

DOŽIVLJAJ OBRAZOVANJA I

Aleksandra M. Joksimović

UMETNIČKO OBRAZOVANJE U FUNKCIJI HOLISTIČKOG RAZVOJA DETETA

SAŽETAK

U teorijama holističkog vaspitanja svako ljudsko biće posmatra se kao sistem uzajamno delujućih aspekata ličnosti. Holistički pristup podrazumeva pomoć i podršku ostvarenju punog potencijala ličnosti u svim dimenzijama: intelektualnoj, emocionalnoj, socijalnoj, fizičkoj, kao i umetničkoj, moralnoj, psihološkoj, estetskoj, kreativnoj, intuitivnoj, duhovnoj i drugim. Smatra se da ljudi nisu prazne posude u koje treba uliti unapred određeno znanje, već su misleća, osećajna, emotivna, kreativna i intuitivna bića koja koriste sve te dimenzije kako bi upoznali svet oko sebe i delovali na njega. Savremene škole često ograničavaju obrazovno iskustvo na one sfere kojima se pristupa znanjem i razumom, iako većina ljudi uči, rešava probleme i donosi odluke koristeći čitavu lepezu svojih sposobnosti. To su one osobine koje tradicionalno obrazovanje, nažalost, često zanemaruje – kreativnost, nekonformizam, originalnost, mašta i intuicija, te sposobnosti kao što su refleksija, istraživanje, preuzimanje rizika, preduzetništvo. Holistička teorija učenja usmerava nas ka tome da kod dece treba negovati i usavršavati sve navedene odlike, sa ciljem da steknu znanja i veštine potrebne da se u potpunosti razviju i uspešno deluju u lokalnoj i široj zajednici. Osim što navodimo osnovne postavke holističke teorije obrazovanja i njenu primenu u školskom i nastavnom kontekstu, u radu predstavljamo primere i pokazatelje o tome kako je obrazovanje kroz umetničke sadržaje i metode najprirodniji put ka celokupnom razvoju ličnosti, čime dokazujemo da umetnost i umetnički sadržaji mogu biti solidna platforma za holistički pristup razvoju.

KLJUČNE REČI

nastava, škola, razvoj deteta, holistički pristup u obrazovanju, umetničko obrazovanje, umetnost

Holističko obrazovanje – pojam i ciljevi

Holističko obrazovanje je širok pojam, posmatran zapravo kao čitava paradigma. Ron Miler (Miller 1992), jedan od najistaknutijih predstavnika holističkog „pokreta“, navodi da holističko obrazovanje ne treba definisati kao određeni metod ili tehniku, već se ono valja posmatrati kao skup osnovnih pretpostavki i principa koji se mogu primeniti na različite načine.



U pitanju je obrazovni koncept koji je zasnovan na humanističkim i demokratskim principima i koji je inkluzivan – obuhvata širok spektar filozofskih orijentacija i pedagoških praksi. Cilj mu je da pomogne svakoj osobi da dostigne svoj najviši urođeni potencijal, pri čemu se ne fokusira samo na osobu i njenu autonomiju i slobodu, već i na celovitost i međusobnu povezanost sa drugim ljudima i okruženjem. Iako je teško definisati celovitost, uticajni autori poput Dž. Milera (*J. Miller*), R. Milera (*R. Miller*), S. Forbsa (*S. Forbes*), J. Nakagave (*Y. Nakagawa*), L. T. Radža (*L. T. Rudge*) i drugih, objašnjavaju je kao razvoj i uspostavljanje ravnoteže između šest aspekata svake individue – intelektualnog, fizičkog, duhovnog, emocionalnog, socijalnog i estetskog (Miller 1991). Ovih šest aspekata treba da predstavljaju celovitost osobe, a iako je moguće praviti beskonačne spiskove specifičnih aspekata, navedeni su najčešće priznati u većini izvora.

Holističko obrazovanje je i eklektični pokret. Teoretičari u ovoj oblasti oslanjaju se na različite obrazovne teorije, kao i na raznovrsne duhovne i filozofske orijentacije. Neki savremeni holistički pedagozi (R. Miler, Forbs) tvrde da holističko obrazovanje ima svoje korene u romantičarskim teorijama obrazovanja Rusoa, Pestalocija i Frebela, dok drugi (Dž. Miler) trag holističkog obrazovanja nalaze još kod starih Grka. Sve u svemu, holističko obrazovanje obuhvata ideje i principe koje su izneli humanisti (Platon, Ruso, Pestaloci, Frebel, Tolstoj, Maslou i Rodžers) i progresivni pedagozi (Djuj i njegovi sledbenici), transpersonalni mislioci (Čening, Emerson, Toro, Ripli, Alkot, Montesori, Štajner i Krišnamurti), zatim društveni kritičari (Pol Gudman, Džuls Henri, Edgar Fridenerg, Majls Horton), kao i radikalni kritičari (Holt, Kozol, Ilić, i A. S. Nil, između ostalih). Među navedenima, možda treba istaći Žan Žaka Rusoa (*J.-J. Rousseau*), koji je, iako više humanista nego holista u svom pristupu obrazovanju, ipak postavio ključne osnove za holističko obrazovanje. Ruso je dete video kao suštinski dobro i verovao je da dečju dušu treba pustiti da se razvija prema sopstvenom prirodnom obrascu. Ovaj pogled na dete kao *dobro* jeste osnovna pretpostavka holističkog obrazovanja, koje odbacuje fundamentalistički pogled da se deca rađaju u „iskonskom grehu“ (Miller 2007). Pored Rusoa, svakako je važno navesti i Paula Freirea (Freire 1993) jer je naglasio da su promena tradicionalne strukture autoriteta i pokornosti u školama i eliminisanje nekritičkog prihvatanja (koje se obično gaji u školama) od suštinskog značaja za rešavanje društvenih nepravdi koje muče građane koji žive u nerazvijenim ekonomijama, kao i potlačene klase u razvijenim zemljama, a što je bitna teza u holističkom pogledu na svet.

Holističko obrazovanje dovodi u pitanje sadašnji pristup obrazovanju i njegovu opsesivnu usredsređenost na standarde i testiranje. Holistički pedagozi, inspirisani Iličem (*Ivan Illich*) i Freireom, trenutno preovlađujući

pristup savremenog školovanja vide kao odraz materijalističke i konzumerističke kulture koja je svela školstvo na pripremu pojedinaca da se takmiče na globalnom tržištu. U stvari, sadašnji trend može se smatrati napuštanjem svakog pokušaja da se obrazuje celovito ljudsko biće. Time se školovanje svodi na obuku za radno mesto, koja se može lako proceniti standardizovanim testovima. Ipak, primarna svrha obrazovanja trebalo bi da bude negovanje urođenih potencijala deteta, a škole bi trebalo da budu mesta koja olakšavaju celoviti razvoj svih učenika. Učenje treba da produbljuje odnose prema sebi samom, prema članovima porodice i zajednice, globalnoj zajednici... Obrazovanje treba da se zasniva na demokratskim vrednostima i da osnaži sve građane da na smislen način učestvuju u životu zajednice na lokalnom i globalnom nivou. Izgradnja istinski demokratskog društva znači mnogo više od mogućnosti da ljudi glasaju za svoje „vođe“ – ona podrazumeva osnaživanje pojedinaca da aktivno učestvuju u delatnostima svoje zajednice. Istinski demokratsko društvo je više od „vladavine većine“ – to je zajednica u kojoj se različiti glasovi zaista čuju i u kojoj se odgovara na istinske ljudske potrebe. To je društvo koje je otvoreno za konstruktivne promene kada su one potrebne u društvenom ili kulturnom smislu, koje je multikulturalno i spremno da kreira nove vrednosti.

Holistički princip pretpostavlja da je sve u univerzumu međusobno povezano. Sve što postoji nalazi se u kontekstu međuodnosa i značenja, i svaka promena ili događaj utiču na sve ostalo. Celina je više od prostog zbira svojih delova. To znači da je celina sazdana od odnosa i obrazaca koji nisu sadržani u samim delovima. Stoga se nijedna pojava ne može razumeti izolovano. Ron Miler (Miller 2000) je, radi metodoloških i operativnih ciljeva, izdvojio tri najznačajnija nivoa celovitosti.

Celovita ličnost je prvi nivo celovitosti s kojim holistički pedagog radi. Osoba se posmatra kao integralno biće sa šest suštinskih elemenata: fizičkim, emocionalnim, intelektualnim, društvenim, estetskim i duhovnim. Ovi elementi igraju ključnu ulogu u procesu učenja. Iako je tradicionalno kognitivni aspekt bio favorizovan, holističko obrazovanje prepoznaje važnost ravnoteže među svih šest elemenata. Holistički pedagozi ne vide učenika kao mozak koji treba programirati, već kao celovito biće (Miller 2000; Nava 2001). Svaki učenik je jedinstven, inherentno kreativan, sa individualnim potrebama i sposobnostima. To znači da su lične razlike dobrodošle i da se teži da se kod svakog učenika razvija i neguje tolerancija, poštovanje i uvažavanje ljudske raznolikosti. Svaki pojedinac ima jedinstvene fizičke, emocionalne, intelektualne i duhovne potrebe i sposobnosti, i poseduje neograničen kapacitet za učenje.

Celovitost u zajednici odnosi se na kvalitet ljudskih odnosa u školi, gradu, kvartu, porodici... Kada se holistički pedagozi bave školom kao

„kontekstom“, oni teže da je transformišu u podsticajnu zajednicu za učenje, u kojoj se znanje i lične osobine stiču kroz odnos s drugima.

Celovitost u društvu odnosi se pre svega na ideološku i ekonomsku dimenziju neke države, kao i na ciljeve koje postavljamo kao društvo u kontekstu nacije ili države. To je ključna dimenzija holističkog obrazovanja, imajući u vidu trenutnu situaciju u savremenom svetu – preplavljenom vrednostima eksploatacije, kontrole, uspeha i konkurencije. Ideal neograničenog ekonomskog rasta doveo je do toga da ljudi očekuju sreću kroz neumerenu potrošnju proizvoda i kroz zadovoljavanje „nametnutih“ potreba. Holističko obrazovanje prepoznaje navedenu globalnu krizu, i upravo zbog toga insistira na vaspitanju osvešćenih građana i participativnoj demokratiji (Rudge 2010).

Ukratko, holističko obrazovanje je filozofija ili pogled na obrazovanje koji se sastoji od tri glavne karakteristike:

1. Teži da obuhvati celokupnu osobu: um, telo, emocije/dušu i duh (Nava 2001).
2. Zasniva se na principu međusobne povezanosti. Njegova namera je da pomogne učenicima da vide celinu umesto izdvojenih delova (Nakagawa 2000). U tom smislu, želi da ublaži granice između školske i spoljašnje stvarnosti. Takođe, pokušava da ublaži liniju između oblasti različitih školskih predmeta, koristeći integrisane nastavne celine koje mogu uključivati pojmove i veštine iz društvenih nauka, prirodnih nauka, jezika, matematike i umetnosti.
3. Prepoznaje i ceni različite načine razmišljanja, viđenja i odnosa prema svetu. Na taj način, holističko obrazovanje nastoji da pronađe ravnotežu između intuicije i logike; kreativnog i kritičkog mišljenja; umetnosti i nauke; merenja, procene, dokumentacije i opisa; pojedinca i šire zajednice (Miller 2000).

Holističko obrazovanje u nastavnoj praksi

U holističkom obrazovanju učenje je pre svega iskustveno i ono predstavlja aktivno čulno angažovanje i interakciju između pojedinca i sveta, koje učenika osnažuje i otkriva mu smislenost okolnog sveta. To iskustvo treba da je dinamično i da se neprekidno bogati. Putem obrazovanja i školovanja treba da se neguje prirodni, zdravi rast kroz lično iskustvo, a ne da se prezentuje ograničeni, fragmentisani, prethodno „obrađeni“ kurikulum kao put do „znanja i mudrosti“.

Kako smo ranije pomenuli, „celovitost“ treba da bude u središtu obrazovnog procesa. Celovitost kurikuluma podrazumeva da svaka akademska disciplina pruža samo drugačiju perspektivu kompleksnog života. Holističko

obrazovanje na konstruktivan način koristi različita gledišta na stvarnost i višestruke načine spoznaje. Nije dovoljno da se usmeravaju i razvijaju samo intelektualni i profesionalni aspekti pojedinca, već je neophodno fokusiranje i na fizičke, socijalne, moralne, estetske, kreativne i duhovne aspekte.

Mnogi današnji nastavnici nalaze se u zamci profesionalizma zasnovanog na konkurenciji. Njihovo polje delovanja ograničavaju strogo kontrolisani standardi akreditacija i sertifikata – kao što su propisani i birokratizovani standardi kvaliteta nastave i nastavnika, unapred programirani i unificirani sadržaji nastave, setovi kompetencija i slično. Holističko obrazovanje podrazumeva da nastavnici treba da budu facilitatori učenja, koje je organski, prirodan proces, a ne proizvod koji se može kreirati na nečiji zahtev. Nastavnici treba da imaju autonomiju da osmisle i realizuju učenje u okruženju koje odgovara potrebama njihovih učenika. Generalno, i učenicima bi trebalo dopustiti istinske izbore u učenju. Oni bi trebalo da imaju značajnu reč u kreiranju kurikuluma i određivanju procedura disciplinovanja, u skladu sa njihovom sposobnošću da preuzmu takvu odgovornost. Učenici i roditelji treba da imaju mogućnost stvarnog izbora u svakoj fazi procesa učenja. Istinsko obrazovanje može se odvijati samo u atmosferi slobode – slobode istraživanja, izražavanja i ličnog rasta.

Kako je holističko obrazovanje eklektični pristup, ono ponekad koristi principe *transmisije* i *transakcije*, ali je suštinski duboko ukorenjeno u principu *transformacije* (Miller and Sellar 1990).

Prema principu *transmisije*, podučavanje se posmatra kao čin prenošenja znanja sa tačke A (nastavnik) na tačku B (učenici). U pitanju je pristup usmeren na nastavnika, u kojem je nastavnik taj koji deli znanje, arbitar je istine i konačni evaluator učenja. Zadatak nastavnika u ovom pristupu jeste da obezbedi učenicima definisani obim znanja prema unapred određenom redosledu. Akademsko postignuće posmatra se kao sposobnost učenika da demonstriraju, ponove ili prenesu određeni obim znanja natrag nastavniku ili nekoj drugoj „instanci za merenje“. Iz ove perspektive, standardizovani testovi smatraju se prikladnim merilom učenikovog znanja. Iako postoje situacije kada je ovaj pristup koristan, on se ne sme posmatrati kao opšta filozofija poučavanja.

Prema principu *transakcije* na podučavanje se gleda kao na stvaranje situacija u kojima su učenici u interakciji sa građivom koje treba da nauče kako bi izgradili znanje. Konstruktivizam je obrazovna filozofija koja je u skladu sa ovim pogledom. Ovde se znanje ne prima pasivno, već ga učenici aktivno izgrađuju ili konstruišu kada povezuju svoje prethodno znanje i iskustva sa novim informacijama. Baš kao što su predznanja i iskustva svakog učenika različiti, tako se razlikuju i tumačenja, razumevanja i značenja novih informacija koja se na kraju stvaraju. Ne očekuje se da nastavnici

„ulivaju“ znanje u glave učenika; umesto toga, oni pomažu učenicima u njihovoj konstrukciji znanja, stvarajući iskustva u kojima se stara saznanja menjaju i povezuju sa novim informacijama da bi se kreiralo smisleno znanje. Akademsko postignuće iz konstruktivističke perspektive posmatra se kao sposobnost učenika da koriste novonastalo znanje za rešavanje problema iz svakodnevnog života ili za stvaranje proizvoda ili ideja koji su vrednovani u jednoj ili više kulturnih sredina. Uobičajena konstruktivistička strategija učenja ima za cilj da se pomogne učenicima da generišu ono što pre časa već znaju o nekoj temi. Ovo im pomaže da ojačaju vezu između poznatog i novog.

Princip *transformacije* posmatra podučavanje kao stvaranje uslova koji imaju potencijal da transformišu učenika na mnogo različitih nivoa (kognitivnom, emocionalnom, socijalnom, intuitivnom, kreativnom, duhovnom i drugim). Transformativno poučavanje poziva i učenike i nastavnike da otkriju svoj puni potencijal kao učenici, kao članovi društva i kao ljudska bića. Krajnji cilj transformacije jeste da postanemo brižnija ljudska bića, koja su u stanju da jasnije vide međusobnu povezanost celokupnog ljudskog, biljnog i životinjskog sveta (Narve 2001). Holističko obrazovanje je obrazovna filozofija koja je u skladu s ovim transformativnim pogledom (Miller 1996). Kaže se da je do učenja došlo kada ova iskustva izazovu promenu svesti koja vodi ka dubljem razumevanju i brizi za sebe, druge i životnu sredinu. Akademsko postignuće se vidi kao otkrivanje i razvijanje jedinstvenih talenata i sposobnosti do najveće moguće mere, kao i razvijanje svesti deteta o višestrukim dimenzijama sopstvene ličnosti.

Učenje se može odvijati na sva tri načina ili pristupa. Ipak, smatra se da se najmoćnija i najdugotrajnija iskustva učenja stvaraju onda kada se pretežno koriste transakcioni i transformativni pristupi.

Holistički edukatori smatraju da škole moraju biti mesta na kojima odnosi kakve priželjkujemo kao odrasli postoje za učenike u najvećoj mogućoj meri – gde postoji otvorena, iskrena komunikacija puna poštovanja, gde se razlike među ljudima uvažavaju, gde se interakcija zasniva na uzajamnoj podršci a ne na konkurenciji i hijerarhiji, gde je „opšte dobro“ odgovornost svakog pojedinca i gde je proces donošenja odluka prihvaćen od svih (iako u njemu ne učestvuju svi u svim situacijama).

Ovaj naglasak na saradnji, a ne na takmičenju, često dovodi do toga da u holističkim školama ne postoje ocene ili nagrade. U holističkom pogledu na ljudsku prirodu smatra se da su ljudi ispunjeniji kada se međusobno neguju i pomažu nego kada se rangiraju. Takmičenje se ovde ne posmatra kao nešto što dovodi do izvrsnosti, već proizvodi anksioznost, agresiju, usredsređenost na sebe, nisko samopoštovanje ili preuveličanu sliku o sebi. Odnosi između učenika, između nastavnika, kao i između učenika i nastavnika,

posmatraju se i kao primarni izvor obrazovanja i kao tema obrazovanja. Odnosi su odlična „refleksija“ u kojoj možemo videti sebe, jer o sebi mnogo učimo posmatrajući kako drugi reaguju na nas. Učenje o zdravim, međusobno podržavajućim odnosima – kako ih stvoriti i održati – smatra se neophodnim za rešavanje mnogih društvenih i ličnih poteškoća. Izgradnja zajednice je šezdesetih godina 20. veka počela da se posmatra kao jedan od glavnih načina suočavanja sa krizom urbanih sredina, i ostala je jedan od najuspešnijih pristupa problemima u siromašnim kvartovima velikih gradova, posebno u Južnoj Americi i Sjedinjenim Američkim Državama.

Svaki edukator koji želi da primeni principe holističkog obrazovanja treba da razmotri kognitivne, fizičke, duhovne, emocionalne, socijalne i estetske aspekte deteta kao jednako važne. Međutim, to ne znači da bi svaki aspekt trebalo da dobije jednaku količinu vremena i pažnje u obrazovnom procesu. Svaka osoba i svaki učenik ispoljavaju različite talente i kvalitete, a cilj holističkog edukatora jeste da pomogne osobi da dostigne svoj najviši potencijal. Individualizovani pristup je, dakle, apsolutno neophodan.

Odeljenja u holističkim školama trebalo bi da su malobrojna, sa đacima mešovitih sposobnosti i mešovitih uzrasta i izuzetno otvorena za česte promene sastava i broja, u skladu sa potrebama, interesovanjima, aktuelnim problemima i ostalim okolnostima koje se ne mogu predvideti unapred. Ako dete ispuni uslove da pređe u drugi razred, ono prelazi, bez obzira na doba godine ili predmete koje je do tada učilo. Kruta kategorizacija po uzrastu i napredovanje u velikim grupama uz „stepenice“, posmatrana je kao odraz „proizvodnog“ načina razmišljanja iz doba industrijske revolucije, kada je javno školovanje omasovljeno, a ne kao odraz savremenih saznanja o ljudskoj prirodi.

Umetnost i holističko obrazovanje

Umetničko obrazovanje prepoznato je kao oblast koja pospešuje holistički razvoj ličnosti tako što umetničke aktivnosti pomažu deci da razviju veštine rešavanja problema, kao i motoričke, jezičke i socijalne veštine, zatim pospešuju proces donošenja odluka i preuzimanja rizika i podstiču i neguju kreativnost. Prema Britanu i Lovenfeldu (Brittain and Lowenfeld 1982), umetničko obrazovanje deci pruža mogućnost da se celovito razvijaju, jer istovremeno podstiče i akademsko i kritičko mišljenje i kreativnost, razvija duh i telo.

Ovde ćemo napomenuti da pod pojmom umetničkog obrazovanja ne mislimo na profesionalno obrazovanje iz sfere umetnosti (srednje umetničke škole, osnovne i srednje muzičke škole, umetnički fakulteti), već na nastavne predmete ili vaspitno-obrazovna područja umetničkog sadržaja u predškolskom, osnovnoškolskom i srednjem obrazovanju, kao i na ostale

formalne i neformalne didaktičke aktivnosti. Takođe, termin „obrazovanje“, u ovoj sintagmi, korišćićemo na način da obuhvatimo i vaspitanje i obrazovanje u kojem se koristi umetnički sadržaj ili metod. Smatramo da učenje ili sticanje veština – obrazovanje, istovremeno ima direktan uticaj i na formiranje ličnih osobina, stavova i vrednosti kod mladih, a što bi se moglo podvesti pod pojam vaspitanja.

Još je Fridrih Frebel (Froebel 1974), osnivač dečjih vrtića i predškolske pedagogije, pisao o tome da deca u ranom uzrastu treba da budu uključena u umetnički rad i da uživaju u umetnosti drugih. Prema njegovom mišljenju, umetničke aktivnosti važne su ne samo zato što vaspitačima pružaju mogućnost da decu upoznaju sa neobičnim sposobnostima, već zato što podstiču potpun i svestran razvoj svakog deteta. Bavljenje umetnošću i uživanje u umetničkim delima važno je za celoviti razvoj deteta, za harmonično razvijenu ličnost. Utvrđeno je da kroz umetničko vaspitanje mogu da se razvijaju svi domeni ličnosti (Eisner 2002; Gardner 1983). Deca stiču određena znanja, razumevanja i veštine koje im pomažu u fizičkom, socijalnom i emotivnom razvoju (Eckersley 1992). Umetnost se smatra i oblašću koja poboljšava kognitivni razvoj, usmerava decu ka rešavanju problema, kreativnom razmišljanju, korišćenju simboličkog sistema u izražavanju misli, ideja i osećanja (Gardner 1990).

Imajući u vidu raznovrsne funkcije umetnosti u životu i razvoju čoveka, kao i različite teorije razvoja deteta, na umetničko vaspitanje i obrazovanje možemo gledati kao na način ličnog izražavanja, specifično sredstvo komunikacije, kulturološku vrednost, jednu od školskih disciplina, način izražavanja ili dostizanja slobode, esencijalni deo razvoja...

Aktuelni diskurs umetničkog obrazovanja posledica je uticaja progresivizma u pedagogiji i ideala demokratičnosti, što, pre svega, podrazumeva orijentisanost na dete i njegove potrebe, učenje iz iskustva i individualizovan pristup. U mnogim obrazovnim sistemima u razvijenim zemljama sveta – podsticanje i negovanje kreativnosti i veština rešavanja problema jesu okosnice obrazovnog pristupa (Eckersley 1992, Fowler 1994). Aktivno istraživanje i igra postali su najvažnija načela u vaspitno-obrazovnoj praksi (Katz 1996, Perry and Irwin 2000). Teorija višestruke inteligencije (Gardner 1983) postala je jedan od glavnih konceptualnih okvira za rad nastavnika, i mnogi smatraju, iako se to u praksi ne dešava, da umetnost treba da zauzme privilegovan položaj u kurikulumu. Bamford (*Anne Bamford*) preporučuje da se obrazovanje kroz umetnost i umetnost sama po sebi široko integrišu u čitav kurikulum i koriste kao sredstvo koje podržava učenje u svakoj oblasti (Bamford 2006), budući da pomaže u stvaranju snažne osnove za holistički razvoj dece. Lankaster (Lancaster 1990) dodaje da umetnost detetu pruža mogućnost da se razvija i koristi svoje veštine tako da postaje

sposobnije za dalji „kreativni“ rad u umetnosti, zanatima i dizajnu, kao i da uživa u kreativnom izražavanju. Na taj način dete savladava umetničke pojmove koji mu omogućavaju da organizuje vizuelne ideje i tako donosi informisane zaključke. Razvijanje navedenih veština pomaže deci da izgrade i umetnički rečnik, dok koriste različite umetničke termine kroz kurikulum. Korišćenje „umetničkog“ pristupa u rešavanju problema, kao i tretiranje umetnosti kao nastavnog sredstva, pružaju priliku deci da transformišu znanja i primene ideje na kreativan način.

Teoretičari naglašavaju značaj umetnosti po pitanju razvijanja kulturološkog identiteta, pri čemu neki (Odendaal and De Jager 2017) posebno navode da umetnost igra značajnu ulogu u rastu i razvoju deteta s obzirom na to da se kultura neprestano menja, a učenje različitih vrsta umetnosti obezbeđuje dodatni kanal kroz koji se kultura može istraživati. Pored toga, u dokumentu Ujedinjenih nacija iz 1996. godine (UNESCO 1996) dodatno se naglašava da umetničko obrazovanje istovremeno podstiče kulturnu osvešćenost i promoviše kulturnu praksu, te da je to sredstvo putem koga se znanje i uvažavanje umetnosti i kulture prenose sa jedne generacije na drugu. Umetnost predstavlja ogledalo svake kulturalne zajednice i pomaže joj da stvori jedinstveni osećaj kulturnog identiteta (Wachowiak and Clements 1993).

Umetničko obrazovanje, kao oblast, obuhvata široki spektar disciplina, od likovnih umetnosti i muzike do drame/pozorišta i plesa. Uprkos ovom obimu, značaj umetničkog obrazovanja često ostaje nedovoljno priznat, naročito u domenima standardizovanih procena i striktnog akademskog kurikuluma, gde je često u senci. Nepravedno, jer učešće u umetničkim aktivnostima često podrazumeva razumevanje i izražavanje složenih emocionalnih stanja, što može podstaći veću sposobnost za empatiju. Ovo ukazuje na to da umetnost igra ključnu ulogu u razvoju čovekove sposobnosti da razume i deli osećanja drugih, a ta je veština presudna za efikasnu socijalnu interakciju i emocionalnu inteligenciju.

Kako bismo ukazali na jednak značaj svih umetničkih oblasti u razvoju deteta i istakli specifičnosti u delovanju na decu i mlade, navešćemo pojedine pokazatelje uticaja aktivnosti iz polja muzike, drame, likovnih umetnosti i plesa na celovit razvoj.

Muzika u holističkom razvoju deteta

Muzika je namerno ili organizovano stvaranje zvuka, najčešće uz upotrebu elemenata kao što su ritam, melodija, harmonija i visina tona (Donovan and Pascale 2012). Kroz muziku deca razvijaju pojam o prostoru, auditivnu diskriminaciju, zatim razumevanje odnosa celine i dela, kao i veštine sekvenciranja. Njena važnost za dečji razvoj se, pre svega, ogleda u tome

što je muzika, kao deo našeg načina života, prisutna u povezivanju ljudi različitog kulturološkog porekla. Ona je, takođe, jedno od najmoćnijih sredstava za iskazivanje osećanja, ideja, ličnih filozofija i još mnogo toga. Muzika okuplja ljude i gradi osećaj zajedništva i pripadanja. Razvijajući veštine slušanja ili izvođenja različitih vrsta muzike, ljudi imaju osećaj da su kompetentni, dok im prilike za muzičku kreativnost, komponovanje ili pisanje pesama pružaju osećaj lične autonomije. Stoga je neophodno da vaspitači i nastavnici muzike budu osposobljeni da na najbolji način usmere i podrže decu. Kada je dete na pravi način izloženo muzici, ono postaje samopouzdanije, otvorenije i razvija se i socijalno i emocionalno. Pored toga, aktivno bavljenje muzikom podstiče decu da teže svojim maksimalnim sposobnostima, dok im istovremeno razvija veštine rešavanja problema i kreativnost (Odendaal and De Jager 2017).

Sinkler i saradnici (Sinclair et al. 2012) naglašavaju ideju da muzika (uz ostale umetnosti) predstavlja prirodan i pogodan način da se deca upoznaju sa različitim kulturama, da ovo iskustvo može snažno uticati na njihovo poimanje i razmišljanje o određenim kulturama, čime su osposobljeni za međukulturnu interakciju.

Muzika ima uticaja na *fizički razvoj* deteta jer podrazumeva specifične pokrete kako bi se svirali muzički instrumenti kao što su klavir, bubnjevi, gitare, zvečke i slično. Takvi pokreti usmereni su i na mišićnu koordinaciju i na koordinaciju oka i ruke. Pored toga, uključivanje u muzičke aktivnosti stimuliše senzomotorni razvoj i fizički rast i utiče na razvijanje krupne i fine motorike, naročito kad su u ovaj proces integrisani ples i pokret (Odendaal and De Jager 2017).

Muzika takođe igra ključnu ulogu u *socijalno-emocionalnom razvoju*, jer deci omogućava da se vokalno izraze kroz pevanje. Pesme mogu imati moć da uteše ili ohrabre, čime doprinose emocionalnoj stabilnosti i emocionalnom razvoju deteta. Putem vokalnih nastupa, koji mogu biti individualni ili grupni, pod uslovom da su pripremani uz poštovanje pedagoških normi, dete gradi samopoštovanje i samopouzdanje. Takvi nastupi takođe promovišu socijalnu interakciju sa vršnjacima i okruženjem, kao i povezivanje deteta sa njegovim kulturnim korenima. Kroz časove muzike deca osećaju lično ispunjenje zahvaljujući emocionalnim vezama koje se uspostavljaju. Istraživanja su pokazala (Selmani 2024) da deca koja su aktivno uključena u smislene muzičke obrazovne programe imaju povišenu otpornost, smanjene nivoe stresa, smanjenu učestalost poremećaja raspoloženja i anksioznosti, smanjeno agresivno ponašanje, kao i veći osećaj samopoštovanja.

Kad je u pitanju *intelektualni razvoj*, muzika pre svega pomaže u razvoju veština pamćenja. Na primer, izvođenjem pesama sa pokretima i ritmičkih dečjih pesmica, razvija se um i stimuliše mozak (koordinacija

čula i pokreta, serijacija i ostale kognitivne operacije). Uz to, uključivanje muzike u obrazovanje poboljšava mentalno i fizičko zdravlje dece, i ujedno pospešuje njihov kvalitet života (Odendaal and De Jager 2017). Muzika deci omogućava da se bave realnim rešavanjem problema koristeći teme iz svog okruženja, kao i da se poistovete sa realnim situacijama iz života – teme pesama za decu najčešće obuhvataju frustracije, strahove, radosti i generalno situacije sa kojima su deca suočena u svom odrastanju.

Likovna umetnost u holističkom razvoju deteta

Svet doživljavamo kroz slike koje tumačimo da bismo stvorili značenje. Stoga, upotreba vizuelnih elemenata u radu s decom jeste prilika da se svet prevede, komunicira sa njim i iz njega crpu ideje (Donovan and Pascale 2012). Vizuelne umetnosti omogućavaju deci da razmišljaju „van okvira“ i ohrabruju ih da istražuju i kreiraju slike oslanjajući se na ideje, osećanja i reakcije koje, dok su u mlađem uzrastu, ne mogu da iskažu pisanim ili govornim jezikom (Donovan and Pascale 2012).

Likovna umetnost deluje na *fizički razvoj* – dok se bave umetnošću, deca ranog uzrasta razvijaju kontrolu nad krupnim i sitnim mišićnim grupama, odnosno razvijaju krupnu i finu motoriku (Koster 1997). Pokreti rukom kada se, na primer, slika ili crta na velikom papiru na podu, zahtevaju ozbiljnu koordinaciju i snagu. Fina motorika razvija se korišćenjem makaza, modelovanjem ili crtanjem na malim površinama – za šta je potrebna posebna spretnost i kontrola. Kada im se stalno pružaju nove mogućnosti za uvežbavanje, deca stiču poverenje u svoje sposobnosti korišćenja alatki i sredstava, što kasnije ima značaj i za držanje olovke prilikom jezičkog i matematičkog opismenjavanja.

Bavljenje likovnom umetnošću takođe pomaže deci da razviju koordinaciju oko – ruka (Koster 1997). Kada deca odlučuju o tome kako će spojiti delove u celinu, gde da postave predmete, koje detalje da uključe, ona uče kako da koordinišu ono što vide sa pokretima ruke ili prstiju. Koordinacija oko – ruka značajna je za mnoge kasnije aktivnosti, posebno za pisanje slova ili organizaciju reči i rečenica na papiru.

Kad je u pitanju *socio-emocionalni razvoj*, možemo početi od konstatacije da deca na ranom uzrastu osećaju emocionalno zadovoljstvo kada su uključena u umetničke aktivnosti, kada nešto stvaraju, bilo da rade s glinom, plastelinom, crtaju, rade kolaže i slično. Ovo zadovoljstvo potiče od toga što deca osećaju da imaju kontrolu nad materijalom koji koriste i autonomiju prilikom odlučivanja (Schirmacher 1998). Odluke o tome šta će praviti i koji materijal koristiti, često spadaju među prve prilike pružene deci da sama biraju i odlučuju.

Bavljenje umetnošću kod dece izgrađuje samopoštovanje, jer je to prilika da izraze sopstvena osećanja i misli (Klein 1991). Sauter (Sautter 1994) smatra da čim deca učestvuju u umetničkim aktivnostima sa vršnjacima, reakcije koje daju jedni drugima utiču na izgradnju samopoštovanja pomažući im u učenju prihvatanja kritike i pohvale od drugih. Umetničke aktivnosti u manjim grupama takođe pomažu deci da razviju i vežbaju bitne socijalne veštine, kao što su čekanje na red, deljenje i dogovaranje.

Kad govorimo o *intelektualnom razvoju*, likovne umetnosti su „koren“ kreativnosti, jer omogućavaju detetu da razmišlja van ustaljenih okvira. Učešće u aktivnostima na polju likovnih umetnosti takođe pomaže deci da steknu sredstva neophodna za razumevanje ljudskih iskustava, za prilagođavanje i uvažavanje različitih načina rada i mišljenja, kao i za razvoj kreativnih veština rešavanja problema i razmenu misli i ideja na različite načine (Odendaal and De Jager 2017). Za decu u ranom uzrastu, bavljenje umetnošću predstavlja čulnu istraživačku aktivnost. Ona uživaju u tome da posmatraju kako se bojica kreće po papiru ili kako se akvarel boje razlivaju. Istraživanje materijala je veoma važno jer na taj način deca grade znanja o predmetima i okolnom svetu.

Aktivnosti vezane za umetnost zahtevaju od dece donošenje odluka i upravljanje samoevaluacijom. Klajn (Klein 1991) opisuje kako dete koje se bavi umetničkom aktivnošću donosi četiri odluke. Prvo, odlučuje šta će crtati, drugo, bira tehniku koju će koristiti, zatim način organizovanja elemenata u svom radu i perspektivu iz koje će se posmatrati rad. Deca zatim odlučuju kojim će tempom raditi i kad je rad završen. Deca onda procenjuju rad, uglavnom na osnovu toga šta sami misle kao i na osnovu toga što čuju od odraslih (Feeney and Moravcik 1987).

Kako rastu, u umetničkim aktivnostima deca idu dalje od čulnog eksperimentisanja i počinju da koriste simbole. Njima predstavljaju stvarne predmete, događaje i osećanja. Crtanje je posebno značajna aktivnost u kojoj se koriste simboli kojima se predstavljaju znanja i osećanja. To je važno izražajno sredstvo za malu decu, koja su još uvek ograničena u verbalnom i pisanom izražavanju (De la Roche 1996). Korišćenje simbola na ranom uzrastu veoma je bitno, jer stvara osnovu za kasnije korišćenje reči.

Drama u holističkom razvoju deteta

Sinkler i saradnici (Sinclair et al. 2012) definišu dramu kao oživljavanje stvarnih i zamišljenih događaja kroz igranje uloga i kreiranje različitih situacija. Oni takođe navode da drama omogućava deci, kako individualno tako i grupno, da istražuju i prikazuju ideje, osećanja i njihove posledice.

Prava svrha drame u školskom kontekstu jeste da podstiče lični rast učenika kroz kreativno samoizražavanje.

Sinkler i saradnici (Sinclair et al. 2012) takođe naglašavaju da u drami učenici preuzimaju različite uloge i aktivno uče kroz proces stavljanja sebe u „tuđe cipele“, odnosno gledanjem na svet nečijim drugim očima. Prema literaturi (Tombak 2014, Furman 2000), drama pomaže detetu i u osveščivanju, obogaćivanju i menjanju pogleda na svet oko sebe i u otkrivanju pristupa koje može da primeni u svom životu. Istraživanja pokazuju da uključivanje u dramske aktivnosti može produbiti razumevanje, poboljšati jezičke veštine i razviti svest o tome da postoje različite perspektive, kao i podsticati i oblikovati detetovo razumevanje kroz upotrebu glasa, tela i mašte. Drama takođe podržava razvoj tečnije komunikacije i povećava motivisanost za učenje (Donovan and Pascale 2012). Pozitivno utiče na to da deca postanu samouverena bića, razvija njihove jezičke sposobnosti i uči ih da na različite načine izražavaju sopstvenu filozofiju o tome ko su i u šta veruju, odnosno svoje poglede na život. Integracija drame u školski kurikulum može pomoći učenicima svih uzrasta da iskažu stavove i otkriju i ispolje svoj identitet. Kada deca učestvuju u dramskim aktivnostima, ona se razvijaju na socijalnom planu, grade čvršći odnos sa vršnjacima, razvijaju samopouzdanje, razmišljaju „van okvira“ na intelektualnom nivou i dolaze u kontakt sa kreativnim idejama o pitanjima koja utiču na zajednicu.

Uticao na *fizički razvoj* je očigledan, jer su dramske aktivnosti, kao što su igra uloga (verbalno ili kroz mimiku) i pripovedanje priča, izražajnije od ostalih vrsta umetnosti. Deca se moraju kretati da bi izrazila ono što osećaju likovi koje tumače, te su ovakve aktivnosti fizički zahtevnije. Time se razvijaju i krupne motoričke veštine i fina kontrola mišića. Pre svake probe, deca rade vežbe zagrevanja tela koje pomažu da se opuste mišići i glas. Ove sesije zagrevanja imaju za cilj pripremu tela i pomoć u poboljšanju dečje koncentracije. Pokreti uključuju istezanje i rotacije koje podrazumevaju lokomotorna i nelokomotorna istraživanja pokreta. Ova zagrevanja takođe uključuju vežbe disanja koje poboljšavaju jasnost govora (Odendaal and De Jager 2017).

Drama pomaže detetu da se razvija *socijalno i emocionalno*. Kao što je ranije pomenuto, ona je izražajnija u odnosu na ples i muziku. Proces igre uloga (imaginativna igra) omogućava deci da se vokalno izraze kroz pesmu, reči ili mimiku, kao i kroz pokrete tela. Data im je sloboda da samouvereno izraze svoje ideje i poruke pred drugima, čak i pred širom publikom. Drama deci takođe otvara vidike u vezi sa životnim izazovima i načinima da ih prevaziđu. Časovi drame deci omogućavaju da istražuju svoje emocionalne reakcije na socijalnu sredinu i tako im pomažu da sa većom empatijom analiziraju društvene probleme (Odendaal and De Jager 2017). Pored

toga, drama pruža deci priliku da izgrade veštine za rad u velikoj grupi ili individualno, posebno fleksibilnost i prilagodljivost.

Dramske aktivnosti podstiču *razmišljanje i rasuđivanje*, budući da su deca često u prilici da formulišu odgovore na postavljena pitanja, dok ih nastavnik dodatno navodi na lateralno razmišljanje i inovativno rešavanje problema (Odendaal and De Jager 2017). U smislu intelektualnog razvoja, drama pomaže u stimulaciji kritičkog mišljenja i rešavanja problema, jer se deca u igri uloga bave životnim pitanjima. Dete kroz interaktivne dramske aktivnosti, kao i putem dramskih metodičkih igara, uči da diskutuje, razmenjuje ideje i formuliše svoje viđenje.

Ples u holističkom razvoju deteta

Treba imati na umu da deca ranog uzrasta razmišljaju kroz pokret (Bucknam and Szekely 2012). Ples je, između ostalog, kreativni pokret, pri čemu deca sama biraju kako će koristiti svoja tela da izraze ideje i razmišljanja.

Prema Sinkler i saradnicima (Sinclair et al. 2012), ples je oblikovana izvođačka umetnost koja stimuliše svesnost o telesno-kinestetičkoj dimenziji, fokusirajući se na unutrašnju nameru, pokret, telo, osećaje i emocionalni naboj pojedinca. Ples podrazumeva pokret tela radi pričanja priče i, na taj način, pomaže *fizičkom razvoju*, omogućavajući detetu da izvodi funkcionalne i kreativne pokrete uz kontrolu, fleksibilnost i koordinaciju. Plesom se razvijaju motoričke veštine i omogućava se deci da koriste svoja tela kreativno i samouvereno (Odendaal and De Jager 2017). Pored toga, obrazovanje kroz ples podstiče decu da razvijaju veštine i samopouzdanje potrebno za fizičko izražavanje svojih misli, ideja i osećanja.

Kad je u pitanju *socio-emocionalni razvoj*, ples omogućava deci da saopšte osećanja, koja možda nerado iskazuju verbalno (Odendaal and De Jager 2017), a može pomoći i u oslobađanju unutrašnje napetosti i anksioznosti. Ples podrazumeva i socijalnu interakciju, budući da drugi vršnjaci takođe učestvuju u istom prostoru. Pored toga, ples stimuliše i razvoj emocionalne kontrole u grupi, te omogućava deci da steknu samopouzdanje.

Ples zahteva od dece da razumeju, analiziraju, pamte i procenjuju plesne pokrete, razvijajući analitičko i sintetičko razmišljanje i intenzivnu koncentraciju ponavljanjem plesnih koraka. Literatura ukazuje i na bitnu ulogu fizičkog pokreta u funkcionalnim i strukturalnim promenama u mozgu (Odendaal and De Jager 2017, Radoš 2010). Uvođenjem pokreta u učionicu stimuliše se rad mozga i učenici pripremaju za dublje učenje tokom dana (Donovan and Pascale 2012), te je neupitan uticaj plesa na *intelektualni razvoj* deteta.

Zaključak

Umetničko obrazovanje ima ključnu ulogu u holističkom razvoju deteta, doprinoseći ne samo njegovom kreativnom izrazu, već i intelektualnom, emocionalnom i socijalnom razvoju. Kroz likovnu umetnost, muziku, ples i dramu, deca razvijaju socijalne veštine, različite forme mišljenja, kao i motoričke veštine, zatim stiču sposobnosti rešavanja problema i efikasnog upravljanja svojim emocijama.

Pored toga, umetničke aktivnosti omogućavaju deci da bolje razumeju sebe i svet oko sebe, podstičući njihovu empatiju i veštine komunikacije. Umetnost ih uči strpljenju, disciplini i samopouzdanju, što su osobine neophodne za uspeh u svim aspektima života.

Zato je važno da umetničko obrazovanje bude integralni deo školskog kurikuluma, a ne samo dodatna ili sporedna aktivnost. Kroz promovisanje umetnosti u obrazovanju, stvaramo okruženje koje podržava celovit razvoj svakog deteta, pomažući mu da postane kreativna, radoznala i emotivno ispunjena osoba spremna za izazove savremenog društva.

Literatura

- Bamford, Anne (2006), *The WOW Factor: Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education*, Münster, Germany: Waxmann Verlag GmbH.
- Bucknam, Julie and George, Szekely (2012), *Art Teaching – Elementary through Middle School*, New York: Routledge.
- De la Roche, Ellen (1996), „Snowflakes: Developing Meaningful Art Experiences for Young Children“, *Young Children Journal* 5 (2): 82–83.
- Donovan, Lisa and Louise, Pascale (2012), *Integrating the Arts Across the Content Areas*, Teacher Created Materials, Huntington Beach, CA: Shell Education.
- Eckersley, Richard (1992), *Youth and the Challenge to Change: Bringing Youth, Science and Society Together in the New Millennium*, Carlton: Australia's Commission for the Future.
- Eisner, Elliot (2002), *The Arts and the Creation of Mind*, New Haven: Yale University Press.
- Feeney, Stephanie and Eva, Moravick (1987), „A thing of Beauty: Aesthetic Development in Young Children“, *Young Children Journal*, NAEYC, September.
- Fowler, Charles (1994), „Strong Arts, Strong Schools“, *Educational Leadership*, 52 (3): 4–9.
- Freire, Paulo (1993), *Pedagogy of the oppressed*, New York/London: Continuum Publishing Company.
- Froebel, Fridrich (1974), *The education of man*, Clifton, N. J: A. M. Kelley.
- Furman, Jeffrey (2000), „In support of drama in early childhood education, again“, *Early Childhood Education Journal* 27 (3): 173–178.
- Gardner, Howard (1983), *The arts and human development*, New York: Wiley.
- Gardner, Howard (1990), *Art Education and Human Development*, New York: Wiley.
- Katz, Lilian (1996), „Children as learners: A developmental approach“, Paper presented at the Weaving Webs, Collaborative Teaching and Learning in the Early Years Curriculum Conference, University of Melbourne.

- Klein, Bruce (1991), „The hidden dimensions of art“ u J. D. Quisenberry, E. A. Eddowes and S.L. Robinson (ur.), *Readings form childhood education*, Wheaton, MD: Association of Childhood Education International: 84–89.
- Koster, Joan (1997), *Growing artists: Teaching art to young children*, Albany, NY: Delmar.
- Lancaster, John (1990), *Art in the primary school*, London: Routledge.
- Lowenfeld, Viktor and Lambert, Brittain (1982), *Creative and mental growth* (7th ed.), New York, USA: Macmillan.
- Miller, John, and Wayne, Seller (1990), *Curriculum: Perspectives and practice*, Toronto, ON: Copp Clark Pitman.
- Miller, John (1996), *The Holistic Curriculum*, Toronto: OISE Press.
- Miller, John (2007). *The holistic curriculum*, Toronto, Ontario, Canada: OISE Press.
- Miller, Ron (1991), „Holism and meaning: Foundations for a coherent holistic theory“, *Holistic Education Review* 4 (3): 23–31.
- Miller, Ron (1992), *What are schools for: Holistic education in American culture* (2nd ed.), Brandon, VT: Holistic Education Press.
- Miller, Ron (2000), *Caring for new life: Essays on holistic education*, Brandon, VT: Foundation for Educational Renewal.
- Nakagawa, Yoshiharu (2000), *Education for Awakening: an Eastern Approach to Holistic education*, Brandon: Holistic education press.
- Nava, Ramon (2001), *Holistic Education: Pedagogy of Universal Love*; Eisler, Tomorrow's Children, Los Angeles.
- Narve, Ramon Gallegos (2001), *Holistic education: Pedagogy of universal love*, Brandon, VT: Foundation for Educational Renewal.
- Odendaal, Rene and Thelma, De Jager (2017), *Creative arts education*, Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Perry, Rosemay and Liz, Irwin (2000), *Playing with curriculum*, Brisbane: QUT.
- Radoš, Ksenija (2010), *Psihologija muzike*, Beograd: Nolit.
- Rudge, Lucila (2010), *Holistic education: An analysis of its pedagogical application*, Saarbrücken, Germany: Lambert Academic Publishing.
- Sautter, Craig (1994), „An arts education reform strategy“ Phi Delta Kappan, *Art Education Journal* 75 (6): 433–440.
- Schirmacher, Robert (1998), *Art and Creative Development for Young Children*, New York: Delmar Publishers.
- Selmani, Teuta Alimi (2024), „The Influence of Music on the Development of a Child“, *Journal of Effective Teaching Methods* 2 (1): 191–201.
- Sinclair, Christine; Neryl, Jeanneret and John, O'Toole (2012), *Education in the Arts*, Oxford: Oxford University Press.
- Tombak, Aysem. (2014), *Importance of Drama in Pre-school Education*, 3rd Cyprus International Conference on Educational Research, Cyprus: Procedia.
- UNESCO (1996), „The four pillars of education“ u *Learning: The Treasure Within: Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty First Century*, Paris: UNESCO.
- Wachowiak, Frank and Robert, Clements (1993), *Emphasis Art: A Qualitative Art Program for Elementary and Middle Schools*, New York/London: Harpercollins College Div.

Aleksandra M. Joksimović

THE ROLE OF ART EDUCATION IN THE HOLISTIC DEVELOPMENT OF THE CHILD

Summary

In the theories of holistic education, every human being is viewed as a system of interrelated aspects of personality. The holistic approach implies help and support for the realization of the full potential of the individual in all dimensions: intellectual, emotional, social, artistic, moral, psychological, physical, aesthetic, creative, intuitive, spiritual, and others. It is believed that people are not empty vessels into which pre-defined knowledge should be poured, but thinking, feeling, emotional, creative, and intuitive beings who use all these dimensions to explore the world around them and act upon it. Modern schools often limit the educational experience to those areas that are approached through knowledge and reason, even though most people learn, solve problems, and make decisions using the full range of their abilities. These are the qualities that traditional education, unfortunately, often neglects: creativity, nonconformity, originality, imagination, reflection, exploration, risk-taking, entrepreneurship, and intuition. The holistic theory of learning directs us to nurture and refine all these qualities in children, with the aim of acquiring the knowledge and skills necessary for them to fully develop and successfully function in both the local and broader community. In addition to outlining the basic principles of holistic educational theory and its application in the school and teaching context, this paper presents examples and indicators of how education through artistic content and methods is the most natural path to the comprehensive development of personality, thus proving that art and artistic content can be a solid platform for a holistic approach to development.

Keywords: teaching, school, child development, holistic approach to education, arts education, art.

