Sonja Almažan
Univerzitet u Novom Sadu, Akademija umetnosti
Katedra za teorijske predmete

sonjaalmazan@gmail.com

UDK 37.036-053.4:73/76

Pregledni naučni rad

Predat: 22.10.2025.

Korigovan: 28.1.2026.

Prihvaćen: 29.1.2026.

DOI: 10.53406/kd.v13i2.136

MANIFESTOVANJE DIMENZIJA KVALITETA ODNOSA U PREDŠKOLSKOM LIKOVNOM VASPITANJU: OD KONTROLE DO PODRŠKE STVARALAČKOM PROCESU

Apstrakt: *Određeni postupci vaspitača u likovnim aktivnostima (šabloni, ocenjivanje, intervenisanje na dečjem radu) proizilaze iz fundamentalnog nerazumevanja prirode dečjeg likovnog stvaralaštva kao složenog kognitivnog i igrovnog procesa. Cilj rada je da pokaže kako se dimenzije kvalitetnih odnosa manifestuju kroz nivo samostalnosti koji vaspitač dozvoljava detetu u rešavanju likovnih problema, što je direktno povezano s razumevanjem dečjeg likovnog razvoja, prirode dečjeg izražavanja i stvaralačkog procesa. Analizom literature i uobičajenih praksi kroz prizmu tri međusobno povezana koncepta: 1) razvojni stadijumi, 2) priroda dečjeg likovnog izražavanja (kao igra i pripovedanje), 3) stvaralački proces (kao kreativno rešavanje problema), dolazi se do zaključka da se kvalitet odnosa ogleda u tome da li vaspitač vidi dete kao pasivnog izvršioca instrukcija ili kao aktivnog istraživača i kreatora čiji se složeni misaoni procesi poštuju i podstiču.*

Ključne reči: *dečji likovni razvoj, stvaralački proces, odnosi i delanje u likovnoj igri, uloga vaspitača, crtanje za učenje.*

Uvod

Polazeći od osnovnih načela savremenog predškolskog programa, u kojem su međusobni odnosi i aktivno delanje ključni pokretači učenja i razvoja dece (Godine uzleta, 2019), u ovom radu razmatra se na koji način vaspitač, putem likovnih aktivnosti, oblikuje okruženje koje omogućava kvalitetne odnose i podstiče aktivno učešće deteta.

Iz dečje perspektive program se ne ogleda u apstraktnim ciljevima i planovima, već u neposrednim iskustvima i aktivnostima koje dete ostvaruje samostalno, u interakciji s drugima i u odnosu prema svetu. Za dete, program se manifestuje kroz sigurnost, kontinuitet i mogućnost učestvovanja u odnosima s vaspitačima, vršnjacima i fizičkim okruženjem. Takvi odnosi predstavljaju dinamičnu mrežu akcija i interakcija koje čine osnovu dečjeg razvoja, kreativnog izražavanja i ostvarivanja dobrobiti (Godine uzleta, 2019).

U tom procesu presudna je uloga vaspitača. Način na koji se pristupa dečjem likovnom stvaralaštvu oblikuje kvalitet komunikacije, položaj deteta u odnosu i stepen njegove uključenosti u stvaralački proces. Likovne aktivnosti, stoga, nisu samo prostor za igru i izražavanje, već i prilika da se prepozna kvalitet odnosa između vaspitača i deteta. Organizacija sredine i uslova za rad, kao i vrednovanje dečjih radova, pokazuju da li je odnos zasnovan na poverenju, uvažavanju i podršci, ili pak dovodi do umanjivanja dečjeg učešća i narušavanja njegove dobrobiti. Na osnovu dečjeg angažovanja u aktivnostima, pa i njihovih likovnih produkata, moguće je sagledati koliko su odnosi u vaspitnoj praksi usklađeni s kriterijumima kvalitetnih odnosa.

Aktivno učešće podrazumeva pravo deteta na izbor i mogućnost da utiče na događaje i situacije u kojima učestvuje. Deca od najranijeg uzrasta razvijaju veštine i kompetencije participacije, a njihov razvoj zavisi od osetljivosti i uvažavanja odraslih. Često su dečji kapaciteti potcenjeni jer ih odrasli posmatraju iz sopstvene perspektive, ili ne uspevaju da stvore okruženje u kojem dete može da izrazi svoja očekivanja, stavove i kompetencije (Godine uzleta, 2019).

U ovom radu polazimo od stava da je najčešći uzrok pogrešnih pristupa u likovnom vaspitanju nepoznavanje suštine likovnog stvaralačkog procesa. Ponašanje vaspitača nije samo stvar njihove dobronamernosti, već i dubinskog razumevanja kako dete stvara. Ovakvo razumevanje zasniva se na tome koliko oni poznaju dečji likovni razvoj, prirodu dečjeg likovnog izražavanja i stvaralački proces. Ovo su tri ključna pojma kroz koje ćemo u ovom radu analizirati kako se odnosi manifestuju u praksi likovnog vaspitanja, s fokusom na nivo samostalnosti i poverenja u dečje kapacitete.

Tri stuba za razumevanje dečjeg stvaralaštva

Nepoznavanje suštine likovnog stvaralačkog procesa najčešći je uzrok pogrešnih pristupa u radu vaspitača. Kao što se odnosi ne zasnivaju samo na tome da vaspitač bude jednostavno ljubazan s decom, tako i delanje deteta nije samo automatski rad rukom bez uključivanja bilo koje složenije funkcije mišljenja. Odnosi uključuju više dimenzija i zavise od toga koliko vaspitač ima poverenja u dečje mogućnosti i kapacitete i koliko samostalnosti dozvoljava detetu, kao i koje mu odluke prepušta. Delanje deteta uključuje različite načine učešća koji su opisani u programu, i ti opisi uključuju puno glagola poput: istražuje, ispituje, isprobava, predlaže, donosi zaključke i odluke, doživljava, prerađuje, kreira, i još puno toga (Godine uzleta, 2019).

Da bi se razumela uloga vaspitača u situacijama delanja deteta, a koje se tiču likovnog izražavanja, potrebno je razumeti kako dete stvara. Obrazlaganjem tri pojma: 1) dečji likovni razvoj, 2) priroda dečjeg likovnog izražavanja, i 3) stvaralački proces, ovde ćemo izdvojiti najvažnije karakteristike dečjeg likovnog stvaralaštva, koje smatramo neophodnim da se uzmu u obzir u radu s decom ranog uzrasta.

1. *Dečji likovni razvoj*. Ovaj pojam (isto: likovno-oblikovni razvoj i grafički razvoj) odnosi se na napredovanje dece kroz određene faze u likovnom stvaralaštvu, a ti stadijumi su opisani u odnosu na karakteristike crteža koje deca prave. Za predškolski uzrast uglavnom se primenjuje prihvaćena podela na a) *fazu škrabanja* i b) *prešematsku fazu*, a može se desiti i da pojedinci zađu i u c) *fazu razvijene šeme*, i gotovo sva deca prođu kroz ove faze, samo različitim tempom (Karlavaris i dr., 1986; Filipović, 2011). Napredovanje sa jednog stadijuma na sledeći zavisi od procesa sazrevanja i od socio-kulturnih faktora, što znači da je uloga roditelja i vaspitača jako važna (Anning, 1999). Na primer, dete koje živi u sredini gde niko od ukućana nikad ništa ne piše, ne crta i gde gotovo da i nema olovke i papira, verovatno će imati početnih problema da drži i kontroliše olovke i bojice.

Savremena istraživanja ukazuju na ograničenja teorija razvojnih stadijuma u obrazlaganju dečjeg crteža. Tradicionalni modeli, utemeljeni na ideji linearnog razvoja od "nepotpunih" ka realističnim prikazima, posmatrali su dečji crtež kao odraz perceptivne zrelosti, pri čemu se vrednost crteža merila njegovom sličnošću sa stvarnošću. Takvo shvatanje počivalo je na određenim implicitnim pretpostavkama, pre svega na ideji o postojanju "nevinog oka" i na veštačkom razdvajanju percepcije i saznanja, što je dovelo do tumačenja dečjih likovnih izraza kao pokazatelja kognitivne nezrelosti ili nedovoljno razvijenih sposobnosti (Arnheim, 1954; Cox, 2005). Međutim, poznavanje teorija razvojnih faza važno je za razumevanje opštih obrazaca dečjeg likovnog razvoja, a ovde ćemo izdvojiti određene obrasce koji oslikavaju složenost misaonih funkcija koje se angažuju dok dete stvara.

Dete je u fazi škrabanja fascinirano pokretom i materijalom koje ostavlja trag, njegove linije su među njegovim prvim intervencijama u svetu u kome do malopre ono nije imalo nikavu kontrolu. Ono pali i gasi svetlo, maže mamin karmin po sebi i po nameštaju, ostavlja otiske prstiju i šaka, ispituje različite materijale, zabavlja se u posmatranju uzroka i posledica svojih pokreta i uživa u novoosvojenoj kontroli. Prema Metjuzu (Matthews, 1994), u početnim fazama dečjeg crtanja pažnja deteta nije usmerena na samu podlogu, već na čin povlačenja traga i telesni osećaj koji taj proces prati. Kako se aktivnost razvija, zadovoljstvo više ne proizilazi samo iz pokreta i motoričke radnje, već i iz vizuelnog otkrivanja i istraživanja tragova i obrazaca koji nastaju manipulacijom materijala i alata.

Krug je prvi oblik koji deca crtaju, i to pri kraju faze škrabanja, i to je oblik koji deca najlakše prave sa još nerazvijenim zglobom šake. Prema Arnhajmu (Arnheim, 1954), dete ne uči da crta krug kao rezultat podučavanja, već ga "izumeva" u procesu sopstvenog istraživanja linije i pokreta. Taj čin predstavlja jedno od ključnih otkrića u razvoju dečjeg likovnog izraza, jer označava trenutak kada dete prvi put uspostavlja svesnu kontrolu nad zatvaranjem forme i počinje da gradi simbolički sistem predstavljanja. Bespotrebno je u tom slučaju učiti malo dete da crta krug, pogotovo dok ono još nije dostiglo fazu simboličkog mišljenja. Isto tako, nema smisla učiti decu da crtaju kvadrat, jer će ona to sama uraditi kad im razvoj šake dozvoli.

Atej (Athey, 1990, prema Anning, 1999) je, oslanjajući se na Pijažeovu teoriju, pokazala da se kod dece predškolskog uzrasta pojavljuju ponavljajući obrasci ponašanja (*šeme*) koje povezuju mišljenje, telesno delovanje i jezik. Ove šeme predstavljaju načine na koje deca asimiluju iskustva i postepeno koordinišu svoje aktivnosti. Jedna od značajnih je topološka šema "zatvaranja", koja se često ispoljava kroz istraživanje kružnih oblika i kretanja. Dete koje je usmereno na ovu "kružnu" šemu može, na primer, više puta crtati krugove, kotrljati loptu, okretati točkove, igrati se praveći kružne pokrete, trčati u krugovima ili pokazivati interesovanje za pesmice i priče u kojima se pojavljuje motiv kruga (Anning, 1999).

U kontekstu ranog likovnog razvoja, kao što je *faza škrabanja*, bojanke, šabloni i zadaci *korak po korak* nemaju razvojnu vrednost, jer se zasnivaju na reprodukciji unapred zadatog modela, a ne na autentičnom istraživanju i izražavanju. Umesto da podrže dete u procesu otkrivanja odnosa između pokreta, traga i materijala, ovakvi zadaci ga svode na pasivnog izvršioca instrukcija. Bojanke i šabloni mogu stvoriti privid "uspešnosti" i "reda" u dečjem radu, ali zapravo ograničavaju prostor za razvoj fine motorike, vizuelne percepcije i simboličkog mišljenja (Lowenfeld & Brittain, 1964).

Uloga vaspitača u ovoj fazi razvoja likovnog izraza deteta zasniva se, pre svega, na razumevanju procesa, a ne na usmeravanju ka određenom produktu. Vaspitač treba da prepozna da je dečje škrabanje više od spontanog ili hao-

tičnog pokreta, to je oblik istraživanja, eksperimenta, i prvog iskustva kontrole nad svetom. Umesto da demonstrira "ispravan način" crtanja ili nameće određene forme, vaspitač obezbeđuje bogato i raznovrsno okruženje u kome dete može slobodno da istražuje materijale, alate i podloge različitih tekstura i formata. Zadatak vaspitača je da prati i prepozna šeme ponašanja, jer one ukazuju na kognitivni i motorički napredak deteta. Važno je da vaspitač omogući ponavljanje i produbljivanje tih šema kroz aktivnosti koje podstiču različite oblike eksploracije: pokretom, igrom, materijalima, zvukom ili pričom. Vaspitač treba da bude angažovan posmatrač, koji pažljivo beleži dečje interesovanje i otkrića, bez preuranjene intervencije.

Kako deca stiču iskustvo i socijalizuju se, njihovo crtanje se sve više oblikuje kroz interakciju s odraslima i okruženjem. Odrasli (roditelji, staratelji, vaspitači) imaju ključnu ulogu u preoblikovanju dečjih oznaka u društveno prepoznatljive simbole. Oni modeluju i potvrđuju značenja ohrabrujući dete da svoje tragove vidi kao slike i simbole koji komuniciraju. Time dete ulazi u svet semiotičkih kodova i počinje da koristi crtanje ne samo da bi označilo svet oko sebe već i da bi kroz njega učilo o njemu (Anning, 1999).

Dete u *prešematskoj fazi* postepeno gradi svoj repertoar *šema*. U objašnjenju pojma prirode dečjeg likovnog stvaralaštva pomenućemo narativnu prirodu dečjeg crteža, što znači da dete pripoveda kroz crtež upotrebljavajući svoj repertoar *znakova*. Ovi "znakovi" su oblici kojima ono predstavlja ljude, bića, predmete i pojave, i dete repertoar ovih oblika izgrađuje u prešematskoj fazi izumevajući ih i/ili usvajajući ih od okoline. Deca posmatraju i imitiraju načine predstavljanja i apsorbuju semiotiku koju modeliraju odrasli ili starija deca u zajednici/kulturi u kojoj su odgajana (Anning, 1999). Formiranje ovih znakova teče prirodno, tako što dete transformiše ono što zna ili iskustvo koje ima o predmetima, bićima i pojavama u dvodimenzionalni oblik. Ova transformacija ne sledi logiku objektivnog realizma, nego je usmerena na to da se ekonomično i elegantno prenese informacija, kao kod znakova i simbola (Arnheim, 1954). Znači, detetov crtež mame ne teži da „liči" na mamu nego je to znak koji obuhvata celokupno poimanje njegove mame i ona, u trenutku crtanja, za njega koegzistira tu na crtežu (Belamarić, 1986).

Vilson je (Wilson, 2008), takođe, u više studija potvrdio da deca usvajaju „znakove/šeme" od okoline, pogotovo ako im se to drugo rešenje dopadne ili smatraju da je ekonomičnije za prenos informacija (Wright, 2010), te se dešava da deca u grupi slično crtaju određene predmete ili bića. Kad dete samo „izumeva" svoj repertoar, razvija se individualni izraz i samopouzdanje u likovnom stvaranju (Lowenfeld & Brittain, 1964). Umesto da pruža pojednostavljene šablone, i to često sumnjive umetničke vrednosti, vaspitač treba da proširuje detetovo znanje i iskustvo o pojmovima (Karlavaris et al., 1986). Bolji

efekti će se postići kad dete ima priliku da nahrani i pomazi zeca, i kad neko s njim razgovara o tom zecu, nego da mu se ponudi pojednostavljen šablon zeca (Lowenfeld & Brittain, 1964). Naravno, nije uvek moguće imati pravu životinju u blizini, ali dobar razgovor na osnovu snimka ili fotografije, gde će se verbalizovati vizuelne karakteristike, mnogo znači za obogaćivanje dečjeg likovnog izraza (Karlavaris et al., 1986). Proširivanje dečjeg rečnika o izgledu nekog pojma daleko je efektnije od popunjavanja šablona. Zadatak vaspitača jeste da omogući okolnosti sticanja bogatog iskustva, da provocira i inicira potragu za informacijama, da podstakne razgovor postavljajući otvorena pitanja i potpitanja, da koristi svaku priliku za verbalizovanje vizuelnih karakteristika objekta likovnog predstavljanja, i, isto tako, da omogući i inicira maštovitu projekciju.

2. *Priroda dečjeg likovnog izražavanja*. U svrhu definisanja uloge vaspitača u odnosu na prirodu dečjeg likovnog stvaralaštva, neophodno je shvatiti dečje stvaralaštvo, a time i likovno izražavanje, kao oblik igre. Na predškolskom uzrastu granice između igre i stvaralaštva teško je razdvojiti, pa sve što važi za igru kao dominantnu formu dečjeg delanja važi i za likovno izražavanje. Ono što ga razlikuje jeste upotreba likovnih medijuma, tehnika i materijala, kroz koje se igra vizuelno konkretizuje.

Crtanje male dece treba razumeti kao proces stvaranja značenja, a ne kao razvojno dostignuće usmereno ka realizmu. Kvalitativna istraživanja u prirodnim kontekstima autorke Sju Koks (Cox, 2005) pokazuju da deca ne crtaju pasivno ono što vide, već kroz crtanje istražuju i oblikuju svoje ideje o svetu. Ona crtanje predstavlja kao proces mišljenja u akciji, u kojem dete istovremeno kodira i dekodira značenja, kombinujući perceptivne, simboličke i verbalne oblike izraza. Deca koriste oznake fleksibilno, transformišu ih tokom crtanja i razgovora, što svedoči o njihovoj sposobnosti da kontrolišu i svesno upravljaju reprezentativnim procesima. Na osnovu toga autorka zaključuje da crtež nije rezultat razvojne nezrelosti, već pokazatelj namerne aktivnosti i istraživačkog mišljenja. Ovim se osporava dihotomija između intelektualnog i vizuelnog realizma (Arnheim, 1954) – prepoznavanjem crtanja kao semiotičkog čina, oblika mišljenja, jezika i interpretacije iskustva (Cox, 2005). U interakciji crteža i verbalnih komentara deca stvaraju multimodalni prostor značenja u kome vizuelno izražavanje funkcioniše kao jezik. Fokus se, stoga, premešta s tačnosti prikaza na proces konstrukcije značenja, a dečje crtanje sagledava se kao aktivan doprinos konstruisanju lične stvarnosti.

Tokom crtanja deca često pripovedaju. Crtanje tada postaje podrška narativu, dopunjena gestom i govorom. Razgovor, crtanje i pokreti su, u tom slučaju, paralelni i međusobno transformativni procesi, oni se međusobno informišu i obogaćuju (Mathews, 1999). Dečje priče koje prate crtež nalikuju dramatizaciji: „Deca crtaju slike i istovremeno pričaju priču; oni igraju ulogu i stvaraju svoje linije dok idu dalje" (Linquist, 2001, 8, prema Wright, 2010, 20). Ovakvo

razumevanje crteža definiše vaspitača kao saigrača i sagovornika, čija je uloga da podrži dijalog i refleksiju deteta.

Istraživanja Rajtove (Wright, 2007; 2010) pokazuju da se likovno izražavanje u ranom detinjstvu ne odvija samo putem crteža, već putem *grafičko-narativne igre* u kojoj se prepliću pokret, priča, zvuk i gest. Dete na taj način stvara imaginarne svetove i aktivno njima upravlja, preuzimajući uloge umetnika, naratora i režisera sopstvenog stvaralaštva. Ovakvo višemodalno izražavanje svedoči o povezanosti mišljenja, osećanja i akcije, pri čemu crtež postaje vizuelna forma unutrašnjeg govora. Dečje priče i crteži sadrže univerzalne teme, poput sukoba dobra i zla ili borbe i odbrane, ali su izražene kroz fluidne, nelinearne strukture koje odražavaju način na koji deca doživljavaju svet – otvoreno, intuitivno i simbolički (Wright, 2007).

Ovakvo razumevanje prirode dečjeg izražavanja ključno je za vaspitača. Ono usmerava vaspitača da likovnu aktivnost ne posmatra kao zadatak predstavljanja viđenog, niti da ga procenjuje prema estetskom ili reprezentativnom kriterijumu, već da ga sagledava kao proces konstruisanja značenja u kojem dete kroz umetnost komunicira, istražuje i promišlja sopstvena iskustva. Anita Ening (Anning, 1999), razlikuje dva pristupa dečjem crtežu: „učenje da se crta", koje podrazumeva ovladavanje simboličkim i tehničkim aspektima vizuelnog predstavljanja, i „crtanje za učenje", koje crtež posmatra kao sredstvo razumevanja sveta i izražavanja ideja. Iako odrasli u predškolskim sredinama često nesvesno ograničavaju potencijal crtanja, iskustva iz prakse, poput one u Ređo Emiliji (Reggio Emilia), pokazuju da umetnički usmeren i otvoren pedagoški pristup omogućava da crtanje postane autentičan oblik mišljenja i komunikacije deteta.

U praksi zasnovanoj na principima Ređo Emilija pedagogije (Gandini et al., 2005), crtež postaje sredstvo istraživanja, refleksije i dijaloga. U tom kontekstu, crtež ne predstavlja krajnji proizvod već proces mišljenja u nastajanju. Deca kroz crtanje ispituju odnose između predmeta, prostora i tela; vizuelizuju tokove kretanja, ritmove, obrasce i promene; istražuju apstraktne pojmove kao što su ravnoteža, sila, transformacija ili emocija. Crtež tako funkcioniše kao alat za formulisanje i proveru hipoteza gde deca „razmišljaju olovkom", zapisuju i preoblikuju svoje ideje u vizuelnom obliku.

Uloga vaspitača u ovom procesu jeste da prepozna potencijal crteža kao sredstvo istraživanja, da ga integriše u širi kontekst projektne igre i da posreduje u dijalogu između deteta, materijala i ideje. Vaspitači u Ređo Emilija podstiču decu da se vraćaju svojim crtežima, da ih preispituju, dopunjavaju i povezuju s iskustvima iz drugih oblasti (prirodnih nauka, plesa i pokreta, matematike, jezika). Takva praksa omogućava razvoj *vizuelnog mišljenja* (Eisner, 2002), gde crtež postaje način da dete „vidi" sopstvenu misao, i omogućava mu da likovnim činom prevede intuitivno iskustvo u simbolički i refleksivan izraz. Na ovaj način crtež poprima više funkcija:

- istraživačku (kao sredstvo eksperimentisanja i otkrivanja odnosa),
- komunikacionu (kao jezik izražavanja ideja i emocija),
- kognitivnu (kao alat za razumevanje i strukturisanje znanja) i
- metakognitivnu (kao način da dete razmišlja o sopstvenom učenju i mišljenju).

U takvom okviru likovno izražavanje postaje integralni deo procesa učenja i most između igre, likovne umetnosti i naučnog istraživanja.

Smatramo da u korenu nerazumevanja prirode dečjeg likovnog izražavanja može da stoji i zastarelo shvatanje deteta kao pasivnog primaoca instrukcija i potrošača kulturnih obrazaca. Savremeni pristupi pozicioniraju dete kao kompetentnog i iskustvenog igrača koji aktivno reinterpretira i prerađuje kulturne predloge (Paley, 1986). Kada se, na primer, deca igraju komercijalnim igračkama, ona ne slede pasivno nametnute „skripte", već ih transformišu u autentične narative: lutke postaju akteri u složenim društvenim interakcijama, a roboti medijum za istraživanje apstraktnih pojmova poput moći i transformacije. Ovaj proces „prerade" nije marginalna pojava, već suština dečjeg stvaralaštva, gde se dati kulturni materijal koristi kao polazna osnova, a ne kao konačni cilj (Vollrath, 2007). Vaspitač koji ovo prepoznaje ima više poverenja u dete kao kompetentnog igrača i učenika.

Dečji crtež, dakle, nije jednostavna imitacija viđenog, već način strukturiranja iskustva. Njime dete konstruiše odnose, istražuje uzročnost, prepoznaje pravilnosti i gradi lični sistem značenja. U procesu stvaranja ono povezuje stvarnost i imaginaciju, fizičku akciju i simboličko mišljenje. Crtanje postaje medij kroz koji se odvija prelazak od individualnog iskustva ka deljenju značenja sa drugima. Kada dete crta, ono istovremeno priča, glumi i razmišlja; crtež postaje vizuelna forma unutrašnjeg govora. U suštini, karakteristike dečjih crteža, ponavljanje šema, eksperimentisanje s prostornim odnosima, spajanje verbalnog i vizuelnog izraza, kao i izražavanje emocija kroz simboličke oblike, ukazuju da je crtanje način mišljenja i oblik „vizuelnog zaključivanja". Stoga, razumevanje i praćenje razvojnih faza dečjeg crtanja omogućava odraslima da prepoznaju kako dete uči, misli i komunicira, i da adekvatno podrže te procese kroz pedagošku praksu. Vaspitačeva uloga, dakle, nije da ocenjuje formalne kvalitete finalnog dela, već da „čuje" narativ koji kroz njega progovara i da podrži sam tok stvaralaštva, poštujući činjenicu da je za dete putovanje važnije od odredišta.

3. *Stvaralački proces: Kreativno rešavanje problema*. Razumevanje stvaralačkog procesa jedno je od ključnih pitanja i najčešćih izvora nesporazuma u pristupu dečjem likovnom izražavanju. Pogrešna shvatanja o prirodi stvaranja i kreativnosti dovela su do brojnih mitova i predrasuda o umetnosti – da je likovno stvaranje privilegija retko „nadarenih", da zavisi isključivo od „zlatnih ruku" i time ne uključuje složene misaone procese, ili da je dobra likovna umetnost samo ona koja

„verno" preslikava stvarnost. Takvi stavovi utiču na to da se dečji likovni pokušaji olako potcene i da se spontani kreativni impulsi deteta potisnu već u začetku.

Arnhajm (Arnheim, 1954) je ponudio dva ključna uvida koji su preoblikovali shvatanje dečjeg stvaralaštva. Prvi se tiče same percepcije: ona nije pasivno primanje podražaja, već aktivno, kognitivno delovanje u kome posmatrač već na tom nivou bira, generalizuje i apstrahuje, dakle, konstruiše značenje. Drugi, još značajniji argument za likovno vaspitanje, jeste da je umetničko predstavljanje (crtanje, slikanje) zapravo vrsta problemskog zadatka. Dete ne kopira ono što vidi, već traži način da unutar ograničenja medija (npr. ravne površine) stvori prikaz koji će biti ekvivalent trodimenzionalnom iskustvu. Svaki medij postavlja svoju zagonetku, a likovni razvoj deteta jeste niz rešenja tih problema (Parsons, 1998).

Dok se odrasli umetnici u svom radu suočavaju s tehničkim, estetskim, stilskim i konceptualnim problemima, deca se u likovnoj igri susreću s praktičnim, reprezentativnim i interpersonalnim problemima (Pitri, 2001). Praktični problemi tiču se odnosa prema materijalima i njihovim fizičkim osobinama. Problemi reprezentacije uključuju načine prikazivanja i simbolizacije. Interpersonalni problemi odnose se na društvenu dinamiku, odnosno, želju da se privuče pažnja vaspitača, učestvuje u zajedničkoj aktivnosti ili izrazi deo ličnog identiteta u okviru vršnjačke grupe. Sve ove vrste problema međusobno su povezane i zahtevaju istovremeno rešavanje. Tokom likovne igre dete neprekidno istražuje, planira, pregovara, preuzima rizik, bira i stvara (Pitri, 2001). Ono posmatra, ispituje, kombinuje i preobražava ono što zna i vidi u likovni jezik. Upravo u toj složenosti, ne u „tačnosti" prikaza, nalazi se suština stvaralačkog procesa.

Autorka Volrat (Vollrath, 2007) takođe zaključuje da u srži dečjeg stvaralačkog procesa leži kontinuirano kreativno rešavanje problema. Dete se susreće s nizom ograničenja, od fizičkih svojstava materijala do kulturnih konvencija igračaka. Kvalitetan stvaralački čin ogleda se upravo u sposobnosti deteta da ova ograničenja transformiše u nove mogućnosti. Ova transformacija nije samo tehnička, već i konceptualna: deca ne samo da rešavaju kako da nešto nacrtaju ili naprave već i šta taj predmet može da simbolizuje ili kako može da funkcioniše u njihovom narativnom univerzumu. Praksa koja podržava stvaralaštvo, podrazumeva poverenje u dečju sposobnost da samostalno istraži, eksperimentiše i dođe do sopstvenih, autentičnih rešenja, čime se i gradi odnos poštovanja prema detetu kao kompetentnom kreatoru.

Kreativnost se može posmatrati sa više aspekata: kao osobina ličnosti (kreativna osoba), kao proces (kreativno stvaranje) i kao rezultat (kreativni produkt). Kada se sagledava kao proces, kreativnost podrazumeva sposobnost da se problem reši na originalan i efikasan način, idejnom fluentnošću (stvaranje brojnih ideja), fleksibilnošću (promenom pristupa i perspektive) i originalnošću

(stvaranjem novih i neobičnih rešenja). Kognitivni pristup kreativnosti skreće pažnju na mentalne procese koji stoje iza stvaranja: formiranje asocijacija, prepoznavanje sličnosti, konstruisanje metafora, transformaciju značenja i prevođenje apstraktnog u konkretno (Pitri, 2013). Upravo ti procesi, koji su osnova svakog umetničkog stvaranja, mogu se jasno prepoznati i u dečjoj likovnoj igri.

U toku crtanja dete prolazi kroz čitav niz kreativnih procesa, od pronalaženja problema i eksperimentisanja s materijalima, do estetskog vrednovanja sopstvenog rada. Kada dete slobodno crta, na primer, po sećanju, ono ne ponavlja šablon, već istražuje odnose, značenja i mogućnosti izraza. Ono menja, briše, dodaje i transformiše: pretvara oblak u ajkulu, dan u noć, travu u vodu. Takve improvizacije ne predstavljaju „greške", već autentične misaone reakcije i pokazatelj su aktivnog stvaralačkog procesa. U tim procesima, dakle, dete spontano angažuje složene misaone operacije:

- „pronalaženje i rešavanje problema (npr. kako dobiti boju psećeg krzna mešanjem nijansi),
- fleksibilnost (npr. pretvaranje dnevnog prizora u noćni),
- fluentnost (stvaranje više mogućih ideja u okviru jedne teme),
- razrađivanje (dodavanje detalja koji obogaćuju sadržaj),
- transformaciju (promenu značenja i oblika),
- selektivnost i estetsko uvažavanje (biranje najboljih rešenja i težnja ka skladnom izrazu)" (Wright, 2010: 5).

Za vaspitača je presudno da razume kompleksnost dečjeg stvaralačkog mišljenja. Pogrešno je detetu nametati vlastiti estetski ukus ili ga upućivati da imitira tuđe modele, jer se time guši njegova prirodna potreba da istražuje, izmišlja i simbolički izražava sopstveno iskustvo. U redu je deci predstavljati umetnička dela ili radove drugih vršnjaka, ali samo kao podsticaj, ne kao uzor koji se mora slediti.

Nivoi angažovanja kao pokazatelj pedagoškog odnosa

Likovne aktivnosti u predškolskom vaspitanju mogu se posmatrati kroz prizmu problemske složenosti zadataka i stepena samostalnosti deteta u procesu njihovog rešavanja. Svaka aktivnost uključuje određeni broj strukturnih uslova koje definiše vaspitač (tema, materijal, tehnika, postupak) i usmeravajućih znakova koje dete tumači u skladu sa sopstvenim iskustvom, znanjem i interesovanjima. Odnos između ta dva aspekta određuje kvalitet dečjeg angažovanja, kao i karakter pedagoškog odnosa koji se uspostavlja tokom stvaralačkog procesa. Pojmovi *nametnuti uslovi* i *usmeravajući znakovi* preuzeti su iz teorijskog okvira Eliota

Ajznera (Eisner, 1961), koji ukazuje da svaka likovna situacija, pa i likovna aktivnost u vaspitno-obrazovnom kontekstu, uvek obuhvata određeni stepen strukturisanosti koji usmerava, što može, ali ne nužno, da ograničava kreativnost.

Kreativno mišljenje razvija se u situacijama koje sadrže likovni problem, odnosno zadatak koji omogućava više mogućih rešenja i zahteva samostalno odlučivanje deteta o načinu realizacije ideje. Nivo angažovanja deteta u tom procesu odražava meru pedagoške podrške i autonomije koju mu odrasli omogućava. Na taj način, nivoi angažovanja postaju pokazatelj kvaliteta odnosa između vaspitača i deteta, odnosa koji može biti zasnovan na kontroli, saradnji ili poverenju.

Nivo 1: *Mehaničko izvršavanje* (nizak nivo samostalnosti). Na ovom nivou svi elementi aktivnosti unapred su određeni: tema, postupak, oblik i raspored. Detetova uloga svodi se na reprodukovanje unapred zadatog modela, bez mogućnosti za izražavanje sopstvenih ideja. Aktivnosti poput bojanki, rada po šablonu ili dekorisanja prema unapred definisanom obrascu, umanjuju prostor za istraživanje i stvaralaštvo. Takav pristup implicitno odražava odnos kontrole i nepoverenja, u kojem se dečji likovni izraz posmatra pre svega kao tehničko izvođenje zadatka, a ne kao sredstvo izražavanja. Ovakva, nažalost, česta praksa ne samo da guši kreativnost već šalje jasnu poruku o odnosu: „Ne verujem ti da možeš sam da doneseš odluke."

Nivo 2: *Delimična samostalnost*. Srednji nivo predstavlja najosetljiviji segment likovnog vaspitnog procesa, gde se na određen način sukobljavaju strukturisano učenje i autentično stvaralaštvo. Dete u ovom okviru dobija mogućnost da donosi pojedine odluke, npr. o izboru detalja, rasporedu, kombinovanju boja ili načinu kompozicije, dok su osnovni parametri zadatka (tema, tehnika, materijal) već unapred određeni.

Ajzner (Eisner, 1961) je ovaj srednji nivo posmatrao kao raspon uključenosti učenika u rešavanje problema u odnosu na broj nametnutih uslova, i primetio je da većina praktičara radi na način koji uključuje neki od nivoa strukturisanosti unutar tog raspona. Likovne situacije koje mogu da oslikaju razlike u pristupu su, na primer, crtanje po sećanju, mašti ili posmatranju, slobodna interpretacija priče ili bajke, kao i samostalno osmišljavanje likova i narativa, gde vaspitač može da odredi tehniku, format, temu ili literarno delo. Pažljiva, vizuelno bogata i igrom pružena motivacija može ovaj nametnuti uslov da promeni u usmeravajući znak, ali svakako smanjuje broj likovnih problema koje dete treba da reši.

Ovaj nivo posebno osvetljava značaj pedagoške osetljivosti u planiranju aktivnosti. Kada je broj unapred definisanih uslova prevelik, dolazi do uniformnosti dečjih radova, što ukazuje na sužen prostor za individualni izraz. Međutim, određen stepen strukturisanosti može imati podsticajnu ulogu, jer omogućava detetu da se fokusira, da jasnije razume zadatak i da pronalazi rešenja u okviru postavljenih granica. Doziran i promišljen stepen strukturisa-

nosti može imati podsticajnu ulogu, pružajući sigurnost i jasne granice unutar kojih se kreativnost može razvijati.

Praksa pokazuje da se na ovom nivou najčešće dešava „klizanje" ka mehaničkom izvođenju, kada se umesto otvorenih mogućnosti nameću prećutna očekivanja o konačnom rezultatu u pristupima koji su po karakteristikama školski ili pseudo-projektni, odnosno, imaju tematiku, ali bez pravog istraživanja. Preporučujemo dva parametra za procenu pristupa u okviru ovog nivoa. Prvi je uniformnost dečjih radova (što su sličniji međusobno, reč je o prevelikom broju nametnutih uslova); a drugi je odgovor na pitanje *Zašto?* – u odnosu na izbore u likovnom radu (što više odgovora na to pitanje glasi: *Zato što je vaspitač tako rekao*, može da znači uži opseg izbora i učešća deteta).

Nivo 3: *Autonomno istraživanje i vođeno otkriće* (visok nivo angažovanja). Na najvišem nivou angažovanja dete samostalno definiše likovni problem, bira temu, materijal i tehniku, te preuzima punu odgovornost za proces i rezultat stvaranja. Ovde se ne radi o anarhiji, već o autonomnom istraživanju koje vaspitač pažljivo prati i podstiče. Uloga odraslog se ne umanjuje, već se kvalitativno menja: od „demonstratora" postaje sagovornik, posmatrač i „provokator".

Ovaj nivo karakteriše autonomno istraživanje i refleksivno mišljenje. Ono što je značajnije za predškolski uzrast jeste što se upravo na ovom nivou angažovanja prepoznaje koncept razumevanja crtanja kao *crtanja za učenje*, koje crtež sagledava kao alat mišljenja, istraživanja i komunikacije. Takvo crtanje omogućava detetu da istražuje, povezuje i interpretira iskustva, a crtež, kao instrument istraživanja i komunikacije, omogućava detetu da „razgovara" o svetu, da poredi, objašnjava, pita i povezuje različite doživljaje. Uloga vaspitača nije da procenjuje, već da reflektuje, osluškuje i podržava misaoni proces koji se odvija putem likovnog izraza. U kontekstu *crtanja za učenje*, reflektovati znači biti pažljiv sagovornik u detetovom misaonom putovanju. To je aktivan pedagoški čin kojim vaspitač potvrđuje vrednost dečjeg mišljenja i pomaže detetu da postane svesnije sopstvenih kognitivnih procesa.

Ovakvo razumevanje crtanja usklađeno je s pedagogijom istraživanja, kakvu afirmišu autori Ređo Emilija pristupa (Gandini et al., 2005). Crtež je jedan od *sto jezika deteta*, sredstvo istraživanja i refleksije. Uloga vaspitača jeste da inicira otvorene situacije učenja: da ponudi izazove, pitanja, zagonetke i materijale koji podstiču decu da produbе svoje istraživanje.

Crtež postaje dokument mišljenja, trag misaonog procesa, a ne dekoracija prostora. On omogućava detetu i vaspitaču da zajedno razmatraju, analiziraju i razvijaju ideje. U kontekstu projektnog pristupa, crtež dobija i interdisciplinarnu dimenziju, koristi se za istraživanje prirodnih pojava, prostora, brojeva, kretanja ili društvenih odnosa. Na taj način, crtež postaje vizuelni alat za učenje i komunikaciju, most između umetničkog i naučnog mišljenja.

Najviši nivo angažovanja deteta u likovnim aktivnostima u velikoj meri se podudara s konceptom delanja deteta u igri, kakav se ističe u okviru savremenog projektnog pristupa, naročito onog koji je definisan u programu *Godine uzleta* (2019). U okviru kvalitetno vođenih projekata, likovno stvaralaštvo se ne tretira kao izdvojena aktivnost, već kao sastavni deo dečjeg delanja i simboličkog izražavanja u igri. Na tom nivou dete samostalno postavlja i rešava likovne probleme, eksperimentiše s materijalima i značenjima, kombinuje različite oblike iskustva i kroz likovni izraz gradi lične interpretacije sveta. Prema Atej (1988), društveni kontekst je ključan za stvaranje i proveru hipoteza. Igru smatra vitalnim delom tog konteksta, jer kroz nju deca rukuju idejama prilagođenim svom nivou razumevanja. Novi uvidi stečeni igrom podstiču decu da nastave da rešavaju probleme, revidirajući svoje početne hipoteze ili ih prihvatajući.

Uloga vaspitača u ovakvom procesu zasniva se na partnerskom odnosu i istraživačkoj podršci koja gradi odnos poverenja i partnerske saradnje u podržavanju deteta da bude istraživač i autor sopstvenog učenja. Ovakav pristup podrazumeva visok stepen profesionalne osetljivosti da se prepozna trenutak za podršku, a da se pritom ne naruši dečja autonomija.

U tom smislu, najviši nivo angažovanja u likovnim aktivnostima odražava i najviši nivo kvaliteta odnosa između deteta i vaspitača, odnos zasnovan na poverenju, poštovanju detetovih namera i razumevanju stvaralačkog procesa kao zajedničkog prostora istraživanja i izražavanja. Ovako postavljen pristup prirodno vodi ka interdisciplinarnim vezama, razvoju saradničkih i istraživačkih kompetencija i osnaživanju deteta kao aktivnog učesnika u zajedničkom procesu učenja i stvaranja, što predstavlja suštinsku pedagošku vrednost projektnog pristupa u ranom obrazovanju.

Zaključak: Ka praksi zasnovanoj na poverenju u dečje kapacitete

Razumevanje nivoa angažovanja u likovnim aktivnostima pruža uvid u pedagoški odnos između odraslog i deteta, koji se kreće od kontrole, preko saradnje, do poverenja. Pedagoška kompetencija vaspitača ogleda se u sposobnosti da prepozna razvojne mogućnosti dece, da uskladi obim i prirodu zadatih uslova, te da stvori okruženje koje omogućava ravnotežu između strukture i slobode. Takav pristup posmatra likovno vaspitanje ne samo kao proces razvijanja likovnih sposobnosti već i kao proces podrške socioemocionalnom, kognitivnom i kreativnom razvoju deteta, a zasnovan je na partnerskom odnosu i uvažavanju detetove autonomije.

Transformacija likovne prakse u predškolskom vaspitanju zahteva temeljnu promenu perspektive: napuštanje pogleda na detetov rad kao konačni proizvod i

usvajanje sagledavanja likovnog izraza kao složenog procesa koji predstavlja dokaz dečjeg mišljenja, istraživanja i stvaralaštva. Ovaj pomak podrazumeva usmeravanje ka aktivnostima trećeg nivoa angažovanja, koje podrazumevaju pružanje bogatih materijala, postavljanje otvorenih pitanja, podsticanje istraživanja i pripovedanja, te prihvatanje detetovih autentičnih rešenja kao validnih i vrednih.

Loris Malaguci je poručio: „Nikada ne možemo razmišljati o detetu apstraktno. Kada razmišljamo o detetu, kada izvučemo dete da ga pogledamo, to dete je već čvrsto povezano i povezano sa određenom stvarnošću sveta [...] Kada ujutru uđete u školu, nosite sa sobom delove svog života [...] Nikada ne dolazite izolovano; uvek dolazite sa delovima sveta vezanim za vas" (Malaguzzi, 1994: 53).

Ovaj citat podseća da se dečje likovno stvaralaštvo nikada ne odvija u vakuumu, ono je prožeto detetovim životnim iskustvom, vezama i kontekstom koji donosi sa sobom. Prava pedagoška promena nastaje kada vaspitač prepozna ovu složenost i prihvati dete kao nosioca jedinstvenog iskustva.

Konačno, kada vaspitač razume kompleksnost dečjeg stvaralačkog procesa i prihvati celovitost detetovog iskustva, njegov odnos prema detetu prirodno se transformiše od kontrole i usmeravanja ka podršci i saradnji. Upravo ovaj odnos poverenja, zasnovan na poštovanju detetove autonomije i prepoznavanju bogatstva koje dete donosi sa sobom, čini suštinu kvalitetne predškolske prakse i temelj je za podsticanje istinskog stvaralaštva i razvoja.

Literatura

Anning, A. (1999). Learning to draw and drawing to learn. *Journal of Art & Design Education*, *18*(2), 163–172. https://doi.org/10.1111/1468-5949.00170

Arnheim, R. (1954). *Art and visual perception: a psychology of the creative eye.* University of California Press.

Athey, C. (1990). *Extending Thought in Young Children: A Parent-Teacher Partnership*. Paul Chapman Publishing.

Athey, I. (1988). The relationship of play to cognitive, language and moral development. In D. Bergen (Ed.). *Play as a medium for learning and development. A handbook of theory and practice* (pp. 81–101). Portsmouth, NH: Heinemann.

Belamarić, D. (1986). *Dijete i oblik: Likovni razvoj predškolske djece*. Zagreb: Školska knjiga.

Cox, S. (2005). Intention and meaning in young children's drawing. *International Journal of Art & Design Education*, *24*(2), 115–125. https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2005.00432.x

Eisner, E. W. (1961). A Paradigm for the Analysis of Visual Problem Solving. *Studies in Art Education*, *3*(1), 47–54. https://doi.org/10.2307/1319528

Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven & London: Yale University Press.

Filipović, S. (2011). *Metodika likovnog vaspitanja i obrazovanja.* Beograd: Univerzitet umetnosti u Beogradu, Izdavačka kuća Klett d.o.o.

Gandini, L. et al. (2005). *In the spirit of the studio: Learning from the Atelier of Reggio Emilia*. New York: Teachers College Press.

Karlavaris, B. i dr. (1986). *Metodika likovnog vaspitanja predškolske dece.* Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.

Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1964). *Creative and mental growth.* New York: Macmillan Co.

Malaguzzi, L. (1994). Your image of the child: Where teaching begins. *Child Care Information Exchange*, *96*, 52–61.

Matthews, J. (1994). *Helping Young Children to Paint and Draw: Children and Visual Representation*. Hodder and Stoughton.

Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – Godine uzleta (2019). Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.

Paley, V. (1986). *Boys and girls: Superheroes in the doll corner*. Chicago: University of Chicago Press.

Parsons, M. (1998). [Review of Child Development in Art, by A. Kindler]. *Studies in Art Education*, *40*(1), 80–91. https://doi.org/10.2307/1320230

Pitri, E. (2001). The Role of Artistic Play in Problem Solving. *Art Education*, *54*(3), 46–52. https://doi.org/10.1080/00043125.2001.11653449

Pitri, E. (2003). Conceptual Problem Solving during Artistic Representation. *Art Education*, *56*(4), 19–23. https://doi.org/10.1080/00043125.2003.11653506

Pitri, E. (2013). Skills and Dispositions for Creative Problem Solving during the Artmaking *Process. Art Education*, *66*(2), 41–46. https://doi.org/10.1080/00043125.2013.11519215

Vollrath, M. M. (2007). Play as Process: Choice, Translation, Reconfiguration, and the Process of Culture. *Visual Arts Research, 33*(2), 63–70. http://www.jstor.org/stable/20715449

Wilson, B. (1997). Child art, multiple interpretations, and conflicts of interest. In A. M. Kindler (Ed.) *Child development in art* (pp. 45-58). Reston, VA: National Art Education Association.

Wilson, B. (2008). Child art after modernism. In E. W. Eisner & M. D. Day (Eds.), *Handbook of research and policy in art education* (pp. 299–328). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Wright, S. (2010). *Understanding creativity in early childhood.* SAGE Publications.

Sonja Almažan
Academy of Arts, Novi Sad
Department of Theoretical Subjects

sonjaalmazan@gmail.com

MANIFESTATION OF THE DIMENSIONS OF RELATIONSHIP QUALITY IN PRESCHOOL ART EDUCATION: FROM CONTROL TO SUPPORT FOR THE CREATIVE PROCESS

Abstract: *Certain educator practices in art activities (use of templates, grading, intervening in children's work) stem from a fundamental misunderstanding of the nature of children's artistic creation as a complex cognitive and play-based process. This paper aims to show how the dimensions of quality relationships are manifested through the level of autonomy the educator allows the child in solving artistic problems—something directly connected to the understanding of children's artistic development, the nature of children's expression, and the creative process itself. Through the analysis of literature and common practices within the framework of three interrelated concepts: (1) developmental stages, (2) the nature of children's artistic expression (as play and storytelling), and (3) the creative process (as creative problem solving), it is concluded that the quality of relationships is reflected in whether the educator perceives the child as a passive executor of instructions or as an active explorer and creator whose complex thought processes are respected and encouraged.*

Keywords: *children's artistic development, creative process, relationships and actions in art play, educator's role, drawing for learning.*