



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet

Marijana Županić Benić

STRUČNE KOMPETENCIJE UČITELJA U KURIKULU UMJETNIČKIH PODRUČJA

DOKTORSKI RAD

Zagreb, 2017.



Sveučilište u Zagrebu
Faculty of Humanities and Social Sciences

Marijana Županić Benić

TEACHER COMPETENCES IN THE ARTS CURRICULUM

DOCTORAL THESIS

Zagreb, 2017



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet

Marijana Županić Benić

STRUČNE KOMPETENCIJE UČITELJA U KURIKULU UMJETNIČKIH PODRUČJA

DOKTORSKI RAD

Mentor:
Izv. prof. dr. sc. Marko Jurčić

Zagreb, 2017.



University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences

Marijana Županić Benić

TEACHER COMPETENCES IN THE ARTS CURRICULUM

DOCTORAL THESIS

Supervisor:
Prof. Marko Jurčić, PhD

Zagreb, 2017

INFORMACIJE O MENTORU

Izv. prof. dr. sc. Marko Jurčić rođen je u Donjem Pazarištu, kraj Gospića, 1. rujna 1956. godine. Osnovnu školu završio je u rodnom mjestu, a srednju školu u Gospiću. Godine 1982. diplomirao je na studiju razredne nastave na Pedagoškom fakultetu u Rijeci. Zatim je 1995. diplomirao pedagogiju na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Na istom fakultetu u svibnju 2002. obranio je magistarsku radnju, a doktorsku disertaciju obranio je u studenom 2005. Od 1982. do 1995. radio na radnom mjestu učitelja razredne nastave u Osnovnoj školi Ljudevita Gaja u Zaprešiću i u Osnovnoj školi Frana Galovića u Zagrebu. Četiri godine radio u izvandomovinskoj nastavi u Njemačkoj. Od 1995. do 2006. radi u Osnovnoj školi Frana Galovića u Zagrebu na radnom mjestu stručnoga suradnika – pedagoga. Od 1. ožujka 2006. do 1. listopada 2008. radi na Učiteljskom fakultetu u Čakovcu. Od tada do danas radi na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu na Odsjeku za pedagogiju, katedri za didaktiku. Od 2012. prodekan je za poslovanje i financije. Predsjednik je Hrvatskog pedagoškog društva (HPD). Objavio je samostalnu znanstvenu monografiju, dva poglavlja u znanstvenoj monografiji, 30 znanstvenih radova u časopisima, jedno poglavlje u priručniku te tri stručna rada. Znanstveno-istraživački interes odnosi se na područje didaktike te istraživanja i tvorbu kurikuluma nastave. U svom cjelokupnom znanstvenom radu zastupa kompetencijski profil suvremenog nastavnika, razredno-nastavno ozračje te potrebu profesionalnog razvoja pedagoga.

SAŽETAK

Suvremena stremjenja u obrazovanju, s obzirom na globalizaciju u izravnoj su vezi s potrebama znanstveno-tehnološkog napretka, gospodarskim, političkim i socijalnim čimbenicima te određenim sustavom vrijednosti iz kojeg proizlaze odgojno-obrazovni ciljevi u vidu humanističkog pristupa odgoju i obrazovanju. Unapređenje kvalitete odgoja i obrazovanja moguće je jedino uz razvijanje profesionalnih kompetencija učitelja potrebnih za implementaciju humanističkog pristupa u odgoju i obrazovanju. Uloga učitelja iz tradicijskog pristupa kulturi učenja koja se temeljila na prijenosu sadržaja, mijenja se i prilagođava novoj kulturi učenja, usklađenoj s potrebama suvremenog društva, u kojoj se naglašava poticanje aktivnog učenja, odnosno stjecanja i razvoja kompetencija učenika. U umjetničkom području ovaj pristup nastavi omogućava holistički razvoj učeničkih kompetencija, kao što su stvaralaštvo, kreativnost, emocionalna inteligencija, kritičko mišljenje i sposobnosti interpretacije.

Kao relevantan teorijski okvir za analizu profesionalnih kompetencija učitelja izabran je Jurčićev (2014) model profesionalnih kompetencija koje obuhvaćaju pedagoške i didaktičke dimenzije profesionalnog djelovanja učitelja. U teorijskom dijelu rada osim detaljna opisa profesionalnih kompetencija učitelja, njegovih pedagoških i didaktičkih dimenzija, objašnjavaju se i analiziraju kurikulumski teorijski okviri, didaktičke i metodičke komponente predmetnog kurikuluma likovne kulture te nacionalni kurikulum umjetničkog područja, uključujući i komparativnu analizu nacionalnih kurikuluma sedam zemalja za nastavni predmet likovna kultura.

Glavni cilj empirijskog istraživanja bio je utvrditi primjenjuju li učitelji razredne nastave i nastavnici likovne kulture u osnovnoškolskom obrazovanju odgovarajuće pedagoške i didaktičke kompetencije u poučavanju likovne kulture. Tijek ostvarenja cilja prikazan je kroz teorijski i empirijski dio rada. Empirijsko istraživanje temeljilo se na kvantitativnoj metodologiji koja je obuhvaćala ispitivanje učitelja razredne nastave i nastavnika likovne kulture na području Grada Zagreba i Zagrebačke županije. Podaci dobiveni anketiranjem obrađeni su metodama deskriptivne i inferencijalne statistike, a za komparativnu analizu kurikuluma u teorijskom dijelu korištena je deskriptivno-empirijska metoda i rad na dokumentaciji.

Empirijski je utvrđeno da se profesionalne kompetencije učitelja, njihove pedagoške i didaktičke dimenzije mogu mjeriti u predmetno-specifičnom kontekstu te da su samoprocjena kompetencija i

primjena kompetencija u nastavi likovne kulture u pozitivnoj korelaciji. Dobiveni rezultati empirijskog istraživanja važni su za koncepciju i razvoj modela cjeloživotnog učenja, unutar kojeg bi se trebalo uzimati u obzir praktično iskustvo učitelja kako bi se preciznije odredili pravci za daljnji razvoj profesionalnih kompetencija.

Kategorijalne varijable dob i staž imaju veliku ulogu u samoprocjeni kompetencija. Mlađe generacije procjenjuju svoje kompetencije rada s informacijsko-komunikacijskom tehnologijom u nastavi likovne kulture bolje u odnosu na starije generacije, ali samoprocjena svih ostalih kompetencija raste ovisno o dobi i stažu, odnosno profesionalnom iskustvu učitelja.

Očekivanje da nastavnici likovne kulture imaju razvijenije didaktičke kompetencije u nastavi likovne kulture u odnosu na učitelje razredne nastave je potvrđeno. Međutim, učitelji razredne nastave samoprocjenjuju svoje sposobnosti integracije i korelacije nastavnog sadržaja predmeta likovna kultura s ostalim predmetima više u odnosu na nastavnike likovne kulture pa se pretpostavlja da je holističko poimanje nastavnog procesa likovne kulture kroz međupredmetnu integraciju i korelaciju prisutno u razrednoj nastavi, ali se smanjuje prelaskom u predmetnu nastavu.

Znanstveni je doprinos ovoga rada taj da su profesionalne kompetencije učitelja mjerljive te da se mogu i ubuduće ispitivati metodama samoprocjene u cilju unapređenja kvalitete nastave. Na području likovne kulture ovo istraživanje otvara nova pitanja i probleme za daljnja istraživanja koja bi se bavila izgradnjom profesionalnih kompetencija učitelja u kurikulumu umjetničkog područja. Jedan je od prijedloga za buduća istraživanja ispitati kompetencije učitelja u inicijalnom obrazovanju i usporediti ih s kompetencijama stečenim u praksi te na temelju novih spoznaja donijeti prijedloge za unapređenje postojećih modela inicijalnog i cjeloživotnog obrazovanja učitelja.

Ključne riječi: učitelj, profesionalne kompetencije, kurikulum, nacionalni kurikulum, umjetničko područje, likovna kultura

SUMMARY

Background: The current trends in the development of education in the globalized world are directly associated with the need for scientific and technological development, economic and political goals, social factors, and sets of values that determine desired learning outcomes and the application of the humanistic approach in education. Improving the quality of education is possible only through the development of professional teacher competences, which the teachers require to implement the humanistic approach. The professional competences are important because the role of the teacher is changing from traditional approaches, which involved a passive transfer of knowledge to the students, to the new culture of education, which encourages active learning that enables students to obtain and develop key competences they will need to function in contemporary society. In the arts, the application of the new approach to education in class allows students to develop various competences, including creativity, emotional intelligence, critical thinking, and interpretation.

The model of professional competences by Jurčić (2014) was used as a theoretical framework for analyzing professional teacher competences in this doctoral dissertation. The model comprises of the pedagogical and teaching dimensions as two distinct, but intermixed components of the professional roles of teachers. The theoretical part of the dissertation includes a detailed description of the professional teacher competences of both pedagogical and teaching dimensions, as well as the discussion and analysis of curriculum theories, teaching and methodical components of the visual arts subject curriculum, national arts curriculum, and the comparative analysis of national arts curricula of seven countries for the school subject visual arts.

Purpose: The purpose of the empirical research was to determine if primary school teachers and visual arts teachers in elementary education use their pedagogical and teaching competences effectively while teaching visual arts. A total of five research objectives were defined, and one or more hypotheses were developed for each research objective.

The first objective of this study was to determine if there is a statistically significant difference in the teachers' self-assessment of professional competences in teaching visual arts depending on their workplace position, status, and higher education background. The following three hypotheses were developed according to that objective:

- H1.1: There is a statistically significant difference in the self-assessment of professional competences in teaching visual arts depending on the workplace position of the participants. It is expected that the visual arts teachers will assess their professional competences significantly higher compared to primary school teachers.
- H1.2: There is a statistically significant difference in the self-assessment of professional competencies in teaching visual arts depending on the status of the participants. It is expected that subjects who are mentors in the workplace are more likely to assess their professional competences significantly higher than subjects who are interns or teachers.
- H1.3: There is a statistically significant difference in the self-assessment of professional competencies in teaching visual arts depending on the higher education background of the participants. It is expected that subjects with a degree in visual arts education will assess their professional competences significantly higher than subjects with a degree in teaching.

The second objective was to determine if there is a statistically significant difference in the self-assessment of professional competences in teaching visual arts depending on the age and work experience of the participants. The following hypotheses were tested to achieve that objective:

- H2.1: There is a statistically significant difference in the self-assessment of professional competencies in teaching visual arts depending on the age of the participants. It is expected that the self-assessment of professional competences increases with the age of the participants.
- H2.2: There is a statistically significant difference in the self-assessment of professional competencies in teaching visual arts depending on the work experience of the participants. It is expected that the self-assessment of professional competences increases with the work experience of the participants, so participants with more working experience are more likely to report a higher level of professional competences compared to participants with less work experience.

The third objective of this study was to determine if there is a statistically significant correlation between the self-assessment of the teachers' professional competences in the methodology of visual arts curriculum development and the application of those competences in teaching practice. The following hypotheses were tested:

H3.1: There is a statistically significant correlation between the self-assessment of the teachers' professional competences in the methodology of visual arts curriculum development and the application of visual arts teaching methods in the classroom.

H3.2: There is a statistically significant correlation between the self-assessment of the teachers' professional competences in the methodology of visual arts curriculum development and the use of visual arts teaching materials and aids in the classroom.

H3.3: There is a statistically significant positive correlation between the self-assessment of the teachers' professional competences in the methodology of visual arts curriculum development and the use of collaborative teaching strategies in visual arts class.

The fourth objective of this study was to determine if there is a statistically significant correlation between the self-assessment of the teachers' professional competences in the organization and control of the educational process in the visual arts and the application of those competences in teaching practice. The hypothesis for this objective was as follows:

H4: There is a statistically significant correlation between the self-assessment of the teachers' professional competences in the organization and control of the educational process in the visual arts and the actual organization and execution of visual arts classes.

The fifth and final objective was to determine if there is a statistically significant correlation between the self-assessment of the teachers' professional competences in the assessment of students' achievements in visual arts and the application of those competences in teaching practice.

The two hypotheses for that objective were as follows:

H5.1: There is a statistically significant correlation between the self-assessment of the teachers' professional competences in the assessment of students' achievements in visual arts and the evaluation of children's artwork.

H5.2: There is a statistically significant correlation between the self-assessment of the teachers' professional competences in the assessment of students' achievements in visual arts and the grading of students.

Methods: The empirical research used quantitative methods. The data was collected by surveying primary school teachers and visual arts teachers from Grad Zagreb and Zagreb County (N = 193).

One questionnaire was used as the instrument for collecting information about both independent and dependent variables. The independent variables were gender, workplace position (primary education teacher or visual arts teacher), status (intern, teacher, mentor, or associate), work experience, age, and education background (alma mater and major programs).

The dependent variables were the professional competences of teachers in visual arts. The questionnaire was divided into three parts, and each part measured one dimension of teaching competences from the teacher competences model by Jurčić (2014). Those dimensions included the methodology of visual arts curriculum development, the organization and control of the educational process in the visual arts, and the assessment of students' achievements in visual arts. The items for measuring the methodology of visual arts curriculum development were based on the survey developed by Tomljenović (2014), and the items for measuring the organization and control of the educational process in the visual arts and the assessment of students' achievements in visual arts were based on the questionnaire developed by Lončarić and Majić (2015). The instruments from previous researchers were adapted so that they can be administered to explore teacher competences in visual arts specifically. The dimensions of professional teaching competences were measured using the Likert 5-point scale.

The survey data was analyzed using descriptive and inferential statistics, whereas the comparative analysis of national arts curricula, which is presented in the theoretical part, was conducted using a descriptive non-empirical method and reviewing official documents.

Results: The results showed that the pedagogical and teaching dimensions of professional competences can be measured in a subject-specific context and that the self-reported assessment of competences and the application of competences in visual arts classes are positively correlated. Those results have important implications in the conception and development of a lifelong learning model, which needs to consider the current level of professional experience teachers obtain through practice in order to identify optimal courses of further professional development of competences for each individual teacher.

The categorical variables age and work experience have a significant role in the self-assessment of competences. Younger teachers are more likely to report a higher level of information and communication technology competences compared to older teachers, but the self-assessment of all

other competences is positively correlated with age and professional experience, so all teacher competences increase with professional experiences.

It was expected that visual arts teachers have significantly higher competences for teaching visual arts compared to primary school teachers, and the results supported that expectation. However, primary school teachers evaluate their abilities to integrate and correlate the visual arts subject contents with other subjects significantly higher compared to visual arts teachers. That result suggests that the holistic concept of the visual arts teaching process, which depends on the integration and correlation with other subjects, exists in practice during primary education, but it is lost once classroom learning becomes subject-oriented.

Implications: This doctoral dissertation also has important implications for future scientific research in the field of education. The key point is that professional teacher competences can be measured and analyzed using self-assessment methods to investigate and improve the quality of education. In the context of visual arts, this study opens new research questions and problems relevant to the development of teacher competency models in the arts curriculum. One recommendation is to investigate the differences between teacher competences gained through higher education and compare them to the competences obtained through professional experience so that it would be possible to suggest improvement directions of current teacher education and lifelong learning.

Keywords: teacher, professional competences, curriculum, national curriculum, arts, visual arts

SADRŽAJ

1 UVOD	1
2 TEORIJSKI OKVIR PROFESIONALNIH KOMPETENCIJA UČITELJA	4
2.1 Pojmovno određenje kompetencija učitelja	4
2.2 Kompetencijski profil učitelja u suvremenoj školi	7
2.3 Dimenzije pedagoške kompetencije učitelja.....	9
2.3.1 Osobna kompetencija	11
2.3.2 Komunikacijska kompetencija	13
2.3.3 Refleksivna kompetencija	15
2.3.4 Socijalna kompetencija	17
2.3.5 Emocionalna kompetencija	18
2.3.6 Interkulturalna kompetencija	19
2.3.7 Razvojna kompetencija	19
2.3.8 Vještine u rješavanju problema	22
2.4 Dimenzije didaktičke kompetencije učitelja	23
2.4.1 Metodologija izgradnje predmetnog kurikuluma	24
2.4.2 Organiziranje i vođenje odgojno-obrazovnog procesa.....	30
2.4.3 Oblikovanje razredno-nastavnog ozračja	32
2.4.4 Utvrđivanje učenikovih postignuća u školi.....	34
2.4.5 Razvoj modela odgojnog partnerstva s roditeljima.....	35
3 KOMPETENCIJE UČITELJA U PREDMETNOM KURIKULUMU LIKOVNE KULTURE	38
3.1 Povijesni pregled likovnog odgoja i obrazovanja	38
3.1.1 Tehničko-imitacijska faza razvoja likovnog odgoja i obrazovanja.....	42
3.1.2 Faza pokreta za umjetnički odgoj	42
3.1.3 Psihološka faza razvoja likovnog odgoja i obrazovanja	43
3.1.3.1 <i>Likovni odgoj i obrazovanje u alternativnim školama Montessori i Waldorf</i>	43
3.1.3.2 <i>Bauhaus škola umjetnosti</i>	46
3.1.4 Pedagoška faza razvoja likovnog odgoja i obrazovanja.....	47
3.1.4.1 <i>Readov odgoj putem umjetnosti</i>	48
3.1.4.2 <i>Pristup Reggio Emilia</i>	48
3.1.5 Sociološka faza razvoja likovnog odgoja i obrazovanja	49
3.1.5.1 <i>Socijalna pedagogija</i>	50
3.1.5.2 <i>Biheviorizam</i>	51

3.1.5.3 Kognitivizam.....	51
3.1.5.4 Konstruktivizam i sociokonstruktivizam	53
3.1.5.5 Gardnerova teorija višestrukih inteligencija.....	55
3.1.6 Standardizacija i usmjerenost na učeničke kompetencije	56
3.2 Metodologija izgradnje predmetnog kurikuluma likovne kulture	59
3.2.1 Ciljevi nastave likovne kulture.....	60
3.2.2 Nastavne metode u nastavi likovne kulture.....	62
3.2.3 Nastavna sredstva i pomagala (mediji i multimediji) u nastavi likovne kulture	64
3.2.4 Socijalni oblici rada u nastavi likovne kulture	66
3.3 Organizacija i vođenje odgojno-obrazovnog procesa likovne kulture	69
3.3.1 Organizacija nastavnog procesa likovne kulture.....	70
3.3.2 Oblici organizacije nastave likovne kulture	72
3.4 Utvrđivanje učenikovih postignuća u nastavi likovne kulture.....	75
3.4.1 Praćenje, procjenjivanje, vrednovanje i ocjenjivanje dječjeg likovnog uratka	75
3.4.2 Elementi ocjenjivanja u nastavi likovne kulture	78
4 VIZUALNE UMJETNOSTI I DIZAJN U NACIONALNIM KURIKULUMIMA	
OBVEZNOG OBRAZOVANJA	80
4.1 Pojmovna određenja kurikuluma	80
4.2 Nacionalni okvirni kurikulum umjetničkog područja u Hrvatskoj	84
4.2.1 Kurikularno polje vizualnih umjetnosti i dizajna	89
4.2.2 Plan i program nastavnog predmeta likovna kultura.....	93
4.3 Nacionalni kurikulumi vizualne umjetnosti europskih zemalja.....	94
4.3.1 Engleska	95
4.3.2 Finska	97
4.3.3 Njemačka	101
4.4 Nacionalni kurikulumi vizualne umjetnosti zemalja izvan Europe	105
4.4.1 SAD.....	106
4.4.2 Kanada	108
4.4.3 Australija.....	110
4.5 Kompetencije koje učenici razvijaju kroz vizualnu umjetnost i dizajn	114
5 METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA	120
5.1 Postupak istraživanja	120
5.2 Instrumenti	121
5.3 Uzorak	124
6 CILJ I PROBLEMI ISTRAŽIVANJA	127

7 REZULTATI ISTRAŽIVANJA	130
7.1 Normaliteti distribucija zavisnih varijabli	132
7.2 Samoprocjena profesionalnih kompetencija u nastavi likovne kulture u odnosu na radno mjesto, status učitelja te završenu vrstu studija	137
7.2.1 Radno mjesto učitelja i samoprocjena kompetencija	137
7.2.2 Status učitelja i samoprocjena kompetencija	143
7.2.3 Vrsta studija i samoprocjena kompetencija.....	146
7.2.4 Naziv učiteljskog studija i samoprocjena kompetencija	159
7.3 Samoprocjena profesionalnih kompetencija u nastavi likovne kulture u odnosu na dob i radni staž učitelja	165
7.3.1 Dob učitelja i samoprocjena kompetencija	165
7.3.2 Staž učitelja i samoprocjena kompetencija	169
7.4 Povezanost samoprocjene profesionalnih kompetencija metodologije izgradnje predmetnog kurikulumu likovne kulture učitelja i njihove stvarne metodologije izgradnje predmetnog kurikulumu	172
7.4.1 Povezanost samoprocjene profesionalnih kompetencija metodologije izgradnje predmetnog kurikulumu s korištenjem nastavnih metoda prilikom poučavanja	173
7.4.2 Povezanost samoprocjene profesionalnih kompetencija metodologije izgradnje predmetnog kurikulumu s nastavnim sredstvima i pomagalicima (mediji i multimediji) prilikom poučavanja.....	180
7.4.3 Povezanost samoprocjene profesionalnih kompetencija metodologije izgradnje predmetnog kurikulumu sa socijalnim oblicima rada	185
7.5 Povezanost samoprocjene profesionalnih kompetencija organizacije i vođenja odgojno-obrazovnog procesa likovne kulture učitelja i njihove stvarne organizacije i vođenja odgojno-obrazovnog procesa likovne kulture	188
7.5.1 Povezanost samoprocjene profesionalnih kompetencija organizacije i vođenja odgojno-obrazovnog procesa likovne kulture s korištenjem oblika organizacije.....	189
7.6 Povezanost samoprocjene profesionalnih kompetencija utvrđivanja učenikovog postignuća i stvarnog utvrđivanja učenikova postignuća.....	191
7.6.1 Povezanost samoprocjene profesionalnih kompetencija utvrđivanja učenikova postignuća i onime što utječe na nastavnikovo praćenje, procjenjivanje, vrednovanje i ocjenjivanje dječjeg likovnog uratka	192
7.6.2 Povezanost samoprocjene profesionalnih kompetencija utvrđivanja učenikova postignuća i elemenata koje nastavnik u likovnoj kulturi ocjenjuje.....	194
7.7 Dodatna obrada podataka.....	195
7.7.1 Rangiranje kompetencija.....	196
7.7.2 Ciljevi poučavanja likovne kulture u razrednoj i predmetnoj nastavi.....	198
7.7.3 Rangiranje kompetencija ovisno o radnom mjestu učitelja	199
7.7.4 Rangiranje kompetencija ovisno o dobi i stažu ispitanika	201
7.7.5 Ciljevi poučavanja u nastavi likovne kulture ovisno o radnom mjestu ispitanika	202

7.7.6 Metodologija izgradnje predmetnog kurikuluma likovne kulture ovisno o radnom mjestu ispitanika	202
7.7.7 Metodologija izgradnje predmetnog kurikuluma ispitanika ovisno o stažu i dobi	207
7.7.8 Organizacija i vođenje odgojno-obrazovnog procesa ovisno o radnom mjestu ispitanika	212
7.7.9 Organizacija i vođenje odgojno-obrazovnog procesa učitelja ovisno o stažu i dobi ispitanika	214
7.7.10 Utvrđivanje učenikova postignuća od strane ispitanika ovisno o radnom mjestu.....	215
7.7.11 Utvrđivanje učenikova postignuća ovisno o stažu i dobi ispitanika	218
8 RASPRAVA	222
8.1 Samoprocjena profesionalnih kompetencija u nastavi likovne kulture među ispitanicima u odnosu na radno mjesto	222
8.2 Samoprocjena profesionalnih kompetencija u nastavi likovne kulture među ispitanicima u odnosu na status učitelja	223
8.3 Samoprocjena profesionalnih kompetencija u nastavi likovne kulture među ispitanicima u odnosu na završenu vrstu studija	224
8.4 Samoprocjena profesionalnih kompetencija u nastavi likovne kulture među ispitanicima u odnosu na dob učitelja	235
8.5 Samoprocjena profesionalnih kompetencija u nastavi likovne kulture među ispitanicima u odnosu na radni staž učitelja	235
8.6 Samoprocjena učiteljevih profesionalnih kompetencija metodologije izgradnje predmetnog kurikuluma u nastavi likovne kulture i njegove stvarne metodologije izgradnje predmetnog kurikuluma likovne kulture.....	236
8.6.1 Korelacija između samoprocjene učiteljevih profesionalnih kompetencija metodologije izgradnje predmetnog kurikuluma u nastavi likovne kulture i upotrebe nastavnih metoda rada u nastavi likovne kulture.....	236
8.6.2 Korelacija između samoprocjene učiteljevih profesionalnih kompetencija metodologije izgradnje predmetnog kurikuluma u nastavi likovne kulture i upotrebe nastavnih sredstva i pomagala (medija i multimedija) u nastavi likovne kulture	238
8.6.3 Korelacija između samoprocjene učiteljevih profesionalnih kompetencija metodologije izgradnje predmetnog kurikuluma u nastavi likovne kulture s korištenjem socijalnih oblika rada u nastavi likovne kulture.....	239
8.7 Samoprocjena učiteljevih profesionalnih kompetencija organizacije i vođenja odgojno-obrazovnog procesa likovne kulture i njihove stvarne organizacije i vođenja odgojno-obrazovnog procesa likovne kulture	240
8.8 Samoprocjena učiteljevih profesionalnih kompetencija utvrđivanja učenikova postignuća i stvarnog utvrđivanja učenikova postignuća.....	242
8.8.1 Korelacija između samoprocjene učiteljevih profesionalnih kompetencija utvrđivanja učenikova postignuća i procjene dječjeg likovnog uratka	242
8.8.2 Korelacija između samoprocjena učiteljevih profesionalnih kompetencija utvrđivanja učenikova postignuća i onog što učitelj u likovnoj kulturi ocjenjuje	243
9 Dodatna obrada podataka	246

9.1 Rangiranje kompetencija	246
9.1.1 Rangiranje kompetencija ovisno o radnom mjestu učitelja	248
9.1.2 Ciljevi poučavanja likovne kulture	249
9.1.3 Metodologija izgradnje predmetnog kurikuluma likovne kulture ovisno o radnom mjestu ispitanika	250
9.1.4 Metodologija izgradnje predmetnog kurikuluma likovne kulture s obzirom na staž i dob ispitanika	252
9.1.5 Organizacija i vođenje odgojno-obrazovnog procesa ovisno o radnom mjestu ispitanika	254
9.1.6 Utvrđivanje učenikova postignuća od strane ispitanika ovisno o radnom mjestu.....	255
9.1.7 Utvrđivanje učenikova postignuća ovisno o stažu i dobi ispitanika	256
10 ZAKLJUČNA RAZMATRANJA.....	258
11 LITERATURA	265
12 POPIS SLIKA I TABLICA.....	282
13 PRILOZI.....	287
14 ŽIVOTOPIS.....	295
15 POPIS OBJAVLJNIH RADOVA.....	297

1 UVOD

Suvremene pedagoške teorije (kognitivizam i konstruktivizam) i didaktičke teorije (Klafki, 1994; Möller, 1994; Schulz, 1994; von Cube, 1994; Winkel, 1994) te nove kurikulumске i metodičke spoznaje preispituju obilježja **tradicionalne škole** u kojoj se učitelji pretežno fokusiraju na usmeno izlaganje dok učenici nastoje napamet naučiti nastavni sadržaj bez aktivnog sudjelovanja u nastavi. U radu **suvremene škole**, naglašava se prijelaz s **poučavanja** kao pasivnog prijenosa sadržaja učenicima na **učenje** kao aktivno sudjelovanje učenika u spoznaji i stjecanje kompetencija. Tranzicijom iz tradicijske u suvremenu školu, mijenja se i uloga učitelja u nastavi iz predavača u instruktora, mentora, menadžera, organizatora i suradnika (Polić, 1997).

Pojam **kompetencija** još uvijek nije jednoznačno definiran u pedagogiji pa postoje mnoge različite definicije tog pojma, ovisno o autoru i teorijskim perspektivama koje se koriste u tumačenju pojma. Kompetencija kao općenit pojam može se koristiti kako bi se opisao sklop znanja, vještina i sposobnosti svakog pojedinca, ali Papenkort (2014) ističe da pojam kompetencije mora podrazumijevati da su one stručne, predmetno vezane i okrenute prema van. Za učitelje to znači da se kompetencije moraju očitovati u njihovu profesionalnom radu, odnosno u znanjima, sposobnostima i vještinama koje im omogućavaju uspješan pristup obrazovanju i odgajaju učenika.

Prema Jurčićevoj (2012) definiciji, **profesionalne kompetencije učitelja** čini stručnost koja se temelji na znanju, sposobnostima te vrijednostima i koju priznaju oni s kojima učitelj radi u odgojno-obrazovnom procesu, a to su učenici i njihovi roditelji. Pod pojmom **učitelj** u ovome radu podrazumijevaju se svi odgojno-obrazovni djelatnici koji poučavaju učenike vodeći nastavu u obveznom obrazovanju, a odnosi se na oba roda. Jurčić (2014) iznosi kompetencijski profil učitelja prema kojem su kompetencije podijeljene na pedagoške i didaktičke kompetencije.

Pedagoške kompetencije omogućavaju učiteljima učinkovito definiranje i ostvarivanje odgojnih ciljeva, a dimenzije pedagoške kompetencije osobna su, komunikacijska, refleksivna, socijalna, emocionalna, interkulturalna, razvojna kompetencija te vještine u rješavanju problema. **Didaktičke kompetencije** omogućavaju učiteljima učinkovito definiranje i ostvarivanje obrazovnih ciljeva, a dimenzije su didaktičke kompetencije metodologija izgradnje predmetnog kurikuluma, organiziranje i vođenje odgojno-obrazovnog procesa, oblikovanje razredno-

nastavnog ozračja, utvrđivanje učenikovih postignuća u školi te razvoj modela odgojnog partnerstva s roditeljima. Podjelom kompetencija na pedagoške i didaktičke ističe se da su odgoj i obrazovanje dvije uloge učitelja koje zahtijevaju specifična znanja, vještine i sposobnosti, ali u procesu nastave te su kompetencije istovremeno isprepletene jer odgoj i obrazovanje međuovisni su procesi koji se odvijaju u sklopu jedinstvenog odgojno-obrazovnog procesa (Bognar i Matijević, 2002).

Kompetencije učitelja u kurikulumu umjetničkog područja ključne su za vođenje odgojno-obrazovnog procesa u suvremenoj školi, putem kojeg se nastoji ostvariti zadani odgojno-obrazovni ciljevi i učenička postignuća. **Umjetnost** je iz odgojno-obrazovne perspektive definirana kao „društveni fenomen koji s jedne strane omogućuje iskaz individualnog, subjektivnog doživljaja stvarnosti te, s druge, oblik osjetilnog komuniciranja među ljudima“ (Bognar i Matijević, 2002: 142). Umjetnost je važan element svjetske kulturne baštine, ali mnogi autori (Arnheim, 1974; Efland, 2002; Eisner, 2002; Hetland i sur., 2007) smatraju da umjetnost ima višestruku važnost za cjelovit razvoj svih učeničkih sposobnosti, uključujući psihomotoričke vještine, kreativno razmišljanje, kritičko razmišljanje, emocionalnu inteligenciju te sposobnosti izražavanja i interpretacije.

Umjetničko područje u nacionalnim kurikulumima, koji okvirno definiraju slijed učeničkih postignuća po razredima ili odgojno-obrazovnim ciklusima na nacionalnoj razini, često je marginalizirano kao „rezultat stava odraslih prema područjima koja smatraju važnim“ (Eisner, 2002). Nacionalni okvirni kurikulumi prvenstveno se razvijaju kako bi se osposobljavanjem učenika riješili problemi ekonomskog rasta i tržišta rada (Baranović, 2006).

Hrvatska obrazovna politika prihvaća ključne kompetencije za cjeloživotno učenje od Europske unije (*Recommendation 2006/962/EC*, 2006). Aktualni *Nacionalni okvirni kurikulum* (2011) postavlja odgojno-obrazovne ciljeve umjetničkog područja i učenička postignuća na polju vizualnih umjetnosti i dizajna na način da se uz savladavanje likovnog jezika, likovnih tehnika i poticanje stvaralaštva učenicima nudi mogućnost razvoja svih svojih sposobnosti. Međutim, holistički razvoj učenika kroz umjetnost moguć je samo ako učitelji posjeduju odgovarajuće pedagoške i didaktičke kompetencije. Profesionalne kompetencije učitelja kao sklop znanja, vrijednosti i sposobnosti određuju koliko učinkovito učitelji mogu voditi odgojno-obrazovni

proces i pomoći učenicima da ostvare ciljeve zadane u nacionalnom kurikulumu umjetničkog područja.

2 TEORIJSKI OKVIR PROFESIONALNIH KOMPETENCIJA UČITELJA

2.1 Pojmovno određenje kompetencija učitelja

Pojam **kompetencije** u znanost uvodi psiholog White (1959) kako bi objasnio biološke čimbenike intrinzične motivacije u procesu učenja i interakcija s okolinom, a pojam koristi i lingvist Chomsky (1965, prema Papenkort, 2014). Međutim, potrebno je napomenuti da je Heckhausen (1976, prema Palekčić, 2014) u osvrtu na Whiteov pojam kompetencije u psihologiji istaknuo kako je pojam zapravo radna hipoteza koja se naknadno teorijski ne razvija. U pedagogiji se pojam kompetencije prvi puta spominje u općoj pedagogiji 1970-ih godina koristeći se Whiteovim radom kao referencom (Loch, 1979; Roth, 1971), a kasnije se javlja i u strukovnoj i gospodarskoj pedagogiji, adultnoj pedagogiji i školskoj pedagogiji (Papenkort, 2014). Iako još uvijek ne postoji jednoznačna definicija tog pojma u stručnoj literaturi (Palekčić, 2007), kompetencije krajem 20. stoljeća postaju vodeći pojam u obrazovnoj politici mnogih država te se javljaju i definiraju kao pojam u obrazovnim dokumentima pa se definicije kompetencija ovisno o perspektivi mogu podijeliti na obrazovno-političku i pedagojsko teorijsku perspektivu.

U obrazovnoj politici pojam kompetencije javlja se s pojmom standardizacije u obrazovanju (Palekčić, 2005). Uvođenje kompetencija odgovor je obrazovne politike na promjene koje se javljaju u strukovnoj i stručnoj praksi u suvremenom globaliziranom društvu, odnosno nastojanje da se riješe problemi i zadovolje zahtjevi suvremenog tržišta rada (Palekčić, 2014). Kompetencije se danas nastoje implementirati na svim razinama odgojno-obrazovnog sustava od osnovne škole do visokog obrazovanja jer stjecanje predmetno-specifičnih znanja i vještina bez prenosivih kompetencija nije dostatno za osposobljava pojedinca za život u društvu znanja.

Pojam **društvo znanja** (*knowledgeable society*) prvi put koristi američki sociolog Lane (1966), a kasnije taj koncept popularizira Bell (1973/2001). Pojam se u kontekstu sociologije koristi za opisivanje uloge i statusa znanja u novoj društvenoj i gospodarskoj strukturi. Iz političke perspektive porast znanja i primjene znanstvenih kriterija u razmišljanju vodi do promjena u donošenju političkih odluka koje se više ne mogu temeljiti na kratkoročnim ciljevima i ideološkim kriterijima, a iz ekonomske perspektive znanje u suvremenom društvu postaje i alat i proizvod rada jer se stjecanjem znanja ono dalje koristi za razvoj inovacija, odnosno novih znanja (Lane, 1966). Matijević (2011b) razlikuje pojam **ekonomija znanja** od pojma društvo znanja jer smatra da bi

društvo znanja trebala karakterizirati sloboda, demokracija, pluralizam i mnoga druga obilježja, ali ekonomija znanja sputava slobodu znanja i znanstvenih otkrića te ih kontrolira u svrhu profita. Dakle koncept društva znanja nije nužno u skladu sa stvarnom društvenom situacijom, ali svejedno se koristi u obrazovnoj politici kada se govori o potrebi razvoja prenosivih i multifunkcionalnih kompetencija koje omogućavaju pojedincima aktivno sudjelovanje u društvu prema suvremenim ekonomskim i političkim zahtjevima.

Obrazovna politika uglavnom prihvaća Weinertovu (2001, prema Palekčić, 2008a) definiciju kompetencija, prema kojoj su kompetencije „kognitivne sposobnosti i vještine kojima pojedinci raspolazu ili ih mogu naučiti kako bi riješili određene probleme kao i s tim povezane motivacijske, volitivne i društvene spremnosti i sposobnosti, kako bi se rješenja problema mogla uspješno i odgovorno koristiti u varijabilnim situacijama“ (27-28). Međutim, svaki službeni obrazovni dokument sadrži različite definicije kompetencija. *Zakon o hrvatskom kvalifikacijskom okviru* (NN 22/2013) kompetencije definira kao “znanja i vještine te pripadajuća samostalnost i odgovornost.” Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj (*Organization for Economic Cooperation and Development, OECD*) u dokumentu *The definition and selection of key competencies* (2005) opisuje kompetencije kao znanja i vještine, ali i sposobnost da se ostvare složeni zahtjevi korištenjem psiholoških i socioloških potencijala (uključujući vještine i stavove) u različitim kontekstima. Referentni okvir Europske unije za cjeloživotno obrazovanje (*Recommendation 2006/962/EC, 2006*) koristi pojam ključne kompetencije koje su prenosivi i multifunkcionalni sklopovi znanja, vještina, sposobnosti i stavova.

U pedagošku znanstvenu literaturu pojam kompetencije uvodi Roth (1971) i razrađuje pojam na način da se razlikuju **samokompetencija** kao sposobnost djelovanja na vlastitu odgovornost, **predmetna kompetencija** kao sposobnost donošenja odluka i djelovanja u specifičnim predmetnim područjima te **socijalna kompetencija** kao sposobnost prosuđivanja i sudjelovanja u socijalnim, društvenim i političkim područjima. Pojam i koncept kompetencija još uvijek nije utemeljen u pedagogiji i može se smatrati posuđenim pojmom od drugih znanosti i obrazovne politike (Palekčić, 2014), ali kompetencije se i danas nastoje definirati kao pedagoški pojam. Mijatović (1999) smatra da su kompetencije osobna sposobnost koja omogućava pojedincu da čini, upravlja, izvodi i djeluje ovisno o svojoj razini znanja, sposobnosti i umijeća. Keuffer (2010)

definira kompetencije kao kognitivne sposobnosti i vještine, a dijeli ih na profesionalno znanje, osobna uvjerenja, ljestvice vrijednosti i motivacijska usmjerenja.

Papenkort (2014) smatra da pojam kompetencije u stručnoj pedagoškoj literaturi danas „oscilira između političkog slogana i znanstvenog termina“ (37) i da bi se pojam trebalo semantički ograničiti kako bi kompetencije postale jednoznačan stručni termin. Kako bi se ostvario taj cilj, predložen je sljedeći koncept kompetencija (Papenkort, 2014: 37-38):

- *Kompetencija je sposobnost* — Kompetencija je proceduralno znanje, odnosno sposobnost primjene znanja za ostvarenje postignuća.
- *Kompetencija je pretežno stručna sposobnost* — Kriteriji postignuća ovise o djelatnosti koju osoba obavlja pa se kompetencija kao sposobnost ostvarivanje postignuća mora definirati u okvirima djelatnosti.
- *Kompetencija je pretežno vanjska sposobnost* — Iako se kompetencije mogu podijeliti na osobne (unutarnje emocije i motivacije) i na one koje su smještene u odnosu osobe i okoline (senzoričke, kognitivne, motoričke i volitivne), Papenkort predlaže da se samo one funkcije smještene u odnosu osobne i okoline okrenute prema postignućima dok se one osobne ne mogu izravno usmjeravati prema ostvarenju zadanih postignuća.
- *Kompetencija je pretežno uz predmet vezana sposobnost* — Papenkort predlaže da bi koncept kompetencija trebao obuhvaćati i predmetne kompetencije (Roth, 1971) i kompetencije djelovanja, odnosno praktične sposobnosti koje osoba koristi u svrhu postizanja određenog cilja, ali primarno treba naglasiti odnos prema predmetu koji se naknadno može otkriti i u osobnim odnosima sa svijetom.

Ako se o kompetencijama govori kao o stručnim, vanjskim i predmetno vezanim sposobnostima, pojam kompetencija mora se definirati i posebno za učitelje. Jurčić (2012) sintezom više različitih definicija kompetencija dolazi do definicije **profesionalnih kompetencija učitelja** kao “stručnost koju priznaju oni s kojima [učitelj] radi (učenici i roditelji), temeljena na znanju, sposobnostima i vrijednostima” (15). Dakle profesionalne su kompetencije učitelja sklop znanja, sposobnosti i vrijednosti koje učitelj stječe kroz inicijalno obrazovanje, iskustvo i stručno usavršavanje, ali Jurčićeva definicija isto tako ističe da te kompetencije i drugi moraju percipirati, što je konzistentno s Papenkortovim (2014) prijedlogom da je kompetencija kao pretežno vanjska sposobnost okrenuta prema postignućima.

2.2 Kompetencijski profil učitelja u suvremenoj školi

Autori različito pristupaju profiliranju profesionalnih kompetencija učitelja. Iako Roth (1971) prilikom uvođenja pojma kompetencije u pedagogiju definira pojmove samokompetencija, predmetna kompetencija i socijalna kompetencija, suvremeni autori predlažu različite profile učiteljskih kompetencija. Keuffer (2010) prilikom definiranja kompetencija razlikuje profesionalno znanje, osobna uvjerenja, ljestvice vrijednosti i motivacijska usmjerenja. Suzić (2014) predlaže model od 28 konkretnih kompetencija za život u 21. stoljeću, a grupira ih na kognitivne, emocionalne, socijalne i radno-akcijske kompetencije. Neki autori (Spajić-Vrkaš i sur., 2001) dijele dimenzije učiteljskih kompetencija na predmetne, pedagoško-didaktičko-metodičke i psihološke kompetencije.

Kyriacou (1998) koristi pojam **temeljna nastavna umijeća** (*teaching skills*) koja su podijeljena u sedam kategorija (Tablica 1), a obilježavaju ih tri elementa:

1. *Znanje* o predmetu, kurikulumu, učenicima, nastavnim metodama i ostalim čimbenicima koji utječu na poučavanje i učenje, ali i poznavanje vlastitih nastavnih umijeća.
2. *Odlučivanje* o tome kako postići željene pedagoške rezultate.
3. *Radnje*, odnosno ponašanja nastavnika koja su usmjerena na poticanje učenja.

Upitnik za istraživanje profesionalnih kompetencija učitelja u kurikulumu umjetničkih područja u ovome radu temelji se na Jurčićevu (2014) kompetencijskom profilu učitelja. Jurčić (2014) ističe da se kompetencijski profil učitelja mora podijeliti kompetencije na pedagoške i didaktičke kako bi se istaknulo da kompetencijski profil suvremenog učitelja „objedinjava strategije odgoja i strategije obrazovanja“ (79). **Odgojno-obrazovni proces** “sustavno je organizirana zajednička aktivnost nastavnika i učenika na ostvarenju zadataka odgoja i obrazovanja” (Bognar i Matijević, 2002: 31). **Odgoj** je proces kroz koji učenici kao subjekti odgojno-obrazovnog procesa razvijaju sve potencijale pojedinca i ličnosti koje afirmiraju sustav vrijednosti i normi postojećeg društva ili osiguravaju daljnji razvoj društva okrenutog promjenama, a **obrazovanje** je proces kroz koji učenici stječu znanja, sposobnosti i senzibilitet kako bi mogli sudjelovati u daljnjem razvoju kulturnih i civilizacijskih postignuća (Bognar i Matijević, 2002).

Tablica 1. Temeljna nastavna umijeća (prema Kyriacou, 1998).

Temeljno nastavno umijeće	Opis
Planiranje i priprema	Odabir predviđenih odgojnih ciljeva i rezultata te načina na koji će se ti ciljevi ostvariti.
Izvedba nastavnog sata	Uključivanje učenika u učenje kroz aktivno sudjelovanje u nastavi.
Vođenje i tijek nastavnog sata	Organizacija aktivnosti tokom nastavnih sati s namjerom održavanja pozornosti, interesa i sudjelovanja učenika.
Razredni ugođaj	Stvaranje ozračja potrebnog za razvoj i održavanje pozitivnog odnosa učenika prema nastavi i njihove motivacije.
Disciplina	Sposobnosti vezane uz održavanje reda u razredu i rješavanje problema vezanih uz neposlušnost učenika.
Ocjenjivanje učeničkog napretka	Sposobnosti formativnih i sumativnih ocjenjivanja učenika. Formativna ocjenjivanja potiču daljnji razvoj učenika, a sumativnim ocjenjivanjem se evidentiraju njihova postignuća.
Osvrt i prosudba vlastitog rada	Učitelj ima sposobnosti potrebne za osvrt na svoj rad u nastavi i koristi ih za poboljšanje nastave.

Odgoj i obrazovanje dva su aspekta odgojno-obrazovnog procesa i u praksi se često događa da se odgoj svrstava pod pojam obrazovanje i provodi samo kao specifični oblik obrazovanja. Čak se i pedagoške kompetencije učitelja često poistovjećuju s “obrazovanjem i profesionalnim razvojem učitelja i nastavnika te njihovim stručnim i nastavničkim kompetencijama” (Buljubašić-Kuzmanović, 2014: 96). Međutim, odgoj i obrazovanje dva su aspekta koja se ne mogu poistovjetiti jer svaki ima svoje specifične ciljeve i zadatke koji se ostvaruju različitim strategijama (Bognar i Matijević, 2002). Dakle, kao što se i odgojno-obrazovni proces sastoji od odgoja i obrazovanja kao dva međusobno povezana, ali istovremeno i različita procesa, tako se i profesionalne kompetencije učitelja moraju podijeliti na pedagoške i didaktičke dimenzije kako bi se istaknule specifičnosti odgojnih i obrazovnih djelatnosti učitelja u suvremenoj školi.



Slika 1. Profil profesionalnih kompetencija učitelja (prema Jurčić, 2014).

Pedagoška dimenzija sastoji se od osam kompetencija, a didaktička od pet kompetencija (Slika 1). Mora se napomenuti da razlikovanje pedagoških i didaktičkih kompetencija ne podrazumijeva neovisnost jedne kompetencije od druge, kao što se odgoj i obrazovanje ne mogu podijeliti u dva neovisna procesa. S obzirom na to da je školovanje učenika dinamični odgojno-obrazovni proces, sve dimenzije pedagoških i didaktičkih kompetencija u međusobnoj su interakciji, što se prikazuje njihovim preklapanjem u Slici 1. Bez pedagoških kompetencija ne mogu se primijeniti didaktičke kompetencije u nastavi, a bez razvijenih didaktičkih kompetencija gubi se interes i sudjelovanje učenika u odgojno-obrazovnom procesu, što će se i pokazati u narednoj razradi dimenzija profesionalnih kompetencija učitelja.

2.3 Dimenzije pedagoške kompetencije učitelja

Većina suvremenih učitelja prilikom inicijalnog obrazovanja priprema se za vođenje obrazovnog procesa, a spremnosti za vođenje odgojnog procesa ne pridaje se dovoljno pažnje (Jurčić, 2014). Pedagoški kompetentni učitelji moraju znati razlikovati osnovnu strukturu pedagoških zadataka na didaktičkoj razini, odnosno društvene aspekte odgoja (egzistencijalni, socijalni, humanistički)

i individualne aspekte odgoja (biološke potrebe, socijalne potrebe, samoaktualizirajuće potrebe), a potom na metodičkoj razini i u profesionalnoj praksi konkretizirati te zadatke (Bognar i Matijević, 2002).

Odgojni zadaci ne mogu se konkretizirati u teoriji jer je nemoguće iscrpiti sve njihove pojavne oblike u praksi, ali moguće je definirati okvirne zadatke odgoja prema kojima učitelj planira i provodi odgojni razvoj učenika u sklopu odgojno-obrazovnog procesa, a ti zadaci su (Bognar i Matijević, 2002):

1. **Društveni aspekt odgoja:** Cilj je razvoj ličnosti učenika koji osigurava daljnji razvoj društvene zajednice.
 - a. *Zadaci egzistencijalnog odgoja:* Norme vezane uz reprodukciju života, proizvodnju i razmjenu dobara te oblikovanje i očuvanje prirode primjeri su zadataka egzistencijalnog odgoja jer se tim normama održava kvaliteta života u zajednici.
 - b. *Zadaci socijalnog odgoja:* Tolerancija i uvažavanje različitosti primjeri su zadataka socijalnog odgoja jer doprinose kvaliteti života u društvu koje se često suočava s problemima koje proizlaze iz suprotnosti pojedinaca i društvenih grupa, uključujući konfliktne situacije i sukobe.
 - c. *Zadaci humanističkog odgoja:* Razvoj pozitivne percepcije sebe i ostvarivanje ključni su odgojni zadaci za život u društvu koje sve više uvažava osobno zadovoljstvo i svestrani razvitak pojedinca.
2. **Individualni aspekt odgoja:** Cilj je razvoj ličnosti koja podržava razvoj svih individualnih potencijala i sposobnosti učenika.
 - a. *Zadovoljavanje bioloških potreba:* Učenici kroz odgoj uče zadovoljiti osnovne životne potrebe poput aktivnosti, zdrave prehrane, igre i ostale biološke potrebe koje su temelj za razvoj svih ostalih potreba i funkcija pojedinca.
 - b. *Zadovoljavanje socijalnih potreba:* Odgoj mora učenike naučiti zajedništvu, moralnim normama, sposobnostima komunikacije, tolerancije i ostale karakteristike ličnosti koje im omogućavaju razvoj osjećaja pripadnosti, emocionalnom povezanosti, prihvaćanja drugih i prihvaćanja vlastite vrijednosti.
 - c. *Zadovoljavanje samoaktualizirajućih potreba:* Odgojni proces mora svakom učeniku pomoći u aktualizaciji svih mogućnosti u skladu s osobnim potencijalima

kako bi mogli zadovoljiti potrebe za stvaralačkom aktivnošću, sudjelovanjem u osmišljavanju života i postignućem samoaktualizacije.

Jasno određivanje pedagoških ciljeva prvi je korak u planiranju i pripremi nastave jer pedagoški ciljevi utječu na izbor nastavnog sadržaja i nastavnih aktivnosti (Kyriacou, 1998). Na primjer, zadovoljavanje socijalnih potreba učenika može se postići nastavnim aktivnostima koje zahtijevaju suradnju u grupama ili razrednu raspravu, a zadaci humanističkog odgoja mogu se ostvariti odabirom nastavnog sadržaja i aktivnosti koji potiču razvoj tolerancije i uvažavanja različitosti.

Kako bi se uspješno ostvarili odgojni zadaci, učitelji moraju razvijati sljedeće dimenzije pedagoške kompetencije: osobnu, komunikacijsku, refleksivnu, socijalnu, emocionalnu, interkulturalnu, razvojnu te vještine u rješavanju problema. Osim što se pomoću navedenih dimenzija pedagoške kompetencije ostvaruju odgojni ciljevi kroz nastavu, pedagoška kompetencija dolazi do izražaja u nastavi kada se koristi u kombinaciji s dimenzijama didaktičke kompetencije (Jurčić, 2014). Dimenzije pedagoške kompetencije utječu na sposobnost učitelja da usmjeravaju odgoj učenika, ali u određenoj mjeri utječu i na neke od dimenzija didaktičke kompetencije učitelja koje su ključne za vođenje obrazovnog procesa.

2.3.1 Osobna kompetencija

Osobna kompetencija sposobnost je učitelja da uvažava individualnost svakog pojedinca i oprezno interpretira njihova ponašanja u različitim situacijama kako bi odredili kada i na koji način će pružiti potporu njihovu razvoju, a sastoji se od temeljnih činitelja prikazanih u Slici 2. Profesionalni etos kao činitelj osobne kompetencije odnosi se na preuzimanje odgovornosti za uspjeh svakog učenika, ovisno o njihovim osobnim mogućnostima. Svi ostali činitelji osobne kompetencije karakteristike su učitelja koje se očituju u njihovu profesionalnom ponašanju (npr. pravednost, dosljednost, fleksibilnost, itd.) i doprinose odgojnom razvoju učenika.



Slika 2. Temeljni činitelji osobne kompetencije učitelja (prema Jurčić, 2014).

Osobna kompetencija najslabija je profesionalna kompetencija učitelja jer zahtijeva promatranje učenika u različitim situacijama, a postoji opasnost da učitelji koji nisu pripremljeni za vođenje odgojnog procesa donesu preuranjene zaključke o individualnim karakteristikama učenika i generaliziraju njihova „tipična“ ponašanja (Jurčić, 2014). Posljedica takva načina razmišljanja loša je interpretacija ponašanja učenika i nedostatak razumijevanja njihovih individualnih specifičnosti i potreba pa se ni odgojni proces ne može usmjeravati u odgovarajućem smjeru. Bez temeljnih činitelja osobne kompetencije, kao što su strpljenje, smirenost, razumijevanje, pravednost, susretljivost i fleksibilnost, učitelj ne može odabrati odgovarajuća ponašanja potrebna da se takvim učenicima omogući daljnji razvoj i da ih se potakne na učenje (Juul, 2013).

Uvažavanja individualnosti učenika ne odnosi se samo na ponašanje i mogućnosti svakog pojedinca već i na razumijevanje i uvažavanje različitosti između određenih grupa učenika. Na primjer, uvažavanje dobnih i spolnih razlika omogućava učiteljima da u odgojnom procesu ostvare pravednost u mišljenju i ponašanju prema učenicima, što se pozitivno odražava i na percepcije učenika o pravednosti učitelja u vrednovanju njihovih postignuća, ali i na poduzimanje odgojnih metoda za prihvaćanje ili korekciju njihovih ponašanja (Jurčić i Klasnić, 2015).

Osobna kompetencija najviše se očituje u sposobnosti učitelja da razumiju posebnosti svakog pojedinca u razredu i po tom razumijevanju planiraju i provode odgojne metode, ali temeljni činitelji osobne kompetencije istovremeno su nužne i za razvoj ostalih profesionalnih kompetencija učitelja. Na primjeru oblikovanja razredno-nastavnog ozračja kao dimenzije didaktičke kompetencije, temeljni činitelji kao poput pravednost, uvažavanje učenika, dobro raspoloženje i entuzijazam mogu pomoći učitelju u stvaranju ozračja u kojem se učenici osjećaju sigurno i motivirano za učenje i individualni razvoj. Na primjeru komunikacijske kompetencije kao još jedne dimenzije pedagoške kompetencije, neki temeljni činitelji koji uvjetuju sposobnosti komunikacije učitelja su empatičnost, uvažavanje učenika, razumijevanje, entuzijazam i susretljivost.

2.3.2 Komunikacijska kompetencija

Komunikacijska kompetencija sklop je znanja učitelja vezanog uz retoriku, dijalektiku i pedagošku komunikologiju, a u nastavničkoj djelatnosti očituje se sposobnostima učinkovita govorništva, aktivna slušanja i umijećem uspostavljanja takve komunikacije u razredu (Jurčić, 2014). Svaka od navedenih sposobnosti omogućava učitelju da učinkovito vodi odgojno-obrazovni proces jer jasna i otvorena komunikacija u razredu pomažu učenicima usvojiti nova znanja, a pritom se ostvaruju i zadaci socijalnog i humanističkog odgoja.

Sposobnost učinkovita govorništva jedna je od važnijih komunikacijskih sposobnosti koje učitelji posjeduju jer se u nastavi od njih očekuje da usmeno izlažu nastavni sadržaj, daju učenicima upute za izvršavanje zadataka, postavljaju pitanja učenicima i vode razredne rasprave. Učinkovito govorništvo na početku nastavnog sata omogućava učiteljima da jasno definiraju nastavni sadržaj i pridobiju zanimanje učenika, a u izlaganju gradiva učinkovitost učitelja definira sedam aspekata (Kyriacou, 1998):

1. *Jasnoća*: Nastavni sadržaj izlaže se na jasan i razumljiv način koji je primjeren za dob i sposobnosti učenika.
2. *Struktura*: Učitelj segmentira složene sadržaje u zasebne cjeline i izlaže ih logičkim slijedom kako bi ih učenici usvojili.
3. *Duljina*: Usmeno izlaganje mora biti kratko i isprekidano drugim aktivnostima kako bi se zadržali pozornost i interes učenika.
4. *Pozornost*: Glas i ponašanje učitelja koriste se tako da učenici ostaju zainteresirani za učenje.
5. *Jezik*: Svaki se novi pojam objašnjava, a izbjegava korištenje složena jezika kada je to moguće.
6. *Egzemplari*: Primjeri koje učitelj koristi u izlaganju sadržaja relevantni su iskustvima i interesima učenika.
7. *Razumijevanje*: Učitelj kroz nastavu provjerava razumijevanje učenika.

Aktivno slušanje stvara kulturu povratnih informacija u razredu, a učitelji ovisno o povratnim informacijama koje dobiju od učenika mogu razmotriti proces nastave i identificirati izmjene potrebne da se unaprijedi kvaliteta poučavanja i učenja (Meyer, 2005). Aktivno slušanje vještina je koja doprinosi i didaktičkoj kompetenciji razvoja modela odgojno-obrazovnog partnerstva s roditeljima. Učitelji koji su usvojili strategije aktivna slušanja (npr. pokazivanje interesa i razumijevanja, izražavanje empatičnosti) pokazuju veće samopouzdanje u komunikaciji s roditeljima i ostvaruju pozitivniju percepciju suradnje roditelja u odnosu na učitelje koji nemaju razvijenu sposobnost aktivnog slušanja (McNaughton i sur., 2008).

Uspostavljanje otvorene komunikacije u razredu koja se temelji na učinkovitu govorništvu i aktivnu slušanje pomaže učenicima da prate nastavu, postavljaju pitanja i aktivno sudjeluju u raspravama izražavanjem osobnih stavova (Meyer, 2005). Osim veće motivacije za učenje i sudjelovanje u procesu nastave, učenici u demokratskom razrednom ozračju koje podržava otvorenu komunikaciju razvijaju samosvijest i spoznaju osobnu vrijednost (Jurčić, 2014). Razvijanje učeničke samosvijesti jedan je od važnijih pedagoških ciljeva jer poznavanje svojih vještina i sposobnosti doprinosi razvoju identiteta i osjećaja zadovoljstva, a istovremeno im pomaže ukloniti osjećaje neugodnosti i krivnje (Juul, 2013).

Meyer (2005) navodi **uspostavljanje smisla komunikacijom** kao jedno od deset obilježja dobre nastave, a definirano je kao „proces u kojemu učenici, u razmjeni sa svojim nastavnicima, daju osobno značenje procesu poučavanja i učenja i njegovim rezultatima“ (67). Uvjeti su za uspostavljanje smisla komunikacijom sudjelovanje učenika u planiranju i oblikovanju nastave, rasprave o smislu nastave između učitelja i učenika, zajednička refleksija o nastavi i kultura povratnih informacija. Navedeni uvjeti mogu se ostvariti samo ako su učitelji spremni učinkovito obrazložiti smisao nastave učenicima i aktivno slušati njihove interese i potrebe.

Previšić (2013) smatra da je profesionalna i socijalna komunikacija nužna sastavnica u razvoju čovjekovih potencijala i sposobnosti. Komunikacijska kompetencija omogućava učiteljima da konstantno poboljšavaju kvalitetu nastave ovisno o povratnim informacijama koje dobivaju od učenika, ali pritom istovremeno razvijaju komunikacijske sposobnosti učenika kako bi i oni mogli ostvariti svoje potencijale i sposobnosti. Učitelji koji imaju razvijenu komunikacijsku kompetenciju su u mogućnosti povećati motivaciju učenika za učenje, poticati pojedince da istražuju područja koja ih interesiraju i refleksivno razmišljaju i procesu učenja (Meyer, 2005).

2.3.3 Refleksivna kompetencija

Refleksivna kompetencija ili **analitička kompetencija** sposobnost je učitelja da analiziraju tijekom nastavnog sata, a da pritom obraćaju pozornost na motivaciju učenika, njihovo shvaćanje nastavnog sadržaja i realizaciju željenih ciljeva (Jurčić, 2014). Ciljevi i sadržaj nastavnog sata pripremaju se unaprijed, ali učitelji koji su sposobni analizirati tijekom nastavnog sata istovremeno su i prilagodljivi te mogu promijeniti zacrtane planove ako se pokaže da su pogrešno procijenili koliko vremena će biti potrebno učenicima da shvate pripremljeni sadržaj i ostvare željene ciljeve (Kyriacou, 1998). Prilagodljivost plana nastavnog sata ovisno o situacijskim faktorima ključno je za vođenje odgojno-obrazovnog procesa usmjerenog na učenika kako bi se zadovoljile njihove potrebe i interesi. Analiza tijekom jednog nastavnog sata pomaže učiteljima donositi trenutne odluke, ali refleksivna kompetencija ima važnu ulogu i u profesionalnom razvoju nastavnika ako se koristi za praćenje i evaluaciju rada kroz dulje razdoblje.

Koncept refleksije u znanosti u prvoj polovici 20. stoljeća razvija Dewey (1933, prema Tot, 2012), a refleksija se danas definira kao specijalni oblik rješavanja problema korištenjem procesa mišljenja koji zahtijeva aktivno nizanje spojenih ideja (Bognar, 2003). Suvremeno obrazovanje

učitelja orijentira se na razvoj sustava **trajnog stručnog usavršavanja**, odnosno na njihov profesionalni razvoj kroz formalne i neformalne oblike obrazovanja koji započinje od završetka pripravnništva do završetka profesionalne karijere učitelja (Tot, 2013). Korištenje refleksije omogućava učiteljima da procesom samovrednovanja definiraju svoje snage i prepoznaju svoje slabosti, a rezultati autorefleksije omogućavaju im da informirano usmjeravaju svoj daljnji profesionalni razvoj.

Proces **samovrednovanja učitelja** odvija se kada učitelj vrednuje svoj rad, a proces se sastoji od tri faze: prikupljanje, interpretacija i ocjenjivanje podataka (Tot, 2013). Postoji mnogo načina na koje učitelji mogu prikupljati podatke o svom radu, a neki od njih su: vođenje dnevnika, snimanje nastave te prikupljanje povratnih informacija od kolega ili učenika (Kyriacou, 1998).

Analiza i interpretacija podataka koje učitelji prikupljaju o svom radu im omogućava da utvrde činjenično stanje svog profesionalnog rada i identificiraju mogućnosti daljnjeg razvoja (Tot, 2013). Ocjena svog rada može se provoditi uz pomoć upitnika koji sadrže izjave vezane uz određena područja profesionalnog rada učitelja, npr. „Moja tumačenja i upute razumljive su i na razini primjernoj učenicima“ (Kyriacou, 1998: 183). Učitelji uz pomoć takvih upitnika mogu jednostavno utvrditi na kojim područjima misle da postoji još mogućnosti za njihov napredak, a mogu i Likertovom skalom odrediti stupanj zadovoljstva s određenim aspektom svog profesionalnog rada (Tot, 2013). Ako iskreno ocjenjuju svoj rad pomoću skale, učitelji mogu preciznije utvrditi na kojim područjima im je najviše potrebno usmjeriti pažnju u profesionalnom razvoju kako bi nastava bila kvalitetnija za učenike.

Prilikom samovrednovanja potrebno je uzeti u obzir i da je percepcija subjektivna i limitirana (Bašić, Koller-Trbović i Žižak, 1993). Zbog tog razloga, škole bi na razini institucije trebale implementirati sustave vrednovanja učitelja kako bi se mogle usporediti službene procjene s rezultatima samovrednovanja (Tot, 2013). Međutim, čak i bez takvih sustava procjene učitelja, objektivnost i realnost percepcije u autorefleksiji se može uvježbati (Bašić, Koller-Trbović i Žižak, 1993). To znači da učitelji koji redovito primjenjuju refleksivnu kompetenciju u svom radu će biti u mogućnosti poboljšati svoje sposobnosti vođenja nastavnih sati i odgojno-obrazovnog procesa općenito, a da se pritom oslanjaju na svoje prosudbe analizom svoga rada.

2.3.4 Socijalna kompetencija

Socijalna kompetencija odnosi se na umijeće uspostavljanja odnosa s učenicima, roditeljima, kolegama i upravom škole, a temelji se na sposobnosti učitelja da se postavi kao autoritet, surađuje u timskom radu s kolegama, rješava konflikte te poštuje pravila i običaje koje škola nalaže (Jurčić, 2014). Za očitovanje socijalne kompetencije u radu, učitelj mora razviti i razne kvalitete, uključujući toleranciju i pristupačnost u odnosima.

Socijalna kompetencija blisko je povezana s kompetencijom izgradnje **predmetnog kurikuluma**, odnosno sposobnosti učitelja da definira odgojno-obrazovne ciljeve i načine na koji će se ti ciljevi ostvariti. Ako nastavnici izgrade predmetni kurikulum tako da se potiče socijalno učenje i integrirani pristup, gubi se hijerarhijska struktura odnosa učitelja i učenika, što pogoduje stvaranju otvorene komunikacije u nastavi. **Integrativna nastava i učenje** pristup je koji naglašava učenje kroz djelovanje kako bi učenici preuzeli inicijativu u svom obrazovanju i razvijali kreativnost aktivnim istraživanjem (Terhart, 2001). Pokazalo se da je integrativni pristup efektivan u razvoju samoorganizacije i samoodgovornosti kod učenika u odgojno-obrazovnom procesu, a potiču se i motivacija učenika, aktivan rad, razvoj suradničkih odnosa i razvoj međusobne (Buljubašić-Kuzmanović, 2007; Buljubašić-Kuzmanović, 2014).

Predmetni kurikulum koji nastavnici izgrađuju u skladu sa svojom socijalnom kompetencijom podržava pedagoški rad usmjeren na razvoj socijalnih kompetencija učenika jer se nastava temelji na komunikaciji, raspravi i dijalozima između učenika i učitelja. Osim odnosa između učitelja i učenika, razvijaju se i odnosi između učenika kroz suradnju, grupni rad i projektnu nastavu (Jurčić, 2014). Međutim, takva je nastava moguća samo ako učitelji imaju razvijenu socijalnu kompetenciju jer se moraju znati postaviti kao autoritet kada je potrebno ispraviti smjer socijalnog razvoja nekih učenika ili riješiti konflikte ako do njih dođe u grupnom radu učenika.

2.3.5 Emocionalna kompetencija

Emocionalna kompetencija sposobnost je učitelja da ne dozvole svojim životnim i profesionalnim problemima da utječu na kvalitetu njihova rada tijekom nastavnih sati, a u međuočnosu s učenicima pomažu im razvijati emocionalnu pismenost (Jurčić, 2014). Emocionalna kompetencija očituje se u sposobnosti pojedinca da osvijesti svoje emocije i prepoznaje tuđe emocije, a osvještavanje emocija omogućava nošenje s negativnim emocijama i stvaranje situacija u kojima se razvijaju pozitivne emocije (Arnold, 2008; Goleman, 1996).

Kako bi se mogli nositi sa svojim emocijama, učitelji moraju prepoznavati izvore stresa u svojim privatnim i profesionalnim životima. Svaki učitelj suočava se s različitim izvorima stresa u privatnom životu, ali u profesionalnoj karijeri najčešće se javlja sljedećih sedam izvora stresa (Kyriacou, 1998: 199):

1. Učenici s lošim odnosom prema školi,
2. Neposlušni pojedinci ili nedostatak discipline u cijelom razredu,
3. Brze promjene koje se odvijaju u kurikulumu ili organizaciji,
4. Nedostatni radni uvjeti,
5. Pritisak kratkih vremenskih rokova,
6. Konflikti s kolegama,
7. Osjećaj nevažnosti koji proizlaze iz društvenog statusa učitelja.

Svaki učitelj suočava se s barem jednim izvorom stresa, ali samo učitelji koji su osvijestili svoje emocije mogu prepoznati kako ti izvori utječu na njihovo ponašanje i što mogu poduzeti kako bi riješili izvor problema ili ublažiti negativne osjećaje koji se javljaju zbog tih izvora. Tehnike neposredne akcije se mogu koristiti onda kada je izvor stresa poznat i kada se promjenom vlastite perspektive i ponašanja izvor može ukloniti, a palijativne tehnike se mogu koristiti kako bi se ublažio osjećaj stresa i ostvario osjećaj emocionalnog zadovoljstva (Kyriacou, 1998).

Emocije su iznimno važne za učenike u odgojno-obrazovnom procesu jer se učenje odvija onda kada osobu na to potiču emocije (Chabot i Chabot, 2009), ali mnogi čimbenici mogu emocionalno demotivirati učenike, uključujući monotona izlaganja nastavnog sadržaja, nedosljednost zadanih pravila, pretjerano učenje napamet, kontrolu, prisilu i mnoge druge čimbenike koji doprinose strahu, nesigurnosti i gubitku interesa (Jurčić, 2014). Zadaća je učitelja prepoznati kada se ti

činitelji javljaju i nastojati ih eliminirati u praksi onoliko koliko je to moguće, a učenicima se pomaže ojačati njihov emocionalni intenzitet tako da se u nastavnom satu pozitivnim razrednim ozračjem stvaraju situacije u kojima učenici vide smisao učenja za ostvarivanje svojih ciljeva te postaju svjesni svojih sposobnosti i vrijednosti (Jurčić, 2014).

2.3.6 Interkulturalna kompetencija

Interkulturalna kompetencija način je rada učitelja koji ima svrhu razviti znanje o različitosti u društvu i sposobnosti za uporabu tog znanja, a temeljni su činitelji za postizanje tog cilja u odgojno-obrazovnom procesu razredna komunikacija, integracija i interkulturalna osjetljivost (Jurčić, 2014). Interkulturalna osjetljivost podrazumijeva sposobnosti razumijevanja i shvaćanja drugih i različitih te sposobnost tolerantne komunikacije i spremnost pomoći osobama iz drugih kultura (Previšić, 2009). Interkulturalna osjetljivost učitelja i razvoj interkulturalne osjetljivosti kod učenika je temeljni čimbenik interkulturalnih odnosa, a sposobnost stvaranja i održavanja takvih odnosa od iznimne je važnosti u suvremenom multikulturalnom društvu (Jurčić i Matešić, 2010).

Interkulturalna kompetencija ključna je u odgoju i obrazovanju jer je cilj suvremenih kurikuluma, uključujući i *Nacionalni okvirni kurikulum* (2011) Hrvatske, omogućiti svim učenicima da postignu razinu znanja u skladu sa svojim mogućnostima, s tim da se pritom uvažavaju potrebe i različitosti svih učenika, a naročito onih koji imaju osobne teškoće u razvoju ili kulturne različitosti. Kako bi se nastava uistinu prilagodila individualnim karakteristikama i sposobnostima svakog učenika, učitelji imaju odgovornost usmjeravanja nastave, a to se postiže izgradnjom predmetnog kurikuluma, planiranjem i programiranjem nastavnih sadržaja, primjenom odgovarajućih nastavnih metode i sredstva, poticanjem grupnih oblika rada i ispravnim vrednovanjem učeničkih postignuća tako da je svaki učenik uključen u tijek razvoja svih svojih mogućnosti (Bedeković, Jurčić i Zrilić, 2011).

2.3.7 Razvojna kompetencija

Razvojna kompetencija podrazumijeva osobnu viziju i misiju učitelja u pogledu zvanja. Kompetentan učitelj svjestan je svojih trenutačnih motivacija, vrijednosti, znanja i sposobnosti te

razumije svoja ograničenja i mogućnosti za daljnje usavršavanje pa se koristi neformalnim i informalnim obrazovanjem za unapređenje svojih odgojno-obrazovnih umijeća (Jurčić, 2014).

Učitelji **formalnim obrazovanjem** stječu stupanj stručne spreme potreban da obavljaju djelatnosti učitelja, a daljnje učenje uglavnom se odvija **neformalnim obrazovanjem**, što je svaki oblik organiziranog učenja putem kojeg osoba stječe nova znanja, ali ne i viši stupanj obrazovanja (Pastuović, 2008). Neki su primjeri neformalnog obrazovanja tečajevi, seminari, konferencije i simpoziji. **Informalno obrazovanje** ili **samoobrazovanje** namjerno je učenje koje se odvija bez vanjske potpore (Pastuović, 2008). Razvoj suvremenih informacijsko-komunikacijskih tehnologija stvara prilike i za **situacijsko učenje** (Matijević, 2008) koje učiteljima omogućava da nezavisno definiraju kada i koliko će vremena ulagati u samoobrazovanje. Učitelji po završetku formalnog obrazovanja mogu se smatrati „kvalificiranim zanatlijama“ (Jurčić, 2014: 84), a tek daljnjim usavršavanjem dolaze do novih uvida u poučavanje i učenje, što se i odražava u njihovoj djelatnosti i učinku nastave na odgoj i obrazovanje.

Za razliku od refleksivne kompetencije, koja se prvenstveno bavi kvalitativnim promatranjem i prilagođavanjem djelovanja u procesu nastave, učitelj u sklopu razvojne kompetencije kritički promatra i razmišlja o svojoj pedagoškoj i didaktičkoj uspješnosti u odgojno-obrazovnom procesu. Učitelj mora postati **refleksivni didaktičar**, odnosno mora postavljati hipoteze o uspješnosti svog rada i metodički kontrolirano provjeravati te hipoteze (Meyer, 2005).

Na koncepciju razvojne kompetencije učitelja utječe i plan razvoja škole kao odgojno-obrazovne institucije koja postavlja formalne okvire stalnog stručnog usavršavanja učitelja. **Školski razvojni plan** je „strateški plan škole kojim se određuju prioritete u okviru odgojno-obrazovnog rada koji se unapređuju i razvijaju“ (Tot, 2013: 64). Kako bi se utvrdili prioritete unapređenja odgojno-obrazovnog rada, potrebno je prvo analizirati snage i slabosti svih onih koji su uključeni u djelatnost škole.

Kompetentan učitelj proaktivno sudjeluje u analizi prioriteta za razvoj škole promatranjem i samoocjenjivanjem svog rada na objektivan način, ali i sudjeluje u metodama ocjenjivanja koje škole sustavno primjenjuju. Kriteriji koje škola postavlja za ocjenjivanje rada učitelja moraju se temeljiti na kvalitetama i osobinama učitelja koje su potrebne za uspješno poučavanje i učenje, a proces ocjenjivanja učitelja se može provoditi sljedećim metodama (Marsh, 1994):

- *Hospitacija*: Korištenje opisnih izvještaja ili kontrolnih lista koje ispunjavaju ocjenjivači, a to mogu biti kolege, nadređeni ili stručni suradnici koji promatraju rad učitelja u nastavi.
- *Prisustvovanje u drugim aktivnostima*: Učitelji sudjeluju u mnogim aktivnostima uz vođenje nastave, kao što su razgovori s roditeljima i suradnja s kolegama, a povratne informacije ostalih uključenih u te procese se koriste u analizi kvaliteta učitelja.
- *Intervjuiranje*: Pitanja mogu biti otvorena ili strukturirana, ali razgovor u svakom slučaju mora biti dvosmjernan kako bi i učitelji mogli postavljati pitanja.
- *Analiza nastavnih priprema*: Pregled bilježnica s priprema za nastavu i imenika.
- *Procjena učenika*: Uspješnost učenika u ključnim predmetima može se ocjenjivati u sklopu evaluacije uspješnosti učitelja.
- *Povratne informacije od učenika*: Razgovori sa skupinama učenika ili prikupljanje podataka putem upitnika.
- *Obrasci za samoocjenjivanje*: Strukturirani ili otvoreni obrasci po kojima učitelji kvalitativno samovrednuju svoj rad.
- *Upitnici za samoocjenjivanje*: Kvantitativni upitnici po kojima nastavnici vrednuju svoj rad.

Najbolji rezultati ostvaruju se kombinacijom više metoda procjene. Na primjer, niska uspješnost učenika može biti indikator toga da učitelj mora razvijati kompetenciju organizacije i vođenja odgojno-obrazovnog procesa, ali samo učitelj može samovrednovanjem precizno odrediti na kojim bi se nastavnim metodama trebao zasnivati daljnji profesionalni razvoj.

Određivanje prioriteta razvoja škole služi za donošenje vizije i misije razvoja kroz određeno razdoblje, uglavnom od jedne do pet godina (Tot, 2013). Kompetentni učitelji djeluju u pogledu profesionalnog razvoja u skladu s razvojnim planom škole, ali istovremeno samovrednovanjem svog rada donose i osobne misije i vizije za daljnji razvoj karijere (Jurčić, 2014). Njihova vizija i misija mogu se temeljiti na ciljevima vezanim za poboljšanje kvalitete rada u nastavi ili na ciljevima koji bi im omogućili da stjecanjem novih vještina napreduju na viši položaj (npr. mentor ili savjetnik).

2.3.8 Vještine u rješavanju problema

Vještine u rješavanju problema odnose se na sposobnost učitelja da rješavaju probleme u odgojno-obrazovnom procesu s kojima se učenici suočavaju u različitim nastavnim situacijama (Jurčić, 2014). Specifične sposobnosti koje nastavnik može koristiti u svrhu rješavanja problema primjerene su šale i pozitivan stav, prilagodba nastavnih aktivnosti i zadataka mogućnostima učenika, priznavanje vlastite pogreške, uvažavanjem i reagiranjem na individualne potrebe učenika te poznavanje stilova i strategija učeničkog učenja.

Primjerene šale u određenim neugodnim ili teškim situacijama učenicima umanjuju neugodne osjećaje pritiska, straha ili nesigurnosti. Humor bi se u procesu nastave trebao koristiti razborito onda kada može poboljšati učeničko razumijevanje nastave, njihovu motivaciju za učenje i pozitivno ozračje u razredu, a izbjegava se prekomjerna ili neprimjerena uporaba humora vodi do gubitka autoriteta učitelja (Kyriacou, 1998). Pozitivan stav učitelja u sposobnosti učenika jača i njihovo uvjerenje da su sposobni učiti i razvijati se, što se pozitivno očituje u njihovoj motivaciji za učenje (Jurčić, 2014).

Ako učitelj vjeruje u sposobnosti učenika, oni će razviti pozitivnu sliku o sebi i pozitivan stav o učenju pa je i veća vjerojatnost da ostvare uspjeh u školi. Međutim, učenici moraju i steći dojam vlastite sposobnosti na praktičnim primjerima jer ako ne uspiju riješiti postavljene zadatke, vrlo lako gube motivaciju (Ridley i Walther, 1995). Učitelj mora postavljati realna očekivanja od učenika i znati kada treba prilagoditi nastavne aktivnosti njihovim mogućnostima. Primjerice, Meyer (2005) iznosi četiri karakteristike inteligentna vježbanja, a jedna od njih je „kada se zadaci formuliraju primjereno stanju učenja“ (104). Ako su nastavni zadaci preteški za učenika, učitelj mora odbaciti svoje pretpostavke o njihovim mogućnostima i skladno realnim mogućnostima promijeniti zadane zadatke.

Učitelji se u razredu moraju postaviti kao autoritet, ali istovremeno moraju biti spremni priznati pogreške onda kada ih primijete ili onda kada ih učenici istaknu. Takvo ponašanje pruža učenicima model ljudskog ponašanja prema kojem učenici kasnije usvajaju stav da svatko može pogriješiti i da bi se trebalo priznavati svoje pogreške (Jurčić, 2014).

Prepoznavanje i reagiranje na individualne potrebe učenika koje se javljaju u odgojno-obrazovnom procesu rješava probleme osjećaja nesigurnosti i štiti učenika od razvojnih rizika (Jurčić, 2014). Praćenje i poznavanje stilova i strategija koje učenici preferiraju i koriste u procesu učenja pomaže učiteljima donositi informirane odluke o tome koje nastavne sadržaje, aktivnosti te didaktička načela i sustave nastave će koristiti, što se pozitivno odražava na motivaciju učenika i uspješnost odgojno-obrazovnog procesa (Sunko, 2008).

2.4 Dimenzije didaktičke kompetencije učitelja

Obrazovanje kao jedan dio odgojno-obrazovnog procesa često dominira nad odgojem u praksi kada su nastavnici „gotovo isključivo orijentirani na ostvarivanje obrazovnih zadataka, a odgojne probleme doživljavaju kao incidentnu situaciju“ (Bognar i Matijević, 2002: 18). Iako se odgoj i obrazovanje paralelno odvijaju u odgojno-obrazovnom procesu, svaki je od tih procesa specifičan i podrazumijeva različite zadatke i strategije.

Obrazovni su zadaci složeni i raznovrsni pa se u praksi javljaju u gotovo neograničenom broju oblika, ali konkretiziranje obrazovnih zadataka može se uspješno provesti u praksi koristeći se okvirnim poznavanjem sljedećih društvenih i individualnih aspekata obrazovanja (Bognar i Matijević, 2002):

1. **Društveni aspekt obrazovanja:** Cilj je osposobiti učenike da doprinose daljnjem razvoju društvene kulture i društvenih postignuća.
 - a. *Zadaci znanstvenog obrazovanja:* Učenici se upoznaju sa zakonitostima prirodnog svijeta i karakteristikama društva u kojem žive. Oni ovladavaju znanstvenim jezikom koji se temelji na kvantitativnim reprezentacijama materije i pojava.
 - b. *Zadaci umjetničkog obrazovanja:* Učenici se kroz doživljaje umjetničkih djela upoznaju s kulturnom baštinom čovječanstva, a ovladavanjem umjetničkim jezikom i komunikacijom razvijaju sposobnosti za simboličko izražavanje, uče promatrati svijet kroz perspektivu umjetnika te razvijaju osobni senzibilitet.
 - c. *Zadaci tehnološkog obrazovanja:* Učenici u školi sudjeluju u podjeli rada i stvaranju kroz projektnu nastavu. Ti ih zadaci upoznaju s elementarnim radnim operacijama, a teorijski uče i o osnovama proizvodnog rada, grane proizvodnje te o materijalima, alatima i strojevima koji se koriste u proizvodnji.

2. **Individualni aspekt obrazovanja:** Cilj je razvoj sposobnosti i senzibiliteta te stjecanje znanja.
- a. *Kognitivni zadaci:* Učitelji poučavaju djecu o prethodnim spoznajama čovječanstva, ali im istovremeno daju i slobodu da samostalno misaonom aktivnošću uče o svijetu oko sebe te da tako zadovolje svoje spoznajne potrebe.
 - b. *Afektivni zadaci:* Društvenim kontaktom u školi i umjetničkim izražavanjem i stvaranjem nastoji se obogatiti emocionalna inteligencija učenika i zadovoljiti njihova potreba za doživljavanje estetike.
 - c. *Psihomotorni zadaci:* Praktičan rad za razvoj motorike najviše se odvija fizičkom aktivnošću, ali i umjetnošću i raznim oblicima rada pomažu u razvoju fine motorike učenika.

Osposobljavanje učitelja formalnim obrazovanjem najviše naglašava njihovu pripremu za vođenje obrazovnog procesa (Jurčić, 2014), ali to ne znači da su učitelji adekvatno osposobljeni za rad jer didaktičke i metodičke spoznaje konstantno napreduju. Kako bi se ostvarili obrazovni zadaci u suvremenoj školi, učitelji moraju razviti i konstantno održavati sljedeće dimenzije didaktičke kompetencije: metodologija izgradnje predmetnog kurikuluma, organiziranje i vođenje odgojno-obrazovnog procesa, oblikovanje razredno-nastavnog ozračja, utvrđivanje učenikovih postignuća u školi te razvoj modela odgojnog partnerstva s roditeljima.

2.4.1 Metodologija izgradnje predmetnog kurikuluma

Metodologija izgradnje predmetnog kurikuluma podrazumijeva sposobnost učitelja da definiraju opće ciljeve učenja (odgojne, materijalne, funkcionalne i posebne), kompetencije učenika (prema referentnom okviru nacionalne obrazovne politike), sadržaje (temeljne i interdisciplinarne), situacije i strategije poučavanja te kriterije za vrednovanje učeničkih postignuća (Jurčić, 2014). Pritom se uzima u obzir da kurikulumaska nastava mora biti usmjerena na učenika pa učitelji uz sadržaj nastave i ciljeve odgojno-obrazovnog procesa moraju osigurati razumnu zastupljenost nastavnih metoda prilagođenih obilježjima učenika (Möller, 1994), a to se može postići primjenom socijalnih oblika rada, kombiniranjem više nastavnih metoda te primjenom različitih didaktičkih sustava nastave i didaktičkih načela.

Tradicijska škola bila je obilježena pasivnom ulogom učenika dok su učitelji izlagali sadržaje, ali taj oblik nastave često se javlja i u suvremenoj školi. **Frontalna nastava** prikladna je za nastavne sadržaje koje treba „prikazati određeno sadržajno specificirano i jasno strukturirano područje znanja i/ili problematike, a učenici ga trebaju naknadno usvojiti“ (Terhart, 2001: 150). Međutim, taj oblik nastave ne smije biti dominantan jer ne potiče sudjelovanje učenika u odgojno-obrazovnom procesu, ne održava njihovu motivaciju da samostalno uče istraživanjem i ne razvija njihove socijalne kompetencije. Matijević (2014) ispitivanjem učenika srednjih škola u Hrvatskoj ističe kritike učenika prema kojima nastavnici prečesto vode monologe i diktiraju nastavni sadržaj dok učenici suhoparno prepisuju informacije, a kritiziraju i očekivanje da uče napamet previše informacija.

Socijalni oblici rada razlikuju se od frontalne nastave po tome što podrazumijevaju samostalno i aktivno učenje kroz individualan rad ili rad u grupama, što razvija pozitivan stav učenika prema učenju i njihove socijalne kompetencije, ali socijalni oblici rada trebali bi se koristiti u sklopu frontalne nastave i javljati se u praksi u sljedećim oblicima (Jurčić, 2012):

- *Frontalna nastava i rad u skupinama:* Frontalna pouka učitelja nužna je prije početka rada u skupinama jer učitelj mora upoznati učenike sa zadacima njihova rada, dati im smjernice za izvršavanje zadataka te ih motivirati za rad. Nakon frontalne pouke, učenici nastavljaju s radom u grupama, unutar kojih razvijaju vještine suradništva i komunikacije, samostalnosti, koordinaciji u grupama i mnoge druge vještine koje su im potrebne i izvan škole.
- *Frontalni i individualni rad:* Uloga frontalnog rada istovremeno je poučavanje grupe učenika pa se zato i nastavni ciljevi i sadržaji moraju prilagoditi sposobnostima većine učenika, što isključuje darovite učenike i učenike s posebnim potrebama iz nastave. Kombiniranjem frontalnog rada s individualnim radom omogućava svim učenicima da sudjeluju u nastavi i rade na zadacima ovisno o svojim individualnim mogućnostima.
- *Frontalni rad i rad u paru:* Rad u parovima u kombinaciji s frontalnim radom primjenjuje se onda kada se socijalnim oblikom rada želi utjecati na razrednu disciplinu jer se međusobna interakcija učenika usmjerava prema razgovoru o i radu na zadanim aktivnostima.

Kako bi se ostvarili odgojno-obrazovni ciljevi suvremene škole, učitelji moraju znati planirati i primijeniti različite nastavne metode koje su primjerene učenicima i nastavnom sadržaju. Osim fokusiranja na izlaganje sadržaja, nastavne metode moraju se kombinirati ovisno o nastavnom predmetu i potrebama učenika, a uobičajene nastavne metode koje su prikladne za većinu nastavnih predmeta su (Jurčić, 2012: 43-44):

- *Metoda razgovora ili metoda dijaloga*: Način rada koji podrazumijeva dijalog između učitelja i učenika, s time da su obje strane uključene u postavljanje pitanja i davanje odgovora na zadana pitanja.
- *Metoda usmenog izlaganja*: Učitelj ili učenik izlažu sadržaj pripovijedanjem, opisivanjem, obrazloženjem, objašnjavanjem ili rasuđivanjem.
- *Metoda čitanja i rada na tekstu*: Fragmentirano čitanje ulomaka teksta ili opširno čitanje cijelog teksta, nakon čega mogu slijediti interpretacije i rasprava.
- *Metoda pisanja*: Učitelji mogu zadavati zadatke prepisivanja sadržaja, zapisivanje unutar postavljenih okvira (diktiranje, odgovori na pitanja, pisanje o zadanim temama) ili stvarati samostalne radove (samostalno biraju temu i kreativno ju obrađuju).
- *Metoda crtanja*: Dijelovi nastavnog sadržaja iznose se u vizualnom obliku umjesto riječima.
- *Metoda praktičnih radova*: Učitelj zadaje zadatke s konkretnom materijom, kao što su samostalno izvođenje ili laboratorijska nastava.
- *Metoda demonstracije*: Učitelj pokazuje sve ono što učenici mogu perceptivno doživjeti.

Raznolikost metoda u nastavi važna je jer specifičnost određenih didaktičkih ciljeva i zadataka (umjetnički, znanstveni ili tehnološki) određuje koja je nastavna metoda najučinkovitija za poučavanje i učenje, a raznolikost nastavnih metoda i oblika rada održava učenike zainteresiranima za nastavu (Meyer, 2005).

Didaktička načela uvjetuju odluke koje učitelj donosi u izvedbi nastavnog sata, a temeljna didaktička načela mogu se grupirati na sljedeći način (Poljak, 1991):

- *Zornost i apstraktnost*: Oba se načela odnose na usvajanje znanja, ali zornost se odnosi na usvajanje specifičnih činjenica dok se apstraktnost odnosi na sposobnost generaliziranja.
- *Sustavnost i postupnost*: Sustavnost podrazumijeva obradu nastavnog sadržaja logičkim slijedom, a postupnost je načelo da nastavni proces mora početi od onoga što je učenicima

jednostavno, poznato i konkretno te polako kroz rad doći do onoga što je složeno, nepoznato i apstraktno.

- *Aktivnost i razvoj*: Načelo aktivnosti zahtijeva da se motivacija učenika održi kako bi oni ostali aktivni u nastavi, a načelo razvoja od učitelja zahtijeva da pomogne učenicima da razviju svoju osobnost temeljenu na samoreguliranom učenju, samokontroli i samopoštovanju.
- *Diferencijacija i integracija*: Načelo diferencijacije bavi se mikrostrukturiranjem odgojno-obrazovnog procesa, a načelo integracije nalaže da se ta mikrostruktura mora uklapati u cjelokupan proces u određenom razdoblju.
- *Primjerenost i akceleracija*: Primjerenost nalaže da se nastavni zadaci moraju prilagoditi sposobnostima učenika, ali akceleracija isto tako zahtijeva da se odgojno-obrazovni proces ubrza tako da se od učenika uvijek traži malo više od njihovih trenutačnih mogućnosti.
- *Individualizacija i socijalizacija*: Učitelj u nastavi mora podjednako poticati individualni i socijalni razvoj učenika kako bi im se istovremeno razvila samosvjesnost te osjećaj pripadnosti u zajednici.
- *Racionalizacija i ekonomičnost*: Ekonomična je nastava ona koja uz minimalan utrošak ostvaruje najveći mogući učinak, a racionalizacija se provodi kako bi se donosile racionalne promjene u odgojno-obrazovnom procesu koje čine nastavu ekonomičnom.
- *Prošlost i aktualnost*: Prošlost i aktualnost mogu se smatrati jedinstvenim načelom jer se poznavanjem činitelja, pojave i razvoja određenih problema ili fenomena u prošlosti može razumjeti i njihove aktualne činitelje i karakteristike.

Poznavanje didaktičkih načela omogućava učiteljima da odgojno-obrazovni proces prilagode potrebama i mogućnostima učenika. Na primjer, načelo primjerenosti iznimno je bitno za održavanje motivacije učenika i njihova sudjelovanja u nastavi. Ako težina zadataka nadilazi kapacitete učenika, oni će u jednom trenutku shvatiti da ne mogu riješiti zadatak te će odustati (Carver i Scheier, 2005). Zadavanje težih zadataka, ali ne i nemogućih opravdano je samo ako učitelj procjenjuje da će se na taj način ubrzati razvoj učenika.

Uz oblike rada, nastavne metode i didaktička načela, učitelj se u izvedbi nastavnog sata koristi i **didaktičkim sustavima** koji strukturirano i funkcionalno objedinjuju više elemenata odgojno-

obrazovnog procesa (Bognar i Matijević, 2002). Neki od primjera suvremenih didaktičkih sustava su (Jurčić, 2012):

- *Problemska nastava* organizira se s ciljem da se osposobi učenike za rješavanje problema, a polazi se od sadržaja koji učenici poznaju te se potom prelazi na nove sadržaje koje učenici nastoje savladati aktivnošću i postavljanjem pitanja učiteljima.
- *Heuristička nastava* od učitelja zahtijeva da vodi učenike kroz zadane probleme i metodički usmjerava njihovo samostalno konstruiranje novog znanja kako bi u potpunosti usvojili nov sadržaj.
- *Egzemplarna nastava* provodi se tako da učitelj obrađuje uzak sadržaj te ga poveže sa sličnim sadržajima kako bi učenici kroz jedan sadržaj usvojili ono što je temeljno u svim sadržajima.
- *Programirana nastava* sastoji se od rješavanja problema podijeljenih u više dijelova, a po završetku svakoga dijela, učenici samostalno provjeravaju ishod svog rada i primaju upute za daljnji rad.
- *Projektna nastava* uključuje individualan ili grupni rad na projektima, a takvim radom učenici razvijaju društvene sposobnosti, samostalnost, odgovornost, stručno-predmetna znanja i vještine te mnoga druga znanja i vještine.

Suvremena škola karakterizirana većom autonomijom škola i učitelja u izboru nastavnog sadržaja i nastavnih metoda, a ako se nastavni kurikulum planira ovisno o interesima učenika i njihovim mogućnostima, onda i učenici imaju neki utjecaj u određivanju onoga što se uči i kako se uči. Mišljenja o sudjelovanju učenika u izgradnji predmetnog kurikulumu razlikuju se, a razni argumenti za i protiv njihova sudjelovanja prikazani su u Tablici 2.

Kompetentan učitelj u suvremenoj školi mora voditi nastavu usmjerenu na učenika, što znači da se predmetni kurikulum u određenoj mjeri mora prilagoditi potrebama i interesima učenika. Čak i ako učitelji ne mogu skretati s predviđenih školskih programa, učitelji koji znaju izgraditi predmetni kurikulum mogu uzeti u obzir interese i potrebe učenika kako bi prilagodili nastavne ciljeve i sadržaje njihovim potrebama. Meyer (2005) navodi tri razine metodike nastave: makrometodika, mezometodika i mikrometodika. Na makrometodičkoj razini postoje tri temeljna oblika nastavne metodike, a to su tradicionalna nastava (visok udio frontalnog rada), slobodan rad

(visok udio samoorganiziranog učenja) i kooperativna nastava (visok udio grupnog rada na zajednički dogovorenim ciljevima).

Tablica 2. Argumenti za i protiv sudjelovanja učenika u izgradnji predmetnog kurikulumu (prema Marsh, 1994).

Za sudjelovanje	Protiv sudjelovanja
Učenici kao oni koji rade po kurikulumu trebali bi se njime i baviti.	Učenici nisu stručnjaci na područjima pedagogije, didaktike, metodike i ostalim područjima koje nastavnici uče u sklopu stručnog osposobljavanja.
Učenike bi trebalo promatrati kao klijente koji primaju usluge odgoja i obrazovanja te stoga imaju i određena prava i očekivanja koja bi se trebalo razmotriti prilikom izgradnje predmetnog kurikulumu.	Sudjelovanje učenika u izgradnji predmetnog kurikulumu može srušiti norme ponašanja te narušiti kvalitetu razrednog ozračja koje nastavnici stvaraju i održavaju.
Učenici zauzimaju položaje i u drugim područjima izvan škole (npr. sport) kroz koje razvijaju vještine komuniciranja i vođenja, što znači da su sposobni sudjelovati i u donošenju odluka vezanih uz predmetni kurikulum.	Školski program usmjeren je ovisno o vanjskim ograničenjima (npr. udžbenici i ispiti) pa nastavnici nemaju dovoljno vremena da omoguće učenicima sudjelovanje u izgradnji predmetnog kurikulumu.
Odlučivanje u kurikulumu u nekim je zemljama (npr. SAD) i zakonsko pravo učenika.	
Sudjelovanje učenika u izgradnji predmetnog kurikulumu pomaže u razvoju kolegijalnog odnosa između učitelja i učenika.	

Kombiniranje navedenih oblika nastave odlika je kompetentnih učitelja koji na taj način učenicima osiguravaju dovoljno autonomije da unutar zadanih okvira odaberu sadržaje koje će detaljnije obrađivati samostalno ili u grupama. Za razliku od nastave koja je isključivo frontalna, kooperativno učenje kao „indikator kvalitete odgoja i obrazovanja očituje se u školskoj klimi i ozračju, međusobnoj interakciji i komunikaciji te učinkovitijem odnosu učenika prema sebi, drugima i zajednici“ (Buljubašić-Kuzmanović, 2009: 56).

Jedan od argumenata protiv sudjelovanja učenika u izgradnji predmetnog kurikulumu mogućnost je da se naruši autoritet učitelja, a time i njihova mogućnost da stvore razredno ozračje koje motivira i angažira učenike. Međutim, Kyriacou (1998) ističe da su za red i disciplinu u razredu „važnija umijeća djelotvorna poučavanja nego odnos prema učeničkom neuspjehu“ (127). Učenički se angažman ne može ostvariti u nastavi koja nije usmjerena na potrebe i interese učenika, a učitelji koji su sposobni primijeniti raznolikost nastavnih metoda u nastavi i uspostaviti autoritet u učionici održat će razredno ozračje koje je istovremeno opušteno, disciplinirano i orijentirano na učenje.

Nastava u suvremenoj školi mora motivirati učenike i održati njihov interes za učenje stvarajući takozvane *situacije uspješnosti*, ali učenička procjena nastave ističe da oni uglavnom ne razumiju svrhu evaluacije nastave jer nisu za to osposobljeni ili nemaju tu mogućnost jer škole takve evaluacije ne provode na odgovarajući način (Tot, 2010). Buljubašić-Kuzmanović (2015) pokazuje ispitivanjem perspektiva stručnih suradnika da škole ne uvažavaju dovoljno potrebe učenika i ne razvijaju želju za učenjem jer potiskuju individualnost i kreativnost, što je kontradiktorno odgojno-obrazovnim ciljevima hrvatskog okvirnog kurikulumu, prema kojima se mora „poticati i razvijati samostalnost, samopouzdanje, odgovornost i kreativnost učenika“ te „osposobiti učenike na cjeloživotno učenje“ (*Nacionalni okvirni kurikulum*, 2011: 23). Učitelji koji su kompetentni u metodologiji izgradnje predmetnog kurikulumu korištenjem socijalnih oblika nastave te primjenom različitih nastavnih metoda, didaktičkih sustava i didaktičkih načela pomažu učenicima ostvariti odgojno-obrazovne ciljeve suvremene škole.

2.4.2 Organiziranje i vođenje odgojno-obrazovnog procesa

Organiziranje i vođenje odgojno-obrazovnog procesa očituje se u (Jurčić, 2014):

- Prikazivanju novih sadržaja na jasan i strukturiran način u kontekstu izbora didaktičkih alternativa, sustava nastave i načela, ovisno o nastavnim situacijama i odabranim ciljevima.
- Organiziranje nastavnog sata prema dogovoru s učenicima.
- Realizacijom dogovora kroz nastavni sat.
- Zaključivanje nastavnog sata vrednovanjem postignuća.

Kao što se metodologija izgradnje predmetnog kurikulumu očituje određivanjem ciljeva poučavanja i učenja te nastavnim metodama za postizanje tih ciljeva, organiziranje i vođenje

odgojno-obrazovnog procesa očituje se u efikasnosti učiteljeve dosljednosti predmetnom kurikulumu u nastavi. Međutim, Klafki (1994) upozorava da planiranje nastave uvijek mora biti samo **otvoreni nacrt**. Otvoreni nacrt plana nastave isto je tako bitan jer općedidaktički koncept „ne može preskočiti dimenziju područne i predmetnodidaktičke konkretizacije“ (Klafki, 1994: 31), ali područne i predmetnodidaktičke konkretizacije mogu slijediti općedidaktičke okvire. Otvoreni nacrt plana nastave omogućava učiteljima da promišljeno organiziraju, potiču i vrednuju proces poučavanja i učenja na didaktički obrazloživ način u specifičnim predmetima, odnosno da fleksibilno donose odluke u procesu nastave ovisno o situacijama koje se javljaju.

Nastavni sat može se podijeliti u tri faze: dogovor, realizacija i rezultati. Prije nego što se započne s prikazivanjem novih sadržaja, učitelji u **fazi dogovora** priopćuju učenicima ciljeve nastavnog sata, sadržaje koji će se te kojim nastavnim metodama i oblicima rada će raditi na (Bognar i Matijević, 2002). Dogovor s učenicima nezaobilazan je dio u organizaciji i vođenju odgojno-obrazovnog procesa jer se dogovorom utječe na njihovo zanimanje i zaokupljenost radom tijekom ostatka nastavnog sata (Jurčić, 2012).

Faza realizacije temelji se na fazi dogovora, a dobar nastavni sat okarakteriziran je korelacijom „nastavnih metoda, didaktičkih sustava nastave te didaktičkih načela“ (Jurčić, 2012: 112). U fazi realizacije može se dogoditi da dođe do opadanja koncentracije učenika koja se mora postići u dogovornoj fazi sata. Kako bi se održala motivacija i koncentracija učenika u toku realizacije, kompetentan učitelj mora postavljati koncentracijska pitanja ili napomene (npr. „Obratite pozornost na...“) koje će vratiti pozornost učenika na nastavni sadržaj (Jensen, 2003).

Faza rezultata završna je faza sata koja ima dvosmisleni ulogu. Jedna je uloga ove faze sažimanje izložena sadržaja u koherentnu cjelinu, a druga je vrednovanje i samovrednovanje postignuća tijekom nastavnog sata (Jurčić, 2012). Postignuća u fazi rezultata ne odnose se samo na učenička postignuća već i na učinkovitost učitelja kao osobe koja je odgovorna za realizaciju zadanog dogovora pa se vrednuje i uspješnost učitelja u organizaciji i vođenju nastavnog sata prema doživljajima učenika (Klingberg, 1990).

Iz navedene organizacije nastavnog sata u tri faze vidi se da odnos učitelja i učenika postaje dvosmjernan, odnosno da planiranje i provođenje nastave postaju zajednička aktivnost. U takvoj

organizaciji nastave učitelj više nije jedina odgovorna osoba za uspjeh učenika jer i oni preuzimaju aktivnu ulogu u dogovoru, realizaciji i rezultatima nastavnog sata.

2.4.3 Oblikovanje razredno-nastavnog ozračja

Oblikovanje razredno-nastavnog ozračja kompetencija je učitelja da stvori ugodno i radosno okruženje koje povećava zadovoljstvo i učitelja i učenika, a podrška učitelja i razredna kohezija istovremeno smanjuju strah učenika od neuspjeha i njihove osjećaje tjeskobe vezane uz nastavu (Jagić i Jurčić, 2006; Jurčić, 2014). **Podrška učitelja** prva je od četiriju temeljnih determinanti razrednog ozračja, a očituje se prihvaćanjem individualnosti učenika u definiranju njihove podnošljivosti i izdržljivosti u savladavanju nastavnih obaveza, pokazivanjem interesa za postignuća i sigurnost učenika, smirenim i strpljivim ponašanjem, održavanjem distance potrebne za ravnotežu između autoritativnog stava i otvorene komunikacije, izražavanjem optimizma za učenički razvoj, poticanjem i ohrabrivanjem učenika, isticanjem njihove kvalitete i davanjem mogućnosti učenicima da korigiraju svoja ponašanja ako je to potrebno (Jurčić, 2014).

Strah od neuspjeha i tjeskoba često su indikatori **preopterećenja učenika nastavom**, a to je druga od četiriju determinanti razrednog ozračja. Jurčić (2012) procjenjuje da čak 55,86 posto učenika u šestom razredu te 64,14 posto u osmom razredu smatra da su preopterećeni količinom nastavnog sadržaja koji bi trebali usvojiti. Preopterećenje se očituje u razvoju obrambenih mehanizama učenika koji počinju selektivno i površno obavljati školske obaveze te pronalaze isprike za zanemarivanje obaveza, a u tom procesu gube interes za školu i ne uspijevaju ostvariti pozitivan stav prema cjeloživotnom učenju (Koraj, 1999: 520). Uloga je učitelja da razumijevanjem potreba i sposobnosti učenika odredi optimalnu količinu opterećenja u nastavi koja im omogućava razvoj s minimalnim količinama straha i tjeskobe.

Razredna kohezija treća je od četiriju determinanti razrednog ozračja, a podrazumijeva zajedničko djelovanje učenika i njihovu međusobnu interakciju sa svrhom ostvarivanja zadanih odgojnih i obrazovnih ciljeva (Jurčić, 2012). Uloga je učitelja podjednako razvijati društvenu odgovornost učenika u razredu, ali istovremeno se i potporom razvoja samosvjesnosti i ličnosti svakog pojedinog učenika ostvaruje razredna kohezija jer se njihov osobni razvoj očituje s povećanim osjećajem za društvenu odgovornost (Juul, 1995).

Strah od školskog neuspjeha četvrta je i posljednja determinanta razrednog ozračja, a obično je vezana uz ispitivanja i ocjenjivanja (Jurčić, 2014). Kompetentan je učitelj onaj koji razumije emocionalna stanja učenika u nastavi te na njih može utjecati pravednim i obzirnim ocjenjivanjem njihova rada. To znači da se osim kvalitete rada ili znanja uzimaju u obzir i ostala postignuća učenika poput zalaganja, motiviranosti, radnih navika, ulaganja napora ili interesa za učenje (Jurčić, 2012).

Kvaliteta razredno-nastavnog ozračja ovisi o kompetenciji metodologije izgradnje predmetnog kurikulumu jer ta kompetencija određuje sposobnost učitelja da prilikom planiranja nastave odabere zadatke i teme prilagođene interesima učenika te da se zadaci prilagode mogućnostima učenika. Ako je nastavni sadržaj interesantan, a zadaci prikladni njihovim sposobnostima, povećava se sudjelovanje učenika u nastavi i njihova motivacija za učenjem (Urdan i Turner, 2005).

Kvaliteta razredno-nastavnog ozračja uvelike ovisi i o socijalnoj dimenziji pedagoške kompetencije učitelja. Socijalno kompetentan učitelj u mogućnosti je provoditi socijalne oblike rada u nastavi, a učenici međusobnom interakcijom razvijaju i socijalnu kompetenciju (Jurčić, 2014). Socijalna kompetencija nije samo priprema za sudjelovanje učenika u društvu odraslih već im pomaže stvarati međusobne odnose, a zasnivanje odnosa s kolegama iz razreda pokazalo se kao čimbenik podrške u učenju, osjećaja prihvaćenosti, intelektualnog razvoja i emocionalne podrške (Wentzel, 2005).

Iako bi razredno-nastavno ozračje trebalo biti opušteno i prijateljsko, učitelj mora održati svoj autoritet kako bi se održala razredna disciplina (Jurčić, 2014). Učitelji svoj autoritet uspostavljaju iskazivanjem statusa, kompetentnim poučavanjem, organizacijskim nadzorom nastave te uspješnim rješavanjem ueničkog neposluha (Kyriacou, 1998). Postavljanje autoriteta nužno je za dobrobit razrednog ozračja, ali ne smije se dovesti do krajnosti u kojoj se očituje vršenjem pritiska ili neprimjerenim pedagoškim mjerama za korigiranje ponašanja učenika. Kompetentan učitelj zna pravodobno reagirati na poteškoće koje se javljaju u raznim pedagoškim situacijama te ih smireno korigirati prihvatljivim metodama poput davanja djelotvornih savjeta, a ozbiljnije mjere poput prijekora trebalo bi koristiti samo onda kada je apsolutno nužno (Kyriacou, 1998).

2.4.4 Utvrđivanje učenikovih postignuća u školi

Utvrđivanje učenikovih postignuća u školi kompetencija je za to da se sustavno prati odnos učenika prema školskim obvezama, vrednovanje učeničkog rada na ostvarenju pojedinačnih zadataka i odgojno-obrazovnih ciljeva te ocjenjivanje učenika (Jurčić, 2014). Očitovanje ove kompetencije ovisi o učiteljevu znanju i razumijevanju školskih ocjena i pojma znanje te o sposobnostima primjene pravednih kriterija, provođenja kontinuirane provjere, suradnje s učenicima u ocjenjivanju, objektivna vrednovanja postignuća i umanjivanje straha učenika od neuspjeha.

Potrebno je razlikovati dva temeljna oblika utvrđivanja učenikovih postignuća: vrednovanje i ocjenjivanje. **Vrednovanje** je oblik utvrđivanja učeničkih postignuća ovisno o zadanim odgojnim i obrazovnim ciljevima i zadacima (Jurčić, 2012). Iako se vrednovanje koristi prilikom određivanja i kvantitativne ocjene učenika, vrednovanje je u pravilu opisno i može se koristiti u svrhu praćenja razvoja učenika, a pokazivanje tog napretka učenicima može povećati motivaciju i sudjelovanje u daljnjem učenju i osobnom razvoju.

Ocjenjivanje je oblik vrednovanja u kojem se učeniku u odgojno-obrazovnom sustavu Hrvatske dodjeljuje ocjena od jedan do pet, ovisno o rezultatima koje postižu učenjem (Matijević, 2004). Učitelji moraju razumjeti što pojedina ocjena znači kako bi pravedno vrednovali i ocjenjivali rad i znanje učenika, a obrazloženja svake brojčane ocjene su prikazana u Tablici 3. *Nacionalni okvirni kurikulum* (2011) naglašava kvalitetu rada i zadovoljavanje očekivanja kao primarne determinante ocjene koja se dodjeljuje učeniku, ali kompetentan učitelj prilikom ocjenjivanja učenika razumije da je ocjena sama po sebi jednoznačna te da se za vrednovanje učenikovih postignuća moraju uzeti u obzir i drugi kriteriji poput učenikove pristupe učenju, upornost, sposobnosti izvođenja projektne nastave i mnoge druge sposobnosti učenika (Jurčić, 2012). U svakom slučaju, ciljevi i kriteriji koje učitelj koristi prilikom ocjenjivanja moraju biti pravedni i unaprijed jasni učenicima kako bi znali što se točno od njih očekuje.

Tablica 3. Obrazloženje pojedinih brojčanih ocjena (prema *Nacionalni okvirni kurikulum*, 2011).

Ocjena	Obrazloženje
--------	--------------

Dovoljno (2)	Učenik zadovoljava minimalni kriterij postignuća, a učitelj smatra da bi učenik mogao i trebao postići više.
Dobro (3)	Učenik zadovoljava sva očekivanja prema standardu za nastavni predmet, ali ne ističe se u odnosu na ostale učenike.
Vrlo dobro (4)	Učenik svojim radom nadmašuje očekivanja zadana standardom za nastavni predmet.
Izvršno ili odlično (5)	Učenik pokazuje visoku originalnost i kvalitetu u svom radu, koji se ističe u odnosu na ostale.

U praksi se pokazalo da su pismena i usmena ispitivanja najčešći oblik vrednovanja, a manje se pažnje posvećuje razgovorima učenika i učitelja te samovrednovanjem vlastitih radova i postignuća (Tot, 2010). Pismena i usmena ispitivanja dio su škole, ali ne smiju biti jedini oblici vrednovanja rada učenika. Razgovor s učenicima o njihovu napretku i poučavanje učenika o tome kako i zašto bi trebali vrednovati svoje radove ključne su aktivnosti jer učenici tako stječu sposobnosti samoorganizacije u učenju, što je od iznimne važnosti za cjeloživotno učenje (Jurčić, 2014).

2.4.5 Razvoj modela odgojnog partnerstva s roditeljima

Razvoj modela odgojnog partnerstva s roditeljima odnosi se na formalni model suradnje koji je karakteriziran definiranim svrhom i zadacima partnerstva (Jurčić, 2014), a razlikuju se dva modela: personalni i institucionalni. **Personalni model** podrazumijeva usmjerenosti roditelja i učenika na razvoj učenika, a u praksi se primjenjuje organizacijom pedagoškog obrazovanja roditelja, a mogu ga provoditi učitelji/razrednici, stručni razvojni timovi ili u skupinama ili individualno (Jurčić, 2012). Svrha je pedagoškog obrazovanja upoznati roditelje s procesom razvoja djece i primjenom odgovarajućih odgojnih postupaka kod kuće jer to su znanja i sposobnosti koje svaki suvremeni roditelj mora posjedovati (Rosić, 2005).

Institucionalni model podrazumijeva usmjerenost roditelja i pedagoških djelatnika na razvoj škole, a suradnja roditelja i odgojno-obrazovnih djelatnika odvija se sudjelovanjem roditelja u ocjenjivanju škole, vijeću roditelja, školskom odboru i školskim ili razrednim aktivnostima (Jurčić, 2012). Aktivno uključivanje roditelja u odgojno-obrazovni proces kroz institucionalni model

omogućava im da bolje razumiju ulogu odgoja i obrazovanja, dijele odgovornost odgoja i obrazovanja djece sa školom te da odaju svojoj djeci i školi veća priznanja za postignute uspjehe (Jones i Ignelzi, 2000).

Uspješan razvoj modela odgojnog partnerstva s roditeljima važan je za kvalitetu rada škole i učitelja jer roditelji svojim ponašanjem, mišljenjem i emocijama utječu na razvoj djece, a time i na uspješnost odgojno-obrazovnog procesa (Pomerantz, Grolnick i Price, 2005). Ponašanje roditelja podrazumijeva njihovu uključenost u školovanje djece, stvaranje strukture koja podržava učenje i oblik podrške koju djeci pružaju (autonomna podrška ili kontrola). Uključenost roditelja očituje se kroz rad s djecom na školskim zadacima, razgovore s djecom o njihovim iskustvima u školi i sudjelovanjem u školskim aktivnostima i roditeljskim sastancima (Pomerantz, Grolnick i Price, 2005). Zanimanje i sudjelovanje roditelja povezano je s boljim akademskim postignućima učenika u osnovnim školama (Grolnick i Slowiaczek, 1994).

Struktura koja održava učenje odnosi se na okolinu kod kuće koja pruža djetetu ono što mu je potrebno za odgoj i obrazovanje, a to mogu biti smjernice, očekivanja i povratne informacije koje im roditelji daju, s time da struktura mora biti prilagođena mogućnostima i godinama djece kako bi bila efektivna (Pomerantz, Grolnick i Price, 2005). Struktura se ne smije poistovjetiti s kontrolom djece u pogledu njihova školovanja već im mora pružiti okvire unutar kojih imaju autonomiju djelovanja. Autonomna podrška u školovanju ključna je za razvoj pozitivnih stavova o učenju i postignućima jer djeca u takvoj okolini zauzimaju aktivan stav u rješavanju problema i istraživanju svijeta oko sebe (Grolnick, 2003).

Mišljenje roditelja podrazumijeva njihove percepcije postignuća djece i stav roditelja prema važnosti školovanja. Poznato je da roditelji u pravilu precjenjuju mogućnosti svoje djece, što se može negativno odraziti i na njihov školski uspjeh jer roditelji postavljaju previsoke kriterije i preopterećuju djecu, koja potom i odustaju od pokušaja da ispune roditeljska očekivanja (Miller, Manhal i Mee, 1991; Pezdek, Berry i Renno, 2002). Stav roditelja prema važnosti školovanja jedan je od činitelja koji određuje kako djeca pristupaju školskim obvezama (Pomerantz, Grolnick i Price, 2005). Percepcija važnosti obrazovanja djece često je podložna i razini obrazovanja samih roditelja. Roditelji s visokim obrazovanjem spremniji su sudjelovati u odgojno-obrazovnom procesu u odnosu na roditelje koji imaju završenu osnovnu ili srednju školu (Jurčić, 2009).

Emocije roditelja podrazumijevaju kvalitete odnosa roditelja i djece. Bliskost s roditeljima pozitivno je povezana sa sudjelovanjem djece u nastavi i njihovim školskim postignućima (Furrer i Skinner, 2003). Kvaliteta odnosa s roditeljima određuje i razvoj ličnosti djece. Djeca imaju potrebu osjećati se sposobno i autonomno te vidjeti smisao u onome što rade, a roditelji bliskošću i primjerenom podrškom mogu svojoj djeci pomoći u razvoju (Pomerantz, Grolnick i Price, 2005).

Formiranje odgojnog partnerstva s roditeljima ne ovisi u potpunosti o kompetenciji učitelja jer neki faktori u roditelja mogu odrediti njihov interes za sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu. Jurčić (2009) pokazuje da sudjelovanje roditelja u obrazovanju i odgoju učenika može ovisiti i o godinama učenika jer su roditelji učenika sedmog razreda spremniji sudjelovati u školskim i razrednim aktivnostima u odnosu na roditelje čija djeca pohađaju treći razred, a i viša razina obrazovanja roditelja pozitivno je povezana s njihovim sudjelovanjem u školovanju djece. Jurić (1995) utvrđuje da čak 59,20 posto roditelja ne prihvaća negativne komentare učitelja koji u radu s njihovom djecom imaju teškoća. Učitelji ne mogu u potpunosti utjecati na angažman roditelja u odgojno-obrazovnom procesu, ali pružanjem prilike i efektivnim pedagoškim obrazovanjem povećava vjerojatnost da će djeca kroz odgojno-obrazovni proces razviti sve mogućnosti u skladu sa svojim potencijalima.

3 KOMPETENCIJE UČITELJA U PREDMETNOM KURIKULUMU LIKOVNE KULTURE

3.1 Povijesni pregled likovnog odgoja i obrazovanja

Pojmovi **likovnog odgoja** i **likovnog obrazovanja** mogu se definirati kao i opći pojmovi odgoja i obrazovanja, odnosno kao proces razvoja ličnosti, znanja i sposobnosti. Ono što je specifično za likovni odgoj i obrazovanje u obveznom obrazovanju je to što je cilj tog procesa usvajanje likovnog jezika (likovni elementi, kompozicijska načela i likovne tehnike) te korištenje likovnog jezika za stvaralačko izražavanje i komunikaciju. Po pitanju osobnog razvoja, usvajanje i korištenje likovnog jezika očituje se u razvoju psihomotorike, mašte, motivacije, osjećaja za estetiku, emocionalnih sposobnosti i intelektualnih sposobnosti učenika (Grgurić i Jakubin, 1996).

Likovna kultura javlja se u odgoju i obrazovanju od antičkih civilizacija, ali poučavanju mogu prisustvovati samo pripadnici određenih društvenih staleža. Na primjer, u starom Egiptu su se znanja likovne kulture prenosila u zatvorenom svećeničkom krugu isključivo u okvirima kaste, a likovni odgoj i obrazovanje u organiziranom školovanju antičke Grčke bio je dostupan samo vladajućoj kasti dok se robovi uopće nisu smjeli baviti umjetnostima (Grgurić, 1984).

Sve do 14. stoljeća, umjetnost u Europi povezana je s teološkim dogmama pa se likovna kultura u odgoju i obrazovanju podređuje kršćanskim idealima, prema kojima je najviša ljepota duhovna, a očituje se u duhovnim vrlinama. Pojavom humanizma i renesanse u 14. stoljeću, umjetnost i obrazovanje okreću se od duhovnog prema svjetovnoj ljepoti i individualizmu čovjeka. Crtanje se u razdoblju humanizma i renesanse počinje uvoditi i u svjetovnu obuku, a umjesto duhovnih vrlina, obrazovanje i odgoj potiču se razvoj čovjekovih vrlina poput suosjećajnosti, hrabrosti, ljubavi i rasuđivanja (Buljubašić-Kuzmanović, 2015; Grgurić, 1984). Prve škole za sustavno poučavanje likovne kulture nastaju u 16. stoljeću pod nazivom **akademije**, ali poučavanje likovne kulture ostaje dostupno samo privilegiranim osobama iz vladajućih klasa (Grgurić, 1984).

Od 17. stoljeća, počinju se javljati i obvezne pučke škole u Njemačkoj (Bognar i Matijević, 2002). Širenjem obrazovanja javlja se i potreba za razradom sustava nastave koji bi omogućili školovanje većeg broja djece. Jedan od prvih sustava koji se javlja je razredno-predmetno-satni sustav nastave, na kojem se temelje i suvremene škole, ali taj je sustav još u 17. stoljeću osmislio Komensky

(1592-1670). U djelu *Velika didaktika*, Komensky (1657/1954) predlaže sljedeći ustroj stupnjevitoškolskog školstva:

1. *Prvi stupanj*: Odvija se od rođenja do šeste godine života, a zove se i *materinskom školom*.
2. *Drugi stupanj*: Zajednička osnovna škola od šeste do dvanaeste godine života.
3. *Treći stupanj*: Škola latinskog za učenike od dvanaeste do osamnaeste godine života.
4. *Četvrti stupanj*: Sveučilište pohađaju učenici u dobi od osamnaest do dvadeset četiri godine.

Osim stupnjevitoškolskog školovanja dostupnog svima, Komensky u *Velikoj didaktici* iznosi mnoge ideje koje su aktualne i u suvremenoj didaktici. Na primjer, Komensky (1657/1954) zagovara slijed učenja od lakšeg prema težem sadržaju, a nastava bi se trebala planirati na godišnjoj, mjesečnoj, tjednoj i dnevnoj razini. Učenje po slijedu koristi se i u suvremenoj školi jer učenici moraju savladavati sadržaj primjeren svojoj dobi. Kao i kod svih nastavnih predmeta, slijed učenja važan je u likovnoj kulturi jer dob učenika određuje njihove psihomotoričke sposobnosti i sposobnosti korištenja likovnih elemenata i kompozicijskih načela u likovnim radovima (Edwards, 2010).

Komensky (1657/1954) je i zagovornik **zorne nastave**, odnosno nastave koja uključuje korištenje svih osjetila u procesu učenja te proučavanje i ispitivanje objekata ili fenomena direktno, a ne samo kroz knjige ili tuđa zapažanja. Dakle, već u 17. stoljeću javlja se ideja slobodnog i aktivnog istraživanja svijeta koju početkom 20. stoljeća popularizira razvojni psiholog Piaget kao metodu učenja za cjelovit razvoj djeteta (Balić Šimrak, Šverko i Županić Benić, 2010).

U svom djelu *Velika didaktika*, Komensky (1657/1954) prvi zagovara da bi nastava svih predmeta trebala biti dostupna svima, a ne samo onima koji su privilegirani zbog društvenog staleža, s time da nastavu crtanja smatra temeljem umjetničkog obrazovanja. Crtanje se i danas može smatrati temeljem umjetničkog obrazovanja jer su vizualni simboli jedan od prvih načina komunikacije koji se javljaju u razvoju djeteta i postaju način igre, ali i dodatan oblik izražavanja uz gestikulacije i govor (Dyson, 1993).

Iako se u Europi od početka 18. stoljeća u školstvu počinju primjenjivati neke ideje koje Komensky iznosi u djelu *Velika didaktika*, takav razvoj školstva ne može se pripisati izravnom utjecaju Komenskog već utjecaju prosvjetiteljstva, za vrijeme kojeg se smatra da svi ljudi moraju sudjelovati u obrazovanju razuma jer se na taj način mogu riješiti svi problemi i ostvariti napredak

ljudske vrste (Gudjons, 1993). Na razvoj pedagogije i didaktike u tom razdoblju najviše utječu Rousseau (1712-1778) i Pestalozzi (1746-1827).

Rousseau nadilazi koncepte prosvjetiteljstva i formulira osnovnu tezu da je čovjek „od prirode dobar, samo ga institucije čine zlim“ (Gudjons, 1993: 69). Rousseau u svom djelu *Emil ili o odgoju* iz 1762. kritizira razredno-satni sustav nastave jer smatra da odgoj mora biti slobodan da se odvija kao prirodni proces (Bognar i Matijević, 2002). Uloga je odgajatelja prema Rousseau oblikovati okolinu, odnosno stvarati pedagoške situacije u kojima se odgojni proces podržava, a direktno uplitanje u odgojni proces se nastoji smanjiti onoliko koliko je to moguće.

Ideja da odgajatelj u odgojnom procesu djeluje kao podrška prirodnom razvoju djece javlja se u 18. stoljeću, ali i u suvremenoj se školi sloboda djece nastoji poticati u praksi kao uvjet za cjelovit razvoj djeteta. Učenici se više ne smatraju objektima odgojno-obrazovnog procesa već subjektima jer „učenika nitko ne može nešto naučiti, on to može naučiti samo sam, vlastitim angažmanom“ (Bognar i Matijević, 2002: 32). U nastavnom predmetu likovna kultura slobodno istraživanje iznimno je važno jer kroz istraživanje likovnih materijala učenici upoznaju fizičke karakteristike predmeta u svojoj okolini (Fox i Diffily, 2000). Ako je nastava likovne kulture slobodna, učenici s vremenom počinju i istraživati simboličko značenje svojih radova, što se i pozitivno odražava na njihov kognitivni razvoj pa stječu vještine (Edwards, 2010).

Kao i Komensky, Rousseau isto tako izražava pozitivan stav o umjetnostima u odgoju i obrazovanju te smatra da je nastava crtanja ključna za pravilan razvoj djece jer im uvježbava osjetila i motoričke sposobnosti potrebne za rad rukama (Grgurić, 1984). Uloga likovnog odgoja i obrazovanja u psihomotoričkom razvoju danas je poznata jer sudjelovanje u likovnoj umjetnosti pomaže pravilnu razvoj fine motorike u mišićima ruku, a vještine promatranja i pamćenja vizualnih karakteristika predmeta uvježbava osjetila djece (Edwards, 2010).

Pestalozzi za razliku od Rousseaua nije isključivo fokusiran na zagovaranje slobodnog odgoja već smatra da škola ima važnu ulogu zbog industrijalizacije jer se društveno znanje više ne može prenositi bez organizirane institucije. Međutim, Pestalozzi istovremeno zagovara da su svi prvenstveno ljudi, a tek onda zanatlije, što znači da se školovanje ne fokusiraju isključivo na radno osposobljavanje nego i na odgoj i obrazovanje (Gudjons, 1993).

Po pitanju umjetnosti, Pestalozzi je smatrao da promatranje u odgoju ima važnu ulogu u razvoju mišljenja i spoznaji istine, ali ističe i da se doživljaj u procesu spoznaje produbljuje ako se koristi crtanje umjesto jednostavnog gledanja i promatranja (Grgurić, 1984). Iako je Pestalozzi zagovarao poučavanje crtanja, on zbog razvoja industrije zagovara i proizvodno-tehničko obrazovanje pa bi nastavni predmet crtanja u njegovoj predodžbi odgoja trebao poučavati učenike praktičnim vještinama poput precrtavanja i crtanja po modelu. Proizvodno-tehnički pristup umjetnosti kakav zagovara Pestalozzi kasnije se javlja i u školi umjetnosti Bauhaus nakon Prvog svjetskog rata, ali pretpostavka da umjetnost ima važnu ulogu u razvoju mišljenja i u procesu spoznaje zadržava se u alternativnim sustavima odgoja i obrazovanja kroz 20. stoljeće, a danas tu pretpostavku potvrđuju mnogi suvremeni autori (Fox i Diffily, 2000; Lansing, 1981; Thompson, 1995).

Ideje odgoja i obrazovanja koje potječu od Rousseaua i Pestalozzija već se pri početku 19. stoljeća počinju zaboravljati, kada Herbart (1776-1841) iznosi teoriju nastave koja se temelji na formalnim stupnjevima, a taj sustav raščlanjivanja nastave zove se i *artikulacijom nastave* (Bognar i Matijević, 2002). Podloga za Herbartove stupnjeve nastave pretpostavka je za da odgoj kod čovjeka mora obrazovati *krug misli* ili *predodžbene krugove*, odnosno razviti savjest i interese osobe, koji dalje uvjetuju radnje (Gudjons, 1993). Izgradnja tih misaonih krugova u nastavi se postiže prema sljedećim stupnjevima:

1. *Stupanj jasnoće*: Učenik se u ovom stupnju upoznaje s novim predodžbama, koje mora jasno shvatiti i razumjeti, a to se postiže razlaganjem strukture sadržaja na sastavne dijelove.
2. *Stupanj asocijacije*: Pojedinačni elementi novih predodžaba počinju se postupno udruživati u cjelinu.
3. *Stupanj sustava*: Nova zapažanja povezuju se s postojećim krugovima misli, odnosno postaju usustavljena.
4. *Stupanj metode*: Primjenjuje se rezultat učenja kako bi se utvrdilo je li postupak postigao cilj.

Herbartov učenik Ziller (1817-1882) kasnije raščlanjuje stupanj jasnoće na dva stupnja: analizu i sintezu. U analizi se raščlanjuju i objašnjavaju one predodžbe koje će pomoći učenicima usvojiti nove sadržaje, a svrha je sinteze povezati nove sadržaje sa starima kako bi se stvorile asocijacije ovisno o njihovim zajedničkim (Bognar i Matijević, 2002).

Herbartizam naizgled zagovara rigidan predmetno-satni sustav, ali Herbart zapravo smatra da bi se umjetnost trebala integrirati u odgoj i obrazovanje jer vjeruje da su umjetnički odgoj i obrazovanje najvažniji činitelj moralnog razvoja i razvoja interesa djece (Grgurić, 1984). Iako se crtanje kao obvezan nastavni predmeta uvodi u pučke škole na početku 19. stoljeća, tek se na prijelazu iz 19. u 20. stoljeće počinju javljati interesi za produblјivanje nastave likovne umjetnosti kako bi se djeci omogućio razvoj kakav Herbart predlaže (Grgurić i Jakubin, 1996).

3.1.1 Tehničko-imitacijska faza razvoja likovnog odgoja i obrazovanja

Iako mnogi autori klasičnih djela pedagogije zagovaraju važnost estetike i umjetnosti u odgoju i obrazovanju djece (npr. Komensky, Pestalozzi, Rousseau, Herbart, Schiller), likovna kultura kao obavezan predmet prvi se put u školama javlja tek u prvoj polovici 19. stoljeća kao nastavni predmet crtanje i svodi se na metodu reprodukcije (Grgurić, 1984). Sve od uvođenja crtanja u nastavu do 1875., poučavanje i učenje fokusiralo se na proizvodno-tehničko obrazovanje jer je cilj škole bio pripremiti učenika za rad u manufakturnoj proizvodnji. Dakle, u toj tehničko-imitacijskoj fazi umjetnosti vrednovala se sposobnost točnog precrtavanja, a nastavne metode koje su učitelji koristili uključuju precrtavanje s uzora, geometrijska metoda, stigmografijska metoda i shematska metoda (Grgurić i Jakubin, 1996).

3.1.2 Faza pokreta za umjetnički odgoj

Od 1875. godine, Lichtwark i Avenarius u Njemačkoj započinje *pokret za umjetničke škole*, tijekom kojeg estetski odgoj postaje važan dio odgoja i obrazovanja. U tom se razdoblju u likovnom odgoju i obrazovanju težilo idealima umjetničkih akademija pa se u školama poučavaju i nove metode, uključujući metode mjerenja proporcijских odnosa, geometrijske perspektive, tonsko oblikovanje volumena i mnoge druge (Grgurić i Jakubin, 1996). Uz stvaranje likovnih radova, Lichtwark u nastavu uvodi i analizu umjetničkih djela, a doživljaj umjetničkih djela i izražavanje doživljaja u likovnim radovima postaje prioritet nastave dok se pouka likovnih tehnika stavlja u drugi plan (Gudjons, 1993).

Pokret umjetničke škole slabi u godinama prije Prvog svjetskog rata jer ga potiskuje pokret radne škole, ali uvođenje umjetnosti u središte odgoja i obrazovanja odražava se i na organizaciji nastavnog procesa u školama. Iako doživljaji umjetnosti i izražavanje u školskim sustavima ne

postaju dominantne aktivnosti u likovnoj kulturi sve do druge polovice 20. stoljeća, u mnogim alternativnim suvremenim sustavima škola (npr. Montessori, Waldorfska škola) umjetnost zauzima važno mjesto u odgoju i obrazovanju djece (Bognar i Matijević, 2002).

3.1.3 Psihološka faza razvoja likovnog odgoja i obrazovanja

Od 1905. započinje psihološka faza razvoja likovnog odgoja jer se povećava interes za istraživanjima u psihologiji na području intelektualnih funkcija (Balić Šimrak, Šverko i Županić Benić, 2010). Promjene u pedagoškim pristupima odgoju i obrazovanju potiče Key (2000), koja naziva 20. stoljeće „stoljećem djeteta“ i zagovara obrazovanje koje je usmjereno na kapacitete promatranja prirode, društva i umjetnosti i sposobnosti čitanja jer su to temeljne sposobnosti za daljnje samostalno učenje. Umjetnički odgoj i obrazovanje smatra se važnim ne samo za estetski razvoj djeteta već i za moralni razvoj jer Key (1909) smatra da zla djela čine „ljudi koji nemaju dovoljno mašte da vide kako njihove radnje utječu na druge“ (269).

Pažnja u nastavi počinje se pridavati psihofizičkom razvoju, a u likovnoj umjetnosti po utjecaju pokreta za radne škole naglašava se važnost izražavanja u odnosu na proizvodnju. Međutim, pokreti radne škole i aktivne škole isto tako smatraju da su učenici motiviraniji kada se aktivno upoznaju s nastavnim sadržajem, što se i odražava u boljem učenju. Zato se likovni odgoj i obrazovanje u psihološkoj fazi često u praksi povezuju s igrom, radom, pokretom i samostalnim učenjem kroz istraživanje (Karlavaris, 1991).

U psihološkoj fazi razvoja likovne kulture javljaju se i alternativni sustavi odgoja i obrazovanja, a na području umjetnosti ističu se sustav Montessori i Waldorfska škola. Međutim, škola umjetnosti Bauhaus najviše utječe na razvoj nastave likovne umjetnosti u pučkim školama zbog orijentacije na poučavanje umjetnosti koja se mogla primijeniti u industrijskoj proizvodnji (Grgurić, 1984).

3.1.3.1 Likovni odgoj i obrazovanje u alternativnim školama Montessori i Waldorf

Na početku 20. stoljeća, Montessori (1870-1952) kao predstavnica aktivne škole i začetnica sustava Montessori smatra da je crtanje jedan od važnijih zadataka škole (Grgurić i Jakubin, 1996). Sustav Montessori temelji se na slobodnom odgoju jer polazi od pretpostavke da je nemoguće razviti jedinstven program koji zadovoljava razvojne potrebe sve djece, a aktivna spoznaja učenika

omogućava se tako da se osigura dostupnost materijala pomoću kojih učenici sami istražuju njihove primjene i uče na svojim pogreškama (Bognar i Matijević, 2002).

Waldorfska škola, koju 1919. u Stuttgartu osniva Steiner (1861-1925), temelji se na pedagoškim idejama sustava Montessori, ali isto tako se prihvaćaju ideje radnog odgoja i umjetničkog odgoja koje zagovaraju pokreti radne škole i umjetničke škole. Dakle, učenici uz osposobljavanje za mnoge praktične zanate i umjetnost, ali umjetnost u odnosu na ostale vještine ima poseban položaj zbog naglaska na estetski odgoj, za koji se smatra da ima i terapijski učinak na neke razvojne probleme (Bognar i Matijević, 2002).

Montessori i Waldorfska škola temelje se na mnogim sličnim pretpostavkama, a neki su od primjera uloga organizacije prostora u poticanju učenja, uloga učitelja u odgoju i obrazovanju te uloga aktivnosti u učenju. Prostor učionica u Waldorfskoj školi mora stvarati osjećaj sigurnosti kod učenika, ali istovremeno mora biti kreativno osmišljen i pun zanimljivih predmeta od prirodnih materijala kako bi se potaknula mašta učenika i motivacija za učenjem (Cox i Rowlands, 2000). U školama koje rade po sustavu Montessori razredno okruženje mora biti estetski dizajnirano, materijali moraju biti uredno organizirani, a prostor mora biti otvoren kako bi se mogle provoditi razne aktivnosti (npr. crtanje, predstave i sl.). Smatra se da je takvo okruženje ključno za učenje i razvoj ličnosti jer se karakteristike okruženja odražavaju i u umovima učenika, koji potaknuti okruženjem i sami postaju organizirani, uredni i estetski osviješteni (Rathunde, 2015).

Aktivnost u učenju kod djece je iznimno važna jer se pokazalo da djeca pretežno uče taktilno kroz dodir, pokret, osjećaj i iskustvo pa se zato u predškolskom i primarnom obrazovanju najbolje uči kroz fizičke aktivnosti (Centofanti, 2002). Međutim, djeca isto tako već sa šest godina pokazuju sposobnosti korištenja boja kako bi se izrazili kroz likovne radove (Winston i sur., 1995). Nastava likovne umjetnosti kombinira tjelesnu aktivnost kojom djeca uče dodiranjem materijala i pokretima koje izvode tijekom stvaranja, a istovremeno i razvija njihovu prirodnu sposobnost vizualnog izražavanja.

Uloga učitelja u obje je škole uglavnom pasivna, što znači da učitelj prvenstveno pruža podršku učenicima u samostalnom učenju, ali u nekim se slučajevima proces učenja i odgoja usmjeravaju ovisno o stavovima i vrijednostima koje škola zagovara (Cox i Rowlands, 2000). Iako Montessori

i Waldorf imaju mnogo sličnosti, razlike u stavovima i vrijednostima očituju se u njihovim pristupima nastavi likovne kulture i načinu na koji učitelji usmjeravaju odgoj i obrazovanje na umjetničkom području.

Waldorfska škola potiče umjetničko-maštoviti (engl. *artistic-imaginative*) rad u nastavi (Ginsburg, 1982). To znači da se primarno nastoji razviti sposobnosti kreativna mišljenja i stvaranja jer se smatra da je ta sposobnost latentno prisutna u svim pojedincima (Nobel, 1997). U nastavi likovne kulture Waldorfska škola okarakterizirana je sljedećim ciljevima:

- Prvi kontakt s likovnom kulturom u nastavi je rad s vodenim bojama na vlažnom papiru kako bi učenici razvili senzibilitet za boje i umjetnost općenito (Cox i Rowlands, 2000).
- Crtanje po promatranju (engl. *observational drawing*) ne poučava se, a učenike se ohrabruje da uvijek koriste maštu u stvaranju likovnih radova (Wilkinson, 1993).
- Učenike se poučavaju svojstva boja (npr. tople i hladne) i kako mogu koristiti boje u svrhu prikazivanja apstraktnih koncepata poput dobra i zla (Edmunds, 1975).

U Waldorfskoj školi kreativnost se nastoji razviti kroz sve predmete, a ne samo kroz umjetničko područje. Učenje u svim nastavnim predmetima odvija se pomoću slika, a od djece se očekuje da izrađuju svoje udžbenike koje ilustriraju i dekoriraju kako bi razvili osjećaj za lijepo (Ginsburg, 1982). Mašta se potiče u sklopu umjetničkih aktivnosti, ali i u sklopu ostalih aktivnosti, uključujući igru i pripovijedanje (Cox i Rowlands, 2000). Rezultati razvoja mašte kroz nastavu se očituju u sposobnostima likovnog izražavanja djece, a učenici Waldorfske škole na testovima kreativnog mišljenja i crtanja ostvarili su značajno bolje rezultate u odnosu na učenike pučkih škola, ali i u odnosu na učenike škola koje rade po sustavu Montessori (Cox i Rowlands, 2000; Kirkham i Kidd, 2015).

Za razliku od Waldorfske škole, likovna umjetnost u sustavu Montessori temelji se na trima stavovima koja njegova utemeljiteljica zagovara, a to su (Cox i Rowlands, 2000: 487):

1. Djeca spontano crtaju ono što vide pa ih ne treba dodatno poučavati likovnoj umjetnosti.
2. Slobodni crteži (engl. *free drawings*) samo pokazuju da djeca nisu vizualno obrazovana i da njihovi umovi ne mogu raspoznati lijepo od ružnoga.
3. Mašta je dio surovog stadija (engl. *savage stage*) razvoja čovjeka i ne bi trebala biti dio likovnog izražavanja.

Djeca koja se odgajaju i obrazuju u školama koje rade prema sustavu Montessori u pravilu imaju bolje rezultate na standardiziranim testovima čitanja i matematike te naprednije poznavanje socijalnih interakcija u odnosu na djecu koja pohađaju pučke škole (Lillard i Else-Quest, 2006). Međutim, po pitanju kreativnosti u likovnom stvaralaštvu, sredinom 20. stoljeća ustanovljeno je da su učenici iz sustava Montessori manje kreativni u odnosu na učenike iz pučkih škola (Dreyer i Rigler, 1969).

Montessori naknadno mijenja stav o mašti u drugoj polovici 20. stoljeća. Učitelji postaju aktivniji u poučavanju umjetnosti, a likovno se stvaralaštvo osim za razvoj vizualnih i intelektualnih sposobnosti koristi i kao metoda izražavanja jer se prepoznaje uloga kreativnosti i mašte u učenju ostalih predmeta (Schneider, 1996). Unatoč tim promjenama u nastavi likovne kulture, istraživanja su pokazala da na testovima kreativnosti u crtanju nema značajnih razlika između učenika iz pučkih škola i učenika iz škola koje rade po Montessoriju (Cox i Rowlands, 2000; Kirkham i Kidd, 2015). Dakle, realna reprezentacija predmeta koji se promatraju je i dalje dominantan pristup u nastavi likovne kulture škola koje rade po Montessoriju, ali razvoj kreativnosti u njemu više nije zapostavljen i slabiji u odnosu na pučke škole jer se stav sustava o položaju umjetnosti u obrazovanju mijenja (Merz, 1996).

3.1.3.2 Bauhaus škola umjetnosti

Nakon Prvog svjetskog rata, na umjetnički odgoj i obrazovanje najviše utječe industrijska estetika Bauhauusa, škole umjetnosti koju u Weimaru osniva Gropius (1883-1969), a kasnije se škola širi i u Dessau i Berlin. Bauhaus započinje radom odmah nakon Prvog svjetskog rata 1919. godine.

Pedagoški i umjetnički temelji za rad s učenicima u ranim godinama Bauhauusa (1919-1922) preuzimaju se od Ittena (1888-1967), koji je ujedno i jedan od predavača u školi odgovoran za preliminarno upoznavanje učenika s umjetnošću. Ittenov rad najviše se temeljio na pristupu Cizeka (1865-1946), kojeg se nekada naziva i ocem kreativnog likovnog poučavanja jer zagovara da bi djeca trebala stvarati likovne radove prema svojoj mašti, a ne prema reprodukciji i uzorima (Balić Šimrak, Šverko i Županić Benić, 2010: 52). Međutim, u Weimaru se nakon Prvog svjetskog rata razvija nova objektivnost (*Neue Sachlichkeit*), paradigma koja u umjetnosti ne podržava koncept stvaralaštva kao metode izražavanja umjetnika već smatra da radovi svih oblika umjetnosti moraju biti funkcionalni i korisni (Crockett, 1999). Bauhaus nastavu od 1922. prilagođava paradigmi nove

objektivnosti pa Itten kao zagovornik ekspresionizma napušta školu 1923. godine (Raizman, 2003).

Gropius kao osnivač Bauhauusa nije se u potpunosti protivio svim načelima ekspresionizma i zagovarao je da proizvodi stvaralaštva moraju biti estetski dizajnirani, ali smatrao je da se suvremena arhitektura mora prilagoditi novim izumima (npr. automobili) koji oblikuju životne stilove ljudi (Curtis, 1987). Takav stav Gropius zauzima i po pitanju umjetnosti općenito pa Bauhaus učenike prvenstveno priprema za rad u industriji masovne proizvodnje, odnosno za dizajn funkcionalnih proizvoda. Za nastavu likovne umjetnosti to znači da se naglašava uloga umjetnosti i dizajna u industrijaliziranom društvu pa se u Bauhausu nastava likovne umjetnosti najviše bavi osnovnim karakteristikama materijala, kompozicijskim načelima i korištenjem boja (Walther, 2000).

Bauhaus prestaje s radom 1933., po dolasku nacionalsocijalista na vlast u Njemačkoj, koji se protive umjetnosti u obrazovanju i zagovaraju isključivo rad na intelektualnom razvoju čovjeka. Međutim, Bauhaus ostavlja trajan utjecaj na razvoj likovne umjetnosti u obveznom obrazovanju tijekom pedagoške faze.

3.1.4 Pedagoška faza razvoja likovnog odgoja i obrazovanja

Od 1930. započinje pedagoška faza razvoja likovne kulture, a početak te faze potaknuli su stručnjaci za likovni odgoj i obrazovanje u Bauhausu koji su razvili teorijske sustave oblikovanja i didaktičke sustave primjene oblikovnih zakonitosti kako bi efikasnije prenosili znanje na buduće generacije učenika umjetnosti (Karlavaris, 1991). Zbog utjecaja Bauhausovih stručnjaka na metodiku likovne kulture, mnogi drugi stručnjaci i škole isto su tako promijenili orijentaciju likovnog odgoja i obrazovanja od ekspresionizma prema sistematiziranom pristupu poučavanja likovnog jezika (Ehrhardt, 1932). Osim Bauhausovih stručnjaka, pedagošku fazu obilježavaju Read (1893-1968) svojom knjigom „Odgoj putem umjetnosti“ (*Education Through Art*) i pristup pedagogiji Reggio Emile koji se javlja nakon Drugog svjetskog rata.

3.1.4.1 Readov odgoj putem umjetnosti

Read (1943) smatra da je umjetnički odgoj nužan kako bi se pojedinac otvorio prema svijetu i sudjelovao u njemu, a istovremeno omogućava pojedincu da spozna svijet oko sebe. Osnovno polazište uloge umjetnosti u odgoju jest to da se putem umjetnosti može odgojiti slobodan i kreativan čovjek potreban suvremenome društvu (Read, 1943). Isticanjem uloge likovnog odgoja u razvoju čovjeka, Read prvi širi ciljeve likovnog odgoja i obrazovanja izvan dotadašnjih koncepata koji su bili orijentirani gotovo isključivo na ovladavanje likovnim jezikom (Karlavaris, 1991).

Readov koncept odgoja putem umjetnosti kritiziran je zbog nedostatka temeljnih vještina, idealizacije umjetnosti, nedostatka razvoja discipline i mnogih drugih razloga pa se nikada nije zadržao u široj praksi (Balić Šimrak, Šverko i Županić Benić, 2010). Međutim, osnovne ideje Readova koncepta još su prisutne u angloameričkom obrazovnom sustavu (Karlavaris, 1991).

3.1.4.2 Pristup Reggio Emilia

Nakon Drugog svjetskog rata, javlja se i pristup Reggio Emilia koji utemeljuje učitelj Malaguzzi (1920-1994) s namjerom da stvori pristup odgoja i obrazovanja prilagođen učenicima u predškolskom i osnovnoškolskom obrazovanju. Ovaj se pristup temelji na sljedećim pretpostavkama o učenicima:

- Djeca imaju prava, a to se u školi odnosi na prava na prilike za razvoj inteligencije i pripreme za uspjeh u životu (Malaguzzi, 1993).
- Djeca imaju aktivnu ulogu u svome obrazovanju i konstruiraju znanja kroz interakcije s fizičkom i društvenom okolinom (Hewett, 2001).
- Djeca u obrazovanju imaju ulogu istraživača (Piaget, 1973), a za pristup Reggio Emilia to znači da najvažnije mjesto u odgoju i obrazovanju zauzima projektna nastava.
- Djeca su društvena bića i učenje se najbolje odvija u interakcijama s drugima (Staley, 1998).

Od navedenih pretpostavki o učenicima, najvažnije polazište za pristup Reggio Emilia jest to da su učenici društvena bića jer Malaguzzi (1993) nastoji stvoriti sustav obrazovanja koji se temelji na odnosima s drugima, a to su učitelji, roditelji i vršnjaci. U odnosu učenika i učitelja učitelji su

prvenstveno podrška i ne zadaju kurikulum sa strogim slijedom i sadržajem već ostaju otvoreni kako bi mogli slijediti interese učenika (Edwards, 2002). Uloga roditelja u odgoju i obrazovanju isto tako je posebno istaknuta u pristupu Reggio Emilia pa se nastoji stvoriti i održati maksimalno sudjelovanje roditelja u školovanju njihove djece (Hewett, 2001).

Ideja slobodnog odgoja u umjetničkom području već se dugo primjenjuje u Waldorfskim školama, ali kod pristupa Reggio Emilia ističu se dvije specifičnosti koje pogoduju likovnom odgoju i obrazovanju. Prvo, razred je uređen tako da se aktiviraju svi oblici percepcije kako bi se potaknulo učenje putem više senzornih ulaza (engl. *multi-sensory learning*), što pomaže djeci naučiti cijeniti i razvijati sve oblike izražavanja koje čovjek može koristiti (Tarr, 2001). Osim što je prostor kreativno uređen, zagovara se fleksibilnost sadržaja u prostoru, koji se konstantno mijenja jer se učenicima nastoji predočiti dinamika i kompleksnost međuljudskih odnosa (Cadwell, 1997). Drugo, pristup Reggio Emilia najviše se temelji na projektnoj nastavi, a to je oblik nastave u kojem učenici rade smislene aktivnosti i kroz te aktivnosti se upoznaju s više međusobno povezanih područja.

3.1.5 Sociološka faza razvoja likovnog odgoja i obrazovanja

Od 1960., počinje se shvaćati uloga likovne umjetnosti u komunikaciji i socijalizaciji. UNESCO u Ženevi 1955. donosi zaključak da likovna umjetnosti i sve ostale umjetnosti mogu biti metoda sporazumijevanja raznih naroda i sredstvo njihova ujedinjavanja (Grgurić i Jakubin, 1996). Društveni i kulturni značaj likovne umjetnosti centralna je tema i suvremenih UNESCO-ovih Konferencija umjetničkog obrazovanja u 21. stoljeću. Smatra se da umjetnost održava kulturni identitet ljudi unatoč pritiscima globalizacije te da umjetnost može biti sredstvo promicanja društvene kohezije, rješavanja konflikata i društveno-kulturne terapije (O'Farrell, 2010). Društveno-kulturna terapija primjena je umjetnosti u svrhu pomirenja s katastrofama ili izvanrednim situacijama nakon što završe, a to mogu biti prirodne katastrofe, oružani konflikti i ostala traumatska iskustva koja utječu na blagostanje pojedinaca i cijelih zajednica.

Shvaćanje umjetnosti u socijalnim funkcijama čovjeka javlja se i u suvremenoj pedagogiji zahvaljujući integraciji pedagogije s ostalim znanostima. Pedagogija se danas može smatrati **integracijskom znanostu** zbog uloge susjednih disciplina u suvremenim teorijskim razvojem

pedagogije, a to su uglavnom ostale društvene znanosti, iako se pedagogija otvara i prema novim znanstvenim granama poput etnometodologije i kibernetike (Gudjons, 1994).

3.1.5.1 Socijalna pedagogija

Na prijelazu u 20. stoljeće, razvija se **socijalna pedagogija** kao nova grana pedagogije koja opstaje i razvija se do danas. Mollenhauer (1928-1998) i Thiersch (1935 *) ističu se kao zagovornici suvremenih socijalno-pedagoških teorija (Previšić i Prgomet, 2007).

Mollenhauer (1996) smatra da se socijalna pedagogija mora baviti područjima koja su u drugim granama pedagogije marginalizirana, a ta područja su generacija, balans normalnosti, siromaštvo i interkulturalnost. Od navedenih područja mora se istaknuti interkulturalnost kao najznačajnije područje za likovni odgoj i obrazovanje jer Mollenhauer (1996) je istaknuo da će interkulturalnost biti velik problem školstva u budućnosti zbog migracija stanovništva u globaliziranom društvu, a osobe koje se nađu u novoj kulturi postaju podijeljene između svoje matične kulture i želje za integracijom u novu kulturu. U takvim slučajevima zadatak socijalne pedagogije bi bio spriječiti fragmentiranje identiteta, a to bi se moglo postići razvojem sposobnosti „aktivnog primanja i davanja te formiranja jednoga fleksibilnoga, a ne okovanog identiteta“ (Previšić i Prgomet, 2007: 17).

Interkulturalnost je jedno od važnijih područja u suvremenoj nastavi likovne kulture jer upoznavanje vlastite kulture više nije dostatno za život u globaliziranom društvu, a učenici mogu razviti kvalitete ličnosti poput tolerancije, empatije i razumijevanja samo ako su upoznati s različitim kulturama (Zimmerman, 2001). Zbog toga je jedan od temeljnih zadataka interkulturalnog odgoja i obrazovanja „upoznavanje povijesti, tradicijskih i umjetničkih postignuća različitih kulturnih skupina, kroz povezanost i uzajamni odnos kultura u dodiru“ (Hrvatić, 2007: 249).

Thiersch (1992) temelji koncept socijalno-pedagoškog rada na pojmovima “svakidašnjica” (*Alltag*) i “životni svijet” (*Lebenswelt*), koje subjekti odgojno-obrazovnog procesa moraju razumjeti kako bi savladali obveze koje moraju obavljati u društvu. Dakle, razumijevanje i djelovanje subjekta odgoja u svakidašnjici je ključni predmet socijalno-pedagoškog rada, a rad u socijalnoj pedagogiji „shvaća se kao pomoć za samopomoć“ (Previšić i Prgomet, 2007: 18).

Koncept svakidašnjice i prirodnog učenja kroz svakodnevno življenje se pronalaze i u socijalno-kulturnoj perspektivi učenje, prema kojoj se znanje stječe kroz sudjelovanje u socijalno-kulturnim aktivnostima zajednice (Rogoff, 2003).

3.1.5.2 Biheviorizam

Na razvoj suvremenih teorija u pedagogiji utječe i psihologija koja se od početka utemeljenja i razvoja kao znanost bavila proučavanjem sličnih ili istih tema i procesa (Terhart, 2001). **Pedagoška psihologija** grana je pedagogije koja se bavi psihologijom nastave, a razumijevanje učenja u početku se temeljilo na biheviorističkom poimanju učenja koje se temelji isključivo na promatranju ponašanja učenika (Terhart, 2001). Prema Mijatoviću (2000) u pedagogiji su bihevioristi smatrali da je svaki proces odgoja i obrazovanja planirano i osmišljeno uvježbavanje i navikavanje, odnosno svojevrsno izazivanje podražaja kojima se očekuju odgovarajući oblici i modeli ponašanja, odnosno reakcija. Drugim riječima učenici se podvrgavaju nastavnikovu planiranom djelovanju didaktički oblikovanim i međusobno izoliranim sadržajima odabranima iz brojnih znanstvenih disciplina koji bi uvježbavanjem kod učenika izazvalo reaktivno učenje najčešće u obliku memoriranja i reproduciranja neprimjenjivih znanja koje Gardner (2004) kritički naziva „disciplinirani um“.

3.1.5.3 Kognitivizam

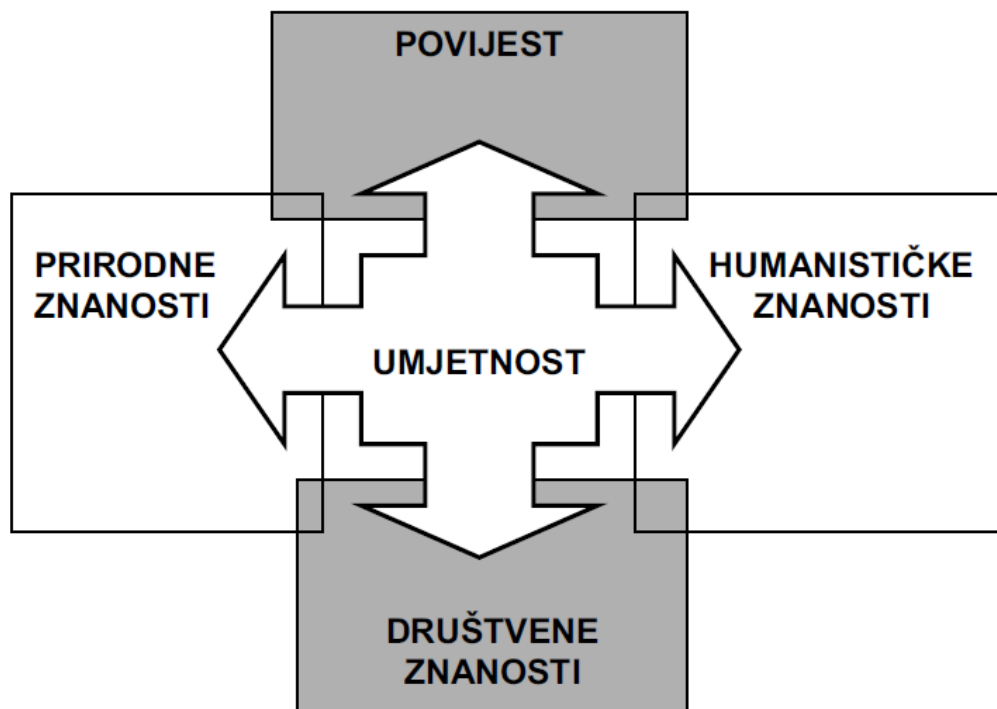
Razvojem pedagoške psihologije dolazi se do spoznaje da se učenje u nastavi ne može u potpunosti razumjeti isključivo iz biheviorističke perspektive pa se već 1970-ih godina javljaju kognitivne teorije učenja (Ausubel, 1974; Bruner, 1974), a **kognitivizam** postaje dominantna paradigma pedagoške psihologije. Ideje koje se javljaju u kognitivizmu i ostaju prisutne do danas se prvi puta zapravo javljaju kod Herbarta, koji smatra da „predodžbeni krugovi onoga tko uči mogu i moraju biti tako izgrađeni, da misli određuju htijenje i djelovanje“ (Gudjons, 1993: 81).

Suvremeni se kognitivizam osim teorija učenja bavi i kognitivnim procesima onoga koji poučava. Za razliku od biheviorističke psihologije, kognitivizam smatra da djelovanje učitelja ovisi o procesima koji se ne mogu direktno promatrati, a to su prvenstveno autonomni unutarnji procesi refleksije i konstrukcije (Terhart, 2001). Prema kognitivnoj psihologiji, djelovanje onoga koji poučava uvjetuju autonomni unutarnji procesi oni su procesi tokom kojih se mišljenja i odlučivanja

obrađuju po hijerarhijskom sustavu pravila, maksima, rutina i prioriteta, što znači da se o djelovanju učitelja u nastavi može govoriti kao o subjektivnoj teoriji nastave (Terhart, 2001). Upravo je zbog uloge kognitivnih procesa koji se ne mogu promatrati potrebno razviti pedagošku kompetenciju refleksivnosti, razvojnu kompetenciju i osobnu kompetenciju kako bi učitelji mogli nepristrano promatrati svoj rad.

U likovnom odgoju i obrazovanju, kognitivna psihologija smatra da je „osjetilni sustav na kojem se bazira umjetnost primarni izvor našeg kognitivnog života“ (Turković, 2009: 9). Kognicija se dijeli na dva jednako vrijedna dijela, a to su dio koji se bavi logikom i razumom te dio koji se bavi emocijama i percepcijom. Navedeni aspekti kognicije moraju se podjednako razvijati kako bi se osigurao cjelovit razvoj djeteta pa Eisner (1997) predlaže uspostavljanje školskog kurikulumu koji omogućava razvoj svih kognitivnih sposobnosti učenika.

Efland (2002) smatra da bi se kurikulum morao ipak više fokusirati na umjetničko područje i pružiti mu središnje mjesto jer se na taj način postiže integracija znanja u ostala područja (Slika 3). Međutim, ispitivanja učenika u hrvatskim osnovnim školama pokazala su da po njihovu mišljenju nastava predmeta likovne kulture nije dovoljno povezana sa srodnim predmetima (Baranović i sur., 2004).



Slika 3. Umjetnost na središnjem mjestu kurikuluma za integraciju znanja (prema Efland, 2002: 165).

3.1.5.4 Konstruktivizam i sociokonstruktivizam

Od ostalih suvremenih paradigmi u pedagogiji, moraju se istaknuti konstruktivizam i sociokonstruktivizam. **Konstruktivizam** utemeljuje Piaget, koji ističe važnost individualnog razvoja djeteta u interakciji s izvanjskim, fizičkim okruženjem i unutarnjim, urođenim procesima. Jedno od temeljnih polazišta konstruktivizma jest to da postoji realnost koju čovjek doživljava, ali odbacuje se pretpostavka objektivizma da je spoznaja ovisna o realnosti već se smatra da spoznaja individualne osobe određuje kako ta osoba percipira i doživljava realnost (Duffy i Jonassen, 1992).

Konstruktivističko poimanje znanja ima značajan utjecaj na odgoj i obrazovanje jer ako znanje nije nešto što se nalazi izvan subjekta, ono se ne može predati isključivo putem percepcije ili verbalne komunikacije (von Glasersfeld, 1990). Ako je znanje uistinu individualna konstrukcija, onda postoje i različita viđenja realnosti i više istina, a za odgojno-obrazovni proces to znači sljedeće (Babić, 2007: 222-223):

- Učenje je aktivan proces konstruiranja znanja, a odvija se u određenom društvenom i kulturnom kontekstu.

- Naglašava se važnost procesa učenja umjesto otkrivanja objektivno istinitog rješenja.
- Poučavanje je podrška koju učitelj pruža učenicima u konstruiranju znanja i ispravljanja pogrešaka, a ne pasivna predaja znanja.
- Pogreške učenika smatraju se pozitivnima jer omogućavaju učiteljima da steknu uvid u njihova iskustvenog svijeta.

Piaget smatra „kako je dječji crtež odraz intelektualnog razvoja čovjeka“ (Balić Šimrak, Šverko i Županić BeniĆ, 2010: 53), ali prve testove inteligencije koji se koriste dječjim crtežima razvija 1926. Goodenough. Od sredine 20. stoljeća, dječji crteži počinju se koristiti i za mjerenje drugih koncepata, uključujući emocije, osobine ličnosti i kreativnost (Balić Šimrak, Šverko i Županić BeniĆ, 2010). Međutim, danas se dječji crteži uglavnom shvaćaju kao pokazatelji stadija razvoja djeteta jer djeca iste dobi uglavnom crtaju iste stvari na isti način, odnosno imaju slične sposobnosti po pitanju usvajanja i korištenja likovnog jezika (Kellog i O’Dell, 1967). Prema Lowenfeldovoj teoriji kreativnog i mentalnog razvoja (engl. *theory of creative and mental growth*), razlikuju se tri stupnja kroz koja sva djeca prolaze sudjelovanjem u likovnoj umjetnosti (Lowenfeld i Brittain, 1987):

- Stupanj piskaranja (engl. *scribbling stage*) — Djeca od druge do četvrte godine nasumično i nekontrolirano šaraju s likovnim materijalima, ali prema kraju ove faze šaranje postaje kontroliranije, stvaraju se organiziraniji uzorci i djeca daju svojim radovima značenja.
- Pre-shematski stupanj (engl. *preschematic stage*) — Od četvrte do sedme godine, djeca pokušavaju u svojim radovima prikazati ono što vide u okolini, ali fleksibilno koriste boje i oblike.
- Shematski stupanj (engl. *schematic stage*) — Od sedme do devete godine, djeca počinju crtati repetitivno kako njihovi prikazi postaju realniji i počinju shvaćati kompozicijska načela, a njihovi radovi postaju individualizirani jer počinju razvijati osobne simbole za pojedine ljude ili predmete u okolini.

Konstruktivizam kakav izvorno zamišlja Piaget zanemaruje ideju čovjeka kao socijalnog i kulturnog bića pa se često kritizira da je dijete u konstruktivizmu „osamljenik“ (Miljak, 2007: 236). Taj nedostatak nastoji riješiti socijalni konstruktivizam, odnosno **sociokonstruktivizam**,

koji utemeljuje Vygotsky. Osnovna pretpostavka sociokonstruktivizma jest to da je čovjek primarno socijalno biće na čiji razvoj utječu socijalna i kulturalna okolina te da se svi psihički procesi u razvoju prvo pojavljuju kao socijalni procesi između osoba, a tek onda kao unutarnji procesi (Miljak, 2007). Na području umjetnosti Vygotsky (1975) smatra da su igra i umjetnost kod djece srodne aktivnosti pa je omogućavanje slobodnog rada i istraživanja likovno-tehničkim materijalima bitan dio nastave likovne kulture.

3.1.5.5 Gardnerova teorija višestrukih inteligencija

Howard Gardner veliki je ekspert na području razvojne psihologije, u knjizi *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (Okviri uma: teorija višestrukih inteligencija, 1983) iznosi izazov dotad uobičajenom poimanju inteligencije te predlaže postojanje sedam inteligencija, a zatim je 1999. u knjizi *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century* dodao osmu i pretpostavio mogućnost devete (Armstrong, 2006).

Gardner teorijom višestrukih inteligencija želi osloboditi ljudski potencijal od ograničenja koje nameće mjerenje kvocijenta inteligencije te smatra da se inteligencija više odnosi na sposobnost 1. rješavanja problema i 2. oblikovanja proizvoda u određenom kontekstualnom i prirodnom okružju (Armstrong, 2006). Upravo ta šira Gardnerova perspektiva pristupu definiranja inteligencije te njegovo znanstveno djelovanje posljednjih nekoliko desetljeća bavljenja istraživanjem dječje osjetilne i perceptivne sposobnosti, utjecala je na demistifikaciju koncepta inteligencije, čime je ona postala „funkcionalni koncept čije se djelovanje može prepoznati u mnoštvu primjera iz svakodnevnog života“ (Armstrong, 2006:14). Gardner (1983) u teoriji višestrukih inteligencija ističe da postoji sedam oblika inteligencije, a to su: verbalno-lingvistička, logičko-matematička, vizualno-prostorna, tjelesno-kinestetička, glazbena, intrapersonalna i interpersonalna, a zatim definira (Gardner, 1999) i osmu prirodoslovnu inteligenciju te najavljuje i mogućnost postojanja devete tzv. egzistencijalne inteligencije. Sudjelovanjem u nastavnom predmetu likovna kultura, učenici mogu razvijati svoju vizualno-prostornu inteligenciju, koja uvjetuje njihovo razumijevanje vizualnog i prostornog svijeta i sposobnosti da ga prikazuju u svojim likovnim radovima. Rad s materijalima i kretnje potrebne u radu istovremeno razvijaju i tjelesno-kinestetičku inteligenciju, a ako se prepoznaje i uloga umjetnosti u izražavanju, autorefleksiji i komunikaciji, nastava likovne kulture može razviti i intrapersonalnu i

interpersonalnu inteligenciju učenika. Gardnerova (1999) empirijska istraživanja pokazala su da se putem likovne umjetnosti razvijaju sljedeće sposobnosti: a) sposobnost percepcije, b) sposobnost konceptualizacije, c) sposobnost produkcije.

Armstrong (2006) unutar modela teorije višestrukih inteligencija ističe nekoliko važnih odlika:

- Svaka osoba posjeduje svih osam inteligencija
- Većina ljudi može razviti svaku inteligenciju do zadovoljavajuće razine kompetencije
- Inteligencije obično imaju složeno zajedničko djelovanje
- Postoje mnogi načini kako biti inteligentan unutar svake kategorije

Turković (2009) navodi da je Gardnerova teorija upozorila na to da u obrazovnom procesu treba voditi računa o individualnim karakteristikama učenika, odnosno da neki učenici lakše uče služeći se vizualnim alatom, a drugi audio ili pisanim materijalom, stoga škola treba omogućiti razvitak svih sposobnosti podjednako. Škola koja koristi višestruke inteligencije predana je razvijanju razumijevanja kod učenika te ih potiče da znanje koriste u rješavanju problema i zadataka s kojima se susreću u široj zajednici, a istodobno teži poticanju jedinstvenog spoja inteligencija kod svakog učenika, procjenjujući pravilnost njihova razvoja primjeren svakoj inteligenciji (Gardner 1993, prema Armstrong 2006).

3.1.6 Standardizacija i usmjerenost na učeničke kompetencije

Iako se od 1960-ih godina do danas najviše ističe uloga umjetnosti u socijalnim funkcijama čovjeka, umjetnost često zauzima marginalno mjesto u obveznom obrazovanju (Eisner, 2002). Pokret standardizacije koji se javlja krajem 20. stoljeća još više oblikuje nastavu obveznog obrazovanja mnogih zemalja u skladu s njihovim političkim i ekonomskim ciljevima (Kupier i sur., 2005; Lersch, 2005) pa se kreativnost i izražavanje likovnim jezikom često nastavljaju zanemarivati u osnovnim školama.

Krajem 20. stoljeća započinje **pokret standardizacije** obrazovanja, odnosno donose se **obrazovni standardi** kao mjerila uspješnosti školskog sustava. Iz pedagoške perspektive, obrazovni standardi bi se trebali odnositi na škole i određivati kako škole moraju urediti okruženje koje učenicima omogućava razvoj njihovih individualnih sposobnosti i potencijala (Bašić, 2007b). Međutim, obrazovni standardi u praksi „konkretiziraju opće obrazovne ciljeve u obliku naloga za djelovanje

koji utvrđuju što pojedini učenik/učenica moraju moći ako te ciljeve trebamo smatrati dostignutima“ (Lersch, 2005: 90). Dakle, pokret standardizacije prioritetizira mjerenje učeničkih postignuća (*output*-paradigma) kako bi se utvrdilo jesu li zadovoljili obrazovne standarde koje postavlja obrazovna politika (Bašić, 2007a).

Jedna od kritika standardizacije obrazovanja je ta da se nastava svodi na one discipline koje se smatraju važnima za ekonomski razvoj zemlje u budućnosti (npr. STEM discipline¹), čime se zanemaruje **humanistički pristup** odgoju i obrazovanju koji proizlazi iz humanističke psihologije nastale sredinom 20. stoljeća, a temelji se na sljedećim trima polazištima (Glassman i Hadad, 2009: 279-281):

- Ponašanje čovjeka uvjetovano je njegovim poznavanjem i razumijevanjem svijeta pa samo pojedinac može objasniti motivaciju svog ponašanja.
- Ponašanje se odlučuje ovisno o subjektivnoj procjeni situacije.
- Ponašanje je smisleno jer svaki pojedinac daje svojim radnjama svrhu ili vrijednost.

Uzimajući u obzir navedena polazišta, neka od obilježja humanističkog pristupa uključuju usmjerenost na individualnog učenika, planiranje nastave koja uključuje interakcije među učenicima i poticanje samostalna učenja (Bognar i Simel, 2013). Važno obilježje humanističkog pristupa je i to da se u nastavi nastoji razviti kreativnost učenika tako da se potiče razmišljanje o novim načinima primjene predmeta (npr. likovni materijali) koje znaju upotrebljavati na uobičajen način (Miljak, 2013).

Za uspješnu provedbu humanističkog pristupa u odgoju i obrazovanju, odnos učitelja i učenika uvijek mora biti „u funkciji poticanja rasta i razvoja ličnosti, a ako nije, onda se ne može zvati odgojem“ (Bognar, 1999: 35). Međutim, ako je nastava usmjerena na zadovoljavanje obrazovnih standarda, postoji rizik zanemarivanja onih zadataka koji su potrebni za ostvarivanje odgojnih ciljeva. Dakle, problem pokreta standardizacije je taj da “obrazovni standardi ne mogu biti agensi cjelovitog obrazovanja osobnosti” (Bašić, 2007a: 34). Razlog tome je to što standardizirani testovi tipa PISA samo punktualno mjere uspjeh, a svi su ostali učinci odgojno-obrazovnog procesa (npr.

¹ Znanost, tehnologija, inženjering, matematika (engl. STEM — *Science, Technology, Engineering, Mathematics*)

razvoj ličnosti, razvoj samosvjesnosti, proceduralna umijeća i sl.) izostavljeni iz evaluacije kvalitete odgoja i obrazovanja.

Osim zanemarivanja odgojne strane odgojno-obrazovnog procesa, trenutačni obrazovni standardi zanemaruju mnoga područja poput umjetničkog. Iako OECD (1999) navodi da je svrha testova PISA ispitati znanja i vještine potrebne za život u odrasloj dobi, oni su ograničeni na vještine i znanja čitanja, matematike i prirodnih znanosti. Međutim, navedeni predmeti nisu dostatni za razvoj svih sposobnosti učenika koje su potrebne za uspješan odgoj i obrazovanje.

Kreativnost je jedna od ključnih sposobnosti za život u društvu znanja jer ako se takvo društvo temelji na korištenju znanja za proizvodnju novog znanja, pojedinci moraju znati razmišljati izvan zadanih okvira kako bi proizveli inovacije. Međutim, Robinson (2011) ističe da je kreativnost u suvremenim odgojno-obrazovnim sustavima povezana isključivo s umjetničkim područjima i kao takva isključena iz ostalih nastavnih predmeta, iako se sposobnost kreativna mišljenja mora razviti u svim disciplinama ako škole žele odgajati i obrazovati pojedince koji mogu stvarati inovacije i time biti konkurentni na globalnom tržištu rada. Pokazalo se i da razvoj kreativnosti kroz sudjelovanje u umjetničkim aktivnostima ima pozitivan efekt na samopouzdanje, samopoštovanje, sposobnost izražavanja i sposobnosti koncentracije (Bungay i Vella-Burrows, 2013; Swindells i sur., 2013).

Kada je riječ o cjelovitu razvoju djece, holistički pristup pridaje podjednaku važnost odgojnim i obrazovnim ciljevima te smatra da je važno razviti sve oblike inteligencije, sposobnosti i mogućnosti učenika kroz nastavu. Obrazovni standardi trenutačno mjere samo uspjeh učenika u određenim predmetima pod pretpostavkom da će rezultati biti pokazatelj sposobnosti primjene znanja izvan škole, ali nitko ne može garantirati da će učenici to uspješno i napraviti kada završe školu (Herzog, 2014).

Pojmovi **cjeloživotno obrazovanje** (*lifelong education*) i **cjeloživotno učenje** (*lifelong learning*) javljaju se 1920-ih godina, ali koncept cjeloživotnog obrazovanja i učenja širi se i prihvaća na UNESCO-ovim međunarodnim konferencijama za obrazovanje odraslih koje su održane 1960. i 1965. (Pastuović, 2008). Priprema učenika za cjeloživotno učenje jedan je od važnijih ciljeva suvremenog odgoja i obrazovanja, ali „škola prije svega poučava važnost škole“ (Von Hentig, 2006: 112). Dakle, ako se pokret standardizacije ograniči isključivo na ispitivanje logičko-

matematičke i verbalno-lingvističke inteligencije učenika, postoji rizik da se osposobljavanje učenika za cjeloživotno učenje ne ostvari.

Lersch (2005) isto tako smatra da se standardizacijom obrazovanja ne mogu ostvariti zadani ciljevi razvoja učeničkih kompetencija jer učitelji nisu adekvatno pripremljeni za promjene u nastavi koje dolaze s pokretom standardizacije. Usprkos pretpostavkama da uspješnost školskih sustava ovisi o broju učenika u razredima, financijskim ulaganjima u obrazovni sustav, oblik sustava (jedinstven ili diferenciran), broju sati nastave ili o mnogim drugim obilježjima, samo se kvaliteta poučavanja pokazala kao ključna determinanta najuspješnijih obrazovnih sustava (Palekčić, 2008b). Dakle stvaranje sustava izobrazbe učitelja koji se fokusiraju na razvoj profesionalnih kompetencija relevantnih za kvalitetu nastave mora biti prioritet kako bi se stvorio uspješan obrazovni sustav koji potiče razvoj svih mogućnosti i sposobnosti učenika.

3.2 Metodologija izgradnje predmetnog kurikuluma likovne kulture

Izgradnja predmetnog kurikuluma polazi od nastave usmjerene na učenika koja podrazumijeva svojevrsan kreativni položaj između učenika i nastavnika te inovativan pristup u odgojno-obrazovnom procesu, usmjeren na aktivno učenje. Matijević i Radovanović (2011) opisuju da je u takvoj nastavi uloga učenika iz pasivnog promatrača promijenjena u aktivnog sudionika koji radom na izvršenju određenog zadatka doprinosi razvoju u kognitivnom, afektivnom ili motoričkom području povezanim s ciljem učenja. Prema Jurčiću (2014) metodologiju izgradnje predmetnog kurikuluma moguće je utemeljiti na kurikulumskom krugu koji podrazumijeva cjelovit pristup odgoju i obrazovanju. Takav pristup ogleda se u definiranju: općih ciljeva učenja – odgojni, materijalni i funkcionalni te posebnih ciljeva – kompetencije učenika (naučiti učiti, vješto komunicirati, kritički misliti, biti informatički pismeni, biti poduzetan, postavljati životne ciljeve, rješavati probleme, timski raditi i regulirati odgovorno ponašanje); sadržaja učenja (postavljeni na temeljnoj razini, interdisciplinarnoj, povezujućoj razini i na razini količine pojmova); situacija i strategija poučavanja i učenja (definirane metode, razumna umrežena kombinacija socijalnih oblika rada, didaktičkih načela i sustava suvremene nastave) te vrednovanja učenikova postignuća i samovrednovanja svog rada (Jurčić, 2014: 85).

Učitelj koji navedene sastavnice metodologije izgradnje predmetnog kurikuluma razumije i primjenjuje u svom profesionalnom radu, na način da traži didaktičko-metodičke načine kako

nastavu učiniti primjerenom svakom učeniku, moći će isto primijeniti i u kreiranju metodologije izgradnje predmetnog kurikuluma likovne kulture. Predmetni kurikulum prema Previšiću (2005) svojevrsna je smjernica za učiteljevu svakodnevnu praktičnu didaktičku djelatnost u kojoj učenici uče aktivno, kreativno, partnerski, projektno, otkrivajućim načinom u prijateljskom ozračju, kako bi iskoristili svoje potencijale i postigli dobre rezultate.

3.2.1 Ciljevi nastave likovne kulture

Svaki sadržaj i aktivnost u procesu odgoja i obrazovanja, a samim time i u likovnoj kulturi treba imati svoj cilj koji je moguće ostvariti s učenicima određene dobi (Herceg, Rončević i Karlavaris, 2010). U didaktičkoj teoriji definirani su cilj i zadaci kao ishodište svakog odgojno-obrazovnog procesa, prema čemu je cilj uopćena i sažeta formulacija intencije, a zadaci razrada i konkretizacija cilja, koji mogu biti odgojni i obrazovni (Bognar i Matijević, 2002).

U skladu s didaktičko- metodičkim osnovama za izvođenje nastavnog sata likovne kulture prema Grgurić i Jakubin (1996) razlikujemo ciljeve, odnosno zadatke koje dijelimo na: *obrazovne i odgojne*.

Obrazovni zadaci podrazumijevaju: *stjecanje znanja* (uočavanje i usvajanje likovnih problema, usvajanje rada likovnom tehnikom, uočavanje likovnih i likovno-tehničkih problema na likovno umjetničkom djelu/reprodukciji) i *razvijanje sposobnosti* (intelektualne sposobnosti s naglaskom na divergentnom mišljenju te razvoj mašte i emocija).

Odgojni zadaci odnose se na razvoj cjelokupne osobe (razvijanje estetičkih kvaliteta, mišljenje i kreativno mišljenje, inicijativnost, upornost, samostalnost...).

Karlavaris (1991) ciljeve nastave likovne kulture dijeli u četiri kategorije, a to su likovno-odgojni ciljevi, likovno-obrazovni ciljevi, opće-odgojni ciljevi te ciljevi povezani s pripremom za rad, proizvodnju, društveni i politički život.

Likovno-odgojni ciljevi oni su ciljevi koji razvijaju predmetno-specifične sposobnosti učenika. Neki su od ciljeva koji se svrstavaju u ovu kategoriju razvijanje motoričkih vještina, razvoj osjećaja za estetiku, razvijanje razmišljanja i kreativnog mišljenja te usvajanje znanja o likovnom jeziku i razvoj likovnog/vizualnog mišljenja.

Likovno-obrazovni ciljevi podrazumijevaju teorijska znanja vezana uz kulturnu baštinu vlastite kulture, ali i ostalih kultura. U ovu kategoriju ciljeva likovne kulture mogu se svrstati upoznavanje likovno-umjetničkih djela, poznavanje povijesti umjetnosti i teorijska znanja vezana uz područja likovnih umjetnosti, vizualne komunikacije, itd.

Opće-odgojni ciljevi obuhvaćaju razvoj ličnosti i kvaliteta koje se razvijaju kroz likovnu kulturu kao i kroz ostale nastavne predmete. Neki su od primjera takvih ciljeva razvoj aktivnog i istraživačkog odnosa prema okolini, razvijanje socijalnih vještina, razvoj tolerancije i razvoj moralnih vrijednosti.

Ciljevi povezani s pripremama za rad i društveno-politički život obuhvaćaju sve sposobnosti koje učenici mogu praktično primijeniti u situacijama izvan škole. Sposobnosti koje se razvijaju radom na ovim ciljevima uglavnom osposobljavaju učenike za sudjelovanje u radnim i proizvodnim procesima, ali socijalne vještine i izražavanje kroz praktične likovne aktivnosti su neki od primjera vještina koje učenicima mogu koristiti i društveno-političke svrhe.

Suvremena nastava likovne kulture može se definirati kao „specifičan proces poučavanja i učenja, u kojem se ostvaruju višestruki ciljevi odnosno postiže se cjelovit likovni razvoj – razvijanje individualnih likovnih mogućnosti svakog učenika, što obuhvaća njegovanje doživljajnih sposobnosti, socijalizaciju, likovno (estetsko) kultiviranje, bogaćenje znanja o likovnim pojmovima i razvoj motoričkih spretnosti“ (Tacol, 2003: 9).

Navedeni ciljevi ostvaruju se primjenom suvremenih nastavnih strategija kojima se proces poučavanja prilagođava potrebama i razvojnim mogućnostima svakog učenika, potiče radoznalost i intrinzična motivacija i smanjuje dekontekstualizirano učenje, odnosno znanje koje je samo sebi svrhom (Tomljenović, Novaković 2013.).

Prilikom izgradnje predmetnog kurikuluma likovne kulture kompetentni učitelji trebali bi pokazati sposobnost formuliranja ciljeva likovnog odgoja i obrazovanja na način da obuhvate sve navedene kategorije jer se tako učenicima omogućava cjelovit razvoj.

3.2.2 Nastavne metode u nastavi likovne kulture

Mnoge nastavne metode u likovnoj umjetnosti javljale su se i gubile ovisno o razumijevanju uloge likovne umjetnosti. Primjerice, u koncepciji likovne kulture u tehničko-imitativnoj fazi razvoja pogodovale su imitativne metode, shematske metode, crtanje po diktatu i sl.

Suvremen koncept likovnog odgoja i obrazovanja razumije važnost umjetničkog područja u holističkom razvoju djece, pa se nastavne metode koje pogoduju tom konceptu mogu podijeliti u tri kategorije: verbalno-tekstualne metode, ilustrativno-demonstrativne metode i eksperimentalno-laboratorijske metode.

Verbalno-tekstualne metode nastavne su metode kojima se znanje prenosi kroz usmenu i pisanu riječ pa se u ovu kategoriju svrstavaju metoda usmenog izlaganja, metoda dijaloga te metoda čitanja i rada na tekstu (Karlavaris, 1991). Metoda usmenog izlaganja koristi se onda kada je učenicima potrebno razlagati likovnu strukturu, tumačenje zadanih problema ili opisivati nešto vezano uz likovnu umjetnost, a usmeno izlaganje se još koristi i kod pripovijedanja kao načina prijenosa znanja i poticanja kreativnosti učenika (Grgurić i Jakubin, 1996).

Metoda čitanja i rada na tekstu koristi se kako bi se verbalni sadržaj izrazio likovnim jezikom (Grgurić i Jakubin, 1996). Vrlo je važno da se kod rada na tekstu odaberu oni dijelovi koje učenici mogu prikazati likovnim jezikom u skladu sa svojim uzrastom i mogućnostima. Ova je metoda važna u likovnoj kulturi jer istovremeno razvija verbalno-lingvističku i vizualno-prostornu inteligenciju učenika.

Metodom dijaloga kroz razgovor s učenicima o njihovim likovnim radovima potiče se razvoj njihova kreativnog mišljenja i kritičke rasprave o likovnim radovima i umjetničkim djelima. Prilikom razgovora s djecom o likovnim radovima, učitelji moraju imati na umu da djeca u primarnom obrazovanju (6 - 11 godina) uglavnom ne razrađuju izgled proizvoda unaprijed, a ono što stvaraju ima osobno značenje koje oni razumiju (Edwards, 2010). Zbog toga je važno izbjegavati sljedeće situacije kada se koristi metoda dijaloga u nastavi likovne kulture (Rinker, 2000: 75):

- Učitelji ne bi trebali pitati učenike o tome što planiraju napraviti već im treba omogućiti da se izražavaju neovisno o tome kako završeni rad ispadne.

- Učitelji ne bi trebali osobno interpretirati značenje likovnih radova djece, ali trebali bi izraziti interes i potaknuti učenike da sami verbaliziraju značenje svojih radova.
- Učitelji bi trebali izbjegavati komentiranje urednosti likovnih radova kako bi se djeca nastavila kreativno izražavati, ali mogu davati specifične prijedloge o tome što bi još učenici mogli razmotriti u procesu stvaranja.

Ilustrativno-demonstrativne metode one su metode koje se koriste za prikazivanje predmeta i demonstriranje određenih radnji pa su stoga veoma prikladne za nastavu likovne umjetnosti u kojoj učenici moraju imati vizualne primjere onoga što se od njih očekuje i usvojiti motoričke sposobnosti za rješavanje likovnih problema (Karlavaris, 1991). Metoda demonstracije prikladna je za pokazivanje svega što učenici mogu doživjeti percepcijom (Grgurić i Jakubin, 1996).

Eksperimentalno-laboratorijske metode temelje se na aktivnostima, praktičnim istraživanjima i radu kako bi učenici iskustvenim učenjem direktno usvojili određeno znanje ili sposobnost. Nisu svi oblici rada prikladni za iskustveno učenje jer ne donose svi oblici rada željene rezultate pa se u nastavi likovne kulture moraju primijeniti sustavne metode poput metode samostalnog rada, metode rješavanja problema, metode iskustvenog učenja i analitičko promatranje (Tomljenović, 2014).

Osim navedenih nastavnih metoda, moraju se spomenuti i četiri metode koje se mogu koristiti isključivo u nastavi likovne kulture, a to su (Karlavaris, 1991; 128-130):

- *Metoda likovno-estetske komunikacije*: Ova je metoda okarakterizirana estetskom komunikacijom koja se može usmjeravati na prijenos estetske vrijednosti na učenike u likovnom procesu (metoda estetskog kultiviranja) ili na određenu oblast specifične likovne aktivnosti kako bi se umnožila likovna osjetljivost (metoda umnožavanja i elaboriranja osjetljivosti).
- *Metoda istraživanja*: Ova metoda naglašava kreativni proces, a može se primijeniti na način da se ljudski osjećaj transponira kao simboličan likovni znak (metoda transponiranja) ili tako da se posrednim stimulansima umjesto direktnim uputama za rješavanja zadataka navodi učenike da razmotre širok spektar mogućih ideja kako bi se zadatak kreativno riješio (metoda posrednih stimulansa).

- *Metoda kompleksnosti:* Ova metoda temelji se na pretpostavci da se u kreativni proces ne ulazi jednosmjerno već da je proces nepredvidljiv, a u praksi se primjenjuje tako da se isprepliću suprotnosti poput aktivnosti učitelja i učenika ili racionalne i emocionalne cjeline (metoda preplitanja) ili da tijekom jednog procesa učitelj mijenja postupke i poticaje kako bi se istaknuli likovni faktori u specifičnom trenutku i promijenili kreativni proces i njegov rezultat (metoda naizmjeničnih utjecaja).
- *Metoda autonomnih postupaka:* Ova metoda smatra da je likovni razvoj individualan pa stoga i svaki učenik ima pravo tražiti svoja alternativna rješenja ili varijante rješenja uz podršku učitelja (metoda alternative i varijanti), a učitelj može i smišljati aktivnosti tako da one ostvaruju kod učenika stečeno iskustvo koje se kasnije može ponovno upotrijebiti (metoda osvještavanja likovnog senzibiliteta).

Tomljenović i Novaković (2013) prikazuju u istraživanju provedenom među učiteljima razredne nastave u Primorsko-goranskoj županiji da u nastavi najčešće koriste opće nastavne metode, kao što su metoda razgovora, metoda demonstracije i metoda usmenog izlaganja. Puno manje pažnje pridaje se specifičnim likovnim metodama, kao što su metoda transponiranja i alternativa, samostalno shvaćanje, estetska komunikacija, metoda autonomnih likovnih postupaka i mnoge druge nastavne metode. Pretpostavlja se da razlog tome leži u nedostatku razvoja suvremenih kompetencija u inicijalnom i stručnom obrazovanju učitelja (Tomljenović i Novaković, 2013), ali još uvijek ne postoji dovoljan broj istraživanja kompetencija učitelja na umjetničkom području u Hrvatskoj kako bi se utvrdilo postojeće stanje kompetencija nastavnika i donijelo prijedloge o novim sustavima stručnog usavršavanja koji bi unaprijedili nastavu likovne kulture.

3.2.3 Nastavna sredstva i pomagala (mediji i multimediji) u nastavi likovne kulture

Nastava likovne kulture odgojno-obrazovni rad je u kojem se osim likovnih tehnika koje učenici koriste u svom likovnom izražavanju koriste i druga nastavna sredstva i tehnička pomagala kako bi sama likovna aktivnost bila produktivna, odnosno kako bi se učenici susreli s različitim načinima i tehnikama upoznavanja novih sadržaja (Herceg, Rončević i Karlavaris, 2010).

Mediji i multimediji osnovna su sredstva i/ili pomagala koja se koriste u nastavi. Mediji su „nositelji i/ili prenositelji informacija“ (Dohmen, prema Blažić, 2007: 38). Kao sredstvo mediji imaju ulogu nositelja informacija, a kao pomagalo predstavljaju prenositelja informacija. (Herceg,

Rončević i Karlavaris, 2010) Prema Poljaku (1985) sredstva su izvori znanja, a pomagala oruđa za rad.

Mediji metodičko-didaktičku ulogu dobivaju u trenutku kad informacije koje posjeduju i prosljeđuju služe za učenje i poučavanje učenika. Nastavna sredstva i pomagala po funkciji koju realiziraju mogu se podijeliti u tri kategorije (Hreceg, Rončević i Karlavaris, 2010: 92):

- *Likovni materijali, pribori i tehnike – produktivni medij:* Predstavljaju osnovna sredstva kojima se učenici izražavaju, koji nam omogućuju nastajanje likovnog produkta. Uloga je učitelja odabrati materijale za likovno oblikovanje kojim će učenici raditi ovisno o njihovu uzrastu, njihovim individualnim potrebama ili o karakteristikama likovnog problema koji učenici moraju riješiti.
- *Nastavna sredstva i pomagala – reproduktivni mediji:* Nositelji su i prenositelji informacija potrebnih za usvajanja novih spoznaja prilikom likovnog izražavanja različitim likovnim tehnikama.

Odnose se na sve predmete koji mogu poticati učenike na sudjelovanje u nastavi ili mogu služiti kao model za demonstraciju ili rad, a neki su od primjera nastavnih pomagala fotografije i tekstovi iz udžbenika, reprodukcije umjetničkih djela, izvorna umjetnička djela, sredstva koja su učitelji sami napravili te didaktički neoblikovani materijali. (Karlavaris, 1993)

Pri izvedbi nastave likovne kulture mogu se koristiti različiti mediji i multimediji, pomoću kojih se mogu istraživati i objasniti likovni problemi: episkop, dijaprojektor, grafoskop, TV, film, video, LCD-projektor, računalo i različite multimedijske obrazovne podrške i računalni programi... S obzirom na vrstu percepcije koja se potiče kod učenika uporabom medija, dijelimo ih na: auditivne, vizualne, taktilne, kinestetske, gustativne i olfaktivne.

- *Materijalna sredina:* Odgovarajući prostor u kojem se s učenicima realizira aktivnost likovnog izražavanja te omogućava pristup nastavnim sredstvima koja mogu uključivati multimedije (CD, TV, PC i sl.), audio medije, taktilne medije, olfaktivne medije ili okusne medije. Materijalna sredina treba biti poticajna, dobro opremljena i multimedijalna.

Razvojem informacijsko-komunikacijske tehnologije javlja se i mogućnost primjene računala i ostalih multimedijskih uređaja kako bi nastava likovne kulture odgojila učenike za život u multimedijском društvu. Međutim, suvremeni učitelji nisu osposobljeni za odgajanje učenika u

multimedijском društvu jer silabusi učiteljskih studija upozoravaju da su internet i mobilni telefoni opasni za odgoj i razvoj učenika, ali ne osposobljavaju učitelje za usmjeravanje odgoja i obrazovanja na način da učenici razvijaju kompetencije za život i odgovornu uporabu tih medija (Matijević, 2011). Tot i Klapan (2008) ističu da su primjena informacijsko-komunikacijskih znanja i tehnologija u nastavi i učenju te sposobnost primjene informacijsko-komunikacijskih znanja i vještina za izbor i uporabu kvalitetnih izvora informacija ključna područja učiteljskih kompetencija na koja je potrebno usmjeriti ciljeve programa stalnog stručnog usavršavanja učitelja.

3.2.4 Socijalni oblici rada u nastavi likovne kulture

Kao i u drugim nastavnim predmetima tako i u nastavi likovne kulture izmjenjuju se različiti socijalni oblici rada, a odabir ovisi o ciljevima, zadacima i sadržaju (likovnim problemima) koje učenici trebaju tijekom nastavnog sata usvojiti.

Frontalni oblik rada kao socijalni oblik rada podrazumijeva rad jednog nastavnika pred razrednim odjeljenjem, ali i pedagošku situaciju u kojoj svi učenici u razredu pažljivo prate nastavnikovo predavanje i poučavanje (Bognar i Marijević 2002).

Kao socijalna forma frontalni oblik nastave ima svoje prednosti i nedostatke. Prema Bognar i Matijević (2002) najvažnija prednost navedenog oblika rada ogleda se u ekonomičnosti, jer se odjednom mogu poučavati svi učenici u razrednom odjeljenju, a najveći je nedostatak nemogućnost učitelja da istovremenim radom s velikom grupom učenika uzima u obzir individualne karakteristike svakog pojedinog učenika. Da bi se prevladali navedeni nedostaci frontalne nastave, razni autori (Jurčić, 2012; Matijević i Radovanović, 2010) navode kako je rješenje u kombinaciji frontalne nastave s ostalim socijalnim oblicima nastave, ali i u kombiniranju raznovrsnih nastavnih strategija. Upravo se kombinacija frontalnog oblika rada s drugim socijalnim oblicima rada provodi u nastavi likovne kulture. Mogli bismo reći da je u nastavi likovne kulture frontalni oblik rada neophodan na samom početku pri demonstraciji likovne tehnike kojom će učenici raditi, zatim pri motivaciji, kada učitelj predstavlja na različite načine novi likovni problem, analizira likovno-umjetničko djelo kako bi približio i osvijestio učenicima elemente likovnog jezika koji su važni za kasniju realizaciju učeničkih likovnih radova.

Individualni oblik rada ili samostalan rad učenika podrazumijeva svaku aktivnost koja nastaje nakon zajedničkog dogovora između učitelja i učenika, kada učitelji nakon objašnjavanja i pokazivanja traže od učenika da individualno riješe neke zadatke, da nešto kreiraju, propitaju, istraže (Matijević i Radovanović, 2010).

Samostalan rad učenika kao socijalna forma zauzima najveći dio sata likovne kulture, kada učenici individualno rade na realizaciji svog likovnog produkta. Ujedno taj socijalni oblik rada omogućava individualni pristup učitelja u nastavi likovne kulture svakom učeniku, što je od velike vrijednosti kod poticanja na rad te rješavanja nekih nejasnoća ako učenici nisu do kraja shvatili zadatak koji trebaju ostvariti.

Razvoj i napredovanje učenika možemo očekivati samo ako je u tom radu naglašena njihova aktivnost. Upravo korištenje raznovrsnih intelektualnih, senzornih, praktičnih ili izražajnih aktivnosti omogućava razvoj učenika (Bognar i Matijević 2002). Mogućnosti učenika pri provođenju takvih aktivnosti u nastavi likovne kulture vrlo su različite te ovise o njihovim individualnim karakteristikama, odnosno razlikama.

Individualan rad je jedan od najvažnijih principa likovne kulture jer podrazumijeva slobodu samostalna i originalna načina likovnog izražavanja svakog učenika. Cilj je ovim načinom rada omogućiti učenicima da na kreativan način pristupe ostvarenju likovnog zadatka, pri čemu je od velike važnosti podrška i usmjeravanje nastavnika individualnim pristupom svakom učeniku kroz razgovor o likovnoj aktivnosti. Ovaj oblik rada daleko je zahtjevniji od frontalnog oblika rada koji je najčešći socijalni oblik rada u drugim predmetima te je vrlo bitan element u razvijanju kritičkog i kreativnog mišljenja kao jednih od ishoda nastave likovne kulture.

Rad u parovima ima velik motivacijski utjecaj na aktivnosti učenika, pri čemu se učenici međusobno kontroliraju i potiču na rad (Bognar i Matijević, 2002). Odnosno kod rada u parovima učenici međusobno surađuju i intenzivnije komuniciraju.

Postoje različite varijante organizacije rada učenika u parovima koje se postižu podjelom zadataka među parovima (Buj, 1983, prema Bognar i Matijević, 2002):

- *Svi parovi rade isključivo identičan zadatak*
- *Svi parovi rade jedan dio identičnog zadatka*

- *Grupa parova radi identičan zadatak*
- *Svaki par u odjeljenju radi poseban zadatak*

Kod aktivnosti u parovima postiže se puno intenzivnija komunikacija nego u većim grupama (Bognar i Matijević, 2002), ali ujedno na rješavanju nekih likovnih zadataka unutar para može isto tako doći do podjele, u kojima se učenici međusobno dogovaraju tko će nešto raditi te nakon dogovora svako radi svoj dio zadatka individualno. Pri samostalnom radu učenika u parovima učitelj kontrolira je li učenicima jasan zajednički cilj, kako se osjećaju pojedini članovi para, kako prihvaćaju jedan drugog, kakva im je suradnja te dopunjuju li se uspješno (Buj, 1983:54, prema Bognar i Matijević, 2002). Buljubašić-Kuzmanović (2006) ističe da radom u paru učenici uče jedni od drugih te da je takav oblik dobar početak za skupne aktivnosti koje zahtijevaju suradnju.

Rad u skupinama (grupni rad)

U suvremenoj nastavi sve se veća važnost pridaje grupnom obliku učenja zbog njegovih pozitivnih učinaka na razvoj socijalnog ponašanja djeteta.

Bognar i Matijević (2002) navode da taj socijalni oblik uklanja nedostatke frontalnog učenja učenika. Klippert (2011) ističe kako učitelj, ako želi unaprijediti raznolike sposobnosti učenika, treba im omogućiti da sami preuzmu odgovornost za rad i učenje u školi što se upravo postiže primjenom grupnog rada u nastavi. Odnosno grupni rad osim što učenicima omogućuje preuzimanje odgovornosti, ujedno osigurava kvalitetnu komunikaciju i suradnju pri realizaciji zajedničkog rada.

Grupni rad poželjno je koristiti u nastavi likovne kulture, iako se ne koristi toliko često u odnosu na frontalni i individualni rad. Grupni rad može podrazumijevati ostvarivanje istog zadatka u svim grupama, odnosno nediferencirani grupni rad, ili svaka grupa realizira svoj zadatak tzv. diferencirani grupni rad (Bognar i Matijević, 2002).

Timski rad

Kod timskog rada naglasak je na jednakosti među članovima, a status i pozicija voditelja/nastavnika manje su naglašeni (Buljubašić-Kuzmanović, 2006). Takvim se radom potiče međusobna interakcija, suradnja i prihvaćanje odgovornosti svih članova tima, otvorenom

komunikacijom i diskusijom u cilju donošenja zajedničkih odluka. Buljubašić-Kuzmanović (2006) uspješnu komunikaciju u timu opisuje kao rezultat međusobnog povjerenja i osjećaja sigurnosti za sve članove, u kojoj se suradnjom u timu razvija empatija, povezanost među članovima, priznaje pravo na različitost u mišljenju, sposobnostima i ponašanju. Poljak (1984) smatra da je timska nastava „personalna integracija, odnosno zajedništvo nastavnika i ostalih pomoćnih suradnika u nastavi u izvođenju zajedničkog programa rada s određenom skupinom učenika.“

Prema Klippertu (2001) timski rad prije svega znači surađivati, senzibilno pridržavati se pravila i pritom se koncentrirati na izvršavanje zadatka. Timski rad podrazumijeva istovremen konstruktivan rad koji vodi ostvarenju određenog cilja te na povezivanju same grupe, a to se može osigurati uz pomoć „grupnih vježbi i opširnih objašnjenja; za njega su potrebna uigrana pravila, tijek i rutina interakcija“ (Klippert, 2001: 15).

Dobro organizirana timska nastava uključuje izmjenjivanje raznih socijalnih oblika rada, od individualnog i individualiziranog, preko rada u parovima i manjim grupama do onog s velikim grupama učenika (Bognar i Matijević, 2002). Tomljenović i Novaković (2013) istražujući korištenje socijalnih oblika rada u nastavi likovne kulture prema dobivenim podacima utvrdile su da su prednosti grupnog i timskog rada još nedovoljno prepoznate i korištene budući da ih više od polovice učitelja u nastavi likovne kulture koristi povremeno. Grupni i timski rad mogu se koristiti u svim etapama nastavnog sata likovne kulture, kao dio nastavne strategije usmjerene ka poticanju aktivna i suradničkog učenja.

3.3 Organizacija i vođenje odgojno-obrazovnog procesa likovne kulture

Kompetencija organizacije i vođenja odgojno-obrazovnog procesa očituju se prema Jurčiću (2014) u znanjima, vještinama i stavovima učitelja koji omogućuju stvaranje produktivnih procesa učenja za svakoga učenika. Što se odnosi na učiteljev jasan, razumljiv i strukturiran prikaz novih sadržaja, zatim u izboru didaktičkih alternativa, prema konkretnim nastavnim situacijama i postavljenim ciljevima i zadacima te u razumnoj kombinaciji nastavnih metoda i socijalnih oblika rada, didaktičkih sustava nastave i didaktičkih načela. Artikulacija sata treba biti utemeljena na dogovoru, realizaciji dogovora i zajedničkom vrednovanju.

Kompetentnosti nastavnika u organiziranju nastavnoga sata doprinosi demokratski stil vođenja nastave koji se odražava kroz uvažavanje učenikova mišljenja i interesa, uspostavljanje komunikacije na razini kulture razgovora, raspravi i povratnoj informaciji o postignuću te potiče stvaralačke mogućnosti i potrebe učenika. Navedene kompetencije možemo primijeniti i kod organizacije i vođenja odgojno-obrazovnog procesa likovne kulture.

3.3.1 Organizacija nastavnog procesa likovne kulture

Bognar i Matijević (2002) razlikuju tri etape odgojno-obrazovnog procesa: dogovor, realizacija i evaluacija. Ista struktura nastavnog sata može se primijeniti u predmetu likovna kultura. Međutim, likovna kultura obuhvaća praktično stvaralaštvo i kreativni proces te se organizacija odgojno-obrazovnog procesa u nastavi likovne kulture mora prilagoditi specifičnostima predmeta.

Sat likovne kulture provodi se u okviru satnice koja je predmetu namijenjena; jedan sat tjedno ili blok-sat svaka dva tjedna.

Grgurić, Jakubin (1996) tijekom nastavnog procesa na satu likovne kulture odnosno artikulaciju nastavnog sata opisuju kroz pet faza:

1. *Priprema za rad* obuhvaća:

- Pripremu materijala i pribora za rad, razmještaj stolova i stolica
- Upoznavanje učenika s određenom likovnom tehnikom i likovno-tehničkim sredstvom. Ako je učenicima likovna tehnika poznata i radili su prije njome, treba ukratko ponoviti izražajne mogućnosti i način rada. Međutim ako se učenici prvi put susreću s određenim materijalom ili likovnom tehnikom, učitelj im treba zorno demonstrirati postupak.

2. *Motivacija*, odnosno upoznavanje učenika s motivom koji će raditi na satu.

Razlikujemo tri vrste motiva:

- Vizualno kao motiv i poticaj – odnosi se na sve vizualne motive koji nas okružuju koje možemo analitički promatrati i na taj način ih likovno osvijestiti.
- Likovni i kompozicijski elementi kao motiv i poticaj – pritom su sami elementi likovnog jezika (točka, crta, boja, ploha, površina) motiv kojim smo kod učenika potaknuli stvaralaštvo kroz likovni scenarij.

- Ne-vizualno kao motiv i poticaj – odnosi se na poticanje osjećaja i osjetila kod učenika, te je izražavanje određenih emocija ili osjetila kroz likovno stvaralaštvo motiv sam po sebi.
3. *Najava zadatka* – slijedi nakon stvaralačke motivacije. U jednoj rečenici učenicima se na jednostavan način najavljuje zadatak koji uključuje motiv, likovni problem i likovnu tehniku s kojim će učenici realizirati zadatak. Nakon najave zadatka nekoliko puta treba provjeriti jesu li učenici shvatili zadatak
 4. *Realizacija (rad)* – u likovnoj kulturi ova etapa sata glavni je dio u kojem učenici prema svom vizualno-likovnom doživljaju i likovno-tehničkim mogućnostima rade rad. Učitelj pritom individualno prilazi učenicima potiče ih, ohrabruje, usmjerava te ako je potrebno ponavlja zadatak i daje detaljne upute.
 5. *Analiza i vrednovanje likovnog rada* – provodi se na samom kraju sata; učitelj s učenicima izlaže njihove radove na ploči ili klupi (ako se radi o modeliranju i građenju) te ih analizira. Učitelj razgovara s učenicima ponaosob o tome koliko je učenik realizirao, usvojio i izrazio likovne probleme osviještene na početku i tijekom nastavnog sata. Pritom ujedno i na reprodukcijama likovno-umjetničkih djela usvajaju novootkrivene vrijednosti, kroz razgovor s učiteljem ili međusobno.

Uspješnost faze učenja i igre (motivacije) određuje motivaciju učenika u ostalim fazama sata. Nekad se smatralo da motivacija proizlazi iz želje da se zadovolje biološke potrebe, ali danas se smatra da su potreba za autonomijom, kompetentnosti i samoodređenjem jednako važne determinante motivacije kao biološke potrebe (Deci i Moller, 2005). Ako učitelji na početku kreativnog procesa postignu dogovor s učenicima o tome što će raditi i koji će cilj nastojati ostvariti, sudjelovanje učenika u tom procesu trebalo bi povećati motivaciju za sudjelovanjem u nastavi jer im se daje određena razina autonomije u odlučivanju (Deci i Moller, 2005). Motivacija kao faza unutar tijeka nastavnog procesa likovne kulture od ključne je važnosti za provedbu uspješna sata. Pri samoj organizaciji nastavnog sata učitelj najviše vremena provodi u osmišljavanju i kreaciji same motivacije za likovno izražavanje.

Cindrić, Miljković i Strugar (2010) pod pojmom organizacija nastave navode kako različiti autori različito pristupaju samoj definiciji, izdvajaju podjelu prema Poljaku (1991) na unutarnju i vanjsku organizaciju nastave. *Unutarnja organizacija nastave* sam je tijekom nastavnog procesa: organizacija

nastavnog sata i školskog radnog dana te zadavanje domaće zadaće, a *vanjska organizacija* odnosi se na didaktičko usklađivanje vanjskih čimbenika o kojima ovisi stvaranje uvjeta za nastavni rad, npr. broj učenika, raspored sati, učionička ili izvanučionička nastava. (Cindrić, Miljković, Strugar 2010).

3.3.2 Oblici organizacije nastave likovne kulture

Nastava u učionici (jedan sat tjedno)

Nastavni je sat najmanja vremenska jedinica koja se uzima za planiranje cjelovito osmišljenih aktivnosti učenika i nastavnika, a najčešće je u trajanju od 45 minuta (Matijević i Radovanović, 2011). Unutar tog vremenskog okvira jasno su naznačene etape sata kako u drugim nastavnim predmetima tako i u nastavi likovne kulture koje nastavnik u suradnji s učenicima nastoji realizirati. Za likovnu kulturu organizacija nastave unutar jednog školskog sata tjedno predstavlja veliko ograničenje jer učenici imaju premalo vremena za praktičan stvaralački rad, a i za kvalitetno provođenje drugih etapa sata poput analize i vrednovanja koja se vrlo često preskače jer učenici nisu završili radove na vrijeme.

Nastava u učionici (blok-sat svaka dva tjedna) uvodi se u suvremenu nastavu radi prevladavanja predmetno-satnog sustava u kojem se svakih 45 minuta izmjenjuju aktivnosti učenika (Matijević i Radovanović, 2011). Takav oblik organizacije nastave među prvima je zagovarao Rudolf Steiner, začetnik waldorfske pedagogije (Carlgren, 1991; prema Matijević i Radovanović, 2011), jer umjesto da se pažnja učenika raspršuje na pet nastavnih predmeta, učenici takvim načinom organizacije nastave imaju mogućnost kontinuirano i fokusirano baviti se jednom temom.

U nastavi likovne kulture klasični predmetno-satni sustav koji podrazumijeva izmjenu nastavnih predmeta svakih 45 minuta te satnica koja je dodijeljena predmetu jedan školski sat tjedno, u ostvarenju ciljeva i zadataka same nastave likovne kulture predstavlja velik problem. Huzjak (2008) ističe kako je u nastavi likovne kulture učestao nedostatak vremena jer na motivaciju odlazi minimalno 10 minuta, analizu i vrednovanje oko pet minuta, a za sam rad ostaje između 20 i 30 minuta, što u većini slučajeva nije dovoljno da učenici dovrše svoj rad. Upravo blok sat rješenje je za kvalitetnu provedbu sata likovne kulture unutar kojeg se svaka etapa sata može odraditi bez požurivanja učenika da što brže privedu kraju svoje kreativno izražavanje. Zbog navedenih

razloga, blok-sat kao organizacijski oblik nastave učestalo se primjenjuje u predmetnoj nastavi, odnosno nastava likovne kulture održava se svaka dva tjedna po dva sata.

Blok-sat u nastavi likovne kulture kao didaktički oblik organizacije učenja i poučavanja (Matijević i Radovanović, 2011) donosi stanovite prednosti u odnosu na klasični predmetno-satni sustav i učenicima dopušta kvalitetan pristup kreativnom i stvaralačkom izražavanju kroz likovnu umjetnost.

Izvanučionička nastava u kontekstu likovne kulture predstavlja odlazak na izložbe u galerije, muzeje ili druge izložbene prostore u svrhu upoznavanja učenika s izvornim umjetničkim djelima. Učenje izvan učionice u likovnoj kulturi prema Karlavarisu (1991) nastaje iz potrebe za promatranjem, otkrivanjem, povezivanjem stečenog iskustva s praksom, aktivnosti u prirodnoj sredini, susretu s originalnim djelima, spomenicima kulture i umjetničkim djelima u muzejima i galerijama. Postoje brojni oblici institucionalnog kulturnog i umjetničkog obrazovanja kroz koje se nastoji senzibilizirati mlade za umjetnost i umjetničko izražavanje. Papak, Vidulin-Orbanić i Rončević (2012) navode kako se kroz doživljaj umjetničkih djela utječe na progresivno izazivanje određenih promjena kod djece, naročito u načinu njihova izražavanja. Hrusković (2009) smatra da se dijete pred originalnim dijelom nalazi u situaciji svojevrsnog podsvjesnog ispitivanja jednog vida emocije koja može biti prisutna bez obzira na fizički prikaz predmeta. „Zornost predstavlja temeljnu pretpostavku i početak estetskog čina, jer su estetska obilježja zorna po svom karakteru, što upućuje na nužnost posrednog ili neposrednog kontakta djece s umjetničkim djelima“ (Husković, 2009: 135).

Projektna nastava

Bognar i Matijević (2002) projektnu nastavu definiraju kao vrstu nastave u kojoj učenici rade na određenim istraživačkim ili radnim projektima. Projekt čini kompleksan zadatak koji se temelji na izazovnom i zanimljivom pitanju ili problemu. Od učenika se pritom traži postavljanje istraživanja, istraživanje, rješavanje problema kroz dulje razdoblje i stvaranje konačnog produkta koji se zatim javno prezentira. Meyer (2005) ističe kako je projektna nastava prikladan oblik nastave za samoorganizaciju učenja, kao kooperativni oblik poučavanja i učenja, dopušta vježbanje solidarnog djelovanja te razvija kompetencije za djelovanje i osjećaj vlastite vrijednosti.

Projektna nastava u središte postavlja učenika i omogućuje mu učenje samostalnog pronalaženja informacija, cjelovitijeg razumijevanja predmeta, uspostavljanje korelacija interdisciplinarnim pristupom, usvajanje novih metoda rada, razvoj sposobnosti rješavanja problema, razvoj sposobnosti rada u grupi, razvoj kritičkoga mišljenja i kreativnog nadilaženja problema (Matijević i Radovanović, 2011). U nastavi usmjerenoj na učenika osim deklarativnog znanja razvijaju se kognitivne, komunikativne, socijalne i motoričke kompetencije. Usmjerenost na učenika u projektnoj nastavi podrazumijeva drugačiji odnos učenika i nastavnika – nastavnik se u procesu pojavljuje kao organizator, moderator i suradnik u samostalnom istraživačkom učenikovu procesu.

Izvannastavne aktivnosti vezane uz likovno-umjetničko područje

„Izvannastavne aktivnosti predstavljaju odgojno planirane i usmjeravane djelatnosti koje omogućavaju svestranu afirmaciju učenikove ličnosti, a nastavniku mogućnost proširenog obrazovnog utjecaja“ (Previšić, 1987:32.) Unutar izvannastavnih aktivnosti polazi se od izbora, slobodnog opredjeljivanja i samoupravljanja učenika, što utječe i na same organizacijske oblike rada. Odnosno slobodne izvannastavne aktivnosti razvijaju stvaralaštvo učenika, a način rada slobodan je, spontan, dinamičan, raznovrstan, fleksibilno organiziran, polazi od interesa i želja učenika, njihove sklonosti i darovitosti (Previšić, 1987). Prema Vidulin-Orbanić (2008) na spoznajno-vrijednosnom planu aktivnim sudjelovanjem u izvannastavnim aktivnostima utječe se na cjelokupan razvoj osobe, potencira unutarnja motivacija, omogućava slobodan izbor, kreativno iskazivanje, razvija se samopoštovanje, samodisciplina i samouvjerenost kod učenika te dvosmjerna komunikacija, povjerenje i odgovornost. Izvannastavne aktivnosti vezane uz likovno-umjetničko područje sukladno prethodnim definicijama nude učenicima koji posjeduju svojevrsan afinitet za likovnu umjetnost mogućnost kreativnog i stvaralačkog izražavanja u organizaciji rada koja im pruža puno veću slobodu nego što to čini sama nastava te sadržajno ispunjavanje slobodna vremena. „Preko izvannastavnih aktivnosti učenici se odgajaju, obrazuju, razvijaju vještinu timskog rada, suradnje i zajedništva kroz interaktivno, iskustveno i participacijsko učenje“ (Vidulin-Orbanić, 2008: 102). Previšić (1987) navodi da izvannastavne aktivnosti po samoj pedagoškoj strukturi – mjestu održavanja u školi, zatim organizaciji, načelima, sadržaju i načinu rada te u samom stvaralačkom ponašanju nastavnika koji nastoji poticati kreativan rad učenika, imaju određene prednosti pred drugim komponentama školskog rada, posebno pred nastavom kao njegovim najvažnijim djelom.

Izvannastavne aktivnosti obično su povezane s određenim nastavnim predmetom ili su interdisciplinarne naravi. Načini i metode realizacije izvannastavnih aktivnosti pretežito su radioničkoga, projektnoga, skupno istraživačkoga, samoistraživačkog tipa odgojno-obrazovnoga rada, terenske nastave i/ili drugih aktivnih didaktičko-metodičkih pristupa (Proleta i Svalina 2011). Temeljni čimbenici izvannastavnih aktivnosti su: „potpora školske uprave učitelju-voditelju u izvođenju izvannastavne aktivnosti, samostalnost učitelja u izboru programa, uključenost učenika u izvannastavne aktivnosti te stručno usavršavanje učitelja za taj oblik odgojno-obrazovne djelatnosti“ (Jurčić, 2006: 10). Od učitelja-voditelja očekuje se da posjeduje profesionalne kompetencije u definiranju ciljeva, metoda, socijalnih oblika rada te izboru nastavnih sredstva, medija potrebnih za izvođenje određenoga programa izvannastavne aktivnosti. U organizaciji izvannastavnih aktivnosti od učitelja se prema Jurčiću (2006) s pedagoško-didaktičkoga stajališta očekuje da bude: pokretač i organizator u izvođenju izvannastavne aktivnosti, dijagnostičar koji otkriva najjaču učenikovu sposobnost te na nju usmjerava svoje djelovanje, demokratski rukovoditelj koji vodi i savjetuje učenike; kreator sklon istraživanju, eksperimentiranju, izboru te usvajanju vještina i metoda koje unapređuju njegovo pedagoško, didaktičko i metodičko djelovanje.

3.4 Utvrđivanje učenikovih postignuća u nastavi likovne kulture

Kompetencija utvrđivanja učenikovih postignuća u nastavi općenito, a time i u nastavi likovne kulture očituje se u sljedećim dimenzijama koje karakteriziraju kompetentnost učitelja a one su: razumijevanje školske ocjene (sadržaj pojedine broježane ocjene, kao učenikovu uspješnost u učenju proizašlu iz pretpostavki za učenje, sposobnosti, motivacija, interes, radne navike, zalaganje, uvjeti učenja i slično); razumijevanje pojma znanja; primjeni pravednog kriterija; kontinuirana provjera; ocjenjivanje javno i zajedno s razredom; objektivno interpretiranje rezultata učenikova postignuća; umanjivanje učenikova straha od školskoga neuspjeha te razvoj ugodnog i ležernijeg ozračja u tijeku ispitivanja i ocjenjivanja (Jurčić 2014: 86). Postupak utvrđivanja učenikova postignuća u školi važno je pitanje u radu svakog nastavnika.

3.4.1 Praćenje, procjenjivanje, vrednovanje i ocjenjivanje dječjeg likovnog uratka

Praćenje, procjenjivanje i vrjednovanje skup je postupaka kojima nastavnik utvrđuje kakvoću i količinu obrazovnih i odgojnih dobara učenika: znanja, sposobnosti, vještina, navika, stavova,

vrijednosti, dok je ocjenjivanje postupak vrednovanja ishoda učenja nekim dogovorenim sustavom, pritom ocjene označavaju stupanj učenikovih postignuća, a mogu biti izražene kvalitativno – opisno i kvantitativno – brojčano (Buljubašić Kuzmanović, Kavur i Perak, 2010). U nastavi likovne kulture ocjenjivanje se odnosi na prosudbu u odnosu na unaprijed zadane kriterije ili u odnosu na druge učenike – pri ocjenjivanju, izmjereno postignuće izražava se odgovarajućom ocjenom (brojčanom ili opisnom) koja prenosi poruku o količini i vrijednosti izmjenog postignuća.

Praćenje, procjenjivanje, vrednovanje i ocjenjivanje u likovnoj kulturi različito je objašnjeno u stručnoj i znanstvenoj literaturi, međutim većina autora slaže se da bez obzira na način vrednovanja, brojčani ili opisni, treba vrednovati i ocjenjivati likovni proces, a ne samo likovni produkt. Jakubin (1999) smatra da treba vrednovati i ocjenjivati stvaralački proces te praćenje stvaralačkih potencijala učenika percipiranjem vizualno-likovnih elemenata i realizacijom likovnog rada likovno-tehničkim sredstvima u pojedinim likovnim područjima.

Likovna kultura spada u područje umjetnosti, a likovno izražavanje učenika u razrednoj nastavi sukladno je razvojnoj fazi u kojoj se nalaze te je likovni rad učenika te dobi plod psihičkih mogućnosti i nadahnuća te poticaja koje dobiva iz sociokulturne sredine u kojoj se nalazi. Prema Grgurić (1983) najvažniji aspekt djetetova likovnog izraza jest priroda procesa te se u nastavi likovne kulture vrednuje proces rada koji vodi do likovnog ostvaraja.

Matijević (2004) zagovara opisno ocjenjivanje umjetničkih predmeta. Tanay (1985), u sklopu opisnog ocjenjivanja, naglašava veliku ulogu učitelja kao organizatora likovnog procesa i stalnog pratioca učenikovih likovnih postignuća. Kod analize i vrednovanja dječjeg likovnog izraza, potrebno je pored ostalih kriterija poznavati i razvoj dječjeg crteža od najranijih oblika, sve do korištenja i susreta s likovnim materijalima. Prema Tanayu, ocijeniti učenika znači „bolje ga razumjeti, bolje zapaziti njegove mogućnosti, stvaralačke i izražajne sposobnosti i dostignuća“ (Tanay, 1985: 170). Stoga prilikom vrednovanja dječjih likovnih radova, pred učiteljima je zadatak da razmotre mnoge elemente: realizaciju rada, kreativnost, emotivni dojam rada, urednost, upotrebu likovne tehnike, aktivan pristup učenika u usvajanju sadržaja, estetsku kvalitetu rada i samostalnost u radu (Tomljenović, 2014). Kod vrednovanja postignuća učenika u nastavi likovne kulture treba uzeti u obzir da ne postoji jedan točan odgovor u interpretaciji značenja likovnih

radova (Hall, 1997). Zato bi se rezultati vrednovanja prema nekim elementima (npr. emotivni dojam) trebali koristiti isključivo kao način praćenja razvoja ličnosti i likovnih sposobnosti učenika, a ne kao element ocjenjivanja učenika.

Osim što bi učitelji trebali provoditi vrednovanje učenika, morali bi i naučiti učenike kako provoditi samovrednovanje jer će tako naučiti vrednovati svoj napredak. „Samoprocjenjivanje i samovrednovanje postupci su kojima učenici i nastavnici vrednuju sami sebe, a vrednovanje drugih postupci su ili tehnike kojima učenici i nastavnici vrednuju jedni druge“ (Buljubašić-Kuzmanović, Kavur i Perak, 2010: 184). U metodici likovne kulture sve više važnosti pridaje se sudjelovanju učenika u vrednovanju rezultata rada, odnosno likovnog produkta, učeći ih time da se „kritički odnose prema vlastitim i tuđim likovnim ostvarenjima“ (Roca, 1981: 76). Samoprocjena svojih radova omogućava učenicima da realno promatraju svoje kompetencije na području likovne umjetnosti i da sukladno s tim spoznajama reguliraju svoj napredak prema željenim kompetencijama (Oetingen i Hagenah, 2005).

Uspoređivanje svojih radova s radovima drugih učenika pokazalo se značajnim faktorom za razvoj učenika. Blanton i sur. (1999) su pokazali da učenici u obveznom obrazovanju dobivaju bolje ocjene onda kada im se omogući uspoređivanje svojih radova s radovima kolega. S obzirom na to da su učenici morali odabrati radove kolega koji su bolje odradili zadatke od njih, ta aktivnost nazvana je „usporedba prema gore“ (engl. *upward comparison*).

Uspoređivanje radova s kolegama koji su bolje ovladali određenim zadacima pozitivno se odražava na percepciju vlastitih kompetencija i na motivaciju za daljnje učenje (Wheeler i Suls, 2005). Međutim, ključno je da učenici sami odabiru s kojim će učenicima iz razreda uspoređivati radove jer tako sami odabiru one koji će im poslužiti kao uzor. Ako učenici odaberu one učenike koje smatraju sličnima sebi, dolazi do fenomena asimilacije, odnosno učenici se poistovjećuju a onim učenicima čije su radove odabrali i zaključuju da su jednako kompetentni, što se potom i odražava na njihov budući rad (Mussweiler, 2001).

U proces praćenja i vrednovanja postignuća u nastavi likovne kulture treba uključiti učenike i pritom im dati mogućnost za razumijevanje kriterija koji će tijekom određenog stvaralačkog procesa biti vrednovani. Međutim izrazito je važno da kriteriji procjene ni u kojem slučaju ne smiju služiti kao temelj za nastavnikovo brojčano, školsko ocjenjivanje. Vrednovanje, kojim nastavnik

uspoređuje učenike u području kreativnosti djeluje kontraproduktivno i demotivirajuće. Nastavnik vrednovanje treba usmjeriti individualnom razvoju tj. promjenama koje u likovnom stvaranju jedno dijete prolazi i kroz koje se razvija (Kirchner i Peez, 2009).

3.4.2 Elementi ocjenjivanja u nastavi likovne kulture

U nastavi likovne kulture može se ocjenjivati realizirani dječji rad, poznavanje likovnog jezika i korištenje likovnih pojmova prilikom usmenog ispitivanja ili analize umjetničkog djela, domaća zadaća (npr. opis posjete izložbi) i zalaganje (Tomljenović, 2014). Kriteriji vrednovanja učeničkih postignuća ocjenjivanjem moraju biti jasni i pravedni, što nije lagano s obzirom na to da je teško kvantificirati kreativnosti i estetsku vrijednost rada. Kako bi lakše ocjenjivali likovne radove učenika, učitelji se mogu voditi prema pet elemenata ocjenjivanja, a to su: perceptivnost i izražajnost, kreativnost, likovno-tehnički elementi, elementi analize likovnog djela te odnos prema radu (Grgurić i Jakubin, 1996).

Kreativnost je element koji se ocjenjuje procjenom originalnosti i fleksibilnosti učenika u radu. **Likovno-tehnički elementi** ocjenjuju se tako da se evaluira učenikova sposobnost izbora materijala i tehnika te njihova primjena u rješavanju likovnog problema.

Element analize likovnog djela može se koristiti ako se ocjenjuje sposobnost učenika da vodi raspravu o umjetničkom djelu, a sastavnice ovog elementa koje se procjenjuju mogu biti prepoznavanje teme rada, prepoznavanje likovnih tehnika, interpretacija poruke djela, prepoznavanje važnosti djela za kulturnu baštinu ili druga očekivanja koja se zadaju učenicima prije nego što počnu s rješavanjem zadatka. **Perceptivnost i izražajnost** elementi su koji mogu primijeniti i u ocjenjivanju praktična rada i u ocjenjivanju analize umjetničkog djela, a ocjenjuje se sposobnost učenika da zamjećuje i koristi likovne elemente i načela poput ritma, kontrasta, boje i sl. **Odnos prema radu** promatra se prilikom vrednovanja razvoja učenikove ličnosti, a prilikom ocjenjivanja zalaganja učenika može se uzeti u obzir interes, upornost, dosljednost, samoinicijativnost i samostalnost učenika u radu.

Učitelji isto moraju uzeti u obzir da korištenje ocjena za ekstrinzičnu motivaciju može narušiti autonomno mišljenje učenika, a time i kreativni proces u stvaranju likovnih radova (Runco, 2005). S obzirom na to da se nastavom likovne kulture nastoji razviti kreativno mišljenje učenika,

ocjenjivanje ne smije biti jedini oblik vrednovanja učenikovih postignuća u nastavi likovne kulture, a kreativnost se mora uzimati u obzir kao glavni činitelj ocjena kako bi učenici nastavili razvijati kreativno mišljenje.

4 VIZUALNE UMJETNOSTI I DIZAJN U NACIONALNIM KURIKULUMIMA OBVEZNOG OBRAZOVANJA

4.1 Pojmovna određenja kurikuluma

Pojam **kurikulum** (lat. *curriculum* — tijek, slijed) prvi put se javlja u srednjem vijeku (5. – 15. st.) i odnosi se na „kretanje do najpovoljnijeg rezultata ili cilja, a u školskom smislu opseg znanja i vještina“ (Cindrić, Miljković i Strugar, 2010: 78). Na prijelazu iz 16. u 17. stoljeće kurikulum je definiran kao „redoslijed učenja gradiva po godištima“ (Previšić, 2007: 17), odnosno izjednačava se s pojmom **nastavni plan i program**. Iako se i danas pojam kurikulum često izjednačava s nastavnim planom i programom, razvojem teorije kurikuluma u prvoj polovici 20. stoljeća u Americi definicija kurikuluma postaje opsežnija i uključuje više sastavnica, od kojih se u **temeljni model kurikulumskog plana** svrstavaju ciljevi obrazovanja, nastavni sadržaj, nastavne metode i načini vrednovanja rezultata (Herrick i Tyler, 1950, prema Pastuović, 2005). Dakle definicija pojmova nastavni plan i nastavni program moraju se jasno razlikovati od pojma kurikulum. **Nastavni plan** dokument je koji određuje predmete i područja koja se poučavaju u školi, kojim redoslijedom se po razredima ti predmeti poučavaju i koliko vremena se posvećuje određenom predmetu tjedno ili godišnje (Vican, Bognar i Previšić, 2007). **Nastavni program** dokument je koji postavlja okvire operativnoga programiranja nastave utvrđivanjem dubine, opsega i redoslijeda nastavnog sadržaja po školskoj godini (Vican, Bognar i Previšić, 2007).

Postoji mnogo različitih pojmovnih određenja kurikuluma, ali sva određenja ističu slične sastavnice, uključujući ciljeve, sadržaje i organizaciju poučavanja, a i načine vrednovanja postignuća. Marsh (1994) definira kurikulum kao teorijski utemeljenu filozofiju odgoja i obrazovanja koja daje smjernice za svakodnevnu praktičnu djelatnost, odnosno sistematizira temeljne kategorije, značajne za njegovu realizaciju. To su učenička gledišta, nastavničke kompetencije, planiranje i razvoj kurikuluma, upravljanje kurikulumom i ideologija kurikuluma. Jurić (1993) govori o kurikulumu kao „opsežno planiranje, ustrojstvo i provjeravanje procesa učenja (nastave) s obzirom na odgovarajuće detaljne ciljeve, sadržajne elemente, ustrojstvo učenja i nastave te kontrolu postignuća učenja prema globalno postavljenim ciljevima i prema pretpostavkama za učenje“ (322). Prema Previšiću (2007) kurikulum predstavlja „usmjereni pristup kretanju do najpovoljnijih rezultata postavljenih u nekom području rada koji sadrži

nekoliko osnovnih procesa: planiranje – organizaciju – izvođenje – kontrolu“ (16). Previšić (2007) ujedno i definira kurikulum kao ciljno usmjereni pristup odgoju i obrazovanju kao relativno pouzdan, precizan i optimalan način provođenja fleksibilno planiranog procesa učenja, obrazovanja te stjecanja kompetencija. Prema Sekulić-Majurec (2007) osnovni je preduvjet za izradu kurikuluma postojanje jasne koncepcije škole. Bitnom značajkom kurikuluma ona smatra njegovo nastajanje unutar odgojno-obrazovne organizacije nastojanjima svih njegovih sudionika, koji višestrukim ispitivanjima postignuća provjeravaju uspješnost teorije i vrednuju učinke.

Matijević (2002) pod pojmom kurikulum podrazumijeva „cjelovit tijek u kojem se u logičkom slijedu i stalnoj dinamičnoj isprepletenosti javljaju ciljevi, sadržaji, metode, mediji i strategije te evaluacije u vrlo raznolikim scenarijima i situacijama“ (22). Meyer (2002) definira kurikulum kao „obrazloženi sklop odluka o ciljevima, sadržajima, metodama i organizaciji učenja odnosno poučavanja“ (17).

Teorija kurikuluma iz angloameričke pedagoške znanosti dolazi u Njemačku 1960-ih godina. Robinson (1967) ističe nedostatak povezanosti metoda, sadržaja, ciljeva i medija u tradicionalnim nastavnim planovima i predlaže razvoj „jednoznačno određenih sposobnosti i spoznaja potrebnih za buduće kvalifikacije“ (prema Gudjons, 1993: 198). Pojava teorije kurikuluma označava početak modernizacije pedagogije i reformacije tradicijske škole, koju su obilježile sljedeće značajke (Cindrić, Miljković i Strugar, 2010: 74):

- Ostvaruju se materijalni zadaci (znanja), a zapostavljaju se funkcionalni (sposobnosti) i odgojni zadaci (vrijednosti, interesi učenika),
- Učenici su pasivni u nastavi i uče napamet informacije,
- Učitelj je jedini izvor informacija,
- Razredno-predmetno-satni sustav nastave.

Neki od elemenata tradicijske škole i dalje su prisutni u suvremenoj školi, ali pojavom teorije kurikuluma i humanističkog pristupa odgoju i obrazovanju, rad škole mijenja se tako da nastava postaje usmjerena na učenika, a pritom se naglašava aktivan pristup spoznaji.

Postoje različiti kurikulumski koncepti. U literaturi se javljaju koncepti zatvorenog, otvorenog i mješovitog kurikuluma, zatim kurikuluma usmjerenog na nastavne predmete, kurikuluma usmjerenog na dijete, spiralni te skriveni kurikulum (Bognar i Matijević, 2002, Previšić, 2007; Matijević, 2010). Prema dominantnim kurikulumskim konceptima, razlikuju se *humanistički kurikulum* orijentiran na razvoj i *funkcionalistički kurikulum* orijentiran na proizvod, odnosno na mjerljivo postignuće.

Funkcionalistički kurikulum prilikom definiranja svrhe obrazovanja orijentiran je najviše na praksu i osposobljavanje, odnosno radi se o pragmatičnom poimanju kurikuluma. Taj je koncept u suglasju s načelima radne škole koja se razvijala početkom 20. stoljeća u Americi, čiji je začetnik filozof Dewey. Za razliku od kurikulumskih okvira i orijentira u kreiranju nastavnog procesa, na koje se fleksibilno nadograđuju različiti sadržaji, funkcionalističkim kurikulumom sve treba vrlo čvrsto odrediti i unaprijed predvidjeti te iskustveno potvrditi. Kreativnost je više poželjna kao proizvod, a manje kao ponašanje učenika (Previšić, 2007).

Humanistički kurikulum usmjeren je na razvoj kompetencija učenika, odnosno na vještine, sposobnosti i stavove koji su potrebni za njihov holistički razvoj (Lončarić i Pejić Papak, 2009; Vizek Vidović, 2009). Upravo zbog karakteristika kao što su: orijentiranost na razvoj, otvoreni pristup te usmjerenost na učenike, primjena humanističkog koncepta kurikuluma u praksi se najčešće zagovara u stručnoj literaturi (Jurić, 2007; Matijević, 2010; Previšić, 2007; Sekulić-Majurec, 2007; Vican, Bognar i Previšić, 2007).

Kurikulumi se razlikuju i po strukturiranosti pa se javljaju pojmovi *zatvoreni*, *otvoreni* i *mješoviti kurikulum*. Uz tradicionalno poimanje obrazovanja veže se **zatvoreni kurikulum**, a odgovara nastavnom planu i programu. U toj se vrsti kurikuluma sve sastavnice propisuju i programiraju, od nastavnih područja i zadataka do nastavnih sredstava koje učitelji moraju koristiti. Odnosno u takvom kurikulumu detaljno se razrađuje programski sadržaj, programira tijek nastave, upotreba nastavnih sredstava, udžbenika, kataloga znanja, a unutarnje vrednovanje svedeno je na testove i zadatke objektivnog tipa i reprodukciju nastavnog sadržaja (Previšić, 2007). U nastavi temeljenoj na zatvorenom kurikulumu zanemaruju se individualne karakteristike svakog učenika i ne potiče njihovo samopouzdanje, takav kurikulumski pristup „birokratizira i konzervira odgoj i nastavu; sputava kreativnost i prirodnost ponašanja učenika i učitelja“ (Previšić, 2007: 26).

Sedamdesetih godina prošloga stoljeća u vrijeme postmodernih kretanja u znanosti u Njemačkoj je kulminirala kritika koncepta zatvorenog kurikulumu pa se tako 1972. javljaju inicijative za razvoj novih pristupa izrade kurikulumu, a u njima sudjeluje oko 200 grupa stručnjaka (Vican, Bognar i Previšić, 2007). Razvoj novih pristupa izrade kurikulumu temelji se na principima **otvorene nastave** koja se očituje u prostornom oblikovanju učionica, projektnoj nastavi, tjednom planiranju i projektnoj nastavi, a svrha je takve nastave smanjiti poučavanje i povećati udio iskustvenog učenja u nastavi.

Otvoreni kurikulum daje okvirne upute prema kojima učitelji mogu planirati nastavni kurikulum na inovativan i fleksibilan način pa se i učenicima može pružiti i više fakultativne nastave, projektne nastave i izbornih predmeta (Sekulić-Majurec, 2007). Otvoreni kurikulum nastao je kao reakcija na klasičnu kurikulumsku teoriju u kojoj se odgojno-obrazovni proces svodi na formalizam dok sudionici izvršavaju samo tuđe zamisli.

Teorijske su osnove ovog kurikulumu u progresivnom i otvorenom odgoju, suvremenim psihološkim teorijama poput humanizma, konstruktivizma, multiple inteligencije, teoriji „lijevog i desnog mozga“ te u sociološkim teorijama multikulturalizma, emancipacije i kritičkoj teoriji (Vican, Bognar i Previšić, 2007). U takvom kurikulumu naglasak je na socijalno-komunikativnoj komponenti, na inicijativi učenika i učitelja, spontanom odvijanju nastave i kreativnom pristupu svih sudionika u konstrukciji odgojno-obrazovnog procesa.

Na nacionalnoj razini prema konceptu otvorenog kurikulumu donose se samo kurikulumski okviri, odnosno orijentiri, a sadržaji su dani uopćeno, koje učitelji trebaju konkretizirati u skladu s potrebama i interesima učenika (Vican, Bognar i Previšić, 2007). Previšić (2007) kao podvrstu otvorenog kurikulumu ističe tzv. **skriveni kurikulum** (*hidden curriculum*), u kojem upravo ti skriveni utjecaji na odgoj i obrazovanje poput društvenih okolnosti, kulture u formiranju čovjekova identiteta, okoline i obitelji postaju preduvjet za kreativno ponašanje.

Pojam skriveni kurikulum prvi je upotrijebio Philip Jackson (1968) želeći prikazati kako su društveni zahtjevi za učenjem u školi, iako često prikriveni, iznimno važni (prema Marsh, 1994). Skriveni kurikulum pretpostavlja učenje stavova, normi, vjerovanja, vrijednosti i pretpostavki, često izraženih u vidu pravila, rituala i propisa odgojno-obrazovne ustanove (Seddon, 1983, prema

Marsh, 1994). Bašić (2000) kao utjecaj na koncept prikrivenog kurikuluma navodi odnose u školi, utjecaj neformalnih čimbenika, međuodnosa učenika, učitelja i roditelja te način rada i u nastavi.

Mješoviti tip kurikuluma smatra se modernom vrstom kurikuluma, dijeli karakteristike zatvorenih i otvorenih kurikuluma, njime se nastoji smanjiti pretjerana propisanost koja je karakteristična za zatvoreni kurikulum, donošenjem samo kurikulumskih okvira unutar kojih su ugrađene izvedbene jezgre koje se realiziraju na slobodan i kreativan način tako da maksimalno potiču učenika u razvoju njegovih općih i specifičnih kompetencija, a učitelju je dana mogućnost samostalnog odabira i korištenja načina organizacije nastave i nastavnih metoda rada.

U modelu mješovitoga kurikuluma, kakav je danas na djelu u većini naprednih sredina, ne traži se enciklopedijska potpunost, makar se govori o renesansi općeg obrazovanja i kulture, već se nude kurikulumske jezgre kao radne cjeline. Njih učitelj kreativno pretvara (s učenicima) u izvedbene materijale u smislu projektnih, istraživačkih i radnih zadataka. (Previšić, 2007: 27)

Ovaj tip kurikuluma konzistentan je s time da se učenje prilagođeno učeniku u kurikulumu mora jasno definirati, ali i da kurikulum mora ostaviti mogućnosti „prilagodbe samom učeniku, lokalnoj i regionalnoj osobitosti i aktualnim zbivanjima“ (Mijatović, 2000: 169). Mješoviti kurikulum smatra se modernom vrstom kurikuluma, i može ga se smatrati kao „prijelazni tip s normiranog na humano-kreativni kurikulum suvremenoga odgoja i škole“ (Previšić, 2007: 27).

4.2 Nacionalni okvirni kurikulum umjetničkog područja u Hrvatskoj

Pojam *nacionalni kurikulum* odnosi se na dokument koji proizlazi „iz obrazovnih vrijednosti i ciljeva koji se donose znanstvenim ispitivanjem i nacionalnim konsenzusom, tj. sudjelovanjem cijele obrazovne infrastrukture u donošenju odgojno-obrazovnih vrijednosti, odnosno ciljeva izraženih odgojno-obrazovnim standardima“ (Vican, Bognar i Previšić, 2007: 163).

Okosnicu nacionalnog kurikuluma čine *odgojno-obrazovni standardi*. „Obrazovne standarde treba razumjeti kao kurikulumske dokumente, isto kao i klasične nastavne planove i programe“ (Klieme et.al. 2003: 7, prema Bašić, 2007b: 117). Obrazovni standardi instrument su obrazovne politike, odnosno upravljanja i državne kontrole obrazovnog sustava, u kojima se objektivnim vrednovanjem utvrđuje što učenici u određenom obrazovnom razdoblju znaju i mogu učiniti,

odnosno koje su kompetencije (znanja, vještine i sposobnosti) do tog trenutka razvili (Bašić, 2007b).

Nacionalni kurikulum donosi se najčešće u obliku okvira (*curriculum frameworks*), a odgajatelji, učitelji i nastavnici u nastavnoj praksi razrađuju konzistentno i koherentno osmišljena načela, ciljeve, sadržaje i njihov opseg, te kriterije vrednovanja koji su određeni u nacionalnom okvirnom kurikulumu (Vican, Bognar i Previšić, 2007). Ujedno nacionalni kurikulum treba razlikovati od školskog kurikulumu. Prema Matijeviću *školski kurikulum predstavlja* školski dokument, odnosno plan i projekt kojim se ističu posebnosti koje će se događati tijekom jedne ili više školskih godina, a koji školu čini originalnom i primjerenom učenicima i učiteljima (Matijević, 2010).

Previšić smatra Nacionalni okvirni kurikulum razvojnim dokumentom, odnosno procesom koji je otvoren za promjene i poboljšanja sukladno zahtjevima odgoja i obrazovanja današnje generacije. Tvorbu kurikulumu smatra stalnim i otvorenim procesom „u kojemu prevladane zastarjele dijelove sustava treba povremeno inovirati i nadograđivati, ali s dovoljno sluha za postojeće (osobito trajne odgojne) vrijednosti i druge stabilne nositelje glavnih pedagoških djelatnosti“ (Previšić, 2007: 28).

U Hrvatskoj je prvi put 2010. donesen dokument pod nazivom *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i opće obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi* kojim se daju smjernice za sustavne promjene u predškolskom, osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju. Njime je uspostavljen okvir poučavanja, učenja i vrednovanja tijekom formalnoga obrazovanja, odnosno definirana su obrazovna područja, nacionalni ciljevi te kriteriji vanjskoga i unutarnjega vrednovanja. Karakteristično za tradicionalni pristup obrazovanju naglasak je na prenošenju činjeničnog znanja, orijentiranost na realizaciju nastavnih planova i programa koji strogo određuju što bi učitelji trebali poučavati učenike tijekom jedne školske godine. Suvremeni kurikulumski pristup polazi od učeničkih postignuća za odgojno-obrazovna područja koja su razrađena po odgojno-obrazovnim ciklusima te donosi opise i ciljeve međupredmetnih tema koje su usmjerene na razvijanje ključnih učeničkih kompetencija.

Nacionalni okvirni kurikulum temeljni je dokument u kojemu su prikazane sastavnice: vrijednosti, ciljevi, načela, sadržaj i opći ciljevi odgojno-obrazovnih područja, vrednovanje učeničkih postignuća te vrednovanje i samovrednovanje ostvarivanja nacionalnoga kurikulumu. Osnova je za izradbu nastavnoga plana primjerenoga opterećenju učenika, razradbu predmetne strukture

unutar odgojno-obrazovnoga područja, određivanje predmeta i modula jezgrovnoga i diferenciranoga (razlikovnoga) kurikulumu (izbornih predmeta i modula) te školskoga kurikulumu. (*Nacionalni okvirni kurikulum*, 2011: 16) Usmjeren je prema interdisciplinarnom pristupu i međupredmetnom povezivanju čime se osigurava holistički pristup učenju. Takav pristup možemo pronaći i u kurikulumskim dokumentima drugih europskih, ali i izvan europskih zemalja.

Kod razvoja suvremenih kurikulumu i dalje je prisutna bihevioralna paradigma koja zastupa ideju da školski ciljevi i kurikulum trebaju biti znanstveno utemeljeni i što je moguće više precizni, a poučavanje i učenje svedeno je na točno definirana područja kako bi se ishodi poučavanja mogli evaluirati. No, osim bihevioralnog pristupa u razvoju suvremenih kurikulumu, javlja se i konstruktivistička paradigma koja naglašava aktivan pristup spoznaji (Vizek Vidović, 2009). Međutim, osim pedagoških paradigmi, na razvoj nacionalnih okvirnih kurikulumu često utječu mnogi čimbenici, kao što su karakteristike države i kompetencije učitelja.

Nacionalni kurikulumu ovise o društvenim, političkim i ekonomskim karakteristikama i ciljevima zemalja u kojima su razvijeni (Kupier i sur., 2005). Uloga politike u formiranju nacionalnih kurikulumu vidi se na primjeru Europske unije koja kroz reforme u obrazovanju nastoji riješiti probleme ekonomskog rasta i tržišta rada u globaliziranoj ekonomiji (Baranović, 2006).

Iako je radno osposobljavanje bitna uloga školskog sustava, taj pristup može rezultirati zanemarivanjem umjetnosti u formalnom školstvu i zapostavljanjem socijalnih i kulturnih aspekata odgoja i obrazovanja (Spajić-Vrkaš, 1999).

Mnogi značajni autori iz područja pedagogije, psihologije i umjetnosti (Arnheim, 1974; Efland, 2000; Eisner, 2002) ukazuju na važnost umjetnosti u životu čovjeka i njegovu osobnom razvoju te upućuju na nezaobilazne potrebe današnjeg društva poput vizualnog opismenjavanja, kreativnog mišljenja i izražavanja. Budući da i Europska unija navodi „kulturalni senzibilitet i izražavanje“ kao jednu od osam ključnih kompetencija cjeloživotnog učenja (*Recommendation 2006/962/EC*), umjetnosti bi trebale imati značajnu ulogu u nacionalnim okvirnim kurikulumima, a time i u obrazovanju. Kvalitetan kurikulum mora sadržavati „najnovije i važne spoznaje o metodici, učenju i resursima“ (Marsh, 1994: 94), ali unatoč pozitivnu utjecaju umjetnosti na holistički razvoj

učenika, umjetnosti u obrazovanju često su zapostavljene u korist ostalih predmeta zbog političkih i ekonomskih čimbenika.

Položaj umjetnosti u nacionalnim kurikulumima Eisner definira kao „rezultat stava odraslih prema područjima koja smatraju važnim“ (Eisner, 2002). Prema Nacionalnom okvirnom kurikulumu (MZOS 2011) *umjetničko odgojno-obrazovno područje* čine vizualne umjetnosti i dizajn, glazbena kultura i umjetnost, filmska i medijska kultura i umjetnost, dramska kultura i umjetnost te umjetnost pokreta i plesa. Navedena umjetničko-obrazovna područja u nastavnoj su praksi marginalizirana i svedena unutar satnice na minimum, konkretnije nastava likovne i glazbene kulture u osnovnim školama održava se jedan sat tjedno, a dramska, filmska i medijska kultura i ples izvannastavne su aktivnosti.

Prethodne komparativne analize nacionalnih okvirnih kurikuluma obveznog obrazovanja istaknule su problem niske zastupljenosti umjetničkog područja u obveznom obrazovanju Hrvatske (Baranović, 2006; Turković, 2009), a smanjivanje satnice nastavnog predmeta likovne kulture 1996. s dva na jedan sat tjedno negativno se odražava na kvalitetu nastave (Turković, 2009). Nastava vizualnih umjetnosti i dizajna zbog niske satnice postaje proizvodno orijentirana, odnosno uglavnom se svodi na izradu likovnih radova bez osvrta na proces stvaranja, istraživanje i raspravu o likovno-umjetničkim djelima i učeničkim likovnim radovima, a bez tih aktivnosti učenici nisu u mogućnosti razviti razne kompetencije, uključujući emocionalnu inteligenciju, reflektivno razmišljanje i sposobnosti interpretacije (Hetland i sur., 2007). Međutim, niska satnica posvećena umjetničkom području u obveznom obrazovanju nije isključiva za Hrvatsku. Umjetnost u većini zemalja EU-a ima propisanu satnicu od 50 do 70 sati godišnje, a samo Lihtenštajn, Luksemburg i Slovenija imaju propisano 100 sati godišnje za umjetnička područja u obveznom obrazovanju (European Commission, 2013). Belgija, Nizozemska i Ujedinjeno Kraljevstvo nemaju službeno propisane satnice umjetnosti, što nije nužno loše jer škole u tim državama mogu prilagoditi satnice potrebama i interesima učenika.

Iako ne postoji velika razlika u satnici umjetnosti između Hrvatske i ostalih europskih zemalja, Hrvatska tek 2011. donosi nacionalni okvirni kurikulum. Prije implementacije nacionalnog okvirnog kurikuluma, obrazovna postignuća bila su definirana u sklopu Hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda (HNOS) i Plana i programa za osnovnu školu. Dok su ostale europske

zemlje u svojim okvirnim kurikulumima vizualne umjetnosti i dizajn naglašavale razvoj estetske svijesti, kritičko razmišljanje i društveni razvoj učenika (Turković, 2009), sva obrazovna postignuća za predmet likovne kulture u Hrvatskoj tada su bila vezana uz teorijska znanja i praktičnu primjenu likovnih materijala i tehnika (HNOS, 2006).

U prosincu 2006. u prostorijama Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu održan je znanstveni skup *Europska iskustva i nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj*, na kojem se donose mnogi prijedlozi o unapređenju umjetničkog područja u obveznom obrazovanju, a neki od tih prijedloga već su primijenjeni u nacionalnom okvirnom kurikulumu Hrvatske (Štribić, 2006):

- Učenicima se mora omogućiti ravnopravan razvoj i izražavanje intelektualnih, praktičnih, emocionalnih i estetskih sposobnosti.
- Moraju se definirati postignuća u svakom obrazovnom razdoblju u skladu s vremenom potrebnim za realizaciju tih postignuća.
- Naziv predmeta likovna kultura bi se trebao promijeniti u vizualne umjetnosti kako bi se osim slikanja i crtanja učenici bavili i ostalim područjima vizualnog izražavanja, kao što su dizajn i trodimenzionalno modeliranje.
- Umjetničko kurikularno područje mora se uobličiti po uzoru na europske zemlje, što uključuje integraciju europskih standarda na području vizualnog obrazovanja i implementaciju slobodnih likovnih aktivnosti, npr. organizirane posjete muzejima.

Osim navedenih promjena, pojam „obrazovna postignuća“ više se ne koristi u hrvatskom nacionalnom okvirnom kurikulumu iz 2011. te se razlikuju pojmovi **odgojno-obrazovni ciljevi** i **učenička postignuća**. Odgojno-obrazovni ciljevi opći su ciljevi koji se odnose na sva polja i odgojno-obrazovne cikluse unutar kurikularnog područja. Primjer odgojno-obrazovnog cilja na umjetničkom kurikularnom području je „razviti suradničke odnose i empatiju u zajedničkim aktivnostima i stvaralačkom radu s vršnjacima, naročito s onima s posebnim potrebama“ (*Nacionalni okvirni kurikulum*, 2011: 209). Učenička postignuća definiraju se u skladu s mogućnostima učenika u pojedinim odgojno-obrazovnim ciklusima i formulirana su na način da istaknu specifične zahtjeve određenih polja kurikularnih područja. Umjetničko područje podijeljeno je na šest polja, a primjer učeničkog postignuća na polju vizualnih umjetnosti i dizajna je „izraziti svoje osjećaje, doživljaje, stavove i uvjerenja primjerenim vizualnim oblicima i postupcima“ (*Nacionalni okvirni kurikulum*, 2011: 212).

Iako je satnica umjetnosti u obveznom obrazovanju Hrvatske još uvijek niska, nacionalni okvirni kurikulum umjetničkog područja Hrvatske sada temeljitije razrađuje učenička postignuća koja nisu više vezana isključivo za sposobnost izrade likovnih radova. S obzirom na to da je umjetničko kurikularno područje oblikovano i prošireno po uzoru na europske zemlje, definiraju se mnoga nova postignuća, kao što su izražavanje i komunikacija vizualnim oblicima i postupcima, suradnja u rješavanju vizualno-likovnih zadataka te upoznavanje s nacionalnom i svjetskom kulturnom baštinom. Usporedbom hrvatskog nacionalnog okvirnog kurikulumu s okvirnim kurikulumima šest europskih i svjetskih zemalja (Australija, Engleska, Finska, Kanada, Njemačka i SAD) utvrdit će se je li kurikulum vizualnih umjetnosti i dizajna obveznog obrazovanja u Hrvatskoj usklađen s razvojnim trendovima ostalih zemalja.

4.2.1 Kurikularno polje vizualnih umjetnosti i dizajna

U Hrvatskoj se obvezno obrazovanje prema *Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (NN 87/2008) sastoji od osmogodišnje osnovne škole, a nastavni predmet likovna kultura obavezan je u svih osam razreda. Odgojno-obrazovni ciljevi umjetničkog područja i učenička postignuća kurikularnog polja vizualnih umjetnosti definirana su nacionalnim okvirnim kurikulumom, a HNOS iznosi nastavna područja i sadržaje za likovnu kulturu.

Hrvatski *Nacionalni okvirni kurikulum* navodi da je svrha umjetnosti u obveznom obrazovanju „osposobiti učenike za razumijevanje umjetnosti i za aktivan odgovor na umjetnosti svojim sudjelovanjem“ (2011: 208). Od kompetencija koje sudjelovanje u umjetnosti razvija, navedene su: višestruka inteligencija, kreativnost, simboličko razmišljanje, sposobnosti izražavanja, praktične sposobnosti stvaranja, osobnost, samopouzdanje, samodisciplina, ustrajnost, pozornost, koncentracija, osjetljivost, želja za slobodnim istraživanjem i kritičko razmišljanje. Sposobnosti komunikacije vizualnim medijima navode se kao ključna kompetencija za sudjelovanje u društvu koje se služi vizualnom komunikacijom u medijima, a ističu se i važnost razumijevanja umjetničkih tradicija i međukulturno razumijevanje za sudjelovanje u suvremenom globaliziranom društvu. Dakle hrvatski nacionalni okvirni kurikulum na umjetničkom području prilagođava se suvremenim društvenim uvjetima koji zahtijevaju razvoj prenosivih i multifunkcionalnih kompetencija, odnosno kompetencija koje su primjenjive u različitim situacijama i mogu se koristiti za rješavanje različitih problema ili postizanje različitih ciljeva.

Odgojno-obrazovni ciljevi umjetničkog područja i učenička postignuća na polju vizualnih umjetnosti i dizajna za prvi ciklus prikazani su u Tablici 4. Svaka od pet navedenih kategorija učeničkih postignuća ponavlja se kroz sve odgojno-obrazovne cikluse, ali se specifična učenička postignuća mijenjaju ovisno o očekivanim mogućnostima učenika u pojedinim ciklusima. U prvom odgojno-obrazovnom ciklusu, odnosno do četvrtog razreda osnovne škole, učenička postignuća najviše se bave likovnim elementima, kompozicijskim načelima, likovnim tehnikama i analizom umjetničkih djela. Od drugog obrazovnog ciklusa, odnosno od petog razreda osnovne škole, učenička postignuća manje se fokusiraju na likovni jezik i više ističu razvoj ključnih kompetencija, kao što su planiranje, samovrednovanje, samopouzdanje, dosljednost u radu, suradnički odnosi i korištenje informacijske tehnologije.

Tablica 4. Odgojno-obrazovni ciljevi umjetničkog područja i učenička postignuća na polju vizualnih umjetnosti i dizajna za prvi ciklus (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011).

Odgojno-obrazovni ciljevi umjetničkog područja
<p>Učenici će:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Razviti zanimanje, estetsko iskustvo i osjetljivost te kritičnost za vizualnu, glazbenu, filmsku, medijsku, govornu, dramsku i plesnu umjetnost i izražavanje ● Usvojiti temeljna znanja i pozitivan odnos prema hrvatskoj kulturi i kulturama drugih naroda, prema kulturnoj i prirodnoj baštini te univerzalnim humanističkim vrijednostima ● Upoznati i vrednovati umjetnička djela različitih stilskih razdoblja ● Uočiti zakonitost razvoja umjetničkoga izraza u međupovezanosti s razvojem povijesnoga slijeda, filozofske misli i znanosti ● Steći osnove pismenosti u svim umjetničkim područjima ● Razviti komunikacijske vještine putem umjetničkoga izraza ● Izraziti i oblikovati ideje, osjećaje, doživljaje i iskustva u svim umjetničkim područjima i oblicima te pritom osjetiti zadovoljstvo stvaranja ● Upoznati, rabiti i vrednovati različite izvore podataka, medije, tehnološke postupke i načine izražavanja za oblikovanje i predstavljanje umjetničkih iskaza ● Istraživati različite materijale, sredstva i sadržaje umjetničkoga izraza ● Steći razumijevanje i osobnu odgovornost za stvaralački proces te moći kritički procijeniti svoj izraz i iskaz drugih ● Razviti samopoštovanje, samopouzdanje i svijest o svojim sposobnostima te mogućnostima njihova razvoja stvaralačkim aktivnostima ● Razviti opažanje pomoću više osjetila, koncentraciju, sklonosti, radoznalost, spontanost, samostalnost i društvene vještine te, na temelju toga, razvijati individualnost i samosvojnost i želju za cjeloživotnim učenjem ● Razviti praktične radne vještine i kulturu rada samostalnim i skupnim oblicima umjetničkih aktivnosti i učeničkoga stvaralaštva, što će moći primijeniti u svakodnevnomu životu

<ul style="list-style-type: none"> ● Razviti suradničke odnose i empatiju u zajedničkim aktivnostima i stvaralačkomu radu s vršnjacima, naročito onima s posebnim potrebama ● Razviti pozitivan stav i skrb za estetiku i kulturu životne okoline te aktivno sudjelovati u kulturnomu životu zajednice. 	
Učenička postignuća na polju vizualnih umjetnosti i dizajna (Prvi ciklus)	
<p>Opažanje, doživljavanje i imenovanje vizualnih elemenata i kompozicijskih odnosa</p>	<p>Učenici će:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Aktivnom pažnjom i, po mogućnosti, svim osjetilima doživljavati i otkrivati vizualno-umjetnička djela i oblike vizualnoga stvaralaštva te primati njihove poruke ● Uočiti, prepoznati i razlikovati osnovne vizualne elemente i njihovu promjenjivost u umjetničkomu izrazu u učenicima primjerenim umjetničkim djelima, oblicima svojega stvaralaštva i u prirodnomu i načinjenu okružju ● Jednostavnim izrazima i riječima opisati svoj doživljaj i sadržaj umjetničkoga djela i stvaralaštva
<p>Razvijanje vještina i ovladavanje likovnim tehnikama</p>	<p>Učenici će:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Rukama iskazati fine motoričke vještine izvođenjem složenih pokreta pri oblikovanju dvodimenzijskih i trodimenzijskih likovnih radova i dizajnerskih zadataka ● Promatrati i, na temelju osobnih izražajnih iskustava, imenovati likovne tehnike ● S osjećajem sigurnosti primjenjivati temeljne vještine za samostalan rad u likovnim dvodimenzijskim i trodimenzijskim tehnikama ● Individualno ili u skupini, primjenjivati jednostavne elemente znanja, vještine i postupke vizualno-stvaralačkoga oblikovanja ● Osjetiti zadovoljstvo i izraziti radost sudjelovanja u vizualnim aktivnostima i stvaralaštvu
<p>Stvaranje i izražavanje vizualnim jezikom</p>	<p>Učenici će:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Aktivno promatrati i s osjećajem sigurnosti sudjelovati u likovnomu stvaralaštvu te primijeniti vizualne elemente u svom izražaju ● Objedinjeno rabiti različite sastavnice likovno-vizualnoga izraza (točka, crta, boja, ploha, površina, masa/volumen) i njihovu promjenjivost veličine, smještaja, smjera, broja i gustoće u dvodimenzijskom i trodimenzijskom prostoru ● Razlikovati osnovna područja i vrste likovnoga stvaralaštva (dvodimenzijsko i trodimenzijsko oblikovanje, crtanje, slikanje, osnove grafike) te sastavnice likovnih ostvarenja (kontrast, ritam) ● Prepoznati sastavnice likovno-vizualnoga stvaralaštva u različitim vizualno-umjetničkim medijima (crtež, slika, grafika, skulptura, arhitektura, video, film, fotografija) ● Iskazati stvaralačke sposobnosti za rješavanje jednostavna likovnoga problema i sposobnosti donošenja odluka

	<p>primjenom planiranja, razradbe i vrednovanja u ostvarenju zadataka</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Osjetiti radost i zadovoljstvo vizualnoga izražavanja i sudjelovanja u likovno-vizualnim aktivnostima
<p>Promišljanje likovnih umjetnosti i dizajna i vrednovanje učenčkih likovnih radova</p>	<p>Učenici će:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Jednostavnim riječima izreći zbog čega im sviđa ili ne sviđa određeno vizualno-umjetničko djelo, zbog čega im se neki način ostvarenja čini neobičnim, raduje li ih to ili ne raduje te koji bi rad izložili na velikoj izložbi ● Iskazati pozitivan stav o umjetnosti i kulturnoj baštini
<p>Komunikacija i socijalizacija vizualnim umjetnostima, dizajnom i likovnim stvaralaštvom</p>	<p>Učenici će:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Izraziti svoje osjećaje, doživljaje, stavove i uvjerenja primjerenim vizualnim oblicima i postupcima ● Steći sigurnost i osjetiti odgovornost u zajedničkim likovno-vizualnim aktivnostima i stvaralačkomu radu te u izložbama dječjih radova ● Iskazati pozitivan stav o vizualnomu stvaralaštvu te stvaralaštvu u ostvarenjima drugih učenika ● Opisati svoj doživljaj odabranih djela vizualne umjetnosti i dizajna ● Prihvatiti i razviti suosjećanje i suradnički odnos prema vršnjacima s posebnim potrebama ● Povezivati svoja vizualna ostvarenja sa životnim iskustvima i životnim iskustvima drugih

4.2.2 Plan i program nastavnog predmeta likovna kultura

Suvremeni nacionalni kurikulumi uglavnom sadrže ključni sadržaj koji se poučava u određenim razredima ili odgojno-obrazovnim ciklusima, ali hrvatski nacionalni kurikulum iznosi samo odgojno-obrazovne ciljeve i učenička postignuća. *HNOS* (2006) iznosi satnicu i nastavna područja koja se obrađuju u predmetu likovna kultura, a prikazani su u Tablici 5. Predmet likovna kultura u obveznom obrazovanju ima satnicu od jednog sata po tjednu kroz svih osam razreda osnovne škole. Nastavna područja u prva četiri razreda uključuju crtanje, slikanje te modeliranje i građenje. Grafika se javlja u trećem razredu, a dizajn je izborno nastavno područje. Od petog do osmog razreda nastavna područja podijeljena su na plošno (2D) oblikovanje i prostorno (3D) oblikovanje, s time da se plošni dizajn kao nastavno područje javlja u sedmom razredu. Ne postoje zasebna izborna područja od petog razreda već se unutar istih nastavnih područja obrađuju detaljnije različiti sadržaji.

Tablica 5. Nastavna područja predmeta likovna kultura u Hrvatskoj (*HNOS*, 2006).

Razred	Tjedna (godišnja) satnica	Nastavna područja
1	1 (35)	Crtanje, slikanje, modeliranje i građenje, (dizajn)
2	1 (35)	Crtanje, slikanje, modeliranje i građenje, (dizajn)
3	1 (35)	Crtanje, slikanje, grafika, modeliranje i građenje, (dizajn)
4	1 (35)	Crtanje, slikanje, modeliranje i građenje, (dizajn)
5	1 (35)	2D oblikovanje, 3D oblikovanje
6	1 (35)	2D oblikovanje, 3D oblikovanje
7	1 (35)	2D oblikovanje, 2D — dizajn, 3D oblikovanje
8	1 (35)	2D oblikovanje, 3D oblikovanje

Napomena: (Zagrade) označavaju izborna nastavna područja.

Po pitanju nastavnih metoda, ističe se da „artikulacija nastavnoga sata počiva na sljedećim procesima: uočavanje, istraživanje, izražavanje/stvaranje, vrednovanje i spoznavanje“ (*HNOS*, 2006). Od nastavnih metoda specifičnih za predmet likovne kulture, navode se:

- Poticanje mehanizama kreativnoga razmišljanja i izražavanja; korelacija s nastavnim sadržajima drugih predmeta.
- Individualno istraživanje likovnih elemenata i njihovih odnosa na primjerima umjetničkih djela iz hrvatske i svjetske baštine, ali i u likovnim radovima učenika.
- Razvoj individualnoga pristupa svakom učeniku.

- Koristiti nastavne sadržaje, sredstva i situacija za razvoj sposobnosti opažanja, vizualnoga razmišljanja i stvaralačkoga ponašanja.

4.3 Nacionalni kurikulumi vizualne umjetnosti europskih zemalja

Kao i Hrvatska, kurikulumi analiziranih europskih zemalja imaju nisku satnicu posvećenu vizualnoj umjetnosti. Nazivi predmeta i tjedna satnica za svaku zemlju prikazani su u Tablici 6. Engleska nema propisane satnice umjetnosti jer se prema engleskom zakonu o obrazovanju (Education Act, 1996) školama ne smije zadavati fiksne satnice za predmete. Podaci o satnici preuzeti iz dokumenta *Designing and timetabling the primary curriculum* (2002), u kojem se predlaže satnica umjetnosti i dizajna od 50 minuta jednom tjedno u prvom odgojno-obrazovnom ciklusu i 55 minuta jednom tjedno u drugom odgojno-obrazovnom ciklusu. Finska propisuje minimalnu tjednu satnicu po ciklusima, što omogućava fleksibilnu implementaciju satnice po godini dok god škole ispune minimalnu zadanu satnicu na kraju svakog ciklusa. Na primjer, broj pet se mora raspodijeliti od trećeg do šestog razreda, što znači da bi u tri razreda satnica likovne kulture mogla iznositi jedan sat po tjednu, a u jednome bi razredu mogla iznositi dva sata po tjednu.

Tablica 6. Satnica vizualne umjetnosti u četiri zemlje članice Europske unije.

Zemlja	Naziv predmeta	Tjedna satnica po razredu/ciklusu										
		1. r.	2. r.	3. r.	4. r.	5. r.	6. r.	7. r.	8. r.	9. r.	10. r.	
Hrvatska	Likovna kultura	1	1	1	1	1	1	1	1	-	-	
Engleska	Art and design	0:50	0:50	0:55	0:55	0:55	0:55	-	-	-	-	
Finska	Kuvataide	2			5				2			
Njemačka	Kunst	-	-	1	1	2	2	2	1	1	1	

Njemačka u obveznom obrazovanju satnicu umjetnosti određuje tek od trećeg razreda jer se u prva dva razreda osnovne škole propisuje satnica od 16 sati tjedno koja se raspodjeljuje na sljedeće predmete: njemački jezik (*Deutsch*), matematiku (*Mathematik*), prirodu i društvo (*Heimat- und Sachunterricht*), likovnu kulturu (*Kunst*) i glazbenu kulturu (*Musik*). Koliko će se od tih 16 sati iskoristiti za likovnu kulturu, ovisi o školskom kurikulumu svake ustanove. U drugom i trećem razredu osnovne škole za likovnu kulturu se predviđa jedan sat nastave tjedno. Iako Njemačka na nacionalnoj razini donosi satnice predmeta, područna ministarstva imaju utjecaj na satnicama

škola u regiji. Bavarska za gimnazije propisuje satnicu od dva sata tjedno za razrede 5-7 i jednoga sata tjedno za razrede 8-10 (*Studentafeln*, 2010).

Nastavna područja spominju se u odgojno-obrazovnim ciljevima pod pojmovima nastavni sadržaj (*subject content*) u Engleskoj, sadržaj za kompetencije (*Inhalte zu den Kompetenzen*) u Njemačkoj i ključni sadržaj (*core contents*) u Finskoj, a prikazana su u Tablici 7. Engleska nema jasno definirana nastavna područja, a nastavni sadržaji razlikuju se u svakome razredu. U Finskoj su definirana četiri nastavna područja unutar kojih se definira sadržaj svakog odgojno-obrazovnog ciklusa. Njemačka ima četiri nastavna područja unutar kojih se definiraju sadržaji za ostvarenje učeničkih postignuća, a specifični sadržaji područja razrađuju se zasebno za svako tematsko područje učeničkih postignuća.

Tablica 7. Nastavna područja vizualnih umjetnosti u Engleskoj, Finskoj i Njemačkoj.

Zemlja	Nastavna područja
Engleska	-
Finska	Likovno izražavanje i razmišljanje; umjetničko znanje i kulturna stručnost; estetika, arhitektura i dizajn prostora; vizualna komunikacija u medijima
Njemačka (Bavarska)	Važni pojmovi; elementi i principi dizajna; metode i tehnike; alati i materijali

4.3.1 Engleska

Obvezno obrazovanje u Engleskoj počinje kada dijete napuni pet godina, a prema engleskom zakonu o obrazovanju i vještinama (*Education and Skills Act*, 2008) učenici zakonski smiju prekinuti obrazovanje tek s 18 godina, kada se predviđa da će završiti sekundarno obrazovanje (*secondary education*). Dakle osnovna škola (*primary education*) sastoji se od šest razreda, ali i srednja škola dio je obveznog obrazovanja u Engleskoj pa se obvezno obrazovanje sveukupno sastoji od jedanaest razreda. Umjetnost i dizajn obavezan je predmet do devetog razreda obveznog obrazovanja, a učenička postignuća određena su nacionalnim okvirnim kurikulumom.

Engleski nacionalni kurikulum ističe utjecaj umjetnosti na razvoj sposobnosti doprinosa kulturi društva, kreativnosti, kritičkoga mišljenja i na razvoj sposobnosti stvaralaštva kroz aktivno istraživanje (*The national curriculum in England*, 2013), ali izostavljena je važnost utjecaja sudjelovanja u umjetničkom stvaralaštvu na razvoj motoričkih sposobnosti, sposobnosti

komunikacije i socijalizacije te međukulturno razumijevanje. Kurikulum postavlja četiri odgojno-obrazovna cilja, a učenička postignuća nisu definirana po odgojno-obrazovnim ciklusima. Umjesto postignuća, definira se sadržaj predmeta po odgojno-obrazovnim ciklusima (*Key stages*), a prikazan je s odgojno-obrazovnim ciljevima u Tablici 8.

Tablica 8. Odgojno-obrazovni ciljevi i nastavni sadržaj umjetnosti i dizajna u Engleskoj (The national curriculum in England, 2013).

Odgojno-obrazovni ciljevi	
<p>Učenici će:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Stvarati kreativne likovne radove istraživanjem svojih ideja i dokumentiranjem osobnih iskustava ● Postati vješti u crtanju, slikanju, kiparstvu i ostalim tehnikama umjetnosti, obrtništva i dizajna ● Procjenjivati i analizirati kreativne likovne radove koristeći se likovnim jezikom ● Posjedovati znanje o poznatim umjetnicima, obrtnicima i dizajnerima te razumjeti povijesni i kulturni razvoj njihovih umjetničkih izraza 	
Sadržaj predmeta <i>art and design</i>	
Key stage 1	<p>Učenike bi se trebalo poučavati:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Kreativnom korištenju širokog raspona materijala u dizajnu i stvaranju radova ● Korištenju crtanja, slikanja i kiparstva u svrhu razvoja i dijeljenja vlastitih ideja, iskustava i mašte ● Širokom opsegu likovnih tehnika korištenjem boja, uzoraka, teksture, linija, oblika i prostora. ● O djelima umjetnika, obrtnika i dizajnera na način da se opišu sličnosti i razlike više umjetničkih disciplina i da se usporede s njihovim radom
Key stage 2	<p>Učenike bi se trebalo poučavati:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Da koriste bilježnicu za skice kako bi bilježili svoja opažanja i koristili ih da se osvrću na svoje prethodne ideje ● Da unaprijede svoje vještina likovnih tehnika, uključujući crtanje, slikanje i modeliranje s različitim materijalima ● O poznatim umjetnicima, arhitektima i dizajnerima kroz povijest
Key stage 3	<p>Učenike bi se trebalo poučavati:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Korištenju različitih tehnika skiciranja u različitim medijima kako bi ih koristili za istraživanje svojih ideja ● Korištenju različitih tehnika i medija, uključujući slikanje ● Unapređenju njihovih vještina korištenja različitih materijala ● Analiziranju i procjeni vlastitih radova i radova drugih učenika ● O povijesnim razdobljima umjetnosti, obrtništva, dizajna i arhitekture od antike do danas

4.3.2 Finska

Obvezno obrazovanje u Finskoj sastoji se od osnovne škole (*peruskoulu*) s devet razreda. Vizualne umjetnosti (*Kuvataide*) obavezan su predmet u svim razredima obaveznog obrazovanja u Finskoj, a nacionalni okvirni kurikulum određuje svrhu poučavanja i učenja vizualnih umjetnosti, učenička postignuća, ključne sadržaje (*core contents*) i upute za vrednovanje učeničkih postignuća. Nastavne metode nisu detaljno razrađene, ali uvodni paragraf u svakom odgojno-obrazovnom ciklusu ukratko izlaže kako se učenike treba poučavati. U prvom odgojno-obrazovnom ciklusu (1. –4. razred) naglašava se učenje kroz igru i samostalno istraživanje, a u drugom ciklusu (5. – 9. razred) naglašava se stvaranje razrednog ozračja koje pospješuje interakciju između učenika i suradnju na likovnim projektima.

Finski okvirni kurikulum navodi mnoge pozitivne utjecaje vizualnih umjetnosti na razvoj učenika, uključujući sposobnost rješavanja problema, kreativnost, aktivno učenje i kulturološko razumijevanje (*National core curriculum for basic education*, 2004: 234). Međutim, prvenstveno se naglašavaju sposobnosti vizualnog izražavanja, moralnog osvještavanja, vizualnog razmišljanja i osjećaj za estetiku kao posljedice sudjelovanja u vizualnom umjetničkom stvaralaštvu. Odgojno-obrazovni ciljevi za vizualne umjetnosti nisu definirani u finskom nacionalnom kurikulumu već se za svaki odgojno-obrazovni ciklus samo definiraju očekivana učenička postignuća, koja su prikazana u Tablici 9. Postignuća vezana uz ovladavanje likovnim tehnikama i materijalima prisutna su u oba ciklusa, ali drugi ciklus više naglašava suradnju u procesu stvaranja i vizualnu komunikaciju u medijima dok se postignuća u prvom ciklusu uglavnom najviše bave radom učenika i upoznavanje s obilježjima umjetnosti iz Finske i iz ostalih kultura.

Tablica 9. Učenička postignuća u vizualnim umjetnostima u finskom nacionalnom kurikulumu (National core curriculum, 2004).

Učenička postignuća	
Prvi ciklus (1. – 4. razred)	Drugi ciklus (5. – 9. razred)
<p>Učenici će:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Naučiti vještine i znanja potrebna za vizualno izražavanje: promatranje, procesiranje ideja, zamišljanje, inovacija, kreativno rješavanje problema; stvaranje i obrazlaganje estetskih odluka; postavljanje osobnih ciljeva • Naučiti vještine potrebne za plošno i prostorno oblikovanje, steći znanja o materijalima • Naučiti razmatrati i raspravljati svoje i tuđe radove, vježbati uporabu osnovnih likovnih elemenata i cijeliti razna gledišta umjetnosti i vizualne komunikacije • Upoznati vizualnu tradiciju vlastite kulture i stranih kultura u skladu sa svojim iskustvima, finsku tradicionalnu gradnju, suvremenu umjetnosti, najvažnije građevine i prirodne okoline u svojim lokalnim zajednicama, arhitekturu i dizajn • Naučiti procjenjivati estetsku vrijednost, ugodnost i funkcionalnost u svojoj okolini • Naučiti ispitivati ulogu raznih medija u svojim životima • Naučiti koristiti alate vizualne komunikacije i naučiti razlikovati stvarni svijet i izmišljene svjetove 	<p>Učenici će:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Upoznati osnovne materijale, tehnike, alate i načine izražavanja u umjetnosti i vizualnoj komunikaciji • Naučiti uživati u vizualnom izražavanju svojih misli, promatranja, ideja i osjećaja te spoznati kako umjetnost tretira razne životne fenomene • Razumjeti specifičnosti umjetničkog procesa dokumentiranjem svojih radova • Naučiti procjenjivati svoje i tuđe vizualne izraze i pristupe rješavanju vizualnih, sadržajnih i tehničkih zadataka i primjenjivati osnovne likovne elemente • Koristiti kulturne usluge i elektroničku komunikaciju kao izvore za svoje radove, prikupljanje informacija i iskustva • Upoznati se s tehnikama i utjecajnosti vizualne komunikacije i naučiti koristiti ključne alate vizualne komunikacije za izražavanje vlastitih misli u medijima • Učiti i procjenjivati umjetnost, vizualnu komunikaciju i okolinu iz estetskih i etičkih gledišta • Raditi samostalno i u zajednici na umjetničkim projektima

Za svaki odgojno-obrazovni ciklus, nacionalni kurikulum Finske definira ključne sadržaje, koji su podijeljeni u četiri nastavna područja. *Likovno izražavanje i razmišljanje* uključuje sadržaj vezan uz likovne elemente, tehnike i materijale. *Umjetničko znanje i kulturna stručnost* može zahtijevati terensku nastavu, kao što su posjeti muzejima, ali i analize umjetničkih djela i upoznavanje s kulturnom baštinom različitih kultura. *Estetika, arhitektura i dizajn prostora* najviše se bavi

arhitekturom i trodimenzionalnim objektima, ali ističe i važnost promatranja građevina i objekata iz različitih gledišta, kao što su etička ili estetska gledišta. Vizualna komunikacija u medijima bavi se svim medijima koji se temelje primarno na vizualnoj komunikaciji, a to mogu biti stripovi, ilustracije, oglašavanje, televizijski programi i ostali oblici vizualnog izražavanja u suvremenome svijetu. Specifični sadržaji za svako nastavno područje po odgojno-obrazovnom ciklusu prikazani su u Tablici 10.

Tablica 10. Ključni sadržaj vizualnih umjetnosti u finskom nacionalnom kurikulumu (National core curriculum, 2004).

Ključni sadržaj (<i>Core contents</i>)	
Prvi ciklus (1.-4. razred)	Drugi ciklus (5.-9. razred)
Likovno izražavanje i razmišljanje	
<ul style="list-style-type: none"> • Likovne tehnike, načini izražavanja, materijali: slikanje, crtanje, grafika, dizajn, građenje • Osnove kompozicije: ravnoteža, ritam, boja, oblik, prostor, kretanje, vrijeme, linije • Proučavanje i procjena slika korištenjem točnih termina prilikom rasprava 	<ul style="list-style-type: none"> • Slikanje, grafika, crtanje, keramika, kiparstvo, prostorno oblikovanje, umjetnost u okolini; produbljivanje vizualnog razmišljanja • Osnove kompozicije: ravnoteža, ritam, boja, oblik, prostor, kretanje, vrijeme, linije • Stilovi umjetnosti i vizualni simboli u vlastitim radovima • Izražavanje opažanja, misli i ideja vizualnim medijima
Umjetničko znanje i kulturna stručnost	
<ul style="list-style-type: none"> • Posjeti lokalnim muzejima ili izložbama i upoznavanje s djelima umjetnika. • Proučavanje umjetničkih slika stvaranjem i raspravom svojih slika. • Poznati umjetnici zlatnog doba u Finskoj; primjeri suvremene umjetnosti i umjetnosti drugih razdoblja 	<ul style="list-style-type: none"> • Ključne karakteristike suvremene umjetnosti, povijest umjetnosti, vizualno izražavanje različitih kultura • Posjeti muzejima i predstavama, upoznavanje s radom umjetnika, korištenje internetskih kulturnih usluga • Analiza slika: proučavanje strukture umjetničkih djela, interpretacija sadržaja djela, kritika umjetničkih djela
Estetika, arhitektura i dizajn prostora	
<ul style="list-style-type: none"> • Uvod u prikazivanje prirode, zgrada i graditeljske baštine; prepoznavanje promjena u okolini • Proučavanje, dizajniranje i stvaranje objekata; trodimenzionalna izgradnja; prostorni planovi i minijturni modeli 	<ul style="list-style-type: none"> • Proučavanje interakcije prirode i gradnje, proučavanje graditeljske baštine, analiza i procjena raznih okruženja iz estetskih, etičkih, ekoloških i planskih gledišta • Uvod u sredstva izražavanja, stilističkih obilježja i tradicija arhitekture i dizajna • Uvod u najvažnije predstavnike finske arhitekture i dizajna • Promatranje, planiranje i konstruiranje prostora; uvod u proces dizajniranja; istraživanje poveznica između materijala i njihovih namjena
Vizualna komunikacija u medijima	
<ul style="list-style-type: none"> • Osnove vizualnog pripovijedanja: od priče do slike, krupni plan i perspektiva, kombiniranje slika i teksta 	<ul style="list-style-type: none"> • Istraživanje namjere korištenja slika u medijima; strukturalne i sadržajne analize medijskih reprezentacija

<ul style="list-style-type: none"> ● Ilustriranje, stripovi, slike u oglašavanju, fotografija, video, digitalne slike ● Kritičko proučavanje vizualne komunikacije u televizijskim programima, kompjutorskim igrama, filmovima, stripovima i oglašavanju 	<ul style="list-style-type: none"> ● Fotografija ili digitalne slike i snimke ● Oblici vizualnoga pripovijedanja: karakteristike ilustracija, stripova i animacija ● Grafički dizajn: kombinacija slika i riječi, osnove tipografije i poljepšavanja ● Marketinški kanali i sredstva izražavanja ● Analiza filmova i televizijskih programa
--	--

4.3.3 Njemačka

Struktura obrazovnog sustava u Njemačkoj razlikuje se ovisno o područjima (*Länder*), a obrazovni sustav u Bavarskoj najsljedniji je ostalim europskim zemljama (European Commission, 2013). Svim područjima zajedničko je to da djeca osnovnu školu u Njemačkoj (*Grundschule*) započinju sa šest godina, a osnovna škola traje samo četiri godine. Međutim, za obvezno se obrazovanje predviđa sveukupno trajanje od devet godina u pet područja¹ i od 10 godina u 12 područja², tako da je nastavak obrazovanja nakon osnovne škole u svim područjima Njemačke obavezan (European Commission, 2014). Nakon osnovne škole, djeca peti i šesti razred provode u orijentacijskoj fazi (*Orientierungsstufe*), tijekom koje se učenici opredjeljuju za daljnje obrazovanje u jednoj od tri škole: *Gymnasium*, *Hauptschule* i *Realschule*. Okvirne kurikulume i učenička postignuća na nacionalnoj razini određuje *Kultusminister Konferenz*, ali samo za jezike, matematiku i prirodne znanosti. Planiranje okvirnog kurikulumu umjetničkog područja ostaje odgovornost područnih ministarstava, a za Bavarsku je to Bavarsko ministarstvo obrazovanja, kulture, znanosti i umjetnosti (*Bayerische Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst*).

Njemački okvirni kurikulum umjetnosti u Bavarskoj objašnjava ulogu vizualnih umjetnosti u holističkom razvoju učenika, a osim izrade likovnih radova od učenika se očekuje sposobnost rasprave o likovno-umjetničkim djelima kroz analizu i interpretaciju, izražavanje vizualnim medijima, suradnja u realizaciji zadataka te razumijevanje svoje kulture i stranih kultura (*LehrplanPLUS Bayern*, 2015). Navodi se i važnost razvoja osobnih kompetencija, uključujući

¹ Berlin, Brandenburg, Bremen, Nordrhein-Westfalen, Thüringen

² Baden-Württemberg, Bayern, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein

individualnost, kreativnost i autorefleksiju. Iako Europska unija definira osam ključnih kompetencija učenika koje bi trebalo razvijati kroz obrazovanje (*Recommendation 2006/962/EC*, 2006), učenička postignuća u okvirnom kurikulumu Bavarske temelje se na modelu kompetencija (*Kompetenzstrukturmodell*) koji se sastoji od sedam dimenzija (*LehrplanPLUS Bayern*, 2015):

1. Opažanje (*wahrnehmen*) — Učenici razvijaju vizualnu percepciju slika, objekata i radnji, koje mogu verbalno opisivati ili osjećajno izraziti. Ova kompetencija temelji se na orijentaciji i sudjelovanju u svijetu.
2. Zamišljanje (*imaginieren*) — Slikovni su prikazi važan dio svakodnevnog života, a učenici stvaranjem iz mašte uče iznositi svoje individualne i originalne ideje.
3. Analiziranje (*analysieren*) — Analizama učenici razvijaju sposobnosti razumijevanja i svoje okoline.
4. Interpretiranje (*deuten*) — Interpretacijama učenici razvijaju sposobnost procjene fenomena ili predmeta koje promatraju.
5. Vrednovanje (*werten*) — Vrednovanje se odnosi na procjenu svojih radova, ali i na procjenu vizualnih fenomena koje učenici promatraju u okolini.
6. Oblikovanje (*gestalten*) — Učenici razvijaju osnovni repertoar likovnog jezika. Iako ova kompetencija priprema učenike za rad u kasnijim stupnjevima obrazovanja, ističe se važnost pružanja mogućnosti izražavanja kroz plošno i prostorno oblikovanje.
7. Komunikacija kroz vizualne medije (*durch Bilder kommunizieren*) — Slike su uz jezik česta metoda komunikacije pa je i svrha vizualnih umjetnosti osposobiti učenike za izražavanje pomoću likovnog jezika i da ga mogu uspješno interpretirati.

Kako bi se ostvarile navedene kompetencije, njemački nacionalni kurikulum učenička postignuća i nastavni sadržaj dijeli u pet tematskih područja (*Gegenstandsbereiche*), a to su:

1. Likovna umjetnost (*Bildende Kunst*) — Ovo se područje bavi teorijskim poznavanjem povijesti umjetnosti i savladavanjem likovnog jezika.
2. Dizajn okoline (*Gestaltete Umwelt*) — Učenici uče o prostornom oblikovanju, a ponajviše o arhitekturi i dizajnu.
3. Vizualni mediji (*Visuelle Medien*) — Na području vizualnih medija osnovne škole bave se rukovanjem i stvaranjem fotoaparata.
4. Svijet iskustva (*Erfahrungswelten*) — Učenici prikazuju predmete, ljude i životinje iz okoline u svojim radovima, a uče i razlikovati stvarni svijet od izmišljenoga.

5. Svijet mašte (*Fantasiwelten*) — Učenici razvijaju originalne ideje iz mašte ili modificiraju stvarni svijet prema svojim idejama.

Specifična učenička postignuća u svakom tematskom području za prvi ciklus (1. – 2. razred) prikazana su u Tablici 11. Tematska područja ostaju ista i u drugome ciklusu (3. – 4. razred), ali se zahtjevi učeničkih postignuća povećavaju.

Tablica 11. Učenička postignuća likovne kulture u okvirnom kurikulumu Bavarske za osnovne škole u prvom ciklusu (LehrplanPLUS Bayern, 2015).

Učenička postignuća	
Tematsko područje	Prvi ciklus (1. – 2. razred)
Likovna umjetnost	<p>Učenici će:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Razviti zahvalan pristup umjetnosti izradom umjetničkih djela kojima izražavaju svoje misli i osjećaje ● Prepoznati i opisati na jednostavan način teme, motive, detalje i efekte odabranih umjetničkih djela ● Prepoznati načela dizajna u likovnim djelima kako bi stekli inspiraciju za svoj, eksperimentalni dizajn
Dizajn okoline	<p>Učenici će:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Organizirati i opisati razne materijale iz okoline s obzirom na njihova svojstva i prezentirati ih na taj način u svojim radovima, npr. objekte iz kutije ili izloga ● Isprobati uređivanje i povezivanje materijala kako bi pokazali razuman izbor materijala u izgradnji zgrada ili trodimenzionalnih objekata
Vizualni mediji	<p>Učenici će:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Povećati percepciju okoline fotografiranjem zanimljivih dizajna u lokalnom području iz određenih točaka gledišta ● Koristiti osnovne funkcije fotoaparata kako bi dobili željene učinke ● Otvorenost za suradničke revizije i daljnje obrade fotografija i istraživanje novih mogućnosti oblikovanja ● Otkrivanje određenih situacija i fotografsko dokumentiranje istih
Iskustveni svijet	<p>Učenici će:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Prikazati ljude, životinje ili objekte iz osobnih iskustava na realan način, opisati razlike između njih i koristiti stečeno znanje ● Prikazati ljude, životinje i objekte opet, ali u različitim shemama ● Opisati drugim učenicima iz razreda svoje rezultate

	<ul style="list-style-type: none"> ● Zahvalno iskoristiti radove drugih učenika iz razreda za razradu svojih ideje iz područja dizajna
Izmišljeni svijet	<p>Učenici će:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Prikazati ljude, životinje ili objekte iz osobnih iskustava na realan način, opisati razlike između njih i koristiti stečeno znanje ● Prikazati ljude, životinje i objekte opet, ali u različitim shemama ● Opisati drugim učenicima iz razreda svoje rezultate ● Zahvalno iskoristiti radove drugih učenika iz razreda za razradu svojih ideje iz područja dizajna ● Koristiti se tuđim ili vlastitim izmišljenim pričama kako bi dobili elemente i ideje za svoje slike i objekte ● Ispitivanje jednostavnih metoda dizajna na površini i u prostoru, uzimajući u obzir mogućnost i povezivost materijala, i na određenim mjestima izraditi figure ili objekte iz vlastite mašte ● Kompozicija optičkih i akustičkih efekata u karakterističnim, ali i nereprezentativnim elementima slika ● Prezentirati svoj rad, objasniti pristup, usporediti radove s radovima drugih učenika iz razreda

Njemački model kompetencija navodi se samo u kurikulumu osnovnih škola u Bavarskoj, a kompetencije i tematska područja mijenjaju od petog razreda ovisno o tome za koju školu se učenici opredijele. U bavarskom okvirnom kurikulumu za gimnazije se za likovnu kulturu u svakom razredu iznose različite osnovne kompetencije (*Grundlegende Kompetenzen*), a učenička postignuća i sadržaj za kompetencije dijeli se na tri tematska područja:

1. Likovna umjetnost (*Bildene Kunst*) — Kao i u osnovnoj školi, ovo područje bavi se teorijskim poznavanjem povijesti umjetnosti i savladavanjem likovnog jezika, ali s mnogo težim zahtjevima.
2. Arhitektura i dizajn (*Architektur und Produktdesign*) — Pod ovo su područje svrstana učenička postignuća vezana uz arhitekturu i oblikovanje trodimenzionalnih predmeta.
3. Interakcija, proizvodnja i komunikacija (*Interaktion, Inszenierung und Kommunikation*) — Ovo područje bavi se komunikacijom putem umjetnosti, interakcijom više oblika umjetnosti (npr. glazba i vizualni prikazi) i procesom stvaranja radova.

4.4 Nacionalni kurikulumi vizualne umjetnosti zemalja izvan Europe

Kanada, SAD i Australija nemaju službeno propisane satnice predmeta vizualnih umjetnosti (*visual arts*) u obveznom obrazovanju, a škole određuju satnicu ovisno o sredstvima kojima raspolažu. Školama u provinciji Ontario u Kanadi nisu dostupna javna financijska sredstva za održavanje nastave umjetnosti. Zbog toga čak 61 posto škola u Ontariju ovisi o donacijama za provođenje nastave umjetnosti, a 53 posto srednjih škola naplaćuje učenicima pohađanje nastave umjetnosti (*Annual report on Ontario's publicly funded schools*, 2011). U SAD-u je 2010. u prosjeku 85 posto osnovnih škola održava nastavu vizualnih umjetnosti barem jednom tjedno, a 87 posto osnovnih škola omogućavalo je učenicima nastavu vizualnih umjetnosti tijekom cijele akademske godine (Duncan i sur., 2014). U Australiji ACARA predlaže da se umjetnostima u obveznom obrazovanju posveti sveukupno 640 sati kroz sve razrede, ali službena satnica za nastavne predmete nije propisana pa stvarna satnica ovisi o financijskim i prostornim uvjetima škola (Davis, 2008).

Nastavna područja u nacionalnim kurikulumima navedenih država javljaju se pod pojmovima znanja i vještine u vizualnim umjetnostima (*knowledge and skills in Visual Arts*) u Australiji, osnovni koncepti (*fundamental concepts*) u Kanadi i umjetnički elementi i principi (*art elements and principles*) u SAD-u. Nastavna područja za svaku zemlju prikazana su u Tablici 12. Australija pod nastavnim područjem reprezentacija (*representation*) svrstava likovni jezik, materijale, tehnologije i predmete likovnih radova. Postupci (*practices*) obuhvaćaju proces stvaranja od organizacije prostora i vještina promatranja do stvaranja i izlaganja radova, a nastavno područje gledišta (*viewpoints*) odnosi se na promatranje i analizu umjetničkih djela iz različitih etičkih i društvenih gledišta.

Tablica 12. Nastavna područja vizualne umjetnosti u Australiji, Kanadi i SAD-u.

Zemlja	Nastavna područja
Australija	Reprezentacija; postupci; gledišta
Kanada (Ontario)	Elementi dizajna; principi dizajna
SAD (Washington)	Elementi; principi dizajna; temelji

U nacionalnim kurikulumima vizualne umjetnosti SAD-a i Kanade pojam elementi dizajna odnosi se na likovne elemente (linije, oblici, teksture), a principi dizajna na kompozicijska načela (ritam, kontrast, proporcije). U SAD-u se javlja i pojam temelji (*foundations*) koji obuhvaća stvaranje, likovne tehnike, sigurnost prilikom uporabe materijala, kulturološke i povijesne kontekste, stilove, žanrove, prezentaciju i ostale teme koje se ne odnose na likovni jezik, a poučavaju se u predmetu vizualnih umjetnosti.

4.4.1 SAD

Obvezno obrazovanje u SAD-u organizirano je prema programu školovanja K-12, a razlikuju se osnovne škole (*elementary school*), niže srednje škole (*junior high school*) i srednje škole (*high school*). Trajanje svake od navedenih škola ovisi o saveznoj državi. U SAD-u (Washington, DC) se godine 2010. razvijaju zajednički ključni standardi (*Common Core State Standards*) obveznog obrazovanja, a prihvatile su ih 42 savezne države. Međutim, ti standardi obuhvaćaju samo englesku literaturu, prirodne znanosti, društvene znanosti i povijest. Vizualne i ostale umjetnosti nisu uključene u inicijativu pa okvirne kurikulume umjetnosti razvija svaka savezna država zasebno. Iako je utvrđeno da sve savezne države imaju definirane standarde umjetnosti u obveznom obrazovanju, umjetnosti su obavezan predmet (*core academic subject*) u samo 27 saveznih država (*State of the states*, 2015).

Neke savezne države nemaju nacionalni kurikulum posvećen isključivo umjetnostima i različitim umjetničkim disciplinama, a neke savezne države (npr. Washington) samo navode standarde koje učenici moraju zadovoljiti svake godine kako bi zadovoljiti postavljene standarde, bez obrazloženja svrhe poučavanja umjetnosti. Colorado je primjer savezne države koja u okvirnom kurikulumu vizualnih umjetnosti obrazlaže kako vizualne umjetnosti mogu učenicima razviti osobni identitet, sposobnost vizualne komunikacije, razumijevanje utjecaja masovnih medija na društvo i sposobnost realizacije ideja kroz stvaralaštvo (*Colorado academic standards*, 2009). Navodi se i važnost vizualnih umjetnosti u razvoju kreativnog i kritičkog razmišljanja, a te iste procese učenici mogu koristiti za bolje razumijevanje ostalih školskih predmeta (*Colorado academic standards*, 2009).

Učenička postignuća u nacionalnom kurikulumu savezne države Washington u SAD-u su prikazana u Tablici 10. Definirana su četiri ključna akademska zahtjeva (EALR — *Essential*

Academic Learning Requirements) za sva umjetnička područja, a svaki EALR sadrži tri do pet komponenti koje detaljnije opisuju očekivana učenička postignuća u pojedinim poljima umjetničkog područja. Sveukupno postoji 15 komponenata koje se ponavljaju u svim razredima, a navedene su u Tablici 13. Ovisno o mogućnostima učenika u skladu s njihovim godinama, u svakom se razredu prilagođava nastavni sadržaj. Na primjer, u ranijim se razredima od učenika očekuje savladavanje osnovnih kompozicijskih načela (npr. kontrast), a u kasnijim razredima poučavaju se složenija kompozicijska načela (npr. proporcije i ritam).

Tablica 13. Ključni akademski zahtjevi u nacionalnom kurikulumu vizualne umjetnosti Washington State, SAD (Washington State K-12, 2014)

Ključni akademski zahtjev	Komponente
Učenik razumije i primjenjuje umjetnička znanja i vještine	Učenici će: <ul style="list-style-type: none"> ● Razumjeti i primijeniti koncepte i termine vizualnih umjetnosti ● Razvijati vještine i tehnike vizualnih umjetnosti ● Razumjeti i primjenjivati žanrove i stilove vizualnih umjetnosti raznih umjetnika, kultura i povijesnih razdoblja ● Razumjeti i primijeniti prikladno ponašanje u raznim situacijama i okolinama u kojima se prezentiraju umjetnička djela
Učenik koristi umjetničke procese stvaranja, prezentacije i reakcije za demonstraciju sposobnosti razmišljanja	Učenici će: <ul style="list-style-type: none"> ● Primijeniti kreativni proces u stvaranju likovnih radova ● Primijeniti proces prezentacije (kritičko razmišljanje) u stvaranju likovnih radova ● Primijeniti proces rasprave u analizi i interpretaciji umjetničkih djela ili likovnih radova
Učenik komunicira putem umjetnosti	Učenici će: <ul style="list-style-type: none"> ● Koristiti vizualne umjetnosti kako bi izrazili osjećaje i prezentirali vlastite ideje ● Koristiti vizualne umjetnosti u svrhu komunikacije sa specifičnom namjerom ● Razviti osobne estetske kriterije i obrazložiti vlastite odluke u izradi radova
Učenik stvara poveznice između umjetnosti i ostalih predmeta,	Učenici će: <ul style="list-style-type: none"> ● Demonstrirati i analizirati poveznice između umjetničkih disciplina (ples, glazba, dramska umjetnost i vizualne umjetnosti)

	<ul style="list-style-type: none"> ● Demonstrirati i analizirati poveznice između umjetnosti i ostalih nastavnih predmeta ● Razumjeti kako umjetnost utječe na i odražava njihove osobne odluke u svakodnevnom životu ● Razumjeti kako umjetnost utječe i odražava vrijednosti kultura, naroda, vremena i prostora ● Razumjeti primjenu umjetničkih znanja i vještina u poslovnom svijetu, uključujući i karijere u umjetnosti
--	--

4.4.2 Kanada

Obvezno obrazovanje u Kanadi započinje vrtićem, a nastavlja se u osnovnoj školi do šestog razreda (*elementary school*), u nižoj srednjoj školi do devetog razreda (*junior high school*) i u srednjoj školi do dvanaestog razreda (*high school*). Nacionalni kurikulum ne postoji u Kanadi pa svaka provincija ima odgovornost planiranja i razvijanja okvirnih kurikuluma. Sve provincije u Kanadi imaju okvirne kurikulume umjetnosti, ali često definiraju postignuća i sadržaje samo za ograničeni raspon razreda unutar obveznog obrazovanja.

Nacionalni kurikulum umjetnosti Ontarija ističe da je umjetnost u obrazovanju ključna za intelektualni, društveni, fizički i emocionalni razvoj učenika (*The Ontario curriculum*, 2009). Nastava umjetnosti učenicima pomaže razviti sposobnosti aktivna učenja kroz kreativne pristupe rješavanju zadataka i samostalno izražavanje, a navodi se da je ta kompetencija korisna i za razumijevanje ostalih predmeta. Izražavanjem kroz umjetnosti i promatranjem umjetničkih djela, prvenstveno se naglašava razvoj umjetničkih vještina i osjećaja za estetiku, ali navodi se i da učenici sudjelovanjem u stvaralaštvu razvijaju samopouzdanje i svjesnost. U skladu sa svrhom poučavanja vizualnih umjetnosti u obveznom obrazovanju, nacionalni kurikulum Ontarija definira četiri kompetencije prema kojima se planiraju specifični ishodi, a to su: razvoj kreativnosti, komunikacija vizualnim izražavanjem, razumijevanje različitih kultura i stvaranje poveznica (*The Ontario curriculum*, 2009: 6). Stvaranjem poveznica smatra se sposobnost suradnje s drugim učenicima i prepoznavanje uloge stečenih znanja u učenju drugih predmeta.

Provincija Ontario u Kanadi temelji nacionalni kurikulum umjetničkog područja na četiri centralne ideje (engl. *central ideas*): razvoj kreativnosti, komuniciranje, kulturno razumijevanje i uspostavljanje odnosa. Kod učeničkih postignuća razlikuju se opća očekivanja (engl. *overall*

expectations) i specifična očekivanja (engl. *specific expectations*) u kurikulumu umjetnosti. Za polje vizualnih umjetnosti, postoje tri opća očekivanja (*The Ontario curriculum*, 2009: 82):

1. Stvaranje i prezentacija — Od učenika se očekuje primjena kreativnog procesa u izradi dvodimenzionalnih i trodimenzionalnih radova kako bi se likovnim jezikom izrazile ideje, osjećaji i razumijevanje.
2. Refleksija, reakcija i analiza — Očekuje se primjena kritičke analize kao reakcija na umjetnička djela i likovne radove, a učenici moraju biti u mogućnosti verbalizirati svoje osjećaje, ideje i razumijevanja.
3. Istraživanje oblika i kulturnih konteksta — Učenici trebaju demonstrirati razumijevanje povijesnih i suvremenih umjetničkih oblika, stilova i tehnika, kao i društvene i kulturne kontekste u kojima se koriste.

Svako opće očekivanje sadrži dva do četiri specifična očekivanja, a navedena su u Tablici 14. Sveukupno postoji deset specifičnih očekivanja koja se ponavljaju za svaki razred, a jedina je razlika u nastavnom sadržaju koji se prilagođava učeničkim mogućnostima ovisno o razredu. Nacionalni kurikulum umjetnosti provincije Ontario u Kanadi naglašava razvoj kreativnosti u vizualnim umjetnostima jer se uporaba kreativnog procesa konstantno očekuje od učenika. Međutim, specifična očekivanja ipak najviše naglašavaju razvoj sposobnosti komunikacije likovnim jezikom kako bi učenici bili sposobni izraziti misli, osjećaje i ideje, a da pritom mogu prilagoditi poruku na način da je primatelji najbolje razumiju.

Kurikulum vizualnih umjetnosti provincije Ontario sadrži i pitanja koja učitelji mogu postavljati učenicima (*teacher prompts*) kako bi ostvarili specifična postignuća koristeći se nastavnom metodom dijaloga. Pitanja se nalaze nakon svakog specifičnog postignuća, ali razne nastavne metode navedene su u kurikulumu umjetničkog područja, kao što su rasprava (*discussion*), eksperimentiranje (*experimenting*), fokusirano istraživanje (*focused exploration*), slobodno istraživanje (*free exploration*), demonstracija (*modelling*), vođene aktivnosti (*guided activity; guided exploration*) i razne grupne vježbe.

Tablica 14. Opća i specifična očekivanja u kurikulumu vizualnih umjetnosti provincije Ontario, Kanada (The Ontario curriculum, 2009)

Opća očekivanja	Specifična očekivanja
Stvaranje i prezentacija	<p>Učenici će:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Stvarati dvodimenzionalne i trodimenzionalne likovne radove koji izražavaju njihove ideje i osjećaje inspirirane lokalnom zajednicom ili promatranjem prirode ● Demonstrirati razumijevanje kompozicije i koristiti principe dizajna u izradi pripovjedačkih likovnih radova ili radove sa predodređenim temama ● Koristiti elemente dizajna u likovnim radovima u svrhu komunikacije ideja, poruka i spoznaja ● Koristiti razne materijale, alate i tehnike kako bi rješavali likovne zadatke
Refleksija, reakcija i analiza	<p>Učenici će:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Izražavati osobne osjećaje i ideje koje se javljaju prilikom promatranja umjetničkih djela ● Objasniti kako se elementi i principi dizajna koriste za prenošenje poruka u svojim i tuđim radovima ● Demonstrirati poznavanje znakova i simbola s kojima se susreću u stvarnom svijetu i u umjetničkim djelima ● Identificirati i dokumentirati svoje snage, interese i područja za napredovanje u vizualnim umjetnostima
Istraživanje oblika i kulturnih konteksta	<p>Učenici će:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Identificirati i opisati razne oblike vizualnih umjetnosti s kojima se susreću kod kuće, u školi, u zajednici i u posjetima umjetničkim izlozbama ● Demonstrirati poznavanje raznih umjetničkih djela i tradicija iz više kultura, razdoblja i mjesta

4.4.3 Australija

Australija je implementirala program školovanja K-12, prema kojem se obvezno obrazovanje provodi od vrtića do dvanaestog razreda, ali obvezno obrazovanje u Australiji traje do desetog razreda, nakon kojeg se učenici mogu opredijeliti za strukovno obrazovanje ili zaposlenje ako se ne žele školovati dalje (Australian Bureau of Statistics, 2012). Škole u sustavu javnog obveznog

obrazovanja dijele se na osnovne (*primary schools*) i srednje škole (*secondary schools*). Učenici pohađaju osnovne škole do šestog razreda u pet teritorija³ ili do sedmog razreda u tri teritorija⁴. Iako su vizualne umjetnosti obavezan predmet, nacionalni kurikulum umjetnosti u Australiji na nacionalnoj razini nije postojao do 2011., kada ga sastavlja ACARA.

Australski nacionalni kurikulum vizualnih umjetnosti navodi da učenici kroz iskustva stvaralaštva vizualnih umjetničkih djela razvijaju percepciju, kritičko razmišljanje, kreativnost, praktične vještine i razumijevanje svijeta, odnosno razumijevanje uloge vizualnih umjetnosti u svojoj tradicionalnoj kulturi i globalnoj kulturi (*Visual arts foundation to year 10 curriculum*, 2011). Kurikulum vizualnih umjetnosti razrađen je tako da se za svaku temu u nastavnim sadržajima objašnjava i utjecaj procesa poučavanja na generalne kompetencije (*general capabilities*) koje su definirane u dokumentu *Melbourne declaration on educational goals for young Australians* (2008), a to su:

1. Pismenost (engl. *Literacy*) — Sposobnost izražavanja misli i emocija, prezentacije ideja i stavova i interakcija s drugima. U vizualnim odnosima ove se sposobnosti odražavaju u korištenju i poznavanju vizualnog jezika.
2. Matematičke sposobnosti (engl. *Numeracy*) — Sposobnost korištenja matematike u rješavanju svakodnevnih problema. Ova kompetencija nije uključena u okvirni kurikulum vizualnih umjetnosti.
3. Sposobnost korištenja informacijsko komunikacijskih tehnologija (engl. *ICT capability*) — Ova kompetencija uključuje korištenje tehnologije za istraživanje, razvoj multimedijских proizvoda, analiziranje podataka, rješavanje problema, upravljanje procesima i uređajima te rad u grupama. U vizualnim umjetnostima najviše se ističu rad u grupama i razvoj multimedijских proizvoda.
4. Kritičko i kreativno razmišljanje (engl. *Critical and creative thinking*) — Od učenika se očekuje da se upoznaju sa svim dijelovima kreativnog procesa, od ideje i planiranja do prezentacije i refleksije. Ova kompetencija odnosi se na opisivanje doživljaja vizualnog djela, a proces kritičkog razmišljanja uključuje analizu, interpretaciju, osobna gledišta i razmatranje kulturalnog konteksta umjetničkog djela.

³ New South Wales, Victoria, Tasmania, Northern Territory, Australian Capital Territory

⁴ Queensland, South Australia, Western Australia

5. Osobne i društvene sposobnosti (engl. *Personal and social capability*) — samokontrola, dosljednost, upornost, samospoznaja i autorefleksija neke su od osobnih sposobnosti koje učenici razvijaju kroz sudjelovanje u vizualnim umjetnostima. Od društvenih sposobnosti, ističu se komunikacija vizualnim jezikom i sposobnost suradnje na projektima.
6. Etičko razumijevanje (engl. *Ethical understanding*) — Prepoznavanje etičkih koncepata i dilema, rasuđivanje prilikom donošenja odluka te istraživanje vrijednosti, prava i odgovornosti elementi su etičkog razumijevanja koji se nastoje razviti kroz sudjelovanje u vizualnim umjetnostima.
7. Međukulturno razumijevanje (engl. *Intercultural understanding*) — Razvoj tolerancije i razumijevanja različitih kultura, a ponajviše manjinskih kultura u Australiji (Aboridžini i Otočani Torresova prolaza).

Najzastupljenija je kompetencija kreativno i kritičko razmišljanje, koju se nastoji razviti svakim ishodom tako da se naglasi proces istraživanja prilikom rada s materijalima i tehnikama.

Za svaki odgojno-obrazovni ciklus australski okvirni kurikulum vizualnih umjetnosti navodi očekivana učenička postignuća i nastavni sadržaj, a standard postignuća (*achievement standard*) opisuje sposobnosti učenika na kraju svakog ciklusa kako bi se njihov rad mogao precizno vrednovati. Navedene sastavnice australskog kurikulumu vizualnih umjetnosti za prvi (F-2) i drugi (3-4) ciklus su prikazane u Tablici 15.

Tablica 15. Postignuća, sadržaj i standard u nacionalnom kurikulumu vizualnih umjetnosti Australije (Visual arts, 2011)

Učenička postignuća	
Razredi F-2	Razredi 3-4
Učenici će: <ul style="list-style-type: none"> ● Upoznati se s likovnim jezikom i naučiti promatrati detalje ● Istražiti kako i zašto se umjetnička djela stvaraju i koristiti likovne elemente, kao što su linija, oblik, boja i tekstura ● Naučiti kako se ideje ili predmeti mogu izraziti putem različitih stilova, tehnika, materijala i tehnologija 	Učenici će: <ul style="list-style-type: none"> ● Produbiti svoje razumijevanje likovnog jezika i promatrati detalje koje u radovima koje stvaraju koristeći različite materijale, tehnike, tehnologije i postupke ● Istražiti i eksperimentirati s likovnim elementima, kao što su linije, oblici, boje

<ul style="list-style-type: none"> Naučiti kako i zašto umjetnici, obrtnici i dizajneri izražavaju svoje ideje koristeći se različitim reprezentacijama, postupcima i gledištima 	<ul style="list-style-type: none"> i teksture, kako bi razvili individualni pristup temi ili objektima Istraživati, promatrati i identificirati ideje i simbole koje koriste poznati umjetnici Razmotriti kako i zašto umjetnici, obrtnici i dizajneri izražavaju svoje ideje koristeći se različitim reprezentacijama, postupcima i gledištima
Nastavni sadržaj	
Razredi F-2	Razredi 3-4
<ul style="list-style-type: none"> Istražiti ideje, iskustva, zapažanja i maštu u izradi likovnih radova, uključujući i ideje iz likovne baštine Aboridžina i Otočana Torresova prolaza Koristiti i istraživati uporabu različitih materijala, tehnika i tehnologija u procesu stvaranja Stvarati i izlagati likovne radove kako bi prenijeli željenu poruku publici Raspravljati umjetnička djela i razmotriti zašto ljudi stvaraju umjetnička djela, s time da se posvećuju australskoj kulturi, uključujući kulture Aboridžina i Otočana Torresova prolaza 	<ul style="list-style-type: none"> Istražiti ideje i umjetnička djela iz različitih kultura i povijesnih razdoblja, uključujući i likovnu baštinu Aboridžina i Otočana Torresova prolaza, te ih koristiti kao inspiraciju u svojim vlastitim radovima Koristiti materijale, tehnike i postupke u istraživanju vizualnoga jezika dok stvaraju vlastite radove Prezentirati radove i opisati kako su iskoristili likovni jezik u reprezentaciji svojih ideja Identificirati namjenu i značenje umjetničkih djela koristeći se terminima vizualnih umjetnosti kako bi uspoređivali umjetnička djela, s time da se počinje od australskih umjetnika i likovne baštine Aboridžina i Otočana Torresova prolaza
Standard postignuća	
Razredi F-2	Razredi 3-4
Na kraju drugog razreda, učenici opisuju umjetnička djela i svoje radove i razumiju gdje i zašto se umjetnička djela stvaraju i prezentiraju. Učenici koriste različite tehnike i postupke kako bi izrazili svoje ideje, promatranja i maštovitost.	Na kraju četvrtog razreda, učenici opisuju i raspravljaju sličnosti i razlike radova koje stvaraju, prezentiraju i promatraju. Raspravljaju kako se likovni jezik koristi u svojim i tuđim radovima. Učenici surađuju u planiranju i stvaranju likovnih radova koji su inspirirani umjetničkim djelima koja promatraju. Koriste likovni jezik kako bi izrazili svoje ideje.

Sva učenička postignuća od petog razreda u australskom nacionalnom kurikulumu slična su kao u prva dva odgojno-obrazovna ciklusa, ali postaju zahtjevnija. Od učenika se od petog do desetog razreda očekuje da se upoznaju s više različitih kultura, interakcijom između Australske kulture i

kulture obližnjih naroda, povijesne kontekste vizualne umjetnosti te razumijevanje društvenih i ekonomskih čimbenika koji utječu na umjetnost.

4.5 Kompetencije koje učenici razvijaju kroz vizualnu umjetnost i dizajn

Ključne kompetencije definirane su kao sklopovi prenosivih multifunkcionalnih znanja, vještina, sposobnosti i stavova, a potrebne su svim pojedincima za osobni razvoj i realizaciju, obavljanje građanskih uloga i dužnosti (engl. *active citizenship*), uključivanje u društvo i zapošljavanje (*Recommendation 2006/962/EC*, 2006). Svrha je razvoja ključnih kompetencija omogućiti pojedincima da se prilagode brzim promjenama i visokoj društvenoj povezanosti globaliziranoga društva. Hrvatski nacionalni kurikulum ističe da obrazovna politika Hrvatske prihvaća osam ključnih kompetencija koje Europska unija iznosi u referentnom okviru *2006/962/EC*, a to su:

1. *Komuniciranje na materinskomu jeziku* — Sposobnost pismenog i usmenog izražavanja i tumačenja osjećaja, misli i činjenica u različitim društvenim i kulturnim situacijama, a to mogu biti posao, obrazovanje, rad, svakodnevni život i slobodno vrijeme.
2. *Komuniciranje na stranim jezicima* — Ova kompetencija podrazumijeva sposobnost pismenog i usmenog izražavanja i tumačenja, osjećaja misli i činjenica u različitim društvenim situacijama na stranim jezicima. Osim komunikacije, ova kompetencija obuhvaća i međukulturno razumijevanje jer osposobljavanje u stranim jezicima istovremeno upoznaje pojedinca s drugim kulturama.
3. *Matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodoslovlju i tehnologiji* — Matematička kompetencija zahtijeva poznavanje pismenih i mentalnih matematičkih operacija za rješavanje svakodnevnih problema. Prirodoslovna kompetencija osposobljenost je za razumijevanje prirodnog svijeta i poznavanje znanstvene metode kako bi mogli postavljati pitanja i donositi zaključke utemeljene na dokazanim činjenicama. Tehnološka kompetencija odnosi se na primjenu prirodoslovnog znanja i znanstvene metode u svrhu zadovoljavanja ljudskih potreba i želja, ali i na razumijevanje kako ljudske tehnološke djelatnosti uzrokuju promijene i odgovornosti pojedinaca u tim djelatnostima.
4. *Digitalna kompetencija* — Korištenje informacijske tehnologije s pouzdanjem i razumijevanjem za posao, odmor i komunikaciju. Ključni su elementi ove kompetencije pretraživanje, procjena, stvaranje, prezentacija, pohranjivanje i razmjena informacija.

5. *Učiti kako učiti* — Ova kompetencija odnosi se na razvoj aktivna pristupa učenju, odnosno osposobljenost pojedinca da ustraje u procesu učenja, organizira si učenje i učinkovito upravlja vremenom i informacijama.
6. *Socijalna i građanska kompetencija* — Ova kompetencija obuhvaća osobne, socijalne i međukulturne kompetencije, a zahtijeva tolerantan odnos prema drugima, prihvaćanje različitosti, uzajamno pomaganje i poštovanje, sudjelovanje u stvaranju demokratskih odnosa i ponašanje prema načelima pravednosti.
7. *Inicijativnost i poduzetništvo* — Sposobnost pojedinca da realizira ideje. Elementi su ove kompetencije stvaralaštvo, inovativnost, sposobnost preuzimanja rizika i sposobnost planiranja i vođenja projekata.
8. *Kulturna svijest i izražavanje* — Shvaćanje važnosti i sposobnost izražavanja ideja, emocija i iskustava u različitim umjetnostima i medijima. Ova kompetencija podrazumijeva poznavanje lokalnih, narodnih, europskih i svjetskih kultura, što osposobljava pojedince za razumijevanje raznolikosti globaliziranoga društva, ali i razvija osjećaj za estetiku u svakodnevnom životu.

Od osam ključnih kompetencija, učenici putem vizualne umjetnosti i dizajna najviše razvijaju ključnu kompetenciju *kulturne svijesti i izražavanja* koristeći se likovnim jezikom za stvaranje likovnih radova, ali i za upoznavanje različitih kultura kroz analize umjetničkih djela. Likovni jezik sastoji se od likovnih elemenata (točka, crta, boja, površina, prostor, volumen), kompozicijskih načela (ritam, kontrast, harmonija, ravnoteža, proporcije, dominacija, jedinstvo) i likovnih tehnika (crtačkih, slikarskih, grafičkih, kiparskih), a od učenika se očekuje prepoznavanje, primjena i interpretacija likovnog jezika. Uloga vizualne umjetnosti u razvoju ključnih kompetencija nije ograničena na kulturnu svijest i izražavanje jer se kroz proces stvaralaštva, prezentaciju likovnih radova i vrednovanje umjetničkih djela i učeničkih likovnih radova nastoje razviti i ostale ključne kompetencije.

Od ključnih kompetencija referentnog okvira Europske unije, hrvatski nacionalni okvirni kurikulum za polje vizualne umjetnosti i dizajna najviše je usmjeren na razvoj *socijalne i građanske kompetencije* učenika. Primjeri takvih učeničkih postignuća koje *Nacionalni okvirni kurikulum* definira su „pri vrednovanju likovnih radova iskazati samokritičnost prema svome radu te afirmativno izražavanje i konstruktivnu kritiku likovnih ostvarenja drugih učenika“ (2011: 220),

„suradivati s drugima te dijeliti i preuzimati odgovornost tijekom samostalnog izražavanja ili stvaranja u skupini, u skupnom radu“ (2011: 220) i „prihvatiti i razviti suosjećanje i suradnički odnos prema vršnjacima s posebnim potrebama“ (2011: 212).

Ključne kompetencije *učiti kako se uči* i *inicijativnost i poduzetništvo* isto su tako zastupljene u hrvatskom okvirnom kurikulumu umjetničkog područja za polje vizualne umjetnosti i dizajna jer *Nacionalni okvirni kurikulum* od učenika očekuje „u rješavanju likovnoga problema i likovnom izražavanju iskazati upornost i dosljednost u radu“ (2011: 219), „izraziti svoje osjećaje, iskustva, ideje/zamisli i stavove te ih podijeliti s drugima“ (2011: 220) i „sposobnosti donošenja odluka primjenom planiranja, razradbe i vrednovanja u ostvarenju zadataka“ (2011: 212). Ta učenička postignuća razvijaju elemente navedenih ključnih kompetencija, a to su sposobnosti realizacije ideja, organizacije i upornosti u radu. Kreativnost se ne spominje u učeničkim postignućima iako je kreativnost neophodan element za izražavanje likovnim jezikom koji učenici razvijaju ako nastoje izraziti svoje osjećaje, stavove, uvjerenja i ideje. *Digitalna kompetencija* najmanje je zastupljena u nacionalnom okvirnom kurikulumu umjetničkog područja za polje vizualne umjetnosti i dizajna, ali od učenika se očekuje sposobnost da mogu „izražavati i multimedijски razvijati određenu ideju, uključujući informacijsko-komunikacijsku tehnologiju“ (*Nacionalni okvirni kurikulum*, 2011: 220).

Usmjerenost na kompetencije karakteristično je za suvremeno obrazovanje, ali ne koriste sve zemlje iste referentne okvire. Čak i unutar Europske unije kompetencije se mogu razlikovati. Na primjer, Bavarska u svom nacionalnom kurikulumu za svaki nastavni predmet razrađuje drugačiji model kompetencija, ovisno o specifičnostima pojedinog predmeta. S obzirom na to da je nemoguće uspoređivati kompetencije koje se razlikuju ovisno o državi, pojmovi koji se javljaju u nacionalnim kurikulumima umjetničkog područja za polje vizualne umjetnosti prikazani su u Tablici 16. Primjećuje se da su najrjeđe zastupljeni pojmovi etička gledišta, motoričke vještine i osjećaji zahvalnosti i radosti, a svi nacionalni kurikulumi koriste se pojmovima istraživanja samostalnim radom, likovne komunikacije i izražavanja, kreativnosti, kritičkog mišljenja, kulturnog i međukulturnog znanja, prikaza stvarnog i izmišljenog odnosno svijeta mašte, suradnje te samoanalize i samovrednovanja.

Tablica 16. Pojmovi koji se javljaju u učeničkim postignućima nacionalnih kurikuluma vizualne umjetnosti.

Pojam	AU	CA	DE	GB	FI	HR	US
Analiza likovnih radova i umjetničkih djela	+	+	+	+	+	+	+
Etička gledišta	+	-	-	-	+	-	-
Informacijska tehnologija	+	+	-	-	+	+	+
Istraživanje (samostalno)	+	+	+	+	+	+	+
Komunikacija/izražavanje	+	+	+	+	+	+	+
Kreativnost	+	+	+	+	+	-	+
Kritičko mišljenje	+	+	+	-	+	+	+
Kulturno znanje	+	+	+	+	+	+	+
Međukulturno znanje	+	+	+	-	+	+	+
Motoričke vještine	-	-	-	-	-	+	+
Percepcija/opažanje	+	-	+	-	+	+	+
Samoanaliza i samovrednovanje	+	+	+	+	+	+	+
Stvarnost/izmišljeno	+	+	+	-	+	+	+
Suradnja	+	+	+	-	+	+	+
Zahvalnost i radost	-	-	+	-	+	+	-

Potrebno je napomenuti da nedostatak pojedinog pojma ne znači da je određena kompetencija u potpunosti izostavljena iz nastave. Na primjer, hrvatski nacionalni okvirni kurikulum na polju vizualne umjetnosti i dizajna ne spominje kreativnost u definicijama učeničkih postignuća, iako se taj pojam koristi u opisu umjetničkog područja i na polju glazbene kulture i umjetnosti. Kreativnost je zastupljena u svim pregledanim nacionalnim okvirnim kurikulumima, a u nekim nacionalnim kurikulumima (npr. Ontario, Australija) predstavlja i zasebnu kompetenciju koja se nastoji razviti. Iako se kreativnost ne navodi eksplicitno u učeničkim postignućima hrvatskog nacionalnog okvirnog kurikuluma za polje vizualne umjetnosti i dizajna, razvoj kreativnosti može se ostvariti ako učenici u skladu s odgojno-obrazovnim ciljevima umjetničkog područja vježbaju „izražavanje ideja, osjećaja, doživljaja i iskustava, a da im se pritom omogući istraživanje različitih materijala i tehnika“ (*Nacionalni okvirni kurikulum*, 2011: 209).

Engleski nacionalni kurikulum ističe da bi učenici trebali znati kako umjetnost “doprinosi kulturi, kreativnosti i bogatstvu naroda” (*The national curriculum in England*, 2013: 176). Dakle međukulturno znanje nije navedeno u nacionalnom kurikulumu za umjetničko područje Engleske. Međutim, zbog decentralizirane politike razvoja nacionalnog kurikuluma, škole i učitelji imaju visoku fleksibilnost prilikom planiranja nastavnog kurikuluma. Nastavni kurikulum može

uključivati posjete galerijama u kojima učenici imaju priliku surađivati s lokalnim i internacionalnim umjetnicima pa dolaze u kontakt s nacionalnom i svjetskim kulturama (Ofsted, 2011). Dakle nedostatak određenih kompetencija u nacionalnim kurikulumima ne znači nužno da su te sposobnosti zanemarene u obveznom obrazovanju učenika.

Iz pojmova u Tablici 16. izostavljeni su pojmovi koji se podrazumijevaju u nastavi likovne kulture, kao što su likovni elementi i kompozicijska načela, ali način na koji su ti pojmovi ukomponirani u nacionalne kurikulume mogu biti različiti. Nacionalni kurikulumi Australije, Njemačke i Ontarija u Kanadi uopće ne definiraju poznavanje i primjenu likovnog jezika kao zasebna učenička postignuća već se u svakom takvom postignuću ističu kompetencije koje se nastoje razviti kroz likovno stvaralaštvo. Poznavanje likovnog jezika i ovladavanje likovnim tehnikama i materijalima javljaju se kao zasebna učenička postignuća u nacionalnim kurikulumima savezne države Washington u SAD-u, Finske, Engleske i Hrvatske. Međutim, nijedna od navedenih država ne fokusira se isključivo na ovladavanje likovnim jezikom, materijalima i tehnikama, a od učenika se očekuje da kroz likovno stvaralaštvo razviju osobne, socijalne i međukulturne kompetencije.

Svi pregledani nacionalnih kurikulumi umjetničkog područja europskih i svjetskih zemalja definiraju učenička postignuća u polju vizualnih umjetnosti na način da se razvijaju kompetencije koje su relevantne potrebama suvremenog globaliziranog društva. Hrvatski nacionalni okvirni kurikulum umjetničkog područja u polju vizualne umjetnosti i dizajna, kao i suvremeni nacionalni kurikulumi umjetničkog područja ostalih zemalja, sadrži učenička postignuća koja obuhvaćaju razvoj raznih ključnih kompetencija, poput socijalne i građanske kompetencije, digitalne kompetencije i učiti kako se uči.

Hrvatski nacionalni okvirni kurikulum umjetničkog područja u polju vizualne umjetnosti i dizajna ističe ulogu umjetnosti u razvoju estetskih, kognitivnih, emocionalnih i socijalnih kompetencija učenika. Od učenika se osim ovladavanja likovnim jezikom očekuju sposobnost izražavanja raznim vizualnim medijima, razumijevanje kulture Hrvata i drugih naroda, sposobnost kritičkog analiziranja svojih likovnih radova te radova drugih učenika i mnoge druge sposobnosti. Ako se kroz nastavu likovne kulture ostvare učenička postignuća definirana u nacionalnom okvirnom kurikulumu u polju vizualne umjetnosti i dizajna, učenici bi uistinu trebali biti u mogućnosti razviti i izraziti sve svoje emocionalne, intelektualne i kreativne sposobnosti. Međutim, promjene u

nacionalnom kurikulumu umjetničkog područja ne moraju se nužno odraziti i u praksi jer su kompetencije nastavnika ključna determinanta akademskog, osobnog i društvenog razvoja učenika (Darling-Hammond, 2000; Jennings i Greenberg, 2009; Sanders i Rivers, 1996).

Uz posjedovanje kompetencija, odnosno znanja, vještina stavova iz područja likovnosti i metodike likovne kulture od učitelja se traži i mentorski pristup učenicima, kreativnost i poticanje stvaralaštva kod učenika, uključivanje učenika u samostalan i aktivan rad, primjena novih tehnologija u nastavnom procesu, otvorenost i spremnost na nove ideje i pristupe rješavanju likovnih problema, želja za eksperimentiranjem i isprobavanjem novih načina rada, sklonost uporabi suvremenih interaktivnih i likovno-specifičnih nastavnih metoda i postupaka (Tomljenović, 2012). Ujedno je važno posjedovati kompetencije pri interpretaciji i prilagodbi nastavnog programa specifičnim uvjetima rada, uz osmišljavanje učinkovitih likovnih zadataka, jasno i strukturirano prezentiranje nastavnog sadržaja, uz uvažavanje posebnosti i individualnih razlika te razine likovnog razvoja svakog učenika.

Reforme nacionalnog kurikuluma u umjetničkom području, mogu se odraziti u praksi samo ako inicijalno obrazovanje i stručno usavršavanje pomažu nastavnicima razviti kompetencije potrebne za kvalitetno vođenje nastave likovne kulture (Štrubić, 2006).

5 METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

5.1 Postupak istraživanja

Odgovore na istraživačka pitanja dobili smo korištenjem različitih postupaka i instrumenata za prikupljanje podataka.

Od postupaka koristili smo anketiranje, procjenjivanje i rangiranje, a od instrumenata anketni list, ljestvice procjene, ljestvicu za rangiranje.

Uzorak obuhvaća učitelje razredne nastave i nastavnike likovne kulture na području Grada Zagreba i Zagrebačke županije. Namjera nam je bila obuhvatiti deset posto populacije navedenih županija što čini uzorak od 200 učitelja razredne nastave i nastavnika likovne kulture. Nastavnika likovne kulture znatno je manje jer čine sveukupnu populaciju od 150 nastavnika likovne kulture na području Grada Zagreba i Zagrebačke županije, no težili smo broju iznad 30 ispitanika kako bismo mogli obraditi podatke na zadovoljavajućem uzorku.

Anketni listovi poslani su učiteljima poštom na adresu njihove škole, a jedan dio anketnih listova podijeljen je nastavnicima likovne kulture u okviru jednodnevnog stručnog usavršavanja u organizaciji udruge OPA i AZOO-a. Uz anketni list svaki je učitelj dobio i uvodno pismo u kojemu su bili navedeni podaci o istraživaču te o ciljevima anketiranja. Za slanje odgovora uz svaki je upitnik priložena i adresirana kuverta s markom.

Istraživanje je provedeno u razdoblju od 1. listopada do 15. studenoga 2015. godine.

Za prikupljanje podataka o učiteljskoj procjeni vlastitih kompetencija u realizaciji nastave likovne kulture, korišteni su postupci procjenjivanja i prosuđivanja te kao instrumenti, ljestvice procjene i rangiranje.

Odgovori ispitanika prikupljeni su Likertovom skalom od pet stupnjeva. Ljestvice procjene sastojale su se od niza stupnjevanih opisa od kojih je učitelj trebao odabrati onaj odgovor koji se podudara s njegovom procjenom. Vlastite kompetencije u području metodologije izgradnje predmetnog kurikuluma likovne kulture, zatim organizacije i vođenja odgojno-obrazovnog procesa likovne kulture te utvrđivanja postignuća učenika u likovnoj kulturi učitelji su

procjenjivali uz pomoć podstupanjske skale Likertova tipa (1 = vrlo malo, 2 = malo, 3 = osrednje, 4 = u većoj mjeri, 5 = izrazito). Strategije samoprocjene koje koriste u svom radu u nastavi likovne kulture, zatim nastavne metode, nastavna sredstva, socijalne oblike rada, način ocjenjivanja i organizacije nastave likovne kulture učitelji i nastavnici procjenjivali su uz pomoć podstupanjske skale Likertova tipa (1 = nikada, 2 = rijetko (jednom u 3-4 mjeseca), 3 = povremeno (jednom u 2-3 mjeseca), 4 = često (svaki mjesec), 5 = redovito (svaki tjedan). Na pitanje što utječe na ocjenu dječjeg likovnog uratka učitelji su procjenjivali uz pomoć podstupanjske skale Likertova tipa (1 = uopće ne utječe, 2 = ne utječe, 3 = niti utječe, niti ne utječe, 4 = utječe, 5 = vrlo jako utječe). Na pitanje koji su po mišljenju ispitanika najvažniji ciljevi poučavanja likovne kulture ispitanici su mogli zaokružiti do tri od ponuđenih sedam odgovora.

Ljestvica za rangiranje kompetencija složena je tako da su ispitanici trebali najvišoj kompetenciji dati rang 1, sljedećoj po razini posjedovanja 2, zatim 3, 4, 5, 6, 7 i na kraju za kompetenciju koju smatraju da najmanje posjeduju dati rang 8. Rangiranje je obuhvatilo osam pedagoških i didaktičke kompetencije (Jurčić, 2012.), odnosno tri didaktičke dimenzije kompetencija (*Metodologija izgradnje kurikuluma nastave likovne kulture, Organizacija i vođenje odgojno-obrazovnog procesa u nastavi likovne kulture i Praćenje i procjenjivanje u nastavi likovne kulture* te pet pedagoških dimenzija kompetencija *Osobna kompetencija, Refleksivna kompetencija, Socijalna kompetencija, Razvojna kompetencija, Emocionalna kompetencija*).

5.2 Instrumenti

Instrument – anketni list podijeljen je na tri dijela, od kojih svaki mjeri jedno područje kompetencija. Područja didaktičkih kompetencija za kreiranje upitnika preuzeta su od Jurčić (2014). Tvrdnje za mjerenje dimenzije metodologije izgradnje predmetnog kurikuluma likovne kulture i utvrđivanje postignuća učenika u likovnoj kulturi preuzeti su od Tomljenović (2014), a područje organizacije i vođenja odgojno-obrazovnog procesa likovne kulture preuzeti su od Lončarić i Majić (2015). Upitnici su modificirani i prilagođeni predmetu ovoga istraživanja. Za provedbu empirijskoga istraživanja konstruiran je anketni list koji je sadržavao pitanja o sociodemografskim karakteristikama učitelja razredne nastave i nastavnika likovne kulture (predmetna nastava): spol, dob, radni staž učitelja ili nastavnika, njihovo prethodno obrazovanje, vrsta studija koji su završili, status učitelja/ice te radno mjesto (učitelj/ica razredne nastave ili

nastavnik/ica likovne kulture (predmetna nastava). Zatim su postavljena pitanja o samoprocjeni učiteljskih kompetencija, a obuhvaćaju tri područja didaktičkih kompetencija (Jurčić, 2014.) metodologiju izgradnje predmetnog kurikulumuma likovne kulture, organizacija i vođenje odgojno-obrazovnog procesa likovne kulture te utvrđivanje postignuća učenika u likovnoj kulturi. Unutar ta tri područja didaktičkih kompetencija popis je 39 kompetencija, odnosno znanja, vještina, sposobnosti koje kompetentni učitelji trebaju posjedovati, održavati i razvijati kako bi bili osposobljeni za metodologiju izgradnje predmetnog kurikulumuma likovne kulture, organizaciju i vođenje odgojno-obrazovnog procesa likovne kulture te utvrđivanje postignuća učenika u likovnoj kulturi, a procjenjuju se peterostupanjskom skalom Likertova tipa (1 = vrlo malo; 2 = malo; 3 = osrednje; 4 = u većoj mjeri; 5 = izrazito).

Nakon samoprocjene navedenih kompetencija od učitelja se tražilo na sljedećem pitanju da rangiraju kompetencije tako da najvišoj kompetenciji daju rang 1, sljedećoj po razini posjedovanja 2, zatim 3, 4, 5, 6, 7 i na kraju za kompetenciju koju smatraju da najmanje posjeduju daju rang 8. Rangiraju se pedagoške i didaktičke kompetencije (Jurčić, 2012.): *Metodologija izgradnje kurikulumuma nastave likovne kulture* (zastupljenost različitih socijalnih oblika rada, nastavnih metoda, didaktičkih sustava i načela s obzirom na sadržaj, ciljeve i ishode nastave likovne kulture), *Organizacija i vođenje odgojno obrazovnog procesa u nastavi likovne kulture*, *Praćenje i procjenjivanje u nastavi likovne kulture*, *Osobna kompetencija* (empatija, uvažavanje učenika, razumijevanje, fleksibilnost, kreativnost), *Refleksivna kompetencija* (analiza tijeka nastavnog sata, ishoda poučavanja, samoprocjenjivanje), *Socijalna kompetencija* (uspostava kvalitetna odnosa s učenicima, roditeljima, kolegama i upravom škole u cilju provođenja nastave likovne kulture), *Razvojna kompetencija* (kontinuirano profesionalno usavršavanje, praćenje novih trendova i istraživanja na cilju provođenja nastave likovne kulture), *Emocionalna kompetencija* (kvalitetan međuodnos s učenicima i prepoznavanje te pomaganje učenicima da osvijeste svoje emocije te da ih izraze kroz nastavu likovne kulture). Zatim su postavljena pitanja koja se odnose na *nastavne metode prilikom poučavanja* (metoda usmenog izlaganja/objašnjavanja likovnih pojmova, metoda razgovora, metoda demonstracije, metoda upotrebe medija (vizualnih, auditivnih, taktilnih), metoda samostalna rada i usvajanja likovnih tehnika, metoda estetske komunikacije (razgovor/analiza umjetničkih djela i učeničkih likovnih radova), metoda rješavanja problema, metoda širenja i elaboriranja likovnog senzibiliteta (osjetljivost na likovne elemente i njihove odnose), metoda čitanja i rada s tekstem (udžbenik...), metoda iskustvenog učenja, metoda

kompleksnosti (ispreplitanje različitih poticaja i postupaka, ovisno o situaciji), metoda autonomnih likovnih postupaka (mogućnost prikaza učeničkih individualnih likovnih rješenja), metoda povezivanja likovnih sadržaja s kontekstom (životno okruženje), analitičko promatranje i likovni scenarij), *nastavna sredstva prilikom poučavanja* (multimediji; CD, TV, PC, audio mediji, taktilni mediji, olfaktivni mediji, okusni mediji, didaktički neoblikovani materijal, fotografije i tekst iz udžbenika, reprodukcije umjetničkih djela, izvorna umjetnička djela i sredstva koja ste sami napravili) i *provođenje socijalnih oblika rada* (frontalni oblik rada, individualni, rad u parovima, rad u skupinama i timski rad). Zatim se propitivalo *korištenje oblika organizacije nastave likovne kulture* (nastava u učionici (jedan sat tjedno), nastava u učionici (blok-sat svaka dva tjedna), izvanučionička nastava (odlazak na izložbe u galerije, muzeje ili druge izložbene prostore...), projektna nastava likovne kulture te izvannastavne aktivnosti vezane uz likovno-umjetničko područje (izrada lutaka, scenografije, kostima, likovno oblikovanje slikovnice, stripa...)). Zanimalo nas je *što u praksi učitelja utječe na ocjenu dječjeg likovnog uratka* (ispunjenje zadatka – realizacija likovnog produkta, kreativnost – originalnost – likovnost, emotivni dojam, urednost, upotreba likovne tehnike, aktivan pristup usvajanju nastavnog sadržaja, estetska kvaliteta rada i samostalnost u radu) te *što nastavnik u likovnoj kulturi ocjenjuje* (realiziran dječji likovni rad, poznavanje likovnog jezika i baratanje likovnim pojmovima kroz usmeno ispitivanje, poznavanje likovnog jezika i baratanje likovnim pojmovima kroz analizu likovnog djela poznatih umjetnika, domaću zadaću (npr. istraživanje o životu i djelu pojedinog umjetnika, opis posjeta izložbi ili muzeju...)) i zalaganje. Sva pitanja procjenjuju se peterostupanjskom skalom Likertovog tipa (1 = nikada; 2 = rijetko (jednom u 3-4 mjeseca); 3 = povremeno (jednom u 2-3 mjeseca); 4 = često (svaki mjesec); 5 = redovito (svaki tjedan)), skala je izmijenjena kod pitanja kojim se pita učitelje što u praksi utječe na ocjenu dječjeg likovnog (1 = uopće ne utječe; 2 = ne utječe; 3 = niti utječe, niti ne utječe; 4 = utječe; 5 = vrlo jako utječe). Posljednje pitanje u upitniku odnosilo se na mišljenja nastavnika koji su njima najvažniji ciljevi poučavanja likovne kulture u razrednoj nastavi (razvijanje razmišljanja i kreativna mišljenja, izražavanje učenika kroz praktične likovne aktivnosti, usvajanje znanja o likovnom jeziku i razvoj likovnog/vizualnog mišljenja, razvijanje motoričkih vještina, razvijanje socijalnih vještina, razvoj osjećaja za estetiku i razvoj aktivnog i istraživačkog odnosa prema okolini) mogli su zaokružiti do tri odgovora.

5.3 Uzorak

U prvotnom uzorku istraživanja obuhvaćeno je ukupno 193 ispitanika, no taj je broj pri odgovaranju na neke probleme istraživanja neznatno niži zbog neodgovaranja na sva pitanja u upitniku. U Tablici 17. Nalaze se deskriptivna obilježja uzorka ispitanika korištenog u ovom istraživanju.

Tablica 17. Uzorak istraživanja prema deskriptivnim obilježjima

VARIJABLA	RAZINA	N	UDIO
Spol	žensko	178	92%
	muško	13	7%
Radno mjesto	učitelj/ica razredne nastave	135	78%
	nastavnik/ca likovne kulture (predmetna nastava)	39	22%
Status	pripravnik	4	2%
	učitelj	157	82%
	mentor	22	12%
	savjetnik	8	4%
Naziv studija	Učiteljski studiji	164	85%
	Studij za nastavnike likovne kulture	29	15%
Vrsta studija	Dvogodišnji studij razredne nastave na Učiteljskoj akademiji	72	37%
	Četverogodišnji studij razredne nastave bez pojačanog predmeta	11	6%
	Četverogodišnji studij razredne nastave s pojačanim predmetom	60	31%
	Petogodišnji studij razredne nastave s modulom	13	7%
	Četverogodišnji studij na Likovnoj akademiji, nastavnički smjer	20	10%
	Petogodišnji studij na Likovnoj akademiji, nastavnički smjer	5	3%
	Drugo	12	6%
Mjesto u kojem je škola	Grad Zagreb	160	83%
	Zagrebačka županija	33	17%

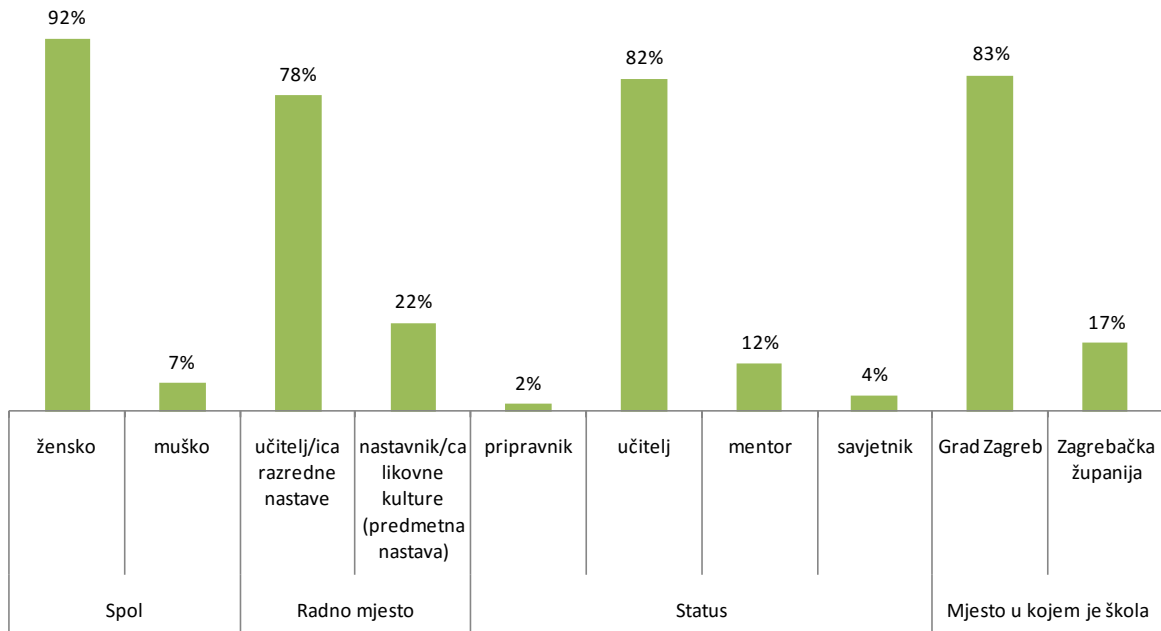
LEGENDA: N-broj ispitanika.

Prema Tablici 17. uočava se da uzorak sačinjavaju većinom učiteljice (92%) koje su u statusu učitelja/ice. Većina (78%) ih je u statusu učitelj/ica razredne nastave, a najčešći je završeni studij Učiteljski studij (85%), i to najviše Dvogodišnji studij razredne nastave na Učiteljskoj akademiji (37%) ili Četverogodišnji studij razredne nastave s pojačanim predmetom (31%). Škole u kojima

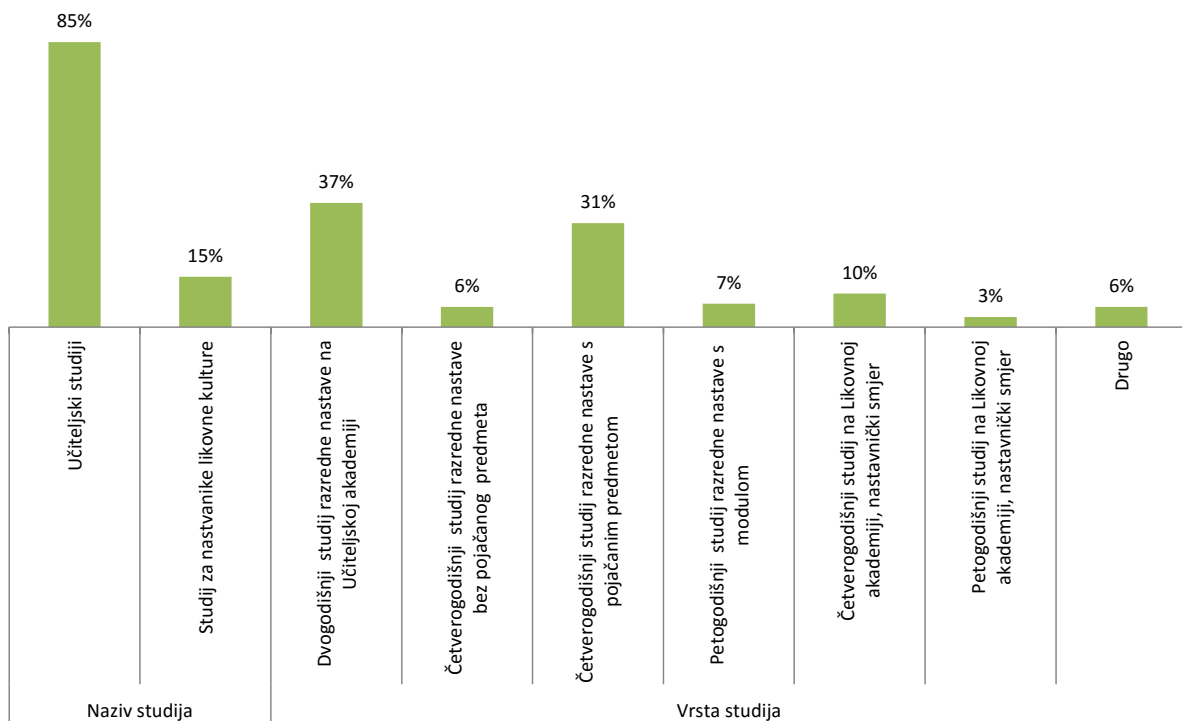
učitelji/ce predaju većinom su u Gradu Zagrebu (83%), a manji dio (17%) ih je u Zagrebačkoj županiji.

Osim navedenoga dostupni su i podaci o dobi i stažu ispitanika. Učitelji/ce su u dobi od 24 do 64 godine, čime je zastupljen velik raspon učitelja ovisno o dobi, a najviše ih je između 37 i 53 godine (63%). Slično i sukladno tome obuhvaćen je velik raspon učitelja/ica ovisno o njihovu stažu: od nekoliko mjeseci do 43 godine radnoga staža.

Uzorak je prikazan i na dva grafa koji slijede (Slika 4. i 5.).



Slika 4. Uzorak ispitanika: spol, radno mjesto, status i mjesto škole u kojoj djeluju



Slika 5. Uzorak ispitanika: naziv i vrsta završenog studija

6 CILJ I PROBLEMI ISTRAŽIVANJA

Cilj je istraživanja utvrditi primjenjuju li učitelji razredne nastave i nastavnici likovne kulture u osnovnoškolskom obrazovanju odgovarajuće pedagoške i didaktičke kompetencije u poučavanju likovne kulture

S obzirom na navedeni cilj istraživanja, postavljeni su sljedeći istraživački problemi i pripadajuće hipoteze:

1. Provjeriti postoji li statistički značajna razlika u samoprocjeni profesionalnih kompetencija u nastavi likovne kulture između ispitanika u odnosu na radno mjesto, status učitelja te završenu vrstu studija.

H1.1 Postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni profesionalnih kompetencija u nastavi likovne kulture između ispitanika u odnosu na radno mjesto.

Pretpostavljamo da nastavnici likovne kulture u odnosu na učitelje razredne nastave imaju višu samoprocjenu profesionalnih kompetencija.

H1.2 Postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni profesionalnih kompetencija u nastavi likovne kulture između ispitanika u odnosu na status učitelja.

Pretpostavljamo da je samoprocjena profesionalnih kompetencija kod ispitanika mentora viša u odnosu na pripravnike i učitelje /nastavnike.

H1.3 Postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni profesionalnih kompetencija u nastavi likovne kulture između ispitanika u odnosu na završenu vrstu studija.

Pretpostavljamo da je samoprocjena profesionalnih kompetencija kod ispitanika koji su završili studij za nastavnike likovne kulture viša u odnosu na ispitanike koji su završili studij za učitelje razredne nastave.

2. Provjeriti postoji li statistički značajna povezanost u samoprocjeni profesionalnih kompetencija u nastavi likovne kulture između ispitanika u odnosu na dob i radni staž učitelja.

H2.1 Postoji statistički značajna povezanost između samoprocjene profesionalnih kompetencija u nastavi likovne kulture i dobi učitelja .

Pretpostavljamo da s porastom dobi između ispitanika raste i samoprocjena profesionalnih kompetencija.

H2.2 Postoji statistički značajna povezanost između samoprocjene profesionalnih kompetencija u nastavi likovne kulture i radnog staža učitelja.

Pretpostavljamo da ispitanici s više radnog staža imaju višu samoprocjenu profesionalnih kompetencija.

3. Provjeriti postoji li statistički značajna povezanost u samoprocjeni učiteljevih profesionalnih kompetencija metodologije izgradnje predmetnog kurikulumu u nastavi likovne kulture i njegove stvarne metodologije izgradnje predmetnog kurikulumu likovne kulture.

H3.1 Postoji statistički značajna pozitivna korelacija između samoprocjene učiteljevih profesionalnih kompetencija metodologije izgradnje predmetnog kurikulumu u nastavi likovne kulture i upotrebe nastavnih metoda rada u nastavi likovne kulture.

H3.2 Postoji statistički značajna pozitivna korelacija između samoprocjene učiteljevih profesionalnih kompetencija metodologije izgradnje predmetnog kurikulumu u nastavi likovne kulture i upotrebe nastavnih sredstva i pomagala u nastavi likovne kulture.

H3.3 Postoji statistički značajna pozitivna korelacija između samoprocjene učiteljevih profesionalnih kompetencija metodologije izgradnje predmetnog kurikulumu u nastavi likovne kulture i socijalnih oblika rada u nastavi likovne kulture.

4. Provjeriti postoji li statistički značajna povezanost u samoprocjeni profesionalnih kompetencija organizacije i vođenja odgojno-obrazovnog procesa likovne kulture i njegove stvarne organizacije i vođenja odgojno-obrazovnog procesa likovne kulture.

H4 Postoji statistički značajna pozitivna korelacija između samoprocjene učiteljevih profesionalnih kompetencija organizacije i vođenja odgojno-obrazovnog procesa likovne kulture i stvarne organizacije i izvođenja nastave likovne kulture

5. Provjeriti postoji li statistički značajna povezanost u samoprocjeni učiteljevih profesionalnih kompetencija postupka utvrđivanja učenikova postignuća i njegovih stvarnih postupka utvrđivanja učenikova postignuća.

H5.1 Postoji statistički značajna pozitivna korelacija u samoprocjeni učiteljevih profesionalnih kompetencija postupka utvrđivanja učenikova postignuća i njegove procjene dječjih likovnih uradaka.

H5.2 Postoji statistički značajna pozitivna korelacija u samoprocjeni učiteljevih profesionalnih kompetencija postupka utvrđivanja učenikova postignuća i ocjenjivanja u nastavi likovne kulture.

7 REZULTATI ISTRAŽIVANJA

U ovom dijelu disertacije prikazani su rezultati dobiveni u kvantitativnom istraživanju. Rezultati su organizirani na način da svaka cjelina predstavlja odgovor na jedan od istraživačkih problema.

Varijable u obradi podataka prikazane su onako kako su ispitivane tijekom primjenjivanja mjernog instrumenta. Dodatno su konstruirane tri nove varijable računanjem prosjeka rezultata na česticama na koje se te varijable odnose.

Varijabla metodologija izgradnje predmetnog kurikulumu konstruirana je temeljem prosjeka procjene posjedovanja kompetencija u izvedbi nastave likovne kulture na tvrdnjama: „Sposobnost primjene suvremenih nastavnih strategija i metoda u nastavi likovne kulture“, „Znanje iz područja likovnih umjetnosti potrebnih za određivanje teme, motiva, likovnih problema i sadržaja za poučavanje likovne kulture“, „Kompetencije za rad s učenicima s teškoćama u razvoju i primjenu individualiziranog pristupa u radu s njima“, „Sposobnost određivanja nastavnih ciljeva i zadataka pojedinih tema u nastavi likovne kulture“, „Sposobnost organizacije različitih oblika rada u nastavi likovne kulture“, „Sposobnost primjene informacijsko-komunikacijske tehnologije (ICT) u nastavi likovne kulture“, „Interkulturalna kompetencija i sposobnost odgoja i obrazovanja za interkulturalizam u sklopu nastave likovne kulture“, „Osposobljenost za razvijanje i poticanje novih kompetencija i novih znanja kod učenika“, „Kompetencije za prepoznavanje i rad s nadarenim učenicima u nastavi likovne kulture i njihovo učinkovito poticanje“, „Kompetencije za realizaciju obrazovnih i funkcionalnih zadataka u nastavi likovne kulture“, „Kompetencija reflektivnog razmišljanja, analize i samovrednovanje svog odgojno-obrazovnog rada u nastavi likovne kulture“, „Sposobnost oblikovanja poticajnog kreativnog, stvaralačkog, radnog, socijalnog i emocionalnog ozračja u nastavi likovne kulture“, „Sposobnost prilagodbe kurikulumu nastave likovne kulture specifičnom kontekstu obrazovanja i potrebama svakog učenika“, „Sposobnost za poticanje kreativnosti i kritičkog mišljenja učenika u nastavi likovne kulture“, „Interpersonalne vještine (timski rad s drugim učiteljima u okviru nastave likovne kulture – zajednička terenska nastava, izložbe, estetsko uređenje prostora škole...)“, „Svjesnost o potrebi kontinuiranog profesionalnog razvoja u području suvremene nastave likovne kulture“, „Kompetencije za realizaciju odgojnih zadataka u nastavi likovne kulture“, „Vještine provođenja akcijskih istraživanja u svrhu unapređenja nastave likovne kulture“, „Sposobnost korištenja rezultata

znanstvenih istraživanja iz područja metodike likovne kulture za unapređenje nastave likovne kulture“, „Sposobnost opažanja i razmišljanja o nastavnom procesu, postignutim i nepostignutim ciljevima, o učenicima i njihovu napredovanju na likovnom području vođenjem zabilješki/dnevnika“ i „Sposobnost planiranja i programiranja nastave likovne kulture tijekom školske godine (godišnje, mjesečno, tjedno)“.

Varijabla organizacija i vođenje odgojno-obrazovnog procesa likovne kulture konstruirana je temeljem prosjeka procjene posjedovanja kompetencija u izvedbi nastave likovne kulture na tvrdnjama: „Kompetencije za organizaciju izvannastavnih aktivnosti vezanih i uz likovno-umjetničko područje (izrada lutaka, scenografije, kostima, likovno oblikovanje slikovnice, stripa...)“, Sposobnost efektivnog upravljanja vremenom tijekom provođenja različitih oblika nastave likovne kulture“, „Kompetencije za odabir i analizu kvalitetnog likovno-umjetničkog djela u organizaciji nastave likovne kulture“, „Kompetencije potrebne za vođenje razreda i pružanje podrške učenicima u nastavi likovne kulture“, „Kompetencije za organiziranje izvanučioničke nastave (odlazak na izložbe u galerije, muzeje ili druge izložbene prostore)“, „Kompetencija za organizaciju izvođenja istraživački usmjerene nastave likovne kulture“, „Kompetencija za organizaciju i izvođenje projektne nastave likovne kulture“, „Sposobnost rada u interdisciplinarnom timu učitelja radi organizacije nastave likovne kulture“, „Vještine za odabir, pripremu i izradu primjerenih didaktičkih materijala (odabir motiva, reprodukcije...) za nastavu likovne kulture“, „Sposobnost za osmišljavanje i primjenu didaktičkih igara u nastavi likovne kulture“, „Vještine za kvalitetnu komunikaciju (heuristički razgovor) s učenicima tijekom nastave likovne kulture“, „Sposobnost integracije nastavnih sadržaja likovne kulture s drugim nastavnim predmetima“ i „Sposobnost korelacije nastavnih sadržaja likovne kulture s drugim nastavnim predmetima“.

I naposljetku varijabla utvrđivanje učenikova postignuća konstruirana je temeljem prosjeka procjene posjedovanja kompetencija u izvedbi nastave likovne kulture na tvrdnjama: „Utvrđivanje učenikova napretka u nastavi likovne kulture stvaranjem mape radova – portfelja (učenički likovni radovi i ostala dokumentacija) u koje mogu imati uvid i drugi stručnjaci (pedagozi i psiholozi)“, „Sposobnost procjene kreativnog i stvaralačkog izražavanja učenika kroz likovno-izražavanje i stvaranje“, „Sposobnost provjeravanja i razumijevanja likovnih pojmova kod učenika kroz analizu likovno-umjetničkog djela“, „Kompetencije za praćenje i poticanje postignuća i napretka učenika

u nastavi likovne kulture“ i „Sposobnost procjene ishoda učenja, analize i vrednovanja učeničkih likovnih radova u nastavi likovne kulture“. No, prije svega prikazani su rezultati testiranja normaliteta distribucija rezultata.

7.1 Normaliteti distribucija zavisnih varijabli

U svrhu usmjerenja daljnje statističke obrade podataka provjerili smo normalitete svih kontinuiranih varijabli, a dobiveni rezultati na Kolmogorov Smirnov testu prikazani su u Tablici 18.

Tablica 18. Normaliteti distribucija mjerenih varijabli

VARIJABLA	M	Sd	Z	p
Sposobnost primjene suvremenih nastavnih strategija i metoda u nastavi likovne kulture	3,9	0,65	4,38**	0,00
Znanje iz područja likovne umjetnosti potrebnih za određivanje teme, motiva, likovnih problema i sadržaja za poučavanje Likovne kulture	4,2	0,68	3,81**	0,00
Utvrdjivanje učenikova napretka u nastavi likovne kulture stvaranjem mape radova – portfolija (učenički likovni radovi i ostala dokumentacija) u koje mogu imati uvid i drugi stručnjaci (pedagozi i psiholozi)	3,8	0,82	4,11**	0,00
Kompetencije za rad s učenicima s teškoćama u razvoju i primjenu individualiziranog pristupa u radu s njima	3,6	0,89	2,97**	0,00
Sposobnost procjene kreativnog i stvaralačkog izražavanja učenika kroz likovno-izražavanje i stvaranje	4,2	0,64	4,10**	0,00
Kompetencije za organizaciju izvannastavnih aktivnosti vezanih i uz likovno-umjetničko područje (izrada lutaka, scenografije, kostima, likovno oblikovanje slikovnice, stripa...)	3,9	0,91	3,75**	0,00
Sposobnost određivanja nastavnih ciljeva i zadataka pojedinih tema u nastavi likovne kulture	4,2	0,70	3,70**	0,00
Sposobnost organizacije različitih oblika rada u nastavi likovne kulture	4,4	0,65	3,83**	0,00
Sposobnost efektivnog upravljanja vremenom tijekom provođenja različitih oblika nastave likovne kulture	4,2	0,78	3,38**	0,00
Sposobnost primjene informacijsko-komunikacijske tehnologije (ICT) u nastavi likovne kulture	3,9	0,90	3,43**	0,00
Interkulturalna kompetencija i sposobnost odgoja i obrazovanja za interkulturalizam u sklopu nastave likovne kulture	3,8	0,90	3,22**	0,00

VARIJABLA	M	Sd	Z	p
Osposobljenost za razvijanje i poticanje novih kompetencija i novih znanja kod učenika	4,0	0,67	4,44**	0,00
Kompetencije za prepoznavanje i rad s nadarenim učenicima u nastavi Likovne kulture i njihovo učinkovito poticanje	4,1	0,81	3,75**	0,00
Kompetencija za odabir i analizu kvalitetnog likovno-umjetničkog djela u organizaciji nastave likovne kulture	4,1	0,75	3,55**	0,00
Kompetencije za realizaciju obrazovnih i funkcionalnih zadataka u nastavi likovne kulture	4,3	0,62	4,19**	0,00
Kompetencije potrebne za vođenje razreda i pružanje podrške učenicima u nastavi likovne kulture	4,5	0,57	4,61**	0,00
Kompetencija refleksivnog razmišljanja, analize i samovrednovanje svog odgojno-obrazovnog rada u nastavi likovne kulture	4,1	0,66	4,14**	0,00
Sposobnost oblikovanja poticajnog kreativnog, stvaralačkog, radnog, socijalnog i emocionalnog ozračja u nastavi likovne kulture	4,4	0,72	4,03**	0,00
Sposobnost provjeravanja i razumijevanja likovnih pojmova kod učenika kroz analizu likovno-umjetničkog djela	4,3	0,65	3,85**	0,00
Sposobnost prilagodbe kurikuluma nastave likovne kulture specifičnom kontekstu obrazovanja i potrebama svakog učenika	3,9	0,71	4,70**	0,00
Sposobnost za poticanje kreativnosti i kritičkog mišljenja učenika u nastavi likovne kulture	4,3	0,60	4,23**	0,00
Interpersonalne vještine (timski rad s drugim učiteljima u okviru nastave likovne kulture – zajednička terenska nastava, izložbe, estetsko uređenje prostora škole...)	4,2	0,93	3,86**	0,00
Kompetencije za organiziranje izvanučioničke nastave (odlazak na izložbe u galerije, muzeje ili druge izložbene prostore)	4,0	0,93	3,23**	0,00
Kompetencija za organizaciju izvođenje istraživački usmjerene nastave likovne kulture	3,7	0,88	3,74**	0,00
Kompetencija za organizaciju i izvođenje projektne nastave likovne kulture	3,6	0,97	3,20**	0,00
Sposobnost rada u interdisciplinarnom timu učitelja radi organizacije nastave likovne kulture	3,7	0,92	3,70**	0,00
Svjesnost o potrebi kontinuiranog profesionalnog razvoja u području suvremene nastave likovne kulture	4,3	0,77	4,17**	0,00
Kompetencije za realizaciju odgojnih zadataka u nastavi likovne kulture	4,4	0,62	4,02**	0,00
Vještine za odabir, pripremu i izradu primjerenih didaktičkih materijala (odabir motiva, reprodukcije...) za nastavu likovne kulture	4,2	0,69	3,59**	0,00

VARIJABLA	M	Sd	Z	p
Sposobnost za osmišljavanje i primjenu didaktičkih igara u nastavi likovne kulture	3,9	0,86	3,28**	0,00
Vještine za kvalitetnu komunikaciju (heuristički razgovor) s učenicima tijekom nastave likovne kulture	4,2	0,71	3,42**	0,00
Kompetencije za praćenje i poticanje postignuća i napretka učenika u nastavi likovne kulture	4,3	0,68	3,78**	0,00
Sposobnost integracije nastavnih sadržaja likovne kulture s drugim nastavnim predmetima	4,4	0,62	4,52**	0,00
Sposobnost korelacije nastavnih sadržaja likovne kulture s drugim nastavnim predmetima	4,5	0,58	5,09**	0,00
Sposobnost procjene ishoda učenja, analize i vrednovanja učeničkih likovnih radova u nastavi likovne kulture	4,2	0,66	4,18**	0,00
Vještine provođenja akcijskih istraživanja u svrhu unapređenja nastave likovne kulture	3,4	1,01	2,73**	0,00
Sposobnost korištenja rezultata znanstvenih istraživanja iz područja metodike likovne kulture za unapređenje nastave	3,4	0,90	2,98**	0,00
Sposobnost opažanja i razmišljanja o nastavnom procesu, postignutim i nepostignutim ciljevima, o učenicima i njihovu napredovanju na likovnom području vođenjem zabilježki dnevnika	3,8	0,82	3,71**	0,00
Sposobnost planiranja i programiranja nastave likovne kulture tijekom školske godine (godišnje, mjesečno, tjedno)	4,3	0,70	3,72**	0,00
Metodologija izgradnje predmetnog kurikuluma	4,0	0,47	0,63	0,82
Organizacija i vođenje odgojno-obrazovnog procesa likovne kulture	4,1	0,50	0,81	0,53
Utvrđivanje učenikova postignuća	4,2	0,49	1,43	0,03
Metodologija izgradnje kurikuluma nastave likovne kulture (zastupljenost različitih socijalnih oblika rada, nastavnih metoda, didaktičkih sustava i načela s obzirom na sadržaj, ciljeve i ishode nastave likovne kulture)	5,3	2,36	2,24**	0,00
Organizacija i vođenje odgojno-obrazovnog procesa u nastavi likovne kulture	3,5	2,21	2,08**	0,00
Praćenje i procjenjivanje u nastavi likovne kulture	4,5	2,23	2,09**	0,00
Osobna kompetencija (empatičnost, uvažavanje učenika, razumijevanje, fleksibilnost, kreativnost)	3,0	2,30	3,06**	0,00
Refleksivna kompetencija (analiza tijeka nastavnog sata, ishoda poučavanja, samoprocjenjivanje)	5,0	2,08	2,26**	0,00
Socijalna kompetencija (uspostava kvalitetnog odnosa s učenicima, roditeljima, kolegama i upravom škole u cilju provođenja nastave likovne kulture)	4,2	2,28	1,99**	0,00

VARIJABLA	M	Sd	Z	p
Razvojna kompetencija (kontinuirano profesionalno usavršavanje, praćenje novih trendova i istraživanja na području likovne kulture)	5,3	2,28	2,08**	0,00
Emocionalna kompetencija (kvalitetan međudnos s učenicima i prepoznavanje te pomaganje učenicima da osvijeste svoje emocije te da ih izraze kroz nastavu likovne kulture)	3,5	2,34	2,52**	0,00
Pisanje zabilješki/dnevnika	3,5	1,18	2,78**	0,00
Izrada mapa/portfolija	3,0	1,12	2,86**	0,00
Stvaranje arhive likovnih radova učenika	3,8	1,17	3,14**	0,00
Organizirani susreti/kritički razgovori s kolegama i stručnim suradnicima	2,7	1,14	2,62**	0,00
Provođenje istraživačkih projekata u nastavi/akcijsko, kvalitativno istraživanje	2,5	1,15	2,86**	0,00
Praćenje stručne literature	3,4	0,97	2,68**	0,00
Ispunjavanje anketnih listića od strane učenika o zadovoljstvu učenika nastavom	2,2	1,11	2,74**	0,00
...metoda usmenog izlaganja/objašnjavanja likovnih pojmova	4,7	0,55	6,52**	0,00
...metoda razgovora	4,9	0,37	7,02**	0,00
...metoda demonstracije	4,7	0,48	6,30**	0,00
...metoda upotrebe medija (vizualnih, auditivnih, taktilnih)	4,2	0,74	3,49**	0,00
...metoda samostalnog rada i usvajanja likovnih tehnika	4,3	0,82	4,32**	0,00
...metoda estetske komunikacije (razgovor/analiza umjetničkih djela i učeničkih likovnih radova)	4,4	0,68	4,41**	0,00
...metoda rješavanja problema	4,0	0,92	3,19**	0,00
...metoda širenja i elaboriranja likovnog senzibiliteta (osjetljivost na likovne elemente i njihove odnose)	3,7	0,96	2,91**	0,00
...metoda čitanja i rada s tekstom (udžbenik...)	3,2	1,15	2,27**	0,00
...metoda iskustvenog učenja	3,7	0,92	3,37**	0,00
...metoda kompleksnosti (ispreplitanje različitih poticaja i postupaka, ovisno o situaciji)	3,7	0,90	3,48**	0,00
... metoda autonomnih likovnih postupaka (mogućnost prikaza učeničkih individualnih likovnih rješenja)	3,7	0,92	3,01**	0,00
...metoda povezivanja likovnih sadržaja s kontekstom (životno okruženje)	4,2	0,77	3,43**	0,00
...analitičko promatranje	4,4	0,71	3,98**	0,00
...likovni scenarij	3,4	0,92	3,00**	0,00
...multimediji (CD, TV, PC, ...)	3,8	1,07	3,38**	0,00
...audio mediji	3,4	1,04	2,90**	0,00
...taktilni mediji	3,6	0,85	3,51**	0,00
...olfaktivni mediji	3,2	1,12	2,30**	0,00
...okusni mediji	2,5	1,13	2,56**	0,00

VARIJABLA	M	Sd	Z	p
...didaktički neoblikovani materijal	3,6	0,86	3,28**	0,00
...fotografije i tekst iz udžbenika	4,0	0,93	3,28**	0,00
...reprodukcije umjetničkih djela	4,4	0,76	4,31**	0,00
...izvorna umjetnička djela	2,6	1,28	2,39**	0,00
...sredstva koja ste sami napravili	3,3	0,98	2,69**	0,00
Frontalni oblik rada	4,6	0,69	5,42**	0,00
Individualni	4,6	0,72	5,21**	0,00
Rad u parovima	3,6	0,82	3,55**	0,00
Rad u skupinama	3,5	0,84	3,47**	0,00
Timski rad	3,3	0,99	2,78**	0,00
Ispunjenje zadatka – realizacija likovnog produkta	4,4	0,74	4,33**	0,00
Kreativnost, originalnost, likovnost	4,8	0,46	6,73**	0,00
Emotivni dojam	3,9	0,93	3,76**	0,00
Urednost	3,6	0,93	3,55**	0,00
Upotreba likovne tehnike	4,2	0,74	3,93**	0,00
Aktivan pristup usvajanju nastavnog sadržaja	4,3	0,78	3,95**	0,00
Estetska kvaliteta rada	4,0	0,78	3,74**	0,00
Samostalnost u radu	4,4	0,73	4,16**	0,00
Realiziran dječji likovni rad	4,6	0,73	5,52**	0,00
Poznavanje likovnog jezika i baratanje likovnim pojmovima kroz usmeno ispitivanje	3,1	1,13	2,64**	0,00
Poznavanje likovnog jezika i baratanje likovnim pojmovima kroz analizu likovnog djela poznatih umjetnika	3,1	1,10	2,40**	0,00
Domaću zadaću (npr. istraživanje o životu i djelu pojedinog umjetnika, opis posjeta izložbi ili muzeju...)	2,3	1,12	2,56**	0,00
Zalaganje	4,1	1,07	3,60**	0,00
Nastava u učionici (jedan sat tjedno)	4,4	1,24	5,91**	0,00
Nastava u učionici (blok sat svaka dva tjedna)	2,7	1,55	2,81**	0,00
Izvanučionička nastava (odlazak na izložbe u galerije, muzeje ili druge izložbene prostore...)	2,5	0,91	3,14**	0,00
Projektna nastava likovne kulture	2,4	1,09	2,57**	0,00
Izvannastavne aktivnosti vezane uz likovno-umjetničko područje (izrada lutaka, scenografije, kostima, likovno oblikovanje slikovnice, stripa...)	3,2	1,12	2,80**	0,00

LEGENDA:

M - aritmetička sredina

Sd - standardna devijacija

Z - vrijednost Kolmogorov Smirnov testa za testiranje normaliteta distribucija

p - vjerojatnost pogreške

** - statistički značajna razlika uz 1% rizika

Rezultati testiranja normaliteta distribucija pokazuju da se većina distribucija mjerenih varijabli razlikuje od normalne raspodjele ($p < 0,01$). Jedino vrijednosti s varijablama: metodologija izgradnje predmetnog kurikuluma ($Z=0,63$; $p=0,82$), organizacija i vođenje odgojno-obrazovnog procesa likovne kulture ($Z=0,81$; $p=0,53$) te djelomično utvrđivanje učenikova postignuća ($Z=1,43$; $p=0,03$) podudaraju s normalnom raspodjelom.

S obzirom na dobivene rezultate u daljnjoj obradi podataka ćemo koristiti parametrijske statističke postupke pri obradi rezultata na varijablama metodologija izgradnje predmetnog kurikuluma, organizacija i vođenje odgojno-obrazovnog procesa likovne kulture te utvrđivanje učenikova postignuća i neparametrijske statističke postupke pri obradi ostalih podataka u istraživanju.

7.2 Samoprocjena profesionalnih kompetencija u nastavi likovne kulture u odnosu na radno mjesto, status učitelja te završenu vrstu studija

Kako bismo odgovorili na prvi problem istraživanja, odnosno provjerili postoji li razlika u samoprocjeni profesionalnih kompetencija u nastavi likovne kulture među ispitanicima u odnosu na radno mjesto, status učitelja te završenu vrstu studija, proveli smo seriju parametrijskih i neparametrijskih testova.

7.2.1 Radno mjesto učitelja i samoprocjena kompetencija

Vežano uz radno mjesto učitelja proveli smo t-test za nezavisne uzorke kod varijabli metodologija izgradnje predmetnog kurikuluma, organizacija i vođenje odgojno-obrazovnog procesa likovne kulture te utvrđivanje učenikova postignuća odnosno neparametrijski ekvivalent (Mann Whitney U test) pri testiranju razlike za sve ostale varijable.

Rezultati na tri skupne varijable slijede u Tablici 19.

Tablica 19. Rezultati t-testa za razlike u samoprocjenama ovisno o radnom mjestu učitelja

VARIJABLA	t	p
metodologija izgradnje predmetnog kurikuluma	3,06**	0,00
organizacija i vođenje odgojno-obrazovnog procesa likovne kulture	2,70**	0,00
utvrđivanje učenikova postignuća	2,71**	0,00

LEGENDA:

t - vrijednost t- testa za testiranje razlike između dvije nezavisne skupine ispitanika

p - vjerojatnost pogreške

** - statistički značajna razlika uz 1% rizika

Dobiveni rezultati pokazuju da postoji statistički značajna razlika u sve tri varijable ovisno o radnom mjestu učitelja. Temeljem aritmetičkih sredina uočavamo da razlike u sve tri varijable idu u smjeru viših rezultata kod učitelja koji su nastavnici/e likovne kulture (predmetna nastava). Oni imaju viši rezultat na metodologiji izgradnje predmetnog kurikulumuma (M=4,2; Sd=0,46), organizaciji i vođenju odgojno-obrazovnog procesa likovne kulture (M=4,3; Sd=0,47) te utvrđivanju učenikova postignuća (M=4,4; Sd=0,51) u odnosu na učitelj/ice razredne nastave (M=4,0; Sd=0,46; M=4,0; Sd=0,48; M=4,1; Sd=0,46).

Isti rezultati zornije su prikazani na grafikonu koji slijedi.



Slika 6. Aritmetičke sredine u rezultatima na varijablama metodologija izgradnje predmetnog kurikulumuma, organizacija i vođenje odgojno-obrazovnog procesa likovne kulture te utvrđivanje učenikova postignuća ovisno o radnom mjestu učitelja

Što se tiče svih ostalih, pojedinačnih varijabli iz upitnika, rezultati su obrađeni Mann Whitney U testom i prikazani u Tablici 20.

Tablica 20. Rezultati Mann Whitney U testa za razlike u samoprocjenama ovisno o radnom mjestu učitelja

VARIJABLA	Z	p
Sposobnost primjene suvremenih nastavnih strategija i metoda u nastavi likovne kulture	-1,47	0,14
Znanje iz područja likovne umjetnosti potrebnih za određivanje teme, motiva, likovnih problema i sadržaja za poučavanje Likovne kulture	-5,04**	0,00
Utvrđivanje učenikova napretka u nastavi likovne kulture stvaranjem mape radova – portfolija (učenički likovni radovi i ostala dokumentacija) u koje mogu imati uvid i drugi stručnjaci (pedagozi i psiholozi)	-0,41	0,68
Kompetencije za rad s učenicima s teškoćama u razvoju i primjenu individualiziranog pristupa u radu s njima	-1,34	0,18
Sposobnost procjene kreativnog i stvaralačkog izražavanja učenika kroz likovno izražavanje i stvaranje	-3,33**	0,00
Kompetencije za organizaciju izvannastavnih aktivnosti vezanih i uz likovno-umjetničko područje (izrada lutaka, scenografije, kostima, likovno oblikovanje slikovnice, stripa...)	-4,04**	0,00
Sposobnost određivanja nastavnih ciljeva i zadataka pojedinih tema u nastavi likovne kulture	-2,56**	0,01
Sposobnost organizacije različitih oblika rada u nastavi likovne kulture	-1,55	0,12
Sposobnost efektivnog upravljanja vremenom tijekom provođenja različitih oblika nastave likovne kulture	-0,80	0,43
Sposobnost primjene informacijsko-komunikacijske tehnologije (ICT) u nastavi likovne kulture	-0,66	0,51
Interkulturalna kompetencija i sposobnost odgoja i obrazovanja za interkulturalizam u sklopu nastave likovne kulture	-2,90**	0,00
Osposobljenost za razvijanje i poticanje novih kompetencija i novih znanja kod učenika	-0,74	0,46
Kompetencije za prepoznavanje i rad s darovitim učenicima u nastavi Likovne kulture i njihovo učinkovito poticanje	-2,52**	0,01
Kompetencija za odabir i analizu kvalitetnog likovno-umjetničkog djela u organizaciji nastave likovne kulture	-4,97**	0,00
Kompetencije za realizaciju obrazovnih i funkcionalnih zadataka u nastavi likovne kulture	-1,75	0,08
Kompetencije potrebne za vođenje razreda i pružanje podrške učenicima u nastavi likovne kulture	-0,58	0,56
Kompetencija refleksivnog razmišljanja, analize i samovrednovanje svog odgojno-obrazovnog rada u nastavi likovne kulture	-1,72	0,08
Sposobnost oblikovanja poticajnog kreativnog, stvaralačkog, radnog, socijalnog i emocionalnog ozračja u nastavi likovne kulture	-1,09	0,28
Sposobnost provjeravanja i razumijevanja likovnih pojmova kod učenika kroz analizu likovno-umjetničkog djela	-2,06*	0,04
Sposobnost prilagodbe kurikulumu nastave likovne kulture specifičnom kontekstu obrazovanja i potrebama svakog učenika	-1,04	0,30
Sposobnost za poticanje kreativnosti i kritičkog mišljenja učenika u nastavi likovne kulture	-2,42*	0,02

VARIJABLA	Z	p
Interpersonalne vještine (timski rad s drugim učiteljima u okviru nastave likovne kulture – zajednička terenska nastava, izložbe, estetsko uređenje prostora škole...)	-0,82	0,41
Kompetencije za organiziranje izvanučioničke nastave (odlazak na izložbe u galerije, muzeje ili druge izložbene prostore)	-0,96	0,34
Kompetencija za organizaciju izvođenja istraživački usmjerene nastave likovne kulture	-3,55**	0,00
Kompetencija za organizaciju i izvođenje projektne nastave likovne kulture	-2,93**	0,00
Sposobnost rada u interdisciplinarnom timu učitelja radi organizacije nastave likovne kulture	-1,64	0,10
Svjesnost o potrebi kontinuiranog profesionalnog razvoja u području suvremene nastave likovne kulture	-3,77**	0,00
Kompetencije za realizaciju odgojnih zadataka u nastavi likovne kulture.	-0,77	0,44
Vještine za odabir, pripremu i izradu primjerenih didaktičkih materijala (odabir motiva, reprodukcije...) za nastavu likovne kulture	-3,61**	0,00
Sposobnost za osmišljavanje i primjenu didaktičkih igara u nastavi likovne kulture	-1,87	0,06
Vještine za kvalitetnu komunikaciju (heuristički razgovor) s učenicima tijekom nastave likovne kulture	-1,89	0,06
Kompetencije za praćenje i poticanje postignuća i napretka učenika u nastavi likovne kulture	-1,68	0,09
Sposobnost integracije nastavnih sadržaja likovne kulture s drugim nastavnim predmetima	-2,25*	0,02
Sposobnost korelacije nastavnih sadržaja likovne kulture s drugim nastavnim predmetima	-2,45**	0,01
Sposobnost procjene ishoda učenja, analize i vrednovanja učeničkih likovnih radova u nastavi likovne kulture	-2,81**	0,00
Vještine provođenja akcijskih istraživanja u svrhu unapređenja nastave likovne kulture	-2,99**	0,00
Sposobnost korištenja rezultata znanstvenih istraživanja iz područja metodike likovne kulture za unapređenje nastave	-3,92**	0,00
Sposobnost opažanja i razmišljanja o nastavnom procesu, postignutim i nepostignutim ciljevima, o učenicima i njihovu napredovanju na likovnom području vođenjem zabilježki dnevnika	-1,87	0,06
Sposobnost planiranja i programiranja nastave likovne kulture tijekom školske godine (godišnje, mjesečno, tjedno)	-0,82	0,41

LEGENDA:

Z - vrijednost Mann Whitney U za testiranje razlike između dvije nezavisne skupine ispitanika

p - vjerojatnost pogreške

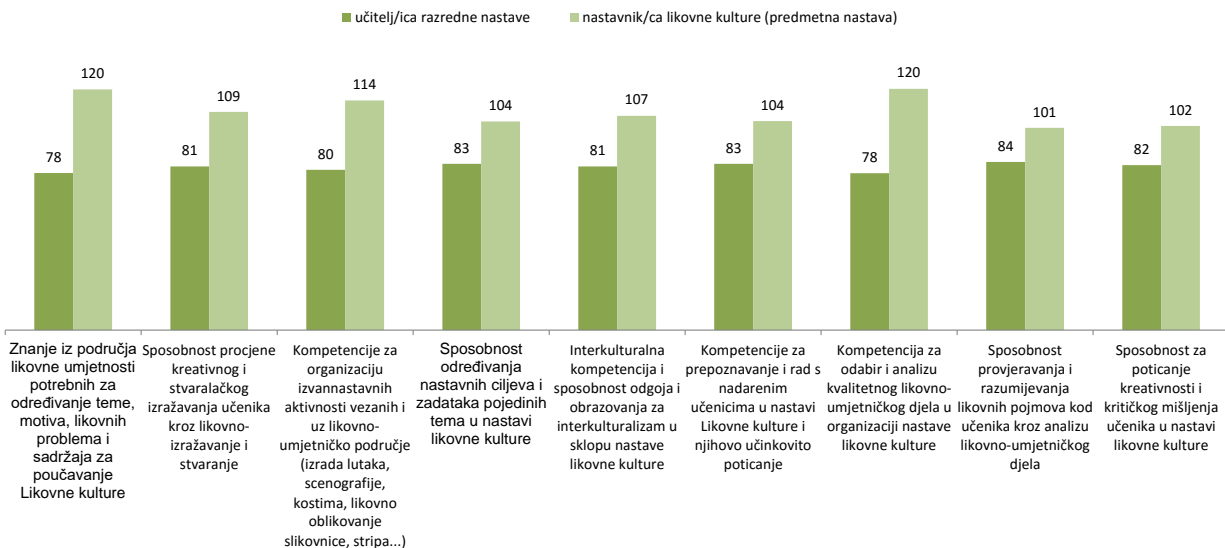
* - statistički značajna razlika uz 5% rizika

** - statistički značajna razlika uz 1% rizika

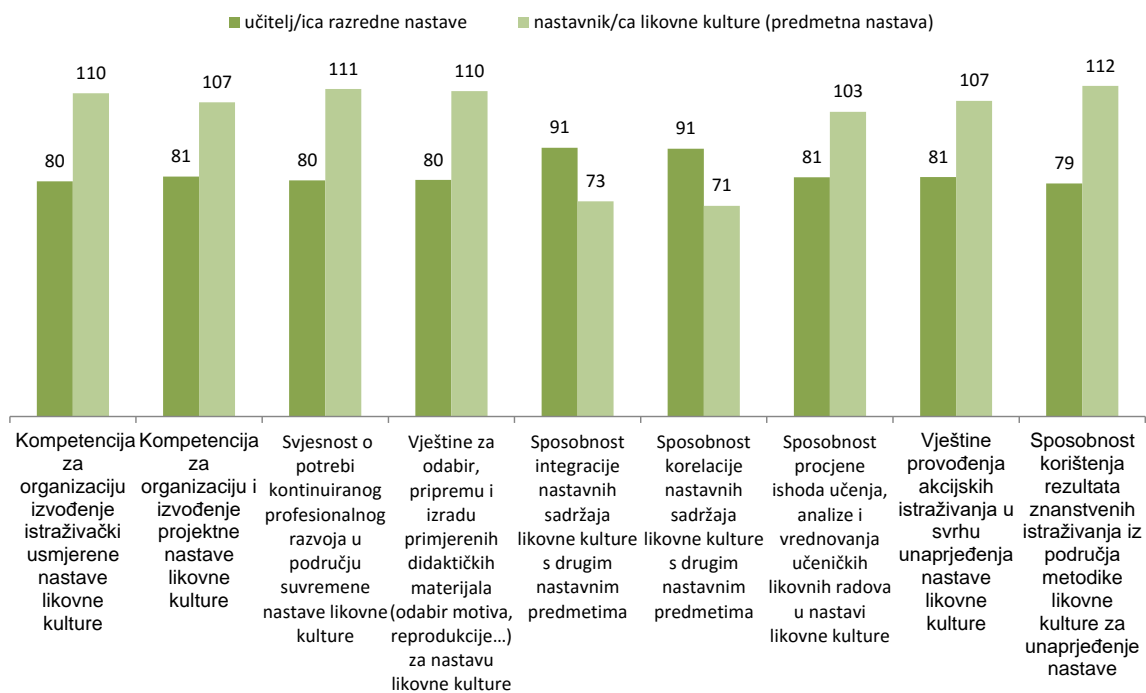
Rezultati u Tablici 20. pokazuju da postoje statistički značajne razlike u samoprocjeni kompetencija ovisno o radnom mjestu učitelja na sljedećim varijablama: „Znanje iz područja

likovne umjetnosti potrebnih za određivanje teme, motiva, likovnih problema i sadržaja za poučavanje Likovne kulture“, „Sposobnost procjene kreativnog i stvaralačkog izražavanja učenika kroz likovno-izražavanje i stvaranje“, „Kompetencije za organizaciju izvannastavnih aktivnosti vezanih i uz likovno-umjetničko područje (izrada lutaka, scenografije, kostima, likovno oblikovanje slikovnice, stripa...)“, „Sposobnost određivanja nastavnih ciljeva i zadataka pojedinih tema u nastavi likovne kulture“, „Interkulturalna kompetencija i sposobnost odgoja i obrazovanja za interkulturalizam u sklopu nastave likovne kulture“, „Kompetencije za prepoznavanje i rad s darovitim učenicima u nastavi Likovne kulture i njihovo učinkovito poticanje“, „Kompetencija za odabir i analizu kvalitetnog likovno-umjetničkog djela u organizaciji nastave likovne kulture“, „Sposobnost provjeravanja i razumijevanja likovnih pojmova kod učenika kroz analizu likovno-umjetničkog djela“, „Sposobnost za poticanje kreativnosti i kritičkog mišljenja učenika u nastavi likovne kulture“, „Kompetencija za organizaciju izvođenje istraživački usmjerene nastave likovne kulture“, „Kompetencija za organizaciju i izvođenje projektne nastave likovne kulture“, „Svjesnost o potrebi kontinuiranog profesionalnog razvoja u području suvremene nastave likovne kulture“, „Vještine za odabir, pripremu i izradu primjerenih didaktičkih materijala (odabir motiva, reprodukcije...) za nastavu likovne kulture“, „Sposobnost integracije nastavnih sadržaja likovne kulture s drugim nastavnim predmetima“, „Sposobnost korelacije nastavnih sadržaja likovne kulture s drugim nastavnim predmetima“, „Sposobnost procjene ishoda učenja, analize i vrednovanja učeničkih likovnih radova u nastavi likovne kulture“, „Vještine provođenja akcijskih istraživanja u svrhu unapređenja nastave likovne kulture“ te „Sposobnost korištenja rezultata znanstvenih istraživanja iz područja metodike likovne kulture za unapređenje nastave”.

Samo kod dvije varijable („Sposobnost integracije nastavnih sadržaja likovne kulture s drugim nastavnim predmetima“ i „Sposobnost korelacije nastavnih sadržaja likovne kulture s drugim nastavnim predmetima“) pronalazi se prednost u skupini učitelj/ica razredne nastave u odnosu na skupinu nastavnik/ca likovne kulture (predmetna nastava). U svim ostalim varijablama viši rezultat pronalazimo u skupini nastavnik/ca likovne kulture (predmetna nastava). Rezultati su zornije prikazani na dvama grafikonima koji slijede (Slika 7. i 8.).



Slika 7. Srednji rangovi u rezultatima samoprocjena kompetencija kod kojih su se pokazale značajne razlike ovisno o radnom mjestu učitelja (1).



Slika 8. Srednji rangovi u rezultatima samoprocjena kompetencija kod kojih su se pokazale značajne razlike ovisno o radnom mjestu učitelja (2).

7.2.2 Status učitelja i samoprocjena kompetencija

Što se tiče statusa učitelja, učitelji su podijeljeni u četiri skupine: pripravnik, učitelj, mentor i savjetnik. Kako je pripravnika (N=4) i savjetnika (N=8) premalo za statističke analize, obrada podataka je u ovom dijelu napravljena samo za učitelje (N=157) i mentore (N=22).

I ovdje smo proveli t-test za nezavisne uzorke kod varijabli metodologija izgradnje predmetnog kurikulumu, organizacija i vođenje odgojno-obrazovnog procesa likovne kulture te utvrđivanje učenikova postignuća odnosno neparametrijski ekvivalent (Mann Whitney U test) pri testiranju razlike za sve ostale varijable. Rezultati na trima skupinama varijable nalaze se u donjoj tablici.

Tablica 21. Rezultati t-testa za razlike u samoprocjenama ovisno o statusu učitelja

VARIJABLA	t	p
Metodologija izgradnje predmetnog kurikulumu	-0,99	0,33
Organizacija i vođenje odgojno-obrazovnog procesa likovne kulture	-0,91	0,35
Utvrđivanje učenikova postignuća	-0,82	0,41

LEGENDA:

t - vrijednost t- testa za testiranje razlike između dvije nezavisne skupine ispitanika

p - vjerojatnost pogreške

Dobiveni rezultati pokazuju da nema statistički značajne razlike ni u jednoj od tri testirane varijable ovisno o statusu učitelja. Što se tiče svih ostalih, pojedinačnih varijabli iz upitnika, rezultati su obrađeni Mann Whitney U testom i prikazani u Tablici 22.

Tablica 22. Rezultati Mann Whitney U testa za razlike u samoprocjenama ovisno o statusu učitelja

VARIJABLA	Z	p
Sposobnost primjene suvremenih nastavnih strategija i metoda u nastavi likovne kulture	-2,50**	0,01
Znanje iz područja likovne umjetnosti potrebnih za određivanje teme, motiva, likovnih problema i sadržaja za poučavanje Likovne kulture	-0,31	0,76
Utvrđivanje učenikova napretka u nastavi likovne kulture stvaranjem mape radova – portfolija (učenički likovni radovi i ostala dokumentacija) u koje mogu imati uvid i drugi stručnjaci (pedagozi i psiholozi)	-0,16	0,87
Kompetencije za rad s učenicima s teškoćama u razvoju i primjenu individualiziranog pristupa u radu s njima	-2,80**	0,01
Sposobnost procjene kreativnog i stvaralačkog izražavanja učenika kroz likovno izražavanje i stvaranje	-0,88	0,38

VARIJABLA	Z	p
Kompetencije za organizaciju izvannastavnih aktivnosti vezanih i uz likovno-umjetničko područje (izrada lutaka, scenografije, kostima, likovno oblikovanje slikovnice, stripa...).	-1,68	0,09
Sposobnost određivanja nastavnih ciljeva i zadataka pojedinih tema u nastavi likovne kulture	-0,17	0,86
Sposobnost organizacije različitih oblika rada u nastavi likovne kulture	-0,27	0,79
Sposobnost efektivnog upravljanja vremenom tijekom provođenja različitih oblika nastave likovne kulture	-0,51	0,61
Sposobnost primjene informacijsko-komunikacijske tehnologije (ICT) u nastavi likovne kulture	-1,96*	0,05
Interkulturalna kompetencija i sposobnost odgoja i obrazovanja za interkulturalizam u sklopu nastave likovne kulture	-2,03*	0,04
Osposobljenost za razvijanje i poticanje novih kompetencija i novih znanja kod učenika	-1,26	0,21
Kompetencije za prepoznavanje i rad s darovitim učenicima u nastavi Likovne kulture i njihovo učinkovito poticanje	-0,88	0,38
Kompetencija za odabir i analizu kvalitetnog likovno-umjetničkog djela u organizaciji nastave likovne kulture	-0,31	0,76
Kompetencije za realizaciju obrazovnih i funkcionalnih zadataka u nastavi likovne kulture	-1,73	0,08
Kompetencije potrebne za vođenje razreda i pružanje podrške učenicima u nastavi likovne kulture	-1,25	0,21
Kompetencija refleksivnog razmišljanja, analize i samovrednovanje svog odgojno-obrazovnog rada u nastavi likovne kulture	-0,58	0,56
Sposobnost oblikovanja poticajnog kreativnog, stvaralačkog, radnog, socijalnog i emocionalnog ozračja u nastavi likovne kulture.	-0,57	0,57
Sposobnost provjeravanja i razumijevanja likovnih pojmova kod učenika kroz analizu likovno-umjetničkog djela	-1,20	0,23
Sposobnost prilagodbe kurikuluma nastave likovne kulture specifičnom kontekstu obrazovanja i potrebama svakog učenika	-1,19	0,23
Sposobnost za poticanje kreativnosti i kritičkog mišljenja učenika u nastavi likovne kulture	-1,71	0,09
Interpersonalne vještine (timski rad s drugim učiteljima u okviru nastave likovne kulture – zajednička terenska nastava, izložbe, estetsko uređenje prostora škole...)	-0,49	0,63
Kompetencije za organiziranje izvanučioničke nastave (odlazak na izložbe u galerije, muzeje ili druge izložbene prostore)	-1,67	0,10
Kompetencija za organizaciju izvođenje istraživački usmjerene nastave likovne kulture	-1,12	0,26
Kompetencija za organizaciju i izvođenje projektne nastave likovne kulture	-0,37	0,71
Sposobnost rada u interdisciplinarnom timu učitelja radi organizacije nastave likovne kulture	-0,07	0,95

VARIJABLA	Z	p
Svjesnost o potrebi kontinuiranog profesionalnog razvoja u području suvremene nastave likovne kulture	-0,29	0,77
Kompetencije za realizaciju odgojnih zadataka u nastavi likovne kulture	-0,58	0,56
Vještine za odabir, pripremu i izradu primjerenih didaktičkih materijala (odabir motiva, reprodukcije...) za nastavu likovne kulture	-0,17	0,86
Sposobnost za osmišljavanje i primjenu didaktičkih igara u nastavi likovne kulture	-0,02	0,98
Vještine za kvalitetnu komunikaciju (heuristički razgovor) s učenicima tijekom nastave likovne kulture	-0,57	0,57
Kompetencije za praćenje i poticanje postignuća i napretka učenika u nastavi likovne kulture	-0,18	0,86
Sposobnost integracije nastavnih sadržaja likovne kulture s drugim nastavnim predmetima	-1,92	0,05
Sposobnost korelacije nastavnih sadržaja likovne kulture s drugim nastavnim predmetima	-1,08	0,28
Sposobnost procjene ishoda učenja, analize i vrednovanja učeničkih likovnih radova u nastavi likovne kulture	-0,68	0,50
Vještine provođenja akcijskih istraživanja u svrhu unapređenja nastave likovne kulture	-1,31	0,19
Sposobnost korištenja rezultata znanstvenih istraživanja iz područja metodike likovne kulture za unaprjeđenje nastave	-0,57	0,57
Sposobnost opažanja i razmišljanja o nastavnom procesu, postignutim i nepostignutim ciljevima, o učenicima i njihovom napredovanju na likovnom području vođenjem zabilježki dnevnika	-0,27	0,79
Sposobnost planiranja i programiranja nastave likovne kulture tijekom školske godine (godišnje, mjesečno, tjedno)	-1,63	0,10

LEGENDA:

Z - vrijednost Mann Whitney U za testiranje razlike između dvije nezavisne skupine ispitanika

p - vjerojatnost pogreške

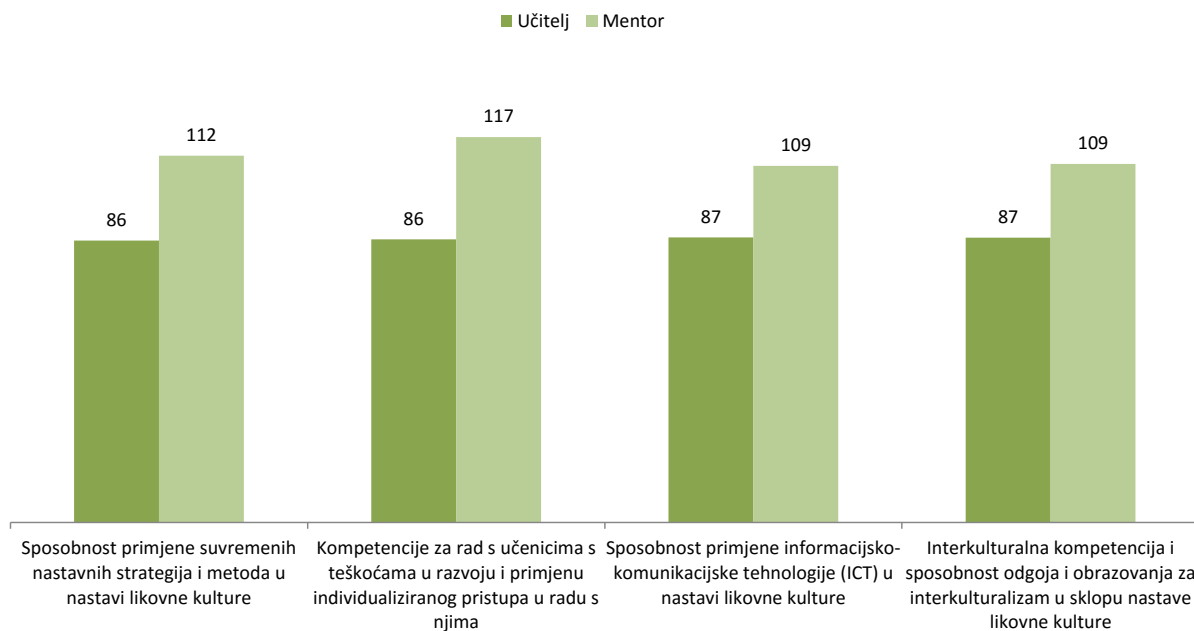
* - statistički značajna razlika uz 5% rizika

** - statistički značajna razlika uz 1% rizika

Rezultati u Tablici 22. pokazuju da postoje statistički značajne razlike u samoprocjeni kompetencija ovisno o statusu učitelja na slijedećim varijablama: „Kompetencije za rad s učenicima s teškoćama u razvoju i primjenu individualiziranog pristupa u radu s njima“, „Sposobnost primjene suvremenih nastavnih strategija i metoda u nastavi likovne kulture“, „Sposobnost primjene informacijsko-komunikacijske tehnologije (ICT) u nastavi likovne kulture“ i „Interkulturalna kompetencija i sposobnost odgoja i obrazovanja za interkulturalizam u sklopu nastave likovne kulture“.

Kod sve četiri varijable pronalazi se prednost u skupini mentora u odnosu na skupinu učitelja. Odnosno kod mentora imamo viši rezultat u odnosu na učitelje.

Rezultati su zornije prikazani na grafikonu koji slijedi.



Slika 9. Srednji rangovi u rezultatima samoprocjena kompetencija kod kojih su se pokazale značajne razlike ovisno o statusu učitelja.

7.2.3 Vrsta studija i samoprocjena kompetencija

Što se tiče vrste studija koje su učitelji završili, učitelji su podijeljeni u sedam skupina: Dvogodišnji studij razredne nastave na Učiteljskoj akademiji, Četverogodišnji studij razredne nastave bez pojačanog predmeta, Četverogodišnji studij razredne nastave s pojačanim predmetom, Petogodišnji studij razredne nastave s modulom, Četverogodišnji studij na Likovnoj akademiji, nastavnički smjer, Petogodišnji studij na Likovnoj akademiji, nastavnički smjer ili nešto dugo. Kako je odgovora za Petogodišnji studij na Likovnoj akademiji, nastavnički smjer (N=5) premalo za statističke analize, a odgovori „nešto drugo“ rascjepkani u više kategorija (N=12), obrada podataka u ovom je dijelu napravljena samo za Dvogodišnji studij razredne nastave na Učiteljskoj akademiji (N=72), Četverogodišnji studij razredne nastave bez pojačanog predmeta (N=11), Četverogodišnji studij razredne nastave s pojačanim predmetom (N=60), Petogodišnji studij razredne nastave s modulom (N=13) i Četverogodišnji studij na Likovnoj akademiji, nastavnički smjer (N=20).

Kako smo ovdje imali više od dvije nezavisne skupine ispitanika, odlučili smo se za jednosmjernu analizu varijance kod varijabli metodologija izgradnje predmetnog kurikulumu, organizacija i vođenje odgojno-obrazovnog procesa likovne kulture te utvrđivanje učenikova postignuća odnosno neparametrijski ekvivalent (Kruskal Wallisov test) pri testiranju razlike za sve ostale varijable.

Rezultati na tri skupne varijable nalaze se u Tablici 23.

Tablica 23. Rezultati jednosmjerne analize varijance za razlike u samoprocjenama ovisno o vrsti studija učitelja

VARIJABLA	F	p
metodologija izgradnje predmetnog kurikulumu	2,63*	0,04
organizacija i vođenje odgojno-obrazovnog procesa likovne kulture	1,78	0,14
utvrđivanje učenikova postignuća	1,48	0,21

LEGENDA:

F - vrijednost analize varijance pri testiranju razlike između više nezavisnih skupina ispitanika

p - vjerojatnost pogreške

* - statistički značajna razlika uz 5% rizika

Dobiveni rezultati pokazuju da postoji statistički značajna razlika u metodologiji izgradnje predmetnog kurikulumu ovisno o vrsti studija koju je učitelj završio dok razlike kod ostale dvije varijable nisu statistički značajne.

Kako bismo dobili informaciju između kojih parova vrsti studija postoji statistički značajna razlika u metodologiji predmetnog kurikulumu proveli smo zasebne Scheffeove testove među svim parovima vrsti studija. Kako je Scheffeov test prilično strog, a dobivena razlika u metodologiji predmetnog kurikulumu među učiteljima ovisno o vrsti fakulteta granične značajnosti ($p < 0,05$) nije se uspjelo detektirati među kojim vrstama fakulteta su razlike značajne. Isto nismo uspjeli ni primjenom malo blažih testova (Turkeyjev te Sidakov test).

Za sve ostale, pojedinačne varijable iz upitnika, rezultati su obrađeni Kruskal Wallisovim testom i prikazani u Tablici 24.

Tablica 24. Rezultati Kruskal Wallisovog testa za razlike u samoprocjenama ovisno o vrsti studija učitelja

VARIJABLA	χ^2	p
Sposobnost primjene suvremenih nastavnih strategija i metoda u nastavi likovne kulture	11,9*	0,02
Znanje iz područja likovne umjetnosti potrebnih za određivanje teme, motiva, likovnih problema i sadržaja za poučavanje Likovne kulture	20,1**	0,00
Utvrdjivanje učenikova napretka u nastavi likovne kulture stvaranjem mape radova – portfolija (učenički likovni radovi i ostala dokumentacija) u koje mogu imati uvid i drugi stručnjaci (pedagozi i psiholozi)	4,7	0,32
Kompetencije za rad s učenicima s teškoćama u razvoju i primjenu individualiziranog pristupa u radu s njima	7,1	0,13
Sposobnost procjene kreativnog i stvaralačkog izražavanja učenika kroz likovno izražavanje i stvaranje	12,4**	0,01
Kompetencije za organizaciju izvannastavnih aktivnosti vezanih i uz likovno-umjetničko područje (izrada lutaka, scenografije, kostima, likovno oblikovanje slikovnice, stripa...)	11,6*	0,02
Sposobnost određivanja nastavnih ciljeva i zadataka pojedinih tema u nastavi likovne kulture	8,1	0,09
Sposobnost organizacije različitih oblika rada u nastavi likovne kulture	9,3	0,05
Sposobnost efektivnog upravljanja vremenom tijekom provođenja različitih oblika nastave likovne kulture	14,0**	0,01
Sposobnost primjene informacijsko-komunikacijske tehnologije (ICT) u nastavi likovne kulture	16,9**	0,00
Interkulturalna kompetencija i sposobnost odgoja i obrazovanja za interkulturalizam u sklopu nastave likovne kulture	13,7**	0,01
Osposobljenost za razvijanje i poticanje novih kompetencija i novih znanja kod učenika	8,5	0,08
Kompetencije za prepoznavanje i rad s darovitim učenicima u nastavi Likovne kulture i njihovo učinkovito poticanje	7,4	0,12
Kompetencija za odabir i analizu kvalitetnog likovno-umjetničkog djela u organizaciji nastave likovne kulture	17,6**	0,00
Kompetencije za realizaciju obrazovnih i funkcionalnih zadataka u nastavi likovne kulture	5,3	0,26
Kompetencije potrebne za vođenje razreda i pružanje podrške učenicima u nastavi likovne kulture	7,3	0,12
Kompetencija refleksivnog razmišljanja, analize i samovrednovanje svog odgojno-obrazovnog rada u nastavi likovne kulture	4,4	0,36
Sposobnost oblikovanja poticajnog kreativnog, stvaralačkog, radnog, socijalnog i emocionalnog ozračja u nastavi likovne kulture	8,8	0,07
Sposobnost provjeravanja i razumijevanja likovnih pojmova kod učenika kroz analizu likovno-umjetničkog djela	4,2	0,38
Sposobnost prilagodbe kurikulumu nastave likovne kulture specifičnom kontekstu obrazovanja i potrebama svakog učenika	9,1	0,06

VARIJABLA	χ^2	p
Sposobnost za poticanje kreativnosti i kritičkog mišljenja učenika u nastavi likovne kulture	6,0	0,20
Interpersonalne vještine (timski rad s drugim učiteljima u okviru nastave likovne kulture – zajednička terenska nastava, izložbe, estetsko uređenje prostora škole...)	5,0	0,28
Kompetencije za organiziranje izvanučioničke nastave (odlazak na izložbe u galerije, muzeje ili druge izložbene prostore)	3,4	0,49
Kompetencija za organizaciju izvođenje istraživački usmjerene nastave likovne kulture	6,5	0,16
Kompetencija za organizaciju i izvođenje projektne nastave likovne kulture.	2,8	0,60
Sposobnost rada u interdisciplinarnom timu učitelja radi organizacije nastave likovne kulture	1,4	0,85
Svjesnost o potrebi kontinuiranog profesionalnog razvoja u području suvremene nastave likovne kulture	9,6*	0,05
Kompetencije za realizaciju odgojnih zadataka u nastavi likovne kulture	8,4	0,08
Vještine za odabir, pripremu i izradu primjerenih didaktičkih materijala (odabir motiva, reprodukcije...) za nastavu likovne kulture	7,2	0,13
Sposobnost za osmišljavanje i primjenu didaktičkih igara u nastavi likovne kulture	5,1	0,27
Vještine za kvalitetnu komunikaciju (heuristički razgovor) s učenicima tijekom nastave likovne kulture	9,3	0,05
Kompetencije za praćenje i poticanje postignuća i napretka učenika u nastavi likovne kulture	4,6	0,33
Sposobnost integracije nastavnih sadržaja likovne kulture s drugim nastavnim predmetima	15,2**	0,00
Sposobnost korelacije nastavnih sadržaja likovne kulture s drugim nastavnim predmetima	20,4**	0,00
Sposobnost procjene ishoda učenja, analize i vrednovanja učeničkih likovnih radova u nastavi likovne kulture	7,1	0,13
Vještine provođenja akcijskih istraživanja u svrhu unapređenja nastave likovne kulture	5,8	0,21
Sposobnost korištenja rezultata znanstvenih istraživanja iz područja metodike likovne kulture za unaprjeđenje nastave	10,6*	0,03
Sposobnost opažanja i razmišljanja o nastavnom procesu, postignutim i nepostignutim ciljevima, o učenicima i njihovom napredovanju na likovnom području vođenjem zabilješki dnevnika	9,7*	0,05
Sposobnost planiranja i programiranja nastave likovne kulture tijekom školske godine (godišnje, mjesečno, tjedno)	4,5	0,34

LEGENDA:

χ^2 - vrijednost Kruskal-Wallisovog testa za testiranje razlike između više nezavisnih skupina ispitanika

p - vjerojatnost pogreške

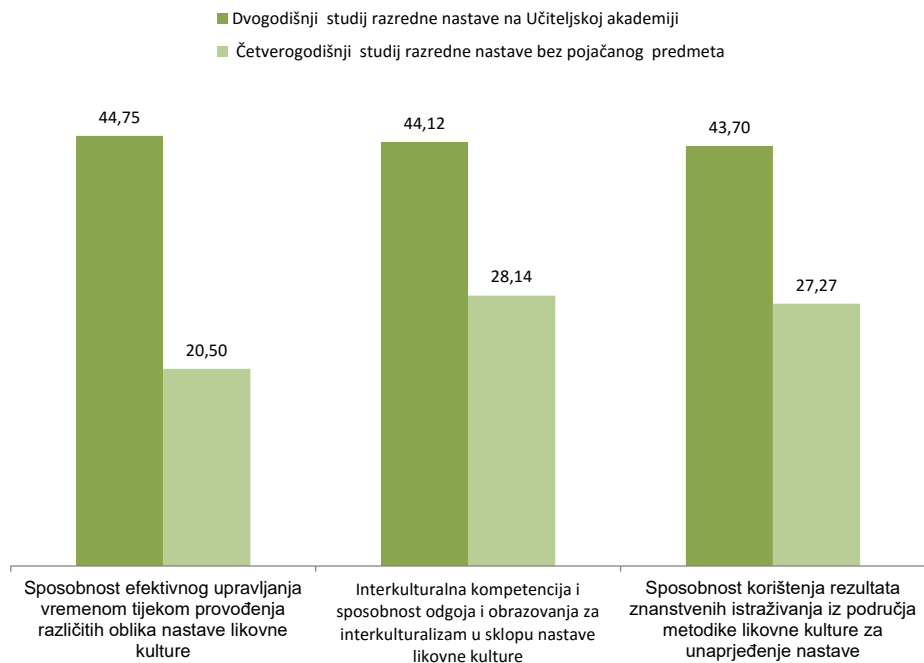
* - statistički značajna razlika uz 5% rizika

** - statistički značajna razlika uz 1% rizika

Rezultati u Tablici 24. pokazuju da postoje statistički značajne razlike u samoprocjeni kompetencija ovisno o vrsti studija učitelja na sljedećim varijablama: „Sposobnost primjene suvremenih nastavnih strategija i metoda u nastavi likovne kulture”, “Znanje iz područja likovne umjetnosti potrebnih za određivanje teme, motiva, likovnih problema i sadržaja za poučavanje Likovne kulture”, “Sposobnost procjene kreativnog i stvaralačkog izražavanja učenika kroz likovno-izražavanje i stvaranje”, “Kompetencije za organizaciju izvannastavnih aktivnosti vezanih i uz likovno-umjetničko područje (izrada lutaka, scenografije, kostima, likovno oblikovanje slikovnice, stripa...)”, “Sposobnost efektivnog upravljanja vremenom tijekom provođenja različitih oblika nastave likovne kulture”, “Sposobnost primjene informacijsko-komunikacijske tehnologije (ICT) u nastavi likovne kulture”, “Interkulturalna kompetencija i sposobnost odgoja i obrazovanja za interkulturalizam u sklopu nastave likovne kulture”, “Kompetencija za odabir i analizu kvalitetnog likovno-umjetničkog djela u organizaciji nastave likovne kulture”, “Svjesnost o potrebi kontinuiranog profesionalnog razvoja u području suvremene nastave likovne kulture”, “Sposobnost integracije nastavnih sadržaja likovne kulture s drugim nastavnim predmetima”, “Sposobnost korelacije nastavnih sadržaja likovne kulture s drugim nastavnim predmetima”, “Sposobnost korištenja rezultata znanstvenih istraživanja iz područja metodike likovne kulture za unaprjeđenje nastave” i “Sposobnost opažanja i razmišljanja o nastavnom procesu, postignutim i nepostignutim ciljevima, o učenicima i njihovom napredovanju na likovnom području vođenjem zabilješki dnevnika”.

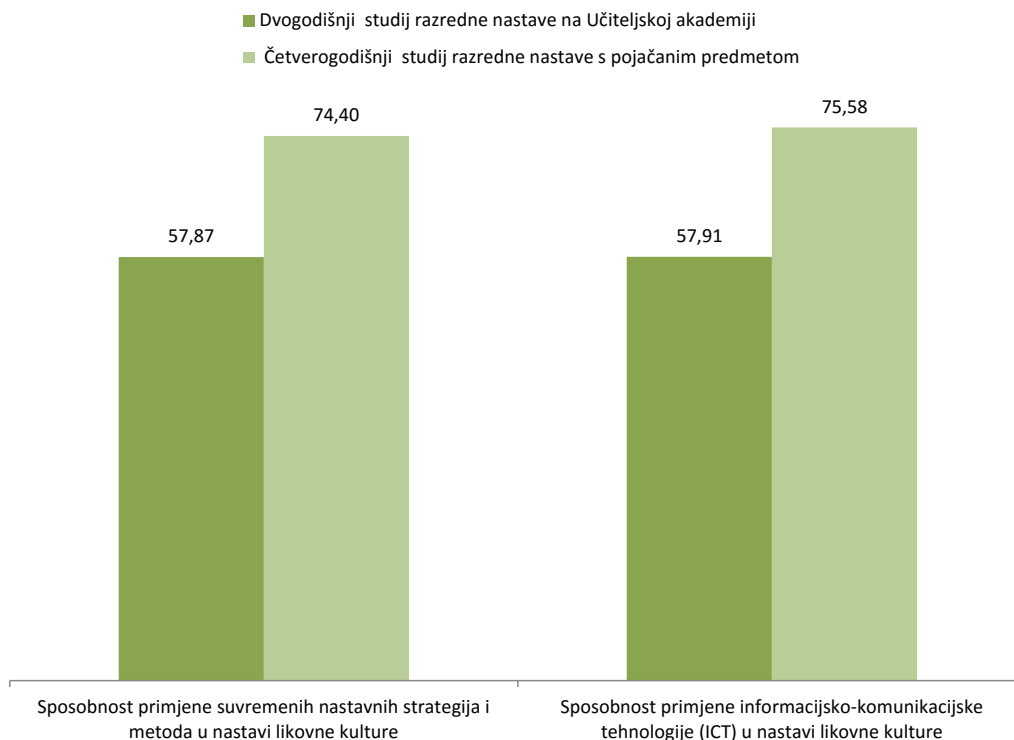
Da bismo vidjeli između kojih parova učitelja, ovisno o vrsti završenog studija, postoji razlika, provedeni su zasebni Mann Whitney U testovi među svim parovima.

Prvo su provjerene razlike između učitelja koji su završili Dvogodišnji studij razredne nastave na Učiteljskoj akademiji i onih koji su završili Četverogodišnji studij razredne nastave bez pojačanog predmeta. Pokazalo se da postoje razlike u tri od navedenih 13 varijabli: „Sposobnost efektivnog upravljanja vremenom tijekom provođenja različitih oblika nastave likovne kulture“ ($Z=3,43$; $p<0,01$), „Interkulturalna kompetencija i sposobnost odgoja i obrazovanja za interkulturalizam u sklopu nastave likovne kulture“ ($Z=2,17$; $p<0,05$) i „Sposobnost korištenja rezultata znanstvenih istraživanja iz područja metodike likovne kulture za unaprjeđenje nastave“ ($Z=2,28$; $p<0,05$). U sve tri varijable u prednosti su učitelji koji su završili Dvogodišnji studij razredne nastave na Učiteljskoj akademiji. Rezultati su zornije prikazani na grafikonu koji slijedi.



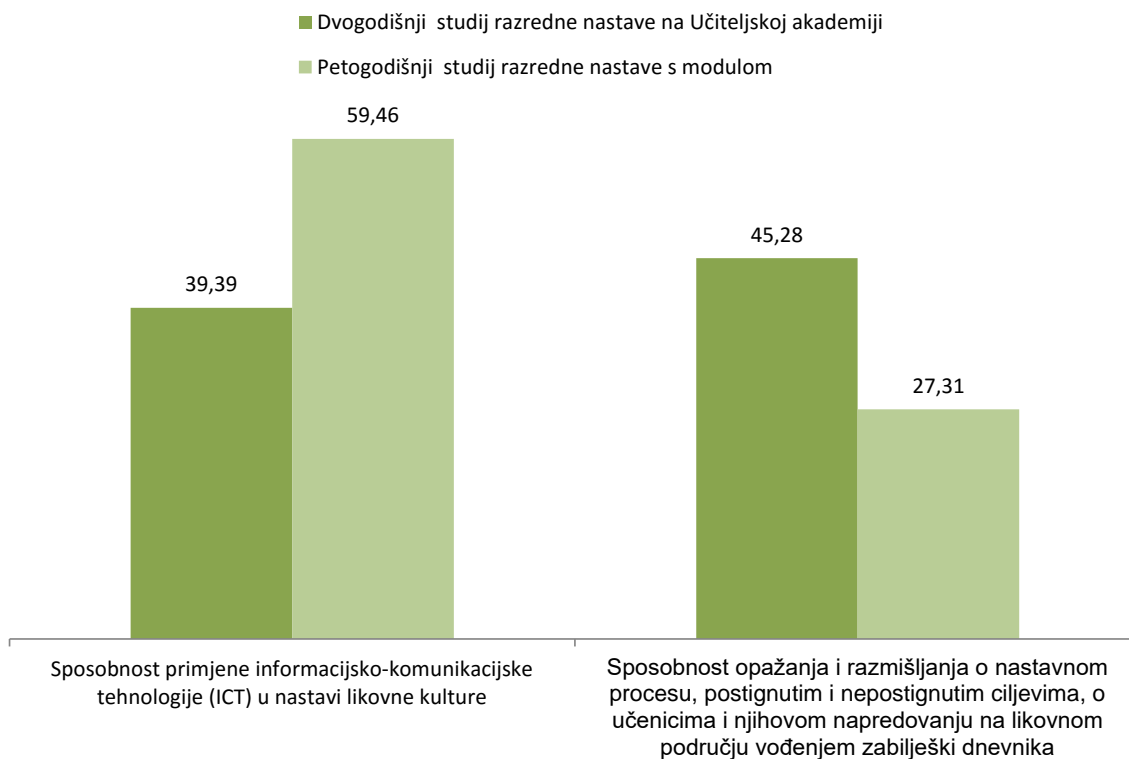
Slika 10. Srednji rangovi u rezultatima samoprocjena kompetencija kod kojih su se pokazale značajne razlike ovisno o tome je li učitelj završio Dvogodišnji studij razredne nastave na Učiteljskoj akademiji ili Četverogodišnji studij razredne nastave bez pojačanog predmeta

Zatim, provjerene su razlike između učitelja koji su završili Dvogodišnji studij razredne nastave na Učiteljskoj akademiji i onih koji su završili Četverogodišnji studij razredne nastave s pojačanim predmetom. Pokazalo se da postoje razlike u dvije od navedenih 13 varijabli: „Sposobnost primjene suvremenih nastavnih strategija i metoda u nastavi likovne kulture“ ($Z=2,84$; $p<0,01$) i „Sposobnost primjene informacijsko-komunikacijske tehnologije (ICT) u nastavi likovne kulture“ ($Z=2,82$; $p<0,01$). U obje varijable u prednosti su učitelji koji su završili Četverogodišnji studij razredne nastave s pojačanim predmetom. Rezultati su zornije prikazani na grafikonu koji slijedi.



Slika 11. Srednji rangovi u rezultatima samoprocjena kompetencija kod kojih su se pokazale značajne razlike ovisno o tome je li učitelj završio Dvogodišnji studij razredne nastave na Učiteljskoj akademiji ili Četverogodišnji studij razredne nastave s pojačanim predmetom

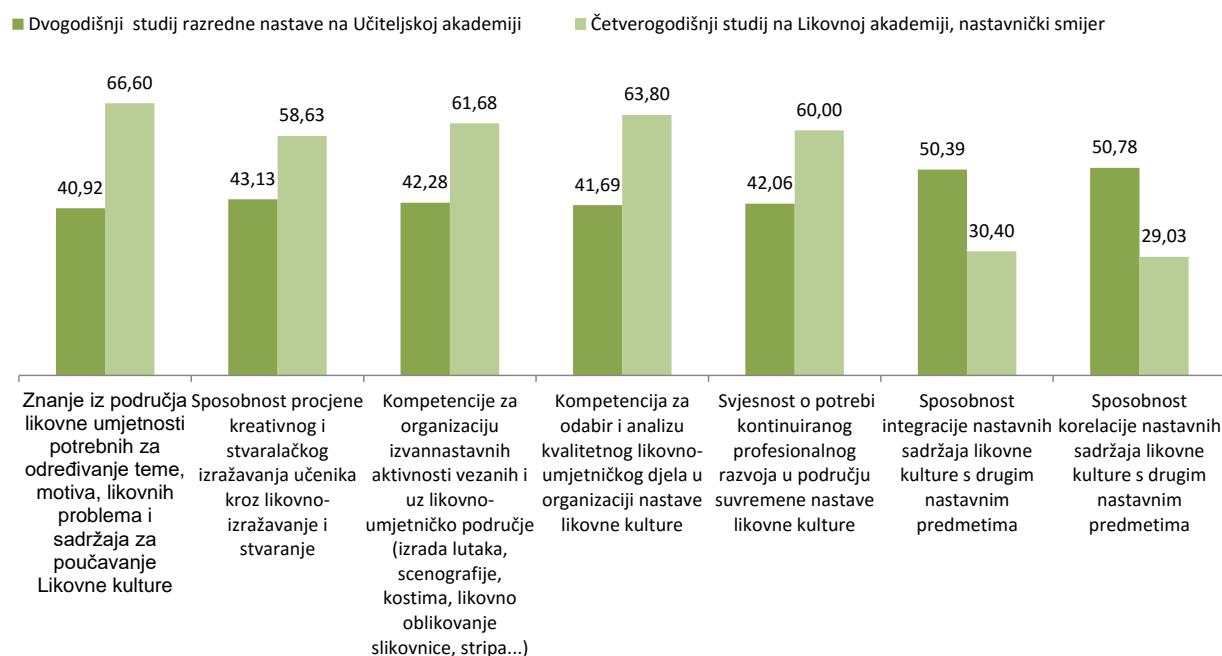
Što se tiče usporedbe učitelja koji su završili Dvogodišnji studij razredne nastave na Učiteljskoj akademiji i onih koji su završili Petogodišnji studij razredne nastave s modulom pokazalo se da postoje razlike u varijablama: „Sposobnost primjene informacijsko-komunikacijske tehnologije (ICT) u nastavi likovne kulture“ ($Z=2,86$; $p<0,01$) kod kojih su u prednosti učitelji koji su završili Petogodišnji studij razredne nastave s modulom i „Sposobnost opažanja i razmišljanja o nastavnom procesu, postignutim i nepostignutim ciljevima, o učenicima i njihovu napredovanju na likovnom području vođenjem zabilješki dnevnika“ ($Z=2,62$; $p<0,01$) kod koje su u prednosti su učitelji koji su završili Dvogodišnji studij razredne nastave na Učiteljskoj akademiji. Rezultati su zornije prikazani na grafikonu koji slijedi.



Slika 12. Srednji rangovi u rezultatima samoprocjena kompetencija kod kojih su se pokazale značajne razlike ovisno o tome je li učitelj završio Dvogodišnji studij razredne nastave na Učiteljskoj akademiji ili Petogodišnji studij razredne nastave s modulom.

Pri usporedbi učitelja koji su završili Dvogodišnji studij razredne nastave na Učiteljskoj akademiji i onih koji su završili Četverogodišnji studij na Likovnoj akademiji (nastavnički smjer) dobiveno je čak sedam značajnih razlika. To su: „Znanje iz područja likovne umjetnosti potrebnih za određivanje teme, motiva, likovnih problema i sadržaja za poučavanje Likovne kulture“ ($Z=4,17$; $p<0,01$), „Sposobnost procjene kreativnog i stvaralačkog izražavanja učenika kroz likovno-izražavanje i stvaranje“ ($Z=2,57$; $p<0,01$), „Kompetencije za organizaciju izvannastavnih aktivnosti vezanih i uz likovno-umjetničko područje (izrada lutaka, scenografije, kostima, likovno oblikovanje slikovnice, stripa...)“ ($Z=3,13$; $p<0,01$), „Kompetencija za odabir i analizu kvalitetnog likovno-umjetničkog djela u organizaciji nastave likovne kulture“ ($Z=3,62$; $p<0,01$), „Svjesnost o potrebi kontinuiranog profesionalnog razvoja u području suvremene nastave likovne kulture“ ($Z=2,95$; $p<0,01$) kod kojih viši rezultat postižu nastavnici koji su završili Četverogodišnji studij na Likovnoj akademiji (nastavnički smjer) odnosno „Sposobnost integracije nastavnih sadržaja

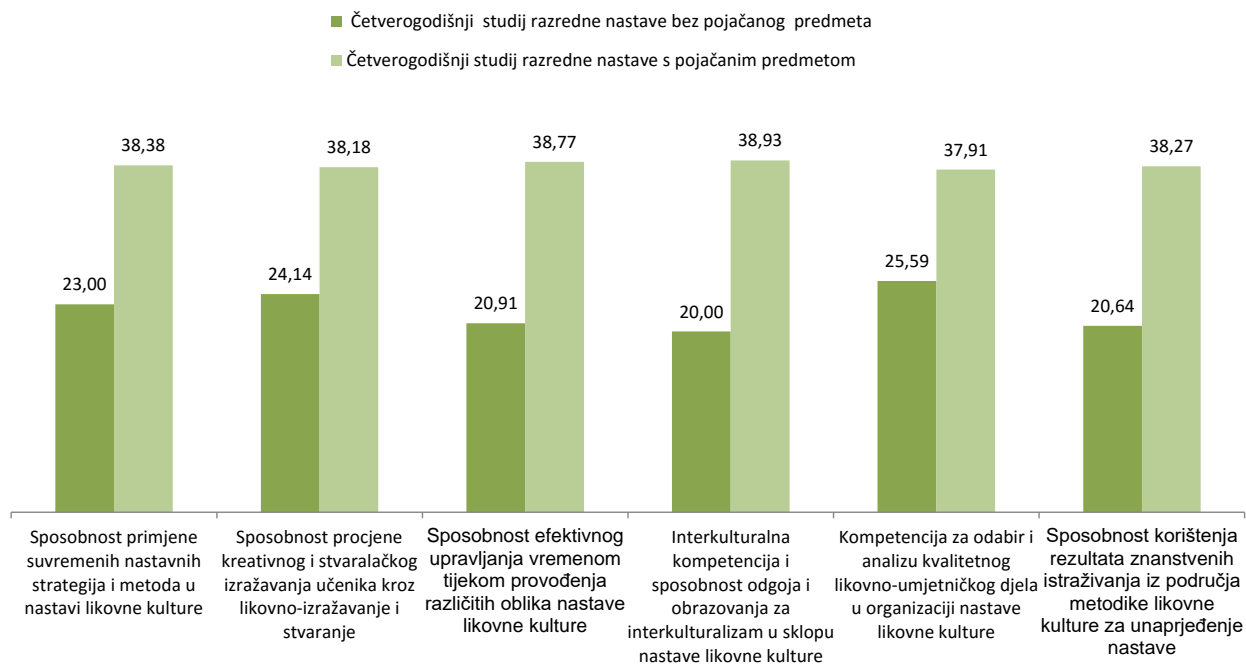
likovne kulture s drugim nastavnim predmetima“ ($Z=3,35$; $p<0,01$) i „Sposobnost korelacije nastavnih sadržaja likovne kulture s drugim nastavnim predmetima“ ($Z=3,70$; $p<0,01$) kod kojih višu samoprocjenu daju učitelji koji su završili Dvogodišnji studij razredne nastave na Učiteljskoj akademiji. Rezultati su prikazani i grafički.



Slika 13. Srednji rangovi u rezultatima samoprocjena kompetencija kod kojih su se pokazale značajne razlike ovisno o tome je li učitelj završio Dvogodišnji studij razredne nastave na Učiteljskoj akademiji ili Četverogodišnji studij na Likovnoj akademiji (nastavnički smjer)

Nadalje smo usporedili učitelje koji su završili su završili Četverogodišnji studij razredne nastave bez pojačanog predmeta i onih koji su završili Četverogodišnji studij razredne nastave s pojačanim predmetom i dobiveno je šest značajnih razlika koje su sve u smjeru više samoprocjene kod učitelja koji su završili Četverogodišnji studij razredne nastave s pojačanim predmetom. To su: „Sposobnost primjene suvremenih nastavnih strategija i metoda u nastavi likovne kulture“ ($Z=2,71$; $p<0,01$), „Sposobnost procjene kreativnog i stvaralačkog izražavanja učenika kroz likovno-izražavanje i stvaranje“ ($Z=2,34$; $p<0,05$), „Sposobnost efektivnog upravljanja vremenom tijekom provođenja različitih oblika nastave likovne kulture“ ($Z=2,81$; $p<0,01$), „Interkulturalna kompetencija i sposobnost odgoja i obrazovanja za interkulturalizam u sklopu nastave likovne kulture“ ($Z=2,98$; $p<0,01$), „Kompetencija za odabir i analizu kvalitetnog likovno-umjetničkog

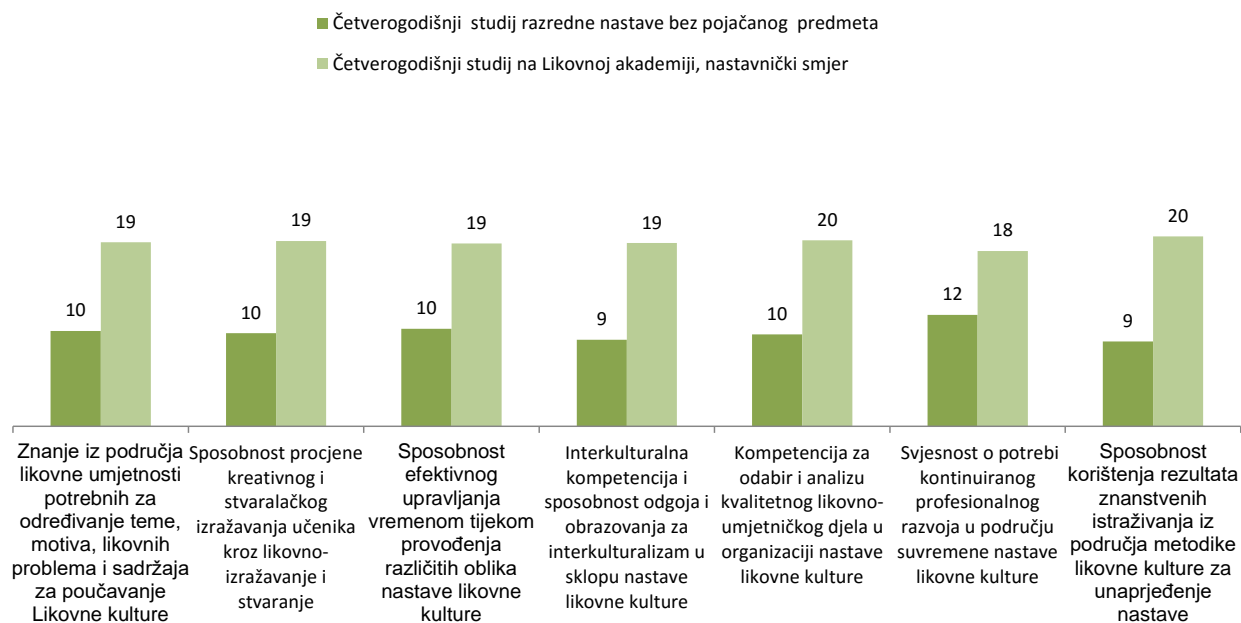
djela u organizaciji nastave likovne kulture“ ($Z=1,98$; $p<0,05$) i „Sposobnost korištenja rezultata znanstvenih istraživanja iz područja metodike likovne kulture za unaprjeđenje nastave“ ($Z=2,88$; $p<0,01$). Rezultati su prikazani i grafički.



Slika 14. Srednji rangovi u rezultatima samoprocjena kompetencija kod kojih su se pokazale značajne razlike ovisno o tome je li učitelj završio Četverogodišnji studij razredne nastave bez pojačanog predmeta ili Četverogodišnji studij razredne nastave sa pojačanim predmetom.

Pri usporedbi učitelja koji su završili Četverogodišnji studij razredne nastave bez pojačanog predmeta i onih koji su završili Petogodišnji studij s modulom nisu pronađene statistički značajne razlike u pojedinim tvrdnjama samoprocjene kompetencija. Zatim smo usporedili učitelje koji su završili su završili Četverogodišnji studij razredne nastave bez pojačanog predmeta i onih koji su završili Četverogodišnji studij na Likovnoj akademiji (nastavnički smjer) i dobiveno je sedam značajnih razlika koje su sve u smjeru više samoprocjene kod učitelja koji su završili Četverogodišnji studij na Likovnoj akademiji (nastavnički smjer). To su: „Znanje iz područja likovne umjetnosti potrebnih za određivanje teme, motiva, likovnih problema i sadržaja za poučavanje Likovne kulture“ ($Z=3,04$; $p<0,01$), „Sposobnost procjene kreativnog i stvaralačkog izražavanja učenika kroz likovno-izražavanje i stvaranje“ ($Z=3,15$; $p<0,01$), „Sposobnost efektivnog upravljanja vremenom tijekom provođenja različitih oblika nastave likovne kulture“

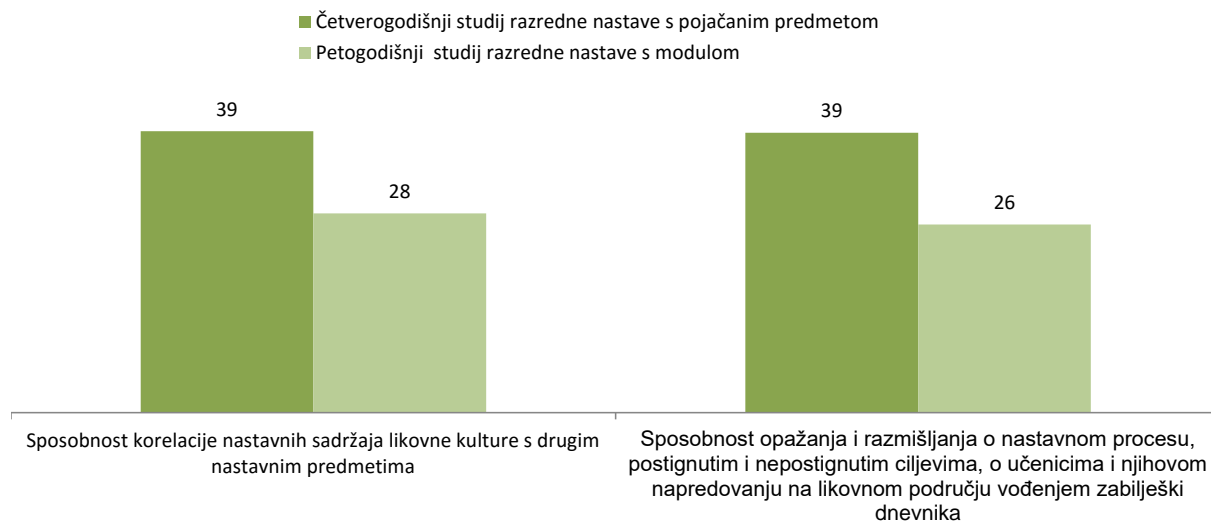
($Z=2,86$; $p<0,01$), „Interkulturalna kompetencija i sposobnost odgoja i obrazovanja za interkulturalizam u sklopu nastave likovne kulture“ ($Z=3,27$; $p<0,01$), „Kompetencija za odabir i analizu kvalitetnog likovno-umjetničkog djela u organizaciji nastave likovne kulture“ ($Z=3,12$; $p<0,01$), „Svjesnost o potrebi kontinuiranog profesionalnog razvoja u području suvremene nastave likovne kulture“ ($Z=2,28$; $p<0,01$), „Sposobnost korištenja rezultata znanstvenih istraživanja iz područja metodike likovne kulture za unaprjeđenje nastave“ ($Z=3,59$; $p<0,01$). Rezultati su prikazani i grafički.



Slika 15. Srednji rangovi u rezultatima samoprocjena kompetencija kod kojih su se pokazale značajne razlike ovisno o tome je li učitelj završio Četverogodišnji studij razredne nastave bez pojačanog predmeta ili Četverogodišnji studij na Likovnoj akademiji (nastavnički smjer).

Kod usporedbe učitelja koji su završili Četverogodišnji studij razredne nastave s pojačanim predmetom i onih koji su završili Petogodišnji studij razredne nastave s modulom dobivene su dvije statistički značajne razlike u smjeru više samoprocjene kod učitelja koji su završili Četverogodišnji studij razredne nastave s pojačanim predmetom. To su: „Sposobnost korelacije nastavnih sadržaja likovne kulture s drugim nastavnim predmetima“ ($Z=2,09$; $p<0,05$) i „Sposobnost opažanja i razmišljanja o nastavnom procesu, postignutim i nepostignutim ciljevima,

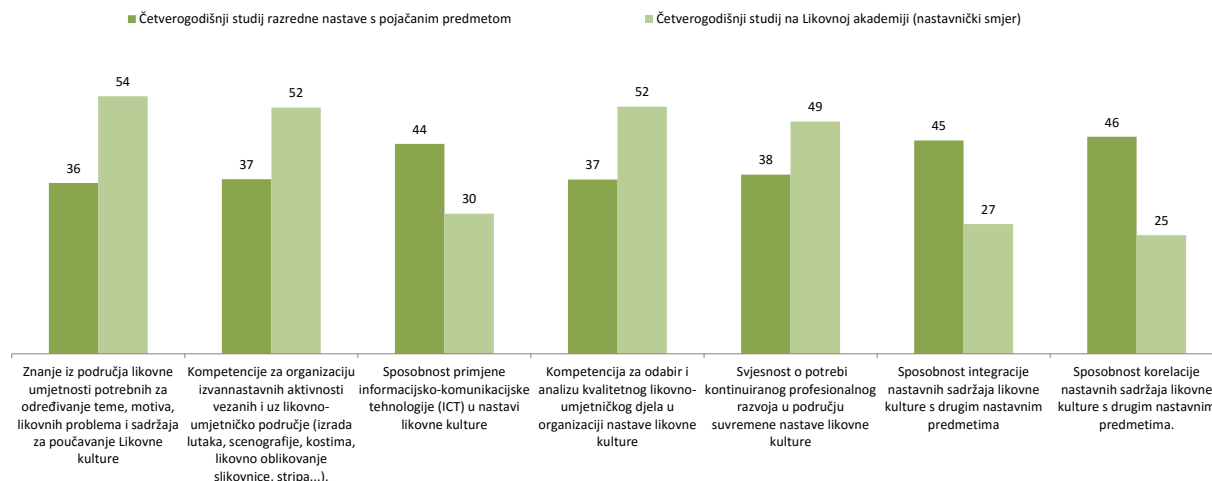
o učenicima i njihovu napredovanju na likovnom području vođenjem zabilješki dnevnika“ ($Z=2,12$; $p<0,05$). Rezultati su prikazani i grafički.



Slika 16. Srednji rangovi u rezultatima samoprocjena kompetencija kod kojih su se pokazale značajne razlike ovisno o tome je li učitelj završio Četverogodišnji studij razredne nastave s pojačanim predmetom ili Petogodišnji studij razredne nastave s modulom

Pri usporedbi učitelja koji su završili Četverogodišnji studij razredne nastave s pojačanim predmetom i onih koji su završili Četverogodišnji studij na Likovnoj akademiji (nastavnički smjer) dobiveno je sedam statistički značajnih razlika. Na tri procjene kompetencija više rezultate imaju učitelji koji su završili Četverogodišnji studij razredne nastave s pojačanim predmetom: „Sposobnost primjene informacijsko-komunikacijske tehnologije (ICT) u nastavi likovne kulture“ ($Z=2,6$; $p<0,01$), „Sposobnost integracije nastavnih sadržaja likovne kulture s drugim nastavnim predmetima“ ($Z=3,3$; $p<0,01$) i „Sposobnost korelacije nastavnih sadržaja likovne kulture s drugim nastavnim predmetima“ ($Z=3,9$; $p<0,01$). Na svim ostalim tvrdnjama više rezultate imaju učitelji koji su završili Četverogodišnji studij na Likovnoj akademiji (nastavnički smjer): „Znanje iz područja likovne umjetnosti potrebnih za određivanje teme, motiva, likovnih problema i sadržaja za poučavanje Likovne kulture“ ($Z=3,4$; $p<0,01$), „Kompetencije za organizaciju izvannastavnih aktivnosti vezanih i uz likovno-umjetničko područje (izrada lutaka, scenografije, kostima, likovno oblikovanje slikovnice, stripa...)“ ($Z=2,7$; $p<0,01$), „Kompetencija za odabir i analizu kvalitetnog likovno-umjetničkog djela u organizaciji nastave likovne kulture“ ($Z=2,8$; $p<0,01$) i „Svjesnost o

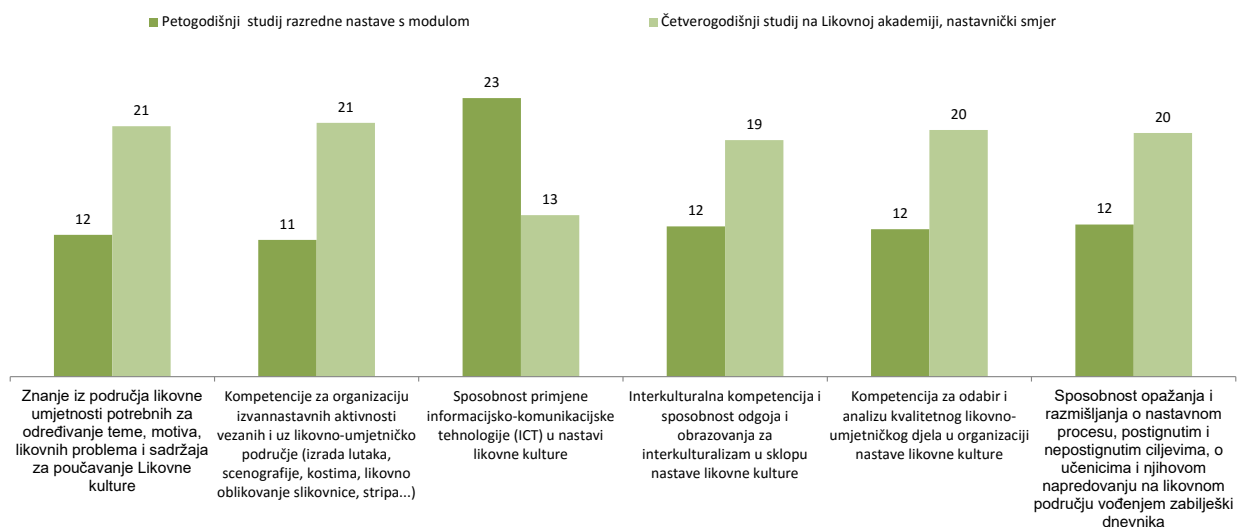
potrebi kontinuiranog profesionalnog razvoja u području suvremene nastave likovne kulture“ ($Z=2,1$; $p<0,03$). Rezultati su prikazani i grafički.



Slika 17. Srednji rangovi u rezultatima samoprocjena kompetencija kod kojih su se pokazale značajne razlike ovisno o tome je li učitelj završio Četverogodišnji studij razredne nastave s pojačanim predmetom ili Četverogodišnji studij na Likovnoj akademiji (nastavnički smjer).

Posljednja je bila usporedba učitelja koji su završili Petogodišnji studij razredne nastave s modulom i onih koji su završili Četverogodišnji studij na Likovnoj akademiji (nastavnički smjer) te je dobiveno šest statistički značajnih razlika. Samo na tvrdnji „Sposobnost primjene informacijsko-komunikacijske tehnologije (ICT) u nastavi likovne kulture“ ($Z=2,9$; $p<0,01$) bolji rezultat imaju nastavnici koji su završili Petogodišnji studij razredne nastave s modulom. Na svim ostalim tvrdnjama viši rezultat postižu nastavnici koji su završili Četverogodišnji studij na Likovnoj akademiji (nastavnički smjer): „Znanje iz područja likovne umjetnosti potrebnih za određivanje teme, motiva, likovnih problema i sadržaja za poučavanje Likovne kulture“ ($Z=2,9$; $p<0,01$), „Kompetencije za organizaciju izvannastavnih aktivnosti vezanih i uz likovno-umjetničko područje (izrada lutaka, scenografije, kostima, likovno oblikovanje slikovnice, stripa...)“ ($Z=3,0$; $p<0,01$), „Interkulturalna kompetencija i sposobnost odgoja i obrazovanja za interkulturalizam u sklopu nastave likovne kulture“ ($Z=2,3$; $p<0,01$), „Kompetencija za odabir i analizu kvalitetnog likovno-umjetničkog djela u organizaciji nastave likovne kulture“ ($Z=2,6$; $p<0,01$), „Sposobnost opažanja i razmišljanja o nastavnom procesu, postignutim i nepostignutim

ciljevima, o učenicima i njihovom napredovanju na likovnom području vođenjem zabilješki dnevnika“ ($Z=2,4$; $p<0,01$). Rezultati su prikazani i grafički.



Slika 18. Srednji rangovi u rezultatima samoprocjena kompetencija kod kojih su se pokazale značajne razlike ovisno o tome je li učitelj završio Petogodišnji studij razredne nastave s modulom ili Četverogodišnji studij na Likovnoj akademiji (nastavnički smjer)

7.2.4 Naziv učiteljskog studija i samoprocjena kompetencija

Iako naziv studija nije bio dio problema, odlučili smo napraviti obradu i prema toj varijabli. Učitelji su mogli upisati slobodan odgovor. Ti su odgovori kasnije kategorizirani i podijeljeni u dvije osnovne kategorije: Učiteljski studiji i Studiji za nastavnike likovne kulture. U našem uzorku imali smo ukupno 164 učitelja koji su pohađali neki od Učiteljskih studija i 29 učitelja koji su pohađali neki od Studija za nastavnike likovne kulture.

U obradi podataka na varijabli naziv studija proveli smo t-test za nezavisne uzorke kod varijabli metodologija izgradnje predmetnog kurikulum, organizacija i vođenje odgojno-obrazovnog procesa likovne kulture te utvrđivanje učenikova postignuća odnosno neparametrijski ekvivalent (Mann Whitney U test) pri testiranju razlike za sve ostale varijable.

Rezultati na tri skupne varijable slijede u Tablici 25.

Tablica 25. Rezultati t-testa za razlike u samoprocjenama ovisno o nazivu studija učitelja

VARIJABLA	t	p
Metodologija izgradnje predmetnog kurikulumu	-2,3*	0,02
Organizacija i vođenje odgojno-obrazovnog procesa likovne kulture	-2,2*	0,03
Utvrđivanje učenikova postignuća	-2,0*	0,05

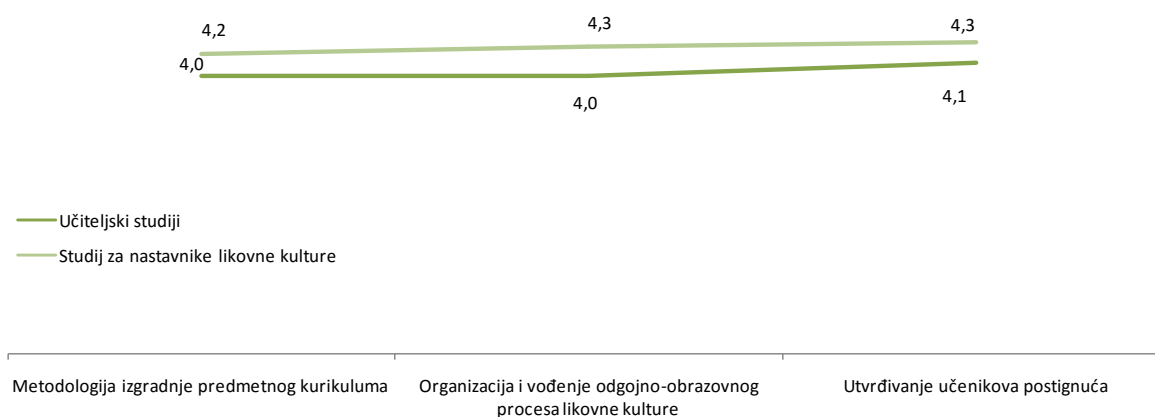
LEGENDA:

t - vrijednost t- testa za testiranje razlike između dvije nezavisne skupine ispitanika

p - vjerojatnost pogreške

* - statistički značajna razlika uz 5% rizika

Dobiveni rezultati pokazuju da postoji statistički značajna razlika u sve tri varijable ovisno o radnom mjestu učitelja, i to uz 5% rizika. Temeljem aritmetičkih sredina uočavamo da razlike u sve tri varijable idu u smjeru viših rezultata kod učitelja koji su završili Studije za nastavnike likovne kulture u odnosu na one koji su završili neki od Učiteljskih studija. Oni imaju viši rezultat na metodologiji izgradnje predmetnog kurikulumu ($M=4,2$; $Sd=0,44$), organizaciji i vođenju odgojno-obrazovnog procesa likovne kulture ($M=4,3$; $Sd=0,43$) te utvrđivanju učenikova postignuća ($M=4,3$; $Sd=0,50$) u odnosu na učitelj/ica razredne nastave ($M=4,0$; $Sd=0,47$; $M=4,0$; $Sd=0,51$; $M=4,1$; $Sd=0,48$). Isti su rezultati zornije prikazani na grafikonu koji slijedi.



Slika 19. Aritmetičke sredine u rezultatima na varijablama metodologija izgradnje predmetnog kurikulumu, organizacija i vođenje odgojno-obrazovnog procesa likovne kulture te utvrđivanje učenikova postignuća ovisno o nazivu studija učitelja

Što se tiče svih ostalih, pojedinačnih varijabli iz upitnika, rezultati su obrađeni Mann Whitney U testom i prikazani u Tablici 26.

Tablica 26. Rezultati Mann Whitney U testa za razlike u samoprocjenama ovisno o nazivu studija učitelja

VARIJABLA	Z	p
Sposobnost primjene suvremenih nastavnih strategija i metoda u nastavi likovne kulture	-1,0	0,33
Znanje iz područja likovne umjetnosti potrebnih za određivanje teme, motiva, likovnih problema i sadržaja za poučavanje Likovne kulture	-5,0**	0,00
Utvrdjivanje učenikova napretka u nastavi likovne kulture stvaranjem mape radova – portfolija (učenički likovni radovi i ostala dokumentacija) u koje mogu imati uvid i drugi stručnjaci (pedagozi i psiholozi)	-0,6	0,58
Kompetencije za rad s učenicima s teškoćama u razvoju i primjenu individualiziranog pristupa u radu s njima	-0,9	0,34
Sposobnost procjene kreativnog i stvaralačkog izražavanja učenika kroz likovno-izražavanje i stvaranje	-2,3*	0,02
Kompetencije za organizaciju izvannastavnih aktivnosti vezanih i uz likovno-umjetničko područje (izrada lutaka, scenografije, kostima, likovno oblikovanje slikovnice, stripa...)	-3,3**	0,00
Sposobnost određivanja nastavnih ciljeva i zadataka pojedinih tema u nastavi likovne kulture	-1,3	0,19
Sposobnost organizacije različitih oblika rada u nastavi likovne kulture	-0,7	0,48
Sposobnost efektivnog upravljanja vremenom tijekom provođenja različitih oblika nastave likovne kulture	-0,2	0,85
Sposobnost primjene informacijsko-komunikacijske tehnologije (ICT) u nastavi likovne kulture	-0,6	0,53
Interkulturalna kompetencija i sposobnost odgoja i obrazovanja za interkulturalizam u sklopu nastave likovne kulture	-2,8**	0,01
Osposobljenost za razvijanje i poticanje novih kompetencija i novih znanja kod učenika	-1,0	0,32
Kompetencije za prepoznavanje i rad s nadarenim učenicima u nastavi Likovne kulture i njihovo učinkovito poticanje	-2,8**	0,00
Kompetencija za odabir i analizu kvalitetnog likovno-umjetničkog djela u organizaciji nastave likovne kulture	-4,2**	0,00
Kompetencije za realizaciju obrazovnih i funkcionalnih zadataka u nastavi likovne kulture	-1,1	0,26
Kompetencije potrebne za vođenje razreda i pružanje podrške učenicima u nastavi likovne kulture	-1,2	0,24
Kompetencija reflektivnog razmišljanja, analize i samovrednovanje svog odgojno-obrazovnog rada u nastavi likovne kulture	-0,6	0,54
Sposobnost oblikovanja poticajnog kreativnog, stvaralačkog, radnog, socijalnog i emocionalnog ozračja u nastavi likovne kulture	-0,1	0,89
Sposobnost provjeravanja i razumijevanja likovnih pojmova kod učenika kroz analizu likovno-umjetničkog djela	-1,5	0,12
Sposobnost prilagodbe kurikulumu nastave likovne kulture specifičnom kontekstu obrazovanja i potrebama svakog učenika	-0,8	0,42
Sposobnost za poticanje kreativnosti i kritičkog mišljenja učenika u nastavi likovne kulture	-1,9	0,05

VARIJABLA	Z	p
Interpersonalne vještine (timski rad s drugim učiteljima u okviru nastave likovne kulture – zajednička terenska nastava, izložbe, estetsko uređenje prostora škole...)	-0,1	0,88
Kompetencije za organiziranje izvanučioničke nastave (odlazak na izložbe u galerije, muzeje ili druge izložbene prostore)	-0,1	0,94
Kompetencija za organizaciju izvođenje istraživački usmjerene nastave likovne kulture	-3,1**	0,00
Kompetencija za organizaciju i izvođenje projektne nastave likovne kulture	-2,7**	0,01
Sposobnost rada u interdisciplinarnom timu učitelja radi organizacije nastave likovne kulture	-1,5	0,15
Svjesnost o potrebi kontinuiranog profesionalnog razvoja u području suvremene nastave likovne kulture	-3,2**	0,00
Kompetencije za realizaciju odgojnih zadataka u nastavi likovne kulture.	-0,1	0,96
Vještine za odabir, pripremu i izradu primjerenih didaktičkih materijala (odabir motiva, reprodukcije...) za nastavu likovne kulture	-3,6**	0,00
Sposobnost za osmišljavanje i primjenu didaktičkih igara u nastavi likovne kulture	-1,5	0,15
Vještine za kvalitetnu komunikaciju (heuristički razgovor) s učenicima tijekom nastave likovne kulture	-0,7	0,50
Kompetencije za praćenje i poticanje postignuća i napretka učenika u nastavi likovne kulture	-1,2	0,22
Sposobnost integracije nastavnih sadržaja likovne kulture s drugim nastavnim predmetima	-2,5*	0,01
Sposobnost korelacije nastavnih sadržaja likovne kulture s drugim nastavnim predmetima	-2,0*	0,05
Sposobnost procjene ishoda učenja, analize i vrednovanja učeničkih likovnih radova u nastavi likovne kulture	-1,5	0,13
Vještine provođenja akcijskih istraživanja u svrhu unapređenja nastave likovne kulture	-2,7*	0,01
Sposobnost korištenja rezultata znanstvenih istraživanja iz područja metodike likovne kulture za unaprjeđenje nastave	-2,4*	0,02
Sposobnost opažanja i razmišljanja o nastavnom procesu, postignutim i nepostignutim ciljevima, o učenicima i njihovu napredovanju na likovnom području vođenjem zabilježki dnevnika	-1,3	0,21
Sposobnost planiranja i programiranja nastave likovne kulture tijekom školske godine (godišnje, mjesečno, tjedno)	-0,5	0,63

LEGENDA:

Z - vrijednost Mann Whitney U za testiranje razlike između dvije nezavisne skupine ispitanika

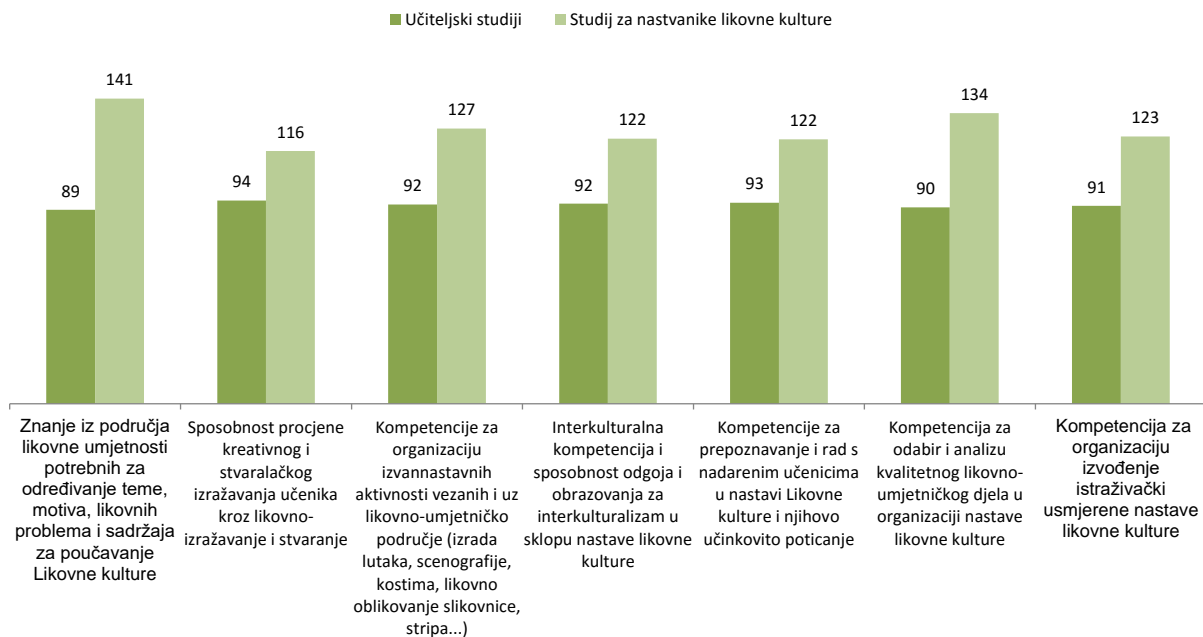
p - vjerojatnost pogreške

* - statistički značajna razlika uz 5% rizika

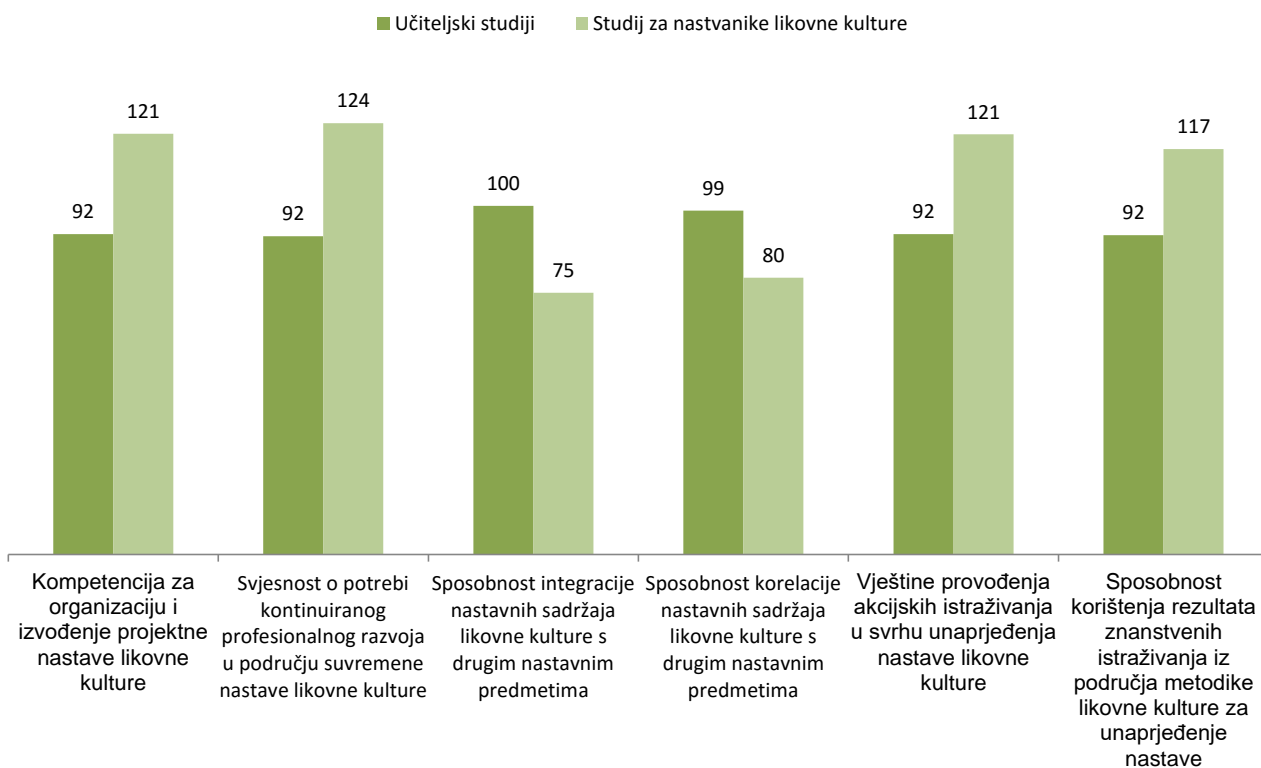
** - statistički značajna razlika uz 1% rizika

Rezultati u Tablici 26. pokazuju da postoje statistički značajne razlike u samoprocjeni kompetencija ovisno o radnom mjestu učitelja na sljedećim varijablama: „Znanje iz područja likovne umjetnosti potrebnih za određivanje teme, motiva, likovnih problema i sadržaja za

poučavanje Likovne kulture“, „Sposobnost procjene kreativnog i stvaralačkog izražavanja učenika kroz likovno-izražavanje i stvaranje“, „Kompetencije za organizaciju izvannastavnih aktivnosti vezanih i uz likovno-umjetničko područje (izrada lutaka, scenografije, kostima, likovno oblikovanje slikovnice, stripa...)“, „Interkulturalna kompetencija i sposobnost odgoja i obrazovanja za interkulturalizam u sklopu nastave likovne kulture“, „Kompetencije za prepoznavanje i rad s nadarenim učenicima u nastavi Likovne kulture i njihovo učinkovito poticanje“, „Kompetencija za odabir i analizu kvalitetnog likovno-umjetničkog djela u organizaciji nastave likovne kulture“, „Kompetencija za organizaciju izvođenja istraživački usmjerene nastave likovne kulture“, „Kompetencija za organizaciju i izvođenje projektne nastave likovne kulture“, „Svjesnost o potrebi kontinuiranog profesionalnog razvoja u području suvremene nastave likovne kulture“, „Vještine za odabir, pripremu i izradu primjerenih didaktičkih materijala (odabir motiva, reprodukcije...) za nastavu likovne kulture“, „Sposobnost integracije nastavnih sadržaja likovne kulture s drugim nastavnim predmetima“, „Sposobnost korelacije nastavnih sadržaja likovne kulture s drugim nastavnim predmetima“, „Vještine provođenja akcijskih istraživanja u svrhu unapređenja nastave likovne kulture“ i „Sposobnost korištenja rezultata znanstvenih istraživanja iz područja metodike likovne kulture za unaprjeđenje nastave“. Samo kod dvije varijable („Sposobnost integracije nastavnih sadržaja likovne kulture s drugim nastavnim predmetima“ i „Sposobnost korelacije nastavnih sadržaja likovne kulture s drugim nastavnim predmetima“) pronalazi se prednost u skupini učitelja koji su završili neki od Učiteljskih studija u odnosu na skupinu učitelja koji su završili neki od Studija za nastavnike likovne kulture. U svim ostalim varijablama viši rezultat pronalazimo u skupini učitelja koji su završili neki od Studija za nastavnike likovne kulture. Rezultati su zornije prikazani na dvama grafikonima koji slijede.



Slika 20. Srednji rangovi u rezultatima samoprocjena kompetencija kod kojih su se pokazale značajne razlike ovisno o nazivu studija učitelja (1).



Slika 21. Srednji rangovi u rezultatima samoprocjena kompetencija kod kojih su se pokazale značajne razlike ovisno o nazivu studija učitelja (2).

7.3 Samoprocjena profesionalnih kompetencija u nastavi likovne kulture u odnosu na dob i radni staž učitelja

Kako bismo odgovorili na drugi problem istraživanja, statistički značajna povezanost u samoprocjeni profesionalnih kompetencija u nastavi likovne kulture među ispitanicima u odnosu na dob i radni staž učitelja proveli smo seriju parametrijskih i neparametrijskih izračuna korelacija među varijablama. Dob i staž su se pokazale kao varijable s distribucijama koje se ne razlikuju značajno od normalne raspodjele (Tablica 27).

Tablica 27. Normaliteti distribucija dobi i staža

VARIJABLA	M	Sd	Z	p
Dob učitelja	44,5	9,41	1,00	0,27
Stož učitelja	19,3	10,50	0,91	0,38

LEGENDA:

M - aritmetička sredina

Sd - standardna devijacija

Z - vrijednost Kolmogorov Smirnov testa za testiranje normaliteta distribucija

p - vjerojatnost pogreške

7.3.1 Dob učitelja i samoprocjena kompetencija

Vezano uz dob učitelja proveli smo Pearsonovu parametrijsku korelaciju kao mjeru povezanosti između varijabli metodologija izgradnje predmetnog kurikuluma, organizacija i vođenje odgojno-obrazovnog procesa likovne kulture te utvrđivanje učenikova postignuća i dobi odnosno neparametrijski ekvivalent (Spearmanova korelacija) pri testiranju povezanosti dobi sa svim ostalim varijablama.

Rezultati na tri skupne varijable slijede u Tablici 28.

Tablica 28. Pearsonovi koeficijenti korelacija između samoprocjena i dobi učitelja

VARIJABLA	r (dob)	p
Metodologija izgradnje predmetnog kurikuluma	0,13	0,08
Organizacija i vođenje odgojno-obrazovnog procesa likovne kulture	0,21**	0,00
Utvrđivanje učenikova postignuća	0,11	0,14

LEGENDA:

r(dob) –Pearsonov koeficijent korelacije sa dobi učitelja

p - vjerojatnost pogreške

** - statistički značajna korelacija uz 1% rizika

Dobiveni rezultati pokazuju da postoji statistički značajna povezanost između organizacije i vođenja odgojno-obrazovnog procesa likovne kulture te dobi učitelja uz 1% rizika. Korelacija je pozitivna, no vrlo mala. Drugim riječima, povećanjem dobi povećava se samoprocjena kompetencije u organizaciji i vođenju odgojno-obrazovnog procesa likovne kulture.

Što se tiče svih ostalih, pojedinačnih varijabli iz upitnika, rezultati su obrađeni Spearmanovim koeficijentom korelacija i prikazani u Tablici 29.

Tablica 29. Spearmanovi koeficijenti korelacija između samoprocjena i dobi učitelja

VARIJABLA	r (dob)	p
Sposobnost primjene suvremenih nastavnih strategija i metoda u nastavi likovne kulture	0,00	0,99
Znanje iz područja likovne umjetnosti potrebnih za određivanje teme, motiva, likovnih problema i sadržaja za poučavanje Likovne kulture	0,06	0,41
Utvrdjivanje učenikova napretka u nastavi likovne kulture stvaranjem mape radova – portfolija (učenički likovni radovi i ostala dokumentacija) u koje mogu imati uvid i drugi stručnjaci (pedagozi i psiholozi)	0,04	0,56
Kompetencije za rad s učenicima s teškoćama u razvoju i primjenu individualiziranog pristupa u radu s njima	0,08	0,26
Sposobnost procjene kreativnog i stvaralačkog izražavanja učenika kroz likovno-izražavanje i stvaranje	0,08	0,28
Kompetencije za organizaciju izvannastavnih aktivnosti vezanih i uz likovno-umjetničko područje (izrada lutaka, scenografije, kostima, likovno oblikovanje slikovnice, stripa...)	0,13	0,07
Sposobnost određivanja nastavnih ciljeva i zadataka pojedinih tema u nastavi likovne kulture	0,14	0,06
Sposobnost organizacije različitih oblika rada u nastavi likovne kulture	0,21**	0,00
Sposobnost efektivnog upravljanja vremenom tijekom provođenja različitih oblika nastave likovne kulture	0,19**	0,01
Sposobnost primjene informacijsko-komunikacijske tehnologije (ICT) u nastavi likovne kulture	-0,15*	0,04
Interkulturalna kompetencija i sposobnost odgoja i obrazovanja za interkulturalizam u sklopu nastave likovne kulture	0,12	0,10
Osposobljenost za razvijanje i poticanje novih kompetencija i novih znanja kod učenika	0,04	0,60
Kompetencije za prepoznavanje i rad s nadarenim učenicima u nastavi Likovne kulture i njihovo učinkovito poticanje	0,09	0,19
Kompetencija za odabir i analizu kvalitetnog likovno-umjetničkog djela u organizaciji nastave likovne kulture	0,04	0,61
Kompetencije za realizaciju obrazovnih i funkcionalnih zadataka u nastavi likovne kulture	0,10	0,19

VARIJABLA	r (dob)	p
Kompetencije potrebne za vođenje razreda i pružanje podrške učenicima u nastavi likovne kulture	0,21**	0,00
Kompetencija refleksivnog razmišljanja, analize i samovrednovanje svog odgojno-obrazovnog rada u nastavi likovne kulture	0,15*	0,04
Sposobnost oblikovanja poticajnog kreativnog, stvaralačkog, radnog, socijalnog i emocionalnog ozračja u nastavi likovne kulture	0,18*	0,01
Sposobnost provjeravanja i razumijevanja likovnih pojmova kod učenika kroz analizu likovno-umjetničkog djela	0,06	0,42
Sposobnost prilagodbe kurikuluma nastave likovne kulture specifičnom kontekstu obrazovanja i potrebama svakog učenika	0,11	0,12
Sposobnost za poticanje kreativnosti i kritičkog mišljenja učenika u nastavi likovne kulture	0,16*	0,03
Interpersonalne vještine (timski rad s drugim učiteljima u okviru nastave likovne kulture – zajednička terenska nastava, izložbe, estetsko uređenje prostora škole...)	0,17*	0,02
Kompetencije za organiziranje izvanučioničke nastave (odlazak na izložbe u galerije, muzeje ili druge izložbene prostore)	0,24**	0,00
Kompetencija za organizaciju izvođenja istraživački usmjerene nastave likovne kulture	0,07	0,31
Kompetencija za organizaciju i izvođenje projektne nastave likovne kulture	0,08	0,26
Sposobnost rada u interdisciplinarnom timu učitelja radi organizacije nastave likovne kulture	0,11	0,14
Svjesnost o potrebi kontinuiranog profesionalnog razvoja u području suvremene nastave likovne kulture	0,00	0,98
Kompetencije za realizaciju odgojnih zadataka u nastavi likovne kulture	0,23**	0,00
Vještine za odabir, pripremu i izradu primjerenih didaktičkih materijala (odabir motiva, reprodukcije...) za nastavu likovne kulture	0,09	0,20
Sposobnost za osmišljavanje i primjenu didaktičkih igara u nastavi likovne kulture	0,15	0,03
Vještine za kvalitetnu komunikaciju (heuristički razgovor) s učenicima tijekom nastave likovne kulture	0,20**	0,01
Kompetencije za praćenje i poticanje postignuća i napretka učenika u nastavi likovne kulture	0,18*	0,02
Sposobnost integracije nastavnih sadržaja likovne kulture s drugim nastavnim predmetima	0,24**	0,00
Sposobnost korelacije nastavnih sadržaja likovne kulture s drugim nastavnim predmetima	0,20**	0,01
Sposobnost procjene ishoda učenja, analize i vrednovanja učeničkih likovnih radova u nastavi likovne kulture	0,08	0,27
Vještine provođenja akcijskih istraživanja u svrhu unaprjeđenja nastave likovne kulture	0,14*	0,05
Sposobnost korištenja rezultata znanstvenih istraživanja iz područja metodike likovne kulture za unaprjeđenje nastave	0,13	0,07

VARIJABLA	r (dob)	p
Sposobnost opažanja i razmišljanja o nastavnom procesu, postignutim i nepostignutim ciljevima, o učenicima i njihovu napredovanju na likovnom području vođenjem zabilješki dnevnika	0,15*	0,04
Sposobnost planiranja i programiranja nastave likovne kulture tijekom školske godine (godišnje, mjesečno, tjedno)	0,16*	0,02

LEGENDA:

r (dob) – Pearsonov koeficijent korelacije s dobi učitelja

p - vjerojatnost pogreške

* - statistički značajna korelacija uz 5% rizika

** - statistički značajna korelacija uz 1% rizika

Ukupno je dobiveno 17 značajnih korelacija između pojedinačnih varijabli samoprocjene kompetencija i dobi učitelja. Sve su korelacije niske i pozitivne odnosno procjena je viša što je veća dob učitelja, osim jedne korelacije koja je negativna. Radi se o procjeni kompetencije „Sposobnost primjene informacijsko-komunikacijske tehnologije (ICT) u nastavi likovne kulture“ čija se procjena smanjuje povećanjem dobi ispitanika. Kod samoprocjena: „Sposobnost organizacije različitih oblika rada u nastavi likovne kulture“, „Sposobnost efektivnog upravljanja vremenom tijekom provođenja različitih oblika nastave likovne kulture“, „Kompetencije potrebne za vođenje razreda i pružanje podrške učenicima u nastavi likovne kulture“, „Kompetencija refleksivnog razmišljanja, analize i samovrednovanje svog odgojno-obrazovnog rada u nastavi likovne kulture“, „Sposobnost oblikovanja poticajnog kreativnog, stvaralačkog, radnog, socijalnog i emocionalnog ozračja u nastavi likovne kulture“, „Sposobnost za poticanje kreativnosti i kritičkog mišljenja učenika u nastavi likovne kulture“, „Interpersonalne vještine (timski rad s drugim učiteljima u okviru nastave likovne kulture – zajednička terenska nastava, izložbe, estetsko uređenje prostora škole...)“, „Kompetencije za organiziranje izvanučioničke nastave (odlazak na izložbe u galerije, muzeje ili druge izložbene prostore)“, „Kompetencije za realizaciju odgojnih zadataka u nastavi likovne kulture“, „Vještine za kvalitetnu komunikaciju (heuristički razgovor) s učenicima tijekom nastave likovne kulture“, „Kompetencije za praćenje i poticanje postignuća i napretka učenika u nastavi likovne kulture“, „Sposobnost integracije nastavnih sadržaja likovne kulture s drugim nastavnim predmetima“, „Sposobnost korelacije nastavnih sadržaja likovne kulture s drugim nastavnim predmetima“, „Vještine provođenja akcijskih istraživanja u svrhu unaprjeđenja nastave likovne kulture“, „Sposobnost opažanja i razmišljanja o nastavnom procesu, postignutim i nepostignutim ciljevima, o učenicima i njihovu napredovanju na likovnom području vođenjem zabilješki dnevnika“ i „Sposobnost planiranja i programiranja nastave likovne kulture

tijekom školske godine (godišnje, mjesečno, tjedno)“ dolazi do povećanja samoprocjene s porastom dobi učitelja.

7.3.2 Staž učitelja i samoprocjena kompetencija

Vezano uz staž učitelja proveli smo Pearsonovu parametrijsku korelaciju kao mjeru povezanosti između varijabli metodologija izgradnje predmetnog kurikulumu, organizacija i vođenje odgojno-obrazovnog procesa likovne kulture te utvrđivanje učenikova postignuća i dobi odnosno neparametrijski ekvivalent (Spearmanova korelacija) pri testiranju povezanosti dobi sa svim ostalim varijablama.

Rezultati na tri skupne varijable slijede u Tablici 30.

Tablica 30. Pearsonovi koeficijenti korelacija između samoprocjena i staža učitelja

VARIJABLA	r (staž)	p
Metodologija izgradnje predmetnog kurikulumu	0,08	0,28
Organizacija i vođenje odgojno-obrazovnog procesa likovne kulture	0,15*	0,04
Utvrđivanje učenikova postignuća	0,06	0,42

LEGENDA:

r (staž) – Pearsonov koeficijent korelacije sa stažem učitelja

p - vjerojatnost pogreške

* - statistički značajna korelacija uz 5% rizika

Dobiveni rezultati pokazuju da postoji statistički značajna povezanost između organizacije i vođenja odgojno-obrazovnog procesa likovne kulture te staža učitelja uz 5% rizika. Korelacija je pozitivna, no vrlo mala. Drugim riječima, povećanjem staža povećava se samoprocjena kompetencije u organizaciji i vođenju odgojno-obrazovnog procesa likovne kulture.

Što se tiče svih ostalih, pojedinačnih varijabli iz upitnika, rezultati su obrađeni Spearmanovim koeficijentom korelacija i prikazani u Tablici 31.

Tablica 31. Spearmanovi koeficijenti korelacija između samoprocjena i staža učitelja

VARIJABLA	r (staž)	p
Sposobnost primjene suvremenih nastavnih strategija i metoda u nastavi likovne kulture	-0,02	0,76
Znanje iz područja likovne umjetnosti potrebnih za određivanje teme, motiva, likovnih problema i sadržaja za poučavanje Likovne kulture	0,02	0,83
Utvrđivanje učenikova napretka u nastavi likovne kulture stvaranjem mape radova – portfolija (učenički likovni radovi i ostala dokumentacija) u koje mogu imati uvid i drugi stručnjaci (pedagozi i psiholozi)	0,04	0,55
Kompetencije za rad s učenicima s teškoćama u razvoju i primjenu individualiziranog pristupa u radu s njima	0,06	0,40
Sposobnost procjene kreativnog i stvaralačkog izražavanja učenika kroz likovno-izražavanje i stvaranje	0,03	0,71
Kompetencije za organizaciju izvannastavnih aktivnosti vezanih i uz likovno-umjetničko područje (izrada lutaka, scenografije, kostima, likovno oblikovanje slikovnice, stripa...)	0,07	0,35
Sposobnost određivanja nastavnih ciljeva i zadataka pojedinih tema u nastavi likovne kulture	0,12	0,10
Sposobnost organizacije različitih oblika rada u nastavi likovne kulture	0,19**	0,01
Sposobnost efektivnog upravljanja vremenom tijekom provođenja različitih oblika nastave likovne kulture	0,17*	0,02
Sposobnost primjene informacijsko-komunikacijske tehnologije (ICT) u nastavi likovne kulture	-0,12	0,09
Interkulturalna kompetencija i sposobnost odgoja i obrazovanja za interkulturalizam u sklopu nastave likovne kulture	0,06	0,44
Osposobljenost za razvijanje i poticanje novih kompetencija i novih znanja kod učenika	0,01	0,91
Kompetencije za prepoznavanje i rad s darovitim učenicima u nastavi Likovne kulture i njihovo učinkovito poticanje	0,03	0,71
Kompetencija za odabir i analizu kvalitetnog likovno-umjetničkog djela u organizaciji nastave likovne kulture	-0,06	0,45
Kompetencije za realizaciju obrazovnih i funkcionalnih zadataka u nastavi likovne kulture	0,08	0,25
Kompetencije potrebne za vođenje razreda i pružanje podrške učenicima u nastavi likovne kulture	0,19*	0,01
Kompetencija refleksivnog razmišljanja, analize i samovrednovanje vlastitog odgojno-obrazovnog rada u nastavi likovne kulture	0,12	0,10
Sposobnost oblikovanja poticajnog kreativnog, stvaralačkog, radnog, socijalnog, i emocionalnog ozračja u nastavi likovne kulture	0,14*	0,05
Sposobnost provjeravanja i razumijevanja likovnih pojmova kod učenika kroz analizu likovno-umjetničkog djela	0,05	0,48
Sposobnost prilagodbe kurikulumu nastave likovne kulture specifičnom kontekstu obrazovanja i potrebama svakog učenika	0,08	0,28

VARIJABLA	r (staž)	p
Sposobnost za poticanje kreativnosti i kritičkog mišljenja učenika u nastavi likovne kulture	0,14	0,06
Interpersonalne vještine (timski rad s drugim učiteljima u okviru nastave likovne kulture – zajednička terenska nastava, izložbe, estetsko uređenje prostora škole...)	0,13	0,07
Kompetencije za organiziranje izvanučioničke nastave (odlazak na izložbe u galerije, muzeje ili druge izložbene prostore)	0,21**	0,00
Kompetencija za organizaciju izvođenja istraživački usmjerene nastave likovne kulture	0,04	0,57
Kompetencija za organizaciju i izvođenje projektne nastave likovne kulture	0,05	0,47
Sposobnost rada u interdisciplinarnom timu učitelja radi organizacije nastave likovne kulture	0,05	0,46
Svjesnost o potrebi kontinuiranog profesionalnog razvoja u području suvremene nastave likovne kulture	-0,03	0,73
Kompetencije za realizaciju odgojnih zadataka u nastavi likovne kulture.	0,20**	0,00
Vještine za odabir, pripremu i izradu primjerenih didaktičkih materijala (odabir motiva, reprodukcije...) za nastavu likovne kulture	0,03	0,65
Sposobnost za osmišljavanje i primjenu didaktičkih igara u nastavi likovne kulture	0,14*	0,05
Vještine za kvalitetnu komunikaciju (heuristički razgovor) s učenicima tijekom nastave likovne kulture	0,17*	0,02
Kompetencije za praćenje i poticanje postignuća i napretka učenika u nastavi likovne kulture	0,14	0,06
Sposobnost integracije nastavnih sadržaja likovne kulture s drugim nastavnim predmetima	0,24**	0,00
Sposobnost korelacije nastavnih sadržaja likovne kulture s drugim nastavnim predmetima	0,20**	0,01
Sposobnost procjene ishoda učenja, analize i vrednovanja učeničkih likovnih radova u nastavi likovne kulture	0,04	0,57
Vještine provođenja akcijskih istraživanja u svrhu unapređenja nastave likovne kulture	0,10	0,19
Sposobnost korištenja rezultata znanstvenih istraživanja iz područja metodike likovne kulture za unapređenje nastave	0,10	0,15
Sposobnost opažanja i razmišljanja o nastavnom procesu, postignutim i nepostignutim ciljevima, o učenicima i njihovu napredovanju na likovnom području vođenjem zabilješki dnevnika	0,15*	0,05
Sposobnost planiranja i programiranja nastave likovne kulture tijekom školske godine (godišnje, mjesečno, tjedno)	0,20**	0,01

LEGENDA:

r (staž) – Pearsonov koeficijent korelacije sa stažem učitelja

p - vjerojatnost pogreške

* - statistički značajna korelacija uz 5% rizika

** - statistički značajna korelacija uz 1% rizika

Ukupno je dobiveno 12 značajnih korelacija između pojedinačnih varijabli samoprocjene kompetencija i staža učitelja. Sve su korelacije niske i pozitivne odnosno procjena raste povećanjem staža učitelja.

Kod samoprocjena: „Sposobnost organizacije različitih oblika rada u nastavi likovne kulture“, „Sposobnost efektivnog upravljanja vremenom tijekom provođenja različitih oblika nastave likovne kulture“, „Kompetencije potrebne za vođenje razreda i pružanje podrške učenicima u nastavi likovne kulture“, „Sposobnost oblikovanja poticajnog kreativnog, stvaralačkog, radnog, socijalnog i emocionalnog ozračja u nastavi likovne kulture“, „Kompetencije za organiziranje izvanučioničke nastave (odlazak na izložbe u galerije, muzeje ili druge izložbene prostore)“, „Kompetencije za realizaciju odgojnih zadataka u nastavi likovne kulture“, „Sposobnost za osmišljavanje i primjenu didaktičkih igara u nastavi likovne kulture“, „Vještine za kvalitetnu komunikaciju (heuristički razgovor) s učenicima tijekom nastave likovne kulture“, „Sposobnost integracije nastavnih sadržaja likovne kulture s drugim nastavnim predmetima“, „Sposobnost korelacije nastavnih sadržaja likovne kulture s drugim nastavnim predmetima“, „Sposobnost opažanja i razmišljanja o nastavnom procesu, postignutim i nepostignutim ciljevima, o učenicima i njihovom napredovanju na likovnom području vođenjem zabilješki dnevnika“ i „Sposobnost planiranja i programiranja nastave likovne kulture tijekom školske godine (godišnje, mjesečno, tjedno)“ dolazi do povećanja samoprocjene s povećanjem staža učitelja.

7.4 Povezanost samoprocjene profesionalnih kompetencija metodologije izgradnje predmetnog kurikuluma likovne kulture učitelja i njihove stvarne metodologije izgradnje predmetnog kurikuluma

Unutar problema vezanog uz povezanost samoprocjene profesionalnih kompetencija učitelja vezanih uz metodologiju izgradnje predmetnog kurikuluma i njegove stvarne metodologije izgradnje predmetnog kurikuluma vezali smo samoprocjene s korištenjem *nastavnih metoda prilikom poučavanja* (metoda usmenog izlaganja/objašnjavanja likovnih pojmova, metoda razgovora, metoda demonstracije, metoda upotrebe medija (vizualnih, auditivnih, taktilnih), metoda samostalnog rada i usvajanja likovnih tehnika, metoda estetske komunikacije (razgovor/analiza umjetničkih djela i učeničkih likovnih radova), metoda rješavanja problema, metoda širenja i elaboriranja likovnog senzibiliteta (osjetljivost na likovne elemente i njihove

odnose), metoda čitanja i rada s tekstom (udžbenik...), metoda iskustvenog učenja, metoda kompleksnosti (ispreplitanje različitih poticaja i postupaka, ovisno o situaciji), metoda autonomnih likovnih postupaka (mogućnost prikaza učeničkih individualnih likovnih rješenja), metoda povezivanja likovnih sadržaja s kontekstom (životno okruženje), analitičko promatranje i likovni scenarij), *nastavnim sredstvima prilikom poučavanja* (multimediji; CD, TV, PC...), audio mediji, taktilni mediji, olfaktivni mediji, okusni mediji, didaktički neoblikovani materijal, fotografije i tekst iz udžbenika, reprodukcije umjetničkih djela, izvorna umjetnička djela i sredstva koja ste sami napravili) i *provedenjem socijalnih oblika rada* (frontalni oblik rada, individualni, rad u parovima, rad u skupinama i timski rad).

7.4.1 Povezanost samoprocjene profesionalnih kompetencija metodologije izgradnje predmetnog kurikuluma s korištenjem nastavnih metoda prilikom poučavanja

Kako bismo provjerali povezanost samoprocjene profesionalnih kompetencija metodologije izgradnje predmetnog kurikuluma s korištenjem nastavnih metoda prilikom poučavanja izračunali smo Spearmanovu neparametrijsku korelaciju kao mjeru povezanosti između varijable metodologija izgradnje predmetnog kurikuluma, pojedinačnih varijabli samoprocjene metodologije izgradnje predmetnog kurikuluma i korištenjem nastavnih metoda prilikom poučavanja.

Rezultati za sve varijable slijede u Tablicama 32 i 33.

Tablica 32. Pearsonovi koeficijenti korelacija između samoprocjena metodologije izgradnje predmetnog kurikuluma i korištenja nastavnih metoda prilikom poučavanja (prvi dio).

samoprocjena metodologije izgradnje predmetnog kurikuluma	korištenje nastavnih metoda prilikom poučavanja						
	metoda usmenog izlaganja/ objašnjava nja likovnih pojmova	metoda razgovora	metoda demonstracije	metoda upotrebe medija (vizualnih, auditivnih, taktilnih)	metoda samostalno g rada i usvajanja likovnih tehnika	metoda estetske komunikacije (razgovor /analiza umjetničkih djela i učeničkih likovnih radova)	metoda rješavanja problema
Sposobnost primjene suvremenih nastavnih strategija i metoda u nastavi likovne kulture	-0,07	-0,07	0,10	0,34**	0,27**	0,17* *	0,25**
Znanje iz područja likovne umjetnosti potrebnih za određivanje teme, motiva, likovnih problema i sadržaja za poučavanje Likovne kulture	-0,03	-0,01	0,05	0,09	0,20*	0,11	0,24**
Kompetencije za rad s učenicima s teškoćama u razvoju i primjenu individualiziranog pristupa u radu s njima	-0,20**	-0,15*	-0,01	0,10	0,06	0,05	0,13
Sposobnost određivanja nastavnih ciljeva i zadataka pojedinih tema u nastavi likovne kulture	-0,19**	-0,05	0,06	0,15*	0,18*	0,05	0,29**
Sposobnost organizacije različitih oblika rada u nastavi likovne kulture	-0,09	-0,01	0,14	0,13	0,20**	0,05	0,23**
Sposobnost primjene informacijsko-komunikacijske tehnologije (ICT) u nastavi likovne kulture	-0,06	-0,04	0,03	0,33**	0,13	0,13	0,17*
Interkulturalna kompetencija i sposobnost odgoja i obrazovanja za interkulturalizam u sklopu nastave likovne kulture	-0,17*	-0,07	0,00	0,23**	0,18*	0,08	0,29**
Osposobljenost za razvijanje i poticanje novih kompetencija i novih znanja kod učenika	-0,04	0,02	0,03	0,14*	0,12	0,17* *	0,27**
Kompetencije za prepoznavanje i rad s nadarenim učenicima u nastavi Likovne kulture i njihovo učinkovito poticanje	-0,15*	-0,15*	0,11	0,20**	0,01	0,05	0,22**
Kompetencije za realizaciju obrazovnih i funkcionalnih zadataka u nastavi likovne kulture	-0,03	-0,01	0,06	0,14*	0,21**	0,15* *	0,23**
Kompetencija reflektivnog razmišljanja, analize i samovrednovanje svog odgojno-obrazovnog rada u nastavi likovne kulture	-0,17*	-0,10	-0,04	0,10	0,15*	0,02	0,32**
Sposobnost oblikovanja poticajnog kreativnog, stvaralačkog, radnog, socijalnog i emocionalnog ozračja u nastavi likovne kulture	-0,18*	-0,08	-0,01	0,21**	0,16*	0,05	0,26**
Sposobnost prilagodbe kurikuluma nastave likovne kulture specifičnom kontekstu obrazovanja i potrebama svakog učenika	-0,23**	-0,04	0,03	0,09	0,13	0,04	0,34**
Sposobnost za poticanje kreativnosti i kritičkog mišljenja učenika u nastavi likovne kulture	-0,21*	-0,09	-0,09	0,18*	0,20*	0,10	0,28**

Interpersonalne vještine (timski rad s drugim učiteljima u okviru nastave likovne kulture – zajednička terenska nastava, izložbe, estetsko uređenje prostora škole...)	-0,11	-0,12	0,08	0,14*	0,04	0,05	0,22**
Svjesnost o potrebi kontinuiranog profesionalnog razvoja u području suvremene nastave likovne kulture	-0,03	-0,07	-0,02	0,08	0,00	0,04	0,12
Kompetencije za realizaciju odgojnih zadataka u nastavi likovne kulture	-0,06	0,00	0,09	0,11	0,11	0,12	0,17*
Vještine provođenja akcijskih istraživanja u svrhu unapređenja nastave likovne kulture	-0,18*	-0,17*	0,02	0,13	0,19*	0,02	0,32**
Sposobnost korištenja rezultata znanstvenih istraživanja iz područja metodike likovne kulture za unapređenje nastave	-0,16*	-0,07	0,01	0,14	0,20**	0,02	0,39**
Sposobnost opažanja i razmišljanja o nastavnom procesu, postignutim i nepostignutim ciljevima, o učenicima i njihovom napredovanju na likovnom području vođenjem zabilješki dnevnika	-0,10	-0,06	0,06	0,12	0,12	0,11	0,44**
Sposobnost planiranja i programiranja nastave likovne kulture tijekom školske godine (godišnje, mjesečno, tjedno)	0,04	0,00	0,05	0,20**	0,17*	0,14	0,20**
Metodologija izgradnje predmetnog kurikuluma	-0,20**	-0,11	0,05	0,25**	0,23**	0,12	0,43**

LEGENDA:

*- statistički značajna korelacija uz 5% rizika

** - statistički značajna korelacija uz 1% rizika

Tablica 33. Pearsonovi koeficijenti korelacija između samoprocjena metodologije izgradnje predmetnog kurikuluma i korištenja nastavnih metoda prilikom poučavanja (drugi dio).

samoprocjena metodologije izgradnje predmetnog kurikuluma	korištenje nastavnih metoda prilikom poučavanja							
	metoda širenja i elaboriranja likovnog senzibiliteta (osjetljivost na likovne elemente i njihove odnose)	metoda čitanja i rada s tekstom (udžbenik...)	metoda iskustvenog učenja	metoda kompleksnosti (ispreplitanje različitih poticaja i postupaka, ovisno o situaciji)	metoda autonomnih likovnih postupaka (mogućnost prikaza učeničkih individualnih likovnih rješenja)	metoda povezivanja likovnih sadržaja s kontekstom (životno okruženje)	analitičko promatranje	likovni scenarij
Sposobnost primjene suvremenih nastavnih strategija i metoda u nastavi likovne kulture	0,23**	0,05	0,30**	0,34**	0,15*	0,21**	0,25**	0,18*
Znanje iz područja likovne umjetnosti potrebnih za određivanje teme, motiva, likovnih problema i sadržaja za poučavanje Likovne kulture	0,33**	0,22**	0,28**	0,33**	0,11	0,19**	0,27**	0,27**
Kompetencije za rad s učenicima s teškoćama u razvoju i primjenu individualiziranog pristupa u radu s njima	0,24**	0,19**	0,21**	0,28**	0,15*	0,17*	0,14	0,24**
Sposobnost određivanja nastavnih ciljeva i zadataka pojedinih tema u nastavi likovne kulture	0,35**	0,23**	0,28**	0,42**	0,19*	0,27**	0,33**	0,24**

Sposobnost organizacije različitih oblika rada u nastavi likovne kulture	0,37**	0,18**	0,28**	0,36*	0,21**	0,21**	0,35**	0,29**
Sposobnost primjene informacijsko-komunikacijske tehnologije (ICT) u nastavi likovne kulture	0,17**	0,02	0,17**	0,23*	0,11	0,21**	0,20**	0,22**
Interkulturalna kompetencija i sposobnost odgoja i obrazovanja za interkulturalizam u sklopu nastave likovne kulture	0,51**	0,22**	0,46**	0,46*	0,23**	0,28**	0,28**	0,32**
Osposobljenost za razvijanje i poticanje novih kompetencija i novih znanja kod učenika	0,33**	0,19**	0,25**	0,26*	0,14	0,20**	0,23**	0,24**
Kompetencije za prepoznavanje i rad s darovitim učenicima u nastavi Likovne kulture i njihovo učinkovito poticanje	0,35**	0,28**	0,26**	0,27*	0,23**	0,16**	0,15**	0,22**
Kompetencije za realizaciju obrazovnih i funkcionalnih zadataka u nastavi likovne kulture	0,39**	0,22**	0,27**	0,30*	0,13	0,23**	0,28**	0,29**
Kompetencija refleksivnog razmišljanja, analize i samovrednovanje vlastitog odgojno-obrazovnog rada u nastavi likovne kulture	0,41**	0,17**	0,35**	0,30*	0,21**	0,28**	0,27**	0,28**
Sposobnost oblikovanja poticajnog kreativnog, stvaralačkog, radnog, socijalnog, i emocionalnog ozračja u nastavi likovne kulture	0,37**	0,13	0,32**	0,33*	0,08	0,19**	0,21**	0,15**
Sposobnost prilagodbe kurikulumu nastave likovne kulture specifičnom kontekstu obrazovanja i potrebama svakog učenika	0,38**	0,30**	0,40**	0,36*	0,20**	0,30**	0,37**	0,37**
Sposobnost za poticanje kreativnosti i kritičkog mišljenja učenika u nastavi likovne kulture	0,35**	0,16**	0,30**	0,30*	0,14	0,22**	0,21**	0,18**
Interpersonalne vještine (timski rad s drugim učiteljima u okviru nastave likovne kulture – zajednička terenska nastava, izložbe, estetsko uređenje prostora škole...)	0,23**	0,08	0,23**	0,24*	0,18**	0,17**	0,27**	0,26**
Svjesnost o potrebi kontinuiranog profesionalnog razvoja u području suvremene nastave likovne kulture	0,26**	0,19**	0,26**	0,25*	0,12	0,13	0,40**	0,24**
Kompetencije za realizaciju odgojnih zadataka u nastavi likovne kulture	0,27**	0,12	0,27**	0,32*	0,16**	0,32**	0,37**	0,30**
Vještine provođenja akcijskih istraživanja u svrhu unapređenja nastave likovne kulture	0,42**	0,35**	0,37**	0,41*	0,34**	0,20**	0,23**	0,40**
Sposobnost korištenja rezultata znanstvenih istraživanja iz područja metodike likovne kulture za unaprjeđenje nastave	0,43**	0,34**	0,44**	0,46*	0,35**	0,20**	0,29**	0,41**
Sposobnost opažanja i razmišljanja o nastavnom procesu, postignutim i nepostignutim ciljevima, o učenicima i njihovu napredovanju na likovnom području vođenjem zabilježni dnevnika	0,46**	0,31**	0,38**	0,34*	0,31**	0,25**	0,30**	0,46**
Sposobnost planiranja i programiranja nastave likovne kulture tijekom školske godine (godišnje, mjesečno, tjedno)	0,25**	0,08	0,20**	0,23*	0,11	0,33**	0,26**	0,25**
Metodologija izgradnje predmetnog kurikulumu	0,55**	0,36**	0,49**	0,51*	0,34**	0,32**	0,45**	0,46**

LEGENDA:

*- statistički značajna korelacija uz 5% rizika
**- statistički značajna korelacija uz 1% rizika

Rezultati u Tablici 32 i Tablici 33 pokazuju da postoji mnogo značajnih korelacija između samoprocjene metodologije izgradnje predmetnog kurikulumu i korištenja različitih nastavnih metoda prilikom poučavanja. Većina je korelacija pozitivna, odnosno s povećanjem samoprocjene raste i korištenje pojedine metoda prilikom poučavanja.

Rezultati također pokazuju da su sve samoprocjene metodologije izgradnje predmetnog kurikulumu statistički značajno pozitivno povezane sa korištenjem: metode širenja i elaboriranja likovnog senzibiliteta (osjetljivost na likovne elemente i njihove odnose), metode iskustvenog učenja, metode kompleksnosti (ispreplitanje različitih poticaja i postupaka, ovisno o situaciji) i metode likovnog scenarija.

S metodom analitičko promatranje pozitivno su povezane sve samoprocjene metodologije izgradnje predmetnog kurikulumu osim samoprocjene „Kompetencije za rad s učenicima s teškoćama u razvoju i primjenu individualiziranog pristupa u radu s njima“, a sa metodom povezivanja likovnih sadržaja s kontekstom (životno okruženje) sve osim „Svjesnost o potrebi kontinuiranog profesionalnog razvoja u području suvremene nastave likovne kulture“.

S metodom rješavanja problema nisu pozitivno povezane jedino „Kompetencije za rad s učenicima s teškoćama u razvoju i primjenu individualiziranog pristupa u radu s njima“ i „Svjesnost o potrebi kontinuiranog profesionalnog razvoja u području suvremene nastave likovne kulture“

Metoda čitanja i rada s tekstom (udžbenik...) nije pozitivno povezana jedino sa šest sljedećih samoprocjena metodologije izgradnje predmetnog kurikulumu „Sposobnost primjene suvremenih nastavnih strategija i metoda u nastavi likovne kulture“, „Sposobnost primjene informacijsko-komunikacijske tehnologije (ICT) u nastavi likovne kulture“, „Sposobnost oblikovanja poticajnog kreativnog, stvaralačkog, radnog, socijalnog i emocionalnog ozračja u nastavi likovne kulture“, „Interpersonalne vještine (timski rad s drugim učiteljima u okviru nastave likovne kulture – zajednička terenska nastava, izložbe, estetsko uređenje prostora škole...)“, „Kompetencije za realizaciju odgojnih zadataka u nastavi likovne kulture“ i „Sposobnost planiranja i programiranja nastave likovne kulture tijekom školske godine (godišnje, mjesečno, tjedno)“.

Metoda upotrebe medija (vizualnih, auditivnih, taktilnih), metoda samostalnog rada i usvajanja likovnih tehnika i metoda autonomnih likovnih postupaka (mogućnost prikaza učeničkih individualnih likovnih rješenja) pozitivno su povezane s više od polovice samoprocjenom metodologije izgradnje predmetnog kurikulumu – Metoda upotrebe medija (vizualnih, auditivnih, taktilnih) je povezana sa samoprocjenama „Sposobnost primjene suvremenih nastavnih strategija i metoda u nastavi likovne kulture“, „Sposobnost određivanja nastavnih ciljeva i zadataka pojedinih tema u nastavi likovne kulture“, „Sposobnost primjene informacijsko-komunikacijske tehnologije (ICT) u nastavi likovne kulture“, „Interkulturalna kompetencija i sposobnost odgoja i obrazovanja za interkulturalizam u sklopu nastave likovne kulture“, „Osposobljenost za razvijanje i poticanje novih kompetencija i novih znanja kod učenika“, „Kompetencije za prepoznavanje i rad s nadarenim učenicima u nastavi Likovne kulture i njihovo učinkovito poticanje“, „Kompetencije za realizaciju obrazovnih i funkcionalnih zadataka u nastavi likovne kulture“, „Sposobnost oblikovanja poticajnog kreativnog, stvaralačkog, radnog, socijalnog, i emocionalnog ozračja u nastavi likovne kulture“, „Sposobnost za poticanje kreativnosti i kritičkog mišljenja učenika u nastavi likovne kulture“, „Interpersonalne vještine (timski rad s drugim učiteljima u okviru nastave likovne kulture – zajednička terenska nastava, izložbe, estetsko uređenje prostora škole...)“, „Sposobnost planiranja i programiranja nastave likovne kulture tijekom školske godine (godišnje, mjesečno, tjedno)“ te skupnom varijablom „Metodologija izgradnje predmetnog kurikulumu“.

Metoda samostalnog rada i usvajanja likovnih tehnika povezana je sa samoprocjenama „Sposobnost primjene suvremenih nastavnih strategija i metoda u nastavi likovne kulture“, „Znanje iz područja likovne umjetnosti potrebnih za određivanje teme, motiva, likovnih problema i sadržaja za poučavanje Likovne kulture“, „Sposobnost određivanja nastavnih ciljeva i zadataka pojedinih tema u nastavi likovne kulture“, „Sposobnost organizacije različitih oblika rada u nastavi likovne kulture“, „Interkulturalna kompetencija i sposobnost odgoja i obrazovanja za interkulturalizam u sklopu nastave likovne kulture“, „Kompetencije za realizaciju obrazovnih i funkcionalnih zadataka u nastavi likovne kulture“, „Kompetencija refleksivnog razmišljanja, analize i samovrednovanje svog odgojno-obrazovnog rada u nastavi likovne kulture“, „Sposobnost oblikovanja poticajnog kreativnog, stvaralačkog, radnog, socijalnog i emocionalnog ozračja u nastavi likovne kulture“, „Sposobnost za poticanje kreativnosti i kritičkog mišljenja učenika u nastavi likovne kulture“, „Vještine provođenja akcijskih istraživanja u svrhu unaprjeđenja nastave

likovne kulture“, „Sposobnost korištenja rezultata znanstvenih istraživanja iz područja metodike likovne kulture za unaprjeđenje nastave“, „Sposobnost planiranja i programiranja nastave likovne kulture tijekom školske godine (godišnje, mjesečno, tjedno)“ te skupnom varijablom „Metodologija izgradnje predmetnog kurikuluma“.

Metoda autonomnih likovnih postupaka (mogućnost prikaza učeničkih individualnih likovnih rješenja) je pozitivno povezana sa samoprocjenama: „Sposobnost primjene suvremenih nastavnih strategija i metoda u nastavi likovne kulture“, „Kompetencije za rad s učenicima s teškoćama u razvoju i primjenu individualiziranog pristupa u radu s njima“, „Sposobnost određivanja nastavnih ciljeva i zadataka pojedinih tema u nastavi likovne kulture“, „Sposobnost organizacije različitih oblika rada u nastavi likovne kulture“, „Interkulturalna kompetencija i sposobnost odgoja i obrazovanja za interkulturalizam u sklopu nastave likovne kulture“, „Kompetencije za prepoznavanje i rad s darovitim učenicima u nastavi Likovne kulture i njihovo učinkovito poticanje“, „Kompetencija refleksivnog razmišljanja, analize i samovrednovanje svog odgojno-obrazovnog rada u nastavi likovne kulture“, „Sposobnost prilagodbe kurikuluma nastave likovne kulture specifičnom kontekstu obrazovanja i potrebama svakog učenika“, „Interpersonalne vještine (timski rad s drugim učiteljima u okviru nastave likovne kulture - zajednička terenska nastava, izložbe, estetsko uređenje prostora škole...)“, „Sposobnost planiranja i programiranja nastave likovne kulture tijekom školske godine (godišnje, mjesečno, tjedno)“, „Metodologija izgradnje predmetnog kurikuluma“.

S metodom estetske komunikacije (razgovor/analiza umjetničkih djela i učeničkih likovnih radova pozitivno su povezane jedino „Sposobnost primjene suvremenih nastavnih strategija i metoda u nastavi likovne kulture“, „Osposobljenost za razvijanje i poticanje novih kompetencija i novih znanja kod učenika“ i „Kompetencije za realizaciju obrazovnih i funkcionalnih zadataka u nastavi likovne kulture“.

Metoda razgovora negativno je povezana, odnosno porastom procjene metode razgovora pada samoprocjena kompetencija: „Kompetencije za rad s učenicima s teškoćama u razvoju i primjenu individualiziranog pristupa u radu s njima“, „Kompetencije za prepoznavanje i rad s nadarenim učenicima u nastavi Likovne kulture i njihovo učinkovito poticanje“ i „Vještine provođenja akcijskih istraživanja u svrhu unaprjeđenja nastave likovne kulture“.

Metoda usmenog izlaganja/objašnjavanja likovnih pojmova je negativno povezana s polovicom samoprocjena metodologije izgradnje predmetnog kurikuluma – To su „Kompetencije za rad s učenicima s teškoćama u razvoju i primjenu individualiziranog pristupa u radu s njima“, „Sposobnost određivanja nastavnih ciljeva i zadataka pojedinih tema u nastavi likovne kulture“, „Interkulturalna kompetencija i sposobnost odgoja i obrazovanja za interkulturalizam u sklopu nastave likovne kulture“, „Kompetencije za prepoznavanje i rad s nadarenim učenicima u nastavi Likovne kulture i njihovo učinkovito poticanje“, „Kompetencija reflektivnog razmišljanja, analize i samovrednovanje svog odgojno-obrazovnog rada u nastavi likovne kulture“, „Sposobnost oblikovanja poticajnog kreativnog, stvaralačkog, radnog, socijalnog i emocionalnog ozračja u nastavi likovne kulture“, „Sposobnost prilagodbe kurikuluma nastave likovne kulture specifičnom kontekstu obrazovanja i potrebama svakog učenika“, „Sposobnost za poticanje kreativnosti i kritičkog mišljenja učenika u nastavi likovne kulture“, „Vještine provođenja akcijskih istraživanja u svrhu unaprjeđenja nastave likovne kulture“, „Sposobnost korištenja rezultata znanstvenih istraživanja iz područja metodike likovne kulture za unaprjeđenje nastave“ i skupnom varijablom „Metodologija izgradnje predmetnog kurikuluma“.

I naposljetku, metoda demonstracije nije značajno povezana ni s jednom samoprocjenom metodologije izgradnje predmetnog kurikuluma.

7.4.2 Povezanost samoprocjene profesionalnih kompetencija metodologije izgradnje predmetnog kurikuluma s nastavnim sredstvima i pomagalima (mediji i multimediji) prilikom poučavanja

Kako bismo provjerili povezanost samoprocjene profesionalnih kompetencija metodologije s korištenjem nastavnih sredstava i pomagala (medija i multimedija) prilikom poučavanja izračunali smo Spearmanovu neparametrijsku korelaciju kao mjeru povezanosti između varijable metodologija izgradnje predmetnog kurikuluma, pojedinačnih varijabli samoprocjene metodologije izgradnje predmetnog kurikuluma i korištenjem nastavnih sredstava i pomagala (medija i multimedija) prilikom poučavanja.

Rezultati za sve varijable slijede u Tablici 34.

Tablica 34. Pearsonovi koeficijenti korelacija između samoprocjena metodologije izgradnje predmetnog kurikuluma i korištenja nastavnih sredstava i pomagala (medija i multimedija) prilikom poučavanja (prvi dio).

samoprocjena metodologije izgradnje predmetnog kurikuluma	korištenje nastavnih sredstava i pomagala (medija i multimedija) prilikom poučavanja				
	multimediji (CD, TV, PC, ...)	audio mediji	taktilni mediji	olfaktivni mediji	okusni mediji
Sposobnost primjene suvremenih nastavnih strategija i metoda u nastavi likovne kulture	0,34**	0,26**	0,21**	0,26**	0,17*
Znanje iz područja likovne umjetnosti potrebnih za određivanje teme, motiva, likovnih problema i sadržaja za poučavanje Likovne kulture	0,13	0,18*	0,17*	0,08	0,07
Kompetencije za rad s učenicima s teškoćama u razvoju i primjenu individualiziranog pristupa u radu s njima	0,02	0,06	0,15*	0,12	0,13
Sposobnost određivanja nastavnih ciljeva i zadataka pojedinih tema u nastavi likovne kulture	0,05	0,14	0,30**	0,24**	0,25**
Sposobnost organizacije različitih oblika rada u nastavi likovne kulture	-0,05	0,18*	0,36**	0,32**	0,21**
Sposobnost primjene informacijsko-komunikacijske tehnologije (ICT) u nastavi likovne kulture	0,29**	0,15*	0,11	0,29**	0,19*
Interkulturalna kompetencija i sposobnost odgoja i obrazovanja za interkulturalizam u sklopu nastave likovne kulture	0,21**	0,23**	0,30**	0,30**	0,29**
Osposobljenost za razvijanje i poticanje novih kompetencija i novih znanja kod učenika	0,03	0,16*	0,19**	0,21**	0,22**
Kompetencije za prepoznavanje i rad s darovitim učenicima u nastavi Likovne kulture i njihovo učinkovito poticanje	0,12	0,22**	0,14	0,16*	0,15*
Kompetencije za realizaciju obrazovnih i funkcionalnih zadataka u nastavi likovne kulture	0,03	0,07	0,21**	0,12	0,11
Kompetencija reflektivnog razmišljanja, analize i samovrednovanje svog odgojno-obrazovnog rada u nastavi likovne kulture	0,00	0,07	0,28**	0,27**	0,23**
Sposobnost oblikovanja poticajnog kreativnog, stvaralačkog, radnog, socijalnog, i emocionalnog ozračja u nastavi likovne kulture	0,11	0,25**	0,21**	0,24**	0,15*
Sposobnost prilagodbe kurikuluma nastave likovne kulture specifičnom kontekstu obrazovanja i potrebama svakog učenika	0,08	0,18**	0,34**	0,32**	0,22**
Sposobnost za poticanje kreativnosti i kritičkog mišljenja učenika u nastavi likovne kulture	0,01	0,18**	0,14	0,16*	0,11
Interpersonalne vještine (timski rad s drugim učiteljima u okviru nastave likovne kulture – zajednička terenska nastava, izložbe, estetsko uređenje prostora škole...)	0,07	0,14	0,12	0,13	0,07
Svjesnost o potrebi kontinuiranog profesionalnog razvoja u području suvremene nastave likovne kulture	0,24**	0,14	0,12	0,11	0,09
Kompetencije za realizaciju odgojnih zadataka u nastavi likovne kulture.	0,05	0,12	0,22**	0,21**	0,20**
Vještine provođenja akcijskih istraživanja u svrhu unaprjeđenja nastave likovne kulture	0,14	0,25**	0,38**	0,29**	0,27**
Sposobnost korištenja rezultata znanstvenih istraživanja iz područja metodike likovne kulture za unaprjeđenje nastave	0,09	0,13	0,41**	0,31**	0,27**
Sposobnost opažanja i razmišljanja o nastavnom procesu, postignutim i nepostignutim ciljevima, o učenicima i njihovom napredovanju na likovnom području vođenjem zabilješki dnevnika	0,10	0,22**	0,38**	0,31**	0,25**
Sposobnost planiranja i programiranja nastave likovne kulture tijekom školske godine (godišnje, mjesečno, tjedno)	0,18*	0,14	0,15*	0,22**	0,14*
Metodologija izgradnje predmetnog kurikuluma	0,17*	0,29**	0,42**	0,39**	0,29**

LEGENDA:

*- statistički značajna korelacija uz 5% rizika

** - statistički značajna korelacija uz 1% rizika

Tablica 35. Pearsonovi koeficijenti korelacija između samoprocjena metodologije izgradnje predmetnog kurikuluma i korištenja nastavnih sredstava i i pomagala (medija i multimedija) prilikom poučavanja (drugi dio).

samoprocjena metodologije izgradnje predmetnog kurikuluma	Korištenje nastavnih sredstava i pomagala (medija i multimedija) prilikom poučavanja				
	didaktički neoblikovani materijal	fotografije i tekst iz udžbenika	reprodukcije umjetničkih djela	izvorna umjetnička djela	sredstva koja ste sami napravili
Sposobnost primjene suvremenih nastavnih strategija i metoda u nastavi likovne kulture	0,13	0,03	0,17*	0,15*	0,16*
Znanje iz područja likovne umjetnosti potrebnih za određivanje teme, motiva, likovnih problema i sadržaja za poučavanje Likovne kulture	0,21**	0,17*	0,30**	0,24**	0,30**
Kompetencije za rad s učenicima s teškoćama u razvoju i primjenu individualiziranog pristupa u radu s njima	0,08	0,05	-0,01	0,15*	0,18*
Sposobnost određivanja nastavnih ciljeva i zadataka pojedinih tema u nastavi likovne kulture	0,27**	0,10	0,11	0,30**	0,28**
Sposobnost organizacije različitih oblika rada u nastavi likovne kulture	0,29**	0,08	0,03	0,17*	0,24**
Sposobnost primjene informacijsko-komunikacijske tehnologije (ICT) u nastavi likovne kulture	0,07	0,05	0,12	0,03	0,12
Interkulturalna kompetencija i sposobnost odgoja i obrazovanja za interkulturalizam u sklopu nastave likovne kulture	0,18*	0,04	0,10	0,31**	0,20**
Osposobljenost za razvijanje i poticanje novih kompetencija i novih znanja kod učenika	0,18*	0,13	0,08	0,23**	0,21**
Kompetencije za prepoznavanje i rad s darovitim učenicima u nastavi Likovne kulture i njihovo učinkovito poticanje	0,20**	0,10	0,06	0,22**	0,24**
Kompetencije za realizaciju obrazovnih i funkcionalnih zadataka u nastavi likovne kulture	0,26**	0,14*	0,22**	0,09	0,22**
Kompetencija refleksivnog razmišljanja, analize i samovrednovanje svog odgojno-obrazovnog rada u nastavi likovne kulture	0,18*	0,14	-0,01	0,18*	0,15*
Sposobnost oblikovanja poticajnog kreativnog, stvaralačkog, radnog, socijalnog i emocionalnog ozračja u nastavi likovne kulture	0,18*	-0,01	0,00	0,16*	0,12
Sposobnost prilagodbe kurikuluma nastave likovne kulture specifičnom kontekstu obrazovanja i potrebama svakog učenika	0,28**	0,04	-0,01	0,19*	0,25**
Sposobnost za poticanje kreativnosti i kritičkog mišljenja učenika u nastavi likovne kulture	0,16*	0,14	0,17*	0,13	0,14
Interpersonalne vještine (timski rad s drugim učiteljima u okviru nastave likovne kulture – zajednička terenska nastava, izložbe, estetsko uređenje prostora škole...)	0,15*	0,11	0,01	0,09	0,13
Svjesnost o potrebi kontinuiranog profesionalnog razvoja u području suvremene nastave likovne kulture	0,18*	0,19**	0,25**	0,09	0,19**
Kompetencije za realizaciju odgojnih zadataka u nastavi likovne kulture	0,22**	0,26**	0,06	0,14	0,18**
Vještine provođenja akcijskih istraživanja u svrhu unapređenja nastave likovne kulture	0,29**	0,17*	0,03	0,37**	0,37**
Sposobnost korištenja rezultata znanstvenih istraživanja iz područja metodike likovne kulture za unapređenje nastave	0,28**	0,15*	0,13	0,31**	0,37**
Sposobnost opažanja i razmišljanja o nastavnom procesu, postignutim i nepostignutim ciljevima, o učenicima i njihovu napredovanju na likovnom području vođenjem zabilješki dnevnika	0,27**	0,23**	0,03	0,30**	0,30**
Sposobnost planiranja i programiranja nastave likovne kulture tijekom školske godine (godišnje, mjesečno, tjedno)	0,27**	0,20**	0,22**	0,21**	0,11
Metodologija izgradnje predmetnog kurikuluma	0,35**	0,20**	0,14	0,34**	0,37**

LEGENDA:

*- statistički značajna korelacija uz 5% rizika

** - statistički značajna korelacija uz 1% rizika

Rezultati u Tablici 34 i Tablici 35 pokazuju da postoji mnoštvo značajnih korelacija između samoprocjene metodologije izgradnje predmetnog kurikuluma i korištenja različitih nastavnih sredstava i pomagala (medija i multimedija) prilikom poučavanja. Sve su korelacije pozitivne, odnosno povećanjem samoprocjene raste i korištenje pojedinih nastavnih sredstava prilikom poučavanja.

Korištenje didaktički neoblikovanog materijala statistički je značajno povezano sa svim samoprocjenama metodologije izgradnje predmetnog kurikuluma osim sa: „Sposobnost primjene suvremenih nastavnih strategija i metoda u nastavi likovne kulture“, „Kompetencije za rad s učenicima s teškoćama u razvoju i primjenu individualiziranog pristupa u radu s njima“ i „Sposobnost primjene informacijsko-komunikacijske tehnologije (ICT) u nastavi likovne kulture“.

Taktilni i olfaktivni mediji te sredstva koja su sami napravili su povezani sa svima osim s pet, a okusni mediji i izvorna umjetnička djela sa svima osim sa šest samoprocjena –

Taktilni mediji nisu značajno povezani jedino sa samoprocjenama „Sposobnost primjene informacijsko-komunikacijske tehnologije (ICT) u nastavi likovne kulture“, „Kompetencije za prepoznavanje i rad s nadarenim učenicima u nastavi Likovne kulture i njihovo učinkovito poticanje“, „Sposobnost za poticanje kreativnosti i kritičkog mišljenja učenika u nastavi likovne kulture“, „Interpersonalne vještine (timski rad s drugim učiteljima u okviru nastave likovne kulture - zajednička terenska nastava, izložbe, estetsko uređenje prostora škole...)“ i „Svjesnost o potrebi kontinuiranog profesionalnog razvoja u području suvremene nastave likovne kulture“.

Olfaktivni mediji nisu povezani sa samoprocjenama „Znanje iz područja likovne umjetnosti potrebnih za određivanje teme, motiva, likovnih problema i sadržaja za poučavanje Likovne kulture“, „Kompetencije za rad s učenicima s teškoćama u razvoju i primjenu individualiziranog pristupa u radu s njima“, „Kompetencije za realizaciju obrazovnih i funkcionalnih zadataka u nastavi likovne kulture“, „Interpersonalne vještine (timski rad s drugim učiteljima u okviru nastave likovne kulture – zajednička terenska nastava, izložbe, estetsko uređenje prostora škole...)“ i „Svjesnost o potrebi kontinuiranog profesionalnog razvoja u području suvremene nastave likovne kulture“.

Audio mediji pozitivno su povezani s više od polovice samoprocjena, fotografije i tekst iz udžbenika s devet tvrdnji, a multimediji (CD, TV, PC, ...) i reprodukcije umjetničkih djela sa svega šest samoprocjena. Audio mediji značajno su povezani sa samoprocjenama: „Sposobnost primjene suvremenih nastavnih strategija i metoda u nastavi likovne kulture“, „Znanje iz područja likovne umjetnosti potrebnih za određivanje teme, motiva, likovnih problema i sadržaja za poučavanje Likovne kulture“, „Sposobnost organizacije različitih oblika rada u nastavi likovne kulture“, „Sposobnost primjene informacijsko-komunikacijske tehnologije (ICT) u nastavi likovne kulture“, „Interkulturalna kompetencija i sposobnost odgoja i obrazovanja za interkulturalizam u sklopu nastave likovne kulture“, „Osposobljenost za razvijanje i poticanje novih kompetencija i novih znanja kod učenika“, „Kompetencije za prepoznavanje i rad s nadarenim učenicima u nastavi Likovne kulture i njihovo učinkovito poticanje“, „Sposobnost oblikovanja poticajnog kreativnog, stvaralačkog, radnog, socijalnog i emocionalnog ozračja u nastavi likovne kulture“, „Sposobnost prilagodbe kurikulumu nastave likovne kulture specifičnom kontekstu obrazovanja i potrebama svakog učenika“, „Sposobnost za poticanje kreativnosti i kritičkog mišljenja učenika u nastavi likovne kulture“, „Vještine provođenja akcijskih istraživanja u svrhu unapređenja nastave likovne kulture“, „Sposobnost opažanja i razmišljanja o nastavnom procesu, postignutim i nepostignutim ciljevima, o učenicima i njihovu napredovanju na likovnom području vođenjem zabilješki dnevnika“ skupnom varijablom „Metodologija izgradnje predmetnog kurikulumu“.

Fotografije i tekst iz udžbenika su povezane sa samoprocjenama „Znanje iz područja likovne umjetnosti potrebnih za određivanje teme, motiva, likovnih problema i sadržaja za poučavanje Likovne kulture“, „Kompetencije za realizaciju obrazovnih i funkcionalnih zadataka u nastavi likovne kulture“, „Svjesnost o potrebi kontinuiranog profesionalnog razvoja u području suvremene nastave likovne kulture“, „Kompetencije za realizaciju odgojnih zadataka u nastavi likovne kulture“, „Vještine provođenja akcijskih istraživanja u svrhu unapređenja nastave likovne kulture“, „Sposobnost korištenja rezultata znanstvenih istraživanja iz područja metodike likovne kulture za unaprjeđenje nastave“, „Sposobnost opažanja i razmišljanja o nastavnom procesu, postignutim i nepostignutim ciljevima, o učenicima i njihovu napredovanju na likovnom području vođenjem zabilješki dnevnika“, „Sposobnost planiranja i programiranja nastave likovne kulture tijekom školske godine (godišnje, mjesečno, tjedno)“ i skupnom varijablom „Metodologija izgradnje predmetnog kurikulumu“.

Multimediji (CD, TV, PC, ...) su povezani sa samoprocjenama „Sposobnost primjene suvremenih nastavnih strategija i metoda u nastavi likovne kulture“, „Sposobnost primjene informacijsko-komunikacijske tehnologije (ICT) u nastavi likovne kulture“, „Interkulturalna kompetencija i sposobnost odgoja i obrazovanja za interkulturalizam u sklopu nastave likovne kulture“, „Svjesnost o potrebi kontinuiranog profesionalnog razvoja u području suvremene nastave likovne kulture“, „Sposobnost planiranja i programiranja nastave likovne kulture tijekom školske godine (godišnje, mjesečno, tjedno)“ i skupnom varijablom „Metodologija izgradnje predmetnog kurikuluma“.

I na kraju, reprodukcije umjetničkih djela povezane su sa „Sposobnost primjene suvremenih nastavnih strategija i metoda u nastavi likovne kulture“, „Znanje iz područja likovne umjetnosti potrebnih za određivanje teme, motiva, likovnih problema i sadržaja za poučavanje Likovne kulture“, „Kompetencije za realizaciju obrazovnih i funkcionalnih zadataka u nastavi likovne kulture“, „Svjesnost o potrebi kontinuiranog profesionalnog razvoja u području suvremene nastave likovne kulture“ i „Sposobnost planiranja i programiranja nastave likovne kulture tijekom školske godine (godišnje, mjesečno, tjedno)“.

7.4.3 Povezanost samoprocjene profesionalnih kompetencija metodologije izgradnje predmetnog kurikuluma sa socijalnim oblicima rada

Kako bismo provjerili povezanost samoprocjene profesionalnih kompetencija metodologije izgradnje predmetnog kurikuluma s korištenjem socijalnih oblika rada prilikom poučavanja izračunali smo Spearmanovu neparametrijsku korelaciju kao mjeru povezanosti između varijable metodologija izgradnje predmetnog kurikuluma, pojedinačnih varijabli samoprocjene metodologije izgradnje predmetnog kurikuluma i korištenjem socijalnih oblika rada.

Rezultati za sve varijable slijede u Tablici 36.

Tablica 36. Pearsonovi koeficijenti korelacija između samoprocjena metodologije izgradnje predmetnog kurikuluma i korištenja socijalnih oblika rada prilikom poučavanja.

samoprocjena metodologije izgradnje predmetnog kurikuluma	korištenje socijalnih oblika rada prilikom poučavanja				
	Frontalni oblik rada	Individualni	Rad parovima	Rad u skupinama	Timski rad
Sposobnost primjene suvremenih nastavnih strategija i metoda u nastavi likovne kulture	0,00	0,20**	0,14	0,11	0,15*

Znanje iz područja likovne umjetnosti potrebnih za određivanje teme, motiva, likovnih problema i sadržaja za poučavanje Likovne kulture	0,00	0,16*	0,20**	0,19**	0,12
Kompetencije za rad s učenicima s teškoćama u razvoju i primjenu individualiziranog pristupa u radu s njima	-0,11	0,12	0,17*	0,07	0,13
Sposobnost određivanja nastavnih ciljeva i zadataka pojedinih tema u nastavi likovne kulture	-0,10	0,10	0,36**	0,36**	0,30**
Sposobnost organizacije različitih oblika rada u nastavi likovne kulture	-0,14	0,14	0,24**	0,28**	0,27**
Sposobnost primjene informacijsko-komunikacijske tehnologije (ICT) u nastavi likovne kulture	-0,06	0,08	0,09	0,09	0,07
Interkulturalna kompetencija i sposobnost odgoja i obrazovanja za interkulturalizam u sklopu nastave likovne kulture	-0,12	0,17*	0,25**	0,17*	0,24**
Osposobljenost za razvijanje i poticanje novih kompetencija i novih znanja kod učenika	-0,14	0,14	0,17*	0,14	0,28**
Kompetencije za prepoznavanje i rad s darovitim učenicima u nastavi Likovne kulture i njihovo učinkovito poticanje	-0,07	0,15*	0,12	0,03	0,11
Kompetencije za realizaciju obrazovnih i funkcionalnih zadataka u nastavi likovne kulture	-0,02	0,11	0,11	0,13	0,17*
Kompetencija refleksivnog razmišljanja, analize i samovrednovanje svog odgojno-obrazovnog rada u nastavi likovne kulture	-0,19**	0,02	0,16*	0,20**	0,27**
Sposobnost oblikovanja poticajnog kreativnog, stvaralačkog, radnog, socijalnog i emocionalnog ozračja u nastavi likovne kulture	-0,06	0,21**	0,24**	0,23**	0,24**
Sposobnost prilagodbe kurikulumu nastave likovne kulture specifičnom kontekstu obrazovanja i potrebama svakog učenika	-0,08	0,14	0,28**	0,19**	0,29**
Sposobnost za poticanje kreativnosti i kritičkog mišljenja učenika u nastavi likovne kulture	-0,10	0,03	0,13	0,17*	0,19*
Interpersonalne vještine (timski rad s drugim učiteljima u okviru nastave likovne kulture – zajednička terenska nastava, izložbe, estetsko uređenje prostora škole...)	-0,08	0,19*	0,16*	0,12	0,16*
Svjesnost o potrebi kontinuiranog profesionalnog razvoja u području suvremene nastave likovne kulture	-0,08	0,10	0,02	0,10	0,09
Kompetencije za realizaciju odgojnih zadataka u nastavi likovne kulture	0,04	0,20**	0,19*	0,16*	0,20**
Vještine provođenja akcijskih istraživanja u svrhu unapređenja nastave likovne kulture	-0,03	0,13	0,25**	0,31**	0,36**
Sposobnost korištenja rezultata znanstvenih istraživanja iz područja metodike likovne kulture za unaprjeđenje nastave	-0,09	0,11	0,29**	0,26**	0,26**
Sposobnost opažanja i razmišljanja o nastavnom procesu, postignutim i nepostignutim ciljevima, o učenicima i njihovu napredovanju na likovnom području vođenjem zabilježni dnevnika	-0,04	0,14	0,22**	0,18*	0,29**
Sposobnost planiranja i programiranja nastave likovne kulture tijekom školske godine (godišnje, mjesečno, tjedno)	-0,06	0,15*	0,14	0,02	0,02
Metodologija izgradnje predmetnog kurikulumu	-0,09	0,23**	0,29**	0,29**	0,34**

LEGENDA:

*- statistički značajna korelacija uz 5% rizika

** - statistički značajna korelacija uz 1% rizika

Dobiveni rezultati pokazuju da individualan rad, rad u parovima, rad u skupinama i timski rad pokazuju pozitivne povezanosti s nekim samoprocjenama metodologije izgradnje predmetnog kurikulumu.

Svi spomenuti socijalni oblici rada statistički su značajno pozitivno povezani sa sljedećim samoprocjenama: „Interkulturalna kompetencija i sposobnost odgoja i obrazovanja za interkulturalizam u sklopu nastave likovne kulture“, „Sposobnost oblikovanja poticajnog kreativnog, stvaralačkog, radnog, socijalnog i emocionalnog ozračja u nastavi likovne kulture“,

„Kompetencije za realizaciju odgojnih zadataka u nastavi likovne kulture“ i skupnom varijablom – metodologija izgradnje predmetnog kurikulumu.

Rad u parovima, rad u skupinama i timski rad dodatno su povezani sa samoprocjenama: „Sposobnost određivanja nastavnih ciljeva i zadataka pojedinih tema u nastavi likovne kulture“, „Sposobnost organizacije različitih oblika rada u nastavi likovne kulture“, „Kompetencija reflektivnog razmišljanja, analize i samovrednovanje vlastitog odgojno-obrazovnog rada u nastavi likovne kulture“, „Sposobnost prilagodbe kurikulumu nastave likovne kulture specifičnom kontekstu obrazovanja i potrebama svakog učenika“, „Vještine provođenja akcijskih istraživanja u svrhu unaprjeđenja nastave likovne kulture“, „Sposobnost korištenja rezultata znanstvenih istraživanja iz područja metodike likovne kulture za unaprjeđenje nastave, i „Sposobnost opažanja i razmišljanja o nastavnom procesu, postignutim i nepostignutim ciljevima, o učenicima i njihovu napredovanju na likovnom području vođenjem zabilježki dnevnika“.

S tvrdnjom „Znanje iz područja likovne umjetnosti potrebnih za određivanje teme, motiva, likovnih problema i sadržaja za poučavanje Likovne kulture“ statistički značajno i pozitivno su povezani individualan rad te rad u parovima i skupinama, a s tvrdnjom „Interpersonalne vještine (timski rad s drugim učiteljima u okviru nastave likovne kulture – zajednička terenska nastava, izložbe, estetsko uređenje prostora škole...)“ rad u parovima te individualni i timski rad.

S procjenom kompetencije „Sposobnost primjene suvremenih nastavnih strategija i metoda u nastavi likovne kulture“ statistički značajno i pozitivno su povezani individualni i timski rad, s „Osposobljenost za razvijanje i poticanje novih kompetencija i novih znanja kod učenika“ rad u parovima i timski rad te sa „Sposobnost za poticanje kreativnosti i kritičkog mišljenja učenika u nastavi likovne kulture“ rad u skupinama i timski rad.

Individualan rad dodatno je značajno i pozitivno povezan sa samoprocjenom kompetencija: „Kompetencije za prepoznavanje i rad s nadarenim učenicima u nastavi Likovne kulture i njihovo učinkovito poticanje“ i „Sposobnost planiranja i programiranja nastave likovne kulture tijekom školske godine (godišnje, mjesečno, tjedno)“.

Samo rad u parovima statistički je značajno pozitivno povezan s procjenom „Kompetencije za rad s učenicima s teškoćama u razvoju i primjenu individualiziranog pristupa u radu s njima“, a samo

timski rad s „Kompetencije za realizaciju obrazovnih i funkcionalnih zadataka u nastavi likovne kulture“.

Nijedan od spomenutih socijalnih oblika rada nije značajno povezan sa „Sposobnost primjene informacijsko-komunikacijske tehnologije (ICT) u nastavi likovne kulture“ te „Svjesnost o potrebi kontinuiranog profesionalnog razvoja u području suvremene nastave likovne kulture“.

Frontalni oblik rada negativno je povezan s procjenom na tvrdnji „Kompetencija reflektivnog razmišljanja, analize i samovrednovanje svog odgojno-obrazovnog rada u nastavi likovne kulture“, što znači da povećanjem frontalnog rada pada samoprocjena izraženosti ove kompetencije kod učitelja.

7.5 Povezanost samoprocjene profesionalnih kompetencija organizacije i vođenja odgojno-obrazovnog procesa likovne kulture učitelja i njihove stvarne organizacije i vođenja odgojno-obrazovnog procesa likovne kulture

Kod problema vezanog uz povezanost samoprocjene profesionalnih kompetencija učitelja vezanih uz organizaciju i vođenje odgojno-obrazovnog procesa likovne kulture i njegove stvarne organizacije i vođenja odgojno-obrazovnog procesa likovne kulture vezali smo samoprocjene s *korištenjem oblika organizacije nastave likovne kulture* (nastava u učionici (jedan sat tjedno), nastava u učionici (blok sat svaka dva tjedna), izvanučionička nastava (odlazak na izložbe u galerije, muzeje ili druge izložbene prostore...), projektna nastava likovne kulture te izvannastavne aktivnosti vezane uz likovno-umjetničko područje (izrada lutaka, scenografije, kostima, likovno oblikovanje slikovnice, stripa...)).

7.5.1 Povezanost samoprocjene profesionalnih kompetencija organizacije i vođenja odgojno-obrazovnog procesa likovne kulture s korištenjem oblika organizacije

Kako bismo provjerili povezanost samoprocjene profesionalnih kompetencija organizacije i vođenja odgojno-obrazovnog procesa likovne kulture s korištenjem oblika organizacije izračunali smo Spearmanovu neparametrijsku korelaciju kao mjeru povezanosti između varijable organizacije i vođenje odgojno-obrazovnog procesa nastave likovne kulture, pojedinačnih varijabli samoprocjene organizacije i vođenja odgojno-obrazovnog procesa nastave likovne kulture i korištenja oblika organizacije nastavnog procesa.

Rezultati za sve varijable slijede u Tablici 37.

Tablica 37. Pearsonovi koeficijenti korelacija između samoprocjena organizacije i vođenja odgojno-obrazovnog procesa nastave likovne kulture i korištenja oblika organizacije nastavnog procesa.

samoprocjena organizacije i vođenja odgojno-obrazovnog procesa nastave likovne kulture	korišteni oblici organizacije nastavnog procesa				
	Nastava u učionici (jedan sat tjedno)	Nastava u učionici (blok sat svaka dva tjedna)	Izvanučionička nastava (odlazak na izložbe u galerije, muzeje ili druge izložbene prostore...)	Projektna nastava likovne kulture	Izvanastavne aktivnosti vezane uz likovno-umjetničko područje (izrada lutaka, scenografije, kostima, likovno oblikovanje slikovnice, stripa...)
Kompetencije za organizaciju izvannastavnih aktivnosti vezanih i uz likovno-umjetničko područje (izrada lutaka, scenografije, kostima, likovno oblikovanje slikovnice, stripa...)	-0,22**	0,12	0,22**	0,25**	0,40**
Sposobnost efektivnog upravljanja vremenom tijekom provođenja različitih oblika nastave likovne kulture	-0,01	-0,10	0,09	0,21**	0,19**
Kompetencija za odabir i analizu kvalitetnog likovno-umjetničkog djela u organizaciji nastave likovne kulture	-0,24**	0,21**	0,19**	0,32**	0,29**
Kompetencije potrebne za vođenje razreda i pružanje podrške učenicima u nastavi likovne kulture	-0,01	-0,11	0,03	0,10	0,10
Kompetencije za organiziranje izvanučioničke nastave (odlazak na izložbe u galerije, muzeje ili druge izložbene prostore)	-0,02	0,09	0,28**	0,05	-0,06
Kompetencija za organizaciju izvođenje istraživački usmjerene nastave likovne kulture	-0,15*	0,23**	0,27**	0,33**	0,25**
Kompetencija za organizaciju i izvođenje projektne nastave likovne kulture	-0,18*	0,20**	0,26**	0,48**	0,29**
Sposobnost rada u interdisciplinarnom timu učitelja radi organizacije nastave likovne kulture	-0,17*	0,17*	0,26**	0,37**	0,31**

Vještine za odabir, pripremu i izradu primjerenih didaktičkih materijala (odabir motiva, reprodukcije...) za nastavu likovne kulture	-0,06	0,11	0,24**	0,27**	0,25**
Sposobnost za osmišljavanje i primjenu didaktičkih igara u nastavi likovne kulture	-0,04	0,11	0,30**	0,37**	0,21**
Vještine za kvalitetnu komunikaciju (heuristički razgovor) s učenicima tijekom nastave likovne kulture	-0,02	0,07	0,15*	0,23**	0,21**
Sposobnost integracije nastavnih sadržaja likovne kulture s drugim nastavnim predmetima	0,12	-0,04	0,00	0,08	0,16*
Sposobnost korelacije nastavnih sadržaja likovne kulture s drugim nastavnim predmetima	0,14	-0,04	0,04	0,09	0,22**
Organizacija i vođenje odgojno-obrazovnog procesa likovne kulture	-0,15*	0,15*	0,29**	0,38**	0,33**

LEGENDA:

*- statistički značajna korelacija uz 5% rizika

** - statistički značajna korelacija uz 1% rizika

Rezultati pokazuju da su nastava u učionici (blok-sat svaka dva tjedna), izvanučionička nastava (odlazak na izložbe u galerije, muzeje ili druge izložbene prostore...), projektna nastava likovne kulture i izvannastavne aktivnosti vezane uz likovno-umjetničko područje (izrada lutaka, scenografije, kostima, likovno oblikovanje slikovnice, stripa...) statistički značajno pozitivno povezane sa samoprocjenama sljedećih kompetencija: „Kompetencija za odabir i analizu kvalitetnog likovno-umjetničkog djela u organizaciji nastave likovne kulture”, “Kompetencija za organizaciju izvođenje istraživački usmjerene nastave likovne kulture”, “Kompetencija za organizaciju i izvođenje projektne nastave likovne kulture”, “Sposobnost rada u interdisciplinarnom timu učitelja radi organizacije nastave likovne kulture” te skupnom varijablom “Organizacija i vođenje odgojno-obrazovnog procesa likovne kulture”.

Izvanučionička nastava (odlazak na izložbe u galerije, muzeje ili druge izložbene prostore...), projektna nastava likovne kulture i izvannastavne aktivnosti vezane uz likovno-umjetničko područje (izrada lutaka, scenografije, kostima, likovno oblikovanje slikovnice, stripa...) statistički značajno pozitivno povezane s „Kompetencije za organizaciju izvannastavnih aktivnosti vezanih i uz likovno-umjetničko područje (izrada lutaka, scenografije, kostima, likovno oblikovanje slikovnice, stripa...)”, “Vještine za odabir, pripremu i izradu primjerenih didaktičkih materijala (odabir motiva, reprodukcije...) za nastavu likovne kulture”, “Sposobnost za osmišljavanje i primjenu didaktičkih igara u nastavi likovne kulture” i “Vještine za kvalitetnu komunikaciju (heuristički razgovor) s učenicima tijekom nastave likovne kulture”.

Projektna nastava likovne kulture i izvannastavne aktivnosti vezane uz likovno-umjetničko područje (izrada lutaka, scenografije, kostima, likovno oblikovanje slikovnice, stripa...) statistički značajno pozitivno povezane sa samoprocjenom „Sposobnost efektivnog upravljanja vremenom tijekom provođenja različitih oblika nastave likovne kulture”.

S tvrdnjama „Sposobnost integracije nastavnih sadržaja likovne kulture s drugim nastavnim predmetima” i “Sposobnost korelacije nastavnih sadržaja likovne kulture s drugim nastavnim predmetima” značajno su povezane samo izvannastavne aktivnosti vezane uz likovno-umjetničko područje (izrada lutaka, scenografije, kostima, likovno oblikovanje slikovnice, stripa...), a sa samoprocjenom “Kompetencije za organiziranje izvanučioničke nastave (odlazak na izložbe u galerije, muzeje ili druge izložbene prostore)” izvanučionička nastava (odlazak na izložbe u galerije, muzeje ili druge izložbene prostore...).

S tvrdnjom „Kompetencije potrebne za vođenje razreda i pružanje podrške učenicima u nastavi likovne kulture” nije statistički značajno povezan nijedan korišteni oblik organizacije.

I naposljetku, oblik organizacije nastava u učionici (jedan sat tjedno) negativno je povezan sa samoprocjenama „Kompetencije za organizaciju izvannastavnih aktivnosti vezanih i uz likovno-umjetničko područje (izrada lutaka, scenografije, kostima, likovno oblikovanje slikovnice, stripa...)”, „Kompetencija za odabir i analizu kvalitetnog likovno-umjetničkog djela u organizaciji nastave likovne kulture”, “Kompetencija za organizaciju izvođenje istraživački usmjerene nastave likovne kulture”, “Kompetencija za organizaciju i izvođenje projektne nastave likovne kulture”, “Sposobnost rada u interdisciplinarnom timu učitelja radi organizacije nastave likovne kulture” i skupnom varijablom “Organizacija i vođenje odgojno-obrazovnog procesa likovne kulture”, što znači da povećanim korištenjem tog organizacijskog oblika nastave pada samoprocjena navedenih kompetencija učitelja.

7.6 Povezanost samoprocjene profesionalnih kompetencija utvrđivanja učenikova postignuća i stvarnog utvrđivanja učenikova postignuća

Kod problema vezanog uz povezanost samoprocjene profesionalnih kompetencija učitelja vezanih uz utvrđivanje učenikova postignuća i njegova stvarnog utvrđivanja učenikova postignuća vezali smo samoprocjene s time *što u praksi učitelja utječe na ocjenu dječjeg likovnog uratka* (ispunjenje

zadatka – realizacija likovnog produkta, kreativnost-originalnost-likovnost, emotivni dojam, urednost, upotreba likovne tehnike, aktivan pristup usvajanju nastavnog sadržaja, estetska kvaliteta rada i samostalnost u radu) i onime što nastavnik u likovnoj kulturi ocjenjuje (realiziran dječji likovni rad, poznavanje likovnog jezika i baratanje likovnim pojmovima kroz usmeno ispitivanje, poznavanje likovnog jezika i baratanje likovnim pojmovima kroz analizu likovnog djela poznatih umjetnika, domaću zadaću (npr. istraživanje o životu i djelu pojedinog umjetnika, opis posjeta izložbi ili muzeju...), i zalaganje).

7.6.1 Povezanost samoprocjene profesionalnih kompetencija utvrđivanja učenikova postignuća i onime što utječe na nastavnikovo praćenje, procjenjivanje, vrednovanje i ocjenjivanje dječjeg likovnog uratka

Kako bismo provjerili povezanost samoprocjene profesionalnih kompetencija utvrđivanja učenikova postignuća s onime što utječe na nastavnikovo praćenje, procjenjivanje, vrednovanje i ocjenjivanje dječjeg likovnog uratka izračunali smo Spearmanovu neparametrijsku korelaciju kao mjeru povezanosti između varijable utvrđivanje učenikova postignuća, pojedinačnih varijabli samoprocjene utvrđivanja učenikova postignuća s onime što utječe na nastavnikovu ocjenu dječjeg likovnog uratka.

Rezultati za sve varijable slijede u Tablici 38.

Rezultati pokazuju da je aktivni pristup usvajanju nastavnog sadržaja značajno povezan s najvećim brojem samoprocjena kompetencija odnosno nije povezan jedino s kompetencijom „Utvrdjivanje učenikova napretka u nastavi likovne kulture stvaranjem mape radova – portfolija (učenički likovni radovi i ostala...)“. Na drugom je mjestu samostalnosti u radu, koji dodatno uz već spomenutu tvrdnju kod aktivnog pristupa nije povezan s procjenom samokompetencije „Sposobnost provjeravanja i razumijevanja likovnih pojmova kod učenika kroz analizu likovno-umjetničkog djela“.

Tablica 38. Pearsonovi koeficijenti korelacija između samoprocjena kompetencija utvrđivanja učenikova postignuća i onoga što utječe na nastavnikovo praćenje, procjenjivanje, vrednovanje i ocjenjivanje dječjeg likovnog uratka.

samoprocjena utvrđivanja učenikova postignuća	utjecaj na nastavnikovo praćenje, procjenjivanje, vrednovanje i ocjenjivanje dječjeg likovnog uratka							
	Ispunjenje zadatka/ realizacija likovnog produkta	Kreativnost /originalnost/likovnost	Emotivni dojam	Urednost	Upotreba likovne tehnike	Aktivan pristup usvajanju nastavnog sadržaja	Estetska kvaliteta rada	Samostalnost u radu
Utvrđivanje učenikova napretka u nastavi likovne kulture stvaranjem mape radova – portfolija (učenički likovni radovi i ostala dokumentacija) u koje mogu imati uvid i drugi stručnjaci (pedagozi i psiholozi)	0,13	0,06	0,05	0,10	0,16*	0,14	0,04	0,13
Sposobnost procjene kreativnog i stvaralačkog izražavanja učenika kroz likovno-izražavanje i stvaranje	-0,01	0,03	0,09	0,07	0,03	0,15*	0,17*	0,30**
Sposobnost provjeravanja i razumijevanja likovnih pojmova kod učenika kroz analizu likovno-umjetničkog djela	0,17**	0,13	0,14	-0,02	0,13	0,18*	0,07	0,09
Kompetencije za praćenje i poticanje postignuća i napretka učenika u nastavi likovne kulture	0,06	0,13	0,18*	0,04	0,16*	0,21**	0,21**	0,20**
Sposobnost procjene ishoda učenja, analize i vrednovanja učeničkih likovnih radova u nastavi likovne kulture	0,03	-0,04	0,20**	0,04	0,17*	0,22**	0,13	0,25**
Utvrđivanje učenikova postignuća	0,10	0,09	0,17*	0,06	0,15	0,24**	0,16	0,27**

LEGENDA:

*- statistički značajna korelacija uz 5% rizika

** - statistički značajna korelacija uz 1% rizika

Utjecaj emotivnog dojma povezan je s procjenom kompetencija: „Kompetencije za praćenje i poticanje postignuća i napretka učenika u nastavi likovne kulture“, „Sposobnost procjene ishoda učenja, analize i vrednovanja učeničkih likovnih radova u nastavi likovne kulture“ i skupnom procjenom „Utvrđivanje učenikova postignuća“.

Utjecaj upotrebe likovne tehnike povezan je s „Utvrđivanjem učenikova napretka u nastavi likovne kulture stvaranjem mape radova – portfolija (učenički likovni radovi i ostala...)“, „Kompetencijom za praćenje i poticanje postignuća i napretka učenika u nastavi likovne kulture“ i „Sposobnošću procjene ishoda učenja, analize i vrednovanja učeničkih likovnih radova u nastavi likovne kulture“.

Utjecaj estetske kvalitete rada pozitivno je povezan s procjenom kompetencija „Sposobnost procjene kreativnog i stvaralačkog izražavanja učenika kroz likovno-izražavanje i stvaranje“ i „Kompetencije za praćenje i poticanje postignuća i napretka učenika u nastavi likovne kulture“, a utjecaj ispunjenja zadatka/realizacije likovnog produkta sa „Sposobnošću provjeravanja i razumijevanja likovnih pojmova kod učenika kroz analizu likovno-umjetničkog djela“.

Utjecaj kreativnosti/originalnosti/likovnosti i urednosti nije pozitivno povezan ni s jednom od kompetencija koje su procjenjivali nastavnici.

7.6.2 Povezanost samoprocjene profesionalnih kompetencija utvrđivanja učenikova postignuća i elemenata koje nastavnik u likovnoj kulturi ocjenjuje

Kako bismo provjerili povezanost samoprocjene profesionalnih kompetencija utvrđivanja učenikova postignuća s elementima koje nastavnik u likovnoj kulturi ocjenjuje, izračunali smo Spearmanovu neparametrijsku korelaciju kao mjeru povezanosti između varijable utvrđivanje učenikova postignuća, pojedinačnih varijabli samoprocjene utvrđivanja učenikova postignuća temeljem onoga što nastavnik u likovnoj kulturi ocjenjuje.

Rezultati za sve varijable slijede u Tablici 39.

Rezultati pokazuju da je ocjenjivanje domaće zadaće (npr. istraživanje o životu i djelu pojedinog umjetnika, opis posjeta izložbi ili muzeju...) značajno povezano sa svim samoprocjenama kompetencija.

Ocjenjivanje poznavanja likovnog jezika i baratanja likovnim pojmovima kroz usmeno ispitivanje te kroz analizu likovnog djela poznatih umjetnika povezani su sa samoprocjenama „Sposobnost procjene kreativnog i stvaralačkog izražavanja učenika kroz likovno-izražavanje i stvaranje“, „Kompetencije za praćenje i poticanje postignuća i napretka učenika u nastavi likovne kulture“, „Sposobnost procjene ishoda učenja, analize i vrednovanja učeničkih likovnih radova u nastavi likovne kulture“ te skupnom samoprocjenom „Utvrđivanje učenikova postignuća“.

Tablica 39. Pearsonovi koeficijenti korelacija između samoprocjena kompetencija utvrđivanja učenikova postignuća i elemenata koje nastavnik u likovnoj kulturi ocjenjuje.

Samoprocjena utvrđivanja učenikova postignuća	Realiziran dječji likovni rad	Poznavanje likovnog jezika i baratanje likovnim pojmovima kroz usmeno ispitivanje	Poznavanje likovnog jezika i baratanje likovnim pojmovima kroz analizu likovnog djela poznatih umjetnika	Domaća zadaća (npr. istraživanje o životu i djelu pojedinog umjetnika, opis posjeta izložbi ili muzeju...)	Zalaganje
Utvrđivanje učenikova napretka u nastavi likovne kulture stvaranjem mape radova – portfolija (učenički likovni radovi i ostala dokumentacija) u koje mogu imati uvid i drugi stručnjaci (pedagozi i psiholozi)	0,13	0,13	0,06	0,18*	0,17*
Sposobnost procjene kreativnog i stvaralačkog izražavanja učenika kroz likovno-izražavanje i stvaranje	0,14	0,15*	0,23**	0,27**	0,20**
Sposobnost provjeravanja i razumijevanja likovnih pojmova kod učenika kroz analizu likovno-umjetničkog djela	0,05	0,08	0,14	0,14**	-0,01
Kompetencije za praćenje i poticanje postignuća i napretka učenika u nastavi likovne kulture	0,12	0,27**	0,20**	0,25**	0,14
Sposobnost procjene ishoda učenja, analize i vrednovanja učeničkih likovnih radova u nastavi likovne kulture	0,19*	0,15*	0,21**	0,24**	0,17*
Utvrđivanje učenikova postignuća	0,18	0,20**	0,23**	0,29**	0,20**

LEGENDA:

*- statistički značajna korelacija uz 5% rizika

** - statistički značajna korelacija uz 1% rizika

Ocjenjivanje zalaganja povezano je sa samoprocjenama „Utvrđivanje učenikova napretka u nastavi likovne kulture stvaranjem mape radova – portfolija (učenički likovni radovi i ostalo...)“, „Sposobnost procjene kreativnog i stvaralačkog izražavanja učenika kroz likovno-izražavanje i stvaranje“, „Sposobnost procjene ishoda učenja, analize i vrednovanja učeničkih likovnih radova u nastavi likovne kulture“ te skupnom samoprocjenom „Utvrđivanje učenikova postignuća“.

Ocjenjivanje realiziranog dječjeg likovnog rada značajno je povezano jedino s procjenom kompetencije „Sposobnost procjene ishoda učenja, analize i vrednovanja učeničkih likovnih radova u nastavi likovne kulture“.

7.7 Dodatna obrada podataka

U posljednjem dijelu poglavlja s rezultatima obradili smo i neke dodatne zanimljive aspekte koji su ispitani anketnim listom iako nisu bili dijelovi istraživačkih problema unutar ove disertacije. To su: rangiranje kompetencija u globalu, ciljevi poučavanja likovne kulture u razrednoj nastavi

globalu, rangiranje ovisno o dobi, stažu i radnom mjestu, ciljevi poučavanja likovne kulture u razrednoj nastavi ovisno o radnom mjestu, metodologija predmetnog kurikulumu koju nastavnici koriste ovisno o dobi, stažu i radnom mjestu, organizacija i vođenje odgojno-obrazovnog procesa likovne kulture ovisno o dobi, stažu i radnom mjestu te utvrđivanje učeničkog postignuća ovisno o dobi, stažu i radnom mjestu učitelja.

7.7.1 Rangiranje kompetencija

Dodatno smo, iako nije bilo dio istraživačkog problema obradili i pitanje rangiranja kompetencija. Nastavnici su dobili zadatak da rangiraju osam kompetencija (*Metodologija izgradnje kurikulumu nastave likovne kulture* (zastupljenost različitih socijalnih oblika rada, nastavnih metoda, didaktičkih sustava i načela s obzirom na sadržaj, ciljeve i ishode nastave likovne kulture), *Organizacija i vođenje odgojno obrazovnog procesa u nastavi likovne kulture*, *Praćenje i procjenjivanje u nastavi likovne kulture*, *Osobna kompetencija* (empatija, uvažavanje učenika, razumijevanje, fleksibilnost, kreativnost), *Refleksivna kompetencija* (analiza tijeka nastavnog sata, ishoda poučavanja, samoprocjenjivanje), *Socijalna kompetencija* (uspostava kvalitetna odnosa s učenicima, roditeljima, kolegama i upravom škole u cilju provođenja nastave likovne kulture), *Razvojna kompetencija* (kontinuirano profesionalno usavršavanje, praćenje novih trendova i istraživanja na području likovne kulture) i *Emocionalna kompetencija* (kvalitetan međuodnos s učenicima i prepoznavanje te pomaganje učenicima da osvijeste svoje emocije, te da ih izraze kroz nastavu likovne kulture) ovisno o njihovu mišljenju koje kompetencije posjeduju više, a koje manje u izvođenju nastave likovne kulture. Kompetencija koja je najrazvijenija dobiva rang jedan, a najmanje razvijena rang osam.

Rezultati su prikazani u Tablici 40.

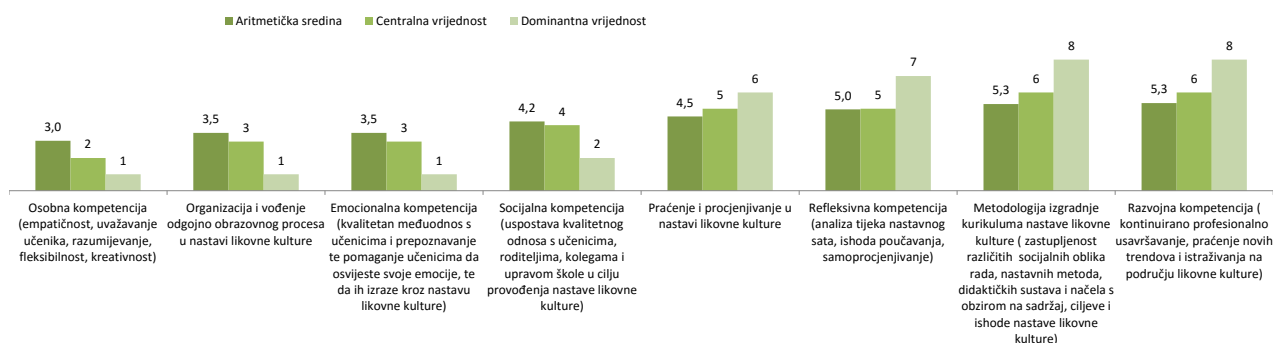
Tablica 40. Rangovi kompetencija.

kompetencije	M	C	D	SD
Metodologija izgradnje kurikuluma nastave likovne kulture (zastupljenost različitih socijalnih oblika rada, nastavnih metoda, didaktičkih sustava i načela s obzirom na sadržaj, ciljeve i ishode nastave likovne kulture)	5,3	6	8	2,36
Organizacija i vođenje odgojno obrazovnog procesa u nastavi likovne kulture	3,5	3	1	2,21
Praćenje i procjenjivanje u nastavi likovne kulture	4,5	5	6	2,23
Osobna kompetencija (empatičnost, uvažavanje učenika, razumijevanje, fleksibilnost, kreativnost)	3,0	2	1	2,30
Refleksivna kompetencija (analiza tijeka nastavnog sata, ishoda poučavanja, samoprocjenjivanje)	5,0	5	7	2,08
Socijalna kompetencija (uspostava kvalitetnog odnosa s učenicima, roditeljima, kolegama i upravom škole u cilju provođenja nastave likovne kulture)	4,2	4	2	2,28
Razvojna kompetencija (kontinuirano profesionalno usavršavanje, praćenje novih trendova i istraživanja na području likovne kulture)	5,3	6	8	2,28
Emocionalna kompetencija (kvalitetan međuodnos s učenicima i prepoznavanje te pomaganje učenicima da osvijeste svoje emocije, te da ih izraze kroz nastavu likovne kulture)	3,5	3	1	2,34

LEGENDA:

M – aritmetička sredina
 C – centralna vrijednost
 D – dominantna vrijednost
 SD – standardna devijacija

Rezultati u Tablici 40. pokazuju da je najrazvijenija kompetencija s najnižim rangom osobna kompetencija, slijede organizacija i vođenje te emocionalna kompetencija. Na četvrtom je mjestu socijalna kompetencija, a na petom praćenje i procjenjivanje. Šesto mjesto zauzima refleksivna kompetencija dok nastavnici procjenjuju metodologiju izgradnje predmetnog kurikulumu i razvojnu kompetenciju kao svoje najmanje razvijene kompetencije. Rezultati su također prikazani i na grafičkom prikazu.



Slika 22. Aritmetičke sredine, centralne i dominantne vrijednosti rangiranja važnosti kompetencija učitelja.

7.7.2 Ciljevi poučavanja likovne kulture u razrednoj i predmetnoj nastavi

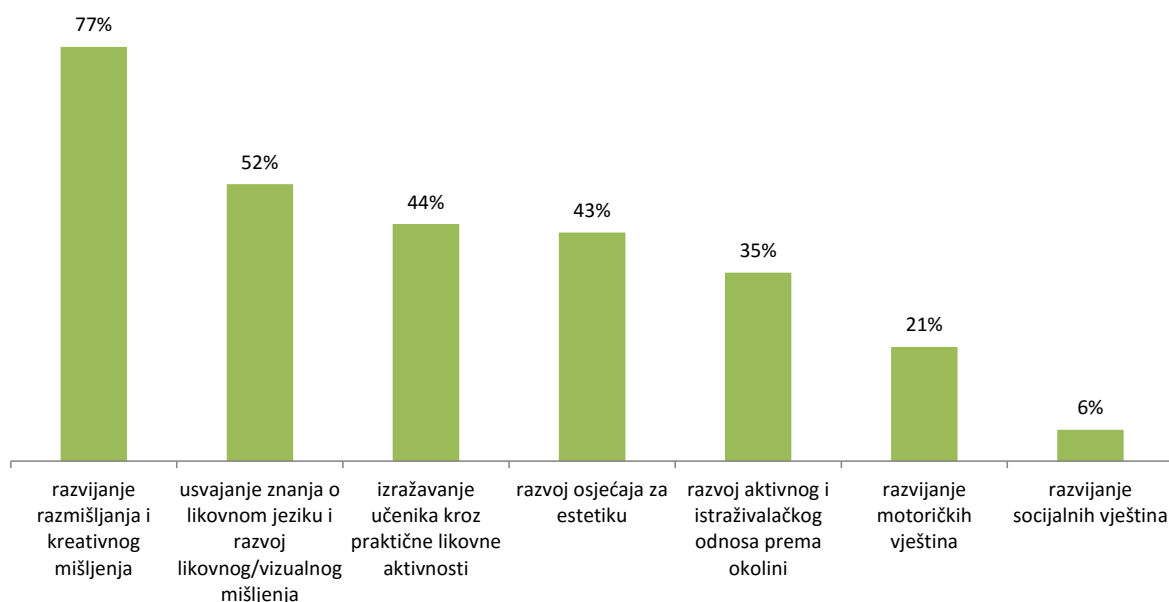
Zanimalo nas je i što nastavnici misle koji su ciljevi u poučavanju likovne kulture. Na pitanju koji su po njihovu mišljenju najvažniji ciljevi poučavanja likovne kulture u razrednoj nastavi (razvijanje razmišljanja i kreativnog mišljenja, izražavanje učenika kroz praktične likovne aktivnosti, usvajanje znanja o likovnom jeziku i razvoj likovnog/vizualnog mišljenja, razvijanje motoričkih vještina, razvijanje socijalnih vještina, razvoj osjećaja za estetiku i razvoj aktivnog i istraživačkog odnosa prema okolini) mogli su zaokružiti do tri odgovora.

Rezultati su prikazani u Tablici 41.

Tablica 41. Postoci odabranih ciljeva.

CILJEVI	%
Razvijanje razmišljanja i kreativnog mišljenja	77
Izražavanje učenika kroz praktične likovne aktivnosti	44
Usvajanje znanja o likovnom jeziku i razvoj likovnog/vizualnog mišljenja	52
Razvijanje motoričkih vještina	21
Razvijanje socijalnih vještina	6
Razvoj osjećaja za estetiku	43
Razvoj aktivnog i istraživačkog odnosa prema okolini	35

Prema rezultatima u Tablici 41. kao najvažniji cilj u poučavanju likovne kulture prema ispitanicima izdvaja se razvijanje razmišljanja i kreativnog mišljenja (77% ispitanika ga odabire). Polovica ispitanika kao jedan od tri najvažnija cilja vidi usvajanje znanja o likovnom jeziku i razvoj likovnog/vizualnog mišljenja. Slijede izražavanje učenika kroz praktične likovne aktivnosti i razvoj osjećaja za estetiku koje odabire nešto manje od pola nastavnika. Kao jedan od tri najvažnija cilja trećina nastavnika vidi razvoj aktivnog i istraživačkog odnosa prema okolini, a petina razvijanje motoričkih vještina. I na kraju razvijanje socijalnih vještina kao jedan od tri osnovna cilja u poučavanju likovne kulture odabire svega 6% učitelja. Isto je prikazano i na grafu koji slijedi.



Slika 23. Važnost pojedinih ciljeva poučavanja likovne kulture u razrednoj nastavi.

7.7.3 Rangiranje kompetencija ovisno o radnom mjestu učitelja

Temeljem rezultata Tablici 18. ustanovili smo da se rangirane kompetencije ne distribuiraju po normalnoj raspodjeli te smo stoga u danjoj obradi vezanoj uz rangiranje kompetencija koristili neparametrijsku statistiku.

Rezultati u Tablici 42. donose podatke o testiranju razlike u rangiranju kompetencija ovisno o radnom mjestu učitelja.

Rezultati u Tablici 42. pokazuju statistički značajnu razliku u rangiranju ovisno o radnom mjestu učitelja jedino za emocionalnu kompetenciju ($Z=-2,41$; $p<0,05$).

Tablica 42. Rezultati Mann Whitney U testa za razlike u rangiranju kompetencija ovisno o radnom mjestu učitelja.

VARIJABLA	Z	p
Metodologija izgradnje kurikuluma nastave likovne kulture (zastupljenost različitih socijalnih oblika rada, nastavnih metoda, didaktičkih sustava i načela s obzirom na sadržaj, ciljeve i ishode nastave likovne kulture)	-0,54	0,59
Organizacija i vođenje odgojno obrazovnog procesa u nastavi likovne kulture	-1,33	0,18
Praćenje i procjenjivanje u nastavi likovne kulture	-0,34	0,74
Osobna kompetencija (empatičnost, uvažavanje učenika, razumijevanje, fleksibilnost, kreativnost)	-0,75	0,45
Refleksivna kompetencija (analiza tijeka nastavnog sata, ishoda poučavanja, samoprocjenjivanje)	-0,51	0,61
Socijalna kompetencija (uspostava kvalitetnog odnosa s učenicima, roditeljima, kolegama i upravom škole u cilju provođenja nastave likovne kulture)	-1,40	0,16
Razvojna kompetencija (kontinuirano profesionalno usavršavanje, praćenje novih trendova i istraživanja na području likovne kulture)	-1,16	0,25
Emocionalna kompetencija (kvalitetan međudnos s učenicima i prepoznavanje te pomaganje učenicima da osvijeste svoje emocije te da ih izraze kroz nastavu likovne kulture)	-2,41*	0,02

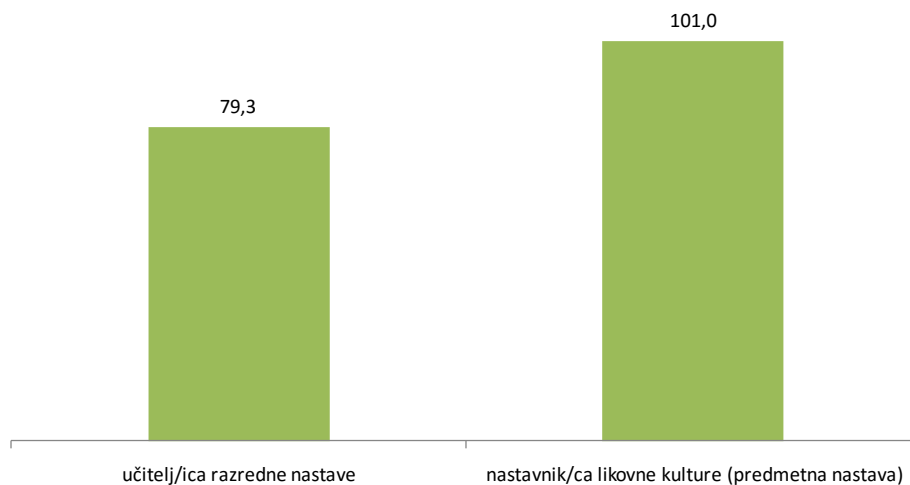
LEGENDA:

Z - vrijednost Mann Whitney U za testiranje razlike između dvije nezavisne skupine ispitanika

p - vjerojatnost pogreške

* - statistički značajna razlika uz 5% rizika

Pregledom srednjih rangova uočavamo da su oni viši kod nastavnika likovne kulture u odnosu na učitelje razredne nastave. Kako se ovdje radi o rangiranju, odnosno niži rang znači da je kompetencija važnija, zaključujemo da je emocionalna kompetencija važnija nastavnicima likovne kulture nego učiteljima razredne nastave. Ovo je prikazano i na Slici 24.



Slika 24. Srednji rangovi u rezultatima rangiranja emocionalne kompetencije ovisno o radnom mjestu učitelja.

7.7.4 Rangiranje kompetencija ovisno o dobi i stažu ispitanika

Nadalje smo željeli provjeriti ima li razlike u rangiranju kompetencija ovisno o dobi i stažu učitelja razredne nastave i nastavnika likovne kulture što je prikazano u Tablicama 43. i 44.

Tablica 43. Spearmanovi koeficijenti korelacija između rangiranja kompetencija i dobi učitelja.

VARIJABLA	r (dob)	p
Metodologija izgradnje kurikuluma nastave likovne kulture (zastupljenost različitih socijalnih oblika rada, nastavnih metoda, didaktičkih sustava i načela s obzirom na sadržaj, ciljeve i ishode nastave likovne kulture)	-0,04	0,63
Organizacija i vođenje odgojno obrazovnog procesa u nastavi likovne kulture	0,06	0,44
Praćenje i procjenjivanje u nastavi likovne kulture	-0,06	0,44
Osobna kompetencija (empatičnost, uvažavanje učenika, razumijevanje, fleksibilnost, kreativnost)	0,03	0,69
Refleksivna kompetencija (analiza tijeka nastavnog sata, ishoda poučavanja, samoprocjenjivanje)	0,00	0,96
Socijalna kompetencija (uspostava kvalitetnog odnosa s učenicima, roditeljima, kolegama i upravom škole u cilju provođenja nastave likovne kulture)	-0,02	0,74
Razvojna kompetencija (kontinuirano profesionalno usavršavanje, praćenje novih trendova i istraživanja na području likovne kulture)	-0,08	0,30
Emocionalna kompetencija (kvalitetan međuodnos s učenicima i prepoznavanje te pomaganje učenicima da osvijeste svoje emocije te da ih izraze kroz nastavu likovne kulture)	0,01	0,89

LEGENDA:

r(dob) –Spearmanov koeficijent korelacije sa dobi učitelja

p - vjerojatnost pogreške

Tablica 44. Spearmanovi koeficijenti korelacija između rangiranja kompetencija i staža učitelja.

VARIJABLA	r (staž)	p
Metodologija izgradnje kurikuluma nastave likovne kulture (zastupljenost različitih socijalnih oblika rada, nastavnih metoda, didaktičkih sustava i načela s obzirom na sadržaj, ciljeve i ishode nastave likovne kulture)	-0,06	0,42
Organizacija i vođenje odgojno obrazovnog procesa u nastavi likovne kulture	0,02	0,82
Praćenje i procjenjivanje u nastavi likovne kulture	-0,05	0,49
Osobna kompetencija (empatičnost, uvažavanje učenika, razumijevanje, fleksibilnost, kreativnost)	0,01	0,89
Refleksivna kompetencija (analiza tijeka nastavnog sata, ishoda poučavanja, samoprocjenjivanje)	-0,02	0,76
Socijalna kompetencija (uspostava kvalitetna odnosa s učenicima, roditeljima, kolegama i upravom škole u cilju provođenja nastave likovne kulture)	-0,07	0,36
Razvojna kompetencija (kontinuirano profesionalno usavršavanje, praćenje novih trendova i istraživanja na području likovne kulture)	-0,09	0,20
Emocionalna kompetencija (kvalitetan međuodnos s učenicima i prepoznavanje te pomaganje učenicima da osvijeste svoje emocije, te da ih izraze kroz nastavu likovne kulture)	-0,02	0,79

LEGENDA:

r(staž) –Spearmanov koeficijent korelacije sa dobi učitelja

p - vjerojatnost pogreške

Rezultati u Tablicama 43. i 44. pokazuju da nema statistički značajnih korelacija u rangiranju kompetencija ovisno o dobi i stažu ispitanika.

7.7.5 Ciljevi poučavanja u nastavi likovne kulture ovisno o radnom mjestu ispitanika

Kako bismo provjerili postoji li razlika u odabiranju ciljeva poučavanja u nastavi likovne kulture kod najvažnijih ovisno o radnom mjestu ispitanika proveli smo hi kvadrat test, a rezultati u Tablici 45. pokazuju da nema razlike u odabiranju ciljeva kao relevantnih ovisno o radnom mjestu ispitanika.

Tablica 45. Rezultati χ^2 testa za razlike u odabiranju ciljeva poučavanja u nastavi likovne kulture kao najvažnijih ovisno o radnom mjestu ispitanika.

VARIJABLA	χ^2	p
razvijanje razmišljanja i kreativnog mišljenja	1,94	0,16
izražavanje učenika kroz praktične likovne aktivnosti	1,45	0,23
usvajanje znanja o likovnom jeziku i razvoj likovnog/vizualnog mišljenja	1,13	0,29
razvijanje motoričkih vještina	0,00	0,99
razvijanje socijalnih vještina	1,05	0,31
razvoj osjećaja za estetiku	3,12	0,21
razvoj aktivnog i istraživačkog odnosa prema okolini	4,36	0,11

LEGENDA:

χ^2 - vrijednost hi kvadrat testa za testiranje razlike u frekvencijama

p - vjerojatnost pogreške

7.7.6 Metodologija izgradnje predmetnog kurikuluma likovne kulture ovisno o radnom mjestu ispitanika

Nadalje smo željeli provjeriti ima li razlike u korištenim strategijama samovrednovanja rada ispitanika, nastavnim metodama, nastavnim sredstvima te socijalnim oblicima rada pri poučavanju ispitanika (učitelja razredne nastave i nastavnika likovne kulture), ovisno o radnom mjestu (razredna ili predmetna nastava) te je u tu svrhu primijenjen Mann Whitney U test, a dobiveni rezultati prikazani u Tablicama 46., 47., 48. i 49.

Tablica 46. Rezultati Mann Whitney U testa za razlike u korištenju strategija samovrednovanja ispitanika ovisno o radnom mjestu ispitanika.

Nastavna strategija	Z	p
Pisanje zabilješki/dnevnika	-1,66	0,10
Izrada mapa/portfolija	-0,16	0,88
Stvaranje arhive likovnih radova učenika	-0,45	0,65
Organizirani susreti/kritički razgovori s kolegama i stručnim suradnicima	-3,84**	0,00
Provođenje istraživačkih projekata u nastavi/akcijsko, kvalitativno istraživanje)	-4,04**	0,00
Praćenje stručne literature	-4,01**	0,00
Ispunjavanje anketnih listića koje ispunjavaju učenici o zadovoljstvu nastavom	-1,67	0,09

LEGENDA:

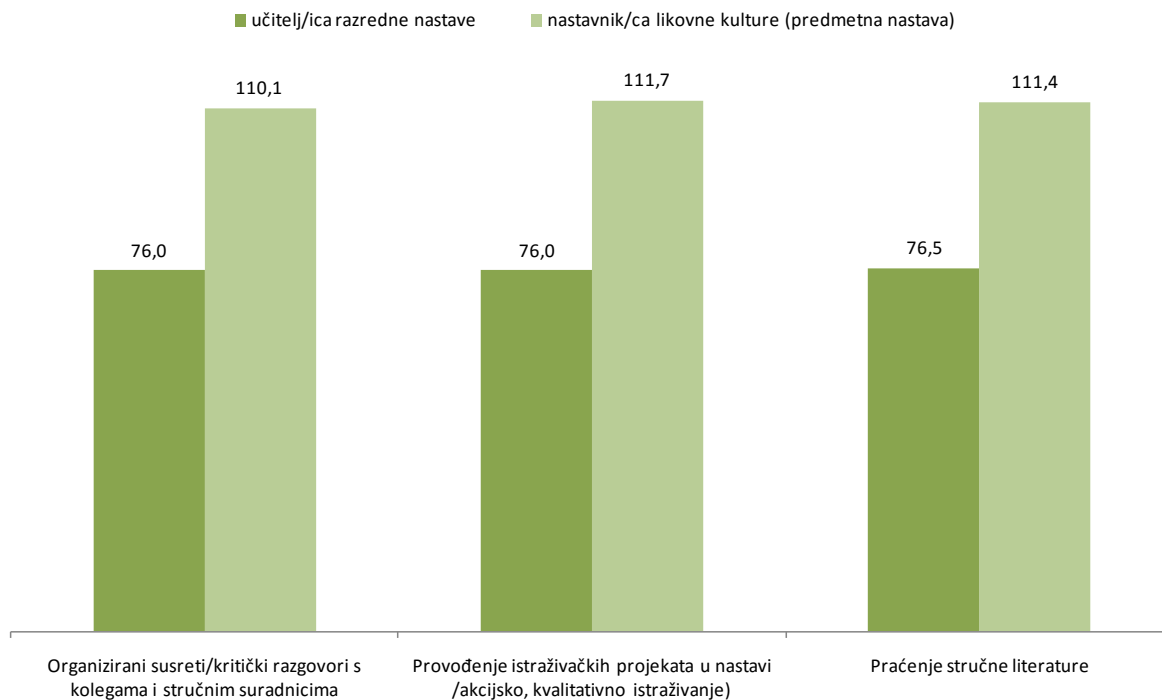
Z - vrijednost Mann Whitney U za testiranje razlike između dvije nezavisne skupine ispitanika

p - vjerojatnost pogreške

* - statistički značajna razlika uz 5% rizika

** - statistički značajna razlika uz 1% rizika

Rezultati u Tablici 46. pokazuju statistički značajnu razliku u korištenim strategijama samovrednovanja svog rada ispitanika ovisno o radnom mjestu ispitanika za sljedeće strategije samovrednovanja: organizirani susreti/kritički razgovori s kolegama i stručnim suradnicima, provođenje istraživačkih projekata u nastavi/akcijsko, kvalitativno istraživanje) i praćenje stručne literature. Sve navedene strategije samovrednovanja svog rada u nastavi likovne kulture više koriste nastavnici/ce likovne kulture (predmetna nastava) u odnosu na učitelj/ice razredne nastave. Ovo je prikazano i na Slici 25.



Slika 25. Srednji rangovi u korištenju strategija samovrednovanja ispitanika ovisno o radnom mjestu ispitanika.

Rezultati u Tablici 47. pokazuju statistički značajnu razliku u korištenim nastavnim metodama ovisno o radnom mjestu ispitanika za sljedeće metode: metoda demonstracije, metoda rješavanja problema, metoda širenja i elaboriranja likovnog senzibiliteta (osjetljivost na likovne elemente i njihove odnose), metoda čitanja i rada s tekstom (udžbenik...), metoda iskustvenog učenja, metoda kompleksnosti (ispreplitanje različitih poticaja i postupaka, ovisno o situaciji) i analitičko promatranje. Sve navedene metode osim metode demonstracije više koriste nastavnici/ce likovne kulture (predmetna nastava) u odnosu na učitelj/ice razredne nastave. Ovo je prikazano i na Slici 26.

Tablica 47. Rezultati Mann Whitney U testa za razlike u korištenju nastavnih metoda ovisno o radnom mjestu ispitanika.

Nastavna metoda	Z	p
metoda usmenog izlaganja/objašnjavanja likovnih pojmova	-0,19	0,85
metoda razgovora	-0,19	0,85
metoda demonstracije	-2,39*	0,02
metoda upotrebe medija (vizualnih, auditivnih, taktilnih)	-0,38	0,70
metoda samostalnog rada i usvajanja likovnih tehnika	-1,08	0,28
metoda estetske komunikacije (razgovor/analiza umjetničkih djela i učeničkih likovnih radova)	-1,08	0,28
metoda rješavanja problema	-2,82**	0,00
metoda širenja i elaboriranja likovnog senzibiliteta (osjetljivost na likovne elemente i njihove odnose)	-4,31**	0,00
metoda čitanja i rada s tekstom (udžbenik...)	-3,33**	0,00
metoda iskustvenog učenja	-2,68**	0,01
metoda kompleksnosti (ispreplitanje različitih poticaja i postupaka, ovisno o situaciji)	-2,49**	0,01
metoda autonomnih likovnih postupaka (mogućnost prikaza učeničkih individualnih likovnih rješenja)	-1,59	0,11
metoda povezivanja likovnih sadržaja s kontekstom (životno okruženje)	-0,16	0,87
analitičko promatranje	-2,40*	0,02
likovni scenarij	-1,16	0,25

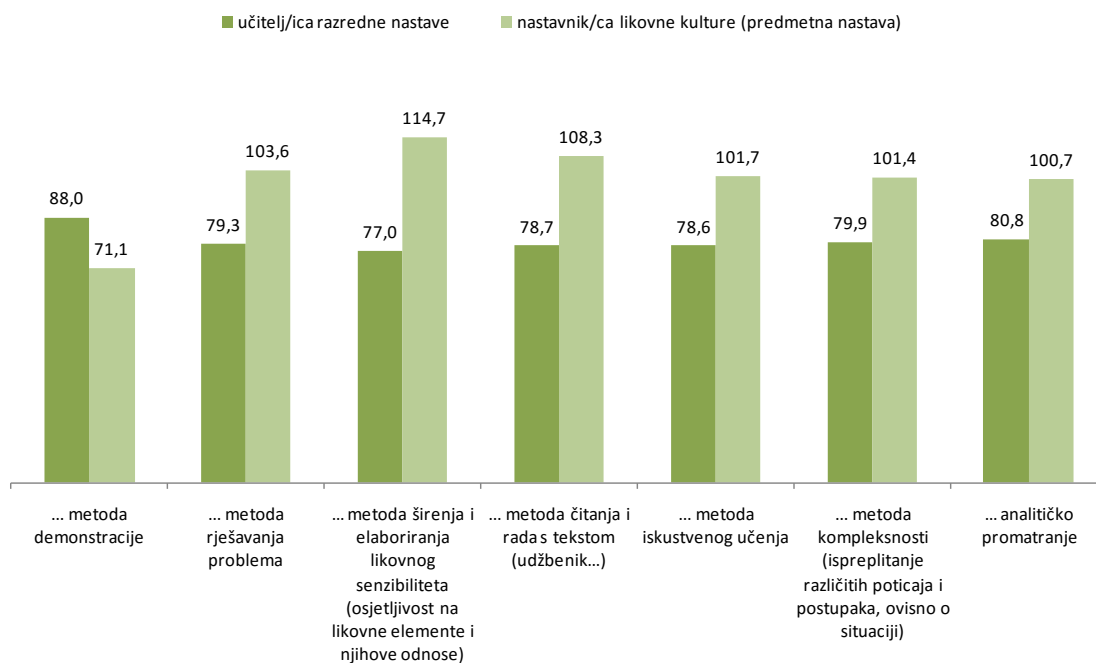
LEGENDA:

Z - vrijednost Mann Whitney U za testiranje razlike između dvije nezavisne skupine ispitanika

p - vjerojatnost pogreške

* - statistički značajna razlika uz 5% rizika

** - statistički značajna razlika uz 1% rizika



Slika 26. Srednji rangovi u korištenju nastavnih metoda ovisno o radnom mjestu ispitanika.

Rezultati u Tablici 48. pokazuju statistički značajnu razliku u korištenim nastavnim sredstvima ovisno o radnom mjestu ispitanika za slijedeća nastavna sredstva: okusni mediji, fotografije i tekst iz udžbenika i reprodukcije umjetničkih djela. Fotografije i tekst iz udžbenika i reprodukcije umjetničkih djela više koriste nastavnici/ce likovne kulture (predmetna nastava) u odnosu na učitelj/ice razredne nastave, a okusne medije više koriste učitelj/ice razredne nastave.

Ovo je prikazano i na Slici 27.

Tablica 48. Rezultati Mann Whitney U testa za razlike u korištenju nastavnih sredstava ovisno o radnom mjestu ispitanika.

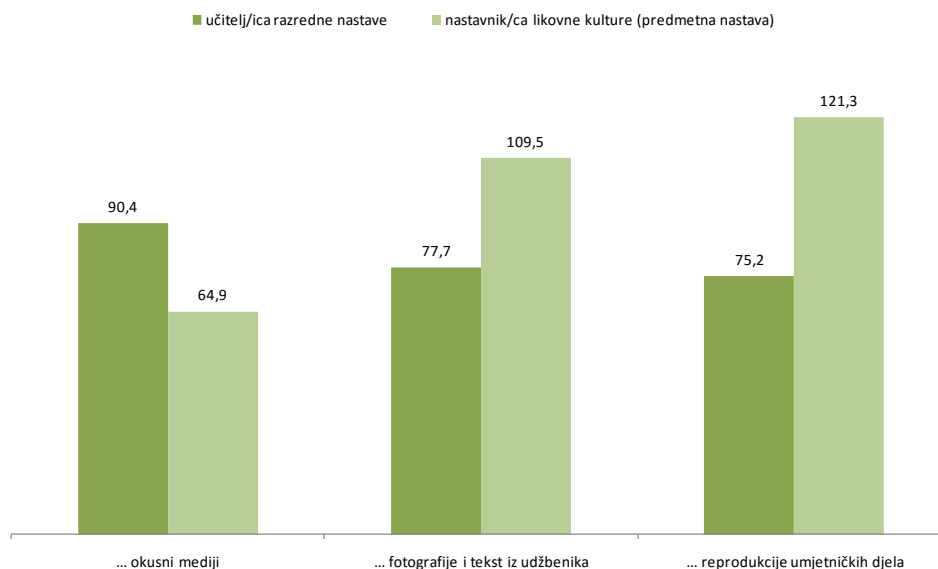
Nastavno sredstvo	Z	p
multimediji (CD, TV, PC, ...)	-1,58	0,11
audio mediji	-0,19	0,85
taktilni mediji	-1,52	0,13
olfaktivni mediji	-0,99	0,32
okusni mediji	-2,89**	0,00
didaktički neoblikovani materijal	-1,33	0,18
fotografije i tekst iz udžbenika	-3,69**	0,00
reprodukcije umjetničkih djela	-5,54**	0,00
izvorna umjetnička djela	-0,17	0,87
sredstva koja ste sami napravili	-0,37	0,71

LEGENDA:

Z - vrijednost Mann Whitney U za testiranje razlike između dvije nezavisne skupine ispitanika

p - vjerojatnost pogreške

** - statistički značajna razlika uz 1% rizika



Slika 27. Srednji rangovi u korištenju nastavnih sredstava ovisno o radnom mjestu učitelja.

Rezultati u Tablici 49. pokazuju na nema statistički značajnih razlika u korištenim socijalnim oblicima rada ovisno o radnom mjestu ispitanika.

Tablica 49. Rezultati Mann Whitney U testa za razlike u korištenju socijalnih oblika rada ovisno o radnom mjestu ispitanika.

socijalni oblik rada	Z	p
Frontalni oblik rada	-0,60	0,55
Individualni	-0,19	0,85
Rad u parovima	-0,93	0,35
Rad u skupinama	-0,53	0,60
Timski rad	-0,89	0,37

LEGENDA:

Z - vrijednost Mann Whitney U za testiranje razlike između dvije nezavisne skupine ispitanika

p - vjerojatnost pogreške

7.7.7 Metodologija izgradnje predmetnog kurikuluma ispitanika ovisno o stažu i dobi

U ovom smo dijelu željeli provjeriti postoji li povezanost korištenja strategija samovrednovanja ispitanika, nastavnih metoda, korištenih nastavnih sredstava te korištenih socijalnih oblika rada pri poučavanju učitelja razredne nastave i nastavnika likovne kulture s obzirom na dob i radni staž

ispitanika. Neparometrijski koeficijent korelacije pokazuje da uglavnom nema statistički značajnih povezanosti među navedenim varijablama, a one koje postoje su vrlo male. Rezultati su prikazani u Tablicama 50-57.

Tablica 50. Spearmanov koeficijent korelacije između korištenja strategija samovrednovanja svog rada i dobi ispitanika.

Strategije samoprocjene vlastitog rada ispitanika	r (dob)	p
Pisanje zabilješki/dnevnika	0,10	0,16
Izrada mapa/portfolija	-0,02	0,78
Stvaranje arhive likovnih radova učenika	0,00	0,97
Organizirani susreti/kritički razgovori s kolegama i stručnim suradnicima	0,16*	0,03
Provođenje istraživačkih projekata u nastavi/akcijsko, kvalitativno istraživanje)	0,14*	0,05
Praćenje stručne literature	0,26**	0,00
Ispunjavanje anketnih listića od strane učenika o zadovoljstvu učenika nastavom	0,24**	0,00

LEGENDA:

r(dob) –Spearmanov koeficijent korelacije sa dobi učitelja

p - vjerojatnost pogreške

* - korelacija značajna uz 5% rizika

** - korelacija značajna uz 1% rizika

Rezultati u Tablici 50. pokazuju da postoje vrlo male, no statistički značajne pozitivne povezanosti između dobi te korištenja: organiziranih susreta/kritičkih razgovora s kolegama i stručnim suradnicima ($r=0,16$; $p<0,05$), provođenja istraživačkih projekata u nastavi/akcijsko, kvalitativno istraživanje) ($r=0,14$; $p<0,05$), praćenja stručne literature ($r=0,26$; $p<0,01$) te ispunjavanja anketnih listića od strane učenika o zadovoljstvu učenika nastavom ($r=0,24$; $p<0,01$). Iako su korelacije male kod sve četiri korištene strategije samovrednovanja ispitanika postoji porast korištenja s porastom dobi učitelja.

Rezultati u Tablici 51. pokazuju da postoje vrlo male no statistički značajne pozitivne povezanosti između staža te: praćenja stručne literature ($r=0,22$; $p<0,01$) i anketnih listića koje ispunjavaju učenici o zadovoljstvu nastavom ($r=0,26$; $p<0,01$). Iako su korelacije male kod obje korištene strategije samovrednovanja rada ispitanika postoji porast korištenja s porastom staža ispitanika.

Tablica 51. Spearmanov koeficijent korelacije između korištenja strategija samovrednovanja i staža ispitanika.

Strategija samoprocjene vlastitog rada ispitanika u nastavi likovne kulture	r (dob)	p
Pisanje zabilješki/dnevnika	0,11	0,14
Izrada mapa/portfolija	-0,02	0,78
Stvaranje arhive likovnih radova učenika	-0,02	0,77
Organizirani susreti/kritički razgovori s kolegama i stručnim suradnicima	0,14	0,07
Provođenje istraživačkih projekata u nastavi/akcijsko, kvalitativno istraživanje)	0,14	0,06
Praćenje stručne literature	0,22**	0,00
Ispunjavanje anketnih listića od strane učenika o zadovoljstvu učenika nastavom	0,26**	0,00

LEGENDA:

r(staž) –Spearmanov koeficijent korelacije sa stažem učitelja

p - vjerojatnost pogreške

* - korelacija značajna uz 5% rizika

** - korelacija značajna uz 1% rizika

Tablica 52. Spearmanov koeficijent korelacije između korištenja nastavnih metoda i dobi ispitanika.

nastavne metode	r (dob)	p
metoda usmenog izlaganja/objašnjavanja likovnih pojmova	-0,02	0,75
metoda razgovora	-0,07	0,37
metoda demonstracije	0,09	0,23
metoda upotrebe medija (vizualnih, auditivnih, taktilnih)	-0,06	0,39
metoda samostalnog rada i usvajanja likovnih tehnika	0,14	0,06
metoda estetske komunikacije (razgovor/analiza umjetničkih djela i učeničkih likovnih radova)	-0,02	0,79
metoda rješavanja problema	0,17*	0,02
metoda širenja i elaboriranja likovnog senzibiliteta (osjetljivost na likovne elemente i njihove odnose)	0,15*	0,03
metoda čitanja i rada s tekstem (udžbenik...)	0,13	0,08
metoda iskustvenog učenja	0,14	0,06
metoda kompleksnosti (ispreplitanje različitih poticaja i postupaka, ovisno o situaciji)	0,16*	0,03
metoda autonomnih likovnih postupaka (mogućnost prikaza učeničkih individualnih likovnih rješenja)	0,11	0,15
metoda povezivanja likovnih sadržaja s kontekstom (životno okruženje)	0,11	0,14
analitičko promatranje	0,07	0,35
likovni scenarij	0,06	0,44

LEGENDA:

r(dob) –Spearmanov koeficijent korelacije sa dobi učitelja

p - vjerojatnost pogreške

* - korelacija značajna uz 5% rizika

Rezultati u Tablici 52. pokazuju da postoje vrlo male, no statistički značajne pozitivne povezanosti između dobi te korištenja: metode rješavanja problema ($r=0,17$; $p<0,05$), metode širenja i elaboriranja likovnog senzibiliteta (osjetljivost na likovne elemente i njihove odnose) ($r=0,15$; $p<0,05$) te metode kompleksnosti (ispreplitanje različitih poticaja i postupaka, ovisno o situaciji) ($r=0,16$; $p<0,05$). Iako su korelacije male kod sve tri korištene metode postoji porast korištenja s porastom dobi ispitanika.

Tablica 53. Spearmanov koeficijent korelacije između korištenja nastavnih metoda i staža ispitanika.

nastavne metode	r (staž)	p
metoda usmenog izlaganja/objašnjavanja likovnih pojmova	-0,03	0,66
metoda razgovora	-0,07	0,34
metoda demonstracije	0,08	0,25
metoda upotrebe medija (vizualnih, auditivnih, taktilnih)	-0,07	0,36
metoda samostalnog rada i usvajanja likovnih tehnika	0,15*	0,04
metoda estetske komunikacije (razgovor/analiza umjetničkih djela i učeničkih likovnih radova)	-0,02	0,78
metoda rješavanja problema	0,17*	0,02
metoda širenja i elaboriranja likovnog senzibiliteta (osjetljivost na likovne elemente i njihove odnose)	0,12	0,11
metoda čitanja i rada s tekstem (udžbenik...)	0,14	0,06
metoda iskustvenog učenja	0,13	0,08
metoda kompleksnosti (ispreplitanje različitih poticaja i postupaka, ovisno o situaciji)	0,16*	0,03
metoda autonomnih likovnih postupaka (mogućnost prikaza učeničkih individualnih likovnih rješenja)	0,08	0,27
metoda povezivanja likovnih sadržaja s kontekstom (životno okruženje)	0,07	0,34
analitičko promatranje	0,02	0,78
likovni scenarij	0,06	0,42

LEGENDA:

r(staž) –Spearmanov koeficijent korelacije sa stažem učitelja

p - vjerojatnost pogreške

* - korelacija značajna uz 5% rizika

Rezultati u Tablici 53. pokazuju da postoje vrlo male, no statistički značajne pozitivne povezanosti između staža te korištenja: metoda samostalnog rada i usvajanja ($r=0,15$; $p<0,05$) likovnih tehnika metode rješavanja problema ($r=0,17$; $p<0,05$), te metode kompleksnosti (ispreplitanje različitih poticaja i postupaka, ovisno o situaciji) ($r=0,16$; $p<0,05$). Iako su korelacije male kod sve tri korištene metode, postoji porast korištenja s porastom staža učitelja razredne nastave i nastavnika likovne kulture.

Tablica 54. Spearmanov koeficijent korelacije između korištenja nastavnih sredstava i dobi ispitanika.

nastavno sredstvo	r (dob)	p
-------------------	---------	---

multimediji (CD, TV, PC, ...)	-0,15	0,05
audio mediji	0,03	0,71
taktilni mediji	0,05	0,50
olfaktivni mediji	0,07	0,32
okusni mediji	0,18**	0,01
didaktički neoblikovani materijal	0,08	0,26
fotografije i tekst iz udžbenika	0,00	0,97
reprodukcije umjetničkih djela	-0,09	0,23
izvorna umjetnička djela	0,27**	0,00
sredstva koja ste sami napravili	0,09	0,24

LEGENDA:

r(dob) –Spearmanov koeficijent korelacije sa dobi učitelja

p - vjerojatnost pogreške

** - korelacija značajna uz 1% rizika

Rezultati u Tablici 54. pokazuju da postoji vrlo mala, no statistički značajna pozitivna povezanost između dobi te korištenja okusnih medija ($r=0,18$; $p<0,01$) i nešto veće između dobi te korištenja izvornih umjetničkih djela ($r=0,27$; $p<0,01$). Kod oba korištena sredstva postoji porast korištenja s porastom dobi učitelja razredne nastave i nastavnika likovne kulture.

Tablica 55. Spearmanov koeficijent korelacije između korištenja nastavnih sredstava i staža ispitanika.

Nastavno sredstvo	r (staž)	p
multimediji (CD, TV, PC, ...)	-0,12	0,11
audio mediji	0,10	0,19
taktilni mediji	0,05	0,47
olfaktivni mediji	0,11	0,14
okusni mediji	0,22**	0,00
didaktički neoblikovani materijal	0,11	0,12
fotografije i tekst iz udžbenika	-0,01	0,86
reprodukcije umjetničkih djela	-0,13	0,09
izvorna umjetnička djela	0,26**	0,00
sredstva koja ste sami napravili	0,08	0,27

LEGENDA:

r(staž) –Spearmanov koeficijent korelacije sa stažem učitelja

p - vjerojatnost pogreške

** - korelacija značajna uz 1% rizika

Rezultati u Tablici 55 pokazuju da postoji mala, no statistički značajna pozitivna povezanost između staža te korištenja okusnih medija ($r=0,22$; $p<0,01$) i nešto veće između staža te korištenja

izvornih umjetničkih djela ($r=0,26$; $p<0,01$). Kod oba korištena sredstva postoji porast korištenja s porastom staža ispitanika.

Tablica 56. Spearmanov koeficijent korelacije između korištenja socijalnih oblika rada i dobi ispitanika.

Socijalni oblik rada	r (dob)	p
Frontalni oblik rada	0,04	0,58
Individualni	0,11	0,12
Rad u parovima	0,05	0,53
Rad u skupinama	-0,04	0,60
Timski rad	0,10	0,19

LEGENDA:

r(dob) –Spearmanov koeficijent korelacije sa dobi učitelja

p - vjerojatnost pogreške

Rezultati u Tablici 56. pokazuju da nema statistički značajne razlike između korištenja socijalnih oblika rada i dobi ispitanika.

Tablica 57. Spearmanov koeficijent korelacije između korištenja socijalnih oblika rada i staža ispitanika.

Socijalni oblik rada	r (staž)	p
Frontalni oblik rada	-0,01	0,88
Individualni	0,06	0,40
Rad u parovima	0,07	0,37
Rad u skupinama	0,00	0,99
Timski rad	0,09	0,25

LEGENDA:

r(staž) –Spearmanov koeficijent korelacije sa staž učitelja

p - vjerojatnost pogreške

Rezultati u Tablici 57. pokazuju da nema statistički značajne razlike između korištenja socijalnih oblika rada i staž ispitanika.

7.7.8 Organizacija i vođenje odgojno-obrazovnog procesa ovisno o radnom mjestu ispitanika

Nadalje trebalo je provjeriti ima li razlike u organizaciji i vođenju odgojno-obrazovnog procesa ovisno o radnom mjestu ispitanika te je u tu svrhu primijenjen Mann Whitney U test, a dobiveni rezultati su prikazani u Tablici 58.

Tablica 58. Rezultati Mann Whitney U testa za razlike u organizaciji i vođenju odgojno-obrazovnog procesa ovisno o radnom mjestu ispitanika.

Organizacija i vođenje odgojno-obrazovnog procesa	Z	p
Nastava u učionici (jedan sat tjedno)	-6,70**	0,00
Nastava u učionici (blok-sat svaka dva tjedna)	-7,32**	0,00
Izvanučionička nastava (odlazak na izložbe u galerije, muzeje ili druge izložbene prostore...)	-2,33*	0,02
Projektna nastava likovne kulture	-2,73**	0,01
Izvanastavne aktivnosti vezane uz likovno-umjetničko područje (izrada lutaka, scenografije, kostima, likovno oblikovanje slikovnice, stripa...)	-1,84	0,07

LEGENDA:

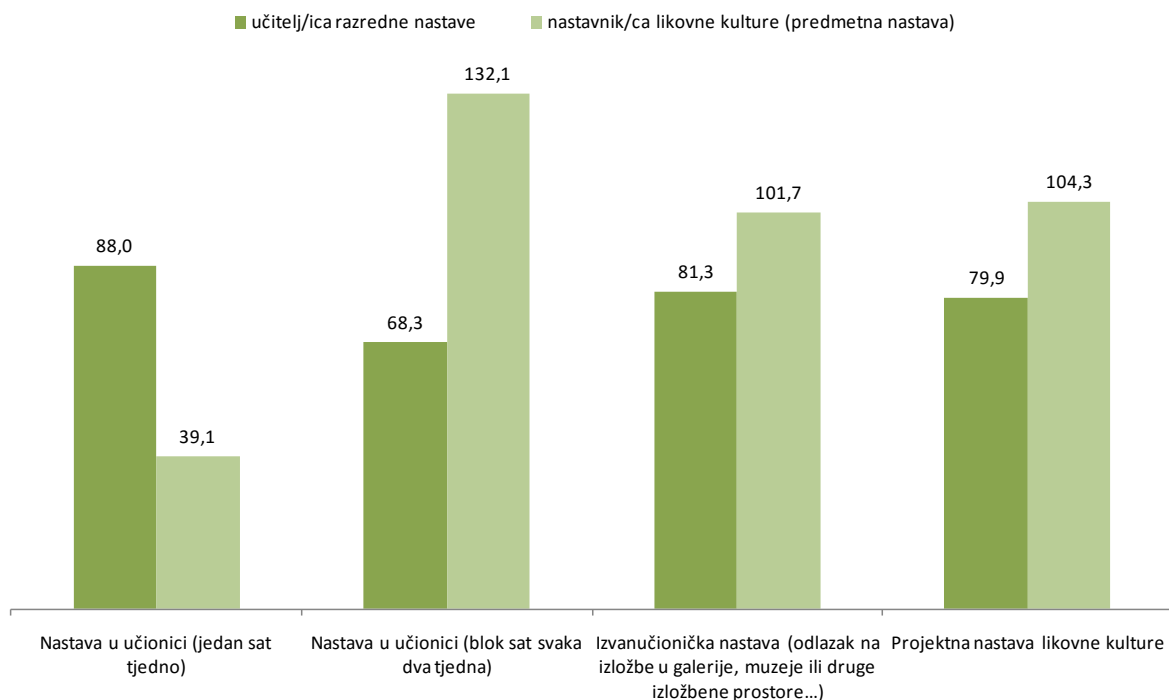
Z - vrijednost Mann Whitney U za testiranje razlike između dvije nezavisne skupine ispitanika

p - vjerojatnost pogreške

* - statistički značajna razlika uz 5% rizika

** - statistički značajna razlika uz 1% rizika

Rezultati u Tablici 58. pokazuju statistički značajnu razliku u organizaciji i vođenju odgojno-obrazovnog procesa ovisno o radnom mjestu ispitanika (razredna nastava, predmetna nastava) za sljedeće oblike nastave: nastava u učionici (jedan sat tjedno), nastava u učionici (blok-sat svaka dva tjedna), izvanučionička nastava (odlazak na izložbe u galerije, muzeje ili druge izložbene prostore...) i projektna nastava likovne kulture. I dok učitelj/ice razredne nastave u odnosu na nastavnike/ce likovne kulture više prakticiraju nastavu u učionici (jedan sat tjedno), nastavnici/ce likovne kulture u odnosu na učitelj/ice razredne nastave više prakticiraju nastavu u učionici (blok sat svaka dva tjedna), izvanučioničku nastava (odlazak na izložbe u galerije, muzeje ili druge izložbene prostore...) i projektnu nastavu likovne kulture. Ovo je prikazano i na Slici 28.



Slika 28. Srednji rangovi u organizaciji i vođenju odgojno-obrazovnog procesa ovisno o radnom mjestu učitelja.

7.7.9 Organizacija i vođenje odgojno-obrazovnog procesa učitelja ovisno o stažu i dobi ispitanika

U ovom smo dijelu željeli provjeriti postoji li povezanost organizacije i vođenja odgojno-obrazovnog procesa učitelja/nastavnika s dobi i stažem učitelja/nastavnika. Rezultati su prikazani u Tablicama 59 i 60.

Tablica 59. Spearmanov koeficijent korelacije između organizacije i vođenja odgojno-obrazovnog procesa i dobi ispitanika.

Organizacija i vođenje odgojno-obrazovnog procesa	r (dob)	p
Nastava u učionici (jedan sat tjedno)	0,20**	0,01
Nastava u učionici (blok-sat svaka dva tjedna)	-0,01	0,87
Izvanučionička nastava (odlazak na izložbe u galerije, muzeje ili druge izložbene prostore...)	0,04	0,56
Projektna nastava likovne kulture	0,03	0,67
Izvanastavne aktivnosti vezane uz likovno-umjetničko područje (izrada lutaka, scenografije, kostima, likovno oblikovanje slikovnice, stripa...)	-0,05	0,49

LEGENDA:

r(dob) –Spearmanov koeficijent korelacije sa dobi ispitanika

p - vjerojatnost pogreške

** - korelacija značajna uz 1% rizika

Rezultati u Tablici 59. pokazuju da postoji mala, no statistički značajna pozitivna povezanost između dobi te provođenja nastave u učionici (jedan sat tjedno) ($r=0,20$; $p<0,01$). Iako je korelacija mala postoji porast korištenja ovog oblika nastave s porastom dobi ispitanika.

Tablica 60. Spearmanov koeficijent korelacije između organizacije i vođenja odgojno-obrazovnog procesa i staža ispitanika.

Organizacija i vođenje odgojno-obrazovnog procesa	r (staž)	p
Nastava u učionici (jedan sat tjedno)	0,27**	0,00
Nastava u učionici (blok-sat svaka dva tjedna)	-0,11	0,15
Izvanučionička nastava (odlazak na izložbe u galerije, muzeje ili druge izložbene prostore...)	0,04	0,58
Projektna nastava likovne kulture	0,02	0,82
Izvannastavne aktivnosti vezane uz likovno-umjetničko područje (izrada lutaka, scenografije, kostima, likovno oblikovanje slikovnice, stripa...)	-0,06	0,41

LEGENDA:

r(staž) –Spearmanov koeficijent korelacije sa stažem učitelja

p - vjerojatnost pogreške

** - korelacija značajna uz 1% rizika

Rezultati u Tablici 60. pokazuju da postoji mala, no statistički značajna pozitivna povezanost između staža te provođenja nastave u učionici (jedan sat tjedno) ($r=0,27$; $p<0,01$). Iako je korelacija mala postoji porast korištenja ovog oblika nastave s porastom staža ispitanika.

7.7.10 Utvrđivanje učenikova postignuća od strane ispitanika ovisno o radnom mjestu

Nadalje smo željeli provjeriti ima li razlike u onome što u praksi učitelja razredne nastave i nastavnika likovne kulture utječe na ocjenu dječjeg likovnog uratka i onome što učitelji i nastavnici u likovnoj kulturi ocjenjuju ovisno o radnom mjestu ispitanika. U tu svrhu je primijenjen Mann Whitney U test, a dobiveni rezultati su prikazani u Tablicama 61 i 62.

Tablica 61. Rezultati Mann Whitney U testa za razlike u elementima koji utječu na ocjenu dječjeg likovnog uratka ovisno o radnom mjestu ispitanika.

Elementi koji utječu na ocjenu dječjeg likovnog uratka	Z	p
Ispunjenje zadatka – realizacija likovnog produkta	-1,44	0,15
Kreativnost, originalnost, likovnost	-1,08	0,28
Emotivni dojam	-1,52	0,13
Urednost	-2,05*	0,04
Upotreba likovne tehnike	-1,62	0,11
Aktivan pristup usvajanju nastavnog sadržaja	-0,13	0,89
Estetska kvaliteta rada	-1,51	0,13
Samostalnost u radu	-1,13	0,26

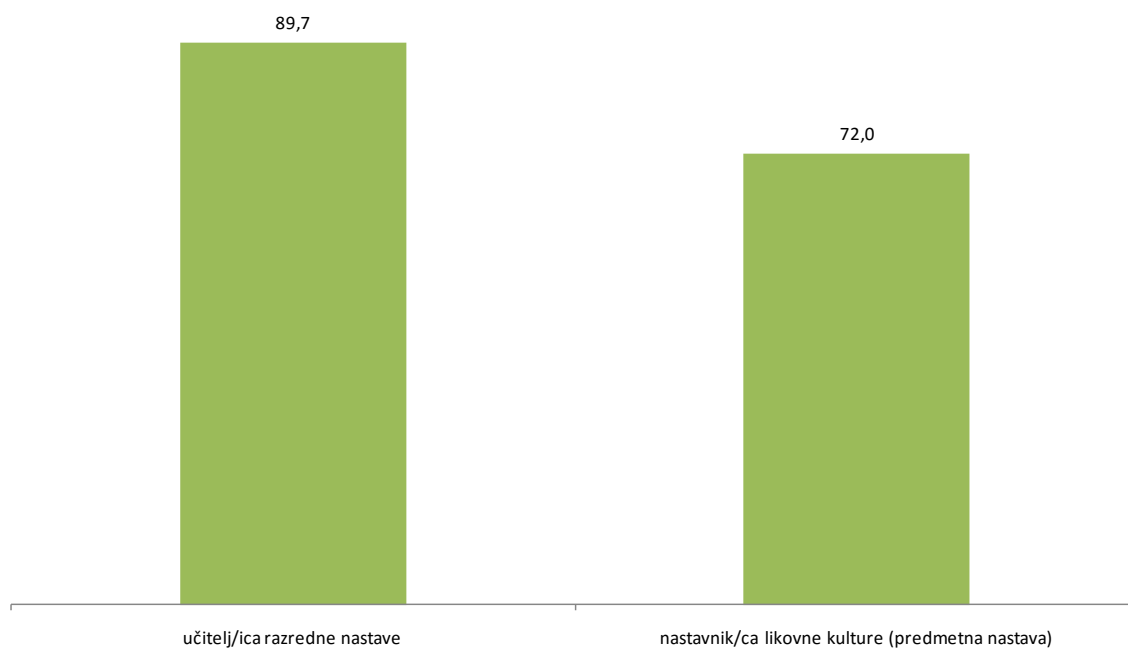
LEGENDA:

Z - vrijednost Mann Whitney U za testiranje razlike između dvije nezavisne skupine ispitanika

p - vjerojatnost pogreške

* - statistički značajna razlika uz 5% rizika

Rezultati u Tablici 61. pokazuju statistički značajnu razliku jedino u urednosti ($Z=-2,05$; $p>0,05$) kao elementu koji utječe na ocjenu dječjeg likovnog uratka ovisno o radnom mjestu ispitanika. Smjer je rezultata takav da se pokazalo kako je pri ocjenjivanju urednost važniji element za učitelj/ice razredne nastave nego za nastavnike/ce likovne kulture (predmetna nastava). Isto je prikazano i na Slici 29.



Slika 29. Srednji rangovi pri utjecaju urednosti na ocjenjivanje učenikova likovnog uratka ovisno o radnom mjestu ispitanika.

Tablica 62. Rezultati Mann Whitney U testa za razlike u elementima koji se ocjenjuju pri ocjenjivanju dječjeg likovnog uratka ovisno o radnom mjestu ispitanika.

Elementi koji se ocjenjuju pri ocjenjivanju dječjeg likovnog uratka	Z	p
Realiziran dječji likovni rad	-1,78	0,07
Poznavanje likovnog jezika i baratanje likovnim pojmovima kroz usmeno ispitivanje	-0,96	0,34
Poznavanje likovnog jezika i baratanje likovnim pojmovima kroz analizu likovnog djela poznatih umjetnika	-2,82**	0,00
Domaću zadaću (npr. istraživanje o životu i djelu pojedinog umjetnika, opis posjeta izložbi ili muzeju...)	-2,37*	0,02
Zalaganje	-0,19	0,85

LEGENDA:

Z - vrijednost Mann Whitney U za testiranje razlike između dvije nezavisne skupine ispitanika

p - vjerojatnost pogreške

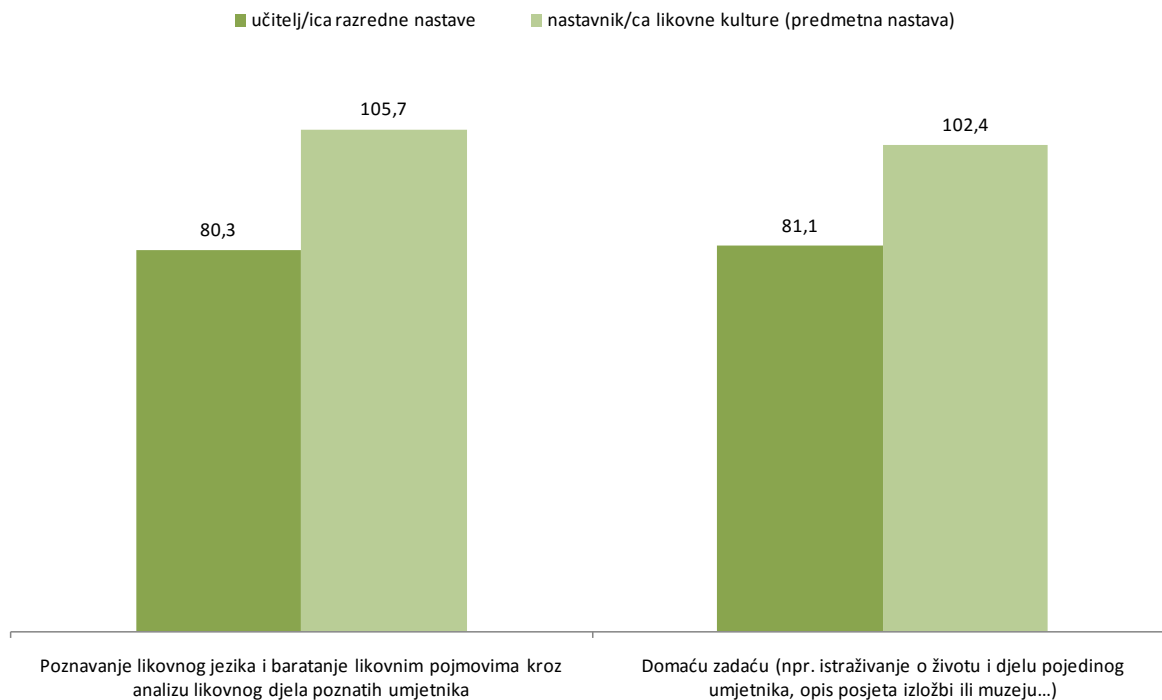
* - statistički značajna razlika uz 5% rizika

** - statistički značajna razlika uz 1% rizika

Rezultati u Tablici 62. pokazuju statistički značajne razlike jedino u poznavanju likovnog jezika i baratanju likovnim pojmovima kroz analizu likovnog djela poznatih umjetnika ($Z=-2,82$; $p>0,01$) i domaćoj zadaći (npr. istraživanje o životu i djelu pojedinog umjetnika, opis posjeta izložbi ili muzeju...) ($Z=-2,37$; $p>0,05$) kao elementima koji se ocjenjuju prilikom ocjenjivanja dječjeg likovnog uratka ovisno o radnom mjestu ispitanika.

Smjer rezultata u oba je slučaja takav da se pokazalo kako su ovi elementi važniji za nastavnike/ce likovne kulture (predmetna nastava), nego za učitelj/ice razredne nastave.

Isto je prikazano i na Slici 30.



Slika 30. Srednji rangovi pri elementima koji se ocjenjuju prilikom ocjenjivanja učenikova likovnog uratka ovisno o radnom mjestu ispitanika

7.7.11 Utvrđivanje učenikova postignuća ovisno o stažu i dobi ispitanika

U ovom smo dijelu željeli provjeriti postoji li povezanost u onome što u praksi učitelja razredne nastave i nastavnika likovne kulture (predmetna nastava) utječe na ocjenu dječjeg likovnog uratka i onome što učitelj/nastavnik u likovnoj kulturi ocjenjuje sa dobi i stažem ispitanika. Neparametrijski koeficijent korelacije pokazuje da uglavnom nema statistički značajnih povezanosti među navedenim varijablama, a one koje postoje su vrlo male. Rezultati su prikazani u Tablicama 63-66.

Tablica 63. Spearmanov koeficijent korelacije između elementima koji utječu na ocjenu dječjeg likovnog uratka i dobi ispitanika.

Elementi koji utječu na ocjenu dječjeg likovnog uratka	r (dob)	p
Ispunjenje zadatka – realizacija likovnog produkta	0,00	0,95
Kreativnost, originalnost, likovnost	0,04	0,59
Emotivni dojam	0,21**	0,00
Urednost	0,04	0,63
Upotreba likovne tehnike	0,09	0,24
Aktivan pristup usvajanju nastavnog sadržaja	0,13	0,07
Estetska kvaliteta rada	0,26**	0,00
Samostalnost u radu	0,14*	0,05

LEGENDA:

r(dob) –Spearmanov koeficijent korelacije sa dobi učitelja

p - vjerojatnost pogreške

* - korelacija značajna uz 5% rizika

** - korelacija značajna uz 1% rizika

Rezultati u Tablici 63. pokazuju da postoje vrlo male, no statistički značajne pozitivne povezanosti između dobi te utjecaja elemenata: emotivni dojam ($r=0,21$; $p<0,01$), estetska kvaliteta rada ($r=0,26$; $p<0,01$) te samostalnost u radu ($r=0,14$; $p<0,05$). Iako su korelacije male kod sva tri elementa postoji porast utjecaja s porastom dobi ispitanika.

Tablica 64. Spearmanov koeficijent korelacije između elementima koji utječu na ocjenu dječjeg likovnog uratka i staža ispitanika.

Elementi koji utječu na ocjenu dječjeg likovnog uratka	r (staž)	p
Ispunjenje zadatka – realizacija likovnog produkta	0,02	0,80
Kreativnost, originalnost, likovnost	0,05	0,49
Emotivni dojam	0,19**	0,01
Urednost	0,01	0,94
Upotreba likovne tehnike	0,06	0,42
Aktivan pristup usvajanju nastavnog sadržaja	0,14	0,06
Estetska kvaliteta rada	0,19**	0,01
Samostalnost u radu	0,12	0,11

LEGENDA:

r(staž) –Spearmanov koeficijent korelacije sa stažem učitelja

p - vjerojatnost pogreške

** - korelacija značajna uz 1% rizika

Rezultati u Tablici 64. pokazuju da postoje vrlo male, no statistički značajne pozitivne povezanosti između staža te utjecaja elemenata: emotivni dojam ($r=0,19$; $p<0,01$) i estetska kvaliteta rada

($r=0,19$; $p<0,01$). Iako su korelacije male kod oba elementa postoji porast utjecaja s porastom staža ispitanika.

Tablica 65. Spearmanov koeficijent korelacije između elementima koji se ocjenjuju prilikom ocjenjivanja dječjeg likovnog uratka i dobi ispitanika.

Elementi koji se ocjenjuju pri ocjenjivanju dječjeg likovnog uratka	r (dob)	p
Realiziran dječji likovni rad	0,04	0,56
Poznavanje likovnog jezika i baratanje likovnim pojmovima kroz usmeno ispitivanje	0,17*	0,02
Poznavanje likovnog jezika i baratanje likovnim pojmovima kroz analizu likovnog djela poznatih umjetnika	0,14*	0,05
Domaću zadaću (npr. istraživanje o životu i djelu pojedinog umjetnika, opis posjeta izložbi ili muzeju...)	0,01	0,93
Zalaganje	0,18**	0,01

LEGENDA:

r(dob) –Spearmanov koeficijent korelacije sa dobi učitelja

p - vjerojatnost pogreške

* - korelacija značajna uz 5% rizika

** - korelacija značajna uz 1% rizika

Rezultati u Tablici 65. pokazuju da postoje vrlo male, no statistički značajne pozitivne povezanosti između dobi te ocjenjivanih elemenata: poznavanje likovnog jezika i baratanje likovnim pojmovima kroz usmeno ispitivanje ($r=0,17$; $p<0,05$), poznavanje likovnog jezika i baratanje likovnim pojmovima kroz analizu likovnog djela poznatih umjetnika ($r=0,14$; $p<0,01$) te zalaganje ($r=0,18$; $p<0,01$). Iako su korelacije male kod sva tri elementa, postoji porast utjecaja s porastom dobi ispitanika.

Tablica 66. Spearmanov koeficijent korelacije između elementima koji se ocjenjuju prilikom ocjenjivanja dječjeg likovnog uratka i staža ispitanika.

Elementi koji se ocjenjuju pri ocjenjivanju dječjeg likovnog uratka	r (staž)	p
Realiziran dječji likovni rad	-0,02	0,82
Poznavanje likovnog jezika i baratanje likovnim pojmovima kroz usmeno ispitivanje	0,16*	0,03
Poznavanje likovnog jezika i baratanje likovnim pojmovima kroz analizu likovnog djela poznatih umjetnika	0,15*	0,05
Domaću zadaću (npr. istraživanje o životu i djelu pojedinog umjetnika, opis posjeta izložbi ili muzeju...)	-0,01	0,90
Zalaganje	0,15*	0,04

LEGENDA:

r(staž) –Spearmanov koeficijent korelacije sa stažem učitelja

p - vjerojatnost pogreške

* - korelacija značajna uz 5% rizika

Rezultati u Tablici 66. pokazuju da postoje vrlo male, no statistički značajne pozitivne povezanosti između staža te ocjenjivanih elemenata: poznavanje likovnog jezika i baratanje likovnim pojmovima kroz usmeno ispitivanje ($r=0,16$; $p<0,05$), poznavanje likovnog jezika i baratanje likovnim pojmovima kroz analizu likovnog djela poznatih umjetnika ($r=0,15$; $p<0,01$) te zalaganje ($r=0,15$; $p<0,05$). Iako su korelacije male kod sva tri elementa, postoji porast utjecaja s porastom staža učitelja razredne nastave i nastavnika likovne kulture.

8 RASPRAVA

8.1 Samoprocjena profesionalnih kompetencija u nastavi likovne kulture među ispitanicima u odnosu na radno mjesto

Rezultati empirijskog istraživanja samoprocjene profesionalnih kompetencija pokazali su da postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni profesionalnih kompetencija u nastavi likovne kulture među ispitanicima u odnosu na radno mjesto. Stoga smo **potvrdili** hipotezu koja glasi *Postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni profesionalnih kompetencija u nastavi likovne kulture među ispitanicima u odnosu na radno mjesto*, kojom smo pretpostavili da nastavnici likovne kulture u odnosu na učitelje razredne nastave imaju višu samoprocjenu profesionalnih kompetencija.

Rezultati empirijskog istraživanja samoprocjene profesionalnih kompetencija viši su kod nastavnika likovne kulture (predmetna nastava) u sve tri skupne varijable: metodologija izgradnje predmetnog kurikuluma, organizacija i vođenje odgojno-obrazovnog procesa likovne kulture i kod varijable utvrđivanja učenikova postignuća u odnosu na učitelje razredne nastave. To je očekivano s obzirom da su nastavnici likovne kulture završili studij koji ih je specijalizirao isključivo za poučavanje predmeta likovna kultura, dok učitelji razredne nastave poučavaju više predmeta. Zanimalo nas je u kojim se to pojedinačnim varijablama uočavaju statistički značajne razlike, a koje su zornije prikazane u grafikonima (*slika 7. i slika 8.*) Statistički značajne razlike uočavaju se u 18 od sveukupno 39 ispitanih pojedinačnih varijabli samoprocjene profesionalnih kompetencija. Zanimljivo je to što se samo kod dvije varijable „Sposobnost integracije nastavnih sadržaja likovne kulture s drugim nastavnim predmetima“ i „Sposobnost korelacije nastavnih sadržaja likovne kulture s drugim nastavnim predmetima“ pronalazi prednost u skupini učitelja/ica razredne nastave u odnosu na skupinu nastavnika/ca likovne kulture. Ovaj je podatak značajan jer daje sliku predmetne nastave kojoj nedostaje međupredmetne korelacije i integracije. Prema Tacol (2003) međupredmetno povezivanje omogućuje problemski temeljeno poučavanje, u kojem je uloga učitelja u usmjeravanju učenika na cjelovito djelovanje te povezivanje likovnih pojmova s pojmovima iz drugih nastavnih predmeta i obratno, odnosno poticanje iskustvenog učenja. Za razliku od predmetne nastave, prema dobivenim rezultatima empirijskog istraživanja, učiteljima razredne nastave koji predaju učenicima više nastavnih predmeta upravo korelacija i integracija

nastavnih sadržaja likovne kulture s drugim nastavnim predmetima uobičajen pristup kojim se kod učenika potiče sagledavanje nastavnog sadržaja kao jedne cjeline, čime granice između samih predmeta postaju fleksibilne. Učenicima je takav način učenja smisleniji te mogu povezati različite discipline i na taj način integrativno učiti. Upravo taj suvremeni pristup odgojno-obrazovnom procesu kroz korelaciju i integraciju nastavnih sadržaja nedostaje predmetnoj nastavi i nakon prelaska iz razredne nastave u predmetnu se smanjuje. Učenici uče svaki predmet zasebno te nestaje cjelovitost jer se nastavni sadržaj cijepa na onoliko predmeta koliko nudi predmetna nastava. U obrazovnom procesu nastave Likovne kulture podržavaju se posebnosti integriranog poučavanja, kroz koje se naglašava podobnost i veća učinkovitost u odnosu na tradicionalno poučavanje, a kod učenika je uočena veća motivacija te upotreba viših misaonih procesa i višeg stupnja samostalnosti u radu (Huzjak, 2015). Navedene varijable koje ispituju sposobnost korelacije i integracije nastavnih sadržaja likovne kulture s drugim nastavnim predmetima javljaju se i kod samoprocjene kompetencija s obzirom na završenu vrstu studija, a zornije je prikazano u grafikonima (*slika 13. i slika 21.*) Ovo je zanimljiv podatak jer se iste razlike, odnosno niža samoprocjena nastavnika/ca likovne kulture u odnosu na učitelje razredne nastave kod varijabli „Sposobnost integracije nastavnih sadržaja likovne kulture s drugim nastavnim predmetima“ i „Sposobnost korelacije nastavnih sadržaja likovne kulture s drugim nastavnim predmetima“ pojavljuju i pri ispitivanju drugih nezavisnih varijabli, što trebamo uzeti u obzir te ispitati budućim istraživanjima.

8.2 Samoprocjena profesionalnih kompetencija u nastavi likovne kulture među ispitanicima u odnosu na status učitelja

Kod testiranja skupnih varijabli: metodologija izgradnje predmetnog kurikuluma, organizacije i vođenje odgojno-obrazovnog procesa likovne kulture i kod varijable utvrđivanja učenikova postignuća među ispitanicima nije dobivena statistički značajna razlika ni u jednoj od tri testirane skupne varijable u odnosu na status učitelja. Međutim kod ispitivanja pojedinačnih varijabli rezultati pokazuju statistički značajne razlike u samoprocjeni kompetencija u odnosu na status učitelja. Čime smo **djelomično potvrdili** hipotezu koja glasi *Postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni profesionalnih kompetencija u nastavi likovne kulture među ispitanicima u odnosu na status učitelja*. Navedenom hipotezom pretpostavili smo da je samoprocjena profesionalnih kompetencija kod ispitanika mentora viša u odnosu na pripravnike i učitelje. Iako skupne varijable

to ne pokazuju, razlike se pronalaze u pojedinačnim varijablama. Pronalazi se prednost (*Slika 9.*), odnosno viši rezultat kod mentora u odnosu na skupinu učitelja i to u četiri varijable „Kompetencije za rad s učenicima s teškoćama u razvoju i primjenu individualiziranog pristupa u radu s njima“, „Sposobnost primjene suvremenih nastavnih strategija i metoda u nastavi likovne kulture“, „Sposobnost primjene informacijsko-komunikacijske tehnologije (ICT) u nastavi likovne kulture“ i „Interkulturalna kompetencija i sposobnost odgoja i obrazovanja za interkulturalizam u sklopu nastave likovne kulture“. Možemo zaključiti da učitelji mentori imaju veće iskustvo u nastavi, te da samim svojim statusom mentora teže izvrsnosti i načinu rada koji je primjer drugima. Da bi postali mentori, učitelji trebaju zadovoljiti mnoge kriterije i biti uspješni u svom radu, usmjereni na cjeloživotno učenje i stalno stručno usavršavanje. Na navedeno upućuje upravo i viša samoprocjena kod primjene suvremenih nastavnih strategija i metoda u nastavi likovne kulture i primjena informacijsko-komunikacijske tehnologije u nastavi likovne kulture.

Vrlo je značajan podatak i viša samoprocjena učitelja mentora u odnosu na ostale učitelje razredne nastave u kompetencijama boljeg snalaženja u radu s učenicima s teškoćama u razvoju i primjeni individualiziranog pristupa u radu s njima te u sposobnosti odgoja i obrazovanja kroz interkulturalizam u nastavi likovne kulture. Navedene dvije kompetencije specifične su za samu nastavu, a njihovo posjedovanje kod učitelja podrazumijeva razvijen poseban senzibilitet koji se odnosi na prihvaćanje i uvažavanje različitosti te ravnopravno uključivanje učenika u nastavu bez obzira na njihove intelektualne, fizičke ili kulturalne različitosti. Navedeno je vrlo značajan podatak unutar aktualne preobrazbe obrazovnog sustava, koji prema Hrvatiću (2011) osim niza demokratsko pluralnih zahtjeva, treba poklanjati mnogo veću pozornost upravo kulturalnoj osjetljivosti koja će zadovoljavati odgojne potrebe svakog pojedinca, a kao odgojni učinak u mladima razvijati poštovanje, uvažavanje i pozitivan stav prema ostalim etnicitetima, njihovim obilježjima i kulturama.

8.3 Samoprocjena profesionalnih kompetencija u nastavi likovne kulture među ispitanicima u odnosu na završenu vrstu studija

Istraživanje je provedeno na pet nezavisnih skupina ispitanika: dvogodišnji studij razredne nastave na Učiteljskoj akademiji, četverogodišnji studij razredne nastave bez pojačanog predmeta, četverogodišnji studij razredne nastave s pojačanim predmetom, petogodišnji studij razredne

nastave s modulom i četverogodišnji studij na Likovnoj akademiji, nastavnički smjer. Statistički značajna razlika postoji kod skupne varijable Metodologija izgradnje predmetnog kurikuluma, dok razlike kod ostale dvije varijable nisu statistički značajne. Čime smo **djelomično potvrdili** hipotezu *Postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni profesionalnih kompetencija u nastavi likovne kulture među ispitanicima u odnosu na završenu vrstu studija*. Pokušalo se detektirati različitim testovima među kojim parovima vrste studija postoji statistički značajna razlika u metodologiji izgradnje predmetnog kurikuluma likovne kulture, no razlike su granične značajnosti. Navedena je situacija moguća i zbog malog broja učitelja u pojedinim kategorijama (sa završenim nekim vrstama studija) te se stoga predlaže u daljnjim istraživanjima povećati broj učitelja različitih vrsta završenih studija kako bi se lakše detektirale dobivene razlike među njima.

Međutim pri obradi pojedinačnih varijabli metodologije izgradnje predmetnog kurikuluma uočeno je dosta statistički značajnih razlika u samoprocjeni kompetencija ovisno o vrsti studija.

Između učitelja koji su završili *dvogodišnji studij razredne nastave* i učitelja koji su završili *četverogodišnji studij razredne nastave bez pojačanog predmeta* postoje statistički značajne razlike u tri od navedenih trinaest pojedinačnih varijabli, a u prednosti su učitelji sa završenim dvogodišnjim studijem. Rezultati su zornije prikazani u grafikonu (*slika 10.*). Zanimljiva je samoprocjena varijable „Sposobnost efektivnog upravljanja vremenom tijekom provođenja različitih oblika nastave likovne kulture“ ($Z=3,43$; $p<0,01$) koja je viša kod učitelja sa završenim dvogodišnjim studijem i možemo je povezati zapravo s većim iskustvom s obzirom na višu dob učitelja i duži radni staž te se lakše snalaze u upravljanju nastavnim procesom.

Viša samoprocjenu varijable „Interkulturalna kompetencija i sposobnost odgoja i obrazovanja za interkulturalizam u sklopu nastave likovne kulture“ ($Z=2,17$; $p<0,05$) uočena je kod učitelja razredne nastave sa završenim dvogodišnjim studijem u odnosu na učitelje razredne nastave bez pojačanog predmeta što je vrlo zanimljiv podatak. U modernom globaliziranom društvu upravo bi interkulturalni sadržaji trebali biti implementirani u sve nastavne predmete. Multikulturalni kontekst društva nastavi upućuje nove zahtjeve na koje ona mora odgovoriti novim rješenjima, koja se kriju u stjecanju interkulturalnih kompetencija kod učenika potrebnih za suodnose u novonastalim potrebama suvremenog društva.

Učitelji s dvogodišnjim studijem koji se u ovom slučaju više procjenjuju u posjedovanju interkulturalne kompetencije, prepoznaju koliko je za suživot u zajednici bitna međusobna tolerancija, poštovanje i uvažavanje različitosti. Od brojnih izazova koji karakteriziraju suvremenu pedagogiju, jedan od dominantnih je razvoj pozitivna stava i pogleda u odnosu na druge koji su različiti od nas (Flye Sainte Marie 1994, prema Hrvatić 2011).

Iznenadujuća je viša samoprocjena kompetencije „Sposobnost korištenja rezultata znanstvenih istraživanja iz područja metodike likovne kulture za unaprjeđenje nastave“ ($Z=2,28$; $p<0,05$) kod učitelja koji su završili dvogodišnji studij. Učitelji sa završenim dvogodišnjim studijem prema dobi su stariji (između 42 i 62 godine) u odnosu na učitelje razredne nastave koji su studirali četiri ili pet godina. Kako bismo pokušali otkriti uzrok usporedili smo navedeni rezultat s rezultatima u kojima je uočena statistički značajna razlika kod drugih pojedinačnih varijabli.

Prema rezultatima pojedinačnih varijabli nailazimo na nižu samoprocjenu učitelja razredne nastave koji su završili dvogodišnji studij u varijabli „Sposobnost primjene informacijsko-komunikacijske tehnologije (ICT) u nastavi likovne kulture“ u odnosu na druge skupine učitelja razredne nastave (četverogodišnji studij s pojačanim predmetom i petogodišnji studij s modulom). Ta niža samoprocjena vidljiva je u grafikonu (*slika 11 i slika 12*). Iako ova razlika nije pronađena u razlikama dvogodišnji i četverogodišnji studij bez pojačanog predmeta (razlog je možda mali uzorak učitelja koji su završili četverogodišnji studij bez pojačanog predmeta), mogli bismo povezati rezultate varijabli „Sposobnost korištenja rezultata znanstvenih istraživanja iz područja metodike likovne kulture za unaprjeđenje nastave“ i „Sposobnost primjene informacijsko-komunikacijske tehnologije (ICT) u nastavi likovne kulture“ i zaključiti da su mlađe generacije učitelja orijentirane na primjenu informacijsko-komunikacijske tehnologije u kreiranju nastave likovne kulture, te sadržaj za unapređenje nastave likovne kulture traže preko interneta, što ne mora biti vezano uz proučavanje stručne i znanstvene literature koja u većini slučajeva i nije u cijelosti dostupna preko internetskih izvora. Dok za razliku od navedenog primjera starije generacije učitelja traže izvore za poboljšanje nastave u stručnoj i znanstvenoj literaturi koristeći metodičke priručnike te druge pisane izvore koji se bave unapređenjem nastave likovne kulture. Navedeni zaključak mogao bi biti poticaj za daljnja istraživanja koja bi dublje propitivala upravo navedeni aspekt profesionalnih kompetencija odnosno što učitelji razredne nastave smatraju pod unapređenjem nastave likovne kulture i što prema njima doprinosi njezinoj kvaliteti. Što

poduzimaju u tom smjeru, odlaze li na stručna usavršavanja iz područja likovne kulture, prate li najnovija istraživanja, te koliko su upoznati s kurikulumskim ishodima.

Zatim su provjerene razlike između učitelja koji su završili *dvogodišnji studij razredne nastave* i onih koji su završili *četverogodišnji studij razredne nastave s pojačanim predmetom*

Značajne razlike uočene su u dvije od navedenih trinaest pojedinačnih varijabli „Sposobnost primjene suvremenih nastavnih strategija i metoda u nastavi likovne kulture“ ($Z=2,84$; $p<0,01$) i „Sposobnost primjene informacijsko-komunikacijske tehnologije (ICT) u nastavi likovne kulture“ ($Z=2,82$; $p<0,01$). U obje varijable u prednosti su učitelji koji su završili četverogodišnji studij razredne nastave s pojačanim predmetom.

Navedene razlike zornije su prikazane u grafikonu (*slika 11*) te možemo zaključiti da očekivano mlađe generacije (učitelji koji su završili četverogodišnji studij s pojačanim predmetom) imaju višu samoprocjenu u navedenim kompetencijama, jer su završili ili pohađali studij u razdoblju unatrag 15 godina kada je došlo do velikih globalnih promjena kako u ubrzanom rastu i razvoju informacijsko-komunikacijske tehnologije tako i u samom odgojno-obrazovnom procesu u kojem je naglasak na implementaciji humanističkog pristupa odgoju i obrazovanju, pa se tako i suvremene nastavne strategije prilagođavaju novim pedagoškim, didaktičkim i kurikulumskim paradigmama. Ujedno trebamo razmotriti i utjecaj europskih i svjetskih trendova na odgoj i obrazovanje te utjecaj reformi na visokoškolsko obrazovanje učitelja uvođenjem bolonjskog procesa. Mlađe generacije upoznate su u inicijalnom obrazovanju s primjenom suvremenih nastavnih strategija i metoda u nastavi likovne kulture te primjenom informacijsko-komunikacijske tehnologije, a učitelji sa završenim dvogodišnjim studijem koji su stariji i s više radnog staža čije je inicijalno obrazovanje bilo usmjereno na tradicionalno poimanje nastave manje su upućeni u inovativniji pristup nastavi likovne kulture korištenjem suvremenih strategija i metoda.

Sljedeća usporedba bila je između učitelja razredne nastave koji su završili *dvogodišnji studij učitelja razredne nastave* i učitelja koji su završili *petogodišnji studij razredne nastave s modulom*.

Pokazale su se razlike u varijablama: „Sposobnost primjene informacijsko-komunikacijske tehnologije (ICT) u nastavi likovne kulture“ ($Z=2,86$; $p<0,01$) kod koje je viša samoprocjena

učitelja koji su završili petogodišnji studij razredne nastave s modulom i „Sposobnost opažanja i razmišljanja o nastavnom procesu, postignutim i nepostignutim ciljevima, o učenicima i njihovu napredovanju na likovnom području vođenjem zabilješki dnevnika“ ($Z=2,62$; $p<0,01$) kod koje je viša samoprocjena kod učitelja koji su završili dvogodišnji studij razredne nastave (*slika 12*).

Očekivano je da mlađe generacije učitelja (petogodišnji studij razredne nastave s modulom) koji su nedavno završili studij i nemaju ni pet godina radnog iskustva imaju višu samoprocjenu kompetencija u primjeni informacijsko-komunikacijske tehnologije u nastavi likovne kulture jer je prisutnost i komuniciranje putem novih tehnologija dio njihove svakodnevice te je logično da se smatraju kompetentnijima u tom području, za razliku od učitelja sa završenim dvogodišnjim studijem koji upravo tu kompetenciju niže procjenjuju i ne smatraju se dovoljno kompetentnima za primjenu informacijsko-komunikacijske tehnologije u nastavi likovne kulture.

Značajan je podatak samoprocjena kompetencije „Sposobnost opažanja i razmišljanja o nastavnom procesu, postignutim i nepostignutim ciljevima, o učenicima i njihovu napredovanju na likovnom području vođenjem zabilješki dnevnika“ gdje su učitelji s dvogodišnjim studijem u prednosti u odnosu na učitelje sa završenim petogodišnjim studijem razredne nastave s modulom. Iz tog možemo zaključiti da na samoprocjenu navedene kompetencije uvelike utječe iskustvo, odnosno nezavisne varijable dob i radni staž. Naime iako su mlađi učitelji završili čak tri godine studija više te se i specijalizirali unutar jednog predmeta (modul) u odnosu na učitelje s dvogodišnjim studijem, samoprocjena je navedene kompetencije niža jer nemaju dovoljno praktičnog iskustva rada u nastavi likovne kulture u odnosu na starije učitelje s više radnog staža. Možemo zaključiti da s godinama iskustva rada u nastavi likovne kulture raste i samoprocjena navedene kompetencije.

Prijedlog je taj da se u daljnjim istraživanjima kao nezavisna varijabla uključi i podatak koju su srednju školu završili ispitanici. Naime mnogi stariji učitelji završili su uz dvogodišnji studij i četiri godine srednje učiteljske škole, a mlađe generacije učitelja nisu u srednjoj školi bile upoznate s učiteljskom strukom.

Pri usporedbi učitelja koji su završili *dvogodišnji studij razredne nastave na Učiteljskoj akademiji* i onih koji su završili *četverogodišnji studij na Likovnoj akademiji* (nastavnički smjer) dobiveno je čak sedam značajnih razlika (*slika 13*). Od kojih u dvije varijable „Sposobnost integracije nastavnih sadržaja likovne kulture s drugim nastavnim predmetima“ ($Z=3,35$; $p<0,01$) i

„Sposobnost korelacije nastavnih sadržaja likovne kulture s drugim nastavnim predmetima“ ($Z=3,70$; $p<0,01$) učitelji koji su završili dvogodišnji studij imaju višu samoprocjenu u odnosu na nastavnike likovne kulture. Ponovno nam se javlja viša samoprocjena upravo kad je u pitanju korelacija i integracija nastavnih sadržaja likovne kulture s drugim nastavnim predmetima kod učitelja razredne nastave, što je posljedica nedovoljne međupredmetne povezanosti unutar predmetne nastave.

Viša samoprocjena kompetencija „Znanje iz područja likovne umjetnosti potrebnih za određivanje teme, motiva, likovnih problema i sadržaja za poučavanje Likovne kulture“ ($Z=4,17$; $p<0,01$), „Sposobnost procjene kreativnog i stvaralačkog izražavanja učenika kroz likovno-izražavanje i stvaranje“ ($Z=2,57$; $p<0,01$), „Kompetencije za organizaciju izvannastavnih aktivnosti vezanih i uz likovno-umjetničko područje (izrada lutaka, scenografije, kostima, likovno oblikovanje slikovnice, stripa...)“ ($Z=3,13$; $p<0,01$), „Kompetencija za odabir i analizu kvalitetnog likovno-umjetničkog djela u organizaciji nastave likovne kulture“ ($Z=3,62$; $p<0,01$), „Svjesnost o potrebi kontinuiranog profesionalnog razvoja u području suvremene nastave likovne kulture“ ($Z=2,95$; $p<0,01$), kod nastavnika likovne kulture očekivana je s obzirom na završenu vrstu studija.

Kod usporedbe *četverogodišnjeg studija razredne nastave bez pojačanog predmeta i četverogodišnjeg studija razredne nastave s pojačanim predmetom* dobiveno je šest statistički značajnih razlika od sveukupno trinaest varijabli, koje su sve više kod učitelja koji su završili četverogodišnji studij razredne nastave s pojačanim predmetom (*slika 14*).

Mogli bismo naveden rezultat povezati s razlikom unutar dva studija koje su završili ispitanici, a to je upravo specijaliziranje uz studij razredne nastave za još jedan predmet kod ispitanika s višom samoprocjenom. Kod tih ispitanika nastava na studiju bila je pojačana i ispitanici iz te skupine trebali su više učiti, a ujedno su stekli veće znanje o predmetu koji im je bio pojačan, u odnosu na skupinu ispitanika koji su završili samo četverogodišnji studij razredne nastave. Stoga možemo zaključiti da zahtjevnosću studija (pojačani predmet) raste i samoprocjena kompetencija kod ispitanika.

Zatim smo, s obzirom na završenu vrstu studija, ispitivali razlike kod ispitanika koji su završili *četverogodišnji studij razredne nastave bez pojačanog predmeta i četverogodišnjeg studija na Likovnoj akademiji, nastavnički smjer*.

Kod navedenih skupina ispitanika dobili smo čak sedam statistički značajnih razlika u samoprocjeni pojedinačnih varijabli metodologije izgradnje predmetnog kurikuluma, kod kojih je uočena viša samoprocjena kompetencija kod nastavnika likovne kulture (*slika 15*). Visoka samoprocjena navedenih kompetencija kod nastavnika likovne kulture očekivana je s obzirom na studij koji su završili na Likovnoj akademiji gdje su stekli kompetencije upravo za izvođenje nastave iz predmeta likovna kultura.

Pri usporedbi pojedinačnih varijabli metodologije izgradnje predmetnog kurikuluma među učiteljima/učiteljicama koji su završili *četverogodišnji studij razredne nastave s pojačanim predmetom* i onih koji su završili *petogodišnji studij razredne nastave s modulom* dobivene su dvije statistički značajne razlike u smjeru više samoprocjene kod učitelja/učiteljica koji su završili četverogodišnji studij razredne nastave s pojačanim predmetom (*slika 16*). To su: „Sposobnost korelacije nastavnih sadržaja likovne kulture s drugim nastavnim predmetima“ ($Z=2,09$; $p<0,05$) i „Sposobnost opažanja i razmišljanja o nastavnom procesu, postignutim i nepostignutim ciljevima, o učenicima i njihovu napredovanju na likovnom području vođenjem zabilješki dnevnika“ ($Z=2,12$; $p<0,05$).

Ovaj je podatak vrlo zanimljiv jer se radi o dva studija koja su zakonski izjednačena (prelaskom visokog obrazovanja na bolonjski proces) s obzirom na stupanj obrazovanja, odnosno u obje skupine radi se o učiteljima razredne nastave koji su stekli diplomu magistra primarnog obrazovanja.

Kako bismo objasnili navedene razlike u samoprocjeni kompetencija, usporedili smo ispitanike prema nezavisnoj varijabli dob ispitanika (*prilog b*) kroz koju je vidljivo da su učitelji/učiteljice sa završenim četverogodišnjim studijem s pojačanim predmetom po dobi između 30. i 55. godine života, a učitelji sa završenim petogodišnjim studijem s modulom po dobi između 25. i 31. godine života.

Iz navedene nezavisne varijable možemo zaključiti da se u ovoj usporedbi radi o starijim, iskusnijim ispitanicima, s više radnog staža u razrednoj nastavi i mlađim koji su tek završili studij i imaju do pet godina radnog iskustva. Kompetencija „Sposobnost korelacije nastavnih sadržaja likovne kulture s drugim nastavnim predmetima“ ponovno se izdvaja u rezultatima u odnosu na ostale ispitane pojedinačne varijable i više je procijenjena u skupini učitelja/učiteljica koji su stariji

i iskusniji u radu u nastavi u odnosu na skupinu s kojom smo ih usporedili. Navedeni je rezultat vrlo značajan za suvremeno poimanje nastave; naime upravo prema načelu interdisciplinarnosti i integracije znanosti napušta se tradicionalna zatvorenost pojedinog nastavnog predmeta, a poveznica takva djelovanja jesu „međupredmetne korelacije i sustav za implementiranje višestrukih inteligencija u kojem nema grupiranja prema sposobnostima učenika, već prema stilovima učenja“ (Jensen, 2003: 99). Te možemo zaključiti da učitelji/učiteljice koji su stariji i imaju više radnog iskustva vladaju nastavnim sadržajima različitih predmeta te upravo visokom samoprocjenom u korelaciji nastavnih sadržaja likovne kulture s drugim nastavnim predmetima, naglašavaju svoj stil poučavanja koji doprinosi aktivnoj nastavi usmjerenoj na učenika, na djelovanje i integrirano učenje kako bi učenik holistički doživio svijet koji ga okružuje. To potvrđuje i viša samoprocjena učitelja/učiteljica koji su završili četverogodišnji studij razredne nastave s pojačanim predmetom u kompetenciji „Sposobnost opažanja i razmišljanja o nastavnim procesima, postignutim i nepostignutim ciljevima, o učenicima i njihovu napredovanju na likovnom području vođenjem zabilješki dnevnika“.

Te možemo reći da navedena skupina učitelja/učiteljica koji su prema nezavisnoj varijabli stariji po dobi, a samim time i iskusniji u radu u razrednoj nastavi promišljaju što je važno za učenika te za njegovo napredovanje u likovnom području. Za razliku od učitelja/učiteljica koji su tek završili studij i imaju manje od pet godina radnog iskustva i kod kojih se navedene dvije kompetencije niže procjenjuju.

Zanimalo nas je u kojoj se pojedinačnoj varijabli skupina učitelja/učiteljica razredne nastave koji su završili petogodišnji studij s modulom smatra kompetentnijima u odnosu na druge skupine učitelja/učiteljica prema vrsti studija.

Uspoređujući rezultate viši rezultat u samoprocjeni kod navedene skupine uočen je u kompetenciji „Sposobnost primjene informacijsko-komunikacijske tehnologije (ICT) u nastavi likovne kulture“ u odnosu na druge skupine ispitanika prema vrsti studija: dvogodišnji studij razredne nastave i četverogodišnji studij na likovnoj akademiji (*slika 12, slika 18*).

U kontekstu nastave likovne kulture uspoređujući kompetenciju „Sposobnost primjene informacijsko-komunikacijske tehnologije (ICT) u nastavi likovne kulture“ u kojoj se mlađi učitelji više procjenjuju i kompetencija „Sposobnost korelacije nastavnih sadržaja likovne kulture

s drugim nastavnim predmetima“ te „Sposobnost opažanja i razmišljanja o nastavnom procesu, postignutim i nepostignutim ciljevima, o učenicima i njihovu napredovanju na likovnom području vođenjem zabilješki dnevnika“ koja je više pro cjenjena kod starijih učitelja/učiteljica, možemo zaključiti, ako nam je cilj aktivna nastava usmjerena na učenika i razvijanje kompetencija učenika u umjetničkom području, u tom slučaju nam kompetencija primjene informacijsko-komunikacijske tehnologije neće doprinijeti ostvarenju tog cilja. Nastava likovne kulture treba biti usmjerena na učenika, na njegov cjelovit razvoj koji uključuje kognitivni, afektivni i psihomotorički razvoj te na poticanje kreativnog i stvaralačkog izražavanja putem likovne umjetnosti. Navedenom zasigurno doprinose kompetencije u kojima se skupina ispitanika sa završenim četverogodišnjim studijem s pojačanim predmetom u ovoj usporedbi više procijenila.

Bilo bi zanimljivo ispitati u budućim istraživanjima samoprocjenu kompetencija kod učitelja/učiteljica pripravnika te iskoristiti navedene rezultate za restrukturiranjem postojećih silabusa iz metodike likovne kulture u cilju povećanja kompetencija kod budućih učitelja/učiteljica koje su od ključne važnosti za nastavu likovne kulture.

Pri usporedbi *petogodišnjeg studija razredne nastave s modulom i četverogodišnjeg studija na likovnoj akademiji (nastavnički smjer)* dobiveno je šest statistički značajnih razlika u pojedinačnim varijablama (*slika 18*). Samo na tvrdnji „Sposobnost primjene informacijsko-komunikacijske tehnologije (ICT) u nastavi likovne kulture“ ($Z=2,9$; $p<0,01$) bolji rezultat imaju učitelji/učiteljice koji su završili petogodišnji studij razredne nastave s modulom.

Na svim ostalim tvrdnjama viši rezultat postižu nastavnici/nastavnice koji su završili četverogodišnji studij na Likovnoj akademiji (nastavnički smjer). Navedeni rezultat možemo povezati s rezultatima iduće usporedbe te u nastavku slijedi interpretacija.

Kod usporedbe učitelja/učiteljica koji su završili *Četverogodišnji studij razredne nastave s pojačanim predmetom* i onih koji su završili *Četverogodišnji studij na Likovnoj akademiji (nastavnički smjer)* dobiveno je sedam statistički značajnih razlika (*slika 17*).

U tri procjene kompetencija više rezultate imaju učitelji/učiteljice koji su završili *Četverogodišnji studij razredne nastave s pojačanim predmetom*: „Sposobnost primjene informacijsko-komunikacijske tehnologije (ICT) u nastavi likovne kulture“ ($Z=2,6$; $p<0,01$), „Sposobnost

integracije nastavnih sadržaja likovne kulture s drugim nastavnim predmetima“ ($Z=3,3$; $p<0,01$) i „Sposobnost korelacije nastavnih sadržaja likovne kulture s drugim nastavnim predmetima“ ($Z=3,9$; $p<0,01$).

Nakon analize prethodnih rezultata istraživanja u ovoj raspravi ponovno nam se izdvaja samoprocjena gore navedene tri kompetencije kod kojih su u prednosti učitelji/učiteljice, ali ovaj put oni sa završenim studijem razredne nastave s pojačanim predmetom u odnosu na nastavnike likovne kulture (predmetna nastava). Razmatrajući kompetenciju „Sposobnost primjene informacijsko-komunikacijske tehnologije (ICT) u nastavi likovne kulture“ možemo zaključiti da se učitelji/učiteljice razredne nastave s pojačanim predmetom te učitelji/učiteljice koji su završili petogodišnji studij s modulom (prethodna usporedba) više procjenjuju u navedenoj kompetenciji u odnosu na nastavnike/nastavnice likovne kulture, jer se u opisu samog učiteljskog poziva očekuje da vladaju navedenom tehnologijom kako bi mogli voditi suvremenu nastavu. Za razliku od nastavnika/nastavnica likovne kulture koji kompetenciju primjene informacijsko-komunikacijske tehnologije (ICT) u nastavi likovne kulture nisko procjenjuju, iz čega bismo mogli izvesti zaključak da je slabo ili nikako ne primjenjuju. Na navedeno mogu uvelike utjecati materijalni uvjeti rada u nastavi likovne kulture, primjerice koliko je učionica za likovnu kulturu opremljena računalnom opremom (računalom, projektorom) te drugim pomagalicama. Kao mogući utjecaj možemo i navesti nisku satnicu likovne kulture koja ne omogućava u mjeri kojoj bi trebala istraživački pristup nastavi korištenjem suvremenih tehnologija. Treba napomenuti da primjena ICT-a u nastavi likovne kulture može doprinijeti njezinoj kvaliteti i osuvremenjivanju. Primjerice „preko interneta nude se različiti kvalitetni sadržaji, poput virtualnih šetnji svjetski poznatim muzejima i upoznavanja svjetski poznatih likovnih djela prezentiranih na zanimljiv i interaktivan način, ili pak primjena ICT-a u realizaciji likovnih zadataka iz područja dizajna. Što učenike kojima je ICT dio svakodnevice i čime se izvrsno služe može dodatno motivirati na istraživački pristup nastavi likovne kulture. Kreativno upotrebljavanje računalnih alata i istraživanje njihovih mogućnosti može doprinijeti otvaranju novih mogućnosti likovnog oblikovanja u nastavi likovne kulture. Podrazumijeva se da učitelji pri upotrebi najnovije informacijsko-komunikacijske tehnologije moraju imati u vidu ciljeve likovne kulture te svoj pedagoški rad koncipirati tako da didaktički, sadržajno i organizacijski teži temeljnim ciljevima obrazovanja u likovnoj kulturi (Duh, 2006).

Značajno je da se u rezultatima kod usporedbe vrste studija ponovno pojavljuje viša procjena kompetencija „Sposobnost integracije nastavnih sadržaja likovne kulture s drugim nastavnim predmetima“ i „Sposobnost korelacije nastavnih sadržaja likovne kulture s drugim nastavnim predmetima“ kod učitelja razredne nastave (ovaj put četverogodišnji studij s pojačanim predmetom) u odnosu na nastavnike likovne kulture.

Prema *Nacionalnom okvirnom kurikulumu* (2011) preporučuje se restrukturiranje nastavnih planova i predmetnih kurikuluma na razini osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj. Nastoje se afirmirati i uvesti međupredmetne teme koje nadilaze predmetnu specijalizaciju. *Nacionalni okvirni kurikulum* (2011) predlaže otvorene didaktičko-metodičke sustave koji omogućuju i učenicima i učiteljima veću mogućnost ostvarivanja programskih cjelina. Prednost se daje istraživačkoj nastavi i interdisciplinarnom pristupu kako bi se razvile temeljne kompetencije učenika. Iz navedenog možemo zaključiti da su učitelji/učiteljice razredne nastave s pojačanim predmetom upravo višom samoprocjenom navedenih kompetencija u prednosti spram nastavnika/nastavnica likovne kulture, kod ispunjenja kurikulumskih ishoda koji se odnose upravo na interdisciplinarni pristup kao svojevrsan imperativ u kurikulumu, u kojem se prednost daje nastavi usmjerenoj na učenika, na djelovanje i integrirano učenje.

Prema dodatnoj obradi varijable naziv studija i samoprocjena kompetencija (koja nije dio samog istraživačkog problema) usporedili smo dvije kategorije: Učiteljski studiji (svi učitelji razredne nastave) i Studiji za nastavnike likovne kulture. Dobiveni rezultati pokazuju da postoji statistički značajna razlika u sve tri skupne varijable (*slika 19*), a rezultati su očekivano viši kod nastavnika/nastavnica koji su završili Studij za nastavnike likovne kulture. Kod testiranja pojedinačnih varijabli razlike su uočene u njih jedanaest kod nastavnika/nastavnica likovne kulture, dok su u dvije pojedinačne varijable u prednosti učitelji/učiteljice razredne nastave koji su završili neki od učiteljskih studija (*slika 20 i slika 21*).

Prednost je ponovno u pojedinačnim varijablama „Sposobnost integracije nastavnih sadržaja likovne kulture s drugim nastavnim predmetima“ i „Sposobnost korelacije nastavnih sadržaja likovne kulture s drugim nastavnim predmetima“. Čime možemo dodatno potvrditi zaključak iz prethodne usporedbe i reći da je samoprocjena navedenih kompetencija viša kod svih

učitelja/učiteljica razredne nastave bez obzira na završenu vrstu studija u odnosu na nastavnike/nastavnice likovne kulture.

8.4 Samoprocjena profesionalnih kompetencija u nastavi likovne kulture među ispitanicima u odnosu na dob učitelja

Rezultati istraživanja pokazali su da postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni profesionalnih kompetencija u nastavi likovne kulture u među ispitanicima u odnosu na dob. Kod testiranja tri skupne varijable samoprocjena profesionalnih kompetencija statistički značajna razlika pokazala se u „Organizaciji i vođenju odgojno-obrazovnog procesa likovne kulture“ s obzirom na dob. Odnosno s povećanjem dobi raste i samoprocjena navedene skupne profesionalne kompetencije čime smo **djelomično potvrdili** hipotezu *Postoji statistički značajna povezanost između samoprocjene profesionalnih kompetencija u nastavi likovne kulture i dobi učitelja*. Kojom smo pretpostavili da s porastom dobi među ispitanicima raste i samoprocjena profesionalnih kompetencija. Kod testiranja pojedinačnih varijabli (*tablica 29*). Ukupno je dobiveno 17 značajnih korelacija između pojedinačnih varijabli samoprocjene kompetencija i dobi učitelja. Sve su korelacije niske i pozitivne, odnosno procjena je viša što je veća dob učitelja, osim jedne korelacije koja je negativna. Radi se o procjeni kompetencije „Sposobnost primjene informacijsko-komunikacijske tehnologije (ICT) u nastavi likovne kulture“ čija se procjena smanjuje s povećanjem dobi ispitanika. Smanjivanje procjene u navedenoj kompetenciji porastom dobi ne iznenađuje jer su mlađe generacije u navedenoj kompetenciji puno više u prednosti u odnosu na starije učitelje te se i više procjenjuju upravo u navedenoj kompetenciji što je vidljivo iz prethodnih analiza rezultata.

8.5 Samoprocjena profesionalnih kompetencija u nastavi likovne kulture među ispitanicima u odnosu na radni staž učitelja

Kod samoprocjene profesionalnih kompetencija u nastavi likovne kulture u odnosu na radni staž učitelja dobiveni rezultati pokazuju da postoji statistički značajna povezanost u jednoj od tri skupne varijable (*tablica 30*). Odnosno povećanjem staža povećava se samoprocjena profesionalne kompetencije organizacije i vođenja odgojno-obrazovnog procesa likovne kulture. Čime smo **djelomično potvrdili** hipotezu *Postoji statistički značajna povezanost između samoprocjene profesionalnih kompetencija u nastavi likovne kulture i radnog staža učitelja*. Pretpostavili smo

da ispitanici s više radnog staža imaju višu samoprocjenu profesionalnih kompetencija. Kod obrade podataka pojedinačnih varijabli (*tablica 31*) dobiveno je 12 značajnih korelacija. Sve su korelacije niske i pozitivne odnosno procjena raste s povećanjem radnog staža učitelja.

8.6 Samoprocjena učiteljevih profesionalnih kompetencija metodologije izgradnje predmetnog kurikuluma u nastavi likovne kulture i njegove stvarne metodologije izgradnje predmetnog kurikuluma likovne kulture

8.6.1 Korelacija između samoprocjene učiteljevih profesionalnih kompetencija metodologije izgradnje predmetnog kurikuluma u nastavi likovne kulture i upotrebe nastavnih metoda rada u nastavi likovne kulture.

Korelacije su provedene između dvadeset i jedne pojedinačne varijable metodologije izgradnje predmetnog kurikuluma i jedne skupne varijable, s upotrebom nastavnih metoda rada u nastavi likovne kulture (*tablica 32 i 33*).

Rezultati su prikazali mnogo značajnih korelacija između navedenih varijabli, od kojih je većina pozitivna, čime smo **djelomično potvrdili hipotezu** „*Postoji statistički značajna pozitivna korelacija između samoprocjene učiteljevih profesionalnih kompetencija metodologije izgradnje predmetnog kurikuluma i upotrebe nastavnih metoda rada u nastavi likovne kulture.*“

Najveća povezanost, odnosno sve samoprocjene metodologije izgradnje predmetnog kurikuluma statistički su značajno pozitivno povezane s korištenjem: metode širenja i elaboriranja likovnog senzibiliteta (osjetljivost na likovne elemente i njihove odnose), metode iskustvenog učenja, metode kompleksnosti (ispreplitanje različitih poticaja i postupaka, ovisno o situaciji) i metode likovnog scenarija.

Navedene metode spadaju u tzv. specifične likovne i suvremene metode (iskustveno učenje), rezultat odnosno toliko visoka povezanost s kompetencijama je neočekivana. Ovaj podatak ide u prilog tvrdnji da su učitelji upućeni i primjenjuju suvremene odgojno-obrazovne trendove koji doprinose većoj kvaliteti izvođenja nastavnog procesa.

Slijede metoda analitičkog promatranja, metoda rješavanja problema, metode čitanja i rada s tekstom, metoda uporabe medija, metoda samostalnog rada i usvajanja likovnih tehnika, metoda

autonomnih likovnih postupaka koje su sve pozitivno povezane sa gotovo svim ili više od polovice pojedinačnih varijabli samoprocjene kompetencije metodologije izgradnje predmetnog kurikulumu likovne kulture. Na temelju čega možemo zaključiti kako s povećanjem samoprocjene kompetencija metodologije izgradnje predmetnog kurikulumu likovne kulture raste i korištenje pojedine metode rada prilikom poučavanja.

Negativna povezanost uočena je kod metode razgovora i metode usmenog izlaganja/objašnjavanja likovnih pojmova.

Porastom procjene metode razgovora pada samoprocjena kompetencija: „Kompetencije za rad s učenicima s teškoćama u razvoju i primjenu individualiziranog pristupa u radu s njima“, „Kompetencije za prepoznavanje i rad s nadarenim učenicima u nastavi likovne kulture i njihovo učinkovito poticanje“ i „Vještine provođenja akcijskih istraživanja u svrhu unapređenja nastave likovne kulture“.

Ujedno je i metoda usmenog izlaganja/objašnjavanja likovnih problema negativno povezana s kompetencijama koje su navedene kod metode razgovora, ali i s polovicom pojedinačnih varijabli samoprocjene kompetencija metodologije izgradnje predmetnog kurikulumu likovne kulture. Dok metoda demonstracije nije značajno povezana ni s jednom samoprocjenom kompetencija metodologije izgradnje predmetnog kurikulumu. Ovo je vrlo interesantan podatak jer prema dosadašnjim istraživanjima korištenja metoda rada u nastavi likovne kulture (Tomljenović i Novaković, 2012) rezultati pokazuju da najveći broj učitelja često ili uvijek koristi uglavnom ustaljene opće metode rada poput metode razgovora, metode demonstracije i metode usmenog izlaganja, koje se u nastavi kombiniraju s posebnim i suvremenim metodama rada. Te bi se prema tomu očekivalo u ovom istraživanju da će upravo te opće metode rada biti pozitivno povezane sa samoprocjenom kompetencija metodologije izgradnje predmetnog kurikulumu, a ne da se uopće neće dogoditi povezanost ili da su negativno povezane. Stoga možemo zaključiti da primjena specifičnih i suvremenih metoda rada u nastavi likovne kulture koje ujedno doprinose njezinoj kvaliteti i osuvremenjuju nastavnog procesa pozitivno djeluju na porast samoprocjene kompetencija metodologije izgradnje predmetnog kurikulumu likovne kulture kod učitelja.

8.6.2 Korelacija između samoprocjene učiteljevih profesionalnih kompetencija metodologije izgradnje predmetnog kurikulumu u nastavi likovne kulture i upotrebe nastavnih sredstva i pomagala (medija i multimedija) u nastavi likovne kulture

Kod provjere povezanosti učiteljevih profesionalnih kompetencija metodologije izgradnje predmetnog kurikulumu i upotrebe nastavnih sredstva i pomagala u nastavi likovne kulture pronađeno je mnogo pozitivnih korelacija čime smo **potvrdili hipotezu** „*Postoji statistička značajna pozitivna korelacija između samoprocjena učiteljevih profesionalnih kompetencija metodologije izgradnje predmetnog kurikulumu likovne kulture i upotrebe nastavnih sredstava i pomagala u nastavi likovne kulture*“

Zanimalo nas je koliko su samoprocjene kompetencija metodologije izgradnje predmetnog kurikulumu likovne kulture povezane s korištenjem nastavnih sredstva i pomagala u nastavi likovne kulture. Pretpostavili smo da između navedene dvije varijable postoji značajna statistička povezanost te da ako učitelji u nastavi koriste različita nastavna sredstva i pomagala raste i njihova samoprocjena navedenih kompetencija. Upotreba svih navedenih nastavnih sredstva i pomagala povezana je sa skupnom varijablom i mnogim pojedinačnim varijablama metodologije izgradnje predmetnog kurikulumu likovne kulture (*tablica 34 i 35*).

Najveća povezanost, odnosno statistički značajna povezanost s gotovo svim varijablama metodologije izgradnje predmetnog kurikulumu uočena je kod korištenja didaktički neoblikovanog materijala, zatim slijede taktilni i olfaktivni mediji, pa audio mediji, fotografije i tekst iz udžbenika, multimediji i na kraju povezanost s najmanje pojedinačnih varijabli samoprocjene kompetencija metodologije izgradnje predmetnog kurikulumu likovne kulture, samo njih pet uočena je kod upotrebe reprodukcija umjetničkih djela.

Možemo reći da učitelji koriste različita nastavna sredstva (medije) i pomagala u nastavi likovne kulture. Navedena korelacija nam pokazuje kako s njihovim korištenjem u nastavi likovne kulture raste kod učitelja samoprocjena profesionalnih kompetencija u metodologiji izgradnje predmetnog kurikulumu likovne kulture. Najveća povezanost didaktički neoblikovanog materijala ne iznenađuje s obzirom na sam predmet likovna kultura unutar kojeg se podrazumijeva korištenje različitih materijala, no u usporedbi s ostalim nastavnim sredstvima i pomagala najmanja povezanost upotrebe reprodukcija umjetničkih djela vrlo je zanimljiva. Naime u likovnom odgoju

i obrazovanju nezaobilazan aspekt, osim poticanja dječje kreativnosti i likovnog izražavanja, jest doživljaj i susret učenika s umjetničkim djelom, bilo na izložbi u galerijskom ili muzejskom prostoru ili pak putem reprodukcija na nastavnom satu. Dostupnost kvalitetnih reprodukcija mogli bismo reći da je danas lakša no ikad, upotrebom ICT-a učenicima možemo omogućiti da vide kvalitetne reprodukcije na velikom formatu putem prezentacije PowerPoint. No unatoč dostupnosti navedenih nastavnih sredstva i pomagala, prema dosadašnjim istraživanjima, o upotrebi umjetničkih djela u nastavi likovne kulture Županić Benić (2011) rezultati pokazuju da većina ispitanih učitelja rijetko (na manje od pola nastavnih sati) koristi reprodukcije likovnog djela na satu likovne kulture. Razlog zašto rezultati dosadašnjih istraživanja ne pokazuju pozitivniju sliku spram upotrebe umjetničkog djela i komunikacije o njemu u nastavi likovne kulture te zašto je i povezanost s pojedinačnim varijablama metodologije izgradnje predmetnog kurikulumu likovne kulture u ovom istraživanju najmanja kod upotrebe reprodukcija, jest u minimalnoj satnici (jedan školski sat tjedno). Unutar tako smanjene satnice, osim realizacije praktičnog rada, pretpostavljamo kako učitelji/učiteljice nemaju dovoljno vremena unutar jednog školskog sata likovne kulture i za analizu likovno-umjetničkog djela te povezivanja navedene analize s likovnim problemima koje su učenici usvajali i primjenjivali u svom radu. Možemo zaključiti da ako želimo ostvariti koncept suvremene nastave likovne kulture koja zadovoljava kurikulumске zadaće (*Nacionalni okvirni kurikulum*, 2011), neophodno je prije svega povećati satnicu likovne kulture, a time će i učitelji kvalitetnije pristupiti organizaciji i provođenju sata likovne kulture i osjećati se kompetentnije.

8.6.3 Korelacija između samoprocjene učiteljevih profesionalnih kompetencija metodologije izgradnje predmetnog kurikulumu u nastavi likovne kulture s korištenjem socijalnih oblika rada u nastavi likovne kulture.

Pri provjeri povezanosti učiteljevih profesionalnih kompetencija metodologije izgradnje predmetnog kurikulumu u nastavi likovne kulture i socijalnih oblika rada pronađene su pozitivne korelacije, čime smo djelomično potvrdili hipotezu „*Postoji statistička značajna pozitivna korelacija između samoprocjena učiteljevih profesionalnih kompetencija metodologije izgradnje predmetnog kurikulumu u nastavi likovne kulture i socijalnih oblika rada*“.

Rezultati pokazuju da su individualan rad, rad u parovima, rad u skupinama i timski rad pozitivno i statistički značajno povezani sa skupnom, ali i nekim pojedinačnim varijablama metodologije izgradnje predmetnog kurikulumu u nastavi likovne kulture (*tablica 18.*). Rezultate dobivenih povezanosti možemo interpretirati tako da povećanom primjenom navedenih socijalnih oblika rada u nastavi raste i samoprocjena kompetencija metodologije izgradnje predmetnog kurikulumu u nastavi likovne kulture kod učitelja. Jedino kod frontalnog oblika rada nema statistički značajne pozitivne povezanosti sa skupnom i pojedinačnim varijablama metodologije izgradnje predmetnog kurikulumu u nastavi likovne kulture. Frontalni oblik rada negativno je povezan s procjenom tvrdnje „Kompetencija refleksivnog razmišljanja, analize i samovrednovanja svog odgojno-obrazovnog rada u nastavi likovne kulture“ . Može se zaključiti da pojačanom primjenom frontalnog oblika rada u nastavi likovne kulture pada samoprocjena izraženosti navedene kompetencije kod učitelja.

Ovaj je podatak vrlo zanimljiv u usporedbi s dosadašnjim istraživanjima (Tomljenović i Novaković, 2012) o korištenju socijalnih oblika rada u nastavi likovne kulture. Prema podacima navedenog istraživanja učitelji najčešće koriste individualan oblik rada. Što je razumljivo s obzirom na specifični karakter nastave likovne kulture, gdje je zbog duljeg trajanja etape praktičnoga rada učitelju omogućen individualan pristup svakom učeniku, pri čemu učitelj može pratiti učenikov rad i dati mu određene smjernice, ako je to potrebno. Drugi je najčešći oblik rada frontalni, a grupni i timski rad koriste se rjeđe.

Možemo zaključiti da u ovom istraživanju nepovezanost i negativna povezanost frontalnog rada, koji u praksi spada u provjeren, ustaljen, tradicionalno orijentiran oblik rada, ne doprinosi povećanoj samoprocjeni kompetencija metodologije izgradnje predmetnog kurikulumu kod učitelja, za razliku od ostalih oblika rada koji su usmjereni na aktivno i suradničko učenje koje je temelj suvremenog pristupa nastavi likovne kulture.

8.7 Samoprocjena učiteljevih profesionalnih kompetencija organizacije i vođenja odgojno-obrazovnog procesa likovne kulture i njihove stvarne organizacije i vođenja odgojno-obrazovnog procesa likovne kulture

Kod provjere povezanosti varijabli učiteljevih profesionalnih kompetencija organizacije i vođenja odgojno-obrazovnog procesa likovne kulture i korištenja nekih oblika organizacije nastave

(Tablica 37) pronađeno je mnogo korelacija, čime smo **djelomično potvrdili hipotezu** „Postoji statistička značajna pozitivna korelacija između samoprocjena učiteljevih profesionalnih kompetencija organizacije i vođenja odgojno-obrazovnog procesa likovne kulture i oblika organizacije nastave“.

Većina je korelacija pozitivna. Izuzetak su rezultati za oblik organizacije nastave likovne kulture jedan sat tjedno koji su negativno povezani s pojedinačnim varijablama samoprocjene „Kompetencije za organizaciju izvannastavnih aktivnosti vezanih i uz likovno-umjetničko područje (izrada lutaka, scenografije, kostima, likovno oblikovanje slikovnice, stripa...)“, „Kompetencija za odabir i analizu kvalitetnog likovno-umjetničkog djela u organizaciji nastave likovne kulture“, „Kompetencija za organizaciju izvođenje istraživački usmjerene nastave likovne kulture“, „Kompetencija za organizaciju i izvođenje projektne nastave likovne kulture“, „Sposobnost rada u interdisciplinarnom timu učitelja radi organizacije nastave likovne kulture“, ali i sa skupnom varijablom „Organizacija i vođenje odgojno-obrazovnog procesa likovne kulture“. Što znači da s povećanim korištenjem tog organizacijskog oblika nastave pada samoprocjena navedenih kompetencija učitelja. Dobiveni rezultat od izuzetne je važnosti za nastavu likovne kulture i prikazuje zapravo problem niske satnice likovne kulture (jedan sat tjedno) unutar koje je gotovo nemoguće ostvariti ishode nastave te osigurati cjelovit razvoj kompetencija učenika u tom umjetničkom području. Kao primjer na kojem možemo detaljnije razložiti navedenu problematiku negativna je povezanost izvedbe sata likovne kulture unutar jednog školskog sata s „Kompetencijom za odabir i analizu kvalitetnog likovno-umjetničkog djela u organizaciji nastave likovne kulture“. Naime u većini slučajeva (što ovisi o zahtjevnosti zadatka, likovnog problema i likovnoj tehnici) svi učenici ne uspiju realizirati svoj likovni rad do kraja školskog sata te se analiza rada koja uključuje i analizu likovno-umjetničkog djela kroz uočavanje i ponavljanje likovnih problema koje su učenici usvajali na nastavnom satu preskače ili odrađuje formalno (površno bez detaljne analize). Negativna korelacija pokazuje nam problem kojeg su učitelji svjesni, što možemo povezati i s rezultatima negativne povezanosti izvođenja nastavnog sata likovne kulture jedan sat tjedno sa skupnom varijablom „Organizacija i vođenje odgojno-obrazovnog procesa likovne kulture“. Učitelji razredne nastave upravo kroz korelaciju i integraciju nastavnih sadržaja likovne kulture s drugim predmetima te djelomičnim oduzimanjem satnice drugih predmeta kako bi učenici završili zadatak donekle mogu ublažiti navedeni problem. Međutim nastavnicima likovne kulture u predmetnoj nastavi to je u potpunosti neizvedivo, pa u većini slučajeva izvode

likovnu kulturu svaka dva tjedna, blok-sat. Navedeni problem nemogućnosti kvalitetna izvođenja nastave likovne kulture potvrđuju i druge pojedinačne varijable poput kompetencija za izvođenje projektne i istraživački usmjerene nastave te izvannastavnih aktivnosti iz područja likovne kulture koje su sve negativno povezane s organiziranjem nastave unutar jednog školskog sata. Za razliku od izvođenja nastave likovne kulture u učionici (blok-sat svaka dva tjedna) koja je statistički značajno pozitivno povezana sa samoprocjenama sljedećih kompetencija: „Kompetencija za odabir i analizu kvalitetna likovno-umjetničkog djela u organizaciji nastave likovne kulture”, “Kompetencija za organizaciju izvođenje istraživački usmjerene nastave likovne kulture”, “Kompetencija za organizaciju i izvođenje projektne nastave likovne kulture”, “Sposobnost rada u interdisciplinarnom timu učitelja radi organizacije nastave likovne kulture” te skupnom varijablom “Organizacija i vođenje odgojno-obrazovnog procesa likovne kulture”. Možemo zaključiti da organiziranje nastave likovne kulture unutar blok-sata učiteljima pruža više mogućnosti za kvalitetnu realizaciju nastavnog sata, u odnosu na izvođenje nastave unutar jednog školskog sata. Odnosno povećanim korištenjem organizacijskog oblika nastave (blok-sat) raste samoprocjena navedenih kompetencija učitelja.

8.8 Samoprocjena učiteljevih profesionalnih kompetencija utvrđivanja učenikova postignuća i stvarnog utvrđivanja učenikova postignuća

8.8.1 Korelacija između samoprocjene učiteljevih profesionalnih kompetencija utvrđivanja učenikova postignuća i procjene dječjeg likovnog uratka

Kod provjere povezanosti varijabli učiteljevih profesionalnih kompetencija utvrđivanja učenikova postignuća i što u samoj praksi utječe na njegovu procjenu dječjeg likovnog uratka (*tablica 39*), pronađene su pozitivne korelacije, čime smo **djelomično potvrdili hipotezu** „*Postoji statistička značajna pozitivna korelacija između samoprocjena učiteljevih profesionalnih kompetencija utvrđivanja učenikova postignuća i stvarne procjene dječjeg likovnog uratka*“.

S najvećim brojem kompetencija značajno je povezan aktivan pristup usvajanju nastavnog sadržaja, a nije jedino povezan s kompetencijom „utvrđivanje učenikova napretka u nastavi likovne kulture stvaranjem mape radova – portfolija (učenički radovi i ostala dokumentacija)“. Odmah zatim slijedi samostalnost u radu koja jedino nije povezana s procjenom kompetencije „Sposobnost provjeravanja i razumijevanja likovnih pojmova kod učenika kroz analizu likovno-

umjetničkog djela“. Aktivan pristup radu, samostalnost u radu i emotivna dojam statistički su značajno povezani sa skupnom varijablom „Utvrđivanje učenikova postignuća“. Iz navedenog možemo zaključiti da je učiteljima pri procjeni dječjeg likovnog uratka važna aktivnost učenika i samostalnost u radu, ali na ocjenu utječe i njihov emotivan dojam. Dok utjecaj kreativnosti/originalnosti/likovnosti te urednosti nije pozitivno povezano ni s jednom od kompetencija koje su procjenjivali nastavnici. Upravo poučavanjem u likovnoj kulturi nastoji se kod učenika potaknuti kreativnost, originalnost i likovnost u njihovu likovnom izrazu. Na temelju navedenog rezultata ne možemo utvrditi objektivan razlog zašto se upravo kod kreativnosti, originalnosti i likovnosti koje su temelj nastave likovne kulture pojavljuje nepovezanost sa samoprocjenama profesionalnih kompetencija utvrđivanja učenikova postignuća te bi navedeni problem trebalo detaljnije ispitati u daljnjim istraživanjima.

8.8.2 Korelacija između samoprocjena učiteljevih profesionalnih kompetencija utvrđivanja učenikova postignuća i onog što učitelj u likovnoj kulturi ocjenjuje

Provjerom povezanosti varijabli učiteljevih profesionalnih kompetencija utvrđivanja učenikova postignuća i što u samoj praksi učitelj ocjenjuje u likovnoj kulturi (*tablica 21*), pronađene su pozitivne korelacije, čime smo **djelomično potvrdili hipotezu** „Postoji statistička značajna pozitivna korelacija između samoprocjena učiteljevih profesionalnih kompetencija utvrđivanja učenikova postignuća i onog što učitelj u likovnoj kulturi ocjenjuje“.

Dobiveni rezultati ove korelacije vrlo su zanimljivi jer je primjerice ocjenjivanje domaće zadaće (npr. istraživanje o životu i djelu pojedinog umjetnika, opis posjeta izložbi ili muzeju...) značajno povezano sa svim pojedinačnim i skupnom varijablom samoprocjene kompetencije utvrđivanja učenikova postignuća. Dok je realizirani dječji likovni rad značajno povezan jedino sa „Sposobnošću procjene ishoda učenja, analize i vrednovanja učeničkih radova u nastavi likovne kulture“, odnosno najmanje povezan s varijablama samoprocjene kompetencija utvrđivanja učenikova postignuća. Zadavanje domaće zadaće nije uobičajeno u samoj nastavi likovne kulture, međutim ako gledamo primjerice u razrednoj nastavi korelaciju i integraciju nastavnih sadržaja likovne kulture s drugim nastavnim predmetima, likovno izražavanje i stvaranje je prisutno u realizaciji mnogih domaćih zadaća drugih predmeta. Stoga u interpretaciji ovih rezultata trebamo uzeti u obzir i navedenu perspektivu, što sve domaća zadaća podrazumijeva. Kod navedenog

pitanja o domaćoj zadaći u upitniku podrazumijevalo se opisivanje u obliku eseja bilo o životu i radu pojedinog umjetnika ili o dojmovima s izložbe. Te možemo zaključiti da se učitelji osjećaju kompetentnima u davanju ocjene iz pismenog sastavka iz likovno-umjetničkog područja. Dok je kod ocjenjivanja realiziranog dječjeg likovnog rada povezanost s varijablama samoprocjene kompetencija utvrđivanja učenikova postignuća vrlo mala. U likovnoj kulturi prilikom ocjenjivanja u nastavi likovne kulture uz brojčanu ocjenu, nužno je i opisno pratiti napredovanje učenika. Prati se „tok opažanja i proces osvještavanja likovnog jezika u odnosu na dob učenika“. (Tanay, 1989 :114). Trebamo napomenuti da za razliku od kriterija vrednovanja i ocjenjivanja u tzv. obrazovnim predmetima koji su vrlo egzaktni, likovna kultura specifično je područje odgoja i obrazovanja u kojem je dječji likovni izraz temeljen na individualnom kreativnom mišljenju i rasuđivanju, stoga dječji likovni radovi predstavljaju mjerilo psihofizičkog razvitka djeteta s obzirom na posljedice pedagoških utjecaja. Budući da kriteriji ocjenjivanja uvelike ovise o individualnim karakteristikama učenika, učitelj bi trebao osvijestiti učenicima objektivne kriterije ocjenjivanja kroz osvještavanje elemenata ocjenjivanja: perceptivnost i izražajnost, kreativnost, likovno-tehnički elementi, elementi analize likovnog djela, odnos prema radu (Jakubin, 1996 : 143).

Kod ostalih tvrdnji: poznavanje likovnog jezika i baratanja likovnim pojmovima kroz usmeno ispitivanje ili analizu likovnog djela poznatih umjetnika te kod zalaganja postoji značajna povezanost sa skupnom varijablom samoprocjene kompetencija utvrđivanja učenikova postignuća, ali i s većinom pojedinačnih varijabli. Iz navedenog možemo zaključiti da se učitelji osjećaju kompetentnima u ocjenjivanju elemenata koji se odnose na likovno-tehničke elemente, elemente analize likovnog djela, odnos prema radu. Međutim nepovezanost tvrdnje „realizirani dječji likovni rad“ s varijablama samoprocjene kompetencija utvrđivanja učenikova postignuća upućuje na nižu samoprocjenu kompetencija kod elemenata ocjenjivanja u likovnoj kulturi koji se odnose na perceptivnost, izražajnost i kreativnost, kategorije koje se isključivo promatraju u međuzavisnosti s individualnim karakteristikama učenika.

U budućim istraživanjima trebalo bi ispitati određenu populaciju učitelja o kriterijima vrednovanja i ocjenjivanja u likovnoj kulturi. Te na temelju rezultata ponuditi jedinstven model vrednovanja i ocjenjivanja dječjih likovnih radova koji bi svim učiteljima, bez obzira na afinitet prema likovno-

umjetničkom području bio jasan, razumljiv i primjenjiv i unutar kojeg bi se oni osjećali kompetentnima pri vrednovanju i ocjenjivanju dječjeg likovnog uratka.

9 Dodatna obrada podataka

9.1 Rangiranje kompetencija

Iako nije bilo dio istraživačkog problema, obradili smo i pitanje rangiranja kompetencija. Ispitanici su dobili zadatak da rangiraju osam kompetencija ovisno o svom mišljenju koje kompetencije posjeduju više, a koje manje u izvođenu nastave likovne kulture.

Trebalo je rangirati pedagoške i didaktičke dimenzije kompetencija (Jurčić, 2014) U pitanju su rangirane tri didaktičke dimenzije kompetencija (*Metodologija izgradnje kurikulumu nastave likovne kulture, Organizacija i vođenje odgojno obrazovnog procesa u nastavi likovne kulture, Praćenje i procjenjivanje u nastavi likovne kulture*) i pet pedagoških dimenzija kompetencija (*Osobna kompetencija, Refleksivna kompetencija, Socijalna kompetencija, Razvojna kompetencija, Emocionalna kompetencija*).

Prema dobivenim rezultatima rangiranja kompetencija (*tablica 40*) možemo zaključiti kako se ispitanici najviše procjenjuju u posjedovanju osobne i emocionalne kompetencije, koje svrstavamo prema Jurčiću (2014) u tzv. pedagoške dimenzije kompetencija, a od didaktičkih dimenzija kompetencija (Jurčić, 2014) smatraju se kompetentnima u organizaciji i vođenju odgojno obrazovnog procesa u nastavi likovne kulture. Dok se ispitanici najmanje smatraju kompetentnima u posjedovanju razvojne kompetencije kao pedagoške dimenzije kompetencija i metodologiji izgradnje predmetnog kurikulumu kao didaktičke dimenzije kompetencija.

Kao neke od sastavnica *osobne kompetencije nastavnika* podrazumijevaju se empatija, uvažavanje učenika, razumijevanje, fleksibilnost, kreativnost nastavnika. Dok *emocionalna kompetencija* podrazumijeva kvalitetan međuodnos s učenicima, prepoznavanje i pomaganje učenicima da osvijeste svoje emocije te da ih izraze kroz nastavu likovne kulture. U kontekstu suvremenog poimanja nastave likovne kulture navedene su kompetencije vrlo značajne jer upravo one omogućuju individualan pristup svakom učeniku, uvažavanje različitosti među učenicima, otkrivanje njihovih posebnosti, poput darovitosti te sustavno razvijanje kompetencija učenika poticanjem kreativnosti i stvaralaštva, odnosno općenito cjelovitog razvoja učenika. Prema Kolbu (1984) učenje ne obuhvaća samo specijalizirano područje ljudskog funkcioniranja kao što je kognicija, već uključuje integrirano funkcioniranje čitavog organizma – mišljenje, osjećanje,

percipiranje i ponašanje. Navedenom možemo pridružiti i višu procjenu u posjedovanju tzv. didaktičkih dimenzija kompetencije *organizacije i vođenja odgojno-obrazovnog procesa* te možemo reći kako se ispitanici procjenjuju kompetentnima u vođenju samog nastavnog procesa i u svom međuodnosu spram učenika.

U provođenju odgojno-obrazovnog procesa veliku važnost predstavlja kvalitetan razvoj interakcijsko-komunikacijske aktivnosti između učitelja i učenika. Suvremena nastava likovne kulture zahtijeva kreativne učitelje koji će znati pratiti nove trendove u odgoju i obrazovanju i koji će, pored pedagoških i didaktičkih dimenzija kompetencija, posjedovati i stručno znanje koje se odnosi na sam predmet likovna kultura. Štoviše, rezultati istraživanja ukazuju na učitelja kao najvažnijeg faktora koji utječe na učenje učenika, kao i na velike razlike u uspješnosti među učiteljima (Marzano, Pickering i Pollock, 2006). Iz navedenog se može zaključiti da su kvalitetan razvoj i visoka razina kako didaktičkih dimenzija kompetencija organizacije i vođenja odgojno obrazovnog procesa tako osobnih i emocionalnih, odnosno pedagoških kompetencija koje učitelj posjeduje od izrazite važnosti za uspješno realiziranje nastave likovne kulture.

Dok *razvojnu kompetenciju* koja podrazumijeva kontinuirano profesionalno usavršavanje, praćenje novih trendova i istraživanja na području likovne kulture i kompetencija *Metodologije izgradnje kurikulumu nastave likovne kulture* koja podrazumijeva zastupljenost različitih socijalnih oblika rada, nastavnih metoda, didaktičkih sustava i načela s obzirom na sadržaj, ciljeve i ishode nastave likovne kulture ispitanici procjenjuju kao najmanje razvijenu. Iz navedenog možemo zaključiti, ako je cilj uspješna i kvalitetna realizacija nastave likovne kulture, učitelji trebaju razumjeti njezinu svrhu, zadatke, ciljeve, sadržaj i ishode. Prema Atanasov Piljek i Margetić (2011) razvoj uloge i ciljeva obrazovanja općenito na području umjetnosti sukladan je razvoju njihova razumijevanja (na funkcionalnoj razini), koji se reflektiraju na razinu izvođenja nastavnog procesa učitelja. Odnosno svrha i ciljevi likovne kulture bit će ostvareni ako ih učitelj bude razumio, ispravno interpretirao i provodio u nastavnu praksu koristeći odgovarajuće oblike rada, nastavne metode, didaktička sredstva i načela s obzirom na sadržaj, ciljeve i ishode nastave likovne kulture. Odnosno ako učitelj ima razvijene didaktičke dimenzije kompetencija metodologije izgradnje predmetnog kurikulumu nastave likovne kulture.

9.1.1 Rangiranje kompetencija ovisno o radnom mjestu učitelja

Statistički značajna razlika uočena je u rangiranju kompetencija (*tablica 42*) ovisno o radnom mjestu učitelja jedino za emocionalnu kompetenciju ($Z=-2,41$; $p<0,05$).

Pregledom srednjih rangova uočeno je da su rezultati viši kod nastavnika likovne kulture u odnosu na učitelje razredne nastave. Prema dobivenim rezultatima možemo zaključiti da je nastavnicima likovne kulture emocionalna kompetencija značajna u njihovu radu u odnosu na učitelje/ice (*slika 24*). Izdvajanje emocionalne kompetencije kao značajne nastavnicima likovne kulture u njihovu radu s učenicima, možemo povezati sa zaključkom da je nastavnicima važan kvalitetan međudnos s učenicima, prepoznavanje i pomaganje učenicima u osvještavanju njihovih emocija te njihovu izražavanju putem likovnog i stvaralačkog izražavanja u nastavi likovne kulture te doživljaj i analiza likovno-umjetničkog djela .

Nastava likovne kulture upravo se temelji na osvještavanju i izražavanju emocija upotrebom različitih likovnih tehnika i sredstava u likovnom izražavanju i stvaranju učenika te recepcijom likovno-umjetničkih djela. Odnosno izražavanje emocija kroz doživljaj stvarnosti, zamišljanje ili pak izmišljanje nestvarnog, mašta, osjećaji i osjetila sastavnica su kreativnog i stvaralačkog izražavanja kroz likovnost te doživljaj likovne umjetnosti. Svako tumačenje pojma umjetnosti ima polaznu osnovu da je ona ljudska djelatnost i da joj je cilj stimuliranje ljudskih čula i uma. Prvi i osnovni cilj umjetnosti estetski je doživljaj ili “osjećaj” koji izaziva umjetničko djelo. Umjetničko djelo potvrđuje se izlaganjem i bez publike ono ne može egzistirati (Panić, 2005). Stoga je zadatak učitelja senzibiliziranje učenika za umjetničko izražavanje i doživljaj umjetnosti, čime odgajaju buduće generacije, odnosno mogli bismo reći publiku koja će posjedovati kompetencije potrebne za kvalitetno doživljavanje i izražavanje kroz umjetnost.

Navedeni je rezultat logičan s obzirom na to da su nastavnici/ce predmetno specijalizirani za poučavanje likovne kulture, a ujedno se i sami u većini slučajeva likovno-umjetnički izražavaju kroz likovnu umjetnost, odnosno u likovnom području za koji su specijalizirali na Likovnoj akademiji uz sam nastavnički smjer.

9.1.2 Ciljevi poučavanja likovne kulture

Kompetencije nastavnika u nastavi likovne kulture odnose se na poznavanje svrhe, zadataka, ciljeva i uloge predmeta likovna kultura u odgojno-obrazovnom sustavu te metodičkih postupaka koji poštuju specifičnosti učenja i poučavanja likovne kulture. Prema dobivenim rezultatima (*tablica 41*). kao najvažniji cilj u poučavanju likovne kulture prema ispitanicima izdvaja se razvijanje razmišljanja i kreativnog mišljenja (77% ispitanika ga odabire). Polovica ispitanika kao jedan od tri najvažnija cilja vidi usvajanje znanja o likovnom jeziku i razvoj likovnog/vizualnog mišljenja. Slijede izražavanje učenika kroz praktične likovne aktivnosti i razvoj osjećaja za estetiku koje odabire nešto manje od pola nastavnika. Kao jedan od tri najvažnija cilja trećina nastavnika vidi razvoj aktivnog i istraživačkog odnosa prema okolini, a petina razvijanje motoričkih vještina. Na kraju razvijanje socijalnih vještina kao jedan od tri osnovna cilja u poučavanju likovne kulture odabire svega 6% učitelja odnosno smatraju ga najmanje važnim. U ispitivanju koje su provele Tomljenović, Novaković (2012) među učiteljima razredne nastave Primorsko-goranske županije, a tiču se ciljeva poučavanja likovne kulture, rezultati istraživanja u najvišim i najnižim kategorijama su isti, odnosno najveći broj ispitanika tri najvažnija cilja vidi kao usvajanje znanja o likovnom jeziku i razvoj likovnog/vizualnog mišljenja te izražavanje učenika kroz praktične likovne aktivnosti, a na samom je kraju razvijanje socijalnih vještina. Percepcija važnosti ciljeva koje ispitanici smatraju najvažnijima donekle je očekivana; visoko pozicionirana kategorija – usvajanje likovnog jezika – pokazuje da su učitelji također svjesni potrebe kognitivnog razvoja učenika na nastavi likovne kulture. Činjenica da trećina ispitanika (učitelja razredne nastave i nastavnika likovne kulture) smatra važnim razvoj aktivnog i istraživačkog odnosa prema okolini ukazuje na nedovoljno poznavanje karaktera, svrhe te načina primjene suvremenih nastavnih strategija koje se mogu uspješno inkorporirati u strukturu nastave likovne kulture. Mali postotak učitelja koji važnim ciljem smatraju razvoj socijalnih vještina također može upućivati na to da učitelji u svom radu u manjoj mjeri upotrebljavaju oblike rada koji potiču međusobnu suradnju učenika, odnosno aktivnosti putem kojih svjesno potiču razvoj učenika na ovom području. Percepcija važnosti ciljeva ne razlikuje se u ovom istraživanju s obzirom na radno mjesto ispitanika (razredna nastava i predmetna nastava) što je prikazano u *tablici 45*.

9.1.3 Metodologija izgradnje predmetnog kurikuluma likovne kulture ovisno o radnom mjestu ispitanika

Kod ispitivanja postoje li razlike u korištenim strategijama samovrednovanja ispitanika, metodama, nastavnim sredstvima te socijalnim oblicima rada pri poučavanju ispitanika (učitelja razredne nastave i nastavnika likovne kulture), ovisno o radnom mjestu (razredna ili predmetna nastava) dobili smo nekoliko statistički značajnih razlika.

Statistički značajnu razliku u korištenim *strategijama samovrednovanja* rada ispitanika u nastavi likovne kulture, ovisno o radnom mjestu ispitanika (*tablica 46*) rezultati pokazuju za sljedeće strategije: organizirani susreti/kritički razgovori s kolegama i stručnim suradnicima, provođenje istraživačkih projekata u nastavi/akcijsko, kvalitativno istraživanje i praćenje stručne literature. Rezultati su viši kod nastavnika/ca likovne kulture (predmetna nastava) u odnosu na učitelj/ice razredne nastave. Navedeni je rezultat očekivan s obzirom na specijalizaciju nastavnika likovne kulture za sam predmet likovna kultura te se očekuje da će svom predmetu poučavanja pristupiti profesionalno i usavršavati se te razmjenjivati iskustva s drugim kolegama stručnjacima i provoditi istraživačke projekte u cilju poboljšanja kvalitete nastave likovne kulture.

Rezultati pokazuju statistički značajnu razliku u korištenim *nastavnim metodama* ovisno o radnom mjestu ispitanika (*tablica 47*) za sljedeće metode: metoda demonstracije, metoda rješavanja problema, metoda širenja i elaboriranja likovnog senzibiliteta (osjetljivost na likovne elemente i njihove odnose), metoda čitanja i rada s tekstom (udžbenik...), metoda iskustvenog učenja, metoda kompleksnosti (ispreplitanje različitih poticaja i postupaka, ovisno o situaciji) i analitičko promatranje. Sve navedene metode, osim metode demonstracije, više koriste nastavnici/ce likovne kulture (predmetna nastava) u odnosu na učitelj/ice razredne nastave. Možemo zaključiti da su učitelji razredne nastave orijentirani na korištenje općih nastavnih metoda, odnosno u učiteljskoj praksi je i prema dosadašnjim istraživanjima (Tomljenović i Novaković, 2012) korištenje metode demonstracije zauzimalo vodeću poziciju. Navedena činjenica potvrđuje tezu o prevladavanju ustaljenih načina rada u nastavi likovne kulture kod učitelja razredne nastave. Dok se kod nastavnika likovne kulture pokazalo da u svom radu koriste različite metode i postupke, odnosno da su upućeni u suvremene odgojno-obrazovne trendove koji mogu doprinijeti većoj kvaliteti izvođenja nastavnog procesa. Korištenje specifičnih likovnih metoda, kao što su: metode širenja i

elaboriranja likovnog senzibiliteta (osjetljivost na likovne elemente i njihove odnose), zatim metode iskustvenog učenja i metoda kompleksnosti (ispreplitanje različitih poticaja i postupaka, ovisno o situaciji) nezaobilazan je dio provođenja kvalitetne nastave likovne kulture. No upravo su te metode manje zastupljene u razrednoj nastavi i prema dosadašnjim istraživanjima kod učitelja razredne nastave učitelji ih koriste samo ponekad, pretpostavlja se da učitelji nisu u dovoljnoj mjeri upoznati s ovom vrstom metoda, čiji su ciljevi, svrha i način primjene u likovno-pedagoškoj teoriji i praksi još uvijek nedovoljno poznati i razrađeni; iako ih uglavnom ne poznaju pod navedenim imenom, učitelji ih koriste ovisno o svom entuzijazmu i poštovanju zadataka i ciljeva predmeta likovna kultura (Tomljenović i Novaković, 2012).

Kod ispitivanja razlika u korištenju *nastavnih sredstava* ovisno o radnom mjestu ispitanika (*tablica 48*) uočene su statistički značajne razlike za sljedeća nastavna sredstva: okusni mediji, fotografije i tekst iz udžbenika i reprodukcije umjetničkih djela.

Nastavna sredstva, odnosno mediji koji se koriste u nastavi likovne kulture u svrhu prenošenja informacija potrebnih za usvajanje novih spoznaja prilikom crtanja, slikanja, prostorno-plastičkog oblikovanja bitna su sastavnica nastave te je kod nastavnika/ca likovne kulture (predmetna nastava) uočeno da više koriste fotografije i tekst iz udžbenika i reprodukcije umjetničkih djela u odnosu na učitelje/ce razredne nastave. Možemo pretpostaviti iz navedenih rezultata da je korištenje fotografija i udžbenika očekivano s obzirom na to da se u predmetnoj nastavi udžbenici koriste za razliku od razredne nastave. U razrednoj nastavi udžbenici za likovnu kulturu u Hrvatskoj postali su obavezni tek od 2000. godine, a prije nekoliko godina ta je obaveza opet ukinuta pa mnogi učitelji nemaju naviku i kontinuitet rada s njima, a jedan od razloga također može biti nedostatak vremena s obzirom na satnicu, odnosno nastojanje učitelja da učenicima omoguće više vremena za likovno izražavanje i stvaranje. Razlika je uočena kod povećanog korištenja okusnih (gustativnih) medija te viši rezultat kod učitelj/ice razredne nastave. Navedeni medij s obzirom na vrstu percepcije koju potiče kod učenika spada u osjetilno područje okusa. Mogli bismo navedeni rezultat povezati s činjenicom da je učiteljima razredne nastave više omogućeno u odnosu na nastavnike likovne kulture korištenje navedenog medija jer osim što vode nastavni proces, u kontaktu su s različitim namirnicama i za vrijeme nastave brinu i o pravilnoj prehrani učenika te su im tzv. okusni mediji dostupni, odnosno doživljaj pojedinih okusa mogu povezati sa samim likovnim izražavanjem.

Kod korištenja *socijalnih oblika rada* nema statistički značajnih razlika ovisno o radnom mjestu ispitanika.

9.1.4 Metodologija izgradnje predmetnog kurikuluma likovne kulture s obzirom na staž i dob ispitanika

Prije svega važno je bilo provjeriti postoji li povezanost korištenja strategija samovrednovanja, nastavnih metoda, nastavnih sredstava te socijalnih oblika rada pri poučavanju učitelja razredne nastave i nastavnika likovne kulture s obzirom na dob i radni staž ispitanika.

Pronađene su vrlo male no statistički značajne pozitivne povezanosti između dobi te četiri korištene strategije samovrednovanja uspješnosti vlastitog rada ispitanika u nastavi likovne kulture (*tablica 50*): organiziranje susreta/kritičkih razgovora s kolegama i stručnim suradnicima ($r=0,16$; $p<0,05$), provođenje istraživačkih projekata u nastavi/akcijsko, kvalitativno istraživanje) ($r=0,14$; $p<0,05$), praćenje stručne literature ($r=0,26$; $p<0,01$) te ispunjavanje anketnih listića učenika o zadovoljstvu nastavom ($r=0,24$; $p<0,01$). Iako su korelacije male kod sve četiri korištene strategije samovrednovanja vlastitog rada ispitanika postoji porast korištenja s porastom dobi učitelja. Između radnog staža i strategija samoprocjene pronađene su dvije vrlo male, no statistički značajne razlike koje rastu s porastom staža ispitanika, a to su: praćenja stručne literature ($r=0,22$; $p<0,01$) i ispunjavanja anketnih listića od strane učenika o zadovoljstvu učenika nastavom ($r=0,26$; $p<0,01$). Možemo zaključiti da dolazi do preklapanja u dvije strategije samovrednovanja vlastitog rada ispitanika u nastavi likovne kulture kod praćenja stručne literature i ispunjavanja anketnih listića učenika o zadovoljstvu nastavom, odnosno one rastu s porastom dobi, ali i radnog staža, što znači i s iskustvom rada. Praćenje stručne literature daje mogućnost učiteljima i nastavnicima likovne kulture da su u tijeku sa suvremenim trendovima u struci, odnosno na taj način imaju mogućnost analiziranja svojih postupaka koje provode u praksi s teoretskim sadržajima koje nudi stručna literatura. Ispitivanje zadovoljstva učenika nastavom likovne kulture vrlo je značajno za poboljšanje kvalitete provođenja nastave te ujedno daje učitelju povratnu informaciju o doživljaju njegova rada kod učenika. Obje strategije samovrednovanja značajne su za kvalitetno provođenje nastave likovne kulture, odnosno povećanje profesionalnih kompetencija učitelja.

Kod korištenja nastavnih metoda (*tablica 52*) ispitivanje je pokazalo da postoji značajna pozitivna povezanost i porast korištenja specifičnih nastavnih metoda: metode rješavanja problema ($r=0,17$;

$p < 0,05$), metode širenja i elaboriranja likovnog senzibiliteta (osjetljivost na likovne elemente i njihove odnose) ($r = 0,15$; $p < 0,05$) te metode kompleksnosti (ispreplitanje različitih poticaja i postupaka, ovisno o situaciji) ($r = 0,16$; $p < 0,05$) s porastom dobi ispitanika. Odnosno stariji ispitanici koriste više navedene metode, odnosno ne oslanjaju se samo na opće metode, već prednost daju specifičnim metodama kojima se potiče motivacija za likovno izražavanje i stvaranje u smjeru kreativnog pristupa.

Kod ispitivanja povezanosti radnog staža i nastavnih metoda (*tablica 53*), kod metoda kompleksnosti (ispreplitanje različitih poticaja i postupaka, ovisno o situaciji) ($r = 0,16$; $p < 0,05$) došlo je do porasta s porastom staža ispitanika kao i kod metode samostalnog rada i usvajanja likovnih tehnika ($r = 0,15$; $p < 0,05$), metode rješavanja problema ($r = 0,17$; $p < 0,05$).

Značajno je to što se kod metode kompleksnosti (ispreplitanje različitih poticaja i postupaka, ovisno o situaciji) javlja porast i s dobi i s radnim stažem ispitanika. Stoga možemo zaključiti da stariji i iskusniji učitelji u svom radu s učenicima u nastavi likovne kulture smatraju važnim izmjenjivanje i ispreplitanje različitih poticaja i postupaka, koji se u dinamici rada mijenjaju i preoblikuju u nove vrijednosti, odnosno uviđaju složenost nastavnog procesa likovne kulture te prednost daju kombiniranju i koncipiranju različitih mogućnosti u samom odabiru metode rada. Pitanje koje nastavne metode više doprinose vizualno-likovnom odgoju i obrazovanju još je uvijek nedovoljno istraženo i otvoreno te čeka daljnja empirijska istraživanja i teorijske rasprave. Likovni radovi učenika dolaze do izražaja u onim nastavnim aktivnostima (situacijama) u kojima učitelj nastavnim metodama rada naglasak stavlja na poticanje inicijative učenika, slobodu ekspresije, fleksibilnost u razmišljanju, realizaciju ideje, te na sposobnost uočavanja problema, pitanja i razumijevanja problemskih situacija i rješenja. Jedino u takvim situacijama možemo razvijati kreativnost učenika, odnosno učitelj treba stvoriti okruženje i osmisлити i provesti nastavnu aktivnost koja će isprovocirati kreativan rad učenika.

Mala no statistički značajna pozitivna povezanost između dobi (*tablica 54*) te korištenja različitih nastavnih sredstava uočena je kod korištenja okusnih (gustativnih) medija i nešto veća kod korištenja izvornih umjetničkih djela. Pozitivna povezanost kod korištenja istih nastavnih sredstava uočena je i kod ispitivanja radnog staža (*tablica 55*). Stoga možemo zaključiti da ispitanici koji su stariji, ali i s više radnog staža, odnosno iskustva rada u nastavi likovne kulture

od medija daju prednost korištenju izvornih umjetničkih djela u nastavi. Navedeni je podatak značajan za nastavu likovne kulture zato što možemo izvesti zaključak da stariji i iskusniji ispitanici uviđaju značaj susreta učenika s izvornim umjetničkim djelima organiziranim posjetima galerijama i muzejima. Jer upravo je jedan od najvažnijih ciljeva likovne kulture uvođenje učenika u svijet umjetnosti, što se ostvaruje neposrednim likovnim i stvaralačkim izražavanjem te promatranjem izvornih likovno-umjetničkih djela. Upoznavanje djela svjetske, a i hrvatske kulturne baštine kroz vrijedna likovno-umjetnička djela poznatih umjetnika kod učenika razvija i interkulturalni kontekst razumijevanja drugih kroz umjetnost u multikulturalnom društvu.

9.1.5 Organizacija i vođenje odgojno-obrazovnog procesa ovisno o radnom mjestu ispitanika

U odnosu na radno mjesto ispitanika (razredna nastava i predmetna nastava) dobivene su statistički značajne razlike kod sljedećih oblika nastave: nastava u učionici (jedan sat tjedno), nastava u učionici (blok-sat svaka dva tjedna), izvanučionička nastava (odlazak na izložbe u galerije, muzeje ili druge izložbene prostore...) i projektna nastava likovne kulture (*tablica 58*).

Iz dobivenih rezultata možemo zaključiti da učitelj/ice razredne nastave u odnosu na nastavnike/ce likovne kulture više prakticiraju nastavu u učionici (jedan sat tjedno), dok nastavnici/ce likovne kulture u odnosu na učitelj/ice razredne nastave više prakticiraju nastavu u učionici (blok-sat svaka dva tjedna), izvanučioničku nastavu (odlazak na izložbe u galerije, muzeje ili druge izložbene prostore...) i projektnu nastavu likovne kulture. Navedeni je rezultat očekivan jer je u većini škola zbog male satnice predmeta likovna (jedan sat tjedno) u predmetnoj nastavi se nastava likovne kulture provodi svaka dva tjedna kao blok-sat. Dok učitelji u razrednoj nastavi izvode nastavu likovne kulture svaki tjedan, pa nedostatak vremena za kvalitetnu realizaciju likovnog rada nadoknađuju korelacijom i integracijom s drugim nastavnim predmetima ili oduzimanjem dijela sata koji slijedi nakon likovne kulture kako bi učenici završili svoje likovne uratke. Ujedno je u razrednoj nastavi na području Grada Zagreba i zagrebačke županije gdje smo proveli ovo empirijsko istraživanje, za učenike prvog i drugog razreda, a u nekim školama i do četvrtog organiziran produljeni boravak te ako učenicima nije bilo dovoljno vremena za dovršavanje likovnih radova unutar jednog školskog sata, učitelji im daju priliku da dovrše svoj rad u produljenom boravku u vremenu koje im je potrebno.

Možemo reći da je očekivano da nastavnici likovne kulture više provode izvanučioničku nastavu (odlazak na izložbe u galerije, muzeje ili druge izložbene prostore...) i projektnu nastavu likovne kulture u odnosu na učitelje razredne nastave. Posjeti izložbama u muzejima i galerijama od neprocjenjive su važnosti za razvoj likovnog senzibiliteta kod učenika i razvijanje estetskih dimenzija kroz upoznavanje vrijednih likovnih djela. U muzejima i galerijama rade stručnjaci koji učenike na primjeren način, ovisno o njihovoj dobi, vode kroz izložbu ili stalni postav muzeja, održavaju predavanja i različite likovne aktivnosti (ateljei unutar muzeja) u kojima učenici aktivno sudjeluju. Muzeji i galerije danas kako u svijetu tako i kod nas predstavljaju znanstvenu, kulturnu i obrazovnu instituciju, a u području odgoja i obrazovanja proučava se znanstvena disciplina tzv. muzejska pedagogija. Te bi bilo preporučljivo da svaka škola održava komunikaciju s takvim ustanovama te omogući učenicima da i na taj način stječu iskustva kroz susret s izvornim umjetničkim djelima.

Kod ispitivanja povezanosti organizacije i vođenja odgojno-obrazovnog procesa s kategorijalnim varijablama dobi i radnim stažem (*tablica 59, tablica 60*) uočena je mala no statistički značajna pozitivna povezanost kod provođenja nastave u učionici (jedan sat tjedno). Iako je korelacija mala, postoji porast korištenja ovog oblika nastave s porastom dobi i radnim stažem ispitanika. Možemo zaključiti iz navedenog rezultata da stariji i iskusniji ispitanici češće provode nastavu u učionici jednom tjedno.

9.1.6 Utvrđivanje učenikova postignuća od strane ispitanika ovisno o radnom mjestu

Kod provjere postoji li razlika u nastavnoj praksi između učitelja razredne nastave i nastavnika likovne kulture u utvrđivanju učenikova postignuća, odnosno što utječe na ocjenu dječjeg likovnog uratka, dobili smo jednu statistički značajnu razliku (*tablica 61*). Statistički značajna razlika uočena je u urednosti ($Z=-2,05$; $p>0,05$) kao elementu koji utječe na ocjenu dječjeg likovnog uratka ovisno o radnom mjestu ispitanika. Iz dobivenog rezultata možemo zaključiti da je kod ocjenjivanja dječjeg likovnog uratka urednost važniji element za učitelj/ice razredne nastave nego za nastavnike/ce likovne kulture (predmetna nastava). U odnosu na ostale ponuđene elemente ocjenjivanja možemo reći da je urednost najmanje važna kod procjenjivanja kreativnog i stvaralačkog izražavanja učenika. No ako učitelji nisu sami sigurni u kriterije praćenja i vrednovanja likovnog uratka, urednost je jedan od elemenata koji je vidljiv, mogli bismo reći jasan

te nas dobiveni rezultati upućuju na činjenicu da urednost učenika u realizaciji likovnog uratka ima utjecaj na učiteljevu procjenu.

Kod ispitivanja elemenata koji se ocjenjuju prilikom ocjenjivanja dječjeg likovnog uratka ovisno o radnom mjestu ispitanika uočene su statistički značajne razlike (*tablica 62*) jedino u poznavanju likovnog jezika i baratanju likovnim pojmovima kroz analizu likovnog djela poznatih umjetnika ($Z=-2,82$; $p>0,01$) i domaćoj zadaći (npr. istraživanje o životu i djelu pojedinog umjetnika, opis posjeta izložbi ili muzeju...) ($Z=-2,37$; $p>0,05$). Navedeni elementi važni su kod ocjenjivanja nastavnica likovne kulture u predmetnoj nastavi u odnosu na učitelje razredne nastave. Možemo zaključiti da je navedena razlika među ispitanicima u odnosu na radno mjesto rezultat inicijalnog obrazovanja i predmetne specijalizacije za izvođenje nastave likovne kulture samih nastavnika likovne kulture. Oni samim time posjeduju kao što smo potvrdili i u prethodnim rezultatima ovog istraživanja veću razinu profesionalnih kompetencija za provođenje nastave likovne kulture te je navedeni rezultat među ispitanicima očekivan.

9.1.7 Utvrđivanje učenikova postignuća ovisno o stažu i dobi ispitanika

Pri provjeri postoji li povezanost u onome što u praksi učitelja razredne nastave i nastavnika likovne kulture (predmetna nastava) utječe na procjenu dječjeg likovnog uratka i onome što učitelj/nastavnik u likovnoj kulturi ocjenjuje s dobi i stažem ispitanika dobili smo nekoliko statistički značajnih pozitivnih povezanosti.

Uočeno je da postoje vrlo male no statistički značajne korelacije između dobi ispitanika i tri elementa procjenjivanja dječjeg likovnog uratka (*tablica 63*): emotivni dojam ($r=0,21$; $p<0,01$), estetska kvaliteta rada ($r=0,26$; $p<0,01$) te samostalnost u radu ($r=0,14$; $p<0,05$). Uočeno je da postoji porast kod sva tri elementa s porastom dobi ispitanika.

Ujedno je uočeno da postoje vrlo male no statistički značajne pozitivne povezanosti između staža te utjecaja elemenata (*tablica 64*): emotivni dojam ($r=0,19$; $p<0,01$) i estetska kvaliteta rada ($r=0,19$; $p<0,01$) s porastom staža ispitanika. Kod procjene emotivnog dojma i estetske kvalitete rada dolazi do povećanja i kod dobi i staža ispitanika te možemo zaključiti da stariji ispitanici s više radnog iskustva pri procjenjivanju dječjeg likovnog uratka daju prednost, odnosno važan im je emotivni dojam i estetska kvaliteta rada u odnosu na mlađe ispitanike s manje radnog staža.

Ujedno prema dobivenim rezultatima možemo uočiti da postoje vrlo male no statistički značajne pozitivne povezanosti između dobi i radnog staža ispitanika (*tablica 65, tablica 66*) te elemenata ocjenjivanja: poznavanje likovnog jezika i baratanje likovnim pojmovima kroz usmeno ispitivanje, poznavanje likovnog jezika i baratanje likovnim pojmovima kroz analizu likovnog djela poznatih umjetnika te zalaganje. Povezanosti kod sva tri elementa je mala, no postoji porast utjecaja s porastom dobi i radnog staža ispitanika. Te možemo zaključiti da ispitanici koji su stariji i s više radnog iskustva u nastavi likovne kulture ocjenjuju kod učenika poznavanje likovnog jezika i baratanje likovnim pojmovima kroz usmeno ispitivanje, ali i kroz analizu likovnih djela poznatih umjetnika te im je važno i zalaganje odnosno aktivno sudjelovanje učenika u nastavi. Dobiveni rezultat koji izdvaja poznavanje likovnog jezika kod ispitanika koji su stariji i s više radnog iskustva implicira kako navedena skupina ispitanika naglasak kod ocjenjivanja stavlja i na kognitivni aspekt nastave likovne kulture. Naime u dosadašnjoj školskoj praksi kognitivni karakter nastave likovne kulture uglavnom je ostajao zanemaren, odnosno prednost se davala samoj praktičnoj izvedbi likovnog produkta. Razvoj kognitivnih sposobnosti unutar predmeta likovne kulture jednako je važan kao razvoj ostalih područja učenikove osobnosti, a neki od aspekata u kojima se ogleda jest učenje likovnog jezika, likovnih pojmova te razvoj sposobnosti opažanja, uspoređivanja, razlikovanja, analiziranja, sintetiziranja, zaključivanja, kombiniranja. Važnost kognitivnog karaktera umjetničkih aktivnosti isticao je i R. Arnheim, znanstvenik koji je vrlo značajan za razvoj likovne umjetnosti jer je u svom radu objedinio područja povijesti umjetnosti, psihologije i likovnog obrazovanja te ustanovio da vizualna percepcija predstavlja kognitivnu aktivnost odnosno vizualno mišljenje (Eisner, 2002). Nastavu likovne kulture treba promatrati kao specifičnu u odnosu na ostale školske predmete upravo po tome jer likovno izražavanje i stvaranje u jednakoj mjeri potiče sve aspekte učenikove osobnosti – kognitivni, afektivni i psihomotorički razvoj. Navedena područja trebamo promatrati kao međusobno povezana jer razvoj jednoga utječe na razvoj drugoga. Odnosno to je holistički pristup razvoju učenikovih kompetencija koje mu omogućuju uvid u svoje osjećaje, mišljenje, opažanje, razmišljanje, stvaranje ideja te rekonstrukciju i reinterpretaciju svijeta oko sebe kroz likovno, kreativno i stvaralačko izražavanje.

10 ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Temeljem teorijske raščlambe profesionalnih kompetencija učitelja, pedagoških i didaktičkih dimenzija (Jurčić, 2014) te ciljanog empirijskog istraživanja kojim smo nastojali utvrditi primjenjuju li učitelji razredne nastave i nastavnici likovne kulture u osnovnoškolskom obrazovanju odgovarajuće pedagoške i didaktičke kompetencije u poučavanju likovne kulture, mogu se izvesti zaključci o pozitivnoj povezanosti samoprocjene profesionalnih kompetencija učitelja s kvalitetom izvođenja nastave likovne kulture.

Analizom rezultata empirijskog istraživanja koji se odnose na usporedbe samoprocjena profesionalnih kompetencija učitelja ovisno o nezavisnim varijablama vezanim uz radno mjesto, status učitelja, završenu vrstu studija, dob i radni staž djelomično smo potvrdili sve hipoteze.

Unutar rezultata provedenog empirijskog istraživanja dobivene su vrlo zanimljive statistički značajne razlike. Kod H1.1 prepostavili smo, a zatim i djelomično potvrdili da nastavnici likovne kulture u odnosu na učitelje razredne nastave imaju višu samoprocjenu profesionalnih kompetencija. Nastavnici likovne kulture procjenjuju se u svemu više osim u kompetencijama koje su vezane uz korelaciju i integraciju nastavnih sadržaja likovne kulture s drugim nastavnim predmetima kod kojih su više procjene kod učitelja razredne nastave. Iste razlike pojavljuju se pri ispitivanju i drugih nezavisnih varijabli kao što je vrsta studija. Što oslikava problem predmetne nastave u nedostatku međupredmetne povezanosti kroz korelaciju i integraciju nastavnih sadržaja, a samim time upitan je i suvremeni holistički pristup nastavnom procesu likovne kulture i ostvarivanju kurikulumskih ishoda unutar kojih je interdisciplinarnost i međupredmetna korelacija i integracija jedan od imperativa suvremene nastave.

H1.2 djelomično smo potvrdili pretpostavku da je samoprocjena profesionalnih kompetencija kod ispitanika mentora viša u odnosu na pripravnike i učitelje. Rezultati pokazuju da se učitelji mentori više procjenjuju u samoprocjeni profesionalnih kompetencija primjene suvremenih nastavnih strategija i metoda te informacijsko-komunikacijske tehnologije. Zatim je viša samoprocjena kod mentora pri radu s učenicima s teškoćama u razvoju i primjeni individualiziranog pristupa, ali i kod sposobnosti odgoja i obrazovanja kroz interkulturalizam u nastavi likovne kulture. Možemo tvrditi da su učitelji mentori višom procjenom navedenih kompetencija orijentirani prema

suvremenom pristupu nastavi likovne kulture te poklanjaju pozornost kulturalnoj osjetljivosti te odgojnim i obrazovnim potrebama svakog pojedinca.

Djelomično smo potvrdili i H1.3 kojom smo pretpostavili da postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni profesionalnih kompetencija u nastavi likovne kulture među ispitanicima u odnosu na završenu vrstu studija. Uspoređivali smo sljedećih pet nezavisnih skupina ispitanika: dvogodišnji studij razredne nastave, četverogodišnji studij razredne nastave, četverogodišnji studij razredne nastave s pojačanim predmetom, petogodišnji studij razredne nastave s modulom i četverogodišnji studij na Likovnoj akademiji – nastavnički smjer.

Uočene su razlike u odnosu na završeni studij ispitanika samo kod skupne varijable Metodologija izgradnje predmetnog kurikuluma likovne kulture. Skupinu ispitanika koji su završili dvogodišnji studij čini populacija učitelja koji su po dobi stariji u odnosu na druge ispitanike te imaju i veće iskustvo u radu odnosno više radnog staža. To se odražava i u njihovoj višoj samoprocjeni kompetencija u sposobnosti efektivnog upravljanja vremenom tijekom provođenja različitih oblika nastave likovne kulture te sposobnosti opažanja i razmišljanja o nastavnom procesu, postignutim i nepostignutim ciljevima, o učenicima i njihovom napredovanju vođenjem zabilješki dnevnika. Kod učitelja s manje iskustva navedene kompetencije niže su procijenjene. Značajna je i viša samoprocjena ispitanika sa završenim dvogodišnjim studijem kod posjedovanja interkulturalne kompetencije, što nas dovodi do zaključka da stariji i iskusniji učitelji uviđaju značaj odgoja i obrazovanja za interkulturalizam koji je važan čimbenik suodnosa u novonastalim potrebama suvremenog društava. Ujedno se ističu i više samoprocjene kompetencija korelacije i integracije nastavnih sadržaja likovne kulture s drugim nastavnim predmetima. Međutim kod iste skupine ispitanika uočeno je, budući da im je inicijalno obrazovanje bilo više usmjereno na tradicionalan pristup nastavi, niža samoprocjena kompetencija kod primjene suvremenih nastavnih strategija i metoda te kod primjene informacijsko-komunikacijske tehnologije.

Kod najmlađih generacija učitelja razredne nastave koji su po dobi do trideset i jedne godine starosti i završili su petogodišnji studij s modulom, uočena je prednost spram ostalih učiteljskih studija u samoprocjeni kompetencije primjene informacijsko-komunikacijske tehnologije u nastavi likovne kulture. Dok je primjerice kod iste skupine ispitanika niža samoprocjena kompetencija korelacije nastavnih sadržaja likovne kulture s drugim nastavnim predmetima te kod

sposobnosti opažanja i razmišljanja o nastavnom procesu, postignutim i nepostignutim ciljevima, o učenicima i njihovu napredovanju vođenjem zabilješki dnevnika, u odnosu na starije i iskusnije učitelje koji su završili dvogodišnji ili četverogodišnji studij s pojačanim predmetom kod kojih su navedene kompetencije visoko procijenjene. Iz navedenog možemo izvesti zaključak da učitelji koji su po dobi stariji i s više iskustva u razrednoj nastavi vladaju nastavnim sadržajima različitih predmeta te naglašavaju stil učenja koji doprinosi aktivnoj nastavi usmjerenoj na učenika, djelovanje i integrirano učenje, a ujedno promišljaju što je važno za učenika i njegovo napredovanje u likovnom području. Ovo je značajan podatak koji nas dovodi do zaključka kako bi bilo zanimljivo provesti istraživanje samoprocjene profesionalnih kompetencija kod učitelja pripravnika te iskoristiti navedene rezultate za restrukturiranjem postojećih silabusa iz metodike likovne kulture u cilju povećanja kompetencija budućih učitelja koje su od ključne važnosti za nastavu likovne kulture.

Samoprocjena kompetencija pojedinačnih varijabli metodologije izgradnje predmetnog kurikulumu likovne kulture kod nastavnika likovne kulture očekivano je veća u gotovo svim varijablama s obzirom na završenu vrstu studija i specijalizaciju za sam nastavni predmet likovna kultura. Niža je samoprocjena kod navedenih ispitanika kod pojedinačnih varijabli korelacije i integracije sadržaja nastavnog predmeta likovna kultura s drugim nastavnim predmetima, a samoprocjena navedenih kompetencija viša je kod svih učitelja razredne nastave bez obzira na završenu vrstu studija.

Ujedno smo uočili da zahtjevnosću studija, primjer je usporedba četverogodišnji studij razredne nastave i četverogodišnji studij s pojačanim predmetom, raste i samoprocjena kompetencija ispitanika koji su imali uz studij razredne nastave i pojačani predmet.

Djelomično smo potvrdili i H2.1 kojom smo pretpostavili da s porastom dobi među ispitanicima raste i samoprocjena profesionalnih kompetencija. Jedino se s porastom dobi smanjuje kompetencija primjene informacijsko-komunikacijske tehnologije u nastavi likovne kulture, u čemu su u značajnoj prednosti mlađi ispitanici. Navedeni se podatak i u ispitivanju prethodnih hipoteza u nekoliko primjera pokazao kao prednost mlađih učitelja spram starijih.

H2.2 kod koje smo pretpostavili da se povećanjem staža ispitanika povećava i samoprocjena profesionalnih kompetencija, također smo djelomično potvrdili jer su u jednoj od tri skupne

varijable, odnosno kod varijable organizacije i vođenja odgojno-obrazovnog procesa likovne kulture uočena statistički značajna razlika. Prema dobivenim podacima možemo tvrditi da samoprocjena profesionalnih kompetencija kod učitelja raste s povećanjem radnog staža učitelja.

U H1.2, H1.3, H2.1, H2.2 dokazalo se koliko su dobiveni rezultati ovisni o varijablama dob i radni staž, jer provedbom istraživanja ovog tipa na njih ne možemo utjecati, a značajno su povezane s rezultatima samoprocjene profesionalnih kompetencija učitelja u nastavi likovne kulture.

Značajni rezultati isto tako potvrđuju ili djelomično potvrđuju hipoteze koje se odnose na korelacije između samoprocjene učiteljevih profesionalnih kompetencija metodologije izgradnje predmetnog kurikuluma likovne kulture, organizacije i vođenja nastavnog procesa i praćenja i ocjenjivanja u nastavi likovne kulture i njihove stvarne primjene navedenih kompetencija u nastavi likovne kulture. Kod H3.1 pretpostavili smo i djelomično potvrdili pozitivnu korelaciju između samoprocjene profesionalnih kompetencija metodologije izgradnje predmetnog kurikuluma i upotrebe nastavnih metoda rada u nastavi likovne kulture. Kod navedene korelacije izdvajamo zanimljiv dobiveni podatak gdje se kod općih metoda rada (metode razgovora, metode demonstracije i metode usmenog izlaganja) javlja negativna povezanost ili uopće nisu povezane sa samoprocjenom kompetencija metodologije izgradnje predmetnog kurikuluma, već se porast samoprocjene navedene profesionalne kompetencije učitelja javlja kod primjene specifičnih i suvremenih metoda rada u nastavi likovne kulture.

Kod H3.2 potvrdili smo da postoji pozitivna korelacija između samoprocjene metodologije izgradnje predmetnog kurikuluma likovne kulture i upotrebe nastavnih sredstava i pomagala u nastavi likovne kulture. Prema dobivenim rezultatima možemo zaključiti da učitelji koriste različita nastavna sredstva i pomagala u nastavi likovne kulture. Zanimljivo je to što je najmanja povezanost s profesionalnim kompetencijama učitelja uočena kod upotrebe reprodukcija likovno-umjetničkog djela. U idealnim uvjetima provođenja suvremene nastave likovne kulture reprodukcije umjetničkog djela trebale bi biti dio svakog nastavnog sata. Objektivni razlog dobivenog rezultata koji je u suglasju s dosadašnjim istraživanjima o upotrebi reprodukcije likovno-umjetničkog djela na nastavnom satu, možemo povezati sa satnicom likovne kulture, jedan sat tjedno. Navedena je satnica vrlo ograničavajuća za kreativno i stvaralačko likovno izražavanje te učiteljima ne ostavlja prostor posvetiti se kvalitetno završnom dijelu sata koji

uključuje analizu i vrednovanje dječjih likovnih uradaka, ali i otkrivanje likovnih problema koje su učenici usvajali na satu u reprodukcijama likovno-umjetničkih djela.

Djelomično smo potvrdili i H3.3 kojom smo pretpostavili, a postoji statistički značajna korelacija između samoprocjena učiteljevih profesionalnih kompetencija metodologije izgradnje predmetnog kurikulumu u nastavi likovne kulture i socijalnih oblika rada. U navedenoj korelaciji dobiven je zanimljiv podatak gdje primjenom frontalnog oblika rada u nastavi likovne kulture pada samoprocjena izraženosti navedene profesionalne kompetencije kod učitelja. Dok upotreba ostalih oblika rada (individualan rad, rad u parovima, rad u skupinama i timski rad) koji su usmjereni na aktivno, suradničko učenje koji je temelj suvremenog pristupa nastavi likovne kulture, pozitivno djeluje na povećanje samoprocjene profesionalne kompetencije metodologije izgradnje predmetnog kurikulumu u nastavi likovne kulture.

Djelomično smo potvrdili H4 kod provjere povezanosti samoprocjene učiteljevih profesionalnih kompetencija organizacije i vođenja odgojno-obrazovnog procesa likovne kulture i oblika organizacije nastave. Iz dobivenih rezultata izdvajamo kako je održavanje nastave likovne kulture jedan sat tjedno negativno povezan s profesionalnim kompetencijama učitelja u organizaciji i vođenju odgojno-obrazovnog procesa. Dok kod povećanog korištenja blok-sata u izvođenju nastave iz likovne kulture raste samoprocjena navedenih profesionalnih kompetencija te možemo zaključiti da izvođenje nastave unutar dva školska sata učiteljima pruža više mogućnosti za kvalitetnu realizaciju nastavne jedinice iz likovne kulture. Navedenom tvrdnjom možemo dodatno potvrditi zaključak iz H3.2.

Pozitivne korelacije pronađene su i kod ispitivanja H5.1. čime smo djelomično potvrdili postojanje korelacije između samoprocjene učiteljevih profesionalnih kompetencija utvrđivanja učenikova postignuća i stvarne procjene dječjeg likovnog uratka. Izdvojit ćemo podatak kako utjecaj kreativnosti, originalnosti i likovnosti, koji su temelj nastave likovne kulture nije pozitivno povezan ni s jednom od kompetencija utvrđivanja učenikova postignuća koje su procjenjivali nastavnici te bi navedeni rezultat mogao biti poticaj za daljnje istraživanje i otkrivanje uzroka u budućim istraživanjima.

Djelomično smo potvrdili i posljednju hipotezu H5.2 kojom se nastoji utvrditi pozitivna korelacija između samoprocjena učiteljevih profesionalnih kompetencija utvrđivanja učenikova postignuća i

ocjenjivanja u likovnoj kulturi. Iz dobivenih rezultata zaključili smo da se učitelji osjećaju kompetentnima u ocjenjivanju elemenata koji se odnose na likovno-tehničke elemente, elemente analize likovnog djela, odnos prema radu. Međutim nepovezanost tvrdnje „realizirani dječji likovni rad“ s varijablama samoprocjene kompetencija utvrđivanja učenikova postignuća, upućuje na nižu samoprocjenu kompetencija kod elemenata ocjenjivanja u likovnoj kulturi koji se odnose na perceptivnost, izražajnost i kreativnost.

Kada se nastavni predmet crtanje prvi put javlja u pučkim školama, od učenika se očekivalo jedino da reproduciraju ono što vide. Međutim danas okvirni nacionalni kurikulumi umjetničkog područja nisu usmjereni na proizvodno-orijentiranu nastavu već na razvoj ključnih kompetencija učenika, što je vidljivo i iz komparativne analize kurikuluma vizualnih umjetnosti koju smo prikazali u teoretskom dijelu ovog rada.

Kako bi učenici razvili osjećaj za estetiku, kulturalni senzibilitet, izražavanje, kreativnost i mnoge druge sposobnosti kroz nastavu likovne kulture, učitelji moraju posjedovati profesionalne kompetencije potrebne za planiranje i vođenje likovnog odgoja i obrazovanja.

U Hrvatskoj ne postoji rad koji je dimenzije pedagoških i didaktičkih kompetencija mjerio isključivo u kontekstu poučavanja likovne kulture. Ovim se istraživanjem pokazalo da se pedagoške i didaktičke kompetencije mogu mjeriti u predmetno-specifičnom kontekstu te da su samoprocjena kompetencija i primjena kompetencija u nastavi likovne kulture u pozitivnoj korelaciji. Uvijek postoji mogućnost previsoke samoprocjene od strane ispitanika, no prema dobivenim rezultatima slika odražava postojeće stanje i probleme koji su vezani uz izvođenje nastave likovne kulture.

Ovo istraživanje ističe da dob i staž imaju veliku ulogu u samoprocjeni kompetencija učitelja, koje se razvijaju s iskustvom, ali i da mlađe generacije učitelja imaju značajno bolje sposobnosti korištenja informacijsko-komunikacijske tehnologije u nastavi likovne kulture. Ovi su rezultati važni za koncepciju i razvoj modela cjeloživotnog učenja koji bi trebali uzimati u obzir godine iskustva učitelja kako bi se preciznije odredili pravci za njihov daljnji profesionalan razvoj.

Nastavnici likovne kulture imaju razvijenije kompetencije u odnosu na učitelje razredne nastave što se tiče samog predmeta likovna kulture jer su predmetno-specijalizirani u inicijalnom

obrazovanju, ali učitelji razredne nastave bolje integriraju i koreliraju nastavne sadržaje predmeta likovne kulture s ostalim predmetima. To znači da se holističko poimanje nastavnog procesa kroz međupredmetnu korelaciju i integraciju, koja je prisutna u razrednoj nastavi, smanjuje nakon četvrtog razreda prelaskom u predmetnu nastavu.

Značajno je to što ovo istraživanje otvara i mnoga druga istraživačka pitanja i probleme koje bi u budućnosti trebalo ispitati u cilju izgradnje profesionalnih kompetencija učitelja u kurikulumu umjetničkog područja, a samim time doprinijeti i suvremenom, kvalitetnijem pristupu izvođenju nastave likovne kulture. Buduća istraživanja trebala bi se provesti i u ostalim poljima umjetničkog područja kako bi se stekla cjelovita slika profesionalnih kompetencija učitelja na umjetničkom području u obveznom obrazovanju Hrvatske.

11 LITERATURA

1. *Annual report on Ontario's publicly funded schools* (2011). Toronto: People for Education. Dostupno na <http://www.peopleforeducation.ca/wp-content/uploads/2011/07/Annual-Report-on-Ontario-Schools-2011.pdf> 18.09.2015.
2. Armstrong, T. (2006). *Višestruke inteligencije u razredu*. Zagreb: Educa.
3. Arnheim, R. (1974). *Art and visual perception: A psychology of the creative eye* (Expanded and revised ed.). Berkeley, CA: University of California Press.
4. Arnold, R. (2008). Emocionalna kompetencija za obrazovne stručnjake. *Odgojne znanosti*, 10(1), 133-146.
5. Atanasov Piljek, D., Margetić, N. (2011). Umjetničko djelo kao sredstvo evaluacije glazbenog sluha. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 13(4), 6-40.
6. Australian Bureau of Statistics (2012). *Year book Australia, 2012*. Dostupno na: <http://www.abs.gov.au/ausstats/abs@.nsf/Lookup/by%20Subject/1301.0~2012~Main%20Features~Primary%20and%20secondary%20education~105> 18.09.2015.
7. Ausubel, D. P. (1974). *Psychologie des Unterrichts*. Weinheim: Beltz.
8. Babić, N. (2007). Konstruktivizam i pedagogija. *Pedagogijska istraživanja*, 4(2), 217-229.
9. Balić Šimrak, A., Šverko, I., Županić Benić, M. (2010). U prilog holističkom pristupu kurikulumu likovne kulture u ranom odgoju i obrazovanju. *5. međunarodna konferencija o naprednim i sustavnim istraživanjima*, Zagreb, 10.-12.11.2011.
10. Baranović, B. i sur. (2004). *Evaluacija nastavnih programa i razvoj modela kurikuluma za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja.
11. Baranović, B. (2006). Nacionalni kurikulum u europskim zemljama i Hrvatskoj: Komparativan prikaz. *Sociologija i prostor*, 44(172/173), 181-200.
12. Bašić, S. (2000). Koncept prikrivenog kurikuluma. *Napredak*, 141 (2), 170-181.
13. Bašić, S. (2007a). Nacionalni obrazovni standard — instrument kontroliranja učinkovitosti obrazovnog sustava, unapređivanje kvalitete nastave ili standardiziranja razvoja osobnosti? *Pedagogijska istraživanja*, 4(1), 25-41.

14. Bašić, S. (2007b). Obrazovni standardi — didaktički pristup metodologiji izrade kurikuluma U: V. Previšić (ur.), *Kurikulum: Teorije, metodologija, sadržaj, struktura* (str. 253-303). Zagreb: Zavod za pedagogiju i Školska knjiga.
15. Bašić, J., Koller-Trbović, N., Žižak, A. (1993). *Integralna metoda u radu s predškolskom djecom i njihovim roditeljima*. Zagreb: Alinea.
16. Bedeković, V., Jurčić, M., Zrilić, S. (2011). Različitost u kontekstu suvremenog kurikuluma. *Školski vjesnik: časopis za pedagoška i školska pitanja*, 60(2), 149-164.
17. Bell, D. (1973/2001). The coming of post-industrial society. *Communication*, 10, 5-23.
18. Blanton, H., Buunk, B. P., Gibbons, F. X., Kuyper, H. (1999). When better-than-others compare upward: Choice of comparison and comparative evaluation as independent predictors of academic performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(3), 420-430.
19. Bognar, B. (2003). *Kritičko-emancipacijski pristup stručnom usavršavanju učitelja osnovne škole*, magistarski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.
20. Bognar, B., Simel, S. (2013). Filozofska polazišta pozitivne pedagogije. *Metodički ogledi*, 20(1), 137-168.
21. Bognar, L. (1999). *Metodika odgoja*. Osijek: Pedagoški fakultet.
22. Bognar, L., Matijević, M. (2002). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
23. Bruner, J. (1974). *Entwurf einer Unterrichtstheorie*. Düsseldorf: Schwann.
24. Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.
25. Buljubašić-Kuzmanović, V. (2006). Peagoška radionica u funkciji aktivne nastave i učenja na uspjesima. *Metodički ogledi*, 13(1), 123-136.
26. Buljubašić-Kuzmanović, V. (2007). Studentska prosudba učinkovitosti integrativnog učenja. *Odgojne znanosti*, 9(2), 305-318.
27. Buljubašić-Kuzmanović, V. (2009). Kooperativno učenje kao indikator kvalitete odgoja i obrazovanja. *Život i škola*, 57(21), 50-57.
28. Buljubašić-Kuzmanović, V. (2014). Integrirani kurikulum u funkciji razvoja pedagoških kompetencija. *Pedagogijska istraživanja*, 11(1), 95-109.
29. Buljubašić-Kuzmanović, V. (2015). Škola kao kuća radosti. *Školski vjesnik: časopis za pedagoška i školska pitanja*, 64(2), 191-208.

30. Bublubašić-Kuzmanović, V., Kavur, M., Perak, M. (2010). Stavovi učitelja o ocjenjivanju. *Život i škola*, 56(24), 183-199.
31. Bungay, H., Vella-Burrows, T. (2013). The effects of participating in creative activities on the health and well-being of children and young people: A rapid review of the literature. *Perspectives in Public Health*, 133(1), 44-52.
32. Cadwell, L. (1997). *Bringing Reggio Emilia home: An innovative approach to early childhood education*. NY: Teachers College Press.
33. Carver, C. S., Scheier, M. F. (2005). Engagement, disengagement, coping, and catastrophe. U: A. J. Elliot, C. S. Dweck (ur.), *Handbook of competence and motivation* (str. 527-547). New York, NY: The Guilford Press.
34. Centofanti, J. M. (2002). *A single-subject multiple baseline and feminist intertextual deconstruction of gender differences among kindergartners in learning the alphabet using clay and tactual/kinesthetic multiple intelligence and Montessori pedagogy*, doktorska disertacija. Lubbock, TX: Texas Tech University.
35. Chabot, D., Chabot, M. (2009). *Emocionalna pedagogija*. Zagreb: Educa.
36. *Colorado academic standards: Visual arts* (2009). Denver, CO: Colorado Department of Education.
37. Cox, M. V., Rowlands, A. (2000). The effect of three different educational approaches on children's drawing ability: Steiner, Montessori and traditional. *British Journal of Educational Psychology*, 70(4), 485-503.
38. Crockett, D. (1999). *German Post-Expressionism: The art of the Great Disorder 1918-1924*. University Park, PA: Pennsylvania State University Press.
39. Curtis, W. (1987). *Modern Architecture Since 1900*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
40. Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1). Dostupno na <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/392/515> 18.10.2015.
41. Davis, D. (2008). *First we see: The national review of visual education*. Dostupno na: www.artssmart.sa.edu.au/files/pages/NRVEFinalReport.pdf 19.09.2015.
42. Deci, E. L., Moller, A. C. (2005). The concept of competence: A starting place for understanding intrinsic motivation and self-determined extrinsic motivation. U: A. J. Elliot,

- C. S. Dweck (ur.), *Handbook of competence and motivation* (str. 579-597). New York, NY: The Guilford Press.
43. *Designing and timetabling the primary curriculum: A practical guide for key stages 1 and 2* (2002). London: Qualifications and Curriculum Authority.
 44. Dreyer, A. S., Rigler, D. (1969). Cognitive performance in Montessori and nursery school children. *Journal of Educational Research*, 62, 411-416.
 45. Duffy, T., Jonassen, D. H. (1992). Constructivism: New implications for instructional technology. U: T. Duffy, D. H. Jonassen (ur.), *Constructivism and the technology of instruction: A conversation* (str. 1-16). Hillsdale, MI: Lawrence Erlbaum.
 46. Duh, M. (2006). New qualities of using computers in Fine Arts teaching. *Informatologija*, 39(4), 286-289.
 47. Duncan, A. i sur. (2014). *Arts education in public elementary and secondary schools 1999-2000 and 2009-2010*. Dostupno na: <http://nces.ed.gov/pubs2012/2012014rev.pdf> 18.09.2015.
 48. Dyson, A. H. (1993). *Social worlds of children: Learning to write in an urban primary school*. New York, NY: Teachers College Press.
 49. Edmunds, F. (1975). *Rudolf Steiner's gift to education: The Waldorf schools*. London: Rudolf Steiner Press.
 50. *Education Act* (1996). London: Department for Education. Dostupno na: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1996/56/contents> 09.08.2015.
 51. *Education and Skills Act* (2008). London: Department for Education. Dostupno na <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2008/25/contents> 09.08.2015.
 52. Edwards, C. P. (2002). Three Approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia. *Early Childhood Research & Practice*, 4(1), 1-14.
 53. Edwards, L. C. (2010). *The creative arts: A process approach for teachers and children*, 5. izd. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
 54. Efland, A. D. (2002). *Art and Cognition: Integrating the Visual Arts in the Curriculum*. New York/Reston: Columbia University and National Art Education Association.
 55. Ehrhardt, A. (1932). *Gestaltungslehre: Die Praxis eines zeitgemaessen Kunst- und Werkunterrichts*. Weimar: Hermann Böhlau Nachfolger.
 56. Eisner, E.W. (1997). *Educating artistic vision*. Stanford, CA: Stanford University Press.

57. Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. London: Yale University Press.
58. European Commission (2013). *Recommended annual taught time in full-time compulsory education in Europe 2012/13*. European Commission: Brussels. Dostupno na http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/taught_time_EN.pdf 08.03.2015.
59. European Commission (2014). *Compulsory education in Europe 2014/15*. Dostupno na: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/compulsory_education_EN.pdf 10.08.2015.
60. Fox, J., Diffily, D. (2000). Integrating the arts — building young children's knowledge, skills, and confidence. *Dimensions of Early Childhood*, 29(1), 3-10.
61. Fuchs, R., Vican, D., Milanović Litre, I. (Ur.) (2010). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
62. Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York, NY: Basic Books.
63. Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
64. Gardner, H. (2005). *Disciplinarni um*. Zagreb: Educa.
65. Ginsburg, I.H. (1982). Jean Piaget and Rudolf Steiner: Stages of child development and implications for pedagogy. *Teachers College Record*, 84, 327-337.
66. Glassman, W. E., Hadad, M. (2009). *Approaches to psychology*, 5. izd. Maidenhead: Open University Press/McGraw-Hill Education.
67. Goleman, D. (1996). *Emotional intelligence*. London: Bloomsbury.
68. Grgurić, N. (1983). Praćenje i opisno ocjenjivanje učenika u nastavi likovne kulture. U: Lj. Bačić (ur.), *Praćenje i opisno ocjenjivanje učenika u razrednoj nastavi: Priručnik za nastavnike* (str. 55-57). Zagreb: Zavod za prosvjetno-pedagošku službu RH.
69. Grgurić, N. (1984). *Spoznajna vrijednost likovnog izražavanja u nastavi*, doktorska disertacija. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.
70. Grgurić, N., Jakubin, M. (1996). *Vizualno-likovni odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Educa.
71. Griffiths, B. (1986). *Negotiating the curriculum*. Melbourne: Ministry of Education.

72. Grolnick, W. S. (2003). *The psychology of parental control: How well-meant parenting backfires*. Hillside, NJ: Erlbaum.
73. Grolnick, W. S., Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 64, 237-252.
74. Gudjons, H. (1993). *Pedagogija: Temeljna znanja*. Zagreb: Educa.
75. Hall, S. (1997). *Representation: Cultural representation and signifying practices*. London: Sage.
76. Herceg, L., Rončević, A., Karlavaris, B. (2010). *Metodika likovne kulture djece rane i predškolske dobi*. Zagreb: Alfa.
77. Herzog, W. (2014). Pojam kompetencije u svjetlu Senekina problema. *Pedagogijska istraživanja*, 11(1), 45-58.
78. Hetland, L. i sur. (2007). *Studio thinking: The real benefits of visual arts education*. New York: Teachers College Press.
79. Hewett, V. M. (2001). Examining the Reggio Emilia approach to early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 29(2), 95-100.
80. *HNOS: Nastavni plan i program za osnovnu školu* (2006). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
81. Hrvatić, N. (2007). Interkulturalna pedagogija: nove paradigme. *Pedagogijska istraživanja*, 4(2), 241-254.
82. Hrvatić, N. (2011). Interkulturalni kurikulum i obrazovanje na manjinskim jezicima i kulturama. *Pedagogijska istraživanja*, 8(1), 7-18.
83. Husković, F. (2009.) Umjetničke galerije i likovne sposobnosti djeteta. U: H. Ivon (ur.). *Djeca i mladež u svijetu umjetnosti* (str. 131-135). Split: Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu, Centar za interdisciplinarne studije – Studia Mediterranea i Hrvatski pedagoško-književni zbor, Ogranak Split.
84. Huzjak, M. (2015). Utjecaj međupredmetnog povezivanja na uspješnost učenika pri poučavanju likovne kulture. *UFZG2015 Konferencija 13.-15.04.2015*. Opatija, Hrvatska.
85. Jagić, S., Jurčić, M. (2006). Razredno-nastavno ozračje i zadovoljstvo učenika nastavom. *Acta ladertina*, 3, 29-43.
86. Jakubin, M. (1999). *Likovni jezik i likovne tehnike - temeljni pojmovi*. Zagreb: Educa.

87. Jennings, P. A., Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
88. Jensen, E. (2003). *Super nastava: Nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspješno učenje*. Zagreb: Educa.
89. Jones, J. J., Igelzi, S. C. (2000). *Partnerstvo vrtića, škole i obitelji*. New York, NY: Open Society Institute / Udruga Korak po korak.
90. Jurčić, M. (2004). Uloga učiteljeve potpore u razredno-nastavnom ozračju. *Napredak: časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu*, 145(3), 329-340.
91. Jurčić, M. (2008). Učiteljevo zadovoljstvo temeljnim čimbenicima izvannastavnih aktivnosti. *Život i škola*, 56(20), 9-26.
92. Jurčić, M. (2009). Spremnost roditelja za sudjelovanje u razrednim i školskim aktivnostima. *Pedagoškijska istraživanja*, 6(1-2), 139-149.
93. Jurčić, M., Matešić, I. (2010). Povezanost razrednog ozračja i interkulturalne osjetljivosti. *Školski vjesnik: časopis za pedagoška i školska pitanja*, 59(4), 495-510.
94. Jurčić, M. (2012). *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja*. Zagreb: Recedo.
95. Jurčić, M. (2014). Kompetentnost nastavnika — pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagoškijska istraživanja*, 11(1), 77-93.
96. Jurčić, M., Klasnić, I. (2015). Pravednost učitelja kao čimbenik uspješnosti nastave. *Školski vjesnik: časopis za pedagoška i školska pitanja*, 64(1), 25-44.
97. Jurić, V. (1993). Planiranje i programiranje rada škole. U: B. Drandić (ur.), *Priručnik za ravnatelje odgojno-obrazovnih ustanova* (str. 321-336). Zagreb: Znamen.
98. Jurić, V. (1995). Zadovoljstvo obitelji školom. *Društvena istraživanja*, 4(4-5), 641-655.
99. Jurić, V. (2007). Kurikulum suvremene škole. U: V. Previšić (ur.), *Kurikulum: Teorije, metodologija, sadržaj, struktura* (str. 253-303). Zagreb: Zavod za pedagogiju i Školska knjiga.
100. Juul, J. (1995). *Razgovori s obiteljima: Perspektive i procesi*. Zagreb: Alinea.
101. Juul, J. (2013). *Škola u infarktnom stanju*. Zagreb: Znanje.
102. Karlavaris, B. (1991). *Metodika likovnog odgoja I*. Rijeka: Hofbauer.
103. Kellogg, R., O'Dell, S. (1967). *Psychology of children's art*. New York, NY: Random House.

104. Keuffer, J. (2010). Reform der Lehrerbildung und kein Ende? Eine Standortbestimmung. *Erziehungswissenschaft*, 21(40), 51-67.
105. Key, E. (2000). *Stoljeće djeteta*. Zagreb, Educa.
106. Kirchner, C., Peez, G. (2009). *Kreativität in der Grundschule erfolgreich fördern*. Braunschweig: Westermann Verlag.
107. Kirkham, J. A., Kidd, E. (2015). The effect of Steiner, Montessori, and national curriculum education upon children's pretence and creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 0(0), 1-20.
108. Klafki, W. (1994). Didaktika kao teorija obrazovanja u okviru kritičko-konstruktivne znanosti o odgoju. U: H. Gudjons, R. Teske, R. Winkel (ur.), *Didaktičke teorije* (str. 13-33). Zagreb: Educa.
109. Klingberg, L. (1990). *Lehrende und Lernende im Unterricht: Zu didaktischen Aspekten ihrer Positionen im Unterrichtsprozess*. Berlin: Volk und Wissen.
110. Klippert, H. (2001). *Kako uspješno učiti u timu*. Zagreb: Educa.
111. Kolb, D. A. (1984). *Eksperiental learning*. New Jersey, NJ: Prentice Hall.
112. Komensky, J. A. (1657/1954). *Velika didaktika*. Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavije.
113. Koraj, Z. (1999). Epifenomenologija odgoja i obrazovanja. U: A. Mijatović (ur.), *Osnove suvremene pedagogije*. Zagreb: HPKZ.
114. Kupier, W. i sur. (2005). *Curriculum policy and school practice in a European comparative perspective: Interim report*. University of Twente, Faculty of Behavioral Sciences, Department of Curriculum and Netherlands Institute for Curriculum Development: Enschede.
115. Kyriacou, C. (1998). *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: Educa.
116. Lane, R. E. (1966). The decline of politics and ideology in a knowledgeable society. *American Sociological Association*, 31(5), 649-662.
117. Lansing, K. M. (1981). The effect of drawing on the development of mental representations. *Studies in Art Education*, 22(3), 15-23.
118. *LehrplanPLUS Bayern* (2015). München: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung.

119. Lersch, R. (2005). Nastava kao čin ravnoteže: Didaktičko-metodička razmatranja o novoj kulturi učenja prema idućem uvođenju obrazovnih standarda. *Pedagogijska istraživanja*, 2(1), 85-99.
120. Lillard, A., Else-Quest, N. (2006). The early years: evaluating montessori. *Science*, 313(5795), 1893-1894.
121. Loch, W. (1979). Curriculare Kompetencijaen und pädagogische Paradigmen. Zur anthropologischen Grundlegung einer biographischen Erziehungs-theorie. *Bildung und Erziehung*, 32, 241-266.
122. Lončarić, D., Majić, T. (2015). Prilog razvoju i validaciji Skale učiteljskih kompetencija. U: I. Prskalo i sur. (ur.), *Istraživanja paradigmi djetinjstva, odgoja i obrazovanja – Zbornik radova: IV. simpozij* (str. 150-162). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
123. Lončarić, D., Pejić Papak, P. (2009). Profiliranje učiteljskih kompetencija. *Odgovne znanosti*, 11(2), 479 – 497.
124. Lowenfeld, V., Brittain, W. (1987). *Creative and mental growth*, 8. izd. New York, NY: Macmillian.
125. Malaguzzi, L. (1993). For an education based on relationships. *Young Children*, 49(1), 9–12.
126. Marsh, C. J. (1994). *Kurikulum: temeljni pojmovi*. Zagreb: Educa.
127. Marzano, R. J., Pickering, D. J., Pollock, J. E. (2006). *Nastavne strategije. Kako primijeniti devet najuspješnijih nastavnih strategija*. Zagreb: Educa.
128. Matijević, M. (2002). Praćenje i ocjenjivanje školskog uspjeha u svjetlu teorije kurikuluma. U: H. Vrgoč (ur.), *Praćenje i ocjenjivanje školskog uspjeha* (str. 18-38). Zagreb: Hrvatski pedagoško književni zbor.
129. Matijević, M. (2004). *Ocjenjivanje u osnovnoj školi*. Zagreb: Tipex.
130. Matijević, M. (2007a). Evaluacija u nastavnom kurikulumu škole. U: V. Previšić (ur.), *Kurikulum: Teorije, metodologija, sadržaj, struktura* (str. 309-350). Zagreb: Zavod za pedagogiju i Školska knjiga.
131. Matijević, M. (2007b). Znanstvene kompetencije učitelja primarnog obrazovanja. U: N. Babić (ur.), *Competences and teacher competences* (str. 303-308). Osijek: Učiteljski fakultet u Osijeku.

132. Matijević, M. (2008). Novo (multi) medijsko okruženje i cjeloživotno obrazovanje. *Andragoški glasnik*, 12(1), 19-27.
133. Matijević, M. (2009). Informalno učenje odraslih u novom (multi) medijskom okruženju. *Andragoški glasnik*, 13(2), 105-111.
134. Matijević, M. (2010). Između didaktike nastave usmjerene na učenika i kurikulumske teorije. U: I. Ivanšić (ur.), *Zbornik radova Četvrtog kongresa matematike* (str. 391-408). Zagreb: Hrvatsko matematičko društvo i Školska knjiga.
135. Matijević, M. (2011a). Škola i učenje za budućnost. U: A. Jurčević Lozančić i S. Opić (ur.), *Škola, odgoj i učenje za budućnost* (str. 9-22). Zagreb: Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.
136. Matijević, M. (2011b). Kakvo znanje trebamo za društvo znanja? U: J. Starec (ur.), *U človeški kapital kod vir uspeha v procesu globalizacije* (str. 44-49). Novo Mesto: Fakulteta za poslovne in upravne vede i Visoka šola za upravljanje in poslovanje.
137. Matijević, M. (2014). Učitelji, nastavnici i pedagozi između ciljeva i evaluacije u nastavi. *Pedagogijska istraživanja*, 11(1), 59-76.
138. McNaughton, D., Hamlin, D., McCarthy, J., Head-Reeves, D., Schreiner, M. (2008). Learning to listen: Teaching an active listening strategy to preservice education professionals. *Topics in Early Childhood Special Education*, 27(4): 223-231.
139. *Melbourne declaration on educational goals for young Australians* (2008). Melbourne: The Ministerial Council for Education, Early Childhood Development and Youth Affairs.
140. Merz, T. (1996). Begin simply, simply begin: Sustaining an art area in the elementary classroom. *Montessori Life*, 8, 27-28.
141. Meyer, H. (2002). *Didaktika razredne kvake*. Zagreb: Educa.
142. Meyer, H. (2005). *Što je dobra nastava?* Zagreb: Erudita.
143. Mijatović, A. (1999). Ishodišta i odredišta suvremene pedagogije. U: A. Mijatović (ur.), *Osnove suvremene pedagogije*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
144. Mijatović, A. (2000). *Leksikon temeljnih pedagoških pojmova*. Zagreb: EDIP.
145. Miljak, A. (2007). Teorijski okvir sukonstrukcije kurikuluma ranog odgoja. U: V. Previšić (ur.), *Kurikulum: teorije-metodologija-sadržaj-struktura* (str. 205-252). Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu i Školska knjiga.

146. Miljak, A. (2013). *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja*. Zagreb: Materijal za preddiplomski studij na Filozofskom fakultetu.
147. Miller, S. A., Manhal, M., Mee, L. L. (1991). Parental beliefs, parental accuracy, and children's cognitive performance: A search for causal relations. *Developmental Psychology*, 27, 267-276.
148. Mollenhauer, H. (1996). Kinder- und Jugendhilfe. Theorie der Socialpädagogik — ein thematisch-kritischer Grundriß. *Zeitschrift für Pädagogik*, 42, 869-886.
149. Möller, C. (1994). Didaktika kao teorija kurikuluma. U: H. Gudjons, R. Teske, R. Winkel (ur.), *Didaktičke teorije* (str. 77-94). Zagreb: Educa.
150. Mussweiler, T. (2001). "Seek and ye shall find": Antecedents of assimilation and contrast in social comparison. *European Journal of Social Psychology*, 31, 499-509.
151. *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (2011). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
152. *National core curriculum for basic education* (2004). Helsinki: Finnish national board of education.
153. Nobel, A. (1997). *Educating through art: The Steiner School approach*. Edinburgh: Floris Books.
154. Oettingen, G., Hagenah, M. (2005). Fantasies and the self-regulation of competence. U: A. J. Elliot, C. S. Dweck (ur.), *Handbook of competence and motivation* (str. 647-665). New York, NY: The Guilford Press.
155. Ofsted (2011). *Using art, craft and design to improve self-confidence and creativity in primary school*. Dostupno na: <https://www.gov.uk/government/publications/using-art-craft-and-design-to-improve-self-confidence-and-creativity-in-primary-school> 10.12.2015.
156. O'Farrell, L. (2010). *Final report: Closing session of the Second World Conference on Arts Education*. Dostupno na: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul_Final_Report_EN.pdf 16.03.2016.
157. Palekčić, M. (2005). Utjecaj kvalitete nastave na postignuća učenika. *Pedagoški istraživanja*, 2(2), 209-234.

158. Palekčić, M. (2007). Od kurikuluma do obrazovnih standarda. U: V. Previšić (ur.), *Kurikulum: teorije-metodologija-sadržaj-struktura* (str. 35-101). Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu i Školska knjiga.
159. Palekčić, M. (2008a). *Profesionalne kompetencije nastavnika*. Zagreb: Materijal za doktorski studij na Pedagoškom fakultetu.
160. Palekčić, M. (2008b). Uspješnost i/ili učinkovitost obrazovanja nastavnika. *Odgojne znanosti*, 10(2), 403-423.
161. Palekčić, M. (2014). Kompetencije i nastava: obrazovno-politička i pedagojska teorijska perspektiva. *Pedagojska istraživanja*, 11(1), 7-26.
162. Panić, V. (2005). *Psihologija i umetnost*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
163. Papenkort, U. (2014). Kompetencija. Konceptijsko razjašnjenje novog vodećeg pojma. *Pedagojska istraživanja*, 11(1), 27-43.
164. Pastuović, N. (2005). Teorija kurikula, nacionalni obrazovni standard i katalozi znanja. *Metodika*, 6, 11-22.
165. Pastuović, N. (2008). Cjeloživotno učenje i promjene u školovanju. *Odgojne znanosti*, 10(2), 253-267.
166. Pejić Papak, P., Vidulin-Orbanić, S., Rončević, A. (2012). Uloga organiziranih aktivnosti u kulturnom životu učenika. *Život i škola*, 58(28), 188-203.
167. Pezdek, K., Berry, T., Renno, P. A. (2002). Children's mathematics achievement: The role of parents' perceptions and their involvement in homework. *Journal of Educational Psychology*, 94, 771-777.
168. Piaget, J. (1973). *To understand is to invent: The future of education*. New York, NY: Grossman Publishers.
169. Polić, M. (1997). *Čovjek-odgoj-svijet*. Kruzak: Hrvatski leskovac.
170. Poljak, V. (1991). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
171. Pomerantz, E. M., Grolnick, W. S., Price, C. E. (2005). The role of parents in how children approach achievement: A dynamic process perspective. U: A. J. Elliot, C. S. Dweck (ur.), *Handbook of competence and motivation* (str. 259-278). New York, NY: The Guilford Press.
172. Previšić, V. (1987). *Izvannastavne aktivnosti i stvaralaštvo*. Biblioteka suvremena istraživanja. Zagreb: Školske novine.

173. Previšić, V. (2005). Kurikulum suvremenog odgoja i škole: Metodologija i struktura. *Pedagogijska istraživanja*, 2(2), 165-173.
174. Previšić, V. (2007). Pedagogija i metodologija kurikuluma. U: V. Previšić (ur.), *Kurikulum: teorije-metodologija-sadržaj-struktura* (str. 15-34). Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu i Školska knjiga.
175. Previšić, V., Prgomet, A. (2007). Socijalno-pedagoške teorije u Njemačkoj tijekom 20. stoljeća. *Pedagogijska istraživanja*, 4(1), 7-23.
176. Previšić, V. (2009). Interkulturalna obzorja suvremene škole. U: V. Puževski i V. Strugar (ur.), *Škola danas, za budućnost: znanstveno-praktični obzori* (str. 20-27). Križevci, Bjelovar: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
177. Previšić, V. (2013.) Pedagoške kompetencije u suvremenom kurikulumu. *Stručnoznanstveni skup Pedagoške kompetencije u suvremenom kurikulumu, 10. susret pedagoga Hrvatske, Zadar, 13.-16.10.2013.*
178. Proleta, J. , Svalina, V. (2011) Odgojna uloga izvannastavnih glazbenih aktivnosti. *Život i škola*, 57(26), 134-152.
179. Raizman, D. (2003). *A history of modern design*. London: Laurence King Publishing.
180. Rathunde, K. (2015). Understanding optimal school experience: Contributions from Montessori education. *National Society for the Study of Education*, 113(1), 253-274.
181. Read, H. (1943). *Education through art*. London: Faber and Faber.
182. *Recommendation 2006/962/EC of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning* (2006). Official Journal of the European Union, L 394, 10-18. Brussels: European Parliament and the Council.
183. Ridley, D. S., Walther, B. (1995). *Creating responsible learners: The role of a positive classroom environment*. Washington, DC: American Psychological Association.
184. Rinker, L. (2000). Active learning through art. *Child Care Information Exchange*, 135, 72-75.
185. Robinson, K. (2011). *Out of our minds: Learning to be creative*. West Sussex: Capstone.
186. Roca, J. (1981). *Likovni odgoj u osnovnoj školi. Priručnik za nastavnike likovnog odgoja i razredne nastave*. Zagreb: Školska knjiga.
187. Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.

188. Rosić, V. (2005). *Slobodno vrijeme - slobodne aktivnosti*. Rijeka: Naklada Žagar.
189. Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie*. Hannover: Schroedel.
190. Runco, M. A. (2005). Motivation, competence, and creativity. U: A. J. Elliot, C. S. Dweck (ur.), *Handbook of competence and motivation* (str. 609-623). New York, NY: The Guilford Press.
191. Sanders, W. L., Rivers, J. C. (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement*. Knoxville: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.
192. Schneider, M. (1996). Art is elementary: Is there enough? *Montessori Life*, 8, 20-21, 26.
193. Schulz, W. (1994). Didaktika kao teorija poučavanja. U: H. Gudjons, R. Teske, R. Winkel (ur.), *Didaktičke teorije* (str. 35-57). Zagreb: Educa.
194. Sekulić-Majurec, A. (2007). Uloga sudionika odgojno obrazovnog procesa u stvaranju, provedbi i vrednovanju kurikuluma. U: V. Previšić (ur.), *Kurikulum: teorije-metodologija-sadržaji-struktura* (str. 305-331). Zagreb: Školska knjiga.
195. Spajić-Vrkaš, V. (1999). Globalizacija i izobrazba: apokalipsa raja ili rajska apokalipsa. *Društvena istraživanja*, 8(42), 579-600.
196. Staley, L. (1998). Beginning to implement the Reggio philosophy. *Young Children*, 53(5), 20-25.
197. *State of the states 2015: Arts education state policy summary* (2015). Washington, DC: Arts Education Partnership. Dostupno na: <http://www.aep-arts.org/wp-content/uploads/State-of-the-States-2015.pdf> 18.09.2015.
198. *Studentafeln der Gymnasien in Bayern* (2010). Dostupno na: <https://www.siebold-gymnasium.de/wordpress/wp-content/uploads/2010/03/studentafel-bay-gym.pdf> 10.12.2015.
199. Sunko, E. (2008). Pedagoške vrijednosti prepoznavanja stilova učenja. *Školski vjesnik*, 57(3-4), 297-310.
200. Suzić, N. (2014). Kompetencije za život u 21. stoljeću i školski ciljevi učenika. *Pedagogijska istraživanja*, 11(1), 111-122.
201. Štirbić, M. (2006). Znanstveni skup "Europska iskustva i nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj". *Metodika*, 7(13), 367-379.

202. Swindells, R., Lawthom, R., Rowley, K., Siddiquee, A., Kilroy, A., Kagan, C. (2013). Eudaimonic well-being and community arts participation. *Perspectives in Public Health*, 133(1), 60-65.
203. Tacol, T. (2003). *Likovno izražanje. Didaktična izhodišča za problemski pouk likovne vzgoje v devetletni osnovni šoli*. Ljubljana: Debora.
204. Tanay, E. R. (1985). O vrednovanju dječjih likovnih radova i opisnom iskazivanju praćenja u likovnoj kulturi. U: D. Beljkašić (Ur.), *Likovna kultura, materijali sa seminara i savjetovanja* (str. 170-178). Zagreb: Zavod za prosvjetno-pedagošku službu SR Hrvatske.
205. Tarr, P. (2001). Aesthetic codes in early childhood classrooms: What art educators can learn from Reggio Emilia. *Art Education*, 54(3), 33-39.
206. Terhart, E. (2001). *Metode poučavanja i učenja*. Zagreb: Educa.
207. *The definition and selection of key competencies: Executive summary* (2005). Paris: OECD.
208. *The national curriculum in England* (2013). London: Department for Education.
209. *The Ontario curriculum, grades 1-8: The arts* (2009). Ontario: Ministry of Education.
210. Thiersch, H. (1992). *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit: Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel*. Beltz Juventa: Weinheim.
211. Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. Dostupno na: http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL_Research.pdf 15.01.2006.
212. Thompson, C. M. (1995). Transforming curriculum in the visual arts. U: S. Bredekamp, T. Rosegrant (ur.), *Reaching potentials. Transforming early childhood curriculum and assessment* (Vol. II, str. 81-98). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
213. Tomljenović, Z. (2014). *Interaktivni pristop poučavanja in učenja pri pouku likovne vzgoje*, doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani Pedagoška fakulteta.
214. Tomljenović, Z., Novaković, S. (2013). Mišljenja učitelja razredne nastave o učenju i poučavanju likovne kulture u osnovnoj školi. *Inovacije u nastavi*, 27(1), 31-41.
215. Tot, D. (2010). Učeničke kompetencije i suvremena nastava. *Odgojne znanosti*, 12(1), 65-78.
216. Tot, D. (2012). Važnost kulture samovrednovanja u odgoju i obrazovanju. *Napredak*, 154(3), 271-288.

217. Tot, D. (2013). *Kultura samovrednovanja škole i učitelja*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
218. Tot, D., Klapan, A. (2008). Ciljevi stalnoga stručnog usavršavanja: mišljenja učitelja. *Pedagoški istraživanja*, 5(1), 60-71.
219. Turković, V. (2009). Umjetničko obrazovanje u tranziciji: Likovno obrazovanje u europskom obrazovnom sustavu. *Metodika* 18, 10(1), 8-38.
220. Urdan, T., Turner, J. C. (2005). Competence motivation in the classroom. U: A. J. Elliot, C. S. Dweck (ur.), *Handbook of competence and motivation* (str. 297-317). New York, NY: The Guilford Press.
221. Vican, D. (2007). Znanje vrijedno znanja — znanje vrijedno poučavanja. *Pedagoški istraživanja*, 4(2), 231-239.
222. Vican, D., Bognar, L., Previšić, V. (2007). Hrvatski nacionalni kurikulum. U: V. Previšić (ur.), *Kurikulum: teorije-metodologija-sadržaj-struktura* (str. 157-204). Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu i Školska knjiga.
223. Vidulin-Orbanić, S. (2008). Glazbenom umjetnošću prema cjeloživotnom učenju. *Metodički ogledi*, 15(1), 99-114
224. *Visual arts foundation to year 10 curriculum* (2011). Sydney: Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority.
225. Vizek Vidović, V. (2009). *Planiranje kurikuluma usmjerenoga na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika*. Zagreb: Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.
226. Von Cube, F. (1994). Didaktika kao kibernetičko-informacijska teorija. U: H. Gudjons, R. Teske, R. Winkel (ur.), *Didaktičke teorije* (str. 59-76). Zagreb: Educa.
227. Von Glasersfeld, E. (1990). Environment and communication. U: L. P. Steffe, T. Wood (ur.), *Transforming children's mathematics education: International perspectives* (str. 30-39). Hillsdale, MI: Lawrence Erlbaum.
228. Von Hentig, H. (2006). *Što je obrazovanje*. Zagreb: Educa.
229. Vygotsky, L. (1975). *Psihologija umetnosti*. Beograd: Nolit.
230. Walther, I. F. (2000). *Art of the 20th century*. Los Angeles, CA: Taschen.
231. *Washington State K-12 Options for Implementing the arts standards through visual arts by grade level* (2014). Olympia, WA: Teaching and Learning Office of Superintendent of Public Instruction.

232. Wentzel, K. R. (2005). Peer relationships, motivation, and academic performance at school. U: A. J. Elliot, C. S. Dweck (ur.), *Handbook of competence and motivation* (str. 279-296). New York, NY: The Guilford Press.
233. Wheeler, L., Suls, J. (2005). Social comparison and self-evaluation of competence. U: A. J. Elliot, C. S. Dweck (ur.), *Handbook of competence and motivation* (str. 566-578). New York, NY: The Guilford Press.
234. White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: the concept of competence. *Psychological review*, 66(5), 297-333.
235. Wilkinson, R. (1993). *Rudolf Steiner on education: A compendium*. Gloucester: Hawthorn Press.
236. Winkel, R. (1994). Didaktika kao kritička teorija nastavne komunikacije. U: H. Gudjons, R. Teske, R. Winkel (ur.), *Didaktičke teorije* (str. 95-115). Zagreb: Educa.
237. *Zakon o hrvatskom kvalifikacijskom okviru* (NN 22/2013).
238. *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (NN 87/2008).
239. Zimmerman, E. (2001). Intercultural art education offers a means to promote tolerance and understanding. *Journal of Cultural Research in Art Education*, 19/20, 68-80.
240. Županić Benić, M. (2011). Uloga učitelja u komunikaciji djeteta s likovnim djelom. 5. međunarodna konferencija o naprednim i sustavnim istraživanjima, Zagreb, 10.-12.11.2011.

12 POPIS SLIKA I TABLICA

POPIS SLIKA

Slika 1. Profil profesionalnih kompetencija učitelja (prema Jurčić, 2014).	9
Slika 2. Temeljni činitelji osobne kompetencije učitelja (prema Jurčić, 2014).	12
Slika 3. Umjetnost na središnjem mjestu kurikulumu za integraciju znanja (prema Efland, 2002: 165). ..	53
Slika 4. Uzorak ispitanika: spol, radno mjesto, status i mjesto škole u kojoj djeluju	126
Slika 5. Uzorak ispitanika: naziv i vrsta završenog studija.....	126
Slika 6. Aritmetičke sredine u rezultatima na varijablama metodologija izgradnje predmetnog kurikulumu, organizacija i vođenje odgojno-obrazovnog procesa likovne kulture te utvrđivanje učenikova postignuća ovisno o radnom mjestu učitelja	138
Slika 7. Srednji rangovi u rezultatima samoprocjena kompetencija kod kojih su se pokazale značajne razlike ovisno o radnom mjestu učitelja (1).....	142
Slika 8. Srednji rangovi u rezultatima samoprocjena kompetencija kod kojih su se pokazale značajne razlike ovisno o radnom mjestu učitelja (2).....	142
Slika 9. Srednji rangovi u rezultatima samoprocjena kompetencija kod kojih su se pokazale značajne razlike ovisno o statusu učitelja.	146
Slika 10. Srednji rangovi u rezultatima samoprocjena kompetencija kod kojih su se pokazale značajne razlike ovisno o tome je li učitelj završio Dvogodišnji studij razredne nastave na Učiteljskoj akademiji ili Četverogodišnji studij razredne nastave bez pojačanog predmeta.....	151
Slika 11. Srednji rangovi u rezultatima samoprocjena kompetencija kod kojih su se pokazale značajne razlike ovisno o tome je li učitelj završio Dvogodišnji studij razredne nastave na Učiteljskoj akademiji ili Četverogodišnji studij razredne nastave s pojačanim predmetom	152
Slika 12. Srednji rangovi u rezultatima samoprocjena kompetencija kod kojih su se pokazale značajne razlike ovisno o tome je li učitelj završio Dvogodišnji studij razredne nastave na Učiteljskoj akademiji ili Petogodišnji studij razredne nastave s modulom.	153
Slika 13. Srednji rangovi u rezultatima samoprocjena kompetencija kod kojih su se pokazale značajne razlike ovisno o tome je li učitelj završio Dvogodišnji studij razredne nastave na Učiteljskoj akademiji ili Četverogodišnji studij na Likovnoj akademiji (nastavnički smjer)	154
Slika 14. Srednji rangovi u rezultatima samoprocjena kompetencija kod kojih su se pokazale značajne razlike ovisno o tome je li učitelj završio Četverogodišnji studij razredne nastave bez pojačanog predmeta ili Četverogodišnji studij razredne nastave sa pojačanim predmetom.	155
Slika 15. Srednji rangovi u rezultatima samoprocjena kompetencija kod kojih su se pokazale značajne razlike ovisno o tome je li učitelj završio Četverogodišnji studij razredne nastave bez pojačanog predmeta ili Četverogodišnji studij na Likovnoj akademiji (nastavnički smjer).	156
Slika 16. Srednji rangovi u rezultatima samoprocjena kompetencija kod kojih su se pokazale značajne razlike ovisno o tome je li učitelj završio Četverogodišnji studij razredne nastave s pojačanim predmetom ili Petogodišnji studij razredne nastave s modulom.....	157

Slika 17. Srednji rangovi u rezultatima samoprocjena kompetencija kod kojih su se pokazale značajne razlike ovisno o tome je li učitelj završio Četverogodišnji studij razredne nastave s pojačanim predmetom ili Četverogodišnji studij na Likovnoj akademiji (nastavnički smjer)	158
Slika 18. Srednji rangovi u rezultatima samoprocjena kompetencija kod kojih su se pokazale značajne razlike ovisno o tome je li učitelj završio Petogodišnji studij razredne nastave s modulom ili Četverogodišnji studij na Likovnoj akademiji (nastavnički smjer)	159
Slika 19. Aritmetičke sredine u rezultatima na varijablama metodologija izgradnje predmetnog kurikuluma, organizacija i vođenje odgojno-obrazovnog procesa likovne kulture te utvrđivanje učenikova postignuća ovisno o nazivu studija učitelja.....	160
Slika 20. Srednji rangovi u rezultatima samoprocjena kompetencija kod kojih su se pokazale značajne razlike ovisno o nazivu studija učitelja (1)	164
Slika 21. Srednji rangovi u rezultatima samoprocjena kompetencija kod kojih su se pokazale značajne razlike ovisno o nazivu studija učitelja (2)	164
Slika 22. Aritmetičke sredine, centralne i dominantne vrijednosti rangiranja važnosti kompetencija učitelja.....	197
Slika 23. Važnost pojedinih ciljeva poučavanja likovne kulture u razrednoj nastavi.....	199
Slika 24. Srednji rangovi u rezultatima rangiranja emocionalne kompetencije ovisno o radnom mjestu učitelja.....	200
Slika 25. Srednji rangovi u korištenju strategija samovrednovanja ispitanika ovisno o radnom mjestu ispitanika.....	204
Slika 26. Srednji rangovi u korištenju nastavnih metoda ovisno o radnom mjestu ispitanika.....	205
Slika 27. Srednji rangovi u korištenju nastavnih sredstava ovisno o radnom mjestu učitelja.	207
Slika 28. Srednji rangovi u organizaciji i vođenju odgojno-obrazovnog procesa ovisno o radnom mjestu učitelja.....	214
Slika 29. Srednji rangovi pri utjecaju urednosti na ocjenjivanje učenikova likovnog uratka ovisno o radnom mjestu ispitanika.	216
Slika 30. Srednji rangovi pri elementima koji se ocjenjuju prilikom ocjenjivanja učenikova likovnog uratka ovisno o radnom mjestu ispitanika.....	218

POPIS TABLICA

Tablica 1. Temeljna nastavna umijeća (prema Kyriacou, 1998).....	8
Tablica 2. Argumenti za i protiv sudjelovanja učenika u izgradnji predmetnog kurikuluma (prema Marsh, 1994).....	29
Tablica 3. Obrazloženje pojedinih brojčanih ocjena (prema <i>Nacionalni okvirni kurikulum</i> , 2011).....	34
Tablica 4. Odgojno-obrazovni ciljevi umjetničkog područja i učenička postignuća na polju vizualnih umjetnosti i dizajna za prvi ciklus (<i>Nacionalni okvirni kurikulum</i> , 2011).....	90
Tablica 5. Nastavna područja predmeta likovna kultura u Hrvatskoj (HNOS, 2006).....	93
Tablica 6. Satnica vizualne umjetnosti u četiri zemlje članice Europske unije.....	94
Tablica 7. Nastavna područja vizualnih umjetnosti u Engleskoj, Finskoj i Njemačkoj.....	95

Tablica 8. Odgojno-obrazovni ciljevi i nastavni sadržaj umjetnosti i dizajna u Engleskoj (The national curriculum in England, 2013).	96
Tablica 9. Učenička postignuća u vizualnim umjetnostima u finskom nacionalnom kurikulumu (National core curriculum, 2004).	98
Tablica 10. Ključni sadržaj vizualnih umjetnosti u finskom nacionalnom kurikulumu (National core curriculum, 2004).	100
Tablica 11. Učenička postignuća likovne kulture u okvirnom kurikulumu Bavarske za osnovne škole u prvom ciklusu (LehrplanPLUS Bayern, 2015).	103
Tablica 12. Nastavna područja vizualne umjetnosti u Australiji, Kanadi i SAD-u.	105
Tablica 13. Ključni akademski zahtjevi u nacionalnom kurikulumu vizualne umjetnosti Washington State, SAD (Washington State K-12, 2014)	107
Tablica 14. Opća i specifična očekivanja u kurikulumu vizualnih umjetnosti provincije Ontario, Kanada (The Ontario curriculum, 2009)	110
Tablica 15. Postignuća, sadržaj i standard u nacionalnom kurikulumu vizualnih umjetnosti Australije (Visual arts, 2011).	112
Tablica 16. Pojmovi koji se javljaju u učeničkim postignućima nacionalnih kurikuluma vizualne umjetnosti.	117
Tablica 17. Uzorak istraživanja prema deskriptivnim obilježjima	124
Tablica 18. Normaliteti distribucija mjerenih varijabli	132
Tablica 19. Rezultati t-testa za razlike u samoprocjenama ovisno o radnom mjestu učitelja	137
Tablica 20. Rezultati Mann Whitney U testa za razlike u samoprocjenama ovisno o radnom mjestu učitelja.	138
Tablica 21. Rezultati t-testa za razlike u samoprocjenama ovisno o statusu učitelja.	143
Tablica 22. Rezultati Mann Whitney U testa za razlike u samoprocjenama ovisno o statusu učitelja	143
Tablica 23. Rezultati jednosmjerne analize varijance za razlike u samoprocjenama ovisno o vrsti studija učitelja	147
Tablica 24. Rezultati Kruskal Wallisovog testa za razlike u samoprocjenama ovisno o vrsti studija učitelja	148
Tablica 25. Rezultati t-testa za razlike u samoprocjenama ovisno o nazivu studija učitelja	160
Tablica 26. Rezultati Mann Whitney U testa za razlike u samoprocjenama ovisno o nazivu studija učitelja	160
Tablica 27. Normaliteti distribucija dobi i staža	165
Tablica 28. Pearsonovi koeficijenti korelacija između samoprocjena i dobi učitelja	165
Tablica 29. Spearmanovi koeficijenti korelacija između samoprocjena i dobi učitelja	166
Tablica 30. Pearsonovi koeficijenti korelacija između samoprocjena i staža učitelja	169
Tablica 31. Spearmanovi koeficijenti korelacija između samoprocjena i staža učitelja	170
Tablica 32. Pearsonovi koeficijenti korelacija između samoprocjena metodologije izgradnje predmetnog kurikuluma i korištenja nastavnih metoda prilikom poučavanja (prvi dio).	174

Tablica 33. Pearsonovi koeficijenti korelacija između samoprocjena metodologije izgradnje predmetnog kurikulumu i korištenja nastavnih metoda prilikom poučavanja (drugi dio).	175
Tablica 34. Pearsonovi koeficijenti korelacija između samoprocjena metodologije izgradnje predmetnog kurikulumu i korištenja nastavnih sredstava i pomagala (medija i multimedija) prilikom poučavanja(prvi dio).	181
Tablica 35. Pearsonovi koeficijenti korelacija između samoprocjena metodologije izgradnje predmetnog kurikulumu i korištenja nastavnih sredstava i i pomagala (medija i multimedija) prilikom poučavanja(drugi dio).	182
Tablica 36. Pearsonovi koeficijenti korelacija između samoprocjena metodologije izgradnje predmetnog kurikulumu i korištenja socijalnih oblika rada prilikom poučavanja.	185
Tablica 37. Pearsonovi koeficijenti korelacija između samoprocjena organizacije i vođenja odgojno-obrazovnog procesa nastave likovne kulture i korištenja oblika organizacije nastavnog procesa.....	189
Tablica 38. Pearsonovi koeficijenti korelacija između samoprocjena kompetencija utvrđivanja učenikova postignuća i onoga što utječe na nastavnikovo praćenje, procjenjivanje, vrednovanje i ocjenjivanje dječjeg likovnog uratka.	193
Tablica 39. Pearsonovi koeficijenti korelacija između samoprocjena kompetencija utvrđivanja učenikova postignuća i elemenata koje nastavnik u likovnoj kulturi ocjenjuje.	195
Tablica 40. Rangovi kompetencija.....	196
Tablica 41. Postoci odabranih ciljeva.	198
Tablica 42. Rezultati Mann Whitney U testa za razlike u rangiranju kompetencija ovisno o radnom mjestu učitelja.....	200
Tablica 43. Spearmanovi koeficijenti korelacija između rangiranja kompetencija i dobi učitelja.	201
Tablica 44. Spearmanovi koeficijenti korelacija između rangiranja kompetencija i staža učitelja.	201
Tablica 45. Rezultati χ^2 testa za razlike u odabiranju ciljeva poučavanja u nastavi likovne kulture kao najvažnijih ovisno o radnom mjestu ispitanika.	202
Tablica 46. Rezultati Mann Whitney U testa za razlike u korištenju strategija samovrednovanja ispitanika ovisno o radnom mjestu ispitanika.....	203
Tablica 47. Rezultati Mann Whitney U testa za razlike u korištenju nastavnih metoda ovisno o radnom mjestu ispitanika.	205
Tablica 48. Rezultati Mann Whitney U testa za razlike u korištenju nastavnih sredstava ovisno o radnom mjestu ispitanika.	206
Tablica 49. Rezultati Mann Whitney U testa za razlike u korištenju socijalnih oblika rada ovisno o radnom mjestu ispitanika.	207
Tablica 50. Spearmanov koeficijent korelacije između korištenja strategija samovrednovanja svog rada i dobi ispitanika.	208
Tablica 51. Spearmanov koeficijent korelacije između korištenja strategija samovrednovanja i staža ispitanika.	208
Tablica 52. Spearmanov koeficijent korelacije između korištenja nastavnih metoda i dobi ispitanika.	209
Tablica 53. Spearmanov koeficijent korelacije između korištenja nastavnih metoda i staža ispitanika.	210
Tablica 54. Spearmanov koeficijent korelacije između korištenja nastavnih sredstava i dobi ispitanika.	210

Tablica 55. Spearmanov koeficijent korelacije između korištenja nastavnih sredstava i staža ispitanika.	211
Tablica 56. Spearmanov koeficijent korelacije između korištenja socijalnih oblika rada i dobi ispitanika.	212
Tablica 57. Spearmanov koeficijent korelacije između korištenja socijalnih oblika rada i staža ispitanika.	212
Tablica 58. Rezultati Mann Whitney U testa za razlike u organizaciji i vođenju odgojno-obrazovnog procesa ovisno o radnom mjestu ispitanika.	213
Tablica 59. Spearmanov koeficijent korelacije između organizacije i vođenja odgojno-obrazovnog procesa i dobi ispitanika.....	214
Tablica 60. Spearmanov koeficijent korelacije između organizacije i vođenja odgojno-obrazovnog procesa i staža ispitanika.....	215
Tablica 61. Rezultati Mann Whitney U testa za razlike u elementima koji utječu na ocjenu dječjeg likovnog uratka ovisno o radnom mjestu ispitanika.	216
Tablica 62. Rezultati Mann Whitney U testa za razlike u elementima koji se ocjenjuju pri ocjenjivanju dječjeg likovnog uratka ovisno o radnom mjestu ispitanika.	217
Tablica 63. Spearmanov koeficijent korelacije između elementima koji utječu na ocjenu dječjeg likovnog uratka i dobi ispitanika.....	219
Tablica 64. Spearmanov koeficijent korelacije između elementima koji utječu na ocjenu dječjeg likovnog uratka i staža ispitanika.	219
Tablica 65. Spearmanov koeficijent korelacije između elementima koji se ocjenjuju prilikom ocjenjivanja dječjeg likovnog uratka i dobi ispitanika.	220
Tablica 66. Spearmanov koeficijent korelacije između elementima koji se ocjenjuju prilikom ocjenjivanja dječjeg likovnog uratka i staža ispitanika.	220

13 PRILOZI

PRILOG A: Anketni upitnik

UPITNIK ZA SAMOPROCJENU KOMPETENCIJA UČITELJA I NASTAVNIKA U NASTAVI LIKOVNE KULTURE

ID:

Napišite naziv i mjesto u kojem je škola:

Poštovane učiteljice, učitelji i nastavnice/i!

Zanima nas Vaše mišljenje o kompetencijama (znanjima, vještinama, osobinama i stavovima) koje bi morao posjedovati dobar učitelj/ nastavnik, kao i procjena vaše pripremljenosti za izazove s kojima se susrećete u nastavi likovne kulture. Anketa je anonimna i molimo Vas da nam pomognete svojim iskrenim odgovorima kako bi dobili što objektivnije rezultate, jer su nam vaše informacije važne pri izradi doktorskog rada Profesionalne kompetencije učitelja u kurikulumu umjetničkih područja.

Unaprijed Vam zahvaljujem na sudjelovanju u ovom istraživanju.

1. Spol (zaokružite):

- 1) žensko
- 2) muško

2. Dob (upišite): _____ godina.

3. Radni staž na poslu učitelja/ice (upišite): _____ godina.

4. Naziv obrazovne ustanove na kojoj ste završili studij. (upišite)

5. Vrsta studija kojeg ste završili (zaokružite):

- 1) Dvogodišnji studij razredne nastave na Učiteljskoj akademiji
- 2) Četverogodišnji studij razredne nastave bez pojačanog predmeta
- 3) Četverogodišnji studij razredne nastave s pojačanim predmetom (navedite pojačani predmet _____)
- 4) Petogodišnji studij razredne nastave s modulom (navedite modul ili strani jezik _____)
- 5) Četverogodišnji studij na Likovnoj akademiji, nastavnički smjer
- 6) Petogodišnji studij na Likovnoj akademiji, nastavnički smjer
- 7) Drugo: _____

6. Status učitelja/ice (zaokružite):

- 1) pripravnik
- 2) učitelj
- 3) mentor
- 4) savjetnik

7. Radno mjesto (zaokružite):

- 1) učitelj/ica razredne nastave
- 2) nastavnik/ca likovne kulture (predmetna nastava)

8. Molim Vas da temeljem vašeg dosadašnjeg radnog iskustva **na skali od 1 do 5 (1= vrlo malo; 2=malo; 3=osrednje; 4=u većoj mjeri; 5=izrazito)** procijenite u kojoj mjeri posjedujete navedene kompetencije u izvedbi nastave likovne kulture.

1. Sposobnost primjene suvremenih nastavnih strategija i metoda u nastavi likovne kulture	1	2	3	4	5
2. Znanje iz područja likovnih umjetnosti potrebnih za određivanje teme, motiva, likovnih problema i sadržaja za poučavanje likovne kulture	1	2	3	4	5
3. Utvrđivanje učenikova napretka u nastavi likovne kulture stvaranjem mape radova –portafolia (učenički likovni radovi i ostala dokumentacija) u koje mogu imati uvid i drugi stručnjaci (pedagozi i psiholozi)	1	2	3	4	5
4. Kompetencije za rad s učenicima s teškoćama u razvoju i primjenu individualiziranog pristupa u radu s njima.	1	2	3	4	5
5. Sposobnost procjene kreativnog i stvaralačkog izražavanja učenika kroz likovno-izražavanje i stvaranje	1	2	3	4	5
6. Kompetencije za organizaciju izvannastavnih aktivnosti vezanih i uz likovno-umjetničko područje (izrada lutaka, scenografije, kostima, likovno oblikovanje slikovnice, stripa...).	1	2	3	4	5
7. Sposobnost određivanja nastavnih ciljeva i zadataka pojedinih tema u nastavi likovne kulture	1	2	3	4	5
8. Sposobnost organizacije različitih oblika rada u nastavi likovne kulture	1	2	3	4	5
9. Sposobnost efektivnog upravljanja vremenom tijekom provođenja različitih oblika nastave likovne kulture.	1	2	3	4	5
10. Sposobnost primjene informacijsko-komunikacijske tehnologije (ICT) u nastavi likovne kulture	1	2	3	4	5
11. Interkulturalna kompetencija i sposobnost odgoja i obrazovanja za interkulturalizam u sklopu nastave likovne kulture.	1	2	3	4	5
12. Osposobljenost za razvijanje i poticanje novih kompetencija i novih znanja kod učenika.	1	2	3	4	5
13. Kompetencije za prepoznavanje i rad s nadarenim učenicima u nastavi likovne kulture i njihovo učinkovito poticanje.	1	2	3	4	5

14. Kompetencije za odabir i analizu kvalitetnog likovno-umjetničkog djela u organizaciji nastave likovne kulture	1	2	3	4	5
15. Kompetencije za realizaciju obrazovnih i funkcionalnih zadataka u nastavi likovne kulture.	1	2	3	4	5
16. Kompetencije potrebne za vođenje razreda i pružanje podrške učenicima u nastavi likovne kulture.	1	2	3	4	5
17. Kompetencija reflektivnog razmišljanja, analize i samovrednovanje vlastitog odgojno-obrazovnog rada u nastavi likovne kulture.	1	2	3	4	5
18. Sposobnost oblikovanja poticajnog kreativnog, stvaralačkog, radnog, socijalnog, i emocionalnog ozračja u nastavi likovne kulture.	1	2	3	4	5
19. Sposobnost provjeravanja i razumijevanja likovnih pojmova kod učenika kroz analizu likovno-umjetničkog djela	1	2	3	4	5
20. Sposobnost prilagodbe kurikulumu nastave likovne kulture specifičnom kontekstu obrazovanja i potrebama svakog učenika.	1	2	3	4	5
21. Sposobnost za poticanje kreativnosti i kritičkog mišljenja učenika u nastavi likovne kulture.	1	2	3	4	5
22. Interpersonalne vještine (timski rad s drugim učiteljima u okviru nastave likovne kulture - zajednička terenska nastava, izložbe, estetsko uređenje prostora škole...)	1	2	3	4	5

1= vrlo malo; 2=malo; 3=osrednje; 4=u većoj mjeri; 5=izrazito)

23. Kompetencije za organiziranje izvanučioničke nastave (odlazak na izložbe u galerije, muzeje ili druge izložbene prostore)	1	2	3	4	5
24. Kompetencija za organizaciju izvođenje istraživački usmjerene nastave likovne kulture.	1	2	3	4	5
25. Kompetencija za organizaciju i izvođenje projektne nastave likovne kulture.	1	2	3	4	5
26. Sposobnost rada u interdisciplinarnom timu učitelja radi organizacije nastave likovne kulture	1	2	3	4	5
27. Svjesnost o potrebi kontinuiranog profesionalnog razvoja u području suvremene nastave likovne kulture	1	2	3	4	5
28. Kompetencije za realizaciju odgojnih zadataka u nastavi likovne kulture.	1	2	3	4	5
29. Vještine za odabir, pripremu i izradu primjerenih didaktičkih materijala (odabir motiva, reprodukcije...) za nastavu likovne kulture.	1	2	3	4	5
30. Sposobnost za osmišljavanje i primjenu didaktičkih igara u nastavi likovne kulture.	1	2	3	4	5
31. Vještine za kvalitetnu komunikaciju (heuristički razgovor) s učenicima tijekom nastave likovne kulture	1	2	3	4	5
32. Kompetencije za praćenje i poticanje postignuća i napretka učenika u nastavi likovne kulture.	1	2	3	4	5
33. Sposobnost integracije nastavnih sadržaja likovne kulture s drugim nastavnim predmetima	1	2	3	4	5

34. Sposobnost korelacije nastavnih sadržaja likovne kulture s drugim nastavnim predmetima.	1	2	3	4	5
35. Sposobnost procjene ishoda učenja, analize i vrednovanja učeničkih likovnih radova u nastavi likovne kulture	1	2	3	4	5
36. Vještine provođenja akcijskih istraživanja u svrhu unaprjeđenja nastave likovne kulture.	1	2	3	4	5
37. Sposobnost korištenja rezultata znanstvenih istraživanja iz područja metodike likovne kulture za unaprjeđenje nastave likovne kulture.	1	2	3	4	5
38. Sposobnost opažanja i razmišljanja o nastavnom procesu, postignutim i nepostignutim ciljevima, o učenicima i njihovom napredovanju na likovnom području vođenjem zabilješki /dnevnika	1	2	3	4	5
39. Sposobnost planiranja i programiranja nastave likovne kulture tijekom školske godine (godišnje, mjesečno, tjedno)	1	2	3	4	5

9. Molim Vas da rangirate slijedeće kompetencije prema vašem mišljenju koje kompetencije posjedujete više, a koje manje u izvođenu nastave likovne kulture? Rangiranje izvršite na način da kompetenciji koju najviše posjedujete date rang 1, slijedeću po razini posjedovanja 2, zatim 3, 4, 5, 6, 7 i na kraju kompetenciji koju mislite da najmanje posjedujete pridijelite rang 8. Vrlo je važno da svih osam brojeva rangiranja raspodijelite između osam kompetencija i niti jedna kompetencija ne smije imati isti broj.

	Upišite rang od 1 do 8
Metodologija izgradnje kurikuluma nastave likovne kulture (zastupljenost različitih socijalnih oblika rada, nastavnih metoda, didaktičkih sustava i načela s obzirom na sadržaj, ciljeve i ishode nastave likovne kulture)	
Organizacija i vođenje odgojno obrazovnog procesa u nastavi likovne kulture	
Praćenje i procjenjivanje u nastavi likovne kulture	
Osobna kompetencija (empatija, uvažavanje učenika, razumijevanje, fleksibilnost, kreativnost)	
Refleksivna kompetencija (analiza tijeka nastavnog sata, ishoda poučavanja, samoprocjenjivanje)	
Socijalna kompetencija (uspostava kvalitetnog odnosa s učenicima, roditeljima, kolegama i upravom škole u cilju provođenja nastave likovne kulture)	
Razvojna kompetencija (kontinuirano profesionalno usavršavanje, praćenje novih trendova i istraživanja na području likovne kulture)	
Emocionalna kompetencija (kvalitetan međuodnos s učenicima i prepoznavanje te pomaganje učenicima da osvijeste svoje emocije, te da ih izraze kroz nastavu likovne kulture)	

10. Koji su po vašem mišljenju najvažniji ciljevi poučavanja likovne kulture u razrednoj nastavi? (moguće je zaokružiti do tri odgovora)

1. razvijanje razmišljanja i kreativnog mišljenja
2. izražavanje učenika kroz praktične likovne aktivnosti
3. usvajanje znanja o likovnom jeziku i razvoj likovnog/vizualnog mišljenja
4. razvijanje motoričkih vještina
5. razvijanje socijalnih vještina
6. razvoj osjećaja za estetiku
7. razvoj aktivnog i istraživačkog odnosa prema okolini

11. Koliko često **na skali od 1 do 5** (1= nikada; 2= rijetko (jednom u 3-4 mjeseca) ; 3= povremeno (jednom u 2-3 mjeseca); 4= često (svaki mjesec); 5= redovito (svaki tjedan)) **sljedeće strategije samoprocjene koristite u vlastitom radu u nastavi likovne kulture?**

1. Pisanje zabilješki/dnevnika	1	2	3	4	5
2. Izrada mapa/portfolia	1	2	3	4	5
3. Stvaranje arhive likovnih radova učenika	1	2	3	4	5
4. Organizirani susreti/kritički razgovori s kolegama i stručnim suradnicima	1	2	3	4	5
5. Provođenje istraživačkih projekata u nastavi /akcijsko, kvalitativno istraživanje)	1	2	3	4	5
6. Praćenje stručne literature	1	2	3	4	5
7. Ispunjavanje anketnih listića od strane učenika o zadovoljstvu učenika nastavom	1	2	3	4	5

12. Molim Vas da temeljem vašeg dosadašnjeg radnog iskustva **na skali od 1 do 5** (1= nikada; 2= rijetko (jednom u 3-4 mjeseca) ; 3= povremeno (jednom u 2-3 mjeseca); 4= često (svaki mjesec); 5= redovito (svaki tjedan)) **procijenite u kojoj mjeri upotrebljavate navedene nastavne metode prilikom poučavanja likovne kulture...**

1. ... metoda usmenog izlaganja/ objašnjavanja likovnih pojmova	1	2	3	4	5
2. ... metoda razgovora	1	2	3	4	5
3. ... metoda demonstracije	1	2	3	4	5
4. ... metoda upotrebe medija (vizualnih, auditivnih, taktilnih)	1	2	3	4	5
5. ... metoda samostalnog rada i usvajanja likovnih tehnika	1	2	3	4	5
6. ... metoda estetske komunikacije (razgovor/ analiza umjetničkih djela i učeničkih likovnih radova)	1	2	3	4	5
7. ... metoda rješavanja problema	1	2	3	4	5
8. ... metoda širenja i elaboriranja likovnog senzibiliteta (osjetljivost na likovne elemente i njihove odnose)	1	2	3	4	5

9. ... metoda čitanja i rada s tekstem (udžbenik...)	1	2	3	4	5
10. ... metoda iskustvenog učenja	1	2	3	4	5
11. ... metoda kompleksnosti (ispreplitanje različitih poticaja i postupaka, ovisno o situaciji)	1	2	3	4	5
12. ... metoda autonomnih likovnih postupaka (mogućnost prikaza učeničkih individualnih likovnih rješenja)	1	2	3	4	5
13. ... metoda povezivanja likovnih sadržaja s kontekstom (životno okruženje)	1	2	3	4	5
14. ... analitičko promatranje	1	2	3	4	5
15. ... likovni scenarij	1	2	3	4	5

13. Koliko često upotrebljavate navedena nastavna sredstva prilikom poučavanja likovne kulture... (1= nikada; 2= rijetko (jednom u 3-4 mjeseca) ; 3= povremeno (jednom u 2-3 mjeseca); 4= često (svaki jesec); 5= redovito (svaki tjedan))

1. ... multimediji (CD, TV, PC, ...)	1	2	3	4	5
2. ... audio mediji	1	2	3	4	5
3. ... taktilni mediji	1	2	3	4	5
4. ... olfaktivni mediji	1	2	3	4	5
5. ... okusni mediji	1	2	3	4	5
6. ... didaktički neoblikovani materijal	1	2	3	4	5
7. ... fotografije i tekst iz udžbenika	1	2	3	4	5
8. ... reprodukcije umjetničkih djela	1	2	3	4	5
9. ... izvorna umjetnička djela	1	2	3	4	5
10. ... sredstva koja ste sami napravili	1	2	3	4	5

14. Navedite u kojoj mjeri pri poučavanju likovne kulture provodite navedene socijalne oblike rada (1= nikada; 2= rijetko (jednom u 3-4 mjeseca) ; 3= povremeno (jednom u 2-3 mjeseca); 4= često (svaki mjesec); 5= redovito (svaki tjedan))

1. Frontalni oblik rada	1	2	3	4	5
2. Individualni	1	2	3	4	5
3. Rad u parovima	1	2	3	4	5
4. Rad u skupinama	1	2	3	4	5
5. Timski rad	1	2	3	4	5

15. Što u vašoj praksi utječe na ocjenu dječjeg likovnog uratka (1= uopće ne utječe; 2= ne utječe ; 3= niti utječe, niti ne utječe; 4= utječe; 5= vrlo jako utječe):

1. Ispunjenje zadatka- realizacija likovnog produkta	1	2	3	4	5
2. Kreativnost, originalnost, likovnost	1	2	3	4	5
3. Emotivni dojam	1	2	3	4	5
4. Urednost	1	2	3	4	5

5. Upotreba likovne tehnike	1	2	3	4	5
6. Aktivan pristup usvajanju nastavnog sadržaja	1	2	3	4	5
7. Estetska kvaliteta rada	1	2	3	4	5
8. Samostalnost u radu	1	2	3	4	5

16. U nastavi likovne kulture ocjenjujete ((**1= nikada; 2= rijetko (jednom u 3-4 mjeseca) ; 3= povremeno (jednom u 2-3 mjeseca); 4= često (svaki mjesec); 5= redovito (svaki tjedan)**)):

1. Realiziran dječji likovni rad	1	2	3	4	5
2. Poznavanje likovnog jezika i baratanje likovnim pojmovima kroz usmeno ispitivanje	1	2	3	4	5
3. Poznavanje likovnog jezika i baratanje likovnim pojmovima kroz analizu likovnog djela poznatih umjetnika	1	2	3	4	5
4. Domaću zadaću (npr. istraživanje o životu i djelu pojedinog umjetnika, opis posjeta izložbi ili muzeju...)	1	2	3	4	5
5. Zalaganje	1	2	3	4	5

17. Koje od navedenih oblika organizacije nastave likovne kulture provodite(**1= nikada; 2= rijetko (jednom u 3-4 mjeseca) ; 3= povremeno (jednom u 2-3 mjeseca); 4= često (svaki mjesec); 5= redovito (svaki tjedan)**):

1. Nastava u učionici (jedan sat tjedno)	1	2	3	4	5
2. Nastava u učionici (blok sat svaka dva tjedna)	1	2	3	4	5
3. Izvanučionička nastava (odlazak na izložbe u galerije, muzeje ili druge izložbene prostore...)	1	2	3	4	5
4. Projektna nastava likovne kulture	1	2	3	4	5
5. Izvannastavne aktivnosti vezane uz likovno-umjetničko područje (izrada lutaka, scenografije, kostima, likovno oblikovanje slikovnice, stripa...)	1	2	3	4	5

HVALA NA SURADNJI!

PRILOG B

Dob * Vrsta studija Crosstabulation

Count		Vrsta studija							Total
		Dvogodišnji studij razredne nastave na Učiteljskoj akademiji	Četverogodišnji studij razredne nastave bez pojačanog pre	Četverogodišnji studij razredne nastave s pojačanim predmeto	Petogodišnji studij razredne nastave s modulom (navedite mo	Četverogodišnji studij na Likovnoj akademiji, nastavnički sm	Petogodišnji studij na Likovnoj akademiji, nastavnički smjer	7) Drugo:____ _____ _____	
Dob	24,00	0	0	0	0	0	1	0	1
	25,00	0	0	0	2	0	1	0	3
	26,00	0	0	0	3	0	0	0	3
	27,00	0	0	0	3	1	0	0	4
	28,00	0	1	0	0	0	0	0	1
	29,00	0	0	0	3	0	0	0	3
	30,00	0	0	1	1	1	0	1	4
	31,00	0	0	2	1	2	0	0	5
	32,00	0	0	2	0	1	0	0	3
	34,00	0	0	3	0	0	0	0	3
	35,00	0	0	4	0	2	0	0	6
	36,00	0	0	2	0	1	0	0	3
	37,00	0	0	7	0	0	0	1	8
	38,00	0	4	0	0	0	0	0	4
	39,00	0	0	4	0	4	0	0	8
	40,00	0	3	4	0	0	0	0	7
	41,00	0	1	1	0	2	0	0	4
	42,00	1	2	1	0	0	0	0	4
	43,00	4	0	3	0	1	0	0	8
	44,00	4	0	3	0	0	0	0	7
	45,00	3	0	4	0	0	0	1	8
	46,00	8	0	1	0	0	0	0	9
	47,00	4	0	0	0	0	0	0	4
	48,00	2	0	4	0	2	0	1	9
	49,00	2	0	3	0	1	0	1	7
	50,00	5	0	2	0	1	0	0	8
	51,00	5	0	4	0	0	0	0	9
	52,00	6	0	1	0	1	0	0	8
	53,00	4	0	3	0	0	0	2	9
	54,00	3	0	0	0	0	0	1	4
	55,00	4	0	1	0	0	2	0	7
	56,00	5	0	0	0	0	0	1	6
	57,00	2	0	0	0	0	0	0	2
	58,00	3	0	0	0	0	0	0	3
	60,00	2	0	0	0	0	0	1	3
	61,00	2	0	0	0	0	0	0	2
	62,00	3	0	0	0	0	0	0	3
	63,00	0	0	0	0	0	0	1	1
	64,00	0	0	0	0	0	0	1	1
Total		72	11	60	13	20	4	12	192

14 ŽIVOTOPIS

Marijana Županić Benić rođena je 7. prosinca 1977. u Zaboku. Završila je Osnovnu školu u Tuhlju, a Opću gimnaziju u Zaboku 1996. Na Učiteljskoj akademiji Sveučilišta u Zagrebu diplomirala je Predškolski odgoj 1999. te Razrednu nastavu i likovnu kulturu 2004. te je stekla visoku stručnu spremu i zvanje diplomiranog učitelja s pojačanim programom iz nastavnog predmeta likovna kultura.

Akadske godine 2007./2008., upisala je Poslijediplomski doktorski studij pedagogije na Filozofskom fakultetu u Zagrebu (smjer: Kurikulum suvremenog odgoja i škole).

Umjetničkim i pedagoškim radom započela se baviti uz redoviti studij na Učiteljskoj akademiji. Godine 1998., postala je članica studentskog ansambla u Učilištu Zagrebačkog kazališta mladih (ZKM) i aktivno se počela baviti lutkarstvom sudjelujući kao izvođačica u predstavama, kreatorica lutaka i scenografkinja. Predstave su sudjelovale na mnogim međunarodnim festivalima. Usavršavala se u umjetničkom području na brojnim likovnim, lutkarskim i plesnim radionicama u zemlji i inozemstvu. Dobila je dvije stipendije za usavršavanje u umjetničkom području u inozemstvu 2007. od Međunarodne udruge lutkara (UNIMA), a 1999. stipendiju Soros.

Radno iskustvo započela je 2001. kao umjetnička pedagoginja, vanjska suradnica u lutkarskom studiju Učilišta Zagrebačkog kazališta mladih, gdje je radila do 2010. godine.

Od 2003. do 2006., radila je kao umjetnička pedagoginja vodeći lutkarske grupe u sisačkom kazalištu Daska.

Od 2006. do 2012., radila je u OŠ Frana Galovića kao učiteljica razredne nastave.

Bila je voditeljica i mentorica u školi stvaralaštva za nadarene učenike Novigradsko proljeće od 2007. do 2012. godine.

Na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu počela je raditi od 2006. do 2008. kao vanjska suradnica u programu osposobljavanja waldorfskih odgajatelja. Od 2009. do 2012., bila je vanjska suradnica u nastavnom zvanju predavača na katedri Umjetničkog područja na Učiteljskom fakultetu

Sveučilišta u Zagrebu. Od 2013., u stalnom je radnom odnosu na katedri Umjetničkog područja na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu.

Sudjelovala je kao voditeljica radionice, mentorica i unutarnja evaluatorica na međunarodnom projektu Art@muse u Zagrebu u okviru Erasmus intenzivnog programa cjeloživotnog učenja (13. - 28. ožujka 2012).

Članica je Udruge likovnih umjetnika primijenjenih umjetnosti ULUPUH (od 2004.), a od 2010. predsjednica je ULUPUH-ove sekcije za oblikovanje igračaka i lutaka; zatim članica Međunarodne udruge lutkara UNIMA-e (2003.), Hrvatskog centra za dramski odgoj HCDO-a (2008.) i HDLU Hrvatskog društva likovnih umjetnika (od 2010.)

Sudjelovala je kao autorica (kreatorica lutaka, scenografkinja i kostimografkinja) i izvođačica u brojnim kazališnim projektima i TV emisijama za djecu i izlagala radove na 10 samostalnih izložaba te na međunarodnim i skupnim izložbama. Vodila je brojne umjetničke radionice za djecu i odrasle (studente, učitelje i odgajatelje) te stručna usavršavanja iz područja umjetnosti i rada s djecom za učitelje i odgajatelje. Mentorica je na šest i sumentorica na trima završnim radovima i jednome magistarskom radu.

Autorica je knjige „O lutkama i lutkarstvu“ (2009.) u izdanju zagrebačke nakladničke kuće Leykam International. Tijekom poslijediplomskog studija objavila je više znanstvenih i stručnih članaka u časopisima i zbornicima iz područja pedagogije. Sudjeluje i izlaže radove na međunarodnim znanstvenim konferencijama.

Područja su njezina znanstvenog interesa metodika likovne kulture, istraživanja u umjetničkom području, kompetencije učitelja, istraživanje dječjeg likovnog stvaralaštva.

15 POPIS OBJAVLJNIH RADOVA

Knjiga

Županić Benić, M. (2009.). „O lutkama i lutkarstvu“, LEYKAM International, Zagreb

Znanstveni radovi

Županić Benić, M., Opić, S. (2017.) „Student Satisfaction and Final Grade Predictors in the Visual Arts Teaching Methodology Course at Faculties of Teacher Education in the Republic of Croatia.“ *Sodobna pedagogika*. 68 (134), 144-158 - *izvorni znanstveni rad*

Županić Benić, M. (2016.) „Findings of Visual Arts Research in Early Childhood and Primary Education.“ *Ravija za elementarno izobraževanje*. 9(4), 55-64 - *pregledni rad*

Županić Benić, M. (2016.) „Uloga a/r/tografije u istraživanjima umjetničkog područja“ *Školski vjesnik: časopis za pedagoška i školska pitanja*. 65(1), 151-163 - *pregledni rad*

Županić Benić, M. (2011.). Uloga učitelja u komunikaciji djeteta s likovnim djelom, U: *Umjetničko djelo u likovnom odgoju i obrazovanju*, zbornik radova ECNSI 2009. – 2011. Zagreb: Učiteljski fakultet. Str. 144-155 – *izvorni znanstveni rad*

Balić-Šimrak, A., Šverko, I., Županić Benić, M. (2010.). U prilog holističkom pristupu kurikulumu likovne kulture, U: *Umjetničko djelo u likovnom odgoju i obrazovanju*, zbornik radova ECNSI 2009. – 2011. Zagreb: Učiteljski fakultet. Str. 51-61 – *pregledni rad*

Stručni radovi i prikazi knjiga

Županić Benić, M. (2016.)“ Likovna kultura u nižim razredima osnovne škole- potpora fleksibilnoj satnici“- Što donosi „kurikularna reforma“ *Zrno:časopis za obitelj, vrtić i školu*. 122-123 (148-149); 20-22 – *stručni rad*

Županić Benić, M. (2016.) Robinson, K. , Aronica, L. „Creative Schools: The Grassroots Revolution That`s Transforming Education“ *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*. 23(1), 89-93 – *prikaz knjiga*

Županić Benić, M. (2016.) Desailly, J., „Creativity in the Primary Classroom“ *Metodički ozori:časopis za odgojno obrazovnu teoriju i praksu – prikaz knjige (prihvaćen za objavu)*

Županić Benić, M. (2015.). Johnson, D.,„Teaching Outside the lines: Developing creativity in every lerner“ *Školski vjesnik: časopis za pedagoška i školska pitanja*. 64(3), 525-530 – *prikaz knjige*

Županić BeniĆ, M. (2015). Odgoj putem umjetnosti — suradniĉko uĉenje majke i djeteta kroz likovno stvaranje. U: IstraŹivanja paradigmi djetinjstva, odgoja i obrazovanja, zbornik radova. Zagreb: Uĉiteljski fakultet (str. 198–208) – *struĉni rad*

Županić BeniĆ, M. (2012). Projekt ART@muse, Libri & Liberi – ĉasopis za istraŹivanje djeĉje knjiŹevnosti, 1(2), 365-367 – *prikaz*

Županić BeniĆ, M. (2010./2011.). „Izrada ginjol lutke“; „Izrada lutke na koncima – marionete“; „Izrada lutke zijevalice“; Ćasopis za odgoj i izobrazbu predškolske djece „Dijete, vrtiĉ, obitelj“, tema broja: Likovnost: br. 62/63 (2010./2011.) – *struĉni ĉlanci*

Županić BeniĆ, M. (2009). Treći umjetniĉko-znanstveni skup: Temelji vizualne edukacije u procesu strukovne tradicije, Metodika, 10(19), 487-490. – *prikaz*