



УНИВЕРЗИТЕТ У НОВОМ САДУ  
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ  
МЕТОДИКА НАСТАВЕ

**КОМПЕТЕНЦИЈЕ НАСТАВНИКА ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ  
И МОГУЋНОСТИ ЊИХОВОГ ПРОФЕСИОНАЛНОГ РАЗВОЈА  
ДОКТОРСКА ДИСЕРТАЦИЈА**

Ментор: проф. др Оливера Гајић

Кандидат: Исидора Кораћ

Нови Сад, 2013. године

**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	Isidora Korać
Mentor (titula, ime, prezime, zvanje): MN	prof. dr Olivera Gajić, vanredni profesor
Naslov rada: NR	Kompetencije nastavnika likovne kulture i mogućnosti njihovog profesionalnog razvoja
Jezik publikacije: JP	Srpski jezik
Jezik izvoda: JI	Srpski jezik
Zemlja publikovanja: ZP	Republika Srbija
Uže geografsko područje: UGP	Beograd
Godina: GO	2013. godina
Izdavač: IZ	autorski reprint
Mesto i adresa: MA	Držićeva 11

Fizički opis rada: FO	(broj poglavlja 9 / stranica 340 / slika / grafikona 31 / referenci 242 / priloga 9)
Naučna oblast: NO	Pedagogija
Naučna disciplina: ND	Metodika nastave
Predmetna odrednica, ključne reči: PO	kompetencije nastavnika, kompetencije nastavnika likovne kulture, profesionalni razvoj nastavnika likovne kulture
UDK	
Čuva se: ČU	Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet
Važna napomena: VN	
Izvod: IZ	<p>U radu se razmatraju problemi u vezi sa kompetencijama nastavnika, aktuelnom praksom inicijalnog obrazovanja budućih nastavnika likovne kulture, njihovim radom u školi i usavršavanjem tokom perioda rada. Cilj sprovedenog istraživanja bio je da se utvrdi koje su kompetencije nastavnika likovne kulture potrebne za uspešnu realizaciju nastave, za rad u školi i profesionalnu ulogu u društvu i kakve su mogućnosti njihovog profesionalnog razvoja. U skladu sa tim, predmet istraživanja bili su: pojedini postojeći nastavni planovi i programi iz oblasti psihologije, pedagogije i metodike nastave visokoškolskih ustanova u našoj zemlji koje školuju nastavnike likovne kulture; akreditovani programi stručnog usavršavanja nastavnika u oblasti Likovna kultura; zatim, percepcija nastavnika ovog predmeta o kompetencijama koje su im potrebne; njihovo mišljenje o kompetencijama koje poseduju; njihova procena o udelu inicijalnog obrazovanja, stručnog usavršavanja i iskustva stečenog radom u školi u sticanju kompetencija; zatim, mišljenje učenika o kompetencijama nastavnika likovne kulture, predmetu Likovna kultura i doprinosu nastavnika tome; kao i korelacija mišljenja nastavnika i učenika po pitanju nastavničkih kompetencija. Rezultati istraživanja ukazuju da je inicijalno obrazovanje nastavnika likovne kulture u našoj zemlji raznoliko, te i odnos umetničkog i psihološko-pedagoško-metodičkog obrazovanja nastavnika ovog predmeta zavisi od visokoškolske</p>

	<p>institucije na kojoj je nastavnik sticao svoje inicijalno obrazovanje. Nastavnici svoje inicijalno obrazovanje i stručno usavršavanje opažaju kao obrazovanje o deklarativnim znanjima predmetnih sadržaja, bez razvijanja funkcionalnih pedagoških, psiholoških i metodičkih znanja i u tom kontekstu smatraju da je potrebno više orijentacije ka razvoju potrebnih kompetencija. Istraživanje mišljenja učenika je nedvosmisleno ukazalo na važnost uloge nastavnika, njegovih kompetencija za uspešnu realizaciju nastave, za rad u školi i profesionalnu ulogu u društvu. Na osnovu rezultata istraživanja, kroz zaključna razmatranja, date su preporuke za model obrazovanja i profesionalni razvoj nastavnika ovog nastavnog predmeta i kao i preporuke za dalja istraživanja u ovoj oblasti.</p>
<p>Datum prihvatanja teme od strane NN veća: DP</p>	<p>15.03.2012. godine</p>
<p>Datum odbrane: DO</p>	
<p>Članovi komisije: (ime i prezime / titula / zvanje / naziv organizacije / status) KO</p>	<p>predsednik: prof. dr Milka Oljača, redovni profesor, Filozofski fakultet, Novi Sad</p> <p>član: prof. dr Spomenka Budić, vanredni profesor, Filozofski fakultet, Novi Sad</p> <p>član: prof. dr Bojana Škorc, vanredni profesor, Fakultet likovnih umetnosti, Beograd</p>

University of Novi Sad  
Key word documentation

Accession number: ANO	
Identification number: INO	
Document type: DT	Monograph documentation
Type of record: TR	Textual printed material
Contents code: CC	PhD thesis
Author: AU	Isidora Korac
Mentor: MN	Olivera Gajic, PhD
Title: TI	Art teachers' competences and the possibilities of their professional development
Language of text: LT	Serbian
Language of abstract: LA	English
Country of publication: CP	Serbia
Locality of publication: LP	Belgrade
Publication year: PY	2013.
Publisher: PU	Author's re-print
Publication place: PP	Belgrade

Physical description: PD	(Chapters: 9 /Pages: 340 /Graphs: 31 /References: 242 /Appendices: 9 )
Scientific field SF	Education
Scientific discipline SD	Methodic of education activities
Subject, Key words SKW	Teachers' competences, art teachers' competences, professional development of art teachers
UC	
Holding data: HD	University of Novi Sad, Faculty of Philosophy
Note: N	
Abstract: AB	The paper deals with the issues related to the importance of art in general and art teaching for a person's development, teacher competences, current practice in the initial education of future art teachers, their work at school and professional development during this period. The aim of the conducted research has been to establish which competences of art teachers are necessary for the successful realisation of the teaching process, for working at school and for the professional role in the society, as well as what the possibilities for their professional development are. Accordingly, the subjects of the research have been: some existing curriculums in the fields of psychology, pedagogy and the methodology of teaching at the faculties where art teachers are educated in our country: accredited programmes for the professional development of teachers in the field of Arts; then, art teachers' perception of the necessary competences, their opinion about the competences they possess, their assessment of the importance of initial education, professional development and the experience acquired while working in acquiring these competences; students' opinions about the art teachers' competences, Art as a subject, and teachers' contribution to it, as well as the correlation of teachers' and students' opinions about the teachers' competences. The results of the research indicate that the initial education in Serbia is diverse, but also that the correlation between the artistic and psychological, pedagogic and methodic education of art

	<p>teachers depends on the faculty where the teachers acquired their initial education. Teachers perceive their initial education and professional development as education on declarative knowledge about the subject's contents without the development of functional pedagogic, psychological and methodic know-how, and, thus believe that more focus on the development of the necessary competences is needed. The research of students' opinions unambiguously indicate to the importance of teachers' role and their competences for the successful realisation of teaching, work at school and their professional role in the society. Based on the research results and following the concluding consideration, recommendations for the model of education and professional development of art teachers, as well as the recommendations for further research in this field have been given.</p>
<p>Accepted on Scientific Board on: AS</p>	<p>15.03.2012.</p>
<p>Defended: DE</p>	
<p>Thesis Defend Board: DB</p>	<p>president: Milka Oljača, PhD, University of Novi Sad, Faculty of Philosophy</p> <p>member: Spomenka Budić, PhD, University of Novi Sad, Faculty of Philosophy</p> <p>member: Bojana Škorc, PhD, University of Belgrade, Faculty of Fine Arts</p>

## **Апстракт**

У раду се разматрају проблеми у вези са значајем уметности и наставе ликовне културе за развој личности, компетенцијама наставника, актуелном праксом иницијалног образовања будућих наставника ликовне културе, њиховим радом у школи и усавршавањем током периода рада. Циљ спроведеног истраживања био је да се утврди које су компетенције наставника ликовне културе потребне за успешну реализацију наставе, за рад у школи и професионалну улогу у друштву и какве су могућности њиховог професионалног развоја. У складу са тим, предмет истраживања били су: поједини постојећи наставни планови и програми из области психологије, педагогије и методике наставе високошколских установа у нашој земљи које школују наставнике ликовне културе; акредитовани програми стручног усавршавања наставника у области Ликовна култура; затим, перцепција наставника овог предмета о компетенцијама које су им потребне; њихово мишљење о компетенцијама које поседују; њихова процена о уделу иницијалног образовања, стручног усавршавања и искуства стеченог радом у школи у стицању компетенција; затим, мишљење ученика о компетенцијама наставника ликовне културе, предмету Ликовна култура и доприносу наставника томе; као и корелација мишљења наставника и ученика по питању наставничких компетенција. Резултати истраживања указују да је иницијално образовање наставника ликовне културе у нашој земљи разнолико, те и однос уметничког и психолошко-педагошко-методичког образовања наставника овог предмета зависи од високошколске институције на којој је наставник стицао своје иницијално образовање. Наставници своје иницијално образовање и стручно усавршавање опажају као образовање о декларативним знањима предметних садржаја, без развијања функционалних педагошких, психолошких и методичких знања и у том контексту сматрају да је потребно више оријентације ка развоју потребних компетенција. Истраживање мишљења ученика је недвосмислено указало на важност улоге наставника, његових компетенција за успешну реализацију наставе, за рад у школи и професионалну улогу у друштву. На основу резултата истраживања, кроз закључна разматрања, дате су препоруке за модел образовања и професионални развој наставника овог наставног предмета и као и препоруке за даља истраживања у овој области.

**Кључне речи:** компетенције наставника, компетенције наставника ликовне културе, професионални развој наставника ликовне културе.



## **Abstract**

The paper deals with the issues related to the importance of art in general and art teaching for a person's development, teacher competences, current practice in the initial education of future art teachers, their work at school and professional development during this period. The aim of the conducted research has been to establish which competences of art teachers are necessary for the successful realisation of the teaching process, for working at school and for the professional role in the society, as well as what the possibilities for their professional development are. Accordingly, the subjects of the research have been: some existing curriculums in the fields of psychology, pedagogy and the methodology of teaching at the faculties where art teachers are educated in our country: accredited programmes for the professional development of teachers in the field of Arts; then, art teachers' perception of the necessary competences, their opinion about the competences they possess, their assessment of the importance of initial education, professional development and the experience acquired while working in acquiring these competences; students' opinions about the art teachers' competences, Art as a subject, and teachers' contribution to it, as well as the correlation of teachers' and students' opinions about the teachers' competences. The results of the research indicate that the initial education in Serbia is diverse, but also that the correlation between the artistic and psychological, pedagogic and methodic education of art teachers depends on the faculty where the teachers acquired their initial education. Teachers perceive their initial education and professional development as education on declarative knowledge about the subject's contents without the development of functional pedagogic, psychological and methodic know-how, and, thus believe that more focus on the development of the necessary competences is needed. The research of students' opinions unambiguously indicate the importance of teachers' role and their competences for the successful realisation of teaching, work at school and their professional role in the society. Based on the research results and following the concluding consideration, recommendations for the model of education and professional development of art teachers, as well as the recommendations for further research in this field have been given.

**Key words:** teachers' competences, art teachers' competences, professional development of art teachers.

## САДРЖАЈ

Увод.....	13
<b>ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ</b>	
1. Значај и функција уметности и наставе ликовне културе за развој личности	
1.1. Значај и функција уметности и њен однос са васпитањем .....	19
1.2. Наставни предмет Ликовна култура – функција, организација и положај.....	28
1.3. Ликовно стваралачки израз ученика - у којој мери васпитање и образовање утиче на његово темпо и ниво развоја .....	35
2. Компетенције наставника – различити приступи .....	49
3. Компетенције наставника ликовне културе .....	57
3.1. Компетенције и стандарди компетенција – зашто су нам потребни? .....	57
3.2. Примери стандарда компетенција наставника ликовне културе .....	62
3.3. Компетенције наставника ликовне културе – преглед истраживања .....	78
3.4. Компетенције наставника ликовне културе – једна од могућих подела .....	88
3.4.1. Компетенције наставника ликовне културе потребне за рад у одељењу	
3.4.1.1. Психолошко-педагошко-методичке компетенције наставника ликовне културе .....	90
3.4.1.2. Компетенције наставника ликовне културе потребне за успешно руковођење одељењем .....	97
3.4.2. Компетенције наставника ликовне културе потребне за рад унутар школе и његову професионалну улогу у друштву .....	114
4. Могућности професионалног развоја наставника ликовне културе	
4.1. Иницијално образовање и стручно усавршавање наставника ликовне културе – кроз призму законске регулативе .....	120
4.2. Различити путеви професионалног развоја наставника ликовне културе .....	125

## ЕМПИРИЈСКИ ДЕО РАДА

5. Методологија истраживања .....	130
5.1. Предмет истраживања .....	130
5.2. Дефинисање основних појмова .....	131
5.3. Циљ и задаци истраживања .....	133
5.4. Хипотезе истраживања .....	138
5.5. Популација и узорак истраживања .....	144
5.6. Варијабле истраживања .....	145
5.7. Методе, технике и инструменти истраживања .....	145
5.8. Начин прикупљана података .....	148
6. Анализа и интерпретација резултата истраживања.....	149
6.1. Иницијано образовање будућих наставника ликовне културе из области психологије, педагогије и методике наставе на појединим високошколским институцијама у нашој земљи .....	150
6.2. Акредитовани програми стручног усавршавања наставника у области Ликовна култура .....	174
6.3. Мишљење наставника ликовне културе о компетенцијама које су потребне за успешну реализацију наставе за рад у школи и професионалну улогу у друштву.....	181
6.4. Мишљења наставника ликовне културе о томе како виде допринос свог иницијалног образовања, стручног усавршавања и свог рада у школи у стицању својих компетенција.....	191
6.5. Ангажовање наставника ликовне културе у активима, тимовима школе, асоцијацијама и удружењима наставника ликовне културе .....	210
6.6. Мишљење ученика о компетенцијама наставника ликовне културе.....	214
6.6.1. Како ученици процењују наставни предмет Ликовна култура и колико је њихов наставник ликовне културе допринео томе.....	219
6.6.2. Процена ученика о занимљивости предмета Ликовна култура и доприноса наставника ликовне културе да им предмет буде занимљивији .....	227
6.6.3. Процена ученика о тежини предмета Ликовна култура и доприноса наставника ликовне културе да им	

предмет буде лакши.....	232
6.6.4. Задовољство ученика радом наставника ликовне културе на часу .....	235
6.6.5. Мишљење ученика о томе које су компетенције потребне наставницима ликовне културе .....	239
6.7. Корелација мишљења наставника и ученика у вези са питањем потребних компетенција наставника ликовне културе.....	242
7. Закључна разматрања - Ка креирању оптималног модела професионалног развоја наставника ликовне културе .....	244
8. Литература.....	271
9. Прилог.....	290

## УВОД

Прилазећи теми, осим базичног преиспитивања о личним компетенцијама, често су нас мучила питања о томе: Шта, уопште, значи бити компетентан наставник? Шта значи бити наставник носилац промена? Какав је наставник потребан детету који ове школске године полази у школу? Какав наставник будућности нам је потребан?

Савремени развој друштва, који карактерише научна и технолошка, информациона експанзија, али и нова сазнања о васпитању и образовању, намећу школи нове изазове. Самим тим, захтеви који се стављају пред наставнике постају све комплекснији. У стручним круговима, стручној литератури, отварају се питања стандарда наставничких компетенција, питања компетенција ученика, стандарда за уџбенике, стандарда као индикатора квалитета који помажу да се провери способност одговарања школе, односно наставника на поменуте изазове.

Тренутно готово све државе реформишу своје образовне системе. У већој или мањој мери постојећи образовни системи су конципирани да задовоље интересе индустријализације друштва. У наставном процесу се најчешће инсистира на меморисању чињеница, конвергентном мишљењу, а конформизам и стандардизација доприносе елиминацији свега оног што је индивидуално и специфично. Школа као да има опсесију према одређеним типовима интелигенције, што заправо значи да многи ученици никада не добију шансу да истраже своје способности, интересовања и таленте. У Стратегији развоја образовања у Републици Србији до 2020. године (2012) наводи се, између осталог, да поред недовољне функционалне, математичке и научне писмености ученици скоро уопште не развијају уметничку и културну писменост, нити базичне културне потребе и навике које су важне за формирање вредносних ставова неопходних за живот и рад у савременом друштву, за приватни и професионални живот сваког грађанина.

Прво питање којим смо се у раду бавили јесте: Шта, у процесу реформе образовног система, можемо научити од уметности?

Мислимо, много тога. Резултати бројних истраживања, изнетих у раду, указују да уметност успева да трансформише окружење за учење, повезујући ученика са самим собом и са другима. Уметност учи ученике да се ослоне на осећања, да у процесу стварања обраћају пажњу на детаље, да се врате на почетак, преоријентишу и праве

нове изборе, доносе нове одлуке, али и да прихвате последице свог избора (Eisner, 2004). За разлику од уобичајених школских искустава учења, у којима се траже исправни одговори, уметност дозвољава богатство решења. Она развија код ученика интуицију, имагинацију у јединствене форме изражавања и комуникације. Оно што свакако можемо од уметности научити јесте да је важно да ученике учинимо будним за оно што имају и носе у себи. И чини се најважнијим, уметност нас учи да изненађења не треба посматрати као улезе у процесу учења, јер без изненађења у процесу учења, не постоји откриће и не постоји напредак (Ibid, 2008).

У првом поглављу рада, осим значаја уметности за развој личности, указали смо на чињеницу да и поред вишеструке функције коју Ликовна култура може да има у развоју ученика, овај наставни предмет није ни теоријски, ни термилошки, ни у школској пракси, ни у широј јавности довољно јасно и прецизно дефинисан, нити има још у правој мери и у правом смислу онај третман, положај и утицај, који му по свему са правом припадају. Управо зато захтева озбиљан однос и комплексна истраживања у свим правцима са циљем: да се створи чврста и широка научна подлога и осигура што шира друштвена пажња и подршка за даљи рад на његовом унапређењу.

Промишљајући о значају уметности за развој личности, о значају предмета Ликовна култура, отворили смо и питања о односу уметности и васпитања. Да ли се однос према уметности може учити, а тиме и подучавати? Да ли је уопште могуће научити некога да уметнички ствара? Ако јесте, како те спознаје методички осмислити?

Многи аутори су трагали за одговорима на ова питања. Полазећи од теоријских поставки Виготског о односу наставе и развоја, прихватање оптимистичког става о томе да је могуће наставом утицати на развој, а у светлу Кауфманове поделе креативности, у раду смо заступали став о томе да се и креативност у настави, а тиме и креативност на пољу ликовног стваралаштва такође може развијати одговарајућом организацијом, избором садржаја и методама рада. Управо зато кључно питање нашег рада јесте питање компетенција наставника ликовне културе.

У другом поглављу рада, указујући на постојање великог броја различитих подела наставничких компетенција (при чему аутори дају различита значења датим димензијама), истакли смо да компетенције поимамо као динамичку комбинацију знања, вештина, вредносних ставова које омогућавају појединцу да активно и ефикасно делује у одређеној (специфичној) ситуацији. Оне представљају акциона знања која

подразумевају капацитете за откривање, разумевање и решавање проблема (Радуловић, Рајовић, 2007).

Будући да се за реализацију било ког наставног предмета, па и предмета Ликовна култура, подразумева да наставник поседује стручне компетенције у контексту предмета који предаје, у раду смо се определили да разматрамо компетенције наставника ликовне културе потребне за:

- рад у одељењу, које подразумевају: педагошко–психолошко–методичке компетенције и компетенције потребне за успешно руковођење одељењем;
- успешно обављање послова, активности унутар школе (учешће у различитим активима, школским тимовима и сл.) и професионалну улогу у друштву (учешће у асоцијацијама, удружења наставника ликовне културе, ангажовање на ширењу идеје о значају уметничког образовања у широј јавности и сл.).

Листа компетенција наставника, коју смо разматрали у трећем поглављу рада, резултат је упознавања ставова различитих аутора који су се бавили овим проблемом, анализе бројних међународних и домаћих докумената и пројеката који се баве компетенцијама наставника, посебно оквира дефинисаног у *Стандард компетенција за професију наставник* (2011), као и властитог поимања појма наставничких компетенција. У овом поглављу дали смо приказ бројних стандарда и листа компетенција наставника и наставника визуелних уметности, усвојених у свету и у нашој земљи. Поред тога, приказали смо нама доступна истраживања у вези са компетенцијама наставника ликовне културе, указујући на постојање потребе за даљим истраживањем на овом пољу у циљу стицања увида о актуелној ситуацији и ефектима њиховог професионалног развоја и добијања основе за процес грађења оптималног модела професионалног развоја наставника овог предмета. У нашој земљи, може се речи, ово поље истраживања је готово занемарено, у заостатку је за кретањима у научним истраживањима у свету и заостаје за потребама науке и праксе.

У четвртном поглављу рада разматрали смо какве су могућности професионалног развоја наставника ликовне културе, кроз иницијално образовање, стручно усавршавање и рад у школи. У овом делу рада посебно смо наведене проблеме разматрали кроз призму законске регулативе. Поред тога, указали смо на постојање различитих концепција образовања наставника у литератури и тренутној пракси, које, између осталог, детерминишу различите путеве њиховог професионалног развоја.

Поимање сложености проблема у вези са компетенцијама наставника ликовне културе наметнуло је потребу да се теми приђе са више различитих аспеката. Да бисмо расветлили питање какво је иницијално образовање наставника ликовне културе, да ли оно развија потребне компетенције, анализирали смо поједине наставне планове и програме из области психологије, педагогије и методике наставе високошколских установа у нашој земљи које школују наставнике ликовне културе. Поред тога, истраживањем смо покушали да утврдимо и какво је мишљење наставника ликовне културе о квалитету компетенција које поседују, где су стекли компетенције и да ли су им оне довољне за успешну реализацију наставе, за рад у школи и професионалну улогу у друштву. Надаље, одговор на питање каква је подршка њиховом даљем професионалном развоју кроз програме стручног усавршавања на овом пољу, тражили смо кроз анализу акредитованих програма стручног усавршавања и испитивањем мишљења наставника о овом питању.

Сматрајући веома важним аспектом вредновања образовно-васпитног процеса, определили смо се да испитамо и мишљење ученика о појединим питањима. Истраживањем смо хтели да дођемо до података о томе какво је мишљење ученика о предмету Ликовна култура, колико је наставник овог предмет допринео да им буде занимљивији и лакши, затим, да ли су задовољни начином рада својих наставника, односно какво је њихово мишљење о компетенцијама наставника ликовне културе. Добијени резултати нашег истраживања омогућили су нам да боље сагледамо потребе ученика, актуелне проблеме и потребе за њиховим решавањем.

Покушај давања одговора на сва поменута питања отворио је различита поља могућег деловања. У закључним разматрањима дали смо препоруке за модел професионалног развоја наставника ликовне културе.

Сасвим смо сигурни да не постоји један „прави рецепт” како бити добар наставник, како добро реализовати и водити наставни процес. Сматрамо да је најважније да имамо наставника који ће имати све оне компетенције које ће га чинити рефлексивним практичарем, да имамо наставника који промишља и истражује праксу да би је разумео и на основу тога мењао (Радуловић, 2012). У том контексту, суштину реформе образовања треба да чини померање ка активној улози наставника у откривању сазнања, померање ка организационом учењу, јачању аутономије школе и аутономије наставника. Професионални развој наставника ликовне културе подразумева организовање ситуација у којима ће наставници и студенти, будући наставници, промишљати о контексту различитих теорија педагошких и психолошких



наука и актуелне педагошке праксе, преиспитивати и реконструисати властита имплицитна разумевања васпитања и образовања, развоја ученика, процеса учења, наставног процеса, школе као система, улоге наставника, сарадње са колегама, улоге естетског, уметничког васпитања у развоју личности, самостално и кроз кооперативан рад са колегама и менторима.

\* \* \*

Захваљујемо се наставницима ликовне културе и ученицима на помоћи у процесу прикупљања података и стварања слике о актуелној педагошкој пракси.

Посебну захвалност дугујемо менторки проф. др Оливери Гајић на неизмерној подршци, корисним сугестијама и указаној помоћи током израде докторске дисертације.

## **ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ**

# 1. ЗНАЧАЈ И ФУНКЦИЈА УМЕТНОСТИ И НАСТАВЕ ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ ЗА РАЗВОЈ ЛИЧНОСТИ

## 1.1. ЗНАЧАЈ И ФУНКЦИЈА УМЕТНОСТИ И ЊЕН ОДНОС СА ВАСПИТАЊЕМ

*Магична моћ уметности лежи у њеној способности да  
упркос свим искушењима сачува живот у животу.*

(Зуровац, 1997, 263)

Уметност, у најширем смислу, обухвата творевине људи којима се кроз различите медијуме (речима, помоћу линија, боја, облика, покретима тела и др.) изражавају естетски уобличена осећања и мисли. Као један облик друштвене свести, сложен феномен, представља социјално у сваком појединцу пружајући неисцрпне могућности за доживљавање, за дубље и потпуније схватање света и места које човек заузима у њему. У светлу теорије Виготског, можемо речи да уметност представља процес који је започет споља, у интеракцији са другима. Тај процес усвајања и уноса је креативан, стваралачки јер уметник трансформише реалност самим актом њеног поимања. У том смислу, индивидуално и групно нису дихотомне категорије које искључују једна другу, него је психолошки развој креирање, примање и промена. Оно што је дубоко индивидуално и наше лично, стварано је кроз односе са људима, посредницима, средствима и културом (Шкорц, 2012, 242).

Уметност, заправо, има за свој циљ да нам прикаже више животних појава него што их је било у животу који смо проживели (Виготски, 1975). Уметничко дело, као сложена изражајна форма, кроз своје садржаје непрекидно тежи да осмисли живот, објасни га, укаже на противречности, открије истине, оплемени, пружи уживање, покрене мишљење, мобилише, образује и васпитава, изграђује критеријуме. Потреба уметника да се изрази, условљена је, између осталог, откривањем новог у сфери рационалног и емоционалног. Када уметност не би могла да учини ништа друго до да репродукује ствари из природе, било директно или по аналогији или пак да само служи као уживање за чула, мало би оправдања било за почасно место које јој се даје у сваком познатом друштву (Архајм, 1998).

Шта је то специфично у уметности? По чему се она разликује од других творевина људи? Специфичан је њен однос према стварима којима се бави. Тај однос је, пре свега, емотиван, што условљава да се стварност доживљава у сликама, целовито и субјективно, преломљено и прожето кроз личност уметника али и оног који

уметничко дело прима, доживљава. Управо је то узрок да уметничко дело увек у себи носи одређену целину, подвргнуту општим принципима и тежи да у ономе ко долази у додир са делом изазове субјективан доживљај сличан ствараочевом. Отуда је истинитост коју у себи носи уметничко дело посебне врсте. Панић (1989) сматра да битна разлика између уметника и научника лежи управо у томе што је уметнику допуштено да буде субјективан, аутентичан, да своје тврдње и ставове може и треба да, на уметнички начин покаже али, за разлику од научника, он то не мора да докаже. Међутим, уметничко предочавање мора бити тако суптилно да се човеку намеће као некакав облик истине који и не треба доказивати, без обзира што на први поглед то што је предочено може изгледати искривљено, преувеличано, нестварно или чак апсурдно. Панић даље истиче да се уметничка истина даје посредно, преко симбола чија значења нису прецизно дата, али јој не смета и ако јесу (Ibid, 9).

Једна од доминантних особина уметности јесте њена процесно трагалачка природа. Процес је отворен, без почетка и краја, у њему не постоји коначан одговор, већ процес одговарања који отвара нова питања (Шкорц, 2012). Ипак, није сваки израз уметност. Лични израз постаје уметност у мери у којој погађа универзална поља значења (Ibid, 226).

Питања које нам се намећу на самом почетку јесу: Какав је однос уметности и васпитања? Који је модус односа најпримеренији уметности? Да ли се однос према уметности може учити, а тиме и подучавати? Да ли нам је и због чега потребна уметност у школи? Шта можемо од ње научити? Да ли је уопште могуће научити некога да уметнички ствара? Ако јесте, како те спознаје методички осмислити и операционализовати у пракси?

Промишљање о односу уметности и васпитања присутно је у педагошким теоријама различитих епоха, почев од античког доба до данас, најчешће као саставни део теоријских расправа и учења о улози уметности у животу и развоју човека, разматрању појма лепог, појма вредности и сл.

Први мислиоци античког доба преузели су несвесне изворе песничког и пророчанског стваралаштва, који остају изван домашаја рационалног објашњења, као саставне елементе својих филозофских промишљања. Платон (1957) је, расправљајући о лепом као метафизичкој идеји, заступао став да само лепо доводи до доброг, те да васпитање има задатак да уздигне оне који ће владати државом до схватања лепоте у њеној суштини. Улога уметности и естетског васпитања јесте да подстиче моралну доброту доводећи до унутрашње хармоније индивидуе. Аристотел (1955) уметности

даје још шири значај. Према њему, уметност, као једна врста сазнања и припрема за филозофију, подражава природну и људску стварност у ономе што је опште. Оно што је заједничко за све мислиоце античког доба јесте да они уметност нису поистовећивали са стваралачким чином, у смислу спонтаности, оригиналности. Уметност, *tehne*, како су је називали, значила је и мануелну вештину и уметничку делатност (разумети се у нешто, знати сначи се у нечем, направити нешто према правилима и прописима). *Tehnos* је био и сликар и ковач, занатлија. Поезија је била изузетак, јер је поимана као један вид пророчанства, божанског. У том контексту, песник је имао потпуну слободу стваралачког чина.

Тек у доба хуманизма и ренесансе уметност се одваја од вештине, а стваралац постаје синоним за уметника. Идеја естетског васпитања је све присутнија у филозофским и педагошким теоријама (Rabelais, Montaigne, Melanhton), а касније и у доба неохуманизма и класицима који се јављају у Немачкој крајем 18. века (Humboldt, Shiller).

Можемо речи да су различити филозофски приступи у појимању природе естетског феномена, условили појаву бројних схватања и теорија о односу уметности и васпитања. Карлаварис однос између уметности и васпитања формулише на основу два приступа њиховим релацијама, тзв. *васпитање за уметност* и *васпитање путем уметности*. Први приступ, *васпитање за уметност* јавља се са индустријском револуцијом на прелазу у XX век, због потребе да се уметнички елементи унесу у индустријску производњу и да се сви грађани уведу у уметност (Карлаварис, 1960).

Потреба за уметничким васпитањем и образовањем имплицитно је садржана и у програму општекултурног покрета, тзв. *уметничке културе*, који се јавља у Енглеској и Немачкој (Ruskin, Crsne, Moris и др. према: Патаки, 1940), којим се под паролом: *Уметност за све, уметност у свему*, верује у моћ уметности за радикално социо-културно реструктурирање друштва. У свом настанку овај покрет је био пре свега опште културни покрет, произишао из потребе да се и радничкој класи приближи уметност као културно добро. Уметност је била схваћена као средство да се постигну други циљеви и вредности, као што су патриотизам, национализам, производња, маркетинг. Став да је уметност средство да се постигну други циљеви, који налазимо у Платоновој Држави (1957) коришћен је као инструмент којим се рационализовао овај приступ. Међутим, временом све више доживљава педагошку трансформацију, која је била иницирана и специфичним педагошким потребама: незадовољством

интелектуалистичким и формалистичким карактером традиционалне школе, истицањем значаја активне улоге ученика у васпитно-образовном процесу и сл.

Други приступ, однос уметности и васпитања формулише као *васпитање путем уметности* чију теоријску разраду можемо повезати са Хербертом Ридом (1971), а сам покрет са концепцијама радне школе (Сајдел, 1914; Керштенштајнер, 1923) и активне школе (Феријер, 1935, 1938).

Као противтежу првом приступу, Рид предлаже да управо уметност буде основа васпитања – јер ниједан други предмет није у стању да детету пружи не само свест, у којој су слика и појам, сензација и мисао узајамно повезани, већ истовремено и инстинктивно повезивање закона и универзума и навика или понашања у хармонији са природом (Хркаловић, 1969).

Циљ тако схваћене уметности и њена улога у васпитању, односно циљ васпитања уопште, јесте да развије у детету интегрални начин доживљавања искуства у коме мисао увек има свој корелат у конкретной визуализацији, у коме су перцепција и осећања интегрисани и имају за циљ потпуније схватање реалности. Рид даље наводи да ... *циљ васпитања, као и уметности, треба да сачува органску целовитост човека и његових менталних способности, те да онда када прелази из детињства у зрело доба, из дивљаштва у цивилизацију, ипак задржи једниствено свести које је једини извор социјалне хармоније и индивидуалне среће* (Рид, 1967, 70). Рид сматра да је основна грешка свих образовних система што негују рационализам на уштрб емоцијама. Једино естетско васпитање, по Риду, може да доведе у хармоничан однос чулно, емоционално и рационално, посредством маште и визуелног језика. Осим тога, задатак естетског васпитања јесте да развије језик осећања, прошири средства комуникације међу људима и морално васпитава.

Можемо рећи да васпитање путем уметности, подразумева уметност као средство васпитања естетског односа, подразумевајући под овим појмом један вид универзалне човекове активности према спољашњем свету, а у исто време пут целовитог развоја личности. Уметност, на тај начин, добија много ширу образовно-васпитну функцију – да васпитава и образује дете, ученика за живот.

Поменути став преовладава и у савременој педагошкој литератури која се бави овим проблемом. Митровић (1965) истиче да естетско васпитање представља саставни и неопходни услов свих стваралачких способности и разноврсних интересовања, проширивања знања, продубљивања емоција и осећања, формирања личности али и

средство преображавања стварности. Естетско васпитање представља, у том контексту, интегрални део физичког, сазнајног и моралног развитка личности.

На овом месту је важно указати да се у стручној литератури могу наћи различити термини којима аутори оперишу када говоре о односу уметности и васпитања: *естетско васпитање*, *васпитање уметношћу*, *уметничко васпитање* и *васпитање односа према уметности*. Гајић (1997) говорећи о терминолошким разликама наводи да су појам *естетско васпитање* и *васпитање уметношћу* међусобно блиско повезани с обзиром да је најпотпунији израз естетског садржан у уметности која концентрише све особености човековог односа према свету. Ипак, ова два појма се не могу изједначити по свом значењу, наводи ауторка, јер уметност је важно, али не и једино средство естетског васпитања. У том контексту, естетско васпитање има много шире значење.

Ауторка даље истиче да је прихватљиво увођење и термина „васпитање односа према уметности“, које *може означити подручје које ће истовремено постати саставни део и уметничког и естетског васпитања. Под овим појмом подразумева се развијање примереног односа према уметности (њеног адекватног доживљавања, разумевања и врдовања) тј. васпитање способности препознавања квалитета и структурираности уметничких дела* (Ibid, 241).

Манро (Munro, 1956) прави дистинкцију између уметничког и естетског васпитања, наводећи да је естетско васпитање саставни део општег образовања, за разлику од уметничког, који представља ужи појам, а у вези је са професијом и професионалним васпитањем. Аутор уметност схвата као средство развоја стваралачких способности појединца. Да би се разумела, да би у њој могло да се ужива, неопходно је естетско васпитање. Естетско васпитање, као такво, представља проширивање људског искуства, помаже му да открије нове облике живота, правећи равнотежу између разума и емоција, традиције и радикалних новина, развијајући у исто време његове менталне способности и способности потребне за активно укључивање у друштво.

У стручној литератури уочљиво је да последње четири деценије аутори све више оперишу термином уметничко васпитање (Galbraith, 1995, 2001; Guilfoil & Sandler, 1999; Day & Eisner, 2004; Zimmerman, 1994, 1996, 2010 и др.). Осим тога, савремени аутори који се баве овом проблематиком, сложни су у вези са значајем, улогом уметности и уметничког васпитања за целокупан развој личности. Сврха уметничког образовања и васпитања јесте развијање креативности тако да она може да се прошири и на друге

сфере људских активности (Zimmerman, 2010). Кроз јединствене форме изражавања и комуникације, које уметност пружа, могу се усвајати знања, развијати апстрактно и дивергентно мишљење, креативност, спонтаност, градити интуиција, имагинација<sup>1</sup> (Davis, 1990; Dorn, 1994; Efland, 2002; Eisner, 2004; Zimmerman, 2010; и др. ). Уметност се бави естетским доживљајем, доживљајем у којем је ниво чула на врхунцу. Као таква, она представља прозор ка унутрашњем свету појединца али и прозор ка осталим световима.

У овом тренутку готово све државе реформишу своје образовне системе. У већој или мањој мери, постојећи образовни системи су конципирани да задовоље интересе индустријализације друштва. У школама се негује конвергентно мишљење, меморисање чињеница, а конформизам и стандардизација доприносе елиминацији свега оног што је индивидуално и специфично. Мерење исхода, тестирање је у првом плану, емоције су готово сасвим занемарене. У Стратегији развоја образовања у Републици Србији до 2020. године (2012) наводи се, између осталог, да поред недовољне функционалне, математичке и научне писмености ученици скоро уопште не развијају уметничку и културну писменост, нити базичне културне потребе и навике које су важне за формирање вредносних ставова неопходних за живот и рад у савременом друштву, за приватни и професионални живот сваког грађанина.

Робинсон, позивајући на преиспитивање укупне образовне парадигме (Robison, 2009, према: Schneller, 2010), наводи да многи људи који проналазе креативно узбуђење у послу који обављају то не налазе у школи. Разлог за то лежи управо у томе што школа има *опсесију према одређеним типовима интелигенције и способности* (Ibid, 30), што заправо значи да многи ученици никада не добију шансу да истраже своје способности, радозналости и таленте, осим у случају да су заинтересова и или се истичу у овим преферираним областима<sup>2</sup>. Шелер, надаље, истиче да наставници треба да помогну ученицима да у себи пронађу своје потенцијале, интересовања. У проналажењу овог *чвора можда лежи и истинска уметност наставника. Школе могу*

---

<sup>1</sup> Имагинација најлакше долази до изражаја у неодређеним ситуацијама које дозвољавају спонтано и слободно асоцирање и размишљање.

<sup>2</sup> Резултати истраживања (Sarsani, 2005, према: Шкорц, 2012) указују да наставници, када им је тражено да слободно рангирају ученике по особинама, високо креативне ученике рангирају као непожељне, мање студиозне и мање вредне од осталих ученика. Дакле, наставници проблематизују оно што би требало да буде управо потенцијал групе са којом се ради.



омогућити наставницима да ово открију ако је признат креативни дух као образовни стандард (Ibid).

Да ли нас уметност може спасити? Шта можемо од ње научити у процесу реформи? *Уметност учи ученике да се понашају и просуђују у одсуству правила, да се ослоне на осећаје, да обрате пажњу на детаље, да прихвате последице свог избора, да се врате на почетак, преоријентишу и праве нове изборе и доносе нове одлуке* (Eisner, 2004, 3). Она нас учи да изненађења не треба посматрати као уљезе у процесу учења. *Наставници треба да створе услове да се изненађења догоде, јер без иненађења у процесу учења не постоји откриће и не постоји прогрес* (Ibid, 2008, 3).

Драгоцени су резултати седам истраживања реализованих крајем деведесетих година у САД са циљем да се утврди колико учешће у уметничким ваннаставним и наставним активностима утиче на повећање постигнућа код ученика (Fishe, 1999). У једном од седам истраживања (Cateral, Chalpelau, Iwanaga, 1999) било је обухваћено 25 000 ученика основних и средњих школа у Чикагу. Резултати истраживања указују да су постигнућа ученика већа уколико су више укључени у уметничке активности, посебно код ученика из депривираних средина. Поред тога, утврђено је да ученици који су континуирано укључени у уметничке активности (посебно музичке и драмске), постижу много боља постигнућа у математици и читању.

Добијене податке поткрепљује и истраживање Брис и Роач (Brice & Roach, 1999) чији су испитаници били ученици укључени у ваннаставне активности из три области: спортских и научних, уметничких и активности у локалној заједници. Резултати истраживања указују да ученици који су били укључени у наведене активности постижу, у поређењу са својим предходним постигнућима и у односу на постигнућа других ученика, већа постигнућа у свим наставним предметима. Најбоље резултате постигли су ученици који су учествовали у уметничким ваннаставним активностима. Аутори закључују да уметничке активности прожимају различите улоге, ризици и правила које у великој мери врше утицај на ученике.

Заједнички закључци аутора свих седам студија јесу да:

- уметност досеже до оних ученика до којих иначе није било лако допрети. Повезује ученика са самим собом и са другим ученицима, ученик се ослања на лична искуства и способности да би дошао до резултата;

- уметност трансформише окружење за учење. Када уметност добије централно место у средини за учење, онда школа и друга окружења постају место за истраживање;
- уметност представља изазов за наставнике, подстичући их да стално уче и стручно се усавршавају. Наставници морају да се усавршавају јер у програмима где уметност има значајну улогу нема готових одговора, нема коначних и утврђених решења, наставник је организатор и реализатор;
- уметност обезбеђује нове неограничене изазове и ученицима који се већ сматрају успешнима (према: Fishe, 1999).

Слични резултати добијени су и у истраживању Burthon, Horowitz и Hal (Burthon, Horowitz, Hal, 1999) које је имало за циљ да утврди како садржајни програми визуелних уметности утичу на креативне, когнитивне и личне компетенције ученика потребне за академски успех<sup>3</sup>. Истраживање је покушало да да одговоре на три питања: шта је учење уметности? да ли се оно шири и на друге школске предмете? који услови у школама подржавају ово учење?

Резултати истраживања указују да ученици који су били укључени у садржајније програме уметности остварују боље резултате на мерењима критичког мишљења, него ученици који су нису учествовали у таквим програмима. Затим, ученици који су учествовали у овим програмима су иновативнији, преузимају ризике, кооперативнији и отворенији за јавне настаупе, показују веће самопоуздање у вези са академским учинком (посебно у читању и математици). Поред тога, у школама са јаком *уметничком климом* и наставници имају добробит. Они су иновативнији, креативнији, показују веће интересовање за рад и стручно усавршавање, кооперативнији и у таквим колетивима су бољи међуљудски односи.

Бројна су друга истраживања чији резултати указују на везу између ученичких постигнућа, дисциплине, већег присуства ученика часовима и заступљености програма у области уметности у курикулуму (Douglas, 2009; Bangpan at all, 2010; Scheuler, 2010). Ефланд (2002) истиче, а и сами смо склони овом уверењу, да постоји довољно разлога да визуелне уметности заузму централно место у наставном курикулуму.

\* \* \*

Оно што свакако можемо од уметности научити јесте да је важно да ученике учинимо будним за оно што имају у себи.

---

<sup>3</sup> Узорак је чинило 2046 ученика државних школа у САД.

## 1.2. НАСТАВНИ ПРЕДМЕТ ЛИКОВНА КУЛТУРА – ФУНКЦИЈА, ОРГАНИЗАЦИЈА И ПОЛОЖАЈ

*Немогуће је научити неког да уметнички ствара, али то нипошто не значи да васпитач не може допринети да уметнички стваралачки чин настане и појави се. Свеићу ми промичемо у несвесно, на изврстан начин можемо тако да организујемо свесне процесе да бисмо помоћу њих изазвали несвесне процесе. Организујући на изврстан начин свест која иде у сусрет уметности, унапред обезбеђујемо успех или пропаст уметничком делу. Овај процес проширује личност, обогаћује новим могућностима, припрема за целовито реаговање на појам, то јест за понашање, има у својој природи васпитни значај.*

(Виготски, 1975, 324)

Почетком 19. века цртање је била прва ликовна активност која је у склопу истоименог предмета уведена у основне школе код нас. Говорећи о развоју ликовног васпитања – ликовне културе, Карлаварис (1960) ово раздобље назива *педагошко-техничком фазом*, коју карактерише практицистичко одређивање задатака наставе. Аутор даље наводи да је настава предмета Цртање<sup>4</sup> схваћена превише утилитарно, у механистичко-имитативној концепцији. Њена функција била је да се развије јасна перцепција, способност копирања посматраног, уредност и дисциплинованост, вештина руке, што требало да послужи у другим предметима, посебно за почетно писање и техничко цртање. Коришћене су, у ту сврху, и одговарајуће наставне методе: метода копирања и цртања, геометријска, схематска, стимографска и метода цртања по диктату. Тако конципирана настава цртања спутавала је креативност, мотивацију, спонтаност, стављајући ученика у пасиван положај у васпитно-образовном процесу.

Прве критике о непромерености наставе цртања појављују се након раније поменутог *покрета за уметничко васпитање*, развојем дечје психологије (Hall, Sully, Ricci, Lowenfeld) и појаве првих радова о дечјем цртежу. Проучавање дечјег цртежа скреће пажњу педагога на специфичност и улогу дечјег слободног ликовног

---

<sup>4</sup> Настава цртања у Србији је уведена 1841. године у Гимназији у Крагујевцу, а затим постепено и у друге школе често и са фондом од три часа недељно. Јован Шоле пише први уџбеник за наставу цртања *Теоретично и практично настављење у цртању* (1850. године). Милан Шапчанин и Војислав Бакић пишу *Методику* и препоручују стигмографску методу по којој ће се радити у основним школама.

изражавања у целокупном психофизичком развоју детета, а нови педагошки покрети указују на важност самоизражавања, а не на репродукције, као једине добре основе васпитања и образовања. Тако се све јасније артикулише став да настава цртања није у стању да одговори изазовима нових концепција васпитања и образовања у којима појам уметничке културе заузима све значајније место.

У нашој земљи наставни предмет Цртање<sup>5</sup> замењује се предметом Ликовно васпитање тек крајем педесетих година прошлог века<sup>6</sup>. Почетна одступања од наставе цртања огледала су се, пре свега, у начину рада. Уместо метода прецртавања, све више се тражи слободно ликовно обликовање, подстакнуто маштом ученика на основу посматрања природних облика, без претходно наметнутих шема, или се иницирају орнаментални и конструктивни цртежи (Карлаварис, 1960). Напуштањем имитације, као методе рада у старој *вештини* цртања, која је претежно развијала техничке способности у ужем смислу, уредност и прецизност ученика, нова настава ликовног васпитања – Ликовне културе<sup>7</sup> полази од култивисања и развијања емоционално-ликовних способности ученика. Она не занемарује потребу савладавања техничких

---

<sup>5</sup> Јула 1959. године донет је Наставни план и програм за основну школу и примењује се од школске 1959/60. године (*Просветни гласник*, Службени орган Савета за просвету НРС и Савета за културу НРС, Београд, бр. 7 – 8 – 9, 1959).

<sup>6</sup> У овом периоду у појединим већим градовима СФР Југославије почели су да се оснивају Центри за ликовно васпитање (Нови Сад, Љубљана, Загреб) и различита удружења ликовних педагога, која су радила на промоцији значаја децјег ликовног стваралаштва.

У Новом Саду, на иницијативу групе наставника ликовне културе, 1954. године основано је Друштво ликовних педагога Војводине које је касније променило назив у Центар за ликовно васпитање деце и омладине Војводине. Центар је и данас активан, као институција и исходиште нових идеја и промена у настави ликовног васпитања. Центар организује ликовне радионице за децу и ученике, тематске изложбе децјих ликовних радова путем наградних конкурса и остварује међународну сарадњу путем размене децјих ликовних радова са сличним институцијама у свету. Иако је Центар регистрован да укључи све заинтересоване наставнике ликовне културе и васпитаче у Србији, у његов рад су укључени углавном васпитачи и наставници из Војводине.

<sup>7</sup> Ликовна култура је назив наставног предмета који се бави ликовном уметношћу по *Наставном плану и програму за основне школе*, школске 1984/85. године (*Просветни гласник*, Службени орган Просветног савета СРС и Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, бр. 3 – 4 – 5, 1984).

вештина, али их уводи само у оној мери у којој оне служе несметаном ликовном изражавању ученика.

Аутори Карлаварис, Барат и Каменов (1988), анализирајући циљеве и задатке Ликовне културе, закључују да су они, историјски гледано, пролазили пут од функционалних, углавном припремања за рад и производњу, до хуманистичких, развоја стваралачких способности ученика. Основно питање које аутори постављају јесте *да ли циљеви и задаци ликовног васпитања треба да се ограниче на уже стручне или треба да обухвате и у ком обиму и опште васпитне задатке, односно у којој мери се ови задаци могу међусобно повезати. Исходиште за формулисање циљева ликовног васпитања није само циљ васпитања уопште, већ и могућности ликовних активности, које можемо схватити као посебан вид сазнања, комуникације, критичког процењивања, слободе и толеранције. С друге стране, ликовно васпитање развија ликовне способности, оно успоставља односе са прошлошћу, ликовном традицијом, шири сазнања и подиже културни ниво интегришући ликовне садржаје у многе друштвене активности савременог живота* (Ibid, 11).

Чини се да је поменуто питање и даље отворено.

О Ликовној култури и уметности уопште, њеном значају, месту и улози у нашем образовно-васпитном систему и друштву још увек постоје бројни неспоразуми, предрасуде и дилеме. Постоје мишљења и ставови у просветним круговима и широкој јавности да Ликовна култура, као наставни предмет, не може да буде предмет образовно-васпитног карактера, већ да је превасходно рекреативног карактера, после *умних напрезања* на часовима *правих, озбиљних, важних* предмета. Сматра се да уметност не утиче на учење и више нивое мишљења, бар не у великој мери. Преовладава мишљење да ликовно стваралаштво, а тиме и Ликовна култура, одговара само талентованим појединцима, који за то показују интересовање, а да ученике који за то немају талента не треба *мучити* практичним радом и задацима ликовног изражавања.

На положај предмета Ликовна култура у односу на друге наставне предмете говори и податак да је овај наставни предмет заступљен са минималним фондом часова, са два часа недељно од II до V разреда, и једним часом недељно у I разреду и од VI до VIII разреда основне школе. Поред тога, веома мало средњих школа и гимназија има овај предмет у наставном плану и програму (иако га има, он се углавном не реализује у

свим разредима)<sup>8</sup>. Треба имати у виду и да се концепција циљева и задатака, у наставном плану и програму ликовне културе код нас није мењала више од две деценије.

Резултати нашег истраживања (Кораћ, 2008), чији је циљ био да се утврди мишљење ученика основне школе, учитеља и наставника ликовне културе о функцији и положају Ликовне културе у односу на друге наставне предмете у основној школи, указују да и учитељи и наставници ликовне културе сматрају да се настава ликовне културе мање вреднује од других наставних предмета у основној школи<sup>9</sup>. Износећи своје незадовољство положајем Ликовне културе у односу на друге наставне предмете, највећи број учитеља и наставника ликовне културе указује на потребу побољшања услова за реализацију наставе овог предмета, пре свега просторну и материјалну.

Слични подаци су добијени и у другом истраживању које је имало за циљ да се утврди које аспекте индивидуализације наставници ликовне културе у највећој мери поштују, као и на које начине наставници упознају, уважавају и негују индивидуалне карактеристике ученика<sup>10</sup> (Марјановић, 2003). Резултати истраживања, између осталог, указују на то да се настава ликовне културе одвија у посебној учионици која у већини случаја нема одлике правог кабинета за ликовну културу (86,9%) испитаних школа, да наставници у највећем броју немају ни најосновнија средства за рад (репродукције, литературу, боје, глину, керамичке пећи, пројекторе и сл.) и да преко 90% испитаних наставника није имало прилику да се стручно усавршава.

У светлу изреченог, можемо закључити да ни теоријски, ни терминолошки, ни у друштвеној и ни у школској пракси, ни у широј јавности, Ликовна култура још није

---

<sup>8</sup> Узимајући у обзир специфичност наставе ликовне културе, сложеност сваке наставне јединице, намеће се питање оптималне организације часа са становишта његове временске артикулације, годишњег, недељног и дневног распореда. При одређивању годишњег и недељног броја часова треба поћи и од обима и сложености програма, а имајући у виду захтеве који су дати за сваку ликовну целину (наставну јединицу). Наше мишљење је да успешна реализација наставе ликовне културе, због своје специфичности, захтева организацију *блок-час*.

<sup>9</sup> На изражавање задовољства или незадовољства општим третманом Ликовне културе нису битно утицали пол и радно искуство у настави.

<sup>10</sup> Узорак истраживања обухватио је 30 наставника ликовне културе, 100 ученика од V до VIII разреда основне школе.

довољно јасно и прецизно осветљена, објашњена и дефинисана, нити има још у правој мери и у правом смислу онај статус, третман, положај и утицај, који јој по свему са правом припада.

Која је њена функција у развоју личности? Зашто је важно да постоји јасна визија и довољно разрађена идеја о широким могућностима утицаја које визуелна уметност може да има у развоју личности ученика?

Почетком деведесетих година 20. века<sup>11</sup> одржана је европска конференција *Уметност у образовању*, у организацији Савета Европе и Уметничког савета Велике Британије. На Конференцији је истакнуто да уметничко образовање има изузетан значај и вредност за развој целокупног образовања, посебно зато што промене у друштву, које се дешавају у последњој деценији 20. века јачају идеје идентитета, креативности, осетљивости, комуникативности и квалитета живота, што заправо представља есенцијалне садржаје уметничког образовања. Један од закључака овог скупа био је да уметничко образовање има суштински значај за развој личности сваког детета. Поред тога истакнуто је да *културно описмењавање* представља витални елемент за даљи развој комплексне и плуралистичке европске културе. Препоруке европским државама биле су: да је неопходно да се у образовању створе такви услови који ће омогућити систематски развој формалних вештина; способност анализирања форми, рефлексije, креативне и личне експресије; обезбедити заједничко језгро искустава за све младе људе, с тим да се исти значај да визуелној уметности<sup>12</sup>, извођачкој уметности и вербалној уметности (Максимовић, 1997). Закључци и препоруке Конференције означили су основне правце будуће промене положаја и задатка предмета визуелних уметности<sup>13</sup>.

---

<sup>11</sup> Значајан допринос у промоцији важности визуелне уметности за целокупан развој личности дале су две међународне организације: Међународно удружење за уметничко васпитање (Federation International Pour Education Artistique, FEA), основано 1904. године, и Међународно удружење за васпитање помоћу уметности (International Society for Education through Art, INSEA), основано 1954. године у склопу УНЕСКА. Важно је поменути да је наш истакнути методичар ликовне културе проф. др Карлаварио био један од председника поменутог удружења.

<sup>12</sup> У нашем образовно-васпитном систему назив наставног предмета је Ликовна култура, док је у већини европских земаља и у САД назив наставног предмета Визуелна уметност.

<sup>13</sup> Поменуте светске тенденције су имале одјека и код нас, мада не у оној мери која је потребна.

Крајем 20. века у САД, Великој Британији, Канади, Аустралији и Финској донете су нове стратегије образовања и, са тим у вези, законски оквири за област уметности (према: Јоксимовић, 2009). У свом раду Јоксимовићева, између осталог, даје преглед циљева и исхода наставних предмета у области визуелних уметности, преглед националних визија образовања и објашњења теоријских основа на којима поменуте државе заснивају васпитање и образовање из области уметности.

Уметност у Финској, наводи ауторка, сматра се облашћу у којој се, или путем које се, пре свега, може утицати на интелектуални, а затим и на *естетски* и емоционални развој ученика. Кроз њу се може утицати на формирање вредности, могу се стицати многобројне практичне вештине. У САД постоји став да учење о уметности и кроз (визуелне) уметности развија различите форме мишљења и пружа могућност за сазнавање које се базира на просуђивању, имагинацији и инвенцији (слично као у курикулуму визуелних уметности Велике Британије). Овакви начини сазнавања пружају увид у оне аспекте живота у које други облици учења то не могу. Уметност, наводи се даље, служи и као прозор ка осталим неуметничким световима и ка човековом унутрашњем свету. Учење путем уметности погодно је и због тога што пружа најбоље могућности за креативно изражавање ученика, а кроз уметничка искуства расте и њихово самопоуздање. То се дешава због тога што уметност дозвољава и поспешује учење у складу са доминантним стилевима учења. Уметничко образовање је важно и због тога што проширује концепт образовања изван традиционалних вербалних и математичких модалитета. У Канади постоји јасан став да рефлексивна, мисаони процес који се јавља кроз уметничко образовање, представља есенцију креативног процеса. Аутори аустралијског курикулума наводе да уметности служе да кроз њих разумемо себе, своју историју и културу и представљају, у том контексту, мост ка будућим генерацијама.

Карактер промена визуелне уметности унутар програма био је битно одређен променама у развоју курикулума, које су ишле у неколико праваца: увођење одређеног националног курикулума (нпр. Енглеска и Велс); затим, иновације и промене постојећег националног курикулума као оквирног програма и увођење заједничког језгра, тј. кључних предмета (Шведска, Данска, Холандија, Финска, Норвешка); увођење новог националног курикулума који дефинише одређене стандарде садржаја



(Руска Федерација, Чешка, Мађарска) и делимичне измене у важећем курикулуму (Немачка, Француска). У свим наведеним типовима промена курикулума уметничко образовање је предвиђено или као обавезан предмет у заједничком језгру у основној и средњој школи или као базичан обавезан предмет (Максимовић, 1997).

Међународна конференција у организацији UNESCO у Лисабону је потврдила потребу да се истакне важност уметничког образовања у свим друштвима и тада је израђена *Мапа пута за уметничко образовање* (UNESCO, 2006). У документу су дате смернице за јачање уметничког образовања и истакнуто је да уметничко образовање помаже да: подржава људско право на образовање и културно учешће; развој индивидуалних способности; побољшава квалитет образовања; промовише изражавање културних различитости.

Сличну политику покренуо је Савет Европе 1995. године пројектом *Култура, креативност и млади*. Пројекат је испитао постојећу одредбу уметничког образовања у школама земаља чланица, као и учешће професионалних уметника и доступност ваннаставних активности. Резултирало је прегледом уметничког образовања у Европи (NACCSE, 1999).

Резолуцијом о Уметничким студијама у Европској унији (Европски парламент 2009, према: Baidak & Horvath, 2009) дате су кључне препоруке да: уметничко образовање треба да буде обавезно на свим нивоима образовног система; уметничко подучавање треба да примењује најновије информације и комуникационе технологије; учење историје уметности треба да обухвати сусрете са уметницима и посете културним местима. У циљу остварења напретка у поменутих областима, резолуција је позвала на већи надзор и координацију уметничког образовања на европском нивоу, укључујући праћење утицаја уметничког образовања на компетенције студената Европске уније.

Поред поменутих дешавања у оквиру међународне и европске сарадње, било је више мањих скупова и иницијатива, од којих су неки довели до промена у уметности и политици културног образовања. У оквиру Европске године креативности и иновације организована је Културна мрежа Холандије 2002, затим, Европски и међународни симпозијум о уметничком образовању, Међународна конференција о образовању и култури младих и образовању наставника (у организацији Министарства образовања Фламаније и Министарства образовања, културе и науке Холандије), основано је Међународно друштво за образовање кроз уметност (које чине три међународна тела која окупљају наставнике уметности за позориште, визуелне уметности и музичку

културу са циљем да се уметничко образовање постави у средишњи део светске агенде за одрживи развој и социјалну трансформацију) (према: Baidak & Horvath, 2009).

\* \* \*

У светлу свега до сада реченог, сматрамо да је ликовна уметност процес визуелног сазнавања, процес обраде и преобликовања запаженог у емоцијама праћеном процесу, облик међуљудских комуникација, као и процењивање већ остварених сопствених и туђих визуелних података. Уколико је настава добро организована, она даје прилику ученицима да истражују различите материјале и технике, креирају сопствене форме за изражавања идеја, мисли, осећања. Кроз њу се могу усвајати знања, ставови, вештине, вежбати памћење, развијати креативност, стицати способност саморегулације, отворености за нова искуства. У добро организованој настави ликовне културе ученици уче да уважавају различите начине мишљења и изражавања, да доносе одлуке у ситуацијама када нема стандардних одговора. За разлику од уобичајених школских искустава учења у којима се траже исправни одговори, уметност дозвољава богатство решења. Она може да гради интуицију, имагинацију у јединствене форме изражавања и комуникације. Свака уметност, па и ликовна, промовише вредности и идеје и отуда њена непроцењива вредност за морално васпитање личности.

Због своје вишеструке функције у развоју ученика, предмет Ликовна култура захтева озбиљан однос и комплексна истраживања у свим правцима са циљем: да се створи чврста и широка научна подлога и осигурају што шири друштвена пажња и подршка за даљи рад на њеном унапређивању.

### 1.3. ЛИКОВНО СТВАРАЛАЧКИ ИЗРАЗ УЧЕНИКА - У КОЈОЈ МЕРИ ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ УТИЧЕ НА ЊЕГОВ ТЕМПО И НИВО РАЗВОЈА

Првом приликом када дете дође до оловке, унутрашњи импулс га покреће да покуша да црта. На узрасту око годину дана, дете шара по папиру, осећајући задовољство због покрета руку, јер, заправо, осећа потребу за кретањем (Беламарић, 1989). Шкрабање има многе карактеристике које има дечја игра, што потврђује између осталог и чињеница да дете најпре не обраћа пажњу на продукте своје делатности<sup>14</sup>. Тек касније, оно почиње да увиђа да покрети руке приликом цртања више нису исто што и покрети других делова тела у игри, него покрети помоћу којих се ствара траг на папиру, оно увиђа однос папир – оловка и његова акција – траг на папиру па свесно и са намером понавља ту активност. Када дете дотакне крајњу тачку у стадијуму шкрабања (око четврте године), оно употребљава различите облике и линије, комбинује их и црта у мноштву, прекривајући цео формат папира (Ibid). У обогаћивању цртежа, дете експериментира. У светлу Кауфманове поделе креативности (Kaufman, 2010) овде је реч о *малој креативности*, као капацитету иманентном предшколском узрасту, која се појављује у свакодневним околностима код све деце. Облике, који су настали у фази шарања, као сензомоторне шеме, дете сада користи у новој структури мисаоних односа. Виготски истиче да је код дечјег ликовног изражавања упадљива *рана појава нарочитог става који захтева уметност и који несумњиво указује на то да су за дете уметност и игра сродни* (Виготски, 1975, 327)<sup>15</sup>.

Дечје упознавање света усмерено је на схватање целине, осмишљавање појава и промена са којима се среће. Цртеж је веома једноставан када се упореди са сложеношћу предмета које приказује (Архајм, 1985, 209). Ако детету предшколског узраста дамо неки предмет да га гледа и црта, цртеж неће бити ништа потпунији, јер дете црта предмете према представи коју о њима има. У *шуми* појавног света којом је окружено, дете не може одмах да види све. Изгледа сасвим природно што не полази од *лишћа и најситније гранчице*, већ од *шуме и дрвета*. Оно што се дететовом духу

<sup>14</sup> Говорећи о историји развоја писма, Виготски истиче да дечје шкрабање и дечја игра представљају два момента која повезују гест, као први визуелни знак, са писаним знаком (Виготски, 1975).

<sup>15</sup> И не само за дете, уопште узев, између игре и уметничког стварања често се, усред сродности, границе бришу: игра постаје уметност, а уметност игра (Шкорц, 2012, 123).

догађа, заправо је велика авантура кроз непознате пределе, у току које он сасвим брзо и спретно савладава препреке (Беламарић, 1989). Читав ток развоја ликовног стваралачког израза у предшколском периоду може се описати као постепени прелазак са нереалистичког ка реалистичком приказивању<sup>16</sup>.

*Цртеж је плод дугог процеса одгонетања и рвања, помоћу којих је дете размишљајући пронашло ред у посматраном нереду (Архајм, 1985, 211). Човек може да види и хиљаду дечјих цртежа, па да се увек изнова диви неисцрпној оригиналности све новијих и новијих решења (Ibid, 210).*

У процесу ликовног изражавања дете на нов, себи својствен начин уобличава различите опажене, доживљене елементе света који га окружује, даје им нов смисао. Оно обликује неуметнички материјал чинећи га уметничким.

Улазак у другу фазу у развоју ликовне активности (период од седме до десете године) поклапа се са поласком детета у школу и систематским образовно-васпитних утицајима. У овој фази расте моторна снага и спретност детета. Дете осећа, као и у предшколском периоду, велику потребу за кретањем, развија спретније, разноврсније и прецизније покрете. Ово је период посматрања и одређивања света на основу запажања, период усвајања нових знања и вештина, упознавања са основним ликовним елементима и систематским развојем дечјих способности. Ликовни израз се карактерише синтезом интелектуалног и визуелног реализма. Предмети на цртежима имају стварне карактеристике, што значи да објективно одражавају спољашњи изглед приказаног предмета.

Карлаварис (1987) је дао преглед развоја ликовног изражавања деце предшколског и школског узраста. Аутор сматра да се оптичко-тематски план код деце предшколског узраста развија постепено (од 2. до 7. године), креативни план развија нагло (између 4. и 5. године), док обликовни план стагнира, због чега је ликовни израз детета заснован углавном на линији, боји и облику.

На раном школском узрасту цртеж је ослобођен шематичности и симболике, пажња је усмерена на делове целина, простор је приказан са објективним распоредом предмета. Ликовни израз, с једне стране, губи од своје спонтаности, али добија у богатству садржаја и изражајној техници. Поред тога, у њиховим ликовним радовима

---

<sup>16</sup> На овом месту о *реалистичном приказивању* говоримо само са тачке гледишта одраслог, јер је за одраслог реалистичан сваки цртеж који је идентичан са објективним изгледом ствари које представља.

налазе своје место нови односи, нови контакти и нова искуства стечена посматрањем објеката, облика и боја. Дете је све самосталније, лично искуство обогаћује новим мотивима, новим садржајима и начинима рада. Панић (1989) наводи да су деца млађа од 10 година боља у цртању, спонтаним и колективним активностима од старије деце.

У периоду од једанаесте до петнаесте године, ученици улазе и пролазе пубертет што уноси у њихов живот више узнемирености изазване променама које се дешавају у физиолошком и психолошком погледу. На овом узрасту поново се појављује експресивно у већем степену и тежња да се сликама изразе сопствено расположење и унутрашњи свет, као што су то чинили у детињству. Младачка фантазија, обузета сама собом, субјективна је и идеалистичка. Са тим у вези, бројни аутори сматрају да је управо пубертет и рана адолесценција критични период за развој креативних способности. Ученици су сада способнији да комплексније посматрају уметничка дела. Због тога, ослобађање ученикове имагинације кроз ликовни медиј је само један од начина увођења ученика у ликовну културу. Све већи значај добија и посматрање уметничких дела, критички разговор о делима, посете музејима и галеријама.

У средњошколском периоду, ученици су критичнији према својим и радовима других, имају изграђене ставове о томе шта желе да прикажу. Ловенфилд (Lowenfeld, 1975) истиче да је у овој фази развоја дечијег ликовног изражавања, теже груписати уметничке продукте ученика<sup>17</sup>. Они могу бити реалистични, апстрактни, експресивни, да варирају у употреби боја и сл<sup>18</sup>. Аутор наглашава разлику између стилова оријентисаних ка емоционалном и експресивном и оних, визуелно оријентисаних ка реалистичном, тродимензионалном и аналитичном, као и трећу категорију која је негде између.

Донлеј (Donleu, 1985), позивајући се на дефинисане Ловенфилдове фазе развоја дечијег ликовног изражавања, истиче да почетак адолесценције обележава заправо крај уметничког развоја код великог броја ученика, управо због фрустрације *да ураде ствари како треба*. Само они који успеју да преброде ту кризу и науче тајну цртања, наводи ауторка, *биће увучени у уметност*. Шкорц (2012) сматра да објашњење за овај

---

<sup>17</sup> Lowenfeld даје шему креативног и менталног развоја дечијег ликовног стваралаштва која укључује социјалне, емоционалне, интелектуалне, естетске и креативне компоненте. По овом аутору, сва деца пролазе кроз исте фазе развоја, на исти начин и, са малим одступањима, у истом периоду живота.

<sup>18</sup> Lowenfeld назива ову фазу *криза адолесценције*.

феномен лежи управо у томе што као и код активности игре, под притиском социјалних улога, традиције и конвенција, игра и ликовни израз добијају секундарно, потом неважно место, а на крају теже да нестану из наших живота. *Њима се губи траг на временској оси преласка према улози одраслог* (Ibid, 143).

Наведено намеће закључак да ликовно стваралаштво ученика има свој континуитет и фазе развоја<sup>19</sup>. Чини се кључно питање: Да ли га је могуће васпитавати, односно у којој мери васпитање и образовање утиче на темпо и ниво естетског сензибилитета и ликовно стваралачког израза ученика?

Анализа стручне литературе указује да су аутори сложни у погледу питања да ли је уопште могуће васпитавати ликовно стваралачки израз ученика. Готово да нема аутора који не заступа став да васпитно образовни утицаји имају улогу у његовом развоју. Међутим, постоји неусаглашеност мишљења аутора у погледу питања која је *оптимална мера утицаја*.

У радовима Арнхајма (Arnhaјm, 1989), у великој мери и Ајзнера (Ajzner, према: Јоксимовић, 2009), Беламарићеве (1989), затим Фроибела, Силија, Цизека, Ливинстејна, Верворна, Кроча, Левенфелда (Froebel, Sully, Cizek, Levinstein, Verworn, Krotzsch, Lowenfeld, према: Breitenstein, 2002), Рида (Rid, 1971) доминира став да дете, ученик треба да је у центру образовно-васпитног процеса који се одвија током наставе визуелних уметности, односно активности у оквиру визуелних уметности у вртићима. Улога наставника, васпитача, његове интервенције у процесу ликовног изражавања треба да су сведене на минимум.

Говорећи о утицају који наставник може и треба да има у процесу ликовног изражавања ученика Арнхаим истиче да је *развијање младог ума веома деликатан процес који је лако могуће омести погрешним утицајима у погрешно време. У настави ликовне културе, као и у настави других предмета, најбољи наставник није онај који ученицима презентује све што зна, али ни онај који не пружа оно што би могао, већ онај који са умешношћу доброг баштована само посматра и помаже када је потребно* (Arheim, 1989, 34). У свом другом делу, Арнхајм расправља о специфичности ликовног изражавања ученика. *Док наставник посматра испољавање ове завидне урођене обдарености, сигурног интуитивног одлучивања, логичког напредовања од*

---

<sup>19</sup> Анализа стручне литературе указује да међу ауторима постоје извесна неслагања у погледу назива и дужине трајања одређене фазе развоја ликовног стваралаштва деце, односно ученика. Те разлике за наш рад нису значајне.

*једноставног ка сложеном, питаће се да ли је најбоље да своје ученике остави на миру, да им повери да се сами воде. Зар није уметност једна од оних вештина које човрк може и треба сам да учи? До извесне мере ово је заиста тако. Свака незгодна интервенција од стране наставника може да дезорјентује ученика у доношењу сопственог визуелног суда или да га одврати од неког открића до ког је он сам могао да дође* (Арнхајм, 1998, 175). Арнхајм заступа став да настава треба да прати развој ученикових способности. Визуелно поимање расте у складу са сопственим начелима. Настава треба тако да је организована да *наставникове интервенције треба да се руководе оним што појединачни процес тражи у свако дато време* (Ibid, 175).

Ловенфелд је, слично Архајму, применио Пјажеову теорију развојних ступњева и дечијих продуката (Michael & Morris, 1984). У његовом приступу наставник је фацилитатор или само катализатор тог процеса који се одвија док ученик ствара. Наставник је само ту да подржава и развија потенцијале ученика без наметања концепата одраслог. Продукт је мање битан од процеса. Није битан одговор, реакција наставника већ стремљење ученика према сопственим одговорима. Мала интервенција наставника је неопходна и очекивана у раним фазама дечјег стваралаштва, док деца граде вештине кроз искуства рада са материјалима. Тек касније, код старије деце, ученика, директнија интервенција одраслих постаје важнија због преношења знања и разумевања уметничког стваралаштва. Сврха уметничког образовања, за овог аутора, јесте развијање креативности тако да она може да се прошири и на друге сфере људских активности (Zimmerman, 2010).

Сличан став заступа и Беламарићева (1989) истичући да је ликовни израз деце урођена способност изражавања, комуницирања и обликовања. Ту способност деца не преузимају, не уче од друштвене средине него се она развија из природног потенцијала дететовог бића, у виду спонтане интеграције унутрашњег света детета и његове спољашње околине.

Рид (Rid, 1971), такође, остаје у теоријским оквирима Пјажеове теорије, заступајући став да се дечји ликовни израз најбоље развија ако је препуштен својим моћима, при чему је задатак одраслих да обезбеде довољно средстава и материјала за његов подстицај.

Слично, Иснер заговара приступ у којем упозорава на важност учења из личног искуства при чему треба уважавати духовне, емоционалне, психичке и физичке потребе особе која ствара. Улога наставника у васпитно-образовном процесу јесте да

обезбеди оптималне и најподстицајније услове потребне за несметано ликовно стваралаштво детета (Eisner, 2002).

Другачији приступ, наглашен је у радовима Баркана (Barkan, 1962, према: Breitenstein, 2002). Баркан види наставнике уметности као инструкторе дисциплине уметности чији је задатак да структурирају садржаје и науче ученике да теже уметности сагледавајући је кроз продукте, кроз историју уметности и естетику.

Митровић (1969) заступа став да развој стваралаштва има свој континуитет и развојне фазе, али темпо, ниво и квалитет естетског сензибилитета у великој мери зависи од васпитних утицаја.

Супек истиче став да је свако дете потенцијални уметник, свако носи уметничку предиспозицију. Од наставника и метода наставе зависи да ли ћемо код детета развити способности, у складу са његовим природним могућностима, или ћемо их запоставити и угушити. *Дечја машта је необично фино ткиво и ништа није лакше него неприличним наставним методама подерати га* (Супек, 1958, 186).

О утицају одраслих на развој дечјих стваралачких способности Каменов истиче да за разлику од превазиђеног схватања да су стваралачке ликовне способности привилегија појединаца, које је игра случаја наградила посебним талентом, основни постулат савремене педагогије, јесте да у сваком детету постоје могућности за развој поменутих способности и да је креативност, као опште људски потенцијал, присутна у сваком. Улога одраслог јесте да организованим утицајима гради, подстиче и усмерава креативност у складу са променама које карактеришу развој, као и са специфичностима сваког узрасног периода (Каменов, 2006, 156).

Рока (Rosa, 1978) говорећи о интересовањима за ликовно изражавање на различитим узрастима истиче да је код млађих ученика присутан тзв. непосредан интерес, док је код старијих присутан посредан интерес, услед искуства у коришћењу различитог материјала и средстава ликовног изражавања и обликовања. У том контексту, интересовање ученика за ликовне активности зависи од узраста, садржаја рада и изнад свега способности наставника. Аутор даље наводи да *сваки добро инициран наставников поступак који изазива емоционално узбуђење односно доживљај ученика, уједно је одраз добро вођене наставе ликовне културе и услов нормално организованог наставног процеса. Осим емоционалних доживљаја у настави Ликовне културе важни су и визуелни доживљаји, који јаче подстичу стваралачку инвентивност ученика и занимање за ликовне активности у школи., те за изазване облике рада и стваралачке игре. Врстан ликовни педагог користиће емоционалне и*



*визуелне доживљаје ученика и повезивати њихове интересе и доживљаје на начин који ће код њих изазивати и развијати нове, снажније емоционалне и визуелне доживљаје (ibid, 22).*

Нама најближе становиште, када говоримо о томе да ли је могуће развијати ликовно стваралаштво ученика, и каква је улога наставника у том процесу је становиште Виготског (1975, 1996 а, 1996 б).

Наиме, у својој развојно-когнитивистичкој теорији<sup>20</sup>, Виготски је у први план ставио конструктивно развојну улогу социјалне интеракције у формирању индивидуалних психичких функција, тврдећи да се све више психичке функције (логичко памћење, логичко мишљење, вољна понашања) јављају најпре као социјални односи, као облик интеракције између детета и одраслог. Уметност, такође, представља социјално у нама, и ако она делује у појединцу то нипошто не значи да су њени корени и суштина појединачни. Врло је наивно схватити социјално само као колективно. Социјално је и тамо где постоји само један човек, његови лични доживљаји (Ibid, 1975, 313). Дакле, креативност и развој су у садејству, у дијалектичком односу, у коме једно утиче на друго.

Да би неки однос био развојно значајан он мора да буде асиметрична релација, чију природу Виготски одређује преко зоне наредног развоја. У том контексту, наставу је неопходно тако организовати да она изазива, подстиче код ученика извешан број унутрашњих развојних процеса, који (у том тренутку) постоје за ученика само у области односа са одраслима који га окружују (наставника у школи) и у заједничкој активности са вршњацима (ученицима у одељењу), који затим, пролазећи кроз унутрашњи ток развоја, постају његово унутрашње својство. Кроз заједничке активности наставника и ученика, наставник треба да је оспособљен да допуњује,

---

<sup>20</sup> Наравно, при сваком покушају разумевања природе активности деце у процесу учења (а оно се одвија у току ликовног стваралачког изражавања) незаобилазна је Пијажеова теорија развоја. Кључно место за наш рад у његовој теорији јесте прелазак у раном детинству са практичних на менталне акције, интелектуалне операције. Разумети нешто значи самостално га открити или извршити реконструкцију путем поновног открића (Пијаже и Инхелдер, 1982).

Ипак, напомињемо да се у раду нисмо определили да се бавимо интеграцијом различитих теоријских конструката, нити детаљном анализом концептуалних разлика и фактографском историјом учења свих значајних аутора (Kerchensteiner, Montessori, Ferrrier, Dewey, Decroly и др.) јер то превазилази потребе овог рада. Свакако ови проблеми остају изазов за неке наредне радове.

осмишљава, интервенише на адекватан начин у активностима ученика које оно није у стању да самостално изведе.

Сличан теоријски оквир имају и аутори Карлаварис и Крагуљац (1981). Наиме, аутори прихватају оптимистички став о томе да је могуће наставом утицати на развој и да се креативност у настави, а тиме и креативност на пољу ликовног стваралаштва, може развијати одговарајућом организацијом, избором садржаја и наставним методама.

Резултати спроведеног истраживања, које је подразумевало примену експерименталног програма у основним школама у Србији, указују да се слободно ликовно стваралаштво ученика може продужити у непрекидном стваралачком континуитету уз адекватно изабране наставне садржаје и одговарајуће методе наставног рада, да је могуће успоставити равнотежу сензомоторних чинилаца, интелектуалних и емоционалних функција и да таква равнотежа одражава успостављени интегритет личности детета и адолесцента (Ibid).

Циљ истраживања био је да се утврди да ли настава ликовне културе која се изводи у оквиру четири различита експериментална програма, истом експерименталном методом, успешније развија ликовну креативност од наставе која се изводи по програму ликовне културе који је до тада оствариван у основној школи. Уколико се добију позитивни резултати, потребно је утврдити ефикасност сваког појединог експерименталног програма. Други циљ био је да се установи да ли се развијањем ликовне креативности утиче и на развој креативног мишљења уопште<sup>21</sup>.

Резултати истраживања указују да је најефикаснији програм који оставља ученицима довољно ширине и простора за њихово креативно ангажовање, дакле, који не сужава пажњу, интерес и проблем на ограничено поље и подручје. Програм који подстиче и постепено развија спонтано реаговање, отвореност према непознатом, сталну тежњу ка откривању новог, појачано интересовање према појавама, отвореност према сопственим и туђим доживљајима и идејама, самосталност просуђивања, одушевљење за све необично и ново, жељу да ученици самостално откривају и постављају проблеме и траже пут до њихових решења, програм који се заснива на

---

<sup>21</sup> Експериментална настава трајала је пет година а узорак су чинили ученици VI, VII и VIII разреда шест основних школа у Србији.

техничко-технолошким стимулансима, који полази од претпоставке да сам материјал за рад стимулише ученика на креативност.

Слични резултати истраживања добијени су и у истраживању Беламерић и Башић (према Пантић, 1989) чији је предмет истраживања био да се проуче дечје способности трансфера из једног креативног израза у други, из једне чулне области у другу. Проучавани су вербални изрази који се ликовно представљају и музички изрази који се вербализују или ликовно изражавају. Ова истраживања су показала да ученици сасвим лако сваком облику, појави и догађају из спољашњег света дају специфичан ликовни израз. Тај израз није имитација спољашње форме, облика које представљају. Ученик увек даје своју интерпретацију која је у корелацији са реалним предметом, али га не имитира. Ауторке закључују да губитак способности уживања и унутрашњег гледања није дефинитивно, већ само потиснуто и блокирано. У раду са ученицима средњих школа, после вежбања спонтаности и ослобађањем од страха, показало се да она могу деблокирати овај урођени сензибилитет и користити га у решавању задатака ове врсте.

Природа, порекло и развој креативности предмет су бројних истраживања, посебно током друге половине двадесетог века. Максић, на основу бројних дефиниција креативности, различитих аутора који се баве овом проблематиком<sup>22</sup>, закључује, између осталог, да креативност представља стварање новине која је делотворна, корисна или ваљана. Креативности нема у реалности независно од предмета и активности које садрже. Она је резултат односа међу особом која се одређује као креативна, процењивачем који даје тај суд и социјалним контекстом у којем се процена дешава (Максић, 2006). Проучавања креативности обухватају оригиналност, иновативност, флексибилност, стваралачку фантазију, толеранцију на неодређеност, отвореност искуства, флуентност идја, креативну генерализацију, мотивационе и конативне особености стваралачког мишљења (Квашчев, 1981).

Анализа теорија и модела креативности упућује нас на закључак да је креативност више описана него што је објашњена, док процес креативног стварања

---

<sup>22</sup> Преглед теорија и студија о креативности указују да се тумачења креативности крећу од приступа који су оријентисани когнитивно, према онима који су више оријентисани на личност; од развојних према композитним теоријама, од рационалних према ирационалним факторима; од приступа који су оријентисани на објективни део личности ка димензијама које су више детерминисане нагонима (Максић, 2006).

остаје неухватљив<sup>23</sup>. Велики број истраживања указује да поједини ученици који су испољавали креативно понашање у детињству и младости, не задржавају ово својство кроз цео живот, и обрнуто, поједина деца која се у детињству нису издвајала по креативности (или их одрасли нису препознали, издвајали по томе; примедба И. К.) касније постају креативни ствараоци. Велики број деце се описује као креативан у више различитих области људске делатности, са једне стране, док је знатно мањи број одраслих креативан и то у мањем броју области (Максић, 2006). Аутори се слажу да је приметан пад креативне продукције како се ученици прелазе из разреда у разред (Панић, 1989; 1997, Gardner, 1993; Квашчев, 1981; Brice & Roach, 1999; Fische, 1999; Копас - Вукашиновић, 2005<sup>24</sup>; Максић, 2006; Шкорц, 2012 и др.).

Централно питање које се отвара (питање које постављају себи бројни аутори који се баве овом проблематиком) јесте: да ли је пад креативног изражавања развојни тренд и/или последица утицаја средине, односно школе?

Чини се да школа више погодује развоју неких других способности, о чему смо говорили у предходном поглављу, а да се у њој веома мало пажње посвећује развоју креативности код ученика. Поред тога, тестови интелигенције почивају на конвергентном моделу мишљења (услед чега ученици показују боље постигнуће на тестовима у школи). То не значи да је креативност нестала, већ да се она, у школском контексту, не види, односно не мери. Стиче се утисак, да са једне стране, важећа законска регулатива подржава развој креативних способности ученика (чак можемо рећи да у документима постоје високи захтеви и очекивања у погледу обавезе школе на овом пољу), са друге стране, сама пракса указује на сасвим другачије стање. Разлози за

---

<sup>23</sup> Шкорц (2012) закључује да непостојање званично прихваћене дефиниције креативности, са једне стране, додатно компликује истраживања, али, са друге, даје драг, јер оставља отворено поље за процес трагања и већу слободу за разумевање и тумачење овог феномена.

<sup>24</sup> Занимљиви су резултати спроведеног истраживања које је имало за циљ да се упореде нивои изражене креативности на цртежима деце у најстаријој групи у предшколској установи и у првом разреду основне школе. Утврђено је да се у школи снижава ниво креативног изражавања деце на цртежима. Надаље, утврђено је да се код стручних лица јављају разлике у тумачењима дечијег стваралаштва, регистроване у избору различитих критеријума за процену нивоа испољене креативности на цртежима деце. Учитељи су показали мање разумевање за креативни израз деце, што се преноси и на наставу, те се може сматрати једним од узрока опадања креативног изражавања деце на школском узрасту (Копас-Вукашиновић, 2005).

овакво декларативно подржавање креативности у школама леже вероватно у недовољно развијеним компетенцијама наставника за препознавање и развој креативности ученика (Ољача и Косановић, 1996) али и у сувише уском дефинисању самог појма креативности.

Занимљиво и нама блиско становиште износи Шкорц (2012) истичући да општи утицаји које кроз образовањем добијамо, селективно делују на креативност. Концепти образовања данас, истиче ауторка, доминантно су постављени тако да су њихови негативни утицаји јасније видљиви од позитивних – *лакше сазнајемо шта није добро по креативност у образовању, а много теже шта јесте* (Ibid, 79).

Постоје, мада по нашем мишљењу ретки и недовољно заступљени, програми за подршку креативном изражавању ученика, који обухватају између осталог и неговање, подстицање ликовно стваралачког израза ученика (Brice & Roach, 1999; Cateral, Chalpelau & Iwanaga, 1999; Maker, Nielson & Rogers, 1997, Мејкер, 2003, према: Максић, 2006; Шефер, 1997, 2005, 2010; Шкорц, 2012 и др).

Скренули би пажњу на још један проблем. У пракси, када се за неког ученика каже да је *интелигентан* то обично значи да он или она брзо схвата, лако уочава и комбинује кључне елементе неког проблема и тачно га решава, да је у стању да брзо учи, и да се брзо прилагођава новим ситуацијама, чак и у врло сложеним околностима<sup>25</sup>.

Са друге стране, у стручној литератури уочљиво је постојање великог броја различитих поимања интелигенције (Binet-Simon, 1905; Cattell-Horn-Carroll, 1991; Horn & Noll, 1997; Guilford, 1950; Kuhlman, 1912, 1922; Spirman, 1950; Stenberg, 1985, 1993, 2003; Terman, 1916, 1924, 1937, према: Ackerman & Lohman, 2006; Gardner, 1985, 1990, 1993; Будић, Гајић и Лунгулов, 2006). Најчешће се аутори не слажу у вези са тиме да ли је интелигенција једна способност која долази до изражаја у различитим активностима човека, или постоји више независних способности, од којих свака објашњава успех у некој области људског живота<sup>26</sup>.

---

<sup>25</sup> Поменуте способности веома високо вреднују наставници, ученици, родитељи, инспекција.

<sup>26</sup> На почетку истраживања о интелигенцији преовладавао је став о интелигенцији као општој способности која се инвестира у најразличитије области живота. Тако рецимо, Бине (Binet-Simon, 1905), творац првог теста интелигенције, сматра да постоји само једна општа способност. Спирман (Spirman, 1950) сматра да је суштина интелигенције решавање проблема увиђањем или схватањем битних односа у датој ситуацији. Спирман тврди да постоји генерална интелигенција Г фактор (израз је опште интелектуалне, менталне способности, урођен је и невоспитљив) и низ специфичних фактора који долазе

За наш рад значајан је приступ савременог америчког психолога Гарднера о вишеструкој интелигенцији (Gardner, 1985, 1990, 1993). Наиме, аутор сматра да постоје различите интелигенције, које представљају посебне системе функционисања и имају посебну неуролошку основу у различитим областима мозга. У својој студији *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (1985) Гарднер описује седам интелигенција: лингвистичка, логичко-математичка, музичка, телесно-кинестетичка, просторна, интраперсонална, интерперсонална, да би (1995) описао још две: натуралистичку и егзистенцијалистичку.

На овом месту задржаћемо се на просторној, визуелној интелигенцији, коју аутор дефинише као способност да се створи ментални модел простора и оперише уз употребу тог модела. Одлике ове интелигенције су: изражено добро визуелно и просторно опажање, тачна перцепција видљиве стварности (неки опажај репродукује се у свести без његове чулне датости, исти објект препознаје се у различитим околностима) ментално антиципирање низа просторних промена, препознавање заједничких елемената код ствари које су на први поглед потпуно различите, стварање и тумачење визуелних слика, сликовита машта и експресија. Просторна, визуелна интелигенција подразумева капацитет појединца, не само да се снађе у простору, већ и да буде успешан у уметности. Активности стручњака у области уметности односе се на способности да се гледа и ужива у уметности, препозна стил уметника, да лична оцена уметничког дела и др.

По Гарднеру, сваки појединац поседује јединствену комбинацију поменутих интелигенција. Дакле, поседује све наведене интелигенције, али су оне заступљене у различитој мери. Степен талента који појединац има од поменутих девет интелигенција није увек у корелацији са његовим успехом у одређеној области. На развој одређене интелигенције утичу свакодневне активности и искуство детета, прилике да вежба и развија своје потенцијале. Мозак има своје развојне фазе у којима

---

до изражаја у специфичним областима (подложни су васпитним утицајима). За разлику од њега, Стенберг (Stenberg, 1985,1993, 2003) тврди да постоје три различита типа интелигенције: аналитичка – долази до изражаја у јасно дефинисаним задацима у којима постоји само један могућ одговор, креативна – својствена уметницима, људима развијене маште, подразумева решавање задатака на особен и карактеристичан начин, практична – долази до изражаја при решавању свакодневних проблема који су резултат реалног живота и могу имати више различитих решења (према: Ackerman & Lohman, 2006).

се поједине интелигенције лакше и брже развијају. Критични период за развој основе за музичку, просторну и лингвистичку интелигенцију је период од треће до шесте године живота. Телесно - кинестетичка интелигенција интензивно се развија од раног детињства, већ од треће године па све до седамдесете године живота. За развој свих осталих интелигенција не постоје никаква временска ограничења.

Наведено становиште о вишеструкој интелигенцији има импликације на наставу ликовне културе али и на наставу и школско учење, уопште. Гарднер предлаже помак с класичног тестирања интелигенције на увид о томе колико је особа развила вештине за живот у одређеном културном окружењу. По мишљењу Гарднера, садашњи приступ образовању који је базиран на језичкој и логичко-математичкој интелигенцији, спутава целокупан развој ученика. У том контексту, Гарднер се залаже за *методски разноврсну наставу*. Варирањем различитих метода и облика рада омогућава развој свих потенцијала ученика, и у исто време повећава се вероватноћа да ће нека од метода одговорити на специфичне потребе и оних ученика којима постојећи начин учења не одговара.

У светлу изреченог, наставници треба да имају компетнције за препознавање и уважавање већег броја различитих, интелектуалних способности ученика. Уколико познају које су јаке стране, потенцијали сваког појединачног ученика моћи ће успешније да управљају процесом подучавања. Оно што је важно јесте разумевање да ликовно изражавање, музика, припрема представе могу бити основа за учење и напредовање неких ученика, као математика и језик другима. Разумевање да су различитим ученицима потребни различити извори учења и сазнавања, како би брже и боље напредовали, затим, разумевање и прихватање да не морају сви знати све на исти начин, отвара простор за побољшање квалитета наставе и отвара простор за стварање позитивне климе унутар одељења (свако је способан да учи и свако је у нечему бољи, омогућава се акумулирање позитивних образовних искустава ученика).

\* \* \*

У трагању за одговорима на питања да ли је могуће васпитавати, развијати ликовно стваралаштво ученика, да ли је могуће утицати на његов темпо и ниво развоја, полазимо од теоријских поставки Виготског о односу наставе и развоја, тј. о могућностима да се настава и развој схвате у свој сложености интерактивног односа и посебно да се настава разуме као подстицај развоју. Прихватање оптимистичког става

о томе да је могуће наставом утицати на развој, логично води и усвајању става о томе да се и креативност у настави, а тиме и креативност на пољу ликовног стваралаштва, такође може развијати одговарајућом организацијом, избором садржаја и методама рада. Полазећи од постулата да су сви ученици потенцијално креативни и способни да се ликовно изразе (Каменов, 2006), јасно је по себи да је потребно створити повољне услове за разноврсне креативне активности сваког ученика у настави, излазећи у сусрет њиховим индивидуалним особеностима. Ликовно стваралаштво ученика може се продужити у непрекидном стваралачком континуитету уз адекватно изабране наставне садржаје и одговарајуће методе рада.

Кључно питање које се отвара: јесте питање компетенција наставника ликовне културе. Које су све компетенције потребне наставнику ликовне културе за развијање ликовног стваралаштва ученика? Какво је иницијално образовање наставника ликовне културе, да ли оно развија потребне компетенције, каква је подршка њиховом даљем професионалном развоју кроз програме стручног усавршавања на овом пољу?



## 2. КОМПЕТЕНЦИЈЕ НАСТАВНИКА – РАЗЛИЧИТИ ПРИСТУПИ

Савремени развој друштва, који карактерише научна и технолошка, информациона експанзија, намеће школи нове изазове. Самим тим, захтеви који се стављају пред наставнике постају све комплекснији. У стручним круговима, широј јавности, стручној литератури покрећу се питања наставничких компетенција и стандарда за наставнике, као индикатора квалитета који помажу да се провери способност одговарања школе/наставника на поменуте изазове.

Анализа доступне стручне литературе и званичних докумената у области образовања указује да постоје различити приступи у дефинисању компетенција, па су самим тим и дате дефиниције компетенција наставника различите по свом значењу.

Деспотовић (2010) наводи да постоје четири приступа у дефинисању компетенција: *персонални приступ* који компетенције дефинише као потпуно персонална својства које појединац треба да поседује да би ефикасно обављао одређену врсту посла; *техничко-стручни приступ* – у којем се компетенције везују за посебне изоловане јединице радног понашања, односно обављања специфичних радних задатака; *генерички приступ* – који компетенције дефинише као атрибуте или мултифункционалне склопове знања, вештина и ставова који су потребни свим појединцима за остварење, развој и даље учење и обављање свих занимања; *социјално-технички приступ* – компетенције се дефинишу као радне улоге које су социјално дефинисане и усаглашене. Говорећи о стручном образовању, посебно у контексту развоја курикулума, аутор наводи и *интегрални приступ* компетенцијама, под којим подразумева интеграцију *техничко-стручног* и *генеричког приступа*.

Појмом компетенција наставника оперише се када се разматра стручно образовање (Деспотовић, 2010), високо образовање (Рајовић и Радуловић, 2007; Gonzales & Wagenaar, 2008), целоживотно учење (Andevski & Gajić, 2010), дефинисање и развој курикулума (Деспотовић, 2010; Tatković & Ćatić, 2010), национални оквири квалификација (према: Деспотовић, 2010) и др. Стиче се утисак да је питање компетенција постало централно место када је реч о образовању.

Бројни су међународни документи који се баве компетенцијама наставника. Европска комисија за унапређивање образовања и стручног усавршавања наставника је дефинисала предлог Заједничких европских принципа за наставничке компетенције и квалификације (European Commission, 2005), као инструмент подршке за развој

националних и регионалних политика у области образовања и професионалног развоја наставника<sup>27</sup>. Значајан међународни документ је и *Tuning educational structures in Europe* (Gonzales & Wagenaar, 2008) који је усмерен на структуру и садржаје учења универзитетског образовања у Европи (укључено је преко 100 европских универзитета). У оквиру пројекта дефинисана је листа компетенција која служи као референтни оквир за усаглашавање европских високошколских установа у области образовања наставника. Поменути пројекат послужио је као за регионални пројекат Центара за образовне политике *Усаглашавање програма образовања просветних радника у земљама Западног Балкана*. У оквиру Пројекта дефинисана је листа наставничких компетенција, а затим су наставници (испитаници) анкетирани са циљем да се добије увид о значају који они приписују понуђеним наставничким компетенцијама и да се на основу резултата анализирају програми појединих институција за образовање наставника у региону (Пантић, 2008). У нашем региону реализован је још један значајан међународни пројекат *Унапређивање професионалног развоја запослених у образовању и образовно васпитна пракса у земљама Југоисточне Европе* (Zgaga, 2006) који се бавио анализом система професионалног развоја наставника. Резултати су, између осталог, указали на то да више од половине установа за образовање наставника у региону планира развој програма заснованог на компетенцијама наставника, а више од четвртине земаља учесница већ имају такав курикулум.

Приметно је да се аутори углавном слажу да компетенције не чине само знања и вештине, већ укључују мобилисање ширих психосоцијалних ресурса појединца. Оне се најчешће дефинишу као динамичка комбинација знања, вештина, ставова и вредности које омогућавају појединцу да активно и ефикасно делује у одређеној (специфичној) ситуацији, односно професији. Оне представљају способности суочавања са комплексним захтевима, ослањајући се на мобилизацију психосоцијалних ресурса, укључујући осим знања и вештине и ставове у датом контексту (OECD, 2005). У први план су стављени *практична примењивост, контекстуални карактер* знања, вештина, ставова и вредности, односно *психосоцијалних ресурса*. Оне почивају на интерним капацитетима појединца. С обзиром на то да у њих не можемо имати директан увид, о

---

<sup>27</sup> У документу су дефинисана четири принципа према којима наставничка професија: подразумева факултетско образовање и процес целоживотног учења, представља мобилну професију и професију која се заснива на партнерству.

њима закључујемо у највећој мери на основу њиховог исказивања у конкретним ситуацијама (Станковић, 2010).

Компетенције представљају акциона знања која подразумевају капацитете за откривање, разумевање и решавање проблема. На тај начин компетенције представљају интеграцију *декларативног (знање о), процедуралног (знање како) и кондиционалног (знање када)* знања (Weinert, 2001; Рајовић и Радуловић, 2007).

Поред постојања различитих дефиниција наставничких компетенција у стручној литератури, приментно је да уз термин компетенције наставника често стоје различити термини: *трансверзалне, базичне, кључне, темељне, професионалне, националне, транскултуралне, специјалне, генеричке* и сл., који би требало више да их објасне.

Тако Огенко и Ројак (Ogienko & Royak, 2008) говорећи о *компетенцијама европског наставника* дају поделу наставничких *професионалних* компетенција на: *кључне компетенције* – неопходне за извођење било које професионалне активност (чине их: информационо – комуникативне, друштвено-радне, језичке, личне вредности наставника, културалне компетенције); *базичне компетенције* – указују на специфичност наставничке професије (чине знања, вештине и способности *Европског наставника за 21. век*: организационе компетенције, дидактичке, педагошке, когнитивно-креативне, психолошке, евалуативне, консултативне, компетенције за целоживотни развој); *специјалне компетенције* - односе се на компетенције наставника у оквиру одређеног предметног подручја (укључују: компетенције у оквиру предмета и истраживачке компетенције).

У оквиру већ поменутог Тунинг пројекта (Gonzales & Wagenaar, 2008), који је усмерен на структуру и садржаје учења универзитетског образовања у Европи, помињу се *генеричке компетенције* које поседују сви кандидати који заврше одређени ниво образовања без обзира на науку, струку којом се баве, и садрже у себи *системске, инструменталне и интерперсоналне компетенције*.

Уочљиво је и постојање великог броја различитих подела наставничких компетенција, при чему аутори дају различита значења датим димензијама.

Постоје аутори који дефинишу компетенције наставника само у оквиру његовог рада унутар одељења (рецимо такву поделу дају аутори Башић, Куоч и Спајић-Вркаш, 2001).

Постоје и они аутори који проширују потребне компетенције наставника и на обављање различитих улога унутар школе (аутори Бјекић и Златић, 2006).

Са друге стране, највећи број њих се залаже да компетенције наставника треба да обухватају не само вештине, знања, ставове и вредности које су му потребне за рад унутар учионице и школе у којој ради, већ и оне компетенције које су му потребне за *рад са друштвом и у оквиру друштва* (Weinert 2001; Ковач-Церовић и Левков, 2002; Ogienko & Royak, 2008; Gonzales, & Wagenaar, 2008; Andevski & Gajić, 2010; Tatković & Ćatić, 2010; Гајић, 2011, и др. ).

Поменути став заступљен је и у већини међународних докумената који се баве наставничким компетенцијама (рецимо у *Common European Principles for Teachers' Competencies and Qualifications, 2005, The definition and selection of key competencies, 2005, Tuning educational structures in Europe, 2005* и др. ), као и у појединим међународним пројектима (рецимо у *Унапређивање професионалног развоја запослених у образовању и образовно васпитна пракса у земљама Југоисточне Европе* (Zgaga, 2006), *Усаглашавање програма образовања просветних радника у земљама Западног Балкана* (Пантић, 2008).

У већ поменутом документу *Заједнички европски принципи за компетенције и квалификације наставника* (European Commission, 2005), наводи се да образовање треба да буде интердисциплинарно и мултидисциплинарно, што значи да наставник треба да има: *знања из предмета који предаје али и других, њему сличних - интердисциплинарно познавање своје струке; педагошко-психолошка знања – разумевање развојних карактеристика ученика, стилова учења; вештине подучавања - познавање стратегија, метода и техника подучавања; разумевање друштвеног и културног контекста образовања и школе.*

*Кључне компетенције* наставника које се наводе у документу су способност да:

- *раде са другима*, како би били кадри да подржавају и самосталност у учењу и вештине заједничког и тимског учења код ученика, и усавршили и побољшали своје сопствено учење;
- *раде са знањем, технологијом и информацијама* како би имали приступ знању, развијали критичку анализу знања и ефикасно преносили знање и подржавали ученике у стицању знања и владању знањем;
- *раде са друштвом и у оквиру друштва*, како би припремили ученике да буду активни грађани који доприносе развоју социјално инклузивног друштва<sup>28</sup>.

---

<sup>28</sup> На Међународној конференцији *Трансферзалне компетенције наставника у различитим демократским друштвима – упоредни преглед развоја у земљама Западног Балкана*, одржаној у

У документу се посебно истиче рефлексивност као важно обележје кључних компетенција наставника. Рефлексивност подразумева коришћење метакогнитивних вештина, креативног и критичког мишљења и преузимања одговорности за сопствене акције.

Сличан референтни оквир за дефинисање компетенција наставника имао је и Завод за унапређивање образовања и васпитања РС (Центар за професионални развој запослених у образовању) приликом израде документа Стандард компетенција за професију наставник (2011)<sup>29</sup>. У поменутом документу наставничке компетенције дефинисане су као *скуп потребних знања, вештина и вредносних ставова наставника. Одређују се у односу на циљеве и исходе учења и треба да обезбеде професионалне стандарде и заједнички споразум о томе какво се подучавање сматра успешним.* Компетенције су подељене на: стручне компетенције, педагошке, психолошке и сарадничке. За сваку поменути категорију су дефинисане појединачне компетенције наставника у оквиру: знања, планирања, реализације, вредновања-евалуације и усавршавања.

За наш рад је веома значајан међународни пројекат *Мастер програм за образовање предметних наставника – TEMPUS MASTS 511170 Master Programme for Subject Teachers in Serbia*. Циљ Пројекта је развој мастер програма (60 ЕСПБ)<sup>30</sup> за

---

Београду 2010. године, у организацији Савета Европе, SDC и Министарства просвете РС, дошло се до сличних закључака. Закључено је, између осталог, да *трансверзалне компетенције* укључују способност наставника да: *раде са другима, раде са савременим информационом технологијама и раде са широм заједницом.*

<sup>29</sup> О потреби дефинисања листе наставничких компетенција код нас полемисало се још 2001. године (Ковач Церовић и сар., 2004). Поменути Документ усвојен је тек 2011. године од стране Националног просветног савета.

<sup>30</sup> Пројекат се реализује у сарадњи неколико Универзитета у нашој земљи (у Београду, Новом Саду, Нишу, Крагујевцу, Новом Пазару), Универзитета у Финској (Department of Teacher Education, University of Helsinki), Универзитета у Аустрији (University of Innsbruck), Универзитета у Данској (Metropolitan University College) и Универзитета у Мађарској (University of Debrecen), Министарства просвете и науке РС, Завода за унапређивање образовања и васпитања, Завода за вредновање квалитета образовања и васпитања, Националног просветног савета, Националног савета за високо образовање, Секретаријата за

образовање предметних наставника који би оспособио студенте за самостално обављање посла наставника одговарајућих наставних предмета (или групе предмета) у основним и средњим школама<sup>31</sup>.

У оквиру прве фазе Пројекта извршена је анализа стања образовања наставника у Србији, као и примера добре праксе образовања наставника у Европској унији. Резултати снимања стања образовања предметних наставника у нашој земљи указују да код већине факултета, а нарочито оних који тренутно не организују образовање предметних наставника, постоји недовољна свест о потреби да својим студентима осигурају могућност запошљавања у просвети. Резултати анкетираних факултета који већ организују образовање предметних наставника, указују да се је образовање будућих наставника веома разнолико и да се одвија на различитим нивоима и на различите начине. Анкетирани професори факултета истичу да је потребно образовати и ангажовати већи број универзитетских професора који би били задужени за образовање будућих наставника, модернизовати постојеће програме образовања наставника и омогућити боље услове за реализацију студентске праксе у школи (већи број сати праксе, стручне менторе у школама, мрежу школа у којима би студенти могли да обаве праксу итд.), али и осигурати системску подршку како би се образовање предметних наставника организовало на најбољи начин и обезбедио бољи статус наставничке професије у друштву. Општи закључак је да је потребно обезбедити заједничку основу, а која би се састојала из опште концепције образовања наставника, компетенција наставника које су очекивани исход програма, основне структуре програма и сл. али и тражити решења која могу да задовоље, различите услове на нивоу универзитета и потребе које постоје на тржишту рада.

Друга фаза Пројекта односи се на имплементацију новог програма/курсева за образовање предметних наставника на пет поменутих државних универзитета у Србији, као и на развој механизма за обезбеђивање квалитета, одрживости и сталног

---

образовање АП Војводина, Удружења пољопривредних средњих школа, Заједнице гимназија Србије и Образовног форума.

Пројекат је започео 2010. године и планирано је да траје до краја 2013. године.

<sup>31</sup> У складу са Законом о осовама система образовања и васпитања (Службени гласник РС, бр. 72/09 и 52/11) који прописује нове услове за запошљавање наставника у школама према којим сваки будући наставник, уколико жели да се запосли у школи, мора да има завршене мастер студије и остварених минимум 30 ЕСПБ из педагошко-психолошко-методичке групе предмета, као и 6 ЕСПБ праксе у школи.

усавршавања имплементираних решења ка остваривању стратешких циљева Србије 2020.

Поменути програм дефинише основне неопходне исходе, компетенције наставника предметне наставе. Предметни наставник након завршених мастер студија:

- разуме комплексност професије наставник: познаје послове и улоге наставника у настави и ван ње и разуме факторе који утичу на њихово остваривање,
- разуме основне карактеристике развоја деце школског узраста (когнитивног, социјалног и афективног), сложеност фактора који обликују развој и начине на које школовање и наставници могу да допринесу развоју ученика,
- разуме природу и однос учења и подучавања и сагледава их у контексту,
- разуме проблеме васпитања и образовања у светлу различитих концепција образовања и критички сагледава значење теорија образовања за праксу,
- планира и реализује васпитно-образовни рад полазећи од разумевања савремених модела наставе и образовања: ствара услове за целовити развој ученика, користи наставне методе и стратегије које су у складу са разноврсним циљевима и садржајима образовања, развија мотивацију и обезбеђује активно учење и сарадњу, уважава индивидуалне и културне разлике и одлике контекста,
- прати наставни процес и оцењује напредовање ученика примењујући различите врсте и технике оцењивања, у функцији актуелог процеса учења, оснаживања субјекатског положаја ученика у настави и развијања курикулума,
- користи савремена научна сазнања и методологију предметне области у функцији сазнавања и развоја ученика,
- уочава и истражује проблеме у васпитно-образовној пракси и активно приступа њиховом решавању,
- у процесу планирања, реализације и евалуације васпитно-образовних активности ради сараднички са свим релевантним актерима образовно-васпитног процеса (колегама, ученицима, родитељима, локалном средином).

Компетенције које се развијају овим програмом представљају основу за: критичко преиспитивање сопственог рада, теорије и праксе образовања и за активно управљање сопственим континуираним професионалним развојем.

\* \* \*

Можемо закључити да разноликост листа наставничких компетенција и стандарда компетенција, произилази из различитих теоријских и методолошких приступа аутора приликом њиховог дефинисања. Управо зато је потребно сагледати их у оквиру ширег друштвеног контекста и система образовања у коме су настале.



### 3. КОМПЕТЕНЦИЈЕ НАСТАВНИКА ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ

#### 3.1. КОМПЕТЕНЦИЈЕ И СТАНДАРДИ КОМПЕТЕНЦИЈА НАСТАВНИКА – ЗАШТО СУ НАМ ПОТРЕБНИ?

Ако се сложимо да компетенције наставника обухватају динамичку комбинацију знања, вештина, вредносних ставова које омогућавају појединцу да активно и ефикасно делује у одређеној (специфичној) ситуацији, односно професији, онда стандардизоване компетенције за професију наставника представљају знања, умења, вештине, ставове и вредности наставника повезане са пословима и улогама које би он требало да остварује у учионици, школи и друштву.

Стандард компетенција јесте консензусом дефинисан попис радних активности, критеријума и услова њиховог обављања (Деспотовић, 2010).

Стандардизација претпоставља да је квалитет који се стандардизује могуће изразити у виду неке врсте мере, стандарда, односно да је могуће одредити, преко индикатора изразити, мерити и упоређивати вредност онога на шта се стандард односи (Вујисић-Живковић, Пејатовић и Радуловић, 2010). Наведено отвара низ питања, дилема:

- како и на основу чега израдити листу наставничких компетенција;
- ко треба да учествује у реализацији тог задатка;
- који су критеријуми за избор, које компетенције сматрати кључним, помоћу којих елемената је могуће направити јаснију диференцијацију у њиховом ширем и ужем поимању, како направити листу која је, са једне стране, свеобухватна, а са друге стране, довољно конкретна, прецизна, оперативна и мерљива;
- да ли је могуће идентификовати, дефинисати и мерити стандарде вредности, ставове<sup>32</sup> и сл.

Свакако да је, будући да су компетенције концепти нормативне природе, пожељно да постоји што шира сагласност о томе шта је обухват компетенције, који се критеријуми користе за њихову процену и шта су задовољавајући докази за њену испуњеност (Станковић, 2010).

---

<sup>32</sup> Поменута питања не муче само аутора ових редова, већ се могу наћи у многим стручним чланцима домаћих и старних аутора који се баве проблемом компетенција наставника.

Важно методолошко питање је и да ли је потребно прво дефинисати неопходне компетенције наставника, које би послужиле као полазиште за дефинисање стандарда, или прво дефинисати стандарде, а онда, на основу њих одредити компетенције којима ти стандарди могу да се задовоље (пример за овакав приступ је Швајцарска која је прво дефинисала 10 кључних стандарда за наставнике, а потом је ове стандарде разложила на компетенце којима стандарди могу бити задовољени) (према: Шијаковић, 2007).

У различитим европским земљама процес дефинисања, примењивања и евалуације дефинисаних стандарда и компетенција текао је (и још увек тече) прилично неуједначено, што као последицу има то да су у неким земљама наставничке компетенције и стандарди одавно дефинисани и примењују се (Велика Британија, Швајцарска); у другима процес дефинисања тек отпочиње, а у трећима су дефинисани али и даље не проналазе своје место у образовном систему или се о потреби за њихово дефинисање још увек расправља (Финска има дефинисане компетенције наставника које дефинисао Фински синдикат образовања, које су необавезујуће). У многим земљама поред национално важећих компетенција, постоје и листе које су дефинисане од стране високошколских установа за образовање наставника (посебно у Великој Британији, видети: *Professional Standards for Teachers, Why sit still in your career*, 2007).

Посматрано на нивоу појединих земаља, шездесетих година 20. века први пут се јавља идеја о дефинисању компетенција наставника, као крајњој сврси програма образовања и обуке, у Сједињеним Америчким Државама. Тада се јављају први модели обука наставника основних школа који су подразумевали прецизну спецификацију компетенција које ће бити развијене, модуларизовану наставу, адекватну евалуацију и повратану информацију, прилагођеност персоналном искуству и домену ужег професионалног интересовања. На основу дефинисаних компетенција касније су утврђени стандарди компетенција који су разрађени за скоро целокупан систем образовања (према Деспотовић, 2010).

Једна од основних критика земљама које су прве кренуле у овај процес била је да су компетенције и стандарди сувише уско и технички схваћени, а самим тим и дефинисани. Поједини аутори који се баве овом облашћу упозоравају на опасност да стандарди умањују статус наставничке професије, свдећи наставнике на *техничке спроводиоце* уместо аутономне рефлексивне практичаре (Eliot, 1991; Harris, 1997; Радуловић, 2007; Вујисић-Живковић, Пејатовић и Радуловић, 2010).

Радуловић (Радуловић, 2007) истиче да логика стандардизације ставља наставника у позицију *конзумента* и *техничког извршиоца*, од кога се не очекије критичност. Оваква позиција наставника не произилази из конкретног начина на који су донети стандарди и њиховог садржаја, већ из начелних одлика оваквог приступа. Она истиче да се комплексни захтеви који стоје пред васпитно-образовним процесом и наставником лако своде на техничке проблеме (који се решавају уз помоћ компетенција сведених на вештине, знање како се нешто ради (наставницима је остављено мало простора да се баве интелектуалним и вредносним питањима, да одговарају на питања шта и зашто се ради) (Ibid, 388). Дакле, главни задатак наставника је да задовољи прописане стандарде и о томе, на основу чињеничних доказа, сачини извештај за надређене.

Када је реч о (де)професионализацији наставничке професије и стандардима компетенција, занимљиво је запажање Станковића који наводи да су у стручној литератури из ове области уочљива два приступа, тзв. *менаџеријалистички професионализам* и *демократски професионализам*. Поменута становишта могу се представити дилемом: на шта треба ставити нагласак у управљању системом професионалног развоја наставника - на побољшање компетенција које дефинише послодавац и које су повезане са унапређењем продуктивности или на идеју оснаживања професионалних заједница које саме преузимају одговорност за свој развој (Станковић, 2010). Надаље, аутор истиче да су становишта највише разграничена и супростављена у литератури, а много мање у пракси. Системи најчешће представљају сложену комбинацију различитих елемената који се могу препознати у два поменута дискурса, при чему у различитим периодима нагласак се може ставити на један или други.

Важно је истаћи и питање саме природе образовно-васпитног процеса и покушаја стандардизације. Образовно-васпитни процес је вредносна категорија. Он обилује разноврсношћу социјалних и културних контекста. Као такав, доводи у сумњу могућност постојања, односно сврхе постојања стандардизоване листе општеважећих, универзалних компетенција наставника која служи за мерење, упоређивање. Да би се обезбедило било какво мерење, оно мора бити сведено на појединачне мерљиве индикаторе. Најчешће су то споља видљиви облици понашања (наставника, ученика) и мерљиви резултати. Питање које се тиме отвара јете питање да ли ће скуп оваквих индикатора заиста чинити целину одређене, дефинисане компетенције. Поред тога,

можемо поставити и питање шта поједини дефинисани стандард значи у одређеном контексту, окружењу.

Оно што можемо научити од других земаља које су прошле кроз процес увођења стандарда и компетенција наставника јесте да су се ове реформе показале успешнијим тамо где су наставници били суштински укључени у постављање стандарда на националном нивоу (Storey, 2006). Укључивање наставника у сам процес конципирања компетенција обезбеђује не само виши квалитет, већ и успешнију примену, спровођење усвојеног документа.

Из свега наведеног, питање које нам се намеће јесте: зашто је потребно дефинисање компетенција и стандарда компетенција за професију наставник, односно, како на најбољи начин сазнања о компетенцијама наставника, која упућују да су оне веома сложене, динамичне и контекстуално условљене, искористити као смернице за професионални развој наставника?

Ако под професионалним развојем наставника подразумевамо његово образовање током иницијалног образовања, преко увођења у посао и усавршавања током периода рада, онда дефинисане компетенције и стандарди компетенција за професију наставника могу бити ослонац за унапређивање политике и праксе професионалног развоја наставника. То би значило да они, уколико су добро дефинисани, могу бити:

- *оријентир и ослонац институцијама попут наставничких и ненаставничких факултета ради унапређивања и вредновања студијских програма,*
- *оријентир за идентификовање области развоја или посебних компетенција приправника и њихових ментора,*
- *основа унапређивања квалитета програма стручног усавршавања наставника (Радуловић, Пејатовић, Живковић, 2010, 165),*
- дефинисање националних приоритета у области образовања,
- основа за самовредновање, личну оријентацију наставника у оквиру планирања сопственог професионалног развоја,
- помоћ у одлучивању при избору професије наставник,
- помоћ у одлучивању при избору, селекцији наставника и њиховом напредовању у звању,
- смерница школама за дефинисање планова за професионални развој наставника и развој школе као целине.

Дакле, дефинисане компетенције и стандарди компетенција могу допринети подизању квалитета и ефикасност образовно-васпитног рада у школама.

Остаје, по нашем мишљењу, отворено питање на који начин дефинисати стандарде компетенција тако да они заиста буду показатељи квалитета рада наставника – основа за вредновање. Како направити листу компетенција која је свеобухватна, са једне стране, и довољно конкретна, прецизна, оперативна и мерљива са друге стране?

Ако имамо у виду сложеност, контекстуалност и вредносну категорију образовно-васпитног процеса, остаје питање за промишљање: како дефинисати појединачне, мерљиве индикаторе понашања наставника и мерљиве резултате и да ли ће скуп оваквих индикатора заиста чинити целину одређене, дефинисане компетенције. Поред тога, можемо поставити и питање: шта поједини дефинисани стандард значи у одређеном контексту, окружењу у којем наставник ради?<sup>33</sup>

Елиот (Eliot, 2006), нудећи алтернативни оквир и методологију испитивања квалитета професионалних активности наставника, даје једно од могућих решења. Критикујући бихевиористички модел образовања у функцији развијања компетенција, он указује на акционо истраживање као форму професионалног образовања наставника који полази од компетенција, али изван бихевиористичког модела. Аутор у свој концепт рефлексивности укључује не само разматрање праксе већ и освешћивање личних педагошких ставова и вредности који су у основи праксе. Циљеви ове рефлексивности су: промена у начину на који наставник разуме и интерпретира своју праксу и промена саме праксе.

Дакле, за разлику од бихевиористичког схватања компетенција које је било доминантно шездесетих година 20. века, посебно у Сједињеним Америчким Државама (према: Деспотовић, 2010), схватање и дефинисање компетенција, које у први план истиче рефлексивност (праксе, личних ставова, вредности) метакогницију, креативно мишљење може постати замајац професионалном развоју наставника.

---

<sup>33</sup> Искуство је концептуално: деловање нас увек доводи у контакт са околностима и контекстом у којем се одвија, као и са запажањима о свету и људским односима онога који делује (Adigier, 2000, 29).

## 3.2. ПРИМЕРИ СТАНДАРДА КОМПЕТЕНЦИЈА ЗА НАСТАВНИКЕ ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ

Још од Платона и Аристотела потреба дефинисања стандарда за област уметности је довођена у питање (Efland, 1990). Узрок томе је само поимање значаја и функције уметности за развој личности, а самим тим и различитост приступа уметничком образовању, о чему је детаљније било речи у претходном поглављу.

Са циљем да се одреди правац у којем се креће уметничко образовање у веома децентрализованом образовном систему<sup>34</sup>, деведесетих година прошлог века Национално удружења за уметничко образовање у САД, National Art Education Association (NAEA), дефинисало је стандарде за област визуелних уметности: *Standards for Art Teacher Preparation* (1999)<sup>35</sup>.

Као национално удружење које сарађује са другим организацијама, просветним властима, факултетима за образовање наставника визуелних уметности и самим наставницима, NAEA има значајну улогу у развоју и усавршавању образовања наставника из области уметности. Поред поменутих Стандарда, Удружење је израдило и друга бројна значајна документа: *A Vision for Art Education Form* (1995), *Purposes, Principles, and Standards for School Art Programs* (1999), *Suggested Policy Perspectives on Art Content and Student Learning in Art Education* (1995), *Thinking About Teaching Art? Answers for Students, Parents and Counselors* (2000), *Visual Arts Education: Setting an Agenda for Improving Student Learning* (2001), *Strategic plan 2011-2014*. и др.

---

<sup>34</sup> Galbraith истиче да резултати истраживања реализованог 2003. године указују на чињеницу да је у САД регистровано 600 универзитетских програма који образују наставнике визуелних уметности. Међу њима постоје мали локални колеџи које финансира црква и велики универзитетски центри са 35 000 до 52 000 студената, приватни или државни, као и универзитети различитог опредељења – истраживачки, уметнички или стандардни. Око 73% програма за образовање наставника визуелних уметности налазе се на уметничким факултетима, колеџима или школама, док су остали на наставничким школама или колеџима. Нивои и сертификати у вези са овим занимањима иду од дипломе првог степена, дипломе другог степена, специјализације до доктората (према: Јоксимовић, 2006).

<sup>35</sup> У раду смо се определили да представимо поменуте стандарде за наставнике визуелних уметности јер их сматрамо свеобухватним и корисним у смислу унапређивања досадашњих концепција образовања наставника визуелних уметности, уз уважавање и других, бољих решења овог питања.

Поред наведеног, на сајту NAEA удружења могу се наћи различите информације о актуелним дешавањима у уметности и култури, различита упутства за наставнике, школску администрацију, просветну инспекцију, чланове школских одбора, родитеље и професоре на факултетима који образују наставнике визуелне уметности, извештаји о образовању у државним основним и средњим школама који садрже актуелне податке о реализацији наставе визуелних уметности (*Arts Education in Public Elementary and Secondary Schools: 1999-2000 and 2009-2010, 2012*), а доступне су и различите публикације у области уметности и сл.

*Standards for Art Teacher Preparation* (1999) представљају стандарде<sup>36</sup> за садржаје и постигнућа које треба да имају програми факултета који образују наставнике уметности. Поменути стандарди идентификују три области: 1) стандарде за програм едукације у настави уметности и у којима се описује шта програм треба да обезбеди студентима, будућим наставницима уметности; 2) стандарде за факултете који образују наставнике уметности у којима се описује који какве су обавезе факултета у иницијалном образовању и даљем професионалном усавршавању, активностима, и 3) компетенције које треба да имају студенти, будући наставници уметности по завршетку факултета.

Дакле, документ даје смернице не само професорима запосленим на факултетима који образују будуће наставнике визуелних уметности, како би лакше и квалитетније формулисали циљеве, исходе и садржаје програма за припрему будућих наставника, већ и самим наставницима који раде у школама, да би пратили и процењивали праксу, односно школској управи.

Стандарди су дефинисани у форми исхода тако да омогућавају слободу факултетима при конципирању програма.

*NAEA Standards for Art Teacher Preparation* дате су две области стандарда: садржај визуелних уметности и педагошки приступ. Из ове две области стандарда формулисано је двадесет одредби које описују шта програм за иницијално образовање

---

<sup>36</sup> National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS) и National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) су учествовали у конципирању стандарда. Поред тога, студије које се баве програмима уметничког образовања (Hager & Ziegfeld, 1941; Goldwater, 1943; De Francesco, 1943, Beelke, 1954; Manzella, 1956; Barclay, 1963; Diffily, 1963; Leach, 1963; Wessel, 1964, Ahrens, 1964; Arnold, 1976; Davis, 1986; Frattallone, 1974; Nateman, 1986; Perogallo, 1978; Sevigny, 1989; Rogers & Brogdon, 1990, према: Breitenstein, 2002) допринеле су дефинисању NAEA стандарда.

наставника уметности треба да садржи и које компетенције студенти треба да поседују, не укључујући друге облике образовања и припрема.

Припремни програм (*Art Teacher Preparation Programs*) за наставнике визуелних уметности фокусира се на уметничке садржаје. *Стандард 1* садржи различите одредбе у којима је описано шта програми за образовање будућих наставника визуелних уметности треба да садрже.

#### Област Стандард 1

Одредба А: Бројне могућности за проучавање, укључивање и стварање уметности које укључују традиционалне и савремене приступе уметности, као што су: цртање, сликање, скулптура, керамика, прављење принтова, ткање, фотографија, видео, примена рачунара, графика и сл.

Одредба В: Компетенције у различитим уметничким формама, али са специјализацијом бар у једној студијској области.

Одредба С: Проучавање историје уметности, стицање знања контекста у којима су настала поједина уметничка дела и да поштују све форме уметности. Упознавање студената са уметницима и уметничким делима из различитих култура, периода, места и уметничких праваца.

Одредба D: Знање културног контекста у којем су настали главни уметнички стилови и историјске периоде развоја уметности гледано из глобалне перспективе. Ово знање укључује политичке, економске и социјалне проблеме и питања у којем је настала савремена и традиционална форма.

Одредба Е: Знање о традиционалним и савременим уметницима, представника различитих полова и националности.

Одредба F: Искуство у различитим методама и моделима критике уметности, што надаље обезбеђује знање различитих аналитичких и интерпретативних метода као компоненте критичког процеса. Студенти се охрабрују да стварају различите интерпретације и процене уметничких дела из различитих перспектива и да деле ове ставове у писаној и у усменој форми.

Одредба G: Теорије у области естетике и филозофије уметности, проучавање сврхе и функције уметности кроз различите културе и различите садржаје. Студенти треба да истражују широк спектар уметничких радова да су стављени у позицију да испитују и преиспитују сопствене емоционалне одговоре на уметничка дела.



Одредба Н: Почетно знање традиционалних и савремених теорија уметности (пре свега: формализам, експресионизам, инструментализам и институционализам), и утицаја поменутих филозофија уметности на стварање савремених уметничких форми.

### Област Стандард 2

Програми за образовање наставника визуелних уметности треба да су тако конципирани да студенти, бући наставници, стекну знање о теорији и пракси уметничког образовања.

Програми за образовање наставника визуелних уметности треба да укључују:

Одредба А: Истраживање историјског развоја и преовлађујућих теорија у настави визуелне уметности. Студенти треба да схватају и разумеју да постоје многобројни приступи у настави уметности, као и да се опособе да дискутују о овим приступима.

Одредба В: Разумевање о филозофским и друштвеним основама које се налазе у укључивању уметности у опште образовање и способност да се објасни сопствено филозофско гледиште које се тиче релевантности и важности визуелне уметности.

Одредба С: Истраживања физичког, емоционалног, когнитивног развоја деце, адолесцената и младих која даље обезбеђују основу за реализацију наставе која се заснива на поштовању њихових потреба, интересовања и способности.

Одредба D: Подробно разумевање дечјег развоја (посебно развоја перцепције и уметничког изражавања). Кандидати за наставника визуелних уметности треба да имају знања о специфичним карактеристикама и потребама деце са сметњама у развоју, деце са проблемима у понашању, надарених ученика, ученика којима енглески језик није матерњи. Такође, они треба да познају наставне стратегије за подучавање поменутих група ученика.

Одредба Е: Ментора, супервизора приликом реализације часова у оквиру праксе у школама. Оваква врста праксе треба да се одвија у нижим и вишим разредима основне школе и у средњој школи. Студенти треба да посматрају и да су укључени у реализацију часова визуелне уметности у одељењима у којима постоје деца са сметњама у развоју, деца са проблемима у понашању, надарени ученици, ученици којима енглески језик није матерњи и сл.

Одредба F: Истраживање теорија курикулума што студентима, будућим наставницима омогућава да промишљају, рефлектују сопствену праксу.

Одредба G: Могућност студената да креирају курикулум који укључује уметничко стварање, историју уметности, уметничку критику и естетику у разноврсним облицима

инструкција која рефлектује националне, државне и локалне стандарде курикулума и оквира.

Одредба Н: Стицање знања о савременим наставним методама, средствима рада и материјалима прикладним за различите образовне ситуације. Поред тога, треба да нуде могућност да студенти стекну праксу у имплементирању поменутог знања.

Одредба И: Разумевање важности креирања окружења за учење (окружења које обезбеђује отворену размену идеја).

Одредба Ј: Вештине развијања интердисциплинарног курикулума који наглашава садржај уметности као главну, есенцијалну компоненту.

Одредба К: Знање о методама за процену рада ученика, процену програма и процену сопственог рада.

Одредба Л: Садржаје који истичу важност континуиране самопроцене и професионалног развоја, као главне компоненте ефективног учења. Студентима, будућим наставницима визуелне уметности, обезбеђене су бројне прилике да процене своје академско и практично искуство и да разумеју да процес рефлексije доприноси повећаној свести о професионалном развоју.

Дакле, прва област стандарда за програме факултета који образују будуће наставнике уметности фокусирана је на садржај визуелне уметности и конципирана је из осам одредби које се односе на ширину, могућности, дубину садржаја у најмање једној студијској области (историја уметности, критика, теорија и филозофија, које утичу на савремене уметничке форме, и естетика).

Стандард два, којег чине дванаест одредби, фокусиран је на психолошко-педагошко-методичке садржаје садржаје: знања, вештине у вези са планирањем наставних садржаја, вештине интердисциплинарног планирања, успешне реализације наставе, знања о курикулуму, знања о ученицима из осетљивих група, вештине руковођења одељењем, оцењивањем, мотивацијом ученика, професионалним развојем и сл. У Стандарду се препознаје важност компетенција наставника да самостално креирају курикулум. У Документу се наглашава да његови корисници треба да обрате пажњу на то да стандарде примењују у складу са контекстом у коме предају.

Надаље, у Документу се наводи да сви студенти који су се одлучили да буду наставници визуелних уметности треба да имају свеобухватан, избалансиран, усклађен и доследан програм подучавања у области визуелних уметности који укључује и педагошку праксу у школама (основним, средњим, одељењима где постоје ученици са потешкоћама у развоју и сл.).

Дакле, осим што наставник визуелне уметности треба да буде уметник, специјализован у барем једној уметничкој области, неопходно је да има компетенције из педагошке и психолошке групе предмета, како би могао самостално да планира наставу, одлучује о наставним садржајима који воде ка реализацији постављених циљева и исхода. Он треба да схвата улогу уметности у васпитању и образовању ученика.

*Standards for Art Teacher Preparation* важе за наставнике и основног и средњег образовања, за наставнике који предају у музејима и предшколским установама. Поред тога, стандарди за припрему наставника визуелних уметности укључују и стандарде Националног удружења уметничких и дизајнерских школа (National Association of Schools of Art and Design, NASAD) и Националног савета за акредитацију образовања наставника (National Council for the Accreditation of Teacher Education, NCATE).

Документ садржи дефинисане стандарде организоване по следећим категоријама.

#### Уметнички садржаји

Стандард 1: Студенти, будући наставници визуелних уметности, добро разумеју садржај уметности.

Стандард 2: Студенти, будући наставници визуелних уметности, су вешти у избору наставног садржаја.

#### Знање ученика

Стандард 3: Студенти, будући наставници визуелних уметности, имају свеобухватно знање о карактеристикама, способностима и стиловима учења ученика.

Стандард 4: Студенти, будући наставници визуелних уметности, су сензитивни за посматрање онога што се дешава у учионици.

Стандард 5: Студенти, будући наставници визуелних уметности, су вешти у давању инструкција ученицима.

#### Развој курикулума

Стандард 6: Студенти, будући наставници визуелних уметности, конципирају наставни план ослањајући се на циљеве и сврху уметничког образовања.

Стандард 7: Студенти, будући наставници визуелних уметности, развијају наставни план ослањајући се на разумевање ширине, дубине и сврхе уметности.

Стандард 8: Студенти, будући наставници визуелних уметности, развијају курикулум који укључује циљеве, вредности и сврху образовања, заједнице и друштва.

## Подучавање

Стандард 9: Студенти, будући наставници визуелних уметности, су способни да утичу на ученике у процесу учења уметничког садржаја.

Стандард 10: Студенти, будући наставници визуелних уметности, имају способност да створе ефикасно наставно окружење за реализацију процеса учења.

Стандард 11: Студенти, будући наставници визуелних уметности, имају знања из области педагогије.

Стандард 12: Студенти, будући наставници визуелних уметности, преиспитују сопствену праксу и природу наставе визуелних уметности.

Стандард 13: Студенти, будући наставници визуелних уметности, су сарадници у настави.

## Процењивање и оцењивање резултата

### *Ученици*

Стандард 14: Студенти, будући наставници визуелних уметности, смислено процењују како је ученик усвојио знања.

### *Наставници*

Стандард 15: Студенти, будући наставници визуелних уметности, систематски преиспитују сопствену наставну праксу. Као студенти, они препознају и схватају да ће стећи стручност кроз искуство и да ће константно повећавати уложени труд да што ефикасније пренесу знање.

### *Програм*

Стандард 16: Студенти, будући наставници визуелних уметности, су оснажени да се суочавају и боре са проблемима у школи који превазилазе уобичајену бригу о ученицима као појединцима. Периодично ће можда бити у прилици да процене целокупни програм за визуелну уметност у оквиру школе или области у којој раде.

## Професионална одговорност

Стандард 17: Студенти, будући наставници визуелних уметности, су рефлексивни практичари.

Стандард 18: Студенти, будући наставници визуелних уметности, препознају своје одговорности према школи и локалној заједници.

Стандард 19: Студенти, будући наставници визуелних уметности, доприносе унапређењу ове професије.

NAEA удружење је конципирало и стандарде за наставнике визуелних уметности *Professional Standards for Visual Arts Educators* (2009) који такође укључују

стандарде Националног удружења уметничких и дизајнерских школа (National Association of Schools of Art and Design, NASAD) и Националног савета за акредитацију образовања наставника (National Council for the Accreditation of Teacher Education, NCATE). Ови стандарди се базирају на поменутиим стандардима *Standards for Art Teacher Preparation* (1999). Конципирани су по областима: *уметнички садржаји, знања у вези са карактеристикама развоја ученика, њиховим способностима и стиловима учења, учење и подучавање, разумевање социјалних и културних разлика, процењивање, евалуација и рефлексивност, сарадња, професионално ангажовање и лидерство.*

Прве три наведене области: *уметнички садржаји, знања у вези са карактеристикама развоја ученика, њиховим способностима и стиловима учења и учење и подучавање* су, слично као у *Standards for Art Teacher Preparation* (1999), фокусиране на потребне компетенције наставника у вези са садржајима визуелних уметности, затим у вези са психолошким, педагошким и методичким садржајима (знања, вештине у вези са планирањем наставних садржаја, знања, вештине интердисциплинарног планирања, успешне реализације наставе, знања о курикулуму, знања о ученицима из осетљивих група, вештине руковођења одељењем и мотивацијом ученика).

У овом документу постоји неколико стандарда који чине новину у односу на *Standards for Art Teacher Preparation* (1999).

Наиме, у области *учење и подучавање* постоји стандард који је у вези са интеркултуралним приступом у настави: *наставници визуелних уметности разумеју различито социјално и културно формирање идентитета ученика* (Professional Standards for Visual Arts Educators, 2009, 1).

У оквиру овог стандарда прецизирано је да наставници визуелних уметности треба да:

- разумеју да визуелни идентитети могу бити обликовани социјалном и културним групама којима ученици припадају. Такве групе укључују: пол, етничку припадност, економску класу и сл.;
- прихватају различитост људи, филозофија и културних историја у наставном процесу, константно истичући ученицима важност разумевања и вредновања других;
- буду свесни и познају културну позадину својих ученика;

- имају разумевања за разлике у уметничким и естетским одговорима ученика на уметничка дела и различите уметничке и естетске филозофије и вредности других култура.

Надаље, друга новина је стандард: *наставници визуелних уметности користе савремене технологије у унапређивању учења и подучавања* (Professional Standards for Visual Arts Educators, 2009, 2), што подразумева да:

1. конципирају курикулум који обухвата уметничко стварање у новим формама и медијима,
2. стварају окружење за учење у којем се користе савремене технологије као средство учења и подучавања,
3. обезбеђују прилику ученицима да документују и прикажу своје радове коришћењем нових медија.

Област *процењивање, евалуација и рефлексција* односи се на различите аспекте процењивања рада ученика, наставника и наставног програма. Стандарди дефинисани у овој области су прецизније дати него у документу *Standards for Art Teacher Preparation* (1999).

Стандарди дефинишу да наставници визуелних уметности, приликом процењивања рада ученика, треба да:

- развијају читав репертоар стратегија за процену који је у складу са циљевима подучавања, наставним методама и индивидуалним потребама ученика;
- користе различите методе процене, формалне и неформалне, формативне и сумативне евалуације и широк спектар стратегија за процену, као што су портфолио, дневници, критике на часу, дискусије и сл.;
- вежбају процену као заједничко искуство кроз које и ученици и наставници побољшавају своје разумевање;
- обезбеђују прилике ученицима да сами процене своје знање и вештине и покажу разумевање стандарда постигнућа;
- обезбеђују да сви ученици имају једнаке прилике да покажу шта знају и умеју у области уметности;
- уважавају различита постигнућа ученика;
- вреднују напредак ученика у односу и на краткорочне и дугорочне циљеве наставе.

Рефлексија и самоевалуација рада наставника дефинисана је кроз стандард: *наставници визуелних уметности систематично рефлектују наставну праксу*. Поменути стандард се налази и у документу *Standards for Art Teacher Preparation* (1999), али је у овом документу прецизније образложен. Наиме, под *рефлексијом наставне праксе* подразумева се да наставник визуелних уметности:

- рефлектује своју наставну праксу како би проширио своје знање, побољшао наставу;
- прихвата нове идеје у настави и константно настоји да унапреди наставне вештине;
- посматра и анализира наставну праксу других колега и тежи да прихвати савете и конструктивне критике о својој пракси од супервизора, просветних инспектора, колега и др.;
- вреднује ефикасност наставе.

Вредновање наставног програма дефинисано је кроз стандард: *наставници процењују ефикасност програма*, што подразумева да:

- формулишу питања која се тичу ефикасности програма из области уметности, повезујући их са целокупним програмом школе, окружењем у којој се школа налази и развојним циљевима школе;
- свесни су важности извештавања о резултатима процене и умеју да на одговарајући начин дају повратну информацију ученицима, родитељима, просветним инспекторима, јавности итд.;
- развијају стратегију процене како би обухватили и шира питања у вези са ефикасности програма. Користе ефикасне форме комуникације како би пренели резултате различитим заинтересованим групама, што укључује портфолио, изложбе, резултате тестова и др.

Надаље, Документ укључује стандард у коме се први пут експлицитно помиње улога наставника као лидера и промотера професије. Стандард *сарадња, професионална укљученост и лидерство* дефинише да:

- наставници визуелних уметности треба да сарађују са другим наставницима;
- идентификују теме и уметничке изворе који се могу користити интердисциплинарно у сарадњи са другим наставницима, уз одржавање интегритета сваке дисциплине. Подстичу колеге да укључе уметност као битну компоненту интердисциплинарних студија;

- теже да уче о педагошким праксама и наставним програмима других наставника, да сарађују и формирају интердисциплинарне везе како би визуелне уметности постале централни део школског курикулума,
- раде на томе да сруше стереотипе о уметности и учењу које могу постојати код административних лица, родитеља и наставника осталих предмета.

Дакле, у Документу се ставља нагласак на важност компетенција наставника за планирање, организацију, реализацију, евалуацију васпитно-образовног рада унутар учионице, али и на његове компетенције за учешће у целокупном раду школе и ангажовању на ширењу идеје о значају уметничког образовања у широј јавности и сл. Важност ангажовања наставника визуелних уметности и ван школе истакнута је и у стандарду *наставници визуелних уметности служе својој школи и заједници*, што подразумева да:

- доприносе својој школској заједници, део су комисија и образовних савета и укључени су у сарадњу са другим наставницима и колегама на свим нивоима;
- лидери су административним лицима, доносиоцима одлука и стратегија и других људи који су укључени, када је реч о истицању вредности визуелних уметности, у оквиру свеобухватног студијског програма;
- заинтересовани су да раде са колегама на побољшању и вредновању планова и пракси за професионални развој;
- презентују радове ученика у својој заједници;
- сарађују са колегама на успостављању професионалне културе која има важно место у уметности;
- редовно присуствују уметничким догађајима у другим школама, галеријама, факултетима и музејима, и показују вредности сарадње са наставницима из других школа, области, факултета, уметничких организација и музеја.

Затим, у оквиру стандарда *наставници визуелних уметности доприносе развоју своје професије*, дефинисано је да наставници треба да:

- активно учествују у асоцијацијама и наставника;
- настављају да развијају лидерске способности у различитим образовним и професионалним улогама;
- разумеју важност презентација на професионалним, школским, родитељским и другим састанцима у заједници;
- дају свој допринос развоју професионалне литературе;



- преузимају улогу ментора студентима, будућим наставницима, приправницима и другим колегама.

Поред наведеног, у Документу се истиче и важност професионалног развоја наставника током читаве каријере, што подразумева да:

- учествују на семинарима, радионицама и конференцијама како би унапредили свој професионални развој;
- разумеју историју професије и савремене филозофске основе у настави визуелних уметности;
- константно преиспитују своје претпоставке и размишљања о себи самима, својим ученицима и области визуелних уметности;
- јасно артикулишу своје наставне филозофије и јединствене начине на које учење уметности може допринети когнитивном, емоционалном, моралном и друштвеном развоју;
- одржавају наставни портфолио и разумеју важност наставка документовања своје наставне ефикасности у току каријере;
- упознају истраживања у овој области и константно теже да имплементирају различите наставне стратегије.

Још један пример дефинисаних стандарда за наставнике визуелних уметности су стандарди Калифорнијског државног универзитета (California State University) дефинисани 1989. године. У документу *Experts from the Resource Guide: Subject Matter Assessment of Prospective Art Teachers* дефинисане су опште компетенције, затим, компетенције наставника визуелних уметности, методичке смернице за наставнике, принципи оцењивања у уметности и друге информације потребне наставницима за успешну реализацију наставе.

У документу је најпре дато 14 општих компетенција распоређених у три категорије, а затим су дефинисане 34 компетенције за наставнике визуелних уметности распоређених у пет категорија: уметничка продукција, историја уметности, уметничка критика, естетика и односи између уметничких области и повезаност уметности са животом и другим академским дисциплинама.

Важно је напоменути да за разлику од листе компетенција дефинисане у *Standards for Art Teacher Preparation*, ова листа компетенција је превасходно фокусирана на знања наставника визуелних уметности.

У одељку *Опште компетенције* наглашава се да наставници визуелних уметности, као и наставници осталих предмета, треба да буду припремљени да предају и изван оквира своје области. Они треба да поседују опште компетенције које се могу применити у настави предмета из области визуелних уметности, како би допринели да ученици стекну општа знања, као и да науче како да искористе садржај овог предмета.

У одељку *Уметничке компетенције* назначено је да наставник визуелних уметности треба да буде способан да увиди везу између уметничких области, као и повезаност уметности са животом и другим академским дисциплинама. Поменуте компетенције су подељене у четири области.

### *I. Компетенције у уметничком стварању*

Поменуте компетенције се односе на *формалне квалитете уметности*, различите медијуме и учење о концепту уметности који је укореењен у историјско наслеђе. Креирање сопствене уметности требало би да се фокусира на произвођење и усклађивање идеја и тема и њихово интегрисање са оним што је већ научено. У тексту се даље наводи да студенти, будући наставници, треба да буду способни да изаберу тему/идеју и креирају неколико радова који изражавају ту тему/ идеју.

### *II. Компетенције у историји уметности*

Поменуте компетенције се односе на препознавање и формирање контекста за уметност. Такво учење уметност смешта у разноврстан културни и историјски контекст. У том смислу, култура значи размену вредности, ставова и уверења одређених група људи. Дакле, студенти, будући наставници, треба да поседују знања о историјским и културним методологијама и стратегијама истраживања у визуелним уметностима; да буду способни да препознају различите стратегије истраживања у уметности које су развијене и дефинисане од стране историчара, антрополога, психолога и социолога; да су способни да користе историјске, етнографске и друге социокултурне методе истраживања уметности и друштва (истраживања примарних и секундарних извора, као што су документа, интервјуи, видео снимци, дневници, фотографије, аудио-снимци и слично).

### *III. Компетенције у уметничкој критици*

Уметничка критика се односи на усмену и писану комуникацију, размену мишљења и интерпретацију у вези са анализом уметничких радова. Она се бави

следећим питањима: вредност уметничког рада, техника уметничког рада и оцена. У том контексту студенти, будући наставници, треба да су оспособљени да говоре и пишу о форми и садржају уметничких радова користећи савремене теорије уметности и критику како би објаснили значење и експресивне квалитете.

#### *IV. Компетенције у вези са естетиком*

Филозофија уметности односи се на природу уметности, као и са њом повезаним концептима, као што су естетска перцепција и естетско вредновање. Филозофија уметности подразумева процес критичког преиспитивања у којем су питања много важнија од одговора, а трагање важније од циља. Питања којима се бави филозофија уметности су: шта је уметност, шта је уметничка креација, шта је естетско искуство, шта је уметничка критика и какав је однос између уметности и других вредности у друштву или култури. У том контексту студенти, будући наставници, треба да буду у стању да изразе отвореност ка различитим естетским ставовима и заинтересованост ка испитивању и размишљању о естетским теоријама.

Надаље, за наш рад су значајни и *Стандарди за визуелне и извођачке уметности*, које је усвојио Одбор за просвету државе Ајдахо, а које наводи Марјановићева (2006). У поменутиим Стандардима посебно издвајамо следеће принципе који се налазе у Документу.

#### *Принцип 1: Познавање садржаја области која се предаје*

- Наставник поседује разумевање историје и суштине уметничког образовања.
- Наставник има широко разумевање процеса и садржаја уметничке дисциплине коју подучава.
- Наставник има знања и вештине које су у вези са другим уметничким дисциплинама.
- Наставник познаје културу и историјски контекст окружења у којем је настало уметничко дело.
- Наставник разуме како уметност комуницира, изазива и утиче на културне и друштвене вредности.
- Наставник зна како да истражује филозофска и етичка питања повезана с уметношћу.
- Наставник разуме да се стварању и проучавању уметности може прићи са више становишта – социјалног, политичког, формалистичког, феминистичког,

- Наставник зна за вишеструки контекст у којем уметност постоји (музеји, позоришта, студији, атељеи, концертне дворане, алтернативни образовни пунктови и остало у локалној заједници).

#### Диспозиције:

- Наставник препознаје важност тога што је укључен у уметност.
- Наставник схвата да је стварање, проучавање и извођење уметничких дела заправо прилика да се истражује и учи о традицији, народима, фолклору и савременим уметничким формама,
- Наставник схвата да је учење о уметности доживотан процес и да је вредна компонента људског искуства,
- Наставник схвата да су стварање, историја, критика, извођење и естетика уметности интегралне компоненте општег образовања,
- Наставник препознаје како и колико је садржај који он подучава у вези са свакодневним животом ученика и са образовном заједницом у којој ради,
- Наставник схвата колико су учење о уметности и стварање уметничких радова потпомогнути и обogaћени могућностима посете изложбама и извођењима и да су овакве ствари саставни део школског програма за уметничку област.

#### Извођење:

- Наставник омогућује ученицима да стекну основна знања из историје уметности, критике, извођења и естетских концепата,
- Наставник помаже ученицима да креирају, разумеју и постану укључени у уметност која је релевантна учениковом интересовању и искуствима,
- Наставник показује техничко извођење у уметничкој дисциплини коју предаје,
- Наставник планира такву наставу где ученицима чини приступачним традицију, народно стваралаштво, етнокултура и савремену уметност,
- Наставници воде ученике у прављењу интерпретација и просуђивању сопствених радова и радова уметника.

*Принцип 2: Знање о људском развоју и учењу – Развојна и педагошка психологија*

Наставник зна како ученици уче и развијају се и обезбеђује могућности које подржавају интелектуални, социјални и лични развој ученика.

*Принцип 3: Прилагођавање наставе индивидуалним потребама ученика*

Наставник разуме како се ученици разликују у свом приступу учењу и стварају образовне могућности које су прилагођене ученицима са различитим потребама у вези са учењем.

*Принцип 4: Стратегије вишеструких облика наставе и наставних метода*

Наставник познаје и користи разноврсне наставне стратегије како би код ученика развио критичко мишљење, решавање проблема и извођачке вештине.

*Принцип 5: Мотивација ученика и руковођење разредом*

Наставник разуме индивидуалну и групну мотивацију и понашање и ствара окружење за учење које подстиче позитивне социјалне интеракције, активно учествовање у учењу и мотивацију код ученика.

*Принцип 6: Комуникацијске вештине*

Наставник користи разноврсне комуникацијске технике, укључујући вербалну и невербалну комуникацију и медије који подстичу радозналост, сарадњу подржавајући интеракцију унутар и ван учионице.

*Принцип 7: Вештине планирања наставе*

Наставник планира и припрема наставу користећи знања из области коју предаје, познавање ученика са којима ради, локалну заједницу у којој налази циљеве курикулума.

*Принцип 8: Процењивање и оцењивање напредовања и учења ученика*

Наставник разуме, користи и интерпретира формалне и неформалне стратегије процењивања како би оценио и подстакао продуктивност код ученика и одредио ефикасност програма.

*Принцип 9: Посвећеност послу и одговорност*

Наставник је промишљени практичар који показује посвећеност професионалним стандардима.

*Принцип 10: Партнерство*

Наставник је у интеракцији на професионалан, ефикасан начин са колегама, родитељима и осталим члановима заједнице како би подржао учење ученика и чинио све за њихово добро.

*Принцип 11: Окружење за учење*

Наставник креира и води безбедну и продуктивну средину за учење.

\* \* \*

Усвајање образовних стандарда за област визуелних уметности изазвало је бројне расправе и дилеме стручне и шире јавности. Критиковани су обим захтева, њихов садржај (сматра се да стандарди дају више академски карактер предмету), изражене су сумње у могућност њиховог остваривања због неусклађености услова у којима наставници раде и др.

У државама које су се определиле за дефинисање и усвајање стандарда компетенција наставника визуелних уметности отвара се потреба за свеобухватним истраживањем програма иницијалног образовања за наставнике уметности, да би се јасно артикулисало на који начин су национални стандарди – смернице инкорпорирани у програме различитих обима и у којој мери су ови стандарди заступљени у настави.

Важно је, по нашем мишљењу, уважити захтеве које савремено друштво поставља пред деловање наставника, али уједно, треба уважити конекстуалну условљеност његовог деловања. Треба водити рачуна да се професија наставник не претвори у низ парцијалних елемената изражених кроз одређене компетенције које прописују доносиоци одлука. Професија наставник треба да се разуме и гради на основу компетенција које подразумевају аутономност самих наставника.

### 3.3. КОМПЕТЕНЦИЈЕ НАСТАВНИКА ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ - ПРЕГЛЕД ИСТРАЖИВАЊА

У току последњих двадесетак година у свету се може запазити пораст броја радова у којима се аутори теоријски и истраживачки баве наставом визуелних уметности (Davis, 1990; Douglas, 2009; Dorn, 1994; Eisner, 2004; Efland, 2002; Sabol, 2006; Scheuler, 2010; Zimmerman, 2010. и др.)<sup>37</sup>. Истраживања у области образовања наставника ликовне културе почела су шездесетих година, а добија на снази осамдесетих година прошлог века (Galbraith, 2003). Посебан допринос на пољу истраживања у овој области дала је NAEA. Међутим, и даље је ова област недовољно истражена и постоји велика потреба за даљим истраживањима, посебно када је реч о компетенцијама наставника<sup>38</sup>.

У нашој земљи може се речи да је ово поље истраживања готово занемарено, да је у заостатку за кретањима у научним истраживањима у свету и да заостаје за потребама науке и праксе. Ипак, чини се да је још већи проблем то што се резултати постојећих истраживања у нашој земљи у области ликовне педагогије и дејег стваралаштва недовољно узимају у обзир приликом израде стратешких докумената, законских оквира и сл.

За наш рад важна су три истраживања, у тексту раније поменута, у вези са наставом предмета Ликовна култура, а из чијих резултата можемо стећи увид у компетенције наставника који предају овај предмет.

Предмет првог истраживања (Марјановић, 2002), спроведеног 2002. године, била је настава ликовне културе у старијим разредима основних школа у Београду, да ли је и колико заступљен индивидуализовани приступ ученицима – да ли наставници имају слуха за индивидуалне разлике међу ученицима, да ли користе одређене методе за њихово систематско упознавање и праћење, да ли планирају индивидуализовани рад, да ли њихов практични рад има одлике индивидуализованог приступа. Поред тога, у истраживању је била усмерена пажња и на друге елементе наставе, који могу бити у директној или индиректној вези са индивидуализованим приступом, а то су просторни, технички и материјални услови у којима се одвија настава ликовне културе, затим образовна и старосна структура и друге одлике наставног кадра из ове области, као и

---

<sup>37</sup> Посебно у Сједињеним Америчким Државама.

<sup>38</sup> Гелбреит (Galbraith, 2003) примећује да посебно недостају истраживања која су спровели професори факултета који образују будуће наставнике визуелних уметности.

каква је природа односа између наставника и ученика и атмосфера у којој се ради. Циљ истраживања био је да се утврди које аспекте индивидуализације наставници ликовне културе у највећој мери поштују, као и на које начине наставници упознају, уважавају и негују индивидуалне карактеристике ученика. Узорак истраживања обухватио је 30 наставника ликовне културе, 100 ученика од V до VIII разреда основне школе.

Резултати истраживања, добијених из три извора – систематским посматрањем наставе ликовне културе у старијим разредима основне школе, анкетањем наставника ликовне културе и анкетањем ученика, указују да наставницима ликовне културе недостају вештине комуникације, извесна знања и вештине у вези са тимским радом, успостављање партнерског односа, знања у вези с интерактивним методама, индивидуализованим приступом ученику, охрабривања оригиналних решења, подстицање креативности код ученика.

Марјановић је изнела одређене ставове и решења за превазилажење утврђених постојећих проблема у настави ликовне културе. Наиме, ауторка сматра да је неопходно променити одређене законске регулативе извршити одређене промене законске регулативе, које би дале већу слободу наставнику у реализацији наставног процеса, затим да је наставницима ликовне културе неопходно, кроз програме стручног усавршавања и иницијално образовање, понудити више прилика да упознају теме, као што су индивидуализовано планирање рада, праћење и посматрање ученика, интерактивне методе у настави, тимски рад и сл. Наставницима ликовне културе недостају извесна знања и вештине у комуникацији, партнерски однос, тимски рад, интерактивне методе, вредности групног рада и ученичких пројеката, индивидуализовани приступ ученику, охрабривање оригиналних решења, подстицање креативности, као и отвореност за промене и потребе савременог друштва.

На основу података из поменутог истраживања, намеће се утисак да педагошко-методичка припрема наставника ликовне културе, нарочито оних који су дипломирани ликовни или примењени уметници, није адекватна, довољна и у складу са потребама и захтевима савременог друштва.

Предмет другог истраживања (Кораћ, 2008), спроведеног 1999. године, био је функција и положај ликовне културе у односу на друге наставне предмете у основној школи. Циљ истраживања био је да се утврди мишљење ученика основне школе, учитеља и наставника ликовне културе о функцији и положају ликовне културе у односу на друге наставне предмете у основној школи. Узорак истраживања чинило је



140 ученика од V до VIII разреда, 26 учитеља и 24 наставника ликовне културе основних школа у Београду.

На основу резултата истраживања, добијених анкетирањем наставника, учитеља и ученика, као и анализом педагошке документације, сматрамо, између осталог, да је за успешно остваривање програма неопходна боља методичка оспособљеност учитеља и наставника ликовне културе, јер је потребно имати у виду које ће функције наставе ликовне културе доћи до изражаја и у којој мери, не зависи само од онога што је планом и програмом прописано, већ и од тога како их разумеју, тумаче и остварују учитељи, односно наставници. У том контексту, неопходно је наставницима ликовне културе и учитељима кроз програме стручног усавршавања и иницијално образовање понудити више специфичних педагошко-психолошких и дидактичко-методичких знања.

Треће, за наш рад веома важно, истраживање јесте теоријско истраживање спроведено 2006. године у оквиру докторске дисертације *Иницијално образовање и професионални развој наставника визуелних уметности у обавезном образовању код нас и у свету* (Јоксимовић, 2006). Циљ поменутог истраживања био је преглед и проучавање наставних планова и програма обавезног школовања у свету и код нас, утврђивање статуса предмета из области визуелних уметности, циљева и садржаја предмета, затим довођење у везу добијених сазнања са школовањем наставника за те предмете, као и да се, представљајући студијске програме високошколских институција на којима се припремају будући наставници из ове области, стекне увид у то у ком се правцу креће светска пракса везана за образовање будућих наставника из области визуелних уметности и колико су карактеристике ове врсте образовања у нашој земљи у складу са стандардима и обичајима развијених земаља света. У оквиру истраживања анализирани су наставни планови и програми факултета који образују наставнике визуелних уметности у Сједињеним Америчким Државама, Канади, Великој Британији, Француској, Немачкој, Финској, Аустрији, Србији и Црној Гори, Словенији и Хрватској.

На основу резултата анализе планова и програма факултета у поменутим државама, ауторка, између осталог, закључује да државе попут Велике Британије, Финске, САД, Канаде и Немачке имају релативно сличне визије уметничког образовања и васпитања у систему обавезног школовања. Оне су базиране на идеји да је уметност значајна у формирању специфичних погледа и односа са стварношћу, развијању и неговању креативног мишљења, усавршавању многих способности, као

оријентир при доношењу одлука и сналажењу у свакодневном животу, и развијању оних знања, способности и вештина које су неопходне у новим занимањима и које одговарају захтевима 21. века. Осим што су поменуте државе промениле визије и циљеве уметничког образовања који је део обавезног школовања, оне су, у складу са тим, и унапредиле и осавремениле систем стручног усавршавања наставника визуелних уметности. Он је тако организован да може да ублажи све недостатке иницијалног школовања наставника и евентуалне неусклађености припреме и онога што наставника очекује у реалном школском животу и наставном процесу. Значајно је истаћи да је све већи број високошколских институција у свету које образују наставнике визуелних уметности које преиспитују однос уметничког, теоријског и психолошко-педагошко-методичког образовања и уважавају препоруке Савета или сличних тела које се баве уметничким образовањем о томе да педагошка припрема будућих наставника мора бити боља и свеобухватнија.

Од истраживања спроведених ван наше земље, за наш рад значајно је истраживање Бритинстена (Breitenstein, 2002). Поменуто истраживање је спроведено у САД са циљем: (1) да се испита на ком нивоу су дефинисаних 20 стандарда за наставнике визуелне уметности у документу *Standards for Art Teacher Preparation* (1999) заступљени у програмима факултета који образују наставнике уметности у Тексасу (САД), и (2) да се квалитативним методама истражи значење израза *свеобухватно подучавање*, односно да се пронађе општи конзенсус, уколико уопште постоји, за израз *свеобухватно подучавање*, или, уколико не постоји, опште разумевање овог израза, да се формира спектар различитих значења. Узорак су чиниле 23 институције за образовање наставника визуелних уметности у Тексасу<sup>39</sup>.

Резултати истраживања указују да 19 факултета који образују наставнике визуелне уметности у Тексасу (од испитаник 23) примењује свих 20 одредаба NAЕА стандарда. Резултати истраживања иницијалног образовања наставника уметности указују на то да су мале институције једнако успешне као и велики универзитети. Дакле, не постоје значајне разлике између институција у држави Тексас у погледу

---

<sup>39</sup> Зависну варијаблу у истраживању чинило је двадесет дефинисаних стандарда, док су независне варијабле биле: величина институције, број стално запослених професора на факултету и број студената. На Ликертовој скали испитаници су имали могућност да двадесет стандарда оцене на скали од нула до пет, при чему је нула *ништа није научено*, а пет *научено на нивоу примене*.

обима или степена до ког се примењују стандарди NAEA. Затим, не постоје битне разлике између програма факултета, али постоје битне разлике у броју стандарда који су заступљени у програму факултета који имају већи број професора. Наиме, број професора повећава број стандарда али не и меру до које су они усвојени. На основу поменутог, Бритинстен закључује да наставни кадар повећава број педагошких одредаба које се предају у оквиру уметничких припремних програма. Дакле, што је више наставног кадра запослено на факултету, већа је вероватноћа да ће студенти имати прилику да стекну разнолика искуства и перспективе у вези са одређеним садржајем<sup>40</sup>.

У програмима иницијалног образовања у области уметности нису дефинисани *значајни* садржаји, што је све садржаје заступљене у настави учинило једнаким у погледу испуњења стандарда. Наиме, резултати истраживања указују да постоји значајна веза између наставног кадра и програмских стандарда, који су предавани/или не, али да веза између наставног кадра и степена заступљености одредаба стандарда у настави није од значаја. Аутор закључује да је разлог томе непостојање структуре у погледу знања, метода и вештина који су релевантни за сваку одредбу. Без темељног нацрта основног знања, метода и вештина за сваку одредбу, питања обима, дубине и степена специфичних области наставног садржаја остају релативна. Свака настава одржана у оквиру широких црта сваке одредбе третира се као одговарајућа и примењује се на време проведено у учењу, иако наставни садржај може бити споредан у односу на знање, методе и вештине који су од значаја за одредбу. Дакле, остаје отворено питање да ли се у оквиру ових програма предаје исти садржај за сваку одредбу NAEA стандарда.

Надаље, у овој студији величина факултета није представљала индикатор за степен примене NAEA стандарда. Када се сви програми факултета испитају појединачно, уочљиво је да су поједини мали програми са мањих факултета имали велики број бодова на зависној варијабли.

Генерално гледано, у оквиру наведених програма у Тексасу постоји свест да је уметничко образовање више усмерено на припрему наставника уметности него на припрему уметника.

---

<sup>40</sup> На пример, студенти који су се уписали на програм који реализује професор из области уметничког образовања добијају знање настало на основу искуства и перспективе само једне особе. Међутим, студенти који се упишу на програм са два или више професора из ове области стичу вишеструка искуства и виђења о неком садржају, што им омогућава бољу припрему.

Студијом је покушано да се утврди шта значи предавати садржаје *свеобухватно*, трагано је за вишеструким перспективама и тумачењима појединаца у погледу значења *свеобухватног подучавања* наставних садржаја. Разматрани и анализирани су следећи фактори: наставни садржај курса, у оквиру којих одсека су одржавани курсеви, као и број бодованих часова посвећен садржају одредбе.

Заједнички садржај програма у Тексасу за сваку одредбу наведен је у широким областима општих описа, као што су: настава за студенте, оцена, естетика, развој ученика, критика и остале области наставних садржаја. Области наставног садржаја се помињу и у програмским стандардима NAЕА и у опису курсева, али овде недостају специфичности које представљају значајне информације у оквиру сваког описа. Ови оквирни нацрти садржаја чине академске кадрове на факултету независним арбитрама у процени садржаја уметничког образовања. Професори факултета предају тако што на свој начин интерпретирају садржаје уметничког образовања и формирају свој наставни план и програм<sup>41</sup>. Ипак, већина програма указује на то да је приказани садржај у свакој одредби заступљен у настави. Већина испитаника је одговорила да што се више времена посвећивало садржају, то је припрема била свеобухватнија. Ово запажање је било засновано на испитаниковом разумевању садржаја сваке одредбе и времену које је потребно да би био савладан. У завршној анализи наставни садржаји програма иницијалног образовања за област уметности су разнолики онолико колико су и институције и просветни радници који су укључени у њихову дисеминацију.

На основу анализе самих програма факултета<sup>42</sup>, утврђено је да постоји веза између броја часова и висине кредита који носе одређени студијски програми и нивоа усвојености одређеног стандарда.

Садржај у оквиру сваке одредбе није хијерархијски по својој структури нити систематски заступљен у настави по критеријуму значаја. Насупрот томе, описи из каталога курсева нису довољно специфични да прикажу актуелни наставни садржај. У описима из каталога приказан је садржај курсева у општим цртама. У истраживању је

---

<sup>41</sup> При томе поједини стављају нагласак на уметничку продукцију, други осмишљавају предавања у правцу образовних циљева заснованих на врсти уметности, трећи интегришу врсте уметности у приступ заснован на социјалном контексту и сл.

<sup>42</sup> Анализирани су просечни часови курса тако што је повезан садржај курса са садржајем одредбе. Тамо где је то било могуће, истраживач је тражио увид у програме кроз интервју с испитаницима.

анализиран каталог и садржај одредби у циљу анализе експлицитних веза. Многе везе формиране су између курса и одредбе повезивањем једне речи или фразе које су биле заједничке и за курс и за одредбу. У неким случајевима, описи из каталога курсева нису имали додирних тачака са терминологијом из одредби NAEA стандарда. Самим тим, за многе одредбе статус *свеобухватно подучавање* заснован је на перцепцији испитаника, односно његовој интерпретацији.

Из свега наведеног, аутор закључује да су Стандарди NAEA из 1999. године само први корак у реформи иницијалног стручног образовања наставника визуелних уметности. Следећи корак, сматра аутор, треба да буде дефинисање области наставног садржаја за сваку одредбу. Дефинисање значења израза *свеобухватно подучавање* у контексту образовања је немогуће без претходног одређивања специфичних области наставног садржаја за сваку одредбу и потом дефинисања неопходног степена реализације који ће бити препознат као свеобухватан.

Надаље, аутор истиче да су потребна исцрпна истраживања која захтевају велики број истраживача који би бележили наставне садржаја актуелних курсева путем истраживања наставних програма курсева, похађања часова и разговора са професорима на факултетима, да би се дошло до сазнања да ли се у оквиру програма заиста свеобухватно предају одредбе NAEA стандарда. Питања која аутор отвара јесу: Да ли би у оквиру сваке одредбе области наставног садржаја могле бити хијерархијски организоване? Како се формира заједнички наставни план и програм? Да ли је могућ консензус? Да ли наставници визуелних уметности желе стандарде који представљају оквирне смернице или специфичне директиве? Одговори на ова питања представљају кључ у доношењу одлуке у ком правцу ће се развијати иницијално образовање наставника у области уметности.

Други начин да се оцени свеобухватност образовања будућих наставника визуелних уметности, по аутору, је испит за лиценцу. Треба поставити стандарде којима се дефинише садржај од кључног значаја за квалитетну припрему наставника. Овај приступ би могао да елиминише принцип нагађања из садржаја који треба да буду заступљени у настави програма иницијалног образовања.

За наш рад значајно је и истраживање Сабола (Sabol, 2006), које је имало за циљ да испита: (1) какву врсту подршке наставници визуелних уметности добијају у оквиру свог професионалног развоја, затим (2) које су врсте активности у које су укључени наставници визуелних уметности, (3) које врсте активности у оквиру свог професионалног развоја наставници желе и (4) који су проблеми и питања које

наставници имају у вези са професионалним развојем. У истраживању је учествовало чак 3 265 испитаника, запослених у основним и средњим школама, гимназијама, факултетима, музејима из 49 држава у САД.

Резултати истраживања указују, између осталог, да наставници наводе бројне добити од стручног усавршавања: компетенције у вези са планирањем и конципирањем курикулума, умрежавање наставника и школа, размена знања, искуства, више стручних знања у вези са различитим техникама и сл. Поред тога, испитани наставници сматрају да асоцијације и удружења наставника визуелних уметности треба да организују више конференција, више програма стручног усавршавања, радионица, on-line програма и да се више ангажују на ширењу идеје о значају уметничког образовања међу осталим наставницима, родитељима и широј јавности. Неопходно је, по мишљењу наставника, побољшати комуникацију између удружења наставника и државних институција, покренути објављивање нових публикација, више истраживања у области уметности, али и информација о резултатима спроведених истраживања.

Проблеми које наставници наводе јесу недостатак времена за стручно усавршавање, удаљеност места где се програм стручног усавршавања одржава, неприлагођеност тема потребама наставника, недостатак новца за стручно усавршавање и недостатак административне подршке стручном усавршавању.

Сабол наводи да без обзира на то из којих разлога су ушли у професију наставник, они треба да су свесни да њихов рад утиче на развој ученика, њихове ставове о уметности, и да је њихова улога да ученике оспособе да стварају, цене и одговоре на уметност, што представља и циљ њиховог професионалног развоја.

\* \* \*

Неоспорно је да постоје потребе за даљим истраживањима на пољу компетенција наставника ликовне културе, не само код нас већ и у свету. На то указују и резултати истраживања које је спровела NAEA (Research Needs Assessment Findings, Interpretation and Implications, 2008), у којем је испитано 172 члана организације са циљем да се утврди у којим пољима је потребно даље истраживати. Резултати истраживања указују да чак 80% испитаника сматра да постоје потребе за истраживањима на пољу компетенција наставника и њихове припреме за рад. Испитаници су посебно истакли потребу за специфичним темама у вези са компетенцијама наставника, као што су педагошке компетенције наставника, *добре*

*практике*, учење у музејима, инклузивно образовање, коришћење савремене технологије у настави, професионални развој и менторство.

Сматрамо да би истраживање у вези са компетенцијама наставника ликовне културе у нашој земљи могло у значајној мери допринети грађењу слике о актуелној ситуацији и ефектима њиховог образовања, односно могло би бити један део евалуације њиховог постојећег професионалног развоја и представљати један од корака у процесу грађења одговарајуће концепције образовања наставника овог предмета.

### **3.4. КОМПЕТЕНЦИЈЕ НАСТАВНИКА ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ – ЈЕДНА ОД МОГУЋИХ ПОДЕЛА**

Питање какав нам је наставник потребан, које су то особине, карактеристике успешног наставника, и сл. није ново. У току последњих тридеседесетак година можемо приметити пораст броја радова усмерених на истраживање и утврђивање пожељних особина наставника, значаја личности наставника за ефикасност наставног процеса, његове улоге у образовно-васпитном процесу и сл. Станковић (2010) истиче да су питања слична или иста, а да је нов оквир у којима се поменута питања разматрају, као и доминантна семантика и терминологија која се користи у овом приступу.

У раду смо прихватили оквир наставничких компетенција поимајући их као сложен систем когнитивних, афективних и конативних елемената, односно интеграцију динамичних, контекстуално условљених и развоју подложних знања, вештина и вредносних ставова, као способности одговарајућег деловања у комплексним ситуацијама у конкретном контексту.

Можемо речи да се компетенције наставника ликовне културе заснивању на њиховим разноврсним улогама унутар учионице (у планирању, организацији, реализацији, евалуацији васпитно-образовног рада) и изван школе, у друштву (учешће у асоцијацијама, удружења наставника ликовне културе, ангажовање на ширењу идеје о значају уметничког образовања у широј јавности и сл). Као такве, оне се заснивају на интеграцији сазнања из различитих подручја (стручно-предметног, психолошког, педагошког, дидактичког, методичког...).

Будући да се за реализацију било ког наставног предмета, па и предмета Ликовна култура, подразумева да наставник поседује стручне компетенције у контексту предмета који предаје, у раду смо се определили да разматрамо компетенције наставника ликовне културе потребне за:

- рад у одељењу, које подразумевају: педагошко–психолошко–методичке компетенције и компетенције потребне за успешно руковођење одељењем.
- успешно обављање послова, активности унутар школе (учешће у различитим активима, школским тимовима и сл.) и професионалну улогу у друштву (учешће у асоцијацијама, удружења наставника ликовне културе, ангажовање на ширењу идеје о значају уметничког образовања у широј јавности и сл).



У претходном поглављу смо указали на постојање великог броја различитих подела наставничких компетенција, при чему аутори дају различита значења датим димензијама. У том контексту, дозвољавамо могућност сасвим другачије поделе у смислу разграничавања наведених компетенција у уже целине или њихово повезивање по сличности. Важно је нагласити да се све наведене компетенције наставника прожимају, често и преклапају, да су резултат упознавања са ставовима различитих аутора који су се бавили овим проблемом, оквира дефинисаног у Стандард компетенција за професију наставник (2011), као и властитог поимања наставничких компетенција.

### **3.4.1. КОМПЕТЕНЦИЈЕ НАСТАВНИКА ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ ПОТРЕБНЕ ЗА РАД У ОДЕЉЕЊУ**

#### **3.4. 1. 1. ПСИХОЛОШКО - ПЕДАГОШКО -МЕТОДИЧКЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ НАСТАВНИКА ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ**

Личност наставника и његове компетенције за успешну реализацију наставног процеса чини пресудан фактор када говоримо о постигнућима ученика. Резултати великог броја истраживања (Backman & Secord, 1969; Bar-Tal & Saxe, 1981; Deutch & Hornstein, 1970; Good & Brophy, 1991; Withall & Lewis, 1964; према: Крњаић, 2002; Branden-Muller at all, 1992; Greebing & Kuche, 1993; Greebing at all, 1995; Elias & Clabby, 1991, према Големан, 2007; Brophy, 2006; Маринковић, 2010; и др.) указују да подстицајна радна средина унутар одељења коју наставник ствара у значајној мери утиче резултате учења и представља значајан чинилац за развој личности ученика, њихову социјализацију и афективни развој. Марзано и Марзано (Marzano & Marzano, 2003, према: Ђигић и Стојиљковић, 2011) дали су преглед великог броја истраживања која указују на то да оно што наставник ради у учионици има двоструко већи утицај на постигнућа ученика у односу на утицај онога што предузимају просветне и школске власти у вези са школским програмима или оцењивањем.

Полазећи од става да су сви ученици потенцијално даровити да се ликовно изразе, да у сваком ученику постоје могућности за развој ликовног изражавања и да је креативност, као опште људски потенцијал и потреба, присутна у сваком, промишљали смо о повољним условима које је потребно створити за разноврсне креативне активности сваког ученика у настави. У оквиру овог дела рада посебно ћемо се задржати на компетенцијама наставника ликовне културе које су му потребне да би организовао наставу тако да она подстиче развој ученика, затим, његовим компетенцијама у вези са мотивацијом и оцењивањем ученика.

## **Промишљање о компетенцијама наставника ликовне културе потребних за организовање наставе која подстиче развој ученика**

Кречући се у оквирима развојно-когнитивистичке теорије Виготског (1996а), о чему смо детаљније говорили у претходном поглављу, мишљења смо да је потребно тако организовати наставу да она изазива, подстиче код ученика изванредан број унутрашњих развојних процеса, који (у том тренутку) постоје за ученика само у области односа са одраслима који га окружују (наставника у школи) и у заједничкој активности са вршњацима (ученицима у одељењу), који затим, пролазећи кроз унутрашњи ток развоја, постају његово унутрашње својство. Дакле, кроз заједничке активности наставника и ученика, у којима је учешће ученика и наставника комплементарно, наставник треба да је оспособљен да допуњује, осмишљава, интервенише на адекватан начин у активностима ученика које оне није у стању да самостално изведе. Настава треба да је тако организована да ученицима да довољно ширине и простора за њихово креативно ангажовање, да подстиче отвореност према непознатом, сталну тежњу ка откривању новог, отвореност према сопственим и туђим доживљајима и идејама, самосталност просуђивања, одушевљење за све необично и ново, подстиче ученике да откривају и постављају проблеме и траже пут до њихових решења.

Да би у томе успео неопходно је да наставник (вођа), познаје сваког појединачног ученика, да уме да процени ниво његовог развоја, у односу на то адекватно организује своје поступке, понашање, интервенције, методе рада, да учини наставне садржаје приступачним, подстицајним, и да, са друге стране, буде осетљив за подстицање когнитивних размена и кооперацију међу ученицима.

Дакле, осим што је неопходно да наставник ликовне културе поседује стручност у контексту предмета који предаје, да би успешно реализовао наставни процес неопходно је да има основна педагошка, психолошка и методичка знања и да је оспособљен за њихово критичко промишљање у контексту образовне праксе. Потребно је да поседује:

- знања о развојним карактеристикама ученика (когнитивном, социјалном и афективном развоју), разумевање сложености фактора који обликују развој, знања о индивидуалним разликама ученика. Знање о сваком појединачном ученику (целокупној личности, његовим способностима, нивоу постигнућа, *зони развоја, типу интелигенције* и др.),

- знања, да разуме проблеме васпитања и образовања у светлу различитих концепција образовања и васпитања (посебно естетског васпитања) и да критички сагледава значење тих теорија за праксу, односно наставу ликовне културе,
- знања у вези са наставним планом и програмом Ликовне културе (предметне садржаје које треба да реализује, утврђене образовне стандарде, циљеве и исходе, као и њихову међусобну повезаност), корелација са другим наставним предметима,
- да поседује дидактичко-методичку оспособљеност; знања у вези са планирањем, организовањем активне и интерактивне наставе (познавање различитих метода, облика, поступака, техника, средстава рада), како да изабере, осмисли и примени начине рада (методе, облике, технике рада) адекватно садржају, циљевима, ученицима и свом стилу рада, тако да настава буде активна и интерактивна, да настава подстиче креативност и истраживање, интерпретацију, дискусију ученика на пољу уметности.

Због своје специфичности методика рада у оквиру предмета Ликовна култура не може се ослонити само на педагогију. Она захтева интердисциплинаран приступ. Калраварис и Крагуљац (1981) истичу да у ликовној култури нема утврђених специфичних метода, као што је то био случај у раније имитативно-техничкој настави цртања која је развојем модерне ликовне педагогије, изгубила своју вредност. Аутори сматрају да специфичности ликовне уметности и стваралаштва изискују разраду нових, савремених метода, и истичу да дидактика ликовног васпитања до сада није успела да их конкретно изгради и дефинише. Све што се у настави ликовне културе сматра меродавним, то се може дефинисати као прилагођавање постојећих дидактичких метода специфичностима овог предмета. У уводном делу часа се најчешће користе методе излагања, разговора, показивања, а ређе вербално-текстуална метода. Уводни део часа обухвата три битна момента: ученицима се саопштава тема, ликовно подручје, медиј; затим се води разговор са циљем да се ученици мотивишу за рад<sup>43</sup>; а потом се

---

<sup>43</sup> Заблуда је да се мотивација дешава само у уводном делу часа. Мотивациони подстицаји у уводном делу часа буде интересовање, а интересовање и мотивација нису идентични појмови. Мотивација је комплексан феномен. Не постоји јединствен рецепт за усаглашавање унутрашњих и спољашњих мотивационих подстицаја. Кључна реч је - флексибилност наставника, која подразумева промишљено поступање на основу познавања ученика и његове мотивисаности (примедба И.К.).

ученицима дају техничка упутства о даљем раду. Главни део часа, који најчешће траје тридесетак минута, чини само стални рад ученика. У завршном делу часа, најчешће се комбинују методе демонстрације, разговора и објашњења. Овај део часа такође служи за естетску анализу и критичку процену резултата рада ученика.

Јаковљевић (1989) наводи да је најчешћа класификација наставних метода у настави ликовне културе следећа: *вербално-текстуалне методе, илустративно-демонстративне и лабораторијско – експерименталне*. Филиповићева (2011) даје поделу наставних метода на: *вербално-текстуалну (монологичка, дијалогичка и метода рада са текстом), показивачку, методу сазнавања кроз праксу, откривачку и проблемску метода*. У опису самих метода уочљиво је да поменути аутори заправо оперишу различитим терминима, односно, за исте методе користе се различите називе. Аутори се слажу да наведене методе треба да подстакну истраживање, откривање, решавање проблема, експериментисање код ученика.

Специфичност естетског феномена (специфичност естетске комуникације, специфичност креативног процеса, комплексност ликовних појавности и индивидуална обележја ликовних феномена) предпоставља и специфичност путева којима се он може достизати. Карлаварис (1991) даје опис специфичних метода за наставу ликовне културе, које, по нашем мишљењу<sup>44</sup> могу допринети преношењу емоционално-естетске поруке и култивисање свести примаоца поруке. То су: *метода ликовно-естетске комуникације, метода естетског култивисања, метода умножавања и елаборирања сензибилитета, метода истраживања, метода транспортовања и алтернатива, метода посредних стимуланса, метода комплексности и преплитања, метода наизменичних утицаја, метода аутономних ликовних поступака и метода освећивања сопственог сензибилитета*.

Ликовни израз претпоставља преношење емоционално-естетске поруке као и култивисање свести примаоца те поруке. Поменуто подразумева да се код преносиоца и примаоца поруке у комуникацији мора развити толерантност на различитост, да се код оба субјекта не мора појавити исти доживљај, исти естетски суд. Опис овог начина комуникације заправо је и опис метода у настави ликовне културе, које наводи Карлаварис: *метода ликовно-естетске комуникације и метода естетског култивисања*.

---

<sup>44</sup> При томе не претендујемо да наша размишљања буду коначна, већ их сматрамо корисним у смислу унапређивања досадашњих концепција наставних метода у настави ликовне културе, уз уважавање и других, бољих решења овог питања.

Надаље, било је речи, да се креативност у настави не може развијати уколико ученицима дамо готова решења, узор и моделе. *Метода истраживања* која обухвата *методу транспортавања* и *алтернатива*, као и *метода непосредних стимуланса* и *метода наизменичних утицаја* подразумевају богате мотивационе садржаје како би се покренула оригиналност и сопствено тражење решења, давање индиректног, посредног упутства од стране наставника. Поменуте методе подразумевају да се готово све активности у ликовном изражавању одвијају по непредвиђеном процесу мењања постојећег, да су потребни посебни стимуланси који покрећу осетљивост ученика и њихов креативни израз (нпр. вођење разговора са ученицима у циљу покретања идеја, асоцијација, редефинисањем постојећег, тражење нових решења и сл.).

Имајући у виду слојевитост ликовног израза<sup>45</sup>, као и слојевитости процеса ликовног стваралаштва, *метода комплексности* која обухвата *методу преплитања* и *методу наизменичних утицаја*, преноси пажњу ствараоца из једног у други слој. Поменуте методе произилазе из законитости креативних процеса. То подразумева да у току наставног процеса непрекидно варирају различити подстицаји који се у динамици рада, мењају и трансформишу у нове вредности. Да би следио ове законитости неопходно је да наставник током часа варира поступке и подстицаје како би подстакao управо онај комплекс фактора који у датом тренутку имају одлучујућу улогу у квалитативном мењању и самог процеса и резултата.

Најзад, како је ликовно стваралаштво увек индивидуално, то значи да се и наставни поступци морају прилагођавати сваком ученику појединачно (*метода аутономних поступака*). То такође значи да треба методски омогућити појаву алтернатива и варијанти у решавању истог проблема, али и освешћивање ликовног сензибилитета (*метода освешћивања ликовног сензибилитета* и *метода алтернатива и варијанти*). Карлаварис наводи да поменуте методе подразумевају да наставник треба да тако организује наставу да се свака активност осмисли тако да оствари одређени резултат у смислу синтезе доживљајних и свесно рационалних компонената које се могу, као стечено искуство, касније поново употребити.

Потребно је истаћи да наведене методе нису још довољно теоријски разрађене. Заправо, оне се *спонтано примењују у свакој доброј настави, али је задатак теорије*

---

<sup>45</sup> Ликовни израз интегрише многе елементе у целину (мотив, технику, ликовну поруку, стил, индивидуалност ствараоца, а уз то и релације према свету, употребној функцији и сл.).

да их осмисли и учини ефикасним (Ibid, 92). То све указује да је питање наставних метода у настави ликовне културе још увек отворено и очекује даља истраживања.

Треба имати у виду да у току наставног процеса наставник добија истовремено велики број различитих информација од ученика на које треба да реагује брзо и ефикасно.

Указујући на комплексну природу образовно-васпитног процеса, као и на реципрочност односа ученика и наставника који се у њему успоставља, ауторка Сагинор описује улоге ученика и наставника као улоге *двоструких жонглера*. *Функција наставника у наставном процесу је да убаца лопту у простор, градећи код ученика потребне вештине да уђу у активност, а затим да лопту одржава у ваздуху. Када ученици добију одређено знање, може се убацити више лоптица, додати нови покрети, нов ритам...на тај начин се попуњава простор са богаијим спектром знања - планирано или непланирано. Све наведено могу иницирати обе стране, наставник или ученик. Да би однос био успешан мора постојати констатна синергија. Овај однос је реципрочан, ако један попусти, поклекне, лоптица пада* (Sagino, 1999, 188).

Дакле, потребно је да наставник, са једне стране, буде вешт посматрач, сензибилан на потребе и интересовања ученика, да уме да препозна, разуме проблем, а са друге, да буде оспособљен да адекватно и правовремено одговори на реакције ученика и промене у контексту, да буде способан да осмисли начин његовог решавања. То од њега захтева да преузме улогу некога ко опажа, дефинише и реагује.

Не постоје два ученика која у образовно-васпитни процес улазе са истим искуством, вештинама, знањима, способностима, талентом, ставовима, интересовањима. Да би био успешан наставник треба да препозна разлике, уважи их, активно реагује на њих. У том контексту, свакако да је индивидуализовани приступ<sup>46</sup> најпримеренији настави Ликовне културе. Овакав приступ наставника ставља у позицију сарадника, саветника, помагача, организатора и водитеља, са важним задатком: одредити оптималну количину информација које могу бити асимилване, преструктуриране, које ће покренути ученика на креативан чин. Кључна свар, није да ли је интеракција групна или индивидуална, већ да ли је осетљива за зону наредног развита у свакоме од учесника процеса (Шкорц, 2012).

---

<sup>46</sup> О неопходности примене индивидуализованог приступа у настави ликовне културе детаљније видети у истраживању Марјановићеве (2003).

Сматрамо да ће стваралачке способности ученика доћи до изражаја у свим оним активностима у којима се од њих тражи иницијативност, продуковање великог броја идеја, слобода израза, интеграција, флексибилност у мишљењу, толерантност за противречности и двосмислености. У току часа, да би покренуо ученике на размишљање, да би активирао њихове емоције, подстакао на креативан чин, наставник може употребити различите подстицајне активности (вођена фантазија, игре речима, игре улога, активности имагинације - замишљање предмета, појава, животиња и сл. према услову који је дат од стране наставника и/или ученика и др.). Важно је да се код ученика развија способност да уоче проблем, поставе питања, разумеју проблемске ситуације и решење проблема. О проблему, ситуацији, акцији ученици треба да размишљају са новог нивоа (можемо рећи и мета нивоа), рефлектујући, интрепретирајући доживљено на нов начин, смештајући га у контекст. Наставник може покренути дискусију о виђеном, о доживљеном постављајући отворена питања<sup>47</sup>, активно слушајући, остављајући простор за самосталан избор, продуковање нових идеја, проналажење неуобичајених, оригиналних решења<sup>48</sup>.

Сложеност естетског феномена чини управо његова слојевитост (херманаутички троугао: дело, стваралац дела и прималац дела). Он са једне стране обухвата област естетске предметности, а са друге субјективна естетска искуства. Крагуљац (1965) истиче да је у образовно-васпитном процесу могуће успоставити двозначан контакт са уметничким делом: интелектуални и емоционални. Да би ученици успоставили оба контакта, да би схватили уметничко дело, доживели га, а не само опазили, неопходно је да открију унутрашњи садржај и структуру дела, поруку ствараоца, начин компоновања ликовних елемената. Овај процес доживљавања подразумева напор од стране ученика да дело перципира као целину, да истражи свој доживљај, успостави

---

<sup>47</sup> Овде долазе до изражаја наставникове комуникацијске вештине, пре свега вештине парафразирања и преоквиравања (наставник мења смисао онога што је ученик или група ученика рекла, измештајући идеју у други контекст да би је ученик, односно ученици, тестирали).

<sup>48</sup> Маринковићева наводи резултате истраживања Ковач-Церовић (1990) на основу којих ауторка идентификује седам конструктивних облика сарадње одраслог и детета: пружање подршке, разни облици мотивисања, усмеравање пажње (погледај ово...), стварање добре дирекције (покушај другачије), селективно награђивање успешних апроксимација, повратна информација, олакшавање, рашчлањивање проблема, корекција грешака уз објашњење итд. (Маринковић, 2010).



дијалог, напор да објасни своја осећања према делу, анализу, активно, селективно испитивање и координација детаља, појединости, апстракцију и синтезу уочених и схваћених елемената (Гајић, 1997, 2006). Ученик треба да изгради сопствено значење дела. Тешко је подвући границу између доживљаја и сазнавања, они се међусобно прожимају, тако да доживљај води ка сазнавању, а сазнање продубљује доживљај (Гајић & Милутиновић, 2010).

Будући да уметничка дела пружају широке могућности доживљавања, разумевања и вредновања, недозвољавајући импровизацију и површност, неопходно је да је наставник методички оспособљен за одабир уметничког дела, његову презентацију, вођење поменутог процеса доживљавања од стране ученика<sup>49</sup>. Данас, нажалост, услед нагласка на интелектуалном приступу на часу Ликовне културе, све више имамо публику која зна, али нема лични контакт са уметношћу, нема потребу за њом и не повезује уметност са личним искуством (Шкорц и сарадници 1994; Шкорц 2012). *У немогућности да развијемо сопствени додир са уметничким вредностима, прихватићемо оно што имамо – наметљиво, допадљиво, једноставно за конзумирање. Тиме се једна од фундаменталних развојних потреба – контакт са културом- редукује и сиромаша, место које јој припада уступа се тржишно наметљивим, лаким формама* (Шкорц, 2012, 87).

---

<sup>49</sup> Са становишта места извођења наставе, реализација наставе ликовне културе изискује специјализоване учионице, кабинете, као и реализацију наставе ван школе – у музејима, галеријама, културним центрима и сл.

## Одабир наставних средстава и техника рада

### - импулс да се ученици креативно изразе

Дидактичко-методичку оспособљењост наставника чини и његова оспособљеност за одабир наставних средстава и техника рада у складу са циљем часа, карактеристикама ученика, њиховим интересовањима, склоностима, контекстом у којем се час реализује. Употреба, експериментисање, истраживање различитих материјала и техника рада треба да има за циљ да се код ученика подстакне креирање сопствене форме за изражавање идеја, мисли, осећања, стављањем у први план процеса стварања а не продуката.

Како наставник може и треба да покрене, да импулс да се ученици креативно изразе? Осим различитих материјала (природни материјали, необликовани и полуобликовани материјали, коришћени предмети, различите подлоге за цртање, сликање, обликовање и др.), различитих техника (колаж, акварел, фротаж...), то може бити филм, фотографија, комбинација различитих медијума изражавања (музика, драматизација...), сусрети са уметницима, и др.

Чини се да поље ликовних и примењених уметности даје неизмерно богату палету наставнику приликом одабира средстава и техника рада. Са друге стране...*штетне су технике које изазивају визуелну збрку или стварају претеране тешкоће; таква је пракса честе промене задатака тако да ученик не може темељно да истражи визуелне карактеристике одређеног медијума* (Архајм, 1998, 176). Постоји замка, у коју нажалост, често упадају наставници ликовне културе, а то је превелик нагласак на овладавању ликовним техникама, па тако техника, уместо начина изражавања, постаје замена за израз. Поред тога ученицима се недовољно оставља слобода прихватања или комбиновања техника, па тако *техничка савршеност дела* замењује креативни квалитет (Шкорц, 2012). Чини се да је вештина наставника да нађе прави начин, право време и праву меру коришћења наставних техника.

Не треба изгубити из вида да савремени развој друштва карактерише научна, технолошка и информациона експанзија. Наведено наставнику намеће нове задатке, тражи нове компетенције. Већ смо скренули пажњу да се у стандардима компетенција наставника (међународних и документа усвојених у нашој земљи) између осталог указује на потребне компетенције наставника да *раде са знањем, технологијом и информацијама* како би имали приступ знању, развијали критичку анализу знања и ефикасно га преносили, подржавајући ученике у стицању и владању знањем. То

подразумева да наставник ликовне културе, између осталог, има знања о савременој технологији и вештине да ту технологију користи у настави. Он треба да зна на који начин се савремена технологија може користити у стицању знања, развијању курикулума, стварању уметничких дела, истраживању, изради наставних средстава и сл. али и да буде вешт у примени те технологије.

### **Мотивација ученика за ликовним изражавањем**

Природа, врста и развој мотивације ученика за ликовним изражавањем предмет су бројних истраживања (Eisner, 2002; Карлаварис и Крагуљац, 1981; Копас-Вукашиновић, 2005 и др.).

Аутори се слажу да је неопходно да наставник познаје различите врсте мотивације и начине мотивисања ученика у циљу ефикасности и ефективности наставног процеса, а у складу са индивидуалним карактеристикама ученика и контекстом у коме реализује наставу. Да би обезбедио одржавање мотивације код оних ученика који су већ мотивисани и подстакао оне ученике код којих је мотивација снижена, наставник треба да пружи ученицима оптималан ниво изазова, односно довољан степен аутономије у задатку (пружање могућности избора садржаја, временског распореда, партнера за рад, начина рада, разноврсни материјали за рад и сл.).

Важно је нагласити да на мотивацију ученика утичу и уверења ученика о узроцима постигнутог (не)успеха. Тежња за успехом на неком задатку зависи од осећања која су асоцирана са претходним задацима и *субјективном историјом успеха или неуспеха*. Овде се наглашава да је објективно мерен успех мање важан за мотивацију него субјективан доживљај успеха. Неуспех је доживљен као сопствена стабилна карактеристика, узрокује лако одустајање и избегавање таквих задатака у будућности. Сувише оптимистичко или песимистичко убеђење у сопствене способности, може краткорочно или дугорочно да ослаби мотивацију за рад. На пример, претерано позитиван поглед на сопствене способности за учење спречава замену стратегија учења у случају неуспеха, док нереалност сазнавања утиче и на учеников избор задатака непримерених његовом знању и стварним способностима и сл.

У светлу изреченог, потребно је створити прилику да сваки ученик буде успешан, у оквиру својих способности да би увидео везу између успеха и сопствене акције (улагања, труда). То се може постићи адекватном повратном информацијом о учениковом постигнућу.

### **Оцењивање ученика – које су компетенције потребне наставнику ликовне културе?**

Да би обезбедио континуиран процес развоја креативности ученика неопходно је да наставник ликовне културе има знања о праћењу напредовања и оцењивању ученика у настави и да зна како да користи различите формалне и неформалне стратегије праћења и оцењивања ученика. Он треба да прати наставни процес и оцењује напредовање ученика примењујући различите врсте и технике оцењивања, у функцији актуелог процеса учења, оснаживања субјекатског положаја ученика у настави.

Колико су ова знања потребна наставницима ликовне културе указују и резултати раније поменутог истраживања које је имало за циљ да испита да ли је и колико заступљен индивидуализовани приступ ученицима у настави ликовне културе (Локсимовић, 2003). Наиме, резултати, између осталог, указују да 70% испитаних наставника процењивање ученичких радова реализује без адекватне повратне информације ученицима. Поред тога, наставници повремено оцењују радове ученика међусобно их поредећи (веома мали број наставника процењује индивидуално напредовање сваког ученика појединачно). Веома мали број наставника разговара са ученицима о томе шта су урадили, дозвољава ученику да сам каже нешто о свом раду.

Оцењивање треба схватити као интеракцијски, вишесмерни процес. Оно представља континуирану педагошку активност којом се исказује однос према учењу и знању, подстиче мотивација и ученик се оспособљава за објективну процену сопствених постигнућа и постигнућа других ученика и развија систем вредности (Правилник о оцењивању ученика у основном образовању и васпитању, *Службени гласник*, бр. 74/11). Важно је да ученици самостално издвајају и процењују критеријуме успешности, да умеју да користе резултате самопроцене за боље планирање и повећање сопствене ефикасности и самопоуздања, да буду аутономни и самостални у

доношењу одлука<sup>50</sup>. Шкорц посебно истиче важност вештине самопроцене ученика (ствараоца). Аутор који ствара, чак и када није тога свестан, процењује себе, премерава и коригује своје акције стварања. То се дешава на унутрашњем плану, дијалогом у духу који није увек видљив ствараоцу, али је значајан *координатор у сенци* током стварања. Без процена, нема осећања квалитета доживљаја (Шкорц, 2012, 27). У том контексту, оцењивање има различите функције у односу на ученика: информативну, евалуативну, инструктивну, мотивациону, развојну, социјалну функцију. Кључна ствар у оцењивању је време када се оно врши и начин на који се врши. Резултати истраживања (Amabile, 1996, према: Шкорц, 2012) указују да евалуација негативно утиче на креативност ако се појави у самом процесу стварања и тај налаз је стабилан ако се посматра креативност финалног, сложеног дела, а не резултати тестова који покушавају да мере креативност.

Оцена треба да представља објективну и поуздану меру индивидуалног напредовања ученика у односу на сопствена претходна постигнућа, могућности и ангажовање ученика у наставном процесу.

У начелу, оцене показују како остварени образовни резултати стоје у односу на задати стандард или утврђени критеријум. У том контексту, можемо говорити о три врсте стандарда: *аутономном* (такмичење са самим собом), *интерперсоналном*<sup>51</sup> (такмичење са другима) и *објективизованом* (такмичење са захтевима које поставља задатак).

У контексту ликовног стваралачког израза ученика, сматрамо да је *аутономни стандард* у комбинацији са *објективизованим стандардом* најпримеренији. Праћењем развоја и рада сваког ученика појединачно, наставник лако уочава специфичне квалитете и недостатке. Домет, тачка до које је неко скочио, *домет* је само у односу на *одмет*, тачку од које је кренуо. *Аутономни стандард* упоређује садашње постигнуће ученика са његовим претходним постигнућем. Овде, заправо, највише долази до

---

<sup>50</sup> Бројне су активности којима наставник може да подстиче објективну самопроцену сопствених постигнућа код ученика: формулисање експлицитних, јасних критеријума оцењивања, тако да ученици могу лако да их користе; омогућавање ученицима да извештавају о сопственим постигнућима и опишу напредак у неком периоду; укључивање ученичких предлога о критеријумима евалуације и сл.

<sup>51</sup> Интерперсонални стандард највише долази до изражаја приликом репрезентативних изложби - изложби радова који су *достигли највиши домет*. Оваквим изложбама се инсистира на упоређивању, оне натурају узор, негују копирање, а не самоизраз ученика.

изражаја наставниковова умешност у давању повратне информације о постигнућу ученика. Повратна информација треба да буде конкретна, да описује тренутно постигнуће ученика у односу на његова претходна постигнућа, приписује успех улагању напора и способности тако указује да се сличан успех може очекивати и у будућности, усмерава ученика да размишља о томе на који начин је решавао ликовни задатак и о личним стратегијама за решавање одређеног проблема (нпр. како приказати замишљено и сл.) (Brophy, 2006)<sup>52</sup>.

У светлу изреченог, наставник треба да има висока очекивања<sup>53</sup> у односу на ученике, да у односу на висока очекивања адекватно упошљава сваког, препознајући његове потенцијале, водећи га остварењу циљева, задатака и активности, да их охрабрује да исказују своје мишљење, формулишу проблеме, предлажу решења.

Сасвим је извесно да успешност, самосталност и аутентичност ликовног израза ученика зависи од низа околности у којима они стварају. Беламерић (Беламерић, 1969) наводи околности које подстичу ликовно изражавање: усмеравање опажања, активирање сећања, покретање маште, адекватни материјали за рад, потврђивање, одступање од стереотипних и шаблонских навика и поступака у раду.

Околности у највећој мери ствара наставник.

---

<sup>52</sup> Можда на овом месту треба размишљати о примерености нумеричког оцењивања ученика у настави ликовне културе. Описно оцењивање пружа много више простора за опис остваривања циљева и задатака прописаних наставним планом и програмом, опис ангажовања ученика у настави и препоруке за даље напредовање ученика. Под описном оценом не подразумевамо некадашње оцењивање ученика словима А, Б и Ц, јер је то у својој основи логика бројчаног оцењивања само у мањем распону вредности.

<sup>53</sup> Наставникова очекивања дефинишу се, најчешће, као закључци које наставници доносе о будућем понашању и школском постигнућу својих ученика, а заснивају се на информацијама које наставници поседују о њима (Крњајић, 2007).

Велики број истраживања усмерених на испитивање подстицаја постигнућа ученика (Brophy (1983), Good & Brophy (1980), Clifton (1981), Cooper (1985), Raudenbush (1984), Widenburg (1987), према Костовић, 2008) указују на чињеницу да наставници треба да поседују висока очекивања како би ученици остварили своје потенцијале. Када наставници очекују од ученика да раде успешно и показују напредовање у развоју, ученици заиста постижу тај степен очекивања. Обрнуто, када наставници комуницирају на начин који не одређује очекивања, ученикова постигнућа и напредовање у развоју опада.

Оно у чему су сви аутори, који се баве овом проблематиком, сагласни јесте да су компетенције наставника кључ квалитетне наставе ликовног вапитања. Арнхајм наводи да креативном ликовном педагогу нису потребна велика техничка средства како би реализовао квалитетну наставу већ компетенције. *Као и његове колеге у другим областима, он мора да се креће путањом негде између две стазе којима лако може да скрене: да подучава свему и да не подучава ничему.* (Арнхајм, 1998, 175).

\* \* \*

Не постоји један „прави“ рецепт како бити добар наставник, како добро реализовати, водити наставни процес. *Не постоји један прави начин да се подучава, као што не постоји ни један прави начин да се учи...Потребно је да ми, као наставници, развијемо однос чуђења и потребу преиспитивања свог предмета. Наставу треба видети као научну активност, наставници би морали непрекидно да истражују своје студенте и њихово учење. Наставници би требало да непрекидно покушавају да пронађу нове путеве да помогну студентима у разумевању начина на који је постављен предмет* (Prosser, Trigwell, 2001, 175, према Радуловић, 2011).

Рекло би се да нам је најважније да имамо наставника који ће имати све оне компетенције које ће га чинити *рефлексивним практичарем*<sup>54</sup>. Да имамо наставника који промишља и истражује праксу да би је разумео и на основу тога мењао.

---

<sup>54</sup> Бројни су међународни и домаћи документи области образовања, стручни и научни радови који истичу важност *рефлексивне праксе и наставника као рефлексивног практичара*. Приступ наставнику као *рефлексивном практичару* карактерише јединствена комбинација компоненти: везе мишљења и деловања, схватање теорије као спознавања праксе и праксе као спознавања и проверавања теорије, наглашен значај и интуитивног сазнања а не само рационално освешћеног, наглашен значај контекстуалних фактора на деловање наставника и наглашен друштвени значај деловања наставника. Конструкт рефлексивне праксе студиозно разматра Радуловићева (2011).

### 3.4.1.2. КОМПЕТЕНЦИЈЕ НАСТАВНИКА ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ ПОТРЕБНЕ ЗА УСПЕШНО РУКОВОЂЕЊЕ ОДЕЉЕЊЕМ

Као резултат разграђавања развијених подручја педагошке психологије последњих двадесетак година у стручној литератури све више се помиње и изучава концепт управљања одељењем, односно *classroom management* (Brohy & Everson 1976; Brophy 1996; Canter & Canter 1976; Kounin & Doyle, 1975; Kounin, Fresen & Norton, 1966; Emmer, Everson & Aderson, 1980; Brophy 1999, према: Brohy, 2006; Kounin 1970, према: Vizek Vidović и Rijavec, 2003; Levin & Nolan 2004; Wathins & Wagner 2000, према: Крњајић 2007, и др.). Различити аутори описују различите стратегије, правила или принципе управљања одељењем<sup>55</sup> који помажу наставницима да обезбеде адекватне услове за учење.

Аутори најчешће под управљањем одељењем подразумевају све оно што наставник чини у циљу стварања сигурног и подстицајног окружења за учење, а посебно стварања позитивне климе у одељењу, у којој се сви ученици осећају физички и емоционално сигурним и уваженим и у стању су да се усмере на академске задатке.

Визек-Видовић и сарадници (2003) под појмом управљање одељењем подразумевају понашање наставника и факторе организације у разреду који доводе до позитивне околине за учење.

Нешто прецизнију дефиницију дају Ватхинс и Вагнер (Wathins & Wagner, 2000) наводе да концепт управљања одељењем обухвата широк опсег активности: аранжирање физичког простора у учионици, дефинисање и практиковање разредних процедура, посматрање понашања ученика, бављење недисциплинованим понашањем, подстицање одговорности ученика за учење, предавање лекције на начин који подстиче ученикову усмереност на задатак (Крњајић, 2007, 11).

Када промишљамо о руковођењу наставника ликовне културе, руковођење поимамо као превасходно оперативну функцију, која подразумева континуиран утицај на ученике; односи се на интерперсонално и комуникацијско становиште руковођења

---

<sup>55</sup> Тако, Левин и Нолан (Levin & Nolan, 2004) предлажу 38 општих принципа који могу унапредити управљање одељењем.



са циљем мотивисања за остваривање наставног плана и програма и успостављања и одржавања позитивне и стимулативне социо-емоционалне климе унутар одељења.

Важност улоге наставника, његових компетенција за руковођење одељењем долази до изражаја и када покушамо да дамо одговор на питање који су услови за успостављање и одржавање позитивне и стимулативне социо-емоционалне климе унутар одељења.

Гуд и Брофи (Good & Brophy, 1991, према: Крњјаић, 2007) наводе три услова неопходна да би једна група хармонично и продуктивно функционисала: интегрисаност, сигурност и диференцирани статус њених чланова.

Наставник и ученици у одељењу су више него збир појединаца. Наиме, дефинишући систем као постојање скупа делова обједињених везама између њих самих и њихових својстава, одељење можемо посматрати са једне стране као систем, а са друге, као подсистем школе као система<sup>56</sup>. При томе, елементи система, као и подсистеми не функционишу изоловано један од другог, већ су у узајамној повезаности, при којој се њихова својства одређују и понашањем и функцијом осталих елемената система<sup>57</sup>. Оно што чини један систем, односно подсистем интегрисаним јесу заједнички циљеви, у односу на њих постављени задаци, активности и ангажовање на њиховом остваривању.

---

<sup>56</sup> Став имплицира да организациона клима школе утиче на социо-емоционалну климу одељења.

<sup>57</sup> Поткоњак наводи следеће карактеристике система: *...систем увек представља релативну целовитост, јединственост, а тиме и у односу на средину и друге системе, релативну засебност и самосталност; систем представља јединство мноштва елемената који чине њену унутрашњу структуру (структуралност система); међу елементима система постоји одређена узајамност, условљеност, повезаност и међузависност; међу елементима унутар система постоји одређени динамизам који има карактер регулације и/или саморегулације унутрашњих односа што можемо означити и као функционисање система; сваки систем постоји у одређеној окружујућој средини, па се он мора одређивати и с обзиром на своје спољашње (средњишке) детерминанте; сваки систем се може на одређени начин моделовати...на одређеном степену проучености системом се може управљати, његов динамизам се може регулисати, може се прогнозировать и остварити жељено понашање система (Поткоњак, 1982, 39- 40).*

Дакле, један од задатака наставника као вође јесте мотивисање, укључивање ученика<sup>58</sup> у реализацију заједничких циљева, који су дефинисани на основу заједничке визије.

Важећа законска регулатива (пре свега мислимо на Закон о основама система образовања и васпитања, 2009) ограничава наставнику потпуну реализацију улоге вође одељења (преобимност наставног плана и програма, дефинисани циљеви и задаци, број ученика у одељењу и сл.). Можемо рећи да наставник има делимичну програмску и организациону аутономију и потпуну дидактичку аутономију. У том контексту, ипак постоји простор (методички избор, избор типа вођења, организовања деце у оквиру активности и сл.) за њену реализацију. Свакако да би извесне промене законске регулативе, које би дале већу слободу наставнику (вођи, лидеру) у реализацији наставног процеса (пре свега мислимо на померања планова и програма ка онима који ће садржавати циљеве и исходе) допринеле потпуној реализацији улоге наставника као вође одељења, а тиме и побољшале ефекте образовно-васпитног процеса.

Да би покренуо ученике на реализацију планираног (дефинисаног наставним планом и програмом, али и дефинисаном у оквиру њега у договору са ученицима и самосталним промишљањем) треба да има висока очекивања у односу на ученике, да адекватно упошљава сваког, препознајући његове потенцијале, водећи га остварењу циљева, задатака и активности, да их охрабрује да исказују своје мишљење, формулишу проблеме, предлажу решења. Јасно сагледавање удела сопствене активности и сопственог залагања у (дефинисање) остваривању планираног од стране ученика јесте услов који обезбеђује да се осећају важним и прихваћеним што позитивно утиче на квалитетне односе између наставника и ученика, и између самих ученика. То су услови који омогућавају да ученици створе поверење у наставника. Услови који омогућавају да сваки ученик зна да је важан *елемент у систему*, да је свестан свог доприноса у остваривању заједничких циљева.

Слично, Крњајић истиче да се *значај наставника као лидера манифестује посредством две широке димензије вођства: а) интегративно понашање које укључује охрабривање чланова групе да раде на остваривању заједничких циљева на начин који обезбеђује сатисфакцију сваком члану групе и б) директивно, према задатку усмерено*

---

<sup>58</sup> У зависности од узраста ученика и самог контекста (мислимо на контекст наставник – одељењски старешина, наставник – вођа тима, Актива за развојно планирање школе) наставник може и треба да укључи ученике у дефинисање визије, циљева, задатака (одељењске заједнице, школе).

*понашање које укључује специфична средства за остваривање постављених циљева и координацију наставних активности* (Крњајић, 2007, 13).

Сматрамо да ће низ односа и сложених веза између ученика и наставника, формирати хомогену групу чији су чланови повезани истим, заједничким циљем и активностима, само уколико су ти односи партнерски, односно уколико је међу њима успостављена квалитетна сарадња.

Поред наведеног, услов за успостављање и одржавање позитивне и стимулативне социо-емоционалне климе унутар одељења јесу и наставникове вештине управљања конфликтима унутар одељења. У литератури конфликти се најчешће дефинишу као манифестоване супротности између чланова организације, групе. Они су комплексни, често више учесника, са различитим циљевима и потребама, учествује у конфликтним ситуацијама и имају многобројне могућности за исход. Најопштије речено, конфликти могу да имају конструктивне и деструктивне исходе по особе које се у њему налазе али и групу у којој се дешавају. У одељењима у којима постоје учестали конфликти који не воде конструктивним решењима, не постоје или се ретко успостављају сараднички односи. У том контексту, вештине за конструктивно решавање конфликта укључују способност анализирања конфликтне ситуације, способност децентрације, затим, комуникацијске вештине, вештине активног слушања и изражавања потреба и осећања, чиме се омогућава да се сукобљене стране сусретну и фокусирају на заједничко решавање проблема, грађењем сарадње и поверења.

У вези са поменутиим, треба имати у виду да се унутар одељења, као *радне средине*, одвија мноштво социјалних интеракција између ученика. Формирају се групе ученика које су флексибилне и зависе од интимних и емоционалних веза њених чланова. Овако формиране неформалне групе могу бити бројне, мешовите по саставу, експониране и јавно делујуће. У пракси се често дешава да подгрупе унутар одељења показују извештан отпор, инерцију, конформизам, неусклађеност са циљевима одељења у оквиру које су формиране и сл. Формирање једне или више оваквих група, клика најчешће доводи до тензије и сукоба између њених чланова и осталих чланова. У том контексту, наставнику су потребне вештине да идентификује лидере *клика* и да регулише норме понашања посредством којих се организује групни престиж. Крњајић (2007) поменуте вештине сврстава у један од аспеката наставникове функције као лидера.

Дакле, осим што подучава, потребно је да наставник делује као катализатор неизбежних социјалних конфликта, да буде подршка ученицима и да их штити у оној

мери у којој то његове способности и околности дозвољавају (Ibid). Да би научио ученике поменути вештинама потребно је да их и сам поседује.

Надаље, емпиријски је доказано да постоји велики број различитих стилова руковођења наставника<sup>59</sup>, који детерминишу његово понашање у односима са ученицима, одређују положај и улогу ученика у наставном процесу, а самим тим и креирају социо-емоционалну климу унутар одељења.

Мартин и Болдвин (Martin & Boldvin, 1993) истичу да управљање разредом представља конструкт који има више аспеката и укључује три широке димензије: *личност, наставу и дисциплину*. *Димензија личност* укључује веровања наставника о личности ученика и његове поступке који доприносе индивидуалном развоју ученика. Ова димензија укључује то како наставник опажа општу природу способности ученика, као и укупну психолошку климу. *Димензија настава* обухвата све оно што наставник чини да би успоставио и одржао активности на часу, физичко уређење простора и коришћење времена. Трећа димензија, *дисциплина*, односи се на поступке које наставник предузима да би успоставио одговарајуће стандарде понашања. Поменуте ауторке разликују три основна стила управљања разредом. Силови које оне разликују налазе се на континууму који представља три приступа интеракцији са ученицима – *неинтервенишући, интеракционистички и интервенишући*.

На једном крају овог континуума налази се *неинтервенишући приступ* који се заснива на уверењу да ученици имају своје унутрашње покретаче који треба да нађу начин да се изразе у реалном свету, па наставник остварује минималну контролу. На

---

<sup>59</sup> У стручној литератури се могу наћи бројне типологије стилова руковођења (подела на директивно и недирективно руковођење; три стила руковођења (Levin, Lippid & White); *Теорија X и Теорија Y* (Mc Gregor); *Теорија Z* (Michim); *Менаџерска мрежа* (Blake & Mauton), визионарски, демократски, афилијативни и тренерски стил (Goleman, 2006) и сл. Најчешће се у литератури описују три стила руковођења: демократски, ауторитарни и *laissez-fair*, јер у својој основи, садрже карактеристике и других наведених стилова (Levin, Lippid & White, према: Крњајић, 2007).

Дефинушући васпитни стил наставника као вишедимензионални конструкт, као *интеракцију дидактичких и васпитних компетенција наставника којима он креира климу (атмосферу, амбијент) у настави*, Костовић даје свеобухватнији приступ дефинисању структуре стилова. Наиме, ауторка наводи четири његове детерминанте: стил вођења (ауторитарни/демократски), стил комуникације (директивни/недирективни), стил организовања активности (нормативни/стил усмерен на решавање проблема) и афективни стил (стил позитивне/негативне емоционалне атмосфере), (Костовић, 2005, 71).

супротном крају континуума налази се *интервенишући приступ* који се заснива на уверењу да спољашња средина (људи и објекти) утиче на људско биће да се развија да одређени начин, те наставник тежи да оствари потпуну контролу. Између ова два екстрема налази се трећи – *интеракционистички приступ* који је усмерен и на оно што појединац чини да би изменио спољну средину, као и на то на који начин средина утиче на појединца. У овом случају контрола над ситуацијом је у рукама и наставника и ученика.

Можемо рећи да сваки наставни стил може бити више или мање ефикасан у различитим ситуацијама, у зависности од типа групе којом се руководи (јер *психолошки различити типови ученика*<sup>60</sup> имају различите реакције на обрасце понашања наставника у зависности како их опажају и интерпретирају), руковођења на вишем нивоу, и сл. Овакав став имплицира да наставник треба да познаје све поменуте стилове вођења да би могао флексибилно да их примењује, односно да избегава она понашања која стварају негативну атмосферу унутар одељења<sup>61</sup>.

У понашању сваког наставника се вероватно може препознати сваки од ова три приступа, али се може говорити о различитим стиливима зависно од тога који приступ

---

<sup>60</sup> Тако нпр. Буш (Bush, 1954, према: Братанић, 1990) издваја три типа наставника и ученика, заступајући тезу да одређени тип наставника одговара одређеном типу ученика. Наставнике је сврстао у *академске, саветничке и креативне типове*. *Академски тип наставника* у први план ставља знање и интелектуалне способности ученика; *саветнички тип наставника* брине у првом реду да задовољи емоционалне, а затим интелектуалне потребе ученика; *креативни тип* је комбинација описана два, са изразитом тежњом да подстиче креативност ученика тиме што свом раду приступа на креативан начин. Сваком типу наставника одговара сличан *тип ученика*.

<sup>61</sup> За наш рад важно је поменути да су у оквиру *Програма образовања за демократско грађанство и образовање за људска права* (Bret et al., 2009) дефинисане компетенције које омогућавају наставнику да успостави и одржи позитивну социо-емоционалну климу одељења и оне подразумевају: *дефинисање јасних правила за одрживу климу поверења, отворености и међусобног поштовања*. Дефинисање јасних правила за управљање одељењем које примењује принципе међусобног поштовања, уважавања различитости, реверзибилност у комуникацији, може помоћи наставнику да успостави позитивну климу одељења. Наставник и ученик треба да виде једно друго као особе које се узајамно поштују и које поштују правила. Наведено је важно не само за постизање дисциплине унутар одељења, већ и за развој самодисциплине ученика.

је доминантан<sup>62</sup>. Личне теорије настају кроз низ менталних активности које нису само свесно и рационално мишљење, већ на његово настајање утичу и интуитивно мишљење и емоције. Сви ови елементи заједно граде однос према проблему и начин понашања који је са њим у складу (Радуловић, 2011, 54).

Оно што је важно за наставника као *рефлексивног практичара*<sup>63</sup> јесте разоткривање шта је у основи неког деловања, на основу којих претпоставки, убеђења, уверења и начина мишљења он делује. Откривање често имплицитних претпоставки, скривених теорија је тежак посао, а од кључне важности када наставник рефлектује о својој пракси. Њихово освешћивање може да обезбеди наставнику да рационално размотри и разуме то што ради, те да евентуално увиди могућност и потребу мењања (Ibid).

Дакле, треба да је добар дијагностичар, да са једне стране добро познаје ученике<sup>64</sup>, а да, са друге, рефлектује себе, да освешћује своје акције, да прилагођава свој стил руковођења у односу на ученике и контекст у коме се реализује образовно-васпитни процес. Уопште узев, не постоји листа универзалних начина понашања

---

<sup>62</sup> Стилкови о којима говоре ове ауторке могу се повезати са Липитовим и Вајтовим стиловима: ауторитарним, демократским и незаинтересованим стилем управљања (Lippitt & White, 1960, према Крњајић, 2007). Ауторитарном стилу је сличан интервенишући стил у коме наставник тежи да потпуно контролише ситуацију у одељењу. Интеракционистички стил сличан је демократском и подразумева успостављање односа уважавања, равноправности и сарадње, при чему је контрола над ситуацијом у одељењу подељена између наставника и ученика. Неинтервенишући стил, иако се не заснива на незаинтересованости наставника за ученике, већ о препуштању контроле над ситуацијом ученицима на основу уверења да ће ученици радити на задацима на основу сопствене мотивације, у свом појавном облику личи на незаинтересовани стил.

<sup>63</sup> Бројни су аутори који наглашавају значај освешћивања и разумевања имплицитних теорија и претпоставки наставника које усмеравају активности, рад наставника (Brookfield, 1995, Clark, 1995, Kansanen, 2000, Mezers, 1998, према Радуловић, 2011; код нас Пешић, 1998; Радуловић, 2011).

<sup>64</sup> О јединствености и непоновљивости односа наставника и ученика говоре и резултати истраживања Буша (Ibid). Резултати указују да наставник не може успоставити исти однос са сваким појединачним учеником. Елементи који у знатној мери утичу на њихов однос су: лична наклоност, међусобно познавање, интереси, ставови и вредности, интелигенција, социјално порекло и методе рада. Успешност односа зависи од тога колико су наставник и ученик слични у ставовима, интересима, и сл.

наставника који позитивно и стимулативно утичу на све ученике у свим образовним ситуацијама.

Бројни су аутори који су покушали да дају одговоре на питања: зашто су неки руководиоци успешни а неки не, односно, која су то компетенције вође / лидера?

Тако, на пример, Хеч и Гарднер (Hatch & Gardner, према: Големан, 2007) наводе да су основне вештине које сваки успешан вођа треба да поседује: вештину организовања група људи (њихово иницирање и координацију), таленат посредника који спречава или разрешава већ постојеће сукобе, емпатичност и способност откривања и тумачења туђих осећања и брига. Посматране заједно, ове вештине су неизбежни састојци шарма, друштвеног успеха, харизме (Ibid, 114).

Стол и Финк (Stoll & Fink, 2000) истичу да успешни лидери поседују пре свега оптимизам, затим, поверење у људе са којима сарађују, поштовање других и интенционалност.

Вујић (2003) прави јасну дистинкцију између појмова менаџер и лидер наводећи њихове особине. Према овој ауторки вође су особе које креирају визију и умеју да поведу, активирају запослене да остваре визију, развијајући притом сопствене потенцијале. Запослени имају поверење у лидере који их предводе, воде. Ауторка даље наводи да добар вођа не мора имати менаџерске вештине, али успешан менаџер треба да уме да води људе.

Бојасиц и сарадници (Големан, 2006) наводе карактеристике неопходне успешном вођи, називајући их *лидерским компетенцијама*. Поменуте компетенције садржане су у четири кључна домена структуре емоционалне интелигенције: самосвести, владање самим собом, друштвена свест и управљање односима. Па тако, у оквиру домена *самосвести* аутори издвајају компетенце - *емоционална самосвест*, тачно оцењивање самога себе и самопоуздање; у оквиру домена *владање самим собом*: самоконтрола, транспарентност, прилагодљивост, тежња за успехом, иницијатива и оптимизам; у оквиру домена *друштвена свест*: емпатија, свест о организацији и предусретљивост, и у оквиру домена *управљање односима*: *инспирација, утицај, усавршавање других, катализатор промене, управљање сукобима, тимски рад и сарадња*. Свако од наведених подручја у великој мери представља вештине, навике и реакције које, уз адекватну обуку, могу бити научене и усавршене.

Модел емоционалне интелигенције, по Големану (2007), обухваћен је моделом социјалне интелигенције. По овом аутору, компоненте социјалне интелигенције могу се организовати у две категорије: у категорију социјалне свесности - када имамо осећај

о другима (обухвата: емпатију, слушање са пуном пријемчивошћу, социјалну когницију) и у категорију социјалне спретности - када поступамо сходно поменутој свесности (обухвата: успешну невербалну комуникацију, успешно представљање себе, обликовање исхода социјалних интеракција, старање о потребама других).

Без обзира на сличности и разлике многих истраживања у области лидерства, сматрамо да се све наведене компетенције могу посматрати у контексту потребних компетенција наставника као успешног вође/лидера.

Дакле, заступајући став да је део одговорности наставника стварање позитивних односа између њега и ученика и између самих ученика унутар одељења, односно стварање позитивне и подстицајне климе унутар одељења, климе у којој ће потенцијали сваког ученика моћи да се остваре, да је његов задатак да организује наставу тако да она изазива, подстиче зону наредног развоја код ученика, сматрамо да је неопходно да наставник ликовне културе (вођа/лидер) поседује:

- развијену емоционалну и социјалну интелигенцију (подразумевамо све наведене структуралне компетенце),
- самопоуздање, визију и уме да поведе, активира ученике да остваре визију, развијајући при томе сопствене потенцијале,
- знање о различитим стилевима руковођења; добру процену адекватног стила руковођења и његове примене у односу на тип групе којом руководи, контекст, и сл.,
- вештину посредовања, медијације у сукобима,
- оптимизам, поверење, висока очекивања од ученика,
- поштовање и уважавање као основне принципе вођења,
- осетљивост за подстицање когнитивних размена и кооперације међу ученицима, дакле, да поседује вештину организовања група (њихово иницирање и координацију),
- отвореност, флексибилност, спремност на промену кроз истраживање сопствене праксе.

Поред наведеног сматрамо веома важним да код наставника постоји свест, знање о томе да његове компетенције димензионирају социо-емоционалну климу унутар одељења.



\* \* \*

Компетенције наставника треба схватити не само као знања о нечему, већ и спремност и способност да се делује, не само као интелектуалне, већ и афективне и вредносне компоненте. Оне се заснивају и на ставовима, вредностима, уверењима која детерминишу акције, активности самог наставника.

Наставника ликовне културе поимамо као професионалца, *рефлексивног практичара* са педагошко-психолошко-методичким компетенцијама, компетенцијама за руковођењем одељењем и јасном сликом своје праксе, са знањима да испитује, проверава своју праксу, мења је у складу са контекстом где се она реализује, практичара и теоретичара који увек изнова испитује и проверава сопствене компетенције.

### 3.4.1. КОМПЕТЕНЦИЈЕ НАСТАВНИКА ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ ЗА РАД УНУТАР ШКОЛЕ И ЊЕГОВУ ПРОФЕСИОНАЛНУ УЛОГУ У ДРУШТВУ

Савремене промене у поимању професије наставник у стручним круговима тичу се, између осталог, и начина на који се разуме његова улога, па тиме и улога наставника ликовне културе у целокупном раду школе, као и његове професионалне улоге у друштву.

Промене у поимању професије наставник стављају пред наставника ликовне културе захтев да буде спреман и оспособљен да *ради са другима*, како би могао да подржава и самосталност у учењу и вештине заједничког и тимског учења код ученика, и усавршава и побољшава своје сопствено учење (European Commission, 2005), да се укључи у целокупан живот и рад школе, да је способан да артикулише вредности уткане у организациону културу школе, да учествује у планирању и реализацији визије, циљева и задатака школе, да буде ангажован у различитим тимовима, активима, речју, да разуме различите улоге наставника у школи и развије компетенције које су му потребне да би остварио те улоге.

Како се образовно-васпитни процес одвија у разноврсним облицима<sup>65</sup> и као га одликује висок степен сложености, многи задаци, послови наставника ликовне културе зависе од њихове спремности да се обрате другим сарадницима. Различити задаци могу да подразумевају помоћ великог броја чланова *мреже* сарадника (других наставника из колектива, стручне службе школе, стручњацима из области уметности, родитеља и др.). На тај начин отвара се простор за формирање различитих тимова. У којој ће мери наставници успети да *развију мрежу сарадника*, формирајући различите тимове у

---

<sup>65</sup> Бројни и разноврсни међуљудски односи који унутар школе могу да се успоставе између различитих актера образовно-васпитног рада, детерминисани су карактеристикама формалне и неформалне организације. Формално гледано, главни тип односа између основних положаја и улога које постоје у оквиру организационог модела школе (ученика, наставника, стручних сарадника, административних и техничких сарадника и руководиоца школе) је хоризонталан, при чему актери на сваком положају непосредно комуницирају и сарађују са актерима на свим другим положајима или бар у начелу, таква могућност постоји (Хавелка, 2005). Осим формално издиференцираног система положаја и улога, школу је могуће посматрати и као *социјални организам* чију структуру чини мноштво интерперсоналних и интегралних релација између појединца и група које нису формално диференциране. Та неформална организација се развија у оквиру формалне организације, као њен нужан продукт. Неформална и формална организација су у међусобном садејству.

односу на задатке<sup>66</sup>, представљаће чинилац успешно обављеног посла. Да би се формирала хомогена група чији су чланови повезани истим, заједничким циљевима и активностима, неопходно је да постоји сарадња, међусобно уважавање различитости, поверење, комплементарност, дијалог између свих актера образовно-васпитног процеса (Хебиб, Радуловић, 2000).

Литеова (1990) идентификује четири типа колегијалних односа унутар школе: *летимично читање и приповедање, помоћ и испомоћ и заједнички рад, размена*. Прва три облика, по њеном мишљењу, нису тако делотворна као четврти облик. Примери заједничког рада укључују тимску наставу, менторство, акцијска истраживања, узајамне инструкције и планирање. Поменути облици црпе снагу из стварања веће међузависности, колективног ангажмана, заједничке одговорности, критике и ревизије урађеног (Stoll & Fink, 2000).

У колективима које карактерише сарадничка култура саму сарадњу карактерише: спонтаност, добровољност, развојна оријентисаност, наставници су истински агенси промена – они промене много чешће иницирају него што просто одговарају на њих (Hargreaves, 2000).

Схватање наставника као некога ко активно учествује у целокупном раду школе, ради тимски и сарађује тражи од њега да поседује одређене компетенције: спремност и отвореност за тимски рад, толеранцију на различита мишљења, комуникацијске вештине, спремност да учи кроз размену са колегама, преиспитује сопствене погледе, спремност да се мења и развија, умеће да тражи и налази, да пружа и прима помоћ и подршку.

Гајић наводи да многи аутори у кључне компетенције наставника убрајају управо *вештине кооперације* које чине: *спремност за интернационалну кооперацију, способност за тимски рад, оријентација на заједницу, умрежено учење (способност сагледавања и приближавања различитих извора информисања, искустава како би се развила мрежа неформалних контаката и понуда за помоћ и сарадњу)* (Гајић, 2011, 54).

Поред тога, данас су све бројнији приступи који у први план стављају социјалну димензију професионалног развоја и целоживотног учења наставника (Fullan, 2001, 2005; Milbrey, McLaughlin, Talbet, 2001; Wenger, 2010; Senge, 1990, према: Џиновић, 2011; Кораћ, 2011). У питању су теоријске концепције које говоре о професионалним

---

<sup>66</sup> у процесу планирања, реализације и евалуације образовно-васпитних активности

заједницама, заједницама заснованим на пракси, колаборативном учењу и организационом учењу. Професионално учење се поима као карактеристика организације и професионалних заједница, које уче кроз сарадњу и узајамну подршку чланова, размену искуства, међусобно подучавање и менторство, као и изграђивање заједничких вредности (Џиновић, 2011).

Бројни су тимови, активни унутар школе у којима наставник ликовне културе може да препозна своју улогу. Један од њих јесте свакако тим који се бави активностима инклузивног образовања кроз развијање индивидуалних образовних планова заснованих на педагошком профилу ученика<sup>67</sup>. Циљ израде и примене овог плана јесте постизање оптималног укључивања ученика у редован образовно-васпитни рад и његово осамостаљивање у вршњачком колективу. Израда индивидуално образовног плана предвиђа тимски рад наставника различитих предмета и стручне службе школе.

У светлу Гарднерове теорије вишеструке интелигенције (Gardner, 1985, 1990, 1993), разумевање да цртање, припрема представе могу бити основа за учење и напредовање неких ученика, као математика и језик другима; разумевање да су различитим ученицима потребни различити извори учења и сазнавања, како би брже и боље напредовали; разумевање и прихватање да не морају сви знати све на исти начин,

---

<sup>67</sup> Законом о основама система образовања и васпитања (*Службени гласник РС*, бр. 72/09 и 52/11) предвиђено да ученици са сметњама у развоју, инвалидитетом, ученици из маргинализованих група, имају право на образовање и васпитање које уважава њихове образовне и васпитне потребе у редовном систему образовања и васпитања.

Инклузија је процес решавања и реаговања на разноврсност потреба свих ученика кроз све веће учествовање у учењу, културама и заједницама и све мању искљученост у оквиру образовања и из њега. Она подразумева промене и измене садржаја, приступа, структура и стратегија, са заједничком визијом која обухвата сву децу одговарајуће старосне доби и са убеђењем да је редовни образовни систем одговоран за образовање све деце.

Индивидуалним образовним планом утврђује се прилагођен и обогаћен начин образовања и васпитања ученика, а посебно: дневни распоред часова наставе у одељењу, дневни распоред рада са лицем које му пружа додатну подршку и распоред рада у посебној групи у којој му се пружа додатна подршка, као и учесталост подршке; циљеви образовно-васпитног рада; посебне стандарде постигнућа и прилагођене стандарде за поједине или за све предмете са образложењем за одступање од посебних стандарда; индивидуални програм по предметима, односно садржаје у предметима који се обрађују у одељењу и раду са додатном подршком; индивидуализован начин рада наставника, односно индивидуализован приступ прилагођен врсти сметње.

отвара простор за важну ulogu nastavnika likovne kulture u skolskom timu (aktivu) za inkluziju.

Pored navedenog, veoma je важно da postoji uspostavljena saradnja između škole i kulturnih institucija<sup>68</sup> koja treba da bude sistematski razrađena kao deo godišnjeg programa škole. Mogući su brojni različiti vidovi saradnje: deo nastavnog programa može da se realizuje u kulturnoj instituciji, organizovane posete izložbama koje su u vezi sa nastavnim sadržajima, planiranje i realizacija zajedничког програма школе и културне институције и сл. Наведено захтева одређене компетенције за ову врсту приступа, како уметника, културних радника и других стручњака који раде с децом у установама културе, тако и наставника.

Надаље, у контексту професионалне улоге наставника у друштву, од наставника се очекује не само да се прилагођава околностима школе, образовног система, друштвеним променама, већ и да активно делује у правцу мењања тих околности (Buchberger, Campos, Kallos, Stepherson, 2000, према: Радуловић, 2011). Дакле, намеће се захтев за професионалном аутономијом наставника и *наставником као проактивним агентом промена*. Наведено подразумева компетентно, одговорно и креативно деловање и понашање наставника и конструктиван однос према сопственом послу у значењу спремности преиспитивања и мењања праксе сопственог рада (Хебиб,

---

<sup>68</sup> Резултати акционог истраживања спроведено у нашој земљи и Италији, у оквиру пројекта *Осети уметност-интеркултурално искуство у музејској едукацији*, реализованог 2008. године, указало је на важности музеја као места које може обликовати подстицајну околину за учење и разлозима за прихватање *конструктивистичког модела* као теоријске основе образовног рада у музеју.

Аутори закључују да *конструктивистички приступ* нуди могућност трансформације ученика у активног учесника свесног процеса откривања културног добра. Различити модалитети долажења до информација (слика, реч, звук, додир) примерени различитим стиливима учења осигурали су активно укључивање деце и ученика. Примена принципа „учење делањем” резултирала је стимулисањем дејих интересовања, али и развојем одређених моторичких вештина (изражених кроз моделовање). Тактилно истраживање обезбедило је целовитије искуство учења, документовано бољим разумевањем форме и функције објекта, као и њихово повезивање. Оперативни модалитети образовног рада сугерисали су индивидуални когнитивни напор, изражен кроз разговор, израду цртежа и испуњавање посебно осмишљених радних листова који су коришћени као методички елементи за конструкцију знања. Културна баштина одређене територије позиционирана у музејски контекст носи изузетан образовни потенцијал који је неопходно користити у раду са децом (посебно предшколског узраста, ученицима али и са васпитачима и наставницима (Gajić & Milutinović, 2010).

2008). Значи друштвено ангажованог наставника, спремног да гради другачије околности у школи и њеном окружењу, наставника који је активно укључен и ангажован у асоцијацијама, удружењима наставника ликовне културе (кроз активности у оквиру удружења обезбеђује себи извор подршке и ресурса), који се ангажује на ширењу идеје о значају уметничког образовања међу осталим наставницима, родитељима и широј јавности<sup>69</sup>. Наставника који делује како на микро нивоу - унутар одељења, тако и на макро нивоу - нивоу школе, окружења, друштва.

За успешно и ефективно професионално учење у организацији, неопходно је формирање заједница заснованих на пракси, као самоорганизованих мрежа практичара, чији је интерес унапређење примене знања. Чланови таквих професионалних мрежа, асоцијација, удружења, уче кроз размену, неформалне процесе преговарања око значења праксе, као и кроз сусретање и осмишљавање међусобних сличности и разлика. Карактеристика сваке заједнице засноване на пракси јесте свест њених чланова о заједничкој припадности и креирање заједничког идентитета, помоћу кога практичари дефинишу своје професионалне улоге и очекивања (Џиновић, 2011, 80).

Неки од основних услова остваривања професионалне аутономије наставника су, пре свега, законски оквири који дефинишу његова права и обавезе<sup>70</sup>, затим, саме околности у којима наставник ради, а које се односе на одлике процеса управљања и руковођења школом<sup>71</sup> и квалитетно иницијално образовање и систем стручног

---

<sup>69</sup> На овом месту, чини се кључно питање које поставља Шкорц (2012): да ли је успешан наставник ликовне културе онај који добија награде за импресивна дела ученика (која ће ускоро престати да цртају) или онај који ствара генерације оних који имају осећај учешћа у култури?

<sup>70</sup> Већ смо раније отворили проблем важеће законске регулативе која ограничава наставнику потпуну реализацију улоге вође одељења (преобимност наставног плана и програма, дефинисани циљеви и задаци, број ученика у одељењу и сл.). Када говоримо о аутономији наставника унутар одељења, у контексту реализације наставног процеса, можемо рећи да наставник има делимичну програмску и организациону аутономију и потпуну дидактичку аутономију. У светлу изреченог, сматрамо да су потребне извесне промене законске регулативе, које би дале већу слободу наставнику у реализацији наставног процеса.

<sup>71</sup> Да би могли да говоримо о аутономији наставника, неопходно је партиципаторно руковођење школом. У том контексту, улога директора школе је да створи услове да сви заинтересовани учесници образовно-васпитног процеса могу да учествују у процесу планирања, процесу праћења и вредновања рада школе. Укључивање запослених у процес доношења одлука је веома важно јер, поред тога што омогућава

усавршавања који ће оспособити наставника за аутономно деловање и понашање. Поред тога, важно је издвојити и *аутономију личности актера која је израз потреба, интересовања, система вредности и способности појединачног наставника да самостално и продуктивно одлучује о својим аспирацијама и активностима* (Хебиб, 2008, 54). Неопходно је да наставник разуме комплексност своје професије (познаје послове и улоге у настави и ван ње и разуме факторе који утичу на њихово остваривање), да буде посвећен сопственом професионалном развоју, спреман да њиме управља.

Тек у сусрету наведених услова можемо очекивати да ће наставник и сам допринети професионализацији наставничког занимања.

Стална упитаност наставника о проблемима и спремност на мењање, активно учествовање у промоцији своје професије, формирање мреже подршке и ван школе кроз различита удружења, друштва ликовних уметника, центара или организација који се баве ликовним васпитањем може допринети бољем положају наставничке професије као и побољшању статуса и положаја самог предмета.

---

искоришћавање њихових потенцијала, оно обезбеђује запосленима да остваре своје мотиве за достигнућем и самоактуализацијом, мотивише их и покреће на остварење заједнички усаглашених циљева школе.

## **4. МОГУЋНОСТИ ПРОФЕСИОНАЛНОГ РАЗВОЈА НАСТАВНИКА ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ**

Постоје дилеме у стручној и широј јавности (мада последњих година све мање) у вези са поимањем појмова професионални развој, професионално усавршавање, стручно усавршавање наставника. Без намере да се детаљно бавимо термилошким разјашњењима поменутих појмова, на овом месту, самом почетку одељка о професионалном развоју наставника ликовне културе, скренули би пажњу да под професионалним развојем подразумевамо иницијално образовање наставника и његово професионално усавршавање током читаве каријере. Дакле, професионални развој поимамо у контексту целоживотног учења<sup>72</sup>.

### **4.1. Иницијално образовање и стручно усавршавање наставника ликовне културе – кроз призму законске регулативе**

Под појмом иницијално образовање наставника ликовне културе подразумевамо његово формално образовање на факултету, односно вишој школи, које резултира стицањем дипломе која му даје право да се запосли у школи. У том контексту, оно представља само једну од фаза професионалног развоја у којој се стварају основе за грађење његовог професионалног идентитета. Оно је у нашој земљи веома разнолико. Илустрације ради, издвајамо податак добијен поменутом истраживању (Марјановић, 2002) да у београдским основним школама раде наставници чије је иницијално образовање трајало две године (на Вишој школи ликовних и примењених уметности), затим, они који којима је иницијално образовање трајало пет година (на Факултету ликовних или Примењених уметности), или чак седам година (наставници који су завршили магистарске студије на неком од уметничких факултета) и дипломи тригодишње Више школе. Дакле, наставу Ликовне културе реализују наставници<sup>73</sup> чије

---

<sup>72</sup> Овакав став упућује на закључак да професионални развој почиње самим почетком поласка индивидуе у формални систем образовања, а можда и пре. Тешко је подвући границу када и како је неко почео да се професионално развија за свој будући позив.

<sup>73</sup> Према Правилнику степену и врсти образовања наставника и стручних сарадника у основној школи (*Службени гласник РС - Просветни гласник*, бр. 73/11) наставу ликовне културе може да изводи лице са високом стручном спремом, и то: дипломирани сликар; академски сликар - ликовни педагог; академски



је иницијално образовање трајало од две до седам година. Међу њима постоје наставници који су се образовали за посао наставника и који су имали оскудно уметничко образовање, са једне стране, и оне наставнике који су магистрирали на једној од уметничких области, а стекли минимално образовање из области педагогије, психологије и методике<sup>74</sup>. Према подацима Одсека за полагање испита за лиценцу, директоре и секретаре установа, Министарства просвете и науке, слична ситуација је и у другим градовима Србије.

Поред иницијалног образовања наставника ликовне културе, саставни и обавезни део његовог професионалног развоја чини стручно усавршавање које

---

графичар - ликовни педагог; академски вајар - ликовни педагог; дипломирани сликар - професор ликовне културе; дипломирани графичар - професор ликовне културе; дипломирани вајар - професор ликовне културе; дипломирани графички дизајнер - професор ликовне културе; дипломирани уметник нових ликовних медија - професор ликовне културе; дипломирани уметник фотографије - професор ликовне културе; дипломирани сликар - професор; дипломирани вајар; дипломирани вајар - професор; дипломирани графички дизајнер; дипломирани архитекта унутрашње архитектуре; дипломирани сликар зидног сликарства; дипломирани графичар; дипломирани графичар - професор; професор ликовних уметности; наставник ликовне уметности; лице са завршеним факултетом ликовних уметности и лице са завршеним факултетом примењених уметности, мастер ликовни уметник, мастер примењени уметник, мастер конзерватор и рестауратор, мастер дизајнер.

Будући да је поменути Правилник ступио на снагу по завршетку нашег истраживања на овом месту поменућемо и Правилник о врсти стручне спреме наставника и стручних сарадника у основној школи (*Службени гласник РС - Просветни гласник*, бр. 6/96, 3/99, 10/02, 4/03, 20/04, 5/05, 2/07, 3/07, 4/07, 17/07, 20/07, 1/08, 4/08, 6/08, 8/08, 11/08, 2/09, 4/09, 11/09), Правилник о врсти стручне спреме наставника и стручних сарадника и помоћних наставника у стручним школама (*Службени гласник РС - Просветни гласник*, бр. 5/91, 1/92, 21/93, 3/94, 7/96, 7/98, 3/99, 6/2001, 3/2003, 8/2003, 11/2004, 5/2005, 6/2005, 2/2007, 4/2007, 7/2008 и 11/2008) и Правилник о врсти стручне спреме наставника и стручних сарадника у настави у гимназији (*Службени гласник РС - Просветни гласник*, бр. 5/90, 5/91, 1/92, 3/94, 7/96, 7/98, 3/99, 4/99, 3/2003, 4/2004, 11/2004, 5/2005, 1/2007 и 7/2008). У овим правилницима су наведена сва лица која могу да реализују наставу Ликовне културе као и у новом Правилнику (*Службени гласник РС - Просветни гласник*, бр. 73/11). Једине измене које доноси нов Правилник су да наставу могу да реализују лица са завршеним мастер студијама, односно: мастер ликовни уметник, мастер примењени уметник, мастер конзерватор и рестауратор, мастер дизајнер.

<sup>74</sup> Тек новим Законом о основама система образовања и васпитања (*Службени гласник РС*, бр. 72/09 и 52/11.) прописује обавезних 36 бодова из педагошке групе предмета, о чему смо писали у претходном поглављу.

подразумева стицање нових и усавршавање постојећих компетенција и као такво, оно представља развој каријере наставника напредовањем у одређено звање<sup>75</sup>.

Начин организовања стручног усавршавања наставника утврђен је Правилником о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника (*Службени гласник РС*, број 13/2012). За разлику од претходног Правилника (*Службени гласник РС*, бр. 14/04 и 56/05)<sup>76</sup>, до недавно важећег, који је под стручним усавршавањем наставника подразумевао *праћење, усвајање и примену савремених достигнућа у науци и пракси ради остваривања циљева и задатака образовања и васпитања и унапређивања образовно-васпитне праксе* (Ibid), нов Правилник под стручним усавршавањем наставника подразумева *стицање нових и усавршавање постојећих компетенција важних за унапређивање васпитно-образовног, образовно-васпитног, васпитног, стручног рада и неге деце* (*Службени гласник РС*, број 13/2012). Дакле, и сама одредба стручног усавршавања у новом Правилнику у себи садржи појам компетенција.

Ипак, анализа претходног Правилника (*Службени гласник РС*, бр. 14/04 и 56/05) упућује на закључак да и поред тога што се појам компетенције наставника експлицитно не појављује у документу, области стручног усавршавања<sup>77</sup> која су њиме

---

<sup>75</sup> У току стручног усавршавања наставник може да стекне звање: педагошки саветник, ментор, инструктор и виши педагошки саветник под условима и по поступку утврђеним Правилником. Нажалост, напредовање у звању, иако по нашем мишљењу веома добра идеја, за сада није заживело у пракси.

<sup>76</sup> Нов Правилник о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника (*Службени гласник РС*, број 13/2012) усвојен је у марту 2012. године (у току израде ове докторске дисертације).

<sup>77</sup> Области које дефинише су: оспособљавање за већу самосталност у планирању и извођењу образовно-васпитног рада; стицање и иновирање стручних знања која су у функцији сталног професионалног развоја у току рада; развијање и усавршавање у различитим областима (организације и извођења образовно-васпитног рада, праћења развоја и постигнућа ученика, развијање способности и вештина за учешће у тимском раду и за успешну комуникацију; развијање атмосфере разумевања и уважавања; развијање спремности и оспособљености за стални процес самовредновања, праћења и унапређивања сопствене праксе; оспособљавање за праћење и примену нових образовних технологија; остваривање сарадње са родитељима и друштвеном заједницом; унапређивање струке и напредовање у звању; развијање способности и вештина за управљање и руковођење институцијом). Дакле, биле су заступљене готово све области које смо и сами препознали као важне и у оквиру којих смо дефинисали потребне компетенције наставника ликовне културе.

дефинисана су заправо готово све области које смо и сами препознали као важне и у оквиру којих смо дефинисали потребне компетенције наставника ликовне културе. Важно је напоменути да је овај Правилник био законски оквир стручног усавршавања наставника ликовне културе, испитаника у спроведеном истраживању у оквиру ове дисертације.

Надаље, стручно усавршавање наставника у складу са поменутиим Правилником, остваривало се по посебним акредитованим програмима<sup>78</sup>, који су могли бити обавезни и изборни. Сваки наставник је био дужан да у току пет година похађа најмање 100 часова програма (најмање 60 часова са листе обавезних и до 40 часова са листе изборних програма). Поред тога, Правилник је прописивао да наставник има право и дужност да сваке школске године учествује у остваривању различитих облика стручног усавршавања у установи у којој ради, и то да: одржи огледни час наставе, прикаже активност, тему, резултате праћења развоја ученика, стручну књигу, односно чланак или да води радионицу; присуствује огледним часовима, деловима акционог истраживања педагошке праксе, теме, стручне књиге, односно чланка и да учествује у њиховој анализи; присуствује стручним састанцима на којима се остварује поједини облик стручног усавршавања и учествује у изради развојног плана установе<sup>79</sup>.

Стручно усавршавање наставника, према поменутом Правилнику и према новом Правилнику, школа треба да планира у складу са својим потребама и приоритетима, као и приоритетним областима које могу бити утврђене од стране министарства задуженог за образовање. Потребне и приоритете стручног усавршавања школа би требало да планира на основу исказаних личних планова професионалног развоја наставника (портфолија), резултата самовредновања, *односно самопроцене нивоа*

---

<sup>78</sup> Акредитоване програме сталног стручног усавршавања доноси министар просвете, а одобрава Завод за унапређивање квалитета образовања и васпитања на основу конкурса, у складу са Правилником, а за програме на језицима националних мањина у Аутономној покрајини Војводини – Педагошки завод Војводине.

<sup>79</sup> Годишњи програм рада и развојни план установе садрже оквирни план стручног усавршавања наставника.

Наставничко веће у јуну месецу разматра извештај о стручном усавршавању наставника са анализом резултата примене стечених знања и вештина.

*развијености свих компетенција за професију наставника (Службени гласник РС, број 13/2012, члан 3.) и вредновања квалитета рада установе, извештаја о остварености стандарда постигнућа, задовољства ученика и родитеља. Евиденцију о сталном стручном усавршавању треба да води установа и она би требала да се чува у портфолију наставника.*

Значајне новине садржане у новом Правилнику јесу прецизније и јасније дефинисане процедуре акредитације програма стручног усавршавања и напредовања у звању наставника, али и разноврснији облици, начини стручног усавршавања. У складу са Правилником, стручно усавршавање се остварује не само кроз активности које се спроводе по одобреним програмима обука, већ и кроз активности које:

- предузима наставник у складу са личним планом професионалног развоја (објављивањем уџбеника, наставног, односно дидактичког средства, стручних радова; јавним наступом (презентације, излагање, изложбе);
- предузима школа у оквиру својих развојних активности (извођењем угледних часова, односно активности са дискусијом и анализом; излагањем на састанцима стручних органа и тела које се односи на савладан програм стручног усавршавања или други облик стручног усавршавања ван установе, приказ књиге, приручника, дидактичког материјала, стручног чланка, различитије врсте истраживања, студијско путовање и стручну посету и др. са обавезном дискусијом и анализом;
- остваривањем: малог истраживања у установи; акционог истраживања; пројекта у установи; програма у установи; програма огледа, модел центар; облика стручног усавршавања који је припремљен и остварен у установи у складу са потребама запослених,
- стручне скупове; летње и зимске школе; стручна и студијска путовања;
- активностима које остварују високошколске установе на основу акредитованих програма у оквиру целоживотног учења;
- активностима које се организују на међународном нивоу, а од значаја су за образовање и васпитање, односно учешћем на међународним семинарима и скуповима.

На овај начин, кроз законску регулативу, наглашена је важност повезивања и примене наученог током стручног усавршавања у пракси као и хоризонтално учење унутар школе.

Важно питање је и питање увођења у посао наставника. Према важећој законској регулативи, оно има за циљ да наставника-приправника оспособи за самостални рад и полагање испита за лиценцу. У периоду приправништва, школа је дужна да наставнику обезбеди ментора, који му помаже да савлада програм за увођење у рад наставника. Подзаконска акта дефинишу ко може бити ментор, дају оквирни програм и обавезе ментора и приправника. И поред тога, бројна су отворена питања, дилеме у вези са менторством али и пропусти на које указују резултати истраживања (Рајовић и Радуловић, 2007). Нажалост, резултати указују да се менторство у већини школа не спроводи уопште, а тамо где се спроводи, најчешће није континуирано и плански (тек када искрсне одређени проблем или непосредно пред полагање испита за лиценцу).

#### **4.2. Различити путеви професионалног развоја наставника**

У литератури постоје различите концепције образовања наставника које, између осталог, детерминишу различите путеве њиховог образовања, односно њиховог професионалног развоја.

Радуловићева, полазећи од онога што је заједничко за различите класификације, даје најопштију поделу образовања наставника (у нашем систему тренутно актуелну, примедба И. К.) на: *образовање академског типа и тренинг практичних вештина* (Радуловић, 2011). Сличне поделе дају и други аутори који се баве овим проблемом (Зиндовић, 2010; Маринковић, 2010; Станковић, 2010; Павловић и Станковић, 2010; Хебиб, 2008, и др.).

Образовање *академског типа* најшире можемо повезати за традицију универзитетског образовања, дакле иницијалног образовања наставника. Знања у оквиру студија најчешће обухватају широко опште образовање и посебна знања из појединих академских дисциплина.

Претпоставке за конципирање *академског знања* су: да се теорије релевантне за рад наставника темеље на научном истраживању и да научне теорије наставницима могу помоћи да се припреме за професију, односно да ће наставници моћи да одлучују о свом деловању на основу теоријског знања које су добили. На овај начин конципирано иницијално образовање наставника полази од претпоставке да ће будући

наставници бити у стању да примене стечена знања када и ако се запосле у школи. *Академско знање овог типа не обухвата претходни доживљај проблема, нити методолошке проблеме сазнавања, већ само елементе сазнатог које је неко – онај који образује препознао као корисне за студенте. Такво знање студенти би требало да усвоје као сигурно и као верну слику стврности, а не као хипотезе које у пракси ваља испитивати* (Радуловић, 2011, 119). Студенти најчешће немају прилике да промишљају о академским знањима у току праксе, јер она најчешће није организована или је недовољно заступљена у програмима факултета. Поред тога оваква врста знања не гради везу између научних знања и имплицитних знања, теорија, личних доживљаја оних који их примају (о чему смо говорили у претходним поглављима).

Други пут образовања наставника, јесте *тренинг као стицање вештина*. Поменут начин образовања најчешће настаје као продукт реформи образовног система које пред наставнике стављају нове улоге и одговорности (сведоци смо реформи последњих десетак година из позиције креатора образовне политике). У овом приступу полазиште чини став да се професионалне вештине стичу вежбањем, па је нагласак на добро организованој практичној обуци која омогућава релативно заштићене услове учења. Неретко се у овом приступу пренаглашава умеће спољашњег понашања, недовољно промишљеног, одвојеног од личног доживљаја наставника. На овај начин, занемарено је да наизглед исти проблем у различитим контекстима има различита значења, и да захтева различите одговоре. Занемарено је и то да у стварним васпитно-образовним околностима проблеми нису јасно дефинисани, не дешавају се као појединачни проблеми на које је потребно само одговорити, већ представљају недефинисане ситуације које је потребно разумети и открити који се проблем у њима крије (Ibid, 122).

Непостојање јасног правца у процесу образовања условило је да се добра идеја о сталном стручном усаврашавању, акредитацији програма, напредовању наставника у звању, претвори у *трку наставника за сате, у тржишну трку аутора програма* на уштрб квалитета програма, очигледну уситњеност и фрагментарност програма који су у понуди.

У основи ова два приступа заправо лежи питање односа теорије и праксе као полазишта разумевања деловања наставника. Доминантан приступ (у нашем образовном систему готово парадигматски, примедма И.К.) је тзв. приступ *од теорије ка пракси*. Овако схваћен однос подразумева да је за сваку конкретну проблемску

ситуацију могуће наћи решење у некој врсти теоријских сазнања до којих се најчешће дошло научним истраживањима. Знање се поима као опште, појмовно, објективно сазнато, те преиспитивање знања, као таквог, није посао наставника *практичара*. Потребан је механизам у систему који обезбеђује да се наставницима пренесу таква знања, како би могли да промене своје деловање, поштујући неприкосновене резултате науке.

Овакав приступ свакако да утиче на разумевање улоге наставника и његовог професионалног развоја. Наставник је у пасивном положају, положају примаоца готових знања. Кларк наводи да се често дешава (чему је и ауторка ових редова и сама сведок из улоге реализатора бројних програма стручног усавршавања наставника) да наставници траже од теорије готове рецепте који ће им решити проблеме на које наилазе у пракси, када се то не деси, они теорију најчешће сматрају нетачном или себе сматрају некомпетентним да би је користили, те теорије губе значај за њихово деловање (Clark, 1995, према: Радуловић, Ibid).

Други, чест приступ поимању теорије и праксе, који се по својој епистемологији не разликује од претходно описаног, јесте приступ у коме се од наставника очекује да прати, истражује и повезује проблеме из праксе са теоријским сазнањима. Дакле, наставник је, иако полази од проблема из сопствене праксе, и даље онај који примењује готова научна сазнања за њихово решавање.

На овом месту не заговарамо став да научна знања не могу допринети развоју праксе<sup>80</sup>. Теорија може и треба да буде подстрек наставнику да промишља о својој пракси, да је преиспитује, доводи у везу теоријска и искуствена сазнања, контекстом у којем се настава реализује, да сазнаје<sup>81</sup>, што заправо и јесте смисао концепта *рефлексивне праксе*.

Концепт *рефлексивне праксе* који описује Радуловићева суштински мења однос теорије и праксе. У светлу овог концепта, теорија и пракса се међусобно проверавају и једна другу обликују у сложеном, јединственом процесу. Теорија обликује праксу, али

---

<sup>80</sup> Напротив, и сами верујући у њен значај бавимо се научно истраживачким радом.

<sup>81</sup> Она може праксу сместити у друштвени контекст, да спозна проблем из другачијег угла, помоћ наставницима који немају сараднике за заједничко *рефлектовање над проблемима, спречава изолованост, изазива довођење у сумњу постојеће и помаже конверзацију са колегама* и др. (Brookfileld, 1995, 189, према: Радуловић, 2011). Теорија је подстрек и начин проверавања квалитета праксе, а пракса мера вредности и место проверавања теорије (Ibid, 98).

уједно произилази и развија се из ње. Оне се паралелно и наизменично преиспитују и мењају. Наставник промишља и истражује праксу да би је разумео и на основу тога мењао, али полазећи од саме праксе, долази до разумевања и објашњења те праксе, дакле до теоријских објашњења и исходишта. Истраживање и промишљање наставника је нужно јер само тако он може доћи до реконцептуализације, грађења новог начина разумевања проблема, развијања теорије.

\* \* \*

На питање шта чини добро образовање наставника још увек у стручним круговима и широј јавности, не постоји једнозначан одговор. Бројна су отворена питања у вези са концепцијом образовања наставника. Аутори указују на потребу реформисања система образовања наставника, реформу универзитетских програма, концепције стручног усавршавања (Kovach - Cerović, 2006; Koraћ, 2008, 2010, 2011; Павловић и Станковић, 2010; Радуловић, 2011; Рајовић и Радуловић 2000, 2001 и др.). Правци кретања реформи образовања иду ка продужетку трајања иницијалног образовања (пример конципирања мастер програма за предметне наставнике у оквиру поменутог TEMPUS MASTS пројекта), подизању квалитета и обима програма стручног усавршавања или комбинацијом поменута два правца.

Без обзира да ли се крећемо једним или другим правцем, или њиховом комбинацијом (чега смо поборници), суштину реформе образовања треба заправо да чини померање ка активној улози наставника у откривању сазнања. Дакле, потребно је да градимо концепцију образовања наставника за рефлексивну праксу, за доношење одлука о сопственом деловању засновано на самоевалуацији. Разумевање образовања наставника као организовања ситуација у којима ће наставници и студенти, будући наставници промишљати о контексту различитих теорија педагошких и психолошких наука и актуелне педагошке праксе, преиспитивати и реконструисати властита имплицитна и експлицитна разумевања васпитања и образовања, развоја ученика, процеса учења, наставног процеса, школе као система, улоге наставника, сарадње са колегама, улоге естетског, уметничког васпитања у развоју личности и др. Наведено треба да се реализује и кроз иницијално образовање наставника и кроз програме стручног усавршавања. Студенти, будући наставници треба да развијају сопствену компетентност кроз практичан рад у школи, адекватно праћење и анализирање овог искуства и истраживања сопствене праксе кроз вођење, помоћ ментора наставника у школи и наставника на факултету.



## **ЕМПИРИЈСКИ ДЕО РАДА**

## 5. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

### 5.1. ПРЕДМЕТ ИСТРАЖИВАЊА

Проблеми значајни за овај рад односе се на актуелну праксу иницијалног образовања будућих наставника ликовне културе, њихов професионални рад и усавршавање током периода рада.

Поимање сложености проблема у вези са компетенцијама наставника ликовне културе намеће потребу да се, између осталог, у тај процес укључе и сами наставници и ученици. Имајући у виду све горе наведено, определили смо се да предмет нашег истраживања буду:

- поједини постојећи наставни планови и програми из области психологије, педагогије и методике наставе високошколских установа у нашој земљи које школују наставнике ликовне културе;
- акредитовани програми стручног усавршавања наставника ликовне културе за школску 2011/12. годину;
- перцепција наставника ликовне културе о компетенцијама које су потребне за успешну реализацију наставе ликовне културе, за рад у школи и професионалну улогу у друштву;
- мишљење наставника о компетенцијама које поседују и да ли су им оне довољне;
- процена наставника ликовне културе о уделу иницијалног образовања, стручног усавршавања и искуства стеченог кроз рад у школи у стицању компетенција;
- мишљење ученика о наставницима ликовне културе и њиховим компетенцијама; како ученици процењују предмет Ликовну културу и колико је наставник ликовне културе допринео томе;
- степен слагања међу наставницима и ученицима по питању наставничких компетенција;
- препоруке за модел образовања и професионалног развоја наставника ликовне културе.

## 5.2. ДЕФИНИСАЊЕ ОСНОВНИХ ПОЈМОВА

С обзиром на предмет нашег истраживања, потребно је дефинисати следеће појмове: компетенције наставника ликовне културе и професионални развој наставника ликовне културе. Дефиниције наведених појмова произишле су из теоријских разматрања компетенција наставника и њиховог професионалног развоја приказаних у претходним поглављима рада.

### Компетенције наставника ликовне културе

У Теоријском приступу проблему указали смо да у стручној литератури постоји велики број различитих подела наставничких компетенција, при чему аутори дају у мањој или већој мери, различита значења датим димензијама (Башић, Кукоч и Спајић-Вркаш, 2001; Weinert, 2001; Бјекић и Златић, 2006; Рајовић и Радуловић, 2007; Gonzales & Wagenaar, 2008; Ogienko & Royak, 2008; Станковић, 2010; Tatković & Ćatić, 2010; Andevski & Gajić, 2010; Гајић, 2011 и др.). Поред тога, дали смо осврт на бројне документе и пројекте, конципиране у нашој земљи, земљама у окружењу и земљама Европске уније, а који се баве компетенцијама наставника (*Common European Principles for Teachers' Competencies and Qualifications*, European Commission, 2005; *The definition and selection of key competencies*, 2005; *Tuning educational structures in Europe*, 2008; *Усаглашавање програма образовања просветних радника у земљама Западног Балкана*, 2008; *Унапређивање професионалног развоја запослених у образовању и образовно васпитна пракса у земљама Југоисточне Европе*, 2006; *TEMPUS MASTS 511170 Master Programme for Subject Teachers in Serbia* и *Стандард компетенција за професију наставник*, 2011). Посебно смо дали приказ бројних стандарда и листа компетенција наставника визуелних уметности усвојених у свету (*Standards for Art Teacher Preparation*, NAEA, 1999; *Experts from the Resource Guide: Subject Matter Assessment of Prospective Art Teachers*, California State University, 1989; *Professional Standards for Visual Arts Educators*, 2009) који доприносе стицању увида у то каква су кретања, промишљања у овој области.

Општи је закључак да су, зависно од ширег друштвеног контекста, система образовања, теоријских и методолошких приступа, листе наставничких компетенција и стандарда компетенција, различите од земље до земље и да њихов садржај одражава какво је виђење наставничке професије од стране аутора.

У раду смо се определили да прихватимо дефиницију компетенција наставника као динамичку комбинацију знања, вештина, вредносних ставова које омогућавају појединцу да активно и ефикасно делује у одређеној (специфичној) ситуацији. Оне представљају акциона знања која подразумевају капацитете за откривање, разумевање и решавање проблема. На тај начин, компетенције представљају интеграцију декларативног (знање о), процедуралног (знање како) и кондиционалног (знање када) знања (Weinert, 2001; Рајовић и Радуловић, 2007).

Дефинисање појма *компетенције наставника ликовне културе* и листа компетенција наставника ликовне културе, резултат је упознавања са ставовима различитих аутора који су се бавили овим проблемом, анализе бројних међународних и домаћих докумената и пројеката који се баве компетенцијама наставника, посебно оквира дефинисаног у Стандард компетенција за професију наставник (2011), као и властитог поимања појма наставничких компетенција.

Као што смо већ истакли у Теоријском приступу проблему, у раду смо се определили да разматрамо компетенције наставника ликовне културе потребне за:

- рад у одељењу, које подразумевају: психолошко-педагошко-методичке компетенције и компетенције потребне за успешно руковођење одељењем;
- успешно обављање послова, активности унутар школе и професионалну улогу у друштву (учешће у асоцијацијама, удружењима наставника ликовне културе, ангажовање на ширењу идеје о значају уметничког образовања у широј јавности).

У Теоријском приступу проблему приказали смо, између осталог, нама доступна истраживања у вези са компетенцијама наставника ликовне културе, указујући на постојање потребе за даљим истраживањем на овом пољу у циљу стицања увида о актуелној ситуацији и ефектима њиховог професионалног развоја и добијања основе за процес грађења оптималног модела професионалног развоја наставника овог предмета. У нашој земљи, може се рећи, да је ово поље истраживања готово занемарено, да заостаје за потребама науке и праксе и да је у заостатку за кретањима у научним истраживањима у свету.

#### *Професионални развој наставника ликовне културе*

Под професионалним развојем наставника ликовне културе подразумевамо његово инцијално образовање и професионално усавршавање током читаве каријере. Дакле, професионални развој поимамо у контексту целоживотног учења наставника.

### 5.3. ЦИЉ И ЗАДАЦИ ИСТРАЖИВАЊА

**Циљ** нашег истраживања је да се утврди које су компетенције наставника ликовне културе потребне за успешну реализацију наставе, за рад у школи и професионалну улогу у друштву и какве су могућности њиховог професионалног развоја.

Конкретизацијом циља дошли смо до следећих истраживачких **задачака**:

1. Утврдити како се одвија припрема будућих наставника ликовне културе, кроз анализу наставних планова и програма из области психологије, педагогије и методике наставе појединих високошколских институција у нашој земљи које образују наставнике ликовне културе.
2. Утврдити, путем квалитативне анализе, каква је понуда акредитованих програма стручног усавршавања наставника у области Ликовна култура.
3. Испитати мишљење наставника ликовне културе о томе које су им компетенције потребне.

3.1. Испитати мишљење наставника ликовне културе о компетенцијама потребним за успешну реализацију наставе ликовне културе.

3.1.1. Испитати да ли постоје полне разлике када упоређујемо мишљења наставника о компетенцијама потребним за успешну реализацију наставе ликовне културе.

3.1.2. Испитати да ли постоје разлике у односу на то да ли су наставници запослени у основној или средњој школи и њиховог мишљења о компетенцијама потребним за успешну реализацију наставе ликовне културе.

3.1.3. Испитати да ли постоје разлике у односу на то да ли се основна школа у којој су наставници запослени налази у селу или у граду, када упоређујемо њихова мишљења о компетенцијама потребним за успешну реализацију наставе ликовне културе.

3.1.4. Испитати да ли постоје разлике у односу на високошколске институције које су наставници завршили, када упоређујемо њихова мишљења о компетенцијама потребним за успешну реализацију наставе ликовне културе.

3.1.5. Испитати да ли постоје разлике у односу на дужину радног стажа наставника, када упоређујемо њихова мишљења о компетенцијама потребним за успешну реализацију наставе ликовне културе.

3.2. Испитати мишљење наставника ликовне културе о компетенцијама потребним за рад унутар школе и њихову професионалну улогу у друштву.

3.2.1. Испитати да ли постоје полне разлике када упоређујемо мишљења наставника о компетенцијама потребним за рад унутар школе и њихову професионалну улогу у друштву.

3.2.2. Испитати да ли постоје разлике у односу на то да ли су наставници запослени у основној или средњој школи, када упоређујемо њихова мишљења о компетенцијама потребним за рад унутар школе и њихову професионалну улогу у друштву.

3.2.3. Испитати да ли постоје разлике у односу на то да ли се основна школа у којој су наставници запослени налази у селу или у граду, када упоређујемо њихова мишљења о компетенцијама потребним за рад унутар школе и њихову професионалну улогу у друштву.

3.2.4. Испитати да ли постоје разлике у односу на високошколске институције које су наставници завршили, када упоређујемо њихова мишљења о компетенцијама потребним за рад унутар школе и њихову професионалну улогу у друштву.

3.2.5. Испитати да ли постоје разлике у односу на дужину радног стажа наставника, када упоређујемо њихова мишљења о компетенцијама потребним за рад унутар школе и њихову професионалну улогу у друштву.

4. Испитати мишљења наставника ликовне културе о томе како виде допринос свог иницијалног образовања, затим, стручног усавршавања и рада у школи у стицању својих компетенција.

5. Испитати колико су наставници ликовне културе ангажовани у активима, тимовима школе.

5.1. Испитати да ли постоје полне разлике када упоређујемо колико су наставници ликовне културе ангажовани у активима, тимовима школе.

5.2. Испитати да ли постоје разлике у односу на то да ли су наставници запослени у основној или средњој школи и на то колико су ангажовани у активима, тимовима школе.

5.3. Испитати да ли постоје разлике у односу на то да ли се основна школа у којој су наставници запослени налази у селу или у граду и на то колико су ангажовани у активима, тимовима школе.

- 5.4. Испитати да ли постоје разлике у односу на високошколске институције које су наставници завршили и на то колико су ангажовани у активима, тимовима школе.
6. Испитати колико су наставници ликовне културе ангажовани у школским пројектима, програмима огледа, модел центрима.
- 6.1. Испитати да ли постоје полне разлике када упоређујемо колико су наставници ликовне културе ангажовани у школским пројектима, програмима огледа, модел центрима.
- 6.2. Испитати да ли постоје разлике у односу на то да ли су наставници запослени у основној или средњој школи и на то колико су ангажовани у школским пројектима, програмима огледа, модел центрима.
- 6.3. Испитати да ли постоје разлике у односу на то да ли се основна школа у којој су наставници запослени налази у селу или у граду и на то колико су ангажовани у школским пројектима, програмима огледа, модел центрима.
- 6.4. Испитати да ли постоје разлике у односу на високошколске институције установе које су наставници завршили и на то колико су ангажовани у школским пројектима, програмима огледа, модел центрима.
7. Испитати колико су наставници ликовне културе ангажовани у асоцијацијама, удружењима наставника ликовне културе.
- 7.1. Испитати да ли постоје полне разлике када упоређујемо колико су наставници ликовне културе ангажовани у асоцијацијама, удружењима наставника ликовне културе.
- 7.2. Испитати да ли постоје разлике у односу на то да ли су наставници запослени у основној или средњој школи и на то колико су ангажовани у асоцијацијама, удружењима наставника ликовне културе.
- 7.3. Испитати да ли постоје разлике у односу на то да ли се основна школа у којој су наставници запослени налази у селу или у граду и на то колико су ангажовани у асоцијацијама, удружењима наставника ликовне културе.
- 7.4. Испитати да ли постоје разлике у односу на високошколске институције које су наставници завршили и на то колико су ангажовани у асоцијацијама, удружењима наставника ликовне културе.
8. Испитати мишљење ученика о томе које су компетенције потребне наставницима ликовне културе.

- 8.1. Испитати мишљење ученика о компетенцијама потребним за успешну реализацију наставе ликовне културе.
- 8.2. Испитати мишљење ученика о компетенцијама потребним за рад унутар школе и њихову професионалну улогу у друштву.
9. Испитати мишљење ученика о занимљивости наставног предмета Ликовна култура.
- 9.1. Испитати да ли постоје полне разлике између ученика када процењују занимљивост наставног предмета Ликовна култура.
- 9.2. Испитати да ли постоје разлике између ученика основне и средње школе када процењују занимљивост наставног предмета Ликовна култура.
- 9.3. Испитати да ли постоје разлике између ученика основних школа у селу и основних школа у граду када процењују занимљивост наставног предмета Ликовна култура.
- 9.4. Испитати да ли постоје разлике између ученика у односу на то да ли учествују у раду ликовне секције када процењују занимљивост наставног предмета Ликовна култура.
- 9.5. Испитати да ли постоје разлике у мишљењу ученика у односу на општи успех у претходном разреду када процењују занимљивост наставног предмета Ликовна култура.
10. Испитати мишљење ученика о доприносу наставника ликовне културе занимљивости предмета Ликовна култура.
- 10.1. Испитати да ли постоје полне разлике између ученика када процењују допринос наставника ликовне културе занимљивости предмета.
- 10.2. Испитати да ли постоје разлике између ученика основне и средње школе када процењују допринос наставника ликовне културе занимљивости предмета.
- 10.3. Испитати да ли постоје разлике између ученика основних школа у селу и основних школа у граду када процењују допринос наставника ликовне културе занимљивости предмета.
- 10.4. Испитати да ли постоје разлике између ученика у односу на то да ли учествују у раду ликовне секције када процењују допринос наставника ликовне културе занимљивости предмета.
- 10.5. Испитати да ли постоје разлике у односу на општи успех ученика у



претходном разреду када процењују допринос наставника ликовне културе занимљивости предмета.

11. Испитати мишљење ученика о тежини наставног предмета Ликовна култура.
  - 11.1. Испитати да ли постоје полне разлике између ученика када процењују тежину наставног предмета Ликовна култура.
  - 11.2. Испитати да ли постоје разлике између ученика основне и средње школе када процењују тежину наставног предмета Ликовна култура.
  - 11.3. Испитати да ли постоје разлике између ученика основних школа у селу и основних школа у граду када процењују тежину наставног предмета Ликовна култура.
12. Испитати мишљење ученика о доприносу наставника ликовне културе да им предмет буде лакши.
  - 12.1. Испитати да ли постоје полне разлике између ученика када процењују допринос наставника ликовне културе да им предмет буде лакши.
  - 12.2. Испитати да ли постоје разлике између ученика основне и средње школе када процењују допринос наставника ликовне културе да им предмет буде лакши.
  - 12.3. Испитати да ли постоје разлике између ученика основних школа у селу и основних школа у граду када процењују допринос наставника ликовне културе да им предмет буде лакши.
13. Испитати постојање повезаности задовољства ученика радом наставника ликовне културе на часу са њиховом проценом занимљивости наставног предмета.
14. Испитати постојање повезаности задовољства ученика радом наставника ликовне културе на часу са њиховом проценом тежине наставног предмета.
15. Утврдити корелацију мишљења ученика и наставника о компетенцијама наставника ликовне културе.
16. Дати препоруке за креирање оптималног модела (смернице, оквира) за професионални развој наставника ликовне културе.

## 5.4. ХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА

**Општа хипотеза** нашег истраживања гласи: наставницима ликовне културе потребне су бројне компетенције за успешну реализацију наставе (посебно компетенције у вези са наставним планом и програмом Ликовне културе, планирањем, организовањем активне и интерактивне наставе), затим, компетенције потребне за рад у школи и професионалну улогу у друштву и наведене компетенције сматрају потребним.

### Појединачне хипотезе

1. Будући наставници ликовне културе, током свог иницијалног образовања, усвајају неопходне компетенције из области психологије, педагогије и методике наставе.
2. Понуда акредитованих програма стручног усавршавања наставника у области Ликовна култура је разноврсна и адекватна.
3. Већина испитаних наставника ликовне културе сматра да су сваком наставнику ликовне културе потребне бројне компетенције.
  - 3.1. Већина испитаних наставника ликовне културе сматра да су сваком наставнику ликовне културе потребне компетенције за успешну реализацију наставе ликовне културе; најважнија компетенција по мишљењу наставника је: знања у вези са наставним планом и програмом предмета Ликовна култура, а најмање важна: знања и вештине коришћења савремене технологије у настави.
    - 3.1.1. Не постоје полне разлике када упоређујемо мишљења наставника о компетенцијама потребним за успешну реализацију наставе ликовне културе.
    - 3.1.2. Не постоје разлике у односу на то да ли су наставници запослени у основној или средњој школи, када упоређујемо њихова мишљења о компетенцијама потребним за успешну реализацију наставе ликовне културе.
    - 3.1.3. Не постоје разлике у односу на то да ли се основна школа у којој су наставници запослени налази у селу или у граду, када упоређујемо њихова мишљења о компетенцијама потребним за успешну реализацију наставе ликовне културе.

- 3.1.4. Не постоје разлике у односу на установе на којима су наставници дипломирали, када упоређујемо њихова мишљења о компетенцијама потребним за успешну реализацију наставе ликовне културе;
- 3.1.5. Не постоје разлике у односу на дужину радног стажа наставника, када упоређујемо њихова мишљења о компетенцијама потребним за успешну реализацију наставе ликовне културе.
- 3.2. Већина испитаних наставника сматра да су сваком наставнику ликовне културе потребне компетенције за рад у школи и професионалну улогу у друштву; најважнија компетенција, по мишљењу наставника, је: знања и вештине да тимски ради, да се укључи у целокупан живот и рад школе, најмање важна компетенција је: знања и вештине да се ангажује на ширењу идеје о значају уметничког образовања међу осталим наставницима, родитељима и широј јавности.
- 3.2.1. Не постоје полне разлике када упоређујемо мишљења наставника о компетенцијама потребним за рад унутар школе и њихову професионалну улогу у друштву.
- 3.2.2. Не постоје разлике у односу на то да ли су наставници запослени у основној или средњој школи, када упоређујемо њихова мишљења о компетенцијама потребним за рад унутар школе и њихову професионалну улогу у друштву.
- 3.2.3. Не постоје разлике у односу на то да ли се основна школа у којој су наставници запослени налази у селу или у граду, када упоређујемо њихова мишљења о компетенцијама потребним за рад унутар школе и њихову професионалну улогу у друштву.
- 3.2.4. Не постоје разлике у односу на то које су високошколске институције наставници завршили када упоређујемо њихова мишљења о компетенцијама потребним за рад унутар школе и њихову професионалну улогу у друштву.
- 3.2.5. Не постоје разлике у односу на дужину радног стажа наставника када упоређујемо њихова мишљења о компетенцијама потребним за рад унутар школе и њихову професионалну улогу у друштву.
4. Већина испитаних наставника ликовне културе сматра да је њихово иницијално образовање и стручно усавршавање у највећој мери допринело

да стекну компетенције за успешnu реализацију nastave, за rad у школи и њихову професионалну улогу у друштву.

5. Већина испитаних наставника ликовне културе је ангажована у активима, и тимовима школе.
  - 5.1. Не постоје полне разлике када упоређујемо колико су наставници ликовне културе ангажовани у активима, тимовима школе.
  - 5.2. Не постоје разлике у односу на то да ли су наставници запослени у основној или средњој школи и на то колико су ангажовани активима, тимовима школе.
  - 5.3. Не постоје разлике у односу на то да ли су наставници запослени у основној школи која се налази у селу или у школи која се налази у граду и на то колико су ангажовани у активима, тимовима школе.
  - 5.4. Не постоје разлике у односу на то које су високошколске институције наставници завршили и на то колико су ангажовани у активима, тимовима школе.
6. Већина испитаних наставника ликовне културе је ангажована у пројектима школе, програмима огледа, модел центрима.
  - 6.1. Не постоје полне разлике када упоређујемо колико су наставници ликовне културе ангажовани у асоцијацијама, удружењима наставника ликовне културе.
  - 6.2. Не постоје разлике у односу на то да ли су наставници запослени у основној или средњој школи и на то колико су ангажовани у пројектима школе, програмима огледа, модел центрима.
  - 6.3. Не постоје разлике у односу на то да ли су наставници у запослени у основној школи која се налази у селу или у граду и на то колико су ангажовани у пројектима школе, програмима огледа, модел центрима.
  - 6.4. Не постоје разлике у односу на то које су високошколске институције наставници завршили и на то колико су ангажовани у пројектима школе, програмима огледа, модел центрима.
7. Већина испитаних наставника ликовне културе је ангажована у асоцијацијама, удружењима наставника ликовне културе.
  - 7.1. Не постоје полне разлике када упоређујемо колико су наставници ликовне културе ангажовани у асоцијацијама, удружењима наставника ликовне културе.

- 7.2. Не постоје разлике у односу на то да ли су наставници запослени у основној или средњој школи и на то колико су ангажовани у асоцијацијама, удружењима наставника ликовне културе.
- 7.3. Наставници у запослени у основној школи која се налази у селу су мање ангажовани у асоцијацијама, удружењима наставника ликовне културе него наставници у запослени у школи која се налази у граду.
- 7.4. Не постоје разлике у односу на то које су високошколске институције наставници завршили и на то колико су ангажовани у асоцијацијама, удружењима наставника ликовне културе.
- 7.5. Већина испитаних ученика препознаје важност компетенција наставника ликовне културе за успешну реализацију наставе, компетенција потребних за рад у школи и професионалну улогу у друштву.
8. Већина испитаних ученика сматра да су сваком наставнику ликовне културе потребне бројне компетенције.
- 8.1. Већина испитаних ученика сматра да су сваком наставнику ликовне културе потребне компетенције за успешну реализацију наставе ликовне културе; најважнија компетенција по мишљењу ученика је: знања у вези са наставним планом и програмом предмета Ликовна култура, а најмање важна компетенција у вези са пружањем подршке ученицима са сметњама у развоју и ученицима са посебним способностима.
- 8.2. Већина испитаних ученика сматра да су сваком наставнику ликовне културе потребне компетенције за рад у школи и професионалну улогу у друштву; најважнија компетенција, по мишљењу ученика, је: знања и вештине да тимски ради, да се укључи у целокупан живот и рад школе, најмање важна компетенција је: знања и вештине да се ангажује на ширењу идеје о значају уметничког образовања међу осталим наставницима, родитељима и широј јавности.
9. Највећи број испитаних ученика процењује Ликовну културу као изразито занимљив наставни предмет.
- 9.1. Не постоје полне разлике између ученика када процењују занимљивост наставног предмета Ликовна култура.
- 9.2. Не постоје разлике између ученика основне и средње школе када процењују занимљивост наставног предмета Ликовна култура.

- 9.3. Не постоје разлике између ученика основних школа у селу и у граду када процењују занимљивост наставног предмета Ликовна култура.
- 9.4. Ученицима који учествују у раду ликовне секције предмет Ликовна култура је занимљивији.
- 9.5. Ученицима који имају бољи општи успех у претходном разреду Ликовна култура је мање занимљив наставни предмет.
10. Највећи број ученика опажа да је наставник ликовне културе веома допринео да им предмет Ликовна култура буде занимљивији.
- 10.1. Не постоје полне разлике између ученика када процењују допринос наставника ликовне културе занимљивости предмета.
- 10.2. Не постоје разлике између ученика основне и средње школе када процењују допринос наставника ликовне културе занимљивости предмета.
- 10.3. Не постоје разлике између ученика основних школа у селу и основних школа у граду када процењују допринос наставника ликовне културе занимљивости предмета.
- 10.4. Ученицима који учествују у раду ликовне секције процењују да је наставник ликовне културе веома допринео занимљивости предмета.
- 10.5. Ученицима који имају бољи општи успех у претходном разреду процењују да је наставник ликовне културе мало допринео занимљивости предмета.
11. Највећи број ученика процењује Ликовну културу као веома лак наставни предмет.
- 11.1. Не постоје полне разлике између ученика када процењују тежину наставног предмета Ликовна култура.
- 11.2. Не постоје разлике између ученика основне и средње школе када процењују тежину наставног предмета Ликовна култура.
- 11.3. Не постоје разлике између ученика основних школа у селу и основних школа у граду када процењују тежину наставног предмета Ликовна култура.
11. Највећи број испитаних ученика опажа да је наставник ликовне културе веома допринео да им предмет Ликовна култура буде лакши.
- 12.1. Не постоје полне разлике између ученика када процењују допринос наставника ликовне културе да им предмет буде лакши.
- 12.2. Не постоје разлике између ученика основне и средње школе када процењују допринос наставника ликовне културе да им предмет буде лакши.

- 12.3. Не постоје разлике између ученика основних школа у селу и основних школа у граду када процењују допринос наставника ликовне културе да им предмет буде лакши.
13. Задовољство ученика радом наставника ликовне културе на часу је повезано са њиховом проценом занимљивости наставног предмета, што су ученици задовољнији радом наставника ликовне културе на часу то им је предмет занимљивији.
14. Задовољство ученика радом наставника ликовне културе на часу је повезано са њиховом проценом тежине наставног предмета, што су ученици задовољнији наставника ликовне културе на часу то им је предмет лакши.
15. Мишљења ученика и наставника ликовне културе значајно корелирају по питању процене важности компетенција наставника ликовне културе.

## 5.5. ПОПУЛАЦИЈА И УЗОРАК ИСТРАЖИВАЊА

Узорак истраживања обухватио је ученике и наставнике ликовне културе.

### Ученици:

- који су школске 2010/11. године завршили седми разред, односно, школске 2011/2012. године уписали осми разред **основне школе**.
- који су школске 2010/11. године завршили први разред **средње школе, гимназије**, односно, школске 2011/2012. године уписали други разред.  
(Прилог бр. 1 *Списак школа обухваћене узорком истраживања*).

**Табела 1. Ученици обухваћени узорком истраживања**

Школа коју ученици похађају	Место где се школа налази	Број ученика
Основна школа	град	80
	село	80
Средња школа		60
Укупно		220

### Наставници ликовне културе

**Табела 2. Наставници ликовне културе обухваћени узорком истраживања**

Школа у којој су наставници запослени	Место где се школа налази	Број наставника
Основна школа	град	80
	село	80
Средња школа		60
Укупно		220



## 5.6. ВАРИЈАБЛЕ ИСТРАЖИВАЊА

У инструменту којим је извршено истраживање мишљења наставника ликовне културе издвојили смо контролне варијабле: о претходном иницијаном образовању наставника, годинама радног стажа наставника, образовној институцији у којој је наставник запослен, месту где се школа налази и полу наставника. Независна варијабла истраживања била је компетенције наставника ликовне културе, а зависне варијабле: успешна реализација наставе, рад у школи и професионална улога у друштву, као и могућност њиховог професионалног развоја.

У инструменту којим је извршено истраживање мишљења ученика издвојили смо контролне варијабле: место где се школа налази, образовна институција, пол ученика, општи успех из предмета Ликовна култура у VII разреду основне школе, општи успех из предмета Ликовна култура у I разреду средње школе општи успех у VII разреду основне школе, општи успех у I разреду средње школе и учешће ученика у ликовној секцији.

## 5.7. МЕТОДЕ, ТЕХНИКЕ И ИНСТРУМЕНТИ ИСТРАЖИВАЊА

У истраживању је коришћен неексперименталан корелациони нацрт уз коришћење методе попречног пресека. Метода попречног пресека је изабрана јер нас је интересовало тренутно стање, а не компетенције наставника ликовне културе кроз одређен временски период, односно, није нас интересовао утицај експерименталне ситуације на зависне варијабле. Неекспериментали корелациони нацрт је коришћен јер нисмо били у могућности да организујемо експериментално истраживање које би покрило сва истраживачка питања.

Приликом квалитативне анализе наставних планова појединих високошколских установа у нашој земљи и акредитованих програма за стручно усавршавање наставника из области Ликовна култура, применили смо анализу садржаја, при чему смо критеријуме и категорије унапред одредили.

За квантитативну обраду података коришћен је SPSS 17 програм. Поузданост коришћених инструмената добијена је израчунавањем Cronbach's alpha коефицијента. Као мере повезаности варијабли израчунаван је коефицијент Пирсонове корелације, Пирсонов  $\chi^2$  и  $\chi^2$ . За утврђивање значајности разлика између варијабли коришћена је анализа варијансе. Такође дат је приказ дескриптивне статистике у форми фреквенци, аритметичких средина и стандардних девијација одређених варијабли.

У складу са методом истраживања, коришћене су две посебно конструисане батерије инструмената (видети Прилог број 2).

Прву батерију инструмента су чинила два упитника намењена испитивању наставника ликовне културе. Први упитник је конструисан тако да њиме можемо испитати мишљење наставника ликовне културе о личним компетенцијама, затим, испитати њихово мишљење о компетенцијама потребним за успешну реализацију наставе, за рад у школи и професионалну улогу у друштву, испитати мишљења у вези са понудом акредитованих програма стручног усавршавања наставника и испитати колико су они ангажовани у различитим активима, тимовима школе, затим, у асоцијацијама, удружењима наставника ликовне културе. Поменути упитник је конципиран од укупно тридесетједног питања, од којих се првих седам питања односе на варијабле истраживања: о претходном иницијалном образовању наставника, годинама радног стажа наставника, школи у којој је наставник запослен, месту где се школа налази и полу наставника. Од укупног броја питања у упитнику, четрнаест питања су отвореног типа, а остала питања су затвореног типа.

Други упитник испитује мишљење наставника ликовне културе о томе како виде допринос свог иницијалног образовања, затим, стручног усавршавања и њиховог рада у школи, у стицању својих компетенција. Напомињемо да је овај упитник конструисан у облику скале сортирања, у којој се тврдње односе на различите врсте професионалних знања и њихове примене. Наиме, у инструменту је свака описана компетенција дата на нивоу знања, а затим, и на нивоу њене примене у одређеном контексту.

Приликом конструисања овог дела упитника коришћен упитник који је конструисан за потребе истраживања чији је предмет био да се испита како наставници, из перспективе своје праксе, опажају улогу свог додипломског образовања у односу на друге изворе знања и професионалних компетенција (Рајовић, Радуловић, 2007)<sup>82</sup>.

У дефинисању листе компетенција наставника ликовне културе пошли смо од:

- стандарда компетенција и листе компетенција за професију наставника прописаних у међународним и документима у нашој земљи;

---

<sup>82</sup> Поменуто истраживање је обављено на узорку од 175 наставника историје и латинског језика у школама широм Србије.

- стандарда компетенција за наставнике визуелних уметности у прописаних у појединим међународним документима,
- теоријских сазнања о компетенцима потребним наставнику,
- као и властитог поимања појма наставничких компетенција.

За целокупну скалу којом су мерене компетенције наставника поузданост је задовољавајуће висока (Cronbach's Alpha=0.896). Поузданост за део скале који испитује компетенције наставника ликовне културе за успешну реализацију наставе је релативно висока (Cronbach's Alpha = 0.847). Поузданост за део скале који испитује компетенције наставника у вези са његовим радом у школи и ангажовањем у заједници поузданост је прихватљива (Cronbach's Alpha = 0.733).

Другу батерију инструмента чинила су два упитника намењена испитивању мишљења ученика о компетенцијама њихових наставника ликовне културе, упитник за ученике осмог разреда и упитник за ученике друге године средње школе. Упитници се састоје од укупно деветнаест питања и разликује се само у једном питању, у којем смо тражили да напишу коју су оцену имали у предходном разреду.

Од укупног броја питања, једанаест питања је отвореног типа, а осам питања је затвореног типа. У оквиру питања затвореног типа понуђен је низ одговора, међу којима су испитаници требали да одаберу један одговор, који највећој мери изражава њихово мишљење. У оквиру питања отвореног типа, где су, за потребе овог истраживања, били неопходни допунски одговори, односно, прецизнија или исцрпнија објашњења, испитаницима је остављена могућност да сами формулишу свој став, мишљење.

Прва четири питања, у оба упитника, се односе на варијабле истраживања: место где се школа налази, образовна институција, пол ученика, општи успех из предмета Ликовна култура у VII разреду основне школе, општи успех из предмета Ликовна култура у I разреду средње школе, општи успех у VII разреду основне школе, општи успех у I разреду средње школе и учешће ученика у ликовној секцији.

У петом, шестом, седмом и осмом питању смо од ученика тражили да наведу три своја омиљена и три наставника која им нису омиљена, као и да наведу разлоге за то. Занимало нас је да ли ће се наставник ликовне културе наћи у некој од поменутих категорија.

Поред тога, занимало нас је и како ученици опажају предмет Ликовну културу и како виде допринос наставника ликовне културе тежини и занимљивости предмета

(питања: 9, 10, 11, 12, 13 и 14), као и да ли су задовољни радом наставника ликовне културе (питања: 15 и 16). Да би добили потпунију слику у вези са мишљењем ученика о компетенцијама њихових наставника ликовне културе тражили смо и да наведу три карактеристике које највише цене и три карактеристике које им највише сметају код наставника ликовне културе (питања: 17 и 18).

У последњем питању у упитнику дата је листа компетенција наставника ликовне културе (која је садржана и у упитнику за наставнике у нешто измењеном облику). Од ученика је тражено да се одреде, на петостепеној скали, у којем степену се слажу са понуђеним тврдњама које су компетенције потребне наставницима ликовне културе.

Кробахов алфа коефицијент, за оба упитника која испитују мишљење ученика, износи 0,786 што указује да је поузданост инструмента задовољавајућа.

## **5.8. НАЧИН ПРИКУПЉАЊА ПОДАТАКА**

Истраживање је извршено школске 2011/12. године. Прикупљање података је трајало дужи временски период, с обзиром на то да су узорком истраживања биле обухваћене сеоске и градске школе широм Србије, а да је у већини школа запослен један наставник ликовне културе. На дужину трајања истраживања утицала је и недовољна мотивација једног дела наставника да учествују у истраживању, те је истраживач је био у прилици да, накнадно, у истраживање укључује нове школе, како би предвиђен узорак био испуњен.

Значајна подршка у организацији истраживања добијена је од директора и педагошко-психолошке службе школа у којима је оно реализовано, што је олакшало посао истраживачу на терену. Истраживач је, током посета школама, често био у прилици да додатно разговара са испитаницима, што му је умногоме помогло да допуни прикупљене податке. У настојању да обезбедимо што већу објективност и поузданост у фази прикупљања релевантних података, а тиме и поузданост у извођењу закључака истраживања, анкетирање је било анонимно.

## **АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА**

**6.1. ИНИЦИЈАНО ОБРАЗОВАЊЕ БУДУЋИХ НАСТАВНИКА ЛИКОВНЕ  
КУЛТУРЕ ИЗ ОБЛАСТИ ПСИХОЛОГИЈЕ, ПЕДАГОГИЈЕ И МЕТОДИКЕ  
НАСТАВЕ НА ПОЈЕДИНИМ ВИСОКОШКОЛСКИМ  
ИНСТИТУЦИЈАМА У НАШОЈ ЗЕМЉИ**

У овом делу рада представићемо резултате анализе планова основних и мастер студија Факултета ликовних уметности у Београду, основних студија Високе школе ликовних и примењених уметности струковних студија у Београду, основних студија Факултета примењених уметности у Београду и основних студија Академије уметности у Новом Саду.

Анализу смо урадили преко следећих индикатора:

- број часова (недељни) планиран за психолошко-педагошко-методичку групу предмета,
- циљеви и исходи (уколико су исходи дефинисани) психолошко-педагошко-методичке групе предмета,
- теме заступљене у програму психолошко-педагошко-методичке групе предмета,
- организација праксе студената у школама.

На основу поменуте анализе покушали смо да дођемо до података о томе како се одвија припрема будућих наставника ликовне културе из области психологије, педагогије и методике наставе на појединим високошколским институцијама у Србији, какви су садржаји и начини студирања, како се реализује пракса студената у школама, односно које компетенције наставници развијају током свог иницијалног образовања из поменуте групе предмета.

## **Факултет ликовних уметности, Универзитет уметности у Београду**

На Факултету ликовних уметности, Универзитета уметности у Београду, између осталих постоје профили: Дипломирани сликар, Дипломирани вајар, Дипломирани графичар. У оквиру њих, у току студирања, студент као обавезне похађа предмете из области психологије, педагогије и методике наставе ликовне културе.

Иницијално образовање траје укупно пет година (три године основних студија и две године мастер студија). Тек по завршетку мастер студија дипломац стиче право да ради као наставник ликовне културе у основним школама или као професор уметности у средњим школама.

Предмет Педагогија (Општа педагогија) је обавезан, теоријски предмет на основним академским студијама. Изучава се на другој години студија, један семестар, два часа недељно (студијски програми: Сликаство, Графика, Вајарство). Циљ предмета јесте да упозна студенте са основним проблемима васпитања и образовања, школе, школског система и наставе, и упути их у специфичности естетског васпитања.

У оквиру првог дела предмета Педагогија, под називом Општа педагогија, планирано је да се студенти упознају са различитим концепцијама васпитања, педагогијом као науком, затим питањима односа и сарадње са свим учесницима образовно-васпитног процеса, са теоријама естетског васпитања, организацијом школског система у нашој земљи, карактеристикама наставничког позива и различитим концепцијама школовања будућих наставника ликовне културе, што све представља основу за похађање предмета Педагогија у наредном семестру.

У програму се наводи да би по завршетку курса из Педагогије студенти требало да имају довољно знања о томе како се организују настава и остале школске активности, затим да стекну вештине које им омогућавају да буду промишљени практичари у настави, као и да имају добру основу за континуирано стручно усавршавање. Студенти би требало да се упознају са улогом, позицијом и послом наставника ликовне културе, као и његовом мисијом промотера своје професије (видети Прилог бр. 3).

Предмет Педагогија (Дидактика) је обавезан, теоријски предмет на основним академским студијама. Изучава се на другој години студија, један семестар, два часа

недељно (студијски програми: Сликарство, Графика, Вајарство). Циљеви предмета се не разлику од циља предмета Педагогија - Општа педагогија. У програму је наведено да је циљ предмета Педагогија - Дидактика да упозна студенте са основним проблемима васпитања и образовања, школе, школског система и наставе, и упуту их у специфичности естетског васпитања.

У оквиру другог дела предмета Педагогија, који носи назив Дидактика, студенти се упознају са проблемима избора и организације садржаја и метода наставе, као и облика наставног рада, затим, са питањима уређења средине за учење, процењивања и оцењивања рада и напредовања ученика, као и са основним правилима и могућностима приликом конкретизације циљева васпитања и образовања, планирања и програмирања наставе. Део садржаја овог предмета чине и дидактички принципи, у оквиру којих се нарочито упознају са принципима индивидуализованог приступа ученику (видети Прилог бр. 3).

Предмет Психологија 3/1 – Општа психологија са психологијом личности је обавезан, општи предмет на основним академским студијама. Изучава се на првој години студија, у првом семестру, два часа недељно (студијски програми: Сликарство, Графика, Вајарство). Циљ предмета је овладавање основним појмовима из области психологије личности и опште психологије (исходи и теме заступљене у програму Предмета дате су у Прилогу бр. 3).

Предмет Психологија 2 – Психологија опажања је обавезан, општи предмет на основним академским студијама. Изучава се на првој години студија, у другом семестру, два часа недељно (студијски програми: Сликарство, Графика, Вајарство). Циљ предмета је овладавање основним појмовима из области когнитивне психологије, психологије опажања и развојне психологије. Исходи учења наведени у програму предмета су исти као и исходи предмета Психологија 1 (теме заступљене у програму Предмета дате су у Прилогу бр. 3).

Предмет Психолошке теорије уметности је обавезан, општи предмет на основним академским студијама. Изучава се на трећој години студија, један семестар, два часа недељно (студијски програми: Сликарство, Графика, Вајарство). Циљ предмета је овладавање основним појмовима из области психологије уметности,



експерименталне естетике и истраживања уметности (теме заступљене у програму Предмета дате су у Прилогу бр. 3).

Поред исхода учења који су наведени за предмете Психологија 1 и Психологија 2, за овај предмет наведени су и следећи:

- основна знања о психологији уметности, теоријама уметности, истраживањима уметности, експерименталној естетици,
- увид у личну, имплицитну теорију као и у личне теорије уметности других студената.

Предмет Психологија стваралаштва је обавезан, општи предмет на основним академским студијама. Изучава се на трећој години студија, један семестар, два часа недељно (студијски програми: Сликаство, Графика, Вајарство). Циљ предмета је овладавање основним појмовима из области психологије стваралаштва, комуникације у уметности, рецепције уметности и метода описа уметности (теме заступљене у програму предмета дате су у Прилогу бр. 3).

Поред исхода учења који су наведени за предмете Психологија 1 и Психологија 2, за овај предмет наведени су и следећи:

- основна знања о појму креативности, расподели креативности, развоју креативности, методама описа уметности, комуникацији у уметничким процесима,
- флексибилан став према личним и туђим креативним капацитетима и постигнућима.

Предмет Методика ликовне културе је обавезан, општи предмет на основним академским студијама. Изучава се на трећој години основних студија и на првој и другој години мастер студија, по два часа недељно. Циљеви предмета наведени у програму су: упознавање студената са теоријским гледиштима и основним научним сазнањима потребним за разумевање процеса од којих се састоји ликовно васпитање и образовање деце и младих; упознавање студената са основним елементима процеса ликовног васпитања и образовања, планирањем, организацијом, реализацијом и евалуацијом ликовних активности у предшколским, основношколским и средњешколским установама, а са циљем оспособљавања за самосталан рад у

актуелној васпитно-образовној пракси; оспособљавање студената да самостално оцењују вредност идеја о ликовном васпитању и образовању, као и програма, метода, садржаја и средстава уз помоћ којих се они остварују; оспособљавање студената за самосталну теоријску анализу и критичку оцену значаја и улоге ликовних уметности у васпитно-образовном процесу, развијање курикулума, осмишљавање иновативних методичких поступака у области ликовне културе у раду са ученицима основне и средње школе; оспособљавање студената да своја знања операционализују, уносе их у своју васпитно-образовну праксу и организују је у складу са њима и оспособљавање студената да самостално прате стручну литературу и континуирано се стручно усавршавају у овој области (исходи и теме заступљене у програму предмета дате су у Прилогу бр. 3).

У шестом семестру, у оквиру овог предмета, организована је практична настава студената: Вежбе, која се не реализује у школи, предшколској установи, већ подразумева израду семинарског рада у коме су обрађени садржаји из области ликовних уметности (теорија уметности, историја уметности, ликовне технике и материјали) и методике ликовне културе. У програму је назначено да семинарски рад представља теоријску основу из области ликовне уметности и методике ликовне културе и услов је за писање методичких припрема за реализацију часова Ликовне културе у настави на мастер студијама. Поред тога, студент је у обавези да изради *ликовну мапу* која подразумева визуелну презентацију ликовних техника и материјала према ликовним подручјима у васпитно-образовном раду. Студент, кроз самосталан практичан рад, реализује ликовне радове и презентује их у ликовној мапи.

#### Организација праксе у школама

Пракса у предшколским установама, основним и средњим школама организована је на дипломским академским студијама мастер, у оквиру општег обавезног предмета Методика ликовне културе – Методичка пракса 1.

Пракса студената, у трајању од два часа недељно, два семестра на првој години, подразумева посматрање, реализацију и анализу ликовних активности у предшколској установи и часова Ликовне културе у основној школи под надзором наставника ликовне културе, односно васпитача и ментора – професора Методике ликовне културе. Пракса подразумева посматрање рада наставника на часу, реализацију и анализу ликовних активности и часова Ликовне културе.

На дипломским академским студијама мастер, у оквиру општег обавезног предмета Методика ликовне културе – Методичка пракса 2, планирана је пракса студената, у трајању од два семестра на другој години, по два часа недељно, која подразумева реализацију часова у средњој школи као и евалуацију остварених резултата у оквиру методичке праксе. Такође, студенти имају могућност реализације праксе у институцијама у којима се школују ученици са сметњама у развоју и институцијама које воде бригу о деци без родитељског старања, што сматрамо веома добрим решењем.

У оквиру Методичке праксе 1 и Методичке праксе 2 дефинисани циљеви и исходи учења су исти као и за предмет Методика ликовне културе.

### **Факултет примењених уметности у Београду**

На Факултету примењених уметности, Универзитета уметности у Београду, студент, као обавезне похађа предмете Психологију, Педагогију и Методику.

#### **Педагогија – Општа педагогија и Дидактика**

Предмет Педагогија је обавезан, општи предмет на основним академским студијама. Циљ предмета је овладавање основним знањима из области педагогије, развијање педагошког мишљења, ставова и вредности, богаћење и развијање педагошког речника и подстицање истаживачког односа према педагошкој теорији и пракси.

Усвајање основних дидактичких знања (развијање елементарне дидактичке способности за разумевање суштине циља и задатака наставе и образовања). Оспособљавање за курикуларно обликовање садржаја, исхода образовања, за адекватнији избор и стваралачку употребу наставних метода, облика, дидактичких медија, стратегија у процесу планирања, реализације и евалуације наставног процеса (исходи и теме заступљене у програму предмета дате су у Прилогу бр. 4).

Предмет Психологија је обавезан, општи предмет на основним академским студијама. Циљ предмета је усвајање основних психолошких појмова, упознавање са базичним психолошким феноменима, методама њиховог истраживања и теоријским

интерпретацијама, овладавање основним појмовима из области психологије личности и опште психологије (исходи и теме заступљене у програму предмета дате су у Прилогу бр. 4).

За предмет Методика дефинисани циљеви, исходи учења и теме заступљене у програму су исте као и за предмет Методика ликовне културе на Факултету ликовних уметности, будући да их реализује исти професор. Једина, али не мала, разлика јесте што се Методика на основним студијама изучава само на четвртој години студија, два семестра, по два часа недељно.

Практична настава: организована је у трајању од два часа недељно, један семестар (осми) на четвртој години студија.

### **Висока школа ликовних и примењених уметности струковних студија**

За разлику од осталих факултета који образују будуће наставнике ликовне културе, на Високој школи ликовних и примењених уметности струковних студија постоји студијски програм Ликовна култура.

Из области психологије, педагогије и методике наставе организован је већи број предмета са много већим бројем часова, него што је то случај на Факултету ликовних уметности у Београду, Факултету примењених уметности у Београду и Академији уметности у Новом Саду. Наиме, студентима је омогућено да похађају наставу предмета: Увод у педагогију, Дидактика, Увод у психологију, Методика - Основе наставе ликовне културе, Методика - Опсервација наставе, Методика - Ликовне радионице.

Специфично за ову установу, а саматрамо веома добрим решењем, јесте и организација стручне праксе која се одвија у току петог и шестог семестра у основној школи у трајању од три часа недељно. Први сегмент стручне праксе чини посматрање наставе, затим, након одређеног броја часова, студенти су у могућности да се укључе у реализацију појединих делова часа, да би, на крају, самостално конципирани и реализовали час.

Они студенти који изаберу предмет Методика за завршни рад, самостално налазе школу са којом ће сарађивати, током семестра уз континуиране консултације са

професором, пишу рад који има више сегмената: стручну анализу теме којој припадају наставне јединице које ће предавати ученицима, циљеве и исходе, четири припреме за час и евалуацију, критичку процену реализованог.

Током шестог семестра, они студенти који су изабрали изборни предмет Ликовне радионице, организовано, са професором учествују у ликовним радионицама у Музеју савремене уметности у Београду. Студенти се на тај начин оспособљавају да самостално или у оквиру тима, креирају и реализују програме ликовних радионица за децу различитих узраста, курсеве за припрему за полагање пријемних испита у средњим уметничким школама и друге врсте програма заснованих на компетенцијама из области визуелних уметности при институцијама (школе, музеји, галерије, домови културе, домови за ученике...). Коришћење поменутих ресурса окружења у настави (музеја, галерија, уметнички фестивали и др.) оснажује студенте да касније у току свог професионалног развоја активније сарађују са окружењем (видети пример радионице под називом *Маска која открива* у Салону Музеја савремене уметности у оквиру студијског програма Ликовне радионице, Прилог бр. 5).

У програму су наведене компетенције које студенти стичу након завршетка студијског програма. Компетенције су подељење на опште и предметно– специфичне.

Савладавањем студијског програма студенти стичу следеће опште компетенције:

- способност трансферне употребе знања стеченог у једном контексту на други контекст,
- способност планирања и организације процеса рада,
- елементарно познавање рада на рачунару,
- способност да се самостално добије и анализира информација из различитих извора,
- способност критичке процене туђег и сопственог рада,
- способност рада у тимовима,
- разумевање места и функције уметности у друштву, у развоју индивидуе и њеној комуникацији са окружењем,
- одговорност и систематичност,
- способност примене теоријског знања у пракси, креативан став према окружењу.

Предметно – специфичне компетенције које студенти стичу су:

- способност самосталног конципирања и извођења ликовних дела у области сликарства, вајарства, графике и проширених медија,
- темељно познавање технологије сликарства и вајарства,
- савремених технологија и медија који имају уметнички потенцијал и могућности рада са великовним материјалима и техникама за потребе специфичних захтева рада,
- познавање историје уметности и способност примене теоријског знања у пракси,
- развијена знања и сензибилитети који омогућавају анализу, разумевање и критичку процену савремене уметничке праксе у области визуелних уметности,
- владање теоријским знањима о елементима васпитно-образовног процеса, од планирања, програмирања, остваривања и вредновања самог процеса до праћења развоја и достигнућа ученика,
- способност практичног извођења васпитно образовног процеса заснованог на темељном познавању визуелних уметности и научним знањима из области психологије и педагогије,
- познавање специфичних видова комуникације везаних за професионални рад струковног ликовног уметника,
- способност продубљивања теоријских и практична знања и вештина везаних за педагошки рад у области визуелних уметности,
- познавање институција и механизма друштва релевантних за струковног ликовног уметника.

Надаље, у Документу се наводи да по завршетку студијског програма Ликовна култура дипломирани студент:

- познаје теорију ликовне форме и теоријска знања уме да примени у практичном раду и естетској анализи уметничког дела,
- компетентно говори о техничким и изражајним могућностима класичних и савремених медија, материјала и техника као и великовних техника и материјала који поседују ликовне потенцијале и уме да их адекватно употреби у практичном раду и креирању и вођењу процеса наставе у основној школи или у раду ликовних радионица,

- самостално организује и спроводи процес рада од идеје и продукције до презентације рада (на српском и енглеском језику),
- поседује знање из области историје уметности и теорије савремене уметности и културе и способен је да активно прати и интерпретира феномене везане за визуелне уметности на нашој и светској уметничкој сцени,
- компетентно говори о медијима масовних комуникација, разуме њихову функцију и важност у савременој цивилизацији и познаје њихове уметничке потенцијале,
- самостално долази до информација које су му потребне за рад и надградњу образовања и има развијену свест о неопходности континуираног професионалног развоја,
- разуме значај који квалитетна комуникација има у пољу његовог професионалног деловања и познаје принципе успешне комуникације,
- способен је да самостално и као део тима планира, програмира, реализује и вреднује образовно-васпитни процес, води педагошку документацију и подстиче и прати развој и постигнућа ученика у настави предмета Ликовна култура у основном образовању,
- способен је да самостално или као део тима организује, планира, програмира и вреднује рад ликовних радионица различитих типова.

У Документу се даље наводи да се интегративни карактер уметничког изражавања обезбеђује кроз практични рад студената, високу корелацију међу предметима програма и јасну, пирамидалну хијерархијску структуру циљева и исхода.

Програм је конципиран тако да почиње фазом стицања основних знања, развојем базичних вештина, преиспитивањем и редефинисањем претходних искустава студената и постепеним изграђивањем ставова заснованих на чињеницама и систематичним неговањем квалитета као што је креативност, упорност, еманципована визуелна перцепција, различите врсте ликовних сензибилитета и сл.

Задаци који се стављају пред студенте, делимично током петог, а знатно више током шестог семестра, кроз студијска подручја Сликање, Вајање, Ликовна форама, Методика наставе ликовне културе, стручну праксу и завршни испит су практично симулација реалних радних задатака занимања за које студијски програм школује студенте. У оквиру плана сваког предмета предвиђени су различити видови провере нивоа испуњености исхода учења предмета током семестра (тестови, колоквијуми,

семинарски радови, пројекти и слично). На тај начин наставник добија повратну информацију о квалитету наставе.

У наредном делу рада приказаћемо преглед циљева предмета из области психологије, педагогије и методике наставе, као и информације у вези са бројем часова, годином студија на којој се наведени предмети изучавају и организацијом праксе у школама.

Предмет Педагогија – Увод у педагогију је обавезан, теоријски предмет на основним академским студијама. Изучава се на првој години студија, два часа недељно. Циљ предмета, исходи, теме заступљене у програму предмета су исти као и у програму предмета Педагогија – Општа педагогија на Факултету примењених уметности у Београду. Поменуте предмете реализује исти професор у обе институције.

Предмет Педагогија - Дидактика је обавезан, теоријски предмет на основним академским студијама. Изучава се на првој години студија, два часа недељно. Циљ предмета, теме заступљене у програму предмета су исти као и у програму предмета Педагогија–Дидактика на Факултету примењених уметности у Београду. Поменуте предмете реализује исти професор у обе високошколске институције.

Предмет Психологија – Увод у психологију је обавезан, теоријски предмет на основним академским студијама. Изучава се на другој години студија, два часа недељно. Циљ предмета је упознавање са општим појмовима психологије, што подразумева: (а) свест о основним психолошким приступима изучавању људског понашања (б) свест о најважнијим психолошким проблемима (ц) знање о њиховом пореклу и најважним контрибуторима; (д) познавање метода истраживања, налазима, концептима и основној терминологији; затим, развој научних метода и вештина, што подразумева: (а) стимулисање интелектуалне радозналости и занимања за психологију човека, (б) прихватање научног метода, (ц) заснивање темељних знања потребних за бављење проблемима примењене психологије, (д) критички став према свим закључцима и способност да се евалуирају на основу доказа и искуства (исходи и теме заступљене у програму предмета дате су у Прилогу бр. 5).

Предмет Методика - Основе наставе ликовне културе је обавезан, теоријски предмет на основним академским студијама. Изучава се на трећој години студија, два



часа недељно. Предмет Основе наставе ликовне културе студијског подручја Методика наставе ликовне културе студентима обезбеђује неопходна теоријска знања за бављење педагошком праксом. Студенти развијају знања која су потребна за припремање, организовање и реализацију наставе и процењивање резултата рада у настави предмета Ликовна култура у обавезном основном образовању или у раду ликовних радионица. Студенти се упознају са савременом педагошком праксом код нас и у свету, редефинишу сопствена искуства, развијају идејна решења за поједине часове и ликовне радионице.

Циљ предмета: стицање и повезивање знања релевантних за компетентно мишљење о различитим аспектима образовања у области визуелних уметности; подстицање студената да преиспитују, систематизују и редефинишу сопствена искуства у вези са образовањем и стваралачким изражавањем; развијање афирмативног става према вредностима образовања, култури и уметности сопствене заједнице и светској културној и уметничкој баштини; развијање сензибилитета за свет детета и различите видове комуникације детета са окружењем; подстицање студената да самостално истражују проблеме и аргументовано бране своје ставове; развијање способности евалуације и самоевалуације; развијање способности примене знања стеченог у једном контексту на други контекст (исходи и теме заступљене у програму предмета дате су у Прилогу бр. 5).

Настава обавезног предмета Опсервација наставе и пракса студијског подручја Методика наставе ликовне културе, одвија се у основној школи и у музејима у којима се организују ликовне радионице. Изучава се на трећој години студија, два часа недељно.

На почетку, студенти присуствују настави предмета Ликовна култура, процењују рад наставника и предлажу своја решења за поједине часове. У другој фази наставе студенти реализују часове за које су самостално урадили припреме. Током семестра студенти припремају, организују и реализују ликовну радионицу за ученике у неком од музеја или другој адекватној институцији.

Циљ предмета је развијање способности критичке процене сопственог рада; развијање сензибилитета за свет детета; развијање знања, вештина и искуства потребних за креирање и вођење процеса наставе (рада ликовне радионице); повезивање практичног искуства стеченог током стручне праксе у установи са

теоријским знањима; развијање креативности у конципирању и реализацији наставе; подстицање студената да критички процењују различите аспекте процеса образовања и граде ставове и вредности.

Теоријска настава се бави структуром плана, програма и самог часа и анализом тема и наставних јединица. У оквиру стручне праксе студенти присуствују часу у школи. Током наставе предмета Опсервација наставе, на конкретним примерима, анализирају се сви аспекти наставе и систематизује знање и искуство. Студенти се постепено оспособљавају и припремају да на крају стручне праксе и сами самостално реализују по један час у школи.

Исходи предмета: по завршетку курса студенти су способни да планирају процес наставе поштујући релевантна научна знања, развојне карактеристике и потребе групе са којом раде, дечија и људска права, потребе заједнице као и индивидуалне разлике које постоје међу члановима групе; планирајући наставу успостављају суштинске, садржајне и друге везе са другим предметима као и са ваншколским искуствима ученика односно учесника ликовне радионице; користе стручну литературу и друге изворе информација креирајући процес наставе и надограђујући сопствено искуство; аналитички приступе процени квалитета свог рада.

### **Академија уметности у Новом Саду**

Студенти Академија уметности у Новом Саду имају могућност да у току студија похађају наставу из обавезних, једносеместралних предмета: Школске психологије (на трећој години студија), Психологије стваралаштва 1 (на првој години студија) и Психологије стваралаштава 2 (на првој години студија), Методика наставе ликовне културе 1 (на трећој години студија), Методика наставе ликовне културе 2 (на трећој години студија), Методика наставе ликовне културе 3 (на четвртој години студија), и Методика наставе ликовне културе 4 (на четвртој години студија). Поред тога, организована је настава из обавезног, двосеместралног предмета Педагогија (на трећој години студија). Поменути предмети нису организовани на мастер академским струдијама.

Студијски програми Сликаство, Вајарство, Графика, Графичке комуникације, Нови ликовни медији и Фотографија, департмана Ликовних уметности, у својој структури имају наведене предмете, као обавезне.

Звање које се добија по завршетку основних академских студија из Ликовне уметности је дипломирани ликовни уметник (студијски програми: Сликаство, Вајарство, Графика, Нови ликовни медији и Фотографија), а по завршетку Графичких комуникација (припада области примењена уметност и дизајн) стиче се звање дипломирани примењени уметник.

Студентска пракса је организована у трећој години студија у основним школама, и у четвртој години студија у средњим школама.

Предмет Педагогија има за циљ да развије интересовања и сензибилитет студената за систематско и критичко проучавање педагошке теорије и васпитне праксе; за самостално расуђивање и закључивање, као и аргументовање сопственог мишљења и ставова о основним педагошким феноменима, теоријама и концепцијама (исходи и теме заступљене у програму предмета дате су у Прилогу бр. 7).

Предмети Психологија стваралаштва 1 и 2 има за циљ да упозна студената са психолошким законитостима које стоје у основи наставног рада; да их оспособи за примену и имплементацију психолошких сазнања у будућем педагошком раду (исходи и теме заступљене у програму предмета дате су у Прилогу бр. 7).

Предмет Школска психологија има за циљ да упозна студенте са психолошким законитостима које стоје у основи наставног рада; да их оспособи за примену и имплементацију психолошких сазнања у будућем педагошком раду (исходи и теме заступљене у програму предмета дате су у Прилогу бр. 7).

Циљ предмета Методика наставе ликовне културе 1 јесте упознавање и разумевање основних елемената методике као науке и дефинисање Методике ликовне културе са анализом њене специфичности и комплексности (задаци и садржајни елементи; структурно поимање и препознавање ликовног изражавања деце, анализа и категоризација ликовних типова деце). Исход предмета је веома уопштено дефинисан и гласи: студенти су припремљени за рад у основним школама (узраста од V – VIII разреда) (теме заступљене у програму предмета дате су у Прилогу бр. 7).

Циљ и исход предмета Методика наставе ликовне културе 2 је исти као циљ предмета Методика наставе ликовне културе 2 (теме заступљене у програму предмета дате су у Прилогу бр. 7).

Циљ предмета Методика наставе ликовне културе 3 је упознавање и разумевање основних елемената методике као науке и дефинисање Методике ликовне културе са анализом њене специфичности и комплексности; њени задаци и садржајни елементи; структурно поимање и препознавање елемената наставе у средњим школама. Исход предмета је веома уопштено дефинисан и гласи: студенти су припремљени за рад у у средњим школама и гимназијама (теме заступљене у програму предмета дате су у Прилогу бр. 7).

Циљ и исход предмета Методика наставе ликовне културе 4 је исти као циљ предмета Методика наставе ликовне културе 3 (теме заступљене у програму предмета дате су у Прилогу бр. 7).

\* \* \*

На основу анализе циљева, исхода и тема које су заступљене у плану и програму предмета из области психологије, свих анализираних програма факултета који образују будуће наставнике ликовне културе, можемо закључити да они покривају садржаје опште психологије и психологије личности који су релеватни за бављење уметношћу.

Сматрамо да би у садржаје ових предмета требало укључити више садржаја из развојне психологије и педагошке психологије који би дали студентима потребна знања о развојним карактеристикама ученика (когнитвном, социјалном и афективном развоју), омогућили разумевање сложености фактора који обликују развој, знања о индивидуалним разликама ученика, како би студенти, будући наставници били у стању да обезбеде да настава Ликовне културе уважава развојне специфичности и индивидуалне разлике ученика и допринесе њиховом развоју (да процене особине, карактеристике, способности ученика и ниво комплексности задатка и у складу са тим планирају наставни процес). Овако конципирани садржаји би обезбедили бољу

припрему будућих наставника за будуће интерактивне облике рада у образовно-васпитном процесу али и у образовању за уметности изван институционалног оквира. Наведени садржаји, теме се изучавају на Академији уметности у Новом Саду кроз предмете Школска психологија и Методика наставе ликовне културе.

Важно је нагласити да, за разлику од других факултета, на Факултету ликовних уметности у Београду студенти имају прилику да изучавају четири једносеместрална предмета из области психологије (Психологија личности, Психологија 2, Психологија уметности и Психологија ствралаштва). У оквиру наведених предмета, планирани су садржаји који су релевантни за рад у образовно-васпитном процесу. Потребно је нагласити да на овом факултету, за разлику од осталих факултета који образују наставнике ликовне културе, иницијално образовање траје укупно пет година (три године основних студија и две године мастер студија)<sup>83</sup> па је тиме омогућено организовање већег броја предмета из области психологије, али и педагогије и методике наставе.

На основу анализе циљева и исхода предмета из области педагогије и дидактике, можемо закључити да постоји значајна веза између наставног кадра који програм реализује и дефинисаних циљева, исхода односно садржаја предмета. Наиме, циљеви, исходи и садржаји предмета Педагогија су исти на Факултету примењених уметности у Београду и Високој школи ликовних и примењених уметности струковних студија јер их реализује исти професор. Ово важи и за предмет Методика ликовне културе на Факултету примењених уметности и Факултету ликовних уметности у Београду. Резултате можемо довести у везу са раније поменути резултатима истраживања Бритинстена (Breitenstein, 2002).

Анализа циљева и исхода предмета из области педагогије и дидактике, указује да по завршетку студија студенти, свих факултета који чине узорак, треба да:

- имају знања о образовном систему у нашој земљи;
- схватају основне теорије и законитости у вези са васпитањем и образовањем (циљ, значај, границе васпитања и сл.);
- знања о педагогији као науци;
- имају основне комуникацијске вештине;

---

<sup>83</sup> Тек по завршетку мастер студија дипломац стиче право да ради као наставник ликовне културе у основним школама или као професор уметности у средњим школама.

- умеју да повежу основне елементе наставног процеса приликом планирања (циљеве, исходе, садржаје, теме);
- су способни да направе адекватан избор наставних метода, наставних средстава и облика рада;
- организују средину за учење која је у функцији васпитно-образовног рада;
- у пракси примењују технике континуираног и аутентичног процењивања достигнућа ученика;
- релеватно расуђују педагошке ситуације, аргументују сопствено мишљење и ставове о сопственим педагошким феноменима, теоријама и концепцијама;
- имају развијен активан, истраживачки приступ према педагошкој делатности (наставник као истраживач).

На основу анализе тема датих у програмима предмета из области педагогије, можемо закључити да су највише заступљене следеће теме:

- значај, могућности и границе васпитања, историјски преглед развоја васпитања и савремене концепције васпитања,
- педагогија као наука – систем научних дисциплина, методологија истраживања и однос са другим наукама, основни појмови,
- општа питања методике,
- комуникацијске вештине у васпитању, васпитно-образовна клима,
- образовна технологија,
- медији у васпитању и образовању;
- улога наставника у васпитно-образовном процесу;
- васпитно-образовне стратегије;
- школа и школски систем, систем васпитања и образовања.

Надаље, резултати анализе указују да су у програмима Факултета примењених уметности у Београду и Високој школи ликовних и примењених уметности струковних студија заступљени следеће теме које се не изучавају на Факултету ликовних уметности у Београду и Академији уметности у Новом Саду: епистемолошко-методолошке основе педагогије, васпитање у слободном времену, вредности и васпитање, култура и васпитање. Јоксимовићева (2006, 2009) наводи да се поменуте теме не налазе у плановима и програмима факултета који образују наставнике визуелних уметности у Сједињеним Америчким Државама, Канади, Великој

Британији, Француској, Немачкој, Финској, Аустрији, Словенији и Хрватској и отвара питање примерености ових тема потребама школовања будућих наставника ликовне културе. Чини нам се сасвим оправданим отварање поменутог питања.

Са друге стране, у оквиру предмета Педагогија и Дидактика на Факултету примењених уметности у Београду, Академији уметности у Новом Саду и Високој школи ликовних и примењених уметности струковних студија у Београду не изучавају се теме, садржаји које сматрамо веома битним за будући рад наставника ликовне културе:

- теорије естетског васпитања, специфичност, значај и улога естетског васпитања у обавезном школовању,
- место и функција уметничког васпитања и образовања у систему обавезног школовања;
- партнерски однос и тимски рад у васпитању,
- карактеристике личности наставника и наставничког позива,
- специфичности посла наставника ликовне културе;
- карактеристике школовања наставника ликовне културе код нас и у свету.

Поменуте теме се у великој мери налазе у Плану и програму више различитих предмета у области методике наставе на Високој школи ликовних и примењених уметности струковних студија у Београду и на Академији уметности у Новом Саду, али не и на Академији примењених уметности у Београду (осим теме у вези са специфичности посла наставника ликовне културе). У оквиру предмета Педагогија на Академији уметности у Новом Саду, изучава се тема у вези са улогом наставника у васпитно-образовном процесу.

Резултати анализе указују да се ни на једном факултету који образује будуће наставнике ликовне културе у оквиру предмета Педагогија и Дидактика не обрађују следеће теме које сматрамо веома важним јер се кроз њихову обраду могу развити компетенције које представљају основу за критичко преиспитивање сопственог рада, за активно укључивање у целокупни рад школе и ангажовање на ширењу идеје о значају уметничког образовања за развој ученика:

- начини континуираног праћења и евалуације наставе и рада наставника: о различитим изворима евалуације (колеге, ученици...), значење евалуативних података за праксу,

- област лидерства и менаџмента, стилова управљања одељењем и школским тимовима (умеће процене адекватног стила руковођења и његове примене у односу на тип групе, и сл.),
- значај музеја, галерија и других уметничких извора локалној заједници за реализацију наставног процеса (препознавање и коришћење уметничких извора у локалној заједници за реализацију наставног процеса, начине укључивања ученика у критичке расправе о уметничким делима и визуелној култури),
- облици и садржаји сарадње родитеља и наставника,
- облици и садржаји сарадње са локалном заједницом, активно укључивање у асоцијације, удружења наставника ликовне културе, ангажовање на ширењу идеје о значају уметничког образовања међу осталим наставницима, родитељима и широј јавности.

Наведене теме се налазе у плану и програму Високе школе ликовних и примењених уметности струковних студија у Београду и на Академији уметности у Новом Саду у оквиру различитих предмета из области методике.

Такође сматрамо да, планови и програми факултета који образују будуће наставнике ликовне културе, у оквиру изборних предмета, треба да садрже теме као што су:

- пружање подршке ученицима из маргинализованих група, ученицима са сметњама у развоју (израда индивидуалног образовног плана за ученике са сметњама у развоју, пружања подршке ученицима из маргинализованих група и сл.),
- превенција насиља у школи,
- интеркултурално образовање<sup>84</sup>.

Поменуте теме нисмо нашли у програмима факултета који чине узорак истраживања.

На основу анализе циљева, исхода и тема, садржаја који су заступљени у плану и програму предмета из области методике, свих анализираних програма факултета, можемо закључити да су релеватни за будуће бављење позивом наставника ликовне културе. Приметно је и да се поједине теме које се налазе у плану и програму

---

<sup>84</sup> Сматрамо да Ликовна култура пружа бројне могућности за реализацију садржаја у вези са интеркултуралним образовањем.



Методике ликовне културе обрађују и кроз садржаје предмета Педагогија, Дидактика и Психологија, као што су:

- развој схватања о ликовном васпитању и образовању,
- значај ликовног васпитања и образовања,
- основне карактеристике и специфичности развоја ликовног израза деце и младих,
- циљеви и задаци ликовне културе, принципи од којих се полази у неговању ликовног стваралаштва деце и младих,
- специфична примена метода васпитно-образовног рада у ликовном васпитању и образовању,
- облици рада у ликовном васпитању и образовању,
- опремљеност и естетско уређење простора за рад у области ликовног васпитања и образовања,
- значај личности и компетенција наставника у процесу ликовног васпитања и образовања,
- анализа продуката дечјег ликовног стваралаштва,
- процењивање, вредновање и награђивање дечјих ликовних радова,
- програмирање, планирање и евалуација васпитно-образовног рада у области ликовног васпитања и образовања.

Што се тиче стручне праксе студената, приметно је да је она различито организована на факултетима.

На Факултету примењених уметности на основним студијама је организована у трајању од два часа недељно, један семестар (осми) на четвртој години студија у основним и средњим школама.

Добар пример организације праксе студената је на Факултету ликовних уметности у Београду. Овде је пракса студената организована на мастер студијама у првој и другој години у трајању од два часа недељно у предшколским установама, основним и средњим школама али и школама за децу са сметњама у развоју и институцијама које воде бригу о деци без родитељског старања. Дакле, постоји програм праксе студената у школама који је усклађен са захтевима болоњског система (6 ЕСПС).

Сматрамо веома добрим примером организацију праксе и на Високој школи ликовних и примењених уметности струковних студија у Београду, која се одвија у

току петог и шестог семестра у основној школи у трајању од три часа недељно. У оквиру стручне праксе студенти су у могућности да самостално конципирају и реализују час. Сарадња студената са школом, уз континуиране консултације са професором факултета, писање припрема за часове, реализација часова и евалуација урађеног омогућена је студентима и кроз предмет Методика. Поред тога, током шестог семестра, они студенти који су изабрали изборни предмет Ликовне радионице, организовано, са професором учествују у ликовним радионицама у Музеју савремене уметности у Београду. Све ово, у некој мери, пружа прилику студентима да самостално или у оквиру тима, креирају и реализују програме ликовних радионица за ученике различитих узраста, курсеве за припрему за полагање пријемних испита у средњим уметничким школама и друге врсте програма заснованих на компетенцијама из области визуелних уметности при институцијама (школе, музеји, галерије, домови културе, домови за ученике...). Коришћење поменутих ресурса окружења у настави (музеја, галерија, уметнички фестивали и др.) оснажује студенте да касније у току свог професионалног развоја активније сарађују са окружењем.

Поред наведеног, мислимо да и даље постоји потреба јасног дефинисања улоге наставника ментора у школи, његовог програма рада са студентом, односно њихових обавеза према студенту. Садржаји програма праксе студената треба да се реализују кроскурикуларно кроз психолошко-педагошко-методичку групу предмета и као самосталан курс у оквиру школа. Менторство треба да подразумева сараднички однос наставника-ментора, професора са факултета–ментора и студента, заједнички рад, усаглашавање захтева, развијања модела наставе, праћења студената током праксе. Све три особе се заправо налазе у ситуацији учења, у процесу личног професионалног развоја.

Веома важно питање је питање садржаја програма праксе студената у школама. Анализа садржаја анализираних планова факултета, који образују будуће наставнике ликовне културе, указује да је у програмима дат нагласак припреми и реализацији наставног часа, и да готово и не постоје садржаји кроз које би студенти, будући наставници, изградили сопствено искуство о раду школе као институције, њеној сарадњи са партнерима из локалне заједнице, како би освестили постојање различитих улога наставника у школи (наставника члана школског тима, разредног старешине и сл.).

У светлу изреченог, важни су критеријуми за одабир наставника-ментора у школи. Осим критеријума који су дефинисани Правилником о сталном стручном

усавршавању и стицању знања наставника, васпитача и стручних сарадника (Службени гласник РС, 13/2012), важно је да ментор има и извесна андрагошка знања о могућностима и начинима учења одраслих, да буде унутрашње мотивисан за обављање ове улоге али и да се његов менторски рад вреднује кроз систем напредовања у знању и платни разред. Поред тога, сматрамо да је неопходна додатна обука наставника-ментора која би се реализовала у сарадњи више различитих институција (факултета који образују наставнике, матичних факултета, Завода за унапређивање образовања и васпитања, надлежног министарства).

Сматрамо да треба размотрити и питање временског периода када се реализује пракса у школама. Свакако не би требало, као што је то досадашња пракса, да се поклапа са крајем школске године када су наставне и ваннаставне активности школе најинтензивније (организација завршног испита, екскурзије, организација такмичења, завршна оцењивања ученичких постигнућа, седнице наставничког већа и др.), те су наставници у школама у том периоду најоптерећенији и нису у могућности да се у довољној мери посвете менторству.

Резултати анализе планова и програма факултета који образују будуће наставнике ликовне културе указују да, осим недовољног броја часова праксе студената у школама, већина факултета на основним студијама има недовољан фонд часова предмета из области психологије<sup>85</sup>, педагогије и методике наставе (углавном два двосеместарлна предмета са малим фондом часова). Дакле, отвара се питање да ли и у којој мери у програмима наведени циљеви, исходи, садржаји из наведених области могу да се остваре са планираним фондом часова. Изузетак у организацији студија је Факултет ликовних уметности, на којем иницијално образовање наставника ликовне културе подразумева мастер студије, па је тиме омогућено организовање већег броја предмета из области методике наставе.

Стога, сматрамо да не можемо у потпуности потврдити постављену хипотезу истраживања да будући наставници ликовне културе, током свог иницијалног образовања, усвајају неопходне компетенције из поменутих области. На основу изнетог, можемо закључити да је неопходно преиспитати однос уметничког

---

<sup>85</sup> Како смо раније нагласили, на овом месту изузимамо Факултет ликовних уметности у Београду на коме је из области психологије организовано четити предмета: Психологија личности, Психологија 2, Психологија уметности и Психологија стваралаштва.

образовања и психолошко-педагошко-методичког образовања будућих наставника ликовне културе.

Висока школа ликовних и примењених уметности струковних студија пружа свеобухватнију припрему будућих наставника ликовне културе (организован је већи број предмета са много већим бројем часова педагогије и методике наставе). Веома добрим решењем сматрамо и то што је студентима Високе школе омогућено да се од самог почетка студирања упишу на смер под називом Наставник ликовне културе, и тиме определе за професију наставник. По завршетку студијског програма Ликовна култура, организованог на овој институцији, студент је у могућности да се запосли као наставник ликовне културе у основној школи. Међутим, основне струковне студије трају само три године, па су стога наставници у неповољнијем положају када се запосле у школи, јер немају седми степен стручне спреме. Јоксимовићева (2009) наводи да се у београдским школама и даље ради око 40% наставног кадра за предмет Ликовна култура који су дипломирали на овој Вишој школи док је она трајала две године.

Поред тога што сматрамо да је добро да студенти на почетку студирања имају прилику да изаберу своју будућу професију<sup>86</sup>, сматрамо да би добра пракса могла да буде да студент по завршетку неког од уметничких факултета, уколико је заинтересован, похађа мастер студије на адекватном факултету или да у оквиру посебног центра за образовање наставника добије потребне компетенције за будуће бављење професијом наставник. На овом месту, треба имати у виду донете законске одредбе које ступају на снагу школске 2012/2013. године, а према којим сваки будући наставник, уколико жели да се запосли у школи, мора да има завршене мастер студије и остварених 30 ЕСПБ из педагошко-психолошко-методичке групе предмета, као и 6 ЕСПБ праксе у школи.

У том контексту, један од могућих модела може бити и модел који нуди поменути TEMPUS IV MASTS пројекат<sup>87</sup> који има за циљ да развије флексибилни, интердисциплинарни програм мастер студија (60 ЕСПБ) за образовање предметних наставника и истовремено усклади и регулише статус наставничке професије у Србији.

---

<sup>86</sup> у овом случају наставник ликовне културе

<sup>87</sup> О Пројекту је било више речи у Теоријском делу рада.

Чини нам се кључно питање – да ли студенти приликом уписа на одређени факултет себе виде као наставника ликовне културе? Да ли желе да се баве професијом наставник? Да ли су током студирања усмерени на развијање компетенција потребних за професију наставник? Каквог наставника желимо?

Остаје и отворено питање колико се током студија ставља нагласак на стицање знања и усвајању садржаја, а колико на развој наставника као рефлексивног практичара са критичким приступом садржајима учења. Сматрамо важним и питања: на који начин и у којој мери се будући наставници ликовне културе упознају са различитим, наведеним садржајима, темама током иницијалног образовања? Како и колико њихови професори на студијама користе различите наставне методе? Да ли студенти уочавају примену различитих наставних метода својих професора као одговор на различите образовне ситуације? Колико студенти стичу искуство кооперативног учења, учења у атмосфери вредновања отворености за истраживања и критичка преиспитивања праксе?

О коме год садржају је реч важан је начин на који му се прилази, на који се обрађује. У светлу изреченог, сматрамо да је неопходна примена метода које студенте оспособљавају да откривају, промишљају, истражују, критички преиспитују различите проблеме из педагошке праксе.

Потребно је оснажити студенте да буду иновативни у настави, што подразумева уважавање перспективе која професионално учење посматра као искуствено, социјано и имагинативно, као креативан чин, у коме се не дешава само трансформација постојећих структура знања, већ и имагинативни чин осмишљавања нових значења и њихове примене кроз социјалну интеракцију.

## 6.2. АКРЕДИТОВАНИ ПРОГРАМИ СТРУЧНОГ УСАВРШАВАЊА НАСТАВНИКА У ОБЛАСТИ ЛИКОВНА КУЛТУРА

У овом делу рада биће приказани резултати квалитативне обраде података која је извршена методом анализе садржаја. Анализирани су акредитовани програми у области *Ликовна култура*, који се налазе у *Каталогу програма сталног стручног усавршавања наставника, васпитача, стручних сарадника и директора за школску 2011/12. годину*. Јединице анализе чинили су параметри који дефинишу програме у Каталогу: статус, приоритет, установа, стручно друштво, односно удружење које га је пријавило, аутори и реализатори, дужина трајања, називи тема које се обрађују и циљне групе.

Каталог садржи укупно 921 програм. Област Уметности се састоји из три подобласти: *Драма и покрет*, *Ликовна култура* и *Музичка култура*. У области *Уметности* постоји укупно 67 програма стручног усавршавања. У (под) области *Ликовна култура* постоји укупно 21 програм.

Приметно је да је број програма за Ликовну културу исти као и у *Каталогу програма сталног стручног усавршавања наставника, васпитача, стручних сарадника и директора за школску 2009/10. и за школску 2010/11. годину*, док је рецимо у првом *Каталогу програма стручног усавршавања запослених у образовању*, објављеном 2002. године постојала само једна обука акредитована за област *Ликовна култура* (Министарство просвете и спорта, 2002). Ипак, једнак број акредитованих програма у последњих три године, не значи још увек једнак и висок квалитет понуде.

Надаље, у (под) области *Ликовна култура* 5 програма је у категорији *обавезан*, а 16 програма у категорији *изборни*. Сматрамо да поменуте категорије не пружају довољну смерницу кориснику Каталога приликом одабира програма, осим уколико је критеријум одабира број бодова које је потребно прикупити у складу са *Правилником о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника* (Службени гласник РС, број 13/2012).

Параметар који пружа поједине информације које могу бити смернице приликом одабира програма, односно стручног усавршавања, јесте *приоритетна*

област<sup>88</sup>. Ако погледамо како су програми категорисани у оквиру листе *приоритетна област* можемо закључити да највише програма припада приоритетној области П6: јачање професионалних капацитета запослених, нарочито у области иновативних метода наставе и управљања одељењем (14 програма), затим, областима П5: учење да се учи и развијање мотивације за учење и П3: инклузија деце и ученика са сметњама у развоју и деце и ученика из друштвено маргинализованих група, као и индивидуални образовни план (5 програма), затим следе, области П7: сарадња са родитељима, ученицима и ученичким парламентима и П8: информационо-комуникацијске технологије (2 програма). За два програма у Каталогу нису одређене приоритетне области (*Креативно мишљење у ликовним активностима* и *Уметничка дела у децем свету – школа*). Разлози за то могу бити различите природе, од тога да није било могуће подвести програм ни под једну од дефинисаних приоритетних области, затим, да аутор програма није навео приоритетну област приликом акредитације или разлог може бити техничке природе, пропуст аутора Каталога.

У целини гледано, у Каталогу су за сваки програм наведени подаци: каталожки број, назив, статус и приоритет, установа, стручно друштво, односно удружење које га је пријавило, имена аутора, имена координатора, адресе, бројеви телефона и e-mail, имена реализатора, називи тема које се обрађују, циљне групе, број учесника у групи и трајање.

Сматрамо да је понуђени број параметара на основу којих наставници могу да донесу одлуку који ће програм одабрати за лично стручно усавршавање недовољан. Наиме, у Каталогу недостају веома важни подаци у вези са циљевима и исходима програма обуке и компетенцијама које наставници могу да развију или унапреде. Уколико би циљеви и исходи обуке били прецизно, јасно дати у категоријама

---

<sup>88</sup> Министар просвете и науке је прописао листу приоритетних области стручног усавршавања за период од три године. У Каталогу су поређане независно од њихове важности. Поред сваког програма наведена је ознака приоритета П (1, 2...8) којем тај програм припада: П1. Превенција насиља, злостављање и занемаривање; П2. Превенција дискриминације; П3. Инклузија деце и ученика са сметњама у развоју и деце и ученика из друштвено маргинализованих група, као и индивидуални образовни план; П4. Комуникацијске вештине; П5. Учење да се учи и развијање мотивације за учење; П6. Јачање професионалних капацитета запослених, нарочито у области иновативних метода наставе и управљања одељењем; П7. Сарадња са родитељима, ученицима и ученичким парламентима; П8. Информационо-комуникацијске технологије.

компетенција, или уколико би компетенције које програм развија биле прецизно дефинисане, наставницима било лакше да донесу одлуку о томе који програм треба да похађају, односно у ком програму треба да учествују, како да направе свој профил стручног усавршавања који би одговарао њиховим личним потребама и потребама школе у којој су запослени. На овом месту треба имати у виду да, у периоду када се Каталог конципирао, документ Стандарди компетенција за професију наставника није био усвојен, тако да аутори Каталога нису били у могућности да одреде компетенције наставника које програм развија. У том контексту, одређење компетенција које програм развија остаје важно питање за наредне каталогe.

Наглашавамо да непостојање циљева, исхода и компетенција које програм развија онемогућава да извршимо један од планираних исхода истраживања: преглед компетенција наставника ликовне културе на основу анализе постојећих акредитованих програма стручног усавршавања наставника ликовне културе.

Поред наведеног, у опису програма, осим имена, у Каталогу нису дати други важни подаци о ауторима и реализаторима програма, као што су: профил, установа у којој су запослени, досадашње радно искуство и сл. Поменути подаци су веома важни, јер квалитет програма у највећој мери зависи од тога како циљеве, садржаје програма конципирају, разумеју, тумаче и остварују аутори и реализатори програма. Са друге стране, уколико би у Каталогу за сваки програм били детаљно наведени подаци о ауторима и реализаторима, због своје преобимности, Каталог би био једнако не функционалан за кориснике. Чини се као добро решење да детаљнији подаци о ауторима и реализаторима програма буду доступни корисницима у електронској верзији, која би се налазила на сајту Завода за унапређивање и образовање запослених у образовању.

Затим, веома важан параметар, који такође недостаје у Каталогу, јесте опис планираног начина рада (што је посебно важно код програма у области уметности). Наиме, из наведених категорија се не види да ли се теме обрађују кроз саму практичну обуку (вајања, керамике и сл.), интерактивно, фронтално кроз предавања и сл. (нпр. у програмима: *Уникатно дизајнирање текстила*, *Основе графичког дизајна*, *Видео – сценографија у функцији дечјих представа*, *Корак ка култури*, *Култура графичког дизајна* и бројни други). Са друге стране, уочљиво је да је код појединих програма уместо теме дат опис начина рада или су, са друге стране, теме формулисане као циљеви (нпр. програми: *Типографија*, *Школа керамике* и др.). Код појединих програма



постоје веома штуре информације у вези са планираним темама (нпр. *Уникатно дизајнирање текстила и Учење је да схватимо оно што већ знамо*).

Недостају подаци у вези са квалитетом програма, а који су добијени након његове евалуације (Пешикан и сар, 2010). Поменуто се тражи од аутора програма да наведу у апликацији коју попуњавају приликом конкурисања за акредитацију програма, али није дат корисницима Каталога на увид. Пешикан и сарадници наводе да је према истраживањима Guskey & Yoon (2009) евалуација програма стручног усавршавања један од кључних параметара који одваја успешне од неуспешних (Ibid).

Приликом анализе уочили смо да у појединим описима програма не постоји унутрашња усаглашеност параметара, као што је дужина трајања и планиране теме програма (нпр. код програма *Маштамо, комбинујемо, креирамо и програма Учитељи у свету линија, боја и облика*). Чини се да постоје програми у којима је планиран недовољан број сати да би се оствариле све наведене теме. Ипак, ово не можемо са сигурношћу тврдити јер, као што смо већ нагласили, није наведен начин рада. Наиме, извесни начини рада, као што су Power Point презентације, усмена излагања и слично, омогућавају реализаторима бржу реализацију одређених садржаја.

Надаље, програме су пријавиле и подржале различите установе, стручна друштва, удружења и институције. Највише програма подржава Дечији културни центар (4 програма), затим различите основне школе (4 програма) и учитељска друштва (4 програма), различита удружења грађана (3 програма), Универзитет Метрополитан (3 програма), и потом, по један програм: Универзитет уметности у Београду, Музеј савремене уметности, Народни музеј и предшколска установа. Приметно је да ниједно удружење наставника ликовне културе није пријавило, односно подржало програм, као и да то није урадио ниједан регионални центар за стручно усавршавање запослених у образовању. У том контексту, сматрамо да би удружења наставника ликовне културе требала више да се ангажују и на овом пољу. Пре свега, да испитају које су потребе наставника ликовне културе када је реч о њиховом стручном усавршавању, а затим на основу добијених података, да подрже одређене програме. Поред тога, важан ресурс приликом спровођења истраживања о томе које су потребе наставника када је реч о стручном усавршавању, имају регионални центри за стручно усавршавање запослених у образовању. Неопходно је успоставити сарадњу ових институција и удружења наставника ликовне културе у циљу унапређивања професионалног развоја наставника.

Приликом анализе циљних група, којима су програми намењени, уочили смо да највећи број програма има циљну групу запослене у основним и средње стручним школама и гимназијама (6 програма). Затим, 5 програма има циљну групу запослене у основним и средње стручним школама, гимназијама и предшколским установама. Три програма су намењена свим циљним групама, дакле: наставницима/професорима разредне наставе, наставницима/професорима предметне наставе запосленима у основним школама, средњим, професорима предметне наставе и практичне наставе у гимназијама и средње стручним школама, сарадницима у настави (ромски асистенти и сарадници у средње стручним школама, музичким и балетским школама), професорима стручних предмета у уметничким школама (музичким, балетским, ликовним), наставницима у школама за образовање ученика са сметњама у развоју, васпитачима у предшколским установама, директорима/помоћницима директора. Два програма имају циљну групу само запослене у средње стручним школама и гимназијама. Један програм је намењен само васпитачима у предшколским установама, медицинским сестрама и стручним сарадницима, док је један програм намењен само запосленим у основним школама.

Можемо закључити да су све циљне групе уједначено заступљене у програмима стручног усавршавања.

Посебну пажњу посветили смо називима тема које су назначене да се унутар програма обрађују. Следи табеларни приказ заступљености појединих тема програма.

**Табела 3. Заступљеност појединих тема програма стручног усавршавања  
наставника у области Ликовна култура**

Тема	Број програма у којима се тема обрађује
Различити материјали и ликовне технике	14
Ликовно подручје мултимедија- фотографија, филм, анимација	3
Коришћење уметничког дела у настави Ликовне културе	3
Процењивање дечјих радова и радова ученика	3
Историја уметности	2
Савремена технологија у настави (ИТС технологија, различити програми)	2
Пројектно планирање	2
Корелација Ликовне културе са другим областима	1
Различите наставне методе, организација рада на часу Ликовне културе	1
Основни проблеми актуелне праксе у ликовном васпитању/култури	1
Драмско стваралаштво	1
Психолошке основе ликовног васпитања; специфичности ликовног изражавања деце	1
Значај уметничког образовања	1
Ентеријер и екстеријер школе	1
Графички дизајн	1
Сценографија	1
Костимографија	1
Сарадња родитеља у ликовним активностима	1

Уочљиво је да су највише заступљене теме у вези са различитим материјалима и ликовним техникама, чак 14 програма од укупно 21. Поред тога, само један програм обрађује теме у вези са наставним методама и организацијом рада на часу Ликовне културе, што је у колизији ако упоредимо број програма који су категоризовани као *приоритетна област* П6: јачање професионалних капацитета запослених, нарочито у области иновативних метода наставе и управљања одељењем (чак 14 програма). Надаље, уочљиво је да ниједан програм не обрађује теме које сматрамо веома важним, као што су:

- разумевање проблема васпитања и образовања у светлу различитих концепција образовања и васпитања, посебно естетског васпитања,
- развојне карактеристике ученика (когнитиван, социјални и афективни), фактори који обликују развој, а у контексту реализације наставе Ликовне културе,
- комплексност професије наставник: улоге наставника у настави и ван ње,
- мотивација ученика за ликовно изражавање.

Намеће се питање процедуре избора програма, односно тема, садржаја програма. Сматрамо да је неопходно извршити опсежна истраживања у вези са потребама наставника ликовне културе када је реч о њиховом стручном усавршавању. Поред тога, потребно је спровести истраживања у вези са постојећим компетенцијама наставника и на основу тога, а у оквиру националне концепције стручног усавршавања (постојећих законских оквира, усвојених докумената и сл.) одредити који програми стручног усавршавања (које теме, циљеви, исходи и сл.) треба да буду заступљени у Каталогу. Као што смо већ раније изнели, сматрамо да би удружења наставника ликовне културе у сарадњи са регионалним центрима за професионални развој запослених у образовању могли дати допринос на овом пољу. На основу планираног концепта образовања, односно стручног усавршавања наставника и резултата оваквих истраживања могли би да се дефинишу категорије програма по компетенцијама, према којима би се разврставали програми који прођу акредитацију од стране комисије.

На основу анализе акредитованих програма у области Ликовна култура, који се налазе у Каталогу програма сталног стручног усавршавања наставника, васпитача, стручних сарадника и директора за школску 2011/12. годину (2011), сматрамо да не можемо потврдити постављену хипотезу истраживања да је понуда акредитованих програма стручног усавршавања наставника у области Ликовна култура разноврсна и адекватна.

### **6.3. МИШЉЕЊЕ НАСТАВНИКА ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ О КОМПЕТЕНЦИЈАМА КОЈЕ СУ ПОТРЕБНЕ ЗА УСПЕШНУ РЕАЛИЗАЦИЈУ НАСТАВЕ, ЗА РАД У ШКОЛИ И ПРОФЕСИОНАЛНУ УЛОГУ У ДРУШТВУ**

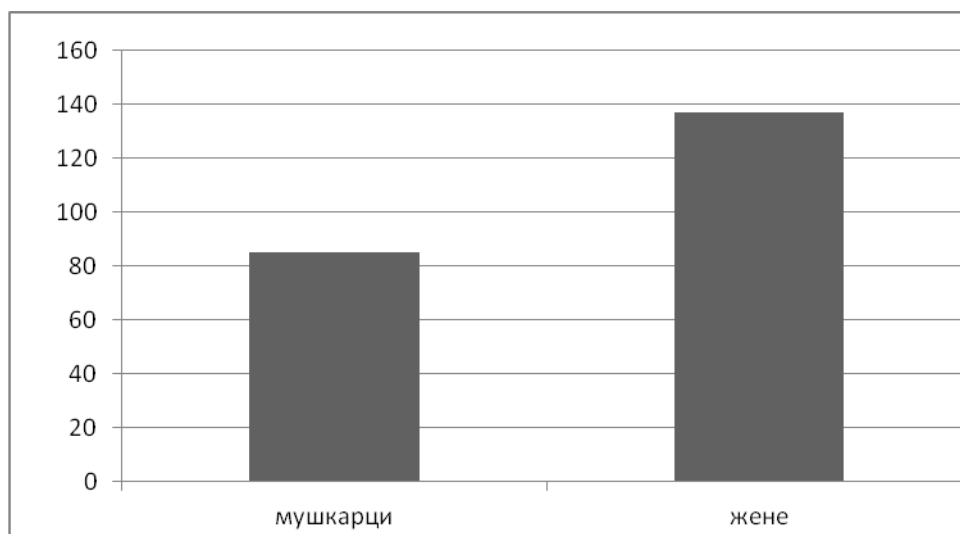
Став да су сви ученици потенцијално даровити да се ликовно изразе, да у сваком детету, ученику постоје могућности за развој ликовног изражавања и да је креативност, као опште људски потенцијал и потреба, присутна у сваком (Каменов, 2005) отвара питање потребних компетенција наставника за успешну реализацију наставе Ликовне културе али и за његову професионалну улогу у школи и друштву.

Можемо рећи да се компетенције наставника ликовне културе заснивају на разноврсним улогама унутар учионице (у планирању, организацији, реализацији, евалуацији образовно-васпитног рада) и изван школе, у друштву (учешће у асоцијацијама, удружења наставника ликовне културе, ангажовање на ширењу идеје о значају уметничког образовања у широј јавности и сл). Као такве, оне се заснивају на интеграцији сазнања из различитих подручја. У светлу изреченог, истраживањем смо покушали да утврдимо:

- мишљење наставника ликовне културе о компетенцијама које су потребне за успешну реализацију наставе ликовне културе, за рад у школи и професионалну улогу у друштву;
- мишљење наставника о компетенцијама које поседују;
- мишљење наставника ликовне културе о томе како виде допринос свог иницијалног образовања, затим, стручног усавршавања и њиховог рада у школи, у стицању својих компетенција;
- колико су наставници ликовне културе ангажовани у различитим активима, тимовима школе, затим, у асоцијацијама, удружењима наставника ликовне културе.

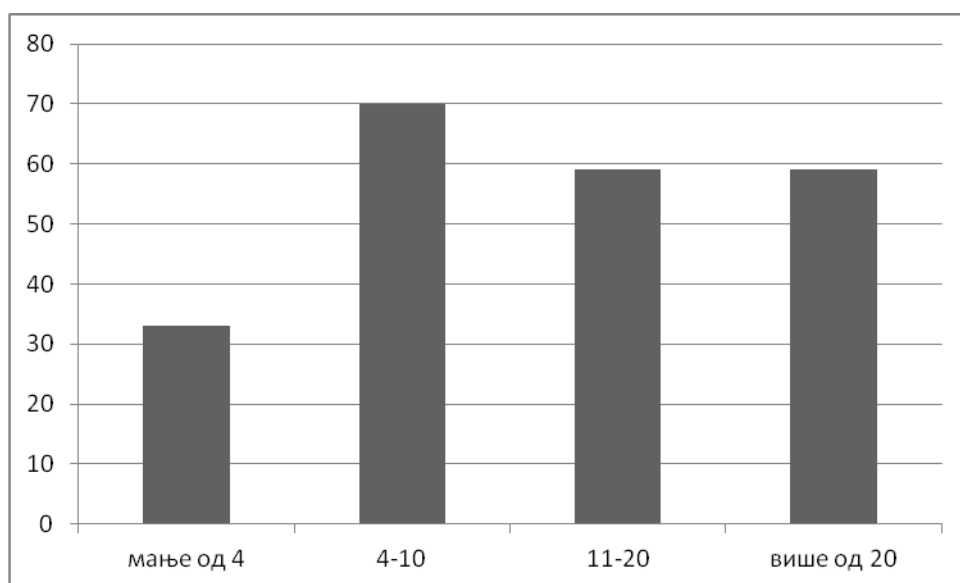
Поред тога, занимало нас је и да ли постоје разлике у мишљењу наставника ликовне културе, у вези са наведеним проблемима, у односу на независне варијабле: пол наставника, претходно иницијално образовање, године радног стажа, у односу на то да ли се школа у којој је наставник запослен налази у селу или у граду и да ли је запослен у основној или средњој школи.

**Графикон 1: Структура укупног узорка наставника ликовне културе према полу**



Подаци приказани у Графикону 1 указују да у основним и средњим школама, гиманзијама има много више наставница (61,2 %), него наставника ликовне културе (37,9%). Када поредимо податке о запосленим наставницима у основним школама у граду и основним школама у селу, видимо да у сеоским школама наставу реализује 45,2% наставника и 54,8% наставница, док у граду наставу реализује 34,1% наставника и 65,9% наставница. Што се тиче средњих школа, резултати истраживања указују да је запослено 61,7% наставница и 38,3% наставника ликовне културе.

**Графикон 2: Структура укупног узорка према годинама радног стажа**



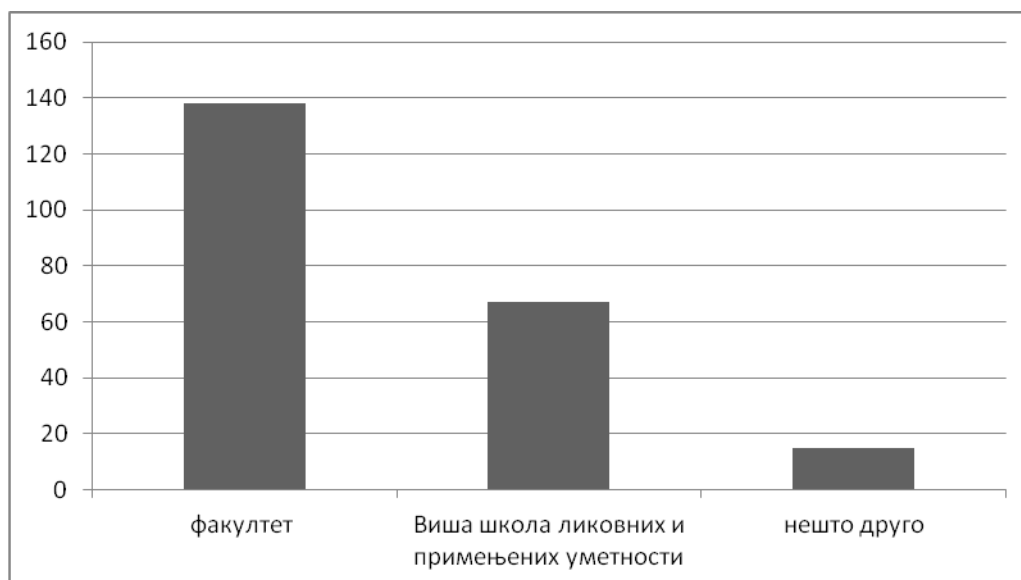
Резултати истраживања приказани у Графикону бр. 2 указују да је међу испитаним наставницима највише оних који раде од 4 до 10 година (31,7%), у односу на наставнике који имају 11 до 20 година радног искуства (26,7%), односно наставнике који раде више од 20 година у школи (26,7%) и оних који раде мање од 4 године (14,9%).

Међу испитаним наставницима ликовне културе који су запослени у основним школама, такође је највише оних који раде од 4 до 10 година (42,3%) у односу на наставнике који имају 11 до 20 година радног искуства (28,8%), односно наставнике који раде више од 20 година у школи (28,8%) и наставнике који раде мање од 4 године (16%).

Код испитаних наставника ликовне културе који су запослени у средњим школама, најмање је оних који раде мање од 4 године (12,1%), једнак је број оних који раде од 11 до 20 година (46,6%) и више од 20 година (46,6%), а највише је оних који раде од 4 до 10 година (46,6%).

Када анализирамо укупан узорак, видимо да не постоје статистички значајне разлике у радном стажу наставника у односу на то да ли се основна школа налази у селу или у граду ( $\chi^2(3) = 7,738$ ;  $p = 0,052$ ).

**Графикон 3: Структура укупног узорка према врсти иницијалног образовања**



Надаље, резултати истраживања указују да су наставници који раде у основним и средњим школама дипломирали на различитим факултетима.

У основним школама, које су чиниле узорак, највише је наставника који су дипломирали на Факултету ликовних уметности и Факултету примењених уметности (62,3%), затим, постоји већи број оних који су дипломирали на Високој школи ликовних и примењених уметности струковних студија у Београду (30,5%). Иако то није у складу са важећим законским и подзаконским актима, резултати нашег истраживања указују да су у основним школама, које су чиниле узорак, запослени и они наставници који су дипломирали на Филозофском факултету – одсек Историја уметности и Вишој школи за васпитаче (7,2%).

У средњим школама је знатно већи број наставника ликовне културе који су завршили неки од факултета или више школе на којима не постоји педагошка припрема за наставнички позив, чак 20% испитаника. Поред тога, наставу Ликовне културе реализују и они наставници који у току свог иницијалног образовања имају веома мали број предмета из области уметности (на овом месту пре свега мислимо на наставнике дипломиране историчаре уметности<sup>89</sup>). Дакле, петина од укупног узорка наставника запослених у средњим школама није у току свог иницијалног образовања имала предмете из области психологије, педагогије и методике наставе, као ни довољан број предмета из области уметности.

Надаље, у средњим школама је највише оних наставника који су дипломирали на Факултету ликовних уметности и Примењених уметности (75%). Резултати истраживања указују да постоји извешан број запослених наставника који су дипломирали на Високој школи ликовних и примењених уметности струковних студија (5%), иако подзаконски акт о врсти стручне спреме прописује да они могу да реализују наставу само у основним школама.

Треба имати у виду да новим Законом о основама система образовања и васпитања (*Службени гласник*, бр. 72/09 и 52/11) и Законом о високом образовању (*Службени гласник*, бр. 76/05 и 100/07- аутентично тумачење, 97/08 и 44/10) дипломици Високе школе нису више у могућности да се запосле као наставници ликовне културе у школи. Такође, на листи академских звања којом се дефинишу високошколске дипломе, ретко се јавља звање наставника, односно професора (Национални просветни савет, 2011).

---

<sup>89</sup> У Теоријском делу рада смо већ истакли да подзаконски акт о потребној врсти стручне спреме предметних наставника прописује да дипломирани историчар уметности може да реализује наставу у средњим школама.



Наведено указује на потребу преиспитивања свих актера релевантних за институционално обезбеђивање стандарда образовања наставника, потребу конципирања нових подзаконских аката о врсти стручне спреме наставника у основним и средњим школама, примену истих, бољу селекцију наставника али и потребу даљег развијања програма иницијаног образовања наставника ликовне културе. Поред тога, добијени резултати могу послужити као оквир приликом конципирања програма стручног усавршавања наставника, осмишљавања целовите концепције професионалног развоја наставника ликовне културе.

### **Мишљење наставника ликовне културе о компетенцијама потребним за успешну реализацију наставе ликовне културе**

Од наставника смо тражили да дају своје мишљење у вези са потребним компетенцијама наставника ликовне културе за успешну реализацију наставе. Тражили смо им да се изјасне у ком степену се слажу са тврдњама да наставник ликовне културе треба да познаје развојне карактеристике ученика (разуме сложеност фактора који обликују развој ученика); да поседује знања у вези са наставним планом и програмом ликовне културе (како да планира наставу у односу на стандарде, циљеве, исходе, задатке) и знања и вештине у вези са различитим методама, облицима, техникама рада, вештине планирања, организовањем активне и интерактивне наставе. Поред тога, од наставника смо тражили да се изјасне у ком степену се слажу са тврдњама да наставник ликовне културе треба да има знања о теоријама уметничког образовања и васпитања, да зна како да их примени у свом раду; организује посете музејима, галеријама и другим уметничким дешавањима ван школе; користи савремену технологију у настави; поседује знања у вези са пружањем подршке ученицима из маргинализованих група, ученицима са сметњама у развоју; знања и вештине из области лидерства и менаџмента, стилова управљања одељењем; вештине успешне, ефикасне комуникације са ученицима; знања о различитим врстама мотивације и начинима мотивисања ученика; знања о праћењу напредовања и оцењивању ученика у настави, знања о начинима континуираног праћења и евалуације наставе и сопственог рада. Одговори наставника су се кретали на петостепеној скали од: *уопште се не слажем*, до *веома се слажем*.

**Табела 4. Мишљење наставника о потребним компетенцијама наставника  
ликовне културе за успешну реализацију наставе**

<b>Компетенције наставика ликовне културе у вези са ...</b>	<b>AS</b>	<b>SD</b>	<b>N</b>
вештинама успешне, ефикасне комуникације са ученицима	4,63	0,630	220
различитим врстама мотивације и начинима мотивисања ученика	4,64	0,563	220
организацијом активне наставе, применом различитих метода, техника и облика рада	4,64	0,600	220
наставним планом и програмом Ликовне културе	4,59	0,592	220
развојним карактеристикама ученика, факторима који обликују развој	4,56	0,565	220
теоријама уметничког образовања и васпитања, њиховом применом у раду	4,55	0,550	220
праћењем напредовања и оцењивању ученика у настави, начинима континуираног праћења и евалуације наставе и сопственог рада	4,46	0,582	220
организацијом посета музејима, галеријама и другим уметничким дешавањима ван школе	4,34	0,691	220
применом савремене технологије у настави Ликовне културе	4,34	0,799	220
пружањем подршке ученицима са сметњама у развоју, индивидуализацијом наставе	4,21	0,878	220
лидерством и менаџментом, стиловима управљања одељењем	3,65	0,993	220
<b>УКУПНО</b>	<b>52,71</b>	<b>5,056</b>	<b>220</b>

Не постоје статистички значајне разлике када поредимо мишљења испитаних наставника о важности наведених компетенција у односу на пол ( $F(1)=1,038$ ;  $p=0,310$ ), дужину радног стажа наставника ( $F(3)=0,370$ ;  $p=0,775$ ), на то да ли је наставник запослен у основној школи или средњој школи ( $F(1)=0,015$ ;  $p=0,903$ ), на то да ли се основна школа у којој је наставник запослен налази у селу или у граду ( $F(1)=2,833$ ;  $p=0,56$ ), као ни на претходно иницијално образовање наставника ( $F(2)=1,131$ ;  $p=0,325$ ).

Подаци приказани у Табели 4 указују да све наведене компетенције наставника за успешну реализацију наставе Ликовне културе испитаници сматрају битним.

Дакле, у складу са добијеним подацима истраживања, можемо потврдити постављене хипотезе у вези са контролним варијаблама и мишљењем наставника о важности компетенција наставника ликовне културе за успешну реализацију наставе. Међутим, делимично можемо да прихватимо постављену хипотезу истраживања да већина испитаних наставника сматра да су сваком наставнику ликовне културе потребне компетенције за успешну реализацију наставе Ликовне културе, а да као најважнију компетенцију издвајају: знања у вези са наставним планом и програмом Ликовне културе, а као најмање важну: знања и вештине коришћења савремене технологије у настави. Наиме, применом процедуре ANOVA за поновљена мерења утврђено је да постоје значајне разлике у придавању важности различитим компетенцијама везаним за рад у одељењу ( $F(10)=50,090$ ;  $p=0,000$ ). Bonferroni post hoc тестом утврђено је да се компетенције у вези са: вештинама успешне, ефикасне комуникације са ученицима; различитим врстама мотивације и начинима мотивисања ученика; организацијом активне наставе, применом различитих метода, техника и облика рада; наставним планом и програмом Ликовне културе и развојним карактеристикама ученика, факторима који обликују развој међусобно не разликују по важности, док су истовремено важније од осталих, а најмање важна од свих је компетенција у вези са лидерством и менаџментом, стилевима управљања одељењем.

## **Мишљење наставника ликовне културе о компетенцијама потребним за рад у школи и његову професионалну улогу у друштву**

Промене у поимању професије наставник стављају пред наставника ликовне културе и захтев да буде оспособљен да *ради са другима* како би могао да подржава вештине учења кроз тимски рад код ученика, да се усавршава и побољшава своје сопствено учење (European Commission, 2005), затим, да се укључи у целокупан живот и рад школе, да је способан да артикулише вредности уткане у организациону културу школе, да буде ангажован у различитим тимовима, активима, речју, да разуме различите улоге наставника у школи и развије компетенције које су му потребне да би остварио те улоге. Поред тога, од наставника се очекује не само да се прилагођава друштвеним променама, променама унутар образовног система, већ и да активно делује у правцу мењања истих.

У том контексту, занимало нас је какво је мишљење наставника ликовне културе у вези са потребним компетенцијама наставника ликовне културе за рад унутар школе и њихову професионалну улогу у друштву. Тражили смо од наставника да се изјасне у ком степену се слажу са тврдњама да наставник ликовне културе треба да је способан да тимски ради, да се укључи у целокупан живот и рад школе, да остварује успешну сарадњу са родитељима, да има знања из законодавства, да се ангажује на ширењу идеје о значају уметничког образовања међу осталим наставницима, родитељима и широј јавности и да ли треба да је посвећен сопственом професионалном усавршавању. Одговори наставника су се кретали на петостепеној скали од: *уопште се не слажем*, до *веома се слажем*.

**Табела 5. Мишљење наставника о потребним компетенцијама наставника ликовне културе за рад у школи и њихову професионалну улогу у друштву**

<b>Компетенције наставника ликовне културе у вези са ...</b>	<b>AS</b>	<b>SD</b>	<b>N</b>
остваривањем успешне сарадње са родитељима	4,33	0,680	220
тимским радом, укључивањем у целокупан живот и рад школе	4,30	0,730	220
законодавством	4,19	0,672	220
ангажовањем на ширењу идеје о значају уметничког образовања међу осталим наставницима, родитељима и широј јавности	4,03	0,965	220
<b>УКУПНО</b>	<b>21,34</b>	<b>2,577</b>	<b>220</b>

Подаци приказани у Табели 5 указују да све наведене компетенције наставника ликовне културе за рад унутар школе и њихову професионалну улогу у друштву наставници сматрају битним.

Не постоје статистички значајне разлике када поредимо мишљења испитаних наставника о важности наведених компетенција у односу на пол ( $F(1)=0,328$ ;  $p=0,568$ ), дужину радног стажа наставника ( $F(3)= 0,208$ ;  $p= 0,890$ ), на то да ли је наставник запослен у основној школи или средњој школи ( $F(1)= 0,165$ ;  $p= 0,685$ ), да ли се основна школа у којој је наставник запослен налази у селу или у граду ( $F(1)= 2,833$ ;  $p= 0,094$ ), као ни на то коју је високошколску институцију наставник завршио ( $F(2)= 2,437$ ;  $p= 0,090$ ).

Дакле, у складу са добијеним подацима истраживања, можемо потврдити постављене хипотезе у вези са контролним варијаблама и мишљењем наставника о важности компетенција наставника ликовне културе за рад у школи и њихову професионалну улогу у друштву. Међутим, делимично можемо да прихватимо постављену хипотезу истраживања да већина испитаних наставника сматра да су сваком наставнику ликовне културе потребне компетенције за рад у школи и професионалну улогу у друштву; да је најважнија компетенција, по мишљењу наставника, знања и вештине да тимски ради, да се укључи у целокупан живот и рад школе, а најмање важна компетенција знања и вештине да се ангажује на ширењу идеје

о значају уметничког образовања међу осталим наставницима, родитељима и широј јавности. Применом процедуре ANOVA за поновљена мерења утврђено је да постоје значајне разлике у придавању важности различитим компетенцијама везаним за рад унутар школе и професионалну улогу у друштву ( $F(3)=19.263; p=0.000$ ). Bonferroni post hoc testom утврђено је да је највећа важност дата компетенцији у вези са остваривањем успешне сарадње са родитељима, док се најмање важном сматра компетенција у вези са ангажовањем на ширењу идеје о значају уметничког образовања међу осталим наставницима, родитељима и широј јавности. Компетенције у вези са тимским радом, укључивањем у целокупан живот и рад школе и законодавством, се међусобно не разликују по важности, мање су важне од компетенције у вези са остваривањем успешне сарадње са родитељима, али су важније од компетенција у вези са ангажовањем на ширењу идеје о значају уметничког образовања међу осталим наставницима, родитељима и широј јавности.

Поједини наставници (5,2%), образлажући свој одговор зашто не сматрају да је ширење идеје о значају уметничког образовања међу осталим наставницима, родитељима и широј јавности важна компетенција, истичу да је наведено у надлежности министарства задуженог за образовање и удружења наставника ликовне културе, што у великој мери даје објашњење за поменути добијени резултат истраживања.

Добијени резултати истраживања отварају нова питања о томе како наставници ликовне културе виде допринос свог иницијалног образовања, стручног усавршавања и њиховог рада у школи у стицању својих компетенција.

**6.4. Мишљења наставника ликовне културе о томе како виде допринос свог иницијалног образовања, стручног усавршавања и свог рада у школи у стицању својих компетенција**

У овом делу рада изложићемо податке о томе шта испитани наставници ликовне културе процењују као доминантан извор стицања одређених компетенција. Као што смо већ истакли, у инструменту је свака описана компетенција дата на нивоу знања (декларативних), а затим, и на нивоу примене у одређеном контексту. Наставници су имали могућност да процене и да ли су и на који начин развили описану компетенцију. Понуђени одговори у инструменту су били: *нигде нисам учила/о, иницијалне студије, семинари, стручно усавршавање, размена са колегама, искуство кроз рад у школи* или да наведу неки други извор који није на листи понуђених одговора.

**Табела 6. Наставничка процена доминантног извора стицања знања и развијања компетенција**

Област знања	Доминантан извор учења (%)	
	Декларативна знања, знања о проблемима	Оспособљеност да делује, примена
наставни план и програм Ликовне културе	искуство кроз рад у школи (52,3%) размена са колегама (43,7%)	искуство кроз рад у школи (66,2%)
развојне карактеристике ученика, фактори који обликују развој	искуство кроз рад у школи (50,9%) иницијалне студије (48,6%)	искуство кроз рад у школи (73,4%)
планирање, организовање активне и интерактивне наставе, различите методе, технике и облици рада	искуство кроз рад у школи (45,9%) иницијалне студије (31,1%)	искуство кроз рад у школи (68%)

савремена технологија у настави Ликовне културе	семинари, стручно усавршавање (36,5%)  нигде нисам учила/о (26,6%)	искуство кроз рад у школи (30,6%)  нигде нисам учила/о (26,6%)  семинари, стручно усавршавање (24,8%)
лидерство и менаџмент, стилови управљања одељењем	нигде није учила/о (40,5%)  размена са колегама (35,1%)	искуство кроз рад у школи (51,4%)
успешна, ефикасна комуникација са ученицима	искуство кроз рад у школи (56,3%)	искуство кроз рад у школи (70,7%)
мотивација ученика	искуство кроз рад у школи (59,5%)	искуство кроз рад у школи (72,1%)
праћење напредовања и оцењивање ученика у настави, начинима континуираног праћења	искуство кроз рад у школи (58,6%)	искуство кроз рад у школи (69,4%)
начини праћења и евалуације наставе и сопственог рада	искуство кроз рад у школи (59,5%)	искуство кроз рад у школи (59,5%)
тимски рад, сарадња са колегама, учешће у активима школе	искуство кроз рад у школи (49,1%)  размена са колегама (35,6%)	искуство кроз рад у школи (62,6%)
асоцијације, удружења наставника ликовне културе, ангажовање на ширењу идеје о значају уметничког образовања међу осталим наставницима, родитељима и широј јавности	нигде није учила/о (41,9%)  размена са колегама (38,7%)	размена са колегама (41%)  нигде није учила/о (40,1%)
законодавство	искуство кроз рад у школи (34,7%)	искуство кроз рад у школи (58,8%)



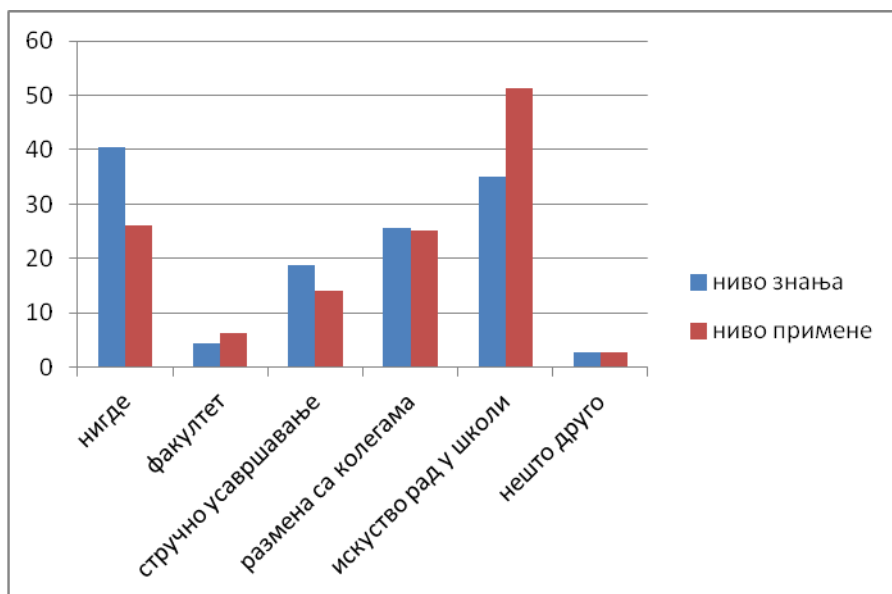
сарадња родитеља и наставника	искуство кроз рад у школи (55,4%)	искуство кроз рад у школи (65,8%) размена са колегама (41,4%)
пружање подршке ученицима из маргинализованих група, ученицима са сметњама у развоју, ученицима са посебним способностима	искуство кроз рад у школи (39,2%) нигде није учила/о (27,9%) програми стручног усавршавања (26,1%) размена са колегама (26,1%)	искуство кроз рад у школи (36,5%) нигде није учила/о (32,9%) програми стручног усавршавања (28,4%) размена са колегама (27%)
компетенције из области теорије уметничког образовања и васпитања	иницијалне студије (60,4%)	искуство кроз рад у школи (62,2%)
коришћење музеја, галерија и других уметничких извора у локалној заједници за реализацију наставног процеса	иницијалне студије (55,9%) искуство кроз рад у школи (41,4%)	искуство кроз рад у школи (59,5%)

Као што можемо видети у Табели 6, као доминантан извор декларативног знања у највећем проценту се јавља лично искуство наставника кроз рад у школи (за једанаест од шеснаест понуђених компетенција).

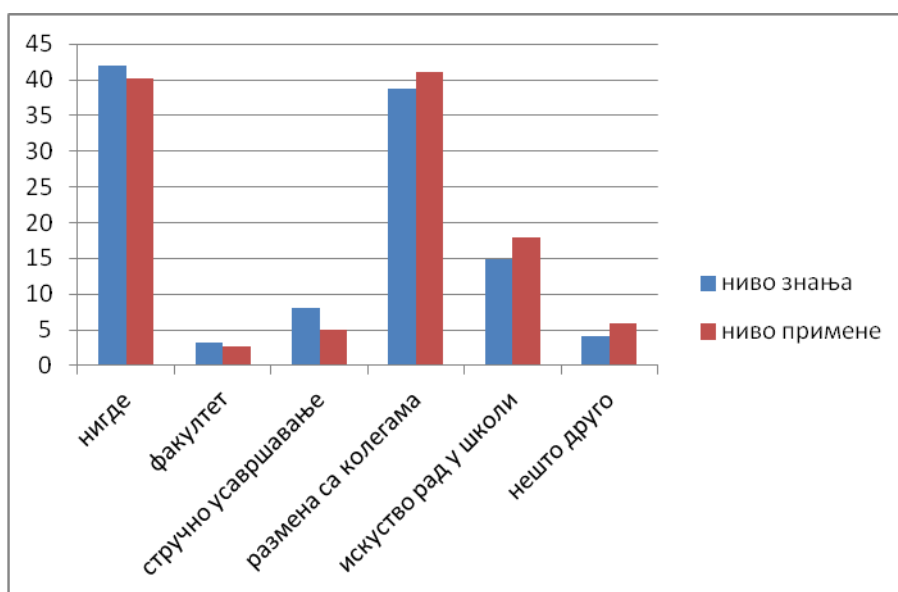
Наставници не препознају лично искуство као доминантан извор декларативних знања када је у питању област лидерства и менаџмента, стилова управљања одељењем, савремена технологија у настави, затим, знања о удружењима наставника ликовне културе, знања у вези са значајем музеја, галерија и других уметничких извора у локалној заједници за реализацију наставног процеса и знања из области теорија уметничког образовања и васпитања.

Надаље, занимало нас која су то декларативна знања за која се наставници ликовне културе изјашњавају да нису нигде имали прилике да стекну.

**Графикон 4: Компетенције у вези са лидерством и менаџментом, стилевима управљања одељењем**



**Графикон 5: Компетенције у вези са асоцијацијама, удружењима наставника ликовне културе, ангажовањем на ширењу идеје о значају уметничког образовања међу осталим наставницима, родитељима и широј јавности**

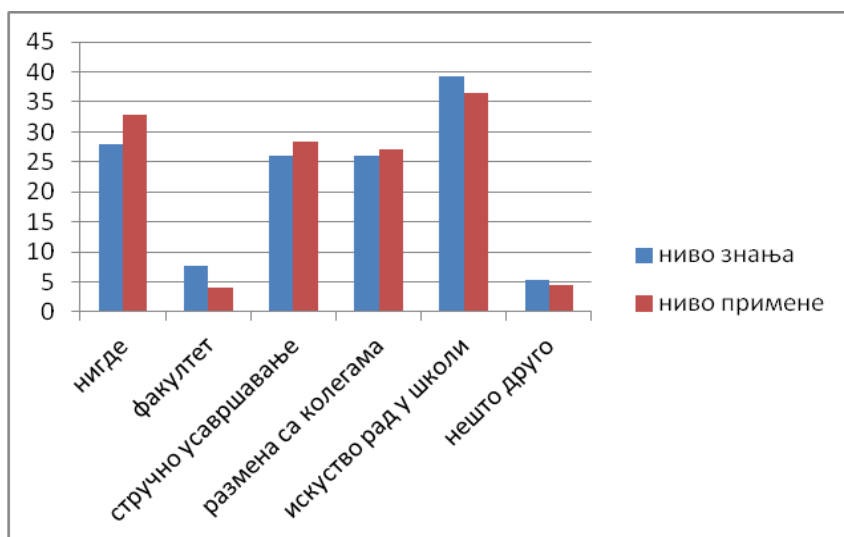


Добијени подаци истраживања, приказани у графиконима 4 и 5, указују да испитани наставници сматрају да две компетенције на новоу декларативних знања

нису нигде имали прилику да стекну: знања из области лидерства и менаџмента, стилова управљања одељењем (40,5%) и знања у вези са асоцијацијама, удружењима наставника ликовне културе (39,1%). Приметно је да се веома висок проценат испитаних наставника овако изјашњава. Такође, за обе компетенције наставници у другом и трећем рангу наводе да су поменута знања стекли кроз искуство рада у школи и размену са колегама.

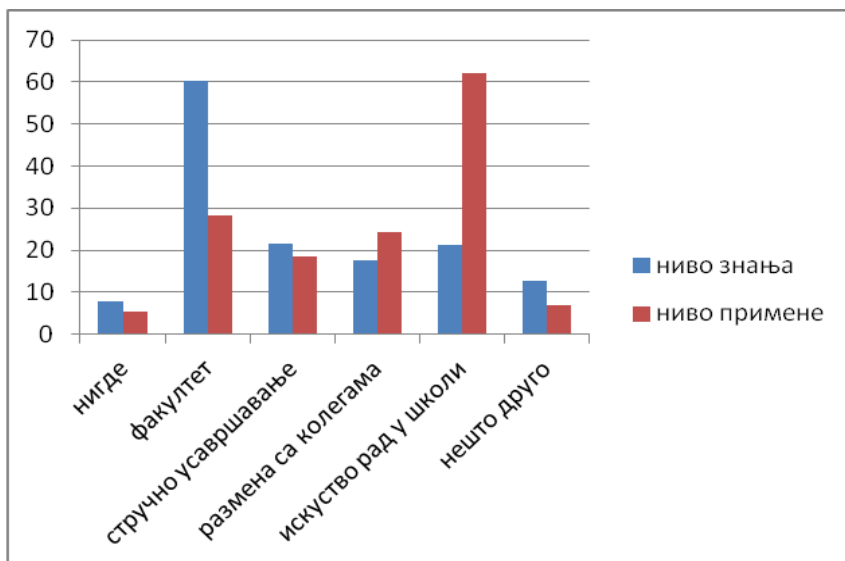
Поред тога, издвојили би и податак, приказан у Графикону бр. 6, да готово трећина испитаних наставника сматра да нигде није имала прилике да стекне знања у вези са пружањем подршке ученицима из маргинализованих група и учесницима са сметњама у развоју, ученицима са посебним способностима (27,9%).

**Графикон 6: Компетенције у вези са пружањем подршке ученицима из маргинализованих група, ученицима са сметњама у развоју, ученицима са посебним способностима**

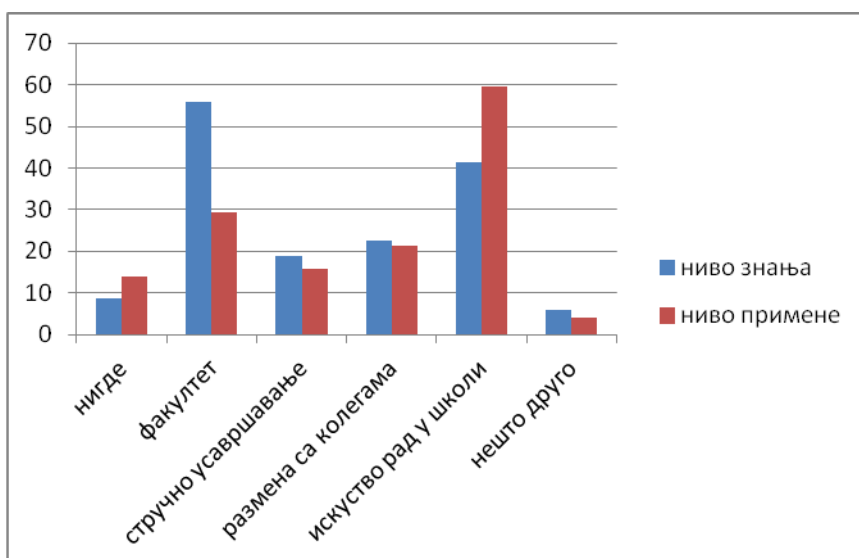


Иницијалне студије, као доминантан извор знања, препознаје највећи број испитаних наставника само када су у питању знања из области теорија уметничког образовања и васпитања (60,4%) и знања у вези са значајем музеја, галерија и других уметничких извора у локалној заједници за реализацију наставног процеса (55,9%).

**Графикон 7: Компетенције из области теорија уметничког образовања и васпитања**

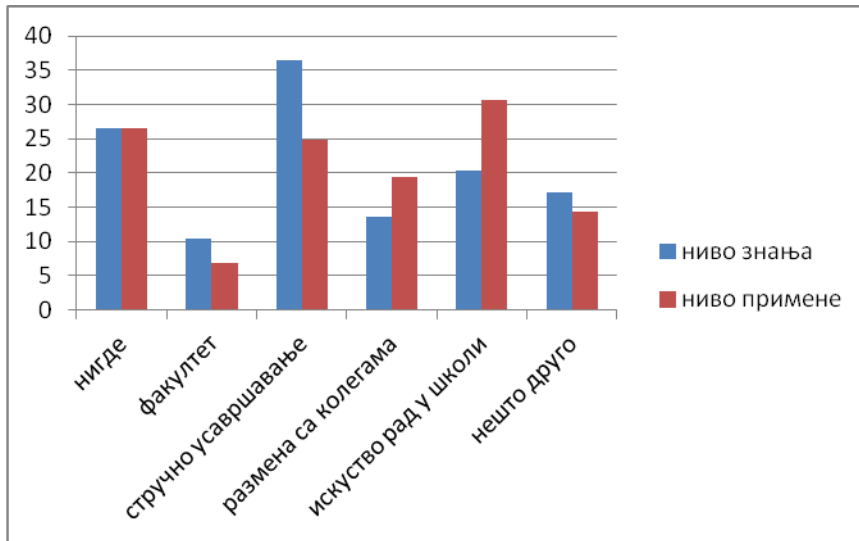


**Графикон 8: Компетенције у вези са коришћењем музеја, галерија и других уметничких извора у локалној заједници за реализацију наставног процеса**



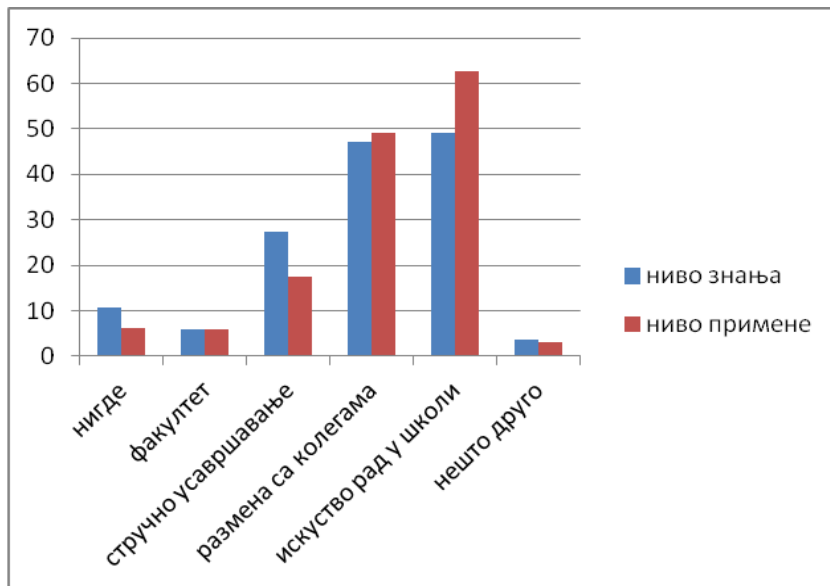
Програме стручног усавршавања, као доминантан извор декларативног знања, препознаје највећи проценат испитаних наставника (36,5%) када су у питању знања у вези са савременом технологијом у настави ликовне културе. Није занемарљив ни онај проценат испитаних наставника који сматра да ова знања није нигде имао прилику да стекне (26,6%).

**Графикон 9: Компетенције у вези са савременом технологијом у настави  
ликовне културе**



У целини посматрано, испитани наставници препознају у другом рангу размену са колегама као извор декларативних знања за пет од шеснаест наведених компетенција на нивоу декларативних знања. То су знања у вези са наставним планом и програмом (43,4%), лидерством, менаџментом, стиловима управљања одељењем (35,1%), затим, тимским радом, сарадњом са колегама, учешћем у активима школе (35,6%), знањима о асоцијацијама, удружењима наставника ликовне културе (38,7) и знањима о начинима прачења и евалуације наставе и сопственог рада (31,5%). На овом месту можемо отворити питање да ли наставници мисле на неформалне размене са колегама кроз разговоре на одморима, обављање административних послова у вези са плановима и програмима или структурирану, систематску сарадњу, сарадњу кроз угледне часове, активности са дискусијом и анализом, кроз менторство и сл.

**Графикон 10: Компетенције у вези са тимским радом, сарадњом са колегама, учешће у активима школе**



Када су у питању *знања да се делује*, резултати истраживања указују да највећи проценат испитаних наставника препознаје лично искуство кроз рад у школи као доминантан извор који их оспособљава да примењују наведене компетенције. Дакле, лично искуство, по мишљењу испитаних наставника, је доминантан извор и када су у питању декларативна знања и знања да се делује, примењује усвојено. Остаје отворено питање да ли свако лично искуство кроз рад у школи представља и стварну прилику за учење. Рајовић и Радуловић (2007) наводе да наставници најчешће прибегавају личном искуству и размени са колегама као начинима да *изађу на крај* са свакодневним проблемима, када су принуђени да реагују на неку ситуацију, а не препознају да су нешто корисно за ту ситуацију научили кроз своје формално образовање. Треба имати у виду да овакви, најмање структурирани и неформални, облици учења носе ризик понављања грешака.

Лично искуство је доминантан извор *знања да се делује* када су у питању све наведене компетенције, осим ангажовања наставника на ширењу идеје о значају уметничког образовања међу осталим наставницима, родитељима и широј јавности. Поменуте компетенције, на нивоу примене, највећи проценат испитаних наставника је усвојио кроз размену са колегама (41%) и чак 40,1% них сматра да нигде није имао прилику да их усвоји.

Посебно нас је занимало како наставници ликовне културе опажају какав је удео њиховог иницијалног образовања у стицању *знања да се делује*.

Резултати истраживања указују да ниједан испитани наставник није препознао иницијалне студије као доминантан извор који их оспособљава да примењују наведене компетенције. Поред тога, као што смо већ истакли, иницијалне студије су доминантан извор декларативних знања само када су у питању знања у области теорија уметничког образовања и знања у вези са коришћењем музеја, галерија и других уметничких извора у локалној заједници за реализацију наставног процеса.

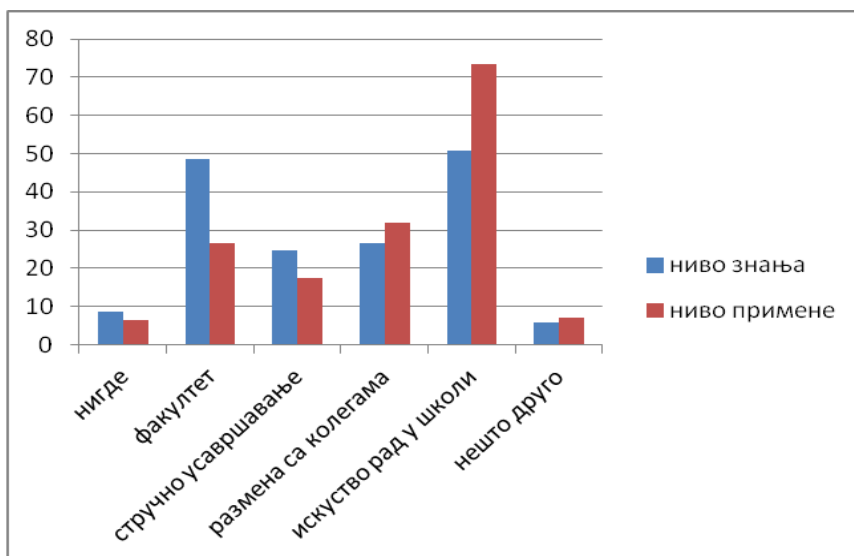
Добијени подаци не изненађују ако имамо у виду добијене податке анализом наставних планова и програма појединих факултета који образују будуће наставнике ликовне културе. Наиме, у структури иницијалног образовања већине факултета, чије смо планове анализирали, доминирају стручни предмети. Општи закључак наше анализе је да је недовољан фонд предмета из педагогије, методике наставе и психологије. Поред тога, резултати анализе програма указују да је недовољан број часова праксе студената. Дакле, мало је прилика за студенте, будуће наставнике, у којима могу да промишљају, доносе одлуке о сопственом деловању. Недовољно је ситуација у којима ће наставници и студенти, будући наставници, промишљати о контексту различитих теорија педагошких и психолошких наука и актуелне педагошке праксе, преиспитивати и реконструисати властита имплицитна и експлицитна разумевања васпитања и образовања, развоја ученика, процеса учења, наставног процеса, школе као система, улоге наставника, сарадње са колегама, улоге естетског, уметничког васпитања у развоју личности и др.

На овом месту посебно би анализирали изворе компетенција наставника у вези са наставним планом и програмом, развојним карактеристикама ученика, затим, компетенције у вези са планирањем и организовањем активне и интерактивне наставе и мотивацијом ученика<sup>90</sup>. За поменуте компетенције Bonferroni post hoc тестом утврђено је да су их испитани наставници препознали као важније од осталих.

---

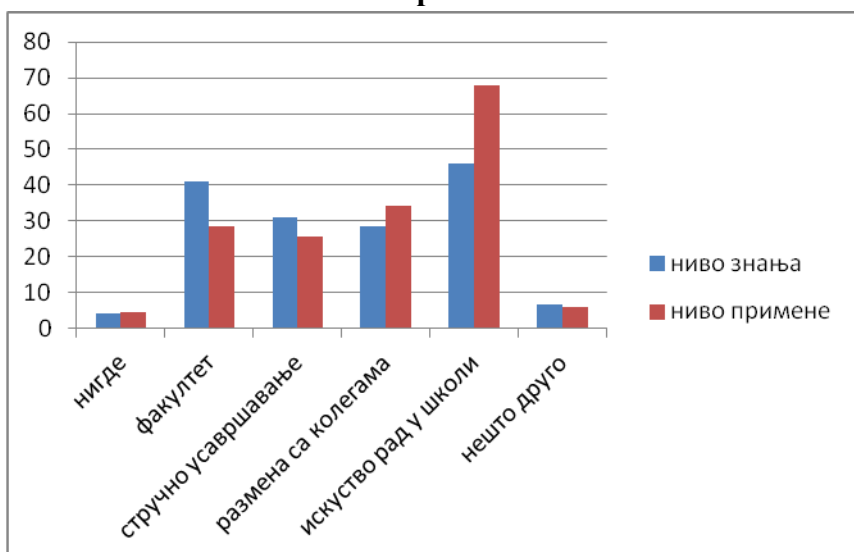
<sup>90</sup> Графички приказ осталих испитаних компетенција наставника ликовне културе дати су у Прилогу бр.8.

**Графикон 11: Компетенције у вези са развојним карактеристикама ученика, факторима који обликују развој**



Када смо наставнике питали да ли су и на који начин имали прилике да развију компетенције у вези са развојним карактеристикама ученика, факторима који обликују развој на нивоу примене у одређеном контексту, највећи проценат њих је препознао своје искуство рада у школи (73,4%) као доминантан извор поменуте компетенције. Размену са колегама као извор наведене компетенције препознаје 32,2%, иницијалне студије 26,6% а програме стручног усавршавања 17,6% испитаних наставника. Није занемарљив ни онај проценат наставника који сматра да нигде није имао прилику да стекне поменуту компетенцију (6,3%).

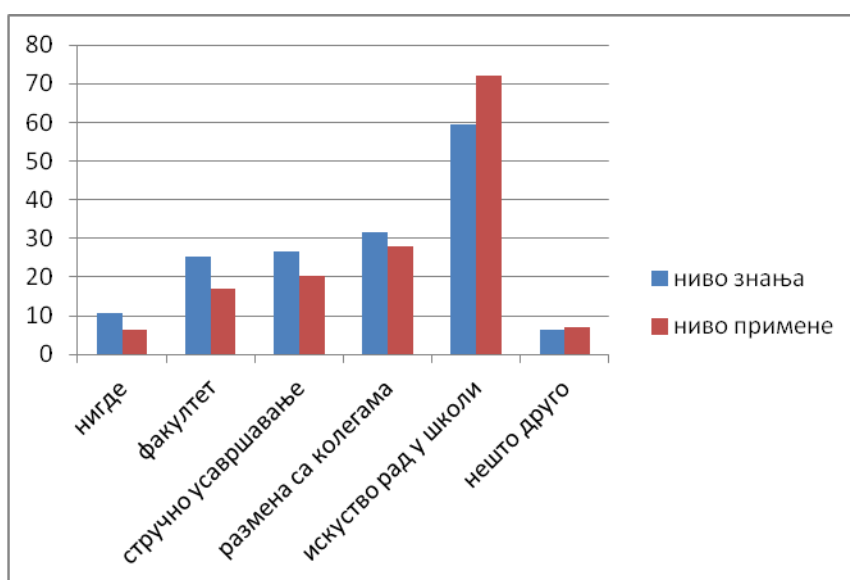
**Графикон 12: Компетенције у вези са планирањем и организовањем активне и интерактивне наставе**





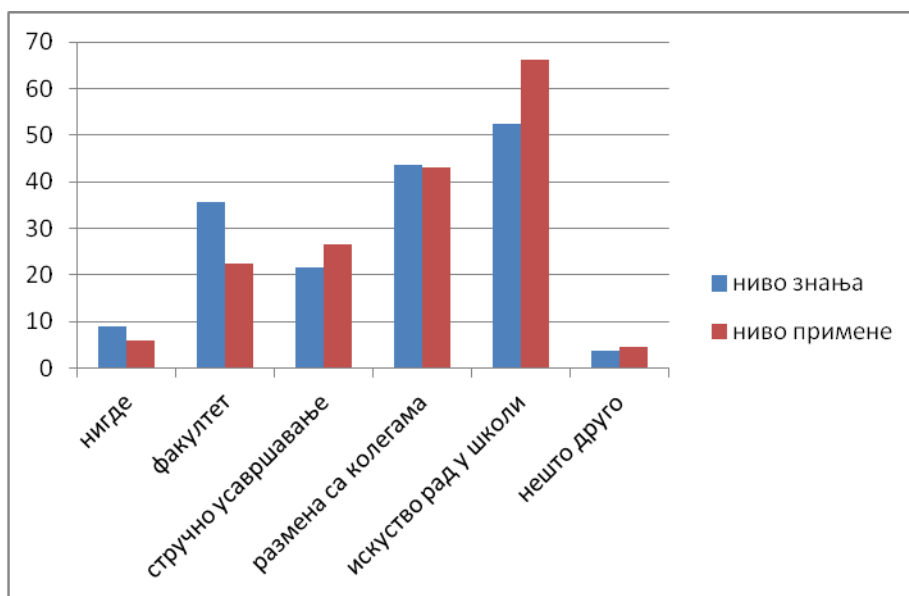
Подаци приказани у Графикону 12 указују да највећи проценат испитаних наставника (68%) сматра да је компетенције како да изабере, осмисли и примени методе, облике, технике рада адекватно садржају, циљевима, ученицима и личном стилу рада, тако да настава буде активна и интерактивна, да настава подстиче креативност и истраживање, интерпретацију, дискусију ученика на пољу уметности, стекао кроз искуство рада у школи. Размену са колегама, као извор наведене компетенције, препознаје 34,2%, иницијалне студије 28,4%, а програме стручног усавршавања 25,7% испитаних наставника. Није занемарљив ни онај проценат наставника који сматра да нигде није имао прилику да стекне поменућу компетенцију (4,5%).

**Графикон 13: Компетенције у вези са мотивацијом ученика**



Из Графикана 13 видимо да су слични подаци добијени и када смо наставнике питали где су стекли компетенцију у вези са коришћењем различитих врста мотивације ученика (одржавање мотивације код оних ученика који су већ мотивисани и подстицањем оних код којих је мотивација снижена). Наиме, највећи проценат испитаних наставника (72,1%) сматра да је поменућу компетенцију стекао кроз искуство рада у школи. Размену са колегама као извор наведене компетенције препознаје 27,9%, програме стручног усавршавања 20,3%, а иницијалне студије 17,1% испитаних наставника. Чак 11,2 % испитаних наставника да нигде није имао прилику да стекне поменућу компетенцију.

**Графикон 14: Компетенције у вези са наставним планом и програмом ликовне културе**



Подаци приказани у Графикону 14 указују да највећи проценат испитаних наставника (66,2%) сматра да је компетенције како да знања у вези са наставним планом и програмом ликовне културе примени у раду са ученицима (како да планира наставу у односу на стандарде, циљеве, исходе, задатке предмета Ликовна култура, како да настава ликовне културе корелира са другим наставним предметима), стекао кроз искуство рада у школи. Размену са колегама као извор наведене компетенције препознаје 43,2%, програме стручног усавршавања 26,6%, а иницијалне студије 22,5% испитаних наставника. 5,9% испитаних наставника сматра да нигде није имао прилику да стекне поменути компетенцију.

Наведено отвара питање педагошко-психолошке и методичке оспособљености наставника ликовне културе по завршетку иницијалног образовања. Став поткрепљују и добијени подаци истраживања да постоје наставници који у току свог иницијалног образовања нису уопште имали предмете из области педагогије, методике наставе и психологије. Наиме, од укупног броја наставника запослених у средњим школама 14,3% наставника изјашњава да на основним студијама није полагао студијске предмете Педагогију, Методику наставе и Психологију. У основним школама је нешто боља слика, 95,7% наставника се изјашњава да је у току студирања полагао сва три студијска предмета, 0,6% је полагао само Педагогију, 2,5% само Педагогију и Методику наставе, и 1,2% Методику наставе и Психологију.

Са друге стране, највећи проценат испитаника (51,4%) се изјашњава да се у потпуности слаже да је за успешну реализацију наставе Ликовне културе, наставнику потребно знање из педагогије, методике наставе, психологије, дидактике. Затим 42,8% њих се изјашњава да се у великој мери слаже са тим, али постоје и они наставници (5,9%) који сматрају да су ова знања мало потребна. Иако мали, овај проценат није занемарљив. Дакле, постоје и они наставници који не увиђају значај стицања компетенција из области педагогије, методике наставе и психологије за успешно обављање наставничке професије.

Са наведеним могу бити у вези и добијени подаци да највећи број испитаника (87,7%) сматра да је за наставнички позив потребан таленат, али се он може надоградити образовањем и сталним стручним усавршавањем, 7,7% сматра да за наставнички позив није потребан таленат, да је довољно образовање и стално стручно усавршавање и 4,5% сматра да је потребан таленат и да се не може научити.

Полазећи од става да и сами наставници треба да буду заинтересовани за иницијано образовање својих будућих колега, да имају прилику да дају своје сугестије за мењање праксе иницијалног образовања, у истраживању смо, између осталог, питали наставнике да, имајући у виду своје наставничко искуство и сва знања о професији наставник, дају препоруке за образовање будућих наставника ликовне културе.

Резултати истраживања указују да највећи проценат испитаних наставника (31,8%) сматра да је неопходно да се током иницијалних студија организује више праксе у школама и да она буде садржајнија (наставници предлажу: анализу часова након реализације, *хоститовање – али не пасивно већ као асистенти наставника јер се тренутно она отаљава и импровизује*). Исти проценат наставника сматра да је неопходан већи број часова психолошко-педагошко-методичке групе предмета на иницијалним студијама. Затим, испитани наставници сматрају да садржаји иницијалних студија треба да садрже теме као што су: нови медијуми, образовна технологија, инклузија, значај уметности за развој личности, оцењивање и мотивација ученика, развојна психологија, психологија дечијег цртежа. 3,6% испитаних наставника сматра да током иницијалних студија студентима треба указати на важност сталног стручног усавршавања, оснажити их да буду активни у школи, да сарађују, учествују у пројектима. Један број испитаних наставника (1,81%) сматра да је неопходно да иницијалне студије оснаже студенте да буду иновативни, способни да

експериментишу са садржајима, да самостално планирају. Један број наставника (2,08%) истиче да су на иницијалним студијама потребни садржаји из опште културе (*Они већ поседују уметничку креативност и стваралачки ентузијазам, оно што треба да се развије је општа култура, „ренесансни дух“, добро вербално изражавање*).

Поред наведеног, 4,54% испитаних наставника сматра да је неопходна боља селекција кандидата за наставнички позив, да у *школама треба да раде особе које воле рад са децом, воле професију наставник*. Поред тога 2,72% истиче важност добро организованог периода приправништва у школи.

Испитани наставници (2,27%) указују на потребу боље сарадње са факултетима ван наше земље у циљу размене искуства, упознавања са образовним системима других земаља; покретање часописа; оснивање удружења, асоцијација наставника ликовне културе у циљу промовисања значаја уметности, побољшања положаја Ликовне културе.

Што се тиче саме структуре иницијалних студија, испитани наставници предлажу различита решења: основање Високе педагошке школе за образовање наставника, формирање смера Професор ликовне културе, конципирање студија тако да се студентима *пружи прилика да имају избор да ли желе да буду наставници или уметници, сликари, графичари и сл. јер проблем лежи у томе што не постоји образовање за наставнике већ овај посао раде пропали уметници*. Један број испитаних наставника (1,81%) сматра да боље образовање за наставнички позив пружа Филозофски факултет.

Осим иницијалног образовања наставника ликовне културе, занимало нас је и стручно усавршавање наставника као део њиховог професионалног развоја.

Када је реч о акредитованим програмима стручног усавршавања у којима су испитани наставници учествовали 76,1% наставника се изјашњава да је учествовао у неком програму, а чак 23,9% ни у једном. У табелама које следе дат је приказ укупног броја акредитованих програма стручног усавршавања и броја програма из области Ликовна култура у којима су испитани наставници учествовали.

**Табела 7. Укупан број акредитованих програма стручног усавршавања у којима су учествовали наставници ликовне културе у основној и средњој школи**

Место где су наставници запослени	AS	Минимум	Максимум	SD	N
основна школа	4,364	0	16	3,197	160
средња школа	4,050	1	21	3,953	60

**Табела 8. Број акредитованих програма стручног усавршавања у области Ликовна култура у којима су учествовали наставници ликовне културе у основној и средњој школи**

Место где су наставници запослени	AS	Минимум	Максимум	SD	N
основна школа	1,260	0	6	1,380	160
средња школа	1,080	0	6	1,228	60

**Табела 9. Укупан број акредитованих програма стручног усавршавања у којима су учествовали наставници ликовне културе у основним школама**

Основна школа	AS	Минимум	Максимум	SD	N
село	3,890	0	11	3,044	80
град	4,870	1	16	3,300	80

**Табела 10. Број акредитованих програма стручног усавршавања у области Ликовна култура у којима су учествовали наставници ликовне културе у основним школама**

Основна школа	AS	Минимум	Максимум	SD	N
село	1,12	0	6	1,409	80
град	1,40	0	6	1,344	80

Када анализирамо број акредитованих програма стручног усавршавања у области Ликовна култура у којима су наставници учествовали, подаци приказани у Табели 8 указују да не постоје статистички значајне разлике у односу на то да ли су наставници запослени у сеоским или у градским основним школама ( $\chi^2(1)=0,052$ ;  $p= 0,819$ ), што је и очекивани податак имајући у виду да Правилник о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника (*Службени гласник РС*, бр. 14/04 и 56/05) и Правилник о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника (*Службени гласник РС*, бр. 13/2012) прописује обавезних сто сати, односно сто бодова, стручног усавршавања за сваког наставника. Могуће да су томе допринели и све чешћи програми стручног усавршавања који се, у договору са реализаторима, организују не само у регионалним центрима за стручно усавршавање већ и у самим школама.

Што се тиче квалитета акредитованих програма стручног усавршавања, у обради добијених података истраживања нисмо квалификовали добијене одговоре, будући да нисмо лично учествовали у свим програмима које су испитани наставници навели. Дакле, анализирали смо само број наведених акредитованих програма из области Ликовна култура и укупан број програма у којима су испитаници учествовали.

На питање колико су задовољни понудом програма из области уметности у Каталогу програма сталног стручног усавршавања наставника, васпитача, стручних сарадника и директора (2011), највише је оних наставника који су мало задовољни 58,7% , затим оних који су у великој мери задовољни 27,7%, док се 11% изјашњава да није нимало задовољно, 2,3% да је у потпуности задовољно. Дакле, најмање је наставника који су у потпуности задовољни понудом програма из ове области.

Испитани наставници сматрају да у каталошкој понуди акредитованих програма стручног усавршавања недостају теме у вези са: образовним стандардима, оцењивањем, мотивацијом ученика, узрасним карактеристика ученика, наставним методама, примењеном уметности, тимским радом, дизајном текстила, радом са децом којој је потребна додатна подршка, мултимедијалном уметности, *различитим техникама од јефтинијих материјала*, фотографијом, односом ликовне критике и историје уметности, изграђивањем личног односа према ликовном остварењу, значајем уметности за развој личности, менаџментом у култури, презентацијом ученичких радова, естетским образовањем и васпитањем, психологијом деце, стрипом, графитом, принципима компоновања ликовних елемената, животима познатих уметника, видео

радовима, перформансима, рециклажом материјала и повезивањем садржаја у предметној и разредној настави.

Затим, наводећи препоруке за унапређивање програма стручног усавршавања, наставници наводе да је неходно да у понуди постоје и програми намењени наставницима који реализују наставу у средњим уметничким школама и гимназијама.

Један број испитаних наставника (15,8%) сматра да су досадашњи каталози акредитованих програма неразумљиви, да недостају важни подаци у вези са циљевима, исходима програма обуке, реализаторима програма, компетенцијама које наставници могу да развију или унапреде, што је и наш закључак анализе Каталога програма стручног усавршавања (2012). Поједини наставници наводе да у каталозима постоје и подаци који нису тачни (два програма су планирана да се реализују у Музеју савремене уметности и Народном музеју који већ годинама нису отворени, *поједини програми се налазе у Каталогу а не реализују се годинама*). 2,72 % испитаних наставника се изјашњава да теме програма стручног усавршавања које су дате у каталозима нису привлачне и актуелне, исти број наставника сматра да треба да буде већа понуда програма у области Ликовна култура. 2,27% испитаних наставника сматра да би било добро да се поједини програми организују у музејима са тематским радионицама, али и да се организују посете школама и студијска путовања.

Што се тиче организације програма обуке, испитани наставници дају препоруке да треба да постоји више термина за реализацију програма у време школских распуста. 9,54% испитаних наставника сматра да је потребно да се из буџета министарства надлежног за образовање обезбеди већи број програма који ће бити бесплатни, јер услед недостатка новца, наставници често бирају оне програме који су јефтинији или не учествују у обукама.

Један број испитаних наставника (5,90%) сматра је неопходна боља стручност реализатора програма (*реализатори треба да имају више знања из методике и педагогије, боље комуникацијске вештине, да буду практичари*). Постоје и они наставници који се изјашњавају да уопште нису упознати са акредитованим програмима стручног усавршавања (4,09%).

Питали смо наставнике ликовне културе колико су по њиховом мишљењу, знања, вештине које су развили учествујући у акредитованим програмима из области уметности употребљива у њиховом раду. На ово питање, половина испитаних наставника је одговорила да су у великој мери употребљива (50%), затим 43% да су

мало употребљива, мали број њих да су у потпуности (5,8%) и најмање је оних који сматрају да нимало нису употребљива (1,2%).

Један број испитаних наставника (9,09%) сматра да је потребно да програми садрже више примера из саме праксе, да је кроз обуку неопходно *да се уважи искуство наставника, да треба увести огледне часове – видео записе који би се анализирали*. Дакле, неопходно је да реализатори програма буду отворени за лична значења у активностима професионалног учења учесника програма стручног усавршавања.

Одговори испитаника нас наводе на закључак да је један од могућих разлога непримењивости знања усвојених учешћем у програмима усавршавања и то што је дат нагласак на усвајању готових знања, до који се дошло научним истраживањем, теоријском анализом или искуством аутора семинара, док се контекст у којем наставник реализује своју праксу, контекст школе у којој ради наставник, занемарује. На овај начин, занемарено је да наизглед исти проблем у различитим контекстима има различита значења, и самим тим захтева различите одговоре.

У светлу изреченог, веома важно питање јесте како наставници усвојене компетенције примењују у свом раду, као и какве ефекте има стручно усавршавање наставника на наставни процес, односно које су добити за ученике, јер је заправо основни циљ стручног усавршавања наставника *промена другог реда* (Станковић, 2011), односно промена у начину рада наставника, примени нових метода, средстава рада, коопетивнијег рада наставника унутар школе, сарадње са локалном заједницом, установама културе и сл.

Нажалост, резултати истраживања указују да чак 81,7% испитаних наставника није никада реализовао угледни час, односно активност са дискусијом, анализом или излагало на састанцима стручних органа и тела на тему која се односи на савладану обуку, а само 18,3% се изјашњава да јесте.

Осим акредитованих обука 30% наставника се изјашњава да је учествовало у неком другом облику стручног усавршавања (приватне школе, курсеви, усавршавање у иностранству, неакредитовани програми стручног усавршавања и сл.). Нема статистички значајних разлика по овом питању ни у односу на то да ли су наставници запослени у основним школама у селу или у граду ( $\chi^2(1)=0,002$ ;  $p=0,961$ ), ни да ли су запослени у основним или средњим школама ( $\chi^2(1)=2,775$ ;  $p=0,096$ ).



На питање да ли су и колико су до сада објављивали неке стручне радове, приручнике, дидактичке материјале (из области методике наставе и сл.) само 4,1% испитаних наставника се изјаснило да јесте. Просечан број објављених радова је 3,86 (СД=4,562). Највећи број објављених радова је 11 (један испитаник је дао одговор да је објавио једанаест радова), а најмањи 1.

У складу са добијеним резултатима истраживања сматрамо да не можемо да прихватимо постављену хипотезу да наставници ликовне културе сматрају да је њихово иницијално образовање и стручно усавршавање у највећој мери допринело да стекну компетенције за успешну реализацију наставе, за рад у школи и њихову професионалну улогу у друштву. Као најдоминантнији извор компетенција наставника ликовне културе наставници препознају лично искуство кроз рад у школи.

### 6.5. Ангажовање наставника ликовне културе у активима, тимовима школе, асоцијацијама и удружењима наставника ликовне културе

У претходном поглављу смо истакли да промене у поимању професије наставник стављају пред наставника ликовне културе и захтев да буде оспособљен да *ради са другима*, како би могао да подржава и самосталност у учењу и вештине заједничког и тимског учења код ученика, да се усавршава и побољшава своје сопствено учење, да буде ангажован у различитим тимовима, активима, асоцијацијама и удружењима наставника и да се ангажује на ширењу идеје о значају уметничког образовања међу осталим наставницима, родитељима и широј јавности. Такође смо изложили закључке да испитани наставници ликовне културе препознају да су наведене компетенције важне за рад унутар школе и њихову професионалну улогу у друштву.

Међутим, на питање колико су испитани наставници активни, ангажовани у асоцијацијама, удружењима наставника ликовне културе, само 18,1% испитаних наставника је дало потврдан одговор<sup>91</sup>, а чак 81,9% је изјавио да није. Могуће да је један од разлога за то што се чак трећина испитаних наставника изјашњава да нигде није имала прилике да стекне компетенције о томе како да се укључи у асоцијације, удружења наставника ликовне културе, да се ангажује на ширењу идеје о значају уметничког образовања међу осталим наставницима, родитељима и широј јавности, како да кроз удружења наставника обезбеде себи извор подршке и ресурса.

Занимљиво је да се наставници запослени у сеоским основним школама и наставници запослени у градским основним школама подједнако често изјашњавају да учествују у асоцијацијама, удружењима наставника ликовне културе ( $\chi^2(1)=2,289$ ;  $p=0,130$ ). Дакле, није потврђена постављена хипотеза истраживања да су наставници запослени у школама које се налазе у селу мање ангажовани у удружењима, асоцијацијама наставника, него наставници запослени у школама у граду. Приликом постављања поменуте хипотезе, водили смо се мишљу да су наставницима који су запослени у сеоским школама недоступнија удружења, асоцијације наставника, па су самим тим и мање ангажовани у њима.

---

<sup>91</sup> Удружења, асоцијације наставника ликовне културе у којима су наставници активни су: Удружење ликовних аматера Србије, Удружење ликовних стваралаца, Удружење ликовних педагога Сомбор, Удружење ликовних уметника Лесковац, НУЛУС, СУЛУС, УЛУС, Удружење сликара Ниша, Ликовна колонија основних школа Шабац, УЛУВ, Друштво ликовних педагога, УЛУ Милановац, УЛУ Аранђеловац.

Такође, не постоје статистички значајне разлике између наставника запослених у основним и средњим школама ( $\chi^2(1)=0,201$ ;  $p=0,654$ ), разлике у односу на пол наставника ( $\chi^2(1)=0,210$ ;  $p=0,661$ ), као ни статистички значајне разлике у односу на то коју су високошколску институцију завршили ( $\chi^2(2)=0,572$ ;  $p=0,456$ ). Једине статистички значајне разлике постоје у односу на пол. Наиме, добијени подаци указују да су мушкарци, у односу на жене, активнији у асоцијацијама, удружењима наставника ликовне културе.

Сличан резултат смо добили и када смо анализирали да ли наставници учествују у реализацији угледних часова, излажу на састанцима стручних органа и тела на тему која се односи на неки савладан програм обуке. Наиме, нису утврђене статистички значајне разлике између наставника који раде у сеоским и градским школама ( $\chi^2(1)=1,632$ ;  $p=0,201$ ), као и између оних који су запослени у основним или средњим школама ( $\chi^2(1)=0,053$ ;  $p=0,818$ ) по овом питању. Једина статистички значајна разлика је у односу на пол наставника. Резултати истраживања указују да мушкарци више него жене реализују угледне часове или излажу на састанцима стручних органа и тела на тему која се односи на савладану обуку ( $\chi^2(1)=4,725$ ;  $p=0,030$ ).

Могуће објашњење за наведене резултате истраживања јесте *родни режим* под којим се подразумева релативно структуриран и трајан образац односа жена и мушкараца у једном друштвеном контексту, који формира родне улоге, родне идентитете и различито понашање мушкараца и жена. Родни режим се формира у зависности од различитих економских, друштвених, историјских и културних карактеристика једног друштва и он је дубоко функционалан за то друштво<sup>92</sup>. Резултати истраживања код нас и у земљама у окружењу (Благојевић, 1991, 2003, 2006) указују да услед *родног режима* жене чешће него мушкарци бирају професије које немају велики углед у друштву, а једна од таквих професија је, нажалост, и професија наставника. Са друге стране, чак и у професијама где су већином жене запослене (а резултати нашег истраживања указују да у основним и средњим школама, гимназијама има много више жена него мушкараца, наставника ликовне културе, о чему је у предходном поглављу било више речи), мушкарци чешће имају важније, управљачке функције (директори, председници актива, удружења и сл.) и чешће учествују у активностима организације које доносе изванредан углед и моћ. Поред тога *родни режим*

---

<sup>92</sup> Другим речима, родне улоге, идентитети и карактеристике су у великој мери су одређене самим обрасцем родног режима и они се углавном прилагођавају (Благојевић, 2006).

успорава професионално постигнуће жена услед породичних обавеза које оне више и чешће преузимају него мушкарци.

Када анализирамо податке о томе колико су наставници ликовне културе укључени у рад неког актива, школског тима, нешто је другачија слика. Наиме, 73,9% наставника ликовне културе се изјашњава да је укључено, а 26,1% да није. Треба имати у виду да је учешће у активима једна од обавеза наставника, што објашњава већи проценат њиховог учешћа у истим у односу њихово учешће у асоцијацијама, удружењима наставника ликовне културе. Анализа датих одговора на питање који су то активи, тимови школе, указује да су наставници углавном ангажовани у активима за естетско уређење школе, активима уметничких предмета (92,19%). Само је 16,81% испитаних наставника ангажовано у активима који нису у непосредној вези са предметом Ликовна култура и у којима није обавезно учешће наставника ликовне културе (активи које испитани наставници наводе су: актив за самовредновање рада школе, актив за развојно планирање школе, актив за инклузивно образовање, актив за предузетништво, актив за заштиту деце од насиља).

Не постоје статистички значајне разлике у односу на то да ли су наставници запослени у сеоским школама или у градским школама ( $\chi^2(1)=1,108$ ;  $p=0,743$ ). Такође, не постоје статистички значајне разлике између наставника запослених у основним и средњим школама ( $\chi^2(1)=0,289$ ;  $p=0,585$ ), као ни у односу на пол ( $\chi^2(1)=0,471$ ;  $p=0,439$ ). Једине статистички значајне разлике постоје у односу на то да ли су наставници дипломирали на факултету или Високој школи ликовних и примењених уметности струковних студија. Наставници који су дипломирали на Високој школи су више укључени у рад неког актива, школског тима ( $\chi^2(2)=19,284$ ;  $p=0,000$ ).

Слични подаци добијени су и када је у питању учешће наставника у пројекту школе, програму огледа, модел центру и сл. Наиме, 26,8% наставника се изјашњава да је учествовало или учествује у пројекту школе, програму огледа, модел центру и сл. док чак 73,2% то не чини. Не постоје статистички значајне разлике у односу на то да ли су наставници запослени у сеоским школама или у градским школама ( $\chi^2(1)=0,299$ ;  $p=0,585$ ). Такође, не постоје статистички значајне разлике између наставника запослених у основним и средњим школама ( $\chi^2(1)=0,426$ ;  $p=0,514$ ), као ни у односу на пол ( $\chi^2(1)=0,471$ ;  $p=0,439$ ). Једине статистички значајне разлике постоје у односу на то да ли су наставници дипломирали на факултету или Високој школи ликовних и примењених уметности струковних студија. Наставници који су дипломирали на

Високој школи су више укључени у пројекат школе, програму огледа, модел центру и сл. ( $\chi^2(2)=8,298$ ;  $p=0,016$ ).

Поред тога, изложбе наводи да је реализовало чак 76,9% наставника. Занимљиво је да једнако реализују изложбе наставници који су запослени у сеоским школама као и они запослени у градским ( $\chi^2(1)=2,080$ ;  $p=0,149$ ). Такође, не постоје статистички значајне разлике између наставника запослених у основним школама и средњим школама када је у питању реализација изложби ( $\chi^2(1)=0,598$ ;  $p=0,439$ ). Једина статистички значајна разлика постоји у односу на предходно иницијално образовање наставника. Наиме наставници који су завршили факултете ликовних и примењених уметности чешће реализују изложбе него наставници који су дипломирали на Високој школи ликовних и примењених уметности струковних студија ( $\chi^2(2)=21,297$ ;  $p=0,000$ ).

Видимо само једно објашњење за наведене резултате истраживања. Наиме, наставници који су дипломирали на Високој школи ликовних и примењених уметности струковних студија су приликом уписивања иницијалних студија имали преференције ка наставничком позиву, па су због тога више ангажовани у оквиру школских активности (пројектима школе, програмима огледа, модел центрима, школским активима и сл.). Са друге стране, наставници који су дипломирали на неком од уметничких факултета чешће реализују изложбе, што не улази у домен описа посла наставника. Наведено може да иде у прилог и томе да иницијално образовање наставника у великој мери одређује наставничке преференције, активности којима ће се касније током професије бавити.

У складу са добијеним подацима истраживања сматрамо да не можемо потврдити постављену хипотезу да је већина испитаних наставника ликовне културе ангажована у асоцијацијама, удружењима наставника ликовне културе, као ни хипотезу да је већина њих ангажована у пројектима школе, програмима огледа, модел центрима. Хипотезу да је већина испитаних наставника ликовне културе ангажована у активима, тимовима школе можемо потврдити, међутим треба имати у виду да анализа одговора испитаних наставника на питање који су то активи, тимови школе, указује да су наставници углавном ангажовани у активима за естетско уређење школе, активима уметничких предмета (чак 92,19%). Само је 16,81% испитаних наставника ангажовано у активима који нису у непосредној вези са предметом Ликовна култура и у којима није обавезно учешће наставника ликовне културе.

## **6.6. МИШЉЕЊЕ УЧЕНИКА О КОМПЕТЕНЦИЈАМА НАСТАВНИКА ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ**

Поимање сложености проблема у вези са компетенцијама наставника ликовне културе намеће потребу да се испита и мишљење ученика о датом проблему.

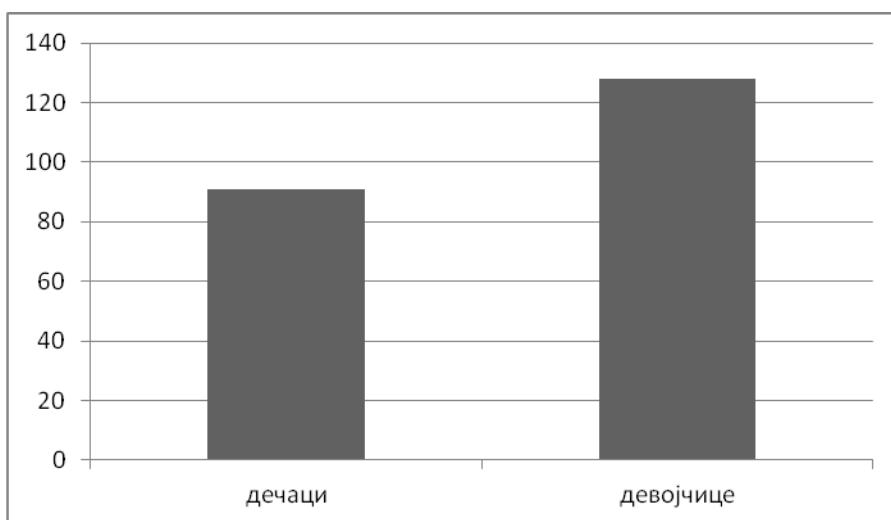
У том контексту, истраживањем смо хтели да дођемо до података о томе какво је мишљење ученика о предмету Ликовна култура, колико је наставник ликовне културе допринео да им предмет буде занимљивији и лакши, затим, да ли су задовољни начином рада својих наставника, односно какво је њихово мишљење о компетенцијама наставника ликовне културе.

Налази истраживања у вези са мишљењем ученика о наведеним проблемима изложени су у два дела. У првом делу приказани су резултати у вези са варијаблама: расподелом ученика по полу, општем успеху из предмета Ликовна култура и учешћу ученика у ликовној секцији. У другом делу, изложени су налази о томе како ученици процењују Ликовну културу и колико је наставник ликовне културе допринео томе, као и мишљење ученика о компетенцијама њихових наставника ликовне културе.

Укупан број ученика обухваћених узорком истраживања је 220, од тога 80 ученика из градских основних школа, 80 ученика из сеоских основних школа и 60 ученика из средњих школа.

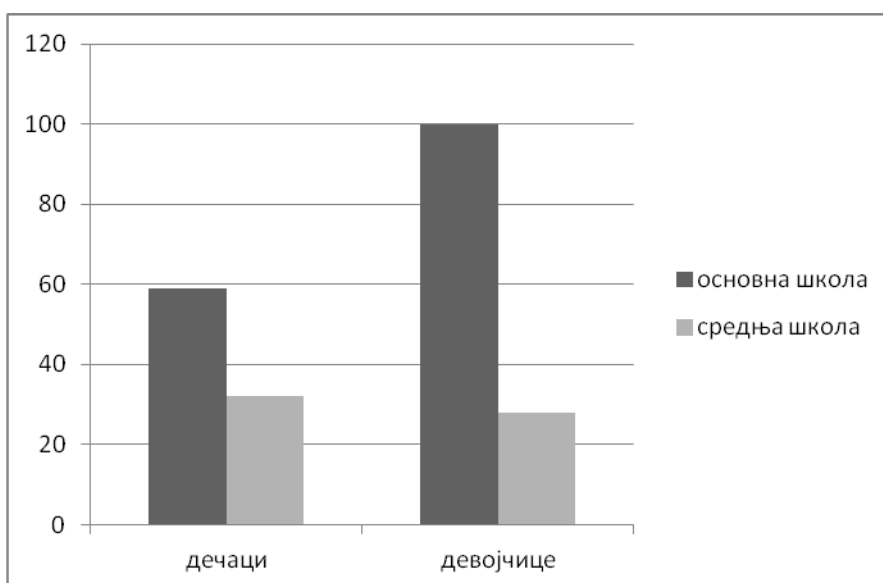
Расподела ученика који су чинили узорак истраживања по полу приказана је у Графикону 15, Графикону 16, и Графикону 17.

**Графикон 15: Расподела ученика по полу**



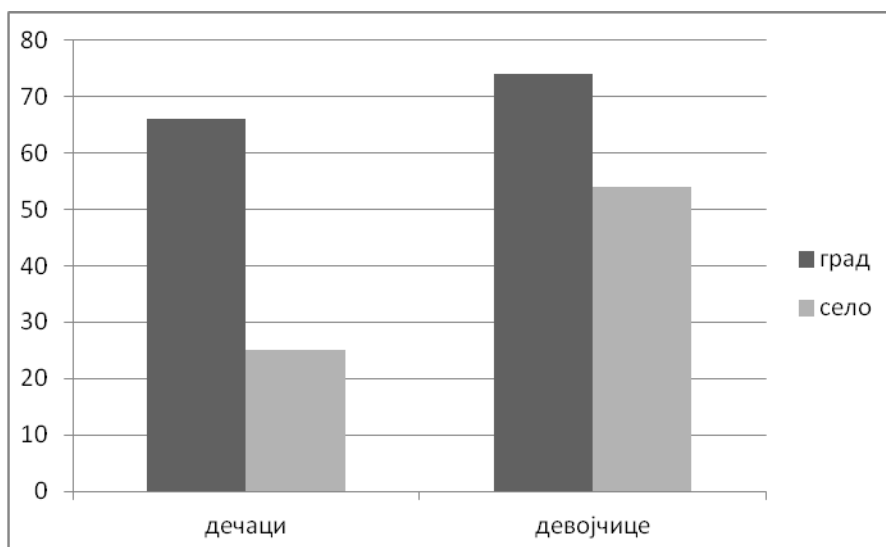
Из Графикона 15 можемо видети да у укупном узорку има више девојчица (58,2%) него дечака (41,8%).

**Графикон 16: Расподела ученика по полу у основним и средњим школама**



У узорку ученика основних школа има више девојчица (62,5%) него дечака (37,5%), док у узорку ученика средњих школа има нешто више дечака (53,3%) него девојчица (46,7%).

**Графикон 17: Расподела ученика по полу у односу на место где се основна школа налази**



У узорку ученика градских основних школа има више девојчица (57,5%) него дечака (42,5%), као и у узорку сеоских основних школа, девојчица има 67,5%, а дечака 32,5%.

### **Општи успех ученика и успех из предмета Ликовна култура**

Што се тиче успеха, просечан општи успех ученика у претходном (седмом) разреду је врло добар (4,10), док је општи успех из Ликовне културе одличан (4,76). Ниједан испитани ученик није у претходном разреду имао мању оцену из Ликовне културе од оцене добар (3,00).

**Табела 11. Разлике у успеху из предмета Ликовна култура у односу на пол**

Пол	AS	SD	F	p
дечаци	4,635	0,588	12,429	0,001
девојчице	4,875	0,416		



**Табела 12. Разлике у успеху из предмета Ликовна култура у односу на школу основна школа, средња школа**

Школа	AS	SD	F	p
основна школа	4,848	0,451	14,786	0,000
средња школа	4,552	0,626		

**Табела 13. Разлике у успеху из предмета Ликовна култура у односу на место где се основна школа налази**

Место где се основна школа налази	AS	SD	F	p
село	4,644	0,612	24,729	0,000
Град	4,988	0,112		

Резултати истраживања указују да у основним школама ученици имају бољи општи успех него у средњим школама ( $F(1) = 4,121$ ;  $p = 0,044$ ) као и бољи успех из предмета Ликовна култура. Девојчице имају значајно бољи успех у школи од дечака ( $F(1) = 24,616$ ;  $p = 0,000$ ) и имају бољу оцену из предмета Ликовна култура од дечака. Постоје статистички значајне разлике када упоредимо општи успех ученика из основних школа у селу и основних школа граду, ученици из основних школа у селу имају бољи општи успех од ученика у граду ( $F(1) = 7,169$ ;  $p = 0,008$ ). Ученици са бољим успехом имају и бољу оцену из Ликовне културе ( $r = 0,496$ ;  $p = 0,00$ ), али генерално гледано сви испитани ученици имају добре оцене из овог наставног предмета.

Оцена из Ликовне културе не корелира са проценом ученика процењују да ли им је предмет Ликовна култура тежак или лак ( $r = -0,028$ ;  $p = 0,675$ ), са проценом ученика да ли им је предмет Ликовна култура занимљив ( $r = -0,013$ ;  $p = 0,850$ ), како процењују допринос наставника ликовне културе занимљивости предмета ( $r = 0,118$ ;  $p = 0,083$ ), допринос наставника тежини предмета ( $r = -0,116$ ;  $p = 0,082$ ), ни са тиме колико су задовољни радом наставника на часу ( $r = -0,098$ ;  $p = 0,149$ ), (видети Прилог бр. 9). Међутим, за извођење закључака у вези са корелацијом оцене из предмета Ликовна култура и наведених параметара неопходна је провера на узорку већег броја испитаника који имају већи распон оцена из овог наставног предмета.

## Учешће ученика у раду ликовне секције

Резултати указују да само 15,2% ученика учествује у раду ликовне секције, док чак 84% испитаних ученика то не чини (од тога 29%,1 ученика у сеоским и 12,07% у градским основним школама ( $\chi^2(1)=6,473$ ;  $p= 0,011$ ). Важан је податак да, од укупно 60 испитаних ученика средњих школа, ниједан ученик не учествује у раду ликовне секције.

**Графикон 18: Број ученика који учествује у раду ликовне секције**



Једина статистички значајна разлика између оних ученика који учествују у раду ликовне секције и оних који не учествују, јесте у томе што они који учествују имају бољу оцену из Ликовне културе ( $F(1)= 4,365$ ;  $p=0,038$ ), што јесте очекиван резултат. Дакле, не постоје статистички значајне разлике између ученика који учествују и оних који не учествују у раду ликовне секције у односу на пол ( $\chi^2(1)=0,137$ ;  $p=0,711$ ), општи успех ученика ( $F(1)=0,181$ ;  $p=0,671$ ), затим, на то како процењују колико им је предмет занимљив ( $F(1)=3,017$ ;  $p=0,084$ ), у томе шта мисле колико је наставник допринео занимљивости предмета ( $F(1)=0,191$ ;  $p= 0,663$ ), колико су задовољни радом наставника ликовне културе ( $F(1)=0,329$ ;  $p=0,567$ ). Међутим, за извођење закључака у вези са учешћем ученика у раду ликовне секције и наведених параметара неопходна је провера на узорку већег броја испитаника који учествују у њеном раду. Дакле, ограђујемо се од наведених резултата истраживања јер треба узети у обзир величину и репрезентативност нашег узорка.

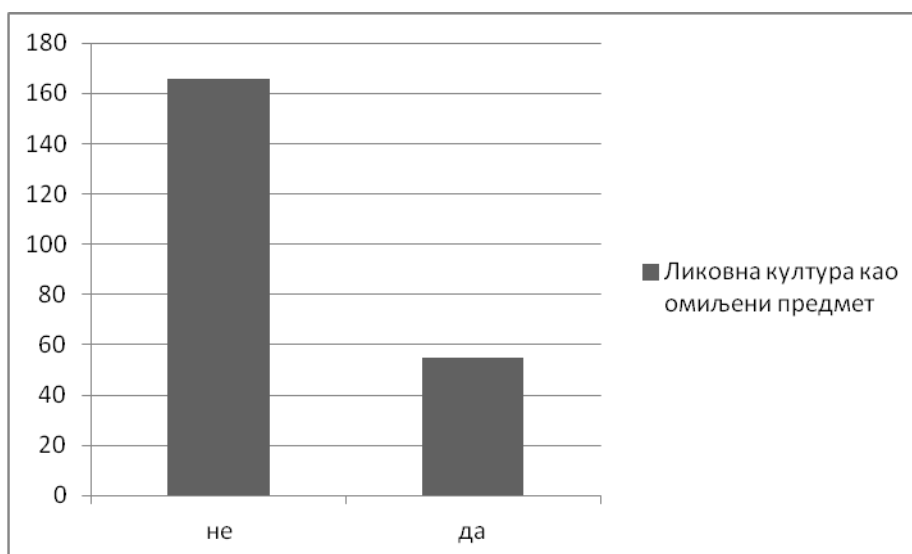
Наведени подаци свакако указују на потребу активирања рада ликовне секције, анимирања ученика да се укључе у њен рад, посебно ако имамо у виду податке о томе колико ученика наводи да им је Ликовна култура занимљив предмет и колико њих се изјаснило да им је овај предмет у групи омиљених.

#### **6.6.1. Како ученици процењују наставни предмет Ликовна култура и колико је њихов наставник ликовне културе допринео томе**

Од ученика смо тражили да наведу три омиљена и три наставна предмета који им нису омиљени, као и да наведу разлоге због којих су им ти предмети омиљени, односно неомиљени. Циљ нам је био да видимо да ли ће се Ликовна култура наћи у једној од поменутих група предмета.

Што се тиче, групе омиљених предмета, четвртина испитаних ученика је навела предмет Ликовна култура. Ученици који имају лошији општи успех наводе Ликовну културу у три омиљена предмета више него ученици са бољим успехом ( $F(1)= 7,82$ ;  $p=0,006$ ). Међутим, да ли ће предмет Ликовна култура бити у групи омиљених предмета или не, не зависи од оцене ученика из овог наставног предмета ( $F(1)= 2,10$ ;  $p=0,148$ ). Мислимо да је разлог томе зато што сви испитани ученици имају високе оцене из овог наставног предмета, те је за извођење закључака у вези са тим неопходна провера на узорку већег броја испитаника који имају различит распон оцена на скали од један до пет. Дакле, ограђујемо се од наведених резултата истраживања јер треба узети у обзир величину и репрезентативност нашег узорка.

**Графикон 19: Број ученика који Ликовну културу сматра омиљеним предметом**



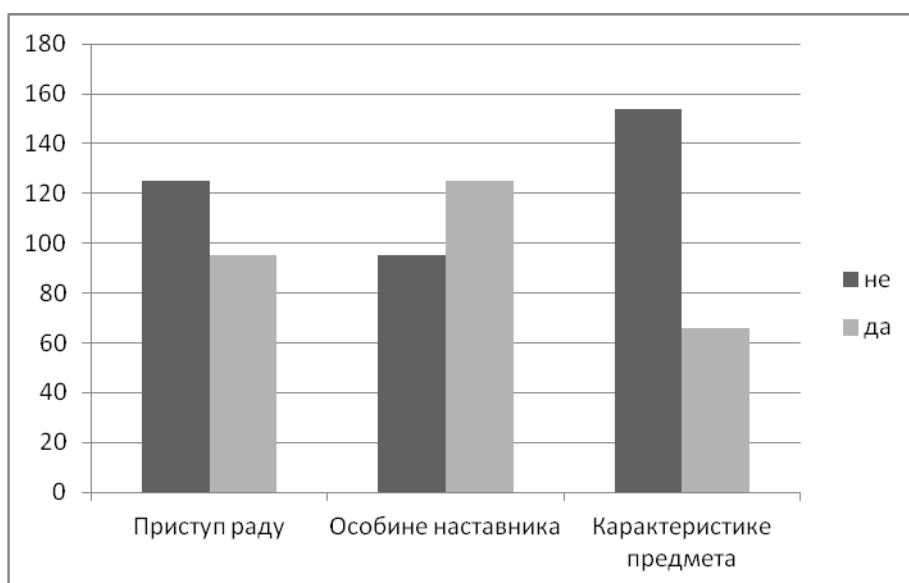
Слични резултати добијени су у истраживању које је спровела Мирков (2003) у којем су испитивани узроци проблема у учењу на узорку ученика осмог разреда основне школе. Узорак је чинило 335 ученика основних школа. Позитиван став према Ликовној култури изражава скоро четвртина узорка ученика (од тога 34,6% са одличним општим успехом, 24,4% са врло добрим, а 21,8% са недовољним). Ученици који су чинили узорак већином имају одличну оцену из тог предмета (73,1%).

Подједнако и девојчице и дечаци наводе Ликовну културу у групу три омиљена наставна предмета ( $\chi^2(1)=0,664$ ;  $p=0,415$ ). Такође, подједнако често и у основним и у средњим школама наводе Ликовну културу у групу омиљених предмета ( $\chi^2(1)=3,143$ ;  $p=0,076$ ). Подједнако често наводе Ликовну културу у групу омиљених предмета и ученици из сеоских и ученици градских основних школа ( $\chi^2(1)= 0,190$ ;  $p= 0,168$ ).

Надаље, поменули би и резултате истраживања који указују да поред Ликовне културе, 49,3% ученика наводи предмете из природне групе предмета као омиљене, док 66,5% ученика наводи предмете из друштвене групе.

Занимљив је податак да чак 44% ученика средње школе не наводи стручне предмете у омиљене. Када смо ученике средњих школа питали да наведу неомиљене предмете, чак 41% испитаних ученика је навело неки предмет из групе стручних предмета. Податак отвара питања професионалне оријентације ученика, затим, садржаја и организације стручних предмета у средњим школама, које могу бити теме за нека од наредних истраживања.

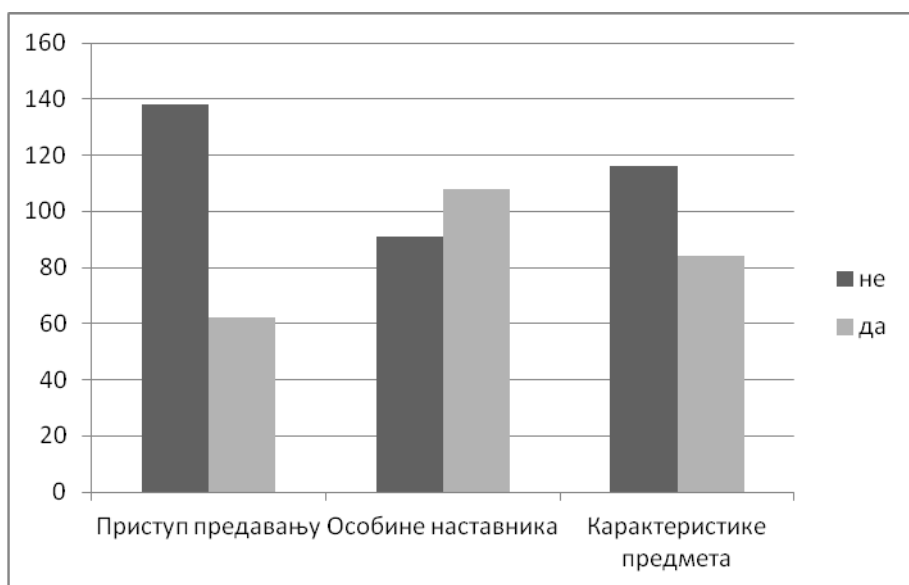
**Графикон 20: Разлози за избор предмета у групу омиљених**



Када анализирамо разлоге због којих су им предмети омиљени, можемо видети да 56,6% ученика наводи да су то особине наставника, и то подједнако наводе и девојчице и дечаци ( $\chi^2(1)= 2,613$ ;  $p=0,106$ ). Затим, 43,2% ученика, без обзира на пол ( $\chi^2(1)= 2,454$ ;  $p=0,117$ ), наводи да је разлог наставников пристап у реализацији наставе (начин рада, методе, организација часа и сл.), а 29,9% њих наводи карактеристике самог предмета, такође без обзира на пол ( $\chi^2(1)= 1,540$ ;  $p= 0,215$ ). Судећи по овим резултатима, можемо закључити да већи број чинилаца утиче на то који ће наставни предмет бити омиљен за ученике, али су, без обзира на пол, за највећи број ученика пресудне особине наставника.

Пристап у раду наставника важнији је основцима него средњошколцима ( $\chi^2(1)=4,459$ ;  $p=0,35$ ), као и особине наставника ( $\chi^2(1)=13,247$ ;  $p=0,000$ ). У односу на то да ли се основна школа налази у селу или граду, нема статистичких значајних разлика. Ученицима основних школа, без обзира где се оне налазе, су подједнако битне и особине наставника, пристап раду и карактеристике предмета када процењују да ли су им предмети омиљени или не ( $\chi^2(2)= 2,142$ ;  $p=0,153$ ).

**Графикон 21: Разлози за избор предмета у групу неомиљених**



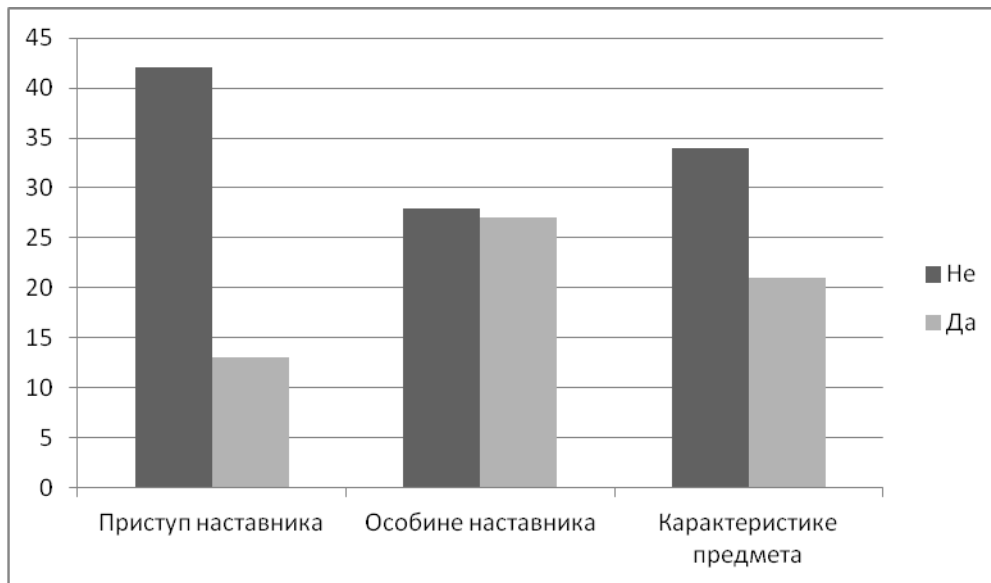
Слични резултати добијени су и када су ученици наводили разлоге због којих су им предмети неомиљени. Као што се из Графикона 21 може видети, ученици у највећем броју (48,9%) наводе да су особине наставника разлог због којег им је предмет неомиљен. Нешто мање ученика (38%) наводи да је разлог сам предмет, његове карактеристике, а најмање ученика 28% наводи приступ наставника у раду (начин рада, методе, организација часа и сл.).

Ако упоредимо мишљење ученика основних и средњих школа, постоје статистички значајне разлике. Наиме, када наводе разлоге зашто им је предмет у групи неомиљених, особине наставника су пресудније ученицима основних школа ( $\chi^2(1)=5,071$ ;  $p=0,024$ ).

Дакле, и када бирају неомиљени предмет, ученицима су пресудне особине наставника и оне су важније ученицима основних него ученицима средњих школа. Разлике постоје ако упоредимо податке о томе које разлоге ученици наводе зашто су им предмети омиљени или неомиљени. Наиме, карактеристике предмета мање утичу на то да ученици предмет наведу у групу омиљених, него у групу неомиљених. Наведене разлике су занимљиве када анализирамо како ученици бирају у односу на то шта им је значајно, а шта није.

Посебно смо анализирали одговоре ученика који су навели Ликовну културу у групу омиљених, односно неомиљених предмета.

**Графикон 22: Разлози због којих ученици Ликовну културу наводе међу три омиљена предмета**



Разлоге које наводе зашто им је Ликовна култура у групи омиљених су у највећем броју особине наставника. Готово половина испитаних ученика (49%) наводи овај разлог, следе, карактеристике предмета (38,2%), па тек онда наставников приступ раду (начин рада, методе, организација часа и сл.) (23,6%).

Приступ наставника ликовне културе је значајно важнији основцима него средњошколцима ( $\chi^2(1)=4,459$ ;  $p=0,035$ ), као и његове особине личности ( $\chi^2(1)=13,247$ ;  $p=0,000$ ). Овај резултат упућује на закључак да старији ученици више доводе у везу своја интересовања са самим садржајем предмета Ликовна култура.

Ако упоредимо ове одговоре ученика и одговоре које дају када наводе разлоге због којих су им други предмети омиљени, видимо да постоје разлике. Наиме, када наводе разлоге због којих су им други предмети омиљени, највише ученика наводи да су то особине наставника, затим, наставников приступ раду (начин рада, методе, организација часа и сл.), а на трећем месту наводе карактеристике самог предмета. Када су у питању разлози због којих им је Ликовна култура омиљени предмет, особине наставника су и овде пресудне, али су садржаји предмета на другом месту, испред наставниковог приступа раду. Мислимо да је разлог томе што ученици доводе у везу своја интересовања са способностима које поседују, јер се садржаји доминантно везују за различите специјалне способности.

Овај резултат истраживања можемо у великој мери довести у везу са резултатима истраживања које је спровела Бодрошки (1997)<sup>93</sup>, а који указују да Ликовна култура спада у групу предмета код којих самопроцена сопствених способности од стране ученика има великог утицаја на њихово интересовање за предмет.

На овом месту не треба изгубити из вида да наставник, својим компетенцијама, може утицати на самопроцену сопствених способности од стране ученика. Наставник треба да створи прилику да сваки ученик буде успешан, у оквиру својих способности да би увидео везу између успеха и сопствене акције (улагања, труда), што се може постићи адекватном повратном информацијом о учениковом постигнућу. Оцењивање треба схватити као интеракцијски, вишесмеран процес. Оно треба да има различите функције у односу на ученика: информативну, евалуативну, инструктивну, мотивациону, развојну, социјалну функцију, о чему је у теоријском делу рада било више речи.

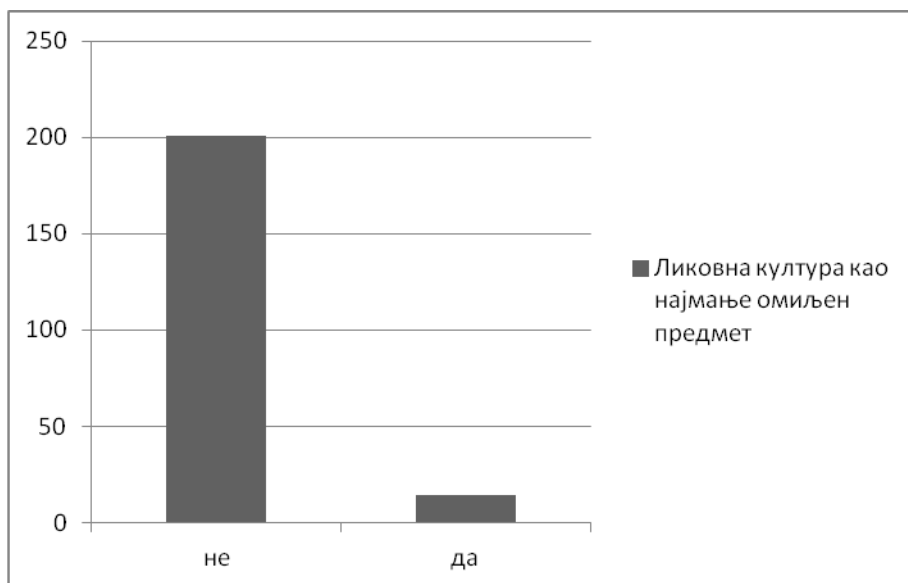
Колико је улога наставника пресудна за то да ли ће се Ликовна култура наћи у групи омиљених предмета и да ли ће им бити занимљива говоре и добијени подаци да ученици који наводе Ликовну културу у три омиљена предмета процењују предмет занимљивијим ( $F(1)=21,66$ ;  $p=0,000$ ), перципирају да је занимљивости и лакоћи предмета допринео наставник ликовне културе ( $F(1)= 12,11$ ;  $p=0,001$ ) и задовољнији су радом наставника на часу ( $F(1)= 7,08$ ;  $p=0,008$ ).

---

<sup>93</sup> Предмет истраживања био је структура и корелати интересовања за наставне предмете. Утицај појединих чинилаца на интересовање испитиван је на узорку ученика осмог разреда београдских основних школа, на основу формулисаних ставки које описују могуће разлоге или утицаје, а односе се на занимљив садржај предмета, позитиван однос ученика према наставнику (*волим и ценим наставника*), добре и занимљиве уџбенике, процену сопствене способности за учење одређеног наставног предмета; а ученицима је остављена и могућност да сами додају неки чинилац.

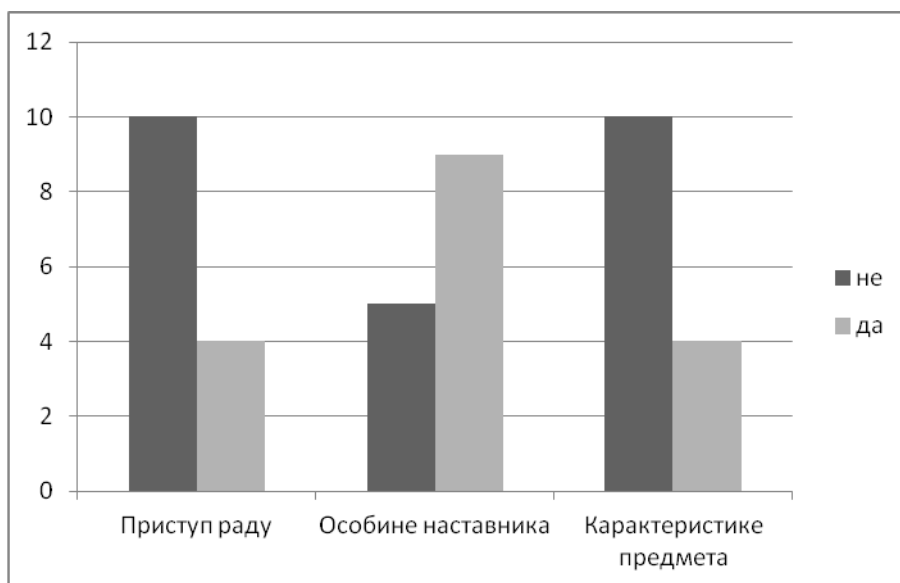


**Графикон 23: Број ученика који Ликовну културу сматра неомиљеним предметом**



Охрабрује податак да је само 6,3% испитаних ученика основних школа навело Ликовну културу међу неомиљене предмете (док је рецимо Српски језик за 25% испитаних ученика неомиљени предмет, математика за 31% испитаних ученика, предмети из групе природних наука за 56% испитаних ученика, из друштвених наука за 54%). Ниједан ученик средње школе није навео Ликовну културу у групу неомиљених предмета.

**Графикон 24: Разлози због којих је Ликовна култура ученицима неомиљени предмет**



Када смо питали ученике да наведу разлог због којег им је предмет Ликовна култура неомиљен, највећи број ученика наводи особине наставника ликовне културе (64,3%), а једнак број ученика наводи да разлози леже у приступу наставника (28,6%) и карактеристикама наставног предмета (28,6%).

Дакле, особине наставника, његова личност чини пресудан фактор када се ученици опредељују за то да ли им је предмет омиљен или не. И овде видимо да су основцима особине наставника пресудније да Ликовну културу наведу у групу неомиљених предмета, него средњошколцима ( $\chi^2(1)= 5,071$ ;  $p= 0,024$ ).

### 6. 6. 2. Процена ученика о занимљивости предмета Ликовна култура и доприноса наставника ликовне културе да им предмет буде занимљивији

Истраживањем смо желели да дођемо до података о томе колико је предмет Ликовна култура занимљив ученицима и како виде допринос наставника ликовне културе да им предмет буде занимљивији.

Добијени одговори ученика су се кретали на скали од *сасвим занимљив* до *изразито занимљив*.

Табела 13. Мишљење ученика о занимљивости предмета Ликовна култура

Мишљење ученика о занимљивости предмета Ликовна култура	фреквенца	процент	Кумулативни процент
сасвим незанимљив	18	8.6	8.6
осредње занимљив	114	51.6	60.2
изразито занимљив	88	39.8	100.0
укупно	220	100.0	

Дакле, не можемо потврдити хипотезу истраживања да је за највећи број ученика Ликовна култура изразито занимљив наставни предмет. Наиме, највећи број ученика опажа овај предмет *осредње занимљивим* (39,8%).

Нема статистички значајних разлика између дечака и девојчица у односу на то да ли им је предмет Ликовна култура занимљив ( $F(1)=0,225$ ;  $p=0,635$ ). Такође, нема статистички значајних разлика између ученика основне и ученика средње школе ( $F(1)=0,302$ ;  $p=0,583$ ) и тога да ли се школа налази у селу или у граду ( $F(1)=0,815$ ;  $p=0,367$ ) у односу на то како се изјашњавају да ли им је предмет занимљив. Дакле, на основу добијених резултата истраживања можемо потврдити постављене хипотезе у вези са поменутиим контролним варијаблама истраживања и процене ученика о занимљивости предмета Ликовна култура<sup>94</sup>.

<sup>94</sup> Осим хипотезе да је ученицима који учествују у раду ликовне секције предмет Ликовна култура занимљивији, о чему смо говорили у посебном поглављу. Определили смо се да поменуто поглавље о посебно издвојимо, јер приликом извођења закључака у вези са учешћем ученика у раду ликовне секције треба узети у обзир величину и репрезентативност нашег узорка.

У истраживању које је спровео Хавелка (1997)<sup>95</sup>, у коме је испитивано како ученици осмог разреда основне школе процењују наставне предмете, добијени су подаци да не само што већина ученика (чак 80%) сматра овај предмет изразито лаким, већ га преко половине њих (60%) сврстава у категорију изразито или веома занимљивих. У другом нашем истраживању (Кораћ, 2008) добијени су резултати да ученици осмог разреда процењују Ликовну културу као осредње користан, веома лак и изразито занимљив наставни предмет. Милановић-Наход и Спасеновић (2002) су, у оквиру истраживања ставова ученика према проблемима и потребама наших школа, испитале однос ученика осмог разреда основне школе и ученика средњих школа према наставним предметима, као и проблеме учења у настави. Полазећи од претпоставке да је однос ученика према наставним предметима значајан показатељ мотивације ученика, посебна пажња је посвећена односу ученика према градиву које уче, тако да су обухваћене категорије: занимљиво градиво, преопширно градиво, неразумљиво и тешко градиво, досадно градиво и непотребно градиво. Резултати истраживања су, између осталог, указали да један број ученика који сматрају градиво предмета Ликовна култура непотребним. Приближно половина испитаних основаца сматра да Ликовна култура треба да буде изборни наставни предмет.

У Теоријском делу рада смо образложили разлоге због којих се не можемо сложити са оваквим ставом, али нас резултати недвосмислено упућују на размишљање о програмским садржајима овог наставног предмета и њиховом начину реализације.

Сматрамо да се карактеристике наставног предмета могу посматрати и кроз призму наставника, његових компетенција да планиране садржаје учини приступачнијим и интересантнијим за сваког појединачног ученика. Педагошко-психолошко-методичку оспособљеност наставника чини управо његова оспособљеност за одабир наставних средстава и техника рада у складу са циљем часа, садржајима предмета, карактеристикама ученика, њиховим интересовањима, склоностима, контекстом у којем се час реализује.

---

<sup>95</sup> Испитиван је однос према настави и појединим наставним предметима: како ученици из различитих школа оцењују тежину, корисност и занимљивост појединих наставних предмета. Испитивани су ставови ученика према: (1) учењу и настави; (2) корисности знања која се стичу у школи уопште и из појединих предмета; (3) раду на часовима; (4) интеракцији наставника и ученика и ученика и ученика; (5) школовању и школи.

Надаље, занимљиви су подаци добијени у нашем истраживању у вези са поређењем општег успеха ученика и тога колико им је предмет Ликовна култура занимљив. Наиме, што ученици имају бољи општи успех у претходном разреду Ликовна култура им је мање занимљив предмет ( $r = -.180$ ;  $p = 0.007$ ). Дакле, можемо потврдити постављену хипотезу истраживања да што ученици имају бољи општи успех у претходном разреду Ликовна култура им је мање занимљив наставни предмет.

Полазну основу за постављање поменутог хипотезе истраживања чинили су добијени резултати у једном од наших ранијих истраживања (Кораћ, 2008). Наиме, у овом истраживању добијени су резултати да на процене ученика о занимљивости Ликовне културе утиче успех који су из овог предмета ученици постигли у претходном разреду. Највећи број ученика који су претходни разред завршили са врло добрим успехом (65,9%) и ученика који су претходни разред завршили са добрим успехом (59,4%) процењује Ликовну културу као изразито занимљив наставни предмет. За разлику од њих, одлични ученици у мањем броју (38,1%) процењују Ликовну културу као изразито занимљив предмет, а у већем броју (41,3%) сматрају да је Ликовна култура осредње занимљив предмет. После ученика са довољним општим успехом који Ликовну културу сматра сасвим незанимљивим наставним предметом (што је мишљење 100% испитаника из ове категорије), највећи процентуални показатељ процене Ликовне културе као незанимљивог предмета налазимо код одличних ученика (20,6% у односу на 11,4% врло добрих и 18,8% добрих ученика који заступају исти став). Утврђена разлика је статистички значајна ( $\chi^2(1) = 14,303$ ;  $p = 0,026$ ).

Слични резултати добијени су и у истраживању Хавелке (2000). Резултати поменутог истраживања, између осталог, указују да Ликовна култура спада у групу предмета који су занимљивији врлодобрим и добрим ученицима него одличним.

Све наведено указује на потребу додатних истраживања како би се овај феномен разјаснио.

Надаље, занимало нас је мишљење ученика у вези са доприносом наставника ликовне културе да им предмет буде занимљивији.

**Табела 14. Допринос наставника ликовне културе занимљивости предмета**

допринос наставника ликовне културе занимљивости предмета	фреквенца	процент	кумулятивни процент
нимало	38	17.6	17.6
мало	80	36.2	53.8
веома	102	46.2	100.0
укупно	220	100.0	

Резултати истраживања приказани у Табели 14 указују да постоје ученици који се изјашњавају да њихов наставник ликовне културе није нимало допринео да се заинтересују за предмет (17,6%). Није занемарљив број ученика који сматра да је наставник мало допринео занимљивости предмета (36,2%). Ипак, највећи број ученика даје одговор да је наставник веома допринео (46,2%) занимљивости предмета. У складу са наведеним, можемо потврдити постављену хипотезу истраживања да највећи број ученика опажа да је наставник ликовне културе веома допринео да им предмет Ликовна култура буде занимљивији.

Постоје статистички значајне разлике у томе како ученици средње школе и ученици основне школе процењују допринос наставника ликовне културе занимљивости предмета ( $F(1)=4,943$ ;  $p=0,027$ ). Наиме, већи проценат ученика средње школе препознаје допринос наставника ликовне културе занимљивости предмета. Али не постоје статистички значајне разлике у томе како ученици основних школа у граду и основних школа у селу процењују допринос наставника ликовне културе занимљивости предмета ( $F(1)=0,275$ ;  $p=0,601$ ), ни статистички значајне разлике у односу на пол ученика ( $F(1)=0,225$ ;  $p=0,637$ ).

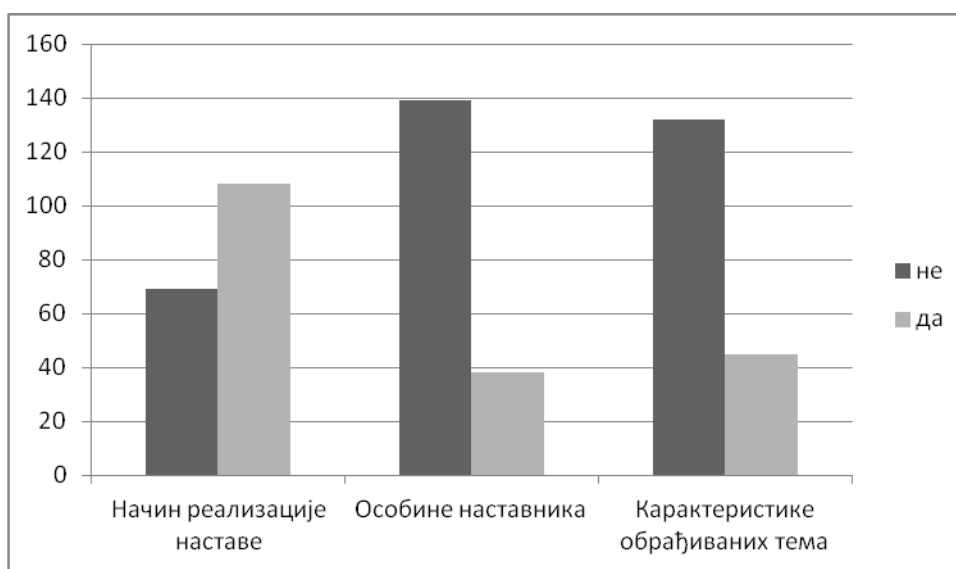
Када упоредимо општи успех ученика и то како ученици опажају допринос наставника ликовне културе да предмет буде занимљивији, видимо да што ученици имају бољи општи успех, то процењују да је наставник ликовне културе мање допринео да предмет буде занимљив ( $r = -0,317$ ;  $p=0,000$ ) и мање су задовољни радом наставника ( $r=0,211$ ;  $p=0,002$ ). Овај податак нас наводи на закључак да ученици са бољим успехом очекују већи подстицај од стране наставника да би им предмет Ликовна култура био занимљивији.

Надаље, што је ученицима предмет лакши, то им је и занимљивији, сматрају да је наставник више допринео занимљивости и задовољнији су његовим радом. Што су

задовољнији радом наставника то им је и предмет занимљивији ( $r = 0,563$ ;  $p = 0,000$ ) и више препознају да је наставник томе допринео. Добијени подаци поново иду у прилог констатацији да ученици очекују подстицај од стране наставника, препознајући његову улогу у томе.

Занимало нас је и како ученици процењују на који начин је наставник ликовне културе допринео да им предмет Ликовна култура буде занимљивији.

**Графикон 25: На који начин је наставник ликовне културе допринео да предмет Ликовна култура буде занимљивији**



Више од половине испитаних ученика (61%) је одговорило да је наставник својим начином предавања (методама рада, организацијом часа) допринео, док је 25,5% је навело теме које се обрађују као разлог и 21,5 % ученика одговорило да су особине наставника допринеле занимљивости предмета. Ако анализирамо одговоре ученика можемо закључити да предмет занимљивим чине највише: начин обраде градива, начин рада наставника са ученицима на часовима, разноврсност задатака који се постављају ученицима, степен самосталности ученика у раду.

### 6.6.3. Процена ученика о тежини предмета Ликовна култура и доприноса наставника ликовне културе да им предмет буде лакши

Истраживањем смо желели да дођемо до података о томе колико је предмет Ликовна култура тежак односно лак ученицима и како виде допринос наставника ликовне културе да им предмет буде лакши.

**Табела 15. Мишљење ученика у вези са тежином предмета Ликовна култура**

Мишљење ученика у вези са тежином предмета Ликовна култура	фреквенца	процент	Кумулативни процент
веома лак	155	70.1	70.1
осредње тежак	63	29.0	99.1
веома тежак	2	.9	100.0
укупно	220	100.0	

Резултати истраживања указују да се 70,1% испитаних ученика изјашњава да им је предмет веома лак, 29% њих да им је предмет осредње тежак и 9% ученика да им је овај наставни предмет веома тежак. Дакле, ускладу са добијеним подацима истраживања можемо потврдити постављену хипотезу да већина ученика опажа Ликовну културу као веома лак наставни предмет.

Међутим, не можемо потврдити хипотезу истраживања да не постоје разлике између ученика основних и средњих школа, када процењују тежину наставног предмета Ликовна култура, као ни хипотезу да не постоје разлике између ученика основних школа у селу и основних школа у граду, када процењују тежину овог наставног предмета. Резултати указују да је Ликовна култура тежа ученицима средњих школа него ученицима основних школа ( $F(1)=13,888;p=0,000$ ). Такође, овај наставни предмет је тежи ученицима градских основних школа у поређењу са ученицима сеоских основних школа ( $F(1)=14,238;p=0,000$ ).

Податак је значајан за нас ако имамо у виду да је улога наставника да створи такве услове, организује и реализује наставу тако да ликовна уметност буде што приступачнија и разумљивија свим ученицима. Његову психолошко-педагошко-методичку оспособљеност чини управо способност да кроз заједничке активности са ученицима, допуњује, осмишљава, интервенише на адекватан начин у активностима



ученика које нису у стању да самостално изведу, да интервенише у зони наредног развика. Уколико уме да препозна које су јаке стране, потенцијали сваког појединачног ученика моћи ће успешније да управља процесом подучавања, тиме учини предмет лакшим за ученика.

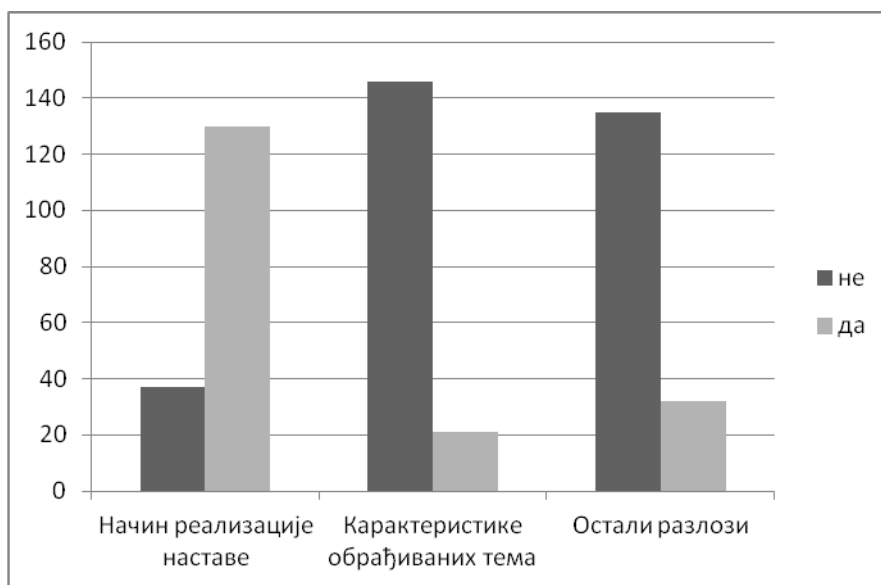
Занимало нас је и мишљење ученика о доприносу наставника ликовне културе да им предмет буде лакши.

**Табела 16. Допринос наставника ликовне културе тежини предмета**

Допринос наставника ликовне културе тежини предмета	фреквенца	процент	кумулятивни процент
нимало	28	12.7	12.7
мало	83	38.0	50.7
веома	109	49.3	100.0
укупно	220	100.0	

Резултати истраживања приказани у Табели 16 указују да постоје ученици који се изјашњавају да њихов наставник ликовне културе није нимало допринео да им предмет буде лакши (12,7%), да постоје и они ученици који сматрају да је њихов наставник мало допринео томе (38%). Највећи број ученика даје одговор да је наставник *веома допринео* (49,3%) да им предмет Ликовна култура буде лакши. У складу са наведеним, можемо потврдити постављену хипотезу истраживања да највећи број ученика опажа да је наставник ликовне културе *веома допринео* да им предмет Ликовна култура буде лакши.

**Графикон 26: На који начин је наставник ликовне културе допринео да предмет Ликовна култура ученицима буде лакши**



Када смо питали ученике на који начин је наставник допринео да им предмет буде лакши, више од половине њих сматра да је то његов начин предавања (77,8%), само 12,6% наводи теме које се обрађују на часу Ликовне културе и 19,2% ученика наводи сасвим личне, остале разлоге које нисмо могли да сврстамо ни у једну од категорија<sup>96</sup>.

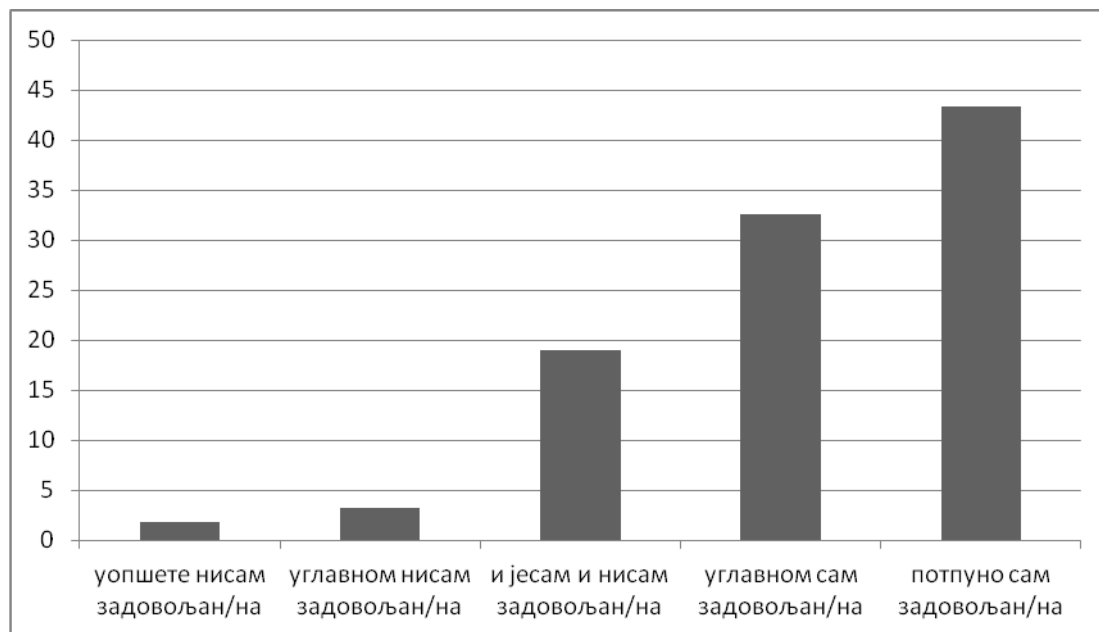
Добијени подаци истраживања указују да не постоје статистички значајне разлике у томе како ученици основних школа у граду и основних школа у селу процењују допринос наставника ликовне културе тежини предмета ( $F(1)=0,274; p=0,605$ ), ни статистички значајне разлике у односу на пол ученика ( $F(1)=0,228; p=0,647$ ). Такође, не постоје разлике у мишљењу ученика средње школе и ученика основне школе када процењују допринос наставника ликовне културе да им предмет Ликовна култура буде лакши ( $F(1)=4,943; p=0,027$ ).

<sup>96</sup> сасвим лични разлози, као што су нпр. боја косе, смех наставника и сл.

#### 6.6.4. Задовољство ученика радом наставника ликовне културе на часу

Иако је варијабла задовољство ученика у истраживању поимана као континуирана варијабла, у раду смо се одлучили да представимо процентуалну расподелу одговора ученика у вези са њиховим задовољством радом наставника ликовне културе на часу.

Графикон 27: Задовољство ученика радом наставника ликовне културе на часу



Као што указују резултати истраживања, приказани Графиконом бр. 26, највећи број испитаних ученика је *потпуно задовољан* (43.4%), а нешто мањи број ученика се изјашњава да је *углавном задовољан* (32.6%) радом наставника ликовне културе на часу. Радом наставника ликовне културе, од укупног броја испитаних ученика, 19% њих је неодлучно, 3,2% *углавном задовољно* и 1,8% *уопште није задовољно*.

Надаље, занимало нас је и каква је повезаност задовољства ученика радом наставника на часу са њиховом проценом тежине и занимљивости предмета Ликовна култура.

**Табела 17. Повезаност задовољства ученика радом наставника на часу са њиховом проценом тежине и занимљивости предмета Ликаовна култура**

	тежина предмета	занимљивост предмета
задовољство радом наставника на часу	-.175	.563
Пеарсонова корелација значајности	.009	.000
укупно	220	220

Резултати приказани у Табели бр. 16 указују да је оцена већег задовољства радом наставника на часу повезана са проценом предмета као лакшим ( $p=-.175$ ;  $p=0.009$ ), али иако значајна, ова повезаност је слаба, док је много јача повезаност задовољства радом наставника на часу и занимљивости предмета ( $r=.563$ ;  $p=0.000$ ). Наиме, што је задовољство веће то је и занимљивост предмета оцењена већом. Дакле, задовољство или незадовољство ученика начином на који наставник организује и реализује час, како се односи према ученицима, јесте чинилац који утиче на ученичке процене занимљивости Ликовне културе.

У складу са наведеним подацима истраживања, можемо потврдити постављену хипотезу да задовољство ученика радом наставника ликовне културе на часу корелира са њиховом проценом занимљивости наставног предмета, што су ученици задовољнији радом наставника ликовне културе на часу то им је предмет занимљивији. Такође, можемо потврдити и постављену хипотезу да задовољство ученика радом наставника ликовне културе на часу корелира са њиховом проценом тежине наставног предмета, што су ученици задовољнији радом наставника ликовне културе на часу, то им је предмет лакши.

Надаље, када смо питали ученике да образложе свој одговор у вези са задовољством рада наставника на часу, ученици који су заокружили одговор да су веома задовољни, наводе да: *наставник уме добро да објасни тему, даје занимљиве теме, заинтересован је за рад, мотивише ученике, труди се, зна и воли свој посао, праведно оцењује, уме да створи добру атмосферу на часу, помаже ученицима, дозвољава нам да кажемо своје мишење, наставник се понаша као да је наш вршњак.*

Ученици који нису заокружили одговор да су веома задовољни, наводе да: наставник незанимљиво предаје, наставник неразумљиво предаје, не организује посете галеријама и музејима, наставник поставља високе критеријуме, да су веома тешки контролни задаци, незанимљиве теме које наставник задаје, *наставник брзо диктира, учим предмет као историју а не би требало тако, наставник се често дере на нас, треска дневником и непријатан је, не мотивише за рад, галама и недисциплина на часу, наставник излази са часа.*

Питали смо ученике и да наведу особине које највише цене код наставника ликовне културе.

**Табела 18. Карактеристике које ученици највише цене код наставника ликовне културе**

<b>Карактеристике које ученици највише цене код наставника ликовне културе</b>	<b>% ученика</b>
разумевање за ученике и блискост са њима	57.7
правичност у оцењивању	48.7
личне особине	47.5
добро организује час	41.4
уме да мотивише ученике	32.2
добро објашњава	31.3
добар стручњак	30.6
јасно поставља захтеве	26.3

Резултати приказани у Табели 18 указују да више од половине испитаних ученика код наставника ликовне културе највише цени особину: разумевање за ученике и блискост са њима, нешто мањи број: правичност у оцењивању и његове личне особине, затим следе: организација часа, мотивација ученика, вештина доброг објашњавања, стручност и јасноћа у постављању захтева. На овом месту, задржали би се код личних особина које ученици наводе. У одговорима испитаника наведене су: *ведрина и духовитост, креативност, доброта, марљивост, искреност, доследност, стрпљење, љубав према послу, харизма, поштење, пристојност, љубазност,*

*сталоженост, комуникацијске вештине, тачност, уредност, одговорност.* У одговорима се јављају и спољашње особине наставника као што су лепота, уредан изглед, лепо облачење.

**Табела 19. Карактеристике које сметају ученицима код наставника ликовне културе**

<b>Карактеристике које сметају ученицима код наставника ликовне културе</b>	<b>% ученика</b>
лош однос према ученицима	74.7
личне особине	57.5
лоша организација часа	45.5
високи критеријуми у оцењивању	34.4
лоша предавања, неразумљивост	32.2
незанимљивост предавања	31.3

Резултати приказани у Табели 19 указују да се чак 74,7% испитаних ученика изјашњава да им код наставника ликовне културе највише смета особина: лош однос са ученицима, затим следе: личне особине наставника, лоша организација часа, високи критеријуми у оцењивању, лоша предавања - неразумљивост и незанимљивост предавања. На овом месту, задржали би се код личних особина наставника које ученици наводе да им сметају. У одговорима испитаника наведене су следеће особине: *саркастичност, нервоза, хистеричност, непристојност, површност, имплицитност, воли да се свађа.* Када описују лошу организацију часа ученици се жале на претешке контролне задатке, досадне теме, *превише теорије, стално смо у учионици, наставник често касни на час, бави се само талентованим ученицима.*

### **6.6.5. Мишљење ученика о томе које су компетенције потребне наставницима ликовне културе**

Од ученика смо тражили да дају своје мишљење у вези са компетенцијама наставника ликовне културе. Тражили смо им да се изјасне у ком степену се слажу са тврдњама да наставник ликовне културе треба да има компетенције у вези са: наставним планом и програмом предмета Ликовна култура; организацијом активне наставе, применом различитих метода, средстава и облика рада; креирањем добре атмосфере у одељењу; применом савремене технологије у настави; пружањем подршке ученицима са сметњама у развоју и ученицима са посебним способностима; комуникацијским вештинама, успостављање партнерских односа са ученицима; мотивацијом ученика; оцењивањем; организацијом посета музејима, галеријама и другим уметничким дешавањима ван школе; тимским радом, укључивањем у целокупан живот школе, затим, да ли треба да се ангажује на ширењу идеје о значају уметничког образовања међу осталим наставницима, родитељима и широј јавности.

Одговори ученика су се кретали на петостепеној скали од: *уопште се не слажем*, до *веома се слажем*.

**Табела 20. Мишљење ученика о компетенцијама наставника ликовне културе за успешну реализацију наставе**

Компетенције наставника ликовне културе у вези са ...	AS	SD	N
узраским карактеристикама ученика	3,68	1,034	220
наставним планом и програмом предмета Ликовна култура	4,27	0,662	220
организацијом активне наставе, примену различитих метода, средстава и облика рада	4,38	0,787	220
применом савремене технологије у настави ликовне културе	3,18	1,107	220
пружањем подршке ученицима са сметњама у развоју, ученицима са посебним способностима	4,21	0,893	220
креирањем добре атмосфере у одељењу, решавањем конфликта	4,11	0,898	220
комуникацијске вештине, успостављање партнерских односа са ученицима	4,27	0,782	220
мотивацијом ученика	4,45	0,636	220
оцењивањем рада ученика	4,34	0,805	220
организацијом посета музејима, галеријама и другим уметничким дешавањима ван школе	3,94	0,967	220
УКУПНО	40,83	8,571	220

Подаци приказани у Табели 20 указују да све наведене компетенције наставника ликовне културе за успешну реализацију наставе ученици сматрају битним. У складу са поменути подацима истраживања сматрамо да делимично можемо да прихватимо постављену хипотезу да већина испитаних ученика препознаје важност компетенција наставника ликовне културе за успешну реализацију наставе, да је најважнија компетенција, по мишљењу ученика: знања у вези са наставним планом и програмом предмета Ликовна култура, а најмање важна компетенција у вези са пружањем подршке ученицима са сметњама у развоју и ученицима са посебним способностима. Наиме, применом процедуре ANOVA за поновљена мерења утврђено је да ученици у различитој мери вреднују компетенције наставника ликовне културе за реализацију наставе ( $F(9)=50.618; p=0.000$ ). Bonferroni post hoc testom утврђено је да је највећа



важност дата компетенцијама у вези са (1) мотивацијом ученика, (2) организацијом активне наставе, различитим методама, средстава и облика рада и (3) оцењивањем ученика. Најмање важна компетенција наставника, по мишљењу ученика, је компетенција у вези са коришћењем савремених технологија у настави.

Надаље, од ученика смо тражили да процене да ли су наставницима ликовне културе потребне компетенције за рад у школи и професионалну улогу у друштву.

**Табела 21. Мишљење ученика о компетенцијама наставника ликовне културе за рад у школи и професионалну улогу у друштву**

Компетенције наставника ликовне културе у вези са ...	AS	SD	N
тимским радом са другим наставницима у школи, укључивањем у целокупан живот школе	3,86	0,927	220
ангажовањем на ширењу идеје о значају уметничког образовања међу осталим наставницима, родитељима и широј јавности	3,64	0,973	220
остваривањем успешне сарадње са родитељима	3,74	1,074	220
УКУПНО	11,24	3,019	220

Подаци приказани у Табели 21 указују да све наведене компетенције наставника ликовне културе ученици сматрају битним. У складу са добијеним подацима истраживања, сматрамо да можемо прихватити постављену хипотезу у вези са проценом ученика о потребним компетенцијама наставника ликовне културе за рад у школи и професионалну улогу у друштву. Наиме, применом процедуре ANOVA за поновљена мерења утврђено је да ученици у различитој мери вреднују компетенције наставника ликовне културе за рад у школи и професионалну улогу у друштву ( $F(2)=5.406;p=0.005$ ). Bonferroni post hoc testom утврђено је да је највећа важност дата компетенцијама у вези са тимским радом и укључивањем наставника у целокупан живот школе, док се компетенције у вези са ангажовањем на ширењу идеје о значају уметничког образовања међу осталим наставницима, родитељима и широј јавности и остваривањем успешне сарадње са родитељима подједнако вреднују.

### 6.7. Корелација мишљења наставника и ученика у вези са питањем потребних компетенција наставника ликовне културе

Као што смо већ раније навели, све наведене компетенције наставника ликовне културе потребне за рад у одељењу, за рад унутар школе и његову професионалну улогу у друштву, и ученици и наставници сматрају битним. Нас је занимало и да ли мишљења наставника ликовне културе и ученика основних и средњих школа корелирају по питању потребних компетенција наставника ликовне културе.

**Табела 22. Постојање разлика у мишљењу наставника и ученика у вези са питањем потребних компетенција наставника ликовне културе**

	<b>AS</b>	<b>SD</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Наставници	4,36	0,433	110,677	0,000
Ученици	3,82	0,615		

Резултати приказани у Табели 22 указују да, у поређењу са мишљењем ученика, наставници ликовне културе наведене компетенције сматрају важнијим. Разлике постоје и када су у питању процене ученика и наставника о томе које која је компетенција наставника најважнија односно најмање важна (о томе смо говорили у претходном поглављу).

Ако узмемо у обзир да је међу наведеним компетенцијама наставника било и оних које се односе на управљање разредом, сарадњу наставника са родитељима, активностима наставника изван учионице, можемо предпоставити да ученици наведене компетенције више везују за улогу разредног старешине. Други могући разлог јесте поимање положаја предмета од стране ученика. Наиме, резултати нашег истраживања (Кораћ, 2008) указују да ученици процењују Ликовну културу као осредње користан наставни предмет који се мање вреднује у односу на друге наставне предмете, па самим тим склони смо тумачењу да ученици сматрају да су наведене компетенције мање потребне наставницима ликовне културе него наставницима других наставних предмета који се по њиховом мишљењу више вреднују.

Насупрот томе, наставници ликовне културе су више освестили разноврсност

својих улога у школи, јаснији им је значај предмета па самим тим увиђају већу важност поменутих компетенција у односу наученике.

**Табела 23. Постојање разлика у мишљењу наставника и ученика у вези са питањем потребних компетенција наставника ликовне културе**

Школа	Група	AS	N	SD	F	p
основна	наставници	4.36	160	0.432	86,613	0,000
	ученици	3.80	160	0.636		
средња	наставници	4.35	80	0.430	25,807	0,000
	ученици	3.89	80	0.553		

У складу са добијеним подацима не можемо потврдити постављену хипотезу истраживања да мишљења ученика и наставника ликовне културе значајно корелирају када је у питању процена важности компетенција наставника ликовне културе. Наиме, наставници, у поређењу са мишљењем ученика, сматрају важнијим компетенције наставника ликовне културе за успешну реализацију наставе, за рад у школи и професионалну улогу у друштву.

## 7. ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА - КА КРЕИРАЊУ ОПТИМАЛНОГ МОДЕЛА ПРОФЕСИОНАЛНОГ РАЗВОЈА НАСТАВНИКА ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ

### Компетенције наставника ликовне културе

Промишљање о оптималном моделу професионалног развоја наставника ликовне културе захтева преиспитивање бројних и различитих питања. На овом месту покушаћемо да размотримо нека од отворених питања и понудимо одређене смернице, које свакако захтевају даља истраживања и проверу.

Једно од првих питања на које је потребно одговорити јесте питање компетенција наставника ликовне културе.

У претходним поглављима указали смо на постојање различитих дефиниција и великог броја различитих подела наставничких компетенција при чему аутори дају различита значења датим димензијама. Као резултат упознавања ставова различитих аутора који су се бавили овим проблемом, затим анализом оквира дефинисаног у Стандардима компетенција за професију наставник (2011), анализом различитих дефинисаних стандарда компетенција наставника визуелних уметности образовних система ван наше земље, мишљења самих наставника ликовне културе, мишљења ученика и властитог поимања наставничких компетенција, сматрамо да су сваком наставнику ликовне културе, осим стручних компетенција у контексту предмета који предаје, потребне педагошко-психолошке-методичке компетенције, компетенције потребне за успешно руковођење одељењем, затим компетенције за успешно обављање ваннаставних активности унутар школе и његову професионалну улогу у друштву.

Већ смо истакли да када говоримо о компетенцијама, сматрамо да је неопходно да наставник поседује акциона знања која подразумевају капацитете за откривање, разумевање и решавање проблема. Компетенције представљају интеграцију *декларативног (знање о), процедуралног (знање како), односно знања да* (Радуловић, 2011) и *кондиционалног знања (знање када)* (Weinert, 2001; Рајовић и Радуловић, 2007). То значи да наставник треба да има не само знања о одређеним проблемима већ треба и да их разуме, да има лични став према њима, да је спреман да их преиспитује, али и да уме да доноси одлуке о сопственом деловању, да уме да примени дата знања у одговарајућем контексту. У складу са тим, можемо рећи да компетенције садрже

интелектуалне, афективне и вредносне компоненте, односно заснивају се на ставовима, вредностима, уверењима која детерминишу акције и активности наставника.

У светлу изреченог, наставник ликовне културе треба да има компетенције у вези са:

- наставним планом и програмом ликовне културе (предметне садржаје које треба да реализује, утврђене образовне стандарде, као и њихову међусобну повезаност, разумевање проблема васпитања и образовања у светлу различитих концепција образовања и васпитања – посебно естетског васпитања, да критички сагледава значење тих теорија за праксу, као и да уме да поменута знања примени у раду са ученицима);
- развојним карактеристикама ученика, разумевање сложености фактора који обликују развој, знања о индивидуалним разликама ученика; знање о сваком појединачном ученику (целокупној личности, његовим способностима, нивоу постигнућа, *зони развика, типу интелигенције* и др.); али и да уме да обезбеди да настава ликовне културе уважава развојне специфичности и индивидуалне разлике ученика и допринесе њиховом развоју;
- планирањем, организовањем активне и интерактивне наставе (познавање различитих метода, облика, техника, средстава рада), како да изабере, осмисли и примени начине рада тако да настава буде активна, да подстиче креативност и истраживање, интерпретацију, дискусију ученика на пољу уметности;
- различитим врстама мотивације и начинима мотивисања ученика, а у складу са индивидуалним карактеристикама ученика, да уме да користи различите врсте мотивације својих ученика, обезбеди одржавање мотивације код оних који су већ мотивисани и подстакне оне код којих је мотивација снижена;
- савременом технологијом у настави;
- праћењем, напредовањем и оцењивањем ученика у настави, коришћењем различитих формалних и неформалних стратегија праћења и оцењивања ученика;
- пружањем подршке ученицима из маргинализованих група, ученицима са сметњама у развоју, ученицима са посебним способностима;
- начинима континуираног праћења и евалуације наставе и сопственог рада: о различитим изворима евалуације (колеге, ученици...), значење евалуативних података за праксу, континуираним планирањем и коришћење евалуације

наставе у сврху њеног сталног унапређивања и личног професионалног развоја; посвећеност сталном стручном усавршавању;

- тимским радом, како да се укључи у целокупан живот и рад школе, сарађује са колегама;
- укључивањем у асоцијације, удружења наставника ликовне културе, ангажовањем на ширењу идеје о значају уметничког образовања међу осталим наставницима, родитељима и широј јавности, да кроз активности у оквиру удружења обезбеди себи извор подршке и ресурса;
- теоријама уметничког образовања и васпитања (образовних система и светских трендова у развоју уметничког образовања, улогом, функцијом и значајем уметности за развој ученика и сл.) и како да та знања примени у свом раду;
- управљањем одељењем, школским тимовима (област лидерства и менаџмента, умеће процене адекватног стила руковођења и његове примене у односу на тип групе и сл.);
- успешном, ефикасном комуникацијом са ученицима (знања о различитим врстама невербалне и вербалне комуникације, вештине ненасилне комуникације...);
- уметничким изворима у локалној заједници за реализацију наставног процеса, како да укључи ученике у критичке расправе о уметничким делима и визуелној култури;
- различитим облицима сарадње са родитељима;
- доношењем одлука у пракси у односу на Закон и подзаконска акта<sup>97</sup>.

Важно је нагласити да резултати нашег истраживања указују да све наведене компетенције и испитани ученици и наставници сматрају важним за рад наставника ликовне културе. Постоји неслагање између мишљења ученика и наставника ликовне културе по питању важности наведених компетенција. Наиме, наставници наведене компетенције сматрају важнијим. Склони смо закључку да су наставници ликовне културе, у односу на ученике, више освестили разноврсност својих улога у школи, јаснији им је значај предмета, па самим тим увиђају већу важност поменутих компетенција у односу на ученике.

---

<sup>97</sup> Важно је нагласити да све наведене компетенције наставника треба посматрати контекстуално. Оне се прожимају, често и преклапају. Поједине компетенције имају значај и смисао тек у садејству са другим.

Мишљење испитаних наставника јесте да су компетенције у вези са: вештинама успешне, ефикасне комуникације са ученицима; различитим начинима мотивисања ученика; организацијом активне наставе, применом различитих метода, техника и облика рада; наставним планом и програмом ликовне културе и развојним карактеристикама ученика, међусобом једнако важне и истовремено важније од осталих, а најмање важна од свих је компетенција у вези са лидерством и менаџментом, стиловима управљања одељењем. Што се тиче компетенција наставника ликовне културе за рад унутар школе и њихову професионалну улогу у друштву, утврђено је да је највећа важност дата компетенцији у вези са остваривањем успешне сарадње наставника и родитеља, док се најмање важном сматра компетенција у вези са ангажовањем на ширењу идеје о значају уметничког образовања међу осталим наставницима, родитељима и широј јавности.

Сматрамо да иницијално образовање и континуирано стручно усавршавање треба да се посматрају као јединствен процес професионалног развоја наставника који развија све поменуте компетенције. Иницијално образовање, рад у школи и ван ње, стручно усавршавање треба да пруже наставницима све оне компетенције које ће их чинити *рефлексивним практичарима* (Eliot, 2006; Павловић, 2010; Половина, Циновић, 2010; Радуловић, 2011), који имају сталну упитаност о проблемима у пракси, спремност на њено мењање, али и стално преиспитивање личних компетенција. Кроз лични професионални развој, наставници и студенти, будући наставници, треба да промишљају о контексту различитих теорија педагошких и психолошких наука и актуелне педагошке праксе, да преиспитују и реконструишу властита имплицитна и експлицитна разумевања васпитања и образовања, развоја ученика, процеса учења, наставног процеса, школе као система, улоге наставника, сарадње са колегама, улоге естетског, уметничког васпитања у развоју личности и др.

## Како ка оптималном моделу професионалног развоја наставника ликовне културе

Ако се сложимо са ставом да наставника треба поимати као професионалца, рефлексивног практичара, отвара се питање елемената који граде оптималан модел професионалног развоја наставника ликовне културе. У наредним поглављима промишљали смо о различитим сегментима професионалног развоја наставника ликовне културе: њиховом иницијалном образовању, стручном усавршавању и раду у школи и ван ње. Покушали смо да, кроз сваки поменути сегмент, понудимо одређена решења која би допринела конципирању оптималног модела њиховог професионалног развоја. Полазну основу за разматрање чинили су резултати спроведеног истраживања.

Истраживањем смо, између осталог, желели да дођемо до података о томе шта наставници ликовне културе процењују као доминантан извор стицања наведених компетенција. Резултати указују да испитани наставници не опажају своје иницијално образовање и стручно усавршавање као најзначајнији извор образовања за наставничке компетенције. Ову врсту знања наставници највише стичу кроз лично искуство радом у школи, програме стручног усавршавања и размену са колегама. Остаје отворено питање да ли лично искуство кроз рад у школи представља и стварну прилику за учење. Поред тога, питање је да ли су размене са колегама структуриране, планске или неформалне размене које могу носити ризик понављања грешака (Рајовић, Радуловић, 2007).

Резултати указују да наставници своје иницијално образовање опажају као образовање о декларативним знањима предметних садржаја, без развијања функционалних педагошких, психолошких и методичких знања и у том контексту сматрају да је потребно више оријентације ка развоју потребних компетенција и ка дужој пракси у школама током студија. Иницијалне студије, као доминантан извор знања, препознаје највећи број наставника само када су у питању декларативна знања из области теорија уметничког образовања и васпитања и знања у вези са значајем музеја, галерија и других уметничких извора у локалној заједници за реализацију наставног процеса.

Подаци истраживања указују да ниједан испитани наставник није препознао иницијалне студије као доминантан извор који их оспособљава да делују, примењују наведене компетенције.



Знања за које се највећи проценат испитаних наставника изјашњава да нигде није имао прилику да стекне јесу знања у вези са лидерством и менаџментом, стиловима управљања одељењем и знања о асоцијацијама и удружењима наставника ликовне културе.

Стручно усавршавање као доминантан извор стицања компетенција препознаје највећи број испитаних наставника само када су у питању знања о примени савремене технологије у настави ликовне културе. Мада, није занемарљив ни онај број наставника који сматра да поменуте компетенције није нигде имао прилике да стекне. Слично је и са компетенцијама у вези са пружањем подршке ученицима из маргинализованих група, учесницима са сметњама у развоју и посебним способностима. Наиме, трећина испитаних наставника сматра да нигде није имала прилике да стекне поменута знања и компетенције.

Да бисмо дошли до што прецизнијих података у вези са иницијалним образовањем и стручним усавршавањем наставника, анализирали смо и програме појединих факултета који образују будуће наставнике ликовне културе, као и каталoшку понуду акредитованих програма стручног усавршавања.

### **Иницијално образовање наставника ликовне културе**

Резултати нашег истраживања указују на то да постоје велике разлике у погледу концепције, садржаја предмета и броја часова предмета из области психологије, педагогије и методике наставе, као и организације праксе студената у школама<sup>98</sup>. Добијени резултати указују на то да је неопходно извршити извесне промене у иницијалном образовању и стручном усавршавању наставника ликовне културе.

Резултати анализе циљева, исхода и тема предмета из области психологије, свих анализираних програма високошколских институција које образују будуће наставнике ликовне културе, указују на то да би требало укључити више садржаја из развојне психологије и педагошке психологије који би дали студентима потребна знања о

---

<sup>98</sup> Илустрације ради, на Факултету ликовних уметности у Београду студенти имају прилику да изучавају четири једносеместрална предмета из области психологије, јер на овом факултету, за разлику од осталих факултета који образују наставнике ликовне културе, иницијално образовање траје укупно пет година (три године основних студија и две године мастер студија).

развојним карактеристикама ученика, омогућили разумевање сложености фактора који обликују развој, знања о индивидуалним разликама ученика, како би студенти, будући наставници били у стању да обезбеде да настава ликовне културе уважава развојне специфичности и индивидуалне разлике ученика и допринесе њиховом развоју (да процене особине, карактеристике, способности ученика и ниво комплексности задатка и у складу са тим планирају наставни процес). Овако конципирани садржаји би обезбедили бољу припрему будућих наставника за будуће интерактивне облике рада у образовно-васпитном процесу, али и у образовању за уметности изван институционалног оквира.

На основу анализе циљева, исхода и садржаја предмета из области педагогије и дидактике, сматрамо да је потребно увођење садржаја у вези са теоријама естетског васпитања, специфичностима, значајем и улогом естетског васпитања, местом и функцијом уметничког васпитања и образовања у систему обавезног школовања, партнерским односом и тимским радом, карактеристикама личности наставника и наставничког позива, специфичности посла наставника ликовне културе и карактеристикама школовања наставника ликовне културе код нас и у свету<sup>99</sup>. Поред тога, резултати анализе указују на то да на појединим високошколским институцијама које образују будуће наставнике ликовне културе не постоје веома важне теме, као што су: начини континуираног праћења и евалуације наставе и рада наставника; област лидерства и менаџмента, стилова управљања одељењем и школским тимовима, значај музеја, галерија и других уметничких извора локалној заједници за реализацију наставног процеса; облици и садржаји сарадње родитеља и наставника; облици и садржаји сарадње са локалном заједницом, активно укључивање у асоцијације, удружења наставника ликовне културе, ангажовање на ширењу идеје о значају уметничког образовања међу осталим наставницима, родитељима и широј јавности; пружање подршке ученицима из маргинализованих група, ученицима са сметњама у развоју, ученицима са посебним способностима, превенција насиља у школи и интеркултурално образовање.

---

<sup>99</sup> Поменуте теме се у великој мери налазе у плану и програму више различитих предмета у области методике наставе на Високој школи ликовних и примењених уметности струковних студија у Београду и на Академији уметности у Новом Саду.

Наведене теме сматрамо веома важним јер се кроз њихову обраду могу развити компетенције које представљају основу за критичко преиспитивање сопственог рада, за активно укључивање у целокупни рад школе и ангажовање на ширењу идеје о значају уметничког образовања за развој ученика.

На овом месту се отвара питање да ли и у којој мери наведени циљеви, исходи, садржаји, теме из области психологије, педагогије, дидактике и методике могу да се остваре са планираним фондом часова. Дакле, неопходно је преиспитати однос уметничког образовања и психолошко-педагошко-методичког образовања будућих наставника ликовне културе. Резултати нашег истраживања и истраживања Марјановићеве (Марјановић, 2009) указују да је иницијално образовање наставника ликовне културе у нашој земљи разнолико, те и однос уметничког и психолошко-педагошко-методичког образовања наставника ликовне културе зависи од високошколске институције на којој је наставник стицао своје иницијално образовање.

Наиме, у школама раде наставници чије је иницијално образовање трајало две године (на Вишој школи ликовних и примењених уметности, Вишој педагошкој академији), они којима је иницијално образовање трајало пет година на неком од уметничких факултета (на Факултету ликовних уметности, Факултету примењених уметности), или чак седам година (наставници који су завршили магистарске студије на неком од уметничких факултета), дипломци трогодишње Више школе ликовних и примењених уметности струковних студија (сада Високе школе ликовних и примењених уметности струковних студија), затим наставници који су дипломирали на Филозофском факултету – одсек Историја уметности, који током четворогодишњих студија нису имали ниједан предмет из области психологије, педагогије и методике, али ни предмете чији су садржаји у вези са ликовним техникама, различитим уметничким областима и сл.

Посебно бисмо издвојили податак нашег истраживања да чак петина од укупног узорка наставника запослених у средњим школама није у току свог иницијалног образовања имала предмете из области психологије, педагогије и методике наставе, као ни довољан број предмета из области уметности.

Све наведено указује на потребу преиспитивања свих релевантних за институционално обезбеђивање стандарда образовања наставника, потребу конципирања нових подзаконских аката о врсти стручне спреме наставника у основним и средњим школама, њихову примену, бољу селекцију наставника али и

потребу даљег развијања програма иницијалног образовања наставника ликовне културе.

Поред тога, неопходна је примена наставних метода и облика рада који студенте оспособљавају да откривају, промишљају, истражују, критички преиспитују различите проблеме из педагошке праксе, којима се ставља нагласак не само на стицање знања и усвајање садржаја већ и на развој наставника као рефлексивног практичара са критичким приступом садржајима учења (студија случаја, кооперативне стратегије, радионице, симболичке игре, игра улога, драма, дебата, групни рад, пројекат и др.). Настава треба да је тако организована да пружа могућност студентима да своје изборе преиспитују, да негује аутономију, иницијативу, одговорност, да допринесе рефлексiji њихових имплицитних знања и претпоставци о наставном процесу, процесу учења, школи, професији наставник. *Било која тема да се обрађује, и којом год методом да се то чини, опита атмосфера у настави требало би да буде таква да све идеје буду подложне критичком преиспитивању. Зато би наставник требало да подстиче и храбри коментаре којима се обезбеђује и негује осећај сигурности, самопоуздања и спремности за самоевалуацију код студента, да организује наставу кроз међусобну размену и заједничко решавање проблема* (Радуловић, 2011, 176).

Верујемо да су наставници ликовне културе, већ самом чињеницом да су уметници, креативни, спремни за експериментисање, отворени за нове и необичне идеје, неконвенционални и сл. Стога, сматрамо да иницијално образовање треба да оснажи наставнике да осмисле нове наставне методе, нова решења у проблемским ситуацијама учења, стварања, да буду иновативни наставници.

Mason (2001), разматрајући моделе образовања будућих наставника визуелних уметности у Европи, посебно у Енглеској, истиче да уколико желимо да образујемо наставнике визуелних уметности који су способни да одговоре на различитост култура и на индивидуалне потребе ученика, приликом евалуације и стицања сертификата у иницијалном образовању, потребно је:

- појачати процену при изласку студената са факултета, више него при њиховом упису на наставнички факултет или одсек,
- испитати, вредновати знање студената из области уметности и педагогије заједно са практичним радом,
- процењивати напредовање студената константно, континуирано, а не само у одређеним терминима (испитним роковима) на крају семестара,

- упознати студенте на почетку студирања са стандардима и критеријумима на основу којих ће њихово напредовање бити оцењивано,
- дозволити испољавање индивидуалних разлика и способности у стицању и примени знања и различите нивое напредовања,
- укључити студенте у самоевалуацију,
- укључити школе, уметничке организације и локалну заједницу у процењивање напредовање студената, а посебно у давање сретификата.

Полазећи од става да и сами наставници треба да буду заинтересовани за иницијално образовање својих будућих колега, да имају прилику да дају своје сугестије за мењање праксе иницијалног образовања, у истраживању смо, између осталог, питали наставнике да, имајући у виду своје наставничко искуство и сва знања о професији наставник, дају препоруке за образовање будућих наставника ликовне културе.

Резултати истраживања указују да највећи проценат испитаних наставника сматра да је неопходно да се током иницијалних студија организује више праксе у школама и да она буде садржајнија (наставници предлажу: анализу часова после реализације, *хоститовање – али не пасивно, већ као асистенти наставника, јер се тренутно она отаљава и импровизује*). Исти проценат наставника сматра да је неопходан већи број часова психолошко-педагошко-методичке групе предмета на иницијалним студијама. Затим, испитани наставници сматрају да садржаји иницијалних студија треба да садрже теме, као што су: нови медијуми, образовна технологија, инклузија, значај уметности за развој личности, оцењивање и мотивација ученика, развојна психологија, психологија дечијег цртежа. Наставници предлажу да током иницијалних студија студентима треба указати на важност сталног стручног усавршавања, оснажити их да буду активни у школи, да сарађују, учествују у пројектима, да буду иновативни, способни да *експериментирају са садржајима*, самостално планирају. Поред наведеног, један број наставника сматра да је неопходна боља селекција кандидата за наставнички позив и боља организација периода приправништва. Испитани наставници указују на потребу успостављања боље сарадње са факултетима ван наше земље у циљу размене искуства, упознавања образовних системима других земаља; затим, на потребу, оснивања удружења, асоцијација наставника ликовне културе, покретања часописа, ради промовисања значаја уметности и побољшања положаја предмета Ликовна култура.

Што се тиче саме структуре иницијалних студија, испитани наставници предлажу различита решења: оснивање Високе педагошке школе за образовање наставника, формирање смера Професор ликовне културе, конципирање студија тако да студенти имају прилику на почетку студија да се одреде за наставнички позив.

Промишљајући о моделу иницијалног образовања наставника ликовне културе, намеће нам се и питање када кандидати, односно студенти треба да се одреде за наставнички позив. Чини нам се кључно питање – да ли студенти приликом уписа на одређени факултет себе виде као наставника ликовне културе. Да ли желе да се баве професијом наставник? Да ли су током студирања усмерени на развијање компетенција потребних за професију наставник? Видимо два могућа решења. Једно јесте да кандидати на почетку студирања имају прилику да изаберу своју будућу професију наставника. Друго, да студенти, по завршетку неког од уметничких факултета, уколико су заинтересовани да буду наставници, похађају мастер студије на адекватном факултету или да у оквиру посебног центра за образовање наставника добију потребне компетенције за будуће бављење овом професијом.

### **Пракса у оквиру иницијалног образовања наставника ликовне културе**

Анализа планова и програма појединих факултета који образују будуће наставнике указује да пракса студената чини интегрални део курикулума и да се она реализује кроскурикуларно, кроз садржаје психолошко-педагошко-методичке групе предмета, и као посебан сегмент у школама, што сматрамо добрим решењем.

Број сати праксе студената у школама приметно варира у зависности од институције где се реализује иницијално образовање наставника ликовне културе. Најмањи фонд часова праксе студената, у оквиру основних студија, организован је на Факултету примењених уметности у Београду (само два часа недељно, један семестар на четвртој години студија). Насупрот томе, добар пример организације праксе студената је на Факултету ликовних уметности у Београду. Овде је пракса студената организована на мастер студијама у првој и другој години у трајању од два часа недељно у предшколским установама, основним и средњим школама, али и школама за децу са сметњама у развоју и институцијама које воде бригу о деци без родитељског старања. Сматрамо добрим примером организацију праксе и на Високој школи

ликовних и примењених уметности струковних студија у Београду, која се одвија у току петог и шестог семестра у основној школи у трајању од три часа недељно.

Нажалост, још увек нису организоване *школе вежбаонице*, па се пракса организује само у школама, на добровољној бази, без финансијске подршке министарства задуженог за образовање. Остаје отворено питање и садржаја програма праксе (програм праксе студената није прецизно дат у плановима и програмима факултета који су чинили узорак истраживања, стога немамо јасан увид у те програме).

Сматрамо да, осим што је неопходно повећати број сати праксе студената у школама (о чему смо већ говорили), програмски садржаји праксе треба да су тако конципирани да студенти добију прилику да упознају различите улоге наставничке професије. Током школске праксе студенти треба не само да развијају компетенције у вези са реализацијом наставног процеса (резултати нашег истраживања указују да је тренутно посебан нагласак дат томе) већ и компетенције у вези са различитим улогама наставника као члана школског тима под надзором ментора у школи. Садржаји праксе треба да укључују и активности на нивоу школе, као што су учешће у изради годишњег плана рада школе, изради развојног плана школе, плана самоевалуације школе, изради индивидуалних образовних планова ученика, упознавање рада различитих органа школе и актива, ученичког парламента и сл. На овај начин студенти су у прилици да, са једне стране, стичу компетенције потребне за сараднички рад и грађење партнерских односа (кроз сараднички рад студенти се уче да сарађују), комуникацијске вештине, а, са друге, да артикулишу вредности, визију, циљеве, осмишљавају одговарајући правац развоја школе, процењују њене карактеристике и др.

У циљу реализације праксе студената ментор – наставник из школе треба да, заједно са студентом, анализира припрему студента, реализацију часа (промишљање о циљевима, исходима, стандардима, садржајима, методама рада – њиховој вези, карактеристикама ученика, контекстом у којем се час реализује, кључним проблемима на које треба обратити посебну пажњу, временској динамици и сл.), затим да обезбеди потребне услове за реализацију часа, да посматра реализацију часа, анализира заједно са студентом и даје повратну информацију о реализованом часу (један од начина јесте и анализа видео-записа са реализованог часа), планира начине праћења и евалуације постигнућа ученика у складу са циљевима, резултатима и стандардима. Улога наставника ментора је и давање повратне информације универзитетским професорима о напретку студената (израда извештаја о професионалном напредовању студената), као и помоћ студентима у припреми портфолија током школске праксе. Студенти треба

да имају свој портфолио, као средство кумулативне евалуације и самоевалуације, који касније може да се надовеже на наставнички портфолио<sup>100</sup> и буде основа за прављење личног професионалног плана развоја, као једног начина управљања личним професионалним развојем<sup>101</sup>.

Пракса треба да омогући студентима да вежбају планирање, анализирање и самоевалуацију сопственог учења, да доживе себе у улози наставника, да сагледају које компетенције би требало даље да развијају или стичу.

Менторство треба да подразумева сараднички однос наставника-ментора, професора са факултета – ментора и студента, заједнички рад, усаглашавање захтева, развијања модела наставе, праћења студената током праксе. Све три особе се заправо налазе у ситуацији учења, у процесу личног професионалног развоја. У светлу изреченог, важни су критеријуми за одабир наставника-ментора у школи. Осим критеријума који су дефинисани Правилником о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника (Службени гласник РС, 13/2012), важно је да ментор има и извесна андрагошка знања о могућностима и начинима учења одраслих, да буде унутрашње мотивисан за обављање ове улоге, али и да се његов менторски рад вреднује кроз систем напредовања у звању и платни разред. Поред тога, сматрамо да је неопходна додатна обука наставника-ментора која би се реализовала у сарадњи више различитих институција (факултета који образују наставнике, матичних факултета, Завода за унапређивање образовања и васпитања, надлежног министарства).

Поред наставника-ментора значајну улогу у реализацији праксе студената имају и директори школа и стручни сарадници. Они треба да помогну приликом укључивања студената у различите школске активности (активности разредног старешине, ваннаставне активности, пројекти школе и сл.). Они могу да дају значајне информације о одговорностима и организацији управљачких и саветодавних тела у школи,

---

<sup>100</sup> portefeville (franc.) – ташна у којој се чувају хартије од вредности. Већ само значење речи упућује на значај који портфолио може да има за наставника.

<sup>101</sup> Квалитет успостављених релација између различитих нивоа управљања: општем (националном), посебном (институционалном) и појединачном (личном) зависи и смисао и квалитет професионалног развоја наставника (Костовић, Ољача, Шијаковић, 2011).



информације о структури запослених у школи, организационој култури, процедурама на нивоу школе, сарадњи школе и осталих партнера и сл.

### **Стручно усавршавање наставника ликовне културе**

До одговора на питања у вези са стручним усавршавањем наставника ликовне културе покушали смо да дођемо анализирајући каталожку понуду програма стручног усавршавања наставника у области Ликовне културе и испитивањем самих наставника о томе колико су задовољни понудом акредитованих програма и како виде допринос свог стручног усавршавања у стицању својих компетенција.

Резултати анализе акредитованих програма у Каталогу програма стручног усавршавања наставника (2011) указују да дате категорије не пружају довољну смерницу кориснику приликом одабира програма. У Каталогу недостају веома важни подаци у вези са циљевима и исходима програма обуке и компетенцијама<sup>102</sup> које наставници могу да развију или унапреде. Затим, недостају прецизнији подаци о ауторима и реализаторима програма<sup>103</sup>, планираном начину рада<sup>104</sup> и подаци у вези са квалитетом програма, добијени након његове евалуације. Постоји усаглашеност резултата наше анализе и мишљења испитаних наставника по овом питању.

---

<sup>102</sup> У Каталогу програма сталног стручног усавршавања наставника, васпитача, стручних сарадника и директора за школску 2012/2014 (2012) наводе се компетенције на које је програм стручног усавршавања усмерен.

<sup>103</sup> Квалитет програма у највећој мери зависи од тога како реализатори и аутори разумеју, тумаче и остварују циљеве и садржаје програма.

<sup>104</sup> Наиме, из наведених категорија се не види да ли се теме обрађују кроз саму практичну обуку (вајања, керамике и сл.), интерактивно, фронтално кроз предавања и сл.

У појединим описима програма не постоји унутрашња усаглашеност параметара, као што је дужина трајања и планиране теме програма. Чини се да постоје програми у којима је планиран недовољан број сати да би се оствариле све наведене теме. Ипак, ово не можемо са сигурношћу тврдити јер, као што смо већ нагласили, није наведен начин рада. Наиме, извесни начини рада, као што су Power Point презентације, усмена излагања и слично, омогућавају реализаторима бржу реализацију одређених садржаја.

На основу наведених резултата истраживања, сматрамо да је неопходно да Каталог програма стручног усавршавања садржи све релевантне податке које би наставницима дале потребне смернице приликом избора програма. Да бисмо избегли преобимност, а самим тим и нефункционалност Каталога, мислимо да је добро решење да поједини подаци буду доступни корисницима у електронској верзији, која би се налазила на сајту Завода за унапређивање и образовање запослених у образовању.

Надаље, приметно је да ниједно удружење наставника ликовне културе није пријавило, односно подржало неки од програма стручног усавршавања, као и да то није урадио ниједан регионални центар за стручно усавршавање запослених у образовању.

У вези са наведеним, намеће се и питање процедуре избора програма, односно тема, садржаја програма. Сматрамо да процедура избора програма стручног усавршавања треба да је ослоњена на резултате истраживања потреба наставника ликовне културе када је реч о њиховом стручном усавршавању и њиховим постојећим компетенцијама. На основу оваквих истраживања, а у оквиру националне стратегије стручног усавршавања (постојећих законских оквира, усвојених докумената и сл.), треба одредити који програми стручног усавршавања (које теме, циљеви, исходи и сл.) треба да буду заступљени у Каталогу. На основу резултата оваквих истраживања, могле би да се дефинишу категорије програма по компетенцијама, према којима би се разврставали програми које акредитује комисија. прођу акредитацију од стране комисије. У овом процесу значајан допринос на овом пољу могу дати удружења наставника ликовне културе и регионални центри за стручно усавршавање наставника.

Надаље, када смо питали наставнике колико су задовољни понудом акредитованих програма и како виде допринос стручног усавршавања у стицању компетенција, резултати истраживања указују да, нажалост, постоје и они наставници ликовне културе који нису до сада учествовали ни у једном акредитованом програму стручног усавршавања и да се више од половине испитаних наставника изјашњава да је мало задовољно понудом програма.

Испитани наставници сматрају да у каталошкој понуди акредитованих програма стручног усавршавања недостају теме у вези са: образовним стандардима, оцењивањем, мотивацијом ученика, узрасним карактеристика ученика, наставним методама, примењеном уметности, тимским радом, радом са децом којој је потребна додатна подршка, мултимедијалном уметности, односом ликовне критике и историје уметности, изграђивањем личног односа према ликовном остварењу, значајем уметности за развој личности, менаџментом у култури, презентацијом ученичких

радова, естетским образовањем и васпитањем, психологијом деце, стрипом, графитом, принципима компоновања ликовних елемената, животима познатих уметника, видео-радовима, перформансима, рециклажом материјала и повезивањем садржаја у предметној и разредној настави.

Резултати наше анализе програма стручног усавршавања указују да ниједан програм не обрађује теме које сматрамо веома важним, као што су: разумевање проблема васпитања и образовања у светлу различитих концепција образовања и васпитања, посебно естетског васпитања, развојне карактеристике ученика, комплексност професије наставник: улоге наставника у настави и ван ње, мотивација ученика за ликовно изражавање.

Ако узмемо у обзир да испитани наставници нису препознали ни своје иницијалне студије као доминантан извор поменутих тема, онда је јасно да су потребне хитне промене и у области иницијалног и у области стручног усавршавања.

Затим, наводећи препоруке за унапређивање програма стручног усавршавања, испитани наставници наводе да је неопходно да у понуди постоје и програми намењени наставницима који реализују наставу у средњим уметничким школама и гимназијама, затим да је неопходно да подаци у вези са програмима стручног усавршавања дати у Каталогу буду прецизнији, да теме програма буду актуелније, да је потребно повећати понуду програма у области предмета Ликовна култура. Већи број наставника предлаже да се из буџета министарства надлежног за образовање обезбеди већи број програма који ће бити бесплатни, јер услед недостатка новца наставници често бирају оне програме који су јефтинији или уопште не учествују у обукама. Поједини наставници сматрају да би било добро да се програми организују и у музејима са тематским радионицама, али и да се организују посете школама и студијска путовања. Затим, наставници сматрају да је неопходна боља стручност реализатора програма и њихова већа отвореност за лична значења у активностима професионалног учења учесника програма стручног усавршавања.

Одговори испитаника нас наводе на закључак да је један од могућих разлога непримењивости знања усвојених учешћем у програмима усавршавања (на шта указују резултати нашег истраживања) и то што је у актуелном концепту стручног усавршавања дат нагласак на усвајању готових знања, до којих се дошло научним истраживањем, теоријском анализом или искуством аутора семинара, док се контекст у којем наставник реализује своју праксу, контекст школе у којој ради наставник,

занемарује. На овај начин, занемарено је да наизглед исти проблем у различитим контекстима има различита значења, и самим тим захтева различите одговоре.

Дакле, једна од кључних препорука у вези са оптималним моделом професионалног развоја наставника ликовне културе јесте да концепт стручног усавршавања треба тако осмислити да он омогућава партиципативност, рефлексивну праксу и експериментацију (Павловић, 2010) и да има уграђене механизме праћења процеса примене у пракси. Кроз програме стручног усавршавања и кроз друге различите облике учења, као што су супервизија, коучинг, фокус-групе, наставници треба да су у прилици да освешћују, преиспитују, трансформишу, надограђују лична значења појединих проблема и сопствена имплицитна и експлицитна знања. Дакле, неопходно је померање тежишта са наставника као примаоца знања ка наставнику агенсу промене.

### **Рад наставника у школи, *рад са другима***

У наредном делу рада, у контексту рада наставника у школи и *рада са другима*, бавићемо се питањима приправништва наставника, његовим радом у школи кроз наставне и ваннаставне активности, као и ангажовањем наставника у различитим друштвима, асоцијацијама, удружењима наставника ликовне културе.

Увођење у посао наставника, према важећем Закону о основама система образовања и васпитања (2009), има за циљ да, у периоду који траје најдуже две године, приправника оспособи за самосталан рад и да га припреми за полагање испита за лиценцу. Школа у којој се реализује период приправништва је дужна да приправнику обезбеди ментора који треба да пружи помоћ приправнику у припремању и реализацији образовно-васпитног рада<sup>105</sup>.

Аутори публикације *Ментор и приправник: водич за наставнике, васпитаче и стручне сараднике* (Завод за унапређивање образовања и васпитања, 2009) заступају развојни контекст менторства у коме је јасно дефинисана улога ментора и приправника, у коме је нагласак стављен не само на припрему за полагање испита за

---

<sup>105</sup> У *Правилнику о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника* (Службени гласник РС, број 13/2012) дефинисано је ко може бити ментор наставнику приправнику.

лиценцу већ и на сам процес припреме за наставнички позив. У овом процесу, приправник преузима одговорност за сопствено учење и развијање потребних компетенција. Он је у активној позицији, позицији у којој планира, иницира, прати, евалуира свој процес напредовања, учења. Кроз контекстуално учење он преиспитује научно, упоређује своја знања са научним и гради нове начине разумевања појединих проблема.

Оваквим приступом, где је менторство засновано на сарадничкој интеракцији ментор – приправник, неопходно је да ментор има јасну идеју, план увођења приправника у посао са јасним садржајима, захтевима и исходима (јасна упутства, смернице о садржају и начину полагања испита, помоћ при уклапању у колектив школе).

Поменут приступ захтева да се обезбеди неопходна материјална и стручна подршка система. Менторима су потребне компетенције из области психологије, педагогије, методике наставе, знања и вештине подучавања одраслих (Ољача, 1991), спремност за тимски рад, комуникацијске вештине, технике за снимање потреба приправника, процедуре и технике за праћење и напредовање приправника, познавање инструмената за опсервацију часа и активности.

Надаље, да би био обезбеђен професионални развој наставника, осим наведеног, неопходна су и друга системска решења. Важно питање које се отвара јесте колико важећа законска регулатива омогућава наставнику да буде агенс промене (недовољан број часова ликовне културе планиран наставним планом и програмом у основним и средњим школама, положај предмета као изборног предмета у средњим школама, дефинисани циљеви и задаци, број ученика у одељењу и сл.). Можемо рећи да наставник има делимичну програмску и организациону аутономију и потпуну дидактичку аутономију. Свакако, да би извесне промене законске регулативе, које би дале већу слободу наставнику (вођи, лидеру) у реализацији наставног процеса (пре свега мислимо на померања планова и програма ка онима који ће садржавати циљеве и исходе), допринеле потпуној реализацији улоге наставника као вође одељења, а тиме и побољшале ефекте образовно-васпитног процеса, потребно је обезбедити и законски оквир који подржава наставника креатора, иноватора своје праксе, са једне стране, а кроз иницијално образовање и програме стручног усавршавања, са друге стране, оснажити за преузимање поменутих улога.

Охрабрује то што је у Стратегији развоја образовања у Републици Србији до 2020. године (2012) указано, између осталог, и на потребу израде посебног документа о

уметничком образовању од предшколског нивоа до универзитета, на потребу дефинисања стандарда школског простора и дидактичке, уметничке и информатичке опреме за гимназије и средње уметничке школе и дефинисање механизма контроле примене тих стандарда. Поменути стандарди би требало да обезбеде услове за реализацију разноврсних активности школе и примену различитих метода активног учења/наставе.

Добрим решењем сматрамо и то што се Стратегијом планира увођење трансдисциплинарности у школске програме, пре свега, кроз наставу засновану на пројектима. Тако се омогућава увођење културе и уметности у главне токове целокупне наставе и помаже да се ствара богатије окружење за учење.

Поред тога, Стратегијом је планирана већа аутономија наставника у школи у смислу флексибилности наставног програма. Наиме, наставници имају аутономију да изабере један део наставног садржаја, који није већи од 10%, и прилагоде га одликама услова у којима раде, карактеристикама ученика и специфичностима локалне средине у којој се школа налази. Уз давање аутономије наставницима у школи, неопходно је обезбеђивање континуиране подршке и помоћи наставницима у реализацији програма, а потребно је и дефинисати како ће се верификовати адекватност и сврсисходност поменутих делова програма које конципира актив наставника у школи.

Свакако да су просторни и материјални услови за реализацију било које наставе, па и наставе ликовне културе, веома важни<sup>106</sup> и наравно да они осликавају какав је положај, третман самог наставног предмета у школи, друштву. Ипак, сматрамо да је одлучујући фактор сам наставник<sup>107</sup>, јер је стварни курикулум продукт специфичних односа, динамике процеса који се дешавају унутар одељења, док је званични курикулум само оквир за наставничково планирање и организацију часа (Пешић и сарадници, 1998). Наставничково ангажовање на промоцији предмета, његове

---

<sup>106</sup> Наставне активности треба да се реализују у кабинетима, простору који има флексибилну организацију (намештај, клупе, столице), у пријатном амбијенту, адекватно опремљеном, где су материјали доступни ученицима, где постоји простор за одлагање радова, прибора, где је физички омогућено кретање ученика, погодном за индивидуалне и групне, индивидуализоване активности.

<sup>107</sup> За успешно остваривање програма неопходна добра методичка оспособљеност наставника, јер које ће функције наставе ликовне културе доћи до изражаја и у којој мери, не зависи само од онога што је планом и програмом прописано, већ и од тога како их разумеју, тумаче и остварују наставници.

компетенције за успешно остваривање наставног процеса, ангажовање у друштвима, асоцијацијама, удружењима наставника, ангажовање у целокупном животу и раду школе могу у великој мери допринети бољем положају предмета и вишем квалитету наставног процеса.

Надаље, важан податак истраживања јесте да мање од петине испитаних ученика основне школе и ниједан испитани ученик средње школе није укључени у рад ликовне секције. Податак указује на потребу активирања рада, анимирања ученика да се укључе у њен рад, посебно ако имамо у виду податке о томе колико ученика наводи да им је Ликовна култура занимљив предмет и колико њих се изјаснило да им је овај предмет у групи омиљених.

Већ смо истакли да промене у поимању професије наставник стављају пред наставника ликовне културе и захтев да буде оспособљен да *ради са другима*, како би могао да подржава и самосталност у учењу и вештине заједничког и тимског учења код ученика, да се усавршава и побољшава своје сопствено учење, да буде ангажован у различитим тимовима, активима, асоцијацијама и удружењима наставника и да се ангажује на ширењу идеје о значају уметничког образовања међу осталим наставницима, родитељима и широј јавности. Резултати нашег истраживања указују на то да и поред тога што испитани наставници ликовне културе препознају да су наведене компетенције важне, мање од петине њих учествује у њима. Могуће да је један од разлога за то што се чак трећина испитаних наставника изјашњава да нигде није имала прилике да стекне поменуте компетенције. Подаци указују да већина испитаних наставника учествује у раду актива школе који се бави питањима из области уметности, што чини једну од обавеза наставника, али је мали број њих ангажовано у активима који нису у непосредној вези са предметом Ликовна култура и у којима није обавезно учешће наставника ликовне културе (активи које испитани наставници наводе су: Актив за самовредновање рада школе, Актив за развојно планирање школе, Актив за инклузивно образовање, Актив за предузетништво, Актив за заштиту деце од насиља).

Занимљив резултат добијен истраживањем је да постоје статистички значајне разлике у вези са полом наставника и њиховим учешћем у асоцијацијама, удружењима, реализацијом угледних часова и излагањем на састанцима стручних органа школе. Наиме, резултати истраживања указују да мушкарци више него жене реализују угледне часове или излажу на састанцима стручних органа и тела на тему која се односи на савладан програм стручног усавршавања. Могуће објашњење за наведене

результате истраживања јесте *родни режим*, под којим се подразумева релативно структуриран и трајан образац односа жена и мушкараца у једном друштвеном контексту, који формира родне улоге, родне идентитете и различито понашање мушкараца и жена (Благојевић, 2006). Родни режим се формира у зависности од различитих економских, друштвених, историјских и културних карактеристика једног друштва и он је дубоко функционалан за то друштво. Резултати бројних истраживања код нас и у земљама у окружењу (Благојевић, 1991, 2003, 2006) указују на то да услед *родног режима* жене чешће него мушкарци бирају професије које немају већи углед у друштву, а једна од таквих професија је, нажалост, и професија наставника. Насупрот томе, чак и у професијама где су већином жене запослене (а резултати нашег истраживања указују да у основним и средњим школама има много више жена него мушкараца, наставника ликовне културе) мушкарци чешће имају важније, управљачке функције (директори, председници актива, удружења и сл.) и чешће учествују у активностима организације које доносе извештајан углед и моћ. Поред тога *родни режим* успорава професионално постигнуће жена услед породичних обавеза које оне више и чешће преузимају него мушкарци.

Насупрот томе, подаци нашег истраживања показују да постоје статистички значајне разлике у односу на то да ли су наставници дипломирали на факултету или Високој школи ликовних и примењених уметности струковних студија када је у питању учешће наставника у пројекту школе, програму огледа, модел центру и сл. Наиме, већи проценат наставника који је дипломирао на Високој школи изјашњава се да је учествовало или учествује у пројекту школе, програму огледа, модел центру и сл. Видимо само једно објашњење за наведене резултате истраживања. Наиме, наставници који су дипломирали на Високој школи ликовних и примењених уметности струковних студија више су опредељени за наставнички позив него наставници који су завршили неки од уметничких факултета, па су због тога више ангажовани у оквиру школских активности – пројектима школе, програмима огледа, модел центрима, школским активима и сл. Насупрот томе, наставници који су дипломирали на неком од уметничких факултета чешће реализују изложбе, што не улази у домен описа посла наставника. Све наведено иде у прилог да иницијално образовање наставника у великој мери одређује наставничке преференције, активности којима ће се касније током професије бавити. Поред тога, можемо отворити и питање да ли су наставници који су дипломирали на неком од уметничких факултета приликом уписивања иницијалних студија имали преференције ка наставничком позиву.



У светлу изреченог сматрамо да је неопходно:

- да се кроз иницијално образовање и стручно усавршавање наставници оснаже за ангажовање у различитим удружењима наставника да би кроз њих обезбедили извор подршке и ресурса;
- покренути оснивање већег броја друштава наставника ликовне културе, центара или организација који се баве ликовним васпитањем и образовањем;
- успоставити координацију и сарадњу различитих удружења наставника, просветних власти, институција које образују наставнике, наставника ликовне културе;
- ангажовање удружења наставника ликовне културе, самих наставника, професора на факултетима, просветне власти на промовисању предмета, значаја уметности за развој личности и друштва у целини;
- успостављање сарадње између домаћих организација, друштава наставника ликовне културе са институцијама, међународним организацијама и друштвима у свету;
- покретање часописа, зборника који се баве темама у области ликовне педагогије;
- организовати што већи број домаћих и међународних конференција, стручних скупова;
- да иницијалне студије буду тако организоване да оснаже студенте за бављење професијом наставника.

Надаље, већ смо раније истакли важност спровођења истраживања у идентификовању професионалних потреба наставника, као и у евалуацији и праћењу програма стручног усавршавања. Мислимо да је недовољно истраживања на пољу ликовне педагогије, а да и она драгоцене истраживања нису довољно искоришћена за унапређивање наставне праксе. Неопходно је да се целокупна концепција професионалног развоја наставника конципира уважавајући резултате спроведених истраживања.

Наше истраживање је само један елемент у грађењу слике у вези са компетенцијама наставника ликовне културе. Бољем увиду у тему допринело би укључивање већег броја наставника и стручњака из различитих области. Тема, дакле, по својој природи, захтева интердисциплинарност.

Једна од препорука, када говоримо о истраживањима, би била спровођење истраживања у којем би се од наставника ликовне културе тражило да дају своје мишљење које су то области у којима треба спровести даља истраживања<sup>108</sup>.

Сматрамо да су фокус-групе корисна форма партиципативног истраживања када се мисли на тим истраживања. Кроз њих можемо испитати потребе и очекивања наставника у погледу професионалног развоја, евалуирати програме стручног усавршавања, прикупити податке о приоритетима и стратешким циљевима у оквиру образовне политике (контекст за успостављање сарадње између наставника и креатора образовне политике) и др. Фокус-групе могу, с једне стране, истовремено бити средство подстицања сарадње између наставника унутар колектива и, са друге стране, пружити истраживачима увид у динамику и ефекте колаборативног учења (Половина, Циновић, 2011).

Испитивање мишљења ученика о настави и компетенцијама наставника ликовне културе јесте један од изузетно важних аспеката вредновања образовно-васпитног рада. На основу резултата истраживања, боље смо сагледали потребе ученика, актуелне проблеме, као и потребе за њиховим решавањем.

Резултати нашег истраживања указују да већи број чинилаца, као што су особине наставника, његов приступ у реализацији наставе и карактеристике предмета, утичу у различитом степену на то који ће наставни предмет ученицима бити омиљен а који неће. Када наводе разлоге због којих су им други предмети омиљени, највише ученика наводи да су то особине наставника, затим наставников приступ раду (начин рада, методе, организација часа и сл.), а на трећем месту наводе карактеристике самог предмета. Када су у питању разлози због којих им је Ликовна култура омиљени предмет, особине наставника су и овде пресудне, али су садржаји предмета на другом месту, испред наставниковог приступа раду. Мислимо да је разлог томе што ученици

---

<sup>108</sup> Добар пример је истраживање које је спровела NAEA (Research Needs Assesment Findings, Interpretation and Implications, 2008) у којем је испитано 172 члана организације са циљем да се утврди у којим пољима је потребно вршити даља истраживања. Резултати истраживања указују да више од половине испитаних наставника истиче забринутост за курикулум иницијалног образовања наставника, сматра да треба организовати више праксе студената у школама. Области у којима је неопходно извршити истраживања, по мишљењу испитаних наставника, јесу политика иницијалног образовања, алтернативни програми, акредитација програма, државни стандарди, евалуација програма и наставника, истраживање у вези са менторством.

доведе у везу своја интересовања са способностима које поседују, јер се садржаји доминантно везују за различите специјалне способности. Дакле, Ликовна култура спада у групу предмета код којих самопроцена сопствених способности ученика има великог утицаја на њихово интересовање за предмет. Овај податак може да представља изазов за наставника, јер не треба изгубити из вида да наставник, својим компетенцијама, може утицати на самопроцену сопствених способности ученика. Наставник треба да створи прилику да сваки ученик буде успешан у оквиру својих способности, да би увидео везу између успеха и сопствене акције (улагања, труда), што се може постићи адекватном повратном информацијом о учениковом постигнућу. Оцењивање треба схватити као интеракцијски, вишесмеран процес који има различите функције у односу на ученика: информативну, евалуативну, инструктивну, мотивациону, развојну, социјалну функцију. Све наведено још једном ставља у први план важност компетенција наставника ликовне културе.

Колико је улога наставника пресудна за то да ли ће се Ликовна култура наћи у групи омиљених предмета и да ли ће им бити занимљива указују и добијени подаци да ученици који наводе Ликовну културу у три омиљена предмета процењују предмет занимљивијим, перципирају да је занимљивости и лакоћи предмета допринео наставник ликовне културе и задовољнији су радом наставника на часу.

Највећи број ученика процењује Ликовну културу као осредње занимљив наставни предмет и опажа да је наставник веома допринео да им овај предмет буде занимљивији. Када упоредимо општи успех ученика и то како ученици опажају допринос наставника ликовне културе да предмет буде занимљивији, видимо да што ученици имају већи општи успех, то процењују да је наставник ликовне културе мање допринео да предмет буде занимљив и мање су задовољни радом наставника. Овај податак нас наводи на закључак да ученици са бољим успехом очекују већи подстицај од наставника да би им предмет Ликовна култура био занимљивији.

Поред тога, највећи број испитаних ученика процењује Ликовну културу као веома лак наставни предмет и опажа да је наставник веома допринео да им предмет Ликовна култура буде лакши. Предмет је подједнако тежак, односно лак и ученицима који га наводе у групу омиљених и онима који то не чине. Готово половина испитаних ученика се изјашњава да је потпуно задовољна радом наставника на часу, а нешто мањи број ученика се изјашњава да су углавном задовољни. Радом наставника ликовне културе, од укупног броја испитаних ученика, 19% је *неодлучно*, 3,2% *углавном задовољно* и 1,8% *уопште није задовољно*. Надаље, интеркорелација ставки указује на

то да што је ученицима предмет лакши, то им је и занимљивији, наставник је више допринео занимљивости и задовољнији су његовим радом. Што су задовољнији радом наставника, то им је и предмет занимљивији и више препознају да је наставник томе допринео. Добијени подаци поново иду у прилог констатацији да ученици очекују подстицај од наставника препознајући његову улогу у томе.

Истраживање мишљења ученика је недвосмислено указало на важност улоге наставника, његових компетенција за успешну реализацију наставе. Поред тога, подаци истраживања указују на то да је приступ наставника (методе, облици рада које користи на часу) значајно важнији основцима него средњошколцима. Овај резултат упућује на закључак да старији ученици више доводе у везу своја интересовања са самим садржајем предмета Ликовна култура, са способностима које поседују, јер се садржаји доминантно везују за различите специјалне способности. Такође, истраживањем је добијен и податак да ученици са бољим општим успехом процењују да је наставник мање допринео да им предмет буде занимљивији и мање су задовољни радом наставника, што наводи на закључак да они од њега очекују већи подстицај.

Карактеристике наставног предмета могу се посматрати кроз призму наставника, његових компетенција да планиране садржаје учини приступачним и интересантним за сваког појединачног ученика. Личност и рад предметног наставника, односно задовољство или незадовољство ученика начином на који наставник организује и реализује час, његов однос са ученицима је чинилац који утиче на процене ученика о занимљивости и тежини наставног предмета.

\* \* \*

Да би се избегло сувише уско и техничко схватање, а самим тим и дефинисање компетенција наставника ликовне културе и тиме умањио статус наставничке професије, неопходно је да се приликом њиховог дефинисања разматра, анализира, разјашњава целокупни процес васпитања и образовања. Потребан је функционални приступ компетенцијама који настоји да уважи њихову сложену структуру, динамичку и контекстуалну димензију, али и сложеност, контекстуалност и вредносну категорију образовно-васпитног процеса. Све ово указује на потребу интердисциплинарном приступу проблему.

Дефинисање кључних компетенција које наглашавају рефлексивност (промишљање сопствене праксе, личних ставова, вредности), метакогницију, креативно мишљење, преузимање одговорности за сопствене активности може постати замајак професионалном развоју наставника. На овај начин, дефинисане компетенције могу бити: *оријентир и ослонац институцијама попут наставничких и ненаставничких факултета ради унапређивања и вредновања студијских програма; оријентир за идентификовање области развоја или посебних компетенција приправника и њихових ментора; основа унапређивања квалитета програма стручног усавршавања наставника* (Живковић, Пејатовић, Радуловић, 2010, 165); основа за самовредновање, личну оријентацију наставника у оквиру планирања сопственог професионалног развоја; помоћ у одлучивању при избору професије наставник; помоћ у одлучивању при избору, селекцији наставника и њиховом напредовању у звању; смерница школама за дефинисање планова за професионални развој наставника и развој школе као целине.

Резултати истраживања указују да постоји потреба за променама не само на нивоу појединца већ и на нивоу система образовања. Осим компетентног наставника ликовне културе, потребан нам је и *компетентан систем образовања*. Систем у којем ће се образовање поимати као највећа вредност, а наставници као представници важне професије. Са тим у вези је успостављање додатних подстицаја (материјалне и нематеријалне природе) који ће привући и задржати талентоване људе на факултетима који образују наставнике и у наставничкој професији (Станковић, 2011). Професија наставника треба да буде посматрана у контексту целоживотног образовања – наставнике треба подржати у професионалном развоју и сталном напредовању у струци. Неопходно је системски обезбедити континуирано професионално усавршавање наставника, обезбедити да наставници своје усавршавање планирају у складу са својим потребама и потребама школе у којој раде. *Развој наставника и развој школе међусобно су условљене појаве, односно има мало правог развоја школе без развоја наставника и има мало правог развоја наставника без развоја школа* (Станковић, 2011, 97). Овакав став истиче важност организационог учења, поверење у јачање аутономије школе и аутономије наставника.

Поред тога, неопходан је континуитет у образовној политици који је довољно дуг да изнесе потребне промене и заједничку визију тако да дефинисане компетенције наставника, циљеви и исходи из области уметности буду широко прихваћени.

Компетенције се мењају са развојем друштва. Најважнији задатак образовне политике, заправо, је – да препозна потребе будућности. Дакле, компетенције и стандарди компетенција су инструменти за нас и кључно питање је: Шта оне значе за нас у одређеном контексту?

## 8. ЛИТЕРАТУРА

- Ackerman, P. L., & Lohman, D. F. (2006). Individual differences in cognitive functions.
- In P. A. Alexander, P. R. Pintrich, & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology, 2nd Edition* Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 139-161.
- Adigier, F. (2000). *Основни појмови и кључне компетенције за образовање и демократско грађанство*. Београд: Министарство просвете РС.
- Аристотел (1955). *О песничкој уметности*. Београд: Култура.
- Арнхајм, Р. (1985). *Визуелно мишљење*. Београд: Универзитет уметности.
- Arnheim, R. (1989). *Thoughts on Art Education*. Los Angeles, California: The Getty Center for Education in the Arts.
- Арнхајм, Р. (1998). *Уметност и визуелно опажање – Психологија стваралачког гледања*. Београд: Универзитет уметности.
- Арнхајм, Р. (2003). *Нови есеји о психологији уметности*. Београд: Студенски културни центар.
- Art in Europe, Finland 2007/08*. European Commission. Brussels Eurydice, EACEA.
- Art Education and Cultural Education in Finland* (2010). Policy Analysis Reports of the Ministry of Education and Culture.
- Baidar, N. & Horvat, A. (2009). *Arts and Cultural Education at school in Europe*. Brussels Eurydice. EACEA.
- Bangpan, M., Bird, K., Kalra, N., Kwan, I., Newman, M., Tripney, T., Vigurs, C. (2010). *Understanding the impact of engagement in culture and sport, A systematic review of the learning impacts for young people*. London: The EPPI-Centre, Institute of Education, University of London.
- Барат, А., Карлаварис, Б. и Каменов, Е. (1988). *Развој креативности функцији еманципације личности путем ликовног васпитања*. Београд: Институт за педагошка истраживања, Просвета.
- Башић, В., Куоч, М. и Спајић-Вркаш, С. (2001). *Образовање за људска права и демократију. Интердисциплинарни рјечник*. Загреб: Хрватско повјеренство за UNESCO.
- Беламарић-Шарчанин Д. (1969). *Развој ликовних сензибилности ученика, Приручник*

- за наставнике ликовног одгоја. Загреб: Школска књига.
- Беламарић-Шарчанин, Д. (1986). *Дијете и облик*. Загреб: Школска књига.
- Бјекић, Д. и Златић, Ј. (2006). Комуникациона компетенција наставника технике. *Техничко (технолошко) образовање у Србији*. Чачак: Технички факултет Универзитета у Крагујевцу, 471-478.
- Благојевић, М. (1991). *Жене изван круга – професија и породица*. Институт за социолошка истраживања. Београд: Филозофски факултет.
- Благојевић, М. (2003). *Положај жена у земљама Балкана, компаративни преглед*. референца са вебa: [www.vladars.net](http://www.vladars.net)
- Благојевић М. (2006). *Родни барометар*. Hungary: Altera MB Gender Research and Consultancy. Београд: Асоцијација за женску иницијативу, АЖИН.
- Бодрошки, Б. (1995). Структура и корелати интересовања ученика за наставне предмете. *Настава и васпитање*, 4, 339–349.
- Бодрошки, Б. (1997). Чиниоци интересовања за наставне предмете. *Истраживања у педагогији и андрагогији, Међународни симпозијум*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета, 69–73.
- Братанић, М. (1990). *Микропедагогија – интеракцијско – комуникацијски аспект одгоја*. Загреб: Школска књига.
- Breitenstein, G. (2002). *A comparison of Texas pre-service teacher education programs in art and the 1999 National Art Education Association's standards for Art Teacher preparation*. University of North Texas.
- Bret et al. (2009). *How all teachers can support citizenship and human rights education; A framework for the development of competences*. Strasbourg: Council of Europe.
- Brophy, J. (2006). Observational research on generic aspects of classroom teaching. In Alexander, P. A. Winne, Ph. H.(Ed): *Handbook of Educational Psychology*, London: Erlbaum, 755-780.
- Будић, С. (2006). Распоред садржаја у наставном програму: услов оспособљавања ученика за успешну примену усвојених знања, *Европске димензије промене образовног система у Србији, Зборник радова, Књига 1*, Нови Сад: Филозофски факултет, 73-86.
- Будић, С., Гајић, О. и Лунгулов, Б. (2006). Структурирање знања ученика



- различита гледишта, *Европске димензије промене образовног система у Србији, Зборник радова, Књига 5*, Нови Сад: Филозофски факултет, 85-99.
- Burton, J. Horowitz, P. Hal, A. (1999). *Learning in and through the Arts: Curriculum Implications*. Center for Art Education Research, Teachers College, Columbia University.
- Виготски. Л. С. (1975). *Психологија уметности*. Београд: Нолит.
- Виготски. Л. С. (1996а). *Проблеми развоја психе, сабрана дела, III том*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Виготски. Л. С. (1996в). *Проблеми развоја психе, сабрана дела, IV том*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Визек-Видовић, В., Ријавец, М., Влаховић-Штетић, В. Миљковић, Д. (2003). *Психологија образовања*. Загреб: Верн.
- Центар за професионални развој запослених. (2007). *Водич кроз стручно усавршавање и напредовање наставника, васпитача и стручних сарадника*. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања, Центар за професионални развој запослених.
- Вујисић-Живковић, Н., Пејатовић, А., и Радуловић, Л. (2010). Професионалне компетенције наставника – да ли су нам потребне и како до њих да дођемо. *Андрогошке студије*, 1, 161-170.
- Вујић, Д. (2003). *Менаџмент људских ресурса и квалитет*. Београд: Центар за примењену психологију.
- Гајић, О. (1997). Педагошко-психолошке димензије естетског односа према ликовним уметничким делима. *Настава и васпитање*, 2-3, 229-249.
- Gajić, O. (2006). Youth Interest in Culture and Art. Appendix to the Cultural Base/Matrix of the School, in Lj. Subotic [edit] *Meeting of Culture. The 4th International Interdisciplinary Symposium*. Novi Sad: Faculty of Philosophy, 869-878.
- Gajić, O. & Andevski, M., (2010). Diagnostic Competencies of Teachers – A Precongnition of Life-long Learning (LLL), *Comparative Education, Teacher Training, Education Policz, School Leadership and Social Inclusion*, Volume (8), 451-457.
- Gajić, O. & Milutinović, J. (2010). Intercultural Dialogue in Education: Critical Reflection in the Museum Context, *Odgojne znanosti*, 12, 1, 151-165.

- Гајић, О. (2011). *Грађанско образовање за демократију, Интеркултуралност, Активизам младих у заједници, образовање за демократско грађанство*, Нови Сад: Филозофски факултет.
- Gardner, H. (1985). *Frames of minds*. Secondion. London: Paladin Books.
- Gardner, H. (1990). *Art Education and the Human Development*. J. Paul Getty Trust.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences - The Theory in Practice*. New York: Basic Books.
- Galbraith, L. (2003). *The Promise and Importance of Research on Art(s) Teacher Education*. National Art Education Association.
- Gonzales, J., & Wagenaar, R. (2008). *Tuning Educational Structures in Europe II: Universities contribution to the Bologna Process an introduction*, 2nd edition. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Goleman, D. (2005). *Емоционална интелигенција*. Београд: Геопоетика.
- Goleman, D. (2006). *Емоционална интелигенција у лидерству*. Нови Сад: Адизес.
- Goleman, D. (2007). *Социјална интелигенција*. Београд: Геопоетика.
- Goodwin, M. A. (1999). The National Board for Professional Teaching Standards: Implications for Art Teacher Preparation. in: *Preparation Teachers of Art*. National Art Education Association.
- Goodwin, M. A. (2001). *Visual Arts Education: Setting an Agenda for Improving Student Learning*. National Art Education Association.
- Day, M. (1997). *Preparing Teachers of Art*. National Art Education Association.
- Day, M., & Eisner, E. (2004). *Handbook of Research and Policy in Art Education*. National Art Education Association.
- Davis, J. D. (1990). *Teacher Education in the Visual Arts*. In R. Houston: *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: MacMillan. 746-757.
- Donleu, S. (1985). *Drawing Development in Children*. Adapted from Teacher In-service Training Materials for Early Childhood, Art Education and Special Education Workshops.  
референца са weба:  
[www.learningdesign.com/Portfolio/DrawDev/kiddrawing.html](http://www.learningdesign.com/Portfolio/DrawDev/kiddrawing.html)
- Douglas, I. (2009). *Staying in school*. New York: The Center for Arts Education.
- Деспотовић, М. (2010). *Развој курикулума у стручном образовању: приступ усмерен на компетенције*. Београд: Филозофски факултет, Универзитет у Београду.

- Ђерманов, Ј. (2005). *Васпитање интересовања*, Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Ђигић, Г. и Стојиљковић, С. (2011). Развијање протокола за процену стилова наставника у управљању разредом. *Настава и васпитање*, 4, 635-660.
- Ђорђевић, Б. и Ђорђевић Ј. (1988). *Ученици о својствима наставника*. Београд: Просвета.
- Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven & London: Yale University Press.
- Eisner, E. (2008). What Education Can Learn from the Arts about the Practice of Education?, *International Journal of Education & the Arts*, editors Tom Barone & Liora Bresler, Vol. 5, Number 4, референца са вебa: <http://naea.asu.edu>
- Eisner, E. (2002). *Ten Lessons the Arts Teach*, референца са вебa: <http://www.toknowart.com/apsarts/eisner.html>
- Efland, A. D. (1990). Teaching and learning: The arts in the future. *Bulletin - Council for Research in Music Education*.
- Efland, A. D. (2002). *Art and Cognition - Integrating the Visual Arts in the Curriculum*, New York: Teachers College, Columbia University Pres.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer Press.
- European Commission. (2005). *Common European principles for teacher competences and qualifications*. Brussels.
- European Parliament and the Council of the European Union (2006). Re-commendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, 10-18.
- Eurydice. (2002). *Key competencies: A developing concept in general compulsory education*. Brussels.
- Елиот, Џ. (2006). Професионално образовање наставника и развијање компетенција: да ли је могућ стрећан брак?. *Педагогија*, 61, 4, 431-441.
- Experts from the Resource Guide: Subject Matter Assessment of Prospective Art Teachers*. (1989). Los Angeles: California State University.
- Закон о основама система образовања и васпитања (2009). *Службени гласник РС*. бр. 72/09 и 52/11.
- Закон о високом образовању (2005). *Службени гласник*, бр. 76/05 и 100/07

- аутентично тумачење, 97/08 и 44/10.
- Zimmerman, E. (1994). Current research and practice about preservice art specialist teacher education, *Studies in art Education*, 35, 79-90.
- 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*, референца са вебa:  
[http://www.arteducators.org/research/lowenfeld\\_lecture\\_2010\\_enid\\_zimmerman.pdf](http://www.arteducators.org/research/lowenfeld_lecture_2010_enid_zimmerman.pdf)
- Zgaga, P. (2006). The prospects of teacher education in South/east Europe, A regional overview. In P. Zgaga (Ed.), *The prospects of teacher education in South/east Europe*. Ljubljana: CEPS, University of Ljubljana, 5- 41.
- Зиндовић, Г. (2010). Критички осврт на професионални развој наставника. У *Теорија и пракса професионалног развоја наставника*. Половина, Н. и Павловић, Ј.(ур.), Београд: Институт за педагошка истраживања, 685-102.
- Зуровац. М. (1997). *Дјетињство и зрелост уметности*. Београд: Плато.
- Јаковљевић, Р. (1989). *Настава ликовне културе од I до VIII разреда основне школе. Приручник за учитеље и студенте педагошке академије*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Јоксимовић, А. (2006). *Иницијално образовање и професионални развој наставника визуелних уметности у обавезном образовању код нас и у свету*, Необјављена докторска дисертација, Београд: Филозофски факултет.
- Јоксимовић, А. (2009). Иницијално школовање, профил и улога наставника визуелних уметности. *Настава и васпитање*, 9, 73-89.
- Јоксимовић, А., Вујачић, М. и Лалић-Вучетић, Н. (2010). Специфичности наставе ликовне културе и потреба за индивидуализованим приступом ученику, *Настава и васпитање*, 2, 191-204.
- Каменов, Е. (2006). *Васпитно-образовни рад у децјем вртићу, Општа методика*. Нови Сад: Драгон.
- Карлаварис, Б. (1960). *Нова концепција ликовног васпитања*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Карлаварис, Б. и Крагујац, М. (1970). *Естетско процењивање у основној школи*, Београд: Уметничка академија.
- Карлаварис, Б. (1987). *Методика ликовног васпитања за 4. годину Педагошке*

- академије*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Карлаварис, Б. и Крагуљац, М. (1981). *Развијање креативности путем ликовног васпитања*, Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Карлаварис, Б., Барат, А. и Каменов Е. (1988). *Развој креативности у функцији еманципације личности путем ликовног васпитања*, Београд: Институт за педагошка истраживања, Просвета.
- Карлаварис, Б. (1991). *Методика ликовног одгоја 1*. Ријека: Хофбауер.
- Каталог програма сталног стручног усавршавања запослених у образовању за школску 2002/2003* (2002). Београд: Министарство просвете и спорта.
- Каталог програма сталног стручног усавршавања наставника, васпитача, стручних сарадника и директора за школску 2009/2010* (2009). Београд: Завод за унапређивање квалитета образовања и васпитања.
- Каталог програма сталног стручног усавршавања наставника, васпитача, стручних сарадника и директора за школску 2010/2011* (2010). Београд: Завод за унапређивање квалитета образовања и васпитања.
- Каталог програма сталног стручног усавршавања наставника, васпитача, стручних сарадника и директора за школску 2011/2012* (2010). Београд: Завод за унапређивање квалитета образовања и васпитања.
- Каталог програма сталног стручног усавршавања наставника, васпитача, стручних сарадника и директора за школску 2012/2013. и 2013/2014.* (2009). Београд: Завод за унапређивање квалитета образовања и васпитања.
- Kaufman, S. R. (ed) (2010). *The Cambridge Handbook of Creativity*. Cambridge University Press.
- Кершенштајнер, Г. (1923). Школа рада – школа будућности. *Учитељ*, 3, 163-170.
- Квашчев, Р. (1981). *Психологија стваралаштва*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Ковач-Церовић, Т., Граховац, В., Станковић, Д., Вуковић, Н., Игњатовић, С., Шћепановић, Д., Николић, Г. и Тома, С. (2004). *Квалитетно образовање за све: изазови реформе образовања у Србији*. Београд: Министарство просвете и спорта Републике Србије.
- Ковач – Церовић, Т., Левков, Ј. (прир.) (2002). *Квалитетно образовање за све –*

*пут ка развијеном друштву*. Београд: Министарство просвете и спорта Републике Србије.

- Kovach - Cerović, T. (2006). *National Report – Serbia, The prospects Of Teacher Education in South-East Europe, A Regional Overwiev*, ed. Zgaga, P., Ljubljana: Center for Educational Policy Studies, Faculty of Education, Univerity of Ljubljana, 487-526.
- Копас-Вукашиновић, Е. (2005). Осујећење креативности у ликовном изразу првака. *Зборник Института за педагошка истраживања*. Београд: Института за педагошка истраживања, 82-98.
- Кораћ, И. (2008). Положај и функција ликовне културе у односу на друге наставне предмете у основној школи. *Методички егземплари*. Београд: УЛУС, 14-60.
- Кораћ, И. (2010). Наставник – ефикасан вођа одељења. *Настава и васпитање*, 1, 145-155.
- Кораћ, И. (2011). Међуљудски односи у школи и задовољство наставника послом. *Настава и васпитање*, 1, 157 -169.
- Korać, I., Petrović, D., Simić, Lj., Sijaković, T. (2011). Establishing a positive classroom ethos, *Training Resources: Core competences in Education for democratic citizenship*, Pestalozzi Programme, Council of Europe Training Programme for Education Professionals.
- Кораћ, И. (2012). Компетенције наставника за реализацију наставних садржаја. *Настава и васпитање*, 1, 99 -109.
- Косановић, М., Ољача, М. (1996). Наставници и организација креативних активности. *Зборник одсека за педагогију*. Нови Сад: Филозофски факултет, 10-17.
- Косановић, М., Ољача, М., Стошљевић, З. (1997). Развој критичког мишљења у раду са студентима. *Зборник одсека за педагогију*. Нови Сад: Филозофски факултет, 31-38.
- Костовић, С. (2005). *Васпитни стил наставника*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Костовић, С. (2008). *Пигмалион у разреду*. Нови Сад: Филозофски факултет.
- Костовић, С., Ољача, М., Шијаковић, Т., (2011). Професионално усавршавање

- наставника - дискурс управљања, *Квалитет образовног система у Републици Србији у европској перспективи, Зборник радова*, Универзитет у Новом Саду, 303-314.
- Крагуљац, М. (1965). *Преференције ученика основне школе према сликарским делима*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Крагуљац, М. (1985). *Ликовно васпитање данас*, Нови Сад: Културни центар.
- Крњајић, С. (2007). *Поглед у разред*, Београд: Институт за педагошка истраживања,
- Квашчев, Р. (1981). *Психологија стваралаштва*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Крњаја, Ж. (2010). Игра, стваралаштво, отворени васпитни систем: шта их повезује?. *Настава и васпитање*, 2, 264-277.
- Levin, J., & Nolan, J. (2004). *Principles of classroom management*, New York: Pearson.
- Lowenfeld, V. & Brittain, W. Lambert (1975). *Creative and mental growth*, New York: Macmillan Publishing. 127-179.
- Mason, R. (2001). *Working topic training of teachers/ professors ideas for discussion*, Paper presented at the UNESCO Regional Meeting of Experts on Arts Education at school level in Latin America and the Caribbean in Brazil.
- Максимовић, И. (1997). Неки регионални приступи уметничком образовању у свету (период 1990-1996). *Настава и васпитање*, 2-3, 194-201.
- Максић, С. (2006). *Подстицање креативности у школи*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Марјановић, А. (2003). Заступљеност индивидуализованог приступа ученику у настави ликовне културе у старијим разредима основне школе, *Настава и васпитање*, LII, 5, 50-61.
- Martin, N. & Baldwin, B. (1993). *An Examination of the Construct Validity of the Inventory of Classroom Management Style*, Paper presented at the Annual Conference of the Mid-South Educational Research association, New Orleans, LA. референца са вебa:  
[http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/15/30/70.pdf](http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/15/30/70.pdf)
- Маринковић, С. (2010). *Професионални развој наставника и ученичко постигнуће*. Ужице: Учитељски факултет.
- Ментор и приправник: Водич за наставнике, васпитаче и сручне сараднике*. (2009). Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања.

- Милинковић, З. (1997). Структурирање естетичког образовања и естетског васпитања у школи. *Настава и васпитање*, 2-3, 203-209.
- Мирков, С. (2003). Узроци проблема у учењу код ученика основне школе. *Зборник Института за педагошка истраживања*, Београд: Институт за педагошка истраживања, 151-165.
- Митровић, Д. (1969). *Савремени проблеми естетског васпитања*, Београд: Завод за издавање уџбеника Социјалистичке Републике Србије.
- Michael, J. A., & Morris, J. W. (1984). European influences on the theory and philosophy of Viktor Lowenfeld. *Studies in Art Education*, 26 (2), 103-110.
- Munro, T. (1956). *Art Education, It's Phylosophy and Psychology*. New York: The Liberal Arts Press.
- Najder-Stefanijak, K. (2010). The Specific of Pedagogy of creativity. *Comparative Education, Teacher Training, Education Policz, School Leadership and Social Inclusion*, 8, 251-256.
- National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (NACCCAE). (1999). *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*, референца са вебa: <http://www.cypni.org.uk/downloads/alloutfutures.pdf>
- Национални просветни савет (2011). *Образовање у Србији: Како до бољих резултата*, референца са вебa: <http://www.nps.gov.rs/wpcontent/uploads/2011/02/PRAVCI-srpski-A4.pdf>
- Огњеновић, П. (1997). *Психолошка теорија уметности*, Београд: Институт за психологију.
- Ogienko, O., & Rolyak, A. (2008). *Model of Professional Teachers Competencies Formation European Dimension*.
- OECD (2005). *The definition and selection of key competencies*, DeSeCo publications, референца са вебa: [www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf)
- OECD (2005). *Teachers Matter, Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, референца са вебa: [www.oecd.org/edu/teacherpolicy](http://www.oecd.org/edu/teacherpolicy)
- Ољача, М. (1991). Теоријски приступи учењу учења код одраслих. *Настава и васпитање*, 4-5, 374-379.
- Ољача, М. (2004). Комуникацијско образовање наставног кадра за успешне трансакције у процесу учења, *Стратегије развоја система васпитања и образовања у условима транзиције*. Нови Сад: Филозофски факултет, 289-297.



- Parsad, B., Spiegelna, M. & Coopersmith, J., (2012). *Arts Education in Public Elementary and Secondary Schools: 1999-2000 and 2009-2010*, U.S.: Department of Education National Center for Education Statistic Institute of Education of Science.
- Павловић-Бренеселовић, Д., Павловски, Т. (2000). *Интерактивна обука*, Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета.
- Павловић, Ј. (2010). Коучинг као тачка сусрета личног и професионалног развоја. У *Теорија и пракса професионалног развоја наставника*. Половина, Н. и Павловић, Ј.(ур.), Београд, Институт за педагошка истраживања, 221-243.
- Павловић, Ј. и Станковић, Д. (2010). Модели професионалног развоја наставника. У *Теорија и пракса професионалног развоја наставника*. Половина, Н. и Павловић, Ј.(ур.), Београд, Институт за педагошка истраживања, 17-40.
- Панић В. (1989). *Психолошка истраживања уметничког стваралаштва*. Београд: Научна књига.
- Панић, В. (1997). *Психологија и уметност*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Пантић, Н. (2008). (ур.). *Усаглашавање програма образовања програма просветних радника у земљама Западног Балкана*. Београд: Центар за образовне политике.
- Патаки, С. (1940). *Проблеми и правци реформне педагогије*, Загреб: Минерва.
- Rešikan, A. i Antić, S. (2009). *Implicit theories of academics on the nature of teaching/learning process*, 3rd TEPE Conference, Umea, Sweden, референца са вебa: <http://htk.tlu.se/tepe/papers/>
- Пешикан, А., Антић, С. и Маринковић, С. (2010). Концепција стручног усавршавања наставника у Србији – између прокламованог и скривеног модела. *Настава и васпитање*, 2, 278–296.
- Пешикан, А., Антић, С. и Маринковић, С. (2010). Концепција стручног усавршавања наставника у Србији –колико смо далеко од ефикасног модела. *Настава и васпитање*, 3, 471–482.
- Пешић, М. и сарадници (1998). *Педагогија у акцији, методолошки приручник*, Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета.
- Пијаже Ж. и Инхелдер, В. (1982). *Интелектуални развој детета*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Платон, (1957). *Држава*. Београд: Култура, БИГЗ.

- Поткоњак, Н. (1982). *Методолошки проблеми системски проучавања у педагозији*, Београд: Просвета.
- Половина, Н., Циновић, В. (2011). Групни и интерактивни рад као облик повезивања теорије и праксе. У *Теорија и пракса професионалног развоја наставника*. Половина, Н. и Павловић, Ј. (ур.), Београд, Институт за педагошка истраживања, 171-194.
- Правилник о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника. *Службени гласник РС*, бр. 14/04 и 56/05
- Правилник о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника. *Службени гласник РС*, бр. 13/2012
- Правилник о врсти стручне спреме наставника и стручних сарадника у основној школи, *Службени гласник РС - Просветни гласник*, бр. 6/96, 3/99, 10/2002, 4/2003, 20/2004, 5/2005, 2/2007, 3/2007, 4/2007, 17/2007, 20/2007, 1/2008, 4/2008, 6/2008, 8/2008, 11/2008, 2/2009, 4/2009-I, 4/2009-II, 9/2009 и 3/2010.
- Правилник о врсти стручне спреме наставника и стручних сарадника и помоћних наставника у стручним школама, *Службени гласник РС - Просветни гласник*, бр. 5/91, 1/92, 21/93, 3/94, 7/96, 7/98, 3/99, 6/01, 3/03, 8/03, 11/04, 5/05, 6/05, 2/07, 4/07, 7/08 и 11/08.
- Правилник о врсти стручне спреме наставника и стручних сарадника у настави у гимназији, *Службени гласник РС - Просветни гласник*, бр. 5/90, 5/91, 1/92, 3/94, 7/96, 7/98, 3/99, 4/99, 3/03, 4/04, 11/04, 5/05, 1/2007 и 7/08.
- Правилник о врсти стручне спреме наставника, васпитача и стручних сарадника у основној школи, *Службени гласник, Просветни гласник*, бр. 73/11.
- Правилник о оцењивању ученика у основном образовању и васпитању, *Службени гласник, Просветни гласник*, бр. 74/11.
- Програм предмета Педагогија*. Београд: Факултет примењених уметности, референца са вебa: [www.fpu.edu.rs/Programi/osnovne.html](http://www.fpu.edu.rs/Programi/osnovne.html)
- Програм предмета Психологија*. Београд: Факултет примењених уметности, референца са вебa: [www.fpu.edu.rs/Programi/osnovne.html](http://www.fpu.edu.rs/Programi/osnovne.html)
- Програм предмета Методика*. Београд: Факултет примењених уметности, референца са вебa: [www.sanjafilipovic.com](http://www.sanjafilipovic.com)
- Програм предмета Педагогија 1/2*. Београд: Факултет ликовних уметности, референца са вебa: <http://www.flu.bg.ac.rs/Osnovne>.

- Програм предмета Педагогија 2/2.* Београд: Факултет ликовних уметности, референца са вебa: <http://www.flu.bg.ac.rs/Osnovne>.
- Програм предмета Психологија 1.* Београд: Факултет ликовних уметности, референца са вебa: <http://www.flu.bg.ac.rs/Osnovne>.
- Програм предмета Психологија 2.* Београд: Факултет ликовних уметности, референца са вебa: <http://www.flu.bg.ac.rs/Osnovne>.
- Програм предмета Психологија 3.* Београд: Факултет ликовних уметности, референца са вебa: <http://www.flu.bg.ac.rs/Osnovne>.
- Програм предмета Психологија 4.* Београд: Факултет ликовних уметности, референца са вебa: <http://www.flu.bg.ac.rs/Osnovne>.
- Програм предмета Методика наставе.* Београд: Факултет ликовних уметности, референца са вебa: [www.sanjafilipovic.com](http://www.sanjafilipovic.com)
- Програм предмета Увод у педагогију.* Београд: Висока школа ликовних и примењених уметности струковних студија, референца са вебa: <http://www.vslpu.edu.rs/content/Katedra/LikovnaKultura.aspx>  
(допуна материјала достављена електронском поштом од стране високошколске институције)
- Програм предмета Дидактика.* Београд: Висока школа ликовних и примењених уметности струковних студија, референца са вебa: <http://www.vslpu.edu.rs/content/Katedra/LikovnaKultura.aspx>  
(допуна материјала достављена електронском поштом од стране високошколске институције)
- Програм предмета Увод у психологију.* Београд: Висока школа ликовних и примењених уметности струковних студија, референца са вебa: <http://www.vslpu.edu.rs/content/Katedra/LikovnaKultura.aspx>  
(допуна материјала достављена електронском поштом од стране високошколске институције)
- Програм предмета Методика - Основе наставе ликовне културе.* Београд: Висока школа ликовних и примењених уметности струковних студија, референца са вебa: <http://www.vslpu.edu.rs/content/Katedra/LikovnaKultura.aspx>  
(допуна материјала достављена електронском поштом од стране високошколске институције)
- Програм предмета Методика - Опсервација наставе.* Београд: Висока школа

ликовних и примењених уметности струковних студија, референца са вебa: <http://www.vslpu.edu.rs/content/Katedra/LikovnaKultura.aspx>  
(допуна материјала достављена електронском поштом од стране високошколске институције)

*Програм предмета Методика - Ликовне радионице*. Београд: Висока школа ликовних и примењених уметности струковних студија, референца са вебa: <http://www.vslpu.edu.rs/content/Katedra/LikovnaKultura.aspx>  
(допуна материјала достављена електронском поштом од стране високошколске институције)

*Програм предмета Школска психологија*, Нови Сад: Академија Уметности, референца са вебa: <http://www.akademija.uns.ac.rs/wp-content/up/doc/oas/osnovne-studije/>  
(допуна материјала достављена електронском поштом од стране високошколске институције)

*Програм предмета Психологије стваралаштва 1*, Нови Сад: Академија Уметности, референца са вебa: <http://www.akademija.uns.ac.rs/wp-content/up/doc/oas/osnovne-studije/>  
(допуна материјала достављена електронском поштом од стране високошколске институције)

*Програм предмета Психологије стваралаштва 2*, Нови Сад: Академија Уметности, референца са вебa: <http://www.akademija.uns.ac.rs/wp-content/up/doc/oas/osnovne-studije/>  
(допуна материјала достављена електронском поштом од стране високошколске институције)

*Програм предмета Методика наставе ликовне културе 1*, Нови Сад: Академија Уметности, референца са вебa: <http://www.akademija.uns.ac.rs/wp-content/up/doc/oas/osnovne-studije/>  
(допуна материјала достављена електронском поштом од стране високошколске институције)

*Програм предмета Методика наставе ликовне културе 2*, Нови Сад: Академија Уметности, референца са вебa: <http://www.akademija.uns.ac.rs/wp-content/up/doc/oas/osnovne-studije/>  
(допуна материјала достављена електронском поштом од стране високошколске институције)

- Програм предмета Методика наставе ликовне културе 3*, Нови Сад: Академија Уметности, референца са вебa:  
<http://www.akademija.uns.ac.rs/wp-content/up/doc/oas/osnovne-studije/>  
(допуна материјала достављена електронском поштом од стране високошколске институције)
- Програм предмета Методика наставе ликовне културе 4*, Нови Сад: Академија Уметности, референца са вебa:  
<http://www.akademija.uns.ac.rs/wp-content/up/doc/oas/osnovne-studije/>  
(допуна материјала достављена електронском поштом од стране високошколске институције)
- Програм предмета Педагогија*, Нови Сад: Академија Уметности, референца са вебa:  
<http://www.akademija.uns.ac.rs/wp-content/up/doc/oas/osnovne-studije/>  
(допуна материјала достављена електронском поштом од стране високошколске институције)
- Professional Standards for Teachers, Why sit still in your career?* (2007). London: Training and Development Agency for schools, референца са вебa:  
<http://tda.gov.uk/standards>
- Professional Standards for Visual Arts Educators*. (2009). National Art Education Association, референца са вебa: <http://naea.asu.edu>
- Purposes, Principles and Standards for School Art Programs*. (1999). National Art Education Association. референца са вебa: <http://naea.asu.edu>
- Радуловић, Л. (2007). Стандардизација компетенција наставника као један од приступа професији наставник – критички осврт. у: Алибабић, Ш. Пејатовић, А. (ур.): *Андрогогија на почетку трећег миленијума*. Београд: ИПА, 383-393.
- Радуловић, Л. (2008). Образовање наставника - заједнички проблеми и наше специфичности. у: Алибабић, Ш., Пејатовић, А. (ур.). *Образовање и учење претпоставке европских интеграција*, Београд: ИПА, 231-243.
- Радуловић, Л. и Хебиб, Е. (2000). Могућности остваривања сарадње наставника и стручних сарадника. *Настава и васпитање*, 3, 326-338.
- Радуловић, Л. и Рајовић, В. (2000). Идеје за нови приступ образовању наставника. *Настава и васпитање*, 4, 626-636.
- Радуловић, Л. и Рајовић, В. (2007). Како наставници опажају своје иницијално

- образовање: на који начин су стицали знања и развијали компетенције. *Настава и васпитање*, 4, 413–435.
- Radulović, L., & Rajović, V. (2010). Serbian beginning teachers' views on induction as their professional development stage, *35th Annual conference of the Association for teacher education in Europe*, (26-30.08.2010), Hungary, Budapest.
- Радловић, Л. (2011). *Образовање наставника за рефлексивну праксу*. Београд: Филозофски факултет, Уневрзитет у Београду.
- Рајовић, В. (2008). Проблеми компетентности наставника за инклузивно образовање: ка европском контексту развијања компетенција наставника за инклузивно образовање. у: Алибабић, Ш., Пејатовић, А. (ур.) *Образовање и учење претпоставке европских интеграција*, Београд: ИПА, 245-258.
- Research Needs Assessment Findings, Interpretation and Implications*. (2008). National Art Education Association.
- Read, H. (1967). *Education Through Art*. London: Faber and Faber.
- Рид, Х. (1971). *Умјетност и отуђење*. Загреб: Младост.
- Роса, Ј. (1978). *Ликовни одгој у основној школи*. Загреб: Школска књига.
- Sabol, R. (2006). *Professional Development in Art Education, A Study of Needs, Issues and Concerns of Art Educators*. Indiana: Purdon University.
- Saginer, N. (1999). *Diagnostic Classroom Observation, Moving Beyond Best Practice*, California: Corwin Press, SAGE Company.
- Сајдел, Р. (1914). *Школа будућности – школа рада*. Београд: Библиотека Будућност.
- Smith, R. A. (2002). *Aesthetics and Criticism In Art Education*. National Art Education Association.
- Спасеновић, В. и Милановић-Наход, С. (2001). Ставови ученика према проблемима и потребама наших школа, *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 33 (389–407). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Станковић, Д. (2010). Место компетенција у професионалном развоју наставника. У *Теорија и пракса професионалног развоја наставника*. Половина, Н. и Павловић, Ј. (ур.), Београд, Институт за педагошка истраживања, 62-84.
- Станковић, Д. (2011). Систем професионалног развоја наставника у Србији: главне

теме и правци развоја, *Изазови и усмерења професионалног развоја учитеља*, ур. Вонта, Т. и Шевкушић, С., Љубљана: Педагошки институт. 87-100.

*Стандард компетенција за професију наставник. Службени гласник РС, Просветни гласник*, бр. 5/11.

Стефановић, М. (1990). *Методика наставе ликовне културе*, Београд: Виша школа ликовних и примењених уметности.

Stoll, L. & Fink, D. (2000). *Мијењајмо наше школе*. Загреб: Едука.

Storey, A. (2006). The search for teacher standard: a nationwide experiment in the Netherlands. *Journal of Education Policy*, 21 (2), 215 – 234.

*Стратегија развоја образовања у Републици Србији до 2020. године*, Просветни гласник, Службени гласник, бр. 107/12

*Strategic plan 2011-2014*. (2011). National Art Education Association, референца са вебa: <http://naea.asu.edu>

Schneller, P. (2010). Creative Spirit. *Comparative Education, Teacher Training, Education Polis, School Leadership and Social Inclusion*. 8. 27-32.

Scheuler, L. (2010). *Art Education Makes a Difference in Missouri Schools*, Missouri Alliance for Arts Education.

Tatković, N. & Ćatić, I. (2010). Curriculum Focused on the Development of competences in Teachers' Initial Education. *Comparative Education, Teacher Training, Education Policy, School Leadership and Social Inclusion*. 8. 174-182.

Tickle, L. (2000). *Teacher induction*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.

*Трансферзалне компетенције наставника у различитим демократским друштвима упоредни преглед развоја у земљама Западног Балкана* (2010). Међународна конференција у Београду у организацији Савета Европе, SDC и Министарства просвете РС - радни материјал са Конференције.

United Nations Education, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO). (2006). *Road Map for Arts Education*. The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for 21 Century, Lisbon.

Ferijer, A. (1935). *Активна школа*. Београд: Геца Кон.

Ferijer, A. (1938). *Саморадња код деце*. Београд: Рајкови.

Филиповић, С. (2011). *Методика ликовног васпитања и образовања*, Београд: Универзитет уметности и Издавачка кућа KLETT.

Fishe, E. (1999). *Arts Education Partnership, Champions of change*, Washinton: The arts

education partnership the president's committee on the arts and the humanities.

- Фулан, М. (2005). *Силе промене, наставак*. Београд: Дерета.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. London: Routledge- Falmer.
- Хавелка, Н. и сарадници (1997). Ученички доживљај школе: како ученици процењују наставне предмете. *Психолошка истраживања*, 9, 177–217.
- Хавелка, Н. (2000). *Ученик и наставник у образовном процесу*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 1- 162.
- Хавелка, Н. (2005). *Увод у психологију међуљудских односа у образовању*. Београд: Центар за примењену психологију.
- Haergraves, A. (2000). Contrived Collegiality: The Micro politics of Teacher Collaboration, Ball S.: *Sociology of education*. London: Routledge Falmer.
- Harris, A. (1997). The deprofessionalization and deskilling of teachers. In K. Watson, C. Modgil & S. Modgil (Eds.) *Teachers, teacher education and training*, London: Cassel, 57–65.
- Хебиб, Е. (2008). Професионална аутономија и професионални развој наставника. у: Алибабић, Ш., Пејатовић, А. (ур.). *Образовање и учење претпоставке европских интеграција*, Београд: ИПА, 51-65.
- Хркаловић, Р. (1969). Осврт на теорију естетског васпитања Хербарта Рида. *Зборник института за педагошка истраживања*. Београд: Институт за педагошка истраживања, 2, 251-271.
- Џиновић, В. (2011). Професионално учење као искуствени, социјални и имагинациони догађај. *Изазови и усмерења професионалног развоја учитеља*, ур. Вонта, Т. и Шевкушић, С., Љубљана: Педагошки институт, 71-86.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence, A Conceptual Clarification, in Rychen, D. S. Salgarnik, L. H., Hogeefe & Huber Publishers (ed): *Defining and selecting key competencies*, Seattle/Toronto/Bern/Göttingen, 45-67.
- Шефер, Ј. (2005). *Креативне активности у тематској настави*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Шефер, Ј. (2007). Евалуација ефеката учења научно – истраживачких поступака кроз групни рад у настави. *Настава и васпитање*, 5, 591-610.
- Шефер, Ј. (2010). Превођење теорије у праксу као креативни простор. У *Теорија и*



- пракса професионалног развоја наставника.* Половина, Н. и Павловић, Ј.(ур.), Београд, Институт за педагошка истраживања, 127-147.
- Шефер, Ј. (2010). Креативност и интердисциплинарност у нашој настави. *Настава и васпитање*, LIX, 2, 205-223.
- Шијаковић, Т. (2007). *Разноврсност приступа стандардима и компетенцама.*  
Необјављен рад.
- Шкорц, Б., Вуковић, И., Стојадиновић, Д., Морача-Стојнов, Ј. (1994). Уметност и лепо за мене. *Психологија*, 47, 58-68.
- Шкорц, Б. (2012). *Креативност у интеракцији.* Београд: Мост арт.

## **ПРИЛОГ**

## Прилог број 1

### Списак градских основних школа обухваћених узорком истраживања

Основна школа	Место	Број испитаника
ОШ „Ђорђе Натошевић“	Нови Сад	1 наставник
ОШ „Љуба Ненадовић“	Београд	1 наставник
ОШ „Петар Коцић“	Београд	1 наставник
ОШ „Стари град“	Ужице	1 наставник
ОШ „Трајко Стаменковић“	Лесковац	1 наставник
ОШ „Стојан Новаковић“	Шабац	1 наставник
ОШ „Јанко Веселиновић“	Шабац	1 наставник
ОШ „Светозар Милетић“	Београд	1 наставник
ОШ „Светозар Марковић“	Београд	1 наставник
ОШ „Бранислав Нушић“	Београд	1 наставник
ОШ „Братсво Јединство“	Сомбор	1 наставник
ОШ „Аврам Мразовић“	Сомбор	1 наставник
ОШ „Светозар Милетић“	Сомбор	1 наставник
ОШ „Алекса Шантић“	Сомбор	1 наставник
ОШ „Милош Црњански“	Нови Сад	1 наставник
ОШ „Десанка Максимовић“	Бачка Паланка	1 наставник
ОШ „Вук Караџић“	Бачка Паланка	1 наставник
ОШ „Старина Новак“	Београд	2 наставника
ОШ „Јосиф Панчић“	Београд	1 наставник

ОШ „Вожд Карађорђе“	Лесковац	1 наставник
ОШ „Васа Пелагић“	Лесковац	1 наставник
ОШ „Посавски Партизани“	Београд	1 наставник
ОШ „Вук Караџић“	Лесковац	1 наставник
ОШ „8. октобар“	Власотинце	1 наставник
ОШ „Синиша Јањић“	Власотинце	1 наставник
ОШ „Сутјеска“	Београд	1 наставник
ОШ „Душко Радовић“	Београд	1 наставник
ОШ „Свети Сава“	Београд	2 наставника
ОШ „Лазар Саватић“	Београд	1 наставник
ОШ „Драгиша Михајловић“	Крагујевац	1 наставник
ОШ „Рифат Бурђевић“	Тутин	1 наставник
ОШ „Светислав Голубовић Митраљета“	Београд	1 наставник
ОШ „Јелена Четковић“	Београд	1 наставник
ОШ „Стеван Синђелић“	Београд	1 наставник
ОШ „Милутин и Драгиња Тодоровић“	Крагујевац	2 наставника
ОШ „Петар Петровић Његош“	Београд	1 наставник 25 ученика
ОШ „Дуле Караклајић“	Београд	1 наставник
ОШ „Попињски Борци“	Врњачка Бања	1 наставник

ОШ „Стефан Немања“,	Нови Пазар	2 наставника
ОШ „Војислав Вока Савић“	Београд	2 наставника
ОШ „Мајка Југовића“	Београд	1 наставник
ОШ „22.октобар“	Београд	1 наставник 20 ученика
ОШ „Вук Караџић“	Београд	1 наставник
ОШ „Јован Миодраговић“	Београд	2 наставника
ОШ „Јован Стерија Поповић“	Београд	2 наставника
ОШ „Карађорђе“	Београд	1 наставник
ОШ „Филип Филиповић“	Београд	1 наставник
ОШ „Књегиња Милица“	Београд	1 наставник
ОШ „20. октобар“	Београд	2 наставника
ОШ „Младост“	Београд	1 наставник
ОШ „Серво Михаљ“	Зрењанин	1 наставник
ОШ „Јован Цвијић“	Зрењанин	1 наставник
ОШ „Жика Поповић“	Владимирци	1 наставник
ОШ „Доситеј Обрадовић“	Нови Сад	1 наставник
ОШ „Жарко Зрењанин“	Зрењанин	1 наставник 10 ученика
ОШ „Војвода Мишић“	Београд	1 наставник
ОШ „Свети Сава“	Сремска Митровица	1 наставник 25 ученика
ОШ „Митрополит Михаило“	Соко Бања	2 наставника
ОШ „Цар Константин“	Ниш	1 наставник

ОШ „Свети Сава“,	Ниш	3 наставника
ОШ „Краљ Петар I“	Београд	1 наставник
ОШ „Милоје Васић“	Београд	2 наставника
ОШ „Алекса Шантић“	Београд	1 наставник
ОШ „Јован Цвијић“	Београд	1 наставник
ОШ „Владимир Роловић“	Београд	1 наставник
ОШ „Филип Вишњић“	Београд	1 наставник
ОШ „Арчибалд Рајс“	Београд	1 наставник
ОШ „Владимир Петковић Дис“	Београд	1 наставник
ОШ „Дринка Павловић“	Београд	1 наставник
ОШ „Ћирило и Методије“	Београд	1 наставник

**Списак основних школа у селу обухваћених узорком истраживања**

<b>Основна школа</b>	<b>Место</b>	<b>Број испитаника</b>
ОШ „Живоин Перић“	Стублине	1 наставник
ОШ „Никола Тесла“	Велика Река	1 наставник
ОШ „Иво Андрић“	Прањани	1 наставник
ОШ „Стеван Филиповић“	Радаљ	1 наставник
ОШ „Браћа Рибар“	Доња Борина	1 наставник
ОШ „Милета Протић“	Товаришево	1 наставник
ОШ „Радоје Домановић“	Манојловце	1 наставник
ОШ „Бранко Радичевић“	Стапар	1 наставник
ОШ „Здравко Челар“	Челарево	1 наставник
ОШ „Бранко Ћопић“	Младеново	1 наставник
ОШ „Алекса Шантић“	Гајдобра	1 наставник
ОШ „Браћа Новаков“	Силбаш	1 наставник
ОШ „Бора Станковић“	Вучје	1 наставник
ОШ „Радован Ковачевић“	Леце	1 наставник
ОШ „Десанка Максимовић“	Грделица	1 наставник
ОШ „Милорад Мића Марковић“	Мала Иванча	1 наставник 40 ученика
ОШ „Диша Ђурђевић“	Вреоци	1 наставник 40 ученика
ОШ „Дражевац“	Дражевац	1 наставник
ОШ „Вожд Карађорђе“	Јаково	1 наставник
ОШ „Стеван Сремац“	Добановци	1 наставник

ОШ „Душан Вукасовић Диоген“	Бечмен	1 наставник
ОШ „Бранко Радичевић“	Бољевци	1 наставник
ОШ „Станко Марић“	Угриновци	1 наставник
ОШ „Радован Ковачевић Максим“	Лебане	1 наставник
ОШ „Светислав Мирковић Ненад“	Мала Плана	1 наставник
ОШ „Доситеј Обрадовић“	Осаоница	1 наставник
ОШ „Глигорије Попов“	Руско Село	1 наставник
ОШ „Александар Стојановић“	Црна Трава	1 наставник
ОШ „Миле Дубљевић“	Бајевац	1 наставник
ОШ „Миле Дубљевић“	Боговађа	1 наставник
ОШ „Миле Дубљевић“	Лајковац	1 наставник
ОШ „Димитрије Туцовић“	Јабучје	1 наставник
ОШ „Жика Поповић“	Белотић	1 наставник
ОШ „Мајур“	Мајур	2 наставника
ОШ „Наталија Нана Недељковић“	Гросница	1 наставника
ОШ „Гојко Друловић“	Радоиња	1 наставник
ОШ „Гојко Друловић“	Негбина	1 наставник
ОШ „Кнезови Рашковићи“	Божетићи	1 наставник
ОШ „Добрисав Добрица Рајић“	Бистрица	1 наставник
ОШ „Сава Ковачевић“	Михајловац	1 наставник
ОШ „Свети Сава“	Клокот Косовска Витина	1 наставник



ОШ „Трајко Перић“	Велико Ропотово	1 наставник
ОШ „Вук Стефановић Караџић“	Шилово	1 наставник
ОШ „Татомир Анђелић“	Мрчајевци	1 наставник
ОШ „Јован Дучић“	Рођевићи	1 наставник
ОШ „Петар Николић“	Самаила	1 наставник
ОШ „Милош Савић“	Лучица	1 наставник
ОШ „Доситеј Обрадовић“	Доња Оровица	1 наставник
ОШ „Сава Вујановић Жућа“ ОШ „Петар Враголић“	Узовница Трешњица	1 наставник
ОШ „Шандор Петефи“	Хајдуково	1 наставник
ОШ „Хајдук Вељко“	Корбово	1 наставник
ОШ „Стефанија Михајловић“	Брза Паланка	1 наставник
ОШ „Светозар Радић“	Текија	1 наставник
ОШ „Радица Ранковић“	Лозовик	1 наставник
ОШ „Мајур“	Штитар	2 наставника
ОШ „Војвода Мишић“	Пецка	1 наставник
ОШ „Горња Јабланица“	Медвеђа	1 наставник
ОШ „Велика Дренова“	Велика Дренова	1 наставник
ОШ „Милош Марковић“	Лесковице	1 наставник
ОШ „Јанко Веселиновић“	Церовац	1 наставник
ОШ „Свети Сава“	Дубош	1 наставник
ОШ „Славко Златановић“	Мирошевац	1 наставник

ОШ „Вук Караџић“	Велика Грабовница	1 наставник
ОШ „Доситеј Обрадовић“	Путинци	1 наставник
ОШ „Жабаре“	Жабаре	1 наставник
ОШ „Раде Додић“	Милутовац	1 наставник
ОШ „Свети Сава“	Читлук	1 наставник
ОШ „Душан Радоњић“	Бања	1 наставник
ОШ „Први српски устанак“	Орашац	1 наставник
ОШ „Вук Караџић“	Стојник	1 наставник
ОШ „Душан Јерковић“	Костојевићи	1 наставник
ОШ „Цана Марјановић“	Раља	1 наставник
ОШ „Никола Тесла“	Нови Бановци	1 наставник
ОШ „Сестре Павловић“	Белановица	1 наставник
ОШ „4. октобар“	Глогањ	1 наставник
ОШ „Никола Тесла“	Луковска Бања	1 наставник
ОШ „Рудовци“	Рудовци	1 наставник
ОШ „Краљ Александар Карађорђевић“	Прњавор	1 наставник

**Списак средњих школа и гимназија обухваћених узорком истраживања**

<b>Средња школа, гимназија</b>	<b>Место</b>	<b>Број испитаника</b>
Сенчанска гимназија	Сента	1 наставник
Средња стручна школа	Сента	1 наставник
Уметничка школа	Ужице	2 наставника
Угоститељско туристичка школа	Београд	1 наставник 25 ученика
Хемијско –технолошка школа	Лесковац	1 наставник
Техничка школа ГСП	Београд	3 наставника 15 ученика
Средња медицинска школа „др Ружица Рип“	Лесковац	1 наставник
Гимназија Власотинце	Власотинце	1 наставник
Хемијско технолошка школа „Божидар Ђорђевић Кукар“	Лесковац	1 наставник
Школа за текстил и дизајн	Лесковац	1 наставник
Техничка школа	Лесковац	1 наставник
Фармацеутско-физиотерапеутска школа	Београд	1 наставник
Средња школа Грделица	Лесковац	1 наставник
Земунска гимназија	Београд	1 наставник
Угоститељско туристичка школа	Нови Пазар	1 наставник
Школа за дизајн текстила и коже	Нови Пазар	5 наставника
Гимназија	Нови Пазар	1 наставник
Ваздухопловна академија	Београд	1 наставник
Техничка школа	Кикинда	2 наставника

Економска школа	Кикинда	1 наставник
Гимназија „Свети Сава“	Београд	1 наставник 20 ученика
I Београдска гимназија	Београд	1 наставник
X Гимназија „Михало Пупин“,	Београд	1 наставник
Средња стручна школа	Ваљево	1 наставник
„Никола Тесла“	Београд	1 наставник
VI Београдска гимназија	Београд	1 наставник
Школа за дизајн	Београд	5 наставника
Уметничка школа	Ниш	4 наставника
Уметничка школа	Краљево	3 наставника
Техничка школа	Младеновац	1 наставник
Техничка школа	Ниш	3 наставника
Гимназија „Рудер Бошковић“	Београд	2 наставника
Хемијско-прехрамбена технолошка школа	Београд	1 наставник
VIII Београдска гимназија	Београд	1 наставник
Средња стручна школа	Шабац	1 наставник
XIII Београдска гимназија	Београд	2 наставника
V Београдска гимназија	Београд	2 наставника
Спортска гимназија	Београд	1 наставник

## Прилог број 2

### УПИТНИК ЗА НАСТАВНИКЕ ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ

#### Упутство за рад:

Поштована колегинице/колега,

Овим упитником желимо да испитамо Ваше **мишљење о компетенцијама потребним за успешну реализацију наставе ликовне културе**. Сматрамо да би истраживање са овим циљем могло у значајној мери допринети грађењу слике о актуелној ситуацији и ефектима образовања наставника ликовне културе и допринети да се дају препоруке за нов модел њиховог професионалног развоја.

Биће нам веома драгоцену да добијемо Ваше мишљење о овој проблематици. Напомињемо да је упитник анониман, а одговоре које будете давали користићемо само у научне сврхе. Молимо Вас да пажљиво прочитате питања и заокружите један од понуђених одговора који најтачније изражава Ваше мишљење или допишете свој одговор на празан простор уколико је то понуђено.

ХВАЛА НА САРАДЊИ

#### I

1. Пол:                    а) мушки                    б) женски
2. Године радног стажа: а) 0-3                    б) 4-10                    в) 11-20                    г) више од 21
3. Виша школа /факултет који сте завршили: \_\_\_\_\_
4. Смер \_\_\_\_\_
5. Град где се виша школа / факултет налази: \_\_\_\_\_
6. Врста образовне институције у којој радите:
  - а) Основна школа
  - б) Гимназија
  - в) Средња стручна школа
7. Место где се образовна институција налази \_\_\_\_\_

## II

8. Да ли сте учествовали у неком акредитованом програму за стручно усавршавање наставника?

- а) ДА            б) НЕ

9. Ако јесте, наведите које програме сте похађали?

(наведите све програме које сте похађали, не само из области уметности)

---

---

---

---

---

---

---

---

10. Ако сте похађали неки од акредитованих програма из области уметности, наведите који су то програми или их заокружите у Вашем претходном одговору.

---

---

---

---

11. Наведите које су кључне добити за Вас од наведених акредитованих програма из области уметности.

---

---

---

---

12. У којој мери су, по Вашем мишљењу, знања, вештине које сте развили на поменутих обукама употребљиви у Вашем раду у школи?

- а) нимало      б) мало      в) у великој мери      г) у потпуности

13. Да ли сте реализовали угледни час, односно активности са дискусијом и анализом;  
или излагали на састанцима стручних органа и тела на тему која се односи на савладану обуку?

- а) ДА            б) НЕ

14. Колико сте задовољни понудом програма из области уметности у *Каталогу програма сталног стручног усавршавање наставника, васпитача, стручних сарадника и директора?*

- а) нимало      б) мало      в) у великој мери      г) у потпуности

15. Ваше препоруке за њихово унапређивање (садржаји, теме које недостају, начин реализације...)

---

---

---

---

---

16. Да ли сте учествовали у неком другом облику стручног усавршавања (приватне школе, курсеви, усавршавање у иностранству, неакредитовани програми стручног усавршавања и сл.)?

а) ДА            б) НЕ

17. Ако јесте, наведите у којем:

---

---

---

---

18. Да ли сте имали изложбе:

а) ДА            б) НЕ

19. Да ли сте до сада објављивали стручне радове, приручнике, дидактичке материјале (из области методике наставе и сл.)?

а) ДА            б) НЕ

20. Ако јесте, колико сте радова објавили до сада? \_\_\_\_\_

21. Да ли сте активни у асоцијацијама, удружењима наставника ликовне културе?

а) ДА            б) НЕ

22. Ако јесте, наведите које су то организације: \_\_\_\_\_

23. Шта сматрате за своје „јакe стране“ као наставника ликовне културе, у чему сматрате да сте посебно успешни?

---

---

---

24. Да ли сте у току студирања полагали студијске предмете:

(заокружите предмет који сте полагали)

- а) Педагогија
- б) Методика наставе ликовне културе
- в) Психологија

25. По Вашем мишљењу, за наставнички позив:

- а) је потребан таленат и не може се научити
- б) је потребан је таленат, али се може надоградити образовањем и сталним стручним усавршавањем
- ц) није потребан таленат, довољно је образовање и стално стручно усавршавање

26. У којој мери сматрате да је за успешну реализацију наставе ликовне културе, наставнику потребно знање из педагогије, методике наставе, психологије, дидактике:

- а) нимало
- б) мало
- в) у великој мери
- г) у потпуности

27. Да ли сте укључени у рад неког актива, школског тима

- а) ДА
- б) НЕ

28. Ако јесте који је то актив, тим

---

29. Да ли сте учествовали у неком пројекту школе, програму огледа, модел центру и сл.?

- а) ДА
- б) НЕ

30. Имајући у виду Ваше наставничко искуство и сва знања о професији наставник, шта би биле Ваше препоруке за образовање будућих наставника ликовне културе:

---

---

---

---



### III

31. Заокружите у ком степену се слажете са следећим тврдњама:

1. Наставник ликовне културе треба да познаје развојне карактеристике ученика, разуме сложеност фактора који обликују развој.	1) уопште се не слажем	2) не слажем се	3) неодлучан/а сам	4) слажем се	5) у потпуности се слажем
2. Наставник ликовне културе треба да поседује знања у вези са наставним планом и програмом Ликовне културе, како да планира наставу у односу на стандарде, циљеве, исходе, задатке.	1) уопште се не слажем	2) не слажем се	3) неодлучан/а сам	4) слажем се	5) у потпуности се слажем
3. Наставник ликовне културе треба да поседује знања у вези са различитим методама, облицима, техникама рада; вештине планирања, организовања активне наставе.	1) уопште се не слажем	2) не слажем се	3) неодлучан/а сам	4) слажем се	5) у потпуности се слажем
4. Наставник ликовне културе уме да користи савремену технологију у настави.	1) уопште се не слажем	2) не слажем се	3) неодлучан/а сам	4) слажем се	5) у потпуности се слажем
6. Наставник ликовне културе треба да је способен да препозна и користи уметничке изворе у локалној заједници за реализацију наставе.	1) уопште се не слажем	2) не слажем се	3) неодлучан/а сам	4) слажем се	5) у потпуности се слажем
7. Наставник ликовне културе треба да је способен да тимски ради, да се укључи у целокупан живот и рад школе.	1) уопште се не слажем	2) не слажем се	3) неодлучан/а сам	4) слажем се	5) у потпуности се слажем
8. Наставник ликовне културе треба да поседује знања у вези са пружањем подршке ученицима из маргинализованих група, ученицима са сметњама у развоју, ученицима са посебним способностима.	1) уопште се не слажем	2) не слажем се	3) неодлучан/а сам	4) слажем се	5) у потпуности се слажем
9. Наставник ликовне културе треба да се ангажује на ширењу идеје о значају уметничког образовања међу осталим наставницима, родитељима и широј јавности.	1) уопште се не слажем	2) не слажем се	3) неодлучан/а сам	4) слажем се	5) у потпуности се слажем
10. Наставник ликовне културе треба да поседује знања и вештине из области лидерства и менаџмента, стилова управљања одељењем.	1) уопште се не слажем	2) не слажем се	3) неодлучан/а сам	4) слажем се	5) у потпуности се слажем

11. Наставник ликовне културе треба да поседује вештине успешне, ефикасне комуникације са ученицима.	1) уопште се не слажем	2) не слажем се	3) неодлучан/а сам	4) слажем се	5) у потпуности се слажем
12. Наставник ликовне културе треба да остварује успешну сарадњу са родитељима.	1) уопште се не слажем	2) не слажем се	3) неодлучан/а сам	4) слажем се	5) у потпуности се слажем
13. Наставник ликовне културе треба да има знања о различитим врстама мотивације и начинима мотивисања ученика, обезбеђује одржавање мотивације код оних који су већ мотивисани и подстиће оне код којих је мотивација снижена.	1) уопште се не слажем	2) не слажем се	3) неодлучан/а сам	4) слажем се	5) у потпуности се слажем
14. Наставник ликовне културе треба да има знања о праћењу напредовања и оцењивању ученика у настави.	1) уопште се не слажем	2) не слажем се	3) неодлучан/а сам	4) слажем се	5) у потпуности се слажем
15. Наставник ликовне културе треба да има знања о начинима континуираног праћења и евалуације наставе и сопственог рада: о различитим изворима евалуације (колеге, ученици...), значење евалуативних података за праксу.	1) уопште се не слажем	2) не слажем се	3) неодлучан/а сам	4) слажем се	5) у потпуности се слажем
16. Наставник ликовне културе треба да има знања из области теорије уметничког образовања и васпитања и зна како да их примени у свом раду.	1) уопште се не слажем	2) не слажем се	3) неодлучан/а сам	4) слажем се	5) у потпуности се слажем
17. Наставник ликовне културе треба да има знања из законодавства (Закон о основама система васпитања и образовања, правилника који ближе дефинишу рад, права и обавезе наставника).	1) уопште се не слажем	2) не слажем се	3) неодлучан/а сам	4) слажем се	5) у потпуности се слажем

#### IV

32. На следећих неколико страница описане су различите компетенције наставника ликовне културе. Молимо Вас да **поред сваке тврдње заокружите одговарајуће слово од а) до ђ)** у зависности од тога **ДА ЛИ СТЕ И НА КОЈИ НАЧИН ИМАЛИ ПРИЛИКЕ ДА РАЗВИЈЕТЕ ОПИСАНУ КОМПЕТЕНЦИЈУ.**

Одговори: а) нигде нисам учила/о

б) студије на Факултету

в) семинари, стручно усавршавање

г) размена са колегама (активи, неформална комуникација...)

д) искуство кроз рад у школ

ђ) нешто друго (допишите): \_\_\_\_\_

**У првом реду је описана компетенција на нивоу знања, а у другом ниво њене примене у одређеном контексту.**

1. Знања у вези са наставним планом и програмом ликовне културе (предметне садржаје које треба да реализујем, утврђене образовне стандарде, као и њихову међусобну повезаност), корелација са другим наставним предметима.	а)	б)	в)	г)	д)	ђ) нешто друго (упишите)
2. Како да знања у вези са наставним планом и програмом ликовне културе применим у раду са ученицима (како да планирам наставу у односу на стандарде, циљеве, исходе, задатке, предмета Ликовна култура), како да настава ликовне културе корелира са другим наставним предметима.	а)	б)	в)	г)	д)	ђ) нешто друго (упишите)

**ДА ЛИ СТЕ И НА КОЈИ НАЧИН ИМАЛИ ПРИЛИКЕ ДА РАЗВИЈЕТЕ ОПИСАНУ КОМПЕТЕНЦИЈУ?**

- а) нигде нисам учила/о                      б) студије на Факултету                      в) семинари, стручно усавршавање  
 г) размена са колегама (активи, неформална комуникација...)                      д) искуство кроз рад у школи

1. Знања о развојним карактеристикама ученика (когнитвном, социјалном и афективном развоју), разумевање сложености фактора који обликују развој, знања о индивидуалним разликама ученика.	а)	б)	в)	г)	д)	ђ) нешто друго (упишите)
2. Како да обезбедим да настава ликовне културе уважава развојне специфичности и индивидуалне разлике ученика и допринесе њиховом развоју (да проценим особине, карактеристике, способности ученика и ниво комплексности задатка и у складу са тим планирам наставни процес).	а)	б)	в)	г)	д)	ђ) нешто друго (упишите)

1. Знања у вези са планирањем, организовањем активне наставе (познавање различитих метода, облика, техника рада).	а)	б)	в)	г)	д)	ђ) нешто друго (упишите)
2. Како да изаберем, осмислим и применим начине рада (методе, облике, технике рада) адекватно садржају, циљевима, ученицима и свом стилу рада, тако да настава буде активна, да настава подстиче креативност и истраживање, интерпретацију, дискусију ученика на пољу уметности.	а)	б)	в)	г)	д)	ђ) нешто друго (упишите)

**ДА ЛИ СТЕ И НА КОЈИ НАЧИН ИМАЛИ ПРИЛИКЕ ДА РАЗВИЈЕТЕ ОПИСАНУ КОМПЕТЕНЦИЈУ?**

- а) нигде нисам учила/о                      б) студије на Факултету                      в) семинари, стручно усавршавање  
г) размена са колегама (активи, неформална комуникација...)                      д) искуство кроз рад у школи

1. Знања о различитим врстама мотивације и начинима мотивисања ученика, а у складу са индивидуалним карактеристикама ученика.	а)	б)	в)	г)	д)	ђ) нешто друго (упишите)
2. Како да користим различите врсте мотивације својих ученика, обезбедим одржавање мотивације код оних који су већ мотивисани и подстакнем оне код којих је мотивација снижена.	а)	б)	в)	г)	д)	ђ) нешто друго (упишите)

1. Знања о савременој технологији у настави (ИТС технологија, рачунари).	а)	б)	в)	г)	д)	ђ) нешто друго (упишите)
2. Како да користим савремену технологију у настави ликовне културе.	а)	б)	в)	г)	д)	ђ) нешто друго (упишите)

1. Знања о праћењу напредовања и оцењивању ученика у настави.	а)	б)	в)	г)	д)	ђ) нешто друго (упишите)
2. Како да користим различите формалне и неформалне стратегије праћења и оцењивања ученика да бих обезбедила/о континуиран процес развоја и учења, развоја креативности код ученика.	а)	б)	в)	г)	д)	ђ) нешто друго (упишите)

**ДА ЛИ СТЕ И НА КОЈИ НАЧИН ИМАЛИ ПРИЛИКЕ ДА РАЗВИЈЕТЕ ОПИСАНУ КОМПЕТЕНЦИЈУ?**

- а) нигде нисам учила/о                      б) студије на Факултету                      в) семинари, стручно усавршавање  
г) размена са колегама (активи, неформална комуникација...)                      д) искуство кроз рад у школи

1. Знања о начинима континуираног праћења и евалуације наставе и сопственог рада: о различитим изворима евалуације (колеге, ученици...), значење евалуативних података за праксу.	а)	б)	в)	г)	д)	ђ) нешто друго (упишите)
2. Како да континуирано планирам и користим евалуацију своје наставе у сврху њеног сталног унапређивања и личног професионалног развоја.	а)	б)	в)	г)	д)	ђ) нешто друго (упишите)
1. Знања о тимском раду, сарадњи са колегама из школе, различитим активима школе (за школско развојно планирање, самовредовање, превенцију насиља и сл.).	а)	б)	в)	г)	д)	ђ) нешто друго (упишите)
2. Како да тимски радим, како да се укључим у целокупан живот и рад школе, сарађујем са колегама.	а)	б)	в)	г)	д)	ђ) нешто друго (упишите)

1. Знања у вези са пружањем подршке ученицима из маргинализованих група, ученицима са сметњама у развоју и ученицима посебним способностима.	а)	б)	в)	г)	д)	ђ) нешто друго (упишите)
2. Како да израдим индивидуални образовни план за ученике са сметњама у развоју и посебним способностима, упружим подршку ученицима из маргинализованих група.	а)	б)	в)	г)	д)	ђ) нешто друго (упишите)

**ДА ЛИ СТЕ И НА КОЈИ НАЧИН ИМАЛИ ПРИЛИКЕ ДА РАЗВИЈЕТЕ ОПИСАНУ КОМПЕТЕНЦИЈУ?**

- а) нигде нисам учила/о                      б) студије на Факултету                      в) семинари, стручно усавршавање  
 г) размена са колегама (активи, неформална комуникација...)                      д) искуство кроз рад у школи

1. Знања о асоцијацијама, удружењима наставника ликовне културе.	а)	б)	в)	г)	д)	ђ) нешто друго (упишите)
2. Како да се активно се укључујим у асоцијације, удружења наставника ликовне културе, да се ангажујем на ширењу идеје о значају уметничког образовања међу осталим наставницима, родитељима и широј јавности. Како да кроз активности у оквиру удружења обезбедим себи извор подршке и ресурса.	а)	б)	в)	г)	д)	ђ) нешто друго (упишите)

1. Знања из области теорије уметничког образовања и васпитања (образовних система и светских трендова у развоју уметничког образовања, улогом, функцијом и значајем уметности за развој ученика и сл.).	а)	б)	в)	г)	д)	ђ) нешто друго (упишите)
2. Како да поменута знања применим у свом раду (приликом планирања и реализације наставе).	а)	б)	в)	г)	д)	ђ) нешто друго (упишите)

**ДА ЛИ СТЕ И НА КОЈИ НАЧИН ИМАЛИ ПРИЛИКЕ ДА РАЗВИЈЕТЕ ОПИСАНУ КОМПЕТЕНЦИЈУ?**

- а) нигде нисам учила/о                      б) студије на Факултету                      в) семинари, стручно усавршавање  
г) размена са колегама (активи, неформална комуникација...)                      д) искуство кроз рад у школи

1. Знања из законодавства (Закон о основама система васпитања и образовања, правилнике који ближе дефинишу рад, права и обавезе наставника).	а)	б)	в)	г)	д)	ђ) нешто друго (упишите)
2. Вештине доношења одлука у пракси у односу на Закон и подзаконска акта.	а)	б)	в)	г)	д)	ђ) нешто друго (упишите)

1. Знања из области лидерства и менаџмента, стилова управљања одељењем.	а)	б)	в)	г)	д)	ђ) нешто друго (упишите)
2. Како да управљам одељењем, школским тимовима (умеће процене адекватног стила руковођења и његове примене у односу на тип групе и сл.)	а)	б)	в)	г)	д)	ђ) нешто друго (упишите)

1. Знања успешне, ефикасне комуникације са ученицима (знања о различитим врстама невербалне и вербалне комуникације, вештине ненасилне комуникације...).	а)	б)	в)	г)	д)	ђ) нешто друго (упишите)
2. Вештине успешне, ефикасне комуникације са ученицима.	а)	б)	в)	г)	д)	ђ) нешто друго (упишите)



**ДА ЛИ СТЕ И НА КОЈИ НАЧИН ИМАЛИ ПРИЛИКЕ ДА РАЗВИЈЕТЕ ОПИСАНУ КОМПЕТЕНЦИЈУ?**

- а) нигде нисам учила/о                      б) студије на Факултету                      в) семинари, стручно усавршавање  
 г) размена са колегама (активи, неформална комуникација...)                      д) искуство кроз рад у школи

1. Знања у вези са значајем музеја, галерија и других уметничких извора локалној заједници за реализацију наставног процеса.	а)	б)	в)	г)	д)	ђ) нешто друго (упишите)
2. Како да препознам и користим уметничке изворе у локалној заједници за реализацију наставног процеса. Како да укључим ученике у критичке расправе о уметничким делима и визуелној култури.	а)	б)	в)	г)	д)	ђ) нешто друго (упишите)

1. Знања о облицима и садржајима сарадње родитеља и наставника.	а)	б)	в)	г)	д)	ђ) нешто друго (упишите)
2. Како да обезбедим сарадњу са родитељима на добробит ученика и школе.	а)	б)	в)	г)	д)	ђ) нешто друго (упишите)

## УПИТНИК ЗА УЧЕНИКЕ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

### Упутство за рад:

Овим упитником желимо да испитамо твоје мишљење о особинама наставника потребним за успешну реализацију наставе ликовне културе. Напомињемо да је упитник анониман, а одговоре које будеш давао/ла користићемо само у научне сврхе.

Молимо те да пажљиво прочиташ питања и заокружиш један од понуђених одговора који најтачније изражава твоје мишљење или допишеш свој одговор на празан простор уколико је то понуђено.

ХВАЛА НА САРАДЊИ!

### I

1. Пол: а) мушки                      б) женски
2. Твој општи успех у VII разреду био је \_\_\_\_\_
3. Твој успех, оцена из Ликовне културе у VII разреду: \_\_\_\_\_
4. Да ли си члан ликовне секције?    а) ДА                      б) НЕ

### II

5. Наведи три своја омиљена наставника (наведи предмете које предају, не име и презиме наставника):

---

---

---

6. Наведи зашто су ти омиљени:

---

---

7. Наведи три своја наставника који ти нису омиљени (наведи предмете које предају, не име и презиме наставника):

---

---

---

8. Наведи зашто ти нису омиљени:

---

---

9. Предмет Ликовна култура ти је: (заокружи један од понуђених одговора)

1) сасвим незанимљив      2) осредње занимљив      3) изразито занимљив

10. Да ли је твој наставник ликовне културе допринео да се заинтересујеш за предмет Ликовна култура?

1) нимало није допринео      2) мало је допринео      3) веома је допринео

11. На који начин је твој наставник ликовне културе допринео да се заинтересујеш за предмет Ликовну културу?

---

---

12. У којој мери ти је предмет Ликовна култура тежак или лак?

1) веома лак      2) осредње тежак      3) веома тежак

13. Да ли је твој наставник ликовне културе допринео да ти предмет Ликовна култура буде лакши?

1) нимало није допринео      2) мало је допринео      3) веома је допринео

14. На који начин је твој наставник ликовне културе допринео да ти предмет Ликовна култура буде лакши?

---

---

---

15. Да ли си задовољан/а радом наставника на часу Ликовне културе?

- 1) уопште нисам задовољан/а
- 2) углавном нисам задовољан/а
- 3) и јесам и нисам задовољан/а
- 4) углавном сам задовољан/а
- 5) потпуно сам задовољан/а

16. Образложи свој одговор:

---

---

17. Наведи три карактеристике које највише цениш код наставника ликовне културе:

---

---

---

18. Наведи три карактеристике које ти највише сметају код наставника ликовне културе:

---

---

---

19. Заокружи у ком степену се слажеш са следећим тврдњама:

1. Наставник ликовне културе треба да познаје узрасне карактеристике ученика (развој ученика, промене које се јављају у пубертету и сл.).	1) уопште се не слажем	2) не слажем се	3) неодлучан/а сам	4) слажем се	5) у потпуности се слажем
2. Наставник ликовне културе треба да зна да планира наставу.	1) уопште се не слажем	2) не слажем се	3) неодлучан/а сам	4) слажем се	5) у потпуности се слажем
3. Наставник ликовне културе треба да зна да организује активну наставу, занимљиве часове, примењује различите методе, поступке.	1) уопште се не слажем	2) не слажем се	3) неодлучан/а сам	4) слажем се	5) у потпуности се слажем
4. Наставник ликовне културе треба да користи савремену технологију, рачунар у настави ликовне културе.	1) уопште се не слажем	2) не слажем се	3) неодлучан/а сам	4) слажем се	5) у потпуности се слажем
5. Наставник ликовне културе треба да организује посете музејима, галеријама и другим уметничким дешавањима ван школе, и осим у учионици и тамо организује наставу.	1) уопште се не слажем	2) не слажем се	3) неодлучан/а сам	4) слажем се	5) у потпуности се слажем
6. Наставник ликовне културе треба да је способан да тимски ради са другим наставницима у школи, укључује се у целокупан живот и рад школе.	1) уопште се не слажем	2) не слажем се	3) неодлучан/а сам	4) слажем се	5) у потпуности се слажем
7. Наставник ликовне културе треба да зна да пружи подршку ученицима са сметњама у развоју, ученицима са посебним способностима, прилагођава задатке сваком ученику појединачно.	1) уопште се не слажем	2) не слажем се	3) неодлучан/а сам	4) слажем се	5) у потпуности се слажем

8. Наставник ликовне културе треба да се ангажује на ширењу идеје о значају уметничког образовања међу осталим наставницима, родитељима и широј јавности.	1) уопште се не слажем	2) не слажем се	3) неодлучан/а сам	4) слажем се	5) у потпуности се слажем
9. Наставник ликовне културе треба да је креатор добре атмосфере у одељењу, помаже ученицима да успешно реше конфликте у одељењу.	1) уопште се не слажем	2) не слажем се	3) неодлучан/а сам	4) слажем се	5) у потпуности се слажем
10. Наставник ликовне културе треба да добро комуницира са ученицима, успоставља партнерски однос.	1) уопште се не слажем	2) не слажем се	3) неодлучан/а сам	4) слажем се	5) у потпуности се слажем
11. Наставник ликовне културе треба да остварује успешну сарадњу са родитељима.	1) уопште се не слажем	2) не слажем се	3) неодлучан/а сам	4) слажем се	5) у потпуности се слажем
12. Наставник ликовне културе треба да уме да мотивише ученике за рад.	1) уопште се не слажем	2) не слажем се	3) неодлучан/а сам	4) слажем се	5) у потпуности се слажем
13. Наставник ликовне културе треба да објективно оцењује.	1) уопште се не слажем	2) не слажем се	3) неодлучан/а сам	4) слажем се	5) у потпуности се слажем

## УПИТНИК ЗА УЧЕНИКЕ СРЕДЊЕ ШКОЛЕ

### Упутство за рад:

Овим упитником желимо да испитамо твоје мишљење о особинама наставника потребним за успешну реализацију наставе ликовне културе. Напомињемо да је упитник анониман, а одговоре које будеш давао/ла користићемо само у научне сврхе.

Молимо те да пажљиво прочиташ питања и заокружиш један од понуђених одговора који најтачније изражава твоје мишљење или допишеш свој одговор на празан простор уколико је то понуђено.

ХВАЛА НА САРАДЊИ!

### I

1. Пол: а) мушки                      б) женски
2. Твој општи успех у I разреду средње школе био је \_\_\_\_\_
3. Твој успех, оцена из Ликовне културе у I разреду средње школе: \_\_\_\_\_
4. Да ли си члан ликовне секције?    а) ДА                      б) НЕ

### II

5. Наведи три своја омиљена наставника (наведи предмете које предају, не име и презиме наставника):

---

---

---

6. Наведи зашто су ти омиљени:

---

---

7. Наведи три своја наставника који ти нису омиљени (наведи предмете које предају, не име и презиме наставника):

---

---

---

8. Наведи зашто ти нису омиљени:

---

---

9. Предмет Ликовна култура ти је: (заокружи један од понуђених одговора)

1) сасвим незанимљив      2) осредње занимљив      3) изразито занимљив

10. Да ли је твој наставник ликовне културе допринео да се заинтересујеш за предмет Ликовна култура?

1) нимало није допринео      2) мало је допринео      3) веома је допринео

11. На који начин је твој наставник ликовне културе допринео да се заинтересујеш за предмет Ликовну културу?

---

---

12. У којом мери ти је предмет Ликовна култура тежак или лак?

1) веома лак      2) осредње тежак      3) веома тежак

13. Да ли је твој наставник ликовне културе допринео да ти предмет Ликовна култура буде лакши?

1) нимало није допринео      2) мало је допринео      3) веома је допринео



14. На који начин је твој наставник ликовне културе допринео да ти предмет Ликовна култура буде лакши?

---

---

---

15. Да ли си задовољан/а радом наставника на часу Ликовне културе?

- 1) уопште нисам задовољан/а
- 2) углавном нисам задовољан/а
- 3) и јесам и нисам задовољан/а
- 4) углавном сам задовољан/а
- 5) потпуно сам задовољан/а

16. Образложи свој одговор:

---

---

17. Наведи три карактеристике које највише цениш код наставника ликовне културе:

---

---

---

18. Наведи три карактеристике које ти највише сметају код наставника ликовне културе:

---

---

---

19. Заокружи у ком степену се слажеш са следећим тврдњама:

1. Наставник ликовне културе треба да познаје узрасне карактеристике ученика (развој ученика, промене које се јављају у пубертету и сл.).	1) уопште се не слажем	2) не слажем се	3) неодлучан/а сам	4) слажем се	5) у потпуности се слажем
2. Наставник ликовне културе треба да зна да планира наставу.	1) уопште се не слажем	2) не слажем се	3) неодлучан/а сам	4) слажем се	5) у потпуности се слажем
3. Наставник ликовне културе треба да зна да организује активну наставу, занимљиве часове, примењује различите методе, поступке.	1) уопште се не слажем	2) не слажем се	3) неодлучан/а сам	4) слажем се	5) у потпуности се слажем
4. Наставник ликовне културе треба да користи савремену технологију, рачунар у настави ликовне културе.	1) уопште се не слажем	2) не слажем се	3) неодлучан/а сам	4) слажем се	5) у потпуности се слажем
5. Наставник ликовне културе треба да организује посете музејима, галеријама и другим уметничким дешавањима ван школе, и осим у учионици и тамо организује наставу.	1) уопште се не слажем	2) не слажем се	3) неодлучан/а сам	4) слажем се	5) у потпуности се слажем
6. Наставник ликовне културе треба да је способан да тимски ради са другим наставницима у школи, укључује се у целокупан живот и рад школе.	1) уопште се не слажем	2) не слажем се	3) неодлучан/а сам	4) слажем се	5) у потпуности се слажем
7. Наставник ликовне културе треба да зна да пружи подршку ученицима са сметњама у развоју, ученицима са посебним способностима, прилагођава задатке сваком ученику појединачно.	1) уопште се не слажем	2) не слажем се	3) неодлучан/а сам	4) слажем се	5) у потпуности се слажем

8. Наставник ликовне културе треба да се ангажује на ширењу идеје о значају уметничког образовања међу осталим наставницима, родитељима и широј јавности.	1) уопште се не слажем	2) не слажем се	3) неодлучан/а сам	4) слажем се	5) у потпуности се слажем
9. Наставник ликовне културе треба да је креатор добре атмосфере у одељењу, помаже ученицима да успешно реше конфликте у одељењу.	1) уопште се не слажем	2) не слажем се	3) неодлучан/а сам	4) слажем се	5) у потпуности се слажем
10. Наставник ликовне културе треба да добро комуницира са ученицима, успоставља партнерски однос.	1) уопште се не слажем	2) не слажем се	3) неодлучан/а сам	4) слажем се	5) у потпуности се слажем
11. Наставник ликовне културе треба да остварује успешну сарадњу са родитељима.	1) уопште се не слажем	2) не слажем се	3) неодлучан/а сам	4) слажем се	5) у потпуности се слажем
12. Наставник ликовне културе треба да уме да мотивише ученике за рад.	1) уопште се не слажем	2) не слажем се	3) неодлучан/а сам	4) слажем се	5) у потпуности се слажем
13. Наставник ликовне културе треба да објективно оцењује.	1) уопште се не слажем	2) не слажем се	3) неодлучан/а сам	4) слажем се	5) у потпуности се слажем

## Прилог број 3

### Факултет ликовних уметности, Универзитет уметности Београд

Исходи и теме предмета: Педагогија, Дидактика, Психологија 3/1 – Општа психологија са психологијом личности, Психолошке теорије уметности, Психологија 2 – Психологија опажања, Психолошке теорије уметности, Психолошке теорије уметности, Психологија креативности, Методика ликовне културе

#### Предмет Педагогија

Теме: значај, могућности и границе васпитања, историјски преглед развоја васпитања и савремене концепције васпитања, педагогија као наука – систем научних дисциплина, методологија истраживања и однос са другим наукама, најпознатији педагози и њихова дела, општа питања методике васпитања личности, партнерски однос у васпитању, тимски рад у васпитању, комуникацијске вештине у васпитању, савремене теорије естетског васпитања, значај и улога естетског васпитања у обавезном школовању, школа и школски систем, школски систем у нашој земљи, историјат развоја уметничких школа у Србији, карактеристике личности наставника и наставничког позива, карактеристике школовања наставника ликовне културе код нас и у свету.

#### Исходи учења:

Након похађања наставе у оквиру предмета Педагогија и положеног испита, студент ће:

- знати како је организован школски систем у нашој земљи,
- стећи основне комуникацијске вештине, затим вештине развијања и неговања партнерског односа и рада у тиму и умети да их адекватно употреби,
- схватити основне теорије и законитости везане за васпитање и образовање,
- упознати карактеристике наставничког позива и специфичности посла наставника ликовне културе
- схватити место и функцију уметничког васпитања и образовања у систему обавезног школовања.

#### Предмет Дидактика

Теме: традиционалне и савремене теорије о избору наставних садржаја, организовање наставних садржаја, наставни план и наставни програм, дидактички принципи, традиционалне методе у настави, интерактивне методе у раду са ученицима,

организациони облици наставе, праћење, посматрање и процењивање активности и достигнућа ученика, аутентично и континуирано оцењивање, основне идеје индивидуализованог приступа ученику, образовна технологија, планирање у настави, успостављање везе између плана и реализације, уређење средине за учење, критика школе и школског система.

#### Исходи учења:

Након похађања наставе у оквиру предмета Педагогија (Дидактика) и положеног испита, студент ће:

- умети да повеже основне елементе наставног процеса – циљеве са исходима, циљеве са садржајима, теме са садржајима, садржаје са исходима,
- умети да направи адекватан избор наставних метода, наставних средстава и облика рада, у зависности од циљева наставе и наставног часа, садржаја, теме и индивидуалних особености групе и појединих ученика,
- бити упознат са основним правилностима приликом састављања годишњих, периодичних и дневних планова,
- бити у стању да организује и уреди средину за учење која је у функцији васпитнообразовног рада,
- умети да у пракси примењује технике континуираног и аутентичног процењивања достигнућа ученика.

#### **Предмет Психологија 3/1 – Општа психологија са психологијом личности**

Теме: различити приступи човеку; научни и ненаучни приступ; корени и практична примена психологије, методе психологије; интроспекција; технике психологије; појам интелигенције и мерење интелигенције; распоређивање интелигенције; утицај на интелигенцију; интелигенција у образовном процесу; емоције; теорије емоција; дечије стваралаштво, развој цртежа, анализа цртежа, нагони, поремећаји нагона; мотиви; сложена мотивација; Масловљева теорија самоактуелизације, појам личности, темперамент, карактер, црте личности, типологије личности, теорије личности; Фројд, Јунг, Адлер, Фром, Левин; појам нормалности, критеријуми нормалности, психолошки поремећаји и стваралаштво, саветовање и терапија.

Исходи учења: Након похађања наставе у оквиру предмета Психологија личности и положеног испита, студент ће стећи:

- основна знања о психологији личности и општој психологији,

- спремност за примену основних знања и принципа на личном плану,
- спремност за примену основних знања и принципа у формалном образовном процесу,
- спремност за примену основних знања и принципа у алтернативним облицима образовања за уметност,
- већу компетенцу у раду са децом, креативним појединцима и групама,
- осетљивост за разлике између индивидуа и потребе развојних узраста.

### **Психологија 2 – Психологија опажања**

Теме: органске основе психичког, утицај наслеђа и средине, наслеђивање талента, систем чула и канала везе, визуелни систем, покрети ока, визуелна перцепција, закони опажања, закони добре форме, фигура и позадина, физиолошко и феноменолошко значење боја, унутрашњи и спољашњи фактори визуелног опажања, опажање времена, опажање дубине, основни сазнајни процеси, учење и памћење, теорије памћења, измењена стања свести – снови, медитација, хипноза, деловање психоактивних супстанци.

### **Психолошке теорије уметности**

Теме заступљене у програму Предмета: почеци истраживања лепог, експериментална естетика, питања хармоније, традиционалне теорије уметности, психоаналитичка теорија уметности, Јунгова теорија уметности, гешталт теорија уметности, истраживања форме, појам и истраживања апстракције, истраживања дечијих цртежа, молекуларна истраживања уметности (бихејвиоризам), семиотичка истраживања уметности (истраживање значења), истраживања личности уметника, криза стварања и превазилажење.

### **Психологија креативности**

Теме: психологија стваралаштва, истраживање креативних процеса, формирање естетских ставова, перцепције уметности и методе описа уметности, који су релеватни за будуће бављење уметношћу као и за будуће интерактивне облике рада у образовном процесу или у процесу алтернативног образовања (образовање за уметности изван институционалног оквира). Теме које се обрађују: појам креативности, теорије и мерење креативности, креативно мишљење, утицаји на креативност, ментори и креативност, креативност и образовање, облици креативности, компоненте креативности, новија

истраживања креативности, комуникација у уметности, ставови и формирање ставова, естетски ставови – формирање и мењање, методе описа уметности – биографија, асоцијативни метод, феноменолошки опис, ригидност и спонтаност, рецепција дела – критика и публика.

### **Методика ликовне културе**

Теме: методика ликовне културе као научна и наставна дисциплина, основни појмови методике ликовне културе, предмет, циљ и задаци методике ликовне културе, однос методике ликовне културе и других научних дисциплина, развој схватања о ликовном васпитању и образовању, значај ликовног васпитања и образовања, основне карактеристике и специфичности развоја ликовног израза деце и младих, циљеви и задаци Ликовне културе, принципи од којих се полази у неговању ликовног стваралаштва деце и младих, специфична примена метода васпитно-образовног рада у ликовном васпитању и образовању, облици рада у ликовном васпитању и образовању, ликовне активности и типови часова Ликовне културе, садржаји Ликовне културе (теорија форме, историја уметности, ликовне технике и материјали), технологија ликовних материјала (подручје цртања, подручје сликања и елементи графике, подручје вајања и обликовања различитог материјала (елементи примењене уметности), подручје посматрања, доживљавања и естетског процењивања лепог у природи и творевинама уметности (елементи естетског процењивања), теме за подстицање дечјег ликовног стваралаштва, опремљеност и естетско уређење простора за рад у области ликовног васпитања и образовања, уџбеник и приручник за Ликовну културу, значај личности и компетенција наставника у процесу ликовног васпитања и образовања, повезаност ликовног васпитања и образовања са осталим васпитно-образовним садржајима, анализа продуката дечјег ликовног стваралаштва, процењивање, вредновање и награђивање дечјих ликовних радова, примена продуката дечјег ликовног стваралаштва и изложбе дечјих ликовних радова, програмирање, планирање и евалуација васпитно-образовног рада у области ликовног васпитања и образовања.

Исходи учења: На крају курса студент стиче:

- основна знања о методици васпитно-образовног рада у области ликовне уметности; оспособљеност за примену стечених знања и остваривање програмских циљева, задатака и садржаја у формалном васпитно-образовном процесу;

- оспособљеност за примену стечених знања у алтернативним облицима образовања за уметност;
- стручне компетенције за рад са децом, креативним појединцима и групама.



## Прилог број 4

### Факултет примењених уметности у Београду

Исходи и теме предмета: Педагогија – Општа педагогија, Дидактика и Психологија

#### Педагогија – Општа педагогија и Дидактика

##### Исходи предмета:

- усвајање знања из области педагогије,
- развијено педагошко мишљење,
- обједињено теоријско и практично педагошко знање,
- развијен активан, истраживачки приступ према педагошкој делатности,
- знања (декларативна и процедурална) и способности за примену дидактичких законитости, принципа и правила у настави школских предмета и интегративних тема.

Теме заступљене у програму предмета Општа педагогија: педагогија као наука и студијска дисциплина, епистемолошко-методолошке основе педагогије, основни појмови у педагогији, циљ васпитања, васпитање и развој, вредности и васпитање, култура и васпитање, структуралне компоненте васпитања, васпитање у слободном времену, основи методике васпитног рада, систем васпитања и образовања.

Теме заступљене у програму предмета Дидактика: дидактика као наука, настава као креативни процес, психолошки и педагошки фактори успешног наставног рада, организација наставе, образовна технологија, образовање информационе ере, васпитно-образовна клима, медији у васпитању и образовању, процењивање и мерење знања и способности ученика.

#### Психологија

##### Исходи предмета:

- базично разумевање основних психолошких појмова и теоријских оријентација,
- разумевање логике емпиријских истраживања у психологији.

Теме: предмет, задаци и гране психологије; методе психолошких истраживања: експеримент и опсервација; чула; когнитивни процеси: опажање, учење, памћење и мишљење; емоције; мотивација; индивидуалне разлике: интелигенција и личност; фактори понашања: социјални, генетски.

## Прилог број 5

### Висока школа ликовних и примењених уметности струковних студија у Београду

#### Радионица *Маска која открива*, Салон Музеја савремене уметности

Радионица се реализује у оквиру студијског програма Ликовне радионице у Високој школи ликовних и примењених уметности струковних студија у Београду.

Студенти на часовима предмета Ликовна радионица, кроз полуструктуриран проблемски задатак и комбинацију фронталног облика рада и рада у паровима, креирају сценарио за рад на изложни Саше Марковића-Микроба. Наставник у свој сценарио рада на радионици уводи секвенце које су студенти конципирани.

Задатак *Маска* поставља се пред студенте у предмету Сликање – Креативно изражавање и повезује се са предметима Технике и материјали 1 и 2.

Добијени радови представљају део опуса рада студената током шестог семестра за који Веће студијског програма планира изложбу у сарадњи са галеријом Ремонт. Карактер процеса је у складу са циљевима предмета и програмским циљевима, а резултати овог процеса недвосмислено се сливају у исходе појединачних предмета и у програмске исходе.

## **Прилог број 6**

### **Висока школа ликовних и примењених уметности струковних студија у Београду**

Исходи и теме предмета: Психологија - увод у психологију и Методика - Основе наставе ликовне културе

#### **Психологија – Увод у психологију**

Теме: основни психолошки појмови, општа знања о школама и правцима у психологији, перцепција, учење, памчење и заборављање, опште теорије личности, социјална психологија ментално здравље.

Исходи предмета: по завршеном курсу, студент ће бити упознат: са општим појмовима психологије; основним психолошким приступима изучавању људског понашања, са најважнијим психолошким проблемима; затим, поседоваће знање о њиховом пореклу и најважнијим контрибуторима; познаваће методе истраживања, налазе, концепте и основну терминологију, познаваће психолошке научне методе и вештине; имаће развијену интелектуалну радозналост и занимање за психологију човека; биће упознат са применама научног метода, засноваће темељна знања потребна за бављење проблемима примењене психологије, развиће критички став према свим закључцима и способност да се ови евалуирају на основу доказа и искуства.

#### **Методика - Основе наставе ликовне културе**

Теме заступљене у Програму предмета усмерене су на стицање и развој знања и вештина, ставова и вредности потребних за квалитетно креирање и извођење едукативних програма из области визуелних уметности у оквиру школе или у другом контексту. Садржаји програма истражују различите концепције курикулума и студенти се уводе у терминологију и вештину креирања курикулума (преглед курикуларних тема и њихове релације са циљевима и исходима наставе, принципима и начелима на којима почива).

Исходи предмета: по завршетку курса студенти познају функцију и важност предмета Ликовна култура у оквиру школског система; користећи и повезујући знања стечена изучавањем различитих студијских подручја креирају и у писменој форми умеју да конципирају припрему за наставни час са свим битним елементима; самостално креирају програм и план рада ликовне радионице; школски програм дат у виду тема самостално расчлањују на наставне јединице и пројектују конкретне садржаје за појединачне часове.

## Прилог број 7

### Академија уметности у Новом Саду

Исходи и теме предмета: Педагогија, Психологија стваралаштва 1 и 2, Школска психологија, Методика наставе ликовне културе 1, Методика наставе ликовне културе 2, Методика наставе ликовне културе 3, Методика наставе ликовне културе 4

#### Педагогија

Исходи предмета: Студент је усвојио релевантну научну и стручну терминологију; Овладао знањима о основама педагошких феномена; Стекао квалитетне основе за релевантно расуђивање педагошких ситуација.

Теме: Педагогија као наука – битна одређења васпитања и образовања; Теорије о васпитном процесу; Социјални облици у васпитно-образовном процесу; Међусобни однос социјалних облика рада ученика; Васпитно-образовне стратегије; Медији у васпитању и образовању; Клима у васпитно-образовном процесу; Ментални модели успеха у васпитно-образовном процесу; Значај комуникације и интеракције у васпитно-образовном процесу; Нова улога наставника у васпитно-образовном процесу; Александар Нил , *Слободна деца Самерхила* –педагошке импликације.

#### Психологија стваралаштва 1 и 2

Исходи предмета: Студент је на крају курса оспособљен да: примени сазнања из психологије учења и образовања како би повећао ефикасност педагошких интервенција у раду са ученицима, сарађује са школском психолошком службом у изради и реализацији плана индивидуалних и групних психолошких интервенција у образовању.

Теме: Психологија стваралаштва кроз два семестара наставе детерминише појам уметности и везује за појмове који је прате. Универзалност уметности; уметност и наука, уметност као сазнање, уметност као форма, уметност и живот, уметност и психологија, потреба за синтезом и тумачењем, визионарство уметника.

За предмет Психологија стваралаштва 2 наведени су следећи садржаји: Посредници у тумачењу уметности, уметничка публика, уметничко дело као комуникација; Биографски метод истраживања, сабирање, сређивање и приказивање (интерпретација) материјала; Идеја јединственог биоса; Феноменолошки метод, Асоцијативни метод Социопсихолошки метод.

## **Школска психологија**

**Исходи предмета:** Студенти ће умети да примене сазнања из психологије учења и образовања како би повећали ефикасност педагошких интервенција у раду са ученицима - сарађују са школском психолошком службом у изради и реализацији плана индивидуалних и групних психолошких интервенција у образовању.

**Теме:** Облици, принципи и законитости процеса учења и њихова примена у настави и васпитању (класично условљавање, инструментално учење, учење по моделу, учење увиђањем; опште смернице у васпитно-образовном раду изведене из принципа и законитости учења); Трансфер учења (врсте трансфера; вежбање психичких функција као проблем трансфера; теорије трансфера; теорије трансфера и избор наставних садржаја); Памћење и заборављање (памћење као процес; фазе складиштења информација; ток заборављања; теорије и хипотезе о узроцима заборављања; примена научних сазнања из области памћења и заборављања у педагошком раду); Когнитивни фактори успешног учења (дефиниције и врсте способности; детерминанте интелектуалног развоја; интелигенција и успех у учењу; врсте когнитивних стилова; когнитивни стилови и успех у учењу); Мотивациони фактори успешног учења (схватања о мотивацији и могућности њихове примене у школском учењу; интеракција мотивације и учења; развијање унутрашње мотивације; инсентивна мотивација и подстицаји за учење; мотивација за постигнуће); Социопсихолошки фактори успешног учења (школско одељење као мала група; динамика односа у малој групи; комуникација и врсте комуникације у малим групама; деловање различитих типова вођства на психолошку климу у одељењу и школско постигнуће; личност и типологије наставника); Испитивање и оцењивање знања (предности и недостаци различитих начина испитивања знања; докимологија; субјективни фактори оцењивања знања).

## **Методика наставе ликовне културе 1**

**Исход предмета** је веома уопштено дефинисан и гласи: студенти су припремљени за рад у основним школама (узраста од V – VIII разреда).

**Теме:** анализа појма *методика* и назива предмета; Искусствена анализа едукације кроз уметност; Професионална ангажованост уметника; Ликовни педагог; Ликовна култура, ликовна уметност и настава ликовне културе; Потреба друштва за наставом ликовне културе; Веза ликовне уметности и ликовно-уметничке праксе са наставом ликовне културе и педагошке науке; Ликовна уметност, њене области рада, подручја рада,

технике и технологије; Социологија, психологија и педагогија као следећи основ наставе ликовне културе; Психолошки аспект ликовног стварања и рецепције уметничког дела; Развој дечјег ликовног изражавања; Развој употребе боје; симболички и реалистички однос према боји; Настава ликовне културе и њени општи задаци; Увођење у свет ликовне културе. Општеваспитна функција наставе; Индивидуална диференцијација; Корелација с осталим наставним предметима; Активна настава; Елементи наставе; Избор градива, природни и договорни избор; План и програм наставе ликовне културе у основној школи; Задаци у програму наставе: ликовно-образовни, ликовно-естетски и ликовно-васпитни; Дидактички принципи наставе ликовне културе; Методе рада, класичне дидактичке методе; Метод ликовно-емоционалне комуникације; Наставна технологија.

## **Методика наставе ликовне културе 2**

Циљ и исход предмета је исти као циљ предмета Методика наставе ликовне културе 2.

Теме: Технологија наставног рада; Годишњи план рада; Аспекти планирања; Комплексност наставе ликовне културе; Припрема за час; Облици припремања; Континуитет припремања; Елементи припреме; Припрема за час; Уводни део часа; Артикулација часа; Верификација часа; Развој ликовних способности: тачност запажања, сензитивитет, сензибилитет, ликовно искуство, кретаивно мишљење, машта и фантазија, емотивни став, моторичка спретност; Креативни фактори и њихова веза са развојем ликовних способности детета; Мотивација и подстицај; Спољња мотивација и унутрашња мотивација ученика; Методологија обликовања; Методологија ликовних поступака; Методологија посредних ликовних поступака; Персонални рачунари; Фотоапарат; Камера; Изражајни језик филма; Изражајни језик стрипа; Индивидуални приступ ученику; Коректура; Праћење резултата рада; Верификација; Рад с уметничким делима; Развој способности посматрања ликовног дела; Корелација с осталим наставним предметима; Личност наставника; Важност, сложеност и специфичност личне припреме наставника за час; Интерактивни однос у образовним и васпитним садржајима према осталим наставним предметима; Садржаји наставе ликовне културе као могућност корелативности; Рекапитулација предавања; Анализа односа теоријских садржаја и школског рада.

### **Методика наставе ликовне културе 3**

Исходи предмета: Студенти су припремљени за рад у средњим школама и гимназијама.

Теме: Ликовна култура, ликовна уметност и настава ликовне културе; Потреба друштва за наставом ликовне културе, улога наставе ликовне културе у систему школства и њен историјски развој; Методика ликовне културе - опис предмета и технологија његове реализације у средњим школама и гимназијама; Методологија рада и наставни планови и програми стручних предмета и практичне наставе у средњим уметничким школама; Методика ликовне културе као специфична научно - уметничка дисциплина; Интердисциплинарни односи теорије и уметничке праксе; Историја уметности, општа теорија ликовне уметности и теорија форме као основа наставе ликовне културе; Психолошки аспект ликовног стварања и сличност ликовног изражавања младих у средњим школама и гимназијама; Заступљеност практичног рада у глобалним плановима и програмима предмета Ликовне културе у средњим школама и гимназијама од I - IV разреда; Важност и афирмисање уметничке/ликовне праксе у средњошколском систему образовања и стицању опште културе младих; Образовна функција наставе ликовне културе и утилитарност у друштвеној средини; Важност музеолошке и галеријске праксе; Индивидуална диференцијација; Корелација с осталим наставним предметима и садржајима средњих школа и гимназија; Активна настава и карактеристичан стваралачки процес; План и програм наставе ликовне културе у средњој школи; Елементи наставе и избор градива; План и програм наставе ликовне културе у гимназијама природног и друштвеног смера; Елементи наставе и избор градива; Дидактички принципи наставе ликовне културе: принцип одмерености према узрасту и индивидуалности ученика; Наставна технологија- кабинет за предмет Ликовна култура, аудио-визуелна техника за реализацију наставе; Уџбеници и литература, колекције и збирке, музеји и галерије, интернет; Метод примене уметничких дела и илустрације репрезентативних уметничких дела у настави; Важност рада ликовне секције у развијању креативних способности младих и њене улоге у животу рада средњих школе и гимназија и припреме завршних разреда-матураната за пријемне испите факултета и академија.

### **Методика наставе ликовне културе 4**

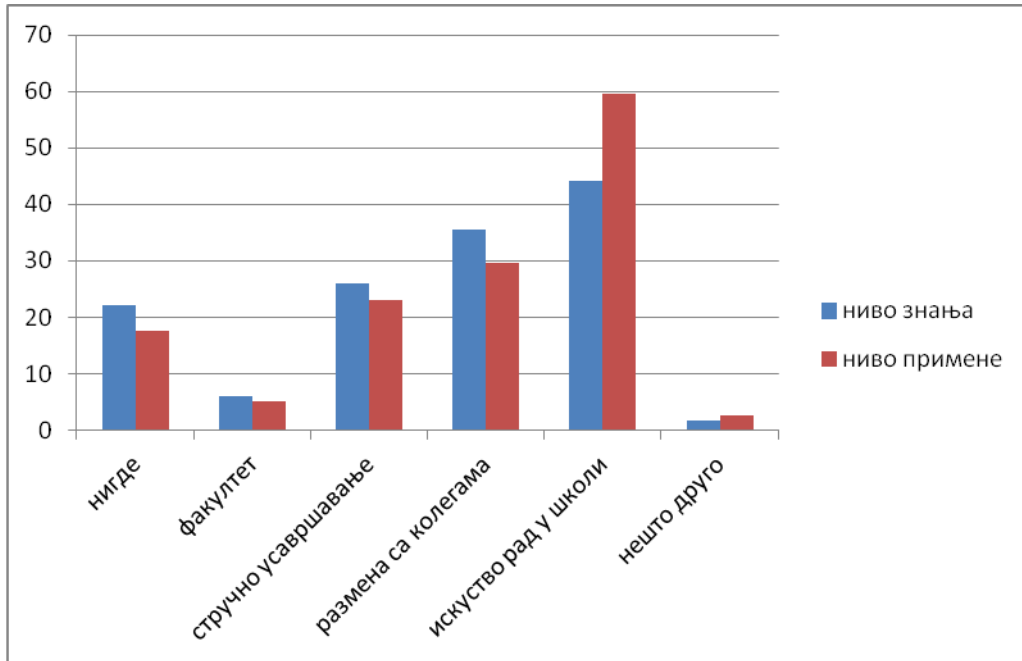
Циљ и исход предмета је исти као циљ предмета Методика наставе ликовне културе 3.

Теме: Технологија наставног рада; Реализација годишњег плана и програма предмета Ликовна култура и конципирање оперативног плана професора за текућу школску годину; Аспекти планирања, школски календар и дневник као школски документ; Комплексност наставе ликовне културе; Припрема за час; Облици припремања; Континуитет припремања; Елементи припреме; Припрема за час; Уводни део часа; Артикулација часа; Верификација часа; Уводни део часа - симболичка најавна тема; Методи увођења у тему; Креативни фактори и њихова веза са развојем ликовних способности младих: оригиналност, редефиниција, флуентност, флексибилност, осетљивост за садржај проблема, осетљивост за материју; Прецизна историја уметности као саставни део анализе стила или епохе у другом сегменту артикулације часа; Мотивација и подстицај; Спољна мотивација и унутрашња мотивација ученика; Општа мотивација: афирмација, сигурност, радозналост, креативност; Одабир репрезентативних уметничких дела као илустрације стила, епохе или правца наставне јединице као трећи сегмент артикулације часа; Рад с уметничким делима; Развој способности посматрања ликовног дела; Општи емоционални однос; Разумевање садржаја и поруке уметничког дела; Анализа репрезентативног дела кроз историјски садржај, теорију уметности и теорију форме и уметничке праксе; Примена знања из уметничке праксе професора предмета Ликовне културе; Значај и улога професора и као уметника, његових креативних способности у реализацији наставе; Методологија обликовања; Методологија ликовних поступака: цртање, сликање, вајање, графика; Специфични поступци; Индивидуални приступ ученику; Коректура; Подстицај; Праћење резултата рада; Верификација Методологија посредних ликовних поступака и савремена технологија; Припрема презентације тема и наставе у Power Point; Важност извођења наставе у виду стручних екскурзија - посета музеја; Блок настава у галеријама и анализа репрезентативних дела на лицу места; Завршни или матурски рад IV године гимназије; Менторски рад, индивидуални рад са учеником и припрема тема за израду завршног рада предмета Ликовна култура; Важност ликовних изложби и презентације активности у виду пројеката кроз предмет Ликовна култура у оквиру школе и гимназије и ван њених оквира; Повезивање школе са другим институцијама културе у друштвеној средини; Рекапитулација предавања и анализа реализованих *Припрема за час* (у штампаној и дигиталној форми) односа теоријских садржаја и школског рада; Верификација.

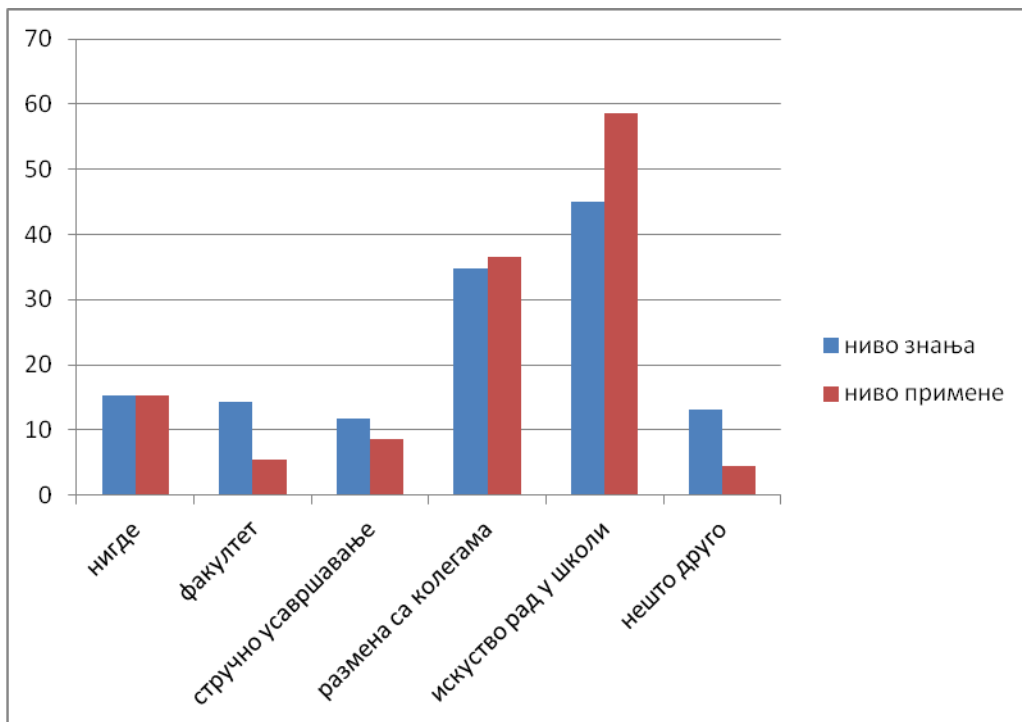


## Прилог број 8

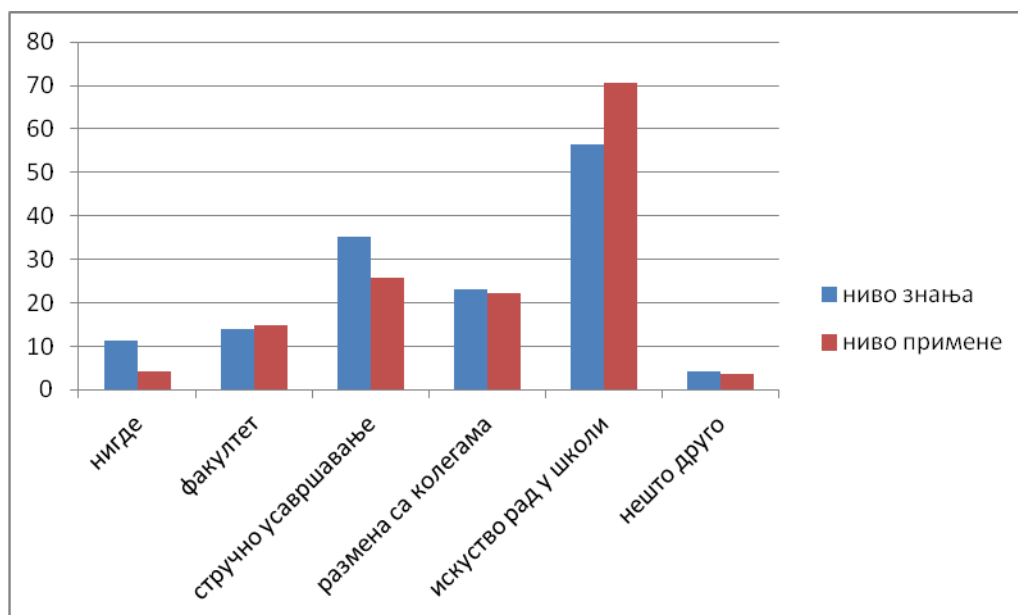
**Графикон 27: Компетенције наставника у вези са начинима праћења и евалуације наставе и сопственог рада**



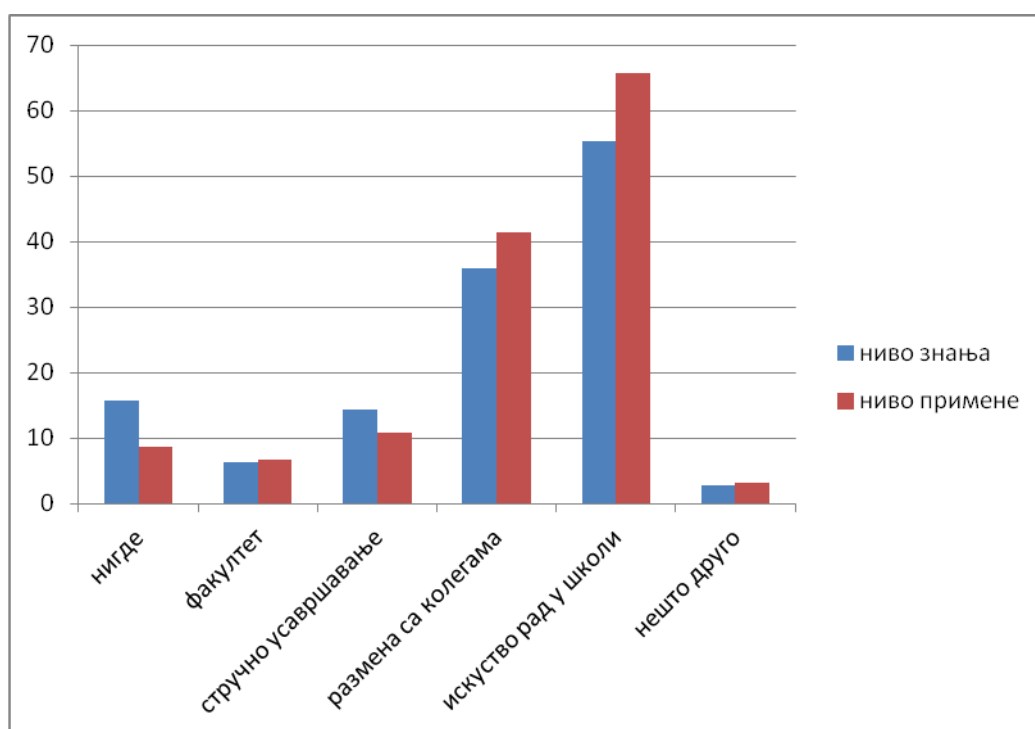
**Графикон 28: Компетенције наставника у вези са законодавством**



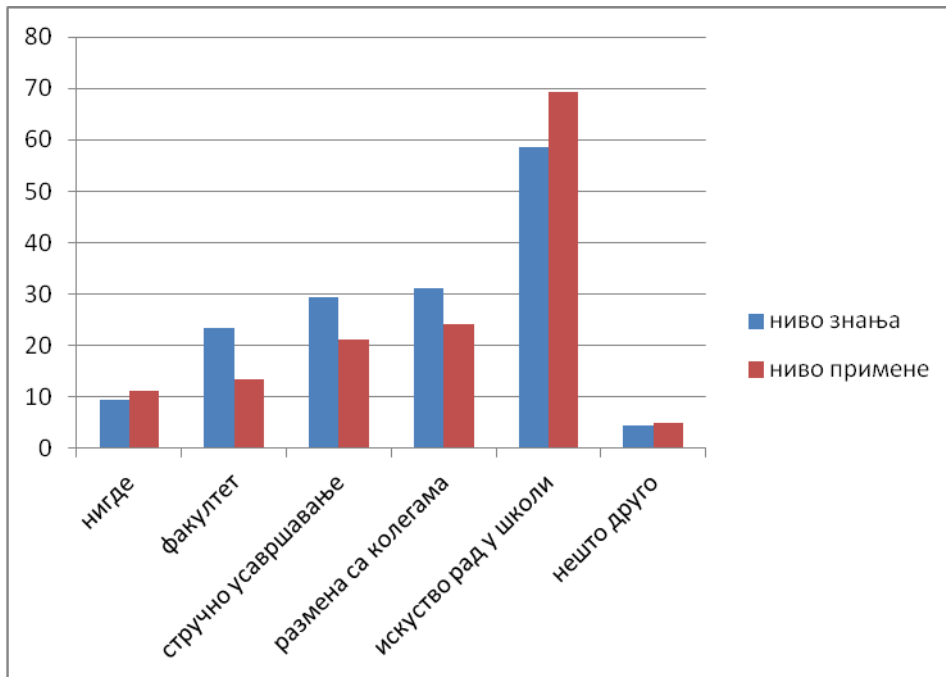
**Графикон 29: Компетенције наставника у вези са успешном, ефикасном комуникацијом ученика**



**Графикон 30: Компетенције наставника у вези са сарадњом родитеља и наставника**



**Графикон 31: Компетенције наставника у вези са праћењем и оцењивањем ученика**



## Прилог 9

*Интеркорелације ставки скале успех у претходном разреду, оцена из Ликовне културе, занимљивост предмета, допринос наставника ликовне културе, тежина предмета*

	Успеху претходном разреду	Оцена из Ликовне културе	Занимљивост предмета Ликовна култура	Допринос наставника ликовне културе занимљивости предмета	Тежина предмета Ликовна култура	Допринос наставника ликовне културе тежини предмета	Задовољство радом наставника ликовне
Успеху претходном разреду	1.000						
Оцена из Ликовне културе	.496	1.000					
Занимљивост предмета Ликовна култура	-.180	.013	1.000				
Допринос наставника ликовне културе занимљивости предмета	.317	-.118	.481	1.000			
Тежина предмета Ликовна култура	.095	-.028	-.170	-.144	1.000		
Допринос наставника ликовне културе тежини предмета	-2.11	-2.028	-.331	.521	-.161	1.000	
Задовољство радом наставника	-.211	-.098	.563	.634	.175	.492	1.000

