UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA

Uršula Podobnik

INDIVIDUALIZACIJA IN USTVARJALNE RAZSEŽNOSTI POUKA LIKOVNE VZGOJE

Doktorska disertacija

Mentorica:
dr. Tonka Tacol, doc.
doc.

Somentor:
dr. Janez Jerman,

Ljubljana, 2008

Vsem, ki so mi pri nastajanju pričujoče doktorske disertacije pomagali, svetovali in me podpirali, bi se želela iskreno zahvaliti.

Za strokovno pomoč in svetovanje najlepša hvala mentorici doc. dr. Tonki Tacol in somentorju doc. dr. Janezu Jermanu.

Za izreden trud pri izvedbi pedagoškega eksperimenta iskrena hvala vsem sodelujočim likovnim pedagogom: Maji Reven, Petri Škrjanc, Lei Cebe Podržaj, Janezu Hafnerju in Simonu Mlakarju.

Posebno zahvalo pa bi želela nameniti svojim staršem, možu in otrokom, ki so z veliko mero razumevanja in spodbude, potrpežljivo spremljali nastajanje pričujočega dela in pripomogli k njegovemu uspešnemu zaključku.

Hvala.

KAZALO

1	**UVOD**	1
2	**TEORETIČNI DEL**	3
2.1	**UČNI PROCES LIKOVNE VZGOJE IN USTVARJALNOST UČENCEV**	3
2.1.1	PODROČJE USTVARJALNIH SPOSOBNOSTI UČENCEV	11
2.1.2	LIKOVNO IZRAŽANJE IN USTVARJALNOST UČENCEV V OBDOBJU ZGODNJE ADOLESCENCE	15
2.1.2.1	ZNAČILNOSTI OBDOBJA ZGODNJE ADOLESCENCE	16
2.1.2.2	LIKOVNO IZRAŽANJE V FAZI VIZUALNEGA REALIZMA	18
2.1.2.2.1	DOJEMANJE IN UPODABLJANJE ČLOVEŠKE FIGURE	24
2.1.2.2.2	RAZVOJ DVEH KONCEPTOV PROSTORA	25
2.1.2.2.3	POMEN BARVE	27
2.1.2.3.	LIKOVNA USTVARJALNOST V OBDOBJU MED DVANAJSTIM IN ŠTIRINAJSTIM LETOM	28
2.1.2.3.1	ČUTNO IN ČUSTVENO ZAZNAVANJE	31
2.1.2.3.2	VIZUALNI SPOMIN	37
2.1.2.3.3	LIKOVNO-USTVARJALNO MIŠLJENJE IN USTVARJALNA DOMIŠLJIJA	40
2.1.3	KOMPONENTE USTVARJALNOSTI PRI LIKOVNEM IZRAŽANJU	52
2.1.3.1	IZVIRNOST	53
2.1.3.2	FLUENTNOST	54
2.1.3.3	FLEKSIBILNOST	56
2.1.3.4	REDEFINICIJA PROBLEMA	57
2.1.3.5	ELABORATIVNOST REŠITEV	58
2.2	**INDIVIDUALIZACIJA V UČNEM PROCESU LIKOVNE VZGOJE**	59
2.2.1	DIDAKTIČNE TEORIJE – IZHODIŠČA INDIVIDUALIZACIJE IN USTVARJALNOSTI V UČNEM PROCESU LIKOVNE VZGOJE	64
2.2.2	OBLIKE DIFERENCIACIJE IN INDIVIDUALIZACIJE	79
2.2.2.1	ZUNANJA IN FLEKSIBILNA DIFERENCIACIJA	84
2.2.2.2	NOTRANJA DIFERENCIACIJA IN INDIVIDUALIZACIJA	86
2.3	**RAZLIKE MED UČENCI KOT IZVOR INDIVIDUALNEGA NAČINA LIKOVNEGA IZRAŽANJA**	92
2.3.1	INDIVIDUALIZACIJA IN FAZE USTVARJALNEGA PROCESA	96
2.3.2	INDIVIDUALIZACIJA IN MERILA ZA PREVERJANJE LIKOVNE USTVARJALNOSTI PO KOMPONENTAH USTVARJALNOSTI	103
2.3.2.1	EMOCIONALNA ODZIVNOST NA IZPOSTAVLJEN LIKOVNI PROBLEM	105
2.3.2.2	IZVIRNOST LIKOVNIH REŠITEV	108
2.3.2.3	FLEKSIBILNOST REŠEVANJA LIKOVNIH PROBLEMOV	112
2.3.2.4	SPRETNOST IN OBČUTLJIVOST ZA UPORABO LIKOVNIH MATERIALOV	114
2.4	**INDIVIDUALIZACIJA PRI POUKU LIKOVNE VZGOJE OSNOVANA NA LIKOVNO-IZRAZNIH TIPIH UČENCEV**	118

2.4.1	PODROČJE INDIVIDUALNIH ZNAČILNOSTI LIKOVNEGA IZRAŽANJA	119
2.4.1.1	PODROČJE LIKOVNIH SPOSOBNOSTI	124
2.4.1.1.1	VIZUALNI IZRAZNI TIP	125
2.4.1.1.2	IMAGINATIVNI IZRAZNI TIP	126
2.4.1.1.3	RACIONALNI IZRAZNI TIP	128
2.4.1.1.4	EMOCIONALNI IZRAZNI TIP	129
2.4.1.1.5	SENZITIVNI IZRAZNI TIP	131
2.4.1.1.6	MEMORIALNI IZRAZNI TIP	132
2.4.1.1.7	MOTORIČNO-TEHNIČNI IZRAZNI TIP	133
2.4.1.1.8	NAIVNI IZRAZNI TIP	134
2.4.1.2	PODROČJE NAGNJENOSTI K LIKOVNO-IZRAZNIM SREDSTVOM	135
2.4.1.2.1	KOLORISTIČNI IZRAZNI TIP	136
2.4.1.2.2	GRAFIČNI IZRAZNI TIP	136
2.4.1.2.3	PROSTORSKI IZRAZNI TIP	137
2.4.1.2.4	SINTEZNI IZRAZNI TIP	138
2.4.1.2.5	ANALITIČNI IZRAZNI TIP	140
2.4.1.2.6	DEKORATIVNI IZRAZNI TIP	141
2.4.1.2.7	KONSTRUKCIJSKI IZRAZNI TIP	142
2.4.1.2.8	IMPULZIVNI IZRAZNI TIP	143
2.4.1.3	PODROČJE KARAKTERNIH ZNAČILNOSTI	144
2.5	**INDIVIDUALIZACIJA OZ. DIFERENCIACIJA PRI POUKU LIKOVNE VZGOJE OSNOVANA NA UČNIH STILIH UČENCEV**	146
2.5.1	RAZLIČNI UČNI STILI (RANCOURT, KOLB, TORRANCE) IN NJIHOVA APLIKACIJA NA PODROČJE LIKOVNEGA IZRAŽANJA	146
2.5.1.1	STILI UČENJA PO KOLBU	149
2.5.1.2	STILI SPOZNAVANJA PO RANCOURTU	151
2.5.1.3	STILI UČENJA PO TORRANCEU IN LIKOVNA USTVARJALNOST UČENCEV	152
2.5.1.3.1	LEVOHEMISFERIČNI UČNI STIL	155
2.5.1.3.2	DESNOHEMISFERIČNI UČNI STIL	156
2.5.1.3.3	INTEGRATIVNI UČNI STIL	157
2.6	**INDIVIDUALIZACIJA IN REŠEVANJE LIKOVNIH PROBLEMOV PRI POUKU LIKOVNE VZGOJE**	159
2.6.1	ZASNOVE LIKOVNEGA MOTIVA	159
2.6.1.1	LIKOVNI MOTIVI PO NEPOSREDNEM OPAZOVANJU	160
2.6.1.2	LIKOVNI MOTIVI PO SPOMINU IN EMOCIONALNA ODZIVNOST	161
2.6.1.3	LIKOVNI MOTIVI PO DOMIŠLJIJI	163
2.6.2	ZASNOVA LIKOVNE TEHNIKE	163
2.6.3	MOŽNOSTI INDIVIDUALIZACIJE V UČNEM PROCESU	164
2.6.3.1	MODIFICIRANJE IN DIFERENCIRANJE LIKOVNEGA MOTIVA	166
2.6.3.2	MODIFICIRANJE IN DIFERENCIRANJE LIKOVNE TEHNIKE	167
2.6.3.3	DIFERENCIACIJA OSNOVANA NA UČNIH STILIH	170
2.7	**INDIVIDUALIZACIJA IN MOTIVIRANOST UČENCEV ZA LIKOVNO**	173

	IZRAŽANJE	
2.7.1	VPLIVI NA MOTIVIRANOST UČENCEV ZA LIKOVNO IZRAŽANJE	175
2.7.1.1	VPLIVI OKOLJA NA MOTIVIRANOST UČENCEV (DRUŽINA, ŠOLA, UČITELJ)	177
2.7.2	OBLIKE MOTIVACIJE	178
2.7.2.1	ZUNANJA MOTIVACIJA	179
2.7.2.2	NOTRANJA MOTIVACIJA	180
2.7.3	POKAZATELJI MOTIVIRANOSTI ZA LIKOVNO DEJAVNOST	182
2.7.3.1	MOTIVIRANOST ZA TVORNO SODELOVANJE PRI SPOZNAVANJU IN REŠEVANJU LIKOVNEGA PROBLEMA	183
2.7.3.2	NAVDUŠENJE NAD LIKOVNIM IZRAŽANJEM	184
2.7.3.3	ODZIVNOST NA LASTEN LIKOVNI IZDELEK	187
2.7.4	DIDAKTIČNI PRISTOPI SPODBUJANJA USTVARJALNOSTI LIKOVNEGA IZRAŽANJA	189
3	**EMPIRIČNI DEL**	195
3.1	**OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA**	195
3.1.3	NAMEN IN CILJI RAZISKAVE	195
3.1.2	RAZČLENITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA	196
3.1.2.1	INDIVIDUALIZACIJA, LIKOVNA USTVARJALNOST IN MOTIVACIJA	197
3.1.2.2	LIKOVNO-IZRAZNI TIPI IN UČNI STILI	198
3.1.3	RAZISKOVALNE HIPOTEZE	198
3.2	**METODOLOGIJA**	201
3.2.1	RAZISKOVALNA METODA	201
3.2.2	UPORABLJEN INSTRUMENTARIJ	201
3.2.3	SPREMENLJIVKE V RAZISKAVI	202
3.2.4	OSNOVNI VZOREC	202
3.2.5	POTEK PEDAGOŠKEGA EKSPERIMENTA	203
3.2.6	POSTOPKI ZBIRANJA PODATKOV	204
3.2.7	POSTOPKI OBDELAVE PODATKOV	204
3.2.8	ANALIZA MERSKIH KARAKTERISTIK UPORABLJENIH INSTRUMENTOV	205
3.2.8.1	ZANESLJIVOST INSTRUMENTARIJA	207
3.2.8.2	VSEBINSKA VELJAVNOST INSTRUMENTARIJA	207
3.2.8.3	FAKTORSKA ANALIZA	208
3.3	**REZULTATI Z INTERPRETACIJO**	216
3.3.1	PREVERJANJE RAZLIK MED PRIMERJALNIMA SKUPINAMA	216
3.3.1.1	RAZLIKA MED SKUPINAMA PO SPOLU	217
3.3.1.2	RAZLIKA MED SKUPINAMA PO SPLOŠNEM UČNEM USPEHU	217
3.3.1.3	RAZLIKA MED SKUPINAMA PO SPLOŠNI MOTIVIRANOSTI ZA LIKOVNO IZRAŽANJE	218
3.3.1.4	RAZLIKA MED SKUPINAMA PO SPLOŠNI LIKOVNI USTVARJALNOSTI	218
3.3.1.5	RAZLIKA MED SKUPINAMA PO LIKOVNO-IZRAZNIH TIPIH UČENCEV	219
3.3.1.6	RAZLIKA MED SKUPINAMA PO UČNIH STILIH UČENCEV	221

3.3.2	PRIMERJAVA SKUPIN V INICIALNEM STANJU	222
3.3.2.1	LIKOVNA USTVARJALNOST V INICIALNEM STANJU	222
3.3.2.1.1	NORMALNOST PORAZDELITVE SPREMENLJIVK	222
3.3.2.1.2	LIKOVNA USTVARJALNOST V INICIALNEM STANJU PO POSAMEZNIH SPREMENLJIVKAH	223
3.3.2.1.3	LIKOVNA USTVARJALNOST V INICIALNEM STANJU PO FAKTORJIH	224
3.3.2.2	MOTIVIRANOST V INICIALNEM STANJU	226
3.3.2.2.1	NORMALNOST PORAZDELITVE SPREMENLJIVK	226
3.3.2.2.2	MOTIVIRANOST V INICIALNEM STANJU PO POSAMEZNIH SPREMENLJIVKAH	227
3.3.2.2.3	MOTIVACIJA PO FAKTORJIH	229
3.3.3	PRIMERJAVA SKUPIN V FINALNEM STANJU	231
3.3.3.1	LIKOVNA USTVARJALNOST V FINALNEM STANJU	232
3.3.3.1.1	NORMALNOST PORAZDELITVE SPREMENLJIVK	232
3.3.3.1.2	LIKOVNA USTVARJALNOST V FINALNEM STANJU PO POSAMEZNIH SPREMENLJIVKAH	233
3.3.3.1.3	LIKOVNA USTVARJALNOST V FINALNEM STANJU PO FAKTORJIH	235
3.3.3.2	MOTIVIRANOST V FINALNEM STANJU	237
3.3.3.2.1	NORMALNOST PORAZDELITVE SPREMENLJIVK	237
3.3.3.2.2	MOTIVIRANOST V FINALNEM STANJU PO POSAMEZNIH SPREMENLJIVKAH	238
3.3.3.2.3	MOTIVACIJA PO FAKTORJIH	240
3.4	**POTRJEVANJE HIPOTEZ**	243
3.4.1	RAZLIKE MED SKUPINAMA PO LIKOVNI USTVARJALNOSTI OB IZVAJANJU INDIVIDUALIZACIJE OSNOVANE NA LIKOVNO-IZRAZNIH TIPIH	243
3.4.2	RAZLIKE MED SKUPINAMA PO MOTIVIRANOSTI ZA LIKOVNO IZRAŽANJE OB IZVAJANJU INDIVIDUALIZACIJE OSNOVANE NA LIKOVNO-IZRAZNIH TIPIH	247
3.4.3	RAZLIKE MED SKUPINAMA PO LIKOVNI USTVARJALNOSTI OB IZVAJANJU DIFERENCIACIJE OSNOVANE NA UČNIH STILIH	250
3.4.4	RAZLIKE MED SKUPINAMA PO MOTIVIRANOSTI ZA LIKOVNO IZRAŽANJE OB IZVAJANJU DIFERENCIACIJE OSNOVANE NA UČNIH STILIH	253
3.4.5	POVEZANOST LIKOVNO-IZRAZNIH TIPOV IN UČNIH STILOV	258
3.4.5.1	PEARSONOV KOEFICIENT KORELACIJE	259
3.5	**KVALITATIVNA ANALIZA**	260
3.5.1	POGOJI DELA NA POSAMEZNIH ŠOLAH	260
3.5.2	POTEK UČNEGA PROCESA V PRIMERJALNIH SKUPINAH	265
3.5.2.1	KONTROLNA SKUPINA	265
3.5.2.2	EKSPERIMENTALNA SKUPINA	266
3.5.3	IZVEDBA SLIKARSKIH IN KIPARSKIH NALOG V RAZISKAVI	269
3.5.3.1	LIKOVNE NALOGE V SEDMEM RAZREDU	269
3.5.3.2	LIKOVNE NALOGE V DEVETEM RAZREDU	272
3.5.4	USPEŠNOST NASTALIH LIKOVNIH IZDELKOV	274

3.5.5	ANALIZA REZULTATOV PRIMERJALNIH SKUPIN	277
3.5.5.1	ZNAČILNOSTI LIKOVNIH IZDELKOV UČENCEV 7. RAZREDA	277
3.5.5.2	ZNAČILNOSTI LIKOVNIH IZDELKOV UČENCEV 9. RAZREDA	301
3.6	**GLOBALNA INTERPRETACIJA REZULTATOV EMPIRIČNEGA DELA RAZISKAVE**	322
4	**ZAKLJUČEK**	331
5	**LITERATURA**	335
6	**PRILOGE**	342

Povzetek

Uspešnost likovne dejavnosti učencev pri pouku likovne vzgoje temelji na motiviranosti in ustvarjalnem izražanju. Vendar pa se učenci med seboj razlikujejo po likovni nadarjenosti in po tem, kako sprejemajo, predelujejo, ohranjajo učiteljeve in druge informacije ter kako jih likovno izražajo. Vsi učenci, tako likovno nadarjeni kot likovno manj nadarjeni, pa lahko v učnem procesu likovno napredujejo in se ustvarjalno izražajo. Zato naj bi učitelj čim bolje spoznal individualne značilnosti posameznega učenca in jih skušal v učnem procesu tudi upoštevati. Primarno naj bi torej spoznal likovno razvojno stopnjo posameznega učenca, njegov likovno-izrazni tip in učni stil, na osnovi česar smo v pričujoči raziskavi skušali osnovati tudi individualizacijo. Tako izpeljana individualizacija zavzame osrednjo vlogo pri načrtovanju strategije izvajanja pouka likovne vzgoje. V doktorski nalogi smo raziskovali, kako individualiziran način dela v okviru upoštevanja izraznih tipov in učnih stilov učencev v starosti med dvanajstim in štirinajstim letom vpliva na njihovo ustvarjalnost pri likovnem izražanju, na motiviranost za reševanje likovnih nalog ter kako se likovno-izrazni tipi povezujejo s stili učenja.

Raziskavo smo zasnovali na pedagoškem eksperimentu, s katerim smo med eksperimentalno in kontrolno skupino v stopnji dosežene motiviranosti za likovno dejavnost in stopnji ustvarjalnosti pri reševanju likovnih problemov ugotavljali razlike, ki se kažejo, kadar pri pouku izvedemo individualizacijo, zasnovano na likovno-izraznih tipih učencev in diferenciacijo osnovano na njihovih učnih stilih. Pri raziskovanju smo uporabili kvantitativno analizo na podlagi rezultatov, ki smo jih pridobili s pomočjo pedagoškega eksperimenta. Za potrebe raziskave smo oblikovali posebej prilagojen merski instrumentarij, ki je zajemal: vprašalnika za ugotavljanje učnih stilov pri likovni vzgoji - osnovana na Torranceovem YSOLAT vprašalniku (Marentič - Požarnik, Magajna, Peklaj, 1995), podrobni opisni seznam posebnosti posameznega likovno-izraznega tipa učencev (Berce - Golob, Karlavaris, 1991), tri-stopenjsko ocenjevalno lestvico za preverjanje motiviranosti učencev in tri-stopenjsko ocenjevalno lestvico za preverjanje ustvarjalnosti likovnih izdelkov.

Karakteristike merskega instrumentarija smo preverili s pomočjo faktorske analize, hipoteze pa s pomočjo enosmerne analize kovariance.
Rezultati raziskave so v pretežni meri potrdili naša predvidevanja in postavljene hipoteze, saj smo ugotovili, da ima individualizacija osnovana na likovno-izraznih tipih in učnih stilih pozitiven učinek na učenčevo subjektivno reševanje likovnih problemov, na njihovo ustvarjalnost ter tudi motiviranost za reševanje likovnih nalog. Predvidevana povezava med posameznimi likovno-izraznimi tipi učencev in njihovimi učnimi stili pa se z raziskavo ni popolnoma izkristalizirala, kljub temu da so v nekaterih primerih povezave precej očitne (npr. koloristični likovno-izrazni tip in integrativni učni stil).

Ključne besede: individualizacija pri likovni vzgoji, individualni način likovnega izražanja, motivacija, likovna ustvarjalnost, likovno-izrazni tipi, stili učenja pri likovni vzgoji

Summary
The main basis of pupils' successfulness at Visual art education represents intrinsic motivation, which influences on creative visual art work. But the differences between pupils are quite recognizable on the area of receiving, saving and re-modeling teachers (and others) information and also on the way, how pupils verbal and visual artistically express them. But we have founded that all pupils, the art talented and those less talented, have the opportunity to progress at visual art lessons and express them selves as creative as possible. In that matter the teacher have to be very familiar with their individual needs, their visual art characteristics and capabilities, so he can take it into consideration during every single lesson and prepare the lesson that suits everyone. In the first place he has to be familiar with the visual art-expressing type of every individual pupil and his learning style as well. On the base of that knowledge he will prepare proper approaches to the individualization, as it is needed at visual art education. In present doctoral dissertation we have researched what kind of influences the individualization based on visual art types and learning styles have on pupils' for visual art creativity and motivation. We were also interested if there is any kind of connection between the visual art types and learning styles.
The research was based on pedagogic experiment. It showed us the statistic significant differences between comparable groups (control and experimental) on the reached level of visual art creativity and also on motivation for visual art activity, when the individualization based on visual art types was used. At the researching we used quantitative analyses on the base of results of pedagogic experiment.
For finding out the results of the experiment several different methods were used: the questionnaire for the teachers was used to inquire the presence of the individualization during the teaching process at Visual Art Education. It showed extremely positive opinion about the individualization and high level of approval of individualization, but in the same time there are a lot of obstacles at implementation in practice mentioned (too limited time, too many pupils in classroom, too low budget for different art materials etc.). The questionnaire for the pupils and the catalogue of characteristics for teachers were used to inquire pupils' favorite way of art expressing, their interests and needs and teachers' establishing pupils' inclination to specific art-expressing types. The evaluation scale for measuring the visual art creativity level includes the characteristics of creative art expression (emotional experience of an art theme, originality of visual art salvation, flexibility of art materials using and the art skills sensibility). These characteristics evaluated three visual art experts, on the pupils' visual art results base (paintings, sculptures and drawings). The evaluation scale for measuring the motivation during art expressing includes the

most important factors, such as: attention, cooperation, interest, enthusiasm, liking, art expressing with ease (simultaneous), pride (wishing to show own result), expressing contentedness with own result, which show the level of pupils' motivation during the expressing process.
The characteristics of measure instruments were checked with factor analyses and the hypothesis with one-way anova and canonical discriminant analyse.

Key words: Individualization at Visual art education, individual visual art expressing, motivation, visual art creativity, visual art-expressing types, learning styles

1 UVOD

Pri pouku likovne vzgoje je zelo pomembno upoštevanje subjektivnih značilnosti posameznega učenca, saj naj bi likovni izdelek izražal njegovo razmišljanje in doživljanje problema v okviru izpostavljene likovne naloge. Priporočila za izvajanje likovne dejavnosti učencev v starosti med dvanajstim in štirinajstim letom so usmerjena v spodbujanje individualnih likovnih rešitev učencev. Prav zato ima izvajanje individualizacije pri pouku likovne vzgoje velik pomen, saj lahko le učitelj, ki jo dobro razume, uspešno motivira posameznega učenca za likovno dejavnost in dosega njegovo večjo ustvarjalnost. »Učitelj mora individualnost učenca razumeti in delo organizirati tako, da bo učencem le svetoval, dajal navodila, jih usmerjal v osvajanje likovnih pojmov s primernimi učnimi sredstvi in pripomočki, demonstriral posebnosti ravnanja z različnimi likovnimi materiali in orodji ter jih motiviral za individualno, izvirno likovno izražanje s primernim likovnim motivom« (Tacol, 2003, 117). Predvsem pa naj bi učitelj znal posamezno učno uro načrtovati tako, da v okviru teoretičnega problema v likovni nalogi nudi vsem učencem možnosti, da na podlagi individualnih posebnosti kot sta likovno-izrazni tip in učni stil izvirno upodobijo likovni motiv in inovativno izvedejo likovno tehniko. Ker individualizacija pri pouku likovne vzgoje predstavlja specifičen pedagoško-didaktičen problem, smo želeli z raziskovalno nalogo prikazati njene možnosti v okviru likovno-izraznih tipov in učnih stilov učencev, katerih značilnosti in posebnosti naj bi učitelj dobro poznal in tudi na njihovi osnovi organiziral kvaliteten učni proces. Spričo narave raziskovalnega področja smo v začetku naloge predstavili osnovne značilnosti individualizacije z vidika splošnih didaktičnih teorij ter tako opredelili vlogo in pomen individualiziranega načina posredovanja učnih vsebin v vzgojno-izobraževalnem delu. To nam je pomagalo osvetliti prioritete, ki izhajajo iz temeljnih ciljev pouka likovne vzgoje, ki spričo poudarjanja razvoja ustvarjalnosti

učencev težijo k personalizaciji pouka in spodbujanju predvsem tistih subjektivnih značilnosti učenčevega likovnega izražanja, ki nanjo pozitivno vplivajo. Uspešen likovni razvoj je namreč vsem učencem možno zagotoviti le, če učitelj izhaja iz učenca kot individuuma, ki ga zaznamujejo subjektivne posebnosti (kognitivne, afektivne in psiho-motorične).

Vprašanja, ki se zastavljajo v okviru organiziranja učnega procesa likovne vzgoje, v katerem bo učitelj dosegal uspešno motivacijo učencev in njihovo ustvarjalnost pri reševanju likovnih problemov, so v današnjem času izrazito aktualna. Prepričani smo, da individualizacija predstavlja eno od izhodišč za uspešnost učencev pri likovni dejavnosti. Upoštevajoč vse okoliščine za izvedbo uspešnega učnega procesa smo zasnovali raziskavo, ki poskuša odgovoriti na nekatera odprta vprašanja.

2 TEORETIČNI DEL

2.1 Učni proces likovne vzgoje in ustvarjalnost učencev

»Pouk likovne vzgoje je vzgojno-izobraževalni proces, v katerem učenci oblikujejo pomembne osebnostne dejavnike: emocionalne, intelektualne in motorične« (Tacol, 1999, 57). Značilnost oz. posebnost pouka likovne vzgoje je v tem, da se likovno-vzgojni in izobraževalni dejavniki aktivirajo verbalno, nato pa jih učenci realizirajo z likovnim izražanjem (prav tam). Pri tem naj bi imel vsak učenec možnost, da se izrazi skladno z lastnimi sposobnostmi in nagnjenji, ki se med drugim zrcalijo skozi njegov likovno-izrazni tip. Ustvarjalen bo namreč le proces, pri katerem bodo prihajale do izraza individualne ustvarjalne posebnosti vsakega posameznega učenca. Učitelj naj bi s posebnim občutkom spremljal in razvijal individualno izražanje učencev, likovne naloge pa smiselno prilagajal njihovim individualnim potrebam in jih zasnoval problemsko. Izhodišče za izrazno delo mora namreč predstavljati likovni problem, ki ga učitelj zasnuje na podlagi likovnih pojmov, likovne tehnike ali likovnega motiva. Po učnem načrtu za likovno vzgojo je likovno izražanje v osnovi zavestna in ustvarjalna interpretacija doživetij učencev, ki naj bi temeljila na izvirnem, tj. ustvarjalnem reševanju likovnih problemov.

Ustvarjalna aktivnost je kot tipična ljudska posebnost dana slehernemu človeku, res pa je, da na različnih področjih njegovega delovanja v različni kvaliteti in intenzivnosti (Strmčnik, 2001). Njene tipične značilnosti oziroma temeljna izhodišča izvirajo iz: konstruktivne kritičnosti, inovativne produktivnosti, fleksibilne domiselnosti oz. miselne prožnosti, kritične distance do dogmatičnosti ipd., brez katerih ne bi bila to, kar je. Zaslediti jo je mogoče skoraj pri sleherni dejavnosti, izzvati pa jo je moč tudi pri manj zahtevnih in rutinskih operacijah, zato tudi pedagoški strokovnjaki vedno bolj spoznavajo, da jo vezati zgolj na

kulturno-umetniška ali znanstveno raziskovalna področja, ni niti upravičeno niti produktivno.

Ustvarjalnost je področje, ki ima v temeljnih ciljih sodobne šole posebno mesto, kljub temu pa je, kot piše Marentič - Požarnikova (2003) še vedno vse prepogosto povezovana predvsem z »umetniškimi« predmeti. Tak pogled na ustvarjalnost v šoli pa ne koristi niti njim niti vsem ostalim učnim predmetom. Razvijanje ustvarjalnosti pri likovni vzgoji je namreč povezano z vrsto posrednih dejavnikov, ki vplivajo na posameznika kot subjekt, na njegovo samozavest, samoaktualizacijo in samopodobo (Musek, 2000). Neugodni vplivi (npr. ustvarjalnosti nenaklonjena klima) imajo lahko tudi daljnosežnejše negativne posledice na razvoj učenčevih ustvarjalnih potencialov, saj učenec, ki izgubi zaupanje v lastne sposobnosti, zatajuje in ne aktualizira svojih idej in s tem podzavestno vpliva na zniževanje lastne samopodobe (Kobal, 2000). Razmišljanje o izhodiščih, ki omogočajo razvoj ustvarjalnosti in zaznamujejo njeno najvišjo doseženo stopnjo pri posamezniku podkrepljuje tudi Trstenjakovo razmišljanje o razvoju ustvarjalnosti v našem šolskem sistemu: »Utirjen šolski pouk je verjetno vse premalo usmerjen k vzgoji ustvarjalnosti. Otroci pridejo v šolo neznansko, nenasitno radovedni in domiselni, ne da bi šolski načrt to dovolj upošteval ... Seveda je treba priznati, da ni lahko v razredu vzdrževati reda in discipline in zahtevati potrebno znanje podatkov, če imajo otroci ustvarjalne domislice. Vedno je skušnjava za učitelje, naučiti učence najboljši odgovor, da v razredu napredujejo, kot pa jim dovoljevati, da odgovore iščejo sami« (Marentič - Požarnik, 2003, 90).

Tudi Marentič - Požarnikova (2003) ugotavlja, da je razvijanje učenčeve ustvarjalnosti v splošnih ciljih šolanja in ciljih posameznih učnih predmetov pogosto omenjeno, a kljub temu žal še vedno premalo upoštevano oz. realizirano. Šola, ki bi želela delovati v duhu ustvarjalnosti naklonjenega okolja, bi pri vseh (ali vsaj pri več) šolskih dejavnostih učencem dopuščala določeno mero svojstvenosti

(npr. dopuščala bi reševanje problemov (učnih vsebin) tudi s pomočjo učenčeve lastne iznajdljivosti, spodbujala bi asociativno reševanje problemskih situacij z zastavljanjem na prvi pogled nesmiselnih vprašanj, omogočala bi iskanje in podajanje lastnih učenčevih pogledov na končni rezultat ipd.), kar bi pokazalo pot k razvoju njihovih lastnih ustvarjalnih potencialov. Posledično bi v praksi to pomenilo, da se učenci ne bi sramovali lastnih idej, ne bi zasmehovali svojstvenih rešitev svojih sošolcev in bi k učnemu procesu pristopali bolj motivirano, saj bi bili postavljeni v bistveno bolj aktivno vlogo v učnem procesu oziroma v vlogo konstruktivnih soustvarjalcev učnega procesa.

Na področju raziskovanja ustvarjalnosti je bilo v preteklosti opravljenih precej raziskav, saj si strokovnjaki iz različnih področij že precej časa prizadevajo opredeliti npr. njene temeljne značilnosti (Craft, 2006), izpostaviti različne spodbujevalne in oviralne dejavnike pri razvoju ustvarjalnosti (Jeffrey, 2001; Craft, 2006; Podobnik, 2002) ali določiti njeno domeno na posameznih področjih (Leach, 2001). Temeljna usmeritev raziskovanja ustvarjalnosti je bila njena postavitev v kontekst socialno-psihološkega okvira, ki ga organiziran način poučevanja zajema tudi pri razvoju posameznikove ustvarjalnosti. V devetdesetih letih so se raziskovalci bolj kot na posameznika osredotočili na možnosti razvoja ustvarjalnosti vseh učencev v razredu, ne zgolj nadarjenih posameznikov.

Primerjava različnih didaktičnih teorij kaže, da so si različni pedagoški strokovnjaki že vse od začetka dvajsetega stoletja dalje prizadevali ustvariti šolske programe, ki bi omogočali čim boljši razvoj ustvarjalnosti učencev, vendar pa je praktična aplikacija pri izvedljivosti teoretičnih izhodišč v neposrednih učnih situacijah pogosto izgubila svoj primarni zagon.

Zanimivo je, da je v preteklosti veliko didaktičnih teoretikov poudarjalo prav vrednost in pomen človekovega neponovljivega ustvarjalnega dela, ki so ga razumeli kot bistveno zmožnost in vrednoto svobodnih ljudi (Rutar, 2004).

Chomsky (1994) celo poudarja, da so ustvarjalnost, nujnost svobodnega delovanja in sprejemanje razlik med ljudmi, nujne. Učenci se morajo naučiti, kako zastaviti tudi »napačna« in izzivalna vprašanja; v kolikor se tega ne naučijo, postanejo ujeti v transferne odnose, kar pomeni konec kreativnosti, razmišljanju in svobodi (prav tam).

Zanimanje za značilnosti ustvarjalnosti je v preteklosti botrovalo množici definicij o tem, kaj ustvarjalnost sploh je[1], vendar pa celostne definicije, ki bi pojem ustvarjalnosti v celoti opredeljevala, tudi danes ni moč podati.

Hilgard, ki se je zanimal zlasti za razmerje med reševanjem problemov in učenčevo ustvarjalnostjo, je prvi poudaril, da je prava ustvarjalnost razvidna predvsem iz

[1] Področje ustvarjalnosti je večje raziskovalno zanimanje vzbudilo, ko je Rogers (1954) opredelil ustvarjalnost kot »proces, ki vznikne pri oblikovanju nekega novega produkta in raste iz enkratnosti posameznika na eni strani ter dejavnikov okolja na drugi« (Peklaj, 1991, 12). Bruner, ki se je v svojih raziskavah ukvarjal predvsem s preučevanjem umetnikov, je pisal o pogojih, potrebnih za razvoj ustvarjalnosti. Le-ta naj bi po njegovem mnenju vsebovala popolnost in iskanje, vendar je svoje razumevanje ustvarjalnosti opredelil kot osebni in kulturni fenomen (Tsoi - Hoshmand, 1998). Torrance v svoji definiciji prvič navede »občutljivost za probleme« oziroma odkrivanje problemov in njihovo razreševanje kot eno od značilnosti v ustvarjalnem procesu, pri tem pa posebej poudarja pomen zanimanja za problem, zastavljanja novih vprašanj in raziskovanja (Torrance, 1981). Barron (1969) je ustvarjalnost opredelil kot nekaj, kar nam prinese določeno novost in jo enači z izvirnostjo. Barron pri primerjavi povprečnosti in izvirnosti navaja: »Velike originalne misli ali ideje so tiste, ki niso nove zgolj osebi, ki se jih domisli, pač pa so nove skoraj vsem. (...) Take ideje niso le rezultat ustvarjalnega dejanja, pač pa same oblikujejo nove pogoje človeškega obstoja« (Barron, 1969, 18). Prepričan je bil tudi, da pri človeku obstajajo določene prirojene lastnosti, ki vplivajo na to, da so nekateri ljudje bolj izvirni od drugih, oziroma da pri ljudeh obstaja »predispozicija za izvirnost«. Pri opredeljevanju ustvarjalnosti izrecno ločuje produktivnost (množičnost idej) od bistroumnosti (iznajdba). V nasprotju z njim je Guilford izhajal iz dejstva, da ustvarjalnost ni poseben dar izbranih posameznikov, pač pa je porazdeljena na vse človeštvo: »Vsakdo lahko kaže znake ustvarjalnosti v večji ali manjši meri na posameznih področjih miselnega funkcioniranja« (Bloomberg, 1973, 233). Poudaril je, da ne obstaja samo ena možnost izražanja ustvarjalnosti, pač pa se le-ta izkazuje na različnih področjih. Njegov pogled na ustvarjalnost je pomemben predvsem z vidika spodbujanja ustvarjalnega delovanja pri posamezniku. Učitelj, ki se zaveda različnih ustvarjalnih potencialov svojih učencev, se nanje tudi laže ustrezno odziva in jih izkorišča v prid njihovega razvoja, kar je tudi temeljno izhodišče individualnosti kot pedagoškega načela. Sodobne raziskave so svoje raziskovalno področje razširile na raziskovanje možganskih funkcij, ki se odvijajo v času ustvarjalne dejavnost, in jih proučujejo s pomočjo moderne računalniške tehnologije (Marentič - Požarnik, 2003). Vendar se je potrebno zavedati, da se njihova dognanja v poljudni in tudi psihološki literaturi nekoliko poenostavljeno predstavljajo. Procesi, ki so vezani na delovanje desne možganske hemisfere – celostni, vizualni način predelovanja informacij, doživljanje, občutenje – se pogosto pojmujejo že kar za sinonim ustvarjalnosti. Vendar je to verjetno preveč poenostavljena podoba realnosti. Raziskave (Torrance, Mourad, 1979; Jaušovec, 1985), ki so vključevale poleg ugotavljanja preferenc za določen učni stil tudi merjenje nevrofizioloških sprememb v možganih, so pokazale, da je za visoko ustvarjalne dosežke nesporno potrebno visoko usklajeno delovanje obeh možganskih hemisfer (Marentič - Požarnik, Magajna, Peklaj, 1995). »Ustvarjalnost vsebuje tiste mentalne procese, v katerih je preteklo izkustvo kombinirano navadno z nekaterimi spremembami, tako da vzniknejo novi vzorci, novi načrti, nove ureditve, ki bolje zadostijo nekaterim potrebam človeštva« (Trstenjak, 1981, 87). V tem pogledu bi učenčevo ustvarjalnost lahko razumeli kot temeljno razvojno značilnost, ki učencem omogoča napredovanje predvsem na spoznavnem področju. »Korenina vse ustvarjalnosti je spontanost, ki je korenina samodejavnosti v razliki od gole odzivnosti ali kreativnosti na drugo dejavnost. Koliko ima kdo te spontanosti in z njo ustvarjalnosti, tega ne moremo eksaktno meriti niti po učinkih ali produktih ustvarjalnega dela, ker nikoli ne moremo zanesljivo razločevati med spontanimi spodbudami in reaktivnimi pobudami, ki so prihajale od drugod« (Trstenjak, 1981, 85). Pečjak področje ustvarjalnosti v prizadevanju po iskanju »poti do idej« opredeljuje kot nasprotje »ohranjanju stanja«, posledica česar je vedno tudi spreminjanje in razdiranje obstoječega, zato je ustvarjalno, ki mora presegati dane okvire – saj drugače ne bi bilo izvirno – v določenem smislu »napadalno in nasilno do stvarnosti« (Pečjak, 1987, 16). Preneseno na otroško ustvarjalnost bi to lahko pomenilo konstruktivno destruktivnost: otrok razdre, da bi spoznal.

samostojnega odkrivanja problemov ne pa toliko iz njihovega reševanja. Opozoril je, da je odločilno problem odkriti, ga odpreti, si ga zastaviti, saj je z zastavljenim problemom že nakazana oz. predvidena tudi pot njegovega reševanja (Trstenjak, 1981). Učencem se skozi razvoj sicer odkrivajo vedno nova vprašanja in problemi, k razmišljanju pa jih spodbudijo le tista, ki se jih dotikajo bolj osebno oziroma imajo (iz različnih vzrokov) do njih senzibilnejši odnos. Picardova in Lumbard (Peklaj, 1991) definirata ustvarjalnost kot izrazito kvalitativen fenomen, ki je sestavljen iz ponovnega zaznavanja realnosti, novih poudarkov na že znanih izkušnjah ter nenadne in nepričakovane rešitve problema. Picardova ustvarjalni izdelek razume kot rezultat samousmerjevalne transformacijske aktivnosti, Lumbard pa poudarja, da lahko ustvarjalen rezultat pričakujemo le ob ustreznem sovpadanju spremenljivk okolja in osebnostnih spremenljivk, kot so: intelektualni proces, znanje, intelektualni stil, motivacija. Zlasti pomembna je po njegovem mnenju interakcija med vsemi spremenljivkami, saj noben ustvarjalni produkt ne nastaja v vakuumu, pač pa v konkretnem kulturnem okolju (prav tam). Poskus preseganja parcialnosti oziroma razdrobljenosti na področju opredelitev ustvarjalnosti predstavlja Woodman-Schoenfeldtov model ustvarjalnega vedenja, ki kombinira elemente osebnosti ter kognitivne in socialne vidike ustvarjalnosti, pojasnjuje Craftova (2006) in poudarja, da ustvarjalno vedenje predstavlja rezultat kompleksne interakcije med ustvarjalcem in okoljem (prav tam). Csikszenmichailyi (1996) pa uporabno teoretično osnovo za prepoznavanje in razvijanje ustvarjalnosti opisuje kot interakcijo med človekovimi značilnostmi, družbo, ustvarjalnim procesom, domenami posameznega učnega predmeta ter odprtostjo (širino) socialnih in kulturnih vsebin.[2]

[2] Strokovnjaki z različnih področij so skušali raziskati predvsem temeljne dejavnike, ki vplivajo na pojav in razvoj različnih oblik ustvarjalnosti pri različnih ljudeh (Csikszenmichailyi, 1999; Craft, 2003, 2006). Pri tem so se oblikovale različne raziskave in študije, ki se ukvarjajo z raziskovanjem razvoja ustvarjalnosti pri človeku skozi njegovo življenje (Tsoi - Hoshmand, 1998). Večina raziskav je pokazala naraščanje ustvarjalnih sposobnosti skozi otroštvo, mladost in mlajšo odraslo dobo, stagniranje ustvarjalnih sposobnosti v odrasli dobi in upad zlasti kvantitativnih dejavnikov (tj. fluentnosti) v starosti (Peklaj, 1991). Lasner in Hillman sta v svojem raziskovanju izpostavila tri stopnje v razvoju ustvarjalnosti, od katerih je za nas zanimiva predvsem druga. Zanjo je značilno, da gre za obdobje zunanje ustvarjalne obogatitve. To stopnjo zaznamuje postopni prehod od usmerjenosti vase v usmerjenost navzven, na različna, zlasti

Izsledki raziskav o ustvarjalnosti so pokazali, da gre za zelo kompleksno, razvejano in raznoliko področje človekovih sposobnosti, njena pogojenost z osebnimi lastnostmi posameznika pa vpliva tudi na to, da jo je v vzgojno-izobraževalnem procesu pogosto težko zaznati in še težje organizirano spodbujati.

Likovno izražanje v učnem procesu likovne vzgoje že v svojem izhodišču temelji na subjektivnosti učenčevega pogleda na likovni problem, zato stremi k t. i. personalizaciji, ki upošteva tudi razlike v spoznavanju, izražanju in učenju, in kot taka upošteva tudi učenčevo drugačnost (svojstvenost zaznavanja, dojemanja in likovnega interpretiranja različnih likovnih problemov). Vendar pa o popolni samoiniciativni ustvarjalnosti pri pouku likovne vzgoje ne moremo govoriti, saj je le-ta pogojena s samostojnostjo in spontanim odzivom na določen (likovni) problem. Zaradi velike obsežnosti likovnih vsebin je večino teh problemov potrebno umetno sprožiti. Vendar pa naj bi učenci tudi v učnem procesu čim manj vsiljeno začutili pomanjkljivost v lastnem miselnem konceptu, saj jih to, preko razmišljanja in raziskovanja, bolj spontano vodi v preoblikovanje (likovnega in miselnega) koncepta. V predšolski dobi in v obdobju zgodnjega šolskega obdobja predstavlja likovno izražanje eno od možnosti za razvoj spoznavnih sposobnosti[3], ki jih učenci začutijo spontano, v kasnejših razvojnih obdobjih pa spontanost v odkrivanju problemov postopoma upada, vzajemno z njo pa upada tudi

socialno obarvana področja. In ker se obdobje našega raziskovanja sklada z enim od kritičnih obdobij v razvoju ustvarjalnosti po Deceyju, na kratko predstavljamo tudi njegovo teorijo šestih vrhov v razvoju posameznikove ustvarjalnosti (Peklaj, 1991). Kritična obdobja v človekovem življenju predstavljajo pomembne mejnike v razvoju ustvarjalnosti, za vsako od njih pa je značilno, da je človek v tem času odprt za spremembe, za nova doživetja, ker ga življenjske okoliščine v teh obdobjih silijo, da prevrednoti svoje življenje. Vsako naslednje kritično obdobje predstavlja manjšo verjetnost velikega porasta ustvarjalnosti, zato so zgodnja kritična obdobja bolj pomembna kot kasnejša. Pri tem pa imajo ravno v zgodnjih kritičnih obdobjih velik vpliv na posameznika dejavniki okolja (družinska vzgoja, šola, vrstniki, mediji). V pričujoči raziskavi nas je zanimalo predvsem obdobje med desetim in štirinajstim letom starosti. Kritično obdobje zgodnje adolescence je obdobje velikih sprememb v življenju otroka (mladostnika) na fiziološkem, emocionalnem in socialnem področju. Omenili smo predvsem kritično zavest, ki v tem času nekoliko zavira sproščenost likovnega izražanja mladega človeka in kot taka nima ravno spodbudnega vpliva na subjektivno izpovednost oz. izraznost učencev (Peklaj, 1991).

[3] Muhovič (1998) je nakazal možnosti takšnega načina spoznavne dejavnosti skozi otrokovo likovno izražanje: otrok ne more razdreti hiše, da bi si razjasnil njeno notranjo zgradbo, zato pa to lahko naredi na simbolni ravni - skozi likovno razmišljanje.

ekspresivna ustvarjalnost učencev (spontana otroška risba). Poleg tega postajajo likovni problemi zahtevnejši in kompleksnejši, učenci pa spričo razvoja kritične zavesti in želje po zavestnem upodabljanju predmetov, ki so po vizualni plati najbližje videzu, izgubljajo sproščeno iskrivost likovnega izraza. Kljub temu pa likovna ustvarjalnost tudi v starostnem obdobju med dvanajstim in štirinajstim letom (ki ga zajema pričujoča raziskava) ohranja zelo pomembno vlogo. Predstavlja lahko možnosti za »ventiliranje« oziroma bolj sprejemljivo obliko izkazovanja in premoščanja psiholoških napetosti in frustracij, ki jim je v fazi zgodnje adolescence podvržen mladostnik (Lowenfeld, Brittain, 1964).

Karlavaris (1991), ki je svojo definicijo ustvarjalnosti oblikoval neposredno na področju likovnega izražanja, ustvarjalnost razume kot splet intelekta, motivacije, emotivnosti in drugih dejavnikov[4]. Faktorje likovne ustvarjalnosti je razdelil na kvantitativne in kvalitativne. Med kvalitativne faktorje spadajo: občutljivo zaznavanje, likovno ustvarjalno mišljenje, emocionalnost in motorična občutljivost, med kvantitativne pa: natančno zaznavanje, vizualni spomin, domišljija in motorična spretnost. Stopnja in povezanost posameznih izpostavljenih komponent pa spodbudi ustvarjalno idejo (Berce - Golob, Karlavaris, 1991). V svojem raziskovanju ustvarjalnosti se je Karlavaris navezal na Taylorjevih pet hierarhičnih nivojev ustvarjalnosti, in sicer: ekspresivno, produktivno, inventivno, originalno in analitično (Kvaščev, 1977). *Ekspresivna ustvarjalnost* predstavlja svobodno izražanje, v katerem so spretnost, originalnost in kvaliteta končnega likovnega izdelka nepomembni. Značilni za to stopnjo ustvarjalnosti sta sproščenost in spontanost likovnega izražanja. Ekspresivna ustvarjalnost je prisotna predvsem pri otrocih v predšolskem obdobju in v začetku šolanja. *Produktivna ustvarjalnost* predstavlja višji nivo, v katerem že prihaja do obvladovanja določenih spretnosti in tehnik, ki

[4] Ustvarjalnost učenca pri likovnem izražanju je pogojena tudi z vrsto dejavnikov, kot so: senzibilnost zaznavne sposobnosti, stopnja predznanja, osebnostne značilnosti (spontanost, bistroumnost in neodvisnost od konvencionalnosti), stopnja zainteresiranosti za samostojno raziskovanje in motiviranost za aktivno reševanje problemov (Claxton, Edwards, Scale-Constantinou, 2006)..

pripeljejo do konkretnih likovno-ustvarjalnih rezultatov, čeprav se ti nujno ne razlikujejo od posameznika do posameznika. O popolni spontanosti na tem nivoju ni več mogoče govoriti. *Inventivna ustvarjalnost* se kaže v občutljivosti in fleksibilnosti posameznika pri uporabi znanj in spretnosti. Zanjo je značilno odkrivanje novih relacij med že znanimi podatki (znanji), kar pripelje do novih funkcionalnih možnosti uporabe teh znanj. *Inovativna oz. originalna ustvarjalnost* izhaja iz razumevanja osnovnih principov na določenem področju in vodi do njihove modifikacije, zato je zanjo potrebna visoka stopnja abstraktne konceptualizacije. Njen rezultat je npr. sprememba določene teorije. *Emergentna oz. analitična ustvarjalnost* kot najvišja oblika ustvarjalnosti pa se kaže v povsem novih principih in predpostavkah, tp. ne samo v spreminjanju starih, pač pa v oblikovanju popolnoma nove teorije. Emergentna ustvarjalnost je zelo redka (prav tam).

Uzreti v stvareh več, kot na prvi pogled kažejo, je pomembna lastnost ustvarjalnih ljudi in vsakdo, ki išče neko novo idejo oz. skuša biti ustvarjalen, mora biti sposoben ugledati možno podobo nove misli, pri čemer izhaja iz že znanih čutnih podob in jih razvije v nove (Butina, 1998). Privzgojiti učencu pozitiven odnos do ustvarjalne domišljije, le-to čim bolj razviti in napraviti funkcionalno, bi moral biti tudi v šoli primarni cilj. »Človek stopa v stik s svetom najprej v ravnini navadnega zaznavanja. Zato je velik del procesov in vsebin, ki nastopajo v tem perceptivnem dialogu, skrit v nezavednih procesih čutne in miselne predelave senzoričnih podatkov« (prav tam, 49). Rezultat tega je vsakdanje videnje sveta oz. vsakdanje mišljenje, ki je neposredno povezano z običajnim zaznavanjem (Muhovič, 1998). V posebnih, neznanih in nepredvidljivih situacijah pa se izkaže potreba po usmerjeni pozornosti (Butina, 1984). Le-ta predstavlja drugačen način opazovanja stvari, reflektivno raziskovanje, dvom, analizo, inventivnost ipd. (Muhovič, 1998). Sposobnost ustvarjalnega gledanja na stvari je pomembna predvsem z vidika

razvoja (napredovanja), saj rutiniranost in avtomatizacija pomenita za človeka stagnacijo. »Za humano reagiranje potrebuje človek tako ustaljene vzorce percepcij in ravnanj kot sredstva za razklenitev in pobeg iz teh ustaljenih vzorcev, saj znotraj obstoječih vzorcev ni mogoče priti do novih vzorcev« (prav tam, 17). Pogoj za to pa je fleksibilnost percepcije oziroma »način, kako stvari dojemamo« (prav tam). »Podrobnejša analiza pokaže, da umetnost na več načinov konstruktivno spodbuja spremembo privajenih vzorcev percepcije in obnašanja, zlasti tistih, ki so nam ustrezali v preteklosti in se nam zdijo zato samoumevni« (prav tam, 17).

Grgurićeva in Jakubin (1996) poudarjata, da je likovna ustvarjalnost zmožnost povezovanja dotlej nepovezanih podatkov, s čimer učenec prihaja do novih rešitev. »Gre za proces, ki ga odlikuje odprtost duha, dojemljivost za informacije iz okolja, želja po spremembah, domišljija, izvirnost, dar odkrivanja, smisel za bistvo itd.« (Grgurić, Jakubin, 1996, 79).

Tudi mnenje Tacolove (1999) je prilagojeno zakonitostim ustvarjalnosti v okviru likovne vzgoje v šoli, ko pravi: »Likovno izražanje (ustvarjanje) je delovanje, preoblikovanje situacij v prostoru, izvirno preoblikovanje informacij, odpiranje problemov« (Tacol, 1999, 36). Pri tem pa posebej poudarja vlogo učitelja kot ustvarjalnega tvorca učno-vzgojnega procesa, kar spodbudno vpliva tudi na ustvarjalnejše likovno izražanje učencev.

2.1.1 Področje ustvarjalnih sposobnosti učenca

Mnogo dragocene ustvarjalne spontanosti je uničene zaradi učiteljevega prepričanja, da je potrebno učenčev način gledanja prilagoditi oziroma ga naučiti »pravilnega« načina gledanja objektov. Zato mora upoštevati spremembe nezavednega ustvarjalnega izražanja učencev in fazi kritične zavesti čimbolj

prilagoditi likovne naloge. Bolj »gladko« in postopno, ko učenec prehaja iz ene stopnje v drugo, manjša je njegova negotovost. Vprašanje ohranjanja spontane otroške ustvarjalne moči v kritičnih fazah adolescence ob tem sicer ostaja odprto, res pa je, da v kolikor ohranimo vsaj malo likovne spontanosti (ki je značilna za mlajše otroke), smo učencu omogočili svobodnejše likovno ustvarjanje in mu s tem dopustili oz. omogočili razvijati tudi ostale komponente likovne ustvarjalnosti. Lowenfeld (1964) poudarja predvsem komponento fleksibilnosti, naša raziskava pa je poleg tega pokazala višji nivo likovne ustvarjalnosti tudi pri izvirnosti likovnih rešitev in likovni senzibilnosti.

Na podlagi pokazateljev ustvarjalnosti so bile že v preteklosti izpostavljene nekatere osebnostne značilnosti, ki so značilne za ustvarjalnejše posameznike (Claxton, Edwards, Scale-Constantinou, 2006). Claxton (2006) jih izpostavlja šest, Guilford (1968) pa je skupaj z Lowenfeldom oblikoval osem pokazateljev, ki naj bi pomagali pri prepoznavanju prisotnosti in stopnje ustvarjalnosti posameznika (Belamarić, Supek, 1987), in sicer:

1. **Občutljivost za probleme**, ki se kaže kot zmožnost, da učenec svet okoli sebe sprejema z zanimanjem, da si je sposoben zastavljati vprašanja tudi o popolnoma samoumevnih stvareh. V okviru likovne vzgoje je učencu večina likovnih problemov neposredno posredovana z likovno nalogo, ki jo je učitelj načrtoval skladno z učnim načrtom, a je kljub temu med učenci mogoče zaznati večjo ali manjšo občutljivost za likovne probleme, kar je zelo pogosto v tesni povezavi z njihovimi likovno-izraznimi tipi (le-ti namreč pogosto preferirajo večjo senzibilnost za posamezne likovne vsebine).
2. **Receptivnost**, ki bi jo lahko razumeli tudi kot zaznavno senzibilnost, se kaže kot zmožnost, da si učenec zapomni določene vtise, podatke, ki jih dobi »od zunaj«. Te informacije, združene z osebnimi občutki, mu omogočajo tvorjenje številnih asociacij (miselnih povezav), kar vpliva na likovno transformacijo videnega in

zaznanega in predstavlja predpogoj za bolj osebno oz. subjektivnejšo likovno interpretacijo. Ta značilnost je sicer pogostejša ali vsaj bolj očitna pri mlajših učencih (kjer se navadno naravno poraja), v pred-adolescentnem obdobju in obdobju zgodnje adolescence pa jo je običajno potrebno načrtno spodbujati in razvijati.

3. **Fleksibilnost** se kaže kot zmožnost sprotnega prilagajanja situaciji in omogoča, da učenec ne »zablokira« ob prvi težavi ali neuspehu in ne preneha razmišljati, pač pa je sposoben spontano spremeniti način razmišljanja in prilagoditi način delovanja, če se okoliščine spremenijo oziroma ko se običajne likovne rešitve in ustaljen način reševanja likovnih problemov pokaže kot neustrezen oziroma neučinkovit.

4. **Originalnost** najlaže opredelimo na podlagi neposrednega likovnega rezultata (tj. likovnega izdelka z rešitvijo likovnega problema) in se kaže kot učenčeva potreba, da se ne zadovolji s povsem običajnimi likovnimi rešitvami, pač pa išče svojstvene likovne poglede, ki so nenavadni, nepogosti, domiselni, oddaljeni od ustaljenih in preverjenih rešitev ter mnogokrat tudi duhoviti.

5. **Sposobnost analize in abstrakcije** se kaže kot zmožnost razčlenjevanja znanih dejstev in opazovanja posameznih tvornih segmentov, pri čemer učenec prek abstrakcije prihaja do re-definirane sinteze.

6. **Zmožnost preoblikovanja (redefinicije)** pomeni zmožnost drugačne uporabe predmetov in znanja; učenec je sposoben poiskati nov način uporabe določenih znanj oz. pogledati na problem iz drugega zornega kota. Pri reševanju likovnih problemov je za to potrebna visoka raven abstraktnega mišljenja, miselna prožnost (fleksibilnost) in navadno tudi dobro poznavanje posamezne likovne vsebine.

7. **Sinteza** predstavlja zmožnost učenca, da povezuje posamezne dele (spoznanja) v nov rezultat, novo celoto, ki dobi nov smisel in novo obliko. Sinteza konkretizira (opredmeti) idejo, ki je nastala s pomočjo redefinicije. Pomembno je, da zna učenec v likovni izraz vključevati tudi spoznanja, ki jih je sicer pridobil drugod, pri tem pa

mu mora učitelj pomagati s svetovanjem, kako jih smiselno vključiti v likovno podobo, da predstavljajo likovno nadgradnjo, ne zgolj »realistične« ilustracije.

8. **Koherentna organizacija** je zmožnost, s pomočjo katere učenec ureja in usklajuje svoje misli, da bi laže nakazal oz. izrazil poglavitno (temeljno) likovno idejo. To je značilnost lateralnega mišljenja (De Bono, 1992). To mišljenje se loči od običajnega, linearnega, zaporednega mišljenja, gre v novo smer in išče presenetljive obrate (Marentič - Požarnik, 2003). De Bono je prepričan, da predstavlja duhovitost enega poglavitnih temeljev do ustvarjalnih idej in je, kot bomo videli pri analizi likovnih del, pogosto prisotna tudi na ustvarjalnih likovnih delih učencev (De Bono, 1992).

Večina izpostavljenih značilnosti je učencem že naravno prirojena in jim omogoča laže in uspešnejše učenje ter likovno izražanje, vendar pa jih je potrebno v učnem procesu ne le prepuščati naravnemu toku, pač pa jih tudi premišljeno spodbujati in razvijati, da lahko pričakujemo, da bodo botrovale tudi konkretnim ustvarjalnim likovnim rezultatom.

Likovne aktivnosti učencev v obdobju zgodnje adolescence naj bi bile pri pouku likovne vzgoje že v svojem temelju povezane s subjektivnim pogledom na vse, kar so in kar jih obdaja (na sebe, naravo, naravne pojave) in svojstvenim pristopom k dejavnosti, kar predstavlja tudi prvi korak k likovni ustvarjalnosti. Vse našteto kaže v prid individualizaciji kot pedagoškem načelu, ki omogoča spodbujanje učencev, da razmišljajo tudi o lastnem likovnem izražanju.

Mnogi strokovnjaki se strinjajo, da pri proučevanju ustvarjalnosti, tako kot pri vseh družbenih vedah, ni moč potegniti preproste vzročno-posledične ločnice med tem, kaj jo poraja in na kakšen način se bo pri posamezniku izkazala, kljub temu pa je možno izpostaviti nekatere ključne poglede na njeno implementacijo v šolsko delo.

Craftova (2006) navaja tri poglede, in sicer: učenje za ustvarjalnost, ustvarjalno poučevanje in ustvarjalno učenje[5].

2.1.2 Likovno izražanje in ustvarjalnost v obdobju zgodnje adolescence

»Otroci imajo neko posebno sposobnost, zaradi katere so osupli, zmedeni. Skušajo se znajti v svetu, skušajo zgrabiti in razumeti svet, nove svetove, nove reči, nove odnose. Imajo neverjetno sposobnost učenja, vedno znova so presenečeni, osupli, sposobni so iskanja, domišljijskih popotovanj, kreativnosti. Toda to sposobnost hitro izgubljajo, ko jih starši vpišejo v šole. Nič več niso presenečeni, nič več niso nomadi. Nenadoma začnejo verjeti, da morajo znati cel kup podatkov in da je to izjemno pomembno za življenje. In ker kmalu vse vedo, niso več sposobni biti presenečeni, osupli, zmedeni, izgubljeni. Svet zanje ni več poln presenečenj, ampak ga vse bolj sprejemajo kot nekaj danega, narejenega. Vse bolj verjamejo, da tako kot je, pač je.« (Flynn, 2000).

Učence tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole, na katere je osredotočena pričujoča raziskava, lahko slej ko prej najdemo v zadnjem delu predstavljenega citata. Kljub temu pa bomo izhajali predvsem iz pozitivnih izkušenj in iz predvidevanja, da je možno tudi pri današnjih mladostnikih doseči ustvarjalno likovno izražanje. Rezultati naše raziskave so namreč pokazali, da je,

[5] *Ustvarjalno poučevanje* je osredotočeno na učitelje, za katere so študije (Woods, Jeffrey 1996 in 2003) pokazale, da se čutijo ustvarjalne, ko vodijo in nadzirajo lastno dejavnost in ko si lahko lastijo zasluge za rezultate. Ustvarjalni učitelji so inovativni in prepričani, da je učenje za učence koristno in smotrno, pri čemer imajo preko uvidenja možnosti in priznavanja različnosti, sposobnost preseganja le-teh. *Učenje za ustvarjalnost* je za razliko od prejšnjega osredotočeno na učenca. Nedavne raziskave (Woods, Jeffrey, 2003) so pokazale pomembnost učnih pristopov, ki spodbujajo ustvarjalnost učencev, pri čemer Woods, Jeffrey posebej izpostavljata pristop »učenčeve vključenosti« (angl. *learner inclusive*), ki izvira iz teorije avtonomije učenca (Rogers, 1985; Holec, 1981; Riley, 1986). Ta pristop daje učencu pri učenju bolj odprte možnosti in nadzor nad tem, kaj raziskuje in kako (Craft, Jeffrey, 2004). Glede na to, da smo tudi v pričujoči raziskavi skušali likovno izražanje uskladiti z zahtevami likovne ustvarjalnosti in ga kot takega prilagoditi slehernemu posamezniku, se nam zdi omenjeni pristop relativno smiseln in uporaben. S karakterizacijo t.i. *ustvarjalnega učenja* se je doslej ukvarjalo že mnogo raziskovalcev in bi na področju likovnega izražanja pomenilo, da za razvoj ustvarjalnega učenja potrebno v posredovanje likovne naloge vključiti predvsem učenčevo domišljijo in osebne izkušnje.

ob upoštevanju ustreznih pedagoških pristopov, to mogoče. Najprej pa bomo skušali odkriti, kaj ustvarjalno likovno izražanje je oziroma, kaj ga omogoča.

2.1.2.1 Značilnosti obdobja zgodnje adolescence

Obdobje zgodnje adolescence mladostnika[6] postavlja v težaven položaj, ko začenja spoznavati, da ni več otrok obenem pa tudi še ni odrasel. Prihaja v fazo uporništva proti ustaljenim navadam, avtoriteti in pričakovanjem odraslih, ki jo še dodatno podžiga porajanje kritične zavesti. Močna čustva se izražajo intenzivneje kot v preteklih fazah otrokovega razvoja, kar je rezultat prehodnega obdobja, iz otroškega načina izražanja v način izražanja, ki se ga pričakuje od odraslega (Lowenfeld, Brittain, 1964). To obdobje je prehodno (česar se mladostnik sicer ne zaveda), saj bo kmalu s postopnim spoznavanjem lastnih možnosti in perspektiv, ki mu jih svet ponuja, vsak posameznik sprejel stvarnost kot tako in se vanjo tudi ustrezno vključil. V tem času pa odkrito izraža uporništvo proti odraslim in si istočasno intenzivno prizadeva priti do maksimalnega poistovetenja s pomembnimi drugimi, npr. z določenimi vrstniki in/ali idoli. To je tudi obdobje »velikih individualnih razlik med vrstniki, ki ga je sicer moč najbolj izrazito zaznati na psihološkem področju, vendar pa so razlike tudi na mentalnem, emocionalnem in socialnem področju precej očitne« (Lowenfeld, Brittain, 1964, 214). Gre torej za zelo vihravo obdobje z nenehno spreminjajočimi se interesi, nadzorovano domišljijo in nihajočo emocionalnostjo, ki prehaja iz ene skrajnosti v drugo, od pretirane razigranosti do popolne čustvene skrušenosti. Učenec v obdobju zgodnje pubertete tudi pod vplivom zunanjih pozitivnih in negativnih vplivov spoznava in formira lastno osebnost in značaj. V tem razvojnem obdobju je, kljub pomanjkanju izkušenj, intelektualno popolnoma razvit in ima jasno

[6] Opredelitev »otrok« se nam spričo sprememb, psiholoških in fizioloških, ki se v učencu v opredeljeni starostni stopnji dogajajo, ne zdi najbolj ustrezna, zato bomo v nadaljevanju uporabljali termin »mladostnik«, ki je v strokovni literaturi bolj običajen za obdobje zgodnje adolescence.

formirane predstave o lastni okolici in svetu, ki pa so pogosto še vedno zreducirane predvsem na dve skrajni obliki (Karlavaris, 1961).

Po Piagetu (1982) ustreza faza med enajstim in petnajstim letom stopnji formalnih operacij in predstavlja obdobje logičnega mišljenja brez omejitev, tj. sposobnost mišljenja izven konkretne stvarnosti. Na predhodni stopnji (tj. stopnji konkretnih operacij) je učenec razvil številne odnose iz opazovanja konkretnih situacij, zdaj pa začenja razmišljati tudi o odnosih med odnosi in o drugih abstraktnih problemih (Muuss, 1991). Mladostnik ima na stopnji formalnih operacij sposobnost upoštevanja verbalnih dejstev, ki ne temeljijo več zgolj na opazovanju konkretnih objektov (Piaget, 1982). »Ko se začne svojega miselnega procesa zavedati, je sposoben razmišljati o svojem lastnem mišljenju, razume in upošteva simbolične abstrakcije v algebri, literarni kritiki. Pri svojem izražanju je sposoben uporabljati metafore, vanj pa vključuje tudi spontane razlage o filozofiji, religiji, morali, kjer operira z abstraktnimi pojmi, kot sta npr. pravičnost, svoboda« (Labinowitz, 1989, 113).

Na tem mestu se nam zdi smiselno izpostaviti prepričanje, da prehoda med posameznimi razvojnimi stopnjami na področju likovnega izražanja, po našem mnenju, ni možno opredeliti zgolj s fiziološko starostjo, mentalno zrelostjo ali stopnjo motoričnih sposobnosti, kot se je v preteklosti pogosto predpostavljalo. Matthews (2003) je prepričan, da razvojne stopnje, ki jih je tudi s pomočjo Luquetovih idej oblikoval Piaget v svoji teoriji kognitivnega razvoja, niso najbolj ustrezna ponazoritev dejanskega stanja. Piagetove stopnje namreč vsebujejo prepričanje o hierarhičnem stopnjevanju razvoja, ki naj bi vodile od predvidoma najnižjih, podrejenih (angl. *most inferior*) na začetku razvoja, do najvišje, nadrejene stopnje (angl. *most superior*) na vrhu oziroma v končni fazi razvoja. Na tej točki se Piagetovo in Luquetovo gledišče bistveno razlikujeta (Matthews, 2003). Luquet je namreč prepričan, da so vse stopnje likovnega razvoja že v principu enakovredne, pri čemer poudarja »realizem slehernega načina« (angl. *realism of each mode*)

likovnega izražanja in ne zgolj realizem vizualno realističnega modela (angl. *realism of the visually realistic model*), ki naj bi bil značilen za zaključno stopnjo likovnega razvoja (Costall, 2001).

2.1.2.2 Likovno izražanje v fazi vizualnega realizma

Obdobje zgodnje adolescence je z vidika raziskovanja, tako kot na vseh drugih področjih, tudi na področju likovnega izražanja eno najzanimivejših in obenem najbolj kritičnih obdobij v razvoju mladostnika. Pregled značilnosti likovnega izražanja v tem razvojnem obdobju začenjamo z razmišljanjem Butine o naravnem razvoju likovnega izražanja: »… ko otrok najde svojo individualnost nasproti okolju, se lahko na višji stopnji združi z njim, se vključi v svet odraslih, prizna, da jim je enak, podoben. Zato otroški način risanja ugasne v puberteti, ko pubertetnik zlije svojo potrebo po likovnem urejanju svojih vizualnih spoznanj s tistim, kar smo imenovali vizualno mišljenje, ko se vizualna slika sveta zlije z vizualnim govorom. Takrat pubertetnik ne potrebuje več likovnih pomagal za urejanje vizualnih spoznanj, ker so ta spoznanja postala razumevanje in obvladovanje vizualnih pojmov in vizualnega mišljenja. Na koncu pubertete mladostnik obvlada empirični vidni svet, ga razume na praktičen način« (Butina, 2000, 129).

Po dvanajstem letu so učenci pri likovnem izražanju sleherni likovni problem sposobni rešiti na svojstven način. Njihova največja šibkost se kaže v domišljijskem upodabljanju likovnega motiva, medtem ko jim je izražanje po spominu, še zlasti pa po neposrednem opazovanju večinoma zelo blizu. Vendar jim je potrebno tudi pri upodabljanju neposredno opazovanega objekta dopustiti samostojno izbiranje in izražanje tistih podob (in njihovih podrobnosti), ki so njim najpomembnejše po vsebini in obliki ter jih spodbujati, da to naredijo na samosvoj način (npr. izhajajoč iz njihovega likovno-izraznega tipa). Učiteljeva zahteva po čim bolj čimbolj natančnem in »pravilnem« izražanju opazovanih objektov ali modelov (tj. z upoštevanjem naravnih oblik, proporcev, barv ipd.), lahko namreč privede do

pasivnega prerisovanja opazovanega objekta (Karlavaris ga imenuje »pasiven prenos podatkov« (1961, 24)), ki pri marsikaterem učencu spodkopava zaupanje v lastne sposobnosti in ima na razvoj likovne ustvarjalnosti lahko tudi negativne posledice. Zato naj bi učitelj sleherno likovno nalogo zasnoval tako, da bi pri učencu razvijal kognitivne, afektivne in motorične sposobnosti ter tudi svojstvenost likovnega reševanja (Tacol, 1999). Vloga učitelja je na tem področju zelo odgovorna, saj se v tem obdobju pojavi tudi nevarnost, da mladostnik neha slediti naravnemu toku likovnega izražanja in njegova duhovna obdelava ostane na nivoju imitiranja oziroma kopiranja narave (Muhovič, 1986). Po Duhovem mnenju se likovno učenec do določene mere razvija sam, njegov likovni izraz pa raste z njegovim psihofizičnim in intelektualnim razvojem, vendar pa likovnega razvoja brez ustreznih zunanjih vplivov, torej tudi brez ustreznega pedagoškega vodenja, ni mogoče zagotoviti (Duh, 2001). In prav zato je ustrezen pedagoški pristop še toliko pomembnejši in učiteljeva odgovornost toliko večja. Učitelj, ki dobro pozna razvojne značilnosti likovnega izražanja posameznega učenca in premore tudi občutek za razvoj njegove likovne ustvarjalnosti, bo znal uporabiti svoje pedagoško znanje in bo z ustrezno načrtovanim in individualno prilagojenim delom, pozitivno vplival na vse učence – tako na likovno nadarjene, ki v razvoju prehitevajo, kot na tiste, katerih likovni razvoj je povprečen, spodbudil pa bo tudi one, katerih likovni razvoj zaostaja (Tacol, 2003).

Za označevanje likovno-izraznih značilnosti v razvojni stopnji zgodnje adolescence se v starejši literaturi pojavljata dve opredelitvi, in sicer: romantični realizem (Karlavaris, 1961) oziroma psevdo-naturalizem (Lowenfeld, Brittain, 1964), ki naj bi bili značilni za likovno izražanje učencev med enajstim in štirinajstim letom starosti. V sodobnejših opredelitvah je likovno izražanje v stopnji zgodnje adolescence najpogosteje opredeljeno kot faza vizualnega realizma. Značilnost te stopnje je prehajanje iz stopnje intelektualnega realizma, ko učenec likovno izraža tisto, kar o objektu ve, ne ozirajoč se na njegovo neposredno oz. realistično podobo,

v fazo vizualnega realizma, ko likovno izraža tisto, kar na objektu vidi, pretežno ne ozirajoč se na to, kaj o njem ve (Matthews, 2003). Prav tako kot vsa predhodna razvojna obdobja je tudi to, zaznamovano z relativno veliko neenotnostjo likovnega razvoja učencev iste starosti. Tako se nekateri učenci še vedno nahajajo v fazi intelektualnega realizma, drugi pa so že globoko v fazi vizualnega realizma. Poleg tega imajo nekateri učenci, zlasti tisti, ki izhajajo iz »likovnosti bolj naklonjenega okolja«, do likovnega izražanja pogosteje pozitiven odnos, medtem ko pri drugih predvsem pod vplivom neugodnih dejavnikov iz okolja začne naraščati odpor do likovnega izražanja, pojavljta pa se tudi negotovost oz. nezaupanje v lastne likovne sposobnosti, ki pa sta pogosto povezana tudi z likovno nenadarjenostjo učenca. Ti učenci pri pouku zato pogosto delujejo apatično in nezainteresirano za likovno izražanje. Učitelj je tako postavljen pred zelo zahtevno nalogo, kako skupino apatičnih pubertetnikov motivirati in poleg tega od njih pridobiti še ustvarjalen likovni izdelek.

Učenci so v tem obdobju na razvojni točki, ko so sposobni rešiti skoraj sleherni miselni problem, vendar ostajajo v nekaterih svojih pogledih in reakcijah še vedno otroci (Lowenfeld, Brittain, 1964). Razlika med otrokom in odraslim je po mnenju Lowenfelda najbolje vidna pri primerjavi njune domišljijske aktivnosti. Mladostnik, ki je v fazi zgodnjega razvoja kritične zavesti, se prav zaradi nje pogosto sramuje nekaterih svojih individualnih posebnosti, kar lahko predstavlja potencialno izgubo nekaterih ustvarjalnih zmožnosti in sposobnosti. Obdobje iskanja lastne identitete zato predstavlja kritičen čas, ko so spričo razvijajoče se kritične zavesti tudi likovna ustvarjalnost, subjektivnosti likovnega izraza in želja po likovnem izražanju lahko trajno pogubljene. Zato je vloga likovne vzgoje v tem obdobju še toliko pomembnejša. Učitelj ima namreč možnost, da učencu v čim večji meri izkaže podporo pri ohranjanju njegove individualnosti, mu omogoči sprejemljivo izkazovanje napetosti in emocij ter mu s tem olajša prehod iz otroštva

v obdobje zgodnje odraslosti (Lowenfeld, Brittain, 1964). Lowenfeld si v zvezi s tem zastavlja dve zelo pomembni vprašanji: Ali je možno učenca pripraviti, da bo tudi v tem obdobju pri likovnem izražanju ustvarjalen in bo obenem na svoje rezultate tudi ponosen? in: Kako to storiti? (prav tam). V temeljni raziskovalni hipotezi pričujoče raziskave smo izpostavili predvidevanje, da je v okviru likovne vzgoje to moč med drugim doseči z upoštevanjem individualnosti, ki se kaže v učenčevem likovno-izraznem tipu (Berce - Golob, Karlavaris, 1991) in njegovem stilu učenja in mišljenja (Torrance, 1983).

Za zgodnje adolescentno obdobje je značilna močna in intenzivna čustvenost. Kot smo omenili, učenci v tem obdobju pogosto brez utemeljenega ali vsaj brez očitnega razloga menjajo razpoloženja (pri tem pogosto prehajajo iz ene skrajnosti v drugo), intenzivno doživljajo in burno reagirajo ter preko tega spoznavajo tudi lasten čustveni svet, ki postaja vedno kompleksnejši. Funkcija domišljije se z dozorevanjem zmanjšuje, njeno manifestiranje oz. izkazovanje pa učencem prav v tem prehodnem obdobju še omogoča približevati likovno-ustvarjalne vsebine ter jih motivirati, da se tudi sami ustvarjalno likovno izražajo. Karlavaris izpostavlja večjo usmerjenost učencev v besedno izražanje, nekoliko manjšo pa za likovno (Karlavaris, 1961). Vendar pa je pričujoča raziskava pokazala, da je možno z ustreznim pedagoškim delom zelo pozitivno vplivati tudi na dvig motiviranosti za likovno izražanje ter ohranjati in razvijati zanimanje in veselje do likovnega izražanja. In pomembno je, da zna učitelj v tem obdobju vplivati na izoblikovanje pozitivnega odnosa učencev do likovnih stvaritev in v njih prebuditi trajnejši interes za likovno izražanje, saj na podlagi tega odnosa gradijo svoj pogled na področje likovne umetnosti tudi v prihodnje.

Pogosto je iz likovnih del učencev v omenjenem razvojnem obdobju zaznati dve izstopajoči karakteristični likovno-izrazni obliki, ki ju Karlavaris (1961) opredeljuje

kot sposobnost vizualnega opazovanja in željo po izražanju romantično-sentimentalnega razpoloženja in ju lahko primerjamo z Lowenfeldovima (1964): ekstro- in introvertirano obliko likovnega izražanja. Ti dve obliki se izkazujeta tako pri izboru likovnih motivov, ki so učencem v tem obdobju najbližje kot tudi pri likovno-izrazni obliki. Zaznati pa ju je mogoče tudi pri vključevanju osebnih značilnosti lastnega likovnega rokopisa. Večinoma se pri likovnem izražanju učenci v tem obdobju nagibajo k neke vrste naturalizmu (celo idealizmu), preko katerega skušajo izpostavljati lastno videnje sveta (Karlavaris sicer piše o tem, da želijo na ta način svet spoznati), ob tem pa pogosto uporabljajo nekako romantične, včasih celo izumetnične (kičaste) likovno-izrazne forme. V njihovem likovnem izrazu je občasno mogoče zaznati tudi željo po »umetniško prepričljivem« izrazu, čemur naj bi pripomogle zlasti živčne, raztrgane, površne poteze (Karlavaris, 1961). Pri upodabljanju likovnega motiva se skušajo v vedno večji meri približati realistični obliki likovnega objekta, ki ga opazujejo ter barvnim in svetlostnim niansam lokalnih barv. Vse to postopno vodi v prostorsko prikazovanje opazovanih objektov (Karlavaris, 1961), kar je po mnenju likovnih teoretikov naravni zaključek oz. končni cilj razvoja učenčevega likovnega izražanja. Muhovič (1986) v poglavju o fazah prostorskih prezentacij pravi, da se mladostniku v obdobju perspektivičnega upodabljanja prostora »odpre nov svet, ki je, vsaj po vizualni plati, najbližji podobi sveta, ki nas obdaja (...)«, kar je povezano z njegovim intelektualnim razvojem, ki »intuitivne (senzorične) regulacije in opažanja nadgradi s konceptualnim okvirom (...)« (prav tam, 105) in na ta način zaključi proces dojemanja prostora, prostorskih odnosov in zakonitosti.

Zaradi že omenjene kritične zavesti postane likovno izražanje močno povezano z mladostnikovo kritično presojo lastne likovne uspešnosti, ki je žal (pre)pogosto negativna; učenec opazi razliko med opazovanim (realnim) objektom oz. lastno predstavo o tem objektu in njegovo likovno odslikavo istega objekta, ki se med

seboj pogosto razlikujeta. To pa prenekaterega mladostnika navdaja z občutkom, da »se ne zna« ali »se ne zna dovolj dobro« likovno izražati, kar lahko privede tudi do odklanjanja likovnega izražanja. Vendar pa se je z ustreznim pedagoškim pristopom temu moč tudi zelo uspešno izogniti, k čemur prispeva upoštevanje različnih likovno-izraznih tipov in učnih stilov ter strpen in argumentiran način učiteljevega posredovanja likovnega problema in povratne informacije učencem pri vrednotenju izdelkov (le-to je lahko organizirano tudi kot diskusija). Zelo dobro je, da učitelj učence spodbudi k samopredstavitvi lastnega likovnega izdelka (svoj izdelek predstavijo svojim sošolcem), pri čemer lahko predstavijo tudi izhodišča, katerim so pri likovnem izražanju skušali slediti. Učenci ob učiteljevi podpori ponovno pridobijo zaupanje v lastne likovne sposobnosti, ki je sicer spričo kritične zavesti pogosto na preizkušnji. Ob zavedanju, da so lahko uspešni, četudi se izražajo po svoje in morebiti neskladno s »splošnimi pričakovanji«, pridobijo potrebno samozavest, kar zelo pozitivno vpliva na njihovo sproščenost pri likovnem izražanju. Upoštevanje in spodbujanje individualnih razlik na podlagi subjektivnega reševanja likovnih nalog prispeva tudi k temu, da učenci pridobijo občutek za raznolikost pogledov na enak oziroma isti likovni problem in razvijajo pozitiven (spoštljiv in toleranten) odnos do heterogenosti likovnih rešitev, krepi pa se tudi njihova strpnost v medosebnem komuniciranju.

Da bi spoznali, od kod izvira spekter različnosti, ki predstavlja bistvo subjektivnega pogleda posameznika na svet in posledično tudi na njegovo zaznavanje, dojemanje in likovno interpretacijo posameznih likovnih problemov, se bomo v nadaljevanju posvetili pregledu nekaterih likovno-izraznih značilnosti v fazi likovnega razvoja, imenovani vizualni realizem. Povzemamo jih po Lowenfeldu (1964), ki je značilnosti razvoja likovnega izražanja učencev v tej fazi zelo podrobno opredelil skozi tri aspekte, in sicer: likovno izražanje človeške figure, koncept prostora in pomen barve.

2.1.2.2.1 Dojemanje in upodabljanje človeške figure

Kot smo že omenili, se mladostnikovo zanimanje v zgodnji puberteti obrne vase in nase. Zato niti ni nenavadno, da likovni prikaz človeške figure sledi naraščajočemu (samo)zavedanju lastnega telesa in zanimanju nad spremembami, ki se dogajajo (v in na) telesu slehernega odraščajočega mladostnika. Pokaže pa se tudi izrazitejša razlika med spoloma. Dekleta v tem obdobju pri samoiniciativnem izražanju pogosto kažejo velik interes za risanje izumetničenih, deformiranih ženskih figur (t. i. »modnih skic«), preko katerih skušajo prikazati svoj pogled na žensko. Prikazati skušajo vlogo in pojavo idealizirane ženske, kot jo razumejo odraščajoče najstnice (lepa, atraktivna, izzivalna …). Medtem pa se fantje pri samoiniciativnem izražanju človeške figure pogosteje odločajo za izražanje dinamičnih figur v akciji, pri športu ali drugih dejavnostih, ki izražajo moč in dinamiko in naj bi bila lastna tudi »uspešnemu« moškemu karakterju, kakršnega vidi odraščajoči mladostnik (Lowenfeld, Brittain, 1964).

Nivo vizualne orientiranosti učenca pa vpliva tudi na nivo naturalizma (oz. vizualnega realizma) pri likovnem izražanju človeške figure. Bolj vizualno usmerjeni učenci se bolj intenzivno nagibajo k naturalizmu, saj bolj natančno sledijo neposredni vizualni podobi in običajno tudi bolj detajlno opazujejo spreminjajoče optične učinke, kot so: svetloba, prostor, poza, postavitev v prostoru (pozicija) ipd. (Lowenfeld, Brittain, 1964). Lowenfeld to ponazarja z izražanjem oblačil na človeški figuri: »Risbe oblačil postanejo naturalistične takoj, ko otroci opazijo spreminjajoče učinke npr. sedeče figure: obleka se zguba oziroma ovije na zgibih, svetlobo in senco določa (sedeča) poza človeka in tako dalje. Dotlej so otroci oblačila uporabljali predvsem za karakterizacijo človeške figure, torej da so pokazali npr. ”to je deklica” in ”to je moški”. Odslej pa lahko opazimo, da otroci postopoma razvijajo željo po dodajanju na objektu opaženih sprememb v svoj likovni izraz« (prav tam, 219). Navadno v tem obdobju pride do določene

zmedenosti (konfuznosti) med vizualno izkušnjo na eni strani in preprostim prepoznavanjem oz. karakterizacijo na drugi. »Spoznanje, da je obleka rdeča, ne predstavlja nič bolj poglobljene analize kot spoznanje, da je ”deček oblečen v hlače”. Oboje sta goli karakterizaciji. Vizualni izkušnji bosta postali takoj, ko se bo *rdeča*, na podlagi opazovanja, spremenila spričo svetlobe, sence in oddaljenosti, oziroma ko se bo videz *hlač* spremenil zaradi spoznanja, da so hlače med tekom ali pri kakšnem drugem gibanju videti drugačne« (prav tam, 219). Na ta način opazovanje ni zgolj sposobnost videnja in prepoznavanja, pač pa je sposobnost analiziranja videnih podob in njihovih sprememb v spreminjajočih okoliščinah.

1

2

Podobe v fazi vizualnega realizma postajajo sčasoma vedno bolj detajlno izražene, učenec pa je pri izražanju osredotočen predvsem na zunanjo podobo, ki jo skuša prikazati v »pravilnih«, tj. naravnih razmerjih (primer 1), pretiravanje pa se ne pojavlja več zgolj podzavestno (kot pri mlajših učencih), pač pa zavestno, z željo nekaj izraziti »po svoje« (npr. kot karikaturo ali kot »modno skico«).

2.1.2.2.2 Razvoj dveh konceptov prostora

Lowenfeld (1964) razlikuje vizualno in nevizualno (tj. čustveno-domišljijsko) orientirane učence (angl. *visually and nonvisually minded*) in poleg razlik v prikazovanju človeške figure poudarja tudi razlike v pristopih k prikazovanju

prostora na sliki. Velika večina učencev je v tem pogledu sicer fleksibilna in v svojem ustvarjalnem izražanju zna upoštevati obe karakteristiki (vizualno in nevizualno), kljub temu pa je možno zaznati večje nagnjenje oz. preferenco za posamezni način prikazovanja (Lowenfeld, Brittain, 1964).

Eno pomembnejših »odkritij« za učence (posebej za vizualno usmerjene) pri vizualno naravnanih nalogah (npr. naloge, kjer je potrebno izhajati iz neposrednega opazovanja) so prostorske zakonitosti – prostorski ključi. Zavedanje o prostoru, oddaljenosti in s tem povezanimi prostorskimi zakonitostmi pri njih intuitivno prehaja v središče zanimanja. »Otrok zgolj sledi svoji naraščajoči naravni želji in potrebi po opazovanju. Skupaj s tem svetloba in senca in njuni spreminjajočimi učinki prihajajo v učenčevo mentalno podobo. Vse to se odvija nezavedno« (Lowenfeld, Brittain, 1964, 221). Glede na to, da je ustvarjalnost tesno povezana s samoaktivnostjo učencev pri raziskovanju, je tudi tu potrebno učencem dopustiti možnost učenja z odkrivanjem, saj bi jih preveč nazorna razlaga utegnila oropati lastnega raziskovalnega vznemirjenja. Učencem je torej smiselno odkritje nekaterih prostorskih zakonitosti (npr. prekrivanja oblik ali globine v sliki) prepustiti in jih pustiti, da samostojno odkrijejo nekatere značilnosti prikazovanja prostora na sliki (Lowenfeld, Brittain, 1964). Učitelj pa tudi pri razlagi zakonitosti prostorskih ključev izhaja iz učenčevega nivoja poznavanja nekaterih značilnosti in ga spodbuja, da si ozavesti določena »samoumevna« odkritja (zakaj je človeka v ozadju upodobil manjšega, zakaj je na njem izrazil manj detajlov itd.) in njegovo znanje nadgradi še z dodatnimi vsebinami, na katere učenec sam po sebi sicer ne bi bil pozoren (npr. zračna in barvna perspektiva, stičišča na horizontu ipd.) (prav tam).

Na splošno lahko pri »nevizualno« orientiranih učencih vidimo, da je njihov način likovnega prikaza bolj osredotočen na individualno emocionalno zaznavanje in

subjektivno videnje. Prostor oziroma okolje na sliki je zanje pomemben le, če lahko z njim oziroma preko njega izrazijo svoje občutenje likovnega problema, torej le če je zanje osebno čustveno pomemben (prav tam). Izrazijo pa ga tako kot ga sami čustveno zaznavajo in se ne ozirajo pretirano na splošno priznane prostorske zakonitosti (tj. prostorske ključe).

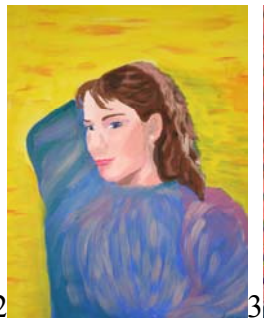
1
2
3
4
5

Na veliko večino učencev vplivajo tako vizualne kot nevizualne izkušnje. Vendar pa bodo pretežno vizualno orientirani učenci pri upodabljanju človeške figure v prostoru skušali slediti naravnim proporcem, »nevizualno« usmerjeni učenci pa bodo prostorske odnose vzpostavili predvsem na osnovi svojih občutkov in čustev, ki jih skušajo na sliki prikazati, zato jih naravna razmerja niti ne zanimajo (Lowenfeld, Brittain, 1964).

2.1.2.2.3 Pomen barve

Skladno s svojimi sposobnostmi vsak človek zaznava barve v okolju, njihove odnose, intenzivnost, svetlost ipd. »Tekom obdobja zgodnje adolescence začno vizualno orientirani učenci urejati barve skladno z vizualnimi vtisi, za razliko od nevizualnih učencev, katerih odnos do barv se bolj nanaša na njihov emocionalni

odziv do posameznih barv« (Lowenfeld, Brittain, 1964, 226). Emocionalna odzivnost na barve je precej individualno pogojena, kar so ugotovili in potrdili tudi psihologi. Res pa je, da pri likovnem izražanju vizualno usmerjeni učenci kažejo večjo tendenco k opazovanju in prikazovanju neposrednih učinkov lokalnih barv. To pomeni, da bolj neposredno sledijo barvam posameznih objektov in njihovim spreminjajočim učinkom (primera 1 in 2). Medtem pa »nevizualno« orientirani učenci barvam posameznim objektov in tudi njihovim spreminjajočim učinkom ne sledijo, temveč vse izhaja iz njihovega subjektivnega čustvenega odnosa in občutka za harmonične in kontrastne barvne kombinacije (primera 3 in 4).

1 2  3 4

2.1.2.3 Likovna ustvarjalnost v obdobju med 12. in 14. letom

»Ustvarjalnost kot proces se začne v notranjosti vsakega učenca« (Šupšakova, 2004, 38). Vendar pa se moramo vselej zavedati, da se učenci med seboj zelo »razlikujejo v svojih likovnih hotenjih, v katerih se kažejo tako njihove intelektualne in likovno ustvarjalne sposobnosti kot tudi individualnost izražanja, ki je povezana z življenjskimi izkušnjami, etničnimi, družbeno kulturnimi in estetskimi sprejemanji« (prav tam, 39). Likovno izražanje je skupek subjektivnih zaznav oziroma percepcij in individualnih (re)interpretacij, ki jih učenec likovno izrazi tudi skladno s svojim karakterjem. Učenčeva ustvarjalnost, domišljija, spontanost in intenzivnost doživljanja so poglavitni pogoji za uspešno opazovanje in

razvijanje subjektivne ustvarjalnosti slehernega učenca in njegovega osebnega izraznega sloga (Čadež - Lapajne, 2000). Naloga učiteljev je, da poznajo značilnosti in zakonitosti likovnega izražanja in jih pri svojem pedagoškem delu tudi upoštevajo. »Otrokovo zanimanje za likovno izražanje od zgodnjega starostnega obdobja narašča, nato pojema. Med puberteto je potrebno otroka pripraviti na drugačno dojemanje in doživljanje sveta, ki mu je postal bližji. Novo sprejemanje sveta okoli sebe zahteva drugačno likovno obravnavo« (prav tam, 39). Takrat, ko učenci niso več sposobni interpretirati sebe, lastne domišljije in čustev, jih mora učitelj spodbuditi, da iščejo lastne načine izražanja (koloristično, linearno, prostorsko izražanje, sintezno ali analitično idr.), da lahko samostojno likovno udejanjijo izpostavljen likovni problem tako, kot ga vidijo oni sami.

»Dober ustvarjalni proces bo tisti, pri katerem bodo prihajale do izraza individualne ustvarjalne posebnosti slehernega učenca (originalnost v ustvarjalnih postopkih, hitrost opažanja in hitrost reševanja likovnega problema in ustvarjalnost pri reševanju teoretičnih likovnih problemov, široko usvajanje znanja)« (Tacol, 1999, 58). O likovni ustvarjalnosti lahko govorimo, kadar učenci, na podlagi zunanjih dejavnikov, v sebi najdejo lastno idejo, lasten odgovor na zastavljen likovni problem in ga s pomočjo lastnih likovno-izraznih sposobnosti izrazijo z likovnimi materiali, ki jim to najbolj optimalno dopuščajo (med dvanajsti in štirinajstim letom starosti so tega namreč že sposobni). »Izraznosti lastnega *jaza* lahko imajo poljubne oblike in so kategorični imperativ ustvarjalnosti. Ustvarjalni pogum je pogoj sproščenega izraza. Izraz tega je hotenje in vitalnost pri iskanju novih rešitev, svobodno likovno izražanje brez strahu ... Posledica ustvarjalnega poguma je pozornost in tendenca sprejemanja sprememb, interesov za nova spoznanja, informacije, znanja (kot sposobnost dobrega pomnjenja, urejanja spoznanj-pojmov in zmožnost njihove razlage). Pomembna je še sposobnost sprejemanja kritike in hotenja za izmenjavo spoznanj in izkušenj. Nadalje so

pomembne tudi učenčeve ročne spretnosti – sposobnost ravnanja z likovnimi sredstvi, likovnimi materiali ter občutek za likovni material« (Šupšakova, 2004, 39). Tehnična spretnost, ki je neizogibno potrebna za sleherno ustvarjalno dejavnost, je pri vsakemu učencu delno pogojena tudi z njegovimi zaznavnimi in spoznavnimi sposobnostmi, motorično senzibilnostjo, s fleksibilnostjo prilagajanja tehničnim zakonitostim ter predhodno teoretično osnovo in prakso oz. izkušnjami, kljub temu pa je ne gre preprosto enačiti z likovno ustvarjalnostjo. Tudi zelo ustvarjalen učenec, ki vidi in doživlja stvari v sebi, morda še nima potrebnih tehničnih znanj in motorične spretnosti, da bi izrazil točno to, kar želi oziroma za to potrebuje daljši čas (Šupšakova, 2004). Poleg tega se moramo zavedati, da četudi je učenec v svojem okolju obkrožen z različnimi likovnimi materiali, to še ne zagotavlja tudi njegove ustvarjalnosti. Zelo pomembno je namreč, kako bo učenec likovni material uporabil v okviru svojega likovnega prakticiranja. »Ustvarjalni učitelj ve, da je poznavanje lastnosti likovnega materiala, s katerim učenci delajo, osnovni pogoj za izvirno likovno izražanje njegovih idej in prikazovanje lastnega mišljenja. Šele pozneje je moč govoriti o ustvarjalnosti, ki nekoliko odstopa od mej ”normalnega” vedenja« (Šupšakova, 2004, 38). Zato naj bi učitelj vedno znova skušal »krepiti dejavnost učencev, poglabljati zadovoljstvo in omogočati, da bodo učenci svobodno raziskovali in spontano kombinirali misli in prihajali do znanja« (Tacol, 1999, 58).

Občuteni in v začetku introvertirani vtisi postajajo v puberteti vedno bolj ekstrovertirani, opazovani vtisi realnosti pa čedalje bolj pozunanjeni, saj mladostnika vedno bolj zanima zunanja realnost (Čadež - Lapajne, 2000). Naloga učitelja je učence seznanjati s pomembnostjo osebnega videnja sveta, ki ni zgolj preslikava tega, kar vidimo, pač pa je vanjo vpet tudi oseben pogled. Oseben pogled si je učenec oblikoval tako na podlagi vzgoje, ki je je bil deležen kot tudi lastnih izkušenj ter občutij, ki jih je ob tem doživljal.

Ustrezen pristop k likovni dejavnosti pripomore k temu, da se učenci razvijajo iz naivnih realistov v vedno bolj svobodno oblikovane osebnosti, ki se skladno s svojo doseženo intelektualno zrelostjo vedno bolj zrelo likovno izražajo (prav tam). Pri tem naj bi jim učitelj skušal pomagati, da v čim večji meri ohranjajo likovno iskrenost in jo nadgrajujejo z novimi in vedno zahtevnejšimi likovnimi vsebinami ter jim pomagati tudi, da se trudijo iskati lastne likovne poglede na izpostavljen likovni problem.

Likovno izraznost in ustvarjalno mišljenje (izvirnost, fleksibilnost, fluentnost, ki jih bomo podrobneje opisali v poglavju o komponentah ustvarjalnosti, glej str. 52) likovno izraznost določajo še nekatere druge značilnosti, ki zaznamujejo posameznikovo sposobnost ustvarjalnega likovnega prikazovanja lastnega videnja in doživljanja. To so: ustvarjalna domišljija, tolerantnost do nedoločenosti, povezovanje oddaljenih pojavov in idej. Walker in Parkerjeva (2006) sem uvrščata tiste, ki vplivajo oziroma določajo uspešnost likovne dejavnosti, in sicer: sposobnost uporabe domišljije, aktivno zasledovanje lastnih ciljev, izvirnost in presojanje. Te smo jih za potrebe pričujoče raziskave umestili v tri širše sklope, in sicer: čutno in čustveno zaznavanje, vizualni spomin, ustvarjalna domišljija in likovno-ustvarjalno mišljenje (ki je odvisno od prisotnosti in stopnje radovednosti, inteligence oz. divergentnosti mišljenja ter (ne)konformnosti posameznika). Med njimi obstajajo zelo tesne interaktivne povezave (čustvene in doživljajske izkušnje se skladiščijo v spominu, vplivajo na posameznikovo ustvarjalno domišljijo in mišljenje), zato jih je praktično nemogoče popolnoma ločiti med seboj.

2.1.2.3.1 Čutno in čustveno zaznavanje

Učenec z okoljem, v katerem se giblje, najprej stopa v stik na ravni navadnega zaznavanja, ki spodbudi vsakdanje videnje sveta oz. vsakdanje mišljenje. V določenih novih oziroma nepredvidljivih situacijah pa se pokaže potreba po usmerjeni pozornosti (Butina, 1984). Le-ta predstavlja drugačen način opazovanja

stvari, reflektivno raziskovanje, dvom, analizo, inventivnost ipd. (Muhovič, 1998). Za izvirno oz. ustvarjalno likovno izražanje tak način zaznavanja ni le potreben, pač pa nujen.

Ustvarjalnost pri likovnem izražanju namreč terja od učenca, da izkaže svoj subjektivni pogled na izpostavljen likovni problem, zato je pomembno, da poleg razumskega gledanja v svoj likovni izraz vgradi tudi lastno intuitivnost, čutnost in čustvenost. Pri tem igra njegova sposobnost senzibilnega in senzitivnega zaznavanja informacij iz okolja pomembno vlogo še zlasti pri likovno-ustvarjalnem mišljenju.

Likovno delo je »proces, ki poteka med človekom in naravo«, v katerem ustvarjalec preko za likovno delo pomembnih organov (oči, rok, živčnega sistema itd.) posreduje, uravnava in nadzoruje menjavo snovi med seboj in naravo (Butina, 1984). Likovno izrazni proces torej začne narava, ki v učencu sproži aktivno reakcijo, katere rezultat je notranja miselna podoba o stvareh in pojavih v zunanjem svetu. Na podlagi te notranje miselne podobe nastane zamisel bodoče dejavnosti in njenega rezultata, tj. likovnega dela, pri čemer pa Butina poudarja, da pri posamezniku ni mogoče potegniti ostre ločnice med prvim (naravnim) in drugim (specifičnim človeškim produktivnim mišljenjem) delom procesa (prav tam). Vendar pa je aktivno reakcijo potrebno za razliko od vsakdanjega vizualnega zaznavanja pri likovnem izražanju šele »povzročiti«, kar pomeni, da mora učenec svojo aktivnost osredotočiti na zaznavanje oz. »svojo pozornost preusmeriti v dejanje zaznavanja« (Muhovič, 1998, 17). Pri likovnem izražanju je potrebno običajno zaznavanje oblik in prostora prenesti na raven simboličnega oziroma znakovnega, reflektiranega dogajanja. Brez prenosa (transpozicije) običajnega zaznavanja v semiotično, likovne ustvarjalnosti sploh ne bi bilo (prav tam).

Pri procesu zaznavanja se učenci ločijo po občutljivosti za informacije iz okolja, tj. za katere pojave iz okolja so bolj in za katere manj dovzetni. Na področju sposobnosti zaznavanja psihologi ločijo čutno in čustveno zaznavanje.

- Čutno zaznavanje

Čutnost predstavlja za likovno izražanje eno temeljnih kategorij, ker po eni strani omogoča doživljanje in spoznavanje prostora, po drugi pa omogoča likovnim zamislim, da postanejo vidne oziroma opredmetene (Butina, 1984). »Likovna umetnost govori o vidnem (in nevidnem) svetu. Z vidnimi sredstvi torej ostaja v istem mediju. Zato je likovno mišljenje bistveno odvisno od vloge čutov in vsaka analiza likovnega mišljenja mora to delno upoštevati« (prav tam, 12). Vsako likovno delo je predmet, objekt, do katerega tako učenec – avtor kot tudi gledalci (učitelj, sošolci) pristopajo s pomočjo čutov.

Psihologi so v svojih raziskovanjih našteli celo vrsto čutov, ki odgovarjajo na dražljaje iz zunanjega in notranjega okolja, delijo pa jih glede na njihovo fizikalno naravo na mehanične, kemične in elektromagnetne (Butina, 1997). »Te tri fizikalne kategorije skupno povzročajo vrsto čutnih modalitet, čutnih odzivov, katerih področje je širše kot klasično področje petih čutov« (prav tam, 42). Res pa je, da se učenci razlikujejo po tem, katerim čutnim vtisom (t. i. kanalom) dajejo prednost pri zaznavanju, predstavljanju, učenju in tudi sporočanju. Tako na podlagi stilov zaznavanja Marentič - Požarnikova (2003) navaja tri stile, ki označujejo specifični zaznavni kanal, tj. čutilo (vid, sluh, tip), ki pri posameznem učencu prevladuje[7].
Učitelj ima tudi sam prevladujoči zaznavni stil, vendar zna dober učitelj poskrbeti, da vsi učenci dobijo ustrezne informacije, potrebne za uspešno reševanje likovne

[7] Vizualni (vidni) stil, ki večino informacij iz okolja sprejema na podlagi vidnih vtisov (barv, oblik). Ima dobre, jasne predstave in je sposoben relativno hitro uvideti bistvo izpostavljenega problema, saj je organiziran in sistematičen; med razmišljanjem išče notranje podobe (pogled navzgor). Avdialni (slušni) stil, ki pri sprejemanju informacij iz okolja daje prednost govornim sporočilom (predavanja, razprave, razgovori, ipd.); pri razmišljanju skuša prisluhniti notranjemu monologu (oči begajo v vodoravni smeri). Kinestetični (čutni) stil, ki večino informacij iz okolja pridobiva na podlagi občutkov (neposredne izkušnje, praktično izvajanje vaj ipd.).

naloge. Za učence vizualnega tipa poskrbi s posredovanjem ustreznih vizualnih učinkov (prikazovanje, demonstracija, ogledovanje nazornih ponazoril), za avdialni tip učencev poskrbi s privlačnimi verbalnimi metodami posredovanja učne vsebine (privlačna, zanimiva in pestra razlaga, pogovor; dramatizacija in opisovanje ali predvajanje zvočnih efektov), za kinestetike pa s pomočjo tipnih učinkov, demonstracije in neposrednega preizkušanja. Pri tem pa ne gre spregledati dejstva, da je pri posredovanju informacij najboljša tista (neposredna) izkušnja, ki pri vsakem učencu aktivira več čutil, po možnosti vsa, saj »čuti pri človeku sodelujejo in se med seboj podpirajo: vid, tip in sluh ga obveščajo o prostoru, vid in tip mu posredujeta obliko in zgradbo predmetov, ravnotežni čut se odziva na težnost, pospešek in pojemek telesnih gibanj« (Butina, 1997, 42). Potrebno pa se je zavedati, da pri likovnem izražanju, poleg ravnotežnega čuta in tipa, neposredno sodeluje predvsem vid, ki je spričo sposobnosti zajemanja vseh drugih likovnih čutov tudi najpomembnejši čut (prav tam).

- Čustveno zaznavanje

Mnoge raziskave na področju pomena čustev za učenje so pokazale, da čustev v učnem procesu nikakor ne gre zanemarjati. Izkazalo se je namreč, da so emocije v možganih »shranjene« skupaj z deklarativnim in proceduralnim znanjem (poznavanjem vsebin in postopkov) in da prehod skozi limbični sistem sleherno izkušnjo tudi čustveno obarva – in to celo še preden učenec o njej racionalno razmisli (Goleman, 1997). Tako učenec vsako novo učno situacijo v hipu oceni glede na pretekle izkušnje in preceni, ali je povezana s pozitivnimi ali z negativnimi čustvi, torej ali je zanj prijetna ali ogrožajoča. Boekaerts je prepričan, da je to pomembno predvsem zato, ker v slednjem primeru energijo namesto v osredotočanje na likovno nalogo usmeri v pomirjanje negativnih čustev, ki lahko potrošijo preveč njegove energije (Marentič - Požarnik, 2003). Obratno pa so

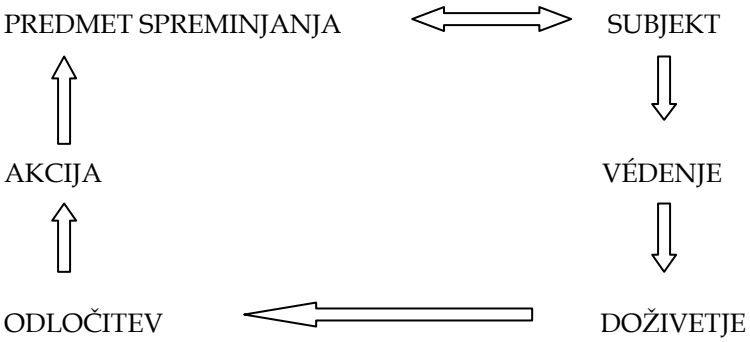
pozitivna čustva oz. pozitivno razpoloženje osnova za bolj celosten in ustvarjalen pristop k posamezni dejavnosti.

Zaznavna občutljivost označuje predvsem učenčevo čustveno dojemljivost, senzibilnost in čustveno inteligenco, ki je za uspeh pri likovnem izražanju, po nekaterih novejših pogledih na poučevanje, včasih celo pomembnejša kot racionalna inteligenca (Goleman, 1997). V psihologiji so čustva običajno opredeljena kot vzburjenost oz. vzdraženost organizma, povzročena s subjektovim vrednotnim reagiranjem na situacijske dražljaje konkretnega okolja. Čustva so različna (ugodna ali neugodna), skupno jim je predvsem to, da so pogosto spontana in jih je relativno lahko prebuditi, težje pa jih je usmerjati, saj so pogojena tudi z nagoni in temperamentom. Učenčeve čustvene in doživljajske izkušnje se od vsega začetka skladiščijo v spominu in se pod vplivom različnih dejavnikov, zlasti individualnih posebnosti, razvijajo v vedno kompleksnejše splošne čustvene sheme. Oblikujejo se v interakciji asimilacije in akomodacije, generalizacije in specializacije, selekcije, abstrahiranja, interpretiranja itn. (Strmčnik, 2001).

Čustva in doživljanje pri pouku likovne vzgoje predstavljajo enakovredni sestavni del znanstvenega spoznavanja in celotnega učnega procesa, ki ne vpliva le na motiviranost za učenje in trajnost znanja, pač pa tudi na ustreznost, osmišljenost in življenjskost spoznavanja (prav tam). Vendar pa imajo čustvena doživetja pri pouku spoznavno funkcijo le takrat, ko prerastejo vlogo (bežnih) priložnostnih vtisov in/ali reakcij, torej kadar jih učitelj učencem namerno in načrtno razkriva z likovnimi nalogami in so kot taka vključena v likovno izražanje učencev. »Ob srednji čustveni napetosti, povezani z učenčevim zaupanjem v lastno kompetentnost, so analize cilja jasnejše, zbiranje informacij in njihovo ocenjevanje aktivnejše in bolj diferencirano, reševanje bolj metodično in metarefleksija bolj samokritična« (Strmčnik, 2001, 316). To je z vidika likovne vzgoje izredno pomembno, saj nima smisla preprosto pristajati na prepričanje, da sta za učenčevo

uspešnost potrebna zgolj razum in racionalno razmišljanje, čustva in občutki pa bistveno manj. Prav dejstvo, da je večina šolskih dejavnosti naravnanih na levo možgansko hemisfero, desno, ki naj bi predstavljala center holističnega, celostnega učenja ter čutnega in čustvenega področja, pa puščajo zapostavljeno, mora predstavljati prednost likovne vzgoje. Čustva namreč učencu omogočajo subjektivno likovno izražanje, izražanje, kjer lahko prikaže stvari tako kot jih sam zazna, dojame oz. vidi in poudari tisto, kar se njemu osebno zdi pomembno in potrebno.

Slika: Akcijski lok, ki ponazarja vlogo psihičnih procesov



Vir: Strmčnik, F. (2001). Didaktika – osrednje teoretične teme; str. 317.

Učenci se sicer razlikujejo po tem, katere stvari v njih vzbudijo zanimanje oziroma interes in katere ne[8]. V fazi iskanja lastne identitete (faza adolescence) se interes učencev večinoma obrne navznoter, vase in nase. Na čustvenem področju postanejo njihova prioriteta predvsem tisti pojavi, ki se njih osebno »dotaknejo« (jih prizadenejo, razveselijo, razžalostijo). Začenjajo se zavedati spreminjanja medosebnih odnosov med seboj in odraslimi (starši, učitelji) ter odnosov med seboj in vrstniki (prijatelji, sošolci). Poleg tega se v njih prebuja kritična zavest, ki jim narekuje kritično distanciranje do posameznih pojavov in dvom v relevantnost

[8] Mnenja o izvoru omenjenih razlik se še vedno precej razlikujejo, saj jih nekatere teorije iščejo v posameznikovem značaju, stališčih, prepričanjih, sposobnostih, temperamentu, druge pa v njegovih nagonih, instinktih in predvsem potrebah (Strmčnik, 2001).

nekaterih »splošnih resnic«, istočasno pa se pojavlja idealiziranje nekaterih utopičnih zamisli, idealov. Učenci vzpostavljajo nov pogled nase in na svet okoli sebe.

Učitelj ima na tem področju možnost delovanja predvsem s pomočjo spoznavno-čustvenih spodbujevalcev, ki jih na podlagi likovnega problema ob ustrezni likovni tehniki vgradi v likovni motiv in so za mladostnike vznemirljivi. To so zlasti vprašanja medosebnih odnosov in osebnega doživljanja posameznih socialnih pojavov, npr. prijateljstva, ljubezni, nasilja, avtoritete, anarhije, krivice ipd., ki pripomorejo, da učenci o posameznih temah razmišljajo in izrazijo tudi svoj likovni pogled nanje.

2.1.2.3.2 Vizualni spomin

Določeni zunanji dražljaji v vsakem človeku sprožijo spomin na njegove pretekle izkušnje in doživetja ter obudijo čustva in občutke. V okviru likovnega izražanja je spomin eden od dejavnikov, ki učencem omogoča, da se izrazijo na svoj(stven) način. Spomin je vezan na receptorje, glede nanje pa ločimo več tipov spomina, in sicer: vizualni, motorični, akustični, abstraktni (Tacol, 1999). »Poznamo pa tudi osebni spomin, kjer gre za obnavljanje preteklih pojmov, misli in sklepov« (prav tam, 31). Likovni spomin je v veliki meri odvisen od čutov in ne zgolj od vizualnih vtisov, zato vizualna izkušnja ni edina, ki pripomore k vizualnemu spominu (prav tam). Prav zato je individualizacija, ki temelji tudi na spoznanjih o kvalitativnih posebnostih obstoječega znanja in njegove strukture, uspešnejša od individualizacije in diferenciacije, ki se opirata pretežno na kvantitativno izražene rezultate (Marentič - Požarnik, 2003). V okviru likovne vzgoje nas poleg spominskega zapisa učnih oz. spoznavnih vsebin (predznanja) zanimajo predvsem individualne izkušnje, ki so se učencem močno vtisnile v zavest. Te izkušnje so namreč vir bogatih subjektivnih pogledov na reševanje likovne naloge. Ko učitelj izpostavlja določen likovni problem, običajno izhaja iz spomina, ki temelji na osebnih izkušnjah učencev in poleg kognitivnega področja (predznanja) vsebuje

tudi njihov čustven odnos. To jim že v startu omogoča lažje subjektivno pristopanje k likovnemu izražanju.

To je pomembno predvsem zato, ker sta spominska in povezovalna, torej sposobnost priklica želenih informacij (sodeč po kognitivni teoriji), dve ključni komponenti pri likovnem izražanju v šoli. Trifazni model strukture spomina, ki sta ga formirala Atkinson in Shiffrin skuša razložiti dogajanje, sproženo z določenim dražljajem oz. informacijo od takrat, ko jo učenci sprejmejo, uskladiščijo in predelajo, do takrat ko jo znova prikličejo in uporabijo (Marentič - Požarnik, 2003)[9]. De Bono (1992) in drugi raziskovalci ustvarjalnega mišljenja so ugotovili, da učence pri tvorjenju ustvarjalnih idej najpogosteje ovira ustaljena miselna drža, fiksacija, ki pa jo je z aktiviranjem lastnih spominskih potencialov pri likovnem izražanju možno preseči.

Za učence z visoko sposobnostjo divergentnega mišljenja črpanje potrebnih informacij, tj. različnih informacij iz različnih področij, ne predstavlja posebne težave, pogosto jim predstavlja celo izziv, saj se ne obremenjujejo s »pravilnostjo« rešitve likovnega problema. Ti učenci imajo pri likovnem izražanju namreč veliko sposobnost fleksibilnega tvorjenja prostih asociacij, ki ob ustreznem podajanju likovnih problemov lahko vodijo v oblikovanje lastnih ustvarjalnih likovnih rešitev. Drugače pa je z učenci nagnjenimi h konvergentnemu mišljenju. Te učence potencialna »napačna« rešitev bistveno bolj ovira in celo hromi njihovo sposobnost priklica informacij in tvorjenja idej, zato se bolj kot na nove zanašajo na preverjene

[9] Pri raziskovanju spominskih sposobnosti posameznika so se oblikovale številne metode, ki proučujejo pomnjenje in pozabljanje, med katerimi je za področje ustvarjalnega likovnega izražanja pomembna predvsem manj raziskana metoda prostih asociacij (Marentič - Požarnik, 2003). Pri metodi prostih asociacij, ki prestavlja eno najuporabnejših metod spodbujanja ustvarjalnega mišljenja, je potrebno pozornost nameniti tudi temu, da lahko preveč informacij oz. prenatrpan delovni spomin povzroči »začaran krog«, v katerem se ne tvorijo nove zamisli, pač pa v ospredje vedno znova silijo ene in iste ideje (Baillie, 2006). Bailliejeva (2006) poudarja, da so se za uspešno ustvarjalno reševanje problemov razvila različna »orodja«, ki presegajo razmišljanja o tem, da se ustvarjalnosti ne da »učiti«, saj je človeku dana (ali pač ne). Ta orodja dajejo učencem možnost, da razvijajo lateralne povezave oziroma da odkrivajo zanimive asociacije v lastnem mišljenju, ki jim omogočajo »širše« razmišljanje. S tem je preseženo sprejemanje učenja kot danega dejstva, kjer učencem ni nujno razvijati lastnih orodij, ki bi jim omogočala uspešnejše učenje in likovno izražanje. Seveda pa je učencem potrebno pomagati, da znajo pogledati v lasten likovni spomin in ga narediti ponovno uporabnega, saj imajo možgani v sebi shranjene mnoge informacije, le priklicati jih je potrebno. Spodbuditi je potrebno delovanje možganov tako, da začno proizvajati povezave in ideje, ki jih pri normalnem (linearnem) mišljenju ne bi mogli.

likovne rešitve. Neuspešen likovni izdelek pri njih namreč močno vpliva na njihovo videnje lastne likovne uspešnosti in v njih zbuja določeno negotovost in nesproščenost, ki se shranita v učenčevem spominu in vplivata na učenčevo likovno izražanje v prihodnje.

Za uspešno vključevanje spomina pri likovnem izražanju je pomembno učiteljevo poznavanje učencev, predvsem poznavanje njihovega predznanja, kar mu omogoča ustrezno načrtovati, pripraviti in podajati likovne pojme, pomaga pa mu tudi pri individualizaciji in načrtovanju ustrezne motivacije. Likovno zelo ustvarjalni učenci ob ustrezni motivaciji dosežejo zelo ustvarjalne likovne dosežke (čemur botruje naraven notranji občutek za likovno izražanje), kar je možno povezati s Piagetovim (1981) prepričanjem, da ima večina nadarjenih učencev že a priori bolje organiziran način črpanja in izbiranja tistih podatkov iz okolja, ki jih potrebujejo za optimalni razvoj svojega »močnega« področja. Ker pa je razred heterogena skupina učencev, vendarle velja, da je poznavanje učencev (njihovega predznanja, interesov, nagnjenj idr.) pomembno za to, da lahko učitelj likovno nalogo uspešno načrtuje in izvede. Če učence pozna, se laže približa njihovemu pogledu na izpostavljen likovni problem in jim laže pomaga pri modifikaciji (prilagoditvi) likovnega motiva (laže namreč obudi vizualne podobe shranjene v njihovem spominu, ki jim omogočajo, da posamezni likovni problem rešujejo čim bolj na podlagi osebnega doživljanja). Prav tako tudi laže prilagodi likovno tehniko njihovim potrebam in likovno-izraznim nagnjenjem, saj lahko izpostavi zlasti tiste likovne prvine, ki posameznikom najbolj ustrezajo.

Učitelj si pri izpostavljanju posameznih želenih izhodišč, ki predstavljajo spodbujevalce ustvarjalnega delovanja, pomaga z različnimi načini posredovanja likovnih vsebin ter tako skuša učence pripraviti do tega, da razmišljajo o lastnih izkušnjah, doživetjih in občutkih, ki so se jim ob tem porajali ter tako približa likovni problem posameznemu učencu. Pri tem naj bi učitelj upošteval tudi to, da so posamezni učenci bolj vizualno orientirani in jim pri izražanju pomaga

predvsem neposredno opazovanje, ki jim olajša aktiviranje spomina in priklic različnih posebnosti in/ali podrobnosti. V nasprotju z njimi avdialnim učencem bolj ustreza verbalno opisovanje, ki v njih prebudi spomin na lastne izkušnje in videnja, med tem ko je za kinestetične učence ključna tipna izkušnja, ob kateri si najlaže prikličejo v spomin lastna doživetja in občutke. Na podlagi teh izhodišč učenci (tudi ob pomoči učitelja) laže razmišljajo, kaj in kako je možno posamezne izkušnje tudi likovno izraziti. Individualizacija je v tem primeru spričo velikega števila učencev za učitelja zelo zahtevna, vendar se mu njeno izvajanje najpogosteje obrestuje s svojstvenimi likovnimi rešitvami, kar pozitivno vpliva na razvoj ustvarjalnega mišljenja in likovnega izražanja.

2.1.2.3.3 Likovno-ustvarjalno mišljenje in ustvarjalna domišljija

Butina (1984) poudarja, da ima sleherna oblika mišljenja (naravno/produktivno, vsakdanje ter vsakdanje-vizualno in likovno produktivno mišljenje) vsaka zase specifične značilnosti, ki vplivajo tudi na likovno ustvarjalno mišljenje[10]. Vendar pri likovnem izražanju določeni procesi pogosto potekajo hitro in na nezavedni ravni, kar priča o tem, da »ustvarjalnost ni docela racionalna in nima povoda v zavestnem mišljenju, temveč v globokem občutenju« (Šupšakova, 2004, 38).

Ugotavljanje individualnih razlik v razvoju ustvarjalnega likovnega izražanja posameznika je spričo kompleksnosti dejavnikov, ki nanj vplivajo (tj. subjektivnega doživljanja in individualnega pogleda na likovni problem ter psiho-

[10] Ena od nalog razvoja je integracija z okoljem in »pomemben del te integracije je vključitev v vidno in prostorsko okolje. Ta zahteva, da se v otroku izvrši aktivacija naravno danih sposobnosti vizualnega zaznavanja, ki naj privede do tega, kar običajno imenujemo vizualno mišljenje, s katerim je mogoče obvladati okoliški vidni svet in ga razumeti na praktičen način« (Muhovič, 1998, 15). Za vsakdanje vizualno mišljenje je značilno, da informacije vidnega zaznavanja »zlije s tisto količino mišljenja, ki je potrebna za uspešno opravljanje dejavnosti vsakdanjega življenja« (prav tam). Pri tem pa je vse, kar v posamezni situaciji ni ključnega pomena, odrinjeno v ozadje. Vendar pa se v vsakdanjem življenju pojavljajo tudi potrebe po fleksibilnem pristopanju k reševanju različnih situacij, kjer pa pride do izraza produktivno mišljenje (Butina, 1984). Posebno obliko produktivnega mišljenja je mogoče zaslediti pri likovnem izražanju. Otroško likovno izražanje, ki sicer vodi do praktičnega razumevanja in obvladovanja običajnega vizualno-prostorskega okolja in do rutinskega razumevanja običajnih aspektov manipuliranja z objekti v prostoru, za produktivno mišljenje ne zadostuje (Muhovič, 1998). Namen produktivnega mišljenja je namreč presegati ustaljeno in običajno, zato je otroško likovno prakticiranje dobra osnova za razvoj produktivnega mišljenja, ne pa več tudi ustrezno kognitivno orodje (prav tam). Muhovič zato poudarja pomen nadgradnje otroškega likovnega prakticiranja tudi pri likovnem prakticiranju mladostnikov (in odraslih).

motorične senzitivnosti, sposobnosti divergentne produkcije in čustvene odzivnosti) in njihovega interaktivnega delovanja precej zahtevno. Ker se skozi posameznika »križajo v različni sestavi vplivi drugih oblik produktivnega mišljenja, niti ni nujno, da se vseh jasno zaveda, posebno če so potopljene v njegovo lastno vsakdanjo prakso. Nanje reagira v skladu s svojim individualnim značajem in temperamentom, zato je tisto, kar vnaša v svoje delo, vedno subjektiven prerez s subjektivnimi poudarki glede na možnosti njegove historične in družbene situacije. Najbolj verjetno je, da bodo zlasti prisotne tiste, že ponotranjene pobude, ki ga najbolj izzivajo in ki v njem zbujajo notranjo čustveno potrebo, da nanje na subjektivno ustrezen način reagira in odgovori« (Butina, 1984, 27).

Nekatere komponente ustvarjalnega mišljenja (izvirnost, prožnost, fluentnost) pa je vendarle mogoče meriti (Torrance, 1965). Razlike med učenci so v obdobju zgodnje adolescence tudi na področju ustvarjalne domišljije in likovno-ustvarjalnega mišljenja, tako kot na vseh drugih področjih razvoja, precej očitne. Kažejo se v tem, kako učenci informacije iz okolja sprejemajo, predelujejo, organizirajo in ohranjajo ter kako na njihovi osnovi pristopajo k reševanju likovnega problema. Ustvarjalna domišljija učencu pomaga, da si lahko predstavlja še nikoli videno, ustvarjalno mišljenje pa da zna znane stvari sestaviti na nov način ter da zna problem odkriti in ga ne zgolj rešiti (Marentič - Požarnik, 2003). Domišljijska aktivnost je proces, v katerem se proizvaja nekaj originalnega, izvirnega, kar predstavlja alternativo pričakovanemu, ustaljenemu ali rutinskemu. Pri likovnem izražanju predstavlja to tudi izhodišče za likovno-ustvarjalni proces, na katerega ima velik vpliv učitelj, saj lahko s primernim izborom umetniških del, spretno uporabo likovnih materialov ter s kasnejšo interpretacijo nastalih idej spodbuja učenčevo domišljijsko odzivnost (Walker, Parker, 2006).

Usmerjeno spoznavno dejavnost[11], katere del sta tudi ustvarjalna domišljija in ustvarjalno mišljenje, v okviru likovne vzgoje uporabljamo pri reševanju likovnih problemov. Spoznavni razvoj[12] predstavlja svojevrstno izkazovanje več kvalitativno različnih spoznavnih struktur, preko katerih učenec vzpostavlja in oblikuje svoj odnos z okoljem (Tanay, 1989). Razlike med učenci pri reševanju likovnih problemov se kažejo tako v stilih spoznavanja, sposobnostih priklica potrebnih informacij, likovni transformaciji lastnih spoznanj idr. Tako nekateri učenci k likovnemu problemu pristopajo zelo analitično, drugi učenci pa dajejo prednost celostnemu načinu reševanja likovnega problema. Butina (1998) izpostavlja dva tipa učencev, in sicer: učenci, ki znanje laže osvojijo, če jim je prikazano in obrazloženo na nazoren način (in ti so v večini) ter učenci, ki so nadarjeni za abstraktno sprejemanje in dojemanje snovi. »Ustrezna kombinacija obeh načinov in ustrezna metodologija bi pomagali obema tipoma« (prav tam, 50). Problem pretirane nazornosti v fazi vizualnega realizma je namreč lahko povod, da predvsem pri likovno manj nadarjenih učencih prevlada prepričanje, da se preprosto ne znajo likovno izražati, saj se ne morejo v zadostni meri približati opazovanemu objektu. Pri likovnem izražanju je zato zelo pomembno, da zna učitelj razbrati prevladujočo skupino likovnih sposobnosti posameznega učenca, ki okvirno opredeljuje tudi njegov likovno-izrazni tip[13] in mu skuša na vseh likovnih področjih dajati možnost, da izkoristi določene temeljne značilnosti lastnega izraznega tipa. To pomeni, da je učenec, pri katerem sicer prevladujejo npr.

[11] Spoznavna dejavnost se sestoji iz aktivnih procesov zaznavanja, spomina, tvorjenja idej ali domnev, preverjanja zaznav in ustreznosti miselnih proizvodov ter presojanja (Marentič - Požarnik, Magajna, Peklaj, 1995). Vsi ti procesi med seboj interaktivno sodelujejo in se prepletajo v procesih reševanja problemov, ki predstavljajo *usmerjeno* spoznavno dejavnost. Drugi, *neusmerjeni* del spoznavne dejavnosti pa predstavljajo svobodne asociacije, sanjarjenje ipd. (prav tam). Res pa je, da »dokler čustva in mišljenje učencev, ki je lahko povsem zanimivo in pomembno ter vredno pozornosti, še ni izraženo na likovnem izdelku, tega vendarle še ni moč opredeliti kot ustvarjalno« (Šupšakova, 2004, 38).

[12] Spoznavni razvoj »poteka od konkretnega - od zunanje dejavnosti in uporabe zunanjih simbolov (motoričnih gibov in glasnega govora) egocentrizma in usmerjenosti na en vidik stvarnosti - k razumevanju stvarnosti s simboli, torej k abstraktnemu, k notranjim simbolom, uporabi pojmov in odnosov med njimi, k razumevanju več vidikov enega pojava, k socialnosti« (Berce - Golob, Karlavaris, 1991, 24).

[13] Veliko učencev v obdobju zgodnje adolescence sicer nima tako jasne konstelacije sposobnosti, ki bi dovoljevala reduciranje sposobnosti zgolj na eno in bi bilo na njeni podlagi mogoče eksplicitno opredeliti učenčev likovno-izrazni tip. Pri likovnem izražanju namreč pri večini učencev prevladuje več sposobnosti, učenčeva individualnost pa se kaže skozi najizrazitejšo skupino likovnih sposobnosti.

sposobnosti koloristističnega likovnega izražanja, vsekakor sposoben uspešno reševati tudi probleme iz vseh drugih likovnih področij, pri čemer pa mu je lahko v veliko individualno pomoč in spodbudo dejstvo, da lahko (če to želi), npr. kip tudi barvno dopolni in popestri. Na tak način bo laže sledil svojemu likovnemu izrazu in v njem dosegal tudi višji nivo likovne ustvarjalnosti.

Ker pa smo se v pričujoči raziskavi individualizacije poleg likovno-izraznih tipov osredotočili tudi na učne stile, naj omenimo, da so nekatere raziskave osnovane na delovanju možganskih funkcij pokazale, da je za uspešno ustvarjalno reševanje problemov, kar velja tudi za ustvarjalno reševanje likovnih problemov, zelo pomembno povezano delovanje obeh hemisfer: desne, ki deluje s podobami, intuitivno in celostno ter leve, ki deluje zaporedno, sistematično in logično (Jaušovec, 1983, 1987). Za razvoj uspešnega reševanja problemov so učencu potrebne določene izkušnje in spoznavanje različnih situacij, ki vplivajo na njegovo prehajanje iz nižjega nivoja kognitivnega mišljenja na vedno višji nivo (Labinowitz, 1989). Pri tem pa ni vedno nujno, da se bo učenec v vsaki problemski situaciji odzval svoji stopnji primerno, kar so pokazale različne raziskave (Žagar, Glogovec, 1998). Labinowitz (1989) poudarja, da se lahko učenec, ki pri večini nalog kaže nivo formalnih operacij, pri drugih, težjih odzove celo predoperacionalno. Podobne značilnosti pri likovnem razvoju učencev sicer niso pretirano pogoste, kljub temu se lahko zgodi, da učenec določen likovni problem rešuje stopnji vizualnega realizma primerno, k drugemu, zahtevnejšemu pa pristopa bolj na ravni intelektualnega realizma. V heterogeni skupini v npr. sedmem razredu, je še vedno nekaj učencev na stopnji intelektualnega realizma, večina jih je na prehodu v stopnjo vizualnega realizma, nekaj pa jih, predvsem spričo likovne nadarjenosti, to fazo tudi že presega. Gre torej za učence, ki šele vstopajo v razvito konkretno-logično mišljenje in tudi posamezne učence, ki so sposobni formalno-logičnega mišljenja in sklepanja (Marentič - Požarnik, 2003).

Ne glede na to, da ustvarjalnosti neposredno ni mogoče meriti, saj je bistvo ustvarjalnih rešitev razvidno predvsem iz njihove nepredvidljivosti, pa raziskovalci za učence, za katere je značilna visoka stopnja ustvarjalne domišljije in ustvarjalnega mišljenja, vendarle navajajo nekatere osnovne značilnosti, ki vplivajo na uspešnejši razvoj likovne ustvarjalnosti (Belamarić, 1987). Guilford (1968) izpostavlja štiri, ki imajo tudi na razvoj učenčevega ustvarjalnega mišljenja in ustvarjalne domišljije močan vpliv, mi pa jih bomo skušali aplicirati predvsem na likovno področje. Gre za: divergentnost mišljenja, radovednost, inteligentnost in nekonformnost, Claxton (2006) pa dodaja še aktivnost. V nadaljevanju bomo podrobneje pogledali njihove značilnosti.

- Radovednost

Radovednost je odvisna od učenčeve želje po spoznavanju, preizkušanju in raziskovanju, in zdi se, »da imajo ustvarjalni posamezniki tako veliko željo po spoznavanju, da včasih meji že na obsedenost« (Claxton, 2006, 58). Vendar pa učenci kažejo interese na različnih področjih, zato je tudi njihovo zanimanje porazdeljeno. Tako jih lahko vsebine z nekega področja zelo zanimajo in radovedno vrtajo v globino vsebine, želijo vse preizkusiti, zato radi eksperimentirajo in raziskujejo ter samostojno in samoiniciativno iščejo informacije, medtem ko so na drugem področju precej bolj ravnodušni in ne kažejo izrazite želje po spoznavanju.

Razlike pa se kažejo tudi v naravnanosti radovednosti. Tako ločimo vsakdanjo radovednost in raziskovalno radovednost, ki bi jo lahko označili tudi kot željo po spoznavanju, raziskovanju. Učenec zavestno zaznava predvsem tisto, kar je zanj zanimivo, kar ga privlači in v njem vzbuja določena vprašanja. Pri tem pa ima pomembno vlogo odziv okolja, v katerem se nahaja[14]. Negativen odnos do

[14] »Mnoge raziskave in klinične izkušnje kažejo, da ustrezno spodbujanje otrokove naravne radovednosti in primerno razkrivanje tem (...) spodbujevalno vplivata na ohranjanje samodejne radovednosti, po drugi strani pa je znano, da mora otrok z vstopom v šolo nemalokrat zatreti svojo prirojeno težnjo po odkrivanju in spoznavanju novega. Šola namreč

učenčeve želje po spoznavanju lahko v njem željo po raziskovanju bistveno zmanjša ali celo zatre. Nasproten odnos (tj. preveč podrobno in izčrpno razlaganje) pa lahko v učencu vzbudi vtis, da mu bodo vsa vprašanja razjasnjena tudi brez njegove lastne angažiranosti oziroma brez samoaktivnosti in se mu za to ni potrebno nič truditi. Potrebno je torej najti pot, ki v učencu ohranja željo po samoraziskovanju in odkrivanju, pri čemer so pomembni zlasti problemska zasnova likovne naloge, primerna motivacija, ustrezne (zanimive in stimulativne) oblike in metode posredovanja likovnih problemov ter izkustveno učenje. Samoaktivnost, ki izvira iz zanimanja oz. radovednosti, je za likovno ustvarjalnost izrednega pomena. Učenec, ki ga določen likovni problem zanima, spontano raziskuje in spoznava, pri čemer se ne omejuje zgolj na očitno problematična področja, pač pa tudi na običajne in samoumevne stvari in si na tak način preko samospoznavanja veča obseg znanja, ki ga pri likovnem delu tudi laže in v večji meri ustvarjalno uporabi (Claxton, Edwards, Scale-Constantinou, 2006).

Nekatere ugotovitve kažejo, da v fazi zgodnje adolescence na likovno-izraznem področju (tj. pri obrazložitvi likovnega motiva) v učencu mnogo večje zanimanje in radovednost vzbuja predvsem tisto, kar »se v družbi skriva pod oznako "tabu"« (Kobal, 2000, 112). In učitelj lahko pri likovni vzgoji prav to s pridom uporabi tako, da t. i. tabuje preplete z likovnimi problemi in na tak način ohranja ščepec potrebne izzivalnosti (provokativnosti), obenem pa poudarja predvsem likovni vidik naloge (tj. likovnega problema).

- Divergentnost mišljenja

Pri likovnem izražanju je poleg nekaterih splošnih značilnosti (fluentnost, fleksibilnost, originalnost, redefinicija, elaboracija), ki sta jih izpostavila Torrance in Guilford pomembno tudi to, kakšna je učenčeva usmerjenost mišljenja, ali se nagiba h konvergentnosti ali divergentnosti (Belamarić, Supek, 1987). Z vidika

preveč upošteva le naučeno (faktografsko) znanje, premalo pa se osredotoča na vzgojno-izobraževalno zadovoljevanje bistvenih otrokovih potreb, med katerimi je brez dvoma prav radovednost« Kobalova (2000).

učenčeve sposobnosti ustvarjalnega likovnega mišljenja se je v raziskavah izkazalo, da divergentnost pri posebno ustvarjalnih učencih izrazito dominira. Kljub temu pa konvergentnega mišljenja ne gre popolnoma zanemarjati, saj ustvarjalnost vsebuje tudi množico konvergentnih miselnih funkcij (Trstenjak, 1981). »V bistvu sta konvergentno in divergentno mišljenje dopolnjujoči se obliki, saj pridobivanje znanja predstavlja dobro obveščenost o določeni stvari in se izvaja s pomočjo konvergentnega mišljenja, pri tem pa je razumljivo, da prevladovanje le-tega pri postopkih učenja in zanemarjanje divergentnega mišljenja vodi k zatiranju človekove ustvarjalnosti« (Belamarić, Supek, 1987, 47). Podobno razmišljanje lahko zasledimo tudi pri Muhoviču (1998), ki vsakdanje mišljenje povezuje z rutinskimi situacijami in reakcijami, ki spremljajo vsakdanje funkcioniranje posameznika. Razumljivo pa je, da se učenci v življenju srečujejo tudi z nepredvidljivimi, novimi in neustaljenimi situacijami, ki zahtevajo fleksibilno prilagoditev novim okoliščinam. »Za človeško življenje je torej poleg določene količine nezavednih, rutinskih in avtomatiziranih reakcij nujno potrebna tudi sposobnost zavestnega, načrtnega, ne rutinskega, nekonvencionalnega, skratka ustvarjalnega opazovanja stvari in pristopa k njim« (prav tam, 16).

Osnovne značilnosti konvergentnega mišljenja, ki so enoznačnost odgovorov, zaprtost in utirjenost razmišljanja, gibanje v omejenih okvirih in preverjenih shemah, vodijo v smer enega pravilnega rezultata oziroma enega pravilnega odgovora, ki izključuje vse druge možnosti in alternative. Individualnost posameznega učenca je zreducirana na njegove sposobnosti racionalnega dohajanja učiteljevega ritma posredovanja posameznih likovnih problemov in njihovega dojemanja. »Pri testih vezanih na preverjanje konvergentnega mišljenja, je rešitev skoraj vedno zgolj ena, zato je potrebno razmišljanje voditi oziroma usmerjati v smeri pravilnega odgovora oziroma rešitve« (Vernon, 1976, 201). Ni potrebno posebej poudarjati, da pri ustvarjalnem likovnem izražanju takšnega

načina nikakor ni smiselno spodbujati[15], pač pa se mu skušamo v največji meri izogniti. Učitelji se zato večinoma trudijo sleherni likovni problem nadgrajevati z učenčevim subjektivnim pogledom nanj, kar vodi v divergentnost mišljenja.
Divergentno mišljenje se odvija v bolj odprtih okvirih, s svobodnejšimi normami in različnimi možnostmi »pravilnih« oziroma ustreznih likovnih rešitev. Učencu daje torej možnost iskanja lastnih likovnih rešitev in subjektivnega likovnega izražanja, ki je drugačno, a kljub temu (oziroma včasih prav zaradi tega) likovno uspešno, saj odpira možnosti izražanju individualnega likovnega stila (ki je bodisi podrejen domišljiji, emocionalnosti, racionalnosti, analitičnosti ipd.). Divergentnost spodbujajo predvsem t. i. odprte likovne naloge, tj. naloge, ki ponujajo možnost subjektivnega videnja in likovnega izražanja njihovih rešitev. »Pri divergentnem mišljenju gre za raziskovanje oziroma za oddaljevanje od enosmerne poti, kar je veliko laže dosegljivo, če testi in naloge nimajo ene same pravilne rešitve. Divergentno mišljenje je manj "zadetkovno" (angl. *less goal-bounded*), kar pomeni, da lahko svobodno razmišljamo v različnih smereh. Opuščamo stare rešitve in iščemo nove, izvirnejše, če je to potrebno, pri čemer bo iznajdljivi posameznik uspešnejši« (Vernon, 1976, 201). Pri pouku likovne vzgoje je torej smiselno stremeti k spodbujanju divergentnega mišljenja predvsem v okviru neposrednega likovnega izražanja, ki je osnovano na izpostavljenih likovnih problemih, saj se na tak način laže izognemo temu, da učenci lastnih idej spričo nezaupanja v lastne likovne sposobnosti likovno ne izrazijo, ker jih je strah, da bi se osmešili.

Vendar pa divergentno mišljenje ni pomembno zgolj na področju likovne ustvarjalnosti, pač pa tudi na področju individualizacije. Učitelj, ki zna spodbujati ustvarjalnost, ima namreč možnost s pomočjo fleksibilno zastavljenih likovnih

[15] Raziskave Amabilejeve kažejo, da prav poudarjanje t. i. pravilnosti rezultata, močno vpliva na porast čustvene napetosti (nervoze) pri učencih in na rapiden upad ustvarjalnosti (Pečjak, 1977). Podoben učinek so opazili tudi pri časovni omejitvi reševanja naloge, kar je z različnimi eksperimenti dokazal Kvaščev (1977). Če namreč pri testiranju ustvarjalnosti časovna omejitev ni prisotna, dosegajo ustvarjalni posamezniki bistveno več idej in mnogo izvirnejše rešitve kot neustvarjalna skupina. Kadar pa je testiranje časovno omejeno, pa daje neustvarjalna skupina veliko več običajnih, pričakovanih odgovorov kot ustvarjalna.

nalog prispevati k uspešnosti tudi likovno manj nadarjenih učencev, saj so tudi njihove likovne rešitve sprejete kot eden od možnih pogledov na izpostavljen likovni problem. Divergentno mišljenje pripomore, da je učenčeva misel svojstvena, podprta z lastno izkušnjo in čustvi in kot taka edinstvena. Učenčevemu razmišljanju je omogočeno, da potuje po različnih poteh in prihaja do različnih likovnih rešitev.

- Inteligentnost

Muhovič pomen inteligence za področje likovnega izražanja izpostavlja skozi Cézanneovo misel: »Inteligenca, ki je sposobna močne organizacije, je najbolj dragocena sodelavka občutenja (senzibilnosti) pri realizaciji umetniškega dela« (2000, 29).

Raziskovanje povezanosti ustvarjalnosti in inteligentnosti ima že relativno dolgo zgodovino[16], a čeprav je večina empiričnih raziskav pokazala, da inteligentnost in

[16] Vernon (1976) navaja Torranceovo, Wallach in Koganovo, Getzels in Jacksonovo raziskavo. Vernon navaja raziskavo, v kateri sta Getzels in Jackson ločila učence na štiri skupine, ki so se razlikovale po svojih inteligenčnih in ustvarjalnih sposobnostih na: a) **skupino visoko inteligentnih in ustvarjalnih učencev**, ki so v razredu zelo zbrani in osredotočeni na delo, hkrati pa jim to ne jemlje družabnosti. Premorejo izjemno zdrav odnos do družbe, vrstniki pa so radi v njihovi bližini. Ti učenci največkrat ne nasprotujejo družbenim normam in pričakovanjem, vendar so včasih lahko tudi težavni. Zmožni pa so delovati celo razdiralno, če jih razmere v to prisilijo. b) **skupino visoko inteligentnih in nižje ustvarjalnih učencev**, ki vneto sledijo navodilom, se radi in veliko učijo in trpijo ob neuspehih; ti učenci so pogosto »sužnji šolske uspešnosti.« Gre za učence, pri katerih odrasli hitro odkrijejo njihov visok intelektualni potencial, zaradi česar ti učenci postanejo nesproščeni in navajen dajati pravilne in premišljene, a konvencionalne odgovore. Pri druženju z drugimi učenci so zadržani in obotavljivi. c) **skupino visoko ustvarjalnih in nižje inteligentnih učencev**, ki so običajno v konfliktu s šolo in samimi seboj in najbolje funkcionirajo v okolju brez pritiskov in pretiranih stresov; gre torej za učence, ki so zaradi svoje visoke ustvarjalnosti in nižje inteligence v nenehnem konfliktu s šolskim okoljem in samim seboj. Ves čas nihajo med občutkoma neustreznosti in manjvrednosti. Negativen odnos je pogosto poglaviten razlog, da se izgubijo njegovi potenciali, ki bi jih v ne stresnem in spodbujajočem okolju lahko hitro in močno razvili. Getzels in Jackson pri tej skupini učencev ugotavljata, da so pogosto prav ti učenci v šoli najmanj zaželeni. d) **na skupino, ki je imela majhne sposobnostih na obeh področjih**, ki pa ima težave pri prilagajanju na šolsko okolje in na naloge, ki jim niso kos; sem spadajo učenci, ki so po Koganu v osnovi zmedeni. So sicer delavni in marljivi, zavzeto sodelujejo pri družbenih aktivnostih. Značilne sposobnosti posameznih skupin se zrcalijo v uspešnosti njihovega funkcioniranja v šoli. Če skušamo to prenesti na likovno ustvarjalnost, potem lahko ugotovimo, da bodo pri likovnem izražanju najbolj uspešni učenci iz prve skupine, saj znajo uporabiti širok spekter informacij, poiskati lastne likovno-izrazne možnosti in biti pri uporabi različnih likovnih materialov in orodij zelo fleksibilni. Likovno izražanje učencev iz druge skupine je pogosto nesproščeno oziroma zadržano, saj jih dejstvo, da je likovno izražanje sklop subjektivnih miselnih predstav, motorične senzibilnosti in čustvene odzivnosti, zbega. Kljub temu, da jim likovno izražanje ne dopušča možnosti dajanja »enega pravilnega odgovora«, njihov pristop k likovnemu izražanju deluje preveč racionalno, togo in premalo osebno. Tretja skupina učencev ima sicer velik ustvarjalni potencial, ki pa ga pokažejo le, če so ustrezno spodbujeni oz. motivirani in v teku ustvarjalnega procesa niso izpostavljeni zunanjim pritiskom (ocena, časovna omejitev,...). Učenci zadnje skupine imajo pogosto probleme pri usklajevanju temeljnih zahtev likovne naloge z likovno izraznostjo. Uspešnost njihovih izdelkov zato zelo niha med povprečno uspešnostjo in izrazito neuspešnostjo.

ustvarjalnost nista vselej v neposrednem sorazmernem odnosu, se strokovnjaki strinjajo, da je za ustvarjalno delovanje potrebna neka osnovna stopnja inteligentnosti (Peklaj, 1991). Torrance (1965) je dognal, da povezanost ustvarjalnosti in inteligentnosti ni posebno tesna (korelacijski koeficienti med obema lastnostma se gibljejo okrog 0,25), obenem pa je ugotovil tudi, da je povezanost tesnejša na nižjih stopnjah; manj inteligentni posamezniki imajo manj možnosti za izredne ustvarjalne dosežke, medtem ko so pri zelo inteligentnih razlike glede dosežkov zelo različne (eni so ustvarjalni na enem ali več področjih, drugi so povprečno ustvarjalni, tretji pa so popolnoma neustvarjalni).

Nekateri raziskovalci so se posvetili raziskovanju medsebojne povezanosti osebnostnih značilnosti in inteligence. Ker imajo osebnostne značilnosti učencev določen vpliv na raznolikost likovno-izraznih tipov, navajamo rezultate ene novejših raziskav opravljenih s petfaktorskim modelom (Big 5), ki zajema: emocionalno stabilnost, družabnost, odprtost za doživetja, vestnost (skrbnost) in sprejemljivost (Moutafi, Furnham, Crump, 2006). Moutafijeva navaja podfaktorje, kot so: odprtost za doživetja, živahna domiselnost - fantazija, estetska senzibilnost, emocionalna občutljivost, naklonjenost novostim in različnostim ter razumska radovednost. Navajamo jih zato, ker gre tudi z vidika likovne ustvarjalnosti za zelo vplivne dejavnike. Učenčeva domišljija omogoča živahno domiselnost in razgibano »fantazijsko življenje«, ki učencu zagotavlja uspešno ustvarjalno delo(vanje). Estetska senzibilnost učenca, celo ob pomanjkanju likovne nadarjenosti, zagotavlja zanimanje in pozitiven odnos učenca do likovnosti in lepote. Emocionalna občutljivost se nanaša na učenčevo dovzetnost za občutja (izrazita občutljivost receptorjev za prepoznavanje razpoloženja) in empativnost. Naklonjenost novostim se nanaša na učenčevo pripravljenost preizkusiti različne dejavnosti v življenju in pri tem dajati prednost »novemu« pred »običajnim«. Za razumsko radovednost pa je značilno aktivno iskanje intelektualnih izzivov - ustvarjalni učenci imajo v sebi veliko željo po raziskovanju, kar jim omogoča tvorno

oblikovanje idej (Moutafi, Furnham, Crump, 2006). Claxton (2006) piše o velikem apetitu po raziskovanju, zanimanju in postavljanju vprašanj – učenci uživajo v (za)čudenju nad stvarmi, ki se drugim zdijo povsem samoumevne, in so nagnjeni tako k razmišljanju o stvareh, ki so že raziskane in splošno priznane, kot tudi o tistih, ki so očitno bolj problematične in nedognane[17].

V pomanjkanju empiričnih raziskav, ki bi statistično potrjevale medsebojno odvisnost med likovno ustvarjalnostjo in inteligentnostjo, se bomo zadovoljili z Lowenfeldovo (1964) ugotovitvijo, da imajo inteligentnejši učenci drugačen odnos do svojstvenega likovnega razmišljanja. To je v svoji raziskavi izpostavila tudi Craftova, ki med drugim poudarja, da se »za otroke, katerih ustvarjalnost in inteligentnost sta na visoki ravni, zdi najbolj verjetno, da bodo dosegli tudi višjo stopnjo estetske senzibilnosti« (Craft, 2006, 154). »Inteligentnejši učenci se največkrat ne zadovoljijo s posploševanjem, pač pa njihov raziskovalni duh vrta globoko v podrobnosti« (Lowenfeld, Brittain, 1964, 174). Ti učenci zato pogosteje iščejo neobičajne povezave, samostojno analizirajo in delajo sinteze, kar se običajno zrcali tudi v končni podobi likovnega izdelka. Prenos spoznavnih sposobnosti v likovni izdelek je pri učencih z večjim intelektualnim potencialom ob upoštevanju ustreznih motivacijskih pristopov v večini primerov boljši od njihovih vrstnikov z nižjo intelektualno kapaciteto. V svoje likovne izdelke vnašajo spoznanja z različnih področij, pogosto imajo tudi bogatejšo domišljijo in so pri uporabi likovnih materialov in orodij fleksibilnejši, nekoliko manjša pa znata biti v nekaterih primerih njihova čustvena odzivnost in motorična senzibilnost.

[17] Rezultati raziskav, ki iščejo povezavo med osebnostnimi karakteristikami in inteligentnostjo, kažejo pozitivno korelacijo inteligentnosti z odprtostjo za doživetja, negativno s psihološko nestabilnostjo in vestnostjo ter nestanovitno korelacijo z ekstravertiranostjo (ki je odvisna od pogojev testiranja). Iz tega lahko zaključimo, da inteligentnost vsekakor predstavlja enega pomembnejših dejavnikov pri razvoju ustvarjalnosti oziroma pri njeni stopnji (Claxton, Edwards, Scale-Constantinou, 2006).

- Nekonformnost

Preučevalci ustvarjalnosti se strinjajo, da je ena najpomembnejših osebnostnih lastnosti za uspešen razvoj ustvarjalnosti tudi nekonformizem. Psihološka enciklopedija konformizem opredeljuje kot soglasje na neki potezi, stališču ali vedenju, ki temelji na pripadnosti skupini. Soglasje, do katerega je posameznik prišel z razmišljanjem, torej ni konformizem (Pečjak, 1987). Pri konformizmu so raziskovalci izpostavili, značilnosti, kot so: podvrženost avtoritetam, zmanjšana prilagodljivost novim razmeram, podleganje mnenju drugih, majhna spontanost, rigidnost, strah pred razlikovanjem od drugih ipd. Vse naštete značilnosti zmanjšujejo sposobnosti ustvarjalnega razmišljanja in delovanja. Ustvarjalno mišljenje namreč od učenca zahteva opuščanje utirjenega gledanja na probleme, kar je možno doseči le z odstranitvijo pritiska ustaljenih in stereotipnih pogledov. Učenčeve misli ne smejo postati toge, fiksirane na stare tirnice, saj bi le-to oviralo odpiranje in reševanje novih vprašanj (Trstenjak, 1981).

Splošne značilnosti konformnosti, v povezavi s splošnimi razvojnimi značilnostmi učencev v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju, učitelja postavljajo pred zanimivo kombinacijo učenčeve likovno-izrazne subjektivnosti, želje po sprejetosti (potrditvi med vrstniki) in potrebo po potrjevanju osebne likovne uspešnosti. Učenec skozi značilnosti izkustvenega učenja pridobiva določene informacije, spoznanja in izkušnje. Konformnosti pri pouku likovne vzgoje učenec podlega predvsem zaradi želje po sprejetosti med vrstniki, ki bi mu utrdila samozaupanje v lastne likovne sposobnosti. Nekonformnost kot osebnostna lastnost učenca je torej mišljena kot njegova nepodredljivost oziroma kot njegova osebna moč, da ne podlega sleherni zahtevi okolja, temveč ohranja določeno neodvisnost mišljenja. Gre torej za učenčevo neodvisnost od zunanje kritike oz. pohvale. Učenci, ki so zunanjim dejavnikom bolj podvrženi, redkeje dosegajo ustvarjalne likovne rezultate, saj se bolj bojijo tvegati in se pogosteje zanašajo na ustaljene načine mišljenja in likovnega izražanja. Ti učenci so pri likovni vzgoji tudi pogosteje

odvisni od zgledovanja in vodenja. Dejstvo je, da okolje, v katerem učenec odrašča, vpliva na razvoj bolj ali manj togega konformizma, naloga učitelja pa je, da skuša pri učencih ohranjati zdravo razmerje med nujnim konformizmom, ki učencem omogoča normalno delovanje v okolju, v katerem živijo, in naravnim nekonformizmom, ki jim omogoča svobodno, individualno in ustvarjalno razmišljanje in likovno izražanje.

2.1.3 Komponente ustvarjalnosti pri likovnem izražanju

Če je ustvarjalnost področje, ki že dolgo močno izziva znanstvenike s področja psihologije, pa je na likovnem področju raziskav, ki bi empirično prikazovale značilnosti njenih pojavnih oblik pri likovnem izražanju, relativno malo. To je verjetno tudi posledica tega, da je nepredvidljivost njenih pojavnih oblik na področju likovnosti še nekoliko večja. Ustvarjalno likovno delo namreč vselej vsebuje določene elemente, ki so tako izrazito subjektivno pogojeni, da jih je praktično nemogoče segregirati.

Relativno malo je tudi raziskav vezanih na likovno ustvarjalnost v zgodnjem adolescentnem obdobju, ki bi tudi na empirični ravni prikazovale njene nivoje, kljub temu, da gre za zanimivo raziskovalno področje. Nekatere raziskave s področja likovne ustvarjalnosti so namreč pokazale pozitivne učinke tudi na razvoj splošne ustvarjalnosti (Matthews, 2003; Atkinson, Dash, 2005). To je spričo njene kompleksnosti najlaže in najbolj smiselno pojasniti z dejstvom, da izpostavljanje likovnih nalog, ki omogočajo raznolikost oz. popolno individualiziranost likovnih rešitev, omogoča razvoj ne le likovnih, pač pa tudi splošnih ustvarjalnih sposobnosti. Seveda pa je pomembne učinke na področju razvoja ustvarjalnosti mogoče realno pričakovati le od pouka likovne vzgoje, ki temelji oziroma upošteva kompleksno sočasno delovanje več dejavnikov (Duh, 2001). V raziskavi, kjer smo iskali povezavo med motivacijskim pristopom (osnovanem na intenzivnem in

doživetem posredovanju likovnega motiva oziroma na neobičajnih kombinacijah likovnih materialov) in likovno ustvarjalnostjo, se je med njima pokazala statistično pomembna in pozitivna korelacija (0,58). V celoti se je potrdilo predvidevanje, da sta likovna tehnika in motiv zelo dobro izhodišče za ustvarjalno likovno izražanje, če ju ustrezno prilagodimo učenčevi starostni stopnji in zanimanju. To nas je utrdilo v prepričanju, da imata likovni motiv in tehnika zelo pomembno vlogo pri spoznavanju in reševanju teoretičnega likovnega problema, res pa je, da je raziskava potekala v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju OŠ, zato so bili motivacijski stimulatorji temu primerno prilagojeni mlajšim učencem (Podobnik, 2002).

Odkrivanje dejavnikov ustvarjalnosti je bilo v preteklosti predmet velikega zanimanja predvsem zaradi želje, da bi jo znali čim bolje prepoznavati in bi jo zato tudi laže spodbujali in razvijali. Guilford (1968) je za ugotavljanje ustvarjalnosti opredelil štiri faktorje divergentne produkcije: fluentnost, fleksibilnost, originalnost in elaborativnost ter jih kasneje dopolnil še s faktorjem redefinicije problema (Vernon, 1976). Nadaljnja analiza posameznih faktorjev se bo nanašala na področje likovnega izražanja učencev v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju.

V nadaljevanju sledi podrobnejši opis posameznih pokazateljev ustvarjalnosti, ki so aplicirani na področje likovnega izražanja.

2.1.3.1 Izvirnost

Originalnost oziroma izvirnost (nepogostost, nevsakdanjost, drugačnost) mora biti prisotna v vsakem likovnem izdelku, ki ga želimo opredeliti kot ustvarjalnega. Običajno jo merimo s frekventnostjo pojavljanj določene likovne zamisli (rešitve) med vsemi zamislimi (rešitvami) z njeno asociativno oddaljenostjo ali duhovitostjo (Peklaj, 1991). Izvirnost se izkazuje skozi zavedno ali nezavedno izogibanje očitnemu, vsakdanjemu, rutinskemu, običajnemu in konvencionalnemu likovnemu izražanju.

Izvirnost pri likovnem izražanju prištevamo med najdragocenejše značilnosti ustvarjalnosti. Kaže se kot sposobnost svojstvenega reševanja likovnih problemov, kar je razvidno skozi individualne likovne rešitve, ki so nenavadne, nepogoste, domiselne in duhovite. Prav izvirnost zamisli oziroma nevsakdanji in individualni pristop k reševanju likovnega problema je tista komponenta, ki učencu omogoča presegati preprosto preslikavo videnega oziroma opazovanega objekta. Izvirnost se kaže zlasti kot nevsakdanje reševanje likovnih nalog, tj. snovanje nenavadnih likovnih motivov, inovativen pristop k izvedbi likovnih tehnik in svojstveno upoštevanje posebnosti teoretičnega problema. Vendar se učenci v fazi vizualnega realizma zaradi porajajoče se kritične zavesti začno postopoma zavestno izogibati iskanju izrazito svojstvenih likovnih rešitev. Od pedagoške sposobnosti učitelja je odvisno, ali bo uspel učence usmeriti v individualno likovno izražanje in jih prepričati, da je raznolikost likovnih rešitev, ki v tem primeru nastanejo, pozitivna prednost, ki jo je potrebno spoštovati in ceniti, predvsem pa naj bodo nanjo ponosni.

2.1.3.2 Fluentnost

Fluentnost je sposobnost učenca, da v okviru izpostavljenega likovnega problema uvidi različne likovno-izrazne možnosti ter pri konkretni dejavnosti zna za določen likovni problem poiskati več različnih likovnih rešitev. Predstavlja torej zmožnost produciranja idej, besed, znakov in kombinacij le-teh. Poznamo več vrst fluentnosti, in sicer: verbalno, asociativno, ekspresivno in ideacijsko fluentnost (Peklaj, 1991).

Asociativna fluentnost se kaže v sposobnosti izražanja čim večjega števila smiselnih asociacij, sinonimov na izpostavljen likovni problem. Pri pouku likovne vzgoje pride do izraza predvsem pri spoznavanju likovnega problema in posredovanju likovne naloge, ko skuša učitelj učencem čim bolj nazorno prikazati likovni problem. Učenci v pogovoru z učiteljem izpostavljajo lastne izkušnje, opažanja ali poznavanje omenjenega likovnega problema. Individualne ideje so pozitivne,

dokler je povezanost z izpostavljenim likovnim problemom še razvidna. Učitelj jo zato spodbuja, dokler to še prispeva k ustvarjalni divergenci in ne vodi v kaotičnost in razdrobljenost učne snovi pri posredovanju likovnega problema. Pomembno je, da je učitelj dovolj fleksibilen, da dopušča učencem možnost izražanja lastnih asociativnih idej in ga ne omejujejo pretirano fiksirana predvidevanja in pričakovanja, ki jih ima do učencev.

Ekspresivna fluentnost se kaže v snovanju in izražanju različnih idej, ki izhajajo iz enega likovno-teoretičnega izhodišča (likovnega problema), ki je enak za vse učence. Ta oblika fluentnosti je izrazito povezana z učenčevo željo po iskanju in izražanju lastnih pogledov na izpostavljeni likovni problem. Naloga učitelja je učencem predstaviti likovni problem tako, da v njegovo rešitev lahko vgradijo tudi lastne poglede nanj. Ekspresivna fluentnost je prisotna predvsem pri neposrednem likovnem izražanju. Učitelj mora znati učence, ki si iz različnih razlogov (nezaupanje, anksioznost, negibkost) ne upajo ali ne znajo poiskati lastnih likovnih rešitev, spodbujati (lahko tudi na osnovi likovno-izraznih tipov) k razmišljanju o lastnem odnosu do izpostavljenega likovnega problema. Prav tako pa je priporočljivo, da učitelj učence s (pre)velikim številom idej znati spodbuditi, da tok svojih misli uperijo v smer izvedljivih likovnih rešitev.

Verbalna fluentnost je ustvarjalna zmožnost besednega produciranja čim večjega števila besed, ki imajo določeno skupno lastnost. Pri likovni dejavnosti je uporabna pri usvajanju likovnih pojmov ali pa pri verbalni interpretaciji likovnih izdelkov, ki navadno sledi zaključku likovnega izražanja, torej pri vrednotenju nastalih izdelkov, ko lahko učenci ob likovnih izdelkih vrstnikov asociativno tvorijo in pojasnjujejo nove ideje.

Ideacijska fluentnost se kaže v tvorjenju in izražanju idej, ki morajo ustrezati določenim kriterijem, kar je z vidika pouka tudi temeljni pogoj za njeno uporabnost (elaborativnost). Pri likovnem izražanju jo lahko razumemo kot število različnih likovnih rešitev, ki jih je posameznik sposoben oblikovati ob določenem

izpostavljenem likovnem problemu. Množičnost različnih likovnih interpretacij istega likovnega problema, ki je v obdobju faze intelektualnega realizma pri učencih še zelo opazna, začne v fazi vizualnega realizma postopno upadati. Vendar ima učitelj spričo individualizacije kot pedagoškega načela možnost, da jim omogoči posredovanje likovnega problema skladno z značilnostmi njihovih učnih stilov, reševanje likovnega problema skladno njihovemu likovno-izraznemu tipu in subjektivizacijo likovnih rešitev ter jim tako omogoči, da se ne odzivajo togo in enoznačno.

2.1.3.3 Fleksibilnost

Fleksibilnost je zmožnost prilagajanja situaciji, menjanje načina razmišljanja in vedenja, če razmere to zahtevajo oziroma ko se situacija spremeni. Pomeni tudi zmožnost drugačne uporabe predmetov oziroma iskanje novega načina uporabe določenih izraznih sredstev in materialov. Gre torej za opuščanje starih, preverjenih in ustaljenih načinov reševanja likovnih problemov in njihovo nadomeščanje z novimi. Fleksibilni učenci iščejo nove razsežnosti in smeri raziskovanja in so prožni misleci, njihovo mišljenje je gibko in divergentno. Faktor fleksibilnosti vključuje spontano in adaptivno obliko fleksibilnosti.

Pri likovnem izražanju se fleksibilnost kaže predvsem v samostojni uporabi različnih znanj in likovno-izraznih sredstev, delno pa tudi v izvedbi likovne tehnike. Res pa je, da če je bil učenec v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju sposoben tudi spontano posegati po kombiniranju najrazličnejših likovnih materialov (Podobnik, 2002), je v fazi vizualnega realizma do tega precej bolj zadržan. Kritična presoja mu namreč narekuje, da mora predvideti možnosti neuspešnega kombiniranja likovnih materialov, ki lahko tudi negativno vpliva na končno rešitev likovne naloge. Učitelj se ob poznavanju individualnih sposobnosti svojih učencev zaveda tudi njihovih nagnjenj do posameznih likovno-izraznih sredstev ter tako lahko vpliva nanje, kadar je to potrebno. Predvsem pa je bistvenega pomena, da zna učence spodbuditi k raziskovanju in v njih samih

dvigniti in utrditi (samo)zavest, da znajo in zmorejo (četudi se občasno zgodi kakšen spodletel likovni poizkus) – pomembno je, da učenci ne postanejo togi in okosteneli v lastnih rešitvah.

2.4.3.4 Redefinicija problema

Pomeni neustaljeno, nekonvencionalno uporabo znanja ali z drugimi besedami: učenci uvidijo drugačne, individualne možnosti reševanja likovnega problema. Predstavlja torej sposobnost učencev, da znajo na svoja spoznanja pogledati tudi drugače, iz drugega zornega kota ter se zavestno odločajo za preoblikovanje likovne forme, za kar je potrebna visoka stopnja abstraktnega mišljenja. Velika večina učencev je v tem obdobju že zmožna formalnih operacij, ki jim omogočajo upoštevanje določenih dejstev, ki ne temeljijo več le na neposrednem opazovanju objektov. Njihov individualni pogled je nedvomno specifičen in pričakovali bi, da redefinicija učencem ne bo predstavljala pretiranega napora, kar pa ne drži vedno. Napačna interpretacija uspešnosti, ki jo v šoli žal najpogosteje predstavlja t. i. »pravilna« rešitev problema, namreč pogosto vpliva na to, da se mnogo učencev tudi pri likovnem izražanju bolj kot na nove zanese na preverjene likovne rešitve. Vloga učitelja pri likovni vzgoji je torej, da učence spodbuja k iskanju lastnih pogledov na likovni problem, ki izhajajo iz njihovih subjektivnih zaznav, čustev in domišljije in je kot taka nedvomno vezana tudi na individualizacijo kot učno načelo. Poznavanje individualnih značilnosti učencev, vidnih skozi likovno-izrazne tipe in stile učenja, mu je pri tem lahko v bistveno pomoč. Omogoča mu namreč uvid v različne značilnosti posameznikovega zaznavanja informacij iz okolja in sposobnosti njihovega transformiranja v likovno obliko. Značilnosti različnih zaznavnih stilov učencev se namreč zrcalijo tudi skozi njihovo likovno izražanje. Učenci bodo z zavedanjem, da je pri likovnem izražanju bolj od t. i. »pravilnosti« rešitve pomembna ustvarjalnost, k likovnemu izražanju laže pristopali bolj sproščeno. K temu še zlasti pripomore diskusija pred likovnim

izražanjem, individualni pogovor med likovnim izražanjem in skupno analiziranje nastalih likovnih izdelkov ob koncu učne enote.

2.1.3.5 Elaborativnost rešitev

Elaboracija omogoča ločevanje resnične ustvarjalnosti, torej tiste, ki dosega zastavljene cilje in ima določeno splošno priznano vrednost, od navidezne ustvarjalnosti. Zaradi elaboracije rešitev tj. zaradi njihove uporabnosti in koristnosti, je pri raziskovanju ustvarjalnosti učencev pogosto prihajalo do dvomov, ali njihove dosežke sploh lahko dojemamo kot ustvarjalne, ali ne. Nekdanje prepričanje, da izdelki učencev niso ustvarjalni, kar so nekateri utemeljevali s pomanjkanjem splošne elaborativnosti njihovih izdelkov, lahko na osnovi novejših spoznanj zavrnemo. Likovni izdelki oziroma likovne rešitve učencev največkrat resnično nimajo t. i. splošne uporabne vrednosti, njihova elaborativna vrednost je namreč izrazito individualna, pomembna je predvsem z vidika osebnega napredovanja posameznega učenca, njegovega celostnega likovnega razvoja in potrjevanje samopodobe.

Elaborativnost ustvarjalnosti pri likovnih rešitvah učencev pri pouku likovne vzgoje je povezana s ključnimi zahtevami likovne naloge z določenim likovnim problemom. Ustvarjalno razmišljanje pri reševanju likovnih problemov vodi poglede učencev na izpostavljeni likovni problem do konstruktivne likovne rešitve[18]. Učitelj mora vsako likovno nalogo zasnovati tako, da jo učenci lahko rešujejo s pomočjo divergentnega mišljenja in so njihove rešitve lahko subjektivne, obenem pa mora opredeliti tudi merila, ki mu omogočajo ovrednotiti njene zahteve, cilje.

Na osnovi omenjenih pokazateljev ustvarjalnosti smo opredelili tudi kriterije, po katerih smo ovrednotili ustvarjalnost likovnih izdelkov, ki so nastali v empiričnem delu raziskave.

[18] Likovno nalogo, ki jo učenec reši s prezentacijo prazne slikovne ploskve, bi sicer lahko opredelili kot izvirno domislico, ki pa ne izpolnjuje ključnih zahtev likovne naloge.

2.2 Individualizacija v učnem procesu likovne vzgoje

Današnji čas človeka vedno znova postavlja pred nove in nove izzive, ki od slehernega posameznika terjajo precejšnjo mero fleksibilnosti, zmožnosti prilagajanja najrazličnejšim nepredvidljivim situacijam, pri čemer imata individualnost[19] in ustvarjalnost posebno vlogo. Ta vloga je pomembna predvsem zato, ker sleherna družba ali institucija, ki izzivov sodobnega časa ne bo upoštevala, v svojem razvoju ne bo zmogla biti uspešna, na drugi strani pa je možno pričakovati, da bodo posamezniki, ki bodo sposobni uvideti in izkoristiti lastne potenciale, imeli bistveno boljše možnost, da okolju, v katerem se gibljejo, pomagajo napredovati v tem razvojnem procesu (Jackson, Sinclair, 2006). V tem pogledu je tudi vloga šole zelo pomembna. Mlademu človeku namreč lahko nudi uvid v smiselnost razvoja lastnih sposobnosti in individualnih potencialov ter mu pomaga pokazati oz. ovrednotiti njihovo uporabno vrednost. Res pa je, da vse prepogosto šola učencem podaja predvsem informacijo kako odgovarjati na vprašanja, ne pa tudi tega, kako si jih zastavljati (Vernon, 1976). Učenci, ki so v teku svojega šolanja prepogosto postavljani zgolj pred reševanje problemov in se morajo le odzivati na vprašanja, ki jim jih zastavljajo drugi (tj. učitelji na podlagi učnih programov), namreč kljub veliki količini znanja, ki ga premorejo, pogosto niso sposobni ustvarjalnega mišljenja. Ti učenci znajo namreč na vprašanja le odgovarjati, sami pa problemov preprosto ne znajo videti oziroma si jih zastaviti (Jackson, Sinclair, 2006).

Ustvarjalno delovanje, kamor spada tudi likovno izražanje pri pouku likovne vzgoje, predstavlja kompleksen proces, ki skriva v sebi mnogo nasprotujočih si zahtev. Jackson (2006) na primer piše o medpodročnem povezovanju vsebin z

[19] Pri tem se moramo vselej zavedati, da je učenec socialno bitje, ki za svoj obstanek in razvoj potrebuje neposreden stik z drugimi (z vrstniki, sošolci); potrebuje primerjavo in konstruktiven dialog, saj bi popoln individualizem nujno pomenil regresijo ustvarjalnih potencialov.

različnih področij[20]. Vendar pa je večina današnjih šolskih sistemov naravnana tako, da učencem podaja izolirane vsebine, ki jih je vedno težje integrirati, saj so znanja, ki jih razvijajo, vedno bolj poglobljena, kar istočasno pomeni, da pogosto zamegljujejo poglede na sorodna področja, ki bi posamezniku omogočila tvorno transformacijo spoznanj. Zato bi si morali učitelji posebej prizadevati poiskati načine, kako vsebine posameznih področij med seboj čim bolj smiselno povezati in učencem dati možnost, da vsa znanja, ki jih dobijo v šoli, čim bolj spretno tudi uporabijo za tvorno produciranje novih idej.

Ustvarjalno delovanje vključuje tako spoznavne kot tudi čustveno-motivacijske elemente. Spoznavni in čustveno-motivacijski elementi delujejo v tem procesu interaktivno, zato moramo poleg prilagajanja razvojnemu nivoju upoštevati tudi kvalitativno raznolikost sprejemanja in predelovanja informacij slehernega posameznika ter individualne motivacijske dejavnike. Individualizacija pri pouku likovne vzgoje učencu omogoča izhajati iz njegovih subjektivnih zaznav in spoznanj, kar vpliva na svojstvenost likovnih rešitev in prispeva k razvoju (zlasti) kvalitativnih faktorjev divergentne produkcije in posledično ustvarjalnega likovnega izražanja. Vpliva pa tudi na motiviranost učencev za ustvarjalno izražanje, še zlasti, če je v učencu vzbujeno zaupanje v lastne likovno ustvarjalne potenciale. Zato niti ni presenetljivo, da je ustvarjalnost v največji meri zaživela predvsem pri t. i. »umetniških« predmetih (Marentič - Požarnik, 2003), kamor sodi tudi likovna vzgoja. Pri pouku likovne vzgoje se namreč že v izhodišču ceni različnost (drugačnost) pogleda na likovni problem oz. njegovo likovno rešitev kot pozitivno prednost in vrlino, subjektivnost kot jedro izvirnosti in svojstvenost kot izjemno zaželeno likovno odliko, kar potrjuje večina strokovnjakov likovnodidaktičnega področja (Karlavaris, 1961; Karlavaris, Berce - Golob, 1991;

[20] Npr. znanja iz področja biologije se povezujejo z znanji iz kemije; v našem primeru pa to pomeni, da učenec znanja iz vsebin drugih predmetnih področij povezuje z likovnimi vsebinami; obenem pa nam raziskave kažejo, da je bila večina ustvarjalnih posameznikov v zgodovini tesno vezana predvsem na lastno raziskovalno področje, ki je potrošilo tudi večino njihove ustvarjalne energije.

Berce - Golob, 1993; Tacol, 1999; Atkinson, 2002; Matthews, 1999, 2003; Atkinson, Dash, 2005), izkazala pa se je tudi pri preliminarni raziskavi v okviru pričujoče raziskave (glej prilogo 6.1). Naštete značilnosti lahko pri pouku likovne vzgoje vplivajo na to, da je učenec prestavljen iz vloge pasivnega sprejemnika posredovanih informacij v vlogo aktivnega soustvarjalca likovno-ustvarjalnega procesa, kar je kot temeljno potrebo izpostavljal že Dewey.

Na individualnost, ki predstavlja enega od temeljev ustvarjalnosti, bi bilo torej pri pouku potrebno gledati kot na prednost in je ne vedno predstavljati kot oviro in - za učitelja - oteževalno okoliščino; na individualizacijo pa kot na enega od temeljnih pogojev za ustrezno vodenje učnega procesa, ki ima izjemno pozitiven vpliv na razvoj likovne ustvarjalnosti. Glede na vedno večji poudarek, ki ga vse novejše teorije namenjajo prav temu področju, so lahko spoznanja in izkušnje likovne vzgoje pomemben vir informacij tudi za druga predmetna področja.

Pogledi na cilje organiziranih vzgojno-izobraževalnih sistemov so se skozi zgodovino precej spreminjali, kar je vplivalo tudi na spreminjanje pedagoških načel, metod in oblik dela ter na načine preverjanja končnih rezultatov. Do sprememb je prihajalo skladno z družbenimi potrebami, nanje pa so pogosto vplivale tudi politične smernice, ki so narekovale oblikovanje učnih načrtov. Razmišljanja o načinih poučevanja so med različnimi strokovnjaki v današnjem času (Holec, 1981; Riley, 1986; Benson, 2001) sicer vzbudila dvom, da je individualizacija v obliki kot jo poznamo, še dovolj učinkovita. Kritičen odnos do nje je povezan predvsem s tem, da se večina učiteljev pri individualizaciji osredotoča predvsem na kvantitativne individualne razlike v razvoju in z njimi povezano uspešnostjo in hitrostjo učenja na posameznih področjih (Marentič - Požarnik, Magajna, Peklaj, 1995), pozablja pa na pomembne značilnosti povezane z učno učinkovitostjo, tj. spoznavanjem likovnih pojmov, razvijanjem motoričnih

spretnosti, razvijanjem doživljajskih naravnanosti ob reševanju likovnega problema.

In ne le to. Pogosto imamo celo vtis, da razlike med učenci učiteljem predstavljajo prej oviro kot spodbudo[21], kljub temu, da sta individualnost in ustvarjalnost pri likovni vzgoji med seboj neločljivo povezani. V pričujoči raziskavi smo si prizadevali opozoriti prav na ta vidik.

Podobno kot velja za vse predmete v osnovni šoli, smo bili tudi na področju likovne vzgoje priča že več poizkusom oblikovanja različnih pogledov na pristopanje k posredovanju likovnih problemov. Zelo pomemben vpliv na oblikovanje osnovnih smernic likovne vzgoje v osnovni šoli pri nas so imeli zlasti: Zornik (1968), Karlavaris (1961, 1991), Berce - Golobova (1991, 1993) in Tacolova (1999, 2003), ki so s svojim videnjem temeljnih ciljev likovne vzgoje zagotovili možnosti, da lahko današnji učni načrti za likovno vzgojo predstavljajo dobro osnovo za oblikovanje likovnih nalog, ki učencem omogočajo samostojno iskanje svojstvenih in ustvarjalnih likovnih rešitev. Tudi zato se nekatere težave z postavljanjem temeljnih ciljev likovne vzgoje, s katerimi se srečujejo nekateri strokovnjaki iz drugih držav, zdijo iz našega vidika nekoliko presenetljive oziroma nenavadne[22].

[21] Zelo kritičen odnos do tega izpostavlja Atkinson (2002), ki razloge za to išče predvsem v zastarelih pogledih na učne načrte, vendar naj omenimo, da izhodišče njegovega razmišljanja predstavljajo učni načrti za likovno izražanje na področju anglo-saksonskih izobraževalnih sistemov.

[22] Omenimo naj na primer že omenjeno izhodišče Atkinsonovega razmišljanja, ki izhaja iz kritičnega pogleda na učne načrte za likovno vzgojo v anglo-saksonskem področju. Razdelil jih je na: učne načrte bazirane na »konzervativnem« pogledu in učne načrte osnovane na »modernističnem« pogledu (Atkinson, Dash 2005, 24). Prvi izhajajo iz tradicionalnih oz. ustaljenih likovnih vsebin in po njegovem ne sledijo današnjim smernicam neprestanega redefiniranja sodobnih umetniških praks, pač pa njihovi temeljni cilji pogosto ne presežejo (karikiranega) imitiranja že preživelih likovnih gibanj (kubizma, nadrealizma, pop-arta) oziroma drugih kulturnih likovnih tradicij (abouriginske umetnosti, indijanske umetnosti ipd.). Tak način dela po Atkinsonovem mnenju (2002) sicer prispeva predvsem k zmanjševanju učiteljeve negotovosti pri posredovanju likovnih vsebin, obenem pa ostajajo nekatere likovne vsebine in nekateri sodobni (likovni) mediji popolnoma spregledani oz. neizkoriščeni. Sklicujoč se tudi na različne raziskave Hardyja in Bincha, Atkinson navaja, da postaja poučevanje likovne vzgoje povsod tam, kjer ne sledijo sodobnim smernicam, skrajno formalistično, celo dogmatično (Atkinson, Dash 2005). Po mnenju nekaterih drugih avtorjev je sicer to pogosto posledica neustreznega preverjanja likovnega znanja (Steers, 2003). Druga oblika učnih načrtov pod vplivom modernističnega razumevanja likovnega prakticiranja, poudarja zlasti učenčevo subjektivno likovno izraznost in temelji na prepričanju o učenčevi naravni izvirnosti in edinstvenosti. Tak pogled je osredotočen na avtonomnega posameznika, ki je sposoben likovnega izražanja globokih osebnih čustev, občutkov in zamisli. Vendar pa Atkinson (2005) opozarja, da je ta izhodišča navadno težko natančno transformirati v učne načrte, saj jih spričo subjektivnosti, ki je pri ustvarjalnem likovnem izražanju vselej

Enega zanimivejših pogledov z vidika pričujoče raziskave je pod vplivom Deweya izpostavil tudi Garoyan, ki se je ukvarjal z raziskovanjem vpliva osebnih izkušenj učencev na izvajanje pedagoškega procesa (Eça, 2002). Prepričan je, da mora predstavljati pouk likovne vzgoje ustvarjalni in intelektualni prostor, kjer se učenci lahko naučijo izpostavljanja, raziskovanja in vrednotenja prevladujočih in zapostavljenih kulturnih vzorcev z različnih življenjskih vidikov oziroma izkušenj. »Stičišče "javne" akademske vsebine in "zasebne" vsebine učencev, do katerega pride med teoretičnim in praktičnim delom na umetniškem področju, šolsko učilnico spremeni v "bojno" polje, kjer osebne izkušnje in spomini kulturne zgodovine učencev, nasprotujejo normativnim predpostavkam poučevanja« (prav tam, 2002, 55). Tak način podajanja likovnih vsebin se tako nanaša na dolgoročno ohranjanje različnosti kulturnih identitet učencev, ki nasprotujejo enotnosti tradicionalne, institucionalizirane kulture (prav tam). Treba je priznati, da si sposobnosti, kot so domišljija, imaginacija in intuicija, ki ob takem načinu poučevanja pridejo do izraza, večina likovnih pedagogov pri svojem delu z učenci v našem šolskem sistemu prizadeva ne le ohranjati, pač pa jih v okviru likovne vzgoje tudi spodbujati, saj predstavljajo jedro ustvarjalnega likovnega izražanja. Garoyan je skušal meje učiteljevega delovnega okolja širiti, pri čemer je nasprotoval vsiljevanju prevladujočih vrednot in prepričanj, ki so pogosto usidrana v šolskih programih. Učenci, skladno z Deweyevim prepričanjem, tudi po Garoyanovem mnenju niso več le pasivni prejemniki informacij, ampak se znajo

prisotna, skorajda ni mogoče popolnoma definirati (še manj pa preverjati s standardiziranim preverjanjem). Latchemova (2006) pa npr. poudarja potrebo po iskanju tudi drugačnih možnosti izpostavljanja in posredovanja likovnih vsebin (galerijska in/ali muzejska pedagogika), ki je lahko po njenem mnenju vsaj enako ustrezno in uspešno kot običajno podajanje likovnih vsebin. Slednje razmišljanje navajamo predvsem zato, ker lahko različne zaznavne sposobnosti učencem pri klasičnem šolskem delu predstavljajo težavo, ker so pri njem manj uspešni, pri drugačnem načinu posredovanja likovnih vsebin, ki predstavlja na primer neposreden stik z likovnim ustvarjalcem ali z izvirnim umetniškim delom, pa se lahko prav ti učenci likovno odzovejo popolnoma drugače, bolj motivirano in bolj likovno ustvarjalno. Tudi Atkinson in Dash (2005) sta svoj pogled na izvajanje likovne dejavnosti skušala prikazati z inovativnimi pristopi k poučevanju oz. posredovanju likovnih vsebin v nestandardnih, izbranih skupinah, kot so: šola v umetniškem studiu, v umetniških komunah, z muzejsko in galerijsko likovno vzgojo ipd. Pri tem pa vselej poudarjata, da takšni pristopi ne predstavljajo zgolj enega možnega in »edino pravilnega« načina posredovanja likovnih vsebin, lahko pa predstavljajo pomemben dodaten pogled na obliko socialno-kritičnega raziskovanja likovnih vsebin, ki jih je možno, ustrezno prilagojene, izvajati tudi pri pouku likovne vzgoje v šoli (bodisi prilagoditi način posredovanja likovnih vsebin oziroma z njimi dopolniti in popestriti pouk likovne vzgoje).

tudi učinkovito kritično in ustvarjalno odzivati na vse informacije, ki jim skušajo »vkalupiti« misli. Tako imenovana izvedbena pedagogika torej predstavlja eno od možnosti tudi na področju razumevanja specifične individualizacije in diferenciacije, kot ju razumemo na področju likovne vzgoje (prav tam, 2002).

V nadaljevanju bomo podrobneje predstavili nekatere oblike diferenciacije in individualizacije, ki so značilne za naš vzgojno-izobraževalni sistem, posebej pa se bomo posvetili tudi specifični individualizaciji, značilni za področje likovne vzgoje.

2.2.1 Didaktične teorije – izhodišča individualizacije in ustvarjalnosti v učnem procesu likovne vzgoje

Kot smo do sedaj že večkrat poudarili, je pri pouku likovne vzgoje upoštevanje subjektivnih značilnosti posameznega učenca zelo pomembno, saj naj bi likovni izdelek izražal njegovo razmišljanje, osebno doživljanje in subjektivno izražanje likovno-teoretičnega problema. V učnem procesu likovne vzgoje se je prav spričo razvijanja ustvarjalnosti učencev že v preteklosti razvil pozitiven odnos do individualnosti likovnega izražanja oz. do svojstvenosti likovnega izraza, ki ju je moč pričakovati predvsem ob upoštevanju nekaterih osnovnih značilnosti individualizacije.

Strnjen zgodovinski pregled predstavlja pregled izvajanja individualizacije in diferenciacije v vzgojno-izobraževalnih sistemih skozi prizmo različnih pedagoških teorij, kar nam bo omogočilo izpostavitev bistvenih razlik med posredovanjem vsebin pri drugih predmetnih področjih in likovno vzgojo. Razlikovanje je pomembno, saj ima likovna vzgoja z vidika razvoja likovne ustvarjalnosti tudi specifične učne cilje. Na podlagi predstavljenih perspektiv bomo skušali izpostaviti možna izhodišča, ki bi jih lahko izkoristili tudi pri individualizaciji v okviru pouka likovne vzgoje.

V šolskih sistemih se je prej kot po individualizaciji pokazala potreba po diferenciaciji, o čemer priča predvsem dejstvo, da se je že relativno zgodaj začelo šoloobvezne otroke razvrščati po različnih ključih. Tako so se v času Komenskega najprej oblikovale različne oblike diferenciranja učencev po spolu, starosti, predznanju in po socialni pripadnosti. Diferenciacija je v tem obdobju namreč izhajala predvsem iz težnje po urejanju in razvrščanju stvarnosti (Strmčnik, 1993). V času konkurenčnih kapitalističnih odnosov se je v šoli izvajala predvsem zunanja diferenciacija, ki je učence načeloma selekcionirala po sposobnostih, pogosto pa jih je delila po njihovi družbeno-razredni pripadnosti (Strmčnik, 1991). Razmišljanja o različnih oblikah individualizacije in diferenciacije so v našem prostoru zaživela šele v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja (prav tam). »Z razvojem objektivnih in subjektivnih potreb po optimalnem razvoju vsakega učenca in ob vedno hitrejšem znanstveno-tehničnem razvoju so razlike v individualnih sposobnostih, potrebah in nagnjenjih postajale vedno bolj očitne. Z razvojem psihologije, fiziologije in drugih antropoloških ved ter na podlagi izkušenj, je postajalo tudi vedno bolj očitno, da je za uspešno učno delo potrebno upoštevati tudi individualne posebnosti učencev« (prav tam, 92). V zadnjem času šolska diferenciacija in individualizacija pridobivata vedno večjo in pomembnejšo vlogo. Selektivni namen diferenciacije se vedno bolj nagiba k prilagajanju učencem in svetovalni funkciji, prav tako tudi individualizacija spričo psihološko-subjektivne naravnanosti in usmerjenosti na posameznika postaja vedno bolj pomembno pedagoško načelo (Strmčnik, 1993). Njuna nova vloga je povezana s sodobnimi integracijskimi proizvodnimi potrebami in s težnjami, da človek v čim večji meri razvija tudi lastne ustvarjalne potenciale. V tem duhu so se v novejših raziskovanjih razvile različne znanstvene strategije poučevanja (Holec, 1981; Riley, 1986; Chomsky, 1994), ki zelo poudarjajo individualnost posameznega učenca in individualizacijo kot izhodišče za ustrezno prilagoditev podajanja učnih vsebin. Na omenjene strategije so v veliki meri vplivale raziskave s področja kognitivnega

razvoja (Piaget, 1982; Vigotsky, 1977) in s področja ustvarjalnosti (Guilford, 1968) ter njune medsebojne povezanosti (Torrance, 1983; Peklaj, 1991; Craft, 2006). A kot kaže pregled o vlogi individualizacije v pedagoških teorijah, je niso vse teorije obravnavale kot nujne, pomembne in potrebne.

Behavioristična teorija gleda na učenje kot na ustvarjanje zvez med dražljaji in reakcijami. Posameznikovo mišljenje, njegove predstave in pričakovanja behavioristov ne zanimajo, ker po njihovem mnenju ne morejo biti podvrženi objektivnemu raziskovanju (Marentič - Požarnik, 2003). Učenje opredeljujejo kot trajno spremembo v vedenju, ki jo lahko odkrijemo z opazovanjem in nanj pa vplivamo s podkrepitvami, ki vedenju sledijo. Vendar pa se je na področju učenčeve likovne ustvarjalnosti vselej potrebno zavedati, da le-ta izvira iz učenca, iz njegove emocionalne, spoznavne in imaginativne podstati, ki jo mora na nek način uravnavati sam, učitelj pa ima na to precej posreden vpliv. Tabula rasa predstavlja z vidika likovne izraznosti neustrezen oz. neposrečen pojem. Za likovno vzgojo je behavioristični pogled pomemben predvsem z vidika posredovanja povratnih informacij učencem. Učitelj kot ključni posredovalec povratnih informacij na likovno ustvarjalnost namreč lahko vpliva tako pozitivno kot negativno. Ustrezna, utemeljena in argumentirana povratna informacija ima velik vpliv na učenca in predstavlja spodbudo za nadaljnje delovanje. »Pozitivna podkrepitev« poveča pogostost pojavljanja določenega delovanja, zato je pri pouku likovne vzgoje, ob učiteljevem zavedanju ključnih značilnosti likovne ustvarjalnosti, vsekakor potrebno upoštevati tudi pozitivne elemente behavioristične teorije. Le-te lahko učitelj izkoristi predvsem pri motiviranju in posredovanju povratne informacije učencem. Pri tem pa se je potrebno zavedati, da predvsem radikalna oblika behaviorizma vsebuje tudi pasti. Nekateri behavioristi so namreč kompleksno človekovo učenje zreducirali na verigo posamičnih reakcij in njihovo podkrepljevanje, kar lahko vodi v manipulacijo. Likovna ustvarjalnost učenca pa ima značilnosti individualnega pristopa k

likovnemu problemu in kot taka nikakor ne sme postati manipulativno orodje v rokah učitelja. V tem primeru namreč učenčev likovni izdelek izgubi ključni likovno-ustvarjalni element, tj. subjektivni značaj.

Pod vplivom behavioristične teorije se je v zahodni civilizaciji oblikoval t. i. *tradicionalni (transmisijski) vsebinski pogled*, katerega značilnost je predvsem težnja po splošni razgledanosti učencev. Funkcija učitelja je v ustvarjanju t. i. kontroliranega, za poučevanje ustreznega okolja, v katerem na različne načine »ojačuje« odgovore in ravnanja učencev. Učitelj to dosega bodisi z demonstracijo, zgledom, nagrajevanjem, prakticiranjem, vodenjem ali podobnimi oblikami neposrednega poučevanja. Prizadevanja v okviru vedenjskega pogleda lahko razumemo tudi kot specifični pogled na individualizacijo, saj si učitelj prizadeva najti za učence najprimernejši način posredovanja posamezne učne vsebine. To je z vidika temeljnega izhodišča naše raziskave zelo pomembno, saj iskanje ustrezne modifikacije in diferenciacije likovnega motiva ali tehnike predstavlja možen pristop do vsakega posameznega učenca. Res pa je, da smo skušali v raziskavi opozoriti predvsem na možnosti, kako učenca pripraviti do tega, da o likovnih interpretacijah razmišlja samostojno, na podlagi lastnega doživljanja in emocionalnega odnosa do izpostavljene likovne naloge. Učitelj v tem primeru ni »idejni« vodja, pač pa aktivni opazovalec in svetovalec, s čemer postane individualizacija tudi bolj ustvarjalnostno naravnana.

Gestaltisti so najprej raziskovali zaznavanje in izhajali iz predpostavke, da človek pri zaznavanju teži k ustvarjanju smiselnih vzorcev oziroma celot. Učenje naj bi predstavljalo preoblikovanje problemske situacije tako, da postane podobna tistemu, kar učenci že vedo in kar jim omogoča vzpostaviti novo logično obliko ali povezavo (Marentič - Požarnik, 2003). Učenec po tej teoriji ne predstavlja več »nepopisanega lista - tabule rase«, ki ga učitelj s pomočjo dražljajev in podkrepitev oblikuje in mu privzgaja poljubne vzorce vedenja. Učenčeva duševnost namreč že sama vsebuje določena pričakovanja oz. določene vzorce pričakovanj, izkušenj,

ciljev in težnjo k smiselni celoti, kar bistveno vpliva na to, kako se odziva na dražljaje, jih organizira in vključuje v svoj subjektivni likovni svet. V učencu se na podlagi notranjih procesov osmišljevanja problema izoblikujejo določene miselne sheme. To je tako z vidika individualnosti kot z vidika likovne ustvarjalnosti zelo pomemben pogled na posredovanje likovnih vsebin učencem. Če namreč učitelj upošteva učenčeve subjektivne mentalne sheme, bo ustrezneje pristopal do njega in uspešneje razvijal njegova likovno-izrazna nagnjenja in ustvarjalne potenciale. Velik prispevek poleg že omenjenega pa predstavlja osnovanje faz reševanja likovnega problema, ki so jih gestaltisti postavili na osnovi eksperimentov. Faze reševanja problema so: preparacija, inkubacija, iluminacija in verifikacija, ki so značilne za sleherno ustvarjalno dejavnost, tudi likovno; res pa je, da pride do izraza zlasti pri samoiniciativnem likovnem izražanju.

Na podlagi Deweyjeve teorije se je oblikoval t. i. *izkustveni pogled*, ki je vplival na postopno povečevanje vloge učenca v učnem procesu. Poudarjal je pomen posameznikovega doživljanja in razvoj intelekta v povezavi z izkustvenim učenjem in sodelovanjem. Učenec naj bi bil aktivni udeleženec v vseh fazah učnega procesa (Možina, 2003). Tak način naj bi učence vodil k razvoju razmišljujoče avtonomnosti in odgovornosti. Individualnost posameznega učenca je v tem pogledu bistveno pomembnejša, saj skuša učitelj pri posredovanju novega znanja izhajati iz učenčevega predznanja in iz njegovih lastnih izkušenj. Izkustveni pogled je imel močan vpliv tudi na nekatere novejše teorije poučevanja, ki poudarjajo pomen izkustvenega učenja (Kolb, 1984). Na likovnem področju se je na temeljna izhodišča izkustvenega pogleda navezoval Garoyan, ki je oblikoval pristop t. i. izvedbene pedagogike (angl. *performance pedagogy*) z izpostavljanjem, raziskovanjem in vrednotenjem različnih kulturnih vzorcev, ki izhajajo iz različnih življenjskih vidikov oziroma izkušenj posameznega učenca. Osebne izkušnje in spomini kulturne zgodovine učencev po njegovem mnenju namreč nasprotujejo normativnim predpostavkam poučevanja. Učenci se iz pasivnih prejemnikov

informacij morajo spremeniti v aktivne soustvarjalce učnega procesa, kar ima pozitiven vpliv na razvoj tako likovne kot tudi splošne ustvarjalnosti (Eca, 2002). Likovna vzgoja v svojem jedru vselej ohranja precej tesno povezavo z izkustvenim učenjem, ki je v določeni meri povezano tudi z eksperimentalnim delom. Le-to namreč nudi učencem, da preko lastnega preizkušanja in neposrednih izkušenj na najbolj neposreden način spozna(va)jo likovne vsebine, kar jim olajša tudi iskanje lastnih pogledov na likovne probleme in iskanje svojstvenega likovnega izraza.

Kognitivnizem je psihološka smer, ki poudarja pomen učenčevih notranjih mentalnih, predvsem spoznavnih procesov pri učenju (npr. vpliv predznanja, ciljev, pričakovanj, pripisovanj) in doseganje globljega razumevanja (Marentič - Požarnik, 2003). Kognitivna teorija je nastala na osnovi Piagetove teorije postopnega kognitivnega razvoja (angl. *stage depended theory of development*). Piaget (1982) je individualizaciji v učnem procesu dajal velik poudarek. Individualni razvoj posameznega učenca je z vidika njegove teorije namreč vezan na učenčevo razvojno stopnjo, iz katere izhajajo tudi njegove individualne spoznavne sposobnosti. Večino frontalno podajane učne snovi bi bilo zato potrebno spremeniti tako, da bi učenci preko lastne dejavnosti prihajali do novih spoznanj (Labinowitz, 1989). Individualiziran oziroma diferenciran način osvajanja posebnosti likovnih problemov, ki je podrejen zakonitostim učenčevega razvoja in zakonitostim individualnega spoznavanja, je s tega vidika nujen.[23] Piaget je poudarjal, da individualne metode zahtevajo senzibilnega in visoko usposobljenega učitelja ter veliko časa. Predvsem pa je poudarjal, da bi moral biti odnos med učiteljem in učenci korekten, nekonflikten, celo prijateljski. Od učitelja je pričakoval, da učencev ne bo skušal napeljevati k pravilnemu odgovoru, pač pa jim bo skušal omogočiti, da do pravilne rešitve pridejo sami (Labinowicz, 1989). Njegova spoznanja na področju razvojne teorije nam pri pouku likovne vzgoje

[23] Piaget (1982), ki je izhajal iz stališča, da se v večini primerov razvoja kognitivnih sposobnosti ne da pospeševati s frontalno naravnanimi učnimi metodami, je prikazal učinkovito metodo spodbujanja razvoja preko ekvilibracije. Ta metoda se je izkazala za učinkovito pri učencih, ki so bili na prehodni stopnji razvoja, v t.i. fazi reorganizacije misli, a se je obnesla le pri individualnem delu z učenci (Labinowicz, 1989).

lahko koristijo predvsem v tem, da skušamo sprejeti učenca kot posameznika, ki preko lastnega likovnega eksperimentiranja z različnimi likovnimi tehnikami, pripomočki in idejami, ki mu jih likovno-teoretično izhodišče, tj. likovni problem porodi, prihaja do novih spoznanj. V okviru pouka likovne vzgoje je namreč mogoče večino likovnih problemov zasnovati tako, da učenci ob njegovem reševanju z likovnim izražanjem spoznavajo posebnosti likovnih pojmov, materialov in pripomočkov ter posebnosti vsebin motivov.

Tisto, kar je pri kognitivni teoriji bistveno za likovno izražanje in je uporabno tudi pri pouku likovne vzgoje, je prav poudarjanje individualnosti učenca. Vsak učenec zase je individuum, katerega individualni razvoj je osnovno izhodišče za nadaljnje delo. Upoštevanje njegove stopnje razvoja[24], ki jo poznamo tudi pri razvoju likovnega izražanja, predstavlja osnovo, iz katere učitelj izhaja in jo upošteva tudi pri spodbujanju likovne ustvarjalnosti, saj le-ta predstavlja učencu prednost oziroma mu v večji meri omogoča izhajanje iz subjektivnega pogleda na likovni problem.

Znotraj *kognitivne perspektive* se je oblikovalo več smeri: pristop razvijanja miselnih veščin, pristop konceptualnih sprememb, pristop kognitivnega izpopolnjevanja, razvojni pristop in integrativni pristop (Rutar Ilc, 2004). Učenci naj bi po mnenju razvojnih in kognitivnih psihologov pri pridobivanju informacij aktivno konstruirali ideje z interpretiranjem in reinterpretiranjem informacij iz okolja na temelju že obstoječih idej in lastnih izkušenj. Iz tega pa naj bi izhajala tudi večja motiviranost učencev za aktivno sodelovanje pri pouku. Nekateri sodobni raziskovalci likovnega razvoja opozarjajo na nujnost sprejemanja značilnosti otrokovega likovnega izražanja, ki je soglasno z njegovimi splošnimi značilnostmi in tempom razvoja (Matthews, 2003). Ob tem se pojavljajo kritični pogledi na hierarhično urejevanje razvojnih stopenj, ki naj bi si po Piagetu sledile od t. i. najnižjih, podrejenih (angl. *most inferior*), na dnu, proti najvišjim, nadrejenim (angl.

[24] Stopnje likovnega razvoja se razlikujejo od Piagetovih stopenj kognitivnega razvoja in imajo po Luquetu tudi drugačno definicijo – niso hierarhične, pač pa odražajo trenutni »realizem« (Costall, 2001; Matthews, 2003).

most superior), na vrhu oziroma ob koncu razvoja (prav tam). Pri likovnem razvoju je po mnenju nekaterih teoretikov potrebno sprejemati sleherno stopnjo razvoja enakovredno prejšnjim (oz. prihodnjim). Luquet je že v začetku prejšnjega stoletja poudarjal »realističnost« otrokovega likovnega izražanja v vseh stopnjah in oblikah izražanja in ne zgolj realizma v t. i. fazi vizualnega realizma (Costall, 2001). Velik doprinos Piagetove teorije pa je viden tudi na področju pogleda na učitelja, na njegovo senzibilnost in ustrezno pedagoško in strokovno usposobljenost. Ustrezen, sodelovalen odnos med učiteljem in učencem je v okviru posredovanja likovnih nalog poudarjala tudi Berce - Golobova (1991).

Konstruktivisti, zlasti Vigotsky (1977), so svojo teorijo oblikovali na izhodiščih kognitivne teorije. V odnosu do posredovanja učnih vsebin so zagovarjali mnenje, da znanja v gotovi obliki ni mogoče drugemu "dati", niti ga od koga "sprejeti", pač pa ga mora vsakdo z lastno miselno aktivnostjo ponovno zgraditi. Znanja torej učenci ne sprejemajo od zunaj, ampak ga konstruirajo sami, z lastno aktivnostjo v procesu osmišljevanja svojih izkušenj. Pri tem je pomembno, da konstruktivisti znanja ne razumejo kot nekaj, »kar obstaja objektivno, neodvisno od tistega, ki spoznava, pač pa je subjektiven konstrukt (zgradba), ki ga ustvarja vsak učenec v procesu osmišljevanja svojih izkušenj«, čemur se večinoma skušamo približati tudi razumevanjem današnje likovne vzgoje (Marentič-Požarnik, 2003, 17). Učenec naj bi preko lastnega likovnega izražanja prišel do določenih novih izkušenj in spoznanj.

Edina teorija, ki je v svoji »definiciji« posebej poudarila tudi ustvarjalnost, je *humanistična teorija*. Humanisti poudarjajo, da učenje ni le spoznaven, intelektualen oziroma razumski proces, saj je pri slehernem učenju prisoten učenec s svojo celotno osebnostjo. Zato čustva, osebni cilji, želja po spoznavanju, radovednost, težnje po samouresničevanju in ustvarjanju ter uveljavljanju lastnih zmožnosti niso

pri učenju nič manj pomembni dejavniki od intelektualnih procesov. Najboljši odnos pri poučevanju je med učencem in učiteljem vzpostavljen takrat, ko učitelj sprejme vlogo pomočnika, katerega temeljna naloga je pomagati učencu do samoaktualizacije, pri čemer na najnižjo možno raven zmanjša svoj vpliv na naravni razvoj učenca (Benson, 2001). Konkretna življenjska izkušnja in neposredna učna situacija morata nanj ugodno vplivati, da lahko predstavljata zagotovilo, da bo učni proces uspešen in učenčevo likovno izražanje ustvarjalno. Vendar pa je razkorak med teorijo in prakso, podobno kot pri mnogih drugih teorijah, tudi v tem primeru velik. Humanistični pogled je imel v osemdesetih in devetdesetih letih velik vpliv na oblikovalce teorije avtonomije učenca v učnem procesu, ki so poudarjali, da je temeljna metoda uspešnega učenja raziskovanje oz. odkrivanje (angl. *discovery*), pri čemer je pomembno, da si tudi učenec sam ustvari sliko o tem, kakšni so njegovi cilji, ki jih želi doseči (Holec, 1981). Z vidika pričujoče raziskave, katere temelji izvirajo iz učenčeve subjektivnosti, ki ima na razvoj likovne ustvarjalnosti velik vpliv, je humanistični pogled na likovno izražanje zelo pomemben, saj s pomočjo samoaktualizacije skuša vplivati prav na ta vidik – na subjektivnost, svojstvenost.

Nova konceptualizacija osnovne šole postavlja pred učitelje relativno visoke zahteve, čemur sledi tudi ponovno poudarjanje pomena individualizacije, ki izhaja iz razumevanja demokratične in humane osnovne šole. »Poučevanje in učenje morata potekati v socialnem okviru, obenem pa, čim bolj naravnano na učenca, izhajati iz njegove individualnosti in se vanjo vedno znova vračati« (Lesar, Peček, Čuk, 2005, 306). To predstavlja tudi razlog, da didaktični koncept današnjega pouka po Strmčniku (1993) stremi k:

- pogostejšemu doživljanju učne uspešnosti učencev, ki ima pozitiven vpliv na njihovo samozaupanje in samozavest,
- spoštovanju učenčeve identitete, ki vsebuje tudi upoštevanje njegovih subjektivnih posebnosti,

- bolj ustvarjalnemu in samostojnemu delu,
- večji vedoželjnosti in učni motiviranosti ter
- odstranjevanju strahu pred šolskimi dejavnostmi in frustracijo učencev.

To so ključni razlogi, da smo v nekaterih novejših teorijah Badiouja in Chomskyga priča zelo radikalni spremembi razumevanja organiziranega izobraževanja. Stališča teh teorij bi ob ustrezni prilagoditvi nekaterim splošnim vzgojno-izobraževalnim načelom in standardom utegnila imeti pozitivne učinke tudi na spodbujanje ustvarjalnosti v šoli (Rutar, 2004). V omenjenih teorijah se pojavlja dvom o ustreznosti določenih (»klasičnih«) didaktičnih pristopov, še zlasti zaradi nekaterih negativnih učinkov na razvoj ustvarjalnosti. Po mnenju Chomskyga (1994) je večina trenutnih šolskih sistemov naravnana izključno v duhu nadzorovanja, discipliniranja in podrejanja učencev. »Šolanje kot obče dobro bi moralo učencem omogočiti izkušnjo svobode, negotovosti in odprtosti. V takih situacijah bi se soočili z nujnostjo kreiranja, invencije novega« (Rutar, 2004, 64). Pri podajanju učnih vsebin bi bilo zato potrebno izhajati iz ideje, da heterogenost v doživljanju in razumevanju sveta ne predstavlja katastrofe, pač pa napredek (Chomsky, 1994; Craft, 2003). Učenje, kamor bomo všteli tudi likovno dejavnost z izobraževalno naravnanimi cilji kot proces razločevanja oziroma ustvarjanja razlik, ne bi smelo za vsako ceno pristajati na konsenz in izsiljeno strinjanje med učiteljem in učencem, pač pa bi moralo heterogenosti celo ustvarjati oziroma spodbujati (Rutar, 2004).

Podobno kritiko na račun sodobnih šolskih sistemov kot Chomsky izraža tudi Mittmanova (1997). Po njenem mnenju so potrebe na področju t. i. neracionalističnega znanja (angl. *non-rational knowledge*), kamor spadajo zlasti domišljija, intuicija in imaginacija, v današnjem času zreducirane na minimum, saj teh vsebin v šolah, razen v izjemnih primerih, skorajda ni več moč zaslediti. Vendar pa so prav ti mentalni procesi učencu nujno potrebni za boljše in bolj

celovito razumevanje sveta in za njegovo osebno rast. Pogled na šolo, ki učenca zalaga zgolj z neizmerno množico razdrobljenih podatkov, ki služijo le (kratkotrajnemu) pomnjenju in preverjanju pretežno faktografskega znanja, pa pogosto zamegljuje tudi pogled na ustvarjalnost (McLaren, 1994). Ker ustvarjalnosti ni mogoče v celoti nadzorovati, jo po mnenju Mittmanove (1997) sodobni šolski sistemi zapostavljajo oziroma podcenjujejo njeno pravo vrednost. Pri likovni vzgoji skušamo podajati likovne vsebine interdisciplinarno in ne vztrajati na strogem medsebojnem ločevanju snovi po posameznih učnih predmetih. Pomembnost interdisciplinarnega povezovanja vsebin iz različnih področij za razvoj ustvarjalnosti pri učencih v svojih razmišljanjih poudarja večina današnjih raziskovalcev (Tacol, 1999, 2003; Craft, 2003, 2006).

Med novejše poglede na individualizacijo štejemo tudi *teorijo avtonomije učencev v učnem procesu* (Holec, 1981; Riley, 1986; Benson, 2001), katere pogled na individualizacijo je pomemben za razumevanje učencev kot enakovrednih soustvarjalcev v učnem procesu. Ne glede na to, da strokovnjaki poudarjajo pomen teorije avtonomije učencev zlasti v post-osnovnošolskem izobraževanju (v srednji šoli, na fakulteti oz. pri izobraževanju odraslih), pa lahko pri likovni vzgoji potegnemo določene vzvode, ki vodijo v prve zametke zavestnega samoreguliranja likovno-izrazne dejavnosti prav skozi naše osrednje izhodišče, torej skozi individualizacijo, osnovano na likovno-izraznih tipih učenca. Njihova temeljna izhodišča, povezana z individualizacijo torej do neke mere zasledujemo tudi pri individualizaciji v okviru likovne vzgoje, saj učencem v okviru učnega procesa dopušča določen manevrski prostor, kjer so nekatere njihove odločitve samostojne in svobodne. Pri likovnem izražanju to pomeni, da se učencem omogoči, da izhajajo iz lastnih izkušenj in subjektivnih pogledov na izpostavljen likovni problem. Ko Holec (1981) izpostavlja pogled na individualizacijo z vidika učenčeve avtonomnosti v učnem procesu, poudarja, da je pri individualizaciji potrebno

njihove individualne značilnosti in potrebe postavljati na prvo mesto. Pred učence je potrebno postaviti pričakovanje, da bodo pri izpostavljenem likovnem problemu do končnega likovnega rezultata prišli po svoje, v svojem učnem tempu, po lastnih korakih in predvsem tudi z zavestnim s(am)oodločanjem o lastnih pogledih na likovno rešitev (Benson, 2001). Holec (1981) posebej poudarja pomen takšne individualizacije, ki upošteva učenca kot enakopraven subjekt, ki soodloča o določenih stvareh – izpostavlja svoje potrebe, upošteva se njegov nivo znanja in njemu najustreznejše metode učenja. Holec poudarja tudi, da ni vedno in povsod smiselna individualizacija, ki temelji izključno na učiteljevih predvidevanjih, kaj je za učenca najbolje. Učenec naj bi v učnem procesu imel določeno avtonomijo, ki mu omogoča samovodenje in samokontrolo učenja, torej tudi možnost samostojnega reguliranja likovnega izražanja (Benson, 2001). Podobno izhodišče navaja tudi Riley (1986), ki ugotavlja, da »klasična« individualizacija, ki jo v vzgojno-izobraževalni praksi najpogosteje srečujemo, dopušča učencu zelo malo svobode pri odločanju. Učitelj po svojih predvidevanjih in videnju učenčevih sposobnosti in predznanja prilagaja učne metode in učne vsebine. »Na ta način večino za učenca pomembnih odločitev sprejema učitelj in ne učenec« (Benson, 2001, 12). Učitelj naj bi individualizacijo izvajal tako, da bi učencu omogočil aktivno sodelovanje pri odločanju o tem, kako bo pristopal k določenemu likovnemu problemu in kako bo likovno izrazil njegovo rešitev ter nenazadnje, kako bo lastno likovno rešitev tudi prezentiral oziroma argumentirano predstavil, jo zagovarjal. Na podlagi kritik, ki so jim očitale pretirano poudarjanje zgolj učenčevih potreb, ki bi utegnile voditi v popolno individualizacijo učnega procesa, oblikovalci teorije avtonomije učenca v učnem procesu v zadnjem času poudarjajo, da razvoj avtonomije vključuje potrebo po vzajemnem sodelovanju med učiteljem in učencem (prav tam).

Na podlagi omenjene teorije sta Jeffrey in Woods (2003) oblikovala učni pristop imenovan »učenčeva vključenost« (angl. *learner inclusive*), ki poudarja učenčevo

možnost odločanja in nadziranja raziskovalne dejavnosti. Vsa dejavnost je usmerjena na učence, na njihovo aktivno vpetost v raziskovanje izpostavljenega likovnega problema v okviru posamezne likovne naloge. Craftova (2006) pa v svojem razmišljanju izpostavlja zanimivo primerjavo odnosa individualnega in skupinskega dela, pri čemer poudarja predvsem uravnavanje individualnih ustvarjalnih potreb posameznika in ustvarjalnih potreb skupine (razreda). Posameznik za uspešen ustvarjalni razvoj nujno potrebuje spodbudo in podporo skupnosti, v kateri se nahaja, kar z drugimi besedami pomeni, da je potrebno v šoli graditi ustvarjalnosti naklonjeno vzdušje. To so potrdile tudi mnoge druge raziskave: Craft, 1997, 2006; John-Steiner, 2000; Miell, Littleton, 2004. Učencu je, zlasti v občutljivem obdobju zgodnje adolescence, ko je spričo negotovosti in nezaupanja v lastne likovne sposobnosti pogosto nesamozavesten, potrebno zagotoviti ustrezno podporo za to, da si bo pridobil zaupanje vase oziroma v svoje likovno-izrazne sposobnosti. Pri tem igra zelo pomembno vlogo ustrezna povratna informacija, ki naj ne bi predstavljala zgolj učiteljevega videnja učenčevega likovnega izdelka, pač pa jo je smiselno razumeti v kontekstu konstruktivnega dialoga med učencem, njegovimi vrstniki in učiteljem. Takšen interaktivni odnos Craftova (2006) imenuje »prikaz razumevanja« (angl. *performance of understanding*). V razredu takšen način dela zagotavlja »živost« procesa, saj upošteva različnost pogledov na izpostavljen likovni problem in premišljen in obziren odnos do sleherne likovne rešitve. Učenci tako preko artikuliranih razmišljanj in medsebojno interakcijo pridobivajo izkušnjo o upoštevanju novih ustvarjalnih idej.

Novejše teorije torej skušajo spoznanje, da so učenci po svojih likovnih sposobnostih različni in je zato k njim potrebno pristopati na njim najučinkovitejši način, prenesti iz teorije v prakso in poudarjajo, da je razlike med učenci pri pouku likovne vzgoje potrebno ne le obzirno tolerirati, pač pa tiste, ki bi utegnile imeti likovno-ustvarjalen učinek, tudi individualno spodbujati in razvijati. To bi imelo

spodbuden vpliv tudi na razvoj ustvarjalnosti v učnem procesu, saj bi bil tako organiziran pouk bolj zanimiv in izzivalen za vse učence.
Raziskovanje možnosti najbolj optimalnega posredovanja učnih vsebin, ki jih vsebuje učni načrt za likovno vzgojo, je torej pokazalo, da je različnih pogledov in pristopov veliko in da bi bila največja napaka dajati izključno prednost zgolj enemu (Posner, 1995). Pri pouku likovne vzgoje je torej potrebno zagotavljati čim večjo pluralnost tudi na področju različnih pristopov, pri tem pa je potrebno precejšnjo pozornost nameniti njihovemu premišljenemu izboru, načrtovanju in kombiniranju. Pri načrtovanju učnega procesa likovne vzgoje je zato vselej potrebno vključiti tako učenca kot učitelja.

Zasnove individualizacije lahko opazimo že pri Lowenfeld in Brittainu (1964), ki sicer pojma individualizacija neposredno še ne uporabljata, se pa zavzemata za določeno obliko diferenciranja likovnih vsebin, saj naj bi le-to pozitivno vplivalo na motiviranost učencev za likovno izražanje. Izpostavljata prepričanje, da učitelj s primernim pedagoškim pristopom pri posredovanju likovnih vsebin lahko likovno izražanje prilagodi različnim likovno-izraznim značilnostim učencev. Pri tem izhajata iz prepričanja o dveh izhodiščnih oblikah likovnega izražanja, ki so značilni za ekstro- in introvertirane učence. Ekstrovertirani učenci so po njunem mnenju stimulirani predvsem skozi zunanje dražljaje, introvertirani učenci pa pretežno skozi notranje dražljaje. Lowenfeld zato izpostavlja nujnost učiteljevega poznavanja učenčeve usmerjenosti in izpostavljanja tako zastavljenih likovnih vsebin, ki tako enim kot drugim učencem omogočajo uspešno pristopanje k reševanju likovnih problemov, kar po njegovem pozitivno vpliva na njihovo večjo motiviranost za ustvarjalno likovno izražanje.

Karlavaris (1961) poudarja, da je v učenčevi fazi vizualnega realizma, ko postaja temeljni cilj likovnega izražanja utrjevanje in povečevanje vseh doslejšnjih izkušenj in znanja, potrebno uskladiti z individualnimi težnjami in razlikami med učenci.

Spričo različnih interesov, ki jih učenci v tem obdobju imajo, učitelji od njih ne smejo pričakovati enakih rezultatov na vseh področjih likovnega izražanja. Na njihovo izražanje namreč vpliva mnogo različnih dejavnikov. Na interes za likovno izražanje vplivajo tako izkušnje kot želja po znanju in afirmacija lastne osebnosti. Učencem je, poleg likovnih nalog, ki poudarjajo vizualno natančnost odslikavanja likovnih objektov, potrebno dovoljevati, da tudi preko lastne izvirnosti in domišljije odkrivajo nove in vznemirljive likovne vizije (prav tam). Zato tudi ni potrebno, da vsi učenci pristopajo k reševanju likovnega problema po natančnih učiteljevih navodilih, pač pa lahko vsak med njimi izoblikuje svojstven način dela, ki odgovarja njegovemu značaju (prav tam).

Berce - Golobova (1991) meni, da se mora pri likovni vzgoji v osnovni šoli poudarjati pomen likovne ustvarjalnosti in aktivnosti učencev, ki naj bi bila osnovana na njihovem poznavanju likovnih vsebin. Pri tem je potrebno izhajati iz »stopnje razvoja učenčevih mentalnih in motoričnih funkcij« (prav tam, 115), posebno pozornost pa je potrebno namenjati posebnostim individualnega razvoja, kamor Berce - Golobova prišteva: doživljanje, sposobnost izražanja, nagnjenost k posameznim področjem likovnega ustvarjanja in izbiro likovnega motiva. Poleg tega je potrebno upoštevati tudi potencialno prehitevanje ali zaostajanje posameznih učencev (prav tam).

Tacolova (2003) pa piše: »Učitelj mora individualnost učenca razumeti in delo organizirati tako, da bo učencem le svetoval, dajal navodila, jih usmerjal v usvajanje likovnih pojmov s primernimi učnimi sredstvi in pripomočki, demonstriral posebnosti ravnanja z različnimi likovnimi materiali in orodji ter jih motiviral za individualno, izvirno likovno izražanje s primernim likovnim motivom« (Tacol, 2003, 117).

Vrlič (2001) vidi individualizacijo pri likovni vzgoji v tesni povezavi z likovno ustvarjalnostjo in poudarja, da se je potrebno razlik med učenci zavedati, jih upoštevati in spodbujati še zlasti zato, ker je njihov razvoj pogojen tudi z individualnimi osebnostnimi potezami. »Upoštevanje posameznika v njegovih značilnostih in razvijanje individualnih potez je pri likovni vzgoji še posebej pomembno, ker leži bistvo likovnega izražanja in likovne ustvarjalnosti v individualnem delu. (...) Pri likovni vzgoji upoštevamo značilnosti vsakega posameznika in jim prilagajamo načine pedagoškega delovanja« (prav tam, 49).

2.2.2 Oblike diferenciacije in individualizacije

Pojma individualizacija in diferenciacija običajno razumemo v sinonimnem pomenu, a med njima vendarle obstaja tudi določen vzajemni odnos. V nasprotju z diferenciacijo, ki je pretežno sociološki pojem, je poudarek pri individualizaciji predvsem v njeni subjektivni psihološki pogojenosti. V svoji socialni razsežnosti je individualizacija diferenciaciji podrejena, po psihološko subjektivni naravnanosti na posameznika in po demokratičnosti in humanosti pa ji je nadrejena (Strmčnik, 1991). Tako diferenciacijo Strmčnik opredeljuje kot »grobo individualizacijo, saj zajema učne in druge razlike učencev v okviru manjše učne skupine«, medtem ko se mora individualizacija približati vsakemu učencu in skušati v čim večji možni meri »upoštevati in zadovoljevati individualne in druge razlike ne le skupine, marveč posameznika« (Strmčnik, 2001, 377). Diferenciacijo v šoli zato navadno označujemo kot organizacijski ukrep za lažje izvajanje individualizacije, ki je »zaradi večje subtilnosti, antropogenosti in subjektivnosti dvignjena na raven pedagoškega načela, ki zahteva od šole in učitelja ne le, da skupno poučevanje in učenje čimbolj individualizirata in personificirata in se s tem prilagodita posebnostim, potrebam, nagnjenjem itn. posameznega učenca, marveč da utemeljene razlike med učenci tudi odkrivata, spoštujeta in razvijata« (Strmčnik, 1991, 85).

Raziskave na področju individualizacije in diferenciacije so pogosto usmerjene v ugotavljanje različnih sposobnosti učencev oziroma na pridobivanje in transformiranje strateških veščin in na vrste različnih strategij, ki se razvijajo s pomočjo izobraževanja (Pellegrino, 1991; Sohn, Doane, Garrison, 2006). Vendar pa večina omenjenih raziskav, usmerjenih v učinke izobraževanja, ni upoštevala značilnosti individualnih razlik v sposobnostih učenja, uporabe in modificiranja strateških spretnosti, saj so bile omejene z normativnimi metodami vrednotenja razlik, kljub temu, da je tudi razumevanje individualnih razlik med učenci v kognitivnih-prostorsko-zaznavnih in drugih sposobnostih zelo pomembno pri večini učnih področij, saj učitelju omogoča izboljšati učne mehanizme in jih prilagoditi posamezniku, torej individualizirati tako, da jih zna le-ta čim bolje izkoristiti v spreminjajočih se situacijah (Sohn, Doane, Garrison, 2006).

Različne raziskave na področju učenčevih sposobnosti so prav tako pokazale, da lahko posamezni učenec na različnih učnih področjih dosega zelo različne nivoje uspešnosti (Gardner, 1993; Mujis, Reynolds, 2005). Mujis in Reynolds svoje razmišljanje o učinkovitem poučevanju v okviru šole navezujeta tako na Gardnerjevo (1993) teorijo več inteligenc, kot tudi na Kolbovo (1984) teorijo učnih stilov. Razlike med učenci v učnih sposobnostih, v tempu učenja in drugih karakteristikah so prispevale k razvoju različnih oblik diferenciranega posredovanja učnih vsebin. Tako so se pojavile različne oblike diferenciacij: zunanja, notranja, fleksibilna, ki so sčasoma pokazale tako pozitivne kot negativne učinke na dosežke učencev. Novejša prizadevanja na področju diferenciacije pri pouku se zato bolj kot k zunanjim oblikam diferenciranja nagibajo k uporabi notranje in fleksibilne diferenciacije oziroma k upoštevanju individualizacije v heterogenih skupinah, tj. razredih (Mujis, Reynolds, 2005).

Tak način izvajanja individualizacije ima tudi med likovnimi pedagogi v našem šolskem sistemu zagotovo mnogo zagovornikov. Že Karlavaris (1961) je namreč

razmišljal o tem, da izločevanje učencev z večjim likovnim potencialom oz. likovno bolj nadarjenih učencev iz razreda ni potrebno, saj je tudi znotraj heterogene skupine mogoče likovno izražanje učinkovito individualizirati. Poleg tega individualizacija znotraj heterogenih skupin na področju likovnega izražanja omogoča bolj objektivno sliko likovne uspešnosti učencev, vpliva pa tudi na boljšo socialno povezanost učencev, kar prispeva tudi k večji fluentnosti in heterogenosti likovnih idej in ima pozitiven vpliv tudi na razvoj posameznikove likovne ustvarjalnosti.

Vendar pa Mujis in Reynolds (2005), ki v svojem razmišljanju sicer poudarjata predvsem pozitivne možnosti individualiziranega posredovanja učnih vsebin v heterogeni skupini, izpostavljata tudi nekatere negativne učinke takega načina poučevanja. Navajata raziskave, ki so jih na tem področju opravljali Rosenshine, Mortimore, Brophy in Good. Le-te so namreč pokazale slabše dosežke tistih učencev, ki so bili pri poučevanju deležni predvsem individualizacije v primerjavi z učenci, kjer so učitelji učne vsebine posredovali predvsem frontalno. Nekoliko slabši dosežki naj bi bili v veliki meri povezani z manjšo frekventnostjo neposrednega stika posameznega učenca z učiteljem (učitelj se v roku ene učne ure ne more posvetiti vsem učencem v tolikšni meri, kot bi bilo to potrebno), ob enem pa naj bi bili negativni učinki vidni tudi na socialnem področju – manj sodelovanja med učenci, saj med njimi ni zadostnega medsebojnega stika (tp. manj pogovora, sodelovanja, usklajevanja idej, primerjanja, ...). Učenci naj bi bili zato prikrajšani za izražanje oziroma artikuliranje svojih idej (Mujis, Reynolds, 2005).
Rezultati različnih raziskav torej kažejo nujnost uporabe različnih oblik poučevanja, česar v pričujoči raziskovalni nalogi z ničemer nismo imeli namena problematizirati. Individualizacija, kakršno razumemo pri pouku likovne vzgoje, vselej omogoča uporabo različnih učnih metod in fleksibilno prilagajanje različnih oblik dela, ki jih je možno (in smiselno) med seboj kombinirati in prilagajati tako

posredovani učni vsebini in ciljem, ki iz nje izhajajo, kot tudi (če že ne predvsem) potrebam učencev.

Individualizacija se v učnem procesu likovne vzgoje kaže v večjem posluhu za posameznega učenca, v pozitivnem odnosu do njegovih sposobnosti in nagnjenj. Učitelj naj bi upošteval osebne reakcije učencev na različne naloge, spodbujal naj bi njihovo lastno razmišljanje, tudi če le-to ni popolnoma usklajeno s splošnimi pričakovanji. Učenci imajo namreč pravico do osebno občutenega in individualnim sposobnostim prilagojenega učenja, učitelj pa naj bi upošteval njihove sposobnosti samovodenja in samokontrole in na njihov način razmišljanja reagiral razumevajoče, strpno, nevsiljivo in z občutkom za možnosti, ki jih te učenčeve sposobnosti nudijo. Učenci naj bi imeli tudi možnost svobodnega izbiranja med raznovrstnimi alternativnimi variantami in opcijami, njihove želje in potrebe pa bi bilo potrebno upoštevati, tudi če le-te nimajo širše vrednosti (Strmčnik, 1991). Za uspešno realizacijo vsega naštetega bi bilo potrebno zagotoviti dobro strokovno usposobljenost učiteljev, zadostno število kakovostnih in pestrih didaktičnih pripomočkov, gradiv ter številčno manjše razrede (Lesar, Peček, Čuk, 2005).

Osnovni pogoj konstruktivne vpeljave načela individualizacije v pouk likovne vzgoje je, da učitelj razlike med učenci sploh zazna in na podlagi tega skuša poiskati načine, ki bodo učencem omogočali poiskati lasten likovni izraz. Bistvo individualizacije je prilagajanje učnega procesa učenčevim individualnim posebnostim, hkrati pa gre tudi za zelo zahtevno nalogo, ki bi v svoji skrajni obliki lahko pomenila, da bi moral učitelj načrtovati in individualno prilagajati sleherno učno dejavnost vsakemu učencu posebej. Vendar pa to ni bil cilj pričujoče raziskave, saj smo želeli z njo izpostaviti predvsem uporabne in izvedljive možnosti v danih (časovnih, materialnih) okvirih, v kakršnih večina učiteljev dejansko izvaja svoje delo. Individualizacijo lahko učitelj izvede v okviru

posredovanja likovne naloge predvsem s prilagajanjem likovnega motiva in tehnike učenčevim likovno-izraznim nagnjenjem in sposobnostim, ki jih je med drugim moč zaznati skozi njegov likovno-izrazni tip. Pri tem je smiselno (in najpogosteje tudi edino praktično izvedljivo) izhajati iz likovno-teoretičnega izhodišča, tj. likovnega problema, ki je skupen za vse učence v razredu, pred in med neposrednim likovnim izražanjem pa uporabiti individualen pristop do posameznega učenca (mu svetovati, predstaviti možnosti, ki jih morebiti sam ne bi opazil, ga individualno spodbujati, skladno z določenimi afinitetami, ki jih učenec pri likovnem izražanju pogosteje izkazuje). Pri tem pa velja upoštevati načelo razvijanja učenčeve avtonomnosti, tp. končno odločitev npr. o upodobitvi likovnega motiva, izvedbi tehnike, uporabi kombinacije materialov ipd., naj sprejme učenec sam. Za izvajanje diferenciacije in individualizacije pri pouku likovne vzgoje je zelo pomembno, da učitelj pozna vse njune posebnosti ter zna k posredovanju pristopati fleksibilno in s pretanjenim občutkom za učenca. Zato individualizacije ne gre razumeti v obliki individualne učne priprave za vsakega učenca posebej. Individualni kontakt učitelja z učencem ne terja individualne priprave, saj lahko da učitelj posameznemu učencu le bežen namig, izzivalen impulz, za katerega predvideva, da bo v njem prebudil zanimanje in likovni odziv. Ob takem načinu dela dobi učitelj funkcionalne možnosti, da uro likovne vzgoje uspešno praktično realizira in ob enem od učencev pridobi tudi ustvarjalne(jše) likovne rezultate.

Tekom razvoja so se, kot smo že omenili, oblikovale različne vrste diferenciacije in individualizacije, tako npr. poznamo zunanjo in fleksibilno diferenciacijo ter notranjo diferenciacijo in individualizacijo (v katero spada tudi strategija individualnega učnega plana[25]), njihove značilnosti pa bomo nekoliko podrobneje opisali v nadaljevanju.

[25] Le-ta za likovno vzgojo sicer ni najbolj tipičen, a se nam ga, zaradi celostnega vpogleda v individualizacijo kot pedagoško načelo, zdi smiselno predstaviti. Strategija »individualnega učnega plana« (angl. *individual learning plan*) oziroma v nekoliko bolj sofisticirani obliki strategija »osebne inštrukcije« (angl. *personalized instruction*) je razvila

2.2.2.1 Zunanja in fleksibilna diferenciacija

V formalni predstavitvi različnih oblik individualiziranega in diferenciranega posredovanja učnih vsebin naj v začetku zgolj omenimo dve obliki diferenciacije, ki ju pozna tudi naš šolski sistem, in sicer zunanjo ter fleksibilno diferenciacijo.

Pri *zunanji diferenciaciji* so učenci ločeni po storilnostnih merilih. To pomeni, da jih ločujemo na osnovi učnih dosežkov in učnega tempa napredovanja. Razdeljeni so v relativno homogene, prostorsko trajno ločene skupine z neenotnimi vzgojno-izobraževalnimi cilji in vsebinami, kar vpliva tudi na možnosti doseganja ciljev, ki so glede na posamezen nivo različni.

Mnenja o učinkovitosti zunanje diferenciacije so precej deljena, odvisna pa so od izhodišča, iz katerega raziskovalci izhajajo. Večina raziskav o učinkih zunanje diferenciacije je pokazala negativne učinke zunanje diferenciacije vsaj na kakšnem od področij osebnostnega razvoja učencev (psiho-socialno, vzgojno-moralno, čustveno, področje učenčeve samopodobe v nižjih nivojih, zmanjšanje motivacije idr.)[26]. Po mnenju nekaterih strokovnjakov predstavlja temeljni problem zunanje diferenciacije predvsem dejstvo, da postavlja učence v neenakovreden položaj v okviru možnosti nadaljnjega izobraževanja (Strmčnik, 2001). Vendar pa so nekateri učinki zunanje diferenciacije lahko tudi pozitivni, tako na primer Mujis in Reynolds (2005) navajata primer učencev s posebnimi potrebami, ki si v skupini sebi enakih oziroma podobnih vrstnikov bistveno laže dvignejo zaupanje v lastne sposobnosti, kot lahko to dosežejo v običajnih heterogenih skupinah.

predvsem socialna pedagogika za potrebe učencev s posebnimi potrebami (Rubin, 1999). Izpostavljata individualizirane cilje, ki naj bi jih učitelj zastavljal za posameznega učenca, opredeljuje pa tudi učiteljevo načrtovanje, kako mu bo pri tem, z različnimi pedagoškimi oblikami in metodami, pomagal. Omenjeni strategiji navajamo zato, ker je moč njune osnovne značilnosti in »prijeme«, v nekoliko specifični obliki, zaslediti tudi v okviru likovne vzgoje oziroma lahko predstavljata enega od izhodišč za načrtovanje dela z učenci (med učence s posebnimi potrebami po zakonu o osnovni šoli namreč sodijo tudi nadarjeni učenci).

[26] Oakes je v svoji raziskavi o vplivu grupiranja učencev je ugotovil, da stalne skupine ne zagotavljajo enakih možnosti vsem učencem. Učitelji se namreč sposobnejšim posvečajo veliko bolj in bolj intenzivno, kot manj sposobnim. Poleg tega izkazujejo sposobnejšim učencem višja pričakovanja in jih bolj motivirajo. To ima negativen učinek na motiviranost in samopodobo učencev v nižjih nivojih (Marentič - Požarnik, 2003).

Vendar pa moramo z vidika likovne vzgoje izpostaviti tudi dve možnosti negativnih posledic, ki bi jih utegnila predstavljati zunanja diferenciacija osnovana zgolj na kognitivnih oz. intelektualnih sposobnostih učencev. Negativne posledice bi bilo mogoče pričakovati pri likovni ustvarjalnosti učencev v tako oblikovani homogeni skupini, kar bi se po naših pričakovanjih utegnilo pokazati predvsem pri faktorju likovne fluentnosti. Heterogenost skupine namreč omogoča bistveno večji likovno-izrazni razpon različnih likovnih rešitev in predstavlja kot taka veliko večji likovno-ustvarjalni potencial posamezne skupine, ki ob ustreznih učiteljevih pedagoških prijemih, zlasti s pravilnim načrtovanjem in posredovanjem likovnih vsebin ter z ustreznim posredovanjem povratnih informacij učencem, precej pripomore k večji fluentnosti idej v celotni skupini, tj. razredu.
Poleg tega ima lahko uspešnost posameznih učencev pri likovnem izražanju, ki morda na drugih področjih izkazujejo manjšo uspešnost, pozitiven vpliv na njihovo samopodobo, na medosebne odnose med učenci in na razredno klimo, ki se kaže predvsem skozi razumevanje, strpnost in spoštovanje različnih pogledov na reševanje izpostavljenih likovnih problemov. Vse našteto ima lahko pri učencih, ki so na posameznih učnih področjih manj uspešni, kompenzatorni učinek na zvišanje nivoja njihove samopodobe (biti uspešen na likovnem področju je prav tako prednost, kot biti uspešen pri katerem od drugih predmetov).

Za *fleksibilno diferenciacijo*, v katero Mujis in Reynolds (2005) uvrščata nefiksno oz. nestalno grupiranje učencev s podobnimi nagnjenji (angl. *setting*) in prepuščajočo prehodnost oz. pretočno grupiranje učencev, ki imajo enake sposobnosti (angl. *streaming*), je bistveno prepletanje heterogenih in homogenih, večjih in manjših učnih skupin, temeljnega in nivojskega pouka. V okviru fleksibilne diferenciacije se učenci nahajajo v kratkotrajno časovno in prostorsko ločenih skupinah, kar omogoča večji učno-ciljni in vsebinski razpon učnih vsebin (Strmčnik, 2001). Vendar pa tudi znotraj teh skupin obstajajo razlike, ki niso pogojene zgolj z učnimi

zmožnostmi učencev (Lesar, Peček, Čuk, 2005). Prednost fleksibilne diferenciacije je po mnenju nekaterih strokovnjakov v priporočilu, da se pri podajanju učne vsebine poleg kvantitativnih razlik med učenci (npr. količina predznanja), upoštevajo tudi kvalitativne razlike med njimi, npr. razlike v dojemanju, spoznavanju, spominski organizaciji ipd. (Marentič – Požarnik, Magajna, Peklaj, 1995). Na osnovi razumevanja razlik med učenci je možno poučevanje prilagoditi željam in preferencam učencev, kar naj bi vplivalo na boljše učne rezultate in imelo pozitiven vpliv tudi na počutje učencev in njihove medsebojne odnose (prav tam).

2.2.2.2 Notranja diferenciacija in individualizacija

Za notranjo diferenciacijo in individualizacijo je značilno, da ohranjata naravno heterogenost učnih razredov, individualne zmožnosti, potrebe in želje učencev pa skušata upoštevati z variiranjem učnih ciljev in vsebin ter še posebej socialnih učnih oblik, metod in učne tehnologije (Strmčnik, 2001). Njun cilj je, da ob upoštevanju individualne različnosti učenca spodbujata enakovredni intelektualni, osebnostni in socialni razvoj in obenem spodbujata tudi učenčevo samoiniciativnost, samostojnost in sposobnosti kooperativnega funkcioniranja[27].

Od učitelja se pričakuje, da bo skušal v vzgojno-izobraževalnem procesu »upoštevati prav vse segmente učnega procesa (razredno klimo, navade, norme, počutje učencev, telesno in duševno kondicijo razreda glede utrudljivosti, zdravja, splošne zrelosti in razvitosti, bioritma in učne zmožnosti)« (Lesar, Peček, Čuk, 2005, 307). Vse to nam daje vedeti, da je načelo notranje individualizacije in diferenciacije pri pouku likovne vzgoje za učitelja izjemno zahtevno in je za njuno izvajanje potrebna zelo dobra strokovna usposobljenost, zadostna kvaliteta in

[27] Ob tem Strmčnik (2001) navaja tri individualizacijske modele, ki učitelju omogočajo individualizirati delo na treh različnih nivojih poučevanja v okviru notranje diferenciacije, in sicer: preferenčni model omogoča premagovanje učnih deficitov z učencu bolj ustreznimi in uspešnejšimi metodičnimi postopki ter drugimi pristopi in zagotavljanjem potrebnega časa; pri kompenzatornem modelu se določeni učni deficiti ublažijo z razvijanjem drugih obetavnejših sposobnosti, (kar je z vidika pričujoče raziskave zelo zanimiv model); remedialni model pa se spoprijema z odstranjevanjem vzrokov učnih deficitov in oblikovanjem posebno spodbudnega in ugodnega učnega okolja doma in v šoli.

kvantiteta didaktičnih pripomočkov gradiv in manjša normativna obremenitev razredov (prav tam). Učitelj naj bi upošteval vse kar vpliva na uspešnost učencev: prilagajanje učnih ciljev in vsebin likovnim sposobnostim in nagnjenosti učencev k različnim izraznim sredstvom, prilagajanje učnih metod in oblik dela, uporabo različnih didaktičnih sredstev in pripomočkov ter upoštevanje učnega tempa posameznega učenca.

- *Prilagajanje učnih ciljev in vsebin posameznemu učencu* zahteva, da je vsaki likovni nalogi potrebno sproti določati njen obseg in globino ter temeljno, dopolnilno in dodatno učno raven. Pri tem je potrebno skrbno razčlenjevati zlasti zahtevnejše učne vsebine in postopno posredovati posamezne dele, kar omogoča uspešnejše napredovanje in višanje učnih ciljev tudi pri učno šibkejših posameznikih.
- *Prilagajanje likovnim sposobnostim posameznega učenca in njegovim nagnjenjem k likovno-izraznim sredstvom* pomeni, da je učitelj sposoben uvideti likovno-izrazne potenciale, ki jih učenci nosijo v sebi in se kažejo skozi različnost njihovih likovnih izdelkov (pri tem velja seveda opozorilo, da posameznih likovnih sposobnosti in nagnjenj ni možno pri vsaki likovni nalogi videti v popolnosti, npr. nagnjenost k izrazito barvitemu likovnemu izražanju je bistveno teže zaznati pri modeliranju gline kot pri slikanju s tempera barvami). Predvsem pa je pomembno, da zna učitelj opažene likovne sposobnosti in nagnjenja k likovno-izraznim sredstvom fleksibilno prilagoditi učencu tudi tam, kjer sicer niso že a priori dane (podrobneje bomo to opisali v poglavju o možnostih individualiziranja pri pouku likovne vzgoje, glej str. 164).
- Individualnim sposobnostim učencev je potrebno *prilagajati tudi metode in oblike dela* pri posredovanju likovnih problemov, saj niso vse učne metode, viri in mediji enako sprejemljivi, zanimivi in uspešni pri vseh učencih (Strmčnik, 2001). Že pri načrtovanju učne vsebine je potrebno razmišljati o

različnih oblikah in metodah dela, saj jih je potrebno upoštevati v vseh fazah učnega procesa, tako pri uvodni motivaciji, posredovanju učne vsebine, pri učenčevem samostojnem delu in tudi pri podajanju povratnih informacij (Tacol, 1999).

- Prilagajanje učnih metod pa terja od učitelja tudi poznavanje in uporabo najrazličnejših *učnih sredstev in pripomočkov*. Smiselno je, da pri njihovi pripravi in posredovanju tudi učitelj pokaže določeno mero iznajdljivosti, izvirnosti in fleksibilnosti. Pri tem pa je potrebno posebej poudariti, da je zelo pomembno na kakšen način so učna sredstva in pripomočki učencem posredovani in interpretirani, da ne naletimo na problem »zgledovanja« oz. »kopiranja« prikazanih likovnih rešitev, kar bi imelo z vidika razvoja likovne ustvarjalnosti nedvomno negativen učinek.
- Učitelj naj bi upošteval tudi *učni tempo učencev*, ki ga fleksibilno prilagajal tako spretnejšim učencem, ki hitreje prihajajo do svojih likovnih rešitev kot tudi nekoliko manj spretnim učencem, ki za reševanje porabijo več časa. Tempo naj bi se prilagajal kompleksnosti teoretičnega likovnega problema ter zahtevnosti likovne tehnike in likovnega motiva.

Klafky navaja, da »načelo individualizacije in diferenciacije postavlja tako pred učence kot pred učitelje zelo visoke zahteve, zato je njuno udejanjanje v neposredni učni praksi pogosto (žal) neuresničeno« (Strmčnik, 2005, 379). Pri pouku likovne vzgoje naj bi bil učitelj zaradi poudarjanja likovne ustvarjalnosti, posebej pozoren na osebno likovno-izrazno izpovednost učenca, torej na njegov subjektivni pogled na likovni problem in na možnosti njegovega reševanja, zato individualizacija temelji na avtentični individualizaciji (Strmčnik, 2001). Zanjo je značilno, da učitelj upošteva predvsem osebnostne lastnosti, učne in likovno-izrazne sposobnosti posameznega učenca, ne da bi ga pri tem pretirano, na neustrezen način vodil do končnega likovnega izdelka oziroma usmerjali njegov subjektiven pogled na

podano likovno-teoretično izhodišče. Učiteljeva naloga je predvsem v nazornem podajanju likovno-teoretičnega problema, katerega značilnosti naj bi učenci spoznali in ga tudi subjektivno likovno rešili. Pomembno vlogo pri tem igrata tudi izbrani motiv in tehnika, ki ju je moč individualno prilagajati likovno-izraznim značilnostim posameznega učenca.

Izhodišče ustvarjalnosti učencev se namreč skriva prav v subjektivnem zaznavanju in doživljanju ter skozi to individualnemu pogledu na likovni problem. Zato ne čudi, da je in mora tudi ostati razumevanje individualizacije pri likovni vzgoji drugačno kot pri tistih učnih predmetih, katerih temeljni cilji bazirajo predvsem na t. i. konvergentni produkciji. Pri pouku likovne vzgoje je nekatere poglede na učenca kot individuum predstavil že Zornik (1968), njegovo delo pa sta v svojih raziskovalnih delih posodobili in nadgradili predvsem Berce - Golobova (1991, 1993) in Tacolova (1999, 2003). Nekateri trendi v zadnji prenovi osnovnošolskega vzgojno-izobraževalnega sistema področju razvoja likovne ustvarjalnosti sicer niso najbolj naklonjeni, saj minimalno število učnih ur v zadnjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole nikakor ne more zadostiti potrebam učenčevega razvoja likovno-ustvarjalnih sposobnosti. O tem pričajo tudi kritična razmišljanja v predraziskavi sodelujočih likovnih pedagogov (Priloga 6.1), ki vsi po vrsti navajajo veliko preobremenjenost in pomanjkanje osnovnih pogojev za ustrezno razvijanje likovne ustvarjalnosti, čemur botrujejo zlasti: številčno preobsežni oddelki in premajhno število ur, kar jim onemogoča, da bi učence dovolj dobro spoznali in lahko k njim tudi učinkovito individualno pristopali[28].

Likovna ustvarjalnost je v učnem procesu likovne vzgoje ena od bistvenih posebnosti učenca. Izvira iz učenčevega subjektivnega doživljanja in individualnega pogleda na likovni problem, iz njegove psiho-motorične senzitivnosti, sposobnosti divergentne produkcije in čustvene odzivnosti. Če je pri večini učnih predmetov v osnovni šoli »bistvo individualizacije zagotavljati

[28] Glej prilogo 6.1.

učencem skupinsko in individualno prilagojeno učno in vzgojno pomoč« in torej stvar selekcioniranja učencev oziroma uporabljanja različnih nivojev znanja učencev, ki učitelju omogočajo izvajanje korektivnih in kompenzatornih ukrepov (Strmčnik, 2001, 379), gre pri pouku likovne vzgoje za popolnoma drug pogled na bistvo individualizacije. Individualizacija pri likovni vzgoji namreč predstavlja možnost, da učenci izkoriščajo svoje lastne, individualne likovno-izrazne sposobnosti in nagnjenja, da bi se na tak način približali predvsem tistim komponentam ustvarjalnosti (izvirnost, fleksibilnost, fluentnost), ki se jim v okviru svojih likovnih zmožnosti lahko. Gre torej za neke vrste učenčevo samoregulacijo dejavnosti, ki podobno kot navaja Riley (1986) v okviru strategije avtonomnosti učenca v učnem procesu, omogoča učencu svobodno odločanje o posameznih segmentih likovne naloge. Pri tem je seveda jasno, da niso vsi učenci sposobni dosegati enakih nivojev likovne ustvarjalnosti, saj nanjo med drugim vplivajo tudi likovna nadarjenost, spoznavni (kognitivni) in intelektualni potencial, emocionalna senzibilnost, motorična spretnost. Vendar pa so ob ustreznem pedagoškem posredovanju vsi učenci sposobni napredovati vsaj pri posamezni komponenti likovne ustvarjalnosti (npr. pri fleksibilnosti) oziroma postopoma dvigniti stopnjo likovne ustvarjalnosti do svojega najvišjega likovno-ustvarjalnega dometa. Likovno nadarjenih učencev zato ne kaže izvzemati iz skupine, tj. iz heterogene celote, ki ji pripadajo, jih je pa smiselno vzpodbujati, da se spopadajo z likovnimi problemi na nekoliko zahtevnejšem nivoju ter jih navajati na čim večjo avtonomnost pri svojem likovnem izražanju. Pri likovnih izdelkih manj nadarjenih učencev je sicer pogosto opazno pomanjkanje določene likovne senzibilnosti, ki je značilna za likovno bolj nadarjene učence, vendar ob upoštevanju nekaterih značilnosti likovno-izraznih tipov in učnih stilov lahko tudi oni dosegajo npr. višjo stopnjo likovne fleksibilnosti in/ali fluentnosti. Učenčev strah pred likovnim izražanjem, ki navadno izvira iz nezaupanja v lastne likovne sposobnosti in pogosto vpliva na zmanjšan interes in motiviranost, ob izvajanju individualizacije

nadomesti učenčevo spoznanje, da se lahko uspešno likovno izraža na sebi lasten način.

Učitelj lahko ob poznavanju temeljnih zakonitosti individualizacije pri likovni vzgoji vpliva na diferenciranost likovnih rezultatov, na fluentnost likovnih idej in na subjektivnost likovnega izraza. Poleg tega individualizacija pri likovni vzgoji učitelju pomaga pri vzpostavljanju višje stopnje motiviranosti pri učencih. Poleg tega ob ustreznem vrednotenju ustvarjalnih likovnih rešitev pozitivno vpliva tudi na tolerantnost in spoštovanje, saj učence skozi različnost likovnih interpretacij istega likovnega problema navaja na to, da začno drugačen pogled na likovni problem in njegovo rešitev dojemati kot pozitiven in želen in ne kot napačen ali nedopusten. Fluentnost likovnih idej, ki se zrcali predvsem pri skupni predstavitvi likovnih del (ob skupni razstavi in vrednotenju del), ponazarja heterogenost končnih likovnih rezultatov in večinoma pozitivno vpliva na prihodnje likovne interpretacije učencev.

2.3 Razlike med učenci kot izvor individualnega načina likovnega izražanja

Učitelji kot enega najzahtevnejših problemov poučevanja pri večini predmetov v šoli navajajo različnost učencev, ki smo ji priča v sleherni heterogeni skupini, tj. razredu. Prav zaradi te raznolikosti je tudi posredovanje različnih vsebin za učitelja tako zahtevno. Res pa je, da lahko pri likovni vzgoji prav te razlike predstavljajo izrazito prednost, saj dajejo vsakemu učencu posebej možnost, da izhaja iz sebe in izrazi svoj pogled na izpostavljeno likovno nalogo. Razlike med učenci, ki zaznamujejo vsakega posameznika, izvirajo iz dveh med seboj vplivajočih izhodišč: iz dednosti in iz okolja. Raziskovalci se strinjajo, da so za razvoj učenčevih učnih in likovnih sposobnosti pomembne tako dedne dispozicije kot tudi spodbude iz okolja (družina, vrstniki, šola) ter stopnja njegove lastne aktivnosti (motiviranost). Vpliv enega ali drugega dejavnika na vsakega posameznega učenca pa se od primera do primera razlikuje.

Dedne dispozicije določajo zgornjo mejo v razvoju, ki bi jo posameznik potencialno lahko dosegel, vendar je to, koliko se ji bo približal odvisno od kombinacije različnih dejavnikov okolja in učenčeve dovzetnosti za njihove vplive. Nadarjeni učenci imajo (po Piagetu) že od začetka določeno »organizirajočo tendenco«, ki jim omogoča, da iz okolja črpajo zlasti tiste izkušnje, ki so koristne in nujne za njihov optimalni razvoj. Kljub temu pa ne gre prezreti, da dednost in okolje ne delujeta neodvisno, pač pa sta v medsebojni interakciji. Prepričanje, na katerem so temeljile zgodnejše raziskave na področju raziskovanja razlik v sposobnostih, ki so izhajale iz prepričanja, da obstaja neke vrste »splošna inteligenca« (angl. *global intelligence*), ki naj bi bila natančen napovednik učenčeve uspešnosti v šoli, so bile v veliki meri demantirane s strani mnogih novejših študij (Mujis, Reynolds, 2005). Izkazalo se je namreč, da lahko učenec na različnih področjih dosega zelo različne nivoje znanja oz. je lahko na različnih področjih različno uspešen (Gould, 1996). Večina novejših

raziskav[29] je bolj diferenciranih in skušajo opredeliti, katere sestavine sposobnosti so bolj in katere manj pod vplivom okolja.

Razpon individualnih razlik med učenci na osebnostnem področju je izjemno širok, kar je tudi vzrok za to, da je razlaganje osebnostnega delovanja zelo zahtevno, kljub temu pa je to področje pritegnilo veliko psihologov, ki so oblikovali več teorij osebnosti (Freud, Jung, Skinner, Rogers). »Osebnost je relativno trajna in edinstvena celota duševnih, vedenjskih in telesnih značilnosti posameznika«, ki jo sestavljajo številne značilnosti (Musek, 1993, 24). Trajne značilnosti Musek (2001) opredeljuje kot osebnostne lastnosti, ki označujejo posameznikovo osebnost, zato so razlike med posamezniki (npr. družabnost, agresivnost, vestnost, čustveno stabilnost idr.) tako izrazite.

Razlike se kažejo v sleherni skupini učencev na različnih področjih: kognitivnem, afektivnem in psihomotoričnem, kar so dokazovali mnogi raziskovalci, npr. na področju socialne povezanosti, moralnega odnosa do okolice in ustvarjalnega delovanja (Sohn, Doane, Garrison, 2006). Variabilnost pa se ne kaže zgolj med pripadniki posamezne bolj ali manj homogene skupine npr. razreda, pač pa je prisotna tudi v slehernem posamezniku. Vsak mladostnik se osebnostno spreminja, se razvija, niha iz enega stanja in razpoloženja v drugo, prehaja iz ene vloge v drugo (Musek, 1993). »Razvojne spremembe, stanja, razpoloženja in vloge so pomembni pojavi individualne osebnostne variabilnosti. Zavedati se moramo, da lahko neko lastnost pojmujemo na različne načine, kot trajno in relativno nespremenljivo potezo, ali pa kot variabilno stanje« (Musek, 1993, 28). Poleg tega

[29] Nekatere raziskave na področju različnih sposobnosti učencev so se usmerile predvsem na pridobivanje in transformiranje strateških veščin (Pellegrino, Doane, Fischer, Alterton, 1991) in na vrste različnih strategij, ki se razvijajo s pomočjo izobraževanja (Sohn, Doane, Garrison, 2006). Vendar pa večina omenjenih raziskav, usmerjenih v učinke izobraževanja, ni upoštevala dejavnikov individualnih razlik v sposobnostih učenja, uporabe in modificiranja strateških spretnosti, saj so bile omejene z normativnimi metodami vrednotenja razlik (Sohn, Doane, Garrison, 2006), žal pa se skupek individualnih razlik pogosto ne kaže v tako izrazito tipičnih značajskih značilnostih učenca (Pellegrino, Kail 1982), da bi jih bilo zelo preprosto prepoznati. Kljub temu pa je razumevanje individualnih razlik med učenci v kognitivnih, prostorsko zaznavnih in drugih sposobnostih pomembno pri večini učnih področij (Sohn, Doane, Garrison, 2006). Razumevanje teh razlik učitelju namreč omogoča izboljšati učne mehanizme in jih prilagoditi posamezniku tako, da jih zna le-ta čimbolje izkoristiti v spreminjajočih se situacijah.

se učenci razlikujejo tudi po zaznavnih in spoznavnih stilih, predznanju, samozavesti, ravni aspiracije, nadarjenosti, interesih idr. (Marentič - Požarnik, 2003). Te razlike imajo velik vpliv na diferenciranost sposobnosti učenčevega likovnega izražanja in besednega interpretiranja likovnih vsebin. »Učenci z enako mentalno starostjo imajo lahko povsem različne »krepke« in »šibke« sestavine sposobnosti« (prav tam, 255). Prevladujoče lastnosti iz posameznega področja opredeljujejo učenčevo osebnost, njegov značaj, sposobnosti, čustveno in čutno zaznavanje, vrednote, samopodobo. Likovna individualnost se kaže v posameznikovi naravni nagnjenosti, včasih tudi v njenih lastnostih in temperamentu, pri metodah oblikovanja pa se že pojavi deloma zavestna izbira postopkov, ki jo narekuje želja, da bi dosegli vnaprej zamišljen rezultat (Berce - Golob, Karlavaris, 1991). Prav zato se je pri posredovanju likovnega problema potrebno zavedati, da se je vsak učenec sposoben likovno izražati na svoj način[30]. To je tudi eden od razlogov, da ne moremo od vseh učencev pričakovati enake stopnje likovne ustvarjalnosti.

Humanistična teorija poudarja, da je temelj osebnosti mladostnikova subjektivnost, njegov doživljajski, fenomenalni svet. »Naše delovanje, obnašanje in osebnost je v temelju pod vplivom našega doživljanja – zaznav, čustev, želja, misli in presoj« (Musek, 2001, 233). Nekateri raziskovalci pa so se začeli bolj kot na področje naravnih zmožnosti osredotočati na razlike med učenci po učnih stilih, ki posamezniku omogočajo najbolj optimalno sprejemanje, shranjevanje in predelovanje informacij, torej na: učno zaznavnost, tj. na vizualni, avdialni, kinestetični tip učenja (Marentič - Požarnik, 2003); učne modalitete, tj. na akomodativni, asimilativni, divergentni in konvergentni stil (Kolb, 1973, 1984); stile učenja in mišljenja, tj. na levohemisferični, desnohemisferični, integrativni

[30] To izhodišče temelji na zavedanju, ki ga je s svojo teorijo o multiplih inteligencah in modelom raznoterih človekovih sposobnosti izpostavil Gardner in sicer, da imajo učenci ustvarjalne potenciale na različnih področjih (po Gardnerju 90% populacije nadarjene za določeno dejavnost (Armstrong, 1991), zato lahko pričakujemo, da se bo ustvarjalnost nekaterih učencev pokazala na likovnem, pri drugih pa na kakšnem drugem področju). Gardner je s svojo teorijo postavil nov mejnik v obravnavanju individualnih sposobnosti, saj navaja sedem področij, na katerih se pokažejo posameznikove izrazitejše sposobnosti, in sicer: besedno (jezikovno), prostorsko-vizualno, matematično-logično, telesno-gibalno, glasbeno, področje osebnega delovanja in področje medosebnega delovanja (Gardner, 1995).

učni stil (Torrance, 1983). V razredu se lahko v tem pogledu nahajajo zelo različni učenci, razlike med njimi pa z leti še naraščajo. Vendar je potrebno razumeti, da je za razliko od nekaterih drugih učnih predmetov, kjer problem velike heterogenosti med učenci lahko predstavlja pereč problem, na katerega skušajo učitelji pogosto vplivati v smeri zmanjševanja individualnih razlik med njimi (Marentič - Požarnik, 2003), pri pouku likovne vzgoje vprašanje, kako zmanjšati obseg individualnih razlik med učenci iste oddelčne skupnosti nekoliko neupravičeno, če že ne neumestno. Eden temeljnih ciljev pri pouku likovne vzgoje namreč učitelju narekuje, da pri učencu skupaj s kognitivnimi, afektivnem in psihomotoričnimi sposobnostmi razvija predvsem ustvarjalnost pri likovnem izražanju, zato mora individualne posebnosti (različnosti) in značilnosti posameznega učenca ne le sprejemati, pač pa ga čimbolj učinkovito spodbujati, da jih izkoristi v likovno-ustvarjalne namene.

Strokovnjaki s področja likovne vzgoje se strinjajo, da mora biti pozornost pri likovni vzgoji namenjena zlasti razvijanju sposobnosti opazovanja, predstavljivosti, domišljiji in likovnemu mišljenju, saj lahko le kot taka pozitivno vpliva na razvoj likovne in splošne ustvarjalnosti. Pri tem pa lahko predvsem dobro poznavanje učenčevih individualnih značilnostih in njihovo upoštevanje v učnem procesu učitelju olajša delo pri razvijanju učenčevih ustvarjalnih potencialov. Učitelj naj bi skušal pri likovno-vzgojnem delu vsem učencem omogočiti maksimalen razvoj posameznih sposobnosti za uspešen likovni razvoj (Duh, 2001). Pri tem naj bi spoštoval način osebnega doživljanja in likovno vizijo vsakega učenca (Karlavaris, 1961). Kljub temu, da pred vse učence postavlja enak likovni problem, naj bi učitelj delo znal prilagajati tistim potrebam, ki se v razredu (med učenci) pokažejo. Njegovo delovanje v razredu namreč zahteva tako pomoč in svetovanje likovno nadarjenim učencem, ki bodo skušali reševati zahtevnejše likovne izzive, kot tudi likovno šibkejšim učencem, ki pa bodo potrebovali nekoliko več spodbujanja in učiteljeve potrditve. Omogočanje izbire različnih

načinov likovnega izražanja daje učencu možnost uresničevanja enega ključnih ciljev likovne vzgoje, tj. individualnosti oziroma subjektivnosti likovnega izraza, kar pozitivno vpliva na razvoj likovne ustvarjalnosti. Subjektiven pogled na isti likovni problem je pri likovni vzgoji v končni fazi tudi eden od temeljnih ciljev.

2.3.1 Individualizacija in faze ustvarjalnega procesa likovnega izražanja

Muhovič (1997) ključne cilje vzgojno-izobraževalnega procesa pri pouku likovne vzgoje vidi v tem, da »paralelno s kopičenjem faktov razvija tudi načine in miselne spretnosti, s pomočjo katerih je mogoče iz razpoložljivih podatkov izvleči čim več informacij, na katere se je v dani situaciji mogoče in smiselno nasloniti, da bi jo v ustvarjalnem in poustvarjalnem oziru samostojno kreativno obvladali. Ne gre torej za to, da bi se učili dosegati določene cilje na že znan način, ampak za to, da bi se seznanili s sredstvi in osvojili postopke, ki bi nam omogočali načrtovanje lastnih produktivnih ciljev in oblikovanje originalnih strategij za njihovo dosego« (prav tam, 33).

Podatki in izkušnje nam kažejo, da šola kot institucija pogosto nespodbudno vpliva na ustvarjalnost, res pa je, da ima likovna vzgoja do ustvarjalnosti specifičen odnos, saj ji »miselne stranpoti in drzne ideje« (Marentič - Požarnik, 2003, 93) predstavljajo prednost in ne ovire za ustrezno reševanje likovnih problemov. Vendar je potrebno, kot je v svojem delu napisal že Karlavaris (1991), glede na ustvarjalno naravo likovne aktivnosti tudi pouk likovne vzgoje načrtovati ustvarjalno. »Pri likovni vzgoji z izjemo vmesnih faz ali oblik občasnih vaj, ne poznamo mehaničnih in reproduktivnih procesov. Zato je treba pri pouku likovne vzgoje upoštevati tudi individualne rešitve vsakega učenca in je oblika pouka navadno individualna« (Berce - Golob, Karlavaris, 1991, 34).

Individualno poučevanje in učenje sta temeljni posebnosti pouka likovne vzgoje (Strmčnik, 1993). Razumevanje smisla individualizacije pri pouku likovne vzgoje pa učitelju narekuje ustrezno fleksibilnost pri prilagajanju osebnim značilnostim likovnega izraza učenca in njegovim ustvarjalnim sposobnostim. Ob tem pride do izraza učiteljeva ustvarjalnost ter »posebno razmerje med njim in učenci, ki izključuje avtoritarnost in temelji na zaupanju in sodelovanju« (Berce - Golob, Karlavaris, 1991, 34). Učitelj, ki s svojo aktivnostjo spodbuja ustvarjalnost največkrat čuti, kaj likovna ustvarjalnost je, katere so njene značilnosti ter kako jo spodbujati in ne zavirati. Zato tak učitelj obvlada tudi posebnosti spodbujanja ustvarjalnih idej in predstavlja učencem primer »odprtosti za novosti«, saj je vedno pripravljen preizkusiti kaj novega, se pri tem še česa naučiti, kar učencem tudi pokaže (Stevanović, 1986). S svojim iskrenim zanimanjem za učni predmet, ki ga poučuje in pozitivnim odnosom do pedagoškega dela spodbudno vpliva na učence, na njihovo notranjo motivacijo in ustvarja v razredu ustvarjalnosti naklonjeno klimo, ki je tolerantna do različnih idej. Poleg tega ceni in spoštuje prispevek vsakega posameznega učenca, še zlasti, ko začuti njegovo osebno likovno napredovanje.

Zaradi individualnih značilnosti učencev v likovni ustvarjalnosti procesi in modeli pouka niso tako eksplicitno določeni kot pri drugih predmetih, pač pa se vedno znova na različne načine obnavljajo in prilagajajo, zato govorimo o alternativah in variantah v likovni vzgoji (Berce - Golob, Karlavaris, 1991).

Individualizacija se v učnem procesu likovne vzgoje kaže skozi ustrezno prilagoditev načina podajanja likovno-teoretičnega problema, prilagoditev zahtevnosti tehnike, motiva in iskanje učinkovite oblike povratne informacije učencem, s čimer se skuša učitelj v čim večji meri prilagajati njihovim individualnim likovnim posebnostim, potrebam in nagnjenjem. Razvoj ustvarjalnih razsežnosti pri likovnem izražanju posameznika je namreč neposredno povezan s subjektivnim pogledom učencev na isti likovno-teoretski

problem, ki ga učitelj posreduje. Učiteljeva naloga je torej zaznati, spoštovati in razvijati tiste razlike med učenci, ki vplivajo na razvoj njihovih ustvarjalnih sposobnosti. Težiti mora predvsem k temu, da ima pozitiven odnos do učenčevih lastnih idej, da zaupa njegovim sposobnostim samostojnega odločanja in da skuša upoštevati posamezne subjektivne potrebe in želje, ki utegnejo pozitivno vplivati na njegov končni rezultat dela. »Če je eden od ciljev pouka naučiti učence misliti, razviti njihove sposobnosti uporabe znanja v novih situacijah, potem jih moramo občasno soočiti z zanje novimi problemi in ustvariti okoliščine, da jih bodo reševali s samostojno miselno aktivnostjo« (Marentič - Požarnik, 2003, 83).

Zelo pomembno je poudariti, da je eden od ciljev individualizacije (tako pri likovni vzgoji kot tudi širše), da pri učencih razvijamo sposobnost sprejemanja lastnih odločitev. Učence pripravljamo na to, da znajo posamezne odgovore poiskati v sebi, poslušati svoj instinkt in zaupati vase, v svoje likovne sposobnosti in odločitve. K temu zelo veliko prispeva vrednotenje likovnih del, ki poteka v diskutabilnem pogovoru, kjer lahko učenci argumentirano predstavijo svoje mnenje o posameznem likovnem izdelku. S tem se učitelj razbremeni oz. odpravi največjo oviro pri izvajanju individualizacije, tj. fizična preobremenitev.

Strah pred neuspehom, ki izvira iz negativnih informacij iz preteklosti in je v obdobju kritične zavesti še potenciran, lahko tako globoko negativno vpliva na učenca, da bo za vse življenje prepričan, da je likovno izražanje »nekaj«, česar sam ne bo nikoli znal(!). Če pa je učencu dana možnost, da nekatere odločitve sprejme sam in k likovni dejavnosti pristopi na povsem svojstven način, in zna svojo likovno rešitev argumentirano pojasniti oz. jo zagovarjati, smo naredili korak bližje k učenčevi samostojnosti. Seveda je argumentacija rešitve zelo pomembna; »za lase privlečen« odgovor učenca, da je naredil tako, ker se je tako pač odločil (brez argumentiranega pojasnila, kaj je tej odločitvi botrovalo), ne zadostuje, saj lahko celo povzroči podpiranje lenobe. Večina učiteljev pa na podlagi izkušenj vendarle

čuti kdaj, v kolikšni meri in kako prepustiti učenca lastnemu odločanju, da lahko pričakuje tudi ustvarjalno razmišljanje in dobre likovne rešitve.

Osnovne faze ustvarjalnega procesa so psihologi na podlagi raziskav opredelili že v začetku prejšnjega stoletja. Naše izhodišče pri predstavitvi posameznih faz ustvarjalnega procesa predstavljajo faze reševanja likovnih problemov, kot so jih na podlagi eksperimentov predstavili gestaltisti (Žagar, Glogovec, 1992). V njem so predvideli štiri zaporedne faze, in sicer: preparacija ali pripravljalna faza, inkubacija ali faza navideznega mirovanja, iluminacija ali razsvetlitev in verifikacija ali preverjanje ustreznosti rešitve (Marentič - Požarnik, 2003). Predstavitev bomo aplicirali na področje likovno-ustvarjalnega izražanja in skušali ob tem upoštevati tudi starostno stopnjo učencev v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju.

- V prvi, tako imenovani **pripravljalni fazi** se učenci seznanijo oziroma soočijo z likovnim problemom, ki naj bi mu pri reševanju likovne naloge sledili. Načini odkrivanja problemov so različni, pri nekaterih učencih so to pretežno zunanje motivirani vzgibi, pri drugih (zlasti pri likovno bolj senzibilnih učencih) pa lahko govorimo o intenzivnem, močno čustveno obarvanem "srečanju" z likovnim problemom, ki vodi do vizualnega ponotranjenja (absorbiranja) objektov in k njihovi likovni preobrazbi (in jih lahko zasledimo predvsem pri samoiniciativnem likovnem izražanju). Problemska situacija se lahko pojavi tudi tedaj, ko je potrebno uporabiti spoznanja enega področja pri pojasnjevanju pojavov na drugem področju (med predmetno prepletanje učnih vsebin). Pogled v zgodovino nam kaže, da se je tudi prenekatero pomembno odkritje zgodilo prav na podlagi analogij, metaforičnih postopkov in tudi s kritičnim opazovanjem dejstev, ki jih je bilo potrebno preveriti in so odkrila nove probleme (Žagar, Glogovec, 1992). Res pa je, da je ustvarjalni proces, ki ga skušamo vzpostavljati v šoli, nekoliko specifičen. Pri odkrivanju likovnega problema učenci sicer lahko

pokažejo določeno mero samoiniciativnosti, vendar pa smo spričo ustaljenega načina dela v vzgojno-izobraževalnem sistemu (diktirana likovna naloga, urnik, časovna in prostorska omejitev idr.) v praksi največkrat priča temu, da so likovni problemi v šoli učencem predstavljeni s strani učitelja. S tem največkrat žal izgubimo z vidika ustvarjalnosti pomembnejši del, ki ga predstavlja samostojno odkritje problema in je po mnenju nekaterih raziskovalcev pomembnejši od preprostega reševanja zastavljenega problema. Hilgard pri tem poudarja, da je odkrivanje problema izraz prave, produktivne ustvarjalnosti (Trstenjak, 1981). Vendar pa učenci pri vsej intenzivnosti in hetreogenosti učnih vsebin največkrat nimajo najbolj ustreznih pogojev, da bi se zelo intenzivno ukvarjali samo s tistim področjem, ki jih najbolj (ali izključno) zanima in/ali veseli. Ustvarjalnosti naklonjen učitelj se sicer lahko prav na tem področju posameznemu učencu približa in mu dopusti določeno suverenost odločanja oz. prilagajanja likovne rešitve. Vendar pa prenapolnjeni razredi in minimalno število učnih ur likovne vzgoje v zadnjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole pri spoznavanju učenčevih interesnih področij veliki večini učiteljev pogosto predstavlja (pre)veliko oz. nepremostljivo oviro. Pripravljalna faza učencem omogoča, da si pridobijo določene potrebne informacije za reševanje problema, ki jim nakazujejo možnosti reševanja, a jih še ne vodijo do končne sinteze. Značilno je, da intuitivni učenci potrebujejo manj informacij, saj spontano začutijo možne poti do rešitve oz. lasten odgovor na zastavljen problem. Bistvenega pomena za pripravljalno fazo je ustrezna stopnja motiviranosti, pri čemer je poudarek predvsem na notranji motivaciji, ki pri učencih zbuja zanimanje, radovednost in ustvarjalni nemir. V kolikor učenci niso ustrezno motivirani, jim še tako zanimivi likovni problemi niso dovolj velik izziv, da bi jih

(ustvarjalno) reševali. Za uvidenje likovnega problema je pomemben občutek napetosti.

- Pripravljalni fazi ustvarjalnega procesa sledi **faza inkubacije**, ki predstavlja čas navideznega mirovanja, ko razmišljanje poteka v podzavesti in zajema čas od postavitve prve hipoteze do odkritja, razsvetlitve. Zanjo je po splošni definiciji značilno, da se učenec včasih sploh ne ukvarja aktivno z določenim problemom in ga lahko nenadna razjasnitev preseneti, saj pride kot preblisk. Inkubacija, je lahko zelo kratka, traja samo nekaj trenutkov, lahko pa do uvidenja rešitve preteče tudi več časa (Žagar, Glogovec, 1992). Res pa je, da je faza inkubacije pri pouku likovne vzgoje spričo omejenega časa, ki je učencem na voljo, navadno zelo kratka (reševanje likovnega problema, ki je povezan z eno likovno nalogo, mora nastati v uri, dveh, treh). Ponovno naletimo na ustvarjalnosti nenaklonjeno situacijo časovne omejitve likovnega procesa, saj nam praksa pogosto kaže, da časovni okvir pogosto prekine ustvarjalni proces, ki ga je zelo težko v enaki meri ponovno vzpostaviti po enem tednu. Za fazo inkubacije je značilno, da učenca, »preganja« občutek frustracije, saj je ves čas pod vtisom, da »nekaj visi nad njim,« (prav tam, 10).
- Trenutek razsvetlitve, ko učenca nenadoma preblisne ideja, imenujemo **iluminacija** (Pečjak, 1987). Pogosto se rešitev pojavi po obdobju navideznega mirovanja brez intenzivnega razmišljanja (Žagar, Glogovec, 1992). Marentič - Požarnikova (2003) je prepričana, da spontani »aha«, ki se zasliši v razredu ob reševanju zahtevnejšega problema, vsak učitelj z nekaj pedagoškimi izkušnjami pozna, res pa je, da je reševanje likovnih problemov nekoliko specifično. S spričo intuitivnega reševanja in subjektivnosti likovne interpretacije namreč ne moremo predvideti tipične »pravilne« rešitve s klasično preverljivim rezultatom. Zato navadno tudi »razsvetljenje« ni izraženo v evforičnem navdušenju nad rešitvijo, pač pa se

le-to navadno izkazuje skozi bolj motivirano likovno izražanje posameznega učenca, ki v sebi začuti svoj odgovor na zastavljeni likovni problem. Ta faza je sicer običajno močno čustveno obarvana, saj učenca v tem trenutku prevzame veselje in navdušenje nad odkritjem oz. likovno rešitvijo.

- **Verifikacija** je zadnja faza ustvarjalnega procesa in jo zaznamuje preverjanje ustreznosti rešitve. Pri preprostejših problemih lahko ta faza izostane (Marentič - Požarnik, 2003), pri pouku likovne vzgoje pa se z njo najpogosteje srečujemo pri vrednotenju likovnih izdelkov po zaključenem likovnem izražanju. Za fazo verifikacije je značilno preverjanje, ali je rešitev v resnici ustvarjalna, uporabna in ustrezna. V tej fazi se učenec, najpogosteje ob pomoči učitelja, osredotoča na preverjanje nastalih likovnih rezultatov na podlagi zastavljenih ciljev posamezne likovne naloge.

Gestaltisti s tem modelom opozarjajo na vlogo podzavestnih procesov pri reševanju problemov (Marentič - Požarnik, 2003). Russell (1993) pa je predstavljeni model dopolnil še s fazama frustracije in uporabe transfera, saj je želel poudariti predvsem to, da ustvarjalni proces ne poteka linearno, premočrtno od faze do faze, pač pa v njem prihaja do zastojev, napačnih rešitev, »vrtenja v krogu«, do čustveno negativno obarvanih faz – frustracij, ki jih je treba znati premagati. Vprašanje, ki se torej zastavlja je, ali gre pri ustvarjalnem likovnem izražanju vsak učenec skozi vse faze ustvarjalnega procesa; sodeč po nekaterih primerjavah je pri različnih učencih likovno-ustvarjalni proces močno odvisen od posameznika, ki rešuje likovni problem.

Za uspešno reševanje likovnih problemov je pomembno povezano delovanje obeh možganskih hemisfer:

- desne, ki deluje celostno, s podobami in intuitivno in je zaradi manjše sistematičnosti in temelječ na izkušnjah bolj značilna za hevristično reševanje ter

- leve, ki deluje zaporedno logično-matematično in je bolj značilna za algoritmično reševanje (Jaušovec, 1987).

Pomembno je, da zna učitelj likovno nalogo zasnovati tako, da le-ta omogoča usklajeno reševanje likovnega problema. Glede na to, da kot pravi Butina: »Dejansko likovno (pre)oblikovanje narave in stvarnosti ne more potekati v zgolj miselnem odnosu do nje, čeprav iz njega izhaja, temveč zahteva zares dejaven odnos, neposredno v likovnem delovanju samem, v katerem se povnanji likovno dojemanje in doživljanje, ko se upredmeti v snovni likovni umetnini« (Butina, 2000, 19), je potrebno faze ustvarjalnega procesa razumeti le kot celoto, tp. od izpostavitve likovnega problema, do končne likovne rešitve – likovnega izdelka in njegovega verificiranja. Smiselno je, da vsak učenec pri ustvarjalnem likovnem izražanju čim pogosteje doživi vse faze (kar ni možno vselej doseči), če želimo v razredu vzpostaviti ustvarjalnosti naklonjeno vzdušje. Uspešno rešen likovni problem, ki mora zajemati tudi subjektiven pogled, namreč pogosto predstavlja velik garant za intenzivnejšo notranjo motiviranost učencev in njihovo željo po ponovnem doživljanju uspeha.

2.3.2 Individualizacija in merila za presojanje likovne ustvarjalnosti po komponentah ustvarjalnosti

Pri raziskovanju likovne ustvarjalnosti učencev ne moremo vnaprej predvideti njegovega poteka oz. ga popolnoma nadzorovati, kar terja od raziskovalca precejšnjo mero fleksibilnosti (Belamarić, 1987). Togi in omejujoči kriteriji za presojanje stopnje ustvarjalnosti bi bili zato neučinkoviti in neuspešni. Ustvarjalno likovno izražanje je namreč rezultat velikega števila komponent, ki imajo v ustvarjalnem procesu zelo različno vlogo, zato raziskovanja ni mogoče togo omejiti, niti v celoti nadzirati predpostavljenih komponent. Raziskovanje je

potrebno zastaviti ustvarjalno, s predvidevanjem in dopuščanjem nepričakovanih obratov v nepredvidljive smeri.

Z merili za vrednotenje ustvarjalnosti učencev pri reševanju likovnih problemov smo sledili temeljnim komponentam, ki so značilne za sleherno ustvarjalnost pri različnih dejavnostih in jih je v specifični obliki moč spremljati tudi v okviru likovnega izražanja. V nadaljevanju predstavljamo merila, ki so prilagojena potrebam pričujoče raziskave, s pomočjo katerih smo opredelili ustvarjalnost učencev, in so razdeljena na štiri širše sklope:

- emocionalna odzivnost na izpostavljen likovni problem,
- izvirnosti likovnih rešitev,
- fleksibilnosti reševanja likovnega problema in
-spretnosti in občutljivosti za različne likovno-izrazne možnosti likovnih materialov.

Emocionalna odzivnost na izpostavljen likovni problem je najpogosteje razvidna skozi odnos učencev do likovnega motiva. Potrjujeta jo naslednji dve komponenti: intenzivnost in poglobljenost vživljanja v likovni problem (motiv, pojem, tehniko) in jo pri likovnem izdelku lahko opazimo kot ekspresivnost in iskrivost likovnega izraza, ki privlači in izžareva neko notranjo moč, energijo.

Izvirnost likovnih rešitev razumemo kot miselno prožnost učencev in jo potrjujeta domiselnost (tj. sposobnost kombiniranja različnih likovno-izraznih načinov) in svojstvenost likovnega izraza (tj. nenavadnost likovne interpretacije, ki jo lahko razumemo tudi kot subjektivno odstopanje od povprečja).

Fleksibilnost reševanja likovnega problema se kaže skozi pestrost uporabljenih likovnih elementov, oblikovalnih načel in njihove izrazne možnosti v okviru izpostavljene likovne naloge ter prilagajanje likovnega motiva in tehnike subjektivnim potrebam.

Spretnost in občutljivost za različne likovno-izrazne možnosti likovnih materialov potrjujeta spretnost v iskanju likovno-izraznih možnosti likovnih

materialov in občutljivost za različne likovno-izrazne možnosti likovnih materialov.

Posebej naj izpostavimo še dve komponenti, ki pa ju v okviru empirične raziskave sicer nismo analizirali (Guilford, 1968), in sicer:

- **fluentnost likovnih idej** pri isti likovni nalogi, ki jo opredeljuje kvantiteta različnih likovnih rešitev v okviru ene skupine (razreda) in
- **elaborativno vrednost** posameznega likovnega izdelka, ki se nanaša na uresničevanje temeljnih ciljev, zastavljenih s posamezno likovno nalogo. Elaborativno vrednost moramo razumeti precej fleksibilno in ne kot togo sledenje zgolj začrtanim ciljem, pač pa kot sposobnost doseganja temeljnih ciljev likovne naloge, ki se lahko pri posameznem učencu odrazijo zelo subjektivno, še zlasti, če učitelj upošteva tudi različnost likovno-izraznih tipov učencev (npr. likovno-izrazni stil »kolorist« pri vsaki likovni nalogi najde poti do neke vrste koloristističnega dopolnjevanja likovnega problema oziroma sleherni likovni problem preplete z barvnim niansiranjem). V primeru, da si postavimo preveč toga merila hitro naletimo na problem, da postane elaborativna vrednost izdelka obratno sorazmerna s fluentnostjo likovnih idej.

V nadaljevanju sledi nekoliko podrobnejša predstavitev posameznih meril za vrednotenje ustvarjalnosti.

2.3.2.1 Emocionalna odzivnost na izpostavljen likovni problem

V okviru likovne naloge učenci spoznavajo likovne pojme, uporabljajo likovne materiale in orodja – izvajajo likovne tehnike in upodabljajo likovne motive (Tacol, 1999). Učitelj lahko likovni problem zasnuje različno. Izbere ga glede na specifične cilje, ki jih skuša v okviru posamezne likovne naloge doseči (prav tam, 1999).

Emocionalna odzivnost učencev je odvisna predvsem od tega, kako uspešno se je učitelj uspel posameznemu učencu približati in kako intenzivno ga je uspel čustveno angažirati, bodisi za likovne pojme, materiale ali motiv.

Na specifični pogled na izpostavljen likovni motiv, subjektiven odnos do njega in čustveno iskrivost, ki jo likovni izdelek izžareva, vplivajo tudi razlike med likovno-izraznimi tipi učencev. Naloga učitelja je, da učencem predstavi likovni motiv na tak način, da ga je možno individualno modificirati ali diferencirati, saj s tem omogoči intenzivnejši, predvsem pa bolj subjektiven odziv nanj. To od učitelja terja tako dobro poznavanje različnih likovno-izraznih tipov, razvojnih značilnosti učencev in poznavanje njihovih interesov, kot tudi ustrezno didaktično usposobljenost za načrtovanje motivacije. Vse to namreč vpliva na čustveno iskrivost in individualnost, ki jo opazimo na likovnih izdelkih.

Zadnje vzgojno-izobraževalno obdobje v osnovni šoli je (kot že rečeno) čas pubertete, za katero je značilno burno in prekipevajoče emocionalno odzivanje na spremembe v odnosu okolice do učencev in njihovo doživljanje lastnih sprememb. Likovno izražanje predstavlja enega od možnih »kanalov«, ki učencem omogoča ustrezno obliko izražanja lastnih emocionalnih občutij (stisk, nelagodja, občutka izgubljenosti, negotovosti, evforije ipd.) (Lowenfeld, Brittain, 1964). Našteta občutja mladostnike včasih vodijo v prikrivanje ali neustrezno izkazovanje lastne negotovosti, ki se pogosto odraža v agresiji (zlasti verbalni) do drugih, predvsem do odraslih. Pri likovnem izražanju pa je učencem dana možnost, da spremembe in posebnosti, s katerimi se soočajo uvidijo, jih sprejmejo in jih skozi lastno likovno interpretacijo tudi likovno izrazijo. Proces, ki je za to potreben je dolgotrajen in ga pogosto spremlja negotovost do likovnega izražanja (kritično opazovanje). Vendar pa se je potrebno zavedati, da lahko likovno izražanje mladostnikom precej olajša notranje napetosti in občutke negotovosti že s tem, da jim je dopuščena možnost subjektivnega doživljanja, razmišljanja in izražanja, česar jim v toliki meri kot likovna vzgoja ne nudi noben drug učni predmet. Učenci morajo (lahko tudi z

učiteljevo pomočjo) le najti ustrezen način za likovno realizacijo tega, kar doživljajo.

- **Intenzivno in poglobljeno vživljanje v likovni motiv (ekspresivnost)** se izkazuje skozi doživeto, razgibano interpretacijo likovnega motiva. Likovni izdelek izžareva navdušenje nad likovnim motivom, veselje do dela in individualno iskanje posebnosti vsebine. Učenci se lahko resnično vživijo v likovni motiv le takrat, kadar imajo dovolj informacij in do nje vzpostavljen določen subjektiven (emocionalen) odnos. V zadnjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole se učenci intenzivno odzivajo zlasti na tiste likovne motive, preko katerih iščejo lastno identiteto oziroma preko njih izpostavljajo lastno dojemanje in pogled na pojave okoli sebe. Ekspresivna odzivnost je vidna skozi čustveno angažiranje učencev, intenzivno (poglobljeno) razmišljanje in vživetje v vsebino likovnega motiva. O njej lahko govorimo, kadar upodobljene oblike izkazujejo izrazito čustveno doživetost, ki se pogosto odraža tudi skozi njihovo deformiranost ali predimenzioniranost. V tem primeru so emocije intenzivne in so odraz učenčevega razpoloženja ali čustvenega odnosa do izpostavljenega likovnega motiva. Likovni izdelki izžarevajo močan čustveni naboj, kar pogosto opazimo tudi v uporabi likovnih materialov. Če ni nikakršne čustvene reakcije učencev na izpostavljen likovni problem, je intenzivnost likovnega izraza zelo šibka. Učenci v tem primeru ne skušajo prikazati lastnega čustvenega odnosa do likovnega motiva in se pri upodobitvi oblik poslužujejo preverjenih shem. Likovni izdelek zato izstopa po neosebnosti, prisiljenosti, izumetničenosti in/ali brezizraznosti (čutiti je, da so učenci izdelali likovne izdelke, ker so jih morali, da so dobili oceno). V takem primeru tudi z likovnimi materiali ravnajo brezosebno, brez iskanja lastnih izraznih možnosti, ki bi povečevale ekspresivnost likovnega izraza. Doživljanje likovnega motiva učitelj potencira z intenzivno motivacijo (z

doživetim pripovedovanjem oziroma dramatizacijo, z vodenim pogovorom (odprto diskusijo) ali izpostavljanjem določeni ekspresivni izkušnji ipd.). Za večanje motiviranosti je pomembno, da učitelj omogoči učencem pridobivanje izkušenj in spoznanj o izpostavljenem likovnem motivu, ki spodbudi njihovo razmišljanje in vodi v subjektivno likovno interpretacijo. Pri tem je potrebno upoštevati posebnosti ustvarjalnega likovnega izražanja, s čimer jim je omogočeno svojstveno razumevanje, razmišljanje in upodobitev likovnega motiva.

- **Čustvena iskrivost (energija) likovnega izraza** je tesno povezana s prvim merilom, ki določa stopnjo emocionalne odzivnosti na posredovani likovni motiv, učitelj pa jo spodbuja z ustrezno izbiro metod in oblik dela, ki omogočajo uspešno motivacijo učencev. Energija likovnega izraza se potencira z doživljanjem vsebine likovnega motiva. Čustvena iskrivost učencev se izkazuje v likovni interpretaciji kot preprostost ideje in notranja moč – tp. čutiti je veliko motiviranost učencev za likovno izražanje. Likovni izdelki so zanimivi zaradi neposrednosti, s katero nagovarjajo gledalca in ga preprosto pritegnejo. Obratno delujejo likovni izdelki, kjer čustvene iskrivosti ni, brezizrazno in energijsko siromašno. V tem primeru je mogoče začutiti nemotiviranost učencev za likovno izražanje, saj se izražajo »po liniji najmanjšega odpora«. Takšni likovni izdelki gledalca z ničemer ne pritegnejo, zato jih zlahka prezre (spregleda).

2.3.2.2 Izvirnost likovnih rešitev

Izvirnost oziroma originalnost učencev se pri likovnem izražanju pokaže predvsem skozi neobremenjeno iskanje svojstvenih likovnih rešitev, ki ga pogosteje zasledimo pri mlajših učencih. Ti namreč bolj sproščeno in suvereno izrazijo tisto, kar se jim na izpostavljenem likovnem motivu zdi pomembno. Ne čutijo nelagodja, če se njihove upodobljene oblike razlikujejo od drugih in navadno še nimajo potrebe po zgledovanju (razen ob izredno negativni izkušnji, ki vpliva

na njihovo nezaupanje v lastne likovne sposobnosti). Učenci med dvanajstim in štirinajstim letom pa, zaradi večje sposobnosti kritičnega presojanja, k likovnemu izražanju pristopajo bistveno manj sproščeno. Prihajajo namreč v fazo, ko potrebujejo in cenijo predvsem potrditev (zanj) pomembnih vrstnikov in tudi odraslih. To željo še potencira prebujajoče se uporništvo proti ustaljenim navadam, pričakovanjem in avtoriteti odraslih. Močna čustva in občutke učenci izražajo intenzivneje kot v preteklih fazah razvoja, kar je rezultat tranzicije iz otroškega načina funkcioniranja in izražanja v način izražanja, ki se ga pričakuje od odraslega. Mladostniki se prav zaradi naraščajoče kritičnosti sramujejo nekaterih svojih posebnosti, kar predstavlja izgubo prenekatere ustvarjalne aktivnosti. Vloga pouka likovne vzgoje je zato prav v tem obdobju izredno pomembna. Učitelju namreč daje možnost, da učencem v čim večji meri izkaže podporo pri ohranjanju njihove individualnosti in jim omogoči družbeno sprejemljivo izkazovanje emocij, negotovosti in napetosti, ki jih doživljajo.

O originalni likovni rešitvi likovnega problema lahko govorimo, kadar učenci upodobijo neko svežo idejo, specifičen pogled na likovni problem in odstopanje od povprečja. Kadar pa so učenci nesproščeni, vkalupljeni v ustaljene oblike in opazimo togost, shematičnost in predvidljivost likovnega izraza, govorimo o izrazito neizvirni likovni rešitvi. Pri vrednotenju izvirnosti likovnih rešitev je potrebno upoštevati tudi elaborativno vrednost likovnega izdelka, da ne naletimo na pozitivno vrednotenje absurdnih rešitev likovnih nalog, kot npr. likovni motiv »Zimska pokrajina«, rešen z oddajo praznega lista. Izvirnost likovnih rešitev je mogoče opredeliti predvsem skozi domiselnost uporabe likovno-izraznih možnosti in svojstvenost likovnega izraza (nenavadnost likovne interpretacije).

- **Domiselnost – originalnost likovnega izraza** se kaže v sposobnosti domiselnega kombiniranja likovnih elementov in iskanja različnih rešitev v okviru uporabe likovnega materiala, kar tvori zanimivo in posrečeno likovno celoto. Za individualnost izražanja je pomemben razmišljujoči

ustvarjalni pristop učencev k likovnemu izražanju. Na likovnem izdelku lahko opazimo njihovo razmišljanje o posredovanem likovnem problemu - o znanju in uporabi novih likovnih pojmov in svojstveno interpretacijo likovnega motiva ter raziskovanje izraznih možnosti, ki jih ponujajo likovni materiali. Učenci domiselno in občuteno prilagajajo ravnanje z likovnimi materiali lastnim interpretacijam izbranega likovnega motiva. Visoka stopnja domiselnosti učencev še ni osnova za iskanje najlažje ali najbolj neposredne poti do končnega izdelka. Domiselne likovne rešitve pogosto sicer delujejo preprosto oz. enostavno, kljub temu pa so presenetljive in omogočajo večpomensko razlago. Učencem se pogosto zgodi, da jim zaradi intenzivnosti iskanja svojstvene likovne rešitve zmanjka energija, potrebna za tehnično dovršenost končnega izdelka, kljub temu pa presenečajo z duhovitostjo rešitve. Domiselnost uporabe likovnih elementov je odvisna od vsakega posameznega učenca, zato učitelj nanjo ne more bistveno vplivati[31], je pa precej povezana s fleksibilnostjo učencev, kar se kaže zlasti kot vnašanje nekaterih dodatnih likovnih prvin v likovno rešitev, ki s samo likovno nalogo niso izrecno predpisane. To je potrebno upoštevati kot izraz izjemne domiselnosti, ki posledično povečuje tudi pestrost likovnega izraza.

- **Svojstvenost likovnega izraza (nenavadnost likovne interpretacije)** je merilo, ki prikazuje specifičen pogled učencev na likovni problem. Učenci pri likovnem izražanju upoštevajo temeljne zahteve likovne naloge, ob enem pa iščejo svojstveno interpretacijo likovnega problema. V okviru načrtovane likovne naloge naj bi učitelj dovolj fleksibilno načrtoval učne cilje, ki učencev pri samostojnem reševanju ne ovirajo ali celo usmerjajo (vodijo) do »ene same pravilne rešitve«, pač pa jim dovoljujejo lastno iznajdljivost. Njihova subjektivnost pri likovnem izražanju (ko rešujejo

[31] Učitelj skozi likovno nalogo lahko nakaže (oz. predlaga) likovne elemente, ki pa jih vsak učenec pri likovnem izražanju samostojno izbira. Kako domiselno jih bo likovno izrazil, pa je v celoti odvisno od njegove lastne likovne občutljivosti za ustvarjanje uravnotežene likovne postavitve in njegove likovne senzibilnosti.

likovni problem) temelji na predpostavki, da je v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju miselni svet učencev usmerjen predvsem v raziskovanje lastne identitete. Mladostnike okupirajo predvsem stvari, ki so neposredno vezane na njih same in na njihov oseben odnos do okolice, v kateri se nahajajo. Individualnost likovne interpretacije (individualna likovna shema) je izrazitejša, dokler njihov miselni koncept še ni »ukalupljen« in obremenjen s predsodki o lastni likovni nesposobnosti. Naloga učitelja je večplastna in dolgoročna. Učence je potrebno navajati, da je subjektivnost pri reševanju likovnega problema pozitivna, saj lahko le tako razvijajo lastno ustvarjalnost. Pri načrtovanju likovnega motiva mora učitelj paziti na skrben, premišljen in fleksibilen izbor ter ga učencem tudi dovolj doživeto posredovati, saj v tem primeru učenci pri likovnem izražanju nimajo težav z likovno interpretacijo. Težave se pokažejo, kadar temu ni tako, saj se v tem primeru začnejo zgledovati ali celo posnemati likovne rešitve vrstnikov. Težavam navadno botruje prenizka stopnja motiviranosti za delo, preveč ali premalo zahteven likovni motiv ali nezaupanje v lastne likovne sposobnosti. Poznavanje individualnih značilnosti učencev učitelju omogoča dopuščanje modificiranja likovnega motiva in diferenciacijo istega likovnega motiva, s čimer ga lahko prilagodi različnim likovno-izraznim sposobnostim, ki jih imajo različni učenci v razredu. Učenci se namreč s pomočjo samostojnega modificiranja ali ustrezno diferenciranega likovnega motiva laže približajo subjektivnemu pogledu na isti teoretični likovni problem, kar botruje tudi njihovi bolj individualizirani likovni prezentaciji. Od intenzivnosti odzivanja na vsebino likovnega motiva je precej odvisno aktiviranje individualnega načina razmišljanja in posledično svojstvenega likovnega interpretiranja. Učitelja v modificiranje in v diferenciacijo likovnih motivov lahko vodijo posebnosti likovno-izraznih tipov učencev, ki niso vezane zgolj na likovni rokopis

posameznika, pač pa na izbiro likovnega motiva. Učencem je zato potrebno zagotoviti določeno samoregulacijo izražanja subjektivnih asociacij na izpostavljen likovni motiv. To namreč vpliva tudi na povečanje fluentnosti različnih likovnih rešitev v okviru iste likovne naloge. Naloga je s tega vidika za učitelja precej zahtevna, sam postopek navajanja učencev na tak način likovnega izražanja pa dolgotrajen, saj morajo učenci začutiti tudi lastne možnosti modificiranja likovnega motiva in se počasi naučiti tudi, kako to možnost izkoristiti pri sami likovni interpretaciji. Zavedati se je potrebno, da individualizacija v okviru likovno-teoretičnega problema pri pouku likovne vzgoje temelji na modificiranju in diferenciranju likovnega motiva in materialov, kar je z vidika razvoja likovne ustvarjalnosti učencev vsekakor potrebno upoštevati in izkoristiti. Svojstvenost likovnega izraza je delno pogojena s subjektivnim likovno-izraznim tipom in učnim stilom učenecv.[32] Izrazito svojstvene likovne rešitve v večini primerov združujejo presenetljivost, duhovitost in svežino likovnega izraza.

2.3.2.3 Fleksibilnost pri reševanju likovnega problema

Fleksibilnost (prožnost) se nanaša predvsem na samostojno raziskovanje likovno-izraznih možnosti, ki jih ponujajo spoznani likovni pojmi, izpostavljeni motivi in tehnike. Njihovo posredovanje mora biti zasnovano tako, da imajo učenci odprte možnosti iskanja lastnih rešitev, četudi si za rešitev likovnega problema izberejo povsem svoj pristop, npr. pri likovni interpretaciji uporabijo več različnih materialov, samoiniciativno izberejo specifično likovno tehniko, izberejo likovni postopek, ki ustreza njihovi lastni ideji o likovni rešitvi. Fleksibilnost se izraža tako skozi domiselno in pestro uporabo likovnih elementov kakor tudi skozi zmožnost iskanja lastnih izraznih poti v okviru podane likovne tehnike in motiva. Učencev naj niti likovna tehnika niti motiv ne bi omejevala pri tem, da bi skušali najti

[32] Glej poglavje o likovno-izraznih tipih str. 118 in poglavje o učnih stilih str. 146.

svojstveno likovno rešitev, ki pa mora upoštevati temeljne cilje likovne naloge. Visoko stopnjo fleksibilnosti potrjuje tudi uvidenje neustreznih ali neuspelih likovnih rešitev, ki jim skušajo učenci samostojno najti nove, ustreznejše rešitve. Na učence z visoko stopnjo fleksibilnosti neuspela likovna rešitev ne deluje destimulativno, pač pa v njih spodbudi željo po iskanju ustreznejše poti do uspešnega rezultata; k reševanju problema preprosto pristopijo na drug oz. drugačen način.

- **Pestrost uporabljenih likovnih elementov (izraznih možnosti) v okviru likovne naloge** (uporaba različnih materialov in orodij in fleksibilno prehajanje med likovnimi področji). Z vsako izvedeno likovno nalogo skuša učitelj pri učencih razvijati specifične sposobnosti. Vendar pa mora biti v želji po razvijanju likovne ustvarjalnosti (tudi) sam dovolj fleksibilen in predvsem senzibilen, da upošteva razlike v »likovnem rokopisu« slehernega učenca. Pestrost uporabljenih likovnih elementov je pogosto tesno povezana tudi z likovno-izraznim tipom – nagnjenost k likovno-izraznim sredstvom (koloristični, grafični, prostorski idr.) (Berce - Golob, Karlavaris, 1991). To namreč vsakemu učencu daje predispozicijo, da se bolje znajde na posameznem likovnem področju. Primer: učenci kolorističnega likovno-izraznega tipa bodo v sleherni likovni nalogi iskali vsaj minimalne možnosti barvnega interpretiranja likovnega motiva (npr. barvno niansiranje kiparske tvorbe, linearno izražanje z barvnim svinčnikom ipd.; učenci grafičnega likovno-izraznega tipa bodo iskali linearno oporo in črtne variacije tudi pri izvajanju nalog iz drugih likovnih področjih, ne zgolj iz risanja ipd.). Izrazitejša dovzetnost za specifične likovne probleme pa se bo pokazala zlasti na tistem likovnem področju, ki je posameznemu učencu najbližje, npr. učencem prostorskega likovno-izraznega tipa najbolj odgovarjajo kiparske ali arhitekturne naloge. Učenci z večjo stopnjo fleksibilnosti bodo pri iskanju in uporabi likovno-izraznih elementov bolj samostojni, tistim z

nekoliko nižjo stopnjo pa lahko učitelj z nevsiljivim svetovanjem zelo učinkovito pomaga.

- **Prilagajanje tehnike in motiva subjektivnim potrebam** predstavlja zmožnost samostojnega ravnanja z različnimi likovnimi materiali in pripomočki, ki so jih učenci sposobni samostojno izbrati in jih podrediti lastni likovni interpretaciji motiva ter tehniki tako dodati subjektivni značaj. Tudi ta komponenta se torej navezuje na upoštevanje zahtev izpostavljenega likovnega problema (elaborativno vrednost likovnega izdelka). Učenci naj bi v okviru predpisane likovne tehnike iskali svojstvene likovne rešitve. Fleksibilnost se kaže v tem, da skušajo v predpisanih pogojih najti svojstveno interpretacijo, ki je lastna njihovemu pogledu na zastavljen likovni problem. Kadar učenci izrazito fleksibilno pristopajo k izpostavljenemu likovnemu problemu, se pri reševanju pogosteje odločajo za improvizacijo; likovni izdelki so narejeni s pomočjo različnih postopkov obdelave likovnih materialov, likovni motivi pa so subjektivizirani. S pomočjo uporabe različnih likovnih elementov vsak učenec v likovni izdelek vnaša svojstveno vzdušje (razpoloženje). Pri reševanju problema uporabijo več različnih orodij (oz. materialov), s pomočjo katerih (po)iščejo lasten likovni izraz. Obratno je seveda, kadar je ta sposobnost minimalna oziroma je ni. V tem primeru je likovni izdelek nastal s »preizkušeno« likovno tehniko, brez improviziranja, izkazovanja lastne inovativnosti ali želje po subjektivnem likovnem izrazu. Poleg tega neuspeli likovni poizkusi delujejo na učence zelo destimulativno.

2.3.2.4 Spretnost in občutljivost za uporabo likovnih materialov

Motorična občutljivost nikakor ni vezana zgolj na likovne spretnosti učencev, te namreč predstavljajo le del neposrednega likovnega izražanja, temveč jo zaznamuje tudi njihova zaznavna sposobnost, tj. sposobnost občutenega zaznavanja posebnosti in izraznih možnosti likovnih materialov. Motorična

spretnost in zaznavna sposobnost sta najpogosteje vzročno-posledično povezani. Subtilnejša zaznavna senzibilnost pogosto vpliva tudi na senzibilnejšo (bolj občuteno) motorično izvedbo.

Vendar pa motorična spretnost pogosto narašča tudi sorazmerno z učenčevim neposrednim likovnim prakticiranjem, zaznavno sposobnost pa je mogoče razvijati predvsem s pomočjo razvijanja pozitivnega odnosa do likovnosti. Večja motorična spretnost je pogosteje vidna pri učencih, ki kažejo večjo željo po likovnem izražanju, saj se likovno izražajo pogosteje in posledično postajajo bolj motorično spretni.

Zaznavna sposobnost je v pretežni meri prirojena sposobnost, na katero imajo zunanji dejavniki relativno šibek vpliv. Na razvoj senzibilnosti lahko učitelj vpliva predvsem z načinom posredovanja različnih likovnih vsebin, ki nudijo učencem vpogled v raznovrstnost likovnega izražanja (ogledi razstav različnih likovnih umetnikov - tudi gostovanja različnih likovnih umetnikov v razredu ali obiski ateljejev, demonstracija različnih pristopov ravnanja z materiali, analiziranje različnih likovnih del ipd.), s čimer vzpostavlja v učencih pozitiven odnos do likovnega izražanja. Pri likovnem izražanju v okviru likovne vzgoje včasih naletimo tudi na to, da posamezni učenec sicer izkazuje zaznavno sposobnost, motorična senzibilnost pri likovnem izražanju pa kljub temu izostane.

- **Spretnost v iskanju likovno-izraznih možnosti likovnih materialov** predstavlja predvsem spretnost učencev pri rokovanju z likovnimi materiali in pripomočki. Izražena je kot občuteno usklajevanje oziroma kombiniranje likovno-izraznih možnosti, npr. nanos barve na podlago, poteze s čopičem, skladnost kiparskih form ipd. Vsak učenec ima občutek za svojstveno likovno izražanje že prirojen, kar je razvidno predvsem skozi njegov osebni likovni rokopis. Res pa je, da se ta občutek, iz različnih razlogov (vpliv okolice, premalo likovnega prakticiranja, razvoj kritične zavesti ipd.) sčasoma spreminja. Zaznavna senzibilnost (brez katere tudi motorična

spretnost ni mogoča) učence vodi v opažanje in likovno izražanje posameznih posebnosti, ki bogatijo njihov likovni izraz in ga hkrati naredijo bolj osebnega. V okviru likovne dejavnosti pri pouku lahko učitelj s pravilnim načinom dela bistveno pripomore k bogatejšemu likovnemu izrazu. O izraziti metieiski spretnosti pri uporabi likovnih materialov govorimo takrat, ko je le-ta pogojena z likovno senzibilnostjo in kot taka vpliva na občuteno izvedbo in premišljeno usklajenost z likovnim motivom. Ob takem likovnem izdelku je moč čutiti senzibilen občutek za likovno upodobitev motiva. Likovni izdelek zato deluje prepričljivo in sveže. Pomanjkanje likovne senzibilnosti, ki botruje nizki spretnosti, vodi učence v togo, neizrazito in okorno izražanje. Učenci se raje oklepajo preverjenih in preizkušenih postopkov obdelave in uporabe materiala. Usklajenosti med likovno tehniko in motivom v tem primeru največkrat ni zaznati, saj učenci tehniko pri slehernem motivu izvedejo na enak (predvidljiv) način.

- **Občutljivost za različne likovno-izrazne možnosti likovnih materialov** se zrcali skozi sposobnost obvladovanja likovnega prostora. O motorični sposobnosti obvladovanja likovnega prostora lahko govorimo, kadar učenci zavestno nadzorujejo in premišljeno oblikujejo svoje likovne rešitve. Na takšnih likovnih izdelkih je mogoče opaziti fleksibilno variiranje tehničnih možnosti, ki delujejo želeno in nadzorovano. Učenci, ki dobro obvladujejo likovni prostor se brez težav znajdejo pri najrazličnejših likovnih nalogah, pri čemer jih različne dimenzije ali razgibane oblike slikovnih formatov prej izzivajo kot ovirajo pri likovnem izražanju. Pri upodabljanju objektov niso nagnjeni k centralnemu oz. simetričnemu oblikovanju forme, pač pa oblikujejo razgibano likovno kompozicijo. To vnaša v likovni izdelek pestrost in dinamiko, takšno likovno delo pa je za gledalca zanimivo in privlačno, še zlasti, če obenem deluje tudi vsebinsko prepričljivo. Likovni izdelki učencev z nižjo sposobnostjo obvladovanja likovnega prostora so

manj razgibani, manjša fluentnost se (po)kaže tako pri izboru kot pri variiranju različnih likovnih elementov.

Na podlagi opisanih meril za vrednotenje likovne ustvarjalnosti smo ovrednotili v raziskavi nastale likovne izdelke, podrobnejša kvalitativna analiza skupaj z neposrednimi likovnimi primeri pa je navedena v empiričnem delu raziskave (glej str. 260).

2.4 Individualizacija pri likovni vzgoji, osnovana na likovno-izraznih tipih učencev

Poleg splošnih značilnosti razvoja likovnih sposobnosti učencev obstajajo tudi osebne likovno razvojne poti, ki so odvisne od individualnih značajskih posebnosti posameznega učenca. Upoštevanje individualizacije pri pouku likovne vzgoje terja od učitelja, da v sodelovanju s posameznim učencem izhaja iz njegovih prevladujočih sposobnosti, pri čemer skuša na njegov likovni izraz vplivati le takrat in le toliko, kot je to z vidika razvoja likovne ustvarjalnosti utemeljeno in smiselno. Učitelj, ki mu je ustvarjalnost učencev pomembna bo skušal sleherno likovno nalogo zasnovati tako, da bo reševanje likovnega problema prilagojeno individualnim likovnim sposobnostim posameznega učenca in bo iz likovnega izdelka zasijala njegova likovno-izrazna moč. To bo vplivalo na fluentnost likovnih idej in raznolikost likovnih rešitev, ki jih bo porodila ista likovna naloga. Poleg tega se učitelj na ta način lahko izogne vrednostni opredelitvi, ali je določen objekt likovno izražen dobro ali ne, pač pa raje izpostavlja ali je izražen v skladu z učenčevimi subjektivnimi sposobnostmi.

Glede na to, da likovno-izrazni tipi učencev lahko predstavljajo eno od možnih oblik diferenciranja in modificiranja likovnih tehnik in/ali motivov nas je v preliminarni raziskavi zanimalo, ali jih učitelji prepoznajo in jih pri individualiziranju tudi uporabljajo. Kot so pokazali odgovori, več kot tri četrtine učiteljev (likovnih pedagogov) likovno-izrazne tipe pri učencih prepozna in meni, da učitelju omogočajo lažje izvajanje individualizacije (glej Prilogo 6.1). Res pa je, da teh trditev nismo praktično preverjali, saj je šlo za preliminarno raziskavo o poznavanju možnosti individualiziranja pri pouku likovne vzgoje, zato je potrebno to prepričanje jemati zgolj kot subjektivno presojo v predraziskavo zajetih učiteljev.

2.4.1 Področja individualnih značilnosti likovnega izražanja

Pri raziskovanju posebnosti likovnega izražanja učencev pri likovni vzgoji temeljno izhodišče izhaja iz naravne diferenciranosti učencev po likovnih sposobnostih, subjektivnih karakternih značilnostih ter njihovi nagnjenosti k likovno-izraznim sredstvom (Berce - Golob, Karlavaris, 1991). Glede na to, da je bistvo individualizacije v tem, da naj bi segla do posebnosti vsakega učenca (Strmčnik, 1993), ima svoje pomembno mesto tudi pri pouku likovne vzgoje, kjer skušamo stremeti k približevanju likovne naloge individualnim posebnostim posameznega učenca. S pomočjo individualizacije pri pouku likovne vzgoje namreč skušamo skozi celoten izobraževalni proces razvijati likovno-izrazne sposobnosti učencev in izkoriščati njihove karakterne značilnosti. Učitelj ima s pomočjo izpostavljene individualizacije možnost vplivati tudi na učenčevo eventualno (pre)omejeno usmerjenost v posamezno likovno področje oz. izključujočo naravnanost zgolj do določenih likovno-izraznih sredstev[33]. Vpliv učitelja na likovno izražanje mora biti skrajno senzibilen in premišljen, da ne zaide v nedopustno diktirano poučevanje *kako* naj se učenci likovno izražajo, pač pa da učence spodbuja, da določene ključne značilnosti svojih likovno-izraznih sposobnosti ohranjajo, razvijajo in z njimi nadgrajujejo tudi tiste likovne vsebine, ki jim sicer niso najbližje in bi prav zato utegnile ostati na ravni nedomiselnih likovnih rešitev. Z ustreznim pedagoškim posredovanjem učitelj učencem pomaga ohranjati posamezne tipične značilnosti, ki zaznamujejo njihov likovno-izrazni tip[34] in prispevajo k njihovi večji svojstvenosti. Z oblikovanjem ugodnega, ustvarjalnosti naklonjenega okolja učitelj slehernemu učencu lahko pomaga doseči najvišjo stopnjo razvoja likovno-ustvarjalnih sposobnosti.

[33] Kar bi pomenilo, da se npr. grafični likovno-izrazni tip ne želi izražati nikjer drugje kot pri risanju oz. sleherni likovni problem reševati zgolj linearno.

[34] Kot smo poudarili že v začetku konstelacija sposobnosti ni vedno zelo jasna, tp. da se likovno-izrazni tipi pri posamezniku pogosto ne nahajajo v t. i. »čisti« obliki – večinoma prevladuje več sposobnosti, zato je mogoče govoriti o likovni konstelaciji, v kateri učenčevo »individualnost zaznamuje najizrazitejša skupina likovnih sposobnosti« (Berce - Golob, Karlavaris, 1991, 66).

S pravilnim pristopom se vzporedno učinkovito razvijajo tudi nekatere komponente ustvarjalnosti, predvsem likovna izvirnost, ki je razpoznavna predvsem skozi individualnost, subjektivnost in svojstvenost učenčevih likovnih izdelkov. Nujnost uporabe individualizacije kot pedagoškega načela, ki pa od učitelja v prvi vrsti terja pozitiven odnos do likovne ustvarjalnosti v vseh njenih značilnostih, je torej neizbežna.

Od učitelja seveda ne moremo pričakovati, da bo z vsako likovno nalogo ustregel vsem individualnim potrebam vseh učencev v razredu, vendar pa se mora njihovih posebnosti vselej zavedati (in učencem tudi pri tistih likovnih nalogah, ki jim niso najbližje, dopuščati subjektiven pogled na likovni problem). Zavedanje in spoštovanje razlik med učenci pozitivno vpliva na razvoj tistih posebnosti, ki učencem dajejo možnost krepitve likovne ustvarjalnosti in je predpogoj za ustrezno snovanje učnih ciljev, ki morajo biti zastavljeni dovolj fleksibilno, da omogočajo učencem z različnimi likovno-izraznimi tipi in z različnimi učnimi stili uspešno, tj. svojstveno reševanje likovne naloge.

Začetne raziskave so izpostavljale nekaj nasprotnih izraznih tipov učencev. Medtem ko je Lowenfeld (1964) opredelil le dva tipa, in sicer optični (vizualni) in kinetični (nevizualni) tip učencev, je Jung v svoji teoriji osebnosti izpostavil štiri psihološke tipe: racionalnega, občutenjskega, intuitivnega in čutnega. Pri tem je poudaril, da podrejeni tip deluje iz podzavesti, tako da bodisi podpira ali zavira delovanje prevladujočega tipa (Butina, 2000). Karlavaris (1961) pa je v svojih začetnih raziskavah izpostavljal značilnosti več izraznih tipov učencev, ki se med seboj razlikujejo glede na:

- odnos učenca do likovnega objekta (vizualni-opazovalni in domišljijski tip);
- psihološki karakter (razumski in ekspresivni tip);
- senzibilnost zaznavanja (lirsko-poetični in brutalno-grobi tip);
- način likovnega interpretiranja objektov (dekorativni in prostorski tip);

- pristop k izvajanju likovne naloge (površen in natančen likovno-izrazni tip).

Kljub temu, da so izhodišča ostala zelo podobna, so novejše raziskave pokazale še bistveno večjo diferenciranost na področju izraznih tipov. Karlavaris je tako na področju individualnosti s pomočjo faktorske analize izpostavil kar šestnajst likovno-izraznih tipov, razvrščenih po likovnih sposobnostih in nagnjenjih. Pri tem je poudaril, da v likovni umetnosti »poudarjanje individualnosti likovnega izraza ni samo psihološko dejstvo, ampak tudi – in še bolj – likovna značilnost umetniškega dela. Z individualnim načinom izražanja umetnik svojevrstno zaznamuje svoj likovni izraz in opazovalcu omogoči, da se še bolj približa bistvu ustvarjalnega procesa ter mu olajša pristop k umetniškemu delu« (Berce - Golob, Karlavaris, 1991, 65).

Pri pouku likovne vzgoje spodbujanje individualnosti likovnega izražanja učencem omogoča izražanje subjektivnih karakternih značilnosti, ekspresivnost likovnega izraza in svojstveno likovno estetiko, ki se kažejo skozi izrazne tipe, razdeljene v tri skupine, in sicer:

a) področje likovnih sposobnosti;
b) področje nagnjenost k likovno-izraznim sredstvom in
c) področje karakternih značilnosti.

Na podlagi najizrazitejših značilnosti, ki zaznamujejo učenčev likovni izraz, je Karlavaris (1991) opredelil tipe likovnega izražanja, ki se nanašajo na prevladujoč neposreden likovni prikaz zaznave. Pri tem velja poudariti, da je pričujoča raziskava pokazala, da prevladujoča značilnost posameznega tipa ne vpliva na učenčevo nezmožnost uspešnega reševanja likovnih problemov, ki od njega terjajo drugačen likovni odziv (tp. prevladujočo tipološko značilnost npr. izrazito imaginativnost je na večini učenčevih likovnih izdelkov možno zaznati, kljub temu pa je isti učenec sposoben relativno uspešno upodabljati tudi likovni motiv po

neposrednem opazovanju; ali koloristični likovno-izrazni tip lahko popolnoma uspešno realizira tudi naloge iz področja risanja ali kiparstva, pri čemer pa je pogosto možno prepoznati njegovo težnjo po barvitosti risbe ali kipa). Ob tem poseben poudarek velja dejstvu, da likovno-izraznih tipov v praksi ni mogoče preprosto opredeliti zgolj na podlagi posameznega likovnega izdelka. Za to je potrebno dobro poznavanje tako učenčevih naravnanosti, sposobnosti, značajskih lastnosti in tudi nekaterih drugih, zunanjih dejavnikov, ki vplivajo na njegovo likovno odzivanje na posamezno likovno nalogo. Vse našteto je z večjo gotovostjo mogoče opredeliti na osnovi več različnih likovnih rezultatov posameznega učenca, pri čemer pa je ključnega pomena učiteljeva senzibilnost pri zaznavanju posameznih značilnosti ter njegova sposobnost uvidenja in dopuščanja raznolikosti učenčevega odzivanja[35]. Učitelj na ta način laže prepozna tiste značilnosti učenčevega likovnega izražanja, ki bi utegnile pozitivno prispevati k svojstvenosti njegovega likovnega izraza.

V področje likovnih sposobnosti Karlavaris uvršča: vizualni, imaginativni, intelektualni, emocionalni, senzitivni, motorični in motorično-tehnični izrazni tip ter tip vizualnega spomina.

Na področje nagnjenosti k likovno-izraznim sredstvom spadajo: koloristični, grafični, analitični, sintezni, prostorski, dekorativni, konstrukcijski in impulzivni izrazni tip.

Področje karakternih značilnosti pa pokriva značajske značilnosti posameznika: natančnost, površnost, ležernost, vztrajnost, trdnost idr., ki posledično vplivajo tudi na posredne značilnosti: negotovost, agresivnost, anksioznost, samozavest ipd. Karakterne značilnosti so značilne za slehernega posameznika, nekatere njihove specifike pa se lahko zrcalijo tudi na področju likovnega izražanja, torej na likovnem izrazu učencev. Pogosto se karakterne značilnosti pojavljajo v kombinaciji s katerim od tipov s področja likovnih sposobnosti ali v kombinaciji s

[35] Učitelj učenca ne omejuje z lastnim videnjem njegovega likovno-izraznega tipa, da ga ne bi začel podzavestno omejevati oz. ga usmerjati v zgolj en način likovnega izražanja.

katerim od tipov področja nagnjenosti k likovno-izraznim sredstvom, npr. natančen motorično-tehnični tip, površen impulzivni tip ipd. in vplivajo na učenčevo individualno likovno konstelacijo.

Karlavaris (1991) ugotavlja, da pri likovnem izražanju težko govorimo o enoznačni konstelaciji likovnih sposobnosti, ki bi tako izrazito zaznamovala posameznika, da bi bilo preko nje popolnoma preprosto opredeliti avtorjevo individualnost. »Večina ustvarjalcev namreč nima tako izrazite konstelacije sposobnosti, da bi prevladala samo ena in bi se preko nje dalo popolnoma jasno opredeliti umetnikovo individualnost« (Berce - Golob, Karlavaris, 1991, 66), kar velja tudi za učence. Poleg tega je njihov likovni izraz še v fazi intenzivnega razvoja in kot tak še ni popolnoma zavestno voden oziroma nadzorovan. Pri večini učencev posebej v obdobju zgodnje adolescence zato včasih bolj prevladuje čustveni odziv na likovno izražanje, drugič pa racionalna odločitev, kako bodo pristopili k likovni nalogi. Glede na to, da pri veliki večini učencev prevladuje več sposobnosti, je mogoče govoriti o likovni konstelaciji, v kateri učenčevo individualnost zaznamujejo najizrazitejše značilnosti, sestavljene tako iz likovnih sposobnosti, nagnjenj kot tudi temperamenta. Vse to pa vpliva tudi na dejstvo, da se likovno-izrazni tipi pogosto ne kažejo v izrazito »čisti« obliki[36]. Učenec se namreč v različnih situacijah, pri različnih likovnih nalogah oz. na različne likovne probleme pogosto odzove različno, kar je vsekakor potrebno razumeti in tudi na tej osnovi učencu odpirati možnosti svojstvenega interpretiranja izpostavljenega likovnega problema. Prav zaradi tega je zanimanje za področje individualizacije v okviru likovne vzgoje še toliko bolj razumljivo in upravičeno.

V nadaljevanju nas bosta zanimali predvsem dve področji, in sicer področje likovnih sposobnosti in področje nagnjenosti k likovno-izraznim sredstvom, skušali pa bomo predstaviti tudi temeljne oz. prevladujoče značilnosti

[36] Omenjena značilnost se je izkazala tudi pri statistični obdelavi podatkov, dobljenih v pričujoči raziskavi – empirični podatki so namreč pokazali relativno visok odstotek kombiniranih likovno-izraznih tipov.

posameznega likovno-izraznega tipa, skupaj z njegovimi močnimi in šibkimi področji.

2.4.1.1 Področje likovnih sposobnosti

Na področju likovnih sposobnosti govorimo o nekaterih tipičnih individualnih značilnostih, ki zaznamujejo splošno zaznavanje učencev in dojemanje sveta in tudi likovnih problemov, kar posledično zaznamuje tudi njegov likovni izraz. Za uspešen razvoj teh sposobnosti so pomembne tako dedne dispozicije kot spodbude in možnosti, ki jih nudi okolje ter stopnja lastne aktivnosti. Različne raziskave v preteklosti so pokazale, da je delež dednosti relativno velik, kar pomeni, da lahko na osnovi dednih zasnov razložimo precejšen odstotek individualnih razlik v sposobnostih (Marentič - Požarnik, 2003).

»Dedne dispozicije določajo zgornjo mejo v razvoju, ki bi jo posameznik potencialno lahko dosegel. Koliko se ji približa, je odvisno od kombinacije različnih dejavnikov okolja. Neugodno okolje lahko ustavi razvoj dispozicij, in sicer tem bolj, čim bolj zgodaj se pojavijo neugodni dejavniki, čim izrazitejši so in čim dalj časa trajajo« (Marentič - Požarnik, 2003, 148). Pri tem imajo nadarjeni posamezniki (po Piagetu) že od začetka neko organizirajočo tendenco, ki jim omogoča, da iz okolja izbirajo prav tiste podatke in impulze, ki so koristne za njihov optimalni razvoj.

Razvoj likovnih sposobnosti je pri pouku likovne vzgoje pomemben tudi zato, ker vpliva na razvoj ustvarjalnosti pri likovnem izražanju. Vsak učenec ima namreč svoje, specifične potenciale na področju likovne ustvarjalnosti, le uvideti in razvijati jih je potrebno. Učitelj k temu pristopa na različne načine, z diferenciacijo oz. individualizacijo likovnih tehnik, motivov, z različnimi učnimi metodami, s postavljanjem vprašanj, na katere učenci iščejo odgovore v sebi, z ustreznim podajanjem povratnih informacij ipd.

2.4.1.1.1 Vizualni izrazni tip

Pri likovnem izražanju se učenci, pri katerih prevladuje vizualni izrazni tip, opirajo predvsem na sposobnost opazovanja (Berce - Golob, Karlavaris, 1991). Njihova dominantna sposobnost natančnega opazovanja likovnega objekta učence tega tipa pogosto usmerja v realistično likovno izražanje videnega. Pri likovnem izražanju izhajajo iz neposredne vizualne podobe likovnega objekta oziroma iz odnosov med posameznimi likovnimi objekti, zato jim bolj od domišljijskih likovnih motivov ustrezajo neposredno opazovani likovni motivi, ki jih s pomočjo natančnega opazovanja, viziranja in proporcioniranja prenašajo na slikovno ploskev. Vendar pri tem obstaja nevarnost, da učenec vizualnega tipa zaradi svoje usmerjenosti v pasivno beleženje zgolj vizualnih podob hitro zaide v imitativnost in naturalizem, pri čemer izostaja vključevanje racionalnih (miselnih) emocionalnih in imaginativnih sposobnosti v njegovo likovno izražanje, s čimer ga lahko bistveno osiromaši.

Ker je zanje značilno nekoliko bolj realistično usmerjeno likovno izražanje likovnih objektov, jim pogosto najbolj ustrezajo likovne naloge s področja risanja, zlasti študijsko risanje. Ker pa so likovni izdelki teh učencev sicer objektivni in natančni, a pogosto tudi manj domiselni, je naloga učitelja, da jih spodbuja v likovno izražanje z različnimi likovnimi materiali, s čimer jih odvrača od pasivnosti in jih spodbuja, da v večji meri spoznavajo in izražajo različne likovno izrazne elemente. Na področju slikanja si učenci vizualnega likovno-izraznega tipa močno prizadevajo odslikati čimbolj verodostojno »kopijo« opazovanega likovnega motiva, v primerljivih, realističnih barvnih odnosih (upoštevajoč lokalne barve). Tudi pri kiparskih likovnih nalogah se skušajo čimbolj približati naravni formi likovnega objekta, pri neposredno opazovanem objektu pa si prizadevajo upoštevati naravna razmerja oz. proporce.

Učitelj učencem tega tipa sicer najbolj ustreže z likovnim pristopom, ki sta ga Burges in Addison (Eça, 2002, 53) imenovala »zaznavni pristop« in vsebuje

»posnemovalne postopke, iskanje "verodostojne kopije", upoštevanje zgolj zunanjega izgleda modela oziroma motiva« (prav tam, 53), vendar pa je glede na to, da likovna vzgoja teži k likovni nadgradnji realnih podob, potrebno tudi tem učencem likovne naloge zasnovati tako, da svojo izrazito sposobnost natančnega opazovanja uskladijo z izpostavljenim likovnim problemom in bo njihova likovna rešitev presegala golo preslikovanje opazovanega objekta. Likovni motivi, ki omogočajo izražanje neposredno opazovanih objektov, so predvsem postavljena tihožitja, figurativni modeli ter upodabljanje krajine neposredno v naravi. Upoštevanje individualizacije v okviru pouka likovne vzgoje od učitelja terja, da pri učencih tega tipa upoštevajo njihovo sposobnost natančnega opazovanja, a jim hkrati podajo tudi informacijo o takšnih smernicah likovnega izražanja, ki neposredni preslikavi opazovanega objekta skušajo dodati še bolj osebni pogled.

Pretirano izrazit vizualni tip ima lahko za posledico preveč togo sledenje vizualni podobi opazovanega objekta, kar pri izrazito samokritičnih učencih včasih povzroči nezadovoljstvo z lastnim likovnim izdelkom. Učenci opazovani objekt vidijo drugače, kot so ga sposobni likovno izraziti, kritična zavest pa jih pogosto prav zaradi tega navdaja z občutkom, da se ne znajo likovno izražati. Učitelj mora najti ustrezen način, da učence motivira in jim na razumljiv način pojasni, da njihove likovne sposobnosti popolnoma ustrezajo njihovi razvojni stopnji in imajo prav zaradi specifičnih (izrazno-deformiranih) likovnih form, ki se njim mogoče zdijo »čudne in napačne«, pogosto še večjo likovno izrazno moč.

Zanimivo s statističnega vidika je, da je procentualno učencev vizualnega tipa največ, skoraj 12% (glej empirični del raziskave, str. 258), kar bi lahko razumeli tudi kot značilnost razvojnega obdobja (faza vizualnega realizma).

2.4.1.1.2 Imaginativni izrazni tip

Za razliko od prejšnjega izraznega tipa se učenci pri katerih prevladuje imaginativni tip opirajo predvsem na svojo domišljijo, pri čemer pogosto zanemarjajo vizualne podatke o izražanem likovnem objektu. Njihov miselni svet

je nenavaden, odnosi med stvarmi nerealni, njihove likovne podobe pa plod domišljije (Berce - Golob, Karlavaris, 1991). Imaginativno likovno-izraznemu tipu učencev, najbolj ustrezajo naloge z domišljijsko motiviko, kjer lahko izkoristijo svoje izrazite domišljijske sposobnosti. Likovne naloge, kjer je potrebno določen objekt podrobno opazovati in ga likovno izraziti v čimbolj »verodostojni« obliki, jim ne ustrezajo, saj imajo pogosto sami ustvarjeno svojstveno podobo predmeta, ki včasih z realno vizualno podobo objekta nima veliko skupnega.

Učenci imaginativnega izraznega tipa navadno ne kažejo posebne afinitete do posameznega likovnega področja in se pri vseh odzivajo dobro, predvsem kadar lahko sprostijo svojo domišljijo. Kadar učitelj pri posredovanju likovne naloge ustrezno izpostavi domišljijski motiv, se bodo ti učenci zelo motivirano lotili likovnega izražanja, s svojim navdušenjem pa pozitivno vplivali tudi na svoje sošolce.

Učenci, pri katerih prevladuje imaginativni izrazni tip (dobrih 9%), kažejo več fleksibilnosti in samostojnosti pri likovnem izražanju, vendar pa včasih težko uskladijo izpostavljen likovni problem z likovnim motivom. Njihova prevladujoča lastnost - domišljija nikakor ne pomeni, da ti učenci niso sposobni natančnega opazovanja posameznega likovnega objekta, značilno pa je, da jih njegova vizualna podoba ne omejuje pri likovnem izražanju in ji vedno spontano vdahnejo še nek svojstven, nerealističen pridih, ki je zelo pomemben za ustvarjalnost reševanja likovnih problemov. Neredko se celo zgodi, da likovni motiv izrazijo kot zanosen izbruh barv, vihravih potez in nevsakdanje kompozicije.

Individualizacija pri pouku likovne vzgoje učitelju narekuje posluh za nekoliko nevsakdanji pogled na izpostavljen likovni problem, ki je značilen za te učence. Prav sposobnost uporabe domišljije pri teh učencih namreč predstavlja največji likovno-ustvarjalni potencial, ki ga je potrebno izkoristiti, včasih tudi na račun nekonsistentnosti likovne prezentacije problema, zastavljenega z likovno nalogo.

2.4.1.1.3 Racionalni izrazni tip

Racionalni izrazni tip Karlavaris (1961) pojmuje kot intelektualni izrazni tip, a ga bomo spričo značilnosti raje preimenovali v racionalnega. V povprečni populaciji zasledimo pri približno 7% učencev racionalnega tipa. Temeljna značilnost tega tipa je, da se učenci pri reševanju likovnega problema opirajo predvsem na lastno razmišljanje in logično sklepanje. K reševanju pristopajo racionalno in premišljeno. Likovno izražanje predhodno načrtujejo, vnaprej predvidijo rešitev in si tako skušajo ustvariti tudi podobo končnega rezultata. Racionalen pristop jih nekoliko ovira pri reševanju likovnih nalogah, povezanih z domišljijo ali emocionalnostjo. Pri upodabljanju motiva se ti učenci ne opirajo na realno podobo določenega objekta, pač pa na lastno razumevanje le-tega (Berce - Golob, Karlavaris, 1991). Podobno kot učenci imaginativnega izraznega tipa tudi ti učenci ne kažejo posebne afinitete do katerega koli likovnega področja. Pri uporabi likovnih materialov pa se glede na to, da naključja in presenečenja pri njihovem likovnem izražanju niso pretirano zaželena, raje odločajo za ustaljene oziroma preverjene likovne tehnike. Podobno je tudi pri izbiri likovnih motivov, saj si želijo upodabljati predvsem stvari, do katerih imajo že vzpostavljen določen odnos, jih dobro poznajo in so si jih že (svoji razvojni stopnji primerno) razumsko razložili.

Učencem racionalnega izraznega tipa ustrezajo likovne naloge, kjer lahko izkoristijo svoj intelektualni potencial. Učitelj njihovo ustvarjalnost najlaže vzbuja s posameznimi »tehničnimi« motivi, ki izzivajo učenčevo zanimanje o funkcionalnosti objekta npr. različni mehanizmi (strojni, urni), notranja struktura oz. zgradba posameznih stvari ipd.

Tem učencem racionalno dojemanje tudi zahtevnejših likovnih problemov sicer ne povzroča posebnih težav, vendar pa njihovim likovnim izdelkom pogosto manjka določena mera čustvene iskrivosti in ekspresivnosti. Pri upodabljanju oblik so, največkrat zaradi negativnih izkušenj iz preteklosti, pogosto nekoliko negotovi in nesproščeni. Individualizacija se pri tem izraznem tipu nanaša predvsem na

izkoriščanje razumskih zmožnosti učenca. Učiteljeva naloga pa je učence prepričati, da skušajo v svoj premišljeni načrt po katerem nastaja likovni izdelek, vnesti pozitiven odnos tudi do nepredvidljivosti in spontanosti, predvsem pa da se lasten pristop navajajo dopolniti z ustrezno fleksibilnostjo pri izbiri in uporabi likovnih materialov.

2.4.1.1.4 Emocionalni izrazni tip

Za emocionalni izrazni tip, ki ga Karlavaris (1961) označuje tudi kot ekspresivni tip učencev, je značilno, da pri likovnem izražanju izhajajo predvsem iz svojih čustev (emocij) oz. občutij, zato njihov likovni izraz deluje ekspresivno zgoščeno in energijsko močno (značilen je za 9% učencev). Upodobljene oblike so deformirane, predimenzionirane ali abstrahirane, saj so odraz njihovega trenutnega razpoloženja ali čustvenega odnosa do izpostavljenega likovnega motiva, kar pogosto poudarjajo tudi z barvo. Pri slikanju pogosto uporabljajo barvno simboliko, zato so barve premišljeno izbrane in usklajene z njihovim (čustvenim) odnosom do izraženega objekta.

Ti učenci se intenzivneje odzivajo na likovne motive, na katere jih veže nek osebni odnos, ki bazira na čustveni ravni. K likovnemu izražanju največkrat pristopajo brez natančne predhodne predstave o končnem rezultatu. A glede na to, da so sposobni med samim procesom izražanja na podlagi osebne intuicije odkrivati lastne občutke do izpostavljene naloge in iskati svoj likovni odgovor na reševanje likovnega problema, se za nenavadnost in vznemirljivost njihovega likovnega izdelka ni bati. Učenci se pri likovnem izražanju ne izgubljajo v podrobnem prikazovanju detajlov na objektu, ki zanje niso zanimivi, pač pa intuitivno izrazijo in poudarijo le tiste, za katere precenijo, da so pomembni.

Učenci emocionalnega tipa večino likovnih problemov najlaže sprejmejo (dojamejo) skozi ustrezno izbran in posredovan likovni motiv. Učitelj mora izbrati in izpostaviti takšen likovni motiv, ki ima tudi emocionalno vsebino (v kolikor je

emocionalna vsebina neizrazita, pa je likovni motiv smiselno predstaviti tako, da jo učenci začutijo[37], da bo v njih prebudila čustveni odziv, ki ga bodo tudi likovno izrazili).

Temu izraznemu tipu učencev ustrezajo predvsem likovne naloge s področij: risanja, slikanja, kiparstva in arhitekturnega oblikovanja manj pa naloge s področja grafike. Grafika jih zaradi tehničnih postopkov izdelave končnega likovnega izdelka (npr. matrica – odtis), ki zahtevajo predhodno predstavo o končnem likovnem izdelku, pogosto zmede. Učitelj naj bi pri vseh nalogah iskal emocionalno dimenzijo likovnega motiva (npr. utesnjenost, varnost, izgubljenost ipd.), saj se ob tako izbranem oz. predstavljenem likovnem motivu, ki učence tega izraznega tipa emocionalno angažira, učitelju ni potrebno bati, da nastali likovni izdelki ne bi imeli nekaterih osnovnih karakteristik ustvarjalnosti. Že samo dejstvo, da bodo pri likovnem izražanju izhajali iz sebe, iz svojega osebnega odnosa in pogleda na likovni problem, je pogosto dovolj velika garancija, da bo njihov likovni izdelek izrazito subjektiven in bo imel kot tak določene predispozicije izvirnega likovnega izdelka. Včasih je pri emocionalno orientiranih učencih sicer možno opaziti določene nespretnosti, ki so bodisi posledica nezadostne angažiranosti domišljije in čustev ali pa pomanjkljive tehnične izkušenosti, pa vendar vselej izžarevajo neko toplino in ustvarjalno energijo (Karlavaris, 1961).

Učenci emocionalnega izraznega tipa pogosto gojijo pozitivno nagnjenje do predmeta likovne vzgoje, še zlasti, ker so pri njej mnogi bolj uspešni kot na drugih učnih področjih. Vendar pa so ti učenci pogosto tudi čustveno nestanovitni in se na posamezne vplive iz okolja precej nepredvidljivo odzovejo. Učitelj naj bi zato k njim pristopal previdno in občutljivo in jim pomagal pri postopnem razvijanju lastne tehnične sposobnosti in obogatitvi vizualne predstave (Karlavaris, 1961). Osnovni namen individualizacije pri tem izraznem tipu učencev je, da zna učitelj tudi bolj racionalno naravnane likovne naloge ustrezno približati tem učencem

[37] Npr. tihožitje je možno postaviti v kontekst določenega čustvenega razpoloženja oz. vzdušja (otožnost, melanholičnost, osamljenost, ...)

(bodisi skozi likovni motiv, tehniko ali likovne pojme bodisi kako drugače). Včasih to sicer od njega terja precejšnjo mero potrpljenja in didaktičnih spretnosti, vendar je moč pričakovati, da bo njegov trud poplačan s precej svojstvenimi likovnimi izdelki.

2.4.1.1.5 Senzitivni izrazni tip

Učenci senzitivnega izraznega tipa, v povprečni populaciji jih je dobrih 10%, podobno kot učenci emocionalnega izraznega tipa gojijo specifičen odnos do likovnega izražanja. Pri svojem delu se opirajo predvsem na sposobnost občutljivega, senzibilnega opazovanja, ki ne bazira zgolj na primerjalnem opazovanju (kot pri vizualnem tipu). Ti učenci videno oz. opazovano »potegnejo« vase, miselno transformirajo (tj. prilagodijo lastni miselni shemi) in bolj ali manj zavestno likovno predrugačijo. Zato vse kar upodobijo ni le »verodostojna kopija« videnega, kot pri učencu vizualnega izraznega tipa, pač pa odraz razmišljujočega opazovanja. Opazimo lahko učenčev osebni pogled, zato so podobe izrazito svojstvene.

Učenci samostojno izbirajo nenavadne likovne motive in ustvarjajo občutljiva medsebojna razmerja, tp. objekte spontano postavljajo v zanimivo likovno kompozicijo, ki ustreza njihovi osebni likovni zamisli. Pri snovanju likovne rešitve brez težav upoštevajo in jih zelo senzibilno, občuteno vpletajo v svojo upodobitev. Pri likovnem izražanju ne kažejo izrazitejše naklonjenosti do posameznega likovnega področja, saj so se na vseh sposobni ustvarjalno likovno izražati, različne likovne tehnike in raznovrstni likovni motivi pa jim predstavljajo celo svojevrsten izziv in motivacijo. Ti učenci se torej občuteno, subtilno lahkotno in igrivo izražajo z linijo ali uporabijo tenkočutne barvne nianse in se pri tem ne ozirajo na realističnost (tj. vizualno objektivnost) oblik.

Zaradi precej neagresivnega in neizpostavljajočega se značaja učenci tega tipa v razredu delujejo zadržano, zato so pogosto neopaženi, včasih celo prezrti, kljub svojemu velikemu ustvarjalnemu potencialu. Značilen problem, ki se lahko pojavi

pri senzitivnem izraznem tipu učencev, je preobčutljivost za kritične pripombe na račun svojega likovnega izdelka. Ti učenci največkrat niso sposobni neposredne konfrontacije, pač pa lahko v prihodnje strah pred neuspehom bistveno okrni njihov likovno-ustvarjalni potencial. Svoj izdelek samoiniciativno gradijo na podlagi subjektivnega pogleda na likovni problem in v njegovo rešitev vložijo veliko truda in energije, zato jih neargumentirana in nekonstruktivna kritika s strani sošolcev, še posebej pa s strani učitelja, zelo prizadene. Pri likovnem vrednotenju naj bi učitelj svojo kritiko podajal dovolj argumentirano in senzibilno, predvsem pa naj bi na tak način vrednotenja navajal tudi učence (Karlavaris, 1961).

2.4.1.1.6 Tip vizualnega spomina ali memorialni tip

Pri reševanju likovnih nalog lahko pri nekaterih učencih opazimo močan vpliv predhodne likovne izkušnje, na osnovi katere si ti učenci izoblikujejo določeno likovno shemo, na katero se opirajo pri vseh (nadaljnjih) likovnih rešitvah. Za razliko od učencev senzitivnega tipa, ti učenci svoj likovni izraz gradijo z veliko moči celo neke primarne grobosti (Karlavaris (1961) govori celo o brutalnosti). Kažejo velike spominske sposobnosti, zato objekte interpretirajo precej natančno oz. skladno z njihovimi osnovnimi značilnostmi.

Izostren dar opazovanja in pomnjenja, ki je značilen za te učence lahko učitelj s pridom izkoristi po tem, ko so bili učenci izpostavljeni določeni neposredni izkušnji (razmišljujoče opazovanje, aktivno preizkušanje), še zlasti, če je le-ta nanje napravila čustveno intenziven vtis. Pri upodabljanju domišljijskih motivov pa je pri teh učencih navadno čutiti pomanjkanje neposredne izkušnje, zato se nanje nekoliko manj intenzivno oziroma bolj zadržano odzivajo. Učiteljeva naloga je, da skuša učencem tudi likovne probleme, ki naj bi jih le-ti rešili z domišljijskim motivom, približati do te mere, da imajo do njih bolj oseben odnos (spomin na podobno lastno izkušnjo, doživeto opisovanje).

Za učence z izrazitim vizualnim spominom je značilno, da imajo navadno že ob predstavitvi likovnega problema zelo jasno vizijo končne podobe izdelka. Svoj

likovni izraz namreč razvijajo »po določenem likovnem idealu, ideji ali likovni strukturi« (Berce - Golob, Karlavaris, 1991, 67).

Za učence z izrazitim vizualnim spominom je povratna informacija, ne le formalna - v obliki ocene, pač pa tudi neformalna (pogovor, diskusija), ključnega pomena. Ustrezna povratna informacija, ki jo posreduje učitelj tem učencem namreč pomaga najti prava izhodišča in postaviti trdne temelje, na katerih bodo lahko svoj likovni potencial uspešno razvijali tudi v prihodnje. Negativna predvsem pa neustrezna in neargumentirana povratna informacija – tudi s strani sošolcev pa učence tega likovno-izraznega tipa usmeri v bolj zadržano likovno izražanje ali celo v golo sledenje realistični formi oz. v preslikovanje videnega.

2.4.1.1.7 Motorično-tehnični izrazni tip

Za učence motorično-tehničnega izraznega tipa, je značilno, da se pri reševanju likovnega problema opirajo predvsem na svoje motorične sposobnosti. Tehnična dovršenost, ki izvira iz izrazite motorične spretnosti, se zrcali v izvajanju vseh likovnih tehnik, njihov likovni izraz pa je tehnično »popoln«. Likovni izdelki teh učencev na prvi pogled delujejo likovno virtuozno, vendar pogosto ob bolj poglobljenem opazovanju opazimo določen vsebinski primanjkljaj, izpovedno praznino, saj se kot pravi Britten: »(...) mnogi danes nagibajo k mnenju, da je briliantna tehnika bolj nevarnost kot pa pomagalo« (Čadež - Lapajne, 2000, 12). Njihovo tehnično znanje izvira iz zanimanja za likovno tehnologijo (materiale in orodja). Dobro poznajo različne likovne materiale, orodja in postopke obdelave. Svoje znanje pa so pripravljeni tudi demonstrirati, kar lahko učitelj pri posredovanju likovnih nalog včasih tudi uporabi. Vendar pa k likovnim nalogam pogosto pristopajo preveč racionalno in z nekakšno naučeno, rutinsko perfekcijo, kar likovnemu izdelku odvzema žlahtno negotovost, sproščenost in »iskanje«, ki likovni izdelek dela izviren in zanimiv.

Učenci motorično-tehničnega tipa sicer imajo velike likovne sposobnosti pri poznavanju tehničnih postopkov, ki pa naj bi jih učitelj z ustreznim pedagoškim delom skušal obogatiti s še bolj poglobljenim iskanjem osebne izpovednosti. Njegova primarna naloga je torej, da skuša pri reševanju likovnega problema pri njih spodbuditi tudi razmišljanje o osebno-izpovedni vsebini. Če učitelj to sfero likovnega dela spregleda ali zapostavi, začno ti učenci likovno stagnirati, njihovo likovno izražanje pa postane rutinsko oziroma »obrtniško-tehnično«, kar pa je z vidika likovne ustvarjalnosti pogubno. Pogosto imajo ti učenci o svojem izdelku zelo dobro mnenje, zato mora učitelj najti pravi način, da jih »prizemlji« in od njih poleg tehnične dovršenosti izvabi tudi vsebinsko plast, tj. izpovednost.

Učencem tega izraznega tipa ustrezajo predvsem likovni motivi in tehnike, s katerimi že imajo izkušnje oz. so jih vešči, pri nevsakdanjih in neobičajnih motivih, tehnikah in ostalih situacijah pa so negotovi in obotavljivi. Zato naj bi jim učitelj skušal likovni motiv čimbolj približati, da se vanj vživijo. Spodbujal naj bi jih k iskanju novih likovno-izraznih možnosti, da se ne bodo vedno zanašali zgolj na že preverjene postopke. Tako lahko izpostavlja npr. kombinirane likovne tehnike, kombinira vsebine iz več likovnih področij ipd. (Berce - Golob, Karlavaris, 1991).

2.4.1.1.8 Naivni izrazni tip

Karlavaris je v svoji raziskavi izraznih tipov med drugimi izpostavil tudi izrazni tip, ki ga je imenoval »nespretni tip likovnega izražanja« vendar pa je ta izrazni tip bolj kot za učence značilen za odrasle likovne ustvarjalce, pri pouku likovne vzgoje v šoli pa nanj zelo redko naletimo (Berce - Golob, Karlavaris, 1991, 67). Zanj je značilno, da se avtor[38] pri upodabljanju opira na svojo motoriko, ki pa deluje nespretno in obenem nesenzibilno. Prepušča se »spontanosti, brez izrazitega zavestnega nadzora in ideala forme« (prav tam, 67). Podobno kot pri motorično-tehničnem izraznem tudi pri tem tipu pogosto opažamo rutinsko in »všečno«

[38] Glede na to, da naivnega izraznega tipa v šoli skorajda ni, pri opisovanju značilnosti tega tipa uporabljamo termin avtor in ne učenec.

likovno izražanje. Zanimivo pa je, da učenci pri opazovanju različnih likovnih del pogosto ravno ta likovna dela spričo njihove izrazne preprostosti izpostavljajo kot »najboljša« (najbolj razumljiva in »estetska«), zato naj bi učitelj, starostni stopnji primerno, učencem pojasnjeval smiselnost in izhodišča likovne ustvarjalnosti. Za avtorje tega izraznega tipa je značilno, da pri svojem delu le redko eksperimentirajo (vsekakor pa se trudijo prikazati »umetniškost« z navidezno neeksaktnostjo potez, za katero pa se navadno skriva obrtniška spretnost in iskanje primarne podobotvornosti, brez trdnega likovnega ozadja). Večinoma se zanašajo na preizkušen način likovnega izražanja. Njihovi likovni izdelki so si zato zelo podobni, pogosto pa delujejo tudi pretirano »prečiščeno« in ilustrativno.

2.4.1.2 Področje nagnjenosti k likovno-izraznim sredstvom

Kot smo že omenili, konstelacijo likovnih sposobnosti sestavlja poleg likovnih sposobnosti tudi učenčeva nagnjenost oziroma njegova afiniteta do posamezne oblike likovnega izražanja, ki je včasih vezana na specifično likovno področje (risanje, slikanje, kiparstvo, grafiko ali arhitekturno oblikovanje), drugič pa na posamezne elementarne vsebine (analitičnost, dekorativnost ...). Dobro je, da se učitelj zaveda, da ima vsak učenec specifičen odnos do posameznega načina likovnega izražanja. Medtem ko je enim bližje izražanje z linijo, se drugi veliko bolj opirajo na barvo, tretji pa na lastno občutenje prostorskosti itn. Učitelj vsem učencem podaja likovne probleme z vseh področij in jim skuša približati tudi tiste, ki jim sicer niso blizu. Pri tem je seveda temeljnega pomena, da začuti njihove likovne potenciale in jih ustrezno vključi v posamezno likovno nalogo, da bodo njihovi likovni rezultati uspešnejši. K temu lahko pristopa na različne načine, bodisi s kombiniranjem različnih likovnih področij, bodisi materialov. Razumevanje smisla individualizacije pri reševanju likovnega problema učitelju narekuje ustrezno fleksibilnost pri prilagajanju osebnih izraznih značilnosti učencev njihovim ustvarjalnim potencialom in likovnemu problemu.

Na področju nagnjenosti k likovno-izraznim sredstvom govorimo o nekaterih tipičnih individualnih značilnostih, ki zaznamujejo učenčev likovni izraz.

2.4.1.2.1 Koloristični izrazni tip

Učenci kolorističnega izraznega tipa se pri reševanju likovnega problema opirajo predvsem na likovno izraznost barve, zato so jim slikarski postopki bistveno bližje kot risarski ali kiparski. Ti učenci imajo zelo izostren občutek za barvo, barvne nianse in odnose in so jih sposobni zaznati tudi na drugih likovnih področjih, ne zgolj pri slikanju. Tako imajo npr. njihove risbe pogosto elemente tonskega niansiranja, saj skušajo tudi pri skrajno omejenih možnostih iskati določeno barvno raznolikost oziroma pestrost. Podobno tudi pri oblikovanju kiparskih izdelkov najraje uporabijo tudi »govorico« barve oziroma dodajajo barvne poudarke. Pri slikanju kažejo izjemen občutek za barvno harmonijo in kontrastnost, ne glede na likovno tehniko ali likovni motiv. Poleg tega imajo običajno tudi dober občutek za dinamično razporeditev barvnih ploskev v slikovni format.
Ob ustreznem vodenju skozi celotno likovno dejavnost znajo svoj likovni potencial izkoristiti tako pri uporabi tekočih in suhih materialov, kot pri različnih lepljenkah. Na področju risanja lahko pri teh učencih občasno začutimo določeno pomanjkanje občutka za trdno likovno obliko, saj jih pri slikanju »rešuje« smisel za kompozicijsko postavljanje in kombiniranje barvnih ploskev v slikovni format. Učitelj naj skuša tem učencem podati ustrezno znanje o formi opazovanih objektov, vendar le kadar je to potrebno in utemeljeno. Sicer pa jim je smiselno dopuščati, da izkoristijo svoje likovne sposobnosti uporabe barvne senzibilnosti, tudi takrat kadar je primarni namen likovne naloge namenjen npr. linearnemu likovnemu izražanju ali kiparjenju.

2.4.1.2.2 Grafični izrazni tip

Linearno izražanje je tudi sicer v razvoju otrokovega likovnega izražanja primarno, saj se otrok pri svojih začetnih poizkusih najpogosteje najprej začne izražati s črto.

Izrazit občutek za linearno izražanje botruje tudi temu, da so jim risarski postopki hitreje razumljivi.

Ti učenci imajo izrazit občutek za različne linearne variacije, za pestro uporabo različnih oblik ter za uravnoteženo likovno kompozicijo. Risanje je zanje tudi pri reševanju likovnih nalog z drugih likovnih področij neke vrste opora, pomagalo. Tako si z risbo pri slikanju in grafiki pomagajo predvsem v fazi postavljanja likovne kompozicije. Pri kiparstvu in arhitekturnem oblikovanju pa jim risba predstavlja svojstveno nadgradnjo posameznega likovnega problema. Pri slikanju dajejo ti učenci pogosto (pre)velik poudarek obliki objekta, pri čemer se jim pogosto zgodi, da zapostavijo barvno pestrost, lahko pa na koncu njihov likovni izdelek deluje celo kot pobarvanka. Pri risanju imajo ti učenci precej dober občutek tako za dinamično kot statično postavitev oblik v slikovni format. Pri kiparskem in arhitekturnem oblikovanju pa se nekoliko pogosteje nagibajo k uravnoteženi, statični kompoziciji.

Tudi v tem primeru je fleksibilnost učitelja zelo pomembna. Dopuščati mora namreč, da učenci pri različnih likovnih nalogah izkoriščajo svoje risarske sposobnosti. Posebnosti individualizacije pri pouku likovne vzgoje pa učitelju celo narekujejo, da skuša tudi tem učencem likovne naloge ustrezno prilagoditi, saj bo na ta način še povečal heterogenost likovnih idej. Likovne naloge s področja slikanja, grafike, kiparstva in arhitekturnega oblikovanja je namreč mogoče načrtovati tako, da lahko učenci pri reševanju likovnega problema uporabijo tudi risbo. Zato učitelj učencem svetuje kombiniranje različnih likovnih materialov in pripomočkov, ki jih bodo lahko enakovredno uporabili ter tako zadostili izpostavljenim ciljem naloge in ob enem izkoristili tudi svoje temeljne likovno-izrazne posebnosti.

2.4.1.2.3 Prostorski izrazni tip

Učenci prostorskega izraznega tipa, imajo izredno dobro razvito orientacijo v prostoru in prepričljivo vizualno predstavo (Karlavaris, 1961). Pri reševanju

likovnega problema se opirajo na prostorske predstave in svoj likovni izraz gradijo na prostorski razporeditvi likovnih elementov. To značilnost je pri njih mogoče opaziti na vseh likovnih področjih, ne le pri kiparskem in arhitekturnem oblikovanju. Pri prostorskih nalogah skušajo objekt čimbolj jasno postaviti v prostor oziroma nakazati njegovo prostorsko relacijo in/ali soodvisnost z ostalimi predmeti v prostoru.

Za te učence je značilno, da imajo veliko skupnega z racionalnim izraznim tipom, vendar se njihova občutljivost (občutenost prostora) lahko v popolnosti razvije v značilno likovno občutljivost šele, ko odrastejo (Karlavaris, 1961).

Njihovi primarni likovni področji sta izrazito prostorski – kiparsko in arhitekturno oblikovanje, kjer se tudi najlaže in najbolj konstruktivno izrazijo. Zelo občuteno namreč dojemajo različne oblike prostora, igro svetlobe in sence na prostorskih tvorbah, kar znajo uspešno prenesti tudi v lastne prostorske konstrukcije. Pri risanju obvladajo posebnosti perspektivičnega upodabljanja prostora. Pri slikanju pa so jim hitro razumljive posebnosti zračne perspektive in drugih prostorskih ključev, medtem ko znajo na nekatere druge, specifično slikarske probleme (npr. barvni kontrasti, barvna harmonija ipd.) odreagirati nekoliko bolj neprepričljivo.

Naloga učitelja je, da pri teh učencih razvija občutek za izraznost linije, kompozicije in predvsem barve, s čimer bo postal njihov likovni izraz bogatejši in popolnejši. Posebnosti individualizacije pri pouku likovne vzgoje učitelju omogočajo načrtovanje likovnih nalog iz različnih področij tako, da lahko učenci svoje prostorske sposobnosti izkoristijo za reševanje problema. Tako lahko npr. pri združevanju slikanja in arhitekturnega oblikovanja učenci izdelano tri-dimenzionalno obliko poslikajo.

2.4.1.2.4 Sintezni izrazni tip

Sintezni izrazni tip učenca je sicer bolj značilen za predšolskega otroka, ki je v fazi predshematskega likovnega izražanja, v šolskem obdobju pa je precej manj pogost,

vendar pa so se v iskanju preproste jasnosti likovnega izraza k njemu skušali vrniti tudi nekateri moderni umetniki. Značilno za učence tega tipa je, da jih najprej pritegne celota objekta in pri oblikovanju tudi izhajajo iz tega (Berce - Golob, Karlavaris, 1991). To je moč najbolj jasno opaziti npr. pri oblikovanju kipa iz gline, kjer učenci tega tipa izhajajo iz osnovne gmote, kateri z minimalnimi posegi vdahnejo podobo končne oblike. Njihovi posegi v osnovno obliko so včasih premišljeni, najpogosteje pa intuitivni, a v obeh primerih delujejo minimalistično in asketsko. Pri oblikovanju ti učenci najpogosteje najprej omejijo osnovno formo, v katero nato vnesejo zgolj osnovne podatke in se ne spuščajo v podrobnosti in dekorativnost. Njihovo likovno izražanje je hitro in običajno svojega likovnega dela tudi niso pripravljeni korigirati ali na učiteljevo pobudo dopolnjevati. Takšne podobe ob primerno izbrani likovni tehniki, kljub asketskosti zato delujejo »nabito z izpovedno energijo«. Slikajo intenzivno, z velikimi monokromatskimi ploskvami, ki jih znajo oplemeniti s povsem subjektivno izbranimi pomembnimi podatki o objektu. Tudi pri oblikovanju kipa učenci sinteznega izraznega tipa izhajajo iz celote, zato jim likovne tehnike, ki od njih zahtevajo istočasno uporabo različnih materialov, ne ustrezajo najbolj. Kompozicija teh likovnih del je navadno trdna, a kljub temu izžareva neko notranjo dinamiko posameznih sestavnih delov.

Likovna dela teh učencev se med seboj močno razlikujejo, saj so nastajala na osnovi njihovih značajskih značilnosti. Učitelj zato relativno težko vpliva na njihov način izražanja oziroma je njegov vpliv precej omejen. Predvsem je pomembno, da pristopa k učencu tako, da le-ta ohranja zaupanje v lastno sposobnost likovnega izražanja in mu nevsiljivo (predvsem skozi pogovor in odprta vprašanja, na katera učenec sam išče odgovore) v razmislek ponuja tudi tiste posebnosti, ki bi jih sicer učenec nehote prezrl.

2.4.1.2.5 Analitični izrazni tip

V nasprotju s sinteznim izraznim tipom ti učenci pri upodabljanju oblik izhajajo iz podrobnosti, ki jih opazijo ali zaznajo na objektu. »Učenec pri likovnem izrazu prehaja iz posameznosti k celoti« (Berce - Golob, Karlavaris, 1991, 67). Njihov likovni izraz deluje lahkotno, a razdrobljeno, saj (pre)številne podrobnosti pogosto lebdijo v formatu in begajo gledalčev pogled.

Pri oblikovanju kompozicije se ti učenci pogosto izgubijo v upodabljanju drobnih detajlov, medtem ko celota ostaja nedorečena. Veliko število oblik, ki jih učenci vključujejo v kompozicijo, le-to sicer razgibajo, kar pa ne pomeni, da je tudi uravnotežena in trdna. Pri slikanju ti učenci prikažejo ogromno informacij, ki pa so razdrobljene, zato celotna kompozicija deluje nekoliko »nervozno«. Celo posamezne barvne ploskve vsebujejo številne svetlostne ali barvne nianse, ki jih je učenec opazil na opazovanem objektu. Posebej izbor lepljenke lahko tem učencem pomaga pri oblikovanju kompozicije, saj mora učenec pri tej tehniki najprej oblikovati osnovno obliko, vanjo pa postopno vnašati podrobnosti. Pri kiparskem in arhitekturnem oblikovanju se ti učenci zelo dobro znajdejo predvsem pri oblikovanju montažnih kipov, kjer celoto tvorijo s pomočjo sestavljanja posameznih delov iz različnih materialov. Nekoliko manj spretni pa so pri oblikovanju z glino, kjer se takšen način obdelave materiala tehnično pogosto ne obnese (med sušenjem izdelek razpade).

Učitelj ima pri tem izraznem tipu učencev sicer precej zahtevno nalogo, da jih seznanja s tem, da likovni izdelek v končni fazi ne sme delovati zgolj kot seznam vsega, kar lahko na likovnem objektu opazimo, pač pa kot trdna kompozicija oblik, ki ima tudi funkcijo estetskega doživljanja, ki naj ga vzbuja v gledalcu. Vendar pa lahko učitelj njihovo sposobnost opažanja podrobnosti zelo učinkovito uporabi pri posredovanju likovnega problema in/ali motiva (npr. pri opisovanju značilnosti posameznega likovnega objekta, ki predstavlja likovni motiv), kar lahko pozitivno in spodbudno vpliva tudi na ostale učence, da tudi sami začno bolj podrobno

opazovati. Poleg tega jim sposobnost opažanja podrobnosti pomaga pri analiziranju in bogatitvi likovnega oz. vizualnega spomina, zato mora učitelj na podlagi individualizacije stremeti tudi k temu, da njihov način likovnega izražanja usmerja le toliko, kolikor je to z vidika razvoja ustvarjalnosti smiselno.

2.4.1.2.6 Dekorativni izrazni tip

Učenci dekorativnefga izraznega tipa se pri likovnem izražanju opirajo predvsem na občutek za okraševanje ploskev, neodvisno od naravnih oblik (Berce - Golob, Karlavaris, 1991). Pri dekorativnem zapolnjevanju posameznih ploskev niti ne skušajo slediti prostorski zakonitosti upodabljanega objekta, pač pa sledijo predvsem zakonitostim ritmičnega ponavljanja vzorcev. Pri tem so zelo dosledni, zato izpolnjene ploskve največkrat dajejo vtis okraska. Njihovo izražanje izhaja iz (osebnega) prepričanja, da je primarna funkcija likovnega izražanja estetska obogatitev človekovega okolja.

Ti učenci pri upodabljanju pri vseh likovnih področjih iščejo predvsem dekorativne elemente ali pa si jih po potrebi preprosto izmislijo. Svojo izrazno značilnost najlaže predstavijo na področju risanja. Realna podoba objekta njihove likovne prezentacije ne omejuje, saj izhajajo iz subjektivne, pogosto idealizirane podobe. Upodobljene oblike zato pogosto delujejo nekoliko shematično, ploskovno in so (pre)nasičene z velikim številom dekorativnih elementov. Pri slikanju si ti učenci samoiniciativno selekcionirajo barve, ki v njihovem pogledu predstavljajo »lepe« barve. Značilno zanje je slikanje s harmoničnimi in čistimi barvami ter enakomernimi nanosi na podlago. V večje barvne ploskve pogosto samostojno vnašajo elemente risanja (kot dekoracijo). Podobno je pri kiparstvu in arhitekturnem oblikovanju. Kip ali arhitekturno tvorbo dosledno dekorirajo. Dinamičnost kompozicije likovnega dela dosegajo predvsem z dekorativnimi detajli, kar deluje nekoliko površinsko, včasih celo plehko.

Učiteljevo usmerjanje učencev, da poleg dekoriranja skušajo slediti likovni nalogi, mora potekati na ustrezen, tj. strpen način in ob ustrezni motivaciji. Predvsem pa le v tolikšni meri, da učenci spričo njegovega vmešavanja napredujejo in ob tem ohranjajo osnovne značilnosti lastnega likovnega izraza. Njihovo sposobnost lahko učitelj izkoristi tudi pri posebnih likovnih nalogah (npr. pri oblikovanju šolskega glasila, postavitvah razstav in scenah za šolske prireditve ipd.). Na ta način širijo spekter svojih sposobnosti in se ne omejujejo samo na dekoriranje.

Dekorativni izrazni tip učencev prevladuje predvsem pri dekletih (v okviru naše raziskave med štiristotridesetimi učenci ni bilo niti enega fanta, ki bi ga učitelji opredelili kot tipičen dekorativen likovno-izrazni tip, bilo pa je kar osemnajst deklet).

2.4.1.2.7 Konstrukcijski izrazni tip

Za konstrukcijski izrazni tip učencev je značilen občuten smisel za »trdno konstrukcijo pri razporejanju likovnih elementov« (Berce - Golob, Karlavaris, 1991, 67). Pri slikanju dajejo učenci velik poudarek uravnoteženju slikovnih ploskev, pri kiparjenju pa formi. Oblikovati znajo izrazito dinamične kompozicije.

Pri reševanju likovnega problema se dolgo zadržijo pri snovanju kompozicije, pri tem pa si pomagajo s skicami (predhodnimi risbami). Učenci tega izraznega tipa ne kažejo posebne afinitete do katerega od likovnih področij. Kljub temu pa jim nekoliko bolj ustrezajo likovne tehnike, ki dopuščajo več svobode (npr. kolaž, montažna plastika). Radi oblikujejo po načelu »od večjega k manjšemu« - najprej izoblikujejo osnovno obliko, na katero naknadno vnašajo vedno manjše dele, ki obliko razgibajo. Pozornost je potrebno nameniti predvsem tistim učencem, ki imajo poleg konstrukcijskega izraznega tipa še nekatere značilnosti racionalnega izraznega tipa, saj so v tem primeru nagnjeni h geometriziranemu, matematičnemu upodabljanju, ki lahko deluje togo in brezizrazno.

2.4.1.2.8 Impulzivni izrazni tip

Impulzivni učenci učitelju »povzročajo« precej preglavic, saj se usmerijo v »prvo rešitev, ki jo vidijo, tudi če je napačna« (Marentič - Požarnik, 2003, 82)[39]. Pri likovnem izražanju pa so običajno iskreno izpovedni. Izražajo se izjemno spontano, njihovo izražanje pa je pogosto podrejeno nekemu notranjemu ritmu. Te notranje vibracije se kažejo tudi na likovnem izdelku in so razvidne iz »valovitih konstrukcij«, ki so podrejene notranjim zakonitostim in so neodvisne od videne realnosti (Berce - Golob, Karlavaris, 1991).

Učenci se izražajo v relativno hitrem tempu, saj je njihovo sprejemanje odločitev hitro, na podlagi primarnega instinkta. Kljub temu pa običajno zadržijo pri določenih individualno izbranih detajlih, ki v njih zbujajo povsem subjektivno pogojeno zanimanje. Likovni izdelki teh učencev pogosto kažejo manj spretno uporabo likovnih materialov, izpovedno oz. vsebinsko pa so njihovi izdelki izredno bogati. Upodobljene oblike pritegnejo pogled, saj izžarevajo neko notranjo moč in energijo.

Učitelj naj bi bil pri izvajanju individualizacije pri teh učencih nekoliko bolj pozoren na razvoj motoričnih spretnosti. Razvijati jih skuša previdno, postopno in nevsiljivo. Podobno velja tudi pri spoznavanju posebnosti likovnega problema, ki jih ti učenci pogosto prezrejo ali pa jih preprosto ignorirajo. Učitelj je bolj uspešen, če jim posebnosti podaja individualno, predvsem pa takrat, ko lahko upravičeno pričakuje pozitiven vpliv na učenčevo ustvarjalnost, v nasprotnem primeru pa jih je bolje prepustiti svobodnemu odločanju.

Zanimivost tega tipa učencev je, da so nekoliko manj uspešni pri drugih učnih predmetih, njihova likovna izraznost pa je izjemno pestra in zanimiva. V povprečni populaciji tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole jih je skoraj 5%.

[39] Marentič – Požarnikova (2003) sicer navaja, da so ti učenci v nižjih razredih osnovne šole manj uspešni med drugim tudi pri risanju (kar je vsekakor vredno razmisleka!).

2.4.1.3 Področje karakternih značilnosti

V to skupino razvrščamo učenca po karakternih značilnostih. Gre torej za neke vrste likovni rokopis posameznega učenca, ki še dodatno subjektivizira njegov pogled na izpostavljeni likovni problem, njegov pristop do izražanja in ga je moč zaznati iz slehernega likovnega izdelka.

Karlavaris (1961) v tem pogledu izpostavlja predvsem razliko med dvema tipoma, in sicer:

- *nedoslednega oz. površnega*, nekoliko bolj značilnega za fantovsko populacijo in
- *doslednega oz. natančnega*, značilnega bolj za dekleta.

V svojih skrajnostih sta oba lahko negativna, vendar je možno z ustreznim pedagoškim delom ustrezno izpostavljati takšen način dela oz. likovnega izražanja, ki jima omogoča likovno napredovanje.

Poleg omenjenih dveh lahko v razredu najdemo tudi še nekatere druge karakterno pogojene izrazne tipe oz. kot pravi Karlavaris: »V sferi karakterja osebnosti so možne mnoge individualne variante, ki deloma vplivajo tudi na likovni izraz. Tako je mogoče opredeliti različne tipe: hitrega in počasnega, pedantnega in površnega, vztrajnega in malodušnega, trdnega in negotovega ipd.« (Berce - Golob, Karlavaris, 1991, 68). Vsaka značilnost po svoje zaznamuje učenčev likovni izraz, vpliva nanj in ga dela še bolj subjektivnega.

Vsem omenjenim razlikam med učenci bi kazalo namenjati pozornost že v prvih dveh vzgojno-izobraževalnih obdobjih osnovne šole, da bi bili učenci v zadnjem vzgojno-izobraževalnem obdobju bolj sproščeni in bi uspešneje reševali likovne probleme. Individualizacija, zlasti tista, osnovana na izraznih tipih učencev, ima zagotovo mesto tudi v prihodnosti likovne vzgoje. Pri tem pa seveda ne gre pozabiti, da bi bilo smiselno razmišljati o organizacijskih rešitvah, ki bi individualizaciji omogočile osnovne pogoje za izvedbo.

Glede na to, da ima individualizacija zelo pozitiven učinek na razvoj likovne ustvarjalnosti (kar lahko trdimo na podlagi empiričnih rezultatov raziskave), bi bilo v sedanjem šolskem sistemu potrebno odpraviti vsaj tiste ovire, ki jih je v trenutnih okvirih mogoče (npr. zagotoviti ustrezno opremljenost učilnic, pri izvajanju likovne vzgoje postopati bolj fleksibilno, npr. z organiziranjem dela v manjših skupinah – v polovičnih oddelkih, ponuditi učiteljem možnost dodatnega izpopolnjevanja ali jim pri delu dati pomočnika ipd.) in učiteljem s tem zagotoviti vsaj osnovne pogoje za še uspešnejše izvajanje individualizacije pri pouku likovne vzgoje, ki bi nedvomno vplivala tudi na večjo ustvarjalnost likovnih rezultatov.

2.5 Individualizacija oz. diferenciacija pri pouku likovne vzgoje, osnovana na učnih stilih učencev

Razlike v učnih sposobnostih učencev v tempu učenja in drugih karakteristikah so imele velik vpliv na razvoj različnih oblik individualizacije in diferenciacije pri posredovanju učnih vsebin. Diferenciacija in individualizacija že v svojem bistvu temeljita na predpostavki, da je potrebno v učnem procesu učencem prilagajati tako učne cilje in vsebine kot tudi didaktične metode in oblike dela ter učni tempo. Kot smo omenili že v poglavju o individualnih razlikah med učenci, se ti razlikujejo tudi glede na dojemljivost, zato je učnim vsebinam potrebno prilagajati tudi metode, saj niso vse enako sprejemljive, zanimive in uspešne pri vseh. Enim tako bolj ustrezajo demonstracija konkretnih ponazoril (fotografij ali originalnih izdelkov), drugim verbalne metode (razlaga, pogovor …), delo s teksti ipd. (Strmčnik, 2001). Vse to je vzajemno pogojeno tudi z različnimi učnimi stili. Glede na to, da pri likovni vzgoji ves čas podarjamo predvsem pomen individualizacije in notranje diferenciacije, smo v raziskavi poleg likovno-izraznih tipov skušali na likovno področje aplicirati tudi značilnosti učnih stilov, ki jih je razvil Torrance (1983). Le-ti učitelju omogočajo uvid predvsem v razloge, zakaj določeni učenci k likovnim nalogam pristopajo bolj racionalno (konvergentno), drugi pa bolj intuitivno (divergentno). Te razlike pogojujejo tudi učiteljev način posredovanja likovnih vsebin, saj se učenci z različnimi učnimi stili nanje različno odzivajo.

2.5.1 Različni učni stili (Rancourt, Kolb, Torrance) in njihova aplikacija na področje likovnega izražanja

Učenje je navadno opredeljeno kot proces spreminjanja določene dejavnosti pod vplivom izkušenj z razmeroma trajnim učinkom, učni stili[40] pa predstavljajo

[40] Za lažje razumevanje ključnega termina, ki ga bomo uporabljali v nadaljevanju – učni stil – bomo njegovo definicijo povzeli po Marentič - Požarnikovi (2003), ki pravi, da z izrazom stil spoznavanja označujemo razmeroma dosledne in trajne posebnosti posameznika v tem, kako sprejema, ohranja, predeluje in organizira informacije ter na njihovi osnovi rešuje probleme. Stili spoznavanja so izraz širših razsežnosti osebnostnega funkcioniranja, saj sodelujejo tudi čustveno-

značilni vzorec, ki ga posameznik uporablja pri pridobivanju informacij, konceptov in spretnosti (Pečjak, 1977). Poleg kognitivnega nivoja, kamor sodi mišljenje, vključujejo učni stili tudi druge nivoje funkcioniranja pri učenju, na primer emocionalnega in fiziološkega, izvzete pa niso niti učenčeve osebne lastnosti (Peklaj, 1991). Spoznavni stili torej vplivajo na način mišljenja, percepcijo, predelovanje informacij in reševanje problemov. Nanašajo se na razlike v procesiranju informacij, ki so stabilne v različnih situacijah in se kažejo v kvalitativnih razlikah v predelovanju, shranjevanju in priklicu informacij (Peklaj, 1991). Učni stili pa se nanašajo na procese učenja in predstavljajo specifično kombinacijo učnih strategij, ki jih posameznik uporablja v večini učnih situacij, v širšem smislu pa vključuje tudi čustveno-motivacijske sestavine.

V procesu biološkega in kulturnega razvoja (evolucije) so se razvili različni načini spoznavanja in osmišljanja resničnosti, poleg tega so se razvili tudi različni modeli in metode, kako o svetu in pojavih, ki nas obdajajo, izvedeti vedno več. Tekom razvoja so se povečevale razlike med zgodovinskimi obdobji in med vse številnejšimi znanstvenimi disciplinami s področja družboslovja, naravoslovja in umetnosti. Ne glede na različna epistemiološka izhodišča pa se večina raziskovalcev strinja, da si vsak učenec znanje pretežno pridobiva preko treh poti, in sicer: preko čutil (percepcije), razuma (mišljenja) in intuicije (vpogleda) (Marentič – Požarnik, Magajna, Peklaj, 1995).

Novejše raziskave se bolj kot na inteligentnost in sposobnosti osredotočajo na različne učne stile, ki zaznamujejo posameznikove prednosti pri učenju. Posameznim učencem namreč bolj odgovarja vizualni, drugim verbalni, tretjim kinestetični pristop k učenju ali pa kombinacije le-teh, npr. vizualno-avdialni, vizualno-kinestetični (Mujis, Reynolds, 2005). To daje učitelju po eni strani več

motivacijske plati osebnosti. Učni stil je soroden pojem, le da je nekoliko širši in zajema tudi tipične strategije učenja pa tudi cilje in pojmovanja učenja (Marentič - Požarnik, 2003).

možnosti za bolj razgibano posredovanje likovnih nalog, po drugi pa odgovornost, da učinkovito pristopa k zelo različnim potrebam učencev.

Glede na to, da nas je v raziskavi zanimala povezava med učnimi stili in likovno ustvarjalnostjo učencev, smo skušali poiskati tudi primere empiričnih raziskav, ki bi potrjevale korelacijo med tema dvema področjema. Vendar pa je v primerjavi z relativno velikim številom raziskav, ki so se ukvarjale z odnosom med učnimi stili in splošnimi kognitivnimi sposobnostmi učenca ali učnimi stili in inteligentnostjo učenca, raziskav, ki so se ukvarjale z odnosom med učnimi stili in divergentnimi sposobnostmi oziroma ustvarjalnostjo, izredno malo; raziskav, ki bi preverjale odnos med učnimi stili in likovno ustvarjalnostjo pa skorajda ni. Zato navajamo le eno raziskavo odnosa med likovno ustvarjalnostjo trinajstletnih učencev in odvisnostjo oziroma neodvisnostjo od polja[41], ki sta jo izvedla Riding in Pearson (Peklaj, 1991). Njuna raziskava je temeljila na »likovnem testu«, ki so ga učenci izvajali s pomočjo risbe, katere inspiracija je bilo pet besed. Pri nastalih izdelkih so ocenjevali uporabljeno perspektivo (horizontalno, vertikalno, koherentno razvrstitev, razvrstitev v vrste), zaprtost – ločenost predmetov med seboj in temeljno razporeditev (v smer levo-desno, od spodaj navzgor). Raziskava je pokazala izrazito boljše rezultate pri vseh komponentah likovne ustvarjalnosti pri učencih, ki so bili neodvisni od polja tp. učencev, ki so bili nagnjeni k divergentnemu načinu razmišljanja (prav tam).

Za ugotavljanje in analiziranje različnih stilov učenja je bilo zlasti v 80. letih dvajsetega stoletja razvitih več različnih pristopov, mi pa smo za potrebe empiričnega dela raziskave med različnimi pogledi na učne stile (Entwistle, 1981; Torrance, 1979, 1983; Kolb, 1984; Rancourt, 1987) izbrali Torranceovega (1983). Na izbiro je vplivalo predvsem dejstvo, da je Torrance s sodelavci oblikoval zelo

[41] Pojma odvisnost oziroma neodvisnost od polja se nanašata na razlike med učenci v sposobnostih ločevanja lika (figure) od okolja oz. od polja, v katerega je vključena. Učenci neodvisni od polja so bolj analitični in v svoji presoji bolj samostojni (Marentič - Požarnik, 2003). Raziskave o povezavi med (ne)odvisnostjo od polja in učno uspešnostjo so v prid učencem, neodvisnim od polja.

zanesljiv merski instrumentarij (YSOLAT), ki smo ga za potrebe pričujoče raziskave aplicirali na likovno področje (glej prilogo 6.2.2). Učni stili, ki po Gardnerju (1995) sicer niso stalni, so učitelju pri izvajanju diferenciacije tudi v okviru likovne vzgoje v pomoč, saj je preko njih laže identificirati značilnosti individualnega načina likovnega izražanja pri reševanju likovnih nalog, le-te pa je tudi laže prilagoditi spoznavnim značilnostim posamezne skupine.

Glede na to, da aplikacij različnih učnih stilov na likovno področje ni, bomo v nadaljevanju zaradi lažjega vpogleda v kompleksnost področja povzeli kratke poudarke iz različnih opredelitev učnih stilov in naredili aplikacijo na likovno področje.

2.5.1.1 Stili učenja po Kolbu

Kolb (1984) je izhajal iz definicije učenja kot procesa, v katerem se vedenje (znanje) oblikuje skozi transformacijo izkušenj. Pri tem sta pomembni dve dimenziji učenja, in sicer pridobivanje informacij in njihovo preoblikovanje, spreminjanje. V svoji teoriji izkustvenega učenja je raziskoval ciklični vzorec učenja in oblikoval štiri modalitete učenja (konkretna izkušnja, razmišljujoče opazovanje, abstraktna konceptualizacija in aktivno eksperimentiranje). Pridobivanje informacij lahko poteka preko neposrednih izkušenj ali abstraktne konceptualizacije, transformiranje informacij pa preko aktivnega eksperimentiranja ali refleksivnega opazovanja. Različne možne kombinacije pridobivanja informacij in njihovo preoblikovanje pa se kaže v štirih učnih stilih: divergentni, asimilativni, konvergentni in akomodativni učni stil (Marentič - Požarnik, Magajna, Peklaj, 1995). Učencem, za katere je značilen divergentni učni stil, najbolj ustreza učenje preko neposrednih izkušenj in reflektivnega opazovanja. Ti imajo veliko sposobnost zamišljanja in generiranja novih idej. Najpomembnejši sposobnosti učencev, za katere je značilen asimilativni učni stil, sta abstraktna konceptualizacija in reflektivno opazovanje, najbolj uspešni pa so pri induktivnem mišljenju in

ustvarjanju teoretičnih modelov. Konvergentni učni stil temelji na sposobnostih abstraktne konceptualizacije in aktivnega eksperimentiranja. Prednost tega stila se kaže v reševanju problemov z eno rešitvijo, zaprtih problemov ter v praktični aplikaciji idej. Akomodativni učni stil pa temelji na neposredni izkušnji in aktivnem preizkušanju. Učenci s tem stilom so uspešni pri neposrednem uresničevanju planov in nalog.

Pri likovni vzgoji je Kolbove kriterije za določanje učnih stilov moč uporabiti pri izvajanju diferenciacije, saj na tak način učitelj pri učencih laže spodbudi subjektivno percepcijo likovnih problemov in njihovo likovno preoblikovanje. Tako lahko učitelj učencem, za katere je značilen posamezni učni stil, likovno nalogo prilagodi tako, da pri posredovanju likovne vsebine upošteva značilnosti predvsem tistih modalitet, ki so pri njem »močnejše« in na tak način spodbudi tiste poglede na likovni problem, ki so posameznim učencem najbližji. S takim načinom dela se je možno približati izkustvenemu procesu, ki je po Kolbu (1984) proces, v katerem se znanje ustvarja s pretvorbo (transformacijo) posameznikove izkušnje, ob vzajemnem vplivanju (transakciji) osebnega in družbenega znanja. Osebno znanje predstavljajo nakopičene subjektivne izkušnje učencev, ki so z vidika ustvarjalnega likovnega izražanja zelo pomembne; družbeno znanje pa so objektivirana spoznanja preteklih dognanj in jih na učence prenaša učitelj preko likovnih vsebin oz. problemov. Za izkustveno učenje je pomembna predvsem aktivna vpletenost posameznika v izkušnjo, ob sočasnem razmišljanju (refleksiji) o tej izkušnji, ki naj bi pri likovnem izražanju potekala med procesom likovnega prakticiranja in se izrazila v subjektivni likovni formi (se likovno transformirala). Vsako učinkovito posredovanje likovnih vsebin naj bi čimbolj povezalo vse štiri modalitete: konkretno izkušnjo z razmišljujočim opazovanjem, ki mu sledi abstraktna konceptualizacija, ki vodi v aktivno eksperimentiranje, ki nudi

posamezniku ponovno določeno konkretno izkušnjo itn. pri čemer se lahko vrstni red tudi spreminja.

2.5.1.2 Stili spoznavanja po Rancourtu

Klasifikacija načinov spoznavanja in iz njih izpeljanih stilov po Rancourtu (1987) temelji na tem, kako učenci sprejemajo, prenašajo, delijo uporabljajo in konstruirajo znanje. Osnovo njegove klasifikacije predstavljajo trije osnovni modusi: racionalni, empirični in noetični, ki jih je Rancourt z željo, da bi zajel individualne razlike med učenci, med seboj kombiniral in na podlagi tega oblikoval šest stilov spoznavanja (Marentič - Požarnik, Magajna, Peklaj, 1995).

- Racionalni modus vključuje učence, ki so izrazito razumski, avtonomni in vztrajni. Svet spoznavajo predvsem preko razmišljanja in deduktivnega sklepanja, zato imajo radi predvsem strukturirano in logično poučevanje. Ti učenci običajno ne gojijo posebne naklonjenosti (afinitete) do likovnega izražanja, vsaj ne do neposrednega izražanja (bolj so nagnjeni k pogovoru oziroma diskutiranju ob različnih likovnih delih).
- Empirični modus vključuje učence, ki so neodvisni, objektivni, analitični in kinestetični. Svet spoznavajo predvsem na osnovi podatkov pridobljenih preko čutil, z eksperimentiranjem ter induktivnim sklepanjem in cenijo praktično (uporabno) znanje. Tudi ti učenci so bolj kot na likovno področje usmerjeni v naravoslovje, res pa je, da so pogosto zelo natančni in tehnično spretni, kar botruje tehnični dovršenosti njihovega izdelka.
- Noetični modus pa vključuje učence, ki dajejo prednost intuitivnemu pridobivanju spoznanj, osnovanem na osebni čustveno obarvani izkušnji. Ti učenci ne razmišljajo sistematsko, pač pa naključno z miselnimi preskoki; sklepajo po analogiji in so vizualno in prostorsko usmerjeni. Zaradi svoje spontanosti, ekstravertiranosti in občasne impulzivnosti, kar pri likovnem izražanju cenimo, so pogosto zelo uspešni tudi na različnih drugih umetniških in družbeno-humanističnih področjih.

Po Rancourtovem mnenju je edino noetični modus naraven in človeku svojstven od vsega začetka, medtem ko sta se empirični in racionalni modus razvila šele z razvojem filozofije in metodologije novoveških znanosti (Marentič - Požarnik, 2003).

2.5.1.3 Stili učenja po Torranceu in likovna ustvarjalnost učencev

Učni stili, ki jih je skupaj s sodelavci oblikoval Torrance (1983), imajo svojo osnovo na Entwistlevih dognanjih. Entwistle (1981) je skušal v svojem raziskovanju pokazati nekatere sorodnosti in povezave med različnimi nivoji predelovanja informacij, ki jih delimo na fiziološke, spoznavne in stilistične. V svojem razmišljanju je med drugim zapisal, da so ljudje s celostnim učnim stilom bolj nagnjeni k divergentnemu mišljenju, kar botruje »uporabi širših konceptualnih kategorij in večji pripravljenosti sprejemanja vsebinskih in analitičnih povezav med pojmi« (Marentič – Požarnik, Magajna, Peklaj, 1995, 171). Zanje je značilno, da so bolj impulzivni, emocionalno ne zavrti, niso anksiozni in jim bolj leži predvsem učenje in delovanje na področju humanistike in jezikoslovja. Za razliko od njih so ljudje z zaporednim učnim stilom bolj konvergentni pri svojih miselnih procesih, saj uporabljajo ozke konceptualne kategorije (Entwistle, 1981). Ti ljudje so bolj konzervativni, previdni, analitični in na emocionalnem področju pogosto inhibrirani (zadržani, zavrti). Na področju učenja in delovanja pri njih zato prevladuje predvsem zanimanje za matematiko in naravoslovje.

Entwistle (1981) je omenjene značilnosti razdelil na dva dela in opredelil dva učna stila (A in B), ki ju je povezal tudi z nevrološko aktivnostjo človeških možganov. Stil A vključuje celostne, divergentne procese in naj bi bil vezan na nevrološko aktivnost v desni hemisferi človeških možganov, stil B pa vključuje konvergentne procese učenja in je vezan na delovanje leve možganske hemisfere. Njegova dognanja je skupaj s sodelavci na področju povezovanja učnih stilov in iskanja njihove nevrološke osnove še poglobil Torrance (1983, 1987). Stile mišljenja in učenja so povezali s hemisferičnostjo tako, da so jih izrazili v terminih

specializiranih funkcij posamezne možganske hemisfere. Pri tem so upoštevali rezultate predhodnih raziskav o razlikah v delovanju možganskih hemisfer. Stile učenja in mišljenja so poimenovali: levohemisferični, desnohemisferični in integrativni. Ta opredelitev ne predstavlja neposredne fiziološke aktivnosti v določeni možganski hemisferi, pač pa je povezava zgolj posredna. Kadar namreč govorimo o hemisferičnosti oziroma lateralizaciji funkcij, povezanih z delovanjem desne ali leve možganske polovice, se moramo zavedati, da možgani vselej delujejo kot celota. Hemisferi imata skupen potencial za veliko funkcij in pri večini človekovih aktivnosti sodelujeta, pri nekaterih funkcijah pa posamezna polovica prevzame kontrolo (čemur botruje lateralizacija[42]). Posamezna miselna operacija vključuje torej obe hemisferi. Desna je bolj adaptirana na začetek predelovanja informacije, na nižje nivoje analize in ima pomembno vlogo pri orientaciji v novi situaciji. Leva hemisfera pa je usmerjena na višje nivoje analize (Marentič - Požarnik, Magajna, Peklaj, 1995). Desna hemisfera deluje s podobami in intuitivno in je prisotna predvsem pri izkustvenem – hevrističnem reševanju, ki je uporabno predvsem v vsakdanjih problemih, leva hemisfera pa deluje zaporedno, logično-matematično (Jaušovec, 1987) in je kot taka prisotna pri algoritmičnem reševanju. »Desna hemisfera tvori okvir, znotraj katerega leva izvaja bolj očiščene operacije« (Marentič - Požarnik, Magajna, Peklaj, 1995, 172).

Raziskave, ki so bile v preteklosti opravljene na področju hemisfernih funkcij so pokazale, da je za likovne ustvarjalce, za katere je značilna pretežno slikovna (vizualna) prezentacija ustvarjalnosti, bolj značilno večje število desnohemisferičnih odgovorov v primerjavi s pisatelji, ki uporabljajo v večji meri jezikovno simbolično reprezentacijo (Torrance, 1983; Jaušovec, 1985). Več desnohemisferičnih odgovorov dajejo tudi učenci in študenti, ki imajo visoke dosežke na različnih testih besedne in nebesedne ustvarjalnosti (Peklaj, 1991, 1993).

[42] »Lateralizacija je proces, v katerem postanejo različne funkcije in procesi povezani z eno ali drugo možgansko hemisfero, njen končni rezultat pa je dominantnost posamezne hemisfere pri kontroli določenih procesov« (Marentič - Požarnik, Magajna, Peklaj, 1995, 171).

Avtorica slednje raziskave izraža ugotovitev, da bi bilo večje število desnohemisferičnih odgovorov pri tej skupini možno pripisati večji nekonformnosti pri odgovarjanju (Peklaj, 1991). Res pa je, da avtorji nekaterih drugih raziskav na tem področju pri visoko ustvarjalnih posameznikih ugotavljajo, da le-ti ne kažejo izrazitih preferenc za desnohemisferne, levohemisferne ali integrativne odgovore, pač pa precejšnjo fleksibilnost v uporabi enega ali drugega stila, odvisno od situacije, v kateri se nahajajo.

Iz vsega povedanega je možno potegniti okviren zaključek, da so za likovno ustvarjalnost bolj dovzetni učenci, pri katerih dominira desna hemisfera. To prepričanje je mogoče zaslediti tudi na področju raziskovanja splošne ustvarjalnosti. Celostni, vizualni način predelovanja informacij, doživljanje in občutenje, procesi torej, ki so vezani na delovanje desne hemisfere, so pogosto pojmovani že kar kot sinonim ustvarjalnosti. Vendar pa je to nekoliko preveč poenostavljena podoba, saj so raziskave, ki so poleg ugotavljanja preferenc za določen stil vključevale tudi merjenje nevrofizioloških sprememb v možganih pokazale, da je za visoko ustvarjalne dosežke potrebno zelo usklajeno delovanje obeh možganskih hemisfer (Torrance, 1983; Jaušovec, 1985). Poleg tega bi lahko imelo takšno prepričanje negativne posledice na enakopravno oz. enakovredno obravnavo učencev v istem razredu. Laže in bolj učinkovito je namreč delo z učenci, ki imajo boljše predispozicije na področju likovne ustvarjalnosti, vendar pa pedagoška etika učitelju narekuje enako obravnavanje vseh učencev in ne postavljanje tistih z boljšimi predispozicijami pred učence z nekoliko slabšimi.

V nadaljevanju sledi nekoliko bolj podroben pogled na temeljne značilnosti posameznega učnega stila, odzivnost na podajanje učne vsebine in pre-dispozicijo za razvoj likovne ustvarjalnosti pri učencih, za katere je značilen.

2.5.1.3.1 Levohemisferični učni stil

Leva hemisfera dominira pri učencih z analitičnim in logičnim mišljenjem in prevladuje predvsem pri večini ekspresivnih in receptivnih analitičnih funkcij[43]. Način predelovanja informacij je pretežno linearen in zaporeden (Marentič - Požarnik, Magajna, Peklaj, 1995). Levohemisferični stil razmišljanja se najpogosteje povezuje z intelektualnimi sposobnostmi in s sposobnostmi analitičnega mišljenja. Levohemisferični stil učenja in mišljenja se nanaša predvsem na to, da se učenci bolje odzivajo predvsem na verbalna navodila in informacije besednega značaja ter se pri učenju bolj osredotočajo na (opisne) podrobnosti. Njihovo dojemanje, posledično pa tudi razmišljanje in likovno izražanje, poteka zaporedno, sistematično oziroma po določenem načrtu. Nagnjeni so k analitičnemu reševanju zlasti konvergentnih problemov (tj. problemov z eno pravilno rešitvijo, ki za področje likovnega izražanja niso zelo značilni) in odzivanju na logične pobude, ki jih rešujejo s tvorjenjem logičnih idej in misli (Marentič - Požarnik, Magajna, Peklaj, 1995). Pri reševanju likovnih problemov imajo večinoma tudi večje uspehe kot učenci, pri katerih prevladuje desnohemisferični učni stil. Učenci levohemisfernega stila učenja k reševanju likovnih problemov pristopajo premišljeno, analitično in so bolj kot pri naključnem uspešni predvsem pri umirjenem in sistematičnem likovnem izražanju. Pri reševanju likovnih problemov včasih delujejo nekoliko negotovo in zadržano (posebej kadar niso prepričani v pravilnost lastne rešitve oziroma domneve). Učitelj lahko pri teh učencih pričakuje nekoliko večje nagnjenje h konvergentnemu načinu reševanja likovnih problemov in posledično tudi nekoliko manjšo likovno svojstvenost in individualnost. Njihova emocionalnost je pogosto zadržana in nadzorovana (inhibirana), kar botruje tudi večji nagnjenosti k realistični likovni prezentaciji izražanih objektov. V povprečju so učenci levohemisfernega učnega stila bolj razumski kot ustvarjalni (Marentič - Požarnik, Magajna, Peklaj, 1995), zato imajo radi natančno definirane likovne naloge z

[43] Ekspresivne in receptivne analitične funkcije vključujejo gramatiko, sintakso, branje, pisanje, govorjenje, verbalno razumevanje in verbalni spomin.

jasnimi postopki dela (po korakih) in se pri likovnih nalogah, ki terjajo nekoliko več improvizacije in inovativnosti največkrat ne znajdejo najbolje.

Primerjava likovno-izraznih tipov in učnih stilov je pokazala, da je v levohemisferičnem učnem stilu najpogosteje najdemo učence vizualnega, racionalnega, analitičnega in dekorativnega tipa. Ti učenci so pri reševanju likovnega problema med učnimi modalitetami nagnjeni predvsem k razmišljujočemu opazovanju in abstraktni konceptualizaciji.

2.5.1.3.2 Desnohemisferični učni stil

Desna hemisfera predstavlja pri večini učencev, pri katerih dominira, zmožnost sintetiziranja. Dominantna je pri zaznavanju in identifikaciji zvokov iz okolja, za vizualno prostorsko predstavljivost, zaznavanje vidnega polja (zaznavanje globine, vizualne zaprtosti), za telesne občutke, ohranjanje telesne podobe, sanje, izražanje čustev (Marentič - Požarnik, Magajna, Peklaj, 1995).

V desnohemisfeni stil učenja in mišljenja uvrščamo učence, ki se bolje odzivajo predvsem na vidna in/ali kinestetična navodila. O likovnih problemih, ki jih izpostavlja učitelj, si ustvarijo lastne predstave, kar jim omogoča tudi višjo stopnjo subjektivnosti pri likovni prezentaciji objektov. Nagnjeni so k raziskovanju in improviziranju, zato pri upodabljanju pogosto uporabljajo bolj kompleksne rešitve, poiskati znajo demonstrativne primere za posamezni likovni problem, med neposrednim likovnim izražanjem pa pogosto potrebujejo tudi gibanje (izražanje stoje, sprehod po učilnici). Posredovane informacije predelujejo v vzorcih, celostno (prav tam). K reševanju likovnih problemov pogosto pristopajo igrivo in intuitivno, kar jih vodi v proizvajanje novih, pogosto tudi duhovitih idej. Intenzivneje se odzivajo predvsem na emocionalne pobude in pri reševanju likovnih nalog izkazujejo lastno aktivnost oziroma iniciativnost, izrazito nagnjenje k odkrivanju novega. Ti učenci imajo zelo dobro razvito domišljijo, sposobni so interpretirati neverbalna sporočila, sproščeno uporabljajo tudi neverbalno

komunikacijo in imajo bolj senzibilen čut za zaznavanje čustev in občutkov. V povprečju so učenci desnohemisferičnega učnega stila bolj ustvarjalni kot razumski, saj so bolj nagnjeni k divergentnemu mišljenju, ki omogoča tudi ustvarjalnejše, bolj emocionalno zgoščene in subjektivizirane likovne interpretacije. Primerjava izraznih tipov in učnih stilov je pokazala, da se v desnohemisferični učni stil najpogosteje uvrščajo učenci, za katere je značilen imaginativni, koloristični sintezni in impulzivni izrazni tip. K reševanju likovnega problema najpogosteje pristopajo skozi neposredno izkušnjo in aktivno eksperimentiranje.

2.5.1.3.3 Integrativni učni stil

V strokovni literaturi je integrativni učni stil opredeljen kot najustreznejši učni stil, kar so potrdile tudi nekatere empirične raziskave na tem področju (Peklaj, 1991, 1993). To izhaja predvsem iz dejstva, da imajo učenci tega stila večjo sposobnost fleksibilnega prilagajanja načina mišljenja. Ti učenci ne dajejo prednosti ne verbalnim, ne vizualnim in ne kinestetičnim predstavnim načinom, pač pa lahko uporabljajo tako ene kot druge, odvisno od situacije. Prav tako njihov način predelovanja informacij ni strogo definiran, saj jih lahko predelujejo celostno, v vzorcih ali zaporedno. Ti učenci niso izrazito usmerjeni v levohemisferični ali desnohemisferični stil razmišljanja in učenja, pač pa fleksibilno uporabljajo oba stila. Njihove likovno-ustvarjalne sposobnosti pa se pri njih močno razlikujejo, kar je delno posledica tega, da so pri integrativnem stilu nekateri učenci kljub vsemu nagnjeni nekoliko bolj k levo-, drugi pa k desnohemisferičnem stilu, vendar ne eden ne drugi ni prevladujoč. Delno pa gre tudi za to, da učenci v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju še niso popolnoma osebnostno formirani in včasih delujejo nekoliko neodločno (odločijo se za odgovor, ki ponazarja srednjo pot). Pri likovnem izražanju so ti učenci sposobni fleksibilnega likovnega dojemanja temeljnih ciljev likovne naloge in so jih sposobni (ob ustrezno posredovani likovni nalogi) uspešno doseči, res pa je, da prav pri teh učencih pogosto naletimo na površinske, celo kaotične in »ad hoc« likovne rešitve, ki izhajajo iz premajhne

vživetosti v likovni motiv, premajhne subjektivnosti likovnega izraza, nepremišljenosti (oz. nedomišljenosti) ipd.

Primerjava izraznih tipov in učnih stilov je pokazala, da se v integrativni učni stil najpogosteje uvrščajo učenci vizualnega, senzitivnega, koloristističnega in grafičnega tipa.

Nekatere raziskave na področju učnih stilov (Kirby, Moore, Schofield, 1988) so med učenci pokazale razlike v učni uspešnosti, pri čemer so učenci z levohemisferičnim stilom v izraziti prednosti pred učenci desnohemisferičnega stila. V najboljšem položaju so sicer učenci integrativnega stila, ki lahko pri učenju in uporabi svojega poznavanja likovnih vsebin spontano prehajajo med obema načinoma[44]. Zanimivo je, da so pri ostalih učnih predmetih v šoli pogosto učenci z desnohemisferim stilom učenja nekoliko manj uspešni, kar »seveda ne pomeni, da je tak način učenja sam po sebi kaj slabši, le načini posredovanja snovi in zahteve, ki jih učencem postavljamo, so pogosteje vezane na besedno raven, so analitične in konvergentne« (Marentič - Požarnik, Magajna, Peklaj, 1995, 174). Res pa je, da je pri likovnem izražanju situacija spričo razvijanja ustvarjalnega načina razmišljanja in likovnega izražanja, navadno prav nasprotna – uspešnost desnohemisferičnega učnega stila je zaradi večje emocionalne senzibilnosti in včasih tudi produktivne impulzivnosti v primerjavi z levohemisferičnim, bistveno večja.

[44] To se je potrdilo tudi z nekaterimi domačimi raziskavami (npr. Peklaj, 1991, 1993)[44], ki so tudi v našem izobraževalnem sistemu pokazale, da lahko učenčeva neprožnost pri uporabi različnih poti do cilja (rešenega problema) in uporaba le enega stila učenja, učence v določenih situacijah ovira in lahko zaradi njega dosegajo tudi slabše učne rezultate.

2.6 Individualizacija in reševanje likovnih problemov pri pouku likovne vzgoje

Kot smo omenili že pri oblikah individualizacije, naj bi učitelj pri pouku likovne vzgoje upošteval nekatere specifične značilnosti individualizacije, katerim skuša slediti spričo poudarjanja likovne ustvarjalnosti posameznega učenca. Pri likovnem izražanju tako vsem učencem omogoči maksimalen razvoj likovnih sposobnosti. Pri tem mora učitelj spoštovati način osebnega doživljanja in likovno vizijo vsakega učenca (Karlavaris, 1961). Kljub temu, da pred vse učence postavlja enak likovni problem, mora učitelj delo prilagajati tistim potrebam učencev, ki se v razredu pokažejo. Njegovo delovanje v razredu namreč zahteva tako pomoč in svetovanje likovno nadarjenim učencem, ki bodo skušali iskati in reševati zahtevnejše likovne izzive, kot tudi likovno šibkejšim učencem, ki pa bodo potrebovali nekoliko več svetovanja in učiteljeve potrditve. Omogočanje izbire različnih načinov likovnega izražanja daje učencu možnost uresničevanja enega ključnih ciljev, tj. individualnosti oziroma subjektivnosti likovnega izraza, kar pozitivno vpliva na razvoj likovne ustvarjalnosti. Subjektiven pogled na isti likovni problem, njegovo likovno reševanje in njegova svojstvena likovna rešitev naj bi bili pri likovni vzgoji v končni fazi tudi eden od temeljnih ciljev. Razlike med učenci v kognitivnih, afektivnih in psihomotoričnih sposobnostih učitelj pogosto uporablja za spodbujanje in razvijanje ustvarjalnosti in različne oblike motiviranja. Tako likovni pojem lahko predstavlja spoznavno spodbudo, likovni motiv emocionalno spodbudo in likovna tehnika psihomotorično.

2.6.1 Zasnove likovnega motiva

Likovni motiv mora ustrezati izhodiščnemu likovnemu problemu, usklajen pa mora biti tudi s tehniko, da lahko preko njega učenci ustrezno upodobijo likovne pojme. Učitelja pri izpostavljanju likovnih problemov vodi učni načrt, ki opredeljuje določena teoretična izhodišča za posamezni razred, pri oblikovanju

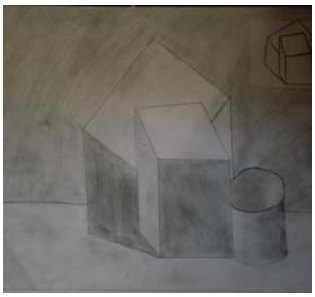
motiva pa ima vse možnosti, da pristopa svobodno, na svojstven način. Smiselno je, da ima pri tem učitelj posluh za interese učencev, da skuša izpostaviti za učence aktualen motiv ter da zna pristopati fleksibilno, tp. se prilagajati tudi njihovim izraznim potrebam. Da lahko učitelj zadosti potrebam različnih izraznih tipov in učnih stilov je smiselno, da likovne motive zasnuje na različne načine: po neposrednem opazovanju, po spominu in domišljiji.

2.6.1.1 Likovni motivi po neposrednem opazovanju

Učenci med upodabljanjem opazujejo objekt, primerjajo proporce, barve, podrobnosti. Učitelj v ta namen uporabi postavitev enega ali več (zanimivih) objektov (npr. različnih uporabnih predmetov, rastlin ipd. – tihožitja), možno pa je v ta namen uporabiti tudi naravne in umetne objekte (npr. pokrajina, zgradbe ipd.), pa tudi ljudi, živali. Učitelj skuša posameznega učenca zainteresirati z izpostavljanjem tistega, kar ga najbolj pritegne oziroma tistega, za kar predvidi, da bi pri posameznem likovno-izraznemu tipu učenca vplivalo na uspešnejši likovni rezultat. Neposredno opazovanje objektov učencem nudi možnost opazovanja podrobnosti, razmišljanja o vlogi posameznih delov in primerjavo opazovanega objekta z nastajajočo likovno podobo. Najbližje je vizualnemu, racionalnemu, tehnično-motoričnemu, dekorativnemu in grafičnemu tipu učencev ter učencem, pri katerih prevladuje levohemisferični učni stil. Ti učenci pogosto tudi najbolj potrebujejo vizualno »ponazorilo«, razume pa se, da v primeru neposrednega opazovanja ne gre zgolj za realistično odslikavo videnega, pač pa za odslikavo razumljenega, ki je povezana z likovno razvojno stopnjo učencev in njihovim izraznim tipom. Učenci so na stopnji vizualnega realizma sposobni analitično opazovati, vendar se pri posameznih izraznih tipih njihova spoznanja (še vedno) nanašajo na razumevanje stvari in pojavov. Zato se vsi opazovani objekti odslikajo skozi njihovo razumevanje, ki je drugačno od razumevanja odraslih. Tako ni nič nenavadnega, če se na primer na naslikanem tihožitju pojavljajo objekti, barve, "prostorske deformacije", ki jih na konkretnem izpostavljenem motivu ni mogoče

zaslediti. Učencem je potrebno prav ta vidik predstaviti kot možnost svojstvenega likovnega interpretiranja, ki je pozitiven in želen ter jim pri tem nuditi podporo in spodbujati svobodo njihovih odločitev.

Neposredno opazovanje je lahko povezano tudi z delom zunaj matične učilnice, kar je za učence še posebno zanimivo in pomeni dodaten motivacijski dejavnik (npr. likovno izražanje v naravi, ogled razstave v galeriji, muzeju ipd.)

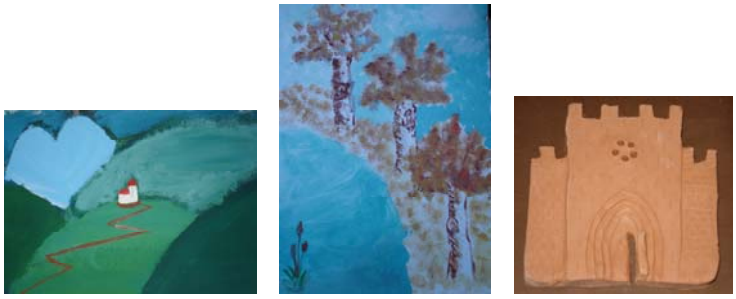


2.6.1.2 Likovni motivi po spominu in emocionalna odzivnost

Učitelj skuša učencem preko usmerjenega pogovora in analitičnega opisovanja priklicati v spomin določen dogodek, doživetje ali predmet. Pri tem učence spodbuja, da sami iščejo določene značilnosti, da pripovedujejo lastne izkušnje ipd. Iz splošnega pogovora učitelj postopoma prehaja v bolj konkretnega in izpostavlja tisto, kar je za izpostavljeno doživetje poglavitno in je možno tudi likovno upodobiti. Pomembno je, da pogovor ves čas gradi na zaznavanju. Tako skuša avdialnim učencem priklicati v spomin zvoke, ki so značilni za izpostavljeno doživetje, vizualnim podobe, barve, kinestetičnim pa skuša dati možnost, da opišejo neposredne tipne izkušnje, ki so jih ob tem zaznavali (npr. hlad, mehkoba, ostrina).

Smiselno je, da učitelj pri podajanju likovnega motiva izhaja tudi iz značilnosti izraznega tipa učencev in izpostavi tisto, kar bo pri posameznem učencu spodbudilo razmišljanje (subjektivni pogled) in tudi likovno izražanje.

Spomin je vezan predvsem na osebno doživljanje učencev in je kot tak zelo subjektiven; prijetna doživetja in pozitivne izkušnje zbujajo v učencih občutke ugodja, sprejetosti (še zlasti, če so naleteli na pozitiven odnos okolice), negativne izkušnje in negativni odzivi okolja pa zbujajo v njih nelagodne občutke (bolečino, negotovost, žalost, strah). Tako pozitivne kot negativne izkušnje je možno uspešno likovno izraziti, še zlasti, kadar so učenci iskreni. S pomočjo likovnega motiva, ki sproža izrazit emocionalni odziv, lahko učitelj posega neposredno na vzgojno področje (npr. izpostavlja dogodke, ki so del razrednega dogajanja (prepir, pretep, prijateljstvo) in imajo izrazito emocionalen naboj sočutje, strah, veselje, žalost ipd.). Vendar velja pri izbiri takšnih likovnih motivov določena mera previdnosti. Izrazito negativna emocionalna izkušnja lahko vodi v neuspel likovni rezultat oziroma v zavračanje likovnega izražanja, še zlasti, če ima učenec za seboj izkušnjo negativnega ali neprimernega odziva na lastno likovno izražanje (npr. doživi zasmehovanje ali nerazumevanje upodobljenega motiva), zato se drugič ne želi več izpostavljati. Izrednega pomena je zato občutljiv odnos učitelja do nastalih likovnih del in njegova sposobnost vzpostavljanja strpnega dialoga med učenci (ob skupnem vrednotenju likovnih del), ki zmanjšuje učenčevo negotovost in gradi občutek zaupanja (tudi zaupanja v lastne likovne sposobnosti).



2.6.1.3 Likovni motivi po domišljiji

Upodabljanje motiva po domišljiji je vezano na svojstveno percepcijo in likovno interpretacijo. Navadno temelji na manj znanih pojavih in dogodkih ali na predvidevanjih, kako naj bi le-ti vizualno izgledali in/ali funkcionirali.

Za oblikovanje likovnih motivov po domišljiji je možno uporabiti t. i. preobrazbo (tj. določenemu objektu poiskati drugačno podobo) ali pa učencu omogočiti tvorbo popolnoma svojstvene zamisli (nove ideje – oblikovati nov predmet). Obe obliki lahko učitelj zelo učinkovito uporabi pri načrtovanju motiva v likovni nalogi. Likovne motive po domišljiji lahko učitelj črpa iz knjižnih del, zgodovine in mitologije, ali pa iz lastne in učenčeve domišljije.

Včasih pa se pojavi tudi potreba, da učitelj likovne motive poveže z določenim čustvenim doživetjem učencev, da lažje izrazijo določeno osebno izkušnjo (predvsem kadar gre za negativno izkušnjo). Učenec se v tem primeru ne izpostavlja neposredno, kljub temu pa izraža lastno čustveno situacijo (njena intenzivnost je odvisna od globine in moči izkušnje). Poudariti velja, da v tem primeru ne gre za golo ilustracijo npr. zgodbe.

2.6.2 Zasnova likovne tehnike

Likovni izraz je odvisen tudi od uporabe materialov in postopkov obdelave (tehnik). Karlavaris (1991) material navaja kot »fizično eksistenco umetniškega dela«, z izrazom tehnika pa »postopek in orodje, s katerim se umetniški material nanaša na podlago« (Berce - Golob, Karlavaris, 1991, 42). Vendar pa je tehnika

uspešna le, kadar je usklajena z drugimi komponentami likovnega dela. V kolikor pa ostaja pozornost učencev osredotočena pretežno na tehnično izvedbo, se lahko zgodi, da likovni izraz sicer postane »tehnično« popoln, a doživljajsko in likovno prazen.

Učenci v zadnjem vzgojno-izobraževalnem obdobju poznajo večino »klasičnih« likovnih tehnik, saj so jih večino že srečali v preteklosti. Učitelj jim zato lahko omogoča kombiniranje materialov in pripomočkov, ki pripomorejo k bolj svojstveni podobi njihovega izdelka. Pri tem je smiselno izhajati iz posebnosti posameznega izraznega tipa in učencem svetovati kombinacije, ki bodo njihov izraz približale tem posebnostim (npr. koloristični tipu risanje z barvnimi pasteli ali prostorskemu izraznemu tipu omogočiti slikanje na 3-D nosilec ipd.). Učenci se lahko tudi samostojno odločajo za tiste materiale, za katere so prepričani, da jim bodo omogočili najboljšo predstavitev lastnega doživetja oz. likovne zamisli. Učitelj pa jim pri tem lahko svetuje, vendar naj bi končno odločitev sprejemali učenci.

V nadaljevanju bomo predstavili nekaj oblik individualiziranega dela, katerih rezultate smo tudi praktično preverili v empiričnem delu raziskave.

2.6.3 Možnosti individualizacije v učnem procesu

Rezultati preliminarne raziskave so pokazali, da imajo učitelji do individualizacije pri pouku pretežno pozitiven odnos, saj se zavedajo njenega pozitivnega vpliva na likovno ustvarjalnost učencev, vendar jih pri njenem izvajanju ovira predvsem številčnost oddelkov in s tem premalo časa, da bi se lahko posameznemu učencu posvetili v zadostni meri. To je bil povod, ki nas je napeljal k iskanju možnosti izvajanja individualizacije, ki bi učencem omogočile čim večjo avtonomnost, glede na starostno stopnjo in bi v okviru tega dosegli tudi čimbolj ustvarjalne likovne

rezultate. Hkrati pa smo iskali tudi uspešne likovne rešitve glede na učiteljev način poučevanja, v katerem se učitelj razbremeni vloge izključnega »idejnega« vodje (kako naj posamezni učenec, ki sam nikakor ne najde poti do rešitve likovnega problema, pristopa k iskanju le-te). Osnovo za izvedbo individualizacije smo našli v likovno-izraznih tipih in učnih stilih učencev. Učenci so v starostni stopnji od dvanajst do štirinajst let, že sposobni določenega samoodločanja. Nivo samoodločanja je odvisen predvsem od učenčevega prepričanja v lastne sposobnosti, ki vpliva na njegovo samozaupanje in samozavest.

V raziskavi smo skušali izpostavili različne oblike individualiziranega in diferenciranega dela, ki jih je možno in smiselno uporabiti pri pouku likovne vzgoje. Vse oblike temeljijo na istem izhodišču tj. likovno-teoretičnem problemu, hkrati pa slehernemu učencu nudijo možnost likovnega izražanja na tak način, ki je njemu najbližje. To omogoča modificiranje in diferenciranje likovnega motiva in likovne tehnike. Tako modifikacija (sprememba, preoblikovanje, prilagoditev) kot diferenciacija (razlikovanje, različno pristopanje) likovnega motiva in/ali tehnike temeljita na likovno-izraznih tipih učencev, diferenciacija pa temelji tudi na prilagajanju učnih stilov učencev. Kot rečeno, izhodišče za oba načina dela predstavljajo izrazni tipi in učni stili učencev, na podlagi česar smo jih tudi razdelili na:

- individualizacijo osnovano na likovno-izrazni tipih, ki se nanaša neposredno na likovno prakticiranje in omogoča naslednje možnosti: modifikacijo likovnega motiva, modifikacijo likovne tehnike, diferenciacijo likovnega motiva in diferenciacijo likovne tehnike ter
- individualizacijo osnovano na učnih stilih, ki se nanaša na posredovanje likovnih problemov (likovni pojmi, tehnika, motiv) in vpliva na njihovo diferencirano posredovanje.

2.6.3.1 Modifikacija in diferenciacija likovnega motiva

Modifikacijo likovnega motiva moramo razumeti predvsem kot možnost v okviru izpostavljenega likovno teoretičnega problema in omogoča, da učenci v okviru enega likovnega motiva, ki ga določi učitelj, poiščejo (sami ali s pomočjo učitelja) lastne poglede nanj oz. na to, kaj bodo likovno izrazili. Likovni motiv je možno modificirati na osnovi treh načinov likovnega izražanja, in sicer na osnovi spomina, opazovanja in domišljije, kar ga približa različnim izraznim tipom učencev. Pri tem igra pomembno vlogo tako učiteljevo dobro poznavanje značilnosti izraznih tipov, kot tudi njegovo razumevanje demokratičnega vodenja učnega procesa (Stevanović, 1986). Učitelj mora ne le dopustiti, da učenci samostojno snujejo likovni motiv, pač pa jih k temu tudi spodbujati in jim s pomočjo izbranih iztočnic dajati možnost, da likovne odgovore iščejo na osnovi lastnega doživljanja in razumevanja oziroma, da najdejo sebi najbolj odgovarjajoče poglede na izpostavljen likovni motiv. Učitelj sicer lahko za vse učence izpostavi enak likovni motiv, ki pa ga nato smiselno modificira (prilagodi), glede na potrebe posameznih učencev v razredu. Na osnovi različnih načinov likovnega izražanja je možno modificirati skoraj sleherni likovni motiv za različne izrazne potrebe učencev. Tako lahko izrazito imaginativni izrazni tip učencev išče svoj pogled v domišljijski izpeljanki izpostavljenega likovnega motiva, za razliko od vizualno izraznega tipa učencev, za katerega bo likovno izražanje uspešnejše, če bo lahko izhajal iz neposrednega opazovanja objekta, ki ga upodablja[45]. Tak način dela vodi v uspešno upodabljanje večine učencev v razredu, saj vsak med njimi zasnuje motiv in ga upodobi glede na osebno izkušnjo in skladno z lastnimi likovnimi afinitetami. Poleg tega se ob takšnem načinu upodabljanja motiva krepi tudi

[45] Primer: Pri likovnem motivu »Hiša« bodo učenci, pri katerih prevladuje imaginativni, dekorativni ali impulzivni izrazni tip, svoje likovne rešitve bistveno laže iskali v domišljijski variaciji (npr. »Skrivnostna stara graščina«), vizualni izrazni tip se bo najlaže likovno izražal na osnovi neposrednega opazovanja (npr. »Najbolj zanimiva hiša, ki jo vidim«), z izpostavitvijo likovnega motiva, ki bazira na spominu (npr. »Pročelje stare mestne vile«) pa bodo učenci intelektualnega izraznega tipa lahko izpostavljali svoje razumevanje strukture zgradbe, učenci emocionalnega tipa in tipa vizualnega spomina pa bodo iskali določen čustveni odnos do izpostavljenega objekta.

njihova motivacija za likovno izražanje in zaupanje v lastne likovne sposobnosti, saj so uspešnejši pri reševanju likovnega problema.

Pri **diferenciaciji likovnega motiva** učitelj po posredovanju posebnosti teoretičnega likovnega problema in tehnike izpostavi več različnih motivov. Učenci imajo v tem primeru možnost samostojnega izbiranja med izpostavljenimi motivi na podlagi lastnih želja in nagnjenj. Pri diferenciranju likovnih motivov je potrebno paziti predvsem na to, da je njihova izbira dovolj pestra, da zadosti potrebam različnih učencev. Popolnoma nedefinirana oziroma prosta izbira likovnega motiva za učence najpogosteje ni najbolj ustrezna možnost in vodi v nedomiselne, neosebne, brezizrazne rezultate, poleg tega pa morajo izpostavljeni motivi omogočati reševanje teoretičnega problema v okviru likovne naloge. Pri diferenciaciji likovnega motiva učitelj torej poda več različnih motivov (smiselna je omejitev na dva do tri različne likovne motive), med katerimi učenci samostojno izberejo tistega, ki jim je najbližji oziroma na katerega najlaže navežejo lastne izkušnje in izrazijo osebne občutke. Učiteljev individualni pristop do slehernega učenca tudi v tem primeru naj ne bi izostal, saj lahko že z minimalnim posredovanjem spodbudi oziroma pospeši miselno aktivnost učencev.

2.6.3.2 Modifikacija in diferenciacija likovne tehnike

Modifikacijo likovne tehnike razumemo kot možnost prilagajanja določene likovne tehnike subjektivnim potrebam posameznega učenca v okviru izpostavljenega teoretičnega problema. S tem je učencem dana možnost, da glede na nagnjenost k ravnanju z materiali sami izberejo materiale in pripomočke za obdelavo. Glede na to, da imajo učenci v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole že precej izkušenj s posameznimi likovnimi tehnikami, ki so si jih pridobili v predhodnih letih, skuša učitelj izbirati likovne materiale glede na izrazni tip (koloristični, prostorski, grafični, …) in jim dati možnost, da tam, kjer je to možno in smiselno, sledijo lastnim odločitvam. Učitelj ima ponovno vlogo svetovalca. Učence spodbuja k razmišljanju o izraznih možnostih, ki jih posamezni

material nudi. Učiteljevo svetovanje učencem mora biti nevsiljivo in ne-pokroviteljsko; svetuje jim, kaj bi bilo smiselno upoštevati, odločitev pa prepušča njim samim (tudi iz »napak« se je možno česa naučiti). Ob tem jim naloži tudi določeno odgovornost za lastne odločitve. Vendar pa tudi v primeru, da je bila njihova odločitev slaba in je vplivala na slabšo izvedbo postopkov, naj bi učitelj učencem vendarle nudil moralno podporo, ki jih bo spodbudila v nadaljnje raziskovanje (»Mogoče bi lahko drugič skušal razmišljati o …, uporabiti ...«) in ne bo uničila njihovega veselja do samoodločanja ali izničila njihovega zaupanja v lastne likovne zmožnosti. Tudi pri tej obliki individualizacije lahko učitelj izpostavlja eno likovno tehniko, ki pa jo je možno modificirati skladno s potrebami učencev. Tako bodo npr. učenci kolorističnega izraznega tipa uspešnejši tudi na drugih področjih likovnega izražanja, če jim bo učitelj dal možnost modificiranja likovne tehnike tako, da bodo lahko iskali barvno pestrost tudi npr. pri risanju (namesto grafitnega, uporaba barvnih svinčnikov), kiparjenju (uporaba kiparskih materialov, ki so barvni ali pa jih je moč naknadno pobarvati) ali grafiki (uporaba večbarvnega tiska, kjer je to mogoče) ipd. analogno velja tudi za prostorski in grafični izrazni tip. Če učenci zadostijo kriterijem, ki so izpostavljeni v likovni nalogi, je subjektivna izbira likovnih materialov, ki so njihovemu izraznemu tipu najbližji, lahko in jo je potrebno spodbujati.

Pri **diferenciaciji likovne tehnike** učitelj omogoči hkrati uporabo več različnih likovnih tehnik (smiselna je omejitev na dva do štiri, odvisno od teoretičnega likovnega problema, ki jo obravnava v posamezni učni celoti), ki jih učenci samostojno izbirajo na podlagi lastne zasnove likovne rešitve zastavljenega likovnega problema. Pri diferenciranju likovne tehnike je možno prav tako izhajati iz izraznih tipov učencev oz. iz njihovega nagnjenja do likovnih materialov in likovno-izraznih sredstev (učenci grafičnega tipa imajo svojo afiniteto na področju izražanja z linijo, zato se bodo tudi pri kiparstvu bistveno lažje izražali z materiali, ki to možnost dopuščajo); mogoče pa je poiskati različne kombinacije materialov v

okviru enega področja in tudi med različnimi področji (kombinacija risanja in slikanja, slikanja in kiparstva ipd.). Učenci so na ta način lahko zelo uspešni, saj njihova samostojnost pri izbiri materialov in postopkov obdelave ter kombiniranje materialov vplivajo na različnost končnih rezultatov, kljub temu da je bil izhodiščni teoretični likovni problem za vse enak.

Naštete možnosti individualizacije (tj. modficiranje in diferenciranje) je možno izvajati ločeno oziroma jih po potrebi med seboj kombinirati. Naš cilj je bil predstaviti način individualizacije pri reševanju teoretičnega likovnega problema v okviru izpostavljene likovne naloge. V začetku je takšna individualizacija za učitelja sicer relativno zahtevna in naporna, saj učenci večinoma niso vajeni soodločanja oz. samoodločanja in jih to pogosto navdaja z občutkom negotovosti. Vendar sčasoma ob ustrezni učiteljevi podpori postajajo vedno bolj samozavestni in začno zaupati v lastne sposobnosti. Pri uvajanju modifikacije likovnega motiva in likovne tehnike je učitelju lahko v veliko pomoč dobro poznavanje izraznih tipov učencev, njihovih individualnih interesov in nagnjenj. Tako modifikacija kot diferenciacija likovnega motiva in/ali tehnike v okviru istega teoretičnega problema torej pomenita, da imajo vsi učenci enako izhodišče, tp. likovna naloga je tako za vse učence enaka in je vsem tudi predstavljena na enak način. Učitelj uporabi frontalno razlago, pogovor in demonstracijo, pri neposrednem upodabljanju pa skuša v čim večji meri upoštevati različne sposobnosti in nagnjenja učencev, prilagoditi likovni motiv in/ali likovno tehniko njihovim potrebam in pri tem smiselno upoštevati njihov izrazni tip. To zagotavlja učitelju najbolj optimalno funkcioniranje v razredu in realizacijo likovne naloge po učnem načrtu. Ob tem pa je pozoren, da učence učinkovito spodbuja k iskanju lastnih rešitev. Pomembno je, da učitelj dopušča učencem možnost samostojnih asociacij na izpostavljen likovni motiv oz. tehniko, s čimer jim da možnost, da si izražanje prilagodijo in tako lažje izrazijo tisto, kar je njim osebno najbližje. Pri tem jim

učitelj lahko na podlagi prepoznavnosti izraznega tipa, podaja zanimive iztočnice, na podlagi katerih vsak učenec tvori lastne zamisli. Učitelj s tem prerašča vlogo vsevednega posredovalca in prevzema nepokroviteljsko vlogo sogovornika v procesu likovnega izražanja.

Individualizacija pri pouku likovne vzgoje pa se lahko nanaša tudi na upoštevanje različnih učnih stilov v okviru posredovanja posebnosti teoretičnega likovnega problema. Značilnosti posameznih stilov smo predstavili že v enem od prejšnjih poglavij, zato se bomo v nadaljevanju posvetili predvsem posebnostim diferenciacije, kot jo narekujejo razlike med posameznimi učnimi stili učencev pri posredovanju likovnih vsebin.

2.6.3.3 Diferenciacija osnovana na učnih stilih

Učitelj pri posredovanju posebnosti teoretičnega likovnega problema in predstavitvi likovne tehnike in motiva upošteva različne učne stile učencev: levohemisferični (konvergentni), desnohemisferični (divergentni) in intergativni. Vsi učenci likovno znanje sicer pridobivajo preko vseh treh poti: preko čutil (percepcije), razuma (mišljenja) in intuicije (vpogleda), vendar je dominantnost zaznavnega kanala pri različnih učnih stilih različna. Zato skuša učitelj sleherni likovni problem v likovni nalogi prilagoditi sposobnostim učencev in za to uporablja različne oblike in metode dela, učna sredstva in pripomočke in diferencira zasnovo likovne naloge tako, da predstavlja za posamezni učni stil čim večji izziv (reševanje teoretičnega likovnega problema na bolj logično-razumski način, ki je bližje levohemisferičnemu stilu ali reševanje enakega problema na bolj emocionalno-imaginativni način, kjer se bodo lažje znašli učenci desnohemisferičnega stila).

- Ker je levohemisferični stil bolj podvržen avdialni predstavitvi likovnega problema, torej verbalnim navodilom (opisovanje, pogovor, diskusija), učitelj uporabi najrazličnejše metode dela, ki v največji meri omogočajo

razumevanje likovnega problema. Reševanje likovnih problemov poteka bolj analitično (logično-razumsko), zato so jim naloge, ki terjajo takšen način izražanja nekoliko bližje. Pri njih je pričakovati nekoliko večje nagnjenje h konvergentnemu načinu reševanja in posledično torej nekoliko manjšo likovno subjektivnost in ustvarjalnost.

- Desnohemisferični stil je usmerjen v bolj vizualno in/ali kinestetično dojemanje likovnega problema, zato učencem tega učnega stila najbolj ustrezajo vizualne predstavitve likovnih problemov (prikazovanje različnega slikovnega materiala, ki ponazarja temeljno vsebino teoretičnega likovnega problema, tehnike in motiva) ter kinestetične predstavitve teoretičnih izhodišč likovnih problemov (tipna izkušnja, neposredno preiskušanje, tj. učenci sami preiskušajo material in ne zgolj opazujejo učiteljevo demonstracijo). Ti učenci informacije predelujejo v vzorcih, celostno in k reševanju likovnih problemov pristopajo pretežno intuitivno. Senzibilnost jim omogoča, da emocionalno in subjektivno rešujejo likovni problem, na kar lahko učitelj vpliva tudi s primerno izbranim (ali modificiranim) likovnim motivom.
- Integrativni stil učencu omogoča najbolj fleksibilno prilagajanje načinov razmišljanja in učenja, saj se lahko učenci brez težav prilagajajo tako verbalnim navodilom, kot vizualni in kinestetični predstavitvi ponazoril pri predstavitvi likovnega problema. Vendar pa mora učitelj pri teh učencih nameniti precej pozornosti predvsem njihovi zadostni poglobljenosti v likovni problem, saj ga sicer rešujejo površno. Njihove likovno-ustvarjalne sposobnosti se pri integrativnem učnem stilu močno razlikujejo, saj se nekateri učenci bolj nagibajo k levo-, drugi pa k desnohemisferičnemu stilu (nobeden pa ni dominanten), zato mora znati razbrati njihovo usmerjenost in se ji v okviru možnosti prilagoditi.

Sprva je spodbujanje individualnih likovnih rešitev na osnovi upoštevanja izraznih tipov in učnih stilov učencev za učitelja nekoliko zahtevnejše (še zlasti, dokler poznavanje učenčevih interesov, sposobnosti in nagnjenj še ni zadostno), vendar pa se s časom obrestuje. Ob ustreznem posredovanju likovnih problemov namreč začenjajo učenci sami tvoriti in realizirati lastne ideje, učitelj pa vedno bolj postaja njihov sogovornik in ne zgolj posredovalec informacij, idejni vodja in »reševalec« v zapletenih situacijah. Učenci se na učitelja obračajo po nasvete, kar pa mu daje predvsem možnost (in odgovornost), da pri njih spodbuja željo po likovni dejavnosti, ustvarjalnosti, samostojnosti (odgovor na vprašanje naj bi bilo vprašanje in ne vedno le odgovor oz. rešitev (!), uspešno reševanje naj bi bilo opaženo in pohvaljeno z argumenti), saj lahko na tak način učencem pomaga pri vzpostavljanju zaupanja v lastne likovne sposobnosti in pri graditvi pozitive samopodobe.

Kljub omenjenim pozitivnim učinkom, ki sta jih opisani individualizacija in diferenciacija pri pouku likovne vzgoje pokazali, pa predstavlja takšen način dela zgolj enega od načinov, s katerim nismo imeli namena posegati v integriteto učitelja in mu prikazanih možnosti ponujati kot edino pravilnega načina dela. Res pa je, da smo (tudi na podlagi empiričnih rezultatov) mnenja, da lahko tak način predstavlja eno od možnosti individualizacije in diferenciacije pri pouku likovne vzgoje v zadnjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole, ki pozitivno vpliva tudi na likovno ustvarjalnost učencev v zgodnje adolescentnem obdobju oziroma v fazi vizualnega realizma.

2.7 Individualizacija in motiviranost učencev za likovno izražanje

Motivacija se nanaša na tiste dejavnike in vzroke, ki poganjajo in usmerjajo obnašanje in ravnanje učencev (Musek, 2000). Različne teorije učenja so imele na motiviranost različne poglede, mi pa bomo v okviru motivacije za likovno izražanje izhajali iz humanistične teorije, ki se najbolj približuje pogledu na pomen motivacije, kakršnega smo skušali zasledovati v pričujoči raziskavi.

Dejavnost učencev sprožajo in uravnavajo subjektivne notranje silnice, pri čemer je z vidika naše raziskave pomembna zlasti težnja ali želja po samouresničevanju, torej težnja k razvoju in uporabi lastnih likovno-izraznih zmožnosti oziroma sposobnosti (Marentič - Požarnik, 2003). Okolje lahko to težnjo podpira, lahko pa jo tudi zatre. Glede na temeljni problem naše raziskave (tj. ustvarjalno reševanje likovnih problemov), je naš cilj vsekakor aktivnost in samostojnost učencev. Za to je pomembna že uvodna motivacija. Le-ta mora med učiteljem in učenci vzpostaviti aktiven odnos, ob katerem si ti pridobivajo nova likovna znanja, v njih vzbuditi intelektualno aktivnost, navdušila pa naj bi jih tudi za zbrano likovno delo (Poljak, 1970). Vendar pa si moramo, ker nas v pričujoči raziskavi zanima odnos med motivacijo in likovno ustvarjalnostjo (in ne zgolj likovno aktivnostjo), na tem mestu zastaviti zelo vmesno vprašanje: Ali je možno samo na podlagi intenzivne osebnostne motivacije priti tudi do prave likovno-ustvarjalne produktivnosti? Glede na to, da razumemo pod pojmom likovna ustvarjalnost: svojstvenost, emocionalna obarvanost, fleksibilnost, fluentnost, motorična senzibilnost, moramo ugotoviti, da za ustvarjalen likovni rezultat zgolj navdušenje in zagnanost, ki bi ju ponazarjala likovna aktivnost, običajno ne zadostujeta. Res je, da pogosto vplivata na to, da se učenci pri pouku likovne vzgoje preprosto radi likovno izražajo, na podlagi česar pa žal ne moremo sklepati, da bodo njihovi likovni rezultati tudi uspešni in ustvarjalni. Te vrste motivacije in njene vloge pri

pouku likovne vzgoje nismo imeli namena problematizirati, saj je z motiviranimi učenci bistveno laže izvajati likovne naloge kot z nemotiviranimi, vendar pa je bil cilj naše raziskave ugotoviti, ali je individualizirano tretiranje učencev, ki smo ga osnovali na izraznih tipih in učnih stilih učencev, vplivalo na to, da so postali učenci bolj motivirani za likovno izražanje in bili pri tem tudi bolj ustvarjalni.

Vsak učitelj naj bi se zavedal, kako pomembna je motivacija za uspešno učenje in likovno izražanje. Za uspeh pa ni pomembno samo, da imajo učenci razvite likovne sposobnosti in spretnosti v obvladovanju likovne tehnike ali da poznajo različne likovne pojme, ampak tudi, da zna učitelj z različnimi metodami zbuditi ustvarjalno vzdušje za likovno dejavnost ter v učencih vzbuditi željo in navdušenje za ustvarjalno reševanje likovnih problemov.

Glede na to, da smo že ugotovili, kako kompleksno, razvejano in raznoliko področje ustvarjalnost je, niti ne čudi, da jo je v vzgojno-izobraževalnem procesu likovne vzgoje pogosto težko natančno definirati in še težje organizirano spodbujati. Kljub temu pa je senzibilen odnos do likovne ustvarjalnosti zelo pomemben, o čemer priča tudi Torranceova raziskava (1983). Preučeval je razvoj ustvarjalnosti učencev od prvega do šestega razreda osnovne šole in ugotovil, da pri učencih s starostjo njihova ustvarjalnost v tem obdobju narašča. Opazil je njen zastoj v tretjem oziroma četrtem razredu in se v poglobljeni raziskavi posvetil tistim razredom, kjer do zastoja ni prišlo. Prišel je do, tudi za nas, zelo pomembne ugotovitve: učitelji so v razredih, v katerih so se učenci bolj ustvarjalno izražali, uporabljali bolj ustvarjalne načine dela in s tem preprečili njen upad oz. zastoj. To nas utrjuje v prepričanju, da je sicer naraven upad likovne ustvarjalnosti pri učencih po dvanajstem letu z ustreznimi načini dela npr. z individualizacijo osnovano na likovno-izraznih tipih, mogoče vsaj upočasniti.

2.7.1 Vplivi na motiviranost učencev pri pouku likovne vzgoje

Motivacija za likovno izražanje pozitivno vpliva na ustvarjalnost učencev. Vendar pa niti zanimiv likovni motiv niti neobičajna likovna tehnika še nista dovolj, da bi v učencih prebudila željo po ustvarjalnem delu, še zlasti, če jim učitelj ne dovoljuje zadostne svobode pri likovnem izražanju. Svoboda likovnega izražanja zagotavlja subjektivnost, ki je z vidika likovne ustvarjalnosti nujna. Na pomen svobode pri učenju je opozarjal tudi Rogers (1985), ki je bil prepričan, da svoboda odločanja oziroma t. i. avtonomija pri učenju omogoča razvoj takšne motivacije, ki vodi do pravega, za posameznika pomembnega učenja in likovnega izražanja. Seveda pa takšen način dela zahteva od učitelja, da ob snovanju učne ure razmišlja tudi o načinu posredovanja likovne naloge (Tacol, 1999). Zato naj bi učitelj premišljeno izbiral, modificiral in diferenciral likovne motive in tehnike in se s tem izognil vedno vnovičnemu ponavljanju zelo podobnih likovnih rešitev. Učenci naj bi imeli možnost dati prosto pot svoji radovednosti, svobodnemu raziskovanju in poglabljanju v probleme, ki jih zanimajo (Podobnik, 2002). Humanistični pogled opozarja na pomembnost povezovanja učenja z osebnimi izkušnjami, z naravno radovednostjo in igrivostjo, s pozitivnimi čustvi, s težnjo k smislu in brezpogojnim spoštovanjem in zaupanjem med učiteljem in učenci (Marentič - Požarnik, 2003). Tako imenovani nedirektivni model pouka terja od učitelja ustvarjanje odnosa, ki pri učencih zbuja občutek sprejetosti in zaupanja, saj se le v takih odnosih lahko uveljavi učenčeva naravna težnja po ustvarjanju in samoaktualizaciji (Marentič - Požarnik, 2003). V okviru likovne vzgoje učitelj motivira učence tako, da v njih vzbudi čustven odziv in željo po svojstvenem, izvirnem izražanju likovnega izdelka (Podobnik, 2002). Vendar pa, kot smo ugotovili že pri opisu posebnosti posameznih likovno-izraznih tipov, so njihove sposobnosti in interesi zelo različni, zato je tudi individualizacija tako pomembna. Omogoča namreč, da učitelj v vsakem učencu vzdrami tisto, kar bo njemu osebno pripomoglo priti do

uspešnega likovnega rezultata. Podrobnejšo opredelitev posameznih indikatorjev motiviranosti za ustvarjalno likovno izražanje učencev bomo izpostavili nekoliko kasneje.

»Na vzorec učne motivacije bistveno vplivajo odnosi, predvsem individualistični (malo medsebojnih povezav, vsak dela zase), bolj tekmovalni ali bolj sodelovalni« (Marentič - Požarnik 2003, 199). V prvem primeru so predvsem likovno bolj nadarjeni učenci usmerjeni v obvladanje nalog z lastnim naporom. V tekmovalni klimi je veliko medsebojnega primerjanja, razvrščanja (kdo je boljši, kdo slabši) in malo medsebojne pomoči, saj je večji poudarek na rezultatih kot pa na kakovosti procesa. Sodelovalno vzdušje pa kaže vrsto pozitivnih vplivov na učno motivacijo in s tem na dvig dosežkov vseh učencev. Pri sodelovalni obliki učenja je poudarek na skupnem naporu ter kombinaciji skupinske in individualne odgovornosti učencev (prav tam).

Pri pouku likovne vzgoje skuša učitelj proces organizirati tako, da frontalno podan teoretični likovni problem z učenci prediskutira (se z njimi pogovarja o različnih pogledih na isto teoretično izhodišče), pri čemer so vsi tvorni pogledi (ne komentar zaradi komentarja, pač pa smiselno argumentiran pogled) slišani, tolerirani in sprejeti, saj je prek njih možno izluščiti individualen pogled na likovni problem. Likovno izražanje najpogosteje poteka individualno, zato skuša učitelj doseči čim višji nivo notranje motiviranosti (osnovo za to so nam v raziskavi predstavljale posebnosti likovno-izraznih tipov). Ob zaključku likovnega izražanja učitelj učence spodbudi, da sami argumentirano predstavijo lastno likovno delo in jih hkrati vodi v medsebojni dialog, v katerem tudi vrstniki lahko podajo svoje mnenje o posameznem izdelku. Na tak način se učenci učijo spoštovati in ceniti različne likovne rešitve, saj spoznavajo, da različnost pomeni pri likovni vzgoji pozitiven faktor, učijo pa se tudi zagovarjati svoja stališča in poglede, s čimer si lahko pridobijo zaupanje v lastne sposobnosti. Učiteljev način vodenja pedagoškega

procesa v tej fazi je zelo pomemben predvsem zato, ker kaže model strpnega odnosa do slehernega argumentiranega subjektivnega mnenja o posameznem likovnem problemu, s čimer skuša učencem prikazati raznolikost pogledov kot dobro za ustvarjalnejše reševanje likovnih problemov.

2.7.1.1 Vplivi okolja na motiviranost učencev (starši, učitelj, vrstniki)

Medtem ko so v preteklosti učno motivacijo preučevali predvsem z vidika posameznikovih osebnostnih značilnosti, potreb, interesov in doživljanja, pa je v zadnjem času vse več raziskav uperjenih v raziskovanje socialnih vidikov (kako na motivacijo vplivajo »pomembni ostali« – starši, učitelji, vrstniki, sošolci). Vsak učenec je namreč vpet v določeno okolje, ki ima na njegov razvoj samouresničevalnih in ustvarjalnih sposobnosti različne, tako pozitivne kot negativne vplive.

- Starši s svojim načinom spodbujanja, z vrednotenjem znanja in dosežkov, s postavljanjem ciljev, z odzivanjem na dosežke vplivajo na razvoj otrokove motivacije že od zgodnjega otroštva (Marentič - Požarnik, 2003). Pri tem pa je za učenčev razvoj odnosa do likovnega izražanja pomembno, da starši cenijo njegov trud in ga ne vrednotijo zgolj po doseženih ocenah. Za razvoj notranje motivacije pa je pomembno tudi, da se starši zanimajo za vsebino likovne dejavnosti, za učenčeve zmožnosti in znanja ter da imajo posluh in razumevanje za nivo njegovega likovnega izražanja (previsoka ali prenizka pričakovanja ne delujejo spodbudno; učencu zamorijo željo po likovnem izražanju ali pa uspavajo njegov raziskovalni duh).
- Učitelj ima na učno motivacijo zelo velik vpliv, saj lahko nanjo vpliva prek sredstev notranje (zbujanje radovednosti in interesa) in zunanje motivacije, kot so ocene, tekmovalnost, pohvala ali graja (Marentič - Požarnik, 2003). Mnogo učiteljev se pritožuje nad nemotiviranostjo učencev pri likovni vzgoji, ki jim je spričo prenasičenosti z najrazličnejšimi informacijami v

današnjem času največkrat resnično težko vzbuditi zanimanje, željo po spoznavanju novih likovnih znanj in jih pripraviti do ustvarjalnega razmišljanja in reševanja likovnih problemov. Kljub temu pa so nekatere empirične raziskave pokazale, da se učenci pri likovnem izražanju vendarle radi odzovejo in so pri tem lahko tudi zelo ustvarjalni, kadar so k temu spodbujeni na ustrezen način (Podobnik, 2002). Le-ta je odvisen od učiteljeve dovzetnosti in senzibilnosti za uvidenje interesov učencev, ki se z odraščanjem spreminjajo, njegove spretnosti posredovanja učnih vsebin (senzibilnost zaznavanja in vzpostavljanja ustvarjalne klime v razredu) in njegov način vodenja, ki je lahko avtoritarni, permisivni, demokratični (Stevanović, 1986).

- V obdobju zgodnje adolescence pa imajo zelo pomemben vpliv na pogled na lastno likovno uspešnost tudi vrstniki (sošolci). Njihov vpliv je vpet v obstoječe socialne strukture in medosebne odnose (Marentič - Požarnik, 2003). Medsebojni odnosi med vrstniki vplivajo na razredno klimo, zato je njihov pomen še toliko večji.

2.7.2 Oblike motivacije

Med teoretsko uporabne klasifikacije motivacijskih dejavnikov strokovnjaki prištevajo zlasti razlikovanje med *motivi potiskanja* in *motivi privlačnosti*. Nekateri motivacijski dejavniki učence silijo v določen način obnašanja in na podlagi njih sledijo določenim ciljem, medtem ko jih drugi privlačijo. »Motivacijske faktorje predstavljajo potemtakem na eni strani pobude, silnice in vzgibi, med katerimi so morda najpomembnejše potrebe, na drugi strani pa cilji in motivi, ki nas privlačijo in h katerim stremimo« (Musek, 2000, 279). Na podlagi tega ločimo dve vrsti motivacije, in sicer zunanjo in notranjo. Učitelj je postavljen pred zahtevno nalogo – dejavnike zunanje motivacije mora pretvoriti v notranjo motivacijo. Notranja

motivacija namreč spodbuja željo po samoaktivnosti učencev, ki je za ustvarjalnost zelo pomembna.

Strokovnjaki z različni področij (Torrance, 1965; Guilford, 1968) so tudi empirično dokazali, da je ustvarjalnost lastnost, razkropljena na mnogo področij in relativno enakomerno razpršena med učenci, kar pomeni, da ima večina učencev nekje svoje »močno« področje, na katerem se čutijo sposobne in avtonomne. To področje navadno tudi spontano spodbuja njihovo raziskovalno udejstvovanje, torej jih notranje motivira. Problem nastane pri učencih, ki svojega »močnega« področja ne najdejo oziroma ga ne prepoznajo, saj v tem primeru ne morejo izživeti svoje ustvarjalne energije v tolikšni meri, kot bi jo sicer lahko.

Med učenci obstajajo tudi na področju reševanja likovnih problemov razlike v stopnji njihove motiviranosti za likovno izražanje in praktično nemogoče je pričakovati, da bo imel učitelj z istimi metodami dela enako pozitiven vpliv na dvig nivoja likovne ustvarjalnosti vseh učencev. Poleg tega se mora zavedati, da je motiviranost učencev sicer bistvenega pomena, da pa nikakor ni mogoče pričakovati, da bo enak nivo notranje motiviranosti pri vseh učencih ves čas ostal enako visok (Prevodnik, 2003). Običajno se posamezni učenci na določene učne metode zelo navdušeno odzovejo, drugi pa nekoliko manj intenzivno, kar je odvisno od njihovega značaja, osebnostnih značilnosti in učnega stila. Seveda je cilj slehernega učitelja doseči pri učencih čim višji nivo motiviranosti za ustvarjalno reševanje likovnih nalog. Za razumevanje in spodbujanje motivacije v učnem procesu bomo splošni pojem motivacije v nadaljevanju nekoliko podrobneje opredelili in izpostavili še neposredne pokazatelje motiviranosti v okviru likovne vzgoje.

2.7.2.1 Zunanja motivacija

Zunanja motivacija je po mnenju Walkerja (2006) motivacija, ki na učence deluje s tem, da jim cilje, ki naj bi jih dosegli in načine, kako naj bi jih dosegli, določijo drugi. Zunanja motivacija učencem včasih predstavlja tudi izogibanje negativnim

posledicam (npr. sankcijam, kazni, graji, slabi oceni ipd.), ki bi sledile, če postavljenih ciljev ne bi dosegli. Učni proces likovne vzgoje je že sam po sebi naravnan tako, da je potrebno poleg notranje motivacije, uporabljati tudi sredstva zunanje motivacije, ki jih mora učitelj uporabljati premišljeno, da ne vzbudi prav nasprotnega učinka (odpor). Glede na to, da je obdobje adolescence, ki smo ga raziskovali v pričujoči raziskavi že podrobneje predstavili a priori nagnjeno k nasprotovanju avtoritetam, je to zavedanje za učitelja še toliko večjega pomena. Zato naj bi učitelj dejavnike zunanje motivacije za večjo učinkovitost smiselno kombiniral s sredstvi za spodbujanje, ohranjanje in razvijanje notranje motivacije (Prevodnik, 2003). Zunanja motivacija je običajno kratkotrajna, saj se »napaja« z zunanjimi dejavniki, ki vplivajo na zadovoljstvo posameznika. Spodbujena je z dejavniki, ki izhajajo iz okolice in ne iz učencev samih, zato običajno dejavnost preneha kmalu po tem, ko vir zunanje podkrepitve izgine (Berce - Golob, Karlavaris, 1991). Takšna motivacija je tesno povezana z zadovoljevanjem primarnih potreb (potreba po sprejetosti, uspešnosti) in jo spodbujajo predvsem ocene, nagrade, pohvale ter graje in kazni. »Zunanja motivacija je običajno povezana s pritiski in z napetostjo, neredko tudi z nizkim samospoštovanjem in zaskrbljenostjo, zlasti kadar zahtevnim ciljem nismo kos in menimo, da sami s svojim trudom ne moremo vplivati na izid« (Marentič - Požarnik, 2003, 188). Za uspešno reševanje likovnih problemov, ki naj bi baziralo tudi na osebno izpovednem likovnem izrazu, je zelo pomembno, da zna učitelj na učence delovati pozitivno, stimulativno in ostajajo dejavniki zunanje podkrepitve (ocene) drugotnega pomena. Proces navajanja na tak način dela pa navadno ni kratkotrajne narave, pač pa ga učenci spoznavajo in se ga navajajo dlje časa.

2.7.2.2 Notranja motivacija

Na notranjo motivacijo odločilno vplivata predvsem dva dejavnika, in sicer: radovednost in zanimanje. Deci in Ryan (2000) sta notranjo motivacijo opredelila kot motivacijo, ki izvira iz posameznika in se kaže kot navdušenje nad določeno

dejavnostjo, uživanje v njej in v procesu povečevanja lastne kompetentnosti na tem področju. Ugotovila sta, da so notranje motivirani učenci bolj stimulirani za učenje in druge dejavnosti ter lažje in pogosteje občutijo notranje zadovoljstvo. Walker s sodelavci pa je dokazal še druge pozitivne učinke notranje motiviranosti (Walker, Greene, Mansell, 2006). Tako so notranje motivirani učenci na primer bolj vztrajni in to tudi kadar je njihova uspešnost na preizkušnji (Vallerand, Bissonnette, 1992). Johnson (1998) pravi, da imajo notranje motivirani učenci bolje razvite osebne poglede na »svoje« področje, samoiniciativno, prostovoljno in z večjim entuziazmom opravljajo tudi neobvezne oziroma nepredpisane naloge. Deci in Ryan (2000) pa med drugim dokazujeta tudi, da dosegajo tudi višjo izobrazbeno raven.

Pečjak (1987) pravi, da je notranja motivacija trajna in deluje bolj ali manj nepretrgano, zanjo pa je značilna »potreba po obvladovanju situacije in samousmerjanju v njej« (prav tam, 212). To je tudi splošno prepričanje večine humanističnih psihologov, ki trdijo, da človek ne dela samo za obstanek, pač pa tudi zato, da bi uresničil svoje ustvarjalne potenciale (humanistična hierarhija potreb). Okolje in stopnja osebne svobode mu to bodisi omogočata, ali pa ne. Nekateri psihologi trdijo tudi, da je učencem predispozicija za notranjo motiviranost prirojena, Žagar pa je prepričan, da ima »ustvarjalnost svoj lastni izvor motivacije« (Žagar, Glogovec, 1992, 10). Le-ta učence preprosto žene v raziskovanje področja, na katerem čutijo lastno sposobnost (kar pa žal ne velja vedno).

Do zanimivih rezultatov je prišla Amabilejeva, ki je po številnih eksperimentih ugotovila, da je ustvarjalno vedenje motivirano izključno na podlagi notranje motivacije: »Notranja motivacija vodi k ustvarjalnosti, zunanja pa jo pogublja« (Pečjak, 1987, 105). Pri čemer se sklicuje na eksperimente, pri katerih je raven ustvarjalnosti upadla takoj, ko so jo začeli nagrajevati z denarjem ali pa ocenjevati z ocenami (prav tam).

2.7.3 Pokazatelji motiviranosti za likovno dejavnost

Do zadnje reforme osnovnošolskega sistema so bili dejavniki zunanje motivacije v obliki ocen pri likovni vzgoji relativno neučinkovit zunanji dejavnik, zato je večina učiteljev iskala pozitivnejše vzvode za stimuliranje učencev k reševanju likovnih nalog. Posluževali so se npr. domiselnega in duhovitega posredovanja likovnih nalog, neposrednega (osebnega) stika z učenci, preko katerega so dobili vpogled v njihove interese in nagnjenja - trudili so se vzpostaviti pozitiven odnos do učencev. Pri tem nimamo namena posplošeno ugibati, da se je vse to z zadnjo reformo morda spremenilo, saj smo še vedno prepričani, da je pozitivno spodbujanje učencev boljše in dolgoročno uspešnejše kot pretnje in ustrahovanje z ocenami in sankcijami, česar se zaveda tudi večina učiteljev.

Tudi pri likovni dejavnosti v učnem procesu sta zanimanje in interes temeljna vira motiviranosti, ki naj bi pozitivno vplivala tudi na ustvarjalnost, radovednost in navdušenje. Skozi učni proces v posamezni učni celoti se kažeta skozi različne pokazatelje, kot so pozornost, navdušenje, želja po sodelovanju, zavzetost, sproščenost in zanimanje. Ti pokazatelji se lahko pojavljajo v vseh fazah učnega procesa (tako v začetnem, osrednjem in tudi zaključnem delu), le njihovo manifestiranje je tekom posameznih faz nekoliko različno. Posamezni pokazatelji, ki kažejo motiviranost učencev, se med seboj prepletajo in jih ni mogoče pricizno selekcionirati in časovno opredeliti. Učitelj naj bi znal likovno nalogo zasnovati tako, da pritegne pozornost učencev ter skuša v njih prebuditi zanimanje in navdušenje, ki naj bi imelo za posledico tudi delovno vnemo. Dobra motivacija pogosto vpliva na to, da se učenci pri naslednjih likovnih nalogah navezujejo na pretekla spoznanja (saj skušajo podoživeti prijetno izkušnjo).

Pri likovni dejavnosti je motivacijo torej moč zaznati kot pozitiven emocionalni odziv, s katerim učenci pristopajo k izpostavljeni likovni nalogi oz. reševanju likovnega problema. Preverjati jo je mogoče v vseh fazah pouka, izkazujejo pa jo različni pokazatelji, ki so različno intenzivni, na njihovi podlagi pa je možno

določiti tudi stopnjo motiviranosti posameznega učenca (ocenjevalna lestvica za preverjanje motivacije je priložena v prilogi 6.2.4).

2.7.3.1 Motiviranost za tvorno sodelovanje pri spoznavanju in reševanju likovnega problema

V začetnem, uvodnem delu skuša učitelj pritegniti pozornost učencev in prebuditi v njih radovednost, ki jih bo spodbudila, da bodo sledili predstavitvi likovnega problema in ga skušali v naslednji fazi učnega procesa v čim večji meri likovno realizirati. Smiselno (če že ne nujno) je, da učitelj likovno nalogo podaja skladno s potrebami učencev, torej da je pozoren na različne zaznavne sposobnosti (vizualne, avdialne in kinestetične) ter da svoje posredovanje prilagodi razvojni stopnji učencev primerno, pri čemer pride zelo do izraza njegova sposobnost senzibilnega zaznavanja razpoloženja v razredu; učenci z različnimi signali (predvsem z neverbalno komunikacijo) učitelju dajejo povratno informacijo o njegovi ustreznosti, tj. zanimivosti posredovanja vsebine in dobro je, da jo zna učitelj tudi razbrati in se nanjo ustrezno odzvati.

- ***Pozornost pri predstavitvi likovnega problema*** skuša učitelj pri učencih vzbuditi na različne načine, od katerih bomo poudarili predvsem pozitivne »prijeme«, kot so: fleksibilno načrtovanje in izvajanje likovnih dejavnosti, presenečenje, domiselno in duhovito posredovanje vsebine, miselna provokacija ipd. Pozornost skuša vzbuditi zato, da v učencih prebudi zanimanje, torej da prisluhnejo njegovi predstavitvi likovnega problema. Kot rečeno, je pri tem pomembna miselna fleksibinost in predstavitvena spretnost, da učitelj pozornost učencev pridobi in jih spodbudi, da se motivirano lotijo reševanja likovnega problema.

- Učenci, ki jih učitelj uspe motivirati, so bolj pripravljeni za ***sodelovanje pri reševanju likovnega problema*** in tako aktivno izpostaviti tudi svoj pogled na izhodiščni likovni problem. Zavedati se je potrebno, da so njihovi interesi

različni (na to vplivajo tudi likovno-izrazni tipi učencev), kar pomeni, da bo npr. sodelovanje prostorskega izraznega tipa učenca večje oz. bolj izrazito pri kiparskih in arhitekturnih nalogah.

- ***Radovednost ali zanimanje za likovne probleme*** je ena od lastnosti, brez katere si likovne ustvarjalnosti ne moremo predstavljati. Pri tem lahko govorimo o splošni radovednosti, še pogosteje pa je pri ustvarjalnih posameznikih radovednost vezana na specifično »interesno« področje, kjer učenci začutijo svojo ustvarjalno moč oziroma svoje ustvarjalne sposobnosti (Claxton, Edwards, Scale-Constantinou, 2006). Intelektualna radovednost omogoča tvorno oblikovanje idej, zanjo pa je značilno tudi samostojno aktivno iskanje intelektualnih izzivov, vendar pa jo je pri vodeni likovni dejavnosti najpogosteje potrebno tudi »umetno« oziroma »od zunaj« spodbuditi. Temeljni pokazatelj učenčeve radovednosti je njegovo postavljanje vprašanj učitelju na izpostavljen likovni problem in želja po neposrednem raziskovanju ipd. Zainteresiran učenec o likovnem problemu razmišlja in učitelju postavlja vprašanja (včasih bolj včasih manj neposredno povezana z obravnavanim likovnim problemom); učitelj jih lahko vključi v svojo predstavitev, lahko pa vprašanje učencu tudi smiselno vrne, če s tem predvidi, da bo pri njem spodbudil nadaljnje razmišljanje. Zanimanje poglablja in intenzivira aktivno likovno eksperimentiranje.

2.7.3.2 Navdušenje nad likovnim izražanjem

Pokazatelji, ki kažejo motiviranost učenca v fazi reševanja likovnega problema, se delno prepletajo z dejavniki, ki smo jih podrobneje opisali že v prvi fazi (učenec tudi v fazi neposrednega likovnega izražanja kaže določene znake zanimanja in željo po sodelovanju – npr. komunicira z učiteljem). Sicer pa se v tej fazi motiviranost kaže predvsem kot navdušenje nad likovnim izražanjem, zavzetost pri reševanja likovnega problema in sproščenost pri izražanju. Učiteljeva dejavnost

v fazi neposrednega likovnega izražanja je vezana predvsem na vlogo svetovalca, zato se v delo učencev vključi le kadar je to smiselno in utemeljeno, sicer pa jim prepušča tudi možnost avtonomnega odločanja, vsaj toliko časa, dokler čuti pri njih motiviranost za likovno izražanje. Učitelj učencem seveda lahko pomaga pri iskanju rešitve likovnega problema s svetovanjem, pri čemer pa naj bi se vselej posluževal nevsiljivega predlaganja, ki dajejo učencem možnost, da končne rešitve formirajo sami. Učitelj jim lahko predoči tudi več možnih opcij, ki jim pomagajo lastne likovne rešitve nadgraditi, jih likovno oplemenititi oz. jih narediti bolj svojstvene. Dokler učitelj za to uporablja neavtoritaren pristop, je tak način dela za učence v zgodnji adolescenci večinoma spodbuden in jih motivira za delo, saj jim daje vtis, da so lahko pri lastnih odločitvah avtonomni, ker jim učitelj ne bo vsiljeval svojih rešitev, hkrati pa se lahko zanesejo na to, da jim bo prisluhnil, če bodo potrebovali njegov nasvet. Motiviranost učencev se bo pokazala skozi njihovo navdušenje nad likovnim izražanjem, ki bo vplivalo na njihovo zavzetost in sproščenost pri delu in ob učiteljevem poudarjanju pomena svojstvenega likovnega izražanja tudi na željo po izvirnosti.

- ***Navdušenje nad izpostavljenim problemom.*** Likovna naloga naj bi bila zasnovana tako, da je v čim večji meri prilagojena učenčevim interesom in nagnjenjem. Le-te je moč predramiti preko izbranega motiva ali zanimivih likovnih materialov in pripomočkov ter predstavitvijo tehnike. Pri tem učitelj lahko uporabi modelacijo ali diferenciacijo, ki smo ju predstavili v poglavju o individualizaciji pri likovni vzgoji in se na tak način približa učencu. Takšen način dela bo pri učencu izzval tudi radovednost in željo po svojstvenem izražanju, ki ju bodo izrazili bodisi z verbalnim odzivom ali pa zavzetim pristopom k reševanju izpostavljenega likovnega problema.

- ***Zavzetost pri reševanju likovnega problema*** se v veliki meri izkaže, kadar so učenci dovolj intenzivno in pozitivno spodbujeni k likovni dejavnosti

in/ali kadar najdejo lasten odgovor na likovni problem (seveda le, če je učitelj likovni ustvarjalnosti naklonjen). Takrat se učenci poglobijo v likovno nalogo, o njej intenzivno razmišljajo in so zaverovani (poglobljeni) v svoje delo. Motivira jih reševanje likovnega problema samo in ne potrebujejo zunanje potrditve (kar je še zlasti značilno za dejavnost ustvarjalnih posameznikov, ki se srečujejo s problemi na svojem interesnem področju). Od svojega likovnega izdelka se težko ločijo dokler ne pridejo do rešitve oziroma končne podobe likovnega izdelka. Reguliran urnik, ki likovno dejavnost prekinja med likovno-izraznim procesom, ni naklonjen iskanju ustvarjalnih rešitev, neredko pa se zgodi, da učenci, prekinjeni sredi dela, želijo svoje izdelke dokončati doma.

- ***Sproščenost pri reševanju likovnega problema.*** Če so učenci notranje motivirani za likovno izražanje, ker so pri svojem delu avtonomni, je njihov pristop k reševanju likovnega problema bistveno bolj sproščen in nezavrt. Dokler v razredu vlada »ustvarjalni nemir«, lahko učitelj učencem dovoli, da:

- se med delom gibljejo (kinestetični učenci imajo npr. večjo potrebo po tem, da se med učenjem gibljejo (Marentič - Požarnik, 2003)),
- si samostojno izbirajo način oz. pozicijo za likovno izražanje (sede, stoje; mlajši učenci se radi izražajo celo leže, za zgodnjo adolescenco pa tak način največkrat ne pride v poštev),
- si samostojno izbirajo prostor, kjer se bodo likovno izražali,
- med seboj komunicirajo ali poslušajo glasbo, vse dotlej dokler ne ovirajo drugih pri njihovem načinu izražanja.

  Zato je smiselno, da učitelj med likovnim izražanjem učencem vse našteto dopušča dokler v razredu vlada ustvarjalno vzdušje (»ustvarjalni nemir«). Sproščenost je za ustvarjalnost zelo velikega pomena (Amabile, 1983). Kot je dokazala z raziskavami, ustvarjalnost upade takoj, ko učitelj izpostavi neko

omejitev (npr. strogo omeji čas, ko naj bi se ustvarjalne rešitve udejanjile, izpostavi grožnjo, da bo izdelke strogo ocenil ipd.). Na sproščenost torej zelo pozitivno vpliva učiteljev ustrezen način delovanja (demokratičnost), ki spodbuja tudi željo po svojstvenosti likovnega izražanja. Ob ustreznem načinu delovanja se bodo učenci čutili sposobne likovnega izražanja, zato učitelja ne bodo potrebovali kot pomočnika, pač pa le kot aktivnega gledalca, ki sprejema njihov način izražanja in se z njimi pogovarja o dodatnih možnostih reševanja likovnega problema. Manjša izvirnost posameznega učenca lahko kaže na pomanjkanje samozaupanja v lastne likovne zmožnosti; občutek nezmožnosti tj. zavest, da ni likovno nadarjen, v učencu namreč hromi dejansko sposobnost in ga vodi v šablonsko reševanje likovnih problemov. Ustrezen pristop k učencu je v takšnem primeru odločilen, saj prispeva k izgradnji učenčevega samozaupanja. Z individualizacijo osnovano na likovno-izraznih tipih lahko učitelj v učencih gradi zaupanje v lastne likovne sposobnosti, vsaj na individualno likovno »močnejših« področjih (»koloristom« npr. pri slikanju - obenem pa tudi na drugih področjih, če jim učitelj da možnost, da ta svoj potencial uporabijo). Učitelj naj bi pri tem uporabljal individualen pristop do učenca in mu argumentirano posredoval povratne informacije.

Sproščenost učencev je možno zaznati tudi v zaključnem delu, ko sproščeni učenci svoje izdelke brez zadrege in z veseljem pokažejo in predstavijo svojim sošolcem ali jih razstavijo.

2.7.3.3 Odzivnost na lasten likovni izdelek

Ob koncu posamezne učne enote, ko učenci zaključijo neposredno likovno izražanje in svoje izdelke skupaj vrednotijo, je moč zaznati učenčev odziv na lasten likovni izdelek. Motivacija se v tej fazi kaže skozi zadovoljstvo nad izdelkom in skozi željo po predstavitvi likovnega izdelka sošolcem (običajno ga učenec, ki je s

svojim likovnim izdelkom zelo zadovoljen, z večjim veseljem in navdušenjem pokaže tudi drugim (vendar pa to ni vselej pravilo)).

- ***Izražanje zadovoljstva nad lastnim likovnim izdelkom.*** Če so učenci s svojim izdelkom zadovoljni, to največkrat tudi brez zadržkov pokažejo, res pa je, da je njihov odziv precej povezan tudi z njihovim temperamentom. Tako bodo bolj odprti, ekstrovertirani učenci bolj intenzivno izražali zadovoljstvo (in tudi nezadovoljstvo), svoj odnos do nastalega likovnega izdelka pa bodo pokazali spontano in samoiniciativno. Bolj tihi, mirni, introvertirani posamezniki pa se bodo odzvali nekoliko bolj zadržano oziroma šele takrat, ko bodo k temu pozvani. Glede na starostno stopnjo pa je potrebno upoštevati tudi značilnosti posameznega obdobja. Npr. v adolescentnem obdobju se med učenci kažejo ekstremni odzivi, ki pogosto niso povezani z izražanjem zadovoljstva pač pa s preprosto željo po »izstopanju«. A izkušen učitelj zna to hitro razbrati in se tudi učinkovito in ustrezno odzvati.

- ***Želja po predstavitvi likovnega izdelka sošolcem*** kaže na učenčevo pripravljenost, da svoj izdelek pokaže, ga analizira in predstavi sošolcem. Pomembno je, da zna učitelj ločiti učenčevo iskreno željo po predstavitvi od samohvale ter da to razume in sprejme kot preprosto navdušenje nad lastnim dosežkom, ki ga je učencu potrebno dopustiti. Učenčevo objektivnost in samokritičnost do lastne uspešnosti lahko učitelj izpostavlja pri skupnem vrednotenju likovnih izdelkov. Pri tem učence navaja na to, da likovna dela vrednotijo po merilih, ki izhajajo iz ciljev posredovane likovne naloge, in ne iz drugih parametrov (prijateljstvo, pomembnost učenca, negativen odnos do sošolca ipd.).

Ti pokazatelji pa niso odvisni zgolj od učenčeve naravne motiviranosti za likovno dejavnost pač pa tudi od učitelja, in sicer od njegovega:

- *načina posredovanja likovne naloge*, ki ga v učnem procesu uporablja (zanimiva, dinamična razlaga z elementi demonstracije in diskusije je za učence bistveno bolj privlačna kot nedinamično, dolgočasno »predavanje«),
- *odnosa do učencev* (upoštevanje različnih mnenj in interesov, ki jih učenci imajo, njihovih nagnjenj in likovno-izraznih tipov učencev)
- *pogleda na vzgojo* (avtoritarni učitelj ima pogosto premalo posluha za sproščeno likovno izražanje učencev, saj zahteva njihovo mirno, tiho in natančno delo in upoštevanje navodil, ki jih je posredoval; permisivni učitelj pogosto deluje negotovo in neprepričljivo, kar je včasih mogoče zaznati celo kot nezainteresiranost; učitelji, ki zaupajo v lastno pedagoško sposobnost, imajo pozitiven odnos do likovne umetnosti in posluh za ustvarjalno likovno izražanje učencev, pa izžarevajo neko notranjo energijo in moč, ki pritegne celo tiste učence, ki sicer nimajo veselja do likovnega izražanja (Loveless, Burton, Turvey, 2006).

2.7.4 Didaktični pristopi spodbujanja ustvarjalnega likovnega izražanja

Skozi razmišljanja o spodbujanju ustvarjalnosti učencev pri likovnem izražanju so se razvijali tudi pogledi na smiselnost in upravičenost izvajanja individualizacije. In vendar naj bi bilo v učiteljevem interesu, da učni proces pri likovni vzgoji organizira tako, da preko njega spodbuja učence k samoaktivnemu raziskovalnemu delu (»odkrivanju« rešitev), saj s tem zelo pozitivno vpliva na razvoj likovne ustvarjalnosti (tudi v naslednjih obdobjih) in daje učencem možnost, da v okviru svojih likovno-izraznih zmožnosti prehajajo tudi na višje nivoje likovne ustvarjalnosti. Dewey je v ta namen oblikoval t. i. metodo izkustvenega učenja, s katero je pomembno vplival tudi na spremembo pogleda na učenčevo

vlogo v šoli. Učenec v vzgojno-izobraževalnem procesu postane aktiven člen, ki naj bi bil dejaven prav v vseh fazah učnega procesa. Kljub temu, da je Dewey vlogo učitelja razumel v dokaj tradicionalnem pomenu (učitelj je tisti, ki določen problem izpostavi), pa je vendarle poudarjal tudi, da mora izhodišče učenčeve aktivnosti bazirati na njegovem osebnem zaznavanju in občutenju problemov (Benson, 2001). In prav izkustveno učenje po Kolbu (1984) v zadnjem času ponovno pridobiva na svojem pomenu in to predvsem kot odgovor na pretežno verbalne metode učenja, ki so razvijale predvsem abstraktno simbolično znanje. Pri izkustvenem učenju učenec nova spoznanja pridobiva na podlagi lastne aktivnosti, pri čemer so nižje stopnje bolj neposredne in konkretne, višje pa vedno bolj posredne in simbolične (Marentič - Požarnik, 2003). »Gre za neposredno srečanje s pojavom, ne za razmišljanje o takem srečanju ali o možnosti, da bi kaj naredili v resnični situaciji« (Kolb, 1984, 38).

Glede na to, da pri izkustvenem učenju igra osrednjo vlogo učenčeva celovita osebna izkušnja, predstavlja pri likovni dejavnosti zelo uporabno izhodišče za spoznavanje in reševanje posameznega likovnega problema. Likovna dejavnost, posebej tista, ki jo v pričujočem delu ves čas poudarjamo tj. ustvarjalno likovno izražanje, temelji na individualni izkušnji posameznika. Od intenzivnosti in doživetosti te izkušnje pa je odvisen učenčev oseben odnos do izpostavljenega likovnega problema. Individualizacija v okviru likovne vzgoje omogoča učitelju, da skozi učenčevo izkušnjo izvabi likovno prezentacijo izkušenega, ki je spričo subjektivnosti doživljanja individualna in neponovljiva. Učitelj, ki izhaja iz učenca kot subjekta ga bo znal tudi spodbuditi k iskanju svojstvenega pogleda na likovni izdelek in ga spodbuditi, da likovno izrazi nekaj, česar nihče drug ne čuti in ne izraža (prezentira) na povsem enak način kot on.

Belamarićeva (1987) v ta namen našteva nekaj motivacijskih postopkov, ki pozitivno vplivajo na razvoj likovne ustvarjalnosti pri učencu, in sicer: opazovanje,

spomin, domišljija, igra in pohvala. Nekateri so vezani na oblikovanje in posredovanje likovnih motivov, ki smo jih opisali že v poglavju o individualizaciji pri pouku likovne vzgoje, (glej str. 163). V raziskavi o značilnostih spodbujanja likovne ustvarjalnosti (Podobnik, 2002) smo te motivacijske postopke nekoliko bolj natančno opredelili, v nadaljevanju pa jih dopolnjujemo še z vidika likovno-izraznih in učnih sposobnosti učenca.

- *Usmerjeno opazovanje* je posebej blizu predvsem vizualnemu, racionalnemu in analitičnemu izraznemu tipu in tistim učencem, pri katerih prevladuje levohemisferični učni stil. Pri usmerjenem opazovanju učitelj učence spodbuja, da neposredno pred in tudi med likovnim izražanjem opazujejo določen objekt ali pojav in jih s pomočjo podvprašanj vodi k razmišljanju (o obliki, uporabnosti ipd.). Temu lahko sledi še podrobnejša analiza z zastavljanjem vprašanj, ki se nanašajo na delovanje oz. na funkcije posameznih delov, ki jo je, poleg vizualne in avdialne izkušnje, možno kombinirati tudi s kinestetično izkušnjo (potipati, preizkusiti, pobožati, povonjati). Učitelj učencev med opazovanjem in pogovorom ne popravlja, ne korigira njihovih odgovorov, ker bi jim s tem odvzel pravico, da vidijo, zaznavajo, razmišljajo in razumejo po svoje, pač pa jih prepušča lastnemu načinu sklepanja. Kadar učenci na takšen način spoznajo in doživijo nek objekt ali pojav, svoja spoznanja bistveno lažje prenesejo na reševanje likovnega problema.

- *Zbujanje spomina*: učitelj skuša pri učencih prek pogovora aktivirati spomin na določeno doživetje, obuditi občutke, ki so jih ob tem doživljali in to skuša vtkati v likovno izražanje. Postopno skuša iz splošnega pogovora preiti na konkretnejše likovne pojme, ki so poglavitni za izpostavljeno doživetje, vendar pogovor ves čas gradi na individualnem zaznavanju učencev. Kadar učitelj namerava izpostaviti likovni motiv na podlagi spomina, se mora na

pogovor o njem temeljito pripraviti. Učenci imajo namreč zelo različne poglede na isto izhodišče, zato mora biti učitelj pripravljen na ustrezno vodenje pogovora. Kljub temu, da je *spomin* nekoliko bolj značilen predvsem za učence vizualnega spomina, senzitivni in emocionalni izrazni tip učencev ter za integrativni učni stil, predstavlja učinkovit motivacijski pristop tudi za vse ostale učence. Pogovor naj ne bi bil presplošen, saj se v tem primeru učenci »izgubijo« v množici podatkov, potekal pa naj bi v strpnem ozračju, ki zagotavlja učencem občutek sprejetosti in zaupanja in jih motivira za likovno dejavnost.

- *Zbujanje domišljije* navadno poteka preko izpostavljanja likovnih motivov, ki v učencih vzbujajo tudi določene emocionalne odzive, saj naj bi pri upodabljanju izhajali iz lastnega odnosa do vsebine motiva. Učitelj pri posredovanju domišljijskega likovnega motiva stopnjuje čustveno napetost oziroma uporabi dramatizacijo. Seveda je potrebno učence motivirati tako, da se napetost zgodbe oz. pripovedi stopnjuje. Domišljija je najbližje zlasti imaginativnemu in dekorativnemu tipu učencev, pri učnih stilih pa je nekoliko bližje učencem desnohemisferičnega stila, ki se lažje vživijo v domišljijski svet.

- *Izrekanje pohvale za uspešnost* ima pozitiven učinek na vse učence ne glede na njihove likovno-izrazne sposobnosti, vendar le kadar je utemeljena in argumentirana ter vezana na učenčeve likovne dosežke, ne na učenca kot subjekt (Marentič - Požarnik, 2003). Splošno hvaljenje vsega, kar nastane, razvrednoti tako smisel kot tudi motivacijsko vrednost pohvale. Vsekakor pa naj bi si učitelj prizadeval opaziti in pohvaliti napredek posameznega učenca in s pohvalo izpostaviti tudi tisto, kar določen likovni izdelek

pozitivno ločuje od drugih, da s tem poudari pomen izvirnosti (elemente likovne ustvarjalnosti).

Sicer pa so se v nekaterih državah po svetu pri posredovanju likovnih vsebin oblikovali še nekateri drugi vidiki motiviranja[46]. Ob koncu velja opozoriti, da niti likovni pojem, niti motiv, niti tehnika sami po sebi ne vodijo samoumevno k ustvarjalnemu likovnemu izdelku. V ozadju je vedno učitelj, ki s svojim celotnim

[46] Model, ki so ga razvili v Združenih državah Amerike, imenovan DBAE (angl. *Discipline Based Art Education*) se osredotoča na posredovanje vsebin s področja umetnostne zgodovine, estetike, umetnostne kritike in likovnega prakticiranja (Eça, 2002, 54). Podoben model posredovanja likovnih vsebin, ki prav tako združuje štiri področja (ekspresivno-produkcijsko, zaznavno, analitično-kritično in zgodovinsko-kulturno) je v Angliji zasnoval Allison (prav tam, 54). Edmonstonov model pa je vključeval enaka področja, ki pa jih je nekoliko drugače formuliral, saj govori o: čutno-zaznavnem področju, poznavanju umetnostne zgodovine, poznavanju in pozitivnem odnosu do umetniške dejavnosti, uporabi orodij in medijev ter estetskem razumevanju (prav tam, 53). »Različna področja umetnostne in oblikovne vzgoje imajo skupna izhodišča, vendar pa različna razumevanja likovne vzgoje izpostavljajo različne vidike, zato morajo učitelji v skladu s svojimi osebnimi prepričanji poudariti eno ali drugo dejavnost« in v nadaljevanju predstavlja predvsem tri različne pristope k likovni vzgoji, in sicer: Eflandov ekspresionistični, Siegesmundov rekonstruktivistični in Hickmanov znanstveno-racionalistični pristop (prav tam, 53). Ekspresionističnih pristopov je več in so povezani predvsem s pojmi, kot so ustvarjalnost, domišljija in samoaktualizacija. Večina ekspresionističnih pristopov skuša likovni vzgoji dati tudi širši kontekst v razvoju splošne ustvarjalnosti učencev, ne gojiti zgolj likovnega izražanja zaradi dejavnosti same. Rekonstruistični model se je razvil v želji, da bi umetnost (ponovno) postala sredstvo za dosego družbenih sprememb. Prepričanje, da je likovna umetnost veda s specifičnim znanjem in raziskovalnimi metodami, ki jih je potrebno posredovati tudi učencem v učnem procesu, pa je botrovala novejšim pristopom, zlasti znanstveno-racionalističnemu. Pristop k likovnemu izražanju pri likovni vzgoji, ki ga zagovarjata Swift in Steers »se ravna po treh temeljnih načelih: drugačnosti, pluralnosti in neodvisnosti razmišljanja. Ta načela so utelešena v razglašanju tveganega osebnega poizvedovanja in izzivanja uveljavljenih ortodoksnosti« (Eça, 2002, 54). Avtorja pa sta prepričana, da bosta z upoštevanjem teh treh načel v praksi in teoriji (umetnosti) znanje in poznavanje prerasla v tehtanje idej, ki izhajajo iz nenehnega zastavljanja vprašanj. To naj bi učence vodilo tudi v preizkušanje »začasnih« odgovorov, v nasprotju zgolj z iskanjem že vnaprej določenih, kar je tudi eden od temeljnih pogojev za razvoj ustvarjalnega razmišljanja (prav tam). V tak način delovanja po mnenju omenjenih avtorjev učence vodi zlasti likovno prakticiranje v okviru pouka likovne vzgoje, ki predstavlja možnost iskanja s pomočjo preizkušanja in prepoznavanja simbolov. »Praktično delo razvija zmožnosti inteligentne, ustvarjalne, čutne in eksperimentalne uporabe materialov, ki osebno-pomensko, komunikativno izdelavo artefaktov v šoli, in pozneje v vsakdanjem ali poklicnem življenju, kažejo ustvarjalen odziv na predmete ali ideje« (prav tam, 54). Podobno razmišljata tudi Addison in Burguess (Eca, 2002), ki sta med drugim sestavila tudi obširen seznam različnih pristopov k likovnemu izražanju, in sicer: *ekspresivni pristop*, ki temelji na intuitivnem likovnem izražanju s pomočjo lastnega raziskovanja materialov in učinkov, pri čemer se izpostavlja predvsem tisto, kar je bistveno, velik pomen pa se daje tudi individualnemu oziroma subjektivnemu likovnemu izražanju, kar predstavlja tudi enega ključnih izhodišč tudi pri pristopih modificiranja in diferenciranja likovnih motivov in tehnik, ki smo jih izpostavili v poglavju o možnostih individualizacije pri pouku likovne vzgoje (glej str. 163); tudi pri *postmodernem pristopu*, ki skuša v likovno izražanje vnesti pluralnost različnih pogledov in upoštevati heterogenost različnih pristopov k določenemu likovnemu problemu, bi lahko našli smiselno povezavo s pristopi modificiranja in diferenciranja likovnih motivov in tehnik, ki smo jih skušali predstaviti v pričujoči raziskovalni nalogi; *formalistični pristop* se omejuje zlasti na spoznavanje različnih likovnih elementov in temelji na vajah figurativnega oziroma predmetnega in/ali abstraktnega likovnega izražanja;*kritično-kontekstualni pristop* temelji na raziskovanju umetnosti kot družbenega in kulturnega sredstva in daje prednost kognitivnemu in analitičnemu pogledu; *pastični in zaznavni pristop* temeljita na med seboj podobnih izhodiščih, zato ju navajamo kar združeno. Temeljita na posnemanju klasičnih likovnih del oziroma na posnemanju postopkov in iskanju »popolne kopije«, ki se občasno kažejo kot prakticiranje v obliki postmoderne parodije ali pa v upoštevanju zgolj zunanjega izgleda modela oz. motiva (Eça, 2002). Vendar pa sta ta dva pristopa med likovnimi didaktiki naletela na precej kritičen odziv, saj po mnenju nekaterih predstavljata »karikaturo likovnega prakticiranja«, saj učencu ne dajeta možnosti vnašanja lastnega pogleda na likovno rešitev, pač pa ga navajata na poustvarjanje, ki ima bistveno manj iskrive mladostniške sporočilnosti in ustvarjalne moči (Atkinson, Dash, 2005); *predmetni pristop* išče učenčev odziv na tematsko oblikovane inštalacije ali nenavadna (velika) tihožitja, ki jih je moč neposredno opazovati med likovnim prakticiranjem.

delovanjem dopušča in spodbuja ustvarjalno likovno izražanje (ali pa ne). Učiteljevo delo v razredu zaradi individualnih razlik med učenci in zaradi spodbujanja njihovih ustvarjalnih potencialov ter tudi iz motivacijskih potreb, običajno terja uporabljanje fleksibilnega načina dela, tj. uporabe različnih pristopov - lahko tudi večih sočasno, saj jih je mogoče med seboj tudi ustrezno kombinirati. Načela ustvarjalnega delovanja v okviru likovne vzgoje pa zdaleč presegajo realistično likovno izražanje, ki smo mu pogosto priča na šolskih razstavah likovnih izdelkov. Ustvarjalen likovni izdelek lahko učitelj pričakuje le, če načrtovanju likovnega problema posveti veliko pozornosti, saj je načrtno in celostno oblikovanje likovne naloge temeljni predpogoj za izbor tako ustreznega likovnega motiva in tehnike kot tudi ustreznih učnih oblik in metod dela ter motivacijskih pristopov.

3 EMPIRIČNI DEL

3.1 Opredelitev raziskovalnega problema

3.1.1 Namen in cilji raziskave

V prizadevanju po izboljšanju kvalitete likovne vzgoje smo skušali z raziskavo odkriti pozitivne učinke podajanja likovnih vsebin skladno z:

- likovno-izraznimi tipi, ki smo jim skušali čim bolj prilagoditi likovno interpretacijo, skladno z lastno likovno percepcijo, sposobnostmi in nagnjenji (prilagoditi likovni motiv in tehniko oz. jim dopustiti, da samostojno odločajo o njuni izvedbi, kombiniranju in likovnemu prezentiranju) in
- učnimi stili učencev, h katerim smo skušali pristopati skozi najustreznejše posredovanje likovne vsebine za posamezni učni stil (zadostiti senzoričnim potrebam učencev in njihovi učni percepciji, tp. izpostavljati likovni problem, ki je bolj racionalno zasnovan in ga posredovati z zelo jasnimi in natančnimi navodili (levohemisferični stil) ali isti likovni problem usmeriti bolj na imaginativno-emocionalno področje in ga učencem podati z nalogami odprtega tipa (desnohemisferični stil) ipd.).

Izpostavljena izhodišča smo posredovali v obliki individualiziranega oz. diferenciranega načina poučevanja. Individualizacija in diferenciacija sta včasih v šolski praksi pri likovni vzgoji relativno zapostavljeni, saj večina učiteljev predpostavlja, da naj bi tak način dela zelo otežil njihovo delo oziroma jih še dodatno obremenil. Namen naše raziskave je bil pokazati možnosti individualiziranja likovnih vsebin na osnovi likovno-izraznih in učnih stilov, ki učitelju pedagoškega dela ne otežujeta oz. ne večata (vsaj sčasoma, ko se učenci takemu načinu dela privadijo), obenem pa lahko od učencev utemeljeno pričakuje raznolike, svojstvene in likovno prepričljive likovne rešitve.

Raziskava je potekala v okviru treh likovnih področij, in sicer risanja, slikanja in kiparstva. Pri primerjavi eksperimentalne skupine (ES) s kontrolno skupino (KS) nas je zanimala stopnja dosežene likovne ustvarjalnosti učencev in njihove motiviranosti za

likovno izražanje pri uporabi omenjene individualizacije oziroma diferenciacije in brez nje.

Splošni cilj:

Raziskati vpliv individualizacije, osnovane na likovno-izraznih tipih in diferenciacije, osnovane na učnih stilih kot motivacijskega sredstva za povečevanje likovne ustvarjalnosti pri učencih.

Pri splošnem cilju se predvideva, da bosta individualizacija, osnovana na likovno-izraznih tipih in diferenciacija, osnovana na učnih stilih pozitivno vplivali na likovno ustvarjalnost učencev in na njihovo motiviranost za likovno dejavnosti.

Specifični cilji:

- Raziskati vpliv uporabljenega didaktičnega načina na krepitev emocionalne odzivnosti, izvirnosti, fleksibilnosti in motorične občutljivosti.
- Raziskati vpliv uporabljenega didaktičnega načina glede na motiviranost učencev za likovno dejavnost, kar se izkazuje skozi željo po tvornem sodelovanju, navdušenju in odzivnosti na lasten likovni rezultat.
- Raziskati korelacijo med likovno-izraznimi tipi in učnimi stili.

3.1.2 Razčlenitev raziskovalnega problema

Raziskovalni problem je razčlenjen na:

- Individualizacijo, osnovano na likovno-izraznih tipih (po Karlavarisu), ki učenca spodbuja k subjektivnemu interpretiranju lastnih izkušenj in

pogledov, spodbuja h koriščanju lastnih likovno-izrazih nagnjenj povezanih z likovnim izražanjem, krepi njegovo emocionalno naravnanost do likovnega motiva in tehnike, veča njegovo samoaktivnost pri likovnem izražanju in poglablja subjektivnost likovne interpretacije ter

- Diferenciacijo, osnovano na učnih stilih učencev (po Torranceu), ki vzpostavlja višjo raven zanimanja in radovednosti pri stilsko različnih učencih (emocionalno-imaginativnih in racionalno-intelektualnih) ter krepi prožnost pri uporabi različnih likovnih elementov.

3.1.2.1 Individualizacija, likovna ustvarjalnost in motivacija

V raziskavi smo želeli raziskati: vpliv individualizacije, osnovane na likovno-izraznih stilih učencev na likovno-ustvarjalno odzivnost učencev in njihovo motiviranost ter vpliv diferenciacije, osnovane na učnih stilih učencev na likovno-ustvarjalno odzivnost učencev in njihovo motiviranost (smernice so nakazane v teoretičnem delu raziskave)[47].

Oba dejavnika (likovna ustvarjalnost in motiviranost) sta razdeljena na štiri oz. tri komponente, specifične za področje likovne vzgoje.

Likovna ustvarjalnost:

- emocionalna odzivnost na izpostavljen likovni problem (LUODZ),
- izvirnost likovnih rešitev (LUIZ),
- fleksibilnost reševanja likovnih problemov (LUFLE) in
- spretnost in občutljivost za uporabo likovnih materialov (LUSEN).

Motivacija:

- želja po tvornem sodelovanju pri spoznavanju in reševanju likovnih problemov (MOTS),

[47] Glej teoretični del, poglavje o likovno-izraznih tipih, str. 118 in poglavje o učnih stilih, str. 146.

- navdušenost nad likovnim izražanjem (MONAV) in
- odzivanje na lasten likovni rezultat (MOOD)

3.1.2.2 Likovno-izrazni tipi in učni stili

Pri raziskovanju nas je zanimala tudi medsebojna povezanost likovno-izraznih tipov (po Karlavarisu) in učnih stilov (po Torranceu).

3.1.3 Raziskovalne hipoteze

Splošna hipoteza:
Pri izvajanju individualizacije in diferenciacije, osnovanih na upoštevanju likovno-izraznih tipov učencev oz. njihovih učnih stilov, bosta motivacija za likovno dejavnost in ustvarjalnost pri likovnem izražanju večji.

Specifične hipoteze:
H1: Pri izvajanju individualizacije, osnovane na upoštevanju likovno-izraznih tipov učencev, bodo učenci bolj ustvarjalno reševali teoretični likovni problem tako v okviru likovne tehnike kot likovnega motiva. Izkazali bodo večjo:

- emocionalno odzivnost na izpostavljen likovni problem (ekspresivnost likovnega izraza, subjektivnost pristopanja k reševanju likovnega problema in energija likovnega izraza);
- izvirnost likovnih rešitev (domiselnost – originalnost likovnega izraza in svojstvenost likovnega izraza);
- fleksibilnost pri reševanju likovnega problema (pestrost uporabljenih likovnih elementov in prilagajanje likovne tehnike oz. motiva subjektivnim potrebam);

- spretnost in občutljivost za uporabo likovnih materialov (spretnost v iskanju izraznih možnosti materialov in senzibilnost za različne izrazne možnosti likovnih materialov).

H2: Pri izvajanju individualizacije, osnovane na upoštevanju likovno-izraznih tipov učencev, bodo učenci bolj motivirani za reševanje teoretičnega likovnega problema tako v okviru likovne tehnike kot likovnega motiva, kar bodo izkazali skozi:

- večjo željo po tvornem sodelovanju pri spoznavanju in reševanju likovnega problema (pozornost pri predstavitvi likovnega problema, sodelovanje pri pogovoru o likovnem problemu, zanimanje za izrazne možnosti likovnih materialov);
- večje navdušenje nad likovnim izražanjem (sproščenost pri reševanju likovnega problema, navdušenje nad iskanjem lastnih izraznih možnosti in zavzetost pri reševanju likovnega problema);
- pozitivno odzivanje na lasten likovni izdelek (želja po prezentaciji lastnega izdelka in izražanje zadovoljstva nad lastnim likovnim rezultatom).

H3: Pri izvajanju diferenciacije, osnovane na učnih stilih učencev, bodo le-ti bolj ustvarjalno reševali teoretični likovni problem tako v okviru likovne tehnike kot likovnega motiva. Izkazali bodo večjo:

- emocionalno odzivnost na izpostavljen likovni problem (ekspresivnost likovnega izraza, subjektivnost pristopanja k reševanju likovnega problema in energija likovnega izraza);
- izvirnost likovnih rešitev (domiselnost – originalnost likovnega izraza in svojstvenost likovnega izraza);

- fleksibilnost pri reševanju likovnega problema (pestrost uporabljenih likovnih elementov in prilagajanje likovne tehnike oz. motiva subjektivnim potrebam);
- spretnost in občutljivost za uporabo likovnih materialov (spretnost v iskanju izraznih možnosti materialov in senzibilnost za različne izrazne možnosti likovnih materialov).

H4: Pri izvajanju diferenciacije, osnovane na učnih stilih učencev, bodo le-ti bolj motivirani za reševanje teoretičnega likovnega problema tako v okviru likovne tehnike kot likovnega motiva, kar bodo izkazali skozi:

- večjo željo po tvornem sodelovanju pri spoznavanju in reševanju likovnega problema (pozornost pri predstavitvi likovnega problema, sodelovanje pri pogovoru o likovnem problemu, zanimanje za izrazne možnosti likovnih materialov);
- večje navdušenje nad likovnim izražanjem (sproščenost pri reševanju likovnega problema, navdušenje nad iskanjem lastnih izraznih možnosti in zavzetost pri reševanju likovnega problema);
- pozitivno odzivanje na lasten likovni izdelek (želja po prezentaciji lastnega izdelka in izražanje zadovoljstva nad lastnim likovnim rezultatom).

H5: Med likovno-izraznimi tipi učencev in njihovimi učnimi stili obstaja statistično pomembna povezanost (korelacija).

3.2 Metodologija

3.2.1 Raziskovalna metoda

Za proučevanje metode individualizacije osnovane na likovno-izraznih tipih in diferenciacije osnovane na učnih stilih smo uporabili eksperimentalno metodo v obliki pedagoškega eksperimenta. Za zagotavljanje notranje veljavnosti raziskave je bila predhodno opravljena analiza vplivajočih dejavnikov na podlagi podatkov, vezanih na učence kot posameznike (spol, splošen učni uspeh, splošna motivacija za delo pri likovni vzgoji in splošna likovna ustvarjalnost).

3.2.2 Uporabljeni instrumenti

Raziskava je namenjena ovrednotenju vpliva individualizacije, osnovane na likovno-izraznih tipih in učnih stilih in njunemu vplivu na likovno ustvarjalnost učencev in njihovo motiviranost za ustvarjalno delo pri pouku likovne vzgoje v zadnjem vzgojno-izobraževalnem obdobju OŠ. V ta namen je bil oblikovan avtorski instrumentarij, ki zajema: dve avtorski ocenjevalni lestvici, seznam likovno-izraznih tipov učencev (ki mu je bila dodana podrobna opredelitev značilnosti različnih tipov) in vprašalnik o učnih stilih učencev, oblikovan na podlagi vprašalnika YSOLAT (Torrance, Reynolds, Kaltsounis 1979), ki je bil apliciran na likovno področje[48].

- Ocenjevalna lestvica stopnje ustvarjalnosti učencev. Ocenjevanje dosežene stopnje likovne ustvarjalnosti učencev je potekalo na osnovi likovnih izdelkov s pomočjo ocenjevalnih listov, ki so jih izpolnjevali trije neodvisni ocenjevalci. Vsak ocenjevalec je likovno ustvarjalnost ocenjeval na podlagi

[48] Priloga 6.2.1: Vprašalnik o učnih stilih pri likovni vzgoji.

tristopenjske ocenjevalne lestvice: 5 - izrazita, 3 – manj izrazita, 1 - neizrazta oz. je ni. [49]

- Ocenjevalna lestvica stopnje motiviranosti učencev. Ocenjevanje učinka motivacije je potekalo med izvajanjem eksperimenta s pomočjo ocenjevalnih listov, ki jih je izpolnjeval matični učitelj za posameznega učenca. Dosežena stopnja motivacije se je vrednotila s tristopenjsko ocenjevalno lestvico: 5 - izrazita, 3 – manj izrazita, 1- neizrazita oz. je ni. [50]

Kriterije likovne ustvarjalnosti in motiviranosti za likovno izražanje učencev so preverili štirje eksperti iz likovnega in likovno-pedagoškega področja, podrobnejša opredelitev pokazateljev likovne ustvarjalnosti pa se nahaja v teoretičnem delu raziskave. [51]

Kriterij splošne učne uspešnosti je podan na osnovi petstopenjske ocenjevalne lestvice (1-nezadostno, 2-zadostno, 3-dobro, 4-prav dobro, 5-odlično), vendar so podatki spričo varovanja osebnih podatkov zgolj okvirni.

3.2.3 Spremenljivke v raziskavi

Neodvisne spremenljivke v raziskavi: spol, starost, učni uspeh, likovne naloge, likovno-izrazni tipi in učni stili. Odvisni spremenljivki v raziskavi: likovna ustvarjalnost (emocionalnost, izvirnost, fleksibilnost, občutljivost) in motiviranost za likovno izražanje (sodelovanje, navdušenje, odzivanje).

3.2.4 Osnovni vzorec

V raziskavo je bilo vključenih dvajset oddelkov 7. in 9. razreda iz različnih naključno izbranih OŠ iz dolenjske, primorske in gorenjske regije. Vzorec je zajel

[49] Priloga 6.2.3: Ocenjevalna lestvica stopenj likovne ustvarjalnosti.
[50] Priloga 6.2.4: Ocenjevalna lestvica stopenj motiviranosti za likovno izražanje.
[51] Poglavje o merilih za vrednotenje ustvarjalnosti likovnega izdelka, str. 105.

450 učencev, vendar smo jih nekaj zaradi različnih objektivnih razlogov izločili (starši niso dali pisnega privoljenja za sodelovanje), tako je analiza potekala na osnovi 427 učencev (KS = 215, ES = 212).

3.2.5 Potek pedagoškega eksperimenta

Raziskava je v svojem empiričnem delu vključevala dve skupini učencev: eksperimentalno (ES) in kontrolno skupino (KS). ES je bila deležna posebnega načina posredovanja likovnih vsebin, in sicer individualizacije, osnovane na likovno-izraznih tipih in diferenciacije osnovane na učnih stilih, v primerjavi s KS, ki tega načina ni bila deležna. Učitelji so od staršev predhodno pridobili soglasja o sodelovanju učencev v raziskavi.

Vsak učenec je v okviru raziskave reševal več slikarskih in kiparskih nalog (glej str. 270-275). Učenci obeh skupin (ES in KS) so vse likovne naloge izvajali v istem časovnem okviru.
Skupini sta izvajali enake likovne naloge z enakim izhodiščnim likovnim problemom, motivom in tehniko. Eksperimentalna skupina je učne ure izvajala na podlagi podrobnih učnih priprav, kjer so bile za rešitev posamezne likovne naloge določena likovna področja s tehnikami (predvideni so bili tudi različni likovni materiali, ki so omogočali najbolj ustrezno individualiziranje likovne naloge), izhodiščni likovni motivi (skupaj s predvidenimi možnostmi modificiranja) ter izbrani ustrezni učni pripomočki, ki so omogočali optimalno posredovanje likovnih vsebin posameznim učnim stilom. Učitelji so bili naprošeni, da med izvajanjem eksperimenta dajejo velik poudarek predvsem individualiziranemu oz. diferenciranemu načinu posredovanja likovnih vsebin (pri katerem so upoštevali likovno-izrazne in učne stile; učenčeve subjektivne želje, povezane z likovno-izraznimi značilnostmi posameznega učenca, so bile upoštevane v največji meri, ki jo organiziran način likovnega izražanja v šoli dopušča).

V kontrolni skupini je način posredovanja likovnih vsebin potekal po ustaljenem načinu pedagoškega dela.

3.2.6 Postopki zbiranja podatkov

Obe skupini sta izvajali enake likovne naloge v istem časovnem okviru in obdobju (september 2005 – junij 2006). Podatki, namenjeni analiziranju, so se zbirali na podlagi izvajanja likovnih nalog (odzivnosti učencev) in likovnih izdelkov.
Izvajanje likovnih nalog (motiviranost): učitelji so med posredovanjem likovne naloge opazovali učence in vrednotili njihov odziv na izpostavljen način dela.
Likovni izdelki (ustvarjalnost): trije neodvisni ocenjevalci so po zaključenem eksperimentu pregledali v raziskavi nastale likovne izdelke in točkovno ovrednotili stopnjo likovne ustvarjalnosti.

3.2.7 Postopki obdelave podatkov

Statistične metode za preverjanje karakteristik instrumentov
Za analizo merskih karakteristik instrumentov (ocenjevalni lestvici motivacije in ustvarjalnosti) smo uporabili faktorsko analizo. Za ugotavljanje veljavnosti instrumentov pa Cronbachov koeficient zanesljivosti alfa.

Statistične metode za preverjanje razlik med skupinama
Statistično pomembnost razlik med primerjalnima skupinama (ES in KS) smo preverjali z naslednjimi metodami: s χ^2-preizkusom smo preverjali statistično pomembnost razlik po spolu, s t-preizkusom statistično pomembnost razlik med skupinama pri stopnji motiviranosti za likovno dejavnost, stopnji likovne

ustvarjalnosti in splošnim učnim uspehom. Homogenost varianc smo preverjali z Levenovim F-testom.

Statistične metode za preverjanje inicialnega stanja
Razlike med rezultati obeh primerjalnih skupin (ES in KS) glede na oceno motiviranosti učencev in ustvarjalnosti predeksperimentalnih likovnih izdelkov smo preverjali s t-testom oz. s Cochran-Coxovo aproksimativno metodo t-testa. Normalnost porazdelitve spremenljivk pa s Kolmogorov-Smirnovim testom.

Statistične metode za preverjanje učinka eksperimenta (finalno stanje)
Razliko med rezultati primerjalnih skupin (ES in KS) glede na oceno motiviranosti učencev smo preverjali s t-testom. Razliko med primerjalnima skupinama glede na oceno ustvarjalnosti nastalih likovnih izdelkov pa smo preverjali s t-testom. Povezanost med individualizacijo osnovano na likovno-izraznih tipih učencev in motivacijo ter povezanost med individualizacijo in ustvarjalnostjo smo preverjali s t-testom in diskriminantno analizo. Povezanost med diferenciacijo osnovano na učnih stilih učencev in motivacijo ter povezanost med diferenciacijo in ustvarjalnostjo smo preverjali s t-testom in diskriminantno analizo. Korelacijo med likovno-izraznimi stili in učnimi stili učencev smo preverjali s Pearsonovim koeficientom korelacije. Rezultati raziskave so bili obdelani s programom SPSS. Pri statističnem sklepanju smo imeli stopnjo tveganja 0,050.

3.2.8 Analiza merskih karakteristik uporabljenih instrumentov

Objektivnost merskih karakteristik smo skušali zagotoviti kar najbolj jasnimi navodili za vrednotenje likovnih izdelkov. Diskriminativnost pa smo zagotovili s pomočjo tristopenjske ocenjevalne lestvice.

Tabela 1a: Frekvence posameznih spremenljivk likovne ustvarjalnosti in motiviranosti za likovno izražanje

	EKS0	ENER0	DOMI0	SUB0	PEST0	PRIL0	SPR0	SENZ0	POZ0	SOD0	ZAN0	NAV0	ZAV0	SPRO0	PREZ0	ZAD0
M	3,498	3,397	3,375	3,413	3,216	3,311	3,326	3,210	3,837	3,163	3,436	3,554	3,950	3,552	3,213	3,812
SD	0,440	0,421	0,424	0,466	0,442	0,454	0,500	0,424	0,665	0,939	0,843	0,794	0,630	0,715	0,781	0,663
KA	0,234	-0,004	0,259	0,174	0,334	0,406	0,303	0,545	-0,323	0,029	-0,296	-0,063	-0,382	-0,491	-0,037	-0,319
KS	-0,290	0,547	-0,281	-0,351	0,449	0,266	0,043	1,127	-0,151	-0,835	-0,663	-0,349	0,344	1,062	0,217	0,046

Tabela 1b: Normalnost porazdelitve spremenljivk

	EKS 0	ENER 0	DOMI 0	SUB 0	PEST 0	PRIL 0	SPR 0	SENZ 0	POZ 0	SOD 0	ZAN 0	NAV 0	ZAV 0	SPRO 0	PREZ 0	ZAD 0
Kolmogorov-Smirnov Z	3,187	2,622	2,895	3,147	3,948	4,274	2,863	4,288	4,544	3,068	4,205	3,845	4,641	3,032	2,599	3,490
2P	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

Vrednost Kolmogorov-Smirnov Z je pri vseh dejavnikih relativno visoka in statistično pomembna. To pomeni, da spremenljivke niso normalno porazdeljene, zato smo jih normalizirali preko površin standardizirane normalne porazdelitve.

3.2.8.1 Zanesljivost instrumentarija

Za ugotavljanje zanesljivosti instrumentov smo uporabili Cronbachov koeficient zanesljivosti alfa (α).

a) ZANESLJIVOST INSTRUMENTARIJA – OCENJEVALNA LESTVICA (USTVARJALNOST)

Alpha = ,8856

b) ZANESLJIVOST INSTRUMENTARIJA – OCENJEVALNA LESTVICA (MOTIVACIJA)

Alpha = ,9093

c) ZANESLJIVOST INSTRUMENTARIJA – (OCENJEVALNA LESTVICA USTVARJALNOST IN MOTIVACIJA)

Alpha = ,8549

Vrednost koeficienta je zelo visoka (presega vrednost 0,85), kar potrjuje zelo visoko zanesljivost ocenjevalnih lestvic.

3.2.8.2 Vsebinska veljavnost instrumentarija

Vsebinsko veljavnost instrumentarija pa so preverjali in potrdili štirje eksperti: dr. Tacol, mag. Frelih, prof. Mršnik s Pedagoške fakultete v Ljubljani in prof. Gvardjančič z Akademije za likovno umetnost v Ljubljani.

3.2.8.3 Faktorska analiza

Za ugotavljanje konstruktne veljavnosti (ocenjevalni lestvici motiviranosti in likovne ustvarjalnosti) smo uporabili faktorsko analizo.

Tabela 2a: Korelacijska matrika

		EKSP	ENER	DOMI	SUBJ	PEST	PRIL	SPRE	SENZ	POZO	SODE	ZANIM	NAVD	ZAVZE	SPRO	PREZ	ZADO
r	EKSP	1	0,8533	0,8069	0,7302	0,714	0,7522	0,6601	0,6859	0,1678	0,1758	0,3317	0,2192	0,1594	0,1876	0,3018	0,118
	ENER	0,8533	1	0,8271	0,8113	0,7548	0,7681	0,6988	0,7353	0,1125	0,1938	0,3214	0,22	0,1407	0,2632	0,3107	0,148
	DOMI	0,8069	0,8271	1	0,7859	0,7246	0,7198	0,6854	0,6537	0,0687	0,1008	0,2516	0,143	0,0753	0,1994	0,2108	0,059
	SUBJ	0,7302	0,8113	0,7859	1	0,7589	0,758	0,6715	0,6926	0,0615	0,1631	0,2789	0,2212	0,1296	0,2624	0,2556	0,121
	PEST	0,714	0,7548	0,7246	0,7589	1	0,8525	0,7569	0,725	0,1289	0,1798	0,3414	0,2235	0,1639	0,2537	0,2594	0,14
	PRIL	0,7522	0,7681	0,7198	0,758	0,8525	1	0,725	0,7127	0,0573	0,1646	0,2858	0,1927	0,1334	0,2611	0,2333	0,148
	SPRE	0,6601	0,6988	0,6854	0,6715	0,7569	0,725	1	0,7545	0,0986	0,1435	0,3071	0,284	0,2243	0,278	0,2559	0,158
	SENZ	0,6859	0,7353	0,6537	0,6926	0,725	0,7127	0,7545	1	0,0481	0,1448	0,3093	0,1887	0,1268	0,2414	0,2817	0,143
	POZO	0,1678	0,1125	0,0687	0,0615	0,1289	0,0573	0,0986	0,0481	1	0,5772	0,6315	0,5505	0,6022	0,2553	0,4804	0,425
	SODE	0,1758	0,1938	0,1008	0,1631	0,1798	0,1646	0,1435	0,1448	0,5772	1	0,6327	0,6267	0,4595	0,3413	0,6885	0,383
	ZANIM	0,3317	0,3214	0,2516	0,2789	0,3414	0,2858	0,3071	0,3093	0,6315	0,6327	1	0,7546	0,6543	0,5435	0,6651	0,653
	NAVD	0,2192	0,22	0,143	0,2212	0,2235	0,1927	0,284	0,1887	0,5505	0,6267	0,7546	1	0,772	0,5138	0,5617	0,679
	ZAVZE	0,1594	0,1407	0,0753	0,1296	0,1639	0,1334	0,2243	0,1268	0,6022	0,4595	0,6543	0,772	1	0,3879	0,579	0,69
	SPRO	0,1876	0,2632	0,1994	0,2624	0,2537	0,2611	0,278	0,2414	0,2553	0,3413	0,5435	0,5138	0,3879	1	0,4351	0,52
	PREZ	0,3018	0,3107	0,2108	0,2556	0,2594	0,2333	0,2559	0,2817	0,4804	0,6885	0,6651	0,5617	0,579	0,4351	1	0,553
	ZADO	0,1184	0,1479	0,0592	0,1212	0,1396	0,1478	0,1582	0,1429	0,4246	0,3827	0,6532	0,6791	0,6898	0,5201	0,5527	1
P	**EKSP**		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,01
	ENER	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,010	0,000	0,000	0,000	0,002	0,000	0,000	0,00
	DOMI	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,078	0,019	0,000	0,002	0,060	0,000	0,000	0,11
	SUBJ	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,102	0,000	0,000	0,000	0,004	0,000	0,000	0,01
	PEST	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,004	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,00
	PRIL	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,119	0,000	0,000	0,000	0,003	0,000	0,000	0,00
	SPRE	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	0,021	0,001	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,00
	SENZ	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		0,161	0,001	0,000	0,000	0,004	0,000	0,000	0,00
	POZO	0,000	0,010	0,078	0,102	0,004	0,119	0,021	0,161		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,00
	SODE	0,000	0,000	0,019	0,000	0,000	0,000	0,001	0,001	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,00
	ZANIM	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,00
	NAVD	0,000	0,000	0,002	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,00
	ZAVZE	0,000	0,002	0,060	0,004	0,000	0,003	0,000	0,004	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,00
	SPRO	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	0,00
	PREZ	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		0,00
	ZADO	0,007	0,001	0,111	0,006	0,002	0,001	0,001	0,002	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	

Tabela 2b: Preverjanje ustreznosti korelacijske matrike (KMO in Bartlettov Test)

Kaiser-Meyer-Olkinov test		**,888**
Bartlettov test	χ^2	6063,181
	df	120
	P	**,000**

Primernost korelacijske matrike za faktorizacijo smo preverili s KMO-testom, ki ima vrednost 0,888, in z Bartlettovim testom, ki je statistično pomemben. Oba testa kažeta na smiselnost faktorske analize.

Tabela 2c: Komunaliteta variabel (po ekstrakciji faktorjev)

	h^2
EKSPRESIVNOST	0,775
ENERGIJA	0,842
DOMISELNOST	0,785
SUBJEKTIVNOST	0,781
PESTROST	0,797
PRILAGAJANJE	0,799
SPRETNOST	0,710
SENZIBILNOST	0,714
POZORNOST	0,538
SODELOVANJE	0,562
ZANIMANJE	0,796
NAVDUŠENJE	0,773
ZAVZETOST	0,700
SPROŠČENOST	0,391
PREZENTACIJA	0,630
ZADOVOLJSTVO	0,622

Komunalitete variabel so, z izjemo *sproščenosti* (0,391), vse višje od 0,538 in kot take delijo med seboj veliko skupne variance.

Tabela 2d: Skupna pojasnjena varianca

Faktor	λ	% variance	kumulativni %
1	5,134	32,086	32,086
2	4,316	26,975	59,061
3	0,825	5,154	64,215
4	0,746	4,659	68,875
5	0,699	4,367	73,241
6	0,617	3,855	77,096
7	0,583	3,644	80,740
8	0,520	3,247	83,987
9	0,479	2,996	86,983
10	0,399	2,493	89,476
11	0,357	2,229	91,705
12	0,309	1,932	93,637
13	0,297	1,857	95,494
14	0,288	1,802	97,296
15	0,229	1,429	98,725
16	0,204	1,275	100,000

S štirimi faktorji lahko pojasnimo 68,875% variance (prvi je pojasnjuje kar 32%, drugi skoraj 27%, tretji dobrih 5%, četrti pa 4,7%).

Tabela 2e: Faktorska matrika pred rotacijo

	Faktor			
	1	**2**	**3**	**4**
EKSPRESIVNOST	0,207	0,745	0,364	-0,007
ENERGIJA	0,210	0,746	0,316	0,060
DOMISELNOST	0,362	0,682	0,146	-0,164
SUBJEKTIVNOST	0,220	0,665	0,027	0,384
PESTROST	0,266	0,689	-0,369	0,367
PRILAGAJANJE	0,363	0,723	-0,334	0,104
SPRETNOST	0,432	0,524	-0,250	-0,307
SENZIBILNOST	0,338	0,647	0,111	-0,407
POZORNOST	0,700	-0,299	0,039	0,160
SODELOVANJE	0,742	-0,317	-0,098	0,069
ZANIMANJE	0,807	-0,297	-0,154	0,012
NAVDUŠENJE	0,832	-0,266	0,055	0,068
ZAVZETOST	0,686	-0,266	0,297	0,131
SPROŠČENOST	0,645	-0,112	-0,288	-0,332
PREZENTACIJA	0,763	-0,270	0,178	0,001
ZADOVOLJSTVO	0,715	-0,320	0,083	-0,010

Tabela 2f: Faktorska matrika po Oblimin rotaciji

	Faktor			
	1	**2**	**3**	**4**
EKSPRESIVNOST	-0,041	0,830	-0,506	0,122
ENERGIJA	-0,037	0,799	-0,553	0,134
DOMISELNOST	0,093	0,784	-0,522	-0,180
SUBJEKTIVNOST	0,001	0,559	-0,731	0,165
PESTROST	-0,002	0,455	-0,902	-0,117
PRILAGAJANJE	0,058	0,586	-0,839	-0,309
SPRETNOST	0,167	0,563	-0,509	-0,549
SENZIBILNOST	0,060	0,787	-0,401	-0,352
POZORNOST	0,771	-0,038	-0,044	-0,132
SODELOVANJE	0,797	-0,069	-0,056	-0,294
ZANIMANJE	0,841	-0,038	-0,090	-0,394
NAVDUŠENJE	0,876	0,059	-0,068	-0,235
ZAVZETOST	0,768	0,085	0,041	0,018
SPROŠČENOST	0,585	0,090	-0,089	-0,652
PREZENTACIJA	0,819	0,092	0,029	-0,173
ZADOVOLJSTVO	0,783	0,003	0,053	-0,221

Tabela 2g: Korelacijska matrika faktorjev

Faktor	**1**	**2**	**3**	**4**
1	1,000	0,025	-0,022	-0,237
2	0,025	1,000	-0,536	-0,074
3	-0,022	-0,536	1,000	0,111
4	-0,237	-0,074	0,111	1,000

Rotacija je bila sicer opravljena s pomočjo dveh rotacijskih metod: Varimax in Oblimin. Vendar smo kljub temu, da obe rotacijski metodi kažeta podobne interpretabilne strukture, pri interpretiranju izhajali iz metode Oblimin, ki daje bolj enostavno strukturo faktorske matrike.

Interpretacija faktorske analize

Dejavniki motivacije (faktor 1) pojasnjuje 32% celotne variance in smo jo opredelili spričo motivacijskih dejavnikov, s katerimi visoko pozitivno korelira, in sicer: *pozornost, sodelovanje, zanimanje, navdušenje, zavzetost, sproščenost, prezentacija* in *zadovoljstvo*, torej z vsemi opredeljenimi dejavniki motivacije. Ustrezen motivacijski pristop, ki ga učitelj uporablja pri delu v okviru likovne vzgoje, pozitivno vpliva na motiviranost učencev za ustvarjalno likovno izražanje. Motivacijski dejavniki so sestavni del slehernega dela učne enote: od uvodne motivacije preko posredovanja likovne vsebine – likovnih pojmov, motiva in tehnike, pa vse do neposrednega likovnega izražanja in vrednotenja nastalih likovnih izdelkov. V okviru naše raziskave smo skušali v eksperimentalni skupini motivacijo v čim večji meri prilagoditi potrebam in nagnjenjem učencev (pogovor, demonstracija, opisovanje), kar in kakor je narekoval potek učne ure. Delo je potekalo zelo dinamično in individualizirano, kolikor likovno izražanje v večji skupini (20-25 učencev) najbolj lahko.

Dejavniki ustvarjalnega likovnega izražanja (faktor 2) pojasnjuje skoraj 27% celotne variance in visoko pozitivno korelira z vsemi spremenljivkami ustvarjalnega likovnega izražanja, torej z: *ekspresivnostjo* in *subjektivnostjo*, ki likovni izdelek naredita neponovljiv, *energijo*, ki jo izdelek izžareva, *domiselnostjo*, *pestrostjo* v likovnem izrazu in *prilagodljivostjo* ter *spretnostjo* in *senzibilnostjo*, ki vplivata na rahločutnost oz. subtilnost likovnega izraza.

Pestrost, fleksibilnost in subjektivnost likovnega izražanja (faktor 3) pojasnjuje dobrih 5% in pomembno negativno korelira z vsemi osmimi spremenljivkami ustvarjalnega likovnega izražanja, iz česar lahko sklepamo, da ustvarjalnosti nenaklonjeno okolje najpogosteje negativno vpliva na ustvarjalnost pri likovnem izražanju, še zlasti na subjektivnost likovnega izraza, pestrost uporabe likovno

izraznih elementov in prilagajanje načina likovnega izražanja lastnim likovno-izraznim potrebam.

Spretnost in sproščenost likovnega izražanja (faktor 4) pojasnjuje 4,7% celotne variance in pomembno negativno korelira s petimi spremenljivkami, ki zajemajo tako likovno-ustvarjalno področje kot tudi področje motiviranosti za likovno izražanje: *prilagajanje, spretnost* in *prilagodljivost, zanimanje* in *sproščenost*.

Nekatere manifestne spremenljivke (prilagajanje, spretnost, senzibilnost) se nahajajo v več faktorjih s podobno visoko korelacijo. To je dokaz, da je ustvarjalnost pri likovnem izražanju učencev odraz več sočasno delujočih dejavnikov; tako jo je mogoče spodbuditi z zunanjo pomočjo (učitelj), ki vpliva na razvoj učenčeve osebne ustvarjalnosti, predvsem pa je potrebno veliko pozornosti nameniti izogibanju dejavnikom, ki nanjo vplivajo slabo oziroma jo zavirajo.
Faktorska analiza kaže na dobro konstruktno veljavnost merskega instrumenta.

3.3. Rezultati z interpretacijo

3.3.1 Preverjanje razlik med primerjalnima skupinama

V raziskavi smo obdelali podatke, potrebne za preverjanje in preučevanje razlik med primerjalnima skupinama (eksperimentalna in kontrolna skupina) v obliki:

- dejavnikov vezanih na učence kot posameznike (usklajenost skupin)
- dejavnikov izhodiščnega stanja (inicialno stanje) in
- pokazateljev učinkov pedagoškega eksperimenta (finalno stanje).

Statistične metode za preverjanje razlik med skupinama

Skladno s prizadevanjem po doseganju čim večje notranje veljavnosti smo preverjali več dejavnikov, vezanih na učence kot posameznike, in sicer:

- statistično pomembnost razlik po spolu s **χ^2-preizkusom**,
- statistično pomembnost razlik med skupinama pri splošnem učnem uspehu s **t-preizkusom**,
- statistično pomembnost razlik med skupinama pri splošni stopnji motiviranosti za likovno dejavnost s **t-preizkusom** in
- statistično pomembnost razlik med skupinama pri splošni likovni ustvarjalnosti s **t-preizkusom**.

Homogenost varianc smo preverjali z Levenovim F-testom.

3.3.1.1 Razlika med skupinama po spolu

Tabela 3: Primerjava skupin po spolu

SPOL * SKUPINA			SKUPINA		skupno
			KS	**ES**	
SPOL	**fantje**	f	113	102	215
		%	26,5%	23,9%	50,4%
	dekleta	f	102	110	212
		%	23,9%	25,8%	49,6%
skupno		f	215	212	427
		%	50,4%	49,6%	100,0%

V raziskavi smo preverjali statistično pomembnost razlik med skupinama glede na spol. V kontrolni skupini je nekoliko več fantov, v eksperimentalni pa deklet, in sicer:

fantje: ES = 23,9%, KS = 26,5%;

dekleta: ES = 25,8%, KS = 23,9%).

Vendar pa so rezultati analize ($\chi 2$ = 0,675; df = 1; P = 0,411) pokazali, da je struktura spola po skupinah precej podobna.

3.3.1.2 Razlika med skupinama po splošnem učnem uspehu

Tabela 4: Primerjava skupin po splošnem učnem uspehu (t-test)

	SKUPINA	N	M	SD	Levenov test		t-test		
USPEH	KS	215	4,065	0,925	F	P	t	df	2P
	ES	212	4,142	0,854	1,477	0,225	-0,887	425	0,376

Primerjava skupin glede na splošen učni uspeh učencev je bila potrebna z vidika splošnih učnih zmožnosti učencev. Splošni učni uspeh je v obeh skupinah relativno visok (KS: M = 4,065; ES: M = 4,142), vendar razlika med variancama statistično ni pomembna (P = 0,225). Vrednost t = -0,887; df = 425; njegova

statistična pomembnost pa 0,376. To pomeni, da se skupini po **splošnem učnem uspehu statistično pomembno <u>ne razlikujeta</u>**.

3.3.1.3 Razlika med skupinama po splošni motiviranosti za likovno izražanje (SPM)

Tabela 5: Primerjava skupin po splošni motiviranosti za likovno izražanje **(t-test)**

	SKUPINA	N	M	SD	Levenov test		t-test		
SPM	KS	215	3,540	0,553	F	P	t	df	2P
	ES	212	3,599	0,627	0,873	0,351	-1,041	425	0,298

Splošno motiviranost za delo pri likovni vzgoji smo preverjali na osnovi podatkov, ki so jih posredovali učitelji.[52] Želeli smo dobiti čimbolj pestro strukturo učencev, ki je značilna za sleherno homogeno skupino (razred). **Splošna motiviranost za likovno izražanje** je v obeh skupinah primerljiva (KS: M = 3,540; ES: M = 3,599) in **<u>ne kaže statistično pomembnih razlik</u>**: F = 0,873; P = 0,351; t = -1,041; df = 425; 2P = 0,298.

3.3.1.4 Razlika med skupinama po splošni[53] ustvarjalnosti pri likovnem izražanju (SPU)

Tabela 6: Primerjava skupin po splošni likovni ustvarjalnosti (t-test)

	SKUPINA	N	M	SD	Levenov test		t-test		
SPU	KS	215	3,228	0,442	F	P	t	df	2P
	ES	212	3,241	0,509	3,920	0,048	-0,274	425	0,784

Ustvarjalnost pri likovnem izražanju učencev smo preverjali v želji po čimbolj enakovredno likovno ustvarjalnih skupinah, kar zagotavlja eksperimentalnemu projektu večjo stopnjo zanesljivosti (adekvatnosti in prepričljivosti). Preverjali smo

[52] Priloga 6.2.4 ocenjevalna lestvica stopenj motiviranosti za likovno izražanje.
[53] Termin splošna uporabljamo zato, ker gre za ustvarjalnost likovnega izražanja, kakršno učenci običajno izkazujejo pri pouku likovne vzgoje. Ocena je bila pridobljena na osnovi enakega ocenjevalnega lista, ki smo ga uporabljali kasneje, oceno pa so podali učitelji, na osnovi svojega poznavanja učencev.

jo na enakem instrumentu kot smo ga uporabljali za kasnejše vrednotenje likovne ustvarjalnosti[54]. Analiza podatkov splošne likovne ustvarjalnosti je bila opravljena s pomočjo Levenovega testa primerljivosti varianc. Vrednost koeficienta je nizka in statistično ni pomembna (t = -0,274; 2P = 0,784). Splošna likovna ustvarjalnost je nekoliko višja v ES, kar kaže aritmetična sredina (KS: M=3,228; ES: M=3,241), vendar sta skupini po **splošni likovni ustvarjalnosti** popolnoma primerljivi, saj se **statistično pomembno ne razlikujeta** po splošni likovni ustvarjalnosti.

3.3.1.5 Razlika med skupinama po likovno-izraznih tipih učencev

Statistično pomembnost razlik po likovno-izraznih stilih smo preverjali zato, ker smo želeli dobiti čimbolj usklajeno tipološko strukturo med skupinama. Slika, ki se nam je pokazala je zelo zanimiva, saj se je v obeh skupinah izkazalo, da je več učencev uvrščenih med likovno-izrazne stile, ki jih opredeljujejo likovne sposobnosti (emocionalni, racionalni, imaginativni, senzitivni, memorialni, tehnično-motorični), kot med tiste, ki jih opredeljujejo nagnjenosti k likovno-izraznim sredstvom (koloristični, grafični, prostorski, konstruktivni, analitični, sintezni, impulzivni in dekorativni), precej učencev (skupaj skoraj 8,5%) pa ima kombiniran likovno-izrazni stil (kar lahko pojasnjujemo predvsem kot značilnost starostnega obdobja – učenci v zgodnjeadolescentnem obdobju še niso popolnoma tipološko formirani). Z vidika raziskave pa je pomembno predvsem, da **razlike med skupinama niso statistično pomembne** ($\chi 2 = 19{,}170$; df = 15; 2P = 0,206).

[54] Priloga 6.2.3: Ocenjevalna lestvica stopenj likovne ustvarjalnosti.

Tabela 7: Primerjava skupin po likovno-izraznih tipih

LIKTIP * SKUPINA		**SKUPINA**		**skupaj**
LIKOVNI TIP		**KS**	**ES**	
VIZUALNI	f	18	33	51
	%	4,22%	7,73%	11,94%
IMAGINATIVNI	f	21	18	39
	%	4,92%	4,22%	9,13%
RACIONALNI	f	16	14	30
	%	3,75%	3,28%	7,03%
EMOCIONALNI	f	20	19	39
	%	4,68%	4,45%	9,13%
SENZITINI	f	21	25	46
	%	4,92%	5,85%	10,77%
MEMORIALNI	f	14	6	20
	%	3,28%	1,41%	4,68%
TEH.-MOTORIČNI	f	15	7	22
	%	3,51%	1,64%	5,15%
KOLORISTIČNI	f	10	16	26
	%	2,34%	3,75%	6,09%
GRAFIČNI	f	15	10	25
	%	3,51%	2,34%	5,85%
PROSTORSKI	f	9	16	25
	%	2,11%	3,75%	5,85%
SINTEZNI	f	8	6	14
	%	1,87%	1,41%	3,28%
ANALITIČNI	f	5	4	9
	%	1,17%	0,94%	2,11%
DEKORATIVNI	f	10	8	18
	%	2,34%	1,87%	4,22%
KONSTRUKCIJSKI	f	3	3	6
	%	0,70%	0,70%	1,41%
IMPULZIVNI	f	8	13	21
	%	1,87%	3,04%	4,92%
KOMBINIRANI	f	22	14	36
	%	5,15%	3,28%	8,43%
skupaj	f	215	212	427
	%	50,35%	49,65%	100%

(χ^2 = 19,170; df = 15; P = 0,206)

3.3.1.6 Razlika med skupinama po učnih stilih učencev

Tabela 8: Primerjava skupin po učnih stilih učencev

USTIL * SKUPINA		**SKUPINA**		**skupaj**
UČNI STIL		**KS**	**ES**	
DESNOHEMISFERIČNI	f	81	90	171
	%	18,97%	21,08%	40,05%
LEVOHEMISFERIČNI	f	51	38	89
	%	11,94%	8,90%	20,84%
INTEGRATIVNI	f	83	84	167
	%	19,44%	19,67%	39,11%
skupaj	f	215	212	427
	%	50,35%	49,65%	100%

χ^2= 2,358; df = 2; 2P = 0,308

Statistično pomembnost razlik po učnih stilih smo preverjali iz enakega razloga kot razlike po likovno-izraznih tipih, torej zato, da bi dobili čimbolj usklajeno strukturo med primerjalnima skupinama. Rezultati, ki smo jih dobili so primerljivi z nekaterimi podobnimi raziskavami (Peklaj, 1991), ki so prav tako pokazale, da je med učenci v zgodnjeadolescentnem obdobju najmanj tistih, za katere je značilen levohemisferični učni stil, največ pa je učencev, ki imajo integrativni učni stil, ki združuje značilnosti levo- in desnohemisferičnega stila. Sicer pa **med primerjalnima skupinama ni statistično pomembnih razlik** (χ^2 = 2,358; df = 2; 2P = 0,308).

Povzetek preverjanja razlik med skupinama

Skupini ES in KS sta bili v vseh dejavnikih spol, učni uspeh, splošna likovna ustvarjalnost in splošna motiviranost za delo pri likovni vzgoji ter tudi po likovno-izraznih tipih in učnih stilih popolnoma primerljivi, kar je omogočalo neovirano izvajanje pedagoškega eksperimenta.

3.3.2 Primerjava skupin v inicialnem stanju

Normalnost porazdelitve spremenljivk v inicialnem stanju smo preverjali s Kolmogorov-Smirnovim testom. Razlike med rezultati obeh primerjalnih skupin (ES in KS) glede na oceno motiviranosti učencev in ustvarjalnosti pred-eksperimentalnih likovnih izdelkov pa s t-preizkusom.

3.3.2.1 Likovna ustvarjalnost v inicialnem stanju

3.3.2.1.1 Normalnost porazdelitve spremenljivk

Tabela 9: Normalnost porazdelitve pokazateljev likovne ustvarjalnosti

	M	SD	Min.	Maks.
EKSPRESIVNOST1	3,5018	0,4398	1,00	5,00
ENERGIJA1	3,3944	0,4301	1,00	5,00
DOMISELNOST1	3,3721	0,4360	1,00	5,00
SUBJEKTIVNOST1	3,4133	0,4658	1,00	5,00
PESTROST1	3,2338	0,4440	1,00	5,00
PRILAGODLJIVOST1	3,3299	0,4753	1,00	5,00
SPRETNOST1	3,3374	0,5284	1,00	5,00
SENZIBILNOST1	3,2109	0,4247	1,00	5,00

	EKSP1	ENER1	DOM1	SUB1	PES1	PRIL1	SPR1	SENZ1
Kolmogorov-Smirnov Z	3,188	2,471	2,809	3,147	3,333	3,243	2,387	4,281
2P	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

Preizkus normalnosti porazdelitve pokazateljev likovne ustvarjalnosti je bil opravljen s pomočjo Komogorov-Smirnovega testa. Zaradi nenormalne porazdelitve smo spremenljivke normalizirali z ustrezno metodo.

3.3.2.1.2 Likovna ustvarjalnost v inicialnem stanju po posameznih spremenljivkah

Tabela 10a: Primerjava skupin po posameznih spremenljivkah lik. ustvarjalnosti v inicialnem stanju (t-test)

	SKUPINA	N	M	SD
EKSPPRESIVNOST 1	KS	215	3,4930	0,4179
	ES	209	3,5108	0,4621
ENERGIJA 1	KS	214	3,3808	0,4102
	ES	212	3,4080	0,4499
DOMISELNOST 1	KS	215	3,3756	0,4143
	ES	211	3,3685	0,4579
SUBJEKTIVNOST 1	KS	215	3,4302	0,4532
	ES	212	3,3962	0,4787
PESTROST 1	KS	209	3,2593	0,4129
	ES	212	3,2087	0,4723
PRILAGAJANJE 1	KS	214	3,3493	0,4484
	ES	211	3,3102	0,5014
SPRETNOST 1	KS	215	3,3465	0,5209
	ES	212	3,3282	0,5370
SENZIBILNOST 1	KS	215	3,2419	0,4040
	ES	211	3,1793	0,4436

	Levenov test		t-test		
	F	**P**	**t**	**df**	**2P**
EKSPRESIVNOST1	3,627	0,058	-0,415	422	0,678
ENERGIJA1	0,724	0,395	-0,652	424	0,515
DOMISELNOST1	2,221	0,137	0,168	424	0,867
SUBJEKTIVNOST1	1,254	0,263	0,754	425	0,451
PESTROST1	3,509	0,062	1,170	419	0,243
PRILAGODLJIVOST1	1,526	0,217	0,848	423	0,397
SPRETNOST1	0,180	0,672	0,358	425	0,721
SENZIBILNOST1	0,525	0,469	1,523	424	0,129

Z izjemo prvih dveh pokazateljev (tj. ekpresivnosti in energije) je kontrolna skupina (KS) v vseh pokazateljih izkazovala nekoliko višjo raven likovne ustvarjalnosti, ki pa pri nobenem od dejavnikov ni bila statistično pomembna. **Skupini se na področju likovne ustvarjalnosti v inicialnem stanju, torej pred eksperimentom, v nobenem od pokazateljev nista statistično pomembno razlikovali med seboj**.

3.3.2.1.3 Likovna ustvarjalnost v inicialnem stanju po faktorjih

V okviru preverjanja likovne ustvarjalnosti smo posamezne dejavnike združili v faktorje, ki tvorijo smiselne celote: ekspresivnost in energija tvorita faktor imenovan **emocionalna odzivnost na izpostavljen likvoni problem(LUEM)**; domiselnost in subjektivnost vplivata na **izvirnost likovne rešitve (LUIZ)**; pestrost in prožno prilagajanje vplivata na **fleksibilnost reševanja likovnega problema (LUFLE)**; motorična spretnost in občutljivost vplivata na **spretnost in občutljivost za uporabo likovnih materialov (LUSEN)**.

Tabela 11a: Primerjava skupin po faktorjih likovne ustvarjalnosti (diskriminantna analiza)

SKUPINA		**M**	**SD**
KONTROLNA	**LUEM1**	3,4367	0,3794
	LUIZ1	3,4036	0,3817
	LUFLE1	3,3008	0,3913
	LUSEN1	3,2947	0,3994
EKSPERIMENTALNA	**LUEM1**	3,4565	0,4093
	LUIZ1	3,3822	0,4111
	LUFLE1	3,2602	0,4535
	LUSEN1	3,2546	0,4240
skupno	**LUEM1**	3,4465	0,3942
	LUIZ1	3,3930	0,3962
	LUFLE1	3,2807	0,4233
	LUSEN1	3,2748	0,4118

Tabela 11b: Primerjava skupin po faktorjih likovne ustvarjalnosti

	λ	**F**	**df1**	**df2**	**P**
LUEM1	0,999	0,270	1	425	0,603
LUIZ1	0,999	0,311	1	425	0,577
LUFLE1	0,998	0,981	1	425	0,322
LUSEN1	0,998	1,011	1	425	0,315

Tabela 11c: Parametri kanonične diskriminantne funkcije

Lastna vrednost			**Wilksova λ**			
Funkcija	Lastna vrednost	Kanonična korelacija	λ	χ^2	df	P
1	0,0103	0,101	0,989	4,335	4	0,362

Tabela 11d: Strukturna matrika

	Funkcija
	1
LUSEN1	0,480
LUFLE1	0,473
LUIZ1	0,266
LUEM1	-0,248

Tabela 11e: Funkcija skupinskih centroidov

SKUPINA	Funkcija
	1
KONTROLNA	**0,101**
EKSPERIMENTALNA	**-0,102**

Za analiziranje razlik med skupinama pri likovni ustvarjalnosti (po posameznih faktorjih) smo uporabili diskriminantno analizo. Analiza je pokazala sledeče rezultate:

λ = 0,989; P = 0,362, kar pomeni, da **se v inicialnem stanju skupini med seboj nista statistično pomembno razlikovali** v nobenem od dejavnikov, kljub temu, da je imela KS nekoliko boljše rezultate pri treh od štirih dejavnikov.

3.3.2.2 Motivacija v inicialnem stanju

3.3.2.2.1 Normalnost porazdelitve spremenljivk

Tabela 14: Normalnost porazdelitve pokazateljev motiviranosti v inicialnem stanju

	N	M	SD	Min.	Maks.
POZORNOST 1	423	3,8446	0,6636	1,00	5,00
SODELOVANJE 1	425	3,1635	0,9416	1,00	5,00
ZANIMANJE 1	427	3,4348	0,8423	1,00	5,00
NAVDUŠENJE 1	427	3,5498	0,7651	1,00	5,00
ZAVZETOST 1	424	3,9499	0,6302	1,00	5,00
SPROŠČENOST 1	426	3,5516	0,7145	1,00	5,00
PREZENTACIJA 1	427	3,2160	0,7895	1,00	5,00
ZADOVOLJSTVO 1	427	3,8121	0,6634	1,00	5,00

	POZ1	SOD1	ZAN1	NAV1	ZAV1	SPR1	PREZ1	ZAD1
Kolmogorov-Smirnov Z	4,5543	3,078	4,1997	3,6898	4,6409	3,032	2,6878	3,4902
2P	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

Preizkus normalnosti porazdelitve pokazateljev motiviranosti je bil opravljen s pomočjo Komogorov-Smirnovega testa. Zaradi nenormalne porazdelitve smo spremenljivke z ustrezno metodo normalizirali.

3.3.2.2.2 Motiviranost v inicialnem stanju po posameznih spremenljivkah

Tabela 15a: Primerjava skupin po posameznih spremenljivkah motiviranosti v inicialnem stanju (t-test)

	SKUPINA	N	M
POZORNOST1	KS	212	3,8432
	ES	211	3,8460
SODELOVANJE1	KS	214	3,2044
	ES	211	3,1220
ZANIMANJE1	KS	215	3,4012
	ES	212	3,4689
NAVDUŠENJE1	KS	215	3,5558
	ES	212	3,5436
ZAVZETOST1	KS	213	3,9671
	ES	211	3,9325
SPROŠČENOST1	KS	214	3,5946
	ES	212	3,5083
PREZENTACIJA1	KS	215	3,2151
	ES	212	3,2170
ZADOVOLJSTVO1	KS	215	3,8209
	ES	212	3,8031

Tabela 15b: Primerjava skupin po stopnji motiviranosti v inicialnem stanju

	Levenov test		t-test		
	F	**P**	**t**	**df**	**2P**
POZORNOST 1	3,371	0,067	-0,044	421	0,965
SODELOVANJE 1	3,488	0,063	0,902	423	0,368
ZANIMANJE 1	2,993	0,084	-0,830	425	0,407
NAVDUŠENJE 1	1,249	0,264	0,164	425	0,870
ZAVZETOST 1	5,463	0,020	0,567	400,25	0,571
SPROŠČENOST 1	0,082	0,775	1,248	424	0,213
PREZENTACIJA 1	3,627	0,058	-0,024	425	0,981
ZADOVOLJSTVO 1	3,165	0,076	0,278	425	0,781

Z izjemo prvega, tretjega in sedmega pokazatelja (tj. pozornosti, zanimanja in prezentacije) je kontrolna skupina v vseh dejavnikih izkazovala nekoliko višjo raven motiviranosti za likovno izražanje, ki pa v nobenem od dejavnikov ni bila statistično pomembna. **Skupini se na področju motiviranosti za likovno izražanje v inicialnem stanju nista statistično pomembno razlikovali med seboj.**

3.3.2.2.3 Motivacija po faktorjih

V okviru preverjanja motiviranosti za likovno izražanje smo posamezne dejavnike združili v faktorje, ki tvorijo smiselne celote: pozornost, sodelovanje in zanimanje tvorijo faktor imenovan **tvorno sodelovanje pri spoznavanju in reševanju likovnega problema (MOTS1)**; zavzetost, navdušenje in sproščenost vplivajo na **navdušenje nad likovnim izražanjem (MONAV1)**; želja po prezentaciji in zadovoljstvo pa tvorita faktor **odzivanja na lasten likovni rezultat (MOOD1)**.

Tabela 16a: Primerjava skupin po faktorjih motiviranosti v inicialnem stanju (diskriminantna analiza)

SKUPINA		**M**	**SD**
KS	MOTS1	3,4785	0,7135
	MONAV1	3,7018	0,5775
	MOOD1	3,5197	0,6590
ES	MOTS1	3,4777	0,7130
	MONAV1	3,6598	0,5663
	MOOD1	3,5122	0,6393
skupaj	MOTS1	3,4781	0,7124
	MONAV1	3,6810	0,5717
	MOOD1	3,5160	0,6485

Tabela 16b: Primerjava skupin po motiviranosti v inicialnem stanju

	λ	F	df1	df2	P
MOTS1	1,000	0,000	1	425	0,992
MONAV1	0,999	0,576	1	425	0,448
MOOD1	1,000	0,014	1	425	0,904

Tabela 16c: Parametri kanonične diskriminantne funkcije

Lastna vrednost			**Wilksova λ**			
Funkcija	Lastna vrednost	Kanonična korelacija	λ	χ^2	df	P
1	0,0037	0,0606	0,996	1,557	3	0,669

Tabela 16d: Strukturna matrika faktorjev motivacije

	Funkcija
	1
MONAV1	0,6064
MOOD1	0,0960
MOTS1	0,0084

Tabela 16e: Funkcija skupinskih centroidov

SKUPINA	Funkcija
	1
KS	0,060
ES	-0,061

Za analiziranje razlik med skupinama pri motiviranosti za likovno izražanje (po posameznih faktorjih) smo uporabili diskriminantno analizo, ki je pokazala sledeče rezultate: $\lambda = 0,996$; df = 3; P = 0,669, kar pomeni, da se **na področju motiviranosti skupini med seboj nista statistično pomembno razlikovali v nobenem od faktorjev**, kljub temu, da je imela KS nekoliko boljše rezultate pri vseh treh dejavnikih.

Povzetek razlik med skupinama v inicialnem stanju

Analiza rezultatov med primerjalnima skupinama je pokazala, da se KS in ES niti v osnovi izhodiščnih likovnih nalog niti v okviru likovne ustvarjalnosti učencev niti v okviru njihove motiviranosti za likovno izražanje nista statistično pomembno razlikovali.

3.3.3 Primerjava skupin v finalnem stanju

Razliko med rezultati primerjalnih skupin (ES in KS) glede na oceno motiviranosti učencev smo preverjali s t-testom. Razliko med primerjalnima skupinama glede na oceno ustvarjalnosti nastalih likovnih izdelkov pa smo preverjali s t-testom. Povezanost med individualizacijo osnovano na likovno-izraznih stilih učencev in motivacijo ter povezanost med individualizacijo in ustvarjalnostjo smo preverjali s t-testom in kanonično diskriminantno analizo variance. Povezanost med diferenciacijo osnovano na učnih stilih učencev in motivacijo ter povezanost med diferenciacijo in ustvarjalnostjo smo preverjali s t-testom in diskriminantno analizo variance. Korelacijo med likovno-izraznimi stili in učnimi stili učencev smo preverjali s Pearsonovim koeficientom korelacije in s koficientom korelacijskega razmerja.

Podatki o učinkih eksperimenta so pridobljeni s pomočjo enakih instrumentov kot podatki inicialnega stanja, podani pa so v treh oblikah, in sicer kot:

- specifični učinki eksperimenta po posameznih pokazateljih (likovne ustvarjalnosti in motiviranosti za likovno izražanje);
- skupne značilnosti pedagoškega eksperimenta (skupni faktorji v okviru likovne ustvarjalnosti in v okviru motiviranosti za likovno izražanje) ter
- primerjava rezultatov inicialnega in finalnega stanja (likovne ustvarjalnosti in motiviranosti).

3.3.3.1 Likovna ustvarjalnost v finalnem stanju

3.3.3.1.1 Normalnost porazdelitve spremenljivk

Tabela 18a: Normalnost porazdelitve pokazateljev likovne ustvarjalnosti

	N	M	SD	Min.	Maks.
EKSPRESIVNOST 2	419	3,8407	,6677	1,00	5,00
ENERGIJA 2	427	3,8767	,3900	1,00	5,00
DOMISELNOST 2	427	3,7606	,4013	1,00	5,00
SUBJEKTIVNOST 2	427	3,8214	,3910	1,00	5,00
PESTROST 2	427	3,7452	,4286	1,00	5,00
PRILAGAJANJE 2	427	3,7471	,4454	1,00	5,00
SPRETNOST 2	422	3,6051	,5369	1,00	5,00
SENZIBILNOST 2	417	3,5895	,6651	1,00	5,00

Tabela 18b: Normalnost porazdelitve pokazateljev

	EKS2	ENE2	DOM2	SUB2	PES2	PRIL2	SPR2	SENZ2
Kolmogorov-Smirnov Z	4,086	3,490	2,642	3,250	2,860	2,068	3,753	4,848
2P	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

Preizkus normalnosti porazdelitve spremenljivk je bil opravljen s pomočjo **Kolmogorov-Smirnovega testa**. Nenormalno porazdeljene spremenljivke smo normalizirali.

3.3.3.1.2 Likovna ustvarjalnost v finalnem stanju po posameznih spremenljivkah

Tabela 19a: Primerjava skupin po posameznih spremenljivkah likovne ustvarjalnosti v finalnem stanju

	SKUPINA	**N**	**M**	**SD**
EKSPRESIVNOST 2	KS	212	3,8126	,6339
	ES	207	3,8692	,7007
ENERGIJA 2	KS	215	3,8192	,4404
	ES	212	3,9350	,3218
DOMISELNOST 2	KS	215	3,7046	,4249
	ES	212	3,8174	,3683
SUBJEKTIVNOST 2	KS	215	3,7637	,4277
	ES	212	3,8800	,3412
PESTROST 2	KS	215	3,6775	,4664
	ES	212	3,8139	,3752
PRILAGODLJIVOST 2	KS	215	3,6807	,4797
	ES	212	3,8145	,3976
SPRETNOST 2	KS	213	3,5796	,5332
	ES	209	3,6308	,5406
SENZIBILNOST 2	KS	211	3,5797	,6247
	ES	206	3,5994	,7050

Tabela 19b: Primerjava skupin po spremenljivkah likovne ustvarjalnosti v finalnem stanju

	Levenov test		t-test		
	F	**P**	**t**	**df**	**2P**
EKSPRESIVNOST 2	,321	,571	-,875	425	,382
ENERGIJA 2	7,100	,008	-3,108	391,915	,002
DOMISELNOST 2	2,699	,101	-2,928	425	,004
SUBJEKTIVNOST 2	5,304	,022	-3,108	407,290	,002
PESTROST 2	5,390	,021	-3,332	408,578	,001
PRILAGODLJIVOST 2	4,274	,039	-3,141	412,858	,002
SPRETNOST 2	,400	,527	-,986	425	,325
SENZIBILNOST 2	,094	,759	-,307	425	,759

Eksperimentalna skupina je v večini dejavnikov na področju likovne ustvarjalnosti v finalnem stanju izkazala višjo raven likovne ustvarjalnosti, ki je z izjemo prvega, sedmega in osmega dejavnika (tj. ekspresivnosti (0,382) spretnosti (0,325) in senzibilnosti (0,759)) tudi statistično pomembna. **Primerjalni skupini sta se po koncu eksperimenta statistično pomembno razlikovali med seboj,** pri čemer je iz Tabele 19a razvidno, da je ES dosegla višjo stopnjo likovne ustvarjalnosti (oz. boljše likovne rezultate).

3.3.3.1.3 Likovna ustvarjalnost po posameznih faktorjih

Emocionalna odzivnost na izpostavljen problem = LUEM2 (ekspres. in energ.)

Izvirnost likovne rešitve = LUIZ2 (domiselnost in svojstvenost)

Fleksibilnost reševanja likovnega problema = LUFLE2 (pestrost in prilagajanje)

Spretnost in občutljivost za uporabo lik. mat. = LUSEN2 (spretnost in senzibilnost)

Tabela 20a: Primerjava skupin po faktorjih likovne ustvarjalnosti

SKUPINA		**M**	**SD**
KONTROLNA	LUEM2	3,8175	,4602
	LUIZ2	3,7356	,3920
	LUFLE2	3,6806	,4500
	LUSEN2	3,5813	,5408
EKSPERIMENTALNA	LUEM2	3,9038	,4102
	LUIZ2	3,8504	,3225
	LUFLE2	3,8158	,3674
	LUSEN2	3,6170	,5860

Tabela 20b: Primerjava skupin po faktorjih likovne ustvarjalnosti

	λ	**F**	**df1**	**df2**	**P**
LUEM2	0,822	91,904	1	425	0,000
LUIZ2	0,813	97,667	1	425	0,000
LUFLE2	0,856	71,584	1	425	0,000
LUSEN2	0,922	35,759	1	425	0,000

Tabela 20c: Parametri kanonične diskriminantne funkcije

Funkcija	Lastna vrednost	Kanonična korelacija	Wilksova λ	χ^2	df	P
1	0,031	0,173	0,970	12,865	4	0,012

Tabela 20d: Strukturna matrika

	Funkcija
	1
LUIZ2	,938
LUEM2	,912
LUFLE2	,565
LUSEN2	,181

Tabela 20e: Funkciji skupinskih centroidov

SKUPINA	**Funkcija**
	1
KS	-,174
ES	,177

Za analiziranje razlik med skupinama pri likovni ustvarjalnosti (po posameznih faktorjih) smo uporabili diskriminantno analizo. Analiza je pokazala sledeče rezultate:

$\lambda = 0{,}970$; df = 4; P = 0,012, kar pomeni, da **sta se skupini po koncu eksperimenta statistično pomembno razlikovali med seboj**. Rezultati tudi kažejo, da je ES dosegla boljše rezultate na področju likovne ustvarjalnosti kot KS. Strukturna tabela kaže visoke korelacijske koeficiente pri izvirnosti in emocionalni odzivnosti; tudi pri fleksibilnosti pri reševanju likovnega problema je koeficient relativno visok, medtem ko je nekoliko nižji pri faktorju spretnosti in občutljivosti pri uporabi likovnega materiala. Ti rezultati nam pričajo o tem, da smo z individualizacijo in diferenciacijo vplivali predvsem na svojstvenost likovnih rešitev, doživetost likovnega izražanja in prožnost reševanja likovnih problemov, nekoliko manj pa na senzibilnost likovne interpretacije, ki je tudi najbolj tesno povezana z posameznikovo likovno nadarjenostjo (le-ta pa je navadno naravno prirojena in je ni mogoče priučiti ali privzgojiti, še zlasti ne v tako kratkem času, tj. v enem šolskem letu).

3.3.3.2 Motiviranost v finalnem stanju

3.3.3.2.1 Normalnost porazdelitve spremenljivk

Tabela 23: Porazdelitev posameznih spremenljivk motiviranosti v finalnem stanju

	N	M	SD	Min.	Maks.
POZORNOST 2	426	3,9569	,6642	1,00	5,00
SODELOVANJE 2	425	3,1568	,9119	1,00	5,00
ZANIMANJE 2	425	3,5211	,8338	1,00	5,00
NAVDUŠENJE 2	425	3,6536	,7763	1,00	5,00
ZAVZETOST 2	426	4,0731	,6263	1,00	5,00
SPROŠČENOST 2	426	3,6839	,7128	1,00	5,00
PREZENTACIJA 2	423	3,1391	,8246	1,00	5,00
ZADOVOLJSTVO 2	424	3,8344	,7067	1,00	5,00

	POZ2	SOD2	ZAN2	NAV2	ZAV2	SPRO2	PREZ2	ZAD2
Kolmogorov-Smirnov Z	3,656	2,388	3,082	3,149	3,322	2,578	2,068	3,592
2P	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

Preizkus normalnosti porazdelitve spremenljivk je opravljen s pomočjo **Kolmogorov-Smirnovega testa**. Zaradi nenormalne porazdelitve smo spremenljivke normalizirali z ustrezno metodo.

3.3.3.2.2 Motiviranost za likovno izražanje v finalnem stanju po posameznih spremenljivkah

Tabela 24a: Primerjava skupin po posameznih spremenljivkah motiviranosti v finalnem stanju (t-test)

	SKUPINA	N	M	SD
POZORNOST 2	KS	215	3,9153	,6225
	ES	211	3,9990	,7029
SODELOVANJE 2	KS	214	3,1087	,9728
	ES	211	3,2056	,8452
ZANIMANJE 2	KS	215	3,3686	,7741
	ES	210	3,6757	,8650
NAVDUŠENJE 2	KS	214	3,5767	,7798
	ES	211	3,7316	,7668
ZAVZETOST 2	KS	215	4,0453	,6176
	ES	211	4,1014	,6351
SPROŠČENOST 2	KS	214	3,6345	,6959
	ES	212	3,7341	,7277
PREZENTACIJA 2	KS	214	3,0192	,8207
	ES	209	3,2608	,8125
ZADOVOLJSTVO 2	KS	213	3,7480	,7445
	ES	211	3,9221	,6563

Tabela 24b: Primerjava skupin po posameznih spremenljivkah motiviranosti v finalnem stanju

	Levenov test		t-test		
	F	**P**	**t**	**df**	**2P**
POZORNOST 2	,054	,816	-1,302	425	,194
SODELOVANJE 2	6,148	,014	-1,099	418,383	,272
ZANIMANJE 2	,241	,624	-3,867	425	,000
NAVDUŠENJE 2	2,408	,121	-2,069	425	,039
ZAVZETOST 2	,970	,325	-,926	425	,355
SPROŠČENOST 2	,204	,652	-1,445	425	,149
PREZENTACIJA 2	2,922	,088	-3,056	425	,002
ZADOVOLJSTVO 2	5,011	,026	-2,564	419,783	,011

Eksperimentalna skupina je v vseh dejavnikih na področju motiviranosti za likovno izražanje v finalnem stanju izkazala višjo raven, ki pa pri polovici dejavnikov ni bila statistično pomembna (pozornost 0,194; sodelovanje 0,273; zavzetost 0,355 in sproščenost 0,149).

3.3.3.2.3 Motiviranost po faktorjih

- motiviranost za tvorno sodelovanje pri spoznavanju in reševanju likovnega problema = MOTS2 (radovednost, pozornost, sodelovanje)
- navdušenje nad likovnim izražanjem = MONAV2 (zavzetost, navdušenje, sproščenost)
- odzivanje na lasten likovni rezultat = MOOD2 (zadovoljstvo, prezentiranje)

Tabela 25a: Primerjava skupin po faktorjih motiviranosti v finalnem stanju

SKUPINA		**M**	**SD**
KS	MOTS2	3,4634	,6780
	MONAV2	3,7518	,5774
	MOOD2	3,3856	,6605
ES	MOTS2	3,6267	,7032
	MONAV2	3,8556	,5991
	MOOD2	3,5937	,6480
skupno	MOTS2	3,5445	,6946
	MONAV2	3,8033	,5899
	MOOD2	3,4889	,6618

Tabela 25b: Primerjava skupin po faktorjih motiviranosti v finalnem stanju

	λ	F	df1	df2	P
MOTS2	,986	5,968	1	425	0,015
MONAV2	,992	3,320	1	425	0,069
MOOD2	,975	10,797	1	425	0,001

Tabela 25c: Parametri kanonične diskriminantne funkcije

Funkcija	Lastna vrednost	Kanonična korelacija	λ	χ^2	df	P
1	0,028	0,165	0,973	11,708	3	0,008

Za analiziranje razlik med skupinama pri motiviranosti za likovno izražanje (po posameznih faktorjih) smo uporabili diskriminantno analizo. Analiza je pokazala

sledeče rezultate: λ = 0,973; df = 3; P = 0,008, kar pomeni, da sta se skupini ob koncu eksperimenta **statistično pomembno razlikovali med seboj**.

Tabela 25d: Strukturna matrika faktorjev motivacije

	Funkcija
	1
MOOD2	,952
MOTS2	,708
MONAV2	,528

Tabela 25e: Primerjava skupin po funkciji skupinskih centroidov

SKUPINA	Funkcija
	1
KS	-,166
ES	,168

Rezultati tudi kažejo, da je ES dosegla boljše rezultate na področju motiviranosti za likovno izražanje kot KS. Strukturna tabela kaže visok korelacijski koeficient pri odzivnosti na lasten likovni izdelek (MOOD) in pri motiviranosti za tvorno sodelovanje pri spoznavanju in reševanju (MOTS), nekoliko nižjega pa pri navdušenju nad likovnim izražanjem (MONAV). Rezultati torej kažejo, da smo s pedagoškim eksperimentom najbolj spodbudno vplivali na zadovoljstvo nad lastnim likovnim rezultatom učencev. Po našem mnenju je to predvsem posledica tega, da smo likovne probleme zasnovali tako, da so omogočali posredovanje skladno z učenčevim prevladujočim likovno-izraznim tipom in učnim stilom ter skušali podati informacijo o tem, da se učenci lahko izražajo skladno z lastnim videnjem likovnega problema, torej na sebi najbolj prikladen način, saj jim prav to omogoča, da so izvirni, svojstveni in neponovljivi (učenci so to sprejeli kot motivacijski element, ki je spodbudil tudi njihovo željo po prezentaciji in argumentirani predstavitvi svojega izdelka, na katerega so bili večinoma

upravičeno ponosni, sošolcem). Z individualiziranim načinom posredovanja likovnih vsebin smo vplivali tudi na motiviranost učencev za sodelovanje v začetnem (teoretičnem) delu učne ure, saj smo s pomočjo prilagajanja individualnim značilnostim, sposobnostim in nagnjenjem posameznika pritegnili pozornost učno in likovno-izrazno različnih učencev (tudi tistih, ki jim sicer likovno izražanje iz različnih vzrokov ni najbolj blizu). Naloge so bile namreč podane tako, da so jih učenci lahko reševali skladno s svojimi likovno-izraznimi nagnjenji (tp. »koloristi« so imeli možnost barvnega interpretiranja likovnega motiva tudi pri kiparstvu, »levohemisferiki« so dobili zelo jasna in natančna navodila, »desnohemisferiki« pa so dobili možnost reševanja nalog »odprtega tipa« itd.).

3.4 Potrjevanje hipotez

Pri analiziranju učinkov eksperimenta in potrjevanju hipotez smo skušali čim bolj nazorno prikazati učinek pedagoškega eksperimenta pri izvajanju individualizacije oz. diferenciacije, zato smo razlike med skupinama pokazali na osnovi:

- skupne ocene (aritmetična sredina ocene likovne ustvarjalnosti (IUSK in DUSK) in motiviranosti za likovno izražanje (MISK in DUSK)) in
- skupnih faktorjev (likovne ustvarjalnosti in motiviranosti), kot so bili opredeljeni v hipotezah.

Pri tem smo uporabili dve metodi in sicer: t-test in diskriminantno analizo variance.

3.4.1 Razlike med skupinama po likovni ustvarjalnosti ob izvajanju individualizacije, osnovane na likovno-izraznih tipih

H1: Pri izvajanju individualizacije, osnovane na upoštevanju likovno-izraznih tipov učencev, bodo učenci bolj ustvarjalno reševali teoretični likovni problem tako v okviru likovne tehnike kot likovnega motiva. Izkazali bodo večjo:

- emocionalno odzivnost na izpostavljen likovni problem (intenzivnost in poglobljenost vživljanja v likovni motiv (ekspresivnost lik. izraza) ter iskrivost (energija) likovnega izraza);
- izvirnost likovnih rešitev (domiselnost – originalnost likovnega izraza in svojstvenost likovnega izraza);
- fleksibilnost pri reševanju likovnega problema (pestrost uporabljenih likovnih elementov in prilagajanje likovne tehnike oz. motiva subjektivnim potrebam);
- spretnost in občutljivost za uporabo likovnih materialov (spretnost v iskanju izraznih možnosti materialov in senzibilnost za različne izrazne možnosti likovnih materialov).

Analiza podatkov kaže, da usklajenost varianc, preverjena z Levenovim testom (F = 5,000; P = 0,026) v okviru skupne ustvarjalnosti pri izvajanju individualizacije (IUSK) sicer ni velika; razlike med skupinama pri izvajanju individualizacije osnovane na likovno-izraznih tipih pa so **statistično pomembne** (t = -2,835; df = 411; 2P = 0,005). Test kaže tudi, da je ES, pri kateri smo izvajali individualizacijo, osnovano na likovno-izraznih tipih, dosegla višji nivo likovne ustvarjalnosti kot KS, kjer omenjene individualizacije nismo uporabljali (kar je razvidno iz srednjih vrednosti M).

Tabela 28a: Razlika med skupinama v lik. ustv. pri izvajanju individualizacije – sk. ocena (t-test)

	SKUPINA	N	M	SD
IUSK	KS	215	3,7018	,3784
	ES	212	3,7970	,3116

Levenov test			t-test		
	F	P	t	df	2P
IUSK	5,000	,026	-2,838	411,948	,005

Glede na to, da se je statistično pomembno višja stopnja likovne ustvarjalnosti izkazala v treh od štirih faktorjev (Tabela 28b) nam to omogoča potrditev naših pričakovanj, da bo omenjena individualizacija pozitivno vplivala na dvig likovne ustvarjalnosti pri učencih, kar pomeni, da lahko **hipotezo o pozitivnem učinku individualizacije, osnovane na likovno-izraznih tipih (H1) na dvig likovne ustvarjalnosti učencev potrdimo**.

Tabela 28b: Razlika med skupinama v lik. ustvar. pri izvajanju individual. – po faktorjih (t-test)

	SKUPINA	N	M	SD
IUEM	KS	215	3,8115	,4646
	ES	212	3,9098	,4113
IUIZ	KS	215	3,7314	,3975
	ES	212	3,8546	,3218
IUFLE	KS	215	3,6843	,4597
	ES	212	3,8120	,3740
IUSEN	KS	215	3,5830	,5485
	ES	212	3,6153	,5870

	Levenov test		t-test		
	F	P	t	df	2P
IUEM	6,944	,009	-2,315	420,169	,021
IUIZ	6,922	,009	-3,522	409,546	,000
IUFLE	4,247	,040	-3,152	410,261	,002
IUSEN	,313	,576	-,587	425	,558

Diskriminantna analiza posameznih faktorjev likovne ustvarjalnosti ob izvajanju individualizacije osnovane na likovno-izraznih tipih je pokazala sledeče rezultate: $\lambda = 0{,}969$; df = 4; P = 0,009, in kaže na to, da sta se skupini ob koncu eksperimenta statistično pomembno razlikovali med seboj v treh od štirih faktorjev (izjema je likovna senzibilnost).

Tabela 28c: Primerjava skupin po faktorjih ustvar. pri izvajanju individualizacije (diskr. analiza)

SKUPINA		M	SD
KS	IUEM	3,8115	,4646
	IUIZ	3,7314	,3975
	IUFLE	3,6843	,4597
	IUSEN	3,5830	,5485
ES	IUEM	3,9098	,4113
	IUIZ	3,8546	,3218
	IUFLE	3,8120	,3740
	IUSEN	3,6153	,5870
SKUPNO	IUEM	3,8603	,4412
	IUIZ	3,7926	,3667
	IUFLE	3,7477	,4237
	IUSEN	3,5990	,5675

Tabela 28d: Primerjava skupin po faktorjih ustvarjalnosti pri izvajanju individualizacije

	λ	F	df1	df2	P
IUEM	,988	5,351	1	425	,021
IUIZ	,972	12,367	1	425	,000
IUFLE	,977	9,908	1	425	,002
IUSEN	,999	,344	1	425	,558

Tabela 28e: Parametri kanonične diskriminantne funkcije

Funkcija	Lastna vrednost	Kanonična korelacija	λ	χ^2	df	P
1	,032	,177	,969	13,473	4	,009

Tabela 28f: Strukturna matrika faktorjev ustvarjalnosti

	Funkcija
	1
IUIZ	,948
IUFLE	,849
IUEM	,624
IUSEN	,158

Tabela 28g: Primerjava skupin po funkciji skupinskih centroidov

	Funkcija
SKUPINA	1
KS	-,178
ES	,181

Strukturna tabela kaže visok korelacijski koeficient predvsem pri izvirnosti likovnih rešitev (IUIZ), fleksibilnosti pri reševanju likovnega problema(IUFLE) in emocionalni odzivnosti na likovni problem (IUEM), medtem ko je bil na področju spretnosti in občutljivosti za uporabo likovnih materialov (IUSEN) vpliv eksperimenta bistveno manjši, saj med skupinama ni statistično pomembnih razlik. Rezultate si razlagamo s tem, da je imela individualizacija predvsem zato, ker smo pri njej izhajali iz učenčevega likovno-izraznega tipa in način likovnega izražanja skušali čim bolj prilagoditi njegovim nagnjenjem, pozitiven vpliv na to, da so učenci iskali (in tudi našli) lastne likovne rešitve in bili pri izvedbi likovne tehnike in upodabljanju motiva tudi zelo fleksibilni. Rezultata sta pravzaprav logična posledica prilagoditve likovne tehnike in modificiranja likovnega motiva, ki ju je individualizacija tudi vsebovala. Razlog, da je likovna senzibilnost (IUSEN) ostala

na relativno nizki stopnji, gre verjetno iskati v tem, da likovne senzibilnosti, ki vsebuje tudi občuteno spretnost, z opisanim načinom dela pač ni mogoče zelo uspešno razvijati (tudi zato), ker je učencem prirojen.

3.4.2 Razlike med skupinama po motiviranosti za likovno izražanje ob izvajanju individualizacije osnovane na likovno-izraznih tipih

H2: Pri izvajanju individualizacije, osnovane na upoštevanju likovno-izraznih stilov učencev, bodo učenci bolj motivirani za reševanje teoretičnega likovnega problema tako v okviru likovne tehnike kot likovnega motiva, kar bodo izkazali skozi:

- večjo željo po tvornem sodelovanju pri reševanju likovnega problema (pozornost pri predstavitvi likovnega problema, sodelovanje pri pogovoru o likovnem problemu, zanimanje za izrazne možnosti likovnih materialov);
- večje navdušenje nad likovnim izražanjem (sproščenost pri reševanju likovnega problema, navdušenje nad iskanjem lastnih izraznih možnosti in zavzetost pri reševanju likovnega problema);
- pozitivno odzivanje na lasten likovni izdelek (želja po prezentaciji lastnega izdelka in izražanje zadovoljstva nad lastnim likovnim rezultatom).

Analiza podatkov kaže, da je usklajenost varianc, preverjena z Levenovim testom (F = 1,611; P = 0,205) velika; razlike med skupinama na področju motiviranosti pa so **statistično pomembne** (t = -3,107; df = 425; 2P = 0,002). Test kaže tudi, da je ES, pri kateri smo izvajali individualizacijo osnovano na likovno-izraznih tipih, dosegla **višji nivo** motiviranosti kot KS, kjer omenjene individualizacije nismo izvajali.

Tabela 29a: Razlika med skupinama v motiviranosti pri izvajanju individualizacije – skupna ocena

	SKUPINA	N	M	SD
MISK	KS	215	3,5383	,5765
	ES	212	3,7157	,6032

	Levenov test		t-test		
	F	P	t	df	2P
MISK	1,611	,205	-3,107	425	,002
			-3,106	423,515	,002

Motiviranost v ES je pri vseh dejavnikih statistično pomembno višja (Tabela 29b) ,pri faktorju navdušenje je na meji statistične pomembnosti. To nam omogoča potrditev naših pričakovanj, da bo omenjena individualizacija pozitivno vplivala na dvig motiviranosti za likovno izražanje učencev, kar pomeni, da lahko **hipotezo o pozitivnem učinku individualizacije, osnovane na likovno-izraznih stilih (H2) na motiviranost učencev za likovno izražanje potrdimo**.

Tabela 29b: Razlika med skupinama v motiviranosti pri izvajanju individualizacije – po faktorjih (t-test)

	SKUPINA	N	M	SD
MITS	KS	215	3,4457	,6905
	ES	212	3,6375	,7097
MINAVD	KS	215	3,7495	,5772
	ES	212	3,8577	,6002
MIOD	KS	215	3,3615	,6781
	ES	212	3,6183	,6530

	Levenov test		t-test		
	F	P	t	df	2P
MITS	,480	,489	-2,831	425	,005
MINAVD	2,188	,140	-1,899	425	,058
MIOD	7,011	,008	-3,987	424,762	,000

Diskriminantna analiza posameznih faktorjev motivacije ob izvajanju individualizacije osnovane na likovno-izraznih tipih je pokazala sledeče rezultate:

λ = 0,957; df = 3; P = 0,000, kar pomeni, da sta se skupini ob koncu eksperimenta statistično pomembno razlikovali med seboj.

Tabela 29c: Primerjava skupin po faktorjih motivir. pri izvajanju individualizacije (diskr. analiza)

SKUPINA		M	SD
KS	MITS	3,4457	,6905
	MINAVD	3,7495	,5772
	MIOD	3,3615	,6781
ES	MITS	3,6375	,7097
	MINAVD	3,8577	,6002
	MIOD	3,6183	,6530
skupno	MITS	3,5409	,7059
	MINAVD	3,8032	,5905
	MIOD	3,4890	,6773

Tabela 29d: Primerjava skupin po faktorjih motiviranosti pri izvajanju individualizacije

	λ	F	df1	df2	P
MITS	,981	8,017	1	425	,005
MINAVD	,992	3,605	1	425	,058
MIOD	,964	15,884	1	425	,000

Tabela 29e: Parametri kanonične diskriminantne funkcije

Funkcija	Lastna vrednost	Kanonična korelacija	λ	χ^2	df	P
1	,044	,206	,957	18,433	3	,000

Tabela 29f: Strukturna matrika faktorjev motivacije

	Function
	1
MIOD	,917
MITS	,651
MINAVD	,437

Tabela 29g: Primerjava skupin po funkciji skupinskih centroidov

	Function
SKUPINA	1
KS	-,209
ES	,212

Strukturna tabela kaže visok korelacijski koeficient predvsem pri odzivnosti na lasten likovni rezultat (MIOD), kar nas utrjuje v prepričanju, da je individualizacija vplivala na to, da so učenci začeli zaupati v lastne likovne sposobnosti in bili z lastnimi likovnimi rezultati tako zadovoljni, da so jih bili pripravljeni predstaviti

tudi svojim sošolcem. Individualizacija je vplivala tudi na to, da so bili učenci pripravljeni tvorno sodelovati (MITS) med posredovanjem likovne vsebine (izpostavljali so lastne ideje, poglede, izkušnje). Nekoliko manjši vpliv je imela individualizacija na navdušenje nad likovnim izražanjem (MINAV), kar povezujemo s splošno značilnostjo funkcioniranja odraščajočega mladostnika, ki nad nobeno šolsko dejavnostjo ne kaže evforičnega navdušenja.

3.4.3 Razlike med skupinama po likovni ustvarjalnosti ob izvajanju diferenciacije, osnovane na učnih stilih

H3: Pri izvajanju diferenciacije, osnovane na učnih stilih učencev, bodo le-ti bolj ustvarjalno reševali teoretični likovni problem tako v okviru likovne tehnike kot likovnega motiva. Izkazali bodo večjo:

- emocionalno odzivnost na izpostavljen likovni problem (intenzivnost in poglobljenost vživljanja v likovni motiv (ekspresivnost lik. izraza) ter iskrivost (energija) likovnega izraza);
- izvirnost likovnih rešitev (domiselnost – originalnost likovnega izraza in svojstvenost likovnega izraza);
- fleksibilnost pri reševanju likovnega problema (pestrost uporabljenih likovnih elementov in prilagajanje likovne tehnike oz. motiva subjektivnim potrebam);
- spretnost in občutljivost za uporabo likovnih materialov (spretnost v iskanju izraznih možnosti materialov in senzibilnost za različne izrazne možnosti likovnih materialov).

Analiza podatkov kaže, da je usklajenost varianc, preverjena z Levenovim testom (F = 2,180; P = 0,141) velika; razlike med skupinama na področju likovne ustvarjalnosti pa so tudi **statistično pomembne** (t = -2,690; df = 425; 2P = 0,007).

Test kaže tudi, da je ES, pri kateri smo izvajali diferenciacijo osnovano na učnih stilih, dosegla višji nivo likovne ustvarjalnosti kot KS, kjer omenjene diferenciacije nismo izvajali.

Tabela 30a: Razlika med skupinama v lik. ustvar. pri izvajanju diferenciaciji – skupna vrednost (t-test)

	SKUPINA	N	M	SD
DUSK	1,00	215	3,7042	,3730
	2,00	212	3,7946	,3188

	Levenov test		t-test		
	F	P	t	df	2P
DUSK	2,180	,141	-2,690	425	,007
			-2,693	416,622	,007

Likovna ustvarjalnost je statistično pomembno višja pri dveh od štirih faktorjev (Tabela 30b), vendar pa nam primerjava aritmetičnih sredin med skupinama kaže, da je ES pri vseh faktorjih dosegla višji nivo ustvarjalnosti kot KS, kar nam omogoča potrditev naših pričakovanj, da bo omenjena diferenciacija pozitivno vplivala na dvig likovne ustvarjalnosti pri učencih, kar pomeni, da lahko tudi **hipotezo o pozitivnem učinku diferenciacije, osnovane na učnih stilih (H3) na nivo likovne ustvarjalnosti učencev potrdimo**.

Tabela 30b: Razlika med skupinama v lik. ustvar. pri izvajanju diferenciacije – po faktorjih (t-test)

	SKUPINA	N	M	SD
DUEM	KS	215	3,8234	,4623
	ES	212	3,8978	,4164
DUIZ	KS	215	3,7397	,3927
	ES	212	3,8461	,3307
DUFLE	KS	215	3,6769	,4542
	ES	212	3,8195	,3780
DUSEN	KS	215	3,5796	,5418
	ES	212	3,6187	,5931

	Levenov test		t-test		
	F	P	t	df	2P
DUEM	4,645	,032	-1,747	421,576	,081
DUIZ	4,021	,046	-3,030	414,851	,003
DUFLE	2,854	,092	-3,525	425	,000
DUSEN	,019	,890	-,711	425	,477

Diskriminantna analiza posameznih faktorjev likovne ustvarjalnosti ob izvajanju diferenciacije, osnovane na učnih stilih, je pokazala sledeče rezultate: λ = 0,970; df = 4; P = 0,013, kar potrjuje, da sta se skupini ES in KS ob koncu eksperimenta statistično pomembno razlikovali med seboj (izjema pa je ponovno faktor likovne senzibilnosti).

Tabela 30c: Primerjava skupin po faktorjih lik. ustvar. pri izvajanju diferenciacije (diskr. analiza)

SKUPINA		M	SD
KS	DUEM	3,8234	,4623
	DUIZ	3,7397	,3927
	DUFLE	3,6769	,4542
	DUSEN	3,5796	,5418
ES	DUEM	3,8978	,4164
	DUIZ	3,8461	,3307
	DUFLE	3,8195	,3780
	DUSEN	3,6187	,5931

Tabela 30d: Primerjava skupin po faktorjih likovne ustvarjalnosti pri izvajanju diferenciacije

	λ	F	df1	df2	P
DUEM	,993	3,049	1	425	,082
DUIZ	,979	9,162	1	425	,003
DUFLE	,972	12,424	1	425	,000
DUSEN	,999	,506	1	425	,477

Tabela 30e: Parametri kanonične diskriminantne funkcije

Funkcija	Lastna vrednost	Kanonična korelacija	λ	χ^2	df	P
1	,030	,172	,970	12,688	4	,013

Tabela 30f: Strukturna matrika faktorjev motivacije

	Funkcija
	1
DUFLE	,980
DUIZ	,841
DUEM	,485
DUSEN	,198

Tabela 30g: Primerjava skupin po funkciji skupinskih centroidov

	Funkcija
SKUPINA	1
KS	-,173
ES	,175

Rezultati v strukturni tabeli kažejo visok korelacijski koeficient pri likovni fleksibilnosti pri reševanju likovnega problema (DUFLE) in izvirnosti likovne rešitve (DUIZ), kar kaže na to, da je diferenciacija osnovana na učnih stilih pri učencih spodbudila večjo miselno in likovno-izrazno prožnost (učenci so k izhodiščnemu likovnemu problemu pristopali z lastno zamislijo in prožno prehajali med likovno idejo in njeno tehnično realizacijo) ter obenem vplivala tudi na njihovo likovno-izrazno svojstvenost. Ponovno se je izkazalo, da smo z eksperimentom bistveno manj vplivali na spretnost in občutljivost za uporabo likovnih materialov (DUSEN), zato lahko zaključimo, da niti individualizacija niti diferenciacija na likovno senzibilnost nimata zelo pomembnega vpliva.

3.4.4 Razlike med skupinama po motiviranosti za likovno izražanje ob izvajanju diferenciacije, osnovane na učnih stilih

H4: Pri izvajanju diferenciacije, osnovane na učnih stilih učencev, bodo le-ti bolj motivirani za reševanje teoretičnega likovnega problema tako v okviru likovne tehnike kot likovnega motiva, kar bodo izkazali skozi:

- večjo željo po tvornem sodelovanju pri spoznavanju in reševanju likovnega problema (pozornost pri predstavitvi likovnega problema, sodelovanje pri pogovoru o likovnem problemu, zanimanje za izrazne možnosti likovnih materialov);
- večje navdušenje nad likovnim izražanjem (sproščenost pri reševanju likovnega problema, navdušenje nad iskanjem lastnih izraznih možnosti in zavzetost pri reševanju likovnega problema);
- pozitivno odzivanje na lasten likovni izdelek (želja po prezentaciji lastnega izdelka in izražanje zadovoljstva nad lastnim likovnim rezultatom).

Analiza podatkov kaže, da je usklajenost varianc, preverjena z Levenovim testom (F = 1,602; P = 0,206) velika; razlike med skupinama na področju motiviranosti pa so na meji **statistične pomembnosti** (t = -2,279; df = 425; 2P = 0,023). Test kaže tudi, da je ES, pri kateri smo izvajali diferenciacijo osnovano na učnih stilih, dosegla višji nivo motiviranosti kot KS, kjer omenjene diferenciacije nismo izvajali. Vrednost statistične značilnosti je sicer nekoliko višja, a nam še vedno omogoča potrditev naših pričakovanj, da naj bi omenjena oblika diferenciacije pozitivno vplivala na dvig motiviranosti za likovno izražanje pri učencih.

Tabela 31a: Razlika med skupinama v motiviranosti pri izvajanju diferenciacije – skupna ocena (t-test)

	SKUPINA	N	M	SD
MDSK	1,00	215	3,5653	,5658
	2,00	212	3,6935	,5960

Levenov test			t-test		
	F	P	t	df	2P
MDSK	1,602	,206	-2,279	425	,023
			-2,278	423,156	,023

Kljub temu, da je statistična pomembnost pri izvajanju diferenciacije, osnovane na učnih stilih, pri dveh od treh faktorjev mejna (Tabela 31b), pa nam tudi v tem primeru aritmetične sredine kažejo, da je ES pri vseh dosegla višji nivo od KS, tako da **lahko tudi hipotezo, ki predvideva pozitiven učinek diferenciacije, osnovane na učnih stilih, na motiviranost učencev za likovno izražanje (H4) potrdimo**.

Tabela 31b: Razlika med skupinama v lik. ustvar. pri izvajanju diferenciacije – po faktorjih

	SKUPINA	N	M	SD
MDTS	KS	215	3,4811	,6808
	ES	212	3,6158	,7053
MDNAV	KS	215	3,7539	,5790
	ES	212	3,8532	,5993
MDOD	KS	215	3,4100	,6606
	ES	212	3,5692	,6639

	Levenov test		t-test		
	F	P	t	df	2P
MDTS	,288	,592	-2,008	425	,045
MDNAV	2,555	,111	-1,741	425	,082
MDOD	2,756	,098	-2,485	425	,013

Diskriminantna analiza posameznih faktorjev motivacije ob izvajanju diferenciacije osnovane na učnih stilih je pokazala sledeče rezultate: $\lambda = 0{,}985$; df = 3; P = 0,098, kar pomeni, da sta se skupini ob koncu eksperimenta nista statistično pomembno razlikovali med seboj.

Tabela 31c: Primerjava skupin po faktorjih motiviranosti pri izvajanju diferenciacije (diskr. analiza)

SKUPINA		M	SD
KS	MDTS	3,4811	,6808
	MDNAV	3,7539	,5790
	MDOD	3,4100	,6606
ES	MDTS	3,6158	,7053
	MDNAV	3,8532	,5993
	MDOD	3,5692	,6639
skupno	MDTS	3,5480	,6955
	MDNAV	3,8032	,5905
	MDOD	3,4890	,6662

Tabela 31d: Primerjava skupin po faktorjih motiviranosti pri izvajanju diferenciacije

	λ	F	df1	df2	P
MDTS	,991	4,034	1	425	,045
MDNAV	,993	3,033	1	425	,082
MDOD	,986	6,173	1	425	,013

Tabela 31e: Parametri kanonične diskriminantne funkcije

Funkcija	Lastna vrednost	Kanonična korelacija	λ	χ^2	df	P
1	,015	,121	,985	6,291	3	,098

Tabela 31f: Strukturna matrika faktorjev motivacije

	Funkcija
	1
MDOD	,985
MDTS	,796
MDNAV	,690

Tabela 31g: Primerjava skupin po funkciji skupinskih centroidov

	Funkcija
SKUPINA	1
KS	-,121
ES	,123

Strukturna tabela kaže visoke korelacijske koeficiente pri vseh faktorjih motivacije, celo na navdušenje (MDNAV). Skupinski centroidi nam pričajo o tem, da je ES dosegla nekoliko višjo motivacijo pri izvajanju diferenciacije osnovane na učnih

stilih. Najvišji korelacijski koeficient je podobno kot pri individualizaciji viden pri odzivnosti na lasten likovni rezultat (MDOD), kar pomeni, da so bili učenci zadovoljni s svojimi likovnimi izdelki, kar lahko predstavlja dober obet za motivirano nadaljnje delo učencev pri likovni vzgoji.

3.4.5 Povezanost likovno-izraznih tipov in učnih stilov

H5: Med likovno-izraznimi stili učencev in njihovimi učnimi stili bo statistično pomembna povezanost.

Tabela 36: Povezanost likovno-izraznih tipov in učnih stilov

LIKTIP * USTIL			UČNI STIL			skupno
			DESNO-HEMISFERIČNI	**LEVO-HEMISFERIČNI**	**INTEGRA-TIVNI**	
LIKOVNI TIP	**VIZUALNI**	f	14	16	21	51
		%	3,3	3,7	4,9	11,9%
	IMAGINATIVNI	f	29	3	7	39
		%	6,8	0,7	1,6	9,1%
	RACIONALNI	f	4	14	12	30
		%	0,9	3,3	2,8	7,0%
	EMOCIONALNI	f	24	2	13	39
		%	5,9	0,5	3,0	9,1%
	SENZITIVNI	f	18	5	23	46
		%	4,2	1,2	5,4	10,8%
	MEMORIALNI	f	8	7	5	20
		%	1,9	1,6	1,2	4,7%
	TEH.-MOTORIČNI	f	5	8	9	22
		%	1,2	1,9	2,1	5,2%
	KOLORISTIČNI	f	4	0	22	26
		%	0,9	0,0	5,2	6,1%
	GRAFIČNI	f	8	6	11	25
		%	1,9	1,4	2,6	5,9%
	PROSTORSKI	f	14	2	9	25
		%	3,3	0,5	2,1	5,9%
	SINTEZIJSKI	f	7	2	5	14
		%	1,6	0,5	1,2	3,3%
	ANALITIČNI	f	2	5	2	9
		%	0,5	1,2	0,5	2,1%
	DEKORATIVNI	f	6	8	4	18
		%	1,4	1,9	0,9	4,2%
	KONSTRUKCIJSKI	f	2	1	3	6
		%	0,5	0,2	0,7	1,4%
	IMPULZIVNI	f	11	4	6	21
		%	2,6	0,9	1,4	4,9%
	KOMBINIRANI	f	13	8	15	36
		%	3,0	1,9	3,5	8,4%
skupno		f	171	89	167	427
		%	40,0	20,8	39,1	100,0%

$\chi^2 = 115{,}384$; df = 30; 2P = 0,000

3.4.5.1 Pearsonov koeficient korelacije

Tabela 36: Korelacija med likovno-izraznimi tipi in učnimi stili

		UČNI STIL
LIKOVNI TIP	r	0,023
	2P	0,632

Pearsonov koeficient (r = 0,023) je nizek, njegova statistična pomembnost (2P = 0,632) pa kaže, da **korelacije med likovno-izraznimi tipi in učnimi stili ni, kar pomeni, da našega predvidevanja korelacije (H5) med njimi ne moremo potrditi.**
Kljub temu tabela 36 kaže zanimive značilnosti pri nekaterih od likovno-izraznih tipov v primerjavi z učnimi stili. Tako lahko pri posameznih likovno-izraznih tipih opazimo izrazito neravnovesje pri porazdelitvi med učne stile. Tak primer so npr. emocionalni, imaginativni in koloristični izrazni tip, ki so izrazito vezani na desnohemisferični oz. na integrativni učni stil, medtem ko je učencev, ki bi imeli kombinacijo omenjenih izraznih tipov in levohemisferični učni stil zelo malo oz. jih sploh ni. To je mogoče razložiti predvsem z določenimi značilnostmi, ki so skupne omenjenim likovno-izraznim tipom in učnim stilom, tj. divergentnost, nagnjenost k improviziranju s tehniko, nagnjenost k domišljiji in odkrivanju novega, emocionalnost in sposobnost tvorjenja duhovitih idej.
V nasprotju z opisanima kombinacijama lahko pri racionalnem in analitičnem izraznem tipu opazimo večjo nagnjenost k levohemisferičnemu učnemu stilu. Ponovno lahko potegnemo določene vzporednice, kot so želja po natančno podanih in jasnih navodilih, nagnjenost k realistični interpretaciji podob in natančnosti likovnega izražanja, premišljeno, brez improviziranja.
Najbolj enakomerna porazdelitev likovno-izraznih tipov med učne stile je vidna pri vizualnem in memorialnem, ki sta relativno zelo enakomerno porazdeljena med učne stile.

3.5 Kvalitativna analiza

3.5.1 Pogoji dela na posameznih šolah

V učnem načrtu za predmet Likovna vzgoja v osnovni šoli so podane vsebine za posamezna likovna področja, ki jih mora učitelj realizirati v okviru obveznih ur po predmetniku v posameznih razredih. Poleg tega so podani tudi vsi izvedbeni standardi in normativi za nemoteno realizacijo likovne dejavnosti.
V raziskavo vključene šole so zagotavljale osnovne standarde in normative, opredeljene v učnem načrtu za predmet Likovna vzgoja. Pri izboru šol za raziskavo smo bili pozorni, da so vse šole izpolnjevale približno enake pogoje ne glede na velikost šole in njeno okolje (mestne in primestne šole).

Na vsaki šoli sta bila v raziskavo vključena po dva oddelka kontrolne in dva eksperimentalne skupine in sicer: 7. in 9. razreda. S tem smo zajeli najmlajšo in najstarejšo populacijo tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja. Pričakovali smo namreč, da se bodo dvanajstletniki, ki se večinoma nahajajo v prehodni fazi med intelektualnim in vizualnim realizmom, bolj in lažje približali ustvarjalnemu reševanju likovnih problemov kot učenci devetega razreda. Ti so namreč večinoma že prešli v fazo vizualnega realizma, kar bi lahko imelo zaviralen učinek na ustvarjalnost likovnega izražanja (bolj izrazita želja po realističnem upodabljanju objektov, manjša sproščenost, manjša domišljija). Vendar pa so rezultati raziskave pokazali, da temu ni tako, kar je še utrdilo naše prepričanje, da ustrezno zasnovana in izvedena individualizacija pozitivno vpliva na učence ne glede na njihovo starost.

V raziskavi je sodelovalo pet učiteljev z različno izobrazbeno strukturo (trije profesorji likovne pedagogike in dva akademska slikarja s pridobljeno pedagoško-andragoško izobrazbo) in različno dolgim pedagoškim stažem (od devet do sedemindvajset let). Glede na to, da je raziskava terjala od učiteljev veliko

dodatnega dela (opazovanje odzivnosti učencev, več individualnega dela z učenci ipd.), se je za sodelovanje odločilo precej manj učiteljev kot smo jih povabili. Vendar pa so se učitelji, ki so v raziskavi sodelovali od začetka do konca, zelo trudili, da so izpolnili naše zahteve in pričakovanja.

Šola 1

Na šoli 1 je zaposlena profesorica z dvanajstimi leti delovnih izkušenj. Za izvajanje pouka imajo zagotovljeno učilnico s kabinetom, kjer ima učiteljica shranjene osnovne likovne materiale in pripomočke ter kiparske izdelke učencev, ostale izdelke pa učenci puščajo na za to namenjenih policah v učilnici. Učilnica ni namenjena zgolj pouku likovne vzgoje, pač pa tudi pouku tehnične vzgoje.
Učiteljica je za material potreben za realizacijo likovnih nalog v raziskavi poskrbela sama. Učenci so imeli na voljo materiale za slikanje: tempera barvice, voščenke, barvni papir, suhi pastel in kiparske materiale: glino, žico, odpadno embalažo, karton, lepenko, peno, gumo, stiropor). Učencem v ES pa je učiteljica individualno svetovala izbiro dodatnega materiala.

Razlike med likovnimi izdelki kontrolne in eksperimentalne skupine so v večini primerov precej opazne. V kontrolni skupini so se učenci izražali v določeni tehniki, medtem ko so v eksperimentalni lahko posegali tudi po bolj neobičajnih kombinacijah (slikanje na reliefno osnovo, kombinacija lepljenke in tempere ipd., skladno z različnimi izraznimi tipi). To je vplivalo na bolj fleksibilno reševanje likovnega problema in večjo izvirnost likovni rešitev. Tudi pri upodobitvi motiva se je pokazala očitna razlika med skupinama, saj so učenci kontrolne skupine upodabljali nemodificiran izhodiščni motiv, medtem ko so se učenci eksperimentalne skupine odločali za izraznemu tipu prilagojene interpretacije (imaginativni tip – domišljijski motiv, vizualni – po opazovanju ipd.). Učenci so med likovno dejavnostjo izkazovali različno motiviranost – eksperimentalna

skupina pa je bila predvsem v fazah likovnega izražanja in pri odzivanju na lastne likovne izdelke bolj motivirana za delo.

Šola 2

Na šoli 2 je zaposlen akademski slikar s sedemnajstletnimi pedagoškimi izkušnjami. Šola ima zelo dobre pogoje za izvajanje pouka likovne vzgoje. Učilnica je zelo dobro opremljena z različnimi učnimi sredstvi in pripomočki (različno, učencem dostopno literaturo o likovni umetnosti), likovnimi orodji, razgledom na šolski park ter velikim kabinetom. V kabinetu učitelj shranjuje likovne izdelke učencev in likovne materiale za slikanje (tempere, tuš, voščeni pasteli, barvni papir idr.). Material za izvajanje kiparskih nalog v raziskavi (glina, žica, lesno lepilo) je pripravil učitelj, učenci ES pa so ga po lastni želji in po posvetu z učiteljem dopolnjevali tudi z materiali, ki so si jih priskrbeli sami.

Razlike med skupinama so se pokazale tudi na šoli 2, ki pa so bile bolj kot na področju ustvarjalnosti očitne na področju motiviranosti učencev. Večina učencev v ES je bila v vseh faza učnega procesa dejavna. Njihova motiviranost se je izkazala predvsem v zaključni fazi, tj. pri vrednotenju in ocenjevanju likovnih izdelkov, ko jih je večina želela svoj izdelek tudi predstaviti. Kljub temu pa je imel učitelj nekaj težav z disciplino v razredih, ki so bili vključeni v ES, saj učenci niso bili vajeni nekoliko drugačnega načina likovne dejavnosti (običajno pouk poteka pretežno frontalno). Zaradi učiteljeve izvedbe individualizacije – posvečanje posebnostim posameznega učenca - se je izvajanje likovnih nalog raztegnilo na daljši čas.

Šola 3

Učiteljica na šoli 3 ima devet let delovnih izkušenj pri izvajanju pouka likovne in tehnične vzgoje. Likovna učilnica je opremljena z osnovnimi učnimi pripomočki za delo. Učilnica se nahaja v kletnih prostorih šole, z razgledom na atrijsko parkirišče. Poleg učilnice se nahaja kabinet, namenjen likovni in tehnični vzgoji, kjer ima

učiteljica shranjenega veliko zelo različnega likovnega materiala, ki ga po potrebi nudi učencem. Učenci svojega materiala za likovno izražanje nimajo shranjenega v šoli, temveč ga prinašajo s seboj.
Material za slikarske naloge so učenci prinesli sami, za kiparske naloge pa jim je učiteljica ponudila glino in žico, po želji pa tudi drugi material: karton, lepenka, pena, stiropor idr., ki ga je v ES prilagajala individualnim potrebam učencev.

Učenci na šoli 3 so navajeni na precej avtokratski način vodenja, kar po besedah učiteljice zagotavlja red in disciplino pri likovnem izražanju. Individualizacije učiteljica še ni nikoli prej izvajala na tak način. Kljub določeni skepsi učiteljice pred začetkom eksperimenta (prepričana je bila, da bo individualizacija prinesla v razrede predvsem nemir), so se učenci v eksperimentalni skupini zelo dobro odzvali. To se je izkazalo na področju ustvarjalnosti likovnih izdelkov, kjer je bila razlika med skupinama očitna (v izvirnosti likovnih rešitev, čustveni odzivnosti na likovni problem in fleksibilnosti pri reševanju likovnih problemov). Pri motiviranosti učencev pa lahko izpostavimo predvsem navdušenje in zanimanje učencev, ki so ju izkazali med likovnim izražanjem, kljub temu da je učiteljica vsako nekoliko bolj sproščeno gesto učenca razumela kot njegovo nemirnost.

Šola 4

Tudi na šoli 4 je pouk likovne vzgoje izvajala učiteljica z devetletnimi delovnimi izkušnjami, ki je pri svojem delu zelo ustvarjalna in aktivna, saj sodeluje v več različnih projektih. Kljub temu pa ima za izvedbo učnih ur v primerjavi z ostalimi šolami slabše pogoje, kajti v učilnici se občasno izvaja tudi pouk zgodovine. Prav tako si kabinet deli še s tremi učitelji. Pogoji za shranjevanje likovnih materialov in izdelkov učencev so torej nekoliko manj primerni, kar ji je povzročalo tudi precej preglavic pri shranjevanju izdelkov za raziskavo. V večini so učenci material za slikanje prinesli sami, učiteljica pa jim je po potrebi pomagala z dodatnim

materialom. Priskrbela je tudi zelo različen material za kiparske naloge (kovinski odpadni material, usnje, les).

Na šoli 4 so bile razlike med skupinama bolj kot pri ustvarjalnosti večje predvsem na področju motiviranosti učencev. Učenci v ES so kazali večje navdušenje nad likovnim izražanjem, med likovnim izražanjem pa so se pogosto na učiteljico obračali z vprašanji, povezanimi z reševanjem problema in s tem pokazali večje zanimanje. Izkazala pa se je tudi velika motiviranost likovno manj nadarjenih učencev, ki jim je učiteljica pomagala z individualnim svetovanjem in pri tem upoštevala njihov likovno-izrazni tip. To povezujemo predvsem s tem, da si likovno manj senzibilni učenci včasih težko sami izberejo ustrezen material ali si prilagodijo motiv, zato jim je bilo ustrezno svetovanje v veliko pomoč. Na področju ustvarjalnosti pa razlike niso bile zelo očitne. To povezujemo predvsem s tem, da učiteljica učence tudi sicer vedno usmerja v aktivno in samostojno reševanje likovnih nalog. Učenci so zelo inovativni in samoiniciativni (npr. navajeni so si sami prilagajati material za likovno izražanje ali po želji spremeniti likovni motiv).

Šola 5

Pouk likovne vzgoje na šoli 5 izvaja akademski slikar z dolgoletno pedagoško prakso. Na voljo ima veliko in svetlo učilnico in tudi materialni pogoji so zelo dobri, saj je učilnica zelo prostorna in dobro opremljena z vsemi potrebnimi pripomočki (grafična preša, veliko odlagalnih površin, peč za žganje gline), pogosto pa imajo možnost gostovati tudi v računalniški učilnici. Učitelj ima tudi kabinet, ki si ga sicer deli še z učiteljem za tehnično vzgojo, vendar je dovolj prostoren. V kabinetu ima učitelj shranjene vse likovne izdelke učencev in potreben likovni material ter pripomočke.

Učitelj je za izvedbo eksperimenta priskrbel večino materiala za izvedbo slikarskih in kiparskih nalog (med drugim barve za slikanje, različne podlage in kartone velikega formata), po želji ali potrebi pa je učencem svetoval dodatni material, glede na njihov likovno-izrazni tip, ki pa so si ga priskrbeli sami.

V obeh skupinah so pri izvedbi likovnih nalog nastali zelo dobri rezultati. Učitelj tudi sicer pri svojem delu uporablja veliko učnih sredstev za nazorno predstavitev likovnih problemov, ima pa tudi izrazit posluh za individualno izražanje učencev. Razlike v motiviranosti za likovno izražanje so se izkazale predvsem pri kiparskem oblikovanju, saj so si učenci prvič sami priskrbeli dodatni material, kar je zelo povečalo njihovo zanimanje in navdušenje nad likovnim izražanjem, v zaključnem delu pa jih je večina izrazila željo, da bi svoj izdelek razstavili. Učenci v ES so po učiteljevi predstavitvi možnosti izbire likovnega materiala in prilagajanja motiva izbirali različne materiale.

3.5.2 Potek učnega procesa v primerjalnih skupinah

Raziskava je potekala v desetih oddelkih sedmega razreda in prav toliko oddelkih devetega razreda. Polovica jih je bilo vključenih v kontrolno, polovica pa v eksperimentalno skupino. Učitelji so slikarske in kiparske naloge najprej izvedli z oddelki v kontrolni skupini, kjer se je pouk izvajal na ustaljen, standarden način, nato pa so isto nalogo izvedli še v eksperimentalni skupini. Učence je učitelj usmeril v samostojno izbiro in kombinacije likovnih materialov in v svobodno preoblikovanje načina izražanja posredovanega likovnega motiva.

3.5.2.1 Kontrolna skupina

Učni proces je v kontrolni skupini potekal po ustaljenem načinu. Učitelji so motivirali učence za likovno dejavnost, predstavili značilnosti posameznega likovnega problema, skladno s svojim ustaljenim delom, ki je bil enoten za ves razred. Pri tem so predvsem pri dveh učiteljih izstopale verbalne metode dela (razlaga, pogovor, opis), eden od učiteljev je dajal prednost vizualnim metodam, zlasti demonstraciji različnih reprodukcij umetniških del in postopkov uporabe likovnega materiala, ostala dva pa sta pri svojem delu izmenjaje uporabljala več

različnih metod dela. Likovni motivi in tehnike so bili enotni za vse učence, učitelji so jih individualno prilagajali učencem le na njihovo izrecno željo (na posameznih šolah so učenci navajeni sami izbirati likovno tehniko in z raziskavo jih pri tem nismo želeli ovirati, saj smo želeli dobiti sliko realnega stanja). Učenci so samostojno reševali likovni problem, učitelji so jim individualno svetovali, kot to počnejo običajno (pomoč v obliki navodil, spodbujanja, usmerjanja). Ob koncu posamezne enote so učitelji postopali kot običajno; nekateri so likovna dela samo samostojno ocenili, drugi so jih vrednotili in ocenili skupaj z učenci.

3.5.2.2 Eksperimentalna skupina

Potek dela v ES je bil prilagojen izvajanju individualizacije osnovane na likovno-izraznih tipih učencev in diferenciacije osnovane na učnih stilih, za kateri smo predvidevali, da bosta pozitivno vplivali na stopnjo likovne ustvarjalnosti pri učencih. Učitelji so dobili podrobnejši opis posebnosti likovno-izraznih tipov in učnih stilov, v podrobnejših navodilih pa možnosti, kako učni proces in likovno izražanje prilagajati individualnim potrebam posameznega učenca. Učitelji so individualne posebnosti svojih učencev zelo dobro poznali, pripravili so sezname učencev razporejenih v skupine; njihove pripombe in predloge pa so upoštevali tudi opazovalci in ocenjevalci.

Individualizacija osnovana na likovno-izraznih tipih je bila osredotočena na individualiziranje likovnega motiva in tehnike. Učitelji so v uvodnem delu učne ure učence motivirali za likovno dejavnost, nato so v osrednjem delu ure predstavili izhodiščni likovni problem, posredovali in razložili posamezne pojme, jih skupaj z učenci analizirali ob različnih likovnih primerih (umetniške reprodukcije). Nato so izpostavili posebnosti likovnih materialov, ki bi jih lahko uporabili in se pogovorili o ravnanju z njimi in o morebitnem kombiniranju (demonstracija po potrebi) – pri tem smo skupaj predvideli tudi možnosti modificiranja za posamezen likovno-izrazni tip (glej Prilogo 6.3). Tudi pri

posredovanju likovnega motiva so učitelji postopali podobno: izpostavili so likovni motiv, se z učenci pogovorili o njegovih posebnostih in možnostih upodobitve. Učenci so morali likovni motiv doživeto spoznati, pri tem pa je učitelj že predvidel tiste možnosti modificiranja, ki bi utegnile spodbudno vplivati na likovni odziv posameznega učenca (glede na njegov izrazni tip) in jih učencem tudi svetoval; učenci so lahko izbirali med različnimi načini izražanja: po domišljiji, spominu, neposrednem opazovanju, predstavah). Učitelj je učence ob napovedi likovne naloge spodbujal, da samostojno razmišljajo o rešitvi likovnega problema, kako bi ga likovno interpretirali in kateri material bi za to uporabili. Njihove zamisli so učitelju (poleg poznavanja njihovega izraznega tipa) omogočale še večje prilagajanje učencu. Zelo pomemben je bil neposreden - individualen kontakt učitelja s posameznim učencem v času pred neposrednim likovnim izražanjem in tudi med njim. Pri tem je učitelj uporabil tiste metode (pogovor z veliko vprašanji, demonstracija, razlaga), za katere je v posamezni situaciji presodil, da bodo posameznemu učencu najbolj koristile. Učitelj je moral pri vseh metodah upoštevati predvsem posredno obliko svetovanja, tako da so samostojnost, individualnost in aktivnost učenca prišle do izraza (npr. Ali bi lahko pri svojem delu uporabil tudi kakšen material, ki bi omogočal izraziti tridimenzionalnost drevesne krošnje? Ali bi bilo mogoče s pomočjo oblik dreves oblikovati ornament?). Njihove individualne zamisli so učitelji spodbujali in jih upoštevali v največji možni meri, svetovali pa so jim predvsem možnosti modificiranja likovnih motivov in tehnik, ki jih učenci sami niso uvideli (npr. prilagoditev likovnega motiva (domišljijski, opazovalni, spominski), kombinacije različnih tehnik, uporaba različnih pripomočkov in orodij ipd.). Učitelji so spodbujali tudi medsebojno komunikacijo (učitelja z učencem in učence med seboj) – pogovor pa je bil možen in zaželen v sleherni fazi učne ure, kadar so učenci začutili potrebo po njem. Ob koncu posamezne enote so si učitelji skupaj z učenci ogledali nastala dela

in jih spodbudili, da svoj likovni izdelek (postopke, razmišljanja, ideje, težave, …), predstavijo svojim sošolcem. Ogled izdelkov je potekal v sproščenem pogovoru.

Diferenciacija, osnovana na učnih stilih je imela v učnem procesu večji poudarek predvsem pri posredovanju likovnega problema, kjer je delo potekalo prilagojeno potrebam učencev. Potek učne ure je bil podoben kot pri individualizaciji. Učitelj je v teoretičnem delu predstavil temeljni likovni problem, pri tem pa je pozornost namenil različnemu načinu sprejemanja in predelovanja informacij levo- in desnohemisferično usmerjenih učencev. Učitelj je posredovanje zasnoval tako, da je likovno-teoretični problem, motiv in tehniko predstavil vsem učencem, nato pa desnohemisferično usmerjenim omogočil, da so se o njegovi likovni interpretaciji bolj samostojno odločali tj. prepustil jim je odločitev o izbiri likovnih materialov in pripomočkov in s tem tudi izraznih sredstev ter svobodno izražanje predstavljenega likovnega motiva. Levohemisferično usmerjenim učencem, ki so potrebovali bolj nazorno posredovane posebnosti likovnih pojmov, pa je učitelj namenil dodatno, podrobnejšo razlago z učili (različne primere risb, slik in kipov, različne fotografije, fotoreprodukcije različnih risarskih, slikarskih in kiparskih del), nazornejšo ponazoritev motiva in pogovora o njem ter (po potrebi) prikazovanja uporabe likovnih materialov. Učitelj je uporabljal splošne in likovne metode dela. Pri reševanju problemov je učitelj uporabil več individualnega svetovanja, demonstracije in tudi več pohvale. Integrativno usmerjeni učenci so se lahko samostojno odločili kakšen način pridobivanja informacij bodo izbrali – lahko so prisluhnili bolj podrobni in nazorni razlagi likovno-teoretičnega problema ali pa so k reševanju likovnega problema pristopali bolj samostojno, tudi s svobodno izbiro likovnih materialov, načinov upodobitve motivov ali preko lastnega likovnega preizkušanja in raziskovanja. Ura se je zaključila enako kot pri izvajanju individualizacije s skupnim ogledom likovnih izdelkov in pogovorom.

3.5.3 Izvedba slikarskih in kiparskih nalog v raziskavi

Izvedli smo likovne naloge iz področja slikanja in kiparjenja. Povzete so po učnem načrtu za 7. oz. 9. razred in sledijo tudi v njem predvidenim učnim ciljem. Učitelji so dobili formalna navodila za izvedbo posamezne naloge (navedena v nadaljevanju; glej prilogo 6.3), učne priprave pa so si oblikovali samostojno, saj pri tem nismo želeli posegati v njihovo integriteto. Učitelji so posamezno nalogo najprej izvedli v kontrolni, nato pa še v eksperimentalni skupini.

3.5.3.1 Likovne naloge v sedmem razredu

Naloga 1

Likovna naloga 1 je bila namenjena preverjanju inicialnega stanja, ki je omogočalo primerjanje razlik med skupinama KS in ES. Zasnovo likovne naloge so formirali učitelji sami, zato skupnih imenovalcev ni mogoče izpostaviti. Učitelji so nalogo izvajali po običajnem načinu dela, ob tem pa so preverjali motiviranost učencev med likovnim izražanjem. Nastali likovni izdelki so bili vrednoteni po enakih merilih za vrednotenje učenčeve ustvarjalnosti kot kasneje vsi ostali izdelki. Rezultati so pokazali, da sta bili skupini po vseh kriterijih, tako v okviru motiviranosti kot likovne ustvarjalnosti, primerljivi.

Naloga 2

Slikanje likovnega motiva v komplementarnem barvnem kontrastu

Cilji likovne naloge so bili: osvojiti pojem barvni kontrast (posebnosti komplementarnega kontrasta) ob analiziranju barvnih nasprotij v naravi in umetniških delih, razvijati smisel za barvne kombinacije in naslikati sliko z uporabo enega od komplementarnih barvnih parov. Učenci so upodabljali »Avtoportret z jabolkom, limono ali pomarančo« (z možnostjo individualnih modifikacij motiva pri ES, tj. motiv po spominu, domišljiji ali po opazovanju) in izvedli tempera tehniko (z možnostjo individualnih modifikacij pri ES, tj. z

uporabo kombiniranih tehnik, npr. tempera z voščenko ali lepljenko). Učenci so lahko v okviru zasnovane slikarske naloge razmišljali o nasprotjih, ki jih zaznavajo v svoji okolici (nasprotja v naravi, v medsebojnih odnosih, v občutjih ipd.). Ob opazovanju umetniških del so ugotavljali barvna nasprotja in njihov učinek ter skušali to upoštevati tudi pri upodabljanju lastne podobe z jabolkom, limono ali pomarančo (avtoportret). Na izbiro komplementarnega para je lahko vplival tudi naslov likovnega motiva (prvo barvo je lahko predstavljala barva sadeža, ki so ga naslikali skupaj z lastno podobo: barva jabolka, limone ali pomaranče). Učenci naj bi skušali pri slikanju upoštevati poznavanje mešanja barv (barvnih in svetlostnih odtenkov posamezne barve), ob tem pa naj bi komplementarni kontrast ostal prepoznaven.

Naloga 3

Slikanje kompozicije s harmoničnimi barvami

Cilji likovne naloge so bili: osvojiti pojem harmonija, barvna harmonija in posebnosti barvne ubranosti dveh ali več barv, bogatiti zmožnosti mešanja barv in razvijati občutljivosti za določanje skladnih tonov ter naslikati sliko z uporabo harmoničnih barv. Učenci so motiv »Pokrajina z drevesi - moj kotiček v naravi« (z možnostjo individualnih modifikacij motiva pri ES, tj. motiv po spominu, domišljiji ali po opazovanju) upodobili v tehnikah: tempera, voščenka ali lepljenka (z možnostjo individualnih modifikacij pri ES, tj. z uporabo kombiniranih tehnik: tempera z voščenko ali lepljenko). Učenci naj bi ob osvajanju posebnosti harmonije barv iskali primere v naravi in okolju in analizirali umetniška dela – določali kombinacije barv in njihov učinek. Likovni motiv naj bi učence vodil v razmišljanje o podobi krajine, ki na njih vpliva pomirjujoče, prijetno. Likovno podobo pokrajine naj bi si zamislili in oblikovali čim bolj samostojno.

Naloga 4

Oblikovanje reliefa različnih oblik iz mehkega materiala

Cilji likovne naloge so bili: opredeliti vrste reliefov (nizek, globoki, visoki), prepoznati njihove značilnosti, spoznati posebnosti mehkega kiparskega materiala in pripomočkov za oblikovanje in samostojno oblikovati reliefe različnih oblik ter oblikovati razgibane kompozicije. Učenci so upodabljali »Pročelje hiše« (z možnostjo individualnih modifikacij motiva pri ES, tj. motiv po spominu, domišljiji ali po opazovanju) in pri tem izvajali različne tehnike obdelave mehkega materiala: vrisovanje, vrezovanje, vtiskovanje v glino (z možnostjo individualnih modifikacij pri ES, tj. z uporabo kombiniranih tehnik: modeliranje z vrisovanjem, vtiskovanjem, svaljkanjem). Učenci so najprej spoznali različne oblike reliefov (predvsem nizkega in globokega), nato analizirali reliefe likovnih ustvarjalcev in ob tem prepoznavali raznotere možnosti obdelave gline (vtiskovanje, vrisovanje, vrezovanje, valjanje, svaljki ipd). Likovni motiv naj bi jih vodil v samostojno iskanje možnosti oblikovanja reliefov. Pri tem pa naj bi si prizadevali oblikovati razgibano kompozicijo. Nastala naj bi domiselna pročelja hiš.

Naloga 5

Obhodni kip in oblikovanje razgibane človeške figure z upogljivim ali mehkim materialom

Cilji likovne naloge so bili: osvojiti pojme kiparski volumen, oblika, kompozicija, stojnost; opredeliti pojem obhodni kip in razvijati občutek za 3-D ob tem ustvarjalno oblikovati razgibane figure ter razvijati ročne spretnosti. Učenci so upodabljali »Plesalca« (z možnostjo individualnih modifikacij motiva pri ES, tj. motiv po spominu, domišljiji ali po opazovanju) in izvajali tehniko modeliranja ali upogibanja s kaširanjem (z možnostjo individualnih modifikacij pri ES, tj. z uporabo kombiniranih tehnik: modeliranje s poslikavo, kaširanje s poslikavo). Učenci so najprej opazovali razlike med reliefom in obhodnim kipom. Ob tem so razmišljali o problemu razgibanega kipa in razložili problem stojnosti oz.

stabilnosti kipa. Problem naj bi reševali z oblikovanjem človeške figure. Za rešitev likovnega problema je učitelj predvidel enega od materialov žica ali glina, ki terjata tudi specifične načine obdelave. Učitelji, ki so se odločili za glino, so učence seznanjali predvsem z možnostmi modeliranja in značilnostmi gradnje kipa in ob tem učence spodbujali, da izkoristijo vse možnosti oblikovanja kipa iz enovitega kosa gline. Učitelji, ki so se odločili za žico, pa so učence seznanjali z možnostjo oblikovanja razgibane konstrukcije in možnostmi kaširanja.

3.5.3.2 Likovne naloge v devetem razredu

Naloga 1

Likovna naloga 1 je bila tudi v devetem razredu namenjena preverjanju inicialnega stanja, ki je omogočalo primerjanje razlik med skupinama (KS in ES). Učitelji so zasnovo likovnih nalog formirali sami, zato ni mogoče izpostaviti skupnih značilnosti, saj gre za zelo različne pristope k reševanju likovnega problema. Učitelji so nalogo izvajali po ustaljenem načinu dela, ob tem pa so preverjali motiviranost učencev med likovnim izražanjem. Rezultati so pokazali, da sta bili skupini po vseh kriterijih, tako v okviru motiviranosti kot likovne ustvarjalnosti, primerljivi.

Naloga 2

Slikanje motiva s pomočjo toplih in hladnih barv (modulacija)

Cilji likovne naloge so bili: ob umetniških likovnih delih osvojiti pojme kolorizem in kolorističnо slikanje, spoznati način prikazovanja tretje dimenzije na ploskvi s pomočjo toplih in hladnih barv ter naslikati likovni motiv z barvno modulacijo. Učenci so upodabljali »Avtoportret« (z možnostjo individualnih modifikacij motiva pri ES, tj. motiv po spominu, domišljiji ali po opazovanju) in izvajali tehniko tempera ali voščenka (z možnostjo individualnih modifikacij pri ES, tj. z uporabo kombiniranih tehnik). Učenci so najprej obnovili posebnosti oblikovanja iluzije prostora s pomočjo modulacije in jih kasneje primerjali z oblikovanjem tretje

dimenzije s pomočjo tople in hladne barve - modulacije. Obnovili so svoje znanje o toplih in hladnih barvah in pojasnili njihov vpliv na človeka. Ob tem naj bi razmišljali o tem, kako samostojno naslikati lastno podobo s pomočjo modulacije.

Naloga 3

Slikanje motiva z upoštevanjem zračne perspektive

Cilji likovne naloge so bili: spoznati način prikazovanja prostora na ploskvi s spreminjanjem moči barve, razvijati senzibilnost za barvne kvalitete in postopno spreminjanje moči barve; naslikati motiv s svetlenjem in temnenjem barve. Učenci so upodabljali motiv »Pokrajina« (z možnostjo individualnih modifikacij motiva pri ES, tj. motiv po spominu, domišljiji ali po opazovanju), pri izražanju pa so imeli na voljo: tempera barve, suhe pastele ali voščenke (z možnostjo individualnih modifikacij pri ES, tj. z uporabo kombiniranih tehnik: npr. tempera z voščenko). Učenci so ob nalogi spoznali osnovne značilnosti zračne perspektive – kaj vpliva na navidezno pojemanje moči barv. Na primerih iz narave in okolice so opazovali barvne odnose in razmišljali, kako je barvo možno spremeniti oziroma kako zmanjšati njeno intenzivnost. Motiv naj bi naslikali tako, da bi upoštevali posebnosti zračne perspektive in skušali ob tem v likovni motiv vplesti tudi lasten odnos do narave.

Naloga 4

Kiparski prostor in oblikovanje nefiguralnega kipa

Cilji likovne naloge so bili: opredeliti pojme masa, oblika, otipljiv kiparski volumen in prostor, ki obdaja kip; analizirati nefiguralni kip; navajati učence na oblikovanje nefiguralnih oblik in ob upoštevanju povezanosti zunanjega in notranjega prostora izraziti lastne zamisli. Učenci so upodabljali motiv: »Naprava, mehanizem, stroj« (z možnostjo individualnih modifikacij motiva pri ES, tj. motiv po spominu, domišljiji ali po opazovanju) in pri tem uporabili stiropor, karton, žico (izvajali tehniko

sestavljanja (z možnostjo individualnih modifikacij pri ES, tj. z uporabo stiropora, kartona, žice in katerega koli drugega materiala s sestavljanjem in lepljenjem, upogibanjem, spajanjem). Učenci naj bi pri reševanju likovne naloge razmišljali o različnih kiparskih oblikah. Spoznavali so značilnosti nefiguralnega kipa in razmišljali o vzpostavitvi ravnotežja na njem. Ob tem naj bi razmišljali tudi o primernih materialih, ki jih je smiselno uporabiti in tudi o njegovih funkcionalnih možnostih (čemu bi lahko bil objekt namenjen).

Naloga 5

Slikanje človeške figure z upoštevanjem proporcev

Cilji likovne naloge so bili utrjevanje pojmov: razmerje, sorazmerje, nesorazmerje; spoznati pravila določanja razmerij človeškega telesa ter naslikati človeško figuro z upoštevanjem proporcev. Učenci so upodabljali motiv »Človeška figura« (z možnostjo individualnih modifikacij motiva pri ES, tj. motiv po spominu, domišljiji ali po opazovanju) in izvajali tehniko voščenka (z možnostjo individualnih modifikacij pri ES, tj. z uporabo kombiniranih tehnik: npr. tempera z voščenko ali lepljenko ali pastelom). Učenci so pri reševanju likovne naloge razmišljali o proporcih človeškega telesa. Ob opazovanju proporcev na telesu sošolcev in ob reprodukcijah umetniških del, kjer je prisotna upodobitev človeške figure, naj bi razmišljali tudi o problemu kompozicije likovnega dela. Problem naj bi reševali na motivu stoječe (ali sedeče) človeške figure.

3.5.4 Uspešnost nastalih likovnih izdelkov

Rezultate raziskave predstavljajo likovni izdelki učencev, ki so nastali ob realizaciji likovnih nalog. Analizirali smo jih s stališča realizacije ciljev likovne naloge, tj. razumevanja in vgrajevanja spoznanih likovnih pojmov v likovno izražanje, zmožnostjo ravnanja z likovnimi materiali ter upodobitvijo motiva.

Uspešnost rešitve likovnih nalog je zelo različna. Prepričani smo, da sta na različne rezultate med kontrolno in eksperimentalno skupino vplivali izvedena individualizacija, osnovana na likovno-izraznih tipih učencev in diferenciacija, osnovana na učnih stilih učencev. Nastali likovni izdelki pri urah slikanja in kiparstva kažejo na večjo uspešnost večine učencev, ki so bili vključeni v skupino, kjer sta bili individualizacija in diferenciacija izvedeni. Vplivali sta na večjo motiviranost učencev za reševanje teoretičnega likovnega problema, pri čemer lahko izpostavimo predvsem večjo pozornost učencev pri spoznavanju in reševanju likovnega problema, večje navdušenje nad likovnim izražanjem in pozitivno odzivanje na lasten likovni izdelek.

Individualizacija in diferenciacija sta vplivali tudi na večjo ustvarjalnost učencev, ki se potrjuje v večji emocionalni odzivnosti na izpostavljeni likovni problem, izvirnosti likovnih rešitev, fleksibilnosti reševanja likovnega problema ter v spretnosti in občutljivosti za uporabo likovnih materialov.

Kriteriji za primerjavo rezultatov skupin

- **Realizacija ciljev likovne naloge zajema:**

Razumevanje posebnosti likovnih pojmov in zmožnost njihovega vgrajevanja v reševanje likovnih problemov; zmožnost ravnanja z likovnimi materiali (obvladovanje postopkov izvedbe likovne tehnike); doživljanje in razumevanje likovnega motiva.

- **Ustvarjalnost pri reševanju likovnih problemov:**

Emocionalna odzivnost na izpostavljen likovni problem, ki jo tvorita: intenzivnost in poglobljenost vživljanja v likovni motiv (ekspresivnost likovnega izraza) ter iskrivost (energija) likovnega izraza;

Izvirnost likovnega izraza, ki jo tvorita domiselnost - originalnost likovnega izraza in svojstvenost likovnega izraza (subjektivnost);

Fleksibilnost reševanja likovnega problema, vidna skozi pestrost uporabljenih likovnih elementov in prilagajanje motiva in tehnike subjektivnim potrebam;

Spretnost in občutljivost za uporabo likovnih materialov, ki jo tvorita spretnost v iskanju izraznih možnosti materialov in senzibilnost za različne izrazne možnosti materialov.

- **Motiviranost za likovno dejavnost:**

Sodelovanje v fazi spoznavanja in reševanja likovnega problema izkazana skozi pozornost, sodelovanje in zanimanje;

Navdušenje nad likovnim izražanjem izražena kot zavzetost, sproščenost in navdušenje;

Odzivnost na lasten likovni rezultat izkazana kot želja po prezentaciji lastnega dela in zadovoljstvo.

- **Prilagojenost likovno-izraznemu tipu oz. učnemu stilu**

Likovno-izrazni tipi: vizualni, emocionalni, racionalni, imaginativni, senzitivni, memorialni, tehnično-motorični, koloristični, grafični, prostorski, sintezni, analitični, konstrukcijski, dekorativni, impulzivni in kombinirani. Učni stili: levohemisferični, desnohemisferični, integrativni.

3.5.5 Analiza rezultatov primerjalnih skupin

3.5.5.1 Značilnosti likovnih izdelkov učencev 7. razreda

Naloga 2: SLIKANJE MOTIVA V KOMPLEMENTARNEM BARVNEM KONTRASTU	**Motiv:** AVTOPORTRET **Tehnika:** TEMPERA (z možnostjo individualnih modifikacij pri ES)
KONTROLNA SKUPINA	**EKSPERIMENTALNA SKUPINA**
Posebnosti komplementarnega kontrasta je večina učencev KS razumela, saj lahko iz njihovih izdelkov razberemo komplementarne dvojice, ki so jih učenci uporabili. Kljub temu pa nekateri izdelki potrjujejo, da je razumevanje posebnosti komplementarnega kontrasta šibkejše. Učenci se v motiv niso posebej vživeli oz. poglobili in so pri upodabljanju ostajali na nivoju običajnega upodabljanja portreta. Ti so večinoma upodobljeni frontalno; podobo sestavljajo glava in zgornji del telesa. Tudi predmet (jabolko, limona, pomaranča), ki naj bi ga učenci upodabljali ob avtoportretu, ni pritegnil njihove pozornosti, zato opazne povezave med upodobljeno osebo in omenjenim predmetom pogosto ni. Učenci so premalo učinkovito izkoristili izrazne možnosti tempera barv (tempero so uporabljali zgolj za barvanje oz. zapolnjevanje posameznih ploskev, niso pa uporabili	Likovni izdelki učencev ES kažejo, da so v večini razumeli posebnosti komplementarnega kontrasta. Kljub temu pa tudi na izdelkih teh učencev v nekaterih primerih opazimo neupoštevanje komplementarnih dvojic oz. odstopanje od izpostavljenega likovnega problema, npr. dodajanje drugih barv (slika E2). Omenjena odstopanja lahko povezujemo z učenčevim pogledom na izhodiščni likovni problem oziroma z izrazitejšim prilagajanjem lastnemu likovno-izraznemu tipu. Likovna tehnika je dobro izvedena, saj lahko na izdelkih opazimo: preslikovanje posameznih ploskev, uporabo goste barve in kombiniranje tempera barv z voščenko. Učenci so se bolj izrazito vživeli v likovni motiv (izkazali so povezavo med lastno podobo in izpostavljenim predmetom) in tako z izražanjem čustev v okviru lastnih karakternih značilnosti iskali individualen

možnosti plastenja, prekrivanja, preslikovanja ipd., poleg tega so nekateri učenci portret najprej narisali s svinčnikom, ki proseva skozi preveč razredčeno barvo. Pozornost učencev pri spoznavanju komplementarnega kontrasta je bila kratkotrajna, prav tako tudi njihovo navdušenje nad upodabljanjem lastne podobe in nad slikanjem v tempera tehniki. Niti tehnika niti motiv učencem nista predstavljala večjega ustvarjalnega izziva, saj so podobne likovne probleme že večkrat reševali na podoben način. Zavzetost učencev je bila opazna na začetku likovnega izražanja, a je relativno hitro popustila. Nezainteresiranost učencev za reševanje likovnega problema je botrovala tudi manjšemu zadovoljstvu nad nastalimi izdelki. V kontrolni skupini je domiselnost likovnih rešitev omejena le na nekaj posameznih "duhovitih" posebnosti (npr. rumene oči – slika K2). V večini primerov pa so izdelki neizrazni, povprečni in neizstopajoči. Na podlagi likovnih izdelkov tudi ne moremo razbrati posebnosti različnih likovno-izraznih tipov učencev (kar pa je delno posledica tudi tega, da jih učitelji pri izvajanju naloge niso poudarjali).	pogled na svojo podobo. Učenci so večinoma z zanimanjem poslušali učiteljevo posredovanje likovnega motiva in tehnike, zlasti pri individualnem načinu njunega podajanja (tj. pri individualizaciji) ter se pogosteje odločali za njune modifikacije. Na učitelja so se obračali z veliko vprašanji, saj večinoma niso vajeni tako individualiziranega načina dela. Ob koncu je veliko učencev svoj izdelek dojemalo kot »nekaj posebnega« in si ga je želelo predstaviti sošolcem. Večina učencev je pri reševanju likovnega problema uporabljala svojstveno likovno interpretacijo, ki je bila skladna z njihovimi izraznimi tipi. Kljub temu, da je bila likovna naloga vezana na področje slikanja, se v nekaterih primerih pojavljajo tudi specifično risarski elementi, ki odražajo učenčevo nagnjenje h grafičnemu izraznemu tipu (slika E3). To priča o tem, da so na subjektivnost likovnih rešitev močno (pozitivno) vplivale značilnosti izraznih tipov, na podlagi katerih so učitelji osnovali individualizacijo.

K1

Osnovni likovni problem je učenka razumela precej poenostavljeno, zaradi česar ni dosegla likovne polnosti komplementarnega kontrasta. Barvni nanosi so gosti, drugih prednosti tempere (npr. izrazitejšega mešanja, plastenja, preslikovanja) pa učenka ni izkoristila. Na izdelku ni opaziti povezave med osebo in izpostavljenim predmetom (pomarančo). Lastna podoba je enostavna, običajna in se zlahka izgubi v povprečju podobnih likovnih rešitev.

Učenka se je na izpostavljen likovni problem odzvala precej zadržano in se tudi pri vrednotenju likovnih del ni želela posebej izpostavljati.

E1

Nasprotno kot pri primeru K1 je iz izdelka E1 razvidno učenčevo razmišljanje o lastni podobi in o doživljanju določenega čustva (skrb), kar lahko pripišemo tudi posebnostim njegovega izraznega tipa (tj. emocionalni). Svojo podobo je izrazil razmišljujoče in doživeto, kar še poudarja izbran barvni kontrast. V primerjavi s K1 je razvidna tudi večja likovna senzibilnost učenca, ki je uporabil tempera barve. Barve je izraziteje mešal in s tem dosegal precej večjo pestrost.

Učenec je skozi ves učni proces kazal zavzetost in bil ob koncu tudi sam zadovoljen s svojim izdelkom.

K2

Učenec je željo po tem, da bi upodobil avtoportret »po svoje«, izkazal z nekoliko nenavadno, »stripovsko« upodobitvijo avtoportreta. Podoba je enostavna in brez povezave z izpostavljenim predmetom (jabolko, limona, pomaranča). Učenec je upošteval komplementarni barvni kontrast, kljub temu pa iz izdelka ni razbrati posebne pripravljenosti za raziskovanje lastnih likovno-izraznih posebnosti.

Med posredovanjem likovnega problema in tehnike učenec ni izkazoval izrazite pozornosti ali navdušenja, nekoliko bolj pa ga je pritegnil motiv, ki ga je upodobil precej zavzeto (in ob tem tudi verbalno izražal svoje navdušenje nad športnim klubom). Med vrednotenjem je bolj kot nad predstavitvijo svojega izdelka, kazal pripravljenost za »komentiranje« drugih.

E2

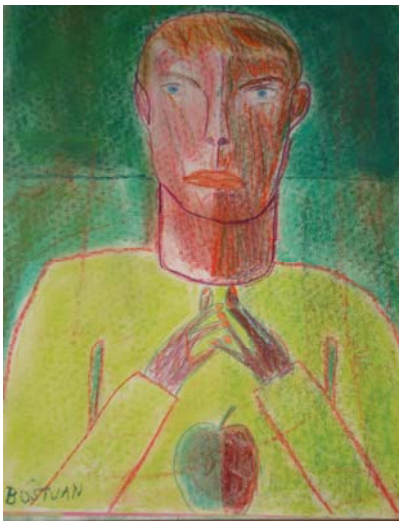
Učenec je avtoportret upodobil s premišljeno kombinacijo barvnih ploskev (kar glede na njegov, tj. koloristični izrazni tip ne preseneča). Postavitev portreta je za razliko od primera K2 bolj duhovita - upodobil je polprofil, z rahlim pogledom od spodaj navzgor. V slikovno polje je postavil tudi roko z izpostavljenim predmetom, kar kaže na njegovo vživetost v motiv. Ob tem, da je tempero izvedel skladno z njenimi posebnostmi (goste barve, mešanje, plastenje), je uporabil tudi pretanjeno barvno niansiranje in obenem upošteval tudi komplementarni barvni kontrast, kar vse priča o večji likovni senzibilnosti, kot smo ji bili priča pri K2. Izrazit občutek za barve izvira iz njegovega tj. kolorističnega tipa.

Učenca je pri izražanju pritegnil predvsem motiv, h kateremu je pristopil navdušeno, zavzeto in zbrano. Svoje likovno delo je navdušeno predstavil svojim sošolcem.

K3

Učenec je pri upodabljanju avtoportreta uporabil osnovne slikarske elemente (prevladujejo barvne ploskve z nekaj linijskimi podrobnostmi), pri katerih pa ni iskal njihovih izraznih variacij (plastenja, preslikovanja). Iz izdelka tudi ni razvidno, da bi skušal kar najbolj izkoristiti tempera tehniko, pač pa je ostal zgolj na nivoju »zapolnjevanja ploskev«. Iz tega je razvidna šibka fleksibilnost reševanja likovnega problema, nevživetost v problem in neizrazita likovna senzibilnost.

Učenec je v fazi spoznavanja likovnega problema sodeloval, vendar pa je njegova zavzetost med likovnim izražanjem precej popustila in izdelka tudi na učiteljevo prigovarjanje ni bil pripravljen dopolniti in nadgraditi.



E3

Učenec je pri upodobitvi avtoportreta izkazal pestrost likovnih elementov in zlasti njihovih variacij (barvne ploskve, linije, točke), s katerimi je oblikoval zanimivo likovno celoto. Vsi elementi so uporabljeni premišljeno, občuteno – obrisna linija ima tudi izrazno moč in ne deluje moteče kot npr. pri sliki K4, pač pa je, nasprotno, uporabljena v izraznem sozvočju z barvnimi ploskvami (učenec linije ni izkoristil zgolj kot »podrisovalno pomoč«, pač pa ji je pustil izrazni značaj). Portret izkazuje neko resnost, zadržanost, ki kaže na to, da se je učenec v motiv poglobil, upodobil pa ga je tudi skladno s svojim izraznim, tj. grafičnim tipom.

Učenec je bil v fazi spoznavanja likovnega problema precej zadržan, k reševanju pa je pristopil zelo zavzeto (učitelju je zastavljal različna vprašanja, vezana predvsem na izvedbo tehnike – možnosti plastenja barvnih nanosov).

K4

Disciplinirana uporaba linije in izrazito enakomerno pobarvane ploskve, sicer kažejo na vestnega in marljivega učenca, ki pa ni razumel posebnosti likovnega problema. Izdelek ostaja na ravni opisne, a likovno-izrazno šibke podobe. Kljub temu, da je učenec izvedel kombinirano likovno tehniko, ki običajno vpliva na nekoliko bolj sproščeno likovno izražanje in manjšo predvidljivost likovnega rezultata, na podlagi pričujočega izdelka tega ne bi mogli trditi - izdelku manjkata mladostniška sproščenost in izrazna iskrivost.

Učenec je v fazi spoznavanja in reševanja likovnega problema izkazoval pozornost, zanimanje in zavzetost, pri vrednotenju likovnih izdelkov pa se ni posebej izpostavljal.

E4

Likovna senzibilnost je na izdelku razvidna predvsem pri učenkinem občutku za izrazito mešanje barv in doživeto interpretacijo motiva, medtem ko je likovna spretnost relativno šibka. Učenka je slikala hitro in impulzivno in pri tem kombinirala zelene in rdeče odtenke. Material in orodje je uporabljala zelo sproščeno, brez pretiranega razmišljanja, kar lahko povežemo s posebnostjo njenega, tj. impulzivnega izraznega tipa. Barve, za razliko od izdelka K4, med seboj meša z izrazito vnemo (izraziteje predvsem pri hladnih tonih), kar naredi njeno likovno delo polno, barvno prepričljivo in zanimivo.

Značilnost impulzivnega tipa je, da ti učenci običajno niso zelo zbrani in pozorni pri spoznavanju likovnega problema, pač pa se njihovo navdušenje zrcali skozi izrazito sproščenost likovnega izražanja. To se je izpostavilo tudi pri učenki. Učenka sicer pri vrednotenju ni izkazala večje želje, da bi ga razstavila ali predstavila sošolcem (to je naredila šele po učiteljevem prigovarjanju).

Naloga 3: SLIKANJE MOTIVA V HARMONIČNIH BARVAH	**Motiv:** POKRAJINA Z DREVESI – MOJ KOTIČEK V NARAVI **Tehnika:** TEMPERA ali LEPLJENKA (z možnostjo individualnih modifikacij pri ES)
KONTROLNA SKUPINA Z izpostavitvijo motiva »Moj kotiček v naravi« smo sicer želeli, da bi si pokrajino vsak učenec predstavljal po svoje in jo tako tudi likovno interpretiral. Vendar pa se je v KS zgodilo, da je likovna raznolikost (heterogenost) tako izrazita, da je ne združuje niti enoten likovni problem. Tudi posebnosti barvne harmonije ali ubranosti več barv so učenci razumeli precej različno. Skladnost barv je na nekaterih izdelkih (npr. K8) precej očitna, pri drugih primerih pa je učenci niso izražali skladno s pričakovanji (slika K7). Pri tehniki lepljenka v nekaterih primerih učenci niso upoštevali izvedbe od celote k podrobnostim, medtem ko je tempera večinoma izvedena na enostaven način (manj izrazito mešanje, plastenje in preslikovanje). Motiviranost učencev je bila najbolj izrazita v fazi posredovanja likovnega problema in ob pogovoru o motivu, medtem ko je med likovnim izražanjem hitro popustila. Bolj navdušeno in z večjo zavzetostjo so nalogo	**EKSPERIMENTALNA SKUPINA** Učenci ES so na svojih izdelkih izkazali dobro razumevanje posebnosti barvne harmonije. Nekatera odstopanja od izhodiščnega problema (npr. slika E5) lahko razumemo kot svojstveno likovno interpretacijo, ko je učenca bolj kot likovni problem pritegnil likovni motiv in se je vanj tudi bolj poglobil. Likovna tehnika tempera je uporabljena zelo različno, na kar so vplivali različni izrazni tipi in značajske posebnosti učencev. Tudi učenci, ki so izvajali lepljenko, so večinoma upoštevali posebnosti tehnike, obenem pa je iz del zaznati tudi njihove individualne posebnosti (analitičnost, dekorativnost ipd.). Posebnosti posameznih izraznih tipov so razvidne tudi iz upodobitev motiva. Le-ta je v večini primerov izražen precej subjektivno npr. z veliko podrobnosti – analitični izrazni tip (slika E7), z veliko občutka za občutljiva likovna razmerja – senzitivni izrazni tip (slika E6) ali zelo dekorativno – dekorativni

reševali v razredih, kjer so učenci izdelovali lepljenko. Med učenci primerjalnih skupin se tudi pri tej nalogi vidi izrazit razkorak na nivoju likovne ustvarjalnosti, saj so izdelki učencev KS izraženi manj doživeto in bolj rutinsko. Likovne rešitve so nekoliko bolj toge. Svojstvene poglede učencev na likovni problem je v posameznih primerih (slika K7) sicer moč zaznati. Izrazni tipi v KS v večini primerov niso razvidni, kar priča o tem, da med reševanjem likovnega problema niso bili posebej poudarjeni.	izrazni tip (slika E8). Motiv je naslikan doživeto, z občutkom za dinamično razporejanje likovnih elementov po slikovni površini, v nekaterih primerih z izrazitejšo željo po izražanju globine (zlasti primer E6). Učenci so med posredovanjem likovnega problema tvorno sodelovali in kazali navdušenje nad individualiziranim motivom in tehniko, med delom pa so se z učiteljem veliko pogovarjali o možnih rešitvah. Presenetljivo dobro so se odzvali ob koncu ure, saj je bilo veliko učencev pripravljeno predstaviti svoje izdelke sošolcem in so izražali iskreno zadovoljstvo nad njimi. Učenci ES so se bolj emocionalno odzvali na izpostavljen likovni problem in pokazali precej večjo intenzivnost in poglobljenost vživljanja v motiv. Vsak posamezni izdelek ima nekaj, kar pritegne in zadrži našo pozornost. Učenci so svojstveno interpretirali izpostavljen motiv. Obenem so suvereno obvladali celoten slikovni format in večinoma oblikovali dinamične kompozicije. Zanimivo je, da je razlikovanje med skupinama mogoče zaznati tudi na področju motorične spretnosti (česar v inicialnem stanju ni bilo zaznati, zato

	utemeljeno predvidevamo, da gre za pozitiven učinek raziskovalnega eksperimenta). Spretnost učencev se kaže tako pri oblikovanju likovnega dela kot celote kot tudi pri posameznih detajlih (le kot opombo naj omenimo še, da sta sliki E5 in E7 naslikani na večji slikovni format 50x70 cm). Izrazni tipi so v večini primerov dobro razvidni, njihove posebnosti pa pozitivno vplivajo na ustvarjalnost pri reševanju likovnih problemov.
K5 Iz izdelka je razvidna posplošena shema pokrajine. Motiv je upodobljen zelo neizrazno (nesubjektivno), frontalno in precej nezanimivo. Prostorski plani so nanizani enakomerno in so popolnoma enakovredni. Tehnika tempera je izvedena z gostimi barvami, kljub temu pa so ploskve poslikane preveč enakomerno. Na sliki upodobljeni objekti kot so hiše in drevesa kažejo na skromen občutek za svojstveno interpretacijo motiva. Učenka je posredovanje posebnosti likovnega problema sicer z zanimanjem spremljala in	E5 Učenec je motiv upodobil po tem, ko ga je učitelj spodbudil k razmišljanju o osebnem pogledu na pokrajino, ki ni nujno strogo vezan na realistično podobo resnične pokrajine. Spretnost uporabe svetlejših in temnejših barv in nizanje posameznih barvnih ploskev nam prepričata o pretanjeni likovni občutljivosti učenca. Izdelek odraža tudi posebnosti učenčevega izraznega tipa (tj. sintezni), ki se kažejo kot preproste in poenostavljene oblike posameznih objektov, slikanje brez pretiranega detajliranja ipd. Vse našteto daje izdelku značaj domiselne

sodelovala, ni pa bila pripravljena pojasniti posebnosti nastalega izdelka.	svojstvenosti. Motiviranost učenca se je izkazala predvsem v fazi neposrednega izražanja (bolj suveren kot pri frontalnem izpostavljanju je pri individualnem dialogu z učiteljem). Zadržanost se je znova pokazala pri vrednotenju likovnih del, kjer se ni posebej izpostavljal.
 K6 Učenka je pokrajino izrazito šablonsko upodobila, kar dokazuje, da ni razmišljala o *lastnem kotičku v naravi*, temveč je pri upodobitvi pokrajine izhajala iz že preverjene izkušnje. Harmonijo barv je razumela in pri kombiniranju barvnih ploskev tudi upoštevala. Pri izvedbi tehnike učenka ni upoštevala postopkov lepljenja barvnih ploskev, saj ni polepila celotne podlage. Učenka je v fazi spoznavanja likovnega problema sicer pozorno sledila učiteljevi razlagi, a se reševanja problema ni lotila najbolj sproščeno in zavzeto. Pri vrednotenju se ni želela vključevati v pogovor brez spodbude.	E6 Učenka je sliko oblikovala z domiselnim prepletom raznolikih barvnih ploskev, ki jih je povezala v zanimivo likovno celoto. Slika nam daje vtis osebnega doživljanja *svojega* kotička. Učenka je zelo posrečeno izkoristila značilnosti tehnike lepljenke. S harmoničnimi barvami je ustvarila posebno energijo. Izrazitejša likovna senzibilnost, ki je v primeru E6 razvidna v premišljeno izbranih podrobnostih, je značilna za učence senzibilnega izraznega tipa. Zelo zbrano je učenka sodelovala v fazi spoznavanja likovnega problema, kjer so jo zanimale posebnosti barvne harmonije, navdušil pa jo je tudi izpostavljen likovni motiv. Z navdušenjem je pričela reševati likovni problem, kljub temu je z dodatnimi vprašanji, s katerimi se je obračala na učitelja po nasvet in potrditev, izkazala tudi

	določeno negotovost.
K7 Pokrajino je učenec upodobil na precej neobičajen način - z geometrijskimi oblikami v ospredju, kar kaže na njegovo željo po svojstvenem interpretiranju likovnega problema, tehnike in motiva. Kljub temu, da slika K7 ne deluje likovno neobčutljivo in je odstopanje od povprečja precej očitno, pa je likovno delo nekoliko trdo in okorno. Učenec je k izražanju pristopil zelo racionalno, kar je vplivalo na nekoliko manjšo sproščenost. Med izražanjem ni veliko komuniciral z učiteljem, pač pa se je zanašal predvsem na lastno presojo o oblikovanju motiva, izvedbi tehnike, uporabi barv idr. Ob vrednotenju del je bil zadržan, a zadovoljen s svojim izdelkom.	E7 Učenka je z izrazitim občutkom mešala barve in ustvarila zanimivo harmonijo barv. Izrabila je možnosti tehnike tempera - nizanje linij, zgoščevanje barvnih lis, plastenje), s katerimi je izoblikovala dinamično kompozicijo. Vse našteto je izrazito skladno z njenim, tj. analitičnim izraznim tipom (analitični tip izraža razpršeno množico podrobnosti). Obenem pa je iz izdelka še vedno moč jasno razbrati temeljni likovni problem (tj. harmonične barve). Pri likovni nalogi jo je pritegnil predvsem velik slikovni format. Kljub zavzetemu reševanju likovnega problema pa ob vrednotenju ni bila pripravljena samoiniciativno predstaviti svojega izdelka.
K8 Izdelek K8 kaže značilne posebnosti izražanja	E8 Učenka je likovni problem – harmonijo barv

likovno manj občutljivih mladostnikov: poenostavljeno pojmovanje likovnega prostora, ki se koncentrira na spodnjem robu slikovne ploskve, frontalna postavitev oblik ter njihove poenostavitve na raven informativnih podatkov (trava, drevo, sonce itd.). Učenka se je nagibala predvsem k preverjenim šablonskim oblikam in izdelala zelo urejeno, a nedomiselno likovno celoto. Učenka je pozorno sledila učiteljevemu posredovanju likovnega problema, a ga je nekoliko nesproščeno reševala. Vrednotenje lastnega dela je odklonila, kljub temu da je bila s svojim izdelkom relativno zadovoljna.	- razumela. Barve je mešala z občutkom in tako ustvarila harmonično pestrost. S prekrivanjem je razgibala večje ploskve in s tem izkoristila možnosti kombinirane tehnike (tempera in lepljenka). Izdelek v celoti deluje skladno in urejeno, kar bi lahko pripisali dekorativnemu izraznemu tipu. V fazi spoznavanja likovnega problema je učenka aktivno sodelovala (postavljala vprašanja in aktivno pomagala pri demonstraciji tehnike). Pri vrednotenju je jasno izkazala zadovoljstvo s svojim izdelkom.

Naloga 4: OBLIKOVANJE RELIEFA RAZLIČNIH OBLIK IZ MEHKEGA MATERIALA	**Motiv:** PROČELJE HIŠE **Tehnika:** GLINA (vtisovanje, vrisovanje z možnostjo individualnih modifikacij pri ES)
KONTROLNA SKUPINA Relief kot eden od načinov kiparskega oblikovanja ima več oblik, ki smo jih želeli z nalogo 4 učencem predstaviti (nizki, globoki, visoki relief). Iz likovnih izdelkov KS je razvidno, da so učenci večinoma razumeli temeljne posebnosti različnih oblik reliefov. Kljub temu pa je večina učencev izkazala manjšo sposobnost hkratnega kombiniranja več različnih oblik reliefa (večinoma so izbrali le globoki ali nizki relief). Pri obdelavi mehkega materiala (vtiskovanje, vrisovanje, vrezovanje, luknjanje idr.), so se učenci KS večinoma odločali za manj od naštetih možnosti kot učenci ES. »Pročelja hiš« so učenci upodobili rutinsko, shematsko in nedoživeto; izdelki so si med seboj tudi precej podobni. Motivacija učencev je bila pri tej nalogi nekoliko večja kot pri slikarskih nalogah, kar povezujemo predvsem z navdušenjem nad materialom (glina). Navdušenje učencev pa ni imelo vidnejših učinkov na večjo ustvarjalnost likovnih rešitev.	**EKSPERIMENTALNA SKUPINA** Posebnosti različnih oblik reliefov so tudi učenci ES razumeli in jih, predvsem zaradi bolj intenzivnega stika z učiteljem (več individualne komunikacije, več individualnega svetovanja), tudi bolj svojstveno likovno realizirali. Na izdelkih opazimo več posebnosti globokega in nizkega reliefa. Učenci so izkoristili možnosti, ki jim jih je ponujal mehak material; vanj so vrisovali, vtiskovali, oblikovali s svaljki ipd. nekateri pa so poleg naštetega uporabili celo poslikavo (slika E9). V primerjavi s KS sta poglobljenost in vživetost v motiv v ES nekoliko bolj izraziti, k čemur je bistveno pripomogla individualizacija osnovana na posebnostih izraznih tipov (npr. imaginativni upodobi fantazijsko kolibo (slika E10)). Glina je učence v ES navdušila za likovno izražanje. Učitelj je posebej motivirane učence povabil tudi k sodelovanju pri demonstraciji obdelave mehkega materiala.

Že omenjena podobnost izdelkov kaže na to, da so bili učenci manj domiselni, željo po svojstvenosti likovne rešitve pa kažejo le posamezni izdelki. Likovna spretnost učencev je primerljiva v obeh skupinah. Izrazni tipi učencev so v določenih primerih relativno dobro razvidni in bi jih bilo možno ob upoštevanju individualizacije osnovane na likovno-izraznih tipih bolje izkoristiti.	Učenci so se reševanja likovnega problema večinoma lotili zavzeto, sproščeno in navdušeno. Pri delu so bili precej samostojni, kljub temu pa so se nekateri individualno obračali na učitelja po pomoč ali potrditev. Likovne rešitve so zelo raznolike in svojstvene. Podrejene so individualnemu zaznavanju, doživljanju in karakternim značilnostim posameznih učencev, kar je razvidno iz svojstvenega obdelovanja mehkega materiala in upodabljanja pročelij. Vsak učenec je problem reševal skladno s svojim prevladujočim izraznim tipom. Izdelki so zato zelo različni, kljub temu pa zlahka prepoznamo skupno točko naloge, tj. značilnosti različnih oblik reliefov. Individualizacija, ki so jo izvajali učitelji, je pozitivno vplivala na to, da so učenci večinoma dobro izkoristili lastne izrazne posebnosti.

K9

Učenka je za upodobitev motiva sicer uporabila več načinov obdelovanja mehkega materiala: dodajanje, vrezovanje in vtiskovanje. Vendar pa njen izdelek kaže manjšo vživetost v likovni motiv in nefleksibilnost pri oblikovanju gline. Kljub nekoliko dekorativnemu pridihu ima končni izdelek precej skromno in preveč poenostavljeno podobo. Učenkin odziv na »pročelje hiše« deluje premalo prilagojen njenemu, tj. domišljijskemu izraznemu tipu, saj ima njena hiša povsem vsakdanjo in prav nič domišljijsko podobo.

Učenka je med spoznavanjem likovnega problema aktivno sodelovala, njeno navdušenje nad oblikovanjem gline pa je precej hitro upadlo. Ob koncu izražanja je učenka kljub vsemu izrazila zadovoljstvo s svojim izdelkom.

E9

Učenka je pročelje hiše upodobila z mnogimi podrobnostmi, ki pričajo o njenem subjektivnem izrazu in razmišljanju o značilnostih pravljične podobe graščine, ki si jo je izbrala kot modifikacijo motiva. Te podrobnosti je še okrasila z vtiskovanjem, vrisovanjem in lepljenjem svaljkov. Na ta način je ustvarila izbočenost in vbočenost ploskev oblikovanega reliefa. Svoj domišljijski izdelek je še popestrila z barvami, kar lahko povežemo z njenim koloristič nim izraznim stilom.

Učenka je značilnosti likovnega problema z zanimanjem spremljala in aktivno sodelovala pri demonstraciji obdelave gline. Pri posredovanju motiva je izpostavila več različnih zamisli, najbolj pa jo navdušila domišljijska upodobitev. Nad svojim izdelkom je bila navdušena in ga je z veseljem pokazala in predstavila tudi sošolcem.

K10

Upodobljeno pročelje nam kaže na učenčevo razumevanje likovnega motiva, manj pa na poglabljanje vanj. Pročelje zaradi ponavljajočih oblik deluje izrazito simetrično. Učenec se je poslužil dodajanja materiala ter vrisovanja posameznih detajlov, kljub temu pa premajhna dinamičnost in sproščenost vplivata na to, da izdelek deluje nekoliko preveč urejeno in togo.
Učenec je pri likovnem izražanju običajno zelo zadržan in ne kaže izrazitejše želje po eksperimentiranju ali improviziranju. Tudi v tem primeru ni posebej izpostavljal svojih zamisli ob spoznavanju likovnega problema. Posebnega zadovoljstva ali želje po predstavitvi svojega izdelka tudi pri vrednotenju ni pokazal.

E10

Relief je upodobljen skladno z učenčevim prevladujočim izraznim tipom, tj. imaginativni, ki prispeva k temu, da je pročelje zasnovano izrazito domišljijsko. Premišljeni detajli (kača nad vhodom, preplet plezalk na fasadi) dajejo vtis skrivnostne hiše. Izrazita je tudi učenčeva duhovitost, sproščenost in spretnost v oblikovanju zanimivih površin, oblik in detajlov, ki so mu omogočila brez večjega truda izraziti zanimivo likovno celoto.
Učenec je bil zelo motiviran za neposredno likovno izražanje, kar je izkazoval s pripovedovanjem o lastnih zamislih, ki so se mu porajale ob izpostavljenem motivu. Večino teh zamisli je tudi uspešno realiziral.

K11

Pričujoči kiparski izdelek kaže na izrazito grafično orientiranega učenca. Posebnosti reliefa je razumel, a se je pri oblikovanju odločal le za dodajanje gline v obliki svaljkov (hišo je »narisal«), drugih možnosti oblikovanja mehkega materiala pa ni izkoristil. Izpostavljen relief sicer odstopa od drugih likovnih izdelkov v KS, vendar pa učencu manjka nekoliko več senzibilnosti pri uporabi materiala. Na izdelku tudi ni čutiti posebnega poglabljanja v motiv, zato deluje brezizrazno, siromašno.

Učenec je sicer pozorno spremljal učiteljevo posredovanje likovnega problema, pred izražanjem pa je potreboval dodatno učiteljevo spodbudo. Tudi med delom je bil nekoliko negotov in je potreboval učiteljevo potrditev (pohvalo).

E11

Izrazito linearno oblikovani relief kaže na avtorjev grafični izrazni stil. Izvirno je vtiskoval, vrezoval in linearno lepil svaljke ter celotno površino reliefa popestril s črtami v eni barvi. S tako raznoliko obdelavo površine je zakril manjše zmožnosti za modeliranje gline.

Učenec je med posredovanjem posebnosti likovnega problema deloval nekoliko nestrpno in preslišal posebnosti različnih oblik reliefov. To je razvidno tudi na izdelku. Med likovnim izražanjem je učenec ves čas kazal izrazito navdušenje. Tudi med vrednotenjem je svoj izdelek navdušeno opisoval in komentiral dosežke drugih učencev.

K12

Iz likovnega izdelka K12 je razvidno nerazumevanje temeljnih posebnosti reliefa in značilnosti materiala. Učenec je bil pri izražanju z glino pretirano natančen, vesten in sistematičen, kar pri obdelovanju mehkega materiala že v osnovi ni ključnega pomena. Bolj od navedenih lastnosti je namreč bistvena sproščenost pri oblikovanju, kakršno lahko opazimo na izdelkih E10 ali E12, za izdelek K12 pa ni značilna. Učenec se je poslužil le dodajanja gline in premalo izkoristil plastenje, vrisovanje, vtiskovanje. Pročelje je oblikovano s simetrično razporeditvijo detajlov, zato deluje nekoliko preveč »prečiščeno« in urejeno.

Pri spoznavanju likovnega problema je učenec vse značilnosti reliefa pozorno in z zanimanjem spremljal, na material pa se je precej zadržano odzval in je pred izražanjem potreboval dodatno spodbudo.

E11

Učenka je zelo dobro razumela posebnosti reliefa (različne višine, globine). Njen izdelek deluje domišljijsko in likovno prepričljivo in je, predvsem zaradi zelo premišljeno izbranih in oblikovanih podrobnosti, tudi zelo svojstven. Izrazita je učenkina prožnost in občutljivost pri izvedbi tehnik obdelave mehkega materiala, kjer je zelo dobro izkoristila značilnosti svojega, tj. senzitivnega izraznega tipa. Pri modeliranju je uporabila razna orodja in z različnim pritiskom uravnavala različne višine vzboklin in globine vdolbin, ki jih je na posameznih mestih urejeno nizala, drugod pa zgostila in s tem oblikovala zanimivo pročelje gradu.

V vseh fazah učnega procesa je bila zelo aktivna in motivirana (postavljala je vprašanja, izpostavljala svoje zamisli, se popolnoma osredotočila na reševanje problema in brez zadržkov svoj izdelek predstavila sošolcem).

Naloga 5: OBHODNI KIP IN OBLIKOVANJE RAZGIBANE ČLOVEŠKE FIGURE Z UPOGLJIVIM ALI MEHKIM MATERIALOM	**Motiv:** PLESALEC **Tehnika:** GLINA ali ŽICA S KAŠIRANJEM (z možnostjo individualnih modifikacij pri ES)
KONTROLNA SKUPINA Pri nalogi 5 se je na eni strani pokazala najmanj očitna razlika med primerjalnima skupinama, na drugi strani pa precej izrazita raznolikost likovnih izdelkov znotraj posamezne skupine. Učenci KS so dobro razumeli razliko med reliefom in obhodnim kipom ter posebnosti oblikovanja razgibanega kipa. Z nekaj izjemami so večinoma tudi uspešno oblikovali razgibane človeške figure. Kljub temu se je v nekaterih primerih pokazalo, da so imeli učenci določene težave zlasti s stojnostjo kipa (kar je bilo bolj izrazito pri učencih, ki so uporabljali žico). Učitelji so v KS lahko izbirali med dvema materialoma (glina in žica). Izkazalo se je, da so bili učenci pri modeliranju gline bolj spretni kot pri upogibanju žice, kljub temu pa so slednji pri kaširanju izkazali več domiselnosti. Likovni motiv so učenci doživljali in razumeli precej različno in se nanj tudi tako odzvali. Ob tej kiparski nalogi so učenci izkazali nekoliko manj navdušenja pri posredovanju	**EKSPERIMENTALNA SKUPINA** Izdelki učencev ES kažejo, da so likovni problem večinoma reševali skladno s svojimi izraznimi posebnostmi, na kar je vplivalo zlasti diferencirano posredovanje likovnega problema. Tako so se učenci s prevladujočim desnohemisfernim učnim stilom odzivali bolj subjektivno, tisti z levohemisfernim stilom pa so bili bolj nagnjeni k iskanju neposrednih zgledov. Likovni material so v večini spretno uporabljali, skladno s pričakovanji – nekoliko več težav se je pojavilo pri stojnosti kipa iz žice. Sicer pa so učenci izkazali tako razumevanje likovnih pojmov kot doživeto interpretacijo motiva. Izbrani materiali (glina, žica, papir, tempere) so tudi v ES močno pozitivno vplivali na pozornost in zanimanje učencev, zato so navdušeno sodelovali pri pogovoru in demonstraciji ravnanja z materiali. Reševanja likovnega problema so se lotili zavzeto in navdušeno, ob težavah s

likovnega problema in več zanimanja za uporabo materiala (zlasti žice). Njihova zavzetost se je pri uporabi žice prenesla tudi še v fazo, ko so svoje izdelke kaširali. Zbranost pri modeliranju pa je kmalu po oblikovanju osnovne oblike figure pri večini učencev popustila. Kot rečeno so učenci v izpostavljenem motivu našli različno dobro izhodišče za ustvarjalno izražanje. Domiselnost pri ravnanju z materiali – odkrivanju izraznih možnosti je nekoliko manj izrazita. Nekateri učenci nikakor niso »začutili« materiala, drugi pa so na svojih izdelkih izkazali izrazit občutek za material in iz njega oblikovali zelo ustvarjalen izdelek.	stojnostjo kipa pa so se sproščeno posvetovali z učiteljem. Intenzivnost in poglobljenost vživljanja v motiv, ki jo povezujemo z ekspresivnostjo in iskrivostjo likovnega izraza, sta v ES primerljivi s KS, a se tudi tu vidijo izrazita nihanja od izdelka do izdelka. Pri reševanju likovnega problema so nekateri učenci iskali svojstvene likovne rešitve, zato po izvirnosti pozitivno odstopajo od povprečja (sliki E13 in E15), medtem ko na drugih domiselnosti skoraj ni zaznati (učenci so se zanašali na pretežno preverjene likovne rešitve, slika E14). Pri izvedbi tehnike modeliranja, zgibanja, lepljenja so učenci ES pokazali precej fleksibilnosti. Pri oblikovanju razgibane figure bolj izstopajo učenci s prostorskim in konstrukcijskim izraznim tipom, pa tudi koloristični, grafični in dekorativni, kar sta izzvala tako material kot tudi motiv.

K13

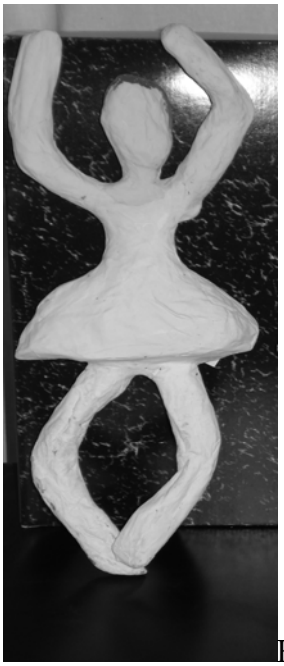
Učenec je plesalca precej realistično upodobil. Figuri plesalcev je spretno sestavil v zelo prepričljivo kiparsko tvorbo, ki upošteva tudi temeljni problem likovne naloge – stabilnost človeške figure, res pa je, da ne gre za izrazito razgibani figuri. Žico je učenec ustrezno zgibal in jo v nadaljevanju tudi dobro dopolnil s kaširanjem.

Učenec je bil pri reševanju problema pozoren predvsem na stojnost kipa, ki jo je rešil z oblikovanjem figur v paru. Na svojo rešitev je bil ponosen in jo je z zadovoljstvom predstavil razredu.

E13

Pri upodobitvi plesalcev je učenka dosegla razgibano kompozicijo, ki kaže, da si je pri oblikovanju zelo živo predstavljala dinamičen ples. Plesalca sta upodobljena v izrazito dinamični pozi, ki jo je učenka dodatno razgibala še z različno obarvanostjo figur. Kljub izraziti razgibanosti in krhkosti figur je učenka dokazala razumevanje posebnosti likovnega problema, prostorska tvorba pa daje vtis izrazite trdnosti. Učenka se je priključila skupini, ki ji je učitelj namenil bolj nazorno predstavitev likovnega problema (levohemisferična), kar je pozitivno vplivalo na izvirnost poze in zanimiv izbor barv.

Zanimanje, navdušenje in zavzetost pri spoznavanju in reševanju problema so zaznamovali učenkino likovno izražanje. Med vrednotenjem je bila sicer nekoliko negotova, saj je njena likovna rešitev precej odstopala od ostalih likovnih izdelkov.


K14

Likovni izdelek kaže, da se je učenka dobro vživela v likovni motiv. Plesno figuro je oblikovala na motivu baletke, kar je ustrezno dopolnila tudi s tipično baletno pozo. S tem je pridobila razgibanost, pri čemer pa je naletela na problem nestabilnosti kiparske tvorbe (kip ni postavljen v uravnoteženi postavitvi in se brez opore prevrne). S tem je učenka dokazala, da je sicer razumela likovni problem, a ji ga ni uspelo v celoti ustrezno realizirati. Tehniko zgibanja je uporabila ustrezno in izdelek tudi uspešno kaširala.

Učenka velja za vestno, marljivo in poslušno. Pri spoznavanju problema je zbrano sledila učiteljevi razlagi, reševanja naloge pa se je lotila zavzeto in natančno. Pri vrednotenju je sicer dajala vtis, da je s svojim izdelkom zadovoljna, ni pa se želela posebej izpostavljati.

E14

Kljub temu, da gre v tem primeru za dekorativni izrazni tip, pa učenka ni podlegla zgolj »dekoriranju« izdelka, pač pa je upodobila pestro in smiselno urejeno likovno rešitev, ki izhaja iz njenega osebnega zaznavanja, predstavljanja in doživljanja plesa. Oblikovala je razgibano kiparsko tvorbo, ob tem pa ni imela posebnih težav z občutkom za stabilnosti kipa. Pri oblikovanju je bila samostojna in samozavestna. Pritegnila jo je predvsem možnost poslikave kipa, kjer se je njeno nagnjenje do dekoriranja najbolj izrazito pokazalo. Učenka se je poslikavi zelo detajlno posvetila in s tem kiparsko formo še obogatila. Na svoj izdelek je bila pri vrednotenju zelo ponosna.

K15

Pričujoča figura kaže na razumevanje problema razgibanosti človeške figure, saj je plesalec v razgibani pozi, a premalo stabilen. Torej se je učenec v motiv vživel, ga tudi razumel in ga povezal z izpostavljenim likovnim problemom. Pri oblikovanju je učenec manj spretnosti pokazal pri zvijanju in upogibanju žice, uspešneje pa je polepil žično konstrukcijo s časopisnim papirjem.
Učenec je bil pri spoznavanju likovnega problema motiviran in se je večkrat vključeval v pogovor. Reševanja problema se je lotil z veliko vnemo, a je njegova zavzetost upadla kmalu, ko mu ni uspelo doseči stabilnosti kipa. Ob koncu likovnega izražanja zato tudi ni kazal posebnega zadovoljstva nad svojim izdelkom.

E15

Učenec si je pri vzpostavitvi ravnotežja kipa pomagal s tem, da je plesalca postavil v precej dinamično pozo in poleg nog izkoristil tudi njegovo roko. S tem je istočasno zelo domiselno rešil dva problema: roka nudi kipu dodatno oporo, kip pa je postavljen v izrazito dinamično pozo. Pri kipu imamo vtis, da kljub zelo razgibani pozi, plesalec stoji trdno na tleh. Takšno zasnovo kompozicije lahko pripišemo izraznemu tipu učenca, tj. konstrukcijski.
Učenec je bil med spoznavanjem likovnega problema precej razigran in je navdušeno sodeloval pri posredovanju razgibanosti figure. Zaradi trenutne navdušenosti nad ponujenim materialom se je takoj zavzeto lotil dela in samostojno izoblikoval figuro, kar lahko povežemo tudi s posebnostjo integrativnega učnega stila.

K16

Učenkina spretnost obdelave mehkega materiala je dobra, saj suvereno oblikuje in modelira glino. Tudi likovna senzibilnost je dobra, učenka je namreč kiparsko formo uskladila tako z upodobitvijo razgibane človeške figure kot z izvedbo tehnike in ob tem učinkovito zadostila tudi temeljnemu likovnemu problemu - stabilnosti. Kljub temu pa je plesalka oblikovana preveč simetrično, zato daje vtis vsiljene togosti.

Pri spoznavanju likovnega problema je učenka pozorno in z zanimanjem spremljala učiteljevo razlago in demonstracijo. Glina je bila temeljni spodbudni dejavnik med reševanjem problema. V zaključnem delu je učenka sicer izrazila zadovoljstvo s svojim izdelkom, ni pa se želela posebej izpostavljati s podrobnejšo predstavitvijo.

E16

Iz izdelka je razvidno, da je učenka sicer razumela posebnosti likovnega problema - razgibana človeška figura, a je zaradi manjše spretnosti ni uspela močno razgibati. Bolj kot figura v gibanju jo je zanimala barva oblačil in las, kar lahko povežemo z njenim koloristič nim izraznim stilom. Tehniko modeliranja je pravilno izvedla, saj je izdelek izoblikovala iz enovitega kosa gline.

Med predstavitvijo likovnega problema učenka ni bila zelo osredotočena niti na razlago, niti demonstracijo in se tudi ni vključevala v pogovor, ki ga je vodil učitelj. Izrazitejša motiviranost je prišla do izraza šele pri poslikavi kipa. Kljub temu pa med vrednotenjem svojega izdelka tudi ni bila pripravljena predstaviti.

3.5.5.2 Značilnosti likovnih izdelkov učencev 9. razreda

Naloga 2: SLIKANJE MOTIVA S POMOČJO TOPLIH IN HLADNIH BARV (MODULACIJA)	**Motiv:** AVTOPORTRET **Tehnika:** TEMPERA (z možnostjo individualnih modifikacij pri ES)
KONTROLNA SKUPINA Izdelki KS kažejo, da učenci temeljnih ciljev likovne naloge, tj. posebnosti koloristočnega slikanja (modulacija), bodisi niso upoštevali ali pa so si modulacijo razlagali po svoje. Avtoportrete so naslikali v frontalni postavitvi, večinoma brez izrazitejšega mešanja barv in upoštevanja upodobitve tretje dimenzije s toplo-hladnimi barvami. Ploskve so enobarvne, enakomerno pobarvane in ne dajejo vtisa tri-dimenzionalnosti. Pri upodabljanju avtoportreta je večina učencev ostajala na ravni frontalne pretežno realistične odslikave lastne podobe, kakršno vidijo v ogledalu. Pri učencih KS se je pri posredovanju likovne vsebine pokazala razlika v pozornosti med dekleti in fanti. Dekleta so bolj izrazito sodelovala pri spoznavanju posebnosti koloristočnega slikarstva, fantje pa so bili v tem delu manj zainteresirani. V zaključnem delu ure pa so se bolj izpostavili fantje. Kljub temu, da niso izražali večjega zadovoljstva s svojimi izdelki, so jih želeli predstaviti sošolcem. Iz likovnih izdelkov tipične značilnosti	**EKSPERIMENTALNA SKUPINA** Modulacijo, kot problem v likovni nalogi, so učenci ES dobro razumeli in ga tudi uspešno likovno realizirali. Pri tem so zelo do izraza prišle posebnosti posameznih likovno-izraznih tipov, ki so vplivale na to, da so bile likovne rešitve učencev precej bolj svojstvene kot v KS. Likovna tehnika je uporabljena skladno s posebnostmi izraznih tipov, kar je zlasti vidno predvsem pri koloristočnem izraznemu tipu (npr. slika E19). Le-ta je npr. pri slikanju uporabil zelo raznolik spekter različnih barv in improviziral tudi z različnimi možnostmi uporabe čopiča. Tudi likovni motiv so učenci prilagajali lastnim izraznim posebnostim. Tako učenci motiva niso upodabljali izključno kot realistični približek tistemu, kar vidijo, pač pa je njihov avtoportret presegel vizualno podobnost. Večina učencev ES je bila zelo pozorna pri posredovanju značilnosti modulacije. Posebej so jih zanimale individualne

likovno-izraznih tipov niso razvidne, kar priča o tem, da učenci večinoma niso izkoriščali ustvarjalnih prednosti, ki jim jih lastne izrazne posebnosti lahko nudijo.	možnosti upodobitve avtoportreta skladno s temeljnim posebnostmi koloristističnega slikanja. Zanimivo je, da so dekleta v začetku izražala nekaj negotovosti, kljub temu pa je likovno izražanje zaznamovala velika zavzetost reševanja izpostavljenega problema. Ustvarjalnost likovnih izdelkov se kaže kot domiselna izvedba toplo-hladnega kontrasta in neobičajna upodobitev avtoportretov.
 K17 Pri uporabi barv je učenka izkazala skromnejše razumevanje posebnosti modulacije. Portret je naslikala z uporabo lokalnih barv. Upodobila se je na običajen, frontalen in skoraj realističen način, pri tem pa ni pokazala globljega razmišljanja o lastni podobi. Večjo aktivnost je učenka pokazala med	 E17 V nasprotju s sliko K17 je lastna podoba učenke na izdelku E17 mnogo bolj svojstvena, obenem pa upošteva tudi modulacijo. Iz učenkine naslikane podobe so dobro razvidne značilnosti prostorskega izraznega tipa. Uporaba modrovijolične barve nam omogoča tudi vpogled v njene

likovnim izražanjem, manj pa pri posredovanju posebnosti modulacije in vrednotenju izdelka. S svojim izdelkom pa je bila ob koncu vendarle zadovoljna.	karakterne značilnosti in globlja čustva (otožnost). Učenka je ves učni proces sledila posredovanju likovnega problema in vneto, mirno in tiho izvajala nalogo. Pri vrednotenju se je izpostavila šele, ko je bila k temu neposredno pozvana.
 K18 Iz izdelka K18 je razvidno učenkino nerazumevanje posebnosti modulacije. Učenka je o barvah sicer razmišljala, vendar jih ni znala povezati z izpostavljenim likovnim problemom. Tudi posebnosti tehnike tempera ni v celoti izkoristila, saj barv pri poslikavanju ni prekrivala, pač pa je posamezne ploskve enakomerno pobarvala z eno barvo. Kljub temu, da je iz izdelka razvidno razmišljanje o izpostavljenem motivu, le-tega ni uspela povezati z likovnim problemom, pač pa je ostala na nivoju »realistične« upodobitve. Iz tega je moč razbrati, da je učenka v osnovi slabo razumela smisel naloge. Zanimanje za likovni problem, ki ga je učenka izkazala med posredovanjem, je med upodabljanjem postopoma izginjalo, še zlasti po tem, ko jo je učitelj opozoril na	 E18 Z uporabo toplih in hladnih barv je učenec pokazal razumevanje modulacije. Oblikoval je zanimiv polprofil, ki precej odstopa od težnje po običajnem prikazu portreta. Poleg tega je našel precej subjektiven odgovor na izpostavljen likovni problem; zelo dobro je povezal uporabo barv s položajem glave in telesa. Konstrukcijski izrazni tip učenca se kaže v trdni konstrukcijski zgradbi portreta (trdna linearna konstrukcija kompozicije), ki jo učenec je dopolnil z nanosi tople in hladne barve. Učenec je bil za dejavnost zelo motiviran. Z zanimanjem je spremljal učiteljevo posredovanje likovnih problemov in se navdušeno lotil tudi reševanja.

neupoštevanje likovnega problema. Po tem, ko jo je učitelj opozoril na to pomanjkljivost, ni bila pripravljena predstaviti svojega izdelka sošolcem.	
K19 Podobno kot pri izdelku K18 tudi v tem primeru učenec pri likovnem izražanju ni pokazal razumevanja posebnosti modulacije. Frontalna postavitev glave in oprsja v format je običajna in ne kaže, da bi se učenec izrazito poglobil v likovni motiv . Sodelovanje, ki ga je učenec izkazal med spoznavanjem likovnega problema, sicer kaže na to, da je bil motiviran za delo. Učitelju je tudi med izražanjem zastavljal precej vprašanj, vezanih na izpostavljen likovni problem. Kljub temu pa izdelek ne kaže ustrezne realizacije izhodiščnega problema. To, da je učenec problem sicer razumel, a ga ni znal ali zmogel ustrezno likovno izraziti pa se je pokazalo tudi skozi njegovo negodovanje nad lastnim izdelkom (s svojim izdelkom ni bil zadovoljen), ki ga je izkazal med vrednotenjem.	E19 Izdelek E19 kaže, da učenec ni povsem razumel uporabe toplih in hladnih barv za prikaz tretje dimenzije – modulacije. Vendar pa je v pričujočem primeru učenec pomanjkljivo razumevanje nadomestil z večjo likovno ekspresivnostjo. Kombiniral je različne likovno-izrazne možnosti (ploskovno izražanje je kombiniral s črtnim, uporabljal je izrazito barvno pestrost, plastenje barv in različnost barvnih nanosov). Pri tem se je suvereno zanašal na lastno sposobnost izvedbe tehnike oz. uporabo materiala, kar lahko pripišemo kolorističnemu izraznemu tipu učenca. Uporaba toplih in hladnih barv je učenca še posebej motivirala, saj so se mu prav na tem področju odpirale najboljše izrazne možnosti. Učenec je prizadevno sledil učiteljevi razlagi. K reševanju likovnega problema je pristopil navdušeno, sproščeno in zavzeto.

K20

Nerazumevanje modulacije je razvidno tudi iz izdelka. Učenka za tridimenzionalnost portreta ni uporabila toplih in hladnih barv. Poizkusila pa je to doseči z mešanjem barv in prekrivanjem ploskev. Način uporabe tempera barv pa dokazuje razumevanje posebnosti tempera tehnike. Idealizirano je upodobila lastno podobo, kar je značilno za izražanje deklet v tem starostnem obdobju.
Učenka posredovanju likovnega problema ni posvetila velike pozornosti in tudi ni aktivno sodelovala pri analizi umetniških likovnih del. K reševanju problema je pristopila z zmernim navdušenjem, ki je kmalu popustilo. Tudi pri vrednotenju se je na svoj končni rezultat odzvala precej zadržano.

E20

Učenec suvereno izvaja tehniko tempera, kar izkazuje spretnost mešanja barv. Zanj značilni vizualni izrazni tip ga je usmeril v prikaz vizualne podobe (iskanje izrazite podobnosti). To pa ga je obenem odvrnilo od izrazitejše uporabe toplih in hladnih barv za prikazovanje plastičnosti.
Največje navdušenje je učenec izkazal nad likovnim izražanjem lastne podobe, saj si je lahko pomagal z neposrednim opazovanjem v ogledalu.

Naloga 3: SLIKANJE MOTIVA Z UPOŠTEVANJEM ZRAČNE PERSPEKTIVE	**Motiv:** POKRAJINA **Tehnika:** TEMPERA, BARVNI SVINČNIK, VOŠČENKA (z možnostjo individualnih modifikacij pri ES)
KONTROLNA SKUPINA Značilnosti zračne perspektive večina učencev KS ni najbolje razumela (večina učiteljev v raziskavi je poročala, da učencem tega likovnega problema nikakor niso uspeli približati tako, da bi ga le-ti tudi ustrezno likovno realizirali). To se kaže v tem, da večina učencev ni upoštevala spreminjajoče oz. pojemajoče moči barve z oddaljevanjem objektov, ki so jih izrazili. Po različnih šolah so imeli učenci na voljo več različnih tehnik, ki so pa so jih v KS večinoma izvedli na ustaljen način, z uporabo običajnih načinov uporabe materialov in orodij. Tudi motiv »Pokrajina« učencev ni spodbudil, da bi razmišljali o lastnem videnju zračne perspektive v naravi in likovnem interpretiranju le-te. Upodobljene pokrajine ne kažejo niti realnih prikazov iz narave niti posebnih domišljijskih interpretacij (večina slik namreč upodablja »idealizirane«, a ne pretirano domiselne sheme okolja). Kljub temu, da so učitelji v posredovanje	**EKSPERIMENTALNA SKUPINA** Podobno kot v KS tudi učenci v ES pri oblikovanju pogosto niso upoštevali posebnosti zračne perspektive. Opazimo pa več ustvarjalnosti, tj. emocionalne odzivnosti učencev, ki se kaže v večji subjektivnosti, čustveni iskrivosti, ekspresivnosti, domiselnosti likovnih izdelkov. Individualizacija v okviru upoštevanja likovno-izraznih tipov je prispevala k temu, da so učenci upodabljali likovni motiv bolj ustvarjalno in bili za likovno dejavnost tudi bolj motivirani. Poleg tega so bolj uspešno izkoriščali materiale in orodja, ki so jih imeli na voljo in ob učiteljevi pomoči iskali tudi drugačne načine njihove uporabe. Učenci pri spoznavanju likovnega problema, tj. posebnosti zračne perspektive, niso kazali večje želje po sodelovanju. Njihova pozornost, zanimanje in navdušenje nad likovnim izražanjem pa so se znatno dvignili, ko se je učitelj posvetil posameznemu učencu.

posebnosti zračne perspektive vložili precej truda, ocena motiviranosti v tej fazi kaže, da učenci večinoma niso izkazali večje pozornosti, zanimanja ali aktivnega sodelovanja. Predlaganih tehnik učenci niso sprejeli z navdušenjem, pač pa pogosto celo s pritoževanjem. Osredotočenost na izražanje zračne perspektive je bila kratkotrajna, zato so z delom hitro zaključili. Nad svojimi izdelki niso izražali niti izrazitega zadovoljstva niti nezadovoljstva.	Doslednejše poznavanje posebnosti materialov in doživljanje motiva je prispevalo k temu, da so izdelki učencev ES likovno bolj domiselni, izražene podobe vsebujejo manj realističnih podrobnosti in so naslikane bolj sproščeno in subjektivno. Izdelki so nastali v tesni povezavi s posebnostmi likovno-izraznih tipov učencev.
K21 Učenka pokrajine ni upodobila z upoštevanjem posebnostmi zračne perspektive. Motiv je sicer upodobljen na osnovi spomina na določeno pokrajino, ki pa mu vendarle primanjkuje nekoliko bolj oseben pogled nanjo – v tem primeru pa deluje nekoliko preveč splošno. Likovna upodobitev je zelo detajlirana, kar pa pri problemu zračne perspektive ni bistvenega pomena. Ob opazovanju slike se zdi kot da zgornji in spodnji del slike padata narazen, ob tem pa spodnji del ustreza posebnostim zračne perspektive, medtem ko zgornji nikakor ne. Učenka je sicer precej pozorno sledila učiteljevi razlagi likovnega problema. Tudi k likovnemu	E21 Učenka je upodobila pokrajino po spominu in pri tem upoštevala posebnosti zračne perspektive ter s tem dokazala razumevanje likovnega problema. Upodobljena pokrajina je izrazno prepričljiva, "polna" in subjektivna. Občutena predstava prostora in sposobnost upodobitve prostora na ploskvi kažeta tipično značilnost prostorskega izraznega tipa. Učenka je pri predstavitvi likovnega problema zaradi zanimanja za tematiko ves čas aktivno sodelovala (izpostavljala je tudi lastne izkušnje). Učitelju je postavljala precej vprašanj tudi med likovnim izražanjem. Pri

izražanju je pristopila precej zavzeto in vztrajala do konca učne ure. Kljub temu pa ob koncu likovnega izražanja ni izrazila vidnejšega zadovoljstva, predstavitev svojega dela pa je zavrnila.	vrednotenju je izrazila svoje zadovoljstvo, izdelka pa ni želela posebej komentirati.
K22 Izdelek ni pretirano izviren, saj mu ne moremo pripisati izrazito domiselnih in subjektivno interpretiranih likovnih rešitev. Učenec je precej nerodno shematiziral upodobitev »idiličnega« kotička v naravi. Poleg tega večinoma tudi ni upošteval posebnosti zračne perspektive oziroma pojemajoče barvne intenzivnosti (le-to lahko zaznamo le pri upodobitvi dreves). Razlaga in ponazoritev posebnosti zračne perspektive učenca nista posebej pritegnili. Likovni problem je zato pretežno podredil motivu, ki ga je upodabljal precej zavzeto. V zaključnem delu je izrazil zadovoljstvo nad svojim izdelkom.	E22 Pri upodobitvi pokrajine se je učenec usmeril v upodobitev detajla »sonce«. Izpostavljenemu vzdušju zahajajočega sonca je prilagodil tudi tehniko (poleg čopiča je uporabljal tudi tubo in prste). Ob tem je razmišljanje o problemu pojemanja barvne moči nekoliko zapostavil. Kljub temu bi njegovo likovno rešitev lahko opredelili kot likovno učinkovito in izvirno, saj precej odstopa od večine ostalih likovnih izdelkov. Poleg tega je, zaradi posebnosti in nenavadnosti motiva, sliki pridal čustveni pridih, ki se na izdelkih učencev emocionalnega tipa pogosto spontano pojavi. Učenca likovna dejavnost posebej privlači. Vselej namreč išče drugačen, svojstven pogled na izpostavljene likovne probleme. Pri tem pogosto popolnoma »presliši« učiteljevo razlago oz. upošteva le tisto, kar se njemu osebno zdi zanimivo. Likovni problem tako pogosto rešuje na osnovi trenutnega navdiha.

K23

Učenka je uporabila tehniko pastel, ki za reševanje problema zračne perspektive ni najprimernejša. Poleg tega jo je izvedla na način, ki ni najbolj slikarski (izdelek deluje bolj risarsko). S svojim izdelkom je dokazala, da likovnega problema ni najbolje razumela. Pokrajina je upodobljena na »ilustrativen« način, ki ne priča o učenkinem dovolj doživetem odzivanju na motiv.

Učenka je celoten učni proces pri pričujoči nalogi sprejemala zelo nemotivirano, nezbrano in nenavdušeno. Izražanje je zelo hitro zaključila in svojega izdelka ni bila pripravljena dopolnjevati ali korigirati. Tudi pri vrednotenju je bila zelo zadržana.

E23

Učenec je izkazal spretnost pri mešanju barv in prekrivanju ploskev. Zračno perspektivo je upošteval le delno, saj se je nekoliko izgubljal v množici barvnih odtenkov. Prostor je upodobil s pomočjo prostorskih planov. Likovni izdelek zaznamuje doživeta in razgibana interpretacija – učenec je sproščeno in suvereno izrazil tisto, kar se mu je zdelo pomembno. Pri tem se je opiral na določeno likovno shemo, ki jo lahko pripišemo memorialnemu izraznemu tipu učenca.

Predvsem pri posredovanju likovnega motiva je bil zelo motiviran (kot član planinskega krožka je navdušeno opisoval svoje dogodivščine z izletov v hribe). S svojim izdelkom je bil zadovoljen šele po tem, ko ga je pohvalil tudi učitelj.

K24

Upodobitev pokrajine na izdelku K24 je

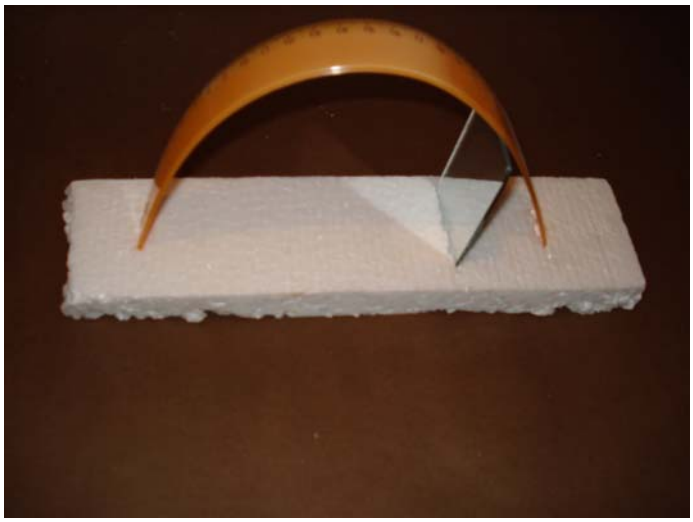
E24

Učenec je zelo prepričljiv pri uporabi

relativno vsakdanja, zato o izrazito doživeti interpretaciji ne moremo govoriti. Učenka se je sicer trudila upodobiti pokrajino skladno z likovnim problemom - zračno perspektivo, kar je vidno iz upodobitve posameznih podrobnosti (npr. iz temnenja modre barve morja in oddaljene jadrnice). Tempera tehniko je uporabljala skladno z njenimi temeljnimi posebnostmi – uporabljala je goste barve in prekrivala ploskve. Pri interpretiranju likovnega problema se je oprla na učiteljev opis motiva, ki pa ga ni v zadostni meri nadgradila tudi s svojstvenim pogledom, tj. z doživeto lastno interpretacijo. To priča o zadržanosti in nesproščenosti pri likovnem izražanju, kar je še potrdila z zavrnitvijo predstavitve lastnega izdelka sošolcem.	materiala in orodij (uporabljal je različne čopiče). Poznavanje in obvladovanje tehničnih postopkov je značilnost njegovega, tj. tehnično-motoričnega izraznega tipa. Poleg tega njegov izdelek kaže tudi izostren občutek za povezovanje motiva z materialom in za doživeto upodobitev pokrajine, kljub temu, da posebnosti zračne perspektive niso dosledno upoštevane. Poleg tega lahko na izdelku opazimo učenčevo znanje oz. občutljivost za razumevanje barvnih zakonitosti v naravi, tj. toplo obarvanega prvega plana in hladno obarvanega drugega plana. Učenca je k takšnemu načinu izražanja spodbudilo usmerjanje v sproščeno mešanje barv. Navdušeno je tudi svojim sošolcem demonstriral možnosti uporabe različnih čopičev.

Naloga 4: KIPARSKI PROSTOR IN OBLIKOVANJE NEFIGURALNEGA KIPA	**Motiv:** NAPRAVA, MEHANIZEM, STROJ **Tehnika:** LEPLJENJE, UPOGIBANJE SESTAVLJANJE (z možnostjo individualnih modifikacij pri ES)
KONTROLNA SKUPINA Iz izdelkov KS je razvidno, da je bilo razumevanje posebnosti kiparskega prostora in oblikovanja nefiguralne oblike zadovoljivo, saj je večina učencev te posebnosti upoštevala. Za izvedbo likovne naloge so učenci uporabljali odpadni material, ki so ga sestavljali na različne načine (lepljenje, upogibanje). Motiv »Naprava, mehanizem, stroj« je bil nekoliko bolj prilagojen fantom, vendar pa so se tudi dekleta odzvala dovolj motivirano. Učenci so bili med posredovanjem likovnega problema pozorni in so z zanimanjem spremljali učiteljevo razlago o posebnostih kiparskega prostora. Tudi navdušenje nad izdelovanjem nefiguralnega kipa je bilo izrazito, predvsem zaradi ponujenih likovnih materialov, vendar je postopoma (predvsem zaradi nekaterih težav pri izvedbi tehnike) popustilo. Izdelki v posameznih primerih kažejo preprosto, a izrazito svojstveno in nenavadno predstavitev zamisli. Reševanje problema	**EKSPERIMENTALNA SKUPINA** Posebnosti kiparskega prostora in oblikovanje nefiguralne oblike so učenci dobro razumeli in pri oblikovanju upoštevali. Uporabljali so tehnike upogibanja, sestavljanja in lepljenja. Material, ki so ga učenci prinesli, je bil zelo raznolik, kljub temu pa so ga izvirno uporabili pri sestavljanju kipa. Z ustreznim povezovanjem motiva in materiala so dobro izkoristili izrazne možnosti posameznih materialov. Likovni izdelki v ES so si med seboj zelo različni, mnogi kažejo izrazito duhovitost likovne rešitve. Učenci so pozorno sledili in sodelovali pri posredovanju posebnosti nefiguralnih oblik in navdušeno pristopili k oblikovanju kipa. Njihovo zadovoljstvo pa se je še posebej izrazito pokazalo v zaključnem delu, ko je veliko učencev samoiniciativno izrazilo željo, da bi svoj izdelek predstavilo.

kiparskega prostora z uporabo različnih materialov pa kaže na izvirnost in spretnost v uporabi ponujenih materialov le pri nekaterih učencih.	Likovna naloga 4 je nekoliko specifična in je vplivala na to, da likovno-izrazni tipi na izdelkih niso najbolj očitni.
K25 Učenka je pojem kiparski prostor razumela, vendar kiparske oblike ni povezala z posredovanim motivom. Uporabila je tri različne materiale, ki pa jih je zaradi izbranega motiva tesno povezovala z barvo. Učenka je razmišljala predvsem o izgledu izdelka glede na izbrani motiv, manj pa o izpostavljenem likovnem problemu. Zbranost in osredotočenost na reševanje likovnega problema se je pri učenki pokazala šele med neposrednim likovnim izražanjem. Pri spoznavanju posebnosti problema pa je bila njena pozornost precej šibka. Pomanjkljivo povezovanje teoretičnega problema, tehnike in motiva je razvidno tudi iz izdelka.	E25 Izdelek E25 kaže nekoliko presenetljiv odziv učenca na motiv »Naprava, mehanizem, stroj«. Kip, v nasprotju z zahtevami naloge, deluje figurativno, a gre po učenčevih besedah za robota. Učenca so pri likovnem izražanju pritegnili predvsem materiali, ki jih je imel na voljo. Pri oblikovanju pa je uporabil precej specifične načine spajanja. Z uporabljenimi materiali je predstavil prevlado zunanjega prostora; vsaka ploskev predstavlja zračnost kipa. Med neposrednim oblikovanjem izdelka je bil zelo osredotočen na delo, kljub temu pa ga je večkrat navdušeno pokazal tudi učitelju in sošolcem. V zaključnem delu je izrazil zadovoljstvo nad svojim izdelkom, podrobnejšo predstavitev pa je zavrnil. Iskanje jasne oblike likovnega izdelka in obvladovanje celote – osnovne forme, so značilnosti sinteznega izraznega tipa učenca.



K26

Izdelek K26 deluje neobičajno (kot futuristični kip z ne povsem jasnimi funkcijami, njegova oblika pa daje občutek nezemeljskih dimenzij). Tudi ta učenka je razumela posebnosti kiparskega prostora. Materiale je smiselno povezala z motivom ter izpostavila obliko in funkcijo. Pričujoč izdelek lahko pojmujemo kot precej visok domet mladostniške fantazije.
Učenka je pozorno sledila učiteljevi razlagi, a se ni vključevala v pogovor. K reševanju problema je pristopila po relativno dolgem in zbranem razmisleku, rešitev pa je nastala presenetljivo hitro. Učenka kljub nenavadnosti svoje likovne rešitve (ali pa prav zaradi nje) ni želela pojasnjevati sošolcem (dejala je, da »naj si jo vsak predstavlja po svoje«).

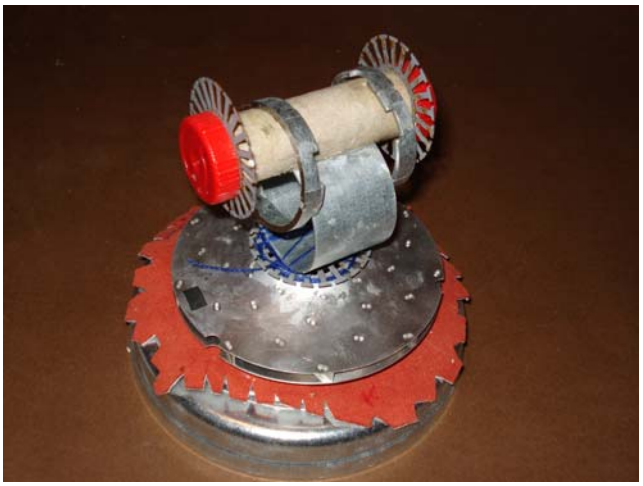
E26

Oblika izdelka deluje na gledalca kot nekaj, kar v danem trenutku dejansko funkcionira in ima tehnično praktičen značaj. Učenec je domiselno uporabil različne materiale in jih združil v premišljeno likovno celoto. Vsak posamezni delček sestavljanke ima točno določeno mesto, kar priča o tem, da se je reševanja likovne naloge lotil zelo premišljeno, kar je tudi sicer značilnost učencev racionalnega tipa. Predvidel je tudi možnosti funkcioniranja objekta (ključ povzroči preprosto verižno reakcijo).
Svoje navdušenje nad likovno nalogo je učenec izkazal že s kombiniranjem najrazličnejšega odpadnega materiala. Pri spoznavanju problema je aktivno sodeloval. Reševanja naloge se je lotil sproščeno in zavzeto. Med vrednotenjem je sošolce pozval, naj tudi sami preizkusijo, kako funkcionira njegova »naprava«.

K27

Pri izdelavi kipa je učenka uporabila tri materiale. Likovna zamisel je precej siromašna in manj izvirna, kljub temu pa dokazuje učenkino razumevanje kiparskega prostora. Izraznosti materialov ni znala najbolje izkoristiti, zato lahko izdelek označimo kot nedomiseln in likovno neduhovit.

Izpostavljen likovni problem učenke očitno ni navdušil, kar je jasno pokazala v vseh fazah učnega procesa (med spoznavanjem problema ni sodelovala, reševanja se je lotila po večkratnem učiteljevem prigovarjanju, predstavitev pa je zavrnila).



E27

Učenec je izvirno uporabil različne materiale (kovina, les, plastika, usnje) in ustvaril domiselno kiparsko obliko. V spodnjem delu kipa izstopa volumen, zunanji prostor je iz njega izključen in ga samo obdaja. Zgornji del kipa pa je bolj razgiban, zunanji prostor se širi. Izdelek je zelo trdno sestavljen, kljub temu, da je učenec uporabljal težje sestavljive materiale, je pri tem pokazal večjo spretnost, ki jo lahko povezujemo z njegovim tehnično-motoričnim izraznim tipom.

Tudi tega učenca sta posebej pritegnila material in motiv in ni imel težav z izvedbo lastne zamisli. Za delo je bil zelo motiviran in se je posvetil tudi najmanjšim podrobnostim. Kljub temu, da je upodobil nekoliko manj razgibano kiparsko tvorbo, je ta še vedno likovno zanimiva.

K28

Učenka je razumela posebnosti kiparskega prostora, a je oblikovala zelo enostavno obliko, kar dokazuje manjšo vživetost v posredovani motiv. Za upodobitev svoje »naprave« je uporabila le en material. Kip sicer deluje zelo lahkotno in zračno, a obenem daje vtis nekončanega izdelka.

V fazi spoznavanja likovnega problema je učenka sicer sodelovala, pri njegovem reševanju pa nikakor ni našla izvirne zamisli za predlagan motiv. Njena delovna vnema je kmalu po pričetku oblikovanja popustila. Pri vrednotenju se ni želela izpostaviti in tudi zadovoljstva nad svojim izdelkom ni pokazala.

E28

Učenka je kiparsko formo oblikovala s pomočjo ploskev in linij v različnih variacijah (večje in manjše ploskve različnih oblik in barv, pritrjene na gibljive vrvice in žičke). Domiselno je kombinirala raznolike materiale in ustvarila zanimivo kiparsko kompozicijo. Suvereno se je zanesla na lastno sposobnost izbiranja in obdelavo materiala ter na sposobnost modificiranja motiva. Njen kiparski izdelek vsebuje nekatere dekorativne značilnosti, kar je moč povezati z njenim dekorativnim izraznim tipom.

Učenka je pri spoznavanju likovnega problema pokazala veliko zanimanja za izpostavljen likovni problem. Med reševanjem problema pa je zavzeto in sproščeno iskala lastne možnosti oblikovanja z materiali, ki jih je imela na voljo. Pri vrednotenju ni pokazala izrazitega zadovoljstva, svoj izdelek pa je predstavila po učiteljevem prigovarjanju.

Naloga 5: UPODOBITEV ČLOVEŠKE FIGURE Z UPOŠTEVANJEM PROPORCEV	**Motiv:** ČLOVEŠKA FIGURA **Tehnika:** TEMPERA, VOŠČENKA (z možnostjo individualnih modifikacij pri ES)
KONTROLNA SKUPINA Pri nalogi 5 je bil likovni problem osnovan na razumevanju in upodabljanju proporcev na človeški figuri. Večina učencev v KS je izpostavljen likovni problem reševala neprepričljivo, nekateri tudi neustrezno. Določeni učenci so vztrajali na preverjenih proporcih lastnih shem človeške figure, drugi so človeški figuri dali fantazijsko obliko, tretji pa niso upodobili figure v celoti. S tem so izkazali, da je njihovo razumevanje posebnosti proporcev človeške figure skromnejše. Izrazne možnosti ponujenega materiala so učenci premalo domiselno izkoristili. Večina učencev ni kazala niti posebne pozornosti niti zanimanja za spoznavanje značilnosti proporcev človeške figure. Sodelovali so predvsem tisti, ki jih je učitelj posebej spodbudil z vprašanji. Pri upodabljanju je učitelj ponovno pojasnjeval posebnosti proporcev na človeški figuri, kljub temu pa je zavzetost učencev hitro popustila. Pri vrednotenju likovnih del se je izkazalo, da učenci niso posebej zadovoljni s svojimi	**EKSPERIMENTALNA SKUPINA** Izdelki učencev ES kažejo, da so učenci razmerja nekoliko bolje razumeli kot učenci primerjalne skupine, a se je tudi v tej skupini pokazalo, da nekateri niso v celoti upoštevali izpostavljene naloge. Kljub temu pa je večina učencev figuro upodobila skladno z zastavljenimi cilji. Učitelj je z ustrezno individualizacijo dosegel, da so učenci bolje izkoristili značilnosti posameznih tehnik. Pokazali so več fleksibilnosti pri uporabi posamezne tehnike in pri njihovem medsebojnem kombiniranju ter jih bolje prilagajali svojim likovno-izraznim posebnostim. Učencem so bile posebnosti, povezane z razmerji človeške figure, posredovane na diferenciran način. To pomeni, da so se desnohemisferno usmerjeni učenci likovne naloge lotili bolj samostojno, medtem ko so levohemisferno usmerjeni dobili nekoliko bolj nazorno razlago, z več ponazorili in več učiteljevega svetovanja. Likovni izdelki se, kljub enakemu

likovnimi izdelki in jih tudi niso imeli želje predstaviti ostalim.	likovnemu izhodišču, med seboj precej razlikujejo, vsak zase pa je prilagojen učenčevemu zaznavanju, doživljanju in razumevanju likovnega problema.
 K29 Učenec je z nenavadno, domišljijsko upodobitvijo figure (živalska glava, človeško telo) skušal odstopati od ostalih učencev. Upodobljena figura namreč kaže na zgled, ki ga je učenec našel v risankah, stripih ali računalniških igricah. Vse našteto priča o tem, da je podoba na izdelku K29 premalo subjektivna, da bi jo lahko označili kot izrazito ustvarjalno. Pri slikanju je učenec uporabil voščenko, vendar ni izkoristil vseh njenih izraznih možnosti (plastenja barv) Med spoznavanjem likovnega problema je sodeloval (opisoval je svoj pogled na izpostavljeni problem, ki je nakazoval njegovo navdušenje nad nenavadnimi podobami). Likovnega izražanja se je lotil zavzeto, s svojim likovnim izdelkom je bil zadovoljen in ga je sošolcem tudi navdušeno predstavil.	E29 Učenec se je v motiv človeške figure, ki naj bi izražala določeno čustvo, zelo dobro vživel in ga izvirno izrazil. Z barvami in načinom poslikave ploskev je figuri dodal napadalen (agresiven) izraz. S tem je dosegel še dodatno notranjo napetost. Posebnosti proporcev človeške figure je razumel in jih pri upodobitvi motiva tudi upošteval. Med spoznavanjem likovnega problema se je učenec sicer pridružil skupini, ki ji je učitelj namenil bolj nazorno razlago (levohemisferični), svoje navdušenje pa je izkazal predvsem nad slikanjem na velik slikovni format (50X70 cm). Izražanja se je lotil sproščeno in zavzeto, med slikanjem pa se je večkrat sprehodil po razredu in si ogledal tudi izdelke sošolcev.

K30

Učenka problema proporcev človeške figure ni razumela in jih pri upodabljanju tudi ni upoštevala. Vztrajala je na lastni shematični ponazoritvi človeške podobe. Tak način prikazovanja proporcev je pri mladostnikih manj običajen. Izdelek K30 kaže na neko togost likovnega izraza, ki jo še povečuje nespretna uporaba materiala, ki ga je učenka uporabila nekoliko boječe.

Izrazitega sodelovanja pri spoznavanju likovnega problema pri učenki ni bilo zaznati, kar pa je njena karakterna značilnost (je bolj zadržana in se tudi sicer ne izpostavlja).

E30

Trenutno razpoloženje in čustveni odnos do motiva je vplival na učenčevo zamisel. Ustvaril je zanimivo kompozicijo, v okviru katere se ni izgubljal v podrobnostih, pač pa je intuitivno izrazil tisto, kar se mu je zdelo pomembno. Proporce človeške figure je razumel in jih tudi izrazil, kljub temu da so zaradi nekoliko neobičajnega načina slikanja manj izrazito izpostavljeni. Tudi izvedba tehnike je precej bolj subjektivno prilagojena učenčevim likovno-izraznim posebnostim.

Učenec se je reševanja likovnega problema lotil takoj, ko mu je učitelj podal temeljna izhodišča likovne naloge, in ni čakal na dodatno podrobnejšo in nazornejšo razlago. To lahko povežemo s tem, da so ga problem, tehnika in motiv sami po sebi dovolj prevzeli, kar je značilno za učence integrativnega učnega stila. Izražanje je sicer relativno hitro zaključil, kljub temu, da se je dela lotil zavzeto in navdušeno. Svoj izdelek je sošolcem le pokazal, ni pa ga imel želje komentirati.

K31

Podobno kot v primeru K30 gre za relativno negotovo interpretacijo likovnega motiva, ki kaže pomanjkljivo poznavanje in upodobitev posebnosti proporcev človeške figure. Učenka pri slikanju tudi ni izkoristila niti najbolj osnovnih izraznih možnosti voščenke (npr. moč barve, prekrivanje in mešanje barv).
Motiviranost učenke je bila tako med spoznavanjem kot reševanjem likovnega problema zelo neizrazita. Do svojega izdelka ni kazala nikakršnega odnosa – preprosto ga je oddala in ga tudi na učiteljevo spodbujanje ni želela pokazati ali predstaviti sošolcem.

E31

Prednosti lastnih, vizualnih sposobnosti je učenka uspešno uporabila. Oblika podobe je nastala kot rezultat predhodne izkušnje, saj učenka tudi sicer veliko upodablja. S svojim likovnim delom je pokazala, da suvereno obvlada tudi izražanje na večji slikovni format (velikosti 50X70 cm). O izrazitejši spretnosti likovnega izražanja priča tudi nefrontalno postavljena figura. Dobro je izkoristila izrazne možnosti tehnike tempera (mešala je barve, ustvarila množico barvnih odtenkov, prekrivala ploskve). Z uporabo toplih in hladnih barv je ustvarila posebno vzdušje na sliki, še zlasti na figuri.
Učenka se je v okviru diferenciranja priključila skupini učencev, ki se je s problemom seznanila bolj nazorno (levohemisferični). Pri tem jo je navdušilo predvsem spoznavanje likovnega problema, ki je potekalo na osnovi opazovanja proporcev na lastnem telesu, pri sošolcih in na umetniških delih. S svojim izdelkom je bila vidno zadovoljna.

K32

Problem proporcev na človeški figuri je v primeru K32 prikazan na izbrani figuri športnika – hokejista. Učenec ni izbral najbolj posrečenega motiva, saj je razmerja človeškega telesa težko upodobiti na figuri v specifični športni opremi (dres in oprema hokejista optično spremenita razmerja na telesu). Zaradi tega je relativno težko presoditi učenčevo dejansko razumevanje izpostavljenega likovnega problema. Za likovno izvedbo naloge je učencu zadoščala le ena barva, in še to je izkoristil le za linearno upodobitev in s tem obšel izpostavljeno oblikovalno področje – slikanje.

Učenec se je med spoznavanjem likovnega problema najbolj navdušeno odzval na pogovor o gibanju človeškega telesa in iz tega črpal tudi svojo zamisel o upodobitvi hokejista. Tudi med vrednotenjem se ni posvetil problemu proporcev človeškega telesa, pač pa vsebini, ki je povezana s hokejem in hokejisti.

E32

V primeru E32 učenec nekoliko preseneča z nežnostjo in krhkostjo izražene človeške figure. Gre za eno najbolj subtilnih likovnih del v pričujoči nalogi. Vendar pa je, podobno kot v nekaterih drugih primerih, kjer učenci niso izrazili celopostavnih figur, tudi v tem primeru težko presoditi učenčevo dejansko razumevanje proporcev. Skrajno nežen, skoraj sentimentalen način upodabljanja motiva (ki je za fantovsko delo kar nekoliko nenavaden), še poudarja uporaba zelo nežnih nanosov pastela in svinčnika. Prilagajanje motiva lastnim izraznim zmožnostim in samostojno izbiro materialov lahko povežemo z značilnostmi desnohemisfernega učnega stila.

Učenec se je reševanja likovne naloge lotil takoj, ko so z učiteljem razjasnili posebnosti likovnega problema. Zaradi precej mirnega značaja in zadržanosti je učenčevo motiviranost moč razbrati predvsem iz zavzetosti, s katero se je loti likovnega izražanja. V konkretnem primeru je učenec svoj likovni izdelek oblikoval zelo zavzeto.

V raziskavo smo zajeli najmlajšo in najstarejšo populacijo tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja (7. in 9. razred). Pričakovali smo namreč, da se bodo dvanajstletniki, ki se večinoma nahajajo v prehodni fazi med intelektualnim in vizualnim realizmom, lažje in bolj motivirano približali ustvarjalnemu reševanju likovnih problemov kot učenci devetega razreda. Ti so namreč večinoma že prešli v fazo vizualnega realizma, kar bi lahko imelo zaviralen učinek na njihovo motiviranost za likovno dejavnost in tudi na ustvarjalnost njihovega likovnega izražanja (bolj izrazita želja po realističnem upodabljanju objektov, manjša sproščenost, manjša domišljija). Vendar pa so rezultati raziskave v eksperimentalni skupini izkazali, da temu ni tako, kar je še utrdilo naše prepričanje, da ustrezno zasnovana in izvedena individualizacija pozitivno vpliva na učence ne glede na njihovo starost oz. razvojno stopnjo.

3.6 Globalna interpretacija rezultatov empiričnega dela raziskave

Empirični del raziskave je osnovan na teoretičnih izhodiščih, s katerimi smo nakazali značilnosti likovne ustvarjalnosti, obenem pa smo iskali možnosti uporabe teh značilnosti v okviru individualiziranja oz. diferenciranja pouka likovne vzgoje na predmetni stopnji osnovne šole.

Raziskava je pokazala statistično pomembne razlike med ustaljenim, pretežno frontalnim načinom podajanja učnih vsebin in omejevanjem na določeno likovno tehniko in motiv ter individualiziranim načinom dela. Načrtovanje izvedbe pedagoškega eksperimenta je bilo zasnovano skladno z željo po preprostem, a učinkovitem posredovanju učne snovi in temeljnih ciljev učne ure, kakršno mora učencu odpirati možnosti samostojnega in svojstvenega likovnega izražanja.

Učitelji so bili pred izvajanjem pouka v eksperimentalni skupini (ES) natančno seznanjeni z želenim načinom posredovanja likovne naloge. Delo v eksperimentalni skupini je od njih terjalo temeljito pripravo na posredovanje. Natančno so se seznanili z značilnostmi, posebnostmi in sposobnostmi posameznega likovno-izraznega tipa učencev in skušali predvideti možnosti individualnega likovnega izražanja, da bi znali med učnim procesom fleksibilno pristopati k posamezniku in mu ustrezno svetovati (tj. mu predstaviti možnosti, med katerimi lahko izbira, mu pomagati izbrati ustrezen material, mu svetovati možnosti modificiranja motiva ipd.). Likovne naloge so bile načrtovane skladno z veljavnim učnim načrtom za likovno vzgojo v 7. oziroma 9. razredu, motivi so bili izbrani in posredovani tako, da so omogočali učencem intenzivno doživljanje in posledično doživeto likovno upodabljanje, omogočeno pa je bilo njihovo modificiranje skladno z individualnimi željami, nagnjenji in potrebami posameznega učenca (pri tem so učitelji izhajali iz likovno-izraznih tipov učencev, odločanje o modificiranju motiva pa so tekom eksperimenta vedno bolj prenašali tudi na učence (samoodločanje), kar je omogočalo razvijanje avtonomije učencev v

učnem procesu). Na podoben način so bile posredovane tudi tehnike, ki so bile sicer izbrane skladno s primarnimi cilji likovne naloge, preko uporabe različnih materialov pa so omogočale fleksibilno modificiranje in prilagajanje individualnim potrebam oz. izraznim nagnjenjem učencev.

Na podlagi rezultatov, dobljenih s pomočjo diskriminantne analize, lahko potrdimo obe zastavljeni hipotezi, ki se nanašata na pozitiven učinek eksperimenta na likovno ustvarjalnost učencev in njihovo motiviranost za likovno dejavnost. Rezultati, ki smo jih dobili pri preverjanju učinka eksperimenta, so pri ustvarjalnosti pokazali izredno visoke vrednosti tistih dejavnikov ustvarjalnosti, ki smo jih z izpostavljenim načinom posredovanja likovnih nalog tudi najbolj poudarili. Visoke koeficiente imajo predvsem izvirnost likovnega izraza, fleksibilnost reševanja likovnega problema in emocionalna odzivnost na izpostavljen likovni problem, kar smo dosegli s ciljno naravnanim načinom posredovanja likovnih vsebin (individualizacija in diferenciacija, osnovani na likovno-izraznih tipih oz. učnih stilih). Senzibilnost likovne interpretacije, ki je pri likovnem izražanju nekako najbolj neposredno in tesno povezana s posameznikovo likovno nadarjenostjo (le-ta je posamezniku naravno prirojena in je nanjo težko vplivati »od zunaj«), pa je v obeh pedagoških pristopih (pri individualizaciji in diferenciaciji) relativno neizrazita, kar kaže na to, da nanjo nismo imeli izrazitejšega vpliva.

Pozitivne učinke takšnega načina dela so pokazale tudi statistične metode obdelave podatkov. Primerjava inicialnega stanja s finalnim je pokazala precejšen napredek eksperimentalne skupine.

- Podatki v strukturnih tabelah za **emocionalno odzivnost na likovni problem** (tabela 28f in 30f) so pokazali, kako intenzivno smo na vrednost ekspresivnosti in energije vplivali z individualizacijo oz. diferenciacijo. Obe spremenljivki imata tako pri individualizaciji kot pri diferenciaciji srednje visoke koeficiente (pri individualizaciji 0,624; pri diferenciaciji pa 0,485).

Zanimivo je, da smo imeli z individualizacijo večji vpliv na emocionalno odzivnost, kar si razlagamo s tem, da individualizacija bolj subjektivizira likovno vsebino, tako da učenci pri likovnem izražanju bolj izhajajo iz svojega pogleda na likovni problem, se bolj in laže poglobijo v lastno doživljanje in razmišljanje, zato je tudi njihova likovno-izrazna interpretacija bolj ekspresivna in energijsko intenzivna. Vidna ekspresivnost na likovnem izdelku kaže na to, da so učenci pri likovnem izražanju skušali podati lastno čustveno interpretacijo izpostavljene likovne vsebine, kar se je pokazalo skozi: izrazito vživljanje v izpostavljeni motiv, intenzivno in poglobljeno razmišljanje o motivu, izrazito subjektiven likovni izraz oz. iskreno izpovednost ter izražanje močnega, čustveno »nabitega« motiva. Na energijo likovnega izraza je vplival zlasti način posredovanja likovne naloge, ki je učence prevzel in v njih sprožal intenzivno razmišljanje in željo po likovnem izražanju, kar se je pokazalo tudi na njihovih likovnih izdelkih. Le-ti izžarevajo: izrazito iskrivo in doživeto likovno izvedbo likovnega motiva, preprosto, a učinkovito predstavitev likovne zamisli, notranjo energijo likovnega izraza ter izrazito sproščeno izvedbo motiva.

- Podatki v strukturnih tabelah (tabeli 28f in 30f) so v okviru **izvirnosti likovnega izražanja** pokazali, kako intenzivno smo z individualizacijo oz. diferenciacijo vplivali na vrednost domiselnosti in subjektivnosti likovnega izraza. Koeficienta sta tako pri individualizaciji kot pri diferenciaciji zelo visoka (pri individualizaciji 0,948; pri diferenciaciji pa 0,841). Rezultati torej kažejo, da smo z individualizacijo imeli nekoliko večji vpliv na izvirnost likovnega izražanja. Z izbranim načinom dela smo učence spodbudili k domiselnemu pristopanju k likovnemu izražanju, s tem ko so na podlagi značilnosti svojega izraznega tipa oz. učnega stila skušali slediti lastnemu videnju izpostavljene likovne vsebine. To se je pokazalo skozi: izrazito

domiselnost in inovativnost likovne rešitve (zelo izvirno odstopanje od povprečja), sproščenost in duhovitost likovne rešitve, pestro in smiselno urejeno likovno rešitev ter njeno večpomenskost. Na izvirnost pa v veliki meri vpliva tudi subjektivnost likovnega izražanja, ki bi jo lahko opredelili tudi kot svojstvenost oziroma individualnost likovne interpretacije (vsak učenec je izhajal iz lastnih likovno-izraznih nagnjenj), kar se je izkazovalo skozi: izrazito svojstveno likovno rešitev, izrazito subjektivnost likovne ideje, izrazito samostojnost pri upodobitvi motiva ter izrazito suverenost pri izvedbi tehnike.

- Strukturni tabeli (tabeli 28f in 30f) sta v okviru **fleksibilnosti reševanja likovnih problemov** pokazali, kako intenzivno smo med eksperimentom vplivali na pestrost uporabljenih likovnih elementov in sposobnost uporabe različnih likovno-izraznih možnosti. Obe spremenljivki imata tako pri individualizaciji kot pri diferenciaciji zelo visoke koeficiente (pri individualizaciji 0,849; pri diferenciaciji pa 0,980). To pomeni, da smo imeli z diferenciacijo nekoliko večji vpliv na fleksibilnost likovnih rešitev, kar si razlagamo s tem, da so bile pri diferenciaciji, osnovani na učnih stilih, naloge podane v dveh različnih oblikah, in sicer: v obliki nalog »odprtega tipa« za učence desnohemisferičnega učnega stila in v obliki nalog, vodenih po korakih, za učence levohemisfernega učnega stila. Obe spremenljivki, tako pestrost uporabljenih likovnih elementov kot tudi lastno prilagajanje likovnih možnosti imata velik vpliv na fleksibilnost likovnih rešitev. Z izpostavljenim načinom posredovanja likovnih vsebin smo torej učence spodbudili, da so uporabljali več različnih likovnih elementov, ki so jih med seboj tudi kombinirali v pestrih kombinacijah, kar se je pokazalo skozi: izrazito pestrost uporabljenih likovnih elementov (mnogo različnih elementov) in likovnih variacij pri izražanju elementov, suvereno

obvladovanje celotnega slikovnega prostora in dinamično oblikovanje likovne kompozicije (posrečena in zanimiva likovna celota), izrazito fleksibilnost pri različnih pristopih k likovni tehniki (tudi kombiniranje tehnik) ter izrazito fleksibilno reševanje nepredvidljivih situacij (sposobnost improviziranja). Vplivali pa smo tudi na to, da so učenci izbirali tiste likovno-izrazne možnosti, za katere so (v začetku ob pomoči učitelja) sami precenili, da njim bolj ustrezajo (kombiniranje tehnik, modifikacija motiva). To pa se je izkazovalo skozi: izrazito samostojno izkoriščanje značilnosti lastnega izraznega tipa, suvereno zanašanje na lastno sposobnost izbire tehnike ter sposobnost modificiranja motiva subjektivnim potrebam.

- Podatki v strukturnih tabelah (tabeli 28f in 30f) so v okviru **motorične občutljivosti** pokazali, kako intenzivno smo med eksperimentom vplivali na vrednost likovne senzibilnosti in spretnosti. V obeh primerih imata vrednosti motorične občutljivosti relativno nizke koeficiente (pri individualizaciji 0,158; pri diferenciaciji pa 0,198), kar pomeni, da z eksperimentom nismo imeli izrazitejšega vpliva na to področje likovne ustvarjalnosti. Kot smo predhodno že opisali, si to razlagamo s tem, da je likovna senzibilnost v veliki meri povezana z likovno nadarjenostjo posameznega učenca, ki je učencu naravno prirojena in na katero ima učitelj relativno majhen vpliv, zato kljub temu, da smo z izbranimi metodami posredovanja likovnih vsebin skušali na vse učence vplivati čim bolj spodbudno tudi v smeri senziblinosti likovnega izražanja, ki bi bilo prilagojeno njihovim naravnim likovno-izraznim zmožnostim, spretnostim in nagnjenjem, nam to ni v celoti uspelo (kljub temu, da je tudi v tem primeru eksperimentalna skupina izkazala nekoliko boljše rezultate). Likovna senzibilnost, ki naj bi se izkazovala skozi: občutljivo zaznavanje zunanjih vplivov, izrazito oseben odnos do materiala oz. motorično

občutljivost, izrazito motorično spretnost (izkoriščanja različnih izraznih možnosti materiala), izrazito samostojnost in prepričljivost pri rokovanju z likovnim materialom ter občutljivost za povezovanje motiva z materialom, očitno terja tudi nekoliko drugačne pedagoške pristope, predvsem pa tudi daljši čas njihovega vplivanja oz. delovanja.

Na podlagi rezultatov, dobljenih z diskriminantno analizo, lahko potrdimo tudi obe zastavljeni raziskovalni hipotezi, ki se nanašata na specifične učinke motiviranosti za likovno izražanje, ki jih predstavljajo: tvorno sodelovanje, navdušenje nad likovnim izražanjem in odzivnost na lasten likovni rezultat.

- **Ocenjevanje tvornosti sodelovanja** pri spoznavanju in reševanju likovnega problema se je nanašalo na uvodni in osrednji del učne ure (teoretični del), ko je učitelj posredoval posebnosti likovnega problema. Strukturni tabeli (tabela 29f in 31f) sta pokazali, kako intenzivno smo med eksperimentom vplivali na zanimanje, pozornost in sodelovanje učencev. V obeh primerih, tako pri individualizaciji kot pri diferenciaciji, imata spremenljivki srednje visoke koeficiente (pri individualizaciji 0,651; pri diferenciaciji pa 0,796). To pomeni, da smo imeli z diferenciacijo nekoliko večji vpliv na tvorno sodelovanje. Z izpostavljenim načinom dela smo pri učencih vzbudili predvsem zanimanje oz. radovednost, saj je delo potekalo nekoliko drugače, kot so sicer vajeni, vendar pa učitelji kljub temu niso zaznali bistveno večje pozornosti učencev ali izrazito povečane želje po sodelovanju pri pogovoru o izpostavljenih likovnih problemih, kar bi po logiki sicer pričakovali. To si lahko razlagamo predvsem s splošno značilnostjo razvojnega obdobja (učenci se v obdobju zgodnje adolescence na redko katero šolsko dejavnost odzovejo zelo evforično).

- Vrednotenje **navdušenja nad likovnim izražanjem** se je nanašalo na fazo neposrednega likovnega izražanja učencev (realiziranje likovne naloge). Strukturni tabeli (tabeli 29f in 31f) sta pokazali, da smo z diferenciacijo imeli večji vpliv na motiviranost učencev, kot z individualizacijo (pri individualizaciji 0,437; pri diferenciaciji pa 0,690). Najvišjo vrednost koeficienta so učitelji zaznali pri navdušenju, kar si razlagamo s tem, da smo učencem uspeli podati informacijo o pomenu individualnega likovnega izražanja in uspešnosti (vsak učenec lahko likovno uspešen, ne glede na svojo likovno nadarjenost) in da smo pri posredovanju likovne vsebine učencem dopustili določeno mero samoodločanja o načinu likovnega izražanja (skladno z njihovim likovno-izraznim tipom in učnim stilom), ki je za učence omenjenega starostnega obdobja zelo pomembna, saj jim daje občutek avtonomnosti. Nekoliko nižji, a še vedno relativno visoki vrednosti koeficientov imata spremenljivki zavzetosti in sproščenosti, ki pričata o tem, da je z izpostavljenim načinom dela možno zagotoviti tako sproščeno in obenem zavzeto delovno vzdušje, ki vpliva na to, da se učenci ne čutijo »pod pritiskom«, pač pa njihova delovna vnema izvira iz njihove notranje motiviranosti, ki je za sleherno ustvarjalno dejavnost zelo velikega pomena.

- Odzivnost na lasten likovni izdelek se nanaša na zaključni del učne enote (faza vrednotenja likovnih del). Strukturni tabeli (tabela 29f in 31f) kažeta na zelo visoke vrednosti koeficientov (pri individualizaciji 0,917; pri diferenciaciji pa 0,985), zanimivo pa je, da ima želja po prezentaciji višji koeficient kot zadovoljstvo z likovnim izdelkom, kar nas je presenetilo še posebej glede na rezultate v inicialnem stanju, kjer je bila želja po prezentaciji izredno nizka. Podatki finalnega stanja nam torej kažejo, da so bili učenci ob koncu zadovoljni s svojim likovnim izdelkom in so ga želeli tudi predstaviti svojim sošolcem oziroma ga prikazati na razstavi. To

dejstvo je pomembno predvsem kot zagotovilo, da bo zadovoljnega učenca tudi pri naslednji likovni nalogi lažje motivirati za likovno izražanje kot nezadovoljnega in likovno zavrtega učenca, ki ves čas dobiva negativne povratne informacije o lastni likovni uspešnosti, zato svoje likovne izdelke skriva in jih ne želi niti pokazati, kaj šele razstaviti.

Globalni učinek eksperimentalnega dela je torej pozitiven, pokazal pa se je v veliki večini komponent likovne ustvarjalnosti in motiviranosti za likovno izražanje, zato lahko potrdimo tudi splošno raziskovalno hipotezo, ki pri izvajanju individualizacije in diferenciacije, osnovanih na upoštevanju likovno-izraznih tipov učencev oz. njihovih učnih stilov, predvideva pozitiven učinek na motiviranost za likovno dejavnost in na ustvarjalnost likovnega izražanja.

Primerjava likovno-izraznih tipov in učnih stilov je pokazala, da statistično pomembne povezave med njimi ni, kljub temu pa je analiza pokazala zanimive značilnosti pri nekaterih likovno-izraznih tipih v primerjavi z učnimi stili. Tako lahko pri posameznih tipih opazimo izrazito neravnovesje pri porazdelitvi med učne stile (npr. racionalni izrazni tip je vezan predvsem na levohemisferični učni stil, emocionalni na desnohemisferični, koloristični izrazni tip pa na integrativni učni stil), kar priča o povezanosti določenih značilnosti posameznika (njegovo nagnjenje k določenemu načinu zaznavanja, sprejemanja in likovnega interpretiranja). Razloge za omenjeno neskladje med našimi pričakovanji in dejanskimi rezultati na področju korelativnosti med učnimi stili in likovno-izraznimi tipi je moč iskati predvsem v ne dovolj eksplicitni diferenciranosti likovno-izraznih tipov. Dejstvo, da likovno-izrazni tipi predstavljajo skupek osebnostnih lastnosti, ki so v različnih razmerjih prisotne pri slehernem učencu, vpliva na to, da likovno-izraznih tipov v t. i. »čisti obliki« skorajda ni, saj se je večina učencev sposobna popolnoma primerljivo ustrezno odzvati na različne likovne izzive in pri likovnem izražanju ne funkcionira enoznačno oz. vedno na

enak način[55]. To dejstvo torej učitelju pogosto onemogoča natančno in nezmotljivo umeščanje posameznega učenca zgolj v eno likovno-izrazno kategorijo. Sleherni izrazni tip je zatorej lahko le okvirno opredeljen z določeno prevladujočo značilnostjo, a tudi kot tak v obravnavanem starostnem obdobju največkrat ne more biti enoznačen in nespremenljiv. Seveda pa to lahko vodi v subjektivnost učiteljeve presoje, za kakšen izrazni tip učenca gre, kar je iz vidika eksaktnosti podatkov lahko problematično. Kljub temu, da smo se pri raziskavi opirali na že obstoječo opredelitev likovno-izraznih tipov po Karlavarisu, predvidevamo, da bi bilo omenjeno neskladnost med našimi predvidevanji in dobljenimi podatki možno nekoliko zmanjšati z redukcijo števila likovno-izraznih tipov (npr. z združevanjem nekaterih zelo sorodnih tipoloških značilnosti v skupen likovno-izrazni tip).

[55] To v praksi pomeni, da lahko npr. od posameznega učenca, za katerega je značilna izrazitejša imaginativnost, pričakujemo povsem ustrezno likovno rešitev tudi pri upodabljanju neposredno opazovanega likovnega motiva.

4 ZAKLJUČEK

Temeljni poudarek v doktorski disertaciji je bil namenjen raziskovanju individualizacije, njenih oblik, možnosti in prednosti ter vpliva na likovno ustvarjalnost in motiviranost učencev za likovno izražanje v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole.

Individualizacija predstavlja pri pouku likovne vzgoje enega pomembnejših pedagoških načel, saj prav individualnost čutnega in čustvenega zaznavanja učenca, njegovega razmišljanja, domišljije in vizualnega spomina učencu omogoča, da v svoje likovno delo vgradi lasten pogled. Na ta način postane likovni izdelek izrazito osebno izpoveden, svojstven in neponovljiv.

Glede na to, da strokovnega gradiva, ki bi se posebej ukvarjalo s področjem individualizacije v okviru pouka likovne vzgoje, skoraj ni, smo v teoretičnem delu prikazali različne oblike individualizacije in jih aplicirali na področje likovnega izražanja ter na ta način dali učiteljem vpogled v možnosti, ki jih imajo na tem področju na voljo. Pri raziskovanju smo se osredotočili na zadnje vzgojno-izobraževalno obdobje osnovne šole in predstavili individualne razlike v likovnem izražanju med učenci v t. i. fazi vizualnega realizma, ki je pogosto opredeljeno kot nekoliko manj ustvarjalno likovno obdobje (kar se je v empiričnem delu izkazalo za neutemeljeno predpostavko, saj so dela, ki so nastala ob upoštevanju individualizacije, likovno zelo ustvarjalna). Pri tem smo posebej razmišljali o možnostih izvajanja individualizacije, ki so omenjeni starostni skupini učencev najbližje in v ta namen oblikovali individualizacijo osnovano na likovno-izraznih tipih (po Karlavarisu) in učnih stilih (po Torranceu) in jo predstavljata modifikacija in diferenciacija likovnih motivov, tehnik in načinov posredovanja likovnih problemov. V teoretičnem delu smo se posvetili podrobnejši predstavitvi značilnosti učnih stilov in likovno-izraznih tipov, njihovim prednostim (tj. močnejšim izraznim področjem) in njihovim šibkejšim točkam ter pokazali tudi

praktične možnosti izvajanja pouka likovne vzgoje s pomočjo upoštevanja teh značilnosti.

Raziskava, ki je bila v empiričnem delu osnovana na pedagoškem eksperimentu z dvema primerjalnima skupinama, je potrdila večino naših hipotez o pozitivnem učinku individualizacije osnovane na likovno-izraznih tipih in učnih stilih.
V prvem delu empirične raziskave smo za potrebe raziskave izpostavili dejavnike, ki omogočajo opazovanje likovne ustvarjalnosti učencev oziroma njeno empirično dokazovanje: emocionalna odzivnost na likovni problem, izvirnost likovne rešitve, fleksibilnost reševanja likovnega problema ter spretnosti in občutljivosti za uporabo likovnih materialov. Poleg pozitivnega učinka eksperimenta, ki ga je pokazala kvantitativna raziskava, je pozitiven učinek pokazala tudi kvalitativna primerjava likovnih izdelkov primerjalnih skupin, saj so izdelki eksperimentalne skupine pri večini likovnih nalog bolje zadostili merilom za vrednotenje likovne ustvarjalnosti. Drugi del empirične raziskave pa je bil namenjen raziskovanju dejavnikov motiviranosti za likovno izražanje in njihovi povezanosti z individualizacijo. Pri tem smo izpostavili tri temelje dejavnike, preko katerih smo opazovali odzive učencev, in sicer: motiviranost za tvorno sodelovanje pri spoznavanju in reševanju likovnega problema, navdušenje nad likovnim izražanjem in odzivanje na lasten likovni izdelek. V tretjem delu pa smo ugotovili, da med posameznimi likovno-izraznimi tipi in učnimi stili obstajajo določene korelacije, kar je mogoče razložiti predvsem z nekaterimi lastnostmi, ki so zanje bolj ali manj značilne: sistematičnost, divergentnost, natančnost, sposobnost improviziranja, želja po eksperimentiranju ipd. Tako so se izrazite povezave pokazale med imaginativnim in koloristističnim tipom ter desnohemisferičnim oz. intergativnim učnim stilom ter racionalnim, tehnično-motoričnim in vizualnim tipom ter levohemisferičnim učnim stilom.

Rezultati so nas utrdili v prepričanju, da je tako na podlagi likovno-izraznih tipov kot tudi učnih stilov možno izvajati individualizacijo ter da to pozitivno vpliva na večjo stopnjo likovne ustvarjalnosti učencev in tudi na njihovo motiviranost. Prepričani smo, da bo učitelj, ki se zaveda individualnih likovno-izraznih značilnosti in posebnosti posameznega učenca v okviru pouka likovne vzgoje, individualizacijo razumel predvsem kot prednost, preko katere je lažje pridobiti večje število ustvarjalnih likovnih izdelkov. V ta namen naj bi učitelj dobro poznal učenčev likovno-izrazni tip (in njegove individualne posebnosti), da bo sposoben uvideti njegov likovno-izrazni potencial (npr. izrazito emocionalnost, domišljijo, racionalnost ali pa nagnjenost h barvitemu, prostorskemu ali dekorativnemu likovnemu izražanju ipd.). Poleg tega je zaželeno, da učitelj v učnem procesu upošteva tudi razlike v učnih stilih učencev, iz katerih izhajajo njihove individualne značilnosti sprejemanja učnih vsebin in njihova transformacija na likovnem izdelku (npr. potreba po jasnih, logičnih, sistematičnih in natančnih navodilih za levohemisferični stil oziroma željo po bolj svobodnih in ne pretirano specificiranih navodilih, ki omogočajo eksperimentiranje in improviziranje za desnohemisferični stil). Pomembno je, da učitelj ve, da pri likovnem izražanju ne gre zgolj za kvantitativne razlike med učenci, pač pa tudi za kvalitativne razlike med njimi (Marentič – Požarnik, 2003). Pri likovni vzgoji je potrebno pojem individualizacije oz. diferenciacije, ki pogosto upošteva predvsem kvantitativne razlike v sposobnostih in znanju, na podlagi katerih tudi razvršča učence v bolj ali manj trajne skupine, dopolnjevati s pojmom in postopki personalizacije, ki upošteva tudi razlike v spoznavanju in razlike v učenju (Marentič – Požarnik, Magajna, Peklaj, 1995). V raziskavi smo zato skušali predstaviti, kako individualizacija pri pouku likovne vzgoje vpliva na iskanje in koriščenje subjektivnih potencialov ter angažirano iskanje lastnih ustvarjalnih likovnih rešitev, kar nenazadnje pozitivno vpliva tudi na učenčevo samouresničevanje in

samopotrjevanje (tj. višanje samopodobe), ki sta za uspešen razvoj splošne ustvarjalnosti (tudi) zelo pomembna dejavnika (Musek, 2000).

Likovno izražanje pri pouku likovne vzgoje ob upoštevanju individualizacije postane bolj personalizirano in ustvarjalno razgibano, s čimer se poveča raznolikost, ki je vidna kot fluentnost, raznovrstnost likovnih rešitev, pozitiven učinek pa je opažen tudi na področju motiviranosti učencev za likovno izražanje. Subjektiven pogled vsakega učenca na isti likovni problem v končni sliki doprinese svoj delček v mozaik likovne raznolikosti in pozitivno vpliva na razvoj ustvarjalnega likovnega izražanja. To pa je bil tudi ključni cilj pričujoče raziskave.

Ob tem, ko je raziskava pokazala nekatere možne opcije izvajanja individualizacije osnovane na likovno-izraznih tipih v obliki modificiranja likovnega motiva in/ali tehnike, ki predstavljajo uporaben in učinkovit način, pa je istočasno odprla tudi nekatera nova vprašanja. Kot smo opisali že v okviru globalne interpretacije rezultatov empiričnega dela nas je nekoliko presenetilo dejstvo, da izrazite korelacije med likovno-izraznimi tipi in učnimi stili ni mogoče potrditi. Nadaljnje raziskave bodo zato verjetno usmerjene v iskanje možnosti združevanja posameznih likovno-izraznih tipov s podobnimi značilnostmi, njihovega natančnejšega definiranja s pomočjo oblikovanja bolj priciziranega instrumentarija[56] ter iskanja sorodnosti oz. korelativnosti med likovno-izraznimi tipi po Karlavarisu in psihološkimi tipi po Jungu (racionalni, intuitivni, čutni in občutenjski). Raziskovanje pa bi želeli usmeriti tudi v iskanje korelacij med Jungovimi psihološkimi tipi in učnimi stili po Torranceu. Poleg naštetega nas bo nadaljnje raziskovanje vodilo tudi v iskanje še novih možnosti izvajanja individualizacije pri pouku likovne vzgoje.

[56] Po možnosti oblikovanega na podoben način kot pri učnih stilih, tp. z možnostjo samoopredelitve in opredelitve s strani učitelja.

5 LITERATURA

Amabile, T.M. (1983). The Social Psychology of Creativity. Springer-Verlag, New York.
Amabile, T.M. (1997) Motivating creativity in Organizations: on doing what you love and loving what you do; na: www.open.ac.uk/science/fdtl/documents/lit-review.pdf
Ames, C. (1986). Effective motivation: the contribution of learning enviroment; v: Feldman R.S. (ur.). The Social Psychology of Education; Current Research and Theory. Cambridge Univesity Press, Cambridge. Str. 225-256.
Armstrong, T. (1995). Prebudite genija v svojem otroku. Učila, Tržič.
Atkinson, D. (1999). A Critical Reading of the National Curriculum for Art in the Light of Contemporary Theories of Subjectivity; v: Journal of Art and Design Education. Letnik 18, št. 1.
Atkinson, D. (2002). Art in Education: Identity and Practice. Kluwer Academic Press, Dordrecht, Boston, London.
Atkinson, D., Dash, P. (2005). Social and Critical Practices in Art Education. Trentham Books, Straffordshire.
Baillie, C. (2006). Enhancing student' creativity; v: Jackson, Oliver, Shaw, Wisdom (ur.) Developing Creativity in Higher Education. Routledge, New York, London.
Bandura, A., Locke, E.A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited; v: Journal of Applied Psychology (88), str. 87-99.
Barron, F. (1969). Creative Person and Creative Process. Institute of Personality Assessment and Research, Barkley.
Barron, F. (1978). Needs for Order and Disorder as Motives in Creative Activity. Taylor-Barron, Academic Press, New York.
Belamarić, D. (1987). Djete i oblik. Školska knjiga, Zagreb.
Belamarić, D., Supek (1987). Djete i kreativnost. Globus, Zagreb.
Benson, P. (2001). Autonomy in Language Learning. Teaching and Researching.
Berce-Golob, H., Karlavaris, B. (1991). Likovna vzgoja. Priročnik za učitelje razrednega pouka. DZS, Ljubljana.
Best, J. (2000). The Role of Context on Strategic Actions in Matermind; v: Journal of General Psychology 52 (3), str. 451-487.
Bloomberg M. (1973). Creativity: Theory and Research. College & University Press, New Haven. str. 233-235.
Butina, M. (1984). Slikarsko mišljenje. Cankarjeva založba, Ljubljana.
Butina, M. (1997). Prvine likovne prakse. Debora, Ljubljana.
Butina M. (1998). Kar je vedela že K. u. K.; v: Tacol, T. Frelih, Č. (ur.), Zbornik Likovna vzgoja v kurikularni prenovi, Debora, Ljubljana. str. 47-50.
Butina, M. (2000). Mala likovna teorija. Debora, Ljubljana.
Csikszentmihalyi, M. (1996). Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention. Harper – Collins, New York.
Chomsky, N. (1994). Democracy and Education. Mellon Lecture, Loyota University, Chicago; na: http://www.zmag.org/chomsky/talks/9410-education.html
Claxton, G., Edwards, L., Scale-Contantinou, V. (2006). Cultivating creative mentalities: A framework for education; v: Wegerif, R., Craft, A. (ur.) Thinking Skills and Creativity. Vol. 1, št. 1, Str. 57-61.

Costall, A. (2001). Introduction and notes to G.H. Luquet's Children's Drawings. Free Association Books, London and New York.
Craft, A. (1997). Identity and creativity: education for post-modernism?, Teacher Development: International Journal of Teacher' Professional Development, 1(1), str. 83-96.
Craft, A. (2006). Creativity in Schools; v: Jackson, Oliver, Shaw, Wisdom (ur.) Developing Creativity in Higher Education. Routledge, New York, London.
Crain, W. (1992). Theories of Development. Englewood Cliffs: Prentice Hall, New York.
Čadež – Lapajne, D. (2000). Od glave do portreta. Debora, Ljubljana.
De Bono, E. (1992). Tečaj mišljenja. Ganeš, Ljubljana.
Deci, E.L., Ryan, R.M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Plenum, New York.
Duh, M. (2001). Računalnik pri likovni vzgoji. Didaktični, vsebinski in organizcijski vidiki uporabe računalnika pri institucionalni likovni vzgoji. Zavod RS za šolstvo, Ljubljana.
Eça, T. (2002). Spoštovanje drugačnosti pri likovni vzgoji, v: Likovna vzgoja (letnik, št.). Debora, Ljubljana.
Efland, A.D. (1990). A History of Art Educational: Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts; v: Atkinson, D. (ur.): Journal of Art and Design (1). Str. 47-57.
Entwistle, N. (1981). Styles of Learning and Teaching. An Integrated Outline of Educational Psychology for Students, Teachers and Lecturers. David Fulton Publications, London.
Flynn, R. (2000). Jarrell's Wicked Fairy: Cultural Criticism, Childhood and the 1950's; na: http://www2.gasou.edu/facsaff/rflynn/wickedfairy.html
Gardner, H. (1991). The Unschooled Mind; How Children Think and How Schools should Teach. Basic Books, New York.
Gardner, H. (1993). Frames of Mind. Basic Books, New York.
Gardner, H. (1995). Razsežnosti uma. Teorija o več inteligencah. Tangram, Ljubljana.
Garoyan, C.R. (2001). Performing a Pedagogy of Endurance. Imagionar 39.
Gerhardt, M.W., Brown, K.G. (2006). Individual differences in self-efficacy development: The effects of goal orientation and affectivity; v: Cooney, J.B., Swanson, L.H. (ur.) Learning and Individual Differences. Letnik 16, št. 1. Str. 43-59.
Goleman, D. (1997). Čustvena inteligenca. Zakaj je lahko pomembnejša od IQ. Mladinska knjiga, Ljubljana.
Grgurić, N., Jakubin, M. (1996). Vizualno-likovni odgoj i obrazovanje. Metodički priručnik, Educa, Zagreb.
Guilford, J.P. (1968). Osnove psihološke i pedagoške statistike. Savremena administracija, Beograd.
Guilford, J.P. (1971). The Nature of Human Intelligence. McGraw-Hill, London.
Hardy, T. (2006). Art Education in a Postmodern World. Intellect, Bristol, Portland.
Holec, (1981). Authonomy in Foreign Language Learning. Pergamon, Oxford.
Hytönen, J. (1999). Emphasizing education as an individual task; v: Izobraževanje učiteljev za prenovljeno šolo. Pedagoška fakulteta v Ljubljani, Ljubljana.
Jackson, N., Oliver, M., Shaw, M., Wisdom, J. (2006). Developing Creativity in Hihger Education. An narrative curriculum. Routledge, London, New York.
Jaušovec, N. (1983). Odnos med starostjo, hemisferičnostjo in ustvarjalnostjo. Anthropos, št. 5-6, str. 184-195.

Jaušovec, N. (1985). Razlike v hemisferičnosti med umetniki ter povprečno in nizko ustvarjalnimi posamezniki; v: Anthropos, letnik 3-4. Str. 13-18.
Jaušovec, N. (1987). Spodbujanje otrokove ustvarjalnosti. DZS, Ljubljana.
John-Steiner, V. (2000). Creative Collaboration. Oxford, New York.
Jung, C.G. (1984). Psihološki tipovi. Matica srpska, Beograd.
Karlavaris, B. (1961). Likovno vaspitanje. Zavod za izdavanje udžbenika narodne republike Srbije, Beograd.
Karlavaris, B. (1991). Metodika likovnog odgoja I. Rijeka, Hofbauer.
Kobal, D. (2000). Temeljni vidiki samopodobe. Pedagoški inštitut, Ljubljana.
Kolb, A.D. (1984). Experiential learning. Experience as the Source of Learning and Development. Prentice Hall, Inc. Englewood Cliffs, New Jersey.
Labinowicz, E. (1989). Izvirni Piaget. Filozofska fakulteta, Ljubljana.
Latchem, J. (2006). How does Education Support the Formation and Establishment of Individual Identities? V: Atkinson, D. (ur.), The International Journal of Art and Design. Let. 25, št. 1, str. 42-52.
Leach, J. (2001). A Hundred possibilities: creativity, community and ICT. v: Craft, A., Jeffrey, B., Liebling, M. (ur.). Creativity in Education. Continuum, London.
Lesar, I., Peček, M., Čuk, I. (2005). Stališča osnovnošolskih učiteljev do notranje diferenciacije in individualizacije, v: Partnerstvo fakultete in vzgojno-izobraževalnih zavodov. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta v Ljubljani.
Loveless, A., Burton, J., Turvey, K. (2006). Developing conceptual frameworks for creativity, ICT and teacher education; v: Wegerif, R., Craft, A. (ur.), Thinking Skills and Creativity. Elsevier. Let. 1, št. 1, str. 3-13.
Lowenfeld, V., Brittain, W.L. (1964). Creative and Mental Growth. The MacMillian Company, New York.
Magajna, L. (1984). Odnos med kognitivnim tempom, različnimi nivoji bralne sposobnosti in sociokulturnim okoljem; v: Anthropos, št. I-II, 149-154.
Marentič – Požarnik, B. (2003). Psihologija učenja in pouka. DZS, Ljubljana.
Marentič – Požarnik, B. Magajna, L., Peklaj, C. (1995). Izziv raznolikosti. Educa. Nova Gorica.
Matthews, J. (1999). The Art of Childhood and Adolescence: The Construction of Meaning. Falmer Press, London.
Matthews, J. (2003). Drawing and Painting; Children and Visual Representation. 2nd Edition. SAGE Publications Inc. London, New Delhi.
Mittman, J.L. (1997). Crossing the Borders of Critical Pedagogy and Creativ Process: A Rational and Practical Application Using Improvisational Theater and Interactive Television with Semi-Rural Teenagers; na: http://www.wmc.edu/academics/library/pub/jcp/issuel-1/mittman.html
Moutafi, J., Furnham, A., Crump, J. (2006). What facets of openness and conscienttiousness predict fluid intelligence score? V: Cooney, J.B., Swanson, L.H. (ur.) Learning and Individual Differences. Elsevier. Letnik 16, št. 1. Str. 31-42.
Možina, T. (2003). Kakovost v izobraževanju. Andragoški center Slovenije, Ljubljana.
Muhovič, J. (1986). Vstop v likovno logiko 1. ALU, Ljubljana.
Muhovič, J. (1997). Umetnost in izobraževanje, katalog I. Mednarodnega bienala otroške in mladinske grafike. Ljubljana, Zavod republike Slovenije za šolstvo.

Muhovič, J. (1998). Šest argumentov za uvedbo likovneg prakticiranja v vzgojno-izobraževalne programe OŠ in SŠ; v: Tacol, T., Frelih, Č. (ur.), Zbornik Likovna vzgoja v kurikularni prenovi, Debora, Ljubljana. str. 13-25.
Muhovič, J. (2000). Anatomija slikarskega stila. Likovna umetnost in aksiomatska metoda; v: Bonča, J. (ur.), Kje je likovna teorija – zbornik referatov simpozija v počastitev spomina na prof. M. Butino. Visoka strokovna šola slikarstva, Ljubljana. Str. 28-69.
Mujis, D., Raynolds, D. (2005). Effective Teaching; Evidence and Practise. SAGE, London, Thousand Oaks, New Delhi.
Musek, J. (1993). Znanstvena podoba osebnosti. Educy, Ljubljana.
Musek, J. (2000). Nova psihološka teorija vrednot. Inštitut za psihologijo osebnosti, Educy, Ljubljana.
Musek, J., Pečjak, V. (2001). Psihologija. Educy, Ljubljana.
Muuss, A. (1996). Theories of Adolescence. McGraw – Hill, New York.
Pečjak, V. (1977). Poti do znanja. Cankarjeva založba, Ljubljana.
Pečjak, V. (1987). Misliti, delati in živeti ustvarjalno. DZS, Ljubljana.
Peklaj, C. (1991). Kognitivni stil v povezavi z ustvarjalnostjo in uspešnostjo učencev. Magistrsko delo. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Ljubljana.
Peklaj, C. (1993). Model odnosov nekaterih (kognitivnih) spremenljivk in učnega uspeha v višjih razredih OŠ. V: Sodobna pedagogika, letnik 44, št. 9-10, str. 487-500. Ljubljana.
Piaget, J. (1951). Play, Dreams and Imitation in Childhood. Routledge and Kegan Paul, London.
Piaget, J., Inhelder, B. (1982). Intelektualni razvoj deteta. Zavod za udžbenike I nastavna sredstva, Beograd.
Podobnik, U. (2002). Spodbujanje ustvarjalnosti učencev pri likovnem izražanju v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju OŠ. Magistrsko delo. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta v Ljubljani.
Podobnik, U. (2005). Individualizacija pri pouku likovne vzgoje; v: Tomšič - Čerkez, B.G. (ur.), Likovna vzgoja, letnik: 7, št. 31-32. str. 17-19.
Podobnik, U. (2006). The Individualization within Visual Art Education; na: http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/157861.htm
Podobnik, U. (2007). Differentiation based on learning styles at art expression; na: http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/166467.doc
Poljak, V. (1970). Pripremanje učenika za stjecanje novog znanja. Pedagoško-književni zbor, Zagreb.
Prevodnik, M. (2003). Nekaj pogledov na problematiko motiviranja učencev pri pouku likovne vzgoje (1. del); v: Tomšič - Čerkez, B.G. (ur.), Likovna vzgoja, let. 5, št: 21, 22. str. 20-27.
Riley, P. (1996). The blind man and the bubble: researching self-access; v: Benson, P., Voller (ur.) Taking Control.
Rogers, C. (1985). Kako postati ličnost. Nolit, Beograd.
Rubin, J.A. (1999). Art Therapy. Taylor&Frances, London.
Russell, P. (1993). Knjiga o možganih. DZS, Ljubljana.
Rutar Ilc, Z. (2004). Pasti razmišljanja v nasprotjih; Učenje za razumevanje kot točka povezovanja; v: Zbornik prispevkov mednarodnega posveta o splošni izobrazbi. ZRSŠ, Ljubljana. Str. 86-108.
Rutar, D. (2002). Učitelj kot intelektualec. Didakta, Radovljica.

Rutar, D. (2004). Univerzalno učenje in poetika vednosti v obdobju poznega kapitalizma; v: Zbornik prispevkov mednarodnega posveta o splošni izobrazbi. ZRSŠ, Ljubljana. Str. 60-70.
Sohn, Y.W., Doane S.M., Garrison, T. (2006). The impact of individual differnces and learning context on strategic skill acquisition and transfer; v: Cooney, J.B., Swanson, L.H. (ur.) Learning and Individual Differences. Elsevier. Letnik 16, št. 1. Str. 13-30.
Stevanović, M. (1986). Kreativnost nastavnika i učenika u nastavi. Istarska naklada, Pula.
Strmčnik, F. (1991). Opredelitev in utemeljitev učne diferenciacije in individualizacije. Ljubljana.
Strmčnik, F. (1993). Učna diferenciacija in individualizacija v naši osnovni šoli. Ljubljana.
Strmčnik, F. (2001). Didaktika; Osrednje teoretične teme. Filozofske razprave. Filozofska fakulteta, Ljubljana.
Swift, J., Steers, J. (1999). A manifesto for Art in Schools; v: Atkinson, D. (ur.): Journal of Art and Design Education. Letnik 18, št. 1.
Šupšakova, B. (2004). Kaj vrednotiti pri likovni vzgoji: Odločilni kriteriji vrednotenja; v: Tomšič – Čerkez, B.G. (ur.), Likovna vzgoja. Letnik 5/6, številka 27/28, str. 38 - 55.
Tacol, T. (1999). Didaktični pristop k načrtovanju likovnih nalog. Debora, Ljubljana.
Tacol, T. (2003). Likovno izražanje; didaktična izhodišča za problemski pouk likovne vzgoje v devetletni osnovni šoli. Debora, Ljubljana.
Tanay, E.R. (1989). Likovna kultura u nižim razredima OŠ. Školska knjiga, Zagreb.
Tavčar, L. (1992). Metamorfoze. Narodna galerija, Ljubljana.
Tickle, L. (1996). Understanding Art in Primary School. Routledge, London.
Tomić, A. (1997). Izbrana poglavja iz didaktike. Filozofska fakulteta, Center za pedagoško izobraževanje, Ljubljana.
Torrance, E.P. (1965). Rewarding Creative Behavior. Englewoods Cliffs, Prentice-Hall, New York.
Torrance, E.P. (1981). Kreativnost. Pedagogija (1), Beograd.
Torrance, E. P. (1983). Hemisphericity and Creative Functioning; v: Journal of Research and Development in Education. Letnik 15, št. 3, str. 29-37.
Trstenjak, A. (1981). Psihologija ustvarjalnosti. Slovenska matica. Ljubljana.
Tsoi – Hoshmand, L. (1998). Creativity and Moral Vizion in Psychology. SAGE Publications, Thousand Oaks, London, New Delhi.
Vernon, P.E. (1976). Creativity. Penguin Books, New York.
Vigotski, L. (1977). Mišljenje i govor. Nolit, Beograd.
Vrlič, T. (2001). Likovno-ustvarjalni razvoj otrok v predšolskem obdobju. Debora, Ljubljana.
Walker C.O., Greene, B.A., Mansell, R.A. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation and self-efficacy as predictions of cognitive engagement; v: Cooney, J.B., Swanson, L.H. (ur.) Learning and Individual Differences. Eksevier. Letnik 16, št. 1. Str. 1–12.
Walker, K., Parker, J. (2006). GCSE Art and Design: An Arena for Orthodoxy or Creative Endavour; v: Atkinson, D. (ur.) The International Journal of Art and Design. Str. 297-302.
Woolfolk, A.E. (1987). Educational Psychology. Prentice Hall Inc., New York.
Zornik, K. (1968). Metodika likovnega pouka. Interna skripta. ALU, Ljubljana.
Žagar, D. (1978). Razlike med učenci, na katerih temelji individualizacija pouka; v: Vzgoja in izobraževanje. Št. 6. str. 8-12.

Žagar, D., Glogovec, Z.D. (1992). Ustvarjalnost – Projektno vzgojno delo. Zavod republike Slovenije za šolstvo in šport, Ljubljana.

*__Brophy, J.E., Good, T.L.__ (1986). Teacher Behaviour and Student Achievement; v: Wittrock. C. (ur.). Handbook of Research on Teaching. Macmillian, New York. Str. 328-375.
***Burguess, L., Addison, N.** (2000). Contemporary Art in Schools: Why Bother? v: Hickman, R. (ur.). Art Education 11-18. Meaning, Purpose and Direction. str. 14-36.
***Craft, A.** (2001). Little c Creativity; v: Craft, Jeffrey, Leibling (ur.). Creativity in Education. Continuum, London, str. 45-61.
***Deci, E.L., Ryan, R.M.** (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well being; v: American Psychologist (55). Str. 68-78.
***Gould, S.J.** (1996). The Mismeasure of Man. Norton, New York.
***Jeffrey, B.** (2001). Challeging perscription ideology and practice: the case os Sunny first School; v: Collins, J., Insley, K. Soler, J. (ur.). Developing Pedagogy: Researching Practice. Paul Chapman, London.
***Jeffrey, B., Woods, P.** (2003). The Creative School: A Framework for Success, Quality and Effectiveness. Routledge-Falmer, London.
***Jeffrey, B., Craft, A.** (2004). Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships. Educational Studies. 30(1).
***Johnson, M.K., Beebe, T., Mortimer, J.T., Snyder, M.** (1998). Volunteerism in adolescence: A process perspective; v: Journal of Research on Adolescence (8). Str. 309-332.
***Kirby, J.R., Moore, P.J, Schofield, N.J.** (1988). Verbal and Visual Learning Styles. Conteporary Educational Psychology. 13. str. 169-184.
***Klafky, W.** (1996). Neue Studien zur Bildungsteorie und Didaktik. Weinheim, Basel.
***McLaren, P.** (1994). Critical Pedagogy and Predatory Culture: Oppositional Politics in a Postmodern Area. Routledge, London and New York.
***Miell, D., Littleton, K.** (2004). Collaborative Creativity. Free Association Books, London.
***Pellegrino, J.W., Kail, R.** (1982). Process analyses of spatial aptitude. V: Sternberg, R.J. (ur.). Advances in the psychology of human intelligence. Letnik 1, str. 311-356.
***Pellegrino, J.W., Doane, S.M., Fischer S.C., Alderton, D.** (1991). Stimulus complexity effects in visual comparatipons: The effects of practice and learning context. V: Journal of Expreimental Psychology; Human Perception and Performance. Letnik 17. str. 781-791.
***Posner, G.J.** (1995). Analyzing the Curriculum. McGraw-Hill, New York.
***Rancourt, R., Noble, K.A.** (1987). What Knowledge-Accessing Modes Tell Administrators about Interdisciplinary Crises and Conflicts?, v: Journal of Health Administration Education. Letnik 5, št. 4, str. 595-605; povzeto po:
Marentič – Požarnik, B. Magajna, L., Peklaj, C. (1995). Izziv raznolikosti. Educa. Nova Gorica.
***Reynolds, C.R., Kaltsounis, B., Torrance, E. P.** (1979). Children's Form of Your Style of Learning and Thinking: Preliminary Norms and Technical Data; v: The Gifted Child Quarterly, letnik 23, št. 4, str. 757-767.
***Rosenshine, B.** (1979). Content, Time and Direct Instruction. V: Peterson, P.L., Walberg, H.J. (ur.). Research and Teaching. McCutchan, Berkeley.
***Siegesmund, R.** (1998). Why do we teach art today? Conceptions of Art Education and their Justification, v: Studies in Art Education. Letnik: 39, št. 3. Str. 197-214.

***Steers, J.** (2003). Art and Design; v: J. White (ur.), Rethinking the School Curriculum: Values, Aims and Purposes. RoutledgeFalmer, London.
***Torrance, E.P., Mourad, S.** (1979). Role of Hemisphericity in Performance on Selected Measures of Creativity; v: The Gifted Child Quarterly, letnik 23, št. 1, str. 44-55.
***Ulmann, G.** (1968). Kreativität Pedagogisches Zentrum Veröffentlichungen Berichte.
***Vallerand, R.J., Bissonnette, R.** (1992). Intrinsic, extrincis and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study; v: Journal of Personality (60). Str. 599-620.
***Woods, P. Jeffrey, B.** (1996). Teachable Moments: the Art of Teaching in Primary Schools. Open University Press, Buckingham.

* Literaturo označeno z zvezdico predstavljajo posredni viri.

6 PRILOGE

6.1 ANALIZA PRELIMINARNE RAZISKAVE

6.2 UPORABLJEN INSTRUMENTARIJ

6.2.1 OPIS ZNAČILNOSTI LIKOVNO-IZRAZNIH TIPOV

6.2.2 VPRAŠALNIKA O UČNIH STILIH – ZA UČITELJA IN ZA UČENCE

6.2.3 OCENJEVALNA LESTVICA LIKOVNE USTVARJALNOSTI IN OCENJEVALNI LIST

6.2.4 OCENJEVALNA LESTVICA MOTIVIRANOSTI IN OCENJEVALNI LIST

6.3 LIKOVNE NALOGE V RAZISKAVI

6.3.1 LIKOVNE NALOGE V SEDMEM RAZREDU

6.3.2 LIKOVNE NALOGE V DEVETEM RAZREDU

6.1 Analiza preliminarne raziskave

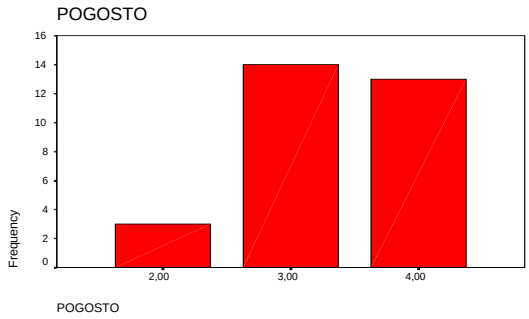
Rezultati in interpretacija ankete o izvajanju individualizacije pri pouku likovne vzgoje

Sodobna likovna vzgoja temelji na individualnem reševanju likovne naloge slehernega učenca, pri katerem igra individualizacija kot pedagoško načelo zelo pomembno vlogo. Naloga učitelja je zagotavljati pogoje za to, da imajo učenci možnost pristopati k reševanju na sebi lasten in kar najbolj prikladen način. Raziskava o izvajanju individualizacije pri likovni vzgoji je bila zasnovana na treh sklopih vprašanj, in sicer:

- kako pogosto jo učitelji izvajajo in kakšen je njihov generalni odnos do nje;
- v kakšne namene in na kakšen način jo uporabljajo ter kakšne težave imajo ob tem in
- kako si tolmačijo njene značilnosti in vpliv na likovno ustvarjalnost in motiviranost učencev.

V raziskavi je sodelovalo 32 likovnih pedagogov, ki imajo zelo različen pedagoški staž (od ½ leta delovne dobe do 32 let pedagoških izkušenj). Med anketiranci so prevladovale ženske (84%).

*Kako **pogosto** izvajate individualizacijo pri svojem delu?*
***Vedno** (4), **pogosto** (3), **redko** (2), **nikoli** (1)*
Podatki kažejo, da učitelji individualizacijo pri svojem delu v razredu precej **pogosto** izvajajo, saj jo več kot 40% vprašanih učiteljev izvaja vedno, še dodatnih 43% pa pogosto. To pomeni, da se več kot 80% likovnih pedagogov zaveda prednosti individualizacije pri posredovanju likovnih vsebin in njihovem likovnem realiziranju (likovnem izražanju), zato jo redno uporablja pri svojem delu.

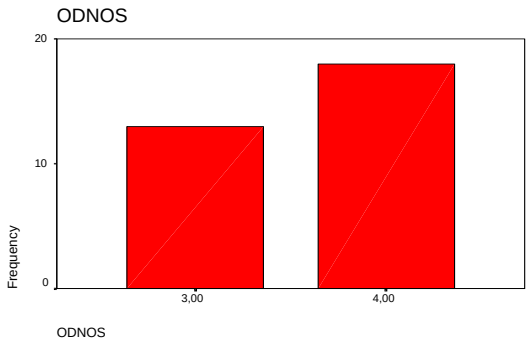


POGOSTOST

		f	%	Valid Percent
veljavni	2,00	3	9,4	10,0
	3,00	14	43,8	46,7
	4,00	13	40,6	43,3
	skupaj	30	93,8	100,0
manjkajoči		2	6,3	
skupaj		32	100,0	

*Kakšen je vaš **odnos** do individualizacije v okviru likovne vzgoje?*

a) ***Izključno pozitiven** - individualizacijo pri LV je vedno smiselno upoštevati in izvajati (uporabljati). (4)*
b) ***Bolj pozitiven kot negativen** - pogosto jo je smiselno upoštevati, vendar je včasih težko izvedljiva. (3)*
c) ***Bolj negativen kot pozitiven** - redko kdaj je smiselna in v praksi ima redko pozitivne učinke. (2)*
d) ***Izključno negativen** - individualizacija se mi pri LV ne zdi niti smiselna, niti uporabna. (1)*



ODNOS

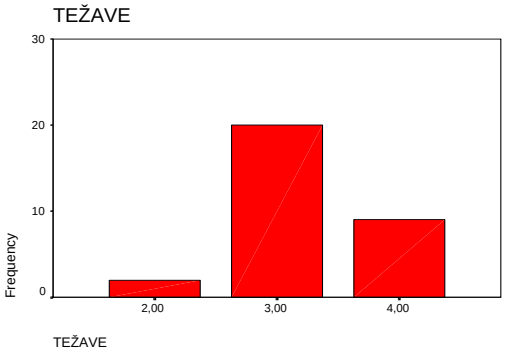
		f	%	Valid Percent
veljavni	3,00	13	40,6	41,9
	4,00	18	56,3	58,1
	Total	31	96,9	100,0
manjkajoči		1	3,1	
skupaj		32	100,0	

Odgovori kažejo, da imajo likovni pedagogi o individualizaciji kot pedagoškem načelu pretežno **pozitivno mnenje**, saj jih dobra polovica (56,3%) izpostavlja izključno pozitiven odnos, ostalih 40,6% pa bolj pozitivnega kot negativnega. To lahko povežemo z razumevanjem temeljnih značilnosti likovnega izražanja kot iskanja individualnega likovnega pogleda oz. individualne likovne interpretacije, ki je prisotna pri slehernem ustvarjalnem likovnem izražanju. Likovni pedagogi so torej prepričani, da je individualizacijo smiselno upoštevati in izvajati, vendar pa jih veliko priznava, da je pri pouku včasih težko izvedljiva (razloge za to bomo skušali predstaviti v nadaljevanju).

Pri vprašanju o praktičnem pomenu individualizacije se kažejo razlike med učitelji v tem, v kakšen **namen** uporabljajo individualizacijo pri svojem delu. Učitelji so odgovarjali z vrednostmi opredelitvami od 1 (zelo redko ali nikoli) do 4 (zelo pogosto ali vedno) na naslednje trditve:

Individualizacijo uporabljam predvsem kot:

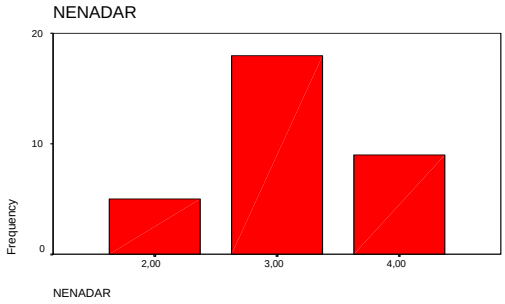
a) ***pomoč učencem**, ki naletijo na kakršnekoli težave pri izvajanju izpostavljene likovne naloge,*
b) *za delo **z likovno manj nadarjenimi učenci**,*
c) *za spodbujanje **likovne ustvarjalnosti**,*
d) *za delo **z likovno bolj nadarjenimi učenci** in*
e) *v **motivacijske namene**.*



TEŽAVE

		f	%	Valid Percent
veljavni	2,00	2	6,3	6,5
	3,00	20	62,5	64,5
	4,00	9	28,1	29,0
	skupaj	31	96,9	100,0
manjkajoči		1	3,1	
skupaj		32	100,0	

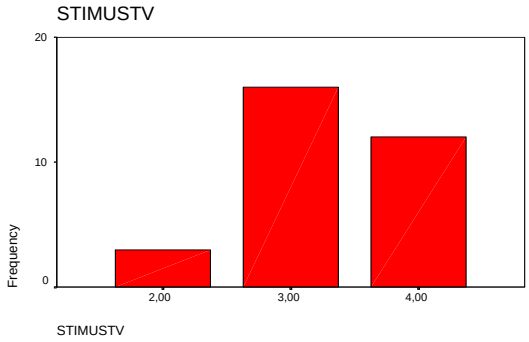
Pod terminom "*težave*" razumemo probleme, ki se pojavljajo med sleherno uro likovne vzgoje, pri katerem koli učencu v vsakem razredu (kar pomeni, da gre za individualno svetovanje učencem, kako pristopiti k reševanju likovnega problema, svetovanje v primeru različnih "tehničnih zapletov" in podobno). Več kot 88% učiteljev težave, povezane z likovnim izražanjem rešuje z individualiziranim načinom dela, kar je v bistvu logično, saj so tudi težave relativno individualne.



LIKOVNO MANJ NADARJENI UČENCI

		f	%	Valid Percent
veljavni	2,00	5	15,6	15,6
	3,00	18	56,3	56,3
	4,00	9	28,1	28,1
	skupaj	32	100,0	100,0

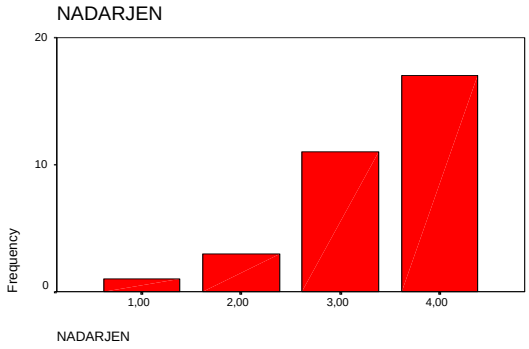
Pogostost uporabljanja individualizacije je nekoliko manjša pri likovno manj nadarjenih učencih, pri katerih se navadno pojavljajo tudi nekoliko manjša likovna izvirnost, fluentnost likovnih zamisli, fleksibilnost pri uporabi likovnih možnosti, pogosto pa je manjša tudi motorična senzibilnost. Vse to pogosto vpliva na manjšo samozavest teh učencev pri likovnem izražanju, kar terja od učitelja, da tem učencem nudi individualno pomoč (npr. individualna demonstracija rokovanja z likovnim materialom, nakazovanje možnih likovnih rešitev, individualni pogovor o likovno-izraznih možnostih in podobno), ki ima predvsem funkcijo motiviranja za likovno izražanje.



SPODBUJANJE USTVARJALNOSTI

		f	%	Valid Percent
veljavni	2,00	3	9,4	9,7
	3,00	16	50,0	51,6
	4,00	12	37,5	38,7
	skupaj	31	96,9	100,0
manjkajoči		1	3,1	
skupaj		32	100,0	

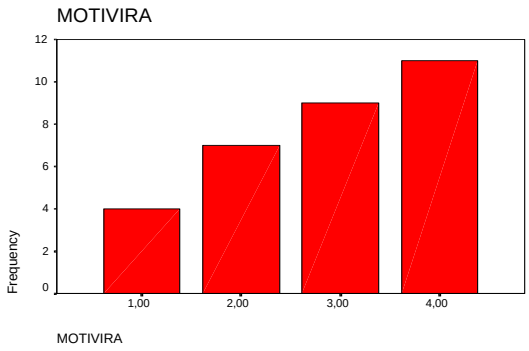
Posebej pomembno je, da si učitelj s pomočjo individualizacije prizadeva spodbujati likovno ustvarjalnost (vseh) učencev. Likovno izražanje je, kot smo že omenili, tesno povezano z individualnim zaznavanjem in subjektivno likovno interpretacijo, ki pomembno vplivata na likovno ustvarjalnost slehernega učenca. Zato je zelo pomembno, da učitelj svoje učence likovno spozna, začuti njihove likovne potenciale ter jih na tej osnovi zna tudi individualno spodbuditi, da jih vključijo v svoj likovni izdelek. Visok procent učiteljev (87%), ki si prizadeva individualizacijo uporabljati v ta namen, nam kaže, da individualizacijo večina likovnih pedagogov čuti kot enega od zelo pomembnih aktivatorjev likovne ustvarjalnosti pri učencih.



LIKOVNO NADARJENI UČENCI

		f	%	Valid Percent
veljavni	1,00	1	3,1	3,1
	2,00	3	9,4	9,4
	3,00	11	34,4	34,4
	4,00	17	53,1	53,1
	skupaj	32	100,0	100,0

Procent pogostosti uporabljanja individualizacije pri likovno nadarjenih učencih je podobno visok kot pri likovno manj talentiranih. Kar 53% učiteljev individualizacijo zelo pogosto ali vedno uporablja pri delu z nadarjenimi učenci, saj želijo s pomočjo individualiziranega dela z nadarjenimi pri njih doseči čim višji nivo likovnega znanja in ustvarjalnosti. Likovno nadarjene učence je navadno laže motivirati za likovno izražanje, kar predstavlja strukturno razliko med individualiziranim delom pri likovno manj in likovno bolj nadarjenih učencih. Ti učenci so namreč pogosto bolj likovno dovzetni in jim je laže v večji meri približati več likovnih vsebin, kar pogosto vpliva na doseganje boljših likovnih rezultatov.

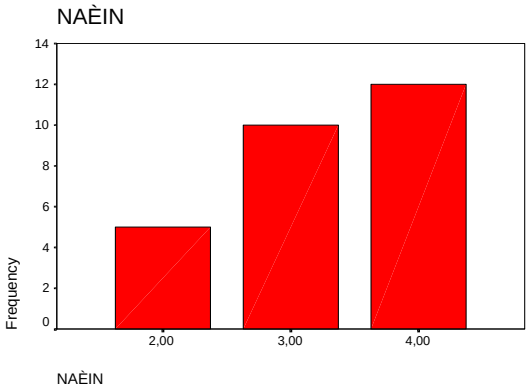


MOTIVIRANJE

		f	%	Valid Percent
veljavni	1,00	4	12,5	12,9
	2,00	7	21,9	22,6
	3,00	9	28,1	29,0
	4,00	11	34,4	35,5
	skupaj	31	96,9	100,0
manjkajoči		1	3,1	
skupaj		32	100,0	

Največja razpršenost odgovorov se je pokazala pri vprašanju o uporabi individualizacije kot motivacijske metode. To si lahko razlagamo z več dejavniki npr. z *različnostjo pedagoških pristopov*, ki jih učitelji pri svojem delu uporabljajo, s *heterogenostjo učencev* v posameznem razredu, z *različnimi potrebami*, pred katere je postavljen učitelj (motiviranje manj zainteresiranih učencev, usmerjenost motiviranja pri bolj zavzetih učencih), razlike pa se kažejo tudi med posameznimi likovnimi nalogami.

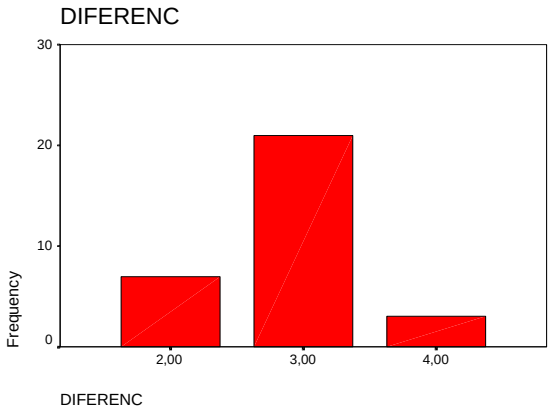
Pri vprašanjih o **obliki individualizacije**, ki jo uporabljajo pri svojem pedagoškem delu, se kažejo razlike med učitelji v tem, kakšno obliko individualiziranega posredovanja likovnih vsebin uporabljajo, in sicer: obliko svetovanja, kako reševati likovno nalogo, obliko diferenciranja likovnih tehnik in/ali motivov, oziroma obliko modificiranja likovnih tehnik in/ali motivov. Učitelji so imeli možnost dopisati tudi druge oblike individualizacije, vendar tega ni storil nihče od vprašanih. Učitelji so odgovarjali z vrednostmi opredelitvami od 1 (zelo redko ali nikoli) do 4 (zelo pogosto ali vedno). Rezultati kažejo, da se učitelji večinoma odločajo za več oblik individualizacije.



SVETOVANJE KAKO (NAČIN)

		f	%	Valid Percent
veljavni	2,00	5	15,6	18,5
	3,00	10	31,3	37,0
	4,00	12	37,5	44,4
	skupaj	27	84,4	100,0
manjkajoči		5	15,6	
skupaj		32	100,0	

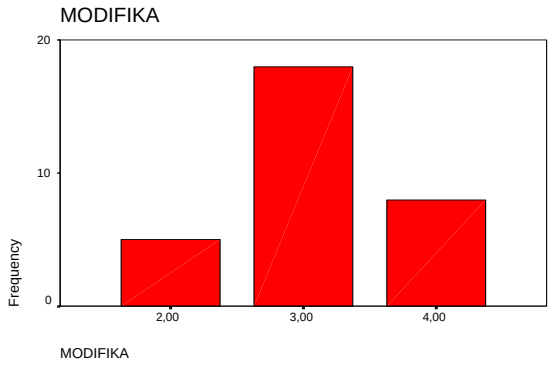
Odgovori kažejo na to, da učitelji relativno pogosto (68%) uporabljajo individualizacijo v obliki **svetovanja**, ki učencem predstavi, kako naj pristopijo k reševanju likovne naloge (demonstracija, ponazoritev, sugestije oz. predlogi). Omenjeni rezultat se sicer zdi nekoliko presenetljiv, saj deluje nekoliko kontradiktorno glede na rezultate pri vprašanju o individualizaciji kot stimulansu likovne ustvarjalnosti, ki naj bi vendarle bazirala na učenčevem samostojnem iskanju likovnih rešitev.



DIFERENCIRANJE TEHNIK IN/ALI MOTIVOV

		f	%	Valid Percent
veljavni	2,00	7	21,9	22,6
	3,00	21	65,6	67,7
	4,00	3	9,4	9,7
	skupaj	31	96,9	100,0
manjkajoči		1	3,1	
skupaj		32	100,0	

Individualizacijo v obliki **diferenciranja** likovnih tehnik in/ali likovnih motivov v okviru iste likovne naloge pogosto ali vedno uporablja kar 75% vprašanih. Pod terminom diferenciranje likovnih tehnik in/ali motivov razumemo izpostavljanje večih možnosti (različne likovne tehnike in motivi), ki omogočajo reševanje izpostavljene likovne naloge, med katerimi učenci (samostojno) izbirajo tisto, ki jim najbolj ustreza. Po kontaktiranju z več likovnimi pedagogi, smo namreč ugotovili, da je takšen način likovnega prakticiranja relativno pogost (razlogi, ki jih učitelji navajajo, so sicer različni od lažjega motiviranja učencev do bolj hetreogenega likovnega izražanja, ki v večji meri vpliva na iskanje ustvarjalnih likovnih rešitev) in kot so potrdili tudi rezultati raziskave, gre resnično za dokaj pogost način izpostavljanja likovnih nalog.

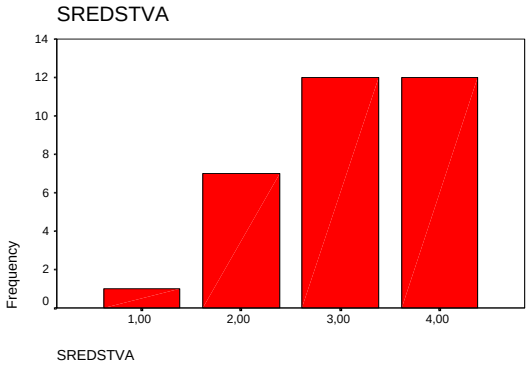


MODIFICIRANJE TEHNIK IN/ALI MOTIVOV

		f	%	Valid Percent
veljavni	2,00	5	15,6	16,1
	3,00	18	56,3	58,1
	4,00	8	25,0	25,8
	skupaj	31	96,9	100,0
manjkajoči		1	3,1	
skupaj		32	100,0	

Še nekoliko višjo frekventnost uporabe kažejo rezultati pri vprašanju o **modificiranju** likovnih tehnik in/ali likovnih motivov v okviru iste likovne naloge, kjer kar 81% učiteljev pogosto ali vedno uporablja tako obliko individualiziranja. Pri modificiranju likovnih tehnik in/ali motivov gre za to, da učitelj pri likovni nalogi izhaja iz enakega izhodišča za vse učence (ista likovna tehnika in motiv), pri njenem realiziranju – likovnem izražanju pa delo individualizira glede na učenčeve sposobnosti in nagnjenja. Pri modificiranju je potrebno omeniti, da je vloga učitelja pomembna predvsem v tem, da pozna sposobnosti in nagnjenja posameznega učenca (njegov likovno-izrazni tip) in mu skladno s tem ponudi tudi možnosti za uspešnejše, bolj ustvarjalno likovno izražanje v okviru postavljenih okvirov (kombiniranje likovnih tehnik, prehajanje in povezovanje likovnih področij ipd.). Kot kažejo rezultati raziskave se likovni pedagogi tega zavedajo in pri svojem delu tudi pogosto uporabljajo.

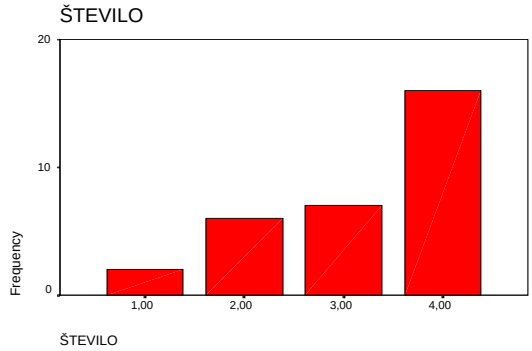
Naslednji sklop vprašanj je bil vezan na **ovire pri izvajanju individualizacije** pri pouku likovne vzgoje, s katerimi se srečujejo pri svojem vsakdanjem delu. Izpostavili smo več postavk, in sicer: premalo materialnih sredstev za izvajanje likovnih nalog in neustrezna opremljenost prostorov za likovno izražanje, preveč številčni oddelki, premalo ur namenjenih likovni vzgoji, nezainteresiranost učencev za likovno izražanje, dinamika individualiziranega dela preveč obremeni učitelja, premajhno poznavanje učencev - njihovih interesov, sposobnosti in nagnjenj, drugo. Učitelji so imeli možnost dopisati tudi druge ovire pri izvajanju individualizacije, vendar tega ni storil nihče od vprašanih. Učitelji so odgovarjali z vrednostmi opredelitvami od 1 (zelo redko ali nikoli) do 4 (zelo pogosto ali vedno). Rezultati kažejo, da se učitelji večinoma odločajo za več načinov individualizacije.



SREDSTVA

		f	%	Valid Percent
veljavni	1,00	1	3,1	3,1
	2,00	7	21,9	21,9
	3,00	12	37,5	37,5
	4,00	12	37,5	37,5
	skupaj	32	100,0	100,0

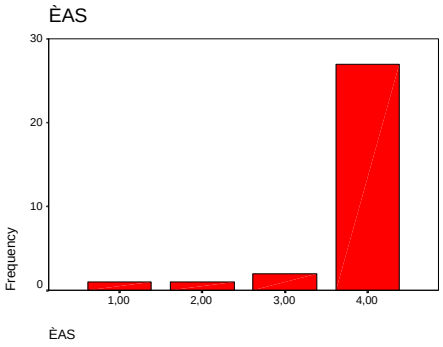
Premalo materialnih sredstev za izvajanje likovnih nalog in neustrezna opremljenost prostorov za likovno izražanje po rezultatih raziskave pesti kar 75% vprašanih učiteljev. Kljub temu, da večina likovnih pedagogov k likovni vzgoji pristopa zelo fleksibilno (sami iščejo »sponzorje«, uporabljajo odpadni material in podobno) pomanjkanje materialnih pogojev in neustreznost prostorov, kjer poteka likovno izražanje (po pogovoru z učitelji mnogi navajajo, da nimajo niti matične likovne učilnice) ovira njihovo možnost individualiziranega podajanja likovnih vsebin.



ŠTEVILO

		f	%	Valid Percent
veljavni	1,00	2	6,3	6,5
	2,00	6	18,8	19,4
	3,00	7	21,9	22,6
	4,00	16	50,0	51,6
	skupaj	31	96,9	100,0
manjkajoči		1	3,1	
skupaj		32	100,0	

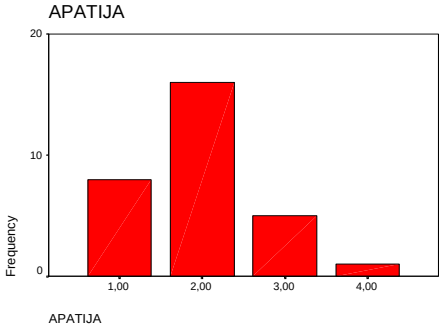
Več kot 71% vprašanih učiteljev bremeni tudi številčnost oddelkov, ki jo brez dvoma potencira še premajhno število ur, namenjenih likovni vzgoji (glej naslednje vprašanje). Kljub temu, da si učitelji skušajo delo čim bolje organizirati tudi v teh pogojih (npr. blok ura na 14 dni, ½ skupine na enkrat ipd.), se številčnost oddelkov vendarle kaže kot ovira pri učinkovitem izvajanju individualizacije.



ČAS

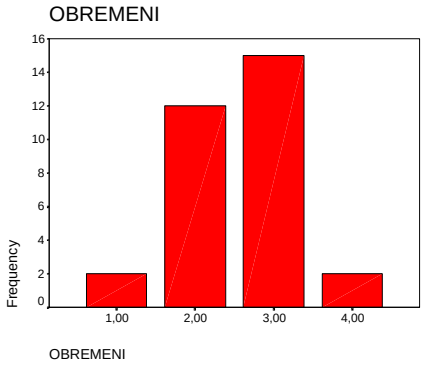
		f	%	Valid Percent
veljavni	1,00	1	3,1	3,2
	2,00	1	3,1	3,2
	3,00	2	6,3	6,5
	4,00	27	84,4	87,1
	skupaj	31	96,9	100,0
manjkajoči		1	3,1	
skupaj		32	100,0	

Učitelji v 84% izpostavljajo čas, ki ga imajo na voljo za izvajanje likovne vzgoje, kot enega največjih problemov oziroma ovir za izvajanje individualizacije (in likovne vzgoje nasploh). Premajhno število ur (še zlasti v 7. razredu) predstavlja problem tako pri podajanju likovnih vsebin po učnem načrtu, ki jih morajo učitelji pogosto kombinirati še z vrsto različnih projektov, v katere se šole vključujejo in problemi "odpadanja" ur, zaradi različnih dejavnosti, ki jih zajema šolski koledar (različni dnevi dejavnosti, tabori, …). Likovni pedagogi poudarjajo, da nadomeščanje, s katerim naj bi kompenzirali "odpadle" ure ob skromnih materialnih pogojih, ki so jim na voljo, največkrat ne more predstavljati zadovoljivega nadomestila.



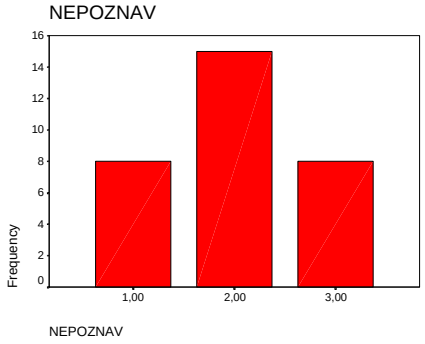
APATIJA

		f	%	Valid Percent
veljavni	1,00	8	25,0	26,7
	2,00	16	50,0	53,3
	3,00	5	15,6	16,7
	4,00	1	3,1	3,3
	skupaj	30	93,8	100,0
manjkajoči		2	6,3	
skupaj		32	100,0	



OBREMENI

		f	%	Valid Percent
veljavni	1,00	2	6,3	6,5
	2,00	12	37,5	38,7
	3,00	15	46,9	48,4
	4,00	2	6,3	6,5
	skupaj	31	96,9	100,0
manjkajoči		1	3,1	
skupaj		32	100,0	



NEPOZNAV

		f	%	Valid Percent
veljavni	1,00	8	25,0	25,8
	2,00	15	46,9	48,4
	3,00	8	25,0	25,8
	skupaj	31	96,9	100,0
manjkajoči		1	3,1	
skupaj		32	100,0	

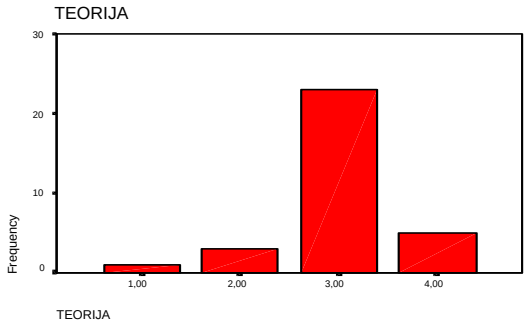
Kljub vsem naštetim oviram, ki pestijo likovne pedagoge pri izvajanju individualizacije pri pouku likovne vzgoje, večina individualizacijo sicer uporablja pri svojem delu (glej 1. vprašanje), vendar lahko iz tega razumemo, da v to vlagajo svoje skrajne napore. Glede na to, da ima po večinskem mnenju individualizacija zelo pozitiven učinek na razvoj likovne ustvarjalnosti, bi bilo potrebno odpraviti vsaj tiste ovire, ki jih je v trenutnih okvirih mogoče (npr. zagotoviti ustrezno opremljenost učilnic, razmišljati o fleksibilnem izvajanju likovne vzgoje (npr. delo v manjših skupinah – polovičnih oddelkih), ponuditi učiteljem možnost dodatnega izpopolnjevanja ipd.) in s tem zagotoviti učiteljem vsaj osnovne pogoje za še uspešnejše izvajanje individualizacije.

V nadaljevanju smo učitelje likovne vzgoje spraševali o njihovem razumevanju temeljnih značilnosti individualizacije kot pedagoškega načela. Vsa vprašanja so bila ovrednotena z vrednostmi od 1 – 4; 1 (popolnoma se strinjam), 2 (strinjam se), 3 (ne strinjam se) in 4 (nikakor se ne strinjam), razen vprašanj **3., 5., 7.** in **9.** (označena z *), ki so ovrednotena v obratnem zaporedju (4 - 1). Učitelji so med danimi odgovori izbrali tistega, ki je najbolj neposredno opisal njihovo strinjanje z zastavljeno trditvijo.

1. Individualizacijo razumem predvsem kot teoretično pedagoško načelo, ki ga je v praksi težko oz. nemogoče ustrezno realizirati.
2. Z individualizacijo vplivamo predvsem na količino različnih likovnih rešitev v razredu, ne pa tudi na njihovo kakovost.
3. Individualizacija pomeni več in zahtevnejše delo za učitelja, vendar pa pomembno vpliva tudi na razvoj likovne ustvarjalnosti učencev (tudi manj nadarjeni učenci na ta način dosegajo boljše lik. rezultate).*

4. Izvajanje individualizacije v obliki diferenciranja in modificiranja likovnih tehnik in/ali motivov se mi pri LV ne zdi smiselno, ker ne daje pozitivnih rezultatov.
5. Likovno-izrazni tipi (imagin., emoc., vizual. idr. – po Karlavarisu) so pri učencih v zadnji triadi OŠ že dobro razvidni in omogočajo lažje izvajanje individualizacije.*
6. Ob upoštevanju individualizacije je učitelj v razredu le bolj obremenjen, rezultati takega dela pa so neznatni (učenci niso bolj motivirani, likovni izdelki niso bolj ustvarjalni).
7. Z upoštevanjem individualizacije se pri učencih stopnja motiviranosti za likovno izražanje poviša (»ustvarjalni nemir«).*
8. Individualizacija vpliva na zmanjšanje discipline v razredu, razred je bolj nemiren, učenci so manj osredotočeni na likovno izražanje.
9. Načelo individualiziranega dela je možno upoštevati oziroma izvajati pri vsaki likovni nalogi.*
10. Individualizacija pomeni, da likovno nalogo vsak učenec rešuje »po svoje«, kar ni sprejemljivo.
11. Individualizacijo je smiselno izvajati le z likovno nadarjenimi učenci.
12. Temeljni problem pri izvajanju individualizacije je vrednotenje likovnih izdelkov, ki nastanejo pri takem načinu dela.
13. Učenci v zadnji triadi se niso sposobni individualizirano likovno izražati.
14. Trenutni pogoji dela v šoli učitelju ne omogočajo izvajanja individualzacije na ustrezen način.

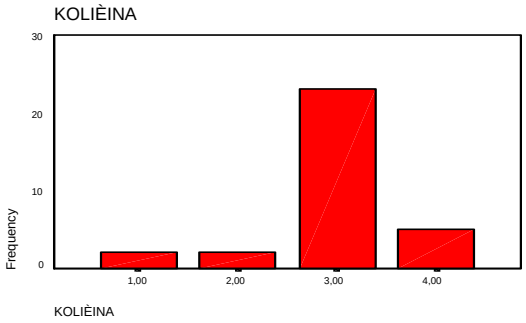
Analiza podatkov zajema zgolj frekventnost posameznih odgovorov, kaže pa tudi razpršenost, ki je resnici na ljubo relativno majhna in kaže na zelo podoben (homogen) odnos likovnih pedagogov do izpostavljene teme.



INDIVIDUALIZACIJA JE LE TEORIJA

		f	%	Valid Percent
veljavni	1,00	1	3,1	3,1
	2,00	3	9,4	9,4
	3,00	23	71,9	71,9
	4,00	5	15,6	15,6
	skupaj	32	100,0	100,0

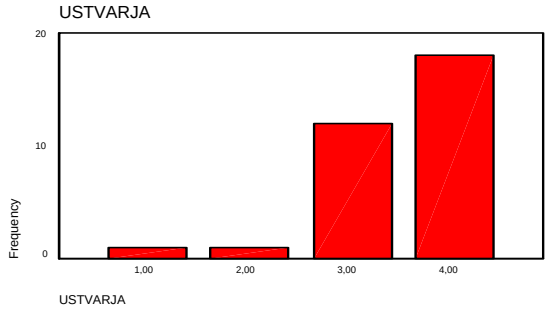
Individualizacijo zgolj kot **teoretično** pedagoško načelo, ki ga je v praksi težko oziroma nemogoče ustrezno realizirati, razume le dobrih 12% vprašanih učiteljev, vseh ostalih 87% pa se s to trditvijo ne ali sploh ne strinja. To pomeni, da imajo likovni pedagogi do individualizacije takšen odnos, ki zagotavlja, da jo skušajo v praksi, kljub oviram (čas, materialna neopremljenost, število učencev, ...), tudi uporabljati, saj jim omogoča ustreznejše posredovanje likovnih vsebin, preko katerih učenci dosegajo boljše likovne rezultate (glej 2. in 3. vprašanje).



KOLIČINA – DA, KAKOVOST – NE

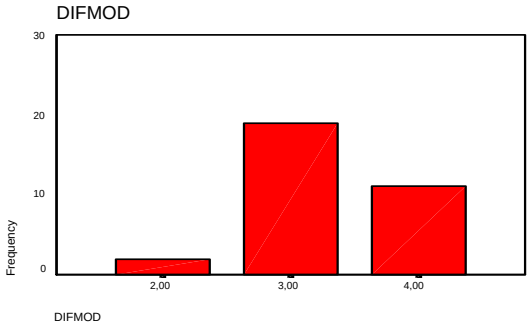
		f	%	Valid Percent
veljavni	1,00	2	6,3	6,3
	2,00	2	6,3	6,3
	3,00	23	71,9	71,9
	4,00	5	15,6	15,6
	skupaj	32	100,0	100,0

Tudi to, da je z individualizacijo mogoče vplivati predvsem na **količino različnih likovnih rešitev v razredu, ne pa tudi na njihovo kakovost**, je prepričanih le dobrih 12%. Ostalih 87% pa jih individualizacijo razume tudi kot sredstvo za poviševanje kakovosti likovnih rešitev, kar nedvomno potrjuje tudi naslednja trditev: Individualizacija pomeni več in zahtevnejše delo za učitelja, vendar pa **pomembno vpliva tudi na razvoj likovne ustvarjalnosti učencev** (tudi manj nadarjeni učenci na ta način dosegajo boljše likovne rezultate). Na to trditev je pozitivno odgovorilo dobrih 93% vprašanih učiteljev, kar postavlja individualizacijo v vlogo enega pomembnejših pedagoških načel, ki mu je v okviru likovne vzgoje potrebno nameniti tudi ustrezne pogoje za izvajanje.



VPLIV NA RAZVOJ USTVARJALNOSTI

		f	%	Valid Percent
veljavni	1,00	1	3,1	3,1
	2,00	1	3,1	3,1
	3,00	12	37,5	37,5
	4,00	18	56,3	56,3
	skupaj	32	100,0	100,0



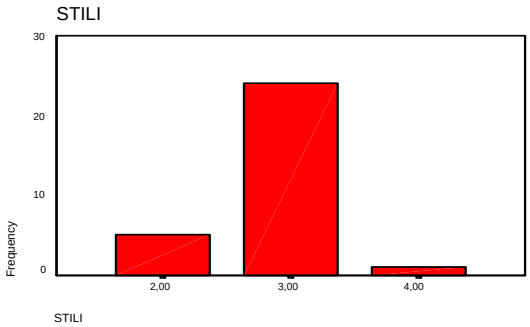
DIFERENCIACIJA IN MODIFIKACIJA

		f	%	Valid Percent
veljavni	2,00	2	6,3	6,3
	3,00	19	59,4	59,4
	4,00	11	34,4	34,4
	skupajl	32	100,0	100,0

Na trditev, da je izvajanje individualizacije v obliki **diferenciranja in modificiranja** likovnih tehnik in/ali motivov pri likovni vzgoji nesmiselno, ker ne daje pozitivnih rezultatov, je 93% vprašanih učiteljev odgovorilo nikalno. To pomeni, da velika večina likovnih pedagogov individualizacijo v obliki diferenciranja in modificiranja likovnih tehnik in/ali motivov dojema kot smiselno in uporabno, saj njihove izkušnje kažejo, da lahko s takim načinom dela pričakujejo dobre (ustvarjalnejše) likovne rezultate učencev.

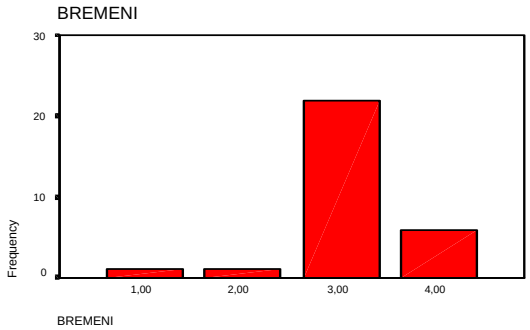
Glede na to, da **likovno-izrazni stili** lahko predstavljajo eno od možnih oblik diferenciranja in modificiranja likovnih tehnik in/ali motivov nas je zanimalo, ali jih učitelji prepoznajo in pri individualiziranju tudi uporabljajo. Kot so pokazali odgovori, več kot ¾ likovnih pedagogov

likovno-izrazne stile (emocionalni, imaginativni, razmišljujoči, koloristični, ... po Karlavaris-u) pri učencih prepozna in meni, da učitelju omogočajo lažje izvajanje individualizacije.



LIKOVNO-IZRAZNI TIPI

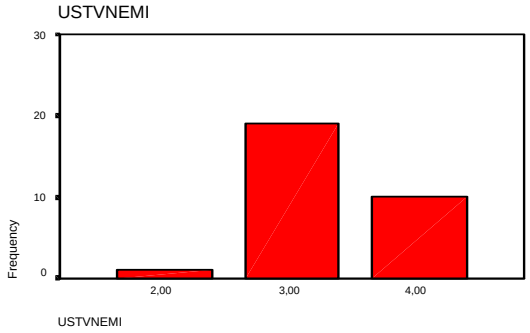
		f	%	Valid Percent
veljavni	2,00	5	15,6	16,7
	3,00	24	75,0	80,0
	4,00	1	3,1	3,3
	skupaj	30	93,8	100,0
manjkajoči		2	6,3	
skupaj		32	100,0	



		f	%	Valid Percent
veljavni	1,00	1	3,1	3,3
	2,00	1	3,1	3,3
	3,00	22	68,8	73,3
	4,00	6	18,8	20,0
	skupaj	30	93,8	100,0
manjkajoči		2	6,3	
skupaj		32	100,0	

OBREMENI UČITELJA

To, da individualizacija vpliva predvsem na to, da je **učitelj v razredu zgolj bolj obremenjen**, medtem ko so rezultati takega dela neznatni, saj naj učenci ne bi bili bolj motivirani, njihovi likovni izdelki pa ne bolj ustvarjalni, je prepričanih le 6% vprašanih učiteljev. Njihovi odgovori nas napeljujejo na prepričanje, da se učiteljev trud, vložen v individualiziranje dela pri likovni vzgoji, izplača in ga več kot 87% vprašanih učiteljev ne dojema kot nepotrebno obremenitev.

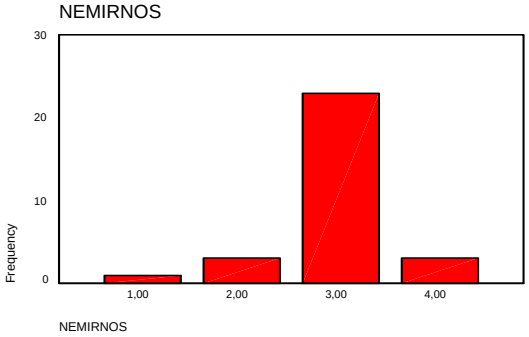


USTVARJALNI NEMIR

		f	%	Valid Percent
veljavni	2,00	1	3,1	3,3
	3,00	19	59,4	63,3
	4,00	10	31,3	33,3
	skupaj	30	93,8	100,0
manjkajoči		2	6,3	
skupaj		32	100,0	

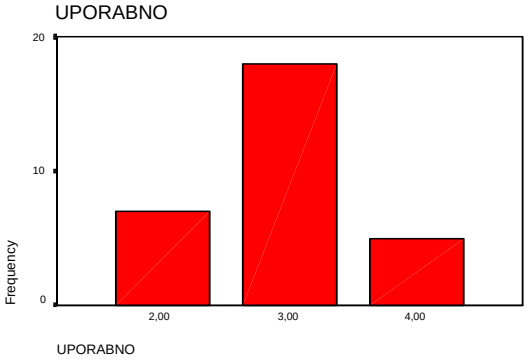
Zanimivo je tudi, da večina (90% likovnih pedagogov, ki so odgovorili na vprašanje) opaža, da se z upoštevanjem individualizacije pri učencih stopnja motiviranosti za likovno izražanje poviša, kar sicer pomeni, da naraste »**ustvarjalni nemir**«, ki pa ga, kot kaže analiza naslednjega vprašanja, večina ne zaznava kot motečega.

S tem, da individualizacija vpliva na **zmanjšanje discipline** v razredu, kar pomeni, da je razred bolj nemiren, učenci pa manj osredotočeni na likovno izražanje, se namreč ne strinja več kot 80% učiteljev, ki so odgovorili na vprašanje.



NEMIRNOST (NEDISCIPLINA V RAZREDU)

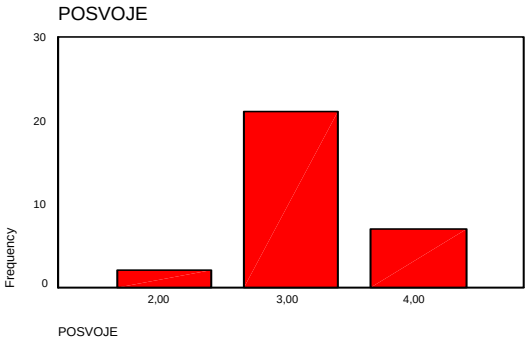
		f	%	Valid Percent
veljavni	1,00	1	3,1	3,3
	2,00	3	9,4	10,0
	3,00	23	71,9	76,7
	4,00	3	9,4	10,0
	skupaj	30	93,8	100,0
manjkajoči		2	6,3	
skupaj		32	100,0	



UPORABNO

		f	%	Valid Percent
veljavni	2,00	7	21,9	23,3
	3,00	18	56,3	60,0
	4,00	5	15,6	16,7
	skupaj	30	93,8	100,0
manjkajoči		2	6,3	
skupaj		32	100,0	

Nekoliko večja razpršenost odgovorov se kaže pri vprašanju uporabnosti individualizacije, saj se ena petina vprašanih ne strinja, da je načelo individualiziranega dela **možno upoštevati oziroma izvajati pri vsaki likovni nalogi**. Pri tem morebiti lahko izpostavimo dejstvo, da je nekatere likovne naloge mogoče izvajati tudi v parih ali manjših skupinah, ki individualiziranje likovnega izražanja nekoliko zmanjšajo, kar je mogoče razumeti kot enega od povodov za nekoliko večjo raznolikost odgovorov.

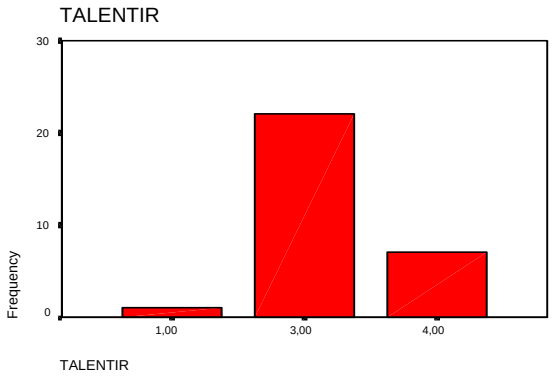


IZRAŽANJE "PO SVOJE"

		f	%	Valid Percent
veljavni	2,00	2	6,3	6,7
	3,00	21	65,6	70,0
	4,00	7	21,9	23,3
	skupaj	30	93,8	100,0
manjakjoči		2	6,3	
skupaj		32	100,0	

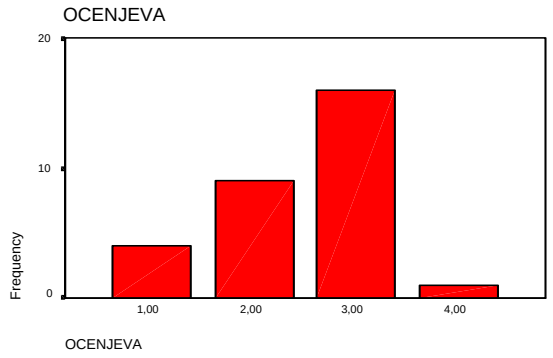
Glede na odnos likovnih pedagogov do likovne ustvarjalnosti učencev visok procent (87%) frekventnosti pri vprašanju o **samosvojem likovnem izražanju učencev**, ne preseneča. Velika večina učiteljev se tako ne strinja s tem, da individualizacija pomeni, da likovno nalogo vsak učenec rešuje »po svoje«, kar ni sprejemljivo. Večina učiteljev je torej prepričanih, da je likovno izražanje »po svoje« lahko predvsem prednost, ki zagotavlja večjo heterogenost likovnih rešitev in,

kot kaže analiza naslednjega vprašanja, ni zgolj domena pri likovnem izražanju **likovno nadarjenih učencev**, pač pa jo je smiselno izvajati tudi z ostalimi učenci. Takega mnenja je več kot 90% likovnih pedagogov, ki so na vprašanje odgovorili.



LIKOVNO TALENTIRANI

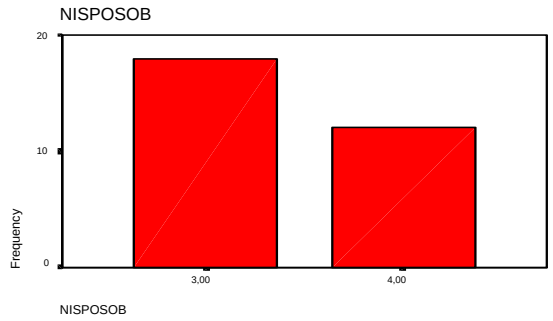
		f	%	Valid Percent
veljavni	1,00	1	3,1	3,3
	3,00	22	68,8	73,3
	4,00	7	21,9	23,3
	skupaj	30	93,8	100,0
manjkajoči		2	6,3	
skupaj		32	100,0	



OCENJEVANJE (VREDNOTENJE) LIKOVNIH DEL

		f	%	Valid Percent
veljavni	1,00	4	12,5	13,3
	2,00	9	28,1	30,0
	3,00	16	50,0	53,3
	4,00	1	3,1	3,3
	skupaj	30	93,8	100,0
manjkajoči		2	6,3	
skupaj		32	100,0	

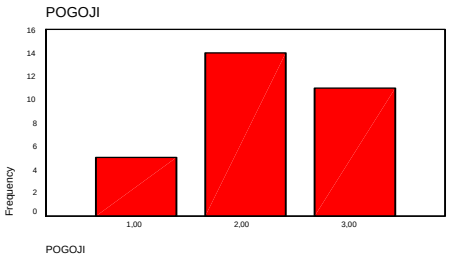
Analizo vprašanja o **vrednotenju likovnih izdelkov**, ki je predstavlja enega od ključnih problemov pri izvajanju individualizacije, je potrebno začeti z ugotovitvijo, da je bilo vprašanje postavljeno nekoliko neposrečeno, saj so učitelji že predhodno opredelili še bolj pereče probleme, ki jih pri izvajanju individualizacije srečujejo in vrednotenja ni omenjal nihče, zato je formulacija »temeljni problem ...« nekoliko nerodno. Vrednotenje likovnih izdelkov, ki nastanejo pri takem načinu dela, po vsej verjetnosti predstavlja enega od problemov, vsekakor pa ne ključnega, kar kaže precejšnja razpršenost odgovorov.



NISO SPOSOBNI INDIVIDUAL. IZRAŽANJA

		f	%	Valid Percent
veljavni	3,00	18	56,3	60,0
	4,00	12	37,5	40,0
	skupaj	30	93,8	100,0
manjkajoči		2	6,3	
skupaj		32	100,0	

Mnenje učiteljev **o sposobnosti individualiziranega likovnega izražanja** učencev zadnje triade kaže, da so vsi učitelji, ki so na vprašanje odgovorili (izjema sta le dva učitelja, ki na vprašanje nista odgovorila) prepričani, da so se učenci v zadnjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole sposobni individualizirano likovno izražati.



		f	%	Valid Percent
veljavni	1,00	5	15,6	16,7
	2,00	14	43,8	46,7
	3,00	11	34,4	36,7
	skupaj	30	93,8	100,0
manjkajoči		2	6,3	
skupaj		32	100,0	

Pri analizi zadnjega vprašanja, ki se nanaša na **trenutne pogoje dela** v šoli, ki učitelju naj ne bi omogočali izvajanja individualzacije na ustrezen način, se kaže, da je več kot 78% vprašanih učiteljev odgovorilo pritrdilno, kar je primerljivo s podatki o ovirah, ki pestijo učitelje pri izvajanju individualizacije (glej analizo o ovirah).

Analiza rezultatov, ki jih je dala anketa, kaže pretežno pozitiven odnos likovnih pedagogov do individualizacije kot pedagoškega načela in odraža njihovo dojemanje njenih uporabnih vrednosti in njene vloge v razvoju likovne ustvarjalnosti učencev.

6.2 Uporabljen instrumentarij

6.2.1 Opis likovno-izraznih tipov

1. VIZUALNI IZRAZNI TIP
- učenec je nagnjen k natančnemu opazovanju objektov
- usmerjen v realističnim likovnim prikazovanjem videnega
- ustrezajo mu neposredno opazovani motivi in upodabljanje z uporabo viziranja (proporci)

Dominantna sposobnost natančnega opazovanja objektov vizualni tip učencev pogosto usmerja v realistično likovno prezentacijo videnega. Pri likovnem izražanju izhajajo iz neposredne vizualne podobe objektov, zato jim bolj od domišljijskih motivov ustrezajo neposredno opazovani motivi (izražanje po opazovanju), ki jih s pomočjo natančnega opazovanja, viziranja in proporcioniranja vnašajo v svoj likovni izdelek.

2. IMAGINATIVNI IZRAZNI TIP
- učenec se opira na svojo domišljijo
- miselni svet je nenavaden, odnosi med stvarmi nerealistični, pogosto deformirani
- ustrezajo mu likovne naloge z domišljijsko zasnovanimi motivi (pravljice, sanje, prihodnost, ...)

Likovni svet imaginativnega tipa učencev je neobičajen, odnosi med stvarmi nerealni, njihove likovne podobe pa plod bujne fantazije. Učencem, pri katerih prevladuje imaginativni izrazni tip, najbolj ustrezajo likovne naloge z domišljijsko motiviko, kjer lahko izkoristijo svoj bogati domišljijski potencial. Likovne naloge, kjer je potrebno določene objekte podrobno opazovati in jih upodobiti v čimbolj »verodostojni«, realistični obliki, jim ne ustrezajo, saj imajo pogosto sami ustvarjeno svojstveno podobo predmeta, ki včasih z realno vizualno podobo objekta nima veliko skupnega.

3. INTELEKTUALNI (RACIONALNI) IZRAZNI TIP
- k likovnemu problemu učenec pristopa na osnovi logičnega, zaporednega mišljenja
- pred začetkom upodabljanja si skuša ustvariti podobo končnega likovnega rezultata
- ne opira se na realno podobo določenega objekta, pač pa na lastno razumevanje njegove strukture, funkcije, delovanja, …

Ti učenci se pri likovnem izražanju opirajo predvsem na lastno razmišljanje. K likovnemu problemu pristopajo sistematično, racionalno, premišljeno. Svoje likovno izražanje predhodno načrtujejo, vnaprej predvidijo pristop k izvajanju in si skušajo ustvariti tudi sliko končnega rezultata. Racionalen pristop k likovnemu izražanju jih nekoliko ovira pri likovnih nalogah, ki terjajo od njih določeno mero domišljije ali emocionalnosti. Intelektualni izrazni tip učencev se opira na realno podobo določenega objekta, pač pa na lastno razumevanje le-tega. Njihovo ustvarjalnost je najlaže spodbuditi s posredovanjem takšnih motivov, ki izzivajo učenčevo zanimanje za funkcionalnost objekta (strukturo, funkcioniranje, delovanje).

4. EMOCIONALNI IZRAZNI TIP
- pri likovnem izražanju učenec izhaja iz svojih čustev (emocij), likovna podoba je odraz njegovega trenutnega razpoloženja ali čustvenega odnosa do izpostavljenega motiva
- likovni izraz je zelo subjektiven in običajno deluje ekspresivno zgoščeno in energijsko močno
- njegove podobe so pogosto deformirane, predimenzionirane

Učenci, pri katerih prevladuje emocionalni izrazni tip pri likovnem izražanju izhajajo predvsem iz svojih čustev (emocij). Značilno za te učence je, da njihov izraz deluje ekspresivno zgoščeno in energijsko močno. Podobe so deformirane, predimenzionirane

(določene stvari odmisli, izloči, druge pretirano poudari ali namenoma spremeni), saj je likovni izdelek odraz njihovega trenutnega razpoloženja ali čustvenega odnosa do izpostavljenega motiva.

5. SENZITIVNI IZRAZNI TIP
- ima sposobnost občutljivega, senzitivnega razmišljujočega opazovanja
- transformira in likovno predrugači motiv
- samostojno izbira nenavadne motive in ustvarja občutljiva medsebojna razmerja

Pri svojem delu se ta učenec opira predvsem na sposobnost občutljivega, senzitivnega opazovanja, ki ne bazira zgolj na primerjalnem opazovanju (kot pri vizualnem tipu) pač pa učenec videno potegne vase, transformira in bolj ali manj zavestno likovno predrugači. Pri likovnem izražanju zna samostojno izbirati nenavadne motive in ustvariti občutljiva medsebojna razmerja. Učenec tega tipa pogosto svoj izdelek samoiniciativno gradi na podlagi subjektivnega pogleda na likovni problem in vanj vloži veliko truda in energije, zato je tudi zelo občutljiv na kritiziranje.

6. MEMORIALNI IZRAZNI TIP (tip vizualnega spomina)
- likovni izraz gradi na vizualnem spominu na izpostavljen objekt
- izhodišče za likovno izražanje išče v lastnem spominu, izkušnjah
- za uspešno likovno izražanje potrebuje neposredno izkušnjo

Za razliko od učencev, pri katerih prevladuje vizualni izrazni tip, ki imajo do izpostavljenega likovnega objekta popolnoma objektiven odnos in skušajo njegovo podobo čimbolj »pravilno« prikazati, učenci memorialnega tipa svoj likovni izraz gradijo na bolj subjektivnem odnosu do izpostavljenega objekta. Pri likovnem izražanju svojo sposobnost opazovanja ti učenci namreč oplemenitijo še s posrednimi informacijami in izkušnjami (odnos, kritične pripombe, odobravanje ipd.) in na ta način do objekta vzpostavijo bolj oseben odnos. Likovna prezentacija njihovega likovnega objekta zato ni le »verodostojna kopija« videnega, pač pa odraz opazovanja, v katerega avtor vnaša tudi osebni pogled (izkušnje) iz česar izvira tudi svojstvena likovna podoba.

7. MOTORIČNO-TEHNIČNI IZRAZNI TIP
- pri likovnem izražanju se opira predvsem na svojo motorično spretnost
- likovni izdelek deluje virtuozno, a pogosto izpovedno siromašno (prazno)
- k likovnemu izražanju pristopa preveč naučeno, rutinsko in premalo prefinjeno, senzibilno

Za učence, za katere je značilen motorično-tehnični izrazni tip je specifično, da se pri likovnem izražanju opirajo predvsem na svoje motorične sposobnosti. Tehnična dovršenost njihovega likovnega izraza, ki izvira tudi iz izrazite spretnosti, se zrcali v vseh likovnih tehnikah, njihov likovni izraz pa je videti tehnično »popoln«. Likovni izdelki teh učencev na prvi pogled delujejo virtuozno, vendar pogosto ob bolj poglobljenem opazovanju opazimo določen vsebinski primanjkljaj, izpovedno praznino. Njihovo tehnično znanje izvira iz zanimanja za likovno tehnologijo (materiale in orodja), a k likovnemu izražanju pristopajo preveč racionalno in z nekakšno naučeno, rutinsko perfekcijo, kar likovnemu izdelku odvzema neko žlahtno negotovost.

8. KOLORISTIČNI IZRAZNI TIP
- ima zelo izostren občutek za barvo, barvne nianse in odnose
- tudi pri skrajno omejenih možnostih išče določeno barvno raznolikost oz. barvito raznolikost
- pri likovnem izražanju z barvami premore izjemen občutek za barvno harmonijo, kontrastnost, ne glede na tehniko ali motiv

Ti učenci imajo zelo izostren občutek za barvo, barvne nianse in barvne odnose, ki jih iščejo tudi na drugih likovnih področjih. Tako imajo njihove risbe pogosto elemente tonskega slikanja, saj skušajo tudi pri skrajno omejenih možnostih iskati določeno barvno raznolikost oziroma pestrost. Podobno je tudi pri kiparskih likovnih izdelkih, kjer pri tehnikah, ki to omogočajo (npr. montažna plastika) skrajno premišljeno in občuteno uporabijo tudi »govorico« barve oziroma barvne poudarke. Pri likovnem izražanju z barvami premorejo izjemen občutek za barvno harmonijo in kontrast, ne glede na tehniko ali motiv.

9. GRAFIČNI IZRAZNI TIP
- ima izrazit občutek za različne linearne variacije in pestro uporabo linijskih oblik
- zna likovno izraziti razgibano, a uravnoteženo kompozicijo
- na risanje se opira tudi na drugih likovnih področjih

Učenci tega tipa imajo izrazit občutek za različne linearne variacije, za pestro uporabo linijskih oblik ter za razgibano, a uravnoteženo likovno kompozicijo. Risanje je zanje tudi na drugih likovnih področjih neke vrste opora, pomagalo, h kateremu se zatekajo tako pri slikanju, grafiki, kot tudi pri obeh prostorskih področjih (navadno predvsem v začetnem delu likovnega izražanja ali kot dekorativen »dodatek«).

10. PROSTORSKI IZRAZNI TIP
- pri likovnem izražanju se opira na poznavanje posebnosti upodabljanja prostora
- spretno upodablja prostor z različnimi likovnimi elementi (tako z linijo, ploskvami idr.)
- osrednji objekt skuša čim bolj jasno oz. »pravilno« postaviti oziroma umestiti v prostor ter nakazati njegovo prostorsko soodvisnost z ostalimi predmeti v prostoru

Učenci, za katere je značilen prostorski izrazni tip, se pri likovnem izražanju opirajo na občutenje prostorskosti in svoj likovni izraz gradijo na prostorski razporeditvi likovnih elementov (Karlavaris, 1993, 67). To značilnost je mogoče opaziti na vseh likovnih področjih, ne le pri plastičnem in prostorskem oblikovanju. Osrednji objekt skušajo čim bolj jasno oz. »pravilno« postaviti oziroma umestiti v prostor ter nakazati njegovo prostorsko soodvisnost z ostalimi predmeti v prostoru.

11. SINTEZNI IZRAZNI TIP
- pri izražanju izhaja iz celote, osnovne mase oz. oblike, ki jo preoblikuje z minimalnimi posegi
- v osnovno formo vnaša le najnujnejše podatke, izpušča podrobnosti in dekorativnost
- likovni izdelki delujejo minimalistično in asketsko, a običajno energijsko močno.

Značilno za učence tega tipa je, da pri likovnem izražanju izhajajo iz celote, iz osnovne mase oz. oblike, ki ji z minimalnimi posegi vdahnejo pečat likovnega dela. V osnovno formo vnesejo zgolj najnujnejše podatke in se pri svojem likovnem izražanju ne spuščajo v podrobnosti ali celo dekorativnost. Njihovi posegi v osnovno obliko so včasih premišljeni, včasih pa delujejo impulzivno navrženi. Njihovi likovni izdelki zato delujejo minimalistično in asketsko. Njihove likovne podobe pa so pogosto, kljub asketskosti energijsko močne.

12. ANALITIČNI IZRAZNI TIP
- pri likovnem izražanju izhaja iz podrobnosti, ki jih opazi in/ali zazna na objektu
- likovni izraz deluje lahkotno, včasih tudi kaotično razdrobljeno
- pri likovnem izražanju prehaja od posameznosti k celoti, a se pogosto izgubi v naštevanju drobnih detajlov, medtem ko celota ostaja nedorečena

V nasprotju s sinteznim izraznim tipom učenci analitičnega tipa izhajajo iz podrobnosti, ki jih opazijo ali zaznajo na likovnem objektu. Pri likovnem izražanju se opirajo na številne opažene detajle. Njihov likovni izraz deluje lahkotno, včasih pa kaotično razdrobljeno, saj (pre)številne podrobnosti begajo gledalčev pogled. Učenec pri likovnem izrazu celoto

sestavlja iz posameznih podrobnosti, zato se pri likovnem izražanju ti učenci pogosto izgubijo v naštevanju drobnih detajlov, medtem ko celota ostaja nedorečena.

13. DEKORATIVNI IZRAZNI TIP
- opira se predvsem na občutek za okraševanje
- ne skuša slediti prostorski zakonitosti izraženega objekta, sledi predvsem zakonitostim ritmičnega ponavljanja vzorcev
- pri likovnem izražanju izhaja iz prepričanja, da mora biti likovni izdelek čist, dosledno izdelan, okrašen z veliko dekorativnimi podrobnostmi (»lep«)

Učenci, za katere je značilen dekorativni izrazni tip (gre za izrazni tip, ki ga pogosteje kot pri fantih srečamo pri dekletih), se pri likovnem izražanju opirajo predvsem na občutek za okraševanje (predvsem ploskev), neodvisno od naravnih oblik, pojavov in prostorskosti (Karlavaris, 1993, 67). Pri dekorativnem zapolnjevanju posameznih ploskev niti ne skušajo slediti prostorski zakonitosti izraženega objekta, pač pa sledijo predvsem zakonitostim ritmičnega ponavljanja vzorcev. Pri tem so zelo dosledni, zato njihov likovni izraz največkrat deluje kot okras, »lepotičenje«. Njihovo izražanje izhaja iz (osebnega) prepričanja, da je primarna funkcija likovnega izražanja estetska obogatitev človekovega okolja.

14. KONSTRUKCIJSKI IZRAZNI TIP
- ima izrazit smisel za trdno konstrukcijo pri razporejanju likovnih elementov
- pri likovnem izražanju daje velik poudarek uravnoteženju slikovnega formata oziroma kiparske forme
- sposoben je izraziti dinamično kompozicijo, ki ima v vse elemente trdnosti, stabilnosti

Učenci, za katere je značilen konstrukcijski izrazni tip, pri likovnem izražanju dajejo velik poudarek predvsem kompoziciji likovnega dela (tj. postavitvi posameznih likovnih elementov v slikovni format oz. kiparsko formo). Ti učenci gledajo na likovni izdelek kot na likovno celoto, zato njihove izrazne oblike niso nikoli podrejene realističnim odnosom, pač pa njihovi končni predstavi o videzu likovnega izdelka.

15. IMPULZIVNI IZRAZNI TIP
- zanje je značilno spontano likovno izražanje, pogosto podrejeno nekemu notranjemu ritmu
- razviden je "ustvarjalni nemir", ki je neodvisen od videne realnosti
- izraža se relativno v hitrem tempu, odloča se hitro in na podlagi primarnega instinkta, zadrži se pri določenih subjektivno izbranih detajlih, ki mu osebno zbujajo zanimanje.

Impulzivni izrazni tip učenca je likovno zanimiv predvsem zaradi svoje likovne neposrednosti, saj se pri likovnem izražanju pogosto ne ozira niti na temeljni likovni problem, včasih pa tudi na tehniko in motiv ne, pač pa se izraža po trenutnem navdihu. Zanj je značilno, da vedno izrazi prvo likovno zamisel, ki se mu porodi ob učiteljevem posredovanju izhodiščnega likovnega problema (včasih se začne likovno izražati že preden učitelj predstavi likovni problem do konca) in lastnega likovnega rezultata tudi ni pripravljen popravljati na učiteljevo zahtevo ali prigovarjanje.

6.2.2 Vprašalnika o učnih stilih – za učitelja in za učence

VPRAŠALNIK O UČNIH STILIH (UČITELJ)

ŠOLA: 1 2 3 4 5 UČENEC: RAZRED: 7. 9. SKUPINA: ES KS

LEGENDA ZA TOČKOVANJE:
Opis popolnoma ustreza (5), opis ustreza (4), opis včasih ustreza, včasih ne (3), opis ne ustreza (2), opis nikakor ne ustreza (1)

KONVERGENTNI STIL (levohemisferični)
Učenec:

		5	4	3	2	1
1.	za razumevanje in reševanje likovnega problema potrebuje natančna verbalna navodila.					
2.	ima raje likovne naloge, kjer je izhodišče za zasnovo likovnega problema likovni pojem.					
3.	vsako likovno nalogo izvede zelo dosledno in sistematično in mu bolj ustrezajo logične, enopomenske rešitve.					
4.	ima raje motive oblikovane po opazovanju in spominu, kot emocionalne in domišljijske likovne motive.					
5.	ima najraje tehnike, ki omogočajo natančno izvedbo (barvni svinčniki, svinčnik, flomaster, voščenke, trdi in upogibni materiali).					
6.	se reševanja lik. naloge loteva sistematično, po premišljenem logičnem zaporedju, problem razumsko analizira, ne improvizira.					
	SKUPAJ					

DIVERGENTNI STIL (desnohemisferični)
Učenec:

1.	za razumevanje in reševanje lik. problema potrebuje veliko demonstracije (učna sredstva, demonstracija postopkov lik. teh.).					
2.	ima raje likovne naloge, kjer je izhodišče za zasnovo likovnega problema likovni motiv ali tehnika.					
3.	likovno nalogo izvede samosvoje, intuitivno, igrivo, sproščeno.					
4.	ima raje, če so motivi domišljijski, emocionalni, humoristični, zna pa jih tudi sam prilagoditi svojim izraznim potrebam.					
5.	ima najraje tehnike, ki omogočajo sproščeno likovno izražanje (tekoči, mehki, poltrdi materiali in kombinirane lik. tehnike).					
6.	se reševanja lik. naloge loteva neposredno, brez predhodnih skic, intuitivno, improvizira, tvega in prepusti idejam prosto pot.					
	SKUPAJ					

INTEGRATIVNI STIL
Učenec:

1.	za razumevanje in reševanje likovnega problema včasih potrebuje zelo natančna navodila, včasih pa veliko demonstracije.					
2.	ima včasih raje likovne naloge, kjer je izhodišče za zasnovo likovnega problema likovni pojem, včasih pa motiv ali tehnika.					
3.	likovno nalogo izvaja včasih intuitivno, včasih pa dosledno in sistematično.					
4.	se pri vseh vrstah motivov odziva enako intenzivno.					
5.	si včasih želi sam izbrati tehniko in jo samostojno kombinirati, včasih pa čaka predvsem na učiteljevo pobudo.					
6.	se reševanja likovne naloge včasih loteva zelo sistematično in premišljeno, včasih pa intuitivno.					
	SKUPAJ					

VPRAŠALNIK O UČNIH STILIH (UČENCI)

NAVODILO: Vprašalnik vsebuje trditve povezane s tvojim likovnim izražanjem pri likovni vzgoji. Prosim, da pozorno prebereš trditve od a-c in obkrožiš le eno, za katero meniš, da ti najbolj ustreza.

1. **trditev**
   a) (L) Dobro si zapomnim likovne pojme.
   b) (D) Dobro si zapomnim upodobljene podobe.
   c) (I) Enako dobro si zapomnim oboje.

2. **trditev**
   a) (D) Kadar upodobim motiv, v katerem izrazim, kaj čutim, zelo rad pokažem vsem sošolcem.
   b) (I) Kadar upodobim motiv, v katerem izrazim, kaj čutim, pokažem le dobrim prijateljem.
   c) (L) Kadar upodobim motiv, v katerem izrazim, kaj čutim, nobenemu ne pokažem.

3. **trditev**
   a) (D) Rad poskušam nove stvari, ki jih nisem še nikoli prej.
   b) (L) Kadar preizkušam kaj novega, vedno rad prej preden preskusim, razmislim, na kakšne načine je to možno napraviti.
   c) (I) Enako rad preizkušam nove stvari kot stvari, ki sem jih že videl in premišljeval o njih.

4. **trditev**
   a) (L) Všeč so mi likovne naloge, kjer vsi naredimo enak likovni izdelek.
   b) (D) Všeč so mi likovne naloge, kjer je moj izdelek lahko drugačen od ostalih.
   c) (I) Enako rad imam obe vrsti likovnih nalog.

5. **trditev**
   a) (L) Rad izvajam tehniko z enim likovnim materialom.
   b) (D) Rad izvajam tehniko z več materiali.
   c) (I) Enako rad imam tehnike z enim ali več materiali.

6. **trditev**
   a) (D) Dober sem pri izmišljanju smešnih stvari pri upodabljanju motiva.
   b) (L) Nisem dober pri izmišljanju smešnih stvari pri upodabljanju motiva.
   c) (I) Včasih si brez težav izmislim, kaj smešnega pri upodabljanju motiva.

7. **trditev**
   a) (L) Všeč mi je, da učitelj samo pove, kako naj izvedem likovno tehniko.
   b) (D) Všeč mi je, da učitelj *pokaže*, kako naj uporabim likovne materiale in izvedem postopke tehnike.
   c) (I) Enako rad imam oba načina.

8. **trditev**
   a) (L) Rad se prepričam, ali popolnoma razumem likovni problem, preden ga začnem reševati.

b) (D) Likovni problem rešim po občutku, kot slutim, da bo prav.
c) (I) Na oba načina delam enako rad.

9. trditev

a) (D) Ko rešujem likovni problem me ne moti glasnost sošolcev in njihovo gibanje.
b) (L) Ko rešujem likovni problem potrebujem mir, da lahko snujem likovno rešitev.
c) (I) Včasih potrebujem mir, včasih pa me sošolci ne motijo.

10. trditev

a) (D) Rad imam pri reševanju likovnega problema popolno svobodo.
b) (L) Rad imam, da se pravila reševanja likovnega problema določijo in so zmeraj enaka.
c) (I) Enako rad imam oboje.

11. trditev

a) (D) Največkrat sem pripravljen uporabljati vsak likovni material, ki ga imam pri roki, da bi rešil likovni problem (izvedel likovno tehniko).
b) (L) Nisem vedno pripravljen uporabiti kakršnegakoli materiala, da bi izvedel likovno tehniko.
c) (I) Enako rad imam oboje.

12. trditev

a) (L) Rad imam učitelje, pri katerih moram delati točno po določenih navodilih.
b) (D) Ne maram učiteljev, ki mi točno določijo, kako naj rešim likovni problem.
c) (I) Obe vrsti učiteljev imam enako rad.

13. trditev

a) (D) Pri reševanju likovnega problema si vedno izmišljujem nove stvari in imam polno svojih idej.
b) (I) Pri reševanju likovnega problema si včasih izmišljujem nove stvari.
c) (L) Pri reševanju likovnega problema si nikoli ne izmišljujem novih stvari in nimam veliko svojih idej.

14. trditev

a) (D) Zmeraj najraje ob umetnini ali likovnem izdelku pojasnim lastne ideje.
b) (I) Le za pojasnitev nekaterih lastnih idej potrebujem likovni izdelek.
c) (L) Za pojasnitev lastnih idej ne potrebujem likovnega izdelka.

15. trditev

a) (D) Pogosto dobim mnogo novih idej ob opazovanju likovnih umetnin in likovnih izdelkov.
b) (I) Včasih dobim ideje ob opazovanju likovnih umetnin in likovnih izdelkov.
c) (L) Skoraj nikoli ne dobim idej ob opazovanju likovnih umetnin in likovnih izdelkov.

16. trditev

a) (D) Rad se pogovarjam z ljudmi, ki me presenečajo s svojimi izjavami.
b) (L) Rad se pogovarjam z ljudmi, ki mi lahko dokažejo, da imajo prav.
c) (I) Vseeno mi je, s kom se pogovarjam.

17. trditev

a) (L) Rad se učim likovne pojme, njihove posebnosti in druga dejstva.
b) (D) Pri učenju me zanima snov, za katero vem, da jo bom lahko nekoč uporabil.
c) (I) Vseeno mi je.

18. trditev

a) (D) Rad razmišljam o tem, kaj sem upodobil.
b) (L) Rad izvedem vse, o čemer nekaj preberem.
c) (I) Rad delam oboje.

19. trditev

a) (L) Rad delam na enem problemu naenkrat.
b) (D) Rad delam na veliko problemih naenkrat.
c) (I) Enako dobro delam na oba načina.

20. trditev

a) (L) Likovni problem rad rešim po jasnih učiteljevih navodilih.
b) (D) Likovni problem rad rešim tako, da mi ni potrebno upoštevati učiteljevih navodil.
c) (I) Včasih rad upoštevam pravila, včasih pa raje delam po občutku.

21. trditev

a) (L) Rad že v začetku temeljito razmislim o tem, kako bom rešil likovni problem in kako bo izgledal moj končni likovni izdelek.
b) (D) Navadno rešujem likovni problem po občutku in si ne skušam vnaprej predstavljati, kako bo izgledal moj končni likovni izdelek.
c) (I) Enako dobro delam na oba načina

22. trditev

a) (D) Pri likovni vzgoji se najraje likovno izražam (rišem, slikam, kiparim).
b) (L) Pri likovni vzgoji rad besedno vrednotim likovna dela.
c) (I) Oboje imam enako rad.

23. trditev

a) (L) Pri slikanju na veliki površini se ne znajdem.
b) (D) Imam dober pregled nad razpoložljivim formatom in se pri upodabljanju na njem dobro znajdem.
c) (I) Včasih se dobro znajdem, včasih pa ne.

Prosim, da prešteješ število odgovorov pod posameznimi oznakami (D, L, I) in jih zapišeš na črto.

D:_____ L: _____ I: _____

NAJLEPŠA HVALA ZA SODELOVANJE IN PRIJETNO LIKOVNO USTVARJANJE TUDI V PRIHODNJE.

6.2.3 Razlaga ocenjevalne lestvice za vrednotenje likovne ustvarjalnosti in ocenjevalni list

Emocionalna odzivnost na izpostavljen likovni problem

1. Intenzivnost in poglobljenost vživljanja v likovni motiv (ekspresivnost lik. izraza) se kaže kot:

a) Zelo izrazita, če:
- je vživljanje v izpostavljen motiv izrazito
- sta intenzivnost in poglobljenost razmišljanja o motivu izraziti
- subjektivnost likovnega izraza izrazita (iskrena izpovednost)
- izražanje močnih, čustveno "nabitih" likovnih zamisli izrazito

b) Manj izrazita, če je:
- vživetost v izpostavljen motiv manj izrazita
- razmišljanje o motivu manj intenzivno in izrazito
- likovni izraz manj subjektiven
- čustveni "naboj"manj izrazit

c) Neizrazita ali odsotna, če:
- likovna rešitev kaže nevživetost v izpostavljen motiv
- je upodabljanje motiva površinsko in rutinsko
- je izražanje motiva neosebno
- likovna rešitev kaže plehkost in prisiljenost upodobitve zamisli, brez čustvenega "naboja"

2. Iskrivost (energija) likovnega izraza se kaže kot:

a) Zelo izrazita, če je:
- doživetost upodobljenega motiva izrazita
- predstavitev likovne zamisli preprosta, a učinkovita
- prisotna notranja energija likovnega izraza
- motiv upodobljen izrazito sproščeno in spontano

b) Manj izrazita, če je:
- motiv upodobljen manj doživeto
- predstavitev likovne zamisli bolj zapletena, a manj učinkovita
- energija likovnega izraza manj izrazita
- motiv upodobljen manj sproščeno in spontano (zadržanost)

c) Neizrazita ali odsotna, če:

- je motiv upodobljen nedoživeto, brezizrazno
- je likovna rešitev toga in shematična
- likovni izraz kaže apatičnost in neizrazitost
- je motiv upodobljen nesproščeno in nespontano (zavrtost)

Izvirnost likovnih rešitev

3. Domiselnost - originalnost likovnega izraza se kaže kot:

a) Zelo izrazita, če:

- likovna rešitev deluje izrazito domiselno in inovativno (svojstven pogled na lik. problem)
- izdelek izvirno odstopa od povprečja
- likovna rešitev deluje sproščeno in duhovito
- likovna rešitev pestro in smiselno urejena
- likovna rešitev kaže večpomenskost

b) Manj izrazita, če:

- likovna rešitev deluje manj izrazito domiselno in inovativno
- izdelek ne odstopa od povprečja
- likovna rešitev deluje manj sproščeno in manj duhovito
- likovna rešitev kaže manj pestro in preveliko oz. premajhno organiziranost
- likovna rešitev kaže manj izrazito večpomenskost

c) Neizrazita ali odsotna, če je:

- likovna rešitev nedomiselna in shematična (izrazito vkalupljen pogled na likovni problem)
- likovna rešitev podpovprečna
- likovna rešitev kaže nesproščenost in neduhovitost
- likovna rešitev deluje nepestro in zbegano
- likovna rešitev kaže izrazito enoznačnost

4. Svojstvenost likovnega izraza (subjektivnost)

a) Zelo izrazita, če je:

- subjektivnost likovne ideje (ki izhaja iz lastnega razmišljanja o lik. rešitvi) izrazita
- likovna rešitev izrazito individualna (izhaja iz lastnega zaznavanja, doživljanja in je podrejena tudi karakternim značilnostim učenca)
- samostojnost pri upodobitvi motiva in izvedbi tehnike izrazita

b) Manj izrazita, če:

- likovna rešitev kaže manj osebno zamisel
- likovna rešitev kaže manj izrazito individualno likovno rešitev (iskanje zgledov, vzorov)

- likovna rešitev kaže manj izrazito samostojnost pri upodobitvi motiva in izvedbi tehnike

c) Neizrazita ali odsotna, če je:

- likovna zamisel nesubjektivna
- likovna rešitev neindividualna (iskanje zgledov, prerisovanje, privzemanje vzorov)
- likovna rešitev kaže nesamostojnost pri upodobitvi motiva in izvedbi tehnike

Fleksibilnost reševanja likovnega problema

5. Pestrost uporabljenih likovnih elementov (izraznih možnosti) v okviru likovne naloge

a) Zelo izrazita, če:

- so uporabljeni likovni elementi in njihove variacije izrazito pestre
- je obvladovanje formata dinamično in tvori posrečeno in zanimivo likovno celoto
- likovna rešitev kaže izrazito prožnost učenca pri izvedbi tehnike
- se iz izdelka kaže učenčeva izrazita fleksibilnost reševanja nepredvidljivih situacij (sposobnost improviziranja)

b) Manj izrazita, če:

- je pestrost uporabljenih likovnih elementov in njihovih variacij manj izrazita
- je obvladovanje formata manj dinamično in manj suvereno
- likovna rešitev kaže manjšo fleksibilnost pri izvedbi likovne tehnike
- je reševanje nepredvidljivih situacij manj fleksibilno

c) Neizrazita ali odsotna, če:

- se kaže monotonost uporabljenih likovnih elementov in neuporaba njihovih variacij
- se kaže neobvladovanje formata in statičnost kompozicije
- je izvedba tehnike nefleksibilna
- reševanja nepredvidljivih situacij učenec sploh ne uporablja (obupa, izdelka ne dokonča)

6. Prilagajanje likovnega motiva in tehnike osebni likovni interpretaciji

a) Zelo izrazita, če je:

- izkoriščanje značilnosti lastnega izraznega tipa izrazito
- zanašanje na lastno sposobnost izbire likovne tehnike suvereno
- prisotna sposobnost modificiranja motiva subjektivnim potrebam

b) Manj izrazita, če je:

- izkoriščanje lastnega izraznega tipa manj izrazito
- zanašanje na lastno sposobnost izbire likovne tehnike manj suvereno
- zmožnost modificiranja motiva subjektivnim potrebam manj izrazita

c) Neizrazita ali odsotna, če:

- likovna rešitev kaže neizkoriščanje značilnosti lastnega izraznega tipa
- likovna rešitev nakazuje nesuverenost pri izbiri likovne tehnike
- likovna rešitev kaže nezmožnost modificiranja motiva subjektivnim potrebam

Spretnost in občutljivost uporabe likovnih materialov

7. Spretnost v iskanju likovno-izraznih možnosti likovnih materialov

a) Zelo izrazita, če:

- je motorično spretnost izrazita – učenec izkoristi vse izrazne možnosti materiala
- sta samostojnost in prepričljivost pri rokovanju z materialom izraziti
- likovna rešitev kaže izjemno občutljivost učenca za povezovanje motiva z materialom

b) Manj izrazita, če:

- je motorično spretnost manj izrazita (mnogih izraznih možnosti materiala učenec ne izkoristi)
- sta samostojnost in prepričljivost pri rokovanju z materialom manj izraziti
- likovna rešitev kaže negotovost pri izražanju motiva z izbranim materialom

c) Neizrazita ali odsotna, če:

- likovna rešitev kaže motorično nespretnost (izrazne možnosti materiala učenec spregleda)
- sta vidni nesamostojnost in neprepričljivost pri rokovanju z materialom
- likovna rešitev deluje togo in okorelo pri izražanju motiva z izbranim materialom

8. Občutljivost za različne likovno-izrazne možnosti materiala

a) Zelo izrazita, če:

- je likovna občutljivost - občutljivo zaznavanje zunanjih vplivov izrazito
- je občutek za lastno (doživeto) reinterpretacijo motiva izrazit
- sta odnos do materiala oz. motorična občutljivost izrazito osebni

b) Manj izrazita, če je:

- likovna občutljivost manj izrazita
- občutek za lastno (doživeto) reinterpretacijo motiva manj izrazit
- odnos do materiala manj oseben

c) Neizrazita ali odsotna, če:

- likovna rešitev kaže likovno neobčutljivost
- likovna rešitev izkazuje pomanjkanje občutka za lastno (doživeto) reinterpretacijo motiva
- likovna rešitev kaže neoseben odnos do materiala oz. izrazito nespretnost

Ocenjevalni list za vrednotenje likovne ustvarjalnosti

UČENEC: _____	**RAZRED**: 7.ES 7.KS 9.ES 9.KS
ŠOLA: 1 2 3 4 5	**OCENJEVALEC**: 1 2 3

Ocenjevalni list se izpolnjuje za posameznega učenca. Izmed izpostavljenih možnosti (a,b,c) je potrebno izbrati najustreznejšo in jo označiti.

Emocionalna odzivnost na izpostavljen likovni problem

1. Intenzivnost in poglobljenost vživljanja v lik. motiv (ekspresivnost lik. izraza):
a) zelo izrazita b) manj izrazita c) je ni

2. Iskrivost (energija) likovnega izraza:
a) zelo izrazita b) manj izrazita c) je ni

Izvirnost likovnih rešitev

3. Domiselnost - originalnost likovnega izraza:
a) zelo izrazita b) manj izrazita c) je ni

4. Svojstvenost likovnega izraza (subjektivnost):
a) zelo izrazita b) manj izazita c) je ni

Fleksibilnost reševanja likovnega problema

5. Pestrost uporabljenih lik. elementov (izraznih možnosti) v okviru lik. naloge:
a) zelo izrazita b) manj izrazita c) je ni

6. Prilagajanje likovnega motiva in tehnike osebni likovni izvedbi:
a) zelo izrazito b) manj izrazito c) ga ni

Spretnost in občutljivost uporabe likovnih materialov

7. Spretnost v iskanju likovno-izraznih možnosti materiala:
a) zelo izrazita b) manj izrazita c) je ni

8. Občutljivost za različne likovno-izrazne možnosti materiala:
a) zelo izrazita b) manj izrazita c) je ni

Splošna ocena ustvarjalnosti lik. izdelka (1 – min., 5 – max.): **1 2 3 4 5**

*Opombe:*_____
_____
_____

6.2.4 Razlaga ocenjevalne lestvice motiviranosti za likovno dejavnost

Motiviranost za tvorno sodelovanje pri spoznavanju in reševanju likovnega problema

1. **Učenčeva pozornost med posredovanjem likovnega problema**

a) **zelo izrazita;** učenec zelo pozorno in z zanimanjem sledi učiteljevi razlagi in ponazoritvi likovnega problema, njegova pozornost je namenjena izključno likovni nalogi.

b) **manj izrazita;** učenec manj izrazito sledi učitelju, zanima ga tudi na drugo dogajanje v razredu in se nanj odziva.

c) **neizrazita/je ni;** učenca učiteljeva razlaga in ponazoritev ne zanimata in mu ne sledi, pač pa s svojim obnašanjem izziva in moti ostale.

2. **Učenčeva želja po sodelovanju pri posredovanju in reševanju likovnega problema**

a) **zelo izrazita;** učenec izraža veliko željo po sodelovanju, želi posredovati tudi lastne izkušnje s podobnimi likovnimi problemi.

b) **manj izrazita;** učenec sodeluje le, če je k temu pozvan (odgovarja, če ga učitelj neposredno kaj vpraša).

c) **neizrazita/je ni;** učenec ne sodeluje, pač pa se izpostavlja s pripombami, ki z likovnim problemom nimajo nobene povezave.

3. **Učenčevo zanimanje (radovednost) za reševanje likovnega problema**

a) **zelo izrazito;** učenec učitelju zastavlja veliko vprašanj povezanih z izpostavljenim likovnim problemom.

b) **manj izrazito;** učenca zanimajo le posamezne stvari pri izpostavljenemu problemu, njegovo zanimanje pa je kratkotrajno.

c) **neizrazito/ga ni;** učenec ne kaže nikakršnega zanimanja za izpostavljen likovni problem, kaže popolnoma brezbrižen odnos do naloge.

Navdušenje nad likovnim izražanjem

4. **Učenčevo navdušenje nad izpostavljenim likovnim problemom**

a) **zelo izrazito;** učenec nestrpno čaka na začetek likovnega izražanja.

b) **manj izrazito;** učenec je zmerno navdušen nad likovnim izražanjem.

c) neizrazito/ga ni; učenec nad delom ni navdušen, nad nalogo se pritožuje in ni pripravljen delati.

5. Učenčeva zavzetost pri reševanju likovnega problema

a) zelo izrazita; učenec se zavzeto loti likovnega izražanja in je med izražanjem popolnoma osredotočen na likovni problem.

b) manj izrazita; preden se loti likovnega izražanja učenec potrebuje dodatno vzpodbudo.

c) neizrazita/je ni; učenec se likovno izraža le, če ga učitelj k temu neprestano spodbuja.

6. Učenčeva sproščenost pri reševanju likovnega problema

a) **zelo izrazita;** učenec se zelo sproščeno likovno izraža, občasno svoj izdelek ponosno pokaže razredu, ali komentira svoje izražanje.

b) manj izrazita; učenec ni popolnoma prepričan vase, zato potrebuje veliko spodbujanja in potrditve.

c) neizrazita/je ni; učenec je zavrt in svoj izdelek skriva pred učiteljem in sošolci.

Odzivanje na lasten likovni izdelek

7. Učenčevo zadovoljstvo nad lastnim likovnim izdelkom

a) zelo izrazito; učenec je s svojim izdelkom zelo zadovoljen in bi ga zelo rad obdržal, pokazal še komu ali razstavil.

b) manj izrazito; učenec je zadovoljen le, če ga pohvali tudi učitelj, pogosto pa bi rad še kaj popravil, dopolnil.

c) **neizrazito/ga ni;** učenec ni zadovoljen s svojim izdelkom, kar izraža s tem, da bi izdelek zavrgel, ali pa ga zaničuje (»brez veze, zanič«).

8. Učenčeva želja po predstavitvi lastnega izdelka (na razstavi ali svojim sošolcem)

a) **zelo izrazita;** učenec je takoj pripravljen vsem pokazati svoj likovni izdelek, ga predstaviti, razstaviti ali o njem kaj povedati.

b) **manj izrazita;** učenec svoj izdelek predstavi, če ga k temu neposredno pozove učitelj, sam tudi ne izraža želje po tem, da bi ga razstavil.

c) **neizrazita/je ni;** učenec tudi na prigovarjanje učitelja svoj izdelek skriva in ni pripravljen govoriti o njem ali ga razstaviti.

Ocenjevalni list za vrednotenje motiviranosti za likovno dejavnost

Ime učenca/ke: _____ Razred: _____ Skupina: KS ES	
Likovna naloga: 1 2 3 4 5	Splošni učni uspeh: 1 2 3 4 5
Likovno-izrazni tip: _____	Učni stil: D L I

Ocenjevalni list se izpolnjuje za vsakega učenca posebej. Izmed izpostavljenih možnosti (a,b,c) je potrebno izbrati tisto, ki najbolj ustrezno opiše učenčev odziv.

Motiviranost za tvorno sodelovanje pri spoznavanju in reševanju likovnega problema

1. **Učenčeva pozornost med posredovanjem likovnega problema**

   a) zelo izrazita b) manj izrazita c) neizrazita/je ni

2. **Učenčeva želja po sodelovanju pri posredovanju in reševanju likovnega problema**

   a) zelo izrazita b) manj izrazita c) neizrazita/je ni

3. **Učenčevo zanimanje (radovednost) za reševanje likovnega problema**

   a) zelo izrazito b) manj izrazito c) neizrazito/ga ni

Navdušenje nad likovnim izražanjem

4. **Učenčevo navdušenje nad izpostavljenim likovnim problemom**

   a) zelo izrazito b) manj izrazito c) neizrazito/ga ni

5. **Učenčeva zavzetost pri reševanju likovnega problema**

   a) zelo izrazita b) manj izrazita c) neizrazita/je ni

6. **Učenčeva sproščenost pri reševanju likovnega problema**

   a) zelo izrazita b) manj izrazita c) neizrazita/je ni

Odzivanje na lasten likovni izdelek

7. **Učenčevo zadovoljstvo nad lastnim likovnim izdelkom**

   a) zelo izrazita b) manj izrazita c) neizrazita/je ni

8. **Učenčeva želja po predstavitvi lastnega izdelka (na razstavi ali svojim sošolcem)**

   a) zelo izrazito b) manj izrazito c) neizrazito/ga ni

6.3 Likovne naloge v raziskavi

6.3.1 Likovne naloge za 7. razred

Naloga 2

Slikanje motiva v komplementarnem barvnem kontrastu

Avtoportret z jabolkom, limono ali pomarančo

Tempera

Navodila učiteljem za delo v skupinah

ES: Delo naj poteka na osnovi individualizacije osnovane na likovno-izraznih tipih. Veliko pozornosti je potrebno nameniti predvsem predstavitvi različnih možnosti, ki se učencem odpirajo skozi modificiranje likovnega motiva in likovne tehnike. To pomeni, da je učencem omogočeno upodabljanje likovnega motiva, tj. avtoportreta, ob neposrednem opazovanju, po domišljiji ali spominu, skladno z njihovim likovno-izraznim tipom. Učitelj lahko vizualnemu in racionalnemu tipu učencev svetuje, da si pomagajo z neposrednim opazovanjem lastne podobe v ogledalu; učencem imaginativnega tipa, da se upodobijo v domišljijski podobi; emocionalnemu in impulzivnemu tipu učencev, da upodobijo avtoportret, ki izraža določeno čustveno stanje (strah, žalost, veselje); memorialnemu tipu učencev, da upodobijo svojo podobo po spominu.

V okviru modificiranja likovne tehnike učitelj svetuje kombiniranje npr. slikanja z risanjem (npr. kombinacija tempere s tušem, flomastrom ali voščenko), kombiniranje slikanja s kiparstvom (npr. slikanje na tri-dimenzionalno osnovo), kombiniranje slikarskih tehnik (npr. kombinacija tempere z voščenkami ali lepljenko) oziroma jim omogočil likovno izražanje na različne dimenzije slikovnih podlag. Učitelj ima možnost analitičnemu tipu učencev svetovati, da skušajo pozornost usmeriti na upodobitev podrobnih detajlov na svoji podobi; sinteznemu tipu, da najprej oblikujejo predvsem osnovne poteze lastne podobe, nato pa jo dopolnjuje z detajli; koloristističnemu in tehnično-motoričnemu tipu učencev, da se poglobijo v izrazitejše barvno niansiranje ali kombinacijo različnih

slikarskih tehnik, grafičnemu tipu, da poleg barv uporabijo tudi linije; prostorskemu tipu, da svojo podobo naslikajo na tri-dimenzionalni nosilec (škatlo, valj); konstrukcijskemu tipu učencev, da se posvetijo predvsem upoštevanju proporcev na človeškem obrazu; dekorativnemu tipu učencev pa, da skušajo svojo likovno podobo dekorativno dopolniti.

KS: delo v kontrolni skupini naj poteka po običajnem načinu dela, učitelji naj se držijo svojega ustaljenega načina podajanja likovnih problemov in spodbujanja učencev. Likovni motivi in tehnike so enotni za vso skupino in se individualno ne prilagajajo (razen tam, kjer so učenci že predhodno navajeni takega načina dela).

Naloga 3

Slikanje kompozicije s harmoničnimi barvami

Pokrajina z drevesi – moj kotiček v naravi

Tempera, voščenka ali lepljenka

Navodila učiteljem za delo v skupinah

ES: Učitelj naj delo prilagodi individualizaciji osnovani na likovno-izraznih tipih in zato učencem omogoči različne načine izražanja likovnega motiva (npr. domišljijski motiv: »Začaran gozd«, stiliziran motiv: »Vzorec iz dreves«, spominski motiv: »Sprehod skozi mestni drevored«, motiv po opazovanju: »Barve jesenskega gozda«) in modifikacij likovne tehnike (npr. uporaba različnih materialov pri lepljenki (barvni, potiskan, ovojni, poslikan papir, barvne revije ipd.), uporaba kombiniranih slikarskih tehnik, kombinacija likovnih materialov in združevanje likovnih področij (slikanje-risanje, slikanje-kiparstvo) ipd.). Učitelj naj učence spodbuja, da skušajo priti do lastnih likovnih zamisli, pri tem pa jim lahko predlaga npr. izbiro različnih tehnik in prilagoditev likovnega motiva, kakršna po njegovem mnenju najbolj ustreza posameznemu likovno-izraznemu tipu.

KS: delo v kontrolni skupini naj poteka po običajnem načinu dela, učitelji naj se držijo svojega ustaljenega načina podajanja likovnih problemov in spodbujanja učencev. Likovni motivi in tehnike so enotni za vso skupino in se individualno ne prilagajajo (razen tam, kjer so učenci že predhodno navajeni takega načina dela).

Naloga 4

Oblikovanje reliefa različnih oblik iz mehkega materiala

Pročelje hiše

Modeliranje

Navodila učiteljem za delo v skupinah

ES: Individualizacija je osnovana na likovno-izraznih tipih. Učencem naj bodo predstavljene značilnosti likovno-teoretskega problema (relief), motiva in tehnike, ob tem naj se jih spodbuja, da samostojno izberejo način upodabljanja motiva. Na primer: memorialni in racionalni tip lahko upodobi: »Pročelje stare mestne hiše«, imaginativni in dekorativni tip: »Oblečeno hišo«, emocionalni in impulzivni tip: »Skrivnostno graščino«; vizualni in konstrukcijski tip: »Najzanimivejšo hišo, ki jo vidim skozi okno« ipd. Modificirati je možno tudi likovno tehniko, in sicer: grafični tip izvede: vrisovanje in vrezovanje oblik, koloristični tip uporabi možnost poslikave površine, analitični in tehnično-motorični tip lahko izvedeta vse možnosti oblikovanja površin: vtiskovanje zanimivih struktur z različnimi predmeti, oblikovanje s kačicami, vrisovanje, vrezovanje ipd.

KS: delo v kontrolni skupini naj poteka po običajnem načinu dela, učitelji naj se držijo svojega ustaljenega načina podajanja likovnih problemov in spodbujanja učencev. Likovni motiv in tehnika sta enotna za vso skupino in se individualno ne prilagajata (razen tam, kjer so učenci že predhodno navajeni takega načina dela).

Naloga 5

Obhodni kip in oblikovanje razgibane človeške figure z mehkim ali upogljivim materialom

Plesalec

Modeliranje ali upogibanje, kaširanje

Navodila učiteljem za delo v skupinah

ES: Učitelj delo zasnuje na osnovi diferenciacije osnovane na učnih stilih učencev. Učencem predstavi značilnosti likovnega problema ter opredeli likovni motiv in tehniko. Posredovanje učne vsebine prilagodi učnemu stilu učencev. Desnohemisferno orientiranim učencem poda le temeljne smernice reševanja likovne naloge (učenci spoznajo pojme: kiparski volumen, prostor, obhodni kip, relief, razgibanost figure); učenci naj likovni motiv sami prilagodijo lastni interpretaciji »figure v gibanju«. Levohemisferično orientiranim učencem učitelj posveti bolj nazorno razlago posameznih pojmov, z več učnimi sredstvi (različne primere risb, slik in kipov človeške figure v gibanju, različne fotografije figure v gibanju, foto-reprodukcije različnih risarskih, slikarskih in kiparskih del s figuralno motiviko). Ob tem naj učitelj učence spodbudi, da razmišljajo in se pogovarjajo o razgibanosti figure in opredelijo posebnosti materialov in različnim načinom upodabljanja. Individualno pa svetuje tistim, ki so neodločni, nesamozavestni ali pa k reševanju likovnega problema ne znajo pristopiti. Svetovanje poteka v obliki pogovora, ki učencu odpira možnosti individualnega iskanja oziroma ga k temu spodbuja in mu ne ponuja zgolj preslikave že nastale likovne rešitve. Pogovor je možen in zaželen v sleherni fazi učne ure, kadar učenec začuti potrebo po njem.

KS: delo v kontrolni skupini naj poteka po običajnem načinu dela, učitelji naj se držijo svojega ustaljenega načina podajanja likovnih problemov in spodbujanja učencev. Likovni motivi in tehnike so enotni za vso skupino in se individualno

ne prilagajajo (razen tam, kjer so učenci že predhodno navajeni takega načina dela).

6.3.2 Likovne naloge za 9. razred

Naloga 2

Slikanje motiva s pomočjo toplih in hladnih barv (modulacija)

Avtoportret

Tempera ali voščenka

Navodila učiteljem za delo v skupinah

ES: Delo naj bo zasnovano na individualizaciji osnovani na likovno-izraznih tipih. Značilnosti likovnega problema naj učitelj učencem predstavi ob reprodukcijah umetniških del. Razloži jim temeljne značilnosti prikazovanja tretje dimenzije na ploskvi s pomočjo toplih in hladnih barv ter razliko med modelacijo in modulacijo. Pri tem si lahko pomaga z različnimi pripomočki (reprodukcije umetniških del, reflektorji, barvni reflektorji ipd.). Učitelj učencem predstavi tudi motiv (avtoportret) in okvirno opredeli tehniko (tempera, voščenka). Nato naj učitelj delo individualizira s pomočjo modificiranja likovnega motiva in tehnike, kar pomeni, da je učencem omogočeno izražanje likovnega motiva po domišljiji, spominu ali ob neposrednem opazovanju skladno z likovno-izraznim tipom učencev. Likovno tehniko je mogoče modificirati tako, da le-ta ustreza različnim likovno-izraznim tipom (za grafični, senzitivni, analitični in racionalni tip kombiniranje npr. slikanja z risanjem (npr. kombinacija tempere s tušem, flomastrom ali voščenko); za prostorski in imaginativni likovno-izrazni tip kombiniranje slikanja s kiparstvom (npr. slikanje na reliefno osnovo); za koloristični, emocionalni, sintezni in impulzivni tip kombiniranje slikarskih tehnik (npr. kombinacija tempere z voščenkami ali lepljenko). Vedno naj bodo v ospredju predvsem učenčeve individualne zamisli.

KS: delo v kontrolni skupini poteka po običajnem načinu dela, učitelji naj se držijo svojega ustaljenega načina podajanja likovnih problemov in spodbujanja učencev. Likovni motivi in tehnike so enotni za vso skupino in se individualno ne prilagajajo (razen tam, kjer so učenci že predhodno navajeni takega načina dela).

Naloga 3

Slikanje motiva z upoštevanjem zračne perspektive

Pokrajina

Tempera, pastel ali voščenka

Navodila učiteljem za delo v skupinah

ES: Pouk naj poteka prilagojeno individualizaciji osnovani na likovno-izraznih tipih. Učitelj naj učencem predstavi značilnosti zračne perspektive in njenega prikazovanja (pojemanje oz. spreminjanje moči barve). Veliko pozornosti naj bo namenjene predstavitvi različnih možnosti, ki se učencem odpirajo skozi izpostavljeno likovno nalogo. Ob tem naj se jih spodbuja, da tudi sami razmišljajo o možnostih izražanja izpostavljenega problema (naj si neposredno pogledajo, naj se skušajo spomniti, naj si zamislijo). Učitelj naj učencem omogoči izražanje različnih modifikacij likovnega motiva npr. domišljijski motiv: »Moj modri planet«, stiliziran motiv: »Rabuzin (ali Klimt) in pokrajina«, spominski motiv: »Pogled z vrha bližnjega hriba«, motiv po opazovanju: »Pogled iz učilnice«. Prav tako učitelj omogoča modificiranje likovne tehnike tako, da zadosti potrebam posameznih likovno-izraznih tipov: kombinirane slikarske tehnike, kombinacija likovnih področij (slikanje-risanje, slikanje-kiparstvo). Učitelj naj učence spodbuja, da skušajo priti do lastnih likovnih zamisli, pri tem pa jim lahko predlaga npr. izbiro različnih tehnik, ki po njegovem mnenju ustreza likovno-izraznemu tipu posameznega učencev.

KS: delo je v kontrolni skupini potekalo po običajnem načinu dela, učitelji so se držali svojega ustaljenega načina podajanja likovnih problemov in spodbujanja učencev. Likovni motivi in tehnike so bili enotni za vso skupino in se individualno ne prilagajajo (razen tam, kjer so učenci že predhodno navajeni takega načina dela).

Naloga 4

Kiparski prostor in oblikovanje gibljivega kipa

Naprava, mehanizem, stroj

Sestavljanje

Navodila učiteljem za delo v skupinah

ES: Delo naj učitelj prilagodi individualizaciji osnovani na likovno-izraznih tipih. Z učenci najprej ponovi določene pojme, ki jih že poznajo, nato pa jim ob primerih umetniških del predstavijo tudi temeljne značilnosti gibljivega kipa. Likovni motiv in tehnika sta izbrana tako, da omogočata izraziti gibljivost, hkrati pa ju je mogoče ustrezno modificirati glede na likovno-izrazne tipe učencev. Likovni motiv je možno izpostaviti kot domišljijski motiv: »Časovni stroj«, opazovalni motiv: »Delovanje urnega mehanizma« ali spominski motiv: »Naprave v kemijskem laboratoriju« ipd. Pri svojem likovnem izražanju lahko učenci uporabljajo zelo različen likovni material, glede na lastno likovno zamisel (kombinacije različnih materialov (npr. odpadni, plastični, leseni, kovinski in naravni material, transparentne materiale, papirje, žico, vrvi, tkanino, …), lahko se odločajo za sestavljanje, lepljenje oz. kaširanje in poslikavo.

KS: delo v kontrolni skupini poteka po običajnem načinu dela, učitelji naj so držijo svojega ustaljenega načina podajanja likovnih problemov in spodbujanja učencev. Likovni motivi in tehnike so enotni za vso skupino in se individualno ne prilagajajo (razen tam, kjer so učenci že predhodno navajeni takega načina dela).

Naloga 5

Slikanje človeške figure z upoštevanjem proporcev

Človeška figura

Tempera ali voščenka

Navodila učiteljem za delo v skupinah

ES: Učitelj naj delo izvaja na osnovi diferenciacije osnovane na učnih stilih učencev. Skladno s tem loči posredovanje likovnih problemov na dve skupini (levo in desnohemisferično). Z vsemi učenci obnovi in utrdi pojme: razmerje, sorazmerje in nesorazmerje in jim ob demonstraciji posreduje osnovne značilnosti določanja razmerij človeškega telesa. Desnohemisferično usmerjeni učenci naj skušajo likovni motiv sami prilagoditi lastni interpretaciji proporcev človeškega telesa. Levohemisferično orientiranim učencem pa učitelj posveti bolj nazorno razlago posameznih pojmov, z več učnimi sredstvi (primeri različnih fotografij človeških figur, foto-reprodukcij različnih slikarskih in kiparskih del s človeško figuro kot osrednjim motivom).

KS: delo naj v kontrolni skupini poteka po običajnem načinu dela, učitelji naj se držijo svojega ustaljenega načina podajanja likovnih problemov in spodbujanja učencev. Likovni motivi in tehnike so enotni za vso skupino in se individualno ne prilagajajo (razen tam, kjer so učenci že predhodno navajeni takega načina dela).