



мр арт. Злата Томљеновић¹

Учитељски факултет Свеучилишта у Риједи

Оригинални
научни рад

Светлана Новаковић

Учитељски факултет Свеучилишта у Загребу, Одсек у Петрињи

Мишљења учитеља разредне наставе о учењу и поучавању ликовне културе у основној школи

Резиме: Настава ликовне културе важан је чинилац цијеловитог развоја ученика, нарочито у данашње вријеме, које је обиљежено глобалном присутношћу визуалних комуникација. Унајоч осувемењивању ликовно-педагошке теорије, у реалној школској пракси још увијек су присутни застарјели приступи учењу и поучавању ликовне културе. Циљ истраживања био је испитати у којој мјери учитељи разредне наставе користе традиционалне, односно савремене наставне стратегије, облике и методе рада у организирању и спровођењу наставе ликовне културе. Узорак је сачињавало сто девет учитеља разредне наставе на подручју града Ријеке (Хрватска). Анкетни ујитник коришћен у истраживању одухваћао је питања затвореног типа. Резултати истраживања су потврдили да у школској пракси и даље превађају усвајени приступи у поучавању ликовне културе. Стога је посредно иницијално образовање учитеља додатно обогатиће стручним знањем и праксом из подручја методике ликовне културе, те организирајући чешћа стручна савршавања ради достизања задовољавајуће квалитете рада учитеља на овом подручју.

Кључне ријечи: ликовна култура, приступи учењу и поучавању, стратегије поучавања, наставне методе, цијеловити развој ученика.

Увод

Живимо у времену великих промјена које се одвијају у свим сегментима савременог друштва. Технолошки напредак, господарски те социјално-културни захтјеви утјечу и на мијењање одгојно-образовних парадигми. У том смислу се потреба прилагођавања савременим захтјевима друштва очитује у све мањем

стављању акцента на енциклопедијско знање, а све важнија постаје способност разлучивања важног и неважног, корисног и некорисног, у непрегледном мноштву информација које се сваким даном умножавају и спајају у нове конструкте упоробне у свакодневном животу и стварању. Такођер, све се више цијени креативност, односно способност сналажења у новонасталим ситуацијама увјетованим брзим технолошким напретком. У развоју креативног мишљења и из-

¹ zlatatomljenovic@gmail.com

ражавања нарочито важну улогу има умјетност; у одгојно-образовном контексту у развоју наведених компетенција посебно мјесто заузимају наставни предмети умјетничког подручја, међу њима и ликовна култура.

Квалитативне промјене у конципирању наставе ликовне културе усмјерене су, с једне стране, према субјектима одгојно-образовног процеса, а с друге, према осмишљавању нових и ефикаснијих начина реализације наставног процеса. Сувремено конципирана настава ликовне културе захтијева креативне учитеље (у тексту се за учитеље и учитељице користи јединствен израз: учитељи) који ће знати пратити нове трендове у одгоју и образовању и који ће, поред опћих педагошко-психолошких, дидактичко-методичких и особних компетенција, посједовати и стручно (ликовно) знање. Штoвише, резултати истраживања указују на учитеља као најважнијег фактора који утјече на учење ученика, као и на велике разлике у успјешности међу учитељима (Marzano, Pickering, Pollock, 2006). У провођењу одгојно-образовног процеса велику важност представља квалитетан развој интеракцијско-комуникацијске активности између учитеља и ученика. Из наведеног се може закључити да су висококвалитетни развој и разина, како професионално-стручних, тако и особних компетенција које учитељ посједује, од изразите важности за успјешно реализирање наставе ликовне културе.

Положај предмета ликовна култура унутар одгојно-образовног састава

Процес учења и поучавања ликовне културе важан је за cjеловит развој ученика, а укључује развој на когнитивном, афективном и психомоторичком плану (Efland, 2002; Tocol, 2003). Како би реализација наставе ликовне културе била успјешна, потребно је разумјети њену сврху, задатке и циљеве. Развој улоге и циљеве

ва образовања, опћенито на подручју умјетности, сукладан је развоју њихова разумијевања (на функционалној разини), који се рефлектирају на разину извођења наставног процеса (Атанасов Пиљек, Маргетић, 2011). Другим ријечима, сврха и циљеви ликовне културе биће остварени уколико их учитељ буде разумио, на исправан начин интерпретирао и одговарајућим начинима и средствима провео у наставну праксу. Атанасов Пиљек и Маргетић (2011) такођер говоре о социјалном и културном контексту који утјече на перцепцију умјетности у одгојно-образовном саставу, а који је одређен развојем педагошких парадигми кроз повијест. Овај контекст такођер утјече и на обликовање концепта националног (хрватског) образовног система, који посљедњих десетљећа показује тенденцију маргинализирања одгојних предмета, нарочито ликовне културе. Оно се најевидентније очитује у драстичном смањивању броја сати предвиђених за реализацију годишњих наставних садржаја овога предмета. С друге стране, значајан број респектабилних аутора из подручја педагогије, психологије, умјетности (Arnheim, 1974; Efland, 2000; Eisner, 2002) указује на важност умјетности/ликовности у животу човјека и његову особном развоју, те упућују на незаобилазне потребе данашњег друштва попут визуалног описмењавања, креативног мишљења и изражавања. Данашње вријеме обиљежено је глобалном присутношћу визуалних комуникација, односно визуалних медија; визуалне информације постале су дио свакодневног живота у свим његовим сегментима. Ова чињеница указује и на промјену односа према поучавању ликовне културе и важности овога предмета унутар одгојно-образовног састава. Поучавање ликовне културе захтијева нове и разнолике педагошке приступе, који се прилагођавају новим садржајима и другачијем едукативном контексту. Оно треба одговарати сувременим захтјевима ученика, њиховим потребама и интересима.

У нашем одгојно-образовном систему, опћенито гледајући, превладава нагласак на развоју когнитивних способности, док је развој афективних и моторичких способности занемарен. Узрок томе лежи у филозофском дуализму западњачке културе који је одвојио ум од тијела, когнитивно од афективног, стварно од маште и знаност од умјетности (Efland, 2000). Донедавно је и већина школских курикулума потврђивала ову дихотомију смјештајући знаности у домен когнитивног, а умјетности у другу лигу, у оквир афективног (Gardner, 2005). Знамо да се људско дјеловање и доношење одлука у животу темеље на обје компоненте. Унаточ важности коју различити стручњаци придају умјетничким садржајима у школи, неписано је правило да се одгојни предмети сматрају 'мање важнима' од оних образовних, који нагласак стављају на развијање когнитивних способности, односно акумулацији теоретског знања. Посљедично томе, није ријеткост да се ликовна култура сврстава у домен 'некогнитивних' предмета. Наиме, у нашем одгојно-образовном систему још увијек је увијек мишљење да је предмет ликовна култура углавном практичне природе те да је, нарочито на ступњу разредне наставе, његова главна улога опуштање ученика и слободно изражавање, уз што мањи уплив учитеља; наставни садржаји ликовне културе још увијек се премало доживљавају као извори спознаје, знања и разумијевања. Исправан однос према садржајима ликовне културе, међутим, био би онај који би уважавао и потицао равноправни развој когнитивног, афективног и психомоторичког подручја ученикове особности. Хуманистички приступ дјетету, на којему се базира сувремена педагошка знаност, полази од претпоставке да су сва подручја дјететова развоја интегрисана и да се као таква требају развијати. Према Колбу (Kolb, 1984), учење не обухваћа само специјализирано подручје људског функционирања као што је когниција, већ укључује интегрисано функционирање читавог организма – мишљење,

осјећање, перципирање и понашање. Матијевић (2010) истиче како се у сувременој школи учи *ћлавом, руком и срцем*; наиме, поред знања, ученици школовањем треба да стекну различита знања, компетенције, вјештине и способности те квалитете личности.

Из тог разлога, потребно је у настави ликовне културе ставити нагласак и на њен когнитивни карактер, који је у досадашњој школској пракси углавном остајао занемарен. Когнитивни карактер умјетничких активности међу првима је истицао Р. Арнхајм, научник чији је рад објединио подручје повијести умјетности, психологије и ликовног образовања и који је установио да сама визуална перцепција представља когнитивну активност, односно визуално мишљење (Eisner, 2002). Другим ријечима, развој когнитивних способности унутар предмета ликовна култура једнако је важан као и развој осталих подручја ученикове особности, а неки од аспеката у којима се очитује јест учење ликовног језика, ликовних појмова те развој способности опажања, успоређивања, разликовања, анализирања, синтетизирања, закључивања, комбинирања итд. Настава ликовне културе специфична је у односу на остале школске предмете управо по томе што ликовна дјелатност у једнакој мјери потиче сва подручја ученикове особности – когнитивну, афективну и психомоторичку. Сва подручја су међусобно повезана и развој једнога утјече на развој другог. „Учеников умни рад се односи на знање, познавање, разумијевање и упорабу, као и на више менталне процесе когнитивне природе, као што је, примјерице, анализирање, синтетизирање (одлучивање о успјешности поступака при рјешавању ликовног задатка, спретност цјеловитог рјешавања задатка). Умни рад такођер овиси о осјећању, вољи, ангажираности, мотивацији, интересима, емоционалној повезаности с појавама, догађањима и особама (психичким појавама афективнога подручја). Категорија ученикових тјелесних особина се разоткрива у моторици особности.“

(Tacol, 1999: 19). Тако настаје знање које ученику омогућује увид у властите осјећаје, мишљење, опажање, размишљање, стварање идеја те реконструкцију и реинтерпретацију свијета око себе у дубљем смислу.

Ликовна култура у контексту традиционалних и савремених педагошких концепција

У оквиру дидактике појмови 'традиционално' и 'нетрадиционално'/'савремено' се најчешће проматрају у контексту специфичности положаја ученика у односу на учитеља; према том одређењу, традиционалном се сматра настава усмјерена на учитеља и наставне садржаје, односно на поучавање, док се савременом сматра настава усмјерена на ученика и његове потребе, односно на учење. Сузић (1999) наводи разлике између основних концепата традиционалне и савремене/активне наставе, у којима се смислено знање супротставља механицистичком (дословном), мултимедијске и практичне активности преобладавајућим вербалним, активно учење путем открића рецептивном, дивергентно (стваралачко, индуктивно) учење конвергентном (логичком, дедуктивном), самостални рад ученика на изворима знања учењу уз минимум помагала, рад у малим групама (тимска настава, индивидуализација) преобладавајућем фронталном раду. Концепти савремених педагошких теорија темеље се на когнитивистичким и конструктивистичким теоријама те сукладно њима дефинирају учење као особни креативни процес активног усвајања и прерађивања чињеница, властитог интерпретирања и организације знања и примјене његова значења у свакодневном животу и у различитим ситуацијама, а поучавање као процес примјереног подржавања учења (Jonassen, 1999; Bonwell, 2000; Богнар, Матијевић, 2005). Сукладно томе, савремена настава ликовне културе може се дефинирати као „специфичан процес поучавања и учења, у којем се остварују ви-

шеструки циљеви, односно постиже се цјеловити ликовни развој – развијање индивидуалних ликовних могућности сваког ученика, што обухваћа његовање доживљајних способности, социјализацију, ликовно (естетско) култивирање, богаћење знања о ликовним појмовима и развој моторичких спретности“ (Tacol, 2003: 9). Ови циљеви остварују се примјеном савремених наставних стратегија, којима се процес поучавања прилагођава потребама и развојним могућностима сваког ученика, потиче радозналост и интринзичну мотивацију и смањује деконтекстуализирано учење, односно знање које је само себи сврхом. Најпогоднији методички приступ за активирање цјеловитог (когнитивног, афективног, моторичког) развоја ученикове особности јест проблемски заснована настава која се темељи на активном, ситуацијском и практичном учењу (Tacol, Tomšič Čerkez, 2004). Проблемски заснована настава ликовне културе ученицима треба омогућити развијање способности за: похрањивање искуства (ретенција), препознавање наученога (рекогниција) те упорабу наученога (репродукција) (Tacol, Tomšič Čerkez, 2004). Избор наставних метода и поступака којима ће се користити у настави ликовне културе осмишљава учитељ, о чијим компетенцијама у великој мјери овиси ефикасност провођења наставних активности. Поред формалне оспособљености, требало би да учитељи буду свјесни промјена које се дешавају у савременом одгојно-образовном процесу, те им се прилагодити користећи нове интерактивне методе и поступке у поучавању. Стручност учитеља није гаранција за квалитетно извођење наставе ликовне културе уколико се не води рачуна о ученичким развојним ступњевима и њиховим индивидуалним карактеристикама у опћем и ликовном смислу. Времена када су одгојне и образовне задатке могли остваривати учитељи „занатлије“, који су репродуцирали моделе рада које су упознали тијekom школовања, давно су иза нас; данашње вријеме треба учитеље који могу креирати нове и ори-

гиналне педагошке ситуације уважавајући знаствене спознаје и компетенције којима су овладали на студију, а које ће оптимално задовољавати развојне потребе дјецe која одрастају у новом медијско-технолошком окружењу (Матијевић, 2007).

Проблем и циљ истраживања

Од 2005. године у хрватским се основним школама примјењује програм Хрватски национални образовни стандард (ХНОС), који уноси сувремене промјене у наставни процес, препознатљиве по осувремењивању одгојно-образовних садржаја, њиховим међупредметним повезивањем, растерећењем наставних садржаја у појединим предметима, прецизним обликовањем одгојно-образовних циљева и задаћа, усмјереношћу на учење умјесто на поучавање. Према ХНОС-у, настава ликовне културе се базира на самосталном, активном и истраживачком учењу и стварању. Проблем се, међутим, јавља код начина интерпретације теоријских концепција и садржаја Наставног плана и програма од стране учитеља, те њиховог провођења у практичне активности на настави. Они овисе о учитељевом познавању сувремених приступа учењу и поучавању, о способности уочавања недостатака у досадашњој пракси (рефлексивност учитеља) те покушајима да се они уклоне или минимализирају. Такођер овисе и о посједовању стручних компетенција, односно познавању специфичности појединих наставних предмета. Судећи по досадашњим истраживањима, учитељи разредне наставе се у настави ликовне културе углавном служе устаљеним приступима и методама рада, што свједочи о њиховој неосвијештености о властитој активної улози (и одговорности за резултате рада) у наставном процесу; с друге стране, учитељи не посједују довољно стручног и ликовног знања за квалитетно провођење наставе ликовне културе (Тасол, Томшић

Ћеркез, 2004). Циљ истраживања био је испитати мишљења учитеља разредне наставе о важности, сврси, циљевима и начинима рада у настави ликовне културе, те утврдити у којој мјери користе традиционалне, односно сувремене наставне стратегије, методе, поступке и облике рада у реализацији наставе.

Методологија

Узорак испитаника

У истраживању је судјеловало укупно сто девет учитеља разредне наставе из Приморско-горанске жупаније, одабраних по случајном узорку (Табела 1).

Табела 1. Дескриптивна статистика узорка према spolu, старосној доби и годинама радног стажа учитеља

		f	f%
спол	мушки	4	3,7
	женски	105	96,3
године	до 25	1	,9
	26–35	23	21,1
	36–45	37	33,9
	46–55	37	33,9
	изнад 55	11	10,1
године радног стажа	0–5	19	17,4
	6–10	12	11,0
	11–20	31	28,4
	21–30	33	30,3
	изнад 35	14	12,8

Метода прикупљања и обраде података

За потребе пилотског истраживања конструирао је анкетни упитник који се састојао од питања затвореног типа. Истраживање је проведено од вељаче до свибња 2012. године. Анкетирање, унос података и њихову обраду извеле су ауторнице. Статистичка анализа је направљена помоћу рачуналног програмског пакета

Statistica, Version 8.0. StatSoft, Inc. За анализу података употребљена је описна статистика.

Представљање резултата и интерпретација

Поред опћих педагошко-психолошких и дидактичко-методичких компетенција, учитељи разредне наставе треба да посједују и стручне компетенције везане за поједине наставне предмете. Стручне компетенције у настави ликовне културе односе се на познавање сврхе, задатка, циљева и улоге овог предмета у одгојно-образовном саставу, као и методичких поступака који поштују специфичности учења и поучавања ликовне културе.

Табела 2. Перцепција важности циљева наставе ликовне културе у разредној настави

	f%
развијање маште и креативног мишљења	99,1
усвајање ликовног језика/визуалног мишљења	72,5
опуштање ученика кроз практичан рад	65,1
развој осјетљивости за естетику и развој ликовне сензибилности	54,1
развој моторичких способности	51,4
развој активног и истраживачког односа према околини	44
развој социјалних вјештина	17,4

Резултати одговора на питање „Који су, по вашем мишљењу, најважнији циљеви наставе ликовне културе у разредној настави?“ видљиви су у Табели 2. Учитељи су могли заокружити више понуђених одговора. Најважнији циљ наставе ликовне културе у разредној настави, према перцепцији учитеља, јесте развијање маште и креативног мишљења (за овај одговор определијелило се 99,1% учитеља), 72,5% учитеља важним циљем сматра усвајање знања о ликовном језику (развој ликовног/визуалног мишљења), док је, по мишљењу учитеља, трећи најважнији циљ ликовне културе у разредној на-

стави опуштање ученика кроз практичан рад (ликовно изражавање) (65,1% учитеља). Нешто више од половине учитеља важним циљевима сматра развој осјетљивости за естетику и развој ликовне сензибилности (54,1%), те развој моторичких способности (51,4%), док нешто мање од половине учитеља (44%) важним циљем сматра развој активног и истраживачког односа према околини. Најмање важним циљем у настави ликовне културе у разредној настави учитељи сматрају развијање социјалних вјештина ученика (17,4%). Перцепција важности циљева који заузимају горњу половину табеле је донекле очекивана; високо позиционирана категорија *усвајање ликовног језика* показује да су учитељи такођер свјесни потребе когнитивног развоја ученика на настави ликовне културе. Чињеница да мање од половине учитеља сматра важним развој активног и истраживачког односа према околини указује на недовољно познавање карактера, сврхе те начина примјене сувремених наставних стратегија које се могу успјешно инкорпорирати у структуру наставе ликовне културе. Мали постотак учитеља који важним циљем сматрају развој социјалних вјештина такођер може упућивати на то да учитељи у свом раду у мањој мјери употребљавају облике рада који потичу међусобну сурадњу ученика, односно активности путем којих свјесно потичу развој ученика на овом подручју.

Табела 3. Перцепција ступња важности предмета ликовна култура

	f	f%
врло мала важност	0	0
мала важност	5	4,6
средња важност	14	12,8
велика важност	56	51,4
врло велика важност	34	31,2

Табела 4. Разина уложеног труда у припрему наставних тема из ликовне културе у односу на групе предмете

	f	f%
много мање	3	2,8
нешто мање	15	13,8
једнако	79	72,5
нешто више	12	11
много више	0	0

Из резултата у Табели 3 може се видјети колику важност учитељи разредне наставе придају предмету ликовна култура. Нешто више од половине испитаних учитеља сматра да овај предмет има велику важност, а готово једна трећина придаје му врло велику важност. Средње важним овај предмет сматра 12,8% учитеља, док му врло малу важност придаје и мали постотак (4,6% учитеља). Из наведених података може се закључити да су учитељи у великој већини свјесни значаја овога предмета у разредној настави.

Перцепција важности ликовне културе може се ишчитати и из одговора на питање у којој мјери учитељи, у односу на друге предмете, улажу труда у припрему наставних јединица из ликовне културе (Табела 4). Највећи број испитаника, њих 72,5%, улаже једнаки труд у односу на остале предмете. Око десетине испитаника се у припреми задатака из ликовне културе

ангажира нешто више него у припреми садржаја осталих наставних предмета. Претпоставка је да су то они учитељи који су особно склони садржајима ликовноумјетничког подручја. Број од незанемаривих 13,8% оних који улажу мање труда, односно 2,8% оних који у припрему улажу пуно мање труда, упућује на чињеницу да је код дијела учитеља још увијек присутна перцепција овога предмета као углавном опуштајуће активности, у којој је ликовно изражавање ученика препуштено њиховим властитим преференцијама или преференцијама учитеља, без увиђања потребе планирања и комбинирања различитих метода и поступака рада те њихова усклађивања са прописаним циљевима и задацима наставе.

У настави ликовне културе учитељи користе све облике рада (Табела 5). Међу њима највећи број (четири петине) учитеља најчешће користи индивидуални облик рада, што је разумљиво с обзиром на специфични карактер наставе ликовне културе; наиме, ликовно изражавање ученика налаже, а због дужег временског трајања етапе практичног рада и омогућује, индивидуални приступ учитеља сваком ученику, при чему учитељ може пратити учеников рад и дати му одређене смјернице уколико је то потребно. Други најчешћи облик рада је фронтални – често или увијек га користи више од двије трећине учитеља, што указује на још увијек укоријењено ослањање на устаљене и провјерене начине рада. Подаци показују и да су предности групног и тимског рада још увијек недовољно препознате и кориштене, будући да их више од по-

Табела 5. Учесталост коришћења појединих облика рада у настави ликовне културе

	никад	ријетко (једном у 3-4 мјесеца)	повремено (једном у мјесеца-два)	често (сваки мјесец)	увијек (сваки тједан)
	f%				
Фронтални облик рада	0,0	11,9	18,3	38,5	31,2
Индивидуални облик рада	0,0	9,2	10,1	47,7	33,0
Групни облик рада	0,0	10,1	51,4	36,7	1,8
Тимски облик рада	0,0	14,7	57,8	25,7	1,8

ловице учитеља у настави ликовне културе користи повремено; наиме, ови облици рада могу се користити у свим етапама наставног сата, као дио наставне стратегије усмјерене ка потицању активног и сурадничког учења.

Резултати учесталости кориштења појединих метода рада у настави ликовне културе видљиви су у Табели 6. Највећи број учитеља често или увијек користи углавном устаљене опће методе рада попут методе разговора (87%), методе демонстрације (76,2%) и методе усменог излагања (67%). Ова чињеница потврђује тезу о превладавању устаљених начина рада у настави ликовне културе. Интересантан је податак да велик број учитеља (85,3%) често или увијек

користи методу повезивања ликовних садржаја с контекстом, што упућује на потврду изразито интердисциплинарног карактера предмета ликовна култура, те могућности да се ликовни садржаји повезују са садржајима осталих предмета, односно садржајима из свакодневног живота; ово повезивање је нарочито популарно на ступњу разредне наставе, будући да представља ученицима близак и занимљив начин објашњавања наставног садржаја. Потпуно супротан учинак је, међутим, забиљежен код употребе методе рада на тексту (упорабе уџбеника); највећи постотак учитеља ову методу користи ријетко или никад (47,7%). Претпостављамо да је тому тако због тога што су уџбеници за ликовну културу у Хрватској постали обавезни тек од 2000.

Табела 6. Учесталости кориштења појединих метода рада у настави ликовне културе

	никад	ријетко	понекад	често	увијек
	f%				
метода усменог излагања /објашњавања ликовних појмова	0,0	7,3	25,7	52,3	14,7
метода разговора	0,0	2,8	16,5	59,6	21,1
метода употребе различитих медија (визуалних, аудитивних...)	0,0	3,7	41,3	48,6	6,4
метода демонстрације	0,0	0,9	22,9	51,4	24,8
метода транспонирања и алтернатива	0,0	0,9	40,4	49,5	9,2
метода самосталног схваћања и усвајања ликовне технике	5,5	20,2	40,4	31,2	2,8
метода естетске комуникације (разговор/анализа умјетничких дјела и ученичких ликовних урадака)	0,0	9,2	43,1	33,9	13,8
метода рјешавања проблема	1,8	12,8	32,1	41,3	11,9
метода ширења и елаборирања ликовног сензибилитета (осјетљивост за ликовне елементе и њихове односе)	0,0	8,3	28,4	46,8	16,5
метода рада на тексту (уџбеник)	8,3	39,4	36,7	15,6	0,0
метода искуственог учења	3,7	17,4	46,8	30,3	1,8
метода комплексности (испреплитање различитих потицаја и поступака, овисно о ситуацији)	1,8	15,6	47,7	34,9	0,0
метода аутономних ликовних поступака (могућност приказа ученичких индивидуалних ликовних рјешења)	0,9	4,6	33,0	49,5	11,9
метода повезивања ликовних садржаја с контекстом (животном околином)	0,9	1,8	11,9	58,7	26,6

године, а пре неколико година та је обавеза опет укинута, па многи учитељи немају навик у и континуитет рада с њима; с ријетким кориштењем учбеника су повезани и разлози финансијске природе, а један од разлога такођер може бити недостатак времена, односно настојање учитеља да ученицима омогуће више времена за ликовно изражавање. Сувремене опће методе (метода искуственог учења, метода рјешавања проблема) највећи постотак учитеља користи понекад; примјетан је, међутим, незанемарив постотак оних који ове методе користе ријетко или никад (метода рјешавања проблема – 14,6% учитеља; метода искуственог учења – 21,1% учитеља). Овај податак иде у прилог тврдњи да су учитељи у довољној мјери упућени у сувремене одгојно-образовне трендове који могу допринијети већој квалитети извођења наставног процеса. Специфичне (ликовне) методе (метода транспонирања и алтернатива, метода самосталног схваћања и усвајања ликовне технике, метода естетске комуникације, метода ширења и елаборирања ликовног сензибилитета, метода комплексности, метода аутономних ликовних поступака) највећи број учитеља такођер користи понекад. Претпоставка је да учитељи нису у довољној мјери упознати с овом врстом метода, чији су циљеви, сврха и начин примјене у ликовнопедагошкој теорији и пракси још увијек недовољно познати и разрађени; иако их углавном не познају под наведеним именом, учитељи их користе овисно о властитом ентузијазму и поштивању задатака и циљева предмета ликовна култура. Кориштење ових метода незаобилазан је дио провођења квалитетне наставе ликовне културе. Углавном се комбинирају с опћим методама те омогућују ученицима сензибилизирање за ликовно-естетске садржаје, лакше схваћање и рјешавање ликовних проблема, самостално и креативно кориштење ликовног прибора и техника те вредновање умјетничких дјела и дјечјих ликовних радова (Карлаварис, Берце Голоб, 1991).

Табела 7. Перцепција важности појединих дијелова сата ликовне културе

	Минимално	Максимално	Средње
Практични дио сата	2	4	3,80
Евалуацијски дио сата	1	4	3,26
Теоријски дио сата	0	4	2,84

Кад је ријеч о перцепцији важности појединих дијелова сата, која се мјерила на скали од 0 до 4, гдје 0 означава најмање важно, 1 мање важно, 2 средње важно, 3 важно те 4 изразито важно, Табела 7 показује следеће резултате: учитељи највећу важност дају практичном дијелу сата, што је и очекивано, с обзиром на вријеме које ова активност заузима унутар уобичајеног сата ликовне културе. Овај резултат је сукладан и перцепцији учитеља да су креативно изражавање те опуштање ученика кроз практичне активности најважнији циљеви наставе ликовне културе у разредној настави. Нешто мање важним сматра се евалуацијски дио сата, док се најмање важним сматра теоријски дио. И овај резултат указује на застарјеле ставове о настави ликовне културе првенствено као о практичној активности; за цјеловити развој ученика, међутим, није важно само ликовно изражавање, већ и савладавање и разумијевање ликовних садржаја те њихово вредновање, будући да једино на тај начин долази до активирања и развијања свих подручја ученикове особности.

Закључак

Резултати анализираних одговора испитаних учитеља разредне наставе потврђују претпоставку да у настави ликовне културе на ступњу разредне наставе још увијек доминирају застарјели модели учења и поучавања. Они се очитују у превладавајућем кориштењу устаље-

них опћих наставних метода и облика (фронтални облик рада; кориштење методе усменог излагања, методе разговора, методе демонстрације), док се сувремене наставне стратегије попут искуственог, истраживачког учења те учења путем рјешавања проблема, као и специфичне (ликовне) методе прилагођене посебностима предмета ликовна култура, користе у много мањој мјери. Што се тиче односа према самом предмету и његовој важности, већина учитеља је свјесна значаја овога предмета унутар школског курикулума. Већина учитеља је такођер свјесна потребе остваривања његових циљева који обухваћају когнитивни, афективни и психомоторички развој; с друге стране су, међутим, недовољно упознати с начинима остваривања што квалитетније наставе, будући да у раду не користе у довољној мјери сувремене наставне стратегије (самостално и активно учење кроз рјешавање проблема, стјецање властитог искуства, истра-

живање). Разлози за такво стање могу бити бројни, но оне пресудне можемо наћи у стјецању традиционалног/незадовољавајућег стручног (али и опћег педагошко-психолошког) образовања из подручја ликовне културе за вријеме факултетског образовања, као и у недовољном стручном усавршавању учитеља који су запослени (разлог, између осталог, лежи и у премалом броју организованих стручних радионица из овог подручја). Како би се наведене негативне појаве минимализирале, потребно је остварити већу заступљеност практичних методичких вјежби за вријеме студија како би студенти могли стјецати стручно-педагошка знања кроз властито искуство; такођер је потребно повећати број стручних семинара за учитеље који раде у школама како би на конкретним практичним примјерима имали прилику видјети примјену сувремених модела учења и поучавања на ликовнопедагошком подручју.

Литература

- Атанасов Пиљек, Д., Маргетић, Н. (2011). Умјетничко дјело као средство евалуације гласног слуха. *Хрвајски часопис за одгој и образовање*, 13 (4), 6–40.
- Богнар, Л., Матијевић, М. (2005). *Дидактика*. Загреб: Школска књига.
- Матијевић, М. (2007). Знанствене компетенције учитеља примарног образовања. У: Бабић, Н. (ур.), *Компетенције и компетенцијски учитеља* (303–308). Осиек: Графика.
- Сузић, Н. и сарадници. (2001). *Интерактивно учење I, II, III*. Бања Лука: Teacher Training Centre.
- Терхарт, Е. (2001). *Методје поучавања и учења: увод у проблеме методичке организације поучавања и учења*. Загреб: Едуца.
- Arnheim, R. (1974). *Art and visual perception: A psychology of the creative eye (Expanded and revised ed.)*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Bonwell, C. C. (2000). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. Washington D. C.: The George Washington University (ERIC Clearinghouse on Higher Education).
- Efland, A. D. (2002). *Art and Cognition: Integrating the Visual Arts in the Curriculum*. New York/Reston: Teachers College Press, Columbia University and National Art Education Association.
- Eisner, E. W. (2002). *Arts and the Creation of Mind*. New Haven, London: Yale University Press.
- Gardner, H. (2005). *Disciplinarni um*. Zagreb: Educa.
- Jonassen, D. H. (1999). Designing constructivist learning environments. *Instructional design theories and models: A new paradigm of instructional theory*, 2, 215–239.

- Karlavaris, B., Berce-Golob, H. (1991). *Likovna vzgoja: priručnik za učitelje razrednega pouka*. Ljubljana: DSZ.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning*. New Jersey: Prentice Hall, Inc., Englewood Cliffs.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J., Pollock, J. E. (2006). *Nastavne strategije. Kako primijeniti devet najuspješnijih nastavnih strategija*. Zagreb: Educa.
- Tacol, T. (1999). *Didaktični pristop k načrtovanju likovnih nalog. Izbrana poglavja iz likovne didaktike*. Ljubljana: Debora.
- Tacol, T. (2003). *Likovno izražanje: didaktična izhodišča za problemski pouk likovne vzgoje v devetletni osnovni šoli*. Ljubljana: Debora.
- Tacol, T., Tomšič Čerkez, B. (2004). Poučevanje likovne vzgoje v novem kurikulumu. U: *Učitelj med zahtevami, možnostmi in pričakovanji, zbornik radova, Hotel Kompas, Kranjska Gora, 11–13. marec 2004*. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.

Summary

Teaching Art is an important factor in the whole development of a student, particularly nowadays, which is marked by global presence of visual communication. Despite modernization of art-pedagogical theory, in real school praxis, there is still an old approach to teaching and learning Art. The aim of the research is to point at the fact in which extent teachers use traditional, i.e. contemporary teaching strategies, forms and methods of work in organizing and realizing teaching Art. The sample included 109 primary school teachers in the area of the city of Rijeka (Croatia). The questionnaire included questions of the closed type. Results of the research confirmed that in the school praxis, there are still steady approaches to teaching Art. This is why we need initial education of teachers to be enriched by professional knowledge and praxis from the field of Art Teaching Methodology and organize frequent professional development for the purpose of achieving satisfactory quality of work of teachers in this field.

Key words: *Art approaches to teaching and learning, strategies of teaching, teaching methods, complete development of a student.*