

## АНАЛИЗА, ПРОЦЕЊИВАЊЕ, ВРЕДНОВАЊЕ И НАГРАЂИВАЊЕ ДЕЧЈИХ ЛИКОВНИХ РАДОВА

Ликовни израз код деце условљен је различитим унутрашњим факторима као што су ликовне способности, психичка својства и особености узраса. За анализу и процењивање дечјих ликовних радова треба познавати не само стадијуме ликовног, већ и интелектуалног, психо-физичког и социјално-емоционалног развоја. Б. Карлаварис је детаљно описао ову проблематику, утврдивши да при анализи дечјих ликовних радова постоје разни аспекти који се могу сагледавати, при чему је издвојио неколико аспекта као што су психолошки, социолошки, естетски и педагошки.

**Психолошки аспект** се односи се на индивидуалне, психолошке особености детета и његове развојне могућности (ток развоја код све деце је исти или је темпо индивидуалан). То подразумева његове интелектуалне, моторичке или физичке, емоционалне и креативне способности, при чему се узимају у обзир опште карактеристике одређеног узраса, и у односу на њих, евентуалне сметње у развоју или повећане способности које нису у складу са особеностима одређеног узраса деце. Проценом психолошких компоненти, од којих зависи основни вид изражавања и психолошком анализом указујемо на развојни степен детета, опажање, представе и приказ објекта на раду, на основу којих се утврђује дететов развојни ниво.

**Социолошки аспект** се односи на дететово окружење, социјалну средину у којој дете живи и одраста, ниво образовања родитеља и њихов социјални статус, утицај традиције, културе средине, вредносног система у којоме дете одраста, утицај медија, друге деце и слично. Дечји ликовни израз пројектује дечји свет, који осим индивидуалних карактеристика одсликава и односе деце према друштвеном окружењу. Дете несвесно региструје у свом цртежу емоције. Овом анализом откривамо његове карактеристике које указују на потребе детета да комуницира са својим окружењем, да искаче свој став, мисли и осећања, помоћу једноставних знакова – симбола. Такође, анализом визуелних знакова можемо препознати дететове тежње. Оно илуструје директно своје социјалне односе или покушава да надокнади оно што му у тим односима недостаје. Ова анализа је једноставна јер се деци могу дати одређени појмови који немају изразито ликовно-обликовни подстицај (звук, ветар, лубав, туга, правда...). Степен могућности визуелне комуникације процењујемо чистоћом знака који можемо лако да декодирамо.

**Педагошки аспект** представља утицај васпитно-образовног програма ликовног васпитања и образовања, његових циљева и сложености захтева задатака, утицај наставника или васпитача који својим поступцима може да подстиче или спутава дечју креативност и ставалаштво, као и утицај васпитно-образовног процеса у целини. Дечји ликовни рад открива позитивне и негативне васпитне утицаје у вртићу и школи. Ако се у радовима огледа неукус,

кич, имитативност и подражавање, јефтина допадљивост, тада израз није стваралачки и није ни дечји, ни естетски. То може бити последица погрешног утицаја у обради тема, једноличног материјала... Тада се коддеце развија рутина, шаблон који умртвљује ликовно стваралаштво. Ако су подстицаји позитивни, они доприносе развоју дечјих способности, односа према средини и људима, креативности и оригиналности, личном изразу и складној употреби изражајних представа, тада процењујемо да су добри и развојно вредни.

**Естетски аспект** подразумева ниво ликовних способности детета (који се разликује од одраслог ликовног уметника), способност визуелне комуникације ликовно изражајним средствима, коришћење ликовног језика, начин грађења ликовне структуре – обликовни ниво и ниво креативности у раду. Код естетске анализе Б. Карлаварис наводи следеће критеријуме:

- *Сишен креативносћи* који се огледа у степену ангажовања ликовних способности и креативним факторима као што су оригиналност, флексибилност, осетљивост за проблеме, флуентност, елаборација. Дечји израз треба да је уверљив, снажан, сугестиван, оригиналан, непоновљив.
- *Обликовне способносћи* које подразумевају употребу ликовних елемената и њихових односа тј. компоновања. Склад и хармонија ликовних елемената условљених идејом израза и поруком. Ликовни елементи – линија, облик, боја, валер, текстура, величина и правац.
- *Општчко-интелекуалне способносћи* при чему се утврђује како дете црта објекте, људску фигуру и односе међу њима и степеном достигнуте истинитости која одговара узрасту.
- *Техничко-изражајне способносћи* где се прати развој моторике, шарање које се све више усавршава, прецизира и дефинише технички оно што дете има у својој свести, како влада техникама ликовног изражавања, што је показатељ развоја координације ока и руке, прецизности покрета као резултат моторних нерава.
- *Семиотички аспект* представља могућност саопштавања тачних порука визуелним знацима. Када говоримо о анализи симболичког значења дечјих ликовних радова Б. Карлаварис је дошао до закључка да је могуће регистровати постепено настајање визуелних знакова за поједине појмове, чиме он анализу дечјих ликовних радова проширује са постојећа два аспекта, а то су интелектуално – наративни (шта и како деца приказују) и ликовно - доживљајни (како деца естетски интерпретирају поједине садржаје), на још један нови појмовно – знаковни (са позиције како деца формирају визуелне знакове за појмове, односно како из значења појма налазе основу за визуелно кодирани знак). Б. Карлаварис је на овај начин отворио важно питање у проучавању развоја дечјег ликовног изражавања које се односи пре свега на природу процеса и услове визуелног комуникаирања, како на унутрашњем, тако и на спољашњем плану.
- *Доследносћи у мешовитошком смислу* подразумева избор једног метода оптички – реалистички, емоционални – експресивни, маштовити – надреални,

интелектуални – конструктивни, апстрактни – симболички, социјални, друштвено ангажовани – концептуални. Б. Карлаварис овде подразумева стилско јединство. Мала деца обично раде спонтано не мешајући обликовне методе. До мешања долази услед лоших утицаја васпитача.

• *Индивидуалне специфичности израза* које су веома значајне за естетску вредност израза. Не може се оценити као квалитет оно што је преузето у виду узора и начина изражавања. На основу ликовно-естетског нивоа израза може да се процени квалитет ликовно-педагошког рада и степен ликовне културе средине.

Процењивање и вредновање представља важан део у комплетном васпитно-образовном процесу, па самим тим и у ликовном васпитању и образовању. Процењивање и вредновање у ликовном васпитању и образовању омогућава евалуацију остварених резултата, како код деце, тако и код наставника. Пошто васпитно-образовни рад у вртићу и школи представља један целовити и уређени систем, самим тим и процењивање и вредновање као део тог процеса захтева одређену систематизацију, односно стандарде на основу којих се реализују. Процењивање пратећи процес учења и стицања вештина у свим етапама одређује и њихов даљи ток, чиме се постављају нови захтеви у учењу, а самим тим се врши и извесна провера ефикасности рада наставника и потврда квалитета и функционалности програмских садржаја у актуелној васпитно-образовној пракси.

Ликовни израз за децу представља начин комуникације и треба увек имати на уму да млађе дете не покушава да имитира предмете које види око себе него да изражава свој однос према нечemu и појмове које је почело о томе да формира. Оно жели, како објашњава Х. Рид, да својим ликовним изражавањем створи нешто релативно утврђено и лично, што је његово, а не неку безимену слику, с обзиром да поседује осећање које је независно од његовог појмовног мишљења и од његових визуелних представа. Отуда је „дечја ликовна активност средство комуникације са сопственим карактеристикама и законима и није одређена мерилима објективног визуелног реализма, већ унутрашњим субјективним осећањем или чулним доживљајем“ (Х. Рид, навод Хркаловић, 1970, 259). Такође, постоји уска повезаност развоја ликовног израза и сазнајног развоја. Као што деца не покушавају да верно представе стварност (што није првенствено последица њихове неспособности), она још мање теже да створе уметничко дело. То је разлог због кога естетски критеријуми не би требало да буду одлучујући за процењивање производа дечјег стваралаштва. Требало би узети у обзир да је дечје стваралачко изражавање уско повезано са њиховим општим, посебно сазнајним развојем. Овај развој се, према Џ. Брунеру, може тумачити кроз начине на које људи долазе до све веће способности у стицању и коришћењу знања, односно на које се постепено уче да себи представљају свет у коме делују. Да би могли користити информације које добијају из средине, они их морају представити (репрезентовати) на неки начин. Као крајњи

продукт оваквог система кодирања и сређивања јавља се оно што се назива репрезентација (Брунер, 1972, 101).

Мало дете ће, на пример, лопту да дефинише на основу својих манипулација њоме, што представља акциону репрезентацију, односно репрезентовање протеклих догађаја преко усвојених моторних одговора. Овакав вид односа према стварности огледа се и у дечјем изражавању, у функционалном задовољству које му причинава шкрабање по папиру или гњечење глине, без намере да се постигне сличност са неким објектом из стварности. Дете занима сопствена акција, а преко ње се буди интересовање и за објекат на коме се та акција врши.

Иконичка репрезентација исказује догађаје селективном организацијом перцепата и представа, просторним, временским и квалитативним структурацијама перцептивног поља и њиховим трансформисаним сликама (представама). Представе „замењују“ опажено релативно верно, али ипак селективно, тако што слика замењује објект који представља. Икон-убразиљна слика – разликује се од појма, јер садржи чулни предмет: он је емотивно засићен, није подложен дискурзивном мишљењу, везан је за ирационално сазнање, интуицију, машту. Репрезентовање помоћу менталне слике доживљава свој симболички вид (ствари се репрезентују преко означених карактеристика, што подразумева удаљавање од конкретног и арбитрарног), али у току предшколског детињства доминира иконичка репрезентација (Брунер, 1972, 102).

Имајући у виду карактеристике дечјег когнитивног развоја, јасно је да је стваралачко изражавање првенствено процес који дете користи да означи и реконструише своју околину, који садржи више од пуког покушаја визуелног представљања нечега. Отуда деца у производима свог стваралаштва могу померати и размештати елементе своје средине независно од њиховог распореда у стварности или се задовољавати њиховим симболичким представљањем, тек толико да се назначи њихова контура (V. Lovenfeld, 1975, 51).

У предшколским установама код нас се не врши оцењивање резултата деце већ се врши евалуација која подразумева посматрање и праћење дечјег развоја. Васпитач на основу утврђених поступака посматрања дечјег понашања и праћења развоја прикупља и бележи податке о деци. Треба напоменути да је ликовни израз предшколске деце индикатор њиховог не само ликовног него и општег развоја, па је систематско прикупљање продуката дечјег ликовног стваралаштва од великог значаја за евалуацију васпитно-образовног рада у дечјем вртићу.

У школи се процењивање верификује оценама које представљају однос између онога што се жели и онога што је постигнуто. Оцењивање може бити нумеричко (скала оцена од 1 до 5) или описно (аналитично-вербално или квалитативно). Описно оцењивање има своје предности јер даје могућност да наставник свестраније приступи ученику и његовим индивидуалним

способностима, што у нумеричком оцењивању није могуће. Описна оцена пружа податке о томе на који начин је постигнут успех, да ли дете напредује, стагнира или назадује, колики је утицај наставника или средине која га окружује, и слично. Оно што представља проблем код описног оцењивања је да наставник мора добро познавати ученика, да прати и запажа промене у његовом развоју и напредовању, што је у условима нашег система школовања прилично тешко због ограниченог времена, великог броја ученика и слично. Опасност јесте да код описног оцењивања долази до шематизма у формулисању, субјективизма наставника, односно до неуједначеног приступа у оваквом начину оцењивања.

Нумеричко оцењивање представља класификацију резултата, при чему свака оцена има своју симболичку вредност која дефинише ниво знања способности ученика. Нумеричко оцењивање није само технички поступак наставника већ има и веома изражен етички карактер због доношења судова о ученику и његовим способностима, па је у процесу оцењивања важно истаћи и значајличностикомпетенцијанаставника. Педагозистичуразличите проблеме у оцењивању који се тичу наставника као што су: да имају субјективистички приступ и развијају сопствени систем вредновања, односно значења оцене (на пример јединица као казна за лоше понашање); етикетирање ученика оценама као „дobre“ и „лоше“ деце (у ликовном васпитању и образовању можемо да наиђемо на поделу деце на „талентовану“ и „неталентовану“); оцењивање на основу општег успеха или успеха у другим областима; „симпатије“ и „антипатије“ наставника према појединој деци и слично.

Веома је важно истаћи значај приступа наставника који треба да буде објективан и непристрасан према ученицима, да буде демократичан и толерантан, флексибилан и креативан у васпитно-образовном процесу.

Када се оцењује треба прикупити све информације које су корисне за дете и које су усмерене за његову добрбит. Дати оцену значи оценити вредност неког рада (знање) чије је извођење произашло из споја различитих елемената који заједно и истовремено изражавају ниво интелигенције, вољу и упорност, посебне способности и интересовања, памћење, даровитост и слично (Трнавац, Ђорђевић, 1995).

Када говоримо о процењивању у ликовном васпитању и образовању важно је истаћи да деца предшколског и већина деце школског узраста, немају естетске амбиције или сазнајне тежње академског типа, нити желе да комуницирају са другима преко свога остварења на начин како то чине одрасли уметници (чиме његова стваралачка активност добија сва обележја необавезне игре), због тога дете и нетреба да се подвргава критеријумима који би одговарали таквим амбицијама, тежњама и жељама. Своје разлоге за бављење одређеном активношћу оно налази у самом њеном процесу и отуда из њега треба изводити критеријуме за вредновање. Процењивање резултата стваралачког изражавања, које не узима у обзир мотиве, особине личности и потребе самог детета, већ се врши првенствено према естетским (или неким другим критеријумима

изван и изнад детета) неправедно је и омета природан развој дечјег ликовног стваралаштва. Ако је дете уложило труд у своје изражавање, ако је задовољно оним што је направило и види смисао у оному што представља, заслужује сваку подршку и признање одраслог, без обзира како то њему «објективно» изгледа. Уколико је активност била спонтана, интензивна и искрена, ако је дете унело целог себе у њу и обављало је на највишем нивоу својих могућности (ангађујући при томе своја чула, емоције способности и искуство), онда од њега не треба тражити ништа више. Таква активност ће бити гаранција и за развојне ефекте који неће изостати, иако не морају бити видљиви у тренутку њеног обављања. У процесу изражавања и стварања нема тачних нити погрешних поступака, ништа се не мора, нити постоји обавеза да оно што се направи треба да задовољи укус одраслог. Детету је потребна подршка у трагању за сопственим изразом, помоћ у решавању појединих техничких проблема и дискретно усмеравање и подстичање када код њега почне опадати самопоузданје и интересовање зато што му изгледа да су све могућности одређеног материјала исцрпљене. Свако дете треба третирати као јединствену личност која се развија, која се испољава у својј сложености у продуктима стваралаштва, због чега критеријуми њиховог процењивања не могу бити само естетски. Отуда су важнији утицаји самог процеса стваралаштва на развој дечје личности, него његови производи сами за себе.

И поред тога што су развојне карактеристике и васпитно-образовни задаци за одређени узраст деце полазне основе, дечје стваралачко изражавање и његове продукте има смисла процењивати само ако се у обзир узме свако поједино дете као личност, као и субјективно значење које за њега има оно што је створило. Треба имати на уму да сваки детаљ за њега има одређено значење, да постоје разлози због којих је присутан, које није увек лако открити. Мање је важно како тај детаљ изгледа и што сам за себе нема много смисла нити је леп; значајно је шта он представља за дете и тако га треба тумачити и вредновати. То значи да естетски критеријуми и техничка савршеност рада треба да буду у другом плану, а катkad и сасвим занемарени. Много је важније колико у раду има искрености и пуноће израза, емоционалног набоја, труда, трагалаштва. Напредовање детета у стваралачком изразу има смисла процењивати првенствено у односу на његове дотадашње радове, што значи да дете постаје критеријум само себи, а не критеријуми добијени уопштавањем узрасних просека, којима се занемарују његова посебност, специфичне карактеристике личности, аутентичне потребе и јединствени потенцијали које сваки човек носи у себи.

Овакав приступ оправдава се чињеницом да међу децом постоје огромне разлике, како међу појединачима, тако и у развоју сваког од њих, да постоје значајне варијације у узрасту на којем досежу појединачне стадијуме, а продукти изражавања се често доста разликују и код једног детета на разним ступњевима његовог развоја. Када се анализирају продукти дечјег ликовног стваралаштва мање је важно шта они представљају, него како то чине. За дете

није од примарног значаја тзв. „објективна”, већ субјективна стварност, која је то постала јер је оно у њу унело своју интерпретацију околног света и сопствене неспутане маштарије, своје тежње, жеље, унутрашње конфликте, реакције и емоције, којих се не стиди и не скрива их. Наставник или васпитач понекад несвесно намеће своје критеријуме за вредновање дечјих радова, стављајући нагласак на уредност, јасне контуре и „реалне“ боје, спољашњу сличност објекта, њихов стандардни распоред и сл. То значи да ће слабије бити вредновани радови који одступају од његових очекивања, што се врло неповољно одражава на дечје стваралаштво и негује конформизам. Управо због тога наставник или васпитач треба да се одрекне улоге судије и пороте у питањима стваралаштва и омогући деци да, без страха да ће у нечemu погрешити или га разочарати, изражавају своје замисли у складу са својим потребама, намерама и могућностима.

За успешно процењивање дечјег стваралаштва најважније је да се њихови продукти не вреднују према критеријумима који важе за одрасле уметнике, јер њихова функција није првенствено естетске или практичне природе. Много је важније у први план ставити стваралачки процес, којим се дошло до неког продукта, који је зависио од одушевљења детета темом коју је обрађивало, његове маште и инвентивности, испољене том приликом, труда и преданости, довитљивости и спретности, што је све важније него коначни резултат. Ако је заиста важнији процес него продукт стваралаштва, онда је јасно решење једног проблема, који често искрсава између деце и наставника или васпитача у вези са одлуком када је рад готов. Догађа се да, када наставник или васпитач процени да је нешто урађено и да дете може то само да поквари ако рад и даље остане код њега, он му рад одузима и оставља га на страну. Међутим, и у овом случају дете треба да донесе одлуку када је рад завршен и у каквом ће га облику финализовати.

Треба прихватити чињеницу да се дечји ликовни израз битно разликује од ликовног стваралаштва одрасле особе и по остварењима и по мотивима бављења овом активношћу, о чему је већ било речи. Отуда нема много сврхе процењивати дечје радове критеријумима који важе за производе стваралаштва одраслих, нити сматрати подршком развоју непосредно утицање на децу да њихови радови имају више показатеља карактеристичних за ликовне производе одраслих. Иако је могуће установити у просеку развојне карактеристике у ликовном изразу за поједине стадијуме развоја, оне су само груба оријентација, која не мора ништа да каже о поједином детету, јер има много индивидуалних варијација. Погрешно на један непосредан начин третирати ове показатеље као васпитно-образовне задатке и тежити, на пример, да дете на одређеном узрасту црта „рендгенске“ цртеже. Деца треба да напредују према сопственом темпу, склоностима, способностима и потребама. Стадијуми су значајнији као показатељ законитог редоследа развоја ликовног израза него као одреднице брзине њиховог пролажења.

Приликом процењивања резултата и њиховог вредновања, односно оцењивања треба узети у обзир сва четири аспекта анализе (социолошки, психолошки, педагошки и естетски), који чине јединство. Они се сагледавају истовремено и ниједан од аспекта не би требало да буде изостављен, или да доминира јер води у једнострano процењивање дечјег ликовног стваралаштва.

У стваралачком ликовном процесу постоји неколико нивоа који се сагледавају у процењивању као што су: *опажање* (квалитет и квантитет опажаја у садржајном погледу), *примање* (способност примања и доживљаја ликовно-визуелних информација), *разумевање* (способност разумевања опажених ликовно-визуелних информација), *примена* (прерада и примена ликовно-визуелних информација и доживљаја у самосталном креативном практичном или теоријском раду). Један од важних фактора јесте облик процењивања и нормативи за оцењивање разултата што помаже формирању естетског суда код ученика. Оцена може бити и јак мотивациони фактор, као и показатељ како постигнућа ученика тако и резултата рада наставника.

Нормативи за оцењивање су следећи – *йосвећеносћ раду, уложени штуд и активносћ на часу, ниво усвојеносћи садржаја наставне јединице у складу са индивидуалним субјективностима ученика и ниво креативносћи ученика који се ослеђа кроз резултате стваралачког процеса.*

У оквиру вредновања постигнућа ученици могу на различите начине презентовати своје знања, вештине и способности као што су: активност на часу, усмено излагање, есеј, реферат, тест практичних вештина, тест знања, портфолио, домаћи задатак, писмени задатак, самостални ликовно-практични рад, дневник рада, индивидуални пројектни задатак итд.

Нажалост у нашој досадашњој васпитно-образовној пракси се показало да наставници најчешће вреднују финални продукт, а да при томе нису пратили активност детета као и процес његовог ликовног стваралаштва. В. Левенфелд истиче да је ово штетно за дете, јер се његова пажња скреће са креативности на бригу о цртежу као таквом, што је обескребрујуће за ону децу која себе почињу да откривају кроз креативан процес, али не успевају да изнесу свој рад до краја. Такође, наставници често високо вреднују радове који се њима лично допадају, односно задовољавају њихове субјективне критеријуме, док остale оцењују као лоше по истим критеријумима. Уредност и прецизност су често фаворизовани, док дета која сликају слободно и експресивно, добијају лоше оцене. Такође и друга крајност, у којој наставник случајна искривљења која се појављују на радовима деце поистовећују са трендовима у савременој уметности вреднују као успешне, иако дете није свесно свога продукта. Оба наведена приступа су погрешна и бесмислена за дете. „Ликовни кабинет треба да буде светилиште, насупрот ригидном школском систему, где је свако дете слободно да буде оно што јесте, да изрази своје мисли и осећања без цензуре, где само може да вреднује сопствени напредак, без наметања критеријума оцењивања“ (V. Lowenfeld, 1975, 107).

Свакако треба напоменути да оцењивање не представља толико добру мотивацију за ученике. Ученик треба да буде укључен у ликовне активности тако да их осећа искрено као своје и тек тада ће бити способан да се отвори ка наставнику и осталима за савете, процењивање и вредновање његовог рада, при чему тада иницијатива суштински креће од ученика лично. Ликовна уметност не може бити испланирана унапред и са очекиваним резултатима, као што је то на пример у математици. Ликовна култура у школи не треба да буде само класичан наставни програм, она треба да буде концепт. Оно што ученик ради не треба да буде коначно, а активан програм треба да омогућује ученицима да се укључе и учествују у сваком тренутку, да постану удубљени у ликовну активност, да истражују својства одређених врста изражавања, без забринутости за оцене и критеријуме које би требало да задовоље за високу оцену.

Такмичења у области дечјег ликовног стваралаштва такође имају посебно место у систему. Она се обично спроводе интерно у оквиру школе или екстерно између других предшколских установа, школа, или институција културе. Такмичарски дух постоји код сваког детета, при чему дете има природну потребу да се доказује пред својим окружењем, при чему овакво природно такмичење није диктирано стандардима од споља, ван личности детета. В. Левенфелд наводи да оцењивање у одељењу често може бити доживљавано као такмичење у коме се деца боре за што бољу оцену, при чему постоји опасност да спољни стандарди утичу на саме радове деце, где деца у жељи за успехом копирају оне радове који су високо оцењени или награђени. Он истиче да постоји велика опасност код овако форсисраних такмичења да имају смисла више за одрасле него за саму децу. На конкурсне наставници често шаљу радове по сопственом избору, који бивају награђени, а да при том детету није јасно шта је то у његовом раду вредновано као квалитет. Резултати често теже да буду површни, са нагласком на техникама, без вредновања садржаја који су високо индивидуални у самом раду. Оно што би било могуће решење јесте да се као равноправни чланови жирија нађу и сама деца.

