

Марко Р. Попадић<sup>[1]</sup>

Универзитет у Источном Сарајеву

Академија ликовних умјетности

Требиње (Република Српска, Босна и Херцеговина)

Оригинални научни рад

UDK: 371.314.6:73/76

DOI: 10.5937/socgod18-42766

## ПОДСТИЦАЊЕ ЛИКОВНОГ СТВАРАЛАШТВА УЧЕНИКА У ЗОНИ НАРЕДНОГ РАЗВОЈА<sup>[2]</sup>

**Сажетак:** Циљ рада је да се експериментално испита могућности подстицања ликовног стваралаштва у зони наредног развоја. Сарадња, која се одвија са компјутерном особом, омогућује ученику да услијешније рјешава сложеније задатке него што би самостално, чиме увјекдава ње функције. Тај најредак изражен је прије и након задавања визуелних, вербалних и аудијивних нивоа помоћи током рјешавања ликовних задатака. Инструмент који је коришћен је адаптирана верзија шеста ЛВ1. Узорком су обухваћени ученици шестог разреда основне школе у Требињу. Резултати испитивања указали су на то да су дјеца показала најредак у свим задацима и било је много једноставније радити шестирање након експерименталног програма који је осмишљен тако да ираи зону наредног развоја. Теоријске и практичне импликације рада дискуиују се у вези са значајем и могућностима подстицања ликовног стваралаштва ученика.

**Кључне ријечи:** подстицање ликовног стваралаштва, зона наредног развоја, ликовни задаци, сарадња

### УВОД

Када говоримо о значају подстицања стваралаштва у настави ликовне културе онда закључујемо о суштини и смислу наставе ликовне културе. Основни задатак наставе ликовне културе јесте развој креативности код ученика. Поставља се питање како развијати креативне капацитете ученика, да ли ученике треба подучавати стваралаштву или их мотивисати и подстицати на стваралачко изражавање. Маријан Рихтер (Marijan Richter) сматра да дјеца млађег узраста нису отепрећена начином представљања и да она имају мање проблема приликом посма-

<sup>[1]</sup> marko.popadic01@gmail.com

<sup>[2]</sup> Дио истраживања које је представљено у раду спроведен је за потребе израде докторске дисертације аутора.

трања рада, док се касније, са свијешћу о себи и својом укључености те репрезентацијом свијета, јављају и питања одговорности и компетентности, те сумње у квалитет начина представљања дјела (Richter, 2015).

Смиљана Којић Грандић и Мирослава Којић (Којић Grandić & Којић, 2016) сматрају да дјецу раног школског узраста не треба подучавати ликовним активностима већ их само подстицати. Оваквим приступом у свакој новој активности резултати увијек буду бољи у односу на претходне.

Лав Виготски (Lav Vygotski) указује на то да сарадња или социјална интеракција која се одвија са другом компетентнијом особом, што се дешава у зони наредног развоја, омогућује дјетету да успешније рјешава сложеније задатаке, него што би то остварило самостално (Vygotski, 1977). На тај начин дијете увјежбава когнитивне функције чиме се стварају новине у развоју, а што се могло пратити посматрањем начина рада дјецe прије и након експерименталног програма у овом истраживању. Дјеца су показала напредак у свим задацима и било је много једноставније и љепше радити тестирање након експерименталног програма.

Оригиналноост као аспект креативности, којим смо испитали когнитивна постигнућа у настави ликовне културе, а који се односи на стварање маштовитих креативних дјела у оквиру којих су повезани елементи на непоновљив начин, у вези је са начином на који су ученици реализовали своје радове.

Кристинка Селаковић и Марија Ивановић сматрају да су у ликовном стваралаштву активна само добро мотивисана дјеца. Настава ликовне културе има значајну улогу за развој и подстицање стваралачког мишљења код дјецe (Selaković & Ivanović, 2016). У току ликовног рада дјеца неријетко траже наставникову помоћ, али и због лоше мотивације и адекватне ликовно-педагошке помоћи од стране наставника прибјегавају копирању ликовних рјешења других ученика (Којић Grandić & Којић, 2016). Ови реални проблеми у настави ликовне културе остављају простор ликовним педагозима да се усавршавају у својој струци и да осмишљавају нове методичке приступе којима би подстицали ликовно стваралаштво код ученика. Магјаж Дух и Ања Павлић (Duh & Pavlić, 2015) у истраживању су добили резултат да су дјеца која посјећују изложбе и музеје, а која уз то припремају одређене радионице, игре и занимљиве активности у вези са тим, више мотивисана и активно узимају учешће.

Утицај на развој дјечјег ликовног стваралаштва мијења се са упознавањем његове природе. Све се више говори о условима које треба обезбиједити да би се стваралаштво испољило, а све мање о подуча-

вању стваралаштву. Тежи се уклањању свих врста ограничења која коче дијете у истраживачком понашању, гуше његову радозналост и укаљују га у шаблонске поступке. Потребно је да се наставник идентификује са дјететом и његовим активностима. На часу ликовне културе наставник не би требао да ограничи свој рад на давање инструкција о материјалима и теорији ликовне форме, већ да се идентификује са дјететом и да му помогне да ослободи своју машту кроз постављање питања на која би ученик, уз помоћ личног искуства и доживљаја, требао креативно, стваралачки да се изрази (Filipović, 2011).

Маријан Рихтер наводи да се често дешава да дјечји ликовни израз поремети његово увјерење да цртање подразумијева знање о томе шта је предмет цртања и то је често разлог због чега они почињу да опонашају нешто што није њихово, да посежу за већ виђеним рјешењима и обрасцима приказивања, јер су кренули са претпоставком да ће се тако приближити и усвојити знање. Из тог разлога је битно да наставник учини све како би отклонио страх и предрасуде о погрешним увјерењима шта је знање, те да се базира на усмјеравање пажње на ликовни проблем интригантним мотивом и провокативном метафором чиме би добро вођеном ученику био фокус на рјешавању ликовног проблема из угла сопственог доживљаја, а не потреба да се докаже зрелост да се испуне унапријед постављене норме и очекивања (Richter, 2015).

Џон Фримен (John Freeman) сматра да најбоље што наставници могу учинити за ученике јесте то да им омогуће да развију вјештине кроз вјежбе за кориштење властитих креативних способности размисљања као припрему за цио живот. Окружење у којем изузетно надарено дијете може на креативан начин успјети, мора бити уравнотежено, што подразумијева довољно времена са другим људима да успостави добре друштвене односе и учествује у разним активностима. То је сама суштина креативног понашања ученика, које је у ризику због усклађености са социјалном пожељношћу (Freeman, 1995).

Подстицањем ликовног стваралаштва дјечја искуства се садржајније развијају и обогаћују. Проблеми који се јављају приликом подучавања од стране наставника односе се на нарушавање: природне жеље и интересовања дјетета да се ликовно изражава; потребе дјетета да слободно изражава своје емоције; потребе за вредновањем њихових ликовних радова од стране одраслих; потребе за похвалом од стране вршњака и наставника.

Проблем у развоју креативности код ученика огледа се у томе што се за ликовно изражавање као начин мишљења налази упориште у некој од претходно сачуваних слика и то тражење сличности између садашњег и меморисаног одвија се на нивоу упоређивања, гдје освије-

штено упоређивање води до сазнања, чиме се слике троше и упроштавају до појмова што је лоше за ликовно стварање, јер слике сазнања одузимају простор имагинацији и креативној машти (Richter, 2015).

Подстицање креативности у ликовној култури може се повезати и са осталим предметима, па и музичком културом. Стварање нових облика и предмета у оквиру ликовне културе може подстицати и област музичке културе па тако, на основу новодобијених облика и предмета који се могу користити као музичка средства и инструменти, код дјеце се подстиче развијање „креативности, креативног мишљења, fine и крупне моторике, интелектуалних способности и способности решавања проблема“ (Selaković & Ivanović, 2016, str. 207).

Којић Грандић и Којић (2016) сматрају да савремени методички приступи у настави ликовне културе имају функцију подстицања и развијања креативности у настави ликовне културе. Примјер Којићеве методичке праксе може се пратити кроз оквир микроартикулације часа наставе ликовне културе: у уводном дијелу часа, који се највише односи на мотивацију ученика за рад, наставник, уз помоћ говорне синтаксе, шаље ученику ликовну поруку о могућим ликовним рјешењима. Циљ уводног дијела јесте покретање емоција и усмјеравање емоција у ликовни израз. У главном дијелу часа, који се у практичној настави односи на стваралачку активност, наставник би требао да инсистира на оригиналности дјетета, а не на тачности ликовних рјешења како обично наставници инсистирају у класичном приступу у настави ликовне културе. Дјеци би требало допустити да сама бирају технике ликовног израза као и то да ли ће радити самостално, у пару или у групи. За ликовне педагоге је значајно да знају да нема нетачних ликовних рјешења. У предшколском и ранијем школском узрасту дјеца се највише изражавају основним ликовним елементима: линијом, бојом и обликом. У ликовном раду ученици треба да стварају композиције у којима ће најлакше изразити своје емоције кроз једноставна ликовна рјешења, наставник не би требао да спутава дјечији ликовни израз потребом за што тачнијим ликовним рјешењима. У завршном дијелу часа, дјеца би требала да анализирају своје радове и на тај начин развијају вербалну и невербалну комуникацију (Којић Грандић & Којић, 2016).

Ликовној креативности се посвећује велика пажња у методици ликовног васпитања. Она је углавном спутавана традиционалним приступима у настави ликовне културе који нису могли да прате савремене педагошке токове. Седамдесетих година прошлог вијека Карлаварис, Чамо-Лорбек, Примовић и Малуцков (Karlavaris, Čamo-Lorbek, Primović, Maluckov, 1975) урадили су истраживање које се односило на праћење ликовног развоја ученика, развоја интелектуално-ликовне

зрелости и креативно-емоционалне зрелости дјеце од 3. до 16. године. Резултати ових истраживања су показали да ликовни развој дјеце има тенденцију успона све до седме године, а затим нагло пада са поласком у школу. Ово су Карлаварис и сарадници објаснили сметњама у континуитету развоја личности присутним у систему васпитања и образовања. Упоређивањем развоја интелектуално-ликовних способности и креативно-емоционалне зрелости он уочава нагло опадање креативно-емоционалне компоненте и константно јачање интелектуално-ликовне компоненте. Ово је негативан процес по мишљењу Карлавариса, с обзиром на то да удаљавање ове двије компоненте, као и константно опадање креативно-емоционалних способности води рутини, репродукцији у раду и некреативним рјешењима. До овог проблема доводи интелектуалистичка оријентација васпитно-образовног система, смањење броја часова ликовне културе као и неусклађеност између предшколских установа и основних школа (Karlvavaris i dr, 1975). Традиционални методички приступ кочи ликовну креативност, за разлику од савремених који подразумевају уважавање различитости сваког дјетета и прилагођавање биопсихосоцијалним захтјевима дјетета. Основни став методичара ликовне културе јесте да у предшколском и раном школском узрасту не постоје дјеца која нису ликовно креативна, већ су недовољно мотивисана да испоље емоције и преточе их у ликовне радове. Приликом реализације часа ликовне културе савремени методички приступ би подразумевао повезивање садржаја из наставе са животним ситуацијама, стварност и имагинацију. Дакле, савремени приступ у реализацији ликовног васпитања састоји се у интеграцији знања и искуства дјетета. Којић Грандић и Којић (2016) сматрају да за подстицање ликовне креативности прије свега треба покренути емоције. За подстицање ликовног израза у нижим разредима основне школе много је битинија топлина и искреност у говору наставника од самог садржаја. Ако не разумије вербална објашњења на часу ликовне културе дијете ће, само ако је емотивно подстакнуто, на њему својствен начин емоције пренијети у ликовни израз.

Према резултатима истраживања, током којег су ученици млађег школског узраста били подстицани визуелним и слушним доживљајима, након чега су требали да се ликовно изразе, утврђено је да постоји јасна разлика у постигнућу ликовног израза насталог на основу слушног доживљаја, визуелног доживљаја и аудио-визуелног доживљаја. Резултати указују на то да су ученицима млађег школског узраста потребни подстицаји како би ослободили своје емоције и пренијели их у ликовни израз на оригиналан начин (Jeremić, Miškov, Kojić Grandić, 2014, prema Kojić Grandić & Kojić, 2016).

Посматрајући и анализирајући понашање дјеце током ликовних активности и процјењујући ликовни израз и ликовну креативност предшколске дјеце, Којић Грандић и Којић (2016) долазе до сљедећих закључака:

- дјецу не треба поучавати цртању у доби предшколског и раног школског узраста;
- дјецу треба само емотивно подстицати на ликовно стваралаштво;
- дјецу треба омогућити да анализирају своје ликовне радове;
- код дјеце овог узраста ликовни израз подстиче развој говора, когнитивних способности.

Правилни ликовни подстицаји у млађем школском узрасту су од великог значаја за развој цјеловите стваралачке личности дјетета. Ако дјетету у том периоду онемогућимо слободу у изразу и намећемо естетске критеријуме, елиминишемо игровни карактер у процесу ликовног стварања, утицаћемо на стварање униформисане омладине, неспремне за иновације, другачије погледе на стварност, слободу у мишљењу и дјеловању.

Дјечије ликовно изражавање се подстиче кроз све поступке за проширивање дјечијег искуства, физичког, социјалног, логичко-математичког. Читав програм васпитно-образовног рада подстиче општи развој дјетета укључујући све аспекте његове личности, међу њима и креативност. Продукт стваралаштва је највиши мотив у процесу стварања, али и посвећеност у раду је битан фактор који ће дати трајније резултате и утицаће на креативни развој као и на квалитет дјечјих радова. Буђење дјечје радозналости, воље да се постављају питања, потребе за истраживањем непознатог, одступање од рутине у раду, реструктурирање искуства у нове форме, подстицање неуобичајеног мишљења и понашања, утичу на развој дјечјег стваралаштва. Стваралачко изражавање протиче кроз игру. Наставник не би требао преузимати никакве активности које би потиснуле игровна својства и мотивацију игре из изражавања (Filipović, 2011).

Битна ствар у подстицању ликовног стваралаштва ученика је и ликовно искуство наставника. Наставник који је ликовни стваралац, а поред тога има и добро педагошко-методичко образовање, на много бољи начин ће ученике упознати са технологијом рада, техникама, мотивима, материјалима. Битан чинилац у васпитно-образовном раду наставника је идентификација са ученицима у циљу развоја сензитивног и свјесног дјетета. Задатке у настави ликовне културе требало би прилагодити узрасту, предзнању, интересовањима, тренутним стваралачким способностима сваког ученика понаособ.

## МЕТОД

Као главни метод кориштен је квазиексперимент са паралелним групама. Као експериментални фактор осмишљен је посебан експериментални програм који је назван *Подстицаји у ЗНР* који би утицао на квалитет ликовног израза ученика у настави ликовне културе. Експериментални програм у овом истраживању реализован је у два одјељења шестог разреда. Контролну групу чинила су, такође, два одјељења шестог разреда. Урађено је иницијално испитивање у оквиру ког су ученици и контролне (К) и експерименталне (Е) групе радили први дио ЛВ1 теста. Иницијално тестирање трајало је три школска часа. Свим ученицима омогућени су исти услови тестирања. Прије почетка рада дате су инструкције ученицима. Након завршеног иницијалног тестирања, приступило се реализацији програма *Вербални, аудијивни и визуелни подстицаји* који је трајао једно полугодиште (Popadić, 2019).

*Вербални подстицај* односи се на вербалне асоцијације које се користе у уводном, главном и завршном дијелу часа. Као вербални подстицаји у настави ликовне културе примијењене су технике и средства подстицања у оквиру вербално-текстуалних метода. Од техника комуницирања кориштене су технике комуницирања: зуј-групе, бура-мозга, обрни-окрени техника. Док су као средства подстицања кориштена: питања ученицима, емоционална подршка, хумор као емоционални стимуланс, сугестија, похвала. У уводном дијелу часа ученицима је дато да створе представу ликовних феномена по узору на предмете, објекте у учioniчком простору, природи, умјетничком дјелу итд. Циљ овог дијела часа био је усмјерен на покретање позитивних емоција и усмјеравање дјеце да та рјешења претворе у ликовни израз. У главном дијелу часа циљ је био да се подстиче оригиналност дјечјег ликовног израза. И у овом дијелу часа су се реализовали вербални подстицаји према слабије мотивисаним ученицима с циљем буђења визуелизације, стварања имагинарне слике могућег ликовног рјешења. У завршном дијелу часа подстицала се вербална активност ученика. Ученици су анализирали своје радове и давали коментар на радове својих колега. На тај начин се утицало на развој вербалних способности, али и на когнитивне способности, анализу, синтезу, закључивање, елаборацију (Popadić, 2019).

*Аудијивни подстицај* односи се на стимулисање ликовног израза путем одабране музике. Изабрана музика обухватила је класичну, инструменталну и духовну музику. Музика подстиче стваралаштво уколико је пажљиво одабрана и усклађена са наставном јединицом која се обрађује. У оквиру експерименталног програма и примјера који је наведен за визуелни подстицај, те исте наставне јединице – пеј-

заж, ученицима је у току самосталног рада пуштена музика у циљу стварања доживљаја ритма у пејзажу. Слушали су тај час Бору Дугића и композиције: „Обичан балкански дан“, „Трен“, „Зов за недостижном лепотом“, „Игра скакаваца“. Ликовним изразом, подстакнутим инструменталном музиком, развијају се ликовне способности ученика, емоционално-естетски доживљај, стваралачка фантазија, дивергентно мишљење (Stojanović Stošić & Stojadinović, 2016, prema Popadić, 2019).

*Визуелни њодсџицај* односио се на посматрање умјетничких дјела у уводном дијелу часа који је био компатибилан у односу на наставну јединицу. Ученицима су приказиване репродукције умјетничких дјела у зависности од наставне јединице, па су на примјер на тему – пејзаж, ученицима приказиване репродукције пејзажа Ван Гога, Саврасова и Петра Лубарде. Примјерима је објашњен појам ритма у сликарству, те објашњен и појам композиције. Карлаварис сматра да постоје лично тачне одреднице која умјетничка дјела треба посматрати на ком узрасту у настави ликовне културе (Karlavaris, 1991). Наставници треба да подстичу ученике у приказивању репродукција умјетничких дјела, посебно у технолошким аспектима њиховог стваралаштва, који су им омогућили да изразе своје идеје (Barnes, 1993; према Popadić, 2019).

### **Узорак**

Истраживање је реализовано на узорку од 98 ученика шестог разреда Основне школе „Јован Јовановић Змај“ из Требиња, од чега је 45 ученика експерименталне и 53 ученика контролне групе.

Истраживање је спроведено у складу са етичким принципима који се заснивају на Хелсиншкој декларацији. Добијена је сагласност Министарства просвјете и културе Републике Српске, Наставничког вијећа, као и разредног старјешине за спровођење експерименталног програма једно полугодиште у два разреда, као и сагласност за тестирање ученика.

### **Инсџруменџи**

За потребе истраживања кориштен је први дио теста ЛВ1, за чију примјену је добијено одобрење. Први дио теста ЛВ1 употребљаван је за праћење развоја појединачних ликовних фактора везаних за ликовну креативност. Први дио теста у вези је са ликовно- креативним развојем и обухвата флексибилност и флуентност; оригиналност и редефиницију; осјетљивост за ликовне проблеме и елаборацију. Задачи у тесту су организовани на тај начин да одређени пар прво прати фактор који подстиче креативност, а након тога пар који омогућује креативност.

## РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Истраживање је реализовано тако што је извршен експеримент са паралелним групама, првобитно је урађено иницијално мјерење тестирањем ученика инструментима ЛВ1, након чега је уведен експериментални фактор, тј. реализован експериментални програм у трајању једног полугодишта у оквиру ког су ученицима, кроз предавање, представљени посебни вербални, аудитивни и визуелни подстицаји. Иницијално мјерење је урађено у четири шеста разреда с тим што су два контролна, два експериментална. Експериментални програм је реализован у два шеста разреда. Финално мјерење је урађено у сва четири разреда у циљу утврђивања ефекта експерименталног програма.

У иницијалном мјерењу ученици су уједначени према полу.

На основу структуре узорка из Табеле 1 може се закључити да су групе ученика приближно уједначене у односу на пол, иако је у обје групе незнатно више дјевојчица него дјечака.

## ДЕСКРИПТИВНИ ПОКАЗАТЕЉИ ЗА КАРАКТЕРИСТИКЕ ИСПИТАНИКА

У Табели 2 приказане су аритметичке средине (M), стандардне девијације (SD), показатељи нормалности дистрибуције и минималне и максималне вриједности на свакој скали.

На основу резултата у Табели 2 може се закључити да дистрибуција одговара нормалној, тако да ће у даљој анализи бити кориштена параметријска статистика.

## КОГНИТИВНА И ЕСТЕТСКА ПОСТИГНУЋА УЧЕНИКА У ИНИЦИЈАЛНОМ МЈЕРЕЊУ

Почетни ниво опште ликовне креативности утврђен је у иницијалном мјерењу у сва четири разреда, прије увођења експерименталног фактора. У циљу одређивања когнитивних и естетских постигнућа, кориштен је тест ЛВ1 и праћено је шест фактора ликовне креативности. Разлике су испитане у односу на општу ликовну креативност у финалном мјерењу (флексибилност, флуентност, оригиналност, редефиниција, осјетљивост за ликовне проблеме, елаборација). Ради праћења утицаја експерименталног фактора на ликовну креативност, извршено је упоређивање контролне и експерименталне групе и у иницијалном мјерењу, а што се може видјети у Табели 3.

У циљу провјере утицаја експерименталног програма који је обухватио визуелне, аудитивне и вербалне подстицаје у настави ликовног

васпитања, које су операционализоване постигнућима на тесту ЛВ1, кренуло се од претпоставке да ће експериментални програм, који се уводи у наставу ликовне културе у шестом разреду, утицати на развој ликовних способности. Резултати студије би требало да покажу да ли је адекватно осмишљен експериментални програм као експериментални фактор и да ли је ефикаснији од програма који је осмишљен у настави ликовног васпитања у оквиру које није уведен експериментални програм и представља контролну (К) групу.

Увођење експерименталног фактора, односно визуелних, аудитивних и вербалних подстицаја у наставу ликовног васпитања, имао је за циљ да иновативно обогати садржаје и приступ и утиче на развој опште ликовне креативности, односно когнитивних и естетских постигнућа ученика у шестом разреду. Уочавање, доживљавање и стварање умјетничког дјела односи се на когнитивна и естетска постигнућа у настави ликовног васпитања и истраживања су показала да су то аспекти који се вјежбањем могу побољшати. Као што су представљени резултати иницијалног мјерења опште ликовне креативности сумом шест фактора (редефиниција, оригиналност, флексибилност, флуентност, елаборација и осјетљивост на ликовни проблем) тако су представљени и у финалном мјерењу.

Увођење експерименталног фактора, односно визуелних, аудитивних и вербалних подстицаја у наставу ликовног васпитања, имало је за циљ да оствари утицај на ликовну креативност ученика у шестом разреду.

Резултати који су приказани у Табели 4 указују на то да постоје статистички значајне разлике између контролне и експерименталне групе у корист експерименталне групе, након увођења експерименталног фактора, што значи да су ученици остварили значајан напредак након рада рада са њима у зони наредног развоја, а што је трајало једно полугодиште шестог разреда.

## ДИСКУСИЈА И ЗАКЉУЧЦИ

На основу резултата може се закључити да не постоје статистички значајне разлике између контролне и експерименталне групе у односу на општу ликовну креативност мјерену са шест фактора заједно ЛВ 1, те да су обје групе постигле приближно једнак успјех у иницијалном мјерењу. Ова претпоставка је битна због уравнотеженог узорка и претпоставке о истом ликовне креативности због увођења експерименталног фактора и праћења развоја опште ликовне креативности у експерименталној групи.

Након увођења експерименталног фактора у зони наредног развоја добијени су подаци да постоје статистички значајне разлике између контролне и експерименталне групе након увођења експерименталног програма у односу на шест фактора кретивности заједно ЛВ 1 (флексибилност, флуентност, оригиналност, редеофиниција, осјетљивост за ликовне проблеме, елаборација). Након уклањања утицаја резултата на тесту опште ликовне кретивности у иницијалном мјерењу, резултати су показали да је експериментални програм био ефикасан и да је утицао на побољшање опште ликовне кретивности ученика у експерименталној групи.

Наставник ликовне културе као добар методичар би требао да помогне ученику да се слободно и креативно изражава усмјеравајући га да користи властити потенцијал и самопоуздање како би својим темпераментом, интелигенцијом и интуицијом превазишао проблем предрасуде према знању. Често се дешава да боље резултате направе они ученици који немају предрасуде о знању, ако су уз то методички квалитетно усмјерени (Richter, 2015),

Маравић пишући о дјечјој умјетности наводи да „модернизам са својим наративима о оригиналности, експресивности и иновативности тек са Францем Цижеком добија замах у пракси уопштег уметничког образовања и изградњи историјског идентитета појма дечје уметности“ (Maravić, 2014, str. 390). Новији програми за подстицање кретивности, према Славици Максић, усмјерени су на лидерске способности и вођство, одговорност према сопственом учењу и развоју. Посебно су интересантне могућности кориштења наставе која се развија (Maksić, 2006).

Проблемима ометања и подстицања дјечијег ликовног стваралаштва бавила се Добрила Белаарић. Према њеном мишљењу (Belamarić, 1987), сметње у дјечијем ликовном изражавању најчешће настају због непознавања и несхватања његове функције у развоју дјетета. Као елементе који негативно утичу на ликовно изражавање Белаарић наводи: исправљање дјечијих радова, цртање дјечије, употребу бојанки, форсирање шематских облика, излагање само појединих ученичких радова као и вредновање дјечијих радова пред самом дјецом. Овим поступцима одраслих, умјесто мотивисања дјече на стваралаштво, долази до сукобљавања са током и смислом њиховог развоја, чиме се успоравају њихове природне способности. Као исправне поступке мотивације дјече на стваралаштво Белаарић наводи: активирање сјећања, замишљања и маште, усмјеравање опажања, илустрације, игре ликовним материјалима (Belamarić, 1987).

Филиповић (2016) сматра да је један од најважнијих методичких аспеката у процесу ликовног васпитања мотивација дјече коју треба

охрабривати на самостално и слободно ликовно изражавање. Одрасли би требали да прилагоде приступе у васпитно-образовном процесу и његују индивидуалне приступе у мишљењу и понашању. Критеријум вриједности у оквиру ликовног стваралаштва у настави ликовне културе односи се на схватање да је добро само оно што је искрено, аутентично, што потиче од дјетета, а не оно што је у складу са укусом и очекивањем одраслих. Из овога слиједи закључак да код дјеце не треба сузбијати фантазију, машту, невјероватне претпоставке као изворе стваралаштва, такође, не треба доказивати дјечи њихову инфериорност у било ком погледу, већ треба уважавати њихово право на грешке.

Добијени резултати овог истраживања врло су значајни за све оне који се баве дјецом и дјечијом креативношћу. Садашња пракса може се унаприједити, а резултати су видљиви у кратком временском периоду, што охрабрује и мотивише да се можемо и лично ангажовати како бисмо побољшали факторе опште креативности ученика. Претпоставља се да би ученици постигли боље резултате када би се са њима радило у зони наредног развоја и у другим областима.

## ПРИЛОЗИ

Табела 1: Уједначеност група према полу

Пол	Експериментална		Контролна		Укупно	
	F	%	f	%	f	%
Мушки	25	53,19	22	43,14	47	47,96
Женски	22	46,81	29	56,86	51	52,04
Укупно	47	100,00	51	100,00	98	100,00

Табела 2: Дескриптивни показатељи скала ЛВ1 у иницијалном и финалном мјерењу

Фактор	Група	Min	Max	M	SD	p (K-S)
Општа ликовна креативност б фактора скупа ЛВ1	Експериментална	2,00	35,00	18,95	7,89	0,87
	Контролна	2,00	26,00	16,82	4,94	0,42

(N=98)

Табела 3: Резултати когнитивних и естетских постигнућа на иницијалном мјерењу у контролној (К) и експерименталној (Е) групи

Фактор	група	N	M	SD	F	P	t	P
Когнитивна и естетска постигнућа б фактора заједно (општа ликовна креативност) (иницијално мјерење) *максимум је 36 бодова	E1	47	17,34	4,23				
					1,66	0,20	-1,62	0,11
	K1	51	15,78	5,20				

Табела 4: Резултати опште креативности са шест фактора, у финалном мјерењу у контролној (К) и експерименталној (Е) групи

Фактор	Група	М	SD	Анализа хомогености варијансе		Анализа коваријансе ANCOVA		(0,00)
				F	P	F	p	η
Општа ликовна креативност 6 фактора скупа (финално мјерење) *максимум је 36 (6х6) бодова	Е	25,04	5,13					
				1,09	0,30	109,93	0,00	0,47
	К	13,33	5,44					

## ЛИТЕРАТУРА

- Barnes, R. (1993). *Art, Design and Topic Work 8–13*. London and New York: Routledge.
- Belamarić, D. (1987). *Child and Shape*. Zagreb: Školska knjiga [In Croatian]
- Duh, M., Pavlić, A. (2015). Gallery-Pedagogical Activities And Fine Arts in the First Three Years of Primary School. *Innovative Issues and Approaches in Social Sciences*, 8 (2), 25–47. DOI: 10.12959/issn.1855-0541.IIASS-2015-no2-art02 [In Serbian]
- Filipović, S. (2011). *Methodology of Art Education*. Beograd: Univerzitet umetnosti, izdavačka kuća Klett [In Serbian]
- Filipović, S. (2016). Creativity and Mental Development of Preschool Children by Viktor Lowenfeld's Theories. U L. Marinković (ur.), *Zbornik radova za interdisciplinarnog naučno-stručnog skupa Svakodnevni život deteta*, 267–279. Available at <http://www.vaspitacns.edu.rs/obavestjenja/Zbornik%20radova%20Svakodnevni%20zivot%20deteta.pdf> [In Serbian]
- Karlavaris, B. (1991). *Methodology of Art Education 2*. Rijeka: Hofbauer [In Croatian]
- Karlavaris, B., Čamo-Lorbek, E., Primović, K., Maluckov, P. (1975). *Monitoring the Art Development of the Same Students*. Novi Sad: Centar za likovno vaspitanje dece i omladine Vojvodine [In Serbian]

- Kojić-Grandić, S., Kojić, M. (2016). The Importance of Artistic Expression and Drawing of Children in Kindergartens and Early School Age from the Perspective of Art Teacher. U L. Marinković (ur.), *Zbornik radova sa interdisciplinarnog naučno-stručnog skupa Svakodnevni život deteta*, 251–260. UDC 37.036-053.4:73/75. Available at <http://www.vaspitacns.edu.rs/obavestenja/Zbornik%20radova%20Svakodnevni%20zivot%20deteta.pdf> [In Serbian]
- Maksić, S. (2006). *Encouraging creativity in school*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja [In Serbian]
- Maravić, M. (2014). Social Constructions of the Concept of Child Art. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 46 (2), 385–398. DOI: 10.2298/ZIPI1402385M [In Serbian]
- Popadić, M. (2019). Encouraging the Aspects of Creativity of Students in the Teaching of Art. U S. Marinković (ur.), *Nauka, nastava, učenje – problemi i perspektive*, Zbornik radova Pedagoškog fakulteta u Užicu (539–554). [In Serbian]
- Richter, M. (2015). Metaphor Method in Art Education. *Acta Iadertina*, 12 (2), 115–125. Available at: <https://hrcak.srce.hr/file/280204> [In Serbian]
- Selaković, K., Ivanović, M. (2016). Semi-formed, waste and recycled materials in art and music activities and improvement of environmental education of preschool children. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta*, 19 (18), 207–222. УДК 37.033-053.4:502/504. Available at [https://www.researchgate.net/publication/343181135\\_POLUOBLIKOVANI\\_OTPADNI\\_I\\_RECICLIRANI\\_MATERIJALI\\_U\\_LIKOVNIM\\_I\\_MUZICKIM\\_AKTIVNOSTIMA\\_I\\_UNAPREDENJE\\_EKOLOSKOG\\_VASPITANJA\\_DECE\\_PREDSKOLSKOG\\_UZRASTA](https://www.researchgate.net/publication/343181135_POLUOBLIKOVANI_OTPADNI_I_RECICLIRANI_MATERIJALI_U_LIKOVNIM_I_MUZICKIM_AKTIVNOSTIMA_I_UNAPREDENJE_EKOLOSKOG_VASPITANJA_DECE_PREDSKOLSKOG_UZRASTA) [In Serbian]
- Stojaković, P. (2000). *Giftedness and Creativity*. Srpsko Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Republike Srpske [In Serbian]
- Vigotski, S. L. (1977). *Thinking and Speech*. Beograd: Nolit [In Serbian]

**Marko R. Popadić**

University of East Sarajevo

Academy of Fine Arts

Bosnia and Herzegovina

## ENCOURAGEMENT OF ARTISTIC CREATIVITY OF STUDENTS IN THE ZONE OF PROXIMAL DEVELOPMENTS

**Abstract:** *The goal of the study is to experimentally examine the possibility of encouraging artistic creativity in the zone of proximal development. Cooperation with the more competent person enables the pupils to solve more complex tasks more successfully than they would independently, thereby practicing those functions. This progress was monitored before and after the assignment of visual, verbal, and auditory levels of assistance during the solving of art tasks. The instrument used is an adapted version of the LV1 test. The participants were pupils in the sixth grade of elementary school in Trebinje. The results of the research indicated that the pupil showed improvement in all tasks and it was much easier to do the testing after the experimental program which was designed to monitor the zone of proximal development. These results are considered in the context of Vygotsky's theory. The paper discusses the theoretical and practical implications and possibilities of encouraging artistic creativity in the zone of proximal development.*

**Keywords:** *encouragement of artistic creativity, zone of further development, art assignments, cooperation*