Senzibiliziranje učenika osnovne škole za razvoj sposobnosti i nagnuća u likovnoj kluturi

Jelenčić, Josip

Master's thesis / Diplomski rad

2021

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Academy of Arts and Culture in Osijek / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku**

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:251:392308

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-03-29**

AKADEMIJA ZA UMJETNOST I KULTURU U OSIJEKU

THE ACADEMY OF ARTS AND CULTURE IN OSIJEK

Repository / Repozitorij:

Repository of the Academy of Arts and Culture in Osijek

zir.nsk.hr

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

dabar

DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA
AKADEMIJA ZA UMJETNOST I KULTURU U OSIJEKU
ODSJEK ZA VIZUALNE I MEDIJSKE UMJETNOSTI
SVEUČILIŠNI DIPLOMSKI STUDIJ LIKOVNE KULTURE

JOSIP JELENČIĆ

SENZIBILIZIRANJE UČENIKA OSNOVNE ŠKOLE ZA RAZVOJ OPĆIH SPOSOBNOSTI I NAGNUĆA U LIKOVNOJ KULTURI

DIPLOMSKI RAD

Mentor:
doc. art. Zlatko Kozina

Osijek, 2021.

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

AKADEMIJA ZA UMJETNOST I KULTURU U OSIJEKU

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

kojom ja Josip Jelenčić potvrđujem da je moj diplomski rad pod naslovom„ Senzibiliziranje učenika osnovne škole za razvoj općih sposobnosti i nagnuća u likovnoj kulturi'' te mentorstvom doc. art. Zlatka Kozine isključivo mojega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima i oslanja na objavljenu literaturu kao što to pokazuju korištene bilješke i bibliografija. Izjavljujem da niti jedan dio diplomskog rada nije napisan na nedopušten način, odnosno da nije prepisan iz necitiranog rada, pa tako ne krši ničija autorska prava. Također izjavljujem da nijedan dio ovoga završnog/diplomskog rada nije iskorišten za bilo koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanove.

U Osijeku, _____

Potpis

_____

SADRŽAJ

Sažetak

1. UVOD 1
2. ODGOJ 3
2.1. Školski odgoj i obrazovanje 5
2.2. Umjetnički odgoj 7
2.3. Estetski odgoj 9
2.4. Umjetničko područje u odgoju i obrazovanju 10
2.5. O likovnoj kulturi 11
3. EMOCIJA 14
3.1. Emocija u odgojno-obrazovnom procesu 15
4. POTICANJE ESTETSKOG SENZIBILITETA 16
4.1. Likovnost kao poticaj estetskog senzibiliteta 17
5. MOTIVACIJA 19
5.1. Učitelj kao motivator nastavnog procesa 20
5.2. Intrinzična motivacija 21
5.3. Ekstrinzična motivacija 22
6. TEME I MOTIVI 24
6.1. Vizualni motivi 25
6.2. Likovni i kompozicijski elementi kao motiv i poticaj 26
6.3. Nevizualni motivi 27
6.4. Osjećaji kao nevizualni poticaj 28
6.5. Motivi za osvještavanje djece 30
7. LIKOVNI TIPOVI DJECE 32
7.1. Likovni tipovi djece uvjetovani likovnim sposobnostima 33
7.2. Likovni tipovi djece uvjetovani uporabom likovno-izražajnih sredstava 33
7.3. Likovni tipovi djece uvjetovani osobnim kompetencijama djeteta 35
8. LIKOVNI MATERIJALI, PRIBORI I TEHNIKE 39
9. IGRA KAO INTRINZIČNO MOTIVIRANA AKTIVNOST U NASTAVI LIKOVNE KULTURE 40
10. ŽIVOTNI PROSTOR SLOBODNOG VREMENA 42
10.1. Izvannastavne aktivnosti i kreativni odgoj 46

10.2. Škola kao poticaj 48
10.3. Metode rada i interesi djece u izvannastavnim aktivnostima 49
ZAKLJUČAK 52
LITERATURA 54
POPIS SLIKOVNIH MATERIJALA 60

Sažetak

Rad „*Senzibiliziranje učenika osnovne škole za razvoj općih sposobnosti i nagnuća u likovnoj kulturi*“ na autentičan način ukazuje na važnost umjetničkih sadržaja u odgojno-obrazovnom sustavu, isto tako, posebno naglašava važnost cjelovitog odgoja, osobito odgoja koji promiče duhovni i moralni razvoj. Estetski odgoj ne znači samo odgoj za lijepo u umjetnosti, nego ga treba shvaćati šire: kao odgoj za lijepo u umjetnosti, ali i izvan nje: u prirodi, radu, u životu uopće. Likovno stvaralaštvo može se interpretirati kao sredstvo kojim se utječe na estetski senzibilitet. Uz opće i likovne sposobnosti, motivi su najznačajniji subjektivni čimbenici uspješnog učenja i izražavanja u likovnom odgoju. Interesi i igra čine važan kontekst za učenje jer omogućuju uvježbavanje socijalnih i kognitivnih vještina, povećanje trajanja djetetove pažnje i motivacije. Motivacija za svakog pojedinca može predstavljati nešto drugo, jer svaka osoba različito reagira na iste stimulanse. Kako bi učenika dobro motivirao, učitelj mora biti kreativan, dosjetljiv i dobar poznavatelj likovnog jezika te mentalnog i fizičkog razvoja djeteta. Emocionalni razvoj moguće je poticati samo ako razumijemo djetetove razvojne potrebe i međuovisnost svih razvojnih domena. Na emocionalni razvoj učenika utječe nevizualno poticanje kojim otvaraju duh, razvijaju maštu i dugoročno stvaraju usmjerenost prema prepoznavanju osobnih emocija. Također, rad razmatra mogućnosti stvaranja likovnih radova različitih likovnih tipova djece prema zadanim motivima. Poštivanje individualnih karakteristika nužno je za objektivno vrednovanje u likovnom radu u školi već od prvog razreda.

Ključne riječi: odgoj, umjetnički odgoj, estetski odgoj, likovna kultura, motivacija, teme i motivi, interesi djece, likovni tipovi djece, slobodno vrijeme, izvannastavne aktivnosti

Summary

This academic paper titled „The sensitization of primary school students for the development of general abilities and inclinations in regard to fine arts" aims to point out the importance of teaching artistic content during the entirety of a child`s education, alongside the need for a wholly encompassing education that promotes the development of moral and spiritual values. Therefore, aesthetic education should not be understood just as a means of teaching what is beautiful in art alone, but also as a means of recognizing what is beautiful in our surroundings, be it in work, nature, or life in general. The creative process in art can be interpreted as a way of condoning aesthetic sensibility. The most important subjective factors of successful learning and expressing art are motives and motivations. This is corroborated by the fact that in order to enhance a child`s attentive span and motivation, playtime and interest-building have proven to be vital in learning how to express art due to being among the main ways of practicing social and cognitive skills. Motivation differs from individual to individual, since the reaction to a stimulant will not be the same for everyone. In order to be a great motivator, the art teacher needs to be creative, resourceful, excel at his knowledge of the fine arts, and also be good at recognizing both mental and physical aspects and stages of a child`s development. When it comes to emotional development, it can only be furthered if the teacher understands the child`s emotional needs and how they respond to the entirety of a child`s development. One of the things that affect the emotional development is non-visual encouragement, which is responsible for the intensity of a child`s imagination and, more importantly, a building block by which emotional intelligence is built. Furthermore, this paper discusses the possibilities of creating works of art on a given motive, the variable being children with differing artistic inclinations. The paper states that respecting individuality is one of the key factors in objective evaluation of artistic creation in schools beginning with the first grade.

Keywords: upbringing, art education, aesthetic education, art, motivation, themes and motives, child interests, artistic types of children, free time, extra-curricular activities

1. UVOD

*„Gotovo djevica je bila i izađe ona iz te jedinstvene radosti pjesme i lire i blistala je jasno kroz svoj proljetni veo i postelju spravi sebi u mojem uhu. I ležaše u meni. I sve je bilo njen san. Drveće kojem sam se divio, ove naslutljive daljine, livade koje osjetih i svako čudo, koje mi se zbi. Ona je spavala svijetom. Bože koji pjevaš, kako si je usavršio toliko, da ona ne poželi da se probudi? Gle, ona ustade i zaspa. Gdje je njezina smrt?„(*Herbert 1985 : 74)

Kultura i umjetnost bitne su sastavnice općeg odgoja i obrazovanja koje pridonose punom razvoju pojedinca. Umjetnost omogućuje okoliš i praksu u kojoj je učenik aktivno uključen u iskustva, procese i razvoj stvaralaštva. *Smjernice za umjetnički odgoj* (2006) navode kako umjetnički odgoj pridonosi obrazovanju koje objedinjuje tjelesne, intelektualne i stvaralačke sposobnosti i omogućuje dinamičnije i plodotvornije odnose između obrazovanja, kulture i umjetnosti. Likovna umjetnost grana je umjetnosti koja se služi likovnim znacima kako bi mogla izraziti ideje i emocije. „Bez emocionalnog sudjelovanja bilo koja akcija, ideja ili odluka bila bi zasnovana na pukim racionalnim pretpostavkama. Zdravo moralno ponašanje, koje predstavlja čvrstu osnovu građanina, zahtijeva emocionalno sudjelovanje.“ (Sikavica, 2018 : 5). Svi su ljudi subjekti likovnih procesa, jer u njima sudjeluju kao stvaratelji ili kao korisnici, pa je likovna aktivnost oblik estetskog komuniciranja među ljudima. Najviše odgojnih mogućnosti za estetski odgoj ima u nastavnim predmetima Likovna i Glazbena kultura, isto tako, velike mogućnosti za estetski odgoj u osnovnoj školi postoje u nastavi hrvatskog jezika i izvannastavnim aktivnostima. Primarni zadatak učitelja likovne kulture je otkloniti strah od „neznanja“ i razbiti predrasude o „znanju“. Richter (2015) ističe kako dijete nerijetko misli da crtanje podrazumijeva znanje o tome kako se nešto crta, a to opterećuje njegov likovni izraz. „Zbog toga dolazi u iskušenje simuliranja „znanja crtanja“ koje nije njegovo, a on pretpostavlja da bi mu se trebao približiti. Tada poseže za već viđenim rješenjima i obrascima predstavljanja. Prepustimo li djetetu da bez stručnog vodstva nacrta „onako kako vidi“, rezultat će biti manje ili više shematski prikaz i stereotipno likovno rješenje.“ (Richter, 2015 : 3). Govoreći o osnovnoškolskom obrazovanju, Juričić (2014, prema Trošt, 2019) ističe kako zadovoljstvo učenika nastavnim predmetima i općenito školom uvelike ovisi o kompetencijama učitelja koji s njima rade, jer upravo njihov angažman i kvaliteta odgoja i obrazovanja presudan su čimbenik koji djeluje ne samo na ishode učeničkih postignuća, već i na zadovoljstvo istima. Huzjak (2005) opisuje nezadovoljstvo odgojnim sustavom kao refleksija društvenog nedostatka svrhe i smisla. U svom znanstvenom članku „*Odgoj, misao i*

smisao“ opisuje čovjeka kao mašinu bez slobode „Ono što djeci nedostaje u procesu odgoja vidimo kao nedostatke odraslih – gubitak svrhe, nemotiviranost, nejasne životne vrijednosti, nespremnost na timski rad, stvaralačko i kritičko mišljenje, planiranje vremena i akcije. I iznad svega, poznavanje sebe kao mašine.“(Huzjak, 2005 : 8). Također, navodi sljedeće : „…djecu ipak trebamo naučiti razlikovati subjektivno od objektivnog; subjektivno je ono što nam se čini, ali nam se može učiniti i drukčije, zbog čega se ne slažemo sa samim sobom.“(Huzjak, 2005 : 8).

U radu su obrađeni raznovrsni vizualni i nevizualni likovni poticaji djece. Motivi trebaju biti zanimljivi i u skladu s dječjom dobi, interesima i razini iskustva. Kakvu ulogu ima učitelj u izboru motiva, na koji način poticati motivaciju, treba li umjetnost poučavati kao samostalan predmet zbog nje same ili zbog znanja, vještina i vrednota koje iz nje mogu proisteći, kako poticati estetski senzibilitet, zašto je igra bitan faktor u odgojno-obrazovnom procesu, samo su neka od pitanja na koja ću pokušati dati odgovor u ovom radu. Također, rad razmatra mogućnosti stvaranja likovnih radova djece različitih likovnih tipova. U vizualno – likovnom odgoju i obrazovanju potrebno je i moguće, još više nego u ostalim nastavnim predmetima, individualizirati nastavu. (Stevanović, 2003) Poštivanje individualnih karakteristika nužno je za objektivno vrednovanje u likovnom radu u školi već od prvog razreda.

2. ODGOJ

„…oslobađanje, uklanjanje svakog korova, otpada, gamadi što hoće napasti nježne klice biljaka, izlijevanje svjetlosti i topline, ljupki rumor noćne kiše, ono je nasljedovanje i obožavanje prirode kad je nastrojena majčinski i milodarno, ono je dovršenje prirode kad doskače njezinim svirepim i nemilosrdnim napadajima i preokreće ih u nešto dobro.“(Nietzsche, 2003 : 8)

Hrvatska enciklopedija, leksikografski zavod Miroslav Krleža opisuje odgoj kao proces izgrađivanja, razvijanja i oblikovanja čovjeka u njegovim ljudskim odlikama. Iako nam na prvu ruku može djelovati jednostavno, definirati odgoj nije jednostavan zadatak. Odgoj djece i mladeži vrlo je potreban i važan, ali zašto i zbog kojih razloga? Polić (2001, prema Paušić, 2015) odgoj definira kao ukupnost postupaka kojima se u okviru određene kulture slobodonosno razvijaju djetetove, odnosno čovjekove moći. Vukasović (2001, prema Barković, 2019) smatra odgoj procesom formiranja čovjeka, izgrađivanja i oblikovanja ljudskog bića sa svim njegovim tjelesnim, intelektualnim, moralnim, estetskim i radnim osobinama. On ima svoje opće, univerzalno, povijesno i individualno značenje. Podjednako je vrijedan u društvenom životu i individualnom životu svakog pojedinca, jer omogućuje ljudsko oblikovanje svakog čovjeka, kao što je tijekom povijesti omogućio razvitak ljudskog društva. „Povijest nam svjedoči kako odgoj postoji od kada postoji čovjek. Ljudi su ga tada provodili i prenosili na nove generacije ne znajući točno što je to. Danas, zahvaljujući brojnim izvorima možemo spoznati više definicija, načina korištenja i prakticiranja odgoja.“ (Kolar, 2017 : 12) Vuksanović (2001, prema Barković, 2019) navodi kao temelj odgoja namjeru. Za razliku od životinja koje su biološki predodređene da brinu za svoje mladunce, čovjek to radi planski, sustavno i svjesno. Govoreći o čovjeku, Nietzsche (1991, prema Babić, 2014) koristi brojne izraze: ‘moderni čovjek’, ‘jaki’ i ‘slabi čovjek’, ‘uspjeli’ i ‘neuspjeli čovjek’, ‘posljednji čovjek’, ‘veliki’ i ‘mali čovjek’, ‘čoporska životinja’, ‘viši čovjek’, ‘slobodni duh’, ‘nadčovjek’. Prema njemu je problem svijeta – problem čovjeka. Čovjek je, prema Nietzscheovu mišljenju, „jedna nedovršena životinja“. Moderni *antropolozi*[1] kažu isto drugim

[1] ***Antropologija*** (antropo- + -logija), znanost univerzalne predmetnosti, proučava čovjeka, njegovu povijesnu i geografsku raširenost, zakonitosti koje mu uvjetuju biološki i duševni razvoj, načela njihova međuodnosa te društvene i kulturne fenomene različitih ljudskih zajednica. (Leksikografski zavod Miroslav Krleža)

riječima : čovjek je nedonošče i sasvim manjkavo biće. „Nedovršeno je, nesavršeno i nerazvijeno, naročito u svojoj djetinjskoj fazi. Kao takvo potrebno je pomoći odraslih u svojoj *hominizaciji*[2] i *humanizaciji*[3]. Rođenjem dijete još nije gotov čovjek, treba to istom postati. »*E x statu nasoendi*[4]« valja da prijeđe »*fin statum perficiendi*[5]«. A to ne može bez odgoja. U tu svrhu dijete i jest prirodno obdareno poučljiivošću i plastibilnošću.“ (Bezić, 1988 : 1)

Bezić (1988) ističe odgoj kao tipičnu ljudsku potrebu. Nje nema kod ostalih živih bića. Biljke i životinje trebaju uzgoj, ali ne odgoj. Tek rođeno životinjsko mladunče mnogo je bolje opskrbljeno za životnu borbu nego ljudsko čedo. U pogledu očuvanja egzistencije životinja je u mnogo boljem položaju od svakog ljudskog novorođenčeta. Hegel (Burja, 2015) ukazuje na važnost discipline „Glavni moment odgoja je stega koja ima smisao slamanja samovolje djeteta da bi se time iskorijenilo ono puko čulno i prirodno. Ovdje se ne mora misliti da se na kraj izađe tek samo s dobrotom; jer upravo neposredna volja djeluje prema neposrednim pomislima i prohtjevima, a ne prema razlozima i predodžbama.“ (Hegel, 1989, 307 prema Burja, 2015 : 13)

Nesuglasice između različitih antropologa prisutne su i u različitim znanstvenim krugovima kada je u pitanju odgoj, čovjek i njegova priroda. Mnogi autori shvaćanje čovjeka izvode iz *Boga*[6], a drugi opet iz životinje. Gehel (1990, prema Dujmić, 2019) smatra da je vrlo teško prikazati čovjeka i usporediti ga sa životinjom bez da se naiđe na metafizičke probleme. Svako izolirano obilježje čovjeka može se pronaći i kod životinja. Bezić (1988) u svome radu *„Je li odgoj potreban?“* opisuje čovjeka kao društveno biće. Izvan komunikacije s drugim ljudskim bićima ne može ni biti osoba. Prvi razvoj doživljuje u krilu majke, drugi u krilu obitelji, a treći u krilu šireg društva. „Odrastao čovjek je rezultanta mnogih grupnih čimbenika: obitelji, okoline, jezika, škole, staleža, nacije, vjerske zajednice itd. No svaki je odgoj, rekli smo, obostrano potreban.“ (Bezić, 1988 : 2) Govoreći o vjerskom odgoju, ljudsko dijete nije samo ljudsko, ono je i Božje dijete. Bezić (1988) navodi kako je ljudsko biće stvoreno na „sliku i priliku“ svoga nebeskog Oca, pa tu sliku mora u sebi usavršavati kršćanskim odgojem. Nietzsche (1999) naziva kršćanstvo velikim prokletstvom, velikom i najdubljom pokvarenošću, velikim instinktom mržnje, kojemu ni jedno sredstvo nije dovoljno otrovno, tajno, podzemno, malo, naziva ga „besmrtnom mrljom čovječanstva“. Kršćanstvo se suprotstavlja moralu, kojega

[2] ***Hominizacija*** - fil. evolucijski proces u kojem jedna linija primata dobiva ljudska obilježja; očovječenje, počovječivanje.
[3] ***Humanizacija*** je proces kojim je nešto obdareno ljudskim osobinama.
[4](lat.: u stanju rađanja), početno stanje; ***in statu nascendi***, u nastajanju.
[5] ***Fin statum perficiendi*** – (lat.: krajnje stanje izvedbe) završna faza.
[6] ***Bog*** (lat. Deus, hebr. Jahve, arap. Allah), sveto, najviše biće, stvoritelj svijeta; apsolutno i potpuno biće, uzrok i smisao svega što postoji.

on zastupa. Smatra da je moralno sve ono što je u ljudskoj naravi, stoga je najveća vrijednost moć. Što se tiče filozofije, nju smatra sredstvom kojim se kršćanstvo služi da bi proguralo svoje stavove. U djelu *„Tako je govorio Zaratustra“* govori o čovjeku Bogu, želi novog čovjeka jer suvremenog čovjeka smatra dekadentnim.

„Učim vas nadčovjeku. Čovjek je nešto što treba biti prevladano. Šta ste vi učinili, da biste ga prevladali?“ (Nietzsche, 1955 : 10)

2.1. Školski odgoj i obrazovanje

„Ono što djeci nedostaje u procesu odgoja vidimo kao nedostatke odraslih – gubitak svrhe, nemotiviranost, nejasne životne vrijednosti, nespremnost na timski rad, stvaralačko i kritičko mišljenje, planiranje vremena i akcije. I iznad svega, poznavanje sebe kao mašine „ (Huzjak, 2005 : 8)

Razum (2007) u znanstvenom časopisu *„Bogoslovska smotra“* polazi od problemskih pitanja vezanih uz promjene koje se događaju u školskim odgojno-obrazovnim sustavima. Pavlović (2005, prema Razum, 2007) ističe problem odnosa dviju temeljnih komponenti nastavnog procesa, odgoja i obrazovanja, nije moguće zanemariti i pretpostaviti da su one, kao i njihov odnos, poznate, riješene ili uglavnom jasne odrednice nastavnoga procesa. Vukasović (1994, prema Degmečić, 2014) navodi da je obrazovanje racionalno područje, dok se odgoj odnosi i na racionalno, emocionalno i voljno područje. „U suvremenim razmišljanjima o školi, osobito u razmišljanjima praktičara, često se ističe problem odgoja kao jednog od najvažnijih i najtežih zadataka s kojima se učitelji svakodnevno suočavaju. Istodobno, u školama se sve više potiskuje odgojni aspekt na račun obrazovnog.“ (Pavlović, prema Razum, 2007 : 7). Hrvatski nacionalni obrazovni standard (HNOS, prema Razum, 2007) navodi kao jedan od prvobitnih ciljeva rasterećenje gradiva svih školskih predmeta. Istina je da se mnogi nastavnici trude u svojemu radu odgojno djelovati na djecu i mlade, međutim diktat prenatrpanih nastavnih programa kao i golem nedostatak jasnoće oko odgojnih ciljeva naše škole ne daje im dovoljno mogućnosti i usmjerenja za sustavno i usuglašeno odgojno djelovanje. Delors (1998) kao središnji cilj obrazovanja navodi ispunjenje pojedinca kao društvenog bića. Obrazovanje bi nam trebalo služiti kao prijenosnik kultura i vrijednosti stvarajući okružje u kojem dolazi do

socijalizacije[7]. Bognar i Matijević (2002, prema Degmečić, 2014) govoreći o školskom sustavu navode kako se više pažnje pridavalo obrazovnoj komponenti, dok su odgojni ciljevi formulirani u obliku „općenitih fraza". Pod odgojnim djelovanjem škole ne misli se na usputne pozitivne učinke obrazovnoga djelovanja nego na osmišljen dio svakodnevnog djelovanja radi *socijalizacije*, usvajanja pozitivnih stavova, općih moralnih i demokratskih vrijednosti. Razum (2007) smatra kako odgoj treba biti shvaćen kao pomoć pojedincu i zajednici za razvoj temeljnih stavova/sposobnosti važnih za dostojanstven razvoj i život za sve i svakoga, kao što su savjest, sloboda, istinoljubivost, odgovornost. Hoblaj (2005, prema Razum, 2007) navodi kako bi škola trebala biti samo obrazovna ustanova koja bi se trebala ograničiti isključivo na intelektualnu formaciju utemeljenu na kompetentnom stjecanju općih aspekata znanja i kulture. Neutralan stav škole u odgojnome smislu neprihvatljiv je iz više razloga. „Ponajprije, škola u Hrvatskoj još je uvijek odgojno-obrazovna ustanova, dakle zbog vjernosti vlastitome identitetu izraženom i u njezinome imenu ona se ne može odreći odgojne uloge. Drugo, ne postoji obrazovanje koje bi u vrijednosnom smislu bilo neutralno. Nemoguće je ostvariti odgojnu neutralnost škole jer su odgojne vrijednosti, barem na razini *skrivenog kurikuluma*[8], uvijek na neki način prisutne." (Hoblaj, 2005 prema Razum, 2007 : 8)

Matulić (2005) u radu *„Prevladavanje sukoba između znanja i odgoja"* govori o problemu odgojne metode, problem navodi u činjenici kako su odgojitelj i odgajanik jednako nezamjenjivi i jednako dragocjeni u odgojnom procesu. Prenaglašavanje jedne strane nužno ide na štetu druge. Ta činjenica čini sukus svih nesporazuma u odgojnom procesu, ali isto tako svjedoči o težini i zahtjevnosti odgoja. „Odgojna metoda nije ništa drugo doli ustrajan rad na postupnom usvajanju iskustvom provjerenih, ispravnih i poželjnih vrijednosti koje oblikuju identitet i osobnost odgajanika, uvažavajući pritom sve njegove egzistencijalne potrebe, dobne zahtjeve, urođene mogućnosti i već razvijene sposobnosti. Odgojna je metoda, dakle, aktivnost usmjerena na postupnu *interiorizaciju*[9] bitnih vrijednosti posredovanih u odgojnom procesu." (Matulić, 2005 : 11). Hentig (1993, prema Razum, 2007) navodi kako odgojna zadaća škole danas ima novu i posebnu kvalitetu. Na svim razinama i u svim nastavnim predmetima škola mora danas naći i vremena i prostora za rasprave o osjećajima, razmišljanjima i raspoloženjima

[7] ***Socijalizacija*** je složeni procesi u kojima pojedinac u interakciji s društvenom okolinom razvija, oblikuje i uči društveno relevantne oblike doživljavanja i ponašanja: uvjerenja, stavove, vrijednosti, navike, običaje.

[8] ***Skriveni kurikulum*** označava vrijednosti koje učenici nauče u školi zbog načina na koji se u školi planira i na koji je način škola organizirana te kroz osigurana materijalna sredstva, a to su ujedno vrijednosti koje nisu uključene u planiranje ili čak ponekad u svijest odgovornih za vođenje škole. (Kelly, 2011, citirano u Vukičević, 2013)

[9] ***Interiorizacija*** predstavlja proces unošenja spoljašnjih operacija i socijalnih odnosa u ličnost. Pojedinac dok se razvija prisvaja određenja kulturna dostignuća i prenosi ono što je socijalno na unutrašnji mentalni plan.

učenika, mora ih proraditi i analizirati. Dugoročno gledano, ova odgojna vrijednost vrijedi više nego nužno ispunjenje kognitivnih ciljeva učenja.

2.2. Umjetnički odgoj

"...Umjetnost postoji da bi ponovo uspostavila osjetljivost i želju za životom" (Shklovsky, prema Mendeš i sur., 2012:1)

Prema Krušić (2016) naziv umjetnički odgoj koristi se danas kao krovna, skupna i objedinjujuća oznaka za fenomene, prakse i koncepte koji dakako svi imaju veze s umjetnošću i odgojem odnosno obrazovanjem, no koji su međusobno različiti ne samo po vrstama djelatnosti i izraza, nego i po funkcijama i ciljevima te konačno po oblicima svoga društvenoga institucionaliziranja. Pejaković (2016) u radu *Značaj i mogućnost suvremenog pristupa estetskom odgoju* ističe kako ljudi u svojoj prirodi teže ka stvaranju i kreativnom izražavanju. Govoreći o kreativnosti, Krustura (2020) navodi kako se kreativnost kod ljudi manifestira u različitim područjima njihova života kao nezaobilazni mentalni proces koji potiče inovativnost. Upravo poticaj kreativnosti jedan je od primarnih ciljeva umjetničkog odgoja i obrazovanja, koji u svojoj praksi sadrži razne umjetničke sadržaje unutar obrazovnog konteksta. Turković (2009, prema Raguž, 2019) ističe kako umjetničko obrazovanje pridonosi i emocionalnom, estetskom, kreativnom razvoju te osobnom i socijalnom razvoju. "Obogaćena intelektualnom, emocionalnom i humanom porukom, te estetskim i etičkim vrijednostima, umjetnost zauzima važnu odgojnu ulogu u životu mladog čovjeka manifestirajući se sadržajno kroz književnost, poeziju, kiparstvo, slikarstvo, arhitekturu, ples i glazbu, pjevanje, dramsku i filmsku umjetnost."(Pejaković, 2016: 70 prema Raguž, 2019 : 40) U dokumentu *Smjernice za umjetnički odgoj* ističe se važnost sudjelovanja u kulturnom i umjetničkom životu, djeca i odrasli trebaju postupno naučiti shvaćati, cijeniti i iskusiti oblike umjetničkog izražavanja kojima neki ljudi – često nazivani umjetnicima – istražuju i posreduju različite vidove postojanja i zajedničkog života ljudi. „Budući da je cilj dati svim ljudima jednake mogućnosti za kulturne i umjetničke aktivnosti, umjetnički odgoj treba da postane obveznim dijelom obrazovnih programa za svakog. Umjetnički odgoj treba biti sustavan i omogućavan tijekom više godina, jer se radi o dugoročnom procesu. Umjetnički odgoj pridonosi obrazovanju koje objedinjuje tjelesne, intelektualne i stvaralačke sposobnosti i omogućuje dinamičnije i plodotvornije odnose između obrazovanja, kulture i umjetnosti."(UNESCO, 2006 : 3) U

cjelovitom razvoju djeteta umjetnički sadržaji bitna su dimenzija odgojnih utjecaja. Potrebu za lijepim već je pokazivao i prvobitni čovjek ukrašavanjem svojih nastambi. Mnogi autori koji su se bavili područjem umjetničkog odgoja i obrazovanja ukazali su na nužnost uključivanja umjetničkih sadržaja. Pejaković (2016) ističe važnost estetike kao odgoja. Navodi kako estetska težnja je, kao i ostale težnje kulturne volje, duboko usađena. „Općenito kao jedna od najelementarnijih životnih potreba postoji potreba za objektivizacijom snažnih i dubokih doživljaja čovjeka prikladnim lijepim formama. I najprimitivniji narodi očitovali su ga estetskim karakteriziranjem svoga oruđa i oružja, ukrašavanjem tijela, životnog prostora, stilskom ritmizacijom pokreta i melodičnosti govora, stoga ne čudi težnja za estetskim nastojanjem *homo aestheticusa*[10].“ (Pejaković, 2016 : 1) Umjetnički odgoj pojavio se još u doba antike, brojni antički mislioci u svojim učenjima ističu ideje vezane za važnost lijepog u odgoju. Platon (Mendeš, Ivon, Pivac 2012) u svojim pogledima zastupa mišljenje prema kojem estetski senzibilitet djeluje na etičku dimenziju ličnosti i potiče dobrotu te tako omogućuje postizanje unutrašnjeg sklada ličnosti pojedinca. Prema Aristotelu (Mendeš, Ivon, Pivac 2012) prisutnost umjetnosti u odgoju doprinosi razvoju cjelovite ličnosti odnosno umjetnički odgoj nužno usmjerava pojedinca na mogućnosti izbora dobrog i razlikovanja dobrog od lošeg u svijetu koji ga okružuje.

Krušić (2016, prema Kustura, 2020) naglašava kako su pojmovi umjetnički odgoj, umjetničko obrazovanje te umjetnička pedagogija tri različita koncepta koja se razlikuju po svojim djelatnostima i funkcijama, a često su svrstana pod jedan jednoznačni termin umjetničkog odgoja. Krušić u svome radu *Umjetnički odgoj – što je to i čemu služi?* navodi dva uzajamno bliska i povezana, no ipak posebna usmjerenja: odgoj/obrazovanje za umjetnost(i) i odgoj/obrazovanje putem umjetnosti. „Prvo usmjerenje dominira u onim oblicima i konceptima odgoja i obrazovanja (školskim i izvanškolskim, formalnim i neformalnim) u kojima poznavanje i ovladavanje različitim vrstama umjetničkoga izraza i oblikovanja, tj. različiti umjetnički jezici i mediji, predstavljaju sadržaj i cilj odgojno-obrazovnoga rada. Naglasak je ovdje na odgoju i obrazovanju za razumijevanje, prihvaćanje te za bavljenje umjetnošću.“ (Krušić, 2016 : 3) Drugo usmjerenje čine oni oblici i koncepti odgoja i obrazovanja u kojima glavni cilj umjetničko-pedagoškoga rada nije prvenstveno upoznavanje, ovladavanje i prihvaćanje (recepcija) različitih vrsta umjetničkoga izražavanja i oblikovanja, nego se umjetnički mediji i jezici upotrebljavaju za postizanje nekih drugih odgojno-obrazovnih ciljeva

[10] ***Homo-Estetik*** (eng. homo aestheticus) je pojam koji opisuje estetiku i evoluciju ljudske umjetnosti pod njegovim utjecajem.

i učinaka – psihorazvojnih, socijalizacijskih, kulturoloških, etičkih i svjetonazorskih, kao i neposredno obrazovnih, npr. u nastavi pojedinih školskih predmeta. „Ovo usmjerenje zapravo je svojevrstan pedagoško-didaktički pristup u kojem uporaba raznovrsnih umjetničkih medija, aktivnosti, postupaka i djela predstavlja oblik iskustvenoga podučavanja i učenja najrazličitijih odgojno-obrazovnih sadržaja putem umjetničkih sadržaja i aktivnosti.“ (Krušić, 2016 : 3)

Govoreći o školskom kurikulumu, Vidulin, Orbanić (2013, prema Raguž, 2019) navode umjetnički odgoj kao dio školskog kurikuluma usmjeren na poseban oblik ljudske spoznaje koji proizlazi iz osjetila, osjećaja i intuicije, a ne iz racionalno-logičkih odnosa. Spajić,Vrkaš (1989, prema Raguž, 2019) opisuju umjetnički odgoj kao dio odgojno-obrazovnog područja s trostrukim ciljem: stvaranje umjetničkog djela (iskustveno učenje), poznavanje umjetničkih radova i utjecaj povijesnih promjena na stvaralaštvo te kritička analiza umjetničkog djela. Brajčić (2015 prema Raguž, 2019) ističe kako obrazovanje putem umjetnosti ne služi samo razvoju umjetničkog senzibiliteta radi umjetnosti same, već i njegovu transferiranju na druga područja, kao što je obogaćivanje znanja, jačanje osobnog mišljenja, stjecanje moralnih kriterija, imaginacije i kreativne sposobnosti.

2.3. Estetski odgoj

Riječ estetika (grč. aisthetike) znanost je o osjetilnom zamjećivanju, u užem smislu odnosi se na znanost o lijepom (posebice u umjetnosti), “znanost o smislu za umjetnost kao najpotpunijem izrazu onoga što je lijepo” (Anić i sur., 2002, prema Vukić, Miočić 2011 : 39) Grgurić, Jakubin (1996, prema Vukić, Miočić 2011) ističu kako dijete od najranije dobi osjeća i doživljava estetske vrijednosti, pa već od rane i predškolske dobi treba mu omogućiti neposredan kontakt s umjetničkim djelom (slikovnicama, ilustracijama, originalima i reprodukcijama slikarskih, grafičkih, kiparskih umjetničkih djela, filmom...) radi stvaranja podloge za buduće estetske doživljaje i razvoj senzibilnosti za umjetnost. Hrvatska enciklopedija, leksikografski zavod Miroslav Krleža opisuje estetski odgoj kao jedno od temeljnih odgojnih područja (uz tjelesni, intelektualni, moralni i radni odgoj) s pomoću kojega se sustavnim pedagoškim djelovanjem postiže skladnost i potpunost u razvoju ljudske osobnosti. On obogaćuje doživljavanje svijeta a čovjekov život čini potpunijim, ostvaruje se odgojno-obrazovnom djelatnošću u nastavi, izvanškolskim slobodnim estetskim i kulturno-umj. djelatnostima te u estetskom odgoju okružja mladeži i odraslih. Vukasović (2001, prema

Pejaković 2016) smatra kako je umjetnost najvažnije sadržajno područje estetskog odgoja, sadržaji estetskog odgoja mogući su u kontaktu s ljepotom, u prirodi, u životu, međuljudskim odnosima, svuda oko nas ali i produktima čovjekova djelovanja, tj. u umjetnosti. Prema Vukasović (2001, prema Vukić, Miočić 2011) estetski odgoj ima zadatke da razvije u djeteta odnosno mlade osobe, sposobnost uočavanja lijepog, da formira u njega sposobnost estetskog doživljavanja te izgradi stvaralačko estetske sposobnosti i u konačnici razvije sposobnosti estetskog vrednovanja. Polić (1993, prema Pejaković 2016) smatra kako odgoj koji nije usmjeren stvaralačkim potencijalima djeteta gubi svoj puni smisao. „Kulturu se, može djetetu posredovati i manipulacijom, ali samo kao povijesno ukočenu i mrtvu jer manipulacijom ona nužno gubi onaj stvaralački naboj kojim je povijesno nošena“ (Polić, 1993,16 prema Pejaković 2016 : 2) Umjetnost ne bi trebala postojati sama radi sebe, nego biti sastavni dio života, povezana s ostalim životnim vrednotama. Radovan-Burja (2011, prema Pejaković 2016) navode kako umjetnost širi horizonte djeteta potičući komunikaciju u odnosu na svijet ljepote i svijet spoznaje, potiče na usavršavanje, bolju komunikaciju, posebno danas kada je vidljiv nedostatak kvalitetne komunikacije s djecom i općenito među ljudima. Rojko (2012, prema Iđaković 2019) također ističe da estetski odgoj učenika ne znači samo odgoj za lijepo u umjetnosti, nego ga treba shvaćati šire: kao odgoj za lijepo u umjetnosti ali i izvan nje: u prirodi, radu, u životu uopće. On nadalje objašnjava da su zadaci estetskog odgoja sljedeći: razvoj sposobnosti opažanja, doživljavanja, vrednovanja i ostvarivanja lijepog. „Odgajati mlade generacije za ljepši život znači pedagoški omogućiti svakom djetetu, svakom članu društvene zajednice svestrani razvitak njegove snage i sposobnosti za slobodnu primjenu u društvenoj djelatnosti“ (Požgaj, 1950 : 3 prema Iđaković, 2019 : 17)

2.4. Umjetničko područje u odgoju i obrazovanju

„Različite studije pokazuju kako aktivnosti koje uključuju umjetničke sadržaje, pomaganje zajednici i profesionalni razvoj omogućavaju stjecanje socijalnih i školskih vještina te pozitivno utječu na prilagodbu“ (Berk, 2008 prema Budimir, 2017, 15).

Školski kurikulum definira cjelokupan proces odgoja i obrazovanja koji svaka škola planira za svoje učenike, a nastaje na temelju nacionalnog kurikuluma i nastavnog plana i programa. Prema Nacionalnom okvirnom kurikulumu (NOK, 2011, 208 prema Tvarog 2016), njegova je svrha „osposobiti učenike za razumijevanje umjetnosti i za aktivan odgovor na

umjetnosti svojim sudjelovanjem, zatim za učenje različitih umjetničkih sadržaja i razumijevanje sebe i svijeta pomoću umjetničkih djela i medija te za izražavanje osjećaja, iskustava, ideja i stavova umjetničkim aktivnostima i stvaralaštvom“. Previšić (1987, prema Tvarog 2016) navodi kako se sadržaji ovog područja često nadopunjuju kroz srodne izvannastavne aktivnosti. U njima se radi na sadržajima koji utječu na učenikovo stjecanje estetske kulture, sposobnosti uočavanja, doživljavanja, ostvarivanja i vrednovanja lijepog. Previšić (1987 prema Budimir, 2017) navodi da učenik u slobodnim aktivnostima dobiva priliku da slobodno i samostalno radi, okuša svoje sposobnosti, istražuje, luta i čini „nepogubne“ promašaje. Stoga aktivnosti koje najbolje pogoduju razvijanju učenikove aktivnosti, znatiželje, sposobnosti rješavanja problema i samostalnog donošenja odluka su upravo izvannastavne i izvanškolske aktivnosti.

2.5. O likovnoj kulturi

„…da je likovna kultura predmet čiji se sadržaj ne može naučiti, već se može uvježbati, pa se vjerovalo, a vjeruje se i danas, da je marginalan, što znači nevažan za stvarnu društvenu ulogu škole. Uloga škole jest da pripremi djecu i mladež za svijet rada. Premda sadržaji vizualne kulture nude mogućnosti podsticanja prostorne inteligencije i divergentnog mišljenja u djece, još uvijek se drži da su sadržaji ovog programa elitistički, izvanvremenski i nesuvremeni, a što dokazuje stručnu neobaviještenost i nepoznavanje činjenica.“ (Tanay, 2001., str. 288./289. prema Čorko, 2018 : 12)

Likovna umjetnost datira još iz najranijih zajednica kao potreba za vizualnom komunikacijom, a danas sve više postaje važan i značajan element u razvoju svih društava i njezina vrijednost zauzima važno mjesto, kako u školi, tako i u društvu. Umjetnost, u školskom kontekstu smještena kao likovna kultura, razvija se s namjerom jačanja učeničkih potencijala, razvijanja vještina kritičkog ocjenjivanja, kreativnih sposobnosti, mašte i umjetničkog izraza, utječući na cjelokupna akademska postignuća. Ona ima ključnu ulogu u odgojno-obrazovnom radu za razvoj djeteta jer pruža važnu ravnotežu njegovom ukupnom obrazovnom iskustvu (Zečević, 2020). Bosnar, (2018 prema Zečević, 2020) smatra kako likovno vizualno obrazovanje sudjeluje u konstituiranju općeg obrazovanja i formiranju kulture suvremenog čovjeka. Krklec (2020) u svom radu *„Uloga nastave likovne kulture u suvremenom društvu“* ističe kako se u Republici Hrvatskoj struka već godinama bori protiv degradacijske percepcije

nastavnog predmeta Likovne kulture u društvu. Stječe se dojam kako velik broj roditelja, učenika, pa i samo društvo već dugi niz godina smatraju da Likovna kultura kao nastavni predmet služi za odmor i popravljanje prosjeka školskog uspjeha ne imajući na umu konstruktivan utjecaj koji umjetnički izražaj ima na razvoj djeteta. Tomljenović i Novaković (2013, prema Trošt, 2019) navode likovno izražavanje kao područje djelovanja kojim se u kvalitetno koncipiranoj nastavi likovne kulture u jednakoj mjeri potiču sva područja razvoja djeteta –kognitivna, afektivna i psihomotorička. Lindstöm (2009, prema Trošt, 2019) ističe kako djeca putem likovnog stvaralaštva uče promatrati, interpretirati i analizirati. Stječu sposobnost izražavanja svojih misli i emocija, na verbalan i neverbalan način. Ove vještine, stečene putem likovnog odgoja i obrazovanja, učenicima će koristiti u drugim područjima života i učenja. Hrvatska enciklopedija, leksikografski zavod Miroslav Krleža navodi kao cilj nastave likovne kulture razvoj psihomotorike, intelekta te poticanje na izražavanje emocija i mašte. Psihomotorika se odnosi na tjelesne sposobnosti koje određuju brzinu, točnost i snagu pokreta tijela i udova. U likovnom smislu, psihomotorika podrazumijeva razvijanje fine motorike kontrole ruke u svrhu nekog oblika likovnog izražavanja. Bae (2004, prema Negovetić, 2019) smatra kako likovni izraz djeca koriste da bi iskomunicirali svoje razumijevanje i interpretaciju svijeta čak i prije nego što razviju sposobnosti da bi riječima to činili. „Zbog simbolične prirode likovnog izraza, likovni proizvodi komuniciraju ponekad i bolje nego riječi“ (Seefeldt, 1995, prema ibid. prema Negovetić, 2019:12)

Prema navodima prijedloga Nacionalnog kurikuluma nastavnoga predmeta Likovna kultura i Likovna umjetnost navodi sljedeće „Svrha je predmeta uvesti učenike u svijet likovnih umjetnosti kako bi njihovim sadržajima oplemenili i obogatili sliku o sebi i o svijetu u kojemu žive te razvili stvaralaštvo (kreativnost) kao način mišljenja i djelovanja. Uloga koju likovna kultura i umjetnost imaju u svakodnevnome životu učenika i u oblikovanju njegova identiteta polazište je organizacije te pristupa učenja i poučavanja predmeta. Upoznavanjem likovnoga/vizualnoga jezika, razvijanjem likovne/vizualne pismenosti, praktičnim upoznavanjem alata i medija, sveobuhvatnim uvidom u likovno stvaralaštvo te razumijevanjem umjetničkih strategija i koncepata učenici stječu kompetencije koje će im pomoći u razumijevanju složene vizualne okoline i osposobiti ih za aktivno sudjelovanje u njezinu oblikovanju, kritičkome prosuđivanju i vrednovanju“ (Prijedlog Nacionalnog kurikuluma za predmet Likovna kultura i Likovna umjetnost 2016 : 1)

„Svaki pak odgoj, koji na kraj svoga toka stavlja u izgled neku službu ili zaradu, nije nikakav odgoj za obrazovanje, kako ga mi razumijemo, nego je samo naputak, na kojem se putu u borbi za opstanak spašava i štiti svoj subjekt.“(Nietzsche, 2020 : 299)

Mendeš, Ivon, Pivac (2012, prema Šaban, 2018) smatraju kako vodeći učenike kroz promatranje i analizu likovno-umjetničkog djela, dijete sudjelovanjem u nastavi likovne kulture postiže svoj intelektualni razvitak kroz njihovo promatranje. Sposobno je kritički ih proučavati, objasniti, naravno iz svog dječjeg kuta gledišta, usporediti određene odnose na djelu i uspostaviti te donijeti zaključke među različitim djelima. Osim likovno-umjetničkih djela Mendreš, Ivon, Pivac (2012, prema Šaban, 2018) ističu kako kreativne likovne igre i likovno-vizualne aktivnosti omogućavaju razvoj intuicije i intelekta učenika te izražavanje i potencijalno uviđanje njihovih emocija, dopuštajući djetetu/učeniku da spoznaje, osvještava i razvija svoje stvaralačke potencijale koji uključuju intuitivnu percepciju i intelektualnu analizu. Petrač (2015, prema Tužilović, 2018) navodi jednu od zadaća roditelja, odgojitelja i učitelja koja se odnosi na likovnu kulturu, naučiti kako gledati umjetničko djelo, te ponavljanjem i uspoređivanjem proizvesti kod djeteta duhovno stanje i naviku, da djelo shvati, uživa u njemu, te se tako napoji (inspirira) idejom koja je oživotvorena slikarskim ili prostorno-plastičnim izrazom. Nije dakle dobro svesti likovno djelo samo na motiv, procjenjujući ga kao vrijedno i lijepo; nije dobro objašnjavati djeci samo likovni jezik, a zanemarivati likovno-kreativne sposobnosti ili metode oblikovanja pojedinog umjetnika. Peić (1971, prema Tužilović, 2018) opisuje ljudsko oko kao osnovni organ pomoću kojeg likovni umjetnici doživljavaju i izražavaju ono što su doživjeli. Upoznati se sa slikarstvom, kiparstvom i arhitekturom znači upoznati se sa životom oka, naročito njegovim životom vezanim za čovjekov osjećajni svijet. „Vidi se da su slikar, kipar i arhitekt zapravo umjetnici koji osjećaju i stvaraju pomoću oka. „ (Peić, 1971 :8 prema Tužilović, 2018 : 31)

3. EMOCIJA

„Nitko ti ne može izgraditi most preko kojega moraš prijeći rijeku života, nitko osim tebe sama.“ (Nietzsche, 2003 : 6)

Mnogi pojam emocija poistovjećuju s pojmom osjećaja. Reeve (2010, prema Šaban, 2018) smatra kako su osjećaji samo jedna od četiri dimenzije emocija. Termin emocija pojašnjava kao usklađivanje osjećaja, pobuđenosti i izražavanja reakcije na događaje iz okoline. Šaban (2018) navodi kako ova teorija nadopunjuje i usklađuje različite aspekte doživljavanja, pa se kao primjer spominje reakcija mišića lica u odnosu na ono što osoba osjeća (mirisanje pokvarene hrane izazvat će namršten izraz lica, itd.) „Vanjsko izražavanje emocija putem izraza lica, gesti, intonacije i slično zovemo afektima.“ (Vasta, Haith, Miller, 1998, prema Komesarović, 2010: 8) Goleman (1997, prema Pranjić, 2017) smatra da su emocije impulsi koji nas vode na djelovanje. Riječ "emocija" sadrži glagol *motere* (lat. kretati se) i prefiks "e" koji ukazuje na odmicanje, što znači da emocije podrazumijevaju sklonost djelovanju. Vasta, Haith, Miller (1998, prema Komesarović, 2010) opisuju emocije kao unutrašnje reakcije koje mogu biti ugodne i neugodne. Oatley i Jenkins (2003, prema Komesarović, 2010) navode emociju kao poseban tip duševnog stanja, koju katkad prate ili za njom slijede tjelesne promjene, izrazi i postupci. Obično je izazvana svjesnim ili nesvjesnim vrednovanjem nekog događaja kao bitnog za neki važan cilj; emocija se osjeća kao pozitivna kad se cilj ostvaruje, a kao negativna kad je ostvarivanje cilja zapriječeno.

Chabot (2009, prema Pranjić, 2017) ističe kako gotovo svaki emocionalno obilježen događaj jače je usječen u naše deklarativno pamćenje, no emocije ne moraju nužno pojačati naše pamćenje u svakoj situaciji. U slučaju stresa, emocionalne reakcije povezane mogu potisnuti naše sjećanje. Samim time zaključuje se kako emocije mogu imati pojačavajući ili smanjujući utjecaj na pamćenje i učenje. Pranjić (2017) u svome radu „*Metodika nastave likovne kulture: Emocije i doživljaji u nastavi predmeta Likovna kultura*“ smatra kako mnogi ljudi imaju poteškoće u prepoznavanju vlastitih emocija, a još više u njihovu izražavanju. Prepoznavanje tuđih emocija također je teško i zahtijeva određeno emocionalno iskustvo. Goleman (1997, prema Pranjić, 2017) navodi pojam „empatija“ kao emocionalna kompetencija razumijevanja tuđih osjećaja i emocija. Empatija se temelji na svijesti o vlastitoj ličnosti; što smo otvoreniji prema vlastitim emocijama, to ćemo biti vještiji u iščitavanju osjećaja. Možemo zaključiti da se radi o emocionalnom sluhu.

3.1. Emocija u odgojno-obrazovnom procesu

Autorica Karen Stone McCown (Pranjić, 2017) ističe kako se učenje ne odvija odvojeno od djetetovih osjećaja. Emocionalna pismenost je za učenje jednako važna kao i pouka o matematici i čitanju. Ljubešić (2005, prema Lovrić, 2018) navodi kako je emocionalni razvoj moguće poticati samo ako razumijemo djetetove razvojne potrebe i međuovisnost svih razvojnih domena, te ako razumijemo i prihvaćamo djetetovu aktivnu ulogu u vlastitom razvoju, kao i kulturalne različitosti u emocionalnoj komunikaciji te u tom kontekstu posebno mjesto pripada igri. Ljubešić (2005, prema Lovrić, 2018) ističe igru kao intrinzično motiviranu aktivnost djeteta koja mu pomaže u otkrivanju svijeta (materijalnog i socijalnog) kojim je okruženo i kroz koju se socijalizira i gradi odnose s osobama koje skrbe o njemu, a to su ponajprije roditelji. Salovey i Sluyter (1997, prema Lovrić, 2018) ističu kako u odgojno-obrazovnom procesu emocije mogu mnogo pridonijeti te poboljšati emocionalni razvoj djece i odnose na relaciji nastavnik-učenik. Također, djeca koja ne razviju svoja emocionalna umijeća kod kuće mogla bi imati koristi od emocionalne izobrazbe u školi koju primaju preko mnogih društvenih predmeta. Samarin i Takašić (2009, prema Lovrić, 2018) tvrde da programi za socijalno i emocionalno učenje kod djece izgrađuju vještine prepoznavanja i upravljanja vlastitim emocijama, uspostavljanja pozitivnih ciljeva, donošenja odgovornih odluka, efikasnog nošenje s interpersonalnim odnosima, a ujedno utječu na akademski razvoj stvarajući pozitivnu i poticajnu školsku okolinu. „Programi usmjereni na razvoj emocionalnih kompetencija zapravo unaprjeđuju razrednu klimu i poboljšavaju školski uspjeh tako da svrhovito kod djece razvijaju vještine slušanja i usmjeravanja pažnje, odgovornosti i predanosti u radu, načine kontrole impulsa i nošenja s događajima koji ih uznemiravaju.“ (Samarin i Takašić 2009, prema Lovrić, 2018 : 19) „Uz stabilnost vlastitih emocija te razvijenu emocionalnu inteligenciju, učenici se mogu lakše suočiti sa svakodnevnim školskim izazovima, uspjesima i neuspjesima te se integrirati u socijalnu okolinu. Razvitak emocionalne inteligencije direktno je povezan i s razvitkom *empatije*[11] koja je ključ uspješnog funkcioniranja socijalne grupe kao što je razred. Zbog svega prije navedenog, veoma je bitno uključiti temu emocija i osobnog emocionalnog razvitka u svakodnevnu nastavu, posebice u nastavu Likovne kulture, koja dozvoljava posve osoban pristup radu.“ (Pranjić, 2017 : 15)

[11] ***Empatija*** iz psihološke perspektive predstavlja proces ulaženja u stanje, osjećaje i situaciju druge osobe, odnosno sposobnost staviti se u položaj drugoga i razumjeti svijet drugoga.

4. POTICANJE ESTETSKOG SENZIBILITETA

"Ako je tvoj jedini alat čekić, vidjet ćeš svaki problem kao čavao!" (Masllow, 1954 :79)

Institut za lingvistiku, *Objašnjavajući rječnik ruskog jezika* opisuje pojam senzibilizacija kao povećanje osjetljivosti živčanih centara pod utjecajem nadražujućeg sredstva. Povećana osjetljivost može se pojaviti tijekom čekanja značajnog signala, stjecanja iskustva ili kao rezultat vježbanja. To može biti zbog specifičnih zahtjeva aktivnosti ili zbog nadoknade osjetnih nedostataka. Primjer senzibilizacije u prvom slučaju je velika osjetljivost umjetnikova oka na proporcionalnost oblika i postojanost boja i nijansi. Na estetski senzibilitet učenika potrebno je utjecati planski i kontinuirano na svim razinama odgojno-obrazovnog sustava (obrazovnim ciklusima) kako bi se on poticao i razvijao. H. Read (Spajić, 1989, prema Mendeš, Ivon, Pivac, 2012) estetski odgoj shvaća vrlo kompleksno jer je usmjeren na očuvanje prirodnog intenziteta svih oblika percepcije i osjeta, koordinaciju različitih oblika osjeta i percepcije međusobno i u odnosu na okolinu, ekspresiju osjećaja i mentalnih iskustva u komunikabilnoj formi. Prema njemu, estetski odgoj mora obuhvaćati sljedeće aspekte odgoja: vizualni odgoj (odgoj oka za dizajn), plastični odgoj (odgoj dodira kroz dizajn), glazbeni odgoj (odgoj uha kroz glazbu i ritmiku), kinetički odgoj (odgoj mišića kroz ples i ritmiku), verbalni odgoj (odgoj govora kroz poeziju i dramu) i konstruktivni odgoj (odgoj misli kroz sposobnosti i vještine). U osmišljavanju metodičkih pristupa u nastavi likovne kulture, usmjerenoj na učenika, temeljni dio čine kreativne igre i kreativne likovno-vizualne aktivnosti. Mendeš, Ivon, Pivac (2012) navode kako se upravo značaj kreativnih aktivnosti ogleda u mogućnostima improvizacije kojom učenik spoznaje, umjesto mehaničke rutine učenja; poticanju i vježbanju imaginacije. „Upravo u području umjetnosti djeci je, kao i umjetnicima, dopušteno izraziti „iskrivljenu stvarnost“ , stvarajući stvari „veće od života“, ili *rekontekstualizirati*[12] stvarnost , ma kakva bila, čime ona, paradoksalno, postaje jasnijom; spoznaje razvoju percepcije; likovnom izražavanju doživljaja i osobnih iskustava (transformaciji iskustva i doživljaja iz nevizualne u vizualnu formu); mogućnosti alternativne (vizualne) komunikacije ; korištenju likovnih materijala kao medija s kojima je moguće izraziti doživljaj ili misao, odnosno analizirajući ih ili zamišljajući misliti (materijali postaju mediji kada su u službi medijacije, tj. prijenosa misli, poruke, doživljaja, odnosno kada imaju intenciju); najčešće intrinzičnoj

[12] ***Rekontekstualizacija*** je postupak koji izvlači tekst, znakove ili značenje iz izvornog konteksta i ponovno ga upotrebljava u drugom kontekstu. Podrazumijeva promjenu značenja i redefiniciju.

motivaciji čija je posljedicu osjećaj radosti i zadovoljstva stvaranja.“ (Mendeš, Ivon, Pivac 2012 : 8)

Pivac (2016) u svome radu *Poticanje dječjeg likovnog stvaralaštva i mašte u komunikaciji s kulturnom baštinom* ističe kako današnja djeca u dobi od jedanaest, dvanaest godina, učenici petog i šestog razreda osnovne škole, opterećeni su šablonama, tj. Likovnim fiksacijama koje preuzimaju jedni od drugih, ali još češće iz masovnih medija. Ta pojava ima značajan utjecaj na zatiranje mašte i kreativnosti. Barathu (1992, prema Mendeš, Ivon, Pivac 2012) ističe kako je upravo učitelj likovne kulture inicijator različitih kreativnih likovnih igara i likovno-vizualnih aktivnosti. „Uči djecu i mlade kako promatrati (spoznavati osobno okruženje); kako osjećati (suživjeti s osobnim okruženjem); kako komunicirati (dijeliti spoznaje i osjećanja s drugima iz najbliže okoline); kako uočavati osobne probleme i obogatiti strategije za njihova rješenja; kako planirati, „skicirati“ i konačno ostvariti svoje „vizije svijeta“ (estetske probleme) kroz umjetnički, likovni sadržaj; kako vrjednovati vlastiti odnosno tuđi likovni izražaj, usvajanjem nekih elementarnih kriterija društvene komunikacije (s razrednom zajednicom).“ (Mendeš, Ivon, Pivac 2012 : 8) Razvoj osobnosti jedan je od glavnih ciljeva likovnog obrazovanja danas.

4.1. Likovnost kao poticaj estetskog senzibiliteta

Hrvatski jezični portal definira likovnost kao ukupnost likovnih svojstava onoga što je izraženo sredstvima likovnog izražavanja, ukupnost onoga što čini likovno umjetničko djelo (perspektiva, boje i njihovi odnosi, dinamika, ritam itd.) Prema Pejaković (2016) likovnost ima svrhu razvoja osjećaja za lijepo, djeca mogu usavršiti sposobnost uočavanja lijepog emocionalnim razvojem jer interes za lijepo i skladno zahtjeva prisutnost emocija odgovornih za estetski doživljaj. Balić, Šimrak (2016, prema Rimac 2019) opisuju likovnost u razvoju djeteta kao sklop urođenih osobina i sposobnosti koje omogućuju djetetu likovne vještine sukladno njegovoj razvojnoj dobi. Cvetković-lay (2002 prema Ivanković 2019) navodi kako se likovno stvaralaštvo može interpretirati kao sredstvo kojim se utječe na estetski senzibilitet, odnosno osjećaja za lijepo ukoliko se aktivnost djeteta temelji na slobodi, odnosno spontanosti. Međutim, sloboda u ovom kontekstu ne znači činiti bilo što, već činiti nešto što je u skladu s nečim. Takav pristup će omogućiti pronalazak lijepog u svemu, kao i pronaći osobitost lijepog, ali će i utjecati na djetetovu sliku o sebi i na samu svijest o tome da ono može stvoriti nešto

novo, novu varijantu postojećeg, odnosno osloboditi se bilo kakvog oblika vanjskog utjecaja tijekom vlastitog likovnog stvaralaštva. Stoga, radoznalost je ključ razvoja, kako u osnovnoškolskom obrazovanju tako i u kasnijem periodu. Djetetu treba omogućiti učenje kroz svoju slobodu i radoznalost. Balić, Šimrak (2011 prema Ivanković 2019) ističu kako se osjećaj za lijepo putem likovnih aktivnosti manifestira na dva načina: učenik samoinicijativno i samostalno odabire likovno sredstvo i upušta se u likovno izražavanje, učenik sudjeluje u likovnim aktivnostima planiranim od strane učitelja u kojima je postavljen cilj i zadatak. Balić, Šimrak (2011 prema Ivanković 2019) navode kako su aktivnosti u kojima učenik samostalno pristupa likovnom izričaju dobar izvor informacija o učeniku i njegovim mislima, dok su one koje su unaprijed osmislili odrasli dobra prilika za upoznavanje novih likovnih tehnika i zajedničko donošenje novih zaključaka o likovnosti i o doživljaju lijepoga (Balić-Šimrak, 2011). U radu *Upoznavanje tradicijske kulture kroz likovno stvaralaštvo* Rimac (2019) navodi „ukoliko je dijete spriječeno u otkrivanju ljepote, spriječeno u likovnom izražavanju i manipuliranju materijalima iz svoje okoline, postat će nezadovoljno, a to će ga pratiti kroz cijeli život.“ (Rimac, 2019 : 15).

Mišković (1994, prema Ivanković 2019) zaključuje kako likovnost ima pozitivan utjecaj na život djece na način da utječe na spoznajne procese, odnosno emocionalni razvoj i potiče razmišljanje o stvarnosti, okruženju s kojim je dijete u interakciji koje samim time obuhvaća i estetski aspekt, te i djetetov doživljaj istih. Mendeš i sur., (2012 prema Ivanković 2019) navode kako umjetničko područje pruža iznimne mogućnosti za uspostavljanje optimalne ravnoteže između intuitivne i intelektualne spoznaje kao nadopunjujućih načina ljudskog razumijevanja života te razvoja estetskog senzibiliteta prema odgonetavanju umjetničkih i prirodnih fenomena.

5. MOTIVACIJA

„Motivi su pretpostavljena stanja unutar organizma koja aktiviraju ponašanje i tjeraju organizam prema cilju.“ (Rathus, 2001, 378)

Hrvatska enciklopedija, leksikografski zavod Miroslav Krleža opisuje motivaciju kao psihički proces koji nas potiče na mentalne ili tjelesne aktivnosti, i »iznutra« djeluje na naše ponašanje. Korijen same riječi motivacija dolazi iz latinske riječi *movere* (hrv. kretati se), što bi značilo da na motivaciju gledamo kao na pokretač različitih aktivnosti. Petz (2005, prema Dukić, 2017) u psihologiji motivaciju definira kao stanje u kojem je pojedinac iznutra motiviran nekim potrebama, porivima, željama ili motivima na određeno ponašanje usmjereno ka postizanju nekog određenog cilja. Drugim riječima, motivaciju možemo shvatiti kao silu koja nas potiče na djelovanje te izgradnju volje. Proučavanjem raznih izvora literature primjećujemo da brojni autori pokušavaju definirati pojam motivacije. Beck (2003 prema Šaban, 2018) motivaciju objašnjava kao teorijski pojam koji nam govori zašto ljudi ili životinje rade određenu radnju ili odabiru određeni način ponašanja u određenim okolnostima. Laički rečeno motivacija je ono što nas potiče na neku aktivnost. Vizek-Vidović i sur. (2014, prema Krehula, 2018) navode postojanje mnogih činitelja koji potiču učenike na učenje, to može biti krajnji cilj kojeg učenik želi dostići, neki njegovi interesi, iskustvo, prethodno postignuće, kazne i nagrade koje dodjeljuju roditelji ili učitelj/ica. Jakšić (2003, prema Babić, 2019) motivaciju definira kao naše ohrabrivanje nekoga da učini nešto što bi trebao učiniti a sam nema dovoljno odlučnosti započeti ili izdržati do kraja. Reeve (2010, prema Šaban 2018) navodi kao svrhu motivacijske teorije objasniti što ponašanju daje energiju i smjer. Postavljaju se razna pitanja zašto neke stvari već unaprijed, određeni period vremena, radimo prethodno nekim drugim stvarima. Reeve i Maslow prije samog definicije motivacije postavljaju pitanje zašto je netko napravio nešto, što ga je potaknulo na to. „ Svaka je osoba došla na svijet s već urođenim ciljevima i u daljnjem životu teži k njihovom ispunjenju. Radi se o Maslowljevoj hijerarhiji potreba, a ona podrazumijeva pravilno ispunjavanje postavljenih ciljeva. Odnosno, ukoliko prva stepenica od postojećih pet nije zadovoljena, pojedinac ne može ostvariti onu narednu. Ispunjavanje svakog od ciljeva pojedincu djeluje kao „nagrada“ i nudi efekt vrijednosti koji mu daje smisao, odnosno odgovor na pitanje zašto nešto radi.“ Maslow (1970, prema Šaban, 2018 : 10) "Prema Maslowu, individualno ponašanje ovisi o želji da čovjek zadovolji jednu ili više od pet općih potreba, a to su: fiziološke, sigurnosne, socijalne, poštovanje samoga sebe, realizaciju sposobnosti. Potrebe gradiraju po konceptu hijerarhije od nižih (fizioloških) prema najvišim (realizacija

sposobnosti), što je Maslow prikazao u obliku stepenica." (Marušić, 2006: 321 prema Beljan, 2017 : 15) Kada govorimo o ciljevima svaki ispunjeni cilj pojedincu daje privid osvojenosti svojevrsnog „trofeja“ koji ga nadalje tjera na ostvarivanje ostalih ciljeva. Ciljevi su na prvoj stepenici predočeni potrebama, a Reeve (2010 prema Šaban, 2018) navodi da potrebe stvaraju motivacijska stanja unutar nas samih. „Zaposlenici su na poslu ponekad bezvoljni i usporeni, a učenici su ponekad u školama ravnodušni i nezainteresirani za gradivo. Prethodna rečenica nosi zaključak da nismo uvijek motivirani iznutra i da postoje trenutci kada iz okoline očekujemo motivirajuće sugestije.“ (Reeve 2010, prema Šaban, 2018)

Šimić (2010) u znanstvenome članku „*Uloga ravnatelja u motiviranju učitelja*“ navodi motivaciju kao niz snaga koje usmjeravaju i određuju ponašanje čovjeka. Ove snage pod utjecajem su mnogih internih i eksternih čimbenika koji iniciraju, određuju, održavaju sadržaj, smjer, intenzitet i trajanje određenog obrasca ponašanja. Busch i Burnham (1994, prema Šimić, 2010) ističu kako motivacija navodi pojedince da rade na način na koji rade kako bi ispunili ciljeve, potrebe ili očekivanja. Treven (1998, prema Šimić 2010) govori o povezanosti motivacije i menadžmenta, upravo menadžeri motivacijom nastoje uvjeriti zaposlene, da bi sa svojim radom postizali rezultate značajne za njihovu organizaciju. Buntak (2013, prema Jurišić, 2020) motivaciju smatra kao unutarnju varijablu koju menadžer ne može vidjeti, nego može samo pretpostaviti da je ona prisutna kod zaposlenika ako on svjesno obavlja svoj posao. Lazibat i Dumančić (2002, prema Jurišić, 2020) ističu da je motivacija skup nagona, zahtjeva, potreba, želja. Certo (2003, prema Šimić 2010) definira motivaciju kao unutarnje stanje koje uzrokuje da se pojedinac ponaša na način koji osigurava ispunjenje nekog cilja dok Weinhrich i Koontz (1993, prema Šimić 2010) smatraju motivaciju kao pojam koji se odnosi na žudnju i napor za zadovoljenje određenih potreba, želja i ciljeva. Možemo zaključiti kakao je motivacija pojam koji se odnosi na cijeli skup nagona, potreba, osjećaja, zahtjeva, želja i sličnih sila.

5.1. Učitelj kao motivator nastavnog procesa

“Najsigurniji način da iskvarite omladinu je da ih savjetujete da imaju više poštovanja prema onima koji misle isto nego prema onima koji misle drugačije.” (Nietzsche, 1889 : 37)

Veliku ulogu u odgojno-obrazovnom procesu ima učitelj. Učitelj je osoba koja pronalazi načine na koje motivira učenike na rad, samoaktualizaciju, potiče ih, pomaže im, upućuje ih.

Jeremić (2012, prema Marinac, 2019) navodi kako učitelj ima glavnu ulogu u društvu jer ispred njega sjede njegovi nasljednici, budući liječnici, odvjetnici, prodavači i roditelji. Hoće li svaki učenik iskoristiti cijeli svoj potencijal za samoostvarenje uvelike ovisi i o samome učeniku, međutim i ovdje učitelj ima veliku ulogu. Motivacija za svakog pojedinca može predstavljati nešto drugo, jer svaka osoba različito reagira na iste stimulanse. Ono što motivira jednog učenika za rad i učenje, može biti kontraproduktivno za motivaciju drugog učenika. Marentič Požarnik (2000, prema Šaban, 2018) smatra kako bi došlo do stupnja učenikove motiviranosti, motivacija prvotno mora biti učiteljeva aktivnost koja kod učenika obuhvaća sve što (izvana ili iznutra) potiče na učenje, usmjerava ga, određuje mu intenzitet, trajanje i kakvoću. Da bi učenika dobro motivirao, učitelj mora biti kreativan, dosjetljiv i dobar poznavatelj likovnog jezika te mentalnog i fizičkog razvoja djeteta. Kada učitelj potakne određene emocije koje se javljaju kod učenika i napravi dobre smjernice za daljnji tijek sata, javlja se učenikova potreba, želja i nagon za uspjehom koju nazivamo motivacijom.

5.2. Intrinzična motivacija

„... Što razara brže negoli raditi, misliti, osjećati bez unutarnje potrebe, bez duboko osobnoga izbora, bez radosti? kao automat "dužnosti"? Upravo to je recept za dekadenciju, čak za idiotizam...“ (Nietzsche, 1999 : 7)

Revee (2010, prema Dukić, 2017) intrinzičnu motivaciju definira kao prirođenu sklonost pojedinca da se bavi vlastitim interesima i uvježbava svoje sposobnosti, dok to čini, da traži optimalne ciljeve i savladava ih. Šaban (2018) navodi kako za pojedinca takav oblik motivacije znači bavljenje osobnim interesima i uvježbavanje osobnih sposobnosti tražeći i savladavajući optimalne izazove. Revee (2010, prema Šaban, 2018) ističe kako intrinzična motivacija podrazumijeva izvršavanje određene aktivnosti u svrhu igre, zabave, znatiželje i rješavanje izazova. Spontano proizlazi iz psiholoških potreba, urođene znatiželje i težnje za osobnim razvojem. Govoreći o interesima, upravo intrinzično motivirani ljudi bave s pojedinim aktivnostima jer u njima pronalaze interes, zabavne su i nude im izazove. Beck (2003, prema Šaban 2018) kao ključ intrinzične motivacije navodi sposobnost držanja svih konaca u rukama, odnosno osobna kontrola pojedinca kao uzročnog činitelja u postizanju poželjnih ishoda. Prevodnik (2001 prema Šaban, 2018) navodi sljedeće : „Likovni uradak – rezultat koji nastaje na kraju procesa pokazuje zadovoljavanje ili nezadovoljavanje unutarnjih potreba. Unutarnja

motivacija zavisi od obujma i intenzivnosti sudjelovanja učenika u likovnim djelatnostima čija je namjera zadovoljavanje njihove znatiželje i zanimanja“ (Prevodnik, 2001, str. 277, 278 prema Šaban, 2018 : 14).

Govoreći o dječjim interesima, u nastavu treba uključiti zanimljive sadržaje i aktivnosti kadgod je to moguće. Vizek Vidović i sur., (2014, prema Glatki 2018) navode neke primjer: „…uče o nekoj građevini, a učiteljica im spomene da je ta građevina bila prikazana u nekom filmu koji su učenici gledali. Također je moguć i pristup u kojem će učenici moći sami odabrati između nekoliko aktivnosti koja im je zanimljivija ili za koju imaju veći interes, a da ta aktivnost ili zadatak ispunjava učenikove obveze. Kada učenici pokažu interes za neku temu, s učenicima treba raspraviti o toj temi bez obzira ako to nije planirano za taj nastavni sat.“ Rakić (1970 prema Šaban, 2018) ističe kako učitelj kod učenika može potaknuti intrinzičnu motivaciju tako da mu pruža pomoć u razumijevanju odnosa između vlastitih ciljeva i ciljeva koji su mu „nametnuti“. Vizek Vidović i sur., (2014, prema Glatki, 2018) također navode neke od prijedloga kako je moguće povećavati intrinzičnu motivaciju: prilagođavanje onoga što se uči učenikovim interesima, uvođenje novosti i raznolikosti u nastavu, aktivno sudjelovanje učenika i brze povratne informacije, poticanje radoznalosti, povezivanje onoga što se uči s osobnim životom učenika, pomaganje učenicima da si postave svoje ciljeve.

5.3. Ekstrinzična motivacija

“Kako se postaje leptir? Morate željeti letjeti toliko jako, da ste spremni da se odreknete svog postojanja kao gusjenica.” (Trina Paulus)

Prema Sorić (2014, prema Glatki, 2018) intrinzična motivacija implicira da se u neku aktivnost uključujemo zbog zadovoljstva i uživanja u njoj, a ekstrinzična motivacija podrazumijeva angažiranje u aktivnostima zbog instrumentalnih razloga, na primjer zbog obećane nagrade roditelja za dobar uspjeh u školi. Intrinzična motivacija rezultira izvođenjem aktivnosti radi nje same, a ekstrinzična motivacija rezultira angažiranjem u nekoj aktivnosti kako bi se postigao neki poseban, odvojeni cilj. Dakle, ekstrinzičnom motivacijom definira se motivacija koja svoj izvor ima izvan učenika npr. pohvala, diploma ili ocjene (Vizek Vidović i sur., 2014, prema Dukić, 2017). Umjesto da se učenik bavi aktivnošću zbog toga što će mu ona na kraju pružiti osjećaj zadovoljstva, prema Reeve (2010, prema Šaban, 2018) u ovom slučaju

motiviranosti on će je izvršiti radi nekog vanjskog poticaja. Učenici očekuju „atraktivne“ posljedice i za njih su spremni napraviti unaprijed predodređen zadatak. „Za vanjsku (ekstrinzičnu) motivaciju je karakteristično sudjelovanje u nekoj određenoj likovnoj djelatnosti čija je namjera ili cilj priznanje odnosno nagrada te nije izravno vezana na sam zadatak“ (Prevodnik, 2001, str. 278 prema Šaban, 2018 : 14). Jakšić (2003, prema Dukić, 2017) smatra kako ekstrinzični motivacijski faktori ne uključuju samo specifične okolinske podražaje, nego i općenitije situacije, poput onih koje se pojavljuju u učionici, na igralištu ili u obitelji. Davanje priznanja učeniku u obliku nagrada i pohvala potiče na aktivnost učenja zato što se time zadovoljava izražena potreba za afirmacijom vlastite sposobnosti. U učenikovu motivaciju, osim njega samog, uključeno je i društvo koje ga okružuje. Motivacijom se smatra aktivnost kojoj nužno prethode motivi i poticaji. O njihovoj važnosti i načinu uporabe govore mnogi autori, a najbolji pokazatelji su radovi učenika koji to odražavaju.

„Za uspjeh u likovnom izražavanju nije značajno samo da učenici znaju pravilno stvaralački upotrebljavati likovna pomagala i materijale već da znaju i budu u stanju svoju energiju usmjeriti ka postizanju zadanih likovnih ciljeva, pa i zahtjevnijih, te pri tome ustrajati“ (Prevodnik, 2001, str.273, prema Šaban, 2018 : 15). Jednako kako je moguće povećati intrinzičnu motivaciju moguće je povećati i ekstrinzičnu motivaciju. Vizek Vidović i sur., (2014, prema Glatki, 2018) povezuju ekstrinzičnu motivaciju sa uspješnim izvođenjem zadataka s posljedicama do kojih je učenicima stalo. Ona se temelji na potkrepljenjima, povratnim informacijama i nagradama koje u samom zadatku ne postoje. Učenici najčešće žele dobre ocjene, no mogu željeti i materijalne nagrade, dopuštanje aktivnostima koje vole, simboličke nagrade, društvene nagrade te nagrade koje daje učiteljica. Također, Vizek Vidović i sur., (2014, prema Glatki, 2018) ističu kako su nagrade efikasnije za postizanje zalaganja nego za postizanje kvalitete prilikom učenja stoga ih je bolje koristiti kada učenici nešto ponavljaju nego kada sami otkrivaju nešto novo ili trebaju biti kreativni.

6. TEME I MOTIVI

Hrvatska enciklopedija, leksikografski zavod Miroslav Krleža opisuje motiv kao svaku pobudu koja čovjekovo ponašanje usmjerava prema određenom cilju. Govoreći o likovnim umjetnostima, motiv je obilježje slikarskog ili kiparskoga djela prema prikazanom sadržaju (mitološki, biblijski, alegorijski, povijesni, pejzažni, pastoralni, ikonografski motiv i dr.); također, obilježje oblikâ ukrasne namjene, likovnih detalja (dekorativni, ornamentalni motiv). Prevodnik (2001, prema Šaban 2018) navodi motive kao pokretačke sile koje aktivnost izazivaju, jačaju i usmjeravaju u ciljeve. Ivančević-Turković (Prevodnik 2001 prema Klarić-Martinović, 2018) ističe kako su uz opće i likovne sposobnosti, motivi najznačajniji subjektivni čimbenici uspješnog učenja i izražavanja u likovnom odgoju. Uspješan odgojno-obrazovni rad zahtijeva od likovnih pedagoga poznavanje učenikovih motiva koji su uzrokom ovakva ili onakva učenikova ponašanja. U likovnom jeziku postoje tri vrste motiva i poticaja: vizualni, likovni i kompozicijski elementi kao motiv i poticaj te nevizualni poticaji. Grgurić i Jakubin (1996, prema Čorko 2018) u svom okvirnom programu predmeta Vizualno-likovni odgoj i obrazovanje navode sljedeće: „Kroz odabrani motiv treba uvijek postaviti neki likovni problem. Dakle, ne motiv zbog motiva, nego zbog likovnog problema postavljena nastavnom jedinicom." (Grgurić, Jakubin, 1996., str. 107. prema Čorko, 2018 : 20) Klarić-Martinović (2018) u svome radu *Ometanje dječjeg likovnog stvaralaštva* ističe kako su neki motivi dječjih crteža više, a neki manje položni šabloniziranju. Kao šablonske motive navodi : cvijet, Sunce, kuća, čovjek, auto, srce, ptica, kiša, pahuljice…„Dijete će često crtati cvijet s pet latica i tučkom u sredini, Sunce koje ima oči i usta, kuću s okruglim prozorom iznad vrata ili pticu u obliku položenoga broja tri. Način crtanja ovisi o dobi djeteta." (Klarić-Martinović, 2018 : 23) Veljko Bodulić (1982, prema Tuđan 2019) ističe kako odabir motiva najčešće varira o tehnici i materijalu u kojima će se oblikovati. Grgurić, Jakubin (1996, prema Čorko 2018) u svome priručniku motive dijele na: motive iz djetetove okoline, motive iz sadržaja ostalih nastavnih predmeta, motive iz hrvatske povijesti i hrvatske kulturne i narodne baštine, motive iz narodnih običaja i događaja, likovne i kompozicijske elemente kao poticaj te motive iz sfere ne-vizualnog. Huzjak (2002, prema Čorko 2018) uz temu točke i crte u 1. razredu navodi motiv čipke, kukuruza, ježa,

vjeveričjeg repa te uz to predlaže prikladnu *reprodukciju*[13], dok Tanay (2002, prema Čorko, 2018) uz istu tu temu predlaže životinje koje lete ili plivaju zajedno. „Sve ove motive je moguće kombinirati, baš kao i tehnike, pri čemu uz poznavanje likovnog jezika mogu nastati vrlo kreativna likovna djela, na što je učenike poželjno ohrabrivati. Što se tiče motiva koje učenici najradije odabiru, smatra se da su to oni koji u njima bude najjače emocije i kao što je ranije rečeno, pri čijoj realizaciji su uspješni. Isto tako, učitelji mogu vrlo lako pobuditi interes kod djece za motive koji ih i ne zanimaju prigodnom motivacijom, osobnom demonstracijom, zanimljivim nastavnim sredstvima itd.“ (Čorko, 2018 : 21)

Suprotno od motiva je tema koja u užem smislu značenja označava konkretnu oznaku prikazanog motiva. Hrvatska enciklopedija, leksikografski zavod Miroslav Krleža pojam tema definira kao predmet, osnovna misao usmenog izlaganja (razgovora, govora, predavanja), pisanoga teksta (npr. članka, znanstvenog rada, školske zadaće) ili istraživanja; predmet nekoga znanstvenog, književnoga, kazališnog, likovnog, glazbenog, filmskog djela ili televizijske emisije; predmet, sadržaj što ga obrađuje neki autor. Govoreći o metodici likovne kulture, prema Božičević (2018) termin tema ima širi pojam, gdje se spominje tematski rad kada se govori o konkretnim prizorima ili događajima, a obuhvaća scene iz života: život u zajednici, ljudska svakodnevnica, dječje igre i slično. Božičević (2018) nasuprot tome ističe šire ne tematsko područje rada, a nazivamo ih radovi iz mašte, radovi po sjećanju ili promatranju i dr. Pod njih ubrajamo neobične motive kao što su neobičan cvijet, čudesan san, neobična životinjska bića te drugi motivi. Tako možemo zaključiti da je motiv dobivanje jasne odrednice iz teme likovnog djela, te su u međusobnoj korelaciji.

6.1. Vizualni motivi

„Gledajući teksturu slike, tako možemo doživjeti glatkoću ili hrapavost, a da je ne dodirnemo. Vidom možemo nadomjestiti dodir, posebno ako smo već imali prethodna taktilna iskustva s određenom teksturom, a i dodirom možemo u određenoj mjeri nadomjestiti osjetilo vida. Potpuni doživljaj svijeta oko nas može se dobiti sintezom tih dvaju osjetila“ (Gaj, 2009: 172 prema Tuđan, 2019).

[13] ***Reprodukcija*** - izradba više primjeraka izvornoga likovnog djela i kopiranje, umnožavanje likovnih predložaka (slike, crteža, ornamenta).

Vizualni motiv je sve ono što možemo vizualizirati ili zamisliti, prema navodima Tuđan (2019) u vizualne poticaje ubrajaju se umjetnička djela. Djeca se mogu likovno izražavati i nakon usmjerenog promatranja umjetničkog djela i razgovora o njemu. Likovni zadatci trebaju obuhvatiti npr. situaciju da dijete nacrta umjetničko djelo po sjećanju koje mu je učitelj prezentirao tako što ga je odveo u galeriju. Mnogi autori ističu upravo važnost interakcije djece s umjetničkim djelima, prema Huzjak (2002, prema Tuđan 2019) reprodukcije i originalna umjetnička djela važan su sastojak okoliša u kojem dijete odrasta. Zbog čestog izostanka tog sastojka u društvu postoji nerazumijevanje za red koji nudi umjetnina, a to se nerazumijevanje odražava u mnogim oblicima ponašanja. Reprodukcija, izvorna stvarnost ili fotografija kao vizualni motiv zahtijevaju metodu analitičkog promatranja, faze stvaranja likovnog djela zahtijevaju uvjerljiv prikaz nekog motiva ili *redefiniciju*[14]. Većina učitelja koji se dotiču teme motiva i poticaja u nastavi, u svrhu motivacije koriste vizualne motive. U izradi crteža/slika prisutna je fotografija određenog motiva ili je sam motiv donesen kao prikaz izvorne stvarnosti. Petrač (2015, prema Šaban 2018) navodi kako vizualna motivacija kroz likovno djelo djetetu pomaže da kroz razgovor o njemu usvoji likovne vrednote. Dijete razvija sposobnost uočavanja i prepoznavanja osnovnih likovnih pojmova, a samo djelo u njemu pobuđuje određene emocije i misli. Likovni interesi i izražavanje kod djece mogu se postići i na način usmjeravanja pažnje na nešto što se već dogodilo. Šipek (2015, prema Tuđan 2019) navodi sljedeće: „Djeca će se stvaralački izražavati kad im je dana sloboda da budu ono što jesu, kad gledaju i vide na svoj način, kad ih vodi njihova logika, kad imaju pravo na individualno izražavanje i stvaranje. Stoga je potrebno stvoriti prostorno-materijalno okruženje koje uključuje bogatstvo i promišljenost izbora materijala te njegovu stalnu dostupnost što djecu potiče na istraživanje i otkrivanje različitih likovnih materijala i tehnika i mogućnosti njihova korištenja“ (Šipek, 2015: 21 prema Tuđan 2019). Butina (2000, prema Tuđan 2019) navodi kako su osjetila koja nam omogućuju razvoj vizualne percepcije, osim vida i dodira, proprioceptivno osjetilo, ili osjetilo vlastitog tijela, i kinestetičko osjetilo ili osjetilo ravnoteže.

6.2. Likovni i kompozicijski elementi kao motiv i poticaj

„Umjetnost nikada ne prima svijet kakvim ga je našla, niti ga ostavlja takvim.“ (Augustin Tin Ujević)

[14] ***Redefinicija*** - drukčije formulirati postojeću definiciju, drukčije definirati što, davati drugačiji smisao.

Kao što glasovi ili slova povezani prema gramatičkim pravilima čine artikuliranu rečenicu, tako i likovni elementi (točka, crta, boja) povezani po pravilima kompozicijskih načela (ravnoteža, kontrast, ritam...) čine likovnu artikuliranu "rečenicu". Huzjak (2004 prema Krešo, 2018) navodi kako vizualni jezik čine likovni elementi (paradigme) i kompozicijska načela (sintagme). Svaki je od ovih elemenata dio vizualnog dijela naše svijesti. Pomoću svake od njih s jedne strane doživljavamo, a s druge strane izražavamo ono što vidimo. U knjizi *Pristup likovnom djelu* Peić (1979) kao likovne elemente navodi : boja, crta, ploha, prostor, točka, tekstura, volumen. Likovni i kompozicijski elementi kao motiv i poticaj ostvaruje se na dvije razine. Prema Šaban (2018) „Na prvoj razini nalaze se likovna načela koja su sama po sebi apstraktna – nevizualna, a kako bi ih razumjeli potrebno ih je prenijeti u stvarnost pomoću likovnih elemenata koji čine drugu razinu – vizualnu. To su na primjer akromatski tonovi, kontrast toplih i hladnih boja, kompozicija strukturnih crta, ritam boja, crta i likova.“ (Šaban 2018 : 16) U priručniku za nastavnike razredne nastave *Učimo gledati 1-4* Huzjak (2008) navodi kako se likovni i kompozicijski elementi kao motiv i poticaj često koristi likovnom pričom (primjerice o igri osnovnih boja, o boji koja je od ljubomore posivjela, o crtama koje su se preskakale i sudarale pretvarajući se u točke i sl.). Ovo je „najlikovniji” pristup likovnom stvaranju jer se u potpunosti izbacuje literarnost iz sadržaja djela, a poistovjećuje se likovni problem s motivom.

6.3. Nevizualni motivi

„Funkcija umjetnosti nije ponoviti viđeno, nego nevidljivo učiniti vidljivim.“ (Paul Klee, prema Huzjak, 2006 : 7)

Nevizualni su motivi, kako im ime kaže, nevidljivi, dakle ne mogu se vidjeti. Huzjak (2008) opisuje pojam nevizualan kao različiti osjetilni podražaji ali bez vida: zvukovi, okusi, mirisi, dodiri, te osjećaji, i sl. Govoreći o slikanju, ukoliko se slika glazba, treba naglasiti: slika li se ritam u glazbi, tempo u glazbi, dinamika u glazbi, visina tonova u glazbi, glazbeni kontrasti ili glazbeni oblik. „Vasilij Kandinski i Paul Klee primjeri su umjetnika koji su se koristili glazbom kao nevizualnim poticajem. Takva apstraktna rješenja poželjna su kada motiv prijeti šablonskim ili kičastim rezultatom, primjerice izražavanje ljubavi (u pravilu se za Valentinovo slikaju neprihvatljive šablone srca) ili religijski motivi.“ (Huzjak, 2008 : 44) Heda Gospodnetić (2015, prema Tuđan, 2019) navodi da se djeca likovno mogu izražavati tijekom

slušanja glazbe, za vrijeme slušanja te nakon poslušane skladbe. Primjerice kada, uz pomoć učitelja, djeca spontano pjevaju, crtaju uz glazbu ili sviraju na udaraljkama. Učitelj uz nove sadržaje postiže razvitak senzibiliteta za melodiju, ritam i metar. Naravno, učitelj se povezivanjem glazbe i likovnosti treba služiti samo onda ako je razlog smislen i valjan te stvara pozitivne rezultate. Mnogi autori govore o rijetkoj uporabi nevizualnih motiva zbog manjka znanja i stručne literature. Šaban (2018) ističe kako se nevizualni motivi odnose na prikazivanje emocija izazvanih putem svih osjetila isključujući vid, ali i apstraktnih pojmova kao što su, na primjer, istina i laž ili oproštenje grijeha. Dakle, nevizualni motivi prikazuju ono oku nevidljivo, odnosno individualni doživljaj pratećeg elementa kojeg je učenik spoznao putem svojih osjetila, individualno ga doživio te u konačnici prenio na svoj rad. Burkitt, Barrett, Davis, (2009, prema Bilić, Balić Šimrak i Kiseljak, 2012) ističu kako nevizualni poticaji mogu otvoriti vrata prema unutarnjem svijetu i potaknuti veću kreativnost i pružiti bolju mogućnost djetetu da izrazi sebe i svoje emocije, a najčešći likovni odgovor na nevizualni poticaj je simbolička ilustracija. „Dječji likovni radovi obiluju elementima svjesnog ali i nesvjesnog značenja, predstavljajući tako prozor u osjećajna stanja djeteta. Ovi radovi pomažu djetetu izraziti pojave i osjećaje iz takozvane nevidljive stvarnosti pomažući im istovremeno prikazati ono što ne znaju riječima (ili na drugi način) izraziti. Prirodnu želju djece za stjecanjem novih iskustava odgajatelji trebaju poticati novim mogućnostima izražavanja, ali i novim mogućnostima istraživanja i otkrivanja“ (Bilić i sur., 2012, str. 4 prema Šaban, 2018) Tradicionalna nastava likovne kulture „promovirala“ je šablonsko likovno izražavanje, dok je danas ono više od toga. Učenici imaju priliku izraziti se unutar likovnog teksta onako kako se oni osjećaju.

6.4. Osjećaji kao nevizualni poticaj

„Nevizualni poticaji mogu otvoriti vrata prema unutarnjem svijetu i potaknuti veću kreativnost te pružiti bolju mogućnost djetetu da otkriva i prepoznaje emocije i iskaže ih vizualnim rječnikom, a u nekim situacijama na taj način ublaži i emocionalnu nelagodu“ (Bilić, Balić Šimrak i Kiseljak, 2012 : 3).

Kada govorimo o osjećajima i emocionalnom razvoju učenika, prema Huzjak (2008) osjećaji su, kao i druge afektivne razine, itekako podložni manipulaciji, pa postaje vidljivo kako je slobodno mišljenje nešto što treba posebno uvježbavati. Huzjak (2008) također opisuje kako danas živimo u vizualno histeričnom okružju –jarke boje, zvukovi i pokreti okružuju nas sa svih

strana uništavajući nam sposobnost koncentracije. Osjetila suvremenog čovjeka su se ulijenila i on počinje reagirati samo na sve grublje i grublje *senzacije*[15], istodobno sve više gubeći mogućnost sakupljanja većega broja *fiksacija*[16], ukratko –sve manje i manje vidimo, zbog čega smo lako podložni manipulacijama. Bilić, Balić, Šimrak i Kiseljak (2012) smatraju kako na emocionalni razvoj učenika utječe nevizualno poticanje i proces istraživanja unutarnjeg svijeta kojim otvaraju duh, razvijaju maštu i dugoročno stvaraju usmjerenost prema prepoznavanju osobnih emocija, a to je puno važnije od njihovih likovnih uradaka. Bilić, Balić, Šimrak i Kiseljak (2012) navode kako u likovnom iskazivanju emocija mlađa djeca češće koriste doslovne značajke (crtanje suza koje predstavljaju tugu), dok starija djeca češće koriste apstraktne znakove (linije prema gore za izražavanje pozitivnih ili prema dolje za izražavanje negativnih emocija), a njihovo izražavanje emocija je bogatije i raznovrsnije. Djeca govore o sebi i svojim emocijama kroz sadržaj slike, ali i kroz izbor boja. Bilić, Balić Šimrak i Kiseljak (2012) rade istraživanje objavljeno u članku *„Nevizualni poticaji za dječje likovno izražavanje i razvoj emocionalne pismenosti"*. Djeca su u istraživanju bila zamoljena da bojom naslikaju osjećaje prema majci. „…dijete ljubav doživljava i prikazuje kao svjetlo i toplinu, što izražava intenzivnom žutom i crvenom bojom smještenima u sredini slike, odnosno simboličnom uporabom boja koje su sinonim za određene emocije i emocionalna stanja. Ljubav također znači mir i sigurnost, što iščitavamo kroz način djetetovog slikanja (položena i široka ploha plave boje, koja simbolizira smirenost, a koja svojim oblikom obuhvaća i štiti plohe u sredini). Za bijelo polje s crvenom točkom dijete kaže da mu 'jako kuca srce kad ga mama voli' (fizička senzacija osjećaja). Sebe, svoju nutrinu, dijete vidi kao kompoziciju boja i oblika, smještenu između dvaju trostrukih slojeva boja. No, djeca uočavaju da emocije nastaju u interakciji s vanjskim svijetom i uče da ljudi i situacije iz njihovog okruženja utječu na njihove emocije." (Bilić, Balić Šimrak i Kiseljak 2012 : 3) Boyatzis i Varghese (1993, prema Tuđan 2019) smatraju kako djeca pozitivne emocije povezuju sa svijetlim bojama dok negativne povezuju s hladnim bojama. Dakle, ukoliko se djetetov crtež pažljivo promotri, može se uvidjeti doživljaj stvarnosti i unutarnji svijet djeteta te emocije koje su pretočene u boju. Crtež dobiva ulogu komunikacijskog sredstva između učenika i učitelja, kako tvrdi Belamarić (1986. prema Bilić, Balić Šimrak i Kiseljak 2012), crtež je najiskreniji način njihova izražavanja. „Nakon slikanja lakše je i osobito važno s djecom porazgovarati o njihovim osjećajima i njihovu intenzitetu, kao

[15] ***Senzacija*** (lat.: sensus ‚osjećaj', razum' i sentire osjećati osjetilima, osjetiti) označava upadljiv i neobičan događaj.

[16] ***Fiksacije*** *su trenuci u kojima oko miruje promatrajući, defiksacije su pomicanja oka dok putuje na drugo mjesto prikupiti nove informacije.* (Polić, Huzjak, 2006)

i o tome zbog čega se javljaju i kako se iskazuju. Osobito je u cilju razvoja empatije i međusobnog razumijevanja važan razgovor o tome imaju li i drugi slične osjećaje. Tako se likovna ekspresija povezuje s opisivanjem emocija i njihovim intenzitetom, kao i s razmišljanjem i razumijevanjem razloga njihova nastanka i učinaka, a ovo predstavlja temelj emocionalne pismenosti.“ (Bilić, Balić Šimrak i Kiseljak 2012 : 4)

Vidović (2015, prema Tuđan 2019) navodi kako osim fizičkog, dijete zanima i emocionalni aspekt, a svoj odnos s likovima iz priče ili stvarnog života dijete ima potrebu izraziti crtežom. Takvi crteži nastaju spontano i snažan su nositelj poruka koje dijete šalje odraslima. Pomoću crteža moguće je i ublažavanje emocionalnih teškoća, Bilić, Balić Šimrak i Kiseljak (2012) navode kako djeca u crtež sliku i sl. unose ono što ih osobito privlači ili ono što ih emocionalno uznemiruje. „..likovna izražajnost može biti važna pomoć da se oslobode od psihičke napetosti, odnosno učinkovit način otpuštanja nekih emocija s kojima se teže nosimo – poput tuge, nemira ili straha. Pritom likovni izričaj pridonosi ublažavanju i smanjivanju emocionalne nelagode.“ (Bilić, Balić Šimrak i Kiseljak 2012 : 4) Prema Salovey, Sluyter, (1999) učenici koji prepoznaju i razumiju svoje osjećaje lakše će komunicirati i iskazati svoje potrebe. Suprotno tome, djeca koja ne prepoznaju ili pogrešno protumače svoje i tuđe osjećaje najčešće iznalaze neprihvatljiva rješenja problema bez obzira na svoje intelektualne sposobnosti, a osobito iskazuju agresivnost i teškoće u odnosima s vršnjacima. Oatley i Jenkins (2003, prema Tuđan 2019) smatraju kako je „glavni uvjet za razumijevanje razvoja emocija razumijevanje načina na koji su zasnovani biološki koncepti i vidljivi emocionalni izrazi bazirani da omogućuju roditelju i dojenčetu međusobnu komunikaciju, a samim time i načine na koji ti obrasci kasnije poprimaju oblike individualnosti i kulture“ (Oatley i Jenkins, 2003: 162 prema Tuđan 2019 : 28)

6.5. Motivi za osvještavanje djece

Tanay (1990, prema Farkaš, 2020) za razliku od općenite osnovne podjele motiva dijeli motive na : *motivi za osvještavanje prostora, motivi za osvještavanje volumena, motivi za osvještavanje kontrasta površina, motivi za osvještavanje kontrasta oblika i niza ploha, motivi za osvještavanje kontrasta i ritma boja, motivi za spoznaju toka i karaktera crte*. Likovni sadržaj rada je likovni jezik koji se osvještava u procesima opažanja, ispitivanja, traženja likovnih ideja, uspoređivanja likovnih elemenata. Učenici se uživljavaju u motiv komunicirajući s njegovim vizualnim znakovima.

- *motivi za osvještavanje prostora* mogu biti: učionica s klupama, dječja soba, školsko igralište

- *motivi za osvještavanje volumena* su: kuće, stolovi u prostoru, stolice u razredu, geometrijska tijela u prostoru kao bačve za vino itd.

- *motivi za osvještavanje kontrasta površine* mogu biti: krov, pokošena trava, čipka, riba, pješčana obala i more...

- *motivi za osvještavanje kontrasta oblika i niza ploha*: mogu poslužiti kuće, stubišta, fasade, kišobran, harmonika, neboderi itd.

- *motivi za osvještavanje kontrasta i ritma boje*, kao što su duga, tkanine u boji, krila leptira, kesteni, krovovi kuća u nizu...

Tanay (1990, prema Čokljat, 2017) u motivima za osvještavanje prostora navodi skoro svaki prostor s kojim dijete dolazi u doticaj, učionica s klupama, dječja soba, školsko igralište, knjižnica s policama i knjigama, velika kutija i stepenice u robnoj kući. Takva vrsta motiva, djetetu može dati osjećaj dubine, plitkosti, blizine i daljine prostora i u prostoru. Pripremanje za nastavni sat počinje odlukom što njime želimo postići, misleći pri tome primarno na likovne probleme, isto tako, izborom tehnike odlučujemo se za motiv koji će djecu dovesti do ispunjenja zadatka. Farkaš (2020) kao primjer za sat nastave likovne kulture navodi motive tradicijske kulture; polje ili (livada, ako su učenici odrasli u gradu), rijeka, pa sve do nekih manjih primjera kao škrinja ili kutijica s nakitom. Kao neki od brojnih motiva za osvještavanje volumena navode se stolica u razredu, ovca, mahuna, udaraljke, bačva za vino, vaza. Poveznica koja se ističe u ovoj grupi motiva su njihovi oblici, njihova debljina ili tankoća, punina i praznina. U skupini motiva za osvještavanje kontrasta površina Tanay navodi: krov, kukuruz, koru drveta, ribež i more. Svaka od tih površina ima svoj kontrast u konveksno-konkavnom obliku. Tek u motivima za osvještavanje kontrasta i niza ploha Tanay nabraja stubišta, nebodere, zastore, boce i fasade. Govoreći o motivima za osvještavanje kontrasta i ritma boja, osvrnuo se na narodnu umjetnost i nabraja motive poput tkanine u boji, narodne torbe, krovovi kuća u nizu.

7. LIKOVNI TIPOVI DJECE

„Svako dijete je umjetnik, no problem je kako ostati umjetnikom nakon što dijete odraste. Kao dijete sam crtao kao Raphael, no kad sam odrastao trebao mi je cijeli život da ponovno počnem crtati kao dijete.“ (Pablo Picasso)

Župančić i Hudoklin (2016) u članku *Likovne strategije i likovni tipovi djece* razmatraju mogućnosti stvaranja likovnih radova djece različitih likovnih tipova pomoću različitih likovnih strategija. Dječji radovi mogu se razlikovati baš kao osobine koje ga čine i odlikuju. Autori Herceg, Rončević i Karlavaris (2010;62 prema Tužilović, 2018) navode kako svaki čovjek ima određene osobine, pa tako i djeca. Razlike među osobinama mogu se vidjeti u njihovim likovnim radovima, te se na osnovu tih razlika utvrđuju različiti likovni tipovi djece. Individualne razlike tijekom razvoja djece prikazuju se i u likovnoj tipologiji djece, „Likovna tipologija pojam je u razvoju likovnog izražavanja koji podrazumijeva individualne razlike u likovnom izražavanju pojedinog djeteta.“(Karlavaris, 1991; Berce-Golob i Karlavaris, 1991; Duh i Zupančič, 2003; Duh, 2012 prema Župančić, Hudoklin 2016:2). Učitelj treba utjecati na dijete tako što uvažava njegove osobne karakteristike, njegove kompetencije i likovne tipove pojedinog djeteta. Lovrić (2018) navodi kako individualne razlike u razvoju likovnih sposobnosti ovise o međusobnom odnosu pojedinih likovnih faktora kod pojedinačnog subjekta, a oni mogu biti uvjetovani vanjskim i unutarnjim razlozima. Karlavaris (1988, prema Lovrić 2018) ističe kako s obzirom na postojanje određenih likovnih sposobnosti, moguće je razlikovati mnoge kombinacije likovnih tipova učenika. Ne postoje samo dva, tri ili četiri tipa, već mnoge kombinacije ovise upravo o tim sposobnostima. Pema Herceg, Rončević, Karlavaris, (2010, prema Dokuzović Živković 2018) kod svakog djeteta javlja se kombinacija likovnih tipova, te u većini slučajeva ne postoji čisti likovni tip djeteta. Neovisno o tome koliko vrsta likovnih tipova ima, moramo prihvatiti gledište da postoje i da ih se treba otkriti i prema tome individualizirati i organizirati sat likovne kulture. Duh (2012, prema Župančić i Hudoklin 2016) smatra da likovni tipovi postaju vidljivi tek poslije pete ili šeste godine starosti. Značajna se odstupanja najvjerojatnije pojave još kasnije, ali u manjoj i drugačijoj mjeri pojavljuju se već puno ranije. „Likovni tipovi razdijeljeni su prema subjektivnim likovnim faktorima, afinitetu prema likovno izražajnim sredstvima i prema karakteristikama ličnosti.“(Duh i Zupančič, 2003: 30 prema Župančić i Hudoklin 2016 : 2)

7.1. Likovni tipovi djece uvjetovani likovnim sposobnostima

Prema Lovrić (2018) polazeći od osnovnih likovnih sposobnosti, razlikujemo mnoge kombinacije likovnih tipova. S obzirom na odnos učenika prema objektima koje likovno prikazuju, razlikujemo vizualni i imaginativni tip djeteta. Župančić i Hudoklin (2016) ističu kako vizualni tip radi na bazi promatranja i realnog izgleda a imaginativni na osnovi mašte i imaginacije. Imaginativnom tipu vizualni detalji nisu značajni, uradci su izrazno nabijeni, ali nerealni. Tužilović (2018) navodi vizualni tip kao tip djeteta koji se lako izražava motivima iz neposredne okoline, likovni izraz se temelji na točnom i osjetljivom zapažanju, te je likovni izraz realan. Kod imaginativnog tipa navodi sljedeće: „likovni se izraz temelji na mašti i maštovitim motivima, motive realizira na neobičan i neočekivan način“ (Tužilović, 2018 : 63) Herceg, Rončević, Karlavaris (2010, prema Dokuzović Živković, 2018) dijele likovne tipove djece uvjetovane likovnim sposobnostima na vizualni tip, intelektualni tip, ekspresivni tip, senzitivni tip, tip vizualnog pamćenja, analitički tip i sintetski tip.

„Vizualni tip je dijete čiji izraz teži da mu likovni izraz bude realan, te se takva djeca lako izražavaju motivima iz okoline. Imaginarni tip je dijete čiji je izraz bogat neobičnim i neočekivanim motivima, tj. naklonjeno je mašti. Intelektualni tip je dijete čiji se izraz temelji na vizualnom pamćenju, dok je ekspresivni tip dijete čiji se izraz temelji na vlastitim emocijama. Senzitivni tip je dijete čiji se izraz temelji na osjetljivom opažanju, te se lako motivira neobičnim poticajima. Analitički tip je dijete čiji se izraz temelji na zapažanju detalja, a sintetski tip je dijete čiji se izraz temelji na cjelini samog izraza.“ (Herceg, Rončević, Karlavaris (2010, prema Dokuzović Živković, 2018 : 21)

7.2. Likovni tipovi djece uvjetovani uporabom likovno-izražajnih sredstava

Prema Herceg, Rončević, Karlavaris (2010, Dokuzović Živković, 2018) likovne tipove djece uvjetovane uporabom likovno-izražajnih sredstava dijelimo na koloristički tip, grafički tip, konstruktivni tip, impulzivni tip, prostorni tip i dekorativni tip. Prema Župančič i Hudoklin (2016) za djecu koju svrstamo u koloristički i grafički tip karakteristično je da prvi baziraju svoju likovnu građu na boji i odnosima između njima, a drugi na linearnom izražavanju, oblicima i svijetlo – tamnim odnosima. Lovrić (2018) opisuje kako se koloristički tip u izrazu

pretežno oslanja na uporabu boja, uglavnom intenzivnijih. Njegovi su radovi uglavnom izvedeni dobro odabranim plohama, sugestivnim bojama i odnosima. Osjećaj za kolorit može varirati od osjetljivosti za topao ili hladan, do osjetljivosti za komplementarni ili tonski. Govoreći o grafičkom tipu djece, kada grafički tip radi u slikarskoj likovnoj tehnici, uradak može izgledati kao bojanka za djecu. Tužilović (2018) navodi kako se njihov izraz temelji na uporabi crta i dijete se najbolje izražava linearno, ako koristi boju pri izražavanju tada su prisutni i grafički elementi koji daju okosnicu kompoziciji. Lovrić (2018) u svom radu *Razlike među likovnim tipovima djece* ističe kako će grafički tip djeteta uspješnije crtati, slikati i modelirati motive koji od njega zahtijevaju izražavanje linijama raznih oblika kao što je čipka ili analogni sat. Za koloristički tip djeteta navodi motive gdje se treba izraziti bojama i prikazati njihove međusobne odnose kao što je motiv pisanice ili motiv livade sa cvijećem.

Lovrić (2018) prema realizaciji izraza, navodi konstruktivni i impulzivni tip djeteta. Konstruktivni je tip dijete čiji se izraz temelji na čvrstom rasporedu te njegov izraz zbog toga djeluje jasno i geometrijski. Župančič i Hudoklin (2016) kao likovnu građu konstruktivnog tipa navode raspoređivanje likovnih elemenata, ali ujedno i promišljena pri upotrebi principa od velikoga ka malome, od cjeline ka detalju. Impulzivni tip radi neposredno i brzo, veliku pažnju daje nevažnim detaljima, koje odabire subjektivno. Tužilović (2018) navodi sljedeće: „impulzivni tip - temelj likovnog izraza je spontanost i trenutna invencija, likovni izraz djeluje labilno, dijete više pozornosti daje svojim reakcijama i brzini neposrednog izražavanja nego cjelini i međusobnim vezama likovnih elemenata.“ (Tužilović 2018 : 63)

Govoreći o načinu interpretiranja objekata u likovnim uradcima razlikujemo prostorni i dekorativni tip. „Prvi shvaća zakonitosti optičkog prostora, za njega je karakteristična i razvijena orijentacija u prostoru. Dekorativni tip radi s velikom mjerom osjeta za odnose boja, za dekorativne elemente, koji mogu biti izmišljeni, ali precizni i pedantni. Likovni uradak dekorativnog tipa može djelovati shematski, dvodimenzionalno i opterećeno ukrasima.“ (Župančič i Hudoklin, 2016 : 3) Lovrić (2018) navodi kako prostornom tipu pripada dijete čiji se izraz temelji na prikazu prostora i nalazi najbolja rješenja da ga likovno izrazi, oslanjajući se na vizualni osjećaj. Dekorativni tip opisuje kao dijete koje osjeća površinu papira i koloristička mrlje te je njegov izraz bez sigurnog vizualnog oslonca na stvarnost. Tužilović (2018) kao temelj likovnog izraza dekorativnog tipa navodi uporabu ploha i plošno–ritmičkog rasporeda likovnih elemenata, likovni rad je dekorativan te dijete rado ostvaruje zadatke poput ornamenata. Lovrić (2018) navodi kako razlikujemo dvije vrste dekorativnih tipova, a to su dekorativno-monumentalni i intimno-lirski, narativni tipovi. Kada govorimo o motivima,

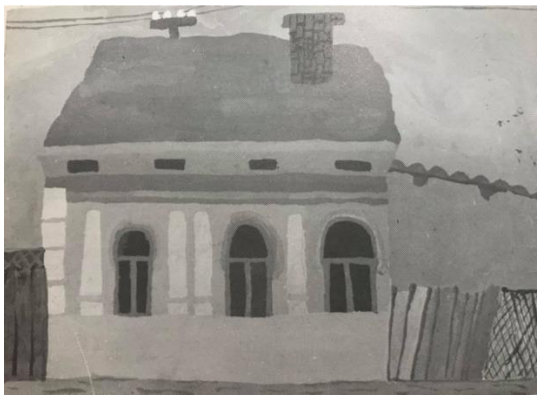
prostorni tip djeteta uspješnije crta, slika i modelira motive koji od njega zahtijevaju prostorni raspored objekata kao što je niz kuća u ulici. Kod dekorativnog tipa takav motiv rada dijete će prikazati obiljem boja i koloristićkih mrlja.

7.3. Likovni tipovi djece uvjetovani osobnim kompetencijama djeteta

Prema karakteristikama ličnosti razlikujemo motoričko-tehnički tip, nespretan tip, brz likovni tip, spor likovni tip, pedantan likovni tip, površan likovni tip, aktivan likovni tip i pasivan likovni tip. Prema Dokuzović Živković (2018) motoričko-tehnički tip je dijete koje ima razvijenu motoriku ruke, pa crteži izgledaju kao tehnički crtež, a nespretan tip je dijete koje nije dovoljno razvilo motoriku, te se u radu primjećuju nespretne crte i mrlje. Lovrić (2018) ističe kako motoričko-tehnički tip pretežno se oslanja na tehničku spretnost, a radovi su mu vješto izvedeni, ponekad i rutinirani "Dijete je razvilo motoriku ruke i lako razlikuje raznovrsne crte i međusobne odnose. Nespretni tip ima nedovoljnu tehničku spretnost i ponekad se oslanja na motoričku osjetljivost tako da odaje utisak nepotpunosti u izrazu. Dijete koje pripada ovom tipu nije dovoljno razvilo mišićnu motoriku te nespretno povlači crte i boju nanosi kao mrlju." (Lovrić, 2018 : 19). Tužilović (2018) nespretnog tipa također opisuje suprotno od motoričko-tehničkog tipa, kao dijete koje nije dovoljno razvilo motoriku ruke, nespretno povlači crte i nanosi boju na podlogu, što daje dojam nespretnosti pri likovnom izražavanju. Sljedeći tipovi djece koji također spadaju u skupinu uvjetovanu osobnim kompetencijama djeteta svakako su brzi likovni tip, spori likovni tip, pedantan likovni tip i površan likovni tip. Dokuzović Živković (2018) opisuje brz likovni tip kao dijete koje brzo ostvaruje svoj rad i ne obraća pažnju na finoću likovnog izražaja, dok je spor likovni tip dijete koje sporo ostvaruje svoj rad. Pedantan likovni tip je dijete koje svjesno rješava svoj zadatak i nada se ostvarenju očekivanih postignuća, a površan likovni tip je dijete koje se žuri završiti svoj rad, najčešće bez emocija.

Lovrić (2018) prema mogućnostima aktiviranja učeničkih sposobnosti za likovno stvaranje navodi i opisuje sljedeća dva tipa „razlikujemo aktivno impulzivan i pasivan tip djeteta. Aktivan je tip dijete koje u realizaciju svog rada ulaže mnogo energije, truda i žara. Lako prihvaća sugestije i zadatak te ga nastoji što prije ostvariti, dok se pasivan tip teško motivira i dugo odlučuje i razmišlja što i kako želi prikazati." (Lovrić, 2018 : 19). Autori Herceg, Rončević i Karlavaris (2010, prema Mihaljević, 2019) navode aktivni likovni tip učenika kao onaj tip koji unosi cijelog sebe u veliku dozu truda pri rješavanju likovnog problema. Pasivnom tipu učenika

nedostaje motivacija, te dolazi do sporog odabiranja motiva za svoje uratke, koji često rezultiraju poluzavršenim likovnim uratkom. Promatranjem likovnog razvoja i likovne kvalitete izraza, možemo zaključiti da „individualne razlike učenika ne igraju odlučujuću ulogu, ali ih je dobro i moraju se poznavati kako bi se lakše razumio likovni izraz svakog djeteta te im se omogućio, upravo u tim okvirima, stalan i opći likovni razvoj.“ (Lovrić 2018 : 19) U većini slučajeva javljaju se kombinacije određenih likovnih tipova koje učitelj treba utvrditi radi ostvarivanja individualizacije u nastavi.



Slika 1. Dječji uradak (12 godina), Vizualni tip



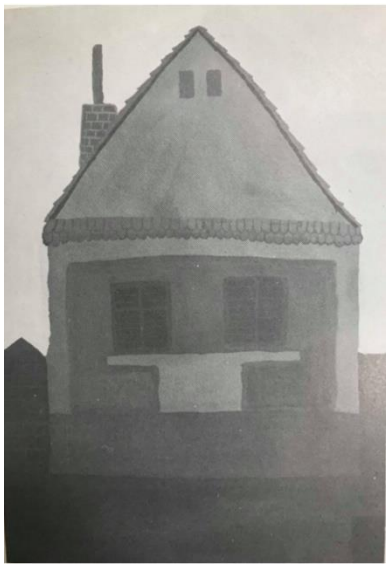
Slika 2. Dječji uradak (13 godina), Imaginativni tip



Slika 3. Dječji uradak (13 godina), Analitički tip



Slika 4. Dječji uradak (13 godina), Sintetički tip



Slika 5. Dječji uradak (13 godina), intelektualni tip



Slika 6. Dječji uradak (13 godina), ekspresivni tip



Slika 7. Dječji uradak (8 godina), grafički tip



Slika 8. Dječji uradak (8 godina), koloristički tip



Slika 9. Dječji uradak (11 godina), konstruktivni tip



Slika 10. Dječji uradak (12 godina), impluzivni tip



Slika 11. Dječji uradak (6 godina), prostorni tip



Slika 12. Dječji uradak (6 godina), dekorativni tip

8. LIKOVNI MATERIJALI, PRIBORI I TEHNIKE

Likovno-tehnička sredstva i likovne tehnike navode kojim materijalom će djeca raditi: olovka, ugljen, tuš-drvce, tempera, akvarel, glina, didaktički neoblikovan materijal (kutijice npr.), papir, žica itd. Dijete, kao i umjetnik, koristi većinu likovnih tehnika koje su prisutne u likovnoj umjetnosti kako bi realiziralo zadatak likovne kulture i putem likovnog izražavanja stvorilo djelo manje ili veće složenosti. Jakubin (1999, prema Kolundžić (2016) pod pojmom likovne tehnike podrazumijeva sveukupnost praktičkih umijeća u oživotvorenju likovne ideje određenim materijalima i pomoću likovnog instrumentarija (alata). Autori Herceg, Rončević, Karlavaris, (2010, prema Božičević, 2018) smatraju kako realizacija određene likovne ideje nije moguća bez materijala i njegove obrade. Zbog toga svako umjetničko djelo nastaje obradom odgovarajućeg materijala. Materijali su osnovna sredstva za rad u likovnom stvaralaštvu, a dijelimo ih na: crtačke, slikarske, kiparske, grafičke i materijale u arhitekturi. Ivančević (2002, prema Kolundžić, 2016) navodi crtež kao temelj svim umjetnostima i osnovno izražajno sredstvo svakog umjetnika. Govoreći o crtačkim tehnikama, Jakubin (1999, prema Kolundžić, 2016) pod crtačkim tehnikama misli na: olovku, kredu, ugljen, kemijsku olovku, flomaster, tuš-pero, tuš-drvce, tuš-trska, tuš-kist i lavirani tuš. Božičević (2018) navodi kako je iznimno važno da materijal kojim se djeca služe ne pruža djeci otpor, tj. djeca njime moraju baratati s lakoćom. To se odnosi na sve crtačke i slikarske materijale. Kod upotrebe nekih alata kao što su škare, preše za otiskivanje ili dlijeta za obradu, veliku pozornost prilikom rada treba obratiti sam učitelj.

Jakubin (1999, prema Rimac, 2019) ističe kako dijete istraživanjem materijala otkriva nove mogućnosti koje mu ono nudi. Dostupnost različitih materijala potiče želju i kreativnost za likovnim istraživanjem i stvaranjem, dok sama realizacija likovnog djela nije moguća bez materijala i njegove obrade. Svako umjetničko djelo nastaje obradom odgovarajućih materijala. Prema autorima Herceg i sur. (2010, prema Rimac) u metodici likovne kulture također se interpretira primjerenost materijala djeci i u odnosu na njihovu pedagošku vrijednost. Tako se u osnovnoškolskom obrazovanju mogu koristiti slikarski materijali i kistovi koji omogućuju djeci lako pokrivanje podloge na kojoj oblikuju svoju likovnu ideju koju pretvaraju u djelo. Poticanje slobodnog likovnog izraza traži određeni format, kist i boju. Razvoj preciznosti i motorike prstiju ostvaruje se radom s materijalima koji ostavljaju tragove tankih crta, dok se motorika prstiju i šake potiče uporabom gline (glinamola, plastelina, fimo mase, slanog tijesta) i kaširanog papira. Izbor tema u tom slučaju treba biti odgovarajući.

9. IGRA KAO INTRINZIČNO MOTIVIRANA AKTIVNOST U NASTAVI LIKOVNE KULTURE

„Najjasniji znak zrele odraslosti – a ovo će iznenaditi mnoge odrasle – mogla bi upravo biti sposobnost da se bude djetetom; da se netko može igrati baš poput djeteta. Ovo otkriće nije novo, to je više vrsta ponovnog otkrića. Stoljetna opažanja i razmišljanja osigurala su brojne dokaze za nešto što su ljudi zapravo znali cijelo vrijeme. Čovjek se mora igrati.“(Godbey, 1988:165)

Lester i Maudsley (2007, prema Karin,2017) igru definiraju kao proces koji je dobrovoljno odabran, osobno usmjeren i intrinzično motiviran. Igra je vođena vlastitim instinktima, idejama i interesima na vlastiti način iz vlastitog interesa. Brojni autori su pokušavali definirati pojam igre a mnoge definicije uključuju opis ponašanja tijela tijekom igre, a neke uključuju vrste igara. Rubin i Vandenberg (1983, prema Karin, 2017) igru definiraju kao način, poseban set ponašanja, kao kontekst. Göncü i Gaskins (2007, prema Karin, 2017) navode kako igra treba uključivati samostalnu igru koja uključuje objekte, koja uključuje borbu i sukob, lokomotornu igru, konstruktivnu igru, sociodramsku igru, jezičnu igru i igru s pravilima. Ključne komponente igre su motivacija za dostizanjem nekog cilja, pravila, međusobna interakcija. Mnoge igre, upravo zbog svojih elemenata, su korisne i poučne jer aktera „tjeraju“ na usvajanje novih znanja i vještina. Logično razmišljanje, kreativno razmišljanje i kritičko razmišljanje temelji su održivog razvoja. Potrebni su nam odgoj i obrazovanje koji su usmjereni na razvijanje kreativnosti, motivacije za učenje, afektivnih i kognitivnih potencijala djece i mladih, te koji otvaraju mogućnosti da pojedinci svojim kapacitetima doprinose društvenom prosperitetu. „Odgojno obrazovni sustav igru definira kao složeno i raznoliko ponašanje koje se smatra temeljnom pretpostavkom normalnog rasta i razvoja djece. Ne postoji opće prihvaćena definicija umjetnosti s obzirom da je definiranje granica umjetnosti subjektivne prirode, a potreba za umjetnošću se obično naziva ljudskom kreativnošću. Spojem igre i umjetnosti nakon navođenja definicije istih, ugrubo možemo reći da su igra i umjetnost usko povezane jedna s drugom. Veza između likovnih umjetnosti i igre već je odavno bila shvaćena u obliku jedne teorije, koja stvaranje umjetničkih oblika želi protumačiti iz urođenog ljudskog poriva za igrom.“ (Huizinga, 1992. prema Pleša, 2017: 17)

O utjecaju igre na razvoj, u ovom slučaju na razvoj djeteta, je veoma važno govoriti. Upravo kada ljudi postanu svjesni tog velikog utjecaja igre na razvoj djeteta, možda počnu ozbiljnije

shvaćati njezinu ulogu u nastavi. Bognar (1986, prema Pleša, 2017) navodi da dijete u igri aktivno angažira sve svoje mogućnosti, te sa zadivljujućom sigurnošću pronalazi one igre koje anticipiraju njegov psihički i tjelesni razvoj. Igra je značajna pojava u fazi odrastanja. Kao slojevita dječja tvorevina, ona nosi poruke o sebi kao produktu; kao eksternalizacija dječjih mogućnosti nosi poruke o razvoju psihičkih funkcija; kao dio dječje subkulture nosi poruke o načinu odrastanja i djetinjstvu. Bognar (1986, prema Dončić, 2018) ističe kako život djeteta i u školi mora biti prožet igrom. Igra ima veliku ulogu u odgojno-obrazovnom procesu jer utječe na aktivnost učenika, a s time utječe i na efikasnije učenje i na pažnju učenika. Život je nepotpun bez igre. S igrom se upoznajemo od malih nogu i ona je uz nas do kraja života. Igra predstavlja pripremu za život. „Igra pojedincu pomaže u sazrijevanju ili maturaciji u jedinstveno biće s vlastitim identitetom. Igra pomaže razvoju djeteta u smislu napredovanja, usvajajući različita znanja i vještine (navike). Pojedinac kroz igru razvija sve svoje razvojne aspekte: kognitivni (igra zahtijeva rješavanje problema, planiranje, kritičko mišljenje, kreativnost, evaluaciju, intelektualnu radoznalost, heuristiku ili otkriće, smisao za humor, razvoj govora (usvajanje jezičnih pravila i funkcija; igra je prostor verbalnih interakcija i snalaženja u njima; razvoj jezične kompetentnosti), socijalno-emocionalni (razvoj slike o sebi; razvoj samopoštovanja, samokontrole, samoregulacije; razvoj motivacije, empatije, prosocijalnog ponašanja; socijalizacija djeteta razvojem socijalnih vještina, tolerancije, grupne pripadnosti) i psihomotorni (razvoj grube i fine motorike; razvoj muskulature). Igra ima posebno značajnu ulogu kod djece s nedostatcima u tjelesnom razvoju.“ (Nikčević-Milković, 2010, 108-109 prema Dončić, 2018 : 10)

„U igri dijete živi i tragovi toga života dublje ostaju u njemu nego tragovi stvarnog života u koji ono još nije moglo ući zbog složenosti životnih pojava i interesa. U stvarnom životu dijete nije ništa drugo nego dijete, biće koje još nema nikakve samostalnosti, kojeg slijepo i bezbrižno nosi struja života ; u igri je dijete već odrastao čovjek, ono isprobava svoje snage i samostalno raspolaže svojim djelima.“ (K.D. Ushinsky, prema Karin, 2017 : 33)

Djeca kroz igru prestaju biti opterećena nastavnim procesom te postaju usredotočenija na sam čin igre. To je jedan od bitnijih razloga zašto bi takvu realizaciju nastave trebalo poticati i koristiti. Nastava likovne kulture vrlo je pogodna za ovakav tip nastave i može ju učiniti zabavnom, kreativnom i konstruktivnom.

10.ŽIVOTNI PROSTOR SLOBODNOG VREMENA

„ ...suština je samootuđenja u tome što čovjek istovremeno otuđuje i nešto od sebe i sebe od nečega, naime, u tome što on otuđuje sebe sama od samoga sebe.“ (Petrović, GP/1, 1986, 97 prema Oslić, 2013:7)

Svijet postaje globalno selo u kojem s jedne strane postajemo toliko bliski jedni s drugima dok se s druge strane sve više razlikujemo i udaljavamo. Mlinarević i Gajger (2008) u svome radu pod nazivom „*Slobodno vrijeme mladih – prostor kreativnog djelovanja*“ opisuju fenomen vremena kao veliki market gdje kupac s polica odabire medijski najeksponiraniji, marketinški najdotjeraniji proizvod, a da se kvaliteti i vrijednosti proizvoda posvećuje premalo pažnje. Mladima se nameće način provođenja slobodnog vremena i oni više nisu kreatori, nego konzumenti i na taj način mladi, umjesto da iskazuju svoju kreativnost i aktivno sudjelovanje, postaju samo sudionici i promatrači sadržaja reklamne potrošačke industrije. „U Enciklopedijskom rječniku pedagogije iz 1963. pojam slobodnog vremena se tumači kao vrijeme u kojem je pojedinac potpuno slobodan i kad vrijeme može ispunjavati i oblikovati prema vlastitim željama, a ne prema bilo kojoj izvanjskoj nuždi ili po nekoj za život neophodnoj potrebi.“ (Kaniža, 2015 : 10). Rosić (2005, prema Čunović, 2016) samo je jedan od brojnih autora koji pokušavaju definirati pojam slobodnog vremena. Slobodno vrijeme je vrlo važna sastavnica života djece i mladih. To je vrijeme pogodno za razvoj socijalnih i komunikacijskih vještina, međusobnog uvažavanja, suradnje, kreativnog izražavanja. Međutim, to je također i vrijeme pogodno za manifestiranje različitih oblika rizičnog socijalnog ponašanja. „Slobodno vrijeme ima svoju prošlost, sadašnjost i budućnost. Potrebno ga je sustavno, planirano i učinkovito iskoristiti jer je ono dio našega života. Ono je naša potreba i interes, čimbenik razvoja djece, mladih pa čak i odraslih“ (Rosić, 2005 prema Čunović, 2016, 6). Vukasović (2001) slobodno vrijeme definira kao vrijeme u kojem je pojedinac oslobođen poslova, obveza i dužnosti prema obitelji, školi, poduzeću ili široj zajednici; vrijeme koje on može oblikovati i ispuniti aktivnostima prema osobnim željama i zanimanjima, radi zadovoljavanja vlastitih sklonosti i razvijanja sposobnosti. Slobodno vrijeme ima veliku važnost u životu mladog čovjeka jer se u njemu rađaju brojni interesi koji usmjeravaju njegovu znatiželju prema hobijima, zanimanjima i aktivnostima. Jaković (1973. prema Čunović, 2016) smatra slobodno vrijeme kao vrijeme u kojem je mladi čovjek oslobođen od škole i školskih obveza, obveza koje od njega traže roditelji, kada nije okupiran poslovima koje od njega zahtijeva društvo, a koje

sam nije preuzeo potpuno dobrovoljno. Bašić (1993. prema Mlinarević, Miliša, Proroković 2007) definira slobodno vrijeme kao bitan faktora koji utječe na kvalitetu iskustva i života pojedinca. Ono ne djeluje u cijelosti samostalno i stoga se iskazuje dvojako: kao prostor u kojemu se prelamaju interakcije bića u nastanku i njegove okoline i kao prostor za samosvojni razvitak i samoostvarenje. Previšić (2000, prema Mlinarević, Miliša, Proroković 2007.) definira slobodno vrijeme kao vrijeme aktivnog odmora, razonode, pozitivna razvoja, socijalizacije, humanizacije i stvaralačkog potvrđivanja ličnosti. „Plenković (2000), slobodnom vremenu pridaje četiri bitna obilježja: slobodu (kao temelj svih znanosti, bit samog čovjeka), stvaralaštvo (kroz koje čovjek spoznaje, a zatim i ostvaruje slobodu), djelovanje (koje smatra prijelaznim oblikom ljudskog življenja jer nosi elemente stvaralaštva i rada) i rad (koji ima mehanički karakter, a treba ga dovesti u vezu sa stvaralaštvom).“ (Plenković 2000. prema Mlinarević, Miliša, Proroković 2007 : 2) Brojni autori bavili su se interesima delikvenata i njihovim slobodnim vremenom te došli do zaključka kako se kaznena djela najviše događaju u slobodno vrijeme koje je ispunjeno dosadom i dokoličarenjem. „Često se slobodno vrijeme koristi kao sinonim za dokolicu, međutim u analitičkom smislu postoji razlika između slobodnog vremena i dokolice. Slobodno vrijeme je vrijeme izvan obveznog rada, a dokolica podrazumijeva šire područje slobodnog vremena u kojem se osoba posvećuje aktivnostima prema vlastitim interesima (Ilišin, 2007 prema Budimir, 2017). Polić M. i Polić R. (2009, prema Budimir, 2017) definiraju dokolicu kao vrijeme »slobodno« za igru i stvaralaštvo, tj. za samodjelatnost kojom se čovjek ostvaruje i djelatno potvrđuje kao slobodno biće.

„Kao humanost ili ljudsko dostojanstvo, pritom vrijedi principijelno i praktično priznavanje svakoga čovjeka kao samostalne i samosvrhovite osobe; kao što svaki treba u svojim aktivnostima biti on sam (a ne instrument nekog drugog), on treba u određenim aktivnostima drugih fungirati kao svrha za sebe (a ne kao sredstva za druge svrhe). „ (Fleischer, 1972:2)

Mlinarević V. i Gajger V. (2008) raspravljaju o određenju pojma slobodnog vremena kroz povijesni prikaz. Razvoj misli i raspravu o značenju slobodnog vremena možemo pratiti još od antičke Grčke. Djelo pod nazivom „*Politika*“ navodi da je krajnji cilj rata zapravo mir, a rada upravo slobodno vrijeme. No već i sam autor Aristotel napominje kako su mir i blagostanje opasni ako jedna zemlja ne zna šta će sa slobodnim vremenom. „Za Platona, Sokrata, Epikura, kao i Aristotela, sreća postoji samo u slobodnom vremenu. »Rad je za stare Grke bio

nedokolica, shvaćanje dokolice nije se svodilo na puku besposlicu. Starogrčko shole (lat. schole) označavalo je slobodno vrijeme, dokolicu, odmor, besciljnost; ali ta je riječ također označavala i vrijeme posvećeno učenju i znanstvenim razgovorima, školu, osobito filozofsku školu (srednjovjekovna scholastica)«“ (Gurević, 1994, 248 prema Mlinarević, Gajger 2008 : 2) Grazia (1962 prema Mlinarević, Gajger 2008) tumači tezu po kojoj dokolicu karakterizira stvaralaštvo, a slobodno je vrijeme masovna pojava, ideja koja se u demokratskom društvu može realizirati, a dokolica je ideal koji nije moguće lako ostvariti jer je ispunjen stvaralačkim radom. Ideal je pretvaranje slobodnog vremena u svjesnu i kreativnu dokolicu. Janković (1967, prema Budimir,2017) ističe kako aktivnosti namijenjene odmaranju mogu se provoditi u prirodi, kod kuće, individualno ili kolektivno. Izleti, šetnja, vježbanje, sunčanje samo su neke od mogućih aktivnosti slobodnog vremena koje služe odmoru. S obzirom da je angažiranost bitna stavka slobodnih aktivnosti važno je govoriti o funkciji aktivnog odmora za razliku od pasivnog načina odmaranja. Janković (1973, prema Mlinarević, Gajger 2008) dokolicu definira kao vrijeme izvan obaveza koje se provodi bez određenog sadržaja i poistovjećuje ju s besposlicom i plandovanjem, za razliku od slobodnog vremena koje je termin sa sociološkom i pedagoškom konotacijom.

„Ako se sloboda shvati kao spoznaja i prihvaćanje faktuma, sudbine, univerzalne nužnosti, onda je ‘sloboda’ samo drugi naziv za dragovoljno ropstvo (...) Pozitivan uvjet slobode je spoznaja granica nužnosti, osvještavanje ljudskih kreativnih mogućnosti (...) Sloboda je u sposobnosti čovjeka da prirodu očovječi i da na ljudski način participira u njezinim blagodatima.“ (Petrović, GP/1, 1986, 145 prema Oslić, 2013:16)

Kada govorimo o slobodnom vremenu mladih kroz dosadašnji prikaz istraživanja koje je osobito usmjereno na pojedine aktivnosti slobodnog vremena i njihovu ulogu u procesu odrastanja možemo zaključiti da su pojedinačne aktivnosti slobodnog vremena mnogobrojne te da se mogu klasificirati na razne načine, ovisno o kriterijima klasifikacije. Prema funkcijama koje ispunjavaju u životu mladih u slobodnom vremenu (Ilišin, 1999b; 2001; Leburić i Relja, 1999 prema Mlinarević, Gjger 2008) prema manifestnim oblicima njihova izražavanja (Jerbić, 1970, 1973; Ilišin, 1988 prema Mlinarević, Gjger 2008). „Previsić (2000) ističe da je slobodno vrijeme prije i nakon svega, bar kad su u pitanju djeca i mladi, pedagogijski problem. Mladi predstavljaju specifičnu *subpopulaciju*[17] unutar ljudskog društva koja zbog svoje oskudnosti

[17] ***Subpopulacija*** je podskup populacije, ako dijele jedno ili više dodatnih svojstva.

iskustva traže intencijalni napor društva kako prostor slobodnog vremena ne bi postao prostor besmisla ili mogućih društveno nepoželjnih ponašanja mladih, a čije posljedice osjeća društvo u cjelini - trenutačno kao društvenu opasnost i u budućnosti kao stil življenja. „ (Perasović, 2000 prema Mlinarević, Gajger 2008: 5). Ilišin (2000, prema Mlinarevi, Gajger 2008) u istraživanjima tog problema pristupa s dva polazišta: s polazišta količine i kvalitete provođenja tog odsječka vremena i s polazišta različitih rizičnih ponašanja i moguće prediktornosti stilova slobodnog vremena na njih.

Haywood i suradnici (1995 prema Budimir 2017) na sljedeći način tumače razlike u provođenju slobodnog vremena mladih:

1. Slobodno je vrijeme preostalo vrijeme (dakle, sve ono vrijeme koje preostane nakon rada i obveza koji moraju biti dominantna karakteristika života).

2. Slobodno je vrijeme aktivnost (zadovoljstvo u igri, rekreaciji).

3. Slobodno je vrijeme funkcionalno (odnosi se na socijalno poželjne funkcije kao što su obrazovne, terapeutske, kompenzatorske ili funkcije društvene kontrole).

4. Slobodno vrijeme kao prava sloboda (ima za cilj postizanje unutrašnjeg zadovoljstva, subjektivno je obilježeno i kao takvo utječe na kvalitetu života pojedinca).

Janković (1867, prema Budimir, 2017) dijeli funkcije slobodnog vremena na odmor, razonodu i razvoj ličnosti. Navodi da je jedan od osnovnih čovjekovih potreba zasigurno odmor, a bitna stavka slobodnih aktivnosti funkcija aktivnog odmora za razliku od pasivnog načina odmaranja. Druga funkcija koja služi za stvaranje ugodnog raspoloženja i odmora je zabava i razonoda. Njene aktivnosti uključuju društvene i kulturne sadržaje stoga ona ima širu namjenu. Odlazak u kino ili kazalište, praćenje televizijskih programa, čitanje zanimljive literature samo su neke od zabavnih aktivnosti. U aktivnosti namijenjene razvoju ličnosti spadaju aktivnosti s raznih područja: kulturnog, obrazovnog, zdravstvenog, moralnog, fizičkog, estetskog, informativnog, političkog, tehničkog. Ključan faktor za razvijanje fizičkih sposobnosti i kvaliteta predstavljaju zdravstveno fizičke aktivnosti, osjećaj za lijepo razvijaju estetski sadržaji slobodnih aktivnosti koji uključuju glazbene i likovne djelatnosti, fotografiranje, modeliranje, posjećivanje umjetničkih priredbi. Kroz čitanje publikacija, posjećivanje predavanja i seminara, praćenje televizijskih programa manifestiraju se informativne i obrazovne aktivnosti koje služe podizanju kulturne svijesti učenika te stjecanju novih vještina i znanja.

Mlinarević i Gajger (2008) navode kako prostor slobodnog vremena često može postati izvorište neprihvatljivih ponašanja i ovisnosti u slučaju da je nedovoljno osmišljen i vođen. Od iznimne važnosti je pomaganje mladima u strukturiranju slobodnog vremena, organizaciji i uključivanje u kreiranje programa. Vođenje brige o njihovim potrebama za druženjem, zabavom, ali i za mnogim aktivnostima koje sadržavaju istraživanje ,izazove i iziskuju mentalni i fizički napor. Previšić (1987 prema Tvarog 2016) ističe dva pokret koja su se pojavila krajem 19. i početkom 20. stoljeća. Glavna karakteristika pokreta je okretanje djetetu kao subjektu odgoja i obrazovanja : pokret za umjetnički odgoj i pokret nove radne škole. Pokret za umjetnički odgoj važan je u pedagoškom smislu, on je zagovarao kreativne aktivnosti i slobodno izražavanje u estetskom području. Djelovanje pokreta nestalo je sredinom 20. st., no ideje o boljem upoznavanju sposobnosti, interesa i potencijala učenika su se održale. Previšić (1987, prema Tvarog 2016) govori o pojavi „novih škola“ orijentiranih na subjekta odgoja i obrazovanja došlo je do oslobađanja stvaralačkih aktivnosti, individualne slobode, samostalnog rada i otkrivanja. „U novoj školi koja traži kvalitetno, produktivno i dinamičnije stjecanje znanja prožeto kontinuiranom aktivnošću, neizbježno je koristiti kreativno mišljenje i ponašanje.“ (Fudurić, 2012 prema Tvarog 2016 : 23)

10.1. Izvannastavne aktivnosti i kreativni odgoj

Bognar (2004, prema Mlinarević, Gajger 2008) navodi kako je briga o kreativnosti u školskim uvjetima jedna je od najvažnijih zadaća suvremene škole koja prije svega mora polaziti od potreba djeteta, ali istodobno i od potreba suvremenog društva u kojemu kreativnost predstavlja osnovnu polugu razvoja. Kreativne osobe predstavljaju značajan ljudski potencijal svake zemlje i snažan čimbenik u razvoju društva. Nola (1987, prema Mlinarević, Gajger 2008) govori o kreativnosti kao općoj ljudskoj osobini i kvaliteti, univerzalna i svojstvena svim ljudskim bićima, koju pojedinci posjeduju u različitom rasponu i različitim intenzitetom, i osnova je za razvoj svakog društva. „Uloga škole u poticanju i razvoju kreativnosti mladih izuzetno je značajna. Škole koje na prvo mjesto stave kreativnost svojih učenika umjesto bubanja mnoštva nepotrebnih činjenica imat će smisla dok će ostale biti sve više neučinkovite i često štetne za razvoj učenika, kao i cijelog društva." (Dryden i Vos, 2001, 187 prema Mlinarević, Gajger, 2008, 50)

Martinčević (2010, prema Budimir,2017) navodi kako su izvannastavne aktivnosti iznimno poticajne za samoaktualizaciju učenika i samostalno istraživačko učenje te da na cjelokupni razvoj svakog pojedinog djeteta utječu sadržajno bogatstvo i prilagođenost interesima. U skladu sa svojim potrebama, željama i zanimanjima učenici se dobrovoljno uključuju u izvannastavne aktivnosti. Upravo je dobrovoljnost uključivanja zajednička karakteristika izvannastavnim aktivnostima i slobodnom vremenu. Škola odgaja s ciljem da učenici brojnom ponudom sadržaja i izvannastavnih aktivnosti svoje slobodno vrijeme izvan školskih obaveza provode što smislenije i kvalitetnije. Izvannastavne i izvanškolske aktivnosti uče i razvijaju poželjne radne navike i sposobnosti te pružaju mladima provođenje slobodnog vremena na organiziran i kvalitetan način. Najviše dobrobiti imaju učenici razvijenih emocionalnih, socijalnih i školskih problema. Mlinarević i Brust (2009, prema Budimir, 2017) navode smisao izvannastavnih i izvanškolskih aktivnosti koji nije samo u pružanju prilika darovitim učenicima nego uključivanje što većeg broja učenika u razne aktivnosti u kojima će naći veselje i zadovoljstvo te shvatiti njihovu važnost. „Poznati teoretičar Ben navodi: „Kreativni odgoj odnosi se na radosno otkrivanje svijeta od strane djece, otkrivanje svojih ljudskih moći, snage konstrukcije i ekspresije, imaginacije i intelekta. To se događa samo onda kada ti procesi nisu pod prinudom neurotičnih pritisaka odraslih i njihove težnje za preuranjenim rezultatima, definiranim unaprijed. Upravo zato izvannastavne aktivnosti dijeli prema svojim obilježjima: sloboda, raznovrsnost, dinamičnost, oslobođenost krutih nastavnih planova i programa, krute discipline, ocjena, straha i dr. Imaju velik potencijal za razvoj učeničke kreativnosti. Na žalost, njihov potencijal nije dovoljno iskorišten u školama. Ponudi, organizaciji i provedbi izvannastavnih aktivnosti često se prilazi formalizirano: učiteljima se „dodjeljuju" aktivnosti za koje osobno nemaju interesa, zanimanja i sklonosti; izvannastavne aktivnosti često predstavljaju produžetak redovne nastave i, što je još gore, dodatne nastave, pa one postaju mjesto „drila" za natjecanja darovitih učenika; ponuda je ograničena materijalnim mogućnostima škole i opterećenošću učitelja redovnom satnicom, što ne zadovoljava različite potrebe učenika; utjecaj učenika na programe rada takvih skupina relativno je malen itd. Navedeno govori da nismo svjesni značaja i potencijala koji izvannastavne aktivnosti imaju za učenike, pogotovo s aspekta razvoja njihove kreativnosti.“

10.2. Škola kao poticaj

"Mi smo kao ljudi koji traže nešto što imaju u svojim rukama cijelo vrijeme; mi gledamo u svim smjerovima osim u stvar koju želimo, što je vjerojatno i razlog zašto je nismo našli." (Platon, 1964 : 93)

Šimić (2010) u znanstvenom članku „*Uloga ravnatelja u motiviranju učitelja*" navodi mnoge studije koje govore o motivaciji u školi, ističu upravo školsku kulturu i klimu kao jedan od bitnih čimbenika za podizanje motivacije u školi. Atmosfera ili životno okruženje koje podiže motivaciju u školi usko je povezano s razvijanjem pozitivne školske kulture i klime. Postizanje atmosfere koja prirodno motivira učitelje i učenike za rad bit će puno lakše ako ravnatelji i učitelji zajedno djeluju na školsku kulturu težeći k tomu da ona bude što vedrija i optimističnija. Jasna Relja (2006, prema Franić, 2016) provodi istraživanje o utjecaju kvalitete školskog ozračja na dječje emocije te je samo školsko ozračje promatrala kroz tri razine: kvalitetu međuljudskih odnosa u školi, kvalitetne i učeniku prilagođene nastavne planove i programe i ekologiju školskoga okoliša. „Dobiveni rezultati ukazuju na to da učenici osnovne škole vole ići u školu, s tim što zainteresiranost za školu opada što je uzrast učenika viši. Učenici i višeg i nižeg uzrasta najbolje se osjećaju na nastavi tjelesne i zdravstvene kulture zbog osjećaja opuštenosti i aktivnosti. Autorica zaključuje da opadanje zainteresiranosti za školu proizlazi iz problema u komunikaciji na relaciji odrasla osoba – mlada osoba, učenik – učitelj kod starijih učenika koji, kako odrastaju, tako i žele bolju komunikaciju i više razgovora, druženja i razumijevanja za njihove probleme." (Relja, 2006 prema Franić, 2016 : 7)

„Kad uzmem u obzir moje poglede na život, treba da izbjegavam kontakt s ljudima. Što ih je manje, to se bolje osjećam." (Bukowski, 1975 : 67)

Domović (2003, prema Franić, 2016) navodi kako učenik i ostali posjetitelji prigodom prvog posjeta školi, odmah po dolasku stječu dojam o općoj atmosferi, duhu, kulturi ili etosu u kojem učenici, nastavnici i administrativni djelatnici rade. Dok su neke škole prijateljski nastrojene, pozivajuće i podržavajuće, ostale daju dojam isključenosti, pa čak i nesigurnosti. Loukas (2011, prema Franić, 2016) smatra da se povezanost učenika sa školom definira kao učenička

percepcija o pripadanju ili bliskosti sa drugim osobama u školi, na taj način odgojno-obrazovna klima utječe na individualne rezultate i uspjeh učenika.

Kada govorimo o opterećenosti školskim programom, kulturi škole, slobodnom vremenu i interesima djece Mlinarević i Gajger (2008) u radu „*Slobodno vrijeme mladih – prostor kreativnog djelovanja*“ ističu neke od negativnih faktora. „Preopterećenost školskim programima i zahtjevima okoline s jedne strane i sve veća ponuda mogućnosti «bijega od realnosti» s druge, dovode do neprimjerenih načina zadovoljavanja slobodnog vremena koje bi trebalo biti predviđeno za rad na osobnom rastu i razvoju, aktivnoj relaksaciji i kreiranju vlastitog i pozitivnog životnog stila. Tome pridonosi i zapostavljenost odgojne uloge škole koja se očituje, između ostalog, i u nepostojanju odgoja za slobodno vrijeme i u slobodnom vremenu. O kulturi provođenja slobodnog vremena u školama malo se govori. Sve se svodi na organizaciju i provođenje nekoliko oblika izvannastavnih aktivnosti, na koje škole obvezuje Zakon o osnovnom i srednjem školstvu (NN, br. 87, 2008 prema Mlinarević, Gajger, 2008 49), a koje su često ograničene organizacijskim, kadrovskim i materijalnim uvjetima pojedinih škola. Tako umjesto ponude aktivnosti za koje su učenici zainteresirani i motivirani, škole nude one aktivnosti za koje imaju uvjete. Često se događa da izvannastavne aktivnosti provode učitelji koji time samo popunjavaju satnicu, a nisu dovoljno stručni ni motivirani za „dodijeljenu" im aktivnost. Nerijetko se također događa da učenici, i pored želje za sudjelovanjem u ponuđenim aktivnostima, zbog preopterećene redovne nastavne satnice i programa, ne mogu u njima sudjelovati. Stanje u srednjim školama još je lošije. Ponuda izvannastavnih aktivnosti u njima često se svodi na jednu do dvije, najčešće sportske aktivnosti. Takva organizacija i ponuda ne odgovara raznolikim interesima i potrebama mladih, a ako nemaju odgovarajuću kvalitetnu ponudu ni izvan škole (što je često u manjim sredinama), prostor slobodnog vremena ostaje otvoren za sve druge, često negativne utjecaje“ (Mlinarević, Gajger, 2008 : 50)

10.3. Metode rada i interesi djece u izvannastavnim aktivnostima

Učenici samostalno biraju izvannastavne aktivnosti koje žele polaziti, ovisno o njihovom interesu i afinitetima. Na satovima izvannastavnih aktivnosti učenici slobodno iznose svoje ideje, aktivno sudjeluju, poticani su na istraživanje, eksperimentiranje, suradništvo i timski rad (Pejić Papak i Vidulin, 2016 prema Perla 2020). Učenike treba na početku školske

godine upoznati s programom rada izvannastavnih aktivnosti kako bi se mogli opredijeliti za onu aktivnost koja im najviše odgovara ovisno njihovim interesima. Isto tako, na kraju godine bi učitelji koji vode aktivnosti trebali razgovarati s polaznicima o cjelokupnom radu tijekom godine (Svalina i sur., 2016, prema Perla, 2020). U realizaciji sadržaja izvannastavnih aktivnosti primjenjuju se raznovrsni oblici rada, osobito radionički, projektni, skupno-istraživački, samoistraživački tip odgojno-obrazovnog rada, terenska nastava i drugi aktivni didaktičko-metodički oblici (Nastavni plan i program, 2006).

Zadovoljavanje učeničkih interesa je prioritet kod planiranja i organiziranja rada izvannastavnih aktivnosti (Pejić Papak i Vidulin, 2016, prema Perla, 2020). Igra je prirodna djetetova djelatnost, kao takva prisutna je u povijesti čovječanstva i česta metoda u izvannastavnim aktivnostima. Ona se koristi u oblicima individualnog rada, rada u paru ili skupnog rada. Kao prirodni oblik učenja i razvoja djeteta, korištenje igre u nastavi i izvannastavnim aktivnostima zahtjeva dobru pripremljenost učitelja/nastavnika. Provođenje igre može biti spontano, djeca je mogu osmisliti i obogaćivati, može ju usmjeravati učitelj, a može imati i cilj koji se želi postići u nastavi. Učitelji bi trebali prilagoditi igru određenom uzrastu, sposobnostima, interesima i potrebama učenika. Prednosti učenja kroz igru su bolja koncentracija i pažnja učenika, pozitivni stavovi učenika prema ovom obliku rada, veća aktivnost djece u odnosu na druge oblike učenja, manji umor djece, veća motivacija, veći interes djece. Igra učenje čini zanimljivim, pasivni učenici postaju aktivniji, povećava se uključenost učenika s teškoćama te do izražaja dolaze njihove mogućnosti.

Djeca imaju prirodnu potrebu za istraživanjem i otkrivanjem, pa je tako u rad izvannastavnih aktivnosti potrebno uključiti projektni rad, radionički rad, istraživački rad po skupinama ili samostalni istraživački rad. Valja zadavati zadatke u kojima je moguće provesti rad u skupinama i suradničke oblike rada jer to uvelike pridonosi socijalizaciji i razvoju pozitivnih emocija među učenicima. Pejić Papak i Vidulin navode (2016, prema Perla, 2020). kako bi trebalo uključivati što više suvremenih oblika učenja i poučavanja, uvoditi inovacije u nastavu te poticati razvoj dječje kreativnosti i dopustiti im slobodno izražavanje. Fudurić (2012, prema Perla, 2020). navodi komunikaciju kao važan faktor za uspješan rad u izvannastavnim aktivnostima. Kvalitetna i pozitivna komunikacija između učitelja i učenika vodi prema ugodnom razrednom ozračju čime se potiče stvaralaštvo. „Sudionici izvannastavnih aktivnosti trebaju posjedovati komunikacijske vještine kao što su slušanje, postavljanje pitanja, empatija, uključenost, upravljanje, interakcija, poznavanje situacije te fleksibilno ponašanje kako bi se nastava odvijala što uspješnije. Kvalitetna komunikacija pridonosi većem uspjehu u

izvannastavnim aktivnostima bez obzira na to koju aktivnost učenik odabere.“ (Šejtanić, 2018, prema Perla, 2020, 15).

ZAKLJUČAK

“ Sva su bića stvorila nešto iznad sebe: a želite li vi biti oseka ove velike plime i radije se vratiti životinji nego prevladati čovjeka! Što je majmun za čovjeka? Podsmijeh ili bolan stid. I upravo to treba da bude čovjek za nadčovjeka: podsmijeh ili bolan stid. Prešli ste put od crva do čovjeka, a mnogo je toga u vama još crv. Bili ste jednom majmuni, i još je sada čovjek više majmun od bilo kojeg majmuna. A onaj koji je od vas najmudriji tek je puko dvojstvo i mješavina biljke i sablasti. A zar vas ja pozivam da budete biljke i sablasti? Eto, učim vas nadčovjeku! Nadčovjek je smisao zemlje. Vaša volja kaže: nadčovjek neka bude smisao zemlje!”(Nietzsche, 1955 : 10)

Likovno-vizualno obrazovanje sudjeluje u konstituiranju općeg obrazovanja i formiranju kulture suvremenog čovjeka (Bosnar, 2018, prema Zečević, 2020). Da bi likovni odgoj i obrazovanje ispunio svoje odgojno-obrazovne ciljeve, učitelji i nastavnici likovnoga trebali bi imati u vidu cjelokupnu kompleksnost oblasti likovne kulture, kao i ispunjenje općih ciljeva odgoja i obrazovanja. Bognar i Matijević (2002, prema Degmečić, 2014) govoreći o školskom sustavu navode kako se više pažnje pridavalo obrazovnoj komponenti, dok su odgojni ciljevi formulirani u obliku „općenitih fraza“. Istina je da se mnogi nastavnici trude u svojemu radu odgojno djelovati na djecu i mlade, međutim diktat prenatrpanih nastavnih programa kao i golem nedostatak jasnoće oko odgojnih ciljeva naše škole ne daje im dovoljno mogućnosti i usmjerenja za sustavno i usuglašeno odgojno djelovanje. Brajčić (2015 prema Raguž, 2019) ističe kako obrazovanje putem umjetnosti ne služi samo razvoju umjetničkog senzibiliteta radi umjetnosti same, već i njegovu transferiranju na druga područja, kao što je obogaćivanje znanja, jačanje osobnog mišljenja, stjecanje moralnih kriterija, imaginacije i kreativne sposobnosti. „Umjetnički odgoj pridonosi obrazovanju koje objedinjuje tjelesne, intelektualne i stvaralačke sposobnosti i omogućuje dinamičnije i plodotvornije odnose između obrazovanja, kulture i umjetnosti.“ (Smjernice za umjetnički odgoj, UNESCO, 2006 : 3). Zadaci estetskog odgoja su razvoj sposobnosti opažanja, doživljavanja, vrednovanja i ostvarivanja lijepog. Na estetski senzibilitet učenika potrebno je utjecati planski i kontinuirano na svim razinama odgojno-obrazovnog sustava kako bi se on poticao i razvijao. Likovno stvaralaštvo može se interpretirati kao sredstvo kojim se utječe na estetski senzibilitet. Veliku ulogu u odgojno-obrazovnom procesu ima učitelj, kada učitelj potakne određene emocije koje se javljaju kod učenika i napravi dobre smjernice za daljnji tijek sata, javlja se učenikova potreba, želja i nagon za uspjehom koju nazivamo motivacijom. Važnost motivacije polazi od pretpostavke da raznolike

poticaje djeca mogu percipirati i vizualizirati na različite načine. Prema. Ivančević-Turković (Prevodnik 2001 prema Klarić-Martinović, 2018) uz opće i likovne sposobnosti, motivi su najznačajniji subjektivni čimbenici uspješnog učenja i izražavanja u likovnom odgoju. Većina učitelja koji se dotiču tema motiva i poticaja u nastavi, u svrhu motivacije koriste vizualne motive. Vizualna motivacija kroz likovno djelo djetetu pomaže da kroz razgovor o njemu usvoji likovne vrednote (Petrač, 2015, prema Šaban, 2018). Mnogi autori govore o rijetkoj uporabi nevizualnih motiva zbog manjka znanja i stručne literature. Burkitt, Barrett, Davis, (2009, prema Bilić, Balić Šimrak i Kiseljak, 2012) ističu kako nevizualni poticaji mogu otvoriti vrata prema unutarnjem svijetu i potaknuti veću kreativnost i pružiti bolju mogućnost djetetu da izrazi sebe i svoje emocije, a najčešći likovni odgovor na nevizualni poticaj je simbolička ilustracija. Tanay (1990, prema Farkaš, 2020) za razliku od općenite osnovne podjele motive dijeli na : motivi za osvještavanje prostora, motivi za osvještavanje volumena, motivi za osvještavanje kontrasta površina, motivi za osvještavanje kontrasta oblika i niza ploha, motivi za osvještavanje kontrasta i ritma boja, motivi za spoznaju toka i karaktera crte. Poštivanje individualnih karakteristika nužno je za objektivno vrednovanje u likovnom radu u školi, Duh i Zupančič, (2003, prema Županičić, Hudoklin 2016) navode kako su likovni tipovi razdijeljeni prema subjektivnim likovnim faktorima, afinitetu prema likovno izražajnim sredstvima i prema karakteristikama ličnosti. Ugrubo možemo reći da su igra i umjetnost usko povezane jedna s drugom. „Veza između likovnih umjetnosti i igre već je odavno bila shvaćena u obliku jedne teorije, koja stvaranje umjetničkih oblika želi protumačiti iz urođenog ljudskog poriva za igrom.“ (Huizinga, 1992. prema Pleša, 2017: 17). Nola (1980, prema Mendeš, Ivon, Pivac, 2012) ističe kako se dijete igra da bi se igralo, kao i u umjetnosti - svrha bez svrhe, ostvarenje koje teži jedino da ostvari sebe. Martinčević (2010, prema Budimir,2017) navodi kako su izvannastavne aktivnosti iznimno poticajne za samoaktualizaciju učenika i samostalno istraživačko učenje te da na cjelokupni razvoj svakog pojedinog djeteta utječu sadržajno bogatstvo i prilagođenost interesima. Uz sve te dobrobiti, likovna kultura nalazi se u slabijem položaju u odnosu na ostale nastavne predmete. Na kraju, možemo zaključiti sljedeće:

"Ako nam je stalo do naše budućnosti, ako želimo da ova planeta bude bolja za život, ako nam je stalo do kvalitete života ljudi na planeti, onda moramo shvatiti da umjetnost igra presudnu ulogu u životima svih pojedinaca i kultura" (Hayman, 1980, str. 51)

LITERATURA

1. Antončić, Z. (2017). *Interesi djece predškolske dobi*, diplomski rad, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Sveučilište u Zagrebu
2. Babić, T. (2019). *Nastavnik kao motivator*, diplomski rad, Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, filozofski fakultet, engleski jezik i književnost i pedagogija
3. Babić. J. (2014). *Moć i granice odgoja kod Nietzschea*, diplomski rad, Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet, diplomski studij filozofije i pedagogije
4. Balić, N. (1997). *Umjetničko obrazovanje*. Napredak, 138 (3), 345-356.
5. Barković, M. (2019). *Obitelj i odgoj*, diplomski rad, odsjek za učiteljske studije, Sveučilište u Zagrebu
6. Beljan, A. (2017). *Korelacija između motivacije i kreativnosti u dječjem likovnom izrazu*, diplomski rad, studij likovne kulture, odsjek za likovnu umjetnost, Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku
7. Bezić, Ž. (1988). *Je li odgoj potreban?*, pregledni rad, Teološki časopis Crkva u svijetu, Vol. 23 No. 1, 17-25.
8. Bognar, B. (2015). *Čovjek i odgoj*, pregledni rad, Metodički ogledi : časopis za filozofiju odgoja, Vol. 22 No. 2, 9-37.
9. Božičević, I. (2018). *Razvoj dječjeg crteža*, diplomski rad, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, fakultet za odgojne i obrazovne znanosti
10. Budimir, I. (2017). *Uloga slobodnog vremena u prevenciji rizičnih ponašanja adolescenata*. Neobjavljeni diplomski rad. Zagreb: Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu
11. Bukowski, C. (2009). *Factotum*, proizvođač The Book Service, Zagreb
12. Burja, M. (2015). *Hegelova filozofija samosvijesti i filozofija odgoja,* pregledni rad, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja, Sveučilište u Zadru, Metodički ogledi 131-149
13. Čorko, M. (2018). *Teme i motivi u nastavi likovne kulture kao posljedica dječjih interesa*, diplomski rad, odsjek za Učiteljske studije, učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu
14. Čunović, D. (2016). *Slobodno vrijeme djece i mladih*. Neobjavljeni diplomski rad. Zagreb: Odsjek za učiteljske studije Učiteljskog fakulteta u Zagrebu

15. Degmečić, K. (2014). *Pozitivna orijentacija u odgoju,* diplomski rad, dislocirani studij u Slavonskom Brodu, učiteljski fakultet, Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku
16. Dončić A. (2018). *Didaktičke igre u nastavi*, završni rad, Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet, studij mađarskog jezika i književnosti i pedagogije
17. Dujmić, M. (2019). *Odnos čovjeka spram životinja i ekocentričke perspektive*, diplomski rad, Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet Osijek, diplomski studij engleskog jezika i književnosti i filozofije
18. Dukić, D. (2017). *Motivacija i demotivacija za učenje*, diplomski rad, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, odjel za interdisciplinarne, talijanske i kulturološke studije
19. Dukuzović Živković, M. (2018). *Dječji crtež kao sredstvo komunikacije,* diplomski rad, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, fakultet za odgojne i obrazovne znanosti
20. Farkaš, K. (2021). *Tradicijska umjetnost u kontekstu likovnih motiva u nastavi likovne kulture*, diplomski rad, diplomski sveučilišni studij likovna kultura, odsjek za vizualne i medijske umjetnosti, Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku
21. Franić, M. (2016). *Utjecaj stila nastavnika na odgojno-obrazovnu klimu*, diplomski rad, Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku, filozofski fakultet, preddiplomski studij: Engleski jezik i književnost i pedagogija
22. Franković, D.,Pregrad, Z., Šimleša P. (ur.) (1963). *Enciklopedijski rječnik pedagogije*, Zagreb: Matica hrvatska
23. Glatki, A. (2018). *Poticanje intrinzične motivacije za čitanje kroz postavljanje ciljeva*, diplomski rad, odsjek za učiteljske studije, učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu
24. Huzjak M. (2005.) *Odgoj, misao i smisao*, izvorni članak , metodički ogledi, 21-30 str učiteljska akademija Zagreb
25. Huzjak M. Polić M. (2006) *Zablude o objektivnoj znanosti i subjektivnoj umjetnosti*, Izvorni znanstveni članak. Učiteljski fakultet, Zagreb
26. Iđaković, K. (2019). *Estetika u nastavi glazbene kulture u primarnom odgoju i obrazovanju*, diplomski rad, odsjek za učiteljske studije, učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu
27. Ivanković, A. (2019). *Povezanost doživljaja lijepoga kod djece predškolske dobi s likovnom kreativnošću*, završni rad, preddiplomski sveučilišni studij Rani i predškolski odgoj i obrazovanje, učiteljski fakultet u Rijeci
28. Jančec, M. (2017). *Uloga estetike u modernoj umjetnosti*, Preddiplomski studij filozofije, završni rad, Sveučilište u Rijeci

29. Kalinić K. (2012) *Uporaba igre u nastavi povijesti*, diplomski rad, diplomski studij povijesti i filozofije, Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijek
30. Klarić-Martinović, A. (2018). *Ometanje dječjeg likovnog stvaralaštva*, diplomski rad, integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni Učiteljski studij, fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku
31. Klarin, M. (2017) *Psihologija dječje igre*, Sveučilište u Zadru
32. Kolar, D. (2017). *Odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju u primarnom obrazovanju*, diplomski rad, odsjek za učiteljske studije, Sveučilište u Zagrebu
33. Kolundžić, A. (2016). *Način rada prema promatranju kao vizualni poticaj za likovno istraživanje u razrednoj nastavi*, diplomski rad, odsjek za učiteljske studije, učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu
34. Komesarović, Z. (2010). *Poticanje empatije kod učenika razredne nastave*, diplomski rad, dislocirani studij u Slavonskom Brodu, učiteljski fakultet, Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku
35. Krehula, J.(2018). *Povezanost školske ocjene i učenikove motivacije*, diplomski rad, odsjek za učiteljske studije, učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu
36. Krušić, V. (2016). *Umjetnički odgoj-što je to i čemu služi?* Izvorni znanstveni članak, Zbornik radova simpozija Umjetnik kao pedagog pred izazovima suvremenog odgoja i obrazovanja. Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera. Osijek
37. Kustura, N. (2020). *Ispitivanje i analiza temeljnih odrednica rada i djelovanja plesnih pedagoga u Hrvatskoj*, diplomski rad, odjel za pedagogiju, diplomski sveučilišni studij pedagogije, Sveučilište u Zadru
38. Lovrić, V. (2018). *Razlike među likovnim tipovima djece*, diplomski rad, fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku
39. Lovrić, Z. (2018). *Poticanje emocionalnog razvoja učenika*, završni rad, Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, filozofski fakultet ,preddiplomski studij pedagogije
40. Majcen, M. (2017). *Metodika nastave likovne kulture: Slobodne teme i izbori učenika u nastavi predmeta Likovna kultura*, diplomski rad, diplomski sveučilišni studij likovna kultura, akademija likovnih umjetnosti, Sveučilište u Zagrebu
41. Marcuse, H. (1985). *Eros i civilizacija, Filozofsko istraživanje Freuda*, izdanje Vintage, Zagreb
42. Marinac, A. (2019). *Motivacija i mrežni alati u suvremenoj nastavi*, stručni članak, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, dislocirani studij u Slavonskome Brodu,

Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, Časopis za odgojne i obrazovne znanosti Foo2rama, Vol. 3 No. 3, str. 77-88

43. Matasić, D. (2018). *Likovni projekt u radu s djecom predškolske dobi*, diplomski rad, Sveučilište u Rijeci, učiteljski fakultet u Rijeci.
44. Matulić, T. (2005). *Prevladavanje sukoba između znanja i odgoja za vrijednosti*. Bioetika - primjer integracijskog modela odgoja i obrazovanja, izvorni znanstveni članak, Filozofska istraživanja, Vol. 25 No. 2, str. 345-372
45. Mendeš, B. Ivon, H. Pivac, D. (2012). *UMJETNIČKI POTICAJI KROZ PROCES ODGOJA I OBRAZOVANJA*, pregledni članak, Magistra Iadertina, Vol. 7 No. 1, 111-122.
46. Mihaljević, B. (2019). *Identifikacija i rad s likovno kreativnim učenicima, diplomski rad, integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni učiteljski studij*, učiteljski fakultet, Sveučilište u Rijeci
47. Mikecin I. (2020) *Filozofija kao znanost slobode*, Izvorni članak, Filozofski fakultet u Zagrebu, 35-55
48. Mišković, M. (1994). *Značaj i mogućnost estetskog odgoja i obrazovanja u pedagoškom procesu*, izvorni znanstveni članak, prilozi za istraživanje hrvatske filozofske baštine, Vol. 20. No. 1-2 str. 449-461
49. Mlinarević, V. i Gajger, V. (2008). *Slobodno vrijeme mladih - prostor kreativnog djelovanja*. Hackenberger, D. i Martinčić, J. (Ur.), Međunarodna kolonija mladih Ernestinovo: 2003.-2008.: zbornik radova znanstvenog skupa s međunarodnim sudjelovanjem, 43-58. Osijek: HAZU, Zavod za znanstveni i umjetnički rad
50. Mlinarević,V. Miliša, Z. Proroković, A. (2007) *Slobodno vrijeme mladih u procesima modernizacije – usporedba slavonskih gradova i Zadra*, Izvorni znanstveni članak, PEDAGOGIJSKA istraživanja, Vol. 4 No. 1, 81-99.
51. Nietzsche F. (1983) *Tako je govorio Zaratustra*, Mladost, Zagreb
52. Nietzsche F. (1999) *ANTIKRIST PROKLETO KRŠĆANSTVO*, biblioteka sapiens Zagreb
53. Oslić, J. (2013). *Humanizam otuđenog čovjeka u djelu Gaje Petrovića*, izvorni znanstveni članak, Katolički bogoslovni fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Metodički ogledi 29-50.
54. Paušić, D. (2015). *Odgoj, kultura, uvjetovanje*, diplomski rad, odsjek za filozofiju, Filozofski fakultet u Rijeci, Sveučilište u Rijeci

55. Pejaković, S. (2016). *Značaj i mogućnost suvremenog pristupa estetskom odgoju*, pregledni članak, Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet, odsjek za pedagogiju
56. Perla, V. (2020). *Izvannastavne aktivnosti u školskom kurikulumu*. Integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni učiteljski studij. Sveučilište u Rijeci
57. Platon (2013). *Država*, Dereta (10000), Beograd
58. Pranjić, T. (2017). *Emocije i doživljaji u nastavi predmeta Likovna kultura*, diplomski rad, Akademija likovnih umjetnosti, diplomski sveučilišni studij likovna kultura, Sveučilište u Zagrebu
59. Raguž, J. (2019). *Kompetencijski profil stručnog suradnika pedagoga za rad u umjetničkim školama*, diplomski rad, odsjek za pedagogiju, filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu
60. Richter, M. (2015). *Metoda metafore u nastavi likovne kulture*, izvorni znanstveni članak, Sveučilište u Zadru, Odjel za nastavničke studije u Gospiću, Acta Iadertina, Vol. 12 No. 2 str. 115-125
61. Rimac, K. (2019). *Upoznavanje tradicijske kulture kroz likovno stvaralaštvo*, diplomski rad, odsjek za odgojiteljski studij, učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu
62. Šaban, A. (2018*). Zastupljenost nevizualnih motiva i poticaja u nastavi likovne kulture od 1. do 4. razreda osnovne škole*, diplomski rad, odsjek za učiteljske studije, učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu
63. Šimić, D. (2011). *Uloga ravnatelja u motiviranju učitelja*, izvorni znanstveni članak, Napredak : Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju, Vol. 152 No. 2, str. 227-248
64. Škorić G. (2008) *Pejovićevo promišljanje umjetnosti*, Izvorni članak, Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet Zagreb
65. Trošt, N. (2019). *Samoprocjena kompetentnosti studenata završne godine Učiteljskog studija za izvođenje nastave likovne kulture*, diplomski rad, učiteljski fakultet, Sveučilište u Rijeci
66. Tuđan, K. (2019). *Raznovrsnost vizualnih i nevizualnih poticaja u likovnim aktivnostima s djecom predškolske dobi*, diplomski rad, odsjek za odgojiteljski studij Čakovec, učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu
67. Tužilović, E. (2018). *Dječje likovno stvaralaštvo potaknuto promatranjem umjetničkog djela*, diplomski rad, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, fakultet za odgojne i obrazovne znanosti

68. Vidmar, V. (2019). *Primjena likovnih tehnika u izvannastavnim aktivnostima*. Odsjek za vizualne i medijske umjetnosti. Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku
69. Volarević M. (2020) *Nesloboda slobode*, Filozofska istraživanja str 19-34 Filozofski fakultet, Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku
70. Vukasović, A. (2001). *Pedagogija*. Zagreb: HKZ „MI“
71. Vukelić N. (2017) *Interesi djece s poremećajem iz spektra autizma*, diplomski rad, edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Sveučilište u Zagreb
72. Župančić, T. Hudoklin, D. (2016). *Likovne strategije i likovni tipovi djece*, Školski vjesnik : časopis za pedagogijsku teoriju i praksu, Vol. 65 No. str. 301-311

POPIS SLIKOVNIH MATERIJALA

1. **Slika 1,** Dječji uradak (12 godina), vizualni tip (Karlavaris, 1988:56 prema Lovrić, 2017)
2. **Slika 2,** Dječji uradak (13 godina), imaginativni tip (Karlavaris, 1988:56 prema Lovrić, 2017)
3. **Slika 3,** Dječji uradak (13 godina), analitički tip (Karlavaris, 1988:56 prema Lovrić, 2017)
4. **Slika 4,** Dječji uradak (13 godina), sintetički tip (Karlavaris, 1988:56 prema Lovrić, 2017)
5. **Slika 5,** Dječji uradak (13 godina), intelektualni tip (Karlavaris, 1988:56 prema Lovrić, 2017)
6. **Slika 6,** Dječji uradak (13 godina), ekspresivni tip (Karlavaris, 1988:56 prema Lovrić, 2017)
7. **Slika 7,** Dječji uradak (8 godina), grafički tip (Herceg i sur. 2010:63 prema Lovrić, 2017)
8. **Slika 8,** Dječji uradak (8 godina), koloristički tip (Herceg i sur. 2010:63 prema Lovrić, 2017)
9. **Slika 9,** Dječji uradak (11 godina), konstruktivni tip ((Herceg i sur. 2010:63 prema Lovrić,2017)
10. **Slika 10,** Dječji uradak (12 godina), impluzivni tip (Herceg i sur. 2010:63 prema Lovrić, 2017)
11. **Slika 11,** Dječji uradak (6 godina), prostorni tip (Herceg i sur. 2010:63 prema Lovrić, 2017)
12. **Slika 12,** Dječji uradak (6 godina), dekorativni tip (Herceg i sur. 2010:63 prema Lovrić, 2017)