

Poticanje cjelovitog razvoja u nastavi likovne kulture

Kovčaliya, Katarina

Master's thesis / Diplomski rad

2024

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:251:221743>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-23**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the Academy of Arts and Culture in Osijek](#)



SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU
AKADEMIJA ZA UMJETNOST I KULTURU U OSIJEKU
ODSJEK ZA VIZUALNU I MEDIJSKU UMJETNOST
SVEUČILIŠNI DIPLOMSKI STUDIJ LIKOVNA KULTURA

KATARINA KOVČALIJA

**Poticanje cjelovitog razvoja u nastavi Likovne
kulture**

DIPLOMSKI RAD

MENTOR:
Izv. prof. art. Zlatko Kozina

Osijek, 2024

SAŽETAK

Diplomski rad pod naslovom "Poticanje cjelovitog razvoja u nastavi Likovne kulture" istražuje ulogu Likovne kulture u poticanju cjelovitog razvoja učenika. Rad obuhvaća teorijska shvaćanja čovjeka i razvoja s posebnim naglaskom na humanističku perspektivu, koja vidi čovjeka kao aktivno i kreativno biće. Razmatra se kako nastava Likovne kulture može pridonijeti razvoju različitih aspekata učenikove osobnosti, uključujući socijalno-emocionalni, kognitivni i tjelesni razvoj. Cilj je ovog rada bio analizirati načine na koji se cjeloviti razvoj može ostvariti kroz interdisciplinarni pristup s naglaskom na transfer učenja i strukturalnu korelaciju Likovne kulture s ostalim predmetima.

Ključne riječi: cjeloviti razvoj, transfer učenja, međupredmetna korelacija, interdisciplinarnost, strukturalna korelacija.

ABSTRACT

The diploma thesis titled "Encouraging Holistic Development in Art Education" explores the role of Art Education in promoting the holistic development of students. The paper covers theoretical understandings of human beings and development, with a special emphasis on the humanistic perspective, which views humans as active and creative beings. It examines how Art Education can contribute to the development of various aspects of a student's personality, including social-emotional, cognitive, and physical development. The aim of this thesis was to analyze the ways in which holistic development can be achieved through an interdisciplinary approach, with a focus on the transfer of learning and the structural correlation of Art Education with other subjects.

Keywords: whole development, transfer learning, intersubject correlation, interdisciplinarity, structural correlation.

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU
AKADEMIJA ZA UMJETNOST I KULTURU U OSIJEKU

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

kojom ja Katarina Kovčalića potvrđujem da je moj diplomski rad pod naslovom Poticanje cjelovitog razvoja u nastavi Likovne kulture te mentorstvom izv. Prof. art. Zlatka Kozine

rezultat isključivo mog vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima i oslanja na objavljenu literaturu kao što to pokazuju korištene bilješke i bibliografija. Izjavljujem da niti jedan dio diplomskog rada nije napisan na nedopušten način, odnosno da nije prepisan iz necitiranog rada, pa tako ne krši ničija autorska prava. Također izjavljujem da nijedan dio ovoga završnog/diplomskog rada nije iskorišten za bilo koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanovi.

U Osijeku, 24.10.2024.

Potpis



SADRŽAJ

1. Uvod.....	1
2. Čovjek	2
3. Poticanje cjelovitog razvoja.....	6
3. 1. Socijalni i emocionalni razvoj.....	6
3. 2. Kognitivni razvoj	7
3. 3. Tjelesni razvoj	9
4. Osnovne ljudske potrebe.....	10
4. 1. Spoznajni, doživljajni i psihomotorni procesi	11
4.1.1. Spoznaja ili znanje	11
4.1.2. Psihomotorika	14
4.1.3. Doživljaj	16
5. Likovna kultura.....	18
6. Psihologija transfera znanja.....	19
6.1. Socijalo okruženje.....	21
6.2. Poučavanje transfera.....	21
7. Problemi primjene strogih metoda u međupredmetnoj korelaciji.....	23
8. Poučavanje transfera u nastavi Likovne kulture.....	25
8.1. Primjeri korelacije.....	26
8.2. Strukturalnost u dječjem crtežu.....	27
9. Semiologija u strukturalnoj korelaciji	28
9. 1. Paradigma.....	29
10. Međupredmetne teme.....	30

10.1. Tematska (ne) korelacija	30
10.2. Obrnuta korelacija.....	32
10.3. Posljedice strukturalne nepovezanosti.....	32
11. Razina uspješnosti strukturalne korelacije u nastavi likovne kulture.....	34
13. Zaključak.....	36
14. Popis literature	39

1. UVOD

Kroz povijest su se razvile brojne teorije kako bi shvatile što je zapravo čovjek i što ga određuje. Danas se u obrazovnom sustavu prihvaća humanističko shvaćanje čovjeka kao aktivno i stvaralačko biće koji svoju prirodu mora oblikovati prema vlastitim potrebama te konačan oblik ovisi o njegovim okolnostima i razini vlastite aktivnosti. Razvoj je čovjeka dugotrajan i doživotan proces koji se ostvaruje zadovoljavanjem osnovnih potreba koje se mogu ostvariti samo u odnosima s drugim ljudima. Stoga poučavanje Likovne kulture doprinosi cjelovitom razvoju učenika, njegovanjem i poticanjem triju osnovnih područja ljudske osobnosti i aktivnosti; psihomotoričkog (djelatnog), afektivnog (osjećajnog) i kognitivnog (spoznajnog). Stoga će se u prvom dijelu rada razmotriti teorijska objašnjenja ova tri aspekta ljudskog identiteta kao i socijalno-emocionalni, kognitivni i tjelesni razvoj, kako bi se stekao bolji uvid u pojam cjelovitosti osobe koju Likovna kultura pomaže ostvariti.

Holistički ili cjelovit pristup razvoju učeničkih kompetencija moguć je ne samo ostvarivanjem očekivanja domena nastave Likovne kulture, već i interdisciplinarnim pristupom i međupredmetnim povezivanjem. Očituje se u izraženijem strukturiranju kurikuluma obrazovnih područja i međupredmetnim temama. Stoga će se u drugom dijelu diplomskog rada razmotriti psihološki aspekti transfera znanja iz jednog u druga područja, kako utječe socijalno okruženje na kvalitetu transfera te kako se može poučavati. Budući da psihološke teorije tvrde da je transfer moguće ostvariti metodama postoje i oprečna mišljenja o temi koja će se također razmotriti. Zatim se objašnjava kako se transfer znanja ostvaruje na nastavi Likovne kulture kroz teorije Strukturalizma i Lingvistike uz praktične primjere za nastavu. Objašnjavaju se prednosti strukturalne korelacije s ostalim predmetima te moguće nedostatke i opasnosti tematske i međupredmetne korelacije za cjeloviti razvoj učenika. Rad se zaključuje analizom o rezultatima istraživanja o utjecaju interdisciplinarnog pristupa u nastavi Likovne kulture na učenički uspjeh i napredak.

2. Čovjek

U 21. st. postoje različita pojmovna određenja čovjeka i objašnjenja što čovjek jest. Prema Hrvatskoj enciklopediji (2013-2014) po morfološko-anatomskim svojstvima i vlastitom društvenom organizacijom, čovjek je u prirodnom poretku živih bića definiran kao dvonožni sisavac uspravna hoda, iz reda Primata tj. Humanoidea, porijeklom ljudi Hominidae vrste Homo sapiens. Sama čovjekova priroda ukazuje na to da je u ljudskoj evoluciji utjecala sama ljudskost - kultura, iz tog razloga ljudsko tijelo i organizam nisu jednoznačno svodivi isključivo na prirodnost. Današnja saznanja uviđaju problem koji nastaje pri pokušaju definiranja ljudskog bića, ona se čine preuskima da bi obuhvatila sve dimenzije koje čine čovjeka.

Od početka nastanka odgoja i obrazovanja u povijesti do danas, uvijek se polazilo od određenog shvaćanja što je čovjek. Mnogo toga se mijenjalo od početka razvoja misli i obrazovanja do danas, Stoga se u vrlo pojednostavljenim kategorijama mogu svrstati različita shvaćanja. (Bognar i Matijević, 2002)

Prema Bognar i Matijević (2002) prvu grupu čine shvaćanja koja čovjeka smatraju kao grešno i zlo biće koje treba držati strahu kako bi bilo dobro. Čovjek je rođen u grijehu i sve pojave njegova života su zlo djelo, ideal je odreći se života i potiskivanje svih nagona. Ova shvaćanja imaju korijene još u ranom srednjem vijeku, gdje su vladajući staleži bili svjetovni i duhovni feudalci, a eksplanatorni stalež seljaci (kmetovi), zanatlije i trgovci. Katolička crkva je bila ideološki oslonac feudalizma koja je svojoj vlasti imala odgoj i obrazovanje. Religija je bila vrhunac svega, a spasenje duše cilj života i odgoja. Crkvene dogme su se smatrale neprijepornom istinom i svaka sumnja je bila kažnjavana. Propovijedala se bezuvjetna pokornost, strpljenje, umjerenost, rad, disciplina i tjelesna kazna. Nastava se održavala samo na latinskom jeziku, bez razumijevanja i povezivanja s materinskim jezikom. Stoga se proces nastave svodio na učenje napamet i mehaničko pamćenje, a od djece se tražilo da uče mnogobrojne molitve i psalme zbog čega su u školama najčešće ostajali samo „najdarovitiji“ učenici. (Baćanović, 2018) Drugi je utjecaj na shvaćanja čovjeka imala psihoanalitička teorija austrijskog psihijatar, Sigmund Freud-a. U socijocentričnom odgoju i obrazovanju se primijenio (krivo interpretiran) stav da se čovjek cijeli život bori protiv svoje "zle" prirode, pomoću normi, zakona, pravila i sl. Ova se teorija iskorištavala u svrhu izgrađivanja poslušnog čovjeka koji će služiti autoritetu. Prema tome sve što dijete želi je loše, a ono što ne voli je dobro. Ako dijete ne voli mehaničko učenje, ono je dobro i korisno. U totalitarnim se zemljama prije drugog svjetskog rata nedostatak identiteta kompenzirao masovnim skupovima koji su

veličali vođu, pojedinac se poistovjećivao s državom i njezinim ciljevima. Veliča se herojstvo, opasnost, red, disciplina, kult vođe, a slabost mora biti potisnuta. Ovo je ubrzo dovelo do masovnih zločina koje čovječanstvo još nije vidjelo. (Bognar i Matijević, 2002)

Drugu grupu čine shvaćanja koja su, s obzirom da je čovjek teško odrediv fenomen, polazila od njegova pojednostavljenja. Ova grupa je nastala u nastojanjima da se obrazovanje izgradi na marksističkim polazištima, poslijeratni pedagozi su tražili oslonac u sovjetskoj pedagogiji totalitarne vlasi. Ta su polazišta bila reducirana na Staljinovu razradu „marksističke teorije spoznaje“, koju je nadogrudio Pavlov s teorijom odraza. Teorija je odraza utjecala na to da se učenika shvaća kao pasivno i reaktivno biće koje će se formirati i oblikovati prema potrebama društva. Svoj procvat su teorije pronalaze u biheviorizmu 20. st. gdje su se čovjekova ponašanja objašnjavala kao reakcija na određene podražaje te se čovjeka uspoređivalo sa strojem. Čovjek se naprotiv ne rađa dobar ni zao, ali to može postati učenjem. U odgojno-obrazovnom se procesu i danas primjenjuje kao pozitivna i negativna potkrepljenja kojim se dijete oblikuje u željenom smjeru. Tako je škola dobila i svoju psihološku osnovu, razvila se u sustav manipuliranja i krenula u pravcu s represivnim sustavom, koji bi prigušio svaku slobodnu misao. (Bognar i Matijević, 2002)

Suprotno od ova dva pristupa, treću grupu čini humanističko shvaćanje čovjeka, kao aktivno i stvaralačko biće. Jedina snaga koja bi se suprotstavila totalitarnom sustavu bila bi autonomija. Čovjeku za razliku od drugih bića priroda nije dana nego je on mora radom oblikovati prema vlastitim potrebama. Njegova vlastita priroda je samo mogućnost čiji konačan oblik ovisi o njegovim okolnostima i razini vlastite aktivnosti. Ove humanističke orijentacije imaju svoje zagovornike već od starih grčkih mislioca, humanističkim mislilaca renesanse, a poslije socijalista utopista, francuskih materijalista, predstavnika njemačke klasične filozofije, Marxova učenja, humanističkoj psihologiji Rogera, Maslowa i mnogih drugih. Shvaća se da je rad urođena bit čovjeka, ali se u uvjetima klasnih društava i podjele rada otuđuje, rad postaje tlaka i prisila, a nerad postaje sloboda i sreća. Čovjek nastoji vlastitom aktivnošću i uz pomoć drugih ostvariti svoje potencijale u što većoj mjeri. U kojoj mjeri uspije on je okrenut životu i drugim ljudima, konstruktivan je. Ukoliko nastojanje za samoostvarenjem nije uspješno, postaje destruktivan prema vlastitom životu i drugima. (Bognar i Matijević, 2002) Fromm (1987 prema Bognar i Matijević, 2002) navodi da čovjek postaje dobar ukoliko se razvija prema progresiji i napretku. Karakteriziraju ga ljubav prema životu, prema drugima i prirodi te neovisnost i sloboda. Naprotiv, čovjek postaje zao ako se kreće regresivno, prema sindromu propadanja.

Stoga, uzimajući u obzir sva tri stajališta o tome što je čovjek, može se uvidjeti koliko jedno stajalište ima utjecaja na razvoj ili regresiju ne samo pojedinca, već i cijelog društva. Sustavi odgoja i obrazovanja imaju veliku ulogu i odgovornost u odabiru najadekvatnijeg pristupa koji će usmjeravati čovječanstvo u progresivnom smjeru, za dobrobit svih. Trebao bi se odgajati autonoman pojedinac sposoban za kritičko mišljenje, koji razlikuje dobre i loše vrijednosti. Kako je viđeno u prvom i drugom shvaćanju, slijepo slijediti svaku riječ i zapovijedi lišava čovjeka od njegovih temeljnih potreba za samoostvarenjem. Čovjek ostaje zaknut, hladan i traži svoj identitet izvan sebe.

O ovome je govorio i Freud, upozoravao je da mnogoznačnost govora može dovesti do krive interpretacije temeljnih sadržaja i vrijednosti. Posebno u religijskog praksi. Smatrao je da ljudi osim osnovnih potreba imaju i brojne duhovne impulse i nedoumice koje si moraju dopustiti kritičkim vrednovanjem. Čovjek treba naučiti svladati svoje nagone i razumjeti svoje osjećaje. Smatrao je religiju oblikom neuroze čije su posljedice neriješenih problema u razvoju i uviđa povezanost između kompleksa oca i vjerovanja u Boga. Svemogući pravedni Bog i dobrotiva priroda čine se kao sublimacija oca i majke, kao obnavljajuće i ponovno uspostavljanje predodžbi o jednom i drugom iz ranog djetinjstva. Religioznost se svodi na potrebu za pomoći malom ljudskom biću koje kada prepozna svoju slabost, svoj položaj proživljava kao i u djetinjstvu. Štovanje lika oca nastaje u edipovskoj fazi, gdje svladava strah da će ga otac možda kazniti. Odgovor je štovanje oca: identificira se s njim u obliku "višeg ja". Stoga je religija, prema Freudu, uvijekovječnije dijela infantilnog ponašanja u svijetu odraslih. Nezreo odgovor na svijest o bespomoćnosti povratkom u djetinje iskustvo očeve brige. (Crvenka, 2010)

Također i Francuski filozof Paul Ricoeur upozorava teologe o mogućim neistinama. Freud s pravom kritizira pogrešne oblike religije. Kršćani bi trebali samokritički motriti oblike religioznosti u kojima čovjek gubi kontakt sa stvarnošću, a religiozna pitanja postaju samoobmana i bijeg. Rastežu se značenja pojedinih riječi da na kraju ništa ne preostane od njihova izvorna značenja. Religija postaje infantilna, slijepa za stvarnost time što se povezuje s višim ja, a Bog se zlorabi kao zamjena za poremećaj. Kada se religija oslanja samo na ispunjavanje želja, a ne na unutarnju istinu, ona se reducira na čisto zadovoljavanje potreba tj. povratak infantilnim strukturama i regresija na dječje želje. Također se religija može manifestirati kao kruta vjernost slovu zakona bez duha, odnosno obredna ponavljanja koja su često osjećajem krivnje diktirani i obrambeni mehanizmi protiv često nesvjesnih napasti i prijetećih kazni, slično obredima neurotičara. (Crvenka, 2010)

Kritizira se i crkvena zlouporaba moći tijekom povijesti, netoleranciju prema drukčijem mišljenju i mnogo toga. Činjenica je, da mnogi vjernici imaju predodžbu Boga koja ne proistječe iz izvornog uvjerenja i slobodne odluke, već urezane slike roditelja koji kažnjava i daruje. Doživljaji s odraslima, koji se pozitivno ili negativno prikazuju kao "bogovi" postaju sastavni dio Božje slike, pa djeca u emocionalnu sliku Boga unose elemente oca i majke. Na to oblikovanje emocionalne slike Boga štetno djeluje roditeljevo svjesno zloupotrebljavanje Boga kao odgojni element, prikazujući Boga kao strogog oca koji kažnjava. Ovo ima dugoročne negativne posljedice na religioznost mladih bića. (Crvenka, 2010)

Tada, iako je i Freud sam upozoravao na posljedice pasivnog primanja informacija, slijeđenja zapovijedi i negiranja vlastitih potreba, to nije moglo zaustaviti ono što je slijedilo u prvoj polovici 20.st. kao rezultat gubitka identiteta. Danas se u odgoju i obrazovanju osjete tragovi koji su ostali iza totalitarnih autoritarnih sustava odgoja i obrazovanja poput frontalne nastave, suhoparno učenje činjenica bez razumijevanja, autoritarno rukovođenje i sl. Odgoj i obrazovanje imaju priliku intervenirati i prevenirati ponavljanje ovakvih posljedica prvo vlastitim kritičkim odnošenjem prema obrazovnom sustavu u cjelini i prihvaćanjem humanijeg cjelovitijeg pristupa usmjerenog prema čovjeku sa svim njegovim dimenzijama.

3. Poticanje cjelovitog razvoja

Suvremeni izazovi u društvu zahtijevaju nove kompetencije koje stavljaju naglasak na razvoj, no to nije moguće ostvariti u tradicionalnom odgojno obrazovnom sustavu. Danas je u odgoju i obrazovanju područja Europske Unije prepoznata ova potreba za razvijanjem vlastitog identiteta. Stoga je uveden Nacionalni okvirni kurikulum usmjeren prema učeniku. Prema MZO (2011) ovo predstavlja pomak s prijenosa znanja na razvoj učeničkih sposobnosti. Nacionalni okvirni kurikulum predstavlja osnovne sastavnice predškolskog, općeg i srednjoškolskog odgoja i obrazovanja te odgoj u obrazovanje za djecu s posebnim odgojno obrazovnim potrebama. On je temelj za izradbu predmetnih kurikuluma, i ostalih kurikulumskih dokumenata.

Kako bi se kvalitetno ostvarile težnje umjerene prema poticanju individualnog razvoja identiteta potrebno je razumijevati kako se on odvija od rođenja. Razvoj je identiteta dugotrajan, doživotan proces. Prema Frommu (1987 prema Bognar i Matijević, 2002) Čovjek se u potpunosti rodi kada umre. Proces razvoja identiteta se provodi zadovoljavanjem osnovnih potreba koje se mogu ostvariti samo u odnosima s drugim ljudima. (Bognar i Matijević, 2002) Prema Hrvatskoj enciklopediji (2013-2014), dijete je čovjek u razvojnoj fazi od rođenja do mladenačkog doba. To razdoblje obilježava period dok još nije u potpunosti dozrio i oblikovan organizam, jer ono neprekidno raste, razvija se, mijenja te usavršava. Što je dijete mlađe ono će više reagirati cijelim organizmom. Iz tog razloga se prema teorijama razdoblje djetinjstva dijeli u različite kategorije prema stupnju razvoja: socijalno-emocionalni razvoj (Bognar i Matijević, 2002)

3.1. Socijalno-emocionalni razvoj

Djeca usporedno s razvojem kognitivnih vještina razvijaju i odnose s drugima, sliku o sebi te stavove o svijetu oko sebe. Najznačajnija teorija za psihosocijalni razvoj djeteta se pripisuje psihologu Ericu Eriksonu. (Vizek-Vidović i sur., 2014)

Velika zainteresiranost za to kako mladi stvaraju identitet potaknuo je Eriksonov rad koji se temelji na idejama da ljudi općenito imaju iste bazične potrebe, razvoj ega ili ja odvija se kao odgovor na te potrebe. Razvoj se odvija u fazama, različite faze odražavaju razlike u motivaciji pojedinca. Svaka je faza karakterizirana krizom. Kriza je psihološki izazov usko povezan sa socijalnim odnosima. Razrješenje krize znači da je prihvatljiv omjer pozitivnih i negativnih

psiholoških i socijalnih karakteristika osobe postignut. Pozitivno rješenje u svakoj fazi omogućuje osobi da uspješno funkcionira tj. ima samokontrolu, realnu sliku o sebi i okolini, integraciju oba aspekta. Naprotiv, negativno rješenje krize osobni razvoj vraća u prethodnu fazu i oštećuje identitet. Svi ljudi prolaze kroz osam faza, dok su za nastavu Likovne kulture važne četvrta i peta faza. Srednje djetinjstvo, od šeste do dvanaeste godine, obuhvaća period kada dijete krene u školu, od njega se očekuje učenje suočavanja sa zahtjevima škole i vršnjacima. Dijete uči surađivati, slagati se, igrati te svladati osnovne školske zadatke i ulogu učenika. Početni uspjeh dalje motivira dijete u budućnosti dok ponovljeni neuspjeh razvija osjećaj niske vrijednosti i samopoštovanja. Adolescencija predstavlja petu fazu *Identitet nasuprot konfuziji*, od dvanaeste do osamnaeste godine. Događa se kada adolescenti počinju preispitivati nekritički promišljene, usvojene vrijednosti, integritet odraslih osoba što dovodi do intenzivnog traženja prihvatljivih vrijednosti. Ukoliko je riješena kriza, adolescenti se s lakoćom prilagođavaju svojim budućim odraslim ulogama. Mnogi ostaju zbunjeni te ne znaju tko su niti što žele. (Vizek-Vidović i sur., 2014)

3.2. Kognitivni razvoj

Kognitivni razvoj obuhvaća razvoj složenih kognitivnih procesa kao što su uočavanje i rješavanje problema, mišljenje, rasuđivanje te kreativno stvaranje. Početkom 20.st. prošireno je mišljenje kako je dječji um umanjena kopija odraslog koji se postupno proširuje usvajajući nova znanja i iskustva. Švicarski je psiholog Jean Piaget postavio tada novu teoriju stupnjeva prema kojoj se kognitivni razvoj odvija kroz kvalitativno različite stupnjeve. Piaget drži da su dva temeljna činitelja koja određuju kognitivni razvoj: biološko sazrijevanje organizma i živčanih struktura (genetski faktor) i aktivnost djeteta prema okolini. Djelovanjem na predmet dijete provjerava, promatra promjene, zaključuje te organizira spoznaju. Unutrašnji se svijet konstruira na temelju izravnog iskustva stoga se ovaj pristup kognitivnom razvoju naziva konstruktivizam. (Vizek-Vidović i sur., 2014)

Prema Vizek-Vidović i sur. (2014), kognitivna struktura je izgrađena od osnovnih shema kao skup svih raspoloživih shema. Shema je opći potencijal za izvedbu neke vrste ponašanja. Promjenom kognitivnih struktura s dobi, mijenjaju se i načini odnošenja prema okolini. Asimilacijom se novi podatci uključuju u postojeće sheme, dok se akomodacijom postojeće sheme mijenjaju integriranjem novih informacija. Suočavanje s novim informacijama i

rezultatima dovodi do mentalne neravnoteže, koja se naziva ekvibracija kao poticajna snagu intelektualnog razvoja. Stupnjevi ključni za predmet Likovne kulture su:

Stupanj konkretnih operacija, od sedme do jedanaeste godine, odnosi se na mogućnost logičkog razmišljanja i konzervacije nad poznatim i konkretnim sadržajima, no ne još na razini odraslih. Stvara pojmove, uviđa odnose i rješava probleme. Osim konzervacije, može rješavati i zadatke specifičnih misaonih operacija (serijacija, tranzitivnost, klasifikacija). Dijete je svladalo pojedina ograničenja prethodnog stupnja koje se može očitati u promjenama kao što su: reverzibilnost mišljenja, decentracija, neovisnost o percepciji, shvaća promjenjivu kvalitetu pojava, gubitak egocentrizma, logično razmišljanje. U predadolescenciji, stupnju formalnih operacija od dvanaeste godine do odrasle dobi, razmišljanje postaje apstraktnije. Osoba se odvaja od konkretnog predmeta ili događaja te može pomoću apstraktnih pojmova zamišljati hipotetske situacije. Može rješavati probleme služeći se proporcionalnim i analogijskim mišljenjem. Proporcionalno mišljenje uključuje opažanje omjera, umjesto apsolutnih veličina. Na temelju uvida što će se dogoditi u jednoj situaciji, mogu predvidjeti što će se dogoditi u sličnoj. Također se javlja i sposobnost uopćavanja,. Navedeni stupnjevi nisu čvrsto određeni te ovise o individualnom razvoju svakog djeteta. Pojedina djeca mogu brže sazrijevati dok neka mogu zaostajati nad normom. Tim u školskom sustavu nastaje klasifikacija učenika kao daroviti ili s posebnim potrebama. Također, pojedine misaone operacije se mogu pojaviti prije dosega sljedećeg stupnja. (Vizek-Vidović i sur., 2014)

Druga struja shvaćanja kognitivnog razvoja temelji se na idejama socijalnog konstruktivizma. Ruski razvojni psiholog Lav Semijonovič Vigotski, za razliku od Piageta, smatra da učenje prethodi razvoju. Prema njemu misaoni razvoj ovisi o stupnjevitom svladavanju sustava znakova ili simbola zajedničkog ljudima u određenoj kulturi koji mu pomažu misliti, komunicirati i rješavati probleme. Prvi stupanj razvoja samostalnog mišljenja je prepoznavanje značenja. Komunicirajući s odraslima djeca stječu znanja o svijetu, kasnije nova znanja povezuju s prethodnim oslanjajući se na unutarnji govor. Odrasli svojim postupcima pomažu djetetu oblikovati svijet. Primjerice, dijete nije svjesno da ispružena ruka može odraslima poslati poruku. Dijete samo želi dohvatiti predmet. Kada mu odrasla osoba pruži predmet dijete uviđa vezu ispružene ruke i predmeta te shvaća značenje ispružene ruke. Također počinju povezivati glasove sa značenjem. Razvoj kognitivnih struktura i pokušaj upravljanja okolinom je drugi stupanj. Dijete koje je shvatilo primjerice poruku ispružene ruke počinje tim operacijama komunicirati s okolinom. Kada nešto poželi ispružit će ruku. Također, u predškolskoj dobi, kada ih nešto zanima ili zbunjuje sami započinju komunikaciju s drugima.

Na posljednjem stupnju, djeca samostalno upotrebljavaju simbole tijekom prosuđivanja, rješavanja problema i zaključivanja. Postaju neovisni mislioci sa internaliziranim sustavom simbola. Sve viši kognitivni procesi su funkcije internaliziranog socijalnog govora. Unutrašnji govor je time zajedničko znanje koje se pretvorilo u vlastito. Istraživanja su (Berk, 1994 prema V-V,) pokazala da djeca koja koriste unutarnji govor, više od onih koji to ne čine, bolje rješavaju složene zadatke. Stoga se, kognitivni razvoj potiče suradnjom djeteta i odraslih te vršnjaka, smjerom izvana prema unutar. (Vizek-Vidović i sur., 2014)

Područje približnog razvoja se temelji se na pretpostavci da je učenje najdjelotvornije kada se dijete poučava u području približnog razvoja. Ono pokriva dvije razine funkcioniranja. Donja granica označava samostalni rad učenika, dok gornja granica obuhvaća funkcioniranje gdje učenik ne može samostalno riješiti zadatak, ali uz pomoć odraslih može. Znanja i vještine koje se nalaze ispod donje granice tj. približnog razvoja, dijete je već usvojilo. Dok se znanja i vještine iznad područja približnog razvoja ne mogu naučiti niti uz pomoć. Time se važnost pridaje stečenim znanjima kao polazište za buduće učenje. Djeca iste dobi se mogu razlikovati po brzini napredovanja uz učiteljevu pomoć. Pritom se pri poučavanju treba koristiti načelom bliže iskustvo treba prethoditi daljnjem. U nastavnom se procesu može postići metodama modeliranja, potkrepljivanja, povratnim informacijama, izravnim poučavanjem, postavljanjem pitanja, kognitivnim strukturiranjem, tj. generaliziranje i organizacija. Kada učenik svlada zadatak ili vještinu, vanjska potpora nije više potrebna te postaje samostalan. Nastavnik tada može postaviti novi problem kao novu granicu područja približnog razvoja u kojem je potrebna podrška. (Vizek-Vidović i sur., 2014)

3.3. Tjelesni razvoj

Promjene u tjelesnom izgledu i motoričkim vještinama predstavljaju tjelesni razvoj. Redosljed je razvoja motoričkih vještina uglavnom isti kod sve djece predškolske dobi, no razlikuje se samo po vremenu razvoja. Tijekom srednjeg djetinjstva, tjelesni rast djeteta usporava polaskom u školu. Djevojčice su niže i lakše od dječaka sve do devete godine, gdje se nakratko izjednačuju. Kostí počinju rasti brže od mišića i javlja se bol rasta te je za razvoj mišića potrebno puno vježbe i prilagodba nastave s kratkim tjelesnim aktivnostima. U desetoj godini, djevojčice se brže razvijaju od dječaka, uočavaju se tjelesne promjene na udovima i nespretnost. Dvanaesta godina je period najintenzivnijeg razvoja za djevojčice dok je dječaci tada tek ulaze u tu etapu. Većina djevojčica je već dobila menstruaciju do trinaeste godine, a prva ejakulacija kod dječaka javlja se između trinaeste i šesnaeste godine. Razdoblje rane adolescencije u kojem

niz fizioloških promjena omogućuje organizmu reprodukciju je pubertet. Početni znakovi puberteta kod djevojčica se javljaju od desete do petnaeste godine dok kod dječaka se javljaju između jedanaeste i šesnaeste godine. Ovaj dugi period razvoja može biti stresan za djecu kod kojih se manifestirao ranije ili kasnije. Jedni i drugi podložni su nasilju od strane vršnjaka, no postoje rodne razlike. Dječaci koji ranije sazrijevaju često postaju popularni dok djevojčice u istoj situaciji postaju sramežljive i povučeniye. Ove reakcije su ipak privremene te se ranim i pravodobnim poučavanjem i informiranjem mogu ublažiti. Kod dječaka i djevojčica se pojam o sebi značajno mijenja uz tjelesni razvoj. Povećana je svijest o vlastitom izgledu te se drammatizira svako odstupanje od poželjnog tjelesnog izgleda. Stoga bi trebalo na najmanju mjeru svesti aktivnosti koje usmjeravaju pažnju na razlike u tjelesnoj zrelosti. (Vizek-Vidović i sur., 2014)

4. Osnovne ljudske potrebe

Kako bi odgoj i obrazovanje krenulo prema razvoju učeničkih sposobnosti, bitno je prepoznati i odgovoriti na njihove potrebe. Uzimajući u obzir posljedice u povijesti obrazovanja, što se manje uskraćuju, dijete će imati šansu postati bolje. Analizirajući mnogobrojne teorije autori su Bognar i Matijević (2002) svrstali te potrebe u tri grupe: biološke potrebe, socijalne potrebe i samoaktualizirajuće potrebe.

Biološke potrebe su one koje su nam nužne za život: potreba za hranom, vodom, odjećom, kretanjem, aktivnošću odmorom, snom itd. Optimalno zadovoljenje tih potreba je uvjet za zdrav život. U ovu kategoriju se ubraja i potreba za sigurnošću. Zadovoljavanje tih temeljnih potreba je prioritet, a njihova ugroženost sprječava pojavljivanje potreba viših razina. Zadovoljavanjem temeljnih potreba, aktualiziraju se više potrebe tzv. motivi rasta. (Bognar i Matijević, 2002)

Sljedeću grupu predstavljaju socijalne potrebe. Čovjek je socijalno i društveno biće koje ne može biti samo. Nužna je vezanost za nekoliko značajnih osoba (roditelji i uža rodbina, zatim vršnjaci, prijatelji, a kod odraslih bračni drug, vlastita obitelj te uži krug prijatelja). Osoba koja je na ovoj razini uskraćena ne može voljeti te je time ozbiljno ugrožen njezi normalan razvoj. U tome su važne majke jer djetetu pružaju bezuvjetnu ljubav. Nedostatak ljubavi u djetinjstvu pojedini ljudi nadomještaju nemoralnim ponašanjem. Ovdje pripadaju i potreba za poštovanjem od drugih i samopoštovanjem. Kako bi čovjek funkcionirao u smjeru rasta mora imati pozitivnu

sliku o sebi, koja se stječe u odnosima s drugim ljudima. U školskim uvjetima, važno je da školski kolektiv prihvaća dijete. (Bognar i Matijević, 2002)

Treću grupu čine samoaktualizirajuće potrebe, one se javljaju ukoliko su zadovoljene temeljne egzistencijalne i socijalne potrebe. To je težnja čovjeka ostvariti sve svoje ljudske individualne mogućnosti. Osobe koje teže samoostvarenju potiče želja za kontinuiranim rastom i razvojem. Samoostvarenje ubraja korištenje vlastitih mogućnosti, sposobnosti i talenata te ispunjenje poziva, sudbine ili misije. To je težnja za cjelovitom spoznajom, prihvaćanjem i spoznajom vlastite prirode uz nastojanje postizanja integriteta. Može se očitavati u raznim oblicima: umjetničkom izražavanju, majčinstvu, znanstvenom radu itd. (Vizek Vidović). U funkciji je samoaktualizacije i obrazovanje jer ono omogućuje razvoj ljudskih potencijala. Obrazovanje koje je usmjereno prema razvoju zadovoljava čovjekovu potrebu za razumijevanjem i osmišljavanjem svijeta oko sebe, za ljepotom i stvaranjem te razvija ostale sposobnosti koje su mu dane rađanjem kao mogućnost. (Bognar i Matijević, 2002)

4.1. Spoznajni, doživljajni i psihomotorni procesi.

U procesu samoaktualizacije značajnu ulogu imaju spoznajni, doživljajni i psihomotorni interesi. U tom se procesu pojedinac susreće s raznim preprekama i uspješnost njihova rješavanja ovisi o tome kakva će osoba postati. Humanističko obrazovanje ima ulogu zadovoljavanja tih potreba i time daje veliki doprinos u procesu samoaktualizacije. (Bognar i Matijević, 2002) Čovjekova je priroda cjelovita, jedinstvena i nedjeljiva. Naglašavanje samo jednog aspekta identiteta pokazalo se pogrešnim i limitiralo je cjeloviti razvoj. Ovi se aspekti ipak razlikuju. Nije jednako shvatiti uzročno-posljedični odnos i doživjeti neko umjetničko djelo isto kao što se shvaćanje matematičke zakonitosti razlikuje od stjecanja psihomotornih vještina. Obrazovni je proces uvijek jedinstvo tih aspekata. Na spoznaju utječu razne motoričke aktivnosti i emocije, doživljaj je popraćen spoznajom i aktivnošću te je učenje psihomotornih radnji popraćeno ugodnim i neugodnim emocijama te određenim spoznajama. (Bognar i Matijević, 2002)

4.2. Spoznaja ili znanje

Odgoj i obrazovanje izgrađen na temelju Marksističke teoriju spoznaje, bugarski filozof Pavlov nasljeđuje sa teorijom odraza, gdje se na učenika gleda kao pasivo i reaktivno biće koje se može formirati i oblikovati prema potrebama društva. Proces se učenja temeljio na

promatranju, inzistiralo se na frontalnoj demonstracijskoj nastavi, raznim projektorima i oduševljenje televizijom. Proces se učenja u tradicionalnoj dogmatskoj školi provodilo kroz na tri faze: kontakt učenika s novim znanjem, aktivnost učenika nad informacijama i pozitivno ili negativno potkrepljenje kao povratna informacija. (Bognar i Matijević, 2002)

Prema kognitivnoj psihologiji se u spoznaju ubrajaju stanja i procesi koji nemaju posjedovanje i upotrebu pojmova kao sudove. To su osjeti, niži stupnjevi zamjećivanja (percepcije) i pamćenja bez pojmovnog sadržaja i sl. Stoga, kognitivna psihologija u prvoj polovici dvadesetoga stoljeća zamjenjuje tradicionalno, neempirijsko tumačenje spoznaje, zasnovano na filozofskoj spekulaciji i neeksperimentalnoj psihologiji. Primjeri uspješnog kognitivnog istraživanja započeli su Gestalt psihologijom te su nastavljeni teorijom obrade informacija. Obrada informacija nije jedinstvena teorija nego je skup niza teorijskih shvaćanja o tome kako se kroz razne kognitivne procese obrađuju podražaji iz okoline ili iz pamćenja. (Vizek-Vidović i sur., 2014) Razvoj računalne tehnologije potaknuo je kognitivne znanstvenike na nov način razmišljanja o djelovanju ljudskog uma. Razvili su tada novi model učenja i pamćenja prema modelu računala. Najutjecajniji su model obrade informacija predložili Atkinson i Shiffrin (1968). Model obuhvaća tri povezana podsustava s posebnim funkcijama, a to su senzorni registar, radno ili kratkoročno pamćenje te dugoročno pamćenje. Navedeni podsustavi su povezani s nekoliko procesa. Percipiranje i obraćanje pažnje povezuju senzorni registar s radnim pamćenjem. Proces pohrane i dozivanje informacija povezuju kratkoročno ili radno pamćenje te kontrolni procesi koji nadziru cjelokupan protok informacija kroz sustav. (Vizek-Vidović i sur., 2014)

Informacije se počinju obrađivati kada vanjski podražaj aktivira osjetilo u živčanom sustavu. Senzorni registar prihvaća i zadržava podražaj/informaciju u izvornom obliku samo 1 do 2 sekunde. Zatim dolazi do prepoznavanja sheme u odnosu na prijašnja iskustva percipiranja. U tom vremenu se odlučuje hoće li se dobivena informacija dalje obrađivati. (Vizek-Vidović i sur., 2014)

Kontrolni proces koji odlučuje o daljnjoj obradi informacija je pažnja. U svakodnevici ljudska osjetila su izložena raznim podražajima, od kojih je većina suvišna ili nepotrebna, razlikuju se predpažnja i pažnja. Pažnja je svjesna i namjerna aktivnost dok je predpažnja opća pobuđenost živčanog sustava, osjetila. Kod pažnje razlikuju se dva aspekta nužna za učenje, usmjeravanje i zadržavanje pažnje nad relevantnim činjenicama. Kada se jednom nauči gradivo, svjesnu pažnju zamjenjuje automatska provedba procesa na razini predpažnje. Kvaliteta i razina

pažnje ovisi o individualnim razlikama i stvarnim mogućnostima pojedinca kao i okolinskim činiteljima. Podražaji se zamjećuju ako se nekim obilježjem izdvajaju iz pozadine. Podražaji istog intenziteta se ne zamjećuju. (Vizek-Vidović i sur., 2014)

Zadržana informacija u senzornom registru prelazi u kratkoročno ili radno pamćenje, čega smo svjesni u trenutku. Ovdje se informacije zadržavaju do 20 sekundi, ako ih se ne počne prerađivati tj. učiti, radi njihove pohrane u dugoročno pamćenje. Informacije mogu ući u rano pamćenje i procesom dozivanja pohranjenih informacija u dugoročnom pamćenju. Informacijama iz dugoročnog pamćenja prosuđujemo nove informacije i svijet oko sebe. Također, radno pamćenje ima ograničen kapacitet u kojem se može istodobno baratati sa sedam jediničnih informacija. Spajanjem pojedinačnih informacija u veće nakupine omogućuje se proširenje kapaciteta radnog pamćenja. Još će biti uspješnije povezivanjem sa dobro pohranjenim informacijama iz dugoročnog pamćenja. Među ljudima postoje razlike kao što su dob, misaone sposobnosti, predznanje i iskustvo. (Vizek-Vidović i sur., 2014) Pri pripremi nastave nastavnici trebaju voditi računa o ograničenom kapacitetu radnog pamćenja i planirati optimizaciju. Opterećivanje učenika s previše nepovezanih i novih informacija izaziva blokadu radnog pamćenja i odustajanje. Treba omogućiti dovoljno vremena za temeljitu obradu informacija, ako se ne pruži dovoljno vremena za prorađivanje, nova informacija će trajno istisnuti prethodnu. Treba poučavati učenike tehnikama organiziranja informacija i upozoriti da neka znanja i vještine treba razviti do razine automatizma radi više prostora u radnom pamćenju za zahtjevnije informacije. (Vizek-Vidović i sur., 2014)

Kodiranjem se nove informacije pripremaju za pohranu u dugoročno pamćenje. Ono obuhvaća osmišljavanje novih informacija i njihovu integraciju s već usvojenim informacijama u dugoročnom pamćenju. Moguće je pohraniti i informaciju koja nije u potpunosti shvaćena. Ona ostaje nepovezana s ostalim informacijama i otežano je se dosjećati. Dakle, smislenost poboljšava učenje, zadržavanje informacija i dosjećanje. Pri pohrani znanja koriste se strategije učenja kao što su ponavljanje, organizacija i elaboracija. Ponavljanje se odnosi na doslovno ili sažeto višekратно zadržavanje informacija bez uloženog napora. Znanje je pohranjeno nepovezano s ostalim znanjima, brzo se gubi i blijedi iz pamćenja. Organizacija je druga strategija prema kojoj se dobro organizirane informacije lakše dosjećaju i uče. Jedan od načina organizacije je traženje unutarnjih veza. Primjerice, klasifikacije različitih vrsta, svojstava, karaktera itd. Drugi je način upotreba shema, kada je cilj organiziranje veće količine jediničnih informacija u koherentnu cjelinu. Sheme su sklop ili slijed koraka povezanih određenim pojmom, vještinom ili događajem kao ogoljeli ključni elementi koje se prema određenom

kontekstu nadopunjuje pojedinostima. Proces proširivanja novih informacija dodavanjem ili povezivanjem s prethodnim znanjem naziva se elaboracija. Elaboracijom uspostavljamo vanjske veze između starog i novog znanja. Mogu se koristiti mnemotehnike radi lakšeg zapamćivanja, no one ne moraju imati vezu sa samim sadržajem gradiva. Primjer verbalne mnemotehnike može biti osmišljavanje anagrama od niza početnih slova, no elaboracije zahtijevaju napor i opterećuju kapacitet ranog pamćenja. Stoga, moraju biti smislene jer se neobične mnemotehnike brzo zaboravljaju. (Vizek-Vidović, 2014)

Znanje pohranjeno u dugoročnom pamćenju je organizirano prema određenom načelu, slični sadržaju su bliže pohranjeni no mogu biti i križno povezani. Stoga se znanju iz određenog područja može pristupiti kroz bilo koje područje. Informacije pohranjene mogu se svrstati u osobno znanje i objektivno znanje. Osobno je znanje povezano s osobnim iskustvom i događajima u životu pojedinca. Dok je objektivno znanje povezano sa značenjima, postupcima i činjenicama koji mu nisu bliski. Paivio 1972. razlikuje dvije vrste pohranjenog znanja s obzirom na oblik pohrane, vizualno i verbalno. Vizualno se odnosi na sposobnost vizualnog predočavanja slike, tj. predodžba u radnom pamćenju zadržava neka fizikalna obilježja koja se u novom obliku sprema u dugoročno pamćenje. Misaone slike su korisne ako je zadatak konkretan, dok je verbalno znanje važnije pri apstraktnim zadacima. Informacije koje su istodobno pohranjene u oba se oblika lakše mogu dosjetiti. Jednako pomaže i smisljena organizacija i elaboracija pri pamćenju vizualnih i verbalnih informacija. Autor dodatno raščlanjuje verbalno znanje na tri oblika: deklarativno, proceduralno i metakognitivno. Deklarativno znanje se odnosi na činjenice, stavove i sklopove. Proceduralno znanje se sastoji od pojmova, pravila i algoritama, tj. poznavanje izvođenja određenih misaonih postupaka ili aktivnosti. Metakognitivno se znanje odnosi na spoznaju o mogućnostima vlastitog znanja. (Vizek-Vidović i sur., 2014)

4.3. Psihomotorika

Psihomotorika je važan dio ljudske osobine. Istraživanja pokazuju da je razvoj psihomotorike uvjetovan emocionalnom sferom te da je uskraćivanje djetetu prigoda da voli i bude voljeno razarajuće te usporava njegov normalan fizički i psihološki razvoj. Sve se više usmjeruje na vezu psihomotorike i znanja. Znanje se ne zasniva samo na promatranju, nego i na akciji. Za sve psihomotorne radnje su ključna dva preduvjeta: sazrijevanje i vježbanje. Primjerice, hodanje je primjer uloge prirodnog sazrijevanja dok je za motoričke operacije ključna vježba. Stoga je gotovo sva ljudska motorika velikim dijelom rezultat učenja. Ukoliko

organizam nije spreman za određenu operaciju, vježbanje ima nepovoljan učinak te može izazvati osjećaj neuspjeha. Javlja se mogući strah i nesigurnost te trajne teškoće u obavljanju navedene operacije. Jednako tako, postoji i optimalno vrijeme za pojedine radnje. Kada je dijete zrelo za određenu radnju, ono samo pokazuje interes ako ga se potakne. (Bognar i Matijević, 2002)

U nižim razredima, nastupa nagli razvoj motorike. Dijete postaje sposobno za izvođenje vrlo preciznih radnji, primjerice rukovanje alatima i priborom te radnje koje zahtijevaju uporabu velikih mišića poput vožnje bicikla itd. Razvoj se nastavlja i u višim razredima. U tom periodu je dijete sposobno pokazati u pojedinim aktivnostima visoki stupanj spretnosti koji ne može ponoviti u odrasloj dobi. Izvjesna nespretnost u adolescenciji nije rezultat poremećaja u razvoju već nesigurnosti. Tijekom filogenetskog razvoja između šeste i sedme godine, čovjekova lijeva moždana hemisfera postaje centar za govor, pisanje, računanje, apstraktno mišljenje, simbolizam i logiku. Zbog križanja živčanih vlakana, lijeva hemisfera upravlja desnom stranom tijela. Ta pojava predstavlja najvišu živčanu specijalizaciju u razvoju čovjeka. Djeca s anomalijama u lateralizaciji (ljevac, ambidekstrija, prekrížena lateralizacija) nisu izvršila proces razvoja specijalizacije te se obje hemisfere međusobno ometaju pri preuzimanju tjelesnih funkcija. Ispravljanje anomalija u lateralizaciji, nije osobito korisno i može izazvati psihičke poremećaje. Dok je u slučaju ambidekstrije potrebno prevježbavanje. (Bognar i Matijević, 2002) Psihomotorne se radnje ne uče prema procedurama kognitivnog niti doživljajnog procesa, no osnovno je da se uče izvođenjem samih radnji. Radnja se prvo upoznaje kroz imitaciju odnosno oponaša se u nepromijenjenom obliku. Nakon toga, dijete samo pokušava izvesti radnju, ali nesigurno, tzv. manipulacija. Tijekom vremena slijedi precizacija, gdje dijete izvodi radnju sa sigurnošću bez suvišnih pokreta. Dijete praćenjem i analiziranjem radnje uočava nove mogućnosti te ih sintetizira u racionalnije pokrete. Nakon čega dolazi do posljednje faze, naturalizacije, gdje je radnja poprimala karakteristike osobe koja ju izvodi. (Bognar i Matijević, 2002)

4.4. Doživljaj

Doživljajni je aspekt manje proučavan kroz povijesti obrazovanja jer je naglasak većinom bio na usvajanju znanja te je korisnost smatrana kao osnovna vrijednost. Stoga su se u didaktici zakoni izvodili iz kognitivnog procesa, a zatim su se u njih pokušali integrirati sadržaji i aktivnosti doživljajnog karaktera. Kada se govori o osjećajnosti, uz ljudska osjetila odnosi se i na emocije kojima čovjek vrednuje senzacije i razvija ljudski način doživljavanja stvarnosti. Prema istraživanjima Zazzo i sur. (1980 prema Bogнар i Matijeвиć, 2002) čovjekova se osjećajnost razvija u odnosu s drugim ljudima i rezultat je stila privrženosti u ranom djetinjstvu. Nedostatak kvalitetnih odnosa s drugim ljudima rezultira razvoju nestabilne ličnosti. Iz prvobitnog uzbuđenja kod djeteta se u prve dvije godine razvijaju uroda i neugoda, te ostale primarne emocije. Na ugodi se razvijaju ugodne emocije dok su negativne emocije rezultat ugrožavanja života i imaju cilj zaštitu. Njihovo često aktiviranje stvara organske poremećaje, oštećenje zdravlja te poremećaje ličnosti. Fromm smatra da u emocionalni razvoj treba ubrojiti humana iskustva kao što su nježnost, susojećanje, odgovornost, interes, identitet, nada, transcedencija i sloboda. Kvalitete su okrenute životu i mogu imati svoju negativnu varijantu primjerice grubost, okrutnost, mržnju itd. koje su izraz ljudske destruktivnosti. (Bogнар i Matijeвиć, 2002)

Doživljajni proces započinje primanjem podražaja osjetilima ili usmenim ili pisanim govorom. Mogu biti pojave, događaji, različita stanja ili odnosi s drugima, ali i umjetnička djela upućena doživljajnoj prirodi čovjeka. Neposredna se stvarnost doživljava svim osjetilima, no u umjetnosti nije uvijek tako. Glazba je upućena osjetu sluha, vizualno djelu vidu, a književno doživljaj posredovanjem govornih simbola. Intenzivniji doživljaj ipak će izazvati umjetničko djelo upućeno većem broju osjetila. Stoga se drugačije doživljava glazba na radiju i na koncertu. U težnji da se umjetnička djela učine kompleksnijim, nastaju drama, opera, balet, film itd. Primanje je informacija kroz osjetila popraćeno emocionalnim uzbuđenjem različitog intenziteta i kvalitete, koje ovisi o prethodnom iskustvu, znaju, stavu, raspoloženju itd. Doživljaj je uvijek osoban te dijete ima pravo na subjektivnost doživljaja. Doživljaj umjetničkog je djela uvjetovan i kvalitetom podražaja. Umjetničko je djelo oblik emocionalnog komuniciranja s primateljem te ga uzbuđuje onoliko koliko kvalitete sadrži u sebi i koliko primatelj ima razvijen senzibilitet na tu kvalitetu. Cilj je pedagogije razviti taj senzibilitet. Ljudska osjećajnost se razvija u odnosu s drugima, tko nije primio ne može ni davati i sve se time svodi na činjenicu da djeci treba omogućiti da stječu iskustva s vrijednim

djelima. Tijekom doživljaja je najbolje ne miješati se jer je doživljaj duboko osobna stvar. Kako bi ga doživjelo mora prema prethodnim iskustvima stvoriti pretpostavke za doživljaj djela. (Bognar i Matijević, 2002)

Izražavanje je doživljaja unutarnja potreba da se svaki impuls izazvan u organizmu izrazi u djelatnost. Emocionalna pobuđenost izazvana umjetničkim djelom traži svoj izraz i dijeljenje s drugim ljudima. Govor je najzastupljeniji, no ne i najadekvatniji. Primjerenije je da se doživljaj izrazi glazbeno, likovno, gestualno itd. Doživljaj svoj najpotpuniji izraz nalazi upravo u pokretu, gdje se emocionalni naboj nabolje prazni. Izražavanje nije samo pražnjenje impulsa nastalih akumulacijom emocionalnog uzbuđenja već i oblik komuniciranja, upućeno drugim ljudima. Zato je kroz povijest predočeno "jezikom" i drugim razumljivim i prihvatljivim oblicima. (Bognar i Matijević, 2002)

Uz receptivni doživljaj, jači naglasak za doživljaj i izražavanje doživljenog omogućuje produktivni doživljaj ili stvaralački čin. Stvaralaštvu prethodi stjecanje iskustva i bogato receptivno doživljavanje. U početku se stvaralaštva javljaju doživljaj te inspiracija ili ideja popraćena velikom potrebom za stvaranje. Ideja se nakon inspiracije kritički prosuđuje, doraduje i propituje kvaliteta komunikacije. Stvaralaštvo zahtjeva hrabrost, samokritičnost i odgovornost. Ono mora dopustiti i stvoriti klimu u kojoj se može pojaviti. Osnovni uvjeti su psihološka sigurnost i sloboda. Ono će biti moguće ako se učenike prihvaća onakvima kakvi jesu, kada se vjeruje u njih i njihove mogućnosti, ako se ne ocjenjuje prema vanjskim kriterijima, ako se učenika razumije i ako ima potpunu slobodu umjetničkog izražavanja. Sljedeću etapu predstavlja rad na ostvarenju ideje. Često je to naporan i dugotrajan rad popraćen uspjesima i neuspjesima, zadovoljstvom i nezadovoljstvom te je ključna disciplina. Posljednja faza je komunikacija. Produkt može biti prihvaćen ili neprihvaćen što će utjecati na autorova daljnja stvaralaštva. U školskoj praksi treba napustiti ocjenjivanje završnog produkta te uvidjeti vrijednost u tome koliko iskreno i adekvatno izražavaju taj subjektivni doživljaj. To ne znači da treba isključiti izražavanje doživljaja o tim produktima, no ipak oni imaju aspekt subjektivnog, individualnog suda, a ne općeg. (Bognar i Matijević, 2002)

5. Likovna kultura

Poučavanje likovne kulture doprinosi cjelovitom razvoju učenika njegovanjem i poticanjem psihomotoričkoga (djelatnog), afektivnoga (osjećajnoga) i kognitivnoga (spoznajnoga) područja ljudske osobnosti i aktivnosti kroz tri domene. Unatoč podjeli na domene, one se trebaju preplitati i dopunjavati. (MZO, 2019)

Prva domena stvaralaštvo (kreativnost) i produktivnost je su središtu nastavnog predmeta Likovna kultura. Posvećena je različitim aspektima i mogućnostima likovnog izražaja te istraživanju stvaralačkog procesa i likovnih problema. Obuhvaća razvijanje senzornih, izražajnih, praktičkih, intelektualnih i psihofizičkih (percepcija, vizualno mišljenje i pamćenje) sposobnosti i vještina. Uključuje istraživanje, razvijanje i izražavanje ideja uporabom raznih likovnih i vizualnih medija i materijala. Primjerice, rekonstrukcijom stvaralačkog procesa umjetničkih djela učenici se upoznaju s različitim pristupima i viđenjima stvarnosti, a stvaralaštvo im omogućuje izražavanje i produkciju ideja. Praktičko i teorijsko upoznavanje različitih likovnih medija i jezika služi kao temelj za izražavanje ideja, misli, osjećaja, vrijednosti i stavova. Učenici istražuju okolinu svim osjetilima i analitički promišljaju, nude vlastita likovna rješenja problemskih i projektnih zadataka što doprinosi razumijevanju cjelovitog stvaralačkog (od ideje do realizacije) i istraživačkog (od pripreme, refleksije do kritičkog stava). Time se stvaraju preduvjeti za razumijevanje umjetnosti, umjetničkih procesa te okoline u kojoj žive. (MZO, 2019)

Druga domena, doživljaj i kritički stav se temelje na odgajanju opažaja poučavanjem nastavnog predmeta likovna kultura. Razvijanje je analitičkog i kritičkog mišljenja nužan preduvjet za odgajanje budućeg kompetentnog promatrača sposobnog za argumentiranje vlastitog stava prema likovnom stvaralaštvu i vizualnoj kulturi koja ga svakodnevno okružuje. Učenike se potiče na aktivno analiziranje i raspravljavanje o likovnom stvaralaštvu i srodnim temama te otvorenost prema novim i alternativnim pristupima. Učenici stječu kompetencije selektivnog odnosa prema većoj količini vizualnih informacija koje primaju novo medijskom tehnologijom te time osvješćuju utjecaj popularne kulture na izgradnju vlastitog identiteta. Doživljavaju umjetnička djela kao medije za promišljanje, izražavanje i komuniciranje. Istražuju interakcije publike, autora i djela čime razumiju ulogu promatrača kao suoblikovatelja umjetnosti. Izgradnjom argumentiranog stava potiče ih se na aktivno sudjelovanje u suvremenoj kulturi. (MZO, 2019)

Razumijevanje umjetnosti u društvenom, povijesnom i kulturnom kontekstu u kojem se javljaju predstavlja treću domenu. Interpretirajući djela nastala u različitim vremenskim periodima imaju mogućnosti povezati ih s vlastitim stvaralačkim i/ili životnim iskustvom. Pritom se osvještava važnost umjetnosti za društvo, shvaća se uloga umjetnosti kao društveni komentar i uloga umjetnika u jačanju svijesti o bitnim društvenim pitanjima. Učenike se potiče na stvaralaštvo i istraživački rad u kojim propituju univerzalna i globalna pitanja, uvažavanje različitih kultura i njihovog utjecaja na umjetnost. Time se postiže razumijevanje, odgovornost i kritički stav prema okolini, razvija svijest o raznim kulturama i identitetima kao vrijednostima u suvremenim globalizacijskim procesima. (MZO, 2019)

6. Psihologija transfera učenja

Holistički ili cjelovit pristup razvoju učeničkih kompetencija moguć je interdisciplinarnim pristupom i međupredmetnim povezivanjem. Očituje se u izraženijem strukturiranju kurikuluma u šira odgojno-obrazovna područja i međupredmetnim temama. Uvođenjem odgojno obrazovnih područja i međupredmetnih tema omogućuje se stjecanje novih kompetencija kao i učinkovitije planiranje i konceptualnu povezanost sadržaja. (Vizek-Vidović, 2014)

U obrazovnom sustavu glavni utjecaj na transfer znanja i vještina su: obilježja učenja, osobine učenika i obilježja socijalnog okruženja (Vizek-Vidović, 2014)

Razmatranje prenosivih znanja i vještina oslanja se na model učenja teorije obrade informacija. S obzirom na predmet, suvremeni kognitivni psiholozi razlikuju pet vrsta transfera: prijenos deklarativnog na deklarativno znanje,; prijenos proceduralnog na proceduralno znanje, prijenos deklarativnog na proceduralno znanje, strateški transfer i metakognitivni transfer (Vizek-Vidović, 2014). Kao jedan od mogućih primjera prijenosa proceduralnog znanja iz likovne kulture u drugo područje, može predstaviti prijenos faza (procedure, postupaka) kreativnog mišljenja prema Grahamu Wallas-u, od preparacije, inkubacije, iluminacije do verifikacije u druga nastavna područja.

Transfer znanja je efikasniji ukoliko su učenici spremni primijeniti ga. Prema Vizek-Vidović, (2014), individualne razlike među ljudima koje utječu na razinu uspješnosti transfera su: Prvo, stav prema transferu ili dispozicija za transfer znanja na primjenjivo znanje u različitim životnim situacijama. Ljudi s tom razvijenom osobinom više kritički promišljaju o

stvarima oko sebe, ne prihvaćaju činjenice zdravo za gotovo, nego ih stalno propituju. Imaju razvijeno kondicionalno razmišljanje tj. razmišljaju o uzrocima i posljedicama te o tome kako upotrijebiti novo znanje, a ne kako je beskorisno. Drugo, motivacija za transferom je vezana za specifičan zadatak i kontekst. Posebno je izražena kod istraživača s interdisciplinarnim pristupom i ljudi sklonih analogijskom razmišljanju. Treće, osobine ličnosti koje olakšavaju transfer su kognitivni stilovi (sintetički, reflektivni, fleksibilni i neovisni o polju), dok strah od neuspjeha, vanjsko mjesto kontrole, nisko samopouzdanje, slaba ustrajnost, konzervativizam i nesklonost novom iskustvu otežavaju transfer. Četvrto, emocionalno stanje ukazuje da dobro raspoloženje i pozitivni osjećaj tijekom učenja na fiziološkom planu ubrzavaju širenje aktivacije u živčanim mrežama što olakšava povezivanje neurona. Na kognitivnom planu, očituje se učinkovitije pretraživanje dugoročnog pamćenja te stvaranje višestrukih znakova za analoško rezoniranje. (Vizek-Vidović, 2014)

Nesporno je da je bogato deklarativno/činjenično znanje nužno za uspješan transfer. prijenos je nemoguć, ako se nema što prenositi. Eksperti u svom polju raspolažu sa širokom bazom znanja, čak do 50 000 informacija vezanih uz područje, a često koriste analoško rezoniranje za rješavanje problema. Primjerice, medicinski eksperti navode da pri postavljanju dijagnoza često ne koriste teorijsko znanje, već uspoređuju prošle slične slučajeve s trenutnim. Također se pokazalo, da eksperti deklarativno znanje obrađuju na nesvjesnoj razini te se manifestira kao intuitivno znanje. Stoga bolju intuiciju imaju oni sa širim spektrom znanja. Za početnike s nerazvijenom bazom znanja novi problem zahtijeva daleki transfer, dok je za stručnjaka bliski. Široka baza nepovezanog znanja preopterećuje radno pamćenje što otežava transfer. S druge strane, usko specijalističko znanje zanemaruje važnost perifernog znanja pri dalekom transferu. Stoga se u znanosti sve više naglašava interdisciplinarnost koji je uklanjajući čvrste granice doveo do značajnih otkrića. (Vizek-Vidović, 2014)

Količina znanja koje je potrebno je relativno jer će neko naizgled beskorisno znanje postati iznimno važno. Značajni pomaci u znanosti dolaze tek kada se shvati korist "beskorisnog znanja". Primjerice, otkriće čestice k-mezon je postalo korisno tek kada se uvidjela mogućnost uporabe istih za zračenje tumora, bez oštećenja zdravog tkiva. (Vizek-Vidović, 2014) Istraživanje je ekspertnog znanja otkrilo da je za uspješan transfer znanja važan i kvalitativni aspekt. Odnosno dobra organizacija informacija u dugoročnom pamćenju. Jedna od mogućih vrsta su teorije ili mentalne reprezentacije svijeta koje usmjeravaju pažnju pri transferu učenja. Teorijsko znanje time služi za stvaranje koherentne predodžbe o svijetu, koji bi se inače doživljavao kao niz nepovezanih činjenica (Vizek-Vidović, 2014)

6.1. Socijalno okruženje

Transfer učenja također ovisi i o širem socijalnom i kulturološkom kontekstu. Naime, pripadnost određenim socijalnim ili kulturološkim krugovima određuje koji elementi su važni za situacije, a koji irelevantni. Kulturološke se razlike u kogniciji suprotstavljaju s univerzalnim istinama koje oblikuju očekivanja nastavnika, roditelja i okoline. Primjerice, u Americi prevladava mišljenje kako je uspjeh u matematici stvar osobnosti, dok azijske obitelji naglašavaju kako je uspjeh u matematici stvar truda i upornosti. Ustanovljeno je, da djeca azijskog podrijetla rade 40% više domaćih zadaća od djece europskog podrijetla. (Vizek-Vidović, 2014)

Ono što otežava transfer znanja u stvarni život je to što je obrazovni proces organiziran u skladu sa strukturom znanstvenih disciplina kako bi se istaknula logika rezoniranja unutar pojedinog područja. Takav pristup zaboravlja da je za uspješan transfer potrebno prepoznavanje što više identičnih elemenata između dviju ili više situacija.. Primjerice, učenici prema formuli mogu izračunati površinu pravokutnika, no ne i koliko im velik tepih treba za sobu. Stoga se obrazovno okruženje treba oblikovati kako bi što više sličilo svakodnevnom neformalnom kognitivnom naukovanju. Također je uspješnost veća u prisutnosti drugih, npr. pri raspravljanju i analiziranju problema, kao i modeliranje načina razmišljanja pri transferu znanja. (Vizek-Vidović, 2014)

6.3. Poučavanje

Kako bi osposobili učenike za uspješan prijenos stečenih znanja i vještina, učitelji trebaju dobro poznavati karakteristike i kognitivne kapacitete svojih učenika. Ako učenik posjeduje znanja potrebna za izvedbu transfera, ne mora značiti da zna odabrati prikladne kognitivne vještine, da prepozna relevantnost prethodnog znanja u novom zadatku ili da je motiviran za takav kognitivni napor. (Vizek-Vidović, 2014)

Kognitivni je model obrade informacija polazište za primjenu metakognitivnih strategija u poučavanju transfera. U tom smislu su u pojedinim područjima razvijeni posebni postupci kojima se konkretno gradivo poučava time što učitelj eksplicitno upozorava zašto i kako se može uspješno prenijeti naučeno. Nalazi istraživanja (Haskell, 2001 prema Vizek-Vidović i sur. 2014) sažeto prikazuju deset uvjeta koji pridonose uspješnom transferu u

odgojno-obrazovnom okruženju: Prvo, posjedovanje bogatog područnog znanja – eksperti znaju oko 50 000 činjenica. Drugo, poznavanje pristupa i metoda za stjecanja spoznaja u području. Treće, dovoljno vremena za uvježbavanje, vrhunski rezultati zahtijevaju 10 godina djelovanja. Četvrto, uvježbavanje u različitim i životnim situacijama. Peto, posjedovanje širokog perifernog znanja. Šesto, postojanje motivacije za transferom. Sedmo, posjedovanje metakognitivnih znanja. Osmo, primjena strategije za olakšavanje transfera. Deveto, stvaranje okoline za uspješan transfer. Posljednje, opservacije modela uspješnog transfera. (Vizek-Vidović, 2014)

Program Poticanje zajednice razvio je Campione i sur. (1995 prema Vizek-Vidović i sur. 2014) proučavanjem razrednih procesa. Kod uspješnih programa izdvojeni su važni elementi za poučavanje transfera:

- a) Demonstriranje metakognitivnih vještina tijekom poučavanja određenog gradiva pri čemu učitelj modelira mogućnost transfera objašnjavajući svrhu učenja, važnost razumijevanja gradiva za daljnji transfer te opisuje u kojim situacijama je moguć transfer i u kojima pomaže pri izvedbi novih zadataka.
- b) Vođenje razredne rasprave o važnosti i mogućnostima primjene naučenog u novim situacijama i zadacima te poticanje mišljenja na glas tj. da opišu kako su shvatili mogućnost transfera i kako su ga primijenili
- c) Proučavanje sadržaja iz različitih konteksta s interdisciplinarnim pristupom primjenom tematskog poučavanja, projektne nastave, te metode recipročnog i suradničkog učenja.
- d) Uvježbavanje sadržaja u različitim situacijama i širokom rasponu primjera s različitim mogućnostima za kasniju uporabu stečenog znanja. Pri uvježbavanju učitelj treba pratiti napredak te povratnim informacijama usmjeravati izvedbu. Moguće je koristiti metode iskustvenog učenja poput vođenog otkrivanja, opservaciju primjene znanja u **stvarnim situacijama ili razgovori s područnim ekspertima**. (Vizek-Vidović, 2014)

7. Problemi primjene strogih metoda u međupredmetnoj korelaciji

Suprotno od pristupa koje su ponudila znanstvena istraživanja u prethodnom poglavlju, Ante Šiber u svom predavanju "Umjetnost i znanost Leonarda da Vinci" daje pregled o djelatnosti koja povezuje znanosti i umjetnost te navodi da se korelacija ne mora nužno ostvarivati strogo definiranim metodama.

Šiber A. (2016) znanost definira kao ljudsku vrstu djelatnosti s ciljem stjecanja znanja o svemiru i stvaranja teorija i modela na temelju ponovljivih mjerenja i eksperimenata. Ove se definicije često prelaze. Ako se pregledaju najznačajniji doprinosi čovječanstva može se pretpostaviti da se radilo o bljeskovima kreativnosti, a ne nužno o metodama. Cilj vizualne umjetnosti i znanost nisu doslovne reprodukcije stvarnosti, već pronalaženje važnih elemenata stvarnosti koji se nalazi izvan prve pojavnosti. Primjerice kod slikanja portreta, umjetnik pokušava pronaći najbolji način da prikaže ono što je u tom trenutku važno. Bez obzira na medij i stil slikanja, može se dobro prepoznati o čemu se radi. Stoga su umjetnost i znanost određena vrsta konstrukcije stvarnosti. Svođenje i pojednostavljivanje stvarnosti na ono ljudski pojmljivo, što u čovjeku rezonira. Umjetnik se pojavljuje kao medij ili posrednik, onaj koji posreduje stvarnost i objašnjava je drugima. Razlika je u tome što znanost mora reproducirati matematički mjerljiva svojstva stvarnosti, no umjetnost ne mora. (Šiber, 2016)

Sličnost vizualne umjetnosti i znanost je objašnjena u samoj strukturi mozga, u vidnom korteksu na zatiljnom režnju. On je isključivo odgovoran procesiranje vizualnih informacija, važan način kojim razumijemo svijet. Ako se uspije procesuirati ne vizualna, u obliku modela, razumsko znanstvena stvarnost te proslijediti kroz vidni korteks omogućuje se bolje razumijevanje. Jasno vidjeti često znači i razumjeti. Ako se nešto jako dobro vidi, može se zamisliti iz različitih perspektiva, to znači da se vrlo dobro razumije sustav. Razumijevanje je u određenoj mjeri i vizualna aktivnost. Iz tog su razloga vizualne umjetnosti vrlo blisko povezane sa znanošću. (Šiber, 2016)

Primjerice na slici Al-Birunia, različite faze mjeseca, iz Kitab al Tahim nastale 973.-1049.g. umjetnik se postavlja izvan Sunčevog sustava, izvan Zemlje koja je prikazana u središtu sa Suncem na desnoj strani. Al Biruni se postavlja u perspektivu koja tada nije bila moguća. Narav se sustava jasno vidi kada se odabere točka koja nije prirodna ljudskom gledištu. To je tipično za znanost. Cilj je prikazati sustav u perspektivi koja omogućuje dodatni uvid u njegovu narav i otkriva njegove dotad neviđene aspekte. Odabire se točka iz koje je potpuno jasno da ono o čemu se govori je istina. Za objašnjenje godišnjih doba, dana i noći važnije je odabrati

pravilnu perspektivu poput Galileovog heliocentričnog sustava, nego znati dobro matematiku u pogrešnoj perspektivi kao što je prikazan geocentrični sustav Ptolomeja. Primjerice gibanje Sunca izgleda iznimno komplicirano iz krive perspektive, dok se pravilnom perspektivom može lakše shvatiti. U renesansi, ljudi počinju shvaćati da je sam proces gledanja matematički te da je slikanje zapravo projekcija trodimenzionalne informacije u trodimenzionalnom prostoru na dvodimenzionalnu površinu papira. Postoji čvrst matematički odnos koji povezuje točku iz tri dimenzije na točku u dvije dimenzije.

Kada se razgovara o matematici, fizici ili svijetu se ne može izbjeći potreba da se neke stvari prikažu vizualno, da se procesiraju vizualno kroz vidni korteks. Također kada je u pitanju velik broj podataka koji se moraju zabilježiti, vizualizacija je ponekad jedino rješenje. Primjerice u znanstvenoj ilustraciji Ante Šibera, 2002, prikazuje virus. Kako bi se taj prikaz virusa pokušao zapisati, broj po broj, to bi bilo apsolutno nemoguće. Kada se vide svi ti brojevi teško je shvatiti o čemu je riječ. No kod vizualne reprezentacije, mogu se odmah uočiti udubine, izbočine i detalj. Cilj znanosti i umjetnosti nije reproducirati stvarnost, već shvatiti i ponovo izgraditi. Poredak i smisao svijeta se može shvatiti kroz pametno odabran prikaz. (Šiber, 2016)

Stoga, uzimajući u obzir obje perspektive o primjerni metoda pri poučavanju transfera može se zaključiti da je primjena metoda za poučavanje transfera korisna kao mogućnost nastavnicima da kombiniraju različite pristupe ovisno o učeničkim sposobnostima. Svakako je potrebno pokušati motivirati učenike različitim metodama i strategijama kako bi razumjeli isti koncept kroz različite perspektive i shvatili kako naučeno znanje mogu primijeniti u stvarnom životu. Iako psihološka istraživanja navode da je ključno za transfer posjedovanje velike količine deklarativnog znanja, Šiber tvrdi suprotno, on smatra da ako se neka ne vizualna informacija uspije proslijediti kroz vizualni korteks to znači da se bolje razumje. Zamišljanje iz različitih perspektiva znači da se sustav vrlo dobro razumije. To znači da se nekada stvari mogu vrlo dobro razumjeti bez deklarativnog znanja. Stoga vizualno razumijevanje može obogatiti način razumijevanja svijeta, zato je ključna nastava likovne kulture jer se temelji na odgoju pažnje i likovnog, vizualnog mišljenja. Obogaćivanjem likovnog mišljenja učenici mogu dublje razumijevati svijet i primijeniti ovu vještinu u svakodnevnom životu, koja će im pomoći u shvaćanju ne vizualnih stvari na nov i originalan način. Stoga bi se kombinacijom činjeničnog znanja i vizualnog mišljenja najbolje dolazilo do novih, kreativnih rješenja. Primjenom metoda se može, samo kao odskočna daska pomoći učenicima uvidjeti različite mogućnosti za koje nisu niti znali, da je moguće primijeniti u stvarnom životu. Te na temelju toga ih motivirati za daljnje samostalno istraživanje u drugim područjima i daljnjem životu.

8. Poučavanje transfera u nastavi Likovne kulture

Dok su se prve dva stajališta o metodama u interdisciplinarnom pristupu bavila općenitijim rješenjima, koji se mogu primjenjivati u nastavi likovne kulture pa i u svim predmetima, čak i izvan nastave. Model poučavanja transfera koji je specifičan za nastavu likovne kulture nudi Miroslav Huzjak, fokusirajući se izrazito na kvalitetno i primjereno nastavi interdisciplinarno predmetno povezivanje.

Huzjak (2015) navodi da se interdisciplinarnim povezivanjem različitih područja postiže dubinsko razumijevanje pojmova. Omogućuje se i problemski pristup poučavanju u kojem su učenici iskustvenim učenjem usmjereni u cjelovito djelovanje i povezivanje likovnih pojmova s pojmovima drugih područja i obratno. Međupredmetne veze određuju zajedničke ciljeve raznih predmetnih područja. Na razini odgojnih ciljeva pozitivno utječe na inicijativu, samopouzdanje, upornost, usredotočenost na likovni zadatak, intrinzičnu motivaciju, empatiju, uvažavanje različitosti i usredotočenost na likovni zadatak. Ono što je zajedničko, a povezuje sve predmete je transfer obrazovnih postupaka, podataka, pojmova, zakonitosti, misaonih spretnosti, osjećaja, stavova, komunikacije itd. Integrirano učenje predstavlja svijet na cjelovit način.

Navodi da riječ korelacija zbog nejasnog obrazloženja može uzrokovati da se likovna kultura korelira s drugim predmetima na pogrešan način. Primjerice, korelacija likovne kulture s hrvatskim jezikom se svodi na puko ilustriranje pjesama, s glazbenom kulturom na slikanje doživljaja glazbene kompozicije. *Relacija* označava odnos između svih stanovitih predmeta dok *-ko* označava spajanje. Stoga je korelacija definicija za međusobni suodnos ili povezanost u harmoničnu cjelinu. *Suodnos* se može pojasniti ako se postave u odnose: mala olovka i dvostruko veća, glazbeni tonovi c1 i c2, dijete visoko 90cm i odrastao čovjek visok 182cm. Primjeri nemaju tematsku povezanost, no može se uočiti odnos omjera 1:2. Ovaj je pronađeni zajednički nazivnik naizgled nespojivim pojavama najvažnija karakteristika korelativnosti, tzv. *strukturalnost*. (Huzjak, 2001)

Struktura se prepoznaje kao unutarnje načelo koje gradi neki oblik i drži sve na okupu. Time se osjećaj za jedinstvo cjelovite forme proširuje. Cjelina se ne doživljava kao jedinstvena nego kao cjelina u proporcionalnom odnosu s drugom. Grade se perceptivne kompozicije i nazire se struktura svijeta u kojem svaki dio prema drugom stoji u jednakom odnosu kao treći prema četvrtom i tako u beskraj. (Huzjak, 2001)

Iz korelacije i proporcije javlja se i hrvatska riječ *razmjer*, na lat. proporcija, te na grč. analogija. Proporcija ili razmjer je jednaka dvama omjerima, dakle $A:B=C:D$. (Huzjak, 2001)

„I kao što zrak odzvanja u šupljem tijelu gitare,
Iznudio sam svoj san u praznini tvog srca.“

Riječi *zrak u šupljem* kao *san u srcu* ima upravo tu strukturu: $A:B$ kao $C:D$. Uspostavlja se niz: *korelacija-suodnos-proporcija(razmjer)-analogija*. Navedeni niz se spontano koristi i u svakodnevnoj komunikaciji pri pojašnjavanju trenutnog odnosa elemenata, što je jedan od glavnih ciljeva škole. (Huzjak, 2001)

8.1. Primjeri korelacija

Niz: korelacija-suodnos-proporcija-analogija se na različite načine može provesti s drugim nastavnim predmetima. U nastavi likovne kulture, slikarstvo započinje bojom, a glazba tonom. Strukturalno imaju jednak začetak, spektar boja nastaje lomom bijele svjetlosti kroz prizmu, dok u glazbi tonovi nastaju redukcijom iz bijelog šuma - istodobnog zvučanja svih ekvivalentnih tonova. Time su uspostavljeni prvi morfemi za korelaciju likovnog i glazbenog jezika. Prijevodi neće biti doslovni nego će ih vezati samo struktura. (Huzjak, 2001)

Za početak se korelacije uspostavlja pet elemenata, niz samoglasnika: a, e, i, o, u. Izgovoreni fonemi imaju zvučnu kvalitetu: "u" je najdubljeg tona C, "o" je dubok ton D "a" je srednji ton E, "e" je viši F, najviši je i kao G. Uočava se da svaki samoglasnik ima vlastiti ton kao što u slikarstvu postoji tonska hijerarhija. U svjetlosnom nizu spektralnih boja ljubičasta je najtamnija, plava je tamna, crvena i zelena su srednjeg tona, narančasta je svjetla, a žuta je najsvjetlija. (Huzjak, 2001)

Upravo se u tim tonskim razinama može provesti korelacija sa samoglasnicima: "u" se povezuje s ljubičastom, "o" s plavom, "a" s crvenom i zelenom, "e" s narančastom" te "i" s žutom. Pridruživanje se može izvesti i s pet tonova jedne boje npr. tamnija plava, tamno plava itd. Korelativni se niz može prenijeti i u pokret: najdublji ton je najdublji čučanj, najsvjetliji je najviši skok, a međufaze su različiti položaji tijela po visini i dubini kretanja. Svakom samoglasniku se može pridružiti i broj: "u" je 1, "o" je 2 itd. sve do "i" jednako 5. Time su korelativno uključeni predmeti hrvatskog jezika, glazbene kulture, likovne kulture, tjelesne kulture i matematike u zajedničko načelo građenja jezika na principu hijerarhije. (Huzjak, 2001)

Za analizu je pjesme poželjno odabrati haiku zbog vremenskog ograničenja.

„Proljetno more
Valja, lagano valja
Čitavog dana"

-Buson (Huzjak, 2001)

Odabirom samoglasnika, može se izbjeći ilustriranje morske površine. Izdvajaju se:

o e o o e
a a a o a a
i a o a a

Za korelativnu je zamjenu jezika moguće vizualizirati s pet kromatskih tonova kvadratića od kolaž papira; otpjevati ili odsvirati kao kombinaciju pet tonova: c, d, e, f, g, otplesati kao ples od pet pokreta ili ispisati niz brojeva. Time analiza pjesme postaje interdisciplinarna i proširuje svijest o strukturalnoj povezanosti jezično-umjetničkih područja, gdje se pod jezikom uvažavaju Saussureovi uvjeti postojanja jezika: paradigma i sintagma. (Huzjak, 2001) Može se uočiti kako sve umjetnosti imaju vlastiti jezik koji se može međusobno povezivati pronalaženjem univerzalne strukture ili reda koji drži sve na okupu u umjetnosti čak i u znanosti.

8.2. Strukturalnost u dječjem crtežu

Huzjak (1999) je analizirao dječji crtež učenika prvog razreda (7. god), sa motivom "Neobičnog cvijeta" kao poticaj za razvijanje šablone prikaza cvijeta. Doslovnim mjerenjem crteža metrom, izmjerio je skladne razmjere i odnose. Huzjak (1999) tvrdi da dijete slikajući djelo nije svjesno o zlatnim rezovima, izražajnim mogućnostima formata i boja, a kada bi znalo njegova nerazvijena psihomotorika bi ga omela u pokušaju da svjesno to ostvari. Dakle, negdje u nesvjesnom se nalazi nešto što upravlja njegovim postupcima čije strukturalne zakonitosti postaju vidljive i mjerljive. Može se pretpostaviti kako te zakonitosti proizlaze iz prirode. Stoga, svi analitički pojmovi kao što su zlatni rez, ritam, ravnoteža, komplementarni odnosi ili kontrasti nisu nešto što je čovjek izmislio, nego su to samo nazivi pojava koje je čovjek uočio

u prirodi i nesvjesnom te prepoznao njihovo ponavljanje i zastupljenost. Dakle, umjetnost se oduvijek bavila time kako izdvojiti i shvatiti zakonitosti prirode. Stoga je niz *korelacija-suodnos-proporcija-analogija*, ključ za "pretvaranje kaosa u kozmos". Slučajnost i nered se pretvara u načelo kazualnosti i reda kojim su se bavili stari mudraci, svećenici i filozofi. (Huzjak, 2001)

9. Semiologija u strukturalnoj korelaciji

Semiologija i strukturalna korelacija se odnose na osjetljiv i poznat odnos slike i riječi. Ferdinand de Saussure u knjizi *Tečaj opće lingvistike* 1916. razlikuje pojmove *langage* (jezičnost, sveukupnost jezičnih pojava): *langue* (jeziku užem smislu) i *parole* (govor). Jezičnost (*langage*) se odnosi na sve znakovne sustave koji imaju paradigmatiku i sintagmatsku os. *Paradigme* su znakovi, a *sintagme* sustavi ili pravila. Jezičnost obuhvaća osjetilni, verbalni i matematički jezik. U verbalnom jeziku, glasovi ili slova povezani po gramatičkim pravilima čine artikuliranu rečenicu, tako i u osjetilnom jeziku likovni elementi (crta, boja, točka) povezani prema kompozicijskim načelima čine artikuliranu "likovnu rečenicu". Dakle likovni jezik čine likovni elementi kao paradigme i kompozicijska načela kao sintagme. Tako i "nabacane" mrlje, linije, boje bez kompozicijskih (sintaktičkih) pravila nemaju ni estetskog ni likovnog smisla, nastaje kič (nepoznavanje likovne gramatike). (Huzjak, 2004)

Jezik i govor su međuovisni, no ipak postoje razlike. *Govor* je praktična uporaba jezika, individualna za svakog pojedinca, on se ostvaruje kroz medij: likovno-tehničkim sredstvima (kist, ugljen, olovka) ili vlastitim tijelom. Likovno tehnička-sredstva (mediji) mogu imati vlastiti jezik: ista ruka može načiniti različite likovne elemente. Različiti će instrumenti proizvesti različita obilježja istog tona zvuka. (Huzjak, 2004)

9.1. Paradigma

Komunikacija je proces dekodiranja određenih znakova. Saussure jezični znak ili paradigmu dijeli na *označitelj* i *označenik*. *Označitelj* je riječ, akustična slika (psihički otisak), a *označeno* ili *označenik* je pojam na kojega se taj naziv odnosi. Jezični znak ne spaja jednu stvar i jedno ime, već pojam i akustičku sliku (glasovnu predodžbu). Saussure koristi termin jezični znak jer termin simbol nije proizvoljan. Simbol pravde, vaga, se ne može zamijeniti drugim predmetom, primjerice kolima. *Arbitrarnost* opisuje relativnu stabilnost jezičnog znak, stoga je označitelj (psihički otisak) proizvoljan u odnosu na označeno ili označenika (pojam). Ne postoji veza između označitelja s-t-a-b-l-o i označenika "stablo". Označitelj nije naziv za označenika, već njegov interpretor. Ukoliko se riječ "odgoj" pokuša prevesti na engleski jezik, to neće biti moguće jer u Engleskoj nije poznat taj koncept. Stoga riječ "odgoj" postaje čisti označitelj bez označenika. (Huzjak, 2004)

U likovnom jeziku, apstraktna je slika bez teme označenik bez označitelja. Neosvijestena publika će u njoj pokušati pronaći asocijacije kako bi stvorila označitelja, no označitelji mogu biti samo boje i tonovi, kodirani pokreti, intonacija glasa i dr. U razredu, odnos označitelja i označenika se može iskoristiti kako bi se djeci pomoglo u razdvajanju znaka. Može se zatražiti da prikažu tri tarama, tri barama i tri bece. U početku će imati poteškoća no ubrzo će prihvatiti i shvatiti da imaju slobodu u izmišljanju slobodnih oblika i odnosa. Ukoliko motivacija nije pravilno izvedena, mogu se javiti teškoće u prikazivanju ne vizualnih poticaja, gdje će još uvijek htjeti predočiti figurativne prikaze ili subjektivni doživljaj glazbe. Suprotno, pravilno izvedena motivacija će potaknuti učenike na istraživanje mjerljivih odnosa glasno-tiho, visoko-duboko te ih prevesti u likovne kontraste. (Huzjak, 2004)

„*Funkcija umjetnosti nije ponoviti viđeno, već nevidljivo učiniti vidljivim*“ (Paul Klee, prema Huzjak, 2006 : 7). Semiologija omogućava da kada se zaobiđe površna paradigmatika razina, sve postane analitički usporedivo na dubljoj sintagmatskoj razini. Stoga su paradigme disciplinarne, a sintagme interdisciplinarne. Odnosno kroz paradigmu prepoznajemo disciplinu (područje/predmet). Prilikom uspoređivanja, ista sintagma među različitim označiteljima nameće istu strukturu. Nastaje asimilacija, daje se smisao i red. Čovjek može time vratiti smisao naizgled rascjepkanom doživljaju svijeta. Koristeći iste pojmove u različitim školskim predmetima učenikima ubrzava proces učenja, a prisutan je i važan odgojni element – svijet postaje cjelovit. Dok u prijašnjim odgojno-obrazovnim procesima to nije bilo moguće. (Huzjak, 2004)

10. Međupredmetne teme

Uviđa se važnost strukturne korelacije u nastavi likovne kulture za bolju razmjenu likovnih pojmova s pojmovima drugih predmeta i time uvid u skrivene strukture svih područja. No što je onda s temama? Mogu li se one uključiti u nastavu likovne kulture?

Prema Jovanovcu (2022) međupredmetne teme su teme općih ljudskih vrijednosti i kompetencija važnih za život u 21. st. te su na poseban način prisutne u cjelokupnom odgojno-obrazovnom radu. MZO (2011) navodi, da pažljivo planiranje i ostvarivanje međupredmetnih tema pridonosi međusobnom povezivanju odgojno-obrazovnih područja i nastavnih predmeta u skladnu cjelinu te razvijanju temeljnih kompetencija učenika. Međupredmetne teme su obvezne u svim nastavnim predmetima te su svi nositelji odgojno-obrazovne djelatnosti u školama dužni ih ostvariti. Zato je važno voditi računa o njima tijekom kurikulumske programiranja u užem i širem kontekstu. Škole imaju mogućnost razrađivati Međupredmetne teme te osmisliti više načina njihova ostvarenja. Međupredmetne teme se ostvaruju međupredmetnim povezivanjem odgojno-obrazovnih područja i nastavnih tema svih nastavnih predmeta. Učinkovitost razvoja učeničkih međupredmetnih kompetencija je veća kada se uz predmete ostvaruju u zajedničkim projektima ili modulima. Predviđeno je da se u osnovnim i srednjim školama ostvaruje sedam međupredmetnih tema ili interdisciplinarni sadržaji i/ili moduli: Osobni i socijalni razvoj.; Zdravlje, Sigurnost i zaštita okoliša.; Učiti kako učiti.; Poduzetništvo.; Uporaba IKT-a.; Građanski odgoj i obrazovanje. (MZO, 2011)

Dakle međupredmetne teme su obvezne u svim nastavnim predmetima, i ključne za razvoj temeljnih kompetencija učenika. Kako će one utjecati na nastavu likovne kulture?

10.1. Tematska (ne) korelacija

Prema Huzjak (2004) Najčešća je zapreka u korelaciji korelacija koja se pretežito prenosi u temi, a ne sadržaju. U nastavi, jezičnom uporabom paradigmi i sintagmi se može lako ostvariti strukturna korelacija za razliku od tematske korelacije. Pri strukturalnoj korelaciji kroz nastavne satove se provlači sadržajni pojam, npr. simetrija, ritam, linija i dr. (Huzjak, 2004) Korelacije su određen način prevođenja. Prijevod korelacijom iz jednog jezika u drugi mora zadovoljiti dva uvjeta: mora biti reverzibilan (povratan) i mora dati ekvivalent (jednaku vrijednost). Ukoliko je crta paradigma likovnog jezika ona nema ekvivalenta u drugom jeziku. Stoga je korelacija neizvediva jer nema ekvivalenta. Prijevod na sintagmatskoj razini je moguć

primjerice, ritam u likovnom jeziku je ekvivalentan rimi u glazbenom jeziku. Prilikom reverzibilnosti, specifično značenje prevedeno na drugi jezik, treba biti moguće prevesti u izvorni jezik time da se ne promijeni izvorno značenje. Ukoliko se skladba pretvori u likovno djelo, ono neće biti moguće vratiti u izvoran oblik, jer proces nije reverzibilan. (Huzjak, 2015)

Dakle, korelativno se prenose veze (vrste odnosa) između elemenata, potrebno je razmišljati strukturalno. Primjerice, rečenica: MAJA SA NEDOM ODE NA SAJAM tematski znači isto što i „Neda sa Majom ide na sajam“. No prva rečenica je palindrom, jednako se čita s obje strane - struktura joj je zrcalna simetrija. Simetriji u drugoj rečenici nema ni traga stoga su rečenice povezane temom, a ne sadržajem. Tematskom korelacijom se ponavlja ono što je očito, u književnosti se to naziva *pleonazam* - suvišno gomilanje istoznačnih riječi u govoru. U palindromu su nevažne Neda i Maja i sajam, tko su i zašto idu na sajam. Dakle, uči se gledati: zaobilazi se tema (što?) i uviđaju se strukturalni odnosi (kako?). (Huzjak, 2000) Stoga je neprimjereno korelirati motive/teme, potrebno je korelirati i međupredmetno povezati sintagme. Neobrazovano će osjetilo u umjetničkim djelima tražiti motiv. Primjerice u glazbi će se umjesto figurativnog motiva tražiti riječi (tekst), glazba bez riječi time neće slušatelju biti zanimljiva za slušanje. Tek će teorijsko obrazovanje pojedincu omogućiti estetsko prosuđivanje umjetničkih djela. Nije moguće prevoditi s jednog jezika na drugi ukoliko se dobro ne poznaju oba jezika. Posljedično učenici usvajaju pogrešne svjetonazore, a likovna djelatnost se svodi na ilustriranje (Huzjak, 2015) Dakle, važan je sadržaj, a ne tema. Strukturalnost je odnos. Povijest je važna zbog odnosa uzroka i posljedica, a ne imena i godina. Vještina analize ovisi o slici i riječima te se treba uvježbati jer će naprotiv biti krivo izvedena. Pri analizi apstraktnog crteža treba pripaziti da nositelj opisa ne postane označitelj. (Huzjak, 2004)

Stoga se međupredmetne teme mogu provoditi kroz nastavu likovne kulture samo pod uvjetom da likovna kultura prati nastavni sadržaj, ono što se uči, a uče se likovni pojmovi. U prvom redu trebaju biti strukturalni odnosi, dok se tema stavlja u drugi plan.

10.2. Obrnuta korelacija

Kada se korelacija odvija obrnuto, tj. kada se neki predmet želi korelirati s likovnom kulturom, nastavnik/-ca mora pogledati u Plan i program te pronaći u likovnoj kulturi ključne pojmove koje će korelirati sa svojim predmetom. Ukoliko ne može pronaći što želi, tada korelacija nije moguća. Ilustrativnost se mora izbjeći, tzv. pjesničke slike koje su subjektivna stvar svakog čitatelja. Ispravna korelacija bi se provela interpretacijom na likovni način isključivo kroz likovne pojmove. Za vrijeme Uskrsa se ne uči o jajima i njihovoj hranjivosti (može biti samo sadržaj prirode i društva), već ritmom likova i kolorističkim zakonitostima kojima se pisanice prikazuju. Tijekom Dana kruha se treba prisjetiti kako kruh nije likovni pojam, pa se kruh koristi samo kao motiv učenje o npr. smeđim tonovima. Za Valentinovo je obvezno izbjeći ukrašavanje učionice šablonama srca, umjesto toga, učenici mogu slikati ne vizualni motiv ljubavi tonovima toplih boja. Jednako treba i osvijestiti činjenicu da proljeće i zima, kao i "božićni motivi" nisu motivi. Ukoliko se ilustrira književni tekst, učenicima obvezno treba dati fotografiju motiva. Uvijek se treba zapitati što se želi postići ili što bi učenici trebali naučiti uz korelaciju s likovnim? Korištenje likovnih radova u dekorativne svrhe je kič te nastavnici trebaju pripaziti da se ne pozivaju na svoj ukus, već na Plan i program. (Huzjak, 2004)

10.3. Posljedice strukturne nepovezanosti

Posljedica je strukturirane nepovezanosti nemogućnost transfera/prijenosa znanja među područjima, nedostatak razumijevanja i pamćenja likovnih pojmova, stereotipi likovnog izraza, smanjena kreativnost, sposobnost kritičkog mišljenja, estetskog ocjenjivanja vlastitih i umjetničkih djela. (Huzjak, 2015)

Uzroci koji dovode do nastanka šablona objašnjeni su u psihologiji i sociologiji. Šablonski je crtež na papiru bezopasan, no kada se pojavi izvan papira tada je to šablonsko ponašanje koje dijete usvaja za budući život. Crtež tada postaje dijagnoza, sredstvo prepoznavanja i prevencije nekvalitetnog pristupa životu. (Huzjak, 2003)

C. G. Jung proučavao je snove svojih pacijenata i ponudio je shemu psihe koje se sastoji od manjeg nukleusa, prirodnog i pravo Ja koje naziva Jastvo i velikog omotača određenog društvenim normama, lažnog Ja pod nazivom Persona (grč. maska). Persona je najvažnije objašnjenje za razvoj šablona u crtežu i ponašanju, prirodno se ponašanje čovjeka nalazi

duboko u Nesvjesnom, dok je svako svjesno ponašanje uzrokovano i usmjereno prema zadovoljavanju društvenih norma i pravila. Ovo vrijedi i za savjest i moral, ako je neka nemoralna aktivnost društveno prihvaćena, nju pojedinac neće prepoznati kao nemoralnu. (Huzjak, 2003)

Dječju potrebu za zaštitom ostvaruju odrasli, često to čine odobravanjem dječjeg crteža. Dijete će otkrićem šablona postići prepoznatljivost zatim pohvalu neobrazovanih odraslih, i time njihovu zaštitu. Stoga će dijete ubrzo naučiti da će takvim ponašanjem (činiti ono što se sviđa drugima) zadovoljiti svoje potrebe. Takve osobe će ubrzo usvajati i prihvaćati vrijednosne hijerarhije društva i spremno ih demonstrirati (npr. pušenje i alkohol društvo smatra manjim ovisnostima od narkotika). Takvim osobama su dozvoljeni samo materijalni užitci koji održavaju njihov društveni status. Osoba koja živi zbog svoje okolice nema vlastitu slobodu. Sloboda mišljenja, sloboda izbora i sam ukus zahtijevaju dodir s Jastvom, prirodnim i osobnim. Čovjek se ne rađa s vrlinom i slobodom, već sa klicom, iskrom, koju sam mora rasplamsati u plamen. Čovjeku je potrebna komunikacija sa samim sobom, a to se postiže zasijecanjem (u Personu kako bi pristupio Jastvu. Ostvaruje se postepeno, stupnjevima inicijacije. (Huzjak, 2003)

Inicijacije su aktivnosti vođene od strane oslobođenog autoriteta koji vodi osobu u novi život. Persona u potpunosti prekriva Jastvo, stoga je čovjek uvjeren u sebe i svoj život poistovjećuje s njom. Jastvo se može pronaći pitanjem: Tko sam ja bez socijalnih odnosa? Gubitkom Persone (imovine ili posla s kojim se poistovjećuju) mnogi nesvjesno doživljavaju kao ugrožavanje svog integriteta, čak i u životnim razmjerima, tada se aktiviraju svi zaštitni mehanizmi. Zato se kroz povijest inicijacija poistovjećivala sa smrću na jednoj razini svijesti i postojanja. Suvremeno društvo zapravo nema inicijacijski sustav kojim se osoba može osloboditi Persone. Stoga je moguće djelovati samo preventivno, izgradnjom zaštitnih mehanizama u pojedinčevu Nesvjesno dok Persona nije do kraja izgrađena. Najbrži put do Nesvjesnog u školskom sustavu je na satu likovne kulture, gdje se uvježbavaju vještine koje su sastavni dio Jastva, a to su kreativnost, originalnost, logika, uravnoteženje, ritam, hrabrost itd. Stoga djecu treba već od predškolskog odgoja poticati na odustajanje od šablona pohvaljivanjem slobodnog izraza. Sprječavanjem šablonskih izraza omogućava se pojedincu da sam izabere svoj put. (Huzjak, 2003)

Suprotno od stereotipnog ponašanja koje se može očitati u šablonama je kreativnost.

Huzjak (2006) navodi da je za originalne ideje i produkte potrebno bogato znanje i iskustvo, odnosno, stvaranje novih spojeva. Stoga je odrednica kreativnosti povezivanje ranije nepovezanih stvari, mišljenje koje stvara originalne produkte tj. neponavljanje. Kako bi se izbjegao konformizam nužno je osloboditi djecu od tema i šablona te im pomoći steći uvid u cjelovitost svijeta putem uviđanja strukturalne povezanosti u različitim područjima.

11. Razina uspješnosti strukturalne korelacije u nastavi likovne kulture

Huzjak, M. (2015) u znanstvenom radu Utjecaj međupredmetnog povezivanja na uspješnost učenika pri poučavanju likovne kulture, htio je provjeriti kakav je utjecaj međupredmetnog povezivanja na cjelovit razvoj (kognitivni, afektivni i psihomotorički) pojedinog učenika pri poučavanju likovne kulture, postiže li se strukturalnim međupredmetnim povezivanjem, temeljenim na povezivanju likovnih pojmova i odnosa s istim u drugim nastavnim predmetima, viši stupanj motiviranosti učenika za likovnu djelatnost i kreativnost pri rješavanju likovnih problema, stjecanju znanja i razumijevanja likovnih pojmova, uspješnom rukovanju likovnim materijalima i postupcima, te mogućnost kritičkog estetskog vrednovanja vlastitih i umjetničkih djela.

Zatim je postavljena opća hipoteza: Međupredmetnim povezivanjem tijekom učenja likovne kulture postiže se bolje cjelovito obrazovanje učenika na kognitivnom, afektivnom i psihomotoričkom području. (Huzjak, 2015)

U istraživanju je sudjelovalo 403 učenika, 1., 5. i 8. razreda iz četiri osnovne škole u Zagrebu i okolnih mjesta, 8 učitelja razredne nastave i 6 učitelja predmetne nastave likovne kulture. Učenici koji nisu bili uvijek prisutni nisu uzeti u obzir. Istraživanje je provedeno u dvije škole sa eksperimentalnom skupinom (ES) i dvije škole sa kontrolnom skupinom (KS). (Huzjak, 2015)

Test razumijevanja pojmova provjeravao je H1 (prvu hipotezu) Učenici, uključeni u međupredmetno učenje, bolje će pamti likovne i druge pojmove. Rezultat aritmetičke sredine svih razreda s potpunim porastom potvrđuje hipotezu. Slabiji rezultati nižih razreda potvrđuju da učenici nižih razreda slabije pamte likovne pojmove jer im nije obvezno za predmet. Za učenike 8. razreda strukturalna korelacija je utjecala na porast u rezultatima jer veća usvojenost pojmova drugih predmeta omogućava lakše razumijevanje likovnih pojmova. (Huzjak, 2015)

Test transfera znanja provjeravao je H2 Učenici, uključeni u međupredmetno učenje, lakše će prenijeti (transfer) znanja. Rezultati cjelokupnog uzorka pokazuju značajnu uspješnost ES. Uspješnost prijenosa znanja je uspješna u svim razredima, no slabije se naziru u prvom i petom razredu zbog istog razloga kao u prijašnjem testu. (Huzjak, 2015)

Sljedeća, H3 Učenici, uključeni u međupredmetno učenje, bit će motiviraniji za likovnu djelatnost. Motiviranost učenika za likovnu djelatnost međupredmetnim povezivanjem zabilježena je u svim razredima. Na značajnoj razini u 1. razredu je zabilježena samo u jednom tjednu, u 5. razredu u dva tjedna, a u 8.razredu u sva tri tjedna. Pretpostavlja se da se porastom kognitivnih sposobnosti, raste i motivacija. Točnije, zajednički pojmovi počinju imati smisla. (Huzjak, 2015)

Zatim, H4. Učenici, uključeni u međupredmetno učenje, će bolje poznavati likovne materijale i postupke rukovanja, povezanosti materijala i likovnih pojmova te veću osjetljivost za materijal. Utjecaj međupredmetnog učenja na učenikovu originalnost i individualnost je zabilježen tijekom cijelog istraživanja, no u značajnoj razini samo u pojedinim tjednima pojedinih razreda. Stoga se hipoteza djelomično potvrdila. (Huzjak, 2015)

Provjera H5. Učenici, uključeni u međupredmetno učenje, pokazat će veću individualnost i originalnost, izbjegavajući vizualne šablone. Rezultati zbrojenih svih razreda pokazali su da se ES i KS razlikuju u svim tjednima, a ES je pokazala veću originalnost i individualnost. Zbog variranja rezultata hipoteza je djelomično potvrđena. (Huzjak, 2015)

Posljednja, H6. Učenici, uključeni u međupredmetno učenje, pokazat će veću sposobnost kritičkog vrednovanja i estetskoga ocjenjivanja vlastitih i umjetničkih djela. U skladu sa prijašnjim hipotezama, uspješnost metode poučavanja međupredmetnim povezivanjem raste s uzrastom učenika, iako je u nižim razredima manja. Za kritičko vrednovanje kao i estetsko ocjenjivanje potrebne su kognitivne sposobnosti koje se razvijaju u kasnijim razredima. (Huzjak, 2015)

Dakle, istraživanja su pokazala da učenici koji su bili uključeni u međupredmetno povezani proces poučavanja, postigli su djelomice bolje razumijevanje likovnih i drugih pojmova od kontrolne grupe. Učenici eksperimentalne grupe su postigli statistički bolji transfer znanja, stupanj motivacije, osjetljivosti na likovne materijale i postupke, originalnosti i individualnosti te stupanj kritičkog i estetskog vrednovanja. (Huzjak, 2015)

12. Zaključak

U suvremenom obrazovnom sustavu kako bi se izbjegle posljedice konformizma autoritetu i nedostatka autonomije, prihvaća se humanističko shvaćanje čovjeka kao aktivno i stvaralačko biće koji svoju prirodu mora oblikovati prema vlastitim potrebama te konačan oblik ovisi o njegovim okolnostima i razini vlastite aktivnosti. Razvoj je čovjeka dugotrajan i doživotan proces koji se ostvaruje zadovoljavanjem osnovnih potreba koje se mogu ostvariti samo u odnosima s drugim ljudima. Socijalno-emocionalni, kognitivni i tjelesni razvoj se kod svakog čovjeka odvija u različitim fazama i etapama, no vrijeme kada se manifestiraju ovisi o individualnom razvoju svakog djeteta. Pojedina djeca mogu brže sazrijevati dok neka mogu zaostajati nad prosjekom. Stoga bi nastavnik likovne kulture trebao prilagoditi nastavni proces učenja i poučavanja individualnim potrebama i razvojnim mogućnostima svakog učenika i razreda. Važno je da odgoj i obrazovanje prepozna i odgovori na učenikove potrebe kako bi uistinu krenulo prema razvoju.

Poučavanje likovne kulture doprinosi cjelovitom razvoju učenika njegovanjem i poticanjem triju osnovnih područja ljudske osobnosti i aktivnosti; psihomotoričkog (djelatnog), afektivnog (osjećajnog) i kognitivnog (spoznajnog) kroz tri domene: stvaralaštvo, doživljaj i kritički stav, razumijevanje umjetnosti u društvenom, povijesnom i kulturnom kontekstu. Naglašavanje samo jednog aspekta identiteta pokazalo se pogrešnim te limitiralo cjeloviti razvoj čovjeka, no ovi aspekti se ipak razlikuju. Nije jednako shvatiti uzročno-posljedični odnos i doživjeti neko umjetničko djelo isto kao što se shvaćanje matematičke zakonitosti razlikuje od stjecanja psihomotornih vještina. Ove je aspekte moguće podijeliti radi boljeg razumijevanja, no treba pripaziti da se nikada ne pojavljuju odvojeno. Ako je naglasak na znanju, motorička aktivnost i emocionalni doživljaj su u funkciji spoznaje i obrnuto. U procesu samoaktualizacije značajnu ulogu imaju spoznajni, doživljajni i psihomotorni interesi. Obrazovanje ima ulogu zadovoljavanja tih potreba i time daje velik doprinos u procesu samoaktualizacije

Interdisciplinarnim pristupom i međupredmetnim povezivanjem ostvaruje se holistički ili cjelovit pristup razvoju učeničkih kompetencija. Očituje se u izraženijem strukturiranju kurikuluma obrazovnih područja i međupredmetnim temama.

Prema psihološkoj teoriji transfera znanja, kako bi se transfer ostvario potrebno je posjedovati određenu količinu znanja i vještina, bitan je pozitivan stav i spremnost za transfer, motivacija, određene osobine ličnosti i dobro raspoloženje. Za uspješan transfer bitno je bogato

deklarativno znanje tj. prijenos je moguć ako se nema što prenositi. Količina znanja koja je potrebna za uspješan transfer bez preopterećenja je relativna jer neko naizgled beskorisno znanje će postati iznimno važno za realizaciju dalekog transfera. Tako do značajnih pomaka u znanosti dolazi tek kada se shvati korist, tzv. beskorisnog znanja. Socijalno okruženje utječe na očekivanja autoriteta i koje zahtjeve postavljaju djeci, stoga učitelj treba preispitati svoja stajališta. Važno je prepoznati učeničke motive i sposobnosti. Prema ovoj teoriji se uspješno poučavanje transfera može ostvariti primjenom određenih metoda i postupaka u nastavnom procesu.

Suprotno ovom pristupu, Šiber navodi da se korelacija ne mora nužno ostvariti strogo definiranim metodama. Tvrdi da se procesuiranjem određenog ne vizualnog pojma kroz vidni korteks kao može steći bolje razumijevanje činjenica i svijeta oko sebe. Stoga se ovaj proces odvija u svakom trenutku u različitim područjima.

Obje perspektive daju važne doprinose za razumijevanje transfera znanja u druga područja. Bitno je steći uvide o oba pristupa i kombinirati ih u skladu s učenikovim potrebama. Moguće je koristiti saznanja iz područja psihologije kao odskočnu dasku koja će učenicima pomoći uvidjeti da postoji više načina rješavanja problema u različitim kontekstima. Te ih podržavati i podupirati u njihovom daljnjem samostalnom transferu znanja, snalaženju i istraživanju svijeta oko sebe.

Treći model poučavanja transfera nudi Miroslav Huzjak sa specifičnim smjernicama za korelaciju likovne kulture s drugim nastavnim predmetima. Strukturalnost je najvažnija karakteristika korelacije. Ona se objašnjava kroz semiologiju, gdje strukturu predstavljaju sintagme, a pojedinačne elemente paradigme. Dakle likovni jezik čine likovni elementi kao paradigme i kompozicijska načela kao sintagme. Tako likovni elementi bez kompozicijskih (sintaktičkih) pravila nemaju ni estetskog ni likovnog smisla, nastaje kič. Također se kroz semiologiju upozorava na to da se označenik može pojaviti bez označitelja. U nastavi se ova teorija može iskoristiti kako bi djeci pomoglo u razdvajanju znaka od označitelja i stjecanju uvida u strukturalne (nevidljive) i zajedničke zakonitosti pojedinih područja, što je nemoguće ostvariti tematskom korelacijom. Neprimjereno je korelirati motive i teme jer učenici usvajaju pogrešne svjetonazore i konformizam, a likovna djelatnost se svodi na ilustriranje. Međupredmetne je teme moguće ostvariti samo ako su podređene likovnim pojmovima koji se uče i ako se plan i program postave u prvi plan. Strukturalnom korelacijom čovjek može vratiti smisao naizgled rascjepkanom doživljaju svijeta. Koristeći iste pojmove u različitim školskim

predmetima učenicima ubrzava proces učenja, a prisutan je i važan odgojni element – svijet postaje cjelovit.

Zaključno, poticanje cjelovitog razvoja učenja sa svim njegovim mogućnostima i potrebama moguće je ostvariti u nastavi likovne kulture primjenom strukturalne korelacije s međupredmetnim temama. Važno je za nastavnike likovne kulture da biraju najprikladnije metode koje će odgovarati učeničkim interesima i sposobnostima te im dopustiti samostalno daljnje istraživanje. Time kultura zadovoljava učeničke potrebe za samoostvarenjem i razumijevanjem svijeta oko sebe.

13. POPIS LITERATURE

- Baćanović, L. (2018). Povijesni prikaz odgoja i obrazovanja nekad i danas. Diplomski rad. Zagreb: Učiteljski fakultet. Odsjek za učiteljske studije
- Bognar, L. i Matijević, M. (2002) *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga
- Crvenka, M. (2010) *Prirodne znanosti i religija*. I. izdanje. Zagreb: Kršćanska sadašnjost. str- 220-207
- čovjek. *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. Leksikografski zavod Miroslav Krleža*, 2013. – 2024.. <https://www.enciklopedija.hr/clanak/covjek> 17.8.2024
- dijete. *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. Leksikografski zavod Miroslav Krleža*, 2013. – 2024. Pristupljeno 17.8.2024. <https://www.enciklopedija.hr/clanak/dijete>
- Huang, J. (2023). *Afazija – elektroničko izdanje* <https://hemed.hr/Default.aspx?sid=13665>
- Huzjak, M. (1999). Strukturalne zakonitosti. *Školske novine*, 27, 8-9. <http://likovna-kultura.ufzg.unizg.hr/bibliografija.htm> 17.8.2024
- Huzjak, M. (2000). Kič i kako ga prepoznati (o temi i sadržaju u umjetnosti). Zagreb: *Školske novine*, 39, 10. <http://likovna-kultura.ufzg.unizg.hr/bibliografija.htm> 17.8.2024
- Huzjak, M. (2001). Korelacija u nastavi: strukturalni prijevod. *U: Metodika br. 2 i 3, 2*, str. 39-43. <http://likovna-kultura.ufzg.unizg.hr/bibliografija.htm> 17.8.2024
- Huzjak, M. (2003). Šablonsko (stereotipno) ponašanje. *Zbornik Učiteljske akademije u Zagrebu br. 2 (6)*, 5, 239 - 246. <http://likovna-kultura.ufzg.unizg.hr/bibliografija.htm> 17.8.2024
- Huzjak, M. (2004). Semiologija i strukturalna korelacija, *U: Metodika br. 9, 5*, 214-220, UDK 37.013. <http://likovna-kultura.ufzg.unizg.hr/bibliografija.htm> 17.8.2024
- Huzjak, M. (2006). Darovitost, talent i kreativnost u odgojnom procesu. *Zagreb: Odgojne znanosti br I, 8*, 289-300. <http://likovna-kultura.ufzg.unizg.hr/bibliografija.htm> 17.8.2024
- Huzjak, M. (2009). *Pitagorejci – elektroničko izdanje*. <http://likovna-kultura.ufzg.unizg.hr/Pitagorejci.htm> 17.8.2024
- Huzjak, M. (2015) Utjecaj međupredmetnog povezivanja na uspješnost učenika pri poučavanju likovne kulture. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 18, 85-109. <https://hrcak.srce.hr/clanak/255589#>
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2011) *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Zagreb: MZO. http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf 5.8.2024
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019). Kurikulum nastavnog predmeta Likovna kultura za osnovne škole i Likovna umjetnost za gimnazije. *Narodne Novine 7* <https://mzo.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/nacionalni-kurikulum/predmetni-kurikulumi/likovna-kultura-i-likovna-umjetnost/757> 10.8.2024.
- Šiber, A. (2016, 19. tra.). Umjetnost i znanost Leonarda da Vinci [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=gSujCePbTFs&list=PLpVJMVXAiwD0gZGjxovppdQPoQTxB6>

Vizek Vidović, V. Rijavec, M. Vlahović-Štetić, V. i Miljković, D. (2014). *Psihologija obrazovanja*.
Zagreb: IEP-Vern.