

Iskustvo zanesenosti kod likovno darovitih osnovnoškolaca u programu LIADO

UDK: 376.1:73/76-053.5-056.45

159.94/.95-053.5-056.45

Izvorni znanstveni rad

doc. dr. sc. Barbara Rončević Zubković
Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet
Sveučilišna avenija 4, 51000 Rijeka
roncevic@ffri.hr

Dino Ožbolt, mag. paed.
i mag.educ.philol.angl.
Srednja škola „Vladimir Nazor“, Čabar
Narodnog oslobođenja 5, 51306 Čabar
dino.ozbolt16@gmail.com

Sažetak

Cilj je ovog rada ispitati doživljavaju li likovno daroviti učenici viših razreda osnovne škole iskustvo zanesenosti prilikom uključivanja u aktivnosti koje se odvijaju u sklopu programa LIADO (Likovno-istraživački atelijer darovitih osnovnoškolaca) te prepoznaju li nastavnice-mentorice stanje zanesenosti kod učenika i stvaraju li okruženje učenja koje pridonosi njegovom doživljavanju. Također, ispitano je jesu li učenici zadovoljni programom te postoji li povezanost između iskustva zanesenosti i zadovoljstva učenika programom. Doživljaj zanesenosti kod učenika i njihovo zadovoljstvo ispitano je upitnikom, dok su s tri nastavnice-mentorice provedeni polustrukturirani intervjui. Rezultati su pokazali da je većina učenika doživjela iskustvo zanesenosti tijekom aktivnosti u programu, a i mentorice su prepoznale takvo stanje kod učenika. Mentorice su u poučavanje integrirale elemente nužne za nastanak iskustva zanesenosti kod učenika. Učenici su bili generalno zadovoljni programom, a viša percepcija značajki zanesenosti bila je povezana s većim zadovoljstvom učenika.

Ključne riječi: likovna darovitost, okruženje za učenje, talent, zadovoljstvo, zanesenost

Uvod

Cilj bi svakoga nastavnika trebao biti osmišljavanje nastavnih sati za vrijeme kojih su učenici zainteresirani, uključeni i u kojima su aktivni sudionici nastavnog procesa. U nastavi likovne kulture, a posebno u izvannastavnim i izvanškolskim programima u području likovne umjetnosti nastavnici imaju priliku osmišljavati aktivnosti koje odgovaraju učeničkim interesima i omogućavaju individualizirano radno okruženje. U takvim okruženjima postoji najveća vjerojatnost da će doći do razvoja kreativnosti i najoptimalnijeg iskustva učenika.

U Hrvatskoj je satnica predviđena za predmet likovne umjetnosti jedan sat tjedno, iako istraživanja ukazuju na brojne dobrobiti likovnog stvaralaštva, koje daleko premašuju razvoj likovnih sposobnosti (Šarančić 2014). Eisner (2002) je opisao vizije koje usmjeravaju ciljeve i sadržaj umjetničkog obrazovanja. Primarno, umjetničko obrazovanje razvija učeničke sposobnosti stvaranja i doživljavanja umjetnosti, razumijevanja povijesnog i kulturalnog konteksta u kojem je umjetničko djelo nastalo te procjene umjetničke vrijednosti djela. Umjetničko obrazovanje također doprinosi razumijevanju vizualne kulture, ali kreativnom rješavanju problema, posebno onih u području dizajna. Osim te praktične kreativnosti, umjetničko obrazovanje također može potaknuti samoekspresiju, odnosno biti medij za kreativnu ekspresiju osobnih iskustava, što može imati i terapijsku funkciju. Nadalje, umjetničko obrazovanje trebalo bi biti i pragmatično, odnosno razvijati vještine i stavove potrebne za tržište rada. Eisner (2002) također smatra da bi umjetnički kurikulum trebao biti integriran u druge kurikulume i naglašava da umjetničko obrazovanje pridonosi kognitivnom razvoju koji nadilazi umjetničko područje jer utječe na razvoj kompleksnih oblika mišljenja te može pridonijeti poboljšanju školskog uspjeha u ostalim predmetima.

Uz obrazovanje likovno darovitih pojedinaca vežu se brojni mitovi (Clark i Zimmerman 1984), među kojima je vjerojatno najviše ukorijenjen mit o tome da likovno daroviti pojedinci ne trebaju posebno likovno obrazovanje, jer će se njihov talent poboljšavati spontano, sukladno njihovom biološkom sazrijevanju. U nizu istraživanja (Van-Tassel Baska 2006, 2007; Vlahović-Štetić 2005), međutim, naglašava se uloga odgojno-obrazovnog sustava kao jednog od glavnih čimbenika bez kojeg ne može doći do razvoja i ostvarivanja darovitosti. Broj programa koji podupiru razvoj darovitih učenika iz godine u godinu raste, pa tako i u Hrvatskoj. Upravo za darovite učenike izraženih specifičnih sposobnosti (umjetničke, sportske) najučinkovitije se, prema prijedlogu Okvira za poticanje iskustava učenja i vrednovanje postignuća darovite djece i učenika (2016), pokazalo homogeno grupiranje te rad s mentorom. Ipak, specifični programi za razvijanje likovne darovitosti, barem u Hrvatskoj, malo-

brojni su, a za razliku od osnovnih glazbenih i plesnih škola, osnovne likovne škole ne postoje.

Pokušaji da se opiše i analizira vrsta sposobnosti i karakteristika koje omogućuju likovnu produkciju započeli su 1939. nastojanjima psihologa Normana Maiera. U njegovom opisu, kojeg 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, likovna kreativnost te motivacija. Winner i Drake (2013) također smatraju da visoke urođene sposobnosti učenja u pojedinoj domeni uključuju motivacijsku komponentu, odnosno visok interes za područje, popraćen jakim porivom da se ovlada domenom. Taj poriv odlučujući je za razvoj talenta u likovnoj umjetnosti. Čudina-Obradović (1990) navodi da su motivacijske karakteristike kod likovno darovitih pojedinaca slične onima koje pronalazimo kod opće darovitosti, a to su: visok stupanj interesa, vrlo izražena samoinicijativnost, nezavisnost, samostalnost, usmjerenost na zadatak, sposobnost dugog održavanja pažnje, udubljenost u umjetničku aktivnost uz visok stupanj koncentracije.

Ove se značajke u velikoj mjeri mogu uočiti kod stanja koje Csikszentmihalyi (2008) naziva iskustvom zanesenosti (*flow experience*), a na kojem bazira svoj koncept optimalnog iskustva. Zanesenost označava stanje u kojem su ljudi toliko uključeni u neku aktivnost da se čini da ništa drugo nije važno; samo iskustvo donosi toliko užitka da se pojedinci nastavljaju baviti aktivnošću zbog uživanja u samoj aktivnosti, čak i kada postoji rizik. Iskustvo zanesenosti je stanje u kojem je pojedinac potpuno koncentriran, stapa se s aktivnošću, osjeća kontrolu nad njom i gubi osjećaj za vrijeme (Nakamura i Csikszentmihalyi 2002). Talent može usmjeriti darovite pojedince, posebno tijekom djetinjstva i adolescencije, prema spontanom otkrivanju iskustava zanesenosti, što se posebno često događa u području strukturiranih slobodnih aktivnosti, poput sporta i umjetnosti (Delle Fave i Bassi 2016).

Ako mlada osoba doživljava zanesenost tijekom uključivanja u aktivnosti iz područja svoje darovitosti, ona ne samo da napreduje, nego i uživa u onome što radi, pa tako razvoj talenta postaje intrinzično motivirajući. Csikszentmihalyi, Rathunde i Whalen (1997) ustanovili su da tinejdžeri talentirani u umjetničkim područjima i sportu značajno češće uživaju i češće izvještavaju o iskustvu zanesenosti kada se bave aktivnostima iz područja svoje darovitosti od svojih vršnjaka koji su daroviti u području matematike i prirodnih znanosti.

U umjetničkom se području smatra da je glazbena domena ona koja pruža nevjerojatne mogućnosti za darovite amatere i profesionalce da dožive iskustvo zanesenosti jer postoje praktički neograničene mogućnosti povećanja kompleksnosti i razvijanja inovacija u izvedbi i komponiranju (Chemi 2016). Iskustvo zanesenosti u nešto je manjoj mjeri ispitivano kod darovitih likovnih umjetnika, bilo da se radi o

tome da je likovna/vizualna darovitost razmatrana zajedno s ostalim domenama umjetnosti (Chemi 2016) ili zasebno (Banfield i Burgess 2013; Cseh, Phillips i Pearson 2015; Lauer 2015).

Chemi (2016) je analizirala iskustva umjetnika iz različitih domena u fazi (omi-ljenog) kreativnog procesa i retrogradnom analizom ustanovila da iskazi umjetnika u velikoj mjeri odgovaraju opisima stanja zanesenosti. Mnogi su umjetnici spontano definirali stanje kao *flow* i takvo stanje su često eksplicitno povezivali s kreativnošću, odnosno kreativnim procesom. Autorica je analizirala iskustvo zanesenosti kod umjetnika kroz preduvjete, elemente ili značajke iskustva zanesenosti, a koje će u nastavku biti kratko opisane (prema Nakamura i Csikszentmihaly 2002 i Mansour, Martin, Anderson i Gibson 2017), a to su: ravnoteža izazova i vještina, jasni ciljevi, jednoznačna povratna informacija, koncentracija na zadatak, stapanje aktivnosti i svijesti, gubitak samosvijesti, osjećaj kontrole, transformacija percepcije vremena i autotelično iskustvo.

Prvi uvjet zanesenosti je ravnoteža izazova i vještine. Izazov koji pruža zadatak mora biti dobro usklađen s razinom vještine pojedinca, idealno nešto iznad njegovih/njenih sposobnosti. Kada je izazov u većoj mjeri nadilazi razinu vještina, odnosno kada su zahtjevi zadatka nedostižni, javlja se anksioznost, dok ako vještina nadilazi zahtjeve zadatka, javlja se dosada. Uspostavljanje prave ravnoteže kritičan je element koji omogućava iskustvo zanesenosti.

Drugi se element odnosi na jasne ciljeve. Ciljevi trebaju biti postavljeni tako da usmjeravaju fokus i akciju pojedinca. Postavljanje jasnih ciljeva prije započinjanja zadatka nužno je jer omogućuje osobi da se nadgleda tijekom zadatka, a također pruža kontinuiranu svjesnost o tome što je potrebno tijekom svakog koraka procesa.

Jednoznačne povratne informacije tijekom izvođenja zadatka također su važan preduvjet zanesenosti jer pružaju osobi informacije o izvedbi i usmjeravaju je na pravi put prema postizanju željenih ishoda. Ovisno o prirodi zadatka, povratna informacija može doći i iz različitih izvora, uključujući učitelje, mentore, roditelje/staratelje i vršnjake.

Jasni ciljevi i povratne informacije povećavaju usmjeravanje pažnje prema cilju, dok istovremeno smanjuju potencijalne distraktore koji nisu povezani sa zadatkom. Zbog toga je koncentracija još jedan element zanesenosti: pojedinac mora usredotočiti svoju pažnju na zadatak i izbjeći ili svesti na najmanju mjeru nepotrebne distraktore.

Sljedeća je dimenzija stapanje aktivnosti i svijesti koje se odnosi na osjećaj pojedinca da je sinkroniziran s aktivnošću koju poduzima, odnosno da se osjeća „kao jedno“ s tom aktivnošću. To stapanje aktivnosti i svijesti moguće je samo kada po-

jedinac usredotoči svoju pažnju na zadatak i vjeruje da posjeduje vještine potrebne za izvršavanje zadatka.

S tim je povezan i sljedeći element, gubitak samosvijesti, koji se odnosi na odsutnost sumnje u sebe i zabrinutosti. Odsutnost zabrinutosti i sumnje u sebe tijekom iskustva zanesenosti dovodi do osjećaja visokog samopouzdanja nakon izvođenja aktivnosti.

Zbog toga je upravo osjećaj kontrole nad zadatkom također važan preduvjet zanesenosti jer osnažuje pojedince da završe aktivnost koju su započeli. Važno je da osoba vjeruje da posjeduje vještine potrebne za izvršenje zadatka. Uvjerenje da je zadatak moguće ostvariti ako se uloži dovoljno napora i truda stvara osjećaj kontrole.

Još jedan element zanesenosti jest transformacija vremena, odnosno promjena percepcije protoka vremena. Osoba za vrijeme zanesenosti ima osjećaj da se vrijeme kreće brzo (ili se ponekad proteže), ali u oba slučaja osoba je uronjena u aktivnost i percepcija protoka vremena postaje sekundarna. Na taj način osoba se oslobađa vremenskog pritiska koji ju može spriječiti da uđe u stanje zanesenosti tijekom aktivnosti.

Konačno, autotelično je iskustvo posljednji element zanesenosti. Odnosi se na iskustvo u kojem je aktivnost sama sebi svrhom. Osoba izvršava zadatak s osjećajem ispunjenosti i zadovoljstva, što dovodi do visoke intrinzične motivacije. Često je autotelično iskustvo upravo ono što privlači pojedince da traže buduća iskustva zanesenosti.

U obrazovnom se okruženju može razmatrati u kojoj mjeri uvjeti koji postoje u učionici i način na koji nastavnici poučavaju pridonose razvoju ovih elemenata. Shernoff, Abdi, Anderson i Csikszentmihalyi (2014) razmatrali su elemente koji pridonose poticanju iskustva zanesenosti u školskom okruženju te su zaključili da se optimalno okruženje za učenje može postići kada nastavnici potiču autonomiju i inicijativu učenika, te omogućavaju učenicima prilike za interakciju s vršnjacima i odraslima kako bi razvili osjećaj pripadnosti. U takvim okruženjima nastavnici osmišljavaju aktivnosti koje su izazovne i važne te pružaju učenicima osjećaj samopouzdanja i kontrole. Takve aktivnosti traže koncentraciju, istovremeno potičući užitek.

Lauer (2015) je analizirala povezanost podučavanja i okruženja za učenje s iskustvima zanesenosti kod početnika u umjetničkom području (studenata preddiplomskog studija učiteljskog ili nastavnčkog usmjerenja s malo prijašnjih iskustava u umjetnosti). Ustanovila je da većina studenata doživljava iskustvo zanesenosti tijekom nastave predmeta koji se odnosi na vizualnu umjetnost (Kreativnost, imaginacija, igra i ljudski razvoj kroz umjetnost), ali samo u nekim aktivnostima nastavnog procesa, i to onima koje studenti smatraju zanimljivima i u kojima uživaju. Te su

aktivnosti također smatrali izazovnima i kroz njih su imali mogućnost izražavanja osobnih gledišta.

Kelly (2017) je analizirala literaturu i vlastiti reflektivni dnevnik praktičara te zaključila kako optimalno razredno okruženje koje doprinosi postizanju iskustva zanesenosti kod učenika u vizualnom umjetničkom području mora biti inspirativno i fleksibilno. Inspirativno u smislu pozitivnih odnosa nastavnika i učenika, pozitivnih stavova, ali i fizičkog okruženja (npr. izlaganje učeničkih radova), a fleksibilno u smislu također fizičke fleksibilnosti (raspored sjedenja, namještaja, osvjetljenja), ali pedagoške fleksibilnosti koja uključuje različite aktivnosti, velik izbor materijala, mogućnost izbora od strane učenika, personalizirano učenje i poučavanje, širok raspon aktivnosti i ishoda.

Kako bi daroviti mladi ljudi nastavili angažman u području svog talenta i dalje razvijali svoje potencijale, ključni su upravo specijalizirani programi koji potiču razvoj darovitosti te mentori koji rade s mladim darovitim pojedincima (Csikszentmihalyi i sur. 1997). Feldman (1986) čak navodi kritični razvojni period, razdoblje između 10 i 13 godina, u kojem bi izuzetno darovita djeca trebala formalnu podršku za razvoj svog talenta uz pomoć mentora, modela, natjecanja i prakse.

Ovo je istraživanje provedeno upravo s tom dobnom skupinom, odnosno s likovno darovitim učenicima viših razreda osnovne škole. U opisu programa LIADO, unutar kojeg je provedeno ovo istraživanje, navodi se da mentor ima važnu ulogu u razvoju dječjeg stvaralaštva, jer osim što priprema likovni materijal i pribor, on stvara i „povoljno ozračje za dječje slobodno izražavanje, oblikuje dječju sredinu tako da im osigurava raznovrsna i probrana osjetilna iskustva koja se neprestano kultiviraju“ (LIADO, http://os-ntesla-ri.skole.hr/liado/mentori/uloga_mentora?news_id=1757), uvažavajući specifične mogućnosti, želje i interese učenika.

Iako se poticanje iskustva zanesenosti ne spominje eksplicitno u ciljevima programa, jedan od tri važna cilja programa je „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“ (Herceg 2017). S obzirom na rezultate analize koju je provela Chemi (2015), prema kojoj se ultimativni kreativni proces gotovo izjednačuje sa zanesenošću, može se pretpostaviti da bi nastavno okruženje trebalo pružati takva iskustva koja omogućuju doživljaj iskustva zanesenosti likovno darovitim učenicima koji su uključeni u program.

Iako su neka od istraživanja doživljaj zanesenosti ispitivala upravo kod tinejdžera darovitih u području znanosti i umjetnosti (Csikszentmihalyi i sur. 1997), kasnije se zanesenost ispitivala u različitim kontekstima i područjima, obično na starijim uzrastima (studenti, odrasli ljudi), pa tako i u Hrvatskoj (npr. Rijavec, Ljubin Golub

i Olčar 2016; Ljubin Golub, Rijavec i Jurčec 2018), dok su istraživanja koja uključuju osnovnoškolsku populaciju prilično rijetka. Kao što je spomenuto, program LIADO (Likovno-istraživački atelijer darovitih osnovnoškolaca) koji se provodi za učenike viših razreda osnovnih škola grada Rijeke jedinstveni je verificirani program umjetnosti i dizajna za darovite osnovnoškolce u Hrvatskoj i stoga pruža jedinstvenu mogućnost ispitivanja likovno darovitih učenika viših razreda osnovne škole.

Cilj je ovog rada primjenom mješovitoga istraživačkog pristupa ispitati iskustvo zanesenosti kod likovno darovitih osnovnoškolaca u programu LIADO.

Specifično, u sklopu kvantitativnog dijela istraživanja željelo se ispitati doživljavaju li likovno daroviti učenici viših razreda osnovne škole iskustvo zanesenosti prilikom uključivanja u aktivnosti koje se odvijaju u sklopu programa LIADO. Također, željelo se provjeriti u kojoj su daroviti učenici mjeri zadovoljni programom LIADO. Konačno, željelo se provjeriti postoji li povezanost između iskustva zanesenosti i zadovoljstva učenika programom LIADO.

Na temelju prethodnih istraživanja očekivalo se da će učenici izvještavati o iskustvu zanesenosti za vrijeme aktivnosti u programu LIADO te da će biti zadovoljni programom s obzirom da se uljučuju u program na temelju interesa i sposobnosti. Također, pretpostavka je da će iskustvo zanesenosti i procjena zadovoljstva biti pozitivno povezani, odnosno da će učenici koji u većom mjeri doživljavaju značajke zanesenosti biti zadovoljniji svim aspektima programa LIADO.

U kvalitativnom dijelu istraživanja dva su glavna istraživačka pitanja: prepoznaju li nastavnice-mentorice stanje zanesenosti kod učenika te stvaraju li okruženje učenja koje pridonosi razvoju iskustva zanesenosti kod učenika.

Ovo istraživanje provedeno je kao dio šireg istraživanja, koje se odnosilo na evaluaciju LIADO programa, dok će u ovom radu biti prikazani rezultati vezani uz iskustvo zanesenosti.

Metoda

Sudionici

U kvantitativnom je dijelu istraživanja sudjelovalo 49 polaznika LIADO programa (27 % učenika i 73 % učenica) viših razreda osnovne škole, a čiji su roditelji prethodno potpisali informirani pristanak za sudjelovanje njihove djece u istraživanju. Ukupno je sudjelovalo 17 učenika petoga razreda (od 21 koliko ih je pohađalo program te godine), 13 učenika šestog razreda (od 19), osam učenika sedmog (od 12) te 11 učenika osmog razreda (od 16). Svi učenici koji pohađaju program LIADO identificirani su kao potencijalno likovno daroviti, s obzirom na to da su prošli selekcijski postupak prilikom upisa u LIADO. Selekcijski postupak započinje u četvrtom

razredu osnovne škole, kada učitelji razredne nastave u suradnji s likovnim pedagozima u matičnim školama predlažu 2 do 4 učenika iz svake škole. Ti se učenici podvrgavaju daljnjem testiranju kojeg provode mentori LIADO-a. U selekcijskom se postupku ispituje opća i likovna kreativnost, analiziraju dječji likovni radovi koje su učenici donijeli iz škole i od kuće, provodi se intervju, učenici izrađuju maštovit crtež u tehnici olovke te slikaju po gledanju u tehnici akvarela ili tempera. Svi radovi boduju se prema više kriterija, a detaljniji opis selekcijskog postupka dostupan je na mrežnim stranicama programa (<http://os-ntesla-ri.skole.hr/liado/testiranje>). Od prijavljenih učenika bira se 20 učenika koji postignu najbolje rezultate te se oni uključuju u program koji traje 4 godine (od petog do osmog razreda). U svakom razredu učenici imaju jednog nastavnika-mentora koji ih poučava tu školsku godinu.

U kvalitativnom dijelu istraživanja sudjelovale su tri mentorice darovitih učenika koje, uz jednog mentora koji je bio spriječen sudjelovati u istraživanju, realiziraju program. Sve mentorice završile su studijske programe za obrazovanje nastavnika likovnih umjetnosti (prof. likovne kulture ili mag. educ. art.) te imaju višegodišnje iskustvo u nastavi na različitim obrazovnim razinama te istaknutu umjetničku produkciju. Životopisi mentorica dostupni su na mrežnim stranicama programa (<http://os-ntesla-ri.skole.hr/liado/mentori>).

Instrumenti

Kvantitativni dio istraživanja odnosio se na ispitivanje učeničkih iskustava i percepcije programa LIADO upitnikom sastavljenim za potrebe šireg istraživanja. Za potrebe ovog rada korištene su skale zanesenosti i zadovoljstva programom LIADO.

Skala zanesenosti (Lauer 2015). Skala zanesenosti sastojala se od 12 tvrdnji koje su opisivale iskustva za vrijeme stanja zanesenosti (npr. *Aktivnost je izazovna; Znam što trebam činiti*). Učenici su iskustva procjenjivali na skali Likertovog tipa (od 1 – *uopće se ne slažem* do 5 – *u potpunosti se slažem*). Pouzdanost skale (Cronbach alfa), nakon rekodiranja tvrdnji na kojima je viši rezultat ukazivao na manji stupanj zanesenosti, iznosila je ,84.

Prije nego što su procijenili specifična iskustva, učenici su trebali procijeniti jesu li uoče doživjeli iskustvo zanesenosti za vrijeme aktivnosti u programu LIADO. Taj je opis, koji je Lauer (2015., str. 27) osmislila na temelju pitanja Csikszentmihalyija i suradnika (1997), za potrebe ovog istraživanja prilagođen te je glasilo: „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)“. Nakon opisa učenici su trebali odgovoriti na pitanje „Jesi li tijekom nekih aktivnosti na LIADO-

u doživio/doživjela slično iskustvo?“. Ukoliko je odgovor bio potvrđan, učenici su trebali navesti aktivnost tijekom koje su se tako osjećali, te procijeniti specifična iskustva na 12 tvrdnji.

Skala zadovoljstva programom LIADO. Skala je konstruirana za potrebe istraživanja. Učenici su trebali procijeniti svoje zadovoljstvo programom LIADO i interes za program pomoću 4 tvrdnje (*Zadovoljan sam LIADO-m; Puno sam naučio u LIADO-u; Sadržaj koji obrađujemo u LIADO-u mi je izazovan/zanimljiv; Izrazito me zanima što ću novo naučiti u LIADO-u*). Učenici su procjene davali na skali Likertovog tipa (od 1 – *uopće se ne odnosi na mene* do 5 – *u potpunosti se odnosi na mene*). Pouzdanost skale (Cronbach alfa) iznosila je ,79. Osim toga, učenici su mogli odgovoriti na pitanje otvorenog tipa kojim se ispitalo što im se u LIADO-u sviđa, a što bi željeli promijeniti.

Kvalitativni dio istraživanja odnosio se na **polustrukturirani intervju** s tri mentorice koje realiziraju LIADO program. Intervju se sastojao od 28 otvorenih pitanja koja su bila podijeljena u 5 kategorija, a odnosila su se na različite aspekte programa i ulogu mentora u programu. Prva kategorija sastojala se od pitanja koja su vezana uz profesionalni rad mentora s darovitima, njihovo profesionalno iskustvo te njihovu procjenu zadovoljstva vlastitim radom u LIADO-u. Drugu su kategoriju sačinjavala pitanja koja su povezana sa sadržajem programa i njegovom tematskom definicijom. Ispitalo se i omogućavanje fleksibilnosti i ispunjenja individualnih potreba i interesa učenika. Treća kategorija sastojala se od pitanja koja su povezana s obvezama mentora koje su propisane programom. 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.

Postupak

Za provođenje istraživanja dobivena je suglasnost osnovne škole u čijoj se prostoriji program odvijao te Odjela gradske uprave za odgoj i školstvo Grada Rijeke koja financira projekt od njegovog pokretanja 1992. godine.

Prije ispunjavanja upitnika prikupljene su potpisane suglasnosti roditelja za sudjelovanje njihovog djeteta u istraživanju. Učenicima je objašnjen postupak istraživanja i njegova svrha, kao i mogućnost odustajanja u bilo kojem trenutku. Učenici su ispunjavali upitnik anonimno. Ispunjavanje upitnika trajalo je oko 15 minuta, a bilo je provedeno u prostoriji osnovne škole u kojoj se odvijao program LIADO.

Nastavnice-mentorice su intervjuirane individualno, a intervjui su trajali od 35 do 45 minuta. Razgovori su snimani diktafonom. Mentorice su prije provođenja in-

tervija potpisale informirani pristanak u kojem su im objašnjeni cilj i svrha istraživanja.

Analiza kvalitativnih podataka

Nakon provedenih intervjua izrađeni su transkripti na temelju kojih se pristupilo analizi podataka. Podatci su obrađeni kvalitativnom metodom kodiranja te je izrađeno kodno stablo. Kodiranje je provedeno u tri faze, pri čemu se u prvoj proveo postupak transkripcije. Uslijedilo je pisanje inicijalnih kodova te su određene nadređene dimenzije. Za potrebe ovog istraživanja dimenzije su dovedene u vezu s tematskim kategorijama koje su se odnosile na karakteristike zanesenosti. Također su definirane i dodatne tematske kategorije za one dimenzije koje se nisu mogle dovesti u vezu sa značajkama zanesenosti. Naime, kako cilj šireg istraživanja nije bio detaljnije ispitati iskustvo zanesenosti, iz transkripata su izdvojeni dijelovi koji se odnose na upoznatost s terminom zanesenost (*flow*) i prepoznavanje iskustva zanesenosti kod učenika od strane mentorica. To su ujedno bili i jedini dijelovi intervjua gdje se spominje zanesenost. Međutim, iz ostalih odgovora izdvojeni su dijelovi koji se odnose na omogućavanje uvjeta, odnosno karakteristika koje trebaju biti prisutne da bi došlo do iskustva zanesenosti (Csikszentmihalyi 2008; Kelly 2017; Lauer 2015; Mansour i sur. 2017; Shernoff i sur. 2014). Kodno stablo je prikazano u Prilogu 1.

Rezultati i rasprava

U prvom dijelu bit će prikazani i komentirani rezultati dobiveni kvantitativnim dijelom istraživanja, a koji se odnose na učeničku procjenu doživljavanja iskustva zanesenosti i zadovoljstva LIADO programom čime će se odgovoriti na prvo istraživačko pitanje. Također će biti analizirani rezultati na pitanje otvorenog tipa koje se odnosilo na razloge zadovoljstva programom i sugestije za promjenu. U drugom dijelu komentirat će se podatci dobiveni kvalitativnim pristupom, a koji se odnose na drugo istraživačko pitanje vezano uz prepoznavanje učeničkog iskustva zanesenosti od strane nastavnica-mentorica i stvaranje okruženja učenja koje pridonosi javljanju iskustva zanesenosti kod učenika. Također, ti podatci integrirat će se s kvantitativnim podacima dobivenim od strane učenika.

Iskustvo zanesenosti u programu LIADO – učenička perspektiva

Od 49 učenika, koliko ih je sudjelovalo u istraživanju, čak 38 učenika (77,6 %), od toga 27 učenica i 11 učenika, odgovorilo je potvrdno na pitanje o iskustvu zanesenosti tijekom izvođenja aktivnosti u sklopu LIADO programa. Dva učenika i devet učenica procijenilo je kako nije iskusilo takvo stanje. To je djelomično u skladu s

Tablica 1. Deskriptivni podatci za pojedinačne tvrdnje i ukupan rezultat na Skali zanesenosti

| | Uopće se ne slažem | | Djelomično se slažem | | Niti se slažem niti se ne slažem | | Djelomično se slažem | | U potpunosti se slažem | | Mjere centralne tendencije | | Stan. Dev. | |
|--|--------------------|------|----------------------|------|----------------------------------|------|----------------------|------|------------------------|------|----------------------------|------|------------|------|
| | f | % | f | % | F | % | f | % | f | % | A. s. | Mod | | Med. |
| Aktivnost je izazovna. | 1 | 2,6 | 2 | 5,3 | 9 | 23,7 | 11 | 28,9 | 15 | 39,5 | 3,97 | 5 | 4 | ,05 |
| Znam što trebam činiti. | / | / | 1 | 2,6 | 5 | 1,2 | 8 | 21,1 | 24 | 63,2 | 4,45 | 5 | 5 | 0,83 |
| Osjećam da mogu udovoljiti zahtjevima. | 1 | 2,6 | 1 | 2,6 | 5 | 13,2 | 13 | 34,2 | 18 | 47,4 | 4,21 | 5 | 4 | 0,96 |
| Dosadno mi je. | 26 | 68,4 | 6 | 15,8 | 2 | 5,3 | 3 | 7,9 | 1 | 2,6 | 1,61 | 1 | 1 | 1,08 |
| Radio/la bih to i kad ne bih morao/la. | / | / | 3 | 7,9 | 6 | 12,2 | 10 | 26,3 | 19 | 50 | 4,18 | 5 | 4,5 | 0,98 |
| Osjećam se dobro. | 1 | 2,6 | / | / | 1 | 2,6 | 5 | 13,2 | 31 | 81,6 | 4,71 | 5 | 5 | 0,77 |
| Dekoncentriran sam. | 17 | 44,7 | 5 | 13,2 | 7 | 18,4 | 8 | 21,1 | 1 | 2,6 | 2,24 | 1 | 2 | 1,30 |
| Aktivnost mi je važna. | / | / | 1 | 2,6 | 2 | 5,3 | 11 | 28,9 | 24 | 63,2 | 4,53 | 5 | 5 | 0,72 |
| Nervozan/na sam. | 27 | 71,1 | 2 | 5,3 | 5 | 13,2 | 2 | 5,3 | 2 | 5,3 | 1,68 | 1 | 1 | 1,21 |
| Zadovoljan/na sam rezultatom | 3 | 7,9 | 1 | 2,6 | 5 | 13,2 | 8 | 21,1 | 21 | 55,3 | 4,13 | 5 | 5 | 1,23 |
| Aktivnost mi je zanimljiva. | / | / | 1 | 2,6 | 3 | 7,9 | 5 | 13,2 | 29 | 76,3 | 4,63 | 5 | 5 | 0,75 |
| Uživam u tome što radim. | / | / | / | / | 1 | 2,6 | 2 | 5,3 | 35 | 92,1 | 4,89 | 5 | 5 | 0,39 |
| UKUPNO | | | | | | | | | | | 4,35 | 4,54 | 4,83 | 0,58 |

A. s. – aritmetička sredina; Med. – medijan

hipotezom, s obzirom da se očekivalo da će svi učenici izvijestiti o iskustvu zanesenosti. Za usporedbu, u istraživanju Lauer (2015) studenti su procjenjivali jesu li doživjeli zanesenost tijekom različitih aktivnosti unutar umjetničkog kolegija i najveći postotak studenata koji je iskusio zanesenost u nekoj aktivnosti bio je 58 %. U ovom istraživanju ispitivalo se iskustvo tijekom cijelog programa, ali može se vidjeti da se većina učenika može prepoznati u opisu stanja zanesenosti.

Od 38 učenika koji su iskusili zanesenost, 21 njih istaknulo je vrstu aktivnosti tijekom koje se to dogodilo, dok preostalih 17 učenika nije dalo podatak. Najveći broj učenika iskusio je zanesenost tijekom crtanja ($N = 9$) i slikanja ($N = 6$). Ostali spomenuti odgovori su modeliranje, dizajniranje, bojanje i akvarel.

U Tablici 1. prikazani su deskriptivni podatci za sve tvrdnje na Skali zanesenosti, kao i za ukupni rezultat. Prikazane su frekvencije učeničkih odgovora na pojedine tvrdnje, kao i mjere centralne tendencije i raspršenja. Kako je Kolmogorov-Smirnov testom utvrđeno da sve distribucije odstupaju od normalne, uz aritmetičku sredinu prikazani su i mod i medijan rezultata.

Na temelju podataka prikazanih u tablicama može se zaključiti da većina učenika izvještava da se djelomično ili u potpunosti slaže s tvrdnjama koje opisuju karakteristike zanesenosti, odnosno da se ne slaže s tvrdnjama koje nisu karakteristične za stanje zanesenosti (dosadno mi je, dekoncentriran sam, nervozan sam).

Zadovoljstvo programom LIADO

U Tablici 2. prikazani su deskriptivni podatci za sve tvrdnje na Skali zadovoljstva programom LIADO, kao i za ukupni rezultat na skali. U Tablicama su prikazani samo rezultati učenika koji su naveli da su tijekom programa LIADO doživjeli iskustvo zanesenosti. Iz prikazanih podataka može se zaključiti da su učenici općenito vrlo zadovoljni programom LIADO, a najviše procjene daju na tvrdnji koja se odnosi na opće zadovoljstvo programom LIADO.

Na pitanje što im se najviše sviđa u programu LIADO, učenici polaznici LIADO-a u najvećoj mjeri ($N = 10$, od toga 9 koji su doživjeli zanesenost) navode raznolikost tema i tehnika, kao i druženje s osobama koje imaju slične interese kao oni, dok sličan broj učenika ($N = 9$, od toga 6 koji su doživjeli zanesenost) navodi i mogućnost kontinuiranog usavršavanja koju LIADO nudi. Šest učenika navodi da im se sviđa „sve“ (od toga je pet doživjelo zanesenost), dok četiri do pet učenika navode terensku nastavu, poticanje kreativnosti i odnos nastavnika i učenika. Svi ti komentari ukazuju da učenici i u ovom istraživanju kao ono što im se sviđa u najvećoj mjeri prepoznaju elemente nastavnog okruženja koje potiče zanesenost omogućavajući fleksibilnost i prilike za interakciju s vršnjacima i odraslima kako bi razvili osjećaj pripadnosti (Kelly 2017; Shernoff i sur. 2014). Nekolicina učenika (1 – 3) također

Tablica 2. Deskriptivni podatci za pojedinačne tvrdnje i ukupan rezultat na Skali zadovoljstva programom LIADO

| | Uopće se ne slažem | | Djelomično se slažem | | Niti se slažem niti se ne slažem | | Djelomično se slažem | | U potpunosti se slažem | | Mjere centralne tendencije | | Stan. Dev. |
|--|--------------------|-----|----------------------|-----|----------------------------------|------|----------------------|------|------------------------|------|----------------------------|-----|------------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | A. s. | Mod | |
| Zadovoljan sam LIADO-m | / | / | / | / | / | / | 4 | 10,5 | 34 | 89,5 | 4,89 | 5 | 0,31 |
| Puno sam naučio u LIADO-u | 1 | 2,6 | / | / | 5 | 13,2 | 6 | 15,8 | 26 | 68,4 | 4,47 | 5 | 0,92 |
| Sadržaj koji obrađujemo u LIADO-u mi je izazovan/zanimljiv | / | / | / | / | 5 | 13,2 | 10 | 26,3 | 23 | 60,5 | 4,47 | 5 | 0,72 |
| Izrazito me zanima što ću novo naučiti u LIADO-u. | 1 | 2,6 | 2 | 5,3 | 5 | 13,2 | 3 | 7,9 | 27 | 71,1 | 4,39 | 5 | 1,08 |
| UKUPNO | | | | | | | | | | | 4,56 | 5 | 0,65 |

A. s. – aritmetička sredina; Med. – medijan

navodi duljinu odmora, aktivnosti na satu, uspješnu izradu radova te opuštenu atmosferu.

Na pitanje što bi željeli promijeniti, čak 38 učenika (od 49) odgovorilo je kako je sve super i kako ne bi htjeli ništa mijenjati u LIADO-u. Od toga je 29 učenika koji su doživjeli zanesenost. Nekolicina učenika (N = 5, od toga tri koja su doživjela zanesenost) smatra kako bi LIADO trebao trajati i tijekom srednje škole, što se zapravo ne odnosi na nedostatak LIADO-a, nego na njegove prednosti. Sličan broj učenika (N = 6, od toga četiri koja su doživjela zanesenost) volio bi promijeniti vrijeme i dan održavanja radionica što je povezano sa njihovim drugim obavezama. Četvero učenika smatra kako bi bilo dobro nabaviti bolji i suvremeniji pribor, dok bi dvoje učenika željelo dulji odmor (podjednaki broj učenika koji jesu i koji nisu doživjeli zanesenost). Iz odgovora se može zaključiti da su učenici u velikoj mjeri zadovoljni programom te se njihovi komentari većinom odnose na fleksibilnost fizičke prirode (mjesto, vrijeme, trajanje, noviji pribor), dok samo jedan učenik, koji nije doživio zanesenost, smatra da bi treba-

lo mijenjati profesorice, a jedan učenik koji je doživio iskustvo zanesenosti, smatra da bi trebalo mijenjati program (odnosno uvesti više vrsta tehnika), što ukazuje na potrebu za većim izazovom.

Povezanost zanesenosti i zadovoljstva programom

Kako bi se ispitalo je li iskustvo zanesenosti povezano s različitim aspektima zadovoljstva programom LIADO izračunati su Spearmanovi koeficijenti korelacije između rezultata na Skali zanesenosti te rezultata na pojedinim tvrdnjama Skale zadovoljstva programom LIADO. Matrica korelacija prikazana je u Tablici 3.

Tablica 3. Povezanost između zanesenosti i pojedinih aspekata zadovoljstva programom LIADO

| | Zanesenost |
|--|------------|
| Zadovoljan sam LIADO-m. | ,38* |
| Puno sam naučio u LIADO-u. | ,61** |
| Sadržaj koji obrađujemo u LIADO-u mi je izazovan/ zanimljiv. | ,72** |
| Izrazito me zanima što ću novo naučiti u LIADO-u. | ,49** |
| UKUPNO zadovoljstvo | ,75** |

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

Iz Tablice 3. može se vidjeti da postoji srednja do visoka povezanost iskustva zanesenosti i zadovoljstva programom LIADO, odnosno da su učenici s većim ukupnim rezultatom na skali zanesenosti ujedno i oni koji su zadovoljniji i zainteresiraniji za program LIADO, što je u skladu s postavljenom hipotezom. I u ranijim istraživanjima ustavovljena je povezanost zanesenosti i zadovoljstva nastavom studenata (Han 2014) te zanesenosti i zadovoljstva životom, poslom, srećom i entuzijazmom zaposlenika (Bryce i Haworth 2002). Promotri li se povezanost zanesenosti s pojedinim aspektima zadovoljstva, može se vidjeti da je najviše iskustva zanesenosti najjače povezano s izazovnošću i zanimljivošću LIADO-a, što nije iznenađujuće s obzirom na to da je izazovnost aktivnosti i njena zanimljivost ključna za doživljavanje iskustva zanesenosti. Nešto niža povezanost generalnog zadovoljstva (*Zadovoljan sam LIADO-m*) i zanesenosti vjerojatno je posljedica izrazito malog varijabiliteta rezultata na toj tvrdnji, s obzirom na to da je 90% učenika procijenilo zadovoljstvo procjenom 5.

Prepoznavanje iskustva zanesenosti od strane mentorica

Što se tiče prepoznavanja zanesenosti kod učenika od strane mentorica, sve tri mentorice su upoznate s terminom zanesenosti ili *flowa*, i prepoznaju ga kod učenika kao udubljenost u rad („... kad su udubljeni, potpuno udubljeni u rad“, „...oni su tako u svojoj mašti udubljeni.“) i nestajanje u svom svijetu (“Netko zna toliko ući da može se dešavati bilo što oko njega, a da je on u svome svijetu.“). Sve tri mentorice u takvim situacijama puštaju učenike da rade i ne ometaju ih. Jedna od njih ponekad daje povratnu informaciju kada smatra da je korekcija potrebna, ali u pravilu sve mentorice puštaju učenike dok se sami ne obrate.

U daljnjem će tekstu biti analizirani elementi (značajke zanesenosti): ravnoteža izazova i vještina, jednoznačna povratna informacija, jasni ciljevi, koncentracija na zadatak, osjećaj kontrole, transformacija percepcije vremena, stapanje aktivnosti i svijesti, gubitak samosvijesti i autotelično iskustvo. Razmotrit će se u kojoj su mjeri značajke bile prisutne kod učenika tijekom iskustva zanesenosti te na koji način mentorice oblikuju razredno okruženje koje pridonosi razvoju pojedinih značajki. Analizirat će se paralelno odgovori učenika i nastavnica, kako bi se dobio bolji uvid u svaki od elemenata.

Ravnoteža izazova i vještina

Prva i osnovna značajka odnosi se na ravnotežu izazova i vještina. Oko 70 % učenika procijenilo je da im aktivnost tijekom koje su doživjeli iskustvo zanesenosti predstavlja izazov, dok oko 24 % učenika nije moglo procijeniti je li im aktivnost izazovna. Samo troje učenika (8 %) nije smatralo da je aktivnost izazovna. Oko 82 % učenika odgovorilo je da smatraju da mogu udovoljiti zahtjevima zadatka, dok su samo dva učenika smatrala da to ne mogu. Oko 10 % učenika bilo je u manjoj ili većoj mjeri nervozno tijekom izvođenja aktivnosti. Većina učenika (84 %) smatra da im aktivnost nije dosadna. Ukratko, iz odgovora se može zaključiti da je prvi preduvjet zanesenosti, ravnoteža izazova i vještina, za većinu učenika ostvaren, iako bi za nekolicinu učenika aktivnost mogla biti nedovoljno izazovna, a za neke preteška. Za postizanje optimalnog iskustva aktivnost mora biti izazovna, ali ostvariva. Ako je aktivnost previše lagana, javlja se dosada; ako je previše zahtjevna, javlja se anksioznost (Csikszentmihalyi 2008). Moguće je da su neki učenici tijekom same aktivnosti postigli zadani cilj, pa im je postalo dosadno. U tom slučaju, ako su željeli zadržati stanje zanesenosti, trebali su zadatak učiniti kompleksnijim, odnosno povećati razinu izazova.

Iz podataka dobivenih kvalitativnim dijelom istraživanja razmotrit će se prepoznaju li mentorice potrebu za postavljanjem optimalne razine izazova za učenike i

na koji to način čine. Jedna od mentorica prepoznaje: „*Oni kažu za mene da sam ja dosta zahtjevna tako da ja postavim uvijek neku ljestvicu više od onog što je recimo prosjek neki u razredu*“. Druga mentorica također vodi računa da učenicima zadatci nisu prejednostavni, kao i treća koja primjećuje da ponekad otiđu „... malo više od onoga što je zamišljeno, ali sve je tu u svrhu razvijanja kreativnosti, razvijanja osobnog... ako dijete ima sposobnosti još i veće, onda ga još i više na neki način, neću reći opteretimo, ali u svakom slučaju dajemo mu poticaj za još veće razvijanje tih mogućnosti koje dijete pokaže.“ Povećavanje zahtjevnosti i izazove mentorice omogućavaju prije svega povećanjem raznovrsnosti tehnika („... gledamo kako se još to može napraviti, na koje načine, što se još može, jel se može još neka likovna tehnika ubaciti“) te prilagodbom nastave vještinama i interesima pojedinih učenika.

Mansour i suradnici (2017) navode da se ravnoteža vještina i izazova može postići upravo individualizacijom i diferencijacijom nastave. To je nešto što mentorice često spominju i naglašavaju da se sam program i nastava u velikoj mjeri prilagođavaju sposobnostima i afinitetima učenika. Van Tassel-Baska (2006) također sugerira kako je u programu za darovite učenike prijeko potrebno upoznati svakog učenika posebno, naročito njegove interese, preferencije te specifične potrebe kako bi se osigurao njegov optimalni razvoj.

Prema riječima mentorica, program je fleksibilan i pušta dosta slobode s obzirom da se radi o kosturu koji omogućava nadogradnju različitim elementima. Mentorice, u dogovoru i razgovoru s učenicima, program tijekom godine dodatno kreiraju i modificiraju, dodajući različite elemente ovisno o dječjim interesima i jakim stranama. Mentorice objašnjavaju na koji način potiču individualizaciju:

„*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.*“

„*Nekom više leži tuš i pero, nekom više akvarel... tu je moja sloboda i njihova, nekako zajednički kroz razgovor, dođemo do toga što bi bilo najbolje.*“

„*U istom satu radovi mogu biti vrlo različiti u odnosu na drugoga, ne potiče se znači kompletno unificiranost, nego namjerno se ide prema individualnom izražavanju.*“

Kao što je ranije navedeno, pri tome nastavnice nastoje izvući maksimum iz učenika, pri čemu neki učenici mogu osjećati da zahtjevi prelaze njihove mogućnosti te osjećati anksioznost i nemogućnost udovoljavanja zahtjevima, kao što je vidljivo iz Tablice 1. Kako navodi jedna od mentorica: „...*uvijek ću pokušati potaknuti dijete da ide preko one granice za koju on smatra da više ne može*“. Ako dođe do razvoja anksioznosti, jer osoba ima dojam da su njene vještine nedovoljne za izvršenje zadatka, nužno je usavršavanje vještina kako bi se ponovno doživjelo

stanje zanesenosti. Upravo želja za ponovnim uživanjem tjera pojedince na daljnji razvoj vještina (Csikszentmihalyi 2008). Pri tome je ključno, posebno u područjima poput likovnih umjetnosti gdje često postoji uvjerenje da su sposobnosti urođene, da pojedinci vjeruju da mogu razviti vještine i znanje nužno za savladavanje danog izazova, odnosno da usvoje rastući misaoni sklop (Mansour i sur. 2017). Jedna od mentorica napominje kako učenici kod pojedinih zadataka imaju osjećaj „*ja to neću moć, to je teško*“, te da ona koristi igru kako bi učenici odradili dio zadatka i shvatili da to mogu, „*da su oni već to odradili, da nema nikakvih problema i onda idemo sad to malo istraživati*“... „*polako sljedećim zadacima ulazimo sve dublje i dublje u tu problematiku*.“

Povratna informacija

Pri povećanju osjećaja kompetentnosti ključne su povratne informacije kojima mentorice usmjeravaju učenike, čega su svjesne i mentorice: „*Pozitivnim, motivirajućim riječima mogu poticati dijete da preskoči vlastite mogućnosti, da ga odvedem do jednih novih mogućnosti do koje još ni sam nije svjestan da može stići*.“ Takve povratne informacije omogućavaju povećanje razine kompetencije i kontrole čime se smanjuje aksioznost i povećava ustrajnost u zadatku. Ponekad mentorice prepuštaju učenicima i veću samostalnost, pa učenici jedni drugima objašnjavaju pojedine tehnike ukoliko su vrlo uspješni u njima, dok mentorica pruža podršku („*Ja mu samo budem kao support, igram se asistenta*“).

Sve mentorice navode da je davanje povratnih informacija sastavni dio svake radionice. Pri tome se ne dodjeljuju brojčane ocjene, nego se radovi analiziraju prema ključnim elementima, a u tome sudjeluju i učenici. Analizira se svaki rad, ali se imena ne spominju, već se razgovara o radovima, zastupljenosti elemenata i mogućnostima poboljšanja. Jedna mentorica navodi kako s učenicima komunicira o tome „... *kako se još to može napraviti, na koje načine, što se još može, jel se može još neka likovna tehnika ubaciti. Kako još to možemo promijeniti da bude drugačije, da li misle da je to dobro, da nije dobro; gdje vide neke likovne elemente, ne vide*.“ Iz odgovora mentorica može se zaključiti da ne samo da daju povratne informacije, već potiču učenike na samostalnost i razvoj kritičkog mišljenja. Učenici i sami procjenjuju uratke i stupanj zadovoljstva („... *jesi li zadovoljan, nisi li zadovoljan, kako ti se to čini, da li bi ti što još dopunila, ne bi dopunila*“), čime se potiče razvoj samoreguliranog učenja.

Jasnoća ciljeva, kontrola i koncentracija

Iz navedenih podataka koji ukazuju da većina učenika (84 %) smatra kako zna što mora činiti tijekom izvođenja aktivnosti može se zaključiti da je kod većine uče-

nika prisutan osjećaj kontrole nad zadatkom, kao i da im je jasan cilj aktivnosti. To primjećuju i mentorice: „oni (učenici) 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 odrađeno“... „samo treba tražiti ono što nam je bio zadatak, tko je više postigao, a gdje je manje...“

Upravo samoevaluacija i kritički osvrt na uradak kroz raspravu s mentorom u kojem se procjenjuje što je bilo dobro, što nije te kako unaprijediti uradak također može poboljšati koncentraciju za vrijeme aktivnosti (Mansour i sur. 2017). Naime Mansour i suradnici (2017) smatraju da je samoregulacija važna za postizanje koncentracije, koja je također važan element zanesenosti. Za vrijeme faze promišljanja postavljaju se ciljevi, dok se za vrijeme izvedbe usmjerava pažnja kako bi se oni postigli i nadgleda se napredak, što je važno za otklanjanje distraktora koji mogu narušiti iskustvo zanesenosti.

Svi učenici koji su se složili da su doživjeli opisano iskustvo zanesenosti složili su se i s dijelom opisa gdje se spominje da je im pažnja potpuno usmjerena. Međutim, kada su trebali procijeniti jesu li tijekom aktivnosti bili dekoncentrirani, 24 % učenika se složilo s tvrdnjom, a 18 % nije moglo procijeniti, što je u kontradikciji s dijelom teksta s kojim su se prethodno složili. Moguće je da je negativna formulacija tvrdnje (*dekoncentriran sam*) bila zbunjujuća za neke učenike pa nisu mogli točno procijeniti. Moguće je i da učenici koji su inicijalno koncentrirani i usredotočeni ponekad izgube koncentraciju, posebno ako ne postižu zadane ciljeve. Mentorice primjećuju da neki učenici povremeno gube koncentraciju kada nisu zadovoljni trenutnim uratkom. Tada je važno ponovo ih „vratiti“ na zadatak, kako jedna od mentorica opisuje: „...uvijek osnažujem sam rad, samo djelovanje na licu mjesta, istraživanje, potičem znači da se još prijanja i da idu u dubinu“.

Percepcija protoka vremena, stapanje svijesti s aktivnošću i gubitak samosvijesti

Što se tiče promjene percepcije protoka vremena, stapanja svijesti s aktivnošću i gubitka samosvijesti, svi su učenici morali zaokružiti jesu li ikad iskusili iskustvo u kojem se osjećaju kao jedno s onim što rade, da su odsječeni od svijeta i gube pojam o vremenu, pa se može zaključiti da su te karakteristike zanesenosti bile prisutne, iako nisu bile eksplicitno ispitivane dodatnim tvrdnjama.

Jedna od mentorica opisuje kako su neki učenici toliko udubljeni u rad da ostaju u učionici tijekom odmora, „Neće izaći uopće van, nego radi, i ja ga pustim“, što očito ukazuje na stapanje s aktivnošću i promjenu percepcije protoka vremena kod učenika. Druga mentorica također naglašava prednosti radioničkog rada i manjeg vremenskog ograničenja u odnosu na redovnu nastavu jer „to omogućava dulji i

usmjereniji rad... i još mijenjaš tehniku automatski ti to omogućava da ideš u dubinu i da te motivira kada si usmjeren i kada si koncentriran.“ Može se primijetiti da su i mentorice svjesne isprepletanja elemenata zanesenosti kao što su koncentracija, stapanje aktivnosti i svijesti te promjena percepcije vremena.

Upravo se stapanje aktivnosti i svijesti, gubitak samosvijesti i promjena percepcije vremena mogu poticati u umjetničkim učionicama kroz pobuđivanje znatiželje učenika, s obzirom da znatiželja uvlači učenike u umjetnički proces i dovodi do stapanja aktivnosti i svijesti i odsustva straha od kritike (Mansour i sur. 2017). Iz razgovora s mentoricama može se zaključiti da povećavaju znatiželju istovremeno razvijajući kreativnost koristeći različite motivacijske igre, ali i izlažući ih različitim iskustvima primarno kroz terensku nastavu, ponekad i gostovanja drugih likovnih pedagoga. Jedna mentorica objašnjava: *“Izmislim neke određene igre kroz koje će oni ući u taj problem... da oni uopće shvate o čemu se radi, ali nesvjesno“* ... *„ta 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, oni jako vole ono slušati kako netko priča, kako radi, kako je počeo uopće slikati, to zna jako utjecati na njih...neki happening ili nešto.“*

Autotelično iskustvo

Sve mentorice također spominju da su učenici sami po sebi motivirani i da prijanjaju na rad bez većih dodatnih poticaja, posebno kada su u grupi koja je generalno motivirana, što govori o tome da se učenici uključuju aktivnost radi uživanja u samoj aktivnosti i naznaka je autoteličnog iskustva kod učenika.

Učenici također ponekad donose radove koje su započeli kod kuće (*„... oni učenici koji su izuzetno zainteresirani mi nose vlastite radove koje su radili doma“*). Mentorice napominju da učenike samo *„...treba usmjeriti, potaknuti da naprave što neobičnija rješenja, da sav taj potencijal zapravo dođe do izražaja“*. Poticanje kreativnosti naglašavaju i ostale mentorice: *„Nekad krećemo od mašte, nekad po viđenju, nekad pomoću motiva, nekad pomoću fotografija, nekad iz unutaršnjeg doživljavanja svijeta, kroz razne sisteme dolazimo do kompozicije“* ... *„Oni su dovoljno tehnički spretni da to odrade kako treba i jako je važno da shvate da nema jedno rješenje, nego da ima puno mogućih rješenja, točnih“*.

Većina učenika aktivnost tijekom koje su doživjeli zanesenost procijenila je zanimljivom (90 %) i važnom (92 %). Učenici su se također osjećali dobro (95 %), a tvrdnja koja se odnosila na uživanje u aktivnosti imala je i najveći postotak slaganja, te su se svi osim jednog učenika (koji nije mogao procijeniti) složili da djelomično ili potpuno uživaju u aktivnosti. Upravo je uživanje u aktivnosti možda najistaknutija

odlika autoteličnog iskustva jer se odnosi na bavljenje aktivnosti radi same aktivnosti, odnosno uživanja u njoj.

U svojoj je analizi Lauer (2015) uspoređivala procjene pojedinih aspekata zanesenosti u aktivnostima koje u maloj mjeri potiču zanesenost i u aktivnostima koje zanesenost potiču u većoj mjeri. Ustanovila je da sudionici istraživanja daju slične procjene za obje kategorije aktivnosti, a iznimke su bile procjene koje se odnose na autotelično iskustvo, odnosno uživanje i zanimljivost. Studenti su aktivnosti koje su većoj mjeri poticale zanesenost procjenjivali zanimljivijima i onima u kojima više uživaju. Mentorice u našem istraživanju također primjećuju je autotelično iskustvo to koje učenike i motivira da iz subote u subotu dolaze na radionice („*Oni se jako dobro osjećaju, zato dolaze svaku subotu*“... „*Oni nalaze to mjesto u sebi u kojem se ugodno osjećaju i iz kojeg nešto izvire i nastaje.*“)

Csikszentmihalyi i suradnici (1997) su ustanovili da je glavni razlog bavljenja aktivnostima učenika darovitih u području umjetnosti i sporta upravo uživanje, dok je u matematici i prirodnim znanostima to bilo napredovanje i zainteresiranost. Također, upravo su učenici daroviti u likovnoj umjetnosti bili najsretniji tijekom bavljenja aktivnosti u odnosu na učenike darovite u ostalim područjima. Autori su zaključili da je osjećaj zanesenosti kod učenika u umjetničkim područjima posebno važan jer su šansa za ekstrinzično potkrepljenje i važnost za buduće karijerne ciljeve manji u odnosu na prirodoslovno-matematičko područje.

Ipak, treba imati na umu da mentorice u programu LIADO spominju da učenike ponekad zna motivirati i odlazak na smotre poput Novigradskog proljeća i uključivanje na natječaje, posebno ako su međunarodni, te osvajanje nagrada ili objavljivanje radova u katalogu. Iako neka ranija istraživanja pokazuju da ekstrinzično potkrepljivanje može umanjiti intrinzičnu motivaciju i kreativnost (Tegano, Morgan i Sawyers 1991), čini se da to nije slučaj u programu LIADO. Meta-analiza (Byron i Khazanchi 2012) također pokazuje da je važno pod kojim uvjetima se daje potkrepljenje, te da potkrepljivanje kreativnog (a ne rutinskog) uratka dovodi do povećanja kreativnosti, posebno ako je popraćeno neposrednom i pozitivnom povratnom informacijom.

Međuljudski odnosi

S obzirom da je ranijim istraživanjima (Kelly 2017; Shernoff i sur. 2014) ustanovljeno da osim poticanja aktivnog uključivanja i inicijative učenika te omogućavanja individualizacije i fleksibilnosti programa važnu ulogu u kreiranju nastavnog okruženja koje je poticajno za nastanak iskustva zanesenosti imaju i međuljudski odnosi (između učenika međusobno te između nastavnika i učenika), iz odgovora mentorica analizirani su i podaci koji se odnose na taj aspekt.

Sve mentorice napominju da učenici međusobno komuniciraju tijekom izvođenja radova i da stalno postoji komunikacija između mentorica i učenika. Također napominju da je atmosfera ugodna, a da razgovor ponekad izađe iz okvira likovnosti te uključuje i razgovor o nekim životnim situacijama i osobnim problemima učenika. Jedna mentorica također napominje: „*Oni se već nakon prvog dana jako povežu kao da su cijelo vrijeme zajedno, kao da postoji neka vibra između njih da tako kažem. Jednostavno se nađu, isto razmišljaju, slični su.*” Iz tih se komentara može zaključiti da nastavnice nastoje omogućiti ugodnu atmosferu i da je komunikacija učenika međusobno, ali i mentora s učenicima sastavni dio svake radionice. Također, može se primijetiti da ovakvo grupiranje učenika omogućava učenicima da upoznaju vršnjake koji su im slični po interesima i sposobnostima, što ispunjava potrebu darovitih učenika za radom u manjoj homogenoj skupini učenika, grupiranih po sposobnostima i interesu.

Ograničenja istraživanja i preporuke za buduća istraživanja

Na kraju treba napomenuti ograničenja ovog istraživanja, a to je prije svega činjenica da su u njemu sudjelovali samo učenici koji redovito pohađaju program LIADO (njih 46 od 49 dolazi često ili uvijek) te nisu ispitivani oni učenici koji zbog nekog razloga nisu sudjelovali u istraživanju (nisu dali suglasnost ili nisu bili prisutni kada je provedeno istraživanje) ili su odustali od pohađanja programa. Najveći broj učenika pohađa LIADO u petom razredu, dok ih je sedmom razredu gotovo dvostruko manje. U osmom razredu pak ima više učenika nego u sedmom. Takvi rezultati uglavnom su u skladu s rezultatima istraživanja Van-Tassel Baske (2003) i Clarka i Zimmermana (2007) u čijem je istraživanjima najveći broj učenika bilo iz 5. razreda, dok ih je u višim razredima bilo manje. Autori obaju 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 polazanje 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 mentorica koje su svjesne da „*su oni daroviti na više područja, nisu oni samo dobri u slikanju*“ te „*kako oni ne stignu svake godine se cijelo vrijeme posvetiti LIADO-u*“, ali isto tako ističu kako „*često roditelji forsiraju djecu da odu na aktivnosti koje ih ne zanimaju*“. S obzirom na broj učenika koji pohađaju program, očito da odustajanje od programa nije uvjetovano samo rastom obaveza s dobi, nego i specifičnostima

pojedinih generacija, jer u školskoj godini u kojoj je provedeno istraživanje bilo više učenika (16) u osmom nego u sedmom razredu (12). Osim opterećenosti drugim obavezama, moguće je da dio učenika odustaje upravo jer nisu u tolikoj mjeri zadovoljni kao učenici koji nastavljaju s programom, te bi bilo zanimljivo ispitati jesu li učenici koji su odustali od programa u manjoj mjeri doživljavali iskustvo zanesenosti tijekom aktivnosti. Kao što je spomenuto, iskustvo zanesenosti kod učenika u umjetničkim područjima posebno je važno jer postoji manja vjerojatnost ekstrinzičnog potkrepljivanja (Csikszentmihalyi i sur. 1997), a učenici općenito umjetničke predmete procjenjuju i najmanje korisnima (Jokić i sur. 2019).

Iako se u našem istraživanju radi o malom broju ispitanika i specifičnom programu, treba napomenuti kako je u sličnim istraživanjima broj ispitanika također bio malen (npr. N = 22 u Chemi 2016; N = 11 u Csikszentmihalyi i sur. 1997; N = 37 u Lauer 2015). Mali broj ispitanika smanjuje mogućnost generalizacije nalaza, no s obzirom na to da se radi o specifičnoj populaciji, ovakva istraživanja pružaju dublji uvid u prirodu fenomena. U tom smislu, ovaj rad predstavlja doprinos razumijevanju iskustva zanesenosti i njegovog poticanja kod likovno darovitih osnovnoškolaca. U budućim istraživanjima bilo bi zanimljivo uključiti učenike darovite u različitim područjima umjetnosti (i znanosti), te koristiti kvalitativnu metodu i kod ispitivanja učenika, kako bi se vidjelo na koje načine djeca i (mlađi) adolescenti, za razliku od odraslih, spontano opisuju iskustvo zanesenosti te postoje li razlike u njihovim opisima u odnosu na opise zrelih iiskusnih umjetnika.

Zaključak

Zaključno, može se reći da je većina učenika uključenih u program LIADO doživjela iskustvo zanesenosti tijekom aktivnosti u programu, te da program nudi prednosti koji bi trebao imati izvanškolski program namijenjen darovitim učenicima u specifičnom području, a to su prije svega specifični sadržaji i znatno fleksibilnije mogućnosti organiziranja i grupiranja darovitih učenika. Također, rezultati istraživanja pokazuju da su učenici zadovoljni programom, a da je viša percepcija značajki zanesenosti povezana s većim zadovoljstvom učenika. Mentori kroz kontinuirano „podizanje letvice“ omogućuju učenicima izazovne zadatke i pružaju im podršku kroz povratne informacije, što pogoduje nastanku iskustva zanesenosti. Iako mentorice nisu eksplicitno ispitivane na koji način potiču zanesenost, već kako vide ulogu mentora i na koji način potiču kreativnosti i razvoj darovitosti kod učenika, iz njihovih se odgovora može iščitati da su kod poučavanja integrirale elemente nužne za nastanak iskustva zanesenosti kod učenika.

Literatura

- Banfield, J.; Burgess, M. (2013). A phenomenology of artistic doing: Flow as embodied knowing in 2D and 3D professional artists. *Journal of Phenomenological Psychology* 44/1. 60–91.
- Bryce, J.; Haworth, J. (2002). Wellbeing and flow in sample of male and female office workers. *Leisure Studies* 21/3–4. 249–263.
- Byron, K.; Khazanchi, S. (2012). Rewards and creative performance: A meta-analytic test of theoretically derived hypotheses. *Psychological Bulletin* 138/4. 809–830.
- Chemi, T. (2016). The experience of flow in artistic creation. U: L. Harmat, A.F. Rrsted, F. Ullén, J. Wright i G. Sadlo (Ur.), *Flow experience: Empirical research and applications* pp. 37–50. Springer.
- Clark, G.; Zimmerman, E. (1984). Gifted education and the arts. *Roeper Review* 6/4. 56–78.
- Clark, G.; Zimmerman, E. (2007). *Teaching talented art students: Principles and practices*. Teachers College Press. New York.
- Cseh, G. M.; Phillips, L. H.; Pearson, D. G. (2015). Flow, affect and visual creativity. *Cognition and Emotion* 29/2. 281–291.
- Csikszentmihalyi, M. (2008). *Flow: The psychology of optimal experience*. HarperCollins e-books.
- Csikszentmihalyi, M.; Rathunde, K.; Whalen, S. (1997). *Talented teenagers: The roots of success and failure*. Cambridge University Press.
- Čudina-Obradović, M. (1990). *Nadarenost – razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje*. Školska knjiga. Zagreb.
- Delle Fave, A.; Bassi, M. (2016). Flow and psychological selection. U: L. Harmat, A.F. Rrsted, F. Ullén, J. Wright i G. Sadlo (Ur.), *Flow experience: Empirical research and applications*. 3–19. Springer.
- Eisner, E.W. (2002). *The Arts and the creation of mind*. Yale University Press. New Haven & London.
- Feldman, D. (1986). *Nature's gambit: Child prodigies and the development of human potential*. NY: Basic Books. New York.
- Han, G. S. (2014). Relationship among flow and satisfaction of college physical education class and psychological well-being. *Journal of the Korea Academia-Industrial cooperation Society* 15/12. 7051–7059.
- Herceg, L. (2017). *LIADO: vizualne komunikacije i kulturna baština. Program 2017./2018*. Arhiva LIADO programa.
- Jokić, B. i dr. (2019). *Obrazovanje kao cilj, želja i nada: Završno izvješće znanstveno-istraživačkog projekta Obrazovne aspiracije učenika u prijelaznim razdobljima hrvatskog osnovnoškolskog obrazovanja: priroda, odrednice i promjene (COBRAS)*. Institut za društvena istraživanja u Zagrebu. Zagreb.
- Kelly, M. (2017). *Forming the optimal art classroom environment in order to activate flow within students*. The University of Melbourne. Preuzeto s https://www.academia.edu/35270343/Forming_the_optimal_art_classroom_environment_in_order_to_activate_flow_within_students
- Lauer, J.E. (2015). *The relationship between classroom environment and instruction on the ability of art learners to enter into flow*. MA (Master of Arts) thesis, University of Iowa. Preuzeto s <http://ir.uiowa.edu/etd/1675>.

- Ljubin-Golub, T.; Rijavec, M.; Jurčec, L. (2018). Flow in the academic domain: The role of perfectionism and engagement. *Asia-Pacific Education Researcher* 27/2. 1–9.
- Mansour, M. i dr. (2017). Getting into flow in the arts classroom: Research findings and implications for practice. *Educational Practice and Theory* 39/2. 5–15.
- Nakamura, J.; Csikszentmihalyi, M. (2002). The concept of flow. U: C. R. Snyder & S. J. Lopez (Ur.), *Handbook of positive psychology*. 89–105. New York, NY, US: Oxford University Press.
- Okvir za poticanje iskustava učenja i vrednovanje postignuća darovite djece i učenika (2016). Prijedlog nakon javne rasprave (2016). Preuzeto s <http://www.kurikulum.hr/wp-content/uploads/2016/03/Okvir-darovita-djeca-i-ucenici.pdf>
- Rijavec, M.; Ljubin Golub, T.; Olčar, D. (2016). Can learning for exams make students happy? Faculty related and faculty unrelated flow experiences and well-being. *Croatian Journal of Education-Hrvatski Časopis za odgoj i obrazovanje* 18/1. 153–164.
- Sherhoff, D. J. i dr. (2014). Flow in schools revisited: Cultivating engaged learners and optimal learning environments. U: M. J. Furlong, R. Gilman I E. S. Huebner (Ur.). *Handbook of positive psychology in schools*. 211–226. Routledge. New York & London.
- Šarančić, S. (2014). Dobrobiti likovnog stvaralaštva. *Napredak: časopis za pedagošku teoriju i praksu* 154/1–2. 91–104.
- Tegano, D. W.; Moran, D. J., III; Sawyers, J. K. (1991). *Creativity in early childhood classrooms*. National Education Association. Washington, DC.
- 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. 199–215.
- Vlahović-Štetić, V. (2005). *Daroviti učenici: Teorijski pristup i primjena u školi*. Institut za društvena istraživanja. Zagreb.
- Winner E.; Drake, J. E. (2013). The rage to master: The decisive role of talent in the visual arts. In S. B. Kaufman (Ed.), *The complexity of greatness: Beyond talent or practice* (p. 333–365). Oxford University Press.

Flow experience in elementary school students gifted in visual arts within LIADO program

Abstract

The aim of this paper is to examine whether artistically gifted students in the higher grades of the elementary school experience *flow* when engaging in activities that take place within the LIADO program (Art research atelier for gifted elementary school students) as well as to examine whether the teachers (mentors) recognize the flow experience in students and create a learning environment that contributes to its experience. The study also sought to examine if students were satisfied with the program and whether the flow experience was correlated with students' satisfaction with the program. The students' flow experience and their satisfaction were examined using a questionnaire, while semi-structured interviews were conducted with three teachers-mentors. The results suggest that the majority of the students have experienced flow during the program's activities, while mentors have recognized the flow experience in students. They have integrated the elements necessary for the emergence of the flow experience into their teaching. The students were generally satisfied with the program and a higher perception of flow conditions was correlated with greater student satisfaction.

Key words: flow, gifted, learning environment, satisfaction, talented, visual arts

Prilog 1. Kodno stablo

| PODRUČJE | KATEGORIJA | DIMENZIJA | DESKRIPTIVNI KOD |
|-------------|------------------------------|---|---|
| ZANESEENOST | Prepoznavanje stanja | Opis stanja na stanja | <ul style="list-style-type: none"> – Baš se udube – Kad su udubljeni, potpuno udubljeni u rad – oni su tako u svojoj mašti udubljeni – Netko zna toliko ući da može se dešavati bilo što oko njega, a da je on u svome svijetu. |
| | | Reakcije mentorica na stanje zanesenosti | <ul style="list-style-type: none"> – Pustim ga da radi, svoje. Ne miješam se apsolutno – Ja ih pustim samo da rade – Eventualno ako vidim da treba nešto usmjeriti, onda ih usmjerim |
| | Ravnoteža izazova i vještina | izazov | <ul style="list-style-type: none"> – Oni kažu za mene da sam ja dosta zahtjevna – ja postavim uvijek neku ljestvicu više od onog što je recimo prosjek neki u razredu – ako dijete ima sposobnosti još i veće, onda ga još i više na neki način, neću reći opteretimo – u svakom slučaju dajemo mu poticaj za još veće razvijanje tih mogućnosti koje dijete pokazuje – uvijek ću pokušati potaknuti dijete da ide preko one granice za koju on smatra da više ne može – malo više od onoga što je zamišljeno, ali sve je tu u svrhu razvijanja kreativnosti, razvijanja osobnog |
| | | Individualizacija – prilagodba zadataka, tema, tehnika sposobnostima i interesima | <ul style="list-style-type: none"> – gledamo kako se još to može napraviti, na koje načine, što se još može, jel se može još neka likovna tehnika ubaciti – 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. – Nekom više leži tuš i pero, nekom više akvarel... tu je moja sloboda i njihova, nekako zajednički kroz razgovor, dođemo do toga što bi bilo najbolje..." – U istom satu radovi mogu biti vrlo različiti u odnosu na drugoga, ne potiče se znači kompletno unificiranost, nego namjerno se ide prema individualnom izražavanju |

| PODRUČJE | KATEGORIJA | DIMENZIJA | DESKRIPTIVNI KOD |
|-------------|---|--------------------------|--|
| ZANESEENOST | | Flexibilnost programa | <ul style="list-style-type: none"> – program je dosta fleksibilan i kako se dosta mijenja – u razgovoru s djecom, znači program se ostvaruje tijekom godine. Nije definiran ono, u crticu, kako bi se reklo – ti osluškujes djecu i temeljem toga, tih njihovih interesa, onda se ustvari pojačava program i dodaje još elemenata na taj program |
| | Poticanje kompetentnosti / Povratna informacija | Osnaživanje učenika | <ul style="list-style-type: none"> – Pozitivnim, motivirajućim riječima mogu poticati dijete da preskoči vlastite mogućnosti, da ga odvedem do jednih novih mogućnosti do koje još ni sam nije svjestan da može stići. – Ja mu samo budem kao support, igram se asistenta – polako sljedećim zadacima ulazimo sve dublje i dublje u tu problematiku |
| | Povratna informacija | Analiza radova | <ul style="list-style-type: none"> – kako se još to može napraviti, na koje načine, što se još može, jel se može još neka likovna tehnika ubaciti. – Kako još to možemo promijeniti da bude drugačije, da li misle da je to dobro, da nije dobro; gdje vide neke likovne elemente, ne vide – jesi li zadovoljan, nisi li zadovoljan, kako ti se to čini, da li bi ti što još dopunila, ne bi dopunila |
| | | Izostanak ocjenjivanja | <ul style="list-style-type: none"> – ja ne dajem ocjene – Ne, nema ocjena u LIADO-u – Nema brožane ocjene, nego uglavnom razgovaramo – Oni tu nemaju ocjene |
| | Jasnoća ciljeva / Kontrola | Usmjeravanje prema cilju | <ul style="list-style-type: none"> – oni (učenci) 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 odrađeno – samo treba tražiti ono što nam je bio zadatak, tko je više postigao, a gdje je manje... – vidiš ovo ti je dobro, ovo ti nije dobro; ajmo nastaviti s ovim što je dobro, ajde sad ovo |

(nastavlja se na sljedećim stranicama)

| PODRUČJE | KATEGORIJA | DIMENZIJA | DESKRIPTIVNI KOD |
|-------------|--------------------------------|------------------------------------|---|
| ZANESEENOST | Koncentracija | Poticanje koncentracije | <ul style="list-style-type: none"> – uvijek osnažujem sam rad, samo djelovanje na licu mjesta, istraživanje, potičem znači da se još prijanja i da idu u dubinu – Neće izaći uopće van, nego radi, i ja ga pustim – to omogućava dulji i usmjereniji rad... i još mijenjaš tehniku automatski ti to omogućava da ideš u dubinu i da te motivira kada si usmjeren i kada si koncentriran |
| | Stapanje aktivnosti i svijesti | Poticanje znatiželje, uključivanje | <ul style="list-style-type: none"> – Izmislim neke određene igre kroz koje će oni ući u taj problem... da oni uopće shvate o čemu se radi, ali nesvjesno – ta 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, oni jako vole ono slušati kako netko priča, kako radi, kako je počeo uopće slikati, to zna jako utjecati na njih...neki happening ili nešto |
| | Autotelichno iskustvo | Prepoznavanje iskustva | <ul style="list-style-type: none"> – Oni nalaze to mjesto u sebi u kojem se ugodno osjećaju i iz kojeg nešto izvire i nastaje – Oni se jako dobro osjećaju, zato dolaze svaku subotu |
| | | Visoka motivacija | <ul style="list-style-type: none"> – oni učenici koji su izuzetno zainteresirani mi nose vlastite radove koje su radili doma |
| | | Poticanje kreativnosti | <ul style="list-style-type: none"> – treba usmjeriti, potaknuti da naprave što neobičnija rješenja, da sav taj potencijal zapravo dođe do izražaja |
| | | | <ul style="list-style-type: none"> – Nekad krećemo od mašte, nekad po viđenju, nekad pomoću motiva, nekad pomoću fotografija, nekad iz unutarnjeg doživljavanja svijeta, kroz razne sisteme dolazimo do kompozicije – Oni su dovoljno tehnički spretni da to odrade kako treba i jako je važno da shvate da nema jedno rješenje, nego da ima puno mogućih rješenja, točnih – dosta radi na razbijanju tih nekih predrasuda kako crtež treba izgledati. |

| PODRUČJE | KATEGORIJA | DIMENZIJA | DESKRIPTIVNI KOD |
|-----------------------|------------------------|--|--|
| MEDULJUDSKI ODNOSI | Komunikacija | Komunikacija mentora i učenika | <ul style="list-style-type: none"> – uvijek se razgovora vrlo otvoreno, o svemu i o pozitivnim i negativnim stvarima, – dok oni rade vodi se razgovor, tako da je stvarno neka druga atmosfera – neke stvari koje bi trebali doma riješiti, oni riješe s nama zajedno <p>Odnos i komunikacija među učenicima</p> <ul style="list-style-type: none"> – Oni se već nakon prvog dana jako povežu kao da su cijelo vrijeme zajedno, kao da postoji neka vibra između njih da tako kažem. Jednostavno se nađu, isto razmišljaju, slični su.” – oni vam jednostavno u razgovoru, ustvari, rješavaju i svoje neke životne probleme – oni uvijek komuniciraju, pjevaju i razgovaraju |
| PROGRAM | Specifičnosti programa | Kulturna baština | <ul style="list-style-type: none"> – Generalno je vezano uz kulturnu baštinu. – važnost očuvanja kulturne baštine, da se to probudi, – Program kao takav se veže na kulturnu baštinu Rijeke – svake godine rade nešto iz kulturne baštine Rijeke – znamo upotrebljavati čak i primjere iz šire okolice i čak i svjetske baštine |
| | | Natječaj | <p>imamo i različite natječe na kojima sudjelujemo stalno pratimo sve moguće natječe na dosta natjecanja učestvujemo to je dodatni motivator mi vrlo često znamo prijavljivati na natječe likovne kad dobijemo natrag katalog u kojem je njihov rad isprintan, to je dodatni poticaj postoji novigradsko proljeće, znamo im to sugerirati</p> |
| | Izazovi | Ograničavajući tehničko – materijalni uvjeti | <p>problem nam je nedostatak pribora ograničeni sa tim materijalima i troškovima uključiti te neke suvremene tehnologije koje recimo nemamo mogućnosti.</p> |
| | | Izazovi zbog brojnih interesa | <p>oni ne stignu svake godine se cijelo vrijeme posvetiti LIADO-u oni su daroviti na više područja, nisu oni samo dobri u slikanju često roditelji forsiraju djecu da odu na aktivnosti koje ih ne zanimaju</p> |

