

Сања Б. Филиповић¹
Факултет ликовних уметности
Универзитет уметности у Београду

дои 10.7251/NS1702016F
удк 373.2.016-053.2
373.2.022
37.064.1/.2
159.953.5-053.2
Оригинални научни рад

ОБРАЗОВНИ НИВО РОДИТЕЉА И МОДЕЛИ ОСНОВА ПРЕДШКОЛСКОГ ПРОГРАМА КАО ФАКТОРИ КРЕАТИВНОСТИ ПРЕДШКОЛСКЕ ДЕЦЕ

Апстракт: Различити приступи неговању дечјег стваралаштва имају и одређене реперкусије на дечју креативност у зависности од разумевања смисла и значаја ликовног васпитања предшколске деце. У овом истраживању се пошло од претпоставке да одређени фактори могу утицати на креативни развој најмлађих, где се посебно сагледавао утицај фактора Модела предшколског програма који се остварују у вртићима у Србији већ две деценије, као и утицај породице, тачније социо-културни статус родитеља који се пратио као фактор у овом истраживању. Коришћен је Вилијамсов тест креативности примењиван у бројним истраживањима у свету и код нас. Вредновање је вршено, узимајући у обзир и разлике између стратегија на којима се заснивају програми, њиховим циљевима, садржајима и методама путем којих се остварују, као и њиховог утицаја на децу утврђеног одговарајућим научним процедурама. Посебно се узимао у обзир и степен креативности деце кроз у области ликовног стваралаштва.

Кључне речи: Основе предшколског програма, креативност, методика ликовног васпитања.

Увод

Кроз историју су створени многи васпитни системи који су се битно разликовали по својим циљевима, садржајима и начинима на које су остваривани. Упркос свој разноврсности и променљивости васпитних система и педагошких идеја које су их одликовале, њих је по основним обележјима могуће разврстати у две групе, бихејвиористичке и хуманистичке, који имају своје корене у спартанском и атинском васпитању. Једно од њих је имало за циљ да однегује војника (дакле, развије функцију која није инхерентна људском бићу), а друго да хармонично развије код младих људке особине остварујући идеал о хармоничном спајању лепог и доброг, телесног и духовног. Своју конкретизацију васпитни системи су по правилу налазили у програмима васпитно-образовног рада које су стварали појединци, а затим институције, у средњем веку црква и феудалци, а потом је бригу преузела држава. Бихејвиористички приступ у свом драстичном виду карактерише програме у тоталитарним режимима, има особине дресуре и тежи да обликује децу према захтевима државе, односно, владајућег слоја у њој,

¹ argus4@open.telekom.rs

не уважавајући њихове потребе, могућности и интересовања. Парадигма овог приступа је васпитач „лончар“ који од неживе материје прави оно што му је наручено. Програми настали на овим идејама називају се још и „академски“ (Филиповић 2011; према Каменов 2006).

За разлику од бихејвиористичког приступа, хуманистички полази од идеје да деца у себи носе развојне потенцијале које треба ослободити васпитањем. Дете у том процесу учествује вољно и активно, изражавајући карактеристике своје личности, међу којима је најважније стваралаштво. Према поменутој парадигми, васпитач је „вртлар“ који „цвеће“ – децу негује – одгаја узимајући у обзир њихове личне потребе и могућности, које су различите. Иако јединствени у наведеном приступу, заговорници хуманистичког приступа су се поделили у две битно различите струје. Једна води порекло од француског мислиоца Жан Жака Русоа, има у суштини негативан став према васпитању као утицају на дечји развој, најбоље изражен кроз његову поставку да ћемо „дете најбоље васпитати ако га не васпитавамо уопште“. Улога васпитача је да не омета дечји развој и уклања препреке овом развоју, уздржавајући се од било какве интервенције која би се могла окарактерисати као наметање. Програми, васпитно-образовног рада према овој струји названи су „социјализацијско-матурацијски“ јер у први план стављају социјализацију детета и рачунају на механизме матурације, односно сазревања.

Друга струја, која се уочава у програмима названим „когнитивно-развојни“ везује се за преношење идеја о развоју деце швајцарског психолога Жана Пијажеа, на педагошки план. Према њој, уз пуно поштовање дечјих интересовања, потреба и могућности, за пуновредан развој деце треба извршити систематски утицај на њега, јер „препуштање деце не значи њихово ослобађање него заробљавање у њихов инфантилизам“. Детињство је драгоцен период живота, који не треба „протраћити“, него у њему задовољавати инхерентне дечје потребе за сазнањем и изражавањем сопствених идеја кроз медијуме разних уметности. Однос између детеа и васпитача тако је уравнотежен, дете је самостално колико то може да буде, а избегава се одлажење у крајност, са једне стране адулто центризма, карактеристичног за академске програме и педоцентризма какав заговарају присталице социјализацијско-матурацијског програма са друге стране (Филиповић 2011).

Описани приступи и програми нашли су свој израз у концепцијама ликовног васпитања предшколске деце. Бихејвиористички приступ карактерише програме васпитно-образовног рада у дечјим вртићима и наставне програме у школама наше земље, све до појаве *Нове концепције ликовног васпитања* Богомила Карлавариса (1960). Овај угледни ликовни педагог увео је уместо имитативног приступа поступке којима се систематски негује дечје ликовно стваралаштво у функцији еманципације дечје личности, подизања квалитета живота и демократизације друштва. Уметност на тај начин култивише личност и активира позитивне особине деце, посебно способност доношења нових идеја и уношења креативних промена у околну стварност. Нарочито је истакнута потреба ослобађања деце од стереотипа и повезивања ликовне уметности и ликовног васпитања, као услов увођења младих у ликовну културу. Ови начелни ставови

конкретизовани су кроз програме ликовног васпитања и методичке приручнике са упутствима како да се остварују. Настао је, и неко време трајао, период у настави ликовне културе, који можемо звати „златним периодом“ због резултата који су постизани захваљујући наведеним плодним идејама. У једном тренутку је наша земља постала светски центар за ликовно васпитање деце и омладине, о чему сведоче бројне награде и признања нашој деци на иностраним конкурсима и општа атмосфера која је владала међу ликовним педагозима.

У даљем развоју теорије и праксе ликовног васпитања у нашој земљи могу се запазити два приступа. Један карактерише покушај да се вредне идеје *Нове концепције ликовног васпитања* даље развијају и унапређују, не негирајући њихово полазиште и основу коју је поставио Б. Карлаварис. Други приступ, пре свега под утицајем неких идеја везаних за тзв. „антиауторитарно васпитање“, покушава да одступи од ове основе сматрајући да се још увек није довољно оградилa од академског приступа и претераног утицаја васпитача. У сталном истицању поставке да је „у ликовном изражавању важнији процес него резултат“ отишло се до потпуног занемаривања и потцењивања резултата, што је водило негирању елемената поставке да свако људско деловање треба да има неки циљ и смисао који га оправдава. Ако је смисао дечјег ликовног изражавања стваралаштво и комуницирање медијима ликовне уметности, што све садржи когнитивну и емоционалну компоненту, ако је детету у процесу одрастања потребна одрасла особа (која му „помаже да се ослободи њене помоћи“) онда ни у процесу ликовног изражавања не треба децу лишити плодне сарадње са одраслима, чије им искуство помаже да стално богати свој ликовни израз. Описани приступи кроз поимање смисла и функције ликовног васпитања, као и улоге васпитача у њему, а који су нашли одраз у два модела *Основа програма васпитно-образовног рада у дечјем вртићу*, тзв. *А модел* и *Б модел*, који су први пут ступили на снагу 1996, а затим 2006. године. Ови програми су детаљно упоређени, где су анализирани односи, пре свега, између васпитно-образовног програма као најважнијих фактора за које се претпоставило да утичу на развој дечјег ликовног стваралаштва, програмских садржаја, циљева и активности у овој области, као и реперкусија ових приступа. Резултати анализе и компарације програма ликовног васпитања у *А моделу* и *Б моделу*, доведени су у директну везу са утицајем који врше на дечји креативни развој (Филиповић, 2016). Други резултати у оквиру истог истраживања, показали су недвосмисло статистички значајне разлике у резултатима предшколске деце на *Вилијамс тесту креативности*, код оне деце која су похађала припремни предшколски програм у корист Б модела (Филиповић, Каменов 2009: 355-366).

Утврђивање наведених приступа је послужило као педагошка и методичка основа за давање одговора на питање: који фактори, на који начин и у којој мери играју улогу у развоју дечјег ликовног стваралаштва? Овај одговор је значајан, како за избор и одговарајућу примену програма васпитно-образовног рада, тако и за научно заснивање методичких поступака којима се унапређује дечје ликовно стваралаштво. У том светлу су вредноване и стратегије на којима се у Србији у дечјим вртићима заснивају разни модели основа програма васпитно-образовног

рада са предшколском децом, посебно у области ликовног васпитања и неговања дечјег стваралаштва.

Методологија

Основни циљ истраживања је био сагледавање утицаја фактора као што су образовни ниво родитеља предшколске деце која похађају програм модела А и деце која похађају програм модела Б, кроз сагледавање дечјих цртежа на тесту дивергентног, креативног мишљења, доводећи чињенице које су утврђене у однос са карактеристикама дечјег ликовног стваралаштва и методичким приступима и концепцијама васпитно-образовних програма.

Основни задатак је био да се испитају односи, пре свега, између васпитно-образовног програма и карактеристика дечјег ликовног стваралаштва, при чему су се узимале у обзир и особине породица из којих деца долазе као фактор за који се претпостављало да има утицаја на развој дечјег ликовног стваралаштва. Задатак у овом истраживању гласи: „Утврдити да ли, на који начин, и у којој мери фактори као што је образовни ниво родитеља, као и програмски модел (односно васпитач који ради по њему) утичу на развој дечје креативности“.

Као независне варијабле у овом истраживању јављају се: 1. педагошка концепција програма васпитно-образовног рада, који се примењују у дечјим вртићима, посебно– програм ликовног васпитања који се сагледава кроз *модел А* и *модел Б* *Основа програма васпитно-образовног рада* и 2. карактеристике породица из којих потичу деца. Зависне варијабле у овом истраживању јављају се кроз резултате које су деца постигла у оквиру овог истраживања, а то је сагледавање креативности деце по компонентама: 1. продуктивност, 2. флексибилност, 3. оригиналност, 4. асиметрија-симетрија и богатство речника (вербални коментар).

Основна хипотеза од које се пошло у овом истраживању јесте да се на дечју креативност која се огледа у особеностима ликовног израза сагледаваним кроз компоненте креативности утичу: педагошка концепција програма васпитно-образовног рада који се остварују у дечјим вртићима (посебно – програма ликовног васпитања) и социо-културне карактеристике породица из којих потичу деца која су била укључена у истраживање. Хипотеза у овом истраживању је формулисана у нултом облику и гласи: „Фактори као што су образовни ниво родитеља и програмски модел (односно васпитач који ради по њему) не утичу на развој дечје креативности“. Основна хипотеза истраживања у глобалу има научно утемељење у досадашњем искуству васпитача и ликовних педагога, као и налазима других аутора, али такође и отвара низ питања о узрочно-последичним везама и међусобној условљености у деловању појединих фактора које су донекле и откривене овим истраживањем.

Укупан број деце који чине узорак износи триста седамдесет двоје деце (372). Тестирањем су била обухваћена деца из осам (8) београдских вртића. Тестирање испитаника је обављено у предшколским установама које похађају у периоду од фебруара до априла 2008. године у Београду. Узорак је обухватио:

децу која су узраста 5 година и 9 месеци до 7 година и 1 месец старости; једнак број деце која су била у предшколским групама са којима се остварује васпитно-образовно програм по Моделу А *Основа програма* (186 деце) и програм по Моделу Б *Основа програма* (186 деце) (што је узорак поред што је „намеран“, чинило и „квотним“).

Подаци који су прикупљени о деци подразумевали су следеће: узраст детета (дан, месец и година рођења на основу кога се израчунава и актулни узраст на дан испитивања деце); социо-културне карактеристике породица из којих потичу деца; васпитно-образовна установа коју похађа; *Модел* васпитно-образовног програма који се остварује са дететом.

Карактеристике креативног-дивергентног мишљења сваког детета у групи, као и васпитне групе у целини утврђене су стандардизованим истраживачким инструментом под називом: *Модифицирани креативни тест Вилијамса*. Инструмент који је коришћен био је у складу са методом и техникама овог дела истраживања за обе групе испитаника (деце са којом се ради по Моделу А и деце са којом се ради по Моделу Б). Креативни тест Вилијамса је модификовани стандардизовани тест креативности дечјег ликовног изражавања, за децу узраста од 5-8 година (Туник, 2003). Туник је током трогодишњег истраживачког рада прилагодила тест и дала одговарајуће норме по узрастима користећи оригинални амерички тест Williams (1980). На основу разлика које се јављају у погледу карактеристика дечјег ликовног израза зависно од концепција модела Основа програма праћене су њихове карактеристике кроз компоненте креативности (оригиналност, флуентност, флексибилност, као и асиметрија-симетрија и богатство речника (вербални коментар)) и довођене су у везу са социо-културним одликама породице као фактором и резултата деце на примењеном тесту. По дефиницији Е. Е. Туник, при обради експерименталних података процењивач се ослањао се на следеће норме:

-Продуктивност (флуентност) – независно од садржаја цртежа броји се сваки нацртани цртеж. Теоријска претпоставка је да креативне личности продукују више. Дете ради брзо и продуктивно.

-Флексибилност – сагледава се број промена садржаја цртежа, односно мењање категорија. Креативне личности чешће мењају по нешто, него што се држе устаљених процедура, путева, или једног типа категорије цртежа. Мишљење је флексибилно. Дете је у стању да производи различите идеје, мења своју позицију, на нов начин посматра познате ствари.

-Оригиналност – процењује се кроз положај нацртаног цртежа у односу на задати стимулус – линију или цртеж унутра или споља у односу на задати цртеж или линију. У сваком квадрату је задата линија или фигура која представља или постаје ограничење за мање креативне особе. Најоригиналнији су они који цртају унутар и споља задате фигуре стварајући смислену синтезу датих облика и које не омета, ограничава дата контура.

-Асиметрија–симетрија – указује на положај детаља на цртежу, да ли га одређују као симетричан или асиметричан. Асиметрични избори су вредновани као израз креативности.

-Наслов – представља богатство речника и речи које су коришћене у називима, способност сликовитог изражавања суштине цртежа, директан опис онога што се налази на цртежу или откривање скривеног смисла, подтекста.

У обради података, до којих се дошло истраживањем, доминирали су непараметријски статистички поступци. Било је предвиђено да се израчунавају мерне вредности добијене процењивањем, које су у што већој мери биле објективизирани, захваљујући јасно дефинисаним категоријама и уз учешће квалификованих процењивача.

За тестирање хипотезе коришћен је студентов *T-теста* за значајност разлике аритметичких средина, а предходно су израчунати дескриптивни параметри. За сагледавање утицаја образовног нивоа родитеља која су тестирана *Вилијамс тестом* креативности формиран је квотни узорак групе деце чији су родитељи нижег образовања и групе деце чији су родитељи вишег образовања, а нису узета у обзир деца која немају једног или оба родитеља. За фактор *образовни ниво родитеља* коришћен је *F-тест* (једнофакторска и двофакторска анализа варијансе).

Резултати

А) Ниже образовање и више образовање родитеља деце у моделу Б

Табела 1: Израчунате вредности за скорове деце према образовном нивоу родитеља- мера централне тенденције и мера дисперзије за модел Б

Дескриптивне методе	М	Мо	Мах	Мин	SD
Б модел Ниже образовање родитеља	74.828	70	99	60	7.780
Б модел Више образовање родитеља	75.752	69	92	59	6.829

Код мера централне тенденције постоји разлика између аритметичких средина (М). Просечан скор деце у Б моделу чији су родитељи нижег образовања $M=74.828$ је мало мањи од просечног скор деце у Б моделу чији су родитељи вишег образовања $M=75.752$. У оба узорка модови (Мо) се мало разликују између два узорка, али за оба узорка модови значајно одступају од своје аритметичке средине.

Код мера дисперзије и максималан скор (Мах) и минимални скор (Мин) се за ова два узорка статистички се значајно не разликује. Стандардна девијација (σ) у оба узорка се значајно разликује. Код деце у моделу Б чији су родитељи вишег образовања $\sigma=7.787$, а код деце у моделу Б чији су родитељи вишег образовања $\sigma=6.829$, при чему скорови деце у моделу Б чији су родитељи вишег образовања мање одступају од аритметичке средине у односу на скорове деце у моделу Б чији су родитељи нижег образовања.

Табела 2: Тест разлике аритметичких средина између нижег образовања родитеља деце у моделу Б и вишег образовања родитеља деце у моделу Б

Варијабла	<i>N</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Ниже образовање родитеља деце и више образовање родитеља деце у моделу Б	184	0.86	1.652	< 0.05

Израчунате вредности Т-статистике за значајност разлике аритметичких средина резултата деце на *Вилијамс тесту* креативности између нижег образовања родитеља у Б моделу и вишег образовања родитеља деце у Б моделу, на нивоу значајности разлике $\alpha 0.05$ израчуната вредност значајности разлике је мања од табличне, односно $t=0.86 < t_{0.05; 184}=1.652$, па се може донети закључак да разлике аритметичких средина нису статистички значајне између ова два узорка (резултати деце на *Вилијамс тесту* креативности деце чији су родитељи нижег образовања родитеља у Б моделу и деце чији су родитељи вишег образовања родитеља деце у Б моделу). У Т-тесту није уочена статистички значајна разлика између аритметичких средина резултата за ова два узорка па стога није примењен ни F-тест.

Б) Ниже образовање и више образовање родитеља деце у моделу А

Табела 3: Израчунате вредности за скорове деце према образовном нивоу родитеља- мера централне тенденције и мера дисперзије за модел А

Дескриптивне методе	<i>M</i>	<i>Mo</i>	<i>Max</i>	<i>Min</i>	<i>SD</i>
А модел Ниже образовање родитеља	67.204	72	88	33	9.654
А модел Више образовање родитеља	71.01	68	89	25	9.25

Код мера централне тенденције постоји разлика између аритметичких средина (*M*) за ова два узорка. Просечан скор деце у А моделу чији су родитељи нижег образовања $M=67.204$ је мањи од просечног скор деце у А моделу чији су родитељи вишег образовања $M=71.01$. У оба узорка модови (*Mo*), се значајно разликују и у оба узорка модови значајно одступају од своје аритметичке средине.

Код мера дисперзије максималан скор (*Max*) се за ова два узорка статистички се значајно не разликује, док код минималног скор (*Min*) постоји већа разлика. Стандардна девијација (σ) у оба узорка се не разликују много. Код деце у моделу А чији су родитељи вишег образовања $\sigma=9.654$, а код деце у моделу А чији су родитељи вишег образовања $\sigma=9.25$, при чему скорови деце у моделу А чији су родитељи вишег образовања мало мање одступају од аритметичке средине у односу на скорове деце у моделу А чији су родитељи нижег образовања.

Табела 4: Тест разлике аритметичких средина између нижег образовања родитеља деце у моделу А и вишег образовања родитеља деце у моделу А

Варијабла	<i>N</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Ниже образовање родитеља деце и више образовање родитеља деце у моделу А	184	2.74	2.345	< 0.01

Израчунате вредности Т-статистике за значајност разлике аритметичких средина резултата деце на *Вилијамс тесту* креативности између нижег образовања родитеља деце у А моделу и вишег образовања родитеља деце у А моделу, израчуната вредност значајности разлике је већа од табличне, односно $t=2.74 > t_{0.01;184}=2.345$, па се може уз ризик грешке $\alpha 0.01$ донети закључак да су разлике аритметичких средина статистички значајне између ова два узорка (резултати деце на *Вилијамс тесту* креативности деце чији су родитељи нижег образовања родитеља у А моделу и деце чији су родитељи вишег образовања родитеља деце у А моделу), у корист деце у моделу А чији су родитељи вишег образовног нивоа.

У Т-тесту је уочена статистички значајна разлика између аритметичких средина резултата за ова два узорка, па је примењен и F-тест који треба да покаже да ли образовни ниво родитеља (родитељи нижег образовања родитеља у А моделу и родитељи вишег образовања родитеља деце у А моделу) може бити фактор који утиче на резултате деце на *Вилијамс тесту* креативности, односно на добијене разлике.

Табела 5: F тест за фактор образовни ниво родитеља деце у А моделу

Извор варијабилитета	<i>N</i>	<i>F</i>	<i>df1/df2</i>	<i>tv</i>	<i>p</i>
Факторска (ниже образовање родитеља деце и више образовање родитеља деце у моделу А) / Резидуална (унутар група деце из модела А и група деце из модела Б)	184	7.536	1/184	6.9	< 0.01

Напомена: *N* – број испитаника; *F* – вредност варијансе; *df* – таблична вредност степена слободe за фактор и резидуал; *p* – ниво статистичке значајности

Будући да је реализована вредност F статистике већа од граничне вредности, односно: $F=7.536 > F_{0.01;1;184}=6.90$, може се уз ризик грешке 0.01 донети закључак да контролисани фактор образовни ниво родитеља (родитељи нижег образовног нивоа и родитељи вишег образовног нивоа у моделу А) систематски утичу на резултате деце у *Вилијамс тесту* креативности, односно да се виши образовни ниво родитеља показао као фактор који утиче на разлике у креативности деце у моделу А.

В) Ниже образовање родитеља деце у Б моделу и више образовање родитеља деце у моделу А

Табела 6: Израчунате вредности за скорове деце према образовном нивоу родитеља- мера централне тенденције и мера дисперзије за ниже образовање родитеља деце у Б моделу и више образовање родитеља деце у моделу А

Дескриптивне методе	М	Мо	Мах	Мин	SD
Б модел Ниже образовање родитеља	75.752	69	92	59	6.829
А модел Више образовање родитеља	71.01	68	89	25	9.25

Код мера централне тенденције постоји разлика између аритметичких средина (М) за ова два узорка. Просечан скор деце у Б моделу чији су родитељи нижег образовања $M=75.752$ је већи од просечног скор деце у А моделу чији су родитељи вишег образовања $M=71.01$. У оба узорка модови (Мо) се значајно не разликују.

Код мера дисперзије и максималан скор (Мах) и минимални скор (Мин) се за ова два узорка се значајно разликују. Стандардна девијација (σ) код деце у моделу Б чији су родитељи нижег образовања $\sigma=6.829$, а код деце у моделу А чији су родитељи вишег образовања $\sigma=9.250$, при чему скорови деце у моделу А чији су родитељи вишег образовања значајно више одступају од аритметичке средине у односу на скорове деце у моделу Б чији су родитељи нижег образовања.

Табела 7: Тест разлике аритметичких средина између нижег образовања родитеља деце у моделу Б и вишег образовања родитеља деце у моделу А

Варијабла	N	t	df	p
Ниже образовање родитеља деце у Б моделу и више образовање родитеља деце у моделу А	184	3.977	3.377	< 0.001

Израчунате вредности Т-статистике за значајност разлике аритметичких средина резултата деце на *Вилијамс тесту* креативности између нижег образовања родитеља деце у Б моделу и вишег образовања родитеља деце у А моделу, израчуната вредност значајности разлике је већа од табличне, односно: $t=3.977 > t_{0.001;184}=3.377$, може уз ризик грешке $\alpha 0.001$ донети закључак да су разлике аритметичких средина статистички значајне између ова два узорка (резултати деце на *Вилијамс тесту* креативности деце чији су родитељи нижег образовања родитеља у Б моделу и деце чији су родитељи вишег образовања родитеља деце у А моделу), у корист деце у моделу Б чији су родитељи нижег образовног нивоа.

У Т-тесту је уочена статистички значајна разлика између аритметичких средина за ова два узорка, па је примењен и F-тест који треба да покаже да ли образовни ниво родитеља (родитељи нижег образовања родитеља у Б моделу и родитељи вишег образовања родитеља деце у А моделу), може бити фактор који

утиче на резултате деце на *Вилијамс тесту* креативности, односно на добијене разлике.

Табела 8: *F* тест за фактор образовни ниво родитеља између деце чији су родитељи нижег нивоа образовања у Б моделу и деце чији су родитељи вишег нивоа образовања у моделу А

Извор варијабилитета	<i>N</i>	<i>F</i>	<i>df1/df2</i>	<i>t_v</i>	<i>p</i>
Факторска (ниже образовање родитеља деце у Б моделу и више образовање родитеља деце у моделу А) / Резидуална (унутар група деце из модела А и група деце из модела Б)	184	9.274	1/184	6.9	< 0.01

Будући да је реализована вредност *F* статистике већа од граничне вредности, односно: $F=9.274 > F_{001;1;184}=6.9$, може се уз ризик грешке 0.01 донети закључак да контролисани фактор образовни ниво родитеља (родитељи нижег нивоа образовања у Б моделу и родитељи вишег нивоа образовања у моделу А) систематски утичу на резултате деце у *Вилијамс тесту* креативности, у корист нижег образовног нивоа родитеља деце у моделу Б.

Узимајући у обзир да су израчунате разлике аритметичких средина између различитих узорака за фактор образовни ниво родитеља, као и једнофакторске анализе варијансе, урађена је двофакторска анализа варијансе између фактора узраст и фактора образовни ниво родитеља.

Табела 9: Двофакторска анализа варијансе за фактор модел и образовни ниво родитеља

Извор варијабилитета	<i>N</i>	<i>F</i>	<i>df/df_r</i>	<i>t_v</i>	<i>p</i>
Фактор1 (модел) / Резидуална (остали фактори)	368	49.728	1/368	6.64	< 0.01
Фактор 2 (образовни статус родитеља) / Резидуална (остали фактори)	368	7.279	1/368	6.64	< 0.01
Извор варијабилитета	<i>N</i>	<i>F</i>	<i>df/df_r</i>	<i>t_v</i>	<i>p</i>
Фактор 1.2. Интеракција фактора - здружено дејство / Резидуал (остали фактори)	368	2.7	1/368	3.84	< 0.05

У овом *F*-тесту посматрали су се здружени утицај 2 контролисана фактора-модел и образовни ниво родитеља на креативност деце, што значи да утицај једног фактора (модел) зависи од нивоа другог фактора (нижи и виши образовни ниво родитеља), такође се посматрало и здружено дејство (интеракција) оба фактора. Резултати *F* теста двофакторске анализе варијансе су показали да је реализована вредност *F* статистике за *F*₁ већа од граничне вредности, односно: $F_1=49.728 > F_{001;1;368}=6.64$. Такође, резултати *F* теста двофакторске анализе варијансе за образовни ниво родитеља као фактор реализована вредност *F* статистике за *F*₂ већа од граничне вредности, односно: $F_2=7.279 > F_{001;1;368}=6.64$.

Резултати *F* теста двофакторске анализе варијансе су такође показали да не постоји статистички значајна разлика која се односи на интеракцију- здружено дејство два фактора (модел и образовни ниво родитеља), будући да је реализована

вредност F статистике за $F_{1,2}$ мања од граничне вредности, односно: $F_{1,2}=2.7 < F_{005;1;368}=3.84$, па се закључује да контролисани фактори- модел и образовни ниво родитеља у интеракцији (здруженом дејству) не утичу систематски на резултате деце у *Вилијамс тесту* креативности.

Дискусија

Узимајући у обзир стање истраживачког рада у области методике ликовног васпитања и образовања, указала се потреба за испитивањима која могу допринети проширивању методологија истраживања, истраживачких инструмената и истраживачког рада на пољу ликовне културе и методике ликовног васпитања, као и потреба теоријских проучавања ставова на којима почивају разне стратегије васпитно-образовног рада (зависне од филозофских и педагошких поставки о човеку уопште, детињству као специфичном развојном периоду, односима међу људима, циљу васпитања и начинима његовог остваривања итд), али и прикупљање емпиријских података које треба интерпретирати ради вредновања успешности ових стратегија. Основна очекивања у овом истраживању била су да се захваљујући резултатима истраживања и њиховој интерпретацији у светлу теоријских поставки и до сада вршених истраживања феномена дечјег ликовног стваралаштва, може доћи до поузданијих тумачења што има шири педагошки и психолошки значај, али и да може послужити и као полазиште за унапређивање методике ликовног васпитања као научне дисциплине и праксе у дечјим вртићима.

Полазећи од задатка истраживања да се утврди да ли, на који начин, и у којој мери фактори као што су образовни ниво родитеља, као и програмски модел (односно васпитач који ради по њему) утичу на развој дечје креативности, тестирана је и нулта хипотеза да фактори као што је образовни ниво родитеља, као и програмски модел (односно васпитач који ради по њему) не утичу на развој дечје креативности. Када се говори о образовном нивоу родитеља као фактору констатовано је следеће:

- разлике аритметичких средина статистички **нису значајне** између резултата деце чији су родитељи нижег образовања родитеља у Б моделу и деце чији су родитељи вишег образовања родитеља деце у Б моделу на *Вилијамс тесту* креативности, као и да контролисани фактор образовни ниво родитеља (родитељи нижег нивоа образовања и родитељи вишег нивоа образовања у моделу Б) систематски **не утиче** на резултате деце на *Вилијамс тесту* креативности;

- разлике аритметичких средина статистички **јесу значајне** између резултата деце чији су родитељи нижег образовања родитеља у А моделу и деце чији су родитељи вишег образовања родитеља деце у А моделу на *Вилијамс тесту* креативности), у корист деце у моделу А чији су родитељи вишег образовног нивоа, као и да контролисани фактор образовни ниво родитеља (родитељи нижег образовног нивоа и родитељи вишег образовног нивоа у моделу А) систематски **утиче** на резултате деце у *Вилијамс тесту* креативности, односно да се виши

образовни ниво родитеља показао као фактор који утиче на разлике у креативности деце у моделу А;

- разлике аритметичких средина статистички **јесу значајне** између резултата деце чији су родитељи нижег образовања родитеља у Б моделу и деце чији су родитељи вишег образовања родитеља деце у А моделу на *Вилијамс тесту* креативности, у корист деце у моделу Б чији су родитељи нижег образовног нивоа, као и да контролисани фактор образовни ниво родитеља (родитељи нижег нивоа образовања у Б моделу и родитељи вишег нивоа образовања у моделу А) систематски **утичу** на резултате деце у *Вилијамс тесту* креативности;

- између нивоа фактора модел (модел А и модел Б) разлика статистички **јесте значајна**, односно фактор - модел систематски **утиче** на резултате деце у *Вилијамс тесту* креативности, као и да између нивоа фактора образовни ниво родитеља (нижи и виши образовни ниво родитеља), разлика је статистички значајна, односно да фактор- образовни ниво родитеља такође **утиче** на резултате деце у *Вилијамс тесту* креативности, дакле и модел и образовни ниво родитеља утичу на креативност деце, али да контролисани факторији – модел и образовни ниво родитеља у интеракцији **не утичу** систематски на резултате деце у *Вилијамс тесту* креативности.

Закључак

Постављајући теоријске основе истраживању, да је уметност од најстаријег доба прихваћена као део и средство васпитања, тј. део и средство дуготрајног мењања људског понашања, настојало се да се утврди какав је и колики удео ликовног васпитања у том процесу, односно *модела Основа програма васпитно образовног рада* по коме васпитач остварује ликовно васпитање деце предшколског узраста, односно методике ликовног васпитања коју васпитач примењује у складу са опредељењима и ставовима које је изградио према ликовном васпитању.

С обзиром да концепција *Модела А* и *Модела Б* имају различите полазне основе, као и методе рада на ликовним активностима у области ликовног стваралаштва деце предшколског узраста, очекивало се да се појаве одређене разлике у нивоу креативних способности предшколске деце у оним оквирима у којима васпитно-образовни рад у области ликовног стваралаштва може утицати, како на ликовне тако и на укупне способности, а првенствено на стваралачке способности детета. Одговарајућим методолошким поступцима, утицај поменутих чинилаца се пратио на терену зависне варијабле која је опет обухватала показатеље дечјег дивергентног, креативног мишљења кроз цртеж као што су: продуктивност, флексибилност, оригиналност, као и асиметрија – симетрија и богатство речника (вербални коментар).

Инструмент који је примењен у истраживању, могуће је класификовати према ономе што сагледава, а то је укупан ниво креативног, дивергентног мишљења детета као и по компонентама – флексибилност, флуентност, оригиналност, асиметрија-симетрија и наслов. *Вилијамс тест креативног мишљења* укључује

дечји цртеж и лако се задаје и млађој деци. Ови тестови су првобитно коришћени за издвајање креативне деце, њихове селекције и укључивање у посебне програме. Касније у Америци и другим земљама почиње да се користи и задаје свој деци у циљу откривања креативних потенцијала. Резултати теста у овом истраживању осим креативних указују и на актуелне графо-моторичке способности детета, што је био драгоцен показатељ при анализи креативних способности деце као интелектуално ликовног нивоа. Анализом *Вилијамсовог теста* такође су одређени и психолошки аспекти дечјег ликовног стваралаштва, а могуће је било препознати и евентуалне развојне тешкоће код поједине деце (што није предмет овог истраживања). Дечји цртежи уопште, нарочито ако су пропраћени вербалним коментаром, представљају својеврсно дефинисање појмова којима дете располаже, па је зато било важно да деца осим цртања објеката који имају неко субјективно значење за дете и да дају и вербалан коментар о ономе што су нацртала. Полазећи од наведених чињеница, може се претпоставити да је у овом истраживању *Вилијамс тест* дивергентног, креативног мишљења својим нормативима и компонентама креативности које се у тесту мере на основу ликовне интерпретације деце (предшколског узраста), донекле пружио увид у креативне способности деце, као и увид у ниво развијености одређених компоненти креативности које су подложне васпитно-образовном утицају.

Може се закључити да постоји статистички значајна разлика утицаја образовног нивоа родитеља, у корист вишег образовног нивоа родитеља, односно да деца чији родитељи имају већи образовни ниво показују боље резултате од деце чији родитељи имају нижи ниво образовања, а ови резултати су се показали у једнофакторској анализи варијансе на узорку деце из А модела. На узорку деце из Б модела образовни ниво се није показао као фактор који утиче на креативност деце у Б моделу. Такође се показало да међудејство, односно комбинација фактора модел и образовни ниво родитеља не утиче на креативност деце. Од укупне варијансе као израза варијабилитета фактор модел највише објашњава разлике, односно да деца са којом се остварује Б модел показују боље резултате на Вилијамсовом тесту креативности од деца са којом се остварује А модел. Може се претпоставити да програми и ниво образовања родитеља делују на развој дечјег ликовног стваралаштва синергетски, при чему образованији родитељи дају већу подршку раду деци, као и васпитача на осваривању програмских циљева и задатака. То значи да ако се са децом остварује квалитетан програм да се могу очекивати бољи резултати, односно да се разлике које су могуће у постигнућима деце због утицаја породице (у овом случају образовног нивоа родитеља), смањују на минимум. Узимајући у обзир добијене резултате може се рећи да модел Б пружа једнаке могућности за напредовање (у овом случају се то односи на креативност) свој деци у групи, без обзира на образовни ниво родитеља, што није случај са моделом А у коме постигнућа деце више зависе од образовног нивоа родитеља као и других фактора, него од квалитета самог програма.

Литература

- Филиповић, С. и Е. Каменов. (2009). *Резултати примене различитих програма ликовног васпитања деце предшколског узраста*, У: зборнику „Европске димензије системе васпитања и образовања“ бр. 5, Тема броја – *Истраживање и развој* (стр. 355-366). Нови Сад: Филозофски факултет, одсек за Предшколску педагогију.
- Филиповић, С. (2016). *Ликовно васпитање и образовање у духу савремених методичких концепција*. У Зборнику међународног научног скупа *Традиционално и савремено у уметности и образовању*, Косовска Митровица: Факултет уметности Универзитета у Приштини.
- Каменов, Е. (2007). *Опште основе предшколског програма - Модел Б*, Нови Сад: Драгон.
- Филиповић, С. (2009). *Развој схватања о деčјем ликовном стваралаштву и могућностима васпитно-образовног деловања на њега*, докторска дисертација, Бања Лука: Академија умјетности.
- Карлаварис, Б. (1960). *Нова концепција ликовног васпитања*, Београд: Завод за издавање уџбеника Народне Републике Србије.
- Williams F. E. (1980). *Creativity Assesment Packet (CAP)*. New York: D.O.K. Publishers Inc. Buffalo.
- Бакољев, М. (1997). *Основи методологије педагошких истраживања*, Београд: Научна књига.

Sanja Filipović

THE EDUCATIONAL LEVEL OF PARENTS AND MODELS OF PRESCHOOL PROGRAMME AS FACTORS OF PRESCHOOL CHILDREN'S CREATIVITY

Summary

Different approaches to fostering children's art have certain repercussions on children's creativity depending on the understanding of the meaning and importance of art education of preschool children. In this study, it was assumed that certain factors might influence the creative development of the youngest, with the emphasis on the impact of the factors of the Preschool Programme Model implemented in kindergartens in Serbia for two decades now, as well as on the influence of the family, namely the socio-cultural status of parents, which was examined as a factor in this study. The study relied on Williams' creativity test, applied in numerous studies both in Serbia and the world over. Evaluation was carried out taking into account the differences between the strategies underlying the programmes, their objectives, the contents and methods through which they are realized, as well as their impact on children as established by the relevant scientific procedures. Particular attention was paid to the level of children's creativity in the field of fine arts.

Key words: basics of preschool programmes, creativity, methodics of art education.