

Utjecaj osobnih preferencija odgajatelja prema likovnim tehnikama na likovna postignuća djece rane i predškolske dobi

Mirović, Kristina

Master's thesis / Diplomski rad

2023

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Rijeka, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:189:091800>

Rights / Prava: [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-12-25**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Teacher Education - FTERI Repository](#)



SVEUČILIŠTE U RIJECI
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

KRISTINA MIROVIĆ

Utjecaj osobnih preferencija odgajatelja prema likovnim tehnikama na likovna postignuća
djece rane i predškolske dobi

DIPLOMSKI RAD

Rijeka, 2023.

SVEUČILIŠTE U RIJECI
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Diplomski sveučilišni studij ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

Utjecaj osobnih preferencija odgajatelja prema likovnim tehnikama na likovna postignuća
djece rane i predškolske dobi

DIPLOMSKI RAD

Predmet: Umjetnički programi

Mentor: doc.dr.sc. Anita Rončević

Student: Kristina Mirović


Matični broj: 1108995315008

U Rijeci,
rujan, 2023.

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

“Izjavljujem te svojim potpisom potvrđujem da sam diplomski rad izradila samostalno, uz preporuke i savjetovanje s mentoricom. U izradi rada pridržavala sam se Uputa za izradu diplomskog rada i poštivala sam odredbe Etičkog kodeksa za studente/studentice Sveučilišta u Rijeci o akademskom poštenju. S obzirom na to da rad nisam izradila u potpunosti samostalno, za bilo koju vrstu diseminacije rezultata ovog istraživanja moram prethodno imati suglasnost mentora.”

Potpis studentice:

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "Mina: Mitro", is written on a light blue rectangular background.

ZAHVALA

Zahvaljujem mentorici, dr. sc. Aniti Rončević na razumijevanju, vremenu i trudu, koje mi je pružila tijekom pisanja ovoga rada. Veliko hvala na danim savjetima i prijedlozima, hvala na svakoj pomoći i konzultacijama posljednjih mjeseci.

Zahvaljujem odgajateljicama koje su sudjelovale u ovom istraživanju i tako pridonijele ovom radu.

Veliko hvala mojim kolegicama koje su me bodrile i ohrabrivale tijekom cijelog ovog procesa.

Najveće hvala mojoj obitelji koja mi je omogućila ovo dodatno iskustvo, što su mi bili velika podrška te što mi nisu dopustili da odustanem kada više nisam imala snage ni volje za borbu.

SAŽETAK

U radu se ispituje utjecaj odgajatelja na likovna postignuća djece, odnosno odgajateljeva organizacija prostorno-materijalnog okruženja i organizacija likovnih aktivnosti na likovna postignuća djece. Uočavajući razlike u načinima rada i dostupnosti likovnih materijala, između djece rane dobi i predškolske djece, istražuje se i teorijom potkrjepljuju te činjenice. U nastavku rada, dostupne su osnovne informacije o likovnim tehnikama te na koji način se analiziraju likovni radovi djece rane i predškolske dobi. Isto tako, istaknuta su istraživanja mnogih autora (Grgurić i Jakubin, 1996; Batič, 2003; Vukšinić, 2007; Herceg, Rončević, Karlavaris, 2010) te su potvrđene činjenice koje su usko vezane uz odgojno-obrazovni rad odgajatelja, odnosno utjecaj implicitnih pedagogija i kompetencija odgajatelja te organizacija prostora i materijala. Postavljene su četiri hipoteze istraživanja, od kojih su dvije potvrđene, a dvije nisu. Potvrđene su hipoteze koje tvrde da odgajatelji potiču djecu predškolske dobi na likovna postignuća likovnim tehnikama iz svih likovnih područja te da odabir likovnih tehnika ovisi o dobi djeteta. Ne potvrđene su hipoteze koje tvrde da odgajatelji potiču djecu rane dobi na likovna postignuća likovnim tehnikama iz svih likovnih područja te da odgajatelji biraju likovne tehnike po vlastitoj naklonosti prema istim.

Ključne riječi: odgajatelj, djeca rane dobi, djeca predškolske dobi, likovne tehnike

SUMMARY

In this research, kindergarden educator's impact on a child's artistic achievements is being examined, respectively the educator's organisation of spatial-material environment and organisation of artistic activities on their achievements. Noticing the differences in modes of operations and accessibility of artistic materials, between children of early and preschool age, these facts are researched and supported by theory. Later on in the research basic information about art techniques are being presented, as well as the way how art works are analysed for children of early age and preschool age. Likewise, noteworthy researches from different authors have been highlighted (Grgurić and Jakubin, 1996; Batič, 2003; Vukšinić, 2007; Herceg, Rončević, Karlavaris, 2010) and the facts regarding educator's professional work have been confirmed, regarding the impact of implicit pedagogy and competencies of educators and organisation of space and materials. Four hypothesis to the research have been placed, from which two have been accepted and the other two have been rejected. Accepted hypothesis claim that educators do encourage preschool children towards artistic achievements via art techniques from different art areas, and that the chosen art technique depends on a child's age. Rejected hypothesis are the ones that claim that educators encourage children of early age towards artistic achievements via art techniques from different art areas, and that educators choose art techniques based on personal preference.

Key words: kindergaden educator children of early age, children of preschool age, art techniques

SADRŽAJ

1. UVOD.....	1
2. LIKOVNE TEHNIKE.....	3
2.1 CRTAČKE TEHNIKE.....	3
2.2 SLIKARSKE TEHNIKE	4
2.3 GRAFIČKE TEHNIKE.....	5
2.4 TEHNIKE PROSTORNO-PLASTIČNOG OBLIKOVANJA	5
3. DJECA RANE I PREDŠKOLSKE DOBI U ODGOJNO-OBRAZOVNOJ USTANOVI	7
3.1 DJECA RANE DOBI	7
3.2 DJECA PREDŠKOLSKE DOBI	11
4. ULOGA ODGAJATELJA U ODGOJNO-OBRAZOVNOM PROCESU I LIKOVNIM AKTIVNOSTIMA.....	15
4.1 IMPLICITNA PEDAGOGIJA.....	15
4.2 KOMPETENCIJE ODGAJATELJA	17
4.3 OKRUŽENJE I MOTIVACIJA	19
5. LIKOVNA POSTIGNUĆA DJECE U ODGOJNO-OBRAZOVNOJ USTANOVI	22
5.1 RAZVOJNE FAZE DJEČJEG LIKOVNOG IZRAŽAVANJA	22
5.1.1 <i>Faza šaranja/ faza izražavanja primarnim simbolima</i>	22
5.1.2 <i>Faza sheme/ faza izražavanja složenim simbolima</i>	23
5.1.3 <i>Faza razvijene sheme/ faza intelektualnog realizma</i>	24
5.1.4 <i>Faza oblika i pojava/ faza vizualnog ili optičkog realizma</i>	26
5.2 KREATIVNOST.....	26
6. ISTRAŽIVANJE: UTJECAJ OSOBNIH PREFERENCIJA ODGAJATELJA PREMA LIKOVNIM TEHNIKAMA NA LIKOVNA POSTIGNUĆA DJECE RANE I PREDŠKOLSKE DOBI	32
6.1 SVRHA I CILJ ISTRAŽIVANJA	32
6.2 HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA	32
6.3 UZORAK ISPITANIKA	32

6.4	METODE I INSTRUMENTI ISTRAŽIVANJA	34
6.5	OBRADA PODATAKA	37
7.	REZULTATI I RASPRAVA	38
7.1	ODGAJATELJI POTIČU DJECU RANE DOBI NA LIKOVNA POSTIGNUĆA LIKOVNIM TEHNIKAMA IZ SVIH LIKOVNIH PODRUČJA (CRTAČKOG, SLIKARSKOG, KIPARSKOG, PRIMIENJENE UMJETNOSTI, ARHITEKTURE)	38
7.2	ODGAJATELJI POTIČU DJECU PREDŠKOLSKE DOBI NA LIKOVNA POSTIGNUĆA LIKOVNIM TEHNIKAMA IZ SVIH LIKOVNIH PODRUČJA (CRTAČKOG, SLIKARSKOG, KIPARSKOG, PRIMIENJENE UMJETNOSTI, ARHITEKTURE)	39
7.3	ODGAJATELJI BIRAJU LIKOVNE TEHNIKE PO VLASTITOJ NAKLONOSTI PREMA ISTIM	41
7.4	ODABIR LIKOVNIH TEHNIKA OVISI O DOBI DJETETA	44
8.	ZAKLJUČAK	53
9.	LITERATURA.....	55

1. UVOD

Suvremenim teorijskim polazištima o ranom djetinjstvu, dijete rane i predškolske dobi prikazuje se kao svjesno biće, punog potencijala za nova učenja, osobu koja uči čineći i sudjelujući u svijetu u kojemu živi. Teorijskim polazištima uvjetuju se i promjene u društvenom području, točnije u odnosu društva prema djetetu. Dijete rane i predškolske dobi raste i živi sve više u institucijskom kontekstu koji donosi svoje posebnosti. Uključenost vršnjaka, odraslih osoba-odgajatelja te prostorno-materijalnog okruženja postaju predmetom istraživanja u području predškolske pedagogije. Prateći promjene i postignuća u području institucijskog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te kurikulumu ranog odgoja koji su opisani u znanstvenim studijama te studijama objavljenim u Europi i svijetu (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014), počinje se mijenjati i hrvatska odgojno-obrazovna teorija, ali i praksa. Promjenom paradigme, s tradicionalne na suvremenu, u kojoj se mijenja pogled na dijete, dolazi do velikih promjena kako u praksi tako i u teoriji odgojno-obrazovnih ustanova, pokrenutih uvođenjem Nacionalnog kurikulumu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Mnogi autori (Maleš, 2011; Malašić, 2015; Pintar, 2020; Guć i sur., 2021) ističu kako je važno odgajateljevo shvaćanje djeteta i njegovog odgojno-obrazovnog procesa, kako odgajatelj uočava djetetove mogućnosti i sposobnosti. Na shvaćanje djeteta i njegovih razvojnih potreba, utječe odgajateljeva implicitna pedagogija, odnosno način na koji on razumije i pristupa djetetu: kako ga potiče, kako organizira prostor u kojem se on nalazi, kojim materijalima obogaćuje prostor u kojem dijete boravi. Implicitnom pedagogijom uvelike se utječe na svakodnevni odgojno-obrazovni rad i u cilju shvaćanja djetetovih mogućnosti. Uloga odgajatelja kao osobe koja je prva pri dolasku djeteta u ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje sve se više mijenja od tradicionalne prema suvremenoj. Odgajatelj u suvremenim shvaćanjima njegove profesionalne uloge postaje osobom koja svakodnevno promišlja, prati dijete, dokumentira u cilju boljeg razumijevanja djeteta, njegovih potreba te načinima poticanja holističkog razvoja. Promišljajući i djelujući u cilju djetetova napretka važno je imati razvijene profesionalne, ali i osobne kompetencije koje su usko povezane s implicitnom pedagogijom prema kojoj odgajatelj djeluje u svojem svakodnevnom odgojno- obrazovnom radu.

Shvaćanjem da je razdoblje djetinjstva ključno za kasniji razvoj, uloga odgajatelja očituje se u svakodnevnom osiguravanju poticaja za djetetova nova učenja i istraživanja. Razdoblje ranog djetinjstva, od rođenja do pete godine, kritično je vrijeme za razvijanje djetetovih tjelesnih, kognitivnih, emocionalnih i socijalnih vještina koje pružaju temelj zdravog cjeloživotnog razvoja (Vasta, Haith i Miller, 1999). Iz tog razloga, poželjno je jednom organiziranom aktivnošću utjecati na više djetetovih vještina. Pa se određenom likovnom aktivnošću može utjecati na razvoj senzibiliteta za uporabu mokrih tehnika i usavršavanju fine i grube motorike, kao i prijenosu djetetovih osjećaja na papir koji će kasnije biti izloženi užoj i široj zajednici u kojoj živi pojedinac.

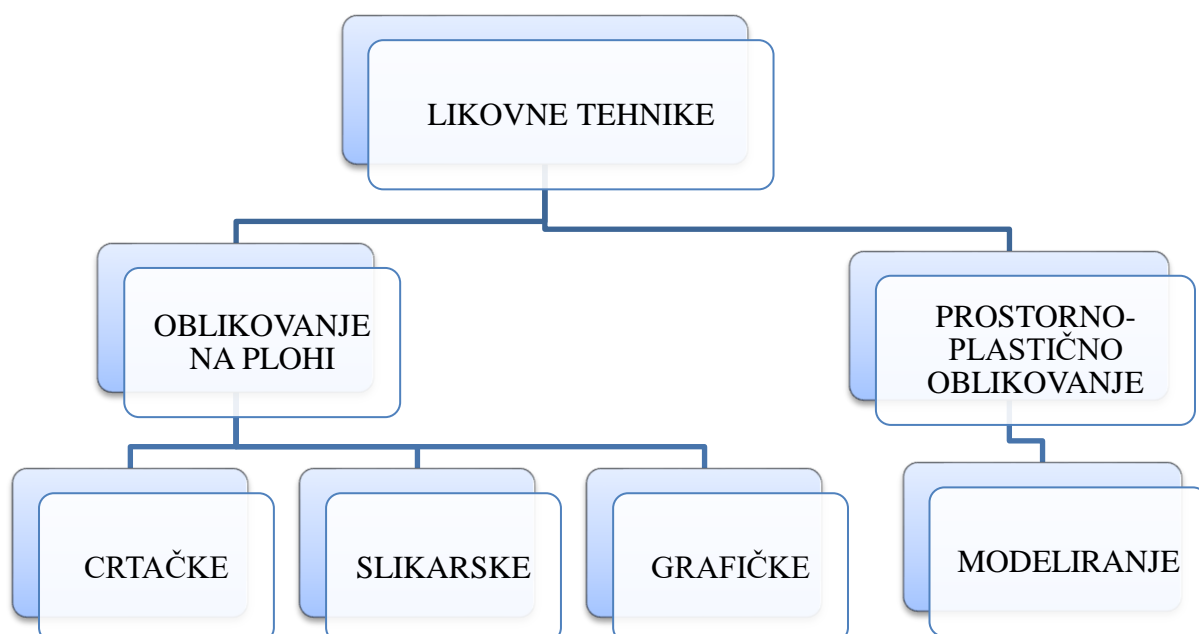
Mnogi autori (Grgurić, Jakubin, 1996; Herceg, Rončević, Karlavaris, 2010; Balić Šimrak i sur., 2011) ističu kako ne postoji konkretno definiran način vrednovanja likovnih postignuća djece, već se ono odnosi na procjenjivanje njihovog likovnog razvoja na likovnim uradcima. Vrlo je teško objektivno procjenjivati osobne sposobnosti i kod odraslih osoba, a pogotovo kod djeteta rane i predškolske dobi jer dijete upravo u tom razdoblju likovno stvara jedinstvene i posebne uratke s obzirom na njegov trenutni razvoj šaranja. Likovni uradci djece tako postaju dijelom dokumentacije kojom je moguće pratiti napredak u razvoju likovnosti, likovnog senzibiliteta, ali i razvoja motorike. U praksi se obično procjenjuje intelektualni stupanj razvoja koji treba odgovarati dobi djeteta, razina kreativnosti te odgovarajuća uporaba likovnog jezika (Herceg, Rončević, Karlavaris, 2010).

Ovim radom ispitat će se moguće promjene tradicionalne naspram suvremene paradigme u praksi koje se odnose na mogućnost djetetova odabira likovnih materijala i tehnika te na dostupnost likovnih materijala i opremljenost likovnih centara raznolikim materijalima. Nadalje, provedeno istraživanje odnosi se na različitosti u području likovnih aktivnosti koje se provode u svakodnevnom odgojno-obrazovnom radu. U posljednjem dijelu istraživanja, ispitat će se postoji li utjecaj između odgajateljevih osobnih preferencija prema likovnim tehnikama na likovna postignuća djece u odgojno-obrazovnim skupinama.

2. LIKOVNE TEHNIKE

Pri definiranju ključnih pojmova potrebno je prikazati likovne tehnike i njihovu podjelu. Pod pojmom likovne tehnike smatraju se materijali kojima se oblikuje i načini njihove uporabe. Prema području rada, likovne tehnike se mogu podijeliti na: tehnike plošnog oblikovanja i tehnike prostorno-plastičnog oblikovanja (Jakubin, 1999) kao što je prikazano u Slici 1. Tehnikama plošnog oblikovanja smatraju se „*crtačke, slikarske i grafičke tehnike dok se tehnike prostorno-plastičnog oblikovanja u odgojno-obrazovnom procesu dijele na tehnike modeliranja.*“ (Jakubin, 1999:18).

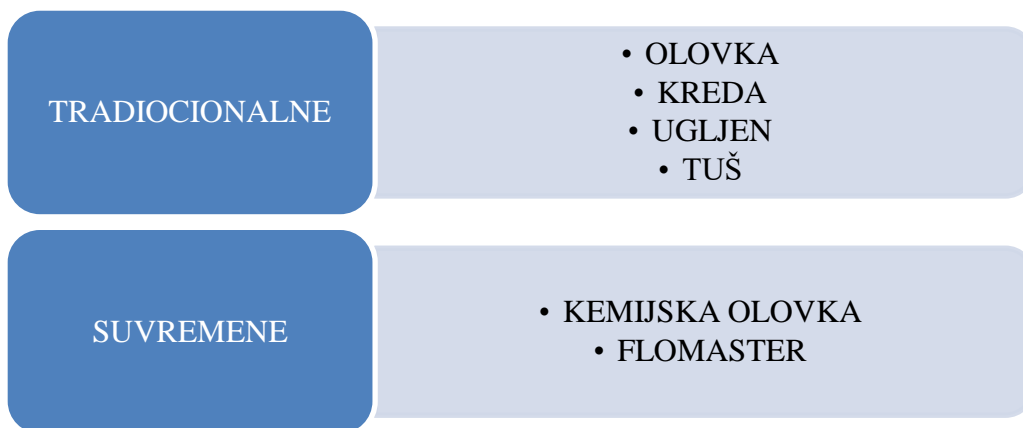
Slika 1: Podjela likovnih tehnika



2.1 Crtačke tehnike

Crtačkim tehnikama pripadaju sve one tehnike kojima se postiže crta i ploha, odnosno crtačka tekstura (Šošić, 2019). „*Nazivaju se tako jer se njihov rad oblikuje crtačkim likovnim elementima, odnosno točkom, crtom i plohom.*“, ističe Šošić (2019:2). Dijelev se na tradicionalne, suvremene što se vidi iz Slike 2, kao i na suhe i mokre crtačke tehnike (Šošić, 2019). Jedino tuš (u navedenoj podijeli) pripada području mokrih tehnika, dok su sve ostale suhe crtačke tehnike (Šošić, 2019).

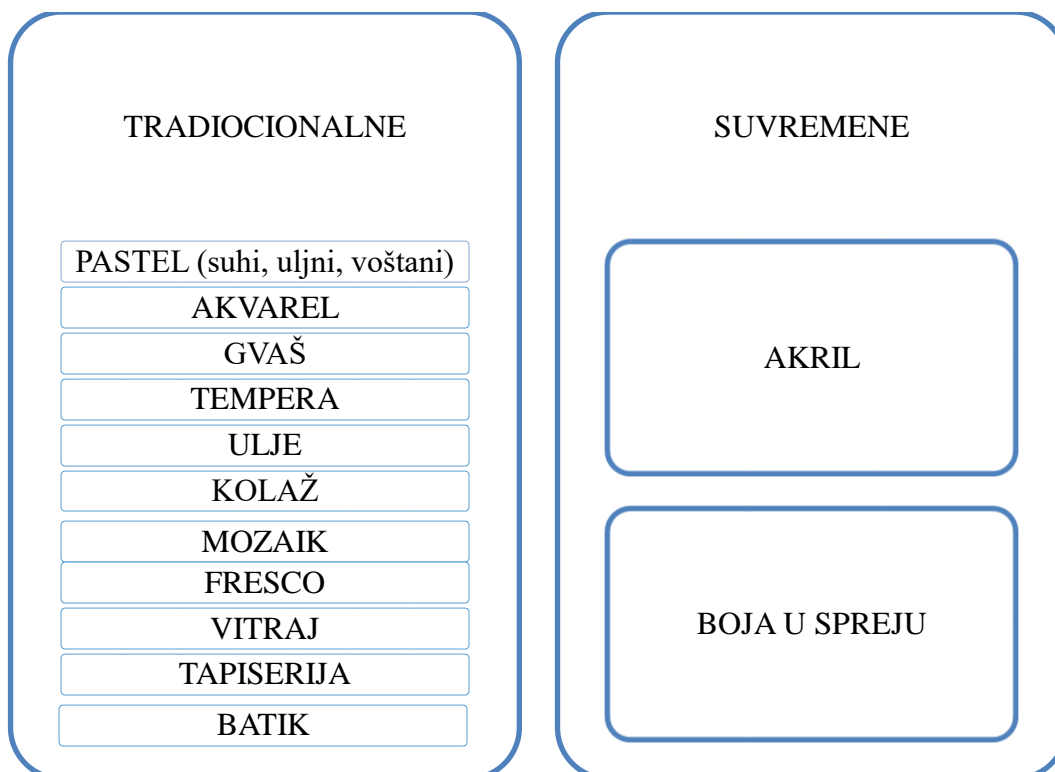
Slika 2: Podjela crtačkih tehnika



2.2 Slikarske tehnike

Slikarske tehnike „su sve one tehnike u kojima se koristi boja kao izražajno sredstvo.“ (Šošić, 2019:4). Može se istaknuti da je boja glavni likovni element u slikarskim tehnikama (Šošić, 2019). Slikarske se tehnike, poput crtačkih, mogu podijeliti na tradicionalne i suvremene slikarske tehnike (Šošić, 2019) kao što se vidi iz Slike 3. Isto tako, mogu se podijeliti na suhe (pastel i kolaž) i mokre (akvarel, tempera i ulje) slikarske tehnike (Šošić, 2019).

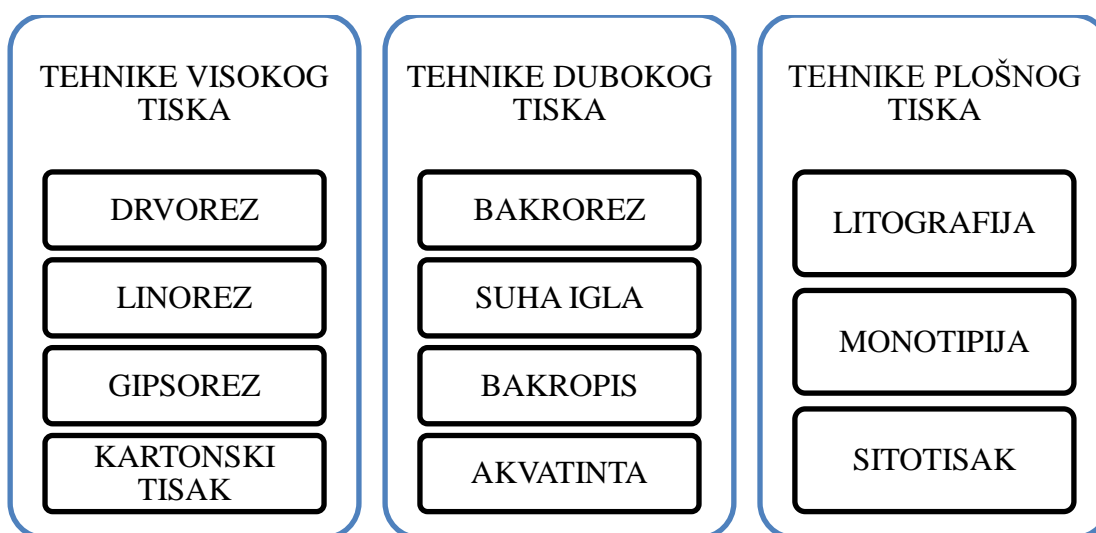
Slika 3: Podjela slikarskih tehnika



2.3 Grafičke tehnike

Pod grafičke tehnike „ubrajaju se svi postupci otiskivanja i umnožavanja crteža pomoću matrice ili klišeja.“ (Jakubin, 1990:20). Matrica ili klišeje je „svaka obrađena ploča s koje se vrši otiskivanje grafičkih listova odnosno grafika.“ (Jakubin, 1990:20). Grafički list iliti grafika je „original s većim brojem istih otisaka, pri čemu se svaki novi otisak označuje i potpisuje olovkom.“ (Jakubin, 1990:20). Matrica može biti od: „drveta, linoleuma, metala, kamena ili raznih drugih materijala.“ (Jakubin, 1990:20). Prema načinu obrade matrice, grafičke tehnike dijele se na tehnike visokog, dubokog ili plošnog tiska (Jakubin, 1990) kao što je prikazano u Slici 4.

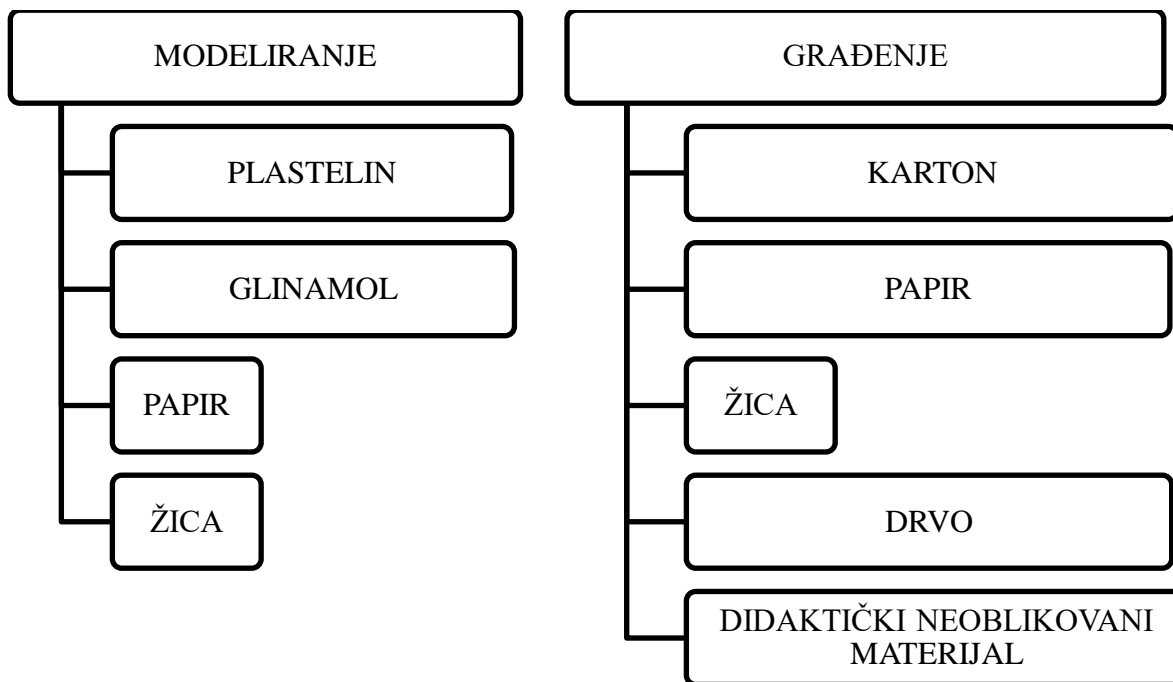
Slika 4: Podjela grafičkih tehnika



2.4 Tehnike prostorno-plastičnog oblikovanja

Tehnike i materijali prostorno-plastičnog oblikovanja mogu se podijeliti na arhitektonske i kiparske, dok se u području odgoja i obrazovanja razlikuju tehnike modeliranja i građenja (Jakubin, 1999) kao što je prikazano u Slici 5. Neki tradicionalni materijali su opeka, staklo, drvo, kamen, beton, doku su aluminij, čelik, željezo i armirani beton suvremeniji materijali (Jakubin, 1999). „U vrtićima i školama, u području modeliranja, najčešće se koriste plastelin, glinamol, glina, papir i žica, dok su u području građenja najčešći materijali karton, papir, žica, drvo i različiti didaktički neoblikovani materijali.“, ističe Jakubin (1999:18).

Slika 5: Podjela materijala u odgojno-obrazovnim ustanovama



Važno je istaknuti da se sa svim navedenim tehnikama i materijalima mogu koristiti djeca ovisno o njihovim razvojnim mogućnostima (Varljen Herceg, Rončević, Karlavaris, 2010). Također, poznata je činjenica da svaki materijal zahtjeva svoj način upotrebe, da postoji više vrsta kistova ili pribora potrebnih za rad. Kod izbora materijala i alata, veliku ulogu ima odgajatelj jer o njegovim organizacijskim vještima i likovnim kompetencijama ovisi uspješnost realizacije aktivnosti.

Također, u nastavku rada želi se ispitati koje od ovih navedenih tehnika su najzastupljenije u odgojno-obrazovnom radu. Ono što je uočljivo u praksi, je činjenica da je prostorno-plastično oblikovanje gotovo zanemareno, dok su kod oblikovanja na plohi najzastupljenije crtačke tehnike, a grafičke tehnike su zanemarene. Zanimljivo bi bilo ispitati razloge.

3. DJECA RANE I PREDŠKOLSKE DOBI U ODGOJNO- OBRAZOVNOJ USTANOVI

U odgojno-obrazovnim ustanovama još uvijek je prisutna velika razlika u shvaćanjima djeteta rane i djeteta predškolske dobi. U praksi se još uvijek nailazi na veliki jaz između ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Počevši od razlike u količini istraživanja u ranom uzrastu naspram bogate količine istraživanja u predškolskom uzrastu. Istraživanja življenja djeteta u institucijskom kontekstu najčešće su orijentirana na proučavanja dobno starije djece, točnije djece nakon treće godine. Rani i predškolski odgoj i obrazovanje dio je institucionalnog sustava kojim se obuhvaćaju djeca od navršenih šest mjeseci života do polaska u školu (Lučić, 2007). Sukladno Zakonu o predškolskom odgoju i obrazovanju (2019) rad s djecom rane i predškolske dobi provodi se u jasličkim i vrtičkim skupinama. U jasličke skupine ubrajaju se djeca od navršenih šest mjeseci pa do tri godine, dok se u vrtičke skupine ubrajaju djeca od navršene tri godine do polaska u školu. Unatoč utjecajima i promjenama suvremene paradigme, još uvijek su prisutne razlike u načinima rada, razumijevanju djetetovih potreba i razvojnih karakteristika, konstruiranju okruženja ili organiziranju aktivnosti. Velik dio praktičara zaboravlja da su „*jaslice sastavni dio dječjih vrtića*“ (Došen Dobud, 2016:61). Zbog velikog naglaska na njegu djece, odgajatelji, najčešće, izostavljaju provedbu aktivnosti kao i izradu poticaja. U nastavku će se prikazati dosadašnja istraživanja u radu s djecom rane i predškolske dobi kao i zaključci koji ukazuju na važnost ranog djetetovog istraživanja likovnim materijalima i tehnikama.

3.1 Djeca rane dobi

Poznata je činjenica da su djeca rane dobi, djeca od šest mjeseci pa do tri godine starosti te da je veći dio dana odgajatelj ulozi njegovatelja. Samim time zanemaruje se njegova prvobitna uloga, kako organizirati aktivnosti koji će poticati cjelokupan djetetov razvoj. Prve tri godine života djeteta su razdoblje u kojem djeca najviše uče i imaju najveću mogućnost povezivanja prethodno naučenih vještina i znanja s onim što tek istražuju, zbog čega je poželjno djecu rane dobi poticati na likovno izražavanje, a samim time se potiče njihov likovni razvoj (Slunjski, 2016). Istraživači (Grgurić Jakubin, 1996; Lučić, 2007; Slunjski, 2016; Varljen Herceg, Rončević, Karlavaris, 2010) ističu kako je potrebo da djeca već od rane dobi svakodnevno likovno stvaraju i time razvijaju likovni senzibilitet, jer će im u kasnijim godinama obrazovanja njihova života omogućiti jednostavnije

rukovanje materijalima i tehnikama u likovnim aktivnostima. „*Svojim likovnim aktivnostima oni počinju upoznavati likovne materijale, pribore i tehnike.*“, ističu autori Varljen Herceg, Rončević i Karlavaris (2010:8).

Dijete već u prvim mjesecima života koristi svoje tijelo za istraživanje mogućnosti oblikovanja, odnosno ono gradi u prostoru, slaže i preslaguje predmete čime zadovoljava svoje potrebe za stvaranjem i izražavanjem (Balić Šimrak i sur., 2011). Ubrzo dijete počinje istraživati plohe na kojima svojim tijelom može ostavljati otiske, a nakon toga započinje crtanje i slikanje. Dijete započinje istraživati likovnost onda kada počinje istraživati svijet oko sebe, odnosno od samog početka svog života (Balić Šimrak i sur., 2011). Nakon što djeca savladaju hodanje i osnovne pokrete udovima, počinju pokazivati interes za likovnim aktivnostima (Duh, 2016). Djeca rane dobi neprestano se mijenjaju i razvijaju, zbog čega se i njihove izražajne sposobnosti mijenjaju i unaprjeđuju (Duh, 2016). U ranoj dobi likovno izražavanje „*predstavlja igru i istraživanje svoga tijela, a kasnije sve jasnije postaje izražena njihova ideja da nešto nacrtaju i prenesu svoje misli u materijalizirano stanje.*“ (Balić Šimrak i sur., 2011:5). Dijete se počinje likovno izražavati u ranom djetinjstvu „*kada nema nikakva prethodna znanja i iskustva u umjetnosti, a daljnjim razvojem likovnog jezika i likovne kulture dječje likovno izražavanje postaje sve bogatije.*“ (Bodulić, 1982; prema Balić Šimrak i sur., 2011:5). Prve likovne aktivnosti djece, najčešće su crtanja, u kojima djeca uzimaju olovku i povlače linije po površini papira. Za crtanje se često govori da je jedan od „*najiskrenijih načina kojima dijete izražava svoje osjećaje i razmišljanja.*“ (Balić Šimrak i sur., 2011:4). U toj fazi dijete oponaša pokrete odrasle osobe dok ona piše ili crta. Takvo stvaranje linija postaje „*sposobnost izražavanja onoga što dijete zna i vidi te putem likovnog izražavanja ono prenosi sve što je doživjelo.*“ (Balić Šimrak i sur., 2011:12).

U praksi se nailazi na razlike u prostornom i materijalnom okruženju između djece rane i predškolske dobi. Iz iskustva, djeci rane dobi dostupne su bojice te flomasteri, dok se ostale likovne tehnike i materijali koriste povremeno te uz strogi nadzor odgajatelja kako bi se izbjegle moguće ozljede ili kako bi se spriječilo prolijevanje i prljanje namještaja i prostora. Uzrok proizlazi iz broja upisane djece na jednog odgajatelja te u strahu zbog mogućih ozljeda, ali i zbog njege djece, koja je u ranom uzrastu znatno veća. Takav stav i rad odgajatelja nailazi na sraz između teorije i prakse, odnosno broj djece i strah od ozljeda nadilaze potrebe djece rane dobi. Djeci rane dobi „*od izuzetne je važnosti*

*boraviti u bogatoj i poticajnoj okolini jer je upravo do navršene tri godine života mozak djeteta najaktivniji i u tom razdoblju dječja iskustva od velike su važnosti za njihov cjelokupan razvoj.“ (Silić, 2007:1) zbog čega se u sobama dnevnog boravka djece rane dobi trebaju nalaziti svi oni materijali kojima mogu bez opasnosti manipulirati (Došen Dobud, 2016). Drugim riječima, odgajatelj treba dobro osmisliti i organizirati prostor te veći broj likovnih materijala učiniti dostupnima djeci rane dobi. Autori Balić Šimrak i sur., (2011:5) ističu kako se znanstvenim istraživanjima objašnjava utjecaj likovnih aktivnosti na dječji razvoj „*potiču usmjeravanje pažnje zbog čega likovne aktivnosti rezultiraju boljom koncentracijom djeteta, potiču opuštanje cijelog organizma i lučenje hormona sreće što rezultira kvalitetnijim životom te upotreba različitih likovnih materijala i rješavanje likovnih problema doprinosi razvoju divergentnog mišljenja i kreativnosti.*“.*

Autorica Vukšinić (2007) u svom radu „*Prostor u dječjem likovnom izražavanju*“ objašnjava razvoj dječjeg likovnog prostora prema djetetovoj dobi i fazama likovnog razvoja. Analizirajući dječje radove različitih uzrasta, iznosi svoje viđenje likovnog razvoja. Autorica Vukšinić (2007:116) zaključuje „*da se djeca rane dobi najčešće koriste osnovnim likovnim elementima: crtom i točkom.*“. Isto tako, ističe kako se sadržaji likovnih radova djece rane dobi odnose na kretanje, koje za dijete obično znači izraz življenja i koje se odvija u nekakvom prostoru (Vukšinić, 2007). Autorica Vukšinić (2007:117) objašnjava djetetovo shvaćanje prostora kao: „*Površina papira konkretan je prostor u koju mogu unijeti neku svoju predodžbu događanja u manjem ili većem prostoru.*“. Iz toga proizlaze radovi s mnogim dinamičnim linijama koje se razlikuju po dužini, smjeru, gustoći i boji, odnosno proizlaze „*šare*“ (Vukšinić, 2007). Velik naglasak, autorica Vukšinić (2007:118) stavlja na verbalno „*dorađivanje*“ crteža, govoreći da „*svakako ga treba u tome poticati jer se time razvija kreativnost, a pokazujući svoj interes, dodatno ga motiviramo.*“.

Odgajateljica Rhonda Kellogg (1969) je u razdoblju od 1948. do 1966. godine, provela istraživanje na oko milijun dječjih likovnih radova. Na temelju istraživanja predstavila je sustav klasifikacije koji se odnosi na 20 osnovnih šara na kojima se temelje ostali simboli dječjeg izražavanja. „*Šaranje možemo nazvati biološkim zbivanjima, koje se pojavljuju kada ljudska ruka drži instrument za obilježavanje i kreće se sukladno varijacijama mišićne kontrole ruke i stvara rane grafičke izraze.*“, ističe autorica Kellogg (1969:6). Autorica Kellogg (1969:8) tvrdi da je „*prvo eksperimentiranje djeteta sa*

šarama važno i neophodno za daljnji napredak i razvitak simbola.“ Iako te šare nemaju značenja, one su rezultat razvoja motoričkih vještina (Kellogg, 1969).

Rad s djecom u jasličkim odgojno-obrazovnim skupinama je izazovan, a često i mnogo zahtjevniji od rada s djecom vrtićkog uzrasta. Veća zahtjevnost rada većinom proizlazi iz činjenice da djeca rane dobi imaju manje razvojne mogućnosti u usporedbi s djecom starije dobi, no prepoznato je kako je *„kvaliteta rada s djecom rane dobi najčešće manja zato što odrasli podcjenjuju njihove stvarne mogućnosti.*“ (Slunjski, 2016:32). Zbog razumijevanja kako djeca rane dobi neke aktivnosti nisu sposobna obavljati samostalno, stvara se ograničavajuće okruženje odgojno-obrazovne skupine u kojima se *„onemogućuje, ili znatno umanjuje, stjecanje novih iskustava, istraživanje djece i razvoj novih kompetencija.*“ (Slunjski, 2016:36). Slunjski (2016) predstavlja istraživanja odgojno-obrazovnog rada, u knjizi *„Izvan okvira 2: Promjena – do kompetentnog pojedinca i ustanove do kompetentne zajednice učenja*“, gdje zaključuje kako kvaliteta odgojno-obrazovnog rada s djecom rane dobi ponajviše ovisi o kompetencijama odgajatelja, nego o kompetencijama djece rane dobi. U skupinama djece rane dobi *„poželjno je djeci osigurati materijale i aktivnosti kojima će se poticati njihov cjeloviti razvoj, ali i osigurati kontinuirano stjecanje novih znanja, sposobnosti i vještina.*“ (Slunjski, 2016:35). Autorica Slunjski (2016:42) u svojoj knjizi ističe kako *„prve tri godine života djeteta predstavljaju razdoblje u kojem djeca najviše uče i imaju najveću mogućnost povezivanja prethodno naučenih vještina i znanja s onim što tek istražuju zbog čega je poželjno djecu rane dobi poticati na likovno izražavanje, a samim time i poticati njihov likovni razvoj.*“ U konačnici, autorica Slunjski (2006) ukazuje na potrebu likovnih aktivnosti, već od najranije dobi, kako bi im se razvio senzibilitet prema umjetnosti (Slunjski, 2016).

Prikazom dosadašnjih relevantnih istraživanja iz područja likovnosti kod djece rane dobi očituje se i pogled na dijete. Također, izražena je implicitna pedagogija odgajatelja koja je još uvijek uvjetovana djetetovom *„nemoći*“ u tako ranoj dobi. Prostorno-materijalno okruženje, ali i ponuda likovnih materijala i tehnika još uvijek ovise o strahu od ozljeda kod djece bez obzira na njihovu motoričku i kognitivnu spremnost za istraživanjem. Ponudom likovnih materijala trebalo bi se polaziti od djetetovih mogućnosti, biti primjerena razvojnoj dobi, ali i okruženju, odnosno organizaciji prostora i broju djece.

3.2 Djeca predškolske dobi

Kada djeca napune tri godine „prelaze“ u vrtićke skupine i time mijenjaju odgojno-obrazovni prostor, upoznaju se s većim brojem djece. Ta promjena prostora vidljiva je u dječjim znatiželjnim pogledima i pokretima te samoinicijativnim istraživanjima novih i nepoznatih materijala. Autori Mendeš, Ivon i Pivac (2012; 115) djetetovo razdoblje od treće do sedme godine života, opisuju kao: „*razdoblje u kojem djeca pokazuju velik interes za aktivnosti kao što su: crtanje, modeliranje, građenje, gluma i pjevanje, a te aktivnosti nazivaju se slobodno izražavanje, simbolička igra ili estetske aktivnosti.*“. Dijete putem tih aktivnosti zadovoljava svoje unutarnje potrebe, želje, radosti, interese i uzbuđenja (Mendeš, Ivon i Pivac, 2012).

Belamarić (1986; prema Grgurić, Jakubin, 1996) prikazuje predškolski period života kao razdoblje u kojem dijete povezuje svoje kretnje i linije sa svojim unutarnjim i vanjskim iskustvima. „*Dijete nadograđuje crtež na šare iz ranije faze i imenuje ono što likovno izrazi.*“, ističu Grgurić i Jakubin (1996:48; prema Belamarić, 1986), odnosno počinju se prepoznavati osnovni oblici crteža. Osim što se ovaj značajni korak prihvaća kao pokušaj složene simbolizacije, on ujedno utječe na stvaranje razumljivije i kvalitetnije komunikacije s odraslima (Belamarić, 1986; prema Grgurić, Jakubin, 1996). Grgurić i Jakubin (1996) navode da se kod trogodišnjaka mijenja tehnika hvata olovke koja nalikuje držanju odrasle osobe, dok slobodnom rukom pridržiava papir. Ovaj važan iskorak „*dokazuje da je dijete u fazi kada počinje razmišljati apstraktno, odnosno vlastitom kontrolom misli realizirat će svoje ideje prema vlastitim idejama, spoznajama i iskustvima.*“ (Grgurić i Jakubin, 1996:53). Tako će doći do novih ideja i spoznaja koje će ga poticati na stvaranje crteža na temelju vlastitog plana. „*Crtanje je u ovoj fazi zapravo bilježenje djetetovih misli.*“ (Grgurić i Jakubin, 1996:53). Djetetov cjelokupni razvoj određuje kada će doći faza složenih simbola, najčešće je to u dobi od četiri do šest godina, kada se u dječjem crtežu „*po prvi put razvija misao, a daljnjim razvojem, misao se razvija u crtež.*“ (Grgurić i Jakubin 1996:51).

Autorica Vukšinić (2007) u svom radu „*Prostor u dječjem likovnom izražavanju*“ objašnjava razvoj dječjeg likovnog prostora prema djetetovoj dobi i fazama likovnog razvoja. Analizirajući dječje radove različitih uzrasta, iznosi svoje viđenje likovnog razvoja. Drugim riječima, autorica Vukšinić (2007:118) zaključuje „*kako se prethodne*

šare nadograđuju i nastaju glavonošci.“. Autorica Vukšinić (2007:118) ističe kako je to odraz osvješćivanja sebe i vlastitog postojanja u okruženju „*Crtanje glavonošca početak je važne faze u razvoju dječjeg likovnog izraza koji će se naglo početi razvijati usporedo sa osvješćivanjem njegovog postojanja, potrebom za komunikacijom s okolinom, otkrivanjem novih pojava i stjecanjem novih spoznaja.*“. Isto tako, autorica Vukšinić (2007:117) ističe kako djeca odrastanjem „*mijenjaju viđenje svijeta oko sebe te se prema tome mijenja i likovno izražavanje prostora koje je organiziranije, ploha, volumena i značenja njihovih likovnih uradaka.*“. U konačnici, proizlaze likovni radovi koji se razlikuju od pojedinca do pojedinca te svaki od njih nam daje uvid u njihov cjelokupni razvoj i odgoj „*on je odraz stanja dječje psihe, "ogledalo" djetetovog trenutnog emocionalnog stanja.*“ (Vukšinić, 2007:138). Autorica Vukšinić (2007:138) ističe kako je vrlo važno poticati likovno stvaralaštvo jer se tako djeca osnažuju za suočavanje s novim izazovima „*potičući kreativnost i slobodu izražavanja utjecat ćemo na razvoj cjelovite ličnosti uvijek spremnu na nove izazove.*“. Nadalje, autorica Vukšinić (2007) naglašava važnost uloge odgajatelja, učitelja, psihologa, pedagoga te svih osoba koje su uključene u djetetov odgoj i obrazovanje. Prema tome, potrebno je promatrati, dokumentirati i analizirati dječje radove, ali i vlastiti rad kako bi se pravovremeno reagiralo i djeci omogućio cjelokupan razvoj.

Autori Tomaž Župančič i Hudoklin (2016) u svom istraživanju „*Likovne strategije i likovni tipovi djece*“ analiziraju likovne uratke šestogodišnjaka kako bi ustanovili postoje li individualne razlike kod likovnog izražavanja između djece te dobi i utječu li te razlike na planiranje likovnih aktivnosti. Autori zaključuju kako su likovne strategije djece bile više slične nego različite, odnosno dvoje djece od njih devet, koliko je sudjelovalo u istraživanju ukazuju na razlike (Tomaž Župančič i Hudoklin, 2016). Navode i moguće razloge tih sličnosti, odnosno različitosti. Ukupno je tri razloga: „*Prvo, djeca te dobi svoj likovni rad počinju najzanimljivijim dijelom motiva, a to je na prvom mjestu figura čovjeka. Drugo, komunikacija među ljudima počinje kontaktom očiju, zato se dijete i kod likovnog izražavanja najprije usmjerava na oči odnosno glavu i lice. Kao treće, mogli bismo naglasiti i sljedeće: dijete tog doba još ne čita i piše, zato je kulturološki manje determinirano redosljedom vizualnog praćenja informacija od lijeve prema desnoj.*“ (Tomaž Župančič i Hudoklin, 2016:307). Nadalje, ističu kako je dvoje djece figuru počelo slikati odozdo, odnosno „*najprije su naslikali noge pa onda tijelo i na kraju glavu.*“ (Tomaž Župančič i Hudoklin, 2016:307). Dvoje djece od devetoro svoju likovnu građu

počelo je slikanjem pozadine, a ovakva strategija likovne građe je veoma neuobičajena, rijetka i zato se smatra kreativnom (Tomaž Župančič i Hudoklin, 2016). Što se tiče likovnih tipova djece, petero njih su svrstali u ekspresivni tip. Prema vlastitom odabiru likovnih izražajnih sredstva, ustanovili su da je dominantan koloristički tip (četvero djece), a po dvoje djece svrstali su u konstruktivni i impulzivni tip (Tomaž Župančič i Hudoklin, 2016). U konačnici, zaključuju i ističu kako „... likovna tipologija svrstavanja djece ne može biti osnova za vrednovanje u likovnom odgoju. Svrstavanje u ovaj ili onaj tip ne znači da je jedno dijete bolje, a drugo slabije. Likovna tipologija govori o tome da kod djece postoje različite strategije pristupa likovnom izražavanju. Jedno je dijete sporo, drugo brzo; jedno pedantno, drugo površno. Jedno dijete uživa u izražavanju bojama, drugo svoj rad dekorira detaljima, treće išara podlogu u pet minuta i tako dalje. Poštivanje individualnih karakteristika nužno je za objektivno vrednovanje u likovnom radu.“ (Tomaž Župančič i Hudoklin, 2016:309). Drugim riječima, poznavanje likovne tipologije dječjeg likovnog izražavanja i svjesnost o tome, kada se i u kakvom obliku tipologija pojavljuje, značajni su dio likovnih kompetencija odgajateljica predškolske djece (Tomaž Župančič i Hudoklin, 2016). Poznavanje različitih likovnih strategija kojima se služe djeca „veoma je značajno za uspješnu realizaciju načela individualizacije kod likovnih aktivnosti.“ (Tomaž Župančič i Hudoklin, 2016:310).

Autorica Batič (2003) u svom radu „*Prostorno oblikovanje u likovnom radu predškolske djece*“ istražuje koliko se često u likovnom radu predškolske djece pojavljuje prostorno oblikovanje, koji su najčešći oblici rada u vezi s tim i kakve materijale upotrebljavaju. Istraživanje je provedeno na području Maribora s 42 odgajateljice. Analizirajući ankete, autorica prikazuje zastupljenost likovnih područja. U likovnom radu, s djecom predškolske dobi, najviše su zastupljene tehnike crtanja i slikanja, dok je kiparstvo zastupljeno u manjoj mjeri, a trodimenzionalno oblikovanje je na dnu poretka (Batič, 2003). Grafika je u likovnom radu, ovih odgajateljica, najmanje zastupljena (Batič, 2003). Od materijala koje koriste tijekom prostornog oblikovanja odgajateljice navode da najčešće koriste: „*pijesak, kocke, lišće, konop i tekstil.*“ (Batič, 2003:98). U konačnici, autorica Batič (2003) zaključuje kako više od pola ispitanih odgajateljica provodi djelatnosti likovnog prostornog oblikovanja minimalno tri puta u mjesecu te prema tome planiraju aktivnosti i materijale.

Na temelju proučavane literature, vidljiva je razlika u količini promatranja, istraživanja i analiziranja radova između djece ranog i predškolskog uzrasta. Nadalje, najviše pozornosti se pridaje klasificiranju dječjih radova prema postojećim likovnim fazama, odabiru boje, kreativnosti ili opetovanosti postojećeg, interpretaciji rada ili poruke. Od likovnih tehnika ističu se crtanje, slikanje te trodimenzionalno oblikovanje, čiji odabir uvelike ovisi o djetetovoj sigurnosti i dostupnosti potrebnih materijala. Isto tako, ističe se uloga odgajatelja, odnosno koliko je odgajatelj motiviran, kako organizira i planira svoj rad na temelju dječjih potreba.

4. ULOGA ODGAJATELJA U ODGOJNO-OBRAZOVNOM PROCESU I LIKOVNIM AKTIVNOSTIMA

Proučavajući i analizirajući mnogobrojnu literaturu, koja je tematski povezana s likovnim stvaralaštvom u odgojno-obrazovnim ustanovama, do izuzetnog izražaja dolazi uloga i utjecaj odgajatelja tijekom likovnih aktivnosti. Ponajprije se radi o prijelazu shvaćanja i razumijevanja djeteta i njegovih potreba, odnosno prijelaz s tradicionalne na suvremenu paradigme. Zatim se ističe obrazovanje odgajatelja i stjecanje određenih kompetencija te u konačnici, naglašava se organizacija prostora i materijala.

4.1 IMPLICITNA PEDAGOGIJA

Proučavajući literaturu, zaključuje se da ne postoji konkretna definicija implicitne pedagogije te se ona tumači odgojno-obrazovnim radom odgajatelja. Implicitne pedagogije odgajatelja „*su zapravo njegove slike o djetetu, a odnose se na objašnjenje onoga što odgajatelji misle da rade i na koji način nešto rade.*“ (Guć i sur., 2021:357). U shvaćanju djeteta i djetinjstva razlikuje se tradicionalna i suvremena slika o djetetu i djetinjstvu.

Tradicionalna slika odgoja i obrazovanja djece rane i predškolske dobi usmjerena je na ostvarivanje određenih ciljeva unutar odgojno-obrazovnog programa. Ciljevi su postavljeni za svu djecu jednako, ne obraćajući pozornost na uvjete u kojima se djeca razvijaju niti na njihove individualne razlike (Petrović Sočo, 2009). U tradicionalno usmjerenom radu odgajatelja zagovara se poučavanje djece, odnosno „*izravna metoda kojom odrasle osobe djeci prenose znanje pri čemu su djeca pasivna i nisu odgovorna za vlastiti proces učenja niti razvoja.*“ (Petrović Sočo, 2009: 63). Djeca u tradicionalno usmjerenom radu odgovaraju dominaciji odgajatelja te podliježu prethodno isplaniranim sadržajima i aktivnostima, metodama rada i strategijama (Slunjski, 2015). Isto tako djeca rade ono što im se govori da rade i nemaju autonomiju za odabir aktivnosti, materijala niti partnera u igri (Slunjski, 2015). U tradicionalnim oblicima rada, prema Slunjski (2015:14): „*prisutan je nedostatak kvalitetnih i poticajnih materijala kojima se djeca samostalno koriste te im materijali u prostoru ustanove nisu dostupni bez prisustva odgajatelja.*“. Aktivnosti koje vodi i organizira odgajatelj nemaju odgojno-obrazovnu

vrijednost (Slunjski, 2015). Prostor sobe dnevnog boravka organizira se prema implicitnim pedagogijama odgajatelja, odnosno prema njegovim potrebama, interesima, željama i prema onome što on misli da je djetetu potrebno u radu (Pintar, 2020).

Za razliku od tradicionalnog, suvremeno usmjeren odgajatelj određuje dijete kao „*aktivnog sudionika vlastitog odgoja i obrazovanja te kao kreativnog i sposobnog bića koji samostalno istražuje svijet oko sebe.*“ (Maleš, 2011:48). Odgajatelj, koji ima suvremenu sliku o djetetu, omogućuje poticajno prostorno, materijalno i socijalno okruženje u kojem će dijete moći samostalno ostvarivati svoje potencijale (Guć i sur., 2021). „*Odgajatelj nastoji djetetu stvoriti uvjete za potpuno ostvarenje svih potencijala pri čemu naglasak stavlja na djetetove samoinicirane i samoorganizirane aktivnosti.*“, ističe autorica Pintar (2020:11). U suvremenom shvaćanju djeteta, ono je „*ravnopravni član i partner te subjekt vlastitog razvoja pri čemu se dijete uvodi u stvaran svijet, upoznaje ga se s lokalnom zajednicom te se ostvaruje visoka i kvalitetna suradnja s obitelji.*“ (Pintar, 2020:11). Dijete ima prava i mogućnosti samostalno se izraziti i reći svoje mišljenje pri čemu on određuje vlastiti razvoj (Pintar, 2020). Dijete se razumije kao „*osobu s pravima, osobu koja ima svoje specifične potrebe i interese, koja je zasebna individua i razlikuje se u odnosu na drugu djecu.*“ (Pavičić Vukičević, 2013:26). Suvremeno usmjereni odgajatelj indirektno sudjeluje u dječjim aktivnostima, ne određuje njihove aktivnosti, već priprema okolinu kako bi djeca mogla samostalno raditi i učiti (Malašić, 2015), promišlja o kvaliteti i multifunktionalnosti materijala, potiče dječju samostalnost i suradnju (Pintar, 2020). Implicitnim pedagogijama odgajatelja „*odražavaju se očekivanja odgajatelja o procesu odgoja i obrazovanja djeteta, zbog čega odgajatelji koji imaju suvremenu sliku o djetetu i visoka očekivanja od djeteta pozitivno utječu na njegov razvoj i uvelike utječu na ispunjavanje njegovih potencijala, dok tradicionalno usmjereni odgajatelji, koji sebi daju veći značaj u procesu, nego djetetu, često negativno utječu na dječji cjelokupni razvoj.*“ (Pintar, 2020:15)

Autorica Slunjski (2003) ističe kako je odgojno-obrazovni proces djece rane i predškolske dobi pod utjecajem riječi odgajatelja, njegovih cjelokupnih ponašanja i ličnosti. Ta se teza može povezati s autoricom Tatalović Vorkapić (2012) koja tvrdi da su interakcija odgajatelja i djeteta i ozračje odgojno-obrazovne skupine, izravno povezane ta da ovise o ličnosti odgajatelja. Svaki odgajatelj ima različita obilježja svoje osobnosti, različito se nosi s različitim situacijama te sve to utječe na njihov pristup djeci

(Slunjski, 2003). Iskustva odgajatelja i djece predškolskog uzrasta potiču na razmišljanja o vlastitim ličnostima, odnosno koje bi to osobine ličnosti odgajatelj trebao imati kako bi pozitivno utjecao na dijete (Tatalović Vorkapić, 2012). Autori Tatalović Vorkapić i Lončarić (2013) ističu kako bi optimalna situacija u odgojno obrazovnom procesu bila, kada bi odgajatelj bio zadovoljan. Osobine ličnosti odgajatelja koje se ističu kao bitne su: „*upornost i visoki stupanj motivacije s obzirom na izuzetnu razinu zahtjevnosti odgajateljskog posla.*“ (Tatalović Vorkapić i Lončarić, 2013:440).

U drugom članku, autorice Tatalović Vorkapić i Jelić Puhalo (2016:215) ističu kako je potrebno da odgajatelj „*posjeduje optimističan duh, ustrajnost i upornost kao i otvorenost prema novim iskustvima i pronalaženju novih načina.*“. Također, od važnih osobina ličnosti odgajatelja ističu se optimizam, nada i zadovoljstvo životom. Isto tako, autorice Tatalović Vorkapić i Jelić Puhalo (2016) ističu kako će, navedene osobine ličnosti, utjecati na odgajateljevu sliku o djetetu, što se direktno povezuje s implicitnom pedagogijom odgajatelja. U karakteristike dobrog odgajatelja ističu se „*dobro poznavanje teorije, dobra prilagodba neočekivanim situacijama, sposobnost procjene djetetovih potreba, emocionalna inteligencija, samokontrola, empatija i prilagodljivost.*“ (Sindik, 2014:21). Neke od obaveza odgajatelja, naglašava Maleš (2003:9) su: „*poštovanje interesa djece, stvaranje pozitivne slike o sebi, pružanje ispravnog modela ponašanja, informiranje samog djeteta o njegovim pravima te uvažavanje potreba obitelji.*“.

4.2 KOMPETENCIJE ODGAJATELJA

Kako bi se odredilo što je kompetentan odgajatelj potrebno je poći od pojma kompetencija i kompetentnost. Babić (2007:25) kompetenciju definira kao: „*kombinaciju znanja, vještina, stavova, motivacije i osobnih karakteristika koje omogućuju pojedincu da aktivno i efikasno djeluje u određenoj situaciji.*“. Riječ kompetencija podrazumijeva „*upućenost, stručnost ili mjerodavnost za neko područje, djelatnost ili poziv što obuhvaća primjerena znanja, sposobnosti, vještine, stavove i praksu.*“ (Agić i Destović, 2016:2). S druge strane, kompetentnost se definira „*kao sposobnost izvršenja nekog zadatka ili izvršenje zadataka ili izvršenje nečega.*“ (Babić (2007:26). Kompetentnost odgajatelja znači upućenost ili pripremljenost odgajatelja za

obavljanje svoga poziva što predstavlja pedagošku komponentu. Kompetentan odgajatelj je „spreman da stalno uči, zna identificirati edukacijske potrebe učenika, organizira odgovarajuće načina podučavanja i učenja, zna organizirati i pratiti grupni rad, te uspostaviti kooperaciju s roditeljima i zajednicom. Pored toga, odgajatelj mora poznavati razvojne karakteristike djeteta, imati smisao za humor, djelovati motivirajuće, biti fleksibilan i voljeti podučavati djecu.“ (Agić i Destović, 2016:4). Navedene kompetencije i kompetentnost stječu se edukacijom unutar visokoškolskog obrazovanja koji se razvijaju putem profesionalnog razvoja i daljnjeg stručnog usavršavanja (Babić (2007).

Prema Curtisu i Carteru (2003) biti kompetentnim odgajateljem ne znači samo steći potrebna akademska znanja i vještine, već podrazumijeva odgajateljevu osobnost i motiviranost kao istraživača svoje odgojno-obrazovne prakse. Također, kompetentan odgajatelj je misaono i emocionalno uključen u sve što odvija unutar odgojno-obrazovnog procesa (Jurčević Lozančić, 2011). Takav će odgajatelj „ostvariti visoku razinu znanja i umijeća, a njegova djela postaju znatno drukčija nego kada je razmišljao o sebi kao o izvoru informacija, o osobi koja rješava konflikte ili postavlja standarde ponašanja.“ (Jurčević Lozančić, 2011:32). Svim odgajateljima i učiteljima od velike je važnosti postizanje visoke razine dobrobiti djece, što je istaknuto i Nacionalnim kurikulumom (2014:50): „Djetetova sadašnja i buduća dobrobit svrha je djelovanja svih izravnih i neizravnih sudionika odgoja i obrazovanja.“. To potvrđuje teorija i praksa, odnosno „odgajatelj koji dobro vlada svim potrebnim kompetencijama, koji zna prepoznati i uvažiti potrebe i interese koje dijete svojim ponašanjem iskazuje.“ (Tatalović Vorkapić, Čargonja Pregelj i Mihić, 2015:13).

S obzirom na kompleksnost zadaće koju obavlja odgajatelj, on mora biti profesionalno osposobljen jer je uspjeh djeteta rezultat njegove osposobljenosti (Lučić, 2007). Takav stav imaju i autori Cefai i sur. (2014) koji svojim istraživanjem zaključuju kako je potrebno osigurati obrazovanje odgojno-obrazovnih djelatnika, u želji za postizanjem kvalitetnijeg i pozitivno orijentiranog odgojno-obrazovnog rada koji teži poticanju socijalnih, emocionalnih i kognitivnih vještina. Svaki odgajatelj „dobro promišljenom strategijom vlastitog profesionalnog razvoja, utječe na kvalitetu svog rada, a time i na odgoj i učenje djece, kao i na kvalitetu interakcije s drugim

odgajateljima, stručnim timom i ostalim zaposlenicima predškolske ustanove.“ (Tatalović Vorkapić, Čargonja Pregelj i Mihić, 2015:15).

Proces učenja i stjecanja profesionalnih kompetencija veže se uz pojam cjeloživotnog učenja kao *“proces kontinuiranog osobnog usavršavanja pomoću neprestanog pročišćavanja i produbljivanja osobne vizije usmjeravanja naših snaga, razvijanja strpljenja i objektivnog sagledavanja stvarnosti.*“ (Fabijanac i Zovko, 2007:77). Zadaća cjeloživotnog učenja je *„osposobljavanje pojedinaca za stjecanje novih i usavršavanja starih znanja, vještina i sposobnosti te osposobljavanja pojedinaca za učinkovitije djelovanje.*“ (Fabijanac i Zovko, 2007:77). Šagud (2011:264) navodi da kontinuirano cjeloživotno obrazovanje i osposobljavanje *„ne može biti izbor ambicioznih pojedinaca niti predmet vlastitog izbora nego i potreba samoizgradnje i samonapredovanja.*“ Suvremeni odgajatelj treba težiti cjeloživotnom obrazovanju, razvoju profesionalnih, ali i osobnih kompetencija kako bi mogao postati refleksivnim praktičarem koji uistinu promišlja i živi vlastitu praksu i koji je spreman na promjene.

4.3 OKRUŽENJE I MOTIVACIJA

Utjecaj suvremene slike djeteta na prostorno-materijalno okruženje vidljiv je u svakoj odgojno-obrazovnoj skupini, već pri samome ulasku i pregledu sobe dnevnog boravka u kojoj dijete boravi. Iz opremljenosti i dostupnosti materijala u centrima aktivnosti odgojno-obrazovne sobe, može se uočiti odgajateljeva slika o djetetu. Ako odgajatelj smatra da je dijete aktivni subjekt, koji ima svoja prava u odgojno-obrazovnoj praksi, stvarat će uvjete: za dječje samostalno djelovanje, cjelovito razvijanje te za ostvarivanje svih vlastitih potencijala. Svakodnevne aktivnosti biti će organizirane u skladu s dječjim potrebama i interesima (Malašić, 2015). *„Zadovoljavati djetetove individualne potrebe i interese znači pružiti mu kvalitetno oblikovan prostor ispunjen poticajnim materijalom, s pomoću kojeg će vlastitim tempom, na vlastiti način i u skladu s vlastitim interesima, stjecati nova znanja i razvijati postojeće kompetencije, a pritom će djelovati na sva područja razvoja.*“ , ističe autor Karković (2009:140). Razni poticajni materijal omogućuje djetetu bavljenje određenom temom tako da koristi različita znanja, odnosno omogućuje mu integrirani način učenja (Karković, 2009).

Slunjski (2006) ističe kako je odabir i realizacija planiranog zadatka usko povezana s prostorno-materijalnim okruženjem i ulogom odgojitelja unutar odgojno-obrazovne skupine. Naime, prostorno-materijalno okruženje ima veliki utjecaj na odabir aktivnosti. Autorica Slunjski (2006:21) tu povezanost definira ovako: „*Soba dnevnog boravka mora biti organizirana tako da osigurava djetetove interese i potrebe, a dostupni materijal mora biti oblikovan tako da je u jednu ruku dovoljno izazovan kako bi osigurali stvaranje novih kompetencija, a u drugu ruku prilagođeni djetetovim mogućnostima.*“. Saltali i sur. (2018) ističu da se promatra djetetova spremnost na planiranu aktivnost, razina koncentracije koju ono posvećuje i je li dijete strpljivo u rješavanju problema s kojima se susrelo.

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoja i obrazovanja (2014:34) tumači shvaćanja učenja djeteta kao: „*rezultata njegova aktivnog i angažiranog sudjelovanja u različitim aktivnostima. Djeca uče u igri te uz istraživačke i druge aktivnosti koje su za njih svrhovite, tj. neposrednim iskustvom s raznovrsnim resursima učenja. Pritom stupaju u raznovrsne interakcije s drugom djecom i odraslima koji ih podržavaju. Osnažuje se samo organizacijski, istraživački i otkrivački potencijal aktivnosti djece te se osiguravaju oni oblici odgojiteljeve potpore koji angažiraju misaone kapacitete djece i koji ih potiču na refleksiju o vlastitim iskustvima.*“. U toj je koncepciji dijete kompetentno, inteligentno, znatiželjno, kreativno i društveno biće iz čega proizlazi najvažnija zadaća odgojitelja, a to je stvaranje bogatog i poticajnog prostornog okruženja koje potiče aktivnosti djece i njihovu autonomnost (Slunjski, 2012).

Slunjski (2006) navodi, da su kvaliteta fizičkog okruženja i primjerena materijalna opremljenost ustanove, jedan od najvažnijih preduvjeta učenja djece samim time što se tako određuje smjer i priroda učenja. „*Samo dobro osmišljeno okruženje potiče složenu igru i dovodi do samostalnog rješavanja problema.*“, ističe Slunjski (2006:55). U kontekstu takve ustanove najveći se naglasak stavlja na interakciju s drugom djecom, ali i na kvalitetnu interakciju s odgajateljima i drugim osobama u okruženju (Ljubetić, 2009). Dijete ima potrebu širiti znanja kada se osjeti dovoljno kompetentnim i kada shvati da je usvojio upravljanje pojedinim predmetom ili vještinom (Slunjski, 2008). Takvim načinom funkcioniranja kod djece se razvija osjećaj uspjeha, što je temeljni poticaj i motivacija za daljnje istraživanje (Ljubetić, 2009).

U konačnici, postupci odgajatelja u svakodnevnom odgojno-obrazovnom radu proizlaze iz njegove implicitne pedagogije, odnosno shvaćanja tko je uistinu dijete rane i predškolske dobi, na koji način ono uči, kako istražuje svijet. Svi načini na koje odgajatelj djeluje u vlastitoj praksi uvjetuju i organizaciju prostorno-materijalnog okruženja u institucijama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Dostupnošću likovnih materijala u sobama dnevnog boravka pokazuje se povjerenje u dijete, koje se odmiče od tradicionalne slike o djetetu kao nemoćnom biću te koje istražuje samo u određenim situacijama kada mu odrasli nude jasne poticaje, prema djetetu kao osobi koja samostalno svakodnevno istražuje. Odmicanjem od tradicionalne prema suvremenoj paradigmi uvjetuje se sve veća dostupnost raznolikih likovnih materijala te samoinicirane aktivnosti djece.

5. LIKOVNA POSTIGNUĆA DJECE U ODGOJNO-OBRAZOVNOJ USTANOVI

5.1 Razvojne faze dječjeg likovnog izražavanja

Proučavajući mnogobrojnu dosadašnju literaturu i istraživanja, analiziranja dječjih likovnih radova djece koja su uključena u odgojno obrazovne ustanove, može se zaključiti da dječji likovni razvoj autori najčešće dijele na četiri razvojne faze. Nazivi faza se razlikuju, ali njihova obilježja su, u konačnici, ista. Prema Herceg, Rončević i Karlavaris (2010) to su: faza šaranja, faza sheme, faza razvijene sheme te faza oblika i pojava. Prema autorima Grgurić i Jakubin (1996) razvojne faze dječjeg likovnog izražavanja podijeljene su na: fazu izražavanja primarnim simbolima, fazu izražavanja složenim simbolima, fazu intelektualnog realizma te fazu vizualnog ili optičkog realizma. U nastavku će biti napisana oba imena faza i kombinirana opisna obilježja faza prema autorima.

5.1.1 Faza šaranja/ faza izražavanja primarnim simbolima

Grgurić i Jakubin (1996:35) ističu da je ovo razdoblje „na samom početku likovnog izražavanja gdje je likovni izraz nesređen ili slučajan, odnosno odraslima se čini slučajan te traje od prve do druge ili treće godine.“. Nadalje, objašnjavaju kako dijete u prvim pokušajima crtanja „*olovku drži vrlo grčevito između prstiju te ne pomiče zglob, pokret koji dijete radi za vrijeme crtanja odvija se najprije iz ramenog zgloba, zatim lakta, pa zgloba šake i na kraju prstiju.*“ (Grgurić i Jakubin, 1996:35) i da olovku ne podiže od papira osim kada je pri kraju pokreta (Beisl, 1978; prema Grgurić, Jakubin, 1996). Autori Herceg, Rončević i Karlavaris (2010:45) povezuju motoriku i likovnost, govoreći da „*motorika djeteta utječe i na promjene u vrsti šaranja, na početku je ono pravolinijsko, zatim kružno te sve preciznije uključivanje različitih vrsta linija, titrajno šaranja, udarno šaranja, oblici križa i klupka pa sve do prilično dobrog rasporeda linija.*“. U ovom razdoblju za dijete je važno praćenje linije pogledom i uživanje u pokretu, dok kontrola linije nije važna (Grgurić, Jakubin, 1996). Početkom treće godine dijete počinje shvaćati odnos između nacrtanog na papiru i objekta ili nekog događaja, odnosno dijete počinje imenovati nacrtano, što je važno u razvoju mišljenja (Grgurić, Jakubin, 1996). Oko treće godine može se uočiti i dominantnost korištenja lijeve ili desne ruke (Starc i sur., 2004).

5.1.2 Faza sheme/ faza izražavanja složenim simbolima

Faza izražavanja složenim simbolima prema Grguriću i Jakubinu (1996) traje od četvrte do šeste godine. Na kraju faze izražavanja primarnim simbolima djeca „počinju uočavati sličnost vlastitog crteža s predmetom te počinju imenovati svoj crtež i tako mu pridaju značenje.“ (Grgurić, Jakubin, 1996:37). U prvoj fazi likovna aktivnost pokreće misaone operacije, dok u drugoj fazi misaone operacije pokreću likovnu aktivnost što je kao rezultat djetetovo crtanje prema određenom planu (Grgurić, Jakubin, 1996). Crtanje postaje „sredstvom komunikacije, simboli koji se pojavljuju na crtežu nisu komunikacija s odraslima ili vršnjacima, već komunikacija sa samim sobom.“ (Grgurić, Jakubin 1996:37). U ovoj fazi, tvrde Starc i sur. (2004:25) „dijete precrtava po modelu kvadrat (4 godine), trokut (5 godina), romb (6 godina), ispravno drži olovku i kist, crta prepoznatljivog čovjeka, boji unutar linije (5-6 godina).“. Najveća promjena u fazi razvijene sheme prema Grguriću i Jakubinu (1996, prema Herceg, Rončević i Karlavaris, 2010:47), koja odgovara fazi izražavanja složenim simbolima, događa se „u prikazu ljudskog lika, pojavljuje se sve više detalja, na glavi se pojavljuje kosa, obrve, uši i vrat, na tijelu se pojavljuju odjeća, obuća i nakit, udovi su nacrtani debljim linijama, ruke izlaze iz tijela, a ne iz glave te završavaju prstima.“. Grgurić i Jakubin (1996) ističu kako se na dječjem crtežu pojavljuju i simboli, koji mogu prikazivati žurbu, plesanje, zvukove, skakanje ili figure kvadratnog oblika. Drugim riječima, simboli nisu usmjereni na konkretne objekte već na neke njihove značajke ili akcije (Grgurić i Jakubin, 1996). „Dijete, dakle, ne doživljava samo oblik već istovremeno doživljava kretanje, zvukove, osjeća miris, svjetlo, hladnoću, toplinu, vjetar.“, ističu autori Herceg, Rončević i Karlavaris (2010: 31; prema Bodulić, 1982). Sve je veća pojava, u fazi izražavanja složenim simbolima, šablona koje su u likovnom smislu negativne, jer zbog ponavljanja određenih oblika sprečava se stvaralačko izražavanje (Grgurić i Jakubin, 1996). To su najčešće šablone: „cvijeta, bora, sunca i kuće, koje je ujedno i potrebno izbjegavati pravilnim pedagoškim vođenjem.“ (Grgurić i Jakubin, 1996:38). Balić Šimrak i sur. (2011:60), navode da dijete koristi simbole „kako bi poslalo neku poruku ili opisalo emociju te često možemo vidjeti djevojčice koje više puta dnevno crtaju simbol srca i taj crtež daruju odgojiteljima, roditeljima, prijateljicama kao izjavu privrženosti. Takav postupak ne može se nazvati lošim ili kopiranim.“. Dijete u ovoj fazi crta na način da iskoristi raspoloživi prostor na papiru ili okreće papir kako bi mu bilo lakše popuniti prazan prostor što je rezultat da „ljudi

stoje na glavi, kasnije se pojavljuju linije tla i neba, figure postaju uspravne i više ne lebde u zraku.“ (Grgurić i Jakubin, 1996:38). Kod korištenja boje, najčešće koristi čiste boje, ne miješa ih i ,u većini likovnih radova, boju koju upotrebljava, ne odgovara boji stvarnog predmeta (Grgurić i Jakubin, 1996). Perspektiva i proporcija nisu uvjet dječjeg crteža u ovome razdoblju, karakterističan *„je perceptivni egocentrizam u kojem svaki predmet u okolini postoji sam po sebi.*“ (Grgurić i Jakubin, 1996:38). Autori Grgurić i Jakubin (1996:39) veliki značaj pridaju činjenici da je ovo faza u kojoj dijete *„izražava svoje iskustvo, prikazuje svoje doživljaje i svoj svijet, stoga dječji crtež u ovoj fazi ne treba promatrati kao neuspješan prikaz stvarnosti.*“. Također, u ovoj su fazi moguće su promjene u likovnom izražavanju, ali brzina razvoja se razlikuje od djeteta do djeteta (Grgurić i Jakubin, 1996).

5.1.3 Faza razvijene sheme/ faza intelektualnog realizma

Faza intelektualnog realizma počinje od šeste i traje sve do jedanaeste godine (Grgurić i Jakubin, 1996). U tom razdoblju dijete se nalazi u školi te prelazi u višu fazu likovnog razvoja, pojavljuje se apstraktno mišljenje, veća je sposobnost likovnog izražavanja i bolji verbalni izraz (Grgurić, Jakubin, 1996). Isto tako *„još uvijek nema velike razlike između intelektualnog i emocionalnog doživljaja svijeta, likovno izražavanje je postupno te likovne i kompozicijske elemente usvaja postupno.*“ (Grgurić, Jakubin, 1996:40). Herceg, Rončević i Karlavaris (2010:43) navode da se u fazi oblika i pojava, koja odgovara fazi intelektualnog realizma prema Grguriću i Jakubinu (1996), pojavljuju *„prikazi pokreta figura, prikazi profila i prostora. Javljaju se i različite individualne ideje o načinu prikaza trgovina, ljudskih figura, odnosno složenije kompozicije s puno detalja.*“. Drugim riječima, javlja se više detalja i složenije kompozicije. Isto tako, pojavljuje se pravi kut, dok se osjećaj za gore i dolje s vremenom mijenja (Beisl, 1978; prema Grgurić, Jakubin, 1996).

U fazi intelektualnog realizma, autori Grgurić i Jakubin (1996:41) navode različite osobine dječjeg likovnog izražavanja, a to su: *„transparentnost prikaza, prikaz akcije u fazama kretanja, emocijska proporcija, rasklapanje oblika, prevaljivanje oblika, vertikalna i obrnuta perspektiva i poliperspektiva.*“. Kod transparentnog prikaza karakteristično je da dijete *„prikazuje sve što zna da se u nekom objektu nalazi, iako se to ne može neposredno vidjeti, dijete tako crta kuću ne samo s fasadom već i*

predmetima koji se u njoj nalaze, predmete u nečijem džepu, voće u torbi nekog kupca.“ (Grgurić, Jakubin, 1996; prema Herceg, Rončević, Karlavaris, 2010:43). Kod emotivne proporcije *„dijete predmete ili likove koji su njemu važni povećava, dok ostale crta kao manje, neovisno o stvarnoj veličini, a ako se na crtežu nalaze dva lika koja su djetetu jednako važna, nacrtat će ih kao jednako velike.*“ (Herceg, Rončević, Karlavaris, 2010:43). Crtež ne prikazuje samo naslikani lik, već prikazuje i djetetov način razumijevanja okoline, ali i kako on djeluje na okolinu te ju raspoređuje prema vlastitim interesima (Grgurić i Jakubin, 1996). Pojavljuje se i prevaljivanje oblika, zbog teškoće u prikazu prostora (Grgurić i Jakubin, 1996). Dijete primjerice *„crtajući obitelj za stolom okreće papir tako da svaki lik ima svoje tlo, zato nam se čini kao da su likovi prevaljeni na tlo.*“ (Arnheim, 1966; prema Grgurić, Jakubin, 1996:42). Kod rasklapanja oblika dijete prilikom crtanja *„primjerice djece u krugu, okreće papir i nastavlja crtati te se tako zadržava težnja za uspravljanjem oblika tako da se djeca nacrtana na papiru „rasklapaju“ prema van.*“ (Grgurić i Jakubin, 1996:42). Grgurić i Jakubin (1996) navode da se rasklapanje najčešće pojavljuje kod prikaza kuća, jer ju prikazuje s prednje, zadnje i bočnih strana. U vertikalnoj perspektivi dijete *„niže oblike okomito jedne iza drugih, tako se ono što je u prvom planu nalazi na dnu, a ono što je prostorno dalje nalazi se iznad.*“ (Grgurić i Jakubin, 1996:42). Za obrnutu perspektivu karakteristično je *„iskrivljavanje viđenog kod prikazivanja prostora, gdje se dobiva obrnuti dojam, ono što je u prostoru dalje dijete prikazuje kao veće, a ono što je u prostoru bliže prikazuje kao manje.*“ (Grgurić i Jakubin, 1996:42). Poliperspektiva u dječjem crtežu odražava se *„tako da se na crtežu pojavljuju likovi koji su gledani odozgo, frontalno ili sa strane.*“ (Grgurić i Jakubin, 1996:42). Herceg, Rončević i Karlavaris (2010) prepoznaju još jednu osobinu likovnog izražavanja koja se pojavljuje u ovoj fazi, a to je cjelovitost prikaza motiva. Objašnjavaju ga *„kada se djetetu da zadatak da nacrtat određeni objekt poput hrane, lopte, dijete na crtežu prikazuje širi sadržaj. Primjerice kod hrane dijete neće crtati samo određeno jelo već i osobe za stolom, odnosno cijelu situaciju.*“ (Herceg, Rončević i Karlavaris, 2010:45). Sva se obilježja dječjeg likovnog izražavanja ne pojavljuju jedno za drugim, već istodobno unutar crteža (Grgurić, Jakubin, 1996). U ovoj fazi zbog negativnih utjecaja *„dijete počinje precrtavati i ravne linije potezati ravnalom zbog toga je dobro pedagoško vođenje od velike važnosti.*“ (Grgurić i Jakubin, 1996:43). Ova se faza još naziva i *„zlatnim dobom dječjeg likovnog izražavanja i stvaranja zbog svega što je dijete do sad*

steklo, od apstraktnog mišljenja, postupne likovno-tehničke zrelosti i prilagođenosti različitim uvjetima.“ (Grgurić i Jakubin, 1996:43).

5.1.4 Faza oblika i pojava/ faza vizualnog ili optičkog realizma

U fazi vizualnog realizma objekti su prikazani realističnije i dječji radovi „*bogati su detaljima, uočava se sklad između proporcija, osobito kod prikaza figura, ali i u prostornim odnosima.*“ (Grgurić i Jakubin, 1996:43). Beisle (1978, prema Grgurić i Jakubin, 1996:44) smatra kako: „*dijete u crtanju doseže stupanj odraslih.*“. Isto tako, Beisl (1978; prema Grgurić, Jakubin, 1996:44) tvrdi da faza vizualnog realizma „*označava propadanje „pravog“ dječjeg crteža jer su u ovoj fazi svi motivi podvrgnuti određenoj perspektivi, a svi ostali načini gledanja u perspektivi nestaju.*“. S tim se slažu autori Grgurić i Jakubin (1996:44) govoreći da „*u ovoj fazi započinje razdoblje puberteta, mašta više nije dječja te nakon ove faze postupno slabi, zbog čega likovni izraz postaje siromašniji.*“. Dijete u ovoj fazi „*prevladava elemente prijašnjih faza, motivi stoje u međusobnom odnosu, likovno djelo ne nastaje dio po dio, već se planira kao cjelina.*“ (Beisl, 1978; prema Grgurić i Jakubin, 1996:44). Također, usvajaju geometrijsku, zračnu i kolorističku perspektivu, odnosno ne prikazuju prostor kao u prethodnoj fazi (Grgurić i Jakubin, 1996). Bitno je da u ovoj fazi „*interes za likovno izražavanje ne opada, stoga je zadaća likovnog pedagoga da do ove faze djetetu osigura potrebno znanje i iskustvo kako bi ono uključilo svoju maštu u likovnom izražavanju.*“ (Grgurić i Jakubin, 1996:45).

5.2 Kreativnost

Proučavajući literaturu i istraživanja mnogih autora (Guilford, 1950; Torrance, 1962; Runco 1990; Sternberg, 2006; Rački, 2015) kreativnost se može definirati različitim definicijama. Ono što im je zajedničko, je spoznaja da kreativnost uvijek sadržava originalnost odnosno nešto novo, neuobičajeno i nekorišteno na dotad poznati način.

Autor Torrance (1965, str. 665), kreativnost definira kao: „*proces uočavanja problema, prepoznavanje prepreka, traženje rješenja, nagađanje ili formuliranje hipoteza, isprobavanje i moguće mijenjanje hipoteza te ponovno testiranje; i konačno dijeljenje*

rezultata.“. Ovom definicijom opisuje prirodan ljudski proces, koji u svakoj fazi uključuje ljudske potrebe.

Autor Guilford (1967, prema Škrbina, 2013) zagovara shvaćanje kreativnost kao opću ljudsku sposobnost u kojoj sudjeluje divergentnim mišljenjem kao kognitivnom sposobnošću. Povezao je kreativnost s mišljenjem te ga podijelio na konvergentno (usmjerenost prema jednom mogućem rješenju i ono je najčešće određeno postojećim shemama) i divergentno (usmjereno na neograničen broj mogućih rješenja te stvaranje novih). Došen Dobud, (2016, prema Guilford i Löewenfeld, 1987) ističe šest najvažnijih komponenti kreativnosti:

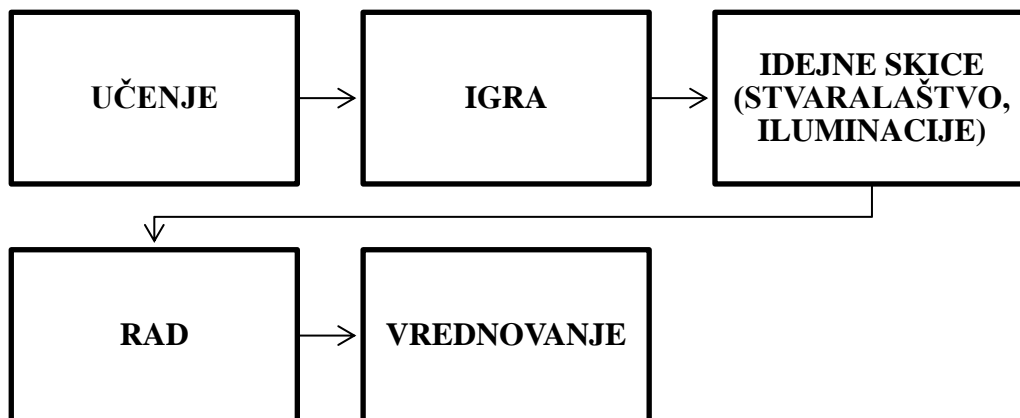
- *„Originalnost podrazumijeva jedinstvenost u produciranju potpuno novih ideja te korištenje predmeta ili situacija na neobičan način.*
- *Fluentnost uključuje lakoću u raspolaganju i generiranju bogatstvom ideja, a dijeli se na: ideja, riječi te asocijativna fluentnost.*
- *Fleksibilnost označava sposobnost promjenjivosti percepcije sukladno situaciji te napuštanje uobičajenih načina razmišljanja kako bi se pronašlo drugo rješenje.*
- *Elaboracija se odnosi na razrađivanje originalne ideje u što više detalja.*
- *Redefiniranje uključuje uporabu novih metoda za potrebe interpretacije određenog područja.*
- *Osjetljivost za probleme odnosi se na sposobnost otkrivanja i prepoznavanja problema u određenom području.“ (Došen Dobud, 2016:22).*

Kreativnošću se obuhvaćaju proces i produkt kao dva usko povezana pojma. Da bi bio kreativan, pojedinac mora posjedovati bogato znanje (Guilford, 1967; prema Grgurić i Jakubin, 1996), primjenjujući ga u rješavanju problema i povezivanjem istih u novu kompoziciju. No, dječja kreativnost je u suštini *„pristup problemu, način rada, stvaralački proces.“* (Grgurić i Jakubin, 1996, str. 97). Prema tome, u dječjem likovnom izražavanju i stvaralaštvu češće će se javiti kreativni proces, nego kreativni produkt (Grgurić i Jakubin, 1996) zbog toga što djeca ne posjeduju znanja i iskustva već ih stvaraju kroz spontanu igru.

Likovna kreativnost se kod djece rane i predškolske dobi definira optimalnim procesima kojima se ostvaruje kvaliteta dječjeg razvoja u području likovne kulture

(Varljen Herceg, Rončević i Karlavaris, 2010). Kreativno postignuće ovisi o motivaciji, o koncentraciji stvaralačke energije te o odnosu kvantitativnih i kvalitativnih čimbenika (Varljen Herceg, Rončević i Karlavaris, 2010). U kvantitativne čimbenike ubrajaju se znanja i iskustva, dok su kvalitativni čimbenici invencija, emocije, fleksibilno mišljenje. Drugim riječima, autori Varljen Herceg, Rončević i Karlavaris (2010) u svojoj knjizi „*Metodika likovne kulture djece rane i predškolske dobi*“, likovnu kreativnost definiraju kroz pet faze (prikazane su u Slika 6), odnosno pet stvaralačkih procesa, a one su: faza učenja, faza igra, faza idejne skice, faza rada i faza vrednovanja.

Slika 6: Faze likovne kreativnosti



U prvoj fazi učenja treba se uočiti problem i prikupiti potrebne informacije koje mogu pomoći u rješavanju problema. U drugoj fazi igre treba poticati invenciju, oslobođenje od svih stega i ograničenja to jest neku vrstu improvizacije, kako bi se u trećoj fazi stvaralaštva/iluminacije ova dva elementa povezala i ostvarila stvaralački skok, dakle došlo bi do novog otkrića. U četvrtoj fazi rada ovo otkriće realizira se u materijalu da bi se na kraju, u petoj fazi vrednovanje, procijenila uspješnost postignuća. Pri čemu su prva i četvrta faza kvantitativne aktivnosti jer se odnose na učenje i prikupljanje informacija, dok su druga i treća faza kvalitativne aktivnosti jer se odnose na improvizaciju i stvaralaštvo. Peta faza je sinteza prethodnih faza jer procjena polazi od utvrđenih kriterija s naglaskom na inventivne novine u likovnom postignuću (Varljen Herceg, Rončević i Karlavaris, 2010).

Jedna od mnogih uloga odgajatelja u odgojno-obrazovnom radu je i uloga osiguravanja materijala koji će nadograditi dječju aktivnost, istraživanje i stvaranje, te omogućiti da istraži njegove nove mogućnosti (Bubnić, 2015). Drugim riječima „*oblikovanje okruženja podrazumijeva mnogo više od kupnje vodenih ili drvenih bojica, kolaža i škarica.*„ (Slunjski, 2013:84). Što znači da za razvijanje kreativnosti, ponekad nije dovoljno samo ostaviti dijete samo s materijalom, nego mu je potrebno ponuditi ili predložiti otvorene zadatke poticanja kreativnosti kao: izraditi lik, izradi kuću, naslikati glazbu, osmisliti pokret, izmisliti priču u kojoj ćemo dolaziti do više različitih rješenja problema ili različitih završetaka priče, jer u takvom kontekstu su u stalnoj prilici propitivati početno stanje kako bi mogla planirati nastavak, a predmeti i materijali koji ih okružuju i koji su u upotrebi trebaju poticati na stalno promišljanje (Bubnić, 2015).

Potrebno je istaknuti važnost poznavanja implicitnih teorija odgajatelja odnosno „*subjektivnih pogleda na kreativnost koji upravljaju našim očekivanjima pa tako i određenim ponašanjima.*“ (Runco, 1990; prema Kampsylis, 2010:51). Runco (1990; prema Kampsylis, 2010.) ističe kako se javlja problem kada odgajatelji/učitelji, sukladno vlastitim definicijama i pogledima, potiču kreativnost kod djece i oblikuju njihova ponašanja, a suprotno eksplicitnim teorijama i znanstveno provjerenim činjenicama. Stoga je inicijalno i kontinuirano obrazovanje odgajatelja, odnosno kontinuirana refleksija i samorefleksija odgojno-obrazovnog rada presudan čimbenik, kako u razvoju njihovih osobnih kreativnih potencijala, tako i u njihovom poticanju kreativnosti kod djece rane i predškolske dobi u svim segmentima cjelokupnog razvoja.

Autorica Slunjski (2013) u svom priručniku za roditelje, odgajatelje i učitelje pod nazivom „*Kako djetetu pomoći da... (p)ostane kreativno i da se izražava jezikom umjetnosti*“, navodi pet načela koja mogu pomoći odgojno-obrazovnom djelatnicima da pobliže shvate vlastitu ulogu u poticanju kreativnosti tijekom dječjeg razvoja, a ona su:

I. „*Kreativnost se ne razvija „na brzaka*“

Potrebno je razvijati svijest da su kreativnost i kreativno razmišljanje vrlo kompleksan pojam. Razvoju djeteta i njegove kreativnosti neće se pridonijeti ako se većinu vremena od njega traži ponašanje u okvirima, koji su obilježeni stereotipima, a onda ga se povremeno potiče da bude kreativno odlaskom na „kreativne radionice“ ili slična mjesta za razvoj kreativnosti. Učinkovitije je da

kreativnost bude način kojim se živi, razmišlja i djeluje te da se na isto potiče i dijete, a ne nešto što se čini samo povremeno.

II. Kreativnost ne poznaje „točne“ i „netočne“ odgovore

Potrebno je razvijati svijest o tome da u konceptu kreativnosti nema „točnih“ i „netočnih“ odgovora, ispravnih i neispravnih načina na koji se nešto treba činiti. Postoje samo brojne mogućnosti, od kojih neke još uopće ne postoje, ali će uskoro možda postojati.

III. Svako je dijete na svoj način kreativno

Potrebno je imati na umu da su neka djeca kreativnija u nekim područjima, a druga u nekim drugim. Neka od tih područja, odraslima koji se bave djecom mogu biti zanimljivija od drugih, pa će ih i cijeniti više od drugih.

IV. Kreativnost djeteta možemo cijeniti na mnogo načina

Potrebno je imati na umu da se prema stvaralačkom uratku djeteta može odnositi vrlo različito. Važno je djetetu pokazati da se njegov kreativni napor cijeni, kao i njegov trud koji ulaže u to što radi. Važno je osigurati uvjete da dijete može nastaviti započeti rad, ako ga nije dovršilo. Time mu se daje do znanja kako se njegov rad cijeni, a kreativni nastavak očekuje. Isto tako, vrlo je važno brižljivo pospremiti, ili još bolje, negdje izložiti dječji uradak. Načinom na koji se prema njegovom uratku odnosi, djetetu se pokazuje koliko se cijeni njegov rad, ali i koliko se cijeni on sam.

V. Proces je često važniji od rezultata

Potrebno je imati na umu da je od onoga što „ispadne“ iz nekog stvaralačkog procesa, još bitniji sam taj proces. Kako je dijete stvarajući razmišljalo, kako se osjećalo, kako je svoja iskustva i doživljaje stvaralački prerađivalo i izražavalo, možda je i važnije od onoga što je na koncu učinilo. Sudjelovanjem u stvaralačkom procesu dijete se na mnogo načina oplemenjuje, dok je finalni proizvod samo u funkciji tog procesa.“ (Slunjski, 2013:25-27).

Iz navedenog se može zaključiti da posao odgajatelja nije samo čuvanje djece i briga za njihovo zdravlje te da taj posao nije za svakoga. Ponajprije potrebno je voljeti djecu jer iz toga proizlazi unutarnja motivacija da im se osigura pozitivno emocionalno kruženje. To potiče odgajateljev interes za dijete: što ga zanima, koje su njegove razvojne mogućnosti i što ga čini sretnim. Samim time odgajatelj čini svoju dužnost i organizira aktivnosti kojima djeca stječu nova iskustva i znanja, razvijaju svoje sposobnosti te upoznaju društvo u kojem žive. No prije toga, mora promatrati i uočiti, dokumentirati i evaluirati djetetov napredak ili nedostatak. U konačnici, odgajatelj organizira prostorno-materijalno okruženje za dobrobit djece, s iskustvom razvija i stječe nove kompetencije te pomiče granice vlastite implicitne pedagogije.

6. ISTRAŽIVANJE: UTJECAJ OSOBNIH PREFERENCIJA ODGAJATELJA PREMA LIKOVNIM TEHNIKAMA NA LIKOVNA POSTIGNUĆA DJECE RANE I PREDŠKOLSKE DOBI

6.1 Svrha i cilj istraživanja

Svrha ovog istraživanja je istaknuti utjecaj osobnih preferencija odgajatelja za izbor likovnih tehnika na likovna postignuća djece.

Osnovni cilj ovog istraživanja je utvrditi odnos između osobnih preferencija odgajatelja prema likovnim tehnikama i likovnih postignuća djece rane i predškolske dobi.

6.2 Hipoteze istraživanja

Temeljem dosadašnjih istraživanja i iskustva iz prakse, postavljene su sljedeće hipoteze:

H1: Odgajatelji potiču djecu rane dobi na likovna postignuća likovnim tehnikama iz svih likovnih područja (crtačkog, slikarskog, kiparskog, primijenjene umjetnosti, arhitekture).

H2: Odgajatelji potiču djecu predškolske dobi na likovna postignuća likovnim tehnikama iz svih likovnih područja (crtačkog, slikarskog, kiparskog, primijenjene umjetnosti, arhitekture).

H3: Odgajatelji biraju likovne tehnike po vlastitoj naklonosti prema istim.

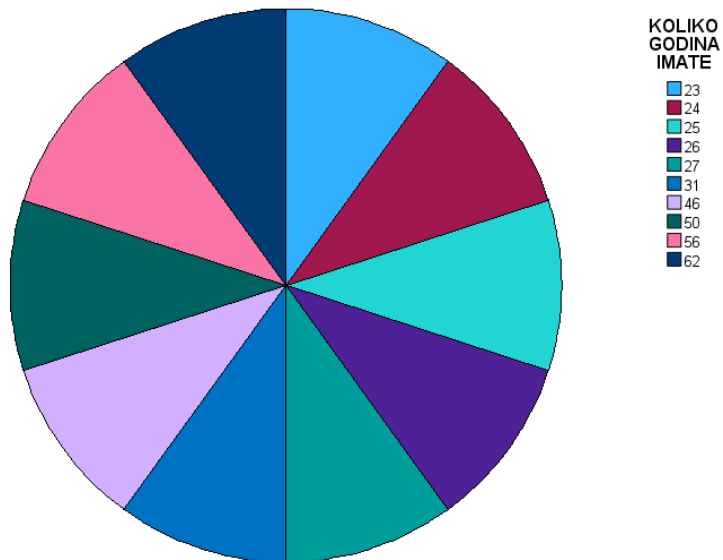
H4: Odabir likovnih tehnika ovisi o dobi djeteta.

6.3 Uzorak ispitanika

Uzorak ispitanika bio je namjeran i odnosio se na odgajatelje koji su trenutno zaposleni u jasličkim i vrtićkim skupinama *Dječjeg vrtića Veli Brgud*, koji je najveći područni vrtić *Dječjeg vrtića Matulji*. Svi ispitanici, u istraživanju, bili su ženskoga roda različite životne dobi što je vidljivo u Tablica 1. U istraživanju je sudjelovalo deset

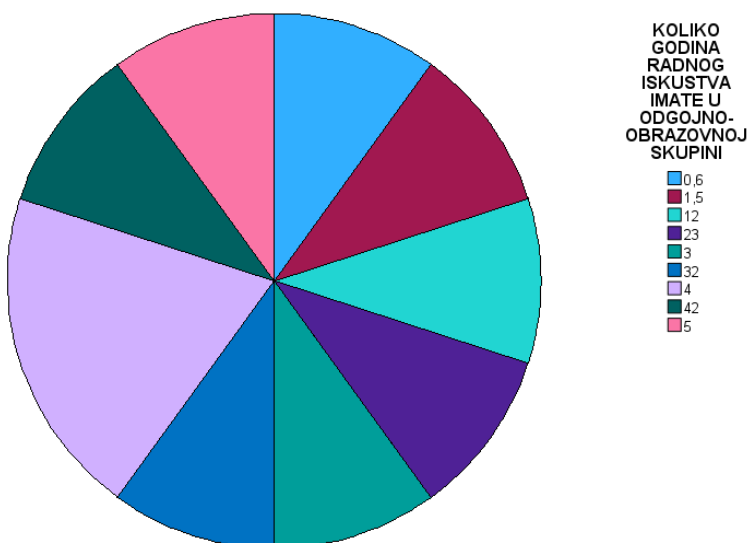
odgajateljica, od kojih su četiri odgajateljice jasličkih skupina, a preostalih šest iz vrtićkih skupina.

Tablica 1: Životne godine ispitanika



Zanimljiv je podatak, da je svih deset odgajateljica različite životne dobi kao i njihove godine radnog iskustva, koje su vidljive u Tablica 2.

Tablica 2: Godine radnog iskustva ispitanika



Prema odgovorima ispitanika, koji su vidljivi u Tablica 3, njih sedam je završilo *Višu stručnu sprema*, dok su svega tri su završile *Visoku stručnu sprema*.

Tablica 3: Stručna sprema ispitanika

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid VIŠA STRUČNA SPREMA	7	70,0	70,0	70,0
VISOKA STRUČNA SPREMA	3	30,0	30,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

6.4 Metode i instrumenti istraživanja

Istraživanje se sastojalo od dva dijela: ispitivanja stavova odgajatelja upitnikom i analiziranja dostupnih radova djece rane i predškolske dobi. U prvom djelu istraživanja, stavovi odgajatelja su se prikupljali upitnikom koji je, kao instrument, bio osmišljen za ovo istraživanje. U drugom djelu, metoda istraživanja je analiziranje dječjih uradaka, dok je instrument istraživanja dječji likovni rad. Odgajatelji su usmeno zamoljeni da prikupe barem jedan rad od svakog djeteta koje se nalazi u odgojno-obrazovnoj skupini. Istraživanje je provedeno tijekom sedmog mjeseca 2023. godine u DV Veli Brgud.

Upitnik se sastojao od 46 čestica i jednog pitanja otvorenog tipa. Čestice su bile podijeljene u četiri kategorije: 1. *Opći podatci o ispitaniku*; 2. *Učestalost uporabe likovnih tehnika*; 3. *Likovno okruženje i ponuđeni materijali*; 4. *Uloga odgajatelja u likovnim aktivnostima*. Pitanje na kraju upitnika pripada petoj kategoriji *Praćenje dječjeg likovnog razvoja*.

Prvi dio upitnika bio je usmjeren na prikupljanje socio-demografskih podataka ispitanika pri čemu su se koristile sljedeće varijable: *dob ispitanika, godine radnog iskustva, stručna sprema i mjesto rada*. Pitanja otvorenog tipa odnosila su se na varijable o dobi ispitanika i godinama radnog iskustva, dok se na varijable o stručnoj spremi i mjestu rada odgovaralo višestrukim odabirom. Za varijablu o stručnoj spremi bili su

ponuđeni sljedeći odgovori: (1) *Srednja škola*, (2) *Viša stručna sprema (VŠS)*, (3) *Visoka stručna sprema (VSS)* i (4) *moгуćnost slobodnog unosa*. Za varijablu mjesta rada bilo je ponuđeno: (1) *Jaslička skupina* i (2) *Vrtićka skupina*.

Drugi dio upitnika odnosio se na ispitivanje učestalosti uporabe likovnih tehnika, a sastojao se od 25 čestica. Ispitanici su na navedene čestice odgovarali formatom odgovora Likertove skale pri čemu je: 1-„*vrlo često*“, 2-„*često*“, 3-„*ponekad*“, 4-„*vrlo rijetko*“ i 5-„*nikad*“. Bile su ponuđene sljedeće čestice:

- | | |
|-------------------------------------|---------------------------------------|
| 1. Drvena bojica | 14. Ulje |
| 2. Olovka | 15. Kolaž |
| 3. Flomaster | 16. Akril |
| 4. Kemijska olovka | 17. Boja u spreju |
| 5. Kreda | 18. Drvo, kamen |
| 6. Ugljen | 19. Glina |
| 7. Tuš | 20. Glinamol |
| 8. Pastel | 21. Plastelin |
| 9. Akvarel | 22. Žica |
| 10. Tempere | 23. Kaširani papir |
| 11. Gvaš (bijela tempera i akvarel) | 24. Didaktički neoblikovani materijal |
| 12. | 25. |
| 13. | 26. |

U trećem dijelu upitnika, koji se odnosio na ispitivanje likovnog okruženja i ponuđenog materijala, bilo je postavljeno pet čestica. Ispitanici su na navedene čestice odgovarali formatom „DA“ ili „NE“ odgovora.

Ponuđene su sljedeće čestice:

1. *Likovni centar u mojoj odgojno-obrazovnoj skupini opremljen je različitim likovnim materijalima.*
2. *Svi likovni materijali su na vidljivom mjestu i dostupni su djeci za samostalno korištenje.*

3. *Smatram da je likovni centar u mojoj odgojno-obrazovnoj prostoriji bogato i poticajno opremljen.*
4. *Djeca samostalno odabiru likovne tehnike kojima će se koristiti tijekom aktivnosti.*
5. *U likovnom centru ponuđeno je više od 5 likovnih tehnika.*

Četvrti dio upitnika odnosio se na ispitivanje uloga odgajatelja u likovnim aktivnostima te je bilo predviđeno 11 čestica. Ispitanici su na ove čestice odgovarali formatom odgovora Likertove skale pri čemu je: 1-„u potpunosti se ne slažem“, 2-„djelomično se ne slažem“, 3-„niti se slažem niti se ne slažem“, 4-„slažem se“ i 5-„u potpunosti se slažem“.

Ponuđene čestice su sljedeće:

1. *Svaki dan organiziram likovne aktivnosti u likovnom centru.*
2. *Likovne aktivnosti u skupini odvijaju se prema interesima i potrebama djece.*
3. *Odabir likovnih materijala i likovnih tehnika ovisi o interesima i potrebama djece.*
4. *U likovnim aktivnostima dominantnost odgajatelja je ključna za kvalitetu odgojno-obrazovnog procesa.*
5. *Odgajatelj treba podučiti djecu različitim likovnim tehnikama.*
6. *U provedbi likovnih aktivnosti s djecom naglasak stavljam na proces podučavanja.*
7. *Odgajatelj treba demonstrirati pravilno korištenje likovnog pribora.*
8. *Odgajatelj treba stvoriti kvalitetno prostorno-materijalno okruženje u skupini.*
9. *Odgajatelj treba poticati dječje samostalno istraživanje likovnih materijala i tehnika.*
10. *Odgajatelj treba poticati likovno izražavanje djece na različite načine.*
11. *Odgajatelj treba razvijati dječji senzibilitet za različite likovne materijale.*

Posljednji dio upitnika odnosio se na ispitivanje praćenja dječjeg likovnog razvoja. Sastojao se je od pitanja otvorenog tipa koje je glasilo: *Što Vam je bitno u dječjem likovnom razvoju? Koje promjene u dječjem likovnom razvoju pratite?*

Pitanje je bilo popraćeno sljedećim tekstom: *Svaki odgajatelj ima svoj jedinstveni način rada pa tako i ono što promatra tijekom aktivnosti, što smatra poželjnim za njegov*

razvoj, na koji način će utjecati na njegov razvoj, kako će potaknuti aktivnost i ono, najvažnije, što to odgajatelj promatra i na temelju čega zaključuje napredak u razvoju. Molimo Vas da odgovorite na sljedeće pitanje kako bismo uvidjeli na što Vi obraćate pažnju kod likovnih postignuća Vaše djece.

6.5 Obrada podataka

Prvi dio istraživanja, gdje su se prikupljali podaci, obrađeni su kvalitativnom analizom. Upitnik za odgajatelje osmišljen je na temelju postavljenih hipoteza.

Drugi dio istraživanja, odnosio se na analiziranje dječjih likovnih uradaka. Radovi djece rane i predškolske dobi analizirani su u optičko-tematskom razvoju i razvoju likovnog oblikovanja. Od prikupljenih 59 likovnih dječjih radova, izdvojeni su pojedini kojima su prikazani svi oblici pojavnosti i zastupljenosti svih upotrijebljenih likovnih tehnika u crtačkom i slikarskom području.

7. REZULTATI I RASPRAVA

7.1 Odgajatelji potiču djecu rane dobi na likovna postignuća likovnim tehnikama iz svih likovnih područja (crtačkog, slikarskog, kiparskog, primijenjene umjetnosti, arhitekture)

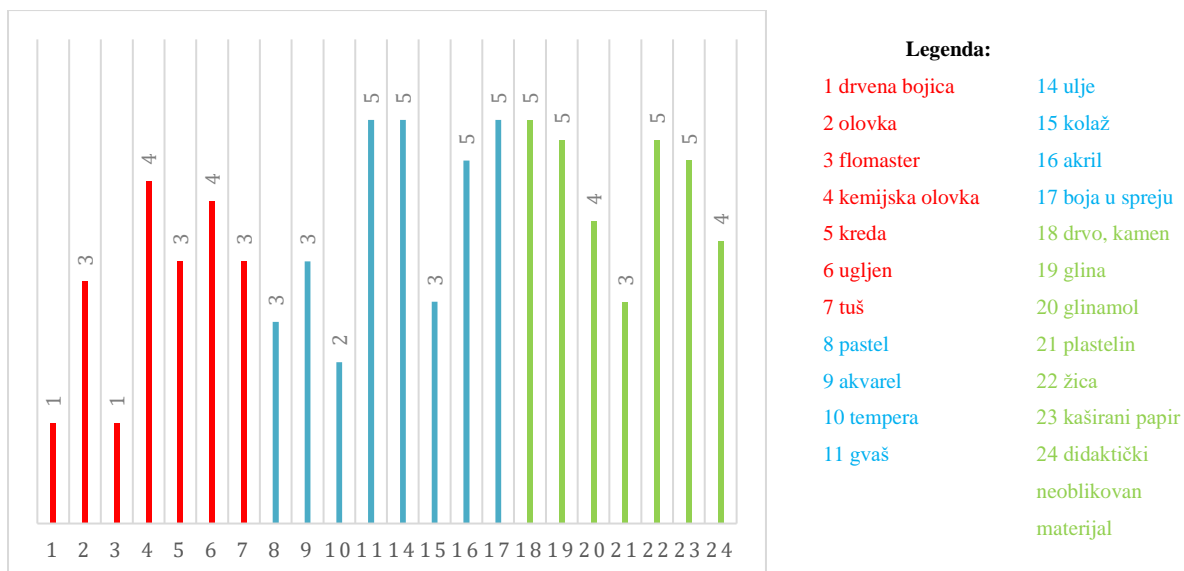
Istraživačku hipotezu H1: *Odgajatelji potiču djecu rane dobi na likovna postignuća likovnim tehnikama iz svih likovnih područja (crtačkog, slikarskog, kiparskog, primijenjene umjetnosti, arhitekture)* provjerilo se na temelju pitanja drugog djela upitnika.

Odgajatelji su imali zadatak procijeniti učestalost korištenja likovnih tehnika, ali na način da procjenjuju učestalost korištenja određenih likovnih materijala na Likertovoj skali procjene od jedan do pet (1-„*vrlo često*“, 2-„*često*“, 3-„*ponekad*“, 4-„*vrlo rijetko*“ i 5-„*nikad*“).

Odgajatelji su procijenili kako „*nikad*“ ne koriste: gvaš, ulje, akril, boju u spreju, drvo ili kamen, glinu, žicu i kaširani papir. Ono što koriste „*vrlo rijetko*“ su: kemijska olovka, ugljen, glinamol i didaktički neoblikovan materijal. „*Ponekad*“ koriste: olovku, kredu, tuš, pastel, akvarel, gvaš, kolaž i plastelin. Ono što procjenjuju s „*često*“ je tempera, a „*vrlo često*“ su drvene bojice i flomaster.

Iz dobivenih rezultata, koji su vidljivi u Tablici 4., zaključuje se da odgajatelji najmanje koriste materijale iz trodimenzionalnog oblikovanja, zatim slijede materijali slikarske tehnike i materijali crtačke tehnike koji su najučestaliji. Važno je napomenuti da grafičke tehnike i njihovi materijali nisu bili ni navedeni u upitniku te da odgajatelji nisu naveli, u prostor prilagođen navođenju, niti jedan dodatan materijal ili tehniku.

Tablica 4: Procjena odgajatelja djece rane dobi



Na temelju dobivenih rezultata prva hipoteza, *Odgajatelji potiču djecu rane dobi na likovna postignuća likovnim tehnikama iz svih likovnih područja (crtačkog, slikarskog, kiparskog, primijenjene umjetnosti, arhitekture)*, nije potvrđena.

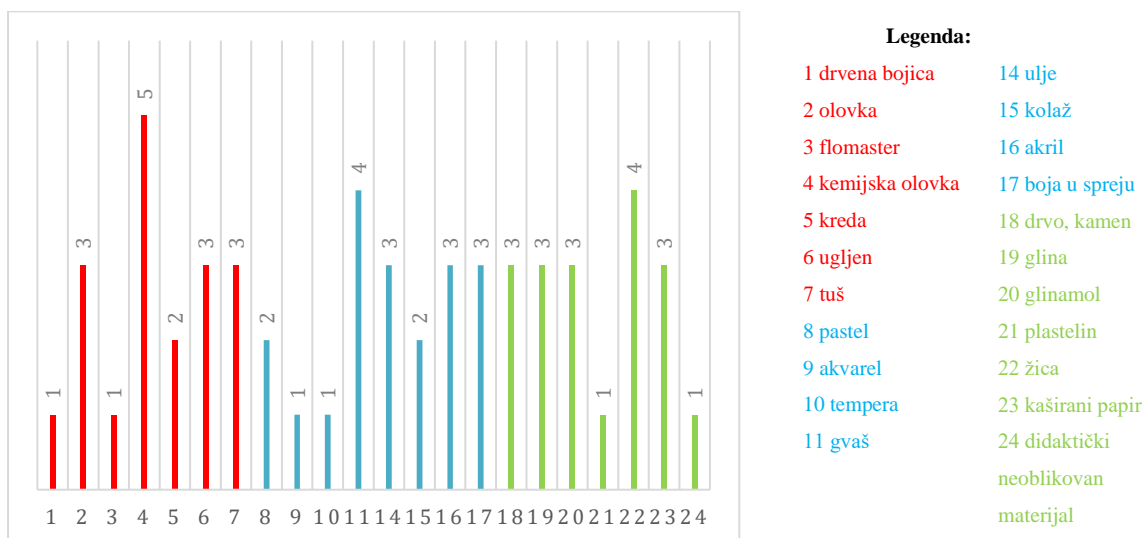
7.2 Odgajatelji potiču djecu predškolske dobi na likovna postignuća likovnim tehnikama iz svih likovnih područja (crtačkog, slikarskog, kiparskog, primijenjene umjetnosti, arhitekture)

Istraživačku hipotezu H2: *Odgajatelji potiču djecu predškolske dobi na likovna postignuća likovnim tehnikama iz svih likovnih područja (crtačkog, slikarskog, kiparskog, primijenjene umjetnosti, arhitekture)* provjerilo se na temelju pitanja drugog djela upitnika.

Odgajatelji su imali zadatak procijeniti učestalost korištenja likovnih tehnika, ali na način da procjenjuju učestalost korištenja određenih likovnih materijala na Likertovoj skali procjene od jedan do pet (1-., *vrlo često*“, 2-., *često*“, 3-., *ponekad*“, 4-., *vrlo rijetko*“ i 5-., *nikad*“).

Odgajatelji su procijenili kako „*nikad*“ ne koriste kemijsku olovku. Ono što koriste „*vrlo rijetko*“ su gvaš i žica. „*Ponekad*“ koriste: olovku, ugljen, tuš, ulje, akril, boju u spreju, drvo i kamen, glinu, glinamol i kaširani papir. Ono što procjenjuju s „*često*“ je: kreda, pastel i kolaž, a „*vrlo često*“ su drvene bojice, flomaster, akvarel, tempera, plastelin i didaktički neoblikovani materijal.

Tablica 5: Procjena odgajatelja djece predškolske dobi



Iz dobivenih rezultata, koji su vidljivi u Tablici 5., zaključuje se da odgajatelji najčešće koriste materijale slikarskih tehnika, dok u istoj mjeri koriste materijale crtačke i trodimenzionalne tehnike oblikovanja. Važno je napomenuti da grafičke tehnike i njihovi materijali nisu bili ni navedeni u upitniku te da odgajatelji nisu naveli, u prostor prilagođen navođenju, niti jedan dodatan materijal ili tehniku.

Na temelju dobivenih rezultata druga hipoteza, *Odgajatelji potiču djecu predškolske dobi na likovna postignuća likovnim tehnikama iz svih likovnih područja (crtačkog, slikarskog, kiparskog, primijenjene umjetnosti, arhitekture)*, je potvrđena.

7.3 Odgajatelji biraju likovne tehnike po vlastitoj naklonosti prema istim

Istraživačku hipotezu H3: *Odgajatelji biraju likovne tehnike po vlastitoj naklonosti prema istim* provjerilo se pitanjima trećeg i četvrtog dijela upitnika.

U trećem dijelu upitnika, odgajatelji su imali zadatak procijeniti likovno okruženje, odnosno dostupne likovne materijale u sobi dnevnog boravka, gdje borave s djecom. Ponuđenih pet teza procjenjivali su s „DA“ ili „NE“. Odgovori odgajatelja, u postotcima, vidljivi su u Tablici 6.

Tablica 6: Procjena likovnog okruženja i materijala

BROJ SUDIONIKA	1	2	3	4	5
1	DA	DA	DA	DA	DA
2	DA	DA	DA	DA	DA
3	DA	DA	DA	DA	NE
4	DA	NE	DA	DA	DA
5	DA	DA	DA	DA	DA
6	DA	NE	NE	DA	NE
7	NE	DA	DA	NE	NE
8	NE	NE	NE	NE	NE
9	DA	NE	DA	NE	DA
10	DA	NE	DA	DA	DA
UKUPNO:	80%	50%	80%	70%	60%

LEGENDA

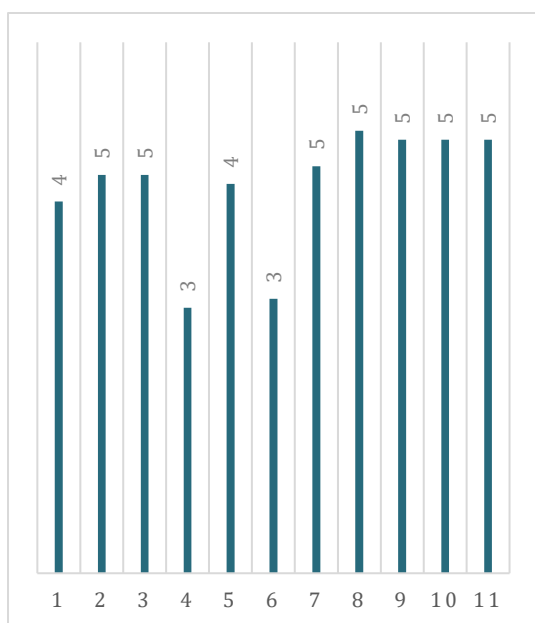
- 1** Likovni centar u mojoj odgojno-obrazovnoj skupini opremljen je različitim likovnim materijalima.
- 2** Svi likovni materijali su na vidljivom mjestu i dostupni su djeci za samostalno korištenje.
- 3** Smatram da je likovni centar u mojoj odgojno-obrazovnoj prostoriji bogato i poticajno opremljen.
- 4** Djeca samostalno odabiru likovne tehnike kojima će se koristiti tijekom aktivnosti.
- 5** U likovnom centru ponuđeno je više od 5 likovnih tehnika.

Na temelju dobivenih rezultata, 80% odgajatelja smatra da je likovni centar u njihovoj odgojno-obrazovnoj prostoriji opremljen različitim materijalima te da je bogato i poticajno opremljen. Odgajatelji, njih 60%, potvrđuju da se u njihovim likovnim centrima aktivnosti nalazi više od pet likovnih tehnika, dok 70% odgajatelja tvrdi da djeca samostalno odabiru likovne tehnike tijekom likovnih aktivnosti. Ono oko čega su odgajatelji podijeljeni, odnosno 50% odgajatelja (ne) potvrđuje da su svi likovni materijali na vidljivom i dostupnom djeci za samostalno korištenje.

U četvrtom dijelu upitnika, odgajatelji su imali zadatak procijeniti vlastitu ulogu u radu s djecom. Pomoću Likertove skale, gdje je: 1-„u potpunosti se ne slažem“, 2-„djelomično se ne slažem“, 3-„niti se slažem niti se ne slažem“, 4-„slažem se“ i 5-„u potpunosti se slažem“, odgajatelji su odgovarali na 11 teza.

Iz dobivenih odgovora, koji su vidljivi u Tablici 7, zaključuje se kako odgajatelji teze: „U likovnim aktivnostima dominantnost odgajatelja je ključna za kvalitetu odgojno-obrazovnog procesa“ i „U provedbi likovnih aktivnosti s djecom naglasak stavljam na proces podučavanja.“ procjenjuju sa skalom „niti se slažem niti se ne slažem,“ što bi značilo da je odgajateljeva dominantnost tijekom aktivnosti prisutna ili nije prisutna, što ovisi o vrsti aktivnosti ili o skupini djece. Isto tako, odgajatelji su neodlučni kada se radi o naglasku na sam proces aktivnosti. Ponekad je odgajatelju važniji proces, a ponekad i produkt, što uvelike ovisi o cilju aktivnosti.

Tablica 7: Procjena odgajatelja o vlastitoj ulozi u aktivnostima



LEGENDA:

- 1:** Svaki dan organiziram likovne aktivnosti u likovnom centru.
- 2:** Likovne aktivnosti u skupini odvijaju se prema interesima i potrebama djece.
- 3:** Odabir likovnih materijala i likovnih tehnika ovisi o interesima i potrebama djece.
- 4:** U likovnim aktivnostima dominantnost odgajatelja je ključna za kvalitetu odgojno-obrazovnog procesa.
- 5:** Odgajatelj treba podučiti djecu različitim likovnim tehnikama.
- 6:** U provedbi likovnih aktivnosti s djecom naglasak stavljam na proces podučavanja.
- 7:** Odgajatelj treba demonstrirati pravilno korištenje likovnog pribora.
- 8:** Odgajatelj treba stvoriti kvalitetno prostorno-materijalno okruženje u skupini.
- 9:** Odgajatelj treba poticati dječje samostalno istraživanje likovnih materijala i tehnika.
- 10:** Odgajatelj treba poticati likovno izražavanje djece na različite načine.
- 11:** Odgajatelj treba razvijati dječji senzibilitet za različite likovne materijale.

Odgajatelji procjenjuju da se slažu (*“slažem se“*) s tezama: *„Svaki dan organiziram likovne aktivnosti u likovnom centru.“* i *„Odgajatelj treba podučiti djecu različitim likovnim tehnikama.“*. Što bi značilo da odgajatelji smatraju kako većinu dana organiziraju likovne aktivnosti te da moraju podučiti djecu različitim likovnim aktivnostima.

Preostale teze: *„Likovne aktivnosti u skupini odvijaju se prema interesima i potrebama djece.“*, *„Odabir likovnih materijala i likovnih tehnika ovisi o interesima i potrebama djece.“*, *„Odgajatelj treba demonstrirati pravilno korištenje likovnog pribora.“*, *„Odgajatelj treba stvoriti kvalitetno prostorno-materijalno okruženje u skupini.“*, *„Odgajatelj treba poticati dječje samostalno istraživanje likovnih materijala i tehnika.“*, *„Odgajatelj treba poticati likovno izražavanje djece na različite načine.“* i *„Odgajatelj treba razvijati dječji senzibilitet za različite likovne materijale.“*, *odgajatelji procjenjuju s „u potpunosti se slažem“*. Drugim riječima, odgajatelji smatraju kako je od velike važnosti da se u njihovom radu likovne aktivnosti, odabir likovnih materijala i tehnika, organizacija prostora odvija prema interesima i potrebama djece. Nadalje, odgajatelji smatraju kako je važno da potiču dječju samostalnost likovnog izražavanja, kao i da potiču razvoj likovnog senzibiliteta različitim likovnim tehnikama i materijalima.

Na temelju dobivenih rezultata u trećem i četvrtom dijelu upitnika, treća hipoteza, *Odgajatelji biraju likovne tehnike po vlastitoj naklonosti prema istim, nije potvrđena.*

7.4 Odabir likovnih tehnika ovisi o dobi djeteta

Istraživačku hipotezu H4: *Odabir likovnih tehnika ovisi o dobi djeteta* provjerilo se analiziranjem dječjih likovnih radova.

Od ukupno 59 prikupljenih likovnih radova, njih 36 pripada dobnoj skupini djece od jedne do tri godine života (jaslička skupina), a preostalih 23 pripada djeci dobne skupine od četiri do šest godina (vrtićka skupina).

Odgajatelji su usmeno zamoljeni da prikupe barem jedan rad od svakog djeteta koje se nalazi u odgojno-obrazovnoj skupini. Ukoliko nisu imali dostupnih likovnih radova, zamoljeni su da organiziraju likovnu aktivnost, s vlastitim odabirom likovnih tehnika i motiva. Isto tako, naglašeno im je da na svaki likovni rad napišu spol i dob djeteta. Prilikom prikupljanja likovnih radova, odgajateljice su naglasile kako su morale organizirati likovne aktivnosti jer su sve dosadašnje likovne radove podijelile djeci. Isto tako, u razgovoru su istaknule kako su im ponudile paste, drvene bojice i flomastere te su djeca sama odabirala čime će se koristiti.

Prosječna dob djece rane dobi, koja su sudjelovala u istraživanju, je 3,1 godina. U skupini djece rane dobi korištene su svega dvije likovne tehnike koje pripadaju suhim slikarskim tehnikama i suhim crtačkim tehnikama. Slikovni prikaz likovnih tehnika klasificiran prema dobi i spolu vidljiv je u Tablici 8.

Slikarska tehnika je pastel, a crtačke tehnike su flomaster i drvene bojice. Iz ovoga se zaključuje da su suhe slikarske tehnike najzastupljenije u skupinama rane dobi djece, odnosno da odgajateljice najčešće organiziraju likovne aktivnosti suhom slikarskom tehnikom. Isto tako, vidljivo je da nema niti jednog likovnog rada iz područja grafičkih tehnika, kao ni iz područja trodimenzionalnog oblikovanja. Razlog izostanka likovnih radova iz tih dvaju područja je nepoznat, ali ono što se može pretpostaviti kao uzrok je velik broj upisane djece, nedostatak likovnih materijala te izostanak motivacije odgajatelja za organizaciju likovnih aktivnosti s najzahtjevnijim likovnim tehnikama.

Tablica 8: Prikaz likovnih radova prema tehnikama, dobi i spolu djece rane dobi

SLIKARSKA TEHNIKA-PASTEL	CRTAČKA TEHNIKA-FLOMASTER	CRTAČKA TEHNIKA-DRVENE BOJICE
Ž 3,5 g	Ž 3,9g	M 3,8g
Ž 3,9 g	Ž 2,5g	
Ž 3,9 g	Ž 3,7g	
Ž 3,10 g	Ž 3,7g	
Ž 3,7 g	Ž 3,9g	
Ž 3,7 g	Ž 2.11g	
Ž 2,11 g	Ž 3,6g	
Ž 3,6 g	Ž 3,10g	
Ž 3,8 g	Ž 3,9g	
Ž 3,7 g	M 3g	
Ž 1,11 g		
Ž 2,9 g		
Ž 2,5 g		
Ž 1,11 g		
Ž 2,4 g		
Ž 2,4 g		
M 3,8 g		
M 2,11 g		
M 3 g		
M 3,4 g		
M 3,4 g		
M 3,4 g		
M 2,6 g		
M 2,4 g		
M 1,11 g		

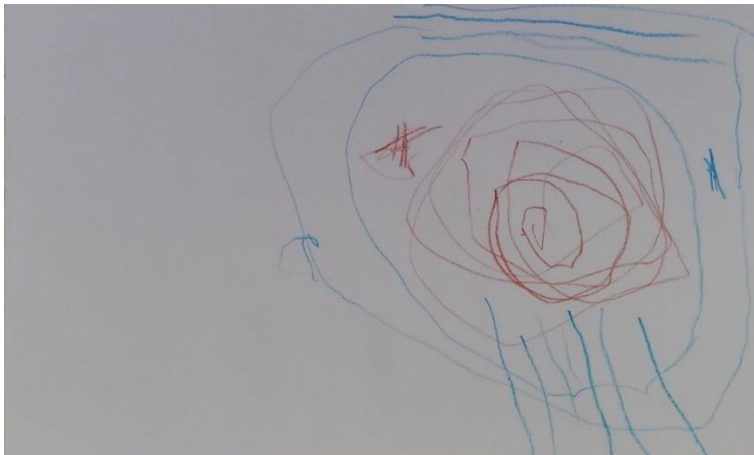
Prema prikupljenim radovima, zaključuje se da ja najkorištenija slikarska tehnika pastel (25 radova), zatim slijede crtačke tehnike flomaster (10) te drvene bojice (1). Od 25 likovnih radova slikarske tehnike pastel njih 16 su naslikale djevojčice, a preostalih devet dječaci. Crtačkom tehnikom flomaster crtalo je devet djevojčica i jedan dječak, dok se drvenim bojicama koristilo jedno muško dijete u dobi od 3,8 godina. Prosječna dob djece koja su slikala je 2,86 godina, dok je prosječna dob djece koja su crtala flomasterom 3,34. Na temelju prikupljenih likovnih radova, može se zaključiti da djeca najčešće, od ponuđenih likovnih materijala, odabiru paste i flomastere. Uzrok tome može biti učestalije korištenje tih likovni tehnika pa su djeca stekla određenu sigurnost ili pak može biti rijetko korištenje pa djeca istražuju nove likovne tehnike. Kako bi se donio pravovaljani zaključak, potrebno je daljnje istraživanje.

Analiziranjem likovnih radova utvrđeno je da se: u četiri likovna rada (3Ž, 1M) tehnikom flomaster, jedan rad (M) drvenim bojicama te šest likovnih radova (4Ž, 2M) slikarskom tehnikom pastel mogu utvrditi oblici. Drugim riječima, prisutni su krugovi

i linije koje čine neke cjeline i imaju značenje. Time se može zaključiti kako svega 11 od 36 likovnih radova pripada razvojnoj fazi sheme, to znači da mali broj djece, prema prosjeku godina, pripada odgovarajućoj likovnoj fazi razvoja.

Na temelju pojedinačne analize radova može se zaključiti kako od pet odabranih likovnih radova, njih četiri pripada razvojnoj fazi šaranja, dok se u jednom radu primjećuje prijelaz iz faze šaranja u fazu sheme. Drugim riječima, prema dobnoj starosti djece svi odgovaraju svojim razvojnim fazama likovnog izražavanja. Što se tiče razvoja oblikovanja, ono je prisutno jer se linije spajaju i čine cjeline, a prisutni su i krugovi, pretežno nepravilnih oblika, i prisutno je korištenje više boja. U nastavku slijedi pojedinačna analiza likovnih radova djece rane dobi, koja se temeljila na razvojnim fazama dječjeg likovnog izražavanja i na razvoju likovnog oblikovanja.

Slika 7: Dječak 3,8 godina- drvene bojice



Razvojna faza: šaranja

Razvoj oblikovanja: dječak je koristio dvije boje: smeđu i plavu. U središtu rada su smeđi nepravilni krugovi koje je okružio plavim krugovima i nekoliko okomitih linija. Rad je nacrtan na desnoj strani papira.

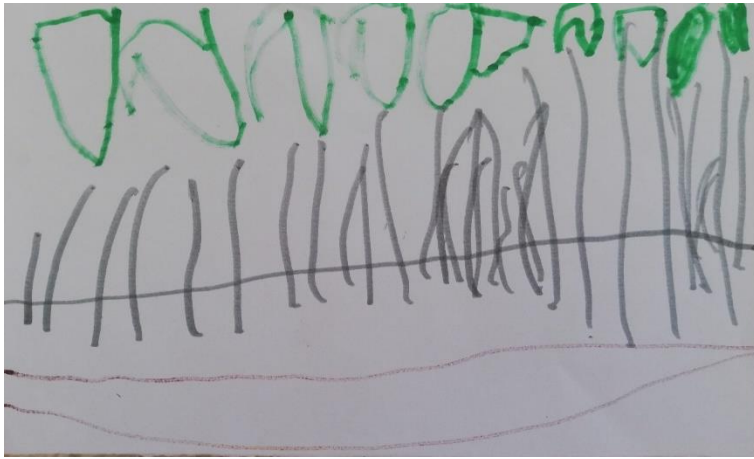
Slika 8: Djevojčica 3,9 godina- flomaster



Razvojna faza: prijelaz iz faze šaranja u fazu sheme

Razvoj oblikovanja: djevojčica koristi pet boja. Rad se sastoji od nepravilnih krugova koji okružuju šablonu cvijeta. Krugovi su obojani s minimalnim prijelazima preko linija.

Slika 9: Djevojčica 2,5 godina- flomaster



Razvojna faza: šaranja

Razvoj oblikovanja: u radu su korištene dvije boje: zelena i siva. Rad se sastoji od gusto poredanih okomitih linija iznad kojih se nalaze zeleni krugovi od kojih su samo dva obojana.

Slika 10: Djevojčica 2,4 godina- pastele



Razvojna faza: šaranja

Razvoj oblikovanja: u radu su korištene tri boje: ljubičasta, plava i crna. Rad se sastoji od niza krugova različitih veličina. U centru rada obojan je i prostor između krugova. U radu se nalaze i dvije crne linije.

Slika 11: Djevojčica 1,11 godina- pastele



Razvojna faza: šaranja

Razvoj oblikovanja: rad se sastoji od šarenih linija i bojanja papira primarnim i sekundarnim bojama, uz smeđu i ružičastu.

Prilikom prikupljanja likovnih radova, odgajateljice predškolskih skupina naglasile su kako nisu organizirale likovne aktivnosti, već su pripremile dostupne radove ove pedagoške godine. Prosječna dob djece predškolske djece je 5,26 godina. U skupini predškolskog uzrasta, uočene su dvije likovne tehnike, slikarske i crtačke tehnike te njihova kombinacija. Od slikarskih tehnika, korištena je pastela (4), dok od crtačkih su to: drvene bojice (5), olovka (2), mokri tuš (2), ugljen (1) i flomaster (1). Od kombiniranih tehnika, uočena je kombinacija pastele i tuša (6) te flomastera i kolaža (2). Slikovni prikaz likovnih tehnika klasificiran prema dobi i spolu vidljiv je u Tablici 9.

Tablica 9: Prikaz likovnih radova prema tehnikama, dobi i spolu djece predškolske dobi

Slikarska tehnika-pastel	Crtačka tehnika-drvene bojice	Crtačka tehnika-olovka	Crtačka tehnika-mokri tuš	Crtačka tehnika-ugljen	Crtačka tehnika-flomaster	Kombinirana-pastel i tuš	Kombinirana-flomaster i kolaž
M 7 g	M 7 g	Ž 7 g	M 4 g	Ž 5,9 g	Ž 5,6 g	M 4,1 g	Ž 5,6 g
M 6,4 g	M 5,7 g	Ž 6,5 g	Ž 5,6 g			M 7 g	Ž 5,6 g
M 6,4 g	M 5,7 g					M 4 g	
Ž 4,7 g	Ž 7 g					Ž 4 g	
	Ž 5,6 g					Ž 4,7 g	
						Ž 6,4 g	

Iz ovoga se zaključuje da su crtačke tehnike najzastupljenije u ovoj predškolskoj skupini. Zatim slijede kombinirane slikarske i crtačke tehnike. Isto tako, vidljivo je da nema niti jednog likovnog rada iz područja grafičkih tehnika, kao ni iz područja trodimenzionalnog oblikovanja. Razlog izostanka likovnih radova iz tih dvaju područja je nepoznat, ali ono što se može pretpostaviti kao uzrok je nedostatak likovnih materijala i izostanak motivacije odgajatelja za organizaciju likovnih aktivnosti s najzahtjevnijim likovnim tehnikama.

Slikarskom tehnikom pastel se koristilo četvero djece, od čega su tri dječaka i jedna djevojčica. Crtačkim tehnikama: drvene bojice koristilo se petero djece, od kojih su tri dječaka i dvije djevojčice; olovku su koristile dvije djevojčice; mokrim tušem su se koristili jedan dječak i jedna djevojčica; ugljen i flomaster je koristila djevojčica. Kombiniranu tehniku, pastel i tuš, koriste tri dječaka i tri djevojčice, dok su flomaster i kolaž koristile djevojčice. Temeljem prikupljenih radova, može se zaključiti kako su

djeca predškolskog uzrasta upoznata i barataju velikim dijelom likovnih materijala crtačkih i slikarskih tehnika.

Analiziranjem likovnih radova utvrđeno je da 21 likovni rad prikazuje određenu temu iliti situacije i predmete iz okruženja, dok se dva likovna rada sastoje od linija boja. Ta dva rada su naslikali dječaci u dobi od četiri godine. Time se može zaključiti kako ti dječaci nisu u odgovarajućim likovnom fazama razvoja, odnosno pripadaju fazi šaranja, a trebali bi biti u fazi razvijene sheme, dok sva ostala djeca pripadaju odgovarajućoj fazi razvoja prema dobnoj starosti.

Na temelju pojedinačne analize radova može se zaključiti kako od osam odabranih likovnih radova, njih sedam pripada razvojnoj fazi razvijene sheme, dok se u jednom radu primjećuje faza šaranja. Drugim riječima, prema dobnoj starosti djece većina pripada svojim razvojnim fazama likovnog izražavanja, odnosno jedno dijete zaostaje u likovnom razvoju. Što se tiče razvoja oblikovanja, ono je prisutno jer su u radovima prepoznatljivi predmeti i osobe. Isto tako, prisutno je i mnogo detalja poput očiju, trepavica, ukosnica i slično. Radovi koji su u boji, dosta precizno su obojani i vidljivo je više boja. Teme likovnih radova su izričito šarene, odnosno uočljive su teme životinja, vozila, njih samih kao i likova iz animiranih filmova. U nastavku slijedi pojedinačna analiza likovnih radova djece predškolskog uzrasta, koja se temeljila na razvojnim fazama dječjeg likovnog izražavanja i razvoju likovnog oblikovanja.

Slika 12: Djevojčica 5,6 godina- flomaster i kolaž papir



Razvojna faza: razvijene sheme
Razvoj oblikovanja: radom su prikazani mrav, trava i sunce koji su izrezani od kolaž papira, dok su dva srca i leptir nacrtani i obojani flomasterom. Na likovima su uočljivi detalji npr. oči s trepavicama, zrake sunca, usta.

Slika 13: Dječak 5,7 godina- drvene bojice



Razvojna faza: razvijene sheme
Razvoj oblikovanja: dječak je nacrtao i obojao prijevozno sredstvo s mnogo detalja. Prikazana je cesta te sunce i nebo. Rad je neuredno obojan.

Slika 14: Dječak 6,4 godina- pastele



Razvojna faza: razvijene sheme
Razvoj oblikovanja: dječak je detaljno nacrtao i obojao kuću Spužva Boba koju je zatim išarao crnom pastelom.

Slika 15: Dječak 7 godina- pastele i tuš



Razvojna faza: razvijene sheme
Razvoj oblikovanja: dječak je prikazao brod na vodi. Rad ima detalje poput propelera, prozora i zastava.

Slika 16: Dječak 4 godina- mokri tuš



Razvojna faza: šaranja

Razvoj oblikovanja: dječak je u radu naslikao linije različitih boja i duljina te jedan crveni krug.

Slika 17: Djevojčica 7 godina- olovka



Razvojna faza: razvijene sheme

Razvoj oblikovanja: djevojčica je nacrtala brod, kapetana i dvije palme. Rad ima izuzetno puno detalja i popraćen je tekstom iznad crteža.

Slika 18: Djevojčica 5,6 godina- flomaster



Razvojna faza: razvijene sheme

Razvoj oblikovanja: djevojčica je nacrtala sebe pored drveta. Rad sadrži mnogo detalja, ali je neuredno obojan.

Slika 19: Djevojčica 5,9 godina- ugljen



Razvojna faza: razvijene sheme

Razvoj oblikovanja: djevojčica je nacrtala ježa kojemu je obojala njušku i nogu, dok je leptira cijelog obojala te mu se ne vide detalji kao na ježu.

U konačnici, na temelju dostupnih radova i razgovora s odgajateljicama, može se zaključiti da su djeca ranog uzrasta ograničena na tri do četiri likovne tehnike i materijala, dok su djeca predškolskog uzrasta upoznata s većim brojem likovnih materijala, ali isto tako, samo s dvije do tri likovne tehnike. Drugim riječima, četvrta hipoteza, *Odabir likovnih tehnika ovisi o dobi djeteta*, je potvrđena. Ono što je pozitivno, a to je činjenica da je 95% djece urednog likovnog razvoja, ako se slijedi podjela na likovne faze djetetovog razvoja. Nadalje, može se zaključiti kako su teme dječjih radova izuzetno širokog spektra te kako djeca znaju prenijeti ono što vide ili kako određenu situaciju doživljavaju.

8. ZAKLJUČAK

Proučavajući suvremenu literaturu i istraživanja, potvrdila se važnost odgajatelja u svakodnevnom odgojno-obrazovnom radu. Koliko znači odgajateljeva organizacija prostorno-materijalnog okruženja, kao i organizacija aktivnosti u kojima će se poticati razvoj svih djetetovih mogućnosti i potencijala. Ponajprije se mora krenuti od odgajateljeva promatranja i razumijevanja djetetovih potreba i interesa, do cjeloživotnog obrazovanja i usavršavanja kompetencija odgajatelja.

Ovim istraživanjem pobliže se prikazao rad odgajatelja, odnosno što on sve postiže svojom organizacijom prostora i aktivnosti. Važno je napomenuti kako je deset sudionika istraživanja, izuzetno mali broj pomoću kojeg se ne može generalizirati pravo stanje odgojno-obrazovnog rada odgajatelja i postignuća djece. Ovim istraživanjem, osim broja ispitanika, uočava se i potreba za ispitivanjem ispitanika suprotnog spola, odnosno odgajatelja muškog spola. Isto tako, određene procjene teza koje su povezane, nalaze se u kontradikciji poput tvrdnje da odgajatelji potiču korištenje različitih materijala, a zapravo je vidljivo u nekom drugom djelu da koriste pet ili šest likovnih materijala.

Ovim radom se potvrđuju dvije, od četiri zadane hipoteze. Ono što se prikazuje ovim istraživanjem je da uistinu postoje razlike u organizaciji odgojno-obrazovnog rada između odgajatelja djece ranog i predškolskog uzrasta. To je vidljivo u samom pristupu odgajatelja prema istraživaču, na način da je napomenuto kako su odgajatelji djece ranog uzrasta „*morali*“ organizirati likovne aktivnosti, dok su odgajatelji djece predškolskog uzrasta imali dostupne likovne radove od cijele pedagoške godine. Na temelju procijene odgajatelja, može se zaključiti kako odgajatelji djece predškolskog uzrasta organiziraju likovne aktivnosti u nešto većoj vrsnoći različitih likovnih tehnika i materijala, dok su odgajatelji djece ranog uzrasta to ograničili na crtačke i slikarske tehnike. Isto tako, potrebno je istaknuti da niti jedna skupina odgajatelja, nije ponudila grafičku tehniku. Što se tiče organizacije likovnih centara aktivnosti, važno je istaknuti da tri od četiri odgajatelja djece rane dobi ističe kako nemaju više od pet likovnih materijala u svojim likovnim centrima, dok je omjer odgajatelja, djece predškolskog uzrasta, pet za da, naspram jednog koji govori da nema više od pet dostupnih materijala. Ono što je izuzetno pozitivno, je činjenica da odgajatelji ističu kako odabiru likovne materijale i tehnike prema interesima djece te što su svjesni da ponudom različitih materijala razvijaju

likovni senzibilitet kod djece, unatoč tome što to nije uočljivo u radu odgajatelja djece rane dobi. Isto tako, potrebno je napomenuti kako manjkava organizacija odgojno-obrazovnog rada odgajatelja, ne utječe na likovna postignuća djece. To je vidljivo iz analiziranja dječjih likovnih radova jer 90% likovnih radova odgovara pravovaljanim likovnim razvojnim fazama kao i primjerenom likovnom oblikovanju. Nadalje, postavlja se pitanje hoće li ova djeca, ranog uzrasta, koja su sudjelovala u istraživanju, ovakvim načinom rada njihovih odgajatelja uspjeti ostati na liniji prema likovnom napretku ili će stagnirati.

9. LITERATURA

1. Agić, H., Destović, F. (2016). Stavovi odgajatelja u predškolskim ustanovama o svojim trenutnim i poželjnim kompetencijama. *Časopis za ekonomiju i politiku tranzicije*, 18 (37), 38-49. Preuzeto 19.03.2023. s <https://hrcak.srce.hr/170426>
2. Babić, N. (2007). Kompetencije i obrazovanje učitelja. U: N. Babić (Ur.), *Kompetencije i kompetentnost učitelja* (str. 23 – 67). Osijek: Učiteljski Fakultet u Osijeku.
3. Balić Šimrak, A. (2010). Predškolsko dijete i likovna umjetnost. *Dijete, vrtić, obitelj*, 16-17 (62-63), 2-8. Preuzeto 19.03.2023. s <https://hrcak.srce.hr/124737>
4. Balić Šimrak, A., Šverko, I., Županić Benić, M. (2011). U prilog holističkom pristupu kurikulumu likovne kulture u ranom odgoju i obrazovanju. U: Zabčić, D., Balić Šimrak, A., Levalić, Lj., Horvat Blažinović, K. (ur). *Umjetničko djelo u likovnom odgoju i obrazovanju* (51-62). Zagreb: Europski centar za sustavna i napredna istraživanja i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
5. Batić, J. (2003). Prostorno oblikovanje u likovnom radu predškolske djece. U: Paragvaj, S., Ujčić, T. (ur.). *Postignuća u praksi i teoriji predškolskog odgoja* (71-76). Opatija: Republika Hrvatska, Ministarstvo prosvjete i športa, Zavod za unapređenje školstva, dječji vrtić Opatija, grad Opatija, Općina Lovran, Primorsko-goranska županija.
6. Bodulić, V. (1982). *Umjetnički i dječji crtež*. Zagreb: Školska knjiga.
7. Bubnić, H. (2015). Podržavanje prirodne kreativnosti djeteta. *Dijete, vrtić, obitelj*, 20 (77/78), 29-31. Preuzeto 19.03.2023. s <https://hrcak.srce.hr/169963>
8. Cefai, C, Ferrarior, E., Cavioni, V., Carterd, A., Grech, T. (2014). Circle time for social and emotional learning in primary school. *Pastoral Care in Education*, 32(2), 116–130. Preuzeto 19.03.2023. s: <http://dx.doi.org/10.1080/02643944.2013.861506>
9. Došen Dobud, A. (2016). *Dijete- istraživač i stvaralac: Igra, istraživanje i stvaranje djece rane i predškolske dobi*. Zagreb: Alinea.
10. Duh, M. (2016). Motivi u likovnoj umjetnosti i predškolskom likovnom odgoju. U: Zanimović Tanay, Lj., Robert Tanay, E. (ur.), *Sretna djeca: kreativnost u likovnom, dramskom i plesnom izrazu djeteta*. Zagreb: Školska knjiga.
11. Fabijanac, N. i Zovko, A. (2007). Stavovi osnovnoškolskog učitelja o cjeloživotnom obrazovanju. U: N. Babić (Ur.), *Kompetencije i kompetentnost učitelja* (str. 77 - 83). Osijek: Učiteljski Fakultet u Osijeku.

12. Grgurić, N., Jakubin, M. (1996). *Vizualno-likovni odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Educa
13. Guilford, J., P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444–454. Preuzeto 22.02.2023. s <https://doi.org/10.1037/h0063487>
14. Guilford, J. P. (1967). Creativity: Yesterday, today, and tomorrow. *The Journal of Creative Behavior*, 1(1), 3–14. Preuzeto 28.08.2023. s <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1967.tb00002.x>
15. Guć, M., Barbir, J., Kovačević, S. (2021). Implicitne pedagogije odgajatelja. U: *Unapređenje kvaliteta života djece i mladih*. Banja Luka: Centar modernih znanja.
16. Huzjak, M. (2006). Darovitost, talent i kreativnost u odgojnom procesu. *Odgojne znanosti*, 8 (1(11)), 289-300. Preuzeto 22.08.2023. s <https://hrcak.srce.hr/26205>
17. Jakubin, M. (1990). *Osnove likovnog jezika i likovne tehnike*. Bjelovar: NIŠRO „Prosvjeta“
18. Jakubin, M. (1999). *Likovni jezik i likovne tehnike: Temeljni pojmovi*. Zagreb: Educa, nakladno društvo, d.o.o
19. Jurčević-Lozančić, A. (2011). Teorijski pogledi na razvoj socijalne kompetencije predškolskog djeteta. *Pedagogijska istraživanja*, 8 (2), 271-281. Preuzeto 19.03.2023. s <https://hrcak.srce.hr/116661>
20. Jurčević Lozančić, A., Tot, D. (2020). Kreativnost i stvaralaštvo u kurikulumu ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja. *Croatian Journal of Education*, 22 (Sp.Ed.1), 25-34. Preuzeto 22.08.2023. s <https://hrcak.srce.hr/247845>
21. Karković, P (2009). Pedagoški poticajan prostor kao temelj integriranog pristupa učenju u predškolskoj ustanovi. U: Vujičić, L., Duh, M. (ur.). *Znanstvena monografija: interdisciplinarni pristup učenju put ka kvalitetnijem obrazovanju djeteta*. Rijeka: Učiteljski fakultet u Rijeci, Pedagoški fakultet sveučilišta u Mariboru.
22. Karlavaris, B. (1988). *Metodika likovnog odgoja 2*. Bjelovar: Prosvjeta
23. Kellogg, R. Child Art Collection, *NCR Microcard Editions*. Preuzeto 19.03.2023. s http://www.early-pictures.ch/kellogg/Kellogg_Handbook.pdf
24. Lučić, K. (2007). Odgojiteljska profesija u suvremenoj odgojno- obrazovnoj ustanovi. *Odgojne znanosti*, 9 (1 (13)), 151-165. Preuzeto 19.03.2023. s <https://hrcak.srce.hr/20837>
25. Ljubetić, M. (2009). *Vrtić po mjeri djeteta*. Zagreb, Školska knjiga.
26. Malašić, A. (2015). Rekonstruiranje SDB u funkciji unapređenja kvalitete odgojno-obrazovnog procesa. *Dijete, vrtić, obitelj*, 21 (79), 29-30. Preuzeto 25.05.2023. s <https://hrcak.srce.hr/172749>

27. Maleš, D. (2011). *Nove paradigme ranoga*. Zagreb: Filozofski fakultet, Zavod za pedagogiju.
28. Mendeš, B., Ivon, H. i Pivac, D., (2012). Umjetnički poticaji kroz proces odgoja i obrazovanja. *Magistra Iadertina*, (111-122). Preuzeto 19.03.2023. s: <https://hrcak.srce.hr/99896>
29. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2014). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Republika Hrvatska. Preuzeto 19.03.2023. s <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/Predskolski/Nacionalni%20kurikulum%20za%20rani%20i%20predskolski%20odgoj%20i%20obrazovanje%20NN%2005-2015.pdf>
30. Pavičić Vukičević, J. (2013). Uloga implicitne teorije nastavnika u skrivenom kurikulumu suvremene škole. *Pedagogijska istraživanja*, 10 (1), 119-131. Preuzeto 25.05.2023. s <https://hrcak.srce.hr/126478>
31. Petrović-Sočo, B. (2009). Značajke suvremenog naspram tradicionalnog kurikuluma ranog odgoja. *Pedagogijska istraživanja*, 6 (1-2), 123-136. Preuzeto 25.05.2023. s <https://hrcak.srce.hr/118104>
32. Pintar, Ž. (2020). Suvremeni odgojitelj kao pedagoški praktičar. *Metodički obzori*, 15 (1 (28)), 93-109. Preuzeto 25.05.2023. s <https://doi.org/10.32728/mo>
33. Rački, Ž. (2015). Učinci implicitnih teorija edukatora o kreativnosti na njenu evaluaciju pomoću idiosinkratskih konstelacija sadržaja kreativnosti. *Suvremena psihologija*, 18 (2), 158-158. Preuzeto 22.08.2023. s <https://hrcak.srce.hr/169810>
34. Saltali, N., D., Imir, H. (2018). Parenting Styles as a Predictor of the Preschool Children's Social Behaviours. *Participatory Educational Research* , 5(2):18-37. Preuzeto 25.05.2023. s [10.17275/per.18.10.5.2](https://doi.org/10.17275/per.18.10.5.2)
35. Silić, A. (2007). Stvaranje poticajnoga okruženja u dječjem vrtiću za komunikaciju na stranome jeziku. *Odgojne znanosti*, 9 (2 (14)), 67-84. Preuzeto 19.03.2023. s <https://hrcak.srce.hr/21130>
36. Sindik, J. (2014). Karakteristike dobrih odgajatelja. *Dijete, vrtić, obitelj*, 20 (75), 20-21. Preuzeto 19.03.2023. s <https://hrcak.srce.hr/159078>
37. Slunjski, E. (2003). *Devet lica jednog odgajatelja/roditelja*. Zagreb: Mali profesor.
38. Slunjski, E. (2006). *Stvaranje predškolskog kurikuluma u vrtiću- organizaciji koja uči*. Zagreb: Mali profesor.
39. Slunjski, E. (2008). *Dječji vrtić zajednica koja uči, mjesto dijaloga, suradnje i zajedničkog učenja*. Zagreb: Spektar media.

40. Slunjski, E. (2011). *Kurikulum ranog odgoja: istraživanje i konstrukcija*. Zagreb: Školska knjiga
41. Slunjski, E. (2012). *Tragovima dječjih stopa*. Zagreb: Profil.
42. Slunjski, E. (2013). *Kako pomoći djetetu da...(p)ostane kreativno i da se izražava jezikom umjetnosti*. Zagreb: Element
43. Slunjski, E. (2015). *Izvan okvira*. Zagreb: Tiskara Zelina d.d.
44. Slunjski, E. (2016). *Izvan okvira 2: Promjena – do kompetentnog pojedinca i ustanove do kompetentne zajednice učenja*. Zagreb: Element.
45. Šagud, M. (2011). Inicijalno obrazovanje odgajatelja i profesionalni razvoj. *Pedagoška istraživanja*, 8 (2), 259-267. Preuzeto 19.03.2023. s <https://hrcak.srce.hr/116669>
46. Škrbina, D. (2013). *Art terapija i kreativnost (multidimenzionalni pristup u odgoju, obrazovanju, dijagnostici i terapiji)*. Zagreb: Veble commerce.
47. Šošić, M. (2019). *Likovna kultura i likovne tehnike*. Vinkovci: Zebra
48. Tatalović Vorkapić, S. (2012). The Significance of Preschool Teacher's Personality in Early Childhood Education: Analysis of Eysenck's and Big Five Dimensions of Personality. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, 2 (2), 28-37. April 2012. Preuzeto 19.03.2023. s [10.5923/j.ijpbs.20120202.05](https://doi.org/10.5923/j.ijpbs.20120202.05)
49. Tatalović Vorkapić, S., Čargonja Pregelj, Ž., Mihić, I. (2015). Validacija ljestvice za procjenu privrženosti djece rane dobi u fazi prilagodbe na jaslice. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 51 (2), 1-15. Preuzeto 19.03.2023. s <https://hrcak.srce.hr/150103>
50. Tatalović- Vorkapić, S., Jelić Puhalo, J. (2016). Povezanost osobina ličnosti, nade, optimizma i zadovoljstva životom odgojitelja predškolske djece. *Napredak: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 157 (1-2), 205-220. Preuzeto 19.03.2023. s <https://hrcak.srce.hr/177231>
51. Tatalović Vorkapić, S., Lončarić, D. (2014). Validacija hrvatske verzije ljestvice socio-emocionalne dobrobiti i otpornosti predškolske djece. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 50 (2), 102-117. Preuzeto 19.03.2023. s <https://hrcak.srce.hr/131196>
52. Torrance, E., P. (1965). Scientific views of creativity and factors affecting its growth. *Daedalus. Creativity and Learning*, 94 (3), 663-681. Preuzeto 28.08.2023. s <http://www.jstor.org/stable/20026936>

53. Varljen Herceg, L., Rončević, A., Karlavaris, B. (2010). Metodika likovne kulture djece rane i predškolske dobi. Zagreb: Alfa d.d.
54. Vukšinić, M. (2007). Prostor u dječjem likovnom izražavanju. *Metodički obzori*, 2(2007)1 (3), 115-140. Preuzeto 19.03.2023. s <https://hrcak.srce.hr/12627>
55. Zakon o predškolskom odgoju i naobrazbi, NN 10/97. Preuzeto 19.03.2023. s <https://www.zakon.hr/z/492/Zakon-o-pred%C5%A1kolskom-odgoju-i-obrazovanju>
56. Zupančić, T. i Hudoklin, D. (2016). Likovne strategije i likovni tipovi djece. *Školski vjesnik*, 65 (Tematski broj), 301-311. Preuzeto 19.03.2023. s <https://hrcak.srce.hr/160222>