

ОСУЈЕЂЕЊЕ КРЕАТИВНОСТИ У ЛИКОВНОМ ИЗРАЗУ ПРВАКА

*Емина Копас-Вукашиновић**

Институт за педагошка истраживања, Београд

Анстракт. У раду се разматра проблем опадања нивоа креативног испољавања деце на прелазу из предшколске установе у основну школу. Пошло се од констатације низа аутора да је ова појава углавном условљена срединским факторима. Циљ истраживања је био да се упореде нивои изражене креативности на цртежима деце у најстаријој групи у предшколској установи и у првом разреду основне школе. Постигнућа деце су доведена у везу са схватањима и ставовима стручних лица (васпитача, учитеља, психолога и професора методике ликовног васпитања) према дечијем стваралаштву. Утврђено је да се у школи снижава ниво креативног изражавања деце на цртежима. Код стручних лица се јављају разлике у тумачењима дечијег стваралаштва, регистроване у избору различитих критеријума за процену нивоа испољене креативности на цртежима деце. Учитељи су показали мање разумевање за креативни израз деце, што се преноси и на наставу, те се може сматрати једним од узрока опадања креативног изражавања деце на школском узрасту. На основу изнетих теоријских поставки и добијених резултата истраживања, констатује се потреба и предлажу мере за обуку и припрему стручног кадра у правцу подстицања креативног испољавања деце у предшколској установи, а посебно у основној школи.

Кључне речи: креативност, предшколска установа, основна школа, мишљења васпитача и учитеља.

Развој креативности представља један од фундаменталних захтева у раду са децом предшколског и школског узраста, односно представља основ концепције савременог система васпитања и образовања. У контексту савремених расправа о наставним системима актуелна је дилема да ли они негују дечије стваралаштво. Пожељно је да наставни системи мање-више погодују развоју креативности код ученика.

Изузетан значај развоја дечијег креативног и критичког мишљења наглашавају аутори из различитих земаља (Terzis, 2000). Међутим, страни и наши аутори констатују да са узрастом креативно изражавање код

* E-mail: kopas@flashnet.co.yu

деце опада (Бојанин, 1991; Волков, 1989; Каменов, 1990; Квашчев, 1976; Лобро, 1979; Nagel, 1987). То намеће потребу разматрања узрока овог феномена, пре свега на прелазу из предшколског у школски период, који је од изузетног значаја за целокупан даљи развој сваког појединца.

Неопходно је да деца током раста и развоја могу на одређен, себи својствен начин, да изразе оно што доживе, виде или чују у својој околини. Тако деца слободно и спонтано испољавају своје мишљење, осећања и доживљаје, што доприноси свестраном развоју њихових укупних потенцијала и формирању активног и креативног појединца. Као што је неопходно подржавати и развијати дечије стваралаштво у раним узрастима, како не би неповратно нестало у критичном периоду развоја, потребно је подржавати и подстицати га и даље, на старијим узрастима. Важно је створити услове у којима ће дете бити у прилици да испољи своје потенцијале, мада је и тада тешко разграничити да ли су дечија постигнућа резултат талента или подстицајне средине. Разматрајући природу односа између детета и његове средине, Виготски (1996) на посебан начин разматра утицаје средине током дететовог развоја, при чему истиче да сваки корак у напредовању детета мења утицај средине, односно мења његов доживљај стварности.

У систему институционалног васпитања и образовања треба идентификовати факторе који делују на развој дечијег стваралаштва и на основу њих утврдити мере за подстицај развоја укупних потенцијала детета као креативног субјекта и постизање његове личне среће и успеха. Целокупна концепција система институционалног васпитања и образовања указује на потребу перманентних утицаја на развој креативности деце и на потребу комплексног изучавања овог проблема. Креативност доприноси општем развоју личности, односно подстиче развој дечијих продуктивних, на супрот репродуктивним способностима. Креативност подразумева самоостваривање појединца. Деца се оспособљавају за промене које их очекују, за активну улогу у средини у којој расту и развијају се. Овај општељудски потенцијал неће се развијати сâм по себи, већ га је неопходно подстицати и култивисати, у односу на могућности и потребе сваког појединца.

Нашим истраживањем желели смо да идентификујемо опадање креативности деце у школи, указујући на значај срединских фактора развоја дечијег стваралаштва на прелазу из предшколског у школски период. На основу добијених резултата предлажемо мере у виду методичких препорука које би могле допринети даљем подстицању и разви-

јању креативности ученика основне школе. Намера нам је била да подстакнемо интересовања за нове истраживачке пројекте у том правцу.

Одреднице креативности

Креативност или стваралаштво означава стварање нечег новог, проналазак, изум, оригинално дело (Квашчев, 1976). Односи се на способност људи да пронађу нова решења, сагледају проблеме из новог угла, створе нове идеје. Наглашава се новина и оригиналност у стварању нових комбинација или реорганизовању већ постојећих. Многи аутори су се бавили одређивањем овог појма стварајући услове за препознавање овог потенцијала и његово култивисање у процесу развоја појединца.

Гилфордова теорија је претеча осталим теоријама и оријентисана је ка продукцији. За развој стваралаштва од изузетног значаја су способности (флуентност, оригиналност, флексибилност, елаборација) које Гилфорд идентификује као *дивергентне* и сматра их неопходним за стваралачку продукцију, која се односи на произвођење различитих и нових информација у односу на постојеће податке (Guilford, 1967). Полазећи од констатације да *флуентност* подразумева спретност у стварању идеја, Гилфорд преноси овај појам и на произвођење релација асоцијативним путем. Затим указује на значај способности организовања и развијања идеја и повезивање асоцијација у одговарајуће нове системе и структуре. Креативна продукција, по Гилфорду, укључује и флексибилност, оригиналност и елаборацију. *Флексибилност* тумачи као спретност да се постојећи облик мишљења замени новим, односно да се проблем посматра из различитих углова. *Оригиналност* је дефинисана продуктима који су неочекивани а *елаборација* развијањем постојеће идеје, односно како неки други аутори сматрају, спретношћу и знањем у планирању и организовању процеса долажења до резултата (Квашчев, 1976).

Друге креативне способности су: стваралачка фантазија, толеранција према неодређености, отвореност према искуству, креативна генерализација, дивергентна репродукција и тако даље (Квашчев, 1976). Проналажење нечег новог путем измишљања представља *стваралачку фантазију*, која се појављује као спонтана продукција у неструктурираним ситуацијама или елаборација која превазилази презентацију и стриктни реализам. Постоје личности код којих запажамо *толеранцију према неодређености*. Оне решавају проблеме ван постојећих, зацртаних, проверених путева, теже да открију нове могућности, те их тако

решавају на стваралачки начин. Често такве особе своје искуство не могу да уклопе у конвенционалну реалност, односно не могу да га усагласе са постојећим истинама. Постоје три компоненте толеранције према неодређености, које подразумевају истраживање нових путева решавања проблема, толерантност према несагласности и неодређености као и према искуству које није усклађено с постојећим истинама. *Отвореност према искуству* подразумева склоност да необичне перцепције не уклапамо одмах у постојеће концепције о одређеним појавама, односно да не робујемо потреби за устаљеним, постојећим редом. Уопштавање информација које имају супротно значење, као и развијање нових складних целина, указује на *креативну генерализацију*.

Тејлор, за разлику од Гилфорда (према: Квашчев, 1976), полази од друкчијих критеријума приликом дефинисања креативности, објашњавајући степен сложености стваралачког процеса и његових резултата, који се могу довести у везу и са развојним процесом. Он указује на пет нивоа креативности који се разликују по дубини и обиму, више него по врсти. *Експресивна креативност* је основна форма која предпоставља слободно изражавање, при чему квалитет и оригиналност производа није важан. *Продуктивна или техничка креативност* је виши ниво, при чему долази до овладавања одређеним вештинама и техникама, уз помоћ којих се стварају производи који се могу употребити. Производ не мора да се разликује од производа других појединаца. *Инвентивна креативност* подразумева досетљивост у руковању материјалима, методама и техникама, развијање нових и употреба старих делова или нових начина сагледавања ствари. Тејлор указује и на значај *иновативне креативности* која полази од разумевања основних принципа и води њиховој модификацији, што подразумева висок степен апстрактне концептуализације. Највиши ниво представља *емергентна, изненадна креативност*, која указује на стварање нових принципа и претпоставки. Односи се на редак и изузетан квалитет и подразумева највиши ниво продуктивности.

Добру синтезу различитих дефиниција појма »креативност«, оријентисаних на процес стварања, даје Торанс (према: Квашчев, 1976). Он одређује креативност као процес, а њене продукте као отелотворење идеја. У својој дефиницији он истиче да је креативност процес којим особа постаје свесна неког проблема, тешкоће или недостатка у знању, за које не може да нађе научено или познато решење. Она тражи могућа решења постављајући хипотезе, процењује, проверава и

преиначава своје хипотезе и саопштава резултате. У даљем разматрању овог појма Торанс дефинише креативно мишљење као процес развијања нових идеја или хипотеза, њихово тестирање и примену добијених резултата.

Гање (Gagne, 1994) одређује креативност као врсту потенцијала који се манифестује код талентоване деце, али је у извесној мери присутан код свих. Она се испољава као значајан аспект постигнућа талентованог појединца у одређеним активностима или областима, кроз способности као што су: интелектуалне, креативне, социоемотивне и сензомоторне. У скоријој традицији истраживања когнитивних способности Гарднер се фокусира на креативно понашање које је, по његовом мишљењу, специфично за поједине врсте интелектуалних способности (просторно-визуелне, језичке, музичке и друге) и њихов развој. У литератури наилазимо на податак да је његова теорија о вишеструким способностима добро применљива у васпитно-образовном раду са децом (Шефер: 2005).

У целини, може се закључити да многи аутори прилазе дефинисању појма »креативност« са различитих аспеката. Док га једна група тумачи као потенцијал, врсту способности, мишљења или особине личности, други указују на значај самог процеса и продуката. Чињеница је да поменуте дефиниције указују само на неке аспекте овог појма. Будући да сам истраживала дечију продукцију, под креативним способностима подразумевам општи развојни потенцијал који се може подстицати одговарајућим утицајима из спољне средине. На конкретном нивоу, *дечија креативност* у истраживању дефинисана је као: *оригиналност* (непоновљивост, необичност израза и елементи нестварног, односно имагинативног) и *елоборација идеја* (бројност и богатство детаљима), *испољена на цртежима деце*.

Васпитно-образовне установе као фактор развоја дечије креативности

Без обзира на то да ли је реч о предшколској установи или школи, систем институционалног васпитања и образовања, својим плановима и програмима, материјално-техничким условима и стручним кадром, ствара одређене веће или мање могућности за развој креативности код деце, у складу са њиховим узрастом, индивидуалним особеностима, склоностима и интересовањима. Објашњавајући Гарднерову теорију вишеструке интелигенције, Лазиер (према: Стојаковић, 1997) истиче да, без обзира на то да ли је реч о вербално-лингвистичкој, визуелно-

просторној, музичко-ритмичкој или некој другој врсти способности које утичу на развој креативности, свака од њих може бити унапређена путем наставе, кроз одговарајуће наставне предмете.

Чињеница је да са узрастом расту и потенцијали детета. Захваљујући већим могућностима психофизичког развоја на старијем узрасту, код детета се постепено интензивира развој на свим пољима, што би требало да подразумева и развој креативности. Аутори који су се бавили питањима дечијег развоја у оквиру институционализованог васпитања и образовања, указују на парадоксалну чињеницу да развој креативности код деце школског узраста стагнира, па чак и опада, у односу на развој осталих потенцијала (Бојанин, 1991; Каменов, 1990; Карлаварис и сар., 1988; Кркљуш, 1995; Лобро, 1979; Максић, 1998; Волков, 1989). Између осталог, они предпостављају да би се узроци за ову појаву могли наћи и у ставовима стручног кадра, пре свега васпитача и учитеља, о развоју креативности деце са којом раде.

На основу евидентираних података, на пример, деца школског узраста најчешће траже помоћ стручних лица због: школских фобија, слабог успеха, бежања из школе, специфичних поремећаја учења, интелектуалне инхибиције, повишене анксиозности, развојног хиперкинетског синдрома, па чак и покушаја самоубиства због школе. Бојанин (1991), на пример, указује на стање у школама које доводи до поменутих проблема код деце. У школи се тумачи, испитује, класификује, одабира, али не ствара. Знање се најчешће мери оценом, што је у супротности с предусловима за стваралачки рад. Услови за подстицање стваралаштва у школи су сиромашни. Дечија машта се спутава и тако се губи креативност која је карактеристична за детињство. Бојанин (1991) истиче да школа децу »дочекује лепим речима и племенитим намерама, а онда им нуди програме који нису у складу са могућностима деце и њиховим мотивима, дисциплинске оцене, а наместо правих људских вредности скупчену слику човека и света«, која подразумева стереотипну личност без креативних иницијатива.

Слична је ситуација у системима образовања различитих земаља. Лобро (1997) истиче да се школа у Француској пре свега бави образовањем и изазива код деце активности које желимо да им наметнемо, односно школа деци намеће, пре свега, интелектуалне активности, чиме спутава слободу њиховог стваралачког мишљења и изражавања. Он указује на отворен проблем спутавања развоја креативности појединца у оваквим условима и применом метода принуде, као што су разне врсте кажњавања и покуде. Сматра да се у школи од детета захтева да ко-

ристи своју меморију, да памти, учи напамет, репродукује, а ретко му се допушта да само себе испитује и да се изражава на различите, себи својствене начине.

У Италији се, у другој половини прошлог века, јавила тенденција да постојећа »школа са катедром« прерасте у школу прилагођену интересовањима детета и потребама његовог развоја, односно у »школу без катедре«. На тај начин је могуће да ауторитаризам прерасте у аутономију, која подразумева слободу дечијег изражавања и стварања, насупротив притисцима и наметнутим активностима (Gielpi, 1976).

Школа, постојећим наставним садржајима и предметно-часовним системом, као што истиче Волков (1989), има претежно теоретски карактер, запостављајући самосталност и стваралачку делатност сваког појединца. То подразумева да су неопходне принципијелне, односно суштинске измене у систему школовања деце, што предпоставља потребу за оснивањем школе новог типа.

Сматра се да је за развој дечије креативности потребно створити услове који подразумевају развојну, подстицајну и богату средину за сву децу, у којој ће дете имати висок степен слободе и самосталности у одлучивању, изражавању и стварању. У школама такође има и велики број талентоване деце. Негел (Nagel, 1987) истиче да свака обдареност захтева подстицај и признање да би се развила, у супротном, остаје скривена у детету.

Можемо закључити да се у васпитно-образовним установама, које представљају један од фактора развоја и подстицања стваралаштва, у извесном смислу јавља проблем опадања дечије креативности. Наши и страни аутори истичу да у појединим системима образовања школа спутава слободу стваралачког мишљења и изражавања деце, запоставља њихову самосталност, потенцира пре свега интелектуалне активности. У таквим условима није могуће организовати подстицајну средину у којој ће дете слободно и спонтано изражавати своје креативне потенцијале.

Методологија истраживања

Истраживање које смо спровели има за *циљ* да утврди да ли се ниво креативног испољавања деце развија, стагнира или опада са поласком у школу и да ли су ове промене у вези са ставовима васпитно-образовног кадра. Желели смо да утврдимо нивое изражене креативности у цртежима деце у периоду њиховог боравка у најстаријој групи у предшколској установи, а затим након преласка у основну школу, као и евентуал-

не разлике у овим нивоима. Након тога смо покушали да доведемо у везу постигнућа деце са ставовима васпитача и учитеља о дечијем стваралаштву и да, по потреби, предложимо могуће мере за унапређивање затеченог стања.

У намери да дођемо до жељених података одабран је узорак најстарије групе деце из три дечија вртића у Кикинди, укупно 116 испитаника. Том приликом утврђен је ниво дечијег креативног изражавања. Након годину дана, на исти начин је поново испитан овај узорак деце, која су тада похађала први разред основне школе. Истраживањем су обухваћени и васпитачи и учитељи који су радили са децом (N=12), два школска психолога и један професор методике ликовног васпитања из Више школе за образовање васпитача у Кикинди.

Задатак у области ликовног изражавања (цртање цвета или цветова једном бојом фломастера) служио је за описивање и истраживање нивоа креативне продукције деце предшколског и школског узраста. Цртежи деце из узорка прикупљени су током првог испитивања у предшколској установи и другог испитивања у основној школи. Обе групе цртежа дате су на увид и процену васпитачима, учитељима, психолозима и професору методике ликовног васпитања, који су их вредновали на тростепеној скали: високо изражена, вреднована бројем (3), осредње изражена (2), ниско изражена креативност (1). Васпитачи, учитељи, психолози и професор методике ликовног васпитања су, на основу својих теоријских сазнања и стечених искустава у раду са децом, слободном проценом одабирали дечије цртеже у којима је високо, осредње или ниско изражена креативност.

На основу процена стручног кадра (15 процењивача различитих профила), упоређени су нивои изражене креативности деце предшколског и школског узраста. На основу аргумената које је давао стручни кадар приликом процењивања нивоа креативности цртежа деце, сачињени су описи тих нивоа. Посебно је био занимљив ниво високо испољене креативности, јер је он одражавао схватања процењивача о креативности деце.

Ради провере добијених резултата развијен је још један инструмент преко кога је требало да се провере схватања и ставови стручних лица о креативности деце. Изабрали смо различите одреднице, оне које се теоријски више односе на креативност (оригиналност, флуентност, употреба боја и флексибилност) и оне које су у супротности или нису у вези с њом (лепота, уредност, попуњеност простора, поштовање правила перспективе). Формирана је листа ових одредница која је понуђена

процењивачима у виду вишеструког избора. Процењивачи су се опредељивали за неке од понуђених одредница креативног израза деце, у мери у којој су сматрали да су оне релевантне за дефинисање креативности. Групе стручњака различитог профила упоређене су према типичним одредницама које су бирале као релевантне.

За обраду података коришћене су статистичке методе: аритметичке средине и стандардне девијације за оба мерења нивоа креативног изражавања деце преко цртежа, као и статистичка значајност разлика између мерења (предшколски и школски узраст). Да би могли на овакав начин да обрадимо податке, било је неопходно да утврдимо јединицу за сваки ниво изражене креативности (високу, осредњу, ниску). Јединица за креативност одражава бод на скали од један до три, који је сваки од процењивача додељивао сваком од цртежа. Резултат за један цртеж је могао бити 1 (бод) за ниско изражену креативност, 2 (бода) за осредње изражену креативност или 3 (бода) за високо изражену креативност. Пошто је било 15 процењивача, тотални број јединица је израчунаван збрајањем свих цртежа са истим бројем бодова. У узорку је било укупно 116 цртежа на предшколском узрасту и 116 цртежа на школском узрасту, тако да је сваки процењивач вредновао сваки цртеж у оба мерења.

Затим је извршено описно тумачење нивоа дечије креативности, које су дали васпитачи, учитељи, психолози и професор методике ликовног васпитања. Такође је урађено описно тумачење одредница за које су се процењивачи опредељивали приликом дефинисања дечијег стваралаштва.

Резултати истраживања

Пад креативности првака. Утврђено је да је испољавање дечије креативности било ниже на крају првог разреда основне школе, у односу на предшколски период, што се може видети из графичког приказа обрађених података (графикон 1). На основу утврђене значајности разлика у нивоу испољене креативности на цртежима деце (добијена t -вредност од 4.12 је статистички значајна на нивоу 0.05), може се предпоставити опадање нивоа њихове креативности након годину дана похађања школе, што се слаже са налазима и претпоставкама низа аутора који су указивали на то да одређени фактори у школи могу неповољно деловати на развој овог дечијег потенцијала.

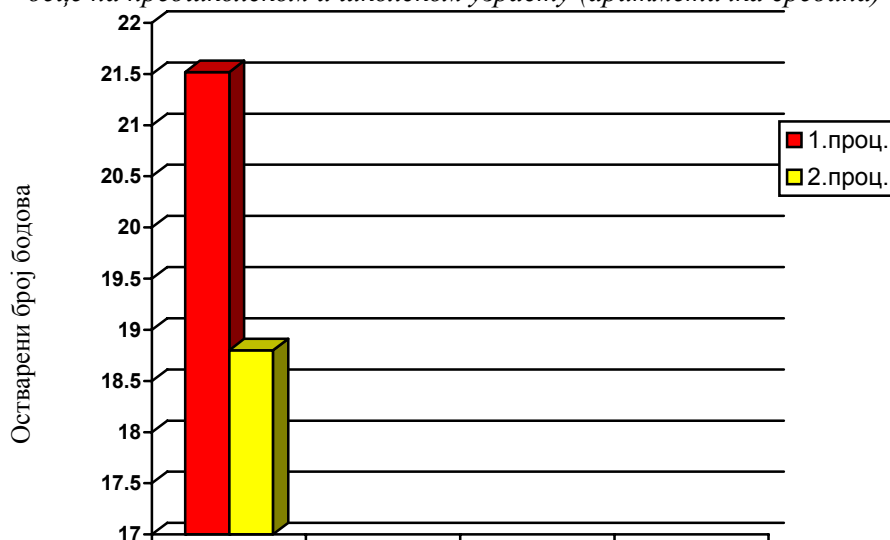
Запажено је да је у току првог процењивања утврђено 596 јединица (збир свих цртежа које су процењивачи вредновали са 3 бода)

за ниво високо изражене креативности, док је у току другог процењивања тај број опао на 236 јединица, односно знатно је порастао број јединица за ниже изражену креативност, као и за осредње изражене креативности.

Без озира на то о којој групи процењивача је реч, на крају првог разреда основне школе знатно је повећан број дечијих цртежа који су вредновани као ниско или осредње креативни, односно знатно је смањен број цртежа који су вредновани као високо креативни (табела 1).

То значи да је на основу утврђених аритметичких средина и стандардних девијација за оба мерења нивоа креативног изражавања деце, запажено опадање њихове креативности у школском периоду, без обзира на то о којој групи процењивача је реч. Разлике у испољеној креативности на цртежима деце по групама процењивача дате су на графику 2.

Графикон 1: Разлика у нивоу испољене креативности на цртежима деце на предшколском и школском узрасту (аритметичка средина)



Табела 1: Разлика у испољеној креативности на цртежима деце по нивоима креативног испољавања и групама процењивача

изражене креативности	Број дечијих цртежа према групама процењивача
-----------------------	---

	1. процењивање (на крају похађања предшколске установе)					2. процењивање (на крају првог разреда основне школе)				
	психолози (2)	професор (1)	учитељи (6)	васпитачи (6)	Σ (15)	психолози (2)	професор (1)	учитељи (6)	васпитачи (6)	Σ (15)
Ниско	44	22	146	114	326	46	46	168	182	442
Осредње	96	72	302	348	818	140	62	424	436	1062
Високо	22	22	248	234	596	46	8	104	78	236
Σ	162	116	696	696	1740	232	116	696	696	1740

Критеријуми процењивања своје процене дили при од рад: нижу, ср жењима они с деце. У таб за утврђивање

ности деце. Као што је речено, у току менути процењивачи су образлагали критеријуме којима су се руково горију ће свретати одређени ликовни ражену креативност. Својим образло јуме за различите нивое креативности критеријуми свих група процењивача реативности.

Графикон 2: Разлика у испољеној креативности на цртежима деце по групама процењивача (аритметичка средина)

Просечан број бодова

Наравно, интересантни су и критеријуми које процењивачи утврђују за ниво осредње и ниско изражене креативности. *Васпитачи* истичу да осредње изражена креативност подразумева цртеже у којима има слободу у дечијем изразу, али не довољно; има неких нових, посебних елемената; запажају се разлике у величинама цветова; још увек је у њима превише симболике; »могли би да буду и маштовитији« цртежи. Ниско изражену креативност они запажају на цртежима који су урађени шаблонски; у њима се понављају исти елементи; приказани су на исти начин; недовољно су интересантни; то су »хладни« цртежи, »скромни« и »сиромашни«. *Учитељи* осредње изражену креативност виде у покушајима деце да буду оригинална, али овакве цртеже сматрају »полуоригиналним«; у њима се запажа добра композиција, али су недовољно маштовити; нема довољно различитости у ликовном изразу. Међутим, дечије цртеже у којима има много понављања истих елемената, где деца цртају »типски«, по моделу, у којима је »све на исти калуп«, где има превише празног простора, учитељи процењују као ниско креативне. *Психолози* би требало да имају највише стручних знања о природи креативности. Према њиховом мишљењу, осредње изражена креативност значи да деца имају недовољно оригинална решења (на пример, у облику, али не и у композицији која је стандардна, уобичајена); у цртежима постоји неки ритам, али и геометризам; квалитетни су, али не довољно »слободни« радови. Ниско изражену креативност запажају у цртежима који су монотони; у њима нема разноликости; не указују на индивидуалност детета; често се појављују исти облици; изражена је дечија »скромност« у ликовном изразу.

Табела 2: Опис критеријума за утврђивање високо изражене креативности на цртежима деце, по групама процењивача

Групе процењивача	Опис критеријума
Васпитачи	Већа слобода у изражавању деце, сваки цвет је другачији, има различитих и оригиналних идеја на цртежу, запажају се »чудни« елементи, може се рећи да дете док црта »ствара причу«.
Учитељи	На цртежу има много различитих елемената, идеја, нема понављања, деца измишљају нове облике, маштовита су, цветови су лепо као да су стварни, различите су величине и облика, оригинални су.

Психолози	На цртежима се запажа слобода израза, оригиналност, мноштво непоновљивих идеја, може се уочити јединствена, непоновљива симболика, елементи на цртежима су чудни, а композиција је дивна, нема стереотипа, цртежи су посебни и представљају »тотално лудило«.
Професор методике ликовног васпитања	Запажа се велика слобода у ликовном изразу, дете себи даје одушка, дете има своју личност и не иде у шаблон, радови су композицијски добро постављени, могу да егзистирају као готове композиције, понекад је чак и белина на цртежу креативна, дете се игра елементима, измишља, ствара на моменат, дете истражује и презентује неки свој лични израз.

Професор методике ликовног васпитања, који има највише знања о ликовном изражавању, осредње изражену креативност препознаје у новим елементима у којима ипак има ритмике, понављања; дете се игра величинама, али је још увек у сфери једностраног, симболичког приказа; дете се усудило да нешто мења и да се разиграва док црта; цветови »имају душу«. Ниско изражену креативност методичар види у цртежима који су ликовно недовољно интересантни; док црта дете шаблонски решава задатак, понавља увек исте елементе; такву децу сматра »ликовно некултивисаним типовима«, или су »декоративни типови«; цртежи су шематизовани, шаблонизовани; то су деца која раде механички; најчешће су сиромашних креативних способности.

На основу поређења датих образложења свих процењивача, констатовано је да су учитељи и васпитачи користили уобичајен вокабулар, у односу на школске психологе и професора методике ликовног васпитања, који су с теоријске тачке користили стручније критеријуме за процену креативности. Ове разлике су очекиване и могу се приписати постојећим разликама у систему стручног образовања и усавршавања процењивача.

Схватања креативности и стручни профил кадра. Након процењивања нивоа изражене креативности у дечијим цртежима и утврђивања критеријума за процену ових нивоа (високо, осредње, ниско изражена креативност), васпитачи и учитељи су имали могућност да изаберу међу понуђеним одредницама оне за које сматрају да су релевантне за тумачење креативности (табела 3).

Табела 3: Учесталост бираних одредница креативног израза деце

Процењивачи	а (лепота)	б (уредност)	в (оригиналност)	г (попуњеност простора)	д (поштовање правила перспективе)	ђ (флуентност)	е (употреба боја)	ж (флексибилност)
Учитељи	6	6	3	4	5	2	2	3
Васпитачи	3	4	6	3	4	5	4	5
Свега	9	10	9	7	9	7	6	8

Из табеле 3 види се да је већи број учитеља, у односу на васпитаче, међу понуђеним одредницама бирао оне које не одређују креативност (лепота, уредност, попуњеност простора, поштовање правила перспективе). Интересантан је податак да има учитеља који теоријски знају шта је креативни ликовни израз, али та своја знања приликом процењивања дечијих цртежа не примењују. Цртежи које препознају као креативне не вреднују високо јер су им други критеријуми, изван креативности, значајнији за вредновање успешности ликовног рада. Они истичу да дете испољава своју креативност када је оригинално, маштовито, када измишља нове облике. Приликом процењивања, оригиналне радове остали процењивачи истичу као изузетне, док их учитељи ниже вреднују. На пример, они наводе: »на цртежу се не види да је то цвет«, »не личи на цветове«, »не зна се шта је дете нацртало«. Они некада поистовећују појмове »лепо«, »стварно« и »креативно« и истичу за неке радове да су »лепи као да су стварни«.

Утврђено је да већи број учитеља сматра да су лепота рада и његова уредност пресудни показатељи нивоа развоја дечијег стваралаштва. Стога није небично што су дечије радове, које су васпитачи, психолози и методичар ликовног васпитања истакли као креативне, учитељи проценили као радове у којима је креативност осредње или недовољно изражена. Док су одабирали понуђене одреднице којима се дефинише креативност, учитељи су тражили додатно појашњење и тумачење појма »флуентност«, који је за њих био непознаница.

Закључна разматрања

Циљ истраживања је био да се кроз ликовни израз деце утврди да ли се њихова креативност развија, стагнира или опада у периоду преласка из предшколске установе у основну школу. Утврђен је нижи ниво испољене креативности на цртежима деце на крају првог разреда основне школе, у односу на предшколски период, на основу чега се може предпоставити опадање нивоа њихове креативности након годину дана похађања школе. Затим су добијени показатељи доведени у везу са схватањима и ставовима стручног кадра о креативности, представљањем њихових критеријума за процењивање нивоа изражене креативности на цртежима деце, а затим одредница које су, према њиховом мишљењу, битне за креативност.

Добијене разлике у нивоу креативног ликовног изражавања деце предшколског и раног школског узраста могу се приписати утврђеним разликама у схватањима и ставовима васпитача и учитеља, који их васпитавају. Осим ликовних активности у предшколској установи и школи организују се и музичке, драмске, плесне и друге активности, које такође детету пружају могућности да испољи своју креативност. Будући да је истраживан само ликовни израз, на основу добијених података не можемо изводити опште закључке о томе колико предшколска установа и школа у целини подстичу или спутавају дечију креативност. Међутим, треба имати у виду да је ликовни израз, као један од најспонтанијих и најчешћих на млађим узрастима, погоднији за истраживање стваралачког потенцијала на почетку школовања, у поређењу с неким другим школским активностима, јер на том узрасту још не подразумева стриктну академску припрему, нити уже познавање ликовних вештина и техника.

Опадање креативности код деце школског узраста указује на потребу утврђивања мера за превазилажење овог проблема. То подразумева припрему адекватних програма за обуку стручних радника за што потпуније разумевање дечије креативности, као и метода подстицања њеног развоја и испољавања. У сарадњи са искусним васпитачима и учитељима, могуће је осмислити дидактичко-методичка упутства која ће бити применљива у раду са децом, не само у ликовним него и у осталим активностима. Потребно је размотрити и могућности организованог тимског рада између наставника и учитеља, значај познавања узраста, могућности, потреба, развоја и креативних интересовања деце, као и склоности самих учитеља да се баве подстицањем креативности у оређеним областима. Намеће се и питање ревизије постојећих планова и програма рада универзитетског образовања васпитача и учитеља, на

основу којих они стичу стручна знања и умења и формирају схватања о стваралачком понашању и изражавању деце. Може се размишљати о већем фонду часова за вежбе, хоспитовања и праксу студената која ће у фокусу имати стваралачки процес у настави, затим о организовању изборних предмета за будуће васпитаче и учитеље који ће укључивати и предмет о подстицању стваралаштва деце, као и организовању факултативних усмерења и специјалистичких студија у овој области.

Напомена. Чланак представља резултат рада на пројекту 1429 чију реализацију финансира Министарство науке и заштите животне средине Републике Србије (2002–2005).

Коришћена литература

- Bojanin, S. (1991): *Škola kao bolest*. Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod.
- Gagne, F. (1994): Gagne differentiated model giftedness and talent, *IV Conference of ECHA*, Nijmegen (Netherlands).
- Gielpi, E. (1976): *Škola bez katedre*. Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod.
- Guilford, J.P. (1967): *The nature of human intelligence*. New York: McGraw Hill Book.
- Kamenov, E. (1995): Program za razvoj dečije kreativnosti, *Zbornik 1* (53–59). Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Kamenov, E. (1990): *Predškolska pedagogija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Karlavaris, B., A. Barat i E. Kamenov (1988): *Razvoj kreativnosti u funkciji emancipacije ličnosti putem likovnog vaspitanja*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Krkljuš, S. (1995): Daroviti u školskim uslovima, *Zbornik 1* (23–25). Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Kvašček, R. (1976): *Psihologija stvaralaštva*. Beograd: Izdavačko-informativni centar studenata.
- Lobro, M. (1979): *Obrazovanje pre svega*. Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod.
- Maksić, S. (1998): *Darovito dete u školi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Marjanović, A. (1965): Razvoj dečijeg stvaralaštva kao pedagoški problem. Beograd.
- Nagel, W. (1987): *Spodbujanje in odkrivanje nadarjenih otrok*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Stojaković, P. (1997): Jedan pokušaj kritičke analize Gilfordova modela podsticanja i razvijanja kreativnosti putem nastave, *Naša škola*, br. 3–4, 424–437.
- Šefer, J. (2005): *Kreativne aktivnosti u tematskoj nastavi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Terzis, P. N. & S. Moutsios (2000): The Greek educational system; in P.N. Terzis (ed.): *Educational systems of Balkan countries: issues and trends* (99–133). Thessaloniki: Publishing House Kuriakidis Brothers SA.
- Vigotski, L.S. (1996): *Sabrana dela*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Волков, И.П. (1989): *Много ли в школе талантов*. Москва: Знание.

Примљено 15.09.2005; ревидирана верзија 21.10.2005.

Emina Kopas-Vukašinić

CHILD'S CREATIVITY IN TRANSITION FROM PRE-SCHOOL TO SCHOOL

Abstract

This longitudinal research started from the conclusion reached by different authors. According to them the time when a child leaves a pre-school institution to start primary school is marked by stagnation of and decrease in child's creativity, seen as a personality potential. The aim of the research was to establish creativity levels shown by children in both pre-school institution and primary school, and then to conclude if difference between pre-school and school teachers' attitudes influence the development of a child's creativity. Data was collected from a judgment scale given to pre-school and school teachers and arts creativity task given to children. It was concluded that the level of children's creativity started to drop after they started primary school. Different understanding of the idea of creativity between pre-school and primary school teachers could be a possible reason leading to the phenomenon of decreasing creative expression in children starting primary school. On the basis of previous theoretical assumptions and the research results it is possible to define measures to be taken in view of teacher training, both at pre-school and primary school level. It is also important to check the validity of suggested measures in future research.

Key words: creativity, pre-school institution, primary school, pre-school and primary school teacher attitudes.

Эмина Копас-Вукашинович

ДЕТСКОЕ ТВОРЧЕСТВО НА ПЕРЕХОДЕ ИЗ ДОШКОЛЬНОГО
В ШКОЛЬНЫЙ ПЕРИОД*Резюме*

В исследовании автор исходит из констатации ряда авторов о том, что в период, когда дети переходят из дошкольного учреждения в начальную школу, происходит стагнация и даже спад творчества как потенциала личности. Цель данного исследования – определить уровень творческого самовыражения детей в дошкольном учреждении и в начальной школе и установить, каким образом на развитие детского творчества оказывают влияние позиции воспитателей и учителей, причем учитываются и возможные различия между ними, которые можно соотнести с показателями творчества у одной и той же группы детей на конце их пребывания в детском саду и в конце первого класса начальной школы. Данные собраны на основании шкалы позиций (для воспитателей и учителей) и теста творчества в области изобразительного искусства (для детей). Выявлен спад творчества детей в момент, когда они начинают ходить в школу. Различия в позициях воспитателей и учителей относительно определения самого понятия творчества могут считаться одной из причин, потенциально приводящих к феномену спада творческого самовыражения детей при их переходе в начальную школу. На основании исходных теоретических положений и полученных результатов исследования можно определить меры, которые необходимо предпринять в целях профессионального усовершенствования кадров дошкольных учреждений и начальной школы. Следует также подчеркнуть,

что ценность предложенных мер необходимо проверять в последующих исследованиях.

Ключевые слова: творчество, дошкольное учреждение, начальная школа, позиции воспитателей, позиции учителей.