

FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI

ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

Dino Ožbolt

EVALUACIJA PROVEDBE LIADO PROGRAMA ZA LIKOVNO DAROVITE UČENIKE

OSNOVNE ŠKOLE

DIPLOMSKI RAD

Rijeka, 2018.

FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI

ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

Dino Ožbolt

EVALUACIJA PROVEDBE LIADO PROGRAMA ZA LIKOVNO DAROVITE UČENIKE  
OSNOVNE ŠKOLE

DIPLOMSKI RAD

Mentor:

Izv.prof.dr.sc. Nena Rončević

Komentor:

Doc.dr.sc. Barbara Rončević Zubković

Rijeka, 2018.

UNIVERSITY OF RIJEKA  
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES  
DEPARTMENT OF EDUCATION

Dino Ožbolt

EVALUATION OF IMPLEMENTATION OF LIADO PROGRAM FOR ARTISTICALLY  
GIFTED STUDENTS OF ELEMENTARY SCHOOL

MASTER THESIS

Mentor:

Associate Professor Nena Rončević, PhD

Co-mentor

Assistant Professor Barbara Rončević Zubković, PhD

Rijeka, 2018

## IZJAVA O AUTORSTVU DIPLOMSKOG RADA

Ovime potvrđujem da sam osobno napisao rad pod naslovom Evaluacija provedbe LIADO programa za likovno darovite učenike osnovne škole te da sam njegov autor.

Svi dijelovi rada, nalazi i ideje koje su u radu citirane ili se temelje na drugim izvorima (mrežnim izvorima, literaturi i drugom) u radu su jasno označeni kao takvi te adekvatno navedene u popisu literature.

Ime i prezime studenta: Dino Ožbolt

Datum:

Vlastoručni potpis: \_\_\_\_\_

## Sažetak

Ovim se radom nastojala evaluirati provedba LIADO programa za likovno darovite osnovnoškolce u gradu Rijeci s ciljem utvrđivanja stupnja uspješnosti ispunjavanja njegove svrhe, ciljeva i zadataka, kao i ispitati učeničku i nastavničku perspektivu njegova provođenja. Istraživanje je provedeno koristeći kvantitativnu i kvalitativnu metodologiju. Rezultati kvantitativnog djela istraživanja pokazuju kako su učenici u velikoj većini zadovoljni kvalitetom sadržaja koju nudi LIADO, dok su isto tako izrazili natprosječnu motivaciju za rad unutar istog. Pokazalo se kako učenici iskazuju visoki stupanj osvještenosti za očuvanje kulturne baštine na području Grada Rijeke te kako su zainteresirani za sudjelovanje u tom istom procesu.

Rezultati kvalitativnog djela istraživanja pokazuju kako su sudionice istraživanja, mentorice u LIADO programu, detaljno upoznate sa sadržajem programa te kako je razgovor najčešća metoda rada koju koriste pri poučavanju. Utvrdilo se, kako program nudi dosta slobode prilikom provođenja radionica prilikom čega kompetentnost mentora dolazi do izražaja. Najveći izazov sudionice istraživanja vide u kvaliteti suradnje sa vanjskim dionicima koji pomažu u održavanju LIADO-a (Grad Rijeka, OŠ „San Nicolo“).

Iz analize prikupljenih podataka proizlaze tri preporuke. Prve dvije preporuke odnose se na povećanje stupnja i kvalitete suradnje između Grada Rijeke te OŠ „San Nicolo“ sa dionicima LIADO-a kako bi se omogućio čim kvalitetniji razvoj njegovih polaznika. Treća preporuka predstavlja poziv stručnjacima u području darovitosti za provođenjem većeg broja evluacijskih istraživanja ove vrste s ciljem poboljšanja postojećih te efikasnijeg planiranja i osmišljavanja novih programa za ovu skupinu učenika.

Ključne riječi: darovitost, evaluacija programa, likovno stvaralaštvo, LIADO

## **Abstract**

The aim of this paper was to evaluate the implementation of LIADO program for artistically gifted students of elementary school in Rijeka with the aim of identifying the degree of the realization of its purpose, aims and tasks, as well as to explore student's and teacher's perspective of its implementation. The study was carried out using the mixed-method methodology. The results of the quantitative part of the study have shown that the students are in the vast majority satisfied with the quality of the LIADO's content while simultaneously showing above average motivation to work in it. The results have shown that the students have shown above average degree of awareness for the preservation of cultural heritage of city of Rijeka as well as intention to act in order to preserve its cultural value.

The results of the qualitative part of the study have shown that the research participants are entirely familiar with the program's content as well as claiming that dialogue is the teaching method that they use the most. Furthermore, the program offers a lot of freedom when it comes to class planning and organizing during which the competence of the teachers can be seen. Research participants claim that the biggest challenge of LIADO is the quality of cooperation between them and subjects that help in supporting of LIADO (the City of Rijeka, OŠ „San Nicolo“).

Three recommendations have emerged from the analysis of collected data. The first two recommendations refer to the improvement of the quality of cooperation between the City of Rijeka and OŠ „San Nicolo“ with the subjects of the LIADO program in order to ensure the best development of the students. Third recommendation represents an appeal to the experts in the field of giftedness to carry out more evaluation studies of this kind with the aim of improving the quality of existing programs as well as more efficient planning and designing new ones for this particular group of students.

**Key words:** giftedness, program evaluation, LIADO, artistic creation

## Sadržaj

1. Uvod.....	1
2. Pojmovno određenje darovitosti.....	2
3. Teorijski pristupi darovitosti.....	5
3.1. Pristupi usmjereni na urođenost, odnosno genetske činitelje.....	6
3.2. Pristupi usmjereni na kognitivno postignuće.....	7
3.3. Sustavski pristup.....	7
3.4. Pristupi usmjereni na postignuće.....	7
4. Troprstenasti koncept darovitosti.....	8
4. Likovna darovitost.....	10
4.1. Priroda likovnih sposobnosti.....	11
5. Pregled istraživanja o programima za darovite.....	13
6. Evaluacija programa za darovite.....	17
7. Opis LIADO programa.....	19
8. Metodološki okvir istraživanja.....	22
8.1. Opis predmeta istraživanja.....	22
8.2. Opći i specifični ciljevi istraživanja.....	23
8.3. Metoda i postupci prikupljanja podataka.....	23
8.3.1. Analiza dokumentacije.....	23
8.3.2. Kvantitativni dio istraživanja.....	24
8.3.3. Kvalitativni dio istraživanja.....	25
8.4. Uzorak istraživanja.....	26
8.5. Obrada i analiza podataka.....	27
8.6. Etičke dileme u istraživanju.....	28
9. Prikaz i interpretacija rezultata istraživanja.....	28
9.1. Analiza sadržaja LIADO programa s obzirom na njegovu svrhu, ciljeve i zadatke.....	28
9.1.1. Identifikacija i odabir učenika.....	30
9.1.2. Provođenje programa.....	32
9.1.3. Vrednovanje postignuća.....	35
9.2. Analiza i interpretacija učeničke i nastavničke perspektive provođenja programa.....	38

9.2.1. Zadovoljstvo učenika sadržajem LIADO-a.....	41
9.2.2. Motivacija učenika za rad u LIADO-u.....	44
9.2.3. Razvijenost kritičkog stava učenika u LIADO-u.....	48
9.2.4. Kontinuirano usavršavanje likovnih sposobnosti.....	53
9.2.5. Osviještenost učenika o kulturnoj baštini.....	57
9.2.6. Iskustvo zanesenosti učenika.....	60
9.2.7. Analiza i interpretacija kvalitativnih odgovora učenika.....	65
9.2.8. Vrednovanje učenika.....	66
9.2.9. Kvaliteta suradnje s Gradom Rijekom i OŠ „San Nicolo“.....	67
10. Zaključak.....	69
Literatura.....	72
Prilozi.....	76



## 1. Uvod

Odnos društva prema darovitim pojedincima, društveno priznanje i vrednovanje njihovih postignuća i uspjeha, uvažavanje njihovih prava, davanje podrške te izrada posebnih programa za različite vrste darovitosti unutar sustava odgoja i obrazovanja već je dugo predmet rasprava unutar znanstvenih krugova, ali i u praksi (Callahan, 2004; Cvetković-Lay, 2002; Callahan, 2004; Huzjak, 2009). Iako se kroz niz istraživanja (George, 2004; Van-Tassel Baska, 2006, 2007, 2011; Vlahović-Štetić, 2005) naglašava uloga odgojno-obrazovnog područja kao jednog od glavnih čimbenika bez kojeg ne može doći do razvoja i ostvarivanja darovitosti, ona je u mnogim zemljama još uvijek zanemarena ili neučinkovita. Podrška darovitoj djeci tijekom odgoja i obrazovanja vrlo je bitna jer se nalaze u kritičnome razdoblju u kojemu mogu razviti svoje visoke potencijale i darovitost (Borland, 2005).

Callahan (2004) smatra kako je jedan od učinkovitijih mehanizama kako provoditi kontinuirano praćenje uspješnosti programa za darovite upravo njihova evaluacija. Uslijed navedenog, Cao i Lee (2017) ističu kako evaluacija može poslužiti kao alat kojim se mjere dugoročni efekti programa te na koji način su oni utjecali na akademski i profesionalni uspjeh učenika. Međutim, isti autori, kao i Reis (2003) ističu kako je minimalna pažnja posvećena načinima kako efikasno evaluirati programe za darovite zbog činjenice da je ona vezana uz kontekst u kojemu se provodi te ne postoji univerzalni obrazac kojima bi se došlo do valjanih rezultata. Uz to, upozorava se kako je potrebno provesti više istraživanja koja su povezana sa evaluacijom programa za darovite zbog činjenice da su dosadašnji pristupi bili na nižem nivou u odnosu na druge procese u obrazovanju darovitih, poput njihove identifikacije ili izrade samih programa za ovu skupinu učenika.

Zaključno, jedan od načina kako pružiti podršku darovitima predstavlja evaluacija postojećih programa za tu skupinu učenika, čiji bi rezultati trebali poslužiti za njihovo daljnje poboljšanje, a ujedno bi predstavljali temelj za izradu novih programa. Na temelju navedenog, svrha je ovog istraživanja doprinijeti poboljšanju obrazovanja darovitih kroz evaluaciju Likovno istraživačkog ateljea za darovite osnovnoškolce koji se provodi u gradu Rijeci s ciljem procjene njegovih elemenata te posljedično davanjem smjernica za implementaciju potencijalnih promjena u budućnosti.

## 2. Pojmovno određenje darovitosti

Pregledom literature utvrdilo se kako ne postoji sveobuhvatni odgovor na pitanje što je to darovitost. Čudina – Obradović (1990) ističe kako postoje, u prošlosti, različita određenja ovog, još uvijek nedovoljno istraženog pojma te se oni mogu grupirati s obzirom na javljanje darovitosti kod pojedinca gdje razlikujemo „čudo od djeteta“ i odraslog „genija“, na karakteristična ponašanja tih istih pojedinaca, na njihov veliki doprinos čovječanstvu te „urođenu“ lakoću kojom postižu vrhunske rezultate u specifičnim poljima, međutim u suvremenoj teoriji, ali i iz perspektive prakse, prihvaćanje bilo kakve „filozofije“ koja određuje i etiketira darovitog pojedinca je zbog složenosti ovog fenomena te čimbenika koji utječu na razvoj takvog djeteta je neosnovano. (George, 2004). Na temelju toga, problemu određivanja darovitosti potreban je sveobuhvatniji i interdisciplinarniji pristup čime je ograničavanje na jedan pristup osuđen na propast. Čudina – Obradović (1990) predlaže jednu zanimljivu definiciju gdje ističe kako su se tijekom razvitka spoznaja o prirodi nadarenosti mijenjala njena znanstvena shvaćanja te kako je traganje za „tajnim sastojkom“ koji će povezati sve te spoznaje dovelo do shvaćanja nadarenosti kao opće intelektualne sposobnosti, opće kreativne sposobnosti, kao produktivno-kreativne sposobnosti, kao specifične sposobnosti, kao sposobnosti upotrebe misaonih procesa te kao područno-specifične inteligencije i kreativnosti“ (str. 13). Sukladno tome, Cvetković-Lay i Sekulić – Majurec (1998) navode kako su darovita djeca ona koja imaju izrazito razvijeno i divergentno i konvergentno mišljenje, dok su bistra djeca ona koja su razvila samo konvergentni način ramišljanja. Gojkov (2008) slaže se sa definicijom Gagnea (1985) koji navodi kako darovitost podrazumjeva posjedovanje i korištenje neuvježbanih i spontano izraženih prirodnih sposobnosti u najmanje jednoj vještini i to do mjere koja svrstava pojedinca među deset od sto najuspješnijih vršnjaka. Renzulli (2003), kao jedan od istaknutijih stručnjaka na ovom području, navodi kako je definicija proces koji uključuje povezanost iznadprosječnih sposobnosti, kreativnosti te predanosti zadatku, a koji se može pronaći kod određenih ljudi u određeno vrijeme u određenim okolnostima. Dodatno, Vlahović – Štetić (2005) navodi kako ne posotji opća definicija ovog pojma, već je samo bitno odabrati i slijediti određeni pristup, koji će biti opisani u narednim djelovima rada, jer se time osigurava kontinuitet i nužna povezanost u radu s darovitima.

U suvremenom diskursu također često dolazi do nesporazuma pri razlikovanju dvaju pojmova koji definiraju darovitost, a to su nadarenost i talentiranost.<sup>1</sup> Primjerice, Koren (1989) precizira kako je talentirani pojedinac onaj kome jedinstven sklop crta ličnosti omogućuje da u određenim okolnostima stvara nove proizvode koji imaju društveni značaj. S obzirom na interaktivnu prirodu odnosa sposobnosti, kreativnosti kao i drugih osobina ličnosti George (2004) je iznio jednu jednostavnu, ali sveobuhvatnu definiciju darovitih i talentiranih učenika, a koja glasi: „Daroviti učenici su oni učenici koji pokazuju potencijal za izuzetnu uspješnost u mnogim različitim područjima djelovanja. Talentirani učenici su oni učenici koji pokazuju potencijal za izuzetnu uspješnost u jednom području djelovanja“ (str. 25). Ova definicija je prema riječima autora općeprihvaćena u cijelome svijetu, a ujedno naglašava kako stručnjaci smatraju da su izrazi navedeni u definiciji najbolji kojima raspolaže većina škola. Međutim, postoji skupina autora poput Gagnea (1985) koji tvrdi kako pojedinac može biti darovit, bez da on postane talentiran, kao što je primjer učenika koji postiže rezultate koji nisu u skladu s njegovim sposobnostima, dok Stankowski (1978) smatra kako se darovitim pojedincima smatra one koji svojim kvocijentom inteligencija spadaju u 5% najuspješnijih na spomenutom testu, a talentiranim se pojedincima smatra one koji su uspješni u određenom specifičnom području koje je teško mjerljivo testovima, poput glazbe, sporta, umjetnosti itd.

Isto tako, vrlo je važno shvatiti da daroviti i talentirani ne čine homogenu skupinu. Oni često ne pokazuju skup istih obilježja ili osobina ličnosti, već, naprotiv, iskazuju vrlo široki spektar ponašanja te ostalih individualnih razlika. Gagne (1985), kao što je već navedeno, pod darovitošću podrazumjeva posjedovanje i korištenje neuvježbanih, spontanih i urođenih sposobnosti, dok talent označava kao izrazito uspješno savladavanje sistematično razvijenih znanja, sposobnosti i vještina u najmanje jednom polju ljudske aktivnosti koji osobu svrstava među sto najboljih pojedinaca svojih godina. Sukladno tome, koncept darovitosti se može promatrati kao prirodno izražene visoke sposobnosti na pojedinom području, dok se talent razvija sistematičnim učenjem i vježbanjem, bez obzira na urođene sposobnosti.

Učenici često mogu iskazivati svoju darovitost na društveno neprihvatljiv način ili izvan okvira školskog kurikulumu (Čudina-Obradović, 1990). Problem je u tome što su upravo zbog toga često nazvani delinkventima ili u gorem slučaju pogrešno identificirani kao djeca s ADHD-om, što

---

<sup>1</sup> Zbog jednostavnosti, u ovom radu termini nadarenost i darovitost koristit će se kao sinonimi.

krajnje dovodi do neuspjeha, tj. do nerazmjera između uspjeha u školi i stvarnih sposobnosti. Stoga, prema Pravilniku o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika (1990) područja darovitosti sačinjavaju:

- opće intelektualne sposobnosti
- stvaralačke (kreativne) sposobnosti
- sposobnosti za pojedina nastavna i znanstvena područja
- socijalne i rukovodne sposobnosti
- sposobnosti za pojedina umjetnička područja
- psihomotorne sposobnosti.

Isti, još uvijek aktualni, pravilnik, kao najrecentniji dokument koji isključivo izrađen za potrebe obrazovanja darovitih, definira da je daroviti pojedinac onaj koji posjeduje sklop osobina koje omogućuju trajno postignuće natprosječnih rezultata u jednom ili više područja ljudske djelatnosti, a uvjetovano je visokim stupnjem razvijenosti pojedinih sposobnosti, osobnom motivacijom i izvanjskim poticajem (str. 3).

U tom kontekstu, bitno je napomenuti smjernice određene Okvirom za poticanje iskustava učenja i vrednovanje postignuća darovite djece i učenika (2017), a koje bi predstavljale potreban iskorak u obrazovanju ove skupine učenika. Jedna od smjernica je uvođenje razlikovnog kurikuluma, a koji predstavlja unošenje izmjena (razlikovnosti) u nacionalne kurikulume nastavnih predmeta i kurikulume međupredmetnih tema, pri čemu se uvažavaju načela kurikulumskoga planiranja za darovite učenike, a koji obuhvaća komponente poput diferencijacije, individualizacije, obogaćivanje sadržaja, učenje u različitim okruženjima, rad s mentorima, primjenu resursa iz uže i šire zajednice te koji je u svojoj srži usmjeren na razvoj kreativnosti, visokih kognitivnih procesa te razvoj kompetencija za 21. stoljeće.

Druga smjernica odnosi se na izmjenu odgojno-obrazovnih ishoda, prvenstveno se odnoseći na sadržajne izmjene kao i prilagođavanje aktivnosti. U tom kontekstu, također se ističe poticanje učenikove aktivne uloge u učenju i poučavanju. Dodatno, detaljno se razrađuje uloga svakog odgojno-obrazovnog dionika pri poučavanju darovitih pojedinaca, sve sa svrhom da se ispune svi njihovi potencijali. Ključnu ulogu u njihovom poučavanju ima i tim za podršku darovitima, koji se bavi njihovim obrazovanjem sve od planiranja identifikacije pa do završetka

obrazovanja, a sastoji se od nastavnika, stručnih suradnika, ravnatelja, mentora te edukacijsko-rehabilitacijskih stručnjaka. U konačnici, ističe se potreba za suradnjom s roditeljima, koja često zna biti izuzetno problematična s obzirom da roditelji često nisu spremni na sve izazove koji su pred njima i njihovim djetetom. Stoga je potrebno stvoriti partnerske odnose utemeljene na međusobnom poštovanju, suradnji i podršci. Dodatno, bitno je napomenuti kako bi se na temelju spomenutog Okvira (2017) te smjernica koje on iznosi trebale izraditi konkretnije inicijative te prvalinici koji su stari nešto manje od trideset godina, a pomoću kojih bi se one ostvarivale i u praksi.

### **3. Teorijski pristupi darovitosti**

Prvi stručnjak koji je počeo sustavno istraživati darovitost bio je američki psiholog Lewis Terman. Smatran pioninom ili „ocem“ darovitosti, on je 1921. započeo istraživanje koje je uključivalo oko tisuću djece kojih se pratilo kroz čitav život. Huzjak (2009) podsjeća kako je došao do zaključka kako populacija sadrži oko 1% nadarenih pojedinaca s obzirom na njihovu inteligenciju tj. kvocijent inteligencije (IQ).

Uz znanstvene definicije darovitosti, koje će se opisati u narednim odlomcima ovog poglavlja, valja spomenuti kako Vlahović-Štetić (2005) ističe da su se pojedini znanstvenici poput Sternberga i Zhanga (1995) bavili intuitivnim razumijevanjem fenomena darovitosti koji otkriva potpuno drugačiju perspektivu pogleda na spomenuti fenomen. Njihovo istraživanje iznjedrilo je pentagonalnu implicitnu teoriju koja predstavlja pet kriterija koje dijete mora zadovoljiti da bi bilo proglašeno darovitim, a to su: kriterij izvrsnosti, kriterij rijetkosti, kriterij pokazljivosti, kriterij produktivnosti te kriterij vrijednosti.

Kao što je i spomenuto, dugogodišnje istraživanje pojma darovitosti dovelo je do isto tako velikog broja definicija, a za koje Sternberg (2004) navodi kako im je zajedničko da je darovitost više od samog kvocijenta inteligencije, da se ona sastoji od kognitivnih i nekognitivnih činitelja, da je okolina ključna za realizaciju darovitosti, da ono ne predstavlja jedinstveni konstrukt, već da postoje različiti oblici darovitosti te da načini identifikacije darovitih trebaju operacionalizirati i provjeravati teorije.

Obzirom da su teorije darovitosti usmjerene na različite aspekte tog istog pojma, Vlahović-Štetić (2005) navodi kako su Monks i Mason (1993) predložili, a 2000. godine dopunili podjelu

na četiri osnovne skupine definicija darovitosti, a to su definicije usmjerene na urođenost, odnosno genetske činitelje, definicije usmjerene na kognitivne modele, definicije usmjerene na postignuće te definicije sa sustavskim pristupom te ista autorica (2002) navodi kako svaki od pristupa ima znanstveno utemeljenje i implikacije za rad s darovitim pojedincima, a koje će se opisati u narednom potpoglavlju.

### *3.1. Pristupi usmjereni na urođenost, odnosno genetske činitelje*

Ova skupina definicija prvenstveno je usmjerena na osobine darovitih kao i nasljednih činitelja koje one podrazumijevaju. Vlahović-Štetić (2005) napominje kako su prema definicijama iz ove skupine, darovita djeca ona koja u najvećoj mjeri u populaciji posjeduju neku osobinu, a to je uvelike određeno genetskim činiteljima te kako su jedni od istaknutijih stručnjaka koji predlažu ove teorije Marland te Gardner. Marland (1971) je dao definiciju darovitosti gdje je darovitu djecu definirao kao one koji pokazuju potencijal ili već ostvaruju visoko postignuće u generalnim i/ili specifičnim intelektualnim sposobnostima, u školskim i kreativnim sposobnostima, u sposobnostima vođenja i rukovođenja, u umjetničkim sposobnostima te u psihomotornim sposobnostima te kako se može pretpostaviti da te kriterije zadovoljava 3% do 5% školske populacije.

S druge strane, jednako priznati autor poput Marlana, Gardner (1983) predstavlja svoju poznatu teoriju višestrukih inteligencija koja ističe različite međusobno nezavisne vrste darovitosti, a svaki pojedinac ima njihovu jedinstvenu kombinaciju. Isti autor govori kako su „jake strane“ neke osobe vidljive kroz poslove koje obavlja s lakoćom te prema tome postoje logičko-matematički, lingvistički-verbalno, vizualno-spacijalno, tjelesno-kinestetički, glazbeno, interpersonalno, intrapersonalno te u suvremenijoj definiciji i naturalističko inteligentne osobe.

Vlahović-Štetić (2005) ističe kako svi ovi pristupi naglašavaju kako daroviti pojedinci imaju visoko natprosječno razvijene neke osobine te kako to predstavlja okosnicu njihove darovitosti. Te iste osobine predstavljaju širi pojam od inteligencije, te naročito Gardner (1983) ističe kako je darovitost društveno uvjetovana, tj. kultura te sustav vrijednosti u kojem pojedinac živi u konačnici definiraju darovitost. Isti autor zagovara poučavanje koje bi kroz različite zadatke i metode omogućilo realizaciju njihovih različitih, a ne samo društveno poželjnih potencijala.

### *3.2. Pristupi usmjereni na kognitivno postignuće*

Uz osobine darovitih, autori su bili zainteresirani i za njihovo kognitivno funkcioniranje i kapacitete te su sukladno tome proučavane razlike između kognitivnog funkcioniranja darovitih i prosječnih pojedinaca. U sklopu toga, glavni predmeti istraživanja postaje prijenos informacija, pamćenje, procesi rješavanja problema, kognitivne strategije te metakognicija darovitih. Sternberg (2001), kao jedan od istaknutijih autora na ovom području, govori kako postoje tri vrste nadarenosti; analitička, sintetička (kreativna) i praktična sposobnost. Za razvoj darovite djece, prema istom autoru, nužne su metakognitivne vještine, vještine učenja, vještine mišljenja, deklarativno i proceduralno znanje te motivacija kao glavni pokretač. Uz to, isti autor ističe kako daroviti pojedinci lakše i brže kombiniraju spomenute elemente što u konačnici dovodi do bržeg efikasnijeg napretka i ekspertnosti.

### *3.3. Sustavski pristup*

Ovim pristupom naglašava se važnost cjelokupnog sustava u kojem darovito dijete živi. Preciznije, ovom skupinom definicija ističe se kako će bliža okolina, ali i širi društveni kontekst djelovati na pojedinca. Samim time, ovi pristupi suprotstavljaju se mitu kakao će darovito dijete uspjeti bez obzira na podršku okoline. Vlahović-Štetić (2005) ističe kako je činjenica da će poneki pojedinci uspjeti bez obzira na spomenutu podršku, ali drugi jednako daroviti neće. Samim time, ispunjenje svih djetetovih potencijala kombinacija je osobina ličnosti te podrške okoline. Heller (1996) te Tannenbaum (1983) su neki od istaknutijih autora unutar ovih pristupa te se teorije oba autora temelje na individualnim ali i okolinskim činiteljima. Uz to, bitno je istaknuti kako se važnost pojedinih individualnih i/ili okolinskih činitelja mijenja obzirom na prirodu i područje darovitosti.

### *3.4. Pristupi usmjereni na postignuće*

Zajednička točka posljednje grupe pristupa je ta što u velikom broju slučajeva postoje razlike između potencijala i postignuća darovitih pojedinaca. Samim time, Vlahović-Štetić (2005) napominje kako autori ovih pristupa ističu važnost učinka, ali istodobno pokazuju da poznavanje razlike između potencijala i postignuća djeteta omogućuje planiranje obrazovnih intervencija. U nacionalnom kontekstu, Koren (1989) daje definiciju koja je usmjerena na postignuće, a koja

nalaže da je darovitost sklop osobina na osnovi kojih je pojedinac u jednome ili više područja ljudske djelatnosti sposoban trajno postizati izrazito visok natprosječni uradak. Na kraju, valja spomenuti kako autori iz ove skupine, poput Renzullija, čija će se troprstenasta teorija detaljnije opisati u narednom poglavlju, a na kojoj počiva LIADO program, osim na uradak, stavljaju i na osobine koje su izvan klasičnog pristupa temeljenog na sposobnostima. Neke od osobina koje se pri tome ističu su kreativnost i intrinzična motivacija, pri čemu se napominje da se kreativan način mišljenja i rješavanja problema mogu i trebaju poticati u školi. U konačnici, te su karakteristike jedne od bitnijih u procesu likovnog stvaralaštva te stoga ne čudi činjenica da se LIADO program bazira na teoriji koja ističe ove elemente kao bitne.

#### **4. Troprstenasti koncept darovitosti**

Prije spomenuta teorija koja je ostavila značajan utisak na cjelokupno obrazovanje darovitih je ona koju je 1978. predložio Jospeh Renzulli, a koja se temeljila na trima elementima, a to su visoke opće sposobnosti djeteta, njegova kreativnost i vrlo visoka predanost zadatku. Prije no što će se svaka od tri elementa detaljnije opisati, potrebno je reći kako Renzulli (2003) ne smatra da bilo koji od tri spomenuta elementa zasebno ne čine pojedinca darovitim, već da su istraživanja koja su proveli Witty (1958) te Herr (1983, 1996) pokazala kako su pojedinci, koji su ostvarili vrlo vrijedna postignuća te svojom kreativnošću doprinijeli razvoju društva, ostvarili takve uspjehe zahvaljujući neprekidnoj interakciji između tri spomenuta elementa što bi u konačnici moglo značiti da su zapravo oni ključan „sastojak“ u stvaranju darovitosti.

Iznadprosječne, iako ne nužno superiorne, intelektualne sposobnosti prvi su element ove teorije te se one mogu promatrati na dva načina. Renzulli (2003) napominje kako se one mogu odnositi na opću sposobnost koja se sastoji od osobina koje se protežu kroz gotova sva područja ljudskog djelovanja te se one sastoje od procesiranja informacija, integracije iskustava koji se manifestiraju kroz prihvatljive i prilagođene reakcije u novim situacijama te mogućnosti da se pojedinac upusti u apstraktno razmišljanje. Uz to, takve sposobnosti mogu odnositi i na izuzetne verbalne i matematičke sposobnosti te je ovo upravo vrsta sposobnosti koja se najčešće može mjeriti testovima inteligencije. Međutim, isti autor spominje kako uz opće, postoje i specifične sposobnosti koje se odnose na mogućnost da se steknu znanja, vještine ili sposobnosti za izvođenje



posebnih oblika aktivnosti ili pak aktivnosti koje su povezane samo uz jedno područje. To su najčešće one koje je vrlo teško procijeniti testom. Uz to što su to aktivnosti koje je vrlo teško procijeniti testom, to su aktivnosti koje se mogu dalje razdijeliti u preciznija područja. Primjerice, kreativni likovni izričaj je jedna od specifičnih aktivnosti ili s druge strane fotografiranje portreta ili prirode te se kao takve mogu jedino mjeriti ukoliko ih procjenjuje stručnjak u tom području. Krajnje, potrebno je istaći kako će se za potrebe ovog nacrtu istraživanja pojam iznadprosječnih sposobnosti koristiti za opis i općih i specifičnih sposobnosti.

Drugi element koji Renzulli (2003) spominje u svojoj teoriji je predanost zadatku koja predstavlja određeni oblik energije koju pojedinac ima, a pomoću koje uspijeva ostati predan zadatku bez obzira na određene teške situacije koje ga mogu zateći. Uz to, isti autor napominje kako je ovo oblik intrinzične motivacije, imajući na umu da pojedinac ustraje na zadatku te vjeruje u njegovo uspješno izvršavanje, bez obzira na eventualne nagrade ili potporu okoline. Kao dokaz iznimne važnosti ovog elementa, Renzulli (2003) spominje istraživanja Francisa Galtona (1869), i još bitnije Lewisa Termana (1959) koji su ustanovili kako visoke intelektualne sposobnosti te visoke motivacije gotovo savršeno koreliraju jedno s drugim. Te rezultate su također potvrdila i recentnija istraživanja Van Tassel-Baske (2001) te Reis (2002) koji su dobili slične korelacije između dvije spomenute varijable.

Posljednji element odnosi se na određeni skup karakteristika koji se nalaze unutar krovnog pojma kreativnosti. Iako Renzulli (2003) upozorava kako je konstrukt kao što je kreativnost vrlo teško izmjeriti, čime se dovodi u pitanje njegova valjanost, može se utvrditi kako su kreativne osobe zasigurno sklone divergentnom mišljenju, originalnosti te inovaciji u rješavanju problema čime svjedoče postignuća i izumi velikih umova u prošlosti. Međutim, valja naglasiti kako je potrebno oprezno pristupiti definiranju i mjerenju ovog konstrukta te isti autor naglašava potrebu za izradom kvalitetnijih instrumenata kojima bi se on mogao lakše izmjeriti te posljedično definirati. Uz to, Baum, Oreck i McCartney (2004) nadopunjuju Renzullijevu definiciju kreativnosti, ističući kako postoje još četiri elementa za koje se može reći da ih je moguće pronaći kod velike većine kreativnih pojedinaca, a to su upornost u radu bez obzira na mogući neuspjeh, samoregulaciju vlastitog života čime posljedično mogu efikasnije donositi odluke kao i rješavati problemske situacije, kako oni posjeduju određeni identitet koji je utemeljen na njihovim sposobnostima, a ne društvenom i socio-ekonomskom statusu te imaju mogućnost ulaska u tzv.

*flow* (hrv. zanesenost), konstrukt koji autori definiraju kao specifično stanje u koje pojedinac „ulazi“ kada se prethodna tri konstrukta stope i manifestiraju kroz visoku produktivnost i određeno stanje euforije.

Na kraju, bitno je spomenuti kako Renzulli (2003) svoj model darovitosti predstavlja na način da on bude relevantan za odgojno-obrazovne djelatnike u školama i udrugama koje se bave darovitošću, imajući na umu da je krajnji cilj modela, kako sam autor spominje, pronaći ekonomičan, realističan te ostvariv model na čijim će se temeljima graditi školski kurikulum, a u tom kontekstu i programi za darovite.

#### **4. Likovna darovitost**

U odnosu na ostale oblike darovitosti, o likovnoj darovitosti se malo zna, iako za njezino proučavanje postoji interes već sedamdesetak godina (Cvetković-Lay, 2002). Čudina-Obradović (1990) ističe kako su programi za razvijanje likovne darovitosti malobrojni, štoviše iznimno rijetki, dok programa za razvoj opće darovitosti ima mnogo više. Ista autorica napominje kako takvo stanje u praksi proizlazi iz nekoliko pogrešnih shvaćanja same prirode likovne nadarenosti. Prema analizi Clarka i Zimmermana (1984) takva su shvaćanja gotovo onemogućila daljnji razvoj brige za obrazovanje likovno darovite djece, a među njima se neka mogu uočiti i u nacionalnom kontekstu:

##### **1. Likovno nadareni pojedinci ne trebaju posebno likovno obrazovanje**

Ovo shvaćanje temeljilo se na činjenici da će se likovni talent djece poboljšati spontano, sukladno njihovim biološkim sazrijevanjem. Nasreću, ovo shvaćanje napušteno je kada se upoznala priroda likovnog talenta te se od tada likovno darovitim učenicima pruža posebna poduka koja bi trebala početi što prije.

##### **2. Identifikacija likovno nadarenih je jednostavna, jer je njihov talent vrlo uočljiv**

Ovo shvaćanje također je netočno jer se često događa da nastavnici ne uoče dječju likovnu darovitost jer ju ona često iskazuju izvan škole, jer ju samo dijete prikriva kako ne bi bilo „drugačije“ te zbog toga što djetetova likovna aktivnost nije u skladu s očekivanjima nastavnika pa može doći do eventualnog neslaganja.

### 3. Sva su djeca likovno nadarena

Ovo shvaćanje je pogrešno iz razloga što ne postoji način da će se talent u određenom periodu razviti kod sve djece što posljedično koči razvoj programa za likovno darovitu djecu.

### 4. Samo je mali broj djece likovno nadaren

Ovo shvaćanje je također pogrešno te potencijalno opasno jer dovodi do potpunog odbacivanja brige za likovno nadarenu djecu.

### 5. Umjetnici su socijalno izolirani, neprilagođeni i u sukobu s okolinom

Zbog negativnog stereotipa umjetnika, često se zaključuje kako je bolje umjetnički talent sakriti jer će tako dijete bolje proći u životu. Međutim, pokazalo se kako su u stvarnosti, umjetnici, a naročito likovno nadareni umjetnici, izrazito dobro socijalno adaptirani (Čudina-Obradović, 1990).

### 6. Za likovnu nadarenost i aktivnost nije potrebna visoka opća inteligencija

Ovo shvaćanje vrlo su vjerojatno stvorili sami istraživači likovne darovitosti, koji su je, u nastojanju da shvate njezinu prirodu, istraživali nezavisno od opće inteligencije, a koja se često među laicima shvaća kao matematičko-logička inteligencija (Vlahović-Štetić, 2005). Takvo je shvaćanje dovelo do dojma da za likovni talent nije potrebna visoka opća inteligencija, te će dijete, ukoliko već nije u ničemu dobro, biti barem dobro u likovnoj aktivnosti. Međutim, prema Čudini-Obradović (1990), opća inteligencija i likovni talent povezani su na način da sva visoko inteligentna djeca ne moraju biti likovno nadarena, dok su sva likovno nadarena djeca iznadprosječno inteligentna. Stav da su te dvije vrste inteligencije nezavisne je poguban jer se u takvom svjetonazoru rad svodi na kompenziranje učenika koji su neuspješni u drugim područjima, a ne potiče se razvoj likovne darovitosti kod pojedinaca.

#### *4.1. Priroda likovnih sposobnosti*

Pokušaji da se opiše i analizira vrsta sposobnosti i karakteristika koje omogućuju likovnu produkciju započeli su 1939. nastojanjima psihologa Normana Maiera. U njegovom opisu, a koje je preuzela Čudina-Obradović (1990) mogu se pronaći tri elementa koja opisuju likovnu darovitost, a to su, sposobnosti, među kojima se najviše ističe vizualno-spacijalna sposobnost,

motivacija te likovna kreativnost. Isti autor, uz vizualno-spacijalne sposobnosti ističe i vizualnopamćenje (lakoću predočavanja), perceptivnu lakoću (učinkovitost kojom pojedinac asimilira iskustvo te reagira na njega), finu motoriku te estetsku inteligenciju (inteligencija koja je potrebna za estetske procjene) kao sposobnosti koje većina likovno nadarenih pojedinaca posjeduje.

Čudina-Obradović (1990) vizualno-spacijalnu sposobnost raščlanjuje na njene tri komponente, a to su vizualna diskriminacija koja se definira kao vrlo oštro zapažanje detalja, finesa, nijansi te je to sposobnost koja se poboljšava s iskustvom, vizualno pamćenje tj. sposobnost zadržavanja u svijesti slike velike živosti s točno reproduciranim detaljima te spremnost da se te slike oživi i upotrijebi u mišljenju i dosjećanju te ručnu spretnost, tj. izuzetnu usklađenost ruke i oka.

Ista autorica napominje kako su motivacijske karakteristike kod likovno nadarenih pojedinaca slične onima koje pronalazimo kod opće darovitosti, a to su: visok stupanj interesa, vrlo izražena samoinicijativnost, nezavisna, samostalna, usmjerenost na zadatak, sposobnost dugog održavanja pažnje, udubljenost u umjetničku aktivnost uz visok stupanj koncentracije.

Kreativnost se, prema istoj autorici, definira kao skup crtačkih i spacijalnih sposobnosti koji daje određeno obilježje novoga, originalnoga i osobnoga. Njezine osnovne karakteristike su velika nezavisnost u upotrebi živih, bogatih impresija, informacija, pojmova, manipuliranje vizualnim predodžbama da bi se izrazile misli i ideje te sklonost organiziranju što podrazumijeva namjerno i svjesno grupiranje oblika, ljudi i predmeta u grupe koji zadovoljava pojedinčev osjećaj dobre kompozicije i organizacije.

Uz tri spomenute karakteristike, Gardner (1983) spominje i posljednju, bez koje zapravo i ne možemo razumjeti likovnu nadarenost, a to je tzv. „likovni osjećaj“. On se, prema istom autoru stječe radom, učenjem i rezultira sposobnošću da se sa pojavnosti i opaženog prijeđe na simboličko, bitno i apstraktno, a u kojem su procesu uključeni i znanje i emocije.

U konačnici, Čudina-Obradović (1990) navodi 6 ciljeva koje bi programi rada s likovno darovitom djecom trebali sadržavati, a to su:

1. razviti potpunije razumijevanje umjetnosti i umjetničke produkcije,
2. razviti dječju nezavisnost u upotrebi vizualnog iskustva,
3. izazvati nadarene za veće zalaganje,

4. pružiti podršku i oslonac u aktivnosti koja je usamljениčki zadatak,
5. razviti ravnotežu između samopouzdanja u vještinama koje su već usvojene i spremnosti da se preuzme rizik u osvajanju nepoznatog,
6. osigurati prelaženje iz očitog, pojavnog iskustva u jezik simbola.

Iz navedenih ciljeva, te iz prethodno spomenutih karakteristika likovne nadarenosti, prema Čudini-Obradović (1990), proizlazi da je za sustavni razvoj likovne darovitosti potrebno razviti i osigurati razvoj specijalne sposobnosti, motivacije koja proizlazi iz interesa, identifikacije i motivacijskog skoka u samostalnu intrinzičnu motivaciju te koje potiču razvoj spomenutog likovnog osjećaja.

## **5. Pregled istraživanja o programima za darovite**

U prethodnom poglavlju spomenuta je činjenica da je potrebno da program za darovite bude relevantan, ekonomičan te u konačnici ostvariv te se postavlja pitanje od kojih bi se svih elemenata on trebao sačinjavati. Pregledom literature ustanovljeno je kako bi se programi za darovite trebali sastojati od pet temeljnih elementa, a to su fleksibilnost programa, individualizacija rada, diferencijacija sadržaja za darovite, pravilna identifikacija te evaluacija programa sa svrhom njegova kontinuiranog poboljšanja (Adžić 2011; Corwith, Olszewski-Kubilius 2012; Reis i Renzulli 1990; Van Tassel-Baska 2003; Vlahović-Štetić, 2005).

Van Tassel-Baska (2003) u svome istraživanju daje zanimljive definicije dvaju prije spomenutih elemenata, a to su diferencijacija sadržaja i fleksibilnost programa. Autorica fleksibilnost definira kao određena vremenska prilagodba aktivnosti za darovite, te u tom kontekstu ističe kako su one u odnosu na vremensku prilagodbu djeci sa teškoćama u razvoju gotovo nepostojeće. Primjerice, daroviti moraju završiti daleko kompleksnije zadatke u odnosu na aktivnosti koje vrše prosječni učenici u istom vremenskom roku, što je u potpunosti pogrešno i neučinkovito, dok se djeci s teškoćama u razvoju daje više vremena za rješavanje zadataka, ovisno o vrsti i težini teškoće. Isto tako, autorica ističe kako je potrebna sadržajna akceleracija za darovite tijekom cjelokupnog obrazovanja što podrazumijeva integraciju osnovnog sadržaja iz područja darovitosti kako bi se ono čim brže odradilo te prešlo na kompleksniji sadržaj koji je primjereniji

darovitom učeniku. Uz to, ista autorica definira diferencijaciju sadržaja kao prilagodbu nastavnih materijala za darovite, koji moraju biti u isto vrijeme izazovni te prilagođeni razini učenika.

U tom kontekstu, Reis i Renzulli (1990), kao dvoje značajnijih i priznatijih stručnjaka na području darovitosti, predlažu devet komponenti koje bi svaki program za darovite trebao imati od kojih se prva odnosi na je tzv. „zlatno pravilo“ koje glasi: ukoliko svi ključni akteri u izradi programa dublje razumiju sveukupnu strukturu modela, lakše je implementirati određenu identifikacijsku strukturu ili nastavnu aktivnost. Takav pristup otvara mjesto kreativnosti pomoću koje svi akteri krajnje stječu slično razumijevanje modela unutar kojega obavljaju svoj posao (str 29.). Druga komponenta govori o pomnom planiranju programa prije njegove implementacije. U tom procesu bitan je dobar odabir članova koji će sudjelovati u planiranju programa kako bi se izbjegle potencijalne nesuglasice. Treća komponenta odnosi se na obrazovanje na radnom mjestu kao i administrativnu podršku prilikom izrade programa. Svi akteri, a naročito ravnatelj, moraju biti upoznati s programom te je ključno da se stručnom timu pruži adekvatna podrška prilikom cjelokupnog procesa. Četvrta komponenta naglašava potrebu za osnivanje školskog tima koji se isključivo bavi obogaćivanjem programa za sve učenike. Cilj je ove komponente također da različiti akteri kolegijalno rade na izradi programa, a ne da prebacuju odgovornost na jednog od članova te se odmaknu od svake odgovornosti. Peta komponenta odnosi se na činjenicu da svi dionici u školi shvate kako je program u vlasništvu cijele škole i kako svi akteri mogu doprinijeti njegovom poboljšanju kao i tome da svi imaju neke koristi od njega. Šesta komponenta govori o orijentaciji programa na učenike gdje bi on trebao biti prilagođen njihovim potrebama kao i tome da su oni izuzetno detaljno upoznati sa svim uslugama koje im program, ali i škola pruža. Oni bi trebali biti upoznati sa svim konceptima unutar kojeg ih se poučava kako bi mogli iskoristiti sve svoje potencijale te raditi u skladu s njima. Sedma komponenta prožima se kroz sve ostale, a to je komunikacija između svih sudionika, a ponajviše s učenicima koji su i glavni subjekti programa. Osmo komponenta upućuje na fleksibilnost samog programa. Autori napominju kako njihov prijedlog nije recept kako napraviti dobar program, već bi trebao biti fleksibilan i prilagođen potrebama učenika za koje se izrađuje. Posljednja komponenta odnosi se na evaluaciju samih programa jer autori napominju kako se dobri i kvalitetni programi ne rade „na sreću“. Evaluacija je potrebna kako bi se dobili podaci koji mogu biti korišteni u istraživačke svrhe, ali prvenstveno kako bi se popravili određeni nedostaci i propusti pri izradi programa.

U nacionalnom kontekstu, uz vidni nedostatak literature, ističu se dva recentna službena dokumenta u kojemu se spominje obrazovanje darovitih, uz već spomenuti *Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika* (1990), to su Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2010) te *Okvir za poticanje iskustava učenja i vrednovanje postignuća darovite djece i učenika* (2017).<sup>2</sup> U Nacionalnom okvirnom kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2010) ističe se potreba za individualiziranim programom kojim će se omogućiti razvoj darovitih učenika na kognitivnom, emocionalnom te socijalnom području. Određuju se područja diferencijacije i u redovnoj nastavi i u programima izvan same nastave. U redovnoj nastavi spominju se obogaćivanje, proširenje, ubrzanje, mentorstvo te natjecanje, dok se kao izvannastavni programi spominju kampovi, radionice te ljetne i zimske škole. U tom kontekstu diferencijacija se odnosi na prilagodbu sadržaja učenja, procesa učenja, proizvode učenja te okružje učenja. Obogaćenje sadržaja odnosi se na vrstu učenja koje je izvan osnovnoga programa koji djeca uče, odnosno predstavlja dodatak općemu kurikulumu, ali ga ne mijenja. Proširenje i akceleracija odnose na preskakanje određenog dijela gradiva ili čak razreda u jednom predmetu, dok mentori predstavljaju osobe koji imaju ulogu svojevrsnog učitelja, voditelja, ali i prijatelja darovitih. Vrlo je zanimljivo što se u službenom dokumentu uopće ne spominju evaluacije spomenutih programa, nešto što bi trebala biti ključna sastavnica svakog školskog programa te je taj dio zapravo prepušten samoj školi te nemaju službenu obvezu da ju provode.

*Okvir za poticanje iskustava učenja i vrednovanje postignuća darovite djece i učenika* (2017), s druge strane, daje sveobuhvatnije, suvremenije te konkretnije smjernice kako usmjeravati darovitog pojedinca kroz odgoj i obrazovanje sve od samog procesa identifikacije pa do suradnje s njegovim roditeljima. U ovom dokumentu, vidljiv je pristup usmjeren na postignuće ali i sustavski pristup darovitosti imajući na umu da je cjelokupni okvir rađen unutar paradigme cjeloživotnog učenja. Samim time, kroz dokument se kontinuirano naglašava važnost i potrebnost podrške darovitim pojedincima tijekom njihova razvoja. Iz dokumenta vrijedi istaknuti detaljan opis procesa identifikacije darovitog djeteta sa svrhom izrade i provedbe autentičnih odgojno-obrazovnih programa koje bi zadovoljile njihove specifične potrebe. Okvir stoga napominje kako

---

<sup>2</sup> U daljnjem tekstu Okvir (2017)

je potrebno omogućiti identifikaciju djece i učenika u svim područjima darovitosti, kako je potrebno početi pratiti razvoj djeteta što je ranije moguće, kako taj proces mora biti otvoren i višekratan te vođen odgojno-obrazovnim potrebama djeteta i učenika, kako ona mora biti vođena kontinuiranim praćenjem i vrednovanjem odgojno-obrazovnih potreba i postignuća djeteta i učenika te kako se ona mora odvijati u svakoj odgojno-obrazovnoj ustanovi te koja uključuje djecu, roditelje, stručne suradnike te vanjske stručnjake te koja u konačnici mora biti nepristrana i inkluzivna tj. ona se mora provoditi valjanim i sveobuhvatnim metodama koja će na svojem početku uključivati svu djecu i učenike te odgojno-obrazovne ustanove. Uz to, napominje se kako je potrebno timski vrednovati korištene postupke i preispitivati rezultate mjerenje uzimajući u obzir moguću nesavršenost mjernih instrumenata kao i smanjenu motivaciju djece u trenutku mjerenja.

Uz proces identifikacije, dokument isto tako detaljno razrađuje razlikovni kurikulum izvan redovite nastave, a koji uključuje izbornu, fakultativnu, dodatnu nastavu, izvannastavne aktivnosti te produženi boravak. Okvir (2017) navodi kako su oni zamišljeni s ciljem zadovoljavanja posebnih potreba darovite djece te posebno motiviranih učenika. U tom kontekstu, mogućnosti koje se isključivo nude darovitim učenicima uključuju upise naprednih predmeta te sudjelovanje u posebnim odgojno-obrazovnim skupinama za darovite koje mogu imati različite ciljeve i programe rada, ovisno o području darovitosti. Uz to, u tim se skupinama osigurava cjelokupni razvoj učenikove ličnosti, što podrazumijeva ne samo njegov intelektualni, nego i emocionalni te socijalni razvoj. Okvirom (2017) se isto tako sugerira kako bi ti programi trebali biti otvorenog tipa, što podrazumijeva mogućnost mijenjanja sadržaja/aktivnosti i pristupa poučavanju.

Izvanškolski oblici rada su isto tako jedna od mogućnosti koje pomažu u poticanju specifičnih područja darovitosti (umjetnička, tehnička i znanstvena) jer omogućavaju podršku u raznolikim programima sa specifičnim sadržajima i znatno fleksibilnijim mogućnostima organiziranja i grupiranja darovitih učenika sukladno njihovim interesima i potrebama. Okvir (2017) isto tako ističe kako učenici uključeni u ove oblike rada postižu vrlo dobre rezultate na natjecanjima, smotrama, izložbama u raznim područjima. Zaključno s ovim poglavljem, Okvir (2017) napominje kako je darovitim učenicima potrebno pružiti konkretnu primjenu naučenog u što različitijem okruženju jer uvažavanje tako nastalih postignuća i produkata rada važan dio procesa za razvoj njihovih kompetencija.



Jedan od radova koji se isključivo bavi prijedlozima za poboljšanje programa te samim time i obrazovanja darovitih je rad Adžića (2011) koji ističe kako je darovitim učenicima potrebno osmisliti individualne redovite programe jer oni daju najbolje rezultate s obzirom da je svako dijete darovito u nekom drugom području. Napominje kako se najefektivnije pokazalo mentorsko učenje jer se nastavnik može puno više posvetiti učeniku. Uz to, ističe kako je u obrazovanju darovitih potreban interdisciplinarni pristup u poučavanju, kao i izvanučionička nastava i rad na projektima čiji bi nositelji upravo bili daroviti učenici, dok bi njihovi mentori bili samo voditelji. Autor također predlaže rad u malim skupinama kao potencijalan dobar oblik rada za savladavanje poteškoća pri prilagodbi na školu.

Uz Adžića (2011) javljaju se još dva rada koji su usmjereniji na sadašnje stanje u obrazovanju darovitih, a to su rad Cvetković-Lay (2002) te knjiga iste autorice u suradnji sa Sekulić-Majurec (1998). Oba rada napominju kako je potrebno da se škola se mora baviti poticanjem razvoja sposobnosti, interesa i kreativnosti svih učenika. Uz to, upozoravaju kako organizirani rad s darovitimima u praksi ne funkcionira, iako je to pripisano pravilnikom. Da bi rad u praksi počeo funkcionirati, potrebna je dobra odgojno-obrazovna potpora, stvaranje materijalnih i drugih stimulativnih uvjeta, dobro profesionalno usmjeravanje te mogućnost samopotvrđivanja u životu i radu, a to je, prema mišljenju autorica, jedino moguće ostvariti kroz kvalitetnu i kontinuiranu potporu. Zaključno, ističu potrebu za fleksibilnijom organizacijom školskih aktivnosti gdje bi male promjene u rasporedu te prestrukturiranje obveza nastavnika donijele puno bolje rezultate. Nastavnik bi trebao omogućiti diferencirani pristup i program darovitimima u redovnom razredu, bez obzira što gotovu svu energiju troši na prosječne učenike. Dodatni problemi, ističu autorice, su i ograničenost učitelja u poznavanju predmeta koje darovitog zanima te nepoznavanja rada s darovitimima općenito. Sukladno tome, u ovom se kontekstu može zaključiti kako je u RH potrebna sustavna revizija te će se jedino tada moći pružiti darovitimima adekvatno obrazovanje.

## **6. Evaluacija programa za darovite**

Kako je fokus ovog diplomskog rada na evaluaciji programa za darovite, a za koju Van-Tassel Baska (2007, 2011) smatra da ujedno predstavlja i jedan od najučinkovitijih načina kako

poboljšati obrazovanje darovitih, potrebno ju je detaljnije razraditi te navesti prijedloge kako ju čim efikasnije provesti. Halmi (2005) daje općenitu definiciju evaluacije te ju on opisuje kao sustavnu primjenu istraživačkih postupaka kojima se provjeravaju koncepcija, nacrt, provedba i korisnost društvenih intervencija, dok je osnovni cilj evaluacijskog istraživanja procjena ili vrednovanje programa, a može se definirati kao skup metoda što se rabe pri utvrđivanju korisnosti neke društvene akcije odnosno njene djelotvornosti u postizanju ciljeva kojima je usmjerena. Cao i Lee (2017) daju jednu užu definiciju evaluacije, koja je prilagođena programima za darovite, te ju oni definiraju kao alat za poboljšanje programa, osnaživanje pojedinaca koji koriste taj program te bolju raspodjelu resursa. Isti autori ističu kako se evaluacija može provesti na način da se programi evaluiraju kroz njihove dugoročne efekte na akademski i profesionalni uspjeh učenika koji su prolazili kroz taj određeni program. Značajniji doprinos evaluaciji programa dala su istraživanja Van Tassel-Baske (2006, 2007, 2011) na temelju čijih je rezultata utvrđeno pet smjernica koje bi trebali pomoći pri provođenju kvalitetne evaluacije od kojih se prvi odnosi na to da kurikulum mora imati predstavljeni okvir za razradu i izradu programa za zadanu populaciju. U tom kontekstu, program mora imati precizno definirane elemente koji su prisutni unutar tog kurikuluma, mora biti prenosiv te iskoristiv u svim sadržajnim područjima, mora biti primjenjiv u svim razredima tijekom obveznog i srednjoškolskog obrazovanja. Točnije, njegovi centralni elementi moraju biti funkcionalni u navedenom rasponu, mora biti relevantan i primjenjiv na drugačijim lokacijama kao i u školskim situacijama. Također bi trebao biti primjenjiv u velikim razredima, kao i u tutorstvu te krajnje mora imati mogućnost diferencijacije kako bi se mogao prilagoditi svim specifičnim potrebama pojedinog učenika. Uz to, ista autorica u svome radu iz 2008., ističe kako je potrebno provoditi sustavne analize programa kako bi se dokazala njihova učinkovitost te kako bi se popravile eventualni propusti pri njihovoj izradi. Uz to, potrebno je da se svaki pojedinac gleda kao takav, a ne kao „grupa darovitih“ jer je to pristup kojim ćemo svakako poboljšati njihovo obrazovanje te ostvariti njihove pune potencijale. Međutim, valja napomenuti kako ovi kriteriji nisu primjenjivi za LIADO, zbog toga što se radi o izvanškolskoj aktivnosti koja se provodi neovisno o radu škola na području Rijeke te je samim time potrebno postaviti kriterije koji su specifični za spomenuti program, a koji je povezan sa gore navedenim smjernicama.

U raspravi o evaluacijama programa, neizostavno je spomenuti i rad Callahan i Hunsaker (1993) koji napominju kako najveći izazov nedostatak kvalitetne evaluacije samih programa – rezultat je taj da programi stagniraju ili se kreću u krivom smjeru. Uz to evaluacije koje se provode

su one koje služe jedino u administrativne svrhe te u konačnici ne koriste u poboljšanju programa. Callahan (2004) isto tako ističe jedan veliki problem pri provođenju evaluacije, a to je držanje strogo propisanih pravila tijekom metodoloških postupaka. Također ističe pretjeranu dominaciju kvantitativnih metoda u istraživanju što u konačnici dovodi do određenih jednodimenzionalnih podataka. Isto tako, autorica upozorava kako još uvijek ne postoji univerzalni model evaluacije programa koji bi posljedično mogao dovesti do povećanja interesa za ovo područje. U tom kontekstu, autorica ističe kako je potrebno provoditi više longitudinalnih istraživanja na ovu temu zbog činjenice da jedino oni mogu pokazati dugoročne rezultate programa te u kojoj su mjeri ciljevi programa ostvareni. Također poziva na veću suradnju između evaluatora kako bi se izbjegle pogreške učinjene u prošlosti te kako bi se kreirali inovativniji evaluacijski instrumenti. Zaključno, napominje kako je potrebno raditi na modelu koji će koristiti i kvantitativnu i kvalitativnu metodologiju jer će upravo taj model dati najbolje rezultate.

## **7. Opis LIADO programa**

Likovno istraživački atelijer darovitih osnovnoškolaca (LIADO) izvannastavna je aktivnost koja se provodi unutar prostorija osnovne škole „San Nicolo“ u Rijeci. LIADO je jedinstveni verificirani program umjetnosti i dizajna za darovite osnovnoškolce u Republici Hrvatskoj od 1992. godine čiji je voditelj Laura Herceg, mag.educ.art., a financira ga Odjel gradske uprave za odgoj i školstvo Grada Rijeke. Atelijer se nudi skupinama iznadprosječnih učenika koji su pokazali najbolje rezultate na uvodnim testovima. Evaluacijski obrazac na temelju kojeg se procjenjuje polaznike programa sastoji se od pet kategorija (likovno znanje, dizajnersko estetsko oblikovanje, likovni tip djeteta, kreativni modalitet, čimbenici likovnosti) unutar kojih se nalaze određene rubrike koje evaluatori ocjenjuju od 1 do 5, ovisno o uspjehu učenika.

Provođenje programa utemeljeno je na fazama stvaralačkog procesa, koje je predložio Wallas (1926), a koje glase:

1. Pripremu stvaralačke ideje – prikupljanje potrebnih informacija, identifikacija problema koji se rješava, kritička procjena prikupljenih informacija glede problema,

2. Fazu prividnoga mirovanja (inkubacija) – pokretanje invencije uz pomoć igre kroz koju kvalitativno priprema stvaralačku ideju, jer se u ovoj fazi pojačava angažiranje kvalitativnih

3. Otkrivanje kreativnoga rješenja (iluminacija) – u ovoj fazi djeca kroz spoj poticajnih čimbenika dolaze do novih rješenja/spoznaja

4. Ostvarivanje kreativne ideje – u ovoj fazi dijete ostvaruje svoju kreativnu ideju. Međutim, ukoliko se pojave problemi, kreativni se proces ukratko obnavlja, jer se novi problem rješava „učenjem“ kojeg slijedi kraća improvizacija s ciljem rješavanja novonastalog problema

5. Procjena vrijednosti - djeca raspravljaju o usvojenim procesima i ostvarenim rezultatima

Program je osmišljen sa svrhom razvijanja senzitiviteta za sve poruke koje se prenose slikom-likom bez obzira na to kako su nastale, rukom ili tehničkim medijima. Uz to, program nastoji upoznati učenike s primjenom kreativnih metodičkih postupaka u realizaciji zadanih likovnih vježbi. Krajnje, on nastoji osposobiti učenike za vrednovanje i očuvanje kulturne baštine i poruka iz područja vizualnih komunikacija.

Konkretnije, obzirom na svrhu programa, programom su utvrđena sljedeća tri cilja:

1. Razviti kritički odnos učenika prema specifičnosti vizualnih komunikacija i kulturne baštine u teorijskim i u praktičnim oblastima,
2. Osposobiti učenike da kreativno pristupe razradi i realizaciji likovnih problema te da osim pedagoških postupaka i procesa koriste metodologiju istraživanja procesa likovnog stvaralaštva, specifičnosti fenomena likovnog djela, njegove recepcije i analize,
3. Pripremiti učenike za permanentno usavršavanje, senzibilizirati ih za uvažavanje drukčijih mišljenja, toleranciju, poštovanje integriteta svake ličnosti uz istovremenu borbu za progresivne ideje.

Uz to, program ima i određene zadatke kojima se nastoje operacionalizirati spomenuti ciljevi, a to su:

- kod učenika izgraditi kritički stav glede vizualnih komunikacija,
- upoznati učenike sa zadacima, sadržajima, kreativnim metodama, sredstvima i pomagalicama za realizaciju praktičnih vježbi iz vizualnih komunikacija,
- upoznati učenike s utjecajem vizualnih komunikacija na promatrača,
- osposobiti učenike za samostalno planiranje i organiziranje rada u likovnim materijalima,

- osposobiti učenike za upoznavanje i očuvanje vlastitog nacionalnog i kulturnog identiteta,
- osposobiti učenike za samostalnu analizu učinjenih uradaka,
- razviti kod učenika interes glede očuvanja kulturne baštine,
- uputiti učenike u oblike samoobrazovanja i stručnog usavršavanja.

Usljed navedenog, može se zaključiti kako je nastavni proces unutar ovog programa kompleksan te se sastoji od likovno-stvaralačkih (razvoj likovnog stvaralaštva), likovno-obrazovnih (upoznavanje s likovnom teorijom i umjetničkim djelima) te opće-odgojnih (razvoj djetetove ličnosti te pozitivnih društvenih vrijednosti) elemenata koji se međusobno isprepliću. U programu se napominje kako su mentori sadržaje programa prilagodili djeci te se posebna pozornost pridaje usklađivanju intelektualnog i emocionalno-socijalnog razvoja.

## 8. Metodološki okvir istraživanja

### 8.1. Opis predmeta istraživanja

Imajući na umu kako se evaluacija programa za darovite provodi izuzetno rijetko na području Republike Hrvatske te sukladno tome postoji izuzetno mali broj objavljenih radova na tu tematiku, postavlja se jedno otvoreno pitanje koje glasi; ukoliko nema objavljenih radova koji se bave evaluacijom programa za darovite, kolika je vjerojatnost da se oni unapređuju sukladno suvremenim teorijskim postavkama? Uz to, prema Van-Tassel Baska (2008, 2011), Cvetković-Lay (2002) te Adžić (2011) evaluacija bi trebala biti sastavni dio provedbe svakog programa za darovite, imajući na umu kako je ono ujedno najjeftiniji i najučinkovitiji način kako unaprijediti postojeće programe. Usprkos smjernicama koje spomenuti teoretičari kontinuirano ističu prilikom objave radova, evaluacija je još uvijek jedna od zanemarenijih faza prilikom planiranja te same izvedbe programa.

Istraživanju ovog problema može se pristupiti iz dvije perspektive. Callahan (2004) je te dvije perspektive podijelila na tradicionalnu te suvremenu. Tradicionalna perspektiva bavi se isključivo analizom sadržaja programa za darovite te se ne trudi prikupiti mišljenja te zadovoljstvo subjekata u izvedbi programa, a to su najčešće sami učenici te njihovi mentori. S druge strane, suvremeni pristup upravo naglasak stavlja na prije spomenute subjekte programa, te se kroz vrednovanje njih samih dobiva uvod u efikasnost programa. Razlog je tome, navodi Callahan (2004), što je program samo dokument, koji može, ali i ne mora biti kvalitetno napravljen, međutim, učenici te posebno mentori su ti koji daju život tom istom dokumentu te je upravo to ključni razlog zašto evaluacija mora biti usmjerena ka njima. Ista autorica, nadalje objašnjava, kako je dobar i educiran učitelj ključ dobre provedbe programa, dok će loš učitelj, i najbolje sastavljeni program moći upropastiti. U sklopu toga, Van-Tassel Baska (2011) ističe kako je jedan od načina vrednovanja rada učitelja usmjeravanje na korištenje primjerenih metoda pri radu, kako bi se na najbolji mogući način ispunili ciljevi pripisani programom, ali i razvili svi likovni potencijali učenika. Uz to, neizostavno je i provesti analizu samog sadržaja programa, ali ona nužno nije predstavljala glavni fokus evaluacije programa. U radu se stoga koristila primjena suvremene perspektive u istraživanju darovitosti na primjeru LIADO programa, a temeljni

istraživački problem je evaluirati provedbu LIADO programa za likovno darovite učenike osnovne škole.

## *8.2. Opći i specifični ciljevi istraživanja*

U skladu s predmetom istraživanja, njegovim obrazloženjem te definiranim istraživačkim problemom, opći spoznajni cilj istraživanja jest provesti evaluaciju provedbe LIADO programa za likovno darovite osnovnoškolce. U širem smislu, opća svrha ovog rada je doprinijeti radovima kojima se istražuje evaluacija programa za darovite učenike te potaknuti na kontinuiranju provedbu evaluacije u svrhu unapređenja programa za ovu grupu učenika.

Iz ovako definiranog općeg cilja te temeljnog istraživačkog problema, kao i iz teorijskog okvira, proizlaze tri specifična cilja koja prate konceptualni okvir suvremenog pristupa evaluacije programa za likovno darovite osnovnoškolce:

- 1) provesti analizu sadržaja programa s obzirom na njegovu svrhu, ciljeve i zadatke.
- 2) opisati i analizirati učeničku perspektivu provođenja programa s naglaskom na motivacijske faktore.
- 3) opisati i analizirati nastavničku perspektivu provođenja ciljeva programa.

## *8.3. Metoda i postupci prikupljanja podataka*

### *8.3.1. Analiza dokumentacije*

Kako bi se postavljene ciljeve ostvarili te s ciljem čim kvalitetnije evaluacije utemeljene na njezinoj suvremenoj perspektivi, koristiti će se kvantitativni i kvalitativni pristup. Za potrebe ostvarivanja prvog cilja koristiti će se analiza dokumentacije pri čemu su temeljni elementi analize svrha, ciljevi i zadaci LIADO programa, a koji su navedeni u prethodnom poglavlju. Dokumenti su se prikupili uz pomoć voditeljice LIADO-a koja ih je ustupila istraživaču na opis i analizu putem elektroničke pošte. Dokumenti su se analizirali kroz njihovo iščitavanje te komentiranje i uspoređivanje njihovih aspekata sa literaturom koja je povezana sa izradom programa za likovno darovitu djecu.

### 8.3.2. Kvantitativni dio istraživanja

Kvantitativnim djelom istraživanja ispitala se perspektiva učenika o kvaliteti provođenja programa, dok se posebni naglasak istraživanja postavio na motivacijske faktore. Sukladno navedenom cilju postavljeni su sljedeći zadaci istraživanja:

- Utvrditi spol, razred te učestalost učeničkih odlaženja na radionice LIADO-a
- Ispitati učeničko zadovoljstvo sadržajem LIADO programa
- Ispitati učeničku motivaciju za rad u LIADO-u
- Ispitati stupanj razvoja i poticanja kritičkog stava kod učenika
- Ispitati razinu razvijenosti likovnih vještina učenika
- Ispitati stupanj učeničke osviještenosti o lokalnoj i nacionalnoj kulturnoj baštini
- Ispitati postojanje iskustva zanesenosti kod polaznika programa

Kao metoda prikupljanja podataka korišteno je anketno istraživanje. Sukladno tome, izrađen je anketni upitnik kojim se željelo opisati i analizirati učeničku perspektivu provođenja programa s naglaskom na motivacijske faktore. Anketni upitnik izrađen je na temelju prethodnih motivacijskih čimbenika i predstavljenih teorija u ovome radu kao i na zadacima LIADO programa. Dio anketnog upitnika u kojem se ispituje iskustvo zanesenosti učenika izrađen je na temelju anketnog upitnika kojeg je izradila Laurel (2015). Vrijeme potrebno za rješavanje upitnika bilo je 15 minuta. Anketni upitnik je proveden u pisanom obliku, te Halmi (2008) napominje kako su prednosti takve vrste ankete to što omogućuje anonimnost, isključuje djelovanje osobe anketara na odgovore, zahtijeva manje truda i vremena jer možemo istovremeno ispitati veći broj respondenata, dok su njezini nedostaci to što se ne mogu postavljati komplicirana pitanja te što bi odgovori respondenata mogli biti neozbiljni.

Prvi dio anketnog upitnika sastojao se od općih podataka o polazniku LIADO-a koji se sastojao od tri pitanja (spol ispitanika, razred koji pohađa te koliko često sudjeluje u radionicama LIADO-a). Drugi dio ankete sastojao se od niza pitanja gdje su polaznici programa trebali procijeniti koliko se pojedina tvrdnja koja je povezana sa različitim aspektom LIADO programa odnosi na njih. Ispitanici su označavali stupanj slaganja s navedenim tvrdnjama na Likertovoj ljestvici u rasponu od 1 do 5 (*1 – Uopće se ne odnosi na mene, 5 – U potpunosti se odnosi na mene*). Preciznije, ispitanici su u ovom dijelu ankete morali procijeniti koliko su zadovoljni sadržajem LIADO-a, koliko su motivirani za rad unutar programa, koliko su upoznati i



zainteresirani za očuvanje kulturne baštine Grada Rijeke kao i Hrvatske, koliko pojedini aspekti programa utječu na razvoj njihovog kritičkog stava, kolika je uloga učitelja tijekom procesa učenja te krajnje, koliko iskazuju potrebu za kontinuiranim usavršavanjem na području likovnosti. Potrebno je istaknuti kako su ljestvice utemeljene na prethodno opisanim zadacima programa kao i obvezama mentora prema učenicima, a koje su pripisane programom te kako su se izračunale njihove pouzdanosti tipa internalne konzistencije koristeći Cronbachovu alfu koja je u svim slučajevima iznosila više od 0.65, što ukazuje na relativno zadovoljavajuću pouzdanost korištenih ljestvica.

Treći dio ankete sastojao se od niza pitanja koja su povezana sa učeničkim iskustvom zanesenosti, a koji su preuzeti iz (pitati) te se htjelo ispitati koliki je postotak polaznika LIADO-a iskusilo takvo stanje, kada se ono dogodilo te kako su se oni osjećali kada su se pronašli u tom stanju. Učenici su stupanj slaganja s tvrdnjom označavali na Likertovoj ljestvici (*1- uopće se ne slažem: 5 - u potpunosti se slažem*).

### 8.3.3. Kvalitativni dio istraživanja

Radi ostvarivanja posljednjeg specifičnog cilja koristio se polustrukturirani intervju. Iz trećeg specifičnog cilja ovog rada, proizašlo je temeljno istraživačko pitanje:

- Kakva je nastavnička perspektiva provođenja ciljeva i zadataka LIADO programa?

Iz temeljnog istraživačkog pitanja proizlaze specifična istraživačka pitanja:

- Na koji način nastavnici omogućuju zanimljivost i izazovnost sadržaja koji poučavaju?
- Na koji način nastavnici motiviraju učenike?
- Na koji način oni ispunjavaju svoje obaveze kao mentori?
- Na koji način nastavnici koriste komunikaciju s učenicima kao poticajno obrazovno sredstvo?
- Jesu li nastavnici upoznati sa konceptom zanesenosti kod učenika?

Kao temeljna metoda prikupljanja podataka u ovom dijelu koristio se polustrukturirani intervju. Razlog odabira polustrukturiranog intervjua, umjesto strukturiranog, je taj što je on prikladniji za ispitivanje stavova i mišljenja sudionika istraživanja te omogućuje dublje i preciznije ispitivanje (Barić, 2006). Intervju nam prema Halmiju (2008) može pružiti detaljne informacije

o kontekstu događaja, akcija, procesa, ali to znatno ovisi i o samom istraživaču. Isti autor polustrukturirani intervjua opisuje kao most između strukturiranog i nestrukturiranog intervjua gdje intervjuer slijedi određeni orijentacijski vodič (plan rada) koji je podložan prilagođavanju.

Prije provođenja samog intervjua sudionice istraživanja informiralo se o osiguravanju anonimnosti i zaštite prikupljenih podataka koji će se koristiti za potrebe ovog diplomskog rada. Svi sudionici istraživanja potpisali su informirane pristanke za sudjelovanje u istraživanju. Ukupno je provedeno 3 individualna intervjua u razdoblju od 1. do 25. svibnja 2018. godine koji su se snimali diktafonom na mobitelu. Jedan intervjua proveo se u prostorima Akademije Primijenjenih Umjetnosti u Rijeci, drugi u prostorijama Škole za primijenjenu umjetnost u Rijeci, a treći u blizini HNK Ivana pl. Zajca. Intervjui su trajali u rasponu od 35 do 45 min.

U svrhu ostvarivanja trećeg specifičnog cilja, izradio se protokol polustrukturiranog intervjua za mentore u LIADO-u (Prilog 3) koji se sastojao od 28 otvorenih pitanja koja su bila podijeljena na 5 kategorija. Prva kategorija sastojala se od pitanja koja su vezana uz profesionalni rad mentora s darovitimima, njihovo profesionalno iskustvo te njihovu procjenu zadovoljstva vlastitim radom u LIADO-u. Drugu su kategoriju sačinjavala pitanja koja su povezana sa sadržajem programa, njegovom tematskom definicijom te koliko je on dobro definiran za sve razrede koji su uključeni u LIADO-u. Ispitalo se i omogućavanje fleksibilnosti u programu te ispunjava li on sve individualne potrebe i interese učenika. Treća kategorija sastojala se od pitanja koja su povezana s obvezama mentora koje su pripisane programom, a koje uključuju poticanje učenika na daljnji rad, poticanje kreativnosti kod učenika, suradnju s Gradom Rijekom te školom u kojoj se LIADO održava te načini vrednovanja učenika. Četvrta kategorija odnosila se na pitanja koja su povezana sa komunikacijom te motivacijom učenika tijekom održavanja radionica, dok se posljednja kategorija odnosila na načine kako mentori ostvaruju zadatke zadane programom, a koji su opisani u prethodnom dijelu rada.

#### *8.4. Uzorak istraživanja*

Za potrebe istraživanja odabrao se namjerni i prigodni uzorak; centralni dionici u izvedbi LIADO programa (50 učenika i njihovi mentori). Radilo se o heterogenom uzorku gdje su svi učenici sa identificiranom vizualnom darovitošću, dok su svi mentori nastavnici likovne kulture te ujedno imaju i iskustva u radu s darovitim učenicima. Heterogenost se očitala u vidu različite

dobne skupine što se tiče učenika kao i njihovih specifičnosti unutar samog područja vizualne darovitosti, dok se u slučaju nastavnika težilo heterogenosti po pitanju njihovog profesionalnog iskustva kao i njihovog iskustva u radu s darovitim učenicima.

### *8.5. Obrada i analiza podataka*

Nakon što je provedeno anketno ispitivanje učenika, dobiveni podaci obrađeni su u programu IBM SPSS Statistics 20. Na temelju prikupljenih podataka, odrađena je njihova analiza te interpretacija na temelju koje su izneseni i rezultati ovog istraživanja. Prvi dio sastojao se od unosa podataka u sam program, nakon čega je uslijedilo rekodiranje određenih varijabli kako bi se dobili valjani rezultati. Nakon toga uslijedilo je testiranje pouzdanosti različitih ljestvica koje su opisane u prethodnom dijelu te koje su finalizirane nakon što se utvrdilo da je njihova pouzdanost veća od 0.65. Na temelju tih ljestvica, izrađen je istraživački izvještaj sukladno cijevima i zadacima istraživanja. Unatoč formiranim ljestvicama, tvrdnje su analizirane pojedinačno kako bi se dobio bolji uvid u odgovore učenika.

Nakon provedenih intervjua izrađeni su transkripti na temelju kojih se pristupilo analizi podataka. Podaci su obrađeni kvalitativnom metodom kodiranja te je izrađeno kodno stablo sa pripadajućim kategorijama i područjima. Kodiranje je provedeno u tri faze, pri čemu se u prvoj proveo postupak transkripcije te individualna analiza slučaja. Uslijedilo je pisanje inicijalnih kodova koji su poslužili kao temelj za otvoreno kodiranje podataka koje je utemeljeno na temeljnom i specifičnim istraživačkim pitanjima. U sljedećoj fazi tražile su se sličnosti i razlike u svim intervjuima prema tematskim kategorijama kako bi se uskladili i finalizirali kodovi, dok su se u posljednjoj fazi uspoređivali rezultati dobiveni anketnim ispitivanjem te iskazi sudionika istraživanja.

Dodatno, sukladno s prikazanim kvantitativnim podacima, u narednom poglavlju paralelno se analizirao i dio kvalitativnog djela istraživanja, koji je povezan sa nastavničkom perspektivom provođenja programa, a koji je u velikoj mjeri povezan sa načinima planiranja, organiziranja i provedbe već spomenutih zadataka programa kao i ispunjavanja njihovih obaveza kao autora, dok su se preostale kategorije koje nisu povezane sa učeničkom perspektivom programa, analizirale zasebno. Uz to, potrebno je naglasiti kako, zbog profesionalnih razloga jedan

mentor nije bio u mogućnosti provesti intervju sa istraživačem te se time nije dobio potpuni uvid u perspektivu prethodno opisanih aspekata provođenja programa.

### *8.6. Etičke dileme u istraživanju*

Odabir ciljeva i načina prikupljanja podataka u skladu je s etičkim standardima istraživanja i Etičkim kodeksom Sveučilišta u Rijeci. Kako bi se zaštitili osobni podaci sudionika istraživanja, sudionici istraživanja potpisali su informirani pristanak u kojem im je objašnjen cilj i svrha istraživanja kao i da će se rezultati istraživanja koristiti isključivo u svrhe izrade diplomskoga rada te se tražio njihov pristanak na djelomičnu zaštitu identiteta. Isto tako, svi anketni upitnici u potpunosti su anonimni te su ga ispunili samo oni učenici čiji su roditelji prethodno potpisali svoj pristanak. Dodatno, u radu se ne koriste imena sudionica istraživanja, već se one nalaze pod određenom šifrom (S1, S2, S3). U konačnici, kako bi se cjelokupno istraživanje moglo provesti, dobivena je suglasnost OŠ „San Nicolo“ (Prilog 4) te Odjela gradske uprave za odgoj i školstvo Grada Rijeke (Prilog 5).

## **9. Prikaz i interpretacija rezultata istraživanja**

U ovom dijelu rada, analizirat i interpretirat će se sam sadržaj LIADO programa, s detaljnim naglaskom na postupke testiranja učenika te vrednovanje postignuća učenika na kraju školske godine. Uz to, napomenut će se i glavni opći podaci o programu, a koje je bitno spomenuti kako bi se program mogao proučavati u kontekstu u kojem se on provodi. Dodatno, sadržaj programa, posebice njegovi ciljevi i zadaci, usporedit će se sa radovima koji predlažu što bi se u programima za likovno darovitu djecu trebalo poučavati, kao i sa smjericama Okvira (2017) kao najrecentnijeg dokumenta u nacionalnom kontekstu koji predlaže općenite smjernice za izradu i provođenje programa za darovite učenike.

### *9.1. Analiza sadržaja LIADO programa s obzirom na njegovu svrhu, ciljeve i zadatke*

Imajući na umu da sustavno ulaganje u darovitost ujedno predstavlja ulaganje u budućnost, Grad Rijeka raznim programima već dugi niz godina prati i potiče napredovanje darovitih učenika

i mladeži koji čine temelj kreativnog potencijala istoimenog grada. Likovni istraživački atelijer darovitih osnovnoškolaca (LIADO) jedan je od tih financiranih programa. Unutar programa, nastoji se ostvariti pozitivna i povoljna klima za ostvarivanje i unapređivanje interesa, potreba i ekspertnosti darovite djece koja pod optimalnim vodstvom mentora mogu razviti vrhunske sposobnosti. LIADO stoga okuplja likovno darovite učenike riječkih osnovnih škola od 5. do 8. razreda. Kao što je spomenuto, cilj programa je razvijati i poticati kreativnost djece kako bi svojim daljnjim radom, počevši od srednjoškolskog obrazovanja, pozitivno utjecala i pridonijela kontinuiranom razvoju kulture grada Rijeke.

Program se provodi već 25 godina, a već je 1991. osnovna škola „San Nicolo“ dobila verifikaciju programa tadašnjeg Ministarstva kulture i prosvjete, Zavoda za školstvo, pod nazivom „E-likovna učionica“ te je ujedno sve do danas ostao jedini takav program u području likovne kulture. U periodu od 1992. do 1996. program nije imao financijsku potporu Ministarstva, nego se sufinancirao kroz donacije, a voditelji su radili bez novčane naknade. 1996. godine, u nakani da se ovaj izuzetno vrijedan program ne ugasi, Grad Rijeka ga je počeo financirati iz proračuna Grada te se program odvija i danas.

Program se realizira u riječkoj Osnovnoj školi „San Nicolo“ pod vodstvom Laure Valjan-Herceg, koja je ujedno i mentorica učenicima 8. razreda, dok tim mentora, uz voditeljicu čine i Nina Licul (5. razred), Tea Paškov-Vukojević (6. razred) te Borisa Herceg (7. razred). Po potrebi, mentori uključuju umjetnike, povjesničare umjetnosti, različite stručnjake u rad s djecom, ovisno o temi ili aktivnosti koju djeca trenutno izvode.. To je proces, čije su faze, na tjednoj i godišnjoj bazi, rezultat interakcije individualnosti svakog učenika kao i njegovog mentora. Kroz prije spomenuti proces istraživanja i elaboracije, a na temelju prije opisanih faza kreativnosti, razvijaju se i njeguju likovne vještine učenika, iako još oni sazrijevaju emocionalno, socijalno, ali i intelektualno. Jednom godišnje, polaznici LIADO-a, prezentiraju svoja postignuća nastala tijekom školske godine, a koji su produkt njihova rada i eventualnog napretka.

Općenita svrha programa je razviti potencijalnu i manifestiranu likovnu darovitost, ispitati mogućnost razvoja čimbenika kreativnosti u različitim područjima i različitim izražajnim sredstvima, doprinijeti razvoju kvalitete ličnosti, oplemeniti sudionike socijalnom integracijom, osvijestiti važnost očuvanja kulturne baštine i doprinijeti kvaliteti života. Sukladno navedenoj svrsi programa, vidljivo je kako se program ne temelji isključivo na razvoju likovne ekspretnosti, već

na modificirani način, sustavski pristupa poučavanju darovite djece, gdje se uz spomenutu ekspretnost, razvija i njihova ličnost kao i socijalne vještine, nešto što je često zanemareno u postojećim programima u nacionalnom kontekstu. Uz to, socijalni i emocionalni razvoj jedni su od aspekata za koje autori poput Sternberga (2004) te Vlahović-Štetić (2005), a u konačnici i službeni dokument poput Okvira (2017) naglašavaju kako je od presudne važnosti razvijati te iste vještine jer pretpostavka kako to darovitoj djeci ne treba je samo mit, a imajući na umu, kako je program mnogo stariji od spomenutog Okvira (2017), tim više dobiva na vrijednost i kredibilitetu.

U samom procesu rada, mentori koriste saznanja iz psihologije opažanja, recepcije umjetničkih djela i psihologije stvaralaštva što im daje kvalitetnu osnovnu orijentaciju u radu s djecom. Uključivši pretpostavke spomenutih teorija u vlastito poučavanje, mentori shvaćaju kako u likovnoj umjetnosti dominiraju emocionalne komponente koje u kombinaciji sa iznadprosječnim sposobnostima projiciraju u kvalitetan likovni izraz.

Likovnim aktivnostima razvija se cjelovito doživljavanje svijeta u kojemu se vizualna percepcija, senzorno zadovoljstvo, imaginacija, stvaralačko doživljavanje, istraživanje i motorička aktivnost kreću prema potpunijem shvaćanjem stvarnosti koju učenik doživljava kroz opažanje prostora, boja, oblika, odnosa, materija te sve to prenosi u projekciju svijeta. Opažanje je kao takvo najaktivniji proces stjecanja osjetilnog iskustva koje povezuje vizualno s taktilnim pa i s akustičnim. Njegovanje i razvoj osjetila značajan je zadatak u likovnom radu jer se time poboljšavaju perceptivne i motoričke sposobnosti te druge mentalne funkcije. Iako poneki autori poput Renzullija (2003) i Korena (1989) smatraju kako kreativna djeca ne moraju nužno biti vješta, ističu kako izgrađenost vještina i kompetencija doprinosi oslobađanju kreativnosti i ostalih dječjih potencijala.

### *9.1.1. Identifikacija i odabir učenika<sup>3</sup>*

LIADO program svake godine provodi testiranje potencijalnih polaznika programa, a to su učenici četvrtih razreda osnovnih škola u gradu Rijeci. Prvu selekciju senzibilnih učenika vrše njihovi učitelji u suradnji s likovnim pedagogima u matičnim školama. U svakoj osnovnoj školi odabire se dva do četiri učenika te se tako odabrani učeni podvrgavaju daljnjem testiranju koje se

---

<sup>3</sup> Elementi identifikacije i odabira učenika te vrednovanja njihovih postignuća preuzeti iz kataloga LIADO-a, koji je objavljen 2015. godine.

provodi u OŠ „San Nicolo“, najčešće druge subote u lipnju od 9 do 13 sati, a provode ga mentori LIADO-a. Samo testiranje sastoji se od četiri međusobno povezana segmenta:

1. testa opće i likovne kreativnosti

2. analize dječjih likovnih radova koje su oni sami donijeli iz škole i od kuće. Na samim radovima boduje se ukus, mašta, opća likovna razina, iskustvo, znanje te tehnika. Nakon toga, kroz intervju procjenjuje se socijalni aspekt razina likovne kulture učenika u kojoj je poseban naglasak na njihove želje u budućnosti, područje koje ih zanima, tehnike koje vole, koji su im najdraži umjetnici, koje im je umjetničko djelo najdraže i zašto te slično. Ovaj segment koristi mentorima kako bi isto tkao procijenili motiviranost učenika za upis u LIADO, iako u tom procesu ne postoje izrađene ljestvice kojima bi se ta ista motiviranost procjenjivala.

3. izrada maštovitog crteža realiziranog u tehnici olovke, koji se boduje u pet segmenata: fluentnost ideja, originalnost, redefinicija, fleksibilnost i individualnost. Ti segmenti povezani su sa razvijenošću aspekata likovnosti koji variraju od izražavanja, razvijanja i oblikovanja idejnih rješenja pa sve do produkcije mnoštva ideja, tečnosti misli i sadržaja, fleksibilnosti u izradi teme te originalnosti u radu.

4. slikanje po gledanju koje se realizira u tehnici akvarela ili tempera te se isto tako boduje u pet segmenata koji variraju od intelektualne zrelosti, idejne i misaone razrade, cjelovitosti i adekvatnosti načina obrade rada te samog sklada ideje, tehnike koja je korištena prilikom rada te poruke koju sam rad nosi.

Tijekom testiranja, učenici mogu postići najviše 100 bodova te petnaestero učenika koji postignu najbolje rezultate uključuju se u program petog razreda LIADO-a. Ovakvom metodom identifikacije neizostavno je zapitati se što je s djecom koja završe ispod liste, naročito dijete koje je šesnaesto? Obzirom da nije zadovoljilo kriterije upisa u LIADO, može li se ono smatrati darovitim iako mu je mjesto u programu izmaklo za nekoliko bodova, naročito ako se uzme u obzir činjenica kako kriteriji bodovanja, u ovom slučaju, ne mogu biti objektivni? Ovim otvorenim pitanjima potiče se i rasprava o samoj ispravnosti termina „darovitosti“ koje upravo u ovakvim situacijama stvara polarizaciju djece na darovite i one nedarovite iako je razlika između djeteta na petnaestom i šesnaestom mjesto vrlo vjerojatno mala. Dijete koje se nađe upravo u ovoj situaciji bi se moglo osjećati anksiozno upravo zbog osjećaja neuspjeha ili misli kako nije dovoljno dobro

da se priključi programu. Iako i sam Okvir (2017), kao najrecentniji službeni dokument o obrazovanju darovitih nalaže kako identifikacija mora biti inkluzivna i uključivati svu djecu, linija se negdje mora podvući zbog financijskih, prostornih i kadrovskih uvjeta, što u konačnici ne mora značiti da prije opisano dijete ne može i neće razviti svoje potencijale. Obaveza je da se takvoj djeci omogući kvalitetno obrazovanje u redovitom programu, koje, iako nije upisalo program poput LIADO-a, može i dalje razvijati svoje vještine uz podršku učitelja, mentora, roditelja i ostalog stručnog osoblja.

### *9.1.2. Provođenje programa*

Jedna od specifičnosti LIADO programa je ta što je njegov proces razrade kao i provođenja izuzetno fleksibilan. U službenom katalogu LIADO programa ističe se kako se program „Vizualne komunikacije i očuvanje kulturne baštine“ provodi na fleksibilan način zbog činjenice da je i sam razvoj procesa likovno kreativne ličnosti fleksibilan u odnosu na ciljeve odgoja. Proces upoznavanja i proučavanja kulture baštine predviđen je zadaćama programa svih likovnih područja kroz cijele razrede. U tom kontekstu, mogu se istaknuti i zadaci programa koji su povezani s poticanjem osviještenosti o kulturnoj baštini grada Rijeke kao i Republike Hrvatske, a koji glase:

- osposobiti učenike za upoznavanje i očuvanje vlastitog nacionalnog i kulturnog identiteta,
- razviti kod učenika interes glede očuvanja kulturne baštine.

Uz to, bitno je naglasiti kako mentori biraju djela prema likovnome sadržaju iz riječke kulturne baštine, odnosno koriste se originalnim radovima u arhitekturi, urbanizmu i zavičajnoj djetetovoj okolini što je vrlo pohvalno jer time djeca stječu neposredna iskustva koja kasnije mogu primijeniti u svome radu. Na tim originalima, polaznici ne upoznaju samo djelo kao takvo, njegovo značenje, poruku i vrijeme nastanka, već i usvaja pojmove likovnoga jezika, upoznaje različita likovna područja te likovne tehnike. Isto tako, na taj način osvješćuje i razumije ono što vidi, razvija sposobnost vizualnog promatranja; to isto umjetničko djelo mu postaje osnovni izvor stjecanja znanja, ali i poticaj za vlastito likovno izražavanje, istraživačku radoznalost, slobodu kritičkoga mišljenja, kao i uvažavanje i poštivanje različitosti što su i ishodi učenja koji su u konačnici pripisani programom.

Za samo provođenje programa u svakome razredu predviđeno je 126 sati nastave godišnje što bi u konačnici činilo 512 nastavnih sati. Iako će se o načinima na koji mentori odrađuju



aktivnosti govoriti i u narednim poglavljima rada, u ovom poglavlju ipak će se istaći kako je tijekom sata puno veći naglasak na praktičnom radu, nego na likovnoj teoriji. Tijekom praktičnog rada, mentori polaze od interesa učenika te nastoje taj interes i potrebe aktualizirati te se u velikoj mjeri asocijativnim tehnikama pokušava usmjeriti polaznike na divergentno razmišljanje i rješavanje problema koje u konačnici dovodi do novih, originalnih i neobičnih likovnih rješenja. U teorijskome djelu, naprotiv, isprepliću se teme iz povijesti umjetnosti, teorije umjetnosti, teorije oblikovanja kao i kreativne igre i asocijacije. Kao poticaj mogu poslužiti motivi iz prirode, dječje iskustvo i umjetnička djela, nepredvidiv razgovor o neobičnome i čudnome s osloncem na svakodnevno i osobno iskustvo djece.

U svome radu, mentori koriste različite načine izvođenja nastave i usvajanja znanja: predavanja, radionice, vježbe, mentorski rad, samostalne zadatke, multimediju i Internet, terensku nastavu te konzultacije. Zanimljivo je istaknuti kako učenici samostalno usmeno interpretiraju odabranu temu. Tijekom individualnih i skupnih vježbi, koje se realiziraju u specijaliziranoj učionici, učenici primjenjuju prethodno usvojene teorijske spoznaje sadržaja predavanja te pokazuju stupanj usvojenosti prethodno obrađenih sadržaja. Još jedna prednost programa je što se dio nastave održava na terenu, što automatski utječe na povećanje kvalitete kao i stupnja usvojenosti znanja iz likovne kulture, hrvatskoga jezika, povijesti, zemljopisa i glazbene umjetnosti. Temelj terenske nastave su posjeti ustanovama na području grada Rijeke s ponekim izletom izvan grada, a koji su povezani s likovnom umjetnošću ili književnosti, a dio nastave odnosi se na posjete značajnijim izložbama u zemlji gdje se učenici mogu susreti s originalnim umjetničkim djelima. Kroz takav pristup njeguje se interdisciplinarnost gdje se ostvaruje veza između zavičajne likovne kulturne baštine i sociologije, pedagogije i psihologije na način da se potiče briga za tu istu baštinu kod učenika kako bi se ona očuvala te ostala za preostale generacije, a isto tako služi kao inspiracija i motivacija za njihov individualni rad.

Sve su vježbe koncipirane tako da zadovolje tri faze: izradu skica, realizaciju u obliku crteža, grafike, slike, skulptura te prezentaciju učinjenoga. Uz to, učenici jednom godišnje organiziraju izložbu gdje prezentiraju svoje uratke izrađene tijekom godine.

Na samom kraju opisa provođenja programa, bitno je spomenuti kako se nastava ne provodi na klasičan način, već je ona zasnovana na etapama stvaralačkog procesa kako bi se ukinule sve barijere i ograničenja „običnog“ nastavnog sata. Osnovne etape stvaralačkog procesa

opisane su u poglavlju 7. te ih se stoga u ovom segmentu neće dodatno opisivati. U ovom kontekstu, bitno je samo spomenuti kako je ovo jedan od rijetkih primjera gdje se nastava ne održava na tradicionalan način, već se pokušava na inovativni način poučavati djecu što je do sada dalo vrlo dobre rezultate te ne postoji razlog zašto bi se poučavanje vratilo na tradicionalno održavanje nastave. Spomenuti će se kako je uloga mentora u ovom stvaralačkom procesu poznavanje zakonitosti likovnih procesa i pravovremeni odabir onih poticaja koji će pokrenuti trenutno potrebne aktivnosti služeći se konstelacijom čimbenika kreativnosti i likovnih čimbenika (iako oni nisu podjednako razvijeni niti aktivirani u danom trenutku).

U literaturi se također može pronaći nekoliko tumačenja etapa stvaralačkog procesa. Poljak (1985) je uočio da, iako postoje mnoge individualne razlike u individualnim etapama stvaralačkog procesa, oni imaju i neke zajedničke točke. Na tragu tih saznanja, Previšić (2007) navodi da se u većini slučajeva radi o tri do šest etapa u procesu stvaranja te kako stvaralački rezultat može biti poticaj za nastavak stvaranja, u čemu se ogleda dijalektički odnos stvaranja i međusobna povezanost etapa stvaralačkog procesa, dok se sam LIADO poziva na već prije opisanih pet faza stvaralaštva, a to su priprema stvaralačke ideje, inkubilacija, iluminacija, ostvarivanje kreativne ideje te elaboracija rada. Pri planiranju rada s darovitim učenicima, mora se voditi računa o osnovnim načelima razvijanja darovitosti koji proizlaze iz njihovih karakterističnih potreba. Porter (1999) je grupirao odgojno-obrazovne potrebe darovite djece u tri kategorije: stjecanje znanja i iskustva, razvijanje emocionalnoga potpornog sklopa i motivacije te stvaranje uvjeta za razvoj kreativnosti. Upravo je ta podjela ono što čini temelj LIADO programa gdje se djeci pružaju potrebna znanja za usavršavanje likovnih vještina dok se istovremeno stvaraju uvjeti za razvoj i njegovanje njihove kreativnosti, a ujedno se i vodi briga o razvoju učeničke ličnosti kao i njihovih socijalnih vještina.

Tijekom samog rada, djeca se tretiraju kao aktivni subjekti ravnopravni s mentorom, a njihov je individualni interes sastavni dio nastavnog procesa. Učenici na kraju svake cjeline i na kraju godine zajednički donose sud o uspjehu, a o čemu će se nešto više reći u narednom poglavlju. Mentor tijekom procesa vrednovanja, usmjerava pozornost učenika na sadržaje koji su odlučujući za donošenje suda, usvaja s njima estetske i pedagoške kriterije i tako im olakšava odabir radova za prezentaciju koja mora djelovati odgojno i poticajno za daljnji rad.

U kontekstu provođenja programa bitno je istaknuti i ciljeve nastave u LIADO-u. Ciljevi su formirani uvažavajući društvene zahtjeve aktualnog vremena i povezujući sociološke i likovno estetske zahtjeve. U svakome razredu postoje četiri dominantna cilja:

- likovno-odgojni koji obuhvaća razvoj likovne sposobnosti na kreativnome i receptivnome planu; likovno-obrazovni koji obuhvaća upoznavanje umjetničkih djela, teoriju likovne umjetnosti, ikonologiju, tehnologiju teoriju oblikovanja, dizajn, arhitekturu, vizualne komunikacije;
- opće odgojni koji obuhvaća razvoj ličnosti, njezinih općih kvaliteta, razvoj opće kreativnosti i svijesti o emancipaciji, zatim o socijalizaciju ličnosti i jačanje moralnih vrijednosti, kritičnosti i tolerancije;
- pripremanje za rad, što se odnosi na društveni život koji obuhvaća znanja i sposobnosti praktičnoga rada te borbu za demokratičnost i uvažavanje ličnosti.

Na samome kraju spomenut će se kako svaki od mentora sadržaje i program fleksibilno prilagođavaju generaciji učenika koje poučavaju iako postoji osnova unutar programa koja se sastoji od likovne, pedagoške i socijalne sistematike, a koja je povezana sa prethodno navedenim ciljevima. Ipak, svatko od mentora ima veliku slobodu u izradi i provedbi okvirnog programa stavljajući naglasak na intelektualni te emocionalno-socijalni razvoj učenika.

### *9.1.3. Vrednovanje postignuća*

Sam proces vrednovanja vrlo je složen proces, naročito kada je u pitanju kreativno izražavanje učenika. Već je spomenuto kako u LIADO-u ne postoji oblik formalnog vrednovanja kao u školi te učenici ne dobivaju ocjene, međutim, mentori provode svojevrsnu evaluaciju pomoću likovnog upitnika kojeg su sami izradili, a koji će se detaljno opisati tijekom ovog poglavlja. Stoga, tijekom realizacije programa, mentori prate djetetov optičko-tematski razvoj koji kreće od faze stvaranja, faze simbola do crtanja realističnih figura; oblikovni razvoj (boja, linija, oblik, volumen itd.); razvoj kreativnosti – razvoj pojedinih kreativnih likovnim čimbenika (mašta, točno opažanje, motorička spretnost, senzibilitet, vizualno pamćenje, kreativno mišljenje, emocije); semiotički razvoj – jasno prenošenje vizualnih poruka te socio-tematski razvoj, tj. povezanost djetetovih radova sa trenutnim problemima u društvu. U LIADO-u se isto tako veliki naglasak stavlja na poticanje likovne kreativnosti kod djece u 5 i 6. razredu. Kod darovitih pojedinaca, uz veliku količinu nepoznatih i neistraženih sadržaja koja potiče veću znatiželju i želju

za neobičnom realizacijom, bitno je adekvatno poticanje divergentnog mišljenja i kontinuirane motivacije, kako bi se dostigao maksimalno mogući razvoj potencijala, dok se u starijim razredima (7. i 8.) potiče optičko-tematski razvoj kojim se usavršavaju likovne vještine učenika te sukladno tome mentori prilagođavaju svoje poučavanje.

Likovni upitnik koji mentori koriste prilikom procesa vrednovanja podijeljen je na 5 kategorija. Prva kategorija odnosi se na vrednovanje likovnih vještina te se unutar ove kategorije ocjenjuje optičko-tematski vid koji se odnosi na opću intelektualnu zrelost i optičku točnost i tehničku koherentnost u prikazu realnih figura i objekta; oblikovni razvoj koji podrazumijeva bogatstvo likovnog jezika te sklad likovnih elemenata, razinu ukusa što podrazumijeva usvojeni likovni senzibilitet te individualni doprinos likovnoj vrijednosti; iskustva i tehnike tj. oblikovno znanje i vještine, opću likovnu razinu te individualnost likovnih vrijednosti koja se odnosi na individualno odstupanje od standarda te individualnu prepoznatljivost rada.

Druga kategorija vrednovanja odnosi se na dizajnersko i estetsko oblikovanje gdje se ocjenjuje stupanj oblikovanja, smisao za odnose u arhitekturi i kiparstvu te znanje iz dizajna. Svaki od navedenih elemenata unutar kategorije ocjenjuje se u rasponu ocjena od 0 do 5 gdje 0 podrazumijeva nepostojanje ili nerazvijenost tog elementa kod učenika, 1 predstavlja njegovu vrlo nisku zastupljenost, 2 i 3 predstavljaju djelomično postojanje, 4 predstavlja iznadprosječno postojanje u odnosu na prosjek, dok 5 znači kako učenik pokazuje razvijenost tog elementa na najvišoj mogućoj razini.

Treća kategorija može se promatrati kao svojevrsni opis djeteta jer se unutar nje određuje kakvo je ono likovni tip. Likovni tip određuje se prema pet elemenata te se prvi odnosi na likovni tip polaznika koji je uvjetovan njegovim osobnim kompetencijama. U tom kontekstu ono može biti motoričko-tehnički, nespretni, brz likovni, spor likovni, pedantan ili površan likovni tip; drugi element procjenjuje se na temelju djetetovih likovnih sposobnosti te ono može biti vizualni, imaginativni, senzitivni, ekspresivni (emocionalni), analitički, sintetski, intelektualni te tip vizualnog pamćenja; treći element u određenju likovnog tipa djeteta uvjetovan je uporabom likovno-izražajnih sredstava te dijete može biti koloristički, grafički, konstruktivni, impulzivni, prostorni ili dekorativni tip dok se posljednja dva elementa odnose na likovno metodološka odstupanja na temelju različitih načina oblikovanja te na odstupanja od standardnog likovnog

razvoja koja su moguća zbog utjecaja nacionalne tradicije, moderne likovne umjetnosti, škole, masovne vizualne kulture te zbog odstupanja socijalnih faktora.

Pretposljednja kategorija odnosi se na vrednovanje kreativnog modaliteta učenika. Prvi kriterij modaliteta odnosi se na elaboraciju što podrazumijeva objašnjenje odabrane teme i sadržaja, idejnu i misaonu razradu, cjelovitost i adekvatnost odabranog načina obrade, oblikovanje i izbor kompozicije, estetsku organizaciju izraza, sklad ideje i materijala, likovno planiranje uz uvažavanje likovnih zakonitosti. Fluentnost je drugi kriterij koji se vrednuje unutar ove kategorije, a odnosi se na izražavanje, razvijanje i oblikovanje idejnih rješenja te tečnosti misli i sadržaja. Treći kriterij je redefinicija koja podrazumijeva korištenje poznatog na nov način ovisno o zahtjevima i potrebama. Četvrti kriterij je kriterij fleksibilnosti koji uključuje fleksibilnost u obradi teme, oslobađanje od stereotipa i ostalih modela u radu, nove komunikacije ideja te načina rada i izražajnih formi te misli koje su izražene na nov i poseban način. Pretposljednji kriterij odnosi se na originalnost u radu te usmjeravanje na novo, rijetko i neobično u izboru tema i sadržaja. Osjetljivost na probleme je posljednji kriterij koji mentori vrednuju, a on podrazumijeva razumijevanje i uranjanje u srž likovne pojave te shvaćanje bit likovnog problema koji u konačnici stvara put ka likovno-kreativnom stvaralaštvu. Kao i u prethodne dvije kategorije, mentori svaki kriterij vrednuju brojevima od 0 do 5 gdje 0 predstavlja nepostojanje kriterija dok 5 predstavljanja njegovu potpunu prisutnost i razvijenost.

Posljednjom kategorijom u likovnom upitniku određuju se čimbenici likovnosti djeteta. Unutar ove kategorije procjenjuje se vizualno pamćenje koje podrazumijeva sklad ideja i materijala te likovno planiranje uz uvažavanje oblikovnih zakonitosti, maštu, motoričku spretnost u realizaciji ideja, točno opažanje likovnih elemenata koji su pogodni za transponiranje, kreativno mišljenje koje je već prethodno objašnjeno, emocije tj. vizualna i intelektualna aktivnost prilikom izrade radova, senzibilitet što podrazumijeva prilagođavanje izražajnim likovnim sredstvima te osjetljivo zapažanje koje se odnosi na uočavanje likovnih problema na određenom motivu. Ova kategorija se vrednuje u rasponu ocjena od 1 do 5 što podrazumijeva da u ovoj kategoriji ne može postojati nerazvijenost određenog elementa, već on može biti razvijen veoma malo ili izuzetno jako. Na kraju, bitno je naglasiti kako svaki od mentora sudjeluje u ovom procesu kako bi se umanjila subjektivnost te povećala ispravnost odabira budućih polaznika u LIADO-u. Dodatno, opisani proces testiranja te vrednovanja učenika sličan je takvim procedurama i u inozemstvu.

Primjerice, Rex (2007) navodi kako većina škola na području Južne Karoline u SAD-u koristi elemente koji su slični onima u LIADO-u te su uglavnom usmjereni na testiranje kompetentnosti u likovnom stvaralaštvu, dok je aspekt motivacije određen kroz razgovore s učenicima te ne posotji formalna ljestvica kojom se ona mjeri. Na isti način mogu se i opisati i procesi testiranja i vrednovanja u saveznoj državi Ohio<sup>4</sup> gdje je također testiranje i vrednovanje usmjereno na likovne sposobnosti učenika, naročito prilikom odabira budućih polaznika programa.

Zaključno s opisom likovnog upitnika, iako on izuzetno analitički pristupa vrednovanju sposobnostima učenika kao i njihovom kreativnom mišljenju i izražaju, potrebno je naglasiti nedostatak vrednovanja motivacijskog aspekta darovitosti, a koji je sastavni dio troprstenaste teorije Renzullija. Iako se kroz cjelokupni program kontinuirano napominje kako su djeca koja polaze LIADO izuzetno motivirana za rad unutar njega obzirom da su se svojevolumno upisali u njega, a ujedno se obavlja i razgovor s budućim polaznicima prilikom upisa kako bi se utvrdio stupanj njihove motivacije, ostaje otvoreno pitanje zbog čega likovni upitnik ne sadrži nekoliko elemenata kojima bi se mogla procijeniti motivacija učenika za rad. Iako mentori neformalno kroz razgovor mogu procijeniti koliko su učenici zapravo motivirani, bilo bi korisno uvesti određenu vrstu formalnog vrednovanja gdje bi se taj isti aspekt mogao procijeniti koji bi bio koristan budućem mentoru u radu s tim određenim učenikom ili koji bi ukazao na eventualne nedostatke u provođenju nastave ukoliko se pokaže da učenike smeta određeni dio koji je povezan s zamišljenim aktivnostima, sadržajem ili odnosima unutar učionice

## *9.2. Analiza i interpretacija učeničke i nastavničke perspektive provođenja programa*

U istraživanju je sudjelovalo 49 ispitanika koji su ispunili anketni upitnik od 68 učenika koji pohađaju LIADO (prilog 2.). Razlozi njihova neispunjavanja upitnika leže u tome što nisu bili prisutni na radionicama kada su se upitnici ispunjavali. U ovom dijelu rada, analizirat će se prvi dio anketnog upitnika koji se sastoji od općih podataka o učenicima kao i njegov drugi dio, a koji se sastojao od čestica koje su povezane sa različitim aspektima programa. U svakom potpoglavlju, zasebno će se interpretirati pojedini aspekt poput zadovoljstva sadržajem programa ili motivacije za rad unutar njega. Uz analizu kvantitativnih podataka, paralelno će se obraditi i kvalitativni

---

<sup>4</sup> Više informacija na: <https://education.ohio.gov/getattachment/Topics/Other-Resources/Gifted-Education/Gifted-Screening-and-Identification/Visual-and-Performing-Arts-Identification/VISARTSHANDBOOK.pdf.aspx>

podaci koji su povezani sa aspektom koji se analizira. Podaci će biti uspoređeni sa recentnim istraživanjima koji su povezani sa pojedinim aspektom koji se analizira kao i sa ciljevima programa koje je predložila Čudina – Obradović (1990) a koji su navedeni u poglavlju 4.

*Tablica 1. Frekvencije i postotak ispitanika prema spolu*

	Spol	<i>f</i>	%
1.	M	13	26.5
2.	Ž	36	73.5
Ukupno		49	100

*Tablica 2. Frekvencije i postotak ispitanika prema razredu*

	Razred	<i>f</i>	%
1	5	17	34.7
2	6	13	26.5
3	7	8	16.3
4	8	11	22.4
Ukupno		49	100

Iz Tablice 1. je vidljivo da je od ukupnog broja ispitanika 73.5% učenica (N=36), dok je učenika 26.5% (N=13). Sukladno tome, može se zaključiti kako značajno viši postotak djevojčica sudjeluje u LIADO-u. Reeves (2016) ističe kako tome može biti razlog još uvijek prisutni stereotip u kojem su djevojčice „pogodnije“ za upis u likovno-umjetnički programe iako u stvarnosti postoji podjednak broj muških i ženskih osoba koje iskazuju likovnu darovitost, samo što muškarci češće prolaze kao anonimni. Takav nalaz potvrđuje i istraživanje iste autorice gdje je u trima likovno-umjetničkim programima sudjelovao podjednak broj muških i ženskih učenika (51% naspram 49%).

U Tablici 2. može se vidjeti kako u LIADO-u prisustvuje najveći broj učenika 5.razreda (N=17), nakon čega slijede učenici 6. razreda (N=13) pa učenici 8. razreda (N=11), dok je najmanji broj učenika 7.razreda (N=8). Takvi rezultati u skladu su s rezultatima istraživanja Van-Tassel Baske (2003) i Clarka i Zimmermana (2007) u čijem je istraživanjima najveći broj učenika bilo iz 5. razreda dok je najmanji broj učenika bio u 8. razredu. Autori oba istraživanja ističu kako je razlog tome što učenicima opada motivacija za rad unutar programa nakon određenog vremena kao i činjenica da imaju više školskih obaveza te jednostavno ne stignu uklopiti polaganje programa u svoj raspored. Isto tako, autori napominju kako je često razlog tome i pritisak roditelja koji često precjenjuju svoju djecu te ih, imajući na umu kako su ona darovita, šalju na razne aktivnosti koje variraju od matematike do sporta što posljedično dovodi do toga da djeci opada interes jer roditelji ne percipiraju umjetnost jednako važnu kao npr. sport ili matematiku, što u konačnici dovodi stagnacije u djetetovom likovnom razvoju.

U prilog tome idu i razmišljanja mentorice koje su svjesne da „su oni daroviti na više područja, nisu oni samo dobri u slikanju“ (S1, 21,12) te „kako oni ne stignu svake godine se cijelo vrijeme posvetiti LIADO-u“ (S2, 23,15), ali isto tako ističu kako „često roditelji forsiraju djecu da odu na aktivnosti koje ih ne zanimaju“ (S2, 24,45) i kako „oni često dolaze nervozni i umorni jer su morali trčati s „dosadnog“ nogometa na LIADO“ (S3 14,15).

Tablica 3. Frekvencije i postoci sudjelovanja ispitanika u LIADO-u

	Sudjelovanje u LIADO-u	<i>f</i>	%
1.	nikad	0	0
2.	ponekad	2	4
3.	često	16	32.7
4.	uvijek	31	63.3
	Ukupno	49	100

Iz Tablice 3. vidljivo je kako najveći broj učenika uvijek (svake subote) sudjeluje u LIADO-u (N=31, 63.3%), dok 32.7% njih često sudjeluje u programu (N=16). Samo 2 učenika izjasnila su se kako ponekad sudjeluju u LIADO-u (4.1%) dok nijedan učenik nije zaokružio kako nikad ne sudjeluje u programu. Ovim rezultatima može se utvrditi kako LIADO ima zdravu bazu



polaznika gdje 96% učenika često ili uvijek odlazi na radionice (N=37). Samim time, vidljivo je kako u programu nema „slučajnih“ polaznika koji dolaze povremeno, što je i logično obzirom na detaljan proces identifikacije i upisa u program koji mentori provode. Ovi podaci samo potvrđuju kako njihov sustav upisivanja učenika funkcionira te kako oni učenici koji uspiju u 5. razredu upisati LIADO, a ne ispišu se u međuvremenu, nastavljaju kontinuirano dolaziti na njihove radionice što bi se moglo pripisati samoj kvaliteti programa, ali i motivaciji i želji učenika da dolaze na radionice.

### 9.2.1. Zadovoljstvo učenika sadržajem LIADO-a

Tablica 4. Raspodjela odgovora na ljestvici učeničke procjene zadovoljstva sadržajem LIADO-a

	Uopće se ne odnosi na mene		Djelomično se odnosi na mene		Ne mogu procijeniti		Djelomično se odnosi na mene		U potpunosti se odnosi na mene	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Zadovoljan sam LIADOM.	/	/	/	/	/	/	8	16.3	41	83.7
Učitelj me potiče tijekom izrađivanja radova.	1	2	2	4.1	2.0	12.2	7	14.3	38	77.6
Puno sam naučio u LIADO-u.	1	2	/	/	5	10.2	9	18.4	34	69.4

U Tablici 4., u kojoj se kroz tri tvrdnje ispitalo zadovoljstvo učenika programom ( $\alpha=0.654$ ,  $M=13.87$ ,  $SD=1.62$ ), može se vidjeti kako je 41 učenik (83.7%) zadovoljan njime dok je 8 učenika (16.3%) djelomično zadovoljno istim što je izrazito važan podatak koji govori o tome koliko učenici zapravo cijene i koliko vole dolaziti na radionice LIADO-a. Jedan od aspekata koji utječe na zadovoljstvo LIADOM je svakako poticaj učitelja te je u tom kontekstu 38 učenika (77.6%) procijenilo kako ih učitelj kontinuirano potiče tijekom izrade radova, 7 učenika (14.3%) procijenilo je kako ih on djelomično potiče tijekom izrađivanja radova dok jedan učenik (2%) smatra kako ne dobiva poticaj učenika dok 4.1% učenika (N=2) to osjeća periodično. Dodatno, 34 učenika (69.4%) procijenilo je kako se u potpunosti slažu s pitanjem o tome jesu li puno naučili u LIADO-u, dok je 18.4% učenika (N=9) procijenilo kako se ta tvrdnja djelomično odnosi na njih što bi moglo pretpostavljati kako im se neke teme nisu sviđjele ili su bile preteške te ih nisu mogli savladati dok 1 učenik (2%) smatra kako nije puno naučio u LIADO-u. Zanimljiv je i podatak kako na ovoj ljestvici na dvije od tri čestice postoji samo jedna negativna tvrdnja što je značajan podatak koji govori o tome kako učenici percipiraju sadržaj programa kao kvalitetan, izazovan i zanimljiv

u kojem mogu puno toga naučiti te usavršavati svoje likovne vještine. Ostaje pitanje koji je razlog zašto jedan ispitanik smatra kako nije puno toga naučio na radionicama programa. Jedan od razloga koje napominje Porter (1999) je taj da su teme teme koje se obrađuju unutar programa djetetu nezanimljive te iz njih ne može ništa naučiti. Drugi razlog je sredina u kojoj se program odvija, dok je treći razlog povezan sa vršnjačkom skupinom u kojoj se dijete nalazi te koja sputava učenje novog. Uz to, postavlja se pitanje zbog čega jedan učenik ne misli da ga učitelj potiče tijekom izrade radova. Razlog može biti učenikov individualni stil učenja gdje on jednostavno ne treba podršku učitelja tijekom izrade radova dok Porter (1999) ističe kako bi jedan od razloga mogao biti nemogućnost ili nekompetentnost mentora da potakne učenika. Međutim, isti autor ističe kako se ipak najčešće radi o preferenciji darovitih da ih se ne dira tijekom stanja produktivnosti.

U skladu s interpretacijom prikazanih tablica, analizirani su i načini na koji mentori percipiraju i provode radionice LIADA. U tom kontekstu, program dopušta dosta slobode te se navodi da *program pušta dosta slobode svakom učitelju da sam nekako radi* (S1, 4,15) dok se programom isto tako naglasak postavlja na razvijanje kreativnosti te se ističe kako je dopušteno *„otići malo od onoga što je zamišljeno, ali sve u svrhu razvijanja kreativnosti, razvijanja osobnog“* (S2, 5,14). Uz to, sudionice istraživanja ističu kako i djeca sudjeluju u samom procesu izrade programa te se ističe kako *„u razgovoru s djecom, program se ostvaruje tijekom godine. Nije definiran ono u crtici“*. (S3, 4,23) Tematski je preciznije program baziran uz grad Rijeku, točnije uz kulturnu baštinu grada Rijeke. Načini na koji mentorice upoznaju učenike sa sadržajem programa temelji se prvenstveno na terenskoj nastavi te se navodi kako *„gledamo sve aktualnosti koje su u galerijama i muzejima te program temeljimo na tome da oni (učenici) budu u direktnom kontaktu s umjetničkim djelom“* (S3, 5,34). Sudionice istraživanja slažu se kako je to vrlo bitan aspekt programa i rada s djecom te se ističe da je bitno da učenici *„popričaju s umjetnikom da vide kako on razmišlja, kako je on stvarao, koju je tehniku koristio“* (S3, 6,12). Međutim sudionica istraživanja napominje kako *„svi mi imamo odgovornost prema struci, likovnom jeziku i kreativnosti; znači sami smo odgovorni kako ćemo poučavati djecu“* (S1, 4,45). Jedna od tih odgovornosti leži u pristupu djeci različitih dobnih skupina te jedna od sudionica istraživanja pojašnjava kako *„su zadaci raznovrsniji jer ne možemo jednako predavati u petom i osmom razredu“* (S2, 4,16) te kako je izrazito bitno upoznati svakog od polaznika u petom razredu kako bi mu se čim više prilagodile aktivnosti. Uz to, program postaje progresivno zahtjevniji te se navodi kako su se *„područja likovnosti podijelila od baznih koja se rade u 5. razredu poput crtanja,*

*slikanja, dok se u 8. prelazi na neke puno složenije stvari*“ (S3, 8,23). Sudionice istraživanja složile su se kako, iako generalni tematski okvir postoji, on služi samo kao smjernica te je pravi cilj programa razvoj kreativnosti kod djece. U skladu s time, navodi se kako *„ustvari oslušujemo učeničke potrebe, no generalno pokušavamo razviti kreativne faktore“* (S3, 8,34).

Što se tiče načina poticanja učenika, glavni konsenzus je, kontradiktorno procjenama učenika, kako darovite učenike ne treba previše poticati te se navodi kako *„oni vole najviše raditi sami i da ih pustite uz neku laganu glazbu „* (S3, 12,40). Najviše poticanja svodi se na dovršavanje radove kod kuće koji kasnije postaju *„temelj sljedeće radionice“* (S2, 10,3), dok se motiviranje pojedince potiče da stvaraju u vlastito vrijeme jer su vlastiti radovi najbolji temelj za usavršavanje i dodatno učenje. U skladu s time, sudionica istraživanja ističe kako *„ne inzistiram da oni rade kod kuće, ali ako je netko uporan u tome, onda s njime o tome porazgovaram ili se konzultiramo što je dobro, a što nije dobro“* (S1, 9, 22), kao i *„oni učenici koji su izuzetno zainteresirani mi donose vlastite radove pa ih znam iskoristiti za rad na licu mjesta“* (S2, 11,2).

U skladu s navedenim, može se zaključiti kako se LIADO programom pokušava na originalan te inovativan način pristupiti poučavanju o likovnoj umjetnosti koji izlazi iz okvira redovne nastave te se može reći kako je on izrađen i proveden u skladu s ciljevima koje je Čudina – Obradović (1990) navela kao temelj svakog programa za likovno darovite. Preciznije, pristupom mentorica gdje se kroz razgovor i neposredno iskustvo s umjetničkim djelom pokušava dočarati sama srž umjetnosti, ispunjava se prvi cilj koji nalaže razvijanje potpunije razumijevanje umjetnosti i umjetničke produkcije. Paralelno s prvim ciljem, kroz radionice ostvaruje se i drugi cilj te se razvija dječja nezavisnost u uporabi vizualnog iskustva, naročito kroz induktivni pristup rješavanju problema koji se kontinuirano provodi. Imajući na umu osobine kao i sposobnosti darovitih, mentori kontinuirano „izazivaju“ darovite da probaju nešto zahtjevnije i kompleksnije kako bi ih dodatno motivirali, čime ispunjavaju treći cilj prema Čudini – Obradović (1990). Isto tako, oni pružaju poticaj i podršku koliko im to sami učenici dozvoljavaju kao i priroda likovne umjetnosti koja je sama po sebi usamljениčka aktivnost. Time se ispunjava i četvrti cilj koji je predložila ista autorica što dokazuje vrijednost ovog programa. Čudina – Obradović (1990) ističe još dva cilja koja bi program trebao zadovoljiti, a koji se odnose na jačanje samopouzdanja prilikom razvoja likovnih vještina te pretvaranje općih pojmova u jezik simbola kroz likovni rad, a ispunjava li ih i LIADO uvidjet će se u kasnijem dijelu analize.

### 9.2.2. Motivacija učenika za rad u LIADO-u

Tablica 5. Raspodjela odgovora učenika na ljestvici njihove motivacije za rad u LIADO-

u

	Uopće se ne odnosi na mene		Djelomično se odnosi na mene		Ne mogu procijeniti		Djelomično se odnosi na mene		U potpunosti se odnosi na mene	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Sadržaj koji obrađujemo u LIADO-u mi je izazovan/zanimljiv.	/	/	/	/	6	12.2	11	22.4	31	63.3
Izrazito me zanima što ću novo naučiti u LIADO-u.	1	2	2	4.1	5	10.2	6	12.2	34	69.4
Izrazito sam usredotočen na uradak koji izrađujem.	/	/	1	2	9	18.4	12	24.5	27	55.1
Uspijevam dugo izrađivati radove bez većih pauza.	/	/	2	4.1	6	12.2	14	28.6	26	53.1
Volim stvarati i otkrivati nove ideje.	2	4.1	1	2	/	/	7	14.3	39	79.6

Iz ljestvice, koja je prikazana u Tablici 5., a kojom se pokušala procijeniti motivacija za rad učenika u LIADO programu ( $\alpha = 0.686$ ,  $M=25.82$ ,  $SD=3.11$ ), 63.3% učenika ( $N=31$ ) u potpunosti misli kako je sadržaj koji se obrađuje u programu izazovan i zanimljiv, dok 11 učenika (22.4%) kako je on djelomično izazovan i zanimljiv. Takvi rezultati govore o kvalitetnom odabiru mentora koji poučavaju učenike te koji imaju iskustva te kompetencija odabrati prikladan, ali dovoljno izazovan sadržaj darovitim učenicima. U skladu s time, 34 učenika (69.4%) procijenilo je kako se ih u potpunosti zanima što će novo naučiti u LIADO-u, dok je 3 učenika (6.1%) izjasnilo

se kako ih ne zanima što će novo naučiti na radionicama LIADO-a. 27 učenika (55.1%) procijenilo je kako su u potpunosti usredotočeni na uradak koji izrađuju, dok 14 učenika (28.6%) misli kako se ta tvrdnja na njih odnosi djelomično. Zanimljiv je i podatak da 18.4% učenika (N=9) nije znalo procijeniti jesu li usredotočeni na uradak ili ne. U skladu s time, 26 učenika (53.1%) u potpunosti smatra kako mogu dugo izrađivati uratke bez pauza, dok 14 učenika (28.6%) smatra kako to tek mogu djelomično ostvariti. Dodatno, 39 učenika (79.6%) učenika procijenilo je kako se u potpunosti vole stvarati i otkrivati nove ideje.

U skladu s dobivenim rezultatima, kod većine učenika vidljiva je izrazita motivacija za rad u LIADO-u što je u suglasnosti s onime što navodi Renzulli (2003) koji ističe kako su visoke sposobnosti učenika i intrinzična motivacija učenika gotovo uvijek u visokoj korelaciji. Tu pretpostavku potvrđuju i istraživanja Van Tassel-Baske (2001) te Reis (2002) koji su dobili slične korelacije između dvije spomenute varijable te su naveli kako bi rezultati koji bi ukazivali na nepostojanje motivacije za rad u području u kojem je dijete darovito bilo najčešće povezano s organiziranjem, implementacijom ili izvedbom programa unutar kojeg se dijete razvija, a ne sa samom unutarnjom željom djeteta da napreduje. Uz to, kako 81.6% učenika u određenoj mjeri ili u potpunosti želi naučiti nešto novo u LIADO-u dokazuje njihovu želju za usavršavanjem, u prilog čemu idu i rezultati dobiveni na posljednjoj tvrdnji unutar ove ljestvice u kojoj je velika većina učenika potvrdno odgovorila na pitanje vole li otkrivati i stvarati nove ideje. Samim time, može se reći kako prvenstveno proces identifikacije i upisa u LIADO program funkcionira obzirom da se upisuju intrinzično motivirana djeca koja kontinuirano žele napredovati te koja vole raditi u LIADO-u. Osim visokog stupnja motivacije učenika, činjenica kako je velika većina učenika procijenila da im je sadržaj u LIADO-u zanimljiv i/ili izazovan dokazuje kako je program dobro definiran te kako mentori odrađuju kvalitetan posao kako bi zadovoljili djetetove potrebe. Zanimljiv je i podatak u kojem nekolicina učenika nije znala procijeniti jesu li usredotočeni zadatak koji izvršavaju i ne, što je i razumljivo obzirom da se radi o djecu u rasponu od 11 do 14 godina te su to djeca koja su još uvijek u razvoju. Adžić (2011) ističe kako se takva djeca, bez obzira na njihovo područje darovitosti, još uvijek „traže“ te ne razumiju svoj talent u potpunosti. Podatak kako je ipak preko 80% učenika odgovorilo kako se ta tvrdnja u nekoj mjeri odnosi na njih, ipak dokazuje da su se polaznici LIADO-a „pronašli“ u likovnoj umjetnosti te mogu izrazito dugo biti koncentrirani jedino na stvaralački rad u prilog čemu ide i podatak da sličan postotak

učenika (N=40, 81,7%) može dugotrajno stvarati bez ikakvih prekida, što je za njihovu dob izrazito napredno.

U prilog ljestvici koja je ispitivala spomenutu motiviranost učenika, kvalitativnim djelom istraživanja pokušali su se ispitati načini na koji mentori motiviraju učenike te kako omogućuju zanimljivost i izazovnost programa. Konsenzus sudionica istraživanja bio je kako su to učenici koje općenito ne treba dodatno motivirati jer su oni već sami po sebi motivirani i željni stvaranja uradaka te se navodi kako *„ne ulažemo puno truda da ih motiviramo jer su oni već sami po sebi motivirani“* (S3, 15,17) kao i *„oni su već sami po sebi zainteresirani za to“* (S2, 19,3). Međutim, sudionice istraživanja ističu kako postoje određeni načini motiviranja učenika koje one primjenjuju poput boljeg upoznavanja s njima te mali poticaj *„sa temama, sa idejama, onda im dajemo inpute da se to još njih pobudi, da imaju još veću želju istražiti određenu problematiku“* (S3, 20,48), kao i to da *„ih nekako treba usmjeriti, potaknuti da naprave što neobičnije rješenja, da sav taj potencijal zapravo dođe do izražaja“* (S1, 28,33), dok treća sudionica istraživanja sugerira da su i natjecanja dobar motivator je *„jer svake godine jedno dijete iz 5. do 8. dobije nagradu i to je dodatni motivator za sve“* (S2, 21,34). Jedna sudionica istraživanja također ističu igru, mijenjanje tehnika te posjetu aktualnim događanjima kao motivirajući faktor, ali i dobar način poticanja kreativnosti kod učenika te se navodi *„igra može biti motivirajuća, uporaba neke nove tehnike isto tako zna biti izazov, neki izlet može potaknuti, izložba neka, odlazak u atelje kod nekog umjetnika“* (S3, 21,5). Međutim, sudionice istraživanja ističu kako je jako bitno upoznati djecu i oslušivati ih jer nijedna generacija nije ista te se iste metode ne mogu primjenjivati dvije godine za redom te se u tom kontekstu navodi *„znači jako je važno kad dobijem djecu ovih prvih 15 dana, ono, 2 puta, 8 sati ja jako puno razgovaram s njima, osluškujem, da vidim što su radili do sada, što ih zanima više, tako pročitam od ovih kolega prije, koji su radili s njima, o svakom učeniku, i tek onda kasnije idem nadopunjavati program“* (S3, 22,2) kao i *„u 5. razredu se to događa kada uđu u program, kada ih ja malo više upoznam, onda vidim tko je skloniji čemu“* (S1,13,22). Sudionice istraživanja, međutim ističu kako postoje određene stvari koje ih sprečavaju u tome da dodatno motiviraju učenike kao i to da im pruže čim kvalitetniji sadržaj, nego što su to u mogućnosti. Jedna sudionica istraživanja pri tome navodi *„ja vidim kao najveći problem u LIADU su materijalno tehnički uvjeti znači koji nas puno ograničavaju da još više motiviramo tu djecu“* (S1,2,36), dok druga sudionica navodi *„kada bi postojale suvremenije tehnologije i tu ne bi bilo loše malo obraditi nekakvu*

*kompjutersku grafiku, jednostavnije neke zadatke i naravno, ne toga puno, jer to ipak kako je, neke zadatke bi bilo zgodno kad bi se moglo, ali to traži određene materijalne uvjete“ (S2, 8,7).*

Upitane o načinima na koji ostvaruju zanimljivost samog programa, sudionice istraživanja su istakle kako je on u odnosu na poučavanje likovne kulture u OŠ izrazito detaljniji te dublji te se navodi kako *„razgovaramo više o samoj umjetnosti, kako umjetnici rade, čime se bave, zašto se bave određenom problematikom, zašto je ona važna za naš život tj. odnose u umjetnosti“ (S3, 7,34).* Osim razgovaranja o odnosima unutar same umjetnosti, induktivni pristup rješavanju problema isto predstavlja jedan od načina kako se ostvaruje zanimljivost sadržaja te se navodi kako *„oni uvijek prolaze kroz neke faze; nekome treba jedna skica da riješi problem, nekome pet da dođe do neke ideje i onda se kreće u realizaciju tog rada i pri tome ih ne želim ograničiti tehnikom“ (S1, 9,20),* dok jedan od sudionica istraživanja ističe kako je njezin način održavanja zanimljivosti upravo mijenjanje tehnika te navodi kako *„uglavnom mi ti mijenjamo tehnike i bavimo se istraživanjem jer to omogućuje dulji i usmjereniji rad“ (S2 8,56).*

Zaključno s navodima sudionica istraživanja, može se zaključiti kako obavljaju najbolji posao što mogu obzirom na materijalno-tehničke uvjete koje imaju, a čemu svjedoče i podaci koji su dobiveni anketiranjem učenika. Upoznajući svakog učenika pojedinačno te koristeći različite metode rada poput igara te posjeta originalnim umjetničkim djelima na području grada Rijeke, mentori pokušavaju učiniti sadržaj što zanimljivijim, dok kontinuiranim mijenjanjem tehnika koje se na prvi pogled čine prezahtjevnim za učenike, čine taj isti sadržaj što izazovnijim. To je u skladu s istraživanjem koje je provela Van Tassel-Baska (2003) koja ističe kako su upravo originalne i nesvakidašnje metode rada jedan od najlakših i najučinkovitijih načina kako omogućiti spomenutu zanimljivost i izazovnost sadržaja. Uz to, ista autorica u svome radu iz 2006. sugerira kako je prijeko potrebno upoznati svakog učenika posebno, naročito njegove interese, preferencije te specifične potrebe kako bi se osigurao njegov optimalni razvoj. Taj proces trebao bi započeti već prilikom identifikacije te se nastaviti sve do završetka sudjelovanja u programu. Vidljivo je kako mentorice u LIADO-u na sličan način pokušavaju otkriti što učenike interesira, na temelju čega posljedično oblikuju i izmjenjuju postojeće aspekte programa. Na kraju, valja istaći kako se iz odgovora mentora može pretpostaviti zašto pojedini učenici odustaju od programa. Iako se to ne može sa sigurnošću potvrditi, obzirom da ti učenici nisu sudjelovali u istraživanju, kao jedan od glavnih razloga može se pretpostaviti učenička pretrpanost različitim obavezama i aktivnostima,

prilikom čega posljedično dolazi do prestanka dolaženja na radionice koje se održavaju vikendom. Mentorice ističu kako odustajanju pridonose i stigme koje su vezane uz likovno stvaralaštvo, a koje u konačnici umanjuju njegovu vrijednost u odnosu na primjerice, sportske aktivnosti, koje su u očima javnosti cjenjenije od likovne umjetnosti.

### 9.2.3. Razvijenost kritičkog stava učenika u LIADO-u

Tablica 6. Raspodjela odgovora učenika o razvoju i poticanju kritičkog stava u LIADO-u

	Uopće se ne odnosi na mene		Djelomično se odnosi na mene		Ne mogu procijeniti		Djelomično se odnosi na mene		U potpunosti se odnosi na mene	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Učitelj potiče raspravu o učinjenim radovima.	/	/	2	4.1	7	14.3	10	20.4	29	59.8
Raspravljam s drugim učenicama o svom uratku.	2	4.1	3	6.1	7	14.3	12	24.5	25	51
Raspravljam s drugim učenicama o njihovim uradcima.	2	4.1	2	4.1	6	12.2	11	22.4	28	57.1
Iznosim svoje mišljenje o učinjenim uradcima.	1	2	1	2	6	12.2	16	32.7	24	49
Iznosim svoje mišljenje o tuđim uradcima.	2	4.1	3	6.1	9	18.4	10	20.4	24	49
Uvažavam tuđa mišljenja o mom radu.	/	/	2	4.1	9	18.4	9	18.4	28	57.1
Volim surađivati s drugima tijekom izrade likovnih uradaka.	2	4.1	2	4.1	8	16.3	11	22.4	26	53.1

Iz Tablice 6, u kojoj je prikazana ljestvica u kojoj se ispitaio razvoj i poticanje kritičkog stava u LIADO-u ( $\alpha=0.751$ ,  $M=29,78$ ,  $SD=4.51$ ), 29 učenika (59.8%) učenika procijenilo je kako učitelj u potpunosti potiče raspravu o učinjenim radovima, dok je 20.4% učenika ( $N=10$ ) procijenilo kako on to čini u određenoj mjeri. Na pitanje učenicima raspravljaju li s drugim učenicima o svom uratku 51% njih ( $N=25$ ) misli kako se ta tvrdnja u potpunosti odnosi na njih,. U skladu s time, učenike se pitalo u kojoj mjeri raspravljaju s drugim učenicima o njihovim uradcima te je 57.1% učenika ( $N=28$ ) odgovorilo kako se to u potpunosti odnosi na njih, što bi



značilo da vrlo često ili gotovo uvijek komuniciraju s drugim učenicima vezano uz likovne uratke. Na istu tvrdnju 4 su učenika (8.2%) procijenila kako se ne odnosi na što bi značilo da vrlo rijetko raspravljaju o tuđim uradcima. Uz rasprave o uradcima, učenike se također upitalo iznose li oni svoja mišljenja prilikom rasprava bilo o vlastitim ili tuđim uradcima te je na tvrdnju koja se odnosi na iznošenje mišljenja o vlastitim uradcima 49% učenika (N=24) procijenilo kako se ta tvrdnja u potpunosti odnosi na njih, što podrazumijeva da kontinuirano iznose mišljenja o tome što su izradili, dok je 16 učenika (32.7%) procijenilo kako svoje mišljenje iznose prilikom rasprava o većini njihovih radova, dok se ipak ponekad suzdrže. Sukladno tome, na tvrdnju iznose li vlastita mišljenja prilikom rasprave o tuđim radovima 24 učenika (49%) procijenilo je kako se ona u potpunosti odnosi na njih, dok 10 njih (20.4%) smatra kako se ta tvrdnja na njih odnosi djelomično, što bi značilo da ne iznose vlastita mišljenja u svakoj raspravi koja ne uključuje njihove vlastite radove. Zanimljiv je i ohrabrujući podatak kako su tek 2 učenika (4.1%) odgovorila kako ne uvažavaju tuđa mišljenja prilikom analize vlastitog rada, dok niti jedan učenik ne smatra da se ova tvrdnja uopće ne odnosi na njega. Dodatno prethodnim rezultatima, 26 učenika (53.1%) procijenilo je kako u potpunosti vole surađivati s drugim učenicima prilikom stvaranja novih djela.

Sukladno s iznesenim rezultatima, vidljivo je poticanje razvoja kritičkog stava kod učenika obzirom da je na sve tvrdnje u ovoj ljestvici više od 50% učenika odgovorilo kako se one u potpunosti odnose na njih, gdje bi, ako bi se u ovu raspravu uključili i učenici koji su na ove tvrdnje odgovorili kako se one na njih odnose u određenoj mjeri, taj bi postotak narastao na gotovo 80% učenika. To je još jedan pokazatelj koji govori u prilog razvoja kritičkog stava u LIADO-u, koji je jedan od njegovih temeljnih zadataka, a ujedno razvoj te osobine ličnosti Corwith (2012) smatra osobito bitnim, obzirom da se velika većina programa bazira isključivo na razvoju učeničkih sposobnosti, dok se socijalni i emocionalni razvoj često zanemaruju. Taj aspekt razvoja često je zanemaren zbog pogrešne pretpostavke da daroviti pojedinci ne trebaju dodatni poticaj ili podršku kada su u pitanju socijalne vještine ili emocionalna uravnoteženost, samo zato što posjeduju visoke sposobnosti. Isti autor ističe kako je razlog tom vjerovanju nekompetentnost nastavnika, koji prečesto od darovitih učenika žele stvoriti „robote“ koji su izuzetno ekspertni u pojedinom području, ali koji to ne znaju primijeniti u društvu. U nacionalnom kontekstu, Okvirom (2017) eksplicitno se napominje kako se kritičko mišljenje mora razvijati kod darovite djece čime ono postaje i zakonski neizostavni dio pri planiranju i provedbi programa.

Uz to, zanimljiv je podatak kako, imajući na umu kako je likovna umjetnost u njezinoj velikoj većini usamljenička aktivnost, visoki postotak učenika voli surađivati s drugim učenicima prilikom izrade radova, što je i logično obzirom da se nalaze u skupini u kojoj svi dijele iste interese i ljubav prema likovnoj umjetnosti. Pozitivna je i činjenica da tijekom rasprava bilo o vlastitim ili tuđim uradcima, učenici kontinuirano iznose svoja mišljenja, što je prema Van Tassel-Baski (2006) i Borlandu (2005) jedan od učinkovitijih načina kako učenike poučavati socijalnim vještinama, naročito kada se radi o darovitim pojedincima, koji bi u budućnosti trebali biti temelj napretka u društvu. Sukladno tome, sugestivan je i podatak kako nepredviđeno veliki broj učenika ne zna procijeniti u kojoj se mjeri određena tvrdnja odnosi na njih. Taj podatak Ayoub (2015) objašnjava pretpostavkom da su to djeca koja su u punom razvoju i koja još u potpunosti ne razumiju ove složene mentalne procese, dok je drugi razlog nemogućnosti procjenjivanja jednostavno nezainteresiranost djece za davanje mišljenja općenito, bilo da se radi o vlastitim ili tuđim radovima. Takvi učenici u velikoj su mjeri usredotočeni jedino na vlastiti rad te smatraju kako drugi učenici ne mogu utjecati na njegovu poboljšanje njegove kvalitete. Uz to, smatra Ayoub (2015), većina tih učenika su introverti koju često prati sramežljivost te je i to jedan od razloga zašto oni u ovoj dobi rijetko, ako uopće, iznose svoja mišljenja. Međutim, podatak da okvirno 60% učenika procjenjuje kako učitelji u potpunosti potiču raspravu o učinjenim radovima je pozitivan i ohrabrujući te je pitanje vremena kada će i učenici, koji prilikom ispunjavanja ove ankete nisu iznosili svoja mišljenja, taj stav promijeniti. Zaključno, i u ovom aspektu vidljiva je kvaliteta programa čiji mentori u svome radu ne inzistiraju isključivo na razvoju likovnih vještina, već polaznike pokušavaju razviti u osobe koje nisu samo vrsni umjetnici, nego su to ljudi s razvijenim socijalnim vještinama koji razumiju kako svojim sposobnostima mogu i moraju doprinijeti kulturnom razvoju njihove lokalne sredine, ali i države.

Uz prikazanu učeničku perspektivu razvijanja kritičkog stava u LIADO-u, kvalitativnim djelom istraživanja ispitali su se načini na koji sudionice istraživanja potiču i razvijaju taj isti kritički stav kod učenika te je li on usmjeren prvenstveno na kritički stav prema umjetnosti i kulturi ili društvu općenito. Uz to, pokušalo se istražiti dopuštaju li, i u kojoj mjeri ako da, komunikaciju između učenika tijekom radionica LIADO-a. Sve sudionice istraživanja usuglasile su se kako dopuštaju komunikaciju te ne brane učenicima da pričaju tijekom provođenja aktivnosti, sve dok ta komunikacija ne ometa tijek rada te ako je ona svrsishodna. Sukladno navedenim, sudionica istraživanja pojašnjava kako „*cijelo vrijeme razgovaramo, mislim, znate ono, oslušujete koji puta,*

*ako su oni tiho, i ja sam tiho.*“(S3, 33,20) te uz to ističe kako ponekad znaju i popričati o životnim problemima jer *„zna koji puta biti nešto ih je tijekom tjedna ostavilo neki trag ili iziritiralo ili su bili jako sretni radi nečega i to žele podijeliti s ostalima“* (S3, 33,30), dok druga sudionica istraživanja navodi kako *„su tako u svojoj mašti udubljeni da se često ni ne sjete pitat dal bi htjeli nešto promijeniti jer stvarno su, prijanjaju duboko u sam rad“* (S2, 31,12) te navodi kako nikad nije imala problema sa ometajućom komunikacijom tijekom rada. Treća sudionica istraživanja ipak je upozorila kako treba pripaziti prilikom postavljanja granice buke i tijeka komunikacije, ali ne treba biti krut u postavljanju tih granica jer *„to su u principu djeca koja su vrlo vrijedna, vrlo poslušna i nema razloga da im se zabrani tijekom rada“* (S1, 29,43).

Na pitanje kako potiču razvoj kritičkog stava kod učenika, sudionice istraživanja usuglasile su se kako se to prvenstveno odražava na kritički stav prema kulturi, koji se posljedično širi i na kritičko razmišljanje prema svim društvenim pojavama. Uz to, sudionice istraživanja navode kako je krajnji cilj samorazvoj učenika koji one pokušavaju postići kroz konstantno propitkivanje, uspoređivanje i analiziranje likovnih uradaka u odnosu na društvenu sredinu u kojoj je ono stvaranu. Sukladno tome, navodi se kako *„se kreće od likovnih uradaka, to je normalno, ali onda se izgrađuje i osobnost kod svakog od njih jer evo, vrlo često razgovaramo o životnim nekim situacijama jer čovjek osjeti u jednom trenutku da njih nešto muči ili su jako sretni“* (S3, 42,34) te kako se *„uvijek se razgovora vrlo otvoreno, o svemu i o pozitivnim i negativnim stvarima, svatko kaže neko svoje mišljenje, a na djetetu je onda da samo prosudi o tome, nitko ne kaže to nije dobro, moraš ovako onako, nego je to više jedan vid razgovora“* (S3, 43,11), dok druga sudionica istraživanja navodi kako *„pozitivnim, motivirajućim riječima mogu poticati dijete da preskoči vlastite mogućnosti, da ga otpeljam do jednih novih mogućnosti do koje još ni sam nije svjestan da može stići“* (S2, 38,27). Uz to, jedna od sudionica istraživanja napominje kako se kritički stav uz motivaciju, može razvijati i kroz sudjelovanje na natjecanjima te navodi *„ono što je važno kod njih je da zadrže tu intrinzičnu motivaciju, da oni budu motivirani, ne nagradom, nego samim procesom rada... da analiziraju ono što rade, oni postanu svjesni da nije to to (nagrada) što je važno, nego da je važan taj njihov samorazvoj, da znaju procijeniti da znaju, da budu motivirani, da to vole“* (S1, 35,22). Dodatno, sudionice istraživanja ističu kako je ipak zahtjevno kontinuirano razvijati kritički stav kod učenika prema društvu općenito jer jednostavno *„nemamo mi baš vremena da se referiramo na cijelo društvo i na stanje u društvu“* (S1, 36,11) te sugeriraju kako

bi se ta prepreka mogla riješiti osnivanjem osnovne likovne škole u kojoj bi učenici nesmetano mogli diskutirati o likovnoj umjetnosti u širem kontekstu, nego što je to moguće u LIADO-u.

Sukladno rečenom, vidljivo je kako mentorice kontinuirano razgovaraju s učenicima za vrijeme trajanja radionica što je u skladu s prethodno interpretiranim rezultatima o učeničkoj perspektivi ovog aspekta programa. One im služe kao svojevrsni oslonac, koje svojim pozitivnim i motivirajućim riječima potiču učenike da probaju učini nešto više i nešto bolje. Pozitivno je i to što se kroz razgovor, uz razvoj kritičkog stava, potiče i osviještenje o samorazvoju te kako je to zapravo krajnji cilj LIADO radionica, a ne nagrade i priznanja koje učenici dobivaju za svoj rad. Takvim pristupom osigurava se prisustvo intrinzične motivacije kod učenika i nakon što završe svoje obrazovanje u LIADO-u te koje mogu prenijeti i u nastavak obrazovanja. Štoviše, nagrade i priznanja ne bi im trebale služiti kao poticaj za daljnji rad, već kao produkt njihove ljubavi i zalaganja u likovnoj umjetnosti. Uz to, mentorice preuzimaju i ulogu pedagoga i psihologa kada je to potrebno, naročito kada učenici imaju neki životni problem koji ih trenutno muči i koji ne mogu ili ne znaju riješiti sa svojim roditeljima.

U odnosu na redovnu nastavu, imajući na umu kako je unutar nje komunikacija između nastavnika i učenika ograničena, pozitivno je što mentorice dopuštaju njen neometan tijek tijekom provođenja aktivnosti. Iz njihovih navoda, vidljivo je kako je komunikacija često usmjerena te kako su mentorice svjesne da ona ne smije krenuti krivim tokom gdje bi ona omela učenike prilikom njihovog rada. Takav pristup zasigurno podiže i atmosferu u razredu te se učenici „oslobađaju“ i ne boje reći svoja mišljenja što je i vidljivo iz njihovih odgovora u anketnom upitniku. Na kraju, bitno je istaknuti kako na ovom području postoji mjesta za napredak, a koji bi se, kao što su i mentorice sugerirale, riješio izgradnjom likovne osnovne škole, koja još uvijek nije predviđena zakonom, iako u njemu postoje i plesna i glazbena škola. Ostaje pitanje zašto, ukoliko postoje spomenute vrste škola, ne postoji i likovna osnovna škola, u kojoj bi se učenike kroz kontinuirani doticaj s umjetnosti moglo razviti u aktivne građane koji kritički promišljaju i zalažu se za očuvanje kulture u njihovoj bližoj, ali i široj zajednici.

#### 9.2.4. Kontinuirano usavršavanje likovnih sposobnosti

Tablica 7. Raspodjela učeničkih odgovora o kontinuiranom usavršavanju likovnih sposobnosti

	Uopće se ne odnosi na mene		Djelomično se odnosi na mene		Ne mogu procijeniti		Djelomično se odnosi na mene		U potpunosti se odnosi na mene	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Često pretražujem nove informacije o likovnim temama koje me zanimaju.	6	12.2	7	14.3	8	16.3	8	16.3	20	40.8
Kontinuirano otkrivam nove sadržaje iz područja likovne kulture.	/	/	/	/	5	10.2	10	20.4	32	65.3
Kontinuirano otkrivam nove metode, sredstva i pomagala za izradu likovnih uradaka.	2	4.1	1	2.0	3	6.1	9	18.4	34	69.4
U slobodno vrijeme usavršavam svoje likovne vještine.	3	6.1	/	/	5	10.2	7	14.3	34	69.4
Samostalno organiziram i planiram svoj likovni rad.	2	4.1	/	/	6	12.2	21	42.9	20	40.8
Mogu samostalno analizirati učinjene uratke	2	4.1	3	6.1	5	10.2	17	34.7	22	44.9

U tablici 7., u kojoj je prikazana ljestvica s raspodjelom odgovora učenika o njihovom kontinuiranom usavršavanju likovnih sposobnosti ( $\alpha=0.706$ ,  $M=25.36$ ,  $SD=4.01$ ), 20 učenika (40.8%) procijenilo je kako kontinuirano pretražuju nove informacije o temama iz područja likovne kulture koje ih zanimaju, dok je 8 učenika (16.3%) procijenilo kako to radi povremeno. S druge strane, 6 učenika (12.2%) procijenilo je kako uopće ne pretražuju navedene informacije, dok 14.3% učenika ( $N=7$ ) to radi tek rijetko. Na drugu tvrdnju, u kojoj se učenike zamolio da procijene koliko kontinuirano otkrivaju nove sadržaje iz likovne kulture, 32 učenika (65.3%) procijenilo je kako se to u potpunosti odnosi na njih, dok je 10 učenika (20.4%) odgovorilo kako periodično otkrivaju nove sadržaje. U skladu s prethodnom tvrdnjom, 34 učenika (69.4%) odgovorilo je kako kontinuirano otkrivaju nove metode, sredstva i pomagala za izradu likovnih uradaka. Ovu tvrdnju, negativno su procijenila 3 učenika (6.1%) pri čemu su 2 učenika (4.1%) procijenila kako se ta tvrdnja uopće ne odnosi na njih. Na pitanje usavršavaju li svoje likovne vještine u slobodno

vrijeme, 34 učenika (69.4%) procijenilo je kako se to u potpunosti odnosi na njih, dok je 7 njih (14.3%) odgovorilo kako oni to rade samo periodično. S druge strane, 3 učenika (6.1%) procijenilo je kako se ova tvrdnja uopće ne odnosi na njih. Na posljednju tvrdnju u ovoj ljestvici, a kojom se ispitala sposobnost samostalne analize uradaka, 44.9% učenika (N=22) procijenilo je kako su to u potpunosti kompetentni učiniti, dok je 17 učenika (34.7%) odgovorilo kako su sposobnost samostalne analize usvojili tek djelomično.

Iz prikazanih rezultata, vidljivo je kako učenici kontinuirano istražuju nove teme, sadržaje, tehnike i načine izražavanja u likovnoj umjetnosti, što s jedne strane podrazumijeva visoki stupanj intrinzične motivacije kod učenika, dok je isto tako vidljiva i određeni nivo samostalnosti kod učenika, što je za njihovu dob izuzetno iznadprosječno. Iako je likovna umjetnost, kao što je već navedeno, usamljenička aktivnost, što samim time podrazumijeva i posjedovanje doze samostalnosti, za učenike ove dobi izuzetno rijetko, u prilog čemu idu i rezultati istraživanja koje su proveli McClain i Pfeiffer (2012) gdje su usporedili sposobnosti samostalnog planiranja i analize uradaka između prosječnih učenika i darovitih pojedinaca u dobi od 12 do 15 godina te se pokazalo kako postoji statistički značajna razlika između ta dva uzorka kada je u pitanju spomenuta samostalnost, a što rezultati na ovoj ljestvici i potvrđuju, iako treba istaknuti kako su spomenuti autori radili istraživanje sa matematičko-logički darovitim učenicima, dok je ovdje riječ o učenicima koji imaju iznadprosječne sposobnosti u likovnoj umjetnosti. Zanimljiv je i podatak da je, sukladno prethodno interpretiranim rezultatima, veliki broj učenika koji često ne pretražuju novi informacije o temama koje ih zanimaju. Iako ovom anketom nije bilo moguće utvrditi koji je tome razlog, imajući na umu dob učenika, kao i aktivnosti u koje su sve upisani uz školske obaveze, može se pretpostaviti kako jednostavno nemaju vremena za to ili ne znaju kako pronaći nove informacije o temama. S druge strane, može se pretpostaviti kako mentori tijekom radionica pružaju dovoljni broj materijala koji upotpunjuju sadržaj koji se obrađuje da im jednostavno dodatno istraživanje nije potrebno, dok uvijek ostaje mogućnost da ih to jednostavno ne zanima te da ne vide potrebu za daljnjim istraživanjem. Na kraju, bitno je spomenuti i podatak kako se ponovno javlja, u odnosu na ostale rezultate, povelik broj učenika koji ne znaju procijeniti koliko se pojedina tvrdnja odnosi na njih, što može biti posljedica njihove stvarne nemogućnosti procjene određene tvrdnje, ali i načina formulacije pitanja, koja možda nisu prilagođena njihovoj dobi te ih ne razumiju u potpunosti.

U kvalitativnom dijelu istraživanja, sudionice istraživanja ispitalo se o načinima na koji oni poučavaju učenike te pripremaju iste za samostalno planiranje i organiziranje likovnog rada, na koji ih način motiviraju da u svoje slobodno vrijeme proučavaju teme iz likovne kulture te na koje je sve načine zastupljena analiza uradaka kod učenika.

Što se tiče analize vlastitih uradaka, sve sudionice istraživanja složile su se kako je ona prisutna u gotovo svim radionicama te kako ona zapravo predstavlja jednu od okosnica provođenja programa te jedna od sudionica istraživanja ističe kako ona uvijek krene sa „*pozitivnim komentarima, nikad sa negativnim, uvijek osnažujem sam rad, samo djelovanje na licu mjesta istraživanje, potičem znači da se još prijanja i da idu u dubinu*“ (S2, 39,20), druga sudionica u tom kontekstu napominje kako najčešće voli postavljati potpitanja poput „*koja je to tehnika, na koji način se radi, kako se zove umjetnik, koji je radio s tom određenom tehnikom, jesu li oni sami pročitali pa još našli neko ime koji se bavio time, onda vezano uz likovni jezik... da prepoznaju određene vrste linija ili šta ja znam, odnose boja, da pokažu to na svojim radovima tako*“ (S3, 44,23). Međutim ističe se i činjenica kako „*su jako kritični prema sebi te stalno imaju potrebu o tome razgovarati i pitati i što kako zbog čega mi ovo ne štima i što ne valja*“ (S1, 33,21) Tijekom radionice, također se provodi analiza tuđih uradaka, iako ne u tolikoj mjeri kao vlastitih uradaka te se navodi „*tijekom realizacije su uglavnom fokusirani na svoj rad, iako kao što sam rekla, oni se mogu prošetati po razredu, tako da oni vide učeničke radove i često oni tu imaju nekakve reakcije na tuđe radove*“ (S1, 31,45), dok druga sudionica istraživanja ističe kako se o tuđim radovima i razgovara te „*onda gledamo na kojem je više zastupljeno, na kojem manje, tko je bolje postigao zadatak, što bi trebalo novo još dodat da bude i ovaj još bolji i tako, na taj način*“ (S3, 35,44). Tijekom razgovora daje se kolektivna povratna informacija te se nikad ne ističu pojedinci kako se ne bi osjećali prozvanim, a sudionica istraživanja pri tome navodi „*Svaki rad se spomene, ali se ne kaže ovaj je radio Marko Marković, nego ono ne spominju se imena, nego pričamo o radovima nevezano uz to jer u biti svi radovi su dobri jer oni kad naprave su stvarno svi radovi dobri*“ (S3, 36,11) te ističe kako se one uvijek prilagođavaju specifičnim interesima učenika jer „*Ako je netko više slikar i to voli raditi jer likovnost vam je jako široka, onda tu i tamo naglasite i radite malo više crtež s njim, ali ga pustite da slika ako on to voli, neka slika*“ (S3, 36,45).

Na pitanje kako se u LIADO-u potiče samostalno planiranje i organiziranje likovnih uradaka, sudionice istraživanja navode kako je sve podređeno tome jer „*oni moraju imati slobodu*

istraživanja“ (S3,38,12), kao i „*tu nemaju oni ocjene niti su oni prisiljeni, ja pripremim svoje, ali dam mogućnost onima koji žele više da ipak donesu nešto više (na nastavu)*“ (S2, 29,45), dok druga sudionica istraživanja napominje kako „*prvo radimo na rješavanju tih šablona, tih blokada, nešto što su oni već vidali, nešto što nije iz njihove mašte i njihove glave, znači oni to reproduciraju jer smatraju da se tako treba raditi tako da u 5. razredu se dosta radi na razbijanju tih nekih predrasuda kako crtež treba izgledati*“ (S1, 24,10), a uz to se i daju neke male domaće zadaće koje potiču jačanje samostalnosti poput „*donošenja literature ili mogu raditi neke skičice pa onda donesu pa razgovaramo o tome, da onda oni budu ti nosioci...*“ (S3, 25,57).

U skladu s rečenim, vidljivo je i iz perspektive mentora kako se ostvaruju zadaci programa koji su povezani sa razvojem i osposobljavanjem za samostalnu analizu likovnih uradaka, kao i planiranje i organiziranje likovnog rada. Načini na koji mentorice to ostvaruju funkcionira, obzirom da je visoki postotak učenika procijenio kako se tvrdnje koje su povezane sa spomenutim zadacima programa u potpunosti ili djelomično odnose na njih, dok je negativnih procjena bilo izuzetno malo. Uz to, pozitivna je i činjenica da mentorice ne prozivaju pojedince čiji se radovi trenutno analiziraju kako se oni ne bi osjećao prozvanim, što dodatno doprinosi ugodnoj atmosferi u kojoj učenici mogu nesmetano raditi i iznositi vlastita mišljenja o radu, bez straha da će ih se prozvati ili optužiti. Uz to, davanje kolektivne povratne informacije na temelju učeničkih radova, uz dodatne individualne konzultacije ili savjete, zasigurno je dobar i efikasan način na koji učenici uče te unapređuju svoje vještine i sposobnosti. Kako je prema riječima sudionica istraživanja, program podređen učeničkoj slobodi i samostalnosti te ih se ne tjera da nešto naprave ako to oni ne žele, ne iznenađuje podatak da je, u odnosu na ostale rezultate, veći postotak učenika procijenio kako ipak ne vole u slobodno vrijeme pretraživati nove informacije o likovnim temama koje ih zanimaju jer na to nisu prisiljeni. Iako većina učenika i tu tvrdnju procjenjuje pozitivno, razlozi zašto je veći broj negativnih procjena leži u tome da ti učenici imaju i drugih interesa, osim likovne umjetnosti, te samim time ne pridaju potpunu pažnju istoj što posljedično dovodi do manjeg zalaganja te proučavanja likovnih tema u slobodno vrijeme. Zanimljiv je i iskaz sudionice istraživanja koja napominje kako su učenici jako kritični prema sebi te kako uvijek pronadu nešto što bi se moglo popraviti te je to u skladu s osobinama darovitih koje navode Renzulli (2003) te Adžić (2011) koji navode kako oni, u svakom području u kojem iskazuju visoke sposobnosti, teže perfekcionizmu te kako je uloga mentora da im pruža podršku u tim trenucima, a ne da ih pokušava „*odučiti*“ od tog pristupa, što mentorice pozitivnim komentarima i već spomenutim davanjem



kolektivne i anonimne povratne informacije i izvršavaju. Na kraju rasprave o ovoj ljestvici, valja naglasiti kako se kontinuiranim propitkivanjem tijekom analize vlastitih i tuđih radova, učenike potiče da uvide i uče iz svojih pogrešaka kako ih u budućnosti ne bi ponavljali, dok ih se isto tako tjera da probaju nešto više, nešto što je zahtjevnije od njihovih trenutnih mogućnosti te da se ne boje neuspjeha jer je to sastavni dio učenja, čime se u konačnici, u kombinaciji sa razvijanjem i poticanjem kritičkog stava i samostalnosti, ostvaruje i pretposljednji cilj koji nalaže Čudina-Obradović (1990), a koji nalaže kako se darovite učenike mora učiti da se ne boje preuzeti rizike u usvajanju nepoznatog, naročito kada je u pitanju likovna umjetnost.

### 9.2.5. Osviještenost učenika o kulturnoj baštini

Tablica 8. Raspodjela odgovora učenika o osviještenosti o kulturnoj baštini

	Uopće se ne odnosi na mene		Djelomično se odnosi na mene		Ne mogu procijeniti		Djelomično se odnosi na mene		U potpunosti se odnosi na mene	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Upoznat sam sa kulturom Republike Hrvatske.	2	4.1	5	10.2	7	14.3	18	36.7	17	34.7
Zainteresiran sam za očuvanje kulturnih znamenitosti grada Rijeke.	1	2	2	4.1	5	10.2	11	22.4	29	59.2
Zainteresiran sam za očuvanje kulturnih znamenitosti Republike Hrvatske.	2	4.1	2	4.1	4	8.2	8	16.3	33	67.3

U Tablici 8., prikazana je ljestvica raspodjele odgovora učenika, a koja se doticala njihove upoznatosti te osviještenosti o očuvanju kulturne baštine na području grada Rijeke, ali i Republike Hrvatske ( $\alpha=0.705$ ,  $M=12.62$ ,  $SD=2.54$ ). Pri tome, 17 učenika (34.7%) procijenilo je kako je u potpunosti upoznato sa kulturom RH, dok je 36.7% njih ( $N=18$ ) procijenilo kako su sa njom upoznati samo djelomično. U tom kontekstu, nešto manji postotak učenika (6.1%,  $N=3$ ), smatra kako uopće ili u određenoj mjeri nisu zainteresirani za očuvanje kulturnih znamenitosti grada Rijeke. Suprotno tome, 29 učenika (59.2%) procijenilo kako su za to u potpunosti zainteresirani. Posljednju tvrdnju iz ove ljestvice, pozitivnu su procijenila 33 učenika (67.3%), dok 4 učenika

(8.2%) smatra da je u potpunosti ili djelomično nezainteresirana za očuvanje spomenutih znamenitosti.

Iz navedenih rezultata, vidljivo je kako je nešto manji postotak učenika, u odnosu na prethodno iznesene rezultate, procijenio kako se određena tvrdnja na njega odnosi u potpunosti ili samo djelomično, što je pomalo iznenađujući podatak, obzirom da je glavni tematski okvir LIADO-a upravo kulturna baština grada Rijeke. Međutim, taj postotak opada kada je u pitanju zainteresiranost za očuvanje kulturnih znanosti u lokalnom ili nacionalnom kontekstu, što je pozitivno, iako bi se očekivalo kako će svi učenici biti zainteresirani za sudjelovanje u tom procesu, obzirom da se to od njih u budućnosti i očekuje. Kao što je već spomenuto, takva raspodjela odgovora moguća je zbog toga što učenici još u potpunosti ne razumiju termine očuvanja te što bi on sve trebao podrazumijevati, dok neki jednostavno nisu zainteresirani za tako nešto te je potencijalno došlo i do zasićenja imajući na umu da se velika većina radionica tematski bazira na određenom aspektu iz kulturne baštine grada Rijeke. Može se i pretpostaviti kako su određeni učenici upisali LIADO samo kako bi usavršili svoje likovne vještine te nisu znali da se on bazira na kulturnoj baštini grada Rijeke te su samim time i negativno procijenili ponuđene tvrdnje. Međutim, ohrabrujući je podatak da je ipak taj postotak učenika nizak, te da je velika većina učenika ipak u manjoj ili većoj mjeri zainteresirana za očuvanje kulturnih znamenitosti u njihovoj užoj ili široj sredini, pa čak i u nacionalnom kontekstu te su upravo ti učenici, oni koji bi u svojem profesionalnom životu trebali postati nositelji kulture u RH. Na kraju, bitno je istaknuti kako ne postoji puno istraživanja koji su povezani sa istraživanjem zainteresiranosti za lokalnu i nacionalnu kulturnu baštinu te je samim time neizvedivo usporediti ove rezultate sa prijašnjim istraživanjima.

U kvalitativnom dijelu istraživanja, povezano s prethodnom tablicom, pokušalo se istražiti načine na koji sudionice istraživanja koriste kulturnu baštinu, prvenstveno grada Rijeke, u svome poučavanju te kako kroz nju poučavaju učenike novim tehnikama i zakonitostima u likovnoj kulturi. Sudionice istraživanja ističu kako je cijeli program baziran na kulturnoj baštini te se navodi kako *„započinjemo uvijek s Rijekom i okolicom, to je uvijek svake godine. U počecima uvijek, a onda kasnije pomalo širimo kako idemo prema mašti, znamo upotrebljavati čak i primjere iz šire okolice i čak i svjetske baštine“*(S2, 37,15) dok druga sudionica ističe kako je Rijeka *„ključ baš zato jer smatram da oni moraju to vidjeti, moraju doživjeti tako i zato i stavljam likovni problem*

*koji je vezan uvijek uz neki segment arhitekture grada Rijeke ili skulpture ili već ovisno“ (S3,41,50) te o tom kontekstu također ističe važnost očuvanja kulturne baštine, naročito na području grada Rijeke jer „izuzetno važno da se sačuva da, ono, shvate vrijednosti toga, znači da se ne bi smjelo to uništiti ili šarati po tome“ (S3, 42,23). Sudionice istraživanja također napominju kako je potrebno više pažnje posvetiti očuvanju kulture, naročito na području Rijeke te se navodi „što se tiče kulturne baštine u Rijeci, to malo zapostavljaju zato mislim da je jako važno jer vi kroz to možete proći sve, sav likovni jezik, sva razdoblja oni mogu naučiti, a usput da valoriziraju kulturu baš“ (S3, 42,50), a uz to, apeliraju na nedostatak posvećenosti ovom aspektu u školama navodeći „malo je sati pridano kulturi u OŠ, a ovako, malo jačamo kulturu i nikad ne znamo kada netko od te djece završi u nekakvom kulturnoj branši gdje je bitno da je svijest jaka, pogotovo kada je riječ u očuvanju našega kraja“ (S2, 37,13).*

Na pitanje o osviještenosti o nacionalnom identitetu, sudionice istraživanja podijelile su mišljenja te se tu napominje kako se „veže, znači na kulturnu baštinu grada Rijeke i što mi sve tu imamo i na koji način se ta baština može mijenjati“ (S1, 34,24) te kako je definiranje ovog pojma pomalo pretenciozno iz razloga što „program ne ide u tako široke pojmove“ (S1, 35,20). S druge strane, sudionica istraživanja ističe kako se pod ovim pojmom podrazumijeva valoriziranje i smatranje nečega našim i jedinstvenim. Pri tome, sudionica istraživanja pojašnjava „onda se oni bave i sa dizajnom određenih elemenata koji su ili iz rimskog perioda ili iz nekog drugog, secesije i tako i sad oni taj element revitaliziraju i pretvaraju u nešto što je moderno, ali isto tako sadrži te elemente prepoznatljivosti iz određenog perioda i da se vidi da je to hrvatsko, riječko, da je splitsko“ (S3, 43,30), a druga sudionica istraživanja spominje kako smatra da „ako čovjek ima svijest o kulturnoj baštini iz kraja iz kojeg potiče, u svakom slučaju ne samo da će to znati cijeniti, nego će i time pridati važnost i ako se ikad nađe da kao odrasla osoba da radi negdje za kulturu, u svakom slučaju će dati drugi pogled i pokušat će nešto pridonijeti“ (S2, 38,40).

Na temelju navedenih iskaza, vidljivo je kako mentorice kontinuirano rade na poticanju osviještenosti o svim kulturnim znamenitostima koje postoje u gradu Rijeci, a koji isto tako služe kao temelj velike većine radionica, obzirom da je cilj radionica da učenici čim više uče na originalnom primjeru. Valja istaknuti kako ne postoje istraživanja ili evaluacije programa u kojima se primjenjuje ovakav pristup te samim time on dobiva na kredibilnosti kao jedan novitet u nastavnoj praksi u kojem se učenike kontinuirano poučava likovnim vještinama rabeći primjere iz

njihove bliže okolice. Pozitivna je činjenica da mentorice isto tako kontinuirano pokušavaju pobuditi u učenicima osjećaj brige za kulturnu baštinu jer su oni ti koji će u budućnosti biti potencijalni nositelji iste. Međutim, valja istaći i izazove koje susreću mentorice, a koje se dotiču i redovne nastave, u kojoj je vrlo mali broj sati posvećen kulturi te je samim time spomenuti osjećaj vrlo teško razviti i sačuvati kod djece koja su ionako pretrpana raznim školskim obavezama. Drugi izazov šire je prirode u odnosu na redovnu nastavu te on obuhvaća valoriziranje kulturnih vrijednosti na području grada Rijeke, ali i u Hrvatskoj. Spomenuto je kako se novac jednostavno ne ulaže u kulturu čime se dodatno otežava ionako nezahvalna pozicija ljudi koji se bave kulturom, što je pomalo iznenađujuće, obzirom da je Rijeka postala europskom prijestolnicom kulture za 2020 godinu. Ostaje pitanje koji su razlozi neulaganja u kulturu obzirom na navedene uvjete te ostaje nada kako će se takvo stanje u budućnosti promijeniti. Iako likovni pedagozi, kao i osobe koje sudjeluju u provođenju programa poput LIADO-a, ulažu velike napore kako bi barem pomaknuli granice te omogućili što kvalitetniji likovni razvoj učenika, potrebna je veća uključenost osoba i nadležnih tijela koja raspolažu i raspodjeljuju sredstva koja su potrebna da se spomenuto kvalitetnije obrazovanje i ostvari.

#### 9.2.6. Iskustvo zanesenosti učenika

U ovom dijelu rada, analizirat će se posljedni dio anketnog upitnika te njemu pripadajući kvalitativni podaci, a koji su povezani sa iskustvom zanesenosti učenika prilikom izvođenja različitih aktivnosti na radionicama LIADO-a. Odgovori učenika usporedit će se sa karakteristikama zanesenosti koje je predložio njegov tvorac Csikszentmihalyi (1997) kako bi se utvrdio stupanj povezanosti između zanesenosti koje su iskusili polaznici LIADO-a te zanesenosti u njezinom izvornom obliku.

*Tablica 9. Frekvencija i postotak učenika koji su doživjeli iskustvo zanesenosti*

	Iskustvo zanesenosti	
	<i>f</i>	%
DA	38	77.6
NE	11	22.4
Ukupno	49	100%

U Tablici 9, gdje se prikazana frekvencija učenika na one koji su iskusili zanesenost te one koji nisu, 38 učenika (77.6%) odgovorilo je potvrdno te je tu istu zanesenost iskusilo tijekom izvođenja aktivnosti koje su prikazane u Tablici 10, dok je 11 njih (22.4%) procijenilo kako nije iskusilo takvo stanje. Valja napomenuti kako se od 38 učenika koji su iskusili zanesenost 21 njih istaknulo vrstu aktivnosti kada se to dogodilo, dok kod preostalih 17 učenika, taj podatak nedostaje.

*Tablica 10. Vrsta aktivnosti u kojoj su učenici iskusili zanesenost*

<b>Vrsta aktivnosti</b>	<b>Broj učenika (f)</b>
Modeliranje	3
Crtanje	9
Slikanje	6
Dizajniranje	1
Bojanje	1
Akvarel	1
Ukupno:	21
Nedostaje:	17

*Tablica 11. Raspodjela odgovora učenika o osjećajima tijekom doživljavanja zanesenosti*

(N=38)

	Uopće se ne slažem		Djelomično se slažem		Niti se slažem niti se ne slažem		Djelomično se slažem		U potpunosti se slažem	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Aktivnost je izazovna.	1	2.6	2	5.3	9	23.7	11	28.9	15	39.5
Znam što trebam činiti.	/	/	1	2.6	5	13.2	8	21.1	24	63.2

Osjećam da mogu udovoljiti zahtjevima.	1	2.6	1	2.6	5	13.2	13	34.2	18	47.4
Dosadno mi je.	26	68.4	6	15.8	2	5.3	3	7.9	1	2.6
Radio/la bih to i kad ne bih morao/la.	/	/	3	7.9	6	12.2	10	26.3	19	50
Osjećam se dobro.	1	2.6	/	/	1	2.6	5	13.2	31	81.6
Dekoncentriran sam.	17	44.7	5	13.2	7	18.4	8	21.1	1	2.6
Aktivnost mi je važna.	/	/	1	2.6	2	5.3	11	28.9	24	63.2
Zadovoljan/na sam rezultatom.	3	7.9	1	2.6	5	13.2	8	21.1	21	55.3
Nervozan/na sam.	27	71.1	2	5.3	5	13.2	2	5.3	2	5.3
Aktivnost mi je zanimljiva.	/	/	1	2.6	3	7.9	5	13.2	29	76.3
Uživam u tome što radim.	/	/	/	/	1	2.6	2	5.3	35	92.1

Iz Tablice 11., koja prikazuje procjene učenika o tome kako su se osjećali tijekom iskustva zanesenosti ( $\alpha=0.839$ ,  $M=52.18$ ,  $SD=7.01$ ), 15 učenika (39.5%) u potpunosti se slažu s tvrdnjom da je aktivnost bila izazovna prilikom iskustva zanesenosti. S drugom tvrdnjom, u potpunosti se složilo 24 učenika (63.2%), dok se samo 1 učenik (2.6%) sa ovom tvrdnjom nije složio.. Prilikom izvođenja aktivnosti tijekom koje su učenici iskusili zanesenost, 26 njih (68.4%) odgovorilo je kako im ta aktivnost uopće nije dosadna, dok tu istu aktivnost kao dosadnu navodi 4 učenika (10.5%). Na šestu tvrdnju, kojom se upitalo učenike osjećaju li se dobro prilikom zanesenosti 81.6% učenika ( $N=31$ ) odgovorilo je kako se to u potpunosti odnosi na njih. Samo je jedan učenik (2.6%) ocijenio kako se u potpunosti ne slaže s ovom tvrdnjom, dok isti broj učenika nije znalo procijeniti osjećaju li se dobro ili ne. Priupitani jesu li dekoncentrirani prilikom iskustva zanesenosti, 44.7% ( $N=17$ ) odgovorilo je kako se to uopće ne odnosi na njih. S druge strane, 8 učenika (21.1%) procijenilo je kako se o više slučajeva osjećaju dekoncentrirano prilikom iskustva zanesenosti, dok je jedan učenik procijenio kako je dekoncentriran u potpunosti. Upitani misle li da im je ta aktivnost važna, 35 učenika (92.1%) u potpunosti ili djelomično tu aktivnost ocjenjuju kao takvu, dok samo 1 učenik (2.6%) smatra kako mu ta aktivnost i nije prevažna. U tom kontekstu, 21 učenik (55.3%) u potpunosti je zadovoljan rezultatom, a njima se pridodalo i 8 učenika (21.1%) koji smatraju kako su rezultatom zadovoljni samo u određenoj mjeri. Na posljednju tvrdnju iz ove ljestvice kojom se upitalo učenike je li im ta aktivnost zanimljiva, 29 njih (76.3%) smatra kako se

u potpunosti slažu s tom tvrdnjom, dok 13.2% učenika (N=5) smatra kako im ona na trenutke zna biti i dosadna ili naporna.

U kvalitativnom djelu istraživanja, a koji je povezan s iskustvom zanesenosti, sudionice istraživanja upitalo se jesu li upoznate s terminom zanesenosti te ukoliko jesu, kako one reagiraju kada vide da je učenik u tome stanju. Sve sudionice istraživanja prepoznale su i definirale to stanje kao „*kada su potpuno udubljeni u rad*“ (S1, 23,11) te su na pitanje kako reagiraju kada to primjete, odgovorile kako ih puste na miru sve dok ih sam učenik ne pozove ili ne prekine aktivnost. U tom kontekstu, sudionice istraživanja istakle su kako je to „*je vrlo poticajno da oni nalaze to mjesto u sebi u kojem se ugodno osjećaju i iz kojeg nešto izvire i nastaje*“ (S2, 26,55) te kako se „*Ne miješam apsolutno, dok nije gotov dok on se prvi ne obrati*“ (S3, 19,43) te kako oni čak znaju ostati i duže izrađivati radove od predviđenog upravo iz razloga što „*zaborave gdje su i kada moraju otići*“ (S1, 20,44).

Prije no što se krene u dublju analizu rezultata ovog dijela istraživanja, potrebno je naglasiti kako je pregledom literature upravo utvrđen nedostatak iste, a koja se konkretnije bavi istraživanjem zanesenosti kod likovno darovitih osnovnoškolaca. Ono što se može analizirati je činjenica kako su učenici koji pohađaju LIADO program iskusili zanesenost u onom obliku u kojem ga opisuje i njegov tvorac Mihaly Csikszentmihalyi, koji je u svome radu iz 1997. godine naveo osam karakteristika koje opisuju to stanje. Prva karakteristika odnosi se na to da je učenik u potpunosti koncentriran na zadatak koji izvodi, što su rezultati anketnog ispitivanja i potvrdili gdje je 68% učenika odgovorilo kako su u potpunosti ili u određenoj mjeri koncentrirani dok izvode navedenu aktivnost. Iako to nije velika većina učenika, ona predstavlja dovoljno dobar postotak kako bi se taj aspekt zanesenosti procijenio kao prisutan. Uz to valja napomenuti kako, u odnosu na druge rezultate, veliki broj učenika, nije znao procijeniti stupanj koncentriranosti, čime se posljedično smanjuje i prije spomenuti postotak učenika koji su koncentrirani prilikom rada. Mnogo veći postotak učenika (84%) smatra kako znaju što moraju činiti tijekom izvođenja aktivnosti, na temelju čega se može zaključiti i prisutnost druge karakteristike zanesenosti, a to je jasnoća krajnjeg cilja aktivnosti koja se izvodi. Treća karakteristika odnosi se na gubitak pojma o vremenu, što je prisutno kod svih učenika koji su iskusili zanesenost u anketnom upitniku zbog same prirode pitanja gdje su učenici morali zaokružiti jesu li ikad iskusili iskustvo u kojem se osjećaju kao jedno te u kojem gube pojam o vremenu te o prostoriji u kojoj se nalaze. Četvrta

karakteristika odnosi se na lakoću izvođenja aktivnosti pri čemu se sve čini vrlo jednostavno i smisleno. Iako nijedna tvrdnja nije eksplicitno mjerila tu karakteristiku, može se pretpostaviti iz odgovora učenika, gdje je 83% učenika procijenilo kako mogu udovoljiti zahtjevima aktivnosti te kako im ona ne predstavlja problem prilikom rješavanja. Međutim, valja istaći kako je oko 70% učenika procijenilo da im ta aktivnost predstavlja i svojevrsni izazov, čime se može pretpostaviti i postojanje sljedeće karakteristike zanesenosti, a to je zdravi odnos između izazova te korištenja u ovom slučaju likovnih sposobnosti, pri čemu sama aktivnost mora biti izrađena na način da razvija iste. Osim što su aktivnosti procijenili kao izazovne, oko 90% učenika tu istu aktivnost procijenilo je zanimljivom, ali i važnom u njihovom životu, čime se zadovoljava i postojanje šeste karakteristike a to je unutarnje ispunjenje koje pojedinac osjeća tijekom procesa izvođenja aktivnosti, na što se veže i prethodna karakteristika, a to je kontrola koju pojedinac ima nad zadatkom, a što je vidljivo i iz prethodno opisanih rezultata gdje je vidljivo kako pojedinci znaju što moraju činiti, znaju udovoljiti zahtjevima, a da pritom i uživaju. Posljednja karakteristika odnosi se na stapanje izvođenja zadataka sa percepcijom pri čemu one postaju jedno te se sva pažnja usmjerava na taj isti zadatak pri čemu svi negativni osjećaji nestaju. Prisutnost te karakteristike vidljivo je iz prethodnih odgovora, kao i iz samog opisa situacije zanesenosti u anketnom upitniku pri čemu se eksplicitno ističe postojanje jedno s aktivnošću koja se izvodi.

Što se tiče mentorica u LIADO-u, vidljivo je kako su one upoznate sa samim terminom te znaju kako postupiti kada osjete i primijete da je učenik u stanju zanesenosti. Csikszentmihalyi (1997) ističe kako je to i jedini ispravan način kako postupiti kada se učenik zatekne u tom stanju jer mu bilo kakva intervencija tada može jedino naštetiti i prekinuti njegovo stanje. Kako fokus ovog istraživanja nije bio proučavanje zanesenosti učenika, već evaluacija programa, u tom kontekstu, može se reći kako je pozitivna stvar što su mentorice kompetentne prepoznati ovo stanje koje je prema istraživanjima Van Tassel-Baske (2005, 2009) vrlo često i koje bi trebalo detaljnije proučavati, pogotovo faktore iz okoline koji utječu na njegovo postojanje kao i samo ulogu nastavnika/mentora u tom cjelokupnom procesu. Isto tako, može se zaključiti kako program u ovom obliku svojim polaznicima omogućuje optimalno iskustvo, obzirom da je veliki postotak učenika doživio iskustvo zanesenosti. Uz to, valja istaći kako je stanje zanesenosti ispitivano u različitim istraživanjima, ali na starijim dobnim skupinama (Kopačević, Rogulja, Tomić, 2011; Križanić, 2015; Rijavec, Golub, Olčar, 2016) te se ta istraživanja nisu usmjerila na zanesenost u likovnom stvaralaštvu, već u drugim kontekstima.



### 9.2.7. Analiza i interpretacija kvalitativnih odgovora učenika

Na kraju anketnog upitnika učenicima su postavljena dva pitanja otvorenog tipa. U prvom pitanju trebali su navesti što im se sviđa u LIADO-u, dok su u drugom pitanju trebali napisati što im se ne sviđa, tj. što bi htjeli promijeniti unutar samog programa. Ta pitanja uključena su u anketni upitnik kako bi se stekao uvid u to što njegovi polaznici kao centralni subjekti misle i vole unutar programa, a što im smeta s ciljem da mentori prilagode program za buduće generacije sukladno pohvalama i kritikama učenika.

Tablica 12. Frekvencija učeničkih odgovora na pitanje što im se sviđa u LIADO-u

Što se učenicima sviđa	Frekvencija ( <i>f</i> )
Sve	6
Raznolikost tema	10
Različito tehnika	10
Mogućnost učenja i usavršavanja	9
Upoznavanje i druženje sa osobama sličnih interesa	10
Terenska nastava	5
Opuštena atmosfera	1
Kreativnost (mogu biti "svoj")	4
Odnos učenika i učitelja	4
Aktivnosti na satu	2
Duljina odmora	3
Uspješna izrada radova	2

Na prvo pitanje, najviše učenika (N=10) smatra kako im se u LIADO-u najviše sviđa raznolikost tema i tehnika kao i druženje s osobama koje imaju slične interese kao oni, dok jedan učenik manje (N=9) najviše voli mogućnost kontinuiranog usavršavanja koju LIADO nudi. Zanimljivi su i odgovori učenika koji najviše vole odnos učitelja prema njima, kao i činjenicu da konačno mogu izraziti vlastitu kreativnost koju im redovna nastava onemogućuje. Nekolicina ispitanika (N=5) navelo je terensku nastavu kao ono što najviše vole, dok su pojedinci naveli opuštenu atmosferu te duljinu odmora kao nešto što im se jako sviđa, dok se ostali aspekti programa koje se sviđaju učenicima mogu vidjeti u tablici 12.

Tablica 13. Frekvencija učenčkih odgovora na pitanje što bi htjeli promijeniti u LIADO-

u

Što bi učenici promijenili	Frekvencija (f)
Sve je super	38
LIADO bi trebao trajati i u SŠ	5
Duži odmor	2
Vrijeme i dan održavanja radionica	5
Profesorice	1
Zastarjeli pribor	4
Učenje o više vrsta tehnika	1
LIADo bi se trebao češće odvijati tijekom tjedna	1

S druge strane, u drugom otvorenom pitanju, čak 38 učenika odgovorilo je kako je sve super i kako ne bi htjeli ništa mijenjati u LIADO-u. No, nekolicina učenika (N=5) smatra kako bi LIADO trebao trajati i tijekom srednje škole, međutim to je zbog prostorno i tehničko-materijalnih uvjeta kojima LIADO raspolaže, gotovo nemoguće, te oni svoj razvoj mogu nastaviti usavršavati u srednjoj školi za primjenjenu umjetnost koja eventualno može nadomjestiti nedostatak pohađanja LIADO-a. Isti broj učenika voljelo bi promijeniti vrijeme i dan održavanja radionica što je povezano sa njihovim drugim obavezama, međutim valja imati na umu kako je vrlo teško uskladiti raspored koji bi pasao svim učenicima te je činjenica kako to smeta zapravo samo petero učenika vrlo pohvalna. Četvero učenika smatra kako bi bilo dobro nabaviti bolji i suvremeniji pribor što je jedan od aspekta koji će se detaljnije razraditi u narednom poglavlju, dok bi određeni pojedinci htjeli promijeniti mentore, imati duži odmor ili bi čak htjeli da se LIADO odvija i tijekom tjedna, dok se ostali aspekti programa mogu iščitati iz tablice 13.

U posljednjem dijelu prikaza rezultata prikazat će se kategorije o kojima se, u kvalitativnom dijelu istraživanja, raspravljalo sa sudionicama istraživanja, a koje nisu eksplicitno povezane sa učeničkom perspektivom programa, a to je proces vrednovanja učenika te stupanj i kvaliteta suradnje sa Gradom Rijekom te školom u kojoj se radionice provode.

#### 9.2.8. Vrednovanje učenika

Iako je proces vrednovanja učenika već opisan prilikom opisa i analize samog programa gdje se utvrdilo kako ne posotje brojačne ocjene, već se za svakog učenika ispunjuje likovni upitnik koji služi kao svojevrsna evaluacija uspjeha i postignuća učenika koji služi kao orijentacija za

sljedeću godinu. U ovom kontekstu se stoga htio steći dublji uvid u sam proces vrednovanja te sudjeluju li i sami učenici u tom procesu ili je on prvenstveno zadaća mentora. Sudionice istraživanja navele su kako učenici svakako sudjeluju u vrednovanju radova jer „*razgovaramo o likovnom jeziku, povijesti umjetnosti, tehnikama koje se kod njih osvještavaju i onda oni jako dobro mogu točno procijeniti tko je odradio po zadatku tko je dodao nešto više, kod koga je recimo ekspresivniji rad, kod koga je više nešto tehnički doradeniji*“ (S3, 31,45) dok se detaljnije vrednovanje, kao što je spomenuto odrađuje na kraju školske godine s ciljem „*da vidimo i na kraju osmog razreda gdje su oni u odnosu na peti razred*“ (S2, 30,21) i to se vrednovanje provodi „*prema svim kriterijima kreativnosti, likovnosti, razvoja u dizajnu, prema likovnoj tipologiji ih odredimo*“ (S1, 29,11) kao što je i vidljivo u prilogu 1. Uz to, takvim oblikom vrednovanja želi se obratiti pozornost na aspekte u kojima su učenici postigli nešto niži uspjeh kako bi se mentori sljedeće godine mogli više posvetiti upravo razvoju tog aspekta.

#### 9.2.9. Kvaliteta suradnje s Gradom Rijekom i OŠ „San Nicolo“

Posljednja kategorija koja nije obuhvaćena anketnim upitnikom, a koju se ispitalo sudionice istraživanja povezana je sa stupnjem i kvalitetom suradnje između dionika LIADO programa te Grada Rijeke, glavnog financijera programa, te OŠ „San Nicolo“ na čijem se prostorima LIADO i odvija. Upravo je ovo aspekt na koji sudionice istraživanja imaju najviše prigovora, naročito na iznos koji Grad odvija za LIADO koji je „*minimalan, ne možemo si kupiti neku opremu*“ (S3, 31,27) jer se samim time umanjuje kvaliteta radionica, a koja nije produkt nekompetentnosti mentora, već jednostavno nemogućnosti pružanja najkvalitetnije moguće usluge. Sudionice istraživanja navode primjer „*djeca su zainteresirana, oni bi to željeli, oni to svakodnevno [istražuju], imaju mobitel, pa sad tko ima kakvu kvalitetu nije važno, ali oni sad vide da se to može obraditi, ta fotografija, da se može sve, a vi nemate mogućnost to s njima raditi jer nemate adekvatnu opremu*“ kao i „*bilo bi zgodno, možda neke zadatke provesti i na računalu, što mi je recimo nemamo tu mogućnost, ali u 8. razredu bi svakako bi bilo zgodno neke stvari sprovesti i na računalu, a to recimo nemamo mogućnost, ili možda napraviti neki video ili možda crtati film*“ (S2, 24,55). Međutim, sudionice istraživanja isto tako napominju kako „*bez njih [Grada] ne bi mogli nikako funkcionirati, to je na prvom mjestu*“ (S2, 23,56) te kako „*zahvalni smo svejedno Gradu...*“ (S3, 32,10), ali isto tako napominju kako su potrebni veći pomaci jer se učenicima može ponuditi puno više, nego što se to trenutno pruža. Međutim, činjenica je, kako bi se većim

ulaganjem moglo koristiti nove tehnologije i didaktička pomagala koja bi omogućila djeci cjelovitiji razvoj na likovnom području, a samim time i pridonijela cjelokupnoj kvaliteti programa.

Što se tiče suradnje sa spomenutom školom, ona nije u potpunosti zadovoljavajuća te tu još uvijek postoji prostora za napredak. Naime, dionici unutar LIADO programa najviše problema imaju s prostornim uvjetima kojima raspolaže škola te sudionica istraživanja navodi kako „*U školi nemam gdje držati jer to se godinama skupe ti radovi i lijepa je već arhiva nakon toliko godina, ali na tavanu jedne godine nam je prokislo pa smo neke radove morali i maknuti jer su bili svi uništeni, tako, da baš nije adekvatan prostor*“ (S3, 34,10). Uz to, pravila škole koja spominju sudionice istraživanja, poput „*ja fotografiram razred kada ja uđem u razred tako da sve ostane na istom mjestu*“ (S1, 29,30) te „*ne smijemo stolove pomaknuti ili ako ih slučajno maknemo, moramo ih staviti na isto mjesto, na isti milimetar*“ (S3, 34,50), sputavaju te nepotrebno ograničavaju provedbu radionica. Primjerice, djeca ne bi trebala biti ograničena na boravak u razredu gdje, zbog mnogobrojnih školskih klupa, učenici jednostavno nemaju mjesta crtati na većim formatima radi pravila škole ili nemaju mjesta gdje spremiti radove jer je komunikacija između LIADO-a i škole neadekvatna. Njezinim jačanjem te međusobnim izlaženjem u susret s obje strane, ovi izazovi i ograničenja se mogu potencijalno vrlo lako i bezbolno riješiti što će zasigurno posljedično dovesti do kvalitetnijeg rada na samim radionicama te u konačnici dovesti do cjelovitijeg razvoja polaznika programa, što je i njegov konačni cilj.

## 10. Zaključak

Ovim se radom nastojala evaluirati provedba LIADO programa za likovno darovite osnovnoškolce u gradu Rijeci s ciljem utvrđivanja stupnja ispunjavanja njegove svrhe, ciljeva i zadataka, kao i ispitati učeničku i nastavničku perspektivu provođenja istog.

Analizom dokumentacije pokazalo se kako je LIADO program kao dokument koncipiran na način koji omogućava veliki stupanj slobode i fleksibilnosti prilikom provođenja istog, što je jedna od najvećih prednosti ovog oblika obrazovanja. U okviru poučavanja o kulturnoj baštini, može se zaključiti kako program u velikoj većini ostvaruje svoju svrhu, ciljeve i zadatke, koji su povezani, ne samo sa razvojem likovnih sposobnosti učenika, već i sa njihovim socio-emocionalnim razvojem, dok načine na koji se to ostvaruje prepušta kompetentnosti i kreativnosti mentora. Sam proces vrednovanja osmislila je voditeljica programa, a koji se bazira na procjenjivanju likovne tipologije, sposobnosti te kreativnosti učenika. U tom procesu sudjeluju svi mentori programa. Sukladno tome, bitno je spomenuti kako prilikom procesa vrednovanja još uvijek postoji mjesta za napredak, naročito na području preciziranja kategorije koja se vrednuje. Analizom prikupljenih podataka kvantitativnog djela istraživanja utvrđeno je kako na svim ljestvicama većina učenika pokazuje potpuno ili djelomično zadovoljstvo određenim mjerenim aspektom LIADO programa što ukazuje na to da je program, obzirom na dane uvjete, kvalitetno isplaniran, organiziran te proveden. Najveće zadovoljstvo učenici pokazuju na ljestvicama koje mjere zadovoljstvo sadržajem LIADO-a kao i njihove motiviranosti za rad u njemu. Preciznije, učenici su izuzetno intrinzično motivirani za rad što je i odlika darovitih učenika, te je pozitivno to što se ta motivacija i dalje njeguje i potiče unutar samog programa. Sukladno tome, potrebno je napomenuti kako nisu ispitani učenici koji nisu nastavili program te samim time nedostaju podaci iz njihove perspektive te posljedično nije bilo moguće utvrditi razloge zbog kojih oni napuštaju LIADO. Isto tako, analizom podataka utvrđeno je kako učenici smatraju da se u LIADO-u raspravlja o izrađenim radovima čime se posljedično razvijaju sposobnosti samostalne analize te kritičkog mišljenja. Uz to, većina učenika procjenjuje kako su sposobni samostalno organizirati i planirati likovni rad te pretraživati nešto novo o temama koje ih zanimaju na temelju čega se može zaključiti kako se u LIADO potiče i radi na kontinuiranom osposobljavanju učenika za daljnje i samostalno likovno usavršavanje. Daljnjom analizom podataka, utvrđeno je isto tako kako je većina učenika zainteresirana za očuvanje lokalne ali i nacionalne baštine, iako su neki učenici

istaknuli kako je ipak previše tema vezano uz kulturnu baštinu Rijeke. Dodatno, utvrđeno je kako je i većina učenika u LIADO-u iskusilo stanje zanesenosti prilikom pohađanja LIADO-a pri čemu je utvrđeno kako to stanje obilježavaju karakteristike koje navodi i tvorac tog koncepta (Csikszentmihalyi, 1997). Preciznije, takvi rezultati pokazuju kako program učenicima pruža optimalno iskustvo, dok mentorima služi kao potvrda njihovog rada prilikom nepravilnog planiranja i izvođenja.

Analizom kvalitativnog djela istraživanja, vidljivo je kako su sudionice istraživanja detaljno upoznate sa sadržajem programa te kako svaka na svoj originalni način pokušava ostvariti njegovu svrhu, ciljeve i zadatke. Kako je svaka mentorica zadužena za poučavanje jednog razreda, one kroz korištenje različitih tehnika, sadržaja te didaktičkih pomagala potiču kontinuirani likovni razvoj djece. Vidljivo je kako je razgovor najčešća tehnika kojom motiviraju i usmjeravaju učenike tijekom radionica, dok je to ujedno i metoda pomoću koje, zajedno sa učenicima, analiziraju njihove radove na temelju kojih oni usavršavaju svoje vještine. Najviše izazova sudionice istraživanja pronalaze ne u samom provođenju LIADO programa, već u kvaliteti suradnje sa vanjskim dionicima bez kojeg provođenja LIADO-a ne bi bilo moguće. Najveći izazov predstavlja neadekvatnost prostornih uvjeta poput veličine učionice ili pravila koja određuju kako učionica mora izgledati na kraju radionica te kako se učenici moraju ponašati prilikom odrađivanja istih. Uz to, materijalna sredstva koja Grad izdvaja dostatni su tek za kupnju i osiguranje osnovnih stvari koje su potrebne za likovni rad te postoji granica do koje program može napredovati zahvaljujući jedino trudu i naporu mentora kako bi se provođenje programa održalo. Drugi izazov povezan je sa kolektivnim svjetonazorom ljudi koji su zaduženi za financiranje održavanja kulturnih znamenitosti na području Rijeke, kao i onih koji su zaduženi za investiranje u kulturu na istom području. Preciznije, sudionice istraživanja misle kako se u kulturu ulaže premalo te se ona jednostavno ne cijeni u našem društvu, a naročito ne kao okvir unutar kojeg se poučava djecu.

Iz podataka prikupljenih ovim istraživanjem, proizlazi nekoliko preporuka za daljnji razvoj LIADO programa kao i evaluacijskih istraživanja na ovom području. Prva preporuka usmjerena je na veću fleksibilnost škole prema svim dionicima unutar LIADO programa kako bi se omogućio čim kvalitetniji razvoj djece. Potrebna je bolja i kvalitetnija suradnja i komunikacija između mentora i ravnateljice škole kako bi se osigurao adekvatniji prostor unutar škole kao i prilagodila pravila koja ograničavaju rad mentora. Bolja i kvalitetnija suradnja potrebna je i između Grada

Rijeke i mentora, naročito od strane nadležnih tijela Grada, koji imaju priliku financirati jedini verificirani program za likovno darovite osnovnoškolce na području svog grada te kako bi u njega trebali ulagati puno više kako bi osigurali kontinuirani rast na području kulture u svojoj lokalnoj zajednici jer upravo su daroviti učenici ti koji bi trebali njezini nositelji. Samim time, potrebno je izdvojiti više sredstava za opremu i materijale koji se koriste na radionicama što će dugoročno utjecati na kvalitetu samog programa kao i zadovoljstva njegovih polaznika. Uz to, ovi izazovi mogli bi se riješiti kroz pronalaženje drugih izvora financiranja poput donacija ili prijava na određene fondove kao i pokušaj pronalaženja adekvatnijeg prostora na području Grada koji bi zadovoljio njihove prostorne i materijalne potrebe. Posljednja preporuka predstavlja poziv na provođenje većeg broja ovakve vrste istraživanja na području obrazovanja darovite djece, naročito na području likovno darovitih učenika jer ono predstavlja jedno od efikasnijih načina kako poboljšati postojeće programe. Vidljiv je nedostatak literature, naročito u nacionalnom kontekstu, koji se najviše očituje u nemogućnosti usporedbe konkretnih rezultata dobivenih u ovom istraživanju te je upravo to razlog, osim poboljšanja kvalitete programa, zbog čega bi se znanstvenici na ovom području trebali više posvetiti ovoj vrsti istraživanja.

## Literatura

1. Adžić, D. (2011). Darovitost i rad s darovitim učenicima – kako teoriju prenijeti u praksu. *Život i škola*, 57(25), 171. – 184.
2. Ayoub, A.E.A. (2015). Evaluating the effects of the oasis enrichment model on gifted education: A Meta-Analysis Study. *Talent Development & Excellence*, 5(1), 99-113.
3. Baum, S., McCartney, H., Oreck, B. (2000). *Artistic talent development for urban Youth: The promise and the challenge*. University of Connecticut: Research monograph for the national research on the gifted and talented.
4. Borland, J.H. (2005). *The death of giftedness: Gifted education without gifted children*. New York: Hill Book Company.
5. Callahan, M.C. (2004). *Introduction to program evaluation in gifted education*. Virginia: Univeristiy of Virginia.
6. Callahan, C.M., Hunsaker, L.S. (1993). Evaluation of gifted programs: Current practices. *Education and Leadership*, 16(2), 190-200.
7. Cao, T. H., Jung, Y. J., Lee, J. (2017). Assesment in gifted education: A review of the literature From 2006 to 2016. *Journal of Advanced Academics*, 28(3), 163-203.
8. Clark, G., Zimmerman, E. (1984). Gifted education and the arts. *Roeper Review*, 6(4), 56-78.
9. Clark, G., Zimmerman, E. (2007). *Teaching talented art students:Principles and practices*. New York: Teachers college press.
10. Corwith, S. Olszewski-Kubilius, P. (2012). *Academic planning for gifted students*. Texas: Prufrock press.
11. Csikszentmihalyi, M. (1997). *Creativity: flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Perennial.
12. Cvetković-Lay, J. (2002). *Darovito je, što ću sa sobom?* Zagreb:Alinea.
13. Cvetković-Lay, J., Sekulić-Majurec, A. (1998). *Darovito je, što ću s njim?* Zagreb: Alineja.
14. Čudina-Obradović, M. (1990). *Nadarenost – razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje*. Zagreb: Školska knjiga.
15. Gagne, F. (1985). Reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted Child Quarterly*, 3(29), 134-145.
16. Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic books.



17. George, D. (2004). *The challenge of the gifted child*. London: David Fulton publishers.
18. Gojkov, G. (2008). *Didaktika darovitih*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
19. Halmi, A. (2008). *Programi evaluacije i evaluacijska istraživanja u društvenim znanostima*. Zagreb: Naklada Slap.
20. Heller, K. (1996). The nature and development of giftedness. A longitudinal study. U: Cropley, A.J.; Dehn, D. *Fostering the growth of high ability: European Perspective*. New Jersey: Abley Publishing Company, 41-56.
21. Huzjak, M. (2009). Darovitost, talent i kretivnost u odgojnom procesu. *Život i škola*, 56(15), 130 – 145.
22. Kopacevic, D.; Rogulja, N.; Tomić, M.K. (2011). Iskustvo zanesenosti kod budućih nastavnika tijekom studija. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 13(4), 175-195.
23. Koren, I. (1989). *Pogled na pojavu nadarenosti i drugi članci*. Pula: Profesionalna orijentacija.
24. Križanić, V. (2015). Situacijske i osobinske odrednice doživljaja zanesenosti u svakodnevnom životu. *Psihologijske teme*, 24(2), 325-346.
25. Lauer, J.E. (2015). *The relationship between classroom environment and instruction on the ability of art learners to enter into flow*. MA thesis, University of Iowa.
26. Marland, S.P. (1971). Education of the gifted and talented. *Report to the Congress of the United States by the U.S. commissioner of education*, 1(1), 1-126.
27. McClain, M-C.; Pfeiffer, S. (2012). Identification of gifted students in the United States today: A look at state definitions, policies, and practices. *Journal of Applied School Psychology*, 4(28), 59-88.
28. Ministarstvo obrazovanja, znanosti i športa. (2010). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Zagreb: MZOŠ.
29. Ministarstvo obrazovanja, znanosti i športa (2016). *Prijedlog okvira za poticanje iskustava učenja i vrednovanje postignuća darovite djece i učenika*. Zagreb: MZOŠ.
30. Ministarstvo obrazovanja, znanosti i športa. (2017). *Okvir za poticanje iskustava učenja i vrednovanje postignuća darovite djece i učenika*. Zagreb: MZOŠ.
31. Poljak, V. (1987). *Stvaralaštvo i škola*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
32. Porter, L. (1999). *Gifted young children*. Buckingham: Open University Press.

33. Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika. Preuzeto s: [http://www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/propisi/Pravilnici\\_15.pdf](http://www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/propisi/Pravilnici_15.pdf)
34. Previšić, V. (2007). *Kurikulum – teorije, metodologija, sadržaj, struktura*. Zagreb: Školske novine.
35. Reeves, A.M. (2016). Education of artistically talented students from selected socio-economic and culturally diverse backgrounds. *Marilyn Zurmuehlen Working Papers in Art Education*, 6(4), 1-15.
36. Reis, M. S. (2003). Reconsidering regular curriculum for high-achieving students, gifted underachievers, and the relationship between gifted and regular education. *Gifted Child Quarterly*, 5(10), 188-205.
37. Reis, M.S., Renzulli, J.S. (1990). Key features of successful programs for the gifted and talented. *Educational Leadership*, 3(4), 28-34.
38. Renzulli, J. S. (2003). *The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity*. New York: Cambridge university press.
39. Rex, J. (2007). Identification of artistically gifted and talented students: Referral, screening, and assessment. South Carolina: Department of Education.
40. Rijavec, M.; Ljubin Golub, T.; Olčar, D. (2016). Može li nas učenje za ispit učiniti sretnima? Iskustva zanesenosti na fakultetu i dobrobit studenata. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 18(1), 153-164.
41. Stankowski, W. M. (1978). *Simple gifts*. Madison, WI: University of Wisconsin-Extension.
42. Sternberg, R.J.; Zhang, L. (1995). *What do we mean by giftedness? A pentagonal implicit theory*. *Gifted Child Quarterly*, 39(2), 88-94.
43. Sternberg R. J. (2001). Giftedness as developing expertise: A theory of interface between high abilities and achieved excellence. *High Ability Studies*, 12(2), 159-179.
44. Sternberg R. J. (2004). *Definitions and conceptions of giftedness*. Thousand Oaks: Corwin Press.
45. Tannenbaum, A.J. (1983). *Gifted children: psychological and educational perspectives*. New York: Macmillan.
46. Van Tassel-Baska, J. (2003). Curriculum policy development for gifted programs: Converting issues in the field to coherent practice. *Gifted Child Quarterly*, 3(6), 170-201.

47. Van Tassel-Baska, J. (2006). A content analysis of evaluation findings across 20 gifted programs: A clarion call for enhanced gifted program development. *Gifted Child Quarterly*, 50(3), 199-215.
48. Van Tassel, Baska. J. (2007). Toward best practice: An analysis of the efficacy of curriculum models in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 342-358.
49. Van Tassel-Baska, J. (2011). *An evaluation of the gifted programs in Bellvue, Washington*. Virginia: College of William and Mary.
50. Van – Tassel Baska, J. (2008). *What works in curriculum for the gifted*. Asica Pacific conference on the gifted.
51. Vlahović-Štetić, V. (2002). *Teorije darovitosti i njihovo značenje za školsku praksu*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
52. Vlahović-Štetić, V. (2005). *Daroviti učenici: teorijski pristup i primjena u školi*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
53. Wallas, G. (1926). *Art of thought*. Oxford: Oxford college press.

## Prilog 1. Likovni upitnik koji se koristi pri vrednovanju učenika

LIADO 2017.-2018.

Evaluacijska lista za procjenu likovnog znanja i sposobnosti

KRITERIJ	0	1	2	3	4	5
<b>OPTIČKO TEMATSKI VID</b> Opća intelektualna zrelost i optička točnost i tehnička korektnost u prikazu realnih figura i objekta	zaostaje za uzrastom jednu godinu, te iskazuje nedovoljno precizno figure i objekte	zaostaje za uzrastom, netočno prikazuje figure i objekte	na razini prosječne zrelosti prikazuje djelomično točno figure i objekte, statično i bez dimenzije	djelomično iznad prosjeka u prikazu figura i objekta	prikazuje figure i objekte iznad prosječne vrijednosti za svoj uzrast	izrazito iznadprosječno prikazuje figure i objekte
<b>OBLIKOVNI RAZVOJ</b> Bogatstvo likovnog jezika, sklad likovnih elemenata.	siromaštvo likovnog jezika, nesklad likovnih elemenata	minimalno korištenje likovnih elemenata, minimalni sklad	dosta dobro korišten likovni jezik, djelomično ostvaren jednostavni sklad	dobro upotrebljeni i izabrani likovni elementi, dobar sklad	bogati likovni jezik, vrlo dobar sklad	izuzetno dobro izabrani i bogati likovni elementi, izuzetan sklad
<b>RAZINA UKUSA</b> Usvojeni likovni senzibilitet, individualni doprinos likovne vrijednosti	bez ukusa, kič, bez individualnih vrijednosti	minimalni elementi ukusa i minimalni osobni likovni senzibilitet	"dosta" dobar ukus, nagovještaj individualnih vrijednosti	dobar ukus, dobar individualni doprinos vrijednostima	vrlo dobar ukus, vrlo dobar doprinos individualnog senzibiliteta	izuzetno profinjen ukus, izuzetna individualnost koja doprinosi likovnim vrijednostima
<b>ISKUSTVA I TEHNIKE</b> Oblikovno znanje i vještine	nema likovnog iskustva i tehničke spretnosti	osnovno likovno iskustvo i minimalna primjena likovne tehnike	djelomično dobro likovno iskustvo i "skoro" dobra likovna tehnika	dobro likovno iskustvo i dobra likovna tehnika	vrlo dobro likovno iskustvo i vrlo dobra primjena likovne tehnike	zrelo i potpuno likovno iskustvo te izuzetno prikladna primjena likovnih tehnika
<b>OPĆA LIKOVNA RAZINA</b> Sklad ideje, teme, tehnike, likovnog iskustva i poruke, sugestivnost izraza	bez sklada likovnih komponenata, nema sugestivnosti	minimalni sklad likovnih komponenata, djelomična sugestivnost	dosta dobar sklad likovnih komponenata, dosta dobra sugestivnost	dobar sklad likovnih komponenata, dobra sugestivnost	vrlo dobar sklad, vrlo dobra sugestivnost	potpun sklad, snažna sugestivnost
<b>INDIVIDUALNOST LIKOVNIH VRIJEDNOSTI</b> Individualno odstupanje od standarda, individualna prepoznatljivost	bez individualnih izraza, bez individualnog rukopisa	jedva prepoznatljiva individualnost, minimalna izražajna vrijednost	prepoznatljivo prosječna individualnost, djelomično kvalitetan izraz zbog individualnog rukopisa	dobro izražena individualnost i individualni rukopis	vrlo dobro izražena individualnost, snažni postupci koji doprinose vrijednosti izraza	izrazita individualnost, izražajna vrijednost individualnog rukopisa
22-25 iznad prosjeka 26-30 izuzetno iznadprosječno		Ukupno: _____	Ukupno: _____	Ukupno: _____	Ukupno: _____	Ukupno: _____

DIZAJNERSKO ESTETSKO OBLIKOVANJE						
KRITERIJ	0	1	2	3	4	5
<b>STUPANJ OBLIKOVANJA</b>	bez likovnog smisla za dizajn i za estetski oblik	minimalni smisao za funkcionalnost dizajna, minimum estetike	zadovoljavajuća razina osjećaja za dizajn, prosječna razina estetskog oblikovanja	dobar smisao za dizajn i estetsko oblikovanje	visok smisao za funkcionalnost i estetiku dizajna	izuzetan smisao za dizajniranje
<b>SMISAO ZA ODNOS</b> kifarstvo-arhitektura-dizajn	bez osjetljivosti za srodnost oblika u kiparstvu, arhitekturi i dizajnu	djelomičan smisao za oblikovne odnose u kiparstvu, arhitekturi i dizajnu	zadovoljavajući nivo osjećaja za srodnost oblika u kiparstvu, arhitekturi i dizajnu	dobar smisao za odnos oblika u kiparstvu, arhitekturi i dizajnu	potpuna i visoka razina osjetljivosti za estetski oblik u kiparstvu, arhitekturi i dizajnu	izuzetan smisao za fleksibilno povezivanje estetskih oblika u kiparstvu, arhitekturi i dizajnu
<b>ZNANJE IZ DIZAJNA</b>	bez znanja iz dizajna	djelomično vidljivo znanje iz dizajna i djelomično pravilno oblikovanje	zadovoljavajuća znanja i iskustva vidljiva u radu	dobra razina znanja o dizajnu	vrlo dobra razina znanja o dizajnu, uočljiva u likovnim rješenjima	izuzetno uspješno primijenjeno znanje o dizajnu u likovnim rješenjima
10-12 iznad prosjeka 13-15 izuzetno iznadprosječno		Ukupno: _____	Ukupno: _____	Ukupno: _____	Ukupno: _____	Ukupno: _____
LIKOVNI TIP DIJETETA						
<b>LIKOVNI TIPOVI DJECE UVJETOVANI OSOBNIM KOMPETENCIJAMA DIJETETA</b>	motoričko-tehnički tip aktivni likovni tip	nespretni tip pasivni likovni tip	brzi likovni tip podložan utjecaju	spor likovni tip nepodložan utjecaju	pedantni likovni tip likovno primitivan	površni likovni tip likovno kultiviran
<b>LIKOVNI TIPOVI DJECE UVJETOVANI LIKOVNIM SPOSOBNOSTIMA</b>	vizualni tip analitički tip	imaginativni tip tip vizualnog pamćenja		senzitivni tip sintetski tip	ekspresivni tip (emocionalni) intelektualni tip	
<b>LIKOVNI TIPOVI DJECE UVJETOVANI UPORABOM LIKOVNO-IZRAŽAJNIH SREDSTAVA</b>	koloristički tip	grafički tip	konstruktivni tip	impulzivni tip	prostorni tip	dekorativni tip
<b>LIKOVNO METODOLOŠKA ODSTUPANJA na temelju različitih načina oblikovanja</b>	optička stvarnost, realistički način oblikovanja	emocije, ekspresivni način oblikovanja	ideja – o likovnoj strukturi, koncept	mašta, maštovit način oblikovanja	gesta, motorika – ritmički, dinamički način oblikovanja	materijal – kao povod i način oblikovanja
<b>ODSTUPANJA OD STANDARDA LIKOVNOGA RAZVOJA</b>	Odstupanja pod utjecajem nacionalne tradicije	Odstupanja pod utjecajem moderne likovne umjetnosti	Odstupanja pod utjecajem škole	Odstupanja pod utjecajem masovne vizualne kulture	Odstupanja pod utjecajem socijalnih faktora	

Mentor: \_\_\_\_\_

KREATIVNI MODALITET						
KRITERIJ	0	1	2	3	4	5
<b>ELABORACIJA</b> Elaboracija odabrane teme i sadržaja, idejna i misaona razrada, cjelovitost i adekvatnost odabranog načina obrade, oblikovanje i izbor kompozicije. Estetska organizacija izraza, sklad ideje i materijala, likovno planiranje uz uvažavanje oblikovnih zakonitosti.	●	●	●	●	●	●
<b>FLUENTNOST</b> Izražavanje, razvijanje i oblikovanje idejnih rješenja. Produkcija mnoštva ideja, opisa detalja – promicanje u "sitnice". Iznjansiranost, adekvatnost i tečnost misli i sadržaja.	●	●	●	●	●	●
<b>REDEFINICIJA</b> Redefinicija je faktor korištenja poznatog na nov način, za nove zahtjeve i potrebe, transponiranje vizualnog u likovni jezik, transponiranje likovnog materijala u likovnu strukturu, transponiranje stvarnog u iluziju, nastajanje alegorija, duhovitost, daleke asocijacije, neočekivana rješenja.	●	●	●	●	●	●
<b>FLEKSIBILNOST</b> Fleksibilnost u obradi teme, oslobađanje od stereotipa i ostalih modela u radu, nove komunikacije ideja te načina rada i izražajnih formi, misli izražene na nov, poseban način.	●	●	●	●	●	●
<b>ORIGINALNOST</b>	●	●	●	●	●	●

Originalnost u radu, rijetko, posebno i novo u izboru teme i sadržaja. Maštovitost i duhovitost iznesenih misli, originalnost izraza, svježina pristupa, izvornost obrade, udaljenost asocijacija.	●	●	●	●	●	●
<b>OSJETLJIVOST ZA PROBLEME</b> Osjetljivost za problem je faktor koji omogućava pronicanje u srž likovne pojave, likovne strukture te shvaćanje biti likovnog problema i put za njegovo rješenje, senzitivitet likovne pojave i likovno-kreativnog puta, te samog rezultata.	●	●	●	●	●	●
22-25 iznad prosjeka 26-30 izuzetno iznadprosječno		Ukupno: _____	Ukupno: _____	Ukupno: _____	Ukupno: _____	Ukupno: _____

ČIMBENICI LIKOVNOSTI						
KRITERIJ	0	1	2	3	4	5
<b>VIZUALNO PAMĆENJE</b> Estetska organizacija izraza, sklad ideje i materijala, likovno planiranje uz uvažavanje oblikovnih zakonitosti.	●	●	●	●	●	●
<b>MAŠTA</b> kreativno uvažavanje nekih fluidnih poriva, usmjeravanje nepredvidivih tokova likovnih ideja.	●	●	●	●	●	●
<b>MOTORIČKA SPRETNOST</b> u realizaciji ideja. Bogatstvo motorike i upotrebnog materijala, kao i likovni-izražajnih elemenata (bogatstvo linije, oblika, boje, valera, teksture i kompozicije).	●	●	●	●	●	●
<b>TOČNO OPAŽANJE</b> onih likovnih pojava (elemenata detalja) koji su pogodni za likovno transponiranje	●	●	●	●	●	●
<b>KREATIVNO MIŠLJENJE</b> otkrivanje novih putova u traženju likovnih rješenja i likovnog divergentnog mišljenja	●	●	●	●	●	●
<b>EMOCIJE</b> individualni pristup (emocionalni stav), na idejno-misaonom i izvedbenom planu, vizualna i intelektualna aktivnost.	●	●	●	●	●	●
<b>SENZIBILITET</b> prilagođavanje izražajnim likovnim sredstvima u smjeru individualne osjetljivosti	●	●	●	●	●	●
<b>OSJETLJIVO ZAPAŽANJE</b> uočavanje likovnih problema na motivu, vizualna i intelektualna aktivnost (opažajna i intelektualna aktivnost).	●	●	●	●	●	●
30-34 iznad prosjeka 35-40 izuzetno iznadprosječno		Ukupno: _____	Ukupno: _____	Ukupno: _____	Ukupno: _____	Ukupno: _____



## II. ZADOVOLJSTVO LIADOM

4. U sljedećim pitanjima procijeni koliko se navedene tvrdnje odnose na tebe:	1 – Uopće se ne odnosi na mene	2 – djelomično se ne odnosi na mene	3 – ne mogu procijeniti	4 – djelomično se odnosi na mene	5 – u potpunosti se odnosi na mene
1. Zadovoljan sam LIADOM.	1	2	3	4	5
2. Puno sam naučio u LIADO-u.	1	2	3	4	5
3. Sadržaj koji obrađujemo u LIADO-u mi je izazovan/zanimljiv.	1	2	3	4	5
4. Učim nove stvari u LIADO-u uz minimalnu pomoć učitelja.	1	2	3	4	5
5. Izrazito me zanima što ću novo naučiti u LIADO-u.	1	2	3	4	5
6. Izrađujem radove uz minimalni poticaj/podršku učitelja.	1	2	3	4	5
7. Izrazito sam usredotočen na uradak koji izrađujem.	1	2	3	4	5
8. Uspijevam dugo izrađivati radove bez većih pauza.	1	2	3	4	5
9. Ne bojim se izazova i neuspjeha tijekom izrađivanja uradaka.	1	2	3	4	5
10. Često pretražujem nove informacije o likovnim temama koje me zanimaju.	1	2	3	4	5
11. Smatram da sam za svoje postignute radove jedino odgovoran ja.	1	2	3	4	5
12. Volim stvarati i otkrivati nove ideje.	1	2	3	4	5
13. Učitelj me potiče tijekom izrađivanja radova.	1	2	3	4	5
14. Učitelj potiče raspravu o učinjenim radovima.	1	2	3	4	5
15. Raspravljam s drugim učenicima o svom uratku.	1	2	3	4	5
16. Raspravljam s drugim učenicima o njihovim uradcima.	1	2	3	4	5
17. Volim surađivati s drugima tijekom izrade likovnih uradaka.	1	2	3	4	5
18. Iznosim svoje mišljenje o učinjenom uradcima.	1	2	3	4	5
19. Iznosim svoje mišljenje o tuđim uradcima.	1	2	3	4	5
20. Uvažavam tuđa mišljenja o mom radu.	1	2	3	4	5
21. Kontinuirano otkrivam nove sadržaje iz područja likovne kulture.	1	2	3	4	5
22. Kontinuirano otkrivam nove načine i pomagala za izradu likovnih uradaka.	1	2	3	4	5
23. Samostalno organiziram i planiram svoj likovni rad.	1	2	3	4	5
24. Mogu samostalno analizirati učinjene uratke.	1	2	3	4	5
25. Upoznat sam sa kulturom Republike Hrvatske.	1	2	3	4	5
26. Smatram kako je moja kultura drugačija u odnosu na druge.	1	2	3	4	5
27. Zainteresiran sam za očuvanje kulturnih znamenitosti grada Rijeke.	1	2	3	4	5
28. Zainteresiran sam za očuvanje kulturnih znamenitosti Republike Hrvatske.	1	2	3	4	5
29. U slobodno vrijeme usavršavam svoje likovne vještine.	1	2	3	4	5

**5. Zanima nas što ti se najviše sviđa u LIADO-u, a što bi možda želio/la promijeniti.**

Na sljedeća pitanja odgovori riječima. (Ukoliko nemaš prijedloga, prostor za odgovore možeš ostaviti praznim.)

1. Što ti se najviše sviđa u LIADO-u?

---

---

---

---

2. Što bi želio promijeniti?

---

---

---

---



Pročitaj sljedeću situaciju i zatim odgovori na pitanja.

Potpuno sam zaokupljen/a onim što radim, kao da postajem jedno s onim što radim. Moja pažnja je potpuno usmjerena, ne mislim ni o čemu drugom. Osjećam se dobro. Čini mi se kao da sam odsječen/a od svijeta, ne primjećujem stvari koje obično primjećujem (tuđi razgovor i druge zvukove, umor ili glad, protok vremena).

## 6. Jesi li tijekom nekih aktivnosti na LIADO-u doživio/doživjela slično iskustvo?

1. DA (ukoliko DA, pređi na pitanje broj 7.)

2. NE (ukoliko NE, zahvaljujem ti na sudjelovanju u istraživanju, pitanja 7. i 8. ne trebaš popunjavati)

## 7. Ako da, što si tada radio/radila?

---

8. Procijeni stupanj u kojem se slažeš sa sljedećim tvrdnjama koje se odnose na ono što si radio/radila kada si doživjela iznad opisano iskustvo.	1 – Uopće se ne slažem	2 – djelomično se ne slažem	3 – niti se slažem niti se ne slažem	4 – djelomično se slažem	5 – u potpunosti se slažem
1. Aktivnost je izazovna.	1	2	3	4	5
2. Znam što trebam činiti.	1	2	3	4	5
3. Osjećam da mogu udovoljiti zahtjevima.	1	2	3	4	5
4. Dosadno mi je.	1	2	3	4	5
5. Radio/la bih to i kad ne bih morao/la.	1	2	3	4	5
6. Osjećam se dobro.	1	2	3	4	5
7. Dekoncentriran/a sam.	1	2	3	4	5
8. Aktivnost mi je važna.	1	2	3	4	5
9. Nervozan/na sam.	1	2	3	4	5
10. Zadovoljan/na sam rezultatom.	1	2	3	4	5
11. Aktivnost je zanimljiva.	1	2	3	4	5
12. Uživam u tome što radim.	1	2	3	4	5

**Zahvaljujem na suradnji!**

### *Prilog 3. Protokol polustrukturiranog intervjua*

#### **Osobna pitanja:**

1. Koliko dugo radite u nastavi?
2. Koliko dugo radite s darovitim učenicima?
3. Jeste li prošli neke dodatne edukacije za rad s njima?
4. Kako biste ocijenili svoj rad u LIADU? Jeste li zadovoljni?

#### **Općenito o programu:**

1. Je li program dovoljno dobro tematski definiran? Je li opseg tema programa dovoljno širok? (Idu li teme po redu kako bi trebale, uči li se sve što treba...)
1. Provode li se odabrane teme na predviđen način?
2. Je li program dovoljno dobro definiran za sve razrede?
3. Potiče li program jednaki razvoj svih oblika likovne darovitosti?
4. Na koji način omogućavate polaznicima da im sadržaj programa bude dovoljno izazovan?
5. Na koji način omogućavate fleksibilnost prilikom izvršavanja zadataka/aktivnosti? Imaju li svi učenici jednake uvjete za rad ili se prilagođavate pojedincima? (Diferencijacija učenja i njegovo okruženje)
6. Mislite li da program zadovoljava sve potrebe, interese i načine učenja učenika?

#### **Obveze mentora prema učeniku**

1. Na koji način potičete učenike na daljnji rad tj. Na rad izvan učionice?
2. Kako kod učenika potičete njihovu kreativnost?
3. Na koji način potičete ili jačate samostalnost učenika? Kako možete primijetiti da su se oni oslobodili?
4. U kojoj mjeri surađujete s gradom/školom prilikom planiranja izložbi ili odlaska na stručne skupove?
5. Kako ocjenjujete radove učenika? Sudjeluju li i oni u tom procesu? Kako i kakvu povratnu informaciju dobivaju o svojem radu?

#### **Motiviranost i komunikacija**

1. Na koji način motivirate učenike?
2. Dopuštate li komunikaciju između učenika tijekom rada? Ako da, u kojoj mjeri? Mislite li da je ona motivirajuća za rad? (Ili utječe li pozitivno na rad učenika)
3. Komunicirate li s učenicima prilikom izvođenja aktivnosti? Na koji način
4. Smatrate li da je učenicima potrebna dodatna motivacija za rad?
5. Primjećujete ili ikada stanje zanesenosti kod učenika?, Ako da, kako na to reagirate?

#### **Metode rada (pitanja o zadacima zadanim programom)**

1. Kako upoznajete učenike s utjecajem vizualnih komunikacija na promatrača?
2. Na koji način upoznajete učenike sa zadacima i sadržajima koji će se obrađivati programom?
3. Kako učenicima pomožete da obavljaju samostalnu analizu svojih uradaka? Analiziraju li i radove drugih učenika?
4. Kako potičete osviještenost i interes o očuvanju kulturne baštine? Odnosi li se to samo na baštinu grada Rijeke ili i Hrvatske baštine općenito?
5. Na koje načine osposobljavate učenike za očuvanje vlastitog kulturnog i nacionalnog identiteta? Što pod time podrazumijevate?
6. Kako poučavate učenike da samostalno planiraju i organiziraju svoj rad na likovnim uradcima?
7. Kako usmjeravate učenike ka samoobrazovanju i daljnjem usavršavanju?
8. Na koji način potičete izgradnju kritičkog stava kod učenika?

Prilog 4. Preslika dopisa OŠ „San Nicolo“

**SVEUČILIŠTE U RIJECI**  
**FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI**

 Sveučilišna avenija 4  
51000 Rijeka  
Hrvatska

tel. (051) 265-600 (051) 265-602 faks.216-099  
e-adresa: [dekanat@ffri.hr](mailto:dekanat@ffri.hr)  
mrežne stranice: <http://www.ffri.uniri.hr>

Rijeka, 3.5. 2018.  
KLASA: 602-04/18-04/163  
URBROJ: 2170-24-01-18-1

OŠ-SE „San Nicolo“  
n/p ravnateljici: Iva Bradaschia Kožul  
Mirka Čurbega 18  
51 000 Rijeka

**PREDMET:** Molba za odobrenje provođenja istraživanja radi izrade diplomskog rada na diplomskom studiju pedagogije

Poštovani,

molimo da studentu druge godine diplomskog studije pedagogije i engleskog jezika i književnosti Dinu Ožboltu, u svrhu izrade diplomskog rada na Odsjeku za pedagogiju, Filozofskog fakulteta u Rijeci, omogućite provedbu evaluacije LIADO programa, što uključuje analizu sadržaja programa, anketiranje učenika te intervjuiranje njihovih mentora. Temeljni istraživački problem predstavlja provedba evaluacija uspješnosti provedbe LIADO programa, dok su specifični ciljevi rada sljedeći: provesti analizu sadržaja programa s obzirom na njegovu svrhu, ciljeve i zadatke, opisati i analizirati učeničku perspektivu provođenja programa s naglaskom na motivacijske faktore te opisati i analizirati nastavničku perspektivu provođenja ciljeva programa. Za ispunjavanje anketnog upitnika potrebno je oko 15 minuta. Istraživanje će biti provedeno u osnovnoj školi „San Nicolo“ gdje se i provodi LIADO program, na namjernom i prigodnom uzorku. Uzorak će, uz učenike koji pohađaju program, činiti i njihovi mentori, sa kojima će se provesti intervju koji će trajati otprilike 30 minuta.

S ciljem što kvalitetnije provedenog istraživanja i stjecanja iskustva za budući rad molimo Vas da omogućite i podržite provedbu ovog istraživanja. Podaci prikupljenim upitnikom bit će korišteni isključivo u svrhu realizacije diplomskog rada i eventualnog publiciranja u znanstvenim časopisima, pri čemu svim uključenim jamčimo anonimnost.

Zahvaljujemo na suradnji,

S poštovanjem,

Mentorice diplomskog rada:

izv. prof. dr. sc. Nena Rončević  
*Nena Rončević*

doc. dr. sc. Barbara Rončević Zubković  
*Barbara Rončević Zubković*

 Dekanica:  
izv. prof. dr. sc. Ines Srdoč-Kohestra  
*Ines Srdoč-Kohestra*

SVEUČILIŠTE U RIJECI  
FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI



Sveučilišna avenija 4  
51000 Rijeka  
Hrvatska

tel. (051) 265-600 (051) 265-602 faks. 216-099  
e-adresa: [dekanat@ffri.hr](mailto:dekanat@ffri.hr)  
 mrežne stranice: <http://www.ffri.uniri.hr>

Rijeka, 3.5. 2018.

KLASA: 602-04/18-01/164

URBROJ: 2178-24/2018-1

Grad Rijeka  
Odjel za odgoj i školstvo  
n/p pročelnici: Sušanj Sanda  
Trpimirova 2  
51 000 Rijeka

**PREDMET:** Molba za odobrenje provođenja istraživanja radi izrade diplomskog rada na diplomskom studiju pedagogije

Poštovani,

molimo da studentu druge godine diplomskog studije pedagogije i engleskog jezika i književnosti Dinu Ožboltu, u svrhu izrade diplomskog rada na Odsjeku za pedagogiju, Filozofskog fakulteta u Rijeci, omogućite provedbu evaluacije LIADO programa, što uključuje analizu sadržaja programa, anketiranje učenika te intervjuiranje njihovih mentora. Temeljni istraživački problem predstavlja provedba evaluacija uspješnosti provedbe LIADO programa, dok su specifični ciljevi rada sljedeći: provesti analizu sadržaja programa s obzirom na njegovu svrhu, ciljeve i zadatke, opisati i analizirati učeničku perspektivu provođenja programa s naglaskom na motivacijske faktore te opisati i analizirati nastavničku perspektivu provođenja ciljeva programa. Za ispunjavanje anketnog upitnika potrebno je oko 15 minuta. Istraživanje će biti provedeno u osnovnoj školi „San Nicolo“ gdje se i provodi LIADO program, na namjernom i prigodnom uzorku. Uzorak će, uz učenike koji pohađaju program, činiti i njihovi mentori, sa kojima će se provesti intervju koji će trajati otprilike 30 minuta.

S ciljem što kvalitetnije provedenog istraživanja i stjecanja iskustva za budući rad molimo Vas da omogućite i podržite provedbu ovog istraživanja. Podaci prikupljenim upitnikom bit će korišteni isključivo u svrhu realizacije diplomskog rada i eventualnog publiciranja u znanstvenim časopisima, pri čemu svim uključenim jamčimo anonimnost.

Zahvaljujemo na suradnji,

S poštovanjem,

Mentorice diplomskog rada:

izv. prof. dr. sc. Nena Rončević  
*Nena Rončević*  
doc. dr. sc. Barbara Rončević Zubković

*BRZ*

  
Dekanica:  
izv. prof. dr. sc. Ines Srdoč-Konestra

*Prilog 6. Informirani pristanak sudionika istraživanja*

**SUGLASNOST SUDIONIKA ISTRAŽIVANJA**

za sudjelovanje u istraživanju za potrebe diplomskog rada

**Kratak opis istraživanja:**

Ovaj intervju dio je diplomskog rada čiji je cilj provesti evaluaciju uspješnosti LIADO programa za likovno darovite učenike osnovne škole. Evaluacija programa uključuje tri cilja: Provedbu analize sadržaja programa s obzirom na njegovu svrhu, ciljeve i zadatke, opisati i analizirati učeničku perspektivu provođenja programa sa naglaskom na motivacijske faktore te opisati i analizirati nastavničku perspektivu provođenja svrhe, ciljeva i zadataka programa. U širem smislu, opći cilj ovog rada je doprinijeti radovima kojima se istražuje evaluacija programa za darovite učenike te potaknuti na kontinuiranju provedbu evaluacije u svrhu unapređenja programa za ovu grupu učenika. Podaci dobivenim ovim intervjuom koristit će se isključivo za potrebe diplomskog rada i ni u koje druge svrhe. Molim Vas da na postavljena pitanja odgovarate iskreno. Intervju će se snimati na audio uređaj za snimanje (diktafon na mobitelu) te će se podaci kasnije transkribirati. Maksimalno trajanje intervjuja je oko 35 minuta.

**Pravo na odbijanje i odustajanje**

---

Kao što ste slobodno odabrali sudjelovati u istraživanju, slobodni ste i odustati u bilo kojem trenutku. Također, možete odbiti odgovoriti na pitanja koja smatrate neugodnim.

**Povjerljivost**

---

Sve informacije koje podijelite tijekom intervjuja ostaju povjerljive.

**AUTORIZACIJA**

Pročitao/la sam i razumio/razumjela ovaj informirani pristanak te pristajem sudjelovati u ovom istraživanju

Voditelj intervjuja: \_\_\_\_\_

Potpis sudionika istraživanja: \_\_\_\_\_

Mjesto i datum: \_\_\_\_\_