Исидора КОРАЋ
Висока школа струковних студија за васпитаче
и пословне информатичаре „Сирмијум“
Сремска Митровица

УДК 371.3:.[72/77]
37.036:.[72/77]
- стручни рад -

ПОДСТИЦАЊЕ ДЕЧЈЕГ ЛИКОВНОГ СТВАРАЛАШТВА У ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОМ КОНТЕКСТУ

Сажетак: У раду се анализирају различити ставови аутора у вези са питањем односа уметности и васпитања. Аутори су сложни да у сваком детету постоје могућности доживљавања, процењивања и ликовног изражавања, да ликовно стваралаштво деце има свој континуитет и фазе развоја, као и да васпитно-образовни утицаји имају улогу у његовом развоју. Постоји неусаглашеност мишљења у погледу питања у којој мери васпитање и образовање утичу на темпо и ниво ликовно-стваралачког израза предшколског детета и ученика. Наглашено је да ће ликовно стваралачки израз деце и ученика доћи до изражаја у оним организованим активностима у којима је нагласак на продуковању великог броја идеја, самосталности просуђивања, флексибилности у мишљењу, отворености према сопственим и туђим доживљајима и идејама, сталној тежњи ка откривању новог, постављању проблема, тражењу путева до њихових решења. Указано је на потребу успостављања сарадње различитих актера васпитно-образовног процеса као једног извора стицања и редефинисања постојећих компетенција наставника и васпитача у овој области.

Кључне речи: дечје ликовно стваралаштво, креативност, наставне методе.

Увод

Промишљање о односу уметности и васпитања и образовања присутно је у педагошким теоријама различитих епоха, почев од античког доба до данас, најчешће као саставни део теоријских расправа и учења о улози уметности у животу и развоју човека, разматрању појма лепог, појма вредности и сл. Аутори који се баве овим проблемом сложни су да у сваком детету постоје могућности доживљавања, процењивања и ликовног стварања, изражавања, да ликовно стваралаштво деце има свој континуитет и фазе развоја, као и да васпитно-образовни утицаји имају улогу у његовом развоју. Међутим, постоји неусаглашеност мишљења аутора у погледу питања која је *оптимална мера утицаја*. У раду је дат преглед различитих ставова аутора у вези са питањем у којој мери васпитање и образовање утиче на темпо и ниво ликовно-стваралачког израза детета и ученика.

Ликовно стваралаштво деце: фазе развоја

Првом приликом када дете дође до оловке, унутрашњи импулс га покреће да покуша да црта. У обогаћивању цртежа дете експериментише, увиђајући да покрети руке приликом цртања нису исто што и покрети других делова тела у игри, него покрети помоћу којих се ствара траг на папиру, па са намером понавља ту активност (Беламарић, 1989). Шкрабање, као прва фаза цртања, има многе карактеристике које има дечја игра и чини важну етапу у целокупном развоју детета. Говорећи о историји развоја писма, Виготски (1975) истиче да дечје шкрабање и дечја игра представљају два момента која повезују гест, као први визуелни знак, са писаним знаком.

Када дете дотакне крајњу тачку у стадијуму шкрабања (око четврте године), оно употребљава различите облике и линије, комбинује их и црта у мноштву, прекривајући цео формат папира. У светлу Кауфманове поделе креативности (Kaufman, 2010) овде је реч о *малој креативности*, као капацитету иманентном предшколском узрасту, која се појављује у свакодневним околностима код све деце. Облике који су настали у фази шкрабања, као сензомоторне шеме, дете сада користи у новој структури мисаоних односа. „Дечје упознавање света усмерено је на схватање целине, осмишљавање појава и промена са којима се среће. Цртеж је веома једноставан када се упоређи са сложеношћу предмета које приказује“ (Архајм, 1985:209). Ако дете предшколског узраста добије задатак да нацрта одређени предмет посматрајући га, цртеж неће бити ништа потпунији јер дете црта предмете према представи коју о њима има. Читав ток развоја ликовног стваралачког израза у предшколском периоду може се описати као постепени прелазак са нереалистичког ка реалистичком приказивању. „Цртеж је плод дугог процеса одгонетања и рвања, помоћу којих је дете размишљајући пронашло ред у посматраном неред. Човек може да види и хиљаду дечјих цртежа, и увек изнова да се диви неисцрпној оригиналности решења“ (Ibid, 210). У процесу ликовног изражавања дете на нов, себи својствен начин, уобличава различите опажене, доживљене елементе света који га окружује, дајући им нов смисао.

Улазак у другу фазу у развоју ликовне активности (период од седме до десете године) поклапа се са поласком детета у школу и систематским образовно-васпитним утицајима. На раном школском узрасту цртеж је ослобођен шематичности и симболике, пажња је усмерена на делове целина, простор је приказан објективним распоредом предмета. Ликовни израз, с једне стране, губи од своје спонтаности, али добија на богатству садржаја и изражајној техници. Поред тога, у радовима ученика своје место проналазе нови односи, нови контакти и нова искуства, стечена посматрањем објеката, облика и боја.

У периоду од једанаесте до петнаесте године, ученици улазе и пролазе пубертет, што уноси у њихов живот више узнемирености изазване променама које се дешавају у физиолошком и психолошком погледу. На овом узрасту поново се појављују експресивност и тежња да се сликама

изразе сопствено расположење и унутрашњи свет, као што су то чинили у детињству. С тим у вези, бројни аутори сматрају да су управо пубертет и рана адолесценција критични период за развој креативних способности.

У средњошколском периоду, ученици су критичнији према својим радовима и радовима других, имају изграђене ставове о томе шта желе да прикажу. Лавенфелд и Бритен (Lowenfeld&Brittain, 1975) истичу да је у овој фази развоја ликовног изражавања теже груписати уметничке продукте ученика. Они могу бити реалистични, апстрактни, могу варирати у употреби боја и сл. Аутори наглашавају разлику између стилова оријентисаних ка емоционалном и експресивном и оних визуелно оријентисаних ка реалистичном, тродимензионалном и аналитичном, као и трећу категорију, која је негде између.

Наведено указује да ликовно стваралаштво деце има свој континуитет и фазе развоја. Чини се кључним питање: да ли га је могуће васпитавати, односно у којој мери васпитање и образовање утичу на темпо и ниво естетског сензибилитета и ликовног стваралачког израза ученика?

Утицај васпитања и образовања на темпо и ниво естетског сензибилитета и ликовног стваралачког израза деце

Анализа стручне литературе указује да су аутори који се баве овим проблемом сложни да образовно-васпитни утицаји имају улогу у развоју ликовног стваралаштва деце. Међутим, постоји неусаглашеност мишљења аутора у погледу питања која је *оптимална мера утицаја*.

У радовима Арнхајма (1985), Беламерићеве (1989), Лавенфелд и Бритејна (Lowenfeld&Brittain, 1975), затим Верворна, Кроча, Фроибела, Ливинстејна, Силија, Цизека (Verworn, Krotzsch, Froebel, Levinstein, Sully, Cizek, према: Breitenstein, 2002), доминира став да интервенције наставника и васпитача у процесу ликовног изражавања деце треба да буду сведене на минимум. Говорећи о утицају који наставник и васпитач може и треба да има у процесу ликовног изражавања деце, Арнхаим истиче да је „развијање младог ума веома деликатан процес који је лако могуће омести погрешним утицајима у погрешно време. У настави ликовне културе, као и у настави других предмета, најбољи наставник није онај који ученицима презентује све што зна, али ни онај који не пружа оно што би могао, већ онај који са умешношћу доброг баштована само посматра и помаже када је потребно“ (Arheim, 1985: 34). Расправљајући о специфичности ликовног изражавања деце, аутор истиче да је уметност једна од вештина које човек може и треба сам да учи, јер свака незгодна интервенција од стране наставника може дезоријентисати ученика у доношењу сопственог визуелног суда или га одвратити од неког открића до ког је он сам могао да дође. У том контексту, настава треба да прати развој ученикових способности. Визуелно поимање расте у складу са сопственим начелима. Настава треба да је организована тако да наставникове интервенције треба да се руководе оним што појединачни процес тражи у свако дато време (Korać & Gutvajn, 2015).

Лавенфелд је, слично Архајму, применио Пјажеову теорију развојних ступњева и дечјих продуката. У његовом приступу наставник је фацилитатор или само катализатор тог процеса који се одвија док ученик ствара. Наставник је ту само да подржава и развија потенцијале ученика, без наметања концепата одраслог. Продукт је мање битан од процеса. Није битан одговор, реакција наставника, већ стремљење ученика према сопственим одговорима. Мала интервенција наставника неопходна је и очекивана у раним фазама дечјег стваралаштва, док деца граде вештине кроз искуства рада са материјалима. Тек касније, код старије деце, ученика, директнија интервенција одраслих постаје важнија због преношења знања и разумевања уметничког стваралаштва. Сврха уметничког образовања, према овом аутору, јесте развијање креативности тако да она може да се прошири и на друге сфере људских активности (Zimmerman, 2010). Сличан став заступа Бела Марић (1989), истичући да је ликовни израз деце урођена способност изражавања, комуницирања и обликовања. Ту способност деца не преузимају и не уче од друштвене средине, него се она развија из природног потенцијала дететовог бића, у виду спонтане интеграције унутрашњег света детета и његове спољашње околине.

Већу улогу наставника и васпитача у развоју стваралаштва препознаје Ајзнер (Eisner, 2002). Аутор истиче да развој стваралаштва има свој континуитет и развојне фазе, али темпо, ниво и квалитет естетског сензибилитета у великој мери зависи од васпитних утицаја. У том контексту скреће пажњу на важност учења из личног искуства, при чему треба уважавати духовне, емоционалне, психичке и физичке потребе особе која ствара. Улога наставника и васпитача у образовно-васпитном процесу у коме је да обезбеде оптималне услове потребне за несметано ликовно стваралаштво детета. Говорећи о интересовањима за ликовно изражавање на различитим узрастима, Роца (Rosa, 1978) истиче да је код млађих ученика присутан тзв. непосредан интерес, док је код старијих присутан посредан интерес, услед искуства у коришћењу различитог материјала и средстава ликовног изражавања и обликовања. Интересовање ученика за ликовне активности зависи од узраста, садржаја рада и, изнад свега, способности наставника. Аутор даље наводи да је сваки добро инициран наставников поступак који изазива емоционално узбуђење, односно доживљај ученика, уједно и одраз добро вођене наставе ликовне културе.

Када говоримо о томе да ли је могуће развијати ликовно стваралаштво ученика и каква је улога наставника у том процесу, најближе нам је становиште Виготског (1996). Наиме, у својој развојно-когнитивистичкој теорији, Виготски је у први план ставио конструктивно развојну улогу социјалне интеракције у формирању индивидуалних психичких функција, тврдећи да се све више психичке функције (логичко памћење, логичко мишљење, вољна понашања) јављају најпре као социјални односи, као облик интеракције између детета и одраслог. Уметност, такође, представља „социјално у нама, и ако она делује у појединцу то нипошто не значи да су њени корени и суштина појединачни. Врло је наивно схватити социјално

само као колективно. Социјално је и тамо где постоји само један човек, његови лични доживљаји“ (Виготски, 1975: 313). Дакле, креативност и развој су у садејству, у дијалектичком односу, у коме једно утиче на друго.

Да би неки однос био развојно значајан, он мора да буде асиметрична релација, чију природу Виготски одређује преко зоне наредног развоја. У том контексту, наставу је неопходно организовати тако да она изазива, подстиче код ученика изванредан број унутрашњих развојних процеса, који (у том тренутку) постоје за ученика само у области односа са одраслима који га окружују (наставника у школи) и у заједничкој активности са вршњацима (ученицима у одељењу), који затим, пролазећи кроз унутрашњи ток развоја, постају његово унутрашње својство. Кроз заједничке активности наставника и ученика, наставник треба да је оспособљен да допуњује, осмишљава, интервенише на адекватан начин у активностима ученика које оно није у стању да самостално изведе (Кораћ, 2010; Korać & Gutvajn, 2015).

Сличан теоријски оквир имају и аутори Карлаварис и Крагуљак (1981). Наиме, аутори на основу налаза истраживања полазе од става да је могуће наставом утицати на развој и да се креативност у настави, а тиме и креативност на пољу ликовног стваралаштва, може развијати одговарајућом организацијом, избором садржаја и наставним методама. Резултати истраживања аутора указују да се слободно ликовно стваралаштво ученика може продужити у непрекидном стваралачком континуитету уз адекватно изабране наставне садржаје и одговарајуће методе наставног рада, да је могуће успоставити равнотежу сензомоторних чинилаца, интелектуалних и емоционалних функција и да таква равнотежа одражава успостављени интегритет личности детета и адолесцента. Аутори истичу да је најефикаснији онај програм који оставља ученицима довољно ширине и простора за њихово креативно ангажовање, дакле онај који пажњу, интерес и проблем не сужава на ограничено поље и подручје. Програм који подстиче и постепено развија спонтано реаговање, отвореност према непознатом, сталну тежњу ка откривању новог, појачано интересовање према појавама, отвореност према сопственим и туђим доживљајима и идејама, самосталност просуђивања, одушевљење за све необично и ново, жељу да ученици самостално откривају и постављају проблеме и траже пут до њихових решења, програм који се заснива на техничко-технолошким стимулансима, који полази од претпоставке да сам материјал за рад стимулише ученика на креативност.

Природа, порекло и развој креативности предмет су бројних истраживања, посебно током друге половине двадесетог века. Аутори се слажу да је приметан пад креативне продукције код деце преласком из предшколске установе у основну школу, али и преласком ученика из разреда у разред (Gardner, 1993; Копас-Вукашиновић, 2005; Максић, 2006; Панић, 1989; Fiske, 1999; Шкорц, 2012 и др). Бројна су истраживања која указују на то да поједини ученици који су испољавали креативно понашање у детињству и младости не задржавају ово својство кроз цео живот и обрнуто, поједина деца која се у детињству нису издвајала по креативности (или их одрасли нису препознали и издвајали по томе) касније постају креатив-

ни ствараоци. Велики број деце описује се као креативан у више различитих области људске делатности, са једне стране, док је знатно мањи број одраслих креативан, и то у мањем броју области (Максић, 2006).

Централно питање које се отвара (питање које постављају себи бројни аутори који се баве овом проблематиком) јесте: да ли је пад креативног изражавања развојни тренд и/или последица утицаја средине, односно школе?

Позивајући се на дефинисане Лавенфелдове фазе развоја ликовног изражавања, Донлеј (Donleu, 1985) истиче да почетак адолесценције обележава заправо крај уметничког развоја код великог броја ученика, управо због фрустрације *да ураде ствари како треба*. Само они који успеју да преброде ту кризу и науче тајну цртања, наводи ауторка, биће *увучени у уметност*. Шкорц (2012) сматра да постоје два објашњења за овај феномен. Прво је то што, као и код активности игре, под притиском социјалних улога, традиције и конвенција, игра и ликовни израз добијају секундарно, потом неважно место, а на крају теже да нестану из наших живота. Друго објашњење је што су концепти образовања данас доминантно постављени тако да су њихови негативни утицаји јасније видљиви од позитивних. Чини се да школа више погодује развоју неких других способности, а да се у њој веома мало пажње посвећује развоју креативности код ученика. Позивајући се на преиспитивање укупне образовне парадигме, Робинсон (Робинсон, 2009, према: Schneller, 2010) наводи да многи људи који проналазе креативно узбуђење у послу који обављају то не налазе у школи.

У Стратегији развоја образовања у Републици Србији до 2020. године (2012) наводи се, између осталог, да поред недовољне функционалне, математичке и научне писмености, ученици скоро уопште не развијају уметничку и културну писменост, нити базичне културне потребе и навике важне за формирање вредносних ставова неопходних за живот и рад у савременом друштву, за приватни и професионални живот сваког грађанина. У наставном процесу најчешће се инсистира на меморисању чињеница, конвергентном мишљењу, а конформизам и стандардизација доприносе елиминацији свега оног што је индивидуално и специфично. Школа као да има опсесију према одређеним типовима интелигенције, што заправо значи да многи ученици никада не добију шансу да истраже своје способности, интересовања и таленте. Поред тога, тестови интелигенције почивају на конвергентном моделу мишљења (услед чега ученици показују боље постигнуће на тестовима у школи). То не значи да је креативност нестала, већ да се она у школском контексту не види, односно не мери. Постоје, мада по нашем мишљењу ретки и недовољно заступљени, програми за подршку креативном изражавању ученика, који обухватају између осталог и неговање, подстицање ликовно стваралачког израза ученика (Brice & Roach, 1999, Nielson & Rogers, 1997, Cateral at all. 1999, Maker, 2003, према: Максић, 2006; Шефер, 2010; Шкорц, 2012 и др).

Стиче се утисак да, са једне стране, важећа законска регулатива подржава развој креативних способности ученика (чак можемо рећи да у документима постоје високи захтеви и очекивања у погледу обавезе школе

на овом пољу), а са друге стране, сама пракса указује на сасвим другачије стање. Разлози за овакво декларативно подржавање креативности у школама леже вероватно у недовољно развијеним компетенцијама наставника и васпитача за препознавање и развој креативности деце, али и у сувише уском дефинисању самог појма креативности (Максић, 2006).

Закључна разматрања

У трагању за одговорима на питања да ли је могуће васпитавати и развијати ликовно-стваралачки израз деце, да ли је могуће утицати на његово темпо и ниво развоја, полазимо од теоријских поставки Виготског о односу наставе и развоја, тј. о могућностима да се настава и развој схвате у сложености интерактивног односа и, посебно, да се настава разуме као подстицај развоју. Прихватање оптимистичког става о томе да је могуће утицати на развој, логично води и усвајању става о томе да се и креативност, а тиме и креативност на пољу ликовног стваралаштва, такође може развијати одговарајућом организацијом, избором садржаја и методама рада. Сматрамо да ће стваралачке способности деце доћи до изражаја у свим оним активностима у којима се од њих тражи иницијативност, продуковање великог броја идеја, слобода израза, флексибилност у мишљењу, толерантност за противречности и двосмислености, отвореност деце према сопственим и туђим доживљајима и идејама.

Кључно питање које се отвара јесте питање компетенција наставника ликовне културе и васпитача потребних за препознавање и развој креативности деце. Сматрамо да њихове компетенције треба да се заснивају на интеграцији знања, вештина и ставова из различитих подручја: уметности, психологије, педагогије, посебно дидактике и методике васпитно-образовног рада. Осим знања и вештина из области ликовне уметности, потребна су им знања о развојним карактеристикама деце (когнитивном, социјалном и афективном развоју); затим знања о сваком појединачном детету (његовим способностима, *зони развојка* и др); да разумеју проблеме васпитања и образовања у светлу различитих теоријских концепција (посебно естетског васпитања) и да критички сагледавају значење тих теорија за праксу, да су дидактичко-методички оспособљени, да знају како да изаберу, осмисле и примене различите методе, облике, технике рада – адекватно циљевима, садржају, деци и свом стилу рада, тако да активности подстичу креативност и истраживање, интерпретацију, дискусију деце и ученика на пољу уметности. У светлу реченог, постоји потреба за преиспитивањем студијских програма иницијалног образовања наставника ликовне културе и васпитача, односно преиспитивање односа садржаја из области уметности и садржаја у оквиру педагошке области.

Поред тога, сматрамо да успостављена сарадња различитих актера васпитно-образовног процеса, наставника ликовне културе, учитеља, васпитача, стручњака у области визуелних уметности, може представљати један од извора стицања и редефинисања постојећих компетенција наставника и васпитача у овој области.

Литература

1. Арнхајм, Р. (1985). *Визуелно мишљење*. Београд: Универзитет уметности.
2. Белаперић-Шарчанин, Д. (1986). *Дијете и облик*, Загреб: Школска књига.
3. Breitenstein, G. (2002). *A comparison of Texas pre-service teacher education programs in art and the 1999 National Art Education Association's standards for Art Teacher preparation*. Texas: University of North Texas.
4. Виготски, Л. С. (1996). *Проблеми развоја психе, сабрана дела, III том*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
5. Eisner, E. (2002): *Ten Lessons the Arts Teach*, Retrieved May 12, 2015. from WWW: <http://www.toknowart.com/apsarts/eisner.html>
6. Zimmerman, E. (2010). Lowenfeld Lecture, *Creativity Art Education: A Personal Journey in Four Acts*, Retrieved May 27, 2015. from WWW: http://www.arteducators.org/research/lowenfeld_lecture_2010_enid_zimmerman.pdf
7. Карлаварис, Б. и Крагуљац, М. (1981). *Развијање креативности путем ликовног васпитања*, Београд: Институт за педагошка истраживања.
8. Kaufman, S. R. (2010). *The Cambridge Handbook of Creativity*, Cambridge University Press.
9. Копас-Вукашиновић, Е. (2005). Осујеђење креативности у ликовном изразу првака. *Зборник Института за педагошка истраживања*. Београд: Институт за педагошка истраживања, 82-98.
10. Korać, I. & N. Gutvajn (2015). Support strategies for student art expression, in: I. Prskalo et al. (Ed.), *Researching paradigms of childhood and education, Book of selected papers* Zagreb: The Faculty of Teacher Education University of Zagreb, 110-118.
11. Максић, С. (2006). *Подстицање креативности у школи*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
12. Schneller, P. (2010). Creative Spirit, *Comparative Education, Teacher Training, Education Polis, School Leadership and Social Inclusion*, 8, 27-32.
13. *Стратегија развоја образовања у Републици Србији до 2020. године*, Просветни гласник, Службени гласник, бр. 107/12.
14. Шефер, Ј. (2010). Превођење теорије у праксу као креативни простор, У: Половина, Н. и Павловић, Ј. (ур.): *Теорија и пракса професионалног развоја наставника* (127-147). Београд: Институт за педагошка истраживања.
15. Шкорц, Б. (2012). *Креативност у интеракцији*, Београд: Мост арт.

Isidora Korać

ENCOURAGEMENT OF CHILDREN'S ARTS IN EDUCATIONAL CONTEXT

Summary: A review of author's different approaches regarding the question of relationship between art and education is given in the article. Authors agree that in every child exists possibilities of experiencing, evaluating and artistic expressing, that children's art creation has its continuity and phases of development as well as that educational impacts have the role in its development. However,

there are some unbalanced opinions regarding the question in what range the education affects the speed and level of artistic expression of preschool child and student. Starting from the premise that teaching and development are understood in the complexity of their interactive relationship, i.e. that teaching is understood as an encouragement for development, the paper points out that creativity in the field of arts can be developed through an appropriate organization, selection of content and methods or work. Artistic creative expression of children and students will come to light in those organised activities in which the accent is on production of large number of ideas, independent judgement, flexibility in thinking, openmindedness towards personal and others experiences and ideas, constant aspiration towards discovering new things, formulating problems and searching the ways to their solutions. In final conclusions the question of a needed teacher's competencies to stimulate artistic expression of a preschool child and student is opened. It is pointed out a need to establish cooperation between different participants of educational process, teachers of arts, primary school teachers, preschool teachers, experts in visual arts, as one of sources of achieving and redefining their existing competencies in this area.

Key words: *children's art creation, creativity, teaching methods.*