

UNIVERZA V LJUBLJANI  
PEDAGOŠKA FAKULTETA

Sonja Vuk

**VPLIV IMERZIVNE METODE NA LIKOVNO IZRAŽANJE  
UČENCEV PRI POUKU LIKOVNE VZGOJE**

DOKTORSKA DISERTACIJA

Ljubljana 2021



UNIVERZA V LJUBLJANI  
PEDAGOŠKA FAKULTETA

Sonja Vuk

**VPLIV IMERZIVNE METODE NA LIKOVNO IZRAŽANJE  
UČENCEV PRI POUKU LIKOVNE VZGOJE**

DOKTORSKA DISERTACIJA

Mentorica:izr. prof. dr. Tonka Tacol  
Somentor:izr. prof. dr. Janez Vogrinc

Ljubljana 2021



UNIVERSITY OF LJUBLJANA  
FACULTY OF EDUCATION

Sonja Vuk

**IMPACT OF THE IMMERSIVE METHOD ON ARTISTIC  
EXPRESSION OF THE STUDENTS IN ART EDUCATION**

DOCTORAL DISSERTATION

Mentor: Dr. Tonka Tacol, Professor of Art Education  
Co-mentor: Dr. Janez Vogrinc, Professor of Education

Ljubljana 2021



## ZAHVALA

Zahvaljujem se mentorici, izr. prof. dr. Tonki Tacol, za strokovno pomoč in svetovanje. Hvala tudi somentorju izr. prof. dr. Janezu Vogrincu.

Posebna hvala vsem učiteljicam in učencem, ki so sodelovali pri izvedbi učnih ur.

Hvala tudi prevajalki Marjani Mirković za prevod ter lektorici Jasmini Vajda Vrhunec za jezikovni pregled in popravke.

## IZJAVA

Izjavljam, da je doktorska disertacija rezultat mojega raziskovalnega dela pod mentorstvom izr. prof. dr. Tonke Tacol in somentorstvom izr. prof. dr. Janeza Vogrinca.

Doktorsko disertacijo je prevedla Marjana Mirković ter jezikovno pregledala Jasmina Vajda Vrhunec.





## Povzetek

Pouk likovne kulture v osnovnih šolah na Hrvaškem v glavnem temelji na usvajanju likovnega jezika kot notacijskega sistema, svojstvenega likovni in drugi vizualni umetnosti. V doktorski disertaciji je predstavljena imerzivna metoda, ki močneje povezuje usvajanje likovnega jezika in etape ustvarjalnega procesa od ustvarjanja idej do načina njihove uresničitve v formi, materialu in mediju. Poučevanje z imerzivno metodo je namenjeno izražanju učencev in njihovi komunikaciji s pomočjo likovnega izdelka in izdelka drugih vizualnih umetnosti. Ta proces upošteva sodobno vizualno umetnost in novomedijsko okolje učencev v današnjem času, iz katerih imerzivna metoda prevzema ustvarjalni proces in strategije, ki jih uporablja pri formalnem vidiku ustvarjalnega procesa in organizaciji vzgojno-izobraževalnega procesa. Imerzivna metoda se temeljiteje ukvarja s kontekstom in tako poudarja močan vzgojni vidik pouka in spodbujanje čim več čutil. Posebno pozornost posveča prenosu ustvarjalnega procesa iz ustvarjanja sodobne likovne in drugih vizualnih umetnosti v ustvarjalni proces pri pouku, s čimer se spodbuja prirojena ustvarjalnost vsakega izmed učencev. Ustvarjalni proces je algoritemsko razčlenjen na osem etap, ki se medsebojno prežemajo in ponavljajo v ciklih (univerzalna tema, generativna tema, izločanje idej, prenašanje v formo, material in medij, refleksija, samouresničitev, analiza rezultatov in remediacija).

Pri tem kompleksnem pristopu so izjemnega pomena ustvarjalnost, strokovnost in osebnost učitelja. Usposobljenost učitelja za spoznavanje posebnosti sodobnih likovnih in drugih vizualnih stvaritev je zato eden izmed predmetov te raziskave. V prvem delu raziskave (kvantitativnem) so s pomočjo anketnega vprašalnika za priložnostni vzorec učiteljev (območje celotne Hrvaške) ugotovljeni izobrazba učitelja, strokovne in pedagoške kompetence, poznavanje sodobne vizualne umetnosti in novomedijskega okolja, stališče do veljavnega programa za likovno kulturo, strokovno izpopolnjevanje, motivacija za delo in potreba po nadaljnjem izobraževanju. Iz deskriptivne analize rezultatov je razvidno, da učitelji niso usposobljeni za delo po imerzivni metodi. S pomočjo vprašalnika za priložnostni vzorec učencev petih in osmih razredov (Zagreb in del Hrvaške) so med učenci preverjeni poznavanje in uporaba učne vsebine, motivacija, presoja uporabnosti učne vsebine v vsakdanjem življenju in prihodnjem poklicu, prepoznavanje novomedijskega konteksta vsakdanjega življenja in sodobne vizualne umetnosti ter poznavanje ustvarjalnega procesa.

Na podlagi rezultatov je zasnovan drugi del raziskave (akcijski), in sicer uvajanje imerzivne metode v pouk v štirih akcijskih korakih: 1) uvajanje učnih metod in strategij ter tehnik za spodbujanje ustvarjalnega mišljenja, 2) spodbujanje intrinzične motivacije s pomočjo

generativnih tem (čustvena in kognitivna vsebina učenca), 3) samoocena in samostojna refleksija med ustvarjalnim procesom, 4) delna samostojnost učenca pri uporabi algoritemske sheme ustvarjalnega procesa, občutljivost za kontekst, kritično stališče. Vzorec so bili štiri učiteljice in 128 učencev. Naloge za učence so analizirane s kvalitativno in vsebinsko analizo, medtem ko so rezultati, dobljeni s tabelo za ocenjevanje vizualnih del učencev, statistično analizirani.

Rezultati raziskave podajajo odgovore na vsa raziskovalna vprašanja iz prvega in drugega dela raziskave. Rezultati prvega dela raziskave so pokazali da: učitelji nimajo dovolj znanja o učnih metodah in strategijah, sodobni vizualni umetnosti, strategijah novomedijske umetnosti in novomedijskega okolja učencev, niso dovolj zainteresirani za strokovno izpopolnjevanje in dodatno izobraževanje ter ne dojemajo v zadostni meri potrebe po spremembah v pristopu k pouku likovne kulture; da učenci učne vsebine ne morejo ustvarjalno uporabljati, ne povezujejo novomedijskega konteksta vsakdanjega življenja z nastankom likovne in druge vizualne stvaritve, ne poznajo produkcije in uporabe prostih asociacij in idej. Rezultati drugega dela raziskave so pokazali, da imerzivna metoda vpliva na uporabo strategij sodobne vizualne umetnosti v formalnem vidiku likovnega in drugega vizualnega izražanja učencev ter na povečanje učenčevega interesa za likovno in drugo vizualno izražanje, na učenčevo kritično premišljanje o okolju, na sposobnost učencev, da ustvarjajo izvirnejše zamisli in bolj ustvarjalno izbirajo ustrezno formo za vsebino in prenos vsebine s pomočjo materiala v medij, na večje zanimanje za moralna in etična vprašanja ter njihovo premišljanje in na enakopravno uporabo novomedijskih tehnologij (mobitel, dlančnik, računalnik) in likovnih medijev.

Za uspešno vključitev imerzivne metode v vzgojno-izobraževalni proces je nujen predvsem usposobljen učitelj, ki ima pedagoške in strokovne kompetence. Tako usposobljen učitelj bi z uporabo imerzivne metode spodbudil spoznavanje posebnosti sodobne likovne in drugih vizualnih umetnosti ter tudi razvijanje ustvarjalnega mišljenja pri učencih, vizualno izražanje pa bi tako imelo vlogo komunikacije čustev, misli in vrednot z okoljem, do katerega bi se razvilo kritično stališče.

**Ključne besede:** ustvarjalni proces, učni proces, posebnosti likovne in drugih vizualnih umetnosti, vizualno izražanje učencev, sodobni kontekst, vzgojni učinek vizualne umetnosti.

## Abstract

Art education in elementary schools in Croatia is mainly based on acquiring a visual language that will serve as a notational system for all forms of visual art. This dissertation focuses on an immersive teaching method because it closely connects the acquisition of visual language with different stages of the creative process, from the generation of ideas to the various ways in which these ideas can be given form through the use of different materials and media. In addition, the immersive approach focuses on students' ability to express themselves and to communicate using the visual arts. Both contemporary visual art and the 'new media', students are exposed to today, must be taken into account in considering the creative process and in organizing students' formal education. Context is of central importance to the immersive method and should be emphasized in teaching by engaging all the senses. Particular attention should be given to transferring the creative process involved in art-making to the creative process used in teaching, such that each student's innate creativity is encouraged. The creative process can be divided into eight phases that are passed through cyclically and that permeate it: (1) universal themes; (2) generative themes; (3) the generation of ideas; (4) the transformation of ideas into forms; (5) the selection of material and media; (6) reflection; (7) self-realization; and (8) analysis of the outcome and remediation.

For such a complex approach, the teacher's creativity, expertise and personality are of the utmost importance. Therefore, the teacher's ability to learn about the particular characteristics of contemporary fine art and other forms of visual art was one of the subjects of this research. The first part of the study was quantitative: the teacher's education, professional and teaching competence, knowledge of contemporary visual art and new media, attitude towards the current visual arts curriculum, professional development, job motivation and need for continuing education were assessed using a questionnaire that was completed by a representative sample of teachers in Croatia. The teachers' ability to employ immersive teaching methods was evaluated via a descriptive analysis of the questionnaire's results. In addition, students completed a second questionnaire that assessed their knowledge of what they had been taught, their ability to apply that knowledge and their motivation. The questionnaire, which was given to a representative sample of fifth- and eighth-grade students in Zagreb and other parts of Croatia, also assessed the usefulness of the course content in students' everyday lives and future occupations (taking into account the new media common in society and the nature of contemporary visual art) and their knowledge of the creative process. The findings of the two

questionnaires are presented as frequency distributions and percentages. Differences in responses between fifth- and eighth-grade students were evaluated using the chi-squared test and the results are presented in contingency tables. The second part of the study, the implementation phase, was also based on questionnaire findings. An immersive teaching strategy was devised in four steps: (1) teaching methods and techniques for stimulating creative thinking are introduced; (2) the students' intrinsic motivation is stimulated by employing generative themes (emotional and cognitive content); (3) during the creative process, students carry out self-assessment and reflect on their art independently; and (4) students become semi-autonomous in applying all phases of the creative process, become sensitive to context and adopt a critical attitude. The samples comprised four teachers and 128 students. The results of the students' assignments were then analyzed qualitatively and their artworks were assessed using descriptive statistics with the aid of an evaluation table.

The research answered all the questions that arose in the first and second parts of the study. The first part of the research showed that: (1) teachers lacked sufficient knowledge about teaching methods and strategies, about contemporary visual art, and about the new media environment that surrounds students; (2) teachers were not sufficiently interested in professional development or continuing education; (3) teachers did not sufficiently understand the need for a new approach to fine art lessons; (4) students were not able to use teaching content in a creative way; (5) students did not associate the new media ubiquitous in everyday life with the creation of art; and (6) students were not familiar with using free associations to generate ideas. The second part of the research showed that the immersive teaching method: (1) influenced students' use of contemporary visual art strategies in formal visual expression; (2) influencing approaches to learning and teaching; (3) increased students' interest in visual expression and critical thinking about the environment; (4) stimulated students to engage with more original ideas and to be more creative in choosing the appropriate form for content and the most appropriate material for transferring content into their chosen medium; (5) promoted greater interest in moral and ethical issues; and (6) encouraged a more equal use of new media technologies (e.g. cell phones, tablets and computers) and art media.

The successful application of an immersive approach to teaching art depends on the teacher having the appropriate professional and educational skills. In the hands of a competent teacher, an immersive approach can stimulate learning about the characteristics of all forms of visual art and help students develop creative thinking. Students should then be able to visually express their emotions, thoughts and values in the context of the critical thinking they have developed.

**Key words:** creative process, teaching process, characteristics of visual art, student's visual expression, contemporary context, educational effect of visual art.



## VSEBINSKO KAZALO

### UVOD 1

## 1 TEORETIČNI DEL 3

### 1.1 IZOBRAŽEVALNA INSTITUCIJA IN SODOBNO OKOLJE KOT KONTEKST POUKA LIKOVNE KULTURE 3

### 1.2 RAZLIČNI PRISTOPI K POUKU LIKOVNE KULTURE 6

#### 1.2.1 SEDANJI POLOŽAJ V REPUBLIKI HRVAŠKI 6

#### 1.2.2 POVEZOVANJE POUKA LIKOVNE KULTURE IN SODOBNEGA KONTEKSTA

8

##### 1.2.2.1 CELOVITI PRISTOP K POUKU LIKOVNE KULTURE 8

##### 1.2.2.2 ELEMENTI SODOBNEGA KONTEKSTA PRI PREDLAGANEM POUKU LIKOVNE KULTURE, KOT ENEMU OD MOŽNIH PRISTOPOV 9

##### 1.2.2.3 VIDIKI SODOBNE VIZUALNE UMETNOSTI, UPORABNI PRI POUKU LIKOVNE KULTURE 12

###### 1.2.2.3.1 Vzgojno-izobraževalni vidik 12

###### 1.2.2.3.2 Procesni in participativni karakter 15

###### 1.2.2.3.3 Komunikacijski učinek 15

###### 1.2.2.3.4 Ludični karakter 16

###### 1.2.2.3.5 Prehod iz estetike v etiko 17

###### 1.2.2.3.6 Terapevtski učinek 17

###### 1.2.2.3.7 Simbolični in semantični jezik 18

###### 1.2.2.3.8 Ustvarjalni proces 23

### 1.3 RAZVOJ USTVARJALNOSTI PRI POUKU LIKOVNE KULTURE 31

#### 1.3.1 POREKLO USTVARJALNOSTI V POTREBAH 31

#### 1.3.2 USTVARJALNOST V VSAKDANJEM ŽIVLJENJU 32

#### 1.3.3 POTREBA PO RAZVOJU USTVARJALNOSTI V OKVIRU POUKA 33

#### 1.3.4 PREDNOST RAZVOJA USTVARJALNOSTI V OKVIRU POUKA 34

#### 1.3.5 VLOGA RAZVIJANJA USTVARJALNEGA MIŠLJENJA UČENCA 35

#### 1.3.6 MOŽNI NAČINI IZVEDBE USTVARJALNEGA PROCESA PRI POUKU LIKOVNE KULTURE 36

### 1.4 IMERZIVNA METODA: PREDLOG ENE IZMED MOŽNIH METOD UČENJA IN POUČEVANJA PRI POUKU LIKOVNE KULTURE 41



<b>1.4.1</b>	<b>IMERZIVNOST IN IMERZIVNI UČINEK</b>	<b>41</b>
<b>1.4.2</b>	<b>POTREBA PO UVEDBI IMERZIVNE METODE V POUK LIKOVNE KULTURE KOT IZBIRNI PRISTOP</b>	<b>42</b>
<b>1.4.3</b>	<b>KONCEPT IN IZHODIŠČA IMERZIVNE METODE</b>	<b>45</b>
<b>1.4.4</b>	<b>IMERZIVNA METODA KOT EDEN OD MOŽNIH PRISTOPOV K RAZVIJANJU USTVARJALNEGA MIŠLJENJA IN IZRAŽANJA PRI POUKU LIKOVNE KULTURE</b>	<b>47</b>
1.4.4.1	POJMOVANJE ZNANJA KOT NOVEGA ODNOSA, NASTALEGA V INTERAKCIJI POSAMEZNIKA IN OKOLJA	47
1.4.4.2	UPORABA KONCEPTOV SODOBNE VIZUALNE UMETNOSTI PRI SNOVANJU POUKA LIKOVNE KULTURE S POMOČJO IMERZIVNE METODE	48
1.4.4.3	ALGORITEMSKA RAZČLEMB A USTVARJALNEGA PROCESA PRI POUKU LIKOVNE KULTURE PO IMERZIVNI METODI	50
1.4.4.4	DRUŽBENI KONTEKST UČENJA KOT IZHODIŠČNA TOČKA POUKA LIKOVNE KULTURE PO IMERZIVNI METODI	51
1.4.4.5	OD ESTETSKEGA K ETIČNEMU VIDIKU POUKA LIKOVNE KULTURE PO IMERZIVNI METODI: UNIVERZALNE TEME	52
1.4.4.5.1	Estetika in etika	52
1.4.4.5.2	Stare vrednote v sodobnem kontekstu	53
1.4.4.5.3	Pomen moralne in etične vzgoje v današnji šoli	54
1.4.4.5.4	Smernice za likovno dejavnost pri pouku likovne kulture	55
1.4.4.6	KOMUNIKACIJA IN IZKUSTVO V KONKRETNI SITUACIJI: GENERATIVNE TEME	57
1.4.4.6.1	Izkustvo učencev kot izhodišče	59
1.4.4.6.2	Vloga izkustva v likovnem in drugih vizualnih načinih ustvarjanja učencev	61
1.4.4.7	POMEN ČUSTEV PRI POUKU LIKOVNE KULTURE	62
1.4.4.8	VLOGA MOTIVACIJE V SPODBUJANJU USTVARJALNEGA PROCESA PRI POUKU LIKOVNE KULTURE	64
1.4.4.9	SAMOURESNIČITEV PRI UČNEM PROCESU LIKOVNE KULTURE	65
1.4.4.10	RAZVOJ LATERALNEGA MIŠLJENJA PRI POUKU LIKOVNE KULTURE	67
<b>1.4.5</b>	<b>RAZVOJ USTVARJALNEGA MIŠLJENJA S POMOČJO IMERZIVNE METODE</b>	<b>69</b>

1.4.5.1	PRODUKCIJA IN RAZVOJ IDEJ	69
1.4.5.2	PROCES IMERZIVNE METODE: ETAPE USTVARJALNEGA PROCESA V ODNOSU DO ETAP IN KOMPONENT IMERZIVNE METODE	70
1.4.6	FORMALNI VIDIK IMERZIVNE METODE	75
1.4.7	STRUKTURA IMERZIVNE METODE	76
1.4.8	NAMEN UPORABE IMERZIVNE METODE	77
1.5	DIDAKTIČNI PRISTOP K UPORABI IMERZIVNE METODE	78
1.6	VLOGA UČITELJA PRI UPORABI IMERZIVNE METODE	89
1.6.1	VPRAŠANJE AVTORITETE	89
1.6.2	KOMPETENCE IN OSEBNOST UČITELJA	89
2	EMPIRIČNI DEL	93
2.1	IZHODIŠČE RAZISKAVE	93
2.2	RAZISKOVALNI PROBLEM	94
2.3	VPELJAVA SPREMEMB	95
2.3.1	TEŽAVE PRI REALIZACIJI	97
2.4	KVANTITATIVNA RAZISKAVA	98
2.4.1	NAMEN RAZISKAVE	98
2.4.2	RAZISKOVALNI CILJI IN RAZISKOVALNA VPRAŠANJA	98
2.4.3	METODOLOGIJA	100
2.4.3.1	RAZISKOVALNE METODE	100
2.4.3.2	VZOREC RAZISKAVE	100
2.4.3.3	INSTRUMENTI RAZISKAVE	100
2.4.4	POTEK RAZISKAVE	101
2.4.4.1	POSTOPKI ZBIRANJA PODATKOV	101
2.4.4.2	POSTOPKI OBDELAVE PODATKOV	102
2.4.5	REZULTATI KVANTITATIVNE RAZISKAVE IN INTERPRETACIJA	103
2.4.5.1	REZULTATI, PRIDOBLJENI Z ANKETNIM VPRAŠALNIKOM ZA UČITELJE	103
2.4.5.2	REZULTATI ANKETNEGA VPRAŠALNIKA ZA UČENCE	114
2.5	AKCIJSKA RAZISKAVA	138
2.5.1	NAMEN RAZISKAVE	138
2.5.2	RAZISKOVALNI CILJI IN RAZISKOVALNA VPRAŠANJA	139
2.5.3	METODOLOGIJA	140

2.5.3.1 RAZISKOVALNE METODE	141
2.5.3.2 VZOREC RAZISKAVE	141
2.5.3.3 INSTRUMENTI RAZISKAVE	142
<b>2.5.4 POTEK RAZISKAVE</b>	<b>145</b>
2.5.4.1 POSTOPKI ZA ZBIRANJE PODATKOV	147
2.5.4.2 POSTOPKI ZA OBDELAVO PODATKOV	148
<b>2.5.5 REZULTATI AKCIJSKE RAZISKAVE IN INTERPRETACIJA</b>	<b>149</b>
2.5.5.1 ZAČETNO STANJE	149
2.5.5.2 PRVI AKCIJSKI KORAK	153
2.5.5.2.1 Izhodišče	153
2.5.5.2.2 Vpeljane spremembe v pouk	154
2.5.5.2.3 Potek vzgojno izobraževalnega procesa v petih razredih	154
2.5.5.2.4 Potek vzgojno izobraževalnega procesa v osmih razredih	172
2.5.5.3 DRUGI AKCIJSKI KORAK	209
2.5.5.3.1 Izhodišče	209
2.5.5.3.2 Vpeljane spremembe v pouk	209
2.5.5.3.3 Potek vzgojno-izobraževalnega procesa v petih razredih	209
2.5.5.3.4 Potek vzgojno-izobraževalnega procesa v osmih razredih	232
2.5.5.4 TRETJI AKCIJSKI KORAK	260
2.5.5.4.1 Izhodišče	260
2.5.5.4.2 Vpeljane spremembe v pouk	261
2.5.5.4.3 Potek vzgojno-izobrazbenega procesa v petih razredih	261
2.5.5.4.4 Potek vzgojno-izobrazbenega procesa u osmih razredih	294
2.5.5.5 ČETRTI AKCIJSKI KORAK	309
2.2.5.5.1 Izhodišče	309
2.5.5.5.2 Vpeljane spremembe v pouk	309
2.5.5.5.3 Potek vzgojno izobraževalnega procesa v petih razredih	310
2.5.5.5.4 Potek vzgojno izobraževalnega procesa v osmih razredih	333
2.5.5.6 PRIMERJAVA REZULTATOV V PETIH IN OSMIH RAZREDIH	342
<b>2.6 ODGOVORI NA RAZISKOVALNA VPRAŠANJA</b>	<b>346</b>
<b>2.7 ZAKLJUČNA ANALIZA EMPIRIČNEGA DELA RAZISKAVE Z RAZPRAVO</b>	

**4 LITERATURA** 382

**5 PRILOGE** 392



# UVOD

Živimo v postmodernem, postindustrijskem času, toda institucija izobraževanja, šola, še vedno bolj pripravlja učence za potrebe moderne, industrijske družbe. Sočasno ti učenci živijo v sodobnem kontekstu, oblikovanem z novomedijsko in komunikacijsko tehnologijo, v katerem so v priljubljeni vizualni kulturi izpostavljeni informalnemu izobraževanju, ki je vse izrazitejše in v večjem časovnem obsegu od pouka likovne kulture. V učnem procesu likovne kulture bi zato morali pogosteje izrabiti tiste kakovosti življenjskega konteksta učencev, ki so lahko vez v razvoju trajnih vrednot, nujnih, da bi se učenci znašli v stalno spreminjajočem se svetu.

Kakovosti, ki jih je mogoče izrabiti iz sodobnega konteksta učencev oziroma novomedijskega okolja učencev, pripadajoče vizualne kulture ter sodobne likovne in drugih vizualnih umetnosti, ki so del te vizualne kulture, so naslednje: 1) komunikacijski učinek slik kot izmenjave pomenov in konceptov, 2) algoritemsko mišljenje pri ravnanju z vizualnimi, besednimi in zvočnimi 'enotami' informacij (Strehovec, 2003) oziroma figuralnimi, simboličnimi, semantičnimi in behavioralnimi informacijami (Guilford, 1968), kar je podobno obdelavi informacij v spoznavnem in ustvarjalnem procesu, 3) ustvarjalni proces pri ustvarjanju vizualne umetnosti, ki ga je mogoče prenesti v ustvarjalni proces pri pouku in tako pomiriti vsakdanjo ustvarjalnost s strukturiranim in načrtovanim razvojem zmogljivosti vsake osebe, 4) mentalni procesi iz umetniškega ustvarjanja, ki jih je mogoče uporabiti v učnem procesu kot tehnike za spodbujanje ustvarjalnosti pri učencih, kar je v skladu z algoritemskim pristopom, 5) teme sodobne likovne in drugih vizualnih umetnosti, ki zadevajo predvsem intrasubjektivnost in intersubjektivnost, kar v učnem procesu lahko razvijamo kot intrapersonalno inteligenco in sposobnost izražanja misli, čustev, vrednot in stališč ter interpersonalno inteligenco oziroma ustvarjanje novih odnosov, 6) teme, ki se nanašajo na družbeno zavest, ekologijo in kulturo, 7) ludični, performativni, tekoči, komunikacijski, interaktivni in participativni karakter sodobne vizualne umetnosti, kar lahko izkoristimo v didaktičnem pristopu, ker se prekriva s postavkami napredne pedagogike, konstruktivizma, integrativnega in problemskega učenja, 7) strategije sodobne vizualne umetnosti, ki jih je mogoče uporabiti v oblikovanju forme.

Vse navedeno je integrirano v predlog celovitega pristopa k učenju in poučevanju likovne kulture, to je v imerzivno metodo, ki upošteva vir ustvarjalnosti v potrebah in razvoj

ustvarjalnih zmogljivosti vsakega učenca s pomočjo mentalnih procesov, ki so uporabljeni kot konceptualni jezik ustvarjalnega izražanja v likovni in drugih vizualnih umetnostih ter tudi v vsakdanjem življenju. Imerzivna metoda tako dopolnjuje poučevanje likovne kulture v razvoju ustvarjalnosti ter poudarja vzgojni vidik in preobrazbeno sposobnost umetnosti za spremembe na nezavedni ravni. Pri tem procesu izhaja iz splošnih, univerzalnih tem (Gardner, 2004) in problemov, prepoznanih v teh temah (prepoznavanje in odkrivanje problema), univerzalne teme zatem povezuje z osebnim izkustvom učencev in tako spodbuja intrinzično motivacijo ter imamo tako generativne teme (Freire, 1970,2010), ukvarja se s produkcijo idej (inkubacija) in izbiro tiste ideje, ki najbolje izraža sporočilo, ki se ga želi posredovati v okolje oziroma s pomočjo tega komunicirati (iluminacija), spodbuja k izbiri ustrezne forme za izluščeno idejo ter materiala in medija, ki bi jo najbolje opredmetila (produkcija). Pri tem se učence stalno spodbuja k refleksiji in elaboraciji, v zaključnem delu procesa pa k analizi in remediaciji, rekonstrukciji celotnega procesa, v kateri se enaka pozornost namenja tako odnosu med idejo in formo kot tudi formalni analizi oziroma likovnemu jeziku.

Za uspešno izvedbo spodbujanja in razvoja ustvarjalnosti po imerzivni metodi je v didaktični pristop vključena tudi projektna metoda, ki je algoritemsko razčlenjena, kot tudi sam ustvarjalni proces, ter ima začetek, proces in zaključek, celovito izkustvo, ki je svojstveno tudi za ustvarjanje likovne in drugih vizualnih umetnosti. Odločilnega pomena so zato ustvarjalnost, strokovnost in osebnost učitelja, ki pristopa k učnemu procesu likovne kulture enako kot k ustvarjalnemu poučevanju in tudi k poučevanju za ustvarjalnost (Lin, 2011) oziroma ustvarjalnost učenca je odvisna od ustvarjalnosti učitelja.

# 1 TEORETIČNI DEL

## 1.1 IZOBRAŽEVALNA INSTITUCIJA IN SODOBNO OKOLJE KOT KONTEKST POUKA LIKOVNE KULTURE

Izobraževalni model, ki ga šole še vedno ohranjajo, temelji na linearnem prenosu informacij od učitelja k učencu, vertikalnem mišljenju, potrjevanju starih idejnih obrazcev, konformizmu in standardizaciji (Robinson, 2001, 2011). Šola tako pripravlja učence za potrebe industrijske družbe, čeprav živimo v postindustrijski, postmoderne družbi (Ule, 2008). Za postindustrijsko oziroma postmoderno družbo so značilne nenehne spremembe in pretočnost, to pa posredujejo množični mediji in nove tehnologije, ki prispevajo k prenosu informacij v obliki slike. Zato za današnje učence stvarnost postane resnična šele takrat, ko je opredmetena v sliki (Debord, 1967/1992). Množični mediji in nove tehnologije močno vplivajo na oblikovanje osebne, družbene in kulturne identitete učencev. Rezultat tega sta površinsko dojetje problema in razdrobljenost življenja (Giddens, 1991). Zato je »treba najti ravnotežje med strukturo, ki jo omogočajo izobraževalne ustanove, in svobodo, ki jo dajejo skoraj neomejeni viri novih medijev« (Thomas in Seely Brown, 2011, 48). Da bi to dosegli, bi veljalo upoštevati močan vpliv informalnega<sup>1</sup> ali naravnega izobraževanja (Matijević, 2008, 2009) iz življenjskega konteksta učencev ter nameniti pozornost vrednotam in prepričanem, ki jih učencem prenašajo prikriti strukture pomenov in družbenih odnosov (Giroux, 1988). Poleg tega Ule (2008) predlaga vključevanje subjektivnih potreb učencev, s čimer bi se spodbudila njihova intrinzična motivacija. Vzgojno-izobraževalni proces bi tako imel za cilj kakovost osebe, novo

---

<sup>3</sup> **Informalno učenje** (*informal learning*) označuje neorganizirane aktivnosti sprejemanja znanja, veščin in kompetenc v ožjem smislu iz vsakodnevnih izkušenj ter drugih vplivov in virov iz okolja za osebne, družbene in profesionalne potrebe.



intrasubjektivnost. Takšen vzgojno-izobraževalni proces bi uporabljal kulturno orodje, kot sta umetnost in domišljija, pri vzgajanju zmožnosti za samospoznanje in upravljanje samega sebe (Eisner, 2002). Na ta način bi šola vzpostavila »spravo med individualnimi in institucionalnimi ideali« (Dewey, 1902, 2013, 186).

Šolanje predstavlja le majhen del tega, s čimer se mladi uvajajo v kulturo (Bruner, 1996). Večji del pripada sodobni popularni kulturi iz življenjskega konteksta učencev in ta je danes prevladujoče vizualna. »'Vizualna kultura' je izraz, ki konvencionalno obsega slikarstvo, kiparstvo, dizajn in arhitekturo, a označuje tudi poznomodernistično razširitev prej uporabljanega izraza 'likovne umetnosti'. Z nadaljnjo razširitvijo te opredelitve bi v pojem 'vizualne kulture' lahko vključili vse tiste dele kulture, katerih vizualna pojavnost predstavlja pomembno določnico njihovega obstoja ali namena.« (Jenks, 2002, 32) To so oglaševanje (jumbo plakati, letaki, televizijske, radijske in časopisne reklame), fotografija, film, televizija, kinematografija, novinarstvo (Jenks, 2002), video, različne multimedijske izvedbe, dizajn, video in računalniške igre itd. (Freedman, 2003). Vizualna kultura se uporablja za opis »družbene danosti, prežete s podobami, predvsem zaradi vizualne tehnologije« (Čačinovič, 2001, 48), ki vključuje množične medije in komunikacijske tehnologije ter se ukvarja z vizualnim svetom kot »družbenim dejstvom« (Čačinovič, 2001, 50). Vizualna kultura in spremljajoče tehnologije reciklirajo in distribuirajo različne umetnosti, predvsem vizualno umetnost, v katero vstopajo: dizajn, tisk; fotografija; umetniški projekt; risba, ilustracija, slikarstvo, delo na papirju in platnu; scenografija, kostumografija, šminka, luč in rekviziti; film, video, snemanje, montaža; računalniška grafika, spletne strani, multimedija in podobno (Jensen, 2001). Natančno razdelitev naredi Muhovič (2015) ko piše da "se zdi sintagmo »vizualne umetnosti« smiselno uporabljati kot generični pojem za vse umetnostne prakse, ki delujejo v vidnem in tipnem prostoru ter ga preoblikujejo, sintagmo »vizualna umetnost« pa za vse oblike vizualno-prostorskih artikulacij ( $\Rightarrow$  instalacije, dogodki, konceptualne prakse, umetnostni družbeni aktivizmi itd.), ki imajo svoje izhodišče v zbiranju, izbiranju, transkontekstualiziranju ali alegoričnem interpretiranju vizualnega; za razliko od  $\Rightarrow$  likovne umetnosti, ki ima svoje oprijemališče v preoblikovanju oz. trans-formiranju vizualnega" (podr. cf. Jožef Muhovič, Likovna in vizualna umetnost? Po-etika neke dileme, v: Črtomir Freljih, Jožef Muhovič (ur.), 2015).

Vizualna umetnost na ta način postaja dostopna in priljubljena, njeni fragmenti, ki so preloženi in reciklirani, so tako jukstapozicionirani, da ustvarijo novo resničnost vsakdanje izkušnje (Freedman, 2003). To novo resničnost Baudrillard imenuje podvajanje resničnosti oziroma »resničnost zaradi resničnosti« (Baudrillard, 1972, 2013, 129). Vizualna umetnost, ki vsebuje tudi likovno umetnost (najbolj zastopano v programih umetniškega izobraževanja), je stalno navzoča v neformalni vizualni kulturi in zato postaja znana, učenci pa menijo, da o njej veliko vedo. To je tako imenovani ničelni kurikulum, »pomembno znanje, ki se ga učenec ne uči v šoli«, toda »ima vlogo pri oblikovanju učenčevega razumevanja sveta« (Eisner, 1979, 109). Umetniško izobraževanje bi zato moralo razvijati vizualno pismenost kot možnost identificiranja in opisovanja tistega, kar vidimo, ter možnost presoje estetske kakovosti novih medijskih vsebin (Duffy, 1998, 2006).

Množični mediji vplivajo na medsebojne odnose in vedenje ljudi, »raziskave pa so pokazale, da so mediji pomembno sredstvo pri socializaciji otrok« (Reardon, 1987, 1998, 47). Če na te informacije začnemo gledati kot na pomoč, bomo prenehali razmišljati o učenju kot izoliranem procesu usvajanja informacij in začeli »razmišljati o njem kot kulturnem in družbenem procesu vključevanja v svet, ki se nenehno spreminja« (Thomas in Seely Brown, 2011, 47).

Côté in Allahar opozarjata, da bo avtoriteta institucij, kot je šola, ogrožena, če ne bodo upoštevale vpliva novih tehnologij (Ule, 2008). Uporaba novih medijskih tehnologij narekuje potrebo po algoritemskem mišljenju v smislu stalnega odločanja o ravnanju z vizualnimi, besednimi in zvočnimi »enotami« informacij ter analiziranju, filtriranju, reduciranju, iskanju povezav in abstrahiranju (Strehovec, 2003). Ta način je podoben obdelavi informacij, ki jo v spoznavnem in ustvarjalnem procesu opravljajo možgani, kar nikakor ni pasivno sprejemanje (zunanjih) vtisov, temveč aktivni postopek, ki temelji na ustvarjalnosti v smislu izbora, odvajanja, reduciranja, analize in strnjevanja, torej na algoritemskem mišljenju (Strehovec, 2003). Izbor perspektive gledanja na informacije z interneta ne določa samo tega, kako razmišljamo o uporabi teh informacij, temveč tudi, na katere vidike teh informacij se osredotočamo (Thomas in Seely Brown, 2011). Šole bi zato »morale izkoristiti prednosti novih medijev in postati aktivni del postmoderne kulture mladih prek vpliva sodobne informacijske tehnologije in bi lahko določale samostojnejši kurikulum, primernejši potrebam in dojemanju današnjih mladih« (Ule, 2008, 197).

Eden izmed načinov, kako je to mogoče doseči, je prilagoditi učenje za vsakega učenca in spodbuditi ustvarjalno uporabo novih tehnologij (Robinson, 2001, 2011).

## **1.2 RAZLIČNI PRISTOPI K POUKU LIKOVNE KULTURE**

### **1.2.1 SEDANJI POLOŽAJ V REPUBLIKI HRVAŠKI**

V Republiki Hrvaški je do 2019. leta veljal izključno Učni načrt in program za likovno kulturo (Ministrstvo za znanost, izobraževanje in šport [MZOŠ], 2006), ki vsebuje ključne pojme, izločene iz likovnega jezika, in izobraževalne dosežke, povezane s strokovno uporabo likovnega jezika. V nekaterih osmih razredih osnovnih šol še vedno je v uporabi Učni načrt in program za likovno kulturo. Od septembra 2019. leta za vse razrede osnovne osmoletke se postopoma uvaja Kurikulum učnega predmeta iz likovne kulture za osnovne šole (MZO, 2019). Ta dva dokumenta se konceptualno razlikujeta, vendar oba posvečata veliko pozornost likovnem jeziku in strokovnim izrazom. Razlika je v tem da je Učni načrt in program za likovno kulturo nasičen z veliko količino obveznih izrazov (do 6), podanih v določenem vrstnem redu, katere učenci morajo usvojiti v okviru ene šolske ure. Po Kurikulumu učnega predmeta likovna Kultura za osnovne šole, učitelji sami kombinirajo likovni jezik in druge strokovne izraze katere želijo obdelati v okviru ene šolske ure ter imajo možnost odločitve o času, ki ga bodo namenili določeni učni vsebini.

Učni program vsebuje naslednja likovna področja: risanje, slikanje, grafiko, kiparstvo, arhitekturo in dizajn. Količina podanih strokovnih pojmov je nesorazmerna z dostopnim časom in pouk se pogosto izvede s formalno razlago, ki temelji na logiki, to pa učencem ni zanimivo (Bruner, 1960, 1977). Zaradi številnih obveznih vsebin, ki so specifične in strokovne, se učitelji ne uspejo ukvarjati z idejami umetniških del in likovnih izdelkov učencev, procesom prenosa idej v formo, material in medij ter s kontekstom in vzgojnim učinkom ustvarjalnega procesa. V takem učnem procesu učenci zato likovnih problemov ne povezujejo s problemi v vsakodnevem življenju, prav tako manjkata možna identifikacija z vsebino, izraženo med ustvarjanjem (sublimacijski vidik), in samouresničitev. Priporočeni primeri umetniških del v Učnem načrtu in programu za likovno kulturo (MZOŠ, 2006) pripadajo izključno likovni umetnosti, nič pa sodobni vizualni umetnosti. Učenci se pri pouku likovne kulture ne poslužujejo strategij, ki jih vsakodnevno uporabljajo v vizualnem okolju, ustvarjenem z

novomedijskimi tehnologijami, čeprav so te strategije hkrati tudi strategije sodobne vizualne umetnosti.

Pouk likovne kulture zato ostaja na področju formalizacije (Adorno, 2001) in fragmenta, ki se javlja kot destrukcija celote (Benjamin, po Labus, 1986), kar je odraz današnje fragmentacije sveta (Bohm, 1996, 2004). Vse premalo se vključuje spoznavanje sodobne likovne umetnosti kot dela vizualne umetnosti. Gardner zato meni, da je vsak poskus fragmentiranja umetniških form na ločene koncepte ali poddiscipline »posebej tvegan« (Gardner, 1990, 42). Temu v prid Gardner (1990, 32) omenja raziskave, ki so pokazale, da se učenci na zahtevo po samostojni uporabi formalnega notacijskega znanja (kot so posamezni ločeni likovni elementi) vračajo k primitivnim formam znanja, ker če se vsaka forma uči posebej, »možnosti, da bo prišlo do integracije teh form, ostajajo resnično nikakršne«. V Švici so v obdobju od leta 2005 do leta 2007 delali raziskave, pri poteku katerih so imeli anketiranci velike težave s prepoznavanjem likovnega jezika v slikah (Bering in Niehoff, 2015). Razlog zanje je bila analiza slik zunaj konteksta (Bering in Niehoff, 2015). To opozarja na nujnost smiselnega konteksta, »da bi nastale določene forme razumevanja« (Gardner, 1990, 31), tradicionalni modeli učenja in poučevanja pa ne namenjajo pozornosti povezavi posameznika in njegovega konteksta (Helfand, Kaufman in Beghetto, 2017). Likovno izražanje današnjih učencev pri pouku na Hrvaškem je pogosto omejeno na vrsto dejavnosti, ločenih od konteksta, konceptualnih okvirov, vsakodnevnega življenja in osebnega izkustva, kljub znanemu dejstvu, da otroci zaznavajo celoto (Belamarić, 1986). Sedanji model pouka tako ni celosten, v likovni dejavnosti učencev se ločuje estetsko izkustvo od etične presoje, vsakodnevnega življenja, izkušenj in čustev, a ločevanje znanja od čustev je razvrednotilo čustvo v odnosu do spoznanja in ga skoraj popolnoma izključilo iz umetniškega izobraževanja (Eisner, 1998). Zato je Dewey kritiziral idejo estetike, ki ločuje telo od uma in tako onemogoča integrativno izkustvo, dano z umetnostjo (Dewey, 2011).

## **1.2.2 POVEZOVANJE POUKA LIKOVNE KULTURE IN SODOBNEGA KONTEKSTA**

### **1.2.2.1 CELOVITI PRISTOP K POUKU LIKOVNE KULTURE**

Read (1943, 1956) je kot splošni namen izobraževanja navedel razvoj človeških zmogljivosti in usklajenost z družbo, v kateri se živi. Pri tem bi se estetsko izobraževanje, kamor spada tudi izobraževanje pri predmetu likovna kultura, moralo ukvarjati z izražanjem čustev, misli in izkustva prek form ter konteksta, odnosov in komunikacije (Read, 1943, 1956). S tem soglaša tudi Zupančič: »Tako kot umetnost, ena najbolj humanih človeških dejavnosti, in mnoge sodobne likovne prakse, ki poudarjajo multikulturalnost, strpnost, kritičnost v odnosu do večnih resnic, stalno prepriševanje konvencij, mišljenje z lastno glavo, poudarjanje pozitivnih vrednot in obsojanje nasilja vseh vrst, se tudi likovno pedagoško delo, ki gradi na teh sodobnih likovnih praksah, lahko in mora ukvarjati s temi problemi.« (Zupančič, 2006, 32) Zato Emery (2002) napotuje učitelje likovne in drugih vizualnih umetnosti k proučevanju in preverjanju Gardnerjevih (1999) terminov »resnice, lepote in dobrote« s pomočjo del sodobne vizualne umetnosti, ki se ukvarjajo z raziskovanjem družbene konstrukcije odnosov, spolov in kulture. Jensen (2001) dodaja zadovoljstvo pri ustvarjanju in sprejemanju umetnosti kot enega izmed ključnih vidikov umetniškega izobraževanja na področju likovne in drugih vizualnih umetnosti, zatem tudi funkcionalnost oziroma uporabo te umetnosti pri procesih učenja. Takšna vzgojno-izobraževalna dejavnost bi temeljila na postmoderni dimenziji vizualne umetnosti, to pa je interakcija med posamezniki, skupinami, kulturami in njihovimi konteksti (Freedman, 2003). Pri tem bi se razvijali kognitivni procesi, ki vključujejo psihobiološke in sociokulturne vidike, nujne za iznajdljivost v sodobni, postmoderni družbi, učenci pa bi se na več ravneh vključevali v lastno okolje. Uporabilo bi se situacijsko učenje, v katerem se znanje predstavlja v avtentičnem kontekstu, ki vključuje njegovo uporabnost, oziroma bi učenje bilo socialni proces, ki vključuje kontekst (Lave in Wenger, 1991).

V skladu s tem tudi različne definicije sodobnega kurikula in tako tudi sodobnega pouka likovne kulture napotujejo k analizi življenjskih situacij (potreb) in upoštevajo objektivno družbeno stvarnost (Cindrić, Miljković in Strugar, 2010). Navajajo pomen učenčevega izkustva (v šoli in zunaj nje), pomen konteksta, načrt akcije, ki vključuje strategije za doseganje ciljev, celoto z začetkom, procesom in koncem ali s sekvencami, polje raziskovanja in osredotočenost na

generične kompetence (Ornstein in Hunkins, 1988, 1993, 1998). Kompetence, ki izhajajo iz takšnega izobraževanja, Binkley, Erstad idr. (2010) omenjajo kot nujne za enaindvajseto stoletje, mednje pa štejejo ustvarjalno in kritično mišljenje, izražanje in uravnavanje čustev, razvoj empatije in razumevanja za druge, vzpostavljanje pozitivnih odnosov z drugimi, navezovanje komunikacije na različne načine in v različnih okoljih, samostojno uporabo različnih izraznih jezikov na simbolični in semantični ravni v smislu organiziranja idej in povezovanja v sisteme itd. Usvajanje navedenih kompetenc Read (1943, 1956) omenja še pri integralnem izobraževanju, kot njegov namen pa navaja razvoj generičnih kompetenc. Robinson (2015) med kategorije kompetenc za enaindvajseto stoletje poleg veščin učenja ter življenjskih in profesionalnih veščin dodaja še interdisciplinarne teme, kot so globalna zavest, finančna, ekonomska, poslovna in podjetniška pismenost ter državljanska civilna, zdravstvena in okoljska pismenost. Meni, da je razvoj navedenih kompetenc v sodobnem času posebej pomemben (Robinson, 2015) in da bi se morale razvijati v okviru vseh predmetnih področij, tudi predmeta likovna kultura (Robinson, 2009).

Kar zadeva estetsko izobraževanje, Herbert Read že v prvi polovici dvajsetega stoletja piše, da bi morali sočasno razvijati osebnost in usklajevanje te osebnosti s pripadajočo družbeno skupino, da bi se tako ohranili prirojeni kakovosti, kot sta percepcija in občutljivost, vzpostavila koordinacija različnih oblik percepcije in občutljivosti medsebojno in z okoljem, izražala čustva in mentalne izkušnje v formi, ustrezni za komunikacijo in izražanje misli v zadani obliki (Read, 1943, 1956).

Na osnovi takšnega celovitega pristopa je Gunter Otto leta 1974 s svojo didaktiko estetskega izobraževanja, kar zadeva kontekst, izenačil slike iz množičnih medijev z umetniškimi deli – tako ima slika odprt koncept in pokriva vse, kar je primarno oblikovano z namenom vizualne in haptične zaznave, enako pa vključuje tako ustvarjalne izdelke kot ustvarjalne procese (Bering in Niehoff, 2015). Po tej definiciji slika vključuje oblikovane objekte, procese in situacije, različne tipe slik, ustvarjenih z uporabo medijev, kot so slikarstvo, kiparstvo, digitalna fotografija itd., in ki prihajajo z različnih ustvarjalnih področij, kot so likovna umetnost, arhitektura, dizajn itd. (Bering in Niehoff, 2015). V skladu s tem razširjenim konceptom vizualne umetnosti je mogoče vse vizualno analizirati in procesirati (Kämpf - Jansen, 2001, po Alsaggar in Shukran, 2014). Učni procesi, ki temeljijo na sliki odprtega koncepta, vključujejo ustvarjanje slik, njihovo opažanje, analizo in interpretacijo, refleksijo o kontekstih in procesih, povezanih s slikami, vsebino, s pomočjo katere slike postanejo prenašalci pomenov, tem, motivov, simbolov, ikonografskih referenc itd., čustvene vidike in usmerjenost na učenca (Bering in Niehoff, 2015).

### **1.2.2.2 ELEMENTI SODOBNEGA KONTEKSTA PRI PREDLAGANEM POUKU LIKOVNE KULTURE, KOT ENEMU OD MOŽNIH PRISTOPOV**

Pouk likovne kulture bi moral vključevati tudi sodobni kontekst, v katerem odraščajo današnje generacije učencev oziroma **digitalni modernizem** (Kirby, 2009), ker »otroci usvajajo estetske vrednote te kulture« (Gardner, 1990, 22). V snovanje sodobnega pouka je zato treba vključiti tudi to, kje se učenci konceptualno nahajajo (Freedman, 2003), in to v okviru spoznavanja vizualne kulture ter sodobne likovne in drugih vizualnih umetnosti kot dela vizualne kulture: katere umetniške stvaritve imajo današnji značaj, odražajo današnjo družbo, z različnimi mediji pripovedujejo gledalcu o problematiki sodobne družbe. Na ta način bi prišlo do razumevanja družbenega konteksta in obrazca odnosov, pouk likovne kulture z vključevanjem vsebin o sodobni vizualni umetnosti pa bi deloval kot svojevrstna oblika družbene akcije oziroma učenje o načinih posredovanja mentalnih slik v medčloveških družbenih odnosih (Freedman, 2003). Takšen pristop bi učencem lahko razkril odkrival pomen kulturnega konteksta (Dewey, 1902, 2013). Avtor ideje o pomenu konteksta je Lev Vigotski (1970), ki je trdil, da kontekst spodbuja učenje, da se to dogaja v kontekstu in da ga kontekst upravlja. Tako se pri pouku likovne kulture samouresničitev odvija v kontekstu in v odnosu do konteksta (Emery, 2002). To je interaktivni odnos, odvisen od komunikacije, dialog v okviru skupnosti pa vzbuja nadaljnje razmišljanje. Razumevanje konteksta predstavlja višjo raven razmišljanja, v likovni kulturi pa je to višja raven ustvarjalnega mišljenja. Ideji sledi tudi Jerome Bruner, ki poudarja, da mora poučevanje temeljiti na izkustvu in kontekstih, v katerih se učenci želijo in imajo možnost učiti (Bruner, 1960, 1977), ker takrat prihaja do avtentičnega učenja (Tacol, 2003).

**Učenje v skupnosti** omenja tudi Robinson (2001, 2011), ko angažiranje v skupnosti imenuje »servisno učenje«. Takšno učenje integrira delovanje za skupno dobro z instrukcijo in refleksijo, uči državljansko odgovornost in krepi skupnost. Vključuje praktično delo učencev ter individualno in skupinsko gledanje, razpravljanje, debatiranje in analiziranje, predvsem pa komuniciranje. Iz te komunikacije izhaja ustvarjanje stališč, izraženih z vizualno umetnostjo (Freedman, 2003). Freedman (2003) nadalje navaja še okvire za presojo, med katerimi omenja komentiranje krivice v družbi, spremembe v skupnosti in skrb za okolje, personalizacijo družbenih tem.

V okviru vključevanja vsebin o sodobni vizualni umetnosti in sodobnem kontekstu **se spreminja tudi odnos do uporabe tradicionalnih medijev**. Papandreou (2014) na primer navaja raziskave, ki so pokazale, da je razumevanje risbe kot ustvarjanja znaka zastarelo in da

je treba na risbo gledati kot na ustvarjanje in izražanje pomena, ki poteka v določenih družbenokulturnih kontekstih. Sodobni pogledi torej pojmujejo risbo kot družbenokulturno semiotično aktivnost oziroma ustvarjanje pomena s pomočjo simboličnih sistemov. Pri tem je risba sredstvo komunikacije, povezano z miselnim procesom, in performativna dejavnost (Papandreou, 2014). V vsakodnevem novomedijskem okolju današnjih učencev **vizualne tehnologije** omogočajo komunikacijo in ustvarjanje vezi med ljudmi, kraji, objekti, idejami in tudi disciplinami. Zato bi se morale enakopravno s tradicionalnimi mediji uporabljati v zaznavanju, učenju in vizualnem izražanju. Torrance (1995) omenja rezultate raziskav o ustvarjalnih osebah, ki dokazujejo pomen odprtosti za dražljaje iz okolja. V današnji vizualni kulturi in tudi v prostoru sodobnih umetniških praks so gledalci svobodni in mobilni, se zlahka ozirajo okoli sebe, zrejo in gledajo z različnih zornih kotov, in to je tako imenovano taktilno gledanje (Strehovec, 2003). Zaradi takšne dinamike sodelovanja v procesih dojemajo stvari v intenzivnem, večsmernem gibanju po logiki mozaika. V tem procesu se stimulirajo vizualno, avditivno, kinestetično in taktilno zaznavanje – poudarek je tako na »estezičnem (in ne več na estetskem) okolju« (Baudrillard, 1972, 2013, 129). Pri pouku likovne kulture bi zato morali poudariti razvoj **estezičnega** (esteziologija, gr. veda, ki proučuje čute in čutne organe; Klaić, 1987) kot širšega pojma od estetskega ter pozornost nameniti učenju jezika čustvenega dela možganov, kot so geste, vedenje in akcije (Chabot in Chabot, 2004). To sta prepoznali reklamna industrija in industrija zabave, zato imamo manipuliranje z jezikom, simboli, zvokom, dotikom, vonji, gibom, okusi – imamo torej celostni pristop v smislu spodbujanja dražljajev vseh čutov (Lindstrom, 2005). Pri pouku likovne kulture je treba uporabljati iste strategije, z vključevanjem čim večjega števila čutov spodbuditi interaktivnost in vključiti povezovanje slik in gibov, slik in zvoka, vonja, okusa, dotika. Robinson (2009) poleg teh petih znanih čutov navaja tudi čute za temperaturo, bolečino, ravnotežje in pospeševanje, čut intuicije in čut sinestezije (v katerem se prepletajo drugi čuti). Takšen celostni pristop bi spodbujal mišljenje, čustvovanje in želena akcijo (Efland, 2002).

**Komunikacija** je skupni imenovalec sodobne postmoderne družbe, množične oziroma vizualne kulture, sodobne vizualne umetnosti, novomedijskega okolja in vizije sodobne šole. Obsega besedno, nebesedno ter kinetično in taktilno raven, s pomočjo katerih učenec vzpostavlja odnose z drugimi in okoljem. To je ciklični proces (Watzlawick in Beavin, 1967), ki vsebuje analogno in digitalno komunikacijo, ki sta vzpostavljeni z jeziki, ti pa so kontekstualni ter prostorsko in časovno omejeni (Watzlawick, Beavin in Jackson, 2011). Pojem komunikacija izhaja iz latinske besede *communis*, kar pomeni skupni. Eden izmed pomenov glagola komunicirati je torej »storiti nekaj skupnega« (Bohm, 2009, 22). Ko ljudje



komunicirajo, nekaj »delajo *skupaj*, to je skupaj ustvarjajo nekaj novega« (Bohm, 2009, 23). Ta proces »obsega vsebinsko in relacijsko komponento, to, kar je rečeno ali storjeno, ter tisto, kako je rečeno ali storjeno« (Reardon, 1987, 1998, 27). V skladu s tem je tudi novejša definicija interpersonalne komunikacije kot aktivnosti »vzpostavljanja odnosov, kot relacijsko dogajanje, kot aktivnost, ki jo skupaj določajo vsi udeleženci« (Reardon, 1987, 1998, 27). Pouk likovne kulture mora zato vključevati ustvarjanje novih odnosov, to pa ga povezuje s sodobno relacijsko (umetnost odnosov) in participativno (sodelovalno) umetnostjo.

### **1.2.2.3 VIDIKI SODOBNE VIZUALNE UMETNOSTI, UPORABNI PRI POUKU LIKOVNE KULTURE**

Pri izobraževanju in vzgoji pri pouku likovne kulture bi veljalo razmišljati kot o procesu, analognem umetnosti (Kettel idr., 2004, po Alsaggar in Shukran, 2014), izobraževanje, ki temelji na spoznavanju sodobne vizualne umetnosti, pa razumeti kot prenos načina mišljenja iz umetnosti v izobraževanje (Buschkühle, 2003, po Alsaggar in Shukran, 2014). Ta prehod iz umetnosti v življenje je usvajanje »umetnosti življenja«, ko oseba postane odgovorna do same sebe, življenje pa postane snov za oblikovanje, kar je ključno za razvoj osebnosti (Alsaggar in Shukran, 2014). Strategije sodobne vizualne umetnosti so pri tem lahko uporabne kot modeli učenja in poučevanja ter kot raziskovalne strategije pri pouku likovne kulture. Ti pristopi ustrezajo procesualnosti, ustvarjanju odnosov in situacij, usmerjenosti k estetsko-performativnemu načinu učenja in čutnemu izkustvu (Stutz, 2008). Osrednje vprašanje pri pouku likovne kulture se tako premakne iz *kaj* na *kako* (Stutz, 2008).

#### **1.2.2.3.1 Vzgojno-izobraževalni vidik**

Sodobna vizualna umetnost vključuje tri smeri, za nas zanimive, ker izhajajo iz komunikacije in izobraževanja – to so umetnost odnosov ali relacijska umetnost, participativna umetnost in novomedijska umetnost. Večinoma uporabljajo iste ali podobne strategije ter se včasih prekrivajo in prežemajo. Enako se dogaja tudi z vsakdanjim novomedijskim okoljem učencev. Strategije sodobne novomedijske umetnosti so taktilnost, simulacija, suspenz, interakcija, akcija, imerzivnost, ludični, performativni, tekoči in procesni pristop (Strehovec, 2003). V

relacijski umetnosti umetniki pri svojem umetniškem delu izhajajo iz treh stališč: estetskega – kako je mogoče odnose »prevesti« v materialne okvire, zgodovinskega – kako jih je mogoče umestiti v umetniške reference, družbenega – kako jim najti dosledno pozicijo v odnosu do aktualnih družbenih odnosov (Bourriaud, 2002). Vse tri smeri ustvarjajo nove spoznavne oblike (Bourriaud, 2002), v okviru interdisciplinarnosti pa z izobraževanjem, znanostmi, ekonomijo, politiko, aktivizmom, ekologijo in urbanizmom (Strehovec, 2003, 2007) presojuje svet in postavljajo vprašanje čustev. Umetnost se dojema kot živa materija, ena izmed poglavitnih tem, ki že od devetdesetih let dvajsetega stoletja postaja predmet raziskovanja, pa je intrasubjektivnost. Sodobna vizualna umetnost kot del vizualne kulture se na formalni, strukturalni, funkcionalni ali ontološki osnovi v glavnem ne razlikuje od tako imenovane množične/popularne umetnosti (Carroll, 1998), umetniško delo pa izgleda novo le, če je podobno nekemu drugemu izdelku popularne kulture (Groys, 2006). V interaktivnem procesu takšnega umetniškega dela in občinstva se vzpostavijo družbeni odnosi, zato so vizualne umetnosti mediator med ljudmi, enako kot je to tudi izobraževanje na področju likovne in drugih vizualnih umetnosti (Freedman, 2003).

*Karakteristike novomedijske umetnosti.* V zadnjih letih dvajsetega stoletja prihaja do mutacije vizualnega v kinestetično-vizualno, to je vizualno, ki temelji na časovnih sekvencah, aranžiranih kot film (Strehovec, 2003). To, kar je bil film, je zdaj vmesnik med človekom in računalnikom (Manovich, 2001). Prevladujoča karakteristika tega dela je »biti – v – odnosu« (Strehovec, 2003, 2007). Po Strehovcu (2003) so nekatere izmed temeljnih značilnosti sodobne novomedijske umetnosti naslednje: 1) umetnost kot proces, komunikacija, interakcija in performans, ki podrazumeva »mešanje likovne umetnosti, fotografije, videa, instalacije, interaktivnega ekrana« (Baudrillard, 2006, 102), 2) vključevanje konteksta, 3) procesni značaj umetnin, 4) prilagojenost uporabniku in velik vpliv neposrednih čutnih stimulacij, 5) participacija, ludični pristop in prevzemanje ustvarjalne improvizacije v igri z razpoložljivimi možnostmi (Caillois, 1958, 1979), gibanje, prevzemanje vlog, ustvarjalno reševanje (konceptualnih) nalog, ustvarjanje novih odnosov oziroma intersubjektivnosti, 6) sprejemanje stvarnosti v modusu slike, pogled, ki obsega celoto, prežemajoča izkušnja, celostna potopitev /imerzivnost, 7) povečana resničnost, 8) strojna interpretacija podatkov – iznajdljivost, taktilnost, 9) algoritemski pristop, igra kot test sodobne izkušnje sveta prek tako imenovanega »skonstruiranega položaja«, pripravljenost na učenje, motorične spretnosti.

*Karakteristike relacijske in participativne umetnosti.* Relacijska umetnost je umetnost družbenih odnosov in izhaja iz fleksibilnih procesov vsakdanjega življenja. Ukvarja se s prevpraševanjem, izzivanjem in ustvarjanjem družbenih vezi oziroma interakcij med ljudmi in njihovim družbenim kontekstom, zato je uporaba njenih strategij bistvena za osebni razvoj in uspešnejšo komunikacijo z okoljem (Bourriaud, 2002). To je umetnost ustvarjanja novih odnosov med ljudmi in poleg tega je lahko tudi participativna, kadar v ustvarjalni proces vključuje tudi občinstvo, tako da to postane soudeleženec dogajanja. Produkt današnje umetnosti je zato »odnos do odnosa«. Umetnik postane katalizator odnosov, gledalci pa sestavni del prostora participacije. Takšno umetnost, »ki oblikuje moč ljudi in jo prilagaja v službo družbi« (Dewey, 1902, 2013, 203), je filozof izobraževanja Dewey štel za najvišjo umetnost. Umetniki, ki se ukvarjajo s to estetiko odnosov, predlagajo ustvarjanje novih vezi med ljudmi kot umetniško delo. To je umetnost, ki prek majhnih korakov postaja zbir nalog, s katerimi se popravlja mreža odnosov in brišejo meje med individualnim in kolektivnim. V tem procesu umetniki proizvajajo odnose (relacije) med ljudmi in svetom prek estetskih objektov. Interakcije, ki se dogajajo med ljudmi, tako imenovana intersubjektivnost oziroma interpersonalnost (Gardner, 1999), so surovina za umetniško delo. Celoten proces ima ludično komponento različnih oblik komunikacije. Specifična narava sodobne umetnosti v skladu s tem temelji na konceptu ustvarjanja odnosov zunaj polja umetnosti (odnosi med osebami in skupinami, med umetnikom in svetom ter s pomočjo transferja med gledalcem in svetom). Dela sodobne umetnosti zato vključujejo metode družbenih izmenjav, interaktivnost z gledalcem znotraj estetske izkušnje, ki se mu ponuja, in različnih komunikacijskih procesov. Ta izkušnja deluje na intrasubjektivnost oziroma intrapersonalnost (Gardner, 1999) ter čustvene in vedenjske reakcije gledalcev. Delo, ki se ustvarja na ta način, v hipu razvrsti udeležence. Ustvarjata se začasna kolektivna forma in učinek skupnosti, značilen za sodobno umetnost. S tem se spodbujata empatija in odgovornost do drugih, vsebovani v formi umetniškega dela.

Značilnosti vzgojno-izobraževalnega učinka sodobne vizualne umetnosti, ki jih je mogoče prenesti v proces izobraževanja o sodobni vizualni umetnosti, so interdisciplinarnost, celostni pristop, interakcije med ljudmi in njihov družbeni kontekst ter ustvarjanje osebnosti. V okviru sodobne vizualne umetnosti in enako tudi v okviru izobraževanja o vizualni umetnosti lahko pride do spremembe v formi družbenega življenja. V tem smislu Sommer (2009) omenja Foucaultovo Estetiko življenja, ki vnovično spajanje estetike in etike opisuje kot življenjsko umetniško delo, to je življenje samo, to, kar Dewey (1934, 2005) imenuje estetsko življenjsko izkustvo, ki ima začetek, proces in zaključek, Sommer (2009, 121) pa »vrhovni postulat

filozofije umetnosti življenja«. V takšnem ustvarjalnem procesu prihaja do produkcije osebnosti. Nove oblike osebnosti so ustvarjene na isti način kot vizualni umetnik ustvarja nove umetniške forme. Ustvarjanje osebnosti s pomočjo sodobne vizualne umetnosti je vez med umetnostjo in življenjem, pri čemer »večino ljudi umetnost privlači le, če lahko vidijo povezavo med umetnostjo in življenjem. Funkcija umetnosti zato postaja 'konstrukcija resničnosti'.« (Efland, 1992, 118) Podobno združevanje življenja in umetnosti s ciljem ustvarjanja novih osebnosti predlaga Guattari (2000), ko želi humanistične in družbene znanosti iz znanstvenih paradigem privedi v etično-estetske paradigme, da bi se pod okriljem »estetske paradigme« uresničile »tri ekologije« (okoljska, družbena, mentalna). V okviru izobraževanja in vzgoje pri pouku likovne kulture je takšna osebna izkušnja lahko uporabna za invencijo odkritja življenjskih možnosti in reševanje problemov (Strehovec, 2003).

#### **1.2.2.3.2 Procesni in participativni karakter**

Procesna in vedenjska značilnost novomedijske ter relacijske in participativne umetnosti je ustvarjanje odnosov med ljudmi, in to je umetnost izkustva. Umetniške forme so lahko družbeni odnosi in aktivnosti, ki predpostavljajo ludični pristop, zavzemanje vlog in ustvarjalno reševanje konceptualnih nalog (Strehovec, 2003). Zato ni enostavne estetske porabe. Umetnost »nima več drugega končnega namena kot tega, da sodeluje v tekočem svetu komunikacije, omrežij in interakcije« (Baudrillard, 2006, 101–102). Na podlagi raziskav, ki so dokazale obstoj tesnih povezav med malimi možgani in spominom, prostorskim zaznavanjem, jezikom, pozornostjo, čustvi, nebesednim komuniciranjem in procesom sprejemanja odločitev, zato Jensen (1998, 2005) v skladu s tem pri pouku predlaga aktivnosti, kot so pantomima, iskanje svojega para, uporaba telesa kot merila stvari v prostoru, različne performativne igre itd., kar je uporabno tudi pri pouku likovne kulture.

#### **1.2.2.3.3 Komunikacijski učinek**

»Umetniško delo je po svoji lastni naravi diskurzivno« (Groys, 2006, 38), zato je umetnost kot komunikacijski kanal in mediator družbenih akcij in medčloveških odnosov aktivnost, ki sestoji iz ustvarjanja povezav s svetom s pomočjo znakov, oblik, akcij in objektov ter raziskovanja in konstruiranja lastne osebnosti. Po Gardnerju (1990, 21) tako otrokom kot umetnikom »umetnosti zagotavljajo edinstveno avenijo osebnega izražanja«. Proces ustvarjanja pri tem vključuje refleksijo in samorefleksijo (Labus, 1986). Današnja vizualna umetnost je področje

nenehnega igranja različnih modelov komuniciranja, to pa je tudi način funkcioniranja družbenih sistemov in podsistemov, ki vključujejo izobraževanje (Freedman, 2003). Zato sta ustvarjalnost in izobraževanje družbeni proces, ki je lokaliziran in odvisen od interakcije in komunikacije (Craft, Jeffrey in Leibling, 2001). V procesu ustvarjanja sodobnega umetniškega dela je komunikacija, ki jo s tem ustvarjanjem vzpostavlja umetnik, kompletna šele takrat, ko gledalec dokonča delo. V tem trenutku pride do družbenega odnosa ali vezi, zatem pa tudi do usvajanja novih obrazcev odnosov. Konceptov in jezikov umetnosti ter sporočil umetniških del, ki prenašajo podatke, misli in čustva, se zato lahko učimo in jih uporabljamo kot način komunikacije z drugimi oziroma z okoljem (Goodman, 1976).

#### **1.2.2.3.4 Ludični karakter**

V vizualni umetnosti se ludična komponenta nahaja v ustvarjanju idej in estetskem zadovoljstvu. Nahaja pa se tudi v tekmovalni želji po spodbujanju invencije, doseganju najboljšega rezultata (Huizinga, 1950, 55). V novomedijski umetnosti ustvarjalni proces poteka v ustvarjalni improvizaciji, ki se prepleta s poglobitvami postavkami filozofije igre: pristajanje igralcev na omejenost prostora za igro in na pravila igre, spoštovanje posebnosti narave igre in ustvarjalna improvizacija v igri z razpoložljivimi možnostmi (Caillois, 1958, 1979). V relacijski umetnosti ima celoten proces ludično komponento različnih oblik komunikacije. Prihaja do »aktivnega odgovora« subjekta z njegovim »ludičnim sodelovanjem« (Baudrillard, 1972, 2013, 128). Umetniška aktivnost postane igra, katere forme, vzorci in funkcije se razvijajo in uresničujejo v skladu z družbenimi konteksti (Strehovec, 2003).

Povezanost umetnosti in igre oziroma igro kot umetniško formo omenja tudi Read (1943, 1956, 110): »Vse forme igre (telesna aktivnost, ponavljanje izkušnje, fantazija, ustvarjanje okolja, priprava za življenje, skupinske igre – kategorije po Lowenfeldu) so kinestetični poizkusi integracije in lahko se smatrajo za rudimentarne forme umetnosti, tako plesa in drame kot tudi vizualne in tridimenzionalne umetnosti.« S tem ko se igri pridajata povezanost in usmerjenost, igra postaja umetnost (Read, 1943, 1956). Motorični vidik igre omenja Arnheim (1954, 1971) v odnosu do risanja, slikanja in kiparjenja, medtem ko Craft, Jeffrey in Leibling (2001) ločujejo aktualno in mentalno igro, kot je igranje z informacijami, materiali in idejami, s pomočjo katerih se lahko razvije ustvarjalnost. To, kar je skupnega ustvarjalnosti in igri, je to, da obe vključujeta odnos, proces, stališče, stanje uma, sposobnost soočenja z negotovostjo, sposobnost raziskovanja novih idej in gledanja na problem na različne načine, divergentno mišljenje, pomanjkanje omejenosti, obstoj izbir, ustvarjanje in poustvarjanje (Duffy, 1998, 2006). Za

vključevanje igre v učni proces je posebnega pomena to, da je igra del ustvarjalnega procesa in domišljije ter da so v način dobivanja informacij vključeni vsi čuti (Duffy, 1998, 2006), zato se problemska situacija pri pouku prepleta z igro (Tacol, 2003).

#### **1.2.2.3.5 Prehod iz estetike v etiko**

V kontekstu današnje relacijske, participativne in novomedijske umetnosti se nove umetniške forme »manj ukvarjajo z vprašanji estetike, bolj pa z družbeno in kulturno utemeljenimi vprašanji« (Emery, 2002, 38). Nove umetniške forme so zato znotraj strategij obstoja oziroma življenja samega, ki je estetska, ritualizirana in oblikovana forma ter zato tudi svojevrstno umetniško delo (Virilio, 2006), celota, ki je veliko več od golega seštevka delov (Koehler, 1985). Sodobni vizualni umetnosti zato ne zadostuje, da se ukvarja z estetskimi koncepti umetniškega dela, temveč uporablja njegove forme za ustvarjanje in oblikovanje vsakdanjega življenja, in sodobna umetnost tako prehaja iz estetike v etiko (Virilio, 2006). Umetniško delo je pri tem kot katalizator, s pomočjo katerega prihaja do spoznavne pridobitve pri prejemniku, estetska komponenta pa je povezana z nečim, kar je v človekovi naravi (Danto, 1997). Takšno pojmovanje umetnosti izhaja iz Kantove zahteve, naj vzor človeške lepote ne bo zgolj estetska, temveč tudi etična lepota oziroma dobrota. Menil je, da je estetska vzgoja priprava na moralno vzgojo, končni cilj pa je zaveden in samostojen človek, ki deluje estetsko in etično (Steiner, 1997).

#### **1.2.2.3.6 Terapevtski učinek**

Kot meni Dewey, podlaga vsakega umetniškega dela temelji na osebнем izkustvu, notranji vsebini, ki se s prostimi asociacijami izlušči v idejo. Ta ideja je opredmetena v formi, za katero se najdeta ustrezna medij in material. Med potekom tega procesa se dogaja preobrazba energije v premišljeno akcijo, ki asimilira pomene iz ozadja izkušenj iz preteklosti. To je poustvarjanje, v katerem sedanji nagon dobiva formo in oprijemljivost, medtem ko stari material znova oživi v srečanju z novo situacijo. V času te aktivnosti prihaja do izražanja. Stvari, ki bi v okolju bile ali prehodni kanali ali ovire, postanejo sredstva, izrazni medij. Sočasno pa nov pomen dobivajo stvari, vsebovane v preteklih izkušnjah, ki so zaradi rutine zastarele ali z redko uporabo postale toge. To je hkrati tudi terapevtski učinek umetnosti (Dewey, 1934, 2005).

Umetnost in psihoanaliza uporabljata isto orodje, proste asociacije, s pomočjo katerih ljudje v svojem svetu konstruirajo nove forme in povezave ter tako ustvarjajo svet, ki je sorazmernejši in ima perspektivo, življenje v njem pa določen smisel (Bollas, 2006). Nagnjeni so k temu, da iščejo določene forme, ki se jim stalno ponavljajo kot simboli nečesa ali univerzalne oblike mentalnih prikazov (Chomski, 2002). Po konstruiranju drame v nezavednem jo izvržejo na oder in objavijo. To je opredmetenje in ločevanje od tistega, s čimer se v sebi ne morejo pomiriti (Oliva, 1989), in zdravilna vrednost ustvarjalnih aktivnosti (Torrance, 1987).

Proces, ki poteka, je komunikacija s pomočjo vizualiziranih mentalnih slik (McNiff, 1992) oziroma ustvarjanje vizualnih slik z namenom komunikacije z okoljem, pri čemer postajata vsebina in forma neločljiva celota, to pa pelje k samouresnitvi (Kramer, 2000). V kontekstu vizualne kulture pride do terapevtskega učinka na ravni form vizualnih umetnosti (Lyotard, 1979, 2005).

### **1.2.2.3.7 Simbolični in semantični jezik**

Modernizem in dominacija abstraktne likovne umetnosti sredi dvajsetega stoletja postavljata samostojnost formalnega likovnega jezika na vrh umetniškega ustvarjanja. Redukcija form na likovne elemente in principe ustvarja simbolični jezik, ki je reduciran na univerzalno, brezčasno in dekontekstualizirano, kar izhaja iz prepričanja, da se v umetnosti ter govornem in pisnem jeziku prepletajo fizični in simbolični procesi (Sroufle in dr., 2004).

Danes, ko je likovna umetnost le del sodobne vizualne umetnosti, to narekuje potrebo po proučevanju in uporabi ne samo kompleksnejših simboličnih sistemov, temveč tudi semantičnih jezikov v smislu novih načinov konstruiranja strukture misli (Freire, 1970, 2010), torej kot jezikov pomenov. Simboli se uporabljajo na višji ravni, v kombinacijah, z gostimi »simboličnimi sistemi«, povezanimi s »sintaktičnimi in semantičnimi vezmi med simboli« (Goodman, 1976, 227). Temu v prid govori poudarek, ki ga sodobna vizualna umetnost namenja ustvarjanju novih odnosov, v katerih je namesto simbolov transakcija kot enota komunikacije (Berne, 1984). V skladu s tem vprašanje predočitve v sodobni vizualni umetnosti prehaja iz formalnih karakteristik, ustvarjenih s simboličnim jezikom, v izraz, ki ustvarja nove odnose. Medij te komunikacije je lahko vizualni, zvočni ali kinestetični (Read, 1943, 1956). To ni zgolj komunikacija z okoljem, temveč – skladno z vlogo jezika v človekovem razvoju – komunikacija s samim seboj, ker jezik postane miselno orodje, govor pa izraža mentalna stanja (Vigotski, 1970).

V sodobni vizualni umetnosti je simbolični, likovni jezik v ozadju, »da bo senca, ki nas spremlja in se vije mimo naše navzočnosti« (Baudrillard, 2006, 204), zato ker likovni element kot znak ne »implicira tistega skritega ali tajnega« (Goodman, 1976, xi). Da bi prišlo do translacije tega skritega ali tajnega v umetniškem delu, ni dovolj, da bi se tisti, ki ustvarja, usmeril zgolj na formalne karakteristike določenega objekta v smislu njegove orientacije, velikosti, barve itd., temveč se mora tudi na lastno vsebino (Goodman, 1976). Takrat umetniško delo ni več samo predstavljanje, temveč izraz v smislu izražanja »čustev, dejstev, ideje ali osebnosti« (Goodman, 1976, 45). Zato je treba razmisliti o konceptualnih jezikih umetnosti, ki se kot semantični sistemi ukvarjajo z izražanjem in pomenom določenega izraza.

Za razliko od lepega, ki je na področju estetike (Fiedler, 1876, 1980), imamo na področju vizualne umetnosti izraz, tako da je umetnost izražanje pomenov, čustev in misli (Danto, 1997; 2007). O izrazu se zato govori s stališča tistega, ki ustvarja, medtem ko se s stališča opazovalca govori o vtisu (Langer, 1953). To je proces, ki uporablja dialog oziroma diskurz (Danto, 1997). To, kar se želi komunicirati, je lahko izraženo s pomočjo simboličnih form (Casirrer, 1955), svojstvenih za določene oblike reprezentacij, ki jih ljudje uporabljajo, kot so jezik, mit, umetnost, znanost itd. Imamo pa tudi tisto, kar je arhetipsko in univerzalno ljudem, mentalne procese, ki vodijo do ustvarjalnega mišljenja in izražanja ter diskurza. Ti mentalni procesi so med drugim pojmi in ideje ter proste asociacije, zatem metafore, analogije, simboli in kodi, medtem ko so sredstva njihovega izražanja forma, medij in material. Tu težišče zato prehaja iz formalne strukture na semantično vsebino, ki je ena izmed estetskih karakteristik (Sawyer, 2012, 305), svojstvenih ne le umetnosti, temveč tudi mentalnim procesom vseh ljudi. Kot meni Sawyer (2012, 116), so mentalni procesi, ki se zdijo »najrelevantnejši za ustvarjalnost, konceptualna kombinacija, metafora in analogija«. Podobno je za Robinsona (2009) ustvarjalno mišljenje odvisno od metaforičnega mišljenja ali uvidevanja analogij.

*Pojem.* Pojmi so gradbeni material misli in mišljenja kot upravljanja odnosov med pojmi. V lingvistiki je pojem miselni koncept, v psihologiji mentalna reprezentacija, ideja ali misel, v sodobni logiki pa je to miselna dispozicija. Pojmi izhajajo iz obdelave informacij, pri čemer veliko število pojmov nastaja v miselnih operacijah, kot so analiza in sinteza, abstrakcija in generalizacija. To so mentalni procesi, vključeni v ustvarjalno mišljenje. »V imaginaciji in ustvarjalnosti lahko pojmi predstavljajo objekte, dogodke, aktivnosti in ideje, ki niso nikoli obstajali.« (www.enciklopedija.hr) Imamo na primer negativne pojme, s katerimi označujemo odsotnost ali neobstoj določene lastnosti, stanja, odnosa, dejavnosti, na primer brezobzirnost,



krivica itd., in pozitivne pojme, s katerimi označujemo navzočnost, na primer gostoljubnost, iskrenost itd. (Petrović, 2008).

*Ideja.* »Ideja je večpomenski pojem grške filozofije, ki označuje tudi določeno subjektivno miselno vsebino (pojem, zamisel, prikaz) in objektivni vidik določenega pojava (obliko, bit, model).« (www.enciklopedija.hr) V skladu s tem je za Eisnerja (2002, 21) »formuliranje idej proces reduciranja podatkov, v katerem se izluščijo bistvene karakteristike niza kakovosti, tako da so te lahko postavljene namesto večjega dela pojavov«. Nadalje je ideja povezana tudi s kontekstom, ker se definira kot »tista, ki je sočasno nova in uporabna v določenem družbenem okolju« (Flaherty, 2005, 147). S pomočjo idej si lahko zamišljamo možnosti na zasebnih področjih naše zavesti in v javnem prostoru ustvarjamo nove možnosti, ki smo si jih zamislili. Ta proces Dewey opisuje kot razmišljanje, ki poteka v nizu idej in ima razvojno kakovost, dokončanje tega procesa pa je zaključek. Kakovosti te kompleksne izkušnje so čustva. Čustvo kot izrazito konceptualna ideja vključuje in povzema številne različne misli in afekte (Eisner, 2002). Te ideje, prepričanja in vrednote izhajajo iz naših izkušenj in njihovih pomenov (Robinson, 2001, 2011). Kar zadeva ustvarjanje idej, Sawyer (2012, 119) piše: »[...] nove ideje so pogosto rezultat konceptualnega transferja, znanega tudi kot metaforično ali analogno mišljenje.«

*Metafora.* Umetnost pogosto uporablja metafore za izražanje misli, afektov in čustev, torej kot forme komunikacije (Gardner, 1990) znotraj kulturnega okvira svojega časa, umetniško delo pa »izraža to, česar je obenem tudi metafora« (Danto, 1997, 252). Metafore so eno izmed najpomembnejših orodij za razumevanje čustev, estetske izkušnje, moralne prakse, duhovne zavesti itd. in vodijo »intuitivno spoznanje usklajenosti, ki spodbuja učenje in bogati uvid« (www.enciklopedija.hr). Metafore zaposlujejo imaginativno racionalnost (Lakoff in Johnson, 1980, po Efland, 2002), sposobnost metaforičnega mišljenja, ki nastane s stalno omogočenimi spodbudami k uporabi metafor kot jezika, ki ustvarja pomene posredno, z aluzijo in namigom. Metaforično se lahko uporabijo tako besedne kot nebesedne oznake, med katerimi nas tu najbolj zanimajo nebesedne vizualne oznake. Sete, sheme, področja in sisteme vizualnih oznak določa predvsem kontekst (Goodman, 1976). Ta interakcija omogoča razvoj ustvarjalnega procesa v smislu novih, metaforičnih organizacij in uporabe oznak ter nastajanja novih asociacij znotraj področja transferja (Goodman, 1976).

*Analogija.* V filozofiji je analogija podobnost ali različnost, ki se določa »po odnosu« ali »v odnosu« (www.enciklopedija.hr). Analogija je za razliko od metafore vizualno-plastična.

Nanaša se na transfer celotnih struktur in odnosov, najboljši oziroma najizvirnejši rezultati kombinacij analogij pa izhajajo iz odnosov in ne atributov (Sawyer, 2012).

*Simbol.* Simbol kot mehanizem (Dewey, 1934, 2005) in medij (Goodman, 1976) komunikacije ima obilico pomenov ter vzbuja intelektualni, etični in estetski interes. Sestavlja se iz vseh psihičnih funkcij, racionalnih in iracionalnih dejstev notranjega in zunanjega zaznavanja ter je tako uporaben kot prikaz ideje in prenaša uvid (Langer, 1953). Zato ima učinek ekonomiziranja oziroma nadomešča stvari, ki bi se v določeni drugi izkušnji lahko kakovostno izkusile (Dewey, 1902, 2013). Z mišljenjem v simbolih se začnemo zavedati misli o bistvu tistega, o čemer mislimo, oziroma o bistvenih karakteristikah tistega, o čemer mislimo, torej o pojmu. To, kar beremo in se učimo prek simbolov, se pod vplivom tistega, kar prinašamo v ta proces, spreminja, zato imata invencija in interpretacija s pomočjo simbolov »kriptografski karakter« in »fascinacijo igre« (Goodman, 1976, 257). Določeni avtorji navajajo razliko med znaki in simboli, drugi pa med signali in simboli. V najširšem smislu se simbol smatra za posebno vrsto znaka in je odvisen od sistema znakov (Bruner, 1990), toda za razliko od znaka je večpomenski. Komuniciranje vključuje uporabo simbolov, ki so vsebovani v besedah in kretnjah ter se nanašajo na misli in čustva (Reardon, 1987, 1998). Ljudje komunicirajo s sporočili, ki jih sestavlja vrsta simbolov (besede, kretnje, slike, zvoki, gibi), pomen teh sporočil pa je odvisen od njihove razporeditve (Reardon, 1987, 1998). Simboli so orodja, ki služijo za usmerjanje, organiziranje, beleženje in komuniciranje misli in čustev, toda samo v zvezi z označenim oziroma s predmeti, osebami ali dogajanjem, s katerimi jih spaja misel ali čustvo (Reardon, 1987, 1998). Primarni namen komunikacije s simboli je spoznanje (Goodman, 1976). Vsa umetnost, tako tudi vizualna, je aktivnost uma, »ki vključuje uporabo in transformacijo različnih vrst simbolov in sistemov simbolov« (Gardner, 1990) v določeni kulturi. Aktivnosti se razlikujejo glede na način sodelovanja: tisti, ki zaznavajo umetnost, se ukvarjajo z dekodiranjem različnih prenosnih sredstev simbolov, tisti, ki ustvarjajo umetnost, pa učijo upravljati simbolične forme, kar je najboljše izvedljivo v okviru izobraževanja (Gardner, 1990).

*Kod.* »Učinkovitost uma v njegovi enosmerni komunikaciji z okoljem izhaja iz sposobnosti, da ustvarja, hrani in prepozna obrazce.« (De Bono, 1970, 28). Potem ko so enkrat formirani, jih je mogoče prepoznati, se nanje odzvati in jih uporabljati. Utemeljeni obrazci tvorijo določeno vrsto koda, s katerim je možno komunicirati. Ker je komunikacija prenos informacij, »komunikacija s kodom funkcionira le, če so vnaprej postavljeni obrazci dostopni pod določenim kodnim naslovom in se namesto prenosa vseh potrebnih informacij prenaša samo kodni naslov« (De Bono, 1970, 26). Ustvarjalnost vključuje restrukturiranje obrazcev, toda bolj

s poudarkom na odmiku od omejevalnih obrazcev. V vizualni umetnosti ideja postane kod, kadar so za njeno realizacijo nujni racionalni procesi, razčlenjeni na trenutke ali korake, kar pomeni, da imajo algoritemsko naravo. Novomedijska vizualna umetnost, posebej digitalna, je eminentno področje koda, v katerem kod spreminja pomen v akcijo. V vizualni umetnosti, ki ni prvenstveno novomedijska, je ideja kodirana v sprejemljive prikaze veliko kompleksnejših vsebin.

*Proste asociacije.* Proste asociacije so oblika nezavednega razmišljanja, zbirajo psihične intenzitete iz življenja – sna, niza asociacij, slik, spominov – in jih razvejajo v nadaljnje asociacije. Asociacijo kot psihološko povezanost med posameznimi ločenimi prikazi, zaradi katere en prikaz vzbuja drugega, lahko razumemo tudi kot notranji govor neskončnega števila možnosti (Bollas, 2006). Freud je bil prepričan, da so te raznovrstne logične niti povezane v strukturo, v kateri se slike in dogodki iz življenja v trenutku spajajo in odkrivajo določeno obliko skupnega interesa. Ta skupni interes postane močnejši od drugih in zahteva prikaz, ki je lahko tudi v obstajanju, igri, odnosih itd. (Bollas, 2006). To je proces, ki vključuje užitek prikazovanja, samospoznanje in razumevanje sebe, samoizražanje in komunikacijo (Bollas, 2006). Kar zadeva ustvarjalnost, so oddaljene asociacije, predvsem kombinacije dveh zelo različnih konceptov, veliko ustvarjalnejše kot kombinacije zelo podobnih konceptov (Sawyer, 2012). Kar zadeva percepcijo dela odraslih ustvarjalcev, pa imamo asociacije, ki jih kognitivni psihologi imenujejo »skrite enote«, na osnovi katerih prihajamo do narativnih in semantičnih sklepov o umetniškem delu, medtem ko je pri interpretaciji tega dela treba upoštevati tudi interpretacije, ki počivajo na gledalčevih asociacijah (Freedman, 2003).

*Forma.* Forma je oblikovanje brezoblične snovi, »tisto, kar bitje postavlja v bitek. Sodobni naravno-filozofski pojem forme govori, da je materija (kot oblikovano bitje) pravzaprav energija, ki se pojavi kot forma.« (www.enciklopedija.hr) Potrebo po formi Whitehead imenuje izkustvo identitete: sposobnost oblikovanja čustev, dražljajev, užitkov, ozaveščanja samega sebe (Dewey, 1934, 2005). V skladu s tem »je umetniška forma skladna z dinamičnimi formami našega neposrednega čutnega, mentalnega in emocionalnega življenja« (James, po Eisner, 2002, 12). Naše konceptualno življenje dobiva javno obliko, ko so slike, izločene in oblikovane kot ideje, utelešene v določeni formi predstavitve. Način transponiranja ideje v formo ločuje umetnike oziroma odrasle ustvarjalce od drugih oseb (Wulff, po Read, 1943, 1956). Izbor form predstavitve je prav tako izbor tega, kateri vidiki sveta bodo raziskani, kaj bo doživeto s pomočjo izkušenj in kakšna bo naša zaznava sveta (Eisner, 2002). V likovni in drugih vizualnih umetnostih je upravljanje forme hkrati tudi upravljanje izkušnje, kar je v določenem smislu

povezano tudi z izkušnjo izdelave, telesno izkušnjo. Že Leonardo da Vinci je trdil, da so forme oblikovane z gibom (Bohm, 1996, 2004). Težnja po ustvarjanju forme oziroma opredmetenju izkušnje je iskanje smisla v življenju. To je predstavitev, ki stabilizira idejo v material in omogoča dialog, kar je pomembna kognitivna funkcija (Dewey, 1934, 2005).

*Medij in material.* Materiali postanejo mediji, kadar posredujejo cilje in izbore, ki jih dela oseba, ki ustvarja, kadar prenašajo tisto, kar je oseba zavedno ali nezavedno želela izraziti (Eisner, 2002). Vsaka umetnost je povezana z določenim fizičnim materialom, s telesom ali nečim zunaj telesa ter z uporabo orodja. Imamo fizični medij (različni materiali), čutni medij (zvon, svetloba, glas, telo, situacije) in kognitivni medij (besede, številke, znaki) (Robinson, 2001, 2011). Vsaka zvrst umetnosti ima lastni medij in ta medij je posebej ustrezen za določeno vrsto komunikacije. Jezik obstaja le, kadar se ga posluša in izgovarja, zato je umetniško delo popolno le, kadar funkcionira kot izkušnja drugih v enaki meri kot izkušnja tistega, ki ga je ustvaril. Logiki to imenujejo triada odnosov: obstajajo ta, ki govori, izrečena stvar in tisti, ki se mu govori (Petrović, 2008). Evocirana vsebina je zato oblikovana tako, da lahko vstopi v izkušnje drugih in jim omogoči intenzivnejše in celovitejše lastno izkustvo. Ta vsebina ima ustrezno formo. Glede na to je dejanje izražanja neločljivo povezano z medijem, s pomočjo katerega je to doseženo. Ustvarjalec raziskuje lastno izkustvo in hkrati tudi medij, v katerem dela. Neuspeh v domišljijiski uporabi medija je hkrati tudi neuspeh v poskusu samospoznanja.

### 1.2.2.3.8 Ustvarjalni proces

**Pomen ustvarjalnosti.** Danes še vedno nimamo enotne definicije ustvarjalnosti. V podlagi vseh definicij se ustvarjalnost označuje kot »mentalna aktivnost ali mentalni proces« (Torrance, 1995, 66) in ena izmed najvišjih oblik človekovega izražanja. Ustvarjalnost je včasih samoizražanje, včasih pa je izpeljana v produkt (Runco, 2014). Vsaka izmed disciplin poudarja posamezni vidik in raziskuje ustvarjalnost z različnih perspektiv, zato je najbolje k ustvarjalnosti pristopiti interdisciplinarno (Runco, 2004).

Eno izmed prvih splošnih shem ustvarjalnosti je predlagal Rhodes (1961, 1987), ki navaja ustvarjalno osebo, proces, produkt in pritisk oziroma splošni vpliv okolja na ustvarjalnost (po Torrance, 1995). Koncept »pritiska« je pri opisovanju vpliva okolja na ustvarjalni proces ali ustvarjalno osebo prvi uporabil Harry Murray leta 1938 (Runco, 2004). Za Steina (1953) in Rhodesa (1961, 305, po Torrance, 1995, 66) je ustvarjalnost »fenomen, v katerem oseba

komunicira nov koncept (ki je produkt)«. Določeni avtorji pozneje dodajo vplivu okolja tudi ustvarjalno situacijo, ki je lahko družbena ali zgodovinska (po Boden, 1994, 1996).

Z druge strani je ustvarjalnost sposobnost uporabljati oddaljene asociacije na elemente problema s ciljem odkriti problemske rešitve, ki niso vidne na prvi pogled – čim večje je število asociacij na potrebne elemente problema in čim bolj so medsebojno oddaljeni elementi nove kombinacije, večja je ustvarjalnost procesa ali rešitve (Mednick, 1962). Spearman (1930, po Torrance, 1995, 68) definira »ustvarjalni proces kot zaznavanje ali ustvarjanje ustvarjalnih povezav na zavestni ali nezavedni ravni«. Podobno je tudi tolmačenje ustvarjalnosti kot procesa »formiranja idej ali hipotez, testiranja hipotez in komuniciranja rezultatov« (Torrance, 1995, 23). To pojmuje ustvarjanje »nečesa novega, nečesa, kar še nikoli ni bilo videno ali ni obstajalo« (Torrance, 1995, 23). Torrance omenja tudi številne druge avtorje, ki v svoje definicije vključujejo novost. Nekateri izmed njih se osredotočajo na novost ustvarjalnega prispevka in Selye (1962) tako definira njegove tri kakovosti, način interpretacije, splošnost in novost v kontekstu tistega, kar je bilo znano v času odkritja (po Torrance, 1995). Runco (2004, 659) vključuje v definicijo tudi ustreznost oziroma primernost idej, produkta ali vedenja in trdi, da ustvarjalnost »odraža izvirnost in primernost, intuicijo in logiko«. Sawyer (2013) dodaja primernosti idej tudi družbeno vrednost kreacije v določeni skupnosti. Runco (2014, 336) pozneje piše, da je ustvarjalnost »odraz spoznanja, metakognicije, stališča, motivacije, čustev, dispozicije in temperamenta«. Podobno mnenje, da ustvarjalnost ni izključno intelektualni proces, ima tudi Robinson (2001, 2011), ki je prepričan, da se ustvarjalnost širi na vsa področja človekove zavesti, kot so čustva, intuicija, domišljija in praktične veščine. Ustvarjalno mišljenje gre izven linearnega in logičnega mišljenja ter vključuje vsa področja našega uma in telesa (Robinson, 2009). Po investicijski teoriji je ustvarjalnost več kot vsota intelektualnih sposobnosti, znanja, stilov mišljenja, osebnosti, motivacije in okolja v medsebojnem odnosu (Sternberg, 2006). Za Sternberga je ustvarjalnost v večjem delu odločitev, kar sugerira, da se ustvarjalnost lahko razvija. Csikszentmihaly (1996, 1999) pa meni, da je ustvarjalnost dinamično prepletanje dejavnikov, kot so: 1) družbenokulturni dejavniki, 2) polje, v katerem se ustvarjalnost pojavlja, 3) osebne značilnosti, kljub prepričanju, da so ustvarjalni dosežki veliko bolj rezultat dolgotrajnega dela.

Definicije ustvarjalnosti v dvajsetem in enaindvajsetem stoletju v glavnem vključujejo interakcijo z okoljem kot enim izmed ključnih dejavnikov v razvoju ustvarjalnosti. Amabile in Gryskiewicz (1989) omenjata »situacijske vplive na ustvarjalnost«, ki jo lahko spodbudijo, a tudi preprečijo (Runco, 2004). Amabile (2012) utemeljuje svojo komponentno teorijo

ustvarjalnosti na definiciji ustvarjalnosti kot produkciji idej, ki so nove in primerne določenemu cilju, med nujnimi komponentami za ustvarjalni odziv (veščine, specifične za domeno, kognitivni in osebni procesi, ki uvajajo novosti v mišljenju, intrinzična motivacija) pa omenja tudi komponento zunaj osebe, in to družbeno okolje, v katerem oseba dela (Amabile, 2012). Družbeni psihologiji ustvarjalnosti, ki jo zastopa Amabile (1996), Glăveanu (2010) dodaja teorijo o kulturni psihologiji ustvarjalnosti. Ti dve psihologiji sta občutno vplivali na usmeritev pozornosti k ustvarjalnosti vsakdanjega življenja.

Nadalje pri definiranju ustvarjalnosti Runco (1994) omenja novost v mišljenju oziroma inovacijo procesa in produkta, a tudi strategije ali tehnike. Inovacijo definira kot vnos ustvarjalnosti, rezultat pa je kar najučinkovitejši (Runco, 2014). Preobrat v definiranju ustvarjalnosti v odnosu do uporabe prinaša definicija, v kateri je ustvarjalnost »interaktivno prepletanje nagnjenosti, procesov in okolja, na temelju katerega oseba ali skupina ustvarjata sprejemljiv produkt, ki je v določenem družbenem kontekstu izviren in koristen« (Plucker, Beghetto in Dow, 2004, 90). Družbeni kontekst omenja tudi definicija ideje, ki mora biti hkrati nova in koristna v določenem družbenem okolju (Flaherty, 2005). Sociološki vidik ustvarjalnosti še bolj poudarja Clapp (2017) in meni, da ustvarjalnost ni individualna sposobnost, temveč družbeno razširjen in participativen proces znotraj različnih družbenih, kulturnih in političnih sistemov, kar ustvarjalnosti dodaja močno interpersonalno dimenzijo.

Gardner (1993, 2011, 33) je v svoji definiciji usmerjen v ustvarjalno osebo kot tisto, »ki redno rešuje probleme, oblikuje produkte ali v domeni definira nova vprašanja, ki zatem postanejo sprejeta v določenem kulturnem okolju«. Te definicije vključujejo osebno in družbeno raven ustvarjalnosti oziroma definirajo ustvarjalnost kot interaktivno prepletanje sposobnosti, procesa in okolja. V primerjavi z Gardnerjem, ki ustvarjalnost povezuje z določeno domeno, Bill Lucas meni, da je ustvarjalnost »stanje uma« (Craft, Jeffrey in Leibling, 2001) oziroma generična ustvarjalnost (Craft, 2001). Pojasnilo pravzaprav ponuja že Boden (1994, 1996), za katerega je ustvarjalnost kot lastnost univerzalna, kot dosežek pa skoraj vselej povezana z določenim poljem.

Vpliv okolja na razlikovanje ravni ustvarjalnosti pojasnjuje Taylor (1969), ko s pomočjo transakcijskega pristopa, ki upošteva interakcijo osebe in okolja, sugerira naslednjih pet ravni ustvarjalnosti: 1) ekspresivna ustvarjalnost (spontanost; neodvisno izražanje, v katerem veščina, izvirnost in kakovost produkcije niso bistvene; vedenje, osvobojeno predhodnega formalnega izobraževanja, se manifestira brez vaje; improvizacija), 2) produktivna ustvarjalnost (kadar je spontano delovanje otrok ali odraslih kultivirano z vadbo ali izobraževanjem, je naravno vedenje lahko zavrto, toda končni produkti so lahko opisani kot

produktivna veščina; umetniški ali znanstveni produkti, v katerih je navzoča težnja po omejevanju ali nadzoru svobodne igre, ter razvoj tehnik za izdelavo gotovih izdelkov), 3) inventivna ustvarjalnost (ko oseba presega golo veščino in s konkretnimi elementi v okolju lahko upravlja inventivno, z odkrivanjem in kombiniranjem delov okolja, da bi rešila probleme; izumitelji, raziskovalci, odkritelji, katerih domiselnost je prikazana z materiali, metodami in tehnikami), 4) inventivna ustvarjalnost (višje forme ustvarjalnosti, ki vključujejo konceptualno fleksibilnost in visoko stopnjo izvirnosti: ukvarjanje z abstraktnimi idejami, ki ne prinesejo konkretnega produkta, prinesejo pa zelo pomembne transformacije okolja; izboljšanje prek modifikacije, vključno s konceptualizacijo veščin), 5) izvirajoča ustvarjalnost – najizvirnejše ideje, iz katerih inovatorji derivirajo svoje kar najbolj abstraktne in nove stvaritve. To je popolnoma novo načelo ali predpostavka, okrog katere nastanejo nove šole.

Taylorjeve ravni ustvarjalnosti sugerirajo razlikovanje ustvarjalnih zmogljivosti in izražene ustvarjalnosti (Ivcevic in Mayer, 2006). Pri izobraževanju bi morali zato nameniti posebno pozornost prepoznavanju ustvarjalnih zmogljivosti, za razvoj ustvarjalnega potenciala v izobraževalnem sistemu pa so bistveni podpora okolja, pozitivno čustveno izkustvo (Ivcevic, 2009) in spodbujanje tega, kar vodi k osebni izpolnitvi (Helfand, Kaufman in Beghetto, 2017). Ustvarjalnost tako lahko postane značilnost vedenja v različnih situacijah (Ivcevic, 2005).

**Dejavniki ustvarjalnosti.** Med dejavnike ustvarjalnosti Guilford (1968, 95) uvršča naslednje: »občutljivost za probleme, pretok idej, fleksibilnost seta, novost idej, sintetska sposobnost, analitična sposobnost, sposobnost reorganiziranja ali redefiniranja, razpon strukture idej in sposobnost evalvacije«. Posebej poudarja dejavnik ustvarjalnosti – občutljivost za probleme, ker reševanje problemov vsebuje nekaj novega ali nepreverjenega ter temelji na produkciji več rešitev in izbiri najboljše možne rešitve, enako kot pri ustvarjalnem mišljenju, ko se poraja večje število idej in izbira najboljšo. Glede na to sklepa, da je »ustvarjalno mišljenje in reševanje problemov v bistvu eden in isti pojav« (Guilford, 1968, 122). Oseba velja za toliko ustvarjalnejšo, kolikor bolj je občutljiva za probleme, oziroma raven ustvarjalnosti osebe vpliva na občutljivost za probleme (Guilford, 1968). Tudi Torrance (1995, 351) definira ustvarjalno mišljenje kot »proces, skozi katerega oseba postane občutljiva ali se začne zavedati problema, pomanjkljivosti ali spregleda v znanju; formulira hipoteze in eksperimentira, da bi našla rešitev; modificira in popravlja hipoteze ter komunicira rezultate«. Na to se navezuje Sawyer (2012, 141) in piše, da ustvarjalnost počiva na »istih kognitivnih sposobnostih kot reševanje problema. Toda to je edinstvena kombinacija kognitivnih sposobnosti, ki ima za rezultat pojav tistega posebnega vedenja, ki ga imenujemo ustvarjalnost.« Za določene druge avtorje je ustvarjalnost

»pomembna komponenta reševanja problemov in drugih kognitivnih sposobnosti, zdravega družbenega in emocionalnega blagostanja ter strokovnega uspeha pri odrasli osebi« (Plucker, Beghetto in Dow, 2004, 83). Strokovni uspeh vsebuje izviren pristop k problemu ali produktu znotraj določene raziskovalne domene, kar Gardner povezuje z večkratnimi inteligencami in reševanjem problema s stališča dominantne inteligence ter navaja glasbeno, logično-matematično, jezikovno, prostorsko, telesno-kinestetično, intra- in interpersonalno inteligenco ter inteligenco osebnosti (Gardner, 1983, 2011), pozneje pa dodaja naturalistično in možnost eksistencialne inteligence (Gardner, 1999).

Vendar je izenačevanje ustvarjalnosti in reševanja problema ter ločitev ustvarjalnosti od reševanja problema »v celoti odvisno od tega, kako je problem definiran« (Runco, 1994, 16). Na primer, »če nihče drug razen umetnika nečesa ne vidi kot problem, potem je to najdenje problema« (Runco, 2014, 16), v umetnostih pa se »na najdenje problema lahko gleda kot na izražanje problema« (Runco, 2014, 17). Poleg najdenja problema ali njegovega prepoznavanja (Sternberg, 1988) se omenja nadaljnje razlikovanje med identifikacijo problema ter definicijo in redefinicijo problema (kadar je problem operativen in obdeljiv) ter zatem med konstrukcijo, odkritjem in percepcijo problema (Runco, 1994, 2004).

Kot vrsto reševanja problema Runco omenja divergentno mišljenje (»fluentnost ali število idej, fleksibilnost ali sprememba perspektiv, izvirnost ali statistično redkost idej, elaboracija ali število detajlov in manifestirana celovitost«; Guilford, 1968, 74), ki uporablja iste asociativne procese v smislu proizvodnje različnih in številnih odgovorov, različnih rešitev problema ali različnih idej (Runco, 2014). Pri tem obstaja povezanost med fluentnostjo ali pretokom idej in izvirnostjo (Eysenck, po Boden, 1994, 1996).

Reševanje problema in divergentno mišljenje nista sinonima, kot to nista tudi ustvarjalnost in divergentno mišljenje (Plucker, Beghetto in Dow, 2004), ker je divergentno mišljenje »samo ena izmed sposobnosti, potrebnih za ustvarjalno mišljenje« (Sawyer, 2012, 51). Drugi sposobnosti, ki sta v kombinaciji za doseganje ustvarjalnega mišljenja oziroma ustvarjalnega dosežka, sta konvergentno mišljenje – v smislu določanja samo enega pravilnega odgovora, rešitve problema ali izbire najboljše ideje – in kritična evalvacija. V okviru evalvacije med potekom ustvarjalnega mišljenja prihaja do kritičnega mišljenja v smislu iskanja razloga za ukvarjanje z določeno temo, ki se začne z osnovnim vprašanjem, izčrpno seznanitvijo s temo, strukturiranjem celote ter razvoja moralnih in etičnih vrednot v smislu izoginitve predsodkom v odnosu do različnih zornih kotov in razvoja empatije (Broudy, 1987, 1999).



**Ustvarjalni proces in etape.** Raziskave, povezane z ustvarjalnostjo, se ukvarjajo s proučevanjem umetnikov in njihovih mentalnih procesov, mentalnimi procesi strokovnjakov z različnih področij zunaj umetnosti, proučevanjem vsakdanje ustvarjalnosti pri ljudeh različnih poklicev in različnih starostnih skupin ter ustvarjalnosti v skupinah. Pri vseh obstaja skladnost v samem poteku ustvarjalnega procesa. Razlike pa nastajajo pri povezovanju temeljnih kognitivnih procesov »(npr. pozornost, percepcija, pomnjenje, procesiranje informacij) s kreativnim reševanjem problema, inteligenco, jezikom in številnimi drugimi individualnimi razlikami« (Runco, 2014, 2). Drugi ključni kognitivni vidiki ustvarjalnosti vključujejo konceptualizacijo, imaginacijo (reproduktivno in ustvarjalno), inkubacijo, uvid, intuicijo (kot najboljši primer nezavednega procesiranja in najvišje forme znanja), Janusove procese (sposobnost simultane obravnave dveh različnih perspektiv), logiko, metafore, skrbnost, napačno presojo, vlogo percepcije pri spoznanju, perspektivo, sinestezijo, kvantno teorijo in teorijo kaosa ter nelinearno dinamiko (Runco, 2004). Omenjajo se tudi še dedukcija (sklepanje iz splošnega na posamezno), indukcija (sklepanje iz posameznega na splošno), transdukcija (razmišljanje o enem objektu ali primeru, ki temelji na objektih ali primerih v okviru iste ravni), abdukcija (navdih, ki poraja ustvarjalno dejanje), edukcija (sklepanje o odnosih med deli informacije) itd. (Runco, 2014).

Druge komponente ustvarjalnega procesa so 1) razstavljanje problema na manjše, bolj znane dele, 2) sinteza kot zmogljivost za zbiranje, poenostavljanje, organiziranje informacij vseh velikosti, oblik in form ter neskončno ponavljanje tega cikla in »zmogljivost za postavitev stvari skupaj, tako da se jih lahko pridržuje« (Gardner, 2011, 164), ter 3) načrtovanje, ki je poglavitno, a kljub temu ni nujno, da akcija poteka po načrtu. Amabile (1983) izpostavlja naslednje štiri komponente, nujne, da bi ustvarjalnost bila na najvišji ravni: intrinzično motivirana oseba z visoko strokovnostjo v domeni in z večino ustvarjalnega mišljenja, delujoča v okolju, ki jo podpira. Nekoliko pozneje Amabile (1996) navaja štiri ključne dejavnike za razvoj ustvarjalnosti: notranja motivacija, kognitivni in socialni dejavniki ter dejavniki osebnosti. Povezanost intrinzične motivacije in ustvarjalnosti pojasnjuje s tem, da so ljudje »najkreativnejši, kadar jih prvenstveno motivirajo interes, uživanje, zadovoljstvo in izziv samega dela, ne pa zunanji pritiski« (Amabile, 2009, 2). Elementi, ki ustvarjajo intrinzično motivacijo, vključujejo občutek samoodločitve in pozitivno občuteno delo, kar je podobno pozitivnemu afektu ali čustvu (deCharms, 1968). Med kontekstualnimi dejavniki za krepitev intrinzične motivacije so med drugim izziv, avtonomija (občutek svobode), podpora okolja itd. (Amabile, 2009). Ekstrinzična motivacija je lahko učinkovita samo v sinergiji z intrinzično, ko so ljudje prepričani, da si za delo, ki ga opravljajo, zaslužijo zunanjo nagrado (Amabile, 2009).

Za ustvarjalni proces je nadalje potrebna hrabrost za obvladovanje mentalnih ovir, ki najpogosteje otežujejo ustvarjalnost. May (1975, 1994) omenja več vrst poguma, nujnega za ustvarjalnost: moralni oziroma perceptivni pogum (sposobnost empatije), družbeni pogum (vzpostavitev odnosov z drugimi ljudmi, premagovanje strahu pred samouresničitvijo) in ustvarjalni pogum (odkrivanje novih form, simbolov, obrazcev, na katerih je mogoče zgraditi novo družbo). Bartlett (1958, 187) imenuje ta pogum pustolovsko razmišljanje in poudarja strateško razliko med razmišljanjem umetnika in znanstvenika; umetniki namreč definirajo »široke načrte, v okviru katerih določene tehnike – taktike mišljenja« morajo začeti delovati.

Med ustvarjalnim procesom je navzoča ustvarjalna sreča, »definirana kot emocija, povezana z višjo zavestjo, razpoloženje, ki spremlja uresničitev zmogljivosti« (May, 1975, 1994, 45). V tem procesu se dogaja prepletanje osebe s svetom (May, 1975, 1994).

Imamo več delov ustvarjalnega procesa, ki jih navaja večina avtorjev. Če začnemo pri linearnih modelih: Deweyjev model (1910) za reševanje problema, Wallasov model (1945) za ustvarjalno produkcijo in Rossmanov model (1931) za invencijo. Etape ustvarjalnega procesa (preparacija, inkubacija, iluminacija, verifikacija oziroma implementacija) je definiral Wallas (1926). Najnovejše izpopolnitve tega modela vključujejo rekurzijo, vnovično vračanje na prejšnje etape in s toliko kroženja v procesu, kolikor je potrebno. To je nelinearni proces, ki ga predlaga tudi Guilford (1968), ko dodaja evalvacijo, med katero prihaja do preverjanja in sprejemanja novih idej. Nelinearni oziroma komponentni model, v katerem se etape lahko stalno ponavljajo ali improvizirajo, predlaga tudi Amabile (1996): definiranje ali odkritje problema; preparacija – zbiranje informacij iz različnih virov, ustvarjanje idej; potrjevanje in preverjanje pomena, ko je končna ideja prečiščena in komunicirana z drugimi. Odnos z okoljem oziroma pomembno vlogo okolja v ustvarjalnem procesu omenja tudi Taylor (1969) v transakcijskem pristopu, ki meni, da ustvarjalni proces izhaja iz zaznavanja okolja, ki je asimilirano, preoblikovano in izraženo v novo komunikacijo ali produkt. V skladu s tem našteva naslednje etape ustvarjalnega procesa: izpostavljenost, obdobje, v katerem je okolje opaženo; implozijo, ko so informacije iz okolja s pospešenim ritmom konvergentno usmerjene k notranjemu preoblikovanju; transformacijo, ko se pojavi uvid ali perceptualna transakcija in se preoblikuje zaznava zunanjega sveta; eksplozijo, artikulacijo končnega produkta, ki vključuje izražanje, sproščanje, oblikovanje, razvoj in fluentnost; produkcijo, ki se nanaša na komunikacijo, implementacijo in ustvaritev, dokončanje procesa ustvarjanja nečesa novega in osvobajanje napetosti.

Etapi ustvarjalnega procesa, vključeni v vse modele, sta inkubacija, med potekom katere prihaja do asociativnih procesov, prostih cenzure zavesti (Runco, 2014), in iluminacija, ki se imenuje tudi učinek »aha« ali uvid. Bruner (1962, 1997) uvid naziva učinkovito presenečenje in navaja naslednje tri vrste učinkovitosti: predvidljivo, formalno in metaforično učinkovitost, medtem ko je za nekatere to ekstaza (May, 1975, 1994) ali vrhunska izkušnja (Maslow, 1964, 1970). Proces, ki vodi do uvida, Gladwell (2005, 2011, 12) imenuje »adaptivno nezavedno«, ki »uspešno tolmači situacije, opozarja ljudi na nevarnosti, postavlja cilje in spodbuja delovanje na napreden in učinkovit način«, do tega pa prihaja s stalno izmenjavo zavednega in nezavednega načina mišljenja.

Do ustvarjalnega uvida vodijo isti procesi, ki se uporabljajo v vsakdanjem mišljenju, čeprav so ustvarjeni tako, da lahko prenesejo tudi veliko bolj sistematičen, strukturiran način (Klahr idr., po Juriševič, 2010). Kognitivni znanstveniki si niso enotni glede uvida kot sestavnega dela ustvarjalnega procesa. Nekateri izmed njih menijo, da je uvid produkt slučaja (Simonton, po Juriševič, 2010) in da se prelomni trenutek pojavi le v primeru, če je prihodnji izumitelj sposoben najti nove asociacije, podlaga tega pa je nadarjenost. May (1975, 1994) razlikuje nadarjenost in ustvarjalnost ter meni, da je nadarjenost dana osebi ne glede na to, ali jo uporablja ali ne, medtem ko je ustvarjalnost vidna samo v delovanju. Drugi avtorji trdijo, da se uvid pojavi, ko predhodno nepovezani koncepti (koncepti, ki si niso v odnosu) vstopijo v um v redkih ali novih jukstapozicijah. Za Runca (2014) je uvid ozaveščanje rešitve, proces, ki vodi do tega, pa poteka na nezavedni ravni. Proces se odvija postopoma (Sawyer, 2012) in med tem procesom prihaja do vstopa v zavest. Vendar se stalno dogajajo manjši uvidi, ki se izmenjavajo z vnovičnimi vračaji v nezavedno in tako vse do končnega uvida – rešitve problema. Izkušnja uvida ali tako imenovani učinek »aha« mora biti uravnotežen z izkušnjo vztrajnosti in tehničnimi veščinami, da bi prišlo do rezultata ustvarjalnega procesa. Siegel (2013) povezuje uvid z ustvarjalnim razvojem osebnosti in ga tolmači kot sposobnost svojevrstne osredotočene pozornosti, ki nam omogoča ozaveščanje lastnih mentalnih procesov, a ko gre za tuje mentalne procese, je to empatija.

Sawyer (2012) kompilira različne modele etap ustvarjalnega procesa in jih definira osem: odkrivanje in formuliranje problema, pridobivanje znanja, ki zadeva problem, zbiranje širokega razpona morebitno povezanih informacij, čas za inkubacijo, ustvarjanje zelo raznolikih idej, kombiniranje idej na nepričakovane načine, izbor najboljše ideje na podlagi ustreznih meril, s pomočjo materiala in slike ideji dati določeno obliko.

V glavnem so vsi soglasni glede določenih skupnih korakov v ustvarjalnem procesu, ki niso linearni in se pojavljajo na različne načine: oseba mora prepoznati problem, zbrati relevantne informacije in vire, ustvarjati ideje, ocenjevati in vrednotiti ideje ter naposled odločiti, ali je proces končan ali ga je treba ponoviti ali opustiti (Ivcevic, Hoffman in Brackett, 2014).

## **1.3 RAZVOJ USTVARJALNOSTI PRI POUKU LIKOVNE KULTURE**

### **1.3.1 POREKLO USTVARJALNOSTI V POTREBAH**

Koncepte ustvarjalnosti, ki izhajajo iz umetniškega ustvarjanja, kot so sublimacija (Freud, 1908), in tiste, ki izhajajo iz strukture intelekta (Guilford, 1968), je mogoče upoštevati tudi pri ustvarjalnosti v vsakdanjem življenju, formulirani v konceptu samoaktualizacije (Maslow, 1954, 1970), uporabnem v formiranju pristopa k izobraževanju. To je humanistični pristop k proučevanju ustvarjalnosti (Craft, 2001).

Koncept samoaktualizacije izhaja iz zadovoljevanja potreb, kar obsega tudi zadovoljitev radovednosti, težnjo po znanju, resnici, modrosti in rešitvi skrivnosti ter ukvarjanje s kognitivnimi zmogljivostmi (perceptualne, intelektualne, spoznavne) (Maslow, 1973).

Zadovoljitvi temeljnih potreb sledijo potrebe rasti, med katere spadajo spoštovanje (samospoštovanje, samozavest, uspeh/dosežek, spoštovanje v odnosu do drugih, spoštovanje drugih), samouresničitev, h kateri spadajo morala, ustvarjalnost, spontanost, sposobnost reševanja problemov, odsotnost predsodkov in sprejemanje dejstev, ter samotranscendentalnost, pomoč drugim pri samouresničitvi in realiziranju njihovih zmogljivosti (Maslow, 1973). Potreba po samoaktualizaciji oziroma samouresničitvi je ena izmed ključnih potreb človeškega obstoja. V tem dejanju oseba ustvarja samo sebe. Ta tip ustvarjalnosti je »izraz zdrave osebnosti, prenesen je na svet ali se dotika vseh aktivnosti, v katerih je oseba angažirana« (Maslow, 1973, 163). Ta ustvarjalnost je univerzalna karakteristika vseh ljudi in ima individualne karakteristike (Guilford, 1968) ter je drugačna od ustvarjalnosti »določenega talenta« (Maslow, 1973, 196), ki jo imajo prirojeno ustvarjalni ljudje.

Ustvarjalnost samouresničenih ljudi je bolj podobna naivni in univerzalni ustvarjalnosti otrok kot pa ustvarjalnosti genijev/umetnikov (Maslow, 1973).

Vendar se ta ustvarjalnost pri mnogih ljudeh izgubi s kultiviranjem in tako tudi z neustrezno vzgojo in izobraževanjem. Če se v vzgojo in izobraževanje na področju likovne in drugih vizualnih umetnosti vključi samoodkrivanje, odkrivanje lastnih skritih potreb, misli in čustev (Jourard, 1964, po Reardon, 1987, 1998), prihaja do samouresničitve oziroma samoaktualizacije.

Od petdesetih let dvajsetega stoletja je navzoča predpostavka, da se na ustvarjalnost lahko vpliva, in tako se je oblikovalo splošno stališče, da mora biti spodbujanje ustvarjalnosti prednostna naloga v izobraževanju (Craft, 2001). V devetdesetih letih dvajsetega stoletja ta ideja postane prevladujoča in velja prepričanje, da lahko vsakdo postane ustvarjalen (tako imenovana demokratična ustvarjalnost), če je le v pravem okolju (Craft, Jeffrey in Leibling, 2001).

### **1.3.2 USTVARJALNOST V VSAKDANJEM ŽIVLJENJU**

Ustvarjalne sposobnosti so v večjem delu specifične za določene domene (Sawyer, 2012). Obstaja pa tudi splošna ustvarjalnost kot del vsakdanjega življenja. Ustvarjalnost se v vsakdanjem življenju kaže kot samoizražanje in predstavljanje ter upravljanje osebnih vezi, praktičnih veščin in sodelovanja v kulturi (Ivcevic in Mayer, 2006). Ustvarjalnost prav tako omogoča in prispeva k reševanju težav, prilagodljivosti in zdravju (Runco, 2004). Torrance (1995) zato navaja več razlogov za razvoj ustvarjalnega mišljenja: 1) pomembno je za osebni razvoj in mentalno zdravje, 2) prispeva k zbiranju informacij ter je enako pomembno kot pomnjenje in podobne intelektualne funkcije, 3) ključno je v uporabi znanja pri vsakdanjih osebnih in profesionalnih težavah, 4) družbeno pomembno je, da se ustvarjalni talent prepozna, se razvija in uporablja. Torrance (1995) je zato prepričan, da se je ustvarjalnih veščin mogoče naučiti in da se z njimi lahko spodbudi ustvarjalno vedenje.

V komponentnem modelu ustvarjalnosti Amabile (1983, 1996) vključuje specifične mehanizme družbenega vpliva na ustvarjalnost in vplive iz okolja, učenje pa je del teh vplivov. Institucionalno učenje je povezano z domenami, ki obsegajo simbolični jezik, slike in delovanje s temi slikami, pa tudi niz vsakdanjih opravil (Sawyer, 2012). Zato se smatra, da je »ustvarjalna izvedba odvisna od komponente splošne domene, splošnih ustvarjalnih sposobnosti in strategij

ter od komponente specifične domene, strokovnosti in znanja v specifični domeni« (Sawyer, 2012, 60). Učenje strokovnosti in znanja v specifičnih domenah poteka pri šolskih predmetih, ki so pravzaprav mikrodomene. Zato se mnogi avtorji strinjajo, da se mora šola vsekakor ukvarjati z razvojem ustvarjalnosti.

V devetdesetih letih dvajsetega stoletja je politika prepoznala pomen ustvarjalnosti za razvoj ekonomije in raziskovalna pozornost se preusmerja v podjetništvo in izobraževanje (Craft, 2001). Pri tem se izhaja iz stališča, da je ustvarjalnost mogoče razviti in se je naučiti. Craft (2001) nadalje piše, da je v okviru izobraževanja ustvarjalnost mogoče doseči z naslednjim: vključevanjem otrok v višjo raven miselnih veščin (analiza, sinteza, evalvacija), spodbujanjem k izražanju idej in sporočil prek širokega razpona izraznih in simboličnih medijev, spodbujanjem integracije predmetnih področij prek tem, ki vsebujejo pomen in so pomembne za življenje otrok, omogočanjem ustreznega časa za globlje proučevanje specifičnih tem, ki jih lahko poraja spontani interes. Zatem omenja tudi pomen uporabe učinkovitih pristopov k poučevanju, kot so učenje ustvarjalnih ciklov oziroma etap ustvarjalnega procesa, uporaba ene ali več strategij za spodbujanje ustvarjalnosti (npr. De Bonovih šest klobukov), sistemski pristopi (ozračje v razredu, teorija investicije, uvid, motivacija itd.) in pedagoški pristopi oziroma celotno znanje poučevanja (Craft, 2001). Hennessy in Amabile (2010) prav tako poudarjata pomen tehnik poučevanja, vedenje učiteljev in družbenih odnosov v šoli. Zato je treba jasno določiti vidike, kot so izid, proces in strategije, ki jih bo uporabljal učitelj, in družbeni kontekst, v katerem poteka dejavnost, ter vključiti spodbujanje generične ustvarjalnosti in tudi tiste, ki je povezana z domeno (Craft, 2001). Le tako bo mogoče doseči višjo raven družbene ustvarjalnosti, veščine, nujne za rast inovacije in splošen družbeni razvoj (Ivcevic, Hoffman in Brackett, 2014).

### **1.3.3 POTREBA PO RAZVOJU USTVARJALNOSTI V OKVIRU POUKA**

Ronald A. Beghetto (v Sternberg in Kaufman, 2018) omenja stališče učiteljev, da sta ustvarjalnost in učenje dve ločeni stvari. Toda ni znano, katero znanje bo potrebno v prihodnosti, zato se po vsem svetu pojavlja težnja po kombiniranju ustvarjalnosti in znanja (Shaheen, 2010). V izobraževanju je zato treba razvijati generične kompetence, kot so

ustvarjalnost, inovativnost in podjetništvo (Runco, 1997, 2014). S tem soglaša tudi Jensen (2001), ker so glede na avtomatizacijo dela v enaindvajsetem stoletju zaželenne kompetence, ki jih ni mogoče računalniško generirati – to so ustvarjalnost, domišljija in izražanje čustev.

Vse osebe posedujejo določene ustvarjalne sposobnosti (Guilford, 1968; Maslow, 1973; Torrance, 1995) in te sposobnosti se lahko razvijajo z izobraževanjem (Torrance, 1995; Sawyer, 2012). Zato bi se pouk likovne kulture moral ukvarjati z razvojem ustvarjalnega mišljenja oziroma s sposobnostjo ustvarjanja asociacij in vezi med različnimi subjekti. To »spajanje dveh ali več konceptov v istem mentalnem prostoru, da bi se oblikovale nove ideje«, Michalko (2011, xiv) imenuje konceptualno spajanje. Otroci imajo to sposobnost pred vstopom v sistem formalnega izobraževanja, kar pomeni, da so spontano ustvarjalni (Michalko, 2011).

Prav zato, ker je ustvarjalnost učencem prirojena in bi jo veljalo razvijati tudi kot kompetenco prihodnosti, Dryden in Vos (2001) menita, da bi se v šolah morali učiti ustvarjalne tehnike. Vendar naš izobraževalni sistem testiranja in ocenjevanja teži k filtriranju ustvarjalnih oseb, ustvarjalnost pa je podcenjena (Khan, 2012). Vizualna umetnost se včasih uči in prakticira na dokaj neustvarjalne načine (Craft, Jeffrey in Leibling, 2001). Zato bi veljalo preveriti dosedanje pristope k ustvarjalnosti v šolah, posebej pri pouku likovne kulture, in ponuditi nove, ker je najučinkovitejše, da šole postanejo mesto za spodbujanje ustvarjalnosti, saj lahko razvijejo ustvarjalnost pri množici učencev (Walberg, 1988, po Shaheen, 2010).

### **1.3.4 PREDNOST RAZVOJA USTVARJALNOSTI V OKVIRU POUKA**

Da bi se razvijala ustvarjalnost pri pouku likovne kulture, je treba aktivirati več ravni pedagoškega pristopa, kognitivno, psihomotorično, afektivno in motivacijsko, ki v optimalnem razmerju zagotavljajo učencem pogoje za aktiviranje višjih miselnih procesov in glede na to tudi za ustvarjalno mišljenje, ki vodi k prepoznavanju in reševanju problemov ter inovativnim dosežkom.

Prednost sistematičnega razvoja ustvarjalnosti pri pouku likovne kulture izhaja iz nujnosti ustvarjanja visoke dodane vrednosti, nujne za gospodarsko in družbeno blaginjo. Današnje

tekmovanje na trgih predpostavlja ustvarjanje novih in drugačnih izdelkov, osnovni predpogoj za to pa so ustvarjalni državljani, ki jih je mogoče razvijati v okviru vzgojno-izobraževalnega sistema, ki daje poudarek spodbujanju in razvoju ustvarjalnosti. V takšnem vzgojno-izobraževalnem sistemu je treba na ideje in izume učencev gledati z zanimanjem ter jih spodbujati k nadaljnjemu ustvarjanju in samostojnosti (Torrance, 1995).

Če se učenci naučijo načel ustvarjanja in upravljanja idej ter usvojijo učenje kot ustvarjalni proces, bodo razvili ustvarjalnost kot metakompetenco, z njeno pomočjo pridobili sposobnost prenašanja znanja na novi problem in obvladali tudi druge mentalne operacije, potrebne za doseganje ciljev. S takšno vzgojo in izobraževanjem, usmerjenima v razvoj ustvarjalnosti, se razvija tudi domišljija, oblika mišljenja, ki ustvarja slike možnega in omogoča preizkušanje stvari brez posledic, ki bi nastale z empiričnim delovanjem. Domišljija in ustvarjalnost sta načina mišljenja, s pomočjo katerih nastane vizualna umetnost (Collingwood, po Ridley, 1998) kot eden izmed varnih kanalov izražanja, samospoznanja, samoregulacije in samouresničitve. Zato bi izobraževanje prek vizualne umetnosti moralo biti prilagojeno vsakemu uporabniku (Robinson, 2009). Med predlogi za koncepcijo vzgojno-izobraževalnega procesa, ki bi razvijal ustvarjalnost, so med drugim spodbujanje prepričanja in stališč, motivacije in prevzemanja tveganja, vztrajnost, izkustveni in eksperimentalni pristop, usmerjenost v čustva in identiteto osebe ter identificiranje prek tem (Joubert v Craft, Jeffrey in Leibling, 2001). Nadalje bi naloge za učence morale vsebovati tehnike za spodbujanje ustvarjalnosti, profesionalni razvoj učitelja pa bi moral temeljiti na ustvarjalnem raziskovanju (Sawyer, 2012). Učitelji bi zato morali pristopati k poučevanju kot k ustvarjanju (Craft, Jeffrey in Leibling, 2001).

### **1.3.5 VLOGA RAZVIJANJA USTVARJALNEGA MIŠLJENJA UČENCA**

S prenosom ustvarjalnega procesa iz likovne in drugih vizualnih umetnosti na ustvarjalni proces pri učencih in z razvojem ustvarjalnosti, lastne vsem ljudem, se spodbuja učenje ustvarjalnega procesa, ki ga je mogoče uporabiti pri vseh vidikih življenja. Eisner (2002b) je predlagal šest različnih oblik inteligence, ki izhajajo iz umetnosti ter se tu upoštevajo za likovno in druge vizualne umetnosti: 1) doživljanje kakovostnih odnosov in presojanje, 2) posedovanje fleksibilnih ciljev, izhajajočih iz dela, 3) neločljivost oblike in vsebine, 4) neproporcionalna



zastopanost določenih oblik znanja, 5) razmišljanje s pomočjo medija, ki ima edinstvene omejitve in prednosti, 6) razmišljanje in delo, ki kot rezultat prinašata zadovoljstvo in stanje zanosa (*flow state*).

Izhodišče usvojenega ustvarjalnega procesa je vedno v osebnosti učenca in njegovem odnosu z okoljem. Učence se tako spodbuja k ustvarjalnemu odkrivanju in reševanju problema z uporabo »kreativnega mišljenja kot oblike kompleksnega mišljenja, ki ga je mogoče sistematično razvijati v šoli in povezati s kakovostjo učenja in reševanja problema, pa tudi z inovacijo in celotnim družbenim razvojem (Davis, 2003; Makel in Plucker, 2008; Poon Teng Fatt, 2000; Tan, 2007)« (Juriševič, 2010, 416). Usvojeno ustvarjalno mišljenje se lahko uporabi v vseh vidikih življenja, učenec pa pozneje postane dejavni udeleženec v družbi, prevzema pobudo med delovnim procesom ter ustvarjalno pristopa k odkrivanju in reševanju problema. S spodbujanjem intrinzične motivacije in ustvarjanjem ozračja zaupanja se krepi samozavest učenca, potrebna za postopni prenos odgovornosti za procese ustvarjalnega učenja na učenca samega, tako pa se razvija tudi učenčeva samostojnost.

Na ta način prihaja do vrisovanja novih »gravur« (Gardner, 2004) oziroma novih konceptov mišljenja, učenec je sposoben komunicirati s pomočjo rezultatov ustvarjalnega procesa (Torrance, 1995).

Da bi bilo mogoče v vzgojno-izobraževalnem procesu usvojiti ustvarjalni proces iz ustvarjanja vizualne umetnosti, Eisner (2002a) predlaga osredotočenost na glavno temo ali idejo. Gardner (2004) te teme ali ideje imenuje univerzalne teme.

### **1.3.6 MOŽNI NAČINI IZVEDBE USTVARJALNEGA PROCESA PRI POUKU LIKOVNE KULTURE**

Pri razvoju ustvarjalnega mišljenja učenca je mogoče uporabiti pristope (taktike, kratkotrajne procedure ali ukrepe), katerih uporaba naj bi krepila možnosti za doseganje cilja in ukvarjanje z določeno situacijo ali problemom (Runco, 2004). Pristopi so naslednji: gledati in se učiti, sanjariti in si zamišljati (vodena fantazija, afirmacija, usmerjena relaksacija), izposoditi si in se prilagoditi, možganska nevihta (*brainstorming*) (Osborn, 1953), shema IDEAL (identificirati probleme in možnosti, definirati alternativne cilje, raziskati možne strategije, pripraviti se in

delovati) itd. (Runco, 2014). Za spodbujanje ustvarjalnosti učenca Torrance (1995) predlaga, da se ustvarjalnost spodbuja z drugačno uporabo, adaptacijo, modifikacijo (spreminjanje barve, giba, zvoka, vonja, oblik itd.), s povečevanjem, zmanjševanjem, zamenjavo, rekompozicijo, obratom ali spremembo pozicije, kombiniranjem itd., zatem z analogijo, metaforo in mitom. Runco (2014) kot enega izmed pristopov navaja lateralno mišljenje, ki enako kot divergentno mišljenje funkcionira s pomočjo ustvarjanja prostih asociacij ter metafor, analogij, prerazporeditve vprašanj itd. (Robinson, 2001, 2011). Načine za spodbujanje lateralnega mišljenja je osmisлил Edward de Bono, med njimi pa so med drugim naslednji načini: šest klobukov, fokus, ustvarjalna pavza itd. (1992, 93) ter tehnika niti, slučajne besede, grupiranje, spajanje, povezovanje, kombiniranje, večstranske zveze, most, reševanje problemov itd. (De Bono, 2007).

Sawyer (2012) ponuja naslednjo shemo pristopov: postavljanje vprašanj (odkrivanje pravih vprašanj, najdba pravega področja problema, pogled na problem z različnih zornih kotov), učenje (zavestno vadenje, obvladovanje področja, stalno učenje, iskanje ravnotežja med specializiranim in splošnim), gledanje/iskanje (aktivno opazovanje, usmerjanje pozornosti na okolje, beleženje/pisanje, fotografiranje, snemanje itd.), igranje (vizualizacija, stanje sproščenosti, inkubacija, najdenje pravih okvirov za igro/sprememba pravil, nova igra, nov prostor itd., začetniško gledanje), razmišljanje (zamišljanje, proste asociacije, transformacija idej, razpored produkcije idej, združevanje/kombiniranje idej na nove načine/kombiniranje idej, ki sicer ne gredo skupaj, ustvarjanje analogij, komuniciranje z različnimi ljudmi o problemu), izbiranje (vedeti, kaj iščemo/jasen cilj, primerjanje idej po zastavljenih merilih/različnost, izvornost, izvedljivost itd., obravnavanje ideje z vseh strani, za in proti, »najslabši scenarij«, predelava, preverjanje, izboljšava ideje), izvedba/izdelava (hitra izdelava prototipa v ustvarjalnem procesu (*design thinking*), skiciranje, fotografiranje, kolažiranje, gradnja, realizacija).

Različni avtorji kombinirajo in variirajo navedene načine za spodbujanje ustvarjalnega procesa ter dodajajo in interpretirajo nove. Boyd in Goldenberg (2013) pri predstavitvi metode sistematično inventivno mišljenje izhajata iz teorije, da se najboljše ideje oziroma inovacije dogajajo znotraj našega znanega sveta in da imajo inventivne rešitve skupne obrazce, ki jih je mogoče oblikovati v predloge. Te predloge so odvzemanje (npr. nečesa, kar je prej veljalo za nujno), delitev (npr. številni produkti imajo komponento, ki je bila prej njihov sestavni del, a se jo izloči in učinkoviteje uporabi nekje drugje), razmnoževanje (npr. komponenta se kopira in v spremenjeni obliki uporablja nekje drugje na način, ki je prej deloval kot nepotreben), poenotenje nalog (npr. združevanje nalog znotraj ene komponente produkta) in odvisnost od

atributov (dva ali več atributov produkta ali servisa sta lahko v medsebojni korelaciji). Nadalje akcijska metoda, ki jo je zasnoval Belsky (2010), izhaja iz stališča, da je veliko pomembneje uresničiti idejo kot pa proizvesti veliko idej. Temelji na podjetništvu in pojmovanju, da je vse projekt, ki se ga zatem razstavi na akcijske korake, usmerjanje in shranjevanje idej in gradiva, ki utegne biti koristno v prihodnjih projektih. Tudi različni drugi avtorji se ukvarjajo z načini za produkcijo idej. Na primer Michalko (1991, 2006) poleg pomena usvajanja načinov omenja tudi osebno stališče, ki ga razlikuje v odnosu do navzočnosti ali pomanjkanja iniciative v življenju oziroma ali se oseba počuti kot subjekt ali kot objekt. Z uporabo različnih pristopov je mogoče doseči razvoj ustvarjalnosti in osebne spremembe v aktivno stališče. Michalko pristope za produkcijo idej deli na linearne (obdelava informacij na različne načine, tako da nastajajo nove ideje) in intuitivne, s pomočjo katerih se nove ideje porajajo z intuicijo in domišljijo, ter na pristope, s pomočjo katerih je ideje mogoče ustvarjati brez inhibicij logike (vaje za ogrevanje, kot so osebni simboli, hoja v tujih čevljih, uporaba domišljije, na primer pri reševanju problema na nenavaden način, zavzemanje različnih perspektiv, nemogoči križanci itd., možganska nevihta oziroma *brainstorming* ameriškega tipa v skupinah in samostojno, ortodoksen, kot je zapisovanje idej v različnih formatih, risanje, beležke, učinek Stravinskega, integracija elementov problema, izdelava zgodborisa (*storyboard*), kombiniranje problemov, idej, domen, intuitivnega in logičnega mišljenja itd., kompleksne asociacije, metafore itd.). Linearni načini so preobrat, seznam atributov, vprašanja, diagrami, scenariji prihodnosti, prisilne povezave itd., intuitivne tehnike pa intuicija, inkubacija, analogije, janusevsko razmišljanje, risanje, slike, sanje itd. Michalko (2001) pozneje iz rekonstrukcije strategij mišljenja znanih ustvarjalcev s področja umetnosti, znanosti in industrije izlušči sedem strategij ustvarjalnega mišljenja: fluentno mišljenje (produkcija čim večjega števila idej, predvsem inovativnih in izvirnih), ustvarjanje novih kombinacij (kombiniranje in rekombiniranje idej, slik in misli v različne kombinacije na zavedni in nezavedni ravni), povezovanje nepovezanega (ustvarjanje vezi tam, kjer jih drugi ne vidijo), gledanje z druge strani (toleriranje ambivalentnosti med nasprotnimi ali nekompatibilnimi subjekti), gledanje v druge svetove (percipiranje podobnosti med dvema ločenima področjema obstaja, na primer s pomočjo metafor), najdenje tistega, česar ne iščemo (po neuspešnem iskanju nečesa se postavlja vprašanje, kaj se je dobilo, in to ni slučajnost, temveč ustvarjalni uvid), prebuditev sodelovalnega duha (načela in pogoji za sodelujoče s ciljem ohranitve svoje individualnosti med kooperativno sintezo).

Za vizualizacijo mišljenja in razumevanje novih idej Ritchard, Church in Morrison (2011) predlagajo osem tipov mišljenja: natančno opazovanje in opisovanje, gradnjo razlage in

interpretacijo, preišljanje na podlagi dokazov, ustvarjanje povezav, upoštevanje različnih gledišč in perspektiv, dojetanje bistva in oblikovanje sklepov, čudenje in postavljanje vprašanj, odkrivanje kompleksnosti in raziskovanje tistega, kar je pod površino. Kot dodatne tipe mišljenja navajajo identificiranje obrazcev in ustvarjanje generalizacij, ustvarjanje možnosti in alternativ, presojanje dokazov, argumentov in akcij, formuliranje načrtov in spremljanje akcij, identificiranje trditev, predpostavk in zavrnitev ter pojasnjevanje prioritet, pogojev in tega, kar je znano.

Brafman in Pollack (2013) nasproti tem strukturiranim metodam omenjata potrebo po področju kaosa znotraj utrjenih struktur in rutin s ciljem spodbujanja in rasti novih idej ter navajata tri elemente kaosa, ki jih je mogoče zavestno ustvariti: beli prostor (nestrukturiran čas za samostojno ukvarjanje z nečim), nenavadni dvomi in organizirana slučajnost.

Številne metode za spodbujanje ustvarjalnosti izhajajo iz poslovnega sveta in tako je v petdesetih letih dvajsetega stoletja nastala metoda Synectics za ustvarjalno reševanje problemov, katere avtorja sta William Gordon in George Prince. Uporabljata sečišče konceptov, kot so ozračje (atmosfera in vedenje ljudi), proces mišljenja (različni mentalni procesi) in akcija za ustvarjanje inovacije. Robinson (2001, 2011) opisuje tri temeljne predpostavke te metode, dojetanje psiholoških procesov ter uporabo čustvene in iracionalne komponente kot orodja za spodbujanje ustvarjalnosti. Scott, Leritz in Mumford (2004) te postavke zaobjamejo s hevrstiko in dodajo tudi pomen razvoja kognitivnih veščin, povezanih z domeno.

Sternberg in Williams (1996) ponujata petindvajset strategij za razvoj ustvarjalnega mišljenja, ki temeljijo na teoriji investicije in psihološki teoriji ustvarjalnosti: oblikovanje ustvarjalnosti, gradnja samoučinkovitosti, predpostavke na podlagi vprašanj, definiranje in redefiniranje problema, spodbujanje produkcije idej, razmišljanje v okviru predmetov in disciplin, omogočanje časa za ustvarjalno mišljenje, uvajanje v ustvarjalnost in ocenjevanje ustvarjalnosti, nagrajevanje ustvarjalnih idej in produktov, spodbujanje razumnega tveganja, toleriranje dvoumnosti, dovolitev napak, identificiranje in obvladovanje ovir, učenje samoodgovornosti, promocija samoregulacije, odložitev nagrajevanja, uporaba profila ustvarjalnih ljudi, spodbujanje ustvarjalnega sodelovanja, zamišljanje drugih gledišč, prepoznavanje primerne okolja, najdenje razburjenja, iskanje spodbujevalnih okolij, igranje do skrajnih moči, ustvarjalna rast, nagnjenost k ustvarjalnosti.

V skladu z življenjem v sodobni, postindustrijski dobi, obeleženi z novomedijsko in komunikacijsko tehnologijo, so Gray, Brown in Macanuso (2010) zbrali igre (mnoge povezane s Silicon Valley), s pomočjo katerih ljudje sodelujejo v cilju lažjega reševanja kompleksnih problemov in doseganja inovativnih rezultatov. Razlikujejo igro in družabno igro oziroma

interakcijo s pomočjo igre in pravila (prostor igre), časovne in prostorske meje igre, pravila za interakcijo, predmete (fizični objekti in igralci oziroma njihove pozicije) in cilj (igralci morajo vedeti, kdaj je igra končana). Avtorji navajajo tudi etape vsake igre: zamisli si svet, ustvari svet, odpri svet, razišči svet, zapri svet. Naštevajo ključne elemente in postopke za vsako izmed iger, med katerimi so odpiranje in zapiranje, skiciranje, izdelava modelov, slučajnost, improvizacija, selekcija itd., ter veščine, potrebne za realizacijo igre: postavljanje vprašanj, ustvarjanje predmetov in pomembnega prostora, uporaba vizualnega jezika, improvizacija in vadba. Med opisanimi igrami so med drugim mapa afinitet, zgodboris, *bodystorming*, mapa empatije, zapisovanje idej (*brainwriting*), antiproblem, ustvari svet, sinestezija, veriga razumevanja, zid spominov itd.

Poleg uporabe navedenih metod za spodbujanje ustvarjalnosti pri pouku likovne kulture je eden izmed predpogojev za razvoj ustvarjalnega procesa to, da je izhodišče komunikacijska vloga likovnih in drugih vizualnih izdelkov učencev, ker je komunikacija ena izmed kognitivnih funkcij prikazovanja (Dewey, 1934, 2005). Proces prikazovanja čustev in misli je komunikacija. To je konverzacija med tistim, ki ustvarja, in samim delom ter pozneje med ustvarjalcem in opazovalcem.

Ta cilj velja imeti pred očmi pri določanju metod, po katerih bo dejavnost potekala. Gre za pristope, s katerimi se učijo produkcija, razvoj in realizacija idej oziroma prenos idej v obliko, material in medij, kar je prevzeto iz likovne in drugih vizualnih umetnosti, različne učne metode, ki vključujejo izkustvo, raziskovanje, opazanje in reševanje problemov, projekte, interdisciplinarni pristop, medpredmetno povezovanje oziroma strukturno korelacijo, samostojno in individualno učenje, vrednotenje za učenje in kot učenje itd. Pouk temelji na vzgojnem vidiku, učitelj postane usmerjevalec oziroma mediator, učenci pa dejavni soudeleženci in soustvarjalci učnega procesa. Za izvedbo takšnega učnega procesa je priporočljiva **imerzivna metoda** (Vuk, 2015), ki lahko obsega omenjene pristope in ima za osnovni cilj razvoj ustvarjalnosti kot metakompetence.

## 1.4 IMERZIVNA METODA: PREDLOG ENE IZMED MOŽNIH METOD UČENJA IN POUČEVANJA PRI POUKU LIKOVNE KULTURE

### 1.4.1 IMERZIVNOST IN IMERZIVNI UČINEK

Naziv imerzivne metode izhaja iz več pomenov pojma imerzivnost: 1) učinki novih medijev in virtualne resničnosti ter igranje računalniških in video iger, kar je blizu učencem sodobnega časa, ki živijo v novomedijskem okolju; 2) imerzivnost je ena izmed strategij sodobne novomedijske umetnosti; 3) imerzivnost je mentalno stanje, ki nastane med ustvarjalnim procesom in pri identifikaciji z likovnim in izdelki drugih vizualnih umetnosti.

Pojem imerzija (lat. *immergere* – potoniti, potopiti; potopitev, potapljanje (Klaič, 1987); angl. *immersion*; slov. celostna potopitev (Strehovec, 2007) je termin, ki se uporablja predvsem za učinke digitalne tehnologije (nove medije), opisovanje virtualne resničnosti, umetnosti instalacije, videoiger, uporabniških vmesnikov, 3D-računalniške grafike, različnih simulatorjev (npr. vožnje, leta, izobraževalnih vsebin itd.). To je pojem, ki označuje mentalno stanje, tisto stanje zavesti, v katerem je zavest o fizičnem »jaz« izginila ali je izgubljena v popolnoma prežemajočem se okolju. Teorije novih medijev omenjajo tri kategorije imerzije: taktilno (taktilne operacije, ki vključujejo veščino), strateško (miselno in povezano z mentalnimi izzivi) in narativno (vživljanje v zgodbo). Björk in Holopainen (2004) delita imerzijo v podobne kategorije, ki pa jih imenujeta senzorno-motorična, kognitivna in čustvena imerzija, ter dodajata še prostorsko imerzijo, ki se pojavi, kadar igralec iger občuti simulirani svet za zaznavno prepričljivega.

Izkustvo imerzivnosti se opisuje kot nekaj, kar vključuje popolno navzočnost in ločenost od zunanjega fizičnega sveta, stanje globoke vključenosti in zavzetosti. Zagotavlja informacije ali stimulacije za več čutov. Imerzivnost je tudi ena izmed ključnih strategij sodobne novomedijske umetnosti (Strehovec, 2003). Mednarodno je pojem imerzivnega izobraževanja široko znan in se uporablja pri didaktični uporabi novih medijev (<http://www.immersiveeducation.eu/>),

medtem ko je v novejšem času v uporabi tudi pri didaktičnem pristopu, v središču katerega je reflektivni učenec.

To, kar je v sodobnem novomedijskem okolju »imerzivno« izkustvo, ki nastane, kadar smo priča svojevrstni, celostni potopitvi v sedanost (Strehovec, 2003), je s stališča filozofije estetsko izkustvo, popolna izkušnja, ki ima začetek, proces in zaključek (Dewey, 1934, 2005); v likovni in drugih vizualnih umetnostih pa je to izkustvo celostnega ustvarjalnega procesa, katerega končni učinek sta samouresničitev in sublimacija v smislu identifikacije z izraženim oziroma vrhunsko izkustvo (Maslow, 1968, 1999). V psihologiji je to »optimalno izkustvo, ki temelji na konceptu stanja zanosa (*flow state*), v katerem so ljudje tako zatopljeni v aktivnost, da ni pomembno nič drugega« (Csikszentmihalyi, 1990, 4), »koncentracija pa tako močna, da se pozornost ne posveča ničemu drugemu. Izgublja se zavest o sebi in prihaja do distorzije časa. Aktivnost, ki ustvarja takšno izkušnjo, je tako nagradujoča, da jo ljudje izvajajo samo po sebi.« (Csikszentmihalyi, 1990, 71) V likovni didaktiki se podoben učinek doseže s poukom, ki poleg intelektualnih (spoznavnih) vključuje tudi čustvena doživetja (Poljak, 1991), transfer (Tacol, 2003) in intrinzično motivacijo.

## **1.4.2 POTREBA PO UVEDBI IMERZIVNE METODE V POUK LIKOVNE KULTURE KOT IZBIRNI PRISTOP**

Imerzivna metoda, kot ena od možnih pristopov v pouku likovne kulture, izhaja iz sodobnih likovnih praks vendar ne zanemarja tega kar je bilo odkrito v zgodovini likovne umetnosti. Imerzivna metoda vključuje tudi tradicionalni pristop likovni pedagogiji in se predlaga kot alternativni pristop, no nikakor kot edini možni izbor.

V Republiki Hrvaški je izobraževanje pri likovni kulturi usmerjeno v usvajanje likovnega jezika in v uporabo likovnih materialov. Ob tem se izpostavljajo likovna dela iz preteklih obdobij, premalo pa iz sodobne umetnosti. V ta pouk likovne kulture se ne vključujejo čustva, ne razvijajo se intuitivni procesi, ustvarjalno in lateralno mišljenje. Premalo se tudi izpostavljajo dejavniki ustvarjalnosti, kot so občutljivost za probleme, fleksibilnost, novost idej, fluentnost, sintezna sposobnost, analitična sposobnost, sposobnost reorganiziranja ali redefiniranja, razpon strukture idej ter sposobnosti evalvacije in operacionalizacije. Ob spoznavanju posebnosti

sodobne vizualne umetnosti se ne posveča tudi pozornosti učenju kritičnega izbora informacij iz življenjskega okolja učencev. Novi koncepti likovnega izobraževanja spreminjajo ta vrednostni sistem in poudarjajo potrebo po vključevanju vsebin o sodobni umetnosti oziroma vizualnem kontekstu, čustvih in ustvarjanju novih odnosov. Da bi to dosegli, je treba spremeniti logiko pojasnjevalnega sistema (Gardner, 2004), vključiti čustva kot odraz delovanja (Dewey, 1902, 2013) oziroma regulirati, izražati in kanalizirati čustva prek umetniških oblik (Jensen, 2001) ter spodbuditi željo po emancipaciji iz pasivnega v aktivno stališče (Ranciere, 2010). Gardner (2004) zato predlaga, da izhodišče za pouk postane izbor teme, ki jo je mogoče uporabiti za raziskovanje univerzalnih vprašanj – resnice, lepote in dobrote – z namenom, da bi dosegli razumevanje in odgovornost, osebno rast učencev ter kritično stališče do okolja. Kot medij za vzpostavitev interakcije med ljudmi in njihovim okoljem Dewey (1934, 2005) predlaga umetnost, ker se zaveda pomena družbenega konteksta umetnosti in njene izobraževalne funkcije. Meni, da bi morali osredotočenost preusmeriti na družbeno kakovost učenja umetnosti in znanje o umetnosti. Tudi Torrance (1995) piše o pomenu učenja produkcije idej v učnem procesu, razvijanju ustvarjalnih sposobnosti v okviru izobraževanja, razvijanju programiranega ali načrtovanega izkustva v ustvarjalnem mišljenju in o učenju volje, »da bi vztrajali skozi celoten proces do implementacije ideje« (Torrance, 1995, 41).

S tem ciljem je zasnovana imerzivna metoda, ki dopolnjuje celoviti pristop k pouku likovne kulture in se ukvarja s prenosom procesa ustvarjanja sodobne likovne in drugih vizualnih umetnosti v ustvarjalni proces učencev pri pouku likovne kulture.

Metoda se ukvarja z ustvarjalnim procesom oziroma produkcijo idej učenca in njegovim prenosom idej v formo, material in medij ter odnosom učenca in njegovega življenjskega konteksta kot neločljive celote. V skladu z naravo ustvarjalnosti, ki je bolj proces kot dogodek (Robinson, 2001, 2011), se rekonstruira ustvarjalni proces v ustvarjanju rezultatov vizualne umetnosti ter se algoritmsko strukturira in prilagaja za usvajanje pri pouku likovne kulture. S strukturiranjem procesa se razvija tudi ustvarjalna zaznava (Goldenberg, Mazursky in Solomon, 1999, po Sagiv, Arieli, Goldenberg in Goldschmidt, 2009).

S pomočjo imerzivne metode se v učni proces vključujejo čustva, tako da se uporabljajo tudi motivacijske zmogljivosti učencev (intrinzična motivacija), ker »v možganih obstaja močna emocionalno-vizualna povezava« (Jansen, 2001, 58). Intrinzična motivacija se pri učencu spodbuja z raziskovanjem in izražanjem lastnega izkustva, v okviru zadanega pa je mogoče izvirno povezati zakonitosti prenosa in usvajanje znanja z zabavo in ustvarjalnostjo, kajti z integracijo strategij za motivacijo s tehnikami poučevanja postane motivacija posrednik pri



učenju (Lepper in Hodell, 1989; Palmer 2005). Nadalje spodbuja miselni proces, ki vključuje analitično in sintezno mišljenje ter tako imenovano relacijsko mišljenje, ki med odnosi ustvarja obrazce in vezi (Bourriaud, 2002). Če učenci na ta način obvladajo znanje iz domene, ga bodo pripravljene uporabiti ustvarjalno (Sawyer, 2012). Zgodnje raziskave so pokazale, da je premišljanje prek likovne in drugih vizualnih umetnosti razvilo mišljenje v drugih disciplinah, učenci pa z lastno ustvarjalno aktivnostjo razvijajo samodisciplino, delovno etiko in skupinsko delo (Jensen, 2001) ter samoodločanje (odločanje o osebnih življenjskih pogojih in etičnih usmeritvah), soodločanje (življenje v kulturnih, družbenih in političnih odnosih) in solidarnost (spoštovanje drugih in pomoč) (Klafki, po Ritchard, Church in Morrison, 2011).

Ob vključevanju imerzivne metode se spremeni vrstni red običajnega pristopa in prioritet. Namesto do sedaj vajenega učenja likovnega jezika na zavedni ravni in nestrukturiranega usvajanja ustvarjalnega procesa na nezavedni ravni, se ustvarjalni proces z imerzivno metodo usvaja načrtno na delno zavedni ravni, likovni jezik pa na delno nezavedni ravni. Do razumevanja posebnosti ustvarjanja likovne in drugih vizualnih umetnosti torej ne prihaja z analizo, temveč z rekonstrukcijo uresničenega procesa (Gardner, 1990) ter z izenačevanjem pomena procesa in produkta oziroma likovnega in vizualnega izdelka učencev. Argument za takšen pristop daje David Perkins (1995), ki trdi, da razmišljanje ne prihaja po znanju, temveč je proces pravzaprav obraten, znanje prihaja ob koncu razmišljanja. To potrjuje tudi Robinson (2015), ki navaja, da »veščine in koncepti ne bi smeli biti usvojeni vnaprej, prej, preden se začne ustvarjalni proces«.

V tem procesu se spodbuja interakcija pozornosti, volje in izbire (namerno usmerjanje pozornosti) s povratno pozornostjo, izzvano z draženjem čutov – tako nastane zapomnjena navada (Goleman, 2013). Uporablja se intuitivno znanje, ki ga Gardner (1990) predlaga namesto Piageteve senzornomotorične faze, ki pa še nadalje ostaja navzoče na nezavedni, telesni ravni, in simbolično znanje. Imerzivna metoda pozornost namenja telesnim gibom, ki vplivajo na komunikacijo (Birdwhistellova kinezika), in uporabi prostora v komunikacijskih odnosih (Hallova proksemika) (Reardon, 1987, 1998), kar je uresničevanje intuicije v fizičnem svetu, povezano z ustvarjalnostjo (Jansen, 2001). Gardner (1990) omenja še notacijsko, formalno disciplinarno ter formalno konceptualno in strokovno znanje, ki se z imerzivno metodo usvaja integrirano, s pomočjo intuitivnega in simboličnega znanja. Integrirajo se veščine in konceptualno znanje, kar vodi k veliko večji možnosti, da bodo učenci to uporabili zunaj učnega procesa, za razliko od tistih, ki »niso nikoli imeli možnosti združiti produktivne in konceptualne vidike« (Gardner, 1990, 41).

Imerzivna metoda prav tako upošteva tudi razvoj Gardnerjevih (2008) petih umov, nujnih za

kompetence enaindvajsetega stoletja: disciplinarnega, sintetizirajočega, ustvarjalnega, spoštljivega in etičnega.

Imerzivna metoda se opira na raziskave o vplivu vizualne umetnosti, ki potrjujejo naslednje: dosega tiste učence, ki so običajno težko dostopni ali pa sploh ne; učenci se medsebojno bolje povezujejo; vizualna umetnost predstavlja izziv za vse učence, učenci pa avtomatično lahko najdejo svojo raven; vizualna umetnost spodbuja željo po učenju pri tistih, ki so zavračali učenje; vizualna umetnost povezuje učence z resničnim svetom; z umetnostjo se lahko enako uspešno ukvarjajo učenci višjega in nižjega družbenoekonomskega statusa (Fiske, 1999, po Jansen, 2001).

Imerzivna metoda torej izhaja iz tega, da ob razumevanju posebnosti likovne in drugih vizualnih umetnosti lahko učenec razvija socialne veščine, ki spodbujajo zavest o drugih in strpnost do drugačnosti, ter je inkluzivna (Jensen, 2001).

### **1.4.3 KONCEPT IN IZHODIŠČA IMERZIVNE METODE**

Da bi se povečal izbor pri celovitem pristopu k učenju in poučevanju likovne kulture ter vključile etape ustvarjalnega procesa pri likovnem in drugem vizualnem izražanju učencev od petega razreda osnovne šole dalje, je imerzivna metoda tista, ki spodbuja ustvarjalno mišljenje in vizualno komunikacijo z okoljem ter v proces učenja vključuje čustva (izražanje čustev, misli in stališč učencev s pomočjo likovnih in drugih vizualnih izdelkov). To je metoda, ki v skladu s pomenom besede »imerzivno« (virtualni/navidezni svet, potopitev, zatopljenost, potonitev) omogoča celoviti pristop k ustvarjalnemu procesu in razumevanju vseh posebnosti nastajanja sodobnih vizualnih stvaritev, razvija učenčev uvid v lastna čustva, misli in stališča, dojemanje izkustva in komunikacijo z okoljem; spodbuja kritično stališče do okolja (družbeno okolje in vizualna kultura iz življenjskega konteksta učencev); spodbuja doživljanje likovne in drugih vizualnih umetnosti kot način izraza, komunikacije in konstrukcije identitete; omogoča razumevanje vizualnega umetniškega dela s povezovanjem ideje, konteksta ustvarjanja, percepcije ter odnosov vsebine, forme in medija. Pri tako izvedenem pouku je pričakovati osebno ustvarjalno rast vsakega izmed učencev in intrapersonalno komunikacijo, odpira pa se možnost spoznanja, samouresničitve in kakovosti, uporabnih v vsakdanjem življenju in delu.

Učenec usvaja procese ustvarjalnega in kritičnega mišljenja, kar lahko uporablja v odnosu do lastnega okolja, z analizo, estetskimi in konceptualnimi posegi v življenju skupnosti, v skladu z ekološko in družbeno ozaveščenostjo. Takšen pristop k pouku likovne kulture spodbuja intrinzično motivacijo pri učencih in ima močan vzgojni vidik. V takšnem celovitem ustvarjalnem procesu se pojavlja prežemajoči in izpolnjujoči občutek, lasten imerzivnemu izkustvu/estetskemu izkustvu/stanju zanosa (*flow state*)/sublimativnemu učinku/samouresničitvi.

Po imerzivni metodi je vzgojno-izobraževalni proces likovne kulture organiziran s stališča naslednjih, medsebojno prežemajočih se vidikov:

**1) Nelinearni celoviti pristop k učenju in poučevanju** – izenačuje se pozornost, posvečena ustvarjalnemu procesu in produktu; vključuje se ukvarjanje z idejami, čustvi, vrednotami in stališči, kontekstom, učenjem v skupnosti, estetskim pluralizmom; ukvarja se z likovno in drugimi vizualnimi umetnostmi s stališča njihovega pomena, estezičnim pristopom, komunikacijo in s povezovanjem likovne in drugih vizualnih umetnosti z družbenim kontekstom s pomočjo drugih področij (medpredmetne teme), saj tudi sodobna vizualna umetnost deluje na ravni konteksta (Groys, 2006).

**2) Likovni jezik** postane izrazno sredstvo (Arnheim, 1954, 1971) in se kot notacijski sistem usvaja na nezavedni ravni med potekom ustvarjalnega procesa ter se rekonstruira med potekom refleksije in analize kot sestavni del ustvarjalnega izražanja.

**3) Ustvarjalni proces** v likovni in drugih vizualnih umetnostih se prenaša na ustvarjalni proces v vizualnem ustvarjanju učencev. Tako se delno pomirja vsakdanjo in umetniško ustvarjalnost. Posebna pozornost je namenjena prenosu idej v formo, material in medij. V proces imerzivne metode so načrtno vključeni načini spodbujanja ustvarjalnosti in konceptualni procesi, s pomočjo katerih razvijamo ustvarjalnost: metafora, analogija, simbol in kod ter proste asociacije.

**4) Vzgojni vidik pouka** je posebej poudarjen. Upoštevajo se vse kompleksnejše družbene razmere. Posebna pozornost je usmerjena v ustvarjanje novih, kakovostnejših in pravičnejših medčloveških odnosov ter v razvoj empatije oziroma višjih ravni družbenega delovanja. Poudarja se pomen konteksta učenja in aktivnega vključevanja učencev v družbene interakcije za proces samouresničitve, konstrukcije znanja, ustvarjanja dosežkov in inovacije. To je proces, v katerem se spremembe poleg kognitivne ravni dogajajo tudi na čustveni, socialni in estetski ravni (Tacol, 2003).

5) Način, na katerega se uresničuje vzgojni vidik pouka, je vključevanje sistematičnega dela na temah, ki se ukvarjajo z univerzalnimi vprašanji etičnih in moralnih vrednot (Gardner, 2004). To so tako imenovane **univerzalne teme** resnice, dobrote in lepote (Gardner, 2004), na primer medčloveški odnosi, nenasilna komunikacija, strpnost do drugačnosti, različne ekologije itd., ki jih učitelj izbira glede na kognitivni in afektivni razvoj učencev. Vsaka univerzalna tema je povezana z **generativnimi temami**, izhajajočimi iz neposrednega življenjskega izkustva učencev (Freire, 1970, 2010). Na ta način se spodbujajo identifikacija z izraženim in intrinzična motivacija ter formuliranje vizualnih sporočil neposrednemu okolju.

6) Iz vizualne kulture in sodobne novomedijske umetnosti se prevzemata **komunikacijski učinek slik** in **algoritemsko mišljenje** v smislu razčlenbe procesov in nenehnega odločanja o ravnanju z vizualnimi, besednimi in zvočnimi »enotami« informacij (Strehovec, 2003) oziroma s figuralnimi, simboličnimi, semantičnimi in behavioralnimi informacijami (Guilford, 1968).

7) **Strategije sodobne vizualne umetnosti** (relacijska, participativna in novomedijska) se uporabljajo kot posredniki pri prenosu učnih vsebin, prenosu idej in sporočil (kognitivne in čustvene vsebine) v rezultat ustvarjalnega procesa (formo) ter predstavljajo način ukvarjanja s formami, materiali in mediji. V učnem procesu po imerzivni metodi se didaktični pristop in koncepti ter strategije sodobne umetnosti prežemajo v celoviti pristop. Nadalje imerzivna metoda prevzema uporabo novomedijskih in komunikacijskih tehnologij iz vsakdanjega izkustva učencev.

## **1.4.4 IMERZIVNA METODA KOT EDEN OD MOŽNIH PRISTOPOV K RAZVIJANJU USTVARJALNEGA MIŠLJENJA IN IZRAŽANJA PRI POUKU LIKOVNE KULTURE**

### **1.4.4.1 POJMOVANJE ZNANJA KOT NOVEGA ODNOSA, NASTALEGA V INTERAKCIJI POSAMEZNIKA IN OKOLJA**

Znanje šele ob ustvarjalnosti postaja nova vrednost in inovacija. Po definiciji je »znanje visoko vrednoteno stanje, v katerem je oseba v kognitivnem dotiku z resničnostjo. To je torej odnos.

Na eni strani odnosa je zavedni subjekt, z druge strani pa izsek resničnosti, s katerim je spoznavalec v neposrednem ali posrednem odnosu.« (Greco in Sosa, 2004, 113) Glede na to bi se pojmovanje znanja, njegovo usvajanje in izmenjava v današnji družbi morali razširiti na ustvarjanje odnosov, medčloveških interakcij oziroma razvoja intersubjektivnosti, a tudi intrasubjektivnosti, odnosov do samega sebe.

Na ta način bi prišlo do spoznanja, a »spoznanje se običajno ne dosega z ločenim delovanjem, temveč s kombinacijo lastnega delovanja kot tudi z delovanjem drugih in kooperativnih okoliščin« (Greco in Sosa, 2004, 137). Do spoznanja torej prihaja z interakcijo. Z imerzivno metodo se poudarja ustvarjanje novih odnosov, nastalih v interakciji posameznika s samim seboj, pa tudi v interakciji posameznika in okolja. Tako se znova ustvarja kontekst in formira podlaga za presojo oblikovanja informacij v enaindvajsetem stoletju (Thomas in Seely Brown, 2011).

Naslednje, čemur imerzivna metoda namenja pozornost, je način iskanja in raziskovanja informacij, nujnih za pridobivanje znanja v spoznavnem procesu. To se dogaja z zagotovitvijo potrebne svobode učenca, ker se »svoboda preverjanja in izražanja smatra za predpogoj zadovoljevanja temeljnih potreb« (Maslow, 1973, 164). Vzgojno-izobraževalni proces likovne kulture po imerzivni metodi zato spodbuja sledenje znanju in pomenu, »razumevanje, sistematizacijo, organizacijo, analizo, iskanje odnosov in pomenov« (Maslow, 1973, 165). Cilj tega procesa je pri vseh učencih spodbuditi željo po znanju in razumevanju, s poudarkom na »konativnem« vidiku (impulz za smotrno akcijo). Z imerzivno metodo učitelj pri učencu preusmerja misli, čustva in vrednote v vizualno formo oziroma ustvarjanje vezi med viri informacij. Te vezi temeljijo na izkustvu, so globoko osebne in odraz domišljije, zato se vsi učenci iz informacij, ki so jim predstavljene na isti način, učijo različne stvari (Thomas in Seely Brown, 2011).

#### **1.4.4.2 UPORABA KONCEPTOV SODOBNE VIZUALNE UMETNOSTI PRI SNOVANJU POUKA LIKOVNE KULTURE S POMOČJO IMERZIVNE METODE**

Imerzivna metoda se opira na vzgojni in izobraževalni vidik vizualne umetnosti (ki vključuje tudi likovno umetnost) v družbenem kontekstu. Že Dewey (1934, 2005) je pisal o pomenu

družbenega konteksta umetnosti in se osredotočil na družbeno kakovost učenja umetnosti in znanja o umetnosti. Umetnost, tako tudi vizualna umetnost, je pojmoval kot izobraževalno po sebi in ustvarjeno za vzpostavljanje interakcije med ljudmi in njihovim okoljem. Sodobna vizualna umetnost, ki je poleg likovne in drugih vizualnih form relacijska (ukvarja se z medčloveškimi interakcijami in njihovim družbenim kontekstom), participativna (v ustvarjalni proces vključuje gledalce, tako da ti postajajo soudeleženi v dogodku) in novomedijska (pri ustvarjanju novih odnosov uporablja novomedijske tehnologije in strategije), prispeva k ustvarjanju družbenih odnosov, posredovanih s slikami (Debord, 1967, 1992). Z imerzivno metodo se to prenaša v učni proces likovne kulture. Strategije navedenih umetnosti se uporabljajo v formalnem vidiku. Imerzivna metoda prevzema tudi ukvarjanje vizualne umetnosti s čustvi, ker je umetnost tudi medij za razvoj pozitivnih čustev v družbi oziroma za ustvarjanje življenja samega (Uzelac, 1995).

V sodobni vizualni umetnosti ima proces ustvarjanja umetniškega dela enako vrednost kot rezultat, kar omogoča imerzivna metoda tudi v učnem procesu likovne kulture. S pomočjo te metode se vključuje tudi izjemno pomemben vidik sodobne vizualne umetnosti – igra, ki je del vsega pomembnega v človeški kulturi (Huizinga, 1950, 55), tako tudi ustvarjalnega procesa. Imerzivna metoda zato vključuje igro kot intrinzično motivirani uvod v spoznavni in ustvarjalni proces ter za spodbujanje zadovoljstva učencev. Sawyer navaja »raziskave, ki dokazujejo povezanost med otroško domišljijo in profesionalnim ustvarjalnim delom« (Sawyer, 2012, 73), ter omenja igre, posebej zasnovane za razvoj ustvarjalnosti, medtem ko Thomas in Seely Brown (2011) omenjata igro in domišljijo kot sredstvi za lažje obvladovanje zelo velikega priliva sprejetih informacij.

Pri tem se uporablja tudi medigra med sliko, telesom in medijem, kjer so slike dogodki v smislu performansa oziroma se performativne tehnike uporabljajo v vzgojno-izobraževalnem procesu (Alsaggar in Shukran, 2014), kar omogoča imerzivna metoda.

Pri pouku likovne kulture se ob uporabi imerzivne metode pozornost usmerja na likovno in drugo vizualno umetnost, reciklirano v vizualni kulturi, s ciljem formiranja kritičnega odnosa. Pri tem glavna strategija za sprejemanje stalnih sprememb zaradi velikanske količine različnih vrst informacij postaja igra (Thomas in Seely Brown, 2011). Tako se vzpostavlja emancipacija učencev, iz pasivnega v aktivno stališče (Ranciere, 2010), v odnosu do vizualnega konteksta.

### **1.4.4.3 ALGORITEMSKA RAZČLEMLA USTVARJALNEGA PROCESA PRI POUKU LIKOVNE KULTURE PO IMERZIVNI METODI**

Naslednji koncept sodobne vizualne umetnosti (in likovne umetnosti kot njenega dela), ki ga vključuje imerzivna metoda, je prevzet iz novomedijske umetnosti, za katero je specifičen algoritemski pristop, izhajajoč iz logike računalniškega programiranja (Manovich, 2001).

Da bi se učenec znašel v okoljih, ki so kompleksna, negotova in dvoumna, kakršna so prav sodobna novomedijska okolja, je prisiljen poenostavljati, iskati skupne imenovalce, abstrahirati, analizirati, filtrirati, reducirati, kodirati in imeti algoritemsko mišljenje (Bolter in Grusin, 2000). Baudrillard to strukturiranje in poenostavljanje pojasnjuje s tem, da »naš celoten tehnični in mentalni sistem teži k poenotenju, identiteti, popolnosti, cena pa je skrajna poenostavitev« (Baudrillard 2006, 177).

Strukturirani pristop k spodbujanju ustvarjalnosti oziroma algoritemski postopek misli sta uporabila Goldenberg in Mazursky, ko sta leta 2002 na podlagi raziskave osmislila metodo predlog ustvarjalnosti (Sagiv, Arieli, Goldenberg in Goldschmidt, 2009). Raziskave so pokazale, da z uvajanjem strukture in omejitev ter jasnih navodil – v primerjavi s svobodnimi metodami, kot so možganska nevihta (*brainstorming*), lateralno mišljenje, slučajna stimulacija itd., prihaja do večje ustvarjalnosti (Sagiv, Arieli, Goldenberg in Goldschmidt, 2009). Goldenberg in Mazursky sta v raziskavo vključila dva kognitivna stila osebnosti, sistematičnega (pravila za procesiranje informacij) in intuitivnega (asociativni procesi, odvisni od konteksta), ter ugotovila, da eksterno vsiljena struktura oziroma uvajanje strukture in omejitev ter jasnih navodil povečuje ustvarjalnost pri vseh osebah (Sagiv, Arieli, Goldenberg in Goldschmidt, 2009).

Imerzivna metoda zato vključuje algoritemski pristop pri strukturiranju, v različnih etapah ustvarjalnega procesa pa tudi svobodne metode. Model algoritemske razčlembe ustvarjalnega procesa, ki ga izpostavlja imerzivna metoda, ponuja poenostavljeno, univerzalno shemo, zlahka uporabno pri likovni dejavnosti na različnih izobraževalnih stopnjah.

Algoritemski pristop se uporablja tudi pri projektne pouku (jasno problemsko izhodišče in cilj, raziskovalno delo, vnaprej določeni načini in merila vrednotenja), ki je primarni didaktični pristop imerzivne metode. V prid takšni razčlembi govori tudi raziskava z naslovom »Učenci, ki so dobili strukturirana in natančna navodila za delo, so pri realizaciji nalog pokazali občutno

več ustvarjalnosti kot učenci, ki so prejeli manj strukturirana navodila« (Niu in Liu, 2009, po Juriševič, 2010, 422). Za algoritemski proces Bruner (1960, 1977) trdi, da vsekakor vodi k rešitvi problema.

#### **1.4.4.4 DRUŽBENI KONTEKST UČENJA KOT IZHODIŠČNA TOČKA POUKA LIKOVNE KULTURE PO IMERZIVNI METODI**

Po Gardnerju (2004) so osnovne postavke uspešnega procesa učenja izhodiščna točka, disciplinarna tema, temeljno vprašanje, temeljne resnice. Pri pouku likovne kulture se to lahko uporabi kot problemsko gradivo, ki se ukvarja s splošnimi in neposrednimi problemi, tako družbe kot učencev. Takšen proces učenja prehaja iz splošnega na posamezno oziroma od dojetja celote (družbeni problem) k detajlom v smislu izsekov osebnih izkustev (odraz družbenih problemov na osebno izkustvo). To, kar se dogaja skozi to raziskavo, koncipiranje in percepcijo vodi k osmišljanju novih, osebnih rešitev splošnih problemov (Gardner, 2004). Takšen vzgojni pristop je izhodišče imerzivne metode, ki integrira Gardnerjev predlog, da se pouk začne z izbiro teme (vsebine), ki jo je mogoče izkoristiti za raziskovanje univerzalnih vprašanj – resnice, lepote in dobrote – z namenom doseči razumevanje in odgovornost (Gardner, 2004). Pri tem se pozornost namenja negovanju etičnih in moralnih načel, empatije in skrbi, prevzemanja odgovornosti (Ule, 2008), pouk pa je povezan z vsakdanjim življenjem in vpliva na osebno rast učencev, integriteto ter kritično stališče do okolja. To se prekriva z Rancierjevim načelom univerzalnega poučevanja: s pomočjo pozornosti (Ranciere, 2010) kot dejanja, ki sproža inteligenco z močjo volje in usmerja zaznavo (Merleau-Ponty, 1945, 1990), se je nečesa treba naučiti in to povezati z vsem drugim, tako da je nenehna pozornost usmerjena v celoto in primorana v trajno budnost, iskanje, svobodo, raziskovanje in improvizacijo (Ranciere, 2010). V tem procesu prihaja do ustvarjanja intersubjektivnosti kot nekogaršnje družbene identitete v smislu doseganja »družbenih praks, ki dajo pomen izkustvom« (Thomas in Seely Brown, 2011, 101). Učenje tako postane produkcija družbene strukture in ena izmed oblik družbene participacije v življenju (Wenger, 2010).



## 1.4.4.5 OD ESTETSKEGA K ETIČNEMU VIDIKU POUKA LIKOVNE KULTURE PO IMERZIVNI METODI: UNIVERZALNE TEME

### 1.4.4.5.1 Estetika in etika

Estetika, filozofija o lepem (Klaić, 1987), se v različnih zgodovinskih obdobjih z etiko povezuje ali od nje ločuje. Steiner (1997, 533) piše o potrebi človeškega uma, »da dobrota in lepota postaneta eno in isto z resnično stvarnostjo«, kar izhaja še iz časa Platona, ki je »moralno dobro povezal z lepim. S takšnim učenjem je zasnoval estetiko moralnega.« (Steiner, 540) Tudi Kant je zahteval, da vzor človeške lepote ne vsebuje zgolj estetske, temveč tudi etično lepoto oziroma dobroto. Menil je, da je estetska vzgoja priprava za moralno vzgojo, končni cilj pa zaveden in samostojen človek, ki deluje estetsko in etično (Steiner, 1997). Ob koncu osemnajstega stoletja A. G. Baumgarten odvaja estetiko kot samostojno filozofsko disciplino ne le od umetnosti, temveč tudi od etike (Steiner, 1997). Etika, filozofija o človeškem delovanju, raziskuje dobroto (Steiner, 1997) in proučuje, »kako bi ljudje nasploh morali delovati. Druga stališča navajajo 1. vrednoto kot glavno temo in pripadajoče pojme: vredno, zaželeno, dobro po sebi; 2. etiko, zasnovano na pravicah, ki so predhodne dolžnostim; 3. etiko, zasnovano na vrlinah, za njen glavni cilj pa velja promocija vrlin in dejanj, utemeljenih na vrlinah.« (Lacey, 2006, 206) Etika je hkrati tudi filozofija morale. Morala je »to, kar se nanaša na navade, običaje, način življenja, posebej, ko se ga presoja kot dobro ali slabo, pravilno ali napačno. Etimološko latinska 'morala' ustreza grški 'etiki'. Oboje pomeni, 'kar zadeva navade' itd. Moralno načelo bi lahko definirali kot tisto, ki se nanaša na stvari v naši moči, za katere se nas lahko smatra kot odgovorne.« (Lacey, 2006, 206) Iz tega izhaja »moralna dobrota, ki je omejena v glavnem na ljudi, dejanja in namere, obsega pa lahko tudi emocije, želje in ustanove ter dejstva ali situacije, ki jih vključujejo« (Lacey, 2006, 53–54), ter ustvarja *dobre osebe* (Gardner, 2011). Obstajata dve področji dobrote: »dolgotrajna morala, ki se doseže med sosedi, in etika, povezana z nenehno spreminjajočimi se vlogami delavcev in državljanov« (Gardner, 2011, 14), torej lokalna in globalna, od katerih so odvisni odnosi med ljudmi. Vrlina resnice se najpogosteje tolmači po korespondenčni teoriji in »vključuje odnos med dvema stvarema, tisto, ki je resnična (propozicije, prepričanja, sodbe itd.), in tisto, ki jo dela za resnično (dejstva ali morda stanja stvari ali dogodkov)« (Lacey, 2006, 131). Vendar se »pogosto izpeljuje, pogosto pa tudi ignorira distinkcija med pomenom izrazov 'resnično' in kriterija resnice« (Lacey, 2006, 134). Ignoriranje te distinkcije je posebej aktualno v sodobnem svetu, zasičenem z informacijami. V času postmoderne pluralizma »ne obstaja zgolj ena sama resnica. Obstajajo različne resnice,

na različnih področjih, in tudi različne resnice na različnih praktičnih področjih.« (Gardner, 2011, 20) Za Reada (1943, 1956) razvoj morale vključuje estetsko metodo prevajanja konceptualnih generalizacij v konkretne slike. Upošteva navedene teorije, imerzivna metoda v pouk likovne kulture uvaja prevpraševanje oziroma ponovno preverjanje različnih resnic in osmišljanje neposrednega človeškega delovanja na področju dobrote, združeno pod estetsko komponento oziroma lepoto. Pri tem je storjen odmik od kantovske (Kant, I.) dediščine estetskega formalizma in doživetja estetskega objekta (forma je tisto, kar določen predmet naredi estetsko vrednega). Poleg komponent estetskega formalizma v središče ustvarjalnega razvoja vključuje vsebino (Hegel, G. W. F.) in čustvo (Burke, E.) ter tako v likovnem in drugem vizualnem izražanju in komunikaciji učencev združuje vsa tri univerzalna načela.

#### **1.4.4.5.2 Stare vrednote v sodobnem kontekstu**

Sodobna vizualna umetnost, katere del je tudi likovna, ustvarja nove umetniške forme, ki se nahajajo znotraj strategij obstoja oziroma samega življenja. Zato se ne ukvarja samo z estetskimi koncepti vizualnega umetniškega dela, temveč uporablja njegove forme za ustvarjanje in oblikovanje vsakdanjega življenja oziroma za razvoj vsakega človeka. Namen tega je produkcija subjektivnosti (lat. *Subjectivitas*; obstoj in vrlina nečesa samo za duh, ki spoznava) s ciljem bogatitve človekovih vezi s svetom oziroma stalnih transakcij s subjektivnostjo drugih. Imerzivna metoda omogoča prenos načela takšne umetnosti, ki »oblikuje človekove moči in jih prilagaja, da bi služile družbi« (Dewey, 1902, 2013, 203), v učni proces likovne kulture. Ta prenos ustvarja predpogoj za produkcijo subjektivnosti oziroma osebnosti učenca in njegovo popolnejše življenje.

Glede na ta celostni pristop in osnovo v etično-estetski komponenti umetnosti se s pomočjo imerzivne metode lahko spodbudi uresničitev »treh ekologij«, okoljske, družbene in mentalne, pod pokroviteljstvom »estetske paradigme« (Guattari, 2000). Pri uresnitvi tega se imerzivna metoda poslužuje univerzalnih vprašanj oziroma konceptov resnice, dobrote in lepote (Gardner, 2004). Osnovne koncepte resnice, dobrote in lepote so postavili atenski filozofi Sokrat, Platon in Aristotel. Vsaka družba in vsaka zgodovinska etapa sta razvili lastne interpretacije, v mnogih družbah v zgodovini pa so se te tri vrline povezovale. V današnjem multikulturnem in relativističnem svetu se koncepti resnice, dobrote in lepote spreminjajo hitreje kot kdajkoli, ker so po postmodernih kritikih ti koncepti odvisni zgolj od tega, kdo ima v določenem trenutku moč (Gardner, 2011). K temu stališču prispevajo tudi novomedijske tehnologije, s pomočjo katerih je zlahka dostopna velika količina različnih, pogosto nasprotujočih si informacij, kar

vse skupaj kreira svet, v katerem ni več nespremenljivih mest, v katerem pride vse skozi in nič nima trajne vrednosti (Gardner, 2011). Spreminja se tudi koncept estetike, tako da »lepota zdaj zaseda mesto poleg drugih visokih estetskih vrednot, kot je zanimivost« (Gardner, 2011, 13), in je odvisna od individualnega občutka zadovoljstva oziroma od osebe do osebe. Sodobna koncepcija lepote se opira na privabljanje pozornosti zaradi odstopanja tistega znanega v »novo formo«, ki je lahko objekt ali odnosi in ki prenaša vidike izkustva na močan in obujajoč način, kar ustvarja izziv za čustvene in kognitivne sisteme. V današnjem času so takšne teme še kako potrebne, da bi se obdržalo ravnotežje med »notranjim« in »zunanjim« svetom učencev ter spodbudilo metakognitivno iskanje resnice, dobrote in lepote.

#### **1.4.4.5.3 Pomen moralne in etične vzgoje v današnji šoli**

Tudi pri dejavnosti likovne kulture so danes razmere odraz »etične konfuznosti« (Legrand, 2001, 10), h kateri prispeva tudi množična kultura, posredovana v množičnih medijih in sodobnih tehnologijah. Formiranje moralnih in etičnih stališč učencev tudi pri tem predmetu izhaja iz nasprotij te množične kulture. To je kultura iz okolja učencev, ki vključuje »družine, medije, kulturne ustanove, dogodke iz vsakdanjega življenja« (Gardner, 2011, 107) in ima popoln nadzor nad njihovim znanjem. Mediji so njihov primarni vir podatkov, znanja, izkustva ter form in formatov, informacije iz digitalnega sveta pa se sprejemajo brez zadržkov (Gardner, 2011). Vendar pa mnogi od njih tudi aktivno sodelujejo »pri sestavljanju, urejanju ali celo kreiranju sporočil [...] vse te medijske forme predstavljajo poglede na svet (resnica), v različnih formah in formatih (lepota) in z različnimi modeli medčloveških odnosov (dobrota) – in te predočbe so pogosto v skladu ena z drugo, a pogosto tudi ne.« (Gardner, 2011, 111) V tako kompleksnem svetu »so nedoslednosti v moralnih presojah pogoste« (Gardner, 2011, 118). Učenci prejemajo mešana vizualna in druga sporočila ali iz različnih virov dobivajo različna, pogosto nasprotujoča si sporočila, zato ne preseneča, da »odraščajo negotovi glede tega, kaj je dobro in kaj slabo« (Gardner, 2011, 118). Iskanje vrednot in iskanje zanesljivosti jih napeljujeta k poenostavljanju, napačnim interpretacijam in sledenju modnim smernicam. Če učitelj temi posveča dovolj pozornosti, začne sodelovati pri oblikovanju moralne zavesti in bi se moral odločiti za določeno pojmovanje morale (Legrand, 2001).

Imerzivna metoda je metoda, ki sprejema in vključuje tisti pristop dojemanja morale, ki kot vrhunsko vrednoto priznava človeka, njegovo svobodo in odgovornost ter se tudi v okviru pouka likovne kulture ukvarja z izborom vedenja, iz katerega bi zrasla moralna oseba, ki je

intuitivna in »zmožna sprejemati pravilne presoje in ustrezno ravnati v razmerah, v katerih se morda pred tem še nikoli ni znašla« (Danto, 1997, 288). Iz tega izhaja tudi moralna lepota, povezana z osebnim zadovoljstvom, in to je estetska komponenta etičnega delovanja, prek katere je mogoče zgraditi nove vrednote. Že Schiller (1795, 2004) je trdil, da mora človek najprej postati estetski, da bi bil moralen, dobroto kot del ustvarjalnosti v kontekstu skupnega stališča vzhodne in zahodne kulture glede vpliva kulture na ustvarjalnost pa omenjajo Helfand, Kaufman in Beghetto (2017).

Zato se pouk likovne kulture po imerzivni metodi, v skladu z Gardnerjevim predlogom, začne pri analizi različnih primerov, ki imajo zaželeno vedenje, primerih iz medijev, refleksiji o dogodkih iz vsakdanjega življenja, ustreznih posledicah, okoliščinah itd. – poleg dramatično izpostavljenih posledic za tiste, ki spoštujejo pravila, in tiste, ki jih kršijo (Gardner, 2011). Bruner (1960, 1977) prav tako za izhodišče predlaga enake teme, ker je to skladnejše s psihološkim razvojem otrok v šolski dobi, kot pa bi bilo to izhodišče z zgodovinskega ali konceptualnega vidika. Na isti način je ukvarjanje z moralnimi in etičnimi vprašanji vključeno v imerzivno metodo.

#### **1.4.4.5.4 Smernice za likovno dejavnost pri pouku likovne kulture**

Ne glede na to, da šola nima niti pravne niti stvarne možnosti za sistematično socialno, čustveno in moralno učenje ter da je od učitelja likovne kulture odvisno, ali bo to namerno vključil v pouk (Terhart, 1989, 2001), pa struktura imerzivne metode usmerja učitelja k izhodišču v univerzalnih temah. Tu je predvsem bistveno, da se pouk ne začne zgolj pri sprejemanju vrlin, ker »če mladi nimajo določenega občutka o tem, *zakaj* se je treba izogibati določenim akcijam, če nimajo priložnosti, izraziti svoja gledišča in ponuditi lastna pojasnila, potem ta osredotočenost na tisto, kar je pravilno in kaj ne, ne bo internalizirana in prostovoljno upoštevana« (Gardner, 2011, 131).

Še posebej je to mogoče, ko učitelj vključuje vsebine, povezane s spoznavanjem posebnosti vizualne umetnosti oziroma tem, s katerimi se ukvarjajo likovne in druge vizualne umetnosti. Gardner (2011, 128) zato predlaga dejavnost za spodbujanje učencev k temu, »da razmislijo o paradoksih in ugankah«, prepoznajo in potrjujejo vrline, jih znova proučijo v kontekstu novega znanja ter da se tudi pouk likovne kulture ukvarja z moralnimi presojami na univerzalnem področju medčloveških odnosov. Podobno predlaga tudi Legrand (2001), ki

navaja, da je za formiranje moralne zavesti pri pouku treba začeti pri informacijah o dobrih in slabih vrednotah možnih delovanj ter o vzrokih in posledicah naših delovanj na drugega in nas same. Pri tem je pomembno, da spoznanje, do katerega pride med prejetjem teh informacij, postane »prevzeto in integrirano v osebo kot obveznost« (Legrand, 2001, 20).

To spoznanje mora biti internalizirano v občutek dolžnosti, tako da učenec lahko razmisli prej, preden deluje, in na ta način vlada sam nad seboj. Terhart (1989, 2001) predlaga proces, ki izhaja iz pojasnjevanja osebnih vrednot in oblikovanja jasnega osebnega obrazca vrednot, zatem sledijo analiza vrednot, da bi se pri učencu oblikovala sposobnost za analizo posledic moralnih odločitev, ozaveščanje s pomočjo osebne izkušnje v smislu zavestnejšega opazanja sebe in drugih ter prepraševanje medčloveških interakcij, na koncu pa integracija veljavnih etičnih načel. Samo tako spoznanje postane ideal, vizija, ki mora postati način življenja in prežemati vse vidike človekovega bitja. Ko se to doseže pri učencih, gre za konstruktivno angažiranje (Gardner, 2011). Pristop, ki je pri tem v pomoč, je restitucija, ki upošteva vpliv vedenja učencev na druge, usmerja učni proces v izboljšanje slabih odnosov in popravljanje napak. Na konkretni ravni je to skupno reševanje praktičnega problema, tako da učenci preverjajo različne možnosti in izberejo ustrezne (Torrance, 1995). Pouk likovne kulture s pomočjo imerzivne metode omogoča učencu spoznavati in analizirati različne probleme v družbi, njihovo rešitev pa učenci predstavljajo v vizualnem izdelku. Na ta način se internalizirajo spoznanja o moralnih vrednotah, iz česar izhaja volja, ki omogoča delovanje, to je življenje v skladu s tistim, kar se je spoznalo. Ta volja, ki jo lahko razumemo kot intrinzično motivacijo, ustvarja hrabrost, nujno za delovanje. Proces je uresničljiv z vključevanjem afektivnega vidika k pouku, kar potrjuje tudi Legrand (2001, 42): »[...] vsaka moralna izobrazba bo morala zajeti kognitivni vidik (spoznanje vrednot in njihove upravičenosti) ter afektivni in aktivni/psihomotorični vidik (osebno predpostavko vrednot in njihovo uporabo).« Področje, na katerem se razvijajo vsi trije vidiki, je področje vizualne umetnosti. Zato Legrand (2001, 137) trdi: »Na sečišču kognitivnega in afektivnega bo morala pomembno mesto dobiti umetnost v vseh svojih oblikah.« Iz tega izhaja, da je pri pouku likovne kulture poleg estetske občutljivosti mogoče razvijati tudi etično. Prav na tem pa temelji imerzivna metoda.

#### **1.4.4.6 KOMUNIKACIJA IN IZKUSTVO V KONKRETNI SITUACIJI: GENERATIVNE TEME**

Univerzalne teme, ki se ukvarjajo z univerzalnimi načeli resnice, dobrote in lepote, so v današnjem postmodernem svetu relativizirane in se slabo odražajo v moralni in etični zavesti sodobnih učencev. Sistematično delo za usvajanje vrlin kot načina mišljenja je možno le, če se v formalno vzgojo in izobraževanje vključijo razpoznavanje in potrjevanje vrlin ter njihova vnovična obravnava v kontekstu novega znanja s ciljem njihove internalizacije (Gardner, 2011). Pri pouku likovne kulture je to uresničljivo s komunikacijo, vzpostavljanjem odnosov. Pouk likovne kulture v to komunikacijo vključuje tudi posrednika, likovni oziroma vizualni izdelek – tako imamo prikazovanje čustev, misli in vrednot oziroma navezovanje komunikacije z vizualnim izražanjem. To je dialog med tistim, ki ustvarja, in samim delom, pozneje pa tudi med ustvarjalcem in opazovalcem.

Dialog, ki se ukvarja z vrlinami, je hkrati »dejanje kreacije in re-kreacije«, »srečanje ljudi, posredovano po svetu s ciljem, da se ta svet imenuje«, kritično prevprašuje in preobraža ter ustvarja zaupanje v človeštvo in humanost (Freire, 1970, 2010, 88–89). Na ta način ljudje dobivajo upanje in moč, nujna za akcijo oziroma preobrazbo stvarnosti. Takšen dialog manjka v danes prevladujoči »bančniški metodi izobraževanja«, ki temelji na usvajanju dejstev iz znanstvenih disciplin in skuša v glave vtepati nekogaršnje tuje poglede na svet ter ne upošteva »*ljudi-v-situaciji*« (Freire, 1970, 2010, 91, 94). Pri pouku likovne kulture, ki se ukvarja z vrlinami, učitelj skupaj z učenci preobraža stvarnost s povezovanjem univerzalnih tem iz »tematskega vesolja« s konkretnim življenjskim položajem učencev, »z njihovimi lastnimi preobremenitvami, dvomi, upanji in strahovi« (Freire, 1970, 2010, 96). To je proces, ki poteka od splošnega k posameznemu. Ukvarja se z različnimi celotami in podcelotami tem in situacij, ki omejujejo vsako temo – to so na primer teme, značilne za različne ali enake družbe, zemljepisne ali zgodovinske prostore, družbene in državne celote itd., ki so v povezavi med ljudmi in svetom (Freire, 1970, 2010). Kadar se te teme povežejo s kontekstualno resničnostjo konkretne osebe učenca, imamo generativne teme, »zato, ker (ne glede na to, kako so dojete in katere akcije lahko sprožijo) vsebujejo možnost razvijanja v številne teme, ki zahtevajo izpolnjevanje novih nalog« (Freire, 1970, 2010, 102). Generativnih tem ni mogoče pojasniti kot zgolj nekogaršnjo osebno izkušnjo, temveč so tudi kritična refleksija odnosa ljudi in sveta ter vezi med ljudmi, ki se v tem odnosu podrazumevajo (Freire, 1970, 2010). Te teme so analiza konkretne eksistencialne »kudirane« situacije v smislu predstavljanja te situacije in njenih

sestavnih elementov v interakciji ter kritična analiza kodirane situacije oziroma »dekodiranje« (od detajlov k celoti in od celote k detajlom). Sestavni elementi in njihova interakcija se analizirajo in celota (kodirana situacija) dobiva nove pomene. Ustvari se jasnejša slika celote, odpravijo se ovire za razumevanje in spremeni se tudi struktura misli. Celota se znova konstruira, toda brez omejevalnih situacij. Čim aktivnejši je učenec pri raziskovanju svojih generativnih tem, toliko bolj pogloblja kritično zavest o stvarnosti, prihaja do nove zaznave te stvarnosti in jo obvladuje (Freire, 1970, 2010; 1974, 2005). Generativne teme zato učencu služijo za 1) razvoj kritično oblikovanega mišljenja o svetu na način, da se fragmentirana stvarnost nadomesti z vizijo celote konteksta, rekonstrukcijo in analizo sestavnih delov celote ter doseganjem jasnejše percepcije te celote in ustvarjanjem novega, kritičnega stališča do omejevalnih situacij (sprememba napačnih koncepcij, nastalih z vzgojo, samoizobraževanjem, izobraževanjem, ki izključuje človeško dimenzijo itd.), 2) razvoj ustvarjalne forme mišljenja v smislu uporabe analitičnega in sinteznega pristopa, produkcije idej, konceptov in odnosov, preobrazbe in poustvarjanja sveta kot akcije ter doživljanja sebe kot objekta lastne refleksije, 3) komunikacijo z okoljem, 4) doseganje spoznanja prek lastne izkušnje (Freire, 1970, 2010). Na ta način se učenci lahko »zavedejo svoje aktivnosti in sveta, v katerem živijo, ravnajo v skladu s svojimi cilji, imajo sedež svojih odločitev v sebi ter v odnosih z drugimi in svetom, izpolnjujejo svet s svojo ustvarjalno navzočnostjo v smislu preobrazb, ki jih delajo v njem« (Freire, 1970, 2010, 98). Proces iskanja spoznanja se začne z interpretacijo problemov, izločenih iz tem, in z ustvarjanjem idej za njihovo reševanje (Freire, 1970, 2010). Tako so učenci »v situaciji« in tako izzvani h kritičnemu delovanju v odnosu do nje, med delovanjem pa prihaja do *zavedanja* o situaciji (Freire, 1970, 2010). Učenci pri tem eksternalizirajo »vrsto čustev in misli o sebi, svetu in drugih« (Freire, 1970, 2010, 118) – tako prihaja do svojevrstne katarze. Učenci se pripravljajo na boj proti omejevalnim situacijam, ki bi jim lahko preprečile, da pridejo do spoznanja o sebi in svojem okolju. To je tako imenovana *netestirana izvedljivost* (Freire, 1970, 2010), tisto, kar je mogoče anticipirati v domišljiji kot formo možnega.

Generativne teme izhajajo iz tako imenovane aluzivne baze, ki vsebuje konglomerate konceptov, slik in spominov, ki omogočajo pomen gledalcu, bralcu ali poslušalcu (Broudy, 1987, 1999). Aluzivna baza je generični termin za zalogo pomenov, s katerimi mislimo in čutimo. Pri učenju veščin, konceptov in stališč deluje neposredno, z neposredno percepcijo informacij, in posredno, s pomočjo asociacij. Te informacije filozof izobraževanja S. H. Broudy imenuje vizualne, zvočne in kinestetične slike ter trdi, da je lahko za reševanje problemov v sodobnem življenju vloga slik ključna. Te slike niso odvisne samo od prepoznavanja, temveč

tudi od tistega, kar pomenijo ljudem (vrednote), ter imajo denotativne (skupne večini ljudi v določenem kulturnem okolju) in konotativne (osebne) pomene. Vsakdanja je presoja vrednot odvisna od standardiziranih slik, ki izhajajo iz učenčevih vrednostnih modelov, kot sta družina in šola, toda med najmočnejšimi so množični mediji. Prenašalci teh standardiziranih modelov so slike in ne podatki ali dejstva. Aluzivna baza v procesu dekodiranja tem služi temu, da učenci vizualizirajo svoje teme ter jih tako eksternalizirajo in na ta način pojasnjujejo. S tem ravnanjem začnemo uvidevati, kako so se obnašali, ko so prehajali skozi situacijo, ki jo zdaj analizirajo, in tako začnejo resničnost dojemati drugače. Čim bogatejša je aluzivna baza, tem lažje je učencem simultano prikazovati različne situacije.

Z imerzivno metodo učitelj vključuje generativne teme, njihovo kodiranje in dekodiranje ter predstavljanje eksternaliziranih situacij. V procesu dekodiranja se posebna pozornost namenja izbiranju »najboljšega kanala komunikacije za vsako temo in njeno predočevanje« (Freire, 1970, 2010, 121). Freire precizira, da so kanali lahko enostavni (vizualni, taktilni ali avditivni) ali sestavljeni (simultani).

Vključevanje generativnih tem v učenje ustvarjalnega procesa podpirajo tudi raziskave, ki so dokazale prednost projektov, ki jih učenci oblikujejo po lastnih interesih in potrebah (Gardner, 1990), uporaba ustvarjalnosti pri teh projektih pa pomaga učencem, da postanejo boljši pri reševanju intra- in interpersonalnih problemov (Plucker, Beghetto in Dow, 2004). Jensen (2001) omenja Hartunga, ki meni, da je pri učencih treba upoštevati subjektivne predpostavke problemov oziroma zvesti problem na njegovo genezo, ker tako nastane motivacijsko stanje, v katerem določeni problem postane vreden svojega odkritja.

Generativne teme se pri pouku likovne kulture s pomočjo imerzivne metode povezujejo z univerzalnimi temami na način, da se prepoznani splošni problem povezuje s konkretnim življenjskim izkustvom učencev v skladu z razvojnimi fazami od desetega leta dalje, zatem se s pomočjo tega izkustva raziskujejo možne rešitve izhodiščnega problema. Rešitev tega problema se prikazuje likovno ali na drugi vizualni način.

#### **1.4.4.6.1 Izkustvo učencev kot izhodišče**

V procesu uporabe imerzivne metode ter tudi v likovni in drugih vizualnih umetnostih prihaja do terapevtskega učinka pri iskanju, kako najti najboljši kanal za izražanje osebnih tem, izhajajočih iz notranjega ali zunanjega izkustva učenca, generativnih tem, ki se opirajo na



univerzalne teme. Odkritje ustreznih idejnih in formalnih rešitev, shranjeno gradivo preteklih izkušenj, postane pripravljeno za izražanje in dobiva nov pomen, tako da se učenec lahko izrazi.

Najdostopnejši način vključevanja v ustvarjalni proces je revizija tistega, kar že imamo, oziroma tistega, kar smo že dosegli v našem izkustvu – osebni spomini, zatem osebni prostor (McNiff, 1998). Osebno izkustvo vpliva tudi na to, kakšen pogled na svet ima učenec (Pecore, 2015). Gunter Otto to osebno izkustvo imenuje življenjepisi ljudi in jih šteje za nujne pri estetskem raziskovanju, Manfred Blohm pa meni, da ni resne estetske prakse brez raziskav teh življenjepisov, ki lahko zajemajo samoreferenčne analize lastnih in zgodovinskih življenjskih zgodb, pa tudi fikcijo in fantazijo (Alsaggar in Shukran, 2014).

Vsaka izkušnja izhaja iz potrebe po celovitosti osebe in njenega okolja. Kaže se z vzpostavitvijo določenih aktivnih odnosov z okoljem, ker je »interakcija živega bitja in pogojev iz njegovega okolja sam proces življenja« (Dewey, 1934, 2005, 36). Življenjsko izkustvo je interakcija praktičnega, čustvenega in intelektualnega izkustva, izkustvo, ki združuje vse druge izkušnje v edinstveno celoto, pa je »resnično ali estetsko izkustvo« (Dewey, 1934, 2005, 37), tisto, ki ima začetek, proces in zaključek. Gradivo, ki je doživeto, služi samouresničitvi bitja s pomočjo idej, ki so slike izkustva, potegnjenega v zavest (Dewey, 1934, 2005). Če vsak posameznik teži k takšnemu celovitemu življenjskemu izkustvu (procesu ustvarjanja sebe), kot skupnost dosegamo družbeni napredek in se »napredek družbe lahko meri z občutljivostjo za estetske dimenzije vsakdanjega življenja« (Broudy, 1987, 1999, 45). V življenjskem procesu se nenehno prepletata obe vrsti izkustva – estetsko in tisto neestetsko, ki je fragmentirano in povezano samo mehanično. Zato je treba pozornost učencev usmerjati v spominjanje in ustvarjanje izkustev, ki so zaokrožena celota. Takrat pride do spoznanja, to je uvida, ki omogoča učencu, da začne sebe in druge gledati na nov način.

Z imerzivno metodo se lahko vzpostavi življenjska iskušnja učenca in se ga s posredovalno pomočjo likovnega in drugih vizualnih izdelkov preobrazi oziroma poustvari v celovito, estetsko izkustvo. Na ta način prihaja do spoznanja in volje po akciji. Prav zato je nujno učni proces likovne kulture povezati z osebnim izkustvom učenca, ki je eden izmed virov ustvarjalnosti (De Bono, 1992, 1993). S tem se lahko spodbudita angažirano stališče in aktivni odnos do sebe, drugih in okolja.

#### 1.4.4.6.2 Vloga izkustva v likovnem in drugih vizualnih načinih ustvarjanja učencev

Podlaga za ustvarjalno delo pri pouku likovne kulture bi lahko bilo osebno izkustvo učencev. Vendar se pogosto ne upošteva, da so mnoge stvari zgolj doživete, toda ne na način, da bi bile vpete v izkustvo, zato je to potem neestetško izkustvo. To pomeni, da tisto, kar se opaža, misli, želi in dobiva, ni usklajeno zaradi določenega oviranja. Za razliko od takšnega izkustva imamo Deweyjevo »estetsko izkustvo« ali stanje zanosa (*flow state*) oziroma »celovito izkustvo« (Csikszentmihaly, 1990). Da bi to dosegli, je nujno, da se pri pouku likovne kulture prizadeva pozornost učenca usmerjati na določeno izkustvo. Pri tem so v pomoč dejavniki, ki personalizirajo in filtrirajo izkustvo. Na ta način se izkustvo krepi, ozavešča in pogloblja. Da bi prišli do tega, se je treba aktivno poglobiti v vsebino izkustva (Dewey, 1934, 2005), saj tako prihaja do refleksije in zatem do preobrazbe (Freire, 1970, 2010). Izkustvo takrat postane estetsko, kar se kaže tako, da se energija preusmerja v gibanje k vseobsegajočemu in izpolnjujočemu koncu ter nastane »'opredmeteno' zadovoljstvo, ki se razbira iz objekta kot njegova lastnina« (Goodman, 1976, 243) oziroma likovni ali drugi vizualni izdelek. Če se pri pouku likovne kulture izkustvo na ta način vključuje v ustvarjalni proces učencev, se dogaja isto kot pri ustvarjanju odraslih ustvarjalcev. To celovito, estetsko izkustvo postane »forma razumevanja« (Goodman, 1976, 262), njegovo »opredmeteno zadovoljstvo« pa forma komunikacije z okoljem. To preobrazi zaznavo in vpliva na kognitivne in čustvene procese ter skozi nadzorovano aktivnost ustvarja osebnost.

Aluzivna baza slik vključuje tudi čustva, ki jih velja upoštevati v smislu izražanja in raziskovanja tega, kako se pri določeni osebi sprožijo njena čustva. Čustva so sestavni del estetskega izkustva, ki povečuje in prečiščuje repertoar čustev. Čustva prav tako spodbujajo misli in odločitve, ki vplivajo na reakcije in motivacijo učencev (Jensen, 1998, 2005). Ker se aluzivna baza slik vključi vsakič, ko moramo konstruirati naš svet, jo je treba pri pouku likovne kulture razvijati in uporabljati pri raziskovanju in ustvarjanju izkustva učencev. Že od Kanta dalje je znano, da se »vse spoznanje začne z izkustvom« (Steiner, 1997, 541), ki izhaja iz organske enotnosti, to je neločljive celote posameznika in okolja, medtem ko načini, s katerimi »ustvarjamo asociacije, da bi formirali nove ideje, koreninijo v čutnem izkustvu in premišljanju tega izkustva« (Freedman, 2003, 69).

#### 1.4.4.7 POMEN ČUSTEV PRI POUKU LIKOVNE KULTURE

Ivcevic, Brackett in Mayer (2007) potrjujejo, da je ustvarjalnost povezana s številnimi čustvenimi lastnostmi. Sklepajo, da čustvena ustvarjalnost pomembno prispeva h kakovosti in izvirnosti del behavioralne ustvarjalnosti, ki vključuje izražanje čustev (Ivcevic, Brackett in Mayer, 2007). Ebert, Hoffman, Ivcevic, Phan in Brackett (2015) navajajo teorije, ki potrjujejo povezavo med čustvenimi veščinami in ustvarjalnostjo, ter tako povezujejo pristop k čustveni vsebini s produkcijo več asociacij in idej, učinkovitejše upravljanje čustev z uspešnejšim soočanjem s težavami in razumevanje lastnih čustev z njihovim produktivnejšim kanaliziranjem. Ivcevic, Hoffman in Brackett (2014) pišejo o vizualni umetnosti, katere del je tudi likovna, kot o mediju za predelovanje čustev in učenje o čustvih. Prav tako menijo, da je presojanje te umetnosti globok čustveni proces (Ivcevic, Hoffman in Brackett, 2014). Zato se učenci z ustvarjanjem lastnih likovnih in drugih vizualnih izdelkov ter z opazovanjem in razpravljanjem o njih lahko učijo o različnih čustvenih stanjih (Ebert, Hoffman, Ivcevic, Phan in Brackett, 2015). Raziskave potrjujejo, da je čustvene in ustvarjalne veščine mogoče poučevati in se jih naučiti, medtem ko je ogrodje za učenje obeh setov veščin vizualna umetnost, katere del je tudi likovna, ki je ustvarjalna in pogosto tudi polna čustev (Ebert, Hoffman, Ivcevic, Phan in Brackett, 2015). Z imerzivno metodo je mogoče vključiti prepoznavanje in izražanje čustev, ki postanejo spodbuda za nadaljnje delovanje. Na koncu tega procesa prihaja do identifikacije z izraženim in spoznanja, zavesti o sebi in do notranje rasti oziroma samouresničitve.

Med potekom učnega procesa z imerzivno metodo se krepi estetsko izkustvo (ki ima začetek, proces in zaključek), zaradi katerega nastane spoznanje, ki prepoznava informacijo, vključuje čustvo, ki določa stališče do procesirane informacije, in voljo, ki ohranja pozornost za to informacijo (Csikszentmihalyi, 1988). Ta proces ima za rezultat zavest, ki vključuje misel ali spoznanje, občutje ali čustvo in težnjo ali voljo (Csikszentmihalyi, 1988) oziroma angažma učenca, »kar je kazalnik emocionalnega vlaganja« (Freedman, 2003, 66). Pri pouku likovne kulture po imerzivni metodi se je zato treba ukvarjati predvsem s konativnim vidikom mentalnih procesov oziroma z iskanjem odgovora na vprašanje, kako nekoga k delovanju spodbujajo njegove misli in čustva (Broudy, 1987, 1999), ter z iskanjem načina za povezovanje čustev in spoznanj s pomočjo vizualne umetnosti (Freedman, 2003).

Povezanost vizualnega in čustev omenja tudi Sawyer (2012), ko navaja raziskavo Chatterjeeja iz leta 2003, ki dokazuje, da kognitivno procesiranje neestetskih vizualnih dražljajev ni

drugačno od estetsko stimuliranih odgovorov, razlika je le v čustvenih reakcijah. Vključevanje čustev v vzgojno-izobraževalni proces vpliva na ustvarjanje intrinzične motivacije, ukvarjanje z motivacijskimi dejavniki (interesi in stališči) in tudi z dejavniki temperamenta pa lahko občutno prispeva k razvoju ustvarjalnosti (Broudy, 1987, 1999). Za doseg tega je treba razvijati čustveno kompetenco učencev v smislu sposobnosti, da preizkusijo stvari, občutijo čustva in se odzovejo v skladu s tem (Chabot in Chabot, 2004). Vendar pa »šola in izobraževalno okolje visoko stimulirata in sta naklonjena kognitivni kompetenci, medtem ko je emocionalna kompetenca popolnoma odrinjena« (Chabot in Chabot, 2004, 14) in imamo tako »sentimentalizem v izobraževanju, rezultat poizkusov ločevanja občutkov od akcije« (Dewey, 1902, 2013, 176). In ne samo, da v izobraževanju ni čustev, teh ni niti v vsakodnevni komunikaciji učencev, kar se kaže v obliki pomanjkanja empatije pri današnjih generacijah, čeprav so čustva enako pomembna za interpersonalno komunikacijo kot tudi kognicija (Reardon, 1987, 1998). Pri tem se misli na empatijo kot »sposobnost zamišljanja občutkov druge osebe, da pa pri tem tisti, ki je akter tega, ne zapušča perspektive lastne situacije« (Reardon, 1987, 1998, 77).

Ker se čustva prepletajo z drugimi mentalnimi in čustvenimi procesi, jih je vsekakor treba vključiti v proces učenja, ob spoznavanju posebnosti sodobne umetnosti in pri likovni dejavnosti, ker je učenje stvar čustvene kompetence, ki uporablja metodo asociativnega učenja, do resničnega procesa učenja pa prihaja, kadar občutimo (Chabot in Chabot, 2004). Thomas in Seely Brown (2011) to imenujeta zamolčana dimenzija znanja, ki se ne dogaja samo v možganih, temveč tudi v telesu, prek vseh čutov. Izjemnega pomena je tudi čustveni spomin, ki oživi ob vsakem dražljaju z značilnostmi, podobnimi prvotnemu dražljaju, tako da čustva lahko prevzamejo nadzor nad vsemi kognitivnimi in zaznavnimi funkcijami (Chabot in Chabot, 2004). Zato je mogoče pri pouku likovne kulture povezovati čustva z različnimi situacijami in okoliščinami v vsakdanjem življenju učencev ter uporabljati jezik čustvenih možganov, kot so geste, vedenje in akcije (Chabot in Chabot, 2004), spodbujati pozitivna čustva in občutek osebnega zadovoljstva učencev, predvsem pa odkrivati in usmerjati negativna čustva s ciljem njihovega prečiščevanja oziroma osvobajanja z opredmetenjem v vizualno formo. Z upravljanjem vizualne forme je mogoče na primer spremeniti slabe občutke, bodisi metaforično bodisi fizično (Jensen, 2001). Vizualna forma postaja estetsko izkustvo, v katerem je čustvo »sredstvo uvida v to, katere lastnosti ima in jih izraža delo« (Goodman, 1976, 248), povezanost med formo, čustvi in informacijami pa ima pomembno vlogo v spoznavnem procesu. Kadar se čustva tako izražajo, vsi sistemi tvorijo celoto (Jensen, 1998, 2005). Takšno doživljajsko ali

izkustveno učenje postane sredstvo in cilj ustreznega osebnostnega razvoja učencev (Bašić in Žižak, 1992) in »vodi do globljih sprememb v značaju« (Bašić in Žižak, 1992, 200).

#### **1.4.4.8 VLOGA MOTIVACIJE V SPODBUJANJU USTVARJALNEGA PROCESA PRI POUKU LIKOVNE KULTURE**

Z imerzivno metodo učitelj pozorno spodbuja motivacijo učencev, ker je motivacija eden izmed ključnih dejavnikov za spodbujanje ustvarjalnosti (De Bono, 1992, 93). V primerjavi z drugimi dejavniki, kot so znanje in veščine z določenega področja, je motivacija spremenljive narave in odvisna od situacije ali konkretnega konteksta učenja. Pouk bi zato moral biti usmerjen v doseganje optimalnega psihološkega stanja učencev med učenjem, to je v spodbujanje intrinzične motivacije, ker v tem stanju poteka najkakovostnejše učenje. Bruner (1960, 1977) to povezuje z občutkom popolne vsrkanosti v problem, ki ga učenec rešuje. Maslow je ta tip motivacije imenoval želja po samoaktualizaciji oziroma samouresničitvi, kar je hkrati tudi »potreba po odkrivanju zmogljivosti in omejitev prek intenzivne aktivnosti in izkustva« (Csikszentmihalyi, 1988, 5).

Optimalni odnos aktivnosti, izkustva in motivacije je mogoče pri likovni in drugih vizualnih dejavnostih izgraditi, če je učiteljev vrednostni sistem usmerjen na samouresničitev učencev s pomočjo ustvarjalnega procesa. Nadalje se je pri pouku treba osredotočiti na to, *zakaj* (motivacija) se učenec uči, in ne na to, *kako* – učencem je treba omogočiti izbiro (ne glede na to, kako veliko), znanje o samih sebi (ne nujno, da je zavedno), jim pomagati postaviti cilje, spodbuditi njihovo kompetenco, razmišljanje pod pritiskom, graditi perfekcionizem v smislu idealnega rezultata, ki ga oseba lahko doseže. Nadalje je pomembna tudi raven vpliva učencev na dogajanja v razredu, njihovo izkustvo lastnine in osebne odgovornosti za aktivnosti v razredu ter akademski dosežek (deCharms, 1976). Vse to deluje na intrinzično motivacijo, kot notranjo in celovito, v nasprotju s tisto zunanjo in manipulativno (deCharms, 1976). Na podlagi raziskave je deCharms (1977) uspel dokazati, da je mogoče pri učencih zvišati raven percepcije o samih sebi kot o tistih, ki »posedujejo« svoje vedenje in uživajo pri svojem delu, ne glede na zunanje priznanje (celo, če ga ni), že samo s tem, ker so se učitelji do teh učencev tako vedli. Pred tem pa je potrebno, da tudi učitelji opravijo enako motivacijsko izobraževanje in uvidijo, da imajo vsi učenci takšne zmožnosti. Čim boljše bo počutje učencev v razredu, tem večjo osebno vrednost, notranji nadzor, motivacijo bodo občutili in izgradili kognitivno kompetenco (Ryan in Grolnick, 1985).

Če se pri pouku likovne kulture spodbuja intrinzična motivacija, je treba zmanjšati zunanjo motivacijo, ki ima kratkoročen uspeh in tendenco zniževanja notranje motivacije (Gossen Chelsom, 2011). Neučinkovitost zunanje motivacije Jensen (1998, 2005) pojasnjuje s tem, da je sistem nagrajevanja umeščen v možganih. Eisenberger in Shanock (2003) potrjujeta predhodno raziskavo Amabila, da so učinkovite le tiste ekstrinzične nagrade, ki gredo po poti superiorne izvedbe ter tako pri osebi krepijo občutek za dosežek in zaznavo kompetence. Gre za restitucijo, ki je »pristop, v skladu s pojmovanjem človeka kot samoregulacijskega sistema« (Gossen Chelsom, 2011, 13). Vzpostavlja se tisto, kar deCharms (1977, 298) naziva »izvirno zaporedje« v sestavi »načrtuj–izberi–deluj–prevzemi odgovornost«. To je svojevrstna napetost, ki se razvije, kadar učenci začutijo strast do teme (Thomas in Seely Brown, 2011).

Amabile (v Sternberg in Kaufman, 2018) na temelju raziskav z otroki ugotavlja, da obstaja intrinzično motivacijsko načelo ustvarjalnosti in da so otroci ustvarjalnejši, če pri njih primarno spodbudimo zanimanje, zadovoljstvo in izziv samega dela, ne pa, da to poteka s pomočjo ekstrinzične motivacije in omejitev. Iz tega izhaja vztrajnost, ki jo je treba spodbujati pri učenju za ustvarjalnost (Craft, Jeffrey in Leibling, 2001). Konkreten predlog za spodbujanje ustvarjalnosti pri pouku ima Nadia Wittrick (1993), ki predlaga večjo uporabo projektov, pri katerih je proces pomembnejši od rezultatov (Jensen, 1998, 2005). Izbrane naloge morajo biti povezane z vsebino iz vsakdanjega življenja učencev, učenci pa morajo biti aktivni udeleženci učnega procesa ter sodelovati pri širokem razponu različnih aktivnosti in nalog, uporabljati domišljijo itd. (Palmer, 2005).

#### **1.4.4.9 SAMOURESNIČITEV PRI UČNEM PROCESU LIKOVNE KULTURE**

Motivacija v smislu želje po samouresničitvi – v to spadajo morala, ustvarjalnost, spontanost, sposobnost opažanja in reševanja problemov, odsotnost predsodkov, sprejemanje dejstev, samotranscendenčnost, pomoč drugim pri samouresničitvi in uresničevanju njihovih zmogljivosti (Maslow, 1973) – vodi k aktivnostim, ki porajajo izzive. Od učenca je odvisno, ali prepozna izziv, zagotavlja veščine in iz te aktivnosti izide z zadovoljstvom. Pri tem dejanju učenec ustvarja samega sebe. Schiller (1795, 2004) to imenuje »estetsko stanje«, v katerem se človek vrača k samemu sebi, tako da iz sebe lahko ustvari, kar želi. Učitelj je tisti, ki v učnem procesu prepozna, postavlja in spodbuja učence k izzivom, jih vodi skozi proces

obvladovanja večšin in spodbuja vztrajnost pri vadenju ter namenja pozornost odprtosti in zadovoljstvu med potekom aktivnosti. Aktivnost je treba strukturirati tako, da ima jasne cilje in hitro, nedvoumno povratno informacijo. To omogoča učencu, vključenemu v aktivnost, spoznanje o tem, kaj je treba delati in kako. Kadar so cilji jasni, se nadpovprečni izzivi prekrivajo z veščinami, natančna povratna informacija pa omogoča vključenost v aktivnost (Csikszentmihalyi, 1988). Prihaja do stanja zanosa (*flow state*) (Csikszentmihalyi, 1990), optimalne izkušnje, ki pritegne popolno pozornost učencev. V tem višjem stanju uma postanejo vezi v umu kompleksnejše in prihaja do intrapersonalne komunikacije in osebne rasti, to je do samouresničitve, trenutka, ko učenec odkriva samega sebe (Bruner, 1961). Isti proces se dogaja pri ustvarjanju likovne in drugih vizualnih umetnosti. Optimalno izkustvo, stanje zanosa (*flow state*), se izenačuje s sublimacijo, ki nastane med potekom ustvarjanja rezultatov kot najbližjega družbeno sprejemljivega simboličnega izraza ustvarjalčevih resničnih želja, ki so potlačena hrepenenja. Medtem ko je samouresničitev lahko sinonim za psihološko ravnotežje in zdravje, pa ni nujno, da vodi k profesionalni ali ustvarjalni briljantnosti na vseh področjih. To pomeni, da si pri pouku likovne kulture ni treba prizadevati za vzgojo profesionalcev s področja likovne in drugih vizualnih umetnosti, temveč za spodbujanje samouresničitve kot edinstvene, usmerjene težnje k lastnemu trajnemu izpopolnjevanju. Gre za občutek vrhunske izkušnje, preplavlajočega zadovoljstva, eforije ali veselja, globokega občutka čudeža ali strahospoštovanja, občutka harmonije ali enotnosti z vesoljem, spremenjenega občutka časa in/ali prostora, globokega občutja ljubezni, močnejše zavesti o lepoti ali hvaležnosti in občutka, da je vse to težko ali nemogoče opisati z besedami (Csikszentmihalyi, 1988). To je izkušnja, ki je dovolj sama po sebi in ima močne trenutke intrinzične vrednosti, ker do vključevanja v to aktivnost prihaja izključno zaradi intrinzične nagrade. To je tako imenovana avtotelična izkušnja ali zanos (*flow*), oziroma psihična *negentropija*, stanje, ki nastane, ko so vse vsebine zavesti v medsebojni harmoniji ena z drugo in posameznikovimi cilji, ki definirajo osebnost (Csikszentmihalyi, 1975, 1990). Vsi učenci so sposobni za takšno vrhunsko izkustvo. To posreduje nepričakovane uvide in olajšanje ter ima tako močno terapevtsko vrednost. Izkustvo stanja zanosa (*flow state*), se običajno pojavi pri strukturiranih aktivnostih, kot so igre, rituali, šport, umetniške izvedbe itd. (Csikszentmihalyi, 1988), lahko pa je to tudi strukturirana aktivnost ustvarjanja pri pouku likovne kulture.

Z imerzivno metodo učitelj mora vključiti vključuje stanje zanosa (*flow state*) v razvoju ustvarjalnosti pri pouku likovne kulture. To stanje izenačuje s sublimirajočim učinkom odkrivanja prave forme za izbrano vsebino in občutka osebnega zadovoljstva vseh učencev –

tako ustvarjalni proces postane svojevrstna osebna ekologija (McNiff, 1998). V raziskovalni proces vključuje igro in kaže vsem učencem, da je igra sestavni del ustvarjalnega procesa. Doseganje stanja zanosa (*flow state*) pri učencu med ustvarjalnim izražanjem oziroma razvojem ustvarjalnega mišljenja dviguje zavest o vlogi učenja s ciljem izboljšanja kakovosti nekogaršnjega življenja ali osebnega razvoja. Dogaja se s spodbujanjem učenca, da doživi zadovoljstvo učenja s postopnim transferjem strukture, pa tudi odgovornosti za ustvarjalne procese. S tem ciljem se izbirajo učne metode in strategije, primerne za učenca in naloge, zastavljajo se naloge v obliki problema in odkrivanja z izkušnjo, oblikujejo se učni cilji, izidi in pričakovani rezultati, določa se uporabnost naučenega in opredelijo se orodja za samovrednotenje. Takšen pouk likovne kulture bi lahko pomagal vsem učencem odkriti njihove zmogljivosti, da »dosežejo svoje koncepte osebnosti ustvarjalno in ne s pomočjo avtoritet« (Torrance, 1995, 206).

#### **1.4.4.10 RAZVOJ LATERALNEGA MIŠLJENJA PRI POUKU LIKOVNE KULTURE**

V današnji popularni, vizualni kulturi pomeni prenos informacij komuniciranje z idejami, slikami in njihovimi pomeni. V takšnih okoliščinah vertikalno mišljenje ne zadostuje. Današnja institucija šole še vedno skoraj v celoti zanemara horizontalno mišljenje oziroma domišljijo, fantazijo, sanjarjenje itd., zato se pojavlja potreba po novem, ustvarjalnem in konstruktivnem načinu mišljenja oziroma novem »načinu ravnanja z informacijami« (De Bono, 1970, 11). Zato je treba tudi pri pouku likovne kulture razvijati lateralno mišljenje, tisto, ki omogoča nadaljnje razmišljanje, ki presega zadovoljujoče, za razliko od tradicionalnega, kjer se mišljenje preneha, čim je kaj zadovoljivo (De Bono, 1970). Lateralno mišljenje »je posebej koristno za reševanje problemov in ustvarjanje novih idej« (De Bono, 1970, 296). Iz tega izhaja, da je lateralno mišljenje proces uporabe informacij s ciljem restrukturiranja uvida in spodbujanja ustvarjalnosti. »Toda, medtem ko je ustvarjalnost prepogosto zgolj opis rezultata, je lateralno mišljenje opis procesa.« (De Bono, 1970, 10) Lateralno mišljenje je generativno, ustvarja. Lahko je naučeno, izurjeno in uporabljano oziroma se »mora dati premakniti ... na zahtevo« (De Bono, 1970, 236).

Z imerzivno metodo učitelj bi lahko učence usmerjal v komuniciranje idej, ustvarjanje novih idej in izstop iz zaprtih konceptov starih idej (De Bono, 1970). Ker »lateralno mišljenje deluje



v zgodnejši fazi kot vertikalno mišljenje« (De Bono, 1970, 298), je uporaba te metode primerna za zgodnje faze vzgojno-izobraževalnega procesa. Z imerzivno metodo se uporablja lateralno mišljenje za restrukturiranje načina, na katerega se gleda na določeno situacijo, in za izzivanje novih, kar je pravzaprav ustvarjalnost (De Bono, 1970). V imerzivno metodo učitelj vključuje tehnike za spodbujanje lateralnega mišljenja in tako spodbudi produkcijo idej in ustvarjanje obrazcev za ravnanje z informacijami (De Bono, 2004). Prednost tega kodnega sistema komuniciranja je zbiranje samo toliko informacij, kolikor jih zadostuje za identificiranje kodnega obrazca, kar je identično razvrščanju in izbiranju informacij tako v novomedijskem okolju kot v ustvarjalnem procesu. Z imerzivno metodo učitelj spodbuja gradnjo kataloga obrazcev, podobno kot Broudyjeva aluzivna baza slik. Izhaja iz prepričanja, da je »sistem, ki lahko ustvarja in prepoznava lastne obrazce, sposoben za tvorne komunikacije z okoljem« (De Bono, 1970, 28). Vendar »obstaja težnja, da se najpogosteje uporabljajo najbližji obrazci«, in ti tako »postanejo še bližji« (De Bono, 1970, 30). Zato naj bi učitelj posebej pazil, da se nove informacije ne ocenjujejo skozi stare ideje, ker se stara ideja še bolj utrdi in postane še bolj toga. Primer so šablone v vizualnem izražanju učencev ter predsodki in stereotipi v stališčih učencev. Z imerzivno metodo učitelj spodbudi možnost, da učenec iz lateralnega mišljenja prevzema preurejanje dostopnih informacij prek uvida. To se lahko doseže s pomočjo tehnik za spodbujanje lateralnega mišljenja, kot so provokativna operacija, ki vključuje preverjanje starih kombinacij informacij in utrjenih obrazcev, asociacije, ki spodbujajo spomin na to, kar se je zgodilo in kar se ni zgodilo, nove načine ponazarjanja iste stvari, različne načine gledanja in interpretiranja iste situacije (npr. enkratno programiranje (OTP), zamišljanje, kako nekogaršnja ideja vpliva na različne ljudi), uporabo besednega (pisno, izgovorjeno in zapisano gradivo) in problemskega gradiva (splošni problemi, neposredni problemi, problemi oblikovanja in inovacije, odprti problemi, zaprti problemi itd.), različne teme iz neposrednega okolja (različni materiali, mediji, osebno izkustvo, književnost itd.) (De Bono, 1970) ter izločanje konceptov in uporaba različnih slučajnosti (De Bono, 2004). V tem procesu prihaja do konflikta med novo informacijo in staro idejo. Rezultat tega konflikta je spreminjanje stare ideje oziroma restrukturiranje uvida in ustvarjanje novih idej. Raziskava, ki sta jo izvedla Bognar in Dubovički (2012), potrjuje učinkovitost uporabe lateralnega mišljenja (De Bonova tehnika šestih klobukov), ko gre za vprašanje čustev pri pouku. Na začetku prevladujoča negativna čustva so se na koncu v 98 % primerih spremenila v ugodno čustveno ozračje.

## **1.4.5 RAZVOJ USTVARJALNEGA MIŠLJENJA S POMOČJO IMERZIVNE METODE**

### **1.4.5.1 PRODUKCIJA IN RAZVOJ IDEJ**

Z imerzivno metodo učitelj lahko spodbuja ustvarjanje in razvoj idej, tudi razvoj ustvarjalnega mišljenja. Kakovosti ustvarjalnega mišljenja vključujejo sposobnosti in lastnosti učenca, ki ustvarja, njegovo ustvarjalnost (proces povezovanja prejšnje izkušnje z odzivi na dražljaje in ustvarjanje vsaj ene enkratne kombinacije), izvirnost (»produkcijo nenavadnih, težko dosegljivih, oddaljenih in domiselnih odgovorov«; Guilford, 1968, 99), dejavnike fluentnosti (idej, asociacij, izražanja), dejavnike fleksibilnosti (spontani, adaptivni), redefinicijo, občutljivost za probleme, zaznavne sposobnosti, elaboracijo in kritično stališče. Ta proces vključuje »aktivnosti, kot so izmišljanje nečesa novega, oblikovanje, izvajanje, komponiranje in načrtovanje« (Guilford, 1968, 78). Razvoj ustvarjalnega mišljenja bi zato moral biti sestavni del vsakega izobraževanja, ker učenčeva »razvijajoča se sposobnost diferenciacije, formiranja idej in predstavljanja teh idej odraža uporabo in razvoj uma« (Eisner, 2002, 22). Pri tem postane ustvarjalno dejanje nov način ravnanja z informacijami (Guilford, 1968). Proces uporabe informacij za restrukturiranje starih obrazcev (uvid) in izzivanje novih (ustvarjalnost) De Bono (1970) imenuje lateralno mišljenje in ta prenos informacij vidi kot vrsto komunikacije. To mišljenje je lahko naučeno, izurjeno ali uporabljeno. Pred njim je podobno menil tudi Kris (1952), ki je trdil, da je uspešen ustvarjalec tisti, ki lahko namerno sproži primarni proces nezavednega. Ker »vse osebe posedujejo določeno stopnjo iste kreativne karakteristike ali karakteristik« (Guilford, 1968, 98), je mogoče to »prirojeno« ustvarjalnost spodbuditi in razviti tako, da jo učenec zavestno uporabi v novih nalogah. Pri pouku likovne kulture je to uresničljivo, če učitelj vključi razvoj in produkcijo idej, vnašanje teh idej v prakso (inovativnost) in aktiviranje domišljije (Robinson, 2015, 2016). S pomočjo imerzivne metode lahko učitelj spodbuja produkcijo in razvoj idej ter način njihovega utelešenja v določeni formi predstavljanja s pomočjo materiala in medijev. Pri tem procesu predočevanja se spodbuja in razvija um, postopno rastejo domišljija in tehnične kompetence. Učenec usvaja tehnike za produkcijo in razvoj idej ter se uči, kako transponirati ideje v formo, za katero sta najdena ustrezní material in medij. Na ta način usvaja ustvarjalni proces, ki se začne pri notranji ali

zunanjji vsebini ter se s prostimi asociacijami, metaforami, analogijami, simboli in kodi izlušči v idejo. Odkrivanje zaključkov v tem procesu ustvarja presenečenje, ki je vir zadovoljstva in samospoznanja. Zadovoljstvo med ustvarjanjem in ob koncu tega, pa tudi med opazovanjem likovne in drugih vizualnih umetnosti, je čustvena reakcija na identifikacijo z izraženim (Jensen, 2001).

#### **1.4.5.2 PROCES IMERZIVNE METODE: ETAPE USTVARJALNEGA PROCESA V ODNOSU DO ETAP IN KOMPONENT IMERZIVNE METODE**

Z imerzivno metodo, kot eno od mnogih metod, se lahko spodbuja sprejem ustvarjalnega procesa katerega cilj je celovito izražanje misli, čustev, vrednot in stališč učencev s pomočjo likovnih in drugih vizualnih izdelkov, komuniciranja z okoljem v smislu dejavnega odnosa do okolja in samouresničitve. Z uporabo imerzivne metode delimo ustvarjalni proces pri pouku likovne kulture na posamezne etape, s pomočjo katerih učenca vodimo do estetske izkušnje/stanja zanosa (*flow state*)/imerzivne izkušnje. Model ustvarjalnega procesa imerzivne metode je kombinacija linearnih in nelinearnih modelov.

Ustvarjalni proces ima dokaj utemeljene korake oziroma se pojavlja v postopnih etapah (Torrance, 1995). Jasno strukturiranje ustvarjalnega procesa je v skladu z današnjo potrebo po algoritemskem razčlenjevanju zaradi lažjega odzivanja v sodobnih novomedijskih okoljih, zasičenih z različnimi informacijami.

Etape imerzivne metode so kombinacija več linearnih modelov ustvarjalnosti, Guilfordovih nelinearnih dejavnikov ustvarjalnosti ter nelinearnih modelov Sawyerja in Amabila, v katerih se etape lahko pojavijo nelinearno in se stalno ponavljajo ali se pojavljajo improvizirano. Linearni modeli so Deweyjev model (1910) za reševanje problemov, Wallasov model (1945) za ustvarjalno produkcijo in Rossmanov model (1931) za invencijo (Guilford, 1968). »Dejavniki ustvarjalnosti so naslednji: občutljivost za probleme, fluentnost idej, fleksibilnost seta, novost idej, sintezna sposobnost, analitična sposobnost, sposobnost reorganiziranja ali redefiniranja, razpon strukture idej in sposobnost evalvacije.« (Guilford, 1968, 95) Reševanje problema kot izhodišče Deweyjevega modela se sklada z Guilfordovo trditvijo, da je »ustvarjalno mišljenje in reševanje problema pravzaprav en in isti pojav« (Guilford, 1968, 122).

Dewey začetno etapo ustvarjalnega procesa razčlenjuje na naslednji način: občuti se problem, problem je lociran in definiran. Vzporedno je za Rossmanov model značilno: potreba ali zaznani problem, problem je formuliran. Pri Sawyerju pa velja: »najdi in formuliraj problem«. Problemi so lahko nedefinirani (vključujejo višjo stopnjo divergentnega mišljenja) in definirani (vključujejo predvsem konvergentno mišljenje) (Sawyer, 2012, 90). Za Amabile (1983) pa je značilno definiranje ali odkrivanje problema.

Z imerzivno metodo se problem izloča ali odkriva na osnovi: 1) **univerzalnih tem**, »s 'filtriranjem', novim in operativnim imenom za 'pozornost'« (Guilford, 1968, 41). Univerzalne teme so izhodiščna točka in temeljno vprašanje (Gardner, 2004). Najprej se zbirajo informacije in vtisi o zastavljeni ali izbrani univerzalni temi. To je etapa, vzporedna z etapo preparacije kot zbiranja, razvrščanja, redukcije in evalvacije zajetih informacij in materiala po Wallasovem modelu, etapo pregledovanja dostopnih informacij po Rossmanovem modelu, preparacijo oziroma zbiranjem informacij iz različnih virov pri Amabile (1983) ter etapo »pridobi znanje, ki zadeva problem« pri Sawyerju (2012). Takšen proces učenja izhaja iz splošnega na posamezno, od celote k detajlu. Univerzalne teme so vzgojne ter postavljajo etična in moralna vprašanja (Gardner, 2004). Po konceptu jim ustrezajo Guattarijeve (2000) »tri ekologije«: okoljska, družbena in mentalna. To so tako imenovane univerzalne teme resnice, dobrote in lepote (Gardner, 2004), na primer onesnaževanje okolja, medčloveški odnosi, strpnost do različnosti itd., ki jih učitelj izbira glede na kognitivni in afektivni razvoj učenca. Zaznavanje problemov v univerzalnih temah spodbuja razmišljanje o ustvarjanju novih oblik družbenih odnosov s ciljem pri vseh učencih doseči razumevanje in odgovornost (Gardner, 2004). Izločeni problem iz univerzalne teme se povezuje z osebno izkušnjo učenca in med etapo »zbere širok razpon morebitno povezanih informacij« (Sawyer, 2012), s čimer dobimo 2) **generativno temo** (Freire, 1970, 2010), ki povezuje univerzalna vprašanja s praktičnim, čustvenim in intelektualnim izkustvom učenca. »Z razpršeno pozornostjo«, ki omogoča pristop k oddaljenim asociacijam (Efland, 2002), se iz izkustva izloči vsebina (misli, afekti in čustva). Gre za behavioralne informacije (De Bono, 1970), ki jih učenec prejema iz okolja in pripadajo njegovim mentalnim dejavnostim, percepciji, mislim, čustvom in namenom. To je vsebina, ki jo sprožajo občutki zaznavanja bodisi zunanjega bodisi notranjega sveta. Dewey (1934, 2005) to imenuje izkustvo, skupni medij vseh umetnosti in izobraževanja. Povezovanje z osebno izkušnjo učenca spodbuja intrinzično motivacijo in ustvarja voljo, ki se uporablja, da bi se ob usmerjeni pozornosti iz generativne teme prešlo k vseobsegajočemu in izpolnjujočemu koncu, končnemu izrazu, ki ima določeno sporočilo in se z njegovo pomočjo komunicira. Zato je

bistveno najprej izločiti okvirni cilj – kaj se želi doseči s komuniciranjem z delom, ker je ustvarjalna dejavnost usmerjena k cilju (Craft, Jeffrey in Leibling, 2001).

Izkustvo takrat postane estetsko, ker dobiva potencialni zaključek. Vendar pa današnja hiter utrip in način življenja pogosto ustvarjata delne, popačene in razklane izkušnje s skopim ali lažnim pomenom. Zato si je treba prizadevati za usmerjanje pozornosti v določeno izkušnjo. Pri tem so v pomoč dejavniki, ki to prilagajajo posameznikom in filtrirajo. Na ta način se izkušnja krepi, ozavešča in pogloblja, prihaja pa tudi do integriranja predhodnega znanja s tekočimi doživetji (Jensen, 2001). To je etapa inkubacije, ki jo Sawyer (2012) imenuje »vzemi si prosti čas za inkubacijo«, Amabile (1983) pa »ustvarjanje idej«. V večjem delu je to nezavedni proces, pri katerem prihaja do 3) **razvrščanja in reduciranja vsebin**, iz tega pa se s prostimi asociacijami (na videz nepovezanimi idejami), metaforami (idealnimi predstavami), simboli (prikazi ideje) in kodi izloča 4) **ideja**. Ideje so destilirane slike v katerikoli formi ali kombinaciji form ter predstavljajo posebnosti izkušnje (Eisner, 2002). To je Sawyerjeva etapa »ustvari veliko različnih idej«, ki vodi do uvida ali učinka »aha« trenutka, ki jih isti proces lahko poraja več. Uvidi »temeljijo na predhodnih izkušnjah, gradijo na usvojenem znanju in spomnih ter so rezultat kombinacij obstoječega mentalnega materiala« (Sawyer, 2012, 138) oziroma počivajo na aluzivni podlagi posameznika (Broudy, 1987, 1999), kar potrjuje pomen generativnih tem v procesu z imerzivno metodo.

Produkcija več različnih idej je divergentna produkcija. Divergentna produkcija ima za »cilj proizvesti različne ideje, ki so v odnosu do dane informacije v logičnem pogledu vse možne« (Guilford, 1968, 156). Za določitev najboljše možne rešitve, to je za izbor najizvirnejše ideje, se uporablja konvergentno mišljenje v smislu razpoznavanja najboljše rešitve (Guilford, 1968). Po uvidu ali učinku »aha« trenutka oziroma oblikovanju idej prihaja do ustvarjalnih rešitev problema. Po Deweyju je to sugeriranje možnih rešitev, po Wallasu iluminacija (pojavijo se nove rešitve), po Rossmanu pa formuliranje rešitev. Pri ustvarjalnem procesu vseh učencev je nujno usmeriti pozornost na tri etape uvida, ki so: fiksacija ali mrtva točka zaradi dvoumnih in nebistvenih informacij o problemu, reinterpretacija problema in uporaba novega konceptualnega okvira ali restrukturiranje problema, doživetje rešitve problema kot presenečenja (Sawyer, 2012).

Ta proces razvoja in produkcije idej je najbolj podoben Wallasovi etapi inkubacije, ki je nezavedno delo in poteka postopoma, do uvida. Sawyer tej etapi dodaja tudi »kombiniraj ideje na nepričakovane načine«. Ob vključevanju imerzivne metode se učenci v tej etapi učijo in uporabljajo tehnike za produkcijo idej, na primer možgansko nevihto (*brainstorming*), tehnike za spodbujanje lateralnega mišljenja (De Bono, 2007), miselne mape, vodeno fantazijo,

analogno mišljenje oziroma korelacijo, uvajanje tehnik ali miselnih oblik, standardnih v drugih domenah, itd. Na ta način se delo učenca pri razvoju in produkciji idej strukturira in ne pušča na nezavedni ravni. Po Sawyerju sledi etapa »z uporabo ustreznih meril izberi najboljše ideje«. Pri vključitvi imerzivne metode so ta merila občutek osebnega zadovoljstva učenca, jasnost sporočila, ki želi biti uspešno komunicirano, in izvirnost ideje. Evalvacija, ki pri tem poteka, je popolnoma zavestna ter povezuje kritično in konvergentno mišljenje (Sawyer, 2012).

Zatem se išče zastopnik, ki je lahko vizualen, avditiven, lingvističen itd. To je transponiranje ideje v 5) *formo* – vnaprej zamišljeno pojasnjevanje tistega, kar je vključeno v organizacijo prostora in časa v vseh vidikih življenjskega izkustva (Dewey, 1934, 2005), ali tistega, kako je kaj rečeno (Eisner, 2002). Sawyer navaja, da je to »daj ideji določeno obliko z uporabo materiala in slik«. To izražanje je za Deweyja aktivnost pojasnjevanja lastnega izkustva oziroma preobrazbe izkustva z njegovim pojasnjevanjem. »Slike« tega so ideje, priklicane v zavest. Prihaja do samospoznanja in možnega upravljanja samega sebe. Ideje so lahko predstavljene v kateremkoli materialnem ali simboličnem in semantičnem sistemu, bistveno je, da so ideje »utelešene« v določeni formi predstavitve. Forme predstavitve so sredstva, s katerimi vsebine zavesti postanejo javne. Izbor forme predstavitve je tudi izbor tega, kateri vidiki sveta bodo raziskani. Pozornost se usmerja v odnose, vezi in detajle; to je proces ustvarjanja likovnega in drugega vizualnega izdelka, pa tudi proces spoznanja, ki vključuje vse tiste procese, skozi katere se organizem začne zavedati okolja ali svoje lastne zavesti (Eisner, 2002). Odločitev o uporabi določene forme predstavitve vpliva ne le na to, kar je mogoče predočiti, temveč tudi na tisto, kar bo s pomočjo izkušnje doživeto (Eisner, 2002). Cilj pouka likovne kulture z vključitvijo imerzivne metode je usposobiti učenca, da bo zmožgal vpisati ali dekodirati pomen v različnih formah predstavitev. Potreba vseh ljudi je dati formo svojemu življenju, to pa je mogoče le, ko je oseba povezana z neposrednim resničnim svetom, v katerem živi. Ta povezanost s svetom je bistvena tudi za Amabile (1996) v etapi »preveritev pomena, ko je končna ideja prečiščena in komunicirana z drugimi«.

Brez zunanjega opredmetenja ostaja izkustvo nepopolno. Zato ga je treba transformirati s pomočjo 6) *materiala* v *medij* in tako omogočiti dialog z okoljem. Pri tem se upošteva to, da materiali postanejo mediji, kadar posredujejo cilje in izbire, ki jih dela oseba, ki ustvarja, kadar prenašajo tisto, kar je oseba zavedno ali nezavedno želela izraziti (Eisner, 2002). Izbrani medij in določena forma vplivata na učenčevo zaznavo sveta. Ker se ta proces izražanja pomika k izpolnjujočemu koncu, želi končni izraz nositi določeno sporočilo, želi komunicirati. Ta aktivnost ustvarjanja je eden izmed varnih kanalov izražanja, s tem pa tudi raziskovanja

lastnega izkustva. Če pri tem izražanju pride do težav, je to zaradi uporabe zunanjih slik, ki niso najprimernejše.

Med potekom celotnega procesa se učenca spodbuja k 7) **refleksiji** oziroma samorefleksiji kot samoodločbi, osebni kompetenci in emancipaciji učitelja ter k strukturirani refleksiji z namenom integriranja nove vsebine (Ritchard, Church in Morrison, 2011). Učenčevo pozornost se stalno usmerja na povezavo med tistim, kar je storjeno in preživeto, na subjektivni občutek zadovoljstva pri delu in povezovanje tega občutka z rezultatom. Refleksija lahko vključuje tudi premišljanje o osebnih atributih, družbenih vezeh, družbenem ozadju, vplivu družbenih pojavov in strukturi konteksta (Terhart, 1989, 2001). Ker je refleksija ena izmed strategij ustvarjalnosti, vključuje tudi določeni kontekst, samorefleksijo, samoregulacijo, samospremljanje ter prepoznavanje tveganja in omejitev (Helfand, Kaufman in Beghetto, 2017). Refleksija je tisto, kar bi v linearnih modelih utegnilo biti dojemanje posledic po Deweyju, verifikacija (rešitve so preverjene in obdelane) po Wallasu in kritično preverjene rešitve po Rossmanu. Za Guilforda je to evalvacija. Učenca se spodbuja, da poleg intelektualne in zunanje presoje tudi z neposredno zaznavo, kompleksnimi asociacijami, intuitivno inteligenco in lastnim občutkom zadovoljstva oceni stopnjo dokončnosti lastnega in tujega dela. Odkrivanje končanega v tem procesu ustvarja presenečenje, ki je vir zadovoljstva in samospoznanja. Prihaja do identifikacije z izraženim, do 8) **samouresničitve** in sublimacije (Loewald, 1988,2000; Singh, 2001, 2004) kot terapevtskega učinka izražanja.

9) **Analiza rezultatov in remediacija** (Bolter in Grusin, 2000) ustrežata sprejemanju rešitev po Deweyju, formuliranju novih idej in njihovemu preverjanju ter sprejemanju po Rossmanu. Ob uporabi imerzivne metode je to etapa, v kateri se rekonstruira celoten proces, prepoznajo ideje in sporočila dela, analizira način transponiranja ideje v formo, material in medij ter odnos forme, vsebine in medija kot celote. Prihaja do razčlenjevanja na likovni oziroma simbolični jezik, pa tudi na semantični jezik v smislu dekodiranja pomenov. Dogaja se odkrivanje zakonitosti v lastnem delu, zaporedje dela, fokus in motivacija, uvidijo se različne možnosti prikazov, odnos med karakterjem in stilom, materiali in mediji ter interpretacije izhodiščne teme, analizira se rokopis, čustveni vtis itd. ter se vse povezuje s podano učno vsebino (remediacija), v katero vstopajo formalna analiza (razčlemba na likovni jezik), analiza medija in materiala (tehnični vidiki) ter analiza estetske komponente (kompozicijski elementi v odnosu do intuitivnih procesov). Refleksija drugih učencev in skupna analiza ustvarjata interpersonalne odnose in strukture, ki vodijo k občutku kompetence med akcijo in lahko okrepijo intrinzično motivacijo (Ryan in Deci, 2000). Remediacija se nanaša na dvosmerno formalno rekonstrukcijo

s pomočjo likovnega jezika, zatem pa tudi na formalno rekonstrukcijo novomedijskih form, ki so preoblikovale starejše medijske forme (Bolter in Grusin, 2000).

V okviru evalvacije se pri učencu razvija tudi kritično mišljenje v smislu iskanja jasnih podatkov o temi ali vprašanju, iskanja razlogov za ukvarjanje z določeno temo, definiranja razlogov tega iskanja, uporabe priznanih virov, upoštevanja celotne situacije, sledenja glavnim postavkam, razmišljanja o izvirnem ali temeljnem vprašanju, gledanja na stvari z različnih zornih kotov in brez predsodkov, iskanja toliko natančnosti kot dovoljuje tema, ukvarjanja z deli celote po določeni ureditvi oziroma organiziranja sestavnih delov v edinstveno celoto in spodbujanja empatije (Ennis, po Broudy, 1987, 1999). Med evalvacijo se je treba tudi vprašati, koliko in kako bo to znanje koristilo učencu, ko bo postal odrasla oseba (Bruner, 1960, 1977).

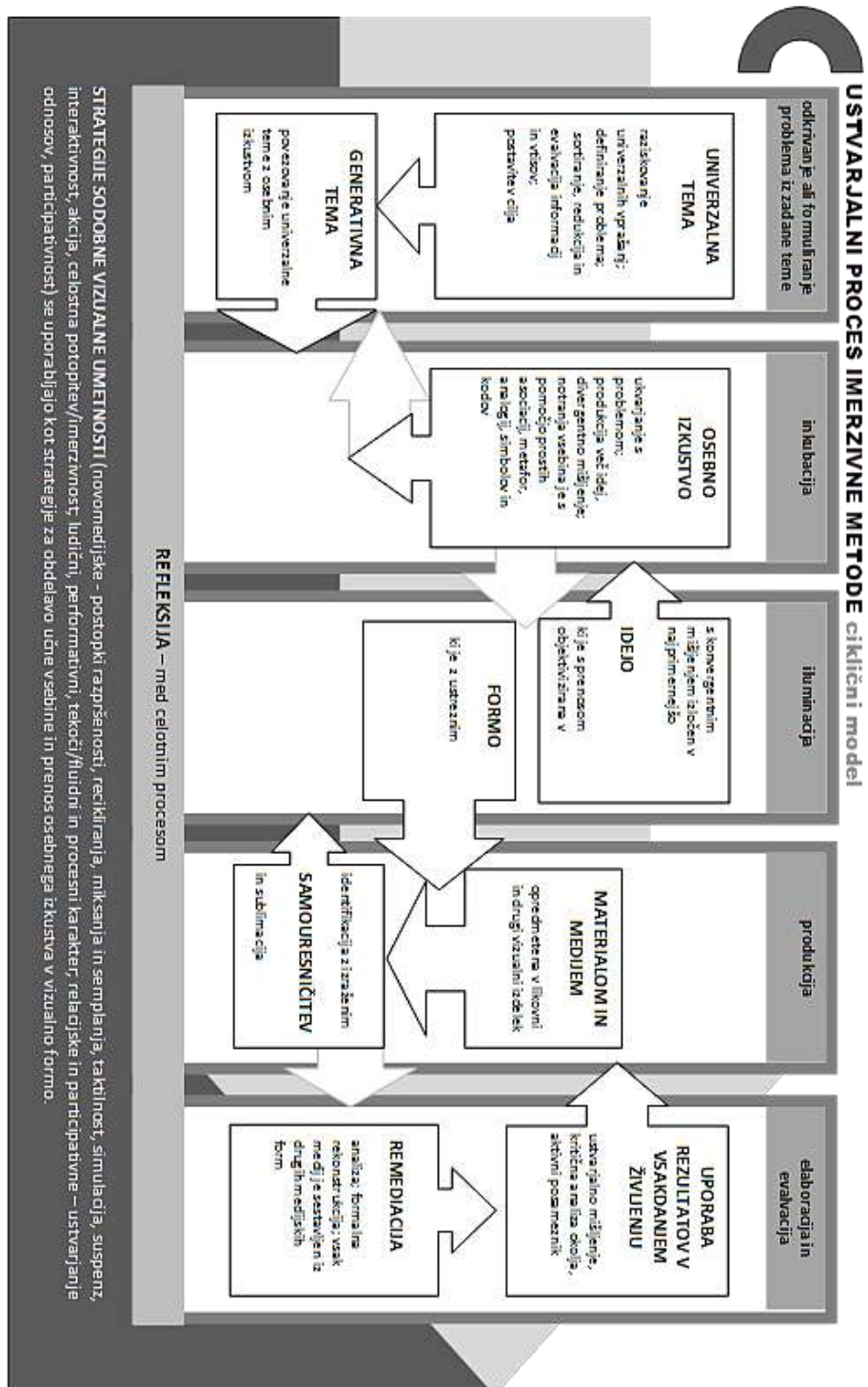
#### **1.4.6 FORMALNI VIDIK IMERZIVNE METODE**

V formalni izvedbi se imerzivna metoda opira na vsakodnevne strategije vizualnega okolja učencev, oblikovane z novomedijskimi in komunikacijskimi tehnologijami, sorodne strategijam sodobne novomedijske umetnosti (imerzivnost, postopki razpršenosti, recikliranja, mešanja in semplanja, taktilnost, simulacija, suspenz, interaktivnost, akcija, ludični, performativni, tekoči in procesni karakter) in strategijam relacijske in participativne umetnosti v smislu prenašanja odnosov v material in medij (estetsko), njihovega vključevanja v umetniške reference s primerjavo z deli likovne in drugih vizualnih umetnosti (zgodovinsko) ter odkrivanja dosledne pozicije v odnosu do tekočih družbenih odnosov (družbeno) in njihovega soustvarjanja. Z imerzivno metodo so strategije sodobne vizualne umetnosti uporabne kot posredniki pri prenosu učnih vsebin ter idej in sporočil (kognitivne in čustvene vsebine) v rezultat ustvarjalnega procesa (formo). Predstavljajo način ukvarjanja s formami, materiali in mediji. Na ta način se pouk likovne kulture povezuje z vsakdanjim okoljem učenca ter mu postaja razumljiv in zanimiv. Povezovanje strategij sodobnega okolja učenca s strategijami sodobne vizualne umetnosti spodbuja razumevanje sodobne vizualne umetnosti kot dela vizualne kulture in konstruiranje splošnih pomenov, ki jih učenci konstruirajo skozi prežemajoče se skupno izkustvo medijev. Ker so v sodobni vizualni umetnosti enakopravno zastopani likovni in sodobni mediji, je proces dvosmeren, ker imerzivna metoda analizira in spodbuja remediacijo (Bolter in Grusin, 2000) novomedijskih form na starejše medijske forme.



## 1.4.7 STRUKTURA IMERZIVNE METODE

Z imerzivno metodo se prenaša ustvarjalni proces v ustvarjanju likovne in drugih vizualnih umetnosti na ustvarjalni proces pri pouku, tako da je učni proces strukturiran v skladu z etapami ustvarjalnega procesa (slika 1).



Slika 1

## 1.4.8 NAMEN UPORABE IMERZIVNE METODE

Namen uporabe imerzivne metode pri pouku likovne kulture je učenje etap ustvarjalnega procesa, lastnega sodobni vizualni umetnosti, katere del je tudi likovna umetnost, in tako se pouk likovne kulture povezuje z vizualno kulturo iz vsakdanjega konteksta učencev. Nadalje je imerzivna metoda eden izmed načinov razvoja in učenja ustvarjalnega mišljenja ter samouresničitve pri vseh učencih, ne glede na njihove predpogoje, kar zadeva raven nadarjenosti, motivacijo ali vzgojno problematiko. To je eden izmed načinov, po katerem bodo vsi učenci dosegli osnovno raven ustvarjalnosti, ki se pozneje lahko uporabi pri vseh nalogah, v katerih se ustvarja nekaj novega. Gre za prenos tistih ustvarjalnih veščin, ki so generične, in ko se usvojijo, so lahko uporabne tudi na drugih področjih profesionalnega in zasebnega življenja (Craft, Jeffrey in Leibling, 2001). To je metakognitivno mišljenje, ker prihaja do internalizacije ustvarjalnega procesa (Deci, Vallerand, Pelletier in Ryan, 1991) in sposobnosti refleksije namernih akcij za razvoj ustvarjalnosti (Runco, 2014).

Usvojene procese ustvarjalnega mišljenja, pridobljenega pri pouku likovne kulture, vsi učenci lahko kritično uporabijo v lastnem okolju z analizo, družbeno, ekološko in estetsko ozaveščenostjo, prepoznavanjem in reševanjem problemov ter s samostojnim spreminjanjem lastnega okolja. To razvojno krepi kakovost življenja v skupnosti, vsi učenci pa so spodbujeni k ustvarjanju novih, humanih in pravičnejših odnosov, h komunikaciji, aktivnosti, ustvarjalnejšemu in zavednejšemu pristopu do življenja ter so pripravljeni na spremembe.

## 1.5 DIDAKTIČNI PRISTOP K UPORABI IMERZIVNE METODE

Učenje in ustvarjalnost imata veliko podobnosti in proces učenja se tako lahko strukturira po etapah ustvarjalnega procesa (Truman, 2011). Didaktični pristop imerzivne metode temelji na prenosu metod in strategij iz sodobne vizualne umetnosti, katere del je tudi likovna umetnost, v pouk likovne kulture ter na uporabi učnih metod in strategij ne samo v vzgojno-izobraževalnem, temveč tudi v ustvarjalnem procesu. Učne metode in strategije ter metode za spodbujanje ustvarjalnosti so pri tem hkrati tudi pristopi k učenju in poučevanju.

Cilj tega pristopa je spodbujanje rasti celovite osebe, kar je mogoče doseči z integralnim izobraževanjem (Read, 2002). Poučevanje pri tem postane ustvarjalni proces, ker je učenje in poučevanje koncipirano kot skupna reflektivno-transformativna praksa, v kateri učenci prepričujejo in prerazporejajo že usvojene izkušnje (Ritchard, Church in Morrison, 2011).

Z didaktičnega stališča gre predvsem za kritično (Giroux, 2011) in eksistencialno didaktiko (Bresler, 2007) ter adaptivni pouk, pri katerem se imerzivna metoda v povezavi z drugimi metodami prilagaja učencu – učenec je v središču vzgojno-izobraževalnega procesa in izhodišče so učenčeve potrebe (Terhart, 1989/2001). V ta pouk je vključeno personalizirano učenje s pozornostjo, namenjeno stilom učenja in konceptualni ravni učenca ter razvoju možnosti soočanja s samim seboj in lastnim okoljem (Terhart, 1989/2001). Posebna pozornost je namenjena usmerjenosti v osebnost učenca, individualno diferenciacijo, samoiniciativo, osebni portfolio, sodelovanje in samostojno premičnost učenca (The Book of Trends in Education 2.0, 2015). Spodbuja se tudi hevristično in receptivno, odkriteljsko, družbeno, moralno in integrativno učenje oziroma didaktični pristop je usmerjen v delovanje (Jensen, 2001). S pomočjo učnih metod in strategij učenec deluje samostojno in z odkrivanjem ter se ukvarja s prepričevanjem (Bruner, 1961). Predlagane učne metode in strategije v imerzivni metodi so le del možnosti. Navedene so, ker se pogosto prekrivajo ali izhajajo iz nelinearnih vaj za spodbujanje ustvarjalnega mišljenja.

Ker imerzivna metoda pripisuje enak pomen tako procesu kot rezultatu, se uporablja enak didaktični pristop, to je učenje, usmerjeno v proces – ta je celosten in vključuje uporabo naučenega v vsakdanjem življenju – ter čustvene in psihološke potrebe učenca (The Book of Trends in Education 2.0, 2015). Gre za odprt, interaktiven didaktično-metodični sistem, ki vključuje dialog, izbiro in odločanje, samostojno učenje, interdisciplinarni pristop,

medpredmetno povezovanje, multimedijski pouk, učenje procesa učenja ter problemsko in raziskovalno učenje pri rednem pouku v okviru projektnega dela. V skladu z osredotočenostjo na spodbujanje ustvarjalnosti učitelj s pomočjo imerzivne metode učenca usmerja v iskanje oziroma prepoznavanje problemov, izhajajočih iz univerzalnih tem, in v reševanju teh problemov.

Etape projektnega pouka je mogoče primerjati z etapami ustvarjalnega procesa (slika 2), zato je v imerzivni metodi projektni pouk temeljna učna metoda ali model ustvarjalnega reševanja problemov, ki zahteva ustvarjalno in kritično mišljenje. Etape tega modela so: »razpoznavanje problemov in izzivov, prepoznavanje in potrjevanje problemov, ustvarjanje alternativnih rešitev, vrednotenje alternativnih rešitev, načrtovanje postavljanja rešitve v uporabo« (Torrance, 1995, 236). Podobno se dogaja tudi v dejanju učenja, ki vključuje tri skoraj simultane procese: zbiranje informacij, transformacijo oziroma ravnanje z informacijami in evalvacijo, preverjanje, ali je ravnanje z informacijami ustrezno z nalogo, oziroma preverjanje idej (Bruner, 1960/1977). Zato so velikega pomena učenčeve dejavnosti, ki morajo ustrezati življenju učenca (Ames, 1992, po Palmer, 2005). V dejavnost mora biti vključen razpon različnih tipov aktivnosti, na njihovo strukturo pa bi morali vplivati tudi vsi učenci (Palmer, 2005).

**Projektni pouk** v imerzivni metodi vključuje problemski, raziskovalni in izkustveni pristop ter učenje z dejanji in igro (Matijević, 2008/9). Gunter Otto navaja sedem kriterijev za izbor projektnega pouka: zadovoljevanje učenčevih potreb, pogojenost z aktualnim položajem učencev, interdisciplinarnost, samoorganiziranost procesa učenja, poučevanja in vrednotenja, usmerjenost v izdelek, kolektivna uresničitev in družbeni pomen (Matijević, 2008/9). Poreklo teh meril izhaja od Killpatricka (1918), od katerega imerzivna metoda prevzema naslednje didaktične smernice: prirojeno družabnost otroka bi morali izkoristiti v procesu učenja in učenje bi bilo sočasno tudi izgradnja značaja; proces izobraževanja se izenačuje z življenjem in je tako projekt smiselna dejavnost v družbenem okolju, pri čemer je namen sestavni del dostojnega življenja in ima etično kakovost; set, pripravljenost, vztrajno delovanje, uspeh, zadovoljstvo in učenje so neločljivo povezani, tisti, ki dela z vsem srcem, pa dosega večjo stopnjo veščin in znanja ter ima sposobnost produkcije povezanih idej. V enaindvajsetem stoletju postaja projektna metoda učenje, ki temelji na projektu (PBL) in postane projekt, povezan z resničnim svetom, po definiciji Buck Institute of Education (Markham, Larmer, Ravitz, 2003) pa sistematična metoda poučevanja, po kateri vsi učenci pridobivajo znanja in veščine prek razširjenega raziskovalnega procesa, strukturiranega okrog kompleksnih, avtentičnih vprašanj

in skrbno oblikovanih nalog in izdelkov (Pecore, 2015). Pri tem se dogajajo transformacija izkustva v znanje, ki je situacijsko, etičnost, skupnost in participativnost (Quay, 2003).

<b>ETAPE USTVARJALNEGA PROCESA</b>	<b>ETAPE ALI POTEK PROJEKTA</b>	<b>Refleksija</b> – rekonstrukcija in analiza samega procesa in vizualnega izdelka
<b>Etapa priprave</b> – prejemanje informacij o temi; razvrščanje, redukcija in evalvacija vsebovanih informacij in materiala	Pogovor o temi, skupni izbor teme	
<b>Odkrivanje ali formuliranje problemov iz podane teme</b>	Izbira problema proučevanja	
<b>Inkubacija</b> – razvijanje idej in postavitve cilja glede tistega, kar se želi sporočiti	Formuliranje cilja dela, povezanega s problemom proučevanja	
<b>Iluminacija</b> – razjasnitev, izbiranje najboljše ideje		
<b>Produkcija</b> – iskanje ustrezne forme za vsebino, ki jo želimo predstaviti, ter realizacija ideje v materialu in mediju	Načrtovanje – najprej okvirno, zatem še podrobno: opredelitev delovnih nalog, razdelitev vlog za izdelavo delovnega načrta (akcijsko načrtovanje), določitev delovnega časa, kraj dela, potrebnega materiala in pribora, določitev soudeležencev dela	
<b>Elaboracija</b> – celovitost v odnosu do detajlov in celote, število detajlov	Uresničevanje načrta in programa dela projektne pouka: izvedba projekta, izvajanje raziskave	
	Predstavljanje projekta; prikaz rezultatov dela, refleksija o projektu	
<b>Evalvacija</b> – presoja odnosa ideje in forme, materiala in medija; jasnost/berljivost sporočila (kritično stališče)	Evalvacija oziroma vrednotenje rezultatov dela	

Slika 2, primerjava etap ustvarjalnega procesa z potekom projektne pouka

**Učne metode.** Nekatero učne metode, inicialno vključene v imerzivno metodo in uporabljene za strukturiranje učnega procesa in spodbujanje ustvarjalnosti, so po Mattesu (2007) naslednje: miselna mapa kot povezovanje slik in asociacij oziroma uporaba prostih asociacij (Buzan, 2004); zadržati informacije, tako da »mislim v slikah« ali načelo »oslovskega mostu« (informacije, ki se povezujejo z nazorno sliko s pomočjo čim oddaljnejših asociacij, izraženih v slikah); potovanje v domišljiji: metoda za ustvarjanje mentalnih slik, za katero je najpomembnejši cilj sprožanje sposobnosti predočevanja; delavnica prihodnosti: metoda razvijanja vizije zaželene prihodnosti, izhodišče pa je vselej konkretna postavitve problema in vizualizacija rešitve v likovnem in drugem vizualnem izdelku učenca; učenje po postajah: metoda, strukturirana podobno kot etape ustvarjalnega procesa, s katero se učitelj lahko izvzame iz središča učnega procesa in spodbuja posameznike k ukvarjanju s tematiko, notranji

diferenciaciji na več ravneh, in sklepni pogovor; govorna veriga: začne se z odprtim vprašanjem ali učiteljevo spodbudo, pri likovni kulturi pa se uporablja bodisi besedno bodisi likovno in vizualno v smislu dela na skupni risbi; načrtovana igra: performativna učna metoda (simulacija določene problemske oziroma konfliktne situacije, vse do sprejemanja odločitve), pri pouku likovne kulture po imerzivni metodi se uporablja pri uvodu v tematiko projekta ali realizaciji vizualnih oziroma video izdelkov učencev, in tudi metoda igranja vlog, ki zlahka preide v sociodramo kot eno izmed najboljših oblik skupinskega reševanja problemov.

Kot navajajo Marzano, Pickering in Pollock (2006), sta vključeni **učni strategiji** ustvarjanje in preverjanje hipotez, ki se ukvarjata z različnimi procesi mišljenja (deduktivnim in induktivnim). Tipi nalog, ki temeljijo na ustvarjanju in preverjanju hipotez: analiza sistema (kaj se zgodi, če se en vidik sistema spremeni); reševanje problema: problem ali iskanje najboljše ideje (postavitev cilja, opisovanje ovir in omejitev, najdenje različnih rešitev, izbira rešitev, ki bodo najverjetneje uspešne, pojasnjevanje hipoteze); zgodovinska raziskava: učenci sodelujejo v zgodovinski raziskavi, kadar ustvarjajo verjetne scenarije za dogodke iz preteklosti, in to za dogodke, o katerih ni splošnega stališča (npr. raziskava o tematiki določene slike, življenju umetnika itd.); izum: pri pouku likovne kulture gre običajno za redizajniranje obstoječega v izboljšano inačico ali dizajniranje novega predmeta, ki ne obstaja v vsakdanji uporabi; eksperimentalno preizkušanje: raziskovanje na primer razlike med mehničnim in optičnim mešanjem barv; odločanje: lahko je odločanje o tem, katera ideja se bo izvedla v materialu, v kolikšni meri realizacija ideje izraža želeno tematiko itd.; iskanje podobnosti in razlik: s to učno strategijo se dosega ustvarjanje metafor in analogij, primerjanje in klasificiranje; povzemanje in beleženje: strnjevanje informacij v krajšo, sintezno obliko; postavitev ciljev in posredovanje povratnih informacij: če učenci sodelujejo pri postavitvi lastnih ciljev, se ustvarja intrinzična motivacija – cilji ne smejo biti niti presplošni (bistveno je kanalizirati interese učencev, da se ne razpršijo) niti predoločni (zaradi zmanjševanja učinka »gotovega recepta« mora ostati prostor za učenčevo samostojnost, raziskovanje in ustvarjalnost); nelingvistični prikazi: tako imenovano »dvojno kodiranje«, ohranjanje znanja v lingvistični in slikovni obliki (nelingvistični prikazi, kot so fizični modeli, mentalne slike, slike in piktogrami ter grafični prikazi; vse izkustveno, kar se izraža, poleg mentalnih slik tudi skozi fizične čute, kot so vonj, okus, dotik, kinestetična asociacija in zvok); namigi in vprašanja: aktiviranje predznanja in napoved tistega, kar bodo učenci doživeli (npr. učenci govorijo, kar o zadanem pojmu vedo iz drugih predmetov in vsakdanjega življenja); kooperativno učenje: različno razvrščanje učencev, ki dobivajo jasno strukturirano nalogo in zadolžitve vsakega člana skupine – skupine

imajo lahko različne naloge, ki morajo biti ne glede na različnost jasno strukturirane; poučevanje specifičnih vrst znanja, kot je organiziranje idej – na primer organiziranje idej s ciljem izražanja rešitve zadanega problema.

**Celovito učenje.** Za razliko od dveh običajnih pristopov k sestavljenemu procesu učenja – to sta učenje elementov, ki se zatem sestavijo skupaj, in učenje o nečem namesto učenja, kako se to dela – pa pri imerzivni metodi učitelj izhaja iz celote, celovitega učenja oziroma učenja celote (Perkins, 2009). Perkins (2009) to imenuje še »igranje celotne igre«, kar je izkustvo, ki pomaga pri preprečevanju začetne dezorientiranosti in dobivanju osnovnega smisla celote ter služi kot »izkustvo prehoda praga«. Dobivanje osnovnega smisla celote služi razumevanju namena te celote, čeprav ni nujno, da je celoten pomen teme vedno takoj viden (Perkins, 2009). Ob uporabi imerzivne metode celota dobiva smisel z univerzalno temo in s povezovanjem z generativno temo ter s postavljanjem osnovnega cilja za vsakega izmed projektov – tako je pred učence postavljen izziv (Jensen, 1998, 2005). Nadalje je imerzivna metoda usklajena z nadaljnjo etapo Perkinsovega pristopa, ki vključuje dekonstrukcijo celote (etape ustvarjalnega procesa), usmerjanje pozornosti na težje dele, vadenje in usvajanje strategij za lažjo iznajdljivost in vnovično integriranje teh delov v celoto (tehniko za produkcijo in razvoj idej, načini transponiranja idej v formo, material in medij oziroma razvoj ustvarjalnega mišljenja). Dokončanje tega procesa v imerzivni metodi sta dekonstrukcija in ozaveščanje celotnega procesa oziroma tisto, kar Perkins (2009) naziva »razkrivanje skrite igre« in razpravljanje o uporabi ustvarjalnega procesa v situacijah iz vsakdanjega življenja, to pa je pri Perkinsu uporaba naučenega v drugačnih okoliščinah. Na koncu je to usvajanje etap ustvarjalnega procesa v imerzivni metodi in uporaba ustvarjalnega mišljenja zunaj učnega procesa, kar je pravzaprav učenje učenja ali povezovanje idej in veščin z drugimi konteksti.

Velika pozornost se namenja transferju pri pouku, povezovanju učne vsebine z osebnim izkustvom učenca ter izbiri priložnostnih učnih metod in strategij, »ki morajo ustrezati pridobivanju novih spoznanj« (Freedman, 2003, 85). Pri snovanju sodobnega pouka likovne kulture vsekakor velja upoštevati specifičnost današnjih učencev, in sicer da so navajeni, da jih obdaja množica informacij (vizualnih, zvočnih, pisnih, taktilnih, kinestetičnih), ki jih lahko sami izbirajo, spreminjajo, odločajo o času, ki ga bodo namenili določeni informaciji, in s čim se bodo še vzporedno ukvarjali. Zato je najbolje tak njihov življenjski stil izrabiti pri pouku, to pomeni prenesti aktivnosti in določene odgovornosti na učence, tako da sami raziskujejo, odkrivajo, kombinirajo, predlagajo itd. To pomeni vključevanje učencev v pouk na način, da postanejo aktivni soudeleženci in soustvarjalci pouka, ne pa pasivni prejemniki informacij,

zanje predhodno izbranih. Podobno predlaga tudi Bruner (1960, 1977), ko omenja motivacijo, ki bi jo morala spodbuditi interakcija: med učnim procesom se poudarjata učenčevo aktivno sodelovanje in upoštevanje individualnih razlik ter spodbuja celostni raziskovalni pristop. To spodbuja učenčevo samozavest, ki jo je treba negovati z usmerjanjem v beleženje lastnih idej in s spodbujanjem domišljije. Takšen vzgojno-izobraževalni proces vključuje tudi uporabo informacijsko-komunikacijskih tehnologij. Te lahko »spodbudijo ustvarjalnost in inovativnost ter motivirajo učence« (Glazzard, Denby in Price, 2014, 2016, 141).

**Grupiranje učencev.** Veliko vlogo v didaktičnem pristopu z imerzivno metodo imajo različna razvrščanja učencev, na primer v pare, manjše ali večje skupine itd. Učitelj je ta, ki je odgovoren za ustvarjanje vezi med učenci v skupini (Killpatrick, 1918). Torrance (1995, 124) omenja raziskave, ki so dokazale, da mlajši učenci »ustvarijo več izvernih idej, kadar delajo v parih, kot pa sami«, Osborn (1953) pa trdi, da se osebe in skupine lahko naučijo načel, s pomočjo katerih povečujejo število ustvarjalnih idej in njihovo kakovost. Korist mreženja učencev pri projektnem pouku zaradi doseganja kakovostnih odločitev je omenil tudi Dewey (1910) s snovanjem sheme, ki izhaja iz odkrivanja problema ter zatem prehaja na temeljito analizo problema, odkrivanje možnih alternativnih rešitev in njihovih posledic, oceno alternativnih rešitev, usvajanje najboljše alternative in določitev načina njene uporabe (po Reardon, 1987, 1998). Pozneje Hirokawa (1981, po Reardon, 1987, 1998) dodaja še ugotavljanje operativnih postopkov in merila za presojo alternativ. Pri tem ima vsak član skupine oziroma projektne ekipe svojo vlogo (Matijević, 2008, 9).

»Peer-to-peer« učenje izhaja iz različnih oblik mreženja in učenja v interakciji in participaciji v vsakdanjih novomedijskih formah (Thomas in Seely Brown, 2011). Perkins (2009) prav tako poudarja pomen učenja od drugih članov v skupini in drugih skupin.

**Vloge učenca in učitelja.** Aktivni angažma učencev pri ustvarjanju in oblikovanju informacij oziroma v procesu učenja omogoča opustitev tradicionalne vloge učencev in učitelja. Učitelji postanejo mentorji, ki »omogočajo občutek strukture, da bi vodili učenje, to pa se lahko kaže v tem, da empatično poslušajo in okrepijo intrinzično motivacijo, da bi pomagali učencu odkriti glas, poziv ali strast. Ko se enkrat določena strast ali interes osvobodita, pride do stalne interakcije med člani skupine.« (Thomas in Seely Brown, 2011, 51) Ta interakcija razvija proces učenja pri vseh posameznikih ter krepi njihove veščine in talente (Thomas in Seely Brown, 2011). Če je tem skupinam učencev omogočen proces, ki je »nepričakovan, nepredvidljiv in improviziran« (Sawyer, 2007, 235), je več možnosti, da bodo ustvarili



inovacijo. V teh skupinah se učenci »svobodno gibljejo v skupini in zunaj nje, v različnem času in iz različnih razlogov, njihovo sodelovanje pa lahko variira, odvisno od teme, interesa, izkustva ali potrebe« (Thomas in Seely Brown, 2011, 53).

**Načini učenja.** Poudarek je na razvoju samomotivacije in načina, kako se jo uči. Potencira se učenje z raziskovanjem, eksperimentiranjem, izdelavo, igro, uganko, učenje z oblikovanjem konteksta in ustvarjanjem zalog izkušenj, uporaba tega pa se pojmuje kot dejanje imaginacije. Izbira se tisto, kar je za nekoga pomembno, to je tako imenovano zamolčano učenje (Thomas in Seely Brown, 2011). Podoben proces poteka tudi pri igralcih iger, *gamerjih*, ki eksperimentirajo z vsemi dostopnimi sredstvi in ustvarjajo medsebojne povezave s ciljem, da bi našli večkratne načine za rešitev nalog (Thomas in Seely Brown, 2011). Thomas in Seely Brown (2011) navajata pet značilnosti, ki so jih ti igralci prenesli iz virtualnega sveta v svet učenja: 1) glavni izid je želja po izboljšanju dejavnosti, ki se opravlja, 2) moč različnosti v timskem delu in napredovanje prek spremembe, 3) učenje kot zabava, 4) raziskovanje alternativnih in inovativnih strategij za izvrševanje nalog, 5) učenje enih od drugih. Rešitve izhajajo iz pristopa k problemu z različnih kotov, »logika rešitve pa je vidna šele na koncu« (Thomas in Seely Brown, 2011, 97). Ta aktivnost ni linearna in ni usmerjena v doseganje določenega cilja oziroma ni logična, temveč je usmerjena v iskanje naslednjega izziva ali večjo imerzivnost in je lateralna. Podoben proces Torrance (1995) imenuje inkubacijski model pouka. Ta model pouka poleg logičnega in racionalnega vključuje ustvarjalnost in intuicijo, skupno delovanje intelektualnih, voljnih in čustvenih funkcij, popolno vključenost v ukvarjanje s problemom, vključenost vizualnih, kinestetičnih, slušnih in drugih čutnih oblik misli, vsaj dveh, nujnih za uspešno inkubacijo ustvarjalnih rešitev (Torrance, 1995). Osnovni cilj učenja in poučevanja je, da vsi učenci usvojijo ustvarjalno mišljenje, kar vključuje razumevanje in uporabo čustvenih in iracionalnih procesov, »ter da formulirajo in uporabijo merila za vrednotenje alternativnih rešitev« (Torrance, 1995, 271). Tudi Bruner (1960, 1996) predlaga izhodišče v intuitivnem prikazu domene znanja in povratno kroženje za natančnejše in formalnejše seznanjanje z domeno in njenimi temeljnimi načeli ter to imenuje spiralni kurikulum. Poudarja pomen učenja intelektualne tehnike, intuicije, v šolskem in vsakdanjem življenju vsakega učenca (1960, 1977). Z imerzivno metodo zato učitelj preobrača logiko dosedanjega poučevanja in obdelavo učne vsebine uvaja na intuitivni in širši ravni, običajno zavestno obdelavo učne vsebine oziroma globlje spoznavanje domene pa postavlja na konec procesa vsake projektne celote. Učenci na ta način rekonstruirajo lastni proces in ga povezujejo s specifičnostmi domene. Dogaja se nespecifični transfer oziroma transfer načel, konceptov in

stališč (Bruner, 1996). Najprej se torej uči splošna ideja in ne veččina. Bruner (1960, 1977, 18) dalje trdi, da »bolj kot je trdneje utemeljena ali podkrovana ideja, ki se je učencem naučil, toliko širše bo uporabna za nove probleme«. Če je učni proces tako koncipiran, je pomnjenje informacij uspešnejše, usvaja se model razumevanja drugih stvari, pospešuje reševanje problema ter zmanjšuje razkorak med naprednim in temeljnim znanjem (Bruner, 1960, 1977). Z imerzivno metodo zato učitelj kombinira intuitivni proces pri usvajanju učne vsebine in analitični pristop pri usvajanju etap ustvarjalnega procesa.

Določeni modeli poučevanja, ki vodijo do tega, so motiviranje vseh učencev, »da vidijo povezave med tistim, kar se učijo, in nečim pomembnim v njihovem življenju« (Torrance, 1995, 223), lahko je fizično in mentalno, in glede na to je mogoče uporabljati gibe, relaksacijo, dihanje, glasbo, zabavo in igro ter povezovati informacije z resnično spremembo v življenju.

Med potekom takšnega vzgojno-izobraževalnega procesa se pozornost namenja razvoju institucionalnih, inter- in intrapersonalnih odnosov, ki temeljijo na individualnem izkustvu, to pa je neločljivo od zgodovinskega in družbenega izkustva. Uporaba teh izhodišč v ustvarjalnem procesu učenca kot rezultat prinaša razvoj večkratnih inteligenc in boljšega razumevanja okolja (Gardner, 2004). Inteligence, ki se spodbujajo s pomočjo različnih nalog, pristopov in medijev, so predvsem prostorska, intra- in interpersonalna ter telesno-kinestetična, medtem ko se med potekom različnih kombinacij nalog in vsebin aktivirajo tudi glasbena, lingvistična, logično-matematična in naturalistična inteligenca (Gardner, 1999). Gardner (1983, 2011a) prav tako navaja tudi kognitivne sposobnosti, s pomočjo katerih se integrirajo različne inteligence, to pa so tiste, s katerimi se ukvarja imerzivna metoda, in sicer ustvarjalnost, metafore, analogije, simboli in kodi. Imerzivna metoda temu dodaja še odkrivanje samega sebe, kar je podobno Gardnerjevi (1999) eksistencialistični inteligenci.

Nadalje med procesom imerzivne metode učenci internalizirajo postopek dela in evalvacije (Gardner, 2004), postanejo raziskovalci in samostojni. Učitelj se omeji na vlogo mediatorja in emancipatorja (Ranciere, 2010), ker so pomembne »sestavine ustvarjalnega dela svoboda in popustljivost z vodstvom, reduciranim na minimum« (Torrance, 1995, 30), ozračje »sproščenega nadzora«, občutek varnosti, »odsotnost strahu, fleksibilni načini skupnega dela in podobno« (Torrance, 1995, 31). Kar zadeva motivacijo, pri uporabi imerzivne metode učitelj izhaja iz prepričanja, da je končni uspeh učitelja uspeh vseh učencev (Jensen, 1995, 2003), in uporablja spodbujanje intrinzične motivacije, kakovosti in interesov vseh učencev.

**Nebesedna komunikacija in estezično učenje.** V skladu z estezičnim pristopom je izjemnega pomena tudi nebesedna komunikacija v razredu, ki se pri uporabi imerzivne metode uporablja

za kodiranje in dekodiranje nebesednih znakov. Razvoj sposobnosti ustvarjanja in tolmačenja nebesednih znakov se lahko poveže s splošnim kognitivnim razvojem otrok, »splošno sposobnost branja neverbalnih znakov pa spremljajo posebne sposobnosti dekodiranja vizualnih (posebej izraza obraza), glasovnih in kombiniranih (vključujoč tudi protislovnih) znakov (DePaulo in Rosenthal, 1979b)« (Neill, 1991, 34). Imerzivna metoda uporablja vizualne znake, ki so sestavni del nalog za doseganje čim celovitejšega estezičnega pristopa. Geste, ki so izraz čustvenih možganov, so alternativni komunikacijski kanal idej. Imerzivna metoda zato uporablja gib in gesto kot eno izmed orodij za povezovanje problemov, izhajajočih iz univerzalnih in generativnih tem in likovnih problemov ter za ustvarjanje oddaljenih asociacij oziroma razvoj ustvarjalnega mišljenja. Imamo slikovite (dogodki pantomime), metaforične (nadomeščajo abstraktne pojme in ustrezajo ideografom) in reprezentacijske oziroma ikonične geste (Neill, 1991), ki predstavljajo obeležja ali aktivnost specifičnega objekta, osebe, kraja ali dogodka in se ne spreminjajo zaradi konteksta (Maričić, Kelić in Capanec, 2011, 12). Pantomima se pri vključitvi imerzivne metode uporablja tudi kot posrednik med gibi (ilustratorja, ki razširja kontekst govora, in regulatorjev, ki ga določajo in omejujejo) in simboli ter prehaja v performans in igro. Jensen (2001) omenja kinestetično učenje, ki vključuje aktivno udeležbo, poskuse in napake, rituale, igranje vlog, življenjsko izkustvo, dramo, igre in aktivno učenje, ter navaja raziskave, ki potrjujejo, da je takšno učenje učinkovitejše od klasičnega. Skladno s tem Terhart (1989, 2001) omenja biološko utemeljene vrste poučevanja in učenja, za katere nekateri predlagajo skupni izraz nevrodidaktika. To so: sugestopedija Georgija Lozanova (enotnost zavednih in nezavednih procesov, čustvena povezanost), nevrolingvistično programiranje, NLP (osnovo vsakega človeškega vedenja tvori čutno doživljanje okolja, ki se s čutili prenaša prek živčnega sistema, vedno pa je posredovano v jeziku; obrazce opažanja in mišljenja je mogoče programirati in deprogramirati pod določenim vplivom) in edukinetika (izkustva iz joge in akupunkture; vključevanje telesa v proces učenja).

**Vloga prostora.** Poleg različnih načinov interakcije je izjemno pomembna tudi organizacija prostora. Reardon (1987, 1998) omenja Edwarda Halla in njegovo proksemiko, uporabo prostora v komuniciranju. Prostor učilnice je prostor komunikativnega vedenja in formalizacije individualnega prostora. V skladu s tem razporeditev pohištva ponuja trajno sliko odnosov med razredom in učiteljem oziroma odraža pedagoško in družbeno ureditev (Neill, 1991). Ob uporabi imerzivne metode učitelj zato namenja pozornost organizaciji razrednega prostora in razporeditvi pohištva oziroma vključuje upravljanje razdalj in gibanja s ciljem večje interakcije učencev med sabo in z učiteljem. Ker se imerzivna metoda ukvarja z osebnostjo učencev, je

razredni prostor pomemben zaradi osebnih in projektnih prostorov učencev (Ryan in Grolnick, 1985).

Klasična učilnica, v kateri prevladujeta statičnost in gledanje v zatilje, v današnjem času ni primerna, ker se šola zoperstavlja zunajšolskemu prostoru izkustva. Zato je v organizaciji prostora v učilnici najbolje upoštevati načine, na katere mladi participirajo v novih medijih, ter ga prilagoditi predvsem za druženje, zatem za določene druge aktivnosti brez posebnega namena itd. (Mizuko in dr., 2009, 2010).

**Spremljanje in vrednotenje.** Glede na izenačevanje pomena procesa in rezultata (Eisner, 2002) se spremljanje in vrednotenje v imerzivni metodi uporabljata z namenom učenja in sta sestavni del vzgojno-izobraževalnega procesa, v katerem je poudarek na vrednotenju za učenje in vrednotenju kot učenju oziroma na formativnem vrednotenju (Meyer, 2015), ki ga Read (1943, 1956) pojmuje kot aktivnost komunikacije.

Učenci med ustvarjalnim procesom usvajajo in uporabljajo merila za vrednotenje. Izenačevanje pozornosti, ki se usmerja na vrednotenje procesa in tudi rezultatov, preprečuje, da bi učencem ocena postala cilj (Jensen, 2001). Zato se spremlja celoten proces učenja in poučevanja, ki vključuje: spremljanje aktivnosti učencev, kot so navzočnost, sodelovanje v aktivnostih oziroma interakcijah z drugimi učenci in posvečanje individualnemu delu; odnos do ustvarjalnega procesa, kot sta uresničevanje etap ustvarjalnega procesa in dovzetnost za vodenje skozi ustvarjalni proces; beleženje procesa s pomočjo portfolia, ki je lahko v fizični ali virtualni obliki (vključuje dela učencev, skice, zabeležke o razvoju idej, fotografije del, video izdelke itd.); analizo učenčevega rezultata dela individualno in v skupini; spremljanje in beleženje sodelovanja učenca na različnih kulturnih in umetniških dogodkih ter beleženje obiskov muzejev, galerij in drugih kulturnih in umetniških ustanov.

Vrednotenje vključuje poznavanje in uporabo etap ustvarjalnega procesa, razvijanje in formuliranje idej, oddaljevanje od idej, ki so to le po imenu, in ustvarjanje izvirnih idej, sposobnost improvizacije, refleksijo in samorefleksijo (premišljanje o storjenem in na podlagi tega prevzemanje nadaljnjih korakov; vrednotenje vrstnikov); prenos in realizacijo ideje v formo, material in medij; način, na katerega učenec dojema proces ustvarjanja in njegov rezultat; dojetje umetniškega dela in njegovega konteksta; analizo lastnega likovnega in drugega vizualnega izdelka ter izdelkov drugih učencev; analizo ustvarjanja različnih povezav med umetniškimi deli likovne in drugih vizualnih umetnosti, interpretirane teme, ustvarjalnega procesa in učenčevega likovnega ali drugega vizualnega izraza; uporabo tehnik za spodbujanje ustvarjalnosti v interpretaciji teme oziroma rešitve problema (Stahl, 1980); dokončnost del;

uporabo likovnega jezika, materiala, tehnik in medijev; estetsko občutljivost; zaznavo celote oziroma sintezo (detajli, podrejeni celoti), dovzetnost za vodenje skozi proces, reakcije na kritiko, iznajdljivost v odnosu do znanih in neznanih medijev; izbiro, uporabo in variacije pri uporabi medijev, tehnik in materiala ter spremljanje usvajanja generičnih kompetenc: odgovoren pristop k delu, motivacijo, aktivno sodelovanje v vseh etapah učenja in poučevanja, upoštevanje mišljenja drugih, samoiniciativnost pri delu, stopnjo sodelovalnega učenja in komunikacije, strpnost, spoštovanje in vrednotenje tujega mišljenja, aktivnost pri delu v skupini ali delu v paru, prispevek k delu skupine.

Izjemnega pomena je tako imenovano vzporedno vrednotenje, ker vključuje učence, njihovo tolmačenje, prikazovanje, razlaganje, samovrednotenje, napredovanje, ponavljanje napak do zaključka o končanem, ko je dosežena kakovost, kar hkrati potrjuje tudi podjetnost učencev (Glasser, 1993, 1999).

Navedeno natančneje pojasnjuje Taylor (1969), ki navaja pet meril ustvarjalnosti: 1) izdelek kot merilo oziroma atributi izdelka, ki lahko vključijo kompleksnost, asimetrijo, nenavadnost, pogostnost, pomembnost, povezanost, edinstvenost, novost, izvornost, vključevanje, izmenjavo, fleksibilnost itd.; 2) proces kot merilo: oddaljene asociacije, samouresničitev, prilagodljivost reševanju problema itd., notranja odprtost in sprememba okolja v skladu z notranjo percepcijo; 3) osebnost kot merilo: samostojnost, dovzetnost, vztrajnost in dominantnost, zavračanje impulzivne potlačeniosti, vključevanje celotne osebnosti; 4) neposredno okolje kot merilo: zmanjšanje frustracije, odprava tekmovanja zmagaj–izgubi, zagotovitev podpore, spodbujanje divergence, ohranjanje odprte strukture okolja, minimizacija prisile in prisilnih pravil vedenja, svobodna komunikacija, izpostavljenost tveganju, kompetentno vodstvo skupine, čutna stimulacija; s stališča zaznavne transakcije je to okolje, ki dovoljuje spremembe znotraj osebe; 5) kultura kot merilo: sinteza različnih vrednot v transakcijsko spremembo, s povezovanjem moči v skladu z osebnim zaznavanjem. Predpogoj za uresničitev vseh navedenih meril spremljanja in vrednotenja je dožemanje učenca kot sposobnega za uresničitev njegovih zmogljivosti ter prepoznavanje in opogumljanje edinstvenega izražanja (Taylor, 1969).

## **1.6 VLOGA UČITELJA PRI UPORABI IMERZIVNE METODE**

### **1.6.1 VPRAŠANJE AVTORITETE**

V sodobni družbi se spreminjajo modeli medsebojne komunikacije, skladno s tem pa se spreminja tudi položaj avtoritete. Sodobna družina prehaja od modela vzgojne in etične družine k modelu čuteče in podporne družine (Ule, 2008). V skladu s tem se morata spremeniti hierarhija in vloga avtoritete v šolah. Obstaja težnja po uresničevanju avtoritete z razvojem odgovornosti in sposobnosti za vodenje samega sebe. V prid temu govori močan terapevtski vidik odnosa s starši in tako tudi večja sposobnost otrok za samorefleksijo. Zvišuje se število demokratičnih družin, v katerih posamezniki lahko spreminjajo zunanje in notranje meje, zatem pa to pričakujejo tudi v kontekstu poučevanja. Vendar pa institucija šole daje prednost in sistematično izvaja tisto dimenzijo avtoritete, ki je strnjena na (starševske) zahteve, pravila, prepovedi, nadzor. Možno rešitev takšnemu izobraževalnemu sistemu daje Sommer (2009, 63), ko predlaga spodbujanje dvoma, ki »osvobaja od premoči tujih avtoritet«. Druga možnost posodobitve institucije izobraževanja je restitucija (nazaj postaviti, popraviti; obnavljanje). »Restitucija omogoča učitelju, da osebo preusmeri. V modelu restitucije se z učiteljevim delovanjem osebnost ne zmanjšuje. Nasprotno, on uporabi restitucijo kot sredstvo vzpostavitve nadzora, tako da pri tem ni žrtvovano spoštovanje posameznika. Ko učenci dojamejo, da je cilj discipline njihova krepitev in poučevanje, jih ne bo več strah soočanja z lastnimi napakami. Na problem bodo začeli gledati kot na priložnost, da se naučijo biti boljši.« (Gossen in Chelsom, 2011, 12)

### **1.6.2 KOMPETENCE IN OSEBNOST UČITELJA**

Poleg pomena metode je pomemben tudi delotvorni učitelj (Terhart, 1989, 2001), ki naj bi prevzel odgovorno vlogo pri oblikovanju namena in pogojev šolanja (Giroux, 1988) ter naj bi bil mediator med učencem in njegovim okoljem (Read, 1943, 1956). Tak učitelj bi moral biti »transformativni intelektualec«, ki bo razvil diskurz za združitev jezika kritike z jezikom možnosti (Giroux, 1988).

Vendar pa si dosedanje izobraževanje učiteljev ne prizadeva sistematično za celovite osebnosti, s pravnimi moralnimi in etičnimi stališči ter splošnim znanjem o svetu (Dewey, 1902, 2013), pa tudi stališča učiteljev do likovne in drugih vizualnih umetnosti so zmedena, ker jim primanjkuje znanja, veščine in lastne ustvarjalne prakse (Lindsay, 2015). Učitelj kot odrasli človek bi moral biti kot »zglede, zrcalo, spodbujevalec in katalizator« (Legrand, 2001, 48) ter bi moral imeti visoka pričakovanja v povezavi z vsemi učenci (Hattie in Yates, 2014). To je zmožen le, če pozna samega sebe in potem še druge, če ima voljo in osebno predanost, spoštuje ista načela, ki jih zahteva od učencev, je inovativen in ustvarjalen ter se samouresničuje prek procesa poučevanja (Brierley, 2006, 2013). Učitelj bi tudi moral spodbujati »razmišljanje, kritično razdaljo in obenem dajati primer spoštovanja drugega. Na ta način mora omogočiti razvoj in sistematizacijo sociabilnosti in velikodušnosti.« (Legrand, 2001, 48) Takšen učitelj ustvarja pouk, med katerim se ukvarja z ustvarjanjem stališč, razvojem kritičnega mišljenja, reševanjem problemov in skupnim raziskovanjem ter spodbujanjem razprave. Daje »prednost odpiranju šole v okolje in integraciji aktualnih tem, pri čemer ima moralni angažma enako velik pomen kot tudi spoznanje« (Legrand, 2001, 48). Ta vloga učitelja je veliko težja od tiste, »mesijanskega vodje ali upravljalca dogmatske zavesti« (Legrand, 2001, 49).

Maria Montessori je bila prepričana, da odrasli v svojem pristopu k otrokom sledijo liniji manjšega odpora, ker »preživijo preveč časa, 'službujoč' otrokom« (Mooney Garhart, 2000, 28), namesto da bi ustvarili priložnosti, v katerih bodo otroci storili kaj zase in se tako naučili, kako to delati (po Mooney Garhart, 2000). Iz istega stališča izhaja Dewey, ki trdi, da »učitelji podcenjujejo otroške sposobnosti« (Mooney Garhart, 2000, 13). Piaget je za svojega učitelja – organizatorja menil, da bi »moral poznati ne le svoje stroke, temveč bi moral biti dobro seznanjen tudi s podrobnostmi umskega razvoja otrok ali mladostnikov« (Mooney Garhart, 2000, 59). Vsem je skupno, da učitelja doživljajo kot izgrajeno osebnost, ki bo s svojimi etičnimi in moralnimi vrednotami sodelovala pri izgradnji skupnosti, tako da bo izbrala »vplive, ki bodo vplivali na otroka in mu pomagali, da se pravilno odzove na te vplive« (Dewey, 1902, 2013, 74). Pomen interakcije učenca z učitelji in vrstniki omenja tudi Vigotski, medtem ko Dewey poudarja vlogo učiteljev tudi pri oblikovanju socializacije učencev, ker jih učijo, kako živeti v družbi in oblikovati ustrezno družbeno življenje (Dewey, 1902, 2013). Freedman (2003) takšno interakcijo omenja v kontekstu prikritega kurikula. Glede na to je poleg poučevanja tistih načinov mišljenja, ki so povezani s poučevanimi disciplinami (Gardner, 2011), treba pomagati vsem učencem, da »razpoznajo neprimernost svojih prejšnjih ljudskih verovanj in da konstruirajo boljše, resničnejše presoje« (Gardner, 2011, 127). To je tako imenovano *konstruktivno angažiranje*, s pomočjo katerega se vsi učenci soočajo »z

zgrešenostjo njihovih intuitivnih prepričanj« (Gardner, 2011, 128) oziroma s tistim, kar so usvojili v neposrednem okolju, to pa so stereotipi in predsodki.

Nadalje je pomemben tudi način, na katerega učitelj likovne kulture usmerja vzgojno-izobraževalni proces v razredu. Bistveno je, kako uporablja nebesedno komunikacijo in kako razbira nebesedno komunikacijo posameznega učenca, kako dekodira svoje dvoumnosti in dvoumnosti učenca v nebesedni komunikaciji (Neill, 1991). Ena izmed glavnih nalog učitelja je zagotoviti ozračje spontanosti (Read, 1943, 1956) ter uskladiti strateški čas (organizacijo strukture učne ure) in stvarni čas ure (Erickson, 1982, po Neill, 1991). To je prostor možnosti za uporabo parajezika, ki vključujejo tišino, gledanje, položaj itd. (Erickson, 1982, po Neill, 1991). Najučinkoviteje pa na pridobitev daljše pozornosti učenca vplivajo izraženo navdušenje in zainteresiranost učitelja (Neill, 1991), čustvena komunikacija (Read, 1943, 1956) in izpolnitev treh bistvenih namenov poučevanja: navdihnjenje, zaupanje in ustvarjalnost učenca (Robinson, 2015, 16). Sledijo še obvladovanje discipline, opogumljanje učenca ter omogočanje njegovega napredovanja in premikanja meja (Robinson, 2009). Ta proces podrazumeva sodelujoč odnos učitelja in učenca in opustitev modela razlaganja (Bruner, 1961) ter daje poudarek postavljanju vprašanj, oblikovanju interesov za ideje, gradnji razumevanja, vodenju in pojasnjevanju mišljenja, poslušanju in dokumentiranju (Ritchard, Church in Morrison, 2011).

Za učitelja likovne kulture pa je poleg tega, da obvlada načine mišljenja, specifične za umetniška področja, še posebej pomembno, da ima tudi samozavest, kar zadeva lastne veščine in sposobnosti (Dewey, 1902, 2013). Učitelj bi moral biti model ustvarjalne osebe in se tudi aktivno ukvarjati z ustvarjanjem (Sawyer, 2012). Če je pravilno koncipirano, je poučevanje forma osebnega izražanja (Craft, 1997) oziroma umetniška forma (Robinson, 2015, 16). Tarr (1996) navaja šest ključnih področij, identificiranih kot proces ustvarjanja pri ustvarjalcih in učiteljih: svobodno raziskovanje z materiali, koncepti in idejami, stimulacija iz zunanjih virov, specifične veščine in tehnike, izvedljivo delovno okolje ali kontekst, refleksija o procesu in prezentacija.

V skladu s tem Torrance citira pisatelja Johna Steinbecka, ki trdi: »izvrsten učitelj je izvrsten umetnik« in »to je morda največja izmed umetnosti, ker je medij človeški um in duh« (Steinbeck, 1955, 17, po Torrance, 1995, 107). Sawyer (2012, 399) navaja raziskave, ki dokazujejo, da »večina programov sploh ne omenja ustvarjalnosti (Mack, 1987), priročniki za učitelje ne sporočajo učiteljem, kako usvojiti ustvarjalnost (DeZutter, 2011), in večina učiteljev redko uporablja ustvarjalne učne tehnike (Schacter, Thum, Zifkin 2006)«. Obstaja tudi različno pojmovanje ustvarjalnosti pri učiteljih v primerjavi z znanstveniki.



Osnovne značilnosti ustvarjalnega učitelja so naslednje: z učencem ustvarja odnos vzajemnega doživljanja namesto odnosa spodbuda–odgovor; na vse učence gleda kot na osebe, ne pa kot na stereotipe; izraža ideje, ki se razlikujejo od običajne prakse; vidi povezave med navidezno oddaljenimi stvarmi; je pustolovskega duha; vključen je v odkrivanje, tveganje in premikanje meja; pri vseh učencih prepozna neizrabljene zmogljivosti; daje smisel temu, kar poučuje; postavlja izzivalna vprašanja; spodbuja samoiniciativno učenje, samostojnost in odgovornost vseh učencev; opogumlja vse učence na poljih njihovega interesa in jim omogoča različen kurikulum; vključuje kognitivno in čustveno funkcioniranje ter jasno strukturo in motivacijo itd. (Torrance, 1995); osmišlja lasten kurikulum; uporablja materiale in medije, ki jih šteje za najprimernejše, učne metode, ki jih ocenjuje za uspešne; osmišlja lastne načine evalvacije; uči vse učence, kako zadovoljiti osnovne potrebe oziroma da so za to nujni načrtovanje, trud in potrpljenje; cilj šolskega učenja postavlja v okvir iznajdljivosti v življenju in reševanja problemov; njegovo stališče temelji na prepričanju, da je vse vedno mogoče izboljšati; v uporabo pri pouku uvršča resnične probleme iz širše skupnosti; omogoča vsem učencem, da uživajo pri delu (Glasser, 1993, 1999).

Ker je ustvarjalno poučevanje mogoče le, če učitelj uporabi iste ustvarjalne karakteristike, ki jih namerava spodbuditi pri svojem učencu, ter se bolj osredotoči na stališča in vrednote, manj pa na znanje in veščine (Craft, Jeffrey in Leibling, 2001). Ustvarjalnost učenca je odvisna od ustvarjalnosti učitelja (Craft, 2001) oziroma za razvoj ustvarjalnosti učenca mora biti njegov vzor (Sternberg in Williams, 1996). Med ovirami ustvarjalnega učitelja je način šolanja prihodnjih učiteljev. Zato bi šolanje učitelja moralo vključevati aktivno učenje, s poudarkom na procesu in razvoju ustvarjalnosti (Bognar, 2007), celovitem odnosu med ustvarjalnim poučevanjem in poučevanjem za ustvarjalnost (Jeffrey in Craft, 2004). Vsekakor bi predvsem tudi sam moral biti ustvarjalec (Alsaggar in Shukran, 2014), in to prvenstveno ustvarjalec novih osebnosti in novih odnosov, tako da tudi sam skozi proces poučevanja doživi samouresničitev (Jennings, 2004).

## 2 EMPIRIČNI DEL

### 2.1 IZHODIŠČE RAZISKAVE

V Republiki Hrvaški je do 2019. leta veljal izključno Učni načrt in program za likovno kulturo (Ministrstvo za znanost, izobraževanje in šport [MZOŠ], 2006), ki navaja ključne pojme likovnega jezika in izobraževalne dosežke, temelječe na določenih likovnih problemih ter določenih likovnih materialih in likovnih tehnikah. Učni načrt in program (MZOŠ, 2006) ne omenja generičnih kompetenc, ne vključuje ukvarjanja s specifičnostmi sodobnega življenja v okolju, ki ga ustvarjajo novomedijske tehnologije, med priporočenimi likovnimi primeri pa ni tistih iz sodobne likovne in drugih vizualnih umetnosti. Ta model zahteva dopolnitev v prid učenja, ki temelji na integraciji specifičnih konceptov (Novak, 1977, po Freedman, 2003), s ciljem osebnega razvoja učencev, pridobivanja kompetenc za nadaljevanje izobraževanja in iznajdljivost v vsakdanjem življenju. V obstoječem pouku likovne kulture manjka tudi prenos ustvarjalnega procesa iz ustvarjanja sodobne likovne in drugih vizualnih umetnosti v ustvarjalni proces učencev, s ciljem razvoja ustvarjalnega mišljenja in izražanja ter boljšega razumevanja vizualnega okolja, v katerem se konceptualno nahajajo. Prav tako učitelj ne usmerja učenca v razvoj kritičnega odnosa do vizualnega okolja, ki vsebuje dela likovne in drugih vizualnih umetnosti ter popularne vizualne kulture. Poleg tega je pri pouku likovne kulture po Učnem načrtu in programu (MZOŠ, 2006) v Republiki Hrvaški odsotna uporaba informacijske in komunikacijske tehnologije v ustvarjalnem procesu učencev ter tako manjka tudi uporaba tistih orodij, ki jih učenci vsakodnevno uporabljajo. Zato se je upoštevala potreba po pristopu k učenju in poučevanju, ki bi združeval tudi navedene vidike posodobljanja pouka, kar bi omogočilo celovitejše vizualno izražanje učencev in tudi komunikacijo z okoljem.

## 2.2 RAZISKOVALNI PROBLEM

Glede na sodobne teorije s področja likovne pedagogike o dopolnitvi reševanja likovnega problema s konceptualnim problemom ter pedagoške in psihološke teorije o učencu kot središču in izhodišču vzgojno-izobraževalnega procesa, učenčevem celostnem osebnostnem razvoju in enakomernem razvoju vseh njegovih zmogljivosti, usvajanju temeljnih kompetenc, kot je reševanje problemov, in generičnih kompetenc (ustvarjalnost, empatija, samozavest, odgovornost, podjetnost, različne oblike sodelovanja itd.) so opažene pomanjkljivosti v obstoječem pouku likovne kulture v Republiki Hrvaški. Iz teh pomanjkljivosti izhaja potreba po celovitejšem pristopu k vzgojno-izobraževalnemu procesu likovne kulture, ki bi učencem omogočal tudi razumevanje vsebin sodobne likovne in drugih vizualnih umetnosti; razvijanje ustvarjalnega mišljenja učencev v skladu z ustvarjalnim procesom v sodobni likovni in drugi vizualni umetnosti; razvijanje kritičnega stališča do ožjega in širšega okolja (fizičnega in tistega, ustvarjenega z novomedijsko in komunikacijsko tehnologijo); razvijanje etičnih in moralnih vrednot ter sprejemanje odgovornosti v družbi; izboljšanje komunikacije učencev z drugimi ter izražanje občutij, izkustva, misli, vrednot in stališč oziroma samouresničitev. Ta koncept vzgojno-izobraževalnega procesa likovne kulture, ki poudarja pomen spoznavanja sodobne likovne in drugih vizualnih umetnosti ter medsebojno prepletenega delovanja družbenega, čustvenega in kognitivnega razvoja, zahteva dopolnitev tradicionalnega modela učenja. V tem tradicionalnem modelu učitelji premalo uporabljajo interaktivne učne metode in strategije, prevladuje frontalna oblika, učitelj je posredovalec znanj, učenec pa v pasivnem položaju in premalo raziskovalec. Informacijska in komunikacijska tehnologija se premalo vključujeta v reševanje nalog. Dejavnost učenca je okrnjena le na usvajanje informacij. To je tako imenovani šolski stil, ko učenci delajo pod vodstvom učitelja (Efland, 1976). Praktično delo – v katerem bi morali učenci raziskovati, oblikovati in se v njem izražati ter predlagati idejne in konkretne rešitve problemov, tudi prepoznanih v svojem okolju – se običajno strne v enkratno estetsko zadovoljstvo (Efland, 1976). Nadalje je ustvarjalna dejavnost premalo usmerjena in tako bolj prepuščena intuitivni iznajdljivosti učencev. Na takšen način učenci niso dejavno vključeni v etape ustvarjalnega procesa, v tehnike za produkcijo idej in načinov transponiranja idej v formo, material in medij, zato ustvarjalnega mišljenja ne razvijajo sistematično. V učni proces so premalo vključena čustva kot spodbujevalci raziskovanja in izražanja ter povezovanja idej s temo, vsebino, sporočilom, formo, materialom in medijem likovnih in drugih področij vizualnih stvaritev učencev ter umetniških del. Učence se premalo usmerja v izražanje občutij, izkustva, misli in stališč ter v razvijanje domišljije in likovnega

spomina. Zato bi bila potrebna intrinzična motivacija učencev ter razvoj ustvarjalnega in kritičnega mišljenja pri vseh učencih, ne le pri nadarjenih. Za izvedbo takšnega učnega procesa pa se učitelji med svojim šolanjem premalo usposobijo, prav tako jim tega ne zagotavlja poznejše strokovno izpopolnjevanje s strani državnih ustanov.

Imerzivna metoda je osmišljena na podlagi definirane problema, ki je potrjen v **prvem, kvantitativnem delu raziskave**, in postavljenega temeljnega cilja raziskave, ki se ukvarja s tem, kako izvajati učni proces likovne kulture. V skladu s tem je koncipirana raziskava, katere osnovni namen je bil oceniti, ali uporaba imerzivne metode pri rednem pouku predmeta Likovna kultura vpliva na večjo ustvarjalnost ter vzpostavlja vizualno komunikacijo z okoljem, kar je raziskano v **drugem, akcijskem delu raziskave**.

## 2.3 VPELJAVA SPREMEMB

Imerzivna metoda je uporabljena med **akcijskim delom raziskave**, v okviru obstoječega Učnega načrta in programa za likovno kulturo (MZOŠ, 2006). Po Učnem načrtu in programu učni predmet Likovna kultura vključuje naslednja področja: risanje, slikanje, grafiko, kiparstvo, arhitekturo in dizajn. »V skladu s temi področji so predstavljene obvezne in izbirne učne teme: *Pika in črta, Ploskev, Barva, Površina, Masa/volumen in prostor*, ki so skupne za vse razrede [...] Za vsako učno temo so navedeni ključni pojmi (likovni problemi, povezani z likovnim jezikom), ki se obravnavajo v učnih enotah. Učna tema vsebuje dve ali več učnih enot, glede na to, koliko časa potrebuje učitelj za obdelavo navedenih ključnih pojmov [...] Ob vseh temah so navedeni tudi izobraževalni dosežki za učence, ki kažejo razliko pri učencu pred učenjem in po njem [...] Pri vsaki učni uri je potrebno pokazati ustrezno likovno delo ustvarjalca.« (Učni načrt in program za osnovno šolo, 2006, 51) Učne teme se izvajajo v blok uri in po letnem urniku v obsegu 35 ur. V petem in osmem razredu osnovne šole je deset tem obveznih, pet pa izbirnih.

Ob vključitvi vsebin o sodobnem likovnem in drugih področjih vizualne umetnosti pa se predlagajo spremembe z uporabo koncepta imerzivne metode: razvrščanje učne vsebine v celote, ki obsegajo eno ali več učnih tem, strukturirane kot algoritemsko razčlenjen projekt z jasnimi problemskimi izhodiščem in ciljem; algoritemsko strukturiranje vsakega projekta se prekriva z etapami ustvarjalnega procesa, prenesenim iz ustvarjanja sodobne likovne in drugih

vizualnih umetnosti v učni proces. Naloge za učence so koncipirane v skladu z Guilfordovim modelom faktorja divergentnega mišljenja: fluentnost, fleksibilnost, izvirnost in elaboracija. Vse naloge zato zahtevajo večje število idej (fluentnost), s pomočjo oddaljenih asociacij, izbirajo se ideje, ki so najizvirnejše (izvirnost) in najraznovrstnejše oziroma povezane z drugimi področji (fleksibilnost), strukturiranost nalog vodi v njihovo podrobnejšo realizacijo, sočasno pa je poudarek na celovitosti (elaboracija). Naloge so tako zasnovane, da uporabljajo konceptualne procese, kot so oddaljene asociacije, metafore, analogije, simbole, kode ter vizualizacijo teh konceptov s pomočjo forme, materiala in medija. Navodila, ki zadevajo tehniko in likovni jezik, so pri podajanju nalog zožena na minimum, ker »so ljudje ob precej enostavnih navodilih lahko spodbujeni k ustvarjanju veliko izvirnejših in kakovostnejših kombinacij« (Sawyer, 2012, 118). Ustvarjalnost se spodbuja tudi med refleksijo, samorefleksijo in analizo, tako da je učenec usmerjen v uvidevanje novih kombinacij in povezav, identificiranje morebiti manjkajočih delov, novih, kompleksnejših kombinacij simbolov, objektov itd. ter nove sinteze. V vse naloge, spoznavne, likovne in iz drugih vizualnih področij, je vključena tako imenovana somatska oznaka, s katero se spodbuja odnos med čustvi in telesom, s ciljem pridobivanja intuitivne zavesti o sebi in drugih (Damasio, po Goleman, 2013). Te naloge vključujejo igre in variacije na te igre, kot so: mapa afinitet, *bodystorming*/možganska nevihta, mapa empatije, zapis misli (*brainwriting*), antiproblem, »ustvari svet«, sinestezija, razumevalna veriga, zid spominov itd. (Gray, Brown in Macanuso, 2010).

Kar zadeva uvajanje izboljšav za delo učiteljev, so bile uvedene naslednje spremembe: učiteljice so v pisni obliki prejele gradivo o posebnostih imerzivne metode in njeni uporabi pri pouku, seznam dodatne literature, ustne konzultacije o predvidenem učnem procesu, ciljnih in nalogah ter izidih učenja za celotno šolsko leto in vse posamezne projekte, podrobne učne priprave za izvajanje pouka, navodila za izvedbo pouka in učne materiale (PowerPointova predstavitev, vizualni primeri, naloge za učence, pribor in materiale za praktično delo učencev) ter sodelovanje raziskovalke v celotnem času trajanja vzgojno-izobraževalnega procesa.

Prav tako se je poskušalo vnesti spremembe tudi v prostorsko ureditev učilnice (s pomočjo različnih premestitev klopi in gibanja učencev).

### 2.3.1 TEŽAVE PRI REALIZACIJI

Ker šole niso zagotovile predhodno dogovorjenih pogojev (računalnik, projektor in internet v vsaki učilnici ter uporaba učilnice za informatiko), je učencem bilo dovoljeno imeti vključene mobilne telefone, kar je veljalo vse šolsko leto. Potrebovali so jih za konkretne vizualne naloge, dokumentiranje ustvarjalnega procesa in pregledovanje spleta, z namenom zbiranja informacij in vizualnih materialov, nujnih za izvedbo učnega procesa. Druge težave so bile naslednje: težko navajanje učiteljic na interaktivnost pri pouku in močno povečano dinamiko vzgojno-izobraževalnega procesa, uporabo učnih metod in strategij, strukturiran ustvarjalni proces učencev in uvidevanje celote posameznega projekta (problem, cilj, proces in zaključek). V osmih razredih so se pri realizaciji pokazale naslednje težave: učiteljice so bile popolnoma nezainteresirane za vzgojno problematiko, učenci so bili navajeni na lastno pasivnost in na učiteljico v središču, napačno dojetje učencev glede novega pristopa, in sicer kot o svobodi, ki ni del pouka. V prvem od osmih razredov je bila zato na zahtevo učiteljice raziskava prekinjena že na začetku, zato je bilo treba najti nadomestno šolo in učiteljico. Raziskava je bila prekinjena tudi v drugem osmem razredu po drugem akcijskem koraku in v tretjem osmem razredu med potekom drugega akcijskega koraka. V prvem primeru je prišlo do odstopa, ker učiteljica, kot je menila sama, v razredu ni mogla vzpostaviti discipline, kakršna bi po njeni presoji v razredu morala biti. V drugem primeru je do odstopa prišlo zaradi ves čas izrazito dominantnega in frontalnega pristopa učiteljice. Ni ji uspelo vzpostaviti interakcije z učenci. Pri tem so se izkazali veliki vzgojni problemi, prišlo je do sporov med učiteljico in učenci, nakar je učiteljica zahtevala prekinitev raziskave. Pri umiku učiteljice iz sodelovanja v raziskavi med drugim akcijskim korakom v tretjem osmem razredu se je pokazala učiteljčina neresnost, saj je odkrito, pred učenci, kazala nezadovoljstvo nad novim načinom izvedbe pouka. Učenci so bili razdvojeni, saj so nekateri sledili učiteljici, drugi pa so kazali zanimanje. Na začetku je učiteljica kazala veliko pripravljenost za sodelovanje v raziskavi, pozneje pa je odkrito priznala, da se sploh ne pripravlja na pouk, ure je prekinjala in kar sredi učnega procesa od raziskovalke (prisotne v razredu) zahtevala navodila, kazala izrazito napetost, kadar so učenci sami inicirali interakcijo in zaradi zainteresiranosti postavljali dodatna vprašanja ter izražala očitno nelagodje pri tistih delih pouka, ki so vključevali vzgojno tematiko (univerzalne in generativne teme).

## **2.4 KVANTITATIVNA RAZISKAVA**

### **2.4.1 NAMEN RAZISKAVE**

Kvantitativna raziskava je bila izvedena v šolskem letu 2011/2012 s pomočjo vprašalnika za učence in učitelje. V tem delu raziskave smo z vprašalnikom za učence preverjali raven motivacije za predmet Likovna kultura po veljavnem Učnem načrtu in programu za likovno kulturo (MZOŠ, 2006), raven usvojitve učne vsebine pri učencih, zmožnost uporabe komunikacijske in novomedijske tehnologije, razumevanje strategij sodobne novomedijske umetnosti, prepoznavanje sodobne vizualne umetnosti ter produkcijo in uporabo prostih asociacij in idej. Z vprašalnikom za učitelje smo preverjali samostojno ustvarjanje učiteljev na področju likovne in drugih vizualnih umetnosti ter pomen tega za kakovostno osmišljanje in vodenje učnega procesa likovne kulture, stališče učitelja do veljavnega Učnega načrta in programa za likovno kulturo (MZOŠ, 2006), uporabo primerov iz vsakdanjega življenja ter poznavanje oziroma uporabo učnih metod in strategij v učni praksi, strokovno izpopolnjevanje, motivacijo za delo, poznavanje sodobne likovne in drugih vizualnih umetnosti ter strategij novomedijske vizualne umetnosti, potrebo po dodatnem izobraževanju oziroma pripravljenost usvajati nove metode.

### **2.4.2 RAZISKOVALNI CILJI IN RAZISKOVALNA VPRAŠANJA**

V prvem delu raziskave so bili cilji naslednji:

1. obstoječo strokovno in pedagoško usposobljenost učiteljev v osnovnih šolah za osmišljanje in izvedbo učnega procesa likovne kulture po imerzivni metodi;
2. ali učitelji v učni proces likovne kulture že vključujejo elemente imerzivne metode;
3. stališča učiteljev v osnovnih šolah do pomena vključevanja novih načinov učenja in poučevanja v učno prakso;
4. stališča učiteljev v osnovnih šolah do pomena lastnega izobraževanja in izpopolnjevanja na pedagoškem in likovnoustvarjalnem področju;

5. potrebe učiteljev po dodatnem usposabljanju, s ciljem uporabiti imerzivno metodo pri poučevanju likovne kulture;
6. povezanost motivacije učencev za likovno ustvarjanje z učno vsebino;
7. učenčevo razumevanje in uporabo učne vsebine o sodobnem likovnem in drugih področjih vizualne umetnosti;
8. mnenja učencev osnovnih šol o pomenu pouka likovne kulture;
9. učenčevo prepoznavanje novomedijskega konteksta vsakdanjega življenja in povezovanje s poukom likovne kulture;
10. učenčevo poznavanje produkcije in uporabe prostih asociacij in idej.

Za prvi (kvantitativni) del raziskave so bila zato raziskovalna vprašanja naslednja:

1. Kakšna je strokovna in pedagoška usposobljenost učiteljev v osnovnih šolah za osmišljanje in izvedbo učnega procesa likovne kulture po imerzivni metodi?
2. Kako pogosto učitelji uporabljajo celostni pristop k pouku likovne kulture, tako da likovno dejavnost povezujejo z okoljem ter sodobnim likovnim in drugimi področji vizualne umetnosti?
3. Kakšna so stališča učiteljev osnovnih šol do pomena vključevanja imerzivne metode v učno prakso in povezovanja likovne dejavnosti z okoljem (generativne teme) in sodobno likovno in drugo vizualno umetnostjo?
4. Kakšna so stališča učiteljev osnovnih šol do pomena lastnega izobraževanja in izpopolnjevanja na pedagoškem in likovnoustvarjalnem področju?
5. Kakšne so potrebe po dodatnem usposabljanju učiteljev v osnovnih šolah za izvajanje imerzivne metode?
6. Kakšna je motiviranost učencev za učno vsebino likovne kulture?
7. Kakšno je mnenje učencev o pouku likovne kulture in njenem pomenu v nadaljnjem življenju?
8. Kakšni sta učenčevo razumevanje in uporaba učne vsebine likovne kulture?
9. Kakšno je učenčevo prepoznavanje novomedijskega konteksta vsakdanjega življenja ter sodobne likovne in druge vizualne umetnosti (generativne teme) ter povezovanje tega s poukom likovne kulture?
10. Kakšno je učenčevo poznavanje produkcije in uporabe prostih asociacij in idej?



## **2.4.3 METODOLOGIJA**

### **2.4.3.1 RAZISKOVALNE METODE**

Opisna in vzročno-neeksperimentalna metoda.

### **2.4.3.2 VZOREC RAZISKAVE**

V raziskavi je sodelovalo 129 učiteljev in 385 učencev. Učitelji so iz osnovnih šol z območja celotne Hrvaške (129), učenci petih in osmih razredov pa iz desetih šol z območja Zagreba (iz središča in z obrobja), manjšega mesta Samobor, manjšega mesta Sv. Križ Začretje v Hrvaškem Zagorju, dveh vasi v Hrvaškem Zagorju (Petrovsko in Radoboj) ter vasi v Slavoniji (Orahovica). Anketiranih je bilo 164 učencev petih razredov in 221 učencev osmih razredov. Vključeni učenci so obiskovali redni pouk po Učnem načrtu in programu za likovno kulturo (MZOŠ, 2006), en osmi razred (Osnovna šola Poliklinike SUVAG v Zagrebu) pa je obiskoval dvojni program: Učni načrt in program za likovno kulturo ter Posebni načrt in program za otroke s posebnimi potrebami.

### **2.4.3.3 INSTRUMENTI RAZISKAVE**

#### **1. Vprašalnik za učitelje**

Sestavljajo ga anketna vprašanja zaprtega in odprtega tipa, ocenjevalne lestvice in lestvice stališč Likertovega tipa. Vprašalnik za učitelje je zajel območje celotne Hrvaške in je izveden v »online« obliki (v večjem delu) ter v fizični obliki (v občutno manjšem obsegu). »Online« vprašalnik je bil poslan na 650 naslovov. Izpolnjenih ali delno izpolnjenih je bilo 122 vprašalnikov, 7 vprašalnikov pa je bilo naknadno digitaliziranih. Učitelji so prejeli podrobna navodila za izpolnjevanje vprašalnika.

#### **2. Vprašalnik za učence**

Sestavljajo ga anketna vprašanja zaprtega in odprtega tipa, ocenjevalne lestvice in lestvice stališč Likertovega tipa. Z vprašalnikom so bili anketirani učenci desetih šol po naključnem izboru. Anketiranih je bilo 164 učencev petih razredov in 221 učencev osmih razredov.

## **2.4.4 POTEK RAZISKAVE**

Kvantitativna raziskava je bila izvedena v šolskem letu 2011/2012 s pomočjo vprašalnika za učitelje in učence.

Z *vprašalnikom za učitelje* (priloga 1) so s priložnostnim vzorcem pridobljeni podatki o strokovnih in pedagoških kompetencah učiteljev, njihovih stališčih do veljavnega koncepta pouka likovne kulture po Učnem načrtu in programu za likovno kulturo (MZOŠ, 2006) ter usposobljenosti za pouk po imerzivni metodi.

Z *vprašalnikom za učence* (priloga 2) so s priložnostnim vzorcem pridobljeni podatki o učenčevem razumevanju učne vsebine, predvidene v Učnem načrtu in programu za likovno kulturo (MZOŠ, 2006), podatki o motivaciji učencev za učenje učne vsebine likovne kulture, o učenčevem stališču do pouka likovne kulture, potrebi po učenju te učne vsebine in uporabi v nadaljnjem življenju, o prepoznavanju sodobne vizualne umetnosti, učenčevem razumevanju procesa ustvarjanja ideje in produkcije prostih asociacij (ustvarjalni proces), učenčevem razumevanju likovnega in drugega vizualnega izražanja kot izražanja misli in občutij, to je komunikacijskega kanala z okoljem. Dobljeni podatki iz vprašalnikov so kvantitativno obdelani in na podlagi analize podatkov je zasnovan drugi del raziskave.

### **2.4.4.1 POSTOPKI ZBIRANJA PODATKOV**

*Vprašalnik za učitelje.* Učitelji so na več načinov prejeli vprašalnik s podrobnimi navodili:

1) na domeni SurveyMonkey je bil odprt vprašalnik za učitelje, njegova povezava pa poslana na e-naslove šol. Povezava do vprašalnika in prošnja za njegovo izpolnjevanje sta bili poslani na e-naslove 650 šol od skupno 888 takrat registriranih ustanov z obveznim osnovnošolskim programom v Republiki Hrvaški. Namen je bil vprašalnik poslati vsem šolam, vendar so bili e-naslovi v več šolah neuporabni, v več drugih šolah pa ne preverjajo sporočil, ki prihajajo na e-naslove, navedene na uradnih šolskih straneh.

Vprašalnik je bil prvič poslan 4. 11. 2012. Tedaj ni bilo odziva s 564 e-naslovov, medtem ko jih je na vprašalnik odgovorilo 86. Izmed teh je bilo 55 vprašalnikov delno izpolnjenih, 31 pa v celoti.

Vprašalnik je bil drugič poslan 17. 3. 2013 kot opomnik. Tokrat je bilo končno število odgovorjenih vprašalnikov 122. Odziva ni bilo s 528 e-naslovov.

Po seznamu šol je bilo v vprašalniku pokrito območje celotne Hrvaške, vključno z urbanim in ruralnim območjem.

2) Učiteljem je bil vprašalnik poslan na osebne e-naslove. Izmed učiteljev (39), ki jim je bil vprašalnik dvakrat poslan na osebni e-naslov, so vprašalnike izpolnile samo štiri učiteljice, ki so sodelovale v raziskavi.

3) Učiteljem je bil vprašalnik posredovan osebno. Izpolnjeni so bili trije vprašalniki. Ena učiteljica, ki je tudi sodelovala v raziskavi, ni izpolnila vprašalnika niti v natisnjeni obliki, ki ji je bil izročen osebno. Učitelji, ki so se oglasili sami in prosili, da se jim vprašalnik pošlje po navadni pošti ali izroči osebno, niso vrnili izpolnjenega vprašalnika.

*Vprašalnik za učence.* Učenci so vprašalnike s podrobnimi navodili dobili pri pouku likovne kulture. Za izpolnjevanje vprašalnika so imeli na voljo 1 učno uro (45 minut). Učiteljice so prejele navodilo, da ne pomagajo učencem pri izpolnjevanju vprašalnika.

#### **2.4.4.2 POSTOPKI OBDELAVE PODATKOV**

Pri obdelavi rezultatov vprašalnika, pridobljenih v tem delu raziskave, je uporabljenih več statističnih postopkov, usklajenih s cilji in raziskovalnimi vprašanji.

Pri obdelavi rezultatov, prejetih z anketnim **vprašalnikom za učitelje**, so izračunani in prikazani odstotki in frekvence odgovorov učiteljev. Poleg tega so odgovori učiteljev na odprta vprašanja razvrščeni v kategorije po vsebini odgovorov in prešteti.

Podatki, pridobljeni z anketnim **vprašalnikom za učence**, o njihovi motivaciji za učno vsebino likovne kulture in oceno koristnosti učne vsebine v vsakdanjem življenju in pri prihodnjem delu, so obdelani s testom hi-kvadrat za preverjanje razlik med učenci petih in učenci osmih razredov. Nadalje so rezultati učencev, povezani z usvojitvijo učne vsebine, prikazani s frekvencami in odstotki njihovih odgovorov, preverjene so tudi razlike med učenci petih in osmih razredov s pomočjo testa hi-kvadrat, primerjalni rezultati za omenjeni dve skupini učencev pa so prikazani v kontingenčnih tabelah. Na isti način, torej z uporabo frekvenc, odstotkov, testov hi-kvadrat in kontingenčnih tabel, so obdelani in prikazani rezultati učencev

o prepoznavanju novomedijskega konteksta vsakdanjega življenja in strategij sodobne vizualne umetnosti ter njihovega povezovanja z likovno kulturo.

## **2.4.5 REZULTATI KVANTITATIVNE RAZISKAVE IN INTERPRETACIJA**

### **2.4.5.1 REZULTATI, PRIDOBLENI Z ANKETNIM VPRAŠALNIKOM ZA UČITELJE**

Anketni vprašalnik za učitelje je bil razdeljen na več skupin vprašanj, ki ustrezajo raziskovalnim vprašanjem za ta del raziskave: 1) uvodna vprašanja o izobraževanju, starosti in delovni dobi, 2) vprašanja o likovni in drugi vizualni ustvarjalni aktivnosti; 3) vprašanja o stališču do veljavnega Učnega načrta in programa za likovno kulturo (MZOŠ, 2006), 4) vprašanja o strokovnih in pedagoških kompetencah, 5) vprašanja o poznavanju sodobne likovne in drugih vizualnih umetnosti, 6) vprašanja o strokovnem izpopolnjevanju, organiziranem s strani državnih ustanov, 7) vprašanja o motivaciji za delo, 8) vprašanja o potrebi po nadaljnjem izobraževanju.

Deskriptivna analiza rezultatov je dala uvid v začetno izobraževanje učiteljev, njihovo delo na lastni ustvarjalnosti, uvid v strokovne in pedagoške kompetence učiteljev, motiviranost za delo in strokovno izpopolnjevanje, poznavanje strategij sodobne vizualne umetnosti, s poudarkom na novomedijski umetnosti, ki je blizu novomedijskemu življenjskemu okolju učencev ter v odnos do lastnega nadaljnjega izobraževanja.

#### **A. Karakteristike vzorca učiteljev**

Prejeti vprašalniki so iz vseh hrvaških županij in Mesta Zagreb. Največje število izpolnjenih vprašalnikov je iz Mesta Zagreb in Zagrebške županije (20,2 %), Osiješko-baranjske županije (8,5 %) in Istrske županije (7,8 %). Zatem sledijo Karlovška in Primorsko-goranska županija (7 %), Siško-moslavinska županija (5,4 %), Bjelovarsko-bilogorska, Koprivniško-križevska, Vukovarsko-sremska, Medžimurska in Zadrska županija (4,7 %), Brodsko-posavska in Splitsko-dalmatinska županija (3,9 %), Krapinsko-zagorska in Virovitiško-podravska županija

(3,1 %), Varaždinska županija (2,3 %), Šibeniško-kninska in Dubrovniško-neretvanska županija (1,6 %) ter Liško-senjska in Požeško-slavonska županija s samo enim izpolnjenim vprašalnikom (0,8 %).

Povprečna starost učiteljev, ki so izpolnili vprašalnik (N = 129), je 40,3 leta (SD = 11,25). Najpogostejša starost je 31 let, najnižja starost 24 let in najvišja starost 65 let. Kar zadeva delovno dobo učiteljev, je povprečje 13,4 leta (SD = 11,35), najpogostejša delovna doba pa je 1 leto. Minimalno je 0 let, maksimalno pa 43 let delovne dobe. Dve osebi tega podatka nista navedli.

## **B. Izobraževanje učiteljev**

Po 6. odstavku 105. člena Zakona o vzgoji in izobraževanju v osnovni in srednji šoli (2014): »Predmet likovna kultura v obveznem osnovnošolskem izobraževanju Republike Hrvaške lahko poučuje oseba, ki je končala: a) študijski program pedagoške smeri ustreznega učnega predmeta na ravni diplomskega univerzitetnega študija ali integriranega dodiplomskega in diplomskega univerzitetnega študija, b) študijski program ustreznosti vrste na ravni diplomskega univerzitetnega študija ali integriranega dodiplomskega in diplomskega univerzitetnega študija ali specialistični diplomski strokovni študij ustreznosti vrste ter pridobila potrebno pedagoško-psihološko-didaktično-metodično izobrazbo z najmanj 55 kreditnih točk (ECTS), če se na razpis ne javi oseba iz točke a) tega odstavka, c) dodiplomski univerzitetni ali strokovni študij, na katerem se pridobi najmanj 180 kreditnih točk (ECTS), in je pridobila pedagoške kompetence, če se na razpis ne javi oseba iz točk a) in b) tega odstavka.« Torej je po navedenem treba končati enega izmed naslednjih študijskih programov: pedagoško smer Akademije za likovne umetnosti v Zagrebu in sorodne smeri na drugih akademijah v Republiki Hrvaški; slikarstvo, kiparstvo, grafiko in uporabno grafiko na Akademiji za likovne umetnosti v Zagrebu in drugih akademijah v Republiki Hrvaški ob dodatnem opravljanju pedagoško-psihološko-didaktično-metodične skupine predmetov (55 kreditnih točk, ECTS); pedagoško fakulteto, smer razredni pouk, z okrepljenim predmetom likovna kultura.

Opisani širok razpon izobraževanja učiteljev za poučevanje likovne kulture poteka tudi v prikazu izobraževanja vzorca učiteljev. 129 oseb (N = 129) je odgovorilo na vprašanje o izobraževanju. 122 jih je odgovorilo v »online« vprašalniku, 4 v fizični obliki vprašalnika med raziskavo v šolah po naključni izbiri, in 3 osebe, ki so sodelovale v drugem delu raziskave.

Odgovori so prikazani v tabeli 1.

**Tabela 1:** Izobraževanje vzorca učiteljev

Izobraževanje vzorca učiteljev	Število odgovorov (N=129)
visoka strokovna izobrazba/učitelj-pripravnik (na splošno navedeno)	25
višja strokovna izobrazba, VII. stopnja (na splošno navedeno)	7
profesor likovne kulture/mag.educ.art./magister likovne pedagogike/profesor likovne kulture in likovne umetnosti/ profesor likovne kulture in likovnih umetnosti/ učitelj likovne kulture/ Akademija uporabnih umetnosti na Reki – profesor likovne kulture/profesor likovne vzgoje in likovne umetnosti/nastavnik likovne kulture/profesor likovne kulture in umetnostne zgodovine/edukator likovne kulture (prva stopnja)	46
diplomirani učitelj razrednega pouka z okrepljenim predmetom likovna kultura	24
akadamski slikar/akadamski slikar – grafik/akadamski kipar/magister umetnosti	13
učitelj likovne kulture z višjo strokovno izobrazbo, Pedagoška akademija, učitelj likovnih umetnosti	7
neustrezno (diplomirani inženir tekstilne tehnologije,VSS in univ. bacc. oec., profesor umetnostne zgodovine in hrvaškega jezika, VII/1 Filozofska fakulteta, Filozofska fakulteta Zadar)	5
različne kombinacije (diplomirani inženir tekstilne tehnologije – tekstilni oblikovalec in pedagoška skupina predmetov, akademski slikar in pedagoška skupina predmetov)	2

### C. Ustvarjalna dejavnost učiteljev

Preverjeni sta bili zastopanost ustvarjalne dejavnosti učiteljev na kateremkoli področju in v katerikoli obliki ter tudi, kako pomembna se jim zdi njihova umetniška dejavnost za kakovostno likovnopedagoško delo.

Na vprašanje, ali se ukvarjajo z ustvarjalno dejavnostjo na kateremkoli področju in v katerikoli obliki, je četrtnina učiteljev odgovorila z »vedno«, približno tretjina pa je za odgovor izbrala možnost »pogosto« in tretjina možnost »včasih« (tabela 2). Na vprašanje o pomenu ustvarjalne aktivnosti učitelja za kakovostno likovnopedagoško delo je največje število učiteljev odgovorilo, da bi se morala ohraniti kontinuiteta v praksi, dobra četrtnina pa je odgovorila, da je pomen tega izjemen (tabela 3).

**Tabela 2: Učitelji, ki se ukvarjajo z ustvarjanjem**

Število odgovorov	Se je izognilo odgovoru	Skupaj
125	4	129
	odstotek	število
nikoli	0.0%	0
redko	8.0%	10
včasih	31.2%	39
pogosto	35.2%	44
od zmeraj	25.6%	32

**Tabela 3: Pomen ustvarjalne prakse učitelja za likovno pedagoško delo**

Število odgovorov	Se je izognilo odgovoru	Skupaj	
122	7	129	
		Odstotek odgovorov	Število odgovorov
Sploh ne		1.6%	2
Dobro je imeti nekaj prakse		12.3%	15
Ni pomembna niti nepomembna (je pa nekaj povsem ločenega od likovno pedagoškega dela)		18.0%	22
Potrebno je obdržati praktično kontinuiteto		40.1%	49
Zelo pomembna		27.9%	34

#### **D. Stališča do veljavnega učnega načrta in programa za likovno kulturo**

Učitelji so v največjem številu ambivalentni, niti se strinjajo niti se ne strinjajo z veljavnim Učnim načrtom in programom za likovno kulturo (MZOŠ, 2006). Približno enako število učiteljev se strinja in se ne strinja (odgovori »ne strinjam se« in »v celoti se ne strinjam«) s programom (tabela 4).

**Tabela 4: Strinjanje z obstoječim Učnim načrtom in programom za pouk Likovne kulture (2006)**

Število odgovorov	Se jih je izognilo odgovoru	Skupaj
87	42	129
	odstotek odgovora	št. odgovora
Se v popolnosti ne strinjam	6.9%	6
Se ne strinjam	20.7%	18
Se strinjam in tudi ne strinjam	42.5%	37
Strinjam se	29.9%	26

Pri obrazložitvah učiteljev je največje število enakih odgovorov pri potrebi po večjem številu ur, ki znaša 35 ur na leto oziroma samo 1 učno uro na teden v šolskem letu. Druge obrazložitve strinjanja z Učnim načrtom in programom za likovno kulturo so naslednje: uporaba lastne ustvarjalnosti in prilagajanje načrta/obstaja lastna vizija, ki se izvaja (9), program je ustrezen za učence (5), teorija in praksa sta uravnoteženi (1), program zajema vse pomembnejše učne enote (2).

Obrazložitve, zakaj se ne strinjajo z Učnim načrtom in programom za likovno kulturo, so naslednje: treba bi bilo zagotoviti več ur pouka (28), program ne ustreza starosti učencev (12), program omejuje ustvarjalnost učiteljev (9), slaba zastopanost določenih področij, kot so sodobne umetnosti, novi mediji, umetnostna zgodovina (7), preveč je teorije, premalo prakse/učenci nimajo možnosti ustvarjalnega raziskovanja (6), preveliko število učencev (3), program predvideva preskakovanje s tehnike na tehniko, to je z enega področja na drugega (3), program je slabo povezan z drugimi predmeti (2), deli programa se ponavljajo (1), nemogoče je meriti izide poučevanja (1).

V odgovorih na vprašanja odprtega tipa, v katerih je bilo treba napisati krajše mnenje o Učnem načrtu in programu za likovno kulturo (MZOŠ, 2006) v obliki obrazložitve prednosti in pomanjkljivosti programa, so vidna protislovja, na primer nekateri menijo, da program dovoljuje ustvarjalnost, drugi pa, da je ne dovoljuje; eni so prepričani, da je prilagojen starosti, drugi pa, da ni; po mnenju enih program zajema vsa bistvena področja, po mnenju drugih pa jih ne zajema; nekateri menijo, da so pojmi jasno predstavljeni, drugi pa, da je terminologija preveč strokovna. Največje število enakih odgovorov se nanaša na premajhno število ur.

Prednosti: program dovoljuje ustvarjalnost učencev (13), program zajema vsa področja likovne umetnosti in omogoča uporabo različnih tehnik (12), program je koristen (9), program ima jasno razdeljene učne celote, pojmi so jasno predstavljeni, primeri so kakovostni (9), program dovoljuje ustvarjalnost učiteljev (7), program je prilagojen starostni dobi (4), lahkost in enostavnost poučevanja (4), program je povezan z drugimi predmeti (4), program poudarja pomen vizualne kulture v vsakdanjem življenju (3), program spodbuja razvoj kritičnega mišljenja učencev (3), program je okvir kot spodbuda za učitelja (3), program je dobro sprejet s strani otrok (2), strokovnost programa (1), zadostno število učnih enot (1).

Pomanjkljivosti: premalo učnih ur likovne kulture (43), program ni prilagojen otroški starosti (9), program omejuje ustvarjalnost učitelja (7), program ne zajema določenih bistvenih področij ali tehnik (7), program je neizvedljiv zaradi manjkajočih pogojev (5), program je nezadostno uporaben v praksi (5), program ne dovoljuje ustvarjalnosti učencev (3), program uporablja preveč strokovno terminologijo (3), program je neuskladen z drugimi predmeti (2), premalo



povezane vsebine (2), program zahteva preveč papirologije (1), program je premalo strokoven (1), ponavljanje določenih vsebin (1), otroci imajo vtis o nepomembnosti predmeta (1), program v osnovni šoli bi moral biti bolj povezan s programom za srednje šole (1), program ni usklajen s stvarnimi potrebami (1).

Skupina vprašanj, ki povezujejo Učni načrt in program za likovno kulturo z uporabo učne vsebine v vsakdanjem življenju, se ukvarja z uporabo primerov iz vsakdanjega življenja pri obdelavi učne vsebine. Pri vprašanju, ali je možna uporaba učne vsebine v vsakdanjem življenju (možno je večje število odgovorov s strani istega učitelja), se največje število obrazložitvev pozitivnih odgovorov nanaša na uporabo znanja, z namenom vizualnega spreminjanja okolja in na razvoj mišljenja v procesu učenja (priloga 3). Pri obrazložitvah negativnih odgovorov (možno je večje število odgovorov s strani istega učitelja) se največje število odgovorov nanaša na koristnost učne vsebine za zelo majhno število poklicev (priloga 4). Na vprašanje o uporabi primerov iz vsakdanjega življenja pri obdelavi učne vsebine je največje število učiteljev odgovorilo, da pogosto uporabljajo primere iz vsakdanjega življenja (priloga 5).

## E. Strokovne in pedagoške kompetence

Strokovne kompetence učiteljev zadevajo poznavanje poučevanja ustvarjalnega mišljenja in poznavanje sodobne vizualne umetnosti. Pedagoške kompetence se nanašajo na poznavanje pojma kurikul, obvladanje učnih metod in strategij ter načrtovanje vzgojno-izobraževalnega procesa kot strukturirane celote.

Med tistimi, ki so odgovorili na vprašanje, kaj je kurikul, jih največje število soglaša, da je kurikul realizacija predpisanega programa, veliko število pa jih je odgovorilo, da se s tem niti strinjajo niti ne strinjajo. Približno tretjina učiteljev se niti strinja niti ne strinja s tem, da kurikul predstavlja obravnavo ene teme za drugo, nekoliko manjše število pa jih je odgovorilo, da se s tem ne strinjajo. Največje število učiteljev je odgovorilo, da se strinjajo ali se v celoti strinjajo z opisom kurikula kot procesa, pri katerem imajo vedno pred seboj končni cilj (tabela 5).

**Tabela 5:** Kaj je kurikul

Število odgovorov		Se je izognilo odgovoru			Skupaj	
66		63			129	
	Se v popolnosti strinjam	Se strinjam	Se strinjam in ne strinjam	Se ne strinjam	Se v popolnosti ne strinjam	Se v popolnosti strinjam

Realizacija predpisanega programa	15.2% (10)	40.9% (27)	31.8% (21)	9.1% (6)	3.0% (2)	66
Obravnavanje teme za temo, po ločenih celotah	9.1% (6)	19.7% (13)	34.9% (23)	28.8% (19)	7.6% (5)	66
Proces, pri katerem imate nenehno v mislih končni cilj	30.3% (20)	39.4% (26)	18.2% (12)	7.6% (5)	4.5% (3)	66

Na vprašanje o najpogosteje uporabljenih učnih metodah po Mattesu (2007) in Terhartu (1989/2001) ter učnih strategijah (Marzano, Pickering in Pollock, 2005) je odgovorilo 66 od skupno 129 učiteljev, medtem ko se jih je odgovoru izognilo 63. Največje število učiteljev je kot najpogosteje uporabljeni učni metodi navedlo demonstracijo in pogovor, kot najpogosteje uporabljene učne strategije pa so navedli doživljanje, izražanje in ustvarjanje ter vadenje oziroma praktično delo (kar pravzaprav niso strategije). Veliko število učiteljev ne razlikuje učnih metod in strategij, niti ne vedo, kaj se nanaša na metode in kaj na strategije – na primer praktično in skupinsko delo ter analitično opazovanje so navajali kot oboje, torej kot metode in kot strategije. V dveh primerih je kot učna metoda navedena empatija, v enem pa asociacija, medtem ko v učne strategije uvrščajo razvoj sposobnosti opažanja (3), afirmacijo (1) itd. V prilogi 6 so odgovori, ki so jih učitelji ponudili pod metodami oziroma strategijami, iz česar je razvidno, da največje število odgovorov pravzaprav ne opisuje niti metod niti strategij, temveč se nanaša na različne oblike dela, didaktične pristope, metode praktičnega dela in drugo.

Na vprašanje, ali se je ustvarjalnega mišljenja mogoče naučiti, je polovica učiteljev (izmed tistih, ki so ponudili odgovor) odgovorila z »vsekakor«, četrtnina pa, da je prepričana o tem, da obstajajo načini, da se ustvarjalno mišljenje nauči (tabela 6).

**Tabela 6:** Učenje ustvarjalnega mišljenja

Število odgovorov	Se je izognilo odgovoru	Skupaj
61	65	126
	Odstotek odgovorov	Število odgovorov
Ne (s tem se rodimo ali pa ne)	1.6%	1
Nisem prepričan/a	8.2%	5

Mogoče obstaja način	16.4%	10
Zagotovo obstaja način	24.6%	15
Da (vsekakor)	49.2%	30

Pri vprašanju o načrtovanju pouka je bilo možnih večje število odgovorov s strani istega učitelja. Večina učiteljev (izmed tistih, ki so ponudili odgovor) pouk načrtuje kot celoto, ki jo sestavljata raziskovanje in igra, ter kot celoto kulture in izobraževanja za vsako ali skoraj vsako uro. Približno enako število učiteljev (slaba tretjina) skuša povezati učno vsebino z uporabo v prihodnjem delu učencev skoraj vsako uro ali pa to velja za manjše število ur. Večina učiteljev vključuje primere iz sodobne likovne in drugih vizualnih umetnosti vsako ali skoraj vsako uro. Slaba tretjina učiteljev načrtuje pouk tako, da uporablja komunikacijsko ali novomedijsko tehnologijo približno polovico ur, večina učiteljev pa si prizadeva povezati učno vsebino z izkustvom učencev vsako ali skoraj vsako uro (tabela 7).

**Tabela 7:** Konceptija pouka 1

Število učiteljev, ki je odgovorilo	Se jih je izognilo odgovoru				Skupaj	
61	68				129	
	Vsako uro posebej	Za skoraj vsako uro posebej	Za približno polovico ur	Za manjše število ur	Za zelo malo število ur	Skupaj jih je odgovorilo: št.
Kot celoto, ki se sestoji iz raziskovanja in igre	26.2% (16)	54.1% (33)	11.5% (7)	8.2% (5)	0.0% (0)	61
Povežete na način, da je gradivo uporabno v bodočih zaposlitvah učencev	15.5% (9)	29.3% (17)	22.4% (13)	27.6% (16)	5.2% (3)	58
Kot neločljivo celoto vzgoje in izobraževanja	40.4% (23)	45.6% (26)	7% (4)	3.5% (2)	3.5% (2)	57
Tako, da vključite primere iz sodobne umetnosti	31.7% (19)	41.7% (25)	15% (9)	10% (6)	1.7% (1)	60
Tako, da vključite mobilne ali novomedijske tehnologije	14% (8)	14% (8)	29.8% (17)	21% (12)	21% (12)	57
Tako da učno vsebino povežete z izkušnjami	41.1% (23)	44.6% (25)	8.9% (5)	3.6% (2)	1.8% (1)	56

Na vprašanje, ali bi učitelji načrtovali pouk v skladu s karakteristikami, navedenimi v predhodnem vprašanju, je največje število učiteljev (31,6 % od skupnega števila učiteljev, ki so odgovorili na to vprašanje) odgovorilo, da že delajo na ta način, 21 % učiteljev pa je izrazilo obžalovanje, da jim možnosti tega ne dovoljujejo (priloga 7).

#### **F. Poznavanje sodobne likovne in drugih vizualnih umetnosti**

Na vprašanje, ali poznajo vsaj tri svetovno znane umetnike sodobne vizualne umetniške prakse, je odgovorilo le 36,4 % učiteljev (od skupno 129 vprašanih jih je odgovorilo 47, 82 pa se jih je izognilo odgovoru).

V prilogi 8 so predstavljeni odgovori učiteljev, pravilno razvrščeni po kategorijah. Ne glede na to, da največje število navedenih ustvarjalcev resnično ustreza kategoriji sodobne likovne in drugih vizualnih umetnosti, pa jih veliko število pravzaprav spada v kategorijo moderne likovne umetnosti, kar sugerira, da učitelji slabo razlikujejo moderno in sodobno umetnost. Prav tako veliko število odgovorov ne spada v nobeno izmed teh dveh kategorij, navajajo se na primer tudi umetniki, rojeni v drugi polovici petnajstega stoletja.

Naslednje vprašanje je od učiteljev zahtevalo navedbo umetniškega dela sodobne likovne in drugih vizualnih umetnosti, ki je nanje napravilo vtis v pozitivnem smislu, in dela, ki je pustilo vtis v negativnem smislu (od skupno 129 vprašanih jih je odgovorilo 41, medtem ko se jih je 88 izognilo odgovoru). Iz priloge 9 je razvidno, da se tudi v tem primeru v velikem številu navajajo umetniki iz kategorije moderne likovne umetnosti, v enem primeru pa je naveden tudi umetnik, rojen v drugi polovici osemnajstega stoletja. Odgovori na to vprašanje potrjujejo, da učitelji slabo razlikujejo moderno ter sodobno likovno in druge vizualne umetnosti. Presenetljivo je, da so pod negativnimi vtisi navedena tudi neka splošna mesta moderne ter sodobne likovne in drugih vizualnih umetnosti, kot so Edvard Munch in njegova slika Krik, performansi Marine Abramović, umetnost Matthewa Barneyja idr.

#### **G. Poznavanje strategij sodobne novomedijske umetnosti in novomedijskega okolja**

Tudi to vprašanje preverja poznavanje sodobne vizualne umetnosti, vendar gre tu za novomedijsko umetnost oziroma novomedijsko okolje iz vsakdanjega življenja učencev. Treba je bilo napisati pomen ali asociacije na pomene podanih strategij novomedijske umetnosti in novomedijskega okolja (od skupaj 129 vprašanih jih je odgovorilo 49, 80 pa se jih je izognilo odgovoru).

Največje število odgovorov je oddaljenih od točnega pomena podanih pojmov, kar kaže na njihovo nepoznavanje tega pojma. Za učitelje je bil predvsem problematičen pojem suspenz, sicer povezan z medijem filma, čeprav je bilo pričakovati, da bo prav zaradi zveze s filmom ta pojem najbolj poznan. Za ta pojem so ponudili najmanjše število točnih ali približno točnih odgovorov v primerjavi s številom odgovorov o oddaljenem pomenu. Zatem sledijo pojmi oziroma strategije novomedijske umetnosti in novomedijskega okolja učencev: ludični, performativni, fluidni in procesni karakter, na katere je ponujenih veliko manj točnih odgovorov v primerjavi s številom oddaljenih odgovorov. Na vprašanje, ali učitelji lahko predhodno navedene pojme povežejo z lastnim delom, je večina učiteljev (82,7 %) odgovorila pritrdilno (na to vprašanje je sicer odgovorilo nasploh manjše število učiteljev). Najpogostejši odgovor se nanaša na recikliranje materiala (tabela 8).

**Tabela 8:** Povezovanje strategij novomedijske umetnosti in okolja z učnim procesom

Odgovorilo	Se jih je izognilo odgovoru	Skupaj
52	77	129
Da, z recikliranjem materialov dvigujem ekološko ozaveščenost učencev ter jih poučujem, kako nekaj na prvi pogled nekoristnega lahko naredi umetniško delo. (17)		
Da, pogosto uporabljam navedene pojme in pogosto učencem pokažem umetniška dela (5)		
Da, recikliranje, miksanje in semplanje/vzorčenje- redefinicija, fotomontaža (3)		
Da, ready made mobili in skulpture, tehnika asemblaža (2)		
Da, interaktivnost likovne umetnosti z drugimi predmeti in obšolskimi dejavnostmi (5)		
Da, interaktivnost v komunikaciji, poplavi idej in skozi multimedije (7)		
Da, sebi in učencem dovolim spontanost (2)		
Da, z aktivnim vključevanjem v skupnost, npr. projekti performansov, recikliranje ... (1)		
Da, z individualni pristopom (1)		
Da, razigrana, performantivno - iznajdljiva sem, polna idej (1)		
Da, razigran, performativen, tekoč in procesni karakter: pri delu je poudarek na procesu asociacij, svobodi mišljenja, izražanju, tok dela, ki je nepredvidljiv in se dotika z nezavednimi deli nas, ki nosijo določene (potisnjene) vsebine (1)		
Ne (9)		

## H. Strokovno izpopolnjevanje

Sodelovanje v strokovnem izpopolnjevanju, organiziranem s strani šole in/ali Agencije za vzgojo in izobraževanje, je potrdilo 48,1 % učiteljev. Večina učiteljev (izmed tistih, ki so ponudili odgovor) je odgovorila, da sodelujejo v strokovnem izpopolnjevanju večkrat letno (tabela 9).

**Tabela 9:** Strokovno izpopolnjevanje v organizaciji Agencije za vzgojo in izobraževanje in/ali šole

Število, ki je odgovorilo	Se jih je izognilo odgovoru	Skupaj
62	67	129
	odstotek odgovorov	št. odgovorov
Večkrat letno	71%	44
Enkrat letno	24.2%	15
Samo takrat, ko se ne morem izogniti	4.8%	3
Pridobim potrdilo, ne da bi se udeležil	0%	0
nikoli	0%	0

### I. Motivacija za delo

Pri vprašanju o motivaciji za delo je bilo možno večje število odgovorov s strani istega učitelja. Več kot pol učiteljev (izmed tistih, ki so ponudili odgovor) je odgovorilo, da so zelo motivirani skoraj pri vsaki učni uri. Skoraj tretjina jih je odgovorila, da so relativno motivirani pri manjšem številu ur. Največje število učiteljev meni, da razpoloženje, vedenje učencev, finančni položaj in zanimivost učne teme ne vplivajo pomembneje na njihovo motivacijo za delo (priloga 10).

### J. Potreba po dodatnem izobraževanju

Zadnja skupina vprašanj se ukvarja s potrebo po nadaljnjem izobraževanju učiteljev. Pri vprašanju, ali je za učitelje potrebno dodatno izobraževanje, s katerim bi pridobili kompetence za oblikovanje sodobnega pouka, večina učiteljev (78,3 %) meni, da je zanje potrebno določeno dodatno izobraževanje (na to vprašanje je odgovorilo manjše število učiteljev – od 129 vprašanih jih je odgovorilo 46, medtem ko se jih je 83 izognilo odgovoru). Pritrdilno, vendar brez pojasnila, je odgovorilo deset (10) učiteljev, pet (5) učiteljev poleg pritrdilnega odgovora navaja, da bi potrebovali več primerov iz sodobne in uporabne umetnosti, nato pa sledijo pritrdilni odgovori s pojasnili: da, strokovno izpopolnjevanje (4); da, na področju medijev (3); da, v obliki delavnic (3); da, primeri iz prakse (3); da, obiski razstav (3); da, sodelovanje s profesionalci iz drugih držav (2); da, povezano z delom z otroki s posebnimi potrebami (1). Negativno, toda brez pojasnila, odgovarja osem (8) učiteljev, z morda/ne vem, dva (2). Na vprašanje, ali bi se želeli dodatno izobraževati, s ciljem posodobljanja pouka, je večina učiteljev (89,1 %) odgovorila, da bi se želeli dodatno izobraževati, s ciljem posodobljanja pouka, vendar je na to vprašanje odgovorilo majhno število učiteljev (tabela 10). Pri vprašanju, ali je za učitelje potrebno dodatno izobraževanje za področje, s katerim se ukvarjajo, je iz tabele 11 razvidno, da je večina učiteljev (84,8 %) mnenja, da je izobraževanje potrebno (na to vprašanje je

odgovorilo majhno število učiteljev – 46 od skupno 129 vprašanih, medtem ko se jih je 83 izognilo odgovoru).

**Tabela 10:** Potreba po dodatnem izobraževanje za posodabljanje pouka

Da (brez pojasnila) (31)
Da, zaradi izboljšanja kakovosti pouka in lastnega interesa (4)
Da, saj moramo iti v korak z dosežki v tehnologiji, pa tudi z novimi generacijami otrok (3)
Da, učenci bi morali več komunicirati in izmenjevati ideje (1)
Ne (5)

**Tabela 11:** Potreba po dodatnem strokovnem izobraževanju

Da (brez pojasnila) (17)
Da, potrebno je spremljati trende (11)
Da, za lastno delo in možnost realizacije lastnih idej (6)
Da, zaradi možnosti nudenja otrokom uvid v različne možnosti (1)
Da, zaradi vzdušja v razredu in motivacije učencev (1)
Ne (brez pojasnila) (6)
Ne, to ni znanje, ki bi manjkalo pri uporabi umetniške pedagogike (1)

## 2.4.5.2 REZULTATI ANKETNEGA VPRAŠALNIKA ZA UČENCE

Anketni vprašalnik za učence je bil izpeljan v petem in osmem razredu obveznega osnovnošolskega izobraževanja, in to z enako vsebino za obe skupini učencev. Vprašanja so razdeljena na več skupin, ki ustrezajo raziskovalnim vprašanjem za ta del raziskave: 1) motivacija za učno vsebino in koristnost učne vsebine likovne kulture v vsakdanjem življenju in prihodnjem delu, 2) usvojitev učne vsebine, 3) prepoznavanje novomedijskega konteksta vsakdanjega življenja in strategij sodobne vizualne umetnosti ter njihovo povezovanje s poukom likovne kulture, 4) prepoznavanje sodobne vizualne umetnosti, 5) prepoznavanje ustvarjalnega procesa.

### **A. Motivacija za učno vsebino likovne kulture in koristnost učne vsebine v vsakdanjem življenju in pri prihodnjem delu**

Glede motivacije za predmet Likovna kultura je za večino učencev petih razredov predmet zanimiv, najpogostejši odgovor je 5 – »rad imam ta predmet« (tabela 12, motivacija 1–5). To potrjujejo tudi rezultati, prejeti na vprašanje o tem, ali jim je pri pouku dolgčas, in večina

učencev je odgovorila, da pri pouku likovne kulture uživajo pri praktičnem delu (tabela 12, motivacija 2–5).

Glede motivacije za predmet likovna kultura v osmih razredih je, enako kot v petih, večini učencev predmet zanimiv, najpogostejši odgovor pa je: »rad imam ta predmet« (tabela 12, motivacija 1–8). Enako velja za vprašanje o tem, ali se pri pouku dolgočasijo, in večina učencev osmih razredov je odgovorila, da pri pouku likovne kulture uživajo pri praktičnem delu, v velikem številu odgovorov so učenci tudi navedli, da se včasih česa naučijo (tabela 12, motivacija 2–8).

**Tabela 12:** Rezultati vprašalnika za učence, o zanimanju za vsebino pouka

**motivacija\_1-5**

		Število	Odstotek	Veljavni odstotek	Kumulativni odstotek
Odgovori	Sploh me ne zanima	5	3,1	3,1	3,1
	Ne vem, kaj mi bo to koristilo v življenju	5	3,1	3,1	6,2
	Obiskujem, ker moram	5	3,1	3,1	9,3
	Včasih je zanimivo	49	30,1	30,2	39,5
	Rad/a imam ta / te predmet/e	98	60,1	60,5	100,0
Manjkajoči podatki	Skupaj	162	99,4	100,0	
Skupaj		163	100,0		

**motivacija\_2-5**

		Število	Odstotek	Veljavni odstotek	Kumulativni odstotek
Odgovori	Največkrat je dolgčas	2	1,2	1,2	1,2
	Nič se ne naučim	2	1,2	1,2	2,5
	Včasih se kaj naučim	32	19,6	19,9	22,4
	Veliko se naučim	24	14,7	14,9	37,3
	Uživam v praktičnem delu	101	62,0	62,7	100,0
Manjkajoči podatki	Skupaj	161	98,8	100,0	
Skupaj		163	100,0		

**motivacija\_1-8**

		Število	Odstotek	Veljavni odstotek	Kumulativni odstotek
Odgovori	Sploh me ne zanima	12	5,4	5,6	5,6
	Ne vem, kaj mi bo to koristilo v življenju	19	8,6	8,8	14,4
	Obiskujem, ker moram	16	7,2	7,4	21,9
	Včasih je zanimivo	76	34,4	35,3	57,2
	Rad/a imam ta predmet	92	41,6	42,8	100,0
Manjkajoči podatki	Skupaj	215	97,3	100,0	
Skupaj		221	100,0		



**motivacija\_2-8**

		Število	Odstotek	Veljavni odstotek	Kumulativni odstotek
Odgovori	Največkrat je dolgčas	28	12,7	12,9	12,9
	Nič se ne naučim	15	6,8	6,9	19,8
	Včasih se kaj naučim	56	25,3	25,8	45,6
	Veliko se naučim	19	8,6	8,8	54,4
	Uživam v praktičnem delu	99	44,8	45,6	100,0
Manjkajoči podatki	Skupaj	217	98,2	100,0	
Skupaj		221	100,0		

Zanimivo je, da primerjava rezultatov petih in osmih razredov, kar zadeva motivacijo, kaže pomembno razliko med razredi ( $\chi^2(4, 377) = 15,692, p = 0,003$ ): med učenci petih razredov je občutno večji delež tistih, ki imajo radi ta predmet, medtem ko je med učenci osmih razredov večji delež tistih, ki jih predmet ne zanima, ki ne vedo, kaj jim bo to v življenju, in ki so pri pouku zato, ker morajo biti (tabela 13).

**Tabela 13:** Primerjava petih in osmih razredov pri vprašanju o motivaciji

**Hi-kvadrat preizkus**

		motiv_1					Skupaj	
		Sploh me ne zanima	Ne vem, kaj mi bo koristilo v življenju	Obiskujem, ker moram	Včasih je zanimivo	Rad/a imam ta/te predmet/e		
Razredi	5	Število	5	5	5	49	98	162
		Odstotki	3,1%	3,1%	3,1%	30,2%	60,5%	100,0%
	8	Število	12	19	16	76	92	215
		Odstotki	5,6%	8,8%	7,4%	35,3%	42,8%	100,0%
Skupaj		Število	17	24	21	125	190	377
		Odstotki	4,5%	6,4%	5,6%	33,2%	50,4%	100,0%
		Skupaj	4,5%	6,4%	5,6%	33,2%	50,4%	100,0%

Zatem je pomembna razlika med razredi ( $\chi^2(4, 378) = 32,028, p = 0,000$ ) tudi kar zadeva vprašanje o dolgčasu med poukom: med učenci petih razredov je občutno večji delež tistih, ki uživajo pri delu in menijo, da se veliko naučijo pri tem predmetu, medtem ko je med učenci osmih razredov večji delež tistih, ki se dolgočasijo in menijo, da se ničesar ne naučijo ali da se včasih česa naučijo (tabela 14).

**Tabela 14:** Primerjava odgovorov petih in osmih razredov na vprašanje o dolgčasu pri pouku

**Hi-kvadrat preizkus**

		motiv_2					Skupaj	
		Največkrat je dolgčas	Nič se ne naučim	Včasih se nekaj naučim	Veliko se naučim	Uživam v praktičnem delu		
Razredi	5:	Število	2	2	32	24	101	161
		Odstotki	1,2%	1,2%	19,9%	14,9%	62,7%	100,0%
	8:	Število	28	15	56	19	99	217
		Odstotki	12,9%	6,9%	25,8%	8,8%	45,6%	100,0%
Skupaj		Število	30	17	88	43	200	378
		Odstotki	7,9%	4,5%	23,3%	11,4%	52,9%	100,0%
		Skupaj	7,9%	4,5%	23,3%	11,4%	52,9%	100,0%

Za praktično uporabo učne vsebine večina učencev petih razredov meni, da jim bo učna vsebina prišla prav v vsakdanjem življenju (tabela 15, motivacija 3–5). Večina učencev (od skupaj 72, kolikor jih je odgovorilo) meni, da bodo učno vsebino likovne kulture potrebovali pri prihodnjem delu (tabela 15, motivacija 4–5). Prav tako večina učencev osmih razredov meni, da jim bo učna vsebina prišla prav v vsakdanjem življenju (tabela 15, motivacija 3–8). Vendar pa v primerjavi s petimi razredi večina učencev osmih razredov (od skupaj 94, kolikor jih je odgovorilo) meni, da učne vsebine likovne kulture ne bodo potrebovali pri prihodnjem delu (tabela 15, motivacija 4–8).

**Tabela 15:** Koristnost vsebine pouka v vsakdanjem in bodočem poklicu

**motivacija\_3-5**

		Število	Odstotek	Veljavni odstotek	Kumulativni odstotek
Odgovori	V vsakdanjem življenju mi bo prišla prav	110	67,5	83,3	83,3
	Ne razumem, kako naj gradivo povežem z vsakdanjim življenjem	11	6,7	8,3	91,7
	V življenju ne bom potrebovala	11	6,7	8,3	100,0
	Skupaj	132	81,0	100,0	
Manjkajoči podatki		31	19,0		
Skupaj		163	100,0		

**motivacija\_4-5**

		Število	Odstotek	Veljavni odstotek	Kumulativni odstotek
Odgovori	Potrebovala bom za bodoči poklic	51	31,3	70,8	70,8
	Ne bom potreboval za bodoči poklic	21	12,9	29,2	100,0
Manjkajoči podatki	Skupaj	72	44,2	100,0	
		91	55,8		
Skupaj		163	100,0		

**motivacija\_3-8**

		Število	Odstotek	Veljavni odstotek	Kumulativni odstotek
Odgovori	V vsakdanjem življenju mi bo prišla prav	81	36,7	50,0	50,0
	Ne razmem, kako naj gradivo povežem z vsakdanjim življenjem	34	15,4	21,0	71,0
	V življenju ne bom potrebovala	47	21,3	29,0	100,0
Manjkajoči podatki	Skupaj	162	73,3	100,0	
		59	26,7		
Skupaj		221	100,0		

**motivacija\_4-8**

		Število	Odstotek	Veljavni odstotek	Kumulativni odstotek
Odgovori	Potrebovala bom za bodoči poklic	24	10,9	25,5	25,5
	Ne bom potreboval za bodoči poklic	70	31,7	74,5	100,0
Manjkajoči podatki	Skupaj	94	42,5	100,0	
		127	57,5		
Skupaj		221	100,0		

Pomembna razlika med razredi ( $\chi^2(2, 294) = 35,815, p = 0,000$ ) je tudi pri vprašanju o uporabi učne vsebine v vsakdanjem življenju: med učenci petih razredov je občutno večji delež tistih, ki menijo, da jim bo učna vsebina dobrodošla v vsakdanjem življenju, medtem ko je med učenci osmih razredov občutno večji delež tistih, ki ne vedo, kako učno vsebino povezati z življenjem, in ki menijo, da je ne bodo potrebovali v življenju (tabela 16).

**Tabela 16:** Primerjava odgovorov petih in osmih razredov na vprašanje o uporabnosti vsebine pouka v vsakodnevnem življenju

**Hi-kvadrat preizkus**

		motiv_3			Skupaj	
		V vsakdanjem življenju mi bo prišla prav	Ne razumem, kako naj gradivo povežem z vsakdanjim življenjem	V življenju ne bom potrebovala		
Razredi	5.	Število	110	11	11	132
		Odstotki	83,3%	8,3%	8,3%	100,0%
8.		Število	81	34	47	162
		Odstotki	50,0%	21,0%	29,0%	100,0%
Skupaj		Število	191	45	58	294
		Odstotki	65,0%	15,3%	19,7%	100,0%
		Skupaj	65,0%	15,3%	19,7%	100,0%

Glede koristnosti učne vsebine za prihodnje delo se kaže pomembna razlika med razredi ( $\chi^2(1, 166) = 33,782, p = 0,000$ ): med učenci petih razredov je občutno večji delež tistih, ki menijo, da bodo učno vsebino potrebovali pri prihodnjem delu, medtem ko je med učenci osmih razredov občutno večji delež tistih, ki menijo, da učne vsebine pri prihodnjem delu ne bodo potrebovali. Dobljeni rezultati kažejo razliko v stališčih med petimi in osmimi razredi. Peti razredi v primerjavi z osmimi menijo, da učno vsebino lahko povežejo z vsakdanjim življenjem in da jo bodo potrebovali pri prihodnjem delu (tabela 17).

**Tabela 17:** Primerjava odgovorov petih in osmih razredov na vprašanje o koristnosti učne vsebine za bodoči poklic

**Hi-kvadrat preizkus**

		motiv4		Skupaj	
		Potrebovala bom za bodoči poklic	Ne bom potrebovala za bodoči poklic		
razredi	5.	Število	51	21	72
		Odstotki	70,8%	29,2%	100,0%
8.		Število	24	70	94
		Odstotki	25,5%	74,5%	100,0%
Skupaj		Število	75	91	166
		Odstotki	45,2%	54,8%	100,0%
		Skupaj	45,2%	54,8%	100,0%

## B. Usvojitev učne vsebine

Ta skupina vprašanj je bila sestavljena tako, da so učenci pokazali praktično uporabo učne vsebine.

Na vprašanje o poznavanju komplementarnih barvnih parov je enako število učencev petih razredov odgovorilo pravilno in nepravilno (tabela 18). Na vprašanje o poznavanju komplementarnih barvnih parov je večina učencev osmih razredov odgovorila pravilno (tabela 19).

**Tabela 18:** Usvojena učna vsebina v 5. razredih – komplementarni kontrast

		usvojitev_A2			
		Število	Odstotek	Veljavni odstotek	Kumulativni odstotek
Odgovori	pravilno	55	33,7	33,7	33,7
	nepravilno	57	35,0	35,0	68,7
	delno pravilno	5	3,1	3,1	71,8
	ne vem/nič	46	28,2	28,2	100,0
	Skupaj	163	100,0	100,0	

**Tabela 19:** Usvojena učna vsebina v 8. razredih – komplementarni kontrast

		usvojitev_A2			
		Število	Odstotek	Veljavni odstotek	Kumulativni odstotek
Odgovori	pravilno	112	50,7	50,7	50,7
	nepravilno	59	26,7	26,7	77,4
	delno pravilno	12	5,4	5,4	82,8
	Ne vem /nič	38	17,2	17,2	100,0
	Skupaj	221	100,0	100,0	

Pri preverjanju poznavanja komplementarnih barvnih parov je dobljena pomembna razlika med razredi ( $\chi^2(3, 384) = 14,709$ ,  $p = 0,002$ ): med učenci osmih razredov je občutno večje število tistih, ki so pravilno odgovorili na to vprašanje, medtem ko je med učenci petih razredov večje število tistih, ki so odgovorili nepravilno ali sploh niso odgovorili (tabela 20).

**Tabela 20:** Primerjava petih in osmih razredov v usvojeni učni vsebini – komplementarni kontrasti

### Hi-kvadrat preizkus

		usvojenost_A2				Skupaj
		pravilno	nepravilno	delno pravilno	nevem/nič	
Razredi	5. Število	55	57	5	46	163
	Odstotki	33,7%	35,0%	3,1%	28,2%	100,0%
	8. Število	112	59	12	38	221
	Odstotki	50,7%	26,7%	5,4%	17,2%	100,0%
Skupaj	Število	167	116	17	84	384
	Odstotki	43,5%	30,2%	4,4%	21,9%	100,0%
	Skupaj	43,5%	30,2%	4,4%	21,9%	100,0%

Nalogo risanja lastne frizure z obrisno in strukturno linijo je največje število učencev petih razredov izvedlo nepravilno (tabela 21). Isto nalogo, risanje lastne frizure z obrisno in strukturno linijo, je izvedlo nepravilno tudi največje število učencev osmih razredov (tabela 22).

**Tabela 21:** Usvojena učna vsebina v 5. razredih – obrisna in strukturna linija

		usvojitvev A1			
		Število	Odstotek	Veljavni odstotek	Kumulativni odstotek
Odgovori	pravilno	48	29,4	29,4	29,4
	nepravilno	67	41,1	41,1	70,6
	delno pravilno	46	28,2	28,2	98,8
	ne vem /nič	2	1,2	1,2	100,0
	Skupaj	163	100,0	100,0	

**Tabela 22:** Usvojena učna vsebina v 8. razredih – obrisna in strukturna linija

		usvojitvev A1			
		Število	Odstotek	Veljavni odstotek	Kumulativni odstotek
Odgovori	pravilno	50	22,6	22,6	22,6
	nepravilno	99	44,8	44,8	67,4
	delno pravilno	65	29,4	29,4	96,8
	ne vem /nič	7	3,2	3,2	100,0
	Skupaj	221	100,0	100,0	

Opaziti je, da ni statistično pomembne razlike pri usvojitvi iste učne vsebine v primerjavi s petim razredom. Pri nalogi risanja z obrisnimi in strukturnimi linijami ni dobljena statistično pomembna razlika med razredi ( $\chi^2(3, 384) = 3,560, p = 0,313$ ) (tabela 23).

**Tabela 23:** Primerjava petih in osmih razredov pri usvojitvi učne vsebine – obrisna in strukturna linija**Hi-kvadrat preizkus**

		Usvojitev_A1				Skupaj	
		pravilno	nepravilno	delno pravilno	ne vem/nič		
razredi	5.	Število	48	67	46	2	163
		Odstotki	29,4%	41,1%	28,2%	1,2%	100,0%
	8.	Število	50	99	65	7	221
		Odstotki	22,6%	44,8%	29,4%	3,2%	100,0%
Skupaj	Število	98	166	111	9	384	
	Odstotki	25,5%	43,2%	28,9%	2,3%	100,0%	
	Skupaj	25,5%	43,2%	28,9%	2,3%	100,0%	

Nalogo skiciranja podanega tihožitja z obrisno linijo je večina učencev petih razredov izvedla pravilno (tabela 24). V primerjavi z nalogo, kjer so učenci morali z obrisnimi in strukturnimi linijami narisati lastno frizuro, ki je torej zahtevala višjo raven ustvarjalnosti in poznavanja učne vsebine, se lahko ugotovi, da so učenci bolj pripravljeni na manj zahtevne naloge. Tudi večina učencev osmih razredov je pravilno izvedla nalogo skiciranja podanega tihožitja z obrisno linijo (tabela 25). Ugotoviti je mogoče, da so učenci bolj pripravljeni na manj zahtevne naloge, tako kot tudi v petem razredu.

**Tabela 24:** Usvojena učna vsebina v 5. razredih – tihožitje z obrisno črto**usvojitev\_B1**

		Število	Odstotek	Veljavni odstotek	Kumulativni odstotek
Odgovori	pravilno	96	58,9	58,9	58,9
	nepravilno	17	10,4	10,4	69,3
	delno pravilno	43	26,4	26,4	95,7
	ne vem/nič	7	4,3	4,3	100,0
	Skupaj	163	100,0	100,0	

**Tabela 25:** Usvojena učna vsebina v 8. razredih – tihožitje z obrisno črto**usvojitev\_B1**

		Število	Odstotek	Veljavni odstotek	Kumulativni odstotek
Odgovori	pravilno	116	52,5	52,5	52,5
	nepravilno	20	9,0	9,0	61,5
	delno pravilno	66	29,9	29,9	91,4
	ne vem/nič	19	8,6	8,6	100,0
	Skupaj	221	100,0	100,0	

Pri skiciranju podanega tihožitja z obrisno linijo ni dobljena statistično pomembna razlika med razredi ( $\chi^2(3, 384) = 3,849, p = 0,278$ ) (tabela 26).

**Tabela 26:** Primerjava petih in osmih razredov v usvojeni učni vsebini – v risanju tihožitja z obrisno črto

**Hi-kvadrat preizkus**

		usvojitev_B1				Skupaj	
		pravilno	nepravilno	delno pravilno	ne vem/nič		
razredi	5.	Število	96	17	43	7	163
		Odstotki	58,9%	10,4%	26,4%	4,3%	100,0%
	8.	Število	116	20	66	19	221
		Odstotki	52,5%	9,0%	29,9%	8,6%	100,0%
Skupaj	Število	212	37	109	26	384	
	Odstotki	55,2%	9,6%	28,4%	6,8%	100,0%	
	Skupaj	55,2%	9,6%	28,4%	6,8%	100,0%	

**C. Prepoznavanje novomedijskega konteksta vsakdanjega življenja in strategij sodobne umetnosti ter povezovanje z likovno kulturo**

Na vprašanje, ali je umetniško delo mogoče napraviti s pomočjo SMS-ja in na spletu, je največje število učencev petih razredov odgovorilo, da se s tem niti strinja niti ne strinja (tabela 27). Enako ugotovitev imamo tudi v osmih razredih, saj se največje število učencev s tem niti strinja niti ne strinja (tabela 28).

**Tabela 27:** Novi mediji, 5. razred

**novi mediji\_C1**

		Število	Odstotek	Veljavni odstotek	Kumulativni odstotek
Odgovori	Se nikakor ne strinjam	25	15,3	15,8	15,8
	Se ne strinjam	29	17,8	18,4	34,2
	Niti se strinjam niti ne strinjam	55	33,7	34,8	69,0
	Strinjam se	36	22,1	22,8	91,8
	Se popolnoma strinjam	13	8,0	8,2	100,0
	Skupaj	158	96,9	100,0	
Manjkajoči podatki		5	3,1		
Skupaj		163	100,0		



**Tabela 28:** Novi mediji, 8. razred

		novi mediji_C1			
		Število	Odstotek	Veljavni odstotek	Kumulativni odstotek
Odgovori	Se nikakor ne strinjam	24	10,9	11,2	11,2
	Se ne strinjam	34	15,4	15,8	27,0
	Niti se strinjam niti ne strinjam	79	35,7	36,7	63,7
	Strinjam se	47	21,3	21,9	85,6
	Se popolnoma strinjam	31	14,0	14,4	100,0
Manjkajoči podatki	Skupaj	215	97,3	100,0	
Skupaj		6	2,7		
Skupaj		221	100,0		

Primerjava rezultatov ne pokaže statistično pomembne razlike med petimi in osmimi razredi ( $\chi^2(4, 373) = 4,942, p = 0,293$ ) (tabela 29).

**Tabela 29:** Primerjava petih in osmih razredov o ustvarjanju umetniških del pomočjo sms-ov in na internetu

		Hi-kvadrat preizkus					Skupaj	
		potreba_C1						
		Se nikakor ne strinjam	Ne strinjam se	Niti se strinjam niti ne strinjam	Strinjam se	Se popolnoma strinjam		
razredi	5:	Število	25	29	55	36	13	158
		Odstotki	15,8%	18,4%	34,8%	22,8%	8,2%	100,0%
	8:	Število	24	34	79	47	31	215
		Odstotki	11,2%	15,8%	36,7%	21,9%	14,4%	100,0%
Skupaj	Število	49	63	134	83	44	373	
	Odstotki	13,1%	16,9%	35,9%	22,3%	11,8%	100,0%	
	Skupaj	13,1%	16,9%	35,9%	22,3%	11,8%	100,0%	

Naslednji dve vprašanji se nanašata na prepoznavanje poklicev, z delovanjem katerih so učenci v vsakodnevnem stiku v svojem novomedijskem okolju:

1) kaj delajo DJ-ji: večina učencev petih razredov je na to vprašanje odgovorila delno pravilno (tabela 30). Na isto vprašanje je enako, delno pravilno, odgovorila tudi večina učencev osmih razredov (tabela 31);

**Tabela 30:** DJ-ji, 5. razred

		novi mediji _C2			
		Število	Odstotek	Veljavni odstotek	Kumulativni odstotek
Odgovori	pravilno	34	20,9	20,9	20,9
	nepravilno	5	3,1	3,1	23,9
	delno pravilno	98	60,1	60,1	84,0
	ne vem/nič	26	16,0	16,0	100,0
	Skupaj	163	100,0	100,0	

**Tabela 31:** DJ-ji, 8. razred

		novi mediji _C2			
		Število	Odstotek	Veljavni odstotek	Kumulativni odstotek
Odgovori	pravilno	79	35,7	35,7	35,7
	nepravilno	4	1,8	1,8	37,6
	delno pravilno	111	50,2	50,2	87,8
	ne vem/nič	27	12,2	12,2	100,0
	Skupaj	221	100,0	100,0	

2) kaj delajo VJ-ji – večina učencev petih razredov ne ve/ni odgovorila na to vprašanje (tabela 32). Enake rezultate imamo tudi pri večini učencev osmih razredov (tabela 33).

**Tabela 32:** VJ-ji, 5. razred

		novi mediji _C3			
		Število	Odstotek	Veljavni odstotek	Kumulativni odstotek
Odgovori	nepravilno	3	1,8	1,9	1,9
	delno pravilno	23	14,1	14,2	16,0
	ne vem/nič	136	83,4	84,0	100,0
	Skupaj	162	99,4	100,0	
Manjkajoči podatki		1	,6		
Skupaj		163	100,0		

**Tabela 33:** VJ-ji, 8. razred

		novi mediji _C3			
		Število	Odstotek	Veljavni odstotek	Kumulativni odstotek
Odgovori	pravilno	15	6,8	6,8	6,8
	nepravilno	14	6,3	6,3	13,1
	delno pravilno	25	11,3	11,3	24,4
	ne vem /nič	167	75,6	75,6	100,0
	Skupaj	221	100,0	100,0	

Primerjava odgovorov na vprašanje, kaj delajo DJ-ji, kaže občutno razliko med razredi ( $\chi^2(3, 384) = 10,334, p = 0,016$ ): med učenci osmih razredov je občutno večje število tistih, ki so pravilno odgovorili na to vprašanje, medtem ko je med učenci petih razredov večje število tistih, ki so odgovorili delno pravilno (tabela 34).

**Tabela 34:** Primerjava petih in osmih razredov v poznavanju poklicev iz novomedijskega okolja učencev - DJ

**Hi-kvadrat preizkus**

		potreba_C2				Skupaj
		pravilno	nepravilno	delno pravilno	ne vem/nič	
razredi	5.	Število	34	5	98	163
		Odstotki	20,9%	3,1%	60,1%	100,0%
	8.	Število	79	4	111	221
		Odstotki	35,7%	1,8%	50,2%	100,0%
Skupaj	Število	113	9	209	384	
	Odstotki	29,4%	2,3%	54,4%	100,0%	
	Skupaj	29,4%	2,3%	54,4%	13,8%	100,0%

Primerjava odgovorov na vprašanje, kaj delajo VJ-ji, kaže občutno razliko med razredi ( $\chi^2(3, 383) = 16,680, p = 0,001$ ): med učenci osmih razredov je občutno večje število tistih, ki so pravilno ali nepravilno odgovorili na to vprašanje, medtem ko je med učenci petih razredov večji delež tistih, ki na to vprašanje niso odgovorili (tabela 35).

**Tabela 35:** Primerjava petih in osmih razredov v poznavanju poklicev iz novomedijskega okolja učencev – VJ

**Hi-kvadrat preizkus**

		potreba_C3				Skupaj	
		pravilno	nepravilno	Delno pravilno	Ne vem /nič		
razredi	5.	Število	0	3	23	162	
		Odstotki	0,0%	1,9%	14,2%	84,0%	100,0%
	8.	Število	15	14	25	167	221
		Odstotki	6,8%	6,3%	11,3%	75,6%	100,0%
Skupaj	Število	15	17	48	303	383	
	Odstotki	3,9%	4,4%	12,5%	79,1%	100,0%	
	Skupaj	3,9%	4,4%	12,5%	79,1%	100,0%	

Na podlagi teh rezultatov se lahko ugotovi, da so učenci porabniki avditivnih in vizualnih informacij iz novomedijskega okolja, vendar o tem nimajo znanja.

Naslednja vprašanja povezujejo uporabo novomedijske tehnologije in pouk likovne kulture. Na vprašanje, ali učenci snemajo video stvaritve, je največje število učencev petih razredov pritrnilo (tabela 36). Vendar pa vprašanja, kako bi te lahko izkoristili pri pouku likovne kulture, večina učencev ni razumela (tabela 37).

**Tabela 36:** 5. razred – snemanje videa

		novi mediji_C4			
		Število	Odstotek	Veljavni odstotek	Kumulativni odstotek
Odgovori	Se nikakor ne strinjam	14	8,6	9,3	9,3
	Se ne strinjam	16	9,8	10,6	19,9
	Niti se strinjam niti ne strinjam	37	22,7	24,5	44,4
	Strinjam se	51	31,3	33,8	78,1
	Se popolnoma strinjam	33	20,2	21,9	100,0
Manjkajoči podatki	Skupaj	151	92,6	100,0	
	Manjkajoči podatki	12	7,4		
Skupaj		163	100,0		

**Tabela 37:** 5. razred – uporaba videa pri pouku likovne umetnosti

		novi mediji_C5			
		Število	Odstotek	Veljavni odstotek	Kumulativni odstotek
Odgovori	Razumeli vprašanje	11	6,7	6,8	6,8
	Niso razumeli vprašanje	151	92,6	93,2	100,0
Manjkajoči podatki	Skupaj	162	99,4	100,0	
	Manjkajoči podatki	1	,6		
Skupaj		163	100,0		

Nekoliko drugačno sliko kaže situacija v osmih razredih: približno enako število učencev je odgovorilo, da se niti strinja in da se niti ne strinja na vprašanje, ali učenci snemajo video stvaritve (tabela 38).

**Tabela 38:** 8. razred – snemanje videa

		novi mediji_C4			
		Število	Odstotek	Veljavni odstotek	Kumulativni odstotek
Odgovori	Se nikakor ne strinjam	31	14,0	14,6	14,6
	Se ne strinjam	38	17,2	17,9	32,5
	Niti se strinjam niti ne strinjam	51	23,1	24,1	56,6
	Strinjam se	57	25,8	26,9	83,5
	Se popolnoma strinjam	35	15,8	16,5	100,0
Manjkajoči podatki	Skupaj	212	95,9	100,0	
	Manjkajoči podatki	9	4,1		
Skupaj		221	100,0		

Vendar pa vprašanja, kako bi jih lahko izkoristili pri pouku likovne kulture, večina učencev osmih razredov ni razumela (tabela 39).

**Tabela 39:** 8. razred – uporaba videa pri pouku likovne kulture

		novi mediji_C5			
		Število	Odstotek	Veljavni odstotek	Kumulativni odstotek
Odgovori	Razumeli vprašanje	35	15,8	16,0	16,0
	Niso razumeli vprašanja	184	83,3	84,0	100,0
	Skupaj	219	99,1	100,0	
Manjkajoči podatki		2	,9		
Skupaj		221	100,0		

Upošteva je to, pri vprašanju, ali učenci snemajo video stvaritve, torej ni dobljena statistično pomembna razlika med razredi ( $\chi^2(4, 363) = 7,979, p = 0,092$ ) (tabela 40).

**Tabela 40:** Snemanje videa – primerjava petih in osmih razredov

		Hi-kvadrat preizkus					Skupaj	
		potreba_C4						
		Se nikakor ne strinjam	Se ne strinjam	Niti se strinjam niti ne strinjam	Strinjam se	Se popolnoma strinjam		
razredi	5:	Število	14	16	37	51	33	151
		Odstotki	9,3%	10,6%	24,5%	33,8%	21,9%	100,0%
	8:	Število	31	38	51	57	35	212
		Odstotki	14,6%	17,9%	24,1%	26,9%	16,5%	100,0%
Skupaj		Število	45	54	88	108	68	363
		Odstotki	12,4%	14,9%	24,2%	29,8%	18,7%	100,0%
		Skupaj	12,4%	14,9%	24,2%	29,8%	18,7%	100,0%

Pri vprašanju, kako bi jih lahko izkoristili pri pouku, pa je dobljena statistično pomembna razlika med razredi ( $\chi^2(1, 381) = 7,411, p = 0,006$ ): med učenci petih razredov je občutno večje število tistih, ki niso razumeli vprašanja (tabela 41).

To potrjuje predpostavko, da oboji, učenci petih in osmih razredov, pri pouku likovne kulture niso vajeni uporabe nobenih drugih medijev, razen tradicionalnih likovnih medijev in tehnik.

**Tabela 41:** Uporaba videa pri pouku likovne kulture – primerjava petih in osmih razredov

**Hi-kvadrat preizkus**

		potreba_C5		Skupaj	
		Razumeli so vprašanje	Niso razumeli vprašanja		
razredi	5.	Število	11	151	162
		Odstotki	6,8%	93,2%	100,0%
	8.	Število	35	184	219
		Odstotki	16,0%	84,0%	100,0%
Skupaj		Število	46	335	381
		Odstotki	12,1%	87,9%	100,0%
		Skupaj	12,1%	87,9%	100,0%

Naslednja tri vprašanja se ukvarjajo z uporabo spleta in lastno interakcijo z medijem. Na vprašanje, kako pogosto uporabljajo splet, je največje število učencev petih razredov odgovorilo, da pogosto (priloga 11). Na naslednje vprašanje o tem, kaj najpogosteje počnejo na spletu (vsak učenec je lahko podal več odgovorov), je največje število učencev petih razredov odgovorilo, da igrajo igre (priloga 12). Na isto vprašanje je v osmih razredih največje število učencev odgovorilo pritrdilno, z »vedno« (priloga 13). Zatem je na vprašanje, kaj najpogosteje delajo na spletu (vsak učenec je lahko dal več odgovorov), največje število učencev osmih razredov odgovorilo, da uporabljajo družabna omrežja (priloga 14).

Odgovori na vprašanje, ali učenci uporabljajo splet, kažejo statistično pomembno razliko med razredi ( $\chi^2(4, 369) = 47,599, p = 0,000$ ): med učenci osmih razredov je občutno večje število tistih, ki vedno uporabljajo splet, medtem ko je med učenci petih razredov večje število tistih, ki ga uporabljajo včasih (tabela 42).

Dobljeni rezultati odgovorov na to vprašanje so v skladu z razlikami v starostni dobi učencev petih in osmih razredov.

**Tabela 42:** Primerjava petih in osmih razredov – uporaba interneta

**Hi-kvadrat preizkus**

		potreba_C6					Skupaj	
		vedno	pogosto	včasih	redko	nikoli		
razredi	5.	Število	47	60	38	5	5	155
		Odstotki	30,3%	38,7%	24,5%	3,2%	3,2%	100,0%
	8.	Število	137	55	14	3	5	214
		Odstotki	64,0%	25,7%	6,5%	1,4%	2,3%	100,0%
Skupaj		Število	184	115	52	8	10	369
		Odstotki	49,9%	31,2%	14,1%	2,2%	2,7%	100,0%
		Skupaj	49,9%	31,2%	14,1%	2,2%	2,7%	100,0%

Pri vprašanju, ali na splet nalagajo fotografije, je največje število učencev petih razredov izbralo odgovor, da nikoli (priloga 15). Na isto vprašanje je največje število učencev osmih razredov izbralo odgovor, da včasih (priloga 16).

Pri vprašanju, ali učenci nalagajo fotografije na splet, je dobljena statistično pomembna razlika med razredi ( $\chi^2(4, 367) = 33,085, p = 0,000$ ): med učenci osmih razredov je večje število tistih, ki pogosto nalagajo fotografije, medtem ko je med učenci petih razredov občutno večje število tistih, ki jih nikoli ne nalagajo na splet (tabela 43).

**Tabela 43:** Primerjava petih in osmih razredov – objavljanje fotografij na spletu

**Hi-kvadrat preizkus**

		potreba_C8					Skupaj	
		vedno	pogosto	včasih	redko	nikoli		
razredi	5	Število	10	8	34	32	70	154
		Odstotki	6,5%	5,2%	22,1%	20,8%	45,5%	100,0%
	8	Število	16	39	63	52	43	213
		Odstotki	7,5%	18,3%	29,6%	24,4%	20,2%	100,0%
Skupaj	Število	26	47	97	84	113	367	
	Odstotki	7,1%	12,8%	26,4%	22,9%	30,8%	100,0%	
	Skupaj	7,1%	12,8%	26,4%	22,9%	30,8%	100,0%	

Naslednji vprašanji se nanašata na prepoznavanje novomedijske in sodobne vizualne umetnosti. Na vprašanje, kaj je to digitalna umetnost, je približno enako število učencev petih razredov odgovorilo pravilno in ne vem/nič (priloga 17). Pri osmih razredih je bil rezultat nekoliko drugačen: največje število učencev ni odgovorilo ali tega ne ve, približno enako število učencev pa je odgovorilo pravilno in delno pravilno (priloga 18). Vendar pa ni dobljena statistično pomembna razlika med petimi in osmimi razredi ( $\chi^2(3, 384) = 0,480, p = 0,923$ ) (tabela 44).

**Tabela 44:** Primerjava petih in osmih razredov – kaj je digitalna umetnost

**Hi-kvadrat preizkus**

		potreba_D1				Skupaj	
		pravilno	nepravilno	delno pravilno	ne vem/ nič		
razredi	5	Število	51	13	43	56	163
		Odstotki	31,3%	8,0%	26,4%	34,4%	100,0%
	8	Število	62	19	61	79	221
		Odstotki	28,1%	8,6%	27,6%	35,7%	100,0%
Skupaj	Število	113	32	104	135	384	
	Odstotki	29,4%	8,3%	27,1%	35,2%	100,0%	
	Skupaj	29,4%	8,3%	27,1%	35,2%	100,0%	

Na vprašanje, kaj v izboru treh ponujenih primerov spada v sodobno vizualno umetnost, je približno enako število učencev petih razredov odgovorilo pravilno in delno pravilno (priloga 19). V osmih razredih je na isto vprašanje večina učencev odgovorila pravilno (priloga 20). Primerjava rezultatov petih in osmih razredov pokaže statistično pomembno razliko ( $\chi^2(3, 384) = 12,401, p = 0,006$ ): med učenci osmih razredov je občutno večje število tistih, ki so pravilno odgovorili na to vprašanje (tabela 45).

**Tabela 45:** Primerjava petih in osmih razredov – prepoznavanje sodobne umetnosti

**Hi-kvadrat preizkus**

		potreba_E1				Skupaj	
		pravilno	nepravilno	delno pravilno	ne vem /nič		
razredi	5.	Število	59	35	55	14	163
		Odstotki	36,2%	21,5%	33,7%	8,6%	100,0%
	8.	Število	115	26	68	12	221
		Odstotki	52,0%	11,8%	30,8%	5,4%	100,0%
Skupaj	Število	174	61	123	26	384	
	Odstotki	45,3%	15,9%	32,0%	6,8%	100,0%	
	Skupaj	45,3%	15,9%	32,0%	6,8%	100,0%	

**D. Prepoznavanje ustvarjalnega procesa**

Zadnja skupina vprašanj se ukvarja s poznavanjem ustvarjalnega procesa v smislu postopka produkcije oddaljenih asociacij in razvoja idej. Zato prvo vprašanje preverja, ali učenci vedo, kaj pomeni ideja likovnega ali vizualnega dela in ali jo lahko prepoznajo v likovnem in vizualnem umetniškem delu.

Vendar pa je nekoliko večje število učencev petih razredov interpretiralo formo namesto ideje (tabela 46).

**Tabela 46:** 5. razred – prepoznavanje ideje

**ustvarjalni proces\_E2**

		Število	Odstotek	Veljavni odstotek	Kumulativni odstotek
Odgovori	interpretacija forme	69	42,3	53,5	53,5
	interpretacija ideje	60	36,8	46,5	100,0
	Skupaj	129	79,1	100,0	
Manjkajoči podatki		34	20,9		
Skupaj		163	100,0		



V osmih razredih je največje število učencev interpretiralo idejo (tabela 47).

**Tabela 47:** 8. razred – prepoznavanje ideje

		ustvarjalni proces_E2			
		Število	Odstotek	Veljavni odstotek	Kumulativni odstotek
Odgovori	interpretacija forme	66	29,9	39,3	39,3 100,0
	interpretacija ideje	102	46,2	60,7	
	Skupaj	168	76,0	100,0	
Manjkajoči podatki		53	24,0		
Skupaj		221	100,0		

Primerjava rezultatov pri vprašanju o ideji dela pokaže statistično pomembno razliko med petimi in osmimi razredi ( $\chi^2(1, 297) = 5,937, p = 0,015$ ): med učenci osmih razredov je občutno večji delež tistih, ki so interpretirali idejo, medtem ko je med učenci petih razredov občutno večji delež tistih, ki so interpretirali formo (tabela 48).

**Tabela 48:** Primerjava petih in osmih razredov – prepoznavanje ideje

		Hi-kvadrat preizkus		Skupaj
		potreba_E2		
		interpretacija forme	interpretacija ideje	
razredi	5.	Število	69	129
		Odstotki	53,5%	
	8.	Število	60	168
		Odstotki	46,5%	
Skupaj		102	168	
		39,3%	60,7%	100,0%
		135	162	297
		45,5%	54,5%	100,0%
Skupaj		45,5%	54,5%	100,0%

Naslednje vprašanje je zahtevalo, da se s pomočjo oddaljenih asociacij povežejo postopki v podanem delu sodobne vizualne umetnosti, ki se nanašajo na strategije novomedijskega okolja in sodobne novomedijske umetnosti (postopki razpršenosti, recikliranja, mešanja in semplanja, postopki kopičenja, postopki igre). Na to vprašanje je največje število učencev petih razredov odgovorilo nepravilno (priloga 21). V osmih razredih je na isto vprašanje največje število učencev odgovorilo pravilno, približno enako število je odgovorilo delno pravilno in nepravilno (priloga 22).

Primerjava rezultatov ne prikaže statistično pomembne razlike med petimi in osmimi razredi ( $\chi^2(3, 384) = 2,018, p = 0,569$ ) (tabela 49).

**Tabela 49:** Prepoznavanje strategij novomedijske umetnosti in okolja

**Hi-kvadrat preizkus**

		potreba_E3				Skupaj	
		pravilno	nepravilno	delno pravilno	ne vem/nič		
razredi	5.	Število	44	58	42	19	163
		Odstotki	27,0%	35,6%	25,8%	11,7%	100,0%
	8.	Število	71	65	60	25	221
		Odstotki	32,1%	29,4%	27,1%	11,3%	100,0%
Skupaj	Število	115	123	102	44	384	
	Odstotki	29,9%	32,0%	26,6%	11,5%	100,0%	
	Skupaj	29,9%	32,0%	26,6%	11,5%	100,0%	

Z asociacijami se je ukvarjalo tudi naslednje vprašanje. Učenci so na pojem »nevrnjena ljubezen« morali napisati prve tri asociacije. Iz rezultatov je razvidno, da večina učencev petih razredov razume pojem asociacije (tabela 50) in so podali iskano število asociacij (tabela 51). Vendar pa ima večina učencev dobesedne asociacije (tabela 52).

**Tabela 50:** 5. razred – razumevanje pojma asociacije

**ustvarjalni proces\_E4.1**

		Število	Odstotek	Veljavni odstotek	Kumulativni odstotek
Odgovori	razumevanje pojma asociacij	93	57,1	76,2	76,2
	nerazumevanje pojma asociacij	29	17,8	23,8	100,0
	Skupaj	122	74,8	100,0	
Manjkajoči podatki		41	25,2		
Skupaj		163	100,0		

**Tabela 51:** 5. razred – podano število asociacij

**ustvarjalni proces\_E4.2**

		Število	Odstotek	Veljavni odstotek	Kumulativni odstotek
Odgovori	so podali zahtevano število asociacij	87	53,4	72,5	72,5
	niso podali zahtevanega števila asociacij	33	20,2	27,5	100,0
	Skupaj	120	73,6	100,0	
Manjkajoči podatki		43	26,4		
Skupaj		163	100,0		

**Tabela 52:** 5. razred – dobesečne in oddaljene asociacije

		<b>ustvarjalni proces_E4.3</b>			
		Število	Odstotek	Veljavni odstotek	Kumulativni odstotek
Odgovori	dobesečne asociacije	75	46,0	80,6	80,6
	oddaljene asociacije	18	11,0	19,4	100,0
	Skupaj	93	57,1	100,0	
Manjkajoči podatki		70	42,9		
Skupaj		163	100,0		

Podobno je tudi v osmih razredih, saj večina učencev razume pojem asociacije (tabela 53) in so podali iskano število asociacij (tabela 54). Vendar pa ima večina učencev osmih razredov prav tako dobesečne asociacije (tabela 55).

**Tabela 53:** 8. razred – razumevanje pojma asociacije

		<b>ustvarjalni proces_E4.1</b>			
		Število	Odstotek	Veljavni odstotek	Kumulativni odstotek
Odgovori	razumevanje pojma asociacija	171	77,4	90,5	90,5
	nerazumevanje pojma asociacija	18	8,1	9,5	100,0
	Skupaj	189	85,5	100,0	
Manjkajoči podatki		32	14,5		
Skupaj		221	100,0		

**Tabela 54:** 8. razred – podano število asociacij

		<b>ustvarjalni proces_E4.3</b>			
		Število	Odstotek	Veljavni odstotek	Kumulativni odstotek
Odgovori	So podali zahtevano število asociacij	161	72,9	86,1	86,1
	Niso podali zahtevanega števila asociacij	26	11,8	13,9	100,0
	Skupaj	187	84,6	100,0	
Manjkajoči podatki		34	15,4		
Skupaj		221	100,0		

**Tabela 55:** 8. razred – dobesečne in oddaljene asociacije

		<b>ustvarjalni proces_E4.2</b>			
		Število	Odstotek	Veljavni odstotek	Kumulativni odstotek
Odgovori	Dobesečne asociacije	128	57,9	74,0	74,0
	Oddaljene asociacije	45	20,4	26,0	100,0
	Skupaj	173	78,3	100,0	
Manjkajoči podatki		48	21,7		
Skupaj		221	100,0		

Primerjava rezultatov petih in osmih razredov o razumevanju pojma asociacije pokaže statistično pomembno razliko med razredi ( $\chi^2(1, 311) = 11,730, p = 0,001$ ): med učenci petih razredov je občutno večji delež tistih, ki ne razumejo pojma asociacije (tabela 56). Pri iskanem številu asociacij je dobljena statistično pomembna razlika med razredi ( $\chi^2(1, 307) = 8,704, p = 0,003$ ): med učenci petih razredov je občutno večje število tistih, ki niso podali iskanega števila asociacij (tabela 57). Kar zadeva vrste asociacij (dobesedne in oddaljene), ni dobljena statistično pomembna razlika med razredi ( $\chi^2(1, 266) = 1,483, p = 0,223$ ) (tabela 58).

**Tabela 56:** Primerjava petih in osmih razredov – razumevanje pojma asociacija

<b>Hi-kvadrat preizkus</b>					
		potreba_E4.1		Skupaj	
		razumevanje pojma asociacija	nerazumevanje pojma asociacija		
razredi	5.	Število	93	29	122
		Odstotki	76,2%	23,8%	100,0%
	8.	Število	171	18	189
		Odstotki	90,5%	9,5%	100,0%
Skupaj		Število	264	47	311
		Odstotki	84,9%	15,1%	100,0%
		Skupaj	84,9%	15,1%	100,0%

**Tabela 57:** Primerjava petih in osmih razredov – podano število asociacij

<b>Hi-kvadrat preizkus</b>					
		potreba_E4.3		Skupaj	
		so dali zahtevano število asociacij	niso dali zahtevanega števila asociacij		
razredi	5.	Število	87	33	120
		Odstotki	72,5%	27,5%	100,0%
	8.	Število	161	26	187
		Odstotki	86,1%	13,9%	100,0%
Skupaj		Število	248	59	307
		Odstotki	80,8%	19,2%	100,0%
		Skupaj	80,8%	19,2%	100,0%

**Tabela 58:** Primerjava petih in osmih razredov – dobesedne in oddaljene asociacije**Hi-kvadrat preizkus**

		potreba_E4.2		Skupaj
		dobesedne asociacije	oddaljene asociacije	
razredi 5. 8.	Število	75	18	93
	Odstotki	80,6%	19,4%	100,0%
	Število	128	45	173
	Odstotki	74,0%	26,0%	100,0%
Skupaj	Število	203	63	266
	Odstotki	76,3%	23,7%	100,0%
	Skupaj	76,3%	23,7%	100,0%

Zadnje vprašanje je sestavljeno kot konkretna ustvarjalna naloga, v kateri so učenci morali opisati, kako bi vizualizirali/predstavili situacijo iz lastnega življenja (isto, s katero sta se ukvarjali predhodni dve vprašanji – »nevrnjena ljubezen«). Za predstavitev so lahko uporabili vse, kar jim je padlo na pamet (mobitel, računalnik, internet, časopis in revije, gib, igro itd.). Večina učencev petih razredov ni opravila naloge (tabela 59).

**Tabela 59:** 5. razred – ustvarjalna naloga**ustvarjalni proces\_E5**

		Število	Odstotek	Veljavni odstotek	Kumulativni odstotek
Odgovori	Izpolnili nalogo	19	11,7	11,7	11,7
	Niso izpolnili naloge	144	88,3	88,3	100,0
	Skupaj	163	100,0	100,0	

Tudi večina učencev osmih razredov ni opravila naloge (tabela 60).

**Tabela 60:** 8. razred – ustvarjalna naloga**ustvarjalni proces\_E5**

		Število	Odstotek	Veljavni odstotek	Kumulativni odstotek
Odgovori	Izpolnili nalogo	39	17,6	17,6	17,6
	Niso izpolnili naloge	182	82,4	82,4	100,0
	Skupaj	221	100,0	100,0	

Primerjava rezultatov petih in osmih razredov ne kaže statistično pomembne razlike ( $\chi^2(1, 384) = 2,625, p = 0,105$ ) (tabela 61).

**Tabela 61:** Primerjava petih in osmih razredov - ustvarjalna naloga**Hi-kvadrat preizkus**

		potreba_E5		Skupaj	
		Izpolnili nalogo	Niso izpolnili naloge		
razredi	5.	Število	19	144	163
		Odstotki	11,7%	88,3%	100,0%
8.		Število	39	182	221
		Odstotki	17,6%	82,4%	100,0%
Skupaj		Število	58	326	384
		Odstotki	15,1%	84,9%	100,0%
		Skupaj	15,1%	84,9%	100,0%

**SKLEPNE UGOTOVITVE**

Iz dobljenih rezultatov **vpisalnika za učitelje** je razvidno, da učitelji niso dovolj izobraženi za didaktične kompetence, povezane z učnimi metodami in strategijami, celostnim pristopom k učnemu procesu in uporabi sodobnih medijev pri pouku. Primanjkuje jim tudi strokovnih kompetenc, povezanih s poznavanjem sodobne vizualne umetnosti in strategij, predvsem v zvezi z novomedijsko umetnostjo in novomedijskim življenjskim okoljem učencev.

Iz dobljenih rezultatov **vpisalnika za učence** je razvidno, da učenci ne obvladajo učne vsebine likovne kulture in da ni statistično pomembne razlike med petimi in osmimi razredi, kar zadeva usvojitev iste učne vsebine. Učenci niso seznanjeni z možnostmi izražanja s pomočjo novomedijske in komunikacijske tehnologije ter ne prepoznajo sodobne vizualne umetnosti. V celoti so jim neznan ustvarjalni proces in načini produkcije idej, ustvarjanje vizualnega umetniškega dela pa doživljajo v glavnem na formalni ravni, kar je v skladu z obstoječim Učnim načrtom in programom za likovno kulturo (MZOŠ, 2006).

Razlika med petimi in osmimi razredi se pojavi pri stališčih o koristnosti učne vsebine za prihodnje delo in v vsakdanjem življenju, ker je veliko manjše število učencev osmih razredov v primerjavi z učenci petih razredov, ki menijo, da bodo učno vsebino potrebovali pri prihodnjem delu in v vsakodnevnem življenju.

## **2.5 AKCIJSKA RAZISKAVA**

### **2.5.1 NAMEN RAZISKAVE**

Akcijska raziskava, v katero sta vključeni performativna in participativna raziskava, je bila izvedena v šolskem letu 2012/2013 v treh petih in treh osmih razredih obvezne osnovne šole, in sicer v glavnem mestu Republike Hrvaške Zagrebu (središče in obrobje) in manjšem mestu Samobor v Zagrebški županiji. Imerzivna metoda je uvedena v učni proces v štirih akcijskih korakih v času 35 predvidenih učnih ur predmeta Likovna kultura za celotno šolsko leto ter je vključena v realizacijo veljavnega Učnega načrta in programa za likovno kulturo (2006). Pouk je potekal po predlagani metodi, v okviru katere se učenci učijo spoznavanje vsebin o sodobni vizualni umetnosti, razvoj in produkcija idej, načini prenosa idej v formo s pomočjo materiala in medija, spodbujanje domišljije, odkrivanje in reševanje problema ter prinašanje večkratnih rešitev, v katerih se združujejo estetski, etični in formalni vidiki. Izenačen je pomen ustvarjalnega procesa in rezultatov. Raziskava je potekala v času celotnega šolskega leta v treh petih in enem osmem razredu, medtem ko je bila raziskava na zahtevo učiteljic v enem osmem razredu prekinjena po drugem akcijskem koraku, v drugem osmem razredu pa med potekom drugega akcijskega koraka. Z raziskavo se je želelo dokazati, da vsi učenci, ne glede na njihove predpogoje, kot so raven nadarjenosti, motivacija in vzgojna problematika, lahko razvijejo ustvarjalno mišljenje, če se jih sistematično vodi skozi etape ustvarjalnega procesa, v katerega so vključeni postavljanje ciljev lastnega likovnega in drugega vizualnega izražanja, povezovanje tega izražanja z osebnim izkustvom, občutki, mislimi in stališči ter izgradnja teh stališč v okviru vzgojnega vidika motivacijskih univerzalnih tem. Ustvarjalno izražanje je vzpostavljeno kot komunikacijski kanal z okoljem in vključen je sublimirajoči vpliv ustvarjanja na pouk. Nadalje je bila uporabljena predpostavka, da bo s pomočjo imerzivne metode spodbujena intrinzična motivacija učencev za ustvarjalno izražanje in predmet Likovna kultura, kar se je dokazalo z vključevanjem vseh učencev v učni proces, njihovo visoko motiviranostjo za likovne naloge in naloge drugih vizualnih področij ter z usvojitvijo in uporabo likovnega jezika, predpisanega v Učnem načrtu in programu za likovno kulturo.

## 2.5.2 RAZISKOVALNI CILJI IN RAZISKOVALNA VPRAŠANJA

Postavljeni so bili naslednji cilji:

1. usposobiti učitelje za izvedbo imerzivne metode v učnem procesu likovne kulture;
2. pri učencih doseči napredek na naslednjih področjih:
  - v razumevanju postopka nastanka sodobnega likovnega in drugega vizualnega umetniškega dela (razvoj ideje in iskanje ustrezne forme za vsebino);
  - razumevanju vsebine sodobne likovne in drugih vizualnih umetnosti ter možnost njene presoje;
  - v povezovanju učne vsebine z življenjem;
  - v dvigu učenčevega interesa za moralna in etična vprašanja (univerzalne teme: resnica, dobrota, lepota) ter njihovo likovno in vizualno izražanje;
  - v oblikovanju pozitivnih stališč (s povezovanjem univerzalnih tem z generativnimi temami iz neposrednega življenja učencev);
  - v izvirnosti idej z likovnega in drugih področij vizualnega izražanja (usvajanje in uporaba tehnik za produkcijo idej in načini transponiranja ideje v formo, material in medij; ustvarjalno mišljenje; oblikovanje izvirnega sporočila okolju);
  - v uporabi novomedijskih in komunikacijskih tehnologij (mobitel, dlančnik, računalnik) v likovnem in drugih področjih vizualnega izražanja učencev;
3. oblikovati smernice za učni proces likovne kulture po imerzivni metodi.

Raziskovalni vprašanja za drugi (akcijski) del raziskave sta zato bili naslednji:

1. Kako usposobiti učitelje osnovnih šol za celostni pristop k ustvarjalnemu učnemu procesu, za organizacijo učnega procesa z uporabo imerzivne metode (osebno izkustvo vsebine; ideja – asociacije, metafore, simboli in kode; forma; izbira medija; iskanje rešitev, identifikacija z izraženim – sublimacija), ki bo učence usmeril v ustvarjalni proces s ciljem popolnejšega izražanja in samouresničitve?
2. Kako povečati učenčev interes za ustvarjalno likovno izražanje in druga področja vizualnega izražanja s poudarkom na ideji in oblikovanju izvirnega sporočila; usvojitev postopkov razvoja ideje, izbire odgovarjajoče forme za vsebino; povečati uporabo novih medijev in strategij iz neposrednega medijskega okolja v likovnem in drugem vizualnem izražanju; povečati učenčev interes za moralna in etična vprašanja, zmožnost vrednotenja lastnega



okolja; oblikovanje pozitivnih stališč ter zmožnost za povezovanje vsebin likovnih in drugih vizualnih stvaritev z življenjem, da se doseže transferni in sublimirajoči vidik ustvarjalnega vpliva na njihovo notranjo rast; zmožnost oblikovanja izvirnih idej pri likovnem in drugem vizualnem izražanju (ustvarjalno mišljenje)?

## **2.5.3 METODOLOGIJA**

### **2.5.3.1 RAZISKOVALNE METODE**

- 1) Akcijska raziskava temelji na razvojnem pristopu štirih korakov (Vogrinc, 2008), ki vključujejo performativno in participativno raziskavo. Vsak izmed akcijskih korakov je ustrezal projektu, v okviru katerega je bila organizirana in obdelana učna vsebina. Spremembe so se uvajale iz koraka v korak. Po vsakem akcijskem koraku in analizi procesa in rezultatov so se pripravljale podrobne spremembe, predvidene za uvedbo v naslednjem koraku (okvirne spremembe in smernice za spremembe so bile določene pred začetkom raziskave).
- 2) Performativna raziskava (Vogt, Pfeil in Seitz, 2009, 26) je raziskava, v kateri estetska praksa postaja polje raziskovanja, raziskovanje način pojasnjevanja lastnega izkustva, udeleženec raziskave pa postane raziskovalec. Raziskava je vključevala performativni način spoznanja, nebesedno komunikacijo, prenos simboličnih form v materialne forme gibljivih in negibljivih slik, zvoka, žive akcije in digitalnega koda, upoštevanje različnih stilov učenja in usmerjanje pozornosti na povratno informacijo, odziv okolja (drugi učenci v šoli).
- 3) Participativna raziskava (Bergold in Thomas, 2012) je raziskava, v katero se vključujejo vsi partnerji v raziskavi (Bergold, 2007), postanejo soraziskovalci in oblikujejo raziskavo s pomočjo lastnih izkušenj in pomenov. Za participativno raziskavo so pomembni demokratični kontekst, komunikacija, diskurzivni pristop, poudarek na sodelovalnih dejavnostih in procesu, postopno usvajanje kompetenc, življenjsko izkustvo vsakega soudeleženca, refleksija in samorefleksija. Eden izmed osnovnih ciljev uporabe participativne raziskave je odpiranje etičnih vprašanj ter rekonstrukcija znanja in sposobnosti soudeležencev v okviru procesa razumevanja in krepitve, kar kot rezultat prinaša razvoj samozavesti, samoprepičanosti in občutek pripadnosti.

### 2.5.3.2 VZOREC RAZISKAVE

Vzorec raziskave so bile štiri učiteljice (N = 4), specializirane za poučevanje predmeta Likovna kultura. Ena izmed njih je akademska kiparka s pedagoško-psihološko-didaktično-metodično izobrazbo, druge tri so profesorice likovne kulture, med njimi je ena magistra izobraževanja likovne kulture s končanim kompatibilnim programom, ki je zaradi Bolonjske deklaracije pod različnim nazivom.

Vzorec učencev, s katerimi je raziskava v celoti izvedena, sestavlja 82 učencev, delno pa 46 učencev (N = 128).

Imerzivna metoda je bila uvedena pri rednem pouku likovne kulture med potekom celotnega šolskega leta 2012/2013 (od septembra 2012 do junija 2013), in sicer v treh petih in treh osmih razredih osemletne obvezne osnovne šole na različnih območjih hrvaškega glavnega mesta Zagreb (središče in obrobje) ter v manjšem mestu Samobor, prav tako na Hrvaškem. Vzorec ni reprezentativen, temveč priložnosten, starost učencev pa je 10–15 let.

#### *Specifičnosti vzorca*

**Peti razredi.** V razredu z 21 učenci 6 učencev na začetku šolskega leta ni bilo vključenih v raziskavo, ker starši niso podpisali soglasja. Za te učence je bil pouk organiziran po običajnem pristopu. V času, ko so učenci iz skupine, vključene v raziskavo, delali določeno nalogo, je učiteljica delala s skupino učencev, ki niso sodelovali v raziskavi ali pa je v skupini, vključeni v raziskavo, pouk vodila raziskovalka. Učenci, ki uradno niso sodelovali v raziskavi, so se med prvim akcijskim korakom na svojo pobudo začeli vključevati v posamezne naloge, ki so jim bile zanimive, med drugim akcijskim korakom pa skoraj v vse naloge in se tako med tretjim akcijskim korakom v celoti vključili v raziskavo tako, da so zavrnili izvajanje nalog, zadanih po tradicionalnem pristopu k pouku, in sicer na način, da niso prinesli potrebnega pribora in materiala ter prešli v del učilnice, v katerem je pouk imela skupina učencev, vključenih v raziskavo, kar pomeni, da so se samostojno pridružili ostalim učencem. O tem sta bili obveščeni razredničarka in ravnateljica šole, ki sta s tem seznanili starše. Učenci so se sklicevali na nesodelovanje v raziskavi samo v trenutkih, ko je bilo treba izpolnjevati vprašalnik, ki jim je predstavljal težavo, ker so ga doživljali kot preizkus znanja iz drugih predmetov in jih je bilo strah slabe ocene. Del učencev je pogosto manjkal pri pouku, ker sta jih šolski psiholog in defektolog pozivala na pogovore v času trajanja pouka likovne kulture. Med šolskim letom je bilo ugotovljeno, da je povprečna ocena razreda dobra (3), v razponu ocen od nezadostne (1)

do odlične (5), ena učenka pa je imela povprečno oceno prav dobro (4). V drugem razredu z 21 učenci je več učencev vedno izostalo od pouka. Pripomba učiteljice: razred je prvenstveno sestavljen iz učencev, vpisanih v peti razred z oceno odlično (5), ki so obdržali isto raven ocen. V tretjem razredu s 17 učenci je bilo več učencev s povprečno oceno dobro (3), manjšim številom učencev s povprečno oceno prav dobro (4) in več učencev s povprečno oceno odlično (5).

**Osmi razredi.** En razred je imel 25 učencev ter je bil sestavljen iz ene tretjine prav dobrih (4) in odličnih (5) učencev, ene tretjine dobrih (3) učencev ter ene tretjine učencev s težavami pri učenju in vedenju. Vendar pa se je veliko težav in diagnoz pojavilo tudi pri skupini učencev s prav dobrim (4) in odličnim (5) učnim uspehom. Številni učenci so pogosto manjkali pri pouku, ker sta jih šolski pedagog in defektolog vabila na pogovore v času pouka likovne kulture. Razred z 21 učenci je imel specifično sestavo: odlični (5) in prav dobri (4) učenci, v razponu od primernega do slabega vedenja, ter dobri (3) učenci. Razred s 25 učenci je bil sestavljen iz večjega števila odličnih (5) učencev, zatem prav dobrih (4) in nekoliko dobrih (3) učencev.

### **2.5.3.3 INSTRUMENTI RAZISKAVE**

Instrumenti raziskave so osmišljeni in pripravljani za namen te raziskave: ocenjevalne lestvice (za likovne in druge vizualne stvaritve); vprašalnik, ki je vključeval test znanja (osmišljen tako, da na tradicionalen način preverja dosežke učenca v učenju), razumevanje izhodiščne teme/motiva, razumevanje in rekonstrukcijo delovnega procesa, lestvice stališč Likertovega tipa; intervju (nestrukturirani in polstrukturirani); opažanje (pisna in fotografska dokumentacija); pisne zabeležke, s katerimi se je podrobno zapisovalo vedenje učiteljic in učencev ter sodelovanje raziskovalke (učiteljice – spremljanje uporabe učnih metod in strategij, védenje, razpolaganje s časom, komunikacija z učenci, odnos do dela, priprave, interakcija itd.; učenci – interakcija, dovezetnost za učenje po novi metodi, spremembe in odzivi, refleksije itd.; raziskovalka – sodelovanje pri pouku, kritiška prijateljica učiteljicam); pisni in ustno izrečeni pogledi učiteljic; tabela spremljanja učnega procesa za učiteljice; instrumenti, specifični za performativno raziskavo (naloge za učence); instrumenti, specifični za participativno raziskavo (fokus skupine, igra vlog, miselne mape, zemljevid telesa, brainstorming v parih in skupinah); portfolio (likovne in vizualne stvaritve učencev, skice in beležke učencev); pisna analiza

likovnih in vizualnih stvaritev učencev; pisna analiza nalog za učence, ki dokumentirajo ustvarjalni proces.

*Merski instrumenti:*

- 1) narativni, analitični in interpretativni diskurzivni instrumenti (pisne naloge za učence; pisni pogledi, analize in refleksije učencev; zabeležke raziskovalke o učnem in ustvarjalnem procesu; zabeležke raziskovalke o odzivih in vedenju učencev; zabeležke raziskovalke o odzivih in vedenju učiteljic; pogledi učiteljic; polstrukturirani in nestrukturirani intervjuji z učenci in učiteljicama; študija primerov z istimi učenci v vsakem akcijskem koraku: v vsakem razredu je bil izbran učenec/učenka slabih šolskih dosežkov in učenec/učenka odličnih šolskih dosežkov; zaradi določenih posebnosti je bil pozneje vključen še en učenec iz petega razreda šole 3 in osmega razreda šole 1);
- 2) instrumenti, specifični za performativno raziskavo (vizualne stvaritve učencev; naloge performativnega in procesnega tipa, povezane z usvajanjem učne vsebine, ustvarjalnim procesom in nebesedno komunikacijo);
- 3) instrumenti, specifični za participativno raziskavo (vloga in delež vsakega učenca v skupinskem delu, fokus skupine/skupinska razprava, delež osebnega izkustva učencev pri izdelavi in interpretaciji skupnih likovnih in drugih vizualnih stvaritev učencev, igra vlog, miselne mape, zemljevid telesa, brainstorming v parih in skupinah);
- 4) portfolio;
- 5) pisna analiza likovnih in vizualnih stvaritev učencev;
- 6) tabela za presojo likovnih in drugih vizualnih stvaritev učencev, izvedena v skladu s tehniko konsenzualne ocene, tako da so likovne in druge vizualne stvaritve posameznega razreda ocenjevale učiteljice drugih dveh razredov in so ocene seštete v eno.

### **Instrumenti za spremljanje sprememb, skupnih v vseh akcijskih korakih**

V vsakem izmed akcijskih korakov so spreminjane pisne, besedne, likovne in druge vizualne, performativne in participativne naloge za učence, ki so bile sočasno tudi instrumenti za spremljanje raziskovalnega procesa in sprememb.

Zabeležena so opažanja v navzočnosti raziskovalke pri vsaki učni uri v celotnem šolskem letu 2012/2013. Po Kirkpatricku (1954/2014) so spremljane štiri ravni ocenjevanja učenja: odziv učenca (subjektivni občutek uspeha in zadovoljstva s procesom in delom, prednosti in slabosti nalog, usklajenost z osebnimi stili učenja, nebesedna komunikacija, odnos do učnega in

ustvarjalnega procesa); usvojitev vseh vsebin (besedna analiza in pisni vprašalnik ob koncu vsakega projekta; usvojitev in uporaba učne vsebine, razumevanje ideje in sporočila vsakega dela; interpretacija univerzalnih tem; povezovanje problema iz univerzalnih tem z osebnim izkustvom (generativne teme); način vizualizacije generativne teme kot odnos vsebine in forme, medija in materiala; subjektivni doživljaj učenja); vedenje (način in obseg uporabe usvojene vsebine v nadaljnjem učnem procesu, sprememba stališč in vedenja, zavest učenca o lastnih spremembah); rezultati likovnih in drugih vizualnih nalog (predstavitev in analiza lastnih in stvaritev drugih učencev; portfolio; ocenjevalna lestvica likovnih in drugih vizualnih stvaritev učencev; pisna, zvočna in fotografska dokumentacija), pisne naloge za učence (vaje za spodbujanje lateralnega mišljenja in svobodne metode za spodbujanje ustvarjalnosti). Izčrpno so zabeleženi nestrukturirani in polstrukturirani intervjuji (globinski in fokusni) z učenci in učiteljicami, refleksije in samorefleksije med ustvarjalnim procesom (učencev, učiteljice, raziskovalke), medsebojni odnosi učencev, odnos učencev do pouka in odnos učiteljic do pouka; pisni in ustno izrečeni pogledi učiteljic; vprašalnik za učence ob koncu vsakega akcijskega koraka.

Med vsemi štirimi akcijskimi koraki so zabeleženi in spremljani: učenčev interes za likovno in drugo vizualno izražanje, samostojnost pri delu, uporaba usvojene vsebine v nadaljnjem pouku, stopnja usvojitve sheme ustvarjalnega procesa in vrednotenje rezultatov ustvarjalnega procesa (likovnih in drugih vizualnih stvaritev). Analiza likovnih in drugih vizualnih stvaritev je izvedena s pomočjo ocenjevalne lestvice za analizo reševanja likovnih in konceptualnih problemov. Ocenjevalno lestvico so sestavljale naslednje kategorije: razumevanje in uporaba ključnih pojmov in druge učne vsebine; konceptualno mišljenje (prenos idej v formo); variacije v procesu prenosa idej v formo; izvirnost (produkcija nenavadnih, težko dosegljivih, oddaljenih in domiselnih idejnih rešitev); zaznava celote (detajli, podrejeni celoti, in elaboracija); refleksija lastnega ustvarjalnega procesa; dovzetnost za vodenje skozi proces (od odvisnosti do samostojnosti); reakcija na kritiko (učiteljic in sošolcev) med ustvarjalnim procesom; rokovanje s tehnikami in materiali (izbor in uporaba); variacije v uporabi; tehnične veščine (iznajdljivost z znanimi in neznanimi mediji); dokončanost del (realizacija ideje v formi, mediju in materialu).

### **Specifični instrumenti za akcijske korake:**

1. akcijski korak – pisne in ustne naloge za učence;
2. akcijski korak – performativne naloge ludičnega in raziskovalnega značaja;
3. akcijski korak – beleženje odzivov in rezultatov učencev na pisna in ustna navodila za delo v skupinah (pisne rešitve učencev, skice, razvoj idej); pisno in zvočno beleženje ustvarjalnega

procesa in analize del (samoocena in samostojna refleksija med ustvarjalnim procesom; beleženje samostojnih pobud učencev, kar zadeva refleksijo med ustvarjalnim procesom in zbiranje dodatnega materiala za pouk; samostojnost znotraj skupin; sodelovalni odnos z drugimi člani skupine); pisni intervjuji z učenci v obliki nalog;

4. akcijski korak – pisne naloge za učence (produkcija določenega števila različnih idej za usvajanje obrazca o potrebi ustvarjanja več idej in izbiranja ustrezne ideje za sporočilo dela; klasificiranje uporabnosti idej, dobesednosti in oddaljenosti asociacij); beleženje odzivov in rezultatov učencev na pisna in ustna navodila za samostojno delo v skupinah (pisne rešitve učencev, skice, razvoj idej); beleženje samostojnih pobud učencev glede refleksij med ustvarjalnim procesom in zbiranje dodatnega materiala za pouk; samostojnost med uporabo algoritemske sheme ustvarjalnega procesa; občutljivost za univerzalno temo.

## **2.5.4 POTEK RAZISKAVE**

Akcijska raziskava je izvedena v štirih akcijskih korakih v času 35 predvidenih ur rednega pouka predmeta Likovna kultura v celotnem šolskem letu 2012/2013 (od septembra 2012 do junija 2013), in sicer v treh petih in treh osmih razredih obvezne osemletne osnovne šole.

Raziskavo sta odobrili in podprli krovni ustanovi: Ministrstvo za znanost, izobraževanje in šport Republike Hrvaške (takratni naziv) oziroma Ministrstvo za znanost in izobraževanje (sedanji naziv) ter Agencija za vzgojo in izobraževanje (priloga 23). Starši učencev so podpisali soglasje za sodelovanje njihovih otrok v raziskavi (priloga 24). Ravnatelj šol so odobrili raziskavo in uporabo likovnih in vizualnih stvaritev učencev v raziskovalne namene.

Vsak akcijski korak je ustrezal projektu kot konceptualni celoti, v okviru katere je bila organizirana in obdelana učna vsebina. Po akcijskih korakih so uvedene naslednje spremembe:

*1. akcijski korak* – uvajanje učnih metod in strategij, ustreznih tematiki, strategij sodobne vizualne umetnosti, ustreznih formalnemu vidiku nalog in vaj za spodbujanje lateralnega mišljenja ter svobodnih metod za spodbujanje ustvarjalnosti. Navedeno je v pouk uvedeno s pomočjo ustnih, pisnih in performativnih nalog ter z uporabo komunikacijske tehnologije (mobiteli);

2. *akcijski korak* – spodbujanje intrinzične motivacije pri učencih (povezovanje univerzalnih tem z generativnimi temami), uvajanje jasnih pravil o usmerjanju čustvene in kognitivne vsebine učencev v odgovarjajočo formo in medij s pomočjo strategij sodobne vizualne umetnosti, uporabljenih tudi pri obdelavi učne vsebine;

3. *akcijski korak* – uvajanje samoocene in samostojne refleksije med ustvarjalnim procesom;

4. *akcijski korak* – uvajanje delne samostojnosti učencev pri osmišljanju in vodenju lastnih projektov: učitelj postane mediator, učenci pa usvajajo in samostojno uporabljajo algoritemsko shemo ustvarjalnega procesa; občutljivost za univerzalne teme (samostojnost pri izboru, občutljivost za kontekst, empatični uvid, fleksibilnost, kritično stališče do okolja).

Vsak akcijski korak je imel naslednje skupne etape, ki so delno potekale po navedenem zaporedju ter se tudi ciklično ponavljale in prežemale:

- 1) uvajanje univerzalne teme, ki odpira moralna in etična vprašanja. Problematika univerzalnih tem je prevzeta iz ciljev medpredmetnih tem, opisanih v uradnem dokumentu Nacionalni okvirni kurikulum za predšolsko vzgojo in izobraževanje ter splošno obvezno in srednješolsko izobraževanje (Ministrstvo za znanost, izobraževanje in šport Republike Hrvaške, 2011). Navedene medpredmetne teme so: *Osebni in družbeni razvoj, Zdravje, varnost in varstvo okolja, Učiti se, kako se učiti, Podjetništvo, Uporaba komunikacijske in informacijske tehnologije, Državlјanska kultura in izobraževanje*;
- 2) povezovanje univerzalne teme z osebnim izkustvom učencev (generativna tema);
- 3) postavljanje cilja dela, produkcija več idej in izločanje ideje, ki bo vizualizirana;
- 4) iskanje ustrezne forme za podano vsebino oziroma idejo; izbor ustreznih medijev in materiala;
- 5) refleksija in analiza procesa in rezultatov ter elaboracija in evalvacija; remediacija oziroma formalna rekonstrukcija likovne in vizualne stvaritve.

V petih razredih so bili izvedeni vsi štiri akcijski koraki. Ne glede na predhodni časovni načrt sta bila v prvem polletju izvedena dva akcijska koraka oziroma projekta, ki sta trajala vsak po 6 učnih ur. Tudi v drugem polletju sta potekala dva projekta, prvi je v šolah 1 in 3 trajal 12 učnih ur, medtem ko je v šoli 2 trajal 14 učnih ur. Četrti akcijski korak oziroma projekt je v šoli 1 trajal 4 učne ure, v drugih dveh šolah pa po 6 učnih ur.

V enem osmem razredu v šoli 1 so bili izvedeni vsi štiri akcijski koraki oziroma vsi štiri projekti. V prvem polletju sta bila realizirana dva projekta, izmed katerih je prvi namesto predvidenih 8 učnih ur trajal 10 učnih ur, drugi pa namesto predvidenih 6 učnih ur prav tako 10

učnih ur ter je bil nadaljevan in končan v drugem polletju. V drugem polletju sta bila realizirana dva projekta, eden v trajanju 8 učnih ur, drugi pa v trajanju 4 učnih ur. V drugem osmem razredu sta bila v prvem polletju izvedena dva projekta, zatem pa je bila raziskava prekinjena na zahtevo učiteljice. V tretjem osmem razredu je bila raziskava prekinjena ob koncu drugega projekta, prav tako na zahtevo učiteljice.

Po vsakem akcijskem koraku je bil rekonstruiran potek dogajanja – iz pisne in vizualne dokumentacije, intervjujev z učenci in učiteljicami, mnenj učiteljic, likovnih in vizualnih stvaritev učencev in lestvic za vrednotenje likovnih in vizualnih stvaritev – ter je bil podrobno pripravljen proces naslednjega akcijskega koraka.

Učiteljice so dobile pisne materiale o imerzivni metodi in njeni uporabi pri pouku, seznam dodatne literature, ustne konzultacije o predvidenem učnem procesu, podroben načrt izvajanja pouka, podrobne priprave za izvajanje pouka (priloge 24 - 33), navodila o pouku in učne materiale (ppt, vizualne primere, naloge za učence, pribor in materiale za praktično delo učencev). Učenci so pri vsaki učni uri dobivali tiskano gradivo in fotokopije učnih materialov, nalog in navodil ter pribor in materiale za praktično delo.

#### **2.5.4.1 POSTOPKI ZA ZBIRANJE PODATKOV**

*Naloge za učence.* Med vsakim akcijskim korakom so učenci delali pisne, likovne in vizualne ter performativne naloge, ki so ob koncu vsakega akcijskega koraka oziroma projekta tvorili portfolio vsakega učenca.

*Vprašalnik za učence.* Po vsakem akcijskem koraku so učenci izpolnjevali vprašalnik, ki je preverjal motivacijo, razumevanje delovnega procesa in vzgojnega vidika pouka ter usvojitve in uporabo učne vsebine.

*Vprašalnik za učiteljice.* Za učiteljice je bil ravno tako pripravljen vprašalnik. Toda vprašalnik je delno izpolnila le ena učiteljica.

*Tabela spremljanja učnega procesa za učiteljice.* Za učiteljice je bila pripravljena tabela spremljanja učnega procesa, v kateri bi se ob koncu vsake učne ure ali blok ure morala evidentirati evalvacija učne ure, vpliv pouka na učence ter opažanja o učencih, ki so se med učno uro na določen način izkazali. Tabela je bila razdeljena na evalvacijo učne ure (splošni uspeh ure glede na cilj in izide, interes učencev, organizacijo ure, sprejemanje in razumevanje



nalog/učiteljica, sprejem in uporabo informacij/učenci, raven dejavnosti in spontanosti učencev, emocionalni kontakt učiteljice z učenci, ustvarjalno produkcijo učiteljice pri učni uri /osebno stališče, količino pridobljenega znanja/sposobnosti/veščin pri učencih, izbrane likovne probleme in naloge za učence), učinke ure na učence (neposredne čutne izkušnje in sposobnost raziskovanja, spontano zamišljanje, emocionalni doživljaji, vizualne in/ali druge igre, iskanje idej/izrazov, odkrivanje likovnih problemov, produkcija idej in likovnih stvaritev, evalvacija in elaboracija likovnih stvaritev), spremljanje učencev/k, ki so se med uro s čim izpostavili. Navedeno je bilo mogoče spremljati s pomočjo danih ocen – zelo slabo, slabo, ne dobro ne slabo, dobro, odlično. Vendar sta tabelo izpolnjevali samo dve učiteljici, ena po prvem in drugem akcijskem koraku, druga pa po prvem akcijskem koraku.

*Ocenjevalna lestvica za analizo reševanja likovnih in konceptualnih problemov.* Vse likovne in vizualne stvaritve posameznega razreda so ocenjevale učiteljica tega razreda in učiteljici drugih dveh razredov, ocene pa so seštete v eno. Po drugem akcijskem koraku sta učiteljici dveh petih razredov ocenjevali rezultate preostalega osmega razreda.

*Pisna mnenja učiteljic po vsakem akcijskem koraku.* Vse učiteljice so, namesto izpolnjevanja tabel za spremljanje učnega procesa, po vsakem akcijskem koraku napisale krajše mnenje.

*Spremljanje celotnega učnega procesa s strani raziskovalke.* Pisanje beležk, fotografska in avdio dokumentacija, nestrukturirani in polstruktuirani intervjuji z učenci in učiteljicami, študija primerov, sodelovanje v učnem procesu.

#### **2.5.4.2 POSTOPKI OBDELAVE PODATKOV**

Pri obdelavi rezultatov tega dela raziskave so uporabljeni različni postopki, usklajeni s cilji in raziskovalnimi vprašanji, prevladujejo pa tisti, ki zadevajo naloge za učence.

Rezultati **nalog za učence** so obdelani s kvalitativno analizo vsebine, medtem ko so rezultati, dobljeni z **ocenjevalno lestvico za presojo likovnih del in del drugih vizualnih stvaritev učencev**, analizirani z deskriptivno statistiko, prikazane pa so povprečne vrednosti in standardni odkloni rezultatov učencev v posameznih segmentih. Izmed testov sta uporabljena Kruskal-Wallisov test in Mann-Whitneyjev U-test. Rezultati so prikazani v tabelah.

Za analizo podatkov **vprašalnika za učence** ob koncu vsakega akcijskega koraka so uporabljeni odstotki in frekvence odgovorov, rezultati pa prikazani v tabelah in grafično, kar je v interpretaciji prikazano deskriptivno. Obdelava posameznih delov vprašalnika je zaradi

primerjave razlike v stališčih učencev do pouka likovne kulture med petimi in osmimi razredi osnovne šole analizirana s pomočjo testa hi-kvadrat, prikazane pa so tudi frekvence odgovorov. Tudi primerjava usvojitve učne vsebine med petimi in osmimi razredi po akcijskih korakih je izvedena s pomočjo testa hi-kvadrat.

## **2.5.5 REZULTATI AKCIJSKE RAZISKAVE IN INTERPRETACIJA**

### **2.5.5.1 ZAČETNO STANJE**

V **petih razredih** je ob analizi začetnega stanja podan uvod k novemu pristopu k pouku, ker je peti razred za učence prelomnica, prehod iz razrednega v predmetni pouk in srečanje z novim okoljem (novi učenci in učitelj). Zato so risbe pri izvedbi te naloge pomembne kot izhodiščna točka to je svojevrstni orientir za določanje ravni likovne in druge vizualne zaznave učencev ter predznanja o zakonitostih risbe. Uvod v novo izvedbo pouka je izveden s pomočjo izdelave miselnih map učencev (Buzan, 2004) po naslednji strukturi: narisati miselno mapo (na sredini prikazati sebe), ki ima štiri glavne veje: 1) Za kaj si nadarjen/-a? Pri čem si uspešen/-a?; 2) Kaj bi želel/-a delati v življenju?; 3) V kakšno šolo bi želel/-a hoditi? Kaj bi se učilo v tej šoli, da bi ti bilo zabavno in zanimivo?; 4) Kako bi izgledal pouk likovne kulture? Kaj bi se lahko delalo in kako? Analiza prikazanega, razprava o tem in predstavitev vsakega učenca drugim učencem in učiteljici so pripeljali do seznanitve z možnostmi učenja kot zabavnega osebnega, družbenega, čustvenega in intelektualnega eksperimentiranja. S pomočjo izdelave miselnih map in povezovanja s funkcioniranjem možganov pri ustvarjanju prostih asociacij (povezovanje slik z asociacijami) so učenci na isti proces opozorjeni tudi med potekom ustvarjalnega procesa. Neposredni cilj je bil spodbuditi učence k premišljanju ustvarjalnega procesa ter jih opozoriti na pomen ustvarjalnega mišljenja v nadaljnjem življenju.

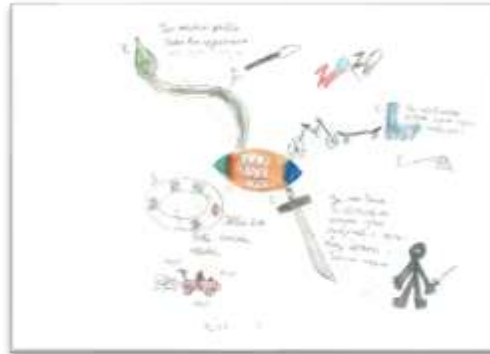
V **osmih razredih** so učiteljice lahko obravnavale učno temo po svoji izbiri na dotedanji ustaljeni način. Iz Učnega načrta in programa za likovno kulturo (MZOŠ, 2006) so izbrale naslednje teme: *Črta kot dominantna; Rekompozicija, fotomontaža; Odnos slike in besedila*. Tudi v osmih razredih je bilo preverjanje inicialnega stanja izhodišče za določanje ravni likovne in druge vizualne zaznave učencev ter načina ustvarjanja idej.

## Analiza likovnih stvaritev učencev

V **petih razredih** je iz risb razvidno, na kakšen način so se učenci naučili razmišljati v kontekstu likovnega izražanja: neobvladanje formata, kombinacija linearne risbe, barvnih ploskev barv in beline papirja, omejena motorika roke in neinventivne shematske likovne rešitve (sliki 1 in 2).



Slika 1



Slika 2

Nastale risbe poleg tega dobro ponazarjajo tudi strukturo razreda. Zanimivo je, da so prav risbe učencev, za katere je učiteljica predhodno pripomnila, da so iz razrednega pouka prišli z oznako, da imajo učne težave, najsvobodnejše v interpretaciji sheme miselne mape (sliki 3 in 4).

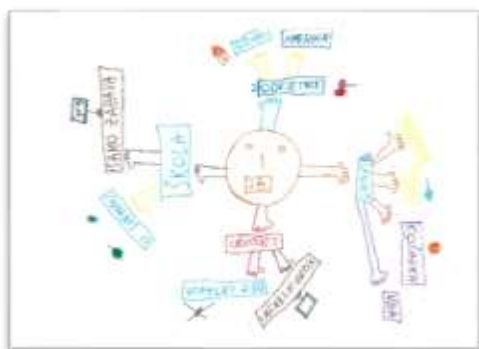


Slika 3



Slika 4

Dela drugih učencev so v okvirih linearnih, pretežno tekstualnih rešitev. Naslednja primera hkrati kažeta, kakšen pouk likovne kulture si želijo (igre asociacij, projekti, manj risanja, več računalnika) (sliki 5 in 6).



Slika 5



Slika 6

Med učenci je mogoče opaziti tudi razlike pri obvladovanju formata, v motoriki roke (svobodnejše in prepričljivejše poteze z risalnim pripomočkom nasproti pretiranemu nadzoru kot za pisanje) in v razponu od risanja in pisanja do likovno-estetskega premišljanja (slika 7).

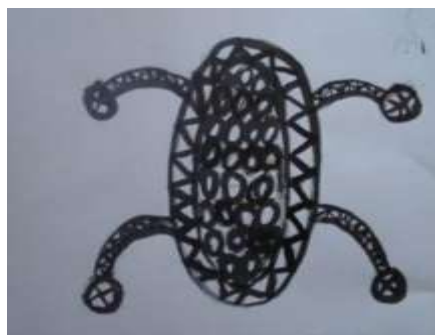


Slika 7

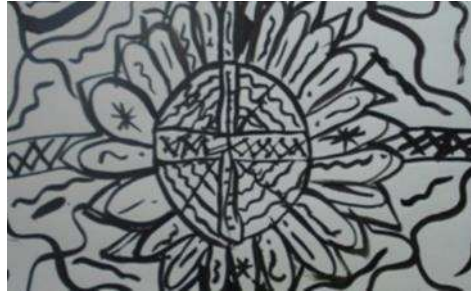
**V osmih razredih** je raven likovnega izražanja učencev precej izenačena, v razponu od shematske risbe s čustveno distanco brez uporabe do tedaj naučene učne vsebine (slika 8) prek neustvarjalnih rešitev zaradi vprašljive ustvarjalne rešitve likovne naloge (sliki 9 in 10) do nerazumevanja obravnavane učne vsebine in nepoznavanja podane likovne tehnike (slike 11, 12 in 13).



Slika 8



Slika 9



Slika 10



Slika 11



Slika 12



Slika 13

### **Mnenja učiteljev in raziskovalke**

**Mnenja učiteljic.** V **petih razredih** je ena učiteljica izpolnjevala obrazec in prvi dve začetni uri ocenila z ocenama dobro in odlično. Oceno niti dobro niti slabo je namenila le čustvenemu stiku z učenci in lastni ustvarjalnosti pri prvi učni uri. Učinke učne ure na učence je ocenila z oceno dobro. Druga učiteljica se je za pozitivno oceno odločila pri uporabi miselnih map kot »zanimivih in spodbudnih za vsakdanjo uporabo«. Odločila se je uporabljati miselne mape tudi v drugih razredih, prejela pa je tudi pozitivno povratno informacijo od učencev. V **osmih razredih** so učiteljice v preliminarnih pogovorih izrazile dvom o uspehu poteka pouka po drugačnem pristopu od tistega, na katerega so učenci navajeni. Med potekom prvih dveh začetnih ur so se borile z lastno nemočjo obdržati pozornost učencev. Vse učiteljice so imele enako obrazložitev: učenci osmih razredov ne sodelujejo pri pouku, ker vedo, da bodo osnovno šolo kmalu zapustili.

**Mnenje raziskovalke.** V **petih razredih** je na podlagi izpolnjenih obrazcev za spremljanje pouka in beleženja pogovorov z učiteljicami po začetni blok uri ugotovljeno, da morajo

učiteljice več pozornosti nameniti dinamiki, interakciji z učenci in jasnejšemu uvodu v izvedbo likovne naloge, ki je bila nestrukturirana in nejasna, brez usmerjanja med ustvarjanjem idej, ali z drugo skrajnostjo, kot je preveč določenih smernic, primerov in »gotovih rešitev«. Številni učenci so poznali pojem miselne mape še iz četrtega razreda in imeli o tem osnovno predznanje, odkritje zanje pa je bilo, da so miselne mape uporabne tudi pri pouku likovne kulture. Na vprašanje, kakšen naj bi bil pouk likovne kulture, je veliko učencev odgovorilo, da naj bi bil zabavnejši in povezan z igranjem. Zatem jih je navdušila zamisel o uporabi mobilnih telefonov pri pouku likovne kulture. **V osmih razredih** so nastala likovna dela dala informativni pregled načina razmišljanja, ravni vizualne zaznave in uporabe učne vsebine iz prejšnjih izobraževalnih obdobij. Pokazalo se je, da učenci ne uporabljajo spoznane učne vsebine, ki naj bi jo usvojili po Učnem načrtu in programu za likovno kulturo (MZOŠ, 2006). Iz likovnih del učencev je razvidno, da niso razumeli in usvojili niti nove učne vsebine. Vse učiteljice v osmih razredih so imele izrazite težave v komunikaciji z učenci.

## **2.5.5.2 PRVI AKCIJSKI KORAK**

### **2.5.5.2.1 Izhodišče**

Na osnovi analize rezultatov prvega dela raziskave so definirane naslednje pomanjkljivosti pri pouku likovne kulture: iz vprašalnika za učitelje izhaja, da učitelji v glavnem ne poznajo učnih metod in strategij ter njihove uporabe pri pouku likovne kulture, ne ukvarjajo se s sistematičnim razvojem idej, v glavnem ne uporabljajo novih medijev v učnem procesu, niti pri raziskovanju učencev niti pri njihovem izražanju, ter nimajo dovolj znanja o sodobni vizualni umetnosti in novomedijskem okolju. Rezultati vprašalnika za učence potrjujejo, da učenci učne vsebine ne poznajo v zadovoljivem obsegu in v skladu z izobraževalno ravni, predvideno v Učnem načrtu in programu, učno vsebino interpretirajo zgolj kot reprodukcijo zapomnjenega, premalo pa jo znajo uporabiti v konkretnih nalogah, ter ne poznajo in ne razumejo možnosti uporabe učne vsebine v vsakdanjem življenju. Rezultati vprašalnika kažejo, da ni razlike pri poznavanju učne vsebine v petem in osmem razredu oziroma ni opaziti nobene razlike med leti izobraževanja. Nadalje učenci ne poznajo koncepcije produkcije in razvoja idej, nujne za razvoj ustvarjalnega mišljenja. Niso seznanjeni z možnostjo uporabe sodobnih medijev v svojem in drugem

vizualnem izražanju. Vendar pa v velikem odstotku intuitivno prepoznajo delo sodobne umetnosti, čeprav sicer delo moderne umetnosti pogosto štejejo za sodobno umetnost.

Na podlagi pripravljanih nestrukturiranih intervjujev z učiteljicami je izluščenih več skupnih slabosti pri pouku likovne kulture: vzgojne težave, premajhna pozornost učencev, neprinašanje materiala in sredstev za delo. Na osnovi začetne blok ure je ugotovljeno, da učenci ne obvladajo predhodno obravnavane učne vsebine, ker usvojenega likovnega znanja ne uporabljajo v svojih likovnih delih.

#### **2.5.5.2.2 Vpeljane spremembe v pouk**

Spremembe: uvajanje učnih metod (Mattes, 2007) in strategij (Marzano, Pickering in Pollock, 2006), ustrežajočih tematiki, strategij sodobne novomedijske umetnosti, ustrežajočih formalnemu vidiku nalog, in strategij sodobne umetnosti v pristopu k učenju in poučevanju ter vaj za spodbujanje lateralnega mišljenja (De Bono, 1970) in načinov za spodbujanje ustvarjalnega mišljenja.

Načini za spodbujanje lateralnega in ustvarjalnega mišljenja, skupni za pete in osme razrede, so: simboli, kodi, ustvarjanje novih kombinacij, jukstapozicije, »izposodi si in prilagodi« (Torrance, 1995; Runco, 2014) in akcijska metoda (Belsky, 2010). V petem razredu se je dodalo tudi vzbujanje sodelovalnega duha (Michalko, 2001). V analizi in refleksiji je bila dominantna metoda za spodbujanje ustvarjalnosti zamišljanje stališč drugih (Sternberg in Williams, 1996). Pri obravnavi učne vsebine v petem razredu sta se uporabljali igra in selekcija (Sawyer, 2012; Gray, Brown in Macanuf, 2010), v osmem razredu pa veriga razumevanja (Gray, Brown in Macanuf, 2010) ter definiranje in redefiniranje problemov (Sternberg in Williams, 1996). Navedeno je bilo v pouk uvedeno s pomočjo ustnih, pisnih in performativnih nalog ter z uporabo komunikacijske tehnologije (mobiteli).

#### **2.5.5.2.3 Potek vzgojno-izobraževalnega procesa v petih razredih**

Pri izvedbi prvega akcijskega koraka so se povezale učne metode, strategije in vaje za spodbujanje lateralnega mišljenja z učno vsebino likovne kulture in medpredmetnima temama *Osebni in družbeni razvoj* ter *Državljska kultura in izobraževanje*. Iz navedenih medpredmetnih tem je izločena univerzalna tema, to je *Komunikacija*. Strategije sodobne

vizualne umetnosti, novomedijske, so uporabljene v formalnem vidiku nalog kot postopki razpršenosti (kompozicija, način gradnje zbrano-razpršeno) ter recikliranja, mešanja in semplanja (kolaži, fotokopije), medtem ko so relacijske in participativne uporabljene v nalogah, povezanih z učenjem in poučevanjem. Vaje za spodbujanje lateralnega oziroma ustvarjalnega mišljenja so uporabljene kot pisne naloge za učence, s pomočjo katerih se je s transponiranjem občutij v simbole prišlo do osnovne ideje likovne in druge vizualne stvaritve. Simboli so bili zato uporabljeni kot eden izmed načinov spodbujanja ustvarjalnosti. Eden izmed ciljev tega akcijskega koraka je bilo opozoriti na možnosti izražanja iste teme s katerimkoli vizualnim medijem.

Dejavnost v prvem akcijskem koraku je v obliki projektnega pouka trajala **6 učnih ur**. Vsebovala je učno temo iz Učnega načrta in programa za likovno kulturo, poimenovano PIKA IN ČRTA, ter učne enote: *Obrisne črte, tok in značilnosti črt* (ključni pojmi: obris/kontura, tok črte, značilnost črte, gradnja s črto, smer; izobraževalni dosežki: zaznati, izraziti in spoznati ekspresivne vrednosti toka in značilnosti obrisnih črt); *Strukturne pike in črte* (ključni pojmi: struktura/gradnja, gradbene črte, pika; izobraževalni dosežki: zaznati, raziskati, izraziti, vrednotiti in spoznati različnost; gostota gradbenih črt in pik v spremembi smeri, dolžine in gostote v sestavljenih strukturah); *Strukturne črte* (ključni pojmi: ornament, kulturna dediščina, niz, polje; izobraževalni dosežki: zaznati, raziskati, izraziti, vrednotiti in spoznati ritem strukturnih črt v tvorbi ornamentov pri lastnem delu in v likovnih umetniških delih). Potek vzgojno-izobraževalnega procesa je bil v vseh treh šolah enak, le v šoli 2 se odstopa od identičnega scenarija s tem, da pouk poteka 1 uro na teden. Naloge izdelave SMS-jev in obrisov z različnim izpolnjevanjem so osmišljene na osnovi naloge figuralnih form v Torranceovem testu ustvarjalnega mišljenja (1966, 1974), v katerem mora oseba čim več različnih oblik skicirati s pomočjo linij in vsakič začeti s parom vertikalnih linij (Sawyer, 2012).

### ***Struktura po imerzivni metodi:***

- **1. in 2. ura:**

- *Univerzalna tema (etapa odkrivanja ali formuliranja problema)*

Prejemanje in odkrivanje informacij z ustnimi in performativnimi nalogami o univerzalni temi komunikacije (igra afirmativnega obračanja učencev enih k drugim in učiteljici ter učiteljice k učencem); razvrščanje in reduciranje vsebine (načini komunikacije: besedna, nebesedna; z glasom, gestami, mimiko, znaki; zavedna, nezavedna; pisna, vizualna itd.); načini komunikacije kot izražanja misli, vrednot,



stališč in občutij (kako lahko z našim načinom komunikacije spremenimo odnos do drugih in drugih do nas; v odnosu do drugega se vesti s spoštovanjem, nenasilno, z razmišljanjem o občutjih drugih itd.); vizualna komunikacija; vpliv izmenjave informacij prek novomedijske in komunikacijske tehnologije.

- *Generativna tema: povezovanje univerzalne teme z osebnim izkustvom učencev*  
Pogovor o razlogih slabe komunikacije (žaljivo vedenje, posmehovanje itd.); primeri iz vsakdanjega življenja učencev (razred, šola, prijatelji itd.); pisno beleženje dogodka, resničnega ali izmišljenega s pomočjo tehnike za spodbujanje lateralnega mišljenja, »tehnike mosta« (dobivanje kombinacije petih naključnih besed, izbira dveh in pisanje zgodbe, tako da je ena beseda na začetku in druga na koncu zgodbe).
- *Postavljanje cilja in produkcija idej (etapa inkubacije)*  
Izločanje osnovnega občutja iz zgodbe z namenom njegovega nebesednega prikazovanja; pogovor o sporočilu (katero sporočilo želimo poslati okolju in kako).
- *Izločanje ideje, iskanje odgovarjajoče forme za dano vsebino in medij (produkcija)*  
Prva naloga: transformiranje občutja, izločenega iz zgodbe, v vizualno sporočilo SMS-ja s piko in črto (korelacija s hrvaškim jezikom).

• **3. in 4. ura:**

- Pogovor o sodobnem mediju, s pomočjo katerega so učenci vizualizirali izločeno občutje in uvod v vizualizacijo abstraktnih pojmov (občutij) s pomočjo tradicionalnih medijev, risbe in kolaža.
- *Generativna tema in produkcija idej (etapa iluminacije)*  
Učenci uporabljajo občutje, izločeno iz zgodb, in s pomočjo tehnike za spodbujanje lateralnega mišljenja (tehnika niti) asociirajo pet novih besed. Vsak učenec zase bere svojo zgodbo in si zapisuje čim več občutij, ki jih prepozna v zgodbi, ali asociacij.
- *Iskanje odgovarjajoče forme za dano vsebino ter mediji in materiali (etapa produkcije)*  
Druga naloga: učenci jo izvajajo tako, da se razvrščajo v pare in eni drugim rišejo obrise trupa in glave v naravni velikosti. Znotraj obrisa razporejajo zapisana občutja, tam, kjer menijo, da se ta pojavljajo v telesu (vaja prevzeta iz psihologije in participativnega raziskovanja). Zapisana občutja prikažejo s pomočjo kombinacije fotokopij umetniških del, narejenih iz črt in pik, ter primera vizualne komunikacije iz vsakdanjega okolja učencev (prometni znaki, piktogrami, zemljevidi mest, načrti tramvajskih linij in podzemnih železnic, primeri živali in stvari, ki jih je mogoče reducirati na piko in črto). Učenci dobijo navodila: tam, kjer je občutje močnejše, bodo linije in pike gostejše, kjer je občutje šibkejše, pa bodo te redkejše itd.

– *Refleksija in analiza*

Učenci so spodbujeni k refleksiji, analizi in evalvaciji lastnih idej in del, k razmišljanju o tem, katere naslednje korake bodo storili in katerega izmed ponujenih materialov bodo uporabili, ter k uvidevanju odnosa med celoto in detajli.

• **5. in 6. ura:**

– *Refleksija in analiza ter remediacija (etapa elaboracije in evalvacije)*

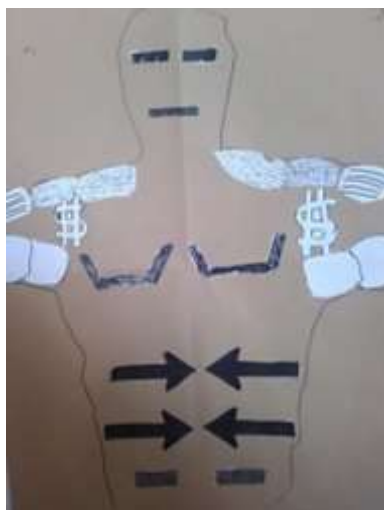
Rekonstrukcija in analiza celotnega procesa, analiza lastnega in tujega dela, remediacija (povezovanje z učno vsebino, formalna in semantična analiza, vrednotenje, kritična uporaba v okolju). Analiza likovnih stvaritev s pomočjo pripravljenih nalog, beleženja odgovorov, označevanje odkritega s pomočjo okvira v barvah in fotografiranja z mobiteli; pogovor o načinih dela, uporabljenega na kolažih. Zaključek o formalnem vidiku ure: eno temo (komunikacija lastnih občutij) je mogoče prikazati v različnih medijih in materialih ter na različne načine. Zaključek o idejnem in vzgojnem vidiku ure: vsakdo na svoj način razvija idejo in jo prikazuje na način, svojstven samo tej osebi; pri komunikaciji je nujno upoštevati občutje drugih, se truditi, biti afirmativen, izražati občutje na način, sprejemljiv za druge. Preverjanje usvojenega z vprašalnikom.

### **Analiza likovnih in drugih vizualnih stvaritev učencev**

Vsebine v zgodbah učencev zajemajo resnične dogodke, izmišljene dogodke, obnavljanje sanj, vsebin filmov in knjig ter opisovanja osebnih doživetij. **Učenka 1** (slika 14 in detajl A) v zgodbi zapiše: »Vsakdo izmed nas ima svoj hobi. Moj je angleški jezik. Tudi Hana hodi k angleščini. Zdi se mi, da sem jo prizadela, ker hodiva na isti aktivnosti, k angleščini in odbojki. Pravi, da jo kopiram. Počutim se, kot da sem jo prizadela. A tudi ona je mene. Želim vzeti taksi in oditi.« Iz zgodbe izloča prevladujoč občutek žalosti, ki ga vizualizira SMS-jem: *??...!????,,:??;?.....?*. Temu občutku sledijo asociacije: jeza, smrt, solze, bolezen, nekaj negativnega, kar razvršča znotraj celotnega obrisa. **Učenec 2** zapiše: »Na TV-ju sem gledal posnetke iz zaporu. V tem zaporu jedo odurno hrano.« Asociira naslednje občutke: žalost, radost, sreča, nesreča. Med pogovorom o vizualizaciji samoiniciativno pove, da se doma počuti kot v zaporu, ker po cele dneve posedu v sobi, zaklenjen, ker se starša nenehno prepirata. Kolaž rešuje s skopimi kontrasti (slika 15 in detajl A). **Učenka 3** iz zgodbe izlušči občutek osamljenosti in ga vizualizira s SMS-jem: *. ~ ! : ; . : ( ) ( ) ?*. Vendar pa asociacije v ozadju odkrivajo občutek zadovoljstva: rdeča barva, televizija, čokolada, otroška soba, prazniki (slika 16 in detajl A).



Slika 14



Slika 15



Slika 16



Detajl A



Detajl A



Detajl A

**Učenka 4** iz zgodbe izloči občutek nesigurnosti in ga vizualizira s SMS-jem: `-, - .~_~+^;'/<><>[]]|||00):\\//;~_,+_____/,,,-€€€€€==`, toda asociacije poveže z žalostjo: deževnik, mlaka, megla, žalostna ovca, solze oblakov (slika 17 in detajl A). **Učenka 5** zapiše: »Starši so stalno nezadovoljni. Stalno dvigujejo svoje velikanske roke in govorijo: »Ti ne veš, kaj je vrednost življenja!«. Njiju mučijo velikanske gore papirja. Pa kričita po cele dneve.« Iz zgodbe izloča občutek nesrečnosti, vizualizacijo s SMS-jem pa stalno briše. Na občutek iz zgodbe asociira žalost in smrt, otožno glasbo, sonce, nesrečo in solze (slika 18 in detajl A). **Učenka 6** iz zgodbe izloči občutek strahu in ga vizualizira s SMS-jem: `/?/!)`. Asociacije na strah so zanjo žalost, jok, mlaka, rjava barva, megla (slika 19 in detajl A). Več učenk svoje otroške obrise popravi v bolj ženske. **Učenka 7** zapiše: »Gledala sam na televiziji film o dečku, ki se mu je zgodila ena nezgoda. Šel je v šolo in je mimogrede moral kupiti sendvič. V trgovini je odložil torbo z dragim mobitelom ter kupil sendvič in odšel. V šoli se je spomnil na mobitel, ki mu je ostal v trgovini. Vrnil se je domov in dobil veliko kazen staršev.«

Izloča različne občutke: strah, paniko, neumnost, toda vizualizira jih z enim SMS-jem, ki v ozadju označuje prevladujoči občutek skrbi za materialno: :\$/... :\$/ . Asociacije na izločeni občutek iz zgodbe so: strah, žalost, bes, panika, jeza, skrb (slika 20 in detajl A). **Učenka 8** zapiše: »Ko sem bila majhna, se mi je zgodila nezgoda. Udarila sem se z brado na rob kadi. Mama je pritekla na pomoč. Šli smo k zdravniku, toda nič mi ni bilo.« Izloča občutek žalosti, ki ga vizualizira s SMS-jem: „ .. //- - „ ~ „ „. Njene asociacije so: bes, ravnodušnost, strah, jeza, slaba ocena (slika 21 in detajl A). **Učenka 9** iz zgodbe izloča občutek jeze in ga vizualizira s SMS-jem: // // // \_ \_ \_ \_ \_ **IIIIIIIIII** // // **IIII** \_ \_ \_ \_ **III** // //,,,. Asociacije na izločeni občutek iz zgodbe so: bes, neprijetnost, grdo, minljivo, vznemirjajoče (slika 22). Več učencev se v zgodbah ukvarja z osebno preživetim. Tako **učenec 10** zapiše: »Vsi imajo radi zmagovalce. A jaz nisem nikoli zmagovalec. Zmagovalec v nogometu je Patrik, v tenisu Luka, v plavanju Matija in v rokometu Tin. Jaz treniram obrambo, ampak niti v tem nisem zmagovalec. Zaprl sem vrata športu.« Izloča občutek žalosti in ga vizualizira: **! ? € \$ ^ ^ ? ? [ \$ ? \ ? ? ; ? ^ = ^ = [ \ \$ ^ \ \$ ^ £ ^ \$ ? £ ? ^ € ^ £ ? \ \$ ? ; ^ [ € ^ \ \$ ? £ [ ^ = ; ? \$ \ \$ ^ £ \$ ? \_ ? £ \$ ? [ £ ^ ^ \ \$ ^ \ \$ ? \ ? ; ^ £ ^ £ ? \$ \$ £ ? £ ^ £ ? ? ? £ ? \_ | \_ \$ £ > \_ | ~ ? \_ \$ £ \ \$ | € \$ ? \ \$ [ < ? £ ` £ ` ; ^ ; ^ £ ^ ^ ; ? ? £ ? £ ? £ ? £ ^ ; ? £ ` ; \ \$ ^ £ ? € ? ? £ ? ; \$ £ ` \$ € ? £ ? ; ^ £ \$ ?**. Žalost povezuje s strahom in dodaja naslednje asociacije: zombi, smrt, mrak, vampir, kri (slika 23 in detajl A). **Učenec 11** se prav tako ukvarja z osebno preživetim: »Vrata so se zaprla. Ključi so mi padli. Nisem jih mogel najti in mama je bila zelo huda. Šel sem v park in tam razbil klop, ker sem bil jezen.« Izloča občutek »jezno«. Njegove asociacije so: nevtrarno, brezčutno, nehladno, niti slabo niti dobro, nekaj vmes med hladnim in toplim, *čičasto* (to pomeni, da ne veš, ali si tu ali nisi) (slika 24). Več učencev piše asociacije, ki so v popolnem nasprotju z razpoloženjem izločenega občutka. Na primer **učenka 12**: »Šla sem proti šoli. Morali bi pisati test. Ko smo prišli v šolo, smo se morali postaviti v vrsto. Malo me je bilo strah, toda preživela sem, dobila sem petko.« Izloča občutek veselja in ga vizualizira s SMS-jem: ~~~~~#####'''''''''';:\_!'. Vendar pa so njene asociacije osamljenost, dež, mrak, prostor, solze, padec (slika 25). **Učenka 13** opisuje izmišljeni dogodek, iz zgodbe izloča občutek umazanosti in ga vizualizira s SMS-jem: **\$ΩΔΘ'%'& +?!.,;@-+£\_#''''¥\$ ;[ ]\$ \ ~> ¶**. Zatem dopisuje asociacije na kri: tekočina, nesreča, umazano. Prav tako razmišlja o razvrščanju asociacij v konturo telesa (slika 26 in detajl A).



Slika 17



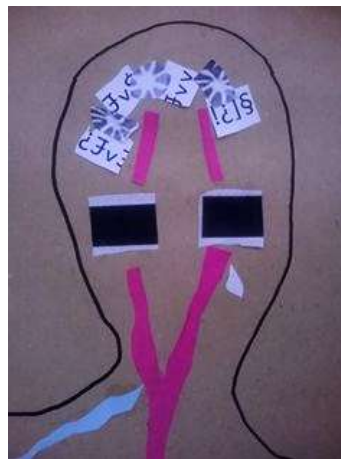
Slika 18



Slika 19



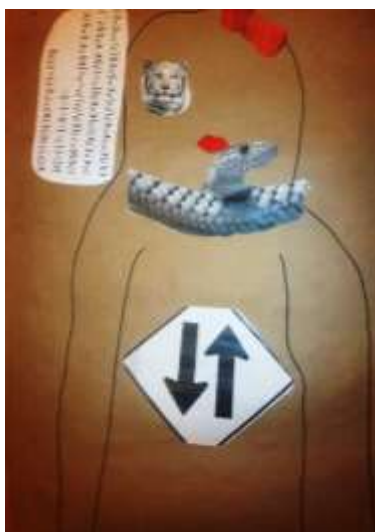
Detajl A



Detajl A



Detajl A



Slika 20



Slika 21



Slika 22



Detajl A (21)



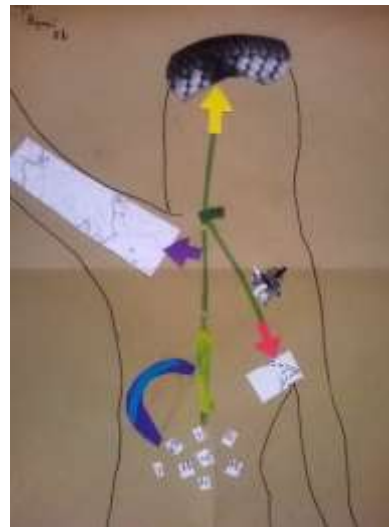
Slika 23



Detajl A



Slika 24



Slika 25



Slika 26



Slika 27



Slika 28



Detajl A



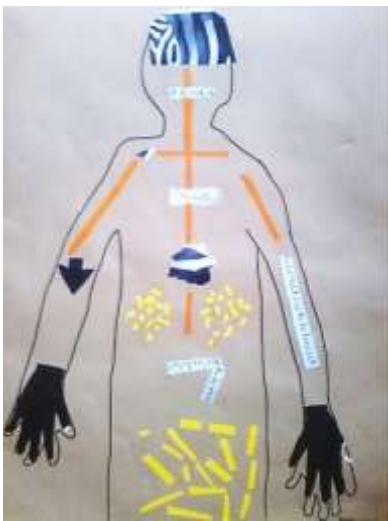
Detajl A



Detajl A

**Učenec 14** je nalogo povezal s knjigo o Harryju Potterju, ki jo je pravkar bral. Iz zgodbe je izločil občutek groze, ki ga je vizualiziral s SMS-jem: ??...!????,,:??;?.....?. Asociacije na občutek groze so strah, žalost, bolečina, lepota, sreča. Ta učenec se je odločil prikazati zadano izključno s pomočjo primerov likovnih umetniških del umetnikov, ki so uporabljali piko in črto (slika 27 in detajl A). Dve učenki sta poleg pik in črt v svojih likovnih rešitvah uporabili tudi ploskve. Na to so že med delom reagirali drugi učenci in ju opomnili, vendar sta kljub temu vztrajali pri tem, da izkoristita ploskve, in pripomnili, da bosta to pojasnili v sklepni analizi. **Učenka 15** si je o izločenem občutku premišljala – žalosten, napet (zatem je to prekrížano). Vizualizaciji s SMS-jem: ¥?????£?£¥?^`£??=???§ }£[=||?:-[:X:-(:-\$:- je v asociacijah dodala nesigurnost, vprašalnik, *skateboard*, roza-zeleno, mrak, škatlo (slika 28 in detajl A). **Učenka 16** iz zgodbe izloča strah in ga vizualizira s SMS-jem: @@@@. Asociacije so nesigurnost, diktat, trema, hladnost, nočna mora, strah (slika 29 in detajl A). V zgodbah učencev je zanimivost tudi referiranje na šolo in strah pred šolo. Zanimivo je, da se ta likovna dela razlikujejo od prejšnjih po količini detajlov, razumevanju in uporabi učne vsebine, izvirnosti in pojavljanju šablon. Eden izmed primerov ukvarjanja s šolo je viden v zgodbi **učenke 17**: »Šola je strašna. Ko pišemo teste, me je zelo strah. Enkrat me je bilo tako strah v šoli, da sem na testu zato dobila 4. Ne maram pisati testov v šoli, ker me je strah. Strah je zelo prisoten v šoli, kot v mojem primeru.« Iz zgodbe izloča občutek strahu in ga vizualizira z risbo in SMS-jem: %['T'].!\*\_\* ,?? }!!!!-----} ђ.... Vendar pa želi pri nalogi z asociacijami pisati asociacije na žalost: jok, solze, obžalovanje, zaskrbljenost, žalost (slika 30). **Učenka 18** strah pred šolo opisuje tako: »Pred menoj je stalo veliko otrok. To je bil moj prvi dan v šoli. Vsi so drhteli od strahu, tako kot jaz. Tresla sem se in mislila, da se bom takoj morala začeti učiti. Prišla je učiteljica in vstopila v razred. Spoznali smo drug drugega in takrat sem dojela, da se nimam česa bati.« Iz

zgodbe izloča občutek strahu in ga vizualizira s SMS-jem: ◊) (◊). Asociacije na izločeni občutek iz zgodbe so jeza, drhtenje, knjige, jok, utrujenost (slika 31). Nadalje **učenec 19** zapiše: »Enkrat sem napravil veliko napak v testu iz nemščine. Dobil sem enko. Ko sem prišel domov, sem bil jezen in sem silo namenil svoji vreči za boksanje.« Izločeni občutek iz zgodbe je jeza, ki jo vizualizira samo z risbo. Asociacije na izločeni občutek iz zgodbe so žalost, začudenost, uničevanje, osamljenost, oče (slika 32). Delo **učenke 20** izstopa med drugimi deli po deležu vpliva animiranih filmov. SMS zapiše brez izločitve občutka iz zgodbe: :) :( : P, toda piše asociacije: flomasterčki, prijatelji, sosed, *cheeseburger*, filmi (slika 33, detajl A).



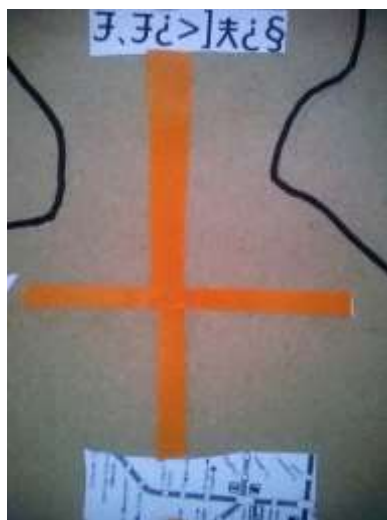
Slika 29



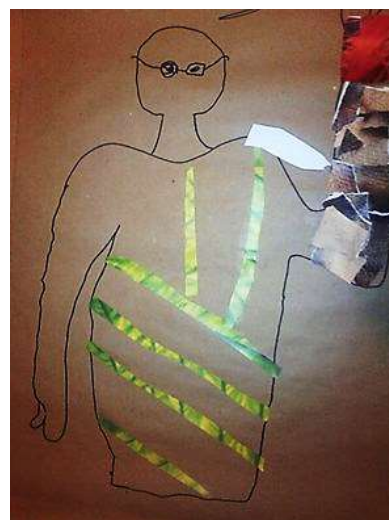
Slika 30



Slika 31



Detajl A



Slika 32





Slika 33, detajl A

Med analizo v sklepnem delu so učenci rekonstruirali učno vsebino. Med analizo je tekel pogovor tudi o tem, kakšni primeri prevladujejo v čigavem delu. Učenci so lahko izbirali med primeri likovnih del ustvarjalcev, primeri vizualne komunikacije in primeri iz narave, ki jih je mogoče reducirati na piko in črto (slike 34, 35, 36, 37 in 38).



Slika 34



Slika 35



Slika 36



Slika 37



Slika 38

## Mnenja učiteljic in raziskovalke

**Učiteljica 1** se je ozrla na svoj vpliv v vzgojno-izobraževalnem procesu. Nehote je pri problemu komunikacije omenila primer družine in so učenci postali bolj zainteresirani in motivirani, to pa je spodbudilo tudi določene osebne frustracije učencev, ki so jih želeli deliti z učiteljico. Učiteljica je postavila mejo in se distancirala od »vstopanja v nevarno območje«. Zatem pa je opazila dvig čustvenega naboja, ki je dosegel višek pri vizualiziranju občutij s strukturnimi pikami in črtami. Zadovoljna je bila z analizo, med katero je opazila, da so učenci brez težav uporabili vse, kar je bilo povezano z učno vsebino.

**Učiteljica 2** je vse ure pospremila z izčrpnim izpolnjevanjem dobljenih tabel za evalvacijo učne ure, vplive ure na učence in spremljanje učencev, ki so se pri uri z nečim izkazali. Samokritično se je ozrla na svoje spreglede, kar zadeva časovno organizacijo učnih ur, na primer: »Po nepotrebnem sem prekinjala pogovor v strahu, da v 45 minutah ne bom uspela končati vsega«, »Pogovora nisem vnaprej dobro časovno uvrstila, tako da smo do sklepnih zaključkov prišli v vsega 30 minutah«, lastno nepripravljenost: »Papirjev nisem uspela pripraviti pred začetkom ure« ter vodenja učnega procesa in komunikacije z učenci: »Pri motivaciji pred pisanjem zgodbe sem postavljala preveč neposredna vprašanja, ki zadevajo zasebno življenje učencev, kar je povzročilo njihovo trenutno umikanje. Morali bi biti veliko opreznější v tem delu ure, torej drugače postavljati vprašanja, ki zadevajo določene neprijetnosti, ki so jih učenci doživeli in so rezultat nepremišljene, agresivne komunikacije«. Pri evalvaciji ur najslabšo oceno, »niti dobro niti slabo« vpiše pri mnenju o lastnem čustvenem stiku z učenci in pri osebni ustvarjalnosti pri uri. Vse druge parametre ocenjuje z »dobro« in »odlično«. Pri spremljanju učencev dopisuje obsežne komentarje, s katerimi kaže podrobno premišljanje o preteklem učnem procesu: »Pri izvedbi igre z metodo govorne verige je edina, ki je v prizadevanju, da bi bila vljudna do svoje prijateljice, vprašala: »Kako si?« (To, da so drugi učenci v glavnem postavljali vprašanja, povezana s pohvalo zunanjemu videzu, ni njihova napaka, temveč moja, ker sem sama, ko sem začela igro, učenko poleg sebe vprašala nekaj v zvezi z njenim oblačilom)«, »Lepo so reagirali, ko je bilo treba stavke preoblikovati v slike«, »Učenec je bil zelo zainteresiran za uro, zdi se mi, da ima takšen način dela zelo rad, čeprav ni veliko govoril, se ves čas smehljajal in poslušal druge, kaj govorijo«, »Več učencev je zelo hitro oblikovalo pojem med ponavljanjem tistega, kar smo delali prejšnjo uro (čeprav sta med urama minila dva tedna)«, »Večina razreda je pokazala veliko zanimanje za likovno nalogo – SMS in resnično sem se trudila dati čim ustvarjalnejše primere«, »Ena učenka je od vsega začetka imela v mislih likovni pristop k reševanju naloge, ni gledala samo, kako bi izrezane kose nalepila v skladu z

občutji, temveč je pazila na celotno kompozicijo».

**Učiteljica 3** po prvem akcijskem koraku zapiše naslednje mnenje: »Učenci so prepoznali pomen igre za potek ustvarjalnega procesa. Dejavno so sodelovali in identificirali več problemov v medčloveški komunikaciji. Vse zadane izobraževalne in vzgojne naloge so uspešno uresničili. Nov pristop k pouku likovne kulture se jim je zdel izvirin in zabaven ter so odkrito izražali svoja čustva. Individualno delo in medsebojno sodelovanje sta prišla do izraza. Vsi učenci so dejavno sodelovali, posebej pa so se v sklepni analizi izkazali trije učenci, medtem ko so štirje izstopali v realizaciji.«

**Raziskovalka** pri vseh učiteljicah opaža izrazito nagnjenost k frontalnemu in posredovalnemu načinu pouka ter občutna variiranja v pripravljenosti, koncentraciji, razpolaganju s časom in kakovosti izvedbe. V razredu, v katerem je bilo več učencev z vedenjskimi in učnimi težavami ter problematičnimi družinskimi situacijami, učenci na nov način izvedbe dejavnosti reagirajo veliko bolje kot učiteljica. Opaža se, da učenci niso navajeni na kontinuirano delo, toda z dvigom intrinzične motivacije se situacija spremeni. Zanimivo je, da so učenci – ne glede na to, da je učiteljica obšla navodila iz priprave o slikovnih primerih, ki jih je bilo treba pokazati učencem – samoiniciativno, iz radovednosti, zbirali koščke primerov umetniških del in drugih primerov ter jih samostojno spajali in postavljali vprašanja. Velik problem je po prvem akcijskem koraku predstavljal vprašalnik za učence, ker so ga doživeli kot test in so določeni učenci želeli preiti v skupino, ki uradno ni sodelovala v raziskavi. Zanimivo je, da so pri sklepni analizi del učenci na identična vprašanja odgovarjali z lahkoto. Na primer učenci so brez napake prepoznali in sami opozorili na dele kolaža, v katerih sta pika in črta prehajali v ploskve. Tudi v drugem razredu so bili učenci izrazito dovtetni za pouk in si sami, intuitivno zamišljali tiste dele učnih ur, ki jih učiteljica ni realizirala – ko je na primer učiteljica končala pouk 10 minut pred končano učno uro, so učenci sami predlagali igro asociacij. V tem razredu je bil opažen problem pri ustvarjalnih nalogah za učence, ker so bili v primerjavi z učenci v drugih dveh šolah veliko bolj negotovi pri lastnem izražanju, kar je v prid teoriji učiteljice, da gre za »ustvarjalno zavrtost« odličnih učencev. Vendar pa je sama to včasih podpirala, ko jim je na primer dovolila, da obris telesa najprej naredijo s svinčnikom (z izgovorom, da se boji, da ne bi umazali oblačil), šele potem so isti obris svobodno prevlekli s flomastrom. Med tem izrisovanjem je bilo opaženo, da so vse učenke želele narisati izmišljeno manekensko figuro. Če jim to ni uspelo, so bile nesrečne in so se dolgo ukvarjale s popravki. Nekatere so se tudi namenoma narisale vitkejše. Pri učencih so si bili vsi obrisi podobni. Eden od drugega so kopirali pozo z dvignjenimi rokami. Podpisovali so se neodvisno od kompozicije in podpisom namenjali veliko pozornost. V tem razredu so bili dečki v pristopanju k nalogam veliko

samozavestnejši in pogumnejši od deklic. Hattie in Yates (2014) omenjata več raziskav, ki kažejo, da so dečki bolj kot deklice nagnjeni k temu, da kažejo višje ravni akademske samozavesti, kot je to objektivno upravičeno. Med celotnim prvim akcijskim korakom učiteljica ne upošteva navodil iz priprav o slikovnih primerih, ki jih je treba pokazati učencem, kar se je na koncu pokazalo kot dobro. Sawyer (2012) navaja raziskave, ki so potrdile, da če se nekemu pokaže primer na primer dizajna ali umetniškega dela in reče, naj napravi nekaj drugačnega, bo fiksiran na primer in pride do težav pri doseganju uvida. V tretjem razredu učiteljica včasih ure odlično izvede po navodilih iz priprav in upošteva uvajanje učnih metod in strategij ter kaže lastni ustvarjalni prispevek k učnemu procesu. Vendar pa včasih učencem daje netočna navodila in navodila, ki jih zmedejo, ter kaže nepoznavanje učne vsebine. Ker je okupirana z lastno izvedbo, v razredu ne opazi vzgojnih težav. Ideje, ki jih je učiteljica predlagala za dodatne naloge, so bile sicer zanimive, toda nikoli jih ni uspela uresničiti. Učenci so bili pripravljene sodelovati pri pouku in so v glavnem uživali. Včasih so bili zmedeni in so se smejali, toda končni rezultat je bil, da jim je bilo zanimivo in zabavno. Učiteljica je samoiniciativno vztrajala pri tem, da učenci najprej skicirajo SMS-je, ker sama meni, da »SMS ne more biti umetnost ali da je manj vredna umetnost od tiste, ki se dela z roko«.

### Rezultati vprašalnika za učence po prvem akcijskem koraku

podatki iz vprašalnika		skupno število odgovorov je 49			
skupina vprašanj	vprašanja	pravilno	nepravilno	delno pravilno	ne vem/nič/ neveljavni odgovor
razumevanje univerzalnih tem	S kakšno vrsto komunikacije se je ukvarjal prvi projekt	39 79.6%	9 18.4%	0 0%	1 2.0%
	Katero temo so vizualizirali s pomočjo kolaža oziroma kaj so izražali	45 91.8%	1 2.0%	0 0%	3 6.1%
rekonstrukcija poteka celotnega delovnega procesa	1) »najprej smo pisali«	40 81.6%	1 2.0%	6 12.2%	2 4.1%
	2) »zatem smo pisali«	29 59.2%	3 6.1%	15 30.6%	2 4.1%
	3) »napisano besedo smo vizualizirali s pomočjo«	14 28.6%	12 24.5%	16 32.7%	7 14.3%

	»Asociacija na to besedo je pet novih besed, katerih? Kaj so predstavljale?«	46 93.4%	0 0%	1 2.0%	2 4.1%
	»Za kaj smo uporabili te besede? Za katero nalogo?«	33 67.3%	8 16.3%	5 10.2%	3 6.1%
usvojitev učne vsebine	»Kako smo imenovali vrsto črte, s pomočjo katere ste napravili svoje obrise?«	37 75.5%	8 16.3%	0 0%	4 8.2%
	Likovni elementi: 1)	16 32.6%	22 44.9%	7 14.3%	4 8.2%
	2)	16 32.6%	22 44.9%	3 6.1%	8 16.3%
strategije novomedijske umetnosti in novomedijskega okolja	S pomočjo katerega sodobnega medija so učenci vizualizirali zgodbe v prvi nalogi	40 81.6%	4 8.2%	3 6.1%	2 4.1%
	Kaj delajo DJ-ji	38 77.6%	0 0%	11 22.4%	0 0%
	Kaj delajo VJ-ji	31 63.3%	5 10.2%	13 26.5%	0 0%
	Ali so navedeni postopki razpršenosti, recikliranja, mešanja in semplanja povezani s tema dvema poklicema	37 75.5%	0 0%	4 8.2%	8 16.3%

Rezultati kažejo, da je večina učencev pravilno odgovorila oziroma razumela, s kakšno vrsto komunikacije se je ukvarjal prvi projekt (z vizualno komunikacijo). Potek celotnega delovnega procesa je večina učencev uspešno rekonstruirala. Del odgovora je delno točen, in to predvsem zaradi težav pri oblikovanju misli in razumevanju napisane vsebine v primerjavi z ustno. Pri odgovorih nepravilno/ne vem/nič gre najpogosteje za šale učencev ali prazne rubrike, neizpolnjene zaradi pomanjkanja časa.

Dva odgovora zadevata likovne elemente, ki so se nahajali na primerih kolaža. Učencem je bilo ponujeno, da na dve črti napišejo dva zadana likovna elementa. V obeh primerih je največje število učencev odgovorilo nepravilno, pravilno pa je odgovorila približno tretjina učencev. Iz tega se lahko sklepa, da so učenci ta del učne vsebine slabše obvladali. Vendar pa je v poznejšem pogovoru o razumevanju vprašalnika večje število učencev povedalo, da niso

pravilno odgovorili na ta vprašanja, ker niso vedeli, kaj so to likovni elementi. Ker je to učna vsebina pouka na razredni stopnji, se opaža pomanjkljivost predhodnega izobraževanja učencev.

Z lestvicami Likertovega tipa se je preverjal odnos do pouka likovne kulture v petem razredu, do pouka likovne kulture med prvim akcijskim korakom oziroma do prvega projekta ter odnos učencev do učne vsebine. Možnih je bilo več odgovorov.

Lestvica, ki preverja učenčevo oceno o pouku likovne kulture v petem razredu, pri večini odgovorov kaže, da je učencem pri pouku lepo in zanimivo. Učenci so imeli možnost navesti več odgovorov. Skupno število odgovorov je 68.

sploh me ne zanima	malo me zanima, malo me ne zanima	navzoč/-a sem, ker moram biti	včasih mi je zanimivo	pri pouku mi je lepo
4	9	6	20	29

Lestvica učenčeve ocene usvojitve učne vsebine v največjem delu odgovorov kaže mnenje učencev, da so se veliko naučili in da jim je bilo zanimivo in zabavno. Učenci so imeli možnost navesti več odgovorov. Skupno število odgovorov je 61.

nisem se naučil/-a ničesar	naučil/-a sem se malo	nisem se ničesar naučil/-a, toda zanimivo mi je	naučil/-a sem se in zanimivo mi je	veliko sem se naučil/-a, zanimivo mi je in zabavno
6	10	2	25	18

Približno enako število odgovorov (učenci so imeli možnost navesti več odgovorov) se nanaša na to, kako učenci menijo, da jim bo učna vsebina prišla prav v vsakdanjem življenju. Kar zadeva prihodnje delo, se večje število odgovorov nanaša na to, da učne vsebine ne bodo potrebovali pri prihodnjem delu. Učenci so imeli možnost navesti več odgovorov. Skupno število odgovorov je 62.

dobrodošla bo mi v vsakdanjem življenju	ne razumem, kako lahko učno vsebino povežem z življenjem	ne bo mi potrebovala v življenju	potrebovala bo mi pri prihodnjem delu	ne bo mi potrebovala pri prihodnjem delu
16	16	7	7	16

Na podlagi dobljenih rezultatov in komentiranja rezultatov z učenci je mogoče ugotoviti, da so učenci večinoma zmožni pravilno rekonstruirati proces, ki so ga opravili, toda poglobljena težava

pri tej rekonstrukciji je bila nerazumevanje vprašanj iz vprašalnika. Nadalje visok odstotek pravih odgovorov zadeva tudi skupino vprašanj, ki se ukvarjajo z univerzalno temo. Manjša težava obstaja pri poznavanju učne vsebine iz predhodnih izobraževalnih obdobij, ker učenci niso seznanjeni z izrazom »likovni elementi« ali s tem, na kar se pri tem izrazu misli.

Kar zadeva vprašanje poznavanja strategij novomedijske umetnosti in okolja učencev, je dobljen visok odstotek intuitivnega prepoznavanja strategij v formalnem vidiku nalog. Pri vprašanjih, ki se ukvarjajo s stališči, prevladuje nezmožnost povezovanja učne vsebine z življenjem in prihodnjim delom.

### **Rezultati tabel za vrednotenje likovnih in drugih vizualnih stvaritev učencev**

Število učencev, vključenih v analizo in vrednotenje likovnih in vizualnih stvaritev, je 52. Najpogostejša ocena stvaritev je 5. V povprečju so vse ocene visoke, nad oceno 3. Najboljše ocene so pri razumevanju in uporabi ključnih pojmov in druge učne vsebine (povprečna vrednost = 4,33, standardni odklon = 1,29) ter pri izvirnosti (povprečna vrednost = 4,35, standardni odklon = 1,24). Relativno najslabše ocene so v variacijah uporabe tehnik (povprečna vrednost = 3,37, standardni odklon = 1,07), medtem ko je rokovanje s tehnikami (izbor in uporaba) nekoliko višje ocenjeno (povprečna vrednost = 3,83, standardni odklon = 1,26). Tehnične veščine, torej spretnost rokovanja z likovnimi in drugimi materiali oziroma iznajdljivost z znanimi in neznanimi mediji, so ocenjene relativno podobno (povprečna vrednost = 3,77, standardni odklon = 1,38). Relativno visoko so ocenjene naslednje kategorije: konceptualno mišljenje oziroma prenos idej v formo (povprečna vrednost = 3,88, standardni odklon = 1,26), variacije v procesu prenosa ideje v formo (povprečna vrednost = 3,81, standardni odklon = 1,36), zaznava celote oziroma detajl, podrejen celoti (povprečna vrednost = 3,88, standardni odklon = 1,26) ter dokončanost del kot realizacija ideje v formi, mediju in materialu (povprečna vrednost = 3,62, standardni odklon = 1,52). Prav tako so relativno visoko ocenjene tudi kategorije, ki spremljajo proces ustvarjanja: refleksija lastnega ustvarjalnega procesa (povprečna vrednost = 3,85, standardni odklon = 1,30), dovtetnost za vodenje skozi proces, od odvisnosti do samostojnosti (povprečna vrednost = 3,71, standardni odklon = 1,33) in reakcija na kritiko (učitelja in sošolcev) med ustvarjalnim procesom (povprečna vrednost = 3,87, standardni odklon = 1,30).

## **Zaključek**

Največja ovira za izvedbo prvega akcijskega koraka so bili poleg predhodne neustrezne izobrazbe učiteljic o posebnostih nastajanja stvaritev sodobne umetnosti tudi tradicionalni pristopi k učnemu procesu, česar so se tudi same zavedale. Vendar pa osebne spremembe v tej smeri zahtevajo veliko več priprav, raziskav in učenja, kot je bila priprava za to raziskavo. Ne glede na začetne težave učiteljic, kar zadeva spremembo pristopa k takšnemu učnemu procesu, je bilo v vseh teh razredih ustvarjeno varno okolje – v njem so učenci pripravljeno sprejemali tveganje ustvarjanja in samouresničitve – ključno v ustvarjalnem procesu. Učence je navduševala uporaba mobitela v učnem procesu in so izrazito pozorno razmišljali o formi SMS-ja. Zanje je bilo odkritje, da je tudi z mobitelom mogoče ustvarjati umetnost, in so z zanimanjem razreševali pomene tujih SMS-jev. Enako pozorno in temeljito so pristopali k beleženju podanih detajlov s pomočjo mobitela. Vsi učenci so sprejeli vaje za spodbujanje lateralnega mišljenja kot sestavni del pouka ter so z vso pripravljenostjo sprejeli vodenje pri definiranju jasnih idejnih, likovnih in drugih vizualnih sporočil. Uspešno so realizirali likovne in druge vizualne naloge, iz katerih je bilo mogoče razbrati jasna sporočila, rešitve pa so bile v skladu s ciljem izrazito personalizirane. Učenci so pokazali visoko stopnjo motiviranosti, pokazal pa se je tudi terapevtski vpliv takšne dejavnosti. Med refleksijo in analizo so učenci drug drugemu v delih razreševali izraženo, in to jim je uspevalo z veliko doslednostjo. Na ta način se je spodbujala empatija, učenci pa so se poglobljali v analizo več slojev vsakega izmed del in odkrivali različne pomenske ravni. Zavestno so uporabljali simbole ter bližnje in daljne asociacije in kode, s pomočjo katerih so izražali osnovno idejo in sporočilo lastnega dela. Med analizo so učenci odkrivali vsebino del, najprej na intuitivni ravni in zatem v formalni analizi, ter v remediaciji uporabljali usvojene informacije. Performativnost v procesu dela je imela močno vlogo pri nebesedni komunikaciji učencev med potekom realizacije prvega dela likovne naloge in individualnega gibanja v okviru obrisov med delovnim procesom. Na ta način so bili učenci spodbujeni k temu, da se ukvarjajo s celoto, na nezavedni ravni pa tudi s celovitostjo lastne integritete. Analiza je obsegala refleksijo celotnega procesa dela, analizo idej vsakega izmed del in njihovega konteksta v resničnem življenju, način transponiranja ideje v formo ter povezovanje z vsebino Učnega načrta in programa za likovno kulturo (likovni jezik). Rezultati vprašalnikov so potrdili relativno visoko stopnjo usvojitve učne vsebine in razumevanje med ustvarjalnim procesom, rezultati vrednotenja del učencev pa kažejo izenačeno kakovost likovnih del učencev. Zaključek učiteljic je, da morajo v naslednjem akcijskem koraku tudi same razmišljati o osebni prispevku k osmišljanju učnega procesa in storiti odmik od izrazito



frontalne oblike pouka, h kateri so nagnjene.

**Študija primerov.** V **razredu 1** je učenec 1 od začetka bil v skupini, za katero starši niso podpisali soglasja za sodelovanje v raziskavi, vendar je učenec samoiniciativno prešel v skupino, sodelujočo v raziskavi, in s seboj potegnil tudi ostanek svoje skupine. Ne upošteva inicialne podatke o dobrem uspehu, s katerim se je vpisal v peti razred, je učenec iz ure v uro vse bolj prednjačil pri sklepanju, realizaciji nalog in motiviranosti v učnem in ustvarjalnem procesu. Učenec 2 se je v peti razred vpisal z odličnim uspehom. V šoli je imel družinski ugled, kar zadeva nadarjenost, vendar je od vsega začetka skušal sabotirati vse naloge in je zahteval posebno pozornost. V **razredu 2** se je učenka 1 izkazala z ustvarjalnostjo in samostojnostjo pri delu. Zato so jo druge učenke, delujoče v manjših skupinah, pogosto zavračale. Učenec 2 je pokazal izvirnost v idejah in izstopal med drugimi učenci po svoji motiviranosti za delo, vendar je zelo pogosto manjkal, ko je bil pri pouku, pa je sledil agresivnejšim in dominantnejšim učencem. V **razredu 3** je imel učenec 1 težave s sprejemanjem razreda in sprejemanjem sebe v razredu. Zato ni želel sodelovati pri delu v paru, kar je zahtevalo dodatno delo s tem učencem. Učenec 2 je od vsega začetka bil nemotiviran za delo, ker, kot je povedal, želi v življenju biti policist in likovne kulture ne potrebuje. Učenka 3 je odlična učenka in je z veliko motiviranostjo sodelovala v vseh nalogah in jih korektno izvrševala. Prednjačila je pri zaključkih, povezovanju učne vsebine z drugimi predmeti in postavljala vprašanja, ki so druge učence spodbudila k premišljanju o ustvarjalnem in učnem procesu.

#### **2.5.5.2.4 Potek vzgojno-izobraževalnega procesa v osmih razredih**

Pri izvedbi prvega akcijskega koraka so se povezale, tako kot tudi v petem razredu, učne metode, strategije in vaje za spodbujanje lateralnega (tehnika niti) in ustvarjalnega (simboli, kodi) mišljenja z učno vsebino likovne kulture in medpredmetnima temama *Osebni in družbeni razvoj* ter *Državljska kultura in izobraževanje*. Iz navedenih medpredmetnih tem je izluščena univerzalna tema, in sicer *Medčloveški odnosi med vrstniki*, s poudarkom na pozitivnih, afirmativnih odnosih na osnovi vzajemnega spoštovanja in upoštevanja.

Uporabljene so strategije sodobne vizualne umetnosti, novomedijske umetnosti v formalnem vidiku nalog kot postopki razpršenosti (kompozicija, način gradnje zbrano – razpršeno) ter recikliranja, mešanja in semplanja (kolaži – uporaba materiala iz časopisov in papirja za kolaž), relacijske in participativne umetnosti pa v pristopu k učenju in poučevanju. Vaje za spodbujanje

lateralnega mišljenja in svobodne metode za spodbujanje ustvarjalnosti so v uporabi kot pisne naloge za učence, s pomočjo katerih se je prišlo do osnovne ideje likovne stvaritve.

V prvem akcijskem koraku, osmišljenem kot projektni pouk v trajanju **10 učnih ur**, so obravnavane učne vsebine iz Učnega načrta in programa za likovno kulturo: *Kompozicija* (ključni pojmi: kompozicija – trikotna, diagonalna, vertikalna, horizontalna, krožna; izobraževalni dosežki: zaznati, izraziti, vrednotiti in spoznati kontrast med maso in prostorom v izbrani kompoziciji); *Kompozicija linearnih tekstur* (ključni pojmi: risarske teksture, grafična modelacija; izobraževalni dosežki: zaznati, izraziti, vrednotiti in spoznati različne kompozicije linearnih tekstur); *Sklad likov* (ključni pojmi: horizontalna, vertikalna, diagonalna, krožna/ovalna, trikotna kompozicija; izobraževalni dosežki: zaznati, izraziti, vrednotiti in spoznati skladnost in harmonijo likov v različnih kompozicijah); *Ritem in simetrija likov* (ključni pojmi: alternacija, repeticija, ornament, simetrija, ritem ploskev; izobraževalni dosežki: zaznati, izraziti, vrednotiti in prek ornamenta spoznati alternacijo, repeticijo in simetrijo likov); *Odnos slike in teksta* (ključni pojmi: kader, kadrirati, strip; izobraževalni dosežki: zaznati, izraziti, vrednotiti in spoznati odnos med sliko in tekstom ter izraziti lastno idejo s piko in črto v okviru več kadrov stripa).

### ***Struktura po imerzivni metodi:***

#### **• 1. in 2. ura:**

- *Univerzalna tema (etapa odkrivanja ali formuliranja problema) in povezovanje z učno vsebino*

Prejemanje in odkrivanje informacij o univerzalni temi medčloveških odnosov s pomočjo prilagojenih Unicefovih delavnic v pisnih, ustnih in performativnih nalogah. Prepoznani so različni medčloveški odnosi in zamišljene so njihove različne možnosti (npr. reševanje problema s pogovorom, pridobitev generične veščine empatije za težave vrstnikov, razvijanje sposobnosti uvidevanja posledic svojih in tujih stališč in postopkov, kritično presojanje družbenih pojavov). Učenci v dobljenih zgodbah prepoznajo odnose, na primer dominacijo, agresijo, enakopravno komunikacijo itd., ter za vrste kompozicij pojme intuitivno povezujejo z dobljenimi simboli. Skupinsko vizualizirajo izbrano vrsto kompozicije s performativnim razporejanjem svojih teles v prostoru v celoto, ki izraža dominantni pojem iz zgodbe. Ti medčloveški odnosi so simbolično prikazani z učno vsebino: simboli za vtis celote oziroma z vrstami kompozicij, v katerih sta bistvena razporeditev in odnos med deli. Obravnavajo se

pojmem kompozicije ter vrste in načini gradnje, in to skozi refleksijo učnega procesa o tem, kaj se je delalo in zakaj; tečejo pogovori o družbi kot celoti ter o posamezniku kot sestavnem delu te celote in pomenu afirmativnih odnosov.

• **3. in 4. ura:**

- *Generativna tema – povezovanje univerzalne teme z osebnim izkustvom učencev*  
Povezovanje tematike Unicefovih zgodb s podobnimi doživetji učencev (razred, šola, prijatelji itd.). Osredotočanje na temo vrstniškega nasilja in medsebojnih odnosov v razredu. Pogovor o skladnosti in harmoniji posameznikov v skupini oziroma razredu. Z dogovorjenimi grafizmi učenci prikazujejo razredni sociogram kot uvid v različne vrste odnosov med učenci (npr. intenzivno prijateljsko druženje, druženje zaradi učenja, izostanek komunikacije itd.), najde se tudi primerjavo z družabnimi omrežji na spletu. Odnose so potem na kratko komentirali s sklepom, kako izboljšati razredno komunikacijo. Prva likovna naloga – risanje razrednega sociograma; povezovanje z učno vsebino o kompoziciji linearnih tekstur. Po risanju sociograma učenci prostor med linijami lahko dopolnijo z deli fotokopij del ustvarjalcev z namenom prikazati intenzivnost komunikacije.

- *Postavljanje cilja in produkcija idej (etapa inkubacije)*

Povezovanje izločenih besed iz Unicefovih zgodb z osebnim izkustvom učencev s sorodno tematiko, pisno beleženje dogodka, resničnega ali izmišljenega. Učencem je bilo podano navodilo, da zgodbe nosijo afirmativna sporočila, namenjena vrstnikom; zgodbe prilagajajo scenariju za strip in razmišljajo o vizualizaciji sporočila.

• **5., 6., 7. in 8. ura:**

- *Iskanje odgovarjajoče forme za podano vsebino (etapa iluminacije) ter mediji in materiali (etapa produkcije)*

Druga likovna naloga – realizacija stripa ali fotostripa; vsak izmed učencev prejme papir s podano vrsto kompozicije ali jo izbere sam, včasih tudi z vrsto ritma ter načrti in rakurzi (odvisno od šole in izbora učiteljice). Vizualizacija abstraktnih pojmov (afirmativna sporočila) s pomočjo tradicionalnih medijev, risbe in kolaža ter sodobnega medija – digitalne fotografije.

• **9. in 10. ura:**

- *Refleksija in analiza ter remediacija (etapa elaboracije in evalvacije)*

Rekonstrukcija in analiza celotnega učnega procesa, elaboracija kot uvidevanje celote in vrnitev na prejšnje etape zaradi dodelave in dopolnitve detajlov, analiza lastnega in tujega dela, evalvacija, remediacija (povezovanje z učno vsebino, analiza, vrednotenje,

kritična uporaba v okolju). Učenci predstavljajo svoje likovne stvaritve, drug drugemu predstavljajo sporočilo, analizirajo, ali je sporočilo z izbrano vrsto kompozicije v likovnem pogledu dobro izpostavljeno. Analiza likovnih stvaritev s pomočjo pripravljenih nalog in z beleženjem odgovorov na naloge (odvajanje likovnih elementov, vrsta kompozicij in kompozicijskih načel s pomočjo fotografiranja detajlov in celote; analiza uporabe medijev in materiala; primerjava z umetniškimi deli in primeri iz vsakdanjega življenja; obravnava učne vsebine). Preverjanje usvojenega s pomočjo vprašalnika.

### Analiza likovnih stvaritev učencev

Glede na izrazito navzočnost medvrstniškega nasilja v hrvaških šolah je bila to znana in zato tudi zanimiva tema za učence vseh treh razredov, pa tudi v likovnih stvaritvah so se pogosto ozrli na konkretne probleme v razredu. V vseh treh osmih razredih so imeli »žrtevno jagnje«, predmet *bullyinga*. Prav zato se v dveh osmih razredih večina stripov ukvarja s to problematiko, bodisi neposredno bodisi v okviru izmišljene zgodbe, kar jim je poudarjeno kot možnost. Prvih šest slik prikazuje proces od izločanja besed iz Unicefovih zgodb, iskanja grafičnega prikaza situacije in določanja vrste kompozicije do performativne prostorske vizualizacije teme.



Horizontalna kompozicija – slike 39, 40 in 41



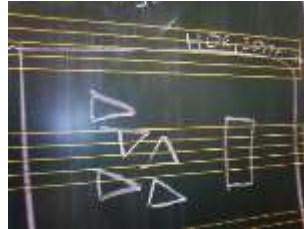
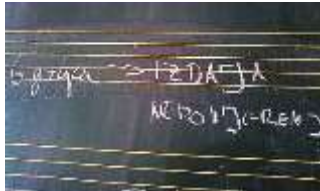
Diagonalna kompozicija, slike 42, 43, 44



Svobodna kompozicija – slike 45, 46 in 47



Centralna ali krožna kompozicija – slike 48, 49 in 50



Horizontalna kompozicija – slike 51, 52 in 53



Vertikalna kompozicija – slike 54, 55 in 56

V nadaljevanju so prikazane drugačne prostorske rešitve istih kompozicij v preostalih dveh razredih.



Centralna – slika 57



Trikotna ali piramidna – slika 58



Vodoravna – slika 59



Pravokotna – slika 60



Diagonalna – slika 61



Svobodna – slika 62



Krožna – slika 63



Vodoravna – slika 64



Trikotna – slika 65



Vertikalna – slika 66

V uvodnem delu tretje ure je tekla beseda o situacijah, opisanih v zgodbah, in odnosih v razredu. To je bil uvod v naslednjo nalogo, ki se je nanašala na dinamiko razrednih odnosov. Učenci so se o legendah dogovarjali sami ali v dogovoru z učiteljicami (sliki 65 in 66), z linijami različnih tokov in karakterjev, ki so jih uporabili v prikazu medsebojnih odnosov. Ena izmed učiteljic je pripravila tudi dodatne informacije za učence (slika 67). Tam, kjer so bili odnosi intenzivnejši, so morali zalepiti fotokopije umetniških del, nastalih s pomočjo linij, vendar se je pokazalo, da je bil ta del naloge v vseh razredih odvečen, ker je vplival na čistost in kakovost risbe sociograma, in je zmedel učence, tako da so samo nekateri premišljeno lepili dele s fotokopij.



Slika 65



Slika 66



Slika 67



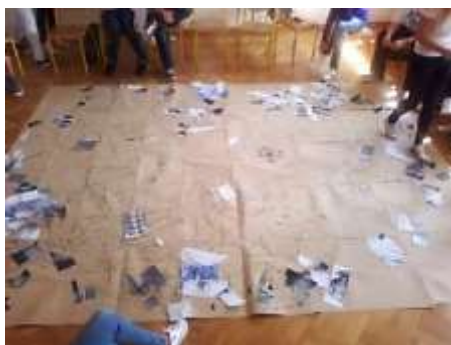
Proces dela – slika 68



Proces dela – slika 69



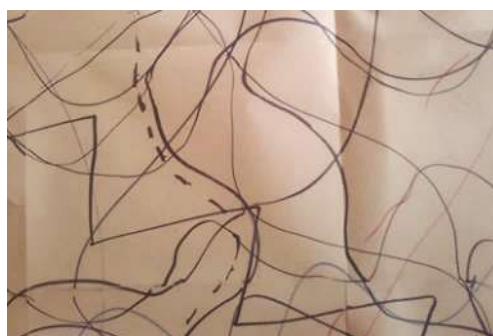
Razredni sociogram – slika 70



Razredni sociogram – slika 71



Detajl A



Detajl A



Sociogram – slika 72



Detajl A

Pri deveti in deseti uri so učenci povezovali izločene besede iz Unicefovih zgodb z lastnim izkustvom in pisali zgodbe. V vseh razredih je prišlo do težav pri izmišljanju afirmativnih sporočil zgodb, določeni učenci pa so imeli težave z empatijo. V vseh razredih so ta spregled nadomestili, ker je med potekom sklepne analize tekla beseda o pozitivni rešitvi zgodb in o tem, kako bi to lahko likovno prikazali. Po pisanju zgodb je ena izmed učiteljic z učenci obravnavala kadriranje v stripu in vrste načrtov (slike 73, 74 in 75) ter domiselno vključila performativno učenje.



Slika 73



Slika 74

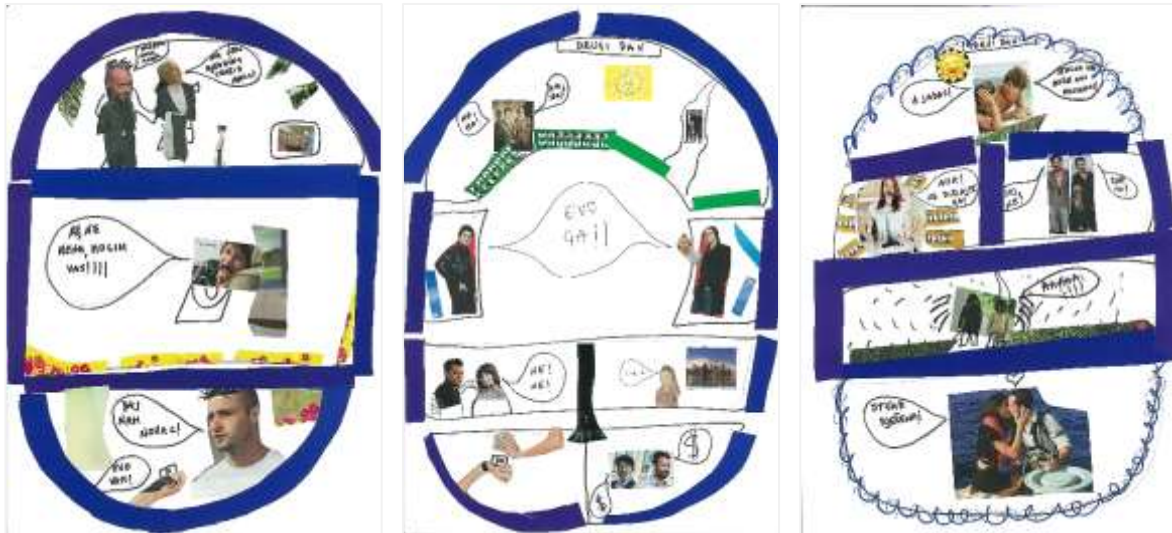


Slika 75

V naslednji etapi procesa so se povezovali lastno izkustvo učencev s tematiko Unicefovih zgodb (povezovanje univerzalne teme z generativno temo), pisanje kratkih zgodb in izdelava skic za stripe. V prvem razredu so iz Unicefovih zgodb izločene naslednje ključne besede: izolacija, omalovaževanje, žalitev; maltretiranje, duševne bolečine; izdaja, nezaupanje. Na te besede, ki označujejo najpogostejše težave, s katerimi se učenci srečujejo, je vsak izmed učencev napisal svoje asociacije in izbral eno besedo s pridruženimi asociacijami, s katerimi je rekonstruiral dogodek iz lastnega življenja ali napisal izmišljeno zgodbo z izhodiščem v resničnem dogodku. Učenci so ob vsaki zgodbi delali tudi skice. Po izkušnji skupinskega dela pri razrednem sociogramu so določeni učenci vztrajali pri delu v paru ali manjših skupinah, kar jim je učiteljica dovolila. V vseh razredih so učenci lahko izbrali izdelavo fotostripa ali stripa z risbo, kolažem ali v kombinaciji. Vendar pa je v vseh razredih izdelavo fotostripa izrabila le peščica učencev za dva stripa.

Naslednji dve učenki sta končali zgodbo s konkretnimi pozitivnimi rešitvami problema. **Učenka 1** izmed ponujenih izločenih besed izbere besedo **MALTRETIRANJE** (tepsti, denar, zloraba) in na podlagi osebnih asociacij napiše krajšo zgodbo: »Nekega dečka so starejši fantje vsak dan maltretirali, naj jim da denar. Zlorabljali so ga. Če kakšen dan ni imel denarja, so ga topli. Nekega dne je to opazila deklica in prijavila profesorici. Dečka niso več maltretirali.« Skicirala je ovalno kompozicijo, ki jo je izvedla s kombinacijo risbe in kolaža (slika 76).





Slika 76

**Učenka 2** iz iste kombinacije besed odvoja besedo POSMEHOVANJE (jezik, beseda, obiranje) in napiše zgodbo o prijateljčini izdaji, pa tudi o novem prijateljstvu (slika 77).



Slika 77

Nekateri učenci pišejo zanimive osebne zgodbe: na primer **učenka 3** izbere besedo IZDAJA (Jud, laž, sovražnik) in na podlagi asociacije napiše zgodbo o zavzemanju strani pri prijateljskih sporih in laganju prijatelja (slika 78). **Učenka 4** izbere dve besedi, MALTRETIRANJE (fizično, psihično, žalitev) in POSMEHOVANJE (prostaštvo, maltretiranje, omalovaževanje), ter pripomni, da zgodba govori o njej, da pa jo bo napisala, kot da gre za nekoga drugega: »Deček Matija obiskuje četrti razred osnovne šole. Otroci iz razreda ga stalno žalijo zaradi ušes, mu govorijo, da so štrleča in da izgleda kot čarovnik, ali nekaj povsem tretjega. Stalno ga maltretirajo psihično, včasih tudi fizično. Njega se počasi loteva strah in boji se iti v šolo, da se

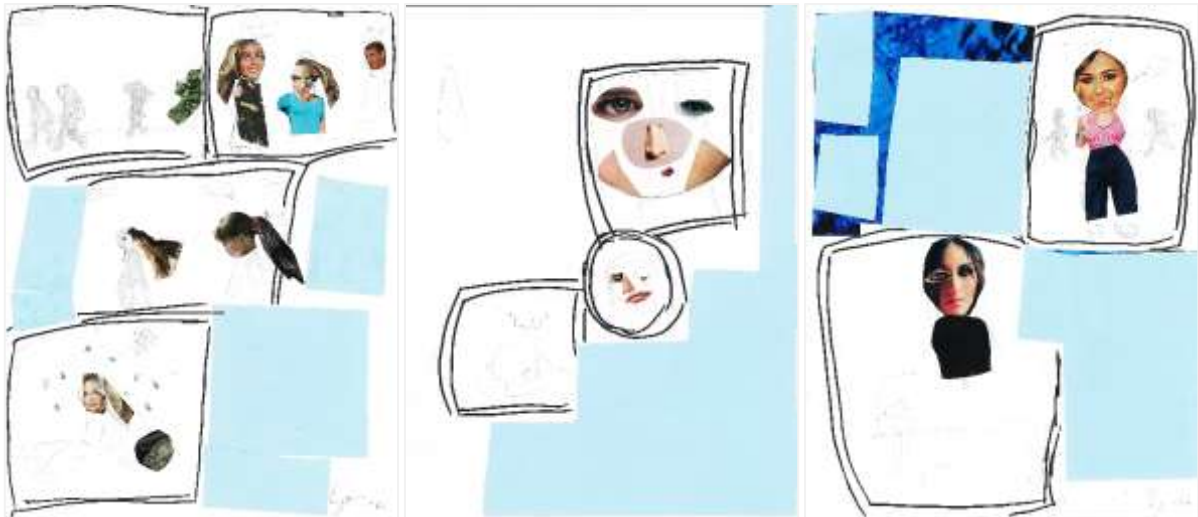
mu ne bi zgodilo še kaj hujšega. Z njim se družijo en deček, ki so ga prav tako nagovorili proti Matiji.« Na osnovi skice, ki vključuje dve vrsti kompozicije (diagonalno in navpično), izdelala kolaž, v katerem se izgublja jasna označitev katerekoli vrste kompozicije s skice (slika 79).  
**Učenka 5** prav tako izbere MALTRETIRANJE (pogosto, praznina, samota), vendar to asociira z drugačnimi pojmi, ki jih razširja z zgodbo o deklici, ki jo v šoli izolirajo in je zelo osamljena, toda: »Vsak dan se je, ne glede na vse, vrnila v šolo s svojo praznino, ki jo je čutila v duši.« Prikaz svoje zgodbe začne z diagonalno kompozicijo kadrov (slika 80).



Slika 78



Slika 79



Slika 80

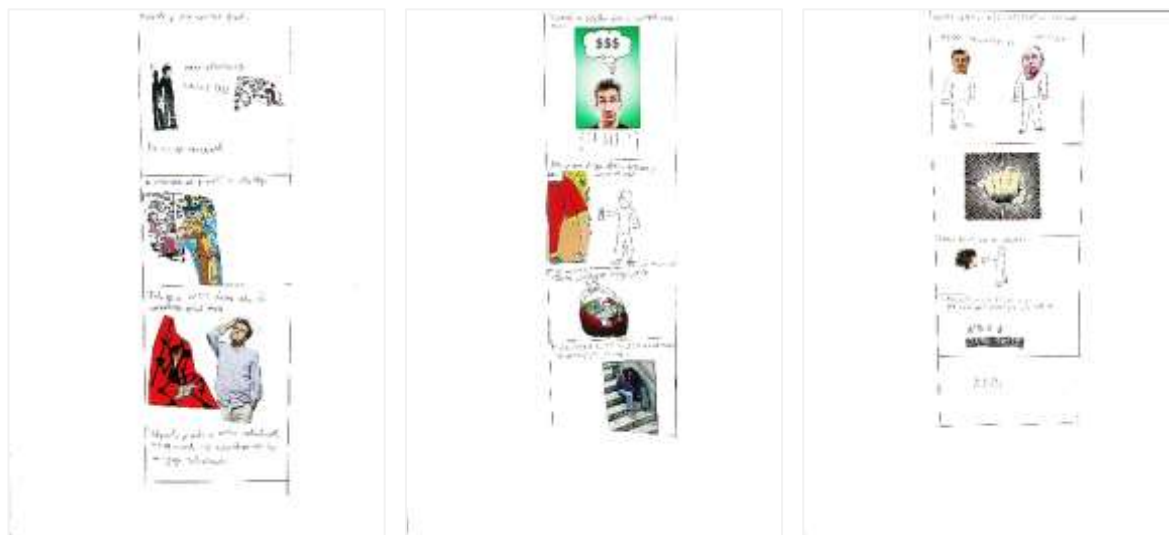
**Učenka 6** si ne upa priznati, da obravnava lastno izkustvo. Izbere besedo **ŽALITEV**, ki jo takoj poveže s horizontalno kompozicijo in asociira na: prostaške besede, posmehovanje, norčevanje. Asociacije razširi z zgodbo: »Meni se nekdo stalno posmehuje in me žali. Ne želim, da mi je neka travma v življenju. Stalno mi nekdo žali starše in način mojega oblačenja. Tudi zaradi videza mi govorijo, da sam spaka.« S formalnega vidika zanimivo variira horizontalno kompozicijo (slika 81).



Slika 81

**Učenec 7** izbere **NEGOTOVOST V DRUŽINI** (posilstvo, alkoholizem, revščina) in zapiše: »Nekoč je živel ena majhna, revna družina. Čeprav so bili revni, je oče popival. Zelo pogosto se je domov vračal in tepel otroke ter posiljeval ženo. Nekega dne je umrl v prometni nesreči,

ker je zaspal v avtomobilu. Njegovi otroci so še dolgo živeli v strahu.« Učiteljica dovoli učencu, da s pomočjo ravnila oriše kadre stripa. Ne glede na jasnost izbrane kompozicije je namestitev v format vprašljiva, enako tudi vtis celote (slika 82).



Slika 82

**Učenec 8** si namerno prizadeva biti drugačen od drugih in želi omalovaževati morebitno lastno iskrenost pri tej nalogi. Asociira na besedo **OMALOVAŽEVANJE**: sladoled, noga, oko, toda zanimivo je tudi to, kar navaja za **NEGOTOVOST V DRUŽINI**: mati, oče, sin. Zgodbo piše na podlagi prostih asociacij: »Noga je rumena. Človek je uriniral po njej in to se je strdilo. Zdaj pečejo oči. Oko je videlo sladoled in spet bolje vidi.« Izdela skico in jo prenese v nadrealni strip (slika 83).



Slika 83

V drugem razredu se je večina učencev ukvarjala s problematiko slabih medsebojnih odnosov v razredu, predvsem pa z zlorabljanjem ene učenke s strani več učencev. **Dva učenca** sta v paru delala fotostrip (slika 84) na osnovi osebnih zgodb, ki sta jih spojila v eno in predlagala afirmativno rešitev problema. **Učenec 9** izbere besedi »dajanje pripomb, osamitev« in s pomočjo asociacij na ti besede zapiše: »Določena oseba v tem razredu je predmet zasmehovanja za ves razred. Dajejo ji vsakršne nazive in govorijo marsikaj.« **Učenec 10** izbere »dajanje pripomb, izoliranje« in zapiše: »Ko sem prišel v to šolo, sem kaj hitro spoznal, da se določene osebe v tem razredu ignorira.« Učenci so pazili, da svojo zgodbo prikažejo korektno, z vertikalno kompozicijo, ki so jo poudarili tudi z vertikalno postavljenimi liki znotraj kadrov.



Slika 84

**Skupina učenk** na podlagi posameznih zgodb osmišlja skupni scenarij stripa. **Učenka 11:** »Posmehovanje – drugim v razredu, kadar so grdo oblečeni ali če napačno odgovorijo na vprašanje profesorja.« **Učenka 12:** »Ne razumem, zakaj me nekateri ljudje v razredu kličejo

Debela Ira; zelo je slabo, kadar me obirajo, pred menoj pa se delajo važne.« **Učenka 13:** »V mojem razredu se včasih posmehujejo Vedranu zaradi višine. Meni se to zdi nepotrebno, ker je on dovolj visok in bo pozneje zrasel.« Na formalni ravni učenke izberejo diagonalno kompozicijo kadrov in horizontalno kompozicijo likov v kadrih, kar se malo pokvari na tretji tabli stripa (slika 85).



Slika 85

Naslednja **skupina treh učenk (14, 15, 16)** se tudi ukvarja z ogovarjanjem, ignoriranjem in odklanjanjem. Pišejo precej podrobne opise konkretnih situacij v razredu, povezanih z izoliranjem in maltretiranjem deklice, ki je »žrtveno jagnje« razreda, a v likovnem prikazu se vseeno odločijo za manj občutljivo zgodbo **učenke 16** na temo medsebojnih odnosov prijateljic in odstopijo od prikazovanja razrednega zlorabljanja. Te učenke so bile tako obremenjene s svojimi odnosi in tematiko fotostripa, da niso razmišljale o kompoziciji kadrov, toda horizontalno kompozicijo so pogosto uporabile znotraj kadrov (slika 86, detajl A).



Slika 86, detajl A

Naslednji **par učenk (17 in 18)** se tudi ukvarja z razredno zgodbo o zlorabljanju, vendar pa se vseeno odločita za vizualizacijo naslednje zgodbe: »Ignoriranje: to se je zgodilo v parku. Tam

je bila skupina otrok. Vsi so se zabavali in zafrkavali, neki deček pa je stal ob strani. Stalno se je skušal vključiti v pogovor, toda drugi ga niso opazili. Videla sem, da je nezadovoljen in žalosten. Zatem so ga drugi dečki porinili in se mu smejali. Delal se je neprizadetega, jaz pa sem vedela, da mu ni vseeno.« Ker učiteljica ni vodila učencev skozi ustvarjalni proces, je bil končni izdelek kičast in poln šablon (slika 87).



Slika 87

**Učenka 19**, o kateri je bilo govor v številnih razrednih zgodbah, se na lastno problematiko ozre s pisanjem v tretji osebi. Kombinira vodoravno in diagonalno kompozicijo na precej izviren način (slika 88). **Učenec 20** v stripu ilustrira osebno zgodbo tistega, kar v analizi klasificira kot odnos z materjo: »Jaz sem se skregal s starši, oni pa so me ignorirali.« V formalnem vidiku upošteva diagonalno kompozicijo, uporablja šablone in ne uporablja celotnega formata papirja. Strip ima očitno močan terapevtski vpliv (slika 89, detajl A).

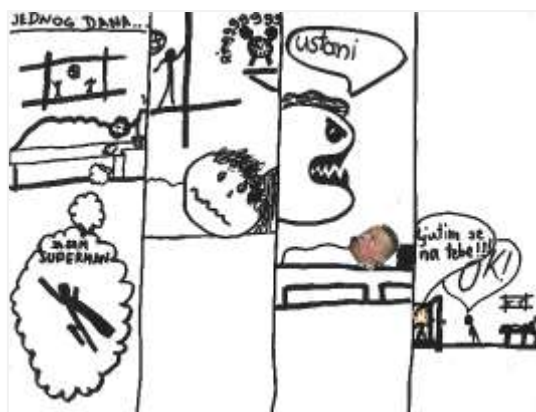


Slika 88



Slika 89, detajl A

**Učenca 21 in 22** likovno prikazujeta osebno zgodbo enega od učencev: »Nekega jutra bi moral iti v šolo, pa sem zaspal, zato nisem bil pri pouku prvo uro. Mama me je ignorirala ves teden.« Zgodbo prikažeta v diagonalni kompoziciji, ki jo upoštevatata v vseh kadrih (slika 90).



Slika 90

Slika 91, detajl A

**Učenke 23, 24 in 25** se tudi ukvarjajo z odnosi v razredu in skupaj ilustrirajo zgodbo ene učenke: »Dve prijateljici sta se pred testom dogovorili, da bo ena prepisovala, ker se snovi ni naučila. No, profesorica je eno zalotila. Rekla je, da bo dobila negativno oceno, če ne pove, kdo je prepisoval. Prijateljica jo je grozeče pogledala.« Izbrale so krožno kompozicijo, ki pa jo v različnih delih stripa mešajo z vodoravno (slika 91, detajl A). **Učenec 26** samostojno dela strip o izzivanju in povzročanju spora ter ponuja afirmativno rešitev spora: izzvana oseba zavrne provokacije in se odloči, da v sporu ne bo sodelovala. Precej samostojno vključi trikotno kompozicijo (slika 92, detajl A). Naslednja dva stripa se oddaljujeta od razredne tematike. V prvem stripu **učenca 27** je govora o nasilju na televiziji, toda brez kakršnegakoli sklepnega sporočila in razmišljanja o formalnem vidiku naloge (slika 93, detajl A). V drugem stripu **učenca 28** je govora o osebnem dogodku nekega učenca in nasilju v družini. Pri prenosu skice v končno obliko stripa učenec razmišlja o kompoziciji, vendar pa ga tema preveč okupira, da bi bil dosleden (slika 94, detajl A).





Slika 92, detajl A



Slika 93, detajl A



Slika 94, detajl A

V enem izmed razredov je učiteljica po navadi dajala učencem likovna dela, da jih dokončajo doma. To je imelo za rezultat stalno pozabljanje stripov in scenarijev. Številni učenci so zato večkrat začeli svoje stripe na novo, a nobene različice niso končali – scenarije oziroma lastne zgodbe in skice stripa večina učencev ni nikoli prinesla nazaj v šolo. Izraziti odpor učiteljice do kakršnekoli oblike vzgojne tematike je imel za posledico podoben odpor tudi pri učencih. Nekateri izmed njih zato raje interpretirajo ali delajo drugače računalniških iger ali filmov, kot pa da bi vključili lastno izkustvo. **Učenka 29** na osnovi asociacij na podane besede zapiše zgodbo: »Nekoč je živela deklica, ki je bila zelo osamljena. Ime ji je bilo Martina in ni imela prijateljev. Vsi so bežali od nje, ker ni imela denarja in ni bila lepa. Ogovarjali so jo, ker je bila grdo oblečena in ni bila priljubljena. Sporočilo: ne sodi ljudi po njihovem videzu ali stilu oblačenja.« Izvede diagonalno kompozicijo (slika 95, detajl A).



Slika 95

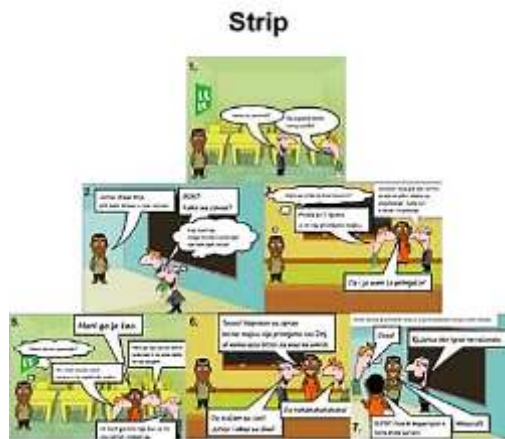


Detajl A

Glede na problem vrstniškega nasilja tudi v tem razredu je **skupina štirih učencev** sklenila skupaj delati fotostrip (slika 96) in prikazati ta problem. To je hkrati tudi najuspešnejša stvaritev, ker ima na koncu afirmativno sporočilo – formalno je mišljena kot trikotna ali piramidna kompozicija ter je dokončana po navodilih za fotostrip.

Skica:

Fotostrip:



Slika 96

**Učenec 32** se prav tako ukvarja z odnosi v razredu, tokrat je to sprejemanje novih učencev. Razporeditev kadrov na drugi in tretji tabli sugerira obrnjeno trikotno kompozicijo, kar pa ni upoštevano na prvi tabli oziroma naslovnici stripa (slika 97, detajl A, B, C).



Slika 97

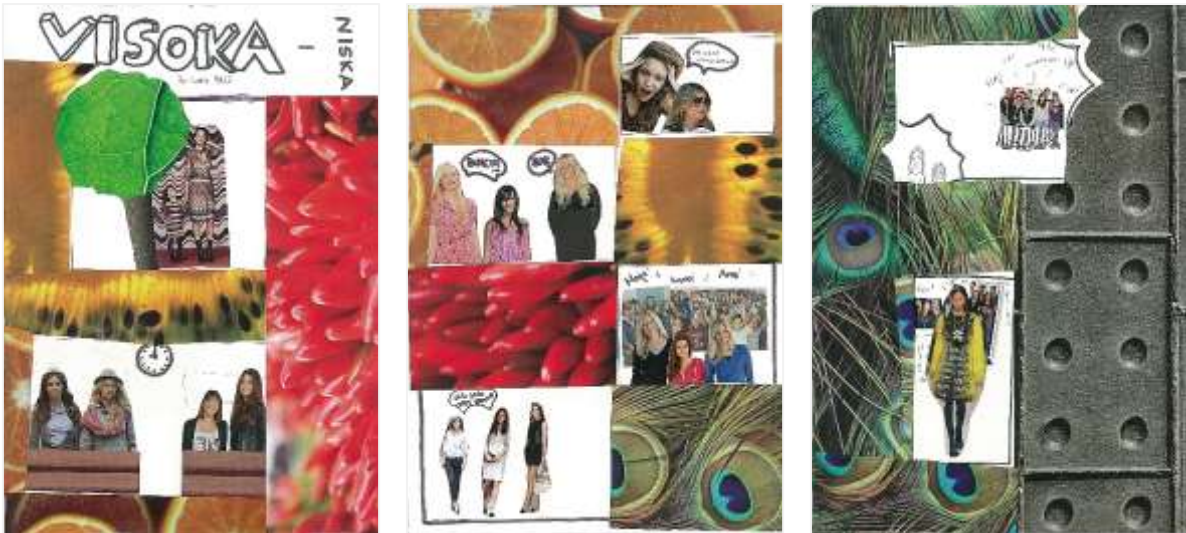


Detajl A

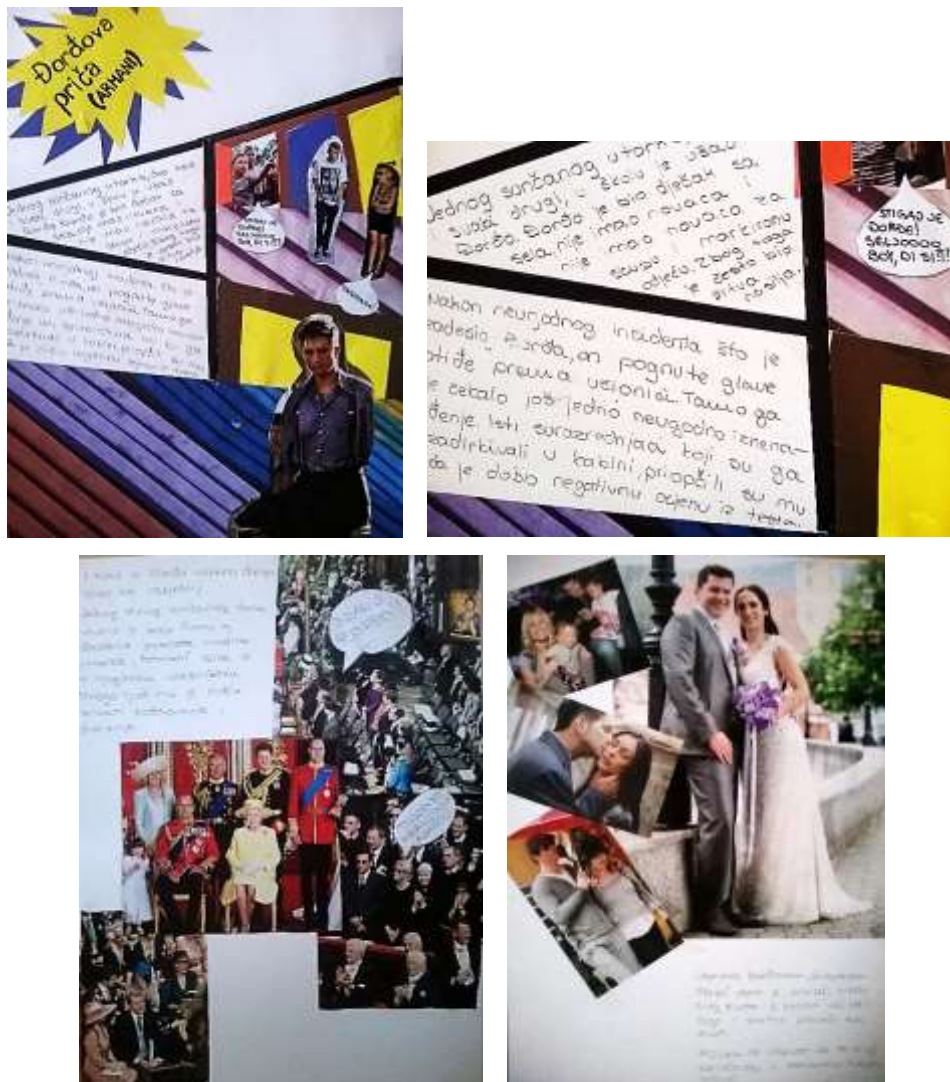
Detajl B

Detajl C

Skupina drugih risanih in kolažiranih stripov, ki govorijo o odnosih v razredu, je rešena kot celota in v glavnem pri vseh je dominantna kakšna vrsta kompozicije. Naslednji strip **učenke 33** se ukvarja z diskriminacijo zaradi višine in rešitvijo v korist zlorabljanee osebe (slika 98). V formalnem vidiku se trudi prikazati vertikalno kompozicijo. Za sporočilo zapiše: »Ne glede na to, koliko se sošolci posmehujejo nekaterim otrokom, pa so ti, ko odrastejo, lahko veliko uspešnejši od tistih, ki se posmehujejo.« Isto sporočilo nosi tudi naslednji strip (slika 99).

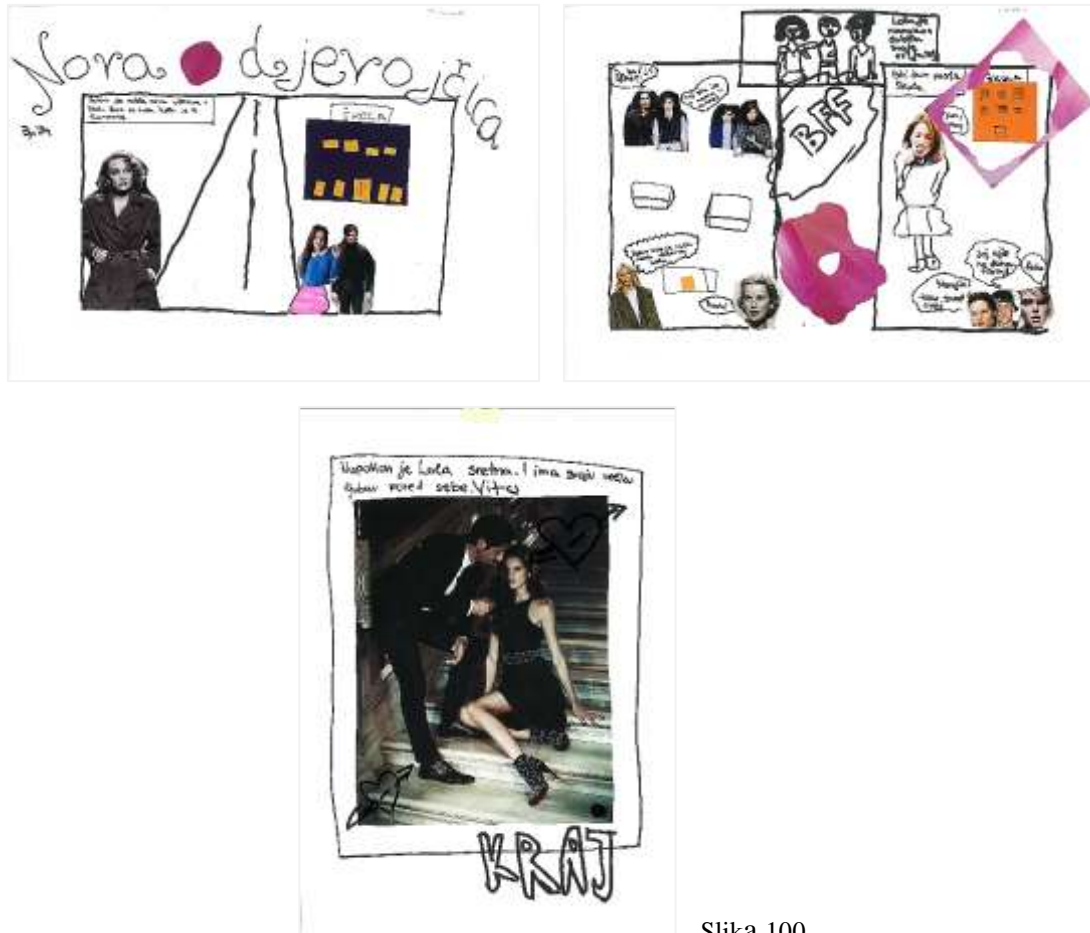


Slika 98



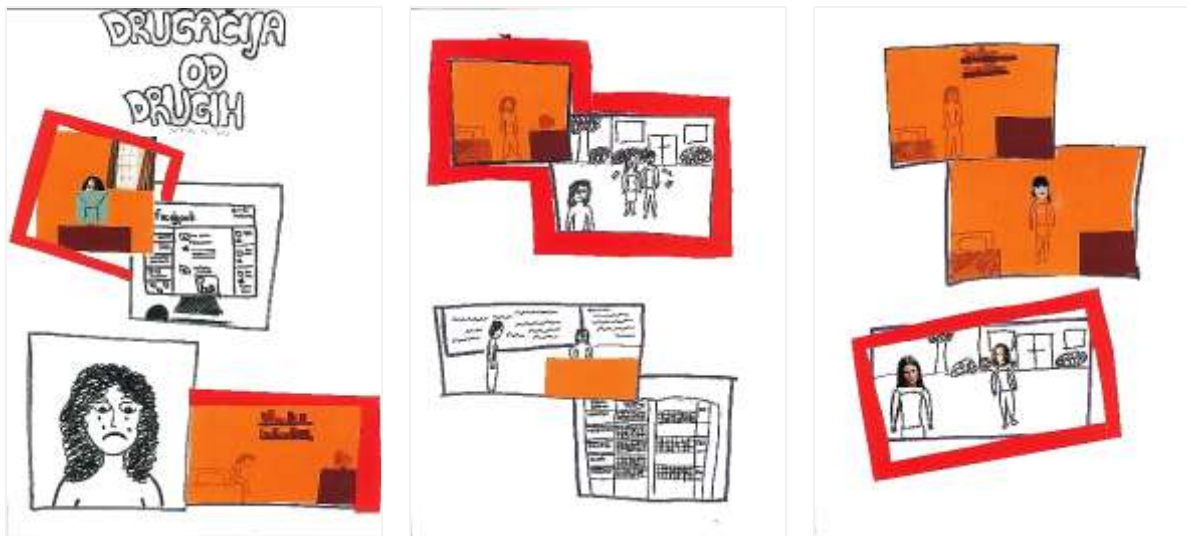
Slika 99

Nekoliko drugačna tema so ljubezenski odnosi, povezani z diskriminacijo v razredu in prikazani v dveh stripih. Prvi strip **učenca 34** je shematski prikaz s šablono paličastega človeškega lika, drugi strip **učenke 35** pa je likovno preišljena stvaritev (slika 100).



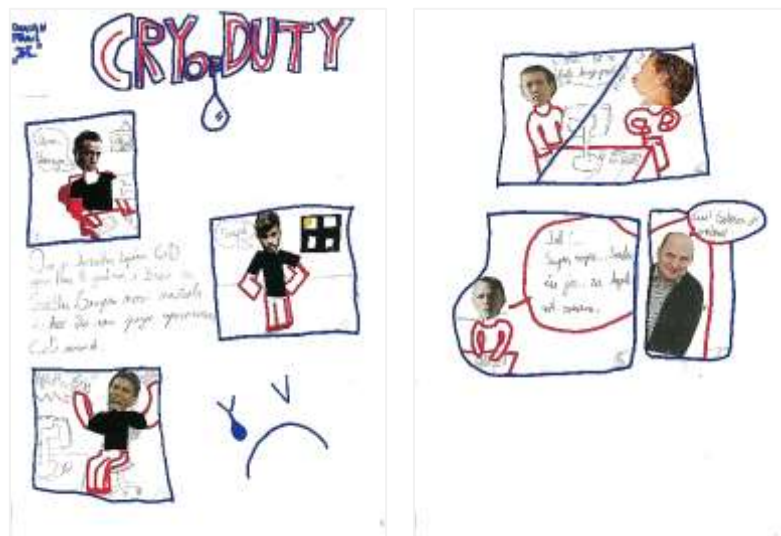
Slika 100

Naslednji primer **učenke 36** govori o poniževanju med poukom in zgodba nima afirmativne rešitve, ima pa jo sam strip (slika 101). Na osnovi asociacij učenka zapiše zgodbo: »Maja stoji pred tablo pred atlasom sveta. Profesorica od nje zahteva, naj poišče, kje je New York.« Kje je New York?! Pokaži ga!« Maja (zardeva): »Ja, to ...« Neki učenec: »Kako si blesava, e ...« Drugi učenec: »Neumnejša si, kot sta neumen in neumnejši!« Maja se začne tresti in kremžiti obraz. Steče iz razreda, vsa v solzah.«



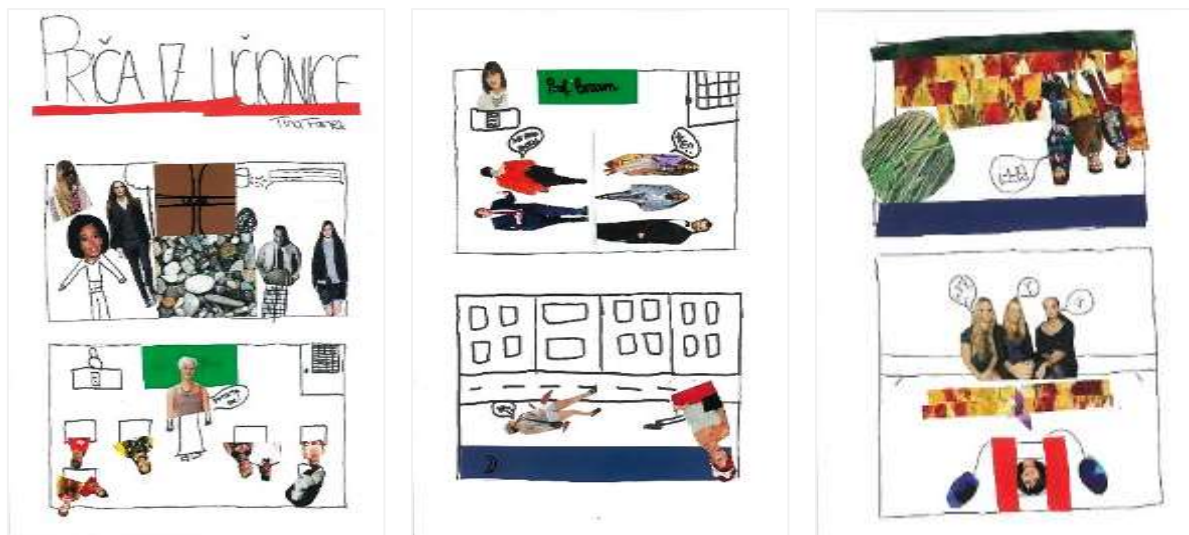
Slika 101

Tudi drugi stripi se ukvarjajo z razrednimi problemi, učencem pa je bilo dovoljeno uporabljati različne metafore iz vizualne kulture, na primer iz računalniških iger s ciljem varstva zasebnosti, kar je izrabil **učenec 37** (slika 102).



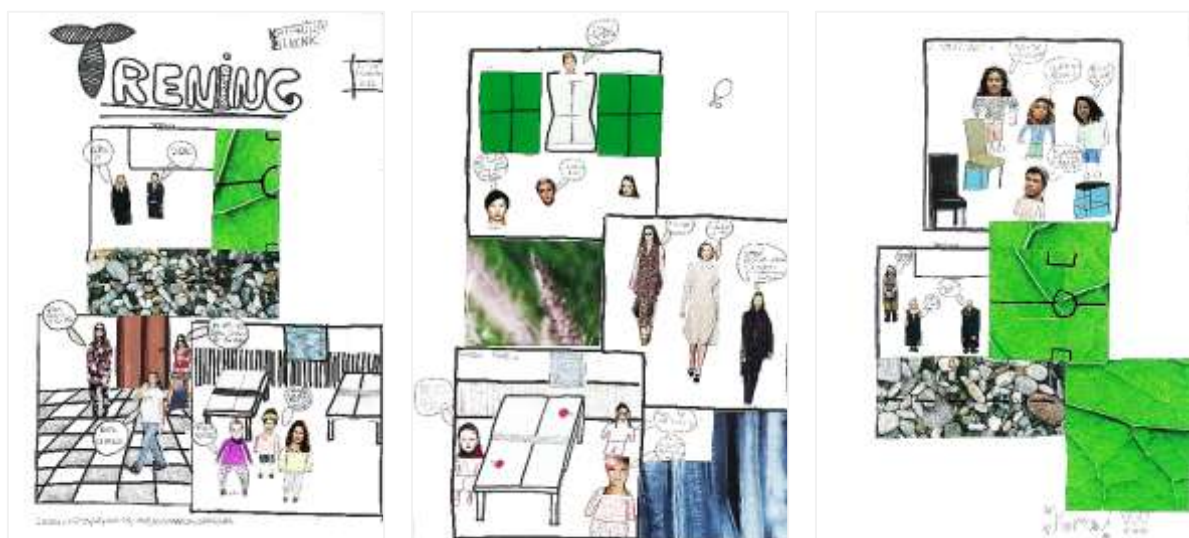
Slika 102

**Učenka 38** se ukvarja s preprirom med prijateljicami (slika 103).



Slika 103

Dva učenca (39 in 40) povezujeta tematiko z učno vsebino drugih predmetov (sliki 104 in 105).



Slika 104



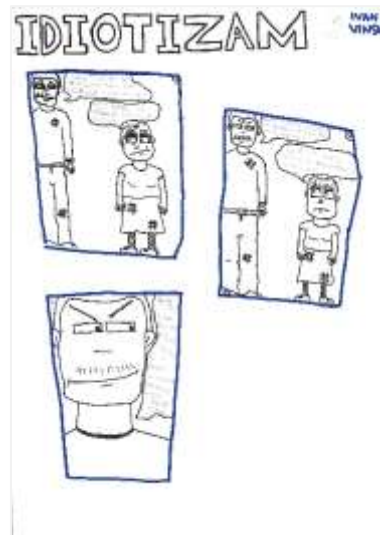


Slika 105

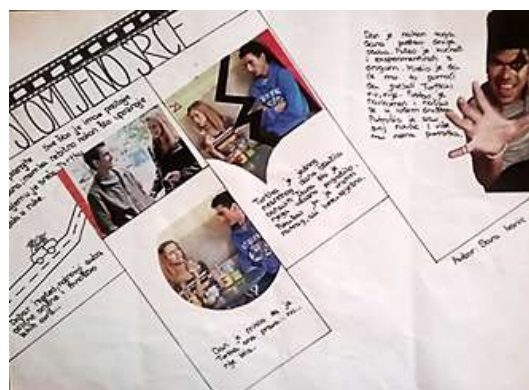
Naslednji primeri stripov so etično nekorektni (slike 106, 107, 108 in 109).



Slika 106, detajl A

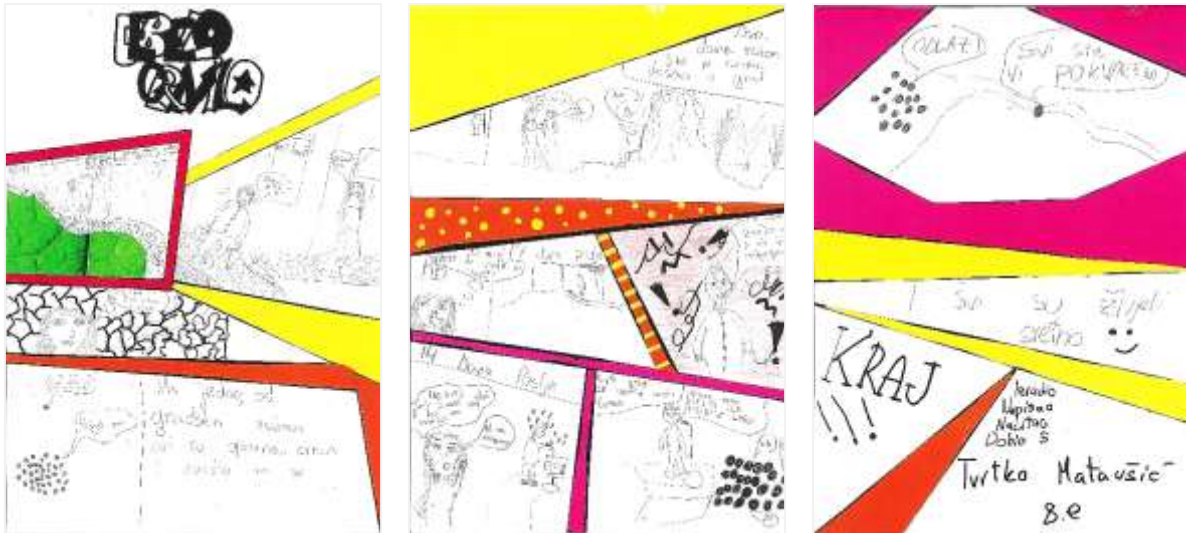


Slika 107, detajl A



Slika 108, detajl A





Slika 109

V sklepnem delu učnega procesa, pri refleksiji in analizi, je vsak izmed učencev najprej predstavil svoje delo (slike 110, 111, 112 in 113), to, kar je želel izraziti in kako. Drugi učenci so zatem komentirali, kako oni doživljajo to delo oziroma zgodbo, idejo in sporočilo, ki ju lahko razberejo iz stripa (slika 114). Za vsako delo so opisali z besedami, kako bi se lahko glasil afirmativni konec zgodbe in kako bi se to lahko še likovno prikazalo. Učenci so nato skušali odkriti, katero vrsto kompozicije ali kompozicij je avtor uporabil pri svojem delu in kaj bi bilo mogoče storiti, da bi to prišlo močneje do izraza. Rekonstruirani so bili vsi stripi, njihova tehnika in kako bi to bilo mogoče še bolje izkoristiti. Po tej analizi je ponovljen celoten proces prvega akcijskega koraka, v okviru rekonstrukcije procesa pa obravnavani preostali podani ključni pojmi.



Slika 110



Slika 111



Slika 112



Slika 113



Slika 114

### **Mnenja učiteljic in raziskovalke**

**Učiteljica 1** opaža, da so se učenci »spontano ukvarjali s skladnostjo, ritmom in simetrijo likov, kompozicijo«, zatem pa pojasni odzive učencev po pouku: »[...] da jim je všeč, da niso nič delali. Edini učenec, ki na samem začetku ni privolil v eksperimentalni pouk, se je naenkrat odločil udeležiti tega programa. Moj prvi vtis je bil, da se mi pouk spreminja v razredniške ure, ki jih uspešno izvajam v petem in šestem razredu, medtem ko sedmošolci in osmošolci zavračajo takšne ure s pojasnilom, da imajo preveč takšnih tem. V osmem razredu to ni bil primer, zanje so te teme in način dela nekaj novega, sodelovali so. Uspešno je bila izvedena kompozicija s telesi, risanje kompozicije na tabli (otroci »obožujejo« tablo). Veliko sem pričakovala od sociograma, a je ostal nedokončan. Želela sem ga postaviti na ogled, a se to ni zgodilo. Posebej sta mi bili všeč uporaba kopiranih linearnih struktur del likovnih ustvarjalcev in uporaba tehnologije. Takšen način dela je naporen za animatorja, s številnimi različnimi dejavnostmi (zgodba, kompozicija s telesi, risanje na tabli, sociogram) in zatem organizacijo prostora, da bi se vse to izpeljalo. Težko si predstavljam še eno takšno blok uro, po kateri moramo vrniti klopi na svoje običajno mesto. V prihodnje v blok uri načrtujem izdelavo sociograma, predstavitev kompozicije s kredo na tabli, pa spremembo v kompozicije na papirju. V tretji in četrti uri je sledil strip (pisanje scenarija, skiciranje stripa s pomočjo podane vsebine o kompoziciji in ritmu, uporaba postopkov novih medijev: razpršenost, recikliranje, mešanje in semplanje). Od učencev se je pričakovalo, da bodo v dveh tednih v svojem prostem času sodelovali s prijatelji, fotografirali in pripravili material. To se ni zgodilo, tako da so stripi nastali s kolažiranjem iz časopisov. Potek dela se je upočasnil, potrebovali so veliko časa, da so dojeli, da morajo kvadrati stripa slediti v neki izbrani kompoziciji. Končni rezultat so nedokončana dela. Scenariji mi niso bili všeč, to se je pokazalo pri uri analize, ko so učenci

predstavljali svoje delo. Bilo je lepo in nevsakdanje biti obdan z afirmativnimi izjavami, ki so deževale iz ust pubertetnikov, nagnjenih k cinizmu. Likovna analiza stripov je bila uspešna, učenci so na delih prepoznali iskane likovne pojme. Izvedla sem vrednotenje za likovno izvedbo, analizo in predstavitev dela. Uro sem končala z dobrim občutkom.«

**Učiteljica 2** ocenjuje učne ure z »dobro« in »odlično«, enako presoja tudi vpliv učnih ur na učence. Le eno uro lastne ustvarjalne produkcije pri uri ocenjuje z »niti dobro niti slabo«, enako tudi v enem primeru, ko gre za vpliv učne ure na učence, v rubriki »iskanje/odkrivanje likovnih problemov«. Pri evalvaciji učne ure pod rubrikama »dobro« in »odlično« na več mestih vpisuje tudi komentarje učencev glede sprejema in razumevanja nalog: »[...] naloge, povezane z dano kompozicijo znotraj kadra, niso upoštevali, predpostavljam, da je bilo malo preveč poleg kompozicije stripa razmišljati še o kompoziciji znotraj kadra – to je zahtevalo malce več zbranosti.« Pod rubriko »aktivnost in spontanost učencev« zatem zapiše: »[...] resnično so se učenci trudili najti čim zanimivejše slikovne primere iz časopisov, revij [...] za svoj strip.« V rubriko »količina doseženega znanja/sposobnosti/veščin pri učencih« vpiše: »[...] velik del učencev je zelo resno pristopil k nalogi, nekaj učencev pa je bilo lagodnih in niso vložili preveč truda v razmišljanje o kompoziciji, zgodbi, povezavi med skico in stripom [...]«, pod rubriko »izbrani likovni problemi in naloge za učence« pa zapiše: »[...] absolutno je bila ena izmed boljših nalog za učence, zato ker jim kljub pravilom omogoča veliko količino samostojnosti pri delu.«

Pri spremljanju učencev, ki so se izkazali pri uri, učiteljica piše obsežne zabeležke: »Zelo vživeto je na glas bral zgodbo svoje skupine«, »Pripravljen je bil komentirati vsako prebrano zgodbo, prizadevajoč si objektivno uvideti posamezne situacije«, »Zelo natančno je opredeljevala vrste občutij, ki v posameznih zgodbah prevzemajo predstavljene like«, »Pokazala je, da je pozorno poslušala vse zgodbe, celo nakazala globlje razumevanje prebranega, si prizadevala ponuditi rešitve za posamezne situacije«, »Dejavno je sodelovala v pogovoru«, »Enega izmed pojmov, izločenih iz prebranih zgodb, je povezala z zanimivo kompozicijo, sestavljeno iz trikotnika, obdanega s kvadrati. V okviru svoje skupine je bila ena izmed ustvarjalcev najzanimivejše prostorske kompozicije«, »Učenec, okrog imena katerega je bilo največ tekstur (to bi pomenilo, da je v razredu zelo sprejet). To me posebej veseli, ker on dela po individualiziranem programu, in čeprav je nagnjen k neprimernemu vedenju, sem prepričana, da je bil rezultatov današnje raziskave zelo vesel«, »Učenec si je upal pred celim razredom priznati, da mu posamezne deklice pomenijo več kot prijateljstvo«, »Odlično se je lotila dokumentiranja dela«, »Zanimiv je tudi predlog učenca, da bi pred procesom dokumentiranja dela začeli razmišljati, kako bi bilo najbolje snemati delo. Predlagal je, da bi

stal na mizi in snemal delo s ptičje perspektive«, »Prvi si je upal potegniti črto po velikem papirju in tako spodbudil druge«, »Učenka je pred uro vprašala, ali z raziskovalko potrebujeva pomoč pri pripravi materiala. Menim, da je svoje sodelovanje v raziskovanju precej resno dojela. Sicer je velika individualka in pogosto dela »po svoje«, kar ji toleriram, ker je zelo sposobna in ne glede na zanemarjanje določenih pravil pri reševanju nalog dosega nadpovprečne rezultate. Presenetilo me je to, da je učenka, kakršno jaz poznam, bila pripravljena sprejemati naloge v celoti in se truditi dati vse od sebe, da bi jih rešila«, »Dva učenca, ki sicer nista med najdejavnejšimi, sta dobro delovala kot par, izvedla sta scenarij, ki ima sicer pomanjkljivosti, toda vsebuje vse sestavne dele (uvod, zaplet itd.). Učenec Dominik je celo osmisлил likovno zanimiv konec stripa, ki spominja na *slowmotion*«, »Zelo sistematično je pristopil k nalogi, po mojem mnenju se je celo preveč potrudil, razdelal jo je do podrobnosti. Upam, da ga to ne bo obremenjevalo pri končni uresničitvi«, »Čeprav je učenka do zdaj redko sodelovala v komunikaciji med motivacijo in pri prejšnjih nalogah, me je takoj potem, ko je pristopila k praktičnemu delu, zasula z vrsto vprašanj, povezanih z likovnim reševanjem naloge, kar me je zelo razveselilo, ker pred tem nisem mogla pravilno razbrati, koliko se je in ali se je sploh na določeni ravni »vživela« v projekt«. Ena učenka je »predlagala uporabo dodatnih likovnih materialov (tempera), da bi svoj strip naredila čim privlačnejši (učencem sem rekla, da lahko za naslednjo uro prinesejo od doma vse, za kar menijo, da bi jim koristilo pri dokončanju stripa, pa bomo videli, kakšni bodo rezultati)«. En učenec pa »je že prej zelo premišljeno naredil skico, nato pa se je resnično trudil, da bi jo kar najbolje prenesel na veliki format.«

V tabelah za evalvacijo učnih ur je **učiteljica 3** vse ure ocenila z ocenama »dobro« in »odlično«. Enako je ocenila tudi vpliv učnih ur na učence. Izčrpno je opisala učence, ki so izstopali, in enako izčrpno je zapisovala zabeležke. O učencih, ki so se izkazali pri uri, piše: »Učenka je s svojimi vprašanji in opažanji prispevala k dejavnejšemu delu skupin ter izpostavljala postavljene probleme in tematiko (medsebojni odnosi)«, »Čeprav je učenec deloval pasivno, včasih nezainteresirano in zaigrano (v svojem svetu, učenec z ADHD), je odlično reševal postavljene naloge (znak, prostorska skulptura) in vodil svojo skupino«, »Učenka se je vključevala v razpravo in komentirala postavljene probleme in naloge. Njena neposrednost in komunikativnost sta dali dodatno spodbudo skupini in razredu«, »Učenka je s svojimi opažanji, sklepanjem in znanjem prispevala h kakovosti pouka in povezovanju vizualnega z drugimi načini izražanja«, »Čeprav ni bil navzoč na uvodnem delu ure (logoped), je učenec hitro dojel, za kaj gre, ter se brez motenja in dodatnih vprašanj vključil v pouk«, »Učenka se je dejavno vključila v realizacijo likovne naloge in pri urah likovne kulture ustvarila svoj strip ter rekla, da

je zelo ponosna nase (fotografirala sem jo, kako drži svoj strip)«, »Učenci so pozorno, marljivo in z zanimanjem ustvarjali svoja dela ter pokazali raven likovnega premišljanja in veščine dela«, »V razredu je novi učenec in pogosto deluje zadržano. Običajno ne daje komentarjev, niti se ne javlja. V stripu je sledil svoji ideji in ostal dosleden. Izkazal se je pri predstavitvi in pokazal samozavest, ki je do zdaj ni. Čeprav strip ni imel pozitivnega sporočila (maščevanje), kar so komentirali tudi drugi učenci, ni pokazal negotovosti«, »Učenka je pogosto iskala pozornost pri delu z vprašanji o pojasnilu likovne naloge in tudi govorila, da svojega dela ne želi predstaviti z besedami. Vendar je pri delu pokazala doslednost in izvirnost, pri predstavitvi pa smisel za duhovitost, ohranila je tudi pozornost in zanimanje gledalcev«, »Učenci v razredu so izbrali njihove stripe kot uspešne in v njih pogosto naleteli na odgovore na vprašanja o rakurzih, kadrih, kompoziciji«, »Učenec je pokazal veščino pri risanju in doslednost pri razdelavi vsebine ter prepričljivost pri predstavitvi, česar sicer ne kaže pri drugih urah, to je drugih predmetih, kjer jeclja«.

Poleg izpolnjenih obrazcev učiteljica piše tudi podrobne zabeležke, izmed katerih izstopajo zapisi: »[...] čeprav sem vložila potrebno in nepotrebno prizadevanje ter porabila veliko energije za te ure. Pretreslo me je vse, vprašala sem se, kaj sva ustvarili. No, to je sprememba v novem načinu gledanja in zato ta negotovost – bilo je premalo priprave za mojo gotovost, zatem pa preveč vsega, kar je bilo treba uresničiti v pripravah za delo. Bila sem utrujena od celega dneva pri terenskem pouku. Učenci so izrabili praznine, da bi me dodatno spraševali o določenih temah. Njihove reakcije so bile super [...] Njihove skice so bile zelo izvirne in zgodbe neverjetne. Nekaj je bilo v zraku, dokler so jih brali, ne glede na to, koliko so bile lucidne«, »Čeprav so učenci na začetku ure negodovali, ker »morajo spet delati ta strip«, in nekateri izmed njih sploh niso razumeli navodil, da je naslednji korak povečava skice na tri papirje, izvedba kolaža in fotokolaža ter risanje s flomastrom, se je hitro spremenilo delovno ozračje. Polno je bilo materiala, pribora, dogajanja in pogovora. Predvajali smo Filipov strip na projekcijskem platnu in na predlog, da bi v razredu napravili fotografije, so učenci sami določili sceno in vloge ter pod Filipovim nevsiljivim vodstvom fotografirali prizore. Nekateri učenci so dela odnesli domov, da bi jih dokončali, ker so uspeli realizirati le prvega od treh panojev stripa, zato v tabelo za realizacijo del nisem mogla dati ocene »odlično«. Tudi moja vloga je bila, v smislu frontalnega dela, stranska, sem pa čutila, da je moje prepričanje ključno za delo, ker nisem popuščala njihovemu negodovanju, niti temu, da se jim ne da izvesti kolaža in fotokolaža. Kljub kaosu v razredu in možnosti, da bi kdo brez dela prišel skozi, pa se je občutilo drugačno ozračje. Dodatek k seznamu spremljanja učencev je učenec z ADHD, ki se je dejavno vključil v ure, miril učence v razredu, kadar me niso slišali, se aktiviral pri igranju in prispeval k

delovnemu in pozitivnemu ozračju«. Zapisala je tudi: »Najprej sem zapisala zabeležke, ker sem bila polna vtisov. Učenci so naposled do konca prve ure dokončali stripe, a pet učencev je stripe pozabilo doma. Ta pristop brez običajnega preverjanja, ali so učenci prinesli pribor in nastala dela, je ustvarjal občutek, da gre za bolj neresno delo, za nekaj lahkotnega, brez strogosti in strukture. Učenci so se počutili sproščeno in odprto, kar je dobro, vendar sem opazila svojo potrebo, da jih nadzorujem in stalno usmerjam. Pri tem mi je primanjkovalo resnične kompetence. Zato včasih na njihova vprašanja nisem našla odgovorov in v obeh urah me je izčrpavala kaotičnost v razredu. Prvo uro so učenci zaključevali nedokončana dela, eni niso imeli kaj delati, druge je preganjal čas, da ne bodo uspeli pravočasno končati, enemu izmed učencev pa še naprej ni bilo jasno, kaj je treba delati, čeprav je imel osnovo scenarija in stripa (govoril je, da to ni dobro in da ne ve, pa se mi je to zdelo kot izgovarjanje). Učenci so pogosto iskali navodila in smernice, ker niso bili sigurni, niti jim ni bilo vse jasno. Poudarek je bil na urah z individualnim pristopom, kar se v okoliščinah rednega pouka z enim učiteljem morda ne bi tako ustvarilo. Po mojem mnenju je bila naloga s tremi panoji stripa preveč zahtevna. Ob nastalih delih se je pokazalo veliko risarskih veščin učencev, bila so likovno bogata in izrazna, izvirna. Le dva učenca sta ostala pri enostavni risbi »paličic« kot človeške figure. Ko so učenci slišali, da se morajo predstaviti in opisati svoje delo, so negodovali in iskali izgovore. Vendar se tu zgodi obratna situacija. Uporabila sem igralsko izkušnjo, da napovem njihove nastope. Bilo je pravo presenečenje, s kakšno odgovornostjo so nastopili in govorili o svojem delu. Najbolj so se izkazali tisti, ki so najbolj negodovali. Pri nastopu so vsi pokazali določeno resnost in prezentnost. Ni bilo sramu, kljub kritiziranju nekaterih tem. V komentarjih so bili neposredni in intuitivno ugibali sporočila stripa. Ozračje je bilo nabito, čeprav me je vseeno motilo klepetanje s strani in to, da jih moram opominjati. Razred ima namreč čudno akustiko, da zvoki, ki niso v sredini učilnice, odzvanjajo, medtem ko se tisti v sredini učilnice ne širijo po razredu. Tudi meni sami je težko izvajati pouk v takšni učilnici, zdi se, da niti sama sebe ne slišim. Zatem sem beležila njihove predstavitve in odgovore na postavljena vprašanja, da bi tako pridobila podatke za vrednotenje likovnih dela, aktivnosti in njihovo razumevanje. To je bilo težko, ker ne obstajajo parametri za točne in netočne odgovore. Zato bi sebe v tabeli težko ocenila z oceno »odlično«, ker sem učencem stregla material, se z njimi pogovarjala in beležila opažanja. Učencem se je na obrazu lahko videl občutek zadovoljstva in pomembnosti, in to je bilo vredno truda. No, ali je likovna kultura tudi predmet, pri katerem naj se pridobiva samozavest pri besednem izražanju? Presenečena sem, kako sem v tabeli prišla do odličnosti! Je nekaj na tem!«

**Raziskovalka** je napačno ocenila in predvidela preveč delov stripa, zato so skoraj vsi stripi v vseh razredih ostali nedokončani. Problem je tudi v tem, da so učenci navajeni doma dokončati dela in so pričakovali to možnost, ki pa jim tokrat ni bila dovoljena. Tudi v osmem razredu so bile osnovne težave izrazito frontalna oblika dela učiteljic in slabo sprejemanje predvidenih učnih metod in strategij, pogosto nerazumevanje nalog za učence ter nesprijemanje predvidenega zaporedja učnega procesa. Predvsem je prišla do izraza nepripravljenost učiteljic za ukvarjanje z vzgojnim vidikom pouka. Prav tako je v posameznih primerih prišlo do uporabe napačne terminologije – na primer prostorsko kompozicijo je učiteljica 1 imenovala »scenski nastop«, zato so jo učenci napačno razumeli in se začeli pripravljati za scenski prikaz podanih zgodb. Kljub vsemu pa so učenci odlično razumeli smisel učnih ur in zaporedje postopkov podane naloge. Sami so prihajali do ključnih pojmov učne vsebine in se izjemno zainteresirano lotili vsake naloge. V vseh razredih so učenci z velikim zanimanjem spremljali izhodiščne zgodbe in resno izločali ključne besede, ki so označevale osnovni smisel zgodb. Z veliko pozornostjo in trdom so iz teh besed izločali vrste kompozicij, enako zavzeto pa delali tudi prostorske kompozicije. Zanimivo je, da so učenci pri delu na stripih pogosto razpravljali o nalogi in o tem, kako in kaj delajo. V **razredu 1** so učenci med sklepno analizo predstavili svoje stripe od začetka ideje, sporočila dela, vrste kompozicije in strategij novomedijske umetnosti. Učiteljica je med potekom vseh prejšnjih ur to stalno vključevala v pogovor z učenci, tako da so učenci precej dobro obvladali vse podane pojme, ki so jih morali usvojiti. Večina učencev je smiselno formulirala in argumentirala svojo predstavitev. Učiteljica je bila presenečena, ker so tudi tisti, ki imajo sicer težave pri ubesedovanju, to uspeli uresničiti izjemno uspešno. Pri učencih se je videlo, da so ponosni nase in razburjeni. Zelo so jim bile pomembne pohvale, ki so jih prejeli od razreda, učiteljice in raziskovalke, ter lastni občutek uspeha po realizaciji. Za izpolnjevanje vprašalnika so potrebovali veliko manj časa kot vsi drugi razredi. Zanimivo je, da sta se dva najbolj nemirna in najbolj uporniška učenca po končani uri z analizo znova vrnila v učilnico, da bi pozdravila raziskovalko. Eden izmed njiju je učenec, ki je posebej spremljan od začetka. Učiteljica je rekla, da nikoli ni toliko sodeloval pri pouku kot zdaj in da nikoli tudi ni dobil dobre ocene. Njena petica za predstavitev dela ga je presenetila. Učiteljica je omenila, da učenci v tem razredu trepetajo pred prenehanjem raziskave. Pravi, da jo učenci pogosto med odmorom pridejo spraševat, ali bodo še naprej delali »na projektu«. Presenečena je, da so se vsi pohvalno izrazili o tem načinu pouka. **Razred 2** se je na pouk odzval glede na jasnost učiteljice in njeno uporabo navodil iz priprave, pa tudi glede na vzgojne težave v razredu. Po opazki učiteljice so se z zaključki in sodelovanjem izkazali tisti učenci, ki so sicer introvertirani in ne sodelujejo pri pouku, tisti, ki so sicer ekstrovertirani, pa so bili navdušeni, se smejali in bilo jim

je nerodno sodelovati pri vajah. Opaziti je bilo, da so učenci zelo vznemirjeni, zato so bili tudi okrepljeno glasni in nemirni. Izjemno zanimivo je to, da pri učencih ni nobene oblike empatije. V tistih delih učnih ur, v katerih je učiteljica pokazala zmedenost in nepripravljenost ter je med ustvarjalnim procesom prepuščala učence samim sebi, je v učilnici nastajal totalni kaos. Glede na njeno stališče, da otrok ne velja siliti in da oni sami vedo, kaj in koliko morajo delati, je ob koncu prvega akcijskega koraka začelo biti vse bolj kaotično. Učiteljica omenja, da se je ta razred začel tako vesti pri vseh učnih predmetih. Sama niti ne poskusi reševati vzgojnih težav, ki se pojavljajo med poukom (npr. zlorabljanje ene učenke s strani vzgojno problematičnega, toda priljubljenega učenca). Opaziti je bilo, da se morajo v tem razredu skrajšati deli pouka, ki so primarno ustni, ne glede na to, da gre za intenzivno spodbujanje k interakciji. Kljub navedenim težavam pa so učenci začeli bolj redno prihajati k pouku likovne kulture, kazali zanimanje in začeli individualno raziskovati. Opaziti pa je bilo, da je učencem naprej težko snovati idejo, ki so jo že razglasili za končano. V razredu je bilo več precej nadarjenih učencev, ki pa si zaradi splošnega razrednega ozračja, ki ni naklonjeno delu, sami ne upajo veliko delati. Ne glede na slabo razredno in delovno disciplino so učenci med potekom analize del s skupnimi močmi uspeli dobro odgovoriti na vsa vprašanja, kar je bilo presenetljivo glede na kaos v razredu. H kaosu je prispevalo tudi to, da je več učencev v svojih delih pokazalo osebne težave in so bili zato izrazitejšega razpoloženja, toda vseeno so vztrajali pri tem, da pojasnijo svoje stripe. Na primer učenec, ki je v stripu prikazal svoj problematični odnos z materjo, je precej smiselno izbral fotografije iz časopisov, ki jih je uporabil za osebno simboliko. Ta strip je imel zanj izrazito sublimirajoč in terapevtski vpliv. Izpolnjevanje vprašalnika je bilo slabo, ker so določeni učenci pisali neveljavne odgovore (šale, komentarje itd.). V **razredu 3** je bila učiteljica na začetku precej v paniki in negotova. Vendar se je v trenutku, ko se je sprostila, pouk začel odlično. V tem času je učiteljica s svojim prispevkom in duhovitostjo pripomogla h kakovosti in vsebinskosti pouka. Učenci so se zelo dobro odzvali (do tega trenutka najbolj zrelo od vseh). K temu je verjetno prispevala tudi njihova predhodna senzibilizacija v okviru Unicefovih delavnic proti vrstniškemu nasilju. Učence je bilo lahko motivirati, pripravljeni so bili sodelovati v razpravi in pri formuliranju zaključkov, posebej pa so jih veselile naloge, v katerih so performativno sodelovali. Izvrstno so prepoznavali pomembne situacije, izluščene iz zadanih zgodb, in so pokazali empatijo. V tej šoli so dekleta in fantje pripravljeno in zrelo sodelovali. Med blok uro ni bilo vzgojnih težav. Likovno nalogo (sociogram) so pozorno reševali in nadzorovali eni druge, ali upoštevajo dogovor o legendi linij. Fotokopije linearnih tekstur so prav tako skrbneje lepili kot v drugih šolah, bolj so razmišljali o tem, kam jih velja zalepiti. Za naslednjo blok uro se učiteljica ni pripravila (ni niti prebrala priprave), zato se je v pouk



vključila raziskovalka. Ne glede na vse so bile učencem naloge zelo všeč, zanimala jih je učna vsebina in so nestrpno pričakovali, kaj bo sledilo, ter so stalno komentirali. Učiteljico so komentirali učencev (iskali so dodatna pojasnila, ker jim ni bilo jasno, kaj govori) večkrat vznemirili in se je drla nanje ter jim grozila s slabimi ocenami. Pozneje je dejala, da je utrujena, ker da je bila od jutra pri terenskem pouku. Neverjetno je, da je njen evalvacijski listič v celoti pozitiven. Ne glede na situacijo pa so se učenci sijajno odzvali. V delu ure, ko je učiteljica razlagala načrte in rakurze, se je počutila gotovejšo in je bila sproščena ter ta del solidno opravila. Učiteljica je bila zmedena pri vodenju učencev skozi ustvarjalni proces, čeprav je učence vodila veliko bolje kot druge učiteljice, sodelujoče v raziskavi. Ugotovila je, da učenci za ustvarjalni proces potrebujejo zelo malo spodbude.

### Rezultati vprašalnika po prvem akcijskem koraku

Rezultati vprašalnika ob koncu prvega akcijskega koraka se v osmih razredih razlikujejo v primerjavi s petimi razredi, in sicer po tem, da je v osmih razredih veliko neveljavnih odgovorov. Razlog tega je neresno dojemanje vprašalnika s strani učencev, ker se vprašalniki pač ne ocenjujejo. Skupno število odgovorov je 70.

podatki iz vprašalnika		skupno število odgovorov je 70			
skupina vprašanj	vprašanja	pravilno	nepravilno	delno pravilno	ne vem/nič/ neveljavni odgovor
razumevanje univerzalnih tem	O kakšnih medsebojnih odnosih je tekla beseda pri prvi uri	58 82.9%	0 0%	5 7.1%	7 10%
	Kaj so prikazovali v skupinskem delu, ko so risali vsi skupaj (razredni sociogram)	54 77.1%	1 1.4%	2 2.9%	13 18.6%
	Za katero vrsto izražanja in komunikacije je bil scenarij	14 20%	10 14.3%	19 27.1%	27 38.6%

	Katero temo so vizualizirali s pomočjo fotokolaža ali fotostripa oziroma kaj so izražali	36 51.4%	4 5.7%	3 4.3%	27 38.6%
rekonstrukcija poteka celotnega delovnega procesa	Kaj so najprej pisali v nalogi, katere končni rezultat so bile zgodbe, ki so imele poznejšo vlogo scenarija	16 22.9%	2 2.9%	27 38.6%	21 30%
	Kaj so zatem pisali	28 40%	10 14.3%	12 17.1%	20 28.6%
usvojitev učne vsebine	Kaj je predstavljala celota, ki so jo učenci vizualizirali s pomočjo lastnih teles (kompozicija)	16 22.9%	10 14.3%	16 22.9%	28 40%
	Kaj je kompozicija	19 27.1%	19 27.1%	16 22.9%	16 22.9%
	Kateri likovni element so uporabili	31 44.3%	8 11.4%	8 11.4%	23 32.9%
strategije novomedijske umetnosti in novomedijskega okolja	Vprašanje o uporabi postopkov razpršenosti, recikliranja, mešanja in semplanja pri izdelavi fotokolaža	27 38.6%	9 12.9%	11 15.7%	23 32.9%
	Kaj delajo DJ-ji	47 67.1%	0 0%	12 17.1%	11 15.7%
	Kaj delajo VJ-ji	36 51.4%	0 0%	5 7.1%	29 41.4%
	Ali so navedeni postopki razpršenosti, recikliranja, mešanja in semplanja povezani s tema dvema poklicema	27 38.6%	3 4.3%	10 14.3%	30 42.9%

Lestvice Likertovega tipa, s katerimi je bil preverjen odnos učencev do pouka likovne kulture, učne vsebine in novega pristopa k pouku, kažejo, da največje število odgovorov od skupno 104 (učenci so imeli možnost več odgovorov) potrjuje zanimivost pouka.

sploh me ne zanima	malo me zanima, malo me ne zanima	navzoč/-a sem, ker moram biti	včasih mi je zanimivo	pri pouku mi je lepo
20	20	20	28	16

Lestvica učenčeve ocene usvojitve učne vsebine v največjem delu odgovorov kaže mnenje učencev, da so se učenci malo naučili, in je relativno podobno številu odgovorov, ki kažejo, da so se veliko naučili in da jim je bilo zanimivo. Prav tako je približno enako število odgovorov, ki kažejo, da se učenci niso ničesar naučili ter da so se veliko naučili in da jim je bilo zanimivo in zabavno. Skupno število odgovorov je 81 (učenci so imeli možnost več odgovorov).

nisem se naučil/-a ničesar	naučil/-a sem se malo	nisem se ničesar naučil/-a, toda zanimivo mi je	naučil/-a sem se in zanimivo mi je	veliko sem se naučil/- a, zanimivo mi je in zabavno
13	23	8	26	11

Glede na prihodnje delo se občutno večje število odgovorov od skupno 107 (učenci so imeli možnost več odgovorov) nanaša na to, da učenci učne vsebine ne bodo potrebovali v življenju in pri prihodnjem delu.

dobrodošla bo mi v vsakdanjem življenju	ne razumem, kako lahko učno vsebino povežem z življenjem	ne bo mi potrebovala v življenju	potrebovala bo mi pri prihodnjem delu	ne bo mi potrebovala pri prihodnjem delu
18	19	24	13	33

Na podlagi dobljenih rezultatov se lahko sklepa, da so učenci največ pozitivnih odgovorov podali na vprašanja, ki zadevajo osebno izkustvo, ki jih najbolj zaposluje, to pa so odnosi v razredu, kar je sicer v skladu z njihovo starostjo. Pri odgovorih na vprašanja o univerzalni temi in poteku procesa dela se točni in delno točni odgovori gibljejo v razponu od tretjine do več kot polovice odgovorov. Največ točnih odgovorov je povezanih s strategijami novomedijske umetnosti, kar kaže, da so učenci pri pouku likovne kulture navajeni na tiste načine mišljenja, ki se ukvarjajo predvsem s formo. Kar zadeva subjektivno mnenje o količini naučenega, zanimivosti pouka in koristi učne vsebine v vsakdanjem življenju in pri prihodnjem delu, učenci niso prepričani o tem, da so se česa naučili, so pa prepričani, da jim učna vsebina v glavnem ne bo potrebna pri prihodnjem delu, in precej prepričani, da jim učna vsebina ne bo koristila v vsakdanjem življenju.

## **Rezultati tabel za vrednotenje likovnih stvaritev učencev**

Od skupnega števila učencev ( $N = 56$ ) so učenci iz šole 1 in šole 3 delali individualno, medtem ko so učenci iz šole 2 delali v parih in skupinah.

Na polovici meril vrednotenja je najpogostejša ocena stvaritev 5. Najpogostejša ocena 4 je za merila, ki zadevajo izvirnost (povprečna vrednost = 4,21, standardni odklon = 0,73), dovtetnost za vodenje skozi ustvarjalni proces (povprečna vrednost = 4,16, standardni odklon = 0,71), rokovanje s tehnikami in materiali (povprečna vrednost = 4,20, standardni odklon = 0,62), variacije v uporabi (povprečna vrednost = 4,13, standardni odklon = 0,69), tehnične veščine (povprečna vrednost = 4,14, standardni odklon = 0,59) in dokončanost del (povprečna vrednost = 4,46, standardni odklon = 1,04). V povprečju so vse ocene visoke, nad oceno 4. Najboljše so ocene pri odzivu na kritiko (povprečna vrednost = 4,91, standardni odklon = 0,35) in refleksiji lastnega ustvarjalnega procesa (povprečna vrednost = 4,71, standardni odklon = 0,56). Relativno najslabše so ocene pri variacijah v uporabi tehnik in materialov (povprečna vrednost = 4,13, standardni odklon = 0,69), tehničnih veščinah (povprečna vrednost = 4,14, standardna deviacija = 0,59) in dovtetnosti za vodenje skozi ustvarjalni proces (povprečna vrednost = 4,16, standardni odklon = 0,71). Povprečna ocena za delo v parih in skupinah (učenci iz šole 2) je 4 (standardni odklon = 1,18).

## **Zaključek**

Največji oviri pri izvedbi prvega akcijskega koraka sta bila v osmih razredih neustrezna predhodna izobrazba učiteljic in navajenost na tradicionalni pristop k pouku. Učiteljice so nerade sprejemale navodila o pripravi učnih metod in strategij. V primerjavi s petimi razredi sta bila pri učencih tu navzoča tudi dejavnik določenega ustaljenega načina dela in skorajšnji zaključek osnovnošolskega izobraževanja. To je prišlo do izraza predvsem v šoli 2 zaradi velikega razkoraka med predhodnim, izrazito frontalnim in nadzorovalnim odnosom učiteljice do učencev in novega premika aktivnosti na učence. Vzgojni vidik učnega procesa oziroma univerzalne teme, povezane z generativnimi temami, so učenci odlično sprejeli, enako tudi refleksijo in analizo ter remediacijo. Pri refleksiji in analizi so učenci dobro argumentirali svoja dela ter eden drugemu postavljali smiselna vprašanja in podajali komentarje, ki so pripeljali do kritičnega premišljanja vsake izmed likovnih stvaritev učencev. Tisti učenci, ki so bili najbolj zadržani, so najboljše artikulirali argumentiranje lastnega dela. V okviru teh analiz so obravnavane tudi vzgojne težave učencev v vseh razredih. Od učencev osmih razredov je bilo pričakovati hitrejši tempo dela, kot ga imajo peti razredi, in večje poznavanje likovnega jezika,

vendar se to ni pokazalo kot pravilno. Zaključek učiteljic je pri obojih, tako osmih kot petih razredih, ta, da bi morale za naslednji korak tudi same razmišljati o osebnem prispevku k osmišljanju učnega procesa. Kar zadeva nadaljnji potek raziskave v osmih razredih, ima učiteljica iz šole 1 najpozitivnejši odnos do dela in raziskave. Učiteljica iz šole 2 dvomi o izidu raziskave zaradi disciplinskih težav in odnosa učencev do nje, medtem ko učiteljici iz šole 3 ne ustrezajo delo z idejami in etape ustvarjalnega procesa ter univerzalne in generativne teme.

**Študija primerov.** V **razredu 1** je učenka 1 s splošnim uspehom dobro, »žrtevno jagnje« razreda, izrazito motivirana za nov pristop k pouku likovne kulture. Motil pa jo poskus vodenja skozi ustvarjalni proces, kar je pokazala z zavračanjem nadaljnega dela. Učenka 2 je odlična učenka, ki je izstopala med drugimi v razredu zaradi svojega resnega odnosa do sebe in globokega premišljevanja o vsaki nalogi. Na začetku se je nekoliko težje znašla in bila negotova, vendar je hitro usvajala princip dela in začela sijajno delovati. Učenec 3 izdeluje šolo z dobrim uspehom. Stalno je skušal biti v središču pozornosti s svojo glasnostjo, šalami in kljubovalnostjo (»ne da se mu delati«). Pozornost je imel razpršeno in je nenehno zabaval druge učence. Pozornost je poskušal pritegniti tudi z nadrealnim scenarijem za strip, ker je pričakoval običajno kritiko, ko je ni dobil, pa ga je to presenetilo. Kazal je konceptualno in estetsko premišljevanje o lastnem delu, toda na popolnoma nezavedni ravni. V **razredu 2** je učenec 1, ki dela po individualiziranem programu, zlorabljal deklico, ki je »žrtevno jagnje« razreda. Učenec je ves čas izrazitejšega razpoloženja, ker želi z drugimi deliti problematiko svoje družine, kar samoiniciativno prikaže v stripu, ki je v konceptualnem pogledu precej strnjen in podkrepjen z duhovitim izborom fotografij iz časopisov. Učenka 2, »žrtevno jagnje« razreda, je individualka, ki se dobro drži v odnosu do vedenja drugih v razredu. Nad raziskavo je bila navdušena in je raziskovalki stalno ponujala svojo pomoč. Postavljala je dodatna vprašanja, s katerimi je kazala premišljevanje o vsaki nalogi. Med izdelavo stripa se odvaja od skupine učenek in izdelava lastni strip, ki je izrazite likovne kakovosti v primerjavi z drugimi stripi v razredu. V **razredu 3** je učenec 1 z ADHD izjemno dobro sprejel nov pristop k pouku (na presenečenje učiteljice). Bil je dejaven in je z veliko pozornostjo spremljal celoten vzgojno-izobraževalni proces, stalno je želel sodelovati. Strip temelji na variaciji računalniške igre, v katero je vpletel hrvaške politike. Učenec 2 je bil izrazito dejaven, odličen učenec, ki dominira pri sklepanju in spodbujanju drugih k sodelovanju. V izdelavo svojega stripa je vložil veliko truda, čeprav ga ni dokončal. Ukvarjal se je s tematiko, ki ni v celoti etično korektna, kar je tudi sam uvidel pri refleksiji in analizi.

### **2.5.5.3 DRUGI AKCIJSKI KORAK**

#### **2.5.5.3.1 Izhodišče**

Na osnovi analize rezultatov vprašalnika za učitelje iz prvega dela raziskave in na osnovi spremljanja in beleženja učnega procesa v prvem akcijskem koraku je bilo ugotovljeno, da učitelji v kontekstu pouka likovne kulture vedno preveč razmišljajo predvsem o usvajanju likovnega jezika in uporabi likovnih materialov, a se ne ukvarjajo s poučevanjem korakov ustvarjalnega procesa in tehnikami za nastanek idej. Na podlagi predhodnih nestrukturiranih intervjujev z učitelji je bilo potrjeno, da se učiteljice ne ukvarjajo z razvojem idej in usmerjanjem učenčevih čustvenih in kognitivnih vsebin v likovno in drugo vizualno izražanje.

#### **2.5.5.3.2 Vpeljane spremembe v pouk**

Spodbujanje intrinzične motivacije pri učencih s pomočjo generativnih tem, uvedba jasnih pravil za usmerjanje čustvenih in kognitivnih vsebin učencev v ustrezno obliko in medij ter strategija sodobne vizualne umetnosti se uporabljajo pri obdelavi učnih vsebin.

Za spodbujanje lateralnega razmišljanja se uporablja tehnika šestih klobukov ustvarjalnega razmišljanja: asociacije, analogije, metafore, kombinacije (Torrance, 1995; Runco, 2014; Robinson, 2001, 2011), fokus (De Bono, 1992, 1993), beleženje/pisanje, realizacija (Sawyer, 2012), ki izhaja iz teorije, da se najboljše ideje oziroma inovacije pojavljajo znotraj našega znanega sveta (Boyd in Goldenberg, 2013), in integracija (Michalko, 1991, 2006). Med refleksijo in analizo se je uporabljalo tvorjenje povezav ter se je upoštevalo različne vidike (Sternberg in Williams, 1996; Ritchard, Church in Morrison, 2011), uporabo iracionalne komponente v skladu z metodo Synectics (Robinson, 2001, 2011), hevristiko (Scott, Leritz in Mumford, 2004) in mapo empatije (Gray, Brown in Macanuso, 2010). Pri obdelavi učnih vsebin so bile uporabljene enake metode kot pri prvem akcijskem koraku.

#### **2.5.5.3.3 Potek vzgojno-izobraževalnega procesa v petih razredih**

V drugem akcijskem koraku je bila obravnavana univerzalna tema lastnih in tujih čustev, njihovega izražanja, uveljavljanja in spoštovanja ob uporabi ciljev z medpredmetno temo *Osebni in družbeni razvoj*. V skladu s tem je bil poudarek na povezovanju barv s čustvi

(asociativnost in simbolika barv), vendar diskurz, ki se je uporabljal kot način izražanja in hkrati tudi način razvoja ustvarjalnosti, so metafore. Pri obdelavi učnih vsebin so bile uporabljene strategije sodobne vizualne umetnosti s poudarkom na domiselnem in performativnem značaju.

Drugi akcijski korak je v obliki projektnega pouka trajal **6 učnih ur** in zajemal vsebino učne snovi o BARVI iz Učnega načrta za likovno kulturo ter učne enote, združene v okviru drugega projekta: *Čiste barve, kontrast toplo – hladno* (ključni pojmi: spektralni barvni krog, tople in hladne barve, kromatične intenzitete, barvna dinamika, daltonizem; izobraževalni dosežki: zaznavanje, raziskovanje, izražanje, vrednotenje in prepoznavanje kromatskih intenzivnosti in dinamike toplih in hladnih barv); *Barvne vrednosti svetlobe* (ključni pojmi: kromatična lestvica, svetlost barve, čista barva; učni cilji: opaziti, raziskati, izraziti, oceniti in prepoznati svetlobne vrednosti čistih barv v barvnem krogu); *Komplementarni kontrast* (ključni pojmi: komplementarni kontrast, »nasprotujoče si« barve, ki se dopolnjujejo, likovni elementi; učni cilji: opaziti, raziskati, izraziti, oceniti in prepoznati komplementarni barvni kontrast).

### ***Struktura po imerzivni metodi:***

- **1. in 2. ura:**

- *Univerzalna tema (faza odkrivanja ali formuliranje problema)*

Nanaša se na prejšnjo univerzalno temo o komunikaciji in vizualni komunikaciji kot načinu izražanja misli in čustev; pogovor o komunikaciji z barvami oblačil, o tem, kako živali komunicirajo z lastnimi barvami, kako ljudje komunicirajo z barvami v družbi (notranja oprema, sistem znakov, dizajn itd.), o barvi obraza pri izražanju določenih čustev.

- *Generativna tema – povezovanje z osebnimi izkušnjami učencev*

Performativne naloge, ki so povezane z uporabo barv v življenju učencev, in igre asociacij, pri katerih se barve povezujejo s čustvi; pisne naloge predstavljanja najljubše barve z namenom ustvarjanja novih asociacij; pisanje zgodbe na podlagi asociacij in odgovarjanja na vprašanje: kdaj ste učenci prvič pomislili, da je to vaša najljubša barva? Spomnite se katerega pomembnejšega dogodka iz tega obdobja življenja. Namen je bil razviti introspektivne sposobnosti, tako da učenci lažje identificirajo svoja čustva in jih znajo izraziti s pomočjo likovnih in drugih vizualnih ter performativnih načinov izražanja, ki pripomorejo k učenju čustvene inteligence z uporabo gest in gibov (Chabotin Chabot, 2004).

- *Določanje cilja in ustvarjanje idej (inkubacijska faza)*

Izvzemanje osnovne ideje in sporočila vsake zgodbe ter določanje oblike za to idejo oziroma miselno podobo.

- *Iskanje ustrezne oblike za podano vsebino (iluminacijska faza)*

Pogovor o vizualizaciji izvzete ideje s pomočjo barv.

- **3. in 4. ura:**

- *Mediji in materiali (faza produkcije)*

Priprava na slikanje – učenci so dobili osnovne informacije o tehniki tempera (nanos vsaj treh čistih in treh mešanih barv ter nanos prekrivnih slojev, ki so lahko različno debeli). Likovna naloga – vizualizirati osebno zgodbo z barvami in prikazati prevladujoča čustva v zgodbi; obravnavanje celote vsakega dela; učenci preizkušajo svoje zadovoljstvo s prenosom lastnih zgodb na likovno delo in s splošnim vtisom o likovnem delu kot zelenemu izrazu določenih čustev.

- **5. in 6. ura:**

- *Refleksija in analiza ter remediacija (faza elaboracije in evalvacije)*

Rekonstrukcija in analiza celotnega procesa; analiza lastnega in tujega dela (učenci predstavljajo svoja likovna dela, medtem pa preostali učenci razvozlavajo prevladujoča čustva na podlagi barvnih asociacij); evalvacija celovitosti razmerja celote in detajlov ter razmerja med vsebino, izvzeto v idejo in realizirano v obliko z materialom, in medijem; remediacija prek samostojnih nalog (povezovanje z učno vsebino, analiza, vrednotenje, kritična uporaba v okolju); performativna obdelava učnih vsebin – učenci ustvarjajo svoje izvedbe po vnaprej določenem scenariju (pisna navodila), s katerim na čutno-doživljajskem nivoju usvajajo barvne kontraste (toplo-hladne in komplementarne) na kognitivni ravni; utrjevanje in ponavljanje pravil o sestavljanju vroče-hladnih in komplementarnih parov, pogovor o tem, kaj se lahko izraža s takšnimi barvnimi nasprotji in kaj so učenci izrazili v svojih likovnih delih; samostojna uporaba učne vsebine kot priprava na nalogo za naslednjo učno uro – obleči se v skladu s pravili ujemanja katerega izmed barvnih parov in argumentirati izbiro pri naslednji učni uri; preverjanje usvojenega znanja s pomočjo vprašalnika.

### **Analiza likovnih del učencev**

Asociacije na najljubšo barvo so spodbudile nezavedne procese, da so učenci ustvarili oddaljene asociacije skozi zgodbe, ki temeljijo na osebnih izkušnjah. Učencem je bilo dovoljeno izbrati



katerokoli barvo, tako da so imeli črno, belo in sivo, ki so jo kasneje v analizi ločili na kromatične in akromatične barve. Izkazalo se je, da v vseh razredih pri učencih kot najljubša barva prevladuje modra.

V šablonsko likovno rešitev z modro barvo spadajo dela **učenke 1**, ki modro barvo povezuje s smehom, žalostjo, pogumom in toplino ter ko riše srca in smeške na modri podlagi (slika 115). Sem spadajo tudi dela **učenke 2**, ki povezuje modro z žalostnim, utrujenim jokom, zimo, vsem hrvaškim, a opisuje čustveno nasprotujočo si situacijo: »Barva mi je bila vseč pri štirih letih, ker je lepa v vseh niansah, svetlih in temnih. Bilo je poletje in igrala sem se. Bilo je zelo zabavno, ker so bili veliki valovi in je morje prekrivalo pomol. Tudi ponoči je bilo zelo lepo, ker je bilo nebo čudovite modre barve.« Uporablja šablonske upodobitve iz risank in slikanic (slika 116). Šablonski vzorci so prisotni tudi pri delu **učenca 3**, ki uporablja šablono za sonce in obraz človeške figure (slika 117). Druga dva učenca, ki sta izbrala modro barvo, imata izvirnejše rešitve. **Učenka 4** z modro povezuje: nebo (sreča, lebdenje, mirnost), morje, bazen, oblak, ptice. »Modra je moja najljubša barva od sedmega leta. Da je moja najljubša barva modra, sem spoznala, ko sem se zazrla v nebo.« (Slika 118) **Učenca 5** na modro spominjajo: radost (veselje, sreča), barva, igrivost. »Ko sem bil star pet let, mi je bila vseč modra barva. Za rojstni dan sem dobil majico modre barve.« (Slika 119)



Slika 115



Slika 116



Slika 117



Slika 118



Slika 119

Dva učenca, ki sedita skupaj, naslikata skoraj enake abstrahirane likovne rešitve za modro barvo in tudi pišeta skoraj iste asociacije na to zgodbo. **Učenca 6** modra spominja na morje, zimo; srečo, album in sneg (slika 120). **Učenca 7** modra spominja na morje, vodo, spanje, srečo in sneg (slika 121).



Slika 120



Slika 121

Zanimivo kompozicijo s prikazom modre barve ima **učenka 8**, ki ji je uspelo vključiti vse, na kar jo spominja modra barva – GNK Dinamo, morje, nebo, Chelsea, bazen in Mister Teddy. V svoji zgodbi je navedla: »Imela sem dve leti in za rojstni dan sem dobila Gospoda Teddyja. Bil je moj najboljši prijatelj. Tega ni bila vesela moja mačka, ki ga je raztrgala. Ko sem bila na tekmi Dinamo – Lyon, je bilo vse modro: modro nebo, modra majica in poln gol Dinama. Bil je to finale Lige prvakov 2012, ko je Chelsea osvojil ligo prvakov. Letos sem bila z bratom in prijateljico v Solarisu. Bili smo na kongresu z našimi mamami. Super je bilo. Bila sem v hotelu Ivan v Šibeniku. Tam so ogromni bazeni, v katerih sem se ves dan kopala in spuščala po toboganih, najbolj pa mi je bil vseč gusarski park. Kopala sem se tudi v morju, ki je bilo toplo in temno modro.« (Slika 122) Šablonska upodobitev rumenih sončnih žarkov se pojavlja pri skoraj vseh likovnih delih učencev, ki prikazujejo modro barvo in je ta v kontrastu s prostimi kompozicijskimi rešitvami ter širokimi in odločnimi potezami s čopičem. **Učenca 9** na modro spominjajo morje, plavanje, ladja, Titanik in potapljanje. Ob tem opisuje: »Ko sem bil star sedem let, sem se ozrl okrog sebe in ugotovil, da je vse, kar imam rad, modre barve. Rad sem se potapljaj, plaval in plul z ladjo. Vse je modro. Tako je modra postala moja najljubša barva.« Na izjemno suveren način tempero nanaša kot akvarel in upodablja šablonski prikaz čolna in sonca. V analizi utemeljuje razloge za uporabo tempere na tak način in potrjuje zavestno improvizacijo (slika 123). Za razliko od učenca 9 **učenec 10** modro barvo in podobno tematiko upodablja na veliko izvirnejši način. Modra ga spominja na nebo, lastno šolsko torbo, vodo, morje in pijačo Fanto Shokato. Ob tem navaja: »Modra je postala moja najljubša barva s sedmimi leti, ko sem ugotovil, da obožujem kopanje v morju.« Med delom se odloči z zeleno barvo prikazati globino morja, rdečo pa simbolično uporablja za vroč prostor zunaj morja (slika 124).



Slika 122



Slika 123



Slika 124

Nekateri učenci, ki so izbrali rdečo barvo, so na izredno individualne načine upodobili dogodke, ki jih povezujejo s to barvo. **Učenka 11** rdeča spominja na ljubezen (vljudnost, vzajemnost), srečo, veselje, toplino in zdravje. Ob tem je zapisala: »Najljubša mi je od lani, vendar ne vem, zakaj. Listala sem časopis.« Na sliki prikazuje sebe in dinamiko listanja časopisa ter poskuša ob listanju prikazati vtis mnogih barv (slika 125). Asociacije **učenke 12** na rdečo so ogenj (rdeče, vulkan, žalost), kri (lep, žalosten), ljubezen (sreča, zdravje, zmedenost), smrt (žalost, nesreča, solze). Ob tem je zapisala: »Rdeča je moja najljubša barva od lani, ker me je mama peljala po nakupih.« Ustno je dodala, da je videla izložbo, ki je bila urejena v rdeči barvi (slika 126).



Slika 125



Slika 126

**Učenka 13** rdeča spominja na srečo, veselje (zdravje, ljubezen). Ob tem je zapisala: »Meni je ta barva postala najljubša, ker jo je bilo najlažje opisati. Ta barva me je vrnila v otroštvo, ker sem imela rdečo odejico.« V analizi sama komentira, da je na večini slike dejansko upodobila tudi nočne more, ki jih je imela v otroštvu (slika 127). **Učenec 14** ima na rdečo drugačne asociacije: kri, Rdeča kapica, sonce, Vivaldi. Ob tem je zapisal: »Ko sem bil star osem let, sem z bratom in mamo odšel na izlet. Bil je lep sončen dan. Nekaj smo šli pogledat v gozd. Tedaj je

prišel človek z rdečo kapo. Pristopil je in vprašal: ali ste videli moje ovce!? Meni je bilo to zelo smešno, ker je to tako smešno povedal in ga niti nismo poznali, zato sem se začel nevljudno smejati.« Ta učenec ne uporablja tempere za prekrivno, kar pri analizi drugi učenci takoj opazijo in ocenjujejo kritično (slika 128). Upodobitev človeka strne na šablonsko paličast način, kar so učenci komentirali v analizi.



Slika 127



Slika 128

Pri interpretacijah rdeče barve se pojavljajo tudi šablone, kot so sladoled, srce in cvetje, in sicer pri delu **učenke 15**, ki rdečo barvo povezuje s toplino, prijetnim, veselim, zabavnim in lepim. Ob tem je zapisala: »Rdeča barva mi je bila vseč, ko sem imela devet let. Všeč mi je bila, ker je topla in prijetna. Jedla sem okusen sladoled, ki je bil rdeče barve, zato mi je bila rdeča vseč.« (Slika 129) Medtem ko **učenka 16** podoben čustveni naboj izraža ekspresivno, z reduciranjem upodobitve na različnih barvnih ploskvah s primesmi rdeče, ki jih je nanašala s prostimi, močnimi in samozavestnimi potezami ter sledmi s suhim čopičem. Rdeča jo spominja na ljubezen, radost, žalost, kri in srce. Ob tem opisuje dogodek, ko ji je rdeča postala vseč: »S petimi leti, ko sem dobila veliko lepih rojstnodnevnih daril. Dobila sem veliko rdečih daril.« (Slika 130)



Slika 129



Slika 130

Nato se nekatere upodobitve rdeče gibljejo od abstraktnega prek ilustracije v podrobnih opisih zgodb do redukcije na tisto, kar je v zgodbah ključno. **Učenca 17** rdeča spominja na kri, nož, prometno nesrečo in pištolo ter ob tem piše: »Star sem bil sedem let, ko sem odkril, da je rdeča moja naj barva. V knjigi, ki sem jo bral, je bila kri in so bile pištole, igrice, prometne nesreče in noži.« Vendar pa je v njegovi sliki rdeča barva le diskretno zaznana pod nanosi drugih barv (slika 131). Tudi **učenko 18** rdeča spominja na kri, vendar dodaja še vrtnico, šminko, Mars in srce. V zgodbi pojasnjuje: »Zmeraj sem rada gledala mamo, medtem ko se liči. Njena šminka je bila temno rdeča. Vzljubila sem rdečo. In tu so še štiri povedi, kako sem v petih minutah izvedela za tako imenovane rdeče besede. Ko sem začela krvaveti, sem ugotovila, da je kri RESNIČNO rdeča. Očka je gledal oddajo o medicini in videla sem, da srce nima ravno tiste oblike, je pa rdeče. Preklopil je program in videla sem Mars, tako imenovani rdeči planet. Na televiziji je bila rdeča vrtnica.« Vse navedeno našteva v svoji sliki (slika 132). **Učenko 19** rdeča spominja na kri, ljubezen, srečo, igrivost, vino, češnje in jabolka ter opisuje spomine na prvo srečanje s češnjami v življenju. Učenka uporablja šablonsko upodobitev lastnega obraza (slika 133). Nenavadno izbiro upodobitve rdeče ima učenka 20, ki jo rdeča spominja na kri, srce, nesrečo, svinčnik in mamo ter ob tem piše: »V zgodnjem otroštvu sem ugotovila, da me ima mama zelo rada. Bolj kot sem rasla, bolj sem razumela, kako je moje srce napolnjeno z njeno ljubeznijo. Ko sem si preklala brado, me je mama takoj odpeljala v bolnišnico. Tedaj sem začela razumeti njeno ljubezen in začela sem imeti rada barvo, ki me spominja na ljubezen, in to je rdeča.« Na sliki prikazuje mamo v ležečem položaju, njena glava pa je rdeča (slika 134).



Slika 131



Slika 132



Slika 133



Slika 134

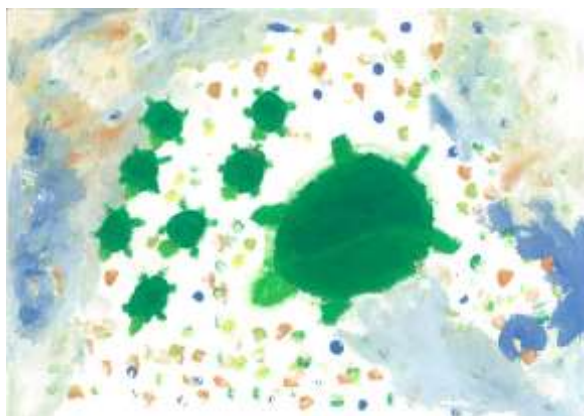
Pri izbiri zelene barve **učenec 21** zeleno povezuje z naravo (džunglo, rastlinami, travo, drevesi), naravo in življenjem ter vonjem in užitkom. Opisuje več dogodkov: »Pred tremi leti, ko sem bil star devet let, sem padel v koprive od glave do pet. Dobil sem zelen ovitek za PS3. Dobil sem Minecraft ovitek za prenosnik.« (slika 135). **Učenca 22** na zeleno spominjajo: trava (mehka, lepa, radostna), tabla, zelenje, rastline, kolaž papir. Tempero uporablja lazurno, vendar ima v analizi argument, zakaj je to storil, kar pomeni, da je zavestno spreminjal uporabo tehnike (slika 136). **Učenka 23** likovno nalogo slika abstraktno. Zelena barva jo spominja na slabost, a tudi na srečo, zato enostavno pojasnjuje: »Barva mi je postala všeč, ko sem videla zeleno travo in krošnje.« (Slika 137) **Učenka 24** ponuja figurativno rešitev z dvema različnima zornima kotoma v istem formatu. Zelena barva jo spominja na srečo, veselje in prijetno vzdušje. Opisuje občutek: »Vsako leto sem videla zeleno, vendar mi nikdar ni bila lepa. Nekega dne sem padla na travo in občutila, kako je mehka, in barva mi je postala všeč.« V analizi pojasnjuje, da je ta občutek zlitja z naravo želela upodobiti z različnih zornih kotov v isti obliki (slika 138).



Slika 135



Slika 136



Slika 137



Slika 138

**Učenka 25** podrobno ilustrira lastno zgodbo, poteze s čopičem pa natančno in previdno niza eno zraven druge. Čeprav uporablja šablone (cvetje, oblak, drevesa), zanimivo kadrira prostor oziroma lasten položaj v prostoru. Zeleno barvo povezuje s srečo, odvozlankami, travo, drevesi in džunglo. Dogodke, ki jih ilustrira, opisuje: »Najprej mi je bila najbolj všeč vijolična barva, a ker je bilo okrog veliko zelenja, mi je začela postajati všeč zelena. Bila sem zunaj na vrtu, v hiši, v kateri sem živela prej. Sedela sem na kolesu s pomožnimi kolesčki in gledala okrog, gledala sem travo, cvetje in drevesa, bila je zgodnja pomlad. Stara sem bila pet let.« (Slika 139) Tudi **učenka 26** figurativno upodablja svojo zgodbo, ki jo je predhodno napovedala z asociacijami na kričeče zeleno – trava, hrib, narava, spomladansko listje, vrt, nogomet, pomlad: »Bila je pomlad in bila sem v vrtcu. Dečki iz moje skupine so na travi igrali nogomet. Na pomladnem drevju je viselo zeleno listje. Vsa narava okrog mene je bila zelena.« Poteze s



čopičem previdno niza v bogate nanose različnih tonov zelene barve, zgodbo pa ponazarja ilustrativno, z neobičajno umestitvijo glavnega motiva v kader (slika 140).



Slika 139



Slika 140

Nekaj učenk, ki je izbralo rožnato, temno rožnato in vijoličasto barvo, to barvo povezuje z najljubšo glasbeno skupino. Tudi v njihovih delih se pojavljajo šablone. **Učenka 27** rožnata barva spominja na veselje, ljubezen, srečo, resnico, lepoto in misterij. Ob tem zapiše: »Rožnata barva je postala moja najljubša barva, ko sem imela devet let. Tedaj sem slišala za One Direction.« Upodablja oznako 1D, ki označuje priljubljeno glasbeno skupino (slika 141). **Učenka 28** izbere vijoličasto barvo, ki jo povezuje z lepoto, srečo, ljubeznijo, zaupanjem, resnico, smehom in vzdržanostjo ter zapiše, da je ta barva všeč enemu članu skupine (slika 142). **Učenka 29** temno rožnato barvo povezuje s: topla – sreča – vesela, prijetna, ljubezen. Pojasnjuje: »Temno rožnata barva mi je postala všeč, ko sem bila stara pet let. Za rojstni dan sem od botre dobila temno rožnatega medvedka.« (Slika 143) **Učenka 30**, ki jo rožnata barva spominja na veselo, sodobno, priljubljeno in zaželeno, natančno pojasnjuje, kdaj ji je barva postala všeč: »Pred približno osmimi meseci. Ker se moja najljubša pevka imenuje Pink.« Izbira abstraktno upodobitev (slika 144).



Slika 141



Slika 142



Slika 143



Slika 144

Razpon likovnih del, ki se ukvarjajo z rumeno barvo, prav tako sega od šablonskih do nenavadnih interpretacij lastnega opisa. **Učenko 31** na rumeno spominja veselje – želve, družina, Dalas, dobrot, vztrajnost, radost, ljubezen. Ob tem zapiše: »Moj dragi kamen je rumene barve. Ko sem bila majhna, me je privlačila rumena barva ulične svetilke. Kresničke so moje naj žuželke.« (Slika 145) **Učenca 32** na rumeno barvo spominjajo sreča, pamet, hitrost in piramida ter ob tem jasno in kratko opisuje: »Prvič mi je bila vseč, ko sem bil star štiri leta, ko sem poskusil limonado. Bila je dobra in hladna ter rahlo kisl.« V analizi pojasnjuje, da je želel naslikati preplavljenost s tem zadovoljstvom (slika 146).



Slika 145



Slika 146

Najizvirnejše upodobitve barvnih zgodb imajo učenci, ki so izbrali črno barvo. Med njimi le en učenec resnično tudi uporablja črno barvo v svojem likovnem delu, in to na manjšem delu slike. **Učenec 33**, ki se ga posebej opazuje od prvega akcijskega koraka kot študij primera v šoli 1, je izbral črno barvo. Nanjo ga spominjajo pogum, lepota in radost. Zanimivo je, da je edino sebe v podobi ribice v akvariju naslikal s črno. Med zadnjo blok uro drugega akcijskega koraka (refleksija in analiza) učenec predstavi svoje delo pripovedujoč, kako se v svoji sobi počuti kot ribica v akvariju, osamljen, a zaščiten (slika 147). **Učenca 34** črna barva spominja na jamo, netopirja, smrt, noč in »cool« avtomobile. Ob tem pojasnjuje: »Pred nekaj leti smo se ponoči vozili do Krapinske jame. Tam sem videl mrtvega netopirja. Ko smo se vračali, sem videl »cool« avtomobile.« (Slika 148)



Slika 147



Slika 148

**Učenca 35** črna barva spominja na PSP, TV-zaslon, konja, darkerje in šimpanze. Pojasnjuje svojo izbiro: »Ko sem bil majhen, sem bil v temi in premagal sem ta strah. Zato mi je ta barva najljubša (slika 149). Podobne asociacije na črno ima tudi **učenec 36**: Playstation 3, noč, TV-zaslon, moja torba, PSP. V zgodbi razlaga asociacije: »Nekega jutra, ko sem imel sedem

let, sem igral Playstation 3. Potem sem šel v šolo s svojo novo črno torbo. V šoli sem igral PSP. Po šoli sem gledal črn zaslon televizijskega sprejemnika, ker me je mama kaznovala. Ugotovil sem, da so vse moje najljubše stvari črne.« (Slika 150)



Slika 149



Slika 150

Pri **učencu 37** se ponovno pojavlja šablona paličaste človeške podobe, ki je izbral sivo barvo, ki ga spominja na majico, kemični svinčnik, barvico, peresnico in volka (krvoločnega, hitrega, strašnega) ter ob tem zapiše: »Ko sem bil v živalskem vrtu in videl volka.« Sebe upodablja kot palično podobo (slika 151).



Slika 151

Dva učenca se odločita svoje barve oziroma dogodke prikazati abstraktno. **Učenca 38** vijoličasta barva spominja na vijolico, pomlad, obleke, žafran in mavrico ter asociacije razlaga v zgodbi: »Prvič sem vzljubil vijoličasto, ko sem zagledal mavrico. Kot da me je tedaj zaslepila.

To se je zgodilo, ko sem bil star sedem let. Kasneje, ko je bila pomlad, sem vonjal cvetje in vzljubil vijolico in žafran. Nekega dne, ko je bila moja mama oblečena v vijolično obleko, so se ponovno prebudile vonjave in ljubezen do vijoličaste barve.« (Slika 152) Učenec 39 pa v abstraktno kompozicijo vstavlja figurativne elemente čustvenih simbolov. Oranžna barva ga spominja na streho, pomarančo, svetlo sonce, košarkarsko žogo in korenček ter ob tem pojasnjuje: »Kot majhen sem imel zelo rad korenje in pomaranče, zato sem vzljubil oranžno barvo. V šoli sem iz olupka pomaranče delal smeške (slika 153).



Slika 152



Slika 153

V zaključnem delu učnega procesa, med refleksijo in analizo (slike 154, 155 in 156),



Slika 154



Slika 155



Slika 156

je v razredu 3 del pouka izvajala raziskovalka, zato so se predvidene učne metode in strategije izvajale pogosteje kot v drugih dveh razredih. Tukaj so bile izvedene Klippertova metoda poučevanja, s pomočjo katere so učenci analizirali likovna dela tako, da je najprej en učenec iz vsakega para drugemu učencu v paru opisoval sliko glede na idejo in barvni kontrast, na podlagi česar naj bi drugi učenec poiskal sliko v knjigi (slika 157), ter učne strategije domačih nalog, ko je učencem bilo naročeno, da za naslednjo učno uro oblečejo katerega izmed barvnih kontrastov, ki so se jih učili pri drugem akcijskem koraku. Učenci so z izjemnim navdušenjem pričakali naslednjo učno uro in so popolnoma konkretno argumentirali svoje izbire, kar so opazili tudi tisti, ki so se odločili samo za eno barvo ali nebarvo, vendar so imeli argumente, iz katerih je bilo razvidno, da obvladajo učno vsebino (slike 158, 159 in 160).



Slika 157



Slika 158



Slika 159



Slika 160

## **Mnenja učiteljic in raziskovalke**

Po drugem akcijskem koraku sta dve učiteljici podali svoje ocene. **Učiteljica 1** je priložila opisno oceno, v kateri omenja razliko v aktivnosti med dekleti in dečki: »Deklice so bile bolj aktivne, medtem ko je bilo treba dečke dodatno spodbujati.« Preseneča jo dobra iznajdljivost učencev pri izvedbi likovne naloge: »Naloga je bila, da naslikajo to izkušnjo.« Ker gre za introspekcijo, so se učenci presenetljivo dobro znašli, ne da bi iskali dodatna pojasnila. O analizi nastalih del je povedala: »Analiza del je pokazala, da otroci opažajo dane barvne kontraste tako pri svojih izdelkih kot v umetniških delih.« **Učiteljica 3** je opazila, da so se učenci zelo dobro odzvali na performans »kot nov način učenja«, ki je bil »kot igra, v kateri so uživali in odkrito pokazali čustva«. Veselilo jih je slikanje, vendar jim je bil performans posebej zanimiv. Nadaljuje o vlogi učitelja pri takšnem načinu poučevanja: »Način poučevanja skozi performans je zelo zanimiv. Takšen pristop k poučevanju zahteva popolno aktivnega in osredotočenega profesorja. Pozitivni rezultati so zagotovljeni. Učenci so aktivno sodelovali v procesu dela in pri analizi.«

**Raziskovalka** opaza, da se je v **razredu 1** učiteljica veliko bolje znašla v primerjavi s prvim akcijskim korakom. Temeljito se je pripravljala na pouk ter je strokovno in zanimivo vodila učence skozi vzgojno-izobraževalni proces. Vsi učenci so odlično reagirali na naloge in se popolnoma vživeli v izvedbo. Bilo je očitno, da jih naloge veselijo in zabavajo. Nekatere učenke so bile sramežljive pri interpretaciji nalog v parih, vendar so jim drugi učenci priskočili na pomoč pri razlagi. Učenec, ki ima sicer pri pouku asistenta, je popolnoma samostojno sodeloval v celotnem učnem procesu in bil zelo aktiven. V glavnem so vsi učenci zelo dobro razumeli in interpretirali podano. Ta razred se je doslej najbolje odzval na koncept pouka, do težave je prihajalo zgolj zaradi izpolnjevanja vprašalnika, ker so se učenci počutili, kot da pišejo preizkus znanja. Ko so jim bila vprašanja ponovno povedana s skoraj identičnimi besedami kot v vprašalniku, so jih razumeli in ugotovili, da to znajo in da je to enostavno. Dva učenca sta dokaj hitro izpolnila vprašalnik, zato se jima je dovolilo, da vprašanja razložita drugim učencem. To je delovalo odlično, ker so postali bolj zainteresirani in se je stres zmanjševal. V razredu 2 je uspešnost izvedbe učiteljice nihala od izjemno korektne izvedbe pouka do vračanja k frontalni obliki brez čustvenega vživljanja, kar se odraža v pozornosti učencev. V razredu 3 je učiteljica pogosto manjkala, zaradi česar jo je včasih zamenjal učitelj, ki se je bolj odzval na nov učni pristop. Pri učnih urah, ki jih je izvajala učiteljica, je prišlo do težave, ker se ni pripravljala na pouk in zato ni razumela nalog za učence. Toda to se na koncu tega akcijskega koraka spremeni. Še enkrat je bilo potrjeno, kako na percepcijo učencev vplivata razpoloženje in odnos učitelja.

Problem, ki je bil opažen v **razredih 2 in 3**, v katerih so učenci z boljším povprečjem ocen, je, da so učenci pokazali, da »pogrešajo« tisto, na kar so se med dosedanjim šolanjem navadili. To je večja količina teorije, ki je niso prepoznali, ker je bila vključena v različne igre in naloge. Zaradi ustvarjalnih vaj in iger niso imeli občutka, da imajo pouk, in so mislili, da se ničesar ne učijo. Zaradi tega tudi vprašalnikov niso jemali resno, ker so vedeli, da se ne ocenjujejo. Tako ali tako so jim bili odbijajoči, ker so jih spominjali na kontrolne naloge. Do konca raziskave se to ni spremenilo, zato so rezultati vprašalnika z odgovori »ne vem, nič in neveljavno« v bistvu namerna sabotaža in zbijanje šale. To potrjuje njihovo odlično poznavanje učne vsebine med analizo likovnih del.

Ob začetku podajanja likovne naloge so se učiteljice razlikovale pri jasnosti podajanja navodil, zato so se eventualni spodrseljaji nadoknadili med analizo in remedijacijo. Ne glede na številne nezavedne vsebine na slikah so učenci z neverjetno natančnostjo drug pri drugem te vsebine na slikah prepoznavali in jih komentirali z oblikovanjem zanimivih vprašanj. Neverjetno natančno so se uspeli poistovetiti z vsakim prevladujočim občutkom. Vsi so želeli predstaviti svoje delo in vsi so želeli, da se njihovo delo analizira. S takšnim načinom dela so se med učenci začele ustvarjati nezavedne in globoke vezi. Tudi tisti učenci, ki so bili na začetku označeni kot »slabši«, so sedaj odlično in predano sodelovali. Deklice, ki se niso želele izpostavljati in so bile tihe, so se prav tako spontano vključile. Razlika med dečki in deklicami se je najbolj opazila v **razredu 2**. Dečki so samozavestno začeli s slikanjem in bili svobodnejši, medtem ko so deklice bile preplašene, se bolj nagibale k stereotipom, bile veliko počasnejše in so pogosto spraševale, ali lahko na papirju naredijo to ali ono. Kljub temu pa nekatere učenke kažejo občutno senzibilnost. V **razredu 3** je postalo normalno, da vstopijo v učilnico z besedami »to je naš najljubši predmet, danes je čudovit dan, ker imamo likovno« itd. Srečni in navdušeni so bili nad nalogami med celotnim akcijskim korakom in z neverjetno lahkotnostjo so obvladali učno vsebino.

### Rezultati vprašalnikov za učence petih razredov po drugem akcijskem koraku

podatki iz vprašalnika		skupno število odgovorov je 49			
skupina vprašanj	vprašanja	pravilno	nepravilno	delno pravilno	ne vem/nič/ neveljavni odgovor



razumevanje univerzalnih tem	Ustvarjalni proces in načini izražanja: pomen besede »asociacija«	33 67.3%	4 8.2%	2 4.1%	10 20.4%
	S čim so bile barve povezane pri igri asociacij	32 65.3%	5 10.2%	11 22.4%	1 2.0%
	Kako se lahko s pomočjo barv komunicira z okoljem, izraža čustva in prenese sporočilo	31 63.3%	0 0%	6 12.2%	12 24.5%
rekonstrukcija poteka celotnega delovnega procesa	O čem so pisali zgodbo	38 77.6%	0 0%	9 18.4%	2 4.1%
usvojitev učne vsebine	S pomočjo katerega likovnega elementa so vizualizirali svojo zgodbo	13 26.4%	11 22.4%	21 42.9%	4 8.2%
	Vprašanje o tehniki tempera in o tem, na kaj so učenci morali paziti med slikanjem, kar jim je bilo podano v zvezi z mešanjem barv	30 61.2%	3 6.1%	3 6.1%	13 26.4%
	Našteti osnovne barve	44 89.8%	0 0%	5 10.2%	0 0%
	Kakšne so čiste barve	36 73.5%	8 16.3%	1 2.0%	4 8.2%
	Zapisati tri toplo-hladne kontraste	38 77.6%	4 8.2%	1 2.0%	6 12.2%
	Našteti komplementarne pare	34 69.4%	4 8.2%	2 4.1%	9 18.4%
strategije novomedijske umetnosti in novomedijskega okolja	Vprašanje ki evocira performativni značaj kot strategijo novomedijske umetnosti in novomedijskega okolja učenca ter se ukvarja z umetniško obliko performansa	29 59.2%	2 4.1%	2 4.1%	16 32.7%

Z Likertovo lestvico smo preverili odnos do pouka likovne kulture tekom drugega akcijskega koraka oziroma drugega projekta ter odnos učencev do učne vsebine. Skupno število odgovorov je 63 (možnih je več odgovorov istega učenca).

sploh me ne zanima	malo me zanima, malo me ne zanima	navzoč/-a sem, ker moram biti	včasih mi je zanimivo	pri pouku mi je lepo
8	9	5	18	23

Največje število odgovorov (možnih je več odgovorov istega učenca) je pokazalo, da so se učenci pri pouku nekaj naučili in da jim je bilo zanimivo. Skupno število odgovorov je 59.

nisem se naučil/-a ničesar	naučil/-a sem se malo	nisem se ničesar naučil/-a, toda zanimivo mi je	naučil/-a sem se in zanimivo mi je	veliko sem se naučil/-a, zanimivo mi je in zabavno
7	11	5	26	10

Največje število odgovorov (možnih je več odgovorov istega učenca) je pokazalo, da učenci menijo, da jim bo učna vsebina prišla prav v vsakdanjem življenju, vendar mislijo, da je ne bodo potrebovali pri prihodnji zaposlitvi. Skupno število odgovorov je 55.

dobrodošla bo mi v vsakdanjem življenju	ne razumem, kako lahko učno vsebino povežem z življenjem	ne bo mi potrebovala v življenju	potrebovala bo mi pri prihodnjem delu	ne bo mi potrebovala pri prihodnjem delu
18	12	7	9	13

Na vprašanje o načinu, po katerem se učijo učne vsebine o barvah, je večina odgovorov (možnih je več odgovorov istega učenca) pokazala, da je bilo učencem pri pouku lepo, zabavno in da so se veliko naučili. Zanimivo je, da se v večjem številu pojavljata tudi odgovora: »včasih mi je zanimivo in zabavno« ter »nisem prepričan/-a, kaj sem se naučil/-a«.

nisem se naučil/-a ničesar	naučil/-a sem se malo	nisem se ničesar naučil/-a, toda zanimivo mi je	naučil/-a sem se in zanimivo mi je	veliko sem se naučil/-a, zanimivo mi je in zabavno
8	5	10	11	21

Iz navedenih rezultatov se lahko sklepa, da učencem odgovarjata dinamičen pristop k pouku skozi igro in spodbujanje čustvene inteligence (geste, gibi itd.), vendar niso navajeni na takšen način učenja, zato niso prepričani, če so se kaj naučili. Glede na visoke rezultate odgovorov, povezanih s poznavanjem učne vsebine, lahko sklepamo, da učenje poteka na nezavedni ravni.

Prav tako učenci zadovoljivo prepoznajo formalne vidike učnega procesa, prenesene iz sodobne vizualne umetnosti in novomedijskega okolja. Zadovoljivi rezultati so povezani tudi z rekonstrukcijo ustvarjalnega procesa in prepoznavanjem univerzalne teme. Večina odgovorov potrjuje tudi občutek zadovoljstva med učnim procesom, kar je eden izmed predpogojev za razvoj ustvarjalnega mišljenja pri pouku.

### **Rezultati tabele za vrednotenje likovnih izdelkov učencev**

V analizo in vrednotenje likovnih izdelkov je bilo vključenih 51 učencev. Najpogostejša ocena izdelkov je 5. V povprečju so vse ocene zelo visoke, nad oceno 4. Najboljše so ocene pri reakciji na kritiko (nihče ni dobil nižje ocene od 5), razumevanju in uporabi ključnih pojmov (povprečna vrednost = 4,96, standardna deviacija = 0,20) in odrazu lastnega ustvarjalnega procesa (povprečna vrednost = 4,92, standardna deviacija = 0,27). Relativno najslabše so povprečne ocene (čeprav so nad oceno 4) pri rokovanju z materiali oziroma tehničnih veščinah (povprečna vrednost = 4,39, standardna deviacija = 0,70) in pri variacijah pri njihovi uporabi (povprečna vrednost = 4,39, standardna deviacija = 0,64).

### **Zaključek**

Tudi pri drugem akcijskem koraku se je vztrajalo pri uporabi učnih metod in strategij, na čemer je bil poudarek pri prvem akcijskem koraku. Vendar se je izkazalo, da usvajanje učnih metod in strategij do konca raziskovanja vsem učiteljicam predstavlja težavo. Nato so se pojavljale težave pri sprejemanju jasnih pravil o usmerjanju učenčeve čustvene in kognitivne vsebine v ustrezno obliko in medij, toda pred koncem drugega akcijskega koraka je prišlo do izboljšav v vseh razredih, ker so pravila zasnovana in izvedena v obliki nalog za učence. Najuspešnejša naloga je bila spodbujanje intrinzične motivacije pri učencih, ker so učenci izražali osebno izkušnjo in ne temo ali motiv, ki jim ga poda učiteljica. Rezultati so izvorni, izjemno osebni izdelki. Med analizo je bil poudarek na razmerju med obliko in vsebino ter na branju zgodb in prevladujočih čustvih pri vsakem izdelku. Učenci so uporabljali asociacije, refleksija in analiza pa sta vključevali terapevtski učinek ustvarjalnosti. Povečala se je tudi želja po enakopravnem sodelovanju pri analizi izdelkov drugih in po podrobni analizi lastnega dela. Opaženo je bilo, da so učenci dokaj svobodno uporabljali tempero in čopiče, nekateri so se samostojno odločili, da bodo tempere razredčili, ker so potrebovali bolj lazurni učinek za izražanje zgodbe.

Odločitev so jasno in samozavestno argumentirali med refleksijo in analizo. Zaključna refleksija je izjemno dobro delovala na ustvarjanje empatije med učenci ter za medsebojno podporo in razumevanje. Tisti učenci, ki so bili na začetku šolskega leta izolirani od preostanka razreda, so sedaj postali enakopravni člani razredne skupine, katerih misli in čustva so se enako upoštevala kot od tistih, ki so prevladovali od začetka.

Iz rezultatov vprašalnika je razvidno, da učenci novega pristopa k pouku ne doživljajo kot poučevanje in nimajo občutka, da se nekaj učijo, ker se odmikajo od statičnega modela, na katerega so navajeni (frontalno predavanje z veliko teorije, skupna likovna naloga za vse učence, končna analiza, ki obravnava izključno likovni jezik in tehniko).

Učiteljice sklepajo, da se je na takšen način poučevanja treba temeljito pripraviti, na kar niso navajene, in ponavljajo zaključek iz prvega akcijskega koraka, da se v prihodnje morajo bolj angažirati pri osebni prispevku k učnemu procesu. Vse tri učiteljice so aktivne v lastnih umetniških dejavnostih, vendar takšnega strukturiranja ustvarjalnega procesa ne povezujejo s svojim delom.

**Študija primerov.** V **razredu 1** je bil učenec 1 še zmeraj neverjetno motiviran in vključen v pouk. Popolnoma je prehajal v skupino, ki sodeluje v raziskavi, in za seboj vodil druge člane svoje skupine. Še zmeraj je bil eden izmed najaktivnejših učencev v učnem procesu. Učenec 2 je imel potrebo z razredom deliti težave, s katerimi se sooča (ločitev staršev). V končni analizi je odkrito govoril o tem, kako se je počutil. V **razredu 2** je učenki 1 zaradi pogostih izostankov in težav z asimilacijo v razredu posebej odgovarjala individualna likovna naloga. Učenec 2 je premišljeno oblikoval pisne naloge, vendar v likovni izvedbi ni izstopal v skupini dečkov, s katerimi je obkrožen, ker ne želi izstopati iz skupine. V **razredu 3** je učenec 1 v tem akcijskem koraku naredil korak k odpiranju proti preostanku razreda, ker je bil tako navdušen nad nalogami, da je tudi sam v nekem trenutku predlagal: »Gremo se spet igrati asociacije barv in občutkov.« Izdelal je sliko, s katero se je popolnoma identificiral. Med analizo so ostali učenci brez napake prepoznali prevladujoč občutek na sliki in ga vprašali: »Zakaj si bil žalosten?« Nato so se o tem samoiniciativno pogovarjali in učenec se je počutil dobro in kot enakopravni član skupnosti oziroma razreda. Učenec 2 je postal bolj motiviran za delo, ker je slikal, kar ima rad. Na koncu projekta je dejal, da ga je pouk začel zanimati, ker so naloge zabavne. Učenka 3 je motivirano sodelovala pri vseh nalogah in jih pravilno izvajala. Dominirala je pri sklepanju o učni vsebini med analizo izdelkov.

#### 2.5.5.3.4 Potek vzgojno-izobraževalnega procesa v osmih razredih

V drugem akcijskem koraku je bila obravnavana univerzalna tema lastnih in tujih čustev, njihovo izražanje s pomočjo asociacij in metafor, upoštevanja in spoštovanja, uporabljeni so cilji medpredmetne teme *Osebnost in družbeni razvoj*. V okviru dejavnosti se je likovni element barv povezoval s čustvi prek uporabne umetnosti (razreda 1 in 2) in osebnih asociacij, izraženih v individualnih interpretacijah osebnih zgodb (razred 3). Strategije novomedijske umetnosti – taktilnost in simulacije – so uporabljene pri formalnem vidiku likovnega izražanja.

Drugi akcijski korak je v obliki projektnega pouka trajal **10 šolskih ur** in je zajemal učno temo iz Učnega načrta za likovno kulturo BARVA in učne enote, umeščene v drugi projekt: *Izraznost barve* (ključni pojmi: barvno izražanje, barvna asociacija, simbolika; izobraževalni cilji: zaznati, izraziti, oceniti in prepoznati izraznost in simboliko barv); *Oblika in barva* (ključni pojmi: industrijsko oblikovanje, funkcija, asociativnost, uporabna umetnost; izobraževalni cilji: zaznati, izraziti, oceniti in prepoznati pomen barv in oblik v funkciji industrijskega oblikovanja); *Prostorski barvni učinek* (ključni pojmi: barvna dinamika, prostorski načrti; izobraževalni cilji: s spreminjanjem kontrasta toplih in hladnih barv zaznati, izraziti, oceniti in prepoznati prostorski učinek barve).

Potek vzgojno-izobraževalnega procesa se je deloma prekrival v razredih 1 in 2, medtem ko je v razredu 3 bil drugačen, ker je učiteljica vztrajala pri individualnem delu in ploskovni predstavitvi. Šola 2 se je razlikovala po izvajanju ene učne ure na teden za razliko od šol 1 in 3, kjer je blok ura potekala vsak drugi teden.

#### ***Struktura po imerzivni metodi:***

- **1. in 2. ura:**

- *Univerzalna tema (faza odkrivanja ali opredelitve problema)*

Sprejemanje in odkrivanje informacij o univerzalni temi, raziskovalnih nalogah in iskanju po spletu; razgovor o komuniciranju z barvo oblačil, nato o tem, kako živali komunicirajo s svojimi barvami, kako ljudje komunicirajo z barvami v družbi (notranji prostor, znaki in simboli, oblikovanje itd.), barvah obraza pri izražanju določenih čustev.

- *Generativna tema – povezovanje univerzalne teme z osebno izkušnjo učencev*

Predstavitev z najljubšo barvo oblačil (razlaga, zakaj ta barva in kaj predstavlja), nato pogovor o različnih primerih in doživljanju barve oblačil (barva oblačil kot izraz stališč, prepričanj, idej, razpoloženj, poklicev); performativne naloge predstavljanja najljubših barv in igre asociacij, v katerih se barve povezujejo s čustvi, pogovor o pojmu asociacija in vlogi ustvarjanja asociacij v ustvarjalnem procesu.

– *Določanje cilja in produkcija idej (faza inkubacije)*

Pisne naloge osebnih asociacij na barvo oblačil subkulturnih skupin (ideje, stališča, razpoloženje) in delovnih oblačil (povezovanje asociacij s predmeti in prostorom) v razredih 1 in 2 ter predstavitve najljubše barve v šoli 3 s pomočjo tehnike za spodbujanje ustvarjalnega mišljenja (asociacije na najljubšo barvo, pisanje zgodbe na podlagi asociacij in odgovarjanje na vprašanja: kdaj ste prvič pomislili, da je to vaša najljubša barva? Spomnite se kakšnega pomembnejšega dogodka iz tega življenjskega obdobja).

• **3. in 4. ura:**

– *Izvezanje ideje, ki najbolje izraža sporočilo, in iskanje ustrezne oblike za zadano vsebino (faza iluminacije)*

Barvna simbolika, izvezanje osnovnega problema vsake osebne zgodbe, analiza izbranega problema s pomočjo tehnike za spodbujanje lateralnega mišljenja (»šest klobukov«); pogovor o vizualizaciji izvzete ideje s pomočjo barv; analiza umetniškega dela in dela s področja oblikovanja s tehniko »šest klobukov«; zaključek o vlogi barv v vsakdanjem življenju in pomembnosti barv za vizualno izražanje.

• **5. in 6. ura:**

Pogovor o umetniških delih in delih uporabne umetnosti, oblikovanja in arhitekture (podobnosti in razlike); uvajanje pojmov: funkcionalnost, industrijsko oblikovanje; naloge za učence: razred 1 – oblikovanje subkulturne skupine z afirmativnim sporočilom; razred 2 – povezovanje zgodb in informacij o asociativnosti in barvni simboliki pri tvorbi idej in skic za uporabni predmet s poudarkom na barvi predmeta; razred 3 – vizualizacija (risanje skic) zgodb, pridobljenih v nalogi o najljubši barvi.

– *Iskanje ustrezne oblike na zadano vsebino; Mediji in materiali (faza produkcije)*

Likovna naloga – izdelava likovnih izdelkov po izbranih skicah; izbira materialov za delo. Pri samem uresničevanju idej je bila učencem ponujena množica materialov, kar je v skladu z akcijsko teorijo, po kateri se »ustvarjalne ideje pogosto pojavljajo med delom z materiali« (Sawyer, 2012, 87). V tem procesu lahko pride do spremembe tistega, kar je bilo sprva zamišljeno, in včasih »končni izdelek nima nič opraviti z začetno zamislijo« (Sawyer, 2012, 87). To potrjuje Torrance (1995) in dodaja, da bodo

z zagotavljanjem večjega števila materialov in možnostmi dela z različnimi mediji učenci razvili večji užitek pri ustvarjanju po domišljiji.

- **7. in 8. ura:**

Razred 1 – ustvarjanje predstavnikov izmišljene subkulturne skupine; razred 2 – izdelava uporabnega predmeta ali prostorske rešitve; razred 3 – vizualizacija osebne zgodbe z barvo, ki prikazuje prevladujoča čustva v zgodbi, tehnika tempere; ogled celote vsakega izdelka; učenci ponovno preverjajo svoje zadovoljstvo s prenašanjem lastnih idej v likovni izdelek ter s splošnim vtisom o likovnem izdelku kot želenem izrazu določenih čustev.

- **9. in 10. ura:**

- *Refleksija in analiza ter remediacija (faza elaboracije in evalvacije):* rekonstrukcija in analiza celotnega procesa, elaboracija in dodelava izdelkov, analiza lastnega in tujega dela (učenci predstavljajo svoje likovne izdelke, drugi učenci razberejo ideje likovnih izdelkov in jih povezujejo z uvodnim znanjem o asociacijah in simboliki barv), evalvacija, remediacija (povezovanje z učno vsebino: učenci dobivajo naloge, povezane s ključnimi pojmi o barvah, in samostojno iščejo rešitve nalog v likovnih izdelkih); rekonstrukcija rezultatov, obravnava učne vsebine; preverjanje usvojenega prek vprašalnika.

### **Analiza likovnih izdelkov učencev**

V drugem akcijskem koraku so se učenci **razreda 1** ukvarjali s subkulturnimi skupinami kot glavno temo, ker je ocenjeno, da tema vstopa na področje njihovih osebnih interesov. V tem procesu so uporabljali kode kot ideje, kodirane v sprejemljive prikaze kompleksnih vsebin, tistih večplastnih iz osebnega, družbenega in vizualnega okolja učencev.

Učenci so bili razdeljeni v pet skupin in začeli z izvajanjem prve naloge, ki je sestavljena iz vaj asociacij. Vsaka skupina je dobila primer ene subkulturne skupine in list z vprašanji za analizo. Morali so napisati asociacijo na slikovni primer, odkriti osnovno idejo dane subkulture, opisati značilnosti tipičnega pripadnika skupine in o tem poiskati informacije na spletu. Subkulturne skupine: emo, hipsterji, metalci, šminkerji, nogometni navijači (Dinamovci). Učenci so povzeli značilnosti in ideologijo subkulturnih skupin in jasno opredelili njihove vizualne lastnosti. Nato so se z učenci pogovarjali o adolescenčnem obdobju, želji po povezovanju z vrstniki, pozitivnih

in negativnih vplivih vrstnikov ter o možnostih izbire subkulturnih skupin. Na podlagi tega so učenci bili uvedeni v likovno nalogo, pri kateri so morali oblikovati lastno subkulturno skupino, ki bo imela afirmativno stališče do okolja, in ponazoriti tipičnega/-o predstavnika/-co skupine. Učenci so se morali dogovoriti o ideji skupine, značilnem oblačilu in izgledu predstavnika/-ce. Problemsko poučevanje ali uvodna motivacija za likovno nalogo se je na tej šoli začelo s taktilno in vizualno izkušnjo materialov kot izhodiščem za vizualni problem (Tacol, 1999, 2003). Učenci so morali povezati začetno idejo in razpoložljive materiale ter na podlagi tega razviti idejo in izbrati materiale, ki so bili potrebni za uresničitev ideje. Vsaka skupina je po večini izbrala podobne materiale in barve, o katerih se je razpravljalo, ko so učenci rekonstruirali ideje subkulturnih skupin. Vsaka skupina si je dodelila tudi prepoznavno ime oziroma ime subkulturne skupine.

**Prva skupina** je svojo subkulturno skupino poimenovala »ŠMOGOVCI« po vzoru nekoč priljubljene serije za mlade o revni družini. Skupina je naključno sestavljena iz učencev, katerih očetje so bili hrvaški borci, tako da so učenci obremenjeni z njihovim statusom, revščino in politično situacijo. Ista skupina je za uvodno nalogo imela opisovanje subkulturne skupine »emo« in je pripravila naslednje zapiske za idejno izhodišče: 1) Pomoč brez nadomestila, želimo pomagati drugim; 2) Barve: rdeča, modra, zelena; 3) Nakit: brez nakita, razen palice v rokah; 4) Narodu želimo sporočiti, da smo pripravljeni pomagati tistim, ki resnično pomoč potrebujejo. Podoba je reducirana na asociacijo superjunaka s šablonsko interpretacijo glave (slika 161, detajli A in B).



Slika 161



Detajl A



Detajl B



**Druga skupina** se je odločila, da ne bo toliko razmišljala o subkulturni skupini, temveč o sposobnosti vsakega posameznika, da razvije svojo lastno identiteto neodvisno od drugih. Zato je bil njihov glavni moto: »Bodi sam svoj in ne oziraj se na mnenje drugih.« (Slika 162, detajli A in B). V prvi nalogi (hipsterji) sta bili druga in tretja skupina združeni.



Slika 162



Detajl A



Detajl B

**Tretja skupina** je imela naslednje zasnove: zagovarjamo nežne barve; izkazovati dobroto skozi nošenje nežnih barv, lahkotnih materialov; rumena, bela, modra; čevlji brez pete, majhne torbice, mehka ličila, spuščeni lasje; želimo sporočiti, da moramo širiti prijateljstvo in mir. Ta skupina je posebno pozornost namenila recikliranju oblačil in napisala: »vsak kos oblačila je mogoče ponovno uporabiti« in »reciklirajmo skupaj« (slika 163, detajli A in B).



Slika 163



Detajl A



Detajl B

**Četrta skupina** je edina, ki je poskušala uresničiti likovno nalogo v skladu z resničnimi človeškimi merami, zato so se člani skupine med seboj merili ter po svojih merah krojili in šivali. Osnovna ideja je tudi njim bila ekologija, zato so napisali, da zagovarjajo ohranitev ekosistema, kar so želeli sporočiti tudi okolici. Za prevladujoče barve so izbrali zeleno in zemeljske barve, ki so jih povezali z ekološko zavestjo in skrbjo za ekologijo. Osnovno sporočilo je bilo: »Ne bodi izbirčen.« Menijo namreč, da izbirčnost vodi k vedno večjemu konzumizmu (slika 164, detajli A in B).



Slika 164



Detajl A



Detajl B

**Peta skupina** je zasnovala poetično subkulturno skupino z naslovom »POLEPŠATI SVET Z BARVAMI«. Zasnova za pripravo izvedbe likovne naloge: »ekološko ozaveščeni« recikliranje materialov; polepšati svet z barvami; upodobiti lepoto cvetja (cvetni vzorci) in sveta na splošno; mavrične barve, bleščice, pikice; zmerna ličila, a polna življenja; zanimive pričeske, a preproste; razkošje nakita (uhani, veličastne ogrlice itd.); dostojno oblačenje; veliko barv → predstavlja srečo življenja; upodobitev dobrih, nedolžnih ljudi z odprtim pogledom na življenje; vse se nanaša na sodoben slog (slika 165, detajli A, B in C).



Slika 165



Detajl A



Detajl C



Detajl B

**Šesta skupina** učencev, ki je v prejšnji nalogi obravnavala nogometnega navijača, je poleg oblikovanja in vizualizacije predstavnika svoje subkulture skupine idejno daleč preseгла druge, saj so hkrati razmišljali o kritiki družbe in ironizirali aktualno problematiko pedofilije v cerkvi. Zato so izdelali duhovnika z imenom Jezus Jackson, ki je v zasebnem življenju razvratni roker, in začetno nalogo, pri kateri so morali oblikovati predstavnika subkulture skupine in pri tem izraziti afirmativne ideje, samoiniciativno »dodelali«. Ker so to dobro argumentirali, jim je bila omogočena izvedba (slika 166, detajli A, B in C).



Slika 166



Detajl A



Detajl B



Detajl C

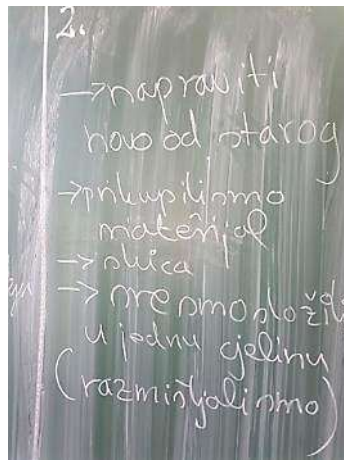
V zaključnem delu učnega procesa, med refleksijo in analizo skupine, je morala skupina glede na podane naloge iz dela vsake druge skupine preoblikovati osnovno idejo in jo povezati s formalnim vidikom dela. Proces se je najprej odvijal na intuitivni ravni, nato pa so učenci dobili pisne naloge, s katerimi so razširili analizo in povezali prepoznane ideje z učno vsebino. Celoten proces je bil posnet, povzetek pa je bil narejen iz prepisa posnetka. Potek analize: 1) vsaka skupina je dobila nalogo, naj pisno analizira delo druge skupine, nato pa se je to prebralo in komentiralo; 2) vsaka skupina je morala opisati korake svojega dela po vrstnem redu: od kod so začeli, kaj jih je najbolj spodbudilo k delu; 3) vsaka skupina je napisala svoj vrstni red dela na tablo; 4) iskale so se podobnosti in razlike; 5) izvzeli so zakonitosti; 6) zaključek: kateri so sestavni deli ustvarjalnega procesa.

Učenci so ugotovili, da je šesta skupina idejo uresničila na duhovit način, in so pohvalili tehnično izvedbo dela. Za delo tretje skupine so navedli, da so »iz nečesa neuporabnega ustvarili privlačno predstavitev z bistvom recikliranja pri umetniškem delu« in da so »reciklirani kosi oblačil združeni v celoto« in so predstavljeni telesni proporci. Za delo prve skupine so prepoznali, da je osnovna ideja povezana z vojsko, kar je predvsem razvidno iz izbire in barvne kombinacije. Pri delu četrte skupine je prepoznana osnovna ideja, da lahko vsak človek izrazi, kar mu je všeč, ne glede na mnenje drugih, za delo v peti skupini pa je večina učencev ugotovila, da gre za tehnično najboljšo izvedbo. Na koncu so učenci spodbujeni k povzemanju vseh omenjenih procesov in iskanju skupnih točk. Verbalizirali so osnovne faze: spodbuda v tem primeru sta bila material in naloga o subkulturnih skupinah, nato pa so ustvarili idejo in jo uresničili v obliki in materialu.

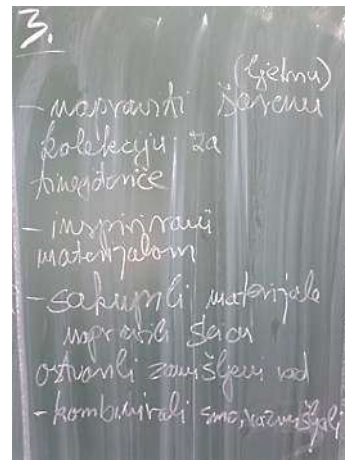
Po tej analizi so učenci povzeli faze celotnega procesa po skupinah (slike 167, 168, 169, 170, 171 in 172).



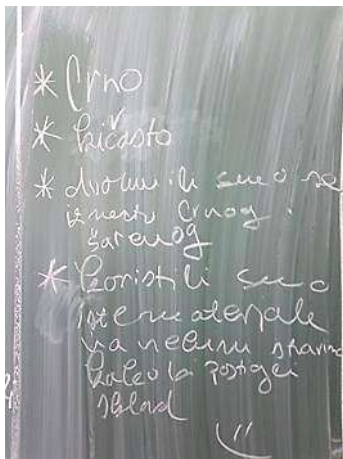
Slika 167



Slika 168



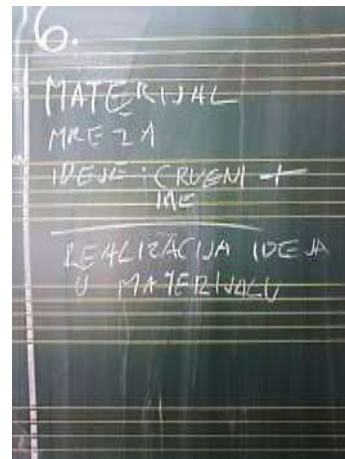
Slika 169



Slika 170



Slika 171



Slika 172

V razredu 2 je pouk drugače zasnovan kot v razredu 1 zaradi specifične sestave razreda in vztrajanja učiteljice pri individualnem delu učencev. Učenci so prejeli uvodno nalogo, v kateri so asociacije na barve povezali s prvo asociacijo na enega izmed poklicev. Nato so prejeli netipične fotografije ljudi v različnih uniformah in so morali na podlagi barve ugotoviti, za kateri poklic gre. Potem so se pogovarjali o tem, kako barve uniforme različnih poklicev vplivajo na posameznika, kdo določa te barve itd., o predsodkih in stereotipih, ki so povezani s posameznimi poklici. Vzgojna tematika je bila tako povezana z učno vsebino, ki se ukvarja z delovanjem barve ter odnosom med barvo in obliko. Nato je, odvisno od asociacij na barve, vsak učenec dobil individualno nalogo. Pri izdelavi skic z likovnimi materiali in drugimi mediji so se učenci samostojno razvrščali v pare in manjše skupine ter skupaj izdelali likovne izdelke. Pri večini likovnih izdelkov učenci uporabljajo osebno in simbolno analogijo kot način za

spodbujanje ustvarjalnosti, v skladu s Torranceovim testom ustvarjalnega mišljenja (Sawyer, 2012) uporabljajo predlagane spremembe za izboljšave izdelkov in nenavadno uporabo običajnih predmetov.

**Učenka 1:** asociacije na rdečo, »kri, jabolko, moč, pogum«, povezuje s poklicem vojaka in dobi individualno nalogo: »Preoblikuj nek svoj kos oblačila ali obutev tako, da se boš v njem počutila močno in pogumno. Izkoristi lastne asociacije na rdečo barvo: kri, jabolko, moč, pogum.« Pripravi skico scenske obleke, ki spodbuja pogum pri javnih nastopih in jo izdela z razpoložljivim materialom (slika 173). **Učenka 2:** asociacije na modro, »morje, Andrej, oko«, povezuje s poklicem trgovca in dobi individualno nalogo: »Uporabi svojo lastno asociacijo na modro barvo: morje, Andrej, oko in oblikuj prostor, ki izrazno povezuje vse tri asociacije.« Izdela svojevrsten oder, na katerega postavlja hotelsko stavbo in zvezdno noč s svetlečo luno (slika 174). **Učenka 3:** asociacije na oranžno, »jesen, pomaranča, gej ponos«, povezuje s poklicem sadjarja in dobi individualno nalogo: »Oblikuj plakat, s pomočjo katerega boš ostalim učencem šole sporočila, da morajo biti strpni do raznolikosti med ljudmi. Uporabi svoje asociacije na oranžno barvo: jesen, oranžna, gej ponos.« Učenka dobesečno našteva in vizualizira asociacije. Premišljuje le glede umestite druge asociacije v likovno nalogo (slika 175).



Slika 173



Slika 174



Slika 175

**Učenka 4:** asociacije na oranžno, »pomaranča, bombon, toplina«, povezuje s poklicem profesorja in dobi individualno nalogo: »Preoblikuj prostor šole z uporabo lastne asociacije na oranžno barvo: pomaranča, bombon, toplina.« Pri interpretaciji slike spreminja idejo in namesto notranjega prostora izdela pročelje šole (slika 176). **Učenka 5:** asociacije na belo, »oblak, raj,

sneg«, povezuje s poklicem znanstvenika in dobi individualno nalogo: »Kako bi preoblikovala lastno oblačilo z uporabo lastne asociacije na belo (ne)barvo: oblak, raj, sneg?« Preureja prineseno oblačilo, ki na koncu odstopa od skice, vendar je rešitev izvirnejša in celovitejša (slika 177).



Slika 176



Slika 177

**Učenka 6:** asociacije na črno, »Adidas, emo, prostor brez luči«, povezuje s poklicem grobarja in dobi nalogo: »Preoblikuj svoje športne copate, da bodo izgledali kot športni copati Adidas, ki bi jih obula le, kadar si slabo razpoložena. Ob tem uporabi lastne asociacije na črno: Adidas, emo, prostor brez luči.« Učenki se pri izvedbi naloge pridruži tudi **učenec 7** (slika 178, detajli A in B).



Slika 178



Detajl A





Detajl B

**Učenka 8:** asociacije na zeleno, »trava, solata, steblo«, povezuje s poklicem biologa in dobi nalogo: »Oblikuj posodo (krožnik), ki bi bil samo za zelenjavo. Uporabi lastne asociacije na zeleno barvo: trava, solata, steblo (slika 179).« **Učenka 9:** asociacije na rdečo, »kri, srce, Adidas«, povezuje s poklicem hematologa in dobi nalogo: »Predstavljaljaj si, da si slavna oblikovalka, ki jo je poklical Adidas, da preoblikuje nek njihov izdelek. Nova oblika izbranega izdelka mora izgledati tako, da izraža strast. Začni od lastnih svobodnih asociacij na rdečo barvo: kri, srce.« Učenki se med izvedbo naloge pridruži **učenka 10** in vpliva na končni videz likovnega izdelka, tako da namesto rdeče barve, kot na skici, izdelek postaja modre barve (sliki 180 in 180a).



Slika 179



Slika 180



Slika 180a

**Učenec 11:** asociacije na modro, »morje, nebo, žalost«, povezuje s poklicem mornarja in dobi nalogo: »Zasnuj obliko za nek uporabni predmet, ki bi ga namenil ciljni skupini kupcev: tistim, ki pogosto niso dobro razpoloženi in ki so radi obkroženi s predmeti hladnih barv. Uporabljalj svoje lastne asociacije na modro barvo: morje, nebo, žalost.« Pridruži se mu **učenec 12**, ki prejšnje učne ure ni bil v šoli. Dva učenca skupaj spremenita asociacije in zamisel o uporabnem predmetu preoblikujeta v stroj za izdelavo sladkarij ter s tem s spremembo barvnega spektra spremenita predznak razpoložnja celotnega likovnega izdelka (sliki 181 in 181a)

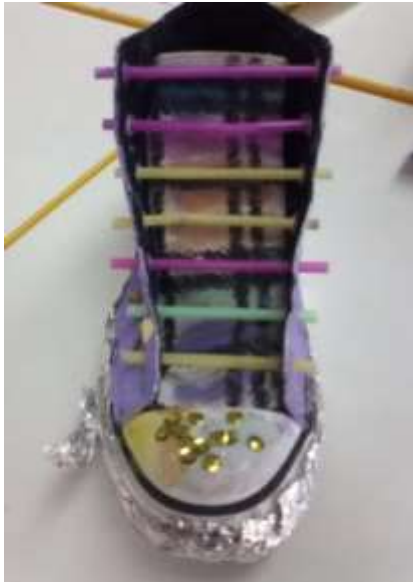


Slika 181



Slika 181a

**Učenka 13:** asociacije na vijoličasto, »očala, oder, gej«, povezuje s poklicem pevcu in dobi nalogo: »Preoblikuj športne copate Adidas tako, da povežeš lastne svobodne asociacije na vijoličasto barvo: gej, pevec, očala, oder. Oblika novih športnih copat Adidas mora biti dovolj glamurozna za nastop na odru.« Učenki se pri izvedbi pridružita **učenka 14** in **učenka 15** (sliki 182 in 182a).



Slika 182



Slika 182a



Slika 183

**Učenec 16** dela po individualnem programu in je velik vzgojni problem v razredu. Z zeleno povezuje smrkelj in mu je dodeljena naslednja naloga: »Oblikuj plakat, s katerim boš opozoril druge učence, da ni lepo vrtati po nosu.« Zaradi takšnega pristopa je učenec kljub vsemu sodeloval v učnem procesu. Učenec izdeluje skico za plakat. Čeprav ga je naloga presenetila,

se je veseli in jo želi uresničiti. Načrtuje in opisuje, kako bo plakat izdelal in kaj mora za izvedbo prinesiti. Vendar pri izdelavi skice zavrača uporabo barve, ker si ni prinesel tempere, s katerimi si je zamislil naslikati plakat. Zato plakat nariše s črnim flomastrom (slika 183).

V zaključnem delu učnega procesa so učenci med refleksijo in analizo ter obravnavanjem učnih vsebin razdeljeni v osem skupin. Vsaka skupina dobi nalogo in učenci med seboj določijo člane skupine, ki zapisujejo odgovore za vsak likovni izdelek. Naloge za analizo so bile naslednje: prva skupina – odkrijte osnovno idejo ali izhodišče vsakega likovnega izdelka; druga skupina – odkrijte sporočilo likovnega dela; tretja skupina – kako je sporočilo izraženo v obliki in materialu (ali je čitljivo, preveč dobesedno, izvirno, duhovito predstavljeno itd.); četrta skupina – katero vlogo ima pri tem barva po kategorijah: barvno izražanje, asociativna vrednost barve, barvna simbolika; peta skupina – ali je likovni izdelek dobro tehnično izveden; šesta skupina – kateri izdelki se morejo umestiti pod simulacijo (lat. *simulatio* – pretveza, pretvarjanje); sedma skupina – kateri izdelki imajo izrazito taktilni značaj; osma skupina – kateri izdelki bi lahko bili prototipi za modno oblikovanje, kateri za industrijsko in kateri za uporabno umetnost. Opažanja učencev so bila dokaj natančna in so se pokazala v odgovorih, ki so bila izhodišča za obravnavo učnih vsebin, precej dosledna (slike 184, 185 in 186).



Slika 184



Slika 185



Slika 186

**V razredu 3** učiteljica vztraja, da se uvodni del drugega akcijskega koraka začne s praktičnim delom, zato se skupaj dogovarjamo o konceptu blok ure. Vrne se h konceptu pouka, pri katerem je vsaka blok ura ločena učna enota, nepovezana z drugimi učnimi vsebinami, in vztraja pri tem, da med vsako blok uro učenci izdelajo kak artefakt kot ilustracijo o tem, o čemer so se pogovarjali. Dogovorjena kompromisna struktura je naslednja: 1) teoretični uvod o asociativnosti in simboliki barve, 2) asociacije na barve (krožna komunikacija, trije krogi –

predmeti, pojmi, čustva), 3) povezovanje najljubše barve z osebno zgodbo, dogodkom iz življenja, s katerim povezujejo ozaveščanje najljubše barve, 4) vizualizacija te zgodbe.

Razpon načinov vizualizacije lastnih zgodb se začne z uporabo dobesednih simbolov in stereotipov o ilustrativnih primerih in izvirnejših rešitvah, izraženih z metaforami, ki so prav tako tudi način za spodbujanje ustvarjalnosti. **Učenec 1** v zgodbi o rdeči barvi zapiše: »Rdeča je barva ljubezni in sreče. Rdeča je barva lepote oblačil in odločitve za nekoga. Rdeča je barva človeške krvi, ko se porežemo.« Za vizualizacijo zgodbe uporabi srce, simbol ljubezni. Glede na to se poslužuje dobesednih asociacij. Ob spodbudi preostanek formata okoli ploskovne podobe simbola s pomočjo dinamičnega mešanja barv in potez (slika 187). **Učenka 2** ponazarja domišljjsko izkušnjo, opisano kot asociacijo na rdečo barvo: »Bratranec me je pripeljal k bikom. Ko sva prišla do njih, sem ugotovila, da imam rdečo majico. Začela sva se bati, da me bodo biki začeli preganjati zaradi rdeče majice. Ampak niso, ker so bili v staji.« Opisano skoraj dobesedno ilustrira na sliki, ki jo slika s prostimi potezami in gostim nanosom barv (slika 188).



Slika 187



Slika 188

**Učenec 3**, ki dela po individualnem programu zaradi diagnoze ADHD, prav tako izbere rdečo barvo in zapiše: »Vstopim v mračno ulico. Nekomu z mečem prerežem glavo.« Učenec dela svoj prvi izdelek, vendar ga zaradi nezadovoljstva z narejenim zmečka in vrže v smeti. Nato dela drugi izdelek, ki ga prav tako namerava zavreči, vendar mu mečkanje izdelka tokrat ni uspelo (slika 189).



Slika 189



Slika 190



Slika 191



Slika 192

Dva učenca izbereta sivo barvo, **učenka 4** pa pojasni: » V Dalmaciji sem videla popolnoma sivo hišo. Okrog nje je bilo zelenje, a hiša siva, temačna in brez življenja, ima pa po drugi strani zgodbo.« (Slika 190) Dva učenca sta vizualizirala oranžno in rožnato barvo, vendar likovne rešitve ne odstopajo od običajnih, in to je kombinacija ploskovne upodobitve glavnega objekta in navidezne globine objekta na preostanku formata.

**Učenka 5** rožnato barvo povezuje z zgodbo: »Rožnata barva me spominja na vrtec. Vrne me v otroštvo in zbiranje sličic ter na moje rožnate hlače, ki sem jih vedno nosila s seboj v rožnati torbi. Zelo sem jih imela rada in sem jih ves čas povsod nosila s seboj.« (Slika 191) **Učenec 6** oranžno barvo povezuje z zgodbo: »Nekega lepega sončnega dne sem se vozil v avtomobilu.

Šli smo mimo enega naselja v Primorju in opazil sem prekrasno vilo. Bila je oranžne barve, tako prekrasna!« (Slika 192).

Najširši razpon motivov je povezan z vijoličasto barvo. Pojavljajo se od dobesednih ilustracij zgodb, na katere jih spominjajo barve, do skoraj popolne abstraktne upodobitve. Na primer **učenka 7** zapiše: »Odhajamo na velikem avtobusu do vijoličnega traku na krilu letala. S tem me povezuje vijolična barva. Ob sončnem zahodu odhajam. Vijolična je odhod, žalost in hrepenenje.« (slika 193)



Slika 193



Slika 194

**Učenec 8** vijoličasto barvo povezuje z zgodbo: »Na spletu sem s svojim najboljšim prijateljem gledal slike z Maldivov in naletela sva na nočni posnetek. Tam sem videl vijoličasto barvo, ki mi je takrat bila zelo, zelo všeč.« Zgodbo poskuša vizualizirati z dobesednim prenosom tega, kar je videl na spletu (slika 194).

**Učenka 9** zapiše: »Največja izkušnja vijoličaste barve je izkušnja, ko sem končno pojedla čokolado »Milka«. To čokolado sem si želela ves teden in je nikakor nisem dobila, na koncu pa sem dobila dve majhni in eno veliko Milko.« (Slika 195) Primer abstrahirane upodobitve na večjem delu kompozicije je interpretacija zgodbe **učenke 10**: »Za svoj rojstni dan sem imela torto s samorogom v svoji najljubši vijoličasti barvi. Čeprav je bila površinsko lepa, ni bila okusna.« (Slika 196)



Slika 195



Slika 196

Abstrahirano upodobitev imamo prav tako pri zeleni in modri barvi. **Učenec 10** piše o ljubezni do narave (slika 197). **Učenec 11** o modri barvi zapiše: »To je moja najljubša barva, ker imam rad morje in nebo, čeprav je prozorno.« (Slika 198)



Slika 197



Slika 198

Ilustrativna in šablonska upodobitev zelene barve se opazi pri **učencu 12**, ki zapiše: »Dogodek, ki ga povezujem z zeleno barvo, je prostor pred majhno luko, kjer parkiramo ladjo.« (Slika 199) Na enak način **učenec 13** interpretira modro barvo: »Modro kot morje in čudovito nebo. Sončim se na čolnu in okoli mene je prelepo bistro morje in neskončno nebo, veter pa piha in dviguje majhne valove okoli ladje. Z okoliških otočkov šumijo bori.« (Slika 200)





Slika 199



Slika 200

In ena izmed svobodnejših upodobitev modre barve, ki jo opisuje in vizualizira **učenec 14**:  
»Nekega dne sem stopil iz hiše in videl, da je nebo modro.« (Slika 201)



Slika 201

### **Mnenja učiteljic in raziskovalke**

Po drugem akcijskem koraku sta dve učiteljici podali svoje ugotovitve. **Učiteljica 1** v svoji ugotovitvi podaja svoje mnenje o procesu uvajanja v drugi akcijski korak: »Najprej sem mislila, da jim bo krog asociacij zabavna igra, »šest klobukov« pa izziv. Učenci so razumeli nalogo, jo izvedli, del njih z nejevoljo, kar je oteževalo potek dela. Pomen kroga se izgubi, če drug drugega ne poslušajo. Bilo je nekaj učencev, ki so v takšni igri pokazali izvirnost, po koncu projekta pa so mi rekli, da jim je bil najbolj všeč krog asociacij. »Šest klobukov« niso razumeli. Ta del projekta je bil zame prelomen, naletela sem na neposlušnost in tedaj sem izgubila rdečo nit, ki sem ji sledila skozi celotno raziskavo.« Kar zadeva likovno nalogo, navaja: »Začetek predstavitve likovne naloge učencem in tudi analiza na koncu sta bila težko izvedena, ker večina

učencev ni pokazala zanimanja za mnenja drugih. Ampak je zato izvedbo z materiali bilo zanimivo opazovati, pokazali so popolno predanost svoji ideji (celo sprli so se). Končni rezultat je bil nad pričakovanji. Po mojem mnenju je to najuspešnejši projekt.«

V evalvacijskih tabelah učnih ur **učiteljica 3** oceni največ ur z oceno »dobro«. Dvakrat izbere »niti dobro niti slabo« v rubrikah »Vaš čustveni stik z učenci« in »Izbrani likovni problemi in naloge za učence«, v rubriki »Stopnja aktivnosti in spontanosti učencev« pa označi oceno »odlično«. Enako ocenjuje tudi učinke učnih ur na učence. V večini rubrik označuje »dobro«, razen pri »Spontani domišljiji« in »Čutnih izkušnjah«, kar ocenjuje z »odlično«, ter v rubriki »Evalvacija in elaboracija likovnih izdelkov«, ki jo oceni z »dobro«. Izčrpno opisuje izstopajoče učence in piše enako podrobne pripombe: »Učenec se je aktivno vključil v pogovor o uvodnem delu ure o asociativni in simbolni vlogi barv. Spontano je povedal o svojih razmišljanjih, opažanjih in izkušnjah iz pretekle ure.« »Učenec, čeprav daje vtis, da je zaposlen z drugimi dejavnostmi pri uri (pogovori s prijatelji), se vključuje z izvirnimi predstavami in idejami, povezanimi s poukom ali vajo.« »Učenci so izdelali izdelke z bogatim koloritom, slikarsko teksturo in izvirno idejo.« V rubriki »Opombe« učiteljica obširno vrednoti učne ure: »To je bila druga blok ura, na katero sem šla brez napisane priprave, improvizirala sem, samo ob pomoči opornih točk, kar je ravno to, kar je današnja naloga. Upam, da se to ne bo ponovilo. Razred je tako popustil pri delovni disciplini (upajmo, da neodvisno od te metode dela pri likovni vzgoji) in na začetku nisem bila zadovoljna z vzdušjem, ki je bilo prisotno. Učenci so izrazili nezadovoljstvo, ker so do tedaj izdelali le en likovni izdelek (v primerjavi z drugimi osmimi razredi). Moj ostri ton glasu je iskal pozornost za uvodni del in potrebo, da se me sliši tako pri analizi likovnih izdelkov kot pri kratki meditaciji, namenjeni uvodni motivaciji. Učenci so z lahkoto pisali svoje kratke zgodbe. Drugo uro so svoje ideje naslikali s tempero. Nekateri učenci so imeli težave pri predočenju idej ali motivov, ki so jih opisali, in so potrebovali dodatna navodila (perspektiva, barvni odnos, jasnost idej ipd.). Nastali izdelki so bili razstavljeni na tablo, vendar ni bilo več časa za njihovo vrednotenje. Pojavljajo se vprašanja in opažanja: kakšna so merila vrednotenja, če ni estetske in likovne naloge (problema); nastala dela imajo v večini primerov določeno nespretnost predstave (do osmega razreda se izgubi spontanost likovnega izražanja, ki je značilna za nižje razrede) in nekateri učenci so se soočili z nezmožnostjo predstave svoje ideje. Kako se lahko iz takšnih izdelkov izvzamejo spoznanja o umetnosti in kako usmerjati učence k njenemu bistvu, če ni bila napovedana in zahtevana vnaprej? Kje je likovno izobraževanje, če gre za poučevanje terapije z umetnostjo?«

**Raziskovalka** je opazila močan vpliv igre asociacij pri vseh razredih, ker so jih spodbudili nezavedno, zato so bili učenci pogosto vznemirjeni in nemirni, a so kljub vsemu bili pripravljeni sodelovati. V **razredu 1** so učenci med poukom smiselno prihajali do zanimivih ugotovitev in oblikovali svoja mnenja. Med uvodnima urama so dobro funkcionirali, glede na to, da so obe uri morali biti maksimalno osredotočeni in nenehno dejavni. Učenci so komaj dočakali praktično nalogo in so se nanjo odlično odzvali. Učiteljica je rekla, da jih ni nikoli videla tako motiviranih. Z neverjetno predanostjo so preizkusili vse ponujene materiale, eksperimentirali, medsebojno komunicirali in neprestano delali. Učenci so do konca nadaljevali z enakim navdušenjem. V delo so se tako vživeli, da so se člani posameznih skupin nekajkrat močno sporekli, ker je vsakemu izmed njih bilo pomembno, da maksimalno sodeluje pri uresničevanju dela. Zanimivo je, da so učenci, ki imajo tudi sicer težave z vztrajnostjo in koncentracijo, sami našli drugo zaposlitev: eksperimentirali so z materiali in barvami ter se ponovno vrnili k skupinski nalogi. Učiteljica je bila ves čas presenečena, kako so učenci planili na delo takoj, ko so vstopili v učilnico, in niso prenehali delati, mnogi niti med odmori. O visoki motiviranosti učencev zaradi materialov, ki so prebudili njihovo domišljijo, Robinson (2009) meni, da je to pomemben korak pri osvobajanju ustvarjalnosti. Med analizo in remediacijo so učenci presenečali s svojimi zanimivimi komentarji. Uporabili so strokovno terminologijo in usvojen likovni jezik, govorili so o razmerju med delom in celoto, natančneje o podrejenosti delov celote, ter predlagali, katere dele bi bilo treba izboljšati za večjo celovitost kompozicije (elaboracija). Nekateri učenci/predstavniki skupin so bili pri predstavitvi vidno vznemirjeni, ker so bili izjemno čustveno vpeti v delo svojih skupin. To je zlasti prišlo do izraza pri šesti skupini, ko je predstavnik skupine predstavil vrstni red dela in ga argumentiral. Predstavnik prve skupine je naredil vzporednico med izhodiščem ideje skupinskega likovnega izdelka in njegove družinske situacije. Predstavnik njihove subkulturne skupine je namreč hrvaški upokojeni domobranec, kot je to tudi oče enega učenca. Vsi učenci so bili ponosni na svoje delo in so hkrati bili presenečeni nad lastnimi sposobnostmi. Vživljanje v delo in zadovoljstvo z narejenim sta bila zanje popolnoma nova situacija, zato so se čustveno navezali na prostor in niso želeli iti dalje k pouku. Negativno je, da so se med tem akcijskim korakom pojavile težave med učiteljico in učencem zaradi prizadevanja učiteljice, da zadrži takšno avtoriteto, katere poglobitveni cilj sta poslušnost in tišina. Učiteljico je takšen način poučevanja precej izčrpal, vendar je kljub temu kazala navdušenje ter so učenci zelo dobro reagirali in bili zainteresirani. V **razredu 2** so se vzgojni problemi povečali proti koncu drugega akcijskega koraka. Učiteljica ni določila meja in ni reagirala, zato so učenci to izkoristili z ustvarjanjem popolnega kaosa: učiteljico so tikali, žalili drug drugega, nekontrolirano kričali in se norčevali. Obnašanje

učencev je imelo dodatno podporo pri nepotističnem odnosu strokovne sodelavke šole do sorodnika v tem razredu, za nekatere učence pa je celo obstajala šolska dokumentacija o uživanju opiatov v šolskih prostorih.

Raziskovalka je odnehala z reševanjem vzgojnih problemov med poukom, ker so se oddaljili od običajnega. Po konzultacijah s somentorjem pri doktorski disertaciji je raziskovanje v tem razredu prekinila po drugem akcijskem koraku, ki je bil komaj pripeljan do konca. Kljub vsemu je večina učencev pokazala zanimanje za oblikovanje in izvedbo likovnih izdelkov. K temu so prispevale personalizirane naloge za učence, tako da so učenci imeli občutek pomembnosti in odgovornosti ter potrebo po samopredstavitvi. Učiteljica je menila, da vedenje učencev pomeni njen neuspeh, in se je odločila, da se raziskovalka ne udeleži zadnje blok ure v drugem akcijskem koraku, pri katerem so morali učenci izpolniti vprašalnike.

**V razredu 3** je učiteljica ves čas kazala izrazit odpor do dela po tem pristopu k pouku. Priznala je, da se na učne ure sploh ne pripravlja, da dobljene priprave »sploh ne razume in da ima vsega preveč«. Pogosto jo je pred učnimi urami zgrabila panika. Povedala je, da ima težave sama s seboj, zato se ni želela ukvarjati še s težavami učencev. Omenja psihologijo, državljansko vzgojo in razredne ure ter pojasnjuje, da priprave, ki jih dobiva, spadajo v te ure in teme. Njena pozornost je bila usmerjena na učni načrt, kurikul in medpredmetne teme, ki so navedene v tem dokumentu, vendar je vseeno zavračala takšen način razmišljanja. Učiteljici smo nato predlagali, naj obravnava učne teme, kot je navajena, vendar je tudi takšen kompromis ni zadovoljil. Med učnimi urami je jasno kazala odpor do kakršnegakoli odstopanja od tistega, česar je vajena, in vsako zanimanje učencev, ki so postavljali dodatna vprašanja in podajali komentarje, jo je še posebej motilo. Učenec z diagnozo ADHD je pokazal veliko zanimanje za poučevanje in prosil za dodatna pojasnila in komentarje, kar je bilo za učiteljico preveč. V trenutkih, ko učiteljica ni bila prepričana o tem, kar sledi, je preprosto zapustila učilnico brez opozorila in odšla iz učilnice v kabinet, zato je raziskovalka v teh trenutkih prevzela vodenje pouka. Ko se je učiteljica počutila varno, je pouk vodila presenetljivo dobro in smiselno. Učiteljčina nervoza in nenaklonjenost raziskovanju sta privedli do tega, da so učenci postali zmedeni in so začeli kazati odpor. To je bilo mogoče opaziti že pri vprašalnikih po prvem akcijskem koraku, saj so bili polni neveljavnih odgovorov, šal in neprimernih komentarjev. Učiteljica se je med drugim akcijskim korakom odločila, da bo prekinila raziskavo.

## Rezultati vprašalnika za učence po drugem akcijskem koraku

Vprašalnik za učence po 2. akcijskem koraku so izpolnili le učenci razreda 1 in 2, tako da je skupno število vprašalnikov po 2. akcijskem koraku = 37.

podatki iz vprašalnika		skupno število odgovorov je 37			
skupina vprašanj	vprašanja	pravilno	nepravilno	delno pravilno	ne vem/nič/neveljavni odgovor
razumevanje univerzalnih tem	Vprašanje o temi drugega projekta (komunikacija) oz. likovnem elementu barva, preko katerega je potekala komunikacija	27 73.0%	1 2.7%	4 10.8%	5 13.5%
	V kakšno vrsto komunikacije sodi barvna komunikacija (verbalno, neverbalno, vizualno, pisno, zvočno itd.)	29 78.4%	0 0%	2 5.4%	6 16.2%
	Z barvami česa vse lahko komuniciramo	28 75.7%	1 2.7%	1 2.7%	7 18.9%
	S svojimi besedami opisati izraz - barvna asociacija	20 54.1%	0 0%	11 29.7%	6 16.2%
rekonstrukcija poteka celotnega delovnega procesa	Kaj so najprej napisali	26 70.3%	0 0%	1 2.7%	10 27.0%
	Kaj so potem dobili	17 45.9%	0 0%	6 16.2%	14 37.8%
	O naslednjem koraku	19 51.4%	0 0%	3 8.1%	15 40.5%
	O zadnjem koraku	21 56.8%	0 0%	3 8.1%	13 35.1%
usvojitev učne vsebine	Kdaj se barva uporablja simbolično	18 48.6%	4 10.8%	1 2.7%	13 35.1%
	Vprašanje o tehniki tempera in o tem, na kaj so učenci morali paziti med slikanjem,	30 61.2%	3 6.1%	3 6.1%	13 26.4%

	kar jim je bilo podano v zvezi z mešanjem barv				
	S katero barvo in katero nebarvo bi prikazal/-a strah	19 51.4%	7 18.9%	0 0%	11 29.7%
	Kaj je industrijsko oblikovanje	28 75.7%	0 0%	0 0%	9 24.3%
	Katero lastnost mora imeti dober proizvod množične potrošnje	20 54.1%	0 0%	6 16.2%	11 29.7%
strategije novomedijske umetnosti in novomedijskega okolja	Vprašanje, ki je obravnavalo povezovanje z novomedijskim okoljem učenca, kaj je taktilnost	28 75.7%	0 0%	0 0%	9 24.3%

Naslednja skupina vprašanj obravnava osebni odnos učencev (možnih je več odgovorov istega učenca). O poučevanju likovne kulture na način, kot se je to izvajalo v tem projektu, je približno enako število odgovorov »prisostvujem, ker moram«, »včasih mi je zanimivo« in »pri pouku je lepo«. Skupno število odgovorov je 34.

sploh me ne zanima	malo me zanima, malo me ne zanima	navzoč/-a sem, ker moram biti	včasih mi je zanimivo	pri pouku mi je lepo
7	7	10	11	9

Po tem o osebni izkušnji učenja pri pouku likovne kulture v tem projektu, se največje število odgovorov nanaša na to, da se učenci niso naučili nič, vendar je relativno podoben številu odgovorov tudi za kategorijo, »naučil sem se in mi je zanimivo«. Nekoliko manjše število odgovorov se nanaša na to, da so se učenci veliko naučili, da je jim je zanimivo in zabavno. Skupno število odgovorov je 40.

nisem se naučil/-a ničesar	naučil/-a sem se malo	nisem se ničesar naučil/-a, toda zanimivo mi je	naučil/-a sem se in zanimivo mi je	veliko sem se naučil/-a, zanimivo mi je in zabavno
12	6	4	10	8

Na vprašanje o uporabnosti učne vsebine likovne kulture v vsakdanjem življenju in pri bodoči zaposlitvi se največje število odgovorov nanaša na to, da učne vsebine ne bodo potrebovali za bodočo zaposlitev. Skupno število odgovorov je 49.

dobrodošla bo mi v vsakdanjem življenju	ne razumem, kako lahko učno vsebino povežem z življenjem	ne bo mi potrebovala v življenju	potrebovala bo mi pri prihodnjem delu	ne bo mi potrebovala pri prihodnjem delu
11	10	17	2	9

Relativno visok delež pravilnih in delno pravilnih odgovorov o prepoznavanju univerzalne teme in poteka ustvarjalnega procesa kaže na visoko intrinzično motivacijo učenca in učinkovitost pristopov z namenom razvoja ustvarjalnosti ter spodbujanja vzgojnega vidika pouka. Usvojenost učne vsebine je prav tako na visoki ravni, a se opaža nepoznavanje in nerazumevanje osnovne terminologije, kar izhaja iz predhodnega učenja. Prepoznavanje strategij novomedijske umetnosti in okolja učencev je na visoki ravni. Pomembnost učnih vsebin za vsakdanje življenje in poklic v prihodnosti je nizko ocenjena, ravno nasprotno od tega pa je prisotnost pri pouku, ki je po večini zabaven in zanimiv, iz česar izhaja, da učencem takšen pristop pri pouku odgovarja, vendar še vedno ne vidijo uporabnosti učnih vsebin za svoje življenje.

### **Rezultati tabele za vrednotenje likovnih izdelkov učencev**

V tem projektu je sodelovalo 44 učencev. Učenci iz razredov 1 in 2 so delali individualno in v parih, medtem ko so učenci razreda 3 delali samo individualno.

Najpogostejša ocena izdelkov pri vseh kriterijih je 5. V povprečju so vse ocene zelo visoke, nad oceno 4. Najboljše ocene so tiste, ki so se nanašale na kritiko (povprečna vrednost = 4,93, standardna deviacija = 0,33), in pri dovzetnosti za vodenje skozi ustvarjalni proces (povprečna vrednost = 4,91, standardna deviacija = 0,36). Relativno najnižja povprečna ocena (čeprav je nad oceno 4) je pri izvirnosti (povprečna vrednost = 4,41, standardna deviacija = 0,76). Povprečna ocena za individualno delo, delo v paru in delo v skupini (učenci iz razredov 1 in razreda 2) znaša 4,68 (standardna deviacija = 0,72).

### **Zaključek**

Največji oviri tako pri izvajanju drugega akcijskega koraka v osmih razredih kot pri izvajanju prvega akcijskega koraka sta bili neustrezna predhodna izobrazba učiteljic in priljubljenost tradicionalnih pristopov k učnemu procesu. V tem akcijskem koraku se je začela razlikovati

dovzetnost učiteljic za napotke o uporabi učnih metod in strategij ter različnih oblik dela. Opaziti je bilo, da so tiste učiteljice, ki so se prej posluževale predvsem frontalne oblike dela, izrazitega nadzora in prevlade med učnim procesom ter so imele čustveno distanco, naletele na večje vzgojne težave učencev, neiznajdljivost in odpor, ker novega pristopa pri pouku učenci niso doživljali kot pravi pouk.

Vzgojni vidik učnega procesa oziroma univerzalne teme, ki so povezane z generativnimi temami, so učenci prav tako sprejemali v skladu s prejšnjimi pristopi k učnemu procesu, medtem ko so elaboracijo, refleksijo in analizo ter remediacijo vsi učenci odlično sprejeli.

Med refleksijo in analizo so učenci dobro argumentirali svoje izdelke in so eni drugim dosledno zastavljali vprašanja in jih komentirali, kar je privedlo do kritičnega razmisleka o vsakem likovnem izdelku učencev. To je najbolj prišlo do izraza v razredu 1, v razredu 3 pa so se mu izognili. V razredu 2 je nekaj učencev motilo proces, medtem ko je večina učencev z zanimanjem sodelovala. Od učencev osmih razredov se je pričakovalo boljše poznavanje likovnega jezika in osnovnih strokovnih pojmov, vendar so opažanja v praksi in rezultati vprašalnika dokazovali nasprotno.

Ker je bilo raziskovanje v razredu 2 prekinjeno po zaključku drugega akcijskega koraka in v razredu 3 med drugim akcijskim korakom, se lahko zaključki učiteljic povežejo z osebnimi vidiki odnosa z učenci med učnim procesom ter z odnosom do učnega procesa po predlagani metodi. Učiteljica razreda 1 se je odločila vztrajati do konca raziskave in bo v prihodnje v delo prenesla nekatere vidike predlagane metode.

**Študija primerov.** V **razredu 1** je bila spremljana učenka 1, ki je med drugim akcijskim korakom vodila svojo skupino, ki se je včasih skregala, a je kljub temu našla skupni jezik in so učenke znotraj nje zelo predano in z navdušenjem nadaljevale delo. Učenka je samozavestno izvajala svoje zamisli in se s tako skupini nekoliko vsilila. A se je na ta način odmaknila od svoje običajne vloge razrednega »žrtvenega jagnjeta« in tudi drugi sošolci so jo začeli sprejemati kot enakopravno članico razreda. Učenka 2 se je ves čas pritoževala, da dela namesto drugih, še posebej namesto svojega prijatelja. To sta kasneje kompenzirala s tem, da ji je služil za model, po katerem je krojila in šivala. Svojo skupino, v kateri je bila voditeljica, je koordinirala, jo vodila in edina usmerjala učence svoje skupine v pravilne proporcionalne odnose. Učenec 3 je postal izredno motiviran za pouk in je resno pristopal k nalogam. K temu je pripomogla tematika likovne naloge, v kateri je izjemno užival in intenzivno delal. Zanimivo je, da mu je zaradi tega bilo nerodno. Po končanem delu s svojo skupino je šel pomagat skupini, ki jo sestavlja nekaj učencev po individualiziranih programih in najboljši učenec v razredu. V



**razredu 2** je učenec 1, ki je delal po individualiziranem programu, nadaljeval z izzivanjem učiteljice in drugih učencev ter nenehno preskušal meje, tudi prek odzivov na naloge. Naredil je vse, kar je bilo v njegovi moči, da bi v učni proces vnesel kaos in oviral učni proces. Učenka 2 je predano in samostojno opravila vse naloge. Izrazila je veliko obžalovanje zaradi prekinitve raziskave v tem razredu. V **razredu 3** je učenec 1 z ADHD v motivacijski zgodbi opisal nasilje odstranjevanja glave z mečem, in to v prvi osebi. Vizualizacija zgodbe je nanj delovala terapevtsko. Med slikanjem je bil zelo razburjen in vživet, videlo se mu je, da mu veliko pomeni, da to sliko naslika. V enem trenutku mu je šlo nekaj drugače, kot je načrtoval (s čopiča mu je kapnila barva), zato je sliko zmečkal in odvrigel. Po nadaljnjih navodilih in spodbudi je vzel sliko iz smeti in po njenem vzorcu napravil enako, ki je uspešno ponazorila tako zgodbo kot njegovo stanje. Na reduciran, vendar močan način je uporabil učno vsebino. Na veliko obžalovanje učenca je slika ostala nedokončana, ker je zvonilo.

## **2.5.5.4 TRETJI AKCIJSKI KORAK**

### **2.5.5.4.1 Izhodišče**

Na podlagi analize rezultatov vprašalnikov za učence iz prvega dela raziskovanja je ugotovljeno, da učenci ne poznajo osnove likovnega jezika, ki se poučuje po vsebinah v Učnem načrtu in programu za likovno kulturo (MZOŠ, 2006), ter da jim je neznan proces razvoja in produkcije idej oziroma potek ustvarjalnega procesa. Na podlagi preliminarnih nestrukturiranih intervjujev z učiteljicami je ugotovljeno, da je učiteljicam nepoznana možnost učenja etap ustvarjalnega procesa in razvoja kritičnega mišljenja v etapi evaluacije, posebej pa povezovanja ustvarjalnega izražanja z izražanjem lastnih misli, stališč in občutkov.

Glede na težave v prvih dveh akcijskih korakih, naj bi se v tretjem akcijskem koraku nadaljevalo vključevanje učnih metod in strategij iz prvega akcijskega koraka, tehnike za razvoj in produkcijo idej ter usmerjanje čustvene in kognitivne vsebine učencev v likovno in drugo vizualno izražanje iz drugega akcijskega koraka. Poleg tega naj bi v tretjem akcijskem koraku izhajali iz specifičnosti današnjih generacij, ki samostojno uporabljajo informacije iz okolja, ter ob tem spodbujali samostojnost in odgovornost učencev.

#### 2.5.5.4.2 Vpeljane spremembe v pouk

V tretjem akcijskem koraku se tako uvajata samoocenjevanje in samostojna refleksija med potekom ustvarjalnega procesa.

Za spodbudo lateralnega mišljenja se uporablja tehnika mnogokratnih vezi, za spodbudo ustvarjalnega mišljenja pa se uporabljajo naslednji načini: kode, shema IDEAL (poistovetiti probleme in možnosti, opredeliti alternativne cilje, raziskati možne strategije, pripraviti se in delovati; Runco, 2014); preoblikovanje idej; komuniciranje z različnimi ljudmi o problemu (učenci v lastni in drugih skupinah ter življenjskem okolju), zaznavanje ideje z vseh strani (Sawyer, 2012); manipuliranje z informacijami na razne načine, tako da nastanejo nove ideje, izdelava zgodborisa v osmem razredu (Michalko, 1991, 2006); opredelitev bistva in oblikovanje zaključkov (Richard, Church in Morrison, 2011); raziskati svet, antiproblem (Gray, Brown in Macanuso, 2010); spodbujanje samodejnega urejanja kot pristop k učenju in poučevanju (Sternberg in Williams, 1996).

#### 2.5.5.4.3 Potek vzgojno-izobrazbenega procesa v petih razredih

V tretjem akcijskem koraku je bila obravnavana univerzalna tema ekologije in zdravja, začenši z neposrednim okoljem učencev. Upoštevani so cilji medpredmetnih tem Zdravje, varnost in varstvo okolja ter Podjetništvo.

Za spodbujanje ustvarjalnosti pri seznanjanju z univerzalno temo so uporabljeni elementi Torranceovega testa ustvarjalnega mišljenja (1966, 1974), ki se ukvarjajo z nizanjem možnih vzrokov prikazane akcije in možnih posledic zanjo, za izražanje idej pa se uporabljajo metafore. V uvodu so bile strategije sodobne vizualne umetnosti in okolja uporabljene že v drugem akcijskem koraku, in sicer ludični in performativni karakter, v formalnem vidiku likovnih nalog pa strategije novomedijske umetnosti in novomedijskega okolja učencev, taktilnost in simulacija.

Tretji akcijski korak se je izvajal v obliki projektnega pouka ter je potekal **12 učnih ur** v razredih 1 in 3, medtem ko je v razredu 2 potekal **14 učnih ur**; vključile so se učne teme iz vsebin Učnega načrta in programa za likovno kulturo: PLOSKEV IN POVRŠINA ter naslednje učne enote: *Liki na ploskvi* (ključni pojmi: lik, ploskev, dvodimenzionalno, simetrija – asimetrija; izobrazbeni dosežki: opaziti, raziskati, izraziti, ovrednotiti in spoznati uporabo lika na ploskvi v simetričnih in asimetričnih kompozicijah); *Statične in dinamične ploskve* (ključni pojmi: statično/dinamično, grafika, kartonski tisk, visoki tisk, matrica, odtis, grafični list;

izobrazbeni dosežki: opaziti, raziskati, izraziti, ovrednotiti in spoznati odnos statičnih in dinamičnih ploskev, pozitivnega in negativnega prostora grafičnega lista); *Redefinicija ploskve* (ključni pojmi: ritem, dinamika, rekonponiranje, plakat, vizualne komunikacije; izobrazbeni dosežki: opaziti, raziskati, izraziti, ovrednotiti in spoznati vlogo ritma in dinamike ploskve pri rekonponiranju likovnoumetniškega dela v službi vizualnih komunikacij); *Grafična modelacija* (ključni pojmi: zgrnjeno – razpršeno, grafična modelacija, strukturne linije; izobrazbeni dosežki: opaziti, raziskati, izraziti, ovrednotiti in spoznati različne lastnosti površine v neposrednem okolju in umetniškem delu ter jih izraziti s črtami); *Ritem oblik in tekstur* (ključni pojmi: relief, enostavni ritem, tekstura, kiparski material; izobrazbeni dosežki: opaziti in raziskati slikarske teksture v likovnoumetniškem delu ter izraziti, ovrednotiti in spoznati slikarske teksture v lastni stvaritvi).

Projekt, ki ustreza tretjemu akcijskemu koraku, je zastavljen kot raziskovalno učenje in problemski pouk – predstavitev skupnega problema (onesnaženost) in odkrivanje specifičnih problemov (v neposrednem okolju učencev); raziskovanje in *brainstroming*: kaj vemo o problemu, uporaba znanja iz drugih predmetov, lastna izkustva; kaj se moramo naučiti, kakšno sporočilo lahko pošljemo okolju in kako: identificirati, prediskutirati in dodeliti naloge, ki so temeljne (za vse), značilne (za posameznike) in se prepletajo; izdelati naloge; pripraviti se za podajanje rezultatov; obvestiti in prediskutirati storjeno v skupini: oceniti, kaj je in kako storjeno, podati priporočila za izboljšanje, predstaviti naslednji problem.

### ***Struktura po imerzivni metodi:***

- **1. in 2. ura:**

- *Univerzalna tema (etapa odkrivanja ali opredelitve problema)*

Povezovanje aktivnosti učencev z zdravjem skozi igro s ciljem ozaveščenosti telesnih senzacij in ukrepanja z akcijo. Sprejemanje zaključkov in povezovanje s ključnimi pojmi: ploskev, lik, simetrija in asimetrija s pomočjo likovne naloge 1, osmišljanja in izvedbe posebnega Twisterja, čigar liki so nepravilni (za razliko od pravih krogov običajnega Twisterja) in razporejeni po papirju na način, nasproten od simetrije Twisterja; igranje asimetričnega Twisterja, spoznavanje pojmov – asimetrija, dinamično; pogovor o drugih možnostih izdelovanja likov na podlogi za Twister: na primer od odtisov čevljev, spoznavanje pojmov odtis, grafika in matrica ter njihova uporaba v vsakdanjem življenju (časopisi, odtisi na majicah, plakati itd.).

- **3. in 4. ura:**

- Likovna naloga 2: skladno z nalogo za dokončanje slike iz Torranceovega testa

ustvarjalnega mišljenja (1966, 1974) učenci dobijo izrezek fotokopije umetniške grafike (vsak učenec ali par učencev dobi drugačen primer) in na papirju dorišejo zamišljen preostali del prikazanih podob; pred izvedbo likovne naloge se izvedeta pogovor o potrebi zamišljanja celote ter odnosu detajlov in celote (detajli podrejeni celoti), vzporednosti z družbo kot celoto in posamezniki kot deli te celote ter pogovor o vlogi posameznika v funkcioniranju celote.

– *Refleksija in analiza ter remediacija (etapa elaboracije)*

Vsak učenec pojasni lasten postopek v delu; analiza likovnih stvaritev; uvajanje in pojasnjevanje pojma – grafična modelacija. Likovna naloga 3: vrisovanje linij gibanja med potekom igranja Twisterja in referiranje na linije, uporabljene v grafični modelaciji: povezovanje tega gibanja z gibanjem v plesu, športu itd. Risanje sheme gibanja na tabli – uvajanje pojma strukturna linija; iskanje strukturnih linij na primerih umetniških del, ki so jih učenci dorisali; analiza načina, po katerih se gibajo (razpored linij in tisto, kar tvorijo); vzporejanje z razporedom likov na Twisterjih (razpored likov in tisto, kar tvorijo); uvajanje pojma nakopičeno – razpršeno; pogovor o pravilih, ki se lahko zaznavajo v zlaganju linij in likov/ploskev; povezovanje s pravili v vsakdanjem življenju; naštevanje raznih pravil; oblikovanje pravil o varstvu okolja; pogovor o pomembnosti skrbi za okolje zaradi obstanka ljudi.

• **5. in 6. ura:**

– *Univerzalna tema (etapa odkrivanja ali opredelitve problema)*

Skupine učencev proučujejo ponujene primere iz raznih področij varstva okolja (dan planeta Zemlje – onesnaženost okolja, onesnaženje voda in škodljivost kajenja: uporaba pridobljenih informacij (pisanih in vizualnih) ter informacij, najdenih na spletu (pisanih in vizualnih). Na podlagi Torranceovih štirih ravni ustvarjalnega branja (1995) se učence spodbuja k: obnovi prebranega, elaboriranju prebranega, spreminjanju in preureditvi prebranega ter zapisovanju lastnih izkušenj v naslednjem koraku naloge. Podjetništvo – vsaka skupina bo ena trženjska agencija, ki bo organizirala lastno kampanjo zoper onesnaženje, ciljna skupina pa so drugi učenci na šoli; predstavniki skupin obnavljajo vsebino prebranega s svojimi besedami pred razredom: skupni pogovor o predstavljenem gradivu; opredelitev afirmativnih zaključkov.

– *Generativna tema – povezovanje univerzalne teme z osebnim izkustvom učencev: zastavljanje cilja in produkcija idej (etapa inkubacije) ter izločanje ideje, ki najbolj izraža sporočilo*

Pisne naloge, povezane z lastnim izkustvom o podani tematiki s pomočjo tehnik za

spodbujanje lateralnega in ustvarjalnega mišljenja. Vsaka skupina bere zgodbe in se skupaj odloča, katero sporočilo bo njihova stvaritev, izločajo osnovno idejo dela in načrtujejo, kaj bodo naredili in kako.

- *Iskanje ustrezne forme za zadano vsebino ter mediji in materiali (etapa produkcije)*

Pogovor o vizualiziranju ideje in sporočila v obliki svojevrstnega opozorila za druge učence na šoli; likovna naloga: prenos idej in skic v likovno stvaritev, ki ima vlogo plakata: zajemanje celote vsakega dela; učenci preverjajo zadovoljstvo s prenašanjem lastnih zgodb v likovno stvaritev ter s splošnim vtisom likovne stvaritve kot želenega izraza določenih idej.

- **7., 8., 9. in 10. ura:**

- *Mediji in materiali (etapa produkcije)*

Izdelava likovne stvaritve.

- **11. in 12. ura:**

- *Refleksija in analiza ter remediacija (etapa elaboracije in evaluacije)*

Učenci se med potekom praktičnega dela spodbujajo k samostojni refleksiji, analizi in evaluaciji lastnih del, refleksiji del svojih vrstnikov ter dodelavi del z namenom spodbujanja elaboracije. Analiza likovnih stvaritev s pomočjo vnaprej pripravljenih nalog in zapisovanja odgovorov v nalogi; učenci predstavljajo svoje likovne stvaritve, drugi učenci odkrivajo ideje in sporočila ter dajejo sugestije, vezane na formalno dodelavo del; rekonstrukcija rezultatov – obdelava učne vsebine; utrjevanje zaporedja celotnega ustvarjalnega procesa in primerjava z ustvarjalnim procesom v predhodnih projektih; opredelitev zakonitosti; pogovor o načinih samopreveritve med potekom dela na likovnih stvaritvah. Pogovor o vzgojnem vidiku naloge: odnos posameznika in družbe ter koliko vsak posameznik lahko prispeva k splošnemu napredku v smislu ohranjanja neposrednega okolja in vpliva na druge. Preverjanje usvojenega.

### **Analiza likovnih izdelkov učencev**

V vseh treh petih razredih se je proces ponavljal z manjšimi odstopanji. Likovne rešitve simetričnih Twisterjev v večini primerov niso izvirne, vendar je bila vrednost dojemljivosti v tej nalogi veliko pomembnejša (slike 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208 in 209).



Slika 202



Slika 203



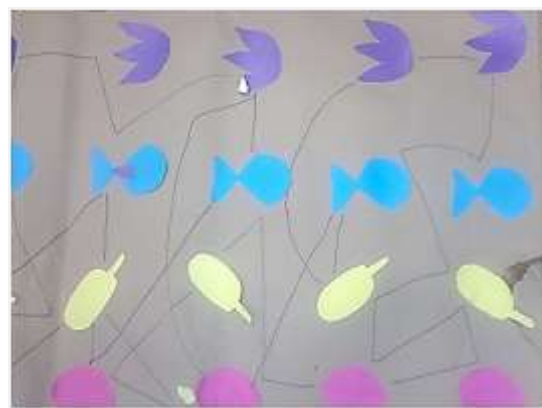
Slika 204



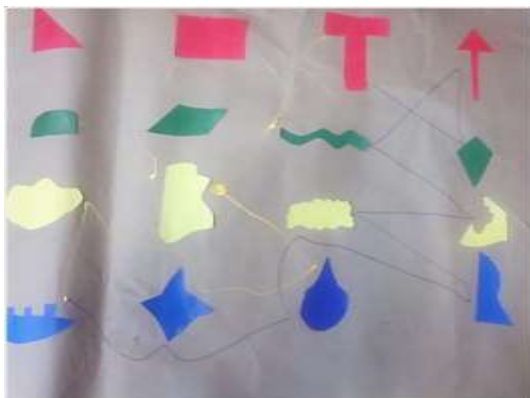
Slika 205



Slika 206



Slika 207



Slika 208



Slika 209

Simetrični in asimetrični Twisterji se medsebojno razlikujejo po izvirnosti, in sicer v korist asimetričnih Twisterjev (slike 210, 211, 212 in 213).



Slika 210



Slika 211



Slika 212



Slika 213

Igranje Twisterja (slike 214, 215 in 216).



Slika 214



Slika 215



Slika 216

V razredu 3 so učenci najbolj pripravljeni za eksperimentiranje in samostojno raziskovanje. Na lastno pobudo in na različne načine eksperimentirajo z liki Twisterja ter rekonstruirajo lastno gibanje, ga vrišejo in iščejo zakonitosti. Posebej so svobodni v postavljanju »likov« na talno ploskev. Navdušujejo se nad spoznanjem, da so tla tudi ploskev in da se lahko vključijo v ustvarjalno igro (slika 217).



Slika 217

Pričujoči izbor likovnih del je rezultat naslednje naloge (slike 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228 in 229), ki se ukvarja z odnosom detajlov in celote – gre za velike oscilacije v percepciji učencev. Nekateri učenci ali pari učencev vizualizirajo celoto v odnosu do detajlov, nekateri pa skušajo posnemati splošni vtis, medtem ko dele razpoložljivih kopij rešujejo s ploskvami, nastalimi iz gostih linij. Linearna risba pogosto prehaja v tonsko – razlog je nespretna uporaba svinčnika in ne razumevanje naloge.

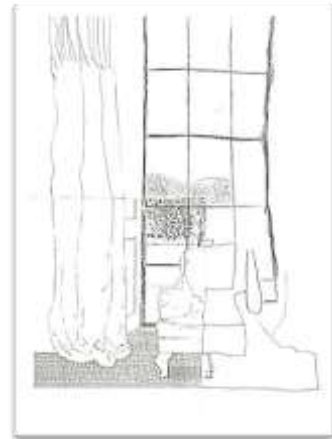




Slika218



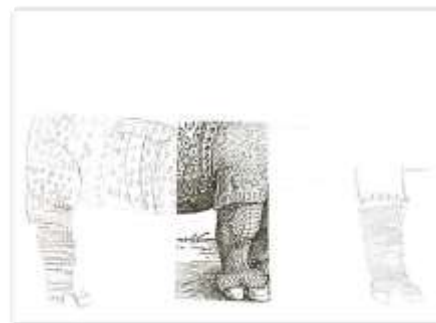
Slika219



Slika220



Slika221



Slika222



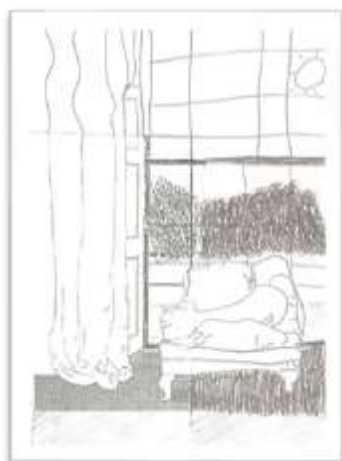
Slika223



Slika224



Slika225



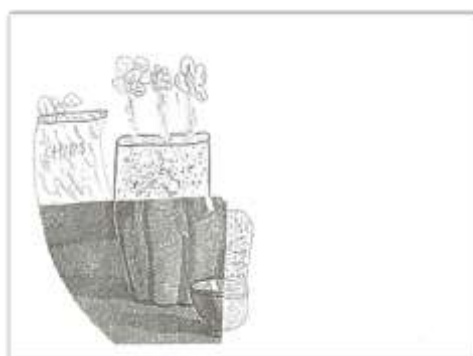
Slika226



Slika227



Slika228



Slika229

Ko so učenci proučili prejeto gradivo, so skupine učencev izbrale predstavnike, ki bodo drugim učencem s svojimi besedami predstavili vsebino in vtise. V razredu 3 je ena skupina dobila dvakrat manj besedila od drugih dveh in jim to ni bilo všeč. Odšli so na splet s pomočjo mobilnih telefonov in našli dopolnitev podatkov. Med predstavitvijo so ob pojasnjevanju s pomočjo mobilnih telefonov drugim učencem kazali najdene fotografije (sliki 230 in 231).



Slika 230



Slika 231

V naslednji etapi so člani skupin med seboj delili pisno podane vloge: vodja skupine, govornik skupine, oseba za zbiranje podatkov, oseba za beleženje idej med potekom *brainstorminga*, oseba za organiziranje prinašanja in zbiranja materiala za delo, oseba za vodenje pospravljanja. Zatem je vsaka skupina dobila pisna navodila za delo: 1) opredeliti konkreten problem – učenci opredelijo, kaj jih osebno moti v povezavi z določeno temo; 2) *brainstorming*: opredeliti, kaj vemo o problemu (podane teme), kaj naj se naučimo o tej temi (uporaba znanja iz drugih predmetov, dobljenih informacij in prebranih informacij na spletu); 3) določiti in podeliti naloge vsem članom skupin; 4) vsak učenec v skupini zapisuje vse o svojem izkustvu, vezanem na podano temo. Zatem sledijo skupno branje zgodb in odločanje o skupni ideji, branje, raziskovanje in priprava za razvoj ideje, ki bo likovno izražena; 5) vsaka skupina dobi posebno nalogo; 6) obvestiti in v skupini razpravljati o storjenem: oceniti, kaj je in kako storjeno, podati priporočila za izboljšanje, predstaviti problem in njegov način prikazovanja v materialu; 7) voditi podrobne beležke.

V **razredu 1** so pisne naloge, ki so jih dobili učenci, naslednje:

- prva skupina – likovna stvaritev iz časopisnega gradiva: nove kombinacije fotografij in črk; jasno in zgoščeno sporočilo; naj bi bilo od daleč vidno, zanimivo in dinamično;
- druga skupina – likovna stvaritev iz odpadnih 3D-materialov, tako da lahko z zaprtimi očmi z otipom vsak prepozna, kaj je predstavljeno; jasno in zgoščeno sporočilo, oblikovano iz povzdignjene površine papirja;
- tretja skupina – naslikati sliko tako, da se prepoznajo »onesnaževalci« ali posledice onesnaževanja; kombinirati tanke ter debele in zelo debele nanose barve.

Skupina ONESNAŽENJE VODÀ (slika 232, detajla A, B in C)

Deli zabeležk iz zbranih informacij o tematiki in povzetki osebnih izkustev: »Moramo se naučiti, da ne puščamo vode, da včasih stalno teče. Ker tako lahko porabimo veliko vode. Afriški otrok povprečno popije 3–4 kapljice na dan.« »Pri Luku je voda iz pipe onesnažena in umazana. Antonio in Peter sta videla v potoku smetnjak.« »Ljudje ne smejo onesnaževati vode, zato ker narava vrača udarec. Možne posledice: potop, smrdi, nehigiena, voda ni pitna itd.« Ideje za proces dela: izrezovanje slik vode in prikaz mutantov, toka reke, izrezovanje slik vode iz časopisa.



Slika 232



Detajl A



Detajl B



Detajl C

Na tem likovnem izdelku se šele na detajlih vidi izvirnost idejnih in likovnih rešitev. Razbrati je mogoče osnovno idejo o mutiranju živih bitij zaradi onesnaženja. Čeprav ni izpolnjen celoten format s kolažem, kot je bilo podano v nalogi, učenci učinkovito vključujejo barvo podloge v kompozicijo.

Proces dela



Slika 233



Slika 234

Skupina DAN PLANETA ZEMLJE (slika 235, detajla A in B)

Deli zgodb o povezovanju teme z osebnim izkustvom: »Srečala sem se s smetmi, ko sem na ulici videla kup zalepljenih žvečilnih gumijev na betonu. Zatem ko sem ob košu za smeti videla, da so vse smeti zunaj njega, ne pa v njem.« »Srečala sem se s smetmi na Jakuševcu (*odlagališče smeti pri Zagrebu*), ko sem z očetom tja nosila smeti. Ne moreš dihati.« »Moje izkustvo z onesnaženjem je slabo. Ko smo se mama, oče in jaz sprehajali v Samoboru ob jezeru (*mesto blizu Zagreba*), je bilo v jezeru vse polno smeti. Celo pomivalni stroj je bil v njem.« »Kadar grem z mamo v mesto, vidim bližnje gozdove, ki so onesnaženi s smetmi. Včasih celo vidim potoke, ki ne morejo normalno teči, ker jih smeti zadržujejo.« Učenke likovno predstavljajo osnovno idejo ter uspešno kombinirajo relief in barvo.



Slika 235



Detajl A



Detajl B

## Proces dela



Slika 236



Slika 237

### Skupina ŠKODLJIVOST KAJENJA (slika 238, detajla A in B)

Nekatere osebne izkušnje: »Jaz zaznavam cigaretni dim, ko grem v šolo, ker nekateri najstniki po poti v šolo kadijo. Pokušam ne vdihovati tisti dim, a ga slučajno vdahnem. Tudi moj oče kadi.« »Jaz videvam cigaretno ogorke v mojem domu, srečujem se tudi z dimom, zunaj pa je onesnažen zrak.« »Stari oče je prenehal kaditi pred 6–7 leti. Prenehal pa je zato, ker sva mu jaz in moja sestra govorili, da smrdi, in ga je to začelo motiti, pa je prenehal kaditi.« »Jaz sem prav danes zaznal močan cigaretni dim, ko sem šel v šolo. Od mojega očeta.« »Na žalost so pri meni doma tudi kadilci: moj oče, brat, sestra, vendar upam, da bodo razumeli, da ne bi smeli kaditi, in da bodo prenehali s kajenjem, ker to škoduje njim in nam nekadilcem, onesnažujejo pa tudi okolje.« *Brainstorming:* »Zikorete, da ljudje prenehajo kaditi – cigarete škodujejo naravi, katran povzroča raka, kajenje povzroča dušenje.« »Obliži Zikorete proti kajenju – vsaka cigareta skrajšuje življenje za 13 minut.«



Slika 238



Detajl A



Detajl B

Razvidno je, da so učenci premišljevali tudi o uporabi slikarskih tekstur, poigrali so se z nanosi barv – eni so prosojni, drugi so vidni, močne poteze s čopičem ali pa so uporabljeni drugi materiali, da bi v kombinaciji z barvo dobili slikarske texture.

Proces dela



Slika 239



Slika 240

Likovne in vizualne stvaritve, ki so jih učenci naredili med kratkimi odmori zaradi zasičenosti z delom pri izvedbi likovne naloge (slike 241, 242 in 243).



Slika 241



Slika 242



Slika 243

Učenci so si samoiniciativno zamislili in izvedli enostavnejše naloge ter pri tem raziskovali po spletu in eksperimentirali, da bi izboljšali svoj izdelek. Slika 241 prikazuje samuraje, ki sta si jih dva učenca zamislila po vzorih na YouTubu o borbah neke japonske borilne veščine. Slika 242 prikazuje raziskovanje tehničnih možnosti dlančnika za izdelavo portreta. Pri tem so učenke spraševale o zakonitostih risanja portretov – lastni poskus so označile za šablonskega. Slika 243 prikazuje origami žabe, čigar izdelavo so si učenci gledali na YouTubu, vendar niso bili zadovoljni z dolžino skoka, zato so eksperimentirali z izdelavo origamija, dokler niso dosegli daljše dolžine skoka in bravure v zraku. Po končanih samoiniciranih nalogah so se učenci vrnili k izdelavi likovne naloge.

V **razredu 2** so bile naloge prezahtevne, tako da so določena različna onesnaževanja združili z drugačnimi formalnimi določili v primerjavi z drugimi razredi.

Skupina ŠKODLJIVOST KAJENJA (slika 244, detajli A, B in C)

Ena izmed zabelezk osebnih izkustev v obliki pesmice na podano tematiko:

»Kadar sem bil pri stari mami, ona vedno kadi in me skoraj zaduši.

Pušča škatle cigaret povsod in hibo ima od tod.

Škatlo cigaret skadi na dan in tako si kvari sen.

Moj'ga dedka silno moti, zato stran beži poleti.

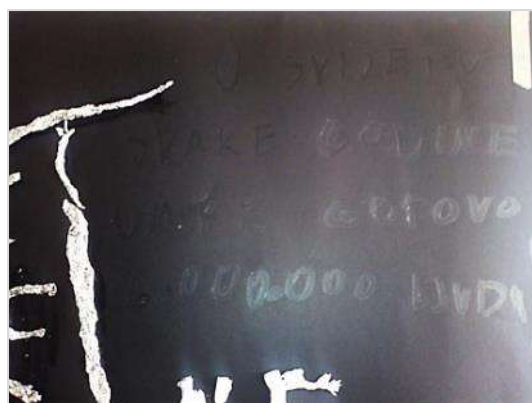
Pesmice sedaj je konec, ker moram k stari mami.«

Obremenjeni s predhodno izkušnjo pri izdelavi plakatov se učenci izogibajo vgrajevanju lastnih zapisanih misli v likovni izdelek in raje dodajajo vsebine, ki jih snamejo s spleta – to so opozorila »ne kadite« v več jezikih. Podoben problem navaja tudi Torrance (1995), ki opisuje raziskovanje, v katerem so člani skupine oklevali zabeležiti najizvirnejše ideje med *brainstormingom*. V nasprotju s tem so učenci izjemno domiselno uporabljali različne vrste reliefov, ki so jim bili podani.





Slika 244



Detajl A



Detajl B



Detajl C

### Skupina ONESNAŽENJE VODE (slika 245, detajla A in B)

Zabeležke iz dobljenega besedila o tematiki in povzetki osebnih izkustev: »Zelo pogosto, kadar odide s plaže veliko ljudi, kot na primer v Baški, je vse polno plastenk, vrečk, papirčkov itd. Posebej po valovih. To je razlog, zakaj se kopam v vodi, kjer so ježki in stene, pa tudi boljše so.« »Enkrat sem z mamo šla na sprehod ob morju. V enem zalivu sem zagledala kup vreč, plastenk in storžev. Ko sva se vrnila iz mesta, so neki ljudje čistili tisti zaliv.« »Nekega dne sem se kopala. Ko sem po potapljanju prišla na površje, sem bila obkrožena s smetmi. Takoj sem šla iz morja, sedla na brisačo in žalostno gledala v umazano morje, v katerem se ne morem kopati. V morju so bile plastenke, robčki, spužve, vrečke in krpe. Morje je bilo polno pene.« V tem delu se vidi, da so učenke izvedle likovno nalogo s slikarskimi teksturami, vendar

samoiniciativno dodajajo tudi svojevrstni asemblaž.



Slika 245



Detajl A



Detajl B

Skupina DAN PLANETA ZEMLJE (slika 246, detajla A)

Zabeležke iz zbranega besedila o tematiki in povzetki osebnih izkustev: »Najslabše je, kadar se prevrne tanker, poln nafte, in onesnaži celo morje, pa tudi ubije ptice, ribe, rake in vse živali iz morja, ali kadar škodljivi plini poškodujejo ozon in ultravijolični žarki prihajajo iz atmosfere in škodujejo živim bitjem.« »Bila sem na počitnicah v Skradinu (*kraj v Gorskem Kotarju, Hrvaška*). Na poti do plaže je bilo vse lepo, nekje pa so ležali plastični kozarci. No, prišel je neki človek in jih pobral. Prišli smo na plažo in bila je polna plastenk. V morju so bile plastika in druge smeti.« »Bil je dan. Napotila sem se na jutranji sprehod s svojim psom. Šla sva na

plažo. Na naše presenečenje je bilo tam na obali polno rib in polno smeti: plastenk, pločevink, vrečk, vsega. Za nekatere stvari nisem niti vedela, kaj so.«

*Brainstorming:* »S širjenjem mest se škoduje naravi: preveč betona in asfalta, preplavili so tla, kar zavira naravno potekanje vode. Kaj je dobro za okolje? Da se na tovarne dajo čistilci zraka. Da se čim prej naredijo ekoavtomobili. Da postavijo več smetnjakov. Da ljudje nehajo uporabljati plastiko. Da ljudje posadijo več bombaža. Da ljudje posadijo več cvetja in dreves. Da ljudje določene stvari mečejo v smetnjake za takšne stvari.«



Slika 246



Detajl A

Učenke so uporabile črno podlogo kot del kolaža, čeprav so dobile jasna navodila o izdelavi kolaža. Tematika je dobro zamišljena in ideja je likovno jasno izražena, vendar so premalo razmišljale o kompoziciji.

Proces dela



Slika 247

V **razredu 3** so naloge bile enake kot v razredu 2.

Skupina ŠKODLJIVOST KAJENJA (slika 248, detajl A)

Zabeležke osebnih izkustev: »Kadar kadilec prižge cigareto, se ne zaveda, da onesnažuje okolje in tudi prisiljuje druge nedolžne ljudi, da vdihujejo cigaretni dim. Pogosto so to tudi otroci. Oni brez svojega znanja vdihujejo cigaretni dim. To se imenuje PASIVNO KAJENJE. Škodljivo je skoraj isto kot pravo. Jaz osebno nimam rada kadilcev zato, ker če sedim zraven njih, moram vdihovati cigaretni dim, zaradi česar kašljam.« »Kadar se napotim k svoji babici in dedku, vidim veliko ljudi, ki kadijo v avtu, v avtu pa so tudi otroci. Kadar pridem k dedku, se skoraj zadušim, ker je vse zaprto, moj dedek pa kadi. Sedaj, ko je videl tiste reklame, je nehal kaditi in je veliko bolje!« Učenci te skupine so se osredotočili na kompozicijo s črkami in bili pozorni, da so ustvarili različno visoke reliefe. Likovna rešitev ni originalna, vendar pošilja jasno sporočilo s kombinacijo srebrne in črne barve ter črke različnih kontrastov.



Slika 248



Detajl A

Skupina ONESNAŽENJE VODÀ (slika 249, detajla A in B)

Zabeležke osebnih izkustev: »Nekega dne sem se sprehajal ob obali morja in v daljavi videl, da neki ljudje mečejo odpad in plastenke v morje. Nato so brez skrbi odšli.« »Ko sem bil majhen, smo potovali po Italiji. Dalj ko smo potovali, bolj je bila voda umazana, pravzaprav bolj zelena. Videl sem vse več smeti. Od takrat vem, kako se ljudje obnašajo do vode.« »Nekoč, ko sem bil na mostu nad reko Savo, sem videl gospo, ki je izlila polno steklenico kokakole v reko.« »V torek je pod mojo hišo počila cev. Cel dan ni bilo vode. Moja mama ni mogla oprati solate. Komaj je našla kozarec vode, da je lahko skuhala kosilo. Menim, da vodo moramo varovati, ker brez vode ni življenja.« »Nekoč, ko se se sprehajal na Sljemenu (*gora severno od Zagreba*), sem videl lep tekoči potok. Hotel sem se napiti vode, toda teta me je opozorila, da je voda

onesnažena. Na žalost sem res po nekaj metrih videl veliko smeti, ki so plavale v neki črni masi. Žal mi je bilo, ker je toliko pitne vode onesnažene.« »Na nekem otoku nimajo dobrega vodovoda in se mora piti deževnica.« Učenci so pod vplivom besedila in informacije, da na Zemlji obstaja od skupne količine le 2 % pitne vode, izluščili močno sporočilo. Likovna rešitev je kompromis dveh različnih skic – demokratično so se odločili narediti obe. Tako so na plakatu tudi hiša s cisterno, otok, na katerem ni vode, in presušeno ustje reke v puščavi. S potezami so učenci želeli prikazati gibanje morja.



Slika 249



Detajl A



Detajl B

Skupina DAN PLANETA ZEMLJE (slika 250, detajl A)

Zabeležke osebnih izkušenj: »Ko sem bil na izletu z razredom, sem videl onesnaženo reko. Zelo sem žalosten zaradi tega. V Zagrebu, ko se sprehajam, stalno zavonjam smrad iz kanalizacije. Mislim, da se ljudje ne zavedajo resnosti situacije. V Zagrebu se vsak dan srečujem s smogom v zraku.« »Šli smo na plažo, da bi se kopali. Ko sem prišla, sem zagledala pločevinko kokakole. Za njo je bila plastenka Fante, nato vode, polno plastičnih vrečk in zamaškov. Bila sem žalostna.« »Bila sem na izletu v gozdu. Srečala sem sedemčlansko družino. Pili so sokove. Zatem so vsi vrgli steklenice v gozdni potoček. Prišla sem na čistino. Zamašila sem si nos pred groznim smradom. Čistina je bila polna smeti. To je bilo tako žalostno. Nimam rada, če so ljudje nemarni do naravnih lepot.«

Učenci so izjemno pazljivo iskali primere za svoj plakat, nekateri izmed njih so delali zanimive fotomontaže. Vendar pa so bili sami razočarani nad lastno kompozicijsko rešitvijo.



Slika 250



Detajl A

Naloga konstrukcije slike iz enostavne oblike po Torranceovem testu ustvarjalnega mišljenja (1966/1974) je predstavljena za pojasnitev pojma rekonpozicije. En učenec je risal na tabli celoto, ki je tokrat bila človeško telo (sliki 251 in 252), zatem mu je bilo svetovano, naj spremeni razpored in odnos delov znotraj celote. Drugi učenci so mu sugerirali, kako rešiti nalogo (slika 253). Razvila se je zanimiva razprava. Izpostavili so pojem rekonpozicije.



Slika 251



Slika 252



Slika 253

V zaključnem delu učnega procesa (sliki 254 in 255) je med potekom refleksije in analize vsaka skupina dobila vprašanja, na katera naj bi skupaj napisali odgovore, ki se nanašajo na druga dela: ali bi učenci, ki niso delali določenega likovnega izdelka, lahko prepoznali, kakšno je sporočilo? Ali je jasno, kaj je prikazano na likovnem delu? Ali likovno delo pripoveduje enako zanimivo kot plakat? Če bi tisto likovno stvaritev kot plakat videli na ulici, ali bi pristopili bliže, da bi jo videli? Zatem je vsaka skupina ponovila vse o temi svojega likovnega izdelka, vsak učenec je opisal svojo vlogo v skupini in delež v celotnem procesu, predstavnik vsake skupine pa pojasnil, zakaj je njihova likovna stvaritev pomembna ter zakaj in komu lahko koristi. Nato je z rekonstrukcijo narejenega sledil pogovor o učni vsebini. Obravnavani so bili ključni pojmi likovnega jezika iz določenih učnih enot.



Slika 254



Slika 255

Med analizo likovnih izdelkov so učenci precej temeljito in samostojno obnovili potek ustvarjalnega procesa. Bil jim je jasen razlog sporočil na plakatih oziroma likovnih izdelkih. Argumentirali so, zakaj so naredili prav takšne likovne rešitve, in pokazali dobro poznavanje

tematike, s katero so se ukvarjali – ekologija. Med rekonstrukcijo likovnih izdelkov s ciljem obdelave nove učne vsebine so učenci izvrstno povezovali predhodno usvojeno učno vsebino z novo, do ključnih pojmov pa so prišli s pomočjo lastnih zaključkov in skupne razprave.

### **Mnenja učiteljic in raziskovalke**

**Učiteljica 1** je zapisala naslednje mnenje: »Tretji projekt je meni najljubši zaradi svoje strukture. Začeli smo s Twisterjem (s statičnimi in dinamičnimi ploskvami). Otroci so bili pridni in zainteresirani, ne samo za izdelavo Twisterja, ampak tudi za izčrpne analize. Nekaj učencev je izjavilo, da jim je bila ta naloga najbolj všeč. Všeč mi je bila raznolikost treh likovnih del na temo ekologije, pa tudi celoten ustvarjalni proces pred tem. Te naloge so privabile šest učencev iz rednega programa v eksperimentalnega. Malo nejevolje se je pokazalo zaradi obveznega pisanja idej in zgodbic, ki izhajajo iz teh idej, ter tudi zaradi neiznajdljivosti za delo v skupini (prepirljivi med učenci, ki jih na začetku nisem razrešila). Neiznajdljivo poznavanje tehnike se je odrazilo pri izdelavi kolažev (učenci so potrebovali veliko časa, da so dojeli, katere barve, kakšne ploskve in na kakšen način jih lahko kombinirajo). Pri uporabi tempera barv je bilo lažje vreči v koš kot oprati velike količine barve na paletah, na plakatu pa se je komaj zasledila razlika v teksturah. Težave so se pokazale tudi pri uporabi embalaže. Menim, da sta dve uri za analizo treh plakatov v tej otroški dobi pretirana zahteva, za animatorja pa izčrpajoča. S končnimi likovnimi izdelki sem zadovoljna. Vse, kar sem navedla, se nanaša na spremljanje procesa dela.«

**Učiteljica 2** je za vse ure v obrazcu za evalvacijo učne ure vpisala oceni »dobro« in »izvrstno«, s tem da prevladuje »izvrstno«, zadnji dve uri pa ocenjuje v celoti z »izvrstno«. Le sebi je ob zaključku prvega dela projekta dala oceno »niti dobro niti slabo« za osebno ustvarjalnost pri učni uri. Enako obsežno je učiteljica zabeležila tudi reakcije učencev. Vpliv pouka na učence je prav tako v večini primerov ocenila z »izvrstno«. Veliko redkeje ga je ocenila z »dobro«. Tako je pri izdelavi Twisterja za skupino fantov zapisala: »V svoje delo so vključili absolutno vse možne ideje, razvijali ustvarjalno komunikacijo pri praktičnem reševanju naloge in upoštevali navodila, po katerih se je naloga morala reševati. Uvedli so nekaj novega (temo nogometa, ki je rezultiral v novih oblikah, grafizmih itd.). Skupina deklic pa je s Twisterjem tematike netopirja izstopala: »Izdelale so zelo jasno skico pred izdelavo Twisterja in niso veliko improvizirale pri delu, želele so pravilno uresničiti tisto, kar so si zamislile.« Zatem je opisala prispevek učencev v delu skupine in zaključila, da je manjše število učencev skupinsko delo



«izkoristilo» kot alibi za lastno pasivnost v posameznih delih ure. Treba jih je bilo dodatno spodbujati. Nekateri učenci niso imeli izbire, saj je znotraj njihove skupine nekdo bil dominanten in je nase prevzemal prevelik del dela. Toda s tem nikakor ni nič narobe, ker se to praviloma večkrat dogaja pri skupinskem delu. Zato je večina učencev »z gotovostjo sodelovala v motivacijskem delu in v analizi na zaključku projekta. V igri so sodelovali vsi – čeprav gre za gibe s telesom, to ni nobenemu predstavljalo problema, s čimer se sicer srečujem v drugih razredih.« Med izdelavo plakata je učiteljica evalvacijo učne ure spet ocenila z »dobro« in »izvrstno«, le lastni ustvarjalni prispevek z »niti dobro niti slabo«. Vpliv ure na učence je večinoma ocenila z »izvrstno«, veliko redkeje z »dobro«. Opisala je tudi dejavnost učencev v skupinah. Za eno skupino učenk pravi: »Zelo so samozavestne in pravilno vedo, kaj želijo. Sicer nezadostno razmišljajo o učni vsebini in so nagnjene k šablonskim rešitvam, zato med drugim tudi hitro končajo nalogo. Učenke bi lahko spodbudili k dejavnosti s formiranjem drugačnih skupin, vendar bi pri tem morali biti pozorni, da ne bi dosegli nasprotnega učinka (pasivnost, odklanjanje izdelave naloge, nestrinjanje z drugimi učenci znotraj skupine). Na žalost tudi v takšni skupini nekatere učenke izpadejo precej dominantne«. Drugo skupino učenk je opisala tako: »Zelo lepo, demokratično sodelujejo. V določenih situacijah sem opazila, da so dejavne ob pogovoru, in sicer tako, da nekdo v skupini predlaga, kaj in kako bi počeli, nato pa ostali dvignejo roke, odvisno od tega, ali se strinjajo s to idejo ali ne. Nekaj deklic znotraj skupine je bilo na začetku precej pasivnih, toda vse so pozneje postale aktivne. Zelo jim ustreza veliko pravil, podajanje zadolžitev ipd. Dosegajo lepe rezultate, veliko časa potrebujejo za pripravo pred realizacijo, tako da potrebujejo več časa.« Za skupino dečkov je zapisala: »Gre za dečke, ki so se pri prvih nalogah zdeli malce nezainteresirani za učne vsebine, kar se je zelo spremenilo. Sedaj imajo resnično inovativne ideje, precej so pogumni v realizaciji svojih idej, dosega lepe rezultate.« Učiteljica je dodala tudi opombo: »Treba je zelo vztrajati pri ponavljanju pojmov v motivacijskem delu ur. Projekt namreč zajema veliko učnih tem, tako da to zahteva razumevanje veliko ključnih pojmov. Učenci v petem razredu osnovne šole še vedno slabo razlikujejo ploskev in prostor oziroma lik in telo. Menim, da se je izplačalo vlagati trud v ta del pouka, da so se učenci navadili na takšen način dela z zelo temeljito motivacijo in analizo, v kateri se spet ponavljajo ključni pojmi.«

Učiteljica je zaključno obravnavo učne vsebine in analizo del ocenila z oceno »izvrstno«, prav tako je z isto oceno ocenila tudi učinek ur na učence. Pri spremljanju učencev je na koncu zapisala: »Učenci so končali projekt v skupinah, vsi so enakopravno sodelovali.« Dodala je tudi opombo: »To je prvi projekt (ekologija), s katerim sem popolnoma zadovoljna in pri katerem so prišle na dan vse prednosti projektnega pouka, zato bom pouk v prihodnje načrtovala na podoben

način. Na začetku je namreč tema izgledala privlačna, vendar so učenci različno reagirali na naloge. Posamezni učenci so vztrajali in bili dejavni. Čez čas so tudi izdelki učencev postajali vse bolj smiselni, na koncu pa so vsi trije plakati postali likovno, formalno in vsebinsko bogati. Ne samo to, učenci so znali zagovarjati izvedene naloge, pravilno so znali povedati, kaj so uspeli narediti, znali so tudi opisati upodobljeno, kajti niti meni niti raziskovalki na začetku ni bila rešitev popolnoma jasna. Zelo sem zadovoljna z izvedenim. Naj omenim še nekaj prednosti takšnega načina dela pred klasičnim, v katerem učne teme odgovarjajo blok uri: število likovnih del je manjše, kar omogoča večjo koncentracijo na določeno vsebino, tudi ni kopičenja nedokončanih del, kar se meni pri klasičnem pouku običajno dogaja. Pri tem učitelj prevzame vlogo moderatorja oziroma mediatorja – poudarek je na učencih. Učitelj učencem pojasnjuje likovne pojme na likovnih primerih učencev, kar je zanimivejše za učence. Takšen način pouka je tudi uspešnejši in prepričana sem, da ne obremenjuje učencev v tehničnem smislu.«

**Učiteljica 3** je zapisala naslednje mnenje: »Učenci so identificirali probleme neodgovornega odnosa ljudi do okolja in si zamislili vizualno komunikacijo, ki lahko pomaga pri izboljšanju odgovornosti. Predstavljeno temo so ilustrirali s pomočjo likovnih elementov, z reševanjem likovnih problemov. Aktivno so analizirali podani problem znotraj skupine, uporabili so tudi lastne izkušnje. Vse izobrazbene in vzgojne naloge so uspešno realizirali. Učenci niso skrivali svojega zadovoljstva zaradi procesa dela, ki jim je bil zanimiv, rezultati dela pa so jih izpolnjevali s samozavestjo.«

**Raziskovalka** opazuje v vseh razredih veliko rast intrinzične motivacije med učenci, večina učencev se je popolnoma vživela v ustvarjalni proces ter je bila pripravljena za argumentiranje lastnih in analizo likovnih del drugih učencev. V vseh razredih so učenci čustveno angažirani pri reševanju nalog. Prav tako se tudi pri tem akcijskem koraku opazuje razlika med reakcijami dečkov in deklic, kar posebej pride do izraza v razredu 2, v katerem imajo v glavnem dečki likovne rešitve s konceptualnim vidikom. V istem razredu je nekaterim dečkom učna vsebina smešna, nimajo občutka, da je to pouk. Toda praktične naloge komaj čakajo in se hitro vživijo, včasih pa zahtevajo tudi dodatne naloge. Pri izdelavi likovnih del je opaziti, da imajo velik vpliv na učence plakati, in sicer takšni, kakršne so spoznali pri drugih predmetih, in si zato ne upajo uporabiti lastnega besedila, razen v dveh primerih. Učiteljici v razredih 1 in 2 sta zelo izboljšali lastne pristope k poučevanju ter sta se temeljiteje pripravili na pouk. Opazili smo, da se je intrinzična motivacija učencev zelo povečala, da so bili učenci popolnoma prepričani o pravilnosti svojih odločitev. Pomembno jim je bilo uresničiti tisto, kar so si zamislili. To je posebej prišlo do izraza v razredu 2. S tem so učenci pokazali samoučinkovitost kot vero v lastne

sposobnosti, kar je eden izmed vidikov ustvarjalnih osebnosti (Sawyer, 2012).

V **razredu 1** je učiteljica sama postala naklonjena igri in vživljanju v učni proces. Izjavila je: »Za takšen način pouka se mora človek v resnici pripravljati!« Učenci začenjajo doživljati delo kot raziskovanje, pri katerem prihaja do veliko spontanih eksperimentov in samoorganizacije. Vsi učenci so sodelovali v ustvarjalnem procesu na kakršenkoli način. V trenutkih, ko so postajali utrujeni in tudi dekoncentrirani, so učenci sami našli načine odmora, vendar so bili odgovorni do vsebine likovne kulture. Učenci so se vživeli v učni proces, obravnavali so problematiko nalog ter samostojno organizirali medsebojne elaboracije in evalvacije likovnih stvaritev. Tudi v ta akcijski korak so se vključili učenci, katerih starši niso podpisali sodelovanja. V glavnem so bili del iste skupine, ki je pogumno eksperimentirala ter prihajala do izvirnih idej in rešitev. Na predstavitvi likovnih stvaritev in tega, kaj je kdo počel, je bilo opaziti, koliko je učencem bila pomembna uspešna predstavitev. Skupina dečkov (učenci s slabimi ocenami in vedenjem) so se razburjeno dogovarjali, kaj bo kdo povedal. Vsi so komaj čakali, da so lahko sodelovali. Med analizo so učenci drug drugemu analizirali dela in pojasnjevali, kaj manjka, da bi likovna stvaritev imela jasnejše likovno in idejno sporočilo.

Pri tem akcijskem koraku je bil končno demistificiran vprašalnik. Učenec, ki je prešel iz skupine, ki najprej ni sodelovala v raziskovanju, je v vprašalniku odkril pravilo, da vsako naslednje vprašanje vsebuje odgovor na predhodno vprašanje. Drugi so to slišali in razumeli kot igro. Začeli so odkrivati odgovore, njihove pomene in jih pojasnjevali, tako da je do konca izpolnjevanja vprašalnika večina učencev obvladala ključne pojme. Na zaključku tega akcijskega koraka je učiteljica informirala raziskovalko o šolski seji, na kateri je ta razred izpostavljen kot velik disciplinski problem. Vsi učitelji so se pritoževali nad vzgojnimi problemi z učenci in na problem njihovih delovnih navad. Zaključila je, začudena, da so ure likovne dejavnosti ure, ki jim ustrezajo, in da le na urah likovne kulture predano delajo polni dve uri.

V **razredu 2** so problemi iz predhodnih akcijskih korakov prisotni v znatno manjši meri (čustvena distanciranost učiteljice, frontalnost, slaba časovna organizacija ure, izogibanje vodenju učencev skozi strukturiran ustvarjalni proces, problem z uvodnim in zaključnim delom vsake učne ure, izogibanje nalogam, ki so povezane z osebno izkušnjo učencev). Učenci so v glavnem reagirali na generativne teme s podobnim negativnim stališčem kot učiteljica, vendar se je napredek videl pri skupini deklic, ki so začele razmišljati o lastnem izkustvu problemov z vodo. Največje povezovanje lastnega izkustva in zadane teme je opaženo pri skupini dečkov, ki jim je bilo nerodno lastne stavke vključevati v likovno stvaritev. Namesto tega izstopajo po pisanju »parol« na posredovano temo, ki so dovolj splošne, da se jim zdijo pomembne. Po

skupinski refleksiji (formativno vrednotenje), ki smo jo opravili med ustvarjalnim procesom, so bili učenci vidno nezadovoljni z lastnimi stvaritvami. Na intuitivni ravni so uvideli, da »nekaj manjka«, zato smo vsi sklepali, da je na likovnih delih treba še delati. Učiteljica je koordinirala analizo tako, da je prva skupina analizirala likovne izdelke druge in tretje skupine, učenci pa so izjemno dobro prepoznavali kakovosti in pomanjkljivosti del ter so izvrstno sugerirali, kje in kako naj bi se še nekaj dodalo ali popravilo. Skupinam deklic je bilo pomembno, kaj delajo, pogosto so razpravljale, se dogovarjale, glasovale za najboljše rešitve, pazljivo iskale materiale (druga skupina) in se pogovarjale o potezah s čopiči (prva skupina). Dečki so prav tako precej samostojno in vživeto sodelovali v procesu ter odločali o vsebinski in formalni strani likovne stvaritve. Vsi so v vsakem trenutku vedeli (vsaj eni za druge), kaj in kako bi bilo treba narediti za boljšo rešitev likovne naloge. Edina navodila pred analizo so bila, naj gledajo celoto (ali likovna stvaritev funkcioniira kot edinstvena celota) in ugotovijo, ali jasno vizualno izraža idejo. Med obravnavo učne vsebine so učenci odlično sklepali in jo povezovali z učno vsebino drugih predmetov (ko jih je na to usmerila učiteljica) ter dajali neke svoje ideje. Učenci so bili zelo ponosni in čustveno vezani na svojo likovno stvaritev s pomočjo učne vsebine. Ko je nekdo iz neke druge skupine izrekel neko kritiko, so argumentirali svoje delo s pomočjo učne vsebine. Tokrat so se tudi zlahka lotili izpolnjevanja vprašalnika.

V **razredu 3** učiteljica še vedno precej frontalno posreduje vsebino učne ure, osredotoča se samo na tisti del razreda, ki je dejavnejši in glasnejši. Ima probleme s poznavanjem učne vsebine in pogosto ni pripravljena za izvedbo pouka ter učencem napačno predstavlja naloge. Pred zaključkom tretjega akcijskega koraka pa je izkazala boljšo pripravljenost, zato so tudi učenci bolj pozitivno reagirali. Učenci so se v dejavnost vživeli, pristopili so k delu in predstavili svoje naloge drugim skupinam. Pokazali so smisel za samoorganizacijo in samostojnost. Med raziskovanjem gradiva je ena skupina menila, da ima premalo besedila v primerjavi z drugimi skupinami, zato so učenci na spletu našli ustrezno besedilo in vizualne primere. To je tisto, kar Thomas in Seely Brown (2011, 80) poimenujeta napetost, ki se razvije, »kadar so učenci z interesom ali strastjo pri tem, kar želijo raziskati, soočeni s setom omejitev, ki jim omogočajo, da delujejo samo znotraj danih meja«. Med razlago se je voditeljica skupine sprehajala po razredu, vsem kazala primere, vezane na temo škodljivosti kajenja, in stvari pojasnjevala. Ta skupina je prekosila druge z zrelostjo zaznavanja celote in smislom za predstavitev. Med potekom realizacije likovne naloge so učenci predano delali in se med seboj dogovarjali. Skupina, sestavljena samo iz dečkov, je imela probleme z organizacijo dela, a se je pozneje izkazala tako, da je bila najbolj zadovoljna s svojim delom (onesnaženje voda). Druga skupina (dan planeta Zemlja) je bila sestavljena iz deklic in dečkov. Ponovili so shemo plakata,

kakršno so bili navajeni delati, toda s tem niso bili zadovoljni. Vendar pa niso želeli delati drugače, ker so se stalno bali, da se bodo v nečem zmotili. Zatem je nekdo izmed njih začel delati rekompozicijo fotografij, a mu drugi niso sledili, kot da niso imeli poguma delati na takšen način. Skupina, ki je imela najboljšo predstavitev gradiva o tematiki (škodljivost kajenja), je vgradila del stavka ene učenke. Med izdelavo likovnih izdelkov so učenci izvedli refleksijo in izhajali iz zaznavanja celote ter ozaveščanja odnosa ideje in forme tega sporočila. Učenci so si med seboj dajali nasvete. Bili so precej prepričani o tem, kar delajo in kako naj bi likovne stvaritve izgledale. Mešana skupina edina ni bila zadovoljna z lastno stvaritvijo, vendar ni hotela sprejeti sugestij drugih. V skupini dečkov je bilo nekaj dobrih idej in so demokratično sklenili, da bo najbolje, če jih vse vkomponirajo. Med analizo so učenci izvrstno analizirali likovno stvaritev skupine, ki ni bila zadovoljna z delom. Pripomnili so, da njihov plakat ni izviren in da niso naredili rekompozicije. Nekateri učenci so sami predstavljali ideje, kaj se še lahko odkrije na njihovih likovnih stvaritvah. Med obravnavo učne vsebine so si učenci sami postavljali dodatna vprašanja in preverjali, ali so dobro usvojili učno vsebino. Pri tem akcijskem koraku so učenci želeli pohvaliti takšen način pouka: »Res vam hvala, da imamo takšen pouk!« »To je veliko, veliko bolje kot pouk, ki smo ga imeli prej!« »Prav odlično ste si to zamislili!« Učenci so k izpolnjevanju vprašalnika pristopili z velikim navdušenjem.

### Rezultati vprašalnika za učence po tretjem akcijskem koraku

V tem vprašalniku sta se preverjala poznavanje učne vsebine ter razumevanje učnega in ustvarjalnega procesa. Skupno število odgovorov je 56.

podatki iz vprašalnika		skupno število odgovorov je 56			
skupina vprašanj	vprašanja	pravilno	nepravilno	delno pravilno	ne vem/nič/ neveljavni odgovor
razumevanje univerzalnih tem	Poznavanje ekologije kot teme projekta	40 71.4%	4 7.1%	2 3.6%	10 17.9%
rekonstrukcija poteka celotnega delovnega procesa	1. korak	22 39.3%	5 8.9%	21 37.5%	8 14.3%

	2. korak	35 62.5%	1 1.8%	10 17.9%	10 17.9%				
	3. korak	24 42.9%	11 19.6%	14 25%	7 12.5%				
usvojitev učne vsebine	Koliko dimenzij ima ploskev	41 73.2%	15 26.8%	0 0%	0 0%				
	Liki so na ploskvi, kar je v prostoru (telesu)	40 71.4%	5 8.9%	8 14.3%	3 5.4%				
	Prepoznavanje likov na ploskvi pri prvih dveh nalogah	45 80.4%	52 92.9%	8 14.3%	1 1.8%	0 0%	3 5.4%	3 5.4%	0 0%
	Prepoznavanje likov na ploskvi pri naslednjih dveh nalogah	52 92.9%	45 80.4%	1 1.8%	9 16.1%	1 1.8%	0 0%	2 3.6%	2 3.6%
	Prepoznavanje likov na ploskvi pri zadnji nalogi	43 76.8%		11 19.6%		0 0%		2 3.6%	
	Prepoznavanje tela v prostoru pri prvih dveh nalogah	55 98.2%	53 94.6%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	1 1.8%	3 5.4%
	Prepoznavanje tela v prostoru pri drugih dveh nalogah	53 94.6%	51 91.1%	0 0%	4 7.1%	1 1.8%	1 1.8%	2 3.6%	0 0%
	Prepoznavanje simetričnega Twisterja	53 94.6%		1 1.8%		0 0%		2 3.6%	
	Kako se imenujejo ploskve, ki so statične in dajejo vtis mirovanja? (simetrične ploskve)	43 76.8%		7 12.5%		0 0%		6 10.7%	

Kako se imenujejo ploskve, ki so asimetrične in dajejo vtis gibanja	49 87.5%	3 5.4%	0 0%	4 7.1%
Vprašanje, kjer naj bi kot odgovor navedli matrico za odtis	11 19.6%	5 8.9%	34 60.7%	6 10.7%
Definiranje grafike	44 78.6%	1 1.8%	0 0%	11 19.6%
Dorisanje primera grafike	54 96.4%	0 0%	0 0%	2 3.6%
Strukturne linije in grafična modelacija	12 21.4%	13 23.2%	29 51.8%	2 3.6%
Opisna ali obrisna linija	35 62.5%	3 5.4%	6 10.7%	12 21.4%
Način gradnje kompozicije	35 62.5%	9 16.1%	0 0%	12 21.4%
Rekompozicija	29 51.8%	18 32.1%	0 0%	9 16.1%
Vrsta kiparskega dela, ki je z enim delom povezana s ploskvijo, z drugimi deli pa je v prostoru	45 80.4%	5 8.9%	0 0%	6 10.7%
Kaj je tekstura	34 60.7%	6 10.7%	1 1.8%	15 26.8%
Kaj je slikarska tekstura	33 58.9%	12 21.4%	0 0%	11 19.6%
Kako se imenujejo teksture, ki so	33 58.9%	10 17.9%	1 1.8%	12 21.4%

	storjene namerno z roko umetnika				
strategije novomedijske umetnosti in novomedijskega okolja	Vprašanje o prepoznavanju tehnik in medijev	Prva skupina			
		42	0	9	5
		75%	0%	16.1%	8.9%
		Druga skupina			
		39	0	11	6
		69.6%	0%	19.6%	10.7%
		Tretja skupina			
		41	0	10	5
		73.2%	0%	17.9%	8.9%

V skupini vprašanj v zvezi z osebnim stališčem o pouku likovne vzgoje se največje število odgovorov (možno je večje število odgovorov istega učenca) nanaša na to, da je bil učencem pouk kdaj pa kdaj zanimiv. Skupno število odgovorov je 62.

sploh me ne zanima	malo me zanima, malo me ne zanima	navzoč/-a sem, ker moram biti	včasih mi je zanimivo	pri pouku mi je lepo
9	12	12	18	11

Približno enako število odgovorov (možno je večje število odgovorov istega učenca) se nanaša na to, da so se učenci nekaj naučili in da jim je bilo zanimivo, ali na to, da so se malo naučili. Skupno število odgovorov je 58.

nisem se naučil/-a ničesar	naučil/-a sem se malo	nisem se ničesar naučil/-a, toda zanimivo mi je	naučil/-a sem se in zanimivo mi je	veliko sem se naučil/-a, zanimivo mi je in zabavno
7	18	8	20	5

Največje število odgovorov kaže mnenja učencev, da jim bo učna vsebina prišla prav v vsakdanjem življenju. Kar zadeva službo, je večje število odgovorov, da učna vsebina ne bo uporabna za njihovo prihodnjo službo in da učenci ne razumejo, kako bi učno vsebino povezali z življenjem. Skupno število odgovorov je 61.



dobrodošla bo mi v vsakdanjem življenju	ne razumem, kako lahko učno vsebino povežem z življenjem	ne bo mi potrebovala v življenju	potrebovala bo mi pri prihodnjem delu	ne bo mi potrebovala pri prihodnjem delu
22	14	12	4	9

V zvezi z načinom učenja učne vsebine med potekom tretjega projekta pa se največje število odgovorov nanaša na to, da je to učencem kdaj pa kdaj zanimivo, vendar niso prepričani, česa so se naučili. Relativno podobno število odgovorov nakazuje brezbržnost do učne vsebine. Toda prav tako tudi na zanimivost učne vsebine, saj učenci menijo, da so se veliko naučili. Skupno število odgovorov je 63.

mi ne ustreza	všeč mi je, ampak ničesar ne razumem	ne zanima me, kako se učimo gradiva	všasih se mi zdi zanimivo in zabavno, nisam prepričen, kaj sem naučil	Zdi se mi zanimivo, zabavno in veliko sem se naučil
7	10	15	17	14

V tretjem akcijskem koraku oziroma tretjem projektu je bila učna vsebina prej uvedena in je bila uporabljena skozi celoten tretji akcijski korak, glede na to, da je skupina zajetih učnih enot obsegala veliko število ključnih pojmov. Zato so učenci pri izpolnjevanju vprašalnikov imeli težko nalogo spominjanja učne vsebine iz učnih ur 12–14. To jim je zadovoljujoče uspelo, saj se rezultati pravih odgovorov gibljejo od 50 % do približno 90 %. Prav tako so učenci uspešno rekonstruirali celoten proces in pokazali poznavanje univerzalne teme. Odgovori, povezani z osebnim vtisom o učenju in koristnosti učnih vsebin, ne odstopajo od rezultatov iz predhodnih dveh akcijskih korakov.

### **Rezultati tabel za ovrednotenje likovnih stvaritev učencev**

Pri nalogi 1 (število skupin = 11) so skoraj vse ocene 5 (ni variabilnosti med skupinami). Pri tej nalogi se pojavi tudi ocena za skupinsko delo, in tudi tu so vse ocene 5. Oceni 3 in 4 se pojavljata za izvirnost (povprečna vrednost = 4,36, standardna deviacija = 0,81) in variacija v procesu prenosa idej v formo (povprečna vrednost = 4,73, standardna deviacija = 0,65).

Pri nalogi 2 (število parov = 25) je najpogostejša ocena izdelkov 5. V povprečju so vse ocene

zelo visoke, nad oceno 4. Vse ocene za delo v paru so 5. Tudi pri naslednjih trditvah so vsi učenci dobili oceno 5: razumevanje in uporaba ključnih pojmov, refleksija lastnega ustvarjalnega procesa, dovzetnost za vodenje skozi proces, reakcija na kritiko, rokovanje z materiali, variacije v uporabi. Druge ocene so naslednje: konceptualno mišljenje (povprečna vrednost = 4,56, standardna deviacija = 0,65), variacije v prenosu idej v formo (povprečna vrednost = 4,72, standardna deviacija = 0,46), izvirnost (povprečna vrednost = 4,64, standardna deviacija = 0,49), percepcija celote (povprečna vrednost = 4,64, standardna deviacija = 0,57), tehnične veščine (povprečna vrednost = 4,96, standardna deviacija = 0,20), dokončanost del (povprečna vrednost = 4,36, standardna deviacija = 0,86).

Pri nalogi 3 (število skupin = 9) so bile vse ocene 5, vključujoč ocene za skupinsko delo. Ni variabilnosti med skupinami.

## **Zaključek**

V uvodnem delu seznanjanja z univerzalno temo so učenci samoiniciativno uporabili internet na mobitelih, da bi razširili tekstualne in vizualne informacije o posredovani temi, da bi čim boljše predstavili svoje teme drugim skupinam. Med potekom realizacije nalog so v vseh skupinah zabeležene samostojnost učencev v odločanju o odnosu ideje in forme, samoorganizacija po vprašanju discipline pri delu in povečana intrinzična motivacija. Učenci so izjemno motivirano sodelovali v samorefleksiji, refleksiji in analizi. Skupine so se samostojno dogovarjale in organizirale, kako bodo predstavile svoje delo. Vsi učenci so izvrstno opazili slabe rešitve v delih sošolcev in predlagali alternativne rešitve. Opaženo je bilo, da so učenci dosledno uporabljali tiste likovne pojme, ki so jih usvojili v predhodnih učnih urah, in da sta jim pomembna razvoj in realizacija idej. Med delom so se skupine samoiniciativno organizirale v cilju refleksije. Učenci so eden drugemu pomagali s pogovorom o jasnosti sporočila in formalni kakovosti del. Opažena je še večja rast empatije med učenci. Učenci so začeli medsebojno sodelovati in spoštovati drug drugega. Eden izmed ciljev tega akcijskega koraka je bil vplivati na neposredno okolje, kar se je tudi uresničilo. Povečana je bila zainteresiranost za tematiko (ekologija) drugih učencev na šolah ter za likovno in drugo vizualno izražanje.

Zanimivo je, da so učenci v razredu z najslabšim učnim uspehom in raznimi vzgojnimi problemi v primerjavi z drugimi učenci, posebej tistimi z najboljšim učnim uspehom, najboljše dojeli naloge, sklepali in sprejemali delo po predloženi metodi. Sklepamo lahko, da zato, ker sta se

jim omogočili samostojnost in samoorganiziranost. Prevzeli so odgovornost za svoje delovanje pri pouku, kar je vplivalo na njihovo samozavest. Pri vseh učencih je bilo opaziti, da je v primeru, če so dosegli visoko stopnjo intrinzične motivacije, prišlo do sublimativnega učinka dela. Pri učencih se na intuitivni ravni razvija sposobnost samoocene med potekom ustvarjalnega procesa. Skupina učencev, ki ji ni uspelo priti do sublimativnega učinka oziroma samouresničenja, je v analizi dojela, da je do tega prišlo zato, ker ni imela jasne začetne ideje in ker se niso dogovorili, kako bodo to idejo transponirali v formo.

**Študija primerov.** V **razredu 1** je bil učenec 1 še naprej izrazito motiviran, izvrstno je sklepal in poznal učno vsebino, vedno je bil med najaktivnejšimi in je bil očitno navdušen nad takšnim načinom pouka. Vidno je užival, trudil se je biti čim boljši ter čim več izvedeti in narediti. Učenec 2 se je v tretjem akcijskem koraku precej aktivno vključeval v učni proces. Želel je nadomestiti predhodno sabotiranje pouka, ko je preživel težko obdobje zaradi družinskih problemov (ločitev staršev). V **razredu 2** učenki 1 ni uspelo priti do izraza v skupini, ker je vodstvo prevzela druga učenka. Občasno ji je uspevalo uveljaviti nekatere svoje ideje. Učenec 2 je napisal izvrstno pesmico na podlagi lastnega izkustva, vendar je ne oceni za dovolj vredno, da bi jo vgradil v likovno stvaritev. Niti drugi učenci v skupini ne sprejemajo pesmice kot nekaj, kar je vrednejše od zapisov v različnih jezikih, snetih s spleta. V **razredu 3** je bil učenec 1 med potekom prvega akcijskega koraka precej nezainteresiran in distanciran, vendar se je med potekom drugega akcijskega koraka vse bolj vključeval in užival v delu. V tretjem akcijskem koraku se izkazuje kot učenec, ki je izjemno aktiven, uživa v delu in so mu pomembni dobri rezultati. Prijavlja se za voditelja skupine, kar drugi sprejemajo. Stalno stremi k pohvali. Učenec 2 je od začetka pouka trdil, da pouka likovne vzgoje ne potrebuje, ker bo postal policist (»oni samo poslušajo ukaze, ki jih izvršujejo, in jim ni treba biti ustvarjalni«). Medtem pa pri pouku vedno vidno uživa, z veseljem opravi naloge, sodeluje pri sklepanju in analizi ter se precej trudi ob izdelovanju svojih del. Začel je delati različice šolskih nalog tudi doma, kar posname in nato prinaša rešitve na mobitelu. Učenka 3 še naprej prednjači s svojo sposobnostjo sklepanja in povezovanja ter hitrostjo v zaznavanju bistva takšnega načina dela.

#### **2.5.5.4.4 Potek vzgojno-izobrazbenega procesa u osmih razredih**

V tretjem akcijskem koraku je bila obravnavana univerzalna tema neenakosti med ljudmi in prevzema odgovornosti v družbi, temu namenu pa so služile medpredmetne teme Osebni in

socialni razvoj, Podjetništvo ter Uporaba komunikacijske in informacijske tehnologije.

V tretjem akcijskem koraku se v pouk uvajata samoocena in samostojna refleksija med ustvarjalnim procesom, najpogostejši diskurz pa so analogije. Na formalni ravni so za prenos čustvene in kognitivne vsebine v formo in medij služile strategije sodobne vizualne umetnosti, posebno novomedijske umetnosti in novomedijskega okolja: suspenz, interaktivnost, akcija, fluidni in procesualni karakter.

V tretjem akcijskem koraku, koncipiranem kot projektni pouk v trajanju **8 učnih ur**, je zajeta učna vsebina *Oblikovanje po ploskvi*, interpretirano kot ploskev zaslona ali projekcije, ki vodi v virtualni prostor. Skupni imenovalec učnih tem iz Učnega načrta in programa za likovno kulturo je KOMPOZICIJA, učne enote pa so: *Ploskev – ritem* (ključni pojmi: video, film, digitalna slika, svetloba, kompozicija v filmu, kadriranje, svetloba, senca in kontrast ter čas in gibanje v filmu; izobrazbeni dosežki: zaznati, ovrednotiti in spoznati pomen kompozicije, kadriranja, črt, barv, luči, senc in kontrasta ter časa in giba v ustvarjanju filma); *Ritem in simetrija likov* (ključni pojmi: alternacija, repeticija, ornament, simetrija, ritem ploskve; izobrazbeni dosežki: zaznati, izraziti, ovrednotiti in spoznati ornament skozi alternacijo, repeticijo in simetrijo likov); *Rekompozicija, fotomontaža* (ključni pojmi: rekompozicija, fotomontaža; izobrazbeni dosežki: zaznati, izraziti, ovrednotiti in spoznati različne možnosti rekonponiranja).

### ***Struktura po imerzivni metodi:***

#### **• 1. in 2. ura:**

- *Univerzalne teme (odkrivanje ali formuliranje problemov iz zadane teme: razvrščanje in reduciranje vsebine)*

Pogovor o neenakosti med ljudmi in prevzemu odgovornosti v družbi ter o diskriminaciji v šoli (izven pouka in med njim); iskanje členov iz Deklaracije o človekovih pravicah Združenih narodov – vsak prebere izvlečen člen, nakar se na kratko komentira upoštevanje ali neupoštevanje tega člana v hrvaški družbi. Pozornost se usmerja na 26. člen: »Vsakdo ima pravico obiskovati šolo. Osnovno izobraževanje mora biti obvezno in brezplačno.« Pogovor teče o izobraževanju otrok v raznih delih sveta, o otroškem delu, o razliki med bogatimi in siromašnimi, o diskriminaciji po videzu, bolezni, barvi kože, seksualni opredelitvi, veroizpovedi, narodni pripadnosti itd.

- *Generativna tema – povezovanje z osebno izkušnjo učencev*

Povezovanje vsebine členov iz Deklaracije o človekovih pravicah z osebnim izkustvom učencev, vezano na tisto problematiko ali s tistim, kar se jih je posebno dotaknilo v medijih. Pogovor z učenci o lastnih izkustvih diskriminacije v šoli.

– *Postavljanje cilja in produkcija idej (etapa inkubacije)*

Vaja za spodbujanje lateralnega mišljenja (*random input*): vsakdo napiše pet naključnih besed, zatem je podana šesta beseda – neenakost: učenci naj bi besede povezali z besedo neenakost, na podlagi asociacije vsakdo piše svojo kratko zgodbo. Komentiranje zgodb. Korelacija s predmetom Hrvaški jezik, pogovor o zgodbi kot predlogi za scenarij, povezovanje z učno vsebino: film, video, filmske vrste in žanri; pogovor o zgodborisu – (*storybord*), pogovor o razlikah med filmom in videom ter o vrstah videa; pogovor o ploskvi, ki vodi v virtualni prostor (učna vsebina likovne vzgoje); povezovanje do sedaj usvojene učne vsebine z novo učno vsebino (dinamični in statični ritem, kontrasti barv).

– *Izločanje ustrezne ideje (etapa iluminacije) in iskanje ustrezne forme za zadano vsebino*

Oprelitev sporočila dela: povezovanje pogovora o filmu oziroma videu z likovno nalogo: namišljanje scenarija in izdelava zgodborisa za skupinsko vizualno stvaritev na temo neenakosti, povezano z izvlečenimi členi Deklaracije o človekovih pravicah; učenci dobijo papir z načrtovano predlogo za snemalno knjigo, vsak vpiše svojo zgodbo, ki temelji na členu Deklaracije o človekovih pravicah, in napiše dialog. Pogovor o narisanem, razvrstitve učencev v skupine, skupinska naloga: izbrati iz skupine zgodboris z najjasnejšo idejo in sporočilom ali kombinirati več zgodborisov ter sestaviti scenarij za skupno vizualno stvaritev; skupinsko in samostojno delo učencev. Dodelitev zadolžitve znotraj skupine. Dogovor o vizualnih rešitvah in tehničnih detajlih. Učenci dobijo navodila za delo: v videu naj bi bila predstavljena jasna ideja in ponujene možne rešitve postavljenega problema tako, da vizualna stvaritev pozitivno vpliva na mlajše učence ali vrstnike. Ker je naloga zamišljena kot samostojno delo učencev med prazniki, raziskovalka odpre FB-stran za nalogo z vsemi potrebnimi podatki in možnostjo kontakta med njeno izdelavo.

• **3., 4., 5. in 6. ura:**

– *Mediji in materiali*

Snemanje v neki formi gibajočih slik; rekapitulacija parametrov; gledanje realiziranih vizualnih stvaritev; dogovor za izdelavo vizualnih stvaritev s tistimi učenci, ki tega niso uspeli narediti med prazniki; snemanje v prostorih šole; učenci, ki so nalogo naredili med prazniki, dobijo pripravljeno napisano nalogo za analizo lastne stvaritve;

formativno vrednotenje: vsaka skupina obnavlja, kaj je storila in kaj še namerava storiti do konca realizacije.

- **7. in 8. ura:**

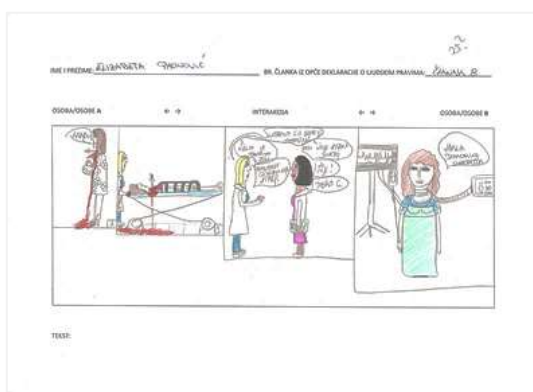
- *Refleksija in analiza ter remediacija (etapa evaluacije in elaboracije)*

Gledanje videa in komentiranje. Del učencev ni montiral posnetega gradiva zaradi nezadostnega znanja o montaži. Usmerjanje učencev, da med projekcijo pazijo na kompozicijo videa, kadriranje, rekompozicijo in ritem ter odnos detajlov do celote. Priprava za analizo, kratko ponavljanje vrstnega reda delovnega procesa ter razlogov za ukvarjanje s podano tematiko. Delo v skupinah (skupine so oblikovane kot pri sodelovanju v vizualnih stvaritvah): vsaka skupina poda en svoj predlog (v pisni in ustni obliki) odgovora na vprašanje: po čem bi se lahko ocenila jasnost vizualno izražene sporočila? Poudarja se, da je bistven odnos vsebine in forme. Vse predloge nekdo od učencev zapiše na tablo. Skupno se izbere pet kriterijev, po katerih bodo vizualne stvaritve analizirane. Oblikovanje sklepov in poudarjanje tistega, kar je nujno za ustvarjanje umetniškega dela: ideja in sporočilo dela ter vizualna forma, s pomočjo katere je ta ideja izražena. Primerjava z vizualnimi stvaritvami, vsakodnevno vidnimi v množičnih medijih. Vaja za analizo forme vizualnih stvaritev: učenci dobijo liste z nalogami, na katerih bodo dorisali razumevanje ključnih pojmov iz učne vsebine in jih dodali vizualnim stvaritvam, v katerih so jih opazili. Skupno komentiranje vaje in sprejem sklepov o temi in vizualizaciji podane problematike. Preveritev usvojene učne vsebine s pomočjo vprašalnika.

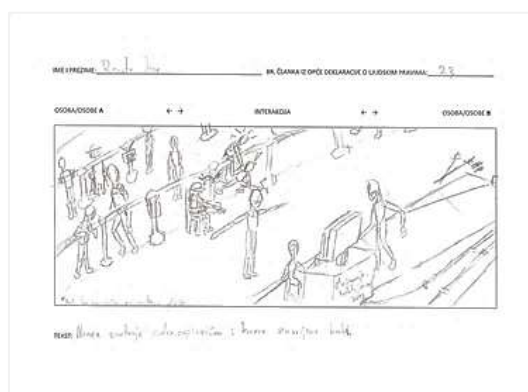
### **Analiza likovnih in drugih vizualnih izdelkov učencev**

Nalogo po členu Deklaracije o človekovih pravicah so učenci na različne načine reševali v obrazcu za svojevrstni zgodboris. Del učencev se je navezoval na osebno izkušnjo v precej širokem razponu tem, del učencev pa je podal precej jasno in jedrnato kritiko družbe. S formalnega vidika so bile risbe vse od detajlnih prikazov s poskusi imitiranja proporcij in gibov človeškega telesa do šablonskih paličastih prikazov figur in pomanjkljivih risb na ravni predhodnih razvojnih etap. **Učenka 1** je 25. člen Deklaracije o človekovih pravicah, ki se glasi: »Vsakdo ima pravico do primernega življenjskega standarda in zdravniške pomoči, kadar je bolan«, povezala s poklicem svoje matere, medicinske sestre (slika 256). **Učenka 2** je 23. člen, ki se glasi: »Vsakdo ima pravico do dela v sigurnih pogojih za pošteno plačo ter se pridružiti sindikatu«, povezala s svojo zunajšolsko aktivnostjo ukvarjanja z mečevanjem in z različnimi

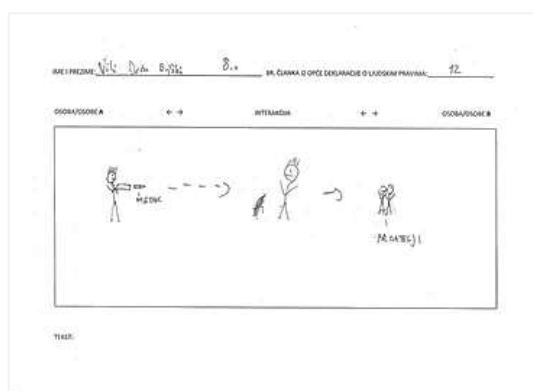
nepravilnostmi na tekmovanjih (slika 257). **Učenec 3** je 12. člen, ki se glasi: »Vsakdo ima pravico zahtevati zaščito, če ga drugi poskuša ogrožati, toda nihče nima pravice priti v tvoj dom, odpirati tvoja pisma ali brez upravičenega razloga vznemirjati tebe ali tvojo družino«, povezal z osebno izkušnjo, ko je podlegel nasilju vrstnikov in zadobil resne telesne poškodbe (slika 258). **Učenka 4** je 24. člen, ki se glasi: »Vsakdo ima pravico do odmora in prostega časa«, povezala z aktualnim osebnim problemom preobremenjenosti s šolskimi obveznostmi (slika 259).



Slika 256



Slika 257



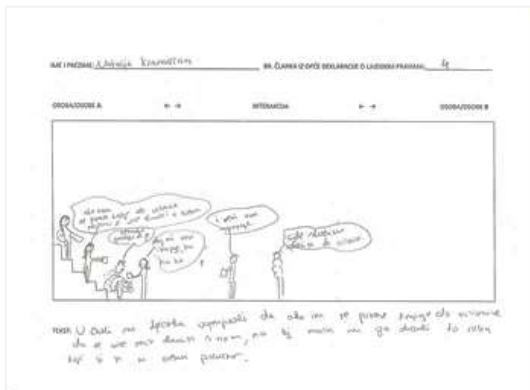
Slika 258



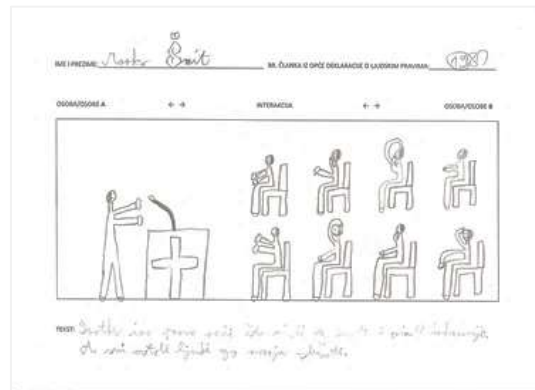
Slika 259

Nekaj učencev se je navezalo na nasilje med vrstniki v šoli. **Učenka 5** na 4. člen, ki se glasi: »Nihče te nima pravice imeti za sužnja, in tudi ti ne smeš drugega storiti za sužnja« (slika 260). Na svojevrstno nasilje med vrstniki napotuje tudi **učenec 6**, ki dela po individualiziranem programu in ima problem izoliranosti od preostalega dela razreda. 19. člen, ki se glasi: »Vsakdo ima pravico povedati kar misli ter dajati in prejemati informacije«, presenetljivo interpretira skozi neetično zgodbo (slika 261). **Učenec 7**, ki prav tako dela po individualiziranem programu, nima tako agresivne interpretacije in tako 20. člen, ki se glasi: »Vsakdo ima pravico sodelovati

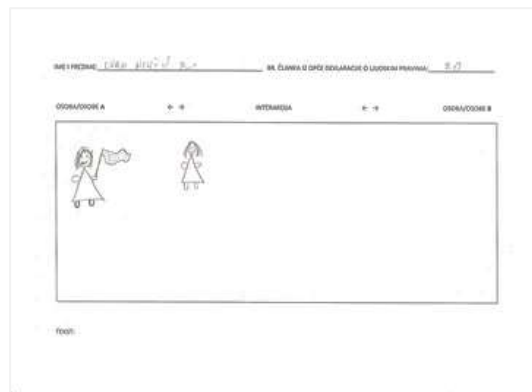
na mirnem zborovanju in postati član nekega združenja« vsebinsko interpretira nedolžno in infantilno, formalno pa popolnoma shematsko (slika 262).



Slika 260



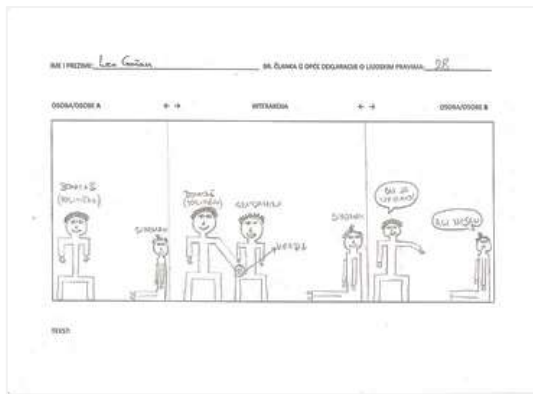
Slika 261



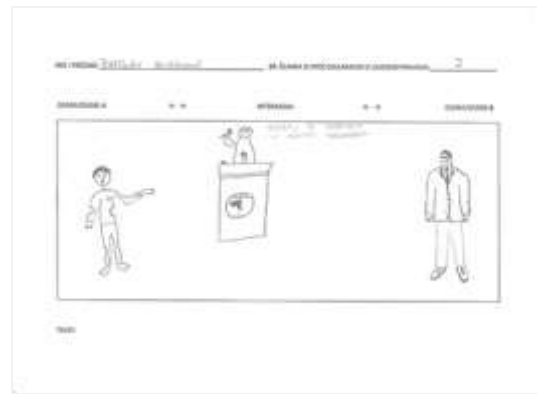
Slika 262

Nekaj učencev obravnava situacijo v družbi in podaja jedrnato, vendar jasno kritiko. **Učenec 8** kritizira korupcijo v družbi (slika 263), kar povezuje z 28. členom Deklaracije o človekovih pravicah: »Vsakdo ima pravico do družbene ureditve, v kateri se pravice in svobode iz te Deklaracije uresničujejo.« **Učenec 9** kritizira nefunkcioniranje domačega pravosodnega sistema (slika 264), kar izhaja iz 7. člena: »Zakon je enak za vsakega in treba biti na isti način upoštevan za vse.« **Učenka 10** obravnava pogosto diskriminacijo v družbi (slika 265) in ilustrira 9. člen: »Nihče te nima pravice neopravičeno zapreti ali izgnati iz države.« **Učenec 11** se nanaša na 30. člen, ki se glasi: »Nihče nima pravice odvzeti katerekoli pravice iz te Deklaracije«, in to povezuje z evropsko dominacijo bank (slika 266).

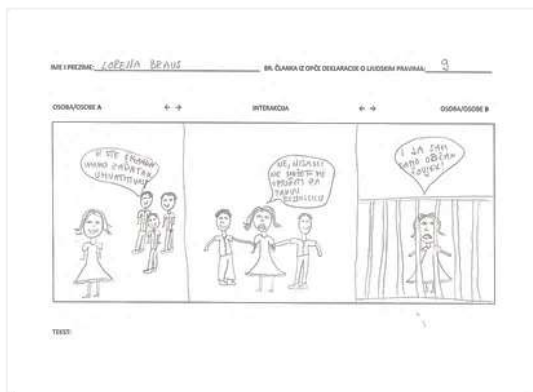




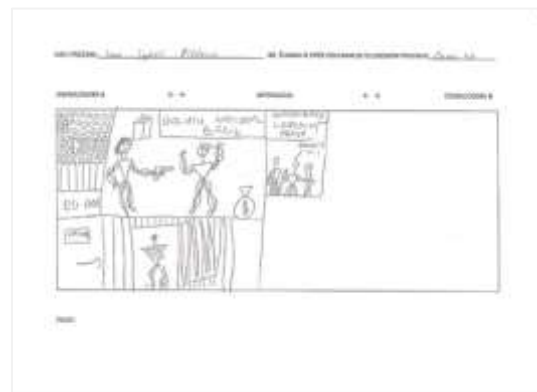
Slika 263



Slika 264



Slika 265



Slika 266

Po analizi zgodborisov se učenci razporedijo po skupinah ter izbirajo člene iz Deklaracije o človekovih pravicah in zgodboris, na osnovi katerih samostojno posnamejo vizualne stvaritve med spomladanskimi počitnicami. Glede na tehnične težave in nepoznavanje montaže dve video stvaritvi ostaneta nedokončani oziroma samo v posneti obliki na mobitelih učencev, dve stvaritvi pa sta realizirani. Od teh je ena edukativna s *found footage* materialom, prevzetim z interneta, druga pa je igrana video stvaritev.

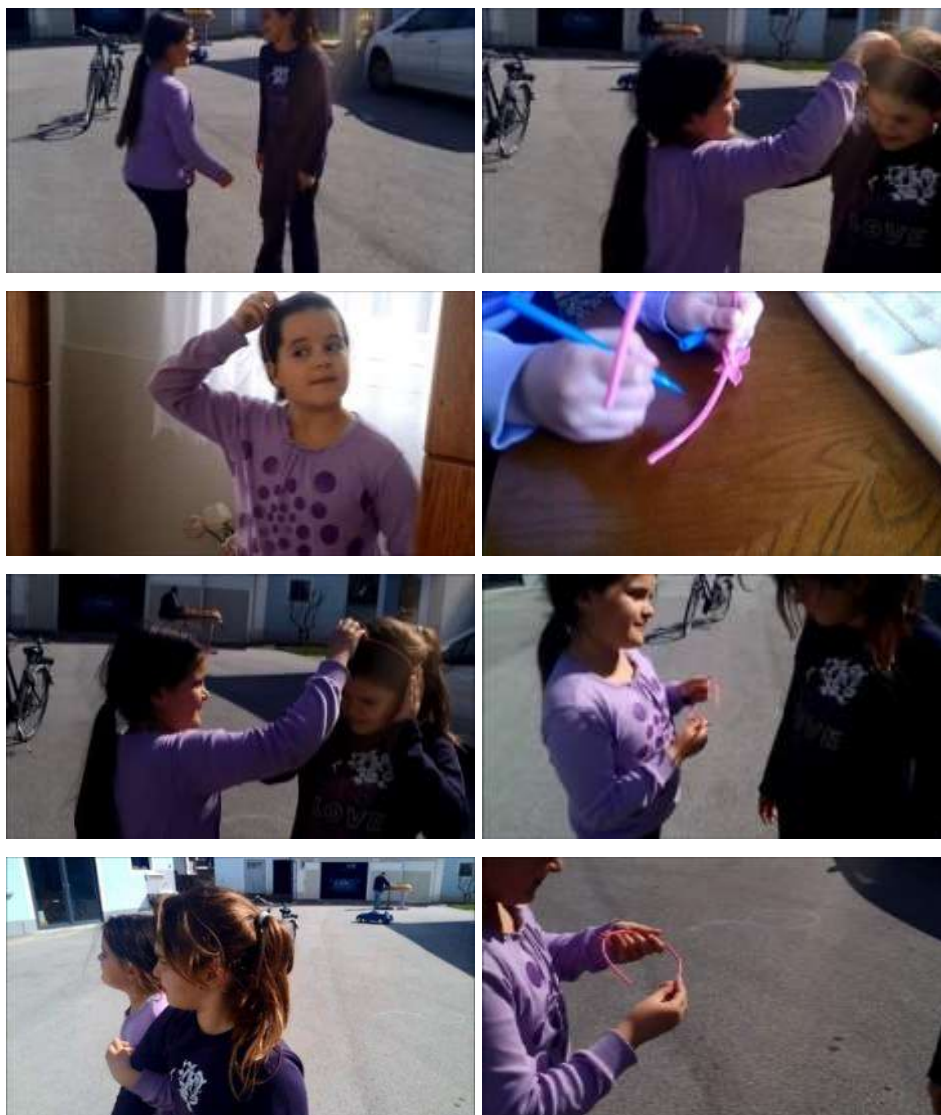
***Stili iz vizualiziranih izdelkov učencev:***

1) Edukativni video s *found footage* materialom: učenci so izdelali kolaž lastnih asociacij in jih utemeljili z besedilom o enakopravnosti, rasizmu, pravici do glasovanja za ženske in demokraciji. Vizualno stvaritev spremlja zvok, nastal s kombinacijo raznih pesmi, izbranih zaradi tekstualnih sporočil (stili na posnetkih iz videa; slika 267).



Slika 267

2) Igrana video stvaritev je nastala po 11. členu Deklaracije o človekovih pravicah: »Vsakdo bi se moral imeti za nedolžnega, dokler se mu ne dokaže krivda.« Učenci so napisali scenarij, razdelili dolžnosti v filmski ekipi, o čemer so se učili pri pouku hrvaškega jezika, našli igralke med svojci in organizirali večdnevno snemanje. Člen Deklaracije o človekovih pravicah so prenesli v lastno vsakdanje življenje in posneli video o sumu kraje ter nepravilni obtožbi in posledicah tega dejanja za tuja čustva (stili iz videa; slika 268).

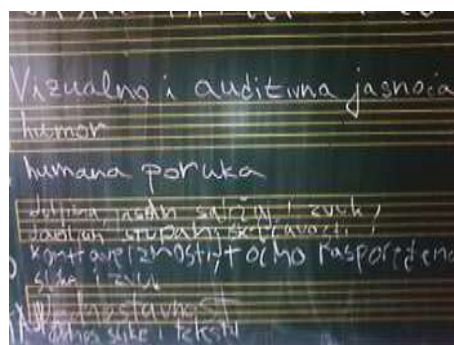


Slika 268

### Analiza vizualnih stvaritev



Slika 269

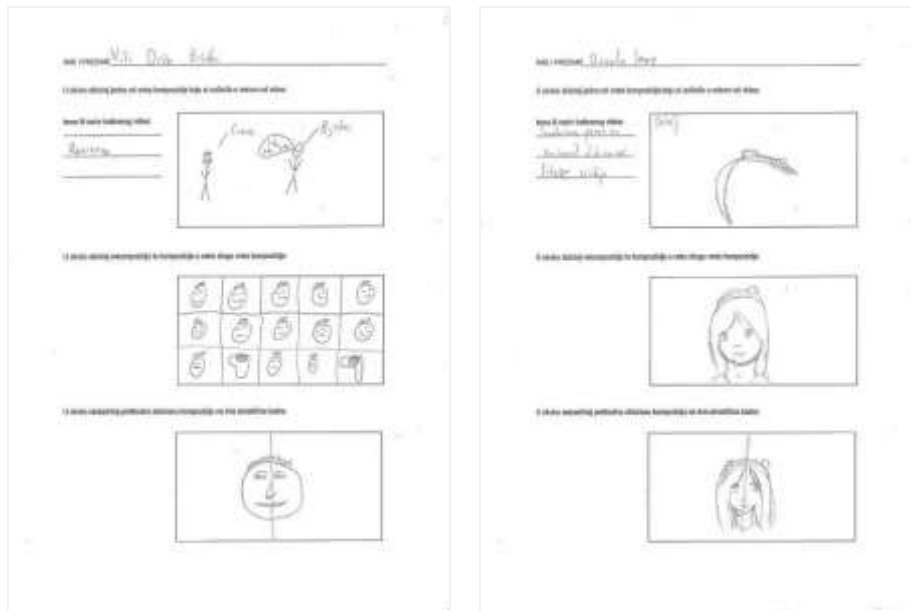


Slika 270

V analiziranje nastalih videov (slika 269) so bile vključene naslednje komponente: analiza zgodborisov in video stvaritev, primerjava, ali so se ideje za video stvaritve razvijale iz zgodborisa in rekonstrukcije tega procesa, izločanje ključnih pojmov likovnega jezika in njihovo pojasnjevanje, iskanje teh ključnih pojmov v video stvaritvah in razprava.

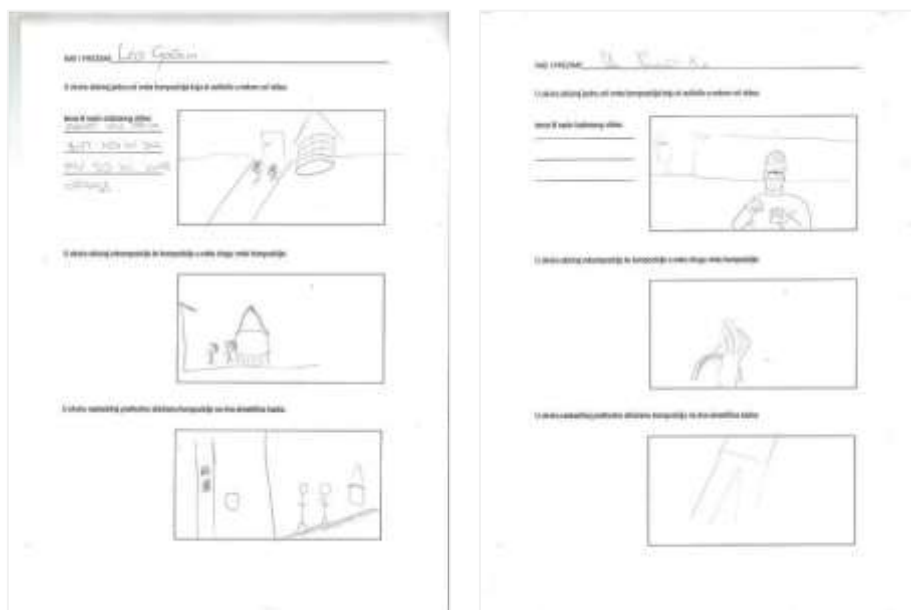
Pri analizi video stvaritev je bilo učencem postavljeno vprašanje za razpravo: »Po čem bi se lahko ocenila jasnost sporočila, ki je vizualno izraženo?« Nanje so učenci skupinsko zapisovali odgovore, zatem pa so bili spodbujeni v samostojno analiziranje ogledane vizualne vsebine. Iz njihovih odgovorov so izločeni pojmi, po katerih so ustno analizirali vizualne stvaritve: vizualna in avditivna jasnost oziroma forma, s katero se prenaša sporočilo, ideja, čas, gibanje, alternacija, kontrast svetlobe in sence, ritem, enotnost slike in zvoka, simetrija, vrste kompozicij, montaža in fotomontaža. Na ta način so z različnih zornih kotov zaznavali in analizirali vsako vizualno stvaritev. Kritično so opazili, da v prvi vizualni stvaritvi ni gibljivih slik, da je ritem zamenjave slik in besedila različen, vendar je tempo skladno zedinjen z zvokom in tehnično kakovostno montažo, ter da je preneseno jasno sporočilo. V drugi vizualni stvaritvi so opazili, da se z igro in montažo poudarjajo čustva, da je to potencirano tudi z neprestano zamenjavo kontrastov svetlobe in sence ter z asimetričnimi kompozicijami v kadrih. Vendar so kritizirali predvidljivost ideje in nepravilen ritem, ki je v prvih dveh tretjinah videa upočasnen, na koncu pa hiter. Predvidevajo, da so avtorji namenoma tako ustvarili ritem, vendar sklepajo, da bi bilo potrebno boljše usklajevanje ritmičnih prehodov znotraj celote videa. Med razpravo o vizualnih stvaritvah so na tablo bile zapisane skupne komponente ustvarjalnega procesa učencev oziroma na kaj so pazili med razmišljanjem in snemanjem (slika 270).

Za preveritev razumevanja učne vsebine je vsak učenec dobil list papirja z naslednjimi nalogami: v podanem okviru skiciraj eno izmed vrst kompozicij, ki si jo videl v enem izmed videov. V podanem okviru nato skiciraj rekompozicijo te kompozicije v neko drugo vrsto kompozicije, nato pa v podanem okviru razkadriraj predhodno skicirano kompozicijo v dva simetrična kadra. Nekateri učenci so sledili navodilom iz podanih nalog (slika 271),



Slika 271

medtem ko so nekateri učenci podano simetričnost interpretirali kot asimetrijo (slika 272).



Slika 272

## Mnenja učiteljice in raziskovalke

**Učiteljica 1** je zapisala jedrnato mnenje o dosežkih v tretjem akcijskem koraku: »Tri skupine učencev (od skupaj šest) so naredile video na podlagi podanih navodil. Drugi so se opravičevali z nepoznavanjem tehnologije. Projekcija videa je bila očarljiv dogodek na šoli. Za izvajanje tega projekta je nujna edukacija edukatorjev.«

**Raziskovalka** beleži pripravljenost in trud učiteljice. Izvedbe učne enote, ki se med drugim ukvarja tudi z videom, se je učiteljica do sedaj izogibala, ker ne obvlada te učne vsebine. To so opazili tudi učenci med analizo vizualnih stvaritev, ker je učiteljica jasno izkazovala nerazumevanje elementarnih stvari iz ravnanja s to tehnologijo, prav tako je bila premalo seznanjena s tem, kaj je animirani film, kaj eksperimentalno-dokumentarni film itd. To so učenci izkoristili in jo obsojali ter se do nje vedli precej bahavo. Prihajalo je celo do konfliktov. Zaradi praznikov in reorganizacije razporeda na šoli učenci mesec dni niso imeli pouka likovne kulture, zato jim je bilo zadano, da samostojno delajo med prazniki. Malce so negodovali, vendar se je večina takoj začela dogovarjati, kaj bi lahko naredili in kako bi to lahko izvedli. Za komunikacijo z učenci v obdobju njihove dejavnosti doma je bila vzpostavljena FB-stran. Te možnosti učenci niso izkoristili, ker jim je bila ta možnost preveč neobičajna in oddaljena. Samo predstavnik ene skupine se je javil po elektronski pošti zaradi konzultacije. To je bila skupina, ki je naredila video iz *found footage* materiala. V skupini so bili trije učenci, en odličen učenec in dva dobra učenca. Vendar se po motivaciji, procesu dela, načinu povezovanja in sklepanja ter uporabi učne vsebine med seboj niso razlikovali. Vsi trije učenci so bili izjemno ponosni na svojo stvaritev, drugi učenci pa so jim ploskali. Predlagali so tudi, da naredijo predstavitev svojega dela.

Druga skupina, ki je svoj video končala, je naredila igrani video z dobro igro, precizno montažo in jasnim sporočilom. Druge skupine so posnele video materiale z originalnimi idejami in kakovostnimi vizualnimi rešitvami, vendar se niso upale lotiti montaže, zato so v času analize učenci skupaj z učiteljico in raziskovalko komentirali posnetke, nastale med procesom dela. Tretja skupina je po napaki izbrisala svojo video stvaritev in ni ohranjena nikakršna dokumentacija.

Pri analizi videov smo med predvajanjem z učenci komentirali kompozicijo kadrov in kompozicijo znotraj kadrov, kontraste svetlobe ter sence in ritem. Učenci so zlahka uporabljali ključne pojme pri pojasnjevanju svoje uporabe oziroma odkrivanju tistega, kar so želeli z njimi izraziti.

## Rezultati vprašalnikov za učence po 3. akcijskem koraku

podatki iz vprašalnika		skupno število odgovorov je 25			
skupina vprašanj	vprašanja	pravilno	nepravilno	delno pravilno	ne vem/nič/ neveljavni odgovor
razumevanje univerzalnih tem	Naziv deklaracije, ki je bila izhodišče lastnih zgodb	22 88%	1 4%	0 0%	2 8%
	S kakšnim umetniškim medijem so izražali podano problematiko, vezano na splošno temo neenakosti med ljudmi	24 98%	0 0%	0 0%	1 4%
rekonstrukcija poteka celotnega delovnega procesa	1. korak	12 48%	0 0%	8 32%	5 20%
	2. korak (snemalna knjiga)	22 88%	0 0%	0 0%	3 12%
	3. korak	23 92%	0 0%	0 0%	2 8%
usvojitev učne vsebine	Katere vrste videa so uporabljene v delih učencev	17 68%	0 0%	0 0%	8 32%
	Katera je osnovna razlika med filmom in videom	3 12%	2 8%	17 68%	3 12%
	Ali je video analogni ali digitalni medij	21 84%	3 12%	0 0%	1 4%
	Katere tri komponente so sestavni del medija filma in videa (gibanje, čas, svetloba)	17, 68%	0, 0%	0, 0%	6, 24%
		9, 36%	0, 0%	0, 0%	16, 64%
Kaj se vse lahko izmenjuje v videu	12, 48%	0, 0%	0, 0%	13, 52%	
	Kaj se vse lahko izmenjuje v videu	19 76%	0 0%	0 0%	6 24%
strategije novomedijske umetnosti in novomedijskega okolja	Vprašanje, ki se ukvarja s strategijami novomedijskega okolja in vizualne umetnosti, se je od učencev pričakovalo, da izmed ponujenih odgovorov izberejo tiste, ki bi jih pridružili delu v mediju videa	suspenz 3 (12 %) interaktivnost 8 (32 %) akcija 16 (64 %)			

Na lestvicah Likertovega tipa, s katerimi so se ocenjevala stališča učencev, se večina odgovorov (možno je večje število odgovorov istega učenca) nanaša na to, da je bilo učencem pri pouku lepo in zanimivo. Skupno število odgovorov je 27.

sploh me ne zanima	malo me zanima, malo me ne zanima	navzoč/-a sem, ker moram biti	včasih mi je zanimivo	pri pouku mi je lepo
2	5	3	9	8

Pri vprašanju o pouku likovne kulture v tretjem projektu je skoraj enako število odgovorov (možno je večje število odgovorov istega učenca) v vseh kategorijah. Pri vprašanju o koristnosti učne vsebine v vsakodnevnem življenju in za prihodnje delo se največje število odgovorov (možno je večje število odgovorov istega učenca) nanaša na to, da bo učencem učna vsebina prišla prav v vsakdanjem življenju. Kar zadeva delo, je bila večina odgovorov, da učne vsebine ne bodo potrebovali za prihodnje delo. Skupno število odgovorov je 26.

dobrodošla bo mi v vsakdanjem življenju	ne razumem, kako lahko učno vsebino povežem z življenjem	ne bo mi potrebovala v življenju	potrebovala bo mi pri prihodnjem delu	ne bo mi potrebovala pri prihodnjem delu
10	3	6	1	6

Rezultati tega vprašalnika so izjemno dobri, ker je večina učencev pravilno odgovorila na vprašanja, ki zadevajo univerzalne teme, rekonstrukcije procesa in učne vsebine.

Iz primerjave dosedanjih rezultatov iz lestvic Likertovega tipa, ki se nanašajo na to, da bo učencem učna vsebina lahko koristila v vsakdanjem življenju, je razvidno, da so učenci prepričani, da je učenje o filmskem oziroma video izražanju (analogni in digitalni medij) koristno in uporabno v vsakdanjem življenju, za razliko od učne vsebine, ki se ukvarja s tradicionalnimi likovnimi mediji.

### **Rezultati tabel za vrednotenje likovnih in vizualnih izdelkov učencev**

V tretjem akcijskem koraku je sodeloval samo en razred. Učenci so delali v skupinah (tri skupine). Vse skupine so po vseh kriterijih dobile oceno 5 (ni variabilnosti v vrednotenju stvaritev). Vse ocene za skupinsko delo so prav tako 5.



## **Zaključek**

Največjo oviro pri izvajanju tretjega akcijskega koraka v osmem razredu in tudi pri izvajanju prvega in drugega akcijskega koraka so predstavljali neprimerna izobrazba učiteljice, rezultati tradicionalnega pristopa k učnemu procesu in nepoznavanje velikega dela umetnosti, ki zajema film in video. V zaključni analizi tretjega akcijskega koraka je učiteljica priznala, da ji je takšen način dela izjemno naporen, ker mora stalno biti aktivna in osredotočena. Vendar pa se je učiteljica odločila vztrajati do konca raziskave.

V tem akcijskem koraku je še bolj prišla do izraza intrinzična motivacija učencev. To se je kazalo z njihovo izrazito čustveno vključenostjo v proces in analizo dela. Pri nekaterih učencih se je vzburjenost kazala na telesni ravni (drhtenje glasu), posebej pri razlagi lastnih stvaritev. Med potekom refleksije in analize so vsi učenci izjemno zainteresirani in dosledno komentirali video stvaritve in predlagali morebitne izboljšave.

Tretji akcijski korak je bil izveden v popolnosti: doseženo je bilo, da so učenci delali samostojno, usvojili so ustvarjalni proces in nalogo izvedli izvrstno. V skupinah so se samoorganizirali, bili aktivni in samostojni, raziskovali so in splošne teme povezovali s svojim izkustvom. Proces so usvojili na nezavedni ravni.

**Študija primerov.** **Učenka 1** je med tretjim akcijskim korakom še bolj ojačala in iz pozicije razrednega »žrtvenega jagnjeta« naredila prehod v pozicijo enakopravne članice razreda. **Učenka 2**, odlična, ambiciozna učenka, ki se ni vklopila v razred (subjektivno), med tretjim akcijskim korakom ni naredila ničesar, ker ni mogla delati sama, skupine pa ni mogla organizirati. Cel čas trajanja tretjega akcijskega koraka se je počutila slabo zaradi osebnih problemov (ločitev staršev). **Učenec 3** je skušal izzvati dodatno pozornost tako, da je vnaprej odklanjal izdelavo naloge v uvodnem delu in med analizo, medtem ko so učenci dobili nalogo risanja snemalne knjige in nalogo risanja, s katero se je preverjalo razumevanje učne vsebine, pa mu je bilo pomembno, da jih opravi.

## **2.5.5.5 ČETRTI AKCIJSKI KORAK**

### **2.5.5.5.1 Izhodišče**

Na podlagi analize rezultatov vprašalnika za učitelje iz prvega dela raziskave je ugotovljeno, da učitelji ne obvladujejo učnih metod in strategij, ki bi omogočile, da se učenec postavi v središče vzgojno-izobraževalnega procesa, in ki bi ga spodbudile k samostojnosti v raziskovanju in izražanju, prav tako pa učitelji premalo poznajo etape ustvarjalnega procesa in načine, kako učence strukturirano voditi skozi ta proces, da bi ti razvili ustvarjalno mišljenje in aktiven pristop k delu, hkrati pa v učnem procesu ni dovolj oziroma sploh ni zastopan vzgojni vidik ali afektivno področje. V afektivno področje ne spadajo samo čutila. »temveč tudi občutja (čustva), s katerimi učenec razvija specifičen način doživljanja stvarnosti in tudi način izražanja doživetega« (Tacol, 1999, 20).

Na podlagi analize rezultatov vprašalnika za učence je tudi ugotovljeno, da učenci ne poznajo procesa razvoja in produkcije idej oziroma poteka ustvarjalnega procesa, da se pouk, pri katerem so udeleženi, ne navezuje na življenjski kontekst učencev ter da v medije izražanja niso vključene novomedijske in komunikacijske tehnologije, kar pa seveda omogoča vključevanje spoznavanja sodobne umetnosti. Na podlagi preliminarnih nestrukturiranih intervjujev z učiteljicami je ugotovljeno, da se učiteljice izogibajo vzgojnemu vidiku v učnem procesu in da se ukvarjajo izključno z izobraževalnim vidikom ter da še vedno prevladuje pristop, v katerem je učitelj v središču učnega procesa, učenci pa so samo pasivni prejemniki.

V četrtem akcijskem koraku se pri pouku likovne kulture nadaljuje vključevanje učnih metod in strategij iz prvega akcijskega koraka, tehnik za razvoj in produkcijo idej ter usmerjanje čustvene in kognitivne (spoznavne) vsebine učencev v likovno in drugo vizualno izražanje iz drugega akcijskega koraka ter samoocena in samostojno vrednotenje v času ustvarjalnega procesa iz tretjega akcijskega koraka. V četrtem akcijskem koraku izhajamo iz tega, da je vsebina pouka premalo povezana s splošnim družbenim in neposrednim življenjskim kontekstom učencev oziroma da je pouk »dekontekstualiziran« (Gardner, 2004).

### **2.5.5.5.2 Vpeljane spremembe v pouk**

Uvajanje delne samostojnosti učencev v oblikovanju in vodenju lastnih projektov: učitelj postaja mediator, učenci pa se naučijo in samostojno uporabljajo algoritemsko shemo

ustvarjalnega procesa; občutljivost na univerzalne teme (samostojnost pri izbiri, občutljivost za kontekst, empatičen vpogled, fleksibilnost, kritično stališče do okolja).

Za spodbujanje lateralnega mišljenja sta uporabljena tehnika niti in reševanje problemov (De Bono, 2007), za spodbujanje ustvarjalnega mišljenja v petem razredu pa: »izposodi si in prilagodi« (Osborn, 1953), iskanje pravega področja problemov, proučevanje problemov z različnih vidikov, gledanje/iskanje – fotografije, snemanje (Sawyer, 2012) in improvizacija (Gray, Brown in Macanufu, 2010), v pristopu k učenju in proučevanju pa: metoda Synectics – ozračje, proces in akcija (Gordon in Prince, 1950), osebno stališče – prisotnost iniciative, oseba se počuti kot subjekt (Michalko, 1991, 2006), prebujanje sodelovalnega duha (Michalko, 2001), formuliranje načrtov in spremljanje akcij (Ritchard, Church in Morrison, 2011). V osmem razredu naj bi se uporabljali povezovanje (De Bono, 2007) kot tehnika za spodbujanje lateralnega mišljenja in naslednji načini spodbujanja ustvarjalnega mišljenja: osebni simboli (Michalko, 1991, 2006), ponovna preveritev (Sawyer, 2012) ter v pristopu k učenju in poučevanju: osebno stališče – prisotnost pobude, oseba se počuti kot subjekt, identificiranje obrazcev in ustvarjanje generalizacij (Ritchard, Church in Morrison, 2011), učenje samoodgovornosti (Sternberg in Williams, 1996) in mapa sorodnosti (Gray, Brown in Macanufu, 2010).

#### **2.5.5.5.3 Potek vzgojno izobraževalnega procesa v petih razredih**

V četrti akcijski korak smo vključili univerzalno temo človeških pravic in ljudi na svetu, cilj pa je bil pri učencih spodbuditi sočutje do otrok, ki ne morejo obiskovati šole, saj morajo delati, da bi prehranili sebe in družino. Pri spoznavanju učne vsebine in v ustvarjalnem procesu so vključeni cilji medpredmetnih tem *Državlјanska vzgoja* in *Učiti se, kako se učiti*. V formalnem delu tega akcijskega koraka oziroma projekta pa so vključeni cilji medpredmetne teme *Informacijska in komunikacijska tehnologija*. Zaradi tega je bilo v projekt vključeno povezovanje z empatijo in etičnimi načeli s prostorsko simboliko oziroma z razmerjem mase/volumna in prostora. Univerzalna tema je bila povezana z učno vsebino prek osebne izkušnje s pomočjo strategij novomedijske umetnosti, akcij in interaktivnosti, strategije novomedijske umetnosti ter druge vizualne umetnosti, suspenzije, fluidni in procesni karakter pa so uporabljeni pri obravnavi učne vsebine in v ustvarjalnem procesu, katerega formalni rezultati so bili animirana video dela, posneta z mobilnimi telefoni v dveh petih razredih.

Četrty akcijski korak je v obliki projektnega pouka trajal **4–6 učnih ur**, pri čemer je bilo zajeto učno področje iz Učnega načrta in programa za likovno kulturo (MZOŠ, 2006) Prostorsko oblikovanje z učno temo *Masa/volumen in prostor* ter učne enote, uvrščene v četrti projekt: *Osnovne tridimenzionalne oblike* (ključni pojmi: kip, kiparstvo, kipar, prostor, masa/volumen; izobraževalni cilji: opaziti, raziskati, izraziti, ovrednotiti in spoznati razmerje mase/volumna in prostora v neposredni okolici, v lastnem delu in v likovno ustvarjalnih delih), *Razmerje tridimenzionalnih oblik (teles) v prostoru* (ključni pojmi: razmerja in sorazmerja celote in delov, likov; izobraževalni cilji: raziskati in izraziti razmerje in sorazmerje celot in delov različnih oblik mas v prostoru), *Zapletene prostorske strukture in konstrukcije* (ključni pojmi: struktura, nosilne strukture, funkcionalnost prostora, prehodnost, tloris; izobraževalni cilji: opaziti, raziskati, izraziti, ovrednotiti in spoznati nosilne strukture in funkcionalnost prostora na podlagi tlorisa).

### ***Struktura po imerzivni metodi:***

#### **1. 1. in 2. ura:**

- *Univerzalna tema (etapa odkrivanja ali oblikovanje problemov; razvrstitev in reduciranje vsebine)*

Sem spadajo pogovor o položaju učencev in o položaju otrok v drugih delih sveta glede na pravico in možnost šolanja; pogovor o lastnih izkušnjah (televizija, srečanja s primeri izkoriščanja otrok v mestu zaradi beračenja, kriminala itd.); branje zgodb o eksploataciji otrok in o tako imenovanem otroškem suženjstvu (tovarne Mattel, tovarne igrač za McDonald's, plantaže kakavovca); pogovor o informacijah iz zgodb in razprav, spodbujanje k empatiji.

- *Generativna tema – povezovanje univerzalne teme z osebnimi izkušnjami učencev*

Po branju in pogovoru je uporabljena strategija vizualizacije dogodkov, krajev in podobno (Torrance, 1995) oziroma po Hattie in Yates (2014) prilagoditev metode kraja, v kateri se mentalno povezujejo informacije s specifičnimi lokacijami, ki so osebno pomembne, uporabljajo se asociacije na to, kar se je občutilo na teh lokacijah. Učenci se napotijo na izvedbo eksperimenta s podatki o življenjskem prostoru otrok – sužnjev (približno 15–25 otrok na 20 m<sup>2</sup>): povezovanje z učnim načrtom o tlorisu in korelacija s predmetom tehnična vzgoja, učenci s pomočjo klopi in stolov ogradijo določen prostorski okvir in razdelijo prostor na del za sanitarije in spalnico, vstopajo v ograjen prostor; pogovor o subjektivnih občutkih in objektivnih dejstvih, o funkcionalnosti

prostorov – razumevanje funkcionalnosti v navedeni situaciji in razumevanje funkcionalnosti v vsakdanu učencev; pogovor o pregradah, ki so jih učenci naredili na tlorisu, da bi označili ločene prostore (pregradne stene, nosilne strukture).

– *Postavljanje ciljev in produkcija idej (etapa inkubacije)*

Pisna naloga za spodbujanje divergentnega (produkcija več zamisli) in konvergentnega (izbira zamisli, ki bi lahko bila realizirana) oziroma ustvarjalnega mišljenja: učenci prejmejo kratki zgodbi o eksploataciji otrok (proizvodnja igrač in proizvodnja kakavovca za čokolado), ki jima morajo afirmativno spremeniti konec tako, da se ti končata v dobrobit otrok (več zamisli za vsako zgodbo). Zgodbe bodo predloge za vizualno nalogo. Gre za korelacijo s hrvaškim jezikom in učno vsebino o animiranem filmu.

– *Predstavitev ideje, ki najbolje izraža sporočilo, in iskanje ustrezne forme za podano vsebino (etapa iluminacije)*

Učenci se razvrstijo v skupine in berejo drug drugemu; skupaj se odločijo, na podlagi katerih zgodb ali kombinacije zgodb bodo naredili scenarij za animirani film; izpostavitev osnovne zamisli in sporočila vsakega dela; pogovor o vizualizaciji te zamisli in sporočila v obliki animiranega filma (razreda 2 in 3). Razred 1 na zahtevo učiteljice dela individualne makete stanovanj s stanovalci. Razreda 2 in 3 izdelujeta knjige snemanja za animirane filme: učenci skicirajo like, potek zgodbe in scenografijo v obliki stripa ter pišejo dialoge in opis odvijanja zgodbe. Predstavniki vsake skupine pripoveduje scenarij in pripravi odgovor na vprašanja, kakšni bi bili liki in kakšni bi bili prostor ter medsebojna razmerja likov in prostora (celota, kompozicija), razdelitev nalog v skupinah. Dogovor o izbiri materiala – učencem je ponujeno, da delajo kompozicije iz že obstoječih igrač, ki jih proizvaja omenjena tovarna igrač, ali da sami izdelajo kipe, ki so potrebni za realizacijo zamisli. Naloga je zamišljena po nalogi iz Torranceovega testa ustvarjalnega mišljenja (1966, 1974), v katerem se zamišljajo različne možnosti iste zgodbe. Na ta način se strukturirano spodbuja prva raven ustvarjalnega mišljenja: spoznavanje in produkcija številnih možnih kombinacij in novih zvez ter ustvarjanje teh novih kombinacij z manipulacijo objektov, oblik, barv, z igračami, liki iz zgodb itd. (Torrance, 1995), kar se pogosto izraža z metaforami.

**2. 3. in 4. ura:**

– *Materiali in mediji (etapa produkcije)*

Izdelava likov in maket, potrebnih za kadre animiranega filma. Formativno vrednotenje: analiza likov in maket, vsaka skupina pojasnjuje, kaj dela, in pripoveduje o zamisli svoje

zgodbe; refleksija drugih učencev o odnosu ideje in forme; pogovor o nadaljnjih smernicah za delo, o kadrih in količini potrebnih fotografij. Sledi snemanje fotografij.

### **3. 5. in 6. ura:**

- *Refleksija in analiza ter remediacija (etapa izdelovanja in evalvacije)*

Učence se spodbudi k rekonstrukciji celotnega procesa; pričakujeta se samostojna refleksija in izdelava v smislu poznavanja celot in podrobnosti, ki bi lahko bile dodelane ali dodane. Analiza likovnih in drugih vizualnih del (odnos ideje in oblike, odnos volumna in prostora) ter rekonstrukcija rezultatov/remediacija – obdelava učne vsebine: figuracija, kiparstvo, formalna analiza (tridimenzionalnost, razmerje mase/volumna in prostora, vrste mas in razmerje velikosti). Sledi preveritev naučenega z vprašalnikom.

### **Analiza likovnih in drugih vizualnih del učencev**

V **razredu 1** so zamisli učencev za pozitiven konec zgodbe v večini primerov takšne, da bi se zares lahko realizirale, kar pomeni, da so učenci resno pristopili k nalogi in pokazali veliko razumevanje tematike. Na primer nekatere izmed zamisli so: »Da pride policija in odpelje otroke domov, tiste, ki nimajo doma, pa se namesti v dom za otroke«, »Da vsak človek podari nekaj denarja, da bi se lahko ti otroci šolali in našli dom«, »Treba bi bilo prepovedati, da odrasli izkoriščajo otroke«, »Da McDonald's, Disney in Mattel prenehajo s prodajo teh težko izdelanih igrač«, »Da so ljudje, ki izkoriščajo otroke, kaznovani in da so otroci srečni z novimi starši«, »Takšnim otrokom bi se moralo omogočiti boljše in kakovostnejše življenje s pomočjo nekaterih društev, kot so »Marijini obroki«, ter tako omogočiti, da bo njihovo življenje popolnejše in boljše«, »Da otroci lahko hodijo v šolo in da so srečni ter da pozabijo na preteklost«, »Da pridejo novi delavci, ki delajo namesto otrok«, »Vsi ljudje naj začnejo s protesti in dosežejo, da hudobni ljudje izpustijo otroke iz suženjstva«, »Mislim, da otroci ne bi smeli delati 12 ur na dan oziroma da sploh ne bi smeli delati, dokler so tako majhni«, »Mislim, da bi starši morali biti kaznovani zaradi neodgovornega obnašanja, otrokom pa je treba v teh primerih najti novi dom« itd. Prisotne so tudi rešitve, ki odstopajo od najpogostejših rešitev: »Nekdo z zelo dobrim srcem in s pogumno dušo pride po njih in jih odvede v otroštvo«, »Mislim, da bi nekdo vpliven, kot je angleška kraljica ali Brad Pitt, moral priti tja in pomagati tem otrokom tako, da bi jih odpeljal proč od hudobnih ljudi in jim plačal šolanje«, »Da ima McDonald's v ponudbi samo hamburgerje«.

Neka učenka je napisala domačo nalogo, ki jo je sicer dobila pri uri hrvaščine, naloga pa je navdahnjena s tematiko pouka pri likovni kulturi – PISMO HUCKLEBERRYJU FINNU:

»Dragi Huck! Odločila sem se, da ti pišem, saj sem zelo zaskrbljena. Videla sem, kako pogumno si nastopil, in vem, da si spoznal vse zlo tega sveta. Prekršil si zakon, vendar si pomagal. Pomagal si črncu Jimu, da se reši suženjstva, zla, ki je zajelo ta svet. Iskreno verjamem, da bi ti, prav ti, hotel rešiti vse, vse sužnje, zaradi česar sem res očarana nad spoznanjem, da vsaj nekomu ni vseeno za ljudi. Ampak sem sedaj razočarana, ker sem spoznala, da jaz sama ne morem storiti ničesar, zato potrebujem tvojo pomoč. Prebrala sem, da še veliko ljudi živi v suženjstvu, v tako imenovanem »sodobnem suženjstvu«. Hudobni ljudje izkoriščajo nemočne in revne, kupujejo njihove otroke in jih nato prisilijo, da delajo, kar me zelo jezi. Pri uri likovne kulture smo se pogovarjali o sodobnem suženjstvu in spoznali, da bogati ljudje ne bodo storili ničesar, zato moramo ljudje, kot sva ti in jaz, spregovoriti glasno o svojih pravicah in se pokončno postaviti v boj zoper suženjstvo. Upam, da bo moje pismo spodbuda, da kreneš v boj. Tvoja velika oboževalka Hana, 5. b.«

Likovna naloga za ta peti razred je bila izdelati ustrezen prostor za namestitev otrok, rešenih iz suženjstva (izbira del: slike 273 - 280).



Slika 273



Slika 274



Slika 275



Slika 276



Slika 277



Slika 278



Slika 279



Slika 280



Proces dela: spontano delo v paru in skupinsko delo (sliki 281 in 282)

Ne glede na učiteljičino usmeritev na individualno delo je prišlo do spontanega zbiranja učencev v skupine, učenci pa so eni drugim pomagali pri izdelavi z nasveti, z razvojem zamisli itd. Prišlo je do možganske nevihte (*brainstorminga*) v skupini ali v paru. Torrance (1995, 31) meni, da bi se otroci »morali od malih nog učiti deliti ustvarjalne zamisli v skupini in v tem skupaj uživati«, saj navzoči, ki aktivneje sodelujejo, analizirajo zamisli tistih, ki so manj aktivni, zato tudi sami začnejo razmišljati o idejah na različen način.



Slika 281



Slika 282

V **razredu 2** v več primerih v predlogu rešitve problema manjka empatija. Pisne rešitve, ki so bolj premišljene, se ne razlikujejo od tistih iz ŠOLE 1, na primer »UNESCO in številne druge organizacije naj poskrbijo, da se to ukine«, »Postal bi šef in bi potem ukinil delo otrok«, »Pripeljal bi jih v Evropo, da bi se lahko šolali«, »Predsednik Kitajske izve za ilegalne tovarne, jih zapre, otroke pa pošlje domov«, »Želel bi, da otroci do svojega trinajstega leta ne delajo«, »Otroci morajo imeti svoje pravice – vse te hudobne ljudi bi morali zapreti v ječo, otroci pa bi se morali vrniti k svojim staršem ali v dom za otroke in se šolati«, »Otroci pobegnejo, čim dlje je mogoče (hodijo cele dneve, saj so vzdržljivi), in obvestijo svet o ilegalnih plantažah«, »Ugrabitelji so zahtevali denar za otroke – Unicef je zbral denar in otroci so rešeni«, »Včasih je dobro, da jih nekdo odkupi od staršev, če so jih ti pretepali, mučili ipd.«.

Rešitve, ki so nekoliko oddaljene od omenjenih, so na primer: »Napravil bi veliko boljšo restavracijo od McDonald'sa – McDonald's tako ne bi imel več odjemalcev, zato bi propadel«, »Prisilil bi lastnike, naj oni delajo«, »Lahko bi se skrili, in ko bi jih nehali iskati, bi pobegnili«, »Ko bi delali na polju, bi pobegnili in se skrili v bližnji gozd«.

Rešitve, ki ne pokažejo empatije oziroma kažejo na nerazumevanje problematike: »Da se skrajša čas delavnika na 9 ur in na 5 dni v tednu ter da jim je omogočeno praznovanje praznikov«, »Lahko delajo za več denarja – najmanj 30 kun na uro. Napraviti je treba hotel, v

katerem se bodo dobro počutili, in jim skrajšati delovnik. Če pa ni pomoči, mora država vse te ljudi, ki imajo sužnje, zapreti«, »Delali naj bi 5 ur, 5 ur pa bi se v šoli učili. Tako si bodo nekaj zaslužili, hkrati pa se tudi nekaj naučili«, »Ti otroci so veliko hvaležnejši za hrano, denar in igrače od tistih, ki jim je to vsak dan dostopno«, »Otroci pridobijo nove prijatelje, če delajo z drugimi otroki«.

Učenci so napisali sinopsise animiranih filmov po skupnih dogovorih in povezovanju individualnih zamisli.

**Prva skupina** učencev je uporabila igrače in dodelala scenografijo. Scenarij so učenci pojasnili po načinu akcijskega filma: »Punčka dela na polju. Pride šefica in jo odrine. Ona steče v stran in sede. Pristopi šefica in ji da plačo. Pride ženska iz organizacije UNESCO in jo reši. Punčka srečno zaspi v domu.«

*Posnete fotografije za animirani film (slika 283)*



Slika 283

## Proces dela



Slika 284

**Druga skupina** učencev se je najbolj oddaljila od začetne teme, vendar je v analizi argumentirano povezala svojo zamisel z izhodiščno temo. Na formalni ravni je kombinirala igrače in izdelane 3D-objekte, veliko pozornosti je namenila estetski komponenti. Scenarij: »Bager Tommy je pridno delal in razvrščal smeti, hiter Bugatti Veyron pa je smeti vedno razmetaval naokoli skupaj s svojim prijateljem, malim Cooprom. Nekega dne je prišla policija in pregnala Veyrona in Minija. Tommy je še naprej razvrščal smeti, da bi se lahko otroci normalno igrali.«

*Nekaj slogov iz animiranega video posnetka (slika 285)*





Slika 285

Proces dela

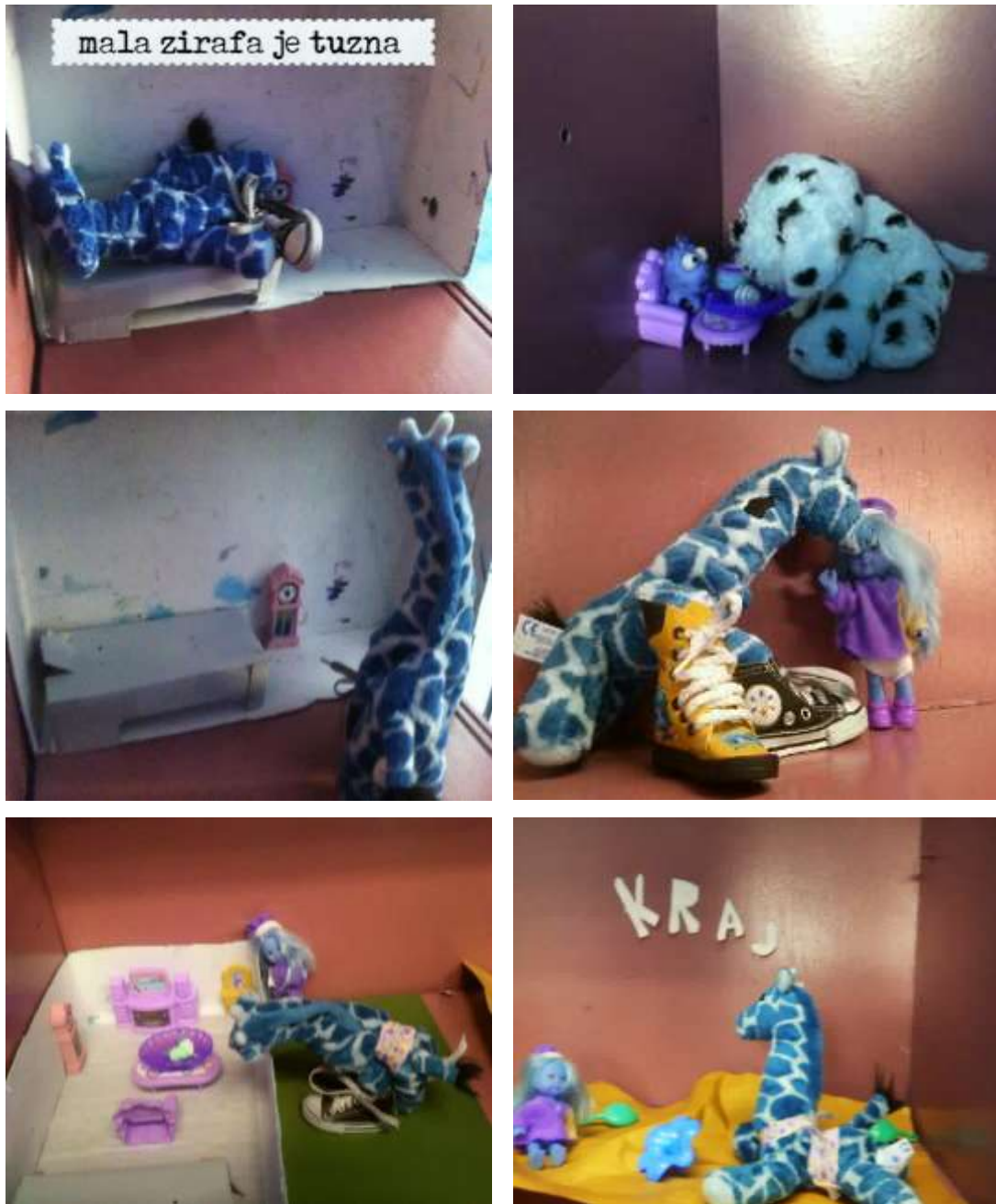


Slika 286

**Tretja skupina** učencev je najresneje pristopila k delu, zato je v njihovem animiranem video posnetku dosežena zelena empatija. Skupina deklic je izkazala začetno znanje o pisanju scenarija, hkrati pa so na enem izmed mobilnih telefonov samoiniciativno izkoristile aplikacijo za montažo. Prav tako so se samostojno odločile povezati tematiko univerzalne teme s temo knjige za domače branje, predlagano pri uri hrvaščine – Winnie the Pooh. Razmišljale so o podnapisih in naredile črke za označitev konca. S prenesenim pomenom so izrazile pozitivno rešitev prejetih zgodb. S formalnega stališča so se odločile za vizualno rešitev s pomočjo animacije igrač. Scenarij za animirani video posnetek, katerega obrazec so izdelale učenke:

SCENA	DOGAJANJA	REKVIZITI	SCENA	DOGAJANJA	REKVIZITI
1.	Žirafa pride pred ogledalo in je žalostna, ker ima samo en čevlji.	Žirafa, Starka, Ogledalo	5.	Pooh daje cvet in ji kot presenečenje popravlja hišo.	Pooh, Cvet, Hiša, Žirafa
2.	Kuža pride pred svinjo in vzame hrano. Potem pride žirafa in on ji reče, da hrane ni.	Kuža, Svinja, Žirafa, Miza, Fotelj, Sladoled, Krof, Školjka	6.	V tem času se žirafa druži s kravino hčerko.	Barbika Žirafa
3.	Žirafa spi, zjutraj pa se odpravi od doma in vleče kočijo s tovorom.	Žirafa, Kočija, Tovor	7.	Presrečna pride domov in vidi urejen dom.	Dom, Žirafa, Krava
4.	Pride Pooh in ji pomaga vleči voz.	Pooh, Žirafa, Voz	8.	Zahvali se kravi in oba živita srečno življenje.	Krava, Žirafa, Dom

*Stili iz animiranega videa (slika 287)*



Slika 287

Proces dela



Slika 288

V **razredu 3** so učenci najboljše reagirali na performativno izkušnjo prostora, prenesenega iz zgodbe v dejanske dimenzije tlorisa. Bili so navdušeni nad tovrstnim spoznavnim procesom.



Slika 289

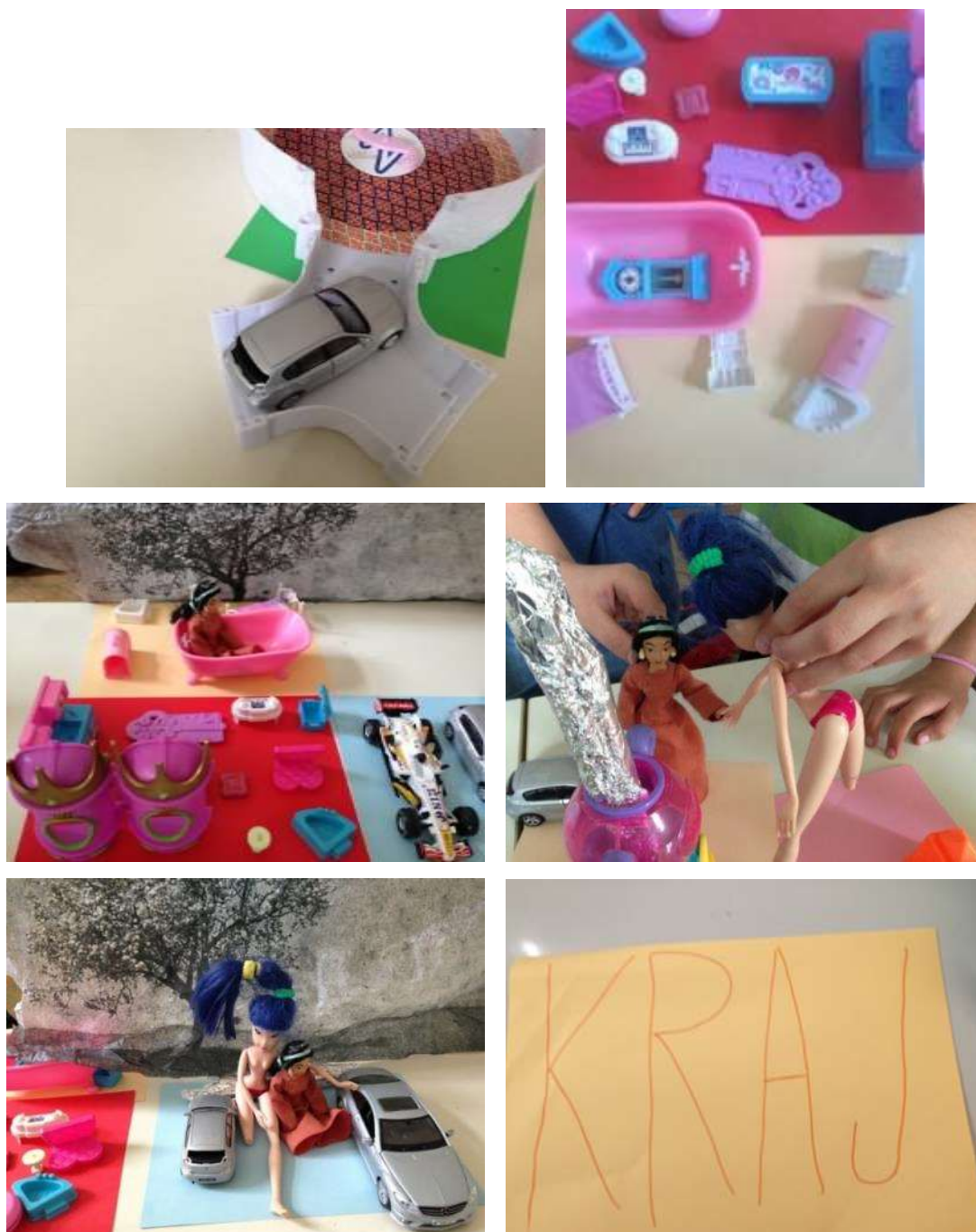
Realne rešitve ne odstopajo od tistih iz drugih dveh razredov, na primer: »Prišli so specialni policisti in jih rešili«, »Politiki morajo oditi na mesta, kjer so ti otroci, in prijeti ugrabitelje«, »Otroke razseliti po Evropi, v razvite države«, »Tovarne propadejo, lastniki pa dajo otrokom ves denar in jih pustijo na miru«, »Naj izkoristijo priložnost in pobegnejo«, »Društvo, ki skrbi za brezdomske otroke, pošlje otrokom hrano in obleko, nakar oni postanejo enaki z drugimi otroki«, »Dobrodelna akcija, s katero se bo zbiral denar za izgradnjo ustanov, v katerih bodo ugrabljeni otroci našli svoj dom«, »Otroci se združijo, pokličejo policijo in vsi so srečni«, »Rdeči križ zbira denar«, »Človekoljubne agencije raziščejo situacijo«, »Delo opravljajo odrasli ljudje«, »Prepovedati prodajo ljudi in sprožiti kazenski postopek zoper takšne osebe«, »Prodati kakav in od tega denarja zgraditi dom in dati otroke na šolanje«, »Zločincem so se zasmilili, zato so jih izpustili«.

Rešitve, ki nekoliko odstopajo od omenjenih, vendar so še vedno pokazatelji empatičnega razmišljanja o tematiki, so na primer: »Otroci najdejo jamo, v kateri je električni vod, skočijo vanjo in se znajdejo tam, kjer želijo«, »Lastnike pičijo mambe«, »Lastniki se pogreznejo v zemljo«, »Pride gigantska panda in poje ves kakav, zaradi česar ostanejo brez dela in gredo v lepše kraje«, »Naj se skrijejo in čakajo, da gospodarji pomislijo, da so umrli, potem pa pobegnejo in nekoga obvestijo o tem«, »Otroci najdejo čudodelno preprogo in odletijo na drugi konec sveta«, »Pridejo vesoljci, jih ukradejo in potem vsi odidejo k svojim družinam«.

Rešitve, ki ne pokažejo empatije: »Otrokom bi morali omogočiti dopust na Havajih«, »Delavnica kupi nove postelje in vzmetnice za vse«, »Nabava zaščitnih oblačil in prhe za redno umivanje«, »Naj si pomagajo pri prenosu vreč«, »Treba bi jim bilo izboljšati delovne pogoje«, »Skrajšanje delovnega časa na osem ur, trije obroki dnevno in pitna voda«.

**Prva skupina** učencev je uporabila igrače za snemanje svojega animiranega filma. Zgodba pripoveduje o reševanju osebe, ki je postala invalid zaradi težkih delovnih pogojev na plantaži kakava. Osebo rešuje bogatašinja, ki jo slučajno sreča. Učenci so napisali odjavno špico šele takrat, ko so videli drugo skupino, da to počne načrtno. Ta skupina je resno pristopila k igranju in snemanju zvoka, na žalost pa je eden izmed članov skupine ob poslušanju po pomoti izbrisal cel posnetek, zato ta na koncu ni vključen v animirani film.

*Stili iz animiranega videa (slika 290)*



Slika 290

## Proces dela



Slika 291

**Druga skupina** učencev je resno zamislila scenarij in opravila vse etape dela. Med seboj so si razdelili vloge v skupini, imeli so vodjo in podrobno so si organizirali delo. Odločili so se modelirati like, ki so jih potrebovali za zgodbo, in so z lahkoto realizirali zamišljeno. Od začetka so načrtovali uvodno in odjavno špico, kar so realizirali s pisanjem s kredo na tablo. V uvodnem delu animiranega video posnetka predstavljajo sodelujoče – otroke (kroglice) in panda. Potek pripovedi jasno prikazuje, kako panda je kakav in s tem osvobaja otroke z ilegalne plantaže kakava.

*Stili iz animiranega videa (slika 292)*







Slika 292

*Proces dela (slike 293, 294, 295 in 296)*



Slika 293



Slika 294



Slika 295



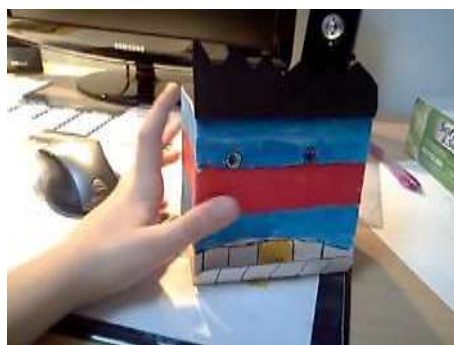
Slika 296

*Samostojno delo doma*

Učenec, ki je pogosto samoiniciativno delal doma, je prinesel hišo, ki lahko požira avte, in je o tem procesu posnel animirani video. Na začetku zadnje blok ure je želel pokazati video in pojasniti svojo zgodbo, kar mu je tudi bilo omogočeno (sliki 297 in 298).



Slika 297



Slika 298

## **Mnenja učiteljic in raziskovalke**

**Učiteljica 1** ugotavlja: »Ta projekt je bil večini učencev najljubši, saj so lahko delali, kar so želeli, čeprav so se nekateri tudi spontano združevali v skupine. Učenci so pokazali veliko zanimanje za temo. V tem delu sta izstopala dva učenca. Učenec 1 je pri zadnji uri izjavil, da je od vseh nalog najraje razpravljajal o temi. Dejavnost je raznovrstna, spontana, s številnimi zanimivimi podrobnostmi, bolj ali manj kaotična. Dejavnost je učencem prinesla veselje do raziskovanja. Ta izkušnja bo zagotovo vplivala na moje prihodnje delo.«

**Učiteljica 2** evalvacijo učnega procesa v tem projektu ocenjuje z najvišjo oceno – izvrsten, enako pa ocenjuje tudi učinek ure na učence. V izpolnjenem obrazcu dodaja: »Tema je zelo sprejemljiva, še posebej likovno. Priporočam jo tudi drugim učiteljem, prav zaradi tega, ker so rezultati takoj vidni – ko se prikazujejo filmi, vsakemu posamezniku postane jasno, katere so pomanjkljivosti filma, na katerem je on delal, in katere so prednosti. Prav tako je prisoten ta učinek presenečenja, saj dokler se film dela, nima nihče prave slike o tem, kako bo napravljen na koncu. Zaradi tega je v analizi veliko presenečenj, vsi se vključujejo v razpravo in se zares vedejo kot pravi 'kritiki'.«

Pri opazovanju učencev/učenk jih lahko razvrstimo v tri skupine: nekaj učencev/učenk je zelo produktivno sodelovalo v motivacijskem delu projekta, ki je povezan s pravicami otrok po svetu – pristop k temi je bil poskus razumevanja in ne oblikovanje že znanih stereotipov, prisotna je bila empatija; skupina fantov – takoj so razumeli, kako se izvede stop-animacija, kar se vidi tudi v njihovem prispevku, ki je tehnično 'najnaprednejši'; deklice – skupina z žirafa – so poskušale (in v veliki meri tudi uspele) s svojim animiranim filmom zajeti zelo zapleteno zgodbo; deklice – skupina s helikopterjem – so začele zelo navdušeno z veliko količino igrač, vendar so čez nekaj časa reducirale množico nepotrebnih detajlov in morda od vseh naredile najzanimivejše kadre (helikopter, zamisel s sencami kot scenografijo in Barbika, zavita z zaščitnim lepilnim trakom kot uslužbenka Unicefa).

**Učiteljica 3** ugotavlja: »Učenci so doživeto reševali podane likovne probleme. Popolnoma so se vživeli v likovno nalogo in si pretirano izmišljali zgodbe, ki jih niso mogli realizirati tako, kot so si zamislili. Najboljši rezultat je pokazala skupina, ki je figuracijo reševala z redukcijo.«

**Raziskovalka** je opazila izrazito zanimanje **razreda 1** za besedilo, ki ga je brala učiteljica. Učiteljica je vztrajala pri individualnem likovnem delu. Zavrnila je možnost, da učenci delajo animirane filme s pomočjo mobitelov, saj se sama ne znajde najbolje v novomedijski in komunikacijski tehnologiji. Učenci so začeli likovno nalogo reševati spontano in z zanimanjem, vendar se jim je bilo težko vrniti na individualen način dela. V tretjem akcijskem koraku so

delali po skupinah, kar jim je bilo zelo všeč. Nekateri še naprej sodelujejo (pari po klopeh in spontano oblikovane skupine). Pomagajo drug drugemu, nekateri pa so se enostavno odločili delati skupaj, ne glede na navodila o individualnem delu.

Po objavi, da je to zadnja blok ura tovrstnega pouka, so postali učenci zaskrbljeni, opazna je bila tudi napetost. Delali so skoraj obsesivno, hiteli so, želeli so narediti čim več. Med seboj so si pomagali, se samoorganizirali v skupine in sodelovali (skupaj so izvajali možgansko nevihto (*brainstorming*) in delali izdelke, združevali individualna dela v večje celote in komplekse, med seboj komentirali dela itd.). Ozračje je bilo izrazito delovno in resno. Učenci niso želeli prenehati z delom, niti po objavi, da naj se dela zaključijo, saj se začnjenja zaključni del projekta. Učiteljica je začela obdelovati učno vsebino, ne da bi prekinila praktično delo učencev. Nihče je ni poslušal, saj so vsi zatopljeni hiteli, da končajo svoja dela. Razen tega je priznala, da je prišla na uro povsem nepripravljena, tako da je prišlo do razkoraka med njeno definicijo razmerij in vprašanji v vprašalniku. Učenci se zato niso znašli pri reševanju vprašalnika, del pa jih ni uspelo do konca izpolniti vprašalnika, saj se je že oglasil šolski zvonec.

Po pouku je učiteljica omenila, da je pri pouku preveč govorjenja in premalo praktičnega dela, kar je sicer res za nekatere dele raziskovanja, ampak količina predstavljenih ključnih pojmov ne dopušča druge možnosti.

Za četrti akcijski korak se je učiteljica v **razredu 2** temeljito pripravila na pouk in kakovostno izvedla vse učne ure. Bilo je opazno, da ima učiteljica izdelan sistem dela. Čeprav je še naprej prevladujoče frontalno posredovala vsebino, je vseeno sprejela nasvete in vključila interakcijo z učenci tako, da jih je spraševala in jih vodila k ustreznim zaključkom. Vidi se, da je začela verjeti v to, kar dela, zato se je to odrazilo na njenem pristopu, pripravljenosti in koncentraciji med poukom. Obvladovala je učni proces, ga usmerjala skladno s pripravo, kar ji je dobro uspelo. Tudi učenci so se navadili na tovrsten način dela, zato so z zanimanjem sodelovali in sprejemali učno vsebino. Izvrstno so reagirali na vzgojno tematiko ure, čeprav so bile tudi pri njih, tako kot pri drugih petih razredih, opazne utrujenost in težave s koncentracijo v uvodnem, besednem in pisnem delu projekta. Na podlagi tega lahko zaključimo, da bi se zadnji projekti v šolskem letu morali začeti prej ali pa bi morali biti poenostavljeni z reduciranim uvodnim delom.

Zgodbe, ki so se jih učenci odločili animirati, so bile samo v eni skupini povsem skladne s temo, druge skupine pa so dobro argumentirale svoje zgodbe, zato je bilo odločeno, da bodo vseeno realizirane. Učenke iz prve skupine so se samostojno organizirale in prinesle pripomočke za snemanje filma z vsemi navodili, klapo in druge stvari, ki bi jim lahko bile v pomoč. Z razpravo, eksperimentom in dogovorom so prihajale do zaključkov in snemale kadre z mobilnim

telefonom. Zelo dobro so se znašle s pomočjo »najdene« scenografije (del odprte omare). Zanimivo je, da zgodbo o otrocih – sužnjih pripovedujejo kot zgodbo o živalih in tematiko povezujejo z domačim branjem iz hrvaškega jezika – zgodbo Winnie the Pooh. Ena izmed učenk v skupini je prevzela vodstvo. Suvereno je izdelala svojevrstno knjigo snemanja in organizirala druge, da bi lahko s skupno razpravo prišle do končnih rešitev, ki jih je potem vpisovala v njihovo izdelano tabelo. Deklice so se odločile, da bodo v animirani film vnesle tudi besedilo. Izvrstno so izkoristile vse zmožnosti svojega mobilnega telefona, med delom pa so se pogovarjale o kompoziciji in ponovno snemale tiste kadre, pri katerih niso bile zadovoljne s kompozicijo. Uporabile so znanje o barvah in o kontrastih. Druga skupina deklic je imela drugače izdelan sistem: vnaprej so vse načrtovale in si pripravile vse potrebno, potem pa so snemale. Prinesle so celotno Barbie hišo in si hitro izmislile zgodbo, ki je ustrezala temi. Dečki so se precej oddaljili od osnovne teme, čeprav so z veliko gotovostjo trdili, da je zgodba še kako povezana s tematiko, kar so dobro argumentirali. Sami so modelirali to, česar jim ni uspelo najti med ponujenimi igračkami. Ves čas so kombinirali igro in delo ter z lahkoto razvijali idejo.

Četrty projekt je bil povsem skladen s četrtim akcijskim korakom. Učenci so se popolnoma vživeli v ustvarjalni proces. Skoraj povsem so bili samostojni, učiteljica pa je bila v vlogi mediatorja in podpore. Na začetku ure je učiteljica zelo dobro predstavila naloge in cilje animiranih filmov in še enkrat z učenci proučila podano temo. Učence je usmerila, naj poudarijo sporočilo svojih vizualnih prispevkov. Vsekakor lahko ugotovimo, da so tako učiteljica kot učenci izvrstno delovali. Učenci so komaj dočakali, da vidijo svoje animirane filme. Bili so navdušeni nad videnim. Še posebej skupina dečkov, ki je najbolje razmišljala o celoti. Želeli so narediti akcijski animirani film, kar so tudi storili. V analizi so nepogrešljivo prepoznali napačna razmerja, nejasne zgodbe, prehodnost in neprehodnost prostora itd. Izvrstne so bile njihove ugotovitve in ključni pojmi. Ker so učenci vedeli, da je to zadnji projekt, vprašalnikov niso izpolnjevali z običajno resnostjo, temveč so se pogosto šalili, zaradi česar je bilo veliko neveljavnih odgovorov.

V **razredu 3** so bili učenci navdušeni nad idejo, da lahko uporabijo igrače, zato so jih najprej vse pregledali. Nihče izmed učencev ni bil povsem zadovoljen z vsemi člani svoje skupine, saj je prihajalo do nestrinjanja pri zamislih in do pogostih sporov, kljub temu pa je učencem uspelo ta nesoglasja rešiti samostojno. Izjemen uspeh je, da so se učenci samoorganizirali v tolikšni meri, da so si v dveh učnih urah uspeli zamisliti scenarij (prva skupina), oblikovati scene, izdelati kipe, ki so jih potrebovali za animacijo (druga skupina), in posneti fotografije. Ob tem so še uspeli prenesti fotografije na učiteljčin prenosnik in na raziskovalkin spominski ključek. Zamisli animiranih video posnetkov so bile jasne in z jasnim sporočilom, tako kot je bilo

zahtevano. Delali so samostojno, s čimer so bili v celoti doseženi cilji četrtega akcijskega koraka. Na koncu projekta, v zadnji blok uri, so učenci komaj dočakali, da vidijo svoje prispevke. V obdelavi učne vsebine (remediacija) in analizi so učenci izjemno dobro sodelovali. Spraševali so, zahtevali dodatna pojasnila in sami dajali predloge. Večina učencev je z velikim zanimanjem izpolnjevala vprašalnike. Trudili so se, da jih dobro rešijo. Večina učencev je izrazila željo, da bi tudi naslednje šolsko leto nadaljevali s tovrstnim načinom dela. Učiteljico je zmedla samostojnost učencev, ni vedela, kako naj ona prispeva svoje v takšnem učnem procesu. Približno polovici učencev v tem razredu izjemno ustreza samostojnost pri delu, zato so tudi brez težav prevzemali odgovornost.

### Rezultati vprašalnikov za učence po četrtem akcijskem koraku

Po projektu, ki se je ukvarjal s telesi v prostoru, je večji del vprašalnika zaradi številnih ključnih pojmov zamišljen tako, da je poudarek na učni vsebini. Pri enem vprašanju se učna vsebina povezuje z univerzalno temo in s povezovanjem zamisli z generativno temo, eno vprašanje se ukvarja izključno z univerzalno temo.

podatki iz vprašalnika		skupno število odgovorov je 51			
skupina vprašanj	vprašanja	pravilno	nepravilno	delno pravilno	ne vem/nič/ neveljavni odgovor
razumevanje univerzalnih tem	Kaj bi morali učenci izraziti s pomočjo kompozicije figur in prostora	31 60.8%	2 3.9%	1 2.0%	17 33.3%
	Prepoznavanje univerzalne teme	33 64.7%	1 2.0%	3 5.9%	14 27.5%
rekonstrukcija poteka celotnega delovnega procesa	Ustno preverjanje				
usvojitev učne vsebine	Koliko dimenzij ima telo	43 84.3%	8 15.7%	0 0%	0 0%
	Dopolniti, da se telesa v prostoru, ki so simbolizirala otroke v prispevkih učencev, imenujejo figure	46 90.2%	0 0%	0 0%	5 9.8%

	Dopolniti, ali imajo te figure tri dimenzije, to pomeni, da imajo volumen	42 82.4%	3 5.9%	0 0%	6 11.8%
	Ali so figure nekaj prepoznavnega ali nekaj, česar ne moremo prepoznati (torej abstraktnega)	40 78.4%	0 0%	0 0%	11 21.6%
	Kako se z eno besedo imenujejo dela 3D-umetnosti (kipi)	38 74.5%	0 0%	0 0%	13 25.5%
	Kako se imenuje umetnik, ki izdeluje kipe	42 82.4%	1 2.0%	0 0%	8 15.7%
	Kako se imenujejo materiali, ki jih kipar uporablja	34 66.7%	0 0%	0 0%	17 33.3%
	Razumevanje pojma mase	34 66.7%	1 2.0%	11 21.6%	5 9.8%
	Prepoznavanje ploskovne tanke mase	30 58.8%	8 15.7%	1 2.0%	12 23.5%
	Navedba primera predmeta iz vsakodnevne uporabe za posamezne vrste mas:				
	linijsko stanjšana masa	32, 62.7%	10, 19.6%	0, 0%	9, 17.6%
	ploskovno tanka masa	39, 76.5%	2, 3.9%	3, 5.9%	7, 13.7%
	zbita masa	32, 62.7%	8, 15.7%	0, 0%	11, 21.6%
	izbočeno-vbočena masa	30, 58.8%	7, 13.7%	2, 3.9%	12, 23.5%
	luknjičasta masa	31, 60.8%	7, 13.7%	0, 0%	13, 25.5%
	Iz katere vrste mase si izdelal/-a svoje figure	21 41.2%	11 21.6%	4 7.8%	14 27.5%
	Povezati lastne figure v prostoru in razmerje velikosti	33 64.7%	2 3.9%	0 0, 0%	16 31.4%
	Vprašanje o tlorisu	41 80.4%	1 2.0%	0 0%	9 17.6%
	Vprašanje o nosilnih stenah	29 56.9%	6 11.8%	6 11.8%	10 19.6%
strategije novomedijske umetnosti in novomedijskega okolja	Vprašanje ki evocira taktilnost in suspenz kot strategije novomedijske umetnosti in novomedijskega okolja učenca	32 62.7%	3 5.8%	5 9.8%	11 21.5%

Naslednja vprašanja se ukvarjajo z odnosom do likovne kulture in dojemanjem učne vsebine. Največje število odgovorov (možnih je več odgovorov pri enem učencu) kaže na zanimivost pouka (15/51) in na to, da je učencem pri pouku lepo (14/51). Devet odgovorov je pokazalo, da učna vsebina pri likovni vzgoji učence malo zanima in malo ne zanima. Največje število odgovorov (možnih je več odgovorov pri enem učencu) kaže na to, da so se učenci pri likovni vzgoji nekaj naučili in da jih to zanima (17/50), vendar je relativno podobno število odgovorov, ki pravijo, da so se malo naučili (15/50). Iz najštevilnejših odgovorov (možnih je več odgovorov pri enem učencu) je mogoče zaključiti, da učenci ne vedo, kako povezati učno vsebino četrtega projekta z življenjem (14/53), vendar je relativno podobno število odgovorov, ki govorijo, da jim bo učna vsebina koristila v vsakodnevnem življenju (12/53), da jim to ne bo koristilo v življenju, pa je odgovorilo enako število učencev (12/53). Na vprašanja, povezana s službo, jih je največ odgovorilo, da jim učna vsebina ne bo potrebna za njihovo delo v prihodnje (10/53). Največje število odgovorov (možnih je več odgovorov pri enem učencu) pa kaže na to, da je bilo učencem pri pouku zanimivo in zabavno ter da so se pri četrtem projektu veliko naučili (18/51).

Iz rezultatov vprašalnika po četrtem akcijskem koraku oziroma projektu je razvidno, da so učenci v velikem odstotku obvladali učno vsebino, v nekoliko manjši meri pa so uspeli povezati učno vsebino z univerzalno temo s tem, da je univerzalno temo prepoznala približno polovica učencev. Manjši odstotek točnih odgovorov v prepoznavanju vrste mas (okoli 30 %) izhaja iz dejstva, da obstaja ogromna količina vsebine glede na malo število učnih ur.

### **Rezultati tabel za vrednotenje likovnih in vizualnih stvaritev učencev**

V tem akcijskem koraku so učenci **razreda 1** delali v večini individualno, učenci **razreda 2** in **razreda 3** pa so delali po skupinah.

a) Učenci **razreda 1** (število učencev = 24)

Skoraj vse ocene so 5 (ni razlik med učenci). Ocena 4 se pojavlja samo pri enem učencu, in sicer pri kriteriju razumevanje in uporaba ključnih pojmov (povprečna vrednost = 4,96; standardni odklon = 0,20).

b) Učenci **razreda 2** in **razreda 3** (število skupin = 5)



Skoraj vse ocene so 5 (ni razlik med učenci), vključno z oceno za skupinsko delo. Samo pri kriteriju končana dela sta se pojavili oceni 4 (povprečna vrednost = 4,60, standardni odklon = 0,55).

## **Zaključek**

V četrtem akcijskem koraku se še naprej uvajata samoocena in samostojen razmislek, s čimer se učence napotuje na čim samostojnejšo uporabo algoritemske sheme ustvarjalnega procesa, hkrati pa se vztraja pri empatičnem pristopu k problematiki drugih in občutljivosti za kontekst lastnega življenja. Prav zaradi tega se je četrti akcijski korak oziroma četrti projekt ukvarjal z univerzalno temo človeških pravic, konkretno z neenakostjo ljudi po svetu. Učencem je bila predstavljena naloga, da si zamislijo in realizirajo animirane filme (dva razreda) ali manjše objekte (en razred), s pomočjo katerih bodo izrazili eno izmed svojih zamisli, ki se je razvila v pisnih nalogah. Cilj razvijanja teh zamisli je najti tisto, ki bi bila izvedljiva v življenju (najbolj realna), da bi se rešila problematika otrok, ki delajo brez pravic kot otroci – sužnji v tovarnah igrač in na ilegalnih plantažah kakavovca. Na začetku projekta je bilo težko spodbuditi empatijo pri učencih, vendar je v času projekta empatija rasla in na koncu projekta se je pokazalo, kako učenci resno in z zanimanjem razmišljajo o problematiki. Usmerjeni so bili na razmišljanje o možnih rešitvah tovrstnih situacij v svetu in na produkcijo določenega števila različnih zamisli, na osnovi katerih bi osvojili obrazec o potrebi iskanja idej in izbire ustrezne zamisli za sporočilo dela. V individualnih likovnih rešitvah so učenci izdelovali stanovanjske prostore, ki ustrezajo otrokom, v skupinskih rešitvah pa so svoje zamisli realizirali kot animirane video prispevke. Glede formalnega vidika dela so učenci samostojno odločali, ali bodo uporabili že dane forme (igrače) ali bodo sami izdelali objekte in ali bodo njihovi animirani filmi imeli podnapise in/ali zvok. Učenci so se samoorganizirali, si razdelili naloge in jih realizirali. Nekatere skupine so uvedle sistem glasovanja za ideje, ki jih bodo realizirale, druge so se lahko takoj odločile za zamisel, ki jo bodo realizirale. Skupine so samostojno določale podrobnosti procesa dela, povezovale in vključevale učne vsebine drugih predmetov ter uporabljale naučeno učno vsebino iz prejšnjih projektov. Učenci so samoiniciativno eksperimentirali z mobilnimi telefoni, da bi našli dodatne možnosti, s katerimi bi lahko čim boljše realizirali nalogo, razmišljali so o celoti ter se ukvarjali z uvodnimi in odjavnimi špicami.

Učenci so bili vidno navdušeni nad projekcijo svojih prispevkov. Pomembno jim je bilo, da argumentirajo svoje delo in zanj dobijo priznanje ter aplavz drugih učencev. V analizi so

popolnoma samostojno uporabili učno snov in uporabljali ključne pojme. Nekatere učence je tovrsten pristop pri pouku spodbudil k samostojnemu delu doma, njihova pojasnila teh del pa so potrdila potrebo po vpeljavi terapevtskega učinka umetnosti pri pouku (Bilić, 2012). V končnem razmišljanju in analizi so se učenci strinjali, da je pouk na nov način zanimiv in zabaven, čeprav morajo nenehno razmišljati in biti aktivni, na kar niso navajeni. Učenci so sami ugotovili, da bi bil tak pristop potreben pri vseh predmetih. Opazno je bilo, da je bila večina učencev izjemno motiviranih, sami so predlagali dodatne naloge ali jih celo zahtevali. Pouka niso doživljali kot stres in prisilo, temveč kot igro in zabavo, ključne pojme iz prejšnjih projektov so se naučili in jih uporabljali. Prav zaradi tega niso prepričani, da so se kaj naučili, kar navajajo tudi v vprašalniku.

**Študija primerov.** V **razredu 1** je učencu 1 tovrsten način dela še naprej v celoti ustrezal, vse naloge je rešil brezhibno. Učenec 2 je želel izstopati med drugimi učenci, zato je v svojo maketo postavil 2D-elemente. Tega se je zavedal, zato je svojo izbiro dodatno pojasnil. V **razredu 2** sta se učenka 1 in učenec 2 na podoben način vključila v skupini, kjer sta enakovredno delala in aktivno sodelovala ter prispevala h končnemu rezultatu. Drugi učenci so ju v celoti sprejeli. V **razredu 3** je učenec 1 za prejšnja dva akcijska koraka oziroma projekta dodatno delal doma »svoje poskuse«. Doma je naredil zanimivo hiško, ki ima nekaj podobnega ustom (»spodnji čeljusti«), ki se lahko odpirajo, kar omogoča, da se vanjo postavi avtomobil (»hiša lahko poje avtomobil«). Proces uporabe hiše je posnel z mobilnim telefonom in to pokazal na začetku učne ure. Učenka 2 se je najbolj zavedala procesa učenja oziroma ustvarjalnega procesa, ubesedila je poglede o celotnem procesu, kar je delovalo kot uspešen zaključek raziskovanja.

#### **2.5.5.5.4 Potek vzgojno izobraževalnega procesa v osmih razredih**

V četrtem akcijskem koraku so se učenci ukvarjali z univerzalno temo mentalne ekologije oziroma z onesnaženostjo z medijskimi informacijami ter s predsodki in stereotipi, zato so uporabljeni cilji medpredmetnih tem Osebni in socialni razvoj, Državljska vzgoja in izobraževanje ter Uporaba informacijske in komunikacijske tehnologije.

Strategije sodobne vizualne umetnosti ter ludični (igriv) in performativni karakter so uporabljeni v likovnem izražanju in obdelavi učne vsebine. Vaje za spodbujanje lateralnega

mišljenja so uporabljene kot pisne naloge za učence, na osnovi katerih je prišlo do osnovne zamisli likovnega prispevka, ki je likovno izražena s simboli.

Učence se je spodbujalo tudi k iskanju po spletu prek mobilnega telefona, da bi pridobili širši pregled informacij o temi Grafiti, še posebej o vrsti grafitov, ki se ukvarjajo s predsodki in stereotipi (umetnik Banksy; <http://www.banksy.co.uk/outdoors/index1.html>).

Četrty akcijski korak je v obliki projektnega pouka trajal **4 učne ure**. Zajete so učne enote iz Učnega načrta in programa za likovno kulturo: *Črta kot dominanta* (ključni pojmi: dominantna, prevladovanje, nasprotja; izobraževalni cilji: opaziti, izraziti, ovrednotiti in spoznati črto kot prevladujoč element kompozicije); *Kontrast – ritem nasprotij* (ključni pojmi: dinamično, statično; izobraževalni cilji: opaziti, izraziti, ovrednotiti in spoznati s pomočjo kontrastov ploskev statični in dinamični ritem).

### ***Struktura po imerzivni metodi:***

#### **4.1. in 2. ura:**

- *Univerzalna tema (etapa odkrivanja ali formuliranja problema; razvrščanje in reduciranje vsebine)*  
Pisna vaja asociacij na uniforme (ki bodo pozneje podlaga za izdelavo likovne naloge); rekonstruiranje pripadajočih poklicev.
- *Generativna tema – povezovanje univerzalne teme z osebno izkušnjo učencev*  
Povezovanje dobljenih rezultatov z osebnimi izkušnjami učencev oziroma zapisovanje učenčevega idealnega poklica in asociacije na ta poklic. Pri tem se učence spodbuja k razmišljanju, kako uresničiti svoje sanje, na katere ovire lahko naletimo in kako jih rešimo. Izhodišče te naloge je v raziskovanju, ki ga je Torrance (1995) prikazal leta 1981 in potrjuje pomembnost dejstva, da ima oseba že v najzgodnejšem otroštvu sliko svoje prihodnosti, saj ji to pomaga pri iskanju lastne identitete, hkrati pa je najboljši pokazatelj ustvarjalnih dosežkov pri odrasli osebi. Sem spadajo pogovor o prenosu asociacij na idealen poklic v formo skice grafitu; pogovor o umetnosti grafitov; učenci prek mobilnih telefonov na spletu gledajo primer enega izmed najbolj znanih svetovnih umetnikov grafitov; pogovor o zamislih in sporočilih njegovih grafitov; primerjava z deli drugih umetnikov ulične umetnosti.
- *Postavljanje cilja in produkcija idej (etapa inkubacije)*

Pogovor o osebnih vtisih učencev o idealnem poklicu; produkcija zamisli o tem, kar se želi izraziti.

- *Izbira zamisli, ki najbolj izraža sporočilo, in iskanje ustrezne oblike za dano vsebino (etapa iluminacije)*

Izbira osnovne zamisli in sporočila dela; pogovor o vizualiziranju te zamisli s pomočjo skice za grafit.

- *Mediji in materiali (etapa produkcije)*

Likovna naloga – izdelava predlogov za grafite, ki so lahko črno-beli ali barvni; možnost izdelave šablon. Formativno vrednotenje: kaj bi se lahko še dodalo ali spremenilo na grafitih, da bi imeli celovitejšo in izvirnejšo kompozicijo.

### **5. 3. in 4. ura:**

*Refleksija in analiza ter remediacija (etapa elaboriranja in evalvacije):* rekonstrukcija in analiza celotnega procesa (skice za grafite se postavijo na pano po abecednem redu avtorjev, učenci se zvrstijo pred skicami grafitov po abecedi ali obratno, po vrstnem redu prispevkov; vsak bo poskušal uganiti, kaj je želel sporočiti posamezen avtor grafitu); analiza lastnega dela in drugih prispevkov, evalvacija: učenci dobijo definicijo stereotipa in na podlagi definicije ugotavljajo, koliko je določen grafit odmaknjen od stereotipa o nekem poklicu; išče se najizvirnejši grafit na temo določenega poklica. Elaboriranje pojmov stereotip in predsodek. Pogovor o predsodkih, ki izhajajo iz asociacij učencev; pogovor o mišljenju brez predsodkov (iskreno mišljenje, stališče, da ima vsak pravico do svoje izbire, dokler ne oškoduje/ogrozi drugega); remediacija (povezovanje z učno vsebino, analiza, vrednotenje, kritična uporaba v okolju: analiza odnosa zamisli in oblike; analiza formalnih značilnosti – likovni elementi in njihova razmerja; kateri likovni element prevladuje v posameznem prispevku; načini gradnje kompozicije – ritem, kontrast, prevladovanje); iskanje ključnih likovnih pojmov na skicah grafitov in obdelava učne vsebine (ključni pojmi: dominantna, prevladovanje, zoperstavljanje; dinamično, statično). Analiziranje izbire poklicev in načinov, na katere je ta poklic predstavljen. Končni zaključek o zakonitostih vizualizacije zamisli ter o pomembnosti ekologije mišljenja, odprtosti kot nasprotju od stereotipov in predsodkov. Pogovor o realizaciji idealnega poklica v resničnem življenju učencev, o tem, katere so ovire in katere prednosti. Rekonstrukcija celotnega ustvarjalnega procesa in stopnja razumevanja sheme ustvarjalnega procesa. Preveritev naučene učne snovi z vprašalnikom.

### **Analiza likovnih prispevkov učencev**

Večina likovnih prispevkov ima jasno predstavljen prikaz prihodnjega idealnega poklica s pomočjo besed, predstavitve tipičnih predmetov, simbolov, znakov in metafor. **Učenki 1 in 2** s pomočjo običajnih sloganov predstavljata idealen poklic zdravnika (sliki 299 in 300):



Slika 299



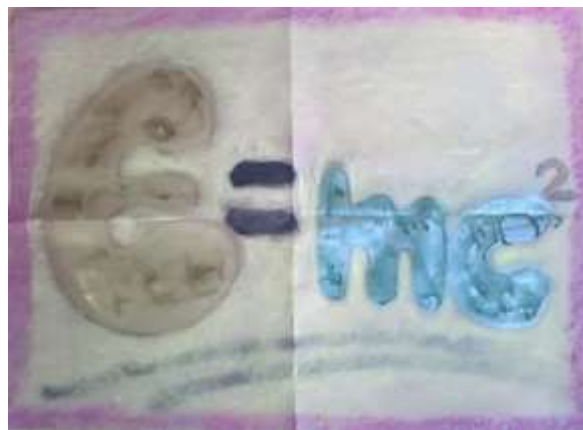
Slika 300

V predstavitvi sloganov samostojno kombinirata več podanih ključnih pojmov (ritem, kontrast).

**Učenec 3**, ki reducira in interpretira znak za odstotek, prikazuje poklic ekonomista, nek drug učenec pa svojo asociacijo dodatno riše (slika 301).



Slika 301



Slika 302

**Učenci 4, 5 in 6** se želijo ukvarjati z znanostjo, zato prikazujejo formule in simbole (slike 302, 303 in 304).



Slika 303



Slika 304

Nekateri prikazi so skoraj dobesedni, kot na primer pri **učencu 7**, ki želi risati stripe, **učenec 8** na duhovit način prikazuje poklic arhitekta, **učenec 9** pa poklic športnika prikazuje kot svojevrstno izkazovanje lastnih želja (slike 305, 306 in 307).



Slika 305



Slika 306



Slika 307



Slika 308

**Učenka 10** prikazuje poklic svoje matere, ki je bila v vojni medicinska sestra, saj bi sama želela opravljati isti poklic (slika 308).

### **Mnenja učiteljice in raziskovalke**

**Učiteljica 1** je ponovno izpostavila razmerje motivacijskih in besednih delov učnega procesa ter praktičnega dela učencev: »Tudi tokrat je bilo zanimanje učencev usmerjeno na izvedbeni del ure, težko pa je bilo izvajati obsežna navodila. Razlog temu bi lahko bilo pomanjkanje vizualnih spodbud (v razredu ni projektorja). Pri izdelavi predloge za grafite je bila vidna zavzetost vseh učencev. Likovna analiza prispevkov je uspešno izvedena, za kar so aktivnejši učenci ocenjeni.« Nadalje razlaga o likovnosti prispevkov, ki so nastali v eni učni uri. Omenja učence, ki so se »izvrstno znašli v redukciji motivov«, in tiste, ki so »padli v shematsko risbo.« Kljub temu meni, da je bil projekt uspešen. Sprašuje pa se, ali je »treba predhodno učence osmih razredov ozaveščati o likovnosti in možnostih določenih tehnik in medijev ali jih je bolje prepustiti spontanemu, instinktu. V številnih delih sodobne umetnosti tehnična kakovost in likovnost nista imperativ. Prav na takšen način gledam na prej omenjene prispevke. Sama menim, da je poučevanje učencev o možnostih posameznih tehnik in likovnih vrednot v službi razbijanja shem in ne ustvarjanja novih. Na koncu sem prepričana, da je bil ta eksperiment kljub številnim težavam (nedostopnost projektorja, informacijske učilnice, odpor učencev in moja neiznajdljivost) vseeno zanimiva in koristna izkušnja.« Potem učiteljica komentira še reakcije učencev: »Na koncu projekta so učenci raziskovalko nagradili s spontanim aplavzom. Vsakega izmed njih sem vprašala, kaj jim je bilo najbolj všeč.« Omenja učenko, ki je izjavila, da ji je manjkalo slikanje. Prav tako omenja učence, ki so se odločili za posamezne projekte, ki so jim bili najbolj všeč. Potem pove: »Del učencev je poudaril, da se niso najboljše znašli pri tovrstnem pouku zaradi manjše zastopanosti risanja in slikanja.«

**Raziskovalka** opaza, da so bili učenci in učiteljica že precej izčrpani zaradi zahtevnega tempa. Verjetno je težava v tem, da so vsi projekti enako intenzivni in obsežni, zato so učenci in učiteljica na koncu šolskega leta izčrpani zaradi enako zahtevnega tempa dela. V času izdelovanja zadnjega likovnega prispevka so se številni učenci nagibali k prvim idejnim rešitvam, vendar so po usmeritvi v pogovoru uspeli priti do zadovoljivih rezultatov. Učenci so pouk doživljali kot nekaj tako lahkega, da ni več resno. Ker so bili pri pouku vključeni tudi mediji, ki jih vsakodnevno uporabljajo in o katerih nekaj vedo, so imeli občutek, da je pouk

prelahek in da ga ni treba spremljati, saj oni že vse to vedo. Učiteljica je bila zelo zadovoljna, ker je zadnji blok uro uspela končati po načrtu.

### Rezultati vprašalnikov za učence po četrtem akcijskem koraku

podatki iz vprašalnika		skupno število odgovorov je 24			
skupina vprašanj	vprašanja	pravilno	nepravilno	delno pravilno	ne vem/nič/ neveljavni odgovor
razumevanje univerzalnih tem	Kaj so stereotipi	16 66.7%	2 8.3%	3 12.5%	3 12.5%
	Vprašanje, ki je zahtevalo odgovor – predsodki	18 75%	2 8.3%	1 4.2%	3 12.5%
rekonstrukcija poteka celotnega delovnega procesa	Kaj se je zahtevalo v analizi skic za grafite	19 79.2%	3 12.5%	0 0%	2 8.3%
usvojitev učne vsebine	Črta kot dominanta	4 16.7%	1 4.2%	16 66.7%	3 12.5%
	Kaj pomeni beseda dominacija	20 83.3%	0 0%	1 4.2%	3 12.5%
	Katera dva ritma sta zahtevana v analizi del:				
	Statičen	16, 66.7%	2, 8.3%	2, 8.3%	4, 16.7%
	Dinamičen	18, 75%	3, 12.5%	0, 0%	3, 12.5%
	Prepoznavanje likovnih elementov, ki so jih učenci uporabljali pri svojih prispevkih:				
	Prostor	7, 29.2%			
	Črta	21, 87.5%			
	Pika	4, 16.7%			
	Masa/volumen	6, 25%			
	Ploskev	10, 41.7%			
	Barva	21, 87.5%			
strategije novomedijske umetnosti in novomedijskega okolja	Za kateri medij so učenci izdelali skice (grafiti)	24 100%	0 0%	0 0%	0 0%



V skupini vprašanj Likertovega tipa, ki so preverjala osebno stališče učencev, največ odgovorov (možnih je več odgovorov pri enem učencu; odgovorov je 24) kaže na to, da je učencem v času 4. projekta lepo pri pouku in da jim je zanimivo.

sploh me ne zanima	malo me zanima, malo me ne zanima	navzoč/-a sem, ker moram biti	včasih mi je zanimivo	pri pouku mi je lepo
3	4	1	7	9

Največ odgovorov (možnih je več odgovorov pri enem učencu; skupaj je 23 odgovorov) kaže na to, da je učencem v času 4. projekta zanimivo in da so se pri pouku nekaj naučili, blizu pa je tudi število odgovorov, ki kažejo na to, da so se učenci malo naučili.

nisem se naučil/-a ničesar	naučil/-a sem se malo	nisem se ničesar naučil/-a, toda zanimivo mi je	naučil/-a sem se in zanimivo mi je	veliko sem se naučil/-a, zanimivo mi je in zabavno
3	6	1	8	5

Enako število odgovorov (možnih je več odgovorov pri enem učencu; skupno število odgovorov je 26) kaže na to, da bo učna vsebina učencem koristila v vsakodnevem življenju, da jim pa ne bo koristila je odgovorilo prav tako osem učencev. V zvezi s poklicem odgovori kažejo, da učenci menijo, da jim učna vsebina ne bo potrebna za bodočo zaposlitev.

dobrodošla bo mi v vsakdanjem življenju	ne razumem, kako lahko učno vsebino povežem z življenjem	ne bo mi potrebovala v življenju	potrebovala bo mi pri prihodnjem delu	ne bo mi potrebovala pri prihodnjem delu
8	3	8	0	7

Iz rezultatov vprašalnika je vidno, da imajo učenci najboljši rezultat (100%) na vprašanje v zvezi z vizualno kulturo iz vsakodnevnega življenja, torej grafitov. Visoki točni rezultati (dve tretjini in tri četrtine) zadevajo rekonstrukcijo samega procesa. Poznavanje univerzalne teme (predsodki in stereotipi) in učna vsebina si delita približno isto količino točnih odgovorov, ki so še naprej zadovoljivi. Iz vprašanja Likertovega tipa je vidno, da učencem ustreza tovrsten pristop k pouku, zato jim je pri pouku lepo in zanimivo, mišljenja o tem, ali so se kaj naučili in ali jim bo učna vsebina koristila v vsakodnevem življenju, so deljena, prepričani pa so, da jim učna vsebina ne bo potrebna za zaposlitev.

## **Rezultati tabel za vrednotenje likovnih stvaritev učencev**

V tem projektu (število učencev = 24) je najpogostejša ocena prispevka po vseh kriterijih 5. Povprečno so vse ocene zelo visoke, nad oceno 4. Najboljše ocene so pri reakciji na kritiko (vsi učenci so prejeli oceno 5) ter pri razumevanju in uporabi ključnih pojmov. Relativno so najslabše povprečne ocene (čeprav so nad oceno 4) pri možnostih v procesu prenosa zamisli v formo (povprečna vrednost = 4,38, standardni odklon = 0,65) in pri izvirnosti (povprečna vrednost = 4,42, standardni odklon = 0,65).

## **Zaključek**

Pri izvedbi četrtega koraka v osmem razredu ter tudi pri izvedbi prvega, drugega in tretjega akcijskega koraka je predstavljalo težavo neustrezno predhodno izobraževanje učiteljice – samo tradicionalen pristop k učnemu procesu ter nepoznavanje novomedijske in komunikacijske tehnologije, ki jo učenci uporabljajo v vsakodnevem življenju.

Vendar pa je bila največja ovira izčrpanost učencev in učiteljice zaradi zahtevnega tempa. Takšen tempo je potreben, da bi se realiziral obstoječi Učni načrt in program za likovno kulturo s sočasno uvedbo nove metode, ki gradi odnos ustvarjalnega procesa učencev z ustvarjalnim procesom v sodobni vizualni umetnosti. Zaradi tega tempa je del učencev v četrtem akcijskem koraku realiziral prve in dobesedne rešitve. Vsi učenci so dosegli samostojnost in občutljivost za univerzalno temo.

**Študija primerov.** Učenci, ki smo jih spremljali, so v glavnem sledili naraščajoči krivulji. To se še posebej nanaša na učenca, ki imata slabši in dober uspeh. Učenka 1 je popolnoma samozavestno in enakopravno sodelovala v vseh segmentih učnega procesa ter je realizirala enega izmed najzanimivejših likovnih prispevkov. Učenka 2 z odličnim uspehom je, tako kot običajno, korektno in kakovostno opravila nalogo.

Učenec 3 je izrazil svoje čustvene negotovosti s predstavitvijo svojega idealnega poklica, in sicer je to poklic pevca v priljubljeni skupini. Delal je marljivo in predano.

## 2.5.5.6 PRIMERJAVA REZULTATOV V PETIH IN OSMIH RAZREDIH

**Primerjava mnenj učencev o pouku likovne kulture v vseh akcijskih korakih**, opravljena, da bi se izvedelo, ali so se mnenja učencev čez čas spremenila.

### Peti razredi

a) Vprašanje, pri katerem so učenci morali izbrati eno ali več možnosti:

*Pouk likovne kulture ...*

možnih je več odgovorov pri enem učencu	Sploh me ne zanima	malo me zanima, malo me ne zanima	navzoč/-a sem, ker moram biti	včasih mi je zanimivo	pri pouku mi je lepo
Začetno stanje (skupno število odgovorov je 68)	4	9	6	20	29
Končno stanje (skupno število odgovorov je 50)	4	9	8	15	14

Primerjava med začetnim in končnim stanjem je opravljena s pomočjo testa hi-kvadrat. Rezultat:  $\chi^2 = 15,55$ ,  $p = 0,21$ . Razlika ni statistično pomembna: mnenja učencev o zanimivosti pouka se med potekom drugačnega pristopa k programu niso bistveno spremenila – največ odgovorov kaže, da je bil pouk učencem zanimiv in da jim je bilo lepo.

b) Vprašanje, pri katerem so učenci morali izbrati eno ali več možnosti:

*Pri pouku likovne kulture se do sedaj ...*

možnih je več odgovorov pri enem učencu	nisem ničesar naučil/-a	naučil/-a sem se malo	nisem se ničesar naučil/-a, vendar mi je zanimivo	nekaj sem se naučil/-a in mi je zanimivo	veliko sem se naučil/-a, zanimivo in zabavno mi je
Začetno stanje (skupno število odgovorov je 61)	6	10	2	25	18
Končno stanje (skupno število odgovorov je 50)	6	15	6	17	6

Primerjava med začetnim in končnim stanjem je opravljena s pomočjo testa hi-kvadrat. Rezultat:  $\chi^2 = 18,22$ ,  $p = 0,11$ . Razlika ni statistično pomembna: mnenja učencev o tem, koliko so se naučili, se med potekom izvajanja programa niso bistveno spremenila – največ odgovorov kaže, da učenci menijo, da so se pri pouku nekaj naučili in da jim je bilo zanimivo.

c) Vprašanje, pri katerem so učenci morali izbrati eno ali več možnosti:

*Takšna učna vsebina likovne kulture ...*

možnih je več odgovorov pri enem učencu	mi bo prišla prav v vsakdanjem življenju	kako lahko učno vsebino povežem z življenjem	ne bom je potreboval v življenju	potrebna bo za moje prihodnje delo	ne bo potrebna za moje prihodnje delo
Začetno stanje (skupno število odgovorov je 62)	16	16	7	7	16
Končno stanje (skupno število odgovorov je 53)	12	14	12	7	10

Primerjava med začetnim in končnim stanjem je opravljena s pomočjo testa hi-kvadrat, posebej za prve tri stolpce (uporabnost učne vsebine v vsakdanjem življenju) in zadnja dva (uporabnost učne vsebine za prihodnje delo). Rezultat 1:  $\chi^2 = 4,48$ ,  $p = 0,61$ . Razlika ni statistično pomembna: mnenja učencev o tem, ali jim bo učna vsebina uporabna v vsakdanjem življenju, se med potekom izvajanja raziskave niso bistveno spremenila – največ odgovorov kaže, da učenci menijo, da jim bo učna vsebina prišla prav v vsakdanjem življenju. Rezultat 2:  $\chi^2 = 0,89$ ,  $p = 0,83$ . Razlika ni statistično pomembna: mnenja učencev o tem, ali jim bo učna vsebina uporabna pri prihodnjem delu, se med potekom izvajanja raziskave niso bistveno spremenila – največ odgovorov kaže, da učenci menijo, da učne vsebine ne bodo potrebovali za prihodnje delo.

## Osmi razredi

a) Vprašanje, pri katerem so učenci morali izbrati eno ali več možnosti:

*Pouk likovne kulture ...*

možnih je več odgovorov pri enem učencu	sploh me ne zanima	malo me zanima, malo me ne zanima	navzoč/-a sem, ker moram biti	včasih mi je zanimivo	pri pouku mi je lepo
Začetno stanje (skupno število odgovorov je 104)	20	20	20	28	16
Končno stanje (skupno število odgovorov je 24)	3	4	1	7	9

Primerjava med začetnim in končnim stanjem je opravljena s pomočjo testa hi-kvadrat. Rezultat:  $\chi^2 = 12,40$ ,  $p = 0,41$ . Razlika ni statistično pomembna: mnenja učencev o zanimivosti pouka se med potekom raziskave niso bistveno spremenila – največ odgovorov kaže, da je učencem pouk zanimiv in da jim je pri pouku lepo.

b) Vprašanje, pri katerem so učenci morali izbrati eno ali več možnosti:

*Pri pouku likovne kulture se do zdaj ...*

možnih je več odgovorov pri enem učencu	nisem ničesar naučil/-a	naučil/-a sem se malo	nisem se ničesar naučil/-a, vendar mi je zanimivo	nekaj sem se naučil/-a in mi je zanimivo	veliko sem se naučil/-a, zanimivo in zabavno mi je
Začetno stanje (skupno število odgovorov je 81)	13	23	8	26	11
Končno stanje (skupno število odgovorov je 23)	3	6	1	8	5

Primerjava med začetnim in končnim stanjem je narejena s pomočjo testa hi-kvadrat. Rezultat:  $\chi^2 = 9,75$ ,  $p = 0,64$ . Razlika ni statistično pomembna: mnenja učencev o tem, koliko so se naučili, se med potekom raziskave niso bistveno spremenila – največ odgovorov se giblje med mnenjem učencev, ki menijo, da so se malo naučili, in mnenjem učencev, ki menijo, da so se nekaj naučili in da jim je bilo zanimivo.

c) Vprašanje, pri katerem so učenci morali izbrati eno ali več možnosti:

*Takšna učna vsebina pouka likovne kulture ...*

možnih je več odgovorov pri enem učencu	mi bo prišla prav v vsakdanjem življenju	kako lahko učno vsebino povežem z življenjem	ne bom je potreboval v življenju	potrebna bo za moje prihodnje delo	ne bo potrebna za moje prihodnje delo
Začetno stanje (skupno število odgovorov je 107)	18	19	24	13	33
Končno stanje (skupno število odgovorov je 26)	8	3	8	0	7

Primerjava med začetnim in končnim stanjem je narejena s pomočjo testa hi-kvadrat, posebej za prve tri stolpce (uporabnost učne vsebine v vsakdanjem življenju) in zadnja dva (uporabnost

učne vsebine za prihodnje delo). Rezultat 1:  $\chi^2 = 5,67$ ,  $p = 0,46$  Razlika ni statistično pomembna: mnenja učencev o tem, ali bodo učno vsebino uporabili v vsakdanjem življenju, se med potekom raziskave niso bistveno spremenila – po številu odgovorov so mnenja učencev deljena: eni menijo, da jim bo učna vsebina v življenju prišla prav, medtem ko drugi menijo, da je v življenju ne bodo potrebovali. Rezultat 2:  $\chi^2 = 3,29$ ,  $p = 0,34$ . Razlika ni statistično pomembna: mnenja o tem, ali bo učna vsebina uporabna pri njihovem prihodnjem delu, se med izvedbo programa niso bistveno spremenila – največ odgovorov kaže, da učenci menijo, da učne vsebine ne bodo potrebovali pri prihodnjem delu.

## Primerjava usvojitve učne vsebine v akcijskih korakih

### Peti razredi

Povprečno število točnih, netočnih, delno točnih odgovorov in odgovorov, kot so ne vem/nič/ neveljavni odgovor, na vprašanja, s katerimi se je ugotavljala usvojitev učne vsebine:

v prvem akcijskem koraku je bila učna vsebina iz učnih enot: *Obrisne črte, tok in značilnosti črt; Strukturne pike in črte; Strukturne črte*; v drugem akcijskem koraku: *Čiste barve, kontrast toplo – hladno; Barvne vrednosti svetlobe; Komplementarni kontrast*; v tretjem akcijskem koraku: *Liki na ploskvi; Statične in dinamične ploskve; Redefinicija ploskve; Grafična modelacija; Ritem oblik in tekstur*; v četrtem akcijskem koraku: *Osnovne tridimenzionalne oblike; Razmerje tridimenzionalnih oblik (teles) v prostoru; Zapletene prostorske strukture in konstrukcije*.

	Pravilno	Nepravilno	Delno pravilno	ne vem/nič/neveljavni odgovor
<b>1. akcijski korak</b>	33 (64,7 %)	7 (13,7 %)	7 (13,7 %)	4 (7,8 %)
<b>2. akcijski korak</b>	33 (66 %)	4 (8 %)	6 (12 %)	7 (14 %)
<b>3. akcijski korak</b>	40 (71,4 %)	5 (8,9 %)	5 (8,9 %)	6 (10,7 %)
<b>4. akcijski korak</b>	35 (68,6 %)	4 (7,8 %)	2 (3,9 %)	10 (19,6 %)

Primerjava števila odgovorov po akcijskih korakih je opravljena s pomočjo testa hi-kvadrat. Rezultat:  $\chi^2 = 7,340$ ,  $p = 0,59$ . Razlika ni statistično pomembna: število točnih, netočnih in drugih odgovorov se med posameznimi akcijskimi koraki občutneje ne razlikuje.

## Osmi razredi

Povprečno število točnih, netočnih, delno točnih odgovorov in odgovorov, kot so ne vem/nič/ neveljavni odgovor na vprašanja, s katerimi se je ugotavljala usvojitev učne vsebine:

v prvem akcijskem koraku je bila učna vsebina iz učnih enot: *Kompozicija; Kompozicija linearnih tekstur; Ritem in simetrija likov; Odnos slike in teksta*; v drugem akcijskem koraku: *Izraznost barve; Oblika in barva; Prostorski barvni učinek*; v tretjem akcijskem koraku: *Ploskev – ritem; Ritem in simetrija likov; Rekompozicija, fotomontaža*; v četrtem akcijskem koraku: *Črta kot dominantna; Kontrast – ritem nasprotij*.

	Pravilno	Nepravilno	Delno pravilno	ne vem/nič/neveljavni odgovor
<b>1. akcijski korak</b>	32 (45,7 %)	6 (8,6 %)	11 (15,7 %)	21 (30 %)
<b>2. akcijski korak</b>	23 (60,5 %)	1 (2,6 %)	3 (7,9 %)	11 (28,9 %)
<b>3. akcijski korak</b>	17 (70,8 %)	0 (0 %)	2 (8,3 %)	5 (20,8 %)
<b>4. akcijski korak</b>	16 (66,7 %)	2 (8,3 %)	3 (12,5 %)	3 (12,5 %)

Primerjava števila odgovorov po akcijskih korakih je opravljena s pomočjo testa hi-kvadrat. Razlika ni statistično pomembna: število točnih, netočnih in drugih odgovorov se med posameznimi akcijskimi koraki občutneje ne razlikuje. Rezultat:  $\chi^2 = 10,22$ ,  $p = 0,33$  (morebitni razlog za to je majhno število učencev v posameznih akcijskih korakih – na primer v tretjem in četrtem akcijskem koraku je sodeloval samo po en osmi razred).

## 2. 6 ODGOVORI NA RAZISKOVALNA VPRAŠANJA

### Kvantitativni del raziskave

Na osnovi rezultatov, pridobljenih z **anketnim vprašalnikom za učitelje**, ki so delno prikazani kot odstotki in frekvence, v odprtih vprašanjih pa razvrščeni v kategorije po vsebini odgovorov in prešteti, so pridobljeni naslednji odgovori na raziskovalna vprašanja:

1. Kakšna je strokovna in pedagoška usposobljenost osnovnošolskih učiteljev za

osmišljanje in izvedbo učnega procesa likovne kulture po imerzivni metodi?

Rezultati o strokovnih in pedagoških kompetencah učiteljev – mednje se štejejo poznavanje učnih metod in strategij, osmišljanje pouka kot strukturirane celote, lastna umetniška dejavnost oziroma obvladanje etap ustvarjalnega procesa in upoštevanje celostnega pristopa k pouku likovne kulture, tako da se likovno delovanje povezuje z življenjskim kontekstom učencev, vzgojno komponento ter strategijami sodobne vizualne umetnosti in novomedijskega okolja v formalnem pristopu k ustvarjalnemu izražanju učencev – potrjujejo, da **učitelji nimajo dovolj strokovnih in pedagoških kompetenc** za osmišljanje in izvedbo učnega procesa likovne kulture po imerzivni metodi.

2. Kako pogosto učitelji uporabljajo celosten pristop k pouku likovne kulture, tako da likovno delovanje povezujejo z okoljem ter sodobnim likovnim in drugimi področji vizualne umetnosti?

Čeprav učitelji zatrjujejo, da pogosto uporabljajo vse navedeno, pa odgovori na vprašanja o učnih metodah in strategijah, vključevanju vsebin o sodobni vizualni umetnosti in strategijah novomedijske umetnosti in novomedijskega okolja potrjujejo **nezadostno poznavanje navedenega, kar kaže na nezadostno uporabo in vključevanje.**

3. Kakšno je mnenje osnovnošolskih učiteljev o pomenu vključevanja imerzivne metode v učno prakso in s tem tudi povezovanju likovne dejavnosti z okoljem (generativne teme) ter sodobno likovno in drugimi vizualnimi umetnostmi?

Maloštevilni odgovori (strokovno izpopolnjevanje 48,1 %, motivacija za delo 49,6 %, potreba po dodatnem izobraževanju 35,7 %) kažejo **nezainteresiranost in nerazumevanje potreb po spremembah** ter uvajanju novih načinov učenja in poučevanja v učno prakso.

4. Kakšno je mnenje osnovnošolskih učiteljev o pomenu lastnega izobraževanja in izpopolnjevanja na pedagoškem in likovnoumetnostnem področju?

Mnenja osnovnošolskih učiteljev o pomenu lastnega izobraževanja in izpopolnjevanja na pedagoškem in likovnoumetnostnem področju so afirmativna, toda izjemno nizko število odgovorov na te tri skupine vprašanj kaže, da za to **ni interesa.**

5. Kakšne so potrebe po dodatnem usposabljanju osnovnošolskih učiteljev za izvajanje imerzivne metode?

Strokovna in pedagoška usposobljenost osnovnošolskih učiteljev za osmišljanje in izvedbo učnega procesa likovne kulture po imerzivni metodi ni zadostna ter **zahteva dodatno izobraževanje in strokovno izpopolnjevanje.**



Na podlagi rezultatov **anketnega vprašalnika za učence** – ti so prikazani kot odstotki in frekvence, razlike med učenci petih in osmih razredov pa obdelane s pomočjo testov hi-kvadrat in prikazane v kontingenčnih tabelah – so pridobljeni naslednji odgovori na raziskovalna vprašanja:

1. Kakšna je motiviranost učencev za učno vsebino likovne kulture?

Iz rezultatov je razvidno, da so učenci petih in osmih razredov **motivirani** za udeležbo pri pouku likovne kulture.

2. Kakšno je mnenje učencev o pouku likovne kulture in njegovem pomenu v prihodnjem življenju?

Rezultati vprašalnikov kažejo, da učenci menijo, da bo učna vsebina **dobrodošla v njihovem vsakdanjem življenju**, vendar pa občutno več učencev osmih razredov v primerjavi z učenci petih razredov meni, da učne vsebine likovne kulture **ne bodo potrebovali pri prihodnjem delu**.

3. Kakšna sta učenčevo razumevanje in uporaba učne vsebine likovne kulture?

Rezultati vprašalnika dokazujejo **nerazumevanje** učne vsebine s strani učencev **in** zato **nezmožnost njene ustvarjalne uporabe**.

4. Kakšna sta učenčevo prepoznavanje novomedijskega konteksta vsakdanjega življenja ter sodobne likovne in drugih področij vizualne umetnosti (generativne teme) ter povezovanje tega s poukom likovne kulture?

Na osnovi odgovorov učencev se ugotavlja, da so učenci porabniki avditivnih in vizualnih informacij iz novomedijskega okolja, toda na nezavedni ravni, torej brez znanja, s pomočjo katerega bi bili morebiti sposobni izbirati informacije ali jih uporabljati na drugačne načine. Nadalje nezmožnost povezovanja novomedijskih tehnologij s poukom likovne kulture potrjuje predpostavko, da oboji, učenci petih in osmih razredov, pri pouku likovne kulture niso navajeni na uporabo nobenih drugih medijev kot zgolj tradicionalnih likovnih medijev in tehnik. Učenci zato **ne povezujejo novomedijskega konteksta vsakdanjega življenja s poukom likovne kulture**. Intuitivno prepoznavanje del sodobne vizualne umetnosti, ki se ukvarja z osebnim izkustvom ustvarjalcev (generativne teme), **ne kaže povezovanja sodobnega likovnega in drugih področij vizualne umetnosti s poukom likovne kulture**.

5. Kakšno je učenčevo poznavanje produkcije in uporabe prostih asociacij in idej?

Dokazano je, da učenci **ne poznajo produkcije in uporabe prostih asociacij in idej**. Zato se sklepa, da to ni sestavni del pouka likovne kulture.

## Akcijski del raziskave

Na osnovi rezultatov začetnega stanja in tega dela raziskave, podatkov, pridobljenih s pomočjo nalog za učence, obdelanih s kvalitativno analizo, polstrukturiranimi in nestrukturiranimi intervjuji z učenci in učitelji, spremljanjem in beleženjem celotnega učnega procesa ter z deskriptivno statistiko rezultatov ocenjevanja likovnih in drugih vizualnih izdelkov učencev, pridobljenih s pomočjo Kruskall-Wallisovega testa in Mann-Whitneyjevega U-testa ter na osnovi rezultatov vprašalnikov za učence ob koncu vsakega akcijskega koraka, ki so prikazani kot odstotki in frekvence odgovorov, so pridobljeni naslednji odgovori na raziskovalna vprašanja.

1. Kako usposobiti učitelje osnovnih šol za celostni pristop k ustvarjalnemu učnemu procesu, za organizacijo učnega procesa z uporabo imerzivne metode (osebno izkustvo vsebine; ideja – asociacije, metafore, analogije, simboli in kode; forma; izbira medija; iskanje rešitev, identifikacija z izraženim – sublimacija), ki bo učence usmeril v ustvarjalni proces, s ciljem popolnejšega izražanja in samouresničitve?

Usposabljanje učiteljev osnovnih šol za delo po imerzivni metodi bi moralo vključevati razvoj kompetenc, ki vključujejo naslednje:

- a) didaktično strokovnost v poznavanju in uporabi interaktivnih učnih metod in strategij ter pristopa k učenju in poučevanju, ki v središče učnega procesa postavlja učenca;
- b) ustvarjalno dejavnost oziroma poznavanje etap ustvarjalnega procesa, tehnik za spodbujanje lateralnega in ustvarjalnega mišljenja oziroma načina produkcije in razvoja idej ter prenašanja idej v formo, material in medij;
- c) občutljivost za družbena vprašanja;
- d) intra- in interpersonalno inteligenco;
- e) poznavanje strategij sodobne vizualne umetnosti in novomedijskega okolja učencev.

Na osnovi izhodišča raziskave in težav pri realizaciji se ugotavlja, da imajo ključno vlogo pri uspešnosti vzgojno-izobraževalnega procesa učitelji oziroma njihova motivacija za vzgojno-izobraževalno dejavnost učencev, stopnja in vrsta izobraževanja ter poznavanje ustvarjalnega procesa prek osebne umetniške in likovnopedagoške dejavnosti. Za popoln uspeh uporabe imerzivne metode je zato treba posodobiti izobraževanje učiteljev. Ta raziskava potrjuje, da uporaba imerzivne metode brez predhodnega izobraževanja samo delno vpliva na usposabljanje učiteljev za kompetence, s katerimi bodo izboljšali pripravo in vodenje učnega procesa.

2. Kako povečati učenčev interes za ustvarjalno likovno in drugo vizualno izražanje, s poudarkom na ideji in oblikovanju izvirnega sporočila; usvojitev postopkov razvoja ideje, izbire odgovarjajoče forme za vsebino; povečati uporabo novih medijev in strategij iz neposrednega medijskega okolja v likovnem in drugem vizualnem izražanju; povečati učenčev interes za moralna in etična vprašanja, zmožnost vrednotenja lastnega okolja; oblikovanje pozitivnih stališč ter zmožnost za povezovanje vsebin likovnih in drugih vizualnih stvaritev z življenjem, da se doseže transferni in sublimirajoči vidik ustvarjalnega vpliva na njihovo notranjo rast; zmožnost oblikovanja originalnih idej pri likovnem in drugem vizualnem izražanju (ustvarjalno mišljenje)?

- a) Povečanje učenčevega interesa za likovno in drugo vizualno izražanje, s poudarkom na razvoju ustvarjalnega mišljenja (proces povezovanja predhodne izkušnje z odgovori na dražljaje in ustvarjanje vsaj ene edinstvene kombinacije): na osnovi rezultatov vprašalnika po vseh štirih akcijskih korakih v petih in osmih razredih se ugotavlja, da uporaba imerzivne metode pri pouku likovne kulture **vpliva** na dvig učenčevega interesa za likovno in drugo vizualno izražanje, s poudarkom na razvoju ustvarjalnega mišljenja.
- b) Kritično stališče oziroma kritično premišljanje o okolju: na osnovi rezultatov nalog za učence, ki so obdelani s kvalitativno analizo, polstrukturiranimi in nestrukturiranimi intervjuji z učenci in učitelji ter spremljanjem in beleženjem celotnega učnega procesa, se ugotavlja, da uporaba imerzivne metode pri pouku likovne kulture **vpliva** na kritično mišljenje učencev o okolju.
- c) Izbor ustrezne forme za vsebino in prenos vsebine s pomočjo materiala v medij – samostojnost pri delu, uporaba predhodno usvojenega znanja pri nadaljnjem pouku: na osnovi rezultatov nalog učencev, obdelanih s kvalitativno analizo, polstrukturiranimi in nestrukturiranimi intervjuji z učenci in učitelji ter spremljanjem in beleženjem celotnega učnega procesa, se ugotavlja, da uporaba imerzivne metode pri pouku likovne kulture **vpliva** na sposobnost učencev, da izberejo ustrezno formo za vsebino in prenos vsebine s pomočjo materiala v medij. Pri tem procesu postopoma postanejo samostojni (glede na postavljene cilje akcijskih korakov, kar zadeva samostojnost pri delu), pri vsaki naslednji nalogi so sposobni uporabiti predhodno usvojeno znanje pri nadaljnjem pouku (usvojitev sheme ustvarjalnega procesa, uporaba tehnik za spodbujanje lateralnega in ustvarjalnega mišljenja, reševanje likovnih problemov, uporaba učne vsebine).

- d) Spodbujanje zanimanja za moralna in etična vprašanja: na osnovi rezultatov nalog za učence, obdelanih s kvalitativno analizo, polstrukturiranimi in nestrukturiranimi intervjuji z učenci in učitelji ter spremljanjem in beleženjem celotnega učnega procesa, se ugotavlja, da uporaba imerzivne metode pri pouku likovne kulture **vpliva** na dvig zanimanja za moralna in etična vprašanja ter na premišljanje o njih.
- e) Oblikovanje pozitivnih stališč in sposobnosti povezovanja vsebin likovnih stvaritev z vsakdanjim življenjem učencev, da se doseže transferni in sublimirajoči vidik ustvarjalnega vpliva na njihovo notranjo rast: na osnovi rezultatov nalog za učence, obdelanih s kvalitativno analizo, polstrukturiranimi in nestrukturiranimi intervjuji z učenci in učitelji ter spremljanjem in beleženjem celotnega učnega procesa, se ugotavlja, da uporaba imerzivne metode pri pouku likovne kulture **vpliva** na dvig zanimanja za moralna in etična vprašanja ter na premišljanje o njih.
- f) Povečanje učenčevega interesa za likovno in drugo vizualno izražanje z oblikovanjem izvirnega sporočila okolju: na osnovi rezultatov nalog za učence, obdelanih s kvalitativno analizo, polstrukturiranimi in nestrukturiranimi intervjuji z učenci in učitelji, spremljanjem in beleženjem celotnega učnega procesa ter nestrukturiranimi intervjuji z drugimi delujočimi v šolah (učitelji) in učenci (*feedback*, povratna informacija okolja), se ugotavlja, da uporaba imerzivne metode pri pouku likovne kulture **vpliva** na dvig učenčevega interesa za likovno izražanje, z oblikovanjem izvirnega sporočila okolju (doseženi sta izenačena motivacija učencev in izenačena kakovost likovnih in drugih vizualnih del).
- g) Uporaba novomedijskih tehnologij (mobitel, dlančnik, računalnik) in strategija sodobne vizualne umetnosti v likovnem in drugem vizualnem izražanju učencev ter pristopih k učenju in poučevanju: imerzivna metoda **vpliva** na enakopravno uporabo novomedijskih tehnologij (mobitel, dlančnik, računalnik) in likovnih medijev, odvisno od tega, kaj bi se želelo izraziti in kako. Imerzivna metoda **vpliva** tudi na uporabo strategij sodobne vizualne umetnosti v likovnem in drugem vizualnem izražanju učencev ter na pristope k učenju in poučevanju, ker upošteva življenjski kontekst učencev in koncepte, ki so jim blizu.

## 2.7 ZAKLJUČNA ANALIZA EMPIRIČNEGA DELA RAZISKAVE Z RAZPRAVO

Namen te raziskave je bil proučiti predpogoje za uvajanje imerzivne metode v pouk likovne kulture v okviru spoznavanja posebnosti sodobne likovne in drugih vizualnih umetnosti ter preveriti, kako je metodo mogoče uporabiti v okviru veljavnega Učnega načrta in programa za likovno kulturo (MZOŠ, 2006). Empirični del raziskave sta zato sestavljala dva dela.

**Kvanitativni del raziskave** je preverjal usposobljenost učiteljev za imerzivno metodo, stališče do veljavnega Učnega načrta in programa za likovno kulturo (MZOŠ, 2006), strokovne in pedagoške kompetence učiteljev, motiviranost učiteljev za delo ter potrebo učiteljev po nadaljnem izobraževanju in strokovnem izpopolnjevanju. Zatem se je preverjalo motiviranost učencev za likovno kulturo, poznavanje in razumevanje učne vsebine, prepoznavanje sodobne vizualne umetnosti in strategij novomedijskega okolja učencev ter poznavanje produkcije idej in ustvarjalnega procesa.

Z rezultati prvega dela raziskave, pridobljenimi z vprašalniki za učitelje in učence, je odgovorjeno na vsa raziskovalna vprašanja.

Ker je bil vprašalnik za učitelje po šolah posredovan predvsem po spletu in je to zahtevalo izpolnjevanje vprašalnika v digitalni obliki, je bila povprečna starost učiteljev, ki so izpolnili vprašalnik ( $N = 129$ ), 40,3 leta ( $SD = 11,25$ ). Najpogostejša starost je 31 let, najnižja starost 24 let in najvišja 65 let. Kar zadeva delovno dobo učiteljev, je povprečje 13,4 leta ( $SD = 11,35$ ), najpogosteje pa gre za 1 leto delovne dobe. Minimalno je 0 let, maksimalno pa 43 let delovne dobe. Iz dobljenih rezultatov je razvidno, da se je na vprašalnik odzvala predvsem mlajša populacija učiteljev, ki tako ali tako uporablja novomedijsko tehnologijo in relativno dobro spremljajo sodobno vizualno umetnost. Večina izmed učiteljev zato navaja, da vključujejo primere iz sodobne vizualne umetnosti v vsako ali skoraj vsako učno uro. Slaba tretjina učiteljev načrtuje pouk tako, da uporabljajo komunikacijsko ali novomedijsko tehnologijo za približno polovico učnih ur, večina učiteljev pa si prizadeva povezati učno vsebino z izkustvom učencev pri vsaki ali skoraj vsaki učni uri. Vendar pa je pri vprašanjih, povezanih s poznavanjem strategij novomedijske umetnosti in okolja učencev, večina odgovorov oddaljenih od točnega pomena podanih pojmov, kar nakazuje njihovo nepoznavanje. Za učitelje je bil zlasti težaven

pojmem suspenz, sicer povezan tudi z medijem filma. Pričakovati je bilo, da bo ta pojem prav zaradi povezave s filmom najbolj poznan, a se to ni uresničilo. Zatem sledijo pojmi oziroma strategije novomedijske umetnosti in novomedijskega okolja učencev: ludični, performativni, fluidni in procesni karakter, na katere je bilo prav tako ponujenih veliko manj točnih odgovorov v primerjavi z oddaljenimi odgovori. Na vprašanje, ali predhodno navedene pojme učitelji lahko povežejo z lastnim delom, je večina učiteljev (82,7 %) odgovorila pritrdilno (jih je pa majhno število odgovorilo na to vprašanje). Najpogostejši odgovor se nanaša na recikliranje materiala, kar je še vedno oddaljeno od uporabe komunikacijske in novomedijske tehnologije, za katero učitelji trdijo, da jo vključujejo v pouk.

Do protislovij prihaja tudi pri vprašanjih o poznavanju sodobne vizualne umetnosti. Ne glede na to, da največje število navedenih odgovorov, povezanih s poznavanjem sodobne vizualne umetnosti in ustvarjalcev, resnično ustreza kategoriji sodobne vizualne umetnosti (na to vprašanje je odgovorilo le 36,4 % učiteljev), pa veliko število navedenih ustvarjalcev pravzaprav spada v kategorijo moderne likovne umetnosti, kar dokazuje, da učitelji slabo razlikujejo moderno in sodobno likovno ter druga področja vizualne umetnosti. Prav tako veliko število odgovorov ne spada v nobeno izmed teh dveh kategorij, navajajo na primer tudi ustvarjalce, rojene v drugi polovici petnajstega stoletja. Nadalje se pri vprašanju, ki je od učiteljev zahtevalo odgovor z navedbo umetniškega dela sodobne vizualne umetnosti, ki je nanje napravilo vtis v pozitivnem smislu, in dela, ki je nanje napravilo vtis v negativnem smislu, opazi, da se tudi pri tem v velikem številu navajajo ustvarjalci, ki spadajo v kategorijo moderne likovne umetnosti – v enem primeru je celo naveden ustvarjalec, rojen v drugi polovici osemnajstega stoletja. Odgovori na to vprašanje potrjujejo, da učitelji slabo razlikujejo moderno in sodobno likovno in drugo vizualno umetnost. Presenetljivo je, da so z negativnim mnenjem navedena tudi neka splošna mesta moderne in sodobne likovne in druge vizualne umetnosti, kot so Edvard Munch in njegova slika Krik, performansi Marine Abramović, umetnost Matthewa Barneyja idr.

Predpostavlja se, da je neustrezno izobraževanje učiteljev razlog za nezadostno poznavanje umetnostne zgodovine in sodobne vizualne umetnosti, in to zato, ker likovno kulturo lahko poučuje oseba iz širokega spektra izobrazbe, dosežene na podlagi različnih univerzitetnih programov. Gre za razpon, od tistih, ki so končali diplomske učiteljske študije na likovnih akademijah, do tistih, ki so končali umetniške smeri na likovnih akademijah in akademijah uporabne umetnosti ter študij na tekstilno-tehnološki fakulteti z naknadno opravljenimi izpiti iz

pedagoško-psihološko-didaktično-metodične skupine predmetov, pa vse do učiteljev razrednega pouka z okrepljenim predmetom likovna kultura in diplomirancev dodiplomskih študijev. To je hkrati tudi razlog, da imajo učitelji različno osebno umetniško izkušnjo ter različen odnos do učenja in poučevanja ustvarjalnega procesa pri pouku. Ne glede na to, da je na vprašanje o pomenu umetniškega delovanja učitelja za kakovostno likovnopedagoško delo največ učiteljev odgovorilo, da bi morali ohraniti kontinuiteto v praksi, in da je dobra četrtina odgovorila, da je ta pomen izjemen in da se ukvarjajo z umetniško dejavnostjo (četrtina učiteljev »vedno«, približno tretjina »pogosto in tretjina »včasih«), pa se postavlja vprašanje, kaj vse učitelji menijo o umetniški dejavnosti in katera so njihova merila vrednotenja, česar ta vprašalnik ni preveril. Vprašalnik prav tako ni preverjal, kaj učitelji menijo, da je ustvarjalno mišljenje, zato so njihovi odgovori na vprašanje, ali je ustvarjalno mišljenje mogoče razviti, nezadostni za natančnejše rezultate raziskave (med učitelji, ki so ponudili odgovor, jih je polovica odgovorila z »vsekakor«, medtem ko je četrtina prepričana, da obstajajo načini, kako razviti ustvarjalno mišljenje).

Posledice različne izobrazbe učiteljev likovne kulture so tudi izostanek enotnega stališča do tega, kaj naj bi bil osnovni cilj pouka likovne kulture, kaj bi morali s tem poukom doseči in kako ga osmisлити. Pristop k likovni vzgoji na Hrvaškem zgodovinsko variira v skladu z usmeritvami v svetu, kar je skladno z dualizmom zahodnjaške kulture oziroma težnjo po odvajanju uma od čustev, telesnega in afektivnega, kot piše tudi Efland (2002). V sedemdesetih letih dvajsetega stoletja so behavioristi uvrstili umetnosti v nekognitivne predmete, kar jim je zmanjšalo pomen v hierarhiji šolskih predmetov, ker se ne ukvarjajo z idejami in znanjem. Vzporedno s to težnjo pa je izjemno močna težnja, ki zastopa drugo skrajnost, to je ukvarjanje izključno s formalnimi načeli v umetniškem izobraževanju in z znanjem. Ne glede na to, da je danes znano, da kognitivno vključuje intuitivno, ustvarjalno in čustveno (Efland, 2002), kar se v umetnosti izraža s formalnimi načeli, pa je na Hrvaškem še vedno izjemno močna težnja po prevladi formalnega, dojetega kot znanje, in izključevanju tistih delov kognitivnega (intuitivno, ustvarjalno, čustveno), ki se po zastarelem dualizmu še vedno štejejo za nekognitivne.

Negotovost in ambivalentnost stališč učiteljev do namena predmeta likovna kultura se odraža v odgovorih na vprašanja o veljavnem Učnem načrtu in programu za likovno kulturo (MZOŠ, 2006). Največje število učiteljev je ambivalentnih, se niti strinja niti se ne strinja z veljavnim Učnim načrtom in programom za likovno kulturo. Približno enako število učiteljev se strinja in se ne strinja (odgovora »ne strinjam se« in »v celoti se ne strinjam«) s programom. Obrazložitev

strinjanja z Učnim načrtom in programom za likovno kulturo so naslednje: program je za učence ustrezen (5); teorija in praksa sta uravnoteženi (1); program obsega vse pomembnejše učne enote (2); uporaba lastne ustvarjalnosti in prilagajanje programa/obstaja lastna vizija, ki se izvaja (9). Obrazložitve nestrinjanja z Učnim načrtom in programom za likovno kulturo pa so: program ne ustreza starosti učencev (12); preveč je teorije in premalo prakse/učenci nimajo možnosti za ustvarjalno raziskovanje (6); slaba zastopanost določenih področij, kot so sodobna umetnost, novi mediji, umetnostna zgodovina (7); program omejuje ustvarjalnost učitelja (9); treba je zagotoviti več ur (28); preveliko število učencev v skupini (3); program predvideva preskakovanje z ene tehnike na drugo, to je z enega področja na drugega (3); deli programa se ponavljajo (1); program je slabo povezan z drugimi predmeti (2); nemogoče je meriti izide poučevanja (1). V odgovorih na vprašanja odprtega tipa, kjer je bilo treba napisati krajši zapis, v katerem bi se na Učni načrt in program za likovno kulturo ozrli v obliki obrazložitve njegovih prednosti in pomanjkljivosti, so vidna protislovja, nekateri na primer navajajo, da program dovoljuje ustvarjalnost, medtem ko drugi menijo, da je ne dovoljuje; nekateri menijo, da je prilagojen starostni dobi učencev, drugi pa, da ni; nekateri navajajo, da program obsega vsa bistvena področja, drugi pa, da jih ne obsega; nekateri menijo, da so pojmi jasno predstavljeni, drugi pa, da je terminologija preveč strokovna. Ambivalentnost stališč učiteljev kažejo tudi rezultati vprašanj o možni uporabi učne vsebine v vsakdanjem življenju (možnih je bilo več odgovorov s strani istega učitelja): največje število obrazložitvev pozitivnih odgovorov se nanaša na uporabo znanja, z namenom vizualnega spreminjanja okolja in na razvijanje mišljenja v procesu učenja. Pri pojasnjevanju negativnih odgovorov (možnih je bilo več odgovorov s strani istega učitelja) se največje število odgovorov nanaša na koristnost učne vsebine za zelo majhno število poklicev.

Neustrezna izobrazba učiteljev se prav tako odraža tudi v skupini vprašanj, ki zadevajo pedagoške kompetence učiteljev oziroma poznavanje pojma kurikul, obvladanje učnih metod in strategij ter načrtovanje vzgojno-izobraževalnega procesa kot strukturirane celote. Rezultati kažejo (majhno število odgovorov), da največje število učiteljev definira kurikul kot realizacijo predpisanega programa. Malo učiteljev je tudi odgovorilo na vprašanja o najpogosteje uporabljenih učnih metodah, prevzetih od Mattesa (2007) in Terharta (1989/2001), ter učnih strategijah (Marzano, Pickering in Pollock, 2005). Od skupno 129 je bilo število odgovorov 66, medtem ko se je 63 učiteljev izognilo odgovoru. Veliko število učiteljev ne razlikuje učne metode od strategije, niti ne vedo, kaj se nanaša na metode in kaj na strategije – na primer praktično delo, skupinsko delo in analitično opazovanje so navajali pod metode in pod



strategije. V dveh primerih je bila kot učna metoda navedena empatija, v enem pa asociacija, medtem ko se pod učnimi strategijami nahajajo razvoj sposobnosti opažanja (3), afirmacija (1) itd. Največje število odgovorov pravzaprav ne opisuje niti metode niti strategije, temveč zadeva različne oblike dela, didaktične pristope, metode praktičnega dela in drugo. V nasprotju z rezultati vprašanj, povezanih s pedagoškimi kompetencami, pa večina učiteljev (izmed tistih, ki so ponudili odgovor) pouk načrtuje kot celoto, ki jo sestavljata raziskovanje in igra ter kot celoto vzgoje in izobraževanja za vsako ali skoraj vsako učno uro. Približno enako število učiteljev (slaba tretjina) si skoraj vsako učno uro in manjše število učnih ur prizadeva povezati učno vsebino s prihodnjim delom učencev.

Odgovori na vprašanje o rednem strokovnem izpopolnjevanju, organiziranem s strani šole in/ali Agencije za vzgojo in izobraževanje, kar je potrdilo 48,1 % učiteljev, kažejo na to, da učitelji ne dojemajo namena tega strokovnega izpopolnjevanja. Večina učiteljev (izmed tistih, ki so ponudili odgovor) je odgovorila, da sodelujejo v strokovnem izpopolnjevanju večkrat letno, toda na vprašanje, ali je za učitelje potrebno dodatno izobraževanje, da bi pridobili kompetence za oblikovanje sodobnega pouka, je večina učiteljev (78,3 %) odgovorila, da je potrebno določeno dodatno izobraževanje (na to vprašanje je odgovorilo majhno število učiteljev). Učitelji ob pritrdilnih odgovorih navajajo naslednja pojasnila: da, strokovno izpopolnjevanje (4); da, na področju medijev (3); da, v obliki delavnic (3); da, primeri iz prakse (3); da, obiski razstav (3); da, sodelovanje s profesionalci iz drugih držav (2); da, povezano z delom z otroki s posebnimi potrebami (1). Negativno, toda brez pojasnila, odgovarja osem (8) učiteljev, z morda/ne vem pa dva (2). Na vprašanje, ali bi se želeli dodatno izobraževati s ciljem posodobitve pouka, je večina učiteljev (89,1 %) odgovorila, da bi se želela dodatno izobraževati s ciljem posodobitve pouka, vendar je na to vprašanje odgovorilo le majhno število učiteljev.

Dobljeni rezultati vprašalnikov za učitelje kažejo majhno število odgovorov o strokovnem izpopolnjevanju in motivaciji za delo, zato je na podlagi tega mogoče predpostaviti nezainteresiranost in nedojemanje potrebe po spremembah. Učitelji so premalo seznanjeni s sodobno vizualno umetnostjo in strategijami novomedijske umetnosti in okolja učencev, kar kaže na poučevanje zunaj konteksta oziroma na Gardnerjevo dekontekstualizirano šolo (Gardner, 2004). Nadalje nimajo dovolj strokovnih in pedagoških kompetenc za osmišljanje in izvedbo učnega procesa likovne kulture po imerzivni metodi. Zato se ugotavlja, da je za uspešno izvajanje imerzivne metode pri učnem procesu likovne kulture v osnovnih šolah nujno dodatno izobraževanje in strokovno izpopolnjevanje učiteljev.

Po Eflandu (2002) bi moral biti namen izobraževanja spodbujanje kognitivnih zmogljivosti učencev, ki jih podrazumevajo kot zaznavo, spoznanje in čustva ter spodbujanje domišljije. Pouk likovne kulture bi zato moral vsebovati delovanje na vseh omenjenih področjih. Da bi dobili pregled obstoječega položaja, je bil pripravljen anketni vprašalnik za učence v petih in osmih razredih obveznega osnovnošolskega izobraževanja. Anketni vprašalnik je bil enake vsebine za obe skupini učencev, dal pa je vpogled v motiviranost učencev za učno vsebino likovne kulture in v njihovo stališče do pomena učne vsebine za vsakdanje življenje in tudi prihodnje delo, poznavanje učne vsebine, prepoznavanje novomedijskega konteksta vsakdanjega življenja ter uporabo novomedijske in komunikacijske tehnologije, prepoznavanje sodobne vizualne umetnosti in poznavanje ustvarjalnega procesa. Vzorec učencev petih in osmih razredov je dobljen z naključnim izborom šol in razredov. Skupno število učencev petih razredov, ki so izpolnili vprašalnik, je 163 (N = 163). Skupno število učencev osmih razredov, ki so izpolnili vprašalnik, pa je 221 (N = 221).

Rezultati vprašalnika so potrdili prejšnje predpostavke. Kar zadeva motivacijo za učni predmet Likovna kultura, je večini učencev v petih in osmih razredih predmet zanimiv in njihov najpogostejši odgovor je »rad/-a imam ta predmet«. To potrjujejo tudi rezultati, pridobljeni pri vprašanju o tem, ali jim je pri pouku dolgčas, saj je večina učencev petih in osmih razredov odgovorila, da pri pouku likovne kulture uživajo v praktičnem delu, veliko število učencev osmih razredov pa je še odgovorilo, da se včasih tudi kaj naučijo. Nekoliko drugačno sliko daje primerjava rezultatov petih in osmih razredov, kar zadeva motivacijo in dolgčas. Zanimivo je, da je dobljena občutna razlika med razredi ( $\chi^2(4, 377) = 15,692, p = 0,003$ ): med učenci petega razreda je občutno večji delež tistih, ki imajo radi ta predmet, medtem ko je med učenci osmega razreda večje število tistih, ki jih predmet ne zanima, ki ne vedo, čemu bo služil v življenju, in ki so navzoči pri pouku, ker pač morajo biti. Pomembna razlika je dobljena tudi glede dolgčasa pri pouku ( $\chi^2(4, 378) = 32,028, p = 0,000$ ): med učenci osmega razreda je večji delež tistih, ki jim je dolgčas in ki menijo, da se ničesar ne naučijo ali da se včasih kaj naučijo. Ista situacija je, kar zadeva uporabo učne vsebine v vsakdanjem življenju ( $\chi^2(2, 294) = 35,815, p = 0,000$ ) in koristnosti učne vsebine za prihodnje delo ( $\chi^2(1, 166) = 33,782, p = 0,000$ ): med učenci osmega razreda je občutno večji delež tistih, ki ne vedo, kako povezati učno vsebino z življenjem, in ki menijo, da jim ta ne bo potrebna v življenju, in občutno večji delež tistih, ki so prepričani, da jim učna vsebina ne bo potrebna za prihodnje delo.

Reproduktivno znanje o komplementarnih parih barv učenci petih razredov potrjujejo s približno enakim številom pravih in nepravih odgovorov, medtem ko je večina učencev

osmih razredov odgovorila pravilno. Enako je pri preverjanju usvojitve učne vsebine pri praktičnem delu: enostavno nalogo skiciranja zadanega tihožitja z obrisno linijo je večina učencev petih in osmih razredov pravilno opravila in ni bila dobljena občutna razlika med razredi ( $\chi^2(3, 384) = 3,849, p = 0,278$ ). Drugačen rezultat pa pride pri kompleksnejših nalogah risanja lastne frizure z obrisno in strukturno linijo, kar je največje število učencev petih in osmih razredov izvedlo nepravilno. Opaziti je, da med petimi in osmimi razredi ni razlike pri usvojitvi iste učne vsebine oziroma ni dobljena pomembna razlika med razredi ( $\chi^2(3, 384) = 3,560, p = 0,313$ ). S primerjavo rezultatov naloge risanja obrisne linije in rezultatov naloge, pri kateri so učenci z obrisnimi in strukturnimi linijami morali narisati lastno frizuro, kar je zahtevalo višjo raven ustvarjalnosti in sposobnosti uporabe učne vsebine, se lahko ugotovi, da so učenci bolj pripravljeni za manj zahtevne naloge. Pri realizaciji te naloge se učenci očitno niso oprli na čutno zaznavo in ustvarili koncepta, ki bi ga vizualizirali v obliko, temveč so se skušali spomniti naučene učne vsebine. Torej se k pouku likovne kulture ne pristopa v skladu z integrirano teorijo, po kateri učenec dejavno prejema znanje in gradi pomene (Efland, 2002).

V skupini vprašanj, ki znanje povezujejo s situacijskim kontekstom oziroma se ukvarjajo s povezovanjem učne vsebine z življenjskim okoljem učencev ter prepoznavanjem specifičnosti novomedijskega okolja in sodobne vizualne oziroma novomedijske umetnosti, se največje število učencev petih in osmih razredov niti strinja niti ne strinja s tem, da je umetniško delo mogoče narediti s pomočjo SMS-ja ali na spletu. Primerjava rezultatov ne kaže statistično pomembne razlike med petimi in osmimi razredi ( $\chi^2(4, 373) = 4,942, p = 0,293$ ). Tudi pri vprašanju, ali učenci snemajo video, se največje število učencev petih razredov strinja, medtem ko je v osmih razredih približno enako število učencev odgovorilo, da se niti strinja niti ne strinja glede snemanja videa. Vendar pa vprašanja, kako bi jih lahko izkoristili pri pouku likovne kulture, večina učencev petih in osmih razredov ni razumela. Za snemanje videa ni dobljena statistično pomembna razlika med razredi ( $\chi^2(4, 363) = 7,979, p = 0,092$ ), pri vprašanju, kako bi jih lahko izkoristili pri pouku, pa je ta dobljena ( $\chi^2(1, 381) = 7,411, p = 0,006$ ): med učenci petega razreda je občutno večje število tistih, ki niso razumeli vprašanja. To potrjuje predpostavko, da oboji, učenci in petih in osmih razredov, niso navajeni na uporabo nobenega drugega medija pri pouku likovne kulture, temveč samo na tradicionalne likovne medije in tehnike. Nadalje največje število učencev petih razredov pogosto uporablja splet, in sicer za igranje iger, medtem ko največje število učencev v osmih razredih splet uporablja vedno na družbenih omrežjih. Kar zadeva nalaganje fotografij na splet, teh največje število učencev petih razredov nikoli ne nalaga na splet, medtem ko jih učenci osmih razredov nalagajo

občasno. Zato je dobljena statistično pomembna razlika med razredi pri uporabi spleta ( $\chi^2(4, 369) = 47,599, p = 0,000$ ) in nalaganju fotografij nanj ( $\chi^2(4, 367) = 33,085, p = 0,000$ ). Pri prepoznavanju poklica DJ-ja in VJ-ja iz novomedijskega okolja je večina učencev petih in osmih razredov delno pravilno odgovorila na vprašanje, kaj delajo DJ-ji, medtem ko na vprašanje, kaj delajo VJ-ji, večina učencev petih in osmih razredov ni znala/ni odgovorila na to vprašanje. Primerjava odgovorov na vprašanji, kaj delajo DJ-ji in kaj VJ-ji, pokaže statistično pomembno razliko med razredi, ker je v osmih razredih občutno večje število tistih, ki so vedeli, kaj delajo DJ-ji ( $\chi^2(3, 384) = 10,334, p = 0,016$ ), in občutno večje število tistih, ki so pravilno ali nepravilno odgovorili na vprašanje, kaj delajo VJ-ji ( $\chi^2(3, 383) = 16,680, p = 0,001$ ). Na osnovi teh rezultatov se lahko sklepa, da so učenci porabniki avditivnih in vizualnih informacij iz novomedijskega okolja, vendar nimajo znanja o tem. Enako velja tudi za digitalno umetnost, o kateri približno enako število učencev petih razredov ve in ne ve nič. Pri osmih razredih je rezultat nekoliko drugačen – največje število učencev ni odgovorilo/ne ve, približno enako število učencev je odgovorilo pravilno in delno pravilno. Vendar pa ni dobljena statistično pomembna razlika med petimi in osmimi razredi ( $\chi^2(3, 384) = 0,480, p = 0,923$ ).

Na vprašanje izbora med tremi ponujenimi primeri o tem, kaj spada v sodobno vizualno umetnost, je približno enako število učencev petih razredov odgovorilo pravilno in delno pravilno, medtem ko je v osmih razredih na isto vprašanje večina učencev odgovorila pravilno, kar je prineslo statistično pomembno razliko med petimi in osmimi razredi ( $\chi^2(3, 384) = 12,401, p = 0,006$ ). Sledilo je vprašanje, s katerim se je preverjala sposobnost ustvarjanja prostih asociacij pri povezovanju strategij novomedijskega okolja in novomedijske umetnosti (postopki razpršenosti, recikliranja, mešanja in semplanja, postopki kopičenja, postopki igre) s primerom umetniškega dela sodobne vizualne umetnosti. Na to vprašanje je največje število učencev petih razredov odgovorilo nepravilno, medtem ko je v osmih razredih na isto vprašanje največje število učencev odgovorilo pravilno, približno enako pa je bilo število odgovorov, označenih z delno pravilno in nepravilno. Primerjava rezultatov ne kaže statistično pomembne razlike med petimi in osmimi razredi ( $\chi^2(3, 384) = 2,018, p = 0,569$ ).

Zadnja skupina vprašanj je obravnavala razumevanje in uporabo ustvarjalnega procesa, rezultati vprašanj o produkciji idej in oddaljenih asociacijah pa potrjujejo osredotočenost programa likovne kulture na usvajanje likovnega jezika, izoliranega od konteksta njegove uporabe, in odsotnost ukvarjanja z ustvarjalnim procesom. Pri vprašanju, s katerim se preverja, ali učenci vedo, kaj pomeni ideja in ali jo lahko prepoznajo v umetniškem delu, je nekoliko

večje število učencev petih razredov interpretiralo formo namesto ideje, v osmih razredih pa je največje število učencev interpretiralo idejo. S primerjavo rezultatov na vprašanje o ideji stvaritve je dobljena statistično pomembna razlika med petimi in osmimi razredi ( $\chi^2(1, 297) = 5,937, p = 0,015$ ): med učenci osmega razreda je občutno večji delež tistih, ki so interpretirali idejo, medtem ko je med učenci petega razreda občutno večji delež tistih, ki so interpretirali formo. Nadaljnje ugotavljanje sposobnosti asociiranja pri učencih se je preverilo s pisanjem prvih treh asociacij na podani pojem »nevrnjena ljubezen«. Rezultati kažejo, da večina učencev petih razredov razume pojem asociacije in podaja iskano število asociacij, vendar pa ima večina učencev dobesedne asociacije. Podobno je tudi v osmih razredih, saj večina učencev razume pojem asociacije, podaja iskano število asociacij in ima prav tako dobesedne asociacije. S primerjavo rezultatov petih in osmih razredov o razumevanju pojma asociacije je dobljena statistično pomembna razlika med razredi ( $\chi^2(1, 311) = 11,730, p = 0,001$ ): med učenci petega razreda je občutno večji delež tistih, ki ne razumejo pojma asociacije. Za iskano število asociacij je tudi dobljena statistično pomembna razlika med razredi ( $\chi^2(1, 307) = 8,704, p = 0,003$ ): med učenci petega razreda je občutno večje število tistih, ki niso podali iskanega števila asociacij. Kar zadeva vrste asociacij (dobesedne in oddaljene), ni dobljena statistično pomembna razlika med razredi ( $\chi^2(1, 266) = 1,483, p = 0,223$ ). Zadnje vprašanje je sestavljeno kot konkretna ustvarjalna naloga, v kateri so učenci morali opisati, kako bi vizualizirali podano situacijo iz lastnega življenja (isto, s katero sta se ukvarjali dve predhodni vprašanji – »nevrnjena ljubezen«). Za predstavitev so lahko uporabili vse, kar jim pade na pamet (mobitel, računalnik, splet, časopis in revije, gib, igro itd.). Večina učencev petih in osmih razredov ni izvedla naloge. Primerjava rezultatov med petimi in osmimi razredi ni pokazala statistično pomembne razlike ( $\chi^2(1, 384) = 2,625, p = 0,105$ ).

**V akcijskem delu raziskave** se preverja začetno stanje in v štirih akcijskih korakih v pouk uvaja imerzivna metoda. Rezultati **začetnega stanja** potrjujejo rezultate iz prvega dela raziskave, ki kažejo, da učenci v svoja likovna dela ne vgrajujejo spoznanj iz prejšnje in nove učne vsebine, kar so in bi morali usvojiti po Učnem načrtu in programu za likovno kulturo (MZOŠ, 2006). Tudi na osnovi likovnih izdelkov učencev je mogoče sklepati, da učenci ne poznajo razvoja ideje pri pouku likovne kulture. S ciljem prispevati k razvijanju ustvarjalnosti pri likovnem izražanju učencev pri pouku likovne kulture se kot eden izmed možnih pristopov uvaja imerzivna metoda. V **prvem akcijskem koraku** so uvedene učne metode (Mattes, 2007; Terhart, 1989, 2001) in strategije (Marzano, Pickering in Pollock, 2006), ustrezajoče tematiki,

strategije novomedijske umetnosti, ustrezajoče formalnemu vidiku nalog in strategije sodobne vizualne umetnosti v pristopu k učenju in poučevanju, vaje za spodbujanje lateralnega mišljenja (deBono, 1970) in načini za spodbujanje ustvarjalnega mišljenja. V **drugem akcijskem koraku** je večja pozornost namenjena spodbujanju intrinzične motivacije pri učencih s pomočjo generativnih tem, uvajanju jasnih pravil o usmerjanju čustvene in kognitivne vsebine učencev v ustrezajočo formo in medij ter strategijam sodobne vizualne umetnosti, uporabljenim pri obravnavi učne vsebine. V **tretjem akcijskem koraku** se med ustvarjalnim procesom uvedeta samoocenitev in samostojna refleksija. V **četrtem akcijskem koraku** prihaja do uvajanja delne samostojnosti učencev pri osmišljanju in vodenju lastnih projektov: učitelj postane mediator, učenci pa usvajajo in samostojno uporabljajo algoritemsko shemo ustvarjalnega procesa; občutljivost za univerzalne teme (samostojnost pri izboru, občutljivost za kontekst, empatični uvid, fleksibilnost, kritično stališče do okolja).

Predlagan način je vključil usmeritev pozornosti na namen učenja (motivacijo), kot na primer pri De Charmsu (1976), vključevanje postavk integrirane teorije za umetniško izobraževanje, ki jih omenja tudi Efland (2002), razvoj ustvarjalnega in kritičnega mišljenja, afektivni vidik pouka ter možnost izbora, tako da vsak učenec lahko sodeluje na ravni, ki mu ustreza, kar prav tako predlaga De Charms (1976). Rezultati akcijskega dela raziskave – dobljeni s spremljanjem in beleženjem učnega procesa, nalogami za učence, portfoliom, pisno analizo likovnih in drugih vizualnih stvaritev učencev, polstrukturiranimi in strukturiranimi intervjuji z učenci in učitelji, pisnimi zapiski učiteljev po vsakem akcijskem koraku, tabelo spremljanja učnega procesa za učitelje, ocenjevalno lestvico za ocenjevanje likovnih in vizualnih stvaritev učencev ter z vprašalniki za učence – so omogočili odgovoriti na vsa raziskovalna vprašanja. Vprašalniki za učence so sestavljeni kot tradicionalni vprašalniki oziroma testi znanja in razumevanja, saj učenci poznajo takšen način preverbe.

Učenci PETIH RAZREDOV so se v vseh štirih akcijskih korakih izvrstno odzvali na uvajanje imerzivne metode. V **prvem akcijskem koraku** so sprejeli uporabo mobitela v učnem procesu za ustvarjanje vizualnih del, beleženje in spremljanje učnega procesa ter vrednotenje. Prav tako so sprejeli vaje za spodbujanje lateralnega mišljenja in načine spodbujanja ustvarjalnega mišljenja kot sestavni del pouka ter bili pripravljene sprejeti vodenje pri definiranju jasnih idejnih, likovnih in drugih vizualnih sporočil. Učenci so zavestno uporabljali simbole ter bližnje in daljne asociacije in kode, s pomočjo katerih so izražali osnovno idejo in sporočilo lastnega dela. Njihove likovne in vizualne rešitve so bile izrazito personalizirane, toda učenci so brez težav razbirali večplastne pomene vsakega izmed del. V **drugem akcijskem koraku** je bilo

spodbujanje intrinzične motivacije izrazito uspešno, ker so učenci izražali osebno izkustvo in ne teme ali motiva, zadanega s strani učiteljice. Rezultat so izvirna, osebna dela, ki so rekonstruirana med analizo – tako so učenci s pomočjo odnosa med formo in vsebino ter asociacij uspešno razbirali zgodbe in prevladujoča občutja iz vsakega dela. Okrepila se je tudi želja po enakopravnem sodelovanju v analizi tujih del in po podrobni analizi lastnega dela. V **tretjem akcijskem koraku** so učenci na mobitelih samoiniciativno uporabljali internet, da bi razširili besedne in vizualne informacije o dani temi ter čim boljše predstavili svoje teme drugim skupinam. Naloge so tako postale koristne za učence, ki jih pripravljajo, pa tudi za druge učence, kar razvija sintetizirajoči um, ki ga omenja Gardner (2008). Med realizacijo nalog so v vseh skupinah zabeležene samostojnost učencev pri odločanju o odnosu ideje in forme, samoorganizacija, kar zadeva disciplino dela, in pojačana intrinzična motivacija. Učenci so izjemno motivirano sodelovali v samorefleksiji, refleksiji in analizi, skupine so se samostojno dogovarjale in organizirale, kako bodo predstavile svoje delo, prav tako so učenci izvrstno opazili slabe točke del in predlagali alternativne rešitve drugim skupinam. Opaziti je bilo, da učenci natančno uporabljajo tudi tiste likovne pojme, ki so jih usvojili med prejšnjo uro pouka ter da sta jim bistvena razvoj in realizacija idej. Med potekom dela so se skupine samoiniciativno medsebojno organizirale, s ciljem refleksije. Eni drugim so pomagali, se pogovarjali o jasnosti sporočila in formalni kakovosti del. Ker so bila dela na vpogled v šoli, se je povečala zainteresiranost drugih učencev za tematiko (ekologija) in za likovno izražanje. To je družbeno-čustvena nagrada, ki je spodbudila nadaljnjo motivacijo in ustvarjalnost učencev, kar prav tako omenjata Eisenberger in Shanock (2003). Med **četrtim akcijskim korakom** učenci čim samostojneje uporabljajo algoritemsko shemo ustvarjalnega procesa. Vztraja se pri ustvarjanju empatičnega uvida v problematiko drugih in občutljivosti za kontekst lastnega življenja. Na začetku je bilo pri učencih težko spodbuditi empatijo, vendar je med potekom četrtega akcijskega koraka empatija naraščala in na koncu je bilo videti, da učenci resno in z zanimanjem razmišljajo o problematiki. Glede formalnega vidika del so učenci samostojno odločali, ali bodo uporabljali že gotove forme (igračke) ali pa bodo sami izdelovali objekte, ter o tem, ali bodo njihovi animirani videi imeli podnaslove in zvok. Samoorganizirali so se, si razdelili naloge in jih realizirali. Nekatere skupine so za ideje, ki jih bodo realizirale, uvedle sistem glasovanja, druge skupine so zlahka izbrale idejo za realizacijo, medtem ko so v določenih skupinah po začetnih sporih vendarle našli kompromis. Skupine so samostojno določale podrobnosti dela, povezovale in vključevale učne vsebine drugih predmetov ter uporabljale učno vsebino, usvojeno v prejšnjih akcijskih korakih. Učenci so samoiniciativno eksperimentirali z mobiteli, da bi poiskali možnosti, s pomočjo katerih bi lahko čim boljše

uresničili nalogo, razmišljali so o celoti ter se ukvarjali z najavnimi in odjavnimi špicami. Opaziti je bilo, da je večina učencev izjemno motiviranih, sami so predlagali dodatne naloge ali zanje zaprosili. Učenci so pouk doživljali kot igro in zabavo ter ključne pojme iz prejšnjih akcijskih korakov oziroma projektov usvojili in jih zlahka uporabljali. Vse to je razlog, da niso bili prepričani, ali so se sploh česa naučili, kar navajajo tudi v vprašalniku.

Pri vseh štirih akcijskih korakih so učenci pri realizaciji likovnih in drugih vizualnih nalog pokazali visoko motiviranost, prav tako pri refleksiji in analizi, ko prihaja do izrazite empatije med učenci in iz koraka v korak do vse večje medsebojne podpore in razumevanja. Ta dvig empatije Freire (1970, 2010, 120) pojasnjuje s temami, ki »se pustijo odpreti«, tistimi, ki so povezane z osebnim izkustvom učencev. To je prispevalo k razredni integraciji tistih učencev, ki so bili na začetku šolskega leta izolirani, zdaj pa so postali enakopravni člani razredne skupine – njihovo občutje in misli so bili upoštevani enako kot pri učencih, ki so na začetku dominirali. Prav tako je to prispevalo k spontanim skupnim refleksijam med delovnim procesom in tudi k spontanemu razvrščanju učencev pri realizaciji del. Z razpravljanjem o mnenjih in pogledih na svet, izraženih v sugestijah učencev in njihovih sošolcev, se učenci začnejo počutiti kot »gospodarji lastnega mišljenja« (Freire, 1970/2010, 124), kar še krepi intrinzično motivacijo. Odpiranje tem gre včasih še korak naprej, ker si učenci sami izmišljajo naloge, s pomočjo katerih se sproščajo od projekta, na katerem delajo, ali pa med potekom analize snujejo nove teme. Učencem ustreza dinamičen pristop k pouku prek igre in spodbujanja čustvenih možganov (geste, gibanje itd.), zato so neke univerzalne teme predstavljene skozi dramatizacijo, v kateri se pojavlja problem. Primer za to je označevanje tlorisa kot izhodišča za problematiziranje otroškega dela in nečloveških razmer nastanitve. Pri drugem akcijskem koraku je opaženo, da so nekateri učenci precej svobodno uporabljali tempero in čopiče, drugi pa so se samostojno odločili za razredčitev tempere, ker so potrebovali lažnejši učinek za izražanje zgodbe. Odločitev so jasno in samozavestno argumentirali med refleksijo in analizo. Pri tretjem in četrtem akcijskem koraku se nadaljuje ta težnja po eksperimentiranju z materiali in mediji. V sklepni refleksiji in analizi raziskave so se učenci strinjali, da je nov način pouka zanimiv in zabaven, vendar pa morajo stalno razmišljati in biti dejavni, na kar niso navajeni. Učenci so sami ugotovili, da bi tako moralo biti pri vseh predmetih in da le na ta način lahko pridobijo določena trajnejša znanja in veščine.

**Rezultati ocenjevanja likovnih in drugih vizualnih del učencev** so v vseh štirih akcijskih korakih precej visoki. V prvem akcijskem koraku so vse ocene v povprečju zelo visoke, nad



oceno 3. Najboljše so ocene pri razumevanju in uporabi ključnih pojmov ter izvirnosti. Relativno najslabše ocene so pri variacijah v uporabi likovne tehnike kolaž. V drugem akcijskem koraku je najpogostejša ocena stvaritev 5. V povprečju so vse ocene zelo visoke, nad oceno 4. Najboljše ocene so pri odzivu na kritiko (nihče ni dobil ocene nižje kot 5), razumevanju in uporabi ključnih pojmov ter refleksiji lastnega ustvarjalnega procesa. Relativno najslabše povprečne ocene (čeprav so nad oceno 4) so pri rokovanju z materiali in za variacije v uporabi. V tretjem akcijskem koraku so ocene za vse tri naloge v povprečju zelo visoke, nad oceno 4. Pri nalogi 1 (število skupin = 11) so skoraj vse ocene 5 (med skupinami ni spremenljivosti). Ocene 3 in 4 se pojavita pri izvirnosti (povprečna vrednost = 4,36, standardni odklon = 0,81) in variaciji v procesu prenosa idej v formo (povprečna vrednost = 4,73, standardni odklon = 0,65). Pri nalogi 2 (število parov = 25) je najpogostejša ocena stvaritev 5. Vse ocene za delo v paru so 5. Tudi za naslednja merila so vsi učenci dobili oceno 5: razumevanje in uporaba ključnih pojmov, refleksija lastnega ustvarjalnega procesa, dovezetnost za vodenje skozi proces, odziv na kritiko, rokovanje z materiali, variacije pri uporabi. Druge ocene so naslednje: konceptualno mišljenje (povprečna vrednost = 4,56, standardni odklon = 0,65), variacije v prenosu idej v formo (povprečna vrednost = 4,72, standardni odklon = 0,46), izvirnost (povprečna vrednost = 4,64, standardni odklon = 0,49), zaznavanje celote (povprečna vrednost = 4,64, standardni odklon = 0,57), tehnične veščine (povprečna vrednost = 4,96, standardni odklon = 0,20), dokončanost del (povprečna vrednost = 4,36, standardni odklon = 0,86). Pri nalogi 3 (število skupin = 9) so vse ocene 5, vključno z ocenami za skupinsko delo. Med skupinami ni spremenljivosti. V četrtem akcijskem koraku je najpogostejša ocena 5. V povprečju so vse ocene zelo visoke, nad oceno 4. Najboljše so ocene pri odzivu na kritiko (nihče ni dobil ocene nižje od 5), razumevanju in uporabi ključnih pojmov ter refleksiji lastnega ustvarjalnega procesa. Relativno najslabše povprečne ocene (čeprav nad oceno 4) so za rokovanje z materiali in za variacije v uporabi.

**Rezultati vprašalnika** so relativno podobni za vse štiri akcijske korake. Rezultati vprašalnika po prvem akcijskem koraku so potrdili relativno visoko usvojitve učne vsebine in razumevanje med ustvarjalnim procesom. Učenci so lahko v vprašalnikih večinoma natančno rekonstruirali proces, skozi katerega so šli, poglobljena težava pri tem rekonstruiranju je bila nerazumevanje vprašanj v vprašalniku. Visok odstotek pravih odgovorov se nanaša tudi na skupino vprašanj, ki se ukvarjajo z univerzalno temo. Manjša težava je pri poznavanju učne vsebine iz prejšnjih izobraževalnih obdobij, ker učenci niso seznanjeni z izrazom »likovni elementi« oziroma s tem, kar ta izraz podrazumeva. Pri poznavanju strategij novomedijske umetnosti in okolja učencev

je dobljen visok odstotek intuitivnega prepoznavanja strategij v formalnem vidiku nalog. Pri vprašanih, ki se ukvarjajo s stališči, prevladuje nezmožnost povezovanja učne vsebine z življenjem in prihodnjim delom. V drugem akcijskem koraku so prav tako visoki rezultati odgovorov, povezanih s poznavanjem učne vsebine, učenci pa zadovoljivo prepoznajo formalne vidike učnega procesa, prenesene iz sodobne vizualne umetnosti in novomedijskega okolja. Zadovoljivi rezultati so tudi pri rekonstrukciji ustvarjalnega procesa in prepoznavanju univerzalne teme. Večina odgovorov potrjuje tudi občutek zadovoljstva med učnim procesom, kar je eden izmed predpogojev za razvoj ustvarjalnega mišljenja pri pouku. Vendar pa učenci novega pristopa k pouku ne doživljajo kot pouk in nimajo občutka, da se česa učijo, ker je ta pouk odmik od statičnega modela, na katerega so bili navajeni (frontalno teoretično predavanje, skupna likovna naloga za vse učence, sklepna analiza, ki se ukvarja izključno z likovnim jezikom in tehniko). Rezultati vprašalnika po tretjem akcijskem koraku so zadovoljivi, ker se rezultati pravih odgovorov gibljejo od polovice in do približno 90 %. Enako uspešno so učenci rekonstruirali celoten proces in pokazali poznavanje univerzalne teme, odgovori, povezani z osebnim vtisom o učenju in koristnosti učne vsebine, pa ne odstopajo od rezultatov iz prejšnjih dveh akcijskih korakov. Po rezultatih vprašalnika po četrtem akcijskem koraku je vidno, da so učenci v velikem odstotku obvladali učno vsebino, v nekoliko manjši meri so uspeli povezati učno vsebino z univerzalno temo, toda univerzalno temo je prepoznala približno polovica učencev. Manjši odstotek pravih odgovorov pri poznavanju vrste mas (okoli 30 %) izhaja iz velikanske količine učne vsebine v primerjavi z majhnim številom učnih ur in težav pri razpolaganju s časom s strani učiteljic. Težava pri izpolnjevanju vprašalnika je bila navzoča pri številnih učencih, ker jih je to spominjalo na teste – predvsem to velja za tiste s slabšim učnim uspehom v razredu 1, saj so se učenci zaradi prejšnjega izkustva neuspeha vnaprej odrekli vprašanju in nalogam. To Palmer (2005) imenuje »naučena nemoč«.

Primerjava stališč učencev petih razredov do pouka likovne kulture po imerzivni metodi, opravljena s pomočjo testa hi-kvadrat za vse akcijske korake, kaže, da razlika ni statistično pomembna: največje število odgovorov kaže, da je bil pouk za učence zanimiv in da jim je bilo lepo (rezultat:  $\chi^2 = 15,55$ ,  $p = 0,21$ ); največje število odgovorov kaže, da učenci menijo, da so se pri pouku nečesa naučili in da jim je bilo zanimivo (rezultat:  $\chi^2 = 18,22$ ,  $p = 0,11$ ); največje število odgovorov kaže, da učenci menijo, da jim bo učna vsebina koristna v vsakdanjem življenju (rezultat 1:  $\chi^2 = 4,48$ ,  $p = 0,61$ ); največje število odgovorov kaže, da učenci menijo, da učne vsebine ne bodo potrebovali pri prihodnjem delu (rezultat 2:  $\chi^2 = 0,89$ ).

Primerjava usvojitve učne vsebine v akcijskih korakih je opravljena s pomočjo testa hi-kvadrat in kaže, da razlika ni statistično pomembna: ni pomembne razlike v številu točnih, netočnih in drugih odgovorov med posameznimi akcijskimi koraki (rezultat:  $\chi^2 = 7,340$ ,  $p = 0,59$ ).

**Študija primerov.** V *razredu 1* sta posebej spremljana dva učenca. Učenec 1, z začetnimi podatki o dobrem uspehu, s katerim se je vpisal v peti razred, je bil na začetku raziskave v skupini učencev, za katere starši niso podpisali soglasja o sodelovanju v raziskavi. Vendar učenec na svojo pobudo preide v skupino, sodelujočo v raziskavi. V drugem akcijskem koraku v celoti preide v skupino, sodelujočo v raziskavi, in s seboj pripelje druge člane svoje skupine. Ves čas je eden izmed najdejavnějšíh učencev v učnem procesu. Iz ure v uro vse bolj prednjači pri sklepanju, realizaciji nalog in motiviranosti med učnim in ustvarjalnim procesom. Do konca raziskave ostaja neverjetno motiviran in angažiran pri pouku, izvrstno sklepa in pozna učno vsebino, vselej je med najdejavnějšími in očitno navdušen nad takšnim načinom pouka. Vidi se, da uživa, trudi se biti čim boljši ter čim več izvedeti in storiti, vse naloge sijajno uresničuje. Učenec 2 se je v peti razred vpisal z izvrstnim uspehom. V šoli je imel družinski ugled, kar zadeva nadarjenost, vendar si je od vsega začetka prizadeval sabotirati vse naloge in je zahteval posebno pozornost. Pri drugem akcijskem koraku ima potrebo, da težave, ki jih preživlja, deli z razredom (ločitev staršev). Pri sklepni analizi odkrito govori o tem, kako se počuti. V tretjem akcijskem koraku se precej dejavno vključuje v učni proces in želi nadomestiti prejšnje sabotiranje pouka. V četrtem akcijskem koraku samostojno vnaša ploske elemente v maketo, ker želi biti drugačen od drugih učencev in pri analizi pojasnjuje svojo odločitev.

V *razredu 2* sta spremljana učenec in učenka. Učenka 1 izstopa po ustvarjalnosti in samostojnosti pri delu. Druge učenke, delujoče v manjših skupinah, so jo zato pogosto zavračale. Zaradi pogostih izostankov in težav z asimilacijo v razredu ji je izjemno ustrezala individualna likovna naloga v drugem akcijskem koraku. V tretjem akcijskem koraku v okviru skupinskega dela celo uspe prepričati z nekaterimi svojimi idejami. Učenec 2 je pokazal izvirnost v idejah in je izstopal med drugimi učenci po motiviranosti za delo, vendar je pogosto manjkal, ko je bil pri pouku, pa je sledil agresivnejšim in dominantnejšim učencem. Premišlja o individualnih pisnih nalogah, vendar v likovni realizaciji ne izstopa med skupino dečkov, ki ga obkrožajo, ker ne želi izločitve iz skupine. V tretjem akcijskem koraku napiše izvrstno pesmico na podlagi svoje izkušnje, vendar meni, da ni vredna, da bi del nje uvrstil v likovno stvaritev. Tudi drugi učenci v skupini ne sprejemajo pesmice kot nekaj, kar je dragocenejše od zapisov v različnih jezikih, prevzetih s spleta. V četrtem akcijskem koraku sta se učenka 1 in

učenec 2 na podoben način vključila v skupine, v katerih sta enakopravno delala in dejavno prispevala h končnemu rezultatu. Postala sta v celoti sprejeta s strani drugih učencev.

V *razredu 3* so spremljani trije učenci. Učenec 1 je imel težave s sprejemanjem razreda in sprejemanjem s strani razreda. Zato ni želel sodelovati pri delu v paru, kar je zahtevalo dodatno delo s tem učencem. V drugem akcijskem koraku se je odprl preostanku razreda, ker je bil tako navdušen nad nalogami, da je predlagal njihovo ponovitev. Naredil je sliko, s katero se je popolnoma poistovetil, kar so med analizo prepoznali drugi učenci in sprožili pogovor o dominantnem občutku, ki so ga prepoznali. Zatem so se o tem samoiniciativno pogovarjali in učenec se je počutil dobro in kot enakopravni član skupnosti. Pri tretjem akcijskem koraku učenec izstopa kot izrazito dejaven, uživa pri delu in si prizadeva za dobre rezultate. Prijavi se za vodjo skupine, kar drugi sprejmejo. Učenec 2 je od vsega začetka pouka zatrjeval, da ne potrebuje pouka likovne kulture, ker da bo policist (»oni pa samo poslušajo ukaze, ki jih izvršujejo, in jim ni treba biti ustvarjalni«). Pri drugem akcijskem koraku postane bolj motiviran, ker slika to, kar ima rad. Zatem ga pouk začne zanimati, ker se mu naloge zdijo zabavne. Pri pouku vedno vidno uživa, z veseljem izpolnjuje naloge, sodeluje pri sklepanju in analizi ter se precej trudi pri izdelavi svojih del. Inačice šolskih nalog je začel delati tudi doma, to snema in prinaša pokazat na mobitelu. Imenuje jih »moji eksperimenti«. Učenka 3, odličnjakinja, je zelo motivirana, sodelovala je pri vseh nalogah in jih korektno izvajala. Prednjači pri sklepanju, povezovanju učne vsebine z drugimi predmeti in postavlja vprašanja, ki druge učence spodbujajo k premišljanju o ustvarjalnem in učnem procesu. Pri analizi del dominira pri sklepanju o učni vsebini, najbolj se zaveda samega učnega in ustvarjalnega procesa. Ubesečuje uvide o celotnem procesu, kar deluje kot uspešen zaključek raziskave.

Učenci OSMIH RAZREDOV so se v vseh štirih akcijskih korakih dobro odzvali na uvajanje imerzivne metode. Vsi akcijski koraki so v celoti izvedeni v enem osmem razredu, v drugem osmem razredu sta izvedena dva akcijska koraka, medtem ko je bila v tretjem razredu raziskava prekinjena med drugim akcijskim korakom. V **prvem akcijskem koraku** so učenci izvrstno sprejeli vzgojni vidik učnega procesa oziroma univerzalne teme, povezane z generativnimi temami, enako tudi refleksijo in analizo ter remediacijo. Pri refleksiji in analizi so učenci dobro argumentirali svoja dela in eni drugim postavljali smiselna vprašanja ter podajali komentarje, ki so vodili h kritičnemu premišljanju o vsaki izmed likovnih stvaritev učencev. Prek teh analiz so se dotaknili tudi vzgojnih težav v vseh razredih. V razredu, v katerem je prišlo do največjega razkoraka med izrazito odkritim in nadzorovalnim odnosom učiteljice in pasivnostjo učencev,

so najbolj prišle do izraza vzgojne težave, prav tako doživljanje novega pristopa k pouku kot k popolni svobodi. V razredu, v katerem je učiteljica s težavo sprejemala univerzalne in generativne teme, so se ji bili učenci pripravljani podrediti in pokazati neznamenit odpor. Drugi odzivi učencev so nihali glede na pristop učiteljic. Vzgojni vidik učnega procesa oziroma univerzalne teme, povezane z generativnimi temami, so učenci tudi v **drugem akcijskem koraku** sprejemali v skladu s prejšnjimi pristopi in odvisno od odziva učiteljic, medtem ko so elaboracijo, refleksijo in analizo ter remediacijo vsi učenci sijajno sprejeli. Tudi v drugem akcijskem koraku so učenci, enako kot v prvem, med refleksijo in analizo dobro argumentirali svoja dela ter eni drugim postavljali vprašanja in podajali komentarje, ki so pripeljali do kritičnega premišljanja o vsaki izmed likovnih stvaritev učencev. To je najbolj prišlo do izraza v razredu 1, izognili pa so se mu v razredu 3. V razredu 2 je peščica učencev motila proces, medtem ko je večina učencev zainteresirano sodelovala. V **tretjem akcijskem koraku** je v raziskavi ostal le en osmi razred, v katerem je v celoti prišla do izraza intrinzična motivacija učencev. To se je pokazalo v njihovi izrazito čustveni vključenosti v proces in analizo dela. Pri nekaterih učencih se je razburjenost pokazala na telesni ravni (drhtenje glasu), zlasti pri argumentiranju lastnih stvaritev. Nadalje so učenci vztrajali pri dodatnem predstavljanju in pojasnjevanju lastnih vizualnih stvaritev. Pri refleksiji in analizi so vsi učenci izrazito zainteresirano in natančno komentirali video stvaritve in dajali predloge za morebitno izboljšavo. Doseglo se je, da so učenci delali samostojno, usvojili so ustvarjalni proces in ga sijajno uporabljali. V skupinah so se samoorganizirali, samostojno raziskovali in univerzalne teme povezali s svojim izkustvom. V istem razredu je med **četrtem akcijskim korakom** težavo predstavljala neizobraženost učiteljice o novomedijski in komunikacijski tehnologiji, ki jo učenci uporabljajo v vsakdanjem življenju. Največja ovira pa je pravzaprav bila izčrpanost učencev in učiteljice kot posledica zahtevnega ritma, ki ga zaradi potrebe po upoštevanju predpisov nalaga veljavni Učni načrt in program likovne kulture (MZOŠ, 2006), hkrati pa je potekalo uvajanje nove metode. Zaradi tega tempa je del učencev v četrtem akcijskem koraku omagal in se vrnil k znanemu načinu dela, to pa je podajanje prvih in dobesednih rešitev. Vsi učenci so dosegli samostojnost in občutljivost za univerzalno temo, vendar so se nekateri izmed njih umaknili od produkcije več idej in iskanja najboljše forme.

**Rezultati ocene likovnih in drugih vizualnih stvaritev učencev** so v vseh štirih akcijskih korakih precej visoki, ne glede na to, ali so učenci delali individualno, v paru ali skupinah. V prvem akcijskem koraku so v povprečju vse ocene visoke, nad oceno 4. Na polovici meril vrednotenja je najpogostejša ocena stvaritev 5. Najpogostejša ocena 4 je pri kriterijih izvirnosti,

dovzetnosti za vodenje skozi ustvarjalni proces, rokovanja z materiali, variacij v uporabi, tehničnih veščin in dokončanosti del. Najboljše so ocene pri odzivu na kritiko in pri refleksiji lastnega ustvarjalnega procesa. Relativno najslabše so ocene pri variacijah v uporabi, tehničnih veščinah in dovzetnosti za vodenje skozi ustvarjalni proces. Povprečna ocena za delo v parih in skupinah (učenci iz šole 2) znaša 4 (standardni odklon = 1,18). V drugem akcijskem koraku so prav tako v povprečju vse ocene visoke, nad oceno 4. Najpogostejša ocena stvaritev po vseh kriterijih je 5. Najboljše so ocene pri odzivu na kritiko in pri dovzetnosti za vodenje skozi ustvarjalni proces. Relativno najslabša je povprečna ocena (čeprav nad oceno 4) pri izvirnosti. Povprečna ocena za individualno delo, delo v paru in delo v skupini (pri učencih iz šol 1 in 2) znaša 4,68 (standardni odklon = 0,72). V tretjem akcijskem koraku (število učencev = 24) so vse tri skupine po vseh kriterijih vrednotenja dobile oceno 5 (ni spremenljivosti v vrednotenju stvaritev). Vse ocene za skupinsko delo so prav tako 5. V četrtem akcijskem koraku (število učencev = 24) je najpogostejša ocena stvaritev po vseh kriterijih 5. V povprečju so vse ocene zelo visoke, nad oceno 4. Najboljše ocene so pri odzivu na kritiko (vsi učenci so dobili oceno 5) in pri razumevanju in uporabi ključnih pojmov. Relativno najslabše povprečne ocene (čeprav so nad oceno 4) so pri variacijah v procesu prenosa idej v formo in pri izvirnosti.

**Rezultati vprašalnika** so dobri pri vprašanjih, ki zadevajo osebno izkustvo učencev in prepoznavanje univerzalnih tem. To se potrjuje v prvem akcijskem koraku, v katerem so učenci dali največ pravih odgovorov na vprašanja, povezana z osebnim izkustvom, ki jih najbolj zaposluje, to pa so odnosi v razredu. Iz odgovorov na vprašanja o univerzalni temi in med potekom samega delovnega procesa se razpon pravih in delno pravih odgovorov giblje od tretjine do več kot polovice vseh odgovorov. Največ pravih odgovorov je povezanih s strategijo novomedijske umetnosti, iz česar je razvidno, da so učenci navajeni na tiste načine mišljenja pri pouku likovne kulture, ki se prvenstveno ukvarjajo s formo, poznani pa so jim tudi iz vsakdanjega novomedijskega okolja. Glede subjektivnega stališča o količini naučenega, zanimivosti pouka in koristi od učne vsebine v vsakdanjem življenju in pri prihodnjem delu, učenci niso prepričani o tem, da so se nečesa naučili, so pa precej prepričani, da jim učna vsebina v glavnem ne bo potrebna za prihodnje delo, in precej prepričani, da jim učna vsebina ne bo koristna v vsakdanjem življenju. V drugem akcijskem koraku relativno visok delež pravih in delno pravih odgovorov pri prepoznavanju univerzalne teme in poteka ustvarjalnega procesa kaže na visoko intrinzično motivacijo učencev in učinkovitost pristopa za razvoj ustvarjalnosti in spodbujanje vzgojnega vidika pouka. Usvojitev učne vsebine je prav tako na visoki ravni, opaziti pa je nerazumevanje in nepoznavanje osnovne terminologije, kar

izhaja iz prejšnjega učenja. Od učencev osmih razredov je bilo pričakovati večje poznavanje likovnega jezika in osnovnih strokovnih pojmov, vendar pa so opažanja v praksi in rezultati vprašalnikov dokazali nasprotno. Prepoznavanje strategij sodobne novomedijske umetnosti in okolja učencev je na visoki ravni. Pomen učne vsebine za vsakdanje življenje in prihodnje delo je nizko ocenjen, nasprotje temu pa je navzočnost pri pouku, ki je v glavnem zabaven in zanimiv, iz česar izhaja, da učencem ustreza takšen pristop k pouku, vendar še vedno ne vidijo pomena učne vsebine za njihovo življenje. V tretjem akcijskem koraku so rezultati vprašalnika izrazito dobri, ker je večina učencev pravilno odgovorila na vprašanja, ki zadevajo univerzalne teme, rekonstrukcije procesov in učne vsebine. Pri primerjavi z dosedanjimi rezultati iz lestvic Likertovega tipa, ki se nanašajo na to, da bo učna vsebina učencem prišla prav v vsakdanjem življenju, je opaziti, da učenci menijo, da je učenje o filmskem oziroma digitalnem izražanju (video) koristno in uporabno v vsakdanjem življenju v primerjavi z učno vsebino, ki se ukvarja s tradicionalnimi likovnimi mediji. Iz rezultatov vprašalnikov po četrtem akcijskem koraku je razvidno, da imajo učenci najboljši rezultat (100 %) pri vprašanju, povezanem z vizualno kulturo iz vsakdanjega življenja učencev, zadeva pa grafite. Visok delež pravilnih rezultatov (dve tretjini in tri četrtine) se nanaša tudi na rekonstrukcije ustvarjalnega procesa. Poznavanje univerzalne teme (predsodki in stereotipi) in učna vsebina imata približno enako količino pravilnih odgovorov, ki so še nadalje zadovoljujoči. Iz vprašanj Likertovega tipa je razvidno, da učencem ustreza pristop k pouku in da jim je pri pouku lepo in zanimivo, deljena pa so mnenja o tem, ali so se česa naučili in ali jim bo učna vsebina koristila v vsakdanjem življenju, prepričani pa so, da jim učna vsebina ne bo potrebna za prihodnje delo.

Primerjava stališč učencev osmih razredov do pouka likovne kulture po imerzivni metodi je bila skozi vse akcijske korake izvedena s pomočjo testa hi-kvadrat in kaže, da razlika ni statistično pomembna: največje število odgovorov kaže, da je bil pouk učencem zanimiv in da jim je bilo pri pouku lepo (rezultat:  $\chi^2 = 12,40$ ,  $p = 0,41$ ); največje število odgovorov je razdeljeno med učenci, ki menijo, da so se malo naučili, in učenci, ki menijo, da so se nekaj naučili in da jim je bilo zanimivo (rezultat:  $\chi^2 = 9,75$ ,  $p = 0,64$ ); po številu odgovorov so stališča učencev deljena – eni menijo, da jim bo učna vsebina koristila v življenju, medtem ko so drugi prepričani, da je v življenju ne bodo potrebovali (rezultat 1:  $\chi^2 = 5,67$ ,  $p = 0,46$ ); največje število odgovorov kaže, da učenci menijo, da učne vsebine pri prihodnjem delu ne bodo potrebovali (rezultat 2:  $\chi^2 = 3,29$ ,  $p = 0,34$ ).

Primerjava usvojitve učne vsebine v okviru akcijskih korakov je opravljena s pomočjo testa hi-kvadrat in kaže, da razlika ni statistično pomembna: ni občutne razlike v številu pravih, nepravilnih in drugih odgovorov med posameznimi akcijskimi koraki (rezultat:  $\chi^2 = 10,22$ ,  $p = 0,33$ ). Morebitni razlog za to je majhno število učencev v posameznih akcijskih korakih, v tretjem in četrtem akcijskem koraku je namreč sodeloval le po en osmi razred.

**Študija primera.** V razredu 1 so spremljani trije učenci. Učenka 1 s splošnim uspehom »dobro«, »žrtveno jagnje« razreda, je izrazito motivirana za nov pristop k pouku likovne kulture. Moti jo poskus vodenja skozi ustvarjalni proces, kar kaže z zavračanjem nadaljnjega dela. Med drugim akcijskim korakom vodi svojo skupino, ki se tu in tam med seboj spre, toda učenka samozavestno uresničuje svoje ideje in se tako vsili skupini. Na ta način se je umaknila od svoje običajne vloge razredne žrtve, pa tudi drugi učenci v razredu so jo začeli sprejemati kot enakopravno članico razreda. Med tretjim akcijskim korakom se je še okrepila in s položaja razredne žrtve prešla v položaj enakopravne članice razreda. V četrtem akcijskem koraku popolnoma samozavestno in enakopravno sodeluje v vseh delih učnega procesa in uresniči eno izmed najzanimivejših likovnih stvaritev. Učenka 2 je odlična, ambiciozna učenka, ki se ni vklopila v razred (subjektivno). Med tretjim akcijskim korakom se počuti slabo zaradi osebnih težav (ločitev staršev) in ne dela ničesar, ker ne more organizirati skupine. Pri drugih akcijskih korakih izstopa v primerjavi s preostalim razredom po svojem resnem odnosu do dela in globokem premišljanju o vseh nalogah. Učenec 3 je dober učenec, ki skuša stalno biti v središču pozornosti s svojo glasnostjo, šalami in kljubovanjem (»ne da se mu delati«). Ima razpršeno pozornost in nenehno zabava druge učence. V prvem akcijskem koraku skuša pritegniti pozornost tudi z nadrealnim scenarijem za strip, ker pričakuje običajno kritiko, ki pa je ne dobi, ga to preseneti. Pokaže konceptualno in estetsko premišljanje o lastnem delu, vendar na popolnoma nezavedni ravni. Pri drugem akcijskem koraku začne uživati pri delu in zavzeto delati, motiviran je za pouk in resno pristopa k nalogam. Zanimivo je, da mu je nerodno, ker ga naloga zanima in ker marljivo dela. Ko je končal delo s svojo skupino, je priskočil na pomoč skupini, ki jo je sestavljalo več učencev po individualiziranih programih in najboljši učenec v razredu. Ne glede na čustvena vrenja nadaljuje po rastoči poti ter marljivo in predano dela do konca raziskave.

V razredu 2 sta spremljana dva učenca. Učenec 1, ki dela po individualiziranem programu, je zlorabljal deklico, ki je »žrtveno jagnje« razreda. Učenec je ves čas izrazito izstopajočega razpoloženja, ker želi z drugimi deliti svojo družinsko problematiko in jo samoiniciativno



prikazuje s stripom, ki je v konceptualnem pogledu precej strnjen in podkrepjen z duhovitim izborom fotografij iz časopisov. Pri drugem akcijskem koraku nadaljuje z izzivanjem učiteljice in drugih učencev ter nenehno preverja meje, celo z odzivi na naloge. Dal je vse od sebe, da bi vnesel kaos in oviral delo učnega procesa. Učenka 2, »žrtveno jagnje« razreda, se dobro drži v odnosu do vedenja drugih v razredu. Navdušena je nad raziskavo in raziskovalki stalno ponuja svojo pomoč. Postavlja dodatna vprašanja, s katerimi kaže, da premišlja o vsaki nalogi. Pri izdelavi stripa se odvaja iz skupine učenk in izdelava strip po lastnem scenariju, ki ima izrazito likovno kakovost v primerjavi z drugimi stripi v razredu. Pri drugem akcijskem koraku predano in samostojno izpolni vse naloge. Pokazala je izrazito obžalovanje zaradi prekinitve raziskave v tem razredu.

V *razredu 3* sta spremljana dva učenca. Učenec 1 z ADHD izjemno dobro sprejme nov pristop k pouku (na presenečenje učiteljice). Je dejaven in z veliko pozornostjo spremlja celoten vzgojno-izobraževalni proces ter želi stalno sodelovati. Strip temelji na variaciji računalniške igre, v katero vplete hrvaške politike. V drugem akcijskem koraku v motivacijski zgodbi opisuje nasilje z obglavljanjem z mečem, in to v prvi osebi. Vizualizacija zgodbe nanj deluje terapevtsko. Med slikanjem je bil zelo razburjen in se je zelo vživel, videlo se je, da mu je zelo pomembno, da naslika zgodbo slike, kar mu je na koncu tudi uspelo. Na reduciran način je uporabil učno vsebino. Na učenčevo veliko obžalovanje je ozadje slike na določenih mestih ostalo nedokončano, ker je zvonilo. Učenec 2 je izrazito dejaven, odličen učenec, ki dominira pri sklepanju in spodbujanju drugih učencev k sodelovanju. V izdelavo svojega stripa je vložil veliko truda, čeprav ga ni dokončal. Ukvarja se s tematiko, ki v etičnem pogledu ni popolnoma korektna, toda pri refleksiji in analizi to uvidi. Pri drugem akcijskem koraku ga zmedejo odzivi učiteljice pri pouku in pri sodelovanju postane zadržan.

**Na podlagi vseh dobljenih rezultatov v petih in osmih razredih** je s primerjavo rezultatov vprašalnika za učence iz prvega dela raziskave (o reševanju praktičnih nalog risanja obrisne linije tihožitja, lastne frizure z obrisnimi in strukturnimi linijami, spoznavanja ustvarjalnega procesa oziroma ustvarjanja oddaljenih asociacij ter prepoznavanja in ustvarjanja ideje) ter analize likovnih in drugih vizualnih del, nastalih pri preverjanju začetnega stanja, z rezultati akcijske raziskave mogoče ugotoviti, da je pri učencih doseženo naslednje: v primerjavi z večinoma dobesednimi asociacijami učencev iz prvega dela raziskave je v akcijski raziskavi pri vseh učencih dosežena strma hierarhija asociacij oziroma več močnih asociacij med sorodnimi koncepti, kar je bilo videti na primer pri reševanju nalog, kjer so učenci prepoznali strukturno korelacijo, pri številnih učencih pa je dosežena ravna hierarhija asociacij oziroma veliko število

oddaljenih asociacij med navidezno različnimi idejami, kar je odlika ustvarjalnejših oseb. Naloge za učence so zasnovane po kognitivnih testih za ustvarjalnost in so vključevale divergentno mišljenje, oddaljene asociacije, asociacije z besedami itd. ter so uporabljene kot merilo ustvarjalnosti glede na osebnost, vpliv, motivacijo in kontekst. Divergentno mišljenje se je razvijalo tudi med potekom refleksije in analize. Zaradi povezovanja vsakega izhodiščnega problema z osebnim izkustvom učenca je uporabljena aluzivna baza vsakega učenca, zato je pri nalogah prihajalo do samouresničitve. Ker je nagrada za samouresničitev notranja, so učencem ocene nehale biti pomembne. Prav tako je opazen dvig občutka samozavesti o uspešnosti oziroma samoučinkovitost učencev, to pa kot dokaz ustvarjalnosti navajata tudi Hattie in Yates (2014). Še en dokaz ustvarjalnosti je tudi samostojnost učencev, ko so bili trdno prepričani o pravilnosti tega, kar delajo, ustvarjali so samostojne naloge, s katerimi so snovali izboljšave obstoječega stanja in imeli dodatne zamisli, povezane s širitvijo danih nalog. V raziskavi so kot naloge za učence uporabljene tudi tako imenovane rutine mišljenja (Ritchard, Church in Morrison, 2011), izmed katerih se tu omenja izločanje bistvenega iz tem, kar je vizualizirano z likovnimi plakati v petih razredih in z grafiti v osmih razredih; z izborom barv, simbolov ali slik, ki najbolje ponazarjajo pomen določene ideje na individualnih slikah v petih razredih in pri skupinski nalogi v osmih razredih; s konceptualnimi oziroma mentalnimi mapami v petih razredih; z odkrivanjem tega, kako so ideje in informacije povezane s tistim, kar učenec že pozna ter predhodnim in sedanjim mišljenjem o nalogi v osmem razredu, povezani s poklici, stereotipi in predsodki; povezave po branju besedila v nalogah plakata v petem razredu; z razpravo v skupini pri osmih razredih v nalogi z izhodiščem v zgodbah Unicefa; prevzemanje stališča nekoga drugega, dogodka ali situacije v nalogi s tlorisom v petem razredu; z ustvarjanjem trditve, identifikacijo njene podpore in postavljanjem vprašanj pri vseobsegajoči analizi itd. V analizi je uporabljena performativna raziskava (Stutz, 2008), kar je predvsem prišlo do izraza pri uporabi igranih (osmi razred) in animiranih (peti razredi) videov in SMS-sporočil, v telesnem izkustvu tistega, kar se raziskuje (tloris, performativna igra za kontraste barv itd.), in performativni refleksiji (kroženje okoli del, iskanje učne vsebine in označevanje z barvnimi obroči v petih razredih; določanje načrtov in rakurza v osmih razredih itd.).

Samostojna dela – ki so jih učenci delali bodisi samoiniciativno doma bodisi pri pouku kot dodatne naloge, ki so si jih sami določili ali naloge, s katerimi so razširjali obstoječe naloge – so dejavnosti, ki spontano spremljajo druge dejavnosti in ki potrjujejo ustvarjalno mišljenje, kar omenja tudi Torrance (1995). Če so učenci spodbujeni, da uporabljajo svoje ustvarjalne talente,

potem bodo zgradili samospoštovanje in samozavest ter želeli nadaljnji uspeh, kot so to potrdili tudi Craft, Jeffrey in Leibling (2001).

Pri pripravi raziskave se ni pričakovalo, da bo imerzivna metoda spodbudila izjemno dovtetnost in pozitivne odzive učencev, ki so imeli slabši šolski uspeh in osebne, zdravstvene ali družinske probleme. Takšen odziv učencev kaže na njihovo samouresničitev in uspeh terapevtskega učinka takšne dejavnosti oziroma učinkovitosti likovne in druge vizualne stvaritve kot posrednika med lastnimi čustvenimi reakcijami in razmišljanji, kar prav tako dokazujejo Ritchard, Church in Morrison (2011). K takšnemu odzivu učencev sta svoje prispevala spodbujanje intrinzične motivacije in stališče, da so vsi učenci enako uspešni, o čemer piše tudi deCharms (1976).

Na podlagi rezultatov drugega dela raziskave je ugotovljeno, da so se učenci veliko bolje odzvali na pouk po imerzivni metodi kot pa **učiteljice**. Največjo oviro izvedbi vseh akcijskih korakov v petih in osmih razredih je predstavljala neustrezna predhodna izobrazba učiteljic, kar se je odražalo v tradicionalnih pristopih k pouku in nepoznavanju ustvarjalnega procesa. Učiteljice so težka sprejemale navodila o uporabi učnih metod in strategij, do težav je prihajalo tudi pri sprejemanju jasnih pravil o usmerjanju čustvene in kognitivne vsebine učencev v ustrezno formo in medij. Nadalje učiteljice niso poznale enega velikega dela umetnosti, ki obsega sodobno likovno in druge vizualne umetnosti, film in video ter novomedijske in komunikacijske tehnologije, ki jo učenci uporabljajo v vsakdanjem življenju. Določeni specifični problemi učiteljic so bili strah pred vplivom na ustvarjalnost učencev, napačna pričakovanja s strani učencev (npr. pričakovanje, da »znajo slikati«), nelagodje pri performativnih nalogah, negativen odnos do povezovanja univerzalnih tem z generativnimi temami (ker je to »preveč osebno«) in nezaupanje v samostojnost učencev. Zaključek učiteljic je, da se je treba temeljito pripraviti za takšen način pouka, na kar pa niso navajene, in da bi se morale zavzeti za osebni prispevek k učnemu procesu. Tiste učiteljice, ki so imele predhodno izrazito odkrito obliko dela, izrazit nadzor in dominacijo med potekom učnega procesa ter čustveno distanco, so naletele na večje vzgojne težave učencev, neiznajdljivost in odpor, ker novega pristopa k pouku učenci niso doživljali kot pouk.



### 3 ZAKLJUČEK

Na osnovi izhodišča raziskave in težav pri izvedbi se vsiljuje sklep, da imajo ključno vlogo pri uspešnosti vzgojno-izobraževalnega procesa učitelji oziroma njihova motivacija, poznavanje različnih pristopov k učenju in poučevanju, stopnja in vrsta izobrazbe ter poznavanje ustvarjalnega procesa prek osebne ustvarjalne aktivnosti in njihovo poznavanje konteksta oziroma sodobne vizualne umetnosti in vizualne kulture. Poleg navedenih strokovnih kompetenc je uspešnost uvajanja sprememb odvisna tudi od celotne osebnosti učitelja (znanja, motiviranosti, vztrajnosti, pripravljenosti na spremembe, ustvarjalnosti, odnosu do stroke). Za uspešno uporabo imerzivne metode v celoti je zato treba posodobiti izobraževanje učiteljev.

Ta raziskava se ukvarja z ugotavljanjem potrebe po spoznavanju nastanka sodobne likovne in drugih vizualnih umetnosti ter s prenosom tega procesa v pouk likovne kulture, usposobljenostjo učiteljev za takšen pristop ter snovanjem in uvajanjem imerzivne metode v učni proces kot celostnega pristopa, ki se ukvarja z razvojem ustvarjalnega in kritičnega mišljenja učencev, vzgojnim vidikom, uporabo novomedijske in komunikacijske tehnologije kot medijev, enakopravnih s tradicionalnimi likovnimi mediji ter uvajanjem strategij sodobne vizualne umetnosti v formalnem vidiku ustvarjalnega procesa ter pristopa k učenju in poučevanju. Cilj raziskave je bil ugotoviti obstoječe stanje in s predlagano imerzivno metodo pri učencih doseči napredek v ustvarjalnem in kritičnem mišljenju, poznavanju posebnosti sodobne likovne in drugih vizualnih umetnosti v smislu prenosa etap ustvarjalnega procesa, načina produkcije idej in prenosa idej v ustrezno formo s pomočjo materiala in medija ter komunikacije z okoljem prek likovnega in drugega vizualnega izražanja, zatem pa tudi samouresničitve. Pri tem so učenci morali ponuditi rešitve za družbena, moralna in etična vprašanja, s čimer se je poudaril vzgojni vidik pouka oziroma osebna rast učencev. Iz tega izhaja namen uporabe imerzivne metode, to pa je aktivno vključevanje učencev v lastni življenjski kontekst in pozitivno spreminjanje tega konteksta s pomočjo ustvarjalnosti kot metakompetence.

V teoretičnem delu so predstavljene znanstvene teorije, ki so vplivale na snovanje imerzivne metode, ukvarjajo pa se s sodobnim postmodernim kontekstom današnjih učencev, institucijo šole in načini njenega posodobljanja, didaktičnimi pristopi, ki to omogočajo, razvojem ustvarjalnosti v okviru šole ter kompetencami učiteljev za celostni pristop k pouku likovne kulture.

Empirični del raziskave sta sestavljala prvi in drugi del. V prvem delu raziskave (kvantitativna) so rezultati statistične analize pokazali, da učitelji:

- nimajo strokovnih in pedagoških kompetenc za osmišljanje in izvedbo učnega procesa likovne kulture po imerzivni metodi;
- nimajo dovolj znanja o učnih metodah in strategijah, sodobni vizualni umetnosti in strategijah novomedijske umetnosti in novomedijskem okolju učencev;
- niso dovolj zainteresirani za strokovno izpopolnjevanje in dodatno izobraževanje ter ne dojemajo v zadostni meri potrebe po spremembah v pristopu k pouku likovne kulture.

Rezultati statistične analize vprašalnikov za učence petih in osmih razredov so pokazali, da učenci:

- imajo motivacijo za obiskovanje pouka likovne kulture;
- menijo, da jim bo učna vsebina likovne kulture dobrodošla v vsakdanjem življenju, ne bo pa jim potrebna pri prihodnjem delu;
- učne vsebine ne morejo ustvarjalno uporabljati;
- ne povezujejo novomedijskega konteksta vsakdanjega življenja z nastankom likovne in druge vizualne stvaritve;
- ne poznajo produkcije in uporabe prostih asociacij in idej.

V drugem delu raziskave (akcijskem) je v petih in osmih razredih v okviru učne vsebine po Učnem načrtu in programu za likovno kulturo (MZOŠ, 2006) prek štirih akcijskih korakov uvedena imerzivna metoda. V prvem akcijskem koraku so uvedene učne metode in strategije ter vaje za spodbujanje lateralnega in ustvarjalnega mišljenja, strategije sodobne vizualne umetnosti v pristopu k poučevanju ter strategije novomedijske umetnosti in okolja učencev v formalnem vidiku, v drugem koraku je pozornost usmerjena k spodbujanju intrinzične motivacije s pomočjo generativnih tem in strukturiranega usmerjanja čustvene in kognitivne vsebine učencev v ustrezno formo in medij, v tretjem akcijskem koraku se med ustvarjalnim procesom uvedeta samoocenitev in samostojna refleksija, v četrtem akcijskem koraku pa

prihaja do uvajanja delne samostojnosti učencev pri osmišljanju in vodenju lastnih projektov ter večje občutljivosti za univerzalne teme. V vsakem izmed akcijskih korakov je pouk strukturiran po imerzivni metodi (univerzalna tema, generativna tema, inkubacija oziroma strukturirano delo pri produkciji idej, iluminacija oziroma izbiranje najboljše ideje in iskanje ustrezne forme za to idejo, produkcija oziroma uresničitev ideje v materialu in mediju, refleksija in elaboracija, analiza in remediacija).

Rezultati kvalitativne analize – pridobljeni z obdelavo nalog za učence, polstrukturiranimi in nestrukturiranimi intervjuji z učenci in učiteljicami, spremljanjem in beleženjem celotnega učnega procesa, deskriptivno statistiko rezultatov tabele za ocenjevanje likovnih in vizualnih del učencev, pridobljenih s pomočjo Kruskal-Wallisovega in Mann-Whitneyjevega U-testa ter rezultatov vprašalnikov za učence ob koncu vsakega akcijskega koraka, prikazanih z odstotki in frekvencami odgovorov – so pokazali, da je mogoče uvesti imerzivno metodo v redni pouk na naslednji način:

- z uporabo strategij sodobne vizualne umetnosti in novomedijskega okolja učencev kot posrednikov pri prenosu učne vsebine, idej in sporočil učencev v rezultat ustvarjalnega procesa (formo), ki predstavljajo način ukvarjanja s formami, materiali in mediji ter pristop k učenju in poučevanju;
- z razvrščanjem učne vsebine po učnih celotah v projekte z jasnim problemskim izhodiščem in ciljem, raziskovalnim pristopom, ki je algoritemsko razčlenjen, in z vnaprej določenimi načini in merili vrednotenja oziroma prek projektne metode;
- s preusmeritvijo z rezultatov na proces, z algoritemsko razčlenbo ustvarjalnega procesa na etape, ki se prekrivajo z etapami imerzivne metode, z uporabo tehnik za spodbujanje lateralnega mišljenja in načina za spodbujanje ustvarjalnega mišljenja oziroma produkcije in razvoja idej ter formuliranja vizualnega sporočila, z usmerjanjem pozornosti na načine prenašanja idej v formo, material in medij;
- s povezovanjem splošnih družbenih vprašanj z osebnim izkustvom učencev, tako da se vsak proces začne pri odkrivanju težav iz vsakdanjega življenja, rešitve teh pa se zatem prikažejo s pomočjo likovnih in drugih vizualnih del učencev, kar je vzgojni vidik imerzivne metode;
- s samouresnitvijo vsakega učenca, uresničeno z naslednjim procesom: s spodbujanjem zanimanja za moralna in etična vprašanja z uvajanjem univerzalnih tem, s povezovanjem težav, izločenih iz univerzalnih tem in osebnega izkustva učencev, s

čimer je spodbujena intrinzična motivacija in so dobljene generativne teme oziroma izražanje občutij in misli učencev, oblikovanje pozitivnih stališč, ustvarjanje kritičnega stališča do okolja in vizualizacija afirmativnih sporočil likovnih in drugih vizualnih stvaritev, s ciljem komunikacije z okoljem.

Zatem je potrjeno, da imerzivna metoda:

- vpliva na uporabo strategij sodobne vizualne umetnosti v formalnem vidiku likovnega in drugega vizualnega izražanja učencev ter s pristopi k učenju in poučevanju, ker upošteva življenjski kontekst učencev in njim bližje koncepte;
- vpliva na povečanje učenčevega interesa za likovno in drugo vizualno izražanje s poudarkom na razvoju ustvarjalnega mišljenja;
- vpliva na učenčevo kritično premišljanje o okolju;
- vpliva na sposobnost učencev, da ustvarjajo izvirnejše zamisli in bolj ustvarjalno izbirajo ustrezno formo za vsebino in prenos vsebine s pomočjo materiala v medij;
- vpliva na večje zanimanje za moralna in etična vprašanja ter njihovo premišljanje;
- vpliva na enakopravno uporabo novomedijskih tehnologij (mobitel, dlančnik, računalnik) in likovnih medijev, odvisno od tega, kaj se želi izraziti in kako;
- vpliva na povečanje učenčevega interesa za likovno izražanje z oblikovanjem izvirnega sporočila okolju;
- vpliva na oblikovanje pozitivnih stališč učencev ter na sposobnost povezovanja vsebine likovnih in drugih vizualnih stvaritev z vsakdanjim življenjem;
- vpliva na transfer, samouresničitev in sublimirajoči vidik ustvarjalnega vpliva na notranjo rast učencev;
- ne vpliva statistično pomembno na povečanje učenčevega interesa za učno vsebino po veljavnem Učnem načrtu in programu za likovno kulturo (MZOŠ, 2006);
- delno vpliva na usposabljanje učiteljev za kompetence, s katerimi bodo izboljšali pripravljane in vodenje učnega procesa v okviru spoznavanja posebnosti sodobne likovne in drugih vizualnih umetnosti.

Z uporabo imerzivne metode bi v učnem procesu omogočili uvajanje alternativne metode, s katero bi učenci usvojili in uporabljali strukturo ustvarjalnega procesa s ciljem prepoznavanja in reševanja problemov, ustvarjanja izvirnih idej, izražanja občutij, misli, vrednot in stališč, komunikacije z okoljem, občutljivosti za moralna in etična vprašanja, kritičnega stališča do



okolja in samouresničitve. Pri takšnem pouku učenci dobivajo večji delež v načrtovanju in ustvarjanju pouka, ki izhaja iz družbenih tem. Spodbujeni so motivacija učencev, identifikacija z lastnim delom (sublimirajoči vpliv umetnosti), prevpraševanje lastnega okolja, ustvarjanje stališč in delovanje. S strategijami – sodobne novomedijske umetnosti in novomedijskega okolja kot posredniki prenosa idej v rezultat procesa (postopki s formami, materiali in mediji) ter relacijske (ustvarjanje družbenih odnosov) in participativne (sodelovanje v ustvarjalnem procesu) umetnosti – kot pristopi k učenju in poučevanju je pouk povezan z vizualno kulturo iz vsakdanjega okolja učencev. Takšen pristop k pouku ponuja odgovor na vprašanje, kako s pomočjo usvajanja ustvarjalnega mišljenja in imerzivnega stanja/stanja zanosa (*flow state*)/vrhunškega/celostnega estetskega doživljanja med ustvarjalnim procesom pri pouku likovne kulture doseči samouresničitev oziroma napredek pri učenčevem uvidevanju lastnih občutij, misli, vrednot in izkustva, spodbuditi komunikacijo z okoljem in razviti učenčevo kritično stališče do tega okolja. Z usvajanjem ustvarjalnega mišljenja vsi učenci – ne glede na njihove predpogoje v zvezi s stopnjo nadarjenosti, motivacijo in vzgojno problematiko – pridobijo osnovno raven ustvarjalnosti oziroma kompetence, ki jih lahko uporabijo pri vseh nadaljnjih nalogah v življenju.

Za uspešno uporabo imerzivne metode v učnem procesu je nujno spremeniti dosedanje izobraževanje učiteljev ali dodatno izobraziti obstoječi učiteljski kader, kar vključuje učenje učnih metod in strategij, osmišljanje pouka kot strukturirane idejne celote, poznavanje metod in tehnik za spodbujanje ustvarjalnosti, ustvarjalnost pri razvrščanju učne vsebine v projekte, ustvarjalno poučevanje in poučevanje za ustvarjalnost, razvoj lastne ustvarjalne dejavnosti na področju likovne in drugih vizualnih umetnosti oziroma obvladanje etap ustvarjalnega procesa ter uporabo celostnega pristopa k pouku likovne kulture, tako da se likovno delovanje povezuje z družbenim in vizualnim kontekstom ter vzgojno komponento. Kot sestavni del pouka bi imeli učenci za raziskovanje in ustvarjalno izražanje na izbiro tudi digitalne in ne samo tradicionalne medije.

Raziskava z rezultati in predlagani model imerzivne metode dopolnjujeta druge modele za razvoj ustvarjalnosti s tem, da ponujata specifični model za določeno domeno, ki je univerzalno uporaben tudi za druge domene. V likovni didaktiki doslej ni bilo univerzalne metode, ki bi namenjala pozornost vzgojnemu vidiku in učenju ustvarjalnega procesa v odnosu do konteksta učencev oziroma sodobne vizualne umetnosti in kulture ter doseganju samouresničitve pri učencih.

Rezultati raziskave odpirajo več vprašanj, za stroko pa je najzanimivejše tisto, ki se ukvarja s tem, kako doseči večjo estetsko kakovost likovnih in drugih vizualnih del učencev ter tako vzpostaviti ravnotežje z izrazito vsebinsko kakovostjo. Zanimivo bi bilo še raziskati, kako lahko učenci s pomočjo imerzivne metode učno vsebino doživijo kot pomembno za svoje prihodnje delo. Lahko pa bi se tudi raziskalo, kako zmanjšati vlogo učitelja pri uporabi imerzivne metode in kako bolje izkoristiti spoznanje o vplivu imerzivne metode na učence z učnimi in vedenjskimi težavami.

## 4 LITERATURA

- Adorno, T.** (2001). *The Culture Industry*. London & NY: Routledge Classics.
- Amabile, T.M.** (1983). *The Social Psychology of Creativity*. New York: Springer-Verlag.
- Amabile, T.M.** (1996). *Creativity in Context*. Boulder, CO: Westview Press.
- Amabile, T.M., Fisher, C.M.** (2009). *Stimulate creativity by fueling passion*. In E. Locke (Ed.) *Handbook of Principles of Organizational Behavior* (2nd Edition). John Wiley & Sons: West Sussex, U.K., 481-497.
- Amabile, T.M.** (2018). Creativity and the Labor of Love u Sternberg, R.J., Kaufman, J.C. (Eds.), *The Nature of Human Creativity*. Cambridge, New York, Melbourne, New Delhi, Singapore: Cambridge University Press.
- Arnheim, R.** (1954/1971). *Umetnost i vizualno opažanje. Psihologija stvaralačkog gledanja*. Beograd: Umetnička akademija u Beogradu.
- Art and Social Change** (2007). *A critical reader*. London: Tate Publishing.
- Bartlett, F.C.** (1958). *Thinking: An Experimental and Social Study*. New York: Basic Books.
- Baudrillard, J.** (2006). *Inteligencija zla ili pakt lucidnosti*. Zagreb: Naklada Ljevak d.o.o.
- Baudrillard, J.** (1993/2003). *Essays on the Blurring of Art and Life*. Berkeley and Los Angeles, California: University of California Press.
- Baudrillard, J.** (1972/2013). *Simulacija i zbilja*. Zagreb: Jesenski i Turk, Hrvatsko sociološko društvo.
- Belamarić, D.** (1986): *Dijete i oblik*. Zagreb: Školska knjiga.
- Belsky, S.** (2010). *Making Ideas Happen. Overcoming the Obstacles between Vision and Reality*. New York: Portfolio, Penguin Group Inc.
- Beghetto, R. A.** (2018). Do We Choose Our Scholarly Paths od Do They Choose Us? My Reflections on Exploring the Nature of Creativity in Educational Settings in Sternberg, R.J., Kaufman, J.C. (Eds.), *The Nature of Human Creativity*. Cambridge, New York, Melbourne, New Delhi, Singapore: Cambridge University Press.
- Bering, K., Niehoff, R.** (2015). *Visual proficiency – A perspective on art education*. Oberhausen: Athena-Verlag.
- Berne, E.** (1984). *Games people play*. New York: Bandom House Inc.
- Griffin, P., McGaw, B., Care, E. (ed.)** (2012). *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Poglavlje: Binkley, Erstad i dr. (2010). *Defining Twenty-First Century Skills*. Melbourne: Springer.
- Björk, S., Holopainen, J.** (2004). *Patterns in Game Design*. Boston: Charles River Media.
- Boden, M.A. (ed.)** (1994/1996). *Dimensions of Creativity*. Cambridge, Massachusetts; London, England: A Bradford Book, The MIT Press.
- Bognar, L, Bognar, B.** (2007). *Kreativnost učitelja kao značajna kompetencija nastavničke profesije*. Poglavlje u knjizi. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Učiteljski fakultet u Osijeku, Hrvatska; Kherson State University Kherson, Ukraine.
- Bolter, D., Grusin, R.** (2000). *Remediation: Understanding New Media*. Cambridge Massachusetts: The MIT Press.
- Bollas, Ch.** (2006). *Slobodne asocijacije*. Zagreb: Jesenski i Turk.
- Bohm, D.** (1996/2004). *On Creativity*. London/New York: Routledge Classics.
- Bohm, D.** (2009). *O dijalogu*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
- Bourriaud, N.** (2002). *Relational Aesthetics*. Dijon: Les presses du reel.
- Boyd, D., Goldenberg, J.** (2013). *Inside the Box. A Proven System of Creativity for Breakthrough Results*. New York: Simon & Schuster.
- Brafman, O., Pollack, J.** (2013). *The Chaos Imperative. How chance and disruption increase innovation, effectiveness and success*. New York: Crown Business.
- Bresler, L. (ed.)** (2007). *International Handbook of Research in Art Education*. Part One. Dordrecht, NL: Springer.

- Brierley, D.L.** (2006/2013). *Skriveno u vidljivom. Razmišljanja jednog učitelja i njegovih trinaestogodišnjaka*. Zagreb: IWP – škola za sutra.
- Broudy, H.S.** (1987/1999). *The Role of Imagery in Learning*. LA, California: The Getty Institute for Education in the Arts.
- Bruner, J.** (1960/1977). *The Process of Education*. Cambridge, Massachusetts, London, England: Harvard University Press.
- Bruner, J.** (1962/1997). *On Knowing: essays for the left hand*. Cambridge, Massachusetts; London, England: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Bruner, J.** (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, Massachusetts; London, England: Harvard University Press.
- Bruner, J.** (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, Massachusetts; London, England: Harvard University Press.
- Buzan, T.** (2004). *Kako izrađivati miselne mape*. Zagreb: Naklada Ljevak d.o.o.
- Caillois, R.** (1959/1979). *Igre i ljudi: Maska i zanos*. 2 izd. Beograd: Nolit.
- Carroll, N.** (1998). *A Philosophy of Mass Art*. Oxford: Clarendon Press.
- Cassirer, E.** (1955). *The philosophy of symbolic forms, Volume two: Mythical thought*. New Haven: Yale University Press, London' Geoffrey Cumberlege, Oxford University Press.
- Cindrić, M., Miljković, D., Strugar, V.** (2010). *Didaktika i kurikulum*. Zagreb: IEP-D2.
- Chabot, D., Chabot, M.** (2004). *Emotional Pedagogy*. Canada, USA, Ireland, UK, Spain: Trafford.
- Chomski, N.** (2002). *Mediji, propaganda i system*. Zagreb: što čitaš?
- Craft, A., Jeffrey, B., Leibling, M. (ed.)** (2001). *Creativity in Education*. London, New York: Continuum.
- Clapp, E.P.** (2017). *Participatory Creativity. Introducing Access and Equity to the Creative Classroom*. New York: Routledge.
- Csikszentmihalyi, M.** (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco, Washington, London: Jossey-Bass Publishers.
- Csikszentmihalyi, M.** (1988). *Optimal experience. Psychological Studies of Flow in Consciousness*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M.** (1988). *Society, Culture, and Person: A Systems View of Creativity*. U Sternberg, R.J. The Nature of Creativity. New York: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M.** (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. NY: Harper Collins.
- Csikszentmihalyi, M.** (1996). *Creativity, flow and the psychology of discovery and invention*. NY: Harper Perennial.
- Čačinović, N.** (2001). *Doba slika u teoriji mediologije*. Zagreb: Jesenski i Turk.
- Danto, A.C.** (1997). *Preobražaj svakidašnjeg*. Zagreb: KruZak.
- Danto, A.C.** (2007). *Nasilje nad ljepotom. Estetika i pojam umjetnosti*. Zagreb: Muzej suvremene umjetnosti.
- Debord, G.** (1967/1992). *Društvo spektakla*. Zagreb: Bastard biblioteka.
- De Bono, E.** (1970). *Lateral thinking: creativity step by step*. NY, Grand Rapids, Philadelphia, St. Louis, San Francisco, London, Singapore, Sydney, Tokyo, Toronto: Harper&Row, Publishers.
- De Bono, E.** (1992/1993). *Serious Creativity. Using the Power of Lateral Thinking to Create New Ideas*. New York: HarperBusiness.
- De Bono, E.** (2004). *How to Have a Beautiful Mind*. London: Vermilion.
- De Bono, E.** (2007). *How to Have Creative Ideas. 62 Exercises to Develop the Mind*. London: Vermilion.
- deCharms, R. C.** (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York, London: Academic Press.
- deCharms, R.** (1976). *Enhancing Motivation: Change in the Classroom*. New York: Irvington Publishers.
- Dewey, J.** (1902/2013). *My Pedagogic Creed*. KKIEN Publ. Int. The Kindle edition.
- Dewey, J.** (2011). *Democracy and Education*. Simon & Brown. www.simonandbrown.com.
- Dewey, J.** (1934/2005). *Art as Experience*. NY: A Perigee Book.
- Dryden, G. i Vos, J.** (2001) *Revolucija u učenju: kako promijeniti način na koji svijet uči*. Zagreb: Educa.

- Duffy, B.** (1998/2006). *Supporting creativity and imagination in the early years*. Berkshire, England: Open University Press.
- Efland, A.** (2002). *Art and Cognition, Integrating the visual arts in the curriculum*. NY & London, Columbia University: Teachers College.
- Eisner, E., W.** (1979). *The Educational imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*. New York: Macmillan.
- Eisner, E. W.** (1998). *The kind of schools we need: Personal essays*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Eisner, W.E.** (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven & London: Yale University Press.
- Emery, L.** (2002). *Teaching Art in a Postmodern World*. Altona: Common Ground.
- Fiedler, K.** (1876/1980). *O prosuđivanju dela likovne umetnosti*. Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod.
- Freedman, K.** (2003). *Teaching Visual Culture: curriculum, aesthetics, and the social life of Art*. Columbia University: Teachers College.
- Freire, P.** (1970/2010). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum International Publishing Group
- Freire, P.** (1974/2005). *Education for critical consciousness*. New York: Continuum International Publishing Group.
- Freud, S.** (1908). 'Kulturni' seksualni moral i moderna nervoznost. U *Budućnost jedne iluzije*. (1986). Zagreb: Naprijed.
- Gardner, H.** (1993). *Creator's Patterns*. U Boden, M.A. (1994/1996). *Dimensions of Creativity*. Cambridge, Massachusetts; London, England: A Bradford Book, The MIT Press.
- Gardner, H.** (1983/2011). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H.** (1993/2011). *Creative Minds. An Anatomy of Creativity seen through the lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham and Ghandi*. New York: Basic Books.
- Gardner, H.** (1990). *Art Education and Human Development*. Los Angeles: The J. Paul Getty Museum.
- Gardner, H.** (1999). *Intelligence Reframed. Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.
- Gardner, H.** (2004). *Disciplinarni um*. Zagreb: EDUCA d.o.o.
- Gardner, H.** (2008). *5 Minds for the Future*. Boston, Massachusetts: Harvard Business Press.
- Gardner, H.** (2011). *Truth, Beauty and Goodness Reframed, Education for the Virtues in the Twenty-First Century*. New York: Basic Books.
- Gatto, J.T.** (1992/2005/2010). *Dumbing Us Down. The Hidden Curriculum of Compulsory Schooling*. Gabriola Island, Canada: New Society Publishers.
- Getzels, J. W., Csikszentmihalyi, M.** (1975). *From problem-solving to problem finding*, In I. A. Taylor and J. W. Getzels (Eds.), *Perspectives in Creativity* (pp. 90-116). Chicago: Aldine.
- Giddens, A.** (1991). *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford: Stanford University Press.
- Giroux, H.A.** (1988). *Teachers as Intellectuals. Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Westport, Connecticut; London: Bergin & Garvey.
- Giroux, H.A.** (2011). *On Critical Pedagogy*. New York, London: Continuum.
- Gladwell, M.** (2005/2011). *Treptaj. Moć mišljenja bez mišljenja*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
- Glasser, W.** (1993/1999). *Nastavnik u kvalitetnoj školi*. Zagreb: EDUCA d.o.o.
- Glazzard, J., Denby, N., Price, J.** (2014/2016). *Kako poučavati. Priručnik za odgojitelje, učitelje i nastavnike*. Zagreb: Educa 91.
- Goodman, N.** (1976). *Languages of Art*. Indianapolis/Cambridge: Hackett Publishing Company, Inc.
- Goleman, D.** (2013). *Focus. The Hidden Driver of Excellence*. New York: HarperCollins.
- Gossen, Chelsom, D.** (2011). *Restitucija, Preobrazba školske discipline*. Zagreb: Alinea
- Gray, D., Brown, S., Macanuff, J.** (2010). *Gamestorming. A Playbook for Innovators, Rulebreakers, and Changemakers*. Sebastopol, CA: O'Reilly Media, Inc.
- Groys, B.** (2006). *Učiniti stvari vidljivima. Strategije suvremene umjetnosti*. Zagreb: Muzej suvremene umjetnosti.
- Grupa autora** (2011). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.

- Grupa autora** (2015). *The Book of Trends in Education 2.0*. Young Digital Planet S.A.: a Sanoma Company.
- Greco, J., Sosa, E. (ur.)** (2004). *Epistemologija, vodič u teorije znanja*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
- Guattari, F.** (2000). *The Three Ecologies*. London&New Brunswick, NJ: The Athlone Press.
- Guilford, J.P.** (1968). *Intelligence, Creativity and their Educational Implications*. San Diego: Robert R. Knapp.
- Hattie, J., Yates, G.** (2014). *Visible Learning and the Science of How We Learn*. London, New York: Routledge, Taylor&Francis Group.
- Helfand, M., Kaufman, J. C., Beghetto, R. A.** (2017). The Four C Model of Creativity: Culture and context. In V. P. Glăveanu (Ed.), *Palgrave handbook of creativity and culture research* (pp. 15-360). New York: Palgrave.
- Huizinga, J.** (1950/55). *Homo Ludens. A Study of the Play Element in Culture*. Boston: The Beacon Press.
- Jennings, J.** (2004). *CREATIVE COMMUNITY BUILDING Through Cross-Sector Collaboration*. Centre for Creative Communities, UK in cooperation with MELINA Project (IDEKE), GR.
- Jenks, Ch.** (2002). *Vizualna kultura*. Zagreb: Jesenski i Turk, Hrvatsko sociološko društvo.
- Jensen, E.** (1995/2003). *Super-nastava. Nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspješno učenje*. Zagreb: Educa.
- Jensen, E.** (1998/2005). *Poučavanje s mozgom na umu*. Zagreb: Educa 73.
- Jensen, E.** (2001). *Arts with the Brain in Mind*. Alexandria, Virginia USA: ASCD.
- Jurišević, M.** (2010). *Creativity in the Zone of Proximal Motivational Development, Facilitating Effective Student Learning through Teacher Research and Innovation*. Edited by Milena Valenčić Zuljan and Janez Vogrinc, Ljubljana: Faculty of Education.
- Ivevic, Z.** (2005). *Creativity or creativities: A study of domain generality and specificity*. Doctoral Dissertations. 287. <https://scholars.unh.edu/dissertation/287>
- Khan, S.** (2012). *The One World Schoolhouse. Education Reimagined*. New York, Boston: Twelve.
- Killpatrick, W.H.** (1918). *The Project Method. The Use of the Purposeful Act in the Educative Process*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Kirby, A.** (2009). *Digitmodernism. How New Technologies Dismantle the Postmodern and Reconfigure Our Culture*. NY, London: Continuum.
- Klaić, B.** (1987). *Rječnik stranih riječi A-Ž*. Zagreb: Nakladni zavod MH.
- Koehler, V.** (1985). *Geštalt psihologija*. Beograd: Nolit.
- Kosslyn, S.M., Miller, W.G.** (2013). *Top Brain, Bottom Brain. Surprising Insights into How You Think*. New York, London, Toronto, Sydney, New Delhi: Simon&Schuster.
- Kramer, E.** (2000). *Art as Therapy*. London&Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Labus, M.** (1986). *Materijalistička teorija umjetnosti Waltera Benjamina*. Zagreb: Filozofska misao.
- Lacey, A.R.** (2006). *Rječnik filozofije*. Zagreb: KruZak.
- Langer, S. K.** (1953). *Feeling and Form. A Theory of Art*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Lap-Chuen, T.** (1998). *The Sublime*. Rochester. New York: University of Rochester Press.
- Lave, J., Wenger, E.** (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Legrand, L.** (2001). *Moralna izobrazba danas. Ima li to smisla?* Zagreb: Educa.
- Lindstrom, M.** (2005). *Brand Sense*. New York: Free Press.
- Loewald, H. W.** (1988/2000). *Sublimation. The Essential Loewald: Collected Papers and Monographs*. Hagerstown, MD: University Publishing Group.
- Lyotard, J. F.** (1979/2005). *Postmoderno stanje. Izvještaj o znanju*. Zagreb: Ibis grafika.
- Manovich, L.** (2001). *The Language of New Media*. The MIT Press Cambridge Massachusetts *Multimedia: from Wagner to virtual reality*/edited by Randall Packer and Ken Jordan, (2002) London, New York: W.W.Norton & Company, Inc.
- Markham, T., Larmer, J., Ravitz, J.** (2003). *Project-Based Learning Handbook: A Guide to Standards Focused Project-Based Learning for Middle and High School Teachers*. Novato, CA: Buck Institute for Education.
- Maslow, A. H.** (1954/1970). *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row, Publishers, Inc.

- Maslow, A. H.** (1964/1970). *Religions, Values, and Peak-Experiences*. NY, London, Ringwood, Toronto, Auckland: Penguin Group, Penguin Books USA Inc.
- Maslow, A. H.** (1973). *Dominance, Self-Esteem, Self-Actualization: Germinal Papers of A.H. Maslow*. Edited by Richard J. Lowry, Vassar College For the International Study Project, Inc. Monterey, California: Brooks/Cole Publishing Company, A Division of Wadsworth Publishing Company, Inc.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J., Pollock, J. E.** (2006). *Nastavne strategije*, Zagreb: Educa.
- Mattes, W.** (2007). *Nastavne metode*. Zagreb: Naklada Ljevak d.o.o.
- May, R.** (1975/1994). *The Courage to Create*. New York, London: W.W. Northon&Co.
- McNiff, S.** (1992). *Art as Medicine. Creating a Therapy of the Imagination*. Boston&London: Shambhala.
- McNiff, S.** (1998). *Trust the Process. An Artist's Guide to Letting Go*. Boston&London: Shambhala.
- Merleau-Ponty, M.** (1945/1990). *Fenomenologija percepcije*. Sarajevo: Veselin Masleša, Svjetlost.
- Michalko, M.** (1991/2006). *Thinkertoys. A handbook of creative-thinking techniques*. Berkeley, Ca: Ten Speed Press.
- Michalko, M.** (2001). *Cracking Creativity. The Secrets of Creative Genius*. Berkeley, Ca: Ten Speed Press.
- Michalko, M.** (2011). *Creative Thinkering. Putting Your Imagination to Work*. Berkeley, Ca: Ten Speed Press.
- Michaud, Y.** (2004). *Umjetnost u plinovitom stanju, esej o trijumfu estetike*. Zagreb: Naklada Ljevak d.o.o.
- Mizuko, I. et al.** (2009/2010). *Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out. Kids Living and Learning with New Media*. Cambridge, Massachusetts; London, England: The MIT Press.
- Mooney Garhart, C.** (2000). *Theories of Childhood; An Introduction to Dewey, Montessori, Erikson, Piaget & Vygotski*. St. Paul: Redleaf Press.
- Muhovič, J.** (2015). *Leksikon likovne teorije. Slovar likovnoteoretskih izrazov z ustrezniciami iz angleške, nemške in francoske terminologije*. Znanstvena monografija. Celje: Celjska Mohorjeva družba.
- Neill, S.** (1991). *Neverbalna komunikacija u razredu*. Zagreb: Educa, nakladno društvo d.o.o.
- Oliva, A. B.** (1989). *Ideologija izdajnika: umetnost, manir, manirizam*. Novi Sad: Bratstvo-jedinstvo.
- Ornstein, C., Hunkins, F.** (1988/1998). *Curriculum. Foundations, Principles, and Issues*. Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Osborn, A.F.** (1953). *Applied Imagination: Principles and Procedures of Creative Problem Solving*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Perkins, D.** (1995). *Smart Schools. Better Thinking and Learning for Every Child*. New York: The Free Press, A Division of Simon & Schuster Inc.
- Perkins, D.** (2009). *Making Learning Whole. How seven principles of teaching can transform education*. San Francisco: Jossey-Bass, A Wiley Imprint.
- Petrović, G.** (2008). *Logika*. Zagreb: Element.
- Piaget, J.** (1983). *Poreklo saznanja*. Beograd: Nolit
- Pink, D.H.** (2005,2006). *A Whole New Mind. Why Right-Brainers Will Rule the Future*. New York: Riverhead Books.
- Poljak, V.** (1991). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Ranciere, J.** (2010). *Učitelj neznanica*. Zagreb:Multimedijalni institut.
- Read, H.** (1943/1956). *Education through Art*. New York: Pantheon Books.
- Read, H.** (2002). *To Hell with Culture and other essays on art and society*, London, New York: Routledge Classics.
- Reardon, K. K.** (1987/1998). *Interpersonalna komunikacija. Gdje se misli susreću*. Zagreb: Alinea.
- Ridley, A.** (1998). R.G.Collingwood. London: Phoenix.
- Ritchhart, R., Church, M., Morrison, K.** (2011). *Making Things Visible. How to Promote Engagement, Understanding and Independence for All Learners*. San Francisco: Jossey-Bass, A Wiley Imprint.
- Robinson, K.** (2009). *The Element. How Finding Your Passion Changes Everything*. New York: Penguin Books.

- Robinson, K.** (2001/2011). *Out of Our Minds. Learning to be Creative*. Chichester, UK: Capstone Publishing Ltd.
- Robinson, K., Aronika, L.** (2015/2016). *Creative Schools. The Grassroots Revolution That's Transforming Education*. New York: Penguin.
- Runco, M.A. (ed.)** (1994). *Problem Finding, Problem Solving, and Creativity*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Runco, M.A.** (2014). *Creativity. Theories and Themes: Research, Development, and Practice*. Amsterdam, Boston, Heidelberg, London, New York, Oxford, Paris, San Diego, San Francisco, Singapore, Sidney, Tokyo: Elsevier.
- Runco, M.A., Richards, R. (ed.)** (1997). *Eminent Creativity, Everyday Creativity, and Health*. Greenwich, Connecticut; London, England: Ablex Publishing Corporation.
- Sawyer, R. K.** (2007). *Group Genius: The creative power of collaboration*. New York: Basic Books.
- Sawyer, R. K.** (2012). *Explaining Creativity. The Science of Human Innovation*. Oxford: University Press.
- Sawyer, R. K.** (2013). *Zig Zag. The surprising path to greater creativity*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schiller, F.** (1795/2004). *On the Aesthetic Education of Man*. Mineola, New York: Dover Publications, INC.
- Siegel, D. J.** (2013). *Brainstorm. The power and purpose of the teenage brain*. New York: Jeremy P. Tarcher/Penguin.
- Singh, K.** (2001/2004). *Sublimacija*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
- Sommer, A.U.** (2009). *Umijeće sumnje, nagovor na skeptičko mišljenje*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk
- Strehovec, J.** (2003). *Umetnost Interneta*. Ljubljana: Študentska založba.
- Strehovec, J.** (2007). *Umetniško delo in besedilo v času medmrežja*. Ljubljana: Študentska založba.
- Sternberg, R.J., Williams, W.M.** (1996). *How to Develop Student Creativity*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Sternberg, R.J. (ed.)** (1988). *The Nature of Creativity: Contemporary Psychological Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tacol, T.** (1999). *Didaktični pristop k načrtovanju likovnih nalog, Izbrana poglavja iz likovne didaktike*. Ljubljana: Debora.
- Tacol, T.** (2003). *Likovno izražanje. Didaktična izhodišča za problemski pouk likovne vzgoje v devetletni osnovni šoli*. Ljubljana: Debora.
- Terhart, E.** (1989/2001). *Metode poučavanja i učenja*. Zagreb: Educa.
- Thomas, D., Seely Brown, J.** (2011). *A New Culture of Learning. Cultivating the Imagination for a World of Constant Change*. San Bernardino, CA.
- Torrance, E.P.** (1995). *Why Fly?* NJ, Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Ule, M.** (2008). *Za vedno mladi? Socialna psihologija odrasčanja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Vigotski, L.** (1970). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.
- Virilio, P.** (2006). *Art and Fear*. London: Continuum.
- Vogrinc, J.** (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta
- Vogt, C., Pfeil, M., Seitz, H.** (2009). *Be Unique Be Open Be Art, Urban Culture and Youth in Berlin and Beyond or How To Do Things With Art*. Potsdam/Berlin: University of Applied Sciences Potsdam.
- Wenger, E.** (2010). *Communities of practice and social learning systems: the career of a concept*. Poglavlje knjige *Social Learning Systems and Communities of Practice*.  
[https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-84996-133-2\\_11](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-84996-133-2_11) pridobljeno 15.3.2018., 17.27h
- Zupančič, T.** (2006). *Metoda likovno pedagoškega koncepta*. Priročnik za učitelje. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

## ČLANCI I WEB

- Alsaggar, M.A., Shukran, Q.A.-K.** (2014). *Interdisciplinary art education*. *International Journal of Elementary Education* 2014; 3(3): 81-85



- Amabile, T.M.** (2012). *Componential Theory of Creativity*. Working Paper. pridobljeno 27.3.2018., 22.03h
- Bašić, J., Žižek, A.** (1992). *Teorijske postavke integralne metode u radu s predškolskom djecom i njihovim roditeljima*. Defektologija, Vol.28, (1992), 1-2. 197-213.
- Bergold, J., Thomas, S.** (2012). *Participatory Research Methods: A Methodological Approach in Motion*. Forum: Qualitative Social Research. Socialforschung. Volume 13, No.1, Art. 30. <http://www.qualitative-research.net/> pridobljeno 24.7.2018., 22.59h
- Bilić, V.** (2012). *Susret učitelja likovne kulture sa zlostavljanom djecom*. Croatian Journal of Education, 13 (4), 87-121
- Bruner, J.** (1961). *The Act of Discovery*. Harvard Ed. Rev., V. 31, pp. 21-32.
- Bognar, L., Dubovicki, S.** (2012). *Emotions in the Teaching Process*. Croatian Journal of Education, Vol: 14 (1/2012), pages: 135-163  
New Haven: Yale University Press, London' Geoffrey Cumberlege, Oxford University Press.
- Craft, A.** (1997). *Identity and Creativity: educating teachers for postmodernism?* Teacher Development, Volume 1, No. 1, 1997
- Craft, A.** (2001). *An analysis of research and literature on Creativity in Education*. Report prepared for the Qualifications and Curriculum Authority. pridobljeno 30.3.2018., 22.05h
- Csikszentmihalyi, M.** (1998). *Letters from the field*. Roeper Review, 21(1), 80–81.
- Csikszentmihalyi, M.** (1999). *Implications of a systems perspective for the study of creativity*. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Creative Ability. The Art of Making Choices.** <https://creativeabilitydevelopment.com/> pridobljeno 8.9.2017., 21.59h
- Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Ryan, R.M.** (1991). *Motivation and Education: The Self-Determination Perspective*. Educational Psychologist, 26 (3&4), 325-346.
- DeCharms, R. C.** (1977). *Students need not be pawns*. Theory Into Practice 16(4), 296-301.
- Ebert, M., Hoffman, J.D., Ivcevic, Z., Phan, Ch., Brackett, M.A.** (2015). *Teaching Emotion and Creativity Skills through Art: A Workshop for Children*. The International Journal of Creativity & Problem Solving 2015, 25(2), 23-35.
- Efland, A.** (1976). *The School Art Style: A Functional Analysis*. *Journal Studies in Art Education*. Vol. 17, No. 2, pp. 37-44. Published by: National Art Education Association.
- Eisenberger, R., Shanock, L.** (2003). *Rewards, Intrinsic Motivation, and Creativity: A Case Study of Conceptual and Methodological Isolation*. *Creativity Research Journal* 2003, Vol. 15, Nos. 2 & 3, 121–130.
- Eisner, W.E.** (2002). *What can Education learn from the Arts about the practice of education?* [pages.uoregon.edu/koopman/events\\_readings/coast.../PNWPrag\\_2010\\_secondary.pdf](http://pages.uoregon.edu/koopman/events_readings/coast.../PNWPrag_2010_secondary.pdf)
- Flaherty, A.** (2005). *Frontotemporal and dopaminergic control of idea generation and creative drive*. *Journal of Comparative Neurology*, 493 (1), 147-153.
- Freud, S.** (1908). *The relation of the poet to day-dreaming*. In *Collected Papers*, Vol. 4. Translated by Joan Riviere. London: Hogarth Press, 1948. Pp. 173-183.
- Ganz, B. S.** (1969). *Value Dilemmas in the Assessment and Development of Creative Leaders*. Predavanje održano u American Association for the Advancement of Science Meeting, Boston, December, 1969.
- Glăveanu, V.P.** (2010). *Creativity in context: the ecology of creativity evaluations and practices in an artistic craft*. *Psychological studies*, 55 (4). pp. 339-350.
- Goldenberg, J., Mazursky, D., Solomon, S.** (1999). *Creative Sparks*. *Science* 03 Sep 1999: Vol. 285, Issue 5433, pp. 1495-1496.
- Hennessey, B.A., Amabile, T.M.** (2010). *Creativity*. First published online as a Review in Advance on October 19, 2009. *The Annual Review of Psychology* is online at [psych.annualreviews.org](http://psych.annualreviews.org).
- Hrvatska enciklopedija.** <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=62024> pridobljeno 17.1.2015., 12.02h
- Hrvatski kvalifikacijski okvir.**  
[http://www.hzz.hr/UserDocsImages/Pojmovnik\\_Hrvatskoga\\_kvalifikacijskog\\_okvira.pdf](http://www.hzz.hr/UserDocsImages/Pojmovnik_Hrvatskoga_kvalifikacijskog_okvira.pdf)  
pridobljeno 25.3.2018., 12.49h  
<http://www.immersiveeducation.eu/>, pridobljeno 24. 9. 2014., 15.42h

- Ivcevic, Z., Mayer, J.D.** (2006). *Creative types and personality*. Imagination, Cognition and Personality, Vol. 26 (1-2) 65-86, 2006-2007.
- Ivcevic, Z., Brackett, M.A., Mayer, J.D.** (2007). *Emotional Intelligence and Emotional Creativity*. Journal of Personality. Volume 75, Issue 2, April 2007, Pages 199-236.
- Ivcevic, Z.** (2009). *Creativity Map: Toward the Next Generation of Theories of Creativity*. Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts. 2009, Vol. 3, No. 1, 17–21.
- Ivcevic, Z., Hoffman, J., Brackett, M.** (2014). *Creativity, Emotions and the Arts*. Santander: Botin Foundation.
- Jeffrey, B., Craft, A.** (2004). *Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships*. Educational Studies, 30 (1) pp. 77–87.
- Kaufman, J. C., Beghetto, R. A.** (2009). *Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity*. Review of General Psychology, 13(1), 1-12.
- Kaufman, S. B.** (2013). The Real Neuroscience of Creativity. <http://blogs.scientificamerican.com/beautiful-minds/2013/08/19/the-real-neuroscience-of-creativity/> pridobljeno 6.3.2014., 0.52h
- Kirkpatrick, D.** (1954/2014). <http://www.kirkpatrickpartners.com/OurPhilosophy/TheKirkpatrickModel/tabid/302/Default.aspx> pridobljeno 28.5. 2014.
- Kris, E.** (1953). Psychoanalytic Explorations in Art. Journal of Aesthetics and Art Criticism 12(2). December 1953.
- Lepper, M.R., Hodell, M.** (1989). Intrinsic motivation in the classroom. In C. Ames & R. Ames (Eds.). *Research on motivation in education* (Vol.3).San Diego: Academic Press.
- Lin, Y.S.** (2011). *Fostering Creativity through Education—A Conceptual Framework of Creative Pedagogy*. Creative Education 2011. Vol.2, No.3, 149-155.
- Lindsay, G.** (2015). 'But I'm not artistic': how teachers shape kids' creative development. <http://theconversation.com/but-im-not-artistic-how-teachers-shape-kids-creative-development-34650> pridobljeno 12.1.2015., 16.18h
- Matijević, M.** (2008/9). 2. *Usavršavanje; 1. Projektno učenje i nastava*. Znamen: Nastavnički suputnik. 2008/9. 188-225. 2. pridobljeno 18.7.2018., 16.31h
- Maričić, A., Kelić, M., Cepanec, M.** (2011/12). *Učestalost i funkcije majčinih verbalnih iskaza i gesta u ranom jezičnom razvoju*. HRRI-Vol 48 Broj 1-KB. pridobljeno 25.4.2018., 18.20h
- Meyer, H.** (2015). *The German Tradition of Didactics and Recent Research Findings about Teaching and Learning*. H. 11(2015), Schulpädagogik Sheute, 6. Jahrgang, Außerschulische Lernorte, ISSN der Zeitschrift: ISSN 2191-754X.
- Mednick, S.A.** (1962). *The associative basis of the creative process*. Psychological Review, Vol. 69, No. 3, 220-232.
- National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (NACCCE)** (1999). *All our Futures: Creativity, Culture and Education*. London: DFEE.
- Okvir za vrednovanje procesa i ishoda učenja u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju**, prijedlog , svibanj 2016. <https://mzo.hr/hr/rubrike/okviri> pridobljeno 5.6. 2018. ,10.24h
- Palmer, D.** (2005). *A Motivational View of Constructivist-informed Teaching*. International Journal of Science Education. Vol. 27, No. 15, 16 December 2005, pp. 1853–1881.
- Papandreou, M.** (2014). *Communicating and Thinking Through Drawing Activity in Early Childhood*. Journal of Research in Childhood Education, 28: 85–100, 2014.
- Pecore, J.L.** (2015). From Kilpatrick's Project Method to Project-Based Learning. International Handbook of Progressive Education, 155-171.
- Plucker, J., Beghetto, R., Dow, G.** (2004). *Why Isn't Creativity More Important to Educational Psychologists? Potentials, Pitfalls, and Future Directions in Creativity Research*. Educational Psychologist, 39 (2), 83-96.
- Quay, J.** (2003). Experience and Participation: Relating Theories of Learning. The Journal of Experiential Education. Fall 2003, Volume 26, No.2, pp. 105-116.
- Ryan, R.M., Deci, E.L.** (2000). *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*. Contemporary Educational Psychology 25, 54–67 (2000).

- Ryan, R.M., Grolnick, W.S.** (1985). *Origins and Pawns in the Classroom: Self-Report and Projective Assessments of Individual Differences in Children's Perceptions*. Journal of Personality and Social Psychology, 1986, Vol. 50, No. 3, 550-558.
- Runco, M.A.** (2004). *Creativity*. Annu. Rev. Psychol. 2004.55:657-687.
- Sagiv, L., Arieli, S., Goldenberg, J., Goldschmidt, A.** (2009). *Structure and freedom in creativity: The interplay between externally imposed structure and personal cognitive style*. School of Business Administration, Hebrew University of Jerusalem, Jerusalem, Israel. [www.interscience.wiley.com](http://www.interscience.wiley.com) pridobljeno 4.9.2018., 15.47h
- Scott, G., Leritz, L.E., Mumford, M.D.** (2004). *The Effectiveness of Creativity Training: A Quantitative Review*. Creativity Research Journal 2004, Vol. 16, No. 4, 361–388
- Shaheen, R.** (2010). *Creativity and Education*. Creative Education 2010. Vol.1, No.3, 166-169.
- Sroufe, G.E et al.** (2004). *The Arts and Education: New Opportunities for Research*. Arts Education Partnership. [www.aep-arts.org](http://www.aep-arts.org) pridobljeno 25.5.2018., 19.52h
- Stahl, R.J.** (1980). *A creatively creative taxonomy on creativity: A new model of creativity and other novel forms of behavior*. Predavanje održano na Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston, Wednesday, April 9, 1980. pridobljeno 19.3.2018., 19.42h
- Steiner, M.** (1997). *Kantova estetika*. Obnovljeni život: časopis za filozofiju i religijske znanosti, god. 52 (1997), 6, str. 533-546. Zagreb: Filozofsko-teološki institut Družbe Isusove.
- Sternberg, R.J.** (2006). *The Nature of Creativity*. Creativity Research Journal 2006, Vol. 18, No. 1, 87–98.
- Stutz, U.** (2008). *Performative Research in Art Education: Scenec from the Seminar "Exploring Performative Rituals in City Space"*. Forum: Qualitative Social Research. Sozialforschung. Volume 13, No.1, Art. 30. <http://www.qualitative-research.net/> pridobljeno 4.5.2018., 19.56h
- Stein, M. I.** (1953). *Creativity and culture*. Journal of Psychology, 1953, 36, 311-322.
- Synercticsworld.** <http://synercticsworld.com/> pridobljeno 30.8.2018., 16.16h
- Tarr, J.** (1996). *Arts Education: a process approach to the development of pedagogy*. British Journal of In-service Education, Vol. 22, No. 3, 1996, 22:3, 293-308.
- Taylor, A . I.** (1969). *A Transactional Approach to Creativity and its Implications for Education*. Predavanje održano u American Association for the Advancement of Science Meeting, Boston, 1969. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED043898.pdf> pridobljeno 19.3.2018., 19.41h <http://www.tate.org.uk/art/art-terms/p/participatory-art> pridobljeno 30.8., 23.27h
- Torrance, P.** (1987). *Teaching for Creativity*. In Isaksen, S. G. (Ed.), *Frontiers of creativity research: Beyond the basics* (pp. 189-215). Buffalo, NY: Bearly Limited.
- Truman, S.** (2011). *A generative framework for creative learning: A tool for planning creative-collaborative tasks in the classroom*. [www.tplondon.com/journal/index.php/bc/article/viewFile/85/84](http://www.tplondon.com/journal/index.php/bc/article/viewFile/85/84) pridobljeno: 7.10. 2017. ; Border Crossing. Transnational Working Papers 2011 No.1101.
- Vuk, S., Tacol, T., Vogrinc, J.** (2015). *Adoption of the Creative Process According to the Immersive Method*. CEPS Journal. Ljubljana: Center for Educational Policy Studies Journal, Faculty of Education, University of Ljubljana, 51 - 71.
- Uzelac, M.**: *Fenomenološki temelji estetike*. Zbornik radova Instituta za filozofiju i sociologiju Filozofskog fakulteta u Novom Sadu, Novi Sad 1995, 211-222.
- Watzlawick, P., Beavin, J.** (1967). *Some aspects of human communication*. The American Behavioral Scientist, 10, 4–8. pridobljeno 18.7.2018., 16.46h



# 5 PRILOGE

## KVANTITATIVNA RAZISKAVA

### PRILOGA 1: VPRAŠALNIK ZA UČITELJE

Šola: (ime šole) \_\_\_\_\_

Izobrazba učitelja: \_\_\_\_\_

Starost učitelja: \_\_\_\_\_ Leta delovne dobe: \_\_\_\_\_

**Ukvarjanje z umetnostjo** (različna področja umetnosti in oblike), vpišite + pod odgovor, ki je ustrezen

nikoli	redko	včasih	pogosto	od zmeraj

Ali mislite, da je lastna umetniška praksa pomembna za kakovostno likovno pedagoško delo?  
(vpišite + pod odgovor, s katerim se strinjate)

sploh ne	dobro je imeti nekaj prakse	ni pomembna niti nepomembna (je pa nekaj povsem ločeno od likovno-pedagoškega dela)	treba je obdržati praktično kontinuiteto	zelo pomembna

1. Ali se strinjate s programom, ki je predpisan s strani Ministrstva?

	vpišite + pod odgovor, s katerim se strinjate	Zakaj? Napišite pojasnilo: (npr. imam svojo vizijo programa, program me obremenjuje in omejuje itd.)
Se v popolnosti ne strinjam		
Se ne strinjam		
Se strinjam in tudi ne strinjam		
Strinjam se		
V popolnosti se strinjam		

3. Na kratko in s strokovnim izrazoslovjem opišite svoje mnenje o programu:

Prednosti: \_\_\_\_\_

Pomanjkljivosti:

- A) 1. Ali mislite, da je predpisan učni načrt takšen, da lahko spoznane vsebine učenci kasneje uporabljajo v vsakodnevem življenju? (vstavite + pod ustrezen odgovor, lahko tudi več)?

Zakaj DA?

Kakršnokoli učenje razvija miselnost	Koristno je za iznajdljivost v okolju	Potreben je pri različnih zaposlitvah	Učenci postanejo aktivni člani družbe	Učenci bodo znanje uporabili za vizualno spremembo okolja

Zakaj NE?

Gradiva ni mogoče uporabljati v vsakodnevem življenju	Je abstraktno in omejeno	Uporabno za malo število poklicev	Ne ustvarja aktivnih pripadnikov družbe	Ukvarja se izključno s podatki in estetiko ter zanemari razvoj ustvarjalne miselnosti in fluidnost idej

1. Ali na učni uri (za ilustracijo gradiva) uporabljate primere iz vsakdanjega življenja? In v kolikšni meri? Vstavite + pod ustrežno trditev:

na vsaki učni uri	pogosto	včasih	redko	nikoli

3. Vstavite + pod ustrezen odgovor. Kurikul je za vas:

	se v popolnosti strinjam	se strinjam	se strinjam in ne strinjam	se ne strinjam	se v popolnosti ne strinjam
Realizacija predpisanega programa					
Obdelovanje teme za temo, po ločenih celotah					
Proces, pri katerem imate nenehno v mislih končni cilj					

4. Naštejte največ pet (5) primerov. Pri pouku največkrat uporabljate:

učne metode	učne strategije

5. Vstavite + pod ustrezen odgovor. Ali se lahko naučimo ustvarjalnega mišljenja?

Ne (s tem se rodimo ali pa ne)	Nisem prepričan/na	Mogoče obstaja način	Zagotovo obstajajo načini	Da (vsekakor)

- B) 1. Vstavite + pod ustrezen odgovor. Ali sodelujete v strokovnem izpopolnjevanju, ki je organizirano s strani šole in Agencije za vzgojo in izobraževanje (hrv)

večkrat na leto	enkrat letno	samo v primeru, ko se ne morem izogniti	pridobim potrdilo, ne da bi se udeležil	nikoli

2. Ali ste motivirani za delo in kako?

	zelo motiviran/a	relativno motiviran/a	odvisno od lastnega razpoloženja	motiviranost zavisi od obnašanja učencev	motiviranost zavisi od lastne finančne situacije in finančne situacije šole	motiviranost zavisi od zanimivosti zadane učne teme, ki je v programu
Na vsaki uri						
Skoraj na vsaki uri						
Na približno polovici vseh ur						
Na manjšem številu ur						
Na zelo majhnem številu ur						

4. Vstavite + pod ustrezno trditev. Učno uro načrtujete:

	Kot celoto, ki se sestoji iz raziskovanja in igre	Povežete na način, da je gradivo uporabno v bodočih zaposlitvah učencev	Kot neločljivo celoto vzgoje in izobraževanja	Tako, da vključite primere iz sodobne umetnosti	Tako, da vključite mobilne ali novomedijske tehnologije	Tako, da učno vsebino povežete z izkušnjami
vsako uro posebej						
za skoraj vsako uro posebej						
za približno polovico ur						
za manjše število ur						
za zelo malo ur						

5. Ali bi želeli načrtovati pouk v skladu z navedenimi karakteristikami iz prejšnjega vprašanja (v kolikor do sedaj še niste)? (pojasnite v odgovoru)

---



---

B) 1. Na črto napišite vsaj tri umetnike svetovnega obsega, ki se ukvarjajo s sodobno umetniško prakso:

---

2. Opišite (napišite na črto) vsaj eno sodobno umetniško delo, ki je na vas naredilo vtis:

pozitivno \_\_\_\_\_

negativno \_\_\_\_\_

3. Na črto dopišite, s čim povezujete naslednje pojme (vaše prve asociacije):

Postopki recikliranja, miksanja in semplanja/vzorčenja \_\_\_\_\_

suspenz \_\_\_\_\_

interaktivnost \_\_\_\_\_

imerzivnost \_\_\_\_\_

razigran, performativni, fluidni in procesni karakter \_\_\_\_\_

4. Ali lahko zgoraj navedene pojme povežete z lastnim likovno pedagoškim delom in kako?  
(opišite vsaj en primer)?

---

---

---

5. Ali bi za to potrebovali dodatno izobraževanje? Če da, kakšno?  
(napišite komentar)

---

---

---

6. Ali bi se z željo, da posodobite svoje učne ure, želeli še dodatno izobraževati? (obrazložite odgovor)

---

---

---

7. Mislite, da je to potrebno za področje, s katerim se ukvarjate?  
(obrazložite odgovor)

---

---

---



## PRILOGA 2: VPRAŠALNIK ZA UČENCE

Šola: \_\_\_\_\_

Razred: \_\_\_\_\_

1. Vstavi X pod trditve/ve, s katero/imi se strinjaš. Likovna kultura (osnovna šola)

Sploh me ne zanima	Ne vem, kaj mi bo koristilo v življenju	Obiskujem, ker moram	Včasih je zanimivo	Rad/a imam ta/ te predmet/e

2. Vstavi X pod trditve, s katerimi se strinjaš. Pri pouku likovne kulture (osnovna šola)

Največkrat je dolgčas	Nič se ne naučim	Včasih se nekaj naučim	Veliko se naučim	Uživam v praktičnem delu

3. Vstavi X pod trditvijo/trditvami s katero/imi se strinjaš. Gradivo za Likovno kulturo (osnovna šola)

V vsakdanjem življenju mi bo prišla prav	Ne razumem, kako lahko gradivo povežem z vsakdanjim življenjem	V življenju ne bom potreboval/a	Potreboval/a bom v poklicnem življenju	Ne bom potreboval/a v bodočem poklicu

A) 1. V prazen prostor s konturnimi (obris) in strukturnimi črtami nariši svojo pričesko:



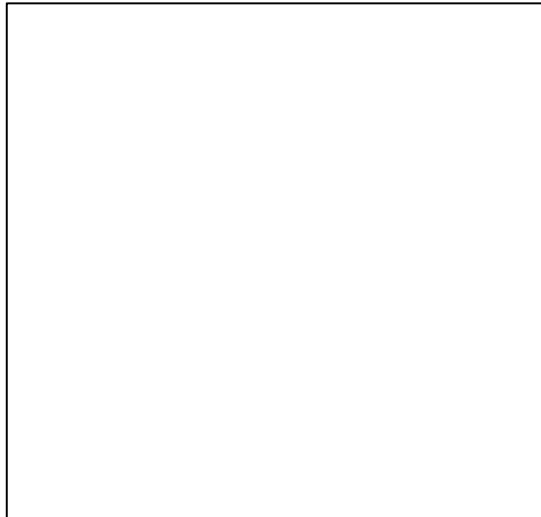
2. Na črte napiši komplementarne pare barv:

1.par \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

2.par \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

3.par \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

B) 1. Skiciraj tihožitje z obrisno linijo:



C) 1. Vstavi X pod odgovor, s katerim se strinjaš: ali lahko umetniško delo naredimo s pomočjo sms-ja in na internetu?

Se v popolnosti strinjam	Se strinjam	Se strinjam in ne strinjam	Se ne strinjam	Se v popolnosti ne strinjam

2. Na črto napiši, kaj delajo DJ-ji (opiši njihovo delo):

---

3. Na črto napiši, kaj delajo VJ-ji (opiši njihovo delo):

---

4. Vstavi X pod odgovor, ki ti ustreza: Snemaš video prispevke z mobilom ali fotoaparatom?

Se v popolnosti strinjam	Se strinjam	Se strinjam in ne strinjam	Se ne strinjam	Se v popolnosti ne strinjam

5. Na črto napiši vsaj 1 (eno) idejo, na kakšen način bi jih lahko izkoristil na pouku Likovne umetnosti?

---

6. Ali uporabljaš internet?

vedno	pogosto	včasih	redko	nikoli

7. Napiši na črto, kaj največkrat počneš na internetu?

---

8. Vstavi X pod odgovor, ki ti ustreza: ali objavljaš svoje fotografije na Facebooku / internetu?

vedno	pogosto	včasih	redko	nikoli

D) 1. S svojimi besedami opiši, kaj je digitalna umetnost?

---

E) 1. Poišči, kateri izmed teh treh primerov spada v današnjo sodobno umetnost? Obkroži črko:

a



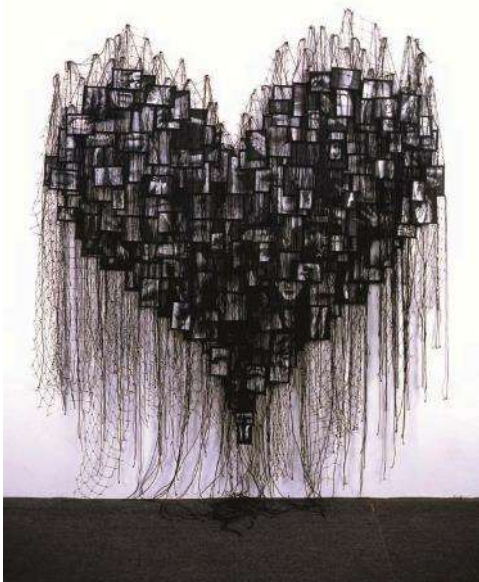
b



c



2. Opiši idejo tega dela, kaj je želela umetnica povedati?



---

---

---

3. Obkroži črko pred odgovorom. Katere postopke je uporabila za ustvarjanje tega dela?

- a) postopek razpršenosti
- b) postopek recikliranja
- c) postopek mešanja in semplanja/vzorčenja
- d) postopek nalaganja in slojevitosti
- e) postopek igranja

4. Zapiši 3 prve asociacije za pojem "zavrnjena ljubezen":

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

5. Pomisli na situacijo iz lastnega življenja, povezano s pojmom "zavrnjena ljubezen" in na črto napiši, kako bi to isto situacijo vizualno predstavil/a, če bi ob tem lahko uporabil/a vse, kar ti pade na misel, (mobitel, računalnik, Internet, časopis, gibanje, igro itd.)

---



---

### PRILOGA 3: Uporabnost učne vsebine v vsakdanjem življenju

Število učiteljev, ki so ponudili odgovor	So se izognili odgovoru	Skupaj
91	38	129
		Število odgovorov
Kakršnokoli učenje razvija miselnost		48
Koristno je za iznajdljivost v okolju		32
Potrebno je pri različnih zaposlitvah		32
Učenci postanejo aktivni člani družbe		24
Učenci bodo znanje uporabili za vizualno spremembo okolja		55

### PRILOGA 4: Uporabnost učne vsebine za vsakdanje življenje

Število učiteljev, ki je odgovorilo	Se je izognilo odgovoru	Skupaj
90	39	129
		Št. odgovora
Gradiva ni mogoče uporabljati v vsakdanjem življenju		6
Je abstraktno in omejeno		23
Uporabno za maloštevilne poklice		35
Ne ustvarja aktivnih pripadnikov družbe		17
Ukvarja se izključno s podatki in estetiko ter zanemari razvoj ustvarjalne miselnosti in fluidnost idej		21

**PRILOGA 5: primeri iz vsakdanjega življenja**

Število odgovorov	Se je izognilo odgovoru	Skupaj
66	63	129
	Odstotek odgovorov	Število odgovorov
pri vsaki uri	24.2%	16
pogosto	60.6%	40
včasih	13.6%	9
redko	1.5%	1
nikoli	0.0%	0

**PRILOGA 6: Učne metode in strategije**

Učne metode	Demonstracija (50); Pogovor (45); Analitično opazovanje (33); Ustna predstavitev (30); Kombiniranje (14); Variiranje (12); Struktura (11); Praktično delo (10); Skupinsko delo (8); Individualno delo (8); Vizualne raziskave (8); Delo z besedilom (8); Vizualne metode (8); Risba (7); Eksperimentalne metode (5); Scenska improvizacija in likovni scenarij (5); Ocenjevanje (4); Igra (4); Dokumentacijska metoda (3); Poplava idej (3); Domišljija in vizualizacija (3); Pojasnjevanje (2); Empatija (2); Delo v parih (2); Poslušanje glasbe (2); Razvojno-hevristična metoda (1); Diskusija (1); Reševanje nalog (1); Redefinicija (1); Asociacija (1); Primerjava (1); Odkrivanje (1)
Učne strategije	Doživljanje, izražanje in ustvarjanje (35); Vaje/praktično delo (22); Odkrivanje (18); Individualizacija (18); Raziskovalno delo in projekti (14); Socializacija (13); Doživljanje (11); Aktivno učenje (11); Poučevanje (9); skupinsko delo (9); Uporaba didaktičnih sredstev (9); Analitično opazovanje (6); Motivacija in vzpodbuda (5); Izdelovanje plakatov, ureditev šole, ter urejanje/priprava dogodkov (5); Igra (4); Vrednotenje (4); Kombiniranje (3); Razvoj sposobnosti opazovanja (3); Komparacija (3); Uporabne vsebine in metode (2); Načrt učne enote (2); Pogovor (2); Kontrolne naloge (2); Poučevanje primerov, ki nas obkrožajo (2); Domišljija (2); Korelacija z ostalimi predmeti (2); Kritično mišljenje (2); Poplava idej (2); Terenski pouk (1); Ponavljanje (1); Afirmacija (1); Simulacija (1); Usmerjanje pozornosti (1); presenečenje (1); Domače naloge (1); Delo v obšolskih dejavnostih (1); Uporaba interneta in računalnika (1); Delo v paru (1); Razvoj odgovornosti in ohranjanje kulturne dediščine (1); Razvoj stališč na področju likovne stvarnosti (1); Skrb za kulturo dela (1)

**PRILOGA 7: koncept pouka 2**

Število, ki je odgovorilo	Se jih je izognilo odgovoru	Skupaj
57	65	122
Že delam na ta način (18 učiteljev)		
Bi, vendar mi okoliščine ne dovolijo (opremljenost učilnice, št. učnih ur...) (12 učiteljev)		
Bi, bilo bi dobro implementirati novomedijske tehnologije in sodobno umetnost (4 učitelji)		
Bi, učni proces je potrebno usklajevati s časom in možnostmi (4 učitelji)		
Bi (brez pojasnila) (4 učitelji)		
Bi, motiviran/a sem za inovacije (3 učitelji)		
Bi, pomembno je za ustvarjalnost in motiviranje učencev (3 učitelji)		
Bi, to bi vključilo pouk likovne umetnosti v vsakdanjik učencev in jih vizualno ozaveščalo (2 učitelja)		
Ne vem /mogoče (2 učitelja)		
Ne (brez pojasnila) (2 učitelja)		
Ne, ker se vedno zgodijo nepričakovane stvari (1 učitelj)		

**PRILOGA 8: popis priljubljenih umetnikov sodobne likovne in druge vizualne umetnosti**

Moderna umetnost	Pablo Picasso (6); Kandinski (3); Man Ray (2); Mondrian (2); Salvador Dali (2); Pollock (2); Roy Lichtenstein (2); Twombly (1); Matisse (1); Anka Krizmanić (1); Anthony Caro (1); Ivan Meštrović (1); Henry Moore (1); Miro (1); Claes Oldenburg (1); Le Corbusier (1); Duchamp (1); John Chamberlain (1); Robert Rauschenberg (1); Vasarely (1); Ljubo Babić (1); Paul Klee (1)
Moderna i sodobna umetnost	Warhol (4); Christo (2); Džamonja (2); Knifer (2); Tošo Dabac (2); Kosuth (1); Robert Rauschenberg (1); Knifer (2)
Sodobna umetnost	Damien Hirst (8); Marina Abramović (5); Koons (4); Banksy (4); Weiwei (3); Gerhard Richter (2); Fabre (2); Eliasson (2); Boltanski (2); Galeta (2); Viola (2); Gilbert & George (2); Ivan Marušić Klif (1); Guild Beatriz Milhazes (1); David Hockney (1); Fiona Raye (1); Liu Bolin (1); Kseniya Simonova (1); Arne Quinze (1); Yayoi Kusama (1); Nancy Rubins (1); Maurizio Cattelan (1); Nam June Paik (1); Jenny Saville (1)
Uporabna umetnost in dizajn	Karim Rashid (3); Carolyn Quartermaine (1); Tricia (1)
Ostalo	Hundertwasser (3); Gustav Klimt (3); Van Gogh (2); Mersad Berber (2); Ivan Križanac (1); Michelangelo (1); Trina Sretan (body painting) (1); John Hove/Howe (ilustrator) (1); Elen/Helen Lee (1); Jusco (stripi) (1); Leonardo da Vinci (1); Cezanne (1); Edouard Manet (1); Auguste Rodin (1); Stojski Kirce (1)

## PRILOGA 9: Našteti sodobni vizualni umetniki (pozitiven in negativen vtis)

Pozitivno	G. Baselitz: Pastorale, P. Klee: Sova je to znala, Gerda Steiner: Falling Garden; Bill Viola; plakati Johna Heartfielda-protivojna propaganda 2. svet. vojne; Roberta Vanali, Padiglione Venezia 53; vsa moderna hrvaška likovna dela; Guernica (umetniško delo z izjemnim socialno političnim sporočilom časa, v katerem je nastalo); Kseniya Simonova: Sand animation – skupek klasične risbe in videa z dodajanjem zvoka, drame človeškega gibanja – performansa svetlobe kot podlage, peska kot sredstva, povezovanje s čustvi, zgodovino naroda, ekspresiven in bogat likovni jezik, zmaga likovnega nad ostalimi umetniškimi izvedbami, poudarek na kreativnem procesu, dematerializacija reprezentativnega artefakta, Petar Barišić: "Gluho zvono", ritmično in nenavadno zanimivo; MSU, lokacija, izgled, dostopnost; zaobljena, sijajna in razkošna, vesoljska, ležeča figura ženske, Moore; Claes Oldenburg, Spoonbridge and cherry; La nona ora, M. Cattelan; Spominski dom Ovčara (Miljenko Romić, 2006); Rothko-enostavnost tonov, barv in njihovih prehodov; vsako Hundertwasserjevo delo "Hiše"; Lee Price: serije žensk v kadi - figurativno slikarstvo, s sodobnim pristopom klasični temi in klasičnem mediju; Ai Weiwei- "absent"; Klimt - domiselne teksture površin; Van Gogh - zvezdnata noč- prevzel me je slikarski rokopis, bogastvo in harmonija barv; slike L. Artukovića; Gerhard Richter: Betty, 1977.; Zajtrk na travi; Wiliam Turner – Ladja z blagom (olje na platnu) - orkanska burja na morju – prevladujejo temne barve neba in morja, del horizonta nakaže s temnimi toni barv morja in horizonta, del pa vključuje svetlejšje tone rumene, oranžne, svetlo sive, na obzorju se opazijo konture stare jadrnice, ki se bori z nevihtnimi naleti vetra in spenjenimi morskimi valovi; Alberto Giacometti "Človek, ki hodi". Giacomettijev "Človek, ki hodi", odraža določeno vrsto impresivnosti človeka nad podaljšanimi formami in nemirno fakturo, igrajoč se s prostorom, ki ga kiparska figura ostro preseka; performans avtorja Šinceka na Beneškem bienalu; Christo - Berlin plinski stolp; Claes Oldenburg - javni spomenik: fantastično preklapljanje predimenzioniranih vsakodnevnih predmetov v vsakodnevno mestno "gnečo"; Kartaši - Pol Sezan; dela J.Tinguelya v prostoru - dinamično gibanje, zabaven; Sagmeister, logotip za Casa da Musica, Olafur Eliasson; Fasada za Harpa Reykjavik Concert Hall; Fotografije Toše Dabca, teme, s katerimi se je ukvarjal Dali - vsa dela; Impresija; Sayaka Ganz – Horses; Julian Opie: I dreamt I was driving my car (Motorway) + vse iz ciklusa; Marina Abramović, retrospektiva v Momi, Željko Badurina v Muzej za umetnost in obrt, Boris Bučan v Gliptoteki, Lucian Freud, Jenny Holzer; Steve Mc Curry, fotografije; Ever is over all – Pipiletti Rist; Muzej moderne umetnosti (Kunsthau – Graz) – "Prijateljski nezemljan"; Dela Ivane Franke; Noseča Alison Lapper, skulptura Marca Qiuna, postavljena na Trafalgar Squareu.
Negativno	Damien Hirst; Karl Schmidt-Rottluff: Žalujoči na plaži; Damien Hierst, The mother and child divided, 1993, Benetke; Ivan Križanac, vodnjak v parku v Vinkovcih; vse destruktivno je zame negativno, golota, scanje, pakiranje človeških izločkov v

	<p>konzerve, ... vsi imamo dovolj destruktivnosti, ustvarjalnost je novo in obratno od črne kronike; "Polkovnik Kurtz" nezdržljivost slikarskih elementov; Boyd: <i>Strižniki</i>. temno, strašno težko, srhljivo temno, strašno, težko,...; performansi Marine Abramović; Cerkev Sv.Mateja v naselju Dugave (Krešimir Rogina, 1989-99.); Jeff Koons – preveč vulgaren; Spomenik dr Ante Starčeviću na Trgu v Osijeku; Damien Hirst- The Physical Impossibility of Death in the Mind of Someone Living; Damien Hirst: For the Love of God, 20007; Krik; v prvem planu se ne vklapajo konture morskih živali in rib; Mislim vse pozitivno; sodobna sakralna arhitektura; Hirstove preparirane živali; Ieoh Ming Pei - piramida: velikanska steklena piramida je na mene delovala preveč kontrastno, nasproti starim baročnim zgradbam Louvra; nemški paviljon na lanskoletnem bienalu; morbiden, zastrasujoč močan; Damien Hirst; Krik; Marina Abramović, performans v muzeju MOMA 2010.; umetnik, ki je izstradal psa; Beneški bienale 2011; Cremaster – Matthew Barney; Muzej sodobne umetnosti – Zagreb. Dobro zamišljen, a ne dovolj poudarjen meander. Poudarjen beton. Nevidna zgradba, nima živosti in pozitivne energije.; Nekatera dela Marijana Crtalića (ne vem imen); Damien Hirst «Verity», v Lifracombeu, Devon, tudi njegove ostale „nosečnice“ mi niso všeč.</p>
--	---

### PRILOGA 10: Pogostost in vplivi na motivacijo za delo

Število, ki je odgovorilo	So se izognili odgovoru	Skupaj
64	65	129

	Na vsaki uri	Skoraj na vsaki uri	Na približno polovici vseh ur	Na manjšem številu ur	Na zelo majhnem številu ur	Št. odgovorov
zelo motiviran/a	22.2% (14)	54% (34)	14.3% (9)	7.9% (5)	1.6% (1)	63
relativno motiviran/a	19.4% (12)	21% (13)	14.5% (9)	30.6% (19)	14.5% (9)	62
odvisno od lastnega razpoloženja	6.9% (4)	6.9% (4)	5.2% (3)	27.6% (16)	53.4% (31)	58
motiviranost zavisi od obnašanja učencev	10.5% (6)	14% (8)	15.8% (9)	31.6% (18)	28.1% (16)	57
motiviranost zavisi od lastne finančne situacije in finančne situacije šole	7.7% (4)	5.8% (3)	3.8% (2)	15.4% (8)	67.3% (35)	52
motiviranost zavisi od zanimivosti zadane učne teme, ki je v programu	12.9% (7)	7.4% (4)	12.9% (7)	33.3% (18)	33.3% (18)	54

### PRILOGA 11: 5. razred – uporaba spleta

**novi mediji\_C6**

		Število	Odstotek	Veljavni odstotek	Kumulativni odstotek
Odgovori	vedno	47	28,8	30,3	30,3
	pogosto	60	36,8	38,7	69,0
	včasih	38	23,3	24,5	93,5
	redko	5	3,1	3,2	96,8
	nikoli	5	3,1	3,2	100,0
Manjkajoči podatki	Skupaj	155	95,1	100,0	
	Manjkajoči podatki	8	4,9		
Skupaj		163	100,0		

**PRILOGA 12: 5. razredi - aktivnosti na spletu**

aktivnost	Število učencev
igrice	73
družabna omrežja	49
informacije/iskanja	37
poslušanje glazbe	27
gledanje vizualnih vsebin	13
nalaganje vsebin	5
risanje	2

**PRILOGA 13: 8. razred – uporaba spleta**

**novi mediji\_C6**

		Število	Odstotek	Veljavni odstotek	Kumulativni odstotek
Odgovori	vedno	137	62,0	64,0	64,0
	pogosto	55	24,9	25,7	89,7
	včasih	14	6,3	6,5	96,3
	redko	3	1,4	1,4	97,7
	nikoli	5	2,3	2,3	100,0
Manjkajoči podatki	Skupaj	214	96,8	100,0	
	Manjkajoči podatki	7	3,2		
Skupaj		221	100,0		



**PRILOGA 14:** 8. razredi - aktivnosti na spletu

aktivnost	Št. učencev
igrice	122
družabna omrežja	86
informacije/iskanja	41
poslušanje glazbe	37
gledanje vizualnih vsebin	35
nalaganje vsebin	8
risanje	3
igrice	2

**PRILOGA 15:** 5. razred – objavlanje fotografij na spletu**novi mediji\_C8**

		Število	Odstotek	Veljavni odstotek	Kumulativni odstotek
Odgovori	vedno	10	6,1	6,5	6,5
	pogosto	8	4,9	5,2	11,7
	včasih	34	20,9	22,1	33,8
	redko	32	19,6	20,8	54,5
	nikoli	70	42,9	45,5	100,0
Manjkajoči podatki	Skupaj	154	94,5	100,0	
		9	5,5		
Skupaj		163	100,0		

**PRILOGA 16:** 8. razred – objavlanje fotografij na spletu**novi mediji\_C8**

		Število	Odstotek	Veljavni odstotek	Kumulativni odstotek
Odgovori	vedno	16	7,2	7,5	7,5
	pogosto	39	17,6	18,3	25,8
	včasih	63	28,5	29,6	55,4
	redko	52	23,5	24,4	79,8
	nikoli	43	19,5	20,2	100,0
Manjkajoči podatki	Skupaj	213	96,4	100,0	
		8	3,6		
Skupaj		221	100,0		

**PRILOGA 17: 5. razred – kaj je digitalna umetnost****novi mediji \_D1**

		Število	Odstotek	Veljavni odstotek	Kumulativni odstotek
Odgovori	točno	51	31,3	31,3	31,3
	netočno	13	8,0	8,0	39,3
	delno točno	43	26,4	26,4	65,6
	ne vem /nič	56	34,4	34,4	100,0
	Skupaj	163	100,0	100,0	

**Hi-kvadrat preiskus**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	33,085 <sup>a</sup>	4	,000
Likelihood Ratio	34,268	4	,000
Linear-by-Linear Association	22,266	1	,000
N of Valid Cases	367		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 10,91.

**PRILOGA 18: 8. razred – kaj je digitalna umetnost****novi mediji \_D1**

		Število	Odstotek	Veljavni odstotek	Kumulativni odstotek
Odgovori	točno	62	28,1	28,1	28,1
	netočno	19	8,6	8,6	36,7
	delno točno	61	27,6	27,6	64,3
	ne vem /nič	79	35,7	35,7	100,0
	Skupaj	221	100,0	100,0	

**PRILOGA 19: 5. razred – prepoznavanje sodobne umetnosti****novi mediji \_E1**

		Število	Odstotek	Veljavni odstotek	Kumulativni odstotek
Odgovori	točno	59	36,2	36,2	36,2
	netočno	35	21,5	21,5	57,7
	delno točno	55	33,7	33,7	91,4
	ne vem /nič	14	8,6	8,6	100,0
	Skupaj	163	100,0	100,0	

**PRILOGA 20:** 8. razred – prepoznavanje sodobne umetnosti

<b>novi mediji_E1</b>					
		Število	Odstotek	Veljavni odstotek	Kumulativni odstotek
Odgovori	točno	115	52,0	52,0	52,0
	netočno	26	11,8	11,8	63,8
	delno točno	68	30,8	30,8	94,6
	ne vem /nič	12	5,4	5,4	100,0
	Skupaj	221	100,0	100,0	

**PRILOGA 21:** 5. razred – prepoznavanje strategij novomedijske umetnosti in okolja

<b>ustvarjalni proces_E3</b>					
		Število	Odstotek	Veljavni odstotek	Kumulativni odstotek
Odgovori	točno	44	27,0	27,0	27,0
	netočno	58	35,6	35,6	62,6
	delno točno	42	25,8	25,8	88,3
	ne vem /nič	19	11,7	11,7	100,0
	Skupaj	163	100,0	100,0	

**PRILOGA 22:** 8. razred – prepoznavanje strategij novomedijske umetnosti in okolja

<b>ustvarjalni proces_E3</b>					
		Število	Odstotek	Veljavni odstotek	Kumulativni odstotek
Odgovori	točno	71	32,1	32,1	32,1
	netočno	65	29,4	29,4	61,5
	delno točno	60	27,1	27,1	88,7
	ne vem /nič	25	11,3	11,3	100,0
	Skupaj	221	100,0	100,0	

# AKCIJSKA RAZISKAVA

## PRILOGA 23: PODPORA RAZISKAVI S STRANI MINISTRSTVA ZA ZNANOST IN IZOBRAŽEVANJE TER AGENCIJE ZA VZGOJO IN IZOBRAŽEVANJE



REPUBLIKA HRVATSKA  
MINISTARSTVO ZNANOSTI, OBRAZOVANJA I SPORTA  
UPRAVA ZA ODGOJ I OBRAZOVANJE

KLASA: 602-02/12-03/00511  
URBROJ: 533-21-12-0004

Zagreb, 13. rujna 2012.

SONJA VUK  
Frateršćica 96  
10 000 Zagreb

**Predmet:** Zamolba za podršku u istraživanju u tri osnovne škole "Utjecaj Imerzivne metode na likovno izražavanje učenika u nastavnom procesu Likovne kulture"  
- odgovor, daje se

Poštovana,

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta zaprimilo je dana 18. lipnja 2012. godine Vašu zamolbu, a dana 8. srpnja 2012. godine ostalu popratnu dokumentaciju za provedbu istraživanja u tri osnovne škole.

Razmotrili smo Vašu zamolbu te izvješćujemo sljedeće:

S obzirom na to da je svrha ispitivanja unaprijediti komunikaciju mladih s okolinom i razviti kritički stav prema njoj preko povezivanja likovnog problema s generativnim temama (onima koje se temelje na samom iskustvu učenika), smatramo poželjnim i korisnim provesti istraživanje koje će kao i sva stručna i znanstvena istraživanja u likovno-obrazovnom području, doprinijeti kvaliteti likovnoga obrazovanja.

Budući da će se istraživanje provoditi među učenicima osnovnih škola, molimo Vas da u dogovoru s ravnateljima škola koje žele biti uključene u istraživanje dogovarate svaki korak u provedbi, s redovitim razmjenom informacija o tijeku provedbe istraživanja.

S ciljem razvoja kvalitete likovnoga obrazovanja **Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta daje svoju potporu za provedbu istraživanja u tri osnovne škole, kojim će se potkrijepiti tema doktorske disertacije *Utjecaj Imerzivne metode na likovno izražavanje učenika u nastavnom procesu Likovne kulture.***

Također, smatramo poželjnim da rezultate ovoga istraživanja dostavite ovome ministarstvu na uvid.

S poštovanjem,



Prilog:  
1. MBiljenje Agencije za odgoj i obrazovanje  
Dostaviti:  
1. Naslovu,  
2. Pismostrani, ovdje





11. rujna 2012.

Agencija za odgoj i obrazovanje  
Education and Teacher Training Agency

KLASA: 602-02/12-01/0057  
URBROJ: 561-03-03/13-12-2

Zagreb, 10. rujna 2012.

REPUBLIKA HRVATSKA  
533 - MINISTARSTVO ZNANOSTI,  
OBRAZOVANJA I SPORTA

Primljeno:	11.9.2012. 15:30:27	
Klasifikacijska oznaka	Org. jed.	
602-02/12-03/00511	21-02-01/157	
Uredbeni broj:	Pril.	Vrnj.
561-12-0003		0



43067886

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta  
Uprava za odgoj i obrazovanje  
n/r pomoćnice ministra Ankice Nježić, prof.  
Donje Svetice 38  
10000 Zagreb

**Predmet: Zamolba za podršku u istraživanju u tri osnovne škole – „Utjecaj Imerzivne metode na likovno izražavanje učenika u nastavnom procesu Likovne kulture“ – stručno mišljenje, dostavlja se**

Na temelju molbe (KLASA: 602-02/12-03/00511, URBROJ: 533-21-12-0002 od 9. srpnja 2012. godine) da Vam se dostavi stručno mišljenje o predmetu temeljenom na molbi mag. art Sonje Vuk dostavljamo Vam sljedeće stručno mišljenje:

Istraživanje koje će mag. art Sonje Vuk, asistentica na Metodici nastave likovne kulture na Nastavničkom odsjeku Akademije likovnih umjetnosti u Zagrebu, provesti u okviru doktorskog studija na Pedagoškom fakultetu u Ljubljani, smjer Likovna pedagogija, tijekom nastavne godine 2012./2013., u koje će biti uključene tri hrvatske osnovne škole, kojim će potkrijepiti temu doktorske disertacije *Utjecaj Imerzivne metode na likovno izražavanje učenika u nastavnom procesu Likovne kulture*, svakako će, kao i sva stručna i znanstvena istraživanja u likovno-obrazovnom području, doprinijeti kvaliteti likovnoga obrazovanja.

RAVNA TELJ  
Vinko Filipović, prof.

Dostaviti:  
1. naslovu i  
2. pismohrana, ovdje.

## **PRILOGA 24: OBRAZEC ZA SOGLASJE STARŠEV**

ŠOLA: \_\_\_\_\_

IME IN PRIIMEK UČENCA: \_\_\_\_\_

RAZRED: \_\_\_\_\_

### **SOGLASJE**

Soglašam, da moj otrok sodeluje v raziskavi, ki bo izvajana v povezavi z doktorsko disertacijo mr. art. Sonje Vuk, asistentko pri Metodiki likovnega pouka, Pedagoški oddelek Akademije za likovne umetnosti v Zagrebu.

Raziskavo bo izvedla učiteljica \_\_\_\_\_,  
med redno učno uro likovnega pouka.

PODPIS STARŠEV:

\_\_\_\_\_

## PRILOGA 25: Priprave za začetno 1. in 2. uro pri pouku petih razredov

CILJ UČNE URE	Učence spoznati z učno metodo in metodo za spodbujanje ustvarjalnosti – mentalna mapa (s ciljem ilustriranja lastnih sposobnosti in vizije raznih možnosti učenja pri pouku likovne kulture), na način da prepoznajo možnost aktivnega sodelovanja v kreiranju procesa učenja	
KLJUČNI POJMI	mentalna mapa, vizualizacija, izražanje	
LIKOVNA NALOGA	likovna interpretacija učenčeve notranje in zunanje vsebine	
KORELACIJA	SRO	
IZIDI UČENJA	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ uporabljati mentalno mapo za likovno izražanje</li> <li>○ prikazati željene vizualne podobe</li> <li>○ svobodno kreiranje vizualne predstave s ciljem lastnega izražanja</li> </ul>	
KONKRETNA ILUSTRACIJA Tony Buzan: miselni vzorec sadja		<b>POMOŽNE ILUSTRACIJE</b> Toni Buzan: kako izdelati miselne vzorce 4 koraki kako narediti miselne vzorce, primer miselnega vzorca zgrajenega s pomočjo računalniškega programa, primer neobičajnega risanja miselnega vzorca (vir; internet) Literatura: Buzan, Tony: Kako izdelati miselne vzorce, Zagreb, Veblecommerce, 2004.
NAČINI DELA  po zamisli	<b>OBLIKE DELA, METODE DELA</b>  frontalno, individualno, skupinsko; govorna veriga, vodena igra, oblikovanje slike na tabli, demonstracija, praktično delo – mislena mapa, prezentacija, razprava	<b>UČNA SREDSTVA IN PRIPOMOČKI</b>  ppt, LCD projektor (v kolikor ga ni, se delijo fotokopije miselnih vzorcev sadja, uporabi se tablo)

## PRILOGA 26: Priprave za 1. akcijski korak v petih razredih

ŠOLA	1,2,3	RAZRED
UČITELJICA		5.
<b>PRIPRAVA ZA IZVAJANJE POUKA LIKOVNE KULTURE</b>		
ŠTEVILO UR	1. PROJEKT – 1. in 2. URA	
UČNA/E TEMA/E	Obrise črte, tok in karakter črt; Strukturne točke in črte; Strukturne črte	
MEDPREDMETNA/ E TEMA/E GLEDE NA NOK-u	Osebni in socialni razvoj; Državljska vzgoja in izobraževanje	
UNIVERZALNA TEMA	Komunikacija	
CILJ UČNE URE	Učence spoznati z različnimi načini vizualne komunikacije, s ciljem razumevanja, da se lahko ena ideja izrazi na različne načine in v različnih medijih	
KLJUČNI POJMI	Različne vrste komunikacije; vizualna komunikacija	
LIKOVNI PROBLEM/I	Prenašanje čustev s pomočjo zadanih znakov	
KORELACIJA	Hrvaški jezik	
IZIDI UČENJA	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ naštetih različne vrste komunikacije</li> <li>○ prepoznati različne možnosti vizualne komunikacije</li> <li>○ kombiniranje zadanih sestavnih delov</li> <li>○ afirmativno komuniciranje z drugimi učenci</li> </ul>	
KONKRETNA ILUSTRACIJA zbirajo učiteljice		POMOŽNE ILUSTRACIJE
NAČINI DELA  po zamisli	OBLIKE DELA, METODE DELA  frontalno, individualno, v paru; krožna komunikacija, vodena igra, govorna veriga, mišljenje v slikah, demonstracija, razprava, igra mostov, strategija nelingvističnega prikaza	UČNA SREDSTVA IN PRIPOMOČKI ppt, LCD projektor ( v kolikor ga ni v razredu koristimo fotokopije in knjige z ilustracijami.)



ŠOLA	1,2,3	RAZRED
UČITELJICA		5.
<b>PRIPRAVA ZA IZVAJANJE POUKA LIKOVNE KULTURE</b>		
ŠTEVILO UR	1. PROJEKT – 3. in 4. URA	
UČNA/E TEMA/E	Obrisne črte, tok in karakter črt; Strukturne točke in črte; Strukturne črte	
MEDPREDMETNA/ E TEMA/E GLEDE NA NOK-u	Osebni in socialni razvoj; Državljska vzgoja in izobraževanje	
UNIVERZALNA TEMA	Komunikacija	
CILJ UČNIH UR	Usmeriti učence na povezovanje z osebno izkušnjo, komunikacijo z vizualnim prikazovanjem, sestavljenim iz primerov učne vsebine	
KLJUČNI POJMI	Likovni elementi točka in črta, obris/kontura, zgradba / gradnja s črto	
LIKOVNE NALOGE	Kolažiranje primera učnega načrta v novo, edinstveno celoto osebnega izraza učenca	
KORELACIJA	Hrvaški jezik (Subjektivno in objektivno opisovanje osebe); Verouk (Jaz in ostali - skupaj; Pravila dobrih odnosov, spoštovanja in skupnosti)	
IZIDI UČENJA	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ vizualno bodo interpretirali lastno besedilo s pomočjo likovne tehnike kolaža</li> <li>○ izdvojili bodo (s pomočjo fotografiranja) likovne elemente, iz katerih se sestojijo deli kolaža</li> <li>○ izrazili bodo interes za izražanjem lastnih emocionalnih doživetij</li> </ul>	
<b>KONKRETNA ILUSTRACIJA</b> Priprava na kolaž; učiteljice izberejo primere umetniških del, zreduciranih na črto in točko		<b>POMOŽNE ILUSTRACIJE</b> Učiteljice izberejo fotografije s primeri iz narave in človekovega okolja, ki jih bodo fotokopirale za potrebe likovne naloge (vključno s fotokopijo mobitela s primeri sms-ov) Primeri iz narave npr.: črte in pike na nekaterih živalih, primeri iz človekovega okolja, razni znaki, in sheme, ki jih ljudje vsak dan uporabljajo ter so sestavljene iz točki n črt (mape, znaki itd)
<b>NAČINI DELA</b>  po zamisli	<b>OBLIKE DELA, METODE DELA</b>  frontalno, individualno, v paru; vprašanja in odgovori, interpretacija, asociacije, povzetek in beleženje, performativna igra, postavljanje ciljev in dajanje povratnih informacij, likovne metode: gradnja, kombiniranje, preoblikovanje; postopki razpršenosti, recikliranja, miksanaž, semplanja /vzorčenja, planirana igra, rezimiranje in beleženje	<b>UČNA SREDSTVA IN PRIPOMOČKI</b>  Fotokopije primerov umetniških del ter primeri iz narave in človekovega okolja

LIKOVNO TEHNIČNA SREDSTVA IN LIKOVNE TEHNIKE: pak papir, črna pastela, kolaž iz fotokopij

ŠTEVILO UR	1. PROJEKT – 5. in 6. URA	
UČNA TEMA	Obrisne črte, tok in lastnosti črte, Strukturne točke, Strukturne črte	
MEPREDMETNA/ E TEMA/E PO NOK-u	Osebni in socialni razvoj. Državljska vzgoja in izobraževanje in socialni razvoj;	
UNIVERZALNA TEMA	Komunikacija	
CILJ UČNIH UR	Razstavljanje, razlikovanje, ločevanje in identificiranje zadane učne vsebine	
KLJUČNI POJMI	Potek črte, karakter črte, smer, struktura/zgradba, nizanje, polje	
LIKOVNE NALOGE	Formalna analiza likovnih elementov v individualnih kompozicijah učencev	
IZIDI UČENJA	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ grupiranje likovnih elementov točk (pik) in črt glede na skupne značilnosti</li> <li>○ opisovanje formalne značilnosti likovnih in vizualnih primerov, sestavljenih od zadanih likovnih elementov točk (pik) in črt (umetniška dela in primeri iz okolja narave in človeškega okolja)</li> <li>○ opredelitev vizualne dokumentacije</li> <li>○ po vezati vizualno dokumentacijo z definicijami in pojmi iz učne vsebine</li> <li>○ artikulirano izražanje z namenom odkrivanja in razlikovanja fragmentov učne vsebine v zadanem časovnem obdobju</li> <li>○ sodelovanje z ostalimi učenci s ciljem prepoznavanja lastne in tuje vrednosti</li> </ul>	
KORELACIJA	Informatika (Kako zaženemo programe?)	
KONKRETNA ILUSTRACIJA Primeri umetniških del, zreduciranih na točko (piko) in črto, ki so uporabljeni v kolažu	POMOŽNE ILUSTRACIJE Vizualni primeri, uporabljeni v kolažu	
NAČIN DELA interpretacija opazovanega	OBLIKE DELA, METODE DELA frontalno, skupinsko; napotki in vprašanja, metoda zbiranja podatkov, tehnika za vzpodbujanje lateralnega mišljenja – Fokus, analitično opazovanje, analiza sistema in rešitve nalog problema, notranja diferencijacija, analiza sistema reševanja naloge	UČNA SREDSTVA IN PRIPOMOČKI Listki za beleženje raziskave, papir z definicijami in nalogami, PPT za primere umetniških del iz narave in človekovega okolja - dati fotokopije v delih; LCD projektor
LIKOVNO TEHNIČNA SREDSTVA IN LIKOVNE TEHNIKE: Svinčnik, papir za beleženje podatkov ; kolaž		

## PRILOGA 27: Priprave za 2. akcijski korak v petih razredih

ŠOLA	1,2,3	RAZRED
UČITELJICA		5.
<b>PRIPRAVA ZA IZVAJANJE POUKA LIKOVNE KULTURE</b>		
ŠTEVILO UR	2.PROJEKT – 1.I 2. URA	
UČNA/E TEMA/E	BARVA - Čiste barve, kontrast toplo-hladno; Svetlobne vrednosti čistih barv; Komplementarni kontrast	
MEDPREDMETNA/ E TEMA/E PO NOK-u	Osebni in socialni razvoj	
UNIVERZALNA TEMA	Občutki (lastni in tuji)	
CILJ POUKA	Pojasniti pomembnost in načine uporabe neverbalnega vizualnega komuniciranja eter izražanje z barvo	
KLJUČNI POJMI	Izražanje z barvo, sopomenke asociacije, asociacijska vrednost barve	
LIKOVNA NALOGA	Ilustracija zgodbe pomočjo enostavnih in mešanih barv ter različnih kontrastov	
KORELACIJA	Hrvaški jezik (Ustvarjalno pripovedovanje)	
IZIDI UČENJA	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ razumevanje neverbalnega komuniciranja vključno z vizualno komunikacijo z barvami.</li> <li>○ povezovanje univerzalne teme – čustva s konkretno lastno izkušnjo s pomočjo likovnega elementa – barve (sposobno pojasnjevanja in spoštovanja lastnih in tujih čustev)</li> <li>○ uporabljati dane tri metode za produkcijo idej</li> <li>○ povzeti idejo v sporočilo, ki jo želi izraziti s pomočjo likovnega elementa – barve in njene vloge v oblikovanju celote (čustvene vsebina) v okviru zadanega medija</li> </ul>	
KONKRETNA ILUSTRACIJA		POMOŽNE ILUSTRACIJE
NAČINI DELA  interpretacija	OBLIKE DELA, METODE DELA  skupinsko, v paru, individualno; krožna komunikacija, govorna veriga, asociacije, notranje razločevanje, interpretacija, povzetek in beleženje	UČNA SREDSTVA IN PRIPOMOČKI ppt, LCD projektor
LIKOVNO TEHNIČNA SREDSTVA IN LIKOVNE TEHNIKE: Tempera, čopič in papir		

ŠOLA	1,2,3	RAZRED
UČITELJICA		5.
<b>PRIPRAVA ZA IZVAJANJE POUKA LIKOVNE KULTURE</b>		
ŠTEVILO UR	2. PROJEKT – 3. in 4. URA	
UČNA/E TEMA/E	BARVA Enostavne barve, kontrastne toplo-hladne, svetlobna vrednost enostavnih barv; Komplementarni kontrasti	
MEDPREDMETNA/ E TEMA/E PO NOK- u	Osebnostni in socialni razvoj	
UNIVERZALNA TEMA	Čustva (lastna in tuja)	
CILJ POUKA	Učence poučimo o prenosu čustev	
KLJUČNI POJMI	Likovni element barva, enostavne barve, svetlobnost barv	
LIKOVNI PROBLEM/I	Uporaba različnih kontrastov barv v izražanju ideje	
KORELACIJA	SRO	
IZIDI UČENJA	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ prenos literarnega gradiva v formo in medij</li> <li>○ organiziran vrstni red v pristopu do zadane naloge</li> <li>○ primerjava različnih pristopov k nalogi</li> </ul>	
NAČIN DELA  Interpretacija	OBLIKE DELA, METODE DELA  frontalno, individualno; vprašanja in odgovori, interpretacija, asociacije, mišljenje v slikah, analiza sistema in rešitve nalog problema	UČNA SREDSTVA IN PRIPOMOČKI Ppt, LCD projektor
LIKOVNA IN TEHNIČNA SREDSTVA IN LIKOVNE TEHNIKE: tempera		

ŠOLA	1,2,3	RAZRED
UČITELJICA		5.
<b>PRIPRAVA ZA IZVAJANJE POUKA LIKOVNE KULTURE</b>		
ŠTEVILO UR	2. PROJEKT – 5. in 6. URA	
UČNA/E TEMA/E	BARVA Enostavne barve, kontrastne toplo-hladne, svetlobna vrednost enostavnih barv Komplementarni kontrasti	

MEUPREDMETNA/ E TEMA/E PO NOK- u	Osebni in socialni razvoj	
UNIVERZALNA TEMA	Čustva (lastna in tuja)	
CILJ UČNE URE	Učence poučimo o izražanju čustev s pomočjo barv	
KLJUČNI POJMI	Tople in hladne barve, toplo hladni kontrasti komplementarni kontrasti, predstavitev	
LIKOVNE NALOGE	Analiza likovnih problemov s pomočjo praktične naloge	
KORELACIJA	Hrvaški jezik (Stilska izrazna sredstva: kontrast)	
IZIDI UČENJA	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ povezovanje zgodbe z asociativno vrednostjo barve</li> <li>○ formulirati sporočilo s pomočjo likovnega elementa barve in njene vloge pri oblikovanju celote (načelo kompozicije)</li> <li>○ prikazati neverbalno komunikacijo s pomočjo umetniške forme</li> </ul> Performans na temo likovnega elementa – barve	
KONKRETNA ILUSTRACIJA Primeri iz Tachenovih slikarskih monografij	POMOŽNE ILUSTRACIJE Izbirajo in pripravljajo učiteljice	
NAČIN DELA  Interpretacija	OBLIKE DELA, METODE DELA  skupinsko; ustvarjanje in preverjanje hipoteza, vodena igra, kooperativno učenje, iskanje podobnosti in razlik	UČNA SREDSTVA IN PRIPOMOČKI  Listki s podatki o barvah
LIKOVNO TEHNIČNA SREDSTVA IN LIKOVNE TEHNIKE: tempera		

### PRILOGA 28: Priprave za 3. akcijski korak v petih razredih

ŠOLA	1,2,3	RAZRED	DATUM
UČITELJICA		5.	
<b>PRIPRAVA ZA IZVAJANJE POUKA LIKOVNE KULTURE</b>			
ŠTEVILO UR	3. PROJEKT – 1. in 2. URA		
UČNA /E TEMA/E	1.ura – Liki na ploskvi; 2. ura– Statične in dinamične ploskve		
MEDPREDMETNA/ E TEMA/E Po NOK-u	Zdravje, varnost in varstvo okolja		
UNIVERZALNA TEMA	Ekologija		
CILJ UČNIH UR	Povezovanje učenčeve izkušnje gibanja v povezavi z učno vsebino		
KLJUČNI POJMI	1. ura - Igra Twister, kreativna igra, ploskev, lik, dvodimenzionalno, simetrija-asimetrija;		

	2. ura – statično-dinamično, učenje s pomočjo gibanja, obračanja, odtis matrice, grafika	
LIKOVNE NALOGE	1.ura– simetrija in asimetrija likov na ploskvi 2.ura – kompozicije statičnih in dinamičnih likov na ploskvi	
KORELACIJA	Telesna in zdravstvena kultura (Ritmične in plesne strukture)	
IZIDI UČENJA	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ prepoznavanje pomena igre za potek ustvarjalnega procesa</li> <li>○ analiza skupinskega problema</li> <li>○ povezovanje pomena lastnega gibanja pri odkrivanju procesa vizualizacije</li> <li>○ obnašati se po pravilih timskega dela.</li> </ul>	
KONKRETNA ILUSTRACIJA		POMOŽNE ILUSTRACIJE Primer Twistera
NAČINI RADA  odkrivanje	OBLIKE DELA, METODE DELA  skupinsko; krožna komunikacija, iskanje podobnosti in razlik, demonstracija, eksperiment, strategija nelingvističnega prikaza, strategije sodobne umetnosti: taktilnost, simulacija	UČNA SREDSTVA IN PRIPOMOČKI Mobiteli ( snemanje procesa)
LIKOVNO TEHNIČNA SREDSTVA IN LIKOVNE TEHNIKE: kolaž		

ŠOLA	1,2,3	RAZRED	DATUM
UČITELJICA		5.	
<b>PRIPRAVA ZA IZVAJANJE POUKA LIKOVNE KULTURE</b>			
ŠTEVILO UR	3. PROJEKT – 3. in 4. URA		
UČNA/E TEMA/E	Grafično modeliranje Redefinicija ploskve; Ritem oblik in tekstur		
MEDPREDMETNA/ E TEMA/E PO NOK-u	Zdravje, varovanje in varstvo okolja		
UNIVERZALNA TEMA	Ekologija		
CILJ UČENJA	Odkrivanje zakonitosti v zgradbi strukturnih linij, ploskev in tekstur s pomočjo vizualnega zapisa gibov ter uporaba te izkušnje v vizualizaciji rešitve naloge iz podane univerzalne teme.		
KLJUČNI POJMI	statično/dinamično, grafika, matrica, odtis, strukturne linije, grafično modeliranje, zgoščeno-razpršeno		
LIKOVNE NALOGE	1.ura – vizualno, s strukturnimi linijami prikazati odnos med statičnimi in dinamičnimi ploskvami		

	2.ura – uporaba kompozicijskega načela zgoščeno - razpršeno v kompozicijah strukturnih linij in ploskev	
KORELACIJA	Telesna in zdravstvena kultura (Ritmične in plesne strukture)	
IZIDI UČENJA	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ odkriti obrazec gibanja med statičnimi in dinamičnimi ploskvami in ga vizualno prikazati s strukturnimi linijami.</li> <li>○ prepoznavanje kompozicijskega načela zgoščeno-razpršeno v kompoziciji strukturnih linij in ploskev</li> <li>○ skupinska analiza zadane naloge iz univerzalne teme – ekologija</li> <li>○ uporabnost zadane teme za produkcijo idej</li> <li>○ najdomiselnejšo idejo povzeti v sporočilo, ki ga želi skupina izraziti</li> <li>○ planirati izdelavo skupinskega izdelka</li> <li>○ osmisliti formo za izražanje zadane vsebine</li> </ul>	
KONKRETNA ILUSTRACIJA		POMOŽNE ILUSTRACIJE
NAČINI DELA	OBLIKE DELA, METODE DELA	UČNA SREDSTVA IN PRIPOMOČKI
odkrivanje	skupinski; iskanje podobnosti in razlik; ustvarjanje in preverjanje hipoteza, strategija nelingvističnog prikaza; eksperiment, prezentacija	mobiteli (snemanje procesa; iskanje dodatne vsebine na internetu)
LIKOVNO TEHNIČNA SREDSTVA IN LIKOVNE TEHNIKE črne pastelne barve, svinčnik in kreda		

ŠOLA	1,2,3	RAZRED	DATUM
UČITELJICA		5.	
<b>PRIPRAVA ZA IZVAJANJE POUKA LIKOVNE KULTURE</b>			
ŠTEVILO UR	3. PROJEKT – 5., 6., 7. in 8. URA		
UČNA TEMA/E TEMA/E	Redefinicija ploskve; Ritem oblik in tekstur; Slikarske teksture		
MEDUPREDMETNA/ E TEMA/E PO NOK-u	Zdravje, varnost in zaščita okolja / podjetništvo		
UNIVERZALNA TEMA	Ekologija		
CILJ UČNE URE	Beleženje razvoja ideje in etap ustvarjalnega procesa		
KLJUČNI POJMI	Celota, ekologija, sporočilo dela, etape dela.		
LIKOVNA NALOGA	Iskanje odgovarjajoče forme za zadano vsebino, uporaba kompozicijskega načela, zgoščeno – razpršeno v kompozicijah glede na zadane teme		
KORELACIJA	Hrvaški jezik (Mediji)		
IZIDI UČENJA	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ izluščiti specifični problem projekt, povezujoč univerzalno temo z lastno izkušnjo</li> </ul>		

	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ formulirati cilj projekta, uporabljajoč metodo možganske nevihte, <i>brainstorminga</i></li> <li>○ uporabljati zadane metode za produkcijo idej</li> <li>○ izbrati najizvirnejšo idejo</li> <li>○ povzeti najizvirnejšo idejo v sporočilo, ki ga želi skupina dati</li> <li>○ osmisлити obliko za izražanje idej</li> <li>○ načrtovanje izdelave likovnega dela</li> <li>○ narediti likovno delo v zadanem materialu</li> </ul>
<b>KONKRETNA ILUSTRACIJA</b> Ilustracije grafike potrebna za vajo	<b>POMOŽNE ILUSTRACIJE</b> Natisniti fotografije onesnaženja
<b>NAČINI DELA</b> raziskovanje	<b>OBLIKE DELA, METODE DELA</b> skupinsko; zadržati informacije tako da „mislim v slikah«, iskati podobnosti in razlike, povzemanje in beleženje, projektna metoda, kooperativno učenje, organiziranje idej, strategija nelingvističnog prikaza, metoda analogije, analitično opazovanje, postavljanje ciljev in podajanje povratnih informacija
<b>UČNA SREDSTVA IN PRIPOMOČKI</b> Mobiteli (snemanje procesa)	
<b>LIKOVNO TEHNIČNA SREDSTVA IN LIKOVNE TEHNIKE:</b> Svinčniki, papir, škarje, lepilo, tempere, čopiči, goba, karton	

<b>ŠOLA</b>	1,2,3	<b>RAZRED</b>	<b>DATUM</b>
<b>UČITELJICA</b>		<b>5.</b>	
<b>PRIPRAVA ZA IZVAJANJE POUKA LIKOVNE KULTURE</b>			
<b>ŠTEVILO UR</b>	3. PROJEKT – 11. in 12. URA		
<b>UČNA TEMA/E TEMA/E</b>	Redefinicija ploskve; Ritem oblik in tekstur; Slikarske teksture		
<b>MEDPREDMETNA/ E TEMA/E PO NOK-u</b>	Zdravje, varnost in varstvo okolja / podjetništvo		
<b>UNIVERZALNA TEMA</b>	Ekologija		
<b>CILJ UČNE URE</b>	Rekonstrukcija danih zakonitosti iz ustvarjalnega procesa med potekom dela in prepoznavanje ključnih pojmov pri analizi del.		
<b>KLJUČNI POJMI</b>	statično/dinamično, odtis, matrica, grafika, grafična modulacija, strukturne črte, slikarske teksture, vrsta površine, relief, enostavni ritem, tekstura, kiparski material, ritem, dinamika, v komponiranje, plakat, vizualne komunikacije, lik, ploskev, dvodimenzionalno, simetrija asimetrija.		



LIKOVNE NALOGE	Izvedba simetričnih in asimetričnih kompozicij z uporabo strukturnih linij, ritma, likovnih ploskev, slikarskih tekstur in reliefa v osmišljanju likovnih plakatov s pomočjo treh različnih tehnik (tempere, kolaž, kombinirana 3d tehnika)	
KORELACIJA	Hrvaški jezik (Ustvarjalno pripovedovanje )	
IZIDI UČENJA	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ izbrati vsaj dva parametra, v primerjavi s katerima se lahko oceni jasnost sporočila, izraženega z vizualno obliko</li> <li>○ oceniti jasnost sporočila, izraženega z vizualno formo</li> <li>○ dokumentirati in organizirati vizualni material</li> <li>○ skupinska predstavitev projekta</li> <li>○ v razpravi oceniti dosežen rezultat</li> </ul>	
NAČINI DELA odkrivanje	OBLIKE DELA, METODE DELA skupinsko; metoda analogije, ugotavljanje podobnosti in razlik, bolj se potrudijo / dobijo priznanje, oblikovanje slike na tabli, postavlja cilje in daje povratne informacije	UČNA SREDSTVA IN PRIPOMOČKI Mobiteli (snemanje procesa))
LIKOVNO TEHNIČNA SREDSTVA IN LIKOVNE TEHNIKE: Tempere, kolaž, goba, karton, škarje, lepilo		

## PRILOGA 29: Priprave za 4. akcijski korak v petih razredih

ŠOLA	2, 3. UČENCI 1. ŠOLE DELAJO INDIVIDUALNE MAKETE	RAZRED	DATUM
UČITELJICA		5.	
<b>PRIPRAVA ZA IZVAJANJE UČNE URE POUKA LIKOVNE KULTURE</b>			
ŠTEVILO UR	4. PROJEKT – 1., 2., 3. in 4. URA		
UČNA /E TEMA/E	Osnovne tridimenzionalne oblike. Proporci tridimenzionalnih oblik (telesa) v prostoru; Zahtevnejše prostorske strukture in konstrukcije		
MEDPREDMETNA/ E TEMA/E PO NOK-u	Učimo se, kako se učimo. Uporaba informacijske in komunikacijske tehnologije.		
UNIVERZALNA TEMA	Neenakost med ljudmi po svetu, človekove pravice.		
CILJ UČNE URE	Z razmerji mase in prostora vizualizirati zadane družbene probleme ter likovno in vizualno prikazati možna rešitve.		
KLJUČNI POJMI	Kip, kiparstvo, kipar, prostor, masa/volumen; struktura, nosilne strukture, funkcionalnost prostora, prehodnost, tloris; proporci, obseg in razmere celote in delov, figura		
KORELACIJA	Hrvatski jezik ( Ustvarjalno pripovedovanje, Subjektivno in objektivno poročanje o dogodku)		
IZIDI UČENJA	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ delno samostojni so pri zamisli in vodenju lastnega projekta (samoorganizacija)</li> <li>○ določiti zakonitosti vrstnega reda dela v vseh dosedanjih projektih</li> <li>○ izmisliti si zgodbo, iz katere je jasno vidna občutljivost za kontekst</li> <li>○ razlikovati dejstva od mišljenja</li> <li>○ postavljati pomembna in v problem usmerjena vprašanja</li> <li>○ uporabiti informacije iz različnih virov (slovarji, atlas, enciklopedija, internet, ostali mediji)</li> </ul>		
NAČINI RADA	OBLIKE DELA, METODE DELA	UČNA SREDSTVA IN PRIPOMOČKI	
odkrivanje	skupinsko; metoda analogije, performativna igra, iskanje podobnosti in razlik, povečan trud in dano priznanje, tehnike za vzpodbujanje lateralnog mišljenja: izziv in alternative	Mobiteli (snemanje procesa)	
LIKOVNO TEHNIČNA SREDSTVA IN LIKOVNE TEHNIKE Različni materiali			

ŠOLA	1, 2, 3	RAZRED	DATUM
UČITELJICA		5.	
<b>PRIPRAVA ZA IZVEDBO POUKA LIKOVNE UMETNOSTI</b>			
ŠTEVILO UR	4.PROJEKT – 5. I 6. URA		
UČNA/E TEMA/E	Osnovne tridimenzionalne oblike Proporci tridimenzionalnih oblik (teles) v prostoru, Kompleksne prostorske strukture in konstrukcije.		
MEDPREDMETNA/ E TEMA/E PO NOK-u	Državljska vzgoja in izobraževanje. Učenje, kako učiti		
UNIVERZALNA TEMA	Neenakost med ljudmi / človekove pravice		
CILJ UČNE. DVO UR	Povezovanje idej z vizualizacijo s pomočjo odnosov figur in prostora ter vzpodbujanje empatije		
KLJUČNI POJMI	Figura, kip, kiparski materiali, volumen, proporci , obseg, premer, zbita masa, stanjšana masa, ploskovno stanjšana masa, izbočeno, vbočeno / masa perforirana masa, prostor, tloris, prehodnost, nosilna struktura		
LIKOVNA NALOGA	Odnos figure in prostora s pomočjo raznih vrst mas		
KORELACIJA	Tehnika kultura (Pravokotno projiciranje)		
IZIDI UČENJA	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ konstruirati celotne figure in prostor po lastni ideji</li> <li>○ določiti najboljšo formo za vsebino ki jo želijo izraziti</li> <li>○ imenovati kiparske materiale</li> <li>○ prepoznati vrsto mase v lastni okolici</li> <li>○ pokazati obseg in razdalje na lastnem telesu in svojih delih</li> <li>○ integrirati idejo univerzalne teme in jo interpretirati pri lastih in tujih delih.</li> </ul>		
NAČINI DELA odkrivanje	OBLIKE DELA, METODE DELA individualno, v paru (ŠOLA 1), skupno (ŠOLE 2,3); notranje razločevanje, iskanje razlik in podobnosti, eksperiment, prezentacija	UČNA SREDSTVA IN PRIPOMOČKI Moboteli ( snemanje procesa)	
LIKOVNO TEHNIČNA SREDSTVA IN LIKOVNE TEHNIKE kolaž, spužva, karton, žica, škarje, lepilo			

**PRILOGA 30: priprave za 1. akcijski korak v osmih razredih**

ŠOLA	1,2,3	RAZRED	DATUM
UČITELJICA		8.	
<b>PPRIPRAVA ZA IZVEDBO POUKA LIKOVNE KULTURE</b>			
ŠTEVILO UR	1. PROJEKT – 1. in 2. URA		
UČNA/E TEMA/E	Kompozicija/prostorsko oblikovanje; Sklad likov; Ritem in simetrija likov; Kompozicija linearnih tekstur; Odnos slike in teksta.		
MEDPREDMETNA/ E TEMA/E PO NOK-u	Osebn in socialni razvoj; Državljska vzgoja in izobraževanje		
UNIVERZALNA TEMA	Medčloveški odnosi		
CILJ UČNE. DVO UR	Pojasnjevanje različnih medčloveških odnosov in posledic teh, s pomočjo pojmov iz učne vsebine o prostorski kompoziciji ter prikaz razrednega sociograma, ki je izražen s kompozicijo linearnih tekstur.		
KLJUČNI POJMI	kompozicija: piramidalna, diagonalna, vertikalna, horizontalna, krožna; linearne tekture		
LIKOVNA NALOGA	vrste kompozicij; linearne tekture		
KORELACIJA	SRO		
IZIDI UČENJA	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ prepoznati pomen eksperimenta za potek ustvarjalnega procesa</li> <li>○ pojasniti odnose med ljudmi kot celote, za katere so pomembni razpored in odnosi delov.</li> <li>○ uporabiti zavedanje o medčloveških odnosih v prostorski vizualizaciji nalog (prostorske predstave kompozicij z lastnim telesom)</li> <li>○ v narisane simbole interpretirati prostorske kompozicije</li> <li>○ identificirati vsaj šest problemov v medčloveški komunikaciji</li> <li>○ zadane likovne elemente povezati s komunikacijskimi odnosi v razredu</li> </ul>		
<b>KONKRETNA ILUSTRACIJA</b> Priprava za izdelavo kombinirane risbe s kolažem: Učiteljice izberejo primere umetniških del z risanimi teksturami ter jih vpišejo v dve rubriki: Konkretna ilustracija in Pomožna ilustracija. Primere fotokopirate na način, da povečate detajle. Primere uporabite v razrednem sociogramu. (skupinsko delo celotnega razreda)  Za PPT je potrebno pripraviti primere umetniških del, iz katerih so vzeti detajli, in primere umetniških del prostorskih kompozicij, ki ilustrirajo učno vsebino o vrstah kompozicij. Za uvodni del je potrebno pripraviti kopije zgodbe...		<b>POMOŽNE ILUSTRACIJE</b>	
NAČIN DELA  primerjava	OBLIKE DELA, METODE DELA  frontalno, skupinsko; pogovor, ustvarjanje in preverjanje hipotez,	UČNA SREDSTVA IN PRIPOMOČKI  ppt, LCD projektor (lahko tudi kopije)	

	tehnika za lateralno mišljenje: Pahljača konceptov (cela vrsta), povzemanje in beleženje, nelingvistično prikazovanje, misli v slikah, gibanje, igra in red, demonstracija, razprava	
LIKOVNO TEHNIČNA SREDSTVA IN LIKOVNE TEHNIKE:		
črn marker, fotokopije na katerih so primeri črtastih tekstur, natron papir (pak) velikih dimenzij, škarje, lepilo		

ŠOLA	1,2,3	RAZRED	DATUM
UČITELJICA		8.	
<b>PRIPRAVE ZA IZVEDBO POUKA LIKOVNE KULTURE</b>			
ŠTEVILO UR	1. PROJEKT – 3. in 4. URA		
UČNA/E TEMA/E	Kompozicija/prostorsko oblikovanje; Skladnost likov; Ritem in simetrija likov; Kompozicija linearnih tekstur; Odnos slike in teksta.		
MEDPREDMETNA/ E TEMA/E PO NOK-u	Osebni in socialni razvoj; Državljska vzgoja in izobraževanje		
UNIVERZALNA TEMA	Medčloveški odnosi		
CILJ UČNE. DVO UR	Obrazložitev, kako se piše scenarij za strip, vodeno pisanje scenarija		
KLJUČNI POJMI	Scenarij, kader, strip		
LIKOVNA NALOGA	Vrste kompozicija in skladnost likov ter odnos kompozicije in vsebin, ki se s tem želi izraziti		
KORELACIJA	Hrvaški jezik (Različnost stilov, Razprava, Pregled (osvrt) ali prikaz)		
IZID UČENJA	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ opisati lastno izkušnjo odnosov med vrstniki (generativna tema) s pomočjo zadane metode, s ciljem produkcije idej</li> <li>○ s simboli prikazati dinamiko lastne in tuje zgodbe</li> <li>○ iz lastne zgodbe izluščiti glavno sporočilo za scenarij za fotostrip ali strip</li> </ul>		
KONKRETNA ILUSTRACIJA Primeri umetniških stripov različnih stilov		POMOŽNE ILUSTRACIJE	
NAČINI DELA po zamisli in opazovanju	OBLIKE DELA, METODE DELA frontalno, individualno, v paru; preučevanje specifičnih vrst znanj, tehnika za vzpodbujanje lateralnog mišljenja: tehnika niti, beleženje	UČNA SREDSTVA IN PRIPOMOČKI tabla in kreda	

	in rezimiranje, krožna komunikacija, metoda ustne predstavitve, vzpodbujati tip razmišljanja: cilj so dosežki, tehnike za vzpodbujanje lateralnega mišljenja: izziv in alternative, brainstorming, metoda po govora	
LIKOVNO TEHNIČNA SREDSTVA I LIKOVNE TEHNIKE: Časopisi, škarje, lepilo Učne metode in likovne strategije		

ŠOLA	1,2,3	RAZRED	DATUM
UČITELJICA		8.	
<b>PRIPRAVA ZA IZVAJANJE POUKA LIKOVNE KULTURE</b>			
ŠTEVILO UR	1. PROJEKT – 5., 6., 7. in 8. URA		
UČNA A/E TEMA/E	Kompozicija/prostorsko oblikovanje; Sklad likov; Ritem in simetrija likov; Kompozicija linearnih tekstur; Odnos slike in teksta.		
MEDPREDMETNA/E TEMA/E PO NOK-u	Osebnostni in socialni razvoj; Državljanstva vzgoja in izobraževanje		
UNIVERZALNA TEMA	Medčloveški odnosi		
CILJ UČNE URE	Realizacija fotostripa po zadanih parametrih		
KLJUČNI POJMI	Fotostrip, ritem in (alternacija, repeticija; ornament; simetrija)		
LIKOVNA NALOGA	S kombinacijo zadane vrste kompozicij, določenih planov in ritmov dobiti celovit odnos do oblike in vsebine, s pomočjo slike in teksta		
IZID UČENJA	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ ustvariti fotostrip po predlogi scenarija ter po zadanih vrstah in načinih zgradbe kompozicije (ritem)</li> <li>○ prenesti skico v tabele stripa (prikazati, kar so si zamislili)</li> <li>○ izbrati/ločiti (s pomočjo fotografiranja detajlov in celote) likovne elemente in kompozicijska načela, iz katerih se sestojijo deli fotostripa.</li> <li>○ med komunikacijo/pogovor interpretirati lastno in tuje obnašanje</li> </ul>		
KORELACIJA	Hrvaški jezik (Izbirna vsebina: Stilska izrazna sredstva: dostojanstvo ); sinestezije – čustvena inteligenca. Kompozicija lirske pesmi		
NAČINI DELA kombiniranje	OBLIKE DELA, METODE DELA  frontalno, v paru ali individualno; strategije sodobne nove medijske umetnosti: postopki razpršenosti, recikliranja, miksanja in semplanja /vzorčenja; notranje razločevanje,	UČNA SREDSTVA IN PRIPOMOČKI Ppt-projeckcija i LCD projektor ali natisniti	

	Fokus – tehnika za vzpodbujanje lateralnega mišljenja, analitično opazovanje; kombiniranje, variranje, razprava	
<b>LIKOVNO TEHNIČNA SREDSTVA IN LIKOVNE TEHNIKE:</b> Papir, škarje, lepilo, natisniti fotografija, fotografije iz časopisa, flomastri, papir A3 format		

ŠOLA	1,2,3	RAZRED	DATUM
UČITELJICA		8.	
<b>PRIPRAVA ZA IZVAJANJE POUKA LIKOVNE KULTURE</b>			
ŠTEVILO UR	1. PROJEKT – 9. in 10. URA		
UČNA TEMA	Kompozicija/prostorsko oblikovanje; Sklad likov; Ritem in simetrija likov, Kompozicija linearnih tekstura; Odnos slike in teksta.		
MEDPREDMETNA/ E TEMA/E PO NOK-u	Osebni in socialni razvoj; Državlјanska vzgoja in izobraževanje		
UNIVERZALNA TEMA	Medčloveški odnosi		
CILJ UČNE DVOURE	razlikovanje in interpretiranje zadanega učne vsebine		
KLJUČNI POJMI	piramidna, diagonalna, vertikalna, horizontalna, krožna kompozicija; alternacija, repeticija, ornament, simetrija; ritem ploha; kadar, kadrirati, strip		
LIKOVNA NALOGA	Rekonstrukcija likovnega problema na vrste i načine gradnje kompozicije		
KORELACIJA	Hrvaški jezik (Ritem v lirski pesmi)		
IZIDI UČENJA	<ul style="list-style-type: none"> <li>o izluščiti vrste in načine gradnje kompozicije</li> <li>o primerjati lastna dela z deli ostalih učencev s primeri umetniških del in primeri iz človekovega okolja</li> <li>o kategorizirati po definiciji pojmov iz učnega programa</li> <li>o prilagoditi se sistemu vrednosti</li> </ul>		
NAČINI DELA	OBLIKE DELA, METODE DELA	UČNA SREDSTVA IN PRIPOMOČKI	
po zamisli	individualno, v paru ili manjših skupinah; krožna komunikacija, prezentacija; razprava	mobiteli; učne metode in likovne strategije	

## PRILOGA 31: Priprave za 2. akcijski korak v osmih razrednih

ŠOLA	1,2,3	RAZRED	DATUM
UČITELJICA		8.	
<b>PRIPRAVA ZA IZVAJANJE POUKA LIKOVNE KULTURE</b>			
ŠT. UR	2. PROJEKT – 1. in 2. URA		
UČNA/E TEMA/E	BARVA – Izraznost barve ; Oblike in barve ; Prostorski učinki barv		
MEDPREDMETNA/ E TEMA/E PO NOK-u	Osebni in socialni razvoj		
UNIVERZALNA TEMA	Občutki (lastni in tuji )		
CILJ UČNE URE	Dojeti pomen in način uporabe neverbalnega vizualnega komuniciranja oziroma izražanja z barvo.		
KLJUČNI POJMI	Izražanje z barvo – izraznost barv, asociacije, simbolika		
LIKOVNA NALOGA	Združenost in simbolika barv v osebem izražanju.		
KORELACIJA	Hrvaški jezik (Stilska sredstva: simbol, alegorija)		
IZIDI UČENJA	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ pojasniti pomen neverbalnega komuniciranja, vključujoč vizualno komunikacij</li> <li>○ s pomočjo likovnega elementa – barve, povezati univerzalno temo „čustva” in konkretno osebno izkušnjo</li> <li>○ uporaba dveh tehnik za vzpodbujanje lateralnega (ustvarjalnega) mišljenja v izpeljavi idej</li> <li>○ povzeti ideje v sporočilo, ki ga želijo izraziti</li> <li>○ za izbrano idejo poiskati odgovarjajočo formo</li> </ul>		
KONKRETNA ILUSTRACIJA Izbirajo in pripravijo učiteljice		POMOŽNE ILUSTRACIJE Tudi	
NAČINI DELA  po zamisli	OBLIKE DELA, METODE DELA  frontalno in skupinsko; krožna komunikacija, govorna veriga, načrtovana igra, problemski pouk, tehnika za vzpodbujanje lateralna mišljenja: šest klobukov, notranje razločevanje, igra asociacij in tehnika za razvoj lateralnega mišljenja: Tehnika niti, razgovor, brainstorming	UČNA SREDSTVA IN PRIPOMOČKI ppt, LCD projektor ali tabla	
LIKOVNO TEHNIČNA SREDSTVA IN LIKOVNE TEHNIKE: tempere, tekstil, karton in drugi materiali.			



ŠOLA	1, 2, 3	RAZRRED	DATUM
UČITELJICA		8.	
<b>Priprava za izvajanje pouka likovne kulture</b>			
ŠTEVILO UR I	2. PROJEKT – 3., 4., 5., 6., 7. in 8. URA		
UČNA/E TEMA/E	BARVA – izraznost barve. Oblika in barva prostorski vpliv barv		
MEDPREDMETNA/ E TEMA/E PO NOK- u	Osebni in socialni razvoj		
UNIVERZALNA TEMA	Občutki (lastni in tuji)		
CILJ UČNE URE .	Samostojna uporaba usvojenih odnosov barv in oblik ter izraznost barv v praktičnem delu po danih parametrih		
LIKOVNA NALOGA	Redizajniranje / preoblikovanje predmeta iz modnega ali industrijskega dizajna, s simbolično ali asociativno vrednostjo barve – izraziti sporočilo zgodbe		
KORELACIJA	Hrvaški jezik (Novela – psihološko in čustveno prikazovanje lika)		
IZIDI UČENJA	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ povezati sporočilo in asociativno vrednost barve ter njihove simbolike</li> <li>○ izrazi odgovarjajočo obliko za sporočilo – v okviru zadanih medijev</li> <li>○ kreirati ali izdelati uporabni predmet/likovno delo s pomočjo likovnih elementov - barve in njene vloge v formiranju (kompozicijsko načelo)</li> <li>○ prenesti prvobitno zamišljeno idejo v formo, material in medij</li> </ul>		
NAČINI DELA  po zamisli	OBLIKE DELA, METODE DELA  frontalno, skupinsko, individualno, v paru; problemski pouk, učenje po postajama, notranje razločevanje, nelingvistično prikazovanje, analitično opazovanje	UČNA SREDSTVA IN PRIPOMOČKI Ppt, LCD projektor	
LIKOVNO TEHNIČNA SREDSTVA IN LIKOVNE TEHNIKE: tempere, tekstil, karton in drugi materiali.			

ŠOLA	1,2	RAZRED	DATUM
UČITELJICA		8.	
<b>PRIPRAVA ZA IZVAJANJE POUKA LIKOVNE KULTURE</b>			
ŠTEVILO UR I	2. PROJEKT – 9. in 10. URA		
NASTAVNA/E TEMA/E	BARVA - Izraznost barv, Oblike in barve, Prostorsko delovanje barve		
MEDUPREDMETNA/ E TEMA/E PO NOK- u	Osebni in socialni razvoj		
UNIVERZALNA TEMA	Občutki (lastni in tuji)		
CILJ UČNE URE .	Odkrivanje likovnih zakonitosti v delih, dedukcija vsebine iz vizualnega iz predloška ter rekonstrukcija ustvarjalneag procesa.		
LIKOVNA NALOGA	Odnos ideje, forme, materiala in medija.		
KORELACIJA	Hrvaški jezik ( Vrstni red besed v stavku)		
IZIDI UČENJA	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ pojasniti izbiro barve v odnosu do uporabljenega predmeta/likovnega izdelka</li> <li>○ interpretirati osebne asociacije barv v odnosu do čustvene vsebine in splošno sprejete simbolike</li> <li>○ povezati sporočilo z asociativno vrednostjo barv, izraznostjo barv in njihovo simboliko</li> <li>○ formulirati sporočilo s pomočjo likovnega elementa in njene vloge v oblikovanju celote (kompozicijska načela) uporabnega predmeta</li> <li>○ izbrati obliko za sporočilo (čustvena vsebina) v okviru zadanega medija uporabne umetnosti</li> </ul>		
KONKRETNA ILUSTRACIJA		POMOŽNE ILUSTRACIJE	
<p>V obdobju med 4. in 5. dvojno uro učiteljica poišče primere uporabne umetnosti, dizajna in arhitekture, ki so si podobni z izdelki, ki so jih naredili učenci.</p> <p>Tekom analize posameznega dela vzporedno v v ppt-u prikaže podobne primere.</p>		Enako	
NAČINI DELA	OBLIKE DELA, METODE DELA	UČNA SREDSTVA IN PRIPOMOČKI	
analiza	skupinski, individualni, v paru; kooperativno učenje, postavljanje ciljev in dajanje povratnih informacij; organiziranje idej, veščin in taktik ter procesov; razprava	tabla, , kreda, ppt, LCD projektor	

**PRILOGA 32: Priprave za 3. akcijski korak v osmem razredu**

ŠOLA	1	RAZRED	DATUM
UČITELJICA		8.	
<b>PRIPRAVA ZA IZVEDBO POUKA LIKOVNE KULTURE</b>			
ŠTEVILO UR	3. PROJEKT – 1. in 2. URA		
UČNA/E TEMA/E	Ploskev – Ritem; Ritem in simetrija likov Rekompozicija, fotomontaža		
MEDREDMETNA/ E TEMA/E PO NOK-u	Podjetništvo: Uporaba komunikacijske in informacijske tehnologije		
UNIVERZALNA TEMA	Neenakost med ljudmi		
CILJ UČNE URE .	Povezovanje splošne teme z lastno izkušnjo - vzpodbujanje notranje motivacije za problematiko neenakosti med ljudmi – odkrivanje zakonitosti v ustvarjalnem procesu ter formalnem aspektu del učencev		
LIKOVNA NALOGA	Odnos vsebine in forme pri gibljivi sliki		
KORELACIJA	Hrvaški jezik (Dokumentarni film, Igrani film)		
IZIDI UČENJA	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ povezovanje teme neenakosti med ljudmi z lastnimi izkušnjami</li> <li>○ skupinsko analizirati zadani problem</li> <li>○ zadane metode uporabljati za produkcijo idej</li> <li>○ izbrati najizvirnejšo idejo</li> <li>○ povzeti najizvirnejšo idejo v sporočilo, ki ga želi skupina izraziti</li> <li>○ načrtovati vizualni izdelek z jasnim sporočilom</li> <li>○ uporabiti znanje o režiranju in pisanju scenarija pri konkretni nalogi ustvarjanja vizualnega prispevka</li> </ul>		
NAČINI DELA po zamisli	OBLIKE DELA, METODE DELA frontalno, skupinsko, individualno, v paru; problemski pouk, učenje po postajama, notranje razločevanje, nelingvistično prikazovanje, analitično opazovanje	UČNA SREDSTVA IN PRIPOMOČKI Ppt, LCD projektor	
LIKOVNO TEHNIČNA SREDSTVA IN LIKOVNE TEHNIKE: Papirji, barvice			

ŠOLA	1	RAZRED	DAUM
UČITELJICA		8.	
<b>PRIPRAVA ZA IZVEDBO POUKA LIKOVNE KULTURE</b>			
ŠTEVILO UR	3. PROJEKT – 3., 4., 5. in 6. URA		
UČNA/E TEMA/E	Ploskev – Ritem; Ritem in simetrija likov; Rekompozicija, fotomontaža		
MEDREDMETNA/ E TEMA/E PO NOK-u	Podjetništvo. Uporaba komunikacijske in informacijske tehnologije		
UNIVERZALNA TEMA	Nenakost med ljudmi		
CILJ UČNE URE .	Vzpodbujanje aktivnejšega razmišljanja o neenakosti med ljudmi, uporaba vizualnega izražanja s pomočjo novomedijskih in komunikacijskih tehnologij, spodbujanje učencev na samostojno delo po vsebini in napotkih		
LIKOVNA NALOGA	2.dvojna ura: celota, kadriranje, svetloba, svetlobni kontrast, čas, gib v filmu, ritem 3.dvojna ura kompozicija, rekompozicija, fotomontaža, simetrija, alternacija, repeticija.		
KORELACIJA	Hrvaški jezik (Dokumentarni film); Informatika ( Shranjevanje multimedijskih vsebin, obdelava zvoka )		
IZIDI UČENJA	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ razdeliti delo po skupinah</li> <li>○ ustvariti vizualni prispevek</li> <li>○ pokazati zamišljeno</li> <li>○ uporabiti znanje o režiji, pisanju scenarija na konkretni nalogi osmišljanja vizualnega prispevka</li> <li>○ uporabiti znanje o montaži pri ustvarjanju vizualnega prispevka</li> </ul>		
NAČINI DELA po zamisli	OBLIKE DELA, METODE DELA  frontalno, skupinsko, individualno, v paru; organiziranje ideja, kooperativno učenje, postavljanje ciljev in dajanje povratnih informacij, učenje po postajama, nelingvistično prikazovanje, analitično in sintetično opazovanje, razprava	UČNA SREDSTVA IN PRIPOMOČKI Ppt, LCD projektor	
LIKOVNO TEHNIČNA SREDSTVA IN LIKOVNE TEHNIKE:  mobitelni telefoni			

ŠOLA	1	RAZRED	DATUM
UČITELJICA		8.	
<b>PRIPRAVA ZA IZVEDBO POUKA LIKOVNE KULTURE</b>			
ŠT. UR	3. PROJEKT – 7. in 8. URA		
UČNA/E TEMA/E	Ploskev – Ritem; Ritem in simetrija likov; Rekompozicija, fotomontaža		
MEDPREDMETNA/ E TEMA/E PO NOK- u	Podjetništvo. Uporaba komunikacijske in informacijske tehnologije		
UNIVERZALNA TEMA	Neenakost med ljudmi		
CILJ DVOJNE UČNE URE	Uporaba učne vsebine pri analizi vizualnega prispevka s ciljem, da učenci usvojijo ključne pojme in vedo, kako jih uporabiti v vsakdanjem življenju.		
IZIDI UČENJA	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ obdelati svoj vizualni prispevek v računalniškem programu ali v programu za montažo na mobitelu</li> <li>○ skupinsko predstaviti projekt</li> <li>○ izbrati pet meril (parametrov), po katerih se lahko oceni jasnost sporočila, ki je izraženo z vizualno formo</li> <li>○ oceniti jasnost sporočila, izraženega z vizualno formo</li> <li>○ v razpravi oceniti dosežene rezultate</li> </ul>		
NAČINI DELA  po zamisli	OBLIKE DELA, METODE DELA  skupinsko, individualno; organiziranje idej, učenje po postajah, notranje razločevanje, nelingvistično prikazovanje, analitično opazovanje, sintetično opazovanje, razprava	UČNA SREDSTVA IN PRIPOMOČKI Ppt, LCD projektor	
LIKOVNO TEHNIČNA SREDSTVA IN LIKOVNE TEHNIKE:  svinčnik, papirji			

**PRILOGA 33: Priprave za 4. akcijski korak v osmem razredu**

ŠOLA	1	RAZRED	DATUM
UČITELJICA		8.	
<b>PRIPRAVA ZA IZVEDBO POUKA LIKOVNE KULTURE</b>			
ŠT. UR	4. PROJEKT – 1. in 2. URA		
UČNA/E TEMA/E	Črta, kot dominantna; Kontrast – ritem nasprotij		
MEDPREDMETNA/ E TEMA/E PO NOK- u	Zdravje, varnost, varstvo okolja, Uporaba komunikacijske in informacijske tehnologije, Učiti, kako učiti		
UNIVERZALNA TEMA	Miselna ekologija		
CILJ DVOJNE UČNE URE	Pri učencih vzpodbuditi prepoznavanje in presojanje predsodkov in stereotipov, vsajenih v družbi o posameznih poklicih ter razviti orodja izražanja s pomočjo sodobne uporabe tradicionalnih medijev (Street Art)		
KLJUČNI POJMI	grafiti, angažirana umetnost, kritika družbe; dominacija, zoperstavljanje, dinamično, statično		
LIKOVNA NALOGA	Črta kot dominantna; statični in dinamični ritem		
KORELACIJA	Zgodovina (Hrvaška in svet na pragu tretjega tisočletja)		
IZIDI UČENJA	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ izbrati ključen stavek, ki ga bodo vizualizirali in ki izraža učenčevo asociacijo</li> <li>○ izvedba stavka v vizualni obliki</li> <li>○ kombinirati likovnih elementov v kompozicijo</li> <li>○ integrirati vsebine z odgovarjajočo obliko</li> </ul>		
KONKRETNA ILUSTRACIJA <a href="http://www.banksy.co.uk/outdoors/index1.html">http://www.banksy.co.uk/outdoors/index1.html</a>		POMOŽNE ILUSTRACIJE učenci sami brskajo po internetu	
NAČIN DELA  po zamisli	OBLIKE DELA, METODE DELA  skupinsko; brainstorming, organiziranje idej, učenje po postajah, nelingvistični in lingvistični prikaz	UČNA SREDSTVA IN PRIPOMOČKI mobiteli	
LIKOVNO TEHNIČNA SREDSTVA IN LIKOVNE TEHNIKE: dekorativni in avto lak, oljne paste, rjavi papir			

ŠOLA	1	RAZRED	DATUM
UČITELJICA		8.	
<b>PRIPRAVA ZA IZVEDBO POUKA LIKOVNE KULTURE</b>			
ŠT. UR	4. PROJEKT – 3. in 4. URA		
UČNA TEMA	Črta kot dominantna; Kontrast – ritem nasprotij		
MEDPREDMETNA/ E TEMA/E PO NOK- u	Zdravje, sigurnost in varstvo okolja, Uporaba komunikacijske in informacijske tehnologije; Učiti, kako učiti		
UNIVERZALNA TEMA	Miselna ekologija		
CILJ DVOJNE UČNE URE	Organiziranje učencev za samostojno delo po vsebinah in napotkih ter uporaba učne vsebine za analizo vizualnih prispevkov s ciljem osvajanja ključnih pojmov in njihove daljne uporabe		
KLJUČNI POJMI	graffiti, angažirana umetnost, kritika društva; dominant , zoperstavljanje, dinamično, statično		
LIKOVNA NALOGA	Črta kot dominantna; statični in dinamičen ritem.		
KORELACIJA	Zgodovina (Hrvaška in svet na pragu tretjega tisočletja)		
IZIDI UČENJA	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ prepoznati elemente univerzalne teme med analizo (predsodki in stereotipi) v lastnem prispevku in prispevkih drugih učencev</li> <li>○ oceniti jasnost vizualnega sporočila</li> <li>○ pojasniti povezavo med vsebino in formo v lastnem prispevku in ostalih</li> <li>○ predlagati ostale vizualne rešitve</li> <li>○ zoperstaviti se predsodkom in stereotipom alternativnih mišljenj</li> </ul>		
NAČINI DELA  po zamisli	OBLIKE DELA, METODE DELA  frontalno, individualno, v paru; asociacije, učenje po postajah, prezentacija, razprava	UČNA SREDSTVA IN PRIPOMOČKI Ppt, LCD projektor	