

Рад примљен: 14. 10. 2013.

Рад прихваћен: 05. 12. 2013.

Оригинални
научни раддр Тања Станковић Јанковић¹
Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет

Ликовна култура – неискоришћене добродјели

Резиме: Полазни сјава ауторке јесће да ликовна култура није довољно „искоришћена“ у васпитању и образовању младих. Својим истраживањем скреће пажњу на актуелну ситуацију у настави ликовне културе, али указује и на могућности да се ликовна култура сјава у функцију развоја различитих димензија личностни ученика. Циљ истраживања је утврђивање сјава ученика према ликовној култури у односу на пол, узраст и усјех (ошћи усјех и усјех из ликовне културе). Истраживањем је обухваћено 320 ученика из три дањалучке основне школе. Инструментни коришћен у овом истраживању састоји се из шест сјесћова: Ликовна култура у свакодневним ситуацијама, Важност часова ликовне културе, Учење уз цртање, Однос сјава ликовне културе према ученицима, Ликовна култура у основи социјалне промоције и Учење повезивањем ликовне културе са другим сјавањим предметима. Показало се да већу важност ликовној култури придају дјевојчице него дјечази. Када је у васпитању узраст, ученици VI разреда придају највећи значај ликовној култури, а ошћом је примјетан тренд одадања са узрастом (до IX разреда). На крају, утврђено је да су, са повећањем усјеха из сјава ликовне културе, сјава према сјава ликовне културе позитивнији. С друге сјава, нису ошћривене сјавањички значајне корелације између ошћи усјеха и учења уз цртање, као ни између ошћи усјеха и учења повезивањем ликовне културе са другим сјавањим предметима.

Кључне ријечи: сјава ученика, сјава ликовне културе, пол, узраст, усјех.

Увод

О значају ликовне/визуелне умјетности говорило се и писало у прошлости, говори се и пише у садашњости, а вјероватно ће њен значај у будућности бити и много снажнији. Већ данас савремена технологија пружа могућност „трети-

рања“ умјетности на нови, до јуче незамислив начин. Умјетничко образовање на почетку XXI вијека одговара на изазове учења и поучавања у умреженом друштву (Castro, 2012). Савремени аутори говоре о е-учењу (electronic learning) и ликовној култури и м-учењу (mobile learning) и ликовној култури (шире: Huzjak, 2010). Међутим, унапређивање умјетничког образовања

¹ tanjastjankovic@gmail.com

није могуће ако не чујемо шта ученици имају да кажу о свом учењу (Kalin, 2005). Наша намјера је да се, кроз овај рад, позабавимо ставовима ученика о ликовној култури у садашњости, какав значај ликовна култура има у настави, али и свакодневном животу ученика. Будући да вјерујемо да ће умјетност заузимати све већи значај у животу човјека и да ће бити све доступнија, занимало нас је, између осталог, да ли са узрастом ученика расте и значај ликовне културе за њих. Потврду истицања значаја ликовне културе нашли смо и у чињеници да је све више заговорника идеје о интегрисању знања путем умјетности у друга подручја (Efland, 2002 – види код: Turković, 2009). Сагледавши улогу ликовне културе, на овај начин моћи ћемо радити на реструктурирању програмских захтјева, који су често исцјепкани, извучени из контекста и далеко од искуства ученика. Залажући се за конструктивистички приступ у настави ликовне културе, наставницима се отвара могућност да уваже ранија искуства ученика стечена у школи, али и ван школе, да сагледају циљеве и намјере ученика, те да слушају и ослушкују шта је то што ученици имају да кажу о свом учењу.

Ликовна/умјетничка свакодневица

Истраживање *Свакодневица младих у Србији 2007*, Института за психологију, указује да млади све мање користе вријеме на креативан начин, те да је такозвана „висока култура“ (позориште, филм, концерти, музеји, галерије) заступљена у животима свега 2,5% младих (види код: Ђорђевић, 2009). Треба ли тражити „кривце“ за овакве показатеље у највишим инстанцама друштва или су школа и породица мјеста од којих треба кренути? Мишљења смо да су школа (наставници) и породица (родитељи) главни актери који се могу квалитетније укључити у свакодневицу младих. „Младе особе се нађу пред дилемом кад се њихова жеља за компетен-

цијом суочи са недостатком помоћи од стране наставника, као и кад њихова спонтана употреба стратегија, као што су копирање и кооперативно учење, нису вредноване изван школе нити прихваћене у школи“ (Kalin, 2005: 217–218). Што раније почнемо обраћати пажњу на приоритете ученика и стратегије које они преферирају у ликовном образовању, већа је шанса да ћемо их на вријеме усмјерити у правцу побољшања њихове визуелне комуникације. „Ликовно стваралаштво и друге активности повезане са ликовним умјетничким дјелима помажу сваком ученику да освијести своја визуелна искуства и добије могућност ликовног погледа и критичког односа према својој околини“ (Duh, Čađan & Huzjak, 2012: 640). Критички однос према околини се, можда, најсуптилније његује кроз умјетност и умјетничке предмете, али никако не смије бити занемарен ни у другим областима живота.

Можемо се запитати: која је улога ликовне културе у развоју ученика? Уз задовољство остварено путем цртања, резбарења, сликања, суштинска тежња је стварање позитивног односа према лијепом, те слобода у изражавању својих погледа и осјећања (Наход, 2003). Наставници могу помоћи ученицима да науче како да осмисле визуелну представу, како да гледају и реагују на различите форме визуелног, те да сагледају колики је значај умјетности у култури (Eisner, 2002; види код: Hadži-Jovančić, 2011). Управо то је пут богаћења сазнања о умјетности, пут бољег разумијевања појава и стицања нових искустава, како у школи, тако и ван ње.

Однос наставника и ученика

Чини се да је у пракси настава ликовне културе потцијењена у односу на наставу других наставних предмета. Један од могућих разлога можемо тражити у раду самих учитеља и наставника. Ако учитељи, што су показали резултати неких истраживања (Наход, 2003), ову наста-

ву доживљавају као тегобу и приступају јој као таквој, онда је очекивано да је и ученици третирају на исти начин. Ученици млађег основношколског узраста се у већини случајева угледају на своје учитеље. Ако они већ тада изграде негативне ставове према настави ликовне културе, може се очекивати да ће се њихова опредељеност за учење тог предмета смањивати са узрастом. Сличне резултате биљеже и нека друга истраживања у области наставе основношколског узраста (Станковић, 2007). У неким истраживањима наводи се да је уз музичку културу и физичко васпитање један од најнезанимљивијих предмета управо ликовна култура (Bodroški, 1998; види код: Наход, 2003). Такође, новија истраживања показују да ученици вреднују школу више негативно него позитивно (Suzić, 2009). Све ове чињенице указују на то да су истраживања у овој области неопходна ако желимо да побољшамо квалитет васпитања и образовања ученика у XXI вијеку, као и да ублажимо јаз између наставе ликовне културе и савремене ликовне умјетности, с једне стране, те између наставе ликовне културе и других наставних предмета, с друге стране.

Богомил Карлаварис сматра да „нарочито треба истаћи велику васпитну вриједност ликовног васпитања, јер је то једна од ријетких васпитних области која доприноси стварању нове, слободне и стваралачке личности, област која рјешава једностраност данашње наставе у нашим школама“ (Karlavaris, 1969: 23). Управо овдје видимо значај наставникове улоге. На који начин наставници наставу ликовне културе могу „приблизити“ ученицима? Колико су сазнања која ученици стичу кроз цјелокупни наставни процес интегрисана у цјелину? Гдје је ту ликовна култура? Каква је њена позиција у систему или је она ван система? Могу ли, захваљујући адекватном приступу (начину поучавања), умјетничка дјела постати дио интереса ученика? „Систематско усмјеравање пажње ученика на конкретне елементе и структуре ликовног рада могу до-

вести до све суптилније ликовне перцепције, што изазива све суптилније емоционалне реакције и томе примјерено доживљавање умјетнице“ (Duh, Čađan & Huzjak, 2012: 646). На часовима ликовне културе наставници треба да подстичу ученике да активно опажају умјетничка дјела, те да не спутавају своја лична искуства са умјетношћу. Да би то постигли, неопходно је да, у атмосфери међусобног повјерења, воде дескриптивни дијалог са ученицима о умјетничким дјелима, а затим да заједнички интерпретирају умјетничка дјела (Selaković, 2012). Такође, прераним објашњавањем садржаја умјетничког дјела гушимо истраживачки потенцијал ученика, што може довести до превладавања изреченог над виђеним (Duh, Čađan & Huzjak, 2012). Како би се избјегла униформност и развили креативни потенцијали ученика, настава ликовне културе би требало да им омогући да препознају сличности, разлике и јединственост у свом раду, али и у себи самима (Eisner, 2002; види код: Hadžić Jovančić, 2011). Овакве методичке „препоруче“ могу бити корисне смјернице у подизању квалитета рада наставника и испуњавању часа позитивним емоцијама.

Ликовна култура и учење

Наставни предмети се прожимају и допуњавају, па је један исти проблем могуће сагледати са више аспеката. На настави је могуће остварити везу између ликовног и музичког дјела, између ликовног и литерарног дјела, ликовне културе и математике, ликовне културе и историје. При томе, предност треба дати структуралном повезивању у односу на тематско. На примјер, слике Паје Јовановића и Уроша Предића (*Сеода Срба*, *Косовка дјевојка* и друге) приказују тешке тренутке српског народа за вријеме турске владавине (Selaković, 2011). Дакле, слике са историјским композицијама могле би се користити као основа за продубљивање садржаја из наста-

ве историје, с једне стране, и наставе ликовне културе, с друге стране. Оваквим приступом историјски догађаји би се могли сагледати из перспективе умјетника, а умјетничко дјело би се могло сагледати кроз призму историјских догађаја одређеног времена.

Ученике је неопходно охрабривати да повезују ликовну културу са другим предметима, као и да уче уз цртање. Зашто? Ученици често немају „храбрости“ или нису охрабривани да праве везе међу различитим наставним предметима. Једно истраживање показало је да ученици имају вишу интринзичку мотивацију у умјетности, него у математици, али да је њихова самоефикасност виша у настави математике у односу на умјетност (Potter & Edens, 2006). Исте ауторке дају своје тумачење ових налаза: могуће је да наставници нису свјесни колико високе стандарде постављају ученицима у настави ликовне културе. Насупрот томе, у математици се успјех и способности потврђују (доказују) тачним одговорима који се оцјењују (Potter & Edens, 2006). Поједностављено речено, умјетност је више субјективна, а наука је више објективна (егзактна). Оно што им је, ипак, заједничко јесте могућност размишљања (како у умјетности, тако и у науци) изван оквира (калупа) и кретање према постављеном циљу различитим путевима. Те предности наставници мало користе у свом раду са ученицима. Управо ту се налази могућност структуралне корелације међу различитим предметима, која не остаје на репродукцији конкретног знања, већ на развијању бројних способности. На тај начин ученицима не дајемо готова рјешења, већ их учимо како да рјешавају проблеме.

Такође, можемо говорити о учењу уз цртање, гдје цртање служи као средство да се дође до циља. У првом плану мора бити развој способности мишљења (дивергентна продукција идеја), а не репродукција већ усвојених знања. На примјер, код рјешавања тешко разумљивих

и тешко рјешивих математичких проблема наставници често предлажу употребу цртежа ради лакшег разумијевања (Potter & Edens, 2006). Међутим, намеће се питање да ли су наши ученици оспособљени да визуелно комуницирају, то јест да ли су визуелно писмени. Пођемо ли од одређења визуелне писмености као способности „интерпретације, употребе, процјене и стварања визуелних представа у различитим материјалима, техникама и медијима“, можемо уочити да се она не ограничава само „на поље естетског израза и визуелних умјетности, већ обухвата и друге области као математику, физику, географију, биологију“ и друге (Рауник-Кирков, 2011: 468). То значи да многи ученици који не познају ликовни језик, који нису визуелно писмени, могу визуелне презентације у процесу учења доживјети као инхибирајуће (Рауник-Кирков, 2011). С друге стране, можемо поставити и следеће питање – да ли су наши наставници визуелно писмени? Негативне одговоре на ова два питања можемо тумачити као изостајање интердисциплинарне комуникације. То значи да свака област постоји само у својим оквирима, њена питања остају неразумљива из угла других области. Тако ученици добијају исцјепкана знања, те остају ускраћени за развој бројних способности (компетенција) неопходних за живот у XXI вијеку.

Значај социјалне промоције ученика

Већ дужи временски период истраживачи упућују на социјалне мотиве као значајне детерминанте понашања које су повезане са школским постигнућима ученика (McClelland, 1985; Murray, 1938; Veroff & Veroff, 1980; види код: Suzić, 2005). Предности рада у којем ће бити уважени социјални циљеви и кроз који ће доћи до изражаја социјална промоција су вишеструке. Савремена настава, без обзира о којем предмету је ријеч, учи ученике како да помогну вршњацима, али и како да прихвате помоћ вршњака, како

да граде здраве односе засноване на јачању компетенција, а не на конкуренцији, која је својствена традиционалној настави. Или, како би чувени Жак Фреско (Jacques Fresco, 1974) рекао, конкуренција је опасна, друштвено увредљива, а сматра се исправном и нормалном јер смо васпитани по том систему вриједности. У ликовној култури оригиналност, богатство идеја, разноврсност мотива, различитост интерпретација јесу основа за јачање емоционалних и социјалних компетенција. Задовољство и позитивне емоције које побуђује идеја или слика вршњака јесте нешто што можемо његовати кроз наставу ликовне културе.

Има истраживања која потврђују да ученици уз подршку наставника, у њиховом напору да побољшају ученичку вјештину цртања, такође, преферирају и индиректније методе, као што су ослањање на вршњаке и културне моделе (Kalin, 2005: 232). Могућност учења од других и са другима, „завирити“ у туђи рад, чути другачије (чак и супротно) мишљење, добити подршку од стране вршњака, пружити подршку вршњацима, представити свој рад или рад своје групе пред другима – све су то могућности које савремена настава сматра легитимним.

Један од ефикаснијих начина социјалног промовисања ученика јесте школска изложба. Жеља ученика да свој рад покаже на школској изложби је жеља за одобравањем, подршком и похвалом од стране наставника и ученика. Такав рад има печат индивидуалности и код ученика развија позитиван осјећај припадности школском колективу, а сам чин припреме школске изложбе праћен је флоу-доживљајем (Suzić, 1998). Уз то, радови на школским изложбама могу бити и награђени књигама из области ликовне умјетности или умјетничким материјалом за рад (Karlavaris, 1974). Тако унутрашња мотивација остаје у првом плану, а награда на симболичан начин потврђује унутрашње задовољство и испуњеност ученика. Такође, излагање радова пред

другим ученицима је нешто што треба практиковати на сваком часу ликовне културе како би се извршила квалитетна анализа радова. Нада Гргурић и Маријан Јакубин сматрају да „стваралачку климу у разреду, примјерице, можемо његовати награђивањем креативног приступа; избјегавати све оно чиме побуђујемо код ученика страх од неуспјеха; стварати интелектуалну климу у којој ће се ученикова оригиналност и продуктивно мишљење, играње идејама цијенити и награђивати барем толико колико и савладавање знања“ (Grgurić i Jakubin, 1996: 98). Стваралачка клима се добрим дијелом може остварити у одјељењу у којем ученици могу слободно изразити своје мишљење, своја осјећања, у којем се могу неспутано ликовно изразити.

Методолошки приступ

Циљ истраживања

Циљ истраживања је утврђивање ставова ученика према ликовној култури у односу на пол, узраст и успјех (општи успјех и успјех из ликовне културе).

Хипотезе

Главна хипотеза у овом истраживању гласи: постоји међузависан однос између ставова ученика према ликовној култури и а) пола, б) узраста, те в) успјеха ученика. Ставови ученика смо мјерили на основу њиховог вредновања ликовне културе у свакодневном животу и школи. У циљу ефикасније провјере, главну хипотезу смо разложили у неколико помоћних. *Прва*, постоји значајна разлика између дјечака и дјевојчица у вредновању ликовне културе. *Друга*, постоји међузависан однос између узраста и вредновања ликовне културе. *Трећа*, постоји статистички значајна корелација између успјеха (општег и из ликовне културе) ученика и вредновања ликовне културе.

Инструмент

Да бисмо провјерили постављене хипотезе, било је неопходно користити одговарајући инструмент. Конструисали смо и баждали инструмент под називом ЛИЈа – *Ликовна култура и ја*, који садржи четрдесет три тврдње распоређене у шест суптестова: *Ликовна култура у свакодневним ситуацијама* ($\alpha=0,76$), *Важност часова ликовне културе* ($\alpha=0,87$), *Учење уз цртање* ($\alpha=0,82$), *Однос наставника ликовне културе према ученицима* ($\alpha=0,84$), *Ликовна култура у основи социјалне промоције* ($\alpha=0,62$), те *Учење повезивањем ликовне културе са другим наставним предметима* ($\alpha=0,83$). На све тврдње испитаници су одговарали тростепеном скалом: не (никад), понекад, да (увијек).

Узорак

Узорком је обухваћено 320 ученика (по једно одјељење V, VI, VII, VIII и IX разреда) из три бањалучке основне школе: школа „Бранко Радичевић“ са 118 ученика, школа „Борисав Станковић“ са 92 ученика и школа „Георги Стојков Раковски“ са 110 ученика. Узраст ученика је од десет до петнаест година, од чега је 151 женског пола и 169 мушког пола.

Начин спровођења истраживања

Истраживање је спроведено у новембру 2012. године. Како би се добили што искренији одговори, ученицима је објашњен основни смисао истраживања и наглашено да послуже читања тврдње, ако им нешто не буде јасно, могу подићи руку и тражити појашњење. Ученици су на листу за одговоре уписивали: а) податке о себи (пол, назив школе коју похађају, општи успех на полугодишту и крају школске године, успех из ликовне културе на полугодишту и на крају школске године) и б) степене слагања/неслагања са прочитаним тврдњама. Оваквим начином спровођења истраживања свели смо на минимум нејасноће које могу настати када уче-

ници сами читају питања. Прикупљени подаци су обрађени статистичким програмом SPSS 20 for Windows.

Резултати истраживања

Прва помоћна хипотеза у овом истраживању гласи да постоји значајна разлика између дјечака и дјевојчица у вредновању ликовне културе. Потврду ове помоћне хипотезе налазимо у резултатима истраживања представљеним у Табели 1. Већу важност ликовној култури придају дјевојчице него дјечаци. Још нека истраживања слично потврђују. Визуализација у процесу учења је више изражена код дјевојчица него код дјечака (Станковић Јанковић, 2012). Чини се да су дјевојчице више него дјечаци визуелни типови, то јест у току учења више од дјечака користе боје, скице, симболе, цртеже и друга визуелна „оруђа“. Истраживање о ставовима према наставним предметима указује да, с једне стране, позитивне ставове према настави ликовне културе у већем проценту изражавају ученице осмог разреда него ученици осмог разреда, док, с друге стране, међу предметима према којима ученици мушког пола у већој мјери изражавају негативне ставове јесте и ликовна култура (Мирков, 2002). Такође, дјевојчице петог разреда су показале предност у односу на своје вршњаке дјечаке у истраживању којим су мјерене перцептивне способности (опажање ликовних дјела), рецептивне способности (прихватање ликовних дјела), те познавање основа ликовне теорије (Duh, Čađran & Huzjak, 2012). Дакле, својим ставовима, способностима и знањем о ликовној култури/умјетности дјевојчице предњаче у односу на дјечаке. Добро би било нека наредна истраживања усмјерити на освјетљавање удјела културолошког миљеа у детерминисању полних разлика, те испитати да ли се у васпитању и образовању дјевојчица већи значај придаје развоју одређених аспеката личности и одређених обла-

сти науке и умјетности, док су неке друге области и аспекти личности „резервисани“ за дјечаке. С друге стране, неопходно је указати и на биолошку основу полних разлика (Heršković, 2011), а која се може одразити на разлику у њиховом ликовном сензибилитету. Одговори на нека питања ученика управо нам то сугеришу.

На питања о ликовној култури у свакодневним ситуацијама као што су: *Од малих ноју волим да се давим ликовним стваралаштвом (цртањем, сликањем, четињем о ликовној умјетности) и Када уређујем собу важно ми је како ћу ускладиш доје и распоредити ствари у њој*, дјевојчице из одјељења која су била укључена у истраживање громогласно су одговарале: „Да, да, да, обавезно!“. Већина их је са одушевљењем потврђивала да цртају и сликају од најранијих дана, а многе су се трудиле да објасне о чему воде рачуна приликом уређења собе. За разлику од њих, дјечаци су у неколико наврата коментарисали: „Никада, глупост, то ми мама ради!“ и слично или „То никада не радим!“. Дакле, очигледно је да су дјевојчице више од дјечака анимиране у активностима које, на посредан или непосредан начин, одражавају везу са ликовном културом.

Када је у питању други суптест, *Важности часова ликовне културе*, дјевојчице се више него дјечаци радују часовима ликовне културе и ужи-

вају на тим часовима (Табела 1). Дјечаци већином констатују да уживају јер на тим часовима не раде ништа, док мањи број њих климањем главе потврђује и одобрава изречене ајтеме. Предност дјевојчица над дјечацима је уочена и у суптестовима *Учење уз цртање* и *Учење повезивањем ликовне културе са другим наставним предметима* (Табела 1). Дјевојчице више цртају. Цртање им помаже да боље памте и да се дуже концентришу. Такође, ликовну културу више повезују са учењем других предмета.

Увидом у резултате јасно је да дјевојчице позитивније вреднују наставников рад на часовима ликовне културе, његово помагање, стварање позитивне атмосфере и друго. *Ликовној култури у основи социјалне промоције* дјевојчице придају већу важност од дјечака. Дјевојчице су отвореније за социјалну интеракцију у области ликовне културе и спремније за социјално експонирање.

Друга помоћна хипотеза гласи: постоји међузависан однос између узраста и вредновања ликовне културе. Потврду ове помоћне хипотезе даје нам анализа варијансе за однос вредновања ликовне културе и узраста (Табела 2). Можемо запазити да ученици VI разреда придају највиши значај ликовној култури, а потом је примјетан тренд опадања са узрастом (до IX разреда).

Табела 1: Значајности разлике међу аритметичким срединама вредновања ликовне културе између дјечака и дјевојчица

Варијабла	Дјевојчице		Дјечаци		t-вриједности	p
	M	SD	M	SD		
Ликовна култура у свакодневним ситуацијама (7 ајтема)	26,35	5,21	21,44	7,40	6,789	0,000
Важности часова ликовне културе (7 ајтема)	25,37	7,36	22,11	8,76	3,581	0,000
Учење уз цртање (5 ајтема)	16,83	5,72	14,74	6,52	3,030	0,003
Однос наставника ликовне културе према ученицима (11 ајтема)	36,63	9,55	33,15	11,80	2,875	0,004
Ликовна култура у основи социјалне промоције (6 ајтема)	18,93	5,07	17,43	5,54	2,507	0,013
Учење повезивањем ликовне културе са другим наставним предметима (7 ајтема)	23,30	7,40	20,31	8,27	3,393	0,001

Завршетком петог разреда завршава се и први циклус основног школовања, а прелазак у шести разред означава прелазак из разредне у предметну наставу. Ученицима V разреда наставу ликовне културе предаје учитељ, као и остале предмете. Могуће је да наставу ликовне културе учи-

тељи успјешно интегришу са осталим наставним предметима или, супротно томе, услед недостатка вјештина и самопоуздања заступају неинтервентни приступ и на тај начин препуштају дјецу самој себи, што она опет високо вреднују. Шта се дешава послије VI разреда? Градиво се

Табела 2: Анализа варијансе (ANOVA) за однос вредновања ликовне културе и узрасћа (разред)

Варијабла	Разред	N	M	SD	F	p
Ликовна култура у свакодневним ситуацијама (7 ајшема)	V	68	25,97	6,49	22,376	0,000
	VI	69	28,30	4,55		
	VII	69	23,17	6,93		
	VIII	59	20,15	6,28		
	IX	55	19,91	6,18		
	Сви	320	23,76	6,90		
Важност часова ликовне културе (7 ајшема)	V	68	26,97	6,38	39,741	0,000
	VI	69	30,19	4,96		
	VII	69	22,97	8,22		
	VIII	59	17,17	7,88		
	IX	55	19,15	5,95		
	Сви	320	23,65	8,27		
Учење уз цртање (5 ајшема)	V	68	16,97	5,60	25,140	0,000
	VI	69	20,01	5,08		
	VII	69	16,04	5,86		
	VIII	59	10,93	5,23		
	IX	55	13,55	5,48		
	Сви	320	15,73	6,23		
Однос наставника ликовне културе према ученицима (11 ајшема)	V	68	41,00	7,91	56,183	0,000
	VI	69	43,35	6,79		
	VII	69	33,75	10,45		
	VIII	59	28,19	8,66		
	IX	55	24,78	7,56		
	Сви	320	34,79	10,92		
Ликовна култура у основи социјалне промоције (6 ајшема)	V	68	20,06	3,82	26,213	0,000
	VI	69	21,71	4,61		
	VII	69	17,91	5,13		
	VIII	59	14,61	4,76		
	IX	55	15,35	5,06		
	Сви	320	18,14	5,37		
Учење повезивањем ликовне културе са другим наставним предметима (7 ајшема)	V	68	22,85	6,69	30,973	0,000
	VI	69	28,74	5,21		
	VII	69	20,91	8,04		
	VIII	59	17,10	7,25		
	IX	55	17,51	6,62		
	Сви	320	21,73	8,00		

послије VI разреда усложњава, а вјероватно је све мање заступљена структурална корелација. Дакле, разлоге ових разлика у ставовима можемо тражити у наставном плану и програму, ангажовању наставника, као и самој активности ученика. Доминација традиционализма у настави, те раскорак између потреба и интересовања ученика и онога што им наставник нуди често производе овакве резултате. Међутим, када су у питању *Учење уз цртање, Важности часова ликовне културе, Ликовна култура у основи социјалне промоције и Учење повезивањем ликовне културе са другим наставним предметима* у IX разреду долази до благог пораста у вредновању ликовне културе (Табела 2).

Слично су показала и истраживања о ставовима ученика према музичкој култури: ученици (од V до VIII разреда) позитивно вреднују наставу музичке културе, али то вредновање опада са узрастом ученика (Бјелобрк Бабић, Станковић Јанковић и Ђурђевић, 2011). Намеће се питање да ли то значи да у вишим разредима основне школе настава ликовне (и музичке) културе поприма форму која не одговара „природи“ умјетничког васпитања и образовања или је ученици доживљавају као ограничавање њихове слободе, па јој, што су старији, придају мањи значај. Међутим, пружимо ли шансу ученицима да кроз вјежбање, моделирање и социјалну медијацију стекну способност да визуелно искуство представе кроз одређени медијум и обогате потенцијал свога изражавања (Pariser, 1979; види код: Kalin, 2005), поучавање не мора ограничити њихову слободу, већ, напротив, може им омогућити и веће слободе (Kalin, 2005).

Оно што би се могло још навести, а што је везано за истраживање, јесте да је примијећено да ученици у великој мјери повезују особине наставника са ставовима о настави ликовне културе. У току самог истраживања ученици су углавном испољили негативан став према наставницима ликовне културе као и према њиховом

раду. И нека ранија истраживања потврђују да је однос ученика према настави одређеног предмета повезан са особинама наставника који предаје тај предмет (Сузић, 2003). Од великог значаја за подизање квалитета рада наставника може бити увид у оне облике помоћи које у ликовној култури преферирају сами ученици, те уважавање искустава ученика.

Сљедећа претпоставка говори о постојању статистички значајне корелације између успјеха (општег и из ликовне културе) ученика и вредновања ликовне културе. Аргументе за дјелимично прихватање ове потхипотезе налазимо у Табели 3. Потпуно је јасно да су са повећањем успјеха из наставе ликовне културе, како на полугодишту, тако и на крају школске године, ставови према ликовној култури позитивнији. Међутим, када је у питању општи успјех, видимо да нема статистички значајних корелација између општег успјеха (на полугодишту и на крају школске године) и *Учења уз цртање*, као ни између општег успјеха (на полугодишту и на крају школске године) и *Учења повезивањем ликовне културе са другим наставним предметима*. Ови налази нас наводе на размишљање о томе да ли је учење уз цртање и повезивање са наставом других предмета мање пожељно од неких других параметара вредновања општег успјеха. Поново се доводи у питање интегрисаност, односно исцјепканост, како градива, тако и критеријума оцјењивања. Можемо се запитати да ли је „право“ учење нешто што је резервисано само за неумјетничке предмете, па се при оцјењивању општег успјеха ученика сматра ниже вриједним ако се у учењу користи цртање и повезивање ликовне културе са другим наставним предметима.

Показало се да *Однос наставника ликовне културе према ученицима* позитивно и статистички значајно корелира, како са успјехом из ликовне културе, тако и са општим успјехом ученика. О повезаности односа наставника према ученицима (особина наставника како их виде

Табела 3: Пирсонови коефицијентни корелације између вредновања ликовне културе и успјеха ученика

Варијабла	Општи успјех на полугодишту	Општи успјех на крају године	Успјех из ликовне културе на полугодишту	Успјех из ликовне културе на крају године
Ликовна култура у свакодневним ситуацијама (7 ајшема)	0,12*	0,14*	0,24**	0,20**
Важност часова ликовне културе (7 ајшема)	0,12*	0,14*	0,26**	0,20**
Учење уз цртање (5 ајшема)	0,07	0,08	0,19**	0,12*
Однос наставника ликовне културе према ученицима (11 ајшема)	0,20**	0,21**	0,24**	0,18**
Ликовна култура у основи социјалне промоције (6 ајшема)	0,12*	0,10	0,18**	0,16**
Учење повезивањем ликовне културе са другим наставним предметима (7 ајшема)	0,07	0,08	0,21**	0,16**

** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

ученици) и успјеха ученика у предмету који предаје тај наставник говоре и нека друга истраживања. Школски успјех ученика је повезан са њиховим доживљајем особина наставника (Сузић, 2003). Ученици који позитивно вреднују своје наставнике више се залажу и боље уче предмет који предаје тај наставник. Колико је значајна улога наставника у васпитно-образовном процесу говори и чињеница да се квалитет часова наставе ликовне културе позитивно одражава на опажање и прихватање умјетничких дјела (Duh, Čafran & Huzjak, 2012). Управо су опажање и прихватање умјетничких дјела вриједности које наставници ликовне културе високо вреднују. Такође, што је однос наставника ликовне културе према ученицима процијењен позитивније, то је и општи успјех ученика већи. Такав начин рада наставника дјелује мотивационо на ученике, па њихово ангажовање на задацима доноси високе резултате, како на часовима ликовне културе, тако и на часовима других наставних предмета.

Закључна дискусија

Истраживањем су у потпуности потврђене двије потхипотезе. Утврђено је да постоји значајна разлика између дјечака и дјевојчица у вредновању ликовне културе и да постоји међузависан однос између узраста ученика и вредновања ликовне културе. Када је у питању повезаност између ставова ученика према ликовној култури и успјеха ученика, потхипотезу можемо дјелимично потврдити.

Однос савременог наставника према ученицима се знатно промијенио у односу на традиционалног наставника. Наставник, ни у ком случају, не треба ученицима сервирати готова знања, већ својим радом помоћи им да пронађу смисао и вриједности у ономе што раде (уче), да размишљањем одговарају на нове изазове. Конкретно, у настави ликовне културе ученицима је неопходно помоћи да пронађу смисао и вриједност у ликовним дјелима како би се код њих побудила интересовања за ликовну умјетност.

Пракса базирана на наставниковом виђењу и вредновању умјетничког развоја дјечијег рада и занемаривању ученикове перспективе, те изостајање активности неопходних за култивисање њихових интересовања, циљева и умјетничких техника, „дисконектује“ ученике из процеса и слабо доприноси подржавању или унапређивању њихових умјетничких подухвата (Kalin, 2005).

На крају, уколико желимо да васпитавамо и образујемо ученике, а не имагинарне умјетничке геније, добро би било да уважимо вриједности које ученици перципирају када се ангажују на задатку. Учениково перципирање корисности задатака (корисни су и значајни, како за непосредну ситуацију, тако и за различите аспекте живота појединца) и интринзичке вриједности у задацима (доносе уживање и забаву) повезани су са мотивацијом и интересовањем за активности (Hulleman, Durik, Schweigert & Harackiewicz, 2008). Без обзира на то да ли се ради о ликовној култури или неком другом наставном предмету, изостанак интересовања или

мотивације за активност може водити неуспјеху. С друге стране, поставља се методичко питање како изазове (задатке) које стављамо пред ученике учинити перцептивно корисним и интринзички вриједним за саме ученике. Један дио одговора лежи у искуству и интеракцијама ученика. Наставне ситуације које уважавају непосредно искуство ученика и у којима је ученицима омогућена интеракција ситуације су у којима је могуће створити амбијент уважавања вриједности које ученици перципирају када се ангажују на задатку.

Све ово говори колики је значај ликовне културе у развоју потенцијала ученика. Нажалост, њен значај је потцијењен. Свјedoци смо смањења броја часова наставе ликовне културе, што говори о њеној маргинализацији у оквиру васпитно-образовног система. Ипак, то не би смјело да нас обесхрабри. Ликовни педагози могу дати свој допринос осмишљавајући атрактивне програме ликовне културе за слободно вријеме.

Литература

- Бјелобрк Бабић, О., Станковић Јанковић, Т. и Ђурђевић, С. (2011). Ставови ученика према настави музичке културе. *Зборник радова са Научној скупи: Настава и учење – стање и проблеми* (597–610). Ужице: Учитељски факултет.
- Мирков, С. (2002). Неки чиниоци формирања ставова према наставним предметима. *Настава и васпитање*, 5, 383–399.
- Наход, С. (2003). Прилог методици ликовне културе. У: *Приручник за наставу ликовне културе* (1–84). Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Рауник Кирков, М. (2011). Васпитање и процес ликовног описмењавања. *Васпитање за хумане односе – проблеми и перспективе* (467–471). Ниш: Филозофски факултет.
- Станковић, Т. (2007). *Васпитање емоционалности у школи*. Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Станковић Јанковић, Т. (2012). *Учење учења и емоције у настави*. Бања Лука: Арт принт.
- Сузић, Н. (1998). *Како мотивисати ученике*. Српско Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.

- Сузић, Н. (2003). *Особине наставника и однос ученика према настави (прве издање)*. Бања Лука: Teacher Training Centre.
- Castro, J. C. (2012). Learning and Teaching Art Through Social Media. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*, 53 (2), 152–169.
- Đorđević, B. (2009). Odnos učenika razredne nastave prema muzičkoj umjetnosti. *Norma*, 1, 39–49.
- Duh, M., Čagran, B. & Huzjak, M. (2012). Quality and Quantity of Teaching Art Appreciation: The Effect of School Systema on Students' Art Appreciation. *Croatian Journal of Education*, 14 (3), 625–655.
- Fresco, J. (1974). *Introduction to Sociocyberneering* [Television broadcast, August 19]. Miami: WTWJ 4.
- Grgurić, N. i Jakubin, M. (1996). *Vizualno-likovni odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Educa.
- Hadži Jovančić, N. (2011). Umjetnosti u opštem obrazovanju: Šta sve obrazovanje može da nauči od umjetnosti. *Pedagogija*, 2, 195–203.
- Herškovic, N. (2011). *Mozak*. Beograd: Laguna.
- Hulleman, C. S., Durik, A. M., Schweigert, S. A. & Harackiewicz, J. M. (2008). Task Values, Achievement Goals, and Interest: An Integrative Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 2, 398–416.
- Huzjak, M. (2010). Obrazovanje na distancu i e-učenje u likovnoj kulturi. *Metodika* 20, 1 (11), 8–22.
- Kalin, N. M. (2005). Children's Views on Teaching and Learning in Drawing. *Arts and Learning Research Journal*, 21 (1), 217–236.
- Karlavaris, B. (1969). *Likovno vaspitanje – priručnik za nastavnike*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika Socijalističke Republike Srbije.
- Karlavaris, B. (1974). *Metodika nastave likovne kulture*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Potter, E. F. & Edens, K. M. (2006). Using Drawing for Math Instruction: Relationship of Performance in Art and Math. *Arts and Learning Research*, 22 (1), 43–66.
- Selaković, K. (2011). Konstruktivistički pristup u nastavi likovne kulture. *Nastava i učenje – starije i mlađe generacije* (611-622). Ужице: Учитељски факултет.
- Selaković, K. (2012). Recepcija likovnog umjetničkog djela kod djece mlađeg školskog uzrasta (Teorijski aspekt). *Nastava i učenje – ciljevi, starije generacije, ishodi* (663–676). Ужице: Учитељски факултет.
- Selaković, K. (2012). Recepcija likovnog umjetničkog djela kod djece mlađeg školskog uzrasta (Teorijski aspekt). *Nastava i učenje – ciljevi, starije generacije, ishodi* (663–676). Ужице: Учитељски факултет.
- Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI vijek*. Banja Luka: TT-Centar.
- Suzić, N. (2009). Kako učenici vrednuju školu i kako uče. U: *Monografija međunarodnog znanstvenog skupa „Škola po mjeri“* (221–236). Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
- Turković, V. (2009). Umjetničko obrazovanje u tranziciji: Likovno obrazovanje u evropskom obrazovnom sustavu. *Metodika* 18, (10) 1, 8–38.

Summary

The author starts from the idea that Art culture is not sufficiently “used” in pedagogy and education of the young. Her research points at the present state, and as well, points at possibilities of putting Art culture into the function of developing different potentials of students’ personalities. The aim of the research is determination of attitudes of students towards Art culture concerning the gender, age and achievement (general marks and Music Art marks). The research included three hundred and twenty students of three primary schools in Banja Luka. The instrument used in this research includes six subtests: Art Culture in everyday situations, Significance of Art Culture Classes, Learning with the aid of Drawing, Relation of Art Teachers towards students, Art Culture as the Basis of Social Promotion and Learning by linking Art Culture with other teaching subjects. It has been shown that girls give more significance to Art Culture than boys. When the age is in question, the sixth grade students give most significance to Art culture, and there is the trend of falling with the age (up to 9th grade). In the end, it has been shown, that with better marks in Art culture, attitudes towards this teaching subjects are better. On the other hand, there have not been statistically significant correlations between general marks and Learning with the aid of drawing, and with general marks and learning by connecting Art culture and other teaching subjects.

Key words: attitudes of students, Art culture, gender, age, achievement.