Вера Д. Вечански¹

Учитељски факултет, Универзитет у Београду

Милица Р. Васиљевић Благојевић

Висока здравствена школа струковних студија, Београд

Теодора З. Маринковић

Факултет педагошких наука у Јагодини, Универзитет у Крагујевцу

UDK-37.036-053.4:73/75

DOI:10.5937/nasvas1702367V

Прегледни рад

HB год. LXVI 2/2017

РАЗВОЈНИ ПОТЕНЦИЈАЛ ЛИКОВНИХ АКТИВНОСТИ НА ПРЕДШКОЛСКОМ УЗРАСТУ

Апстракт

Традиционалне концепције наставе уметности, а самим тим и ликовних активности на предшколском узрасту, посматрају уметности углавном у домену емоционалног самоизражавања и развоја. Према овим концепцијама, уметности и ликовне активности делују на развој креативности, маште и емоција, али се не доводе у довољној мери у везу с когнитивним процесима, нити се увиђа њихов синтетички карактер. Мешо уметничких, а самим тим и ликовних активности у општем васпитању и образовању често је маргинализовано. Циљ овог рада јесте да се у теорији истражи и покаже да ликовне активности омогућају амплификацију и целивит развој личности деце. Теоријском анализом релевантне литературе, истраживања и идеја у новијој теорији који посебно стављају акценат на синтетички карактер уметности, разматран је потенцијал ликовних активности у свим семенитима развоја, као и креативности на предшколском узрасту. Међутим, да би се у пракси искористио и остварио њун потенцијал ликовних активности, изузетно је важан начин на који се спроводе ликовне активности с децом у вршићу. Посебно су значајни утицај и улога васпитача у овим процесима, који би требало да буде: медијатор, партнер и коистраживач који омогућава, подржава, обојавује и учесвује у слободном истраживачком и стваралачком процесу. Доминација ових улога васпитача утицала би на промену положаја деце у вршићу и проширила и изменила репертоар активности деце.

Кључне речи: свеобухватни развој, уметности, ликовне активности, улоге васпитача

Увод

Ликовне активности на предшколском узрасту су по својој природи игравне, игралике и продуктивне јер подразумевају рад с различитим ликовним и неликовним материјалима чијом манипулацијом настају ликовни производи: цртежи, слике,

¹ E-mail: vera.vecanski@uf.bg.ac.rs

отисци, тродимензионални предмети и скулптуре. У овом узрасту ликовне активности су налик игри и иако као резултат настају различити производи, они не би требало да буду њихов превасходни циљ, већ само природни резултат активности у којима дете играјући се манипулише материјалима и истражује. У том смислу, материјали који се користе у ликовним активностима, поред тога што представљају материјале за стварање, представљају истовремено и материјале за игру и истраживање.

Традиционалне концепције наставе уметности, а самим тим и ликовних активности на предшколском узрасту, посматрале су уметност углавном у домену емоционалног самоизражавања и саморазвоја. Сматрало се да уметности делују на развој креативности, маште и емоција, али се нису довољно доводиле у везу са когнитивним процесима. Због тога је место уметничких, а самим тим и ликовних активности, у општем васпитању и образовању било маргинализовано. Сматрало се да је област уметности „мање важна“ у односу на друге, „важније“ области сазнања.

Иако у вртићима уметност није маргинализована онолико колико је то случај у основној школи (Hadži Jovančić, 2012; Joksimović, 2008), начин на који се уметност схвата, како се схватају њена основна својства и функције утиче на то како се уметност и уметничке активности реализују са децом у предшколској установи и какву ће добробит за целокупни развој деца имати од њих. Уједно, од тога зависи и каква ће бити улога васпитача у спровођењу уметничких активности са децом.

Уколико се уметничке и ликовне активности посматрају углавном у домену афективног развоја, у смислу да превасходно служе самоекспресији, оне ће се реализовати тако да се на дечју слободу утиче што мање. У таквим концепцијама уметничких активности улога васпитача је сведена на минимум, јер се сматра да на слободно самоизражавање не би требало утицати (Kolbe, 2005). Овакав однос према уметности често утиче на то да се она највише доводи у везу с естетиком, а саме уметничке и ликовне активности третирају углавном као „израда лепих предмета“, то јест да је њихова основна функција естетска и декоративна.

Новије концепције наставе уметности и уметничких активности, које су базиране првенствено на идејама Елиота Ајзнера (Eisner, 2002a), увиђају да уметност, осим на емоционалне и имагинативне процесе, утиче и на процесе сазнања и мишљења, те у први план истичу њен когнитивни и развојни карактер. Овакво схватање уметничких активности мањи значај придаје естетском и декоративном аспект уметности, а већи истраживачком, мисаоном, сазнајном и комуникацијском. Долазимо до тога да је у уметничким/ликовним активностима процес подједнако важан као и производ, а некада и важнији. Процес се реализује кроз истраживање и решавање различитих проблемских ситуација и задатака у којима креативност и имагинација играју велику улогу. Према оваквим концепцијама, ликовне активности имају велики развојни потенцијал, који утиче на различите аспекте сазнања.

У овом раду ћемо истражити какав је развојни потенцијал ликовних активности у предшколском узрасту, ослањајући се првенствено на промишљања теоретичара који заступају новије концепције наставе уметности и уметничких активности, попут Елиота Ајзнера.

Развојни потенцијал ликовних активности

У складу с новим концепцијама наставе уметности и уметничких активности, у предшколском узрасту ликовним активностима се приписује синтетички и холистички карактер, то јест способност да утичу на целокупни и избалансиран развој детета. Компетенције које се развијају кроз уметничке активности су једнако важне као и оне које се развијају кроз научна сазнања и технолошке вештине (*Smjernice za umjetnički odgoj* – UNESCO, 2006).

Бављење ликовним активностима омогућава детету развој свих аспеката личности: креативни, чулни, моторички, емоционални, социјални и сазнајни. Заговорници нових концепција истичу да васпитање и образовање које је засновано на садржајима и процесима ликовних уметности омогућавају да се стекну богата искуства за формирање сопственог односа према свету, а то истовремено доприноси развоју многих дејих способности (Eisner, 1969; Gibson, 2003).

Значај уметности „за личну, социјалну и културну експресију је виталан, јер ослобађа емоције, имагинацију и интелект. Уметност подразумева опажање, истраживање и стварање, уједно стварајући услове за интеракцију и комуникацију, [...] Уметност нам даје смисао у сагледавању различитих перспектива, [...] Уметност омогућава преиспитивање и тражење сопствених ставова и вредности, али и доприноси разумевању других” (Hadži Jovančić, 2012: 17). Савремено дете се развија у особеним социокултурним условима. С једне стране је окружено културним производима намењеним деци, а с друге стране деца стварају културне производе. Стварање ликовних продуката су прве манифестације културе коју стварају деца (Ivić, 2015).

Дете се кроз ликовне активности изражава, комуницира са другима кроз свој продукт, који је на неки начин и његов унутрашњи говор у виготскијанском смислу. Деца у најранијем узрасту не доживљавају ликовни израз као имитацију реалности. Ликовни израз је за дете начин да објасни карактеристике предмета, њихову улогу, функције и манифестације у свом окружењу. Истовремено, дете кроз ликовне активности истражује, перципира и објашњава свет који га окружује, обрађује и процесуира нове информације и искуства различитих садржаја која свакодневно стиче, стварајући нова значења (Ivić, 2015; Šefer, 2005).

Будући да на предшколском узрасту већина ликовних активности има карактер игре, оне за дете представљају извор задовољства, али омогућавају и ослобађање вишка напетости и фрустрација, чиме се поспешује опуштање и смиреност. Ликовно изражавање омогућава деци да изразе своје мисли и осећања без инхибиција, а будући да ликовни материјали обезбеђују сигурни вентил за испољавање емоција, да ослободе и позитивна и негативна осећања на прихватљив начин.

Уметност је, дакле, повезујући елемент, средство које спаја осећања, експресију, искуство, вољу, мишљење, знање и учење, и уједно доприноси равнотежи. Она је средство које хармонизује све аспекте јер их симултано све укључује (Rudge, 2008, према: Večanski Nikolić, 2015). Производи који настају као резултат уметничких/ликовних активности, стога представљају материјализацију (документацију) свих ових процеса и одражавају како унутрашњи свет детета тако и однос детета према себи и свету који га окружује.

Уметност и решавање проблема

Један од најзначајнијих развојних психолога Жан Пијаже сматрао је да се дете најбоље развија ако само, слободно и активно истражује свет око себе. Сходно томе, све активности у којима дете манипулише предметима и материјалима, проверава хипотезе, испробава различите исходе, а ликовне уметности управо то омогућавају, доприносе целовитом развоју детета (Balić Šimrak, 2011).

Многа научна истраживања показују да рано бављење ликовним активностима и уметничко образовање уопште побољшавају различите аспекте сазнања (Edens & Potter, 2001; Deasy, 2002; Hanna, 2011; Pitri, 2003). Рад Елиота Ајзнера је посебно допринео томе да се машта и креативност, који се најчешће доводе у везу с уметничким процесима, почну сматрати важним чиниоцима и у процесима мишљења, учења и сазнања. Ајзнер је истицао важност духовних, психичких, емоционалних и физичких, а не само интелектуалних фактора у учењу и посебно наглашавао значај учења на основу личног искуства (Eisner, 2002b). Важну улогу у таквом приступу учењу имају чула, проналажење значења и имагинација (Uhrmaher, 2001, према: Hadži Jovančić, 2012), што је својствено уметничким/ликовним активностима и уметничком начину мишљења. Осим тога, Ајзнер је сматрао да је постизање задовољавајућег квалитета у неком уметничком раду значајно интелектуално постигнуће и противио се уобичајеном мишљењу које раздваја уметност и когницију. Он је образлагао значај уметности за учење и развој заступајући идеју да уметности имају и когнитивни карактер (Hadži Jovančić, 2012). Британски филозоф Колингвуд (Collingwood) сматрао је да је уметничка експресија начин да се идеје разраде, изоштре и учине јаснијим, то јест да уметничка експресија, омогућавајући формирање идеја, истовремено омогућава и изоштравање мисли (према: Eisner, 1978).

Утицај ликовних активности на развој когниције разматраћемо из угла интеракције детета с материјалима и из угла интеракције дете–одрасли у ситуационо-практичним активностима.

Ликовне активности у предшколском узрасту увек подразумевају манипулацију различитим материјалима и/или објектима (на пример, папир, глина, различите писаљке, алати итд.), што се најчешће доводи у везу са развојем чула (првенствено додира) и fine моторике шаке и прстију. Међутим, многи теоретичари, психолози и педагози сматрају да је манипулација материјалима и објектима и интеракција с њима значајна за различите форме учења и разумевање света који окружује дете, па чак и за разумевање апстрактних концепата (Bruner, 1972; Dewey, 1956b, према: Fredriksen, 2011; Drew et al., 2008; Piaget, 1964). То потврђују и савремена истраживања у области неуронаука, према којима су ментални и когнитивни процеси у директној вези са моторном активношћу (Hannaford, 1995; Wilson, 1998; 2000).

Колико је рад са материјалима важан за процес сазнања и мишљења, показују и искуства педагогије Ређо Емилија (Reggio Emilia, ital.), која је заступљена у предшколским установама у покрајини Емилија Романа у Италији. Један од основних видова рада у овој педагогији управо је рад са материјалима, учење и истраживање посредством манипулације њима. Значај се огледа у истраживању ликовних уметности

и активности на предшколском узрасту, јер се велика пажња придаје уметничким начинима учења, васпитања и образовања.

Сваки материјал, па тако и материјали који се користе у ликовним активностима, било да су у питању ликовни или неликовни, природни и рециклажни, представљају извор различитих информација: изглед, особине и својства, различите могућности употребе итд. Приликом манипулације материјалима у циљу ликовног изражавања, деца испитују њихова разноврсна својства, истражују бројне начине њихове употребе, различите промене до којих оне могу да доведу итд. Први сусрет детета са материјалом представља уједно и први корак у процесу учења и сазнања (Piazza, 2005, према: Gandini, 2005). Упознавање могућности материјала и овладавање њима може подстаћи и створити нове идеје и замисли код детета, а што се својства материјала боље упознају и што више деца користе материјал на различите и разноврсне начине, то ће и могућност изражавања њихових идеја бити лакша и убедљивија (Gandini, 2005). Сам одабир материјала и његове карактеристике су веома важни јер утичу на значење које ће се створити и сазнање које ће се конструисати током процеса рада с њим (Eisner, 2002a; Fredriksen, 2012; Gandini, 2005). Манипулација материјалом омогућава процес који Ајзнер назива „размишљање помоћу материјала и о материјалу” (Eisner, 2002a) и о томе каже следеће: „У уметности је јасно да је за стварање неког рада важно да размишљамо у оквиру ограничења и могућности медија који бирамо за употребу. Задатак уметника је да истражи могућности медија како би остварио циљеве које жели. Сваки материјал намеће своје карактеристичне захтеве и да бисмо их адекватно користили, морамо да научимо да мислимо у њему” (Eisner, 2004: 8).

Будући да „физичке и визуелне особине материјала омогућавају структуру и учвршћују процес грађења форме у конкретном” (Smith, 1982, према: Fredriksen, 2011: 94) и да рад с материјалима подразумева „непрекидно опажање, планирање и рефлексију” (Dewey, 1956b, према: Fredriksen, 2011: 94), манипулација материјалима у оквиру ликовних активности омогућава деци да разраде своје идеје, а сам материјал пружа помоћ у организацији искустава и нуди путоказ за правац у којем ће се идеје даље развијати и путоказ за налажење решења.

Ликовне активности омогућавају деци да решавају различите проблеме, с обзиром на то да ликовне активности у којима се истражује и нешто ново ствара подразумевају, у одређеној фази, размишљање о проблемима и њихово решавање. Примарна реалност је да деца на предшколском узрасту нису у већини случајева у могућности да потпуно самостално реше неки проблем, али га могу решити у интеракцији с одраслима или компетентнијим другим особама. У тим заједничким практичним активностима чији је садржај ликовна продукција има нечега што је много више од заједничке намере. Заједничка активност нуди могућност развоја и учења јер компетентни члан дијаде дорађује започету акцију, експлицира проблем. Све то резултира ланчаном размером акција, дијалогом акција (Ivić, 2015). При том компетентнија особа својим деловањем треба да омогући да дете постепено преузима контролу над решавањем проблема, користећи стратегију формирану током заједничког рада (Baucal, 2003). Улога социјалне интеракције у когнитивном развоју не може бити објашњена само кроз ефекат моделирања, већ и кроз реинтеграцију ефекта

моделирања, која може бити снажан фактор когнитивног развоја (Doise & Mugny, 1984). Овај ментални процес подразумева најпре „препознавање проблема и његово представљање, затим прављење стратегије, организацију информација, лоцирање извора, надгледање и евалуацију“ (Sternberg, 1996, према: Pavlović, 2014: 57). У сваку од ових фаза, по потреби, може бити укључена одрасла особа, било као носилац друге перспективе, било као партнер у мисаоној и практичној акцији или као особа која даје подршку.

Истовремено, уметност учи децу да проблеми могу имати више од једног решења и да многа питања могу имати више од једног одговора (Hadži Jovančić, 2012). На овај начин уметност доноси различите перспективе, потврђује могућност више различитих начина да се свет посматра и интерпретира. Све то доприноси развоју дивергентног мишљења, које је значајно у уметничком, али и у научном истраживању (Cutting & Kelly, 2015; Harlen, 2006; Liu & Lin, 2014).

Процес стварања у уметности захтева прављење одређених избора и доношење различитих одлука које омогућавају померање стваралачког процеса у одређеном правцу. Како у уметности нема стриктних правила, формула, нити стандарда, доношење судова и одлука је отежано. Оваква ситуација захтева ослањање на сопствени осећај, интегрисање мишљења и осећања приликом доношења одлука и закључака. Уједно, омогућава вежбање способности самосталног просуђивања и расуђивања, преиспитивања и процене резултата, који су изузетно важни за процесе учења (Eisner, 1978; 2004; Van't Hul, 2013).

Бављење уметношћу омогућава уочавање и разрађивање различитих односа: појединачних делова и целине; садржаја и форме. Уочавање односа делова и целине важно је у свим доменима учења јер омогућава сагледавање целине, стварање веза не само између појединачних делова унутар целине него и између делова и целине, што доприноси целовитом и контекстуалном размишљању и учењу, за разлику од бављења само изолованим чињеницама и фрагментима. С тим у вези јесте и однос садржаја и форме, који је такође важан у различитим сферама учења. Уметност нас учи да није важно само шта је речено, него и како је речено. Од начина на који је неки садржај обликован и структурисан, зависиће и његова убедљивост и комуникативност (Eisner, 2004).

Уметност у функцији грађења односа

Поједина истраживања показују да емоције и емотивна стабилност утичу на когнитивне процесе, као што су пажња, концентрација, доношење одлука, учење (Cacioppo & Berntson, 1999; Barrett et al. 2007, према: Brouillette, 2010). Чињеница је да су ликовне активности у предшколском узрасту налик игри, тако да оне за дете јесу игра која омогућава урањање и удубљивање у њих на исти начин на који се удубљују кад се играју, што код деце изазива осећај задовољства.

Као и све уметничке активности, и ликовне активности омогућавају деци да сама створе нешто чега до тада није било. Притом акција стварања (процес), као и последица саме акције (производ) могу бити извор унутрашњег задовољства за дете.

На пример, дете узбуђује што својим прстима умоченим у боју може да произведе обојени траг на белом папиру. С обзиром на то да су стваралачке, ликовне активности омогућавају деци да увиде да су способна да самостално створе нешто помоћу одређеног материјала; да својим акцијама делују на свет и да га на тај начин мењају; да њихове акције имају последице, које су захваљујући материјалу видљиве. То је изузетно важна животна лекција коју дете усваја путем ликовних активности, јер га учи да не буде пасивно и у „милости свог окружења“ (Eisner, 1978: 6), већ да буде активно и да делује на свет око себе и своје окружење (Eisner, 1978).

Унутрашње задовољство које дете производи том приликом, то јест емотивно ангажовање које тада постоји, омогућава да садржаји којима се дете бави кроз ликовне активности за њега буду смислени и важни, да му је стало до њих, што доприноси њиховом директном повезивању са дечјим животним искуством (Luftig, 2000). То истовремено доприноси и унутрашњој мотивацији, бољем учењу и лакшем грађењу знања.

Бављење ликовним активностима може допринети и осећању самопоуздања, поноса и успеха (Koster, 2005, према: Bullard, 2010). Учесталим бављењем ликовним активностима деца развијају и усавршавају вештине и речник визуелног изражавања, што повећава осећај сопствене компетентности, а самим тим и сигурности и самопоуздања. Осећај личног постигнућа подстиче осећај сигурности и успеха, и представља најбољи мотив за даље учење (Eisner, 1978).

Ликовне активности омогућавају деци да изразе осећања, што је веома важно за децу предшколског узраста која још увек немају довољно развијене вербалне способности, чак и оних осећања којих дете није у потпуности свесно. Изражавање емоција и унутрашњег света је важно јер истовремено утиче на емотивну равнотежу детета и омогућава другима увид у његове емоције и размишљања, што олакшава разумевање и комуникацију с њим.

Деца предшколског узраста су често импулсивна и експресивна. Бурно реагују на забране, а прилагођавање социјално прихватљивом понашању, које често подразумева низ забрана и правила, захтева од деце да улажу много енергије. Стога је деци потребан вентил, могућност да нагомилану енергију и фрустрације избаце на социјално прихватљив начин. Ликовне активности, по природи игровне, омогућавају регулисање бурних емотивних излива и доприносе емотивној равнотежи.

Пишући о терапеутском дејству ликовних активности, Грос и Клеменс (Gross & Clemens, 2002, према: Bullard, 2010) описују како деца у вртићу користе ликовне материјале – цртачке, сликарске и вајарске – да би реконструисала рушење кула Близнакиња у Њујорку. Реконструкција ове сцене обезбедила је деци осећај контроле, могућност да се суоче са страхом и другим непријатним осећањима, те да на безбедан начин и у безбедном окружењу поново проживе овај трауматични догађај.

Међутим, као што ликовне активности могу деловати на емоције и емотивну стабилност деце, тако с друге стране емоције делују на ликовно изражавање, представљање и комуникацију. Деца предшколског узраста теже артикулишу своја осећања и стања речима, али их лако изражавају и репрезентују (дају им материјалну форму) кроз манипулацију ликовним материјалима: на пример, гњечењем или

ударањем глине, прскањем боје, жврљањем или нежним повлачењем оловке по папиру. На овај начин, када помоћу материјала чине да емоције постану видљиве, деца се сусрећу са својим унутрашњим светом и осећањима, али и са окружењем (људима, стварима и догађајима) на које реагују. Испољавајући своје реакције у материјалу, деца се упознају и са собом и упознају оно што је изван њих. Едвардс (Edwards, 2006) сматра да су деца приликом стваралачког процеса можда најближа свом унутрашњем, али и спољашњем свету.

Будући да визуелне представе које деца стварају функционишу као симболи, оне саме по себи представљају средство комуникације. Поред тога, и дијалог о њима, као и дијалог о искуству током ликовних активности када деца размењују мишљења и идеје, омогућава увид у унутрашњи свет других, увид у другачије перспективе, њихово разумевање и емпатију (Eisner, 1978). Поштовање и уважавање другог и другачијег доприноси сарадњи и тимском раду. Радећи на заједничким ликовним задацима који посебно захтевају тимски рад и сарадњу, на пример, када израђују радове великих димензија, деца уче да деле простор, материјал и алат, уче да преговарају, да сопственим акцијама допринесу заједничком раду и стичу осећај прихваћености и припадања групи.

Развој креативности кроз ликовне активности

Иако постоје бројни различити покушаји дефинисања креативности, у већини дефиниција уочавају се два критеријума: новина и функционалност (те новине). Новина или оригиналност подразумева стварање или генерисање нечег новог и оригиналног – нових идеја, приступа и решења којих раније није било. Међутим, није довољно да та новина буде само необична, она мора бити функционална и применљива и представљати адекватно решење за дати проблем или ситуацију (Feist, 1998; Guilford, 1950; MacKinnon, 1970; Plucker & Begetto, 2004; Sternberg 2004; 2005, према: Ristić, 2010). Стога креативност подразумева низ способности и процеса који то омогућавају, као што су потрага за проблемом и формулација проблема, комбинације и реорганизације информација, дивергентно и критичко мишљење, механизам артикулације, повезивање удаљених и наизглед неповезаних идеја, спонтаност, имагинација. Креативност се доводи у везу са решавањем сложених проблема и иновацијама у различитим доменима људског деловања, а развој ове способности је посебно важан и неопходан данас, када се свет мења великом брзином, захтевајући брзо и константно прилагођавање новим и непознатим ситуацијама.

Креативност у подручју деце ликовног изражавања може бити проучавана и анализирана са различитих позиција: креативност процеса, креативност продукта, креативно окружење и креативна личност (Selaković, 2015). У овом раду нагласак је на развојним потенцијалима ликовних активности на предшколском узрасту, самим тим за нас је најзначајнији сегмент истраживања креативност процеса. Различити облици уметничког израза, као и креативни процеси, подразумевају „слободно трагање за решењем кроз низ покушаја у истраживању новог и различитог [...] тако да представљају природни оквир за креативно деловање, ослобођено страха од грешке

[...] који нема унапред задате одговоре и који омогућава сагледавање из различитих перспектива" (Hadži Jovančić, 2012: 46). Тако и ликовне активности на предшколском узрасту доприносе развоју креативности јер омогућавају деци да решавају различите проблеме које доноси ликовни процес, експериментишу и траже нове спознаје (Balić Šimrak, 2011), испробавају различите начине употребе једног материјала, комбинују и повезују различите материјале у нове целине. У ликовним активностима нема тачних и нетачних одговора, већ низ могућих и убедљивих решења; деца кроз покушаје и грешке траже најадекватнији и најфункционалнији начин да представе своје замисли (Večanski Nikolić, 2015). Имагинативни процеси који се доводе у везу са креативношћу постоје у ликовним активностима деце предшколског узраста.

Може се рећи да су ликовне активности у предшколском узрасту једна врста игре – игра са ликовним материјалима. Будући да је игра активност која почива на правилима која нису спољашња нити наметнута, она представља безбедни транзициони простор између детета и света, тако да деца кроз игру могу да ризикују и тестирају различите могућности (Ackermann, 2004, према: Fredriksen, 2012). Чињеница да су у игри деца спонтана и мање инхибирана омогућава им да размишљају широко, дивергентно и имагинативно (Runco, 2006, према: Fredriksen, 2011), што су све одлике креативности.

Да би ликовне активности заиста имале утицај на избалансиран развој детета, дакле и на сазнање и мишљење подједнако као и на креативност, емоције и доживљаје, неопходно је да се организују и спроводе на одређен начин, а то пре свега подразумева да се деци омогући да манипулишу материјалима и предметима, да постављају и проверавају сопствене хипотезе, испробавају различите исходе без страха од грешке, то јест, да самостално и активно истражују свет око себе.

Закључак

Изнета анализа кроз преглед релевантних истраживања и литературе у подручју унапређивања праксе указује на специфичност, разноликост и важност улога васпитача у осмишљавању и дизајнирању ликовних активности на предшколском узрасту. Нови приступи ликовним активностима који истичу синтетички карактер уметности виде дете као активног и равноправног учесника у васпитно-образовном процесу и као коконструктора сопственог знања, које се конструише у интеракцији са физичким окружењем и у сарадњи са другима – децом и одраслима. Овај приступ је концепцијски сагласан са процесом развијања програма добробити детета (Pavlović Breneselović, 2010).

Стога је улога васпитача у овим приступима изузетно важна и разликује се од уобичајено схваћене улоге која се креће између две крајности: неинтервенционистичког посматрања, с једне стране, према коме се сваки утицај из спољашње средине, па и утицај васпитача, негативно одражава на дечје стваралаштво, и давања формалних и директивних инструкција, с друге стране, према којем васпитач треба да научи дете, на пример, правилима линеарне перспективе или како се „правилно црта коњ" (Kindler, 1995). За разлику од тога, у новим приступима ликовним активностима

васпитач постаје организатор, мотиватор, дечји партнер и коистраживач у уметничким/ликовним процесима, „у заједничком истраживању, стваралаштву, игри, дељење моћи ‘са’ доприноси да се стварају нове интерпретације и разумевања ситуација и да се у сарадњи истражују могуће акције“ (Krnjaja, 2010: 274). Иако се у новим приступима ликовним активностима наглашава активна улога васпитача, она мора бити пажљиво дефинисана, да се не би неадекватним начином или степеном инструкција негативно утицало на дечји ликовни израз (McArdle, 1999, према: Boone, 2007).

Однос између детета и васпитача специфичан је и за „педагогију слушања“ (Rinaldi, 2001: 42), у којој дете развија своје теорије, разрађује их, обликује у сарадњи са другима. Ова педагогија наглашава значај односа и међусобног деловања различитих актера у сазнајном процесу, међусобно уважавање и слушање, избегавање унапред постављених резултата и очекивања (Dahlberg & Moss, 2010, према: Fredriksen, 2012).

Да би васпитач могао да осмишљава и води ликовне активности које су прилагођене детету, треба добро да познаје, разуме и уважава природу и развојне карактеристике деце, с једне стране, и природу уметничких и ликовних садржаја и процеса, с друге стране, а посебно оних који могу да се примене у раду са децом одређеног узраста. Нарочито је важно да васпитач разуме и прихвати дечји аутентични уметнички и ликовни развој и да добро познаје адекватне методичке приступе у планирању и реализацији ликовних активности за одређени узраст (Novaković, 2014; Večanski Nikolić, 2015). Планирање ликовних активности које је у складу са дечјом природом, развојним могућностима и интересовањима подстиче дететову радозналост и унутрашњу мотивацију, а акценат треба да буде на дечјем активном учешћу у свим фазама креативног процеса – од планирања активности, обликовања идеја, стварања, до разговора о њиховом учинку, искуству и самом процесу рада (Novaković, 2014).

Будући да дете предшколског узраста спонтано и самостално приступа ликовном изражавању и има природну потребу за њим, дакле и без интервенције или подстицања одраслих, потребно је да васпитач организује и обезбеди адекватне услове – пре свега просторне, временске и материјалне (Balić Šimrak, 2011). То значи да треба обезбедити стимулативну средину богату разноврсним материјалима и алатом који су доступни деци, адекватан простор у којем дете може слободно и несметано да се креће и ствара и довољно времена које је деци потребно за истраживање и стварање.

Интервенције васпитача у уметничким процесима треба да буду ослобођене од преференција и решења која намећу одрасли. Потребно је да интервенције пруже подршку дечјем аутентичном изразу (Boone, 2007), више у форми изазова који ће интригирати и подстицати децу на размишљање, а мање у форми директивних упутстава (Novaković, 2014). Пожељно је да васпитач разговара са децом како током тако и након ликовних активности; да разматра њихове идеје и предлоге без осуђивања и критике; да их подстиче да ризикују и пробају новине, чиме се подстиче развој самopoуздања; да их охрабрује да разговарају о самом процесу рада и истраживања; да их питањима отвореног типа подстиче на размишљање и самостално решавање проблемских ситуација; да им дијалогом помогне да освесте дешавања у креативном простору и, самим тим, подстакне метакогницију. Од васпитача се очекује да на основу пажљивог посматрања активности деце, упознавања и праћења њихових

интересовања, подржавања и охрабривања њиховог ликовног израза, осмишљава контекст који ће изазвати или подржати стваралачки процес, што је његова кључна улога у ликовним активностима са децом предшколског узраста.

Литература

- Baucal, A. (2003). Konstrukcija i ko-konstrukcija u zoni narednog razvoja: da li i Pijaže i Vygotski mogu biti u pravu? *Psihologija*, god. 36, br. 4, 517-542.
- Boone, D. J. (2007). *A Picasso or a Pre-Schooler?: Ways of Seeing the 'Child as Artist'*. Retrieved April 20, 2016 from the World Wide Web
http://eprints.qut.edu.au/12477/1/DBoone_2007_PESA_conference_paper..pdf
- Balić Šimrak, A. (2011). Predškolsko dijete i likovna umjetnost. *Dijete, vrtić, obitelj*, god. 16-17, br. 62-63, 2-8.
- Bullard J. (2010). *Creating Environments for Learning: Birth to Age Eight*. New Jersey: Merrill/Pearson.
- Brouillette, L. (2010). How the Arts Help Children to Create Healthy Social Scripts: Exploring the Perceptions of Elementary Teachers. *Art Education Policy Review*, Vol. 111, No. 1, 16-24.
- Bruner, J. (1972). The Nature and Uses of Immaturity. *American Psychologists*, Vol. 27, No. 8, 687-708.
- Cutting, R. & Kelly, O. (2015). *Creative Teaching in Primary Science*. London: Sage.
- Deasy, R. J. (Ed.), (2002). *Critical Links: Learning in the Arts and Student Academic and Social Development*, Washington: AEP - Arts Education Partnership.
- Doise, W. & Mugny, G. (1984). *The Social Development of the Intellect*. Retrieved April 20, 2016 from the World Wide Web
<https://www.overdrive.com/media/2104952/the-social-development-of-the-intellect>
- Drew, W. F., Christie, J., Johnson, J. E., Meckley, A. M. & Nell, M. (2008). Constructive Play. A Value-Added Strategy for Meeting Early Learning Standards. *Young Children*, Vol. 63, No. 4, 38-44.
- Edens, K. M. & Potter, E. F. (2001). Promoting Conceptual Understanding through Pictorial Representation. *Studies in Art Education*, Vol. 42, No. 3, 214-233.
- Eisner, E. W. (1969). Teaching the Humanities. Is a New Era Possible? *Educational Leadership*, Vol. 26, No. 7, 561-564.
- Eisner, E. W. (1978). What do Children Learn When They Paint? *Art Education*, Vol. 31, No. 3, 6-10.
- Eisner, E. W. (2002a). *The Arts and the Creation of Mind*. New Heaven and London: Yale University Press.
- Eisner, E. W. (2002b). *What Can Education Learn from the Arts about the Practice of Education?* The Encyclopedia of Informal Education. Retrieved April 20, 2016 from the World Wide Web
http://www.infed.org/biblio/eisner_arts_and_the_practice_of_education.htm
- Eisner, E. W. (2004). What Can Education Learn from the Arts About the Practice of Education? *International Journal of Education & the Arts*, Vol. 5, No. 4, 1-13.
- Edwards, L. C. (2006). *Creative Arts: A Process Approach for Teachers and Children*. New Jersey: Pearson Merrill/Prentice Hall.
- Fredriksen, B. C. (2011). *Negotiating Grasp: Embodied Experience with Three Dimensional Materials and the Negotiation of Meaning in Early Childhood Education*. PhD thesis No. 50. Oslo: The Oslo School of Architecture and Design. Retrieved April 12, 2016 from the World Wide Web
<https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/93056?show=full>

- Fredriksen, B. C. (2012). Providing Materials and Spaces for the Negotiation of Meaning in Explorative Play: Teachers' Responsibilities. *Education Inquiry*, Vol. 3, No. 3, 335-352.
- Gandini, L. (2005). *In the Spirit of the Studio: Learning from the Atelier of Reggio Emilia*. New York: Teachers College Press.
- Gibson, R. (2003). Learning to Be an Art Educator: Student Teachers Attitudes to Art and Art Education, *International Journal of Art & Design Education*, Vol. 22, No. 1, 111-120.
- Hadži Jovančić, N. (2012). *Umetnost u opštem obrazovanju: Funkcije i pristupi nastavi*. Beograd: Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu i Klett.
- Hanna, G. (2011). *The Arts and Human Development: Framing a National Research Agenda for the Arts, Lifelong Learning, and Individual Well-Being*. Washington: National Endowment for the Arts. Retrieved April, 23 from the World Wide Web <https://www.arts.gov/sites/default/files/TheArtsAndHumanDev.pdf>
- Hannaford, C. (1995). *Smart Moves: Why Learning is Not All in Your Head*. Arlington: Great Ocean Publishers.
- Harlen, W. (2006). *Teaching, Learning and Assessing Science 5-12*. London: Sage.
- Ivić, I. (2015). *Čovek kao animal symbolicum*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Joksimović, A. (2008). Nastavni predmet iz oblasti vizuelnih umetnosti u obaveznom školovanju – uporedna analiza. *Pedagogija*, god. 63, br. 4, 605-618.
- Luftig, R. (2000). An Investigation of an Arts Infusion Program on Creative Thinking, Academic Achievement, Affective Functioning, and Arts Appreciation of Children at Three Grade Levels. *Studies in Art Education*, Vol. 41, No. 3, 208-227.
- Kindler, A. M. (1995). Significance of Adult Input in Early Childhood Artistic Development. In M. Ch. Thompson (Ed.), *The Visual Arts and Early Childhood Learning* (pp. 10-24). Reston: The National Art Education Association.
- Kolbe, U. (2005). *It's Not a Bird Yet: The Drama of Drawing*. Byron Bay: Peppinot Press.
- Krnjaja, Ž. (2010). Igra, stvaralaštvo, otvoreni vaspitni sistem: šta ih povezuje? *Nastava i vaspitanje*, god. 59, br. 2, 264-278.
- Liu, S. C. & Lin, H. S. (2014). Primary Teachers' Beliefs about Scientific Creativity in the Classroom Context. *International Journal of Science Education*, Vol. 36, No. 10, 1551-1567.
- Novaković, S. (2014). Preschool Teacher's Role in the Art Activities of Early and Preschool Age Children. *Croatian Journal of Education*, Vol. 17, No. 1, 153-163.
- Pavlović, M. (2014). Pozitivni efekti učenja pomoću likovnog dela. *Inovacije u nastavi*, god. 27, br. 4, 55-62.
- Pavlović Breneselović, D. (2010). Dobrobit deteta u programu naspram programa za dobrobit, *Nastava i vaspitanje*, god. 59, br. 2, 251-264.
- Piaget, J. (1964). Part I: Cognitive Development in Children: Piaget Development and Learning. *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. 2, No. 3, 176-186.
- Pitri, E. (2003). Conceptual Problem Solving during Artistic Representation. *Art Education*, Vol. 56, No. 4, 19-23.
- Rinaldi, C. (2001). Infant-Toddler Centers and Preschools as Places of Culture. In C. Giudici, C. Rinaldi & M. Krechevsky (Eds.), *Making Learning Visible: Children as Individual and Group Learners* (pp. 38-46). Cambridge: Project Zero and Reggio Children.
- Ristić, I. (2010). *Početak i kraj kreativnog procesa*. Beograd: Hop.La!

- Selaković, K. (2015). *Umetničko delo u funkciji podsticanja razvoja likovnih sposobnosti kod učenika mlađeg školskog uzrasta* (doktorska disertacija). Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.
- Smjernice za umjetnički odgoj – UNESCO (2006). Svetska konferencija o umjetničkom odgoju *Oblikovanje stvaralačkih mogućnosti za 21. stoljeće*, Lisabon, 6-9 ožujka 2006. Retrieved May 16, 2017 from the <http://www.hcdo.hr/dokumenti/smjernice-unesco-a-za-umjetnicki-odgoj/>
- Šefer, J. (2005). *Kreativne aktivnosti u tematskoj nastavi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Van't Hul, J. (2013). *The Artful Parent: Simple Ways to Fill Your Family's Life with Art and Creativity*. Boston and London: Roost Books.
- Večanski Nikolić, V. (2015). *Razvojni potencijal i modaliteti korišćenja ručno izrađenih igračaka na predškolskom uzrastu* (doktorska disertacija). Beograd: Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Wilson, F. (1998). *The Hand: How Its Use Shapes the Brain, Language, and Human Culture*. New York: Pantheon.
- Wilson, F. (2000). The Real Meaning of Hands-on Education. *Waldorf Research Bulletin*, Vol. 5, No. 1, 1-14.

Примљено: 07. 08. 2017.

Коригована верзија текста примљена: 07. 10. 2017.

Прихваћено за штампу: 09. 10. 2017.

THE DEVELOPMENTAL POTENTIAL OF ART ACTIVITIES AT THE PRESCHOOL AGE

Abstract

In traditional approaches to the teaching of art and arts activities at the preschool age, art has been viewed mostly in terms of emotional self-expression and development. According to this view, art and arts activities foster the development of creativity, imagination and emotions, but little consideration is given to their link to cognitive processes and to their synthetic character. In general education, art and arts activities are often relegated to marginal status. This paper presents a theoretical examination of the potential of arts activities to enhance the development of a well-rounded personality in children. Through a theoretical analysis of the relevant literature, research and ideas in recent theory which emphasize the synthetic character of art, the potential of arts activities in all segments of development and creativity at the preschool age has been examined. However, in obtaining the full benefit of arts activities in practice, the manner in which arts activities with children at this age are carried out is extremely important. Of particular importance in this process is the influence and role of early childhood educators, who should act as mediators, partners and co-explorers, facilitating, supporting, enriching and participating in the process of free exploration and creativity. Giving primacy to these roles of a teacher would help bring about a change in the child's position in early childhood education and would also change and expand the child's range of activities.

Keywords: well-rounded development, art, arts activities, roles of preschool teachers

РАЗВИВАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Резюме

Традиционные концепции преподавания искусства, а следовательно и организация работы в области изобразительных искусств в дошкольном возрасте, рассматривают влияние искусства в основном в области эмоционального самовыражения и развития. Согласно этим концепциям, искусство вообще и, в частности, изобразительные искусства влияют на развитие креативности, воображения и эмоций, но при этом недооценивается связь искусства и когнитивных процессов, не понимается его синтетический характер. Роль искусства и изобразительного искусства в массовом воспитании и образовании часто маргинализируется. Цель данной статьи - исследовать теорию и показать, что активности в области изобразительного искусства обеспечивают усиленное и всестороннее развитие личности ребенка. На основе анализа соответствующей литературы, исследований в современной теории, подчеркивающих синтетический характер искусства, рассматривается потенциал изобразительного искусства и его влияние на все сегменты развития в дошкольном возрасте. Однако для того, чтобы использовать и реализовать весь потенциал изобразительного искусства, чрезвычайно важным является способ организации деятельности в области изобразительного искусства в работе с детьми в детском саду. В этом процессе особое место и роль отводится воспитателю, который в качестве посредника, партнера и со-исследователя позволяет, поддерживает, обогащает и участвует в свободном исследовании и творческой деятельности. Выполнение этих ролей воспитателями влияет на изменение положения ребенка в детском саду, на расширение и изменение репертуара деятельности ребенка.

Ключевые слова: всестороннее развитие, искусство, изобразительное искусство, роль воспитателя