



Portret, RAKU keramika  
Skupina Medo, djeca u 6. i 7. godini života  
Dječji vrtić Trešnjevka, Zagreb

*Svijet dječjeg likovnog stvaralaštva fascinantno je područje, puno neočekivanog i nepredvidivog. Način na koji djeca stvaraju od svoje najranije dobi svojom svježinom i autentičnošću nadmašuje sva očekivanja, naravno, pod uvjetom da smo ga sposobni prihvatiti u njegovoj izvornosti. U tekstu pročitajte kako nam kompleksnost dječjeg crteža može ukazati na neke elemente dječje ličnosti, kakav je povijesni pogled na značaj likovnog dječjeg izražavanja te kako njegovati i razvijati likovnost predškolskog djeteta.*

# Predškolsko dijete i likovna umjetnost

Antonija Balić Šimrak,  
Učiteljski fakultet, Zagreb

Već od najranije dobi (8 mjeseci) dijete 'modelira' od pulpe kruha, opipava i istražuje mogućnosti oblikovanja rukama, 'gradi' u prostoru elementima koji su mu pri ruci (kockicama, igračkama, hranom), slaže i preslaguje, kombinira i daje novu dimenziju objektima i stvarima koje ga privuku. Sasvim nesvjesno, ono zadovoljava svoju potrebu za stvaralaštvom i to u dobi kad bi mnogi pomislili da je to nemoguće. Radost zbog tog čina, i tada kao i godinama kasnije, jednaka je i nezaobilazna životna potreba. Ubrzo nakon prvih 'kiparskih' zahvata, i u susretu s bilo kakvom plohom na kojoj može ostaviti trag prstom (npr. pijesak), dijete ostvaruje svoje prve crtačke uratke, a uz pristupačnost slikarskog materijala počinje slikati uz silno uzbuđenje zbog raznolikih mogućnosti koje mu pruža boja. Likovnost dijete istražuje od trenutka kad počne istraživati svijet oko sebe.

## Pogled na dječju likovnost

Pravilan pristup poučavanju i odgoju kroz likovnu umjetnost predmet je prijepora stručnjaka, pedagoga, umjetnika, psihologa i filozofa više od stotinu godina. I dok je u 19. stoljeću likovno

*'Svako dijete je umjetnik, no problem je kako ostati umjetnikom nakon što dijete odraste. Kao dijete sam crtao kao Raphael, no kad sam odrastao trebao mi je cijeli život da ponovno počnem crtati kao dijete.'*

**Pablo Picasso**

obrazovanje u ranoj dobi temeljeno na razvoju crtačkih vještina i vjernom prenošenju zadanog motiva na papir, odnosno na usavršavanju koordinacije oka i ruke, što odgovara današnjem poimanju konvencionalnog ili akademskog pristupa, već krajem 19. stoljeća takav pristup doživljava snažan zaokret. Talijanski pjesnik i filozof Corrado Ricci prvi je identificirao dječji crtež kao zaseban fenomen kad je na uličnim grafitima uočio iskrenost i originalnost dječjeg likovnog stvaralaštva. Na višim se dijelovima zida očitavao jasniji, detaljniji prikaz motiva koji je izradilo starije dijete, dok je na nižim dijelovima nespretnim potezima slično pokušalo nacrtati mlađe dijete. Godine 1887. Ricci objavljuje 'L'Arte dei Bambini' (*Dječja umjetnost*), prvu knjigu u potpunosti posvećenu 'dječjoj umjetnosti' (Anning i Ring, 2004.). U knjizi 'Dessin d'un Enfant' (*Dječje crtanje*), objavljenoj 1913., autor G. H. Luquet pak prvi put u povijesti identificira faze dječjeg likovnog razvoja, te

se u njoj uglavnom bavi povezivanjem dječjeg, primitivnog i prehistorijskog stvaralaštva, što kao teorija kasnije biva stavljeno pod veliki upitnik.

Sam metodički pristup likovnoj umjetnosti te napuštanje tvrdog i konvencionalnog pristupa pripisujemo 'ocu kreativnog likovnog poučavanja', Franku Cizeku, koji krajem 19. i početkom 20. stoljeća u Beču prepoznaje vrijednost i autentičnost dječjeg likovnog stvaralaštva, te je metodom omogućavanja poticajne stvaralačke okoline i atmosfere ohrabrivao djecu da rade prema vlastitoj mašti. I sam umjetnik-grafičar i suvremenik umjetnika secesije, 1897. godine otvara vlastitu školu u kojoj poučava po načelu: 'Pustimo djecu da rastu, razvijaju se i steknu zrelost...', prostor ateljea ispunjava isključivo dječjim radovima, stvara inspirativno ozračje, pruža im bogatstvo likovnog materijala na izbor, ne služeći se reprodukcijama i uzorima umjetnika pri motivaciji. Njegove su metode nesumnjivo dale

najveći doprinos pristupu procesu stvaralaštva sa stanovišta osobnosti i slobode. Paralelno s njegovim revolucionarnim pristupom, u Italiji Reggio Emilia i Loris Malaguzzi promiču sličan program u predškolskoj pedagogiji i prezentiraju ga svijetu putujućom izložbom 'Hunderd languages of Children' (*Stotinu jezika djece*) čija je okosnica spontana ekspresija i kreativnost djeteta bez uplitanja odraslih, s time da se ta spontanost temeljila na snažnom prethodnom iskustvu kroz istraživanje i motiva i tehnika. Oba pristupa promoviraju ideju spontanog dječjeg izražavanja koje ima svoju estetiku i umjetničku vrijednost koja zaslužuje priznanje.

Polovicom 20-tih godina, Jean Piaget – vjerojatno najutjecajniji razvojni psiholog – predstavio je svoja razmišljanja o razvoju dječje spoznaje u knjigama 'The language and thought of the child' (*Jezik i misli djeteta*) te 'The child's conception of the world' (*Djetetovo razumijevanje svijeta*). Piaget je smatrao kako je za razvoj djeteta nužno da ono samostalno, slobodno i aktivno istražuje svijet oko sebe jer tako izgrađuje sebe kao osobu (Berk, 2008.; Vasta, Haith, Miller, 1998.). Zato sve aktivnosti u kojima dijete manipulira predmetima, provjerava hipoteze, isprobava različite ishode ili igra uloge pridonose cjelovitom razvoju djeteta.

Paralelno s Piagetovim temeljima razvojne psihologije, javio se i interes za dječji crtež. Za crtanje se počelo govoriti kako je to jedan od najiskrenijih načina kojima dijete izražava svoje osjećaje i razmišljanja te da kreativni likovni izraz može predočiti unutrašnji svijet čovjeka. Iako je Piaget naglasio kako je dječji crtež odraz intelektualnog razvoja čovjeka, Florence Goodenough prva je primijenila dječji crtež kao mjeru inteligencije djeteta. Godine 1926. ona je predstavila test 'Nacrtaj čovjeka' u knjizi 'Measurement of intelligence by drawings' (*Mjerenje inteligencije na temelju crteža*) (Gabel, Oster, Butnik, 1986.). U tom je testu zadatak djeteta da nacrtaju ljudsku figuru, a stupanj dječjeg intelektualnog



Dijete i bez posebne intervencije odrasle osobe pronalazi put za likovno stvaranje

razvoja određuje se prema vjernosti crteža i prema broju prikazanih detalja. Dvadesetak godina kasnije, 1948., John Buck je u istoj tradiciji razvio test 'Kuća-Drvo-Čovjek' u kojem se o intelektualnom funkcioniranju djeteta sudi na temelju njegovih triju crteža. Iako je taj test nadogradnja testa 'Nacrtaj čovjeka', on je puno opsežniji, jer osim likovnog zadatka dijete treba prikazano i opisati.

Godine 1949. Karen Machover napravila je nov korak u primjeni crteža: razvila je test 'Crtež ljudske figure' i primijenila ga kao mjeru emocija i osobina ličnosti. Zadatak ispitanika je nacrtati 'nekoga' te potom nacrtati osobu suprotnog spola. Na temelju sadržaja crteža i stila crtanja, autorica je prosuđivala o unutarnjim i međuljudskim konfliktima, seksualnoj zrelosti, pojmu o sebi te identitetu osobe koja 'ispunjava' test. Za razliku od testova u kojima se dječji crtež primjenjivao kao mjera inteligencije i u kojima su postavljani objektivni kriteriji za vrednovanje individualnog rezultata, ovaj je test u potpunosti projektivna tehnika, utemeljena u psihoanalitičkoj orijentaciji (Reynolds & Kamphaus, 1990.).

Otprilike u isto vrijeme Joy Paul Guilford,

jedan od najvećih istraživača i teoretičara u području ljudskog intelekta, na sastanku Američkog udruženja psihologa (APA) govorio je o kreativnosti i istaknuo kako je ona društveno važna i kako ju treba objektivno proučavati (Runco, 2007.). Kreativnost je jedan od pokretača naše civilizacije, jer su zahvaljujući njoj ljudi razvili znanost, tehnologiju, medicinu i umjetnost. Također, Guilford je u svojem modelu intelekta (Guilford, 1957.) istaknuo razliku između konvergentnog i divergentnog mišljenja, prema kojem je konvergentno mišljenje usmjereno rješavanju problema i vodi k najboljem (jednom) točnom rješenju, dok divergentno mišljenje predstavlja fluentan tijek misli koji producira brojne moguće ishode i originalne ideje. Iako se divergentno mišljenje često poistovjećuje s kreativnošću, za kreativnost je potrebno i divergentno i konvergentno mišljenje, kako bi se od brojnih osmišljenih alternativa odabralo najbolje rješenje.

Jasno sadržajno razdvajanje pojmova inteligencije i kreativnosti započelo je pedesetih i šezdesetih godina, kad su istraživači spoznali da se ta dva konstrukta razlikuju. Dotad su istraživanja

upućivala na to da su inteligencija i kreativnost toliko povezani da ih se može smatrati jednim konstruktom, no Wallach i Kogan (1965.) su zaključili da je problem bio u načinu mjerenja kreativnosti. Oni su, naime, ustanovili kako je za mjerenje kreativnosti u školi potrebno stvoriti slobodnu i opuštenu atmosferu jer samo tako kreativnost djece može doći do izražaja. Nakon toga su se brojni istraživači bavili ispitivanjem kreativnosti, pa su – između ostalog – spoznali da je kreativnost povezana s uključivanjem u raznolike vannastavne aktivnosti, te s vanškolskim uspjehom, za razliku od inteligencije koja je povezana s akademskim uspjehom (Runco, 2007.).

Sredinom dvadesetog stoljeća Herbert Read, utjecajni pisac, pjesnik, povjesničar umjetnosti i borac za dječja prava, izdaje kontroverzno djelo 'Education Through Art' (*Obrazovanje kroz umjetnost*) u kojem zagovara potpuno drukčiji pristup potpunom odgojno-obrazovnom sustavu u kojem umjetnost može pridonijeti sasvim drukčijem pristupu životu općenito. On tvrdi da se bez umjetničkog, odnosno stvaralačkog iskustva čovjek ne može otvoriti prema svijetu, niti se svijet bez umjetnosti može otkriti čovjeku

## **Piaget je smatrao kako je za razvoj djeteta nužno da ono samostalno, slobodno i aktivno istražuje svijet oko sebe jer tako izgrađuje sebe kao osobu.**

(Read, 1943.). Iako djelo u svom nastojanju da umjetnost postane životna inspiracija zvuči kao idealno, ono nailazi na velike zamjerke javnosti zbog idealizacije, sentimentalnosti, nedostatka temeljnih vještina, discipline i sl., te nikada nije zaživjelo u široj praksi.

Kathy Kellog u skladu s društvenim, socijalnim i pedagoškim strujanjima kasnih šezdesetih zagovara slobodnu ekspresiju tvrdeći da su djeca rođeni umjetnici koje ne treba opsesivno učiti umjetnosti, dok istovremeno Rudolph Arnheim u svojoj knjizi 'Umjetnost i vizualno opažanje' tvrdi da dijete učeći kako da gleda – aktivno

odabire, obrađuje i na svoj način i na temelju osobnog shvaćanja i opažanja (percepcije) objedinjuje ono što vidi. Smatrao je da objekt crtanja izravno 'govori' promatraču. Zanimljiva je njegova posveta na početku tog djela: 'Mojoj ženi Meri koja vidi, dok ja s mukom odgonetam', a koja ukazuje na samu bit umjetnosti (Arnheim, 1971.).

Sedamdesetih godina stručnjak u području likovne pedagogije Elliot W. Eisner zagovara ujednačen pristup u kojem upozorava na važnost učenja iz vlastitih iskustava i na temelju duhovnih, emocionalnih, psihičkih i fizičkih potreba osobe koja stvara. On smatra da likovni pedagog osnovnu funkciju ima kod osiguravanja optimalnih i najpoticajnijih uvjeta potrebnih za nesmetano likovno stvaralaštvo djeteta. Eisner položaj umjetnosti u nacionalnim kurikulumima definira kao 'rezultat stava odraslih prema područjima koja smatraju važnim' (Eisner, 2002.).

Američki filozof Nelson Goodman u djelu 'Jezici umjetnosti' (1976.) daje novi pravac poimanju dječje umjetnosti kad identificira značajne simboličke sustave koji su ugrađeni u jezik, gestu, glazbu i vizualne umjetnosti.

Psiholog Howard Gardner je 1983.

godine izdao knjigu 'Teorija višestrukih inteligencija' u kojoj je naglasio kako je tradicionalni koncept inteligencije preuzak jer zanemaruje druge tipove i vrste inteligencija koje su za uspješno funkcioniranje čovjeka jednako važne kao i klasična inteligencija. Jedna od višestrukih inteligencija koju Gardner spominje jest vizualno-prostorna, koju on stavlja uz bok logičko-matematičkoj, verbalno-lingvističkoj, glazbenoj, tjelesno-kinestetičkoj, interpersonalnoj i intrapersonalnoj inteligenciji (Gardner, 2006.). Važnost Gardnerovog poimanja inteligencije prvenstveno leži u njegovoj primjeni

u odgoju i obrazovanju. Naime, tradicionalni pristup obrazovanju sustavno naglašava važnost logičke i verbalne inteligencije, u kojima se sva djeca ne snalaze jednako dobro. Prema Gardneru, postoje i drugačiji modaliteti kroz koje bi se djeca mogla izražavati, te stoga u odgojno-obrazovne programe treba uključiti različite pristupe, vježbe i aktivnosti koje odgojavaju i djeci koja imaju razvijenije druge inteligencije, a ne samo logičku ili verbalnu.

Devedesetih godina dvadesetog stoljeća Willatt i Cox predstavljaju pojam 'negotiated drawing' (raspravljачko crtanje) koji podrazumijeva pažljivo promatranje i razgovor o objektu tj. motivu prije početka crtanja. Cox danas proučava utjecaj kulturnih različitosti pojedinih naroda na dječje stvaralaštvo

Paralelno Athey u Velikoj Britaniji donosi tzv. teoriju sheme – uzoraka koji, kako smatra, previše zaokupljaju djecu te to povezuje s njihovim govorom i ponašanjem u igri. Tvrdi da dijete koje preferira crtati kružnice istovremeno preferira okrugle predmete i bira igre koje se odvijaju u krugu. Identificira tri stupnja povezana sa shemom: motorički stupanj, simbolički prikaz i misaoni stupanj.

Cathy Malchiodi, likovna terapeutkinja i umjetnica, 1998. godine u svojoj knjizi 'Understanding Children's Drawings' (*Razumijevanje dječjeg crteža*) opisala je osnovne postavke kreativne terapije prema kojima se stvaralačkim procesom može pomoći pojedincu u izražavanju problema, osvješćivanju emocija i rješavanju konflikata (Malchiodi, 1998.). Kreativna terapija se temelji na ideji da se osobine pojedinaca odražavaju u njihovim radovima, te da stvaralački likovni proces može biti sredstvo izražavanja i terapijske komunikacije. U svojoj knjizi Malchiodi navodi kako je terapijski rad s djecom posebno složen jer je dječji crtež multidimenzionalan, s obzirom da se u njemu odražavaju dječje osobno iskustvo i osjećaji, njegov stupanj razvoja, sociokulturni utjecaji



Mačka, keramika  
Skupina Medo, djeca u 6. i 7. godini života  
Dječji vrtić Trešnjevka, Zagreb

i kontekst u kojem djeca stvaraju (Malchiodi, 1998.).

Posljednjih godina umjetnik i likovni pedagog John Matthews u svojim istraživanjima promatra, snima i fotografira djecu dok likovno stvaraju te zapaža i identificira niz popratnih pojava u njihovom ponašanju tijekom rada, a osobito u pokretima. U novije vrijeme Whitbread i Leeder uočavaju vrlo senzibilan napredak u dječjim figurativnim prikazima koji s odrastanjem postaju sve istančaniji i finiji, ali jednako tako pokazuju jak utjecaj odraslih. Oni razmatraju složeno pedagoško pitanje o opravdanosti učenja djece kako crtati (Anning i Ring, 2004.).

### Znakovi, simboli i piktogrami/ideogrami kao jedinstven aspekt dječjeg likovnog izraza

Učestalo je mišljenje da su simboli, poput sunca sa zrakama, srca i kuće s trokutastim krovom, cvijeta s pet latica i kružnicom u sredini i sl., rezultat siromašnog likovnog izraza, sklonosti kopiraju od vršnjaka i odraslih, i uopće da je to nešto što pod svaku cijenu treba izbjeći, a po mogućnosti i zabraniti jer je neprihvatljivo. Takve je stavove doista teško prihvatiti osobama koje rade s djecom i susreću se s njihovim likovnim radovima na svakodnevnoj bazi. Stigmatiziranje te redovite i jako rasprostranjene pojave u male djece moglo bi ostaviti teške posljedice na njihov emocionalni razvoj. Dijete zaslužuje da se njegovi trenutačni interesi poštuju i uvažavaju jer oni nipošto nisu toliko štetni da bi bili nedopustivi.

## U provođenju likovnih aktivnosti s djecom nema mjesta pravilima, zakonitostima i kritici jer su oni momentalni zagušivači kreativnosti, slobode, samopouzdanja i radoznalosti.

To je zaključak koji iskusna osoba odmah može usvojiti.

Kad se udubimo malo više i promotrimo tu pojavu kao fenomen koji se može objasniti i na druge načine, te kad ustanovimo da se radi o zgusnutim likovnim znakovima – sažetom komunikacijom kojom nam dijete šalje poruke: srce – ljubav, kuća – toplina doma, cvijet – ljepota, sunce – uroda i toplina... onda moramo to promotriti i s drugih stanovišta. Povucimo paralelu s prvim pismima iz povijesti čovječanstva i razmotrimo njihove definicije:

*Piktografsko ili slikovno pismo jedan je od najstarijih oblika sustavnog zapisivanja misli i događaja. Sastoji se od, kao što mu sam naziv kaže, niza pojednostavljenih sličica pri čemu svaki pojedini znak ili sličica doziva u čitateljevu svijest stanovite događaje i stvari što ih on asocijativno veže uz taj znak.*

*Ideogramsko pismo nastalo je iz potrebe za predočavanjem riječi koje nije bilo moguće jednostavno naslikati i u tom smislu predstavlja viši razvojni stupanj piktografije. Ideogrami ne predstavljaju događaje shematskim crtežima kompletnih figura ili predmeta, nego crtežima reduciranim do osnovnih, karakterističnih elemenata predmeta koji se prikazuju. To znači da se npr. za pojam*

*čovjeka više ne crtaju svi dijelovi njegova tijela, nego samo jedan, i to onaj najkarakterističniji koji postaje znak-simbol njega cijeloga.*

Žaja, B., Pokrajac, S. (2008.).

Možemo li onda ustvrditi da fenomeni karakteristični za 'djetinjstvo čovječanstva' mogu biti prisutni i u ranoj dječjoj dobi, pa kad dijete traži puteve komuniciranja ono poseže za slikovnim simbolima da pošalje poruku, da opiše emociju – pa iako je starije dijete

(4-6 godina) već vrlo dobro poznato s postojanjem pisane riječi, ono bira sažeti znak kao sredstvo komunikacije.

S druge pak strane postoji i fenomen dizajna koji je proizašao iz likovnih umjetnosti, a jedna od njegovih najvažnijih karakteristika jest sažetost koncepta – npr. logotip koji također može biti poveznica s već urođenom sposobnošću i potrebom djeteta da u nekim prilikama proizvede simbol kao nadomjestak za misao.

Između ostalog tu se radi i o sociološko-razvojnem fenomenu koji se javlja tijekom djetinjstva, ali isto tako i prolazi. Kopiranje tuđih likovnih radova možemo povezati s potrebom djeteta da se uklopi, da bude u zajednici, da se identificira s prijateljima. Kopiranje je također i način učenja, pa tako studenti likovnih akademija sate i sate provode kopirajući velike majstore učeći pritom o njihovom rukopisu i crtačkom, slikarskom ili kiparskom postupku koji potom ne zadržavaju kao svoj već im takvo učenje daje širinu, izbor i vještinu. Daje im vlastiti likovni alat koji zahvaljujući spoju sasvim osobnih prethodnih znanja, iskustava i vještina postaje osobit i autentičan. Tako i dijete spojem raznih utjecaja okoline, obitelji, prijatelja stvara vlastite alate

– znanja i vještine koji će ga u budućnosti činiti sve posebnijim.

## Razvoj kreativnosti putem likovnih aktivnosti

Znanstvena istraživanja stalno dokazuju da rano bavljenje likovnim aktivnostima i umjetnička naobrazba općenito poboljšavaju i druge aspekte spoznaje, pa npr.:

- likovne aktivnosti potiču *fokusiranje*, odnosno, usmjeravanje pažnje, pa učestalo bavljenje likovnošću djeluje na bolju koncentraciju i u drugim aktivnostima;
- likovne aktivnosti potiču *opuštanje* cijelog organizma i lučenje hormona sreće, što rezultira kvalitetnijim življenjem;
- upotreba različitih materijala, rješavanje problema koje donosi likovni proces, eksperimentiranje i traženje novih spoznaja pridonosi razvoju divergentnog mišljenja, a samim time i *kreativnosti*.

Upravo zbog toga u provođenju likovnih aktivnosti s djecom nema mjesta pravilima, zakonitostima i kritici jer su oni momentalni zagušivači kreativnosti, slobode, samopouzdanja i radoznalosti. Znajući da će naša predškolska djeca u svom formalnom obrazovanju biti uglavnom usmjerena na aktivnost lijeve hemisfere mozga koja je zadužena za logiku, analizu, riječi i brojke, mišljenja sam da intenzivno bavljenje likovnim aktivnostima i umjetničkim djelatnostima u ranoj dobi, ne samo da daje prednost razvoju desne hemisfere mozga (mašta, sinteza, slike), već i pruža ravnotežu u cjelokupnom odgojno-obrazovnom procesu. Kad su obje hemisfere u skladnoj funkciji, onda djelovanje mozga ne postaje samo duplo bolje već višestruko bolje.

## Kako njegovati i razvijati likovnost kod predškolskog djeteta

S obzirom na to da dijete i bez posebne intervencije odrasle osobe pronalazi put za likovno stvaranje, bilo da to čini na plohi ili u prostoru, čini se da je ključno osigurati mu s jedne strane što

više mogućnosti da se likovno izražava i da istražuje likovne materijale, ali s druge pak strane potrebno je nenametljivo mu ukazivati na mogućnosti koje nam likovnost može pružiti, uvažavajući time djetetovu senzibiliziranost za svijet umjetnosti i njegove specifičnosti. Nekoliko je osnovnih aspekata rada kad je u pitanju likovnost u ranoj i predškolskoj dobi:

- uvažavanje i prihvaćanje dječjeg autentičnog likovnog izraza u skladu s razvojnim karakteristikama djeteta;
- omogućavanje pristupa raznolikim likovnim materijalima i tehnikama likovnog stvaralaštva;
- osiguravanje vremena i prostora za likovne aktivnosti;
- omogućavanje djetetu da usvoji posebne likovne vještine kad su u pitanju likovni materijali i likovne tehnike;
- upoznavanje djeteta s likovnom umjetnošću putem slikovnica, reprodukcija, posjeta galerijama i muzejima.

Važno je da su odrasli uključeni u likovni proces:

- spremni odgovoriti na poruku koju im dijete šalje;
- spremni pridati i naglasiti važnost pojedinog dječjeg uratka;
- i sami imali iskustvo likovnog stvaranja kako bi se što kompetentnije nosili s ulogom likovnog pedagoga.

Ono što je uvijek poticajno kad se radi o grupi djece, jest omogućiti svakom djetetu priliku da se izrazi i to na način da može slobodno izreći vlastito mišljenje, komentar... Najbolje rezultate postizemo kad s djecom sjednemo u krug i tijekom razgovora svakom djetetu dajemo priliku da izrazi svoje mišljenje, pa ona već od početka uviđaju da će imati priliku reći što misle te strpljivo čekaju, osluškujući i tuđa mišljenja i pripremajući se za svoj 'nastup'. Uvođenje ovakvog postupka u svakodnevni ritam daje im osjećaj važnosti i zadovoljstva te neupitno utječe na samopouzdanje koje se potom odražava i u likovnim uradcima. S obzirom na to da djeca postaju svjesna svoje osobnosti koju drugi poštuju i ne pokušavaju je mijenjati – ona u potpunosti gube potrebu kopiranja radova svojih vršnjaka (što je u suštini rezultat nesigurnosti) i samouvjerenost likovno stvaraju.

Omogućujući djetetu predškolske dobi da stvara samo, neopterećeno i bez intervencije odraslih, dobivamo priliku zaviriti u dječji unutarnji svijet, kao i priliku da bolje upoznamo dijete i učimo od njega. Takvim pristupom usmjerenim na osobnost i samopouzdanje svakog pojedinog djeteta možemo postići raznovrsnost, iskrenost i autentičnost dječjih radova koji odražavaju istinsku stvaralačku atmosferu u grupi. Neprijeporan je utjecaj



Likovne aktivnosti potiču fokusiranje i usmjeravanje pažnje djece

## Podjela likovnih tehnika prema područjima (navedena su sredstva koja najčešće koristimo u radu s djecom):

<b>CRTAČKE</b>	olovka, ugljen, tuš i pero, tuš i drvce, kreda, flomaster, lavirani tuš
<b>SLIKARSKE</b>	pastel, akvarel, gvaš, tempera, kolaž, vitraj, mozaik
<b>KIPARSKE</b>	glina, glinamol, plastelin, žica, masa izrađena od brašna i vode, kaširana papir-plastika, papirna pulpa, kombinirane prostorne tehnike oblikovanja
<b>GRAFIČKE</b>	monotipija, pečatni tisak, zrcalni tisak
<b>ARHITEKTONSKE</b>	izrada prostornih maketa
<b>PRIMIJENJENA UMJETNOST</b>	keramika, tkanje, slikanje na svili, oblikovanje lutaka
<b>DIZAJN</b>	oblikovanje plakata, čestitki, pozivnica
<b>NOVI MEDIJI</b>	rad na računalu, video, fotografija

ovakvog načina rada na prihvaćanje različitosti među ljudima, i to u svim aspektima življenja u zajednici.

### Likovne aktivnosti u radu s djecom

Likovne aktivnosti u radu s djecom predškolske dobi možemo podijeliti na:

- aktivnosti u kojima dijete samoinicijativno i spontano započinje s likovnim izražavanjem birajući likovno sredstvo koje mu je nadohvat ruke te stvara neovisno o drugima,
- aktivnosti koje planira i provodi odgajatelj/ica, a koje imaju svoje ciljeve i zadatke u odnosu na cjelokupni plan i program skupine.

Prva grupa aktivnosti obično je odličan izvor informacija o djetetu, njegovim mogućnostima, željama, mislima i sl., dok druga djetetu daje priliku da slobodno izrazi svoju osobnost, ali da pritom usvoji (a ne nauči) nešto novo. To je ujedno prilika da djeci pokažemo neke nove likovne tehnike, da zajedno s njima istražujemo i dolazimo do zanimljivih spoznaja o likovnim tehnikama i materijalima. Pri tome je važno dobro isplanirati likovnu aktivnost, ali i ostaviti prostora za iznenađenja i promjenu tijeka aktivnosti ukoliko se stvori potreba za to. Kreiranje posebne stvaralačke atmosfere nalik onoj u umjetničkom ateljeu omogućava djeci

da se slobodnije i s većim interesom uključe u likovne aktivnosti, pri čemu je aktivna uloga odgajatelja kao moderatora cijelog procesa nezamjenjiva te od njega zahtijeva izvrsno poznavanje materije. Izbor likovne tehnike, materijala i motiva treba biti spontan i prilagođen potrebama djeteta, odnosno skupine. Svako postavljanje pravila i zabrana može nas lišiti fantastičnih otkrića.

Predškolsko dijete ima svoj likovni jezik – na nama je da ga oslušujemo, pokušamo razumjeti u njegovoj suštini i iznad svega da ga poštujemo. U kvalitetnom likovnom procesu dijete otkriva vlastite potencijale i nema potrebu za natjecanjem s vršnjacima, ono uči i stvara, odnosno, stvarajući – uči, stječući tako naviku koja će mu kroz život biti najbolji saveznik.

### Literatura:

1. Anning, A. & Ring, K. (2004.): *Making sense of childrens drawing*, UK, London, Open University Press.
2. Balić-Šimrak, A., Šverko, I., Županić Benić, M. (2010.): *U prilog holističkom pristupu kurikulu likovne kulture u ranom odgoju i obrazovanju*, Konferencija ECNSI, Zagreb, Učiteljski fakultet zbornik radova likovnog simpozija.
3. Berk, L. (2008.): *Psihologija cjeloživotnog razvoja*. Jastrebarsko: Naklada slap.
4. Eisner, Elliot W. (2002.): *'What can education learn from the arts about the practice of education?'*, the encyclopedia of informal education, [www.infed.org/biblio/eisner\\_arts\\_and\\_the\\_practice\\_or\\_education.htm](http://www.infed.org/biblio/eisner_arts_and_the_practice_or_education.htm).
5. Gabel, S., Oster, G.D. & Butnik, S.M. (1986.): *Understanding psychological testing in*

*children*. New York: Plenum publishing corporation.

6. Guilford, J.P. (1967.): *The Nature of Human Intelligence*. New York: McGraw-Hill.
7. Malchiodi, C. (1998.): *Understanding children's drawings*. New York: The Guilford Press.
8. Read, H. (1943.): *Education through art*. London: Faber and Faber
9. Reynolds, C.R. & Kamphaus, R.W. (1990.): *Handbook of psychological and educational assessment of children: personality, behavior and context*. New York: The Guilford Press.
10. Runco, M. (2007.): *Creativity: Theories and themes: research, development, and practice*. SAD: Elsevier.
11. Vasta, R., Haith, M.M. & Miller, S.A. (1998.): *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
12. Wallach, M.A. & Kogan, N. (1965.): *Modes in thinking of young children*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
13. Žaja, B., Pokrajac, S. (2008.): *Pisma kroz civilizacije*, Zagreb, Udruga Nova Akropolis, Časopis Nova Akropolis br. 16



Antonija Balić Šimrak rođena je 1969. godine u Patni, Indija.

Maturirala je na Školi primijenjene umjetnosti i dizajna, a diplomirala na Kiparskom odsjeku Akademije likovnih umjetnosti u Zagrebu.

Izlagala je na petnaest samostalnih i brojnim skupnim izložbama u zemlji i inozemstvu, dobitnica je nekoliko nagrada i priznanja za svoj umjetnički rad, a djela joj se nalaze u više umjetničkih zbirki u Hrvatskoj i Sloveniji.

Od 2009. godine stalno je zaposlena kao docentica i nositeljica kolegija 'Metodika likovne kulture' na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, gdje trenutno obnaša i dužnost pročelnice Odsjeka za odgojiteljski studij.

[antonija.balic-simrak@ufzg.hr](mailto:antonija.balic-simrak@ufzg.hr)