

Okruženje za stvaralačko izražavanje djeteta u različitim medijma

Pažić, Emanuela

Master's thesis / Diplomski rad

2019

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:389654>

Rights / Prava: [Attribution-NoDerivatives 4.0 International](#)/[Imenovanje-Bez prerada 4.0 međunarodna](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-08-23**

Repository / Repozitorij:

[University of Zagreb Faculty of Teacher Education - Digital repository](#)



**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ**

**EMANUELA PAŽIĆ
DIPLOMSKI RAD**

**OKRUŽENJE ZA STVARALAČKO
IZRAŽAVANJE DJETETA U RAZLIČITIM
MEDIJIMA**

Zagreb, rujan 2019.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ
ZAGREB

DIPLOMSKI RAD

Ime i prezime pristupnika: Emanuela Pažić

TEMA DIPLOMSKOG RADA: OKRUŽENJE ZA STVARALAČKO

IZRAŽAVANJE DJETETA U RAZLIČITIM MEDIJIMA

MENTOR: izv. prof. dr. art. Antonija Balić Šimrak

Zagreb, rujan 2019.

SADRŽAJ

OKRUŽENJE ZA STVARALAČKO IZRAŽAVANJE DJETETA U RAZLIČITIM MEDIJIMA	3
ENVIRONMENT FOR CHILD'S CREATIVE EXPRESSION IN DIFFERENT MEDIA	4
UMWELT FÜR DEN KREATIVEN AUSDRUCK VON KINDERN IN VERSCHIEDENEN MEDIEN	5
1. UVOD	6
2. VAŽNOST KREATIVNOSTI U RANOM I PREDŠKOLSKOM ODGOJU I OBRAZOVANJU	8
2.1. POJAM KREATIVNOSTI.....	9
2.2. SLUŽBENI DOKUMENTI KURIKULUMA ZA RANI I PREDŠKOLSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE – VAŽNOST KREATIVNOSTI U ODGOJNO-OBRAZOVNOME PROCESU.....	12
3. ORGANIZACIJA POTICAJNOG PROSTORNO-MATERIJALNOG OKRUŽENJA U PREDŠKOLSKOJ USTANOVI.....	15
3.1. ORGANIZACIJA PROSTORA	19
3.2. ORGANIZACIJA MATERIJALA.....	21
3.3. REGGIO EMILIA KONCEPCIJA	22
3.3.1. ATELJE.....	24
4. ORGANIZACIJA PROSTORNO-MATERIJALNOGA KONTEKSTA U LIKOVNOM ATELJEU - PRIMJER IZ PRAKSE	26
4.1. PROMIŠLJANJE I ORGANIZACIJA LIKOVNOG ATELJEA	28
4.1.1. ORGANIZACIJA PROSTORNOG KONTEKSTA LIKOVNOG ATELJEA	30
4.1.2. ORGANIZACIJA MATERIJALNOGA KONTEKSTA.....	35
5. AKTIVNOSTI DJECE U LIKOVNOM ATELJEU.....	46
6. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA.....	59
7. LITERATURA.....	61

OKRUŽENJE ZA STVARALAČKO IZRAŽAVANJE DJETETA U RAZLIČITIM MEDIJIMA

Sažetak

Polazeći od nove slike djeteta, suvremeni pristup odgoja i obrazovanja djece nastoji mijenjati i unapređivati praksu s ciljem dobrobiti djeteta i njegova cjelovitoga razvoja.

Sukladno tome, nastali su dokumenti koji pružaju smjernice za provođenje kvalitetne prakse u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju. Mnoga su istraživanja pokazala kako je poticajno i kvalitetno okruženje u kojemu dijete boravi od iznimne važnosti za njegov cjelokupan razvoj. U takvom okruženju dijete razvija sve svoje kompetencije i svoje pune potencijale. Stoga je važno da svi djelatnici određene odgojno-obrazovne ustanove, a ponajprije odgojitelji i stručni tim, rade na zajedničkom promišljanju i realizaciji prostorno-materijalnoga okruženja koje će zadovoljiti djetetove potrebe, interese i stupanj razvoja. Organizacija prostornoga konteksta treba biti funkcionalna i sigurna za dijete te mora nuditi mogućnosti bavljenja različitim aktivnostima. Materijalno okruženje treba biti raznoliko, bogato te primjereno djetetu i njegovim potrebama. Tada dijete može, vođeno vlastitim interesima i potrebama, istraživati, stvarati i učiti samostalno i aktivno, razvijajući, tako, svoje pune potencijale, kompetencije i vještine.

Ključne riječi: dijete, odgoj i obrazovanje, prostorno okruženje, materijalno okruženje

ENVIRONMENT FOR CHILD'S CREATIVE EXPRESSION IN DIFFERENT MEDIA

Summary

Starting from a new image of the child, the contemporary approach to the upbringing and education of children seeks to change and improve practice with a view to the well-being

of the child and its full development. Accordingly, there have been created documents that provide guidance for the implementation of quality practice in early and pre-school education. Many studies have shown that a supportive and quality environment in which a child resides is of utmost importance for his or her overall development. In such an environment, the child develops all their competencies and their full potentials. Therefore, it is important that all employees of a particular educational institution, and above all educators and professional team, work together to reflect and realize the spatial and material environment that will satisfy the child's needs, interests and stage of development. The organization of the spatial context should be functional and safe for the child and offer opportunities for engaging in a variety of activities. The material environment should be diverse, rich and appropriate for the child and his or her needs. The child can then, guided by his own interests and needs, research, create and learn independently and actively, thus developing his full potentials, competences and skills.

Key words: child, upbringing and education, spatial environment, material environment

UMWELT FÜR DEN KREATIVEN AUSDRUCK VON KINDERN IN VERSCHIEDENEN MEDIEN

Zusammenfassung

Ausgehend von einem neuen Bild des Kindes versucht der zeitgenössische Ansatz für die Erziehung und Bildung von Kindern, die Praxis im Hinblick auf das Wohlergehen des Kindes und seine volle Entwicklung zu verändern und zu verbessern. Dementsprechend wurden Dokumente erstellt, die Leitlinien für die Umsetzung von Qualitätspraktiken in der frühen und vorschulischen Bildung liefern. Viele Studien haben gezeigt, dass eine unterstützende und qualitativ hochwertige Umgebung, in der sich ein Kind aufhält, für seine allgemeine Entwicklung von größter Bedeutung ist. In einem solchen Umfeld entfaltet das Kind all seine Kompetenzen und sein volles Potenzial. Daher ist es wichtig, dass alle Mitarbeiter einer bestimmten Bildungseinrichtung und vor allem die Pädagogen und das professionelle Team zusammenarbeiten, um das räumliche und materielle Umfeld zu reflektieren und umzusetzen, das den Bedürfnissen, Interessen und dem Entwicklungsstand des Kindes entspricht. Die Organisation des räumlichen Kontextes sollte für das Kind funktional und sicher sein und Möglichkeiten für eine Vielzahl von Aktivitäten bieten. Das materielle Umfeld sollte vielfältig, reichhaltig und für das Kind und seine Bedürfnisse geeignet sein. Das Kind kann dann, geleitet von seinen eigenen Interessen und Bedürfnissen, eigenständig und aktiv forschen, schaffen und lernen und so seine vollen Potenziale, Kompetenzen und Fähigkeiten entfalten.

Schlüsselwörter: Kind, Erziehung und Bildung, räumliche Umgebung, materielle Umgebung

1. UVOD

Suvremeni pristup odgoju i obrazovanju djece rane i predškolske dobi usmjeren je, ponajprije, na dijete te ga postavlja u središte cjelokupnoga odgojno-obrazovnoga procesa, odnosno ističe važnost promišljanja odgoja i obrazovanja usmjerenog na dobrobit djeteta i na

njegov cjeloviti razvoj. Tome svjedoče mnoge studije¹ koje donose postmodernu sliku djeteta u kojoj je dijete shvaćeno kao aktivno i kompetentno biće, individualno, jedinstveno i različito od druge djece te je, sukladno tome, potrebno uvažavati i razumjeti njegove individualne interese, potrebe, mogućnosti i stupanj razvoja, ali i njegove aktivnosti, nadarenosti, vlastite teorije kao i strategije mišljenja i učenja (Maleš, 2011; Miljak, 1996.; Slunjski, 2015). Nadalje, dijete je osobnost već od rođenja te ga treba ozbiljno shvaćati i poštovati. Ono je istraživač i aktivni stvaratelj svoga znanja, socijalni subjekt sa specifičnim potrebama, pravima i kulturom te kreativno biće sa specifičnim stvaralačkim i izražajnim potencijalima (Narodne novine, 2015). Sukladno navedenom, potrebno je stvarati poticajno okruženje u kojemu će svako dijete moći ostvariti svoje pune potencijale, konstruirati i sukonstruirati svoje znanje i spoznaje, u kojemu će imati mogućnosti za samoinicijativno učenje te djelovati samostalno, ali i u interakciji s drugima, odnosno u kojemu će moći ostvariti svoj cjeloviti razvoj (Isto, 2015).

Da bi se svi navedeni potencijali ostvarili na dobrobit djeteta i s ciljem osnaživanja njegova cjelovitoga razvoja, potrebno je mnogo zajedničkoga promišljanja, rada i angažmana svih sudionika određene odgojno-obrazovne ustanove. Dijete u interakciji sa svojim fizičkim i socijalnim okruženjem uči o svijetu koji ga okružuje, stvara vlastite hipoteze i aktivni je kreator svoga znanja. Kako i u kojoj mjeri će dijete razviti svoje sposobnosti i potencijale ovisi o kvaliteti okruženja u kojemu boravi (Petrović-Sočo, 2009), a upravo za tu kvalitetu odgovorni su, ponajprije, odgojitelji zajedno sa stručnim timom, a zatim i svi drugi sudionici ustanove, koji zajedničkim snagama kreiraju okruženje koje će najbolje odgovarati djetetovim aktualnim interesima i potrebama.

U Republici Hrvatskoj propisan je 2014. godine službeni dokument, *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*², koji se temelji na novoj paradigmi djeteta i djetinjstva, a na snagu je stupio od pedagoške godine 2015/2016. Sadrži polazišta, vrijednosti, načela i ciljeve, generirane iz višegodišnjih iskustava razvoja odgojno-obrazovne prakse i kurikuluma vrtića u Republici Hrvatskoj te dosega hrvatskih i međunarodnih znanstvenika u području teorije ranog i predškolskog odgoja. Dokument predstavlja okosnicu oblikovanja odgojno-obrazovnoga procesa i kurikuluma svakoga vrtića, kao i sustava ranog i predškolskog odgoja u cjelini, a obveza je svakog vrtića da se kontinuirano usklađuje s njegovim propisima (Narodne novine, 2015). Važno je naglasiti kako ovaj dokument ne daje gotove odredbe što će

¹ Bruner, 2000.; Duffy, 2002.; Edwards i dr., 1998.; Fullan, 1999.; Giudici i Rinaldi, 2002.; Jurčević-Lozančić, 2010., 2011.; Ljubetić, 2013.; Malaguzzi, 1998.; Maleš, 2011.; Miljak 1997., 2007.; Petrović-Sočo, 2007., 2009.; Piaget, 1997.; Slunjski, 2006., 2011.; Šagud, 2006.; Vygotsky, 1978. i dr.

² U nastavku će se za naziv upotrebljavati akronim „NKRPOO“

se, kada i kako s djecom raditi, već odgojiteljima pruža autonomiju u promišljanju i provođenju odgojno-obrazovne prakse utemeljenu na stvarnim djetetovim interesima, potrebama, mogućnostima i stupnju razvoja (Slunjski, 2015). Kao što je prethodno navedeno, NKRPOO temelji se na suvremenom shvaćanju djeteta te samim time dokument stavlja naglasak na razvoj specifičnog kurikulumu svakog vrtića u kojemu će se implementirati njegove odrednice sukladno njegovom kontekstu te kulturi i tradiciji okruženja u kojemu se ustanova nalazi.

Jedna od važnih odrednica dokumenta, kako Programskog usmjerenja odgoja i obrazovanja predškolske djece iz 1991., tako i NKRPOO iz 2014., jest poticanje razvoja kreativnosti kod djece. Kreativnost je vrlo važna za svakog pojedinca, kako će biti objašnjeno u nastavku rada, jer omogućuje razvoj kognitivnih sposobnosti vrlo važnih za življenje. Mnoge su studije pokazale kako se kreativnost najbolje razvija u poticajnome okruženju, stoga je u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju vrlo važno osmisliti kvalitetan prostorno-materijalni kontekst. U ovome će radu posebno biti opisan kontekst likovnoga centra (ateljea) jer u potpunosti potiče razvoj kreativnosti i dječjega stvaralaštva.

2. VAŽNOST KREATIVNOSTI U RANOM I PREDŠKOLSKOM ODGOJU I OBRAZOVANJU

Razumijevajući novu sliku djeteta, odgojitelji i stručni tim te cjelokupna praksa ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja moraju težiti tome da omoguće svakom pojedinom djetetu ostvarenje njegovih punih potencijala. Djeca su bića koja su od najranije dobi spremna na

istraživanje i učenje u kojima mogu sudjelovati samostalno i aktivno. Navedeno je moguće vidjeti u svakome djetetu promatrajući njegove aktivnosti od najranije dobi. Kako Duffy (2006, : 46) navodi, rođeni smo da budemo kreativni. Najveći svjedok tome je znatiželja kod male djece koja su neprestano aktivna pokušavajući razumjeti i djelovati u svijetu u kojemu žive. Kako bi ga što prije razumjela, djeca neprestano istražuju i stvaraju nova iskustva koja, potom, povezuju s prethodnima. Gopnik (2001) navodi kako djeca u poticajnome okruženju istražuju svim osjetilima. Na taj način stvaraju mentalne slike koje im pomažu razumjeti i povezati prethodno stečena iskustva. Što su djeca više izložena poticajnome okruženju, to će više mentalnih slika stvarati, a u mozgu će nastajati više veza i sinapsi te će djeca razvijati nova saznanja i spoznaje o svijetu u kojemu žive. Najviše postignuća u navedenome stječe se u prvim godinama života kada je mozak najaktivniji za stvaranje novih znanja i iskustava. Stoga je potrebno djeci, od njihove najranije dobi, omogućiti prilike za aktivno istraživanje i učenje u poticajnome okruženju koje aktivira sva njihova osjetila.

2.1. POJAM KREATIVNOSTI

Svako dijete ima prirodno urođenu kreativnost koja je jedan od glavnih preduvjeta za istraživanje, otkrivanje i učenje. Kreativnost je misaoni proces koji povezuje prethodno stečena iskustva, kombinira ih i nadograđuje, što je od iznimne važnosti za uspješno učenje (Duffy, 2006, :4). Čine je misaoni procesi i operacije, osobine ličnosti i kreativni proces. Kreativni proces sastoji se od četiri faze. Prva faza je *preparacija* u kojoj dolazi do uočavanja problema, prikupljanja podataka o problemu, formuliranja problema te pripremanja za njegovo rješavanje. Druga faza je *inkubacija* u kojoj dolazi do prividne stagnacije svijesti i prestanku bavljenja problemom, odnosno „sazrijevanje problema“ koje vodi do treće faze, *luminacije*, u kojoj se javlja inspiracija za rješavanje problema i primjena ideja. Četvrta faza je *verifikacija*, odnosno provjeravanje i analiziranje ostvarenog rezultata (Čudina-Obradović, 1990). Dakle, kreativni proces uključuje bezbroj mogućnosti i prilika da se učine vlastiti izbori i stvore vlastiti zaključci. Omogućuje djeci da shvate što sve mogu činiti. (Duffy, 2006, : 37). Kada se govori o kreativnosti, uzima se u obzir da taj pojam ima dva značenja. Prvo značenje jest da je kreativnost stvaralaštvo, odnosno stvaranje novih i originalnih umjetničkih, tehničkih i znanstvenih tvorevina, a drugo da je kreativnost osobina ili skup osobina koje omogućuju stvaralaštvo, odnosno produktivnost (Čudina-Obradović, 1990). Kreativnost uvijek sadržava originalnost, odnosno nešto novo, neuobičajeno i nekorišteno na dotad poznati način. Ista

autorica navodi nekoliko odrednica kreativnosti, a to su: stvaranje ili predlaganje nečega djelomično ili sasvim novoga, stvaranje postojećeg predmeta s novim svojstvima ili karakteristikama, zamišljanje novih mogućnosti koje još nitko nije osmislio, izvođenje nečega na sasvim drukčiji način od onoga koji se prije smatrao mogućim i slično. Čudina-Obradović (1990), nadalje, opisuje važnost desne hemisfere mozga u razvoju kreativnosti. Dok lijeva hemisfera mozga obrađuje podatke analizirajući ih u logičkome slijedu preko toka unutarnjega govora, desna hemisfera obrađuje informacije simultano, u obliku slika (vizualnih predodžbi) koje pohranjuje u vizualnu memoriju. Njezine su funkcije važnije za kreativnost, iako je za konkretan kreativni doprinos važna aktivnost obje hemisfere. Autorica ističe kako se desna hemisfera mozga može stimulirati na nekoliko načina, od kojih je jedan stimulacija pomoću prostornih i iskustvenih metoda učenja, odnosno izloženost poticajnome okruženju. Što je okruženje u kojemu djeca borave kvalitetnije, to su veće mogućnosti da ona razviju svoju kreativnost i svoje pune potencijale.

Dječja je kreativnost u potpunosti odraz unutarnjeg svijeta svakog pojedinog djeteta te je u potpunosti individualizirana (Wright, 2010), stoga je kreativno mišljenje originalno (Runco, 2007, : 179). Reggio Emilia pedagogiju vodi spoznaja da je svako dijete kreativno, puno potencijala te sa željom i pravom da bude aktivni stvaratelj svoga znanja u bogatom okruženju, koristeći ga na razne načine i razne simboličke jezike. (Gandini et. al., 2005, : 1). Kreativnost nije samo način razmišljanja nekog pojedinca, ona označava i interaktivni, odnosni i socijalni projekt te mora imati mogućnost izražaja u svakom trenutku i na svakom mjestu pojedine odgojno-obrazovne ustanove. (Isto, : 172).

Zapravo, kreativnost je „srce svih iskustava učenja djeteta rane dobi“ (Slunjski, 2012 : 58 prema Thornton i Brunton, 2007, : 24). Da bi to bilo moguće, ističu spomenuti autori, u ustanovi ranog odgoja treba osigurati: različite „otvorene“ izvore učenja, bogatstvo i raznolikost iskustava djece, adekvatan prostor za istraživanje materijala, dovoljno vremena za razvoj ideja djece, slobodu za rješavanje problema i pronalaženje rješenja, mogućnost razvoja vještina te odrasle osobe kao modele kreativnosti.

Slunjski (2013) naglašava važnost razumijevanja kreativnosti u radu s djecom, stoga navodi da kreativnost ne treba biti nešto što činimo povremeno i što predstavlja našu rutinu, već način na koji živimo, razmišljamo i djelujemo, a na što potičemo i dijete. Nadalje, ističe autorica, kreativnost ne poznaje „točne“ i „netočne“ odgovore te u njenome konceptu nema ispravnih i neispravnih načina na koje se nešto treba činiti. Postoje samo brojne i unikatne mogućnosti. Svako je dijete na svoj način kreativno. Kako Duffy (2006, : 11) navodi,

kreativnost je izražavanje vlastite slike o svijetu, a ne kopiranje tuđe. Nju reflektira osobni identitet i svijet pojedinog djeteta (Wright, 2010, : 34), stoga je važno cijeniti njegovu kreativnost, podržavati ga u njegovim nastojanjima, poticati ga da ne odustaje od svojih ideja, pohvaliti ga kada nešto uradi, brinuti o njegovim uradcima i pokazati mu koliko su nam važni. Na taj način djetetu pokazujemo, ne samo koliko cijenimo njegov rad, već i koliko cijenimo njega samoga. Slunjski (2013), nadalje, naglašava važnost procesa u odnosu na rezultat u kojemu je važnije shvatiti način na koji je dijete razmišljalo prilikom stvaranja, kako se osjećalo, kako je svoja iskustva i doživljaje stvaralački prerađivalo i izražavalo nego sam dobiveni produkt. Stoga je, osim fizičkog okruženja koje mora biti poticajno, važno i ono socijalno okruženje koje, također, mora biti poticajno kako bi djeca razvijala pozitivnu sliku o sebi i svojim mogućnostima.

Torrance (1986, : 25) smatra da je kreativnost proces koji se javlja „ (...) kad god je osoba suočena s problemom za koji nema niti naučeni ni iskustvom stečeni odgovor.“ S obzirom na to da se predškolska djeca neprestano suočavaju s takvim situacijama, ona i neprestano koriste svoje kreativne sposobnosti u razmišljanju i djelovanju. Za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja bitna je spoznaja da je stvaralaštvo sposobnost ili potencijal koji posjeduje svako ljudsko biće, no njegov razvoj ovisi o fizičkom i socijalnom okruženju kojemu je izloženo. Razvoj kreativnosti djece pretpostavlja odgoj individualnosti, autonomije i slobode svakog pojedinog djeteta. Određenje kreativnosti kao opće ljudske sposobnosti pretpostavlja, također, da se izražava u svim oblicima, medijima, zadacima ili aktivnostima iz svakodnevnog života. Zbog toga je bitno shvatiti, a potom i prepoznati, kreativna ponašanja i djelovanja djece kako bi ih se moglo poticati i razvijati.

Najpoznatiji predstavnik Reggio Emilia pedagogije, Malaguzzi (1998), smatra da dijete ima stotinu jezika ili načina izražavanja te, što ih više prepoznamo, to ćemo im pružiti više mogućnosti da se razviju i djeluju. Kako navodi, jedino čovjek ima privilegiju izraziti sebe kroz mnoštvo jezika, odnosno načina izražavanja. Svaki način izražavanja, ekspresivni, spoznajni ili komunikativni, ima puno pravo razvoja, a razvija se kroz iskustvo. Dijete je konstruktivan subjekt i koautor svih načina izražavanja. Oni koegzistiraju u umu i aktivnostima djeteta, a dijete, zahvaljujući kreativnome procesu, stvara nove načine izražavanja, nove aktivnosti, novu logiku i nove kreativne potencijale. Svim navedenim načinima izražavanja treba se pridavati jednaka važnost, a fizičko i socijalno okruženje ih treba poticati i podržavati (Isto, : 22 – 23).

2.2. SLUŽBENI DOKUMENTI KURIKULUMA ZA RANI I PREDŠKOLSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE – VAŽNOST KREATIVNOSTI U ODGOJNO-OBRAZOVNOME PROCESU

S obzirom na sve navedeno jasno je kako je poticanje razvoja kreativnosti kod djece vrlo važno u procesu njihova odgoja i obrazovanja. Stoga ne čudi kako službeni dokumenti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja³ naglašavaju važnost stvaranja poticajnog i kvalitetnog fizičkog i socijalnog okruženja za razvoj kreativnosti kod djece. Tako su u *Programskom usmjerenju odgoja i obrazovanja predškolske djece* iz 1991. godine navedeni osnovni ciljevi i zadaće odgoja i obrazovanja predškolske djece, a to su: očuvanje zdravlja, razvoj emocionalne stabilnosti, samostalnosti, pozitivne slike o sebi, socijalne interakcije, komunikacije, slobodnog izražavanja, radoznalosti te razvoj kreativnosti i intelektualnih sposobnosti. Kako bi se navedeni ciljevi i zadaće ostvarili, dokument naglašava važnost oblikovanja materijalne sredine sa stajališta razvoja djetetove sigurnosti, pozitivne slike o sebi i drugima, mogućnostima i poticajima za sve veću samostalnost i inicijativu, za razvoj motorike i spoznaje te za različite oblike izražavanja, stvaranja i igranja.

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje polazi, među ostalim, od shvaćanja djeteta kao kreativnog bića sa specifičnim stvaralačkim i izražajnim potencijalima. Djeca mogu svoje ideje, načine razumijevanja i doživljaje stvaralački preradivati i izražavati te imaju različite mogućnosti simboličkog izražavanja koje uključuju likovne, grafičke, pokretne, verbalne, gestikulacijske i mnoge druge ekspresivne modalitete. Različite kognitivno-simboličke ekspresije djece shvaćaju se kao integralni dio cjeline odgojno-obrazovnoga procesa. Korištenje različitih izražajnih medija olakšava međusobno razumijevanje djece s drugom djecom i odgojiteljima, potiče razvoj novoga znanja i razumijevanja te vodi k afirmaciji stvaralačkih potencijala djece. Kreativnost je sastavnica cjelokupnoga odgojno-obrazovnoga procesa vrtića i utkana je u sve segmente kurikuluma. Ona, kao odgojna vrijednost, predstavlja osnovu razvoja djeteta u inicijativnu i inovativnu osobu koja je u stanju prepoznati, inicirati i oblikovati različite kreativne aktivnosti i pronalaziti originalne pristupe rješavanju različitih problema. Ta odgojna vrijednost oslanja se na prihvaćanje prirodne kreativnosti djeteta koju tijekom odgojno-obrazovnoga procesa treba

³ Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece (1991), Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014).

njegovati, poticati i razvijati različitim oblicima izražavanja i stvaranja. Kreativnost, tako, uključuje radoznalost i inicijativnost djeteta, stvaralački potencijal djeteta, percepciju sebe kao osobe koja može i voli učiti, otkrivanje radosti i korisnosti učenja, propitivanje vlastitih ideja i teorija (metakognitivne sposobnosti djeteta), stvaranje i zastupanje novih ideja, argumentirano iznošenje vlastitih načina razmišljanja, identifikaciju različitih izvora učenja i njihovu raznovrsnu primjenu, idejnu izradu i vođenje projekata, visoku uključenost u odgojno-obrazovne aktivnosti, osvještavanje procesa vlastitoga učenja, upravljanja njime i postupno preuzimanje odgovornosti za taj proces, samoprocjenu djeteta u području učenja te uspješno interpersonalno funkcioniranje i razvijanje socijalnih kompetencija. Vrtić djetetu treba osigurati raznovrsne mogućnosti izražavanja i stvaralačke prerade vlastitih ideja, načina razumijevanja i doživljaja. Organiziranje prostorno-materijalnoga okruženja vrtića uključuje osiguranje bogatstva i promišljenosti izbora materijala koji djecu potiču na otkrivanje i rješavanje problema te omogućuju postavljanje hipoteza, istraživanje, eksperimentiranje i konstruiranje znanja i razumijevanja. Poticajno okruženje vrtića djetetu omogućuje svakidašnje stupanje u interakcije s različitim sadržajima učenja, primjerice likovnim, glazbenim, matematičkim itd., koje za njega trebaju imati istraživački karakter. Okruženje za učenje, stoga, treba biti multisenzorično i poticati djecu na istraživanje i angažiranje različitih senzoričkih modaliteta (istraživanje tekstura, mirisa, zvukova, tonova, melodija, pokreta i sl). Ponudeni bi materijali trebali biti raznovrsni, raznoliki i stalno dostupni jer na taj način promoviraju neovisnost i autonomiju učenja djece. Takvo sadržajno bogatstvo materijala djeci različitih interesa i razvojnih mogućnosti pružaju različite izbore (Narodne novine, 2015., : 39). U oblikovanju odgojno-obrazovnoga procesa posebno se cijeni i potiče razvoj divergentnog mišljenja djeteta⁴ i to u svim vrstama aktivnosti, područjima učenja i komunikaciji. Različite kognitivno-simboličke ekspresije djeteta shvaćaju se kao alatka za bolje razumijevanje djeteta i integralni dio cjeline odgojno-obrazovnoga procesa u vrtiću (Isto, : 22).

Nadalje, dokument polazi od shvaćanja učenja djeteta kao rezultata njegova aktivnog i angažiranog sudjelovanja u različitim aktivnostima. Djeca uče svim osjetilima kroz igru te uz

⁴ Američki psiholog Joy Paul Guilford objašnjava razliku između konvergentnog i divergentnog mišljenja na osnovi eksperimentalnih istraživanja. Konvergentno mišljenje opisuje kao ono što se kreće u već određenim okvirima, po uhodanim shemama, ograničenim normama, stegnutim i usko kanaliziranim prema Konvergentno mišljenje vodi najčešće do jednog jedinstvenog rješenja. Divergentno mišljenje, naprotiv, odvija se u široko određenim okvirima, sa slobodnim normama i raznovrsnim mogućnostima odgovora (Supek, 1987 : 47).

Petrović-Sočo (2000) i Slunjski (2013) pod konvergentnim mišljenjem podrazumijevaju pronalaženje samo jednog točnog odgovora ili jednog mogućeg rješenja, a pod divergentnim podrazumijevaju mišljenje koje je otvoreno i rezultira višestrukim odgovorima na jedan problem.

istraživačke i druge aktivnosti koje su za njih svrhovite, odnosno neposrednim iskustvom s raznovrsnim resursima učenja. Pritom stupaju u raznovrsne interakcije s drugom djecom i odraslima koji ih podržavaju. Osnažuje se samoorganizacijski, 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. Takvo shvaćanje učenja svoje teorijsko uporište pronalazi u teoriji konstruktivizma i sociokonstruktivizma te važnosti poticanja razvoja metakognitivnih sposobnosti djece. Dokument naglašava kako bi svaki vrtić trebao biti mjesto istraživanja, otkrivanja i aktivnog učenja, a to je moguće jedino ako se u njemu stvaraju organizacijski uvjeti i poticajno okruženje koji djeci omogućuju istraživanje različitih fenomena te stjecanje raznovrsnih iskustava, znanja i razumijevanja. Nadalje, isto je moguće ostvariti ako se djeci omogućuje slobodan izbor aktivnosti i partnera u procesu učenja te ih se potiče na istraživanje, otkrivanje i rješavanje problema, na višestruko propitivanje, interpretiranje i reinterpretniranje postojećih iskustava i pretpostavki te na planiranje, organiziranje i reflektiranje o vlastitim aktivnostima i procesu učenja. Zatim, ako se osnažuje samoorganizacijski potencijal aktivnosti djece, osiguravaju neizravni oblici potpore učenju djeteta koji potiču njegovo samostalno otkrivanje, razmišljanje i rješavanje problema te ako se potiče autonomija i emancipacija djece u procesu učenja i prihvaća njegova vlastita dinamika i samoregulacijske snage.

Dokument, također, naglašava da je vrtić mjesto stvaranja i izražavanja u različitim izražajnim formama ako se u njemu osnažuju različiti simbolički izričaji djeteta koji uključuju likovne, grafičke, pokretne, verbalne, gestikulacijske i druge ekspresivne modalitete, ako se djecu potiče na korištenje različitih izražajnih medija, na stvaralačko izražavanje vlastitih ideja, iskustava i emocija u nizu „umjetničkih“ područja, ako se potiču aktivnosti djece koje se oslanjaju na kreativno stvaranje, a ne na uvježbavanje i ponavljanje, ako se djecu potiče na čuđenje, fascinaciju i uočavanje detalja, ako se potiče inicijativa djece u području stvaralaštva i promišljanje o novim perspektivama i mogućnostima izražavanja te ako se pažnja posvećuje samom procesu stvaranja i izražavanja djeteta, a ne (samo) rezultatu toga procesa.

Navedene odrednice iz postojećih i verificiranih dokumenata ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj dovoljno dokazuju koliko je važno poticati kreativnost kod djece i koliko je ona bitna za sam proces mišljenja i učenja. Kako bi se kreativnost u procesu odgoja i obrazovanja djece uspješno razvijala, potrebno je razumjeti važnost kvalitetne prakse i promišljanja prostorno-materijalnoga konteksta, ali i cjelokupnoga ozračja unutar odgojno-obrazovne ustanove i kurikuluma kojega ustanova vrednuje.

Kurikulum „u širem smislu“, kako ističe Slunjski (2006), predstavlja službenu odgojno-obrazovnu koncepciju, zajedničku na razini države, propisanu aktima koji sadržavaju temeljne ideje i načela odgoja i obrazovanja, življenja i učenja djece u ustanovi ranog odgoja. U našim (hrvatskim) uvjetima to su *Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece* (1991), *Prijedlog koncepcije razvoja predškolskog odgoja* (1991) te *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2014). Navedeni akti ističu načela slobode, otvorenosti i raznolikosti organizacije i provođenja odgojno-obrazovnog procesa u ustanovama ranog odgoja te usmjerenost na razvoj kompetencija djece. Načini na koji pojedine odgojno-obrazovne ustanove ova načela uspijevaju ostvariti u praksi, odnosno kako „službeni“ kurikulum uspijevaju prilagoditi svome specifičnome kontekstu, kulturi i tradiciji okruženja u kojemu se nalaze, što nazivamo kurikulumom „u užem smislu“, jako se razlikuju. To je jedan od razloga zbog kojih je kvaliteta prakse različita u različitim ustanovama ranoga odgoja (Slunjski, 2006, : 29).

Stoga je važno da svaka ustanova stvara kurikulum koji se, ponajprije, temelji na ostvarenju dobrobiti svakog pojedinog djeteta i poticanju njegova cjelovitoga razvoja.

3. ORGANIZACIJA POTICAJNOG PROSTORNO-MATERIJALNOG OKRUŽENJA U PREDŠKOLSKOJ USTANOVI

Kao što je prethodno opisano, jedan od glavnih preduvjeta za poticanje razvoja kreativnosti te, općenito, cjelovitog razvoja djeteta i njegovih punih potencijala, započinje u promišljenom, kvalitetnom i poticajnom fizičkom i socijalnom okruženju. Polazeći od činjenice da velik broj djece u vrtiću boravi i do deset sati dnevno, te se stoga može reći, kako Miljak (2009, : 100) navodi, da djeca imaju najduži radni dan, jedan je od razloga pomnoga promišljanja o cjelokupnome ozračju i okruženju u kojemu dijete boravi. Pod cjelokupnim okruženjem vrtića Miljak (1996) navodi fizičko i socijalno okruženje u kojemu pod fizičkim

okruženjem podrazumijeva prostorne i materijalne potencijale ustanove, a pod socijalnim podrazumijeva sve ljudske, stručne, komunikacijske i odnosne potencijale. Da bi se svi navedeni potencijali ostvarili na dobrobit djeteta i u skladu osnaživanja njegova cjelokupnoga razvoja, potrebno je mnogo zajedničkog promišljanja, rada i angažmana svih sudionika određene odgojno-obrazovne ustanove. Dijete u interakciji sa svojim fizičkim i socijalnim okruženjem uči o svijetu koji ga okružuje, stvara vlastite hipoteze i aktivni je kreator svoga znanja. Kako i u kojoj mjeri će dijete razviti svoje sposobnosti i potencijale ovisi o kvaliteti okruženja u kojemu boravi (Petrović-Sočo, 2009), a upravo za tu kvalitetu i njenu realizaciju odgovorni su, ponajprije, odgojitelji zajedno sa stručnim timom, a zatim i svi drugi sudionici pojedine odgojno-obrazovne ustanove, koji zajedničkim snagama kreiraju okruženje koje će omogućiti zadovoljenje djetetovih prirodnih potreba, ali i njegovih aktualnih interesa i stupanj razvoja. Kakvo je okruženje u kojemu dijete u vrtiću boravi govori mnogo o njegovim odgojiteljima te o cjelokupnoj kulturi ustanove i vrijednostima koje sudionici te ustanove njeguju, odnosno o njihovim implicitnim pedagogijama. Miljak (2009 : 22) navodi: „Okruženje djetetu izravno poručuje što odgajatelj očekuje od njega, kakvu sliku ili teoriju o djetetu, njegovu učenju, odgoju i obrazovanju zastupa i primjenjuje u svakodnevnom radu.“. Okruženje koje je pusto, nemaštovito, neprilagođeno djetetu i njegovim mogućnostima, koje je siromašno materijalima i poticajima te koje je naizgled prilagođeno više odrasloj osobi nego djetetu, pokazuje kakvo mišljenje o njemu imaju odgojitelj i ustanova koja stvara takvo okruženje. Dijete smatraju ovisnim i nesamostalnim bićem koje nije u mogućnosti učiniti ništa samo i koje još nije spremno baviti se „složenijim“ aktivnostima. Dok suvremeni pristup, kao što je ranije navedeno, shvaća dijete kao jedinstveno i cjelovito biće, kao istraživača i aktivnog stvaratelja svoga znanja, kao socijalnog subjekta sa specifičnim potrebama, pravima i kulturom, kao kreativnog bića sa specifičnim stvaralačkim i izražajnim potencijalima (Narodne novine, 2015), dovodi do potrebe stvaranja poticajnoga okruženja u kojemu će svako dijete moći ostvariti svoje potencijale, konstruirati i sukonstruirati svoje znanje i spoznaje. Nadalje, navodi Petrović-Sočo (2009), dijete će učiti o svijetu koji ga okružuje i načine življenja u kulturi kojoj pripada te izgraditi vlastite stavove i vrijednosti. Prihvaćajući humanistički pristup teoriji i praksi predškolskoga odgoja i obrazovanja, vrtići nastoje kreirati prostor po mjeri djeteta. Miljak (2009) navodi kako bi vrtići trebali sličiti domu, djetetovoj drugoj, velikoj i brižnoj obitelji u kojoj bi se osjećalo ugodno, zaštićeno, sigurno, sretno, bezbrižno i voljeno. Trebali bi im omogućiti slobodu kretanja, veći prostor koji bi sličio raznim radionicama ili ateljeima, bogato opremljenima, s mnoštvom materijala koji bi trebali sličiti, ali i biti stvarni predmeti, pružajući djeci razne mogućnosti istraživanja, igre, transformacija, konstruiranja, građenja i učenja.

Nadalje, navodi autorica, okruženje bi trebalo biti pedagoški pripremljeno i oblikovano pružajući djeci mogućnost angažiranja svih njegovih potencijala. Trebalo bi biti privlačno, zanimljivo (zanimljivije od onoga u njihovome vlastitome domu), raznoliko, bogato, primjereno, podržavajuće i poticajno za razvoj dječjih sposobnosti, interesa i sklonosti. Odgojitelji su ključne osobe koje stvaraju okruženje i omogućuju materijale potrebne za istraživanje, otkrivanje i učenje djece. Hansen, Kaufmann i Walsh (2001) navode da odgojiteljski tim mora vrlo dobro poznavati značajke dječjega razvoja, kao i postaviti odgovarajuće ciljeve za svako pojedino dijete kako bi interesi djece bili zadovoljeni te kako bi se poštivale individualne sposobnosti i potrebe svakog pojedinog djeteta. Jedino se u takvim uvjetima može govoriti o kvalitetnoj praksi i o praksi koja zaista polazi od djeteta. Autorice ističu važnost individualizacije koja podrazumijeva promatranje, procjenjivanje i poticanje razvoja svakog pojedinog djeteta, usmjeravajući ga prema onome što ga trenutno zanima te vodeći računa o tome da oprema, materijali i prostor pogoduju njegovu razvoju. Kada je predškolsko iskustvo individualizirano, djeca se mogu razvijati i napredovati vlastitim tempom (Isto, : 10).

Prostorno i materijalno okruženje potrebno je organizirati tako da potiče djecu na otkrivanje i rješavanje problema, na istraživanje, postavljanje hipoteza, eksperimentiranje te konstruiranje i sukonstruiranje znanja i razumijevanja (Narodne novine, 2015). Da bi se to omogućilo, potrebno je prostor podijeliti na više manjih cjelina (centara, radionica, ateljea), smisleno i estetski uređenih te bogato opremljenih raznovrsnim materijalima kako bi djeca znala što u kojemu centru mogu činiti, istraživati ili otkrivati. Tako strukturiran prostor potiče djecu na samoorganizirane aktivnosti u manjim skupinama, koje, ističe Slunjski (2015 : 67), za djecu imaju smisla jer se u njihovome razvoju rukovode vlastitim idejama, razumijevanjima i interesima. Već smo istaknuli kako je za kvalitetu odgojno-obrazovnoga procesa važno polaziti od djeteta, njegovih trenutnih potreba i interesa. Slunjski (2015) ističe važnost pedagogije slušanja koja se očituje kroz pažljivo promatranje djece te interpretiranje i tumačenje njihovih aktivnosti, što se onda uzima kao polazište promišljanja odgojno-obrazovnoga procesa, odnosno stvaranje uvjeta (oblikovanja i organizacije prostora te kvalitetne ponude materijala) za samoinicirane aktivnosti djece. Autorica, nadalje (str. 113), ističe kako je kontinuirano usklađivanje prostorno-materijalnoga okruženja s razvojem istraživačkih aktivnosti djece važan preduvjet kvalitete tih aktivnosti, kao i kvalitete iskustava koje djeca u njima stječu.

Male (2012), također, ističe kako odgojitelji imaju ključnu ulogu u kreiranju kurikuluma koji je sagrađen na dječjim aktualnim interesima, potrebama i stupnju razvoja te usmjeren ka

razvijanju njihove zone proksimalnoga razvoja⁵, odgovarajući tako na njihove interese i potrebe. Autor dodaje kako bi cjelokupno okruženje i ozračje vrtića trebalo oduševljavati i pružati inspiraciju te bi trebalo predstavljati „gozbu učenja kojoj nijedno dijete neće moći odoljeti“ (Isto, : 3).

Znajući, dakle, da je dijete biće koje je aktivni kreator svoga znanja i ima stotinu jezika kojima se izražava, potrebno je stvoriti okruženje koje je multifunkcionalno, bogato, kompleksno, održavano i estetski lijepo (Vecchi, 2010, : 102). U organiziranju prostora vrtića treba biti svjestan činjenice koju ističe Greenman (1998, prema Slunjski, 2008): „Prostor koji nas okružuje utječe na to kako se osjećamo, kako razmišljamo i kako se ponašamo i zapravo dramatično utječe na kvalitetu našeg života. Dapače, sve što radimo, prostorno okruženje nam može olakšati ili otežati.“ (Slunjski, 2008, : 32).

U stvaranju bogatog i poticajnog okruženja odgojitelji se trebaju rukovoditi činjenicom da su djeca najmotiviranija za učenje kada obavljaju aktivnosti za koje su talentirana i u koje se upuštaju sa zadovoljstvom (Isto, : 17). Okruženje vrtića, poslužimo li se Gardnerovim rječnikom, svakom djetetu treba omogućiti da samostalno izabire ono što njegovim vrstama inteligencija najviše odgovara. To okruženje treba biti bogato, poticajno i raznovrsno, tako da djeci svakodnevno omogući raznolike aktivnosti, različite načine istraživanja i korištenje različitih strategija rješavanja problema s kojima se susreću. U takvom okruženju, djeca na svoj autentičan način izgrađuju cjelovitije znanje i razumijevanje svijeta oko sebe, koji dakako, uključuju i njih same. U bogatom i poticajnom prostorno-materijalnom i socijalnom okruženju djeca, s obzirom na svoje različite predispozicije, razvojne razine i interese, stupaju u svrsishodne interakcije s raznovrsnim sadržajima učenja, kao i u interakcije s drugom djecom i odraslima (Isto). Okruženje vrtića predstavlja esencijalni izvor učenja djece jer značajno određuje kvalitetu njihovih iskustava, a time i kvalitetu njihova učenja. (Slunjski, 2015, : 109).

Okruženje u kojemu dijete boravi mora biti multisenzorično mjesto koje ga poziva na razne interakcije angažirajući njegov um, ruke, maštu i osjetila. Okruženje treba nuditi visokokvalitetne materijale, alate i tehnike koji pružaju brojne mogućnosti za stvaranje novih iskustava. Izbor materijala dostupnih u prostoru neprestano bi se trebao mijenjati i nadopunjavati te materijali nikada ne bi trebali biti stalni i nepromjenjivi. To ovisi o

⁵ Zona proksimalnog ili sljedećeg razvoja termin je koji je uveo poznati psiholog Lav Vygotsky, a odnosi se na socijalnu podršku procesu učenja djeteta koja mu omogućuje prijelaz s trenutne razine znanja i razumijevanja na razinu onoga što želi, odnosno što može naučiti i razumjeti, a sve kroz druženje i komunikaciju s kompetentnijim vršnjacima iz čega se razvoj djetetova mišljenja i učenja snažno razvija (Slunjski, 2015: 20)

interesima i potrebama djece te o aktivnostima kojima se ona bave. Na taj se način podržavaju i produbljuju dječji interesi te djeca stječu nove kompetencije, znanja i iskustva (Gandini et. al., 2005, : 20).

3.1. ORGANIZACIJA PROSTORA

Kako Worth i Grollman (2003) navode, prostor mora pratiti dječje interese, potrebe, iskustva i prethodno stečena znanja, mora zadovoljavati njihovu znatiželju te ih poticati na postavljanje pitanja i traženje vlastitih teorija na ista, mora ih poticati da prate svoje aktivnosti i da se na njih osvrću, da ih dokumentiraju i zajednički komentiraju te im mora omogućiti učenje kroz igru i mogućnost cjelovitoga učenja. Na taj se način stvaraju karakteristike kvalitetnoga okruženja u kojemu djeca borave (Gandini et. al., 2005 : 166). Pomno promišljanje o organizaciji prostorno-materijalnoga konteksta omogućuje djeci razvijanje njihova učenja i mišljenja (Rinaldi, 2006 : 76). Stvaranje kvalitetnoga okruženja započinje promišljanjem o aktualnim interesima, potrebama i stupnju razvoja djece vodeći, pritom, računa o individualizaciji i poticanju cjelovitoga razvoja svakog pojedinog djeteta. Sukladno tome, osmišljava se prostor koji će zadovoljiti navedene segmente, što je moguće učiniti na način da se prostor podijeli u nekoliko manjih cjelina (kutića / centara / ateljea) koji će sadržajno biti različiti, ali koji će se međusobno moći povezivati i nadopunjavati. Prostor treba nuditi mogućnost bavljenja raznim aktivnostima ukoliko, kako Slunjski (2008) navodi, prihvaćamo ideje da djeca imaju različite intelektualne predispozicije (dominantne inteligencije), da na različite načine misle i uče, što, pak, odgojitelje u vrtiću obvezuje da procesu njihova odgoja i obrazovanja pristupaju individualizirano, usklađeno s potrebama i mogućnostima svakog djeteta ponaosob.

Prostorna organizacija bitno određuje i kvalitetu socijalnih interakcija djece međusobno, kao i djece s odgojiteljem. Zbog toga organizacija prostora vrtića treba biti usmjerena promoviranju susreta, komunikacije i interakcija djece (Malaguzzi, 1998). Ona, također, treba omogućavati slobodno kretanje koje je svojstveno djeci rane dobi. Jedan od važnijih kriterija kvalitete prostornog okruženja u vrtiću je razina ugone koju pruža djeci. Prostorno okruženje vrtića, stoga, treba biti ugodno i što više nalikovati obiteljskome okruženju jer djeca u njemu provode velik dio svoga djetinjstva (Slunjski, 2008 : 21).

Neke od značajki okruženja, kojima odgojitelji posvećuju posebnu pozornost, su prostorna vidljivost, fleksibilnost u organizaciji prostora, postojanje različitih svjetlosnih efekata i sjena, refleksija ogledalima i multisenzoričnost okruženja (Thornton i Brunton, 2007). Vidljivost doprinosi povezanosti svih subjekata odgojno-obrazovnog procesa, omogućujući im preglednost i osjećaj pripadanja cjelini ustanove i procesa koji se u njoj odvijaju. To se postiže cjelokupnom arhitekturom, rasporedom i transparentnošću pregradnih zidova, prozora i dr. Fleksibilnost u organizaciji okruženja otvara različite mogućnosti socijalnog povezivanja sudionika odgojno-obrazovnog procesa te prenamjenu i multifunkcionalno korištenje različitih prostora ustanove. Fenomen svjetla i sjene, koji djecu rane dobi posebno zanima, smatra se, također, vrijednim resursom njihova učenja. Zato se u oblikovanju okruženja vodi računa o stvaranju svjetlosnih efekata koji će izazvati fascinaciju djece te im omogućiti dublje istraživanje fenomena, bilo da je riječ o prirodnom svjetlu koje se mijenja tijekom dana, ili posebno pripremljenim projekcijama različitih veličina, oblika, boja i sl. Pripremljene situacije u kojima djeca mogu proučavati vlastitu refleksiju u ogledalima potiču aktivnosti njihova samootkrivanja i doprinose jačanju njihove samosvijesti, ali i otkrivanju i razumijevanju različitih matematičkih pojmova, poput prostorne pozicioniranosti različitih objekata, njihova oblika, veličina i sl. Zato se ogledala postavljaju na različita mjesta i u različitim oblicima u prostoru vrtića. Multisenzoričnost okruženja omogućuje djeci angažiranje različitih osjetilnih modaliteta i razvoj multisenzorične osjetljivosti, što se posebno odnosi na djecu najranije dobi. Tako se u oblikovanju okruženja posebna pozornost posvećuje osiguranju različitih tekstura, boja, zvukova, mirisa i sl (Slunjski, 2012 : 24).

Estetska kvaliteta okruženja zahtijeva pažnju i geste skrbi, održavanje stvari i poštovanje prema stvarima koje nas okružuju. Ako djeca borave u estetski uređenom okruženju te od odraslih vide kako o njemu brinu, vrlo vjerojatno će postati građani koji su pažljivi prema okolišu u kojemu žive. (Vecchi, 2010 : 93).

Okoliš je, općenito, element koji snažno percipiramo i kojim stječemo razumijevanja, ne samo o prostoru, već i o njegovim stanovnicima te njihovim odnosima jednih s drugima i s okolinom. Kvalitetno okruženje otvara vrata za mnoge ideje (Vecchi, 2010 : 86). Promišljajući, tako, o prostornom kontekstu, stvara se svijest o tome da prostor više nije samo pozadina, već ključni igrač u odgojno-obrazovnom procesu. Organizirati prostor znači stvoriti uvjete za učenje u kojemu se stječu nova znanja i iskustva (Isto, : 104).

3.2. ORGANIZACIJA MATERIJALA

Bogatstvo i promišljenost izbora materijala potiču djecu na otkrivanje i rješavanje problema s kojima se susreću. Takvo im okruženje omogućuje postavljanje hipoteza, istraživanje, eksperimentiranje i konstruiranje znanja i razumijevanja. Raznovrsnost, raznolikost i stalna dostupnost materijala trebaju promovirati neovisnost i autonomiju učenja djece, a sadržajno bogatstvo materijala djeci različitih interesa i različitih razvojnih sposobnosti omogućiti različite izbore. Vrlo važan kriterij kvalitetnog okruženja je i stalna dostupnost materijala djeci. Dobro ponuđeni materijali kojima se djeca mogu stalno koristiti, ovisno o njihovim željama i interesima, promoviraju neovisnost djece te im omogućuju učenje za koje su intrinzično motivirana (Slunjski, 2008 : 25).

Kada odgojitelji promišljaju o odabiru materijala, odnosno materijalnom kontekstu, trebali bi se upitati sljedeće: može li se materijal koristiti na razne načine ili diktira način upotrebe? Hoće li materijal moći koristiti više djece? Nudi li materijal mogućnosti istraživanja i proučavanja? Koje prednosti taj materijal ima za razvoj djece? Kako materijal najbolje predstaviti i ponuditi djeci? (Gandini et. al., 2005, : 115). Potom je potrebno promatrati kako djeca stvaraju veze s materijalima, odnosno kako razumiju i koriste njihove mogućnosti te kako ga shvaćaju (Isto). Što je veća raznolikost u ponudi materijala, to djeca imaju više mogućnosti za istraživanje i učenje, a samim time za svoj cjeloviti razvoj. Različiti materijali djeci pružaju pregršt mogućnosti u kojima ona razvijaju svoje kognitivne sposobnosti kroz baratanje istima. Baratajući materijalima djeca biraju, tumače, pamte i s lakoćom koriste materijale u svrhu senzoričkog iskustva. S obzirom na to da djeca uče čineći, potrebno im je osigurati samostalan odabir i korištenje materijala, a ne ih poticati na gotova rješenja i načine kojima trebaju koristiti ponuđene materijale. Kada djeca samostalno biraju način korištenja materijala, tada razvijaju kreativnost te logično i kritično razmišljanje. (Vecchi, 2010). Manipulirajući materijalima djeca stječu pojam o karakteristikama pojedinih materijala te usvajaju znanje o tome da se pojedini materijal može koristiti na različite načine (Gandini et. al., 2005 : 14).

Materijali mogu biti različitih veličina, boja, struktura, tekstura te karakteristika dodira i zvuka (Vecchi, 2010 : 33). Susreti između djece i materijala pružaju izuzetno bogata iskustva u kojima djeca koriste sva svoja osjetila, a za koja nije potrebna intervencija od strane odgojitelja. (Isto, : 34).

Kada je ponuda materijala pomno promišljena, bogata, raznolika i organizirana, djeca imaju prilike koristiti ih na razne načine te, tako, razvijati svoju kreativnost i stvaralaštvo. U Reggio pedagogiji izražavanje na različite načine pomoću različitog materijala nazivaju simboličkim jezicima označuju načine na koje se pojedinac može izraziti. Stvaranje promišljenog i kvalitetnog prostorno-materijalnog konteksta u kojemu djeca mogu koristiti razne simboličke jezike jača njihovu moždanu strukturu, povezuje područja mozga te se na taj način razvija njihova kreativnost i mišljenje. (Vecchi, 2010 : 9). Upravo zbog toga potrebno je dobro promisliti okruženje u kojemu djeca borave.

Kvalitetna ponuda materijala pruža djeci mogućnosti otkrivanja svojih procesa učenja te svojih sposobnosti i načina razmišljanja. Kada se djeci od njihove najranije dobi pruži kvalitetno okruženje i bogatstvo materijala, tada ih se osnažuje u njihovim razmišljanjima i, općenito, u razvoju njihovih kognitivnih i drugih kompetencija, a to, kako je Malaguzzi naveo, ostaje u njima zauvijek, „poput dodatnog džepa“ (Rinaldi, 2006 : 76). Materijali čekaju poput blaga da ih se dodirne, istraži, transformira, sastavi. Oni su izvor mnogih ideja i izuma. Način na koji se materijali koriste paralelan je s načinom na koji ideje teku i kruže, prikupljajući energiju i uzbuđenje među djecom i odraslima. Ovaj fenomen, kako autorica Rinaldi slikovito opisuje, stvara atmosferu koja je pokretljiva i živa. „Ima nešto u ovoj ideji feng shuija, svijesti o energiji u stvarima i u okruženju općenito. Ako na to obratimo pozornost, energija postaje još jedna sila koja stoji iza naše sposobnosti plesa u našem poslu i u našem životu, pa tko zna, možda čak i poletimo.“ (Isto, : 118).

3.3. REGGIO EMILIA KONCEPCIJA

Osnovne vrijednosti, odnosno načela Reggio koncepcije (Gandini et al., 2008) su: „slika o djetetu“ kao kompetentnoj osobi; kvalitetni odnosi i interakcije unutar svih dijelova sustava; vrijednost uloge roditelja; shvaćanje prostora kao „trećeg odgajatelja“; odstupanje od „propisanog“ kurikulumu u korist omogućavanja i podržavanja procesa učenja; vrijednost dokumentiranja odgojno-obrazovnog procesa te „simbolički jezici“ djeteta. (Slunjski, 2012, : 24). Čitava filozofija Reggio koncepcije, a tako i projekt kao njezin integralni dio, temelje se na idejama konstruktivizma (Piaget, prema Penn, 2008) i socio-konstruktivizma (Vygotsky, 1978), višestrukih inteligencija djeteta (Gardner et. al., 1999), različitih ekspresivnih modaliteta

djeteta temeljenih na njegovim tzv. simboličkim jezicima (Malaguzzi, 1998) te uvažavanju i poticanju metarazine učenja djeteta u procesu odgoja i obrazovanja. (Isto : 23).

Reggio pedagogiju vodi spoznaja da je svako dijete kreativno, puno potencijala, sa željom i pravom da bude aktivni stvaratelj svoga znanja u bogatome okruženju, koristeći ga na razne načine i razne simboličke jezike. (Gandini et. al., 2005, : 1). Reggio Emilia pristup, tako, potiče intelektualni razvoj djece kroz simboličke reprezentacije. Djecu se potiče da istražuju svoje okruženje i da se izražavaju ekspresivnim, govornim i kognitivnim jezicima. Prostor je organiziran da podržava problemske situacije i rješavanje problema u svrhu učenja. Naglasak je na partnerstvu s roditeljima i lokalno zajednicom, radom u manjim grupama te stalnim odgojiteljima koji prate određenu grupu djece minimalno tri godine. Smatra se da djeca i odgojitelji zajedno rade na određenoj temi i projektu u čemu je uloga odgojitelja vrlo bitna. Odgojitelj treba vrlo dobro poznavati i razumjeti prirodu djeteta te svoju ulogu u smislu organizacije prostorno-materijalnoga konteksta, njegovoga dizajna, estetike i kurikuluma općenito (Edwards., Gandini., Forman., 1998 : 7-8). Pristup, također, naglašava važnost dokumentacije u odgojno-obrazovnome procesu. Kako Loris Malaguzzi navodi, kroz dokumentaciju djeca „postaju još više znatiželjna, zainteresirana i sigurna u sebe radi svojih postignuća.“ (Malaguzzi, 1998 : 70). Također, dokumentacija omogućuje i roditeljima da razumiju što njihova djeca u vrtiću rade, čime se bave te kako uče. Preko dokumentacije odgojitelji mogu pratiti razvoj svakog pojedinog djeteta (Edwards., Gandini., Forman., 1998 : 39).

U Reggio Emilia koncepciji vrtić se smatra kao živi organizam, kao mjesto u kojemu se međusobno dijele životi i povezuju svi sudionici odgojno-obrazovnoga procesa – djeca, roditelji i odgojitelji. Stoga je cilj stvoriti autentičan, prihvaćajući, ljubazan i mio prostor gdje se djeca, roditelji i odgojitelji osjećaju ugodno i udomaćeno. (Edwards., Gandini., Forman., 1998 : 62-63).

Naglasak se stavlja na različitost kojom djeca predstavljaju/prezentiraju, komuniciraju i izražavaju svoja razmišljanja kroz različite medije i simboličke jezike. Cilj odgojitelja je da pomognu djeci da se uspnu na svoje vlastite planine, i to što je više moguće (Edwards., Gandini., Forman., 1998 : 77). Odgojitelji trebaju biti svjesni da djeca trebaju učiti samo ono što mogu naučiti sama (Isto, : 73).

Jedno od glavnih načela Reggio pristupa, koje je usmjeravalo i nastavlja pokretati rad talijanskih prosvjetnih radnika, jest ideja da je svako dijete kreativno biće, puno potencijala, sa

željom i pravom da stvara život iz konteksta kvalitetnog okruženja, na više načina i korištenjem mnogih jezika (Gandini et. al., 2005, : 1). Najpoznatiji predstavnik Reggio Emilia pedagogije, Loris Malaguzzi, kroz sljedeće stihove vjerojatno najzornije opisuje način na koji on i Reggio Emilia koncepcija gledaju na dijete. Vodeći se takvim stavom, poštujući dijete i gledajući na njega kao na kompetentno, kreativno, jedinstveno i aktivno biće sa sposobnošću za samoinicijativno i samostalno učenje, razvili su pedagogiju u kojoj dijete ima prilike postati samopouzdan, odgovorno, sposobno, voljeno, sretno i autonomno biće. Malaguzzi opisuje, „Stotina ipak postoji. Dijete je stvoreno od stotine. Dijete ima stotinu jezika, stotinu ruku, stotinu misli. Stotinu načina razmišljanja, igranja i govorenja. Stotinu i uvijek stotinu načina slušanja, čuđenja i voljenja. Stotinu radosti u pjevanju i shvaćanju, stotinu načina otkrivanja, stotinu načina izmišljanja, stotinu načina sanjarenja. Dijete ima stotinu jezika (a zatim stotinu stotina više), ali mu ukradu devedeset i devet. Škola i kultura djetetu odvajaju glavu od tijela. Govore mu da misli bez ruku, da stvara bez glave. Da sluša, a da ne govori, da shvaća bez radosti, da voli samo o Uskrsu i Božiću. Kažu mu da otkriva svijet kojeg već ima pa mu od stotine ukradu devedeset i devet. Govore mu da su igra i rad, stvarnost i fantazija, znanost i imaginacija, nebo i zemlja, razum i san, stvari koje ne pripadaju zajedno. I tako, djetetu kažu da stotina ne postoji. A dijete odgovara – Nema šanse! Stotina ipak postoji!“ (Malaguzzi, 1998 : 2).

3.3.1. ATELJE

Atelje je riječ francuskog porijekla (franc. atelier) koja se odnosi na vrstu radnog prostora u kojemu djeluju umjetnici, a potječe iz druge polovice devetnaestoga i prve polovice dvadesetoga stoljeća. Izraz je odabrao Loris Malaguzzi kako bi razlikovao atelje u Reggio vrtićima/školama od sobe/centra likovne umjetnosti u tradicionalnim vrtićima/školama te kako bi se uveo novi način rada koji cijeni dječji izraz i usmjeren je na proces dječjega stvaralaštva (a ne na produkt) te nudi raznolikost i bogatstvo materijala stalno dostupnih djeci. Ateljerista (franc. atelierista) je osoba iz područja likovne umjetnosti koja surađuje s odgojiteljima/učiteljima na pružanju i organiziranju širokog spektra materijala i alata u ateljeu te oko

vrtića/škole kako bi „provocirala“, odnosno izazvala i potaknula djecu na kreativnost i učenje. Ateljerista podržava odgojitelje u promišljanju i dizajnu prostorno-materijalnoga konteksta te smislenog i sustavnog izlaganja dokumentacije (Gandini et. al., 2005 : 197).

Atelje postaje metafora za cijeli vrtić, vrtić kao laboratorij, kao radionica i kao studio u jednom u kojemu se mogu neprestano rađati nove ideje te smišljati i činiti nove stvari, samostalno i u interakciji s drugima. Atelje je, kako Rinaldi (2006, : 127) slikovito opisuje, „(...) kotač pokretač, središte iz kojega se nadopunjavaju svi drugi dijelovi prostora, gdje nastaju nove ideje, novi izazovi i novi izražaji. Ono je poput središnje točke na kotaču koje omogućuje kretanje, putovanje kroz maštu, istraživanje i otkrivanje. To je mjesto susreta, prostor dobrodošlice, velikodušan prostor, prostor koji se razvija, mjesto gdje se zaljubljuje u materijale te u dječju inteligenciju i kreativnost. Omogućuje manipuliranje svakodnevnim materijalima, ali i njihovim mogućnostima te kreativnim modifikacijama istih. To je nepresušna špilja s blagom. Mjesto s potencijalom, mogućnostima, otvorenosti, bezgraničnosti, uzbuđenja, fokusa, angažiranosti i dijaloga. Atelje je mikrokozmos svijeta. Skladište raznih materijala. Slagalice raznih dijelova koji si savršeno odgovaraju. Mjesto stjecanja novih iskustava, poštovanja, pozitivne atmosfere i opuštenosti. Omogućuje otvorenost, znatiželju, igru, istraživanje i otkrivanje. Omogućuje slobodu. Inspirira, nadahnjuje i rađa ideje te ih pretvara u izume. Atelje je mjesto iz snova. Poziva nas da se igramo sa stvarima svijeta, da zamislimo i preispitujemo sebe i ono što bismo mogli postati zajedno.“

Atelje je mjesto gdje se isprepliću imaginacija, mašta, kreativnost, eksperimentiranje i ekspresija te se međusobno upotpunjuju (Vecchi, 2010). Način rada u ateljeu je korištenje materijala kao simboličkih jezika. Sukladno tome, materijali su sredstva za izražavanje i komunikaciju te su dio dječjega iskustva i procesa učenja (Gandini et. al., 2005). S obzirom na novu sliku o djetetu, atelje je u Reggio Emilia koncepciji mjesto u kojemu djeca istražuju vođena vlastitim interesima i potrebama. To je mjesto koje je estetski privlačno i koje nudi pregršt raznolikih materijala, mjesto u kojemu djeca mogu istražiti sve što ih zanima i izraziti se raznim ekspresivnim medijima. (Isto, : 7). Nadalje, to je mjesto u kojemu djeca istražuju, uče i podržavaju svoje interese na način da koriste različite materijale, alate i tehnike, odnosno atelje je svojevrsna radionica za realizaciju dječjih ideja kroz korištenje raznih materijala (Isto).

Ateljerista je osoba koja radi u ateljeu te ima umjetničku izobrazbu, a ne nužno učiteljsku. Ona je više umjetnik nego učitelj, no usko je povezana s odgojiteljima s kojima surađuje u procesu odgoja i obrazovanja. Ateljerista ne očekuje od djece stjecanje točno određenih vještina ili izradu točno određenih produkata nego je vodič koji omogućuje

prostorno-materijalni kontekst u kojemu će djeca imati prilike za istraživanje, učenje i izražavanje na svoj način i u skladu sa svojim interesima i potrebama. (Vecchi, 2010). Atelje nije samo fizički prostor, već on zahtijeva otvoren um odgojitelja koji mijenja i unapređuje njegovo razumijevanje prakse, njegov način organiziranja prostora, promatranja djece, pažljivoga bilježenja učenja procesa rada, dokumentacije i komuniciranja onoga što djeca rade (Gandini et. al., 2005 : 59). Atelje ima dvije funkcije. Prva je da omogući djeci da postanu majstori svih vrsta likovnih tehnika (poput crtanja, slikanja i rada u glini) te simboličkih jezika, a druga da omogući odraslima da razumiju procese dječjega učenja te njihovu ekspresivnu, kognitivnu i simboličku slobodu (Edwards., Gandini., Forman., 1998 : 140).

Uloga ateljea je da postane dio složenoga dizajna te istodobno dodatan prostor za istraživanje ili, još bolje, za „kopanje“ vlastitim rukama i vlastitim umom kroz praksu likovne umjetnosti. To je mjesto za senzibiliziranje osjećaja za estetiku te mjesto za pojedinačno istraživanje projekata povezanih s interesima djece iz drugih dijelova/centara vrtića. To je mjesto koje potiče i podržava dječje interese, mjesto za upoznavanje sličnosti i razlika verbalnih i neverbalnih jezika. Atelje je subjekt i posrednik višestruke prakse. On pruža mogućnost stjecanja novih znanja i iskustava u odgojno-obrazovnome procesu kroz stalno dostupnu, raznoliku i bogatu ponudu materijala te mogućnostima samostalnoga korištenja istih u svrhu razvoja kreativnosti i stvaralaštva (Gandini et. al., 2005 : 7).

4. ORGANIZACIJA PROSTORNO-MATERIJALNOGA KONTEKSTA U LIKOVNOM ATELJEU - PRIMJER IZ PRAKSE

U nastavku rada donosimo primjer prakse koji se već duži niz godina odvija u dječjem vrtiću „Dječja igra“ u Zagrebu. Važno je napomenuti kako svaka odgojno-obrazovna ustanova njeguje specifične vrijednosti i kulturu koje se razlikuju od ustanove do ustanove. U navedenoj se ustanovi ciljevi i zadaće za nadolazeću pedagošku godinu kreiraju krajem tekuće pedagoške godine, a planiraju se s obzirom na uočene aktualne interese, potrebe i stupanj razvoja djece. Sukladno tome, osmišljava se prostorno-materijalni kontekst koji će podržati i poticati cjeloviti razvoj svakog pojedinog djeteta. Osim pomnoga promišljanja o funkcionalnosti prostora te o primjerenosti, bogatstvu i različitosti materijala, važan naglasak stavlja se i na estetski izgled

prostorno-materijalnoga konteksta. Prostor funkcionira prema otvorenom principu te djeca različite kronološke dobi mogu cirkulirati čitavim prostorom i zadržavati se u onim aktivnostima koje su im u trenutnom interesu. Kao što i NKRPOO (2014; : 42) ističe, kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja treba biti integriran i obuhvaćati sva područja djetetova razvoja u jednoj cjelini kako bi odgovarao prirodi djeteta, stoga se aktivnosti i centri aktivnosti ne strukturiraju prema izdvojenim metodičkim područjima niti se na bilo koji način sadržajno i vremenski odjeljuju, već se djeci osiguravaju različiti izbori i osnažuje samoorganizacijski potencijal njihovih aktivnosti. To znači da se prostor oblikuje na način da prati dječje aktualne interese, potrebe i stupanj razvoja, da im nudi mogućnost samoorganiziranih aktivnosti te da nudi mogućnost bavljenja raznim aktivnostima koje potiču njegov cjeloviti razvoj (umjetničke aktivnosti, predčitalačke, matematičke i logičke aktivnosti, simbolička igra, aktivnosti građenja i konstruiranja itd). Nadalje, kurikulum treba biti razvojni, što znači da je potrebno pažljivo pratiti dječje aktivnosti, njihov način razmišljanja, strategije rješavanja problema te međusobnu suradnju kako bi odgojitelji mogli promišljeno intervenirati u oblikovanju odgojno-obrazovnoga procesa kojega nije moguće striktno planirati unaprijed. To znači da se naglasak stavlja na oblikovanje uvjeta za učenje djece, odnosno na situacije koje pogoduju određenim aktivnostima učenja, a ne na same aktivnosti i njihov precizan tijek. Tako će odgojitelji intervenirati na način da ponude materijale i organiziraju prostor koji će pratiti dječje aktivnosti i podržavati njihove trenutne interese s ciljem podizanja njihova znanja i učenja na višu (meta) razinu. Kurikulum, nadalje, treba biti i humanistički što znači da treba poticati razvoj autonomije i emancipacije te identitet i samopoštovanje djece. Također, treba biti konstruktivistički i sukonstruktivistički što znači da se dijete potiče na razmišljanje i kreiranje novoga znanja temeljenog na promišljanju, a ne memoriranju i repetitiji već postojećega. Takav pristup odstupa od uvjerenja da sva djeca određene kronološke dobi uče na jednak način, da imaju jednaka predznanja i interese te da imaju jednake razvojne potrebe i mogućnosti. Time se stavlja naglasak na razvoj individualiteta i identiteta svakog djeteta te poticanje njegova samoregulirajućeg učenja. Učenje je i socijalni proces u kojemu različitost perspektiva, znanja i razumijevanja djece predstavlja snažan potencijal zajedničkoga učenja, a znanje nastaje u procesu zajedničke konstrukcije ili sukonstrukcije subjekata koji uče i ono je najbolje kad je sudioničko, proaktivno i suradničko (Isto, : 43).

Vodeći se smjernicama iz NKRPOO, u našoj se praksi nastoji djelovati na jednak način. Cjelokupan odgojno-obrazovni proces započinje promišljanjem i organizacijom kvalitetnog, poticajnog i multisenzoričkog okruženja koje, kao takvo, potiče djecu na kreativnost, stvaralaštvo, kritičko i logičko mišljenje te na samoinicirane i samoorganizirane aktivnosti. Na

taj način djeca imaju mogućnost učiti kroz igru vođena vlastitom intrinzičnom motivacijom, baveći se aktivnostima kojima žele i koje za njih imaju smisla jer jedino u takvim uvjetima djeca stječu prava znanja i iskustva koja im ostaju za čitav život.

4.1. PROMIŠLJANJE I ORGANIZACIJA LIKOVNOG ATELJEA

Naša vizija prostorno-materijalnoga konteksta likovnoga ateljea jest da ono bude mjesto koje nudi bogatstvo i raznolikost materijala, organiziranih i logično smještenih u prostor te stalno dostupnih djeci kako bi imala mogućnost slobodnog i samoinicijativnog istraživanja i baratanja istima te kako bi se mogla lakše izražavati pomoću različitih medija. Time se djeci omogućuje da svoja razumijevanja i doživljaje stvaralački prerađuju, da razvijaju brojne kompetencije, maštu i kreativnost te da komuniciraju „jezikom umjetnosti“.

Osnovne zadaće koje se unutar likovnoga ateljea nastoje ostvariti u odnosu na dijete su: poticanje kreativnosti djeteta i svijesti o tome da se može slobodno i samoinicijativno izražavati različitim likovnim materijalima te raznim simboličkim i ekspresivnim medijima unutar likovnoga ateljea; podržavanje i nadograđivanje interesa i iskustva djeteta koja su nastala u drugim centrima, a mogu se obogatiti kroz izražavanje različitim simboličkim i ekspresivnim medijima; poticanje svijesti kod djeteta da je svaki likovni uradak poseban i važan te na taj način omogućiti djetetu jačanje svoga samopouzdanja, kao i razvoj pozitivne slike o sebi i svome okruženju. Nadalje, nastojat će se poticati i omogućiti suradničko učenje i interakcija među djecom, njihove konverzacije te razmjena mišljenja, pretpostavki i ideja; razvoj socijalnih vještina i kompetencija kroz iznošenje vlastitoga mišljenja, uvažavanja tuđe perspektive te uvažavanja i poštivanja drugih u zajedničkoj aktivnosti; osvještavanje procesa njihova učenja te istovremeno mogućnost korigiranja prethodnih ideja, razmišljanja i poticanja na kritičko promišljanje, te naposljetku, poticanje na samostalno dokumentiranje vlastitih aktivnosti, kao i na praćenje, razumijevanje i korištenje vlastite dokumentacije u svrhu postizanja metakognitivnog znanja. Kako bi se navedene zadaće ostvarile, potrebno je da odgojitelj razvije svijest o tome koliko je važna njegova uloga u procesu odgoja i obrazovanja djece te da kontinuirano radi na jačanju svoje prakse. Tako je potrebno da odgojitelj osmisli zadaće koje će nastojati ostvariti u odnosu na sebe, a neke od zadaća mogu biti: kontinuirano pratiti i podržavati interes djeteta za određenu temu/aktivnost/problem te promišljati kvalitetan prostorno-materijalni kontekst, izbor i ponudu materijala, kao i likovnih tehnika, kojima bi

dijete moglo najprimjerenije izraziti svoje doživljaje; poticati kreativnost djeteta tako da kroz slobodno korištenje materijala u likovnome ateljeu „uđe“ u svoj vlastiti proces izražavanja i istraživanja svojih emocija i iskustava; kontinuirano pratiti, dokumentirati i analizirati odgojno-obrazovni proces, kao i djecu koja borave u ateljeu; promišljati o svojoj praksi i unapređenju iste, te, prema potrebi mijenjati centar i unositi nove elemente (materijale, dokumentaciju, „provokacije“⁶, poticaje) s ciljem osiguranja djetetova cjelovitoga razvoja i odgovora na njegove aktualne interese i potrebe; surađivati s drugim kolegicama u smislu uvida u aktualne dječje aktivnosti i interese u njihovim centrima te zajedničko promišljanje o mogućnostima podrške i nadogradnje dječjih interesa u likovnome ateljeu kroz izražavanje raznim medijima; svakodnevnim refleksijama promišljati o vlastitom razumijevanju djeteta, njegova znanja i razmišljanja te kvalitetnom i indirektnom podrškom (promišljenim i otvorenim pitanjima i raspravama) omogućiti djetetu samostalno rješavanje problema, poticati suradnju među djecom i zajedničko rješavanje problema te podizati njihova promišljanja o određenim problemima i otkrićima na višu (meta) razinu.

Cjelokupna priča likovnog ateljea te organizacija njegova prostorno-materijalnog konteksta podrazumijeva stvaranje višestrukih mogućnosti za istraživanje, eksperimentiranje, baratanje, kreativnost, izražavanje i stvaralaštvo djece u kojemu ona koriste razne ekspresivne medije i simboličke jezike. Na taj način svako dijete, samostalno i u suradnji s djecom različite kronološke dobi, ima priliku primijeniti vlastite vještine učenja, donositi odluke, razvijati šire mogućnosti svojih intelektualnih, motoričkih i socijalnih vještina.

Imajući, tako, na umu viziju, ciljeve i zadaće odgojno-obrazovnoga procesa u likovnome ateljeu, osmišljava se i organizira prostorno-materijalni kontekst. To obično započinje promišljanjem na koje načine i u kojim uvjetima će se poticati kreativnost i stvaralaštvo djece te što je potrebno ponuditi u prostoru kako bi se sve navedeno ostvarilo. Atelje je podijeljen, ali isto tako i povezan različitim likovnim tehnikama i materijalima. Unutar njega nalaze se manje cjeline koje su estetski i logički odvojene te s potrebnim policama unutar kojih su smješteni likovni materijali organizirani prema likovnim tehnikama. Atelje nudi mogućnosti za izražavanje linijom (olovka), bojom (tempera, akvarel, kolaž, drvene bojice, flomasteri, paste, krede i sl), oblikom (glina, neoblikovani materijali, prirodni materijali) te raznovrsne druge

⁶ Provokacije su način na koji odgojitelji nude materijale kako bi inicirali akciju kod djece i vidjeli na koji će ona način odgovoriti na te provokacije. Primjerice, djeci se ponude jesenski plodovi (kesteni, žirevi i sl), grančice, listovi, tempera, kistovi, ljepila i kartonski podlošci. Potom odgojitelj promatra kako će djeca koristiti ponuđene materijale i ne intervenira u njihove aktivnosti, već pušta djecu da sama i slobodno koriste materijal na način na koji ona to žele.

materijale koje djeca koriste kombinirajući ih s likovnim tehnikama, a koji im omogućuju razne senzoričke podražaje („loose parts“ materijali⁷, svjetlosne projekcije, sjene, ogledala i sl).

4.1.1. ORGANIZACIJA PROSTORNOG KONTEKSTA LIKOVNOG ATELJEA

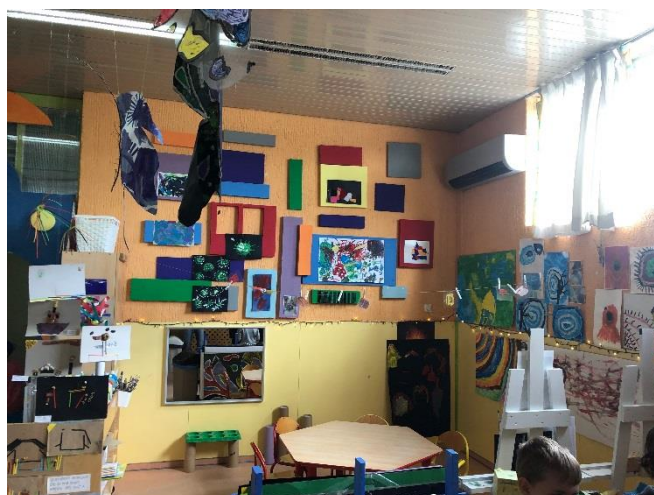
Nakon promišljanja o ciljevima i zadaćama te interesima i potrebama djece, započinje organizacija prostornoga konteksta. Vrlo je bitno promisliti kako odijeliti, a opet logički povezati likovne tehnike te koji je dio prostora najprimjereniji za određenu tehniku. Tako će se „mokre“ likovne tehnike (tempera, akvarel, akrilne boje, tuš) smjestiti u dio ateljea koji je u blizini kupaone kako bi djeca imala bliži pristup vodi. „Suhe“ likovne tehnike (drvene bojice, olovke, pastela, kreda, ugljen) te tehnike izražavanja oblikom, primjerice, mogu biti smještene u bilo koji dio prostora. No, ukoliko u ateljeu nudimo svjetlosne efekte te mogućnost izražavanja na svjetlosnome stolu, tada moramo birati dio ateljea koji je najmračniji, a ukoliko je potrebno, i dodatno ga zamračiti. Također, vrlo je važno promisliti gdje će se u prostoru izlagati dokumentacija i dječji radovi. Važno je da su djeci njihovi radovi vidljivi, da se na njih mogu osvrtni, da ih mogu zajednički komentirati te da im služe kao inspiracija za daljnja stvaralaštva i kreativne izričaje. Osim funkcionalnosti izložbenih dijelova u ateljeu, potrebno je pripremiti i na njihovu estetsku komponentu. Izložbeni bi dijelovi trebali biti neutralnih boja, ali se valja poigrati „instalacijama“ i samim njihovim smještajem u prostoru. Vrlo je važno imati na umu da je likovni atelje mjesto koje u potpunosti kreiraju djeca te se njegov izgled mijenja sa svakim novim dječjim radovima. To je mjesto koje, čim se ugleda, mora djelovati živo, razigrano i drugačije, mjesto koje i samim izgledom razvija kreativnost i potiče dječje stvaralaštvo. U nastavku ćemo prikazati neke od primjera ateljea i njegovoga izgleda nakon intervencija djece i njihovih radova. Također, prikazat ćemo i nekoliko primjera moguće organizacije prostora u likovnome ateljeu.

⁷ Pogledati pod poglavlje 4.1.2.

Slika 1.



Slika 2.



Slika 3.



Slika 4.



Slika 5.

Na fotografijama (slika 1-5) prikazan je izgled likovnoga ateljea nakon intervencija djece. Likovnome ateljeu živost, unikatnost i ljepotu daju dječji likovni radovi koji odišu originalnošću i kreativnošću. Prostor kojega su kreirala sama djeca i koji je u potpunosti dječji, djecu potiče na kreativnost i stvaralaštvo jer im se daje do znanja da odrasli cijene ono što djeca rade i da je to što rade dobro i vrijedno. Samim time djeca jačaju svoje samopouzdanje i pozitivnu sliku o sebi te su velike vjerojatnosti da će zadržati pozitivno viđenje sebe kao

kreativnoga bića. Također, djeca stječu spoznaju o svojim sposobnostima i o tome što sve mogu napraviti sama.

U sljedećim primjerima prikazat će se prostorna organizacija likovnoga ateljea te strukturiranje prostora prema likovnim tehnikama, ali s ciljem međusobnog povezivanja i nadopunjavanja (slika 6-17).



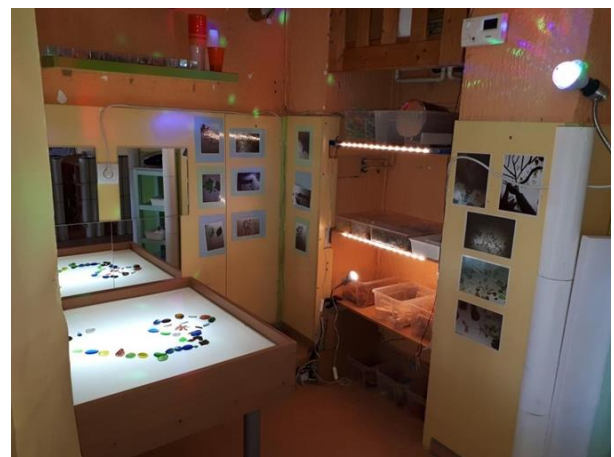
Slika 6. – izražavanje bojom



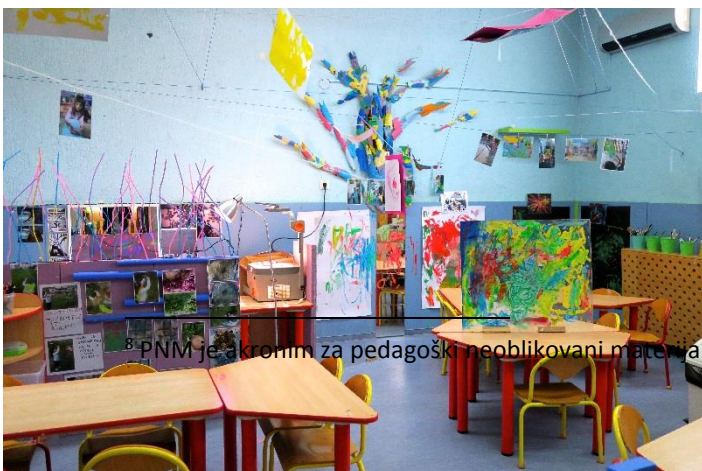
Slika 7. – izražavanje oblikom (glina)



Slika 8. – izražavanje oblikom (PNM⁸)



Slika 9. – izražavanje pomoću svjetlosnih efekata



⁸ PNM je akronim za pedagoški neoblikovani materijal poput kartona, stiropora, plastike, prirodnina i sl.

Slika 10.



Slika 11.



Slika 12.



Slika 13.



Slika 14.



Slika 15.



Slika 16.

Slika 17.

Prostor likovnoga ateljea organiziran je na način da uvijek nudi mogućnost za izražavanje bojom (dvodimenzionalno izražavanje), oblikom (trodimenzionalno izražavanje) te za izražavanje pomoću raznih senzoričkih iskustava (svjetlost, zvuk, taktilni poticaji i sl). Pregrade služe kako bi odvojile atelje u nekoliko cjelina čime se djeci pruža mogućnost da djeluju samostalno ili u manjim grupama. Te su cjeline različitih prostornih veličina, o čemu se, također, vodi računa prilikom osmišljavanja prostora. Tako neke likovne tehnike zahtijevaju manji protok djece kako bi se u njima dijete moglo nesmetano baviti određenom aktivnošću, no isto tako postoje i cjeline koje pružaju mogućnost da više djece odjednom može sudjelovati u nekoj aktivnosti (primjerice, slikanje na velikim površinama – veliki formati papira, tkanine, pleksiglasa i sl). Također, pregrade služe i kao mjesta unutar kojih su smješteni razni likovni materijali razvrstani prema likovnim tehnikama. Vrlo je bitno logički organizirati prostor kako bi djeca znala što u kojem dijelu ateljea mogu činiti. Prilikom organizacije pregrada i materijala važno je voditi računa i o dostupnosti materijala kako bi djeca mogla samostalno i slobodno koristiti materijale koji su im u trenutnom interesu te koji pogoduju njihovim trenutnim potrebama. U Reggio Emilia koncepciji materijale nazivaju izražajnim medijima jer pomoću njih djeca mogu stvaralački prerađivati svoje ideje, načine razumijevanja i doživljaje te ih mogu koristiti na različite načine. Mogućnost upotrebe različitih medija, kako Pelo (2007) objašnjava, djeci omogućuje jednu novu, višu razinu izražavanja i komunikacije utemeljene na „jeziku umjetnosti“. Svaki medij, ističe Forman (1994, prema Slunjski, 2008), ima svoje specifične značajke koje određuju mogućnost i uspješnost realizacije ideje koja se njime želi izraziti, a samim time i mogućnost izražavanja unutarnjeg svijeta djeteta, njegovih iskustava i doživljaja.

4.1.2. ORGANIZACIJA MATERIJALNOGA KONTEKSTA

Izbor materijala u likovnome ateljeu treba biti promišljen, a ovisi o dječjim razvojnim potrebama te o njihovim aktualnim interesima. Također, ponuđeni materijali moraju biti

zanimljivi i privlačni kako bi ih djeca željela koristiti te moraju biti raznoliki i višenamjenski kako bi se mogla koristiti na razne načine. Materijali ne bi trebali djeci nametati što s njima trebaju činiti, već bi trebali biti otvoreni i pružati višestruke mogućnosti izražavanja i stvaranja. U likovnome ateljeu važan je bogat i raznolik izbor materijala pa se, tako, u ateljeu mogu nalaziti razni materijali poput: likovnih materijala (olovke, drvene bojice, flomasteri, pastele, krede, tuš, tempera, akrilne boje, glina, kistovi, škare, ljepila, papiri itd), prirodnina (grančice, razni plodovi - češeri, žirevi, kesteni i sl; liko, slama, školjke, kamenje, oblutci, kore drveta, mahovina, razno bilje itd), rasipnih materijala (pijesak, šljunak, zemlja), PNM-a (kartoni, razne kutije, stiropor, PET ambalaža i sl) te raznih tzv. „loose parts“ materijala.

Termin „loose parts“ potječe od britanskog arhitekta Simona Nicholsona kojim podrazumijeva otvorene materijale koji se mogu koristiti na mnoge načine (Nicholson, 1971). Vjerovao je da svaki pojedinac ima potencijal biti kreativan te da *loose parts* materijali u okruženju pružaju pregršt mogućnosti za razvoj mašte i kreativnosti (Daly, Beloglovsky, 2015 : 3). *Loose parts* materijali su otvoreni, zanimljivi i raznoliki te pružaju istraživanje svim osjetilima i mogućnost korištenja na razne načine. Kao što je poznato, djeca rane dobi istražuju svim svojim osjetilima te putem pokušaja-pogrešaka i uzročno-posljedičnih veza, stoga su takvi materijali pogodni za razvoj dječje kreativnosti, mašte, ali i logičkog mišljenja. Takvi materijali pružaju bezbroj mogućnosti, što znači da ne postoji specifičan način kako ih koristiti, već su savršen odabir za unikatno i potpuno drugačije korištenje. *Loose parts* materijali su „pokretni“, lako prenosivi te ih djeca s lakoćom mogu prenositi s jednog mjesta na drugo. Takvi materijali potiču djecu na igru, istraživanje i stvaralaštvo (Isto, : 4). *Loose parts* materijali mogu se klasificirati pod vizualne, taktilne, slušne, grabljive (za hvatanje), za slaganje, za punjenje i pražnjenje, za spajanje/odspajanje, za sortiranje i klasificiranje, za umetanje, za konstruiranje itd. Oni mogu biti raznih boja, oblika, tekstura, uzoraka, dizajna te različitog sastava – drveni, metalni, plastični, stakleni, tvornički, papirnati, svakodnevni predmeti itd. Važno je da prilikom ponude takvih materijala odgojitelji pripaze da su oni sigurni za djecu, što znači da moraju biti dovoljne veličine kako ih djeca ne bi progutala, čisti i dezinficirani te dovoljno obrađeni kako se ne bi mogla ozljediti.

Koristeći *loose parts* materijale djeca upotrebljavaju sva svoja osjetila (opip, vid, sluh, njuh, okus). Istražujući materijale pomoću navedenih osjetila, djeca usvajaju nova saznanja o karakteristikama istih te načine na koje mogu manipulirati i koristiti te materijale, što razvija njihovu spoznaju o sebi samima te o vlastitim mogućnostima pa tako jačaju svoj socioemocionalni razvoj (Isto, : 11). Manipulirajući *loose parts* materijalima djeca se „zadube“

u aktivnost te su u mogućnosti duže istraživati i manipulirati materijalima, odnosno zaokupljena su i fokusirana na aktivnost jer su takvi materijali zanimljivi, raznoliki i pružaju mnoga senzorička iskustva. Koristeći ih, djeca su vođena intrinzičnom motivacijom te svojim stvarnim interesima i potrebama, stoga se i duže zadržavaju u aktivnostima, što jača vještine samoregulacije emocija (Isto, : 12). Samopoštovanje je individualna procjena i percepcija vlastite vrijednosti i postignuća. Razvija se kada djeca usvajaju nove vještine, sposobnosti i iskustva. Kada djeca manipuliraju *loose parts* materijalima, tada otkrivaju mogućnosti materijala, ali i vlastite, te posljedice svojih akcija, što kod djece razvija sliku o sebi, a na taj način i jačanje samopoštovanja i samopouzdanja u vlastite mogućnosti (Isto, : 13). Socijalni razvoj je vještina koju djeca stječu u ophođenju s drugom djecom i odraslima, a *loose parts* materijali promiču socijalne odnose među djecom jer nude pregršt mogućnosti za razne aktivnosti u kojima može sudjelovati više djece. To su materijali koji djecu pozivaju na interakciju (Isto, : 13). Također, takva vrsta materijala potiče i razvoj fine te grube motorike, kao i okulomotorike (pokret oko-ruka). Koristeći *loose parts* materijale djeca razvijaju svoje kognitivne sposobnosti, poput promišljanja, propitivanja, predviđanja, odlučivanja i analiziranja. Kako Gopnik (2003, : 89) navodi: „Djetinjstvo je razdoblje u kojemu najviše toga naučimo jer su mozak i um najotvoreniji za nova iskustva u tom periodu života. Bebe i mala djeca neprestano istražuju i ekperimentiraju, analiziraju i testiraju vlastite teorije koje mijenjaju i revidiraju kada nauče nešto novo. Djeca su poput pravih znanstvenika.“. Manipulirajući *loose parts* materijalima djeca istražuju uzročnost putem istraživanja uzroka i posljedica određene akcije; klasificiraju, odnosno uočavaju sličnosti i razlike među predmetima; razvijaju logičko-matematičko mišljenje, prostorne odnose te jezični i govorni razvoj. To su materijali koji, osim navedenoga, potiču razvoj kreativnosti i stvaralaštva te su zbog toga poželjni u svakom prostoru u kojemu djeca borave, a posebice u likovnome ateljeu.

Kvalitetu iskustava djece, odnosno razinu do koje će ona ovladati različitim izražajnim medijima, uvelike određuju postupci odgojitelja. Kako Pelo (2007) ističe, odgojitelji bi trebali poticati djecu na čuđenje i istraživanje senzualnosti i ljepote boja, teksutra, kretanja, linija i prostora kroz iskustva s različitim izražajnim medijima i materijalima. Trebali bi osnaživati umjetničke i istraživačke potencijale djeteta, jačati njegove urođene sklonosti promatranja, čuđenja i uočavanja detalja te poticati njegove inicijative i osvještenosti. Također, trebali bi poticati djecu na refleksiju vlastitih iskustava i korištenje vlastitih refleksija u promišljanju novih istraživanja. Trebali bi ih poticati na iskustveno učenje o raznovrsnim medijima te razvijati vještine njihova samostalnog korištenja. Bitno je i da potiču djecu na stupanje u dijalog

s drugom djecom, na prihvaćanje, promišljanje i razvoj novih perspektiva te na produbljivanje odnosa s drugom djecom. Kada odgojitelj fizičkim i socijalnim okruženjem stvara kvalitetan i pozitivan utjecaj na dijete, tada su veće mogućnosti da će dijete razvijati svoje vještine, sposobnosti, kreativnost i stvaralaštvo.

Od likovnih tehnika djeci se nudi mogućnost samostalnog korištenja svih tehnika, uz određene intervencije odgojitelja. Potrebno je promisliti prostorno-materijalni kontekst koji će neprestano pružati mogućnosti za jačanje likovnih ekspresija djece. Likovni jezik je urođeni potencijal djeteta te predstavlja sredstvo komunikacije koju dijete nije naučilo ili dobilo izvana (od obiteljske ili društvene sredine), već ga nosi u sebi kao sastavni dio svoga bića, kao danost, tvrdi Belamarić (1987). Također, vrlo je važno osvjestiti kako nije primjereno poučavati djecu kako se nešto crta te likovne ekspresije djeteta procjenjivati na temelju vanjske sličnosti s objektom ili problemom koje ono pokušava izraziti. „Vrijednost likovnog izraza (...)“, kako ističe Belamarić (1987), „(...) nije u tome da dijete zna na prepoznatljiv način predočiti npr. drvo ili kuću tako da sliče vanjskom, stvarnom obliku kuće i drveta, nego u onome što dijete samo vidi, pronade ili otkrije u pojavi i životu drveta, o pojavi i življenju u kući – u onome što od opažanog i otkrivenog izrazi.“. Praksa poučavanja djece kako se nešto crta može biti velika smetnja autentičnoj likovnosti djece te može dovesti do postupnog gubljenja ovoga urođenog dara. Također, poučavanje djeteta klišejima i shemama, koje ono pasivno ponavlja, može voditi i do postupnog „otupljivanja“ percepcije djeteta te do zamagljivanja njegova neposrednog opažanja i doživljavanja svijeta (Slunjski, 2008 : 106). Kako Slunjski nadalje ističe (Isto), „Preuzimanje i beskrajno ponavljanje tuđih shema i stiliziranih oblika, dijete može ometati u tome da svijet oko sebe promatra širom otvorenih očiju, s čuđenjem, divljenjem i znatiželjom, što je inače njegovoj prirodi svojstveno.“. Upravo zbog navedenoga, nastavlja autorica, djetetu treba omogućiti da svijet oko sebe promatra nesputano i otvoreno, da svoje doživljaje i iskustva interpretira rukovodeći se vlastitom logikom, da vlastita razumijevanja i trenutačna znanja propituje i neprestano nadograđuje te da sve te procese može slobodno izražavati, na svoj autentičan način (Isto, : 107). Likovni jezik djeteta u vrtiću se uglavnom aktualizira upotrebom standardnih likovnih tehnika, iako su mediji mnogo širi pojam od likovnih tehnika. Primjerice, medijem se mogu smatrati i drveni štapići i komadići stiropora (odnosno *loose parts* materijali), ukoliko dijete njima uspije predočiti svoje razumijevanje načina na koji je konstruirana kuća ili kreativno izražavati svoje doživljaje (Isto).

Od likovnih tehnika djeci se nudi mogućnost samostalnog korištenja svih likovnih materijala, uz određene intervencije odgojitelja ukoliko je djetetu potrebna pomoć prilikom

baratanja određenom tehnikom. Osiguravanje materijala kojima dijete može istraživati mogućnosti izražavanja linijama već od najranije dobi ima veliku pedagošku vrijednost. Materijali koji omogućuju izražavanje linijom su olovka, drvene bojice, flomasteri i paste. Običnom se olovkom mogu postići oštre i precizne linije, stoga je pogodna za predočavanje predmeta ili situacija u kojima je potrebna preciznost i za koje su važni detalji. Olovka, zbog svoje mekoće, omogućuje variranje svjetlih i tamnih te tankih i debelih linija pa je tako, kako navodi Slunjski (2008, : 108), za likovno izražavanje predškolskog djeteta gotovo univerzalno primjenjiv medij. Flomaster, nastavlja dalje autorica, omogućuje linearno i plošno izražavanje, što znači da se njime mogu stvarati linije jednako kao i olovkom, ali i ispunjavati plohe. Ovaj je medij pogodan za dočaravanje sitnih, minijaturnih oblika i struktura. No, različito od olovke, flomasterom dijete ne može varirati u debljini linija (tanje i deblje) niti u njihovom intenzitetu (svjetlije i tamnije). Isto tako, lijepe boje flomastera djecu često potiču na dekoriranje i ukrašavanje, odnosno ponavljanje shema. Naravno, raznolikost boja i jednostavna upotreba flomastera djecu može potaknuti i na vrlo bogate ekspresije. Slična svojstva ima i drvena bojica, osim što su linije koje se njome postižu neodređene i raspršene, dok su kod flomastera jasne i oštre. Pastela je medij kojim se lako mogu kombinirati razni elementi linije i plohe, kao i boja i intenzitet, što omogućuje bogatstvo izraza. Naime, pastelom se može crtati, ali i slikati te ispunjavati plohe. Isto tako, pastela se može i razmazivati po podlozi čime se mogu postići fini tonovi različitih mekoća.

Istraživanje i stvaralačko korištenje boja prirodna je djetetova potreba koja mu omogućuje upoznavanje i otkrivanje primarnih, sekundarnih i tercijarnih boja te njihovih tonova (nijansi), ali i samostalno kreiranje novih boja. Primjerice, dvojica dječaka miješala su nekoliko boja razmazujući ih kistom na velikom formatu papira. Nakon nekog vremena uočili su kako su dobili sasvim novu boju koja ih je podsjećala na zlatnu te su odgojiteljima i drugoj djeci ponosno pokazivali svoju zlatnu boju. Oblikovanje različitih situacija u kojima djeca mogu upoznavati boje i načine na koje se one mogu međusobno spajati, miješati i mijenjati, pogoduje njihovom iskustvenom učenju o fenomenu boja te razvoju njihova estetskog senzibiliteta. U poticajnim uvjetima djeca imaju priliku otkrivati i niz specifičnih značajki boja poput komplementarnosti, kontrasta i sl. Tempera je vrlo pogodan materijal za istraživanje boja jer njome djeca mogu postići čitav niz različitih nijansi. Riječ „tempera“ potječe od latinske riječi *temperare* što znači miješati. Upravo je to svojstvo najveća prednost tempere kao izražajnog medija i veliki izazov za djecu. Temperom se mogu, kako navodi Slunjski (2008, : 109), bojiti manje i veće plohe, kao i različite podloge, poput papira, kartona, drva, kamenja i

sl. Njome djeca mogu naslikati lijepo razigrane i obojene strukture, a također mogu slikati linije te bojiti plohe između njih. Usto, tempera se može miješati, nijansirati i nanositi slojevito. Tempera je medij kojim se djeca mogu izražavati prstima i rukama, što je od velike važnosti za jačanje senzoričkih iskustava djece. Kolaž je tehnika kojom se materijali različitih boja i tekstura režu (ili trgaju) te lijepe na plohu. Tako se mogu kombinirati raznobojni papiri, izresci iz novina, tkanine, fotografije i slično. Kolaž je zbog svojih tehničkih karakteristika posebno pogodan za prikazivanje slojevitosti i preklapanja, što je s mnogim drugim medijima teško postići.

Polazeći od činjenice da u prostoru borave djeca različite kronološke dobi, potrebno je pripremiti veće plohe različitih vrsta materijala, deblje kistove te šire posude za boju kako bi i mlađa djeca mogla lakše, samostalnije, prirodnije i nesputano istraživati svojstvo tempere nanoseći je na plohu kistovima ili rukom te promatrajući poteze i tragove koje boja ostavlja. Na taj način potiče se sam proces izražavanja bojom, a ne produkt. Prolazeći kroz takva iskustva, djeca će kasnije moći stvarati konkretne kompozicije te lakše izražavati vlastite osjećaje, iskustva, znanja i razumijevanja svijeta u kojemu žive.

U likovnom ateljeu nude se svjetlosni efekti poput grafoskopa, projektora, svjetlosnog stola i sličnih svjetlosnih efekata koji nude mnogobrojne mogućnosti za istraživanje i izražavanje. Dječje likovno stvaralaštvo popraćeno svjetlom daje poseban doživljaj i izaziva kod djece efekt čuđenja. Pomoću svjetla djeca mogu na drugačiji način istraživati transparentnost materijala, boju i miješanje boja. Kompozicije koje nastaju pod svjetlosnim efektima moguće je koristiti kao poticaj za daljnje likovno izražavanje nekom drugom likovnom tehnikom.

Tehnike namijenjene prostornom i plastičnom oblikovanju u aktivnostima predškolske djece najviše se odnose na glinu i plastelin. Glinom se može oblikovati na različite načine: gnječenjem, savijanjem, izvlačenjem, utiskivanjem, građenjem manjih dijelova u cjelinu i slično. Ovaj iznimno mekan i podatan materijal nezaobilazan je izražajni medij djeteta rane dobi jer se njime brzo i lako koristi te mu omogućuje modificiranje i višestruko korigiranje ideje koju pokazuje (Isto, : 111).

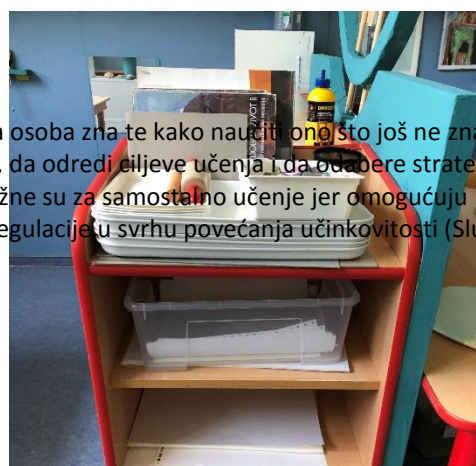
Manipulirajući glinom, djeca istražuju teksturu, gustoću, elastičnost, krutost i savitljivost gline te mogu stvarati zanimljive nove oblike, skulpture i forme te iste koristiti u svojim stvaralačkim kreacijama.

Različiti trodimenzionalni materijali proširuju mogućnosti djeteta da izrazi svoje ideje i iskustva jer omogućuju prikazivanje različitih svojstava predmeta i pojava koje nije moguće prikazati dvodimenzionalnim medijima. Manipulirajući takvim materijalima, djeca imaju prilike upoznavati njihovu teksturu, gustoću, elastičnost, krutost i savitljivost te ih kombinirati u zanimljive nove oblike, forme, konstrukcije i skulpture.

Neovisno o materijalu, odnosno izražajnom mediju kojim se dijete koristi, iznimno je važno pitati ga, kada god je to moguće, za tumačenje njegova uratka te ga pažljivo slušati. Bez toga bismo djetetov uradak mogli potpuno pogrešno protumačiti, odnosno interpretirati ga potpuno različito od njegove izvorne ideje (Slunjski, 2008 : 141). Sustavnom i promišljenom dokumentacijom te načinima izlaganja iste, odgojitelj djetetu pokazuje da cijeni njegov uradak i njega samog te ga potiče na daljne stvaralaštvo, ali i omogućuje refleksiju na vlastite uratke što, pak, omogućuje djetetu jačanje svojih metakognitivnih sposobnosti⁹.

Koristeći više materijala istodobno, djeca eksperimentiraju njihovim suptilnim odnosima poput preklapanja, međusobnog prilagođavanja, povezivanja, spajanja i slično. Pritom nastaju razne kompozicije koje su originalne i varijabilne te vode prema stvaranju novog jezika umjetnosti, odnosno definiranju nove „izražajne gramatike“ (Vecchi, 2004). Crtanje, slikanje te, općenito, korištenje svojih „simboličkih jezika“, za dijete je svojevrsno iskustvo istraživanja života, smisla i značenja. Njima dijete izražava svoje potrebe, doživljava, iskustva, želje, pretpostavke, konstrukcije i otkrića te ga potiče na solidarnost, komunikaciju i interakciju sa samim sobom, drugom djecom, odraslima te svojom fizičkom okolinom (Gandini, et. al., 2005).

Na sljedećim fotografijama prikazat će se primjer materijalne organizacije likovnoga ateljea. Kao što je prethodno navedeno, vrlo je bitno da materijali budu logički smješteni u prostor kako bi djeca znala što u kojem dijelu atelja mogu činiti, da budu stalno dostupni djeci za upotrebu te da su sigurni, raznovrsni i da ih količinski ima dovoljno. Kada se promišlja o kvaliteti i funkcionalnosti prostorno-materijalnoga konteksta, tada se djecu potiče na kreativnost i stvaralaštvo te se omogućuje njihov cjeloviti razvoj.



⁹ Pojam *metakognicija* odnosi se na svijest o onome što neka osoba zna te kako naučiti ono što još ne zna (Cao, Nietfeld, 2007). Omogućuje osobi da kontrolira svoje učenje, da odredi ciljeve učenja i da odabere strategije kojima će te ciljeve ostvariti. Metakognitivne sposobnosti važne su za samostalno učenje jer omogućuju motrenje vlastitih kognitivnih procesa i mogućnost njihove regulacije u svrhu povećanja učinkovitosti (Slunjski, 2015).

Slika 18.

Slika 19.

Na fotografijama (slika 18 i 19) se nalaze olovke, drvene bojice, flomasteri, pastele te papiri različitih veličina i boja koji su stalno dostupni djeci te ih ona mogu koristiti samoinicijativno i samostalno. Izražavanje linijom, odnosno crtanje, likovna je tehnika koju djeca najčešće upotrebljavaju jer im je ta tehnika najbliža i najprirodnija za izražavanje s obzirom na to da im je uvijek dostupna i izvan odgojno-obrazovne ustanove.



Slika 20.



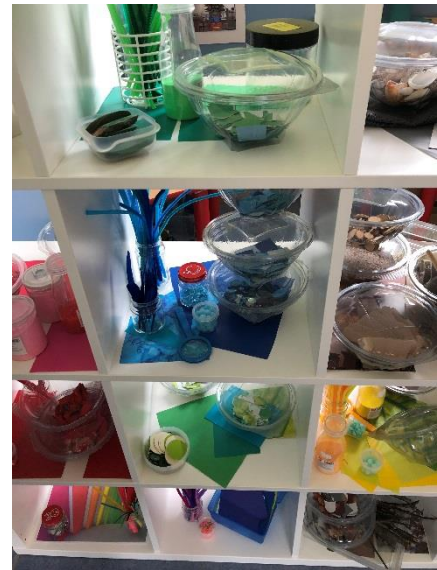
Slika 21.

Na policama (slika 20 i 21) su ponuđeni razni transparentni materijali koji su smješteni uz svjetlosni stol, grafoskop i razne svjetljike kojima djeca mogu proučavati transparentnost materijala, ali i istraživati njihove boje, teksturu i sl (plastični transparentni materijali u boji,

transparentni materijali geometrijskih oblika, plastični čepovi, rasipni materijali – kamenčići, obojana riža, pijesak, šljunak i sl., razne folije, papiri u boji itd.



Slika 22.



Slika 23.

Na otvorenoj polici (slika 22 i 23) nalaze se raznovrsni *loose parts* materijali organizirani prema boji te škare i ljepila raznih vrsta. Otvorena polica i *loose parts* materijali idealna su kombinacija koja, osim svoje estetske vrijednosti, imaju i veliku pedagošku vrijednost. Naime, takva prozračna i otvorena ponuda materijala djecu kao da poziva na istraživanje i kreativno izražavanje. Takve je materijale poželjno ponuditi na način da budu vidljivi i stalno dostupni djeci jer ih tada ona mogu koristiti kao nadopunu svojim kreacijama ili kao pogodan medij za izražavanje. Od materijala se na polici nalaze razni kartončići u bojama, razne prirodine (oblutci, školjke, plodovi, kamenje, grančice, liko, kore drveta, češeri i sl), plastični materijali raznih oblika, pomponi, vata, stiroporne kuglice, žice obložene tkaninom, pluteni čepovi te razni drugi materijali. Sve navedene materijale djeca mogu samostalno uzimati i koristiti na načine na koje žele, no važno je da odgojitelj otpočetak potiče djecu na pravilno odnošenje prema materijalima (pospremanje, čuvanje materijala i smisleno korištenje istih) kako bi djeca razvijala kulturu brige i čuvanja materijala te svijest o tome da se pomoću, naizgled običnih i svakodnevnih materijala, mogu izražavati na razne načine te, tako, razvijati svoju kreativnost.

Na sljedećim fotografijama (slika 24-26) nalazi se raznovrstan pedagoški neoblikovani materijal (kartonske plohe, kutije i tuljci raznih veličina; drveni materijali – daščice, kvačice, štapići i sl.; plastični materijali – boce, kutijice, čepovi, podlošci i drugo). Uz navedene

materijale ponuđene su škare i razna ljepila (gusto i tekuće ljepilo, drvofix, selotejp, pik trake i sl). Materijali služe za trodimenzionalno izražavanje i stvaranje raznih kreacija.



Slika 24.



Slika 25.



Slika 26.

Dio za izražavanje bojom (slika 27 i 28) ponuđen je na način da su tempera, kistovi i podloge za slikanje stalno dostupni djeci kako bi ona mogla nesputano istraživati temperu i njena svojstva te proučavati boje. Kada djeca slobodno i samostalno istražuju temperu kao medij za izražavanje, tada, igrajući se i istražujući, uče o bojama, njihovim svojstvima, miješanju boja te usvajaju spoznaju o tome da pomoću dvije boje nastaje potpuno nova, treća boja te tako stvaraju svijest o primarnim, sekundarnim i tercijarnim bojama.



Slika 28.

Slika 27.

U ateljeu je ponuđen i dio u kojemu djeca mogu, koristeći alat i pribor, izrađivati vlastite kreacije od raznih drvenih i drugih materijala (slika 29-31). Pritom je važna uloga odgojitelja i njegova prisutnost prilikom korištenja alata kako bi djeca usvojila pravilne načine baratanja istima. To je dio u kojemu je intervencija odgojitelja neophodna, barem u početku dok djeca ne usvoje vještine u korištenju alata i materijala. No, takav dio u ateljeu ima veliku vrijednost jer omogućuje djeci izražavanje na sasvim drugačiji način te razvija njihovo mišljenje, rješavanje problemskih situacija, motoriku, međusobnu suradnju, kreativnost i stvaralaštvo.



Slika 29.



Slika 30.



Slika 31.

Navedeni su primjeri produkt pomnoga promišljanja organizacije prostora i materijala koji će se nuditi djeci tijekom odgojno-obrazovnoga razdoblja u svrhu realizacije postavljenih ciljeva i zadaća opisanih u poglavlju 4.1. Kako bi se navedeni ciljevi i zadaće ostvarili, potrebno je osigurati kvalitetu boravka djece u ateljeu koja se očituje u bogatoj, raznovrsnoj i stalno dostupnoj ponudi materijala koje djeca mogu slobodno i samostalno koristiti, ovisno o vlastitim interesima i potrebama. Važno je da u ateljeu materijale i likovne tehnike mogu koristiti djeca sve dobi, stoga je potrebno omogućiti svojoj djeci adekvatne uvjete za korištenje istih. Kada je prostorno-materijalni kontekst promišljen na ovakav način, tada djeca imaju prilike razvijati svoju kreativnost i stvaralaštvo te biti autonomni kreatori vlastita znanja i učenja.

5. AKTIVNOSTI DJECE U LIKOVNOM ATELJEU

Kada djeca borave u promišljenom i kvalitetnom prostornom i materijalnom okruženju koje je u skladu s njihovim interesima i potrebama, tada ona mogu jačati svoje kompetencije, stvarati nova znanja i iskustva te razvijati svoju kreativnost. Stalna dostupnost materijala u likovnome ateljeu omogućuje djeci samostalno istraživanje, učenje i jačanje likovnih vještina i kompetencija. Samim time, omogućuje se i njihov cjeloviti razvoj jer, osim kreativnosti, razvijaju i svoje kognitivne, motoričke, komunikacijske i socioemocionalne kompetencije.

Djeca najčešće koriste olovku za izražavanje vlastitih doživljaja i iskustava, stoga je dječji crtež zanimljivo sredstvo komunikacije s obzirom na to da ona često verbaliziraju ono što crtaju. Crteži su prikazi dječjih misli i njihova unutarnjeg stanja, stoga je svaki crtež autentičan i, kao takvog, treba ga cijeniti i podržavati, a nikako kritizirati ili mijenjati sugestijama. Mlađa djeca često „šaraju“ po papiru, no pogledamo li bolje, možemo uočiti prikaz kretanja ili pokušaj prikaza nekoga njima bliskog. Koliko su i najmanjoj djeci važni njihovi crteži, pokazuju situacije kada ga ona s ponosom pokazuju i čuvaju, upravo zato što ona znaju da se na njemu nalazi nešto njima zaista važno. Starija djeca crtežima prikazuju neki stvaran ili izmišljeni događaj, iskustvo koje su proživjeli, obitelj te faze razvoja aktualnih ideja ili aktivnosti.

Kada se prate i dokumentiraju aktivnosti djece, tada je moguće podržati i adekvatno odgovoriti na njihove interese, što omogućuje djeci da uče vođena vlastitom intrinzičnom motivacijom.

Primjerice, djeca su pokazala interes za određenu životinju te započinju raspravu o istoj. Odgojitelj promatra razgovor djece te ga dokumentira (fotografira i snima). Potom odgojitelj priprema razne medije kojima će djeca imati prilike saznati više o onome što ih zanima (probrane fotografije na kojima su vidljivi detalji, probrani dokumentarni filmovi, enciklopedije, priče, pjesmice i sl) te priprema rasprave, odnosno sklop otvorenih pitanja kojima će poticati raspravu među djecom te promišljanje o aktualnoj temi. Zatim će osmisliti i ponuditi likovne tehnike kojima djeca najlakše mogu izraziti vlastite doživljaje na određenu temu. U takvoj praksi djeca imaju mogućnost jačanja svih svojih kompetencija, pa tako i likovnih, ali su pritom vođena vlastitim interesima. Djeci se nijedna aktivnost ne nameće, već se logički nadovezuje i omogućuje nadogradnju znanja. To je tzv. „pedagogija slušanja“ koja bi trebala biti sastavni dio odgojno-obrazovnoga procesa. Slušajući dijete, odgojitelji podržavaju njegove stvarne interese, potrebe i stupanj razvoja te na taj način omogućuju djetetu da se razvija i uči aktivno te da bude sukreator vlastitoga znanja i razumijevanja.

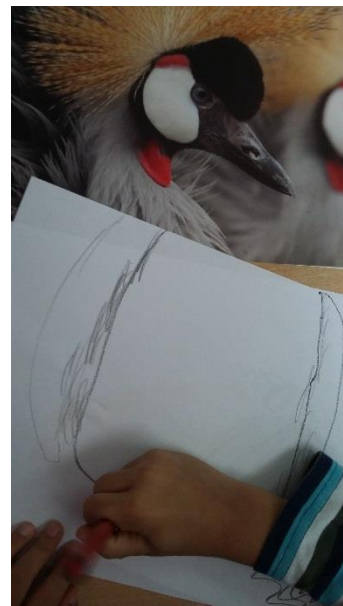
U sljedećim će primjerima biti prikazane aktivnosti djece nastale u prethodno opisanoj praksi (slika 32-96).



Slika 32.



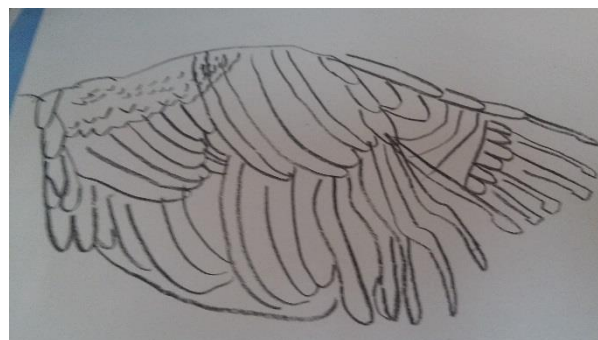
Slika 33.



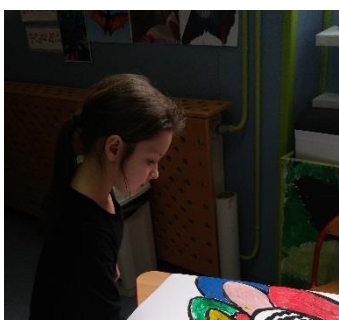
Slika 34.



Slika 35.



Slika 36.

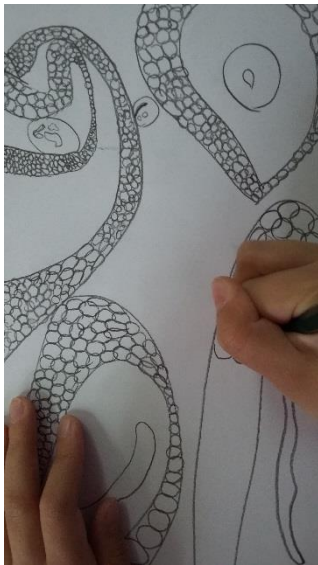


Slika 38.



Slika 37.

Slika 39.



Slika 40.



Slika 41.



Slika 42.

Na fotografijama (slika 32-42) su primjeri dječjih uradaka na temu „ptice“. Djeca su pokazala interes i željela saznati više o pticama. Tako su nastali veoma detaljni crteži ptica, njihova perja, kljuna, kandži, itd., koje su prenosila i u druge likovne tehnike (tempera, kolaž, glina, 3D izražavanje).

Dolaskom jeseni, djeca su počela sakupljati i proučavati lišće pod povećalom i na svjetlosnome stolu. Također, među djecom su se događale razne rasprave u kojima ona promišljaju o vrstama lišća, o tome zašto lišće mijenja boju i pada s drveća, a primijetila su i da

svaki list ima žilice što ih je posebno zainteresiralo. Odgojitelji su bilježili i dokumentirali dječje rasprave te pripremali nove. Djeca su imala mogućnost izraziti svoje doživljaje kroz različite ekspresivne medije poput slikanja temperom, crtanja olovkom, utiskivanjem lišća u glinu te stvaranjem kompozicija na svjetlosnome stolu pomoću raznih transparentnih materijala (slika 43-48).



Slika 43.



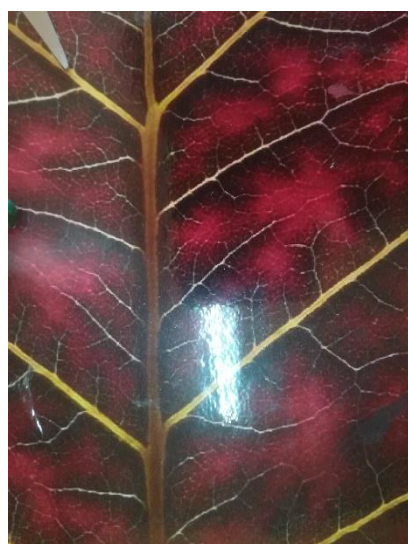
Slika 44.



Slika 45.



Slika 46.



Slika 47.

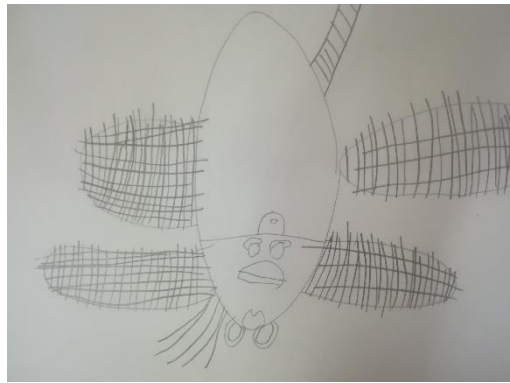


Slika 48.

Interes djece za proučavanjem kukaca doveo ih je do stvaranja detaljnih crteža, korištenja *loose parts* materijala u njihovim prikazima te izražavanja raznim drugim ekspresivnim medijima (slika 49-54).



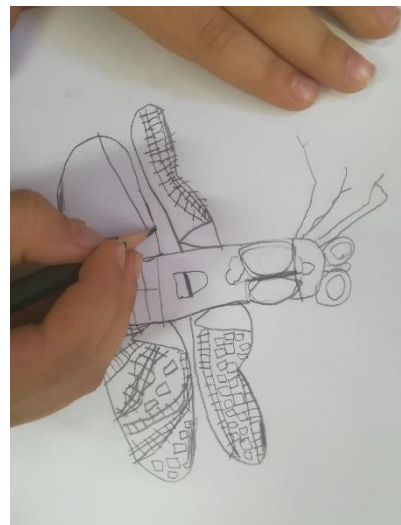
Slika 49.



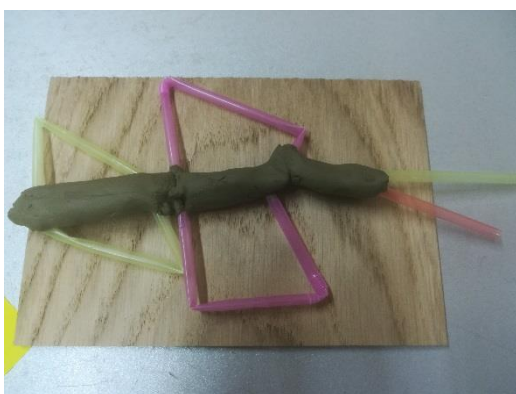
Slika 50.



Slika 51.



Slika 52.

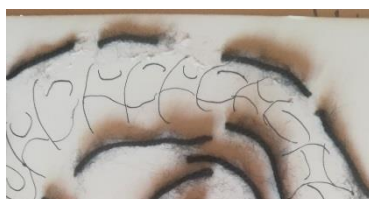
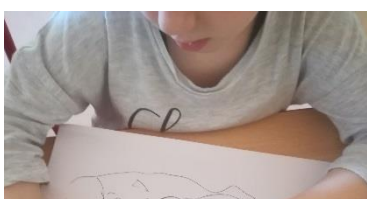


Slika 53.



Slika 54.

Tijekom projekta „kukci“, djeca su istraživala razne vrste kukaca te su svoje doživljaje i saznanja o istima izražavala kroz razne ekspresivne medije (slika 55-63).



Slika 55. – paukova mreža

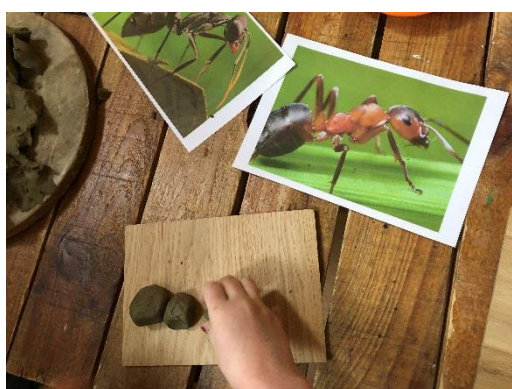
Slika 56. – paukova mreža

Slika 57. – paukova mreža



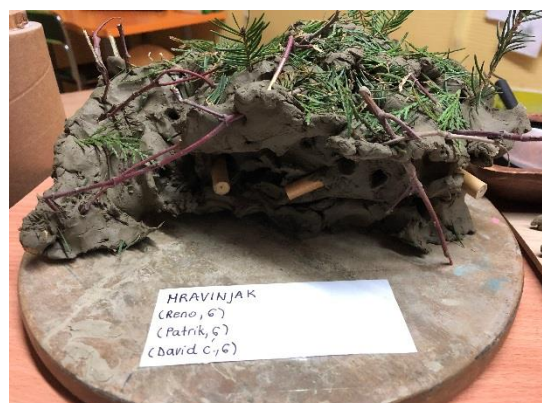
Slika 58. – paukova mreža

Slika 59. - pauk



Slika 60.

Slika 61. – mrav



Slika 62.

Slika 63. – mravinjak

Djeca su jedan period proučavala drveća i biljke te su došla do kore drveta koja ih je zainteresirala. Kada bi bila u šetnji, djeca bi opipavala kore drveta. Potom su im odgojitelji ponudili glinu kako bi je mogla pritisnuti na koru drveta i proučavati njen otisak. Djeca su nakon toga prenosila stečene doživljaje i iskustva u razne ekspresivne medije (slika 64-70).



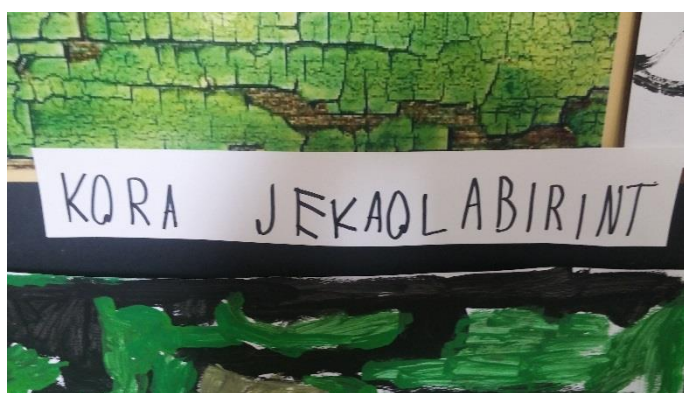
Slika 64.



Slika 65.



Slika 66.



Slika 67.

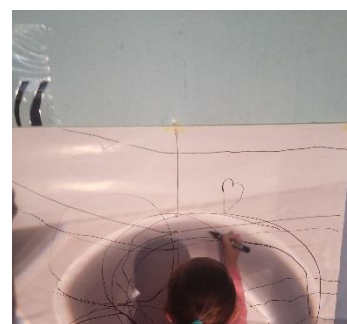
Slika 68.



Slika 69.

Slika 70.

Svjetlosni stol i svjetlosne projekcije uvijek su atraktivan medij za istraživanje i izražavanje djece. Osim raznih projekcija koje svjetlosni efekti pružaju, oni omogućuju i istraživanje transparentnosti te sjena raznih predmeta. Otkrića na koja djeca nailaze prilikom aktivnosti uz svjetlosne projekcije, pružaju prilike za izražavanje putem raznih ekspresivnih medija. To su situacije koje odgojitelji trebaju prepoznati i podržati jer omogućuju razvoj kreativnosti djece u potpuno drugačijim uvjetima (slika 71-74).



Slika 71.

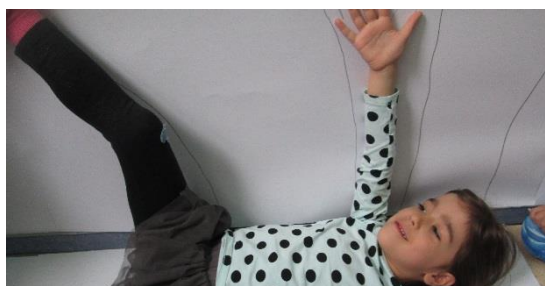
Slika 72.

Slika 73.



Slika 74.

Djeca su proučavala sjene vlastitoga tijela te izvodila razne pokrete pod svjetlom i raznim svjetlosnim projekcijama. Odgojitelji su podržali interes djece te su im ponudili mogućnosti za izražavanje raznim ekspresivnim medijima. Primjerice, oblijepili su zidove i podove papirima na kojima su djeca izvodila razne pokrete dok su ih druga djeca opcrtavala. Potom su opcrtana tijela bojala temperom, a zatim prazine ispunila kolažom. Djeca su bila veoma angažirana u navedenoj aktivnosti koja je potrajala danima. Također, pokrete tijela djeca su crtala olovkom te oblikovala glinom (slika 75-80).



Slika 75.



Slika 76.



Slika 77.

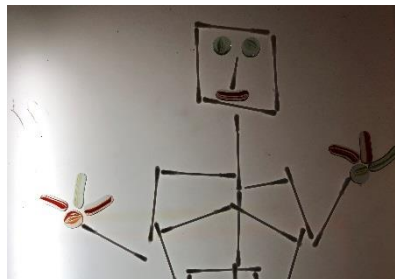
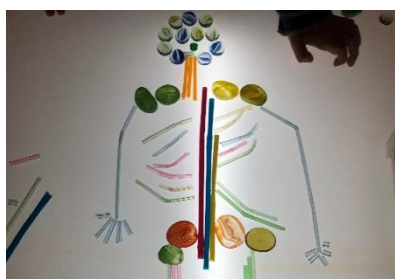
Slika 78.



Slika 79.

Slika 80.

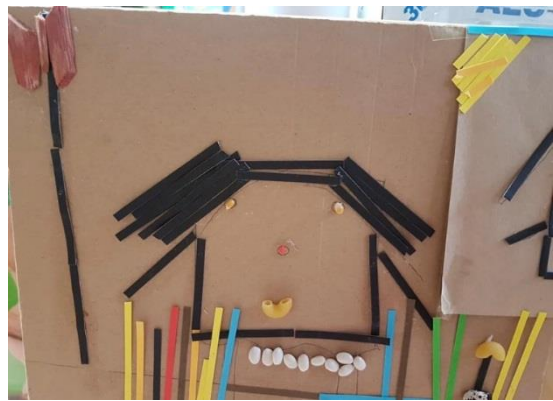
Kao što je opisano u prethodnim poglavljima, *loose parts* materijali pružaju raznovrsne mogućnosti za izražavanje. Djeca ih mogu koristiti u raznim ekspresijama i kombinirati ih s drugim likovnim tehnikama. U nastavku će biti prikazani neki od dječjih radova uz upotrebu *loose parts* materijala (slika 81-88).



Slika 81.



Slika 82.



Slika 84.

Slika 83.



Slika 85.



Slika 86.



Slika 87.

Slika 88.

Kada koriste loose parts materijale, djeca su veoma detaljna u svojim kreacijama te vrlo promišljaju koju vrstu materijala upotrijebiti kako bi realizirala svoje ideje.

Također, djeca se često trodimenzionalno izražavaju koristeći, pritom, razni PNM uz upotrebu likovnog pribora i alata. Na taj način djeca mogu izraditi razne predmete koji im kasnije služe u igri. Prilikom izrade djeca surađuju, dogovaraju se i međusobno si pomažu, ali i zajedno promišljaju te rješavaju problemske situacije na koje ponekad nailaze (slika 89-96).



Slika 89.



Slika 90.



Slika 91.



Slika 93.

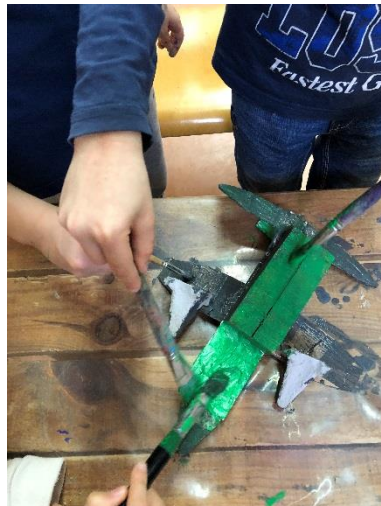


Slika 95.

Slika 92.



Slika 94.



Slika 96.

6. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Osnovna svrha ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja jest osiguravanje optimalnih uvjeta za uspješan odgoj i obrazovanje svakog djeteta te unapređivanje onih djetetovih umijeća i osobina koja se počinju formirati u najranijoj dobi (NCVVO, 2012). Dakle, naglasak jest na djetetu, odnosno na postizanju dobrobiti za svako pojedino dijete i omogućavanju njegova cjelovita razvoja. Da bi se navedeno postiglo, važno je osigurati kvalitetu predškolskoga odgoja i obrazovanja, ali i neprestano težiti njenome unapređenju. Svaka predškolska ustanova trebala bi razumjeti i omogućiti provođenje odrednica navedenih u Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje te izaći iz dugogodišnjeg okvira provođenja prakse u kojemu je i dalje naglasak na rezultatu procesa odgoja i učenja djece, a ne na samome procesu. Da bi se to postiglo, u tome trebaju sudjelovati svi sudionici određene odgojno-obrazovne ustanove i zajedničkim snagama otvoriti novo poglavlje odgojno-obrazovnoga procesa usmjerenoga na dijete i njegovu prirodu, razumijevanje njegova procesa učenja te omogućavanje njegova cjelovitoga razvoja. Miljak (1996) navodi „...svako je dijete jedinstveno, neponovljivo i različito od druge djece“, stoga se svakom djetetu treba pristupiti individualno i omogućiti mu sretno, zanimljivo, poticajno, ugodno i podržavajuće življenje u vrtiću kako bi ostvarilo svoje potencijale i dobilo temelje za samopouzdanog, odgovornog, pozitivnog, kreativnog i tolerantnog pojedinca.

Za kvalitetu odgojno-obrazovnoga procesa važno je pomno promišljati o cjelokupnome kontekstu određene odgojno-obrazovne ustanove, što uključuje promišljanje o prostornoj, materijalnoj i vremenskoj organizaciji s ciljem poticanja djetetova cjelokupnoga razvoja i ostvarenja dobrobiti za svako pojedino dijete. U promišljanjima, potrebno je polaziti od djeteta i njegove prirodne potrebe za igrom i učenjem. Kada je okruženje u kojemu dijete boravi kvalitetno i kada je u skladu s njegovim interesima i potrebama, tada ono ima mogućnost biti aktivni stvaratelj i sukreator svoga znanja i razumijevanja. Poznato je kako djeca uče kroz igru, a da bi se samoinicirano igrala, potrebno im je okruženje koje je poticajno, zanimljivo, raznoliko i bogato materijalima. Isto vrijedi i za razvoj kreativnosti kod djece. Ukoliko se djeci omogući okruženje bogato likovnim materijalima, tehnikama i raznim ekspresivnim medijima, veće su vjerojatnosti da će se ona češće kreativno izražavati, promišljati i stvarati te, na taj način, razvijati svoje kreativno mišljenje, ali i druge kompetencije. Okruženje koje se stvara sa stajališta nove paradigme djeteta, omogućuje djetetu autonomiju u procesu vlastitoga učenja i razvoja, što je veoma važno za stvaranje pozitivne slike o sebi, svome oruženju i životu općenito. Potrebno je neprestano imati na umu da smo mi ti koji trebamo omogućiti da se svako dijete u našoj ustanovi osjeća voljeno, sretno i poštovano. Kako Male (2012:3) navodi, mi

trebamo kurikulum s čvrstom moralnom svrhom, kurikulum zbog kojega smo svi mi izabrali profesiju odgojitelja. Ako ovo učinimo ispravno, ako djetetu omogućimo kvalitetu boravka u predškolskoj ustanovi, tada imamo mogućnost svako dijete poslati u svijet odraslih kao samopouzdana i odgovorno biće, sa sposobnostima i željom da svijet učine boljim mjestom.

7. LITERATURA

- Belamarić, Dobrila. (1987). *Dijete i oblik: likovni jezik predškolske djece: knjiga za odgajatelje, roditelje, pedagoge, psihologe, psihijatre*. Zagreb : Školska knjiga
- Čudina-Obradović, Mira. (1990). *Nadarenost : razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje*. Zagreb : Školska knjiga
- Daly, Lisa., Beloglovsky, Miriam. (2015). *Loose Parts – Inspiring Play in Young Children*. St. Paul : Redleaf Press
- Duffy, Bernadette. (2006). *Supporting creativity and imagination in early years*. Berkshire : Open University Press
- Gandini, Lella., Hill, Lynn., Cadwell, Louise., Schwall, Charles. (2005). *In the Spirit of the Studio – Learning from the Atelier of Reggio Emilia*. New York : Teachers College Press
- Gopnik, Alison., Meltzoff, Andrew N., Kuhl, Patricia K. (2003). *Znanstvenik u kolijevci – što nam rano učenje kazuje o umu*. Zagreb : Educa
- Hansen, Kirsten A., Kaufmann, Roxane K., Walsh, Kate Burke. (2001). *Kurikulum za vrtiće – razvojno - primjereni program za djecu od 3 do 6 godina*. Zagreb : Biblioteka Korak po korak.
- Katz, Lilian G. (1998). *What Can We Learn from Reggio Emilia?* In: Edwards, C. P., Gandini, L., Forman, G., (eds.). *The Hundred Languages of Children - The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education, Advanced Reflections*. London: Ablex Publishing Corporation.
- Male, Brian. (2012). *Preparing Our Children for the 21st Century*. London. British Library Cataloguing-in-Publication Data.
- Miljak, Arjana. (1996). *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja*. Velika Gorica : Persona.
- Miljak, Arjana. (2009). *Življenje djece u vrtiću – novi pristupi u shvaćanju, istraživanju i organiziranju odgojno-obrazovnog procesa u dječjim vrtićima*. Zagreb : SM Naklada d.o.o.
- Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja. (2012). *Priručnik za samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja*. Zagreb : NCVVO
- Narodne novine (1991). *Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece*. Zagreb : Ministarstvo prosvjete i kulture, br. 7/8
- Narodne novine (2015). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta; br. 5.

- Pelo, Ann. (2007). *The Language of Art – Inquiry-Based Studio Practices in Early Childhood Settings*. St. Paul : Redleaf Press
- Penn, Helen. (2008). *Understanding Early Childhood – Issues and Controversies*. New York : Open University Press
- Rinaldi, Carlina. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia – Listening, researching and learning*. New York : Routledge
- Runco, Mark A. (2007). *Creativity – Theories and Themes: Research, Development and Practice*. Burlington : Elsevier Academic Press
- Slunjski, Edita. (2006). *Stvaranje predškolskog kurikuluma u vrtiću – organizaciji koja uči*. Zagreb : Mali profesor
- Slunjski, Edita. (2008). *Dječji vrtić: zajednica koja uči: mjesto dijaloga, suradnje i zajedničkog učenja*. Zagreb : Spektar media
- Slunjski, Edita. (2012). *Tragovima dječjih stopa: kako bolje razumjeti dijete? Kako mu pomoći da razumije sebe i druge? Kako ga poticati na samostalno i suradničko učenje?* Zagreb : Profili International
- Slunjski, Edita. (2013). *Kako djetetu pomoći da bude pametno na različite načine : priručnik za roditelje, odgajatelje i učitelje*. Zagreb : Element
- Slunjski, Edita i suradnici. (2015). *Izvan okvira – kvalitativni iskoraci u shvaćanju i oblikovanju predškolskog kurikuluma*. Zagreb : Element
- Supek, Rudi. (1987). *Dijete i kreativnost*. Zagreb : Globus
- Thornton, Linda., Brunton, Pat. (2007). *Bringing the Reggio Approach to Your Early Years Practice*. London : Routledge
- Torrance, Paul E., Safter, Tammy H. (1986). *Are Children Becoming More Creative?* London : University Press
- Vecchi, Vea. (2010). *Art and Creativity in Reggio Emilia – Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education*. New York : Routledge
- Vygotsky, Lav. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Worth, Karen., Grollman, Sharon H. (2003). *Worms, Shadows, and Whirlpools: Science in the Early Childhood Classroom*. Canada : Pearson Education

Wright, Susan. (2010). *Understanding Creativity in Early Childhood*. London : SAGE Publications