ZBORNIK RADOVA
BOOK OF PAPERS

2. INTERNATIONAL ARTISTIC AND SCIENTIFIC CONFERENCE, Zagreb, Croatia, October, 18–19, 2020
2. MEĐUNARODNA UMJETNIČKO ZNANSTVENA KONFERENCIJA, Zagreb, Hrvatska, 18. – 19. listopada 2020.

umjetnost kreativnost obrazovanje
arts creativity education

ZBORNIK RADOVA
BOOK OF PAPERS

ACE 2020

ZAGREB, CROATIA

NAKLADNIK / *PUBLISHER*
Siniša Opić
Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
Zagreb, Savska cesta 77
www.ufzg.unizg.hr

GLAVNA UREDNICA / *EDITOR-IN-CHIEF*
Martina Kolar Billege

UREDNICE IZDANJA / *EDITORS OF THE BOOK*
Marija Cestarić
Antonija Balić Šimrak
Marijana Županić Benić
Koraljka Kovač Dugandžić

DIZAJN I PRIJELOM / *DESIGN AND LAYOUT*
Mario Rogić

Ilustracija na naslovnici:
Tomislav Buntak

ISBN 978-953-8115-80-6

ZBORNIK RADOVA

BOOK OF PAPERS

ACE 2020

ZAGREB, CROATIA

ORGANIZACIJSKI ODBOR / ORGANIZING COMMITTEE

prof. dr. art. Antonija Balić Šimrak, Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet
doc. dr. sc. Marijana Županić Benić, Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet
Asst. Prof. Anita Sinner, PhD, Concordia University, Montreal, Canada
Prof. Rita Irwin, PhD, University of British Columbia, Vancouver, Canada
izv. prof. dr. sc. Ivana Ogrizek Biškupić, Baltazar Zaprešić University of Applied Sciences, Croatia
Ivan Živanović, mag. musicol., Muzički informativni centar Koncertne dvorane Vatroslav Lisinski, Zagreb
Marija Cestarić, mag. musicol. et philol. croat., X. gimnazija, Zagreb

UMJETNIČKO-ZNANSTVENI ODBOR / ARTISTIC AND SCIENTIFIC COMMITTEE

dr. sc. Blaženka Bačlija Sušić, Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet
izv. prof. dr. art. Antonija Balić Šimrak, Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet
izv. prof. art. Tomislav Buntak, Sveučilište u Zagrebu, Akademija likovnih umjetnosti
Bernarda Cesar, Škola primijenjene umjetnosti i dizajna, Zagreb
prof. dr. sc. Matjaž Duh, Pedagoška univerza u Mariboru, Slovenija
Prof. Rita Irwin, PhD, University of British Columbia, Vancouver, Canada
doc. art. Danko Friščić, Sveučilište u Zagrebu, Akademija likovnih umjetnosti
mr. art. Ivana Gagić Kičinbači, Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet
Miroslav Gašparović, muzejski savjetnik, ravnatelj Muzeja za umjetnost i obrt, Zagreb
doc. dr. sc. Jerneja Herzog, University of Maribor, Faculty of Education, Slovenija
red. prof. art. Anđelko Krpan, Sveučilište u Zagrebu, Muzička akademija
izv. prof. dr. sc. Tomislav Krznar, Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet
izv. prof. dr. sc. Smiljana Narančić Kovač, Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet
doc. dr. sc. Nevenka Maras, Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet
izv. prof. dr. sc. Ivana Ogrizek Biškupić, Baltazar Zaprešić University of Applied Sciences, Croatia
prof. dr. sc. Siniša Opić, Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet
doc. dr. sc. Predrag Oreški, Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet
doc. dr. sc. Tin Perkov, Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet
izv. prof. art. Franka Perković Gamulin, Sveučilište u Zagrebu, Akademija dramskih umjetnosti
Filip Pintarić, ravnatelj Škole primijenjene umjetnosti i dizajna, Zagreb
doc. art. Nikolina Pristaš, Sveučilište u Zagrebu, Akademija dramskih umjetnosti
dr. sc. Edita Rogulj, Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet
Asst. Prof. Anita Sinner, PhD, Concordia University, Montreal, Canada
izv. prof. dr. sc. Vesna Sušac, Sveučilište u Mostaru, Bosna i Hercegovina
dr. sc. Adrijana Višnjić Jevtić, Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet
doc. dr. sc. Marijana Županić Benić, Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet

PREDGOVOR

Poštovani sudionici konferencije ACE Zagreb 2020,

predstavljamo vam zbornik radova s 2. međunarodne umjetničko-znanstvene konferencije ACE Zagreb 2020. koja je priređena u suorganizaciji Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu te uz partnerstvo Muzeja za umjetnost i obrt, Akademije likovnih umjetnosti, Akademije dramskih umjetnosti, Muzičke akademije i Škole primijenjene umjetnosti i dizajna.
Prije svega želimo vam zahvaliti što ste nam pružili podršku svojim sudjelovanjem unatoč pandemijskim okolnostima globalnih razmjera i uz jedinu mogućnost da Konferenciju održimo u virtualnom okruženju. Unatoč nemilim okolnostima Vaš interes i aktivno sudjelovanje potvrdilo nam je aktualnost, neiscrpnost i važnost promicanja umjetnosti u odgoju i obrazovanju kao teme koju doista možemo osvijetliti iz različitih perspektiva znanstvenih, umjetničkih, odgojno-obrazovnih i osobnih propitivanja umjetnosti.
Koncept KONFERENCIJE ACE 2020 bavi se umjetnošću u cjeloživotnom obrazovanju koji je od kada je konferencija ACE Zagreb utemeljena, uvelike zainteresirao i okupio širu međunarodnu zajednicu umjetnika, znanstvenika, nastavnika, učitelja, odgojitelja, pedagoga, studenata poslijediplomskih doktorskih i specijalističkih studija te ostale akademske građane.
Možemo reći da nam kroz ovu novu perspektivu umjetnost treba poput samog daha jer oplemenjuje ljudski život i odraz je društva u kojem nastaje. Stoga je je ova konferencija naš zajednički pronositelj konstruktivnog i kritičkog promišljanja važnosti odjeka umjetnosti u odgoju i obrazovanju za budućnost.

Hvala vam!

Uredništvo

FOREWORD

Dear participants of the ACE Zagreb 2020 conference,

We present a collection of abstracts from the 2nd International artistic and scientific conference ACE Zagreb 2020, organized by the Faculty of Teacher Education, University of Zagreb in partnership with the Museum of Arts and Crafts, Academy of Fine Arts, Academy of Dramatic Arts, Music Academy and School of Applied Arts and Design.
First, we would like to thank you for supporting us with your participation despite the global pandemic circumstances and with the only opportunity to hold the Conference in a virtual environment. Despite the unpleasant circumstances, your interest and active participation confirmed to us the topicality, inexhaustibility, and importance of promoting arts in education as a topic that we can really illuminate from different per spectives of scientific, artistic, educational and personal questioning of art.
Concept of ACE Zagreb 2020 deals with art in lifelong learning, which since the ACE Zagreb conference was founded, greatly interested and gathered a wider international community of artists, scientists, teachers, educators, pedagogues, postgraduate doctoral and specialist students and oth er academic citizens.
We can say that through this new perspective we need art like the breath itself because it ennobles human life and is a reflection of the society in which it is created. Therefore, this conference is our common bearer of constructive and critical reflection on the importance of the echo of art in education for the future.

Thank you!

Editorial Board

SADRŽAJ ACE 2020. / CONTENT ACE 2020

Lidija Ferin Lanz, Andreja Silić, Vanja Šuško i Jasmina Zagrajski Vukelić
Cjeloživotno obrazovanje odgojitelja i stručnih suradnika u području plesne umjetnosti / ***Lifelong learning of preschool teachers and associates in the field of dance art*** 13

Silvija Limani
Museum Workshops for All! / Muzejske radionice za sve! 31

Tomislav Buntak i Jelena Bračun
Iskustva provedbe ERASMUS+ projekta Umjetnici za umjetničko obrazovanje i dugoročni utjecaji na sudionike / ***Experience of ERASMUS+ project conducting: Artists for artistic education and long-term effects on participants*** 49

Frano Dulibic
Animirana ilustracija kao pomoćno sredstvo u obrazovnom procesu / ***Animated illustration as a help in the educational process*** 75

Ivana Ježić
The Role of Visual Art Therapy in the Education System /
Uloga likovne terapije u sustavu odgoja i obrazovanja. 85

Esma Brzić
Poticanje umjetnosti kao segmenta inkluzivne pedagogije u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja iz aspekta odgojno-obrazovnog menadžmenta / ***Promoting arts as a segment of inclusive pedagogy in early and preschool education institutions – management view***. 141

Vanja Šuško i Lana Očko
Plesni izražaj djeteta unutar prostora / ***The child's dance expression inside the space*** 157

Stanka Pinjuh i Sandra Rožman
Naš prvi ilustrirani roman *Anđela, Borna i Samuel – naša priča iz vlaka* /
Our first illustrated novel: **Anđela, Borna and Samuel – our story from the train** . 169

Petra Gotal
Development of Key Competences for Lifelong Learning from the Earliest Age – Review of an International Project **Say Hello to the World** /
Razvoj ključnih kompetencija cjeloživotnog učenja od najranije dobi – prikaz međunarodnog projekta *Say hello to the world* 177

Lana Juranić
Promocija pozitivnog razvoja djece i mladih putem funkcionalne muzičke pedagogije / ***Positive Youth Development Promotion through Functional Music Pedagogy*** 205

Maja Mlinarić Samaržija
Razvojna mapa aktivnosti / ***Development folder of activities*** 225

Irena Radović
Rana pismenost i predškolsko doba / ***Early literacy and preschool age*** 235

Paraskevi Stefanidou
The approach of painting arts through museum programs intended for blind tweenagers / Približavanje slikarstva kroz muzejske programe za slijepu djecu u dobi od 8 do 12 godina 245

Dubravka Tullio i Ana Kuzman
Uloga umjetničkog izričaja u muzejskoj struci /
The Roll of Artistic Expression in Museum Profession 257

Tina Krpan i Dragica Vinožganić Rodbinić
Sinergija djece i odgojitelja u umjetničkom projektu *Antička Grčka* /
Sinergy between children and preschool teachers in project **Greece** 267

Cjeloživotno obrazovanje odgojitelja i stručnih suradnika u području plesne umjetnosti / Lifelong learning of preschool teachers and associates in the field of dance art

Lidija Ferin Lanz, odgojitelj mentor – Dječji vrtić Potočnica, Zagreb

mr. sc. Andreja Silić, viši savjetnik – Agencija za odgoj i obrazovanje, Zagreb

Vanja Šuško, odgojitelj savjetnik – Dječji vrtić Maksimir/ Sunčana, Zagreb

Jasmina Zagrajski Vukelić, učitelj mentor ritmike i plesa – Škola suvremenog plesa Ane Maletić, Zagreb

litka123@yahoo.com, andreja.silic@azoo-hr, vanja.susko@gmail.com, samsa.zg@gmail.com

SAŽETAK Osobni rast svakog profesionalca te neprestano propitivanje, (samo) reflektiranje i diskusija s drugim stručnjacima srodnih profesija uvelike pridonose krajnjem cilju postizanja kvalitetne odgojno-obrazovne prakse s ciljem rasta i razvoja djeteta u kreativnu, samostalnu, samosvjesnu i sretnu osobu punu samopouzdanja. Ples i glazba gotovo su neodvojivi, a pružaju svakom pojedincu neograničene mogućnosti kreativnog izričaja te osjećaj osobnog zadovoljstva i ispunjenosti.

Zajednička inicijativa praktičara i teoretičara ujedinila je i povezala tri institucije (Agenciju za odgoj i obrazovanje, Školu suvremenog plesa Ane Maletić i predškolske ustanove) te je tako stvorena mreža profesionalaca povezanih u zajednicu koja uči i izmjenjuje iskustva u obliku niza povezanih stručnih skupova tijekom dvije

pedagoške godine. Sudionici su razmjenjivali iskustva, stjecali nova (sa)znanja u području posebnog interesa koji uključuje pokret i ples te na kraju dali prikaz zajedničkih ostvarenja dobivenih kombinacijom improvizacije, pronalaženja zajedničkih rješenja / zajedničkog dogovaranja pri odabiru materijala i oblikovanja, uz nezaobilaznu stalnu refleksiju. Stečena znanja poslužila su im kao poticaj za osobni profesionalni rast i razvoj te su bili pozvani na njihovu diseminaciju u svojim ustanovama. Prikazani oblik umrežavanja ustanova bilo bi poželjno provoditi kontinuirano te proširiti na druge ustanove na području Republike Hrvatske i šire.

Ključne riječi: *cjeloživotno obrazovanje, ples, pokret, povezivanje i umrežavanje praktičara, refleksivna praksa*

ABSTRACT The personal growth of every professional and the constant questioning, (self)reflective and discussion with other professionals of related professions greatly contribute to achieving the unlimited goal of quality educational practice with the aim of growing and developing the child into a creative, independent, happy and a person full of self-confidence. Dance and music are almost inseparable and provide each person unlimited opportunities for creative expression and a sense of personal satisfaction and fulfilment.

The joint initiative of practitioners and theorists united and connected three institutions (the Agency for Education, the School of Contemporary Dance of Ana Maletić and preschool institutions) and thus created a network of professionals connected to the community who learn and exchange experiences in the form of a series of related professional meetings during the two pedagogical years. Participants exchanged experiences, gained new (co) knowledge in an area of special interest that includes movement and dance, and finally gave an overview of common achievements obtained through a combination of improvisation, finding common solutions / joint agreement in material selection and design, with inevitable constant reflection. The acquired knowledge served them as an impetus for personal professional growth and development and were invited to disseminate acquired knowledge in their own institutions.

The presented form of networking of institutions would be desirable to conduct continuously and expand to other institutions on the territory of the Republic of Croatia and beyond.

Keywords: *connecting and networking practitioners, dance, lifelong learning, movement, reflective practice*

Uvod

U ovom se radu bavimo opisom ostvarenih aktivnosti u području kvalitetnoga cjeloživotnog obrazovanja odgojitelja i stručnih suradnika u umjetničkom području.

Profesionalni je razvoj kontinuirani proces koji se reflektira u cjeloživotnom pristupu učenju te postaje sve važnijim prioritetom i u europskim odgojno-obrazovnim sustavima (Bolitho, Milović, 2010).

Zašto je potrebno posebnu pozornost usmjeriti umjetničkom području te zašto je važan sustavan način pružanja stručne podrške odgojiteljima i učiteljima koji rade s djecom već od najranije dobi? Upravo iz razloga podupiranja njihova daljnjeg, svakodnevnoga kvalitetnoga rada, da bi na još bolji način planirali, ostvarivali, provodili, vrednovali i unapređivali odgojno-obrazovnu praksu u umjetničkom području.

Umjetničko je područje od velike važnosti za daljnji, cjeloviti razvoj djeteta te je poželjno da i odgojitelji u ovom području imaju višu razinu znanja, kompetencija, vještina i sposobnosti. Često zapostavljeno područje, generalno gledajući u odgojno-obrazovnom sustavu, doprinosi djetetovu estetskom, umjetničkom, afektivnom, kognitivnom, kreativnom i socijalnom razvoju.

U *Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (Narodne novine, 5/15, str. 36) piše : *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje polazi od shvaćanja djeteta kao kreativnog bića sa specifičnim stvaralačkim i izražajnim potencijalima*.

Pokret, kao rezultat psihofizičkog napora za izražavanjem naših unutrašnjih namjera ili stanja, imanentan je ljudskom biću. Stoga se u kontekstu cjelokupnog razvoja djeteta, odgoj i obrazovanje cjelovite stvaralačke ličnosti može postići samo jednakovrijednim tretiranjem odgoja tijela i duha.

Osim naglašavanja iskonske sinkretičnost zvuka i pokreta, glazbe i plesa, plesno-ritmički odgoj djeluje odgojno na cjelokupni razvoj, uravnoteženost i osobnost djeteta jer razvija kinestetsku senzibilnost osvješćujući doživljaje koje izaziva tijelo u pokretu. Također potiče stvaralački pristup pokretu i plesu te kreativno izražavanje i komunikaciju putem plesnog pokreta, razvija smisao za estetiku pokreta, razvija koncentraciju, opservaciju

i pamćenje, potiče djecu na međusobnu suradnju pokretom, omogućuje korelaciju sa sadržajima ostalih odgojnih područja.

Sustavno prepoznavanje, poticanje i razvijanje umjetničkih, posebice plesnih potencijala djece, moguće je pod uvjetom postojanja više razine kompetencija, znanja, vještina odgojitelja. U tom je smislu potrebno inicijalno i dodatno sustavno jačati kompetencije odgojitelja i stručnih suradnika, u kontekstu našeg rada u umjetničkom – plesnom području. Moraju posjedovati vrsna stručna znanja u području rada s djecom rane i predškolske dobi te dodatna stručna znanja u umjetničkom – plesnom području.

PRVI DIO

Stručno usavršavanje primjereno praktičarima u dječjim vrtićima u organizaciji Agencije za odgoj i obrazovanje

U *Agenciji za odgoj i obrazovanje*, ustanovi koja se bavi praćenjem, pružanjem stručne podrške u radu te cjeloživotnim obrazovanjem odgojno-obrazovnih radnika, nastojali smo pronaći odgovor na pitanje koji je oblik stručnog usavršavanja funkcionalan te najbolje odgovara na zahtjeve i potrebe praktičara, vezano za umjetničko područje, pokret i ples.

Temeljem uvida u suvremenu znanstvenu i stručnu literaturu (Slunjski, 2019, 2020; Šagud, 2011; Vujičić, 2015, 2018; itd.) u području profesionalnog razvoja i stručnog usavršavanja odgojitelja i učitelja te uvida u strateške dokumente u Republici Hrvatskoj u području obrazovanja, znanosti i tehnologije, nastojali smo pronaći optimalni način jačanja stručnih kompetencija odgojitelja i stručnih suradnika, u skladu s osnovnim principima cjeloživotnog obrazovanja i profesionalnoga razvoja.

U odgojno-obrazovnim ustanovama koncept profesionalnih učećih organizacija razvio se sredinom devedesetih godina kao djelotvoran način njihove rekulturacije. Njihov je značaj velik za sve one organizacije koje sustavno nastoje na unapređivanju profesionalnih znanja i sposobnosti prvenstveno odgajatelja, a zatim i drugih članova zajednice i podupiranja učenja i razvoja djece.

U profesionalnim učećim organizacijama posebna se pozornost usmjerava na osiguravanje prostora i vremena za razgovore te za samostalno proučavanje različitih izvora iz suvremene stručne literature putem različitih medija i tehnologija. Suvremeni način suradničkog rada, refleksije i razgovori podrazumijevaju kontinuirani razvoj komunikacijskih, društvenih i drugih potrebnih vještina.

Suvremeni dječji vrtići djeluju kao učeće zajednica u kojima vladaju demokratski odnosi. Svakodnevna praksa temelji se na razumijevanju učenja i potreba djece u različitim igrama, svakodnevnim situacijama i aktivnostima, u skladu s novom paradigmom prema kojoj djeca moraju imati prilike birati između različitih poticaja i materijala za svoja istraživanja, igre i različite aktivnosti.

Također je bilo važno razmišljati te ponuditi praktičarima potrebno i primjereno stručno usavršavanje na razini njihova povezivanja izvan mjesta njihova djelovanja. U tom su nam smislu bili važni izvori iz stručne literature (primjerice Carpenter, 2015; Marfuga, Turalbayeva, Jandildinov, i Moshkalov, 2013), koji su nas usmjerili k promišljanju kvalitetnoga stručnog usavršavanja koje uključuje različite stručnjake iz različitih ustanova. Suvremeni načini povezivanja različitim platformama na mreži omogućuju brže i lakše povezivanje praktičara te dublju usmjerenost na ključne elemente u optimalnom vremenskom razdoblju, prilagođenom potrebama i radnom vremenu praktičara.

Potrebno je naglasiti da je uz usmjerenost na zajedničke ciljeve, refleksije, djelovanje u praksi i zajedničko stručno usavršavanje potrebno osigurati uvjete za individualno učenje (Argyris, 2002, Schribner, 1999) i razvoj te ga također s punom pozornošću podržavati i pratiti. Za zajedničko je učenje potrebno osigurati više sustavne podrške, planirati zajedničko vrijeme za razgovore i planiranje budućih akcija, grupe suradnika, različite izvore za dobivanje stručnih podataka i drugih informacija te rad u skupinama u kojima se vježbaju određene vještine i stručne kompetencije. Individualno se učenje može provoditi na manje formalan način, putem različitih drugih medija i načina stručnog usavršavanja u svrhu izgrađivanja vještina iz određenih područja. Važnost individualnoga stručnog usavršavanja prepoznaje se u jačanju članova dječjeg vrtića, posebice odgajatelja u izgrađivanju stručnih sposobnosti i osobnosti, odgovornosti za svoje postupke, samovrednovanja i djelotvornosti. U kvalitetnim profesionalnim učećim

zajednicama individualno se učenje i stručno usavršavanje cijeni te podržava na različite načine, posebice u smislu izgrađivanja konteksta za kritičko promišljanje, istraživanje, argumentirano iznošenje svojega mišljenja, različitoga od drugih. Ovo posljednje vezujemo uz podržavanje okruženja pogodnog za razvijanje kulture dijaloga i komunikacije u zajednici u kojoj svatko ima pravo izreći svoje mišljenje, koje ne mora biti isto ili slično kao mišljenje drugih članova.

Da bismo poduprli niz kvalitetnih učećih zajednica u kojima djeluju pojedinci ili grupe odgojitelja posebno motiviranih, obrazovanih i kompetentnih u umjetničkom – plesnom području, nastojali smo oformiti posebnu učeću zajednicu odgojitelja i stručnih suradnika profesionalaca na široj razini.

Kvalitetan odgovor na potrebe praktičara iz različitih ustanova za odgoj i obrazovanje djece rane i predškolske dobi morao je uključivati postojanje kvalitetne učeće zajednice intrinzično motiviranih praktičara i stručnjaka u umjetničkom – plesnom području, u duljem vremenskom razdoblju, koja bi zajedno radila, učila i raspravljala na temelju suvremenih teorijskih izvora te kvalitetnih primjera iz odgojno-obrazovne prakse.

Stoga je formirana grupu stručnjaka koja je osmislila kvalitetne cikluse stručnog usavršavanja praktičara. Zbog velikog interesa, podijeljeni su u dvije skupine, koje su usklađeno radile te bile uključene u obrazovne cikluse u razdoblju od dvije pedagoške godine.

Umjetničko područje utječe na cjeloviti razvoj svakog djeteta. Dr. Rene Upitis (2011) ističe da *umjetničke aktivnosti, svaka na svoj način zaokuplja i aktivira dijete u cijelosti – intelektualno, socijalno, emocionalno i fizički. Učenje u području umjetnosti, o umjetnosti i umjetnošću uključuje aktivno sudjelovanje u procesu učenja te sjedinjuje um i tijelo, emocije i intelekt, objekt i subjekt.*

Bogatstvo intenzivnih, neposrednih iskustava koje se događaju u kontaktu i uronjenosti u umjetnost cijelim bićem, svakom čovjeku, a na poseban način djetetu nude mnoge unutarnje i izvanjske dobrobiti. Pri tome mislimo na različite mogućnosti koje utječu na razvoj stvaralaštva, doživljaja oduševljenja, iskustva radosti, ljepote, čuđenja i drugih senzacija. Umjetnost također pruža prilike za pretvaranje običnih događaja i okolnosti u posebne, čarobne, koje bogate kvalitetu naših života novim iskustvima. Na taj način također umjetnost utječe na razvoj učinkovitih načina izražavanja

misli, znanja i osjećaja. Osim toga postoje dokazi o utjecaju umjetnosti na druga područja našeg života, primjerice na uspjeh u učenju u različitim drugim područjima, razvoju samopouzdanja djece, stjecanje novih socijalnih i drugih vještina te metakognicije.

U organizaciji *Agencije za odgoj i obrazovanje*, u razdoblju od dvije godine planirano je i ostvareno 12 povezanih stručnih skupova u umjetničkom – plesnom području, namijenjenih odgojiteljima u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Glavna tema bila je: *Jačanje kompetencija odgojitelja u umjetničkom – plesnom području*.

Sudionici stručnih skupova bili su odgojitelji iz predškolskih ustanova na području Grada Zagreba, Zagrebačke i Krapinsko-zagorske županije. Više od 160 odgojitelja sustavno je radilo te stjecalo nova znanja, vještine i sposobnosti. Osim prilike za stjecanje novih i potvrđivanje postojećih znanja u okviru 12 vrsnih izlaganja ostvareno je 36 radionica, koje su prošli svi sudionici. Između modula osigurano je potrebno vrijeme za rad i istraživanje u matičnim vrtićima sudionika te prikupljanje potrebne dokumentacije za sudjelovanje u narednim modulima. Na skupovima su nadalje dane prilike sudionicima za provjeru i pružanje podrške u ostvarivanju vlastite odgojne prakse te pružanju odgovora na njihova pitanja i prikazana postignuća u praksi. Tako su posebno bila planirana i ostvarena dva stručna skupa na kojima su sudionici imali priliku u *četiri* sekcije pokazati (putem bilješki, videozapisa i fotozapisa) na koji su način ugradili stečena znanja u svoju odgojno-obrazovnu praksu.

Na taj je način osiguran kontinuitet u ostvarivanju rada povezane grupe suradnika – praktičara u dječjim vrtićima te usmjerenost na neposredni dijalog, profesionalnu komunikaciju te pružanje podrške u njihovu razvoju.

Voditelji izlaganja i radionica vrsni su stručnjaci – praktičari s potrebnim teorijskim i stručnim znanjima u području plesne umjetnosti te u području rada s djecom rane i predškolske te školske dobi. Njihovim povezivanjem i formiranjem posebne grupe voditelja pojedinih aktivnosti ciklusa stručnoga usavršavanja u organizaciji *Agencije za odgoj i obrazovanje* nastojala se postići visoka razina kvalitete pružanja podrške u daljnjem razvoju odgojitelja i stručnih suradnika u dječjim vrtićima, koji svakodnevno unose inovacije u svoju odgojno-obrazovnu praksu.

DRUGI DIO

Iz povijesti plesnog odgoja

Već 1954. godine Ana Maletić (1904–1986.), plesna umjetnica, pedagoginja, koreografkinja, publicistkinja i koreologinja otvara u Zagrebu Školu plesnog pokreta, kasnije poznatu kao Škola za ritmiku i ples. Danas škola nosi naziv njene utemeljiteljice – Škola suvremenog plesa Ane Maletić te djeluje već 65 godina. Kao učenica Rudolfa Labana prenosi njegovo učenje i stvara pedagošku plesnu praksu obogaćenu učenjem o ritmici Jaquesa Delacrozea, stvorivši prepoznatljiv *brand* na našim prostorima. Radi kao nastavnica do umirovljenja 1960. godine, koreografira te piše: *Pokret i ples* (1983), *Knjiga o plesu* (1986) i *Povijest plesa starih civilizacija* u dva sveska (2002, 2003).

Sudionici stručnih skupova tijekom svakog su ciklusa imali priliku produbiti svoja znanja o plesno-ritmičkom odgoju, koji je metodički razradila Ana Maletić temeljeći ga na učenju europskog plesnog reformatora Rudolfa Labana o Modernom odgojnom plesu (1948) i Dalcrozeovu (1995) isticanju uloge pokreta u poučavanju i izražavanju glazbe.

Proučavajući ljudski pokret u svim njegovim vidovima, Laban (1879–1958) je definirao temeljna načela na kojima počiva i pomoću kojih se može analizirati svaki ljudski pokret, bilo funkcionalni ili umjetnički. Svoje teorijske spoznaje o univerzalnoj harmoniji kretanja Laban je pedagoški razradio i praktično opisao u svom radu pod nazivom Moderni odgojni ples, klasificirajući područja u 16 tema.

Osnovni sadržaji odgojnog plesa nalaze se u prvih osam Labanovih tema (prema Maletić, 1983): Svijest o tijelu u pokretu (razvijanje kinestetskog osjeta), Spoznaja vremenskog trajanja i dinamike kao elemenata ritma, Spoznaja prostora, Tok pokreta, Prilagođavanje partneru i suradnja s drugima, Tijelo kao alat i kao instrument plesnog izra*žavanja*, Spoznaja osnovnih izražajnih akcija, Radni ritmovi i plesovi rada.

Navedeni sadržaji upućuju na sljedeće zadatke: poticati, pobuditi i razviti osjećaj za tijelo u kretanju, oblik i kvalitetu pokreta, razviti svijest o prostoru u kojem se pokret ostvaruje, razviti osjećaj za ritam, fraziranje i tok pokreta, poticati stvaralačku suradnju s ostalom djecom, prepoznati i osvijestiti unutrašnje poticaje na pokret, razviti maštu i stvaralaštvo kroz pokret, oblikovati te izvoditi kretanje.

Iz navedenog je vidljivo da već i sama terminologija – pobuditi, potaknuti, osvijestiti, spoznati, maštovito primijeniti – upućuje na izrazito odgojnu ulogu Labanovih tema.

Imperativ plesno-ritmičkog odgoja je aktivni i kreativni pristup odgajatelja i djece na temeljnim principima odgojnog plesa putem slobodne i maštovite primjene Labanovih tema umjetnosti pokreta. Svjesni velikih mogućnosti uporabe pokreta, ritma i glazbe u poticanju i razvijanju kreativnosti kod djece, nužno je već od predškolske dobi poticati djecu na aktivnu suradnju u stvaralačkom procesu pomoću primjerene glazbe, zvuka, dramatizacije, slikovnih predodžbi, metričkog i slobodnog ritma, uporabe rekvizita, a posebice osvješćivanjem subjektivnog osjećaja za faktore pokreta (Jačina, Vrijeme, Prostor i Tok) kao sastavnica svakog pokreta.

Laban je uočio postojanje četiri univerzalna faktora koji su srž svakog pokreta (Prostor/ Jačina/ Vrijeme/ Tok) i temeljem je te spoznaje formulirao svoju teoriju pokreta i plesa. Svaki ljudski pokret ima određeni intenzitet, vremensko trajanje, prostorni put i tok kojim se odvija. Kod svakoga od spomenutih faktora možemo doživjeti dvije suprotne kvalitete, jer pokret je odraz neraskidive veze između unutrašnjeg poticaja na kretanje i njegove tjelesne manifestacije. Također možemo doživjeti i izvoditi stupnjevanja kvaliteta. Fizičku manifestaciju unutrašnjeg doživljaja Laban je nazvao efortom (od njemačke riječi *Antrib*/pogon).[1]

Upravo brojnim kombinacijama kvaliteta pokreta tzv. efortima moguće je značajno odgojno djelovati na svu djecu pa čak i rehabilitirati lakše disfunkcije poput ADD-a i ADHD-a.

1 Prema Carol-Lynne Moore u efort kvalitetama važan je kontinuitet akcije i promjene, npr.: kontroliranje ili oslobađanje toka, kod jačine povećavanje odnosno smanjivanje pritiska/težine, kod vremena ubrzavanje odnosno usporavanje te kod prostora usmjeravanje odnosno prostorna fleksibilnost. Ljudski pokret je u neprekinutoj izražajnoj varijaciji. Svakih 3 do 5 sekundi nova kvaliteta ili kombinacija stvara novu obojanost ili nijansu pokretu. Nijanse se odvijaju unutar Mobiusove linije zakrivljenosti (Mobiusova traka) kao kontinuitet promjene i gradacije.

TREĆI DIO

Pokret i ples u dječjem vrtiću

Stručnjaci iz različitih područja plesne umjetnosti sudjelovali su u kreiranju radionica: učiteljica i dvije bivše učenice iz Plesne škole Ane Maletić, svaka sa drugačijim profesionalnim putem nakon školovanja, bivša učenica Škole za klasični balet te psihoterapeut pokretom i plesom, što je pristup plesnoj umjetnosti učinilo raznovrsnijim i bogatijim. Radionice su se odvijale paralelno u tri prostorije, a sudionici su mogli aktivno sudjelovati u svakoj. Na taj način mogli su steći uvid u različitost pristupa pojedinoj temi da bi se proširili njihovi vidici i potaknula kreativnost u samom pristupu plesnoj umjetnosti.

Svaka plesna aktivnost ne implicira nužno kvalitetu samog procesa, stoga i mnogi autori upozoravaju na važnost kontinuiteta u plesnom obrazovanju odgojno-obrazovnih djelatnika (Bergstein Dow, 2010; Geršak, 2015; Marić, Nurkić, 2014) da plesne aktivnosti u vrtićima ne bi bile nužno vezane samo uz aktivnosti opuštanja ili ponavljanja pokreta zadanog i osmišljenog od odgojitelja (Geršak, 2015).

Naš zadatak nije bio ponuditi gotova rješenja polaznicima edukacija, već potaknuti njihove osobne potencijale i otvoriti im prozor u svijet plesne umjetnosti. Svatko je sa sobom ponio djelić onoga što je njemu bilo najbliskije.

Uvođenje glazbe i ritamskih igara u odgojno-obrazovni rad s djecom može doprinijeti kognitivnom, socijalnom i spoznajnom razvoju djece, što potvrđuju i brojna istraživanja (Matthews i sur., 2016; Huss i sur., 2011 i dr.), stoga su sudionici dobili uvid i u područje ritmike te u načine kako realizirati ritam u pokretu na djeci pristupačan način.

Dalekosežnost značenja u procesu plesnog stvaralaštva dolazi postupno na vidjelo ne samo praktičnim radom, već kontrolom i raščlanjivanjem pokreta te promatranjem tuđih pokreta. Promatrajući druge u pokretu, sudionici su mogli puno naučiti o sebi, kao i o načinima kako još izvesti neki zadatak, što je zasigurno utjecalo kako na stvaranje šire slike sebe u plesnoj umjetnosti, tako i na produbljivanje svijesti i (sa)znanja o vlastitim mogućnostima kako prenijeti stečeno znanje na djecu.

Partner u plesnoj umjetnosti za osobu u stvaralačkoj kreativnoj pokretnoj aktivnosti može biti promatrač, imitator, pratnja, podrška, suradnik inicijator, vođa, protuteža, protivnik (Maletić, 1983). Sudionici skupa bili su u prilici iskušati kako je biti u pojedinoj od ovih uloga. Aktivan uvid u emocije i tjelesna stanja koja izazivaju različite situacije u kojima su se nalazili u odnosu na partnera ili grupu donijele su brojne benefite svakom pojedincu na razini njegova osobnog doživljajnog iskustva. Ta osobna doživljajna iskustva svatko od sudionika ponio je sa sobom stekavši osobni stav spram doživljenog te na svoj način prenio u prostor svoga profesionalnog okruženja dajući svoj osobni pečat pojedinoj aktivnosti i prenoseći iskustva u prostor svoga profesionalnoga radnog okruženja.

Upoznavanje s brojnim mogućnostima korištenja različitih rekvizita doprinijelo je razvoju kreativnosti sudionika radionica. Korištenje rekvizita kod djece potiče razvoj prostorne orijentacije, ravnoteže, koordinacije, krupne motorike, osjećaja za druge, koncentracije i fokusa na rekvizit kojim se dijete služi.. Rekviziti također mogu biti sredstvo poticanja kreativnosti, gdje se oslobađaju misli i stvaraju sasvim neke nove priče u glavama djece, ali i odraslih.

Aktivnosti vezane uz pokret i ples mogu se izvoditi početkom dana, na početku nekih drugih osmišljenih aktivnosti (kao uvod u aktivnost), zasebno kao cjelovita aktivnost, u etapama, u vidu projektnog i/ili istraživačkog rada te kao relaksacija nakon većeg intelektualnog i umnog rada (na kraju neke druge aktivnosti). Ovisno o vrsti aktivnosti, moguće ih je izvoditi u dvorani, u sobi dnevnog boravka, ali i na otvorenom gdje zbog otklonjivosti pažnje koncentracija djece može biti smanjena.

ČETVRTI DIO

Pristup Labanovoj umjetnosti iz drugog kuta

Sudionicima stručnih skupova predstavljena je Psihoterapija pokretom i plesom (koja se ponekad skraćeno naziva plesna psihoterapija ili plesna terapija) razvila se 40-ih godina u SAD-u, te se nakon toga proširila prvo u Velikoj Britaniji da bi u Europu stigla 70-ih godina. Po tome bi se moglo reći da je psihoterapija pokretom i plesom vrlo mlad pravac u psihoterapiji. Začetnice plesne terapije su Marian Chase i Mary Whitehouse, obje

su prvotno bile plesačice koje su kod svojih polaznika plesnih radionica uočile terapijske učinke plesa što ih je navelo na dodatno istraživanje tog područja. Psihoterapija pokretom i plesom pripada humanistički orijentiranim psihoterapijama i jedna je od četiri kreativne/art terapije, uz glazbenu, likovnu i dramsku.

Za razliku od drugih tradicionalnih metoda, ova vrsta psihoterapije uključuje terapijsko korištenje pokreta i psihomotornu ekspresiju kao glavni način analize i intervencije. Pored usmjerenosti na način kretanja i tjelesno držanje, važnost se pridaje i drugim neverbalnim znakovima, primjerice disanju, gestikulaciji, mimici, tonusu mišića, ritmu izvođenja određenih gesti, načinu korištenja prostora i dr. Psihoterapija pokretom i plesom ponekad koristi i druge tehnike koje pomažu izražavanju kao što su ekspresivno korištenje glasa, crtež, ili interakcije s rekvizitima ili glazbenim instrumentima.

Psihoterapija pokretom i plesom je namijenjena djeci, adolescentima, odraslima i osobama treće životne dobi, onima s posebnim potrebama, a provodi se u grupnom ili individualnom obliku. Plesni terapeut se u procjeni i analizi kretanja pojedinca često služi Labanovom analizom pokreta, a ciljeve usklađuje s potrebama klijenta koji se revidiraju po potrebi i tijekom ciklusa.

U psihoterapiji pokretom i plesom vjeruje se da je primarno načelo iz kojeg se formiraju sva druga iskustva (o sebi samom, ali i okolini) upravo razvoj osjećaja za svoje tijelo. Dijete svoja najranija iskustva doživljava upravo kroz svoje tijelo, ta iskustva prepoznaje i pamti na somatskoj, kinestetičkoj i senzornoj razini. Kroz razvoj osjećaja za vlastito tijelo, ali i za tijelo drugog, dijete započinje stvarati svijest za svijet oko sebe, dok istodobno, putem tjelesnosti razvija svoje osjećaje, započinje svoje akcije (kretanja), komunicira to jest biva u svijetu.

Zaključak

Organizirani stručni skupovi bili su vrijedan način proširivanja spoznaja vezanih uz plesno – umjetničko područje, a veliki interes i odaziv ukazao je na potrebu sustavnog organiziranja ove vrste stručnog usavršavanja, izuzetno važnog za odgojitelje u dječjim vrtićima. Kontinuirano usavršavanje

odgojitelja u ovom području razvoja djece rane i predškolske dobi od velikog je značaja za dobrobit svakog djeteta.

Svaka plesna aktivnost ne implicira nužno kvalitetu samog procesa te je važno osigurati sustavno jačanje kompetencija odgojitelja i stručnih suradnika u umjetničkom – plesnom području, kako plesne aktivnosti u dječjim vrtićima ne bi bile vezane samo uz aktivnosti opuštanja ili ponavljanja pokreta zadanog i osmišljenog od odgojitelja.

Sinergija triju institucija u organiziranju i provođenju ovakve vrste stručnog usavršavanja dovela je do kvalitetnih rezultata i vidljivih promjena u odgojno-obrazovnoj praksi u dječjim vrtićima.

Važno je sustavno pratiti kvalitetu odgojno-obrazovne prakse te sustavno organizirati stručne skupove u svrhu jačanja kompetencija odgojitelja u umjetničkom – plesnom području.

Literatura

Argyris, C. (2002), Double-loop learning, teaching and research. Academy of Management Learning and Education, 1(2), str. 206-218.

Bergstein Dow, C. (2010). The Power of Creative Dance. https://mymission.lamission.edu/userdata/desilvlp/docs/The%20Power%20of%20Creative%20Dance-NAEYC.pdf (14. 11. 2020.)

Bolitho, R.; Milović, S. (2010). Stručno usavršavanje i profesionalni razvoj. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.

Carpenter, D. (2015), *School culture and leadership of professional learning communities*, *International Journal of Educational Management*, Vol. 29 No. 5, pp. 682-694. https://www.emerald.com/insight/publication/issn/0951-354X

Dalcroze, E.J., (1995). Glazba i plesač – izbor. Zagreb: *Naklada MD/Gesta/Čvorak*.

Geršak, V. (2015). Dance in the Slovenian kindergarten curriculum. *Školski vjesnik, 64* (3), 399-410. https://hrcak.srce.hr/151355 (21.11.2020.)

Grupa autora (2013). *Young Children, Pedagogy and Arts – Ways of Seeing*; Routledge

Hrvatski pedagoško-književni zbor (2002). 26. škola pedagoga, grupa autora: *Poticanje darovite djece i učenika*. Zagreb

Huss, M. i sur. (2011). Music, rhythm, rise time perception and developmental dyslexia: Perception of musical meter predicts reading and phonology. https://doi.org/10.1016/j.cortex.2010.07.010 (23.11.2020.)

Laban, R., (1973). Modern Educational Dance. *Macdonald & Evans, Limited (UK)*, London

Leanore, I. (2007). *Dancing Heads – a Hand- and Foot Book for Dance Teachers;* German and English

Maletić, A. (1983). *Pokret i ples, teorija, praksa i metodika suvremene umjetnosti pokreta*. Zagreb: Kulturno-prosvjetni Sabor Hrvatske.

Maletić, A. (1986). Knjiga o plesu. Zagreb: Kulturno-prosvjetni Sabor Hrvatske.

Maletić, A. (2002, 2003). Povijest plesa starih civilizacija. Zagreb: Matica Hrvatska.

Marfuga, A., Turalbayeva, A., Jandildinov, M. i Moshkalov, A. (2013.). Possibilities of the Professional Competence Formation of Future Teachers. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 89, 906-910.

Matthews, D. R., Ubbes, V. A., & Freysinger, V. J. (2016). A qualitative investigation of early childhood teachers' experiences of rhythm as pedagogy. Journal of Early Childhood Research, 14(1), 3–17. https://doi.org/10.1177/1476718X14523745 (22.11.2020.)

Marić, M., Nurkić, D. (2014). Uloga odgajatelja u poticanju dječje ekspresivnosti pokreta. *Dijete, vrtić, obitelj, 20* (75), 16-18. https://hrcak.srce.hr/159076 (19.10.2020.)

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, Narodne novine, 5/2015.; https://www.azoo.hr/images/strucni2015/Nacionalni-kurikulum-za-rani-i-predskolski-odgoj-i-obrazovanje.pdf

Preston-Dunlop, V. (1980). *A Handbook for Dance in Education.* Estover, Plymouth: Macdonald & Evans LTD.

Pugh McCutchen, B. (2006). *Teaching Dance as Art in Education*, Human Kinetics

Scribner, P.J., Cockrell, S.K., Cockrell, H.D., Valentine, W.J. (1999). Creating professional communities in schools through organizational learning: An evaluation of a school improvement process. Educational Administration Quarterly, 35(1), str. 130-160.

Slunjski, E. (2020). Izvan okvira 5, Pedagoška dokumentacija procesa učenja djece i odraslih kao alat razvoja kurikuluma. Zagreb: Element.

Slunjski, E., Golubić, A. (2018). Quality of relationships as a foundation for the development of educational practice. Valencia. Španjolska. https://www.bib.irb.hr/932919.

Strategija znanosti, obrazovanja i sporta (2015). *Nove boje znanja*, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta: https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/Strategija%20obrazovanja,%20znanosti%20i%20tehnologije.pdf

Šagud M. (2011). Profesionalno usavršavanje i razvoj odgajatelja, u Nove paradigme ranog odgoja, ur. Maleš, D. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Upitis, R. (2011). Art Education for the Development od the Whole Child. Queen's University, Kingston, Ontario

Veelman, Anna M., *Dance Education in an Urban Kindergarten Classroom* (2017). Graduate Master's Theses, Capstones, and Culminating Projects. 278. https://doi.org/10.33015/dominican.edu/2017.edu.10 (15.11.2020.)

Vujičić, L. (2015). Istraživanje kulture odgojno-obrazovne ustanove. Zagreb. Mali profesor

Vujičić, L. (2018). Okruženje za učenje i kultura ustanove. Rijeka: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci.

LIDIJA FERIN LANZ. Lidija Ferin Lanz je zaposlena kao odgojitelj u Dječjem vrtiću Potočnica u Zagrebu. Koautor je programa za dramski odgoj djece rane i predškolske dobi u matičnoj ustanovi. Usavršavala se na brojnim seminarima i radionicama vezanim uz dramski odgoj. U suradnji s Agencijom za odgoj i obrazovanje vodila je niz radionica vezanih uz dramski odgoj i plesnu umjetnost. Završava edukaciju za terapeuta pokretom i plesom.

LIDIJA FERIN LANZ. Lidija Ferin Lanz works as educator in Kindergarten Potočnica in Zagreb. She is co-author of curriculum for drama education for children in early and preschool age at her own institution. She has professionally developed at many seminars and workshops related to drama education. In cooperation with Croatian Teacher Training Agency she conducted many workshops related to dance and dramatic art. She is educated dance and movement therapist.

ANDREJA SILIĆ. Srednjoškolski centar za obrazovanje kadrova u kulturi i umjetnosti u Zagrebu završava 1983. godine. Pohađala srednju Glazbenu školu „Pavao Markovac" u Zagrebu, smjer violina. Na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu 1989. godine stekla zvanje odgajatelja predškolske djece. Na Odsjeku za pedagogiju Sveučilišta u Zagrebu 1997. godine stekla zvanje profesor pedagogije. Od 1994. do 2005. godine radila kao odgajatelj u specijaliziranome programu ranog učenje stranoga (engleskoga) jezika u Dječjem vrtiću Potočnica. Stekla zvanje odgajatelja savjetnika 2000. godine, a od 2003. do 2005. godine djeluje u ulozi voditeljice županijskih stručnih vijeća na području Grada Zagreba. Od 2005. godine radi kao viša savjetnica za predškolski odgoj u Agenciji za odgoj i obrazovanje u Zagrebu. Poslijediplomski magistarski znanstveni studij na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu završila 2007. godine. Od 2007. godine vanjska je suradnica Učiteljskog Fakulteta u Zagrebu u statusu višega predavača.

ANDREJA SILIĆ. The high school centre for education of personnel in culture and art in Zagreb ends in 1983. She attended Pavao Markovac High School of Music in Zagreb, majoring in violin. At the Faculty of Teacher Education, University of Zagreb in 1989, she obtained the title of preschool teacher. In 1997 she became a professor of pedagogy at the Department of Pedagogy, University of Zagreb. From 1994 to 2005, she worked as an educator in a specialized early foreign language (English) learning program at Kindergarten Potočnica. She gained the title of Educator Advisor in 2000, and from 2003 to 2005 she acts as the Head of county expert councils in Zagreb. Since 2005 she has been working as a Senior Advisor for Preschool Education at the Croatian Teacher Training Agency in Zagreb. She completed her postgraduate study at the Department of Pedagogy at the Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Zagreb in 2007. Since 2007, she has been an associate professor at the Faculty of Teacher Education in Zagreb as a senior lecturer.

VANJA ŠUŠKO. Nakon završene Gornjogradske Gimnazije upisuje smjer Predškolski odgoj na tadašnjoj Učiteljskoj akademiji i paralelno nakon osnovne, završava srednju Školu za ritmiku i ples te stječe zvanje plesač suvremenog plesa. Honorarno je vodila ritmiku i ples u dječjim vrtićima i osnovnim školama u Zagrebu i okolici. Od 1997 do 2003. član je baletnog ansambla Gradskog kazališta Komedija u kojem je sudjelovala kao plesač u mnogobrojnim operetama i mjuziklima. Nakon plesačke karijere zapošljava se u Dječjem vrtiću Maksimir gdje stječe zvanje odgojitelj savjetnik radeći u primarnom programu s ranim učenjem talijanskog jezika. Voditelj je brojnih radionica za odgojitelje te publicira članke u stručnim časopisima promovirajući benefite pokreta i plesa. Godine 2019. stekla je zvanje magistre ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

VANJA ŠUŠKO. After graduating from Upper Town High School, she enrolled in Preschool Education at the Academy of Teachers Education. In parallel, after primary school, she graduated from the High School of Rhythm and Dance and earned the title of contemporary dance dancer. She has been a part-time teacher of rhythm and dance at kindergartens and elementary schools in and around Zagreb. From 1997 to 2003 she is a member of the ballet ensemble of the City Theatre Comedy in which she as a dancer participated in numerous operettas and musicals. After her dancing career, she is employed at the Maksimir Kindergarten, where she attains the title of educator advisor working in the primary program with early learning of the Italian language. She leads numerous educator's workshops and publishes articles in professional journals promoting the benefits of movement and dance. In 2019, she earned her master's degree in early and preschool education.

JASMINA ZAGRAJSKI. Plesna sam pedagoginja i prof. mentor s dugogodišnjim profesionalnim iskustvom u Školi suvremenog plesa Ane Maletić.

Voditeljica sam Aktiva predmeta Ples Laban te mentorica za pripremu kandidata za polaganje stručnog ispita za nastavnike suvremenog plesa, mentorica i ocjenjivač studentima ADU – Plesni odsjek za pripremu ispita Kreativnog plesa. Koautorica i autorica Planova i programa rada Škole suvremenog plesa Ane Maletić. Autorica Planova i programa rada za tečajeve Plesne kulture za ranu i predškolsku dob. Koautorica programa Specijalističkog studija za odgojitelje/Umjetnička područja na UFZG. Suradnica Hrvatskog katoličkog sveučilišta na metodičkim vježbama za Umjetničko područje.

Samostalno koreografiram za različite uzraste. Autorica i koautorica te voditeljica više plesnih radionica u Hrvatskoj i inozemstvu.

Predsjednica Hrvatske udruge pedagoga suvremenog plesa, voditeljica radionica u organizaciji Agencije za odgoj i obrazovanje, na Međunarodnom stručnom skupu Sretna djeca te stručnim skupovima u organizaciji udruge Ples i dijete – daCi Hrvatska.

Certificirani je analitičar pokreta i somatski praktičar.

JASMINA ZAGRAJSKI. I am a dance pedagogue and professor mentor with many years of experience in Ana Maletić Dance School.

I am a head of the expert group for the course Dance Laban and mentor for candidate preparation for expert exam for contemporary dance teachers, mentor and assessor to the students of Academy of Dramatic Arts – Dance Department for Preparation of Exam in Creative dance. Ko-author and author of Ana Maletić Dance School curricula. Author of curriculum for courses of Dance culture for early and pre-school age. Co-author of program Specialization studies for educators/Artistic field at the Faculty of Teacher Education in Zagreb. She is associate of Croatian Catholic University at methodology exercises for artistic field.

She choreographs on her own for different age groups. Author and co-author and leader fo many dance workshops in Croatia and abroad.

She is a president of a Croatian Association of Contemporary Dance Pedagogues, workshops leader in organization of Croatian Teacher Training Agency, at the International Conference Happy Children and on professional conferences in organization of Association Dance and Child – DaCi Croatia.

She is certified movement analyser and somatic practitioner.

Museum Workshops for All!

Silvija Limani – The Brdovec Museum

SUMMARY This paper is about workshops that were organized in The Brdovec Museum (Zagreb County, Croatia) from 2015 to 2020, and the reasons for engaging in educational activity. Museum educational activities help museums attract new audiences, provide lifelong education, and contribute to preserving intangible heritage.

Key words: *involving public; lifelong education; museum function; serving the community*

Introduction

One of the key roles of museums in society today is education[1]. Not all museums are so dedicated to their educational role, but the number of those which are is growing continually. The Brdovec Museum, being the only cultural institution in the area, has multiple roles and serves as a cultural centre, not only as a museum in the narrow sense. We do not only collect objects, preserve them and do research, but also try to deepen our visitors' understanding of tangible and intangible heritage through involving them in workshops, thus providing them with new skills and lifelong education. By doing so, we directly serve our community and indirectly society in general, and this is, according to 2007 ICOM museum definition[2], the principal function of such institutions.

1 Hooper-Greenhill, E. (Ed.) (1994). *The Educational Role of the Museum. London: Routledge*

2 https://www.icom.museum/the-vision/museum-definition

Community plays a vital role for a local museum like ours. By including the public in museum activities we create a network of people for mutual benefit[3]. Our community consists of general public of all age groups, local NGOs, local schools, artists and historians. We offer workshops for children, teenagers, adults (especially retired people), families, schools and teachers. Children fall into two groups: the ones who come with their parents, usually pre-school children, and the ones that come individually or as a part of a school trip. Teenagers are the most difficult-to-reach target group and usually visit our museum as a part of their school task or with their teachers. Adult visitors mainly include people interested in arts, crafts and local history, and they are in the most part retired people who not only want to learn something new, but also want to spend time with other people with similar interests. Families regularly attend our workshops and usually include mothers or grandmothers with children. Workshops for schools are especially adapted to large groups of 20-30 children and the topic is tailor-made according to their curriculum or local specificities. Teachers either come escorting children during school trips or they attend workshops themselves to learn about local heritage and ancient crafts and pass the knowledge onto their students later on[4].

Types of workshops

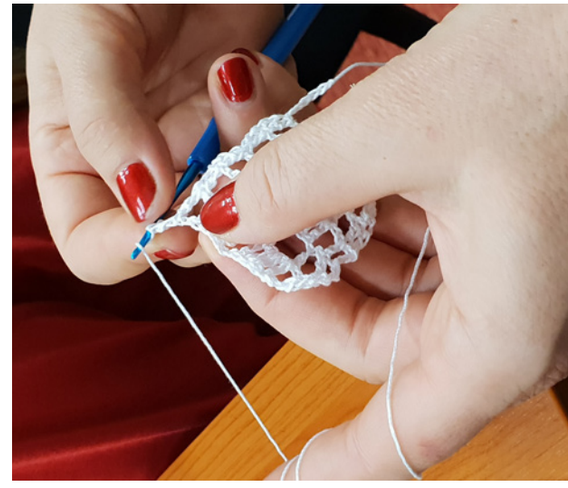
Our workshops are organized, created and prepared by our single curator (the museum director), and conducted by external associates. They are designed to provide highly motivating activities for our visitors and to engage them in acquiring knowledge through the so-called „learning-by-doing“ method[5]. Therefore, we present our collections, historical events, and

3 Šola, T. (2003). *Eseji o muzejima i njihovoj teoriji: Prema kibernetičkom muzeju*. Zagreb: ICOM Hrvatska

4 Bežen, A. (1980). Organizirano komuniciranje sa školom. In I. Vavra (Ed.), *Odgojna i obrazovna djelatnost muzeja* (pp. 41-45). Zagreb: Hrvatski školski muzej

5 Theory of education introduced and develeoped by American philosopher John Dewey in the early 20th century; Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan

Picture 1: Votive offering workshop, 2016



Picture 2: Crochet workshop, 2018

heritage through creative workshops of different kinds. So far, we have had five different types of workshops: traditional skills workshops, creative workshops based on our permanent display, special days workshops, workshops for specific groups and art workshops[6].

As for traditional skills workshops we have organized more than a dozen various workshops, such as making votive offerings, embroidery, baking, furniture renovation, jewellery making, knitting, crochet, wooden toys making, pottery, husk dolls making, etc. How do we teach all those skills? We invite a traditional skill master to demonstrate the skill and teach the group the basics of the trade. Sometimes we use new materials by applying traditional techniques. Here are some examples: children made soap bars using votive offering figurines as models and coloured traditional wooden toys; embroidery workshop and jewellery making workshop were aimed at all age groups; baking skills workshops were for families; refurbishing antique furniture workshops, knitting and crochet workshops, as well as pottery and husk doll making were aimed at adults.

Another type of workshops concentrates on our permanent display. These are creative museum workshops for children aged 6-12. They include fifty lessons where children interpret museum objects in a creative way.

6 www.muzejbrdovec.hr

Picture 3: Heraldry workshop, 2018

The final result is a better understanding of the six collections in our museum: geology and paleontology, archaeology, ethnography, history, cultural history and art. Children learn by doing, that is, by making different drawings or objects, and also they read and complete tasks from our museum guide booklet for children. Some examples include drawings, objects and dioramas that represent our paleontology collection, embroidery and gingerbread making representing our ethnography collection, and finally, heraldry workshop representing our history collection.

Apart from traditional skills and creative workshops we have organized special days workshops that take place on certain occasions: on holidays, the Museum Night, the International Museum Day, and the International Sava River day. Members of local NGOs demonstrated how to make traditional Christmas ornaments, workshops held at Museum Night were connected to the main theme: medal making workshop when the topic was museums and sports, or VR when the topic was museums and digital era. The International Museum Day 2019 was held on one of our archaeological sites: there were digging workshops for small children, pottery workshops,

Picture 4: The International Sava River Day, 2018

mosaic workshops, metal jewellery workshops, Roman food making, and a costume party. On the occasion of the Sava River Day in 2018 participants had to envisage and plan urban development of the river bank.

Workshops for specific groups include ones for schools in accordance with the curriculum, for children without parental care, and for special needs children. Here are some examples: highschool students that learn about expressionism at school had an additional lecture and two workshops held at our museum in 2019, one literary, and one art workshop, in which we used woodcuts by German expressionists as a model. On multiple occasions we went to a neighbouring children's home in Laduč to hold a workshop for less advantaged children. And finally, on International Museum Day 2020 we held an online workshop about local heritage which resulted in graphics of architectural sites, presented in a virtual exhibition. The topic was Museums for Equality, Diversity and Inclusion, so the participants were local school children, special needs children and children without parental care.

Picture 5: Illustration workshop, 2018

Lastly, we have had art workshops held by artists as an accompanying programme for exhibitions, as well as illustration workshops. Artist Ida Blažičko had a site specific exhibition in our museum gallery in 2017 and she held a workshop where participants were expected to create their own imaginary or real space. An outdoor illustration workshop held by actor Željko Mavrović and artist Slavko Bratić took place in 2018. The actor read a fairytale, supposedly inspired by the local scenery, and then the artist, who used to work as an art teacher, helped the children illustrate it.

To summarize, we can say that we have had all kinds of workshops: inside the museum, outside the museum, in the real world (face-to-face), in the virtual world (online). They were all free of charge thanks to the financial support of the local government and the Ministry of Culture. In the last five years we have organized 106 workshops for 809 participants. We did all that due to great enthusiasm of all the parties involved and a strong belief in our museum mission, namely to serve the community[7].

7 www.muzejbrdovec.hr

Workshop aims

Finally, the reasons why we are so dedicated to our educational role are many. First of all, we wanted to educate the public about local history and heritage in a creative way by presenting our collection through workshops. Sometimes collections can be difficult to understand, especially if they are not presented in an interactive way. The guide may do his or her best, but still the material remains hard to grasp. Children may find it difficult to understand the concept of time or styles, so they need to be involved more deeply in the matter. Another reason we organize workshops is to include all people in cultural events, creative processes and artistic expression, and to encourage and develop their creative potential, thus promoting democracy and inclusion in education and art. While this seems obvious, in fact museums are still perceived as fortresses of knowledge and art, inaccessible to the general public. This is what we wanted to change in order to make all people feel welcome at our museum. The fact that all our programmes are free of charge contributes to our tendencies. Then, we organize workshops to improve participants' manual skills and mental health. Manual skills of most contemporary people are poor due to two different reasons, the first being a lack of manual work (that one applies to children and young adults especially), and the second a higher percentage of elderly population who lost their skills over time because of certain conditions. Workshops can also improve mental health in many ways: manual work improves concentration, it might prevent dementia, help attention disorders and boost self-esteem. Being with other people of the same age and interests improves people's social skills and consequently helps to reduce depression and anxiety disorders. This leads us to the next reason for organizing workshops: to enable community networking. People like the company of people with whom they share the same interests. Not in order to compete, but to deepen their knowledge. Another aim of our workshops is to reach and engage new audiences. While some people would hesitate to enter a museum to see the collections, they might visit it for the sole reason of participating in a workshop. Thus they become more familiar with museum activities and gladly return for another programme. The main goal of traditional skills workshops is to pass on traditional skills to new generations. As crafts are dying out, we have to try to save these special skills by showing them to as

many people as possible. None of the objects in our collections can tell a story of how they were produced, so workshops are necessary to preserve intangible heritage. Finally, we organize workshops to provide additional support to school curriculum. Since the 1990s school curriculum of Art Education in Croatia has been significantly reduced. There is only one art lesson per week in Croatian primary and secondary schools, which, of course, is not enough. Unfortunatelly, creativity is often considered unnecessary by policy makers, and so are the school subjects that promote it. Therefore, museums could help with their educational programmes for all age groups, not only school children. Creativity and all arts should never be seen as redundant and this is why cultural institutions should promote all activities that contribute to their accessibility.

Conclusion

Museums have expanded their function to educational activities since the 1970s[8]. In collaboration with schools they provide additional learning methods, and by providing programmes for adults and the elderly they contribute to the concept of lifelong learning[9]. The benefits of such programmes are numerous, not only for rising museum's visitor rates, but also for the community, and for preserving heritage. The function of museums has shifted from static to dynamic and museum programmes are created for, and in many cases by, the community itself. The democracy of creative processes and science is thus guaranteed.

8 Nuissl, E. (1999). Adult education in museums as educational instititions. In Hinžen, H., & Samlowski, M. (Eds.), Adult Education and the Museum (pp. 22-29). Bonn: The Institute for International Cooperation of the German Adult Education Association

9 Federighi, P. (1999). Redefining the role of museums. In Hinžen, H., & Samlowski, M. (Eds.), Adult Education and the Museum (pp. 30-35). Bonn: The Institute for International Cooperation of the German Adult Education Association

References

Bežen, A. (1980). Organizirano komuniciranje sa školom. In I. Vavra (Ed.), *Odgojna i obrazovna djelatnost muzeja* (pp. 41-45). Zagreb: Hrvatski školski muzej

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan

Retrieved from https://archive.org/details/democracyandeduc00deweuoft/page/n9/mode/2up

(5 October 2020)

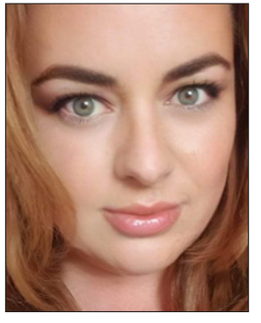
Federighi, P. (1999). Redefining the role of museums. In H. Hinžen & M. Samlowski (Eds.), *Adult Education and the Museum* (pp. 30-35). Bonn: The Institute for International Cooperation of the German Adult Education Association

Hooper-Greenhill, E. (Ed.) (1994). *The Educational Role of the Museum*. London: Routledge

Lord, B. (ed.) (2007). *The Manual of Museum Learning*. Lanham: Altamira Press

Nuissl, E. (1999). Adult education in museums as educational instititions. In H. Hinžen & M. Samlowski (Eds.), *Adult Education and the Museum* (pp. 22-29). Bonn: The Institute for International Cooperation of the German Adult Education Association

Šola, T. (2003). *Eseji o muzejima i njihovoj teoriji: Prema kibernetičkom muzeju*. Zagreb: ICOM Hrvatska



SILVIJA LIMANI was born in Zagreb. She finished Faculty of Philosophy and Social Sciences in Zagreb, Department of Art History and Department of English language and literature. She is a winner of Rectors Prize of the University in Zagreb. She is a PhD candidate in Art History. She has worked in both fields of her studies, teaching English to all generations, teaching art, organizing art workshops for children and adults. She is currently a curator and the Director of the Brdovec Museum where she organizes exhibitions, workshops, various educational activities and projects.

Muzejske radionice za sve!

Silvija Limani – Muzej Brdovec

Sažetak Rad se bavi radionicama koje su organizirane u Muzeju Brdovec (Zagrebačka županija, Hrvatska) od 2015. to 2020. i razlozima za uključivanje u edukativne aktivnosti. Obrazovne aktivnosti muzeja pomažu muzejima privući novu publiku, omogućuju cjeloživotno obrazovanje i pridonose očuvanju nematerijalne baštine.

Ključne riječi: *uključivanje javnosti; cjeloživotno obrazovanje; funkcija muzeja; služenje zajednici*

Uvod

Jedna od glavnih uloga muzeja u društvu današnjice je obrazovanje[1]. Neki muzeji nisu toliko posvećeni obrazovnoj ulozi, međutim broj onih koji jesu kontinuirano raste. Muzej Brdovec, kao jedina kulturna institucija na području, ima mnoge uloge i služi kao kulturni centar, ne samo kao muzej u užem smislu. Ne bavimo se samo skupljanjem predmeta, čuvanjem i istraživanjem, nego nastojimo produbiti saznanja posjetitelja o materijalnoj i nematerijalnoj baštini uključujući ih u radionice, omogućujući im usvajanje novih vještina i cjeloživotno obrazovanje. Čineći to, izravno služimo svojoj zajednici, i neizravno društvu općenito, a to je, prema ICOM-ovoj definiciji muzeja iz 2007. godine[2] glavna svrha muzejskih ustanova.

Zajednica ima važnu ulogu za lokalne muzeje poput našega. Uključujući publiku u muzejske aktivnosti stvaramo mrežu ljudi na obostranu korist[3].

---

1 Hooper-Greenhill, E. (Ed.) (1994). *The Educational Role of the Museum. London: Routledge*

2 https://www.icom.museum/the-vision/museum-definition

3 Šola, T. (2003). Eseji o muzejima i njihovoj teoriji: Prema kibernetičkom muzeju. Zagreb: ICOM Hrvatska

Naša zajednica sastoji se od šire javnosti svih dobnih skupina, lokalnih udruga, lokalnih škola, umjetnika i povjesničara. Nudimo radionice za djecu, adolescente, odrasle (posebice umirovljenike), obitelji, škole i učitelje. Djeca se dijele u dvije skupine: one koji dolaze s roditeljima, a to su obično predškolska djeca, i one koji dolaze individualno ili u okviru školskog izleta. Adolescenti predstavljaju publiku do koje je najteže doprijeti pa oni posjećuju naš muzej kao dio školskog zadatka ili zajedno s nastavnicima. Odrasle posjetitelje uglavnom čine ljudi zainteresirani za umjetnost, rukotvorine i lokalnu povijest, a to su većim dijelom umirovljenici koji ne samo da žele naučiti nešto novo, nego se žele družiti s ljudima s kojima dijele slične interese. Obitelji redovito polaze naše radionice, a obično uključuju majke ili bake s djecom. Radionice za škole su posebno prilagođene velikim grupama od 20 do 30 djece, a tema radionice je primjerena školskom kurikulumu ili lokalnim osobitostima. Učitelji dolaze ili kao pratnja djeci tijekom školskih izleta ili sami polaze radionice da bi nešto naučili o lokalnoj baštini i starim zanatima te kasnije prenijeli znanje na svoje učenike[4].

Vrste radionica

Naše radionice organizira, smišlja i priprema naša jedina kustosica (ravnateljica muzeja), a izvode ih vanjski suradnici. Radionice su osmišljene kako bi pružile motivirajuće aktivnosti za posjetitelje te ih uključile u usvajanje znanja pomoću metode „učenje kroz rad“[5]. Naime, mi predstavljamo svoje zbirke, povijesne događaje i baštinu kroz kreativne radionice različitih vrsta. Do sada smo organizirali pet različitih vrsta radionica: radionice tradicijskih vještina, kreativne radionice koje se temelje na našem

4 Bežen, A. (1980). Organizirano komuniciranje sa školom. In I. Vavra (Ed.), Odgojna i obrazovna djelatnost muzeja (pp. 41-45). Zagreb: Hrvatski školski muzej

5 Teorija obrazovanja koju je uveo i razvio američki filozof John Dewey početkom 20. stoljeća; Dewey, J. (1916). Democracy and Education. New York: Macmillan

stalnom postavu, radionice za posebne prigode, radionice za posebne grupe i umjetničke radionice[6].

Što se tiče tradicijskih radionica organizirali smo brojne različite radionice, poput izrade zagovornih figurica, vezenja, pečenja kolača, obnove namještaja, izrade nakita, pletenja, kukičanja, izrade drvenih igračaka, lončarstva, izrada lutaka od kukuruzovine, itd. Kako podučavamo sve te vještine? Pozovemo majstora određene tradicijske vještine da pokaže vještinu i nauči grupu osnove zanata. Ponekad upotrebljavamo nove materijale koristeći tradicijske tehnike. Na primjer, djeca su izrađivala sapune koristeći zagovorne figurice kao model i bojila su tradicijske drvene igračke; radionice vezenja i izrade nakita bile su namijenjene svim dobnim skupinama; radionice pečenja kolača bile su za obitelji; radionice obnove starog namještaja, pletenja i kukičanja, kao i lončarstva te izrade lutaka od kukuruzovine bile su namijenjene odraslim polaznicima.

Drugi tip radionica usredotočen je na naš stalni postav. To su kreativne muzejske radionice za djecu od 6 do 12 godina. One uključuju pedeset sati na kojima djeca interpretiraju muzejske predmete na kreativan način. Konačni rezultat je bolje razumijevanje šest zbirki našega muzeja: geološko-paleontološke, arheološke, etnografske, povijesne, kulturno-povijesne i likovne. Djeca uče radeći, odnosno, izrađujući različite crteže ili predmete, a također čitaju i rješavaju zadatke iz našeg muzejskog vodiča za djecu. Primjeri uključuju predmete i diorame koji predstavljaju našu paleontološku zbirku; vezenje i izrada licitara predstavljaju našu etnografsku zbirku; i konačno, radionica heraldike koja predstavlja našu povijesnu zbirku.

Osim tradicijskih i kreativnih radionica organizirali smo radionice za posebne prigode koje se događaju povodom blagdana, Noći muzeja, Međunarodnog dana muzeja i Međunarodnog dana rijeke Save. Članovi lokalnih udruga pokazivali su kako se izrađuju božićni ukrasi; radionice za Noć muzeja vezale su se uz glavnu temu: radionica izrade medalja kad je tema bila muzeji i sportovi, ili radionica virtualne stvarnosti kad je tema bila muzeji i digitalna era. Međunarodni dan muzeja 2019. godine održan je na jednom od naših arheoloških lokaliteta: Imali smo radionice iskopavanja za malu djecu, radionice lončarstva, mozaika, izrade metalnog nakita, pripreme rimskih jela i kostimiranu zabavu. Povodom Dana rijeke Save

6 www.muzejbrdovec.hr

2018. godine učesnici su morali zamisliti i isplanirati urbanistički razvoj riječne obale.

Radionice za posebne grupe uključuju one za školsku djecu u skladu s nastavnim planom i programom, za djecu bez roditeljske skrbi i za djecu s posebnim potrebama. Neki od primjera su: srednjoškolci koji u školi uče o ekspresionizmu imali su 2019. godine dodatno predavanje i dvije radionice u našem muzeju, jednu literarnu i jednu likovnu, u kojoj smo koristili drvoreze njemačkih ekspresionista kao primjer. U više navrata posjetili smo Dječji dom Laduč i tamo održali radionice za djecu slabijeg materijalnog stanja. I konačno, na Međunarodni dan muzeja 2020. održali smo online radionicu o lokalnoj baštini koja je rezultirala grafikama arhitektonskih zdanja, prezentiranih na virtualnoj izložbi. Tema je bila Muzeji za jednakost, različitost i uključivost, pa su učesnici bili učenici lokalnih škola, djeca s posebnim potrebama i djeca bez roditeljske skrbi.

Naposlijetku, imali smo radionice kao popratne programe uz izložbe, kao i radionice ilustracija. Umjetnica Ida Blažičko održala je 2017. site-specific izložbu u našoj muzejskoj galeriji i također održala radionicu u kojoj su učesnici trebali osmisliti svoj vlastiti imaginarni ili stvarni prostor. Radionica ilustracije na otvorenom održana je 2018, a voditelji su bili glumac Željko Mavrović i umjetnik Slavko Bratić. Glumac je pročitao bajku, navodno inspiriranu lokalnim krajolikom, a onda je umjetnik, koji je nekad radio kao učitelj likovne kulture, pomogao djeci da ilustriraju bajku.

Sažeto možemo reći da smo imali sve vrste radionica: unutar muzeja, izvan muzeja, u stvarnom svijetu (lice-u-lice), u virtualnom svijetu (online). One su sve bile besplatne zahvaljujući financijskoj podršci lokalnih vlasti i Ministarstva kulture. U zadnjih pet godina organizirali smo 106 radionica za 809 učesnika. Sve smo to uspjeli učiniti zahvaljujući velikom entuzijazmu svih uključenih strana i snažnom uvjerenju u misiju našega muzeja, naime u poslanje da služimo zajednici[7].

7 www.muzejbrdovec.hr

Ciljevi radionica

Konačno, razlozi zašto smo toliko posvećeni obrazovnoj ulozi su brojni. Prvo, željeli smo podučiti javnost o lokalnoj povijesti i baštini na kreativan način predstavljajući naše zbirke putem radionica. Ponekad je teško shvatiti zbirke, pogotovo ako nisu predstavljene na interaktivan način. Vodič može dati sve od sebe, ali materijal još ostaje nerazjašnjen. Djeci je ponekad teško razumjeti koncept vremena ili stilove, pa ih se mora znatnije angažirati i uvesti u materiju. Drugi razlog zašto organiziramo radionice je da bismo uključili sve ljude u kulturna događanja, kreativne procese i umjetnički izričaj, i kako bismo potaknuli i razvili njihov kreativni potencijal, tako promičući demokraciju i uključivost u obrazovanju i umjetnosti. Iako je to čini samorazumljivim, u stvari mnogi muzeje još uvijek doživljavaju kao utvrde znanja i umjetnosti, nedostupne široj javnosti. To je ono što smo htjeli promijeniti kako bismo postigli da se svi osjećaju prihvaćeno u našem muzeju. Činjenica da su svi naši programi besplatni doprinosi našim težnjama. Zatim, organiziramo radionice da bismo poboljšali manualne vještine i mentalno zdravlje sudionika. Manualne vještine većine suvremenih ljudi su slabe iz dva različita razloga, prvi je nedostatak manualnog rada (ovaj razlog se posebno odnosi na djecu i mlade), a drugi razlog je sve viši postotak starije populacije koji su protokom vremena izgubili vještinu u rukama zbog određenih zdravstvenih stanja. Radionice također mogu poboljšati mentalno zdravlje na mnogo načina: manualni rad poboljšava koncentraciju, mogao bi pomoći sprečavanju demencije, pomaže kod poremećaja pažnje i potiče samopouzdanje. Boravak s drugim ljudima iste dobi i interesa poboljšava socijalne vještine i posljedično pomaže to smanjiti depresivne i anksiozne poremećaje. To nas dovodi do sljedećeg razloga za organiziranje radionica, a to je omogućavanje umrežavanja unutar zajednice. Ljudi vole društvo drugih ljudi s kojima dijele interese. Ne kako bi se natjecali, nego kako bi produbili znanje. Još jedan cilj naših radionica je doprijeti do nove publike i uključiti ih u naše aktivnosti. Dok se ljudi nećkaju bi li ušli u muzej pogledati zbirke, ponekad dolaze isključivo zbog sudjelovanja u radionicama. Na taj način oni se upoznaju s muzejskim aktivnostima i rado se vraćaju na druge programe. Glavni cilj tradicijskih radionica je prenijeti tradicijske vještine na nove generacije. Budući da stari obrti izumiru, moramo pokušati sačuvati te specifične vještine tako što

ćemo ih pokazati što većem broju ljudi. Nijedan predmet iz naših zbirki ne može ispričati priču o tome kako je napravljen, stoga su potrebne radionice kako bi se očuvala nematerijalna baština. U konačnici, organiziramo radionice kao dodatnu podršku školskom kurikulumu. Od 1990-ih školski kurikulum Likovne kulture u Hrvatskoj značajno je smanjen. Danas u hrvatskim osnovnim i srednjim školama postoji samo jedan sat likovnog odgoja tjedno, što naravno nije dovoljno. Nažalost, donosioci odluka često ne smatraju kreativnost nužnom, pa tako niti školske predmete koji je potiču. Dakle, muzeji bi tu mogli pomoći svojim obrazovnim programima za sve dobne skupine, ne samo školsku djecu. Kreativnost i sve vrste umjetnosti nikad ne bi trebalo smatrati suvišnima, pa bi zato kulturne institucije trebale poticati sve aktivnosti koje pridonose njihovoj dostupnosti.

Zaključak

Muzeji su 1970-ih proširili svoju funkciju na edukativne aktivnosti[8]. U suradnji sa školama oni omogućuju dodatne metode učenja, a nudeći programe za odrasle polaznike i stariju populaciju doprinose konceptu cjeloživotnog učenja[9]. Pogodnosti takvih programa su brojne, ne samo za porast broja posjetitelja muzeja, nego i za zajednicu, kao i za očuvanje baštine. Funkcija muzeja je iz statične prerasla u dinamičnu, a muzejski programi se kreiraju za publiku, u mnogim slučajevima i sama zajednica učestvuje u njihovom stvaranju, čime je zagarantirana demokracija kreativnih procesa.

8 Nuissl, E. (1999). Adult education in museums as educational instititions. In Hinžen, H., & Samlowski, M. (Eds.), Adult Education and the Museum (pp. 22-29). Bonn: The Institute for International Cooperation of the German Adult Education Association

9 Federighi, P. (1999). Redefining the role of museums. In Hinžen, H., & Samlowski, M. (Eds.), Adult Education and the Museum (pp. 30-35). Bonn: The Institute for International Cooperation of the German Adult Education Association

Literatura

Bežen, A. (1980). Organizirano komuniciranje sa školom. In I. Vavra (Ed.), *Odgojna i obrazovna djelatnost muzeja* (pp. 41-45). Zagreb: Hrvatski školski muzej

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan

Retrieved from https://archive.org/details/democracyandeduc00deweuoft/page/n9/mode/2up

(5 October 2020)

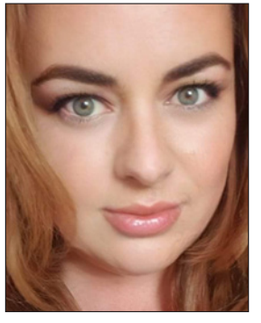
Federighi, P. (1999). Redefining the role of museums. In H. Hinžen & M. Samlowski (Eds.), *Adult Education and the Museum* (pp. 30-35). Bonn: The Institute for International Cooperation of the German Adult Education Association

Hooper-Greenhill, E. (Ed.) (1994). *The Educational Role of the Museum*. London: Routledge

Lord, B. (ed.) (2007). *The Manual of Museum Learning.* Lanham: Altamira Press

Nuissl, E. (1999). Adult education in museums as educational instititions. In H. Hinžen & M. Samlowski (Eds.), *Adult Education and the Museum* (pp. 22-29). Bonn: The Institute for International Cooperation of the German Adult Education Association

Šola, T. (2003). *Eseji o muzejima i njihovoj teoriji: Prema kibernetičkom muzeju*. Zagreb: ICOM Hrvatska



SILVIJA LIMANI rođena je u Zagrebu. Završila je Filozofski fakultet u Zagrebu, povijest umjetnosti i engleski jezik i književnost. Dobitnica je Rektorove nagrade Sveučilišta u Zagrebu. Studentica je doktorskog studija povijesti umjetnosti. Radila je u oba područja svoga studiranja, predavala je engleski svim generacijama, podučavala je umjetnost, organizirala umjetničke radionice za djecu i mlade. Trenutno je kustosica i direktorica Muzeja Brdovec gdje organizira izložbe, radionice, razne edukativne aktivnosti i projekte.

Iskustva provedbe ERASMUS+ projekta *Umjetnici za umjetničko obrazovanje i dugoročni utjecaji na sudionike* / Experience of ERASMUS+ project conducting: *Artists for artistic education and long-term effects on participants*

Mr. Jelena Bračun – Hrvatsko društvo likovnih umjetnika
Prof. Tomislav Buntak – Akademija likovnih umjetnosti u Zagrebu

SAŽETAK Hrvatsko društvo likovnih umjetnika od 2015. do danas kontinuirano s partnerima provodi ERASMUS+ projekt *Umjetnici za umjetničko obrazovanje*. Svake godine u projektu sudjeluju odabrani učenici i nastavnici iz 5 škola primijenjenih umjetnosti iz Hrvatske kojima se omogućuje inozemna mobilnost u cilju provođenja stručne prakse pod mentorstvom profesionalnih likovnih umjetnika. Cilj projekta je nadopuniti obrazovni kurikulum za zvanja slikara, grafičara i kiparskog dizajnera relevantnim znanjima i vještinama kako bi učenici po završetku škole bili konkurentniji na tržištu rada, odnosno pri nastavku školovanja na tercijarnoj razini. Tijekom 2 tjedna rada s mentorom/icom na produkciji konkretnog umjetničkog rada, učenici stječu iskustva praktičnog rada u umjetničkom ateljeu. U kurikulumima srednjoškolskog umjetničkog obrazovanja trenutno nije predviđen nikakav oblik „stažiranja" ili rada van školskih radionica.
Tijekom 5 godina provođenja, u projektu je sudjelovalo više od 200 učenika. Anketom su se utvrdili kvalitativni srednjoročni i dugoročni rezultati koje su ostvarili uključeni učenici. Ispitali smo kako se nastavilo njihovo školovanje te kako oni,

prema vlastitoj procjeni, ocjenjuju dugotrajne učinke stečenog iskustva. Anketirali smo i nastavnike te ravnatelje kako bi dobili uvid o utjecaju projekta na instituciju. Naša pretpostavka jest da su uključeni učenici ostvarili upis na umjetničke akademije ili srodne fakultete u Hrvatskoj ili inozemstvu te da je njihovo iskustvo pozitivno utjecalo na njihov umjetnički razvoj. Anketa je utvrdila i jesu li su učenici, koji su u srednjoj školi sudjelovali u ERASMUS+ stručnom usavršavanju, nastavili sudjelovati u međunarodnim razmjenama studenata te jesu li su aktivni na tržištu rada.

Ključne riječi: *mentoriranje; mobilnost učenika; stručna praksa; umjetnička praksa;*

ABSTRACT Since 2015, the Croatian Association of Fine Artists has been continuously implementing, together with its partners, the ERASMUS+ project Artists for Art Education. Each year, selected students and teachers from 5 schools of applied arts from Croatia participate in the project. The project enables foreign mobility of high school students for professional practice under the mentorship of professional visual artists. The project aims to supplement the educational curriculum for painter, graphic artist, and sculptor designer with relevant knowledge and skills so that after graduation, students will be more competitive in the labor market or in continuing their education at the tertiary level.

During 2 weeks of working with a mentor on the production of a particular work of art, students gain experience of practical work in an art studio. Secondary art education curricula do not currently provide any form of "internship" or work outside of school workshops.

Over 5 years, more than 200 students participated in the projects. The survey will determine the qualitative medium and long-term results achieved by the students involved. We examined how their education has continued and how they assess in their own opinion the long-term effects of the experience gained. We also interviewed teachers and principals to gain insight into the project impact on the institution. Our thesis was that the students involved have enrolled in art academies or related faculties in Croatia or abroad and that their experience has positively influenced their artistic development. The survey determined whether students who attended ERASMUS + vocational training in high school continue to participate in international student exchanges and are more active in the job market.

Keywords: *artistic practice; mentoring; professional practice; student mobility*

Uvod

Hrvatsko društvo likovnih umjetnika od 2015. do danas kontinuirano, s partnerima, provodi ERASMUS+ projekt *Umjetnici za umjetničko obrazovanje*. HDLU je, kao vodeća strukovna udruga umjetnika u Hrvatskoj, želio, u suradnji s školama primijenjene umjetnosti iz svih dijelova Hrvatske te inozemnim umjetničkim i obrazovnim institucijama, podignuti kvalitetu stručnog umjetničkog rada na odjelima koji najčešće obrazuju buduće članove HDLU – slikarski, kiparski i grafički odsjeci. Iskustvo ravnateljice i osoblja HDLU omogućilo je da škole koje nemaju kapaciteta za samostalnu provedbu ERASMUS+ projekata ipak imaju maksimalnu korist od sudjelovanja. Nastavni program za ta zanimanja temelji se na iskustvenom učenju kroz praktičnu nastavu, odnosno radionice unutar škole, ali ne uključuje praksu izvan škole, niti izvan države. Nastavni program se osuvremenjuje vrlo rijetko te ne obuhvaća najnovije tehnike i metode koje se primjenjuju u slikarstvu/kiparstvu/grafici, ali i suvremenim umjetničkim područjima.

Svake godine u projektu sudjeluju odabrani učenici i nastavnici iz 5 škola primijenjenih umjetnosti iz Hrvatske kojima se omogućuje inozemna mobilnost u cilju provođenja stručne prakse pod mentorstvom profesionalnih likovnih umjetnika. Cilj projekta je nadopuniti obrazovni kurikulum za zvanja slikara, grafičara i kiparskog dizajnera relevantnim i suvremenim znanjima i vještinama kako bi učenici po završetku škole bili konkurentniji na tržištu rada, odnosno pri nastavku školovanja na tercijarnoj razini. Škole gostuju kod renomiranih stranih umjetničkih udruga i obrazovnih institucija s kojima HDLU ima dugogodišnju suradnju: udruge umjetnika NEXT iz Graza, KIBLA iz Maribora, Artkomas iz Kaunasa i Westdeutscher Künstlerbund iz Muenstera.

Mobilnost učenika traje 2 tjedna, tijekom kojih učenici rade neposredno s mentorom/icom na produkciji konkretnog umjetničkog rada. Rad se uglavnom odvija u ateljeu umjetnika mentora ili u zajedničkom radnom prostoru (u slučaju umjetniče udruge KIBLA iz Maribora). U kurikulumima srednjoškolskog umjetničkog obrazovanja trenutno nije predviđen nikakav oblik „stažiranja" ili rada van školskih radionica tako da je ova mobilnost prvi susret učenika s umjetničkim radom u „stvarnom" svijetu, izvan školskih radionica. Prije odlaska na mobilnost učenici u školi prolaze pripreme: upoznaju se s načinom i stilom rada svojih umjetnika-mentora,

savladavaju stručni vokabular na stranom jeziku i upoznaju grad u koji putuju. To omogućava da po dolasku u umjetnički atelje brže započnu s konkretnim radom. Učenike se tijekom mobilnosti u jednakoj mjeri potiče da upoznaju rad i tehniku umjetnika mentora, ali i razvijaju vlastitu interpretaciju kroz svoj rad. Radovi koji nastanu tijekom mobilnosti na kraju su uvijek izloženi na završnoj izložbi koja se postavlja zadnja dva dana u galerijskom prostoru u gradu mobilnosti. To učenicima daje dodatnu mogućnost upoznavanja s procesom postavljanja izložbe te iskustvo otvorenja izložbe.

Osim mobilnosti učenika, zadnje 3 godine su i nastavnici stručnih predmeta s odsjeka grafike, slikarstva ili kiparstva uključeni u mobilnost. Time se postiže veći protok informacija o suvremenim metodama rada u školskom kolektivu. Mobilnost se sastoji od 2-dnevnog *job-shadowinga* na renomiranim akademijama u Njemačkoj, Italiji ili Sloveniji. Cilj mobilnosti je uvesti nove metode podučavanja u škole primijenjene umjetnosti te tako povećati kvalitetu obrazovanja. Dugotrajni utjecaj mobilnosti na strukovne nastavnike trebao bi biti predmet nekog od budućih istraživanja.

Tijekom provedbe projekta primijećeno je da škole nemaju metode i mogućnosti praćenja uspjeha svojih učenika nakon završetka školovanja. HDLU je zamijetio da je prema provedbenoj agenciji (AMPEU) teško optimalno izvještavati o dugotrajnim učincima kada ne postoje dostupni podatci o daljnjem obrazovanju i profesionalnom umjetničkom razvoju sudionika. Zato smo osmislili anketu koja se primijenila retrogradno, a poslana je svim dosadašnjim sudionicima mobilnosti, ali i na adrese trenutnih i budućih sudionika, koji će anketu ispunjavati godinu dana nakon sudjelovanja u mobilnosti.

U procesu pisanja ovog rada zaključili smo da su dugotrajni učinci ERASMUS+ mobilnosti rijetko sustavno istraživani, a nikada u području strukovnog umjetničkog obrazovanja. Uglavnom se istraživanje bazira na anegdotalnim citatima izjava sudionika koji opisuju svoja dobra (ili rjeđe loša) iskustva na mobilnosti, a sudionike se gotovo nikad ne prati nekoliko godina nakon mobilnosti kako bi se zabilježio njihov daljnji akademski i profesionalni uspjeh.

Tijekom 5 godina provođenja u projektu je sudjelovalo više od 200 učenika (uključujući i mobilnosti koje su se odvile 2020., a nisu uključene u anketiranje). Unutar mjesec dana nakon mobilnosti svi sudionici su

obvezni ispuniti završni izvještaj o sudjelovanju (*Participant report*). Izvještaj se popunjava individualno i rezultati se koriste pri izvještavanju prema nacionalnoj provedbenoj agenciji (AMPEU). Nedostaci tih podataka su:

a) nisu javno dostupni niti objedinjeni
b) odnose se samo na sam trenutak mobilnosti, a ne na njezine dugoročne učinke. Ipak, ti podatci uvijek su nam bili vrijedan indikator o uspješnosti samih mobilnosti, jer su izvještajima sudionici redovito izražavali visoko zadovoljstvo svim elementima provedene mobilnosti.

Metode

S obzirom na dugotrajnost projekta, pojavila se potreba da se ispitaju stavovi sudionika o kvaliteti mobilnosti i utjecaju mobilnosti na njihov daljnji obrazovni i profesionalni put. Ova anketa je bila poslana elektroničkim putem svim sudionicima od 2015. do 2019. godine te školama. Korištene su *e-mail* adrese sudionika u trenutku njihovog sudjelovanja u projektu pa nije bilo moguće provjeravati jesu li te adrese još validne ili pak doći do trenutnih adresa sudionika koji su izmijenili *e-mail*.

Anketom su se željeli utvrditi kvalitativni srednjoročni i dugoročni rezultati koje su ostvarili uključeni učenici. Ispitivali smo kako su sudionici nastavili školovanje te kako oni, prema vlastitoj procjeni, ocjenjuju dugotrajne učinke stečenog iskustva. Anketirani su bili i nastavnici koji su sudjelovali u koordinaciji projekta, nastavnici koji su pratili učenike na mobilnostima te ravnatelji, kako bi dobili uvid u utjecaj projekta na instituciju.

Naša je pretpostavka bila da su uključeni učenici u značajnom postotku ostvarili upis na umjetničke akademije ili srodne fakultete u Hrvatskoj ili inozemstvu te da je njihovo iskustvo većinom pozitivno utjecalo na njihov umjetnički razvoj. Anketom smo također željeli utvrditi da li su učenici koji su u srednjoj školi sudjelovali u ERASMUS+ stručnom usavršavanju nastavili sudjelovati u ERASMUS+ međunarodnim razmjenama studenata na fakultetima te da li su aktivni na tržištu rada.

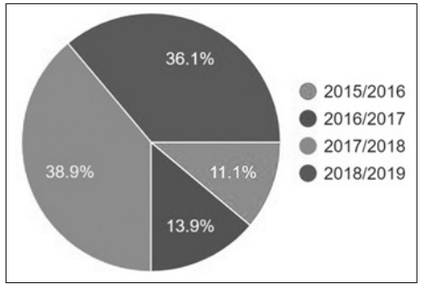
Pitanja postavljena u anketi osmišljena su kako bi se dobio sveobuhvatan dojam o zadovoljstvu sudionika i dugotrajnom učinku mobilnosti na njihov profesionalni i umjetnički put. Anketa je bila primijenjena na sudionike od 2015. do 2019. godine, a bit će i u budućnosti primjenjivana na sve

sudionike godinu dana nakon njihove mobilnosti. Tako će se s vremenom dobivati sve pouzdaniji i relevantniji statistički rezultati.

Rezultati

Anketa za učenike je sastavljena u formi *on-line* obrasca i sastoji se od 24 pitanja te je ispunjavanje bilo anonimno. Anketa je poslana na 150 *e-mail* adresa sudionika (učenika), od čega je odgovorilo njih 36 (24%). S obzirom na to da je od prve mobilnosti prošlo 5 godina, razumljivo je da su mnogi učenici u međuvremenu promijenili *e-mail* adrese. Očekivano, anketu je ispunilo više polaznika mobilnosti iz godina 2017./´18. i 2018./´19. (ukupno 76%) nego iz godina 2015./´16. i 2016./´17. (ukupno 25%) (**Tablica 1**). Kako se anketa bude provodila u budućnosti, tako će i odgovori ispitanika biti brojniji.

Tablica 1. Koje godine ste bili na mobilnosti! *(36 responses)*

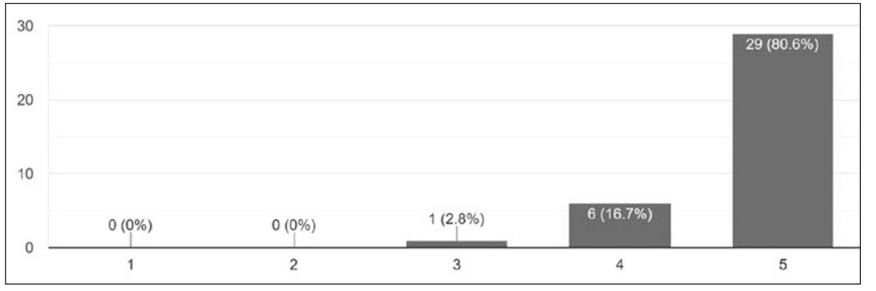


Od polaznika koji su sudjelovali u anketi čak 80,6% ocjenjuje vrijeme provedeno na mobilnosti ocjenom 5 (**Tablica 2**). To se podudara s visokim ocjenama koje sudionici daju mobilnosti u izvještajima koje ispunjavaju individualno mjesec dana nakon mobilnosti (*Participant report*). Ti podatci nažalost nisu javni (dostupni su samo voditelju projekta i provedbenoj Agenciji) niti su objedinjeni kako bi ih mogli usporediti.

Kako bi dobili i kvalitativnu dimenziju ovih podataka tražili smo i komentare na ovo pitanje. Neki od indikativnih komentara sudionika su:

– „Vrlo kvalitetno osmišljeno provedeno vrijeme.“
– „Bilo je iznimno zanimljivo, uzbudljivo i sretan sam što sam imao tu mogućnost.“
– „Zanimljivo i kvalitetno koncipiran sadržaj, no bilo bi bolje da je malo produktivnije organizirano vrijeme. Sve u svemu, veoma pozitivno iskustvo.“

Tablica 2. Kako biste ocijenili svoje vrijeme provedeno na mobilnosti (opći dojam)? *(36 responses)*

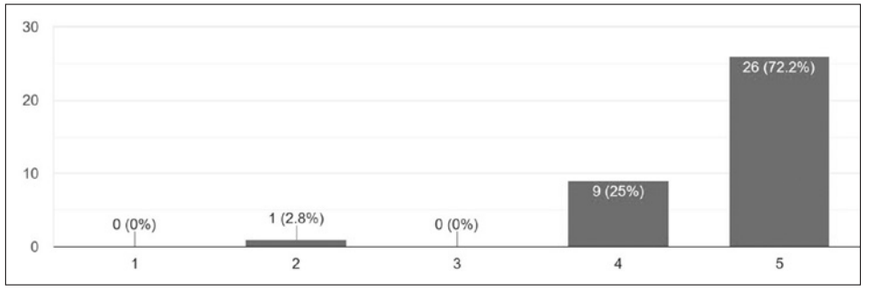


– „Biti dio Erasmus+ programa predivno je iskustvo koje ću uvijek nositi sa sobom, iskustvo koje me je naučilo puno toga te neke stvari kojih jednostavno u školi/fakultetu nema. Nova poznanstva i prijateljstva, nove tehnike/načini učenja i odlična atmosfera dio su mog iskustva na Erasmusu.“

Ocjene stručne prakse su samo neznatno lošije od općeg dojma o mobilnosti: čak 72,2% sudionika stručnu praksu ocjenjuje s 5, a 25% s 4 (**Tablica 3**). Kao dodatno pojašnjenje ocjena tražili smo da sudionici opišu čega se najbolje sjećaju sa svoje stručne prakse:

– „Sjećam se timskog rada, razmjenjivanja ideja i ostvarivanja grupnih i osobnih ciljeva kroz zajednički rad. Sjećam se da smo kroz naše različitosti uspjeli složiti izuzetnu cjelinu i dokazati koliko je bitno da umjetnici podupiru umjetnike i pomažu jedni drugima.“
– „Korištenje drugačijih stilova na koje možda nismo naviknuti“

Tablica 3. Kako biste ocijenili stručnu praksu na mobilnosti (kvalitetu rada s mentorom)? *(36 responses)*



– „Kao grupa s mentoricom odlučili smo bazirati naše radove na temi ekologije. Svi smo imali mogućnost individualno raditi na svom radu i svojoj ideji. Uz poticaj mentorice zajedno smo s ostalim polaznicima sastavili zajedničku instalaciju od recikliranog materijala. Na dan otvaranja izložbe održali smo performans ostalim grupama i posjetiteljima.“
– „Mentorica je imala osmišljen plan što će se raditi svaki dan.“
– „Naučio sam raditi s alatima s kojima do tada nisam imao mogućnosti raditi.“
– „U studiju našeg mentora smo izrađivali radove, isprva u novim tehnikama koje nam je mentor pokazao, a kasnije po vlastitom izboru.“
– „Sjećam se svega od rada s mentorom do razgledavanja grada. To iskustvo mi je bilo jako zanimljivo i poučno te će mi uvijek ostati u sjećanju.“
– „Mentori su uvijek bili spremni pomoći i objasniti, predlagali ideje i davali stručna mišljenja.“
– „Pomagali smo mentoru s njegovim projektom, a onda smo i sami radili na svojem projektu za kasniju izložbu.“
– „Sjećam se zadataka koji su bili organizirani na zanimljiv način. Svaki dan smo radili, ali bi dobili i dosta slobodnog vremena za sebe. Imali smo dodatne zanimljive radionice, dosta toga novog i zanimljivog smo vidjeli i stalno smo upoznavali nove ljude koji bi nam ispričali svoja iskustva rada u struci što zapravo podosta pomaže da budemo spremni za različite situacije.“
– „Detaljno razrađen plan rada. Sloboda sugestija i korištenja materijala da dođemo do željenog cilja.“
– „Naša je mentorica pripremala izložbu koja je bila dobro opremljena velikim umjetničkim slikama/radovima, ali usmjerena na djecu i njihov odnos s roditeljima. Zahvaljujući tom radu postao mi je jasniji utjecaj umjetnika na zajednicu i koliko je bitno kad razmišljamo za koga mi nešto radimo - kome je naš rad namijenjen i emocije koje prenosimo na druge. Znam da je to nešto potpuno logično, ali za jednu mladu osobu, koja je to tek osvijestila, velika je stvar. Hvala vam na toj mogućnosti.“

Iz odgovora se zaključuje da je nekoliko aspekata sudionicima bilo osobito važno: timski rad, osobni (umjetnički) razvoj, sloboda (umjetničkog) izražavanja, poticaj/podrška mentora/ice te iskustvo novih tehnika i metoda rada. Upravo su to elementi koje učenici ne mogu dobiti kroz tradicionalnu nastavu te je zato važno da imaju mogućnost ovakve stručne prakse.

Na pitanje što bi izdvojili kao najveću prednost mobilnosti, sudionici su odgovarali:

– „Izložbe, izložbe i još izložbi. Izuzetni radovi i veoma zanimljivi prikazi umjetničkih djelovanja.“
– „Dobar balans slobodnog vremena i rada u kojem se uspijeva naučiti više o umjetnosti, ali i o mjestu.“
– „Upoznavanje nove države.“
– „Umreženost i sklopljena prijateljstva, uvid u način rada umjetnika izvan prostora škole te veći uvid, što se ne vidi na izložbi gotovih radova, u to kako je umjetničko školstvo stručnije i po područjima raširenije vani nego ovdje.“
– „Komunikacija s umjetnicima/mentorima i uvid u njihove radove.“
– „Mogućnost usavršavanja svojeg znanja u svojoj struci, putovanja i upoznavanje ljudi u struci.“
– „Najveća prednost bi bila dobiveno iskustvo tijekom tog vremena. Naući se kako komunicirati s drugim ljudima te kako raditi svi zajedno kao grupa.“
– „Dostupnost velikog raspona materijala i alata.“
– „Iskustvo samostalnog rada u novoj okolini. Upoznavanje s novom kulturom i zemljom te njihovim pristupom umjetnosti.“
– „Upoznavanje nove kulture i raznih oblika umjetnosti.“
– „Cijeli koncept je sam po sebi već velika prednost, ali jedna stvar koju bih izdvojila je bila da nam je bio pružen džeparac s kojim smo mogli kupovati u velikim Art shopovima koje inače nemamo u gradovima iz kojih dolazimo...“
– „U našim školama je crtanje akta nešto nezamislivo jer smo još maloljetni tako da je nama bila velika prilika imati tu mogućnost zahvaljujući profesorima koji su to organizirali.“

Primjećujemo da odgovore možemo grubo svrstati u dvije kategorije (obje jednako značajne) – oni koji naglašavaju važnost internacionalnog

iskustva i oni koji naglašavaju važnost novih umjetničkih saznanja. Kasnije ćemo se osvrnuti na odgovore njihovih nastavnika na isto pitanje.

Na pitanje što bi izdvojili kao najveći nedostatak mobilnosti, većina je odgovorila da ne bi ništa istaknuli, a dio sudionika je odgovorio sljedeće:

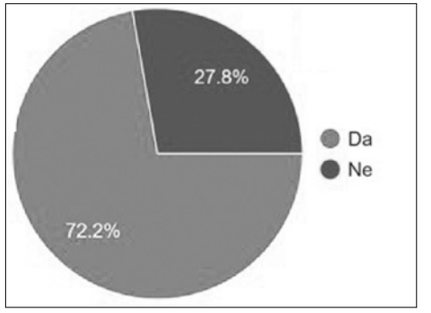
- „Česta izmjena rasporeda."
- „Kao prije navedeno, manjak još jednog tjedna."
- „Nismo imali dovoljno vremena posvetiti se svakoj izložbi koliko smo htjeli."
- „Organizacijski je bilo malo loše koliko se sjećam, ali taj dio mi očito nije smetao toliko pošto se ne sjećam točno u čemu je bio problem."
- „Malo više slobodnog vremena."
- „Nejasno definirani ciljevi prakse."
- „*Eventi* vezani za temu Erasmusa, npr. obilazak lokalnog muzeja, van svakodnevnih obaveznih radnji."
- „Voljela bih da je dulje trajalo."
- „Neupoznavanje vršnjaka u stranoj zemlji."
- „Nema nedostataka, cijela dva tjedna su tekla predivno od početka do kraja."
- „Vidite, meni ova mobilnost puno znači i nisam primijetila da je imala nedostatke."
- „Što je samo jednom u 4 godine."

Velika većina komentara govori da nedostataka nije bilo, a sljedeća grupa komentara se odnosi na želju da mobilnost traje duže. Ostali nedostatci su u manjini i odnose se uglavnom na organizaciju mobilnosti.

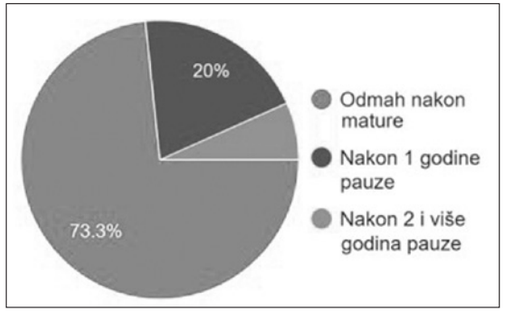
Nakon početnih općih informacija i stavova o provedenoj mobilnosti, u anketi smo sudionike pitali o nastavku njihova školovanja. 72,2% sudionika je nastavilo školovanje nakon srednje škole (**Tablica 4**), a od njih je većina (73,3%) studij upisala odmah nakon mature, 20% nakon godine dana i ostatak nakon više od dvije godine (**Tablica 5**).

Više od polovice ispitanih je upisalo neku od umjetničkih akademija, dok su se ostali ravnomjerno rasporedili na uglavnom srodne studije (Dizajn/Arhitektura, Filozofski fakultet (Povijest umjetnosti/Filozofija), Oblikovanje tržišnih komunikacija, Učiteljski fakultet), a jedna osoba upisala je Prehrambeno-biotehnološki fakultet (**Tablica 6**). Od onih koji su upisali

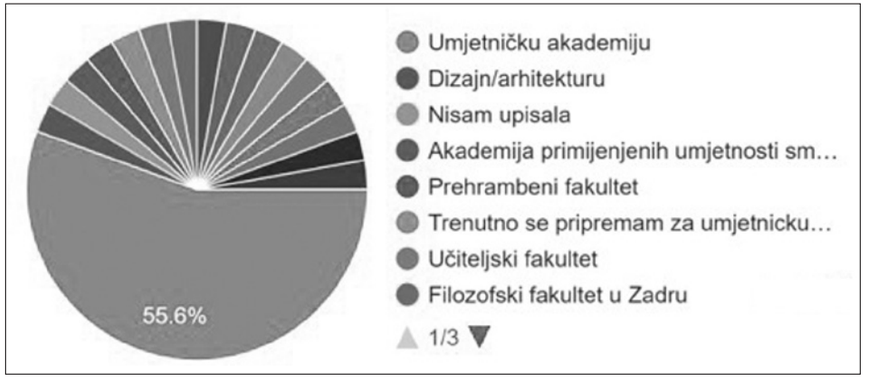
Tablica 4. Jeste li nastavili školovanje nakon srednje škole? *(36 responses)*



Tablica 5. Ako ste nastavili, kada ste upisali fakultet? *(30 responses)*



Tablica 6. Koji fakultet ste upisali? *(36 responses)*

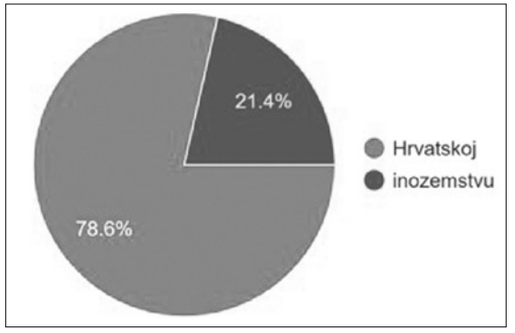


fakultet, očekivano, većina je upisala u Hrvatskoj (78,6%), a 21,4%, tj. 6 sudionika mobilnosti, upisalo je studij u inozemstvu (**Tablica 7**).

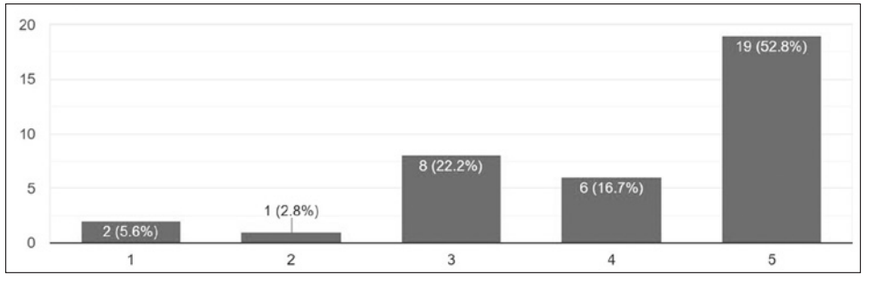
Od ukupno 10 ispitanika, koji su označili da nisu upisali fakultet, dio je na pitanje da opišu svoj profesionalni razvoj nakon škole izjavio da još pokušava upisati likovnu akademiju (1-2 godine nakon mature), a ostali su dali sljedeće odgovore:

- „Nisam upisala fakultet jer se još pronalazim i imam neki plan... ali zato radim kao što sam i tijekom srednje škole."
- „Posjećujem čim više mogu izložba i radim na svojim crtačkim i slikarskim vještinama te istražujem mogućnosti digitalnog rada na računalu."
- „Radim u radionici keramike."

Tablica 7. Upisali ste fakultet u: *(28 responses)*



Tablica 8. Smatrate li da vam je iskustvo mobilnosti pomoglo u nastavku obrazovanja? *(36 responses)*

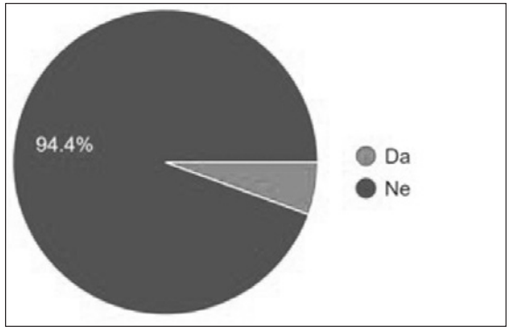


Jedna od ključnih premisa ovog istraživanja jest da iskustvo mobilnosti ima pozitivan utjecaj na nastavak obrazovanja, kao i profesionalni umjetnički razvoj. Pitanje, smatraju li da im je iskustvo mobilnosti pomoglo u nastavku obrazovanje, većina ocjenjuje s 5 ili 4 (70%), a samo 30,6% to ocjenjuje s 3 ili niže (**Tablica 8**).

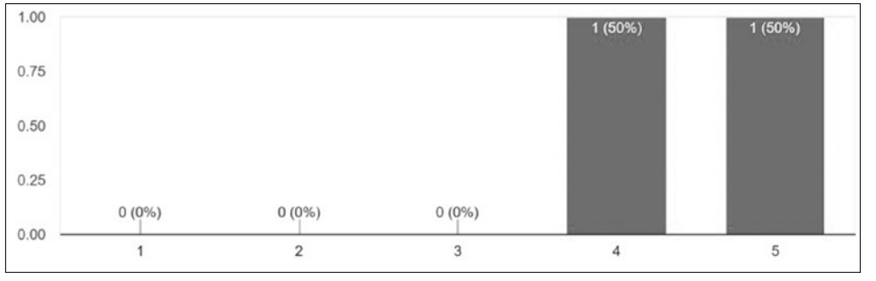
U anketi nas je također zanimalo jesu li sudionici mobilnosti skloni nastaviti ERASMUS+ mobilnosti i na fakultetu. Jako mali broj sudionika je na visokoškolskoj ustanovi sudjelovao u ERASMUS+ mobilnosti - samo 5,6%, odnosno dvoje sudionika (**Tablica 9**). Od to dvoje jedan/jedna je svoju mobilnost na fakultetu ocijenio s 5, a drugi/druga s 4 (**Tablica 10**). Tako malen broj mobilnosti tijekom visokoškolskog obrazovanja bio je iznenađujuć, s obzirom na iznimno pozitivna iskustva u srednjoj školi, te smatramo da bi tu temu trebalo dublje istražiti u nekim sljedećim istraživanjima.

U zadnjem dijelu ankete ispitali smo sudionike o njihovom mišljenju o dugoročnim koristima mobilnosti. Željeli smo da ocijene smatraju li da je

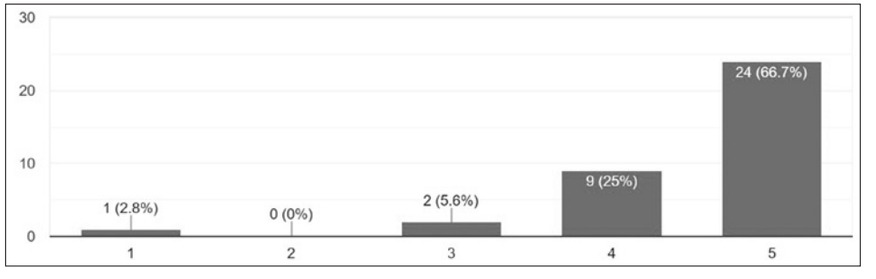
Tablica 9. Jeste li tijekom nastavka školovanja ponovno sudjelovali u ERASMUS+ mobilnosti? *(36 responses)*



Tablica 10. Ako jeste, koliko ste zadovoljni s tom mobilnošću? *(2 responses)*



Tablica 11. Smatrate li da vam je iskustvo mobilnosti pomoglo u vašem umjetničkom razvoju? *(36 responses)*



mobilnost pomogla njihovom umjetničkom razvoju. 66,7% ocjenjuje s 5, a 25% s 4 te smatraju da je uvelike pomogla (**Tablica 11**). Ukupno to je 91,7% ispitanika, koji smatraju da je mobilnost imala značajan pozitivan učinak na njihov umjetnički izričaj, dok je primjerice „samo" njih 70% smatralo da im je mobilnost pomogla u nastavku obrazovanja. Kako je umjetnički

razvoj ujedno i primaran željeni ishod provedene mobilnosti, smatramo da to pokazuje kako mobilnost uspješno izvršava svoj cilj.

Kako smatramo da je izuzetno važno da putem ankete dobijemo i kvalitativni kontekst dobivenih odgovora, tražili smo ispitanike da dodatno komentiraju zašto im je mobilnost pomogla u umjetničkom razvoju:

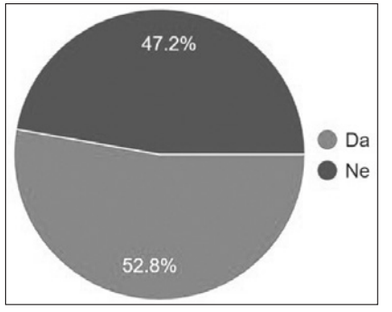
– „Prvi put sam sudjelovala u performansu i radila s novim ljudima na zajedničkoj ideji i instalaciji."
– „Smatram da mi je omogućilo u tom trenu da se bavim s tehnikama koje tad još nisam poznavao, a sad se s njima i bavim"
– „Na mobilnosti sam radila s mentorom koji je fotograf te me jako zainteresirao za fotografiju, pa se u slobodno vrijeme bavim fotografijom."
– „Definitivno mi je pokazalo mogućnosti umjetnosti na novi način i pomoglo mi je shvatiti što točno želim radit."
– „Pomoglo mi je pogotovo u sastavljanju izložbe i koristit će mi u budućnosti."
– „Radila sam na novim umjetničkim poljima koje sama ne bih istražila."

Zanimalo nas je da li je mobilnost pozitivno utjecala na rad u struci izvan obrazovnog sustava. Nešto više od polovice ispitanika (52,8%) radilo je volonterske i/ili honorarne poslove u struci unutar dvije godine nakon mobilnosti (**Tablica 12**). U dodatnim odgovorima ispitanici su naveli sljedeće poslove koje su radili: volontiranje ili rad u galeriji (čuvanje postava), izrada scenografije, modela, maketa, dekoracija i suvenira, audio-video produkcija, sudjelovanje/volontiranje na likovnim kolonijama, volontiranje i/ili vođenje likovnih radionica, ilustriranje, izrada keramike i skulptura, dizajn. Smatramo da je pozitivno da je toliki postotak bivših sudionika ipak uspio kroz honorarne ili volonterske poslove ostati u umjetničkom području.

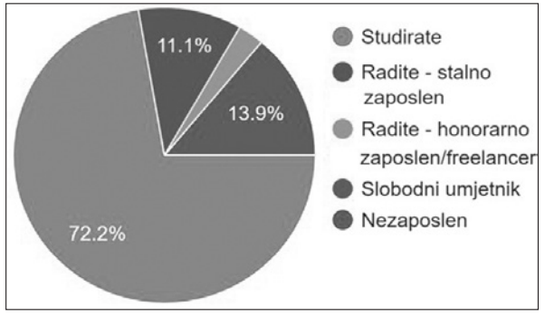
Od svih ispitanika 72,2 posto njih još studira, manji dio ih je nezaposlen (13,9%), stalno je zaposleno 11,1%, a honorarno ili rade kao *freelanceri* njih 2,8%. Slobodnih umjetnika, očekivano, nema (**Tablica 13**).

Na pitanje smatraju li da im je mobilnost pomogla pri traženju ili nalaženju posla većina ocjenjuje tu tvrdnju s 3 (52,8%). 19,4 % smatra da jest pa ocjenjuju s 4 ili 5, a čak 27,7% smatra da nije pomoglo pa odabiru ocjenu 1 ili 2 (**Tablica 14**). Većina ispitanika nije dodatno komentirala ovo pitanje pa su razlozi djelomično nejasni. Možemo pretpostaviti da se barem polovica

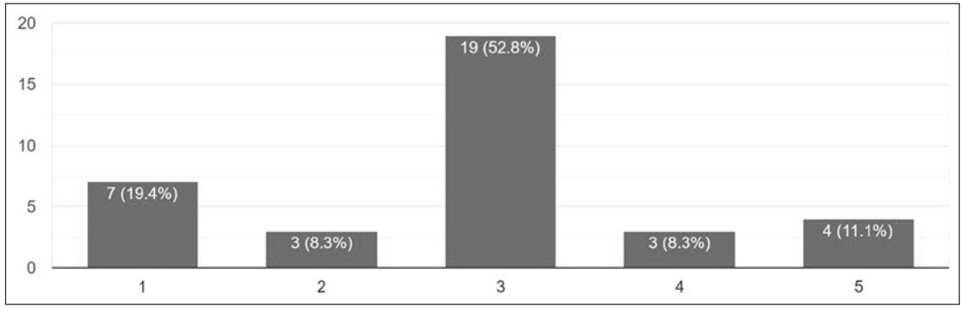
Tablica 12. Jeste li radili poslove vezane uz umjetnost unutar 2 godine nakon mobilnosti (honorarne ili volonterske)? *(36 responses)*



Tablica 13. Vi trenutno: *(36 responses)*



Tablica 14. Smatrate li da vam je iskustvo mobilnosti koristilo pri traženju ili nalaženju posla? *(36 responses)*



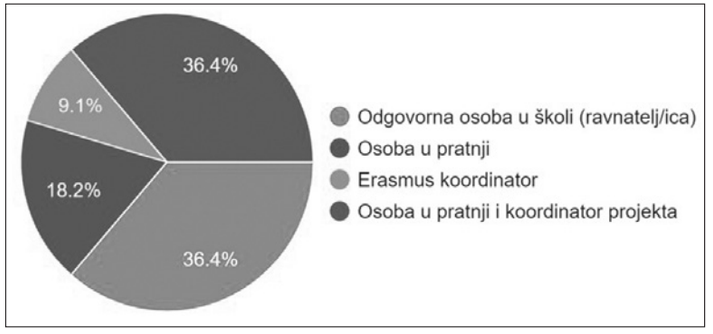
ispitanih nije još našla u direktnom kontaktu s tržištem rada pa time i ne mogu utvrditi koji utjecaj će mobilnost imati na traženje ili nalaženje posla. Samim time što je mobilnost izrazito pozitivno utjecala na nastavak obrazovanja i umjetnički razvoj možemo se nadati da će imati i pozitivan utjecaj na pronalaženje posla.

U odvojenoj anketi, koja se sastojala od 13 pitanja namijenih školama, odnosno osobama koje su bile direktno uključene u provedbu ERASMUS+ mobilnosti, ispitali smo koji dugoročni utjecaj škole primjećuju

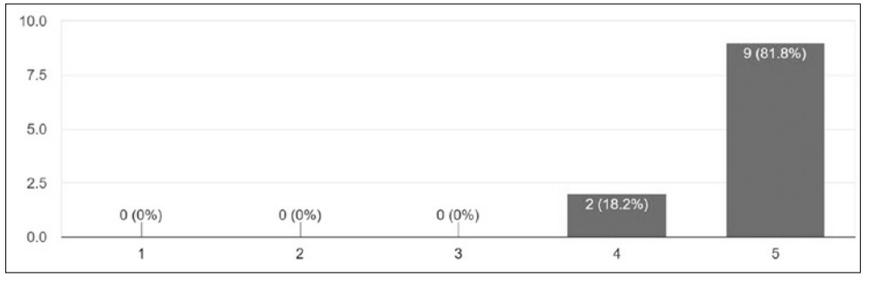
a) kod učenika koji su bili na mobilnosti
b) u svojem radnom kolektivu.

U anketi su sudjelovali ravnatelji/ice, osobe u pratnji i/ili školski koordinatori ERASMUS+ mobilnosti. 11 osoba je ispunilo anketu, od čega 4

Tablica 15. Tijekom provedbe projekta vi ste bili:
(11 responses)



Tablica 16. Kako biste općenito ocijenili stručnu praksu na mobilnosti (kvalitetu rada s mentorom) u odnosu na potrebe vaših učenika? *(11 responses)*



ravnatelja/ice, 2 osobe koje su bile osobe u pratnji, 1 ERASMUS koordinator te 4 osobe koje su bile i koordinatori i osobe u pratnji (**Tablica 15**). Velika većina ispitanih stručnu praksu učenika i kvalitetu rada s mentorima ocjenjuje s 5 (81,8%) (**Tablica 16**).

Ravnatelje i nastavnike smo isto kao i sudionike mobilnosti pitali što bi izdvojili kao najveće prednosti i mane mobilnosti. Kao najveće prednosti istaknuli su sljedeće:

– „Iskustvo rada izvan škole, rad sa stranim mentorima, druženje i rad s učenicima iz drugih škola, upoznavanje strane kulture.“
– „Stjecanje novih iskustava, uvid u umjetničku produkciju, praksu i umjetničko obrazovanje izvan granica naše zemlje. Prezentacija i eksplikacija vlastitog rada i općenito komunikacija na engleskom jeziku. Samopotvrđivanje i motivacija za nastavak školovanja na području umjetnosti.“

– „Individualan pristup mentora prema učenicima. Jedan novi, ozbiljniji način rada na mobilnosti od onoga koji prakticiramo na nastavi. Iskustvo života u drugom gradu na dva tjedna – razvijanje samostalnosti i odgovornosti kod učenika.“
– „Praktičan rad i iskustvo općenito.“
– „Širenje pogleda na svijet; otvorenost za nove umjetničke prakse.“
– „Prilika da učenici vide svoju struku u jednom puno širem okruženju i drugom ambijentu.“
– „Upoznavanje s umjetničkom praksom izvan vlastitog okruženja, stvaranje grupne kohezije, susret s učenicima drugih škola i s njihovim radom, mogućnost rada izvan školskih planova i programa, propitivanje vlastitih mogućnosti unutar umjetničkog iskaza, posjeti institucijama i muzejima zemlje i grada kojeg posjećuju.“
– „Razmjena iskustava te rad s profesionalnim umjetnicima, upoznavanje s novim okruženjem.“

Nastavnici su, slično kao i učenici, najviše naglašavali benefite internacionalnog iskustva, širenje stručnih iskustava, ali i razvijanje samopouzdanja i samostalnosti kod učenika.

Većina sudionika napisala je da ne vidi negativne aspekte mobilnosti, a neki su istakli manje logističke probleme (rješavanje prehrane i slobodnog vremena u jednoj situaciji) te opće primjedbe da bi projekt trebao uključivati više odsjeka kao i da bi sudionici trebali dobivati dodatne bodove pri upisu na fakultet.

U anketi smo pitali i koje su najveće prednosti za škole koje dobivaju kroz sudjelovanje u ERASMUS+ mobilnosti:

– „Unapređenje nastavničkih kompetencija, poboljšanje kvalitete rada.“
– „Uspostavljanje kontakata s organizacijama i pojedincima koji djeluju na području umjetničke prakse i obrazovanja izvan granica naše zemlje, izmjena iskustava i implementacija stečenih znanja, vještina i iskustava. Diseminacija i dijeljenje stečenih iskustava među učenicima i profesorima.“
– „Dodatan sadržaj koji uvelike obogaćuje iskustvo kroz koje učenici prođu kroz ove četiri godine koliko provedu u našoj školi.“
– „Promocija škole, iskustvo viđenog od strane osoba u pratnji te stvoreni kontakti.“

– „Ozbiljniji pristup učenika u nastavnom procesu."
– „Suradnja s vanjskim institucijama."
– „Bogatstvo iskustva za naše učenike i nastavnike u pratnji, otvaranja novih mogućnost za suradnju, upoznavanje drugih umjetničkih praksi."
– „Razmjena iskustava, motivacija i rast u svakom smislu kako pojedinaca koji sudjeluju tako i škole kao odgojno obrazovne institucije."
– „*Feedback* koji učenici i mentori komuniciraju s kolektivom nakon mobilnosti."
– „Iskustvo novih projekata, vanjsko vrednovanje nam je bolje."

Komentari se tiču velikog raspona benefita – od onih koji se tiču direktnog utjecaja na učenike i nastavnike (ozbiljnost, motivacija, nova znanja) do onih koji se tiču kvalitativnog razvoja škole (suradnja s drugim institucijama, dobra promocija u javnosti, nove metode poučavanja i dr.)

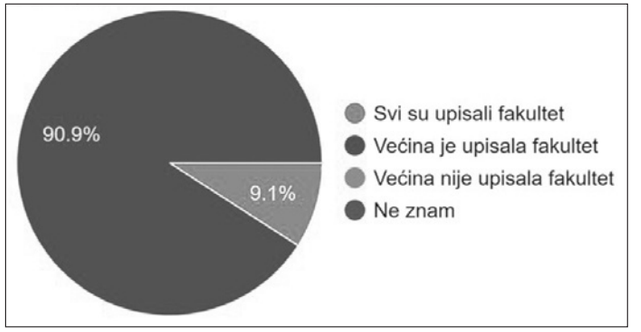
Većina ispitanih je napisala da ne vidi negativnosti za škole, a od onih koji jesu izdvajamo: teškoće pri motivaciji učenika da se prijave za mobilnost, potreba za većim brojem osoba u pratnji, uključivanje većeg broja odsjeka te povećana administracija.

Ispitanike iz škola pitali smo i jesu li učenici, koji su bili na mobilnosti, nastavili školovanje. Radi se o procjeni i dojmu, jer srednje škole ne prate sustavno koliko i koji njihovi učenici nastavljaju obrazovanje te gdje nastavljaju. Očekivano, 90,9% ispitanih je procijenilo da je velika većina njihovih učenika, koji su bili na mobilnosti, nastavila obrazovanje, što se podudara s odgovorima učenika (**Tablica 17**). I na pitanje da li smatraju da je učenicima mobilnost pomogla u nastavku obrazovanja, svi ispitanici daju ocjenu 5 i 4. (**Tablica 18**).

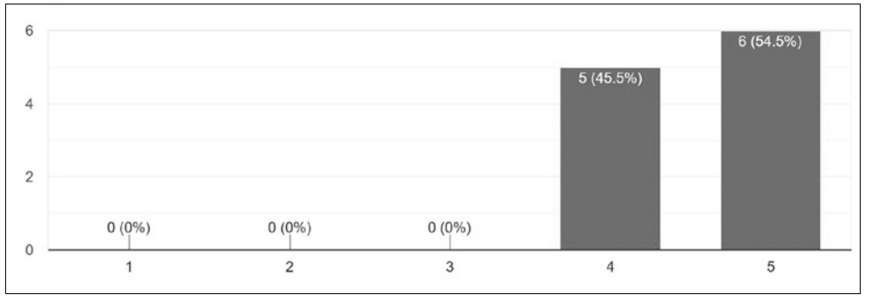
Zanimala nas je i percepcija utjecaja mobilnosti na učenike neposredno nakon povratka s mobilnosti. Na pitanje da li su učenici bili motiviraniji za rad većina (90,9%) odgovara da jesu (**Tablica 19**) a 72,7% ih je primijetilo da su učenici povećali kvalitetu strukovnog rada (**Tablica 20**).

Na pitanje jesu li nakon povratka osoba u pratnji i nastavnika s mobilnosti promijenili metode poučavanja, 63,6% ispitanika nažalost odgovara da nisu (**Tablica 21**). Ako su primijenili metodiku, pitali smo ih kako su promijenili. Odgovori su se ticali integriranja novih metoda u već postojeću metodiku, primjene primjera dobrih praksi kojima su svjedočili tijekom mobilnosti, primjene metoda za koje je na mobilnosti primijećeno

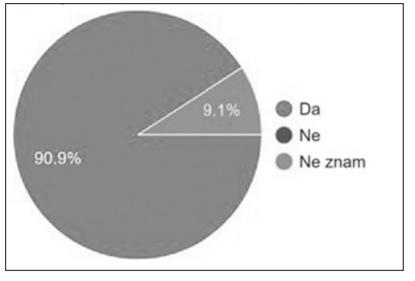
Tablica 17. Jesu li učenici koji su sudjelovali u mobilnostima nastavili daljnje školovanje? *(11 responses)*



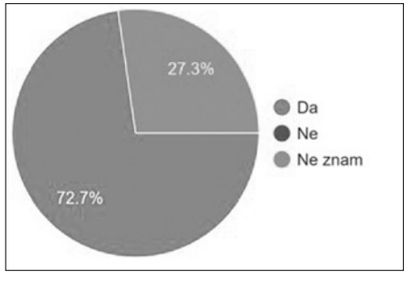
Tablica 18. Kako biste općenito ocijenili stručnu praksu na mobilnosti (kvalitetu rada s mentorom) u odnosu na potrebe vaših učenika? *(11 responses)*



Tablica 19. Nakon povratka s mobilnosti pokazuju li učenici veću motiviranost za rad? *(11 responses)*

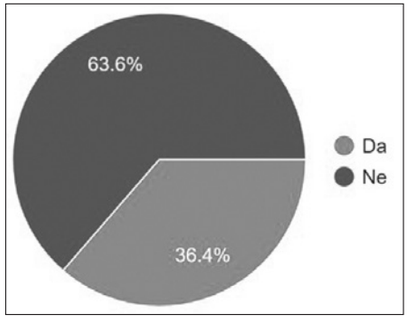


Tablica 20. Nakon povratka s mobilnosti pokazuju li učenici veću kvalitetu u strukovnom radu? *(11 responses)*

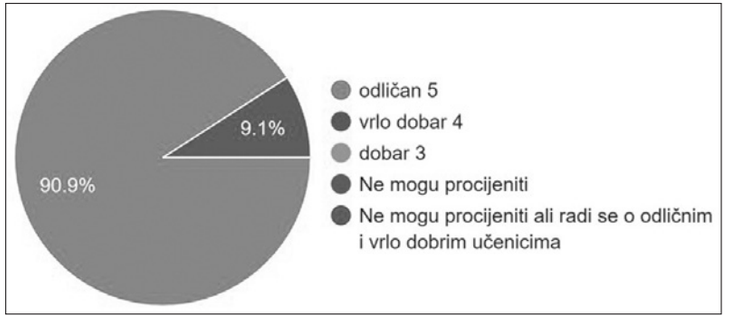


da osobito motiviraju učenike te upotrebe novih tehnika u nastavi. Ovom anketom nismo ispitivali razloge zašto većina nije primijenila nove metode i metodike u svom radu.

Tablica 21. Jeste li u školi ikako promijenili metodiku strukovnih predmeta nakon povratka NASTAVNIKA i OSOBA U PRATNJI sa mobilnosti? (je li iskustvo m...up nastavnika učenicima u oviru obvezne nastave) *(11 responses)*



Tablica 22. Koja je prosječna ocjene završnog rada učenika koji su bili na mobilnosti? *(11 responses)*



Na kraju ankete smo ih pitali da procijene kakav je prosječno bio uspjeh učenika koji su bili na mobilnosti na završnom ispitu. Očekivano većina (90,9%) je procijenila da je većina učenika na završnom ispitu ocijenjena s odličnom ocjenom (**Tablica 22**). To se podudara s time da je jedan od kriterija odabira učenika za mobilnost, odličan ili vrlo dobar uspjeh te dobro ili odlično vladanje.

Rasprava

Tijekom pisanja rada susreli smo se s nedostatkom istraživanja na temu dugotrajnog učinka ERASMUS+ mobilnosti u strukovnog obrazovanja na razini Hrvatske i EU. Istraživanje koje je ponudilo najviše uvida u dugotrajne učinke ERASMUS mobilnosti jest *The impact of Erasmus mobility on the professional career,* Engel (2010) u kojem se referira na dijelove sveobuhvatnije VALERA studije. Iako se ne odnose konkretno na umjetničko strukovno obrazovanje, koje je vrlo specifično, ti rezultati su za ovaj rad korisni i indikativni. U radu se zaključuje da većina učenika/studenata nakon mobilnosti ima vrlo malo prigovora na sadržaj podučavanja tijekom mobilnosti. Nakon završetka školovanja studenti koji su bili na mobilnosti svoje sposobnosti ocjenjuju višim ocjenama nego studenti koji nisu bili na mobilnosti, a to potvrđuju i procjene njihovih poslodavaca. Posebno se vidi razlika pri samoprocjenama prilagodljivosti i poznavanja stranog jezika, ali i u znanjima i kompetencijama direktno vezanima uz njihovu struku. Studenti koji su bili na mobilnosti također procjenjuju da su bolje pripremljeni za budućnost na tržištu rada i da imaju bolja specijalistička znanja (str. 3 - 4.) Rad također zaključuje da studenti koji su bili na mobilnosti brže pronađu posao i pri tome kontaktiraju manji broj poslodavaca (str. 6 – 7).

U istraživanju Brandenburg, Berghoff i Taboadela (2014) navode se ključni zaključci o prednostima ERASMUS+ mobilnosti za polaznike (str. 3):

- više od 85% studenata kroz mobilnost ostvaruje bolju zapošljivost u stranim zemljama
- poboljšanje transverzalnih sposobnosti koje su važne poslodavcima
- polaznici mobilnosti su statistički u boljem položaju za pronalaženje prvog posla i za daljnji razvoj karijere te imaju manju šansu da budu dugotrajno nezaposleni
- polaznici imaju više internacionalnih poznanstava I veću šansu da kasnije žive u inozemstvu
- visok stupanj uključivosti za student s manje prilika

Zanimljiv je podatak da nakon zapošljavanja, studenti koji su bili na mobilnosti, dobivaju poslovne zadatke koji se češće tiču putovanja u strane zemlje, suradnje na projektima sa stranim partnerima i korištenja stranog

jezika u poslovnim situacijama, nego što to rade studenti koji nisu bili na mobilnosti. To ukazuje da poslodavci na razini EU prepoznaju komparativne prednosti sposobnosti i kompetencija koje su studenti na mobilnosti usvojili (str. 8 – 9).

Našom anketom smo potvrdili da sudionici, koji su sudjelovali na mobilnosti na jednom od četiri uzastopna ERASMUS+ projekta *Umjetnici za umjetničko obrazovanje*, smatraju da im je iskustvo mobilnosti pozitivno utjecalo na nastavak obrazovanja kao i na umjetnički razvoj. Pozitivan utjecaj na pronalazak posla nije definitivno potvrđen, većinom zato što većina ispitanika još uvijek studira. Ipak, više od polovice ispitanika reklo je da ima honorarna ili volonterska iskustva u umjetničkim poslovima pa to ostavlja mogućnost da će se dobar trend nastaviti i nakon završetka studija. Ipak, ostaje sumnja u svijest poslodavaca u području kulturnih i kreativnih industrija u Hrvatskoj te o prednostima koje imaju sudionici ERASMUS+ mobilnosti.

Zadovoljstvo svih dosadašnjih sudionika je vidljivo i kroz završne izvještaj sudionika (*Participant report*) koji su svi obavezni popuniti nakon završetka mobilnosti. Nažalost, upitnici nisu javno dostupni, nego su vidljivi kroz internu aplikaciju Agencije za mobilnosti i programe EU te se oni analiziraju pri završnoj ocjeni projekta svake godine. Oni također ne daju dugoročnu sliku utjecaja, već samo zadovoljstvo sudionika mjesec dana nakon mobilnosti, ali jesu indikativni za ukupno zadovoljstvo programom.

Odgovori na pitanja u *Izvješćima sudionika* na razini ERASMUS+ KA1 VET programa za EU analizirana su u radu *Analysing provision, take-up and impact (final report)* (2019). Iz tih podataka jasno je da su sudionici mobilnosti na razini EU iznimno zadovoljni te u mnogim aspektima nadilaze rezultate studenata koji nisu bili na mobilnosti. Rad zaključuje da su na individualnoj razini sudionici poboljšali osobne sposobnosti i motivaciju te su podigli svoju zapošljivost. Organizacije, koje su sudjelovale, implementirale su nove metode poučavanja, timskog rada i dobre prakse. Kao i kod naših ispitanika, na razini EU je ustanovljeno da sudionici mobilnosti izražavaju povećanu sposobnost rada u timovima i povećano kreativno izražavanje. Osim toga, na razini EU ispitanici primjećuju povećanje osobnih organizacijskih sposobnosti (str. 79 – 80). Na razini EU sudionici su značajno povećali interkulturalne kompetencije, a velika većina se slaže da je poboljšala svoje profesionalne kompetencije i sposobnosti (str. 80 – 81).

Brandenburg i suradnici (2014) tijekom kvalitativnih intervjua utvrđuju da sudionici ERASMUS+ mobilnost primarno percipiraju kao prekretnicu u svom osobnom i profesionalnom razvoju, koji vodi prema većoj zrelosti i osobnoj obogaćenosti, do kojih su došli i zbog izazova s kojima su se susretali. Nakon mobilnosti osobne kvalitete, poput sposobnosti rada u grupi, samopouzdanja te otpornosti na izazove, značajno su se poboljšale kod studenata koji su bili na mobilnosti, kao i komunikacijske, jezične te sposobnosti prezentacije; interpersonalne i interkulturalne kompetencije: sposobnost rješavanja problema, planiranja i organiziranja; kritičko razmišljanje; otvorenost; kreativnost; kulturalna i etnička tolerancija; samospoznaja; odgovornost i prilagodljivost (str. 6).

Što se tiče mobilnosti nastavnika Brandenburg i suradnici (2014) su utvrdili da u većini EU zemalja nastavnici nemaju mogućnost usavršavanja u inozemstvu unutra školskog sustava. Tako su im ERASMUS+ mobilnosti jedina prilika da unaprijede svoje metode poučavanja, ali i suradnje i istraživanja (str. 8). Mobilnost nastavnika te direktni i indirektni, kratkoročni i dugoročni, utjecaj na metode podučavanja u umjetničkim školama treba proučiti u budućim istraživanjima.

Zaključak

Ovo istraživanje je pokazalo da se zadovoljstvo sudionika mobilnošću nastavlja i više godina nakon završetka mobilnosti te da ima formativnu ulogu u daljnjem obrazovanju i profesionalnom razvoju.

Dostupna europska istraživanja pokazuju da su sudionici ERASMUS+ mobilnosti iznimno zadovoljni iskustvom mobilnosti te pokazuju da su njihove kompetencije u raznim kategorijama više neko kod studenata koji nisu bili na mobilnosti. Ti su podatci indikativni, iako nisu direktno usporedivi s podatcima iz ove ankete. Oni pokazuju da sudionici i nekoliko godina nakon mobilnosti smatraju da je to iskustvo imalo vrlo važnu formativnu ulogu u nastavku njihovog obrazovanja te u njihovom umjetničkom i profesionalnom razvoju. To pokazuje da je mobilnost jedan od ključnih događaja u njihovom obrazovanju te da je nastavnici i budući poslodavci trebaju shvatiti kao jednu od ključnih prednosti tih mladih ljudi. Podatci su također pokazali da, iako je polovica ispitanih aktivna na tržištu rada (većinom tijekom studija), oni još ne mogu ocijeniti koliko će im mobilnost utjecati na traženje i nalaženje zaposlenja. Također, anketom smo utvrdili da izuzetno mali broj ispitanika ide na mobilnosti tijekom studija, iako imaju izuzetno povoljna iskustva tijekom srednje škole. Taj podatak zavrjeđuje daljnju analizu u nekoj budućoj studiji.

I nastavnici koji su sudjelovali u provedbi ERASMUS mobilnosti, kao i ravnatelji, procjenjuju da su učenici koji su bili na mobilnosti imali povećanu osobnu ozbiljnost i kvalitetu stručnog rada nakon povratka te da su većinom završni ispit položili s odličnom ocjenom te upisali fakultet. Ono na čemu treba u budućnosti poraditi jest na kontinuiranom praćenju učenika nakon završetka srednje škole kao bi se dobila jasnija slika o dugoročnim utjecajima.

Na kraju, zaključujemo da je ovo istraživanje potvrdilo višestruku korist koju učenici dobivaju sudjelovanjem u ERASMUS+ mobilnostima, ali i potrebu za dubljim i dugotrajnijim analizama te praćenjem uspjeha kako učenika, tako i njihovih nastavnika.

Literatura i izvori

Engel, C. (2010) *The impact of Erasmus mobility on the professional career: Empirical results of international studies on temporary student and teaching staff mobility* Retreived from https://journals.openedition.org/belgeo/6399

Brandenburg, U. , dr. Berghoff, S. , dr. Taboadela, O. (2014) *Effects of Mobility on the skills and employability of students and the internationalisation of Higher Education Institutions* Retreived from https://ec.europa.eu/assets/eac/education/library/study/2014/erasmus-impact-summary_en.pdf

Gyöngyösi, K. (2019) *The Long-Term Effects Of Erasmus+ Mobility Projects In School Education* Retreived from https://tka.hu/international-programmes/11714/the-long-term-effects-of-erasmus-mobility-projects-in-school-education

Directorate-General for Employment and Social Affairs (2019) Vocational mobility in Europe: analysing provision, take-up and impact (final report) Retreived from https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/88f66119-d906-11e9-9c4e-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-172518265

JELENA BRAČUN. Završila je Školu primijenjene umjetnosti i dizajna 1999. godine, grafički odsjek. Diplomirala 2005. na Akademiji likovnih umjetnosti u Zagrebu na nastavničkom odsjeku u klasi prof. Miroslava Šuteja, nakon čega je 2010. magistrirala video na Akademiji likovnih umjetnosti u Ljubljani s temom Vrijeme i prostor u fotografiji, filmu i videu. Od 2005. do 2015. radila je kao stručna urednica za likovnu kulturu i umjetnost u Školskoj knjizi gdje je uredila više od 100 knjižnih naslova. Od 2017. radi u Hrvatskom društvu likovnih umjetnika. Suosnivačica je Udruge za promicanje vizualne kulture OPA, gdje od 2009. aktivno radi na poboljšavanju vizualne edukacije u Hrvatskoj; vodi projekte, organizira događaje, radionice, okrugle stolove i dr. Trenutno joj je glavna umjetnička preokupacija fotografija. Više na jelenabracun.com

JELENA BRAČUN. She graduated from School of Applied Arts and Design in 1999, graphic department. She graduated 2005 at the Academy of Fine Arts in the Art Education Department in the class of prof. Miroslav Šutej, and finished her M.A. in video in 2010 on Academy of Fine Arts and Design in Ljubljana with a theme Time and space in photography, film and video. Worked as a book editor from 2005 to 2015 during which she edited more than 100 books, textbooks and other school materials, and two monographs. Since 2017 she is working in Croatian Association of Fine Artists (HDLU). Bračun is also a co-founder of the Association for the Promotion of visual culture OPA where she actively works on improvement of visual education in Croatia, manages projects, events,

workshops, round-table discussions, etc. Since 2009. Her main artistic preoccupation is photography. More at jelenabracun.com

TOMISLAV BUNTAK rođen je 24. travnja 1971. u Zagrebu. Diplomirao je slikarstvo 1997. na Nastavničkom odsjeku Akademije likovnih umjetnosti u Zagrebu u klasi prof. Miroslava Šuteja. Od 1997. do 1998. radio je kao profesor Likovne umjetnosti u X. gimnaziji u Zagrebu. Od 1998. do 2010. radio je kao ravnatelj Centra za kulturu i informacije u Zagrebu. Od 16. veljače 2010. zaposlen je na Akademiji likovnih umjetnosti u Zagrebu. Radi u umjetničko-nastavnom zvanju izv. prof. art. Član je HDLU-a u Zagrebu od 1996., dopredsjednik HDLU-a od 2009., predsjednik HDLU-a od 2018. Od svibnja 2016. prodekan je za upravu i financije na Akademiji likovnih umjetnosti u Zagrebu. Dekan je na Akademiji likovnih umjetnosti Sveučilišta u Zagrebu od listopada 2018. godine. Kroz svoj je umjetnički rad održao više od 60 solo i preko stotinu zajedničkih izložbi u Hrvatskoj i u inozemstvu, studirao je u New Yorku, Tokiju, Leipzigu itd. Dobitnik je mnogih nagrada i priznanja među kojima se nalaze Rektorova nagrada Sveučilišta u Zagrebu, nagrada Četvrtog hrvatskog trijenala, Nagrada Vladimir Nazor, Red hrvatskog pletera. Njegovi se radovi mogu pronaći u brojnim javnim i privatnim kolekcijama u Hrvatskoj i u inozemstvu.

TOMISLAV BUNTAK was born on April 24th, 1971 in Zagreb. He graduated from the Faculty of Fine Arts, Art Education Department – Painting, the Academy of Fine Arts in Zagreb in 1997, in the class of prof. Miroslav Šutej. From 1997 to 1998 he taught Art at the 10th Gymnasium in Zagreb. From 1998 to 2010 he was the Head of the Centre for Culture and Information in Zagreb. Since February 16th, 2010 he has been employed at the Academy of Fine Arts in Zagreb. He is a art professor. He has been a member of the Croatian Association of Artists in Zagreb since 1996 and its Vice-President since 2009. He has been President of the CAA since 2018. Since May 2016 he has been Head of Administration and Finances at the Academy of Fine Arts in Zagreb and Dean of the Academy of Fine Arts at the University of Zagreb since October 2018. In his artistic work he has held over 60 solo and over a hundred group exhibitions so far, in Croatia and abroad, and studied in New York, Tokyo, Leipzig, etc. He is the winner of many awards and accolades, among which are Rector's Award at the University of Zagreb, the Cabinet of Graphics Award on the 4th Croatian Triennial of Drawings, the Vladimir Nazor Award, the Order of the Croatian Interlace Award. His works can be found in many public and private collections in the Croatia and abroad.

Animirana ilustracija kao pomoćno sredstvo u obrazovnom procesu / Animated illustration as a help in the educational process

Prof. Frano Dulibic
– Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

SAŽETAK Bogati izbor portala s edukativnim sadržajima na internetu i njihova iznimno brojna posjećenost pokazuje da takvi oblici imaju sve važniju ulogu kao pomoćna sredstva u obrazovanju. Portali s edukativnim sadržajem omogućavaju informacije o najnovijim znanstvenim istraživanjima iz svih područja na globalnoj razini, svim dobnim skupinama, te na taj način doprinose i cjeloživotnom obrazovanju. Između različitih pristupa edukativnim prezentacijama, posebno zanimljivi su edukativni videi koji koriste animiranu ilustraciju, kao što je to često na TED-Ed-u, a ponekad i na Big Think portalu. Ovo istraživanje usredotočeno je na utvrđivanje karakteristika animirane ilustracije, njezinu svrhovitost i učinkovitost u edukacijskim videima. Kritički su razmatrani pozitivni kao i mogući negativni aspekti korištenja edukacijskih video materijala u obrazovanju. Pojedini iznimno kvalitetni primjeri upotrebe animirane ilustracije u edukacijskim videima ukazuju na trend suvremene integracije, odnosno sinergijskog djelovanja znanosti i umjetnosti.

Ključne riječi: *animacija; animirana ilustracija, edukacijske web stranice; edukacijski video; ilustracija; pomoćna edukacijska sredstva*

Internetski prostor obiluje besplatnim edukativnim sadržajima, a neprestano se puni novim. Ta pojava, donedavno nova, a danas posve uobičajena,

doista je vrijedna da joj se posveti adekvatna pozornost upravo zbog brojnosti edukativnih sadržaja i njihove dostupnosti.

Da je ova tema bila zanimljiva i prije pandemije izazvane korona virusom, potvrđuje niz studija koje su se bavile suvremenom edukacijom i tumačile potrebu inkorporiranja suvremenih tehnologija u proces obrazovanja, najčešće sa sugestijom miješanja novih i tradicionalnih tehnologija. Pandemija koja je zahvatila svijet 2020. godine, ubrzala je promjene u načinu rada nastavnika, a nakon obuzdavanja virusa, primjena novih tehnologija zasigurno će se nastaviti kao i novih načina podučavanja te se može pretpostaviti će 2020. godina biti zabilježena kao prekretnica u cjelokupnom obrazovanju.

U odabranoj temi *online* obrazovnih sadržaja posebnu smo pozornost obratili na odnos slike i teksta odnosno animiranoj ilustraciji kao pomoćnom sredstvu u edukativnom procesu za sve dobne skupine.

Portali s edukativnim sadržajima

Na internetu postoji bogata konkurencija portala s edukativnim sadržajima, a ovom prilikom se nećemo baviti njihovom tipologijom (Tadeu, Brigas, Garcia-Martinez, Fernandez Batanero (2019.). Navedimo nekoliko primjera koji su popularni i često posjećivani. Platforma koja proizlazi iz Googlea, je *Talks at Google*. Ta platforma sastoji se od snimki predavanja duljine četrdesetak i više minuta s prilagođenim uvidom u prezentacije koje su profesori i stručnjaci iz različitih struka pripremili za određeno izlaganje. Jedan od najzanimljivijih portal je *Big Think* koji je multimedijalan te sadrži intervjue, prezentacije, okrugle stolove i novinske članke s aktualnim temama u kojima sudjeluju stručnjacima iz različitih područja. Njihove video prezentacije su kvalitetno grafički dizajnirane, kratke (često 5-8 min), koje ponekad sadrže prezentacijske materijale u vidu fotografija ili video materijala u trajanju od nekoliko sekundi. Portal u potpunosti posvećen edukaciji je *Khan Academy* te je za njega karakteristično da je namijenjen za sve na bilo kojem mjestu u bilo kojoj zemlji, od predškolske do sveučilišne razine. Dok je većina drugih portala posvećena većinom nižim stupnjevima obrazovanja, *Khan Academy* pruža mogućnost praćenja predavanja na sveučilišnoj razini što može biti kvalitetna dopuna programu na kojem student studira.

Pored navedenog, postoji i niz portala koji su djelomično posvećeni edukaciji ili stavljaju naglasak na određeno područje. Portal *99U* posvećen je kreativnom pristupu poslu, odnosno kako se usavršavati tijekom poslovne karijere. *Ignite* je portal posvećen misiji da svatko može govoriti te u uvjerenju da govor u javnosti podiže samopouzdanje pojedinca te kroz konferencije i portal doprinosi izgradnji društva. Govori su ograničeni na pet minuta i dvadeset slajdova. *Ideacity* s dvadesetogodišnjim iskustvom pruža uvid u izlaganja najutjecajnijih mislilaca o najvažnijim društvenim problemima suvremenog društva. *Pop Tech* povezuje kreativne i inovativne stručnjake i poduzetnike. *Creative Mornings* je platforma za poticanje kreativnosti koja je proizašla iz ideje da se petkom ujutro uz kavu slušaju kratka (do 30 min) predavanja kreativnih pojedinaca. Predavanja su snimljena, a prezentacije prilagođene publici koja ih prati preko mrežne stranice.

Svaki edukativni koncept, bez obzira koliko dobro bio osmišljen, može imati svoje slabosti i djelomično se istrošiti tijekom vremena. Kada je riječ o tehnici animirane ilustracije koja se pokazala učinkovitim pomoćnim edukativnim sredstvom, moguće je primijetiti sve češće korištenje sličnih ilustratorskih koncepata za tumačenje sadržaja. U videima u kojima se koristi animirana ilustracija, kao i u svim ostalim formama izražavanja, rijetki autori uspijevaju izdvojiti se novim pristupima i zanimljivim rukopisom. No, važnije je razmotriti pitanja koja su bitna na sadržajnoj razini, a to je pitanje populariziranja znanstvenog sadržaja, odnosno, pitanje do koje mjere se može popularizirati znanost a da se ne svede na razinu zabavnog sadržaja. Lako je upasti u zamku pretjeranog simplificiranja svakog sadržaja kojim se podilazi ciljanoj publici. Kada je riječ o publici školskog uzrasta, time se šalje kriva poruka na dva načina: jedan je da sve treba biti zabavno, a druga da je svaki sadržaj jednostavan. Znamo da takav pristup vodi površnom shvaćanju kompleksnih sadržaja i da učenike ne priprema za stvarni život.

Animirane ilustracije namijenjene edukaciji

Ilustraciju kao medij možemo podijeliti prema različitim namjenama na: knjižnu, dječju, novinsku, produkt ilustraciju, tehničku, znanstvenu te ilustraciju za digitalne medije. Sve one mogu se izvoditi u najrazličitijim

tehnikama, pa tako i u digitalnoj. No, u novije vrijeme ističe se specifična forma koja ponegdje dobiva naziv animirana ilustracija.

Kada je riječ o animiranoj ilustraciji, među brojnim mrežnim stranicama, portalima ili platformama koji imaju određenu edukativnu funkciju, *TED-Ed* se nametnuo kao jedna od najaktivnijih platformi u prezentiranju govora stručnjaka koji je obogaćen animiranim ilustracijama koje prate, olakšavaju razumijevanje, pomažu pamćenju sadržaja i motiviraju na daljnje istraživanje. *TED-Ed*, platforma namijenjena edukaciji, nastala pod okriljem TED Conferences, organizacije koja čini dostupnim brojne stručne sadržaje. Iako je *TED-Ed* stvoren kako bi doprinio edukaciji mladih, s vremenom je to postao oblik cjeloživotnog učenja prihvatljiv svima, bez obzira na dob, nacionalnost ili rasu.

Na početku, nameće se problem definiranja animirane ilustracije, jer možemo očekivati pitanje zašto crteže koji su pokrenuti ne zovemo animiranim filmom. Uvriježena definicija ilustracije polazi od stanovišta da je ilustracija dekoracija, interpretacija ili vizualno pojašnjenje teksta, koncepta ili postupka, dizajnirana za integraciju s tekstom u tiskanim medijima, poput časopisa, knjiga, letaka, nastavnih materijala, animacija, videoigara i filmova. U edukativnim materijalima *TED-Ed* govora u mnogim slučajevima vidimo kako je osnova vizualne prezentacije ilustracija, a animacija se koristi kako bi povezala pojedine dijelove sadržaja, pojasnila osnovnu ideju i uzročno posljedične veze, pomogla u tumačenju sadržaja kroz vizualizaciju. Ukratko, u ovom (edukativnom) kontekstu, animacija se koristi u svrhu ilustracije, ona je podređena edukativnom sadržaju. Stoga bi bilo dobro razlikovati animirani film od animirane ilustracije. Hoće li animirana ilustracija biti prepoznata kao zaseban način izražavanja koji polazi od ilustracije i koristi samo određene animacijske postupke, pokazat će vrijeme.

Na pitanje zašto je baš oblik animirane ilustracije iznimno pogodan za edukativni sadržaj, nećemo pogriješiti ako jednostavno odgovorimo da je u potpunosti prilagodljiva dinamici izlaganja. Za edukativne sadržaje, ponekad vrlo složene teme, koje je potrebno pojednostavniti kako bi bile lakše shvatljive, iz teorije percepcije poznato je da su kreativno osmišljene ilustracije često učinkovitije od fotografija ili filmskih kadrova. Ilustrator ima mogućnost redukcije svih nepotrebnih detalja, isticanja ključnih karakteristika za razumijevanje neke pojave, procesa ili sustava. S potpunom animacijom, odnosno pretvorbom *TED-Ed* govora u animirani film (za što

također postoje primjeri), slikovna interpretacija znanstvene materije toliko gospodari pažnjom, da slika nadvladava sadržaj govora. Ujedno, puna animacija tendira zabavnom karakteru koji može dovesti do banaliziranja teme i ujednačavanja lakih i teških sadržaja u niz pretjerano simplificiranih tumačenja. Naravno, opasnost simplificiranja sadržaja vreba u svakoj metodi poučavanja i prilikom obrade svakog sadržaja potrebno je znati za koju dobnu skupinu je neki sadržaj pripremljen.

Očito je da *TED-Ed* koncept nije nastao bez oslanjanja na istraživanja o percepciji i edukaciji. Takva istraživanja upućuju na činjenice je da ljudi u prosjeku najmanje pamte od onoga što pročitaju, nešto više od onoga što čuju, a još više od onoga što vide. No, kada istodobno primamo informacije od onoga što čujemo i vidimo, sinergijom čula pamtimo znatno više sadržaja. U digitalnom vremenu dominacije vizualnih medija, sigurno je da će za većinu populacije vizualno pamćenje preko monitora biti jedan od često korištenih načina za savladavanje najrazličitijih znanja i vještina. Zanimljivo je primijetiti da se u stručnoj literaturi pojavljuju se postotci koji govore o pamćenju pojedinim čulima. Navodi se da pamtimo 10% od onoga što pročitamo, 20% od onoga što čujemo te 30% od onoga što vidimo. Pojavljuje se i podatak da kada se istodobno primaju informacije sluhom i vidom, postotak upamćenog sadržaja penje se na 50%. Uz te postotke se navode autoriteti kao što su Edgar Dale ili Willim Glassner, a zapravo u njihovim radovima navedene postotke nije moguće naći . Ti postotci zapravo su proizvoljni i izmišljeni (Janoska, 2017.). Bez obzira na neutemeljenost tih postotaka, ostaje činjenica da se sinergijom osjetila može lakše razumijevati i bolje pamtiti.

Nema sumnje da će pamćenje različitih sadržaja biti bolje uz kreativno i kvalitetno ilustriranje sadržaja koje će prema potrebi biti i djelomično animirano, u potpunosti fokusirano na sadržaj, bez distrakcija. Učinkovitost uporabe *TED-Ed* edukativnih materijala potvrđena je i provedenim psihološkim istraživanjem (Douglas Russell, 2016.). Kod pregledavanja nekih *TED-Ed* izlaganja lako je uočiti težnju da ilustrator i/ili animator pronađu najbolju moguću sinergiju slike i edukativnog sadržaja. Kreativan i maštovit pristup ilustriranju sadržaja, nadopunjen animiranim sekvencama, od autora traži da uspostavi fragilnu ravnotežu u kojoj ništa ne odvlači pažnju od zadane teme, nego da slika nadopunjuje i interpretira sadržaj te pomaže lakšem razumijevanju i boljem pamćenju. Primjeri koji su dostupni online pokazuju kako uspješnost neke prezentacije ovisi o mnogo čimbenika te

da je ravnotežu između govora stručnjaka i kreativnog pristupa ilustratora iznimno teško postići, u smislu kvalitetne uravnoteženosti i jasnoće edukativnog tumačenja riječju i slikom.

Nekoliko karakterističnih primjera animirane ilustracije namijenjene edukaciji

Karakteristične primjere animirane ilustracije najlakše je pronaći među edukativnim video materijalima TED-ED-a. U edukativnom videu pod naslovom *Kako jednostavne ideje vode do znanstvenih otkrića* (autor izlaganja Adam Savage, autor videa Celeste Lai) izlaganje u dvorani je na vrlo efektan i svrsishodan način integrirano s kolažnim ilustracijama i njihovim povremenim animiranjem. Izlaganje koje za zaista zanimljiv i motivirajući način uvodi u osnove fizike. Sa sličnim, bazičnim pitanjima fizike, bavi se i John Lloyd u lekciji *Što je nevidljivo? Više no što mislite*. (*What's invisible? More than you think*, autor John Lloyd, ilustracija i animacija Cognitive Media). Prilog je nastao od izlaganja koje je u potpunosti ilustrirano te animirano na način da je i autor izlaganja postao animirani lik koji kao narator vodi kroz temu. Uz vizualni aspekt atraktivnosti izlaganja doprinosi i humor. Uz vizualne komponente humor pomaže pamćenju i uspostavljanju bliskog odnosa prema znanosti kod mlađih generacija. Dok smo kod drugih navedenih primjera isticali animiranu ilustraciju u prvi plan, kod ove prezentacije dominira tehnika animiranog filma, a animator je povremeno koristio i inkorporirao ilustraciju.

Prilog pod naslovom *Kako fikcija može mijenjati stvarnost* (*How fiction can change reality*), autorica kojeg je Jessica Wise, opremljen je minimalistički animiranim ilustracijama (Augenblick Studios), a ilustratori/animatori su imali težak zadatak predstaviti najrazličitija povijesna razdoblja u vremenu od 4 i pol minute, na jednostavan i prihvatljiv način.

Spektar različitih pristupa ilustratora i animatora iznimno je širok. Svaki nastoji naći drugačiji vizualni identitet za odabranu temu. Primjerice, za temu tumačenja Rorschachovog testa (pod nazivom *How does the Rorschach inkblot test work*? autor Damion Searls, video Kozmonot Animation Studio) odabrana je crno-bijela tehnika s minimalnim unošenjem boje kada se u kadrovima pojavljuju primjerci testa.

Edukativni video koji tumači funkciju stanica u ljudskom organizmu pod naslovom *What are you*?, a koristi se animiranjem ilustracije (autori lekcije Cynthia Silva i videa Kurzgesagt – In a Nutshell) provedena je poput animiranog filma uz izrazitu stilizaciju i snažan kolorit. Takav pristup primjeren je za osnovnoškolce i za srednjoškolce, a informativan za sve zainteresirane dobne skupine, odnosno za cjeloživotno učenje. Sličan je i prilog o Higgsovu bozonu koji je izveden u formi animiranog filma (*The Basics of Higgs Boson*, autori lekcije Dave Barney, Steve Goldfarb; autor videa Jeanette Nørgaard). No, ova dva primjera, kao i niz drugih, su primjeri simplifikacija pojedine teme te nisu pogodni za sveučilišnu razinu obrazovanja. Osim toga, lekcija o Higgsovu bozonu previše je usmjerena na davanje konačnog odgovora na pitanje što je Higgsov bozon, a lišena je znanstveno-istraživačkog pristupa koji bi primjerice objašnjavao zbog čega se Higgsov bozon istražuje i koje su posljedice takvog istraživanja.

Jedan od primjera izvrsne usklađenosti teksta i slike u korištenju animirane ilustracije predstavlja primjer lekcije o jeziku, odnosno o povijesti riječi, s fokusom na povijest riječi *True* (*The true story of 'true'*, autor Gina Cooke, video Brad Purnell). Ova lekcija pruža doista zaokruženu cjelinu, doživljaj kakav ne bi bio moguć bez zaista sjajno izvedenih animiranih ilustracija, koja ne bez razloga, u likovnom izrazu podsjeća na grafičku tehniku drvoreza.

Zanimljiv primjer vizualno atraktivne i svrhovite primjene animirane ilustracije nalazi se na portalu *Big Think*. Tema pod naslovom *Why moral people tolerate immoral behavior* autorice Liane Young vizualno je obrađena tako da uz povremeni prikaz prezentera, ilustraciju koristi na više načina: kao apstraktan dekorativan crtež, kao fotografiju, kao znanstvenu ilustraciju, kao vizualnu podlogu s kadrovima u kojima se razlijevaju boje, kao montažu više fotografija u nizu te kao filmske kadrove urbanih struktura (režija Taylor Hamilton i Nick Tucker). Tema je kompleksna, a režija ovog videa temu je učinila još atraktivnijom, bez simplificiranja kojim se često bespotrebno podilazi publici. Na *Big Think* portalu također nalazimo i skromnije obrađenu prezentaciju slavnog Neil De Grasse Tysona, koja je povremeno popraćena statičnom ilustracijom a povremeno animiranom ilustracijom i kraćim dokumentarnim kadrovima u prezentaciji pod naslovm *3 mid-blowing space facts*. I ta prezentacija djeluje kao da se doista vodilo računa o uspostavljanju ravnoteže između govora i slike, odnosno, kako jasno i pristupačno tumačiti temu bez banaliziranja činjenica te

sadržaj obogatiti slikom koja će biti poticaj za daljnje promišljanje o istoj temi.

Zaključno

Istražujući portale koji su orijentirani prema obrazovanju, a koji često su primjenjivi i za cjeloživotno učenje, dolazimo do zaključka kako su fascinantne brojne mogućnosti kvalitetnog informiranja i obrazovanja preko svima dostupnih sadržaja, bez plaćanja specijalističkih *online* tečajeva. Svaki pojedinac, ukoliko ima pristup internetu, na bilo kojem mjestu na planeti Zemlji može pronaći sadržaj o kojem želi znati više. Relevantni portali namijenjeni edukaciji tvore svima dostupnu novu golemu *knjižnicu* snimki kraćih i dužih predavanja o najrazličitijim temama.

Ovakav razvoj obrazovnih mogućnosti otvara pitanja o budućoj funkciji nastavnika poput pitanja hoće li nastavnici u budućnosti toliko koristiti materijale na internet portalima da će uskoro postati samo usmjerivači, mentori učenicima i studentima. No, osim pitanja globalnih promjena uloge nastavnika možemo se zapitati: hoće li čitavo čovječanstvo učiti prema istim nastavnim materijalima i programima? S obzirom na sadašnji rast nastavnih sadržaja na internetu koji nastaju na različitim kontinentima i brojnim portalima, nadamo se da do toga neće doći. Kada je riječ o besplatnim edukativnim sadržajima na internetu, uvijek je važno istaknuti da su to gotovo redovito samo pomoćna sredstva, a ne zamjena za udžbenike i nastavnike. Nažalost, na kraju prezentacija rijetko nalazimo uputu na relevantnu literaturu o prezentiranoj temi, za sve koji žele produbiti znanje o određenoj temi.

Svjedočimo procesu u kojem obrazovanje postaje sve ujednačenije u raznim državama. Na sveučilišnima je tzv. Bolonjska reforma svojim ujednačavanjem sustava dovela do toga da ishodi učenja iznimno sliče jedni drugima te da postupno nestaju nekadašnji specifični identiteti pojedinih sveučilišta. Iako globalizacija donosi mnoge pozitivne promjene u društvo, postoji opasnost od nametanja određenih izvora edukacije na globalnoj razini. To se može dogoditi iz jednostavnog razloga što nisu svi dijelovi svijeta podjednako spremi za davanje i pružanje usluga edukacije. Kada je riječ o TED-Ed-u, oni su se na neki način oduprli tom *ujednačavanju* na način da su stvorili mrežu koja je međunarodna i toliko velika da je izbor doista

golem. Na svojim web stranicama TED-Ed se određuje na slijedeći način: *Sve što radimo podržava učenje – od stvaranja rastuće biblioteke originalnih animiranih videozapisa, pružanja međunarodne platforme za nastavnike da kreiraju vlastite interaktivne lekcije, pomaganja znatiželjnim učenicima širom svijeta da dovedu TED u svoje škole i steknu vještine pismenosti prezentacije, do slavljenja inovativnog vodstva unutar TED-Ed-ove globalne mreže koja je prešla preko 250 000 nastavnika.* (https://ed.ted.com/about).

Internet s brojnim edukativnim portalima za sada pokazuje mogućnosti odupiranju globalnom *ujednačavanju* edukativnih sadržaja na način da su stvorene edukativne platforme koje imaju međunarodni karakter i sadrže toliko različitih izvora da je izbor izvora i pristupa temama doista golem. Među njima, oblik lekcije s animiranom ilustracijom doprinosi stvaranju iznimno kreativnih edukativnih pomagala te ga možemo smatrati suvremenim primjerom integracije znanosti i likovne umjetnosti. Ujedno, takve lekcije predstavljaju doprinos cjeloživotnom učenju za sve obrazovne i dobne skupine.[1]

Literatura i izvori

About TED-ED, https://ed.ted.com/about (pristupljeno 2. 10. 2020.)

Bajarin, T. Why TED Matters. Time, 24. 3. 2014, https://time.com/34784/why-ted-matters/ (pristupljeno 3. 9. 2020.)

Balduk, B. (2017.) Contemporary illustration methods and new application areas on illustrations: Interaction induced animated illustrations. New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences, 5(2017) 47-55.

Hart, J. Top Tools for Learning 2020. https://www.toptools4learning.com/jane-hart/ (pristupljeno 24. 09. 2020.)

Janoska, L. (2017) What Really Is The Cone Of Experience?. E Learning Industry, https://elearningindustry.com/cone-of-experience-what-really-is (pristupljeno 17. 10. 2020.)

Lengler, R., & Moere, A. V. (2009). Guiding the viewer's imagination: How visual rhetorical figures create meaning in animated infographics. *13th International Conference Information Visualisation*. 1, 585-591.

1 Ovaj je rad financirala Hrvatska zaklada za znanost projektom IP-2018-01-9364 Umjetnost i država u Hrvatskoj od prosvjetiteljstva do danas.

Najjar, J. L. (1996) Multimedia information and learning, *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 5(2), 129-150.

Russell, D. (2016) TED-Ed web-based blended learning to support teaching: An Action research project. *2nd International Conference on Higher Education Advances*, HEAd916, Universitat Politecnica de Valencia, Valencia 1, 278-286.

Senoymak, M. E. (2017) Visual rethoric in educational animations: An Analysis on TED Educational Lessons. *Global Journal of Arts Education*, Famagusta, 7(1), 19-25.

Tadeu P., Brigas C., Garcia-Martinez I., & Fernandez Batanero J. M. (2019) New trends in education: The use of ICT in different ways. Proceedings for ICERI 2019 Conference, 11th-13th November 2019, Seville. Catlin R. Tucker, The Basics of Blended Instruction, 70 (6), 57-60.

Dr. sc. **FRANO DULIBIĆ**, redoviti profesor, rođen u Zagrebu, završio Klasičnu gimnaziju te diplomirao povijest umjetnosti i etnologiju na Filozofskom fakultetu u Zagrebu. Od 1993. godine radi na Odsjeku za povijest umjetnosti Filozofskog Fakulteta u Zagrebu. Od iste godine kao vanjski suradnik predaje i na Akademiji likovnih umjetnosti u Zagrebu za studente pedagoškog smjera. Bavi se istraživanjima hrvatskog slikarstva prve polovice 20. stoljeća, poviješću karikature i ilustracije u Hrvatskoj te odnosima slikarstva i karikature, stripa, fotografije i drugih medija te umjetničkim intervencijama u javnom prostoru. Objavljuje znanstvene radove i knjige: „Povijest karikature u Hrvatskoj do 1940." (2009.), „Oto Reisinger" (2008.), „Slikarstvo Vladimira Varlaja" (2011.) i „Omer Mujadžić" (2015). Izlaže na znanstvenim skupovima i priređuje izložbe.

FRANO DULIBIĆ, PhD, full professor, born in Zagreb, graduated from Classical Gymnasium and got his master's degree in arts history and ethnology at the Faculty of Humanities and Social Science sin Zagreb. Since 1993 he works at the Department of art history of Faculty of Humanities and Social Sciences in Zagreb. From the same year he is associate lecturer at the Fine Arts Academy in Zagreb at the Education Department. His research field is Croatian painting of first half of 20th century, history of caricature, photography, and other media and artistic interventions in public space. He published scientific papers and books: "History of caricature in Croatia by 1940" (2009), "Oto Reisinger" (2008), "Painting of Vladimir Varlaj" (2011), "Omer Mujadžić" (2015). He presented at international conferences and organizes exhibitions.

The Role of Visual Art Therapy in the Education System

Prof. Ivana Ježić – Centar za autizam Zagreb, retired

ABSTRACT Aiming to compensate for the insufficient abilities of pupils in verbal, mental, social, or cognitive field when teaching children with various disabilities, disturbances, special needs, and risks, teachers can apply the method that complements the principles of visual arts through therapeutic procedures.
Applying the two-way nonverbal communication in active processes teachers can improve their methodology of teaching through the broad application of art materials, tools, and procedures as a means of education, rehabilitation, and therapy, thereby incorporating play, research, and experience into educational processes.
The purposeful implementation of therapeutic goals in teaching can be practiced with the entire school population for educational goals, as well as in the lifelong education, to enable progress while enjoying activities intended for learning and personal growth, taking advantage of positive therapeutic action for creativity, and individual expression. It brings great opportunities in education of children without sufficient cognitive and verbal capacities.
The verbal explanation in this article will be accompanied by the visual artworks done by pupils in the elementary school system at the Centre for Autism in Zagreb. This is part of a systematic but flexible teaching method through various visual art activities in a dynamic combination with visual art therapeutic procedures.

***Keywords**: children with disabilities; special and inclusive education; nonverbal communication; visual art language, visual art therapeutic methods; building attitudes and identity*

Introduction

An equal right to education for all children means that all pupils must be provided with best learning conditions in favourable circumstances.

Peculiarities of Today's Education System

Our regular inclusive education system should at the same time enable the upbringing and education of pupils of the "orderly" or "regular" development, gifted pupils, pupils with special needs, pupils with organic or developmental disabilities, with different experiences, risks, disadvantages, and so on. The pupils' educational needs and individual progress should be in the focus of the system, enabling the academic and personal development as well as their well-being. How can the system - simultaneously and at the same pedagogical level, without sufficient organisational and financial resources for adequate support - carry out the upbringing and education of pupils who are at different levels of functioning and have various educational needs (**Figure 1**)?

Do self-portraits and portraits of pupils in the educational system enable the recognition of any characteristics of children?

For simplicity, I will often use the shortest title *teacher* for all leaders of pedagogical activities who work directly with children and the title *pupil* for children.

There is a saying that *it is not the method that teaches, it is the teacher*. Teachers are the holders of the system. But methods are valuable in the education. Teachers are primarily educated to teach the contents in their field. How can teachers meet the needs of all pupils: with regular development, with disabilities, as well as gifted children at the same time? Do teachers have methods to communicate with pupils who have no capacity of verbal expression and no cognitive skills? To teach them, to check their progress in personal and learning development?

Pedagogy, especially *didactics,* was primarily concerned with modes of teaching educational contents. More recently, with the relocation of the pedagogical emphasis on the learning process, the teacher's main task has become the activity and interactivity of pedagogical processes, attention attraction and maintaining of pupils' interest, and the results of knowledge adoption became secondary.

Figure 1 Do self-portraits and portraits of pupils in the educational system enable the recognition of any characteristics of children?

Psychology in the primary education system was mainly organized to help individuals with problems and did not affect the whole system. In the changed circumstances, psychologists have also expanded their activity in the school system, particularly affecting fundamental conceptions of teaching and learning.

Educational rehabilitation was concentrated for decades in institutions with special conditions of education, where faculty-trained professionals were engaged directly in the education of pupils with disabilities, deployed according to their difficulties. The emphasis was on rehabilitation with

Figure 2 Different organizational forms of teaching, necessary or useful for pupils with developmental disabilities

a) individual work with a teacher or therapist, **b)** learning in a group with a lot of support (three pedagogical staff members for four pupils), **c)** learning in a small group with individual tasks, **d)** frontal work with a customized bench layout, **e)** learning in a class with one teacher (close to the pupil who needs more support), **f)** workshop activity with one leader

educational procedures, adapted to the peculiarities of children (**Figure 2**). Today, teachers without special education in teaching and rehabilitation of children with disabilities are responsible for the progress and well-being of all categories of children in the regular, inclusive educational system.

Broad Application of Visual Art Activities and Therapeutic Procedures

Visual art activities for simultaneous work with all pupils at different educational levels can attract pupils' attention and reduce tension in a class. Cognitive level or language skills of pupils are not crucial for them. Tasks and exercises can be organized at several levels and thus adapted to the abilities of pupils by working on steps of different weight and complexity. Such an approach can be applied in many educational areas.

Someone might ask: why promote the application of artistic activities in the educational system, why draw, paint, shape, print, build outside the art classes? The answer is simple: these activities are easily accessible and very attractive to all children! One pupil with autism explained this brilliantly: "*Like other children, I learned to read and write when I was seven, but it is easier for me to draw the world than to describe it in words.*" Visual art activities can become functional exercises in the service of rehabilitation, recreation, therapy, education, or creativity, enabling progress in various fields.

Different visual art materials and techniques, variations and modifications of activities are attractive to children since they easily draw attention and arouse interest.

Educational Contents

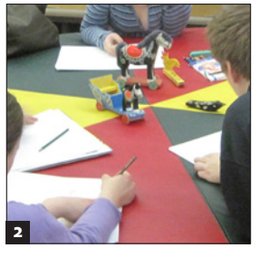
In the education system, emphasis was often placed on teaching demanding contents, using an informative, verbal, and cognitive approach to learning. Recently a return to feelings and experiences came to the focus as a form of the pupils' upbringing in the education system, helping to build attitudes and identity.

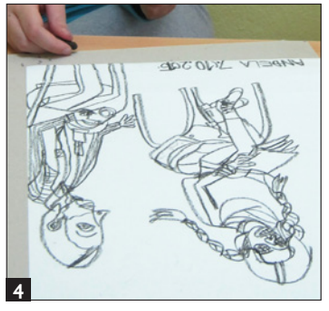
In order to encourage pupils' interest in learning we can use their personal experiences and practical knowledge in everyday situations. This requires changing the methods as well the contents to learn if the teachers should encourage pupils' commitment to educational processes instead of learning the data (**Figure 3**).

Figure 3 Experiential learning in interesting circumstances using visual art activities

Getting in touch with the content without academic learning can be achieved through pupils' art activities outside the school:
(**A**) By visiting interesting places, such as (**1**) the Natural History Museum, and drawing/painting animals that were standing in front of pupils as if they were alive; (**2**) by touching some exhibits in the Ethnographic Museum, where pupils could better spot their characteristics; (**3**) by attending a portrait modelling class at the Academy of Fine Arts; (**4**) by drawing present people, like a journalist and a photographer during an interview with a pupil with disabilities gifted in fine arts; (**5**) by drawing architectural monuments and urban complexity; (**6**) by spotting characteristics when drawing on the spot and later painting or modelling in the art classroom;
(**B**) In the classroom it is also possible to learn about things by practicing observation, noting the proportions and structure of the composition (**7**) according to a photo or (**8**) observing a sculpture made by the same pupil in clay, and then drawn again after changing posture, thus transferring 3D to 2D object; etc.

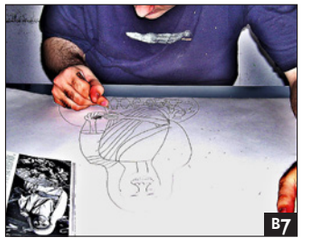
A1


2

3

4

5

6


B7

8

In the educational field, the education system is expected to be engaged in shaping the attitudes of children as individuals and as members of the community. Awareness of the necessary care for oneself, for good relations with other people, or for the closer and wider environment, applied to different areas of life, such as health, learning, work, personal stability, and social relations are particularly important in the upbringing and education of all pupils. visual art activities can undoubtedly facilitate these processes.

Methods

Three decades ago, starting work at the Autism Centre in Zagreb, I found myself wanting to teach visual art culture to pupils who most often ignore words and conduct art therapy that I have never studied. As the most important, I chose to get to know the potential of pupils, regardless of their difficulties, and to establish communication using games and guided art activities and using visual art materials.

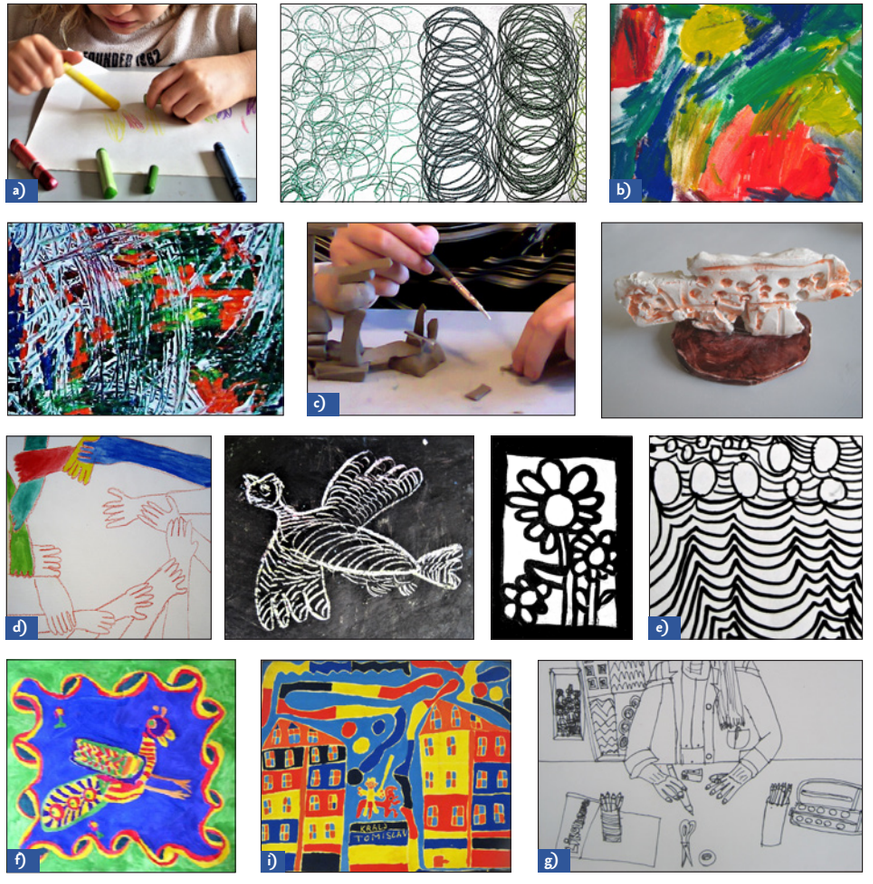
Systematic Application of Visual Art Activities as an Extended Competence of Teachers

I immediately started studying literature on art therapy and checking the procedures in everyday direct work with pupils, finding pathways of nonverbal communication with them. At the same time, I tried to systematically develop, present and promote the method of widespread application of artistic activities (Ježić and Klopotan, 2001) in rehabilitation, visual art therapy and education (**Figure 4**).

I was guided by the idea of building a method of wide introduction of art activities in the educational system and their frequent applications (Ježić,

Figure 4 Visual art activities can be the starting point for establishing communication between teachers and pupils as well as a means of nurturing pupils' artistic potentials. The goal lies in the process of making artworks, not in the production of artefacts

Systematically built method of the wide application of artistic activities is based on practical work with pupils for more than 25 years, using (**a**) carping, scribbling, drawing lines, (**b**) play with materials such as packing and smearing of squeezing colours to create rich abstract compositions or (**c**) stacking clay forms and beginnings of design, (**d**) interesting procedures such as use of stencils, scratching (gratage), and stained glass technique (vitrail) in the paper, (**e**) systematic exercises in elements of the visual art language such as lines, shapes, surfaces, etc.; (**f**) their application in learning about artworks and cultural heritage; (**g**) exercises of observation, (**h**) imagination and joy of creation, (**i**) development of individual artistic expression, and (**j**) nurturing of positive attitude toward life – despite all the problems to which children with disabilities are exposed.



in print). In practice, I have from the beginning included combinations of the following elements in teaching:

1) building an organizational framework, defining time and place for art activities, and promoting the principle that the pupils should voluntarily accept their tasks that will be the basis of our nonverbal communication,
2) making pupils acquainted with art materials, tools and techniques through play and interesting exercises,
3) applying the visual language according to the principles of visual art teaching,
4) developing pupils' observation,
5) using educational rehabilitation procedures as a pedagogical framework which seeks to remedy shortcomings that cause pupils's difficulties and to develop their potentials,
6) using psychotherapeutic methods, especially art therapy (in the narrower and wider sense) with a positive-therapeutic approach that brings satisfaction to the pupils during their work,
7) fostering the individual approach in order to strengthen each pupil, and to make him/her discover his/her potential for progress, freedom and spontaneous creativity, and

8) discovering nonverbal methods to teach and make pupils adopt educational contents.

In order to teach in a modern, inclusive educational system with responsibility for the development and well-being of pupils, educators should adapt the teaching strategy to learning conditions as well as to pupils' capacities, pointing to the fields that need to be improved or potentials that can be developed. In doing so, the book *Magic Trees of the Mind* by Diamond i Hopson (2002) can be very stimulating.

The visual art method can be analysed into elements which every teacher can apply in classes, groups, or in individual therapy.

a) Application of Educational Rehabilitation Procedures

The adoption of specific procedures such as physical hand-leading, joint work, technical support, demonstration, and occupational therapy (**Figure 5**) can be widely used in the education (Ježić, 2017).

b) Application of Pedagogical, Didactic, and Methodical Principles

Visual activities can be applied with children at all levels of functioning, skills and learning abilities (Ježić, 2019b).

Numerous strategies, methods, and procedures need to be developed for various outcomes adapted to the characteristics and reactions of pupils (Ježić, 2017), (**Figure 6**).

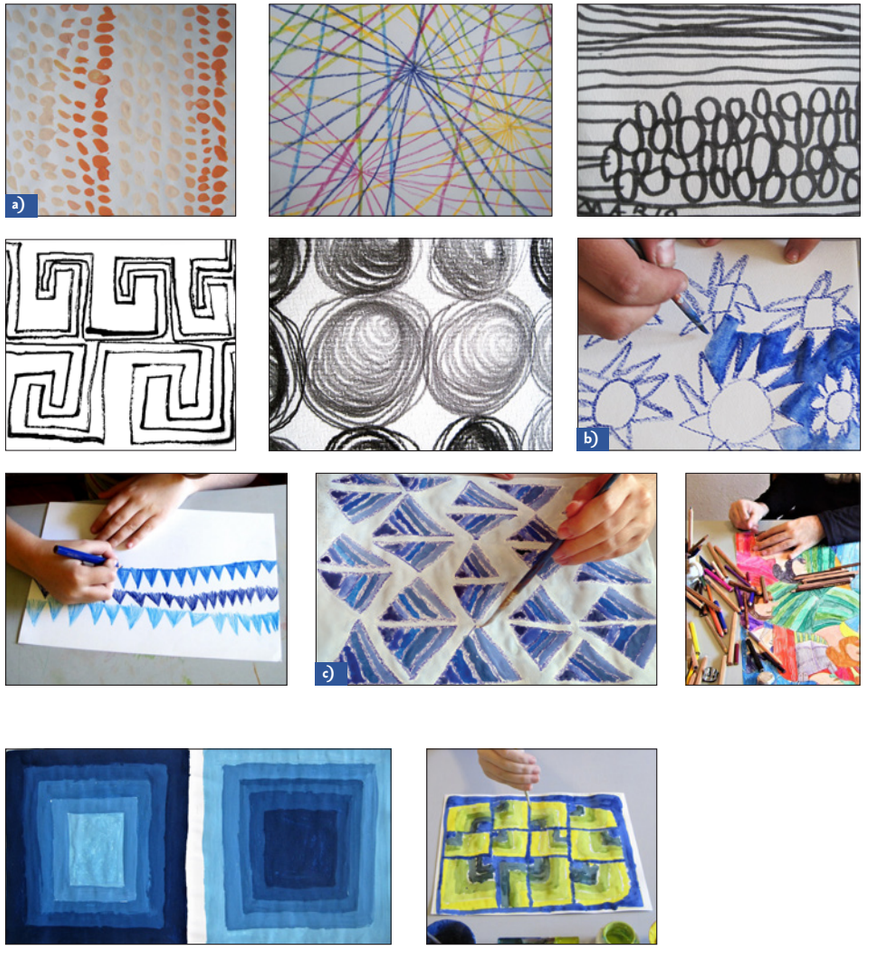
Figure 5 Educational and rehabilitation processes using visual art materials, tools, and technical procedures widely applicable in the education system

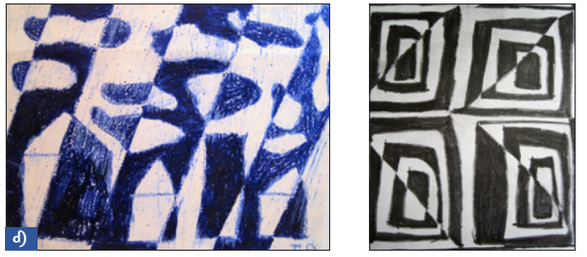
It is valuable to introduce procedures like: (**a**) individual dedication of time to the pupil, (**b**) physically guiding the hand of a pupil for different exercises, (**c**) directing consequent steps when attentively guiding pupils, (**d**) systematically organising time, space, and circumstances for the activities, (**e**) verbal guidance, (**f**) extending work time (using different techniques, like cutting out the motifs of pupil's drawing on cardboard and then drawing outlines in the hole or around cut-out motifs), (**g**) applying the combined technique with prepared materials, (**h**) leading the pupils with line-by-line demonstration to encourage their observation while they are drawing, (**i**) rewarding pupils e.g. with a piece of chocolate, and (**j**) enabling success, joy and pride.

Figure 6 Pedagogical-didactic and methodical tasks applied to improve hand control, coordination, and mental abilities through interesting and diverse artistic exercises

Different pedagogical, didactic, and methodical procedures may be necessary and effective for a variety of exercises and artistic activities. The teacher determines which areas should be prioritized when working with some pupil and selects what materials, tools, and technology should be related to the type, order, and level of exercises. In that way, countless tasks can arise.

Although the interest can be stimulated through constant variations, all pupils should undergo systematic exercises: (**a**) paint or draw using dots, draw different lines, (**b**) make surfaces and figures, (**c**) rhythm exercises, symmetry, colour contrasts, tone gradients and other elements of the art language; (**d**) or alternate fillings of the shapes as positive-negative modifications, etc.





c) Applications of Psychological and Psychotherapeutic Methods

Teachers often cannot ignore emotional or behavioural reactions of some children in the classroom, regardless of whether the children speak directly or react indirectly, in a positive or in a negative way. They often cannot avoid meeting children as if they were psychologists, or work with them as if they were therapists. Even if they cannot work with traumas, they can work on improvement of the positive attitudes of children (Ježić, 2020).

Lana Jurčec from the Faculty of Teacher Education, University of Zagreb in her book on positive psychology in education "*with the aim of developing skills that improve psychological well-being, but also the resilience of children and young people both in everyday life and in difficult life situations*", recommends that "*instead of the previous focus on mental illness and psychological and sociological processes that we want to reduce, suppress or simply are afraid of*" we can focus "*on the optimal functioning of the individual, the communities and the whole society to which we aspire or at least should aspire.*" (Jurčec, 2017, p. 48), Ježić (2020) uses this method to teaching pupils with disabilities in visual arts.

c1) Benefits of the Visual Art Therapy in a Narrower Sense

The visual art therapy in a narrower psychoanalytical sense explores feelings, experiences, situations, and attitudes of the inner world. This area is most often inaccessible to mind control and verbal expression, even when a person skilfully uses words, and wants to be sincere. The data expressed in the words, namely, often "speak" differently about the same phenomena than those expressed in an artistic way, since artworks bring about inner feelings without being influenced by awareness and mind control over their expression. The artistic activity is usually spontaneous and sincere.

Figure 7 Visual art therapy using projective tests in a narrower psychoanalytical sense

Projective drawings can give teachers a lot of information about the child, e.g. **a)** through the relationship to the tree and the act of picking an apple we can notice different individual perceptions of tree fertility and availability of fruits (Draw a Person Picking an Apple from a Tree, set by Victor Lowenfeld, elaborated by Gregg Furth, the scale of assessment of the test made by L. Gantt and C. Talbone);or **b)** due to the pupil's replacement of an apple fruit by chestnuts on his own initiative; or **c)** through the attitude towards rain as a symbol of stress or discomfort (Draw a Person in the Rain, Arnold Abrams) where we can notice that the umbrella sometimes does not protect against rain, or that some people in spite of the rain do not even need to open it, or that the rain is an opportunity for some to dance without umbrellas (while others stay at home).

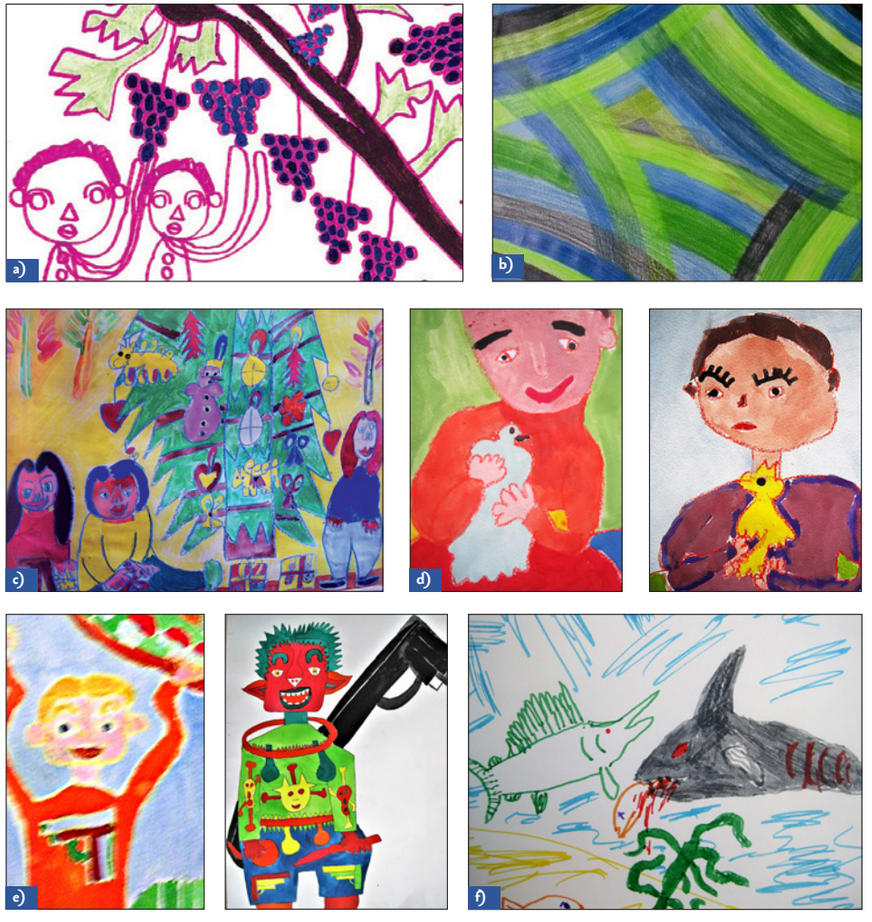
c2) Different Forms of the Visual Art Therapy in a Broader Sense

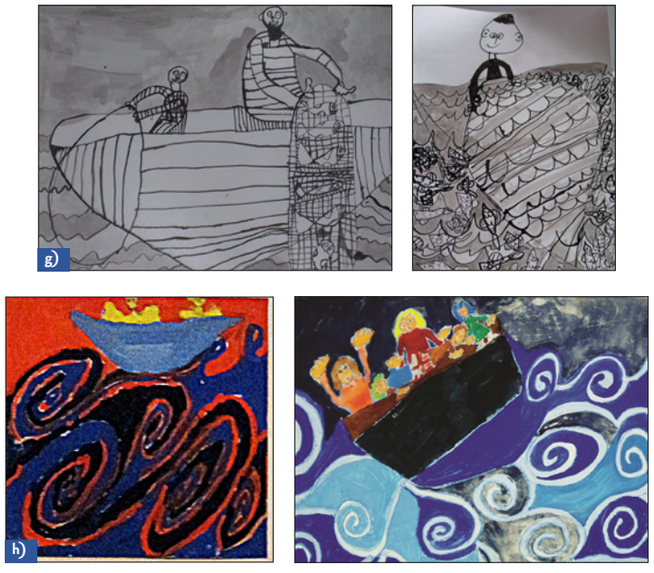
It is often necessary to apply psychological and psychotherapeutic methods and procedures in order to adequately establish communication, get in touch with the inner world of pupils, provide the necessary support and encourage therapeutic procedures such as therapeutic games, chromotherapy, application of mirror neurons, positive therapy, creative therapy, etc.; with therapeutic effects such as achieving cooperation with the pupils in exercises and learning, developing patience, perseverance and commitment in making task, progress in children's participation in daily educational processes, etc.

Establishing communication using visual language enables experiences and expression of emotions (**8 a, d, e**), invention and imagining different situations (**f, g, h**), encourages the positive reaction of mirror neurons (**a, c**), achieves the healing effect of colours by calming tensions or stimulating positive moods in chromotherapy (**b**); incites the joy of therapeutic play, introduces the tasks that encourage efforts, perseverance and consistency – these are just some of the possibilities of therapeutic results. These results can be attained even when the task is so limited as to adopt some element of art language, or to present some topic.

Figure 8 Different forms of visual art therapy as a method in the educational system

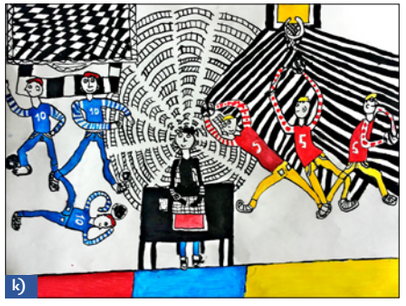
The artworks as the results of various artistic or therapeutic processes, they are reflections of internal events on various incentives: **(a)** I pick grapes with my brother, **(c)** We open gifts under the Christmas tree, **(d)** The child holds a bird (with different facial expressions); **(e)** My brother while harvesting apples wearing a gun printed T-shirt, and My brother in a carnival costume armed with a machine-gun (let's notice how often he is marked by weapons!); **(f)** Fish in the sea (probably an experience of cruel survival conditions); **(g)** Fish in the net (perhaps a rich catch is possible, even though there are no fish in the sea), or Fish-free nets (although the sea is full of them); **h)** A boat sailing in a storm, sea full of swirls (stable or endangered), etc.

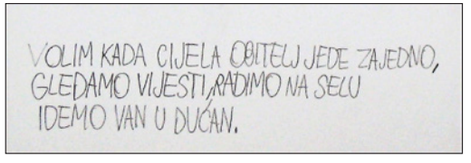




Getting to know feelings by checking a visual art message can be observed when comparing the work of several pupils. To get to know the feeling, let's look at the drawings that show the relationship between the child and its mother, in the situation where the child gives the mother a flower for Mother's Day; we can look at **(i)** the position in which the child holds the flowers, but also **(j)** how the child hands it over to the mother or how the mother accepts it.

In the self-portraits of pupils sitting at the computer we can get an answer to the question "What do I like to do?": **(k)** a message about sports can be important, although it interferes with powerful Internet waves because the pupil likes to spend time at the computer; **(l)** in the drawing of the persons when dancing and singing we can feel that it has a different meaning when rounded or "jagged" lines surround the person, but for an explanation we need to know the situation of the pupil; **(m)** the boy sitting at the computer sends a verbal message that he lives with his mom and brother, while in the drawing he turned his back on them and did not take his hands off the keyboard; in the accompanying text this pupil wrote that he liked family activities, such as going shopping together, cleaning the home, dining together, etc.





Which testimony seems more convincing to us: artistic or verbal? What do we find as more convincingly spoken in interpersonal relationships: words or tone of voice, mimics or gestures? When we use nonverbal communication, do we recognize the power of colours, the value of lines, differences in composition, or something else?

d) Use of Artistic Techniques

Getting acquainted with various materials, tools and technical procedures in everyday activities provides interesting incentives and attracts the interest of pupils. Numerous and different exercises and tasks can be either a creative play, achievements of pedagogical, rehabilitation or therapeutic goals, but also opportunities for artistic creation (Ježić, 2011). Spontaneity, imagination, creativity (Ježić, 2010), innovation and individual involvement can stimulate motivation and emotional engagement of all participants in the education system (**Figure 9**).

Figure 9 Interesting artistic procedures

The combined technique makes the drawing more visible and the results more attractive **(a)**, while spontaneous or guided modelling activates the entire person **(b)** so that the work betrays unexpected statements.

e) Principles of Teaching the Visual Arts

I shall not speak in detail about the principles of visual arts including the elements of the visual art language (Ježić, 2019a), because they are well elaborated in numerous visual art schoolbooks. Unfortunately, pupils in our school curriculum have just one hour per week for visual arts in the proper sense, so they are lacking a valuable tool for exercises in creativity as well as for personal growth in various fields. Pupils with disabilities in schools/centres with specialized educational conditions usually have much more time for visual arts, and better opportunities for development of their "understanding the art language" (**Figure 10**) than pupils in regular schools.

f) Using Templates for Different Incentives

The use of photographs and reproductions as templates in active artwork, pupils can get in touch with works of art (**Figure 11**). This visual art experience enhances the perception of the structure and peculiarities of the observed pieces of art (Ježić, 2015), and ensures that many data stay not only in memory, but also as elements of experience.

Figure 10 The proper use of the visual language is important for personal and cultural enrichment in education

Line, shape, colour, surface, texture, composition, rhythm, symmetry, contrasts, volume, space, and other elements of the visual art language, observation, design, and artistic heritage – they are all an indispensable part of general culture and education.

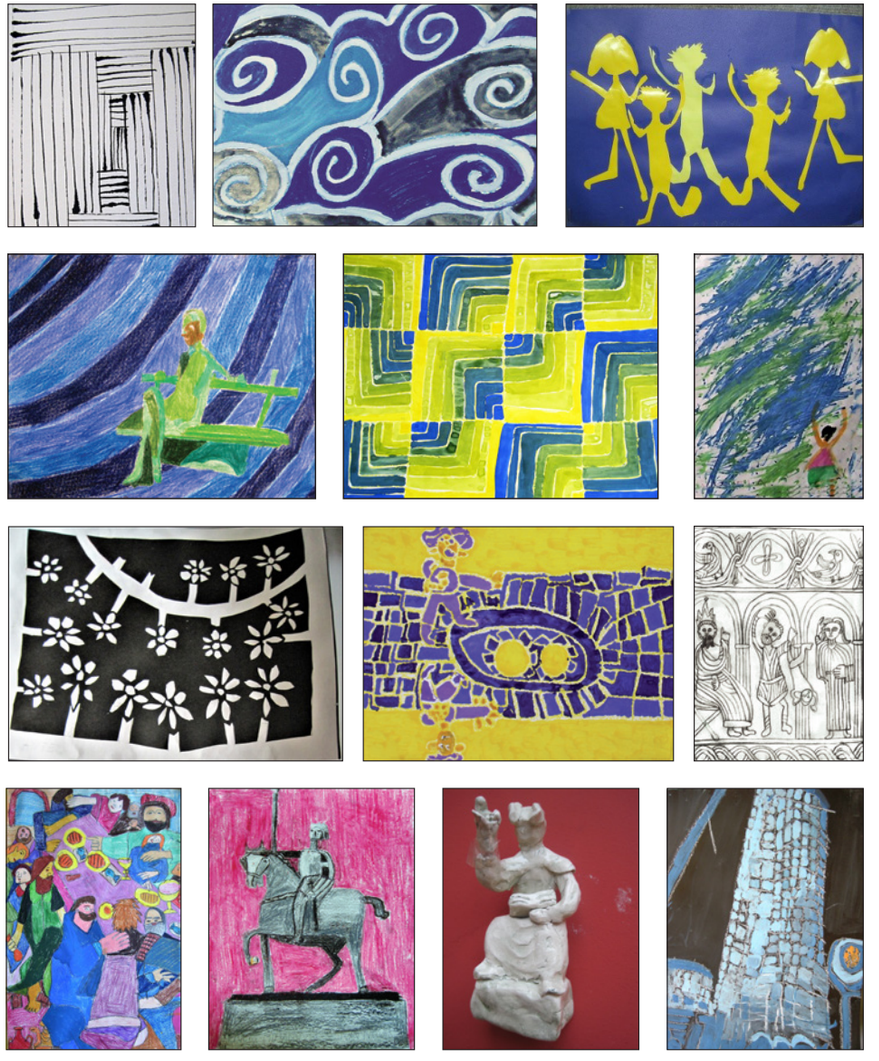
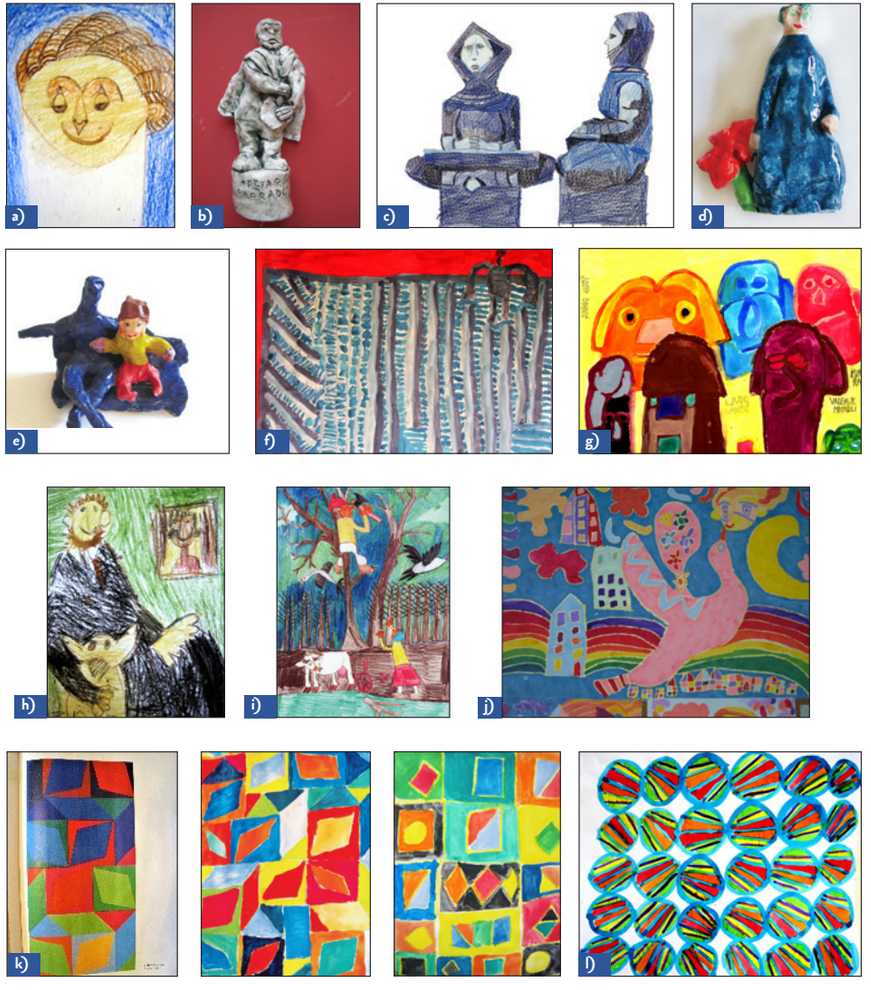


Figure 11 The use of templates is an opportunity for pupils to get to know works and masterpieces of art, apply aesthetic transfer, notice structure and shape, and recognize some stylistic peculiarities

A special form of active learning is using a template while drawing/painting/modelling. It allows the introduction of masterpieces of art to pupils: Roman head of the girl from Solin **(a)**; several modern and contemporary sculptors and their artworks: Ivan Rendić: Petar Preradović **(b)**; Ivan Meštrović: History of Croats **(c)**; Stjepan Gračan: Marija Jurić Zagorka **(d)**; Ivan Kožarić: Matoš on the bench **(e)**; Branko Ružić: Alone **(f)** and Busts of artists **(g)**; distinguished authors and paintings: Miroslav Kraljević: Self-portrait with a dog **(h)**; Ivan Generalić: Logging in the wood **(i)**; Mladen Veža: A bird kissing the Sun **(j)**, Victor Vasarely **(k)**; Ivan Picelj **(l)**; among many others.



In the example of meeting Pablo Picasso's work (At breakfast, Pirouline) we can see how some pupils by drawing Picasso's characters **(m)**, adopted Picasso's multiperspective depiction of a man (simultaneously en face and from the profile) and then independently drew their friends "in the way Picasso would have done" **(n)**.

g) Nurturing Creativity and Supporting Individual Interpretation in Artwork

We consider creative those solutions that are not imitations or copies of the reproduction of the original artwork, but those that achieve an individual artistic approach to the processing of motifs (Ježić, 2014), or those that improve the interpretative abilities of pupils through aesthetic transfer.

On numerous artworks we can note that pupils with disabilities do not imitate the visual template they receive as an incentive to do artwork. Their works are often good results of individual expression (**Figure 12a**), often more similar to their usual drawings than to the observed templates that gave them incentive (**12b**). There is no doubt that templates bring enrichment to children's excitement, and to their usual expression.

Figure 12 Individual interpretations of the default template

Each pupil usually makes a different interpretation of the template (Two women before bath by Picasso **(a)**, but sometimes a pupil applies a kind of his/her own stylization **(b)**.

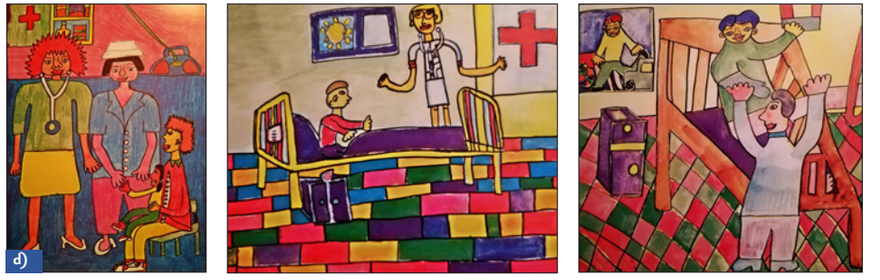
If we compare the peculiarities of the human face created by imagining or remembering **(b1)** with faces based on the photography (of Mother Teresa, **b2**), or the reproduction (of Sainte Margaret from the Missal of Juraj from Topusko, **b3**) in the artworks of a very gifted and internationally award-winning pupil (with ASD), we will undoubtedly recognize the same facial stylization, regardless of the similarity with the template offered as inspiration for art activity.

h) Application of Visual Art Activities for Acquiring Knowledge and Building Attitudes

In the processing of curricular and inter-curricular contents, we can easily notice the importance of using artistic activities in pupils' education. Let us just look at a small selection of topics where we can notice the active experience in artwork, as well as meeting educational contents, so together they can participate in building cultural identity as well as personal attitudes of pupils.

Figure 13 Visual activities in the processing of curricular contents and inter-curricular topics

Health area: **(a)** Hygiene habits; **(b)** Play and sport; **(c)** Dangers of addiction, like smoking, or drugs; an overdosed addict saved by paramedics; **(d)** Maintaining health by visiting the infirmary for examination; Treatment in hospital, Therapeutical exercises in rehabilitation.



Civil education: **(e)** Children's rights to family, sleep and rest, food, play, etc.; **(f)** Essential life areas chosen by children as pieces of the puzzle of their life; **(g)** Respect for diversity, tolerance and empathy; **(h)** Resistance to violence, or helping a friend attacked by bullies; **(i)** Love for the homeland, Cooperation of citizens in the European Union countries; Importance of cultural identity for the celebration of the Europe Day in Zagreb;

Ecology, biodiversity, and sustainable development: **(j)** Preserving the richness of flora and fauna; The importance of water conservation in nature and for humans; **(k)** Should the water sources be guarded with weapons by the military, or could residents be prevented from accessing water supply?

Education for peace and nonviolent conflict resolution: **(l)** Friendship of all people in the world.

Although these reproductions of pupils' artworks are reduced in size and sometimes unclear, they are just a small overview of the range that could approximately show pupils' artistic activities. They clearly present some of the desired outcomes and achieved results of pupils due to the most appropriate method in learning processes. The artistic education evidently brings us closer to children's experiences.

I am convinced that today we can build consensus about the importance of raising and educating children and young people and of stimulating their commitment to the values of life.

Discussion

Importance of Nonverbal Communication and Active Application of Art Process

The nonverbal method of using artistic activities can be widely applied in education, but also in other areas, and can serve various goals. This method should be attuned to both the current situation and long-term goals. Visual art therapy stresses the importance of creativity.

Modern art therapy started as a way of treating patients in psychiatric institutions at the turn of the 20th century. Later, other branches of art therapy were developed, such as tests in diagnostics, methods in psychotherapy, and others. Psychiatrist Damir De Zan explicitly encourages the widest possible application of *visual art therapy by drawing and painting (….) "in children's departments of hospitals and clinics, schools, kindergartens, camps for displaced people and refugees, and in other institutions where children stay for a long time, and artistic expression is part of spontaneous or organized daily activities. This would prevent the development of mental disorders in these environments and improve children's mental health.*" (De Zan, 2013, p. 102)

The method of acquiring knowledge using fine arts was spread by the InSEA movement - the International Society for Education through Art, under the leadership of Herbert Read. A broad application of this art method can have a special significance for teachers working with children with disabilities (Ježić, 2015).

Art teaching should take care of the development of children as complete persons. Therein the role of teachers should be recognized, their creativity appreciated, and their responsibility for education should be respected.

Concerning my method of the broad application of visual art activities, which I started building 30 years ago (Ježić and Klopotan, 2001), I find some parallels with it in recent articles of Dennis Atkinson, Rita Irwin, and other authors (2017, pp 3-17, 31-61) who introduce *learning as a meeting and art as an event*, who emphasize *the power of art*, see *an adventure* in it, *a means to build* pupil's *personality*. They see *research as a creative practice*, stress the *importance of aesthetic experience*, use *artistic work as a method of research and learning*.

Such views are also shared by professors at the Faculty of Teacher Education in Zagreb Marijana Županić Benić and Antonija Balić Šimrak (2016, 2018) when they talk about the power of aesthetic dimension and understanding of those phenomena that play an important role in the creative process and research in the field of art.

Even then, when cognitive skills of pupils as well as teachers' educational support do not yield desired results, artistic activities as a therapeutic process using nonverbal methods allow children, due to their spontaneity, to express themselves, to communicate and to learn. These visual art activities are always a good starting point, both for teachers and for pupils (Ježić, in print).

Conclusion

In various modes of visual art therapy, art procedures can improve motoric and coordination skills, can be useful for stimulating motivation, patience, perseverance, and thoroughness. These procedures can also incite creativity and innovation, improve concentration and long-term memory.

Visual expression and messages can provide useful data in medical and psychological diagnostics, as well as in psychotherapy, because they allow remembering, inventing, and imagining situations, they set emotions free, as well as experiences, fears, traumas, desires, and needs. Art therapy broadens the horizons and helps pupils to find new paths to solve their problems by opening access to past, present, and future in their mind. It helps them to achieve regulation of emotions and social stability. Art in the framework of positive therapy encourages positive attitudes and life optimism.

The healing effect can already be achieved through the art process itself because it brings relaxation or excitement, stimulation to feel and experience, and even opens spontaneous insight into one's own inner world.

The visual arts language enables non-verbal description and expression of what is not easily communicable. It is useful in many activities because it improves different abilities, such as perception, detection of structure, and non-verbal interpretation of experiences.

A variety of forms of visual art activities can be carried out in the education system for different purposes. Today, teachers undoubtedly need additional training in basic therapeutic-pedagogical-rehabilitational methods and procedures, such as direct and non-verbal communication, guidance of pupils through clear instructions, active engagement, application of small-steps method, and appropriate support and assistance to pupils when needed. For adequate educational guidance of children, it is necessary today to ensure multidisciplinary and interdisciplinary lifelong education of teachers. This is the precondition of a successful inclusion of children with disabilities in the general education process.

Visual art activities can be used in research, in mental health care, and in therapy. They can improve socialization of children and can nurture their skills in tolerance, empathy, and cooperation. They can stimulate joy in work, bring emotional stability and creative motivation. They can help building a person's identity and positive attitudes towards others. The experience of success is also valuable because it makes possible extraordinary results which bring social recognition.

In no case we should underestimate the creative potential of artistic expression in education because it activates the hidden life forces which are healing and harmonize each pupil's personal life experiences.

In conclusion, I want to stress again that the effort invested in artistic activities brings exceptional results in educational processes at all levels. The artworks of children can serve as a testimony of how art enriches their life and brings them pleasure, and of what success we can achieve in education. At the same time, these works clearly show how deep insights we can gain into the inner world of our pupils. Their works can bring us, on the one hand, closer to their feelings and experiences than any verbal way of communication. Through these visual art activities, on the other hand, we can communicate with pupils and achieve remarkable educational issues.

References

Atkinson, D, Mac Dougal, D., Irwin, R. L., & others (2017). In: Knight, L., & Lasczik Cutcher, A. (Ed.), *Arts-Research-Education: Connections and Directions. Studies in Arts-Based Educational Research* (pp. 3-17; 31-61). Springer. Retrieved on 12.2.2020 from https://doi.org/10.1007/978-3-319-61560-8

Balić Šimrak, A.; Šverko, I.; Županić Benić, M., (2011.*) U prilog holističkom pristupu kurikulumu likovne kulture. Zbornik radova: Umjetničko djelo u likovnom odgoju i obrazovanju, Zagreb*

De Zan, D. (2013). *Slika i crtež u psihoterapiji djece i obitelji [Picture and Drawing in Psychotherapy with Children and Family].* Zagreb: Medicinska naklada.

Diamond, M., & Hopson, J. (2002). Čarobno *drveće uma – kako razvijati inteligenciju, kreativnost i zdrave emocije vašeg djeteta od rođenja do adolescencije [Magic Trees of the Mind: How to Nurture Your Child's Intelligence, Creativity, and Healthy Emotions from Birth Through Adolescence].* Lekenik: Ostvarenje.

Furth, G. M. (1988). *The Secret World of Drawings: Healing Through Art*, Boston Massachusetts: Sigo Press.

Ježić, I. (in print) *Likovni izazovi i poticaji. Djeca s teškoćama u odgoju i obrazovanju, rehabilitaciji, terapiji i umjetnosti. Priručnik. [Visual Arts Challenges and Initiatives. Children with Disabilities in Education, Rehabilitation, Therapy, and Creativity. Manual].* Zagreb: Školska knjiga.

Ježić, I. (2021a). Neverbalna komunikacija i likovna terapija u odgoju i obrazovanju djece s teškoćama. [Nonverbal Communication and Visual Arts Therapy in the System of Education]. In: L. Janeš (Ed.), *Integrativna bioetika i aporije psihe. [Integrative Bioethics and Aporia of Psyche. Proceedings of 2nd International Transdisciplinary Symposium Bioethics and Aporia of Psyche (BIAPS).* Zagreb: Pergamena, Fakultet filozofije i religijskih znanosti Sveučilišta u Zagrebu, Znanstveni centar izvrsnosti za integrativnu bioetiku. pp.245-314

Ježić, I. (2021b). Uloga likovne terapije u dijagnostici, terapiji i stvaralaštvu. U: *Spasenje od grijeha – Ozdravljenje od bolesti. Zbornik radova - Znanstveni simpozij o vjeri i zdravlju u povodu 200. obljetnice rođenja liječnika fra Mihovila Sučića* [Salvation from Sins - Healing from Diseases. Proceedings of the Scientific Symposium on Faith and Health by the Occasion of 200 years since the Birth of Mihovil Sučić OFM], In: S. Kljajić (Ed.), Livno – Split: Franjevački samostan sv. Petra i Pavla, Gorica – Livno; Medicinski fakultet Sveučilišta u Splitu i Franjevačka provincija Presvetog Otkupitelja - "Služba Božja". pp. 439-491

Ježić, I. (2020). Likovno-terapijski i likovno-stvaralački pristup osjećajima i izgradnji pozitivnih stavova djece u suvremenom odgojno-obrazovnom sustavu [Visual Arts Therapeutical and Visual Arts Creative Approach to Feelings and Building Positive Attitudes in Contemporary Educational System]. In: Lj. Zaninović Tanay, & E. R.

Tanay (Ed.), *Sretna djeca* (pp. 45-79). Zagreb: UHULI [Croatian Visual Art Teachers' Association].

Ježić, I. (2019a). Elementi likovnoga jezika kao sustav izgradnje temelja za dječji likovni izričaj prema iskustvu rada s djecom s teškoćama i poremećajima [Elements of Visual Arts Language as a System for Building Visual Arts Expression Foundation, Based on Practical Experiences in Teaching and Therapy with Children with Disabilities]. In: Lj. Zaninović Tanay, & E. R. Tanay (Ed.), *Sretna djeca* (pp. 16-29). Zagreb: UHULI.

Ježić, I. (2019b). Razvoj motorike, koordinacije, koncentracije i ustrajnosti predškolske djece i mladih osoba s teškoćama i poremećajima pomoću likovnih aktivnosti [Nurturing Motoric Skills, Coordination, Concentration and Persistence of Preschool Children and Youth with Disabilities]. In: Lj. Zaninović Tanay, & E. R. Tanay (Ed.), *Sretna djeca* (pp. 100-109). Zagreb: UHULI.

Ježić, I. (2018). Različite metode likovne terapije u suvremenom odgoju i obrazovanju djece s teškoćama [Different Methods of Visual Arts Therapy in Contemporary Education of Children with Disturbances]. In: Lj. Zaninović Tanay, & E. R. Tanay (Ed.), *Sretna djeca* (pp. 21-49). Zagreb: UHULI.

Ježić, I. (2017). Različiti metodički pristupi vođenju djece s teškoćama pri likovnim aktivnostima [Different Methodical Approaches in Visual Art Activities with Children with Disabilities]. *Autizam [Autism, Journal of Autism and Neuro-Developmental Disorders]*, 37, pp. 24-30.

Ježić, I. (2016). Likovna terapija kao metoda uspostavljanja komunikacije i pristupa osjećajima djece s poteškoćama u razvoju [Visual Arts Therapy as a Method for Enabling Communication and Approach to Feelings of Children with Developmental Disturbances]. In: Lj. Zaninović Tanay, & E. R. Tanay (Ed.), *Sretna djeca* (pp. 98-113). Zagreb: UHULI.

Ježić, I. (2015). Osobitosti opažanja pri likovnome radu učenika Centra za autizam uz vođeno promatranje. Interpretacija kiparskih spomenika Zagreba [Peculiarities in Perception when Guiding Pupils from Centre for Autism in Visual Art Education, including Interpretation of Zagreb Sculptural Heritage]. *Autizam, 35, 34-41.*

Ježić, I. (2014). Likovni izraz učenika s autizmom. Pedagoško-didaktički pristup [Visual Art Expression in Artworks made by Pupils with Autism. A Pedagogical-Didactic Approach]. *Autizam 34,* 29-42.

Ježić, I. (2011). Načela likovne terapije i terapijski vid likovne kulture. Likovni rad s djecom u Centru za autizam – Zagreb [Principles of Visual Arts Therapy and Therapeutic Aspect of Teaching Visual Arts. Visual Arts Practice in the Centre for Autism Zagreb]. *Autizam 31,* 33-44.

Ježić, I. (2010). Kreativnost u likovnom izričaju djece s poremećajima iz autističnoga spektra i djece s teškoćama u intelektualnom razvoju [Creativity in Visual Art Expression of Children with Autism Spectrum Disorder and Children with Disturbances in Intellectual Development]. *Autizam* 30, 30-40

Ježić, I., & Klopotan, Ž. (2001). Izazov likovne terapije u rehabilitaciji i edukaciji djece s autističnim poremećajem i mentalnom retardacijom [The Challenge of Visual Art Therapy in Rehabilitation and Education of Children with Autism Disorder and Mental Retardation]. In: R. Ivančević, & V. Turković (Ed.), *Vizualna kultura i likovno obrazovanje [Visual Culture and Art Education]* (pp. 141-160). Zagreb: Hrvatsko vijeće InSEA.

Jurčec, L. (2017). *Pozitivna psihologija u obrazovanju: izazovi, mogućnosti i prijetnje (str. 48)*, [Positive Psychology in Education: Chalenges, Opportunities, and Threats]. Retrieved on 2-28-2019 from http://www.bioetika.hr/wp-content/uploads/2017/11/BiAPs-publikacija.pdf

Županić Benić, M. (2016). Uloga a/r/tografije u istraživanjima umjetničkog područja [The Role of A/r/tography in Researches in the Field of Arts]. *65*(1), 151-164. Retrieved on 7-3-2020 from https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=261373

Županić Benić, M., & Balić-Šimrak, A. (2018). Propitivanje metodologija istraživanja u umjetničkom području u svjetlu odnosa umjetnika kao pojedinca i društva [A Reflection on Research Methods in The Arts in View of the Relationship between the Artist and Society], *Metodički ogledi*, 25, 1, 47–62. Retrieved on 7-3-2020 from https://hrcak.srce.hr/177332, file:///F:/Downloads/MO_47_7_ZB_i_BS.pdf

IVANA JEŽIĆ was born in Zagreb, graduated from the Classical Gymnasium and studied Art history and Archaeology at the Faculty of Humanities and Social Sciences in Zagreb. For more than 25 years she worked at the Centre for Autism in Zagreb as a teacher of visual arts and art therapist. She has published many articles on the peculiarities of guiding children with disabilities in art work, on creativity, application of art therapy in education, on establishing communication and enabling access to feelings of children, on various methodical procedures in art activities, correlation of visual art principles and other school subjects; she held many lectures, workshops and forums, staged many exhibitions of the pupils/students of the Centre that won numerous awards and recognitions in international/national competitions of young persons, both with and without difficulties, in Croatia and abroad. Her book "Challenges and Incentives when teaching Children with Disabilities in Education, Rehabilitation and Therapy" was given support by the Ministry for science and education and was accepted for printing in 2020 (330 pages of the manuscript). She is writing a book on art therapy.

Uloga likovne terapije u sustavu odgoja i obrazovanja

SAŽETAK Da bi nadomjestili nedovoljne sposobnosti učenika na jezičnom, mentalnom, društvenom ili kognitivnom području, učitelji pri poučavanju djece s različitim teškoćama, posebnim potrebama i rizicima mogu primijeniti metodu koja načela likovne kulture upotpunjuje terapeutskim postupcima.

Uporabom dvosmjerne neverbalne komunikacije u procesu aktivnoga učenja učitelji mogu unaprijediti metodologiju poučavanja pomoću široke primjene likovnih materijala, pribora i tehnika kao obrazovnih, rehabilitacijskih i terapijskih sredstava te time u odgojno-obrazovne procese uključiti igru, istraživanje i iskustvo.

Svrhovita implementacija terapijskih ciljeva u poučavanju može se postići kod cjelokupne školske populacije kao i u cjeloživotnom-obrazovanju. Uživajući u primjeni aktivnosti radi učenja i osobnoga rasta, koristeći se prednostima pozitivnoga terapijskog djelovanja, kreativnosti i individualnoga izražavanja, učenici mogu postići potrebne obrazovne ciljeve i postati uspješne osobe.

Objašnjenje riječima u ovome članku dopunit će i obogatiti likovni radovi koje su napravili učenici u osnovnoškolskom sustavu u Centru za autizam u Zagrebu u okviru sustavne, ali fleksibilne metode likovnoga poučavanja pomoću likovnih umjetnosti, u dinamičnoj kombinaciji s likovnom terapijom.

***Ključne riječi**: djeca s teškoćama; izgradnja stajališta i identiteta; likovni jezik i likovno-terapijska metoda; neverbalna komunikacija; odgoj i obrazovanje; specijalna i inkluzivna edukacija*

Uvod

Jednako pravo na odgoj i obrazovanje za svu djecu znači da svi učenici imaju pravo na najbolje uvjete i povoljne okolnosti za učenje.

Osobitosti današnjega sustava odgoja i obrazovanja

Naš redovit inkluzivan obrazovni sustav treba istovremeno omogućiti odgoj i obrazovanje učenicima takozvanoga urednoga razvoja, darovitim učenicima, učenicima s organskim ili razvojnim teškoćama, poremećajima, različitim iskustvima, rizicima, nepovoljnim okolnostima itd. Sustav treba u svojem središtu imati obrazovne potrebe učenika i njihov napredak da bi im omogućio stjecanje znanja, osobni razvoj i dobrobit. Kako se sustav može istovremeno i na istoj pedagoškoj razini brinuti za odgoj i naobrazbu učenika koji su na različitim razinama funkcioniranja i imaju razne obrazovne potrebe ako nema dovoljno organizacijskih i financijskih sredstava za primjerenu potporu (**Slika 1**)?

Radi jednostavnosti rabit ću najkraći naziv *učitelj* za sve osobe koje vode pedagoške aktivnosti u izravnome radu s učenicima, a naziv *učenik* za djecu svih dobi.

Postoji izreka da *ne poučava metoda nego učitelj* i točna je. Učitelji su nositelji odgojno-obrazovnoga sustava. Metode su ipak bitne. Učitelji su prije svega obrazovani za poučavanje sadržaja u svojemu području.

Kako učitelji mogu upoznati potrebe učenika? Imaju li oni načina da uspostave komunikaciju s učenicima koji nemaju verbalnih ni kognitivnih sposobnosti? Kako da ih poučavaju, kako da provjere njihov napredak?

Pedagogija se je primarno bavila načinima poučavanja obrazovnih sadržaja. U novije vrijeme, kada je pedagoški naglasak premješten na proces učenja, glavni je zadatak postala aktivnost i interaktivnost pedagoških procesa, privlačenje pozornosti i održavanje zanimanja učenika, dok su rezultati usvajanja znanja postali manje bitni.

Uloga je *psihologije* u primarnom obrazovnom sustavu bila organizirana kao pomoć pojedincima koji imaju problema te nije utjecala na cijeli sustav. Kada su se okolnosti promijenile, psiholozi su proširili svoje djelovanje na školski sustav utječući osobito na temeljne pojmove poučavanja i učenja.

Edukacijska rehabilitacija desetljećima je imala najvažniju ulogu u ustanovama s posebnim uvjetima odgoja i obrazovanja (specijalnim ustanovama, kasnije najčešće nazvanim centrima) u kojima su profesionalno

Slika 1 Omogućuju li nam portreti i autoportreti učenika u odgojno-obrazovnome sustavu da prepoznamo njihove osobine?

školovani edukacijsko-rehabilitacijski učitelji izravno radili na obrazovanju učenika s teškoćama koji su bili raspoređeni s obzirom na svoje teškoće. Naglašena je bila rehabilitacija uz obrazovne postupke, prilagođena osobitostima učenika tako da su imali primjerenu potporu (**Slika 2**). Danas djecu s teškoćama u edukacijskoj inkluziji poučavaju učitelji koji nemaju primjerenu naobrazbu za poučavanje i rehabilitaciju djece s teškoćama. Pomoćnici u nastavi pomažu učenicima s teškoćama u prijenosu sadržaja koje organizira učitelj. Učitelji su odgovorni za napredak i dobrobit sve djece u najčešćem obliku školovanja, u redovitome inkluzivnom odgojno-obrazovnom sustavu.

Slika 2 Različiti organizacijski oblici poučavanja: nužni, potrebni ili korisni učenicima s teškoćama

Široka primjena likovnih aktivnosti i likovno-terapijskih postupaka

Likovne aktivnosti primijenjene za istovremeni rad sa svim učenicima bez obzira na njihovu obrazovnu razinu mogu privući pozornost učenika i smanjiti napetost u razredu. Za njih nije presudna kognitivna razina učenika niti jezična spretnost. Zadatci i vježbe mogu se organizirati na nekoliko razina prilagođujući različitu težinu i složenost sposobnostima pojedinih

učenika. Takav se pristup može primijeniti u mnogim odgojno-obrazovnim područjima.

Mogli bismo se zapitati: zašto promicati primjenu likovnih aktivnosti u odgojno-obrazovnome sustavu, zašto crtati, slikati, oblikovati, otiskivati i graditi izvan likovne nastave? Odgovor je jednostavan: te su aktivnosti djeci lako pristupačne i vrlo privlačne! Jedna učenica s autizmom to je sjajno obrazložila: „Kao i druga djeca, naučila sam čitati i pisati sa sedam godina, ali mi je svijet ipak lakše nacrtati nego opisati riječima."

Likovne aktivnosti mogu postati funkcionalne vježbe u službi rehabilitacije, rekreacije, terapije, naobrazbe ili kreativnosti jer omogućuju napredak u raznim područjima.

Različiti likovni materijali i tehnike, varijacije i modifikacije, privlačni su učenicima jer lako privlače njihovu pozornost i potiču zanimanje.

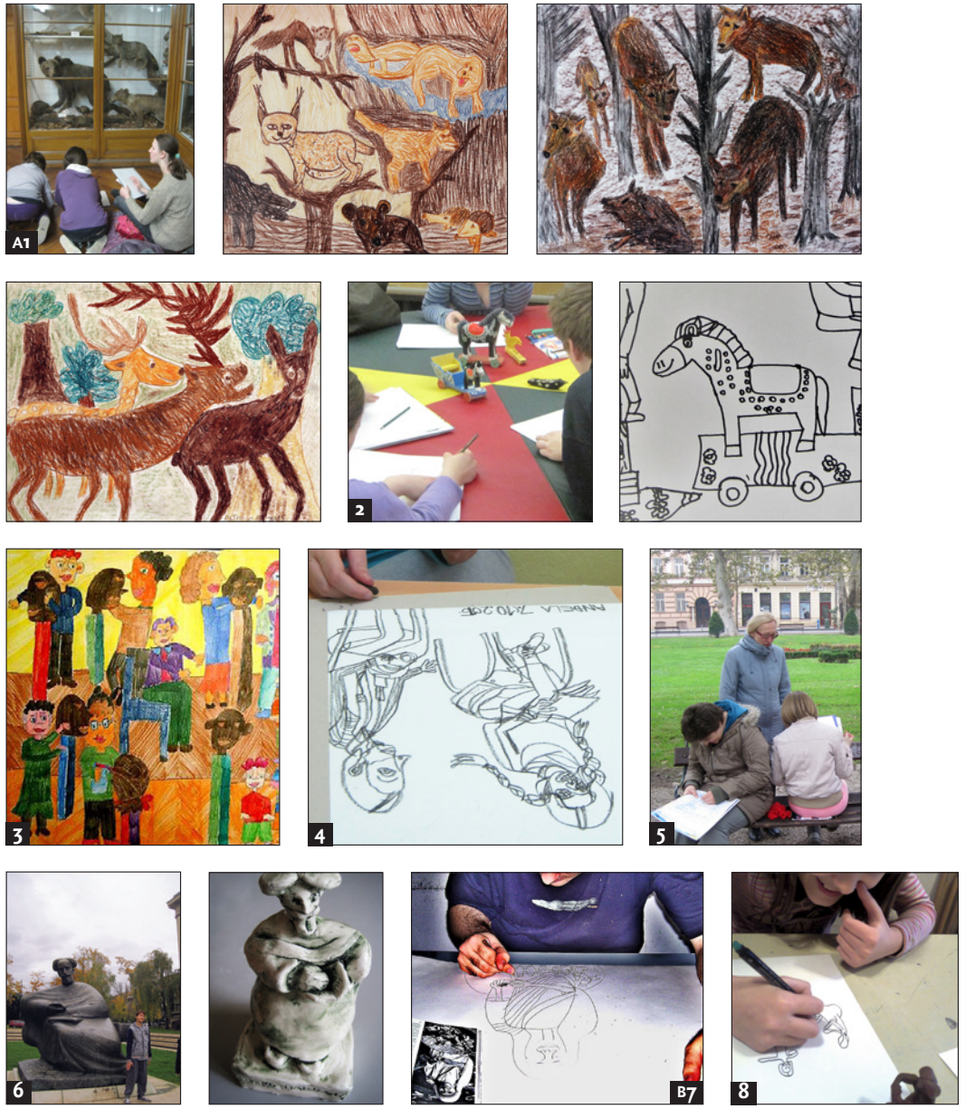
Sadržaji poučavanja

U sustavu odgoja i obrazovanja naglasak se je često stavljao na poučavanje zahtjevnih sadržaja uz informativan, jezično-verbalan i kognitivan pristup učenju. Nedavni povratak osjećajima i iskustvu došao je u prvi plan u sustavu obrazovanja kao način odgoja i pomoć u izgradnji stavova i identiteta.

Usmjerenost na osobno iskustvo i praktično znanje u svakodnevnim okolnostima može se primijeniti radi poticanja zanimanja učenika na učenje. Za to je potrebno promijeniti i metode i sadržaje poučavanja tako da učitelji ohrabre učenike da se više prepuste obrazovnim procesima umjesto da znanje stječu učenjem podataka. Međutim, bez znanja nema kritičkoga promišljanja. (**Slika 3**).

U odgojno-obrazovnome području očekuje se da se sustav uključi u oblikovanje stavova djece kao pojedinaca i kao članova zajednice. U odgoju i obrazovanju djece osobito je bitno osvješćivanje o potrebi da se učenici brinu za osobni napredak, za dobre odnose s drugim ljudima te za svoju užu ili širu okolinu, primjenjujući znanja na različita područja života, poput zdravlja, učenja, rada, osobne stabilnosti i društvenih odnosa. Likovne aktivnosti nesumnjivo mogu svim sudionicima olakšati te procese.

Slika 3 Iskustveno učenje u zanimljivim okolnostima uz obradu sadržaja pomoću likovnih aktivnosti



Metode

Prije tri desetljeća, počinjući raditi u Centru za autizam u Zagrebu, našla sam se u situaciji da trebam poučavati likovnu kulturu učenicima koji najčešće ignoriraju riječi te provoditi likovnu terapiju koju nikada nisam učila. Kao najvažnije odabrala sam upoznavanje potencijala učenika, neovisno o njihovim teškoćama, te uspostavljanje komunikacije pomoću igre i vođenih likovnih aktivnosti.

Sustavna primjena likovnih aktivnosti kao proširene kompetencije učitelja

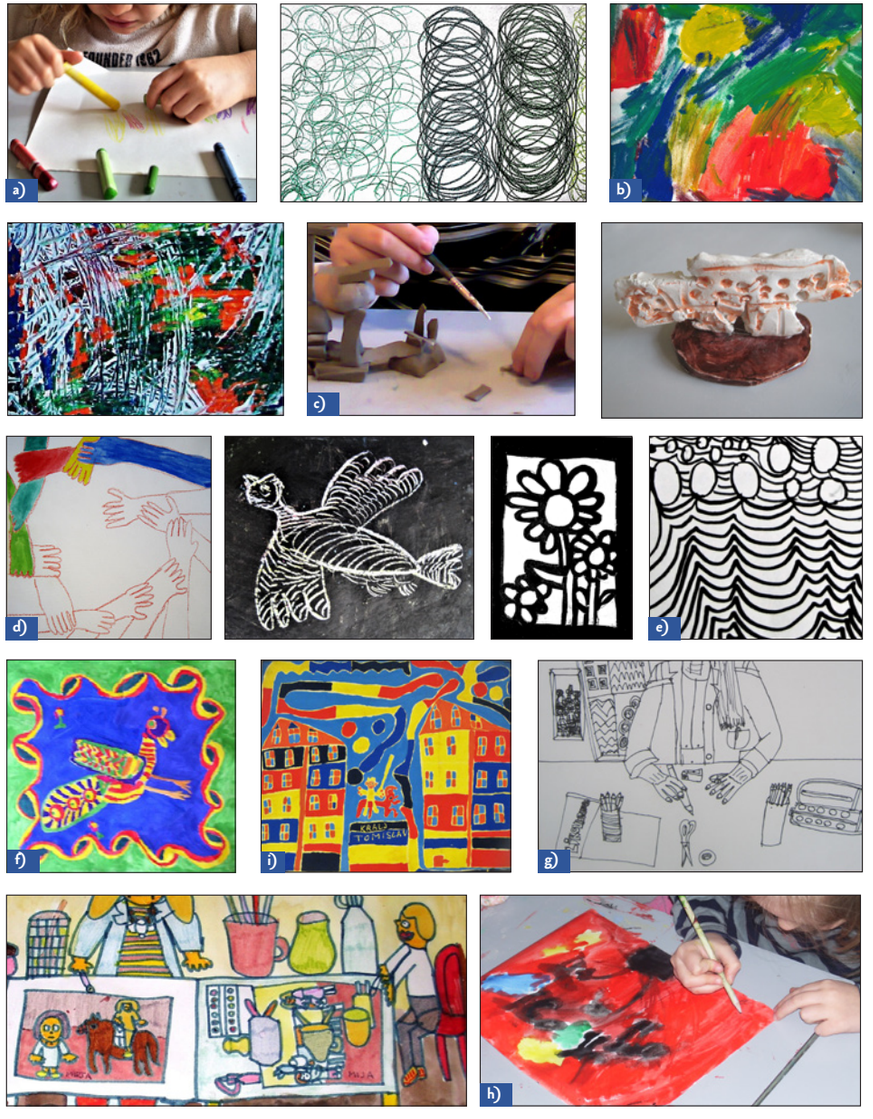
Odmah sam započela proučavati literaturu o likovnoj terapiji i provjeravati temeljne postavke u svakodnevnome izravnom radu s učenicima te pronalaziti putove neverbalne komunikacije s njima. U isto sam vrijeme usporedno nastojala sustavno razvijati, zastupati i promicati metodu široke primjene likovnih aktivnosti (Ježić i Klopotan, 2001) u rehabilitaciji, likovnoj terapiji te odgoju i obrazovanju. (**Slika 4**)

Vodila me je zamisao da izgradim metodu širokoga uvođenja likovnih aktivnosti u odgojno-obrazovni sustav te njihovu čestu primjenu (Ježić, u tisku). U praksi sam od početka u poučavanje uključila kombinacije sljedećih elemenata:

1) izgradnju organizacijskoga okvira, definiranje vremena i mjesta za likovne aktivnosti te usvajanje načela prihvaćanja zadataka kao i osnova neverbalne komunikacije
2) upoznavanje likovnih materijala, pribora i tehnika kroz igru i zanimljive vježbe,
3) primjenu likovnoga jezika prema načelima likovne kulture te razvoj opažanja,
4) uporabu postupaka edukacijske rehabilitacije kao pedagoškoga okvira koji nastoji popraviti nedostatke koje uzrokuju teškoće, ali ne ograničava se na njih,
5) primjenu psihoterapijskih metoda, osobito likovne terapije (u užem i u širem smislu) uz pozitivno-terapijski pristup i zadovoljstvo samih učenika pri radu,
6) njegovanje individualnoga pristupa i jakih strana svakoga učenika, odnosno otkrivanje potencijala za napredak, poticanje slobode i spontane kreativnosti i

7) otkrivanje neverbalnih načina kako učiti i usvajati odgojne i obrazovne sadržaje.

Slika 4 Likovne aktivnosti mogu biti polazište za uspostavu komunikacije između učitelja i učenika kao načina primjene učenikovih umjetničkih potencijala. Iako je svrha rada usmjerenost na likovni proces, a ne na proizvodnju uradaka, rezultati procesa ostvaruju se kroz izradu uradaka



Za poučavanje u modernome inkluzivnom obrazovnom sustavu s odgovornošću za razvoj i dobrobit učenika potrebno je da učitelji strategiju poučavanja prilagode okolnostima učenja i učeničkim sposobnostima, usmjerujući se na područja u kojima je potrebno poboljšanje, odnosno na potencijale koje učenici mogu razvijati. Vrlo poticajne smjernice pri tome može dati knjiga *Čarobno drveće uma* Diamonda i Hopsona (2002).

Likovne metode mogu se rastaviti na elemente tako da ih svaki učitelj može primijeniti za rad u razredima, skupinama ili u individualnoj terapiji.

a) Primjena postupaka edukacijske rehabilitacije:

Usvajanje specifičnih postupaka poput fizičkoga vođenja ruke, zajedničkoga rada, tehničke potpore, demonstracijskih poticaja te okupacione (radne) terapije (**Slika 5**) može imati široku primjenu u odgoju i obrazovanju (Ježić, 2017).

b) Primjena metoda pedagogije, didaktike i metodike

Likovne aktivnosti mogu se primjenjivati u radu s djecom koja su na svim razinama funkcionalnih vještina i sposobnosti za učenje (Ježić, 2019b).

Potrebno je razviti brojne strategije, metode i postupke prilagođene raznim namjenama te osobitostima i reakcijama učenika (Ježić, 2017). (**slika 6**)

c) Primjena psiholoških i psihoterapijskih metoda

Učitelji često ne mogu zanemariti unutarnja događanja u djetetu ili ponašanje neke djece u razredu, bez obzira obraća li im se dijete za pomoć izravno riječima ili neizravno reagira, na pozitivan ili negativan način. Često moraju učenike upoznati kao da su psiholozi, ili s njima raditi kao da

su terapeuti. Iako ne smiju obrađivati traume, oni mogu unaprjeđivati pozitivne stavove učenika (Ježić, 2020).

U svojoj knjizi o pozitivnoj psihologiji u obrazovanju „*s ciljem razvoja vještina kojima se unapređuje psihološka dobrobit, ali i otpornost djece i mladih kako u svakodnevnim tako i u teškim životnim situacijama*“, Lana Jurčec (2017, 48) s Učiteljskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu preporučuje da se „*umjesto dotadašnje usmjerenosti na psihičke bolesti te psihološke i sociološke procese koje želimo smanjiti, suzbiti ili ih se naprosto bojimo*“ možemo usmjeriti „*na optimalno funkcioniranje pojedinca, zajednica i cjelokupnog društva kojem težimo ili bismo barem trebali težiti*“.

Slika 5 Edukacijsko-rehabilitacijski procesi pomoću likovnih materijala, pribora i tehničkih postupaka široko primjenjivi u odgojno-obrazovnome sustavu

Slika 6 Pedagoško-didaktički i metodički načini poboljšanja kontrole ruke i koordinacije te mentalnih sposobnosti pomoću zanimljivih i raznovrsnih likovnih zadataka

c1) Primjena metoda likovne terapije u užem smislu

Likovna terapija u užem smislu analitičke psihoterapije istražuje osjećaje, doživljaje, iskustva i stavove skrovitoga unutarnjeg svijeta (De Zan; Ježić, 2016). To je područje najčešće nedostupno misaono kontroliranom i verbalnom izražavanju, čak i onda kada se osoba vješto služi riječima i želi biti iskrena. Misaoni podatci izrečeni riječima, naime, o istim pojavama često drugačije „govore" nego likovni jer terapijski likovni izričaji omogućuju unutarnjemu svijetu spontane i iskrene iskaze. (**Slika 7**)

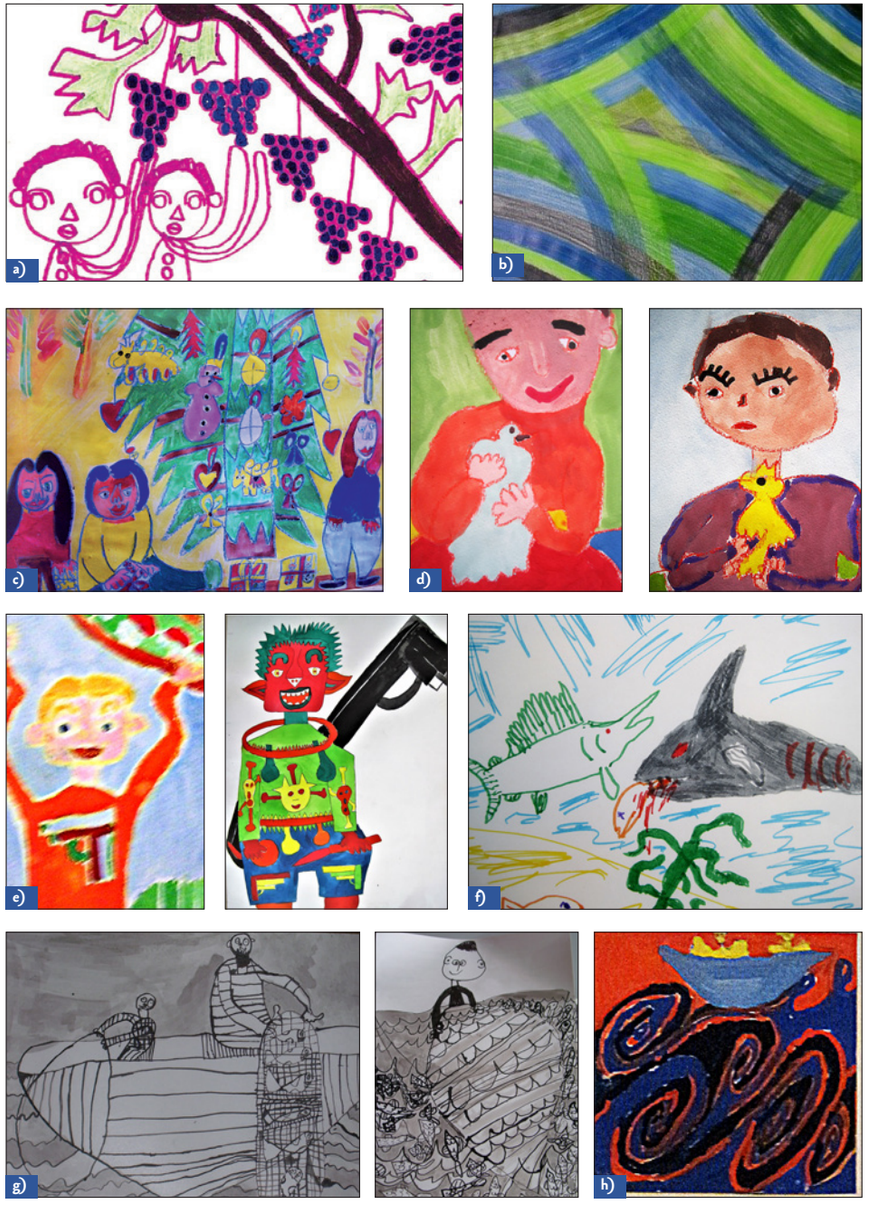
c2) Primjena različitih oblika likovne terapije u širem smislu

Često je nužno primijeniti psihološke i psihoterapijske metode i postupke u širem likovno-terapijskom smislu (Ježić, 2016, 2018) da bi se uspostavila primjerena komunikacija, da se dođe u dodir s unutarnjim svijetom učenika, da im se pruži potrebna potpora, da ih se uputi na načine emocionalne regulacije, itd. npr. primjenom kromoterapije, kreativne terapije, pozitivne terapije, zrcalnih neurona, vođene imaginacije i dr. Stoga likovna terapija može imati bitnu ulogu u životu, mentalnome zdravlju i obrazovanju djece/osoba s različitim teškoćama i poremećajima (Ježić, 2021a). (**Slika 8**)

Koji nam iskaz u radovima djeluje uvjerljivije: likovni ili verbalan? Smatramo li da su u međuljudskim odnosima uvjerljivije izgovorene riječi ili ton glasa, mimika i gestikulacija?

Slika 7 Likovna terapija pomoću projektivnih testova u užem psihoanalitičkom smislu

Slika 8 Različiti oblici likovne terapije kao psihološke i terapijske metode u odgojno-obrazovnome sustavu



d) Uporaba likovnih umjetničkih tehnika

Upoznavanje i uporaba različitih materijala, pribora i tehničkih postupaka u svakodnevnim aktivnostima omogućuje zanimljive poticaje te privlači interes učenika. Brojne i različite vježbe i zadatci mogu biti kreativna igra, ostvarenja pedagoških, rehabilitacijskih ili terapijskih postupaka, ali i prilika za individualno umjetničko stvaranje (Ježić, 2014). Neposrednost, spontanost, maštovitost, kreativnost (Ježić, 2010), inovativnost i individualne preokupacije mogu kod svih sudionika u odgojno-obrazovnome sustavu poticati motivaciju i emocionalni angažman. (**Slika 9**)

e) Načela likovne kulture

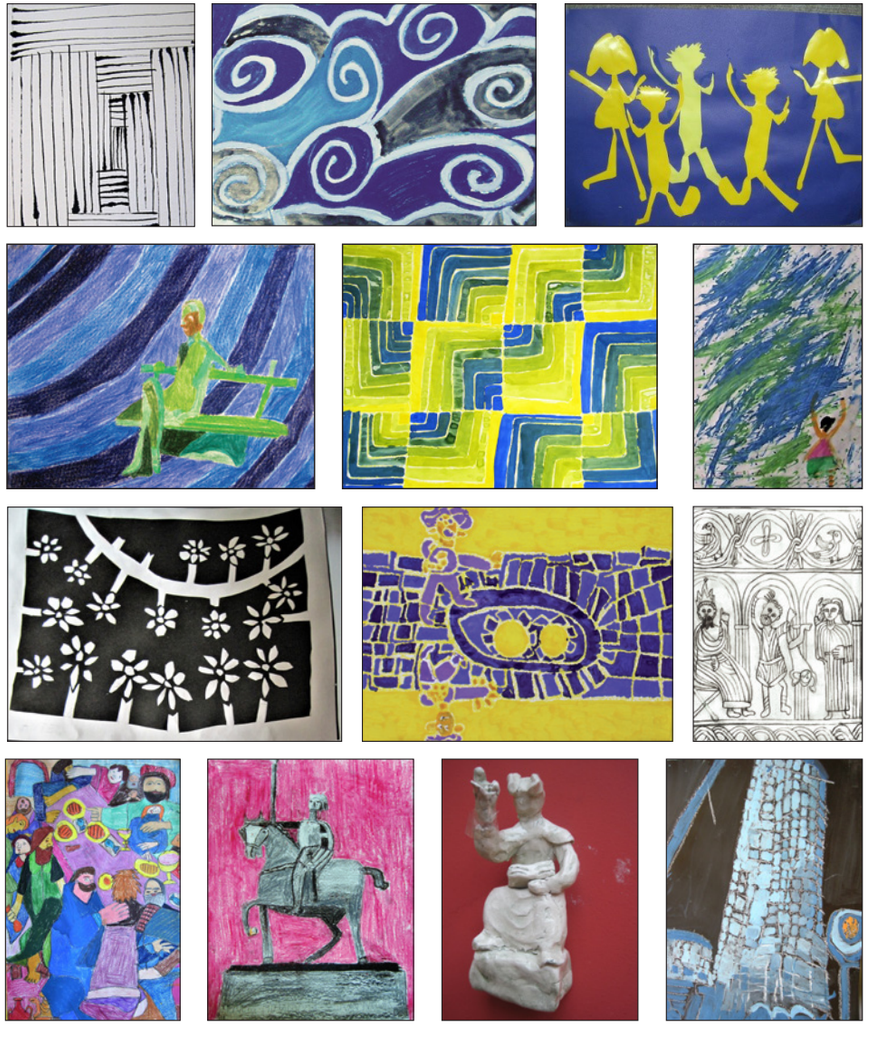
Ovdje će najmanje iscrpno biti govora o načelima likovne kulture i elementima likovnoga jezika jer je to područje kvalitetno obrađeno u brojnim udžbenicima likovne kulture. Vrlo korisna metoda koja poštuje temeljna načela likovnoga izražavanja (Ježić, 2019a), primijenjena za razvoj opažanja (Ježić, 2015) i individualnoga stvaralaštva (Ježić, u mnogim obrazovnim područjima može osigurati, omogućiti ili barem potaći likovnu kvalitetu i samoga procesa rada i nastalih uradaka. Nažalost, učenici u redovitome sustavu školovanja imaju u satnici samo jedan sat tjedno likovne kulture, čime im je uskraćen vrijedan alat za vježbanje kreativnosti i za njihov osoban razvoj. Učenici u školama s posebnim uvjetima odgoja i obrazovanje najčešće imaju bolje uvjete. (**Slika 10**)

f) Uporaba predložaka za različite poticaje

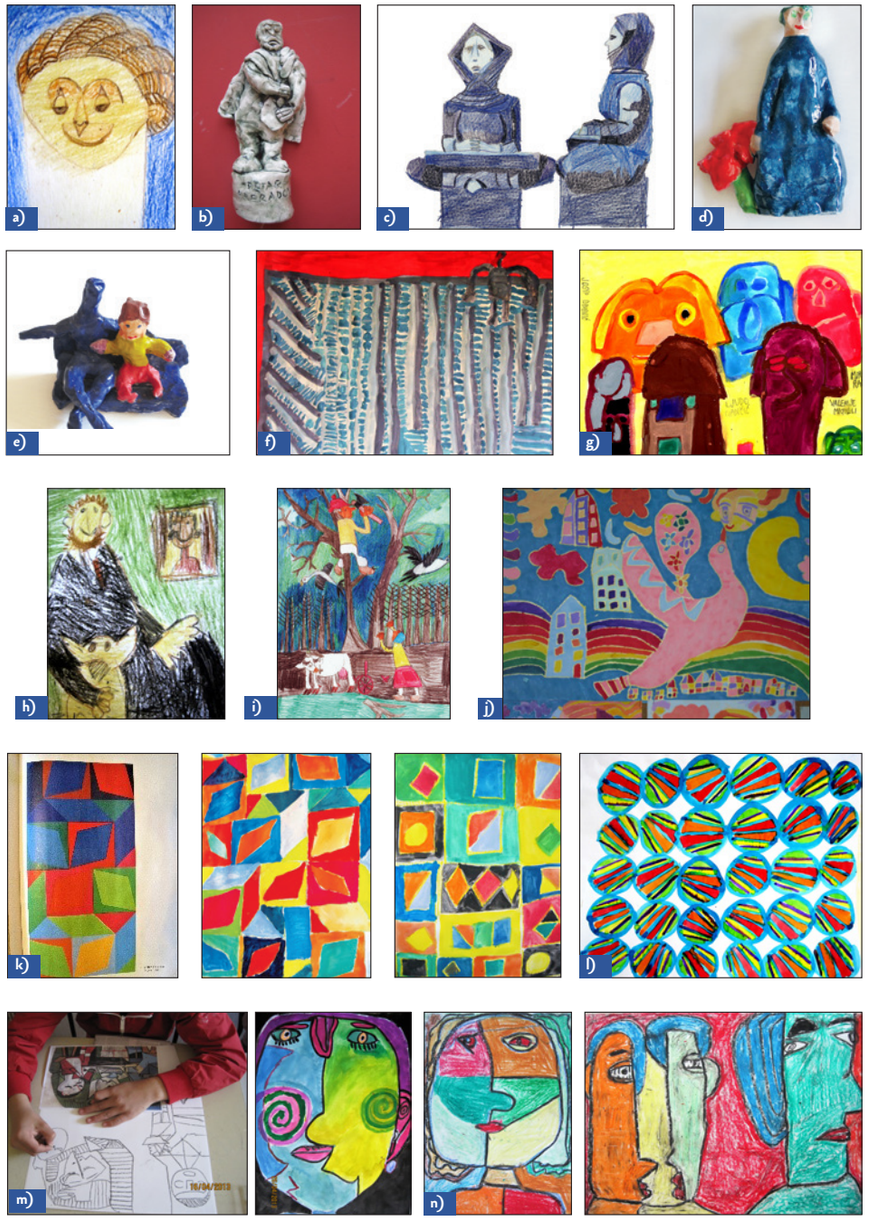
Pomoću fotografija i reprodukcija umjetničkih djela kao predložaka za aktivan likovni rad učenici se mogu susresti s umjetničkim djelima (**Slika 11**). Time se pospješuje uočavanje strukture i osobitosti promatranih djela (Ježić, 2015) te osigurava ne samo dulje pamćenje mnogih podataka, nego i doživljaj umjetničkih djela.

Slika 9 Zanimljivi umjetnički postupci

Slika 10 Primjerena primjena elemenata likovnoga jezika bitna je za osobno i kulturno obogaćenje u odgojno-obrazovnome radu s učenicima



Slika 11 Uporaba predloška prilika je za upoznavanje umjetničkih djela, za primjenu estetskoga transfera oblikovnih značajki te usvajanje stilskih osobitosti



g) Razvoj kreativnosti i potpora individualnoj interpretaciji

Kreativnim smatramo rješenja koja nisu imitacije ili kopije reprodukcije originalnoga djela nego postižu individualan pristup obradi motiva (Ježić, 2014), odnosno razvijaju interpretativne vještine primjenom estetskoga transfera.

Na brojnim primjerima možemo uočiti da učenici s teškoćama ne oponašaju predložak koji dobiju kao poticaj na likovni rad. Njihovi su radovi prema predlošku često rezultat individualnoga izričaja (**Slika 12a**), sličniji njihovim uobičajenim crtežima nego promatranomu predlošku (**12b**). Nema sumnje da predlošci obogaćuju dječje uobičajeno izražavanje.

Slika 12 Individualne interpretacije zadanoga predloška

h) Primjena likovnih aktivnosti radi stjecanja znanja i izgradnje identiteta

U obradi predmetnih i međupredmetnih sadržaja vrlo lako možemo uočiti važnost uporabe likovnih aktivnosti pri školovanju učenika. Pogledajmo samo malen odabir tema gdje se u likovnim radovima očituje aktivno izražavanje povezano s doživljajem: (**slika 13**)

Iako su reprodukcije učeničkih likovnih radova malenih dimenzija te katkad nejasne, a osim toga one su tek površan pregled raspona koji mogu obuhvatiti likovne aktivnosti, vjerujem da su na najprimjereniji način zorno

predočile neke od željenih ishoda i postignutih rezultata aktivne obrade sadržaja, ujedno nam približujući i učeničke doživljaje.

Uvjerena sam da danas vlada konsenzus o važnosti odgoja i obrazovanja djece i mladih osoba, potrebe izgradnje opredjeljenja za životne vrijednosti te svijest o potrebi poučavanja i odgajanja učenika u današnje vrijeme, na različite načine primjerene širokom rasponu karakteristika današnje populacije.

Slika 13 Likovne aktivnosti u obradi predmetnih sadržaja i međupredmetnih tema

Rasprava

Važnost neverbalne komunikacije i aktivna primjena likovnoga rada

Neverbalna metoda pomoću likovnih aktivnosti može imati široku primjenu u odgoju i obrazovanju te poslužiti i u druge svrhe. Treba biti usmjerena i prema sadašnjim prilikama i prema dugoročnim ciljevima. Likovna terapija naglasila je važnost kreativnosti.

Moderna likovna terapija započela je s liječenjem pacijenata u psihijatrijskim ustanovama od kraja 19. stoljeća. Kasnije su razvijene druge terapijske grane, poput testova u dijagnostici, metoda u psihoterapiji, i druge. Psihijatar Damir De Zan izrijekom potiče što širu primjenu *likovne terapije crtanjem i slikanjem* (…) *„u dječjim odjelima bolnica i klinika, školama, dječjim vrtićima, prognaničkim i izbjegličkim kampovima te u drugim institucijama gdje djeca borave dulje vrijeme, a likovno izražavanje je dio spontane ili organizirane svakodnevne aktivnosti. Time bismo u navedenim sredinama spriječili razvoj psihičkih poremećaja i unaprijedili duševno zdravlje djece*“. (De Zan, 2013, 102)

Metoda stjecanja znanja pomoću likovne umjetnosti raširila se je preko pokreta InSEA, Međunarodne organizacije za obrazovanje pomoću umjetnosti pod vodstvom Herberta Reada. Osobito značenje može imati široka primjena te metode za učitelje koji poučavaju djecu s teškoćama (Ježić, 2015).

Likovno poučavanje treba voditi brigu o razvoju djece kao cjelovitih osoba. Stoga bi trebalo priznati važnost uloge učitelja, poštivati njihovu kreativnosti te prije svega naglašavati njihovu odgovornost za odgoj i obrazovanje djece.

Za moju metodu široke primjene likovnih aktivnosti koju sam pred 30 godina počela izgrađivati (Ježić i Klopotan, 2001), danas u literaturi nalazim paralele sa stavovima Dennisa Atkinsona, Rite Irwin, i drugih autora (2017, str. 3-17, 31-61) koji zastupaju *učenje kao susret i umjetnost kao događaj,* koji ističu *snagu umjetnosti,* u tome vide *avanturu, sredstvo izgradnje osobnosti, istraživanje kao kreativnu praksu, važnost estetskoga iskustva, umjetnički rad kao način istraživanja i učenja, otkrivanje mogućnosti za obogaćenje izravnim umjetničkim angažmanom*.

Takva razmišljanja dijele i profesorice na Učiteljskome fakultetu u Zagrebu Marijana Županić Benić i Antonija Balić Šimrak (2016, 2018) kada govore o *snazi estetske dimenzije i razumijevanju onih fenomena koji igraju bitnu ulogu u kreativnome procesu i istraživanju na polju umjetnosti*.

Spontanost likovno terapijskih aktivnosti omogućuje djeci da se pomoću neverbalnih metoda izražavaju, komuniciraju i uče, čak i onda kada im njihove kognitivne vještine i obrazovne inicijative učitelja u tom ne daju mnogo potpore. Likovne aktivnosti uvijek su dobro polazište i za učitelje i za učenike (Ježić, u tisku).

Zaključak

Likovni postupci mogu u raznim likovno-terapijskim oblicima razvijati motoričke i koordinacijske vještine, biti korisni za poticanje zalaganja u radu, strpljivosti, upornosti i dosljednosti. Oni mogu također poticati kreativnosti i inovativnosti te pospješiti koncentraciju i dugotrajno pamćenje (Ježić.; 2021a)

Likovni iskazi i poruke mogu dati obilje podataka u medicinskoj i psihološkoj dijagnostici te u psihoterapiji jer omogućuju prisjećanje, izmišljanje i zamišljanje, rad na emocijama, doživljajima, odnosima, strahovima, traumama, željama i potrebama. Likovna terapija širi vidike i pomaže učenicima u traženju novih putova za rješavanje problema, otvarajući pristup prošlosti, sadašnjosti i budućnosti, pomažući u emocionalnoj regulaciji i

socijalnoj stabilizaciji. Umjetnost osnažuje pozitivne stavove i životni optimizam. (Ježić, 2021b)

Ljekovito djelovanje može se postići već i samim likovnim procesom kao smirivanjem ili kao angažiranjem, kao poticanjem na osjećaj i doživljaj, a još više kao prigodom za spontani kontakt s unutarnjim svijetom.

Likovni jezik omogućuje postupke opisivanja bez riječi i izražavanja onoga što se teško iskazuje. Koristan je pri mnogim aktivnostima jer poboljšava različite sposobnosti poput percepcije i otkrivanja strukture te neverbalnog interpretiranja iskustava.

Brojni oblici likovnih aktivnosti s različitim namjenama mogu se provoditi u sustavu odgoja i obrazovanja. Učiteljima je danas nužno poznavanje temeljnih terapijsko-pedagoško-rehabilitacijskih metoda i postupaka poput izravne i neverbalne komunikacije, vođenja učenika uz jasne upute, aktivnoga sudjelovanja, primjene metode malih koraka te uporabe primjerene potpore i pomoći učenicima ako je potrebno. Pluridisciplinarna i interdisciplinarna cjeloživotna kvalitetna edukacija potrebna je danas učiteljima da mogu primjereno voditi i obrazovati djecu (Ježić, u tisku).

Likovne aktivnosti mogu se primijeniti u istraživanju, u očuvanju mentalnoga zdravlja i terapijskim postupcima. One mogu poboljšati socijalizaciju učenika te razvijati vještine tolerancije, empatije i suradnje. Mogu poticati zadovoljstvo u radu emocionalno i kreativno osnažujući djecu, mogu izgrađivati njihov osobni identitet i pozitivne stavove prema drugima. Vrijedno je iskustvo uspjeha postignuto iznimnim rezultatima koje prati društveno priznanje (Ježić, 2021a).

Ni u kojem slučaju ne smijemo u obrazovanju zanemariti kreativne snage umjetničkoga stvaralaštva jer one aktiviraju skrivene životne silnice koje imaju moć liječenja i obogaćuju životna iskustva svakoga učenika.

Zaključno želim ponovno naglasiti da trud uložen u uporabu likovnih aktivnosti donosi na svim razinama iznimne rezultate u odgojno-obrazovnim procesima. Dječji likovni radovi mogu nam poslužiti kao svjedočanstva obogaćenja, zadovoljstva i odgojno-obrazovnih uspjeha. U isto nam vrijeme jasno pokazuju kako možemo steći uvid u unutarnji svijet učenika i više se približiti njihovim osjećajima i doživljajima nego li ikojim drugim verbalnim načinom komunikacije, kao što nam pomažu u prijenosu naših poruka učenicima te u postizanju odgojno-obrazovnih ishoda.

IVANA JEŽIĆ rođena je u Zagrebu, završila Klasičnu gimnaziju i studij povijesti umjetnosti i arheologije na Filozofskome fakultetu u Zagrebu. Više od 25 godina radila u Centru za autizam u Zagrebu kao učiteljica-mentor likovne kulture i likovna terapeutkinja. Objavila mnogo članaka o posebnostima likovnoga rada s djecom s teškoćama, kreativnosti, primjeni likovne terapije, uspostavljanju komunikacije i pristupu osjećajima, različitim metodičkim postupcima vođenja djece s teškoćama pri likovnim aktivnostima, korelaciji likovne kulture i drugih predmeta; održala mnogo predavanja, radionica i tribina, postavila mnogo izložaba likovnih radova učenika Centra koji su osvojili brojne nagrade i priznanja u konkurenciji učenika i osoba sa/bez teškoća na izložbama i natječajima u Hrvatskoj i inozemstvu. Od 2016. je u mirovini, ali i dalje drži predavanja i radionice. Za tisak joj je prihvaćena knjiga „Likovni izazovi i poticaji. Djeca s teškoćama i poremećajima u odgoju i obrazovanju, rehabilitaciji i terapiji" (330 stranica rukopisa). Piše knjigu o likovnoj terapiji.

Poticanje umjetnosti kao segmenta inkluzivne pedagogije u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja iz aspekta odgojno-obrazovnog menadžmenta / Promoting arts as a segment of inclusive pedagogy in early and preschool education institutions – management view

Esma Brzić – DV Biograd

SAŽETAK Suvremeni odgojno-obrazovni menadžment potiče inkluzivnu pedagogiji kao značajnu paradigmu u procesu ostvarivanja prava djeteta. Inkluzivna pedagogija obuhvaća aspekte i istraživačke pristupe u osiguravanju strategije učenja i zadovoljavanja različitih potreba i interese sve djece rane dobi. Odabir aktivnosti i pravo uključivanje djece rane i predškolske dobi u razne oblike umjetničkog izražaja jedan je od kurikularnih ciljeva i indikatora kvalitete ustanove. Učenje kroz umjetnost potiče sveobuhvatna kognitivna stanja djeteta u različitim segmentima kreativnosti (likovni izričaj, glazba, pisana riječ, pokret, kao i različite alternativne kreativnosti suvremenih medija). Time se zadovoljavaju prava sve djece koja trebaju biti obuhvaćena sustavom ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u području umjetnosti.

Ovaj rad analizirat će mogućnosti sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u prepoznavanju i uvažavanju potreba djece i njihovo uključivanja u umjetničke programe.
Također će istražiti povezanost vođenja i upravljanja ustanovom za rani i predškolski odgoj i obrazovanje i motiviranosti dionika za poticanje umjetnosti.

***Ključne riječi**: djeca rane i predškolske dobi; učenje; umjetnost, obrazovni menadžment*

SUMMARY Modern educational management considers inclusive pedagogy a significant paradigm in the process of realization of children rights. Inclusive pedagogy encompasses various aspects and research approaches in providing a learning strategy and meeting needs and interests of young children. Choosing activities and involving early and pre-school children in various forms of artistic expression is one of the curricular goals and indicators of the quality of the institution. Learning through the arts fosters the child's comprehensive cognitive and emotional states in various segments of creativity (visual expression, music, written word, movement). This satisfies the rights of all children who should be covered by the early and pre-school education system , in the field of arts. This paper will analyze the capabilities of the RPOO (cro: early and preschool education) system in recognizing and respecting the needs of children and their inclusion in arts programs. It will also explore ways of running and managing an early childhood education institution as a precondition for stakeholder motivation to encourage the use of arts as a segment of inclusive pedagogy.

***Keywords:** early and preschool children;educational management; learning; arts*

Povezanost inkluzivne pedagogije i umjetnosti

Inkluzija je odgovor na prava djece propisana međunarodnim dokumentima, kao i pitanje istinske dostupnosti obrazovanja za svu djecu. Značenje riječi inkluzivna pedagogija dolazi od latinske riječi inciusion što znači da je inkluzija stanje *uključenosti, obuhvaćanja*, a pedagogija znači *ukupnost znanja o metodama, sredstvima odgoja i naobrazbe i znanost o odgoju* (Anić, 2002).

Suvremeno gledanje na inkluziju u obrazovanju pretpostavlja različite aspekte koji doprinose kvaliteti odgojno obrazovnog rada. Specifičnosti inkluzivne pedagogije polaze od najranijeg uzrasta djeca, odnosno sustava odgoja i obrazovanja u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju

koji treba odgovoriti na obrazovne potrebe sve djece. Pred obrazovni menadžment postavlja se zahtjev da uvažavanjem inkluzivnog obrazovanja stvori pretpostavke za realizaciju suvremenih paradigmi iz područja umjetnosti u predškolskim ustanovama.

Umjetnost je „*Stvaralačka djelatnost osnovana na osjetilnosti i izražena pomoću govorne ili pisane riječi, glasa, linija, boja, pokreta, plastičnog oblika, konstrukcije*“ (Anić, 2002, p.203). Umjetnost se promatra na različite načine, ali zajednička karakteristika je umijeće, kreativnost, vještina, poriv i sklonost osobe prema određenoj aktivnosti. Takvo se djelovanje prema urođenom ali i stečenom kriteriju razvija, promatra, usmjerava, uči i potiče od najranijih dana dječjeg razvoja.

Zahtjevi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u području umjetnosti danas teže uključivanju sve djece i doprinose njihovom pravu na stjecanje znanja, spoznaja, ali i mogućnosti participiranja u svim aspektima umjetnosti. Ključno je stvoriti pretpostavke da djeca urednog razvoja, djeca s posebnim obrazovnim potrebama ili svih ostalih specifičnosti i različitosti razli, imaju dostupnost svim umjetničkim sadržajima u sklopu kurukuluma, ali i izvan njega. Sva djeca imaju pravo na umjetničke sadržaje, odnosno na realizaciju zadaća iz područja kulture i umjetnosti.

Djeci treba osigurati dostupnost svih vrsta umjetnosti od najranije dobi. Osnovno polazište je osluškivanje dječjih potreba.

Djeca imaju pravo na riječ i slušanje. Mnogi autori ističu važnost slušanja djeteta za njihov razvoj (Nenadić Bilan, 2016). Poštivanjem prava djeteta na izražavanje njegovog mišljenja doprinosi se aktivnoj komunikaciji koja je polazište za uvođenje novih sadržaja u radu ustanove. U kvalitetnom, didaktički primjerenom, materijalnom i kadrovski osiguranom okruženju, djeca imaju priliku susresti se sa spoznajama o značenju i važnosti umjetnosti. Djeca bi trebala imati priliku i biti podržana u doživljaju različitih vrsta umjetnosti u najranijem periodu, kroz poticanje duhovne osobnosti, kreativnosti i interkulturalne nadogradnje. Umjetnost je univerzalna kategorija duhovnosti u kontekstu osobnosti djeteta koja gradi kulturu prihvaćanja i djeluje odgojno na dijete. Inkluzivna pedagogija u području umjetnosti odnosi se na svu djecu urednog razvoja, različitih teškoća, darovitu djecu, marginaliziranu djecu i djecu ostalih grupacija. S obzirom na zahtjevnost svih umjetničkih područja i sadržaja, djeca iz manjih sredina, ruralnih područja imaju manje šanse. Zato su značajna strateška planiranja

suvremenog obrazovnog menadžmenta u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Različiti međunarodni dokumenti govore o pravima djece u svim područjima. Temeljni dokument je Deklaracija o pravima djeteta iz 1959.godine, Konvencija o pravima djece iz 1989., Deklaracija o pravima osoba sa mentalnom teškoćom iz 1971. godine, Deklaracija o pravima osoba s invaliditetom iz 1975.godine.

Konvencija o pravima djeteta iz 1989. navodi načelo nediskriminacije. Djeca imaju pravo na život i razvoj uključujući tjelesni, emocionalni, psihosocijalni, kognitivni, društveni i kulturni život. Konvencija ističe dobrobit djece kao i njihovo pravo na uključenost u različitim područjima interesa. U ovom slučaju riječ je o različitim vidovima umjetničkih poticaja.

U članku 29. Konvencije o pravima djece navodi se: „ *države su suglasne da se odgoj i obrazovanje djeteta treba usmjeriti prema razvoju osobnosti, talenata i najviših potencijala djeteta*“ .UNESCO-va svjetska konferencija iz 1994. godine bavila se posebnim obrazovnim potrebama djece, gdje je navedeno pravo sve djece na odgoj i obrazovanje.

To je iznimno važno jer su pokazatelj inkluzivne osviještenosti odgojno-obrazovne ustanove različiti programi i sadržaji koji potiču dječji razvoj u različitim područjima kreativnosti. Djeca s različitim teškoćama nesmiju biti izolirana, već trebaju aktivno sudjelovanje u odgoju i obrazovanju tijekom svog rasta i razvoja. Dječja tjelesna ograničenja nisu razlog da se odustaje od uključivanja takve djece u sve vidove umjetnosti. Dapače, obrazovni menadžment ima odgovornost osigurati ukupnost svih pretpostavki za njihovu realizaciju. Sva djeca trebaju imati jednaku startnu poziciju u obrazovanju. Poticanje umjetničkih programa ima za njih važno odgojno – obrazovno, dijagnostičko i terapeutsko značenje. Upravo je u tome suvremeni značaj inkluzivnog obrazovanja u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju.

Obrazovna politika i predpostavke za ostvarivanje prava djece na dostupnost umjetnosti u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

Umjetnost treba imati važno mjesto u obrazovnoj politici ustanove. Svaka Umjetnost ima svoj način izričaja ovisno od umjetničkog područja. Kreiranja umjetničkih programa u skladu je s obrazovnom strategijom Republike Hrvatske usmjerenu ka mijenjanju i usklađivanju paradigmi uvažavajući suvremeni pogled na zahtjeve vremena u kojem odgajamo i obrazujemo djecu. Dokument Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije RH „ Nove boje znanja“ navodi *važnost jednakosti obrazovnih mogućnosti za sve i temeljenje obrazovnog razvoja na društvenoj pravednosti.* Nadalje Strategija navodi potrebe jačanja kompetencija u odgoju i obrazovanju na različitim područjima u koje spadaju i „*njegovanje kulturne svijesti, nacionalnog identiteta, kreativnosti i umjetničkog izražavanja. Obrazovna okružja moraju biti unaprijeđena poticajem stvaralačkog razmišljanja i inovativnog djelovanja*“. (MZOS, 2014, p.48).

Odgoj i obrazovanje o umjetnosti i za umjetnost u ranom razvoju izazov su ustanovi u osiguravanju kvalitete rada.

Široki spektar umjetnosti koja oplemenjuje i potiče dječji razvoj iziskuje ono što se u dokumentu strategije navodi kao ključno, a to je cjeloživotno učenje, znanost i inovacija. Kroz umjetnost u ranom razvoju, potiču se i razvijaju kod djece različiti kreativni potencijali, ali i preveniraju oblici nepoželjnog ponašanja ili rizičnog emocionalnog stanja.

Dječji vrtići su prva stepenica sustava koja ima zadatak skrbiti i odgojno-obrazovno djelovati u interesu djeteta.

Ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje imaju izuzetno važnu ulogu u poticanju svih segmenata inkluzivne pedagogije. Jedna od bitnih je i uključivanje djece ranog i predškolskog uzrasta u programe koji podržavaju, potiču i razvijaju različite dječje interese. Područje umjetnosti spada u jedne od njih. Široki spektar umjetničkih smjerova daje specifičnu težinu načinu podrške i organiziranja umjetničkih programa što je u djelokrugu obrazovnog menadžmenta. Dječji vrtići su jave i privatne ustanove u Republici Hrvatskoj koje skrbe o djeci od 6 mjeseci do polaska u školu sukladno Zakonu o predškolskom odgoju i obrazovanju (N.N. 10/97 i 107/07). Zakon obuhvaća odgoj, obrazovanje, zdravstvenu zaštitu, prehranu i socijalnu

skrb. Državni pedagoški standard utvrđuje i usko određuje uvjete za rad dječjih vrtića (N.N.63/08 i 90/2010). Pretpostavke za različite programe navedene su u članku 7: „*Djeca sukladno svojim sposobnostima, potrebama i interesima imaju pravo i na uključivanje u redovite, posebne te alternativne programe*". Također u nastavku određuje način provedbe:*(…)"Tim stručnjaka dječjeg vrtića, u svrhu ostvarivanja prava djeteta na uključivanje u redovite, posebne i alternativne programe s ostalom djecom donosi program uključivanja za svako dijete prilagođen njegovim sposobnostima, potrebama i interesima.*"(…)

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje sadrži *polazišta, vrijednosti, načela, ciljeve kao okosnicu oblikovanja odgojno obrazovnog procesa i kurikuluma svakog vrtića, kao i sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u cjelini* (N.N., 2015).

Vrijednosti koje su navedene Nacionalnim kurikulumom za rani i predškolski odgoj i obrazovanje su: znanje, humanizam i tolerancija, identitet, autonomija, kreativnost.

Navedena načela **čela** su*: Fleksibilnost odgojno-obrazovnog rada; Partnerstvo vrtića s roditeljima i širom zajednicom; Osiguravanje kontinuiteta u odgoju i obrazovanju; Otvorenost za kontinuirano učenje; Spremnost na unaprjeđenje prakse.*

Nacionalnog kurikulum kao važan cilj navodi *osiguravanje dobrobiti za dijete, cjelovit razvoj, odgoj i učenje djeteta te razvoj kompetencija.*

Kurikulum daje pretpostavku za uključivanje djece u umjetničke programe, ali se postavlja pitanje materijalne i kadrovske pripremljenosti ustanove, kao i održivosti uvedenih programa. Rad s djecom u skupini bazira se prema humanističkom i holističkom pristupu. Odgojitelj provodi umjetničke sadržaje kroz posebne integrirane ili redovne programe na metodički primjeren način uvažavajući pravo djeteta na iskazani interes.

U dječjim vrtićima iznimno su značajni stručno razvojni centri koji obuhvaćaju područje likovnosti, glazbe i dramskog programa. Njih provode odgojitelji koji posjeduju formalna znanja, ali i dodatna stručna usavršavanja. Radno mjesto voditelja skupine djece u dječjim vrtićima propisan je Pravilnikom o vrsti stručne spreme stručnih djelatnika te vrsti i stupnju stručne spreme ostalih djelatnika u dječjem vrtiću (N.N.133/97). U članku 6. Pravilnik navodi da su voditelji programa: *stručni djelatnici u kraćem likovnom, glazbenom programu, plesno-folklornom i ostalim drugim*

programima odgojitelji uz uvjet utvrđen programom. Programi vrtića trebaju biti verificirani, odnosno odobreni od strane nadležnog ministarstva. Sukladno Državno pedagoškom standardu osim odgojitelja u skupini mogu raditi *ritmičari, muzikoterapeuti i fonetičari (…).* Za kvalitetne umjetničke programe važna je kvalificiranost voditelja u području umjetnosti, ali i osviještenost o važnosti uključivanja sve djece.

U redovnim programima privatnih i državnih ustanova, u provođenju umjetničkih sadržaja i projekata od odgojitelja se očekuje kontinuirano stručno usavršavanje i nadogradnja postojećih znanja, radi kvalitetne provedbe programa. Zbog toga je važno naglasiti značaj formalnog obrazovanja odgojitelja kao temelja za provedbu i umjetničkih sadržaja. Odgojitelj treba biti motiviran za cjeloživotno učenje i permanentno nadograđivati svoja postojeća znanja. Sukonstruktivizam u učenju odgojitelja može generirati njegovom intrizičnom motiviranošću za nastavak svog usavršavanja. Time se odgojitelj osnažuje za nova znanja, ali i nadograđuje postojeća iz različitih područja umjetnosti. Zato je cjeloživotno obrazovanje i praćenje kontinuiteta dio strategije obrazovanja i ciljeva obrazovnog menadžmenta.

Važna za motivaciju može biti i osobnost odgojitelja, kao i profesionalna odgovornost za kvalitetno provođenje umjetničkih sadržaja. Prepoznavanja takvih odgojitelja i korištenje svih resursa menadžmenta doprinose ostvarenju vizije i misije ustanove u području poticanja umjetnosti. Različiti resursi (organizacijski, kadrovski, materijalni) potiču osnaživanje odgojitelja u provedbi umjetničkih programa. Različiti segmenti umjetnosti traže specifične angažmane. Kvaliteta rada odgojitelja često je neprepoznata i nedovoljno vrednovana. Procesi vrednovanja doprinose kvaliteti ustanove. Za bavljenje umjetnošću u radu s djecom, temeljno je poznavati metodičke načine kako bi se sadržaji približili i prilagodili djeci različitih potreba, uvažavajući njihovo pravo odabira umjetničkih elemenata. Umjetničke porive djece, odgojitelj treba prepoznati, prihvatiti i usmjeravati. Pomoć odgojiteljima svakako trebaju biti umjetnici različitih profila u provedbi redovnih i posebnih umjetničkih programa. Posebno kada se to tiče rada s djecom s teškoćama koji su uključeni u redovne programe. U tom smislu obrazovni menadžment ima značajno mjesto. Potrebno je sustavnom analizom pratiti razinu kvalitete rada i razvijati resurse koji doprinose njenom napretku.

Važnost umjetnosti u razvoju svakog djeteta

Djeca uče o umjetnosti promatrajući umjetničke poticaje, i aktivno participirajući korištenjem materijala i sadržaja koji doprinose njihovoj radoznalosti i interesu. Dječja kreativnost proizlazi iz igre u kojoj dijete potaknuto vanjskim i unutarnjim porivima reflektira različita emocionalna stanja. Umjetnost i dječja igra usko su povezani Vigotski (1975).Kontakt s umjetničkim sadržajima može izazvati spektar djetetovih najdubljih osjećaja. Umjetnički sadržaji doprinose izazovu novih spoznaja za dijete. Oni imaju i interkulturalnu dimenziju. Ishodi učenja temelje se na uvažavanju drugih i drugačijih kultura, prepoznavanju različitih stilova, osobnosti i dimenzija koje potiču kvalitetnu interakciju. U radu s predškolskom djecom težište je na cjelovitom razvoju njihovih sposobnosti. Važnu ulogu u tome ima poticanje kreativnosti i kreativnog mišljenja koje se razvija od najranije dobi. Kreativno je mišljenje ono što izdvaja velike pisce, umjetnike, glazbenike i znanstvenike od nas ostalih (Glasser,125). Odgojno-obrazovni rad i konstrukcija dječjih aktivnosti proizlazi iz interesa samog djeteta angažiranog uz različite poticaje. Autorica Slunjski navodi da „*Kuruikulum izranja iz kompleksne i dinamične odgojno obrazovne prakse, koja je u svakom vrtiću jedinstvena i autentična*“ (Slunjski, 2011, p.24). Odgovornost je voditelja da utječe na stvaranje takve dinamike uvažavajući dječji svijet imaginacije i stvarnosti. Stoga je uloga odgojitelja u poticanju umjetnosti iznimno važna.

Kurikulum u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja omogućava djetetovo učenje o različitim umjetničkim sadržajima od najranijeg uzrasta bilo da se radi o likovnoj ili glazbenoj umjetnosti, književnosti, glumi ili plesu. Za provođenje kurikuluma iz područja umjetnosti postoje različite pretpostavke koje ustanova za rani i predškolski uzrast treba realizirati. U to spadaju materijalno-tehnički, kadrovski i organizacijski uvjeti za poticanje likovnosti, glazbe, pokreta, dramske umjetnosti kao i različitih novih vrsta umjetnosti praćenih suvremenim medijima.

Susret s različitim načinima izražavanja u likovnoj umjetnosti, omogućava djetetu prepoznati svoje unutarnje porive, upustiti se u istraživanje svojih unutarnjih potreba i realizirati svoje potencijala kroz određene tehnike. To je moguće samo izravnim sudjelovanjem djeteta u radu s materijalima. Jedan od primjera je mogućnost da dijete u stvaralačkom zanosu „ *osjeti hrapavost podloge, mekoću pera*“ Peić (1975, p.13). Za svakog kreativnog

aktera bilo da se radi o djetetu ili odrasloj osobi, konzumiranje umjetničkih sadržaja donosi i duhovni angažman, preispituje stavove i mišljenja i formira umjetničke interese. Korištenje boja, oblika, različitih materijala doprinosi dijagnostičkim elementima kojima se može očitati, otkriti djetetov unutarnji svijet, odnosno emocionalne teškoće. Primjer kiparskih tehnika pokazuje važnost za razvoj djece od najranije dobi. One uz poticanje umjetnosti potiču grubu i finu motoriku i značajne su kao grafomotorička vježba koja doprinosi vještini učenja pisanja. Osim toga struktura materijala kao što je plastelin, glina ili tijesto izaziva taktilnu osjetljivost kod djece. Korištenje takvih materijala u likovnosti služi i kao terapeutsko sredstvo.

Rad s djecom s teškoćama vrlo je zahtjevan i traži dobro poznavanje određenog zdravstvenog i socijalnog stanja djeteta. Djeca s teškoćama polaznici su redovnih i posebnih program u predškolskim ustanovama. Djeca s težim teškoćama neznaju izraziti svoje interese za određena umjetnička područja, a prepoznavanje tih interesa traži angažiranog odgojitelja ili terapeuta kao i dodatne uvjete za dijete. Obrazovni menadžment odgovoran je za stvaranje uvjeta i podrške za rad s djecom različitih razvojnih statusa. Ulazeći u definiciju kreativnosti djece, dolazimo do različitih predrasuda koje su vezane za darovitost i talentiranost. Jedna od tih predrasuda je odvajati ta dva pojma. Autorica koja se bavi istraživanjem darovitosti navodi da je darovitost povezana s naslijeđem, ali i sa poticajnim okruženjem koje pomaže djeci razviti njihove talente (Cvetković-Lay, 2010). Djeca trebaju potporu i angažiranost roditelja i okoline, ali na primjeren način, uzimajući u obzir prvenstveno djetetovo emocionalno stanje.

Bavljenje djetetovom darovitošću dovodi nas do spoznaje koliko je važan angažman oko djece koja pokazuju određenu kreativnost u predškolskom uzrastu radi pravovremenog prepoznavanja i uvažili njihove specifičnosti. U usmjeravanje njihove talentiranosti ili samo interesa za umjetnost, potrebna je podrška roditelja, ustanove, stručnjaka ali i zajednice.

Kreativnost se razvije, nadopunjava, mijenja prema vlastitim porivima djeteta. Razumijevanje i uvažavanje umjetnosti, jedan je od prirodnih puteva kojim će dijete ići ukoliko ga stručnjaci u ustanovi za rani i predškolski odgoja u tome sustavno prate. Mnogi pedagozi ističu važno nesputavanja prirode djeteta i omogućavanje njegovog odgoja u skladu sa unutarnjim potrebama koje dijete ima, a koje društvo može kroz nametanje autoriteta onemogućiti (Golubović, 2014). Nadalje autor navodi da je Rousseau u

svojoj filozofiji odgoja, isticao slobodu kao temeljnu pretpostavku odgoja za vrijednosti, zatim učenje iz iskustva, iznimno važnu ulogu roditelja i obiteljskog odgoja. Važno je prvo krenuti od djeteta, a zatim načina na koji se pristupa njegovom odgoju. Roditelji su važni dionici odgoja i obrazovanja s kojima ustanove za rani i predškolski uzrast trebaju najviše surađivati. Istraživanja djetetovih postignuća prerano sazrele djece koja su postala primjerice znanstvenici, istraživači, izumitelji ili glazbenici, otkrila su da su ta djeca imala vrlo talentirane učitelje, ali i pomoć i podršku roditelja u svim segmentima (Einon, 2005).

Uloga i odgovornost obrazovnog menadžmenta u poticanju umjetnosti u ustanovama RPOO

Obrazovni je menadžment pretpostavka za odgovorno funkcioniranje ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje bazirana na viziji i misiji koju ustanova ima kroz strategiju razvoja. Ono traži stalnu analizu stanja koja dovode do novih planiranja rada. Različite vrste vođenja ustanove mogu rezultirati i različitim ishodima. Suvremeno vođenje promatra se kao transformacijsko vođenje koje je značajno jer zajedničkom vizijom pokreće sve dionike u smjeru razvoja. U novije doba spominje se i „*buđenje duhovnosti*“ u vođenju (Seme-Stojnović, Hitrec, (2014, p.41). Obrazovni menadžment traži različita znanja i sposobnosti kojima mogu stvoriti uvjete za kvalitetniji i svrsishodniji rad dionika u sustavu jer : „*Ako ravnatelji baš kao i škole ne postaju bolji, znači postaju lošiji*“ (Stoll i Fink, 2000, p.154). Na kvalitetu ustanove utječe direktno timski rad stručnih, ali i ostalih radnika. Članovi tima imaju obvezu biti aktivno uključeni u procese promjena koji traže njihove dodatne kompetencije iz područja aktivnosti kojim se tim bavi. Ako tim ima članove s nedovoljno znanja tada je to *polovičan tim* (Tudor i Sriča, 2014, p.34).

Sustav ranog i predškolskog odgoja obuhvaća skrb već od 6 mjeseci života djeteta do polaska djeteta u školu. Predškolske ustanove osiguravaju način odgojno-obrazovnog rada u skladu s zakonskim i podzakonskim aktima. Oni su sredstvo za ostvarivanje planiranih promjena unutar ustanove. Bitno je utvrditi važnost svakog dionika i analizirati njegov doprinos i mogućnosti unapređenja umjetničkih sadržaja. To je iznimno važno jer dijete treba dobiti odgovarajući poticaj u osiguravanju svojih kreativnih interesa. Umjetnost je pojam osobnog unutarnjeg poriva djeteta. Dijete treba

slobodu izražavanja i pravovremeni i adekvatan poticaj odgojitelja u svojim specifičnim potrebama. Uključenost djeteta isključivo je u nadležnosti i odgovornosti neposrednog voditelja skupine.

Kada se promatra vođenje ustanove i stvaranje pretpostavki za umjetničke sadržaje i programe u dječjim vrtićima važno je krenuti od ciljeva koji trebaju izjednačiti prava sve djece i uvažavanje inkluzivnih procesa u području umjetnosti. U svim privatnim i državnim ustanovama potrebno je omogućiti:

- uvođenje umjetničkih programa za svu djecu
- kadrovsku osposobljenost djelatnika kao preduvjet rada u umjetničkim programima
- materijalnu opremljenost kao podršku programima
- permanentna suradnju s zajednicom vezano za umjetnost (suradnja s kreativnim udrugama, slobodnim umjetnicima, umjetničkim pedagozima, likovnim kolonijama, knjižnicama, različitim medijskim platformama i ostalima)
- usku povezanost s roditeljima
- rad na održivosti programa (nastavak rada s djecom nakon odlaska iz vrtića).

Ravnatelji kao najodgovorniji segment obrazovnog menadžmenta treba uvažavati nove paradigme vezane za odgoj i obrazovanje sve djece težeći suvremenim pogledima na inovativnost, kreativnost kao i značaj koju umjetnost ima u ranom razvoju djeteta. Profesionalni razvoj ravnatelja traži *praktičnu primjenu* inkluzivnog odgoja i obrazovanja za svu djecu (Radeka, Vican, 2017, p.40). Konstruktivan i operativan pristup osiguravanja uvjeta za inovativne procese u ustanovi potiče njihov razvoj i napredak. Manji dječji vrtići nemaju potpune timove stručnih suradnika, što otežava rad ravnateljima. Ravnatelj je odgovoran za osiguravanje uvjeta za kvalitetan rad. Istraživanje o stavovima 119 ravnatelja odgojno obrazovnih ustanova u RH, govori da su podjednako i muški i ženski ravnatelji jedinstveni u gledanju na obrazovni menadžment kao važnom načinu stjecanja kompetencija u području menadžerskih i liderskih poslova (Burcar, 2013, pp.129-137). Za ravnateljski posao iznimno je važna *inovativnosti i kreativnosti* (Krce Miočić, B., Karamatić-Brčić, M., Sorić.I, 2017,p.8).

Način vođenja ustanove doprinosi i jačanju kulture ustanove koja utječe na djecu i zaposlenike, ali i na roditelje. Okruženje u kojem djeca borave

treba biti poticajno za njihov rast i razvoj stoga kultura ustanove izravno utječe na dijete. Zadovoljstvo stručnih radnika doprinosi dodatnoj motiviranosti za rad i povezuje ih u zajedničkoj misiji stvaranja uvjeta za nove načine rada. Organiziranje umjetničkih programa u predškolskoj ustanovi iziskuje timski rad, izniman trud i angažiranost svih dionika odgoja i obrazovanja. Posebno je važna kvaliteta obrazovanja odgojitelja. Razina traženih kompetencija za poslove odgojitelja u redovnim programima prema važećim zakonima su isključivo formalno obrazovanje: dodiplomski ili diplomski studij predškolskog odgoja i obrazovanja. Za vođenje umjetničkih verificiranih programa iznimno je važna intrizična motiviranost uz dodatne kompetencije odgojitelja. Plan profesionalnog razvoja svakog voditelja programa bazira se na stjecaju novih znanja, ali i nadogradnji postojećih znanja u skladu s načelima i vrijednostima kurikuluma. Sva formalna, iformalna i neformalna znanja mogu doprinositi unošenju promjena u vođenju posebnih ili redovnih programa.

Poticanje kulture dijaloga, prvi je pokretač analize umjetničkih procesa. Područje umjetnosti je suptilno, duhovno određeno područje koje zrcali snažnu osobnost odgojitelja, koju ravnatelj treba prepoznati i podržati. Odnos odgojitelja prema umjetnosti iznimno je važan. On se jasno vidi iz pedagoškog rada s djecom i materijalnog okruženja skupine, ali i ozračja koji vlada u ustanovi. Odgojitelj ne treba biti umjetnik, ali treba biti senzibilan za sve vrste poticaja u susretu djeteta s umjetnošću. Stvaranje uvjeta za uključivanje sve djece u umjetničke programe iznimno je zahtjevan proces koji iziskuje stalnu analizu u skladu s potrebama djece. Stručni radnici koji rade s djecom traže osiguravanje uvjeta za kontinuiranu nadogradnju iz područja glazbe, likovnosti, dramskog odgoja, kao i interdisciplinarni pristup novim spoznajama o umjetnosti. Posebno se to odnosi na rad s djecom s posebnim potrebama s kojima se voditelj programa prvi put susreće. Stvaranje materijalnih i organizacijskih pretpostavki dodatno daje šansu djeci s težim teškoćama integriranim u redovne programe ili posebne programe unutar dječjih vrtića.

Nažalost istraživanja pokazuju da u mnogim ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja nedostaje ponuđenih umjetničkih programa. Tako „*u Splitsko dalmatinskoj županiji od 92 programa u predškolski ustanovama najmanje zastupljeni likovno-scenski, integrirani glazbeni, sigurnosno zaštitni, programi kreativnih radionica, posebni programi za djecu s većim teškoćama*“.(Kalilić 2014, pp.88-92). U istom istraživanju 2014. godine

navodi se također da su u Splitsko-dalmatinskoj županiji zastupljeni: likovno – scenski programi 2,94 %, lutkarski 4.41%, dramsko scenski 4,41 %, glazbeni 2,94 %. Razlog slabe zastupljenosti autorica vidi u načinu stjecanja dodatnih kompetencija odgojitelja u tijeku studiranja, ekonomski razlozi ulaganja u nadogradnju kompetencija, te materijalno prostorno ograničenje ustanova.

Za potrebe ovog rada 2020.godine, analizirane su kompetencije dijela odgojitelja vezane za znanje i aktivno korištenje glazbenih instrumenata u radu s djecom. Prema podacima dobivenim od ravnatelja dječjih vrtića Zadarske županije, istraživano je 11 dječjih vrtića (izuzev dječjih vrtića s područja Grada Zadra), s ukupno 1.333 djeteta i 152 odgojitelja. Samo šest odgojitelja u radu s djecom aktivno koriste klavir, harmoniku, žičani instrument. Ovi pokazatelji izravno govore o nedostatku podrške djeci rane dobi u području glazbene umjetnost. Posebno se to odnosi na djecu koja imaju određene predispozicije i senzibilitet prema glazbi. Obrazovna politika vođenja ustanove zadužena je za osiguravanje kvalitetnih stručnih radnika za provedbu inkluzivnog odgoja i obrazovanja iz svih odgojnih područja uključujući i umjetnost.

Zaključak

Obrazovni menadžment u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja osigurava mogućnosti uključivanja sve djece u umjetničke programe. Od vodstva ustanove očekuje se redovna analiza potreba koju djeca imaju. Jedna od njih je i područje različitih sfera kreativnosti i umjetničkog izričaja bez obzira na njihov socijalni ili razvojni status. Svako dijete ima pravo na umjetničke sadržaje iz područja likovnosti, glazbe, pisane riječi, pokreta, ali i suvremenih umjetnosti kroz različite medije. Obrazovni menadžment ima vrlo značajnu ulogu u procesu poticanje umjetnosti. Unutarnji i vanjski dionici ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja kroz timski rad zajednički doprinose resursima potrebnim za realizaciju novih programa. Za provedbu umjetničkih programa važna je suradnja s različitim stručnjacima iz područja umjetnosti, otvorenost prema zajednici, povezanost s udrugama, kulturnim ustanovama i šire. Briga za osiguravanje financijskih, kadrovskih i organizacijskih segmenata iziskuje zajedničko strateško promišljanje vodstva ustanove. Iznimno je značajna provedba i održivost svih programa i projekata vezanih za umjetnost. U stvaranju

uvjeta za učenje djece o umjetnosti i poticanja njihovih interesa za umjetničke aktivnosti važno je djecu ohrabrivati i slijediti njihove potrebe.

Literatura:

Anić,V. (2002). Enciklopedijski rječnik, Zagreb

Cvetković – Lay.,J.(2010). Darovito je, što ću sa sobom; Alineja; Zagreb

Einon, D.(2005). Igre stvaralice za djecu do 2-5 godina, Profil ; Zagreb

Glasser, W. (2004). Teorija izbora, (p.125), Alinea, Zagreb

Peić, M., (1975). Pristup Likovnom djelu, (p.13), Školska knjiga, Zagreb

Stoll, L., i Fink, D. (2000). Mijenjamo naše škole – Kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu naših škola (p.154) Zagreb, Educa

Seme Stojnović, I.,Hitrec S. (2014). Suvremeno vođenje u odgoju i obrazovanju, (p.41) Zagreb

Slunjski, E. (2011). Kurikulum ranog odgoja, (p.142) Školska knjiga 2011. Zagreb

Tudor, G. i Sriča,V. (2014). Menadžeri i pobjednički tim (p.34 M.E.P. Zagreb

Vigotski L. (1975). Umjetnost i život, Psihologija umjetnosti, Beograd, Nolit

Članci objavljeni u časopisima:

Burcar, Ž.(2013). Predikcija stavova o menadžerskim poslovima ravnatelja kroz analizu broja učenika, broja smjena i tjednog radnog vremena ravnatelja (pp.128-137) Magistra

Iadertina, Vol.8.No.1

Golubović, A. (2014). Sveučilište u Zadru Acta Iandertina,10/2013

Krce Miočić, B., Karamatić-Brčić, M., Sorić.I. (2017). Kompetencijski profil ravnatelja

(p.8),Časopis Zrno Broj 127-128, Zrno-print Zagreb

Radeka , I., Vican, D. (2017). Profesionalni razvoj ravnatelja dječjih vrtića, škola i učeničkih

domova, (p. 40), Časopis Zrno Broj 127-128, Zrno-print Zagreb

Zbornik radova s konferencije:

Kalilić,T.(2001). Zbornik radova stručno-znanstvenog skupa, Odrastanje u suvremenom dječjem vrtiću (pp.88-92). Mirisi djetinjstva, U: H.Ivon, B.Mendeš, Split

Nenadić Bilan. D.(2016). Pedagogijom slušanja do darovitog djeteta predškolske dobi, Zbornik radova Suvremeni pristup odgoju i obrazovanju darovite djece i učenika, Sveučilište u Zadru

Tiskani izvori:

Hrvatski sabor: Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe (N.N.63/08 i 90/2010.)

Hrvatski sabor, Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (N.N. 5/2015)

Hrvatski sabor, Pravilnik o vrsti stručne spreme stručnih djelatnika te vrsti i stupnju stručne spreme ostalih djelatnika u dječjem vrtiću (N.N.133/97).

Hrvatski Sabor, Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju (N.N.10/97,107/07,94/13,98/19).

MZOS, Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije RH „Nove boje znanja“ (2014, pp.24-48)

Mrežne stranice:

https://pravamanjina.gov.hr/UserDocsImages/arhiva/pdf/medjunarodni/konvencija_o_pravima_djeteta.pdf, Konvencija o pravima djece, Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži, Zagreb 2001., pristup 15. 11.2019.

https://www.unicef.hr/wpcontent/uploads/2017/05/Konvencija_20o_20pravima_20djeteta_full.pdf, Konvencija o pravima djece, pristup 15.11.2019.

ESMA BRZIĆ, rođena je 16. svibnja 1964. u Biogradu na Moru. Studirala je na Filozofskom fakultetu Zadar i Fakultetu prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti u Mostaru. Poslijediplomski specijalistički studij „Vođenje i upravljanje odgojno obrazovnom ustanovom“ završila je na Sveučilištu u Zadru 2019. Radi kao ravnateljica Dječjeg vrtića „Biograd“ 25 godina. Student je 2. godine Doktorskog studija „Kvaliteta u odgoju i obrazovanju“ Sveučilišta u Zadru. U slobodno vrijeme bavi se volonterskim radom sa djecom, grafičkim dizajnom i pisanjem. Predsjednica je Društva Naša djeca Biograd.

ESMA BRZIĆ was born on May 16th, 1964 in Biograd na Moru. She studied at the Faculty of Humanities and Social Sciences in Zadar and Faculty of natural-mathematic and educational sciences at the University of Mostar. Postgraduate specialist studies she finished at the University of Zadar in 2019. She has worked as a director of Kindergarten "Biograd" for 25 years. She is a student of doctoral studies "Quality in Upbringing and Education" of University of Zadar. In her leisure time she volunteers in working with children, graphic design and writing. She is the president of a Society "Our Children", Biograd.

Plesni izražaj djeteta unutar prostora / The child's dance expression inside the space

Mrs. Vanja Šuško, odgojitelj savjetnik
– Dječji vrtić Maksimir/Sunčana, Zagreb
Ms. Lana Očko , stručni suradnik pedagog – Dječji vrtić Maksimir
vanja.susko@gmail.com, pedagog.vrticmaksimir@gmail.com

SAŽETAK Potreba za kretanjem, ritmom, igrom te vlastitim izražavanjem imanentna je svakom djetetu. Nakon što dijete od najranije dobi krene s upoznavanjem sebe i svojeg tijela, kreće u otkrivanje svoje okoline. Unutar svoje kinesfere prvo istražuje ono što je blizu, a potom pokušava dosegnuti predmete koji su daleko. Kada krene u prostor, ono taj prostor može ispuniti vlastitim tijelom, prodrijeti u njega ili ga obuhvatiti koristeći različite elemente pokreta u plesnoj umjetnosti. Odabir glazbe vrlo je bitan segment jer različita glazba dijete može potaknuti na vrlo različita rješenja. Udaraljke i šuškalice potaknut će sasvim drugačiji način kretanja. Promišljenim poticanjem istraživanja prostora i osobnog doživljaja istog unutar plesne umjetnosti dijete uči o sebi i svojoj okolini. Kreativna pokretno – ritmička igra utječe na tjelesni, kognitivni i socio-emocionalni razvoj djeteta. Putem ritma i pokreta ono se lakše otvara svijetu oko sebe, prijemljivije je te naučeno bolje i dugoročnije pamti upravo zbog pozitivne asocijacije koju mu je donijela ljubav i zadovoljstvo samim sobom. Kako bi dijete izrazilo sve svoje potencijale, potreban je kontinuirani profesionalni razvoj odraslih koji imaju obavezu usvajati i prenositi nova znanja unutar područja plesne umjetnosti.

Ključne riječi: *dijete; glazba; plesna umjetnost; pokret*

ABSTRACT The need for movement, rhythm, play and self-expression is inherent to every child. After the child starts to meet himself and his body from

an early age, he moves to discover his surroundings. Within his being he first explores what is close and then attempts to reach objects that are far away. When he moves into a space, he can fill the space with his own body, penetrate it or encompass it using different elements of the dance-art movement. Choosing music is a very important segment because different music can be used by a child for very different solutions. Percussion and cymbals will stimulate a completely different way of movement. By deliberately encouraging the exploration of space and personal experience within dance art, the child learns about himself and his surroundings. The creative mobile-rhythmic game affects the physical, cognitive and socio-emotional development of the child. Through rhythm and movement, it is easier to open the world around them, they are more receptable to remember precisely because of the positive association that has brought them love and satisfaction within themselves. In order for the child to express all of his potential, the continuous professional development by adults who have an obligation to adopt and transfer new knowledge within the field of dance art is needed.

Keywords: *child; dance art; movement; music*

Uvod

Svako dijete još od intrauterinog perioda ima potrebu za kretanjem. Ukoliko malo bolje pogledamo bilo koje dijete rane ili predškolske dobi, uočit ćemo njegov urođeni interes za kretanjem, njegovu tjelesnu potrebu i motivaciju za kretanjem (Davies, 2003). Ono uživa u pokretima ljuljanja, kotrljanja, okreće se „naglavačke", istražuje kretanja kojima se podupire ili prenosi njegova težina i u svim tim aktivnostima kretanja istražuje različite perspektive vlastitog svijeta. Sakupljajući i razvijajući sve složenije raspone mogućnosti kretanja, dijete proširuje doživljajnu perspektivu svoje okoline. O važnosti aktivnog stjecanja znanja, gdje se dijete oslanja na svoj urođeni otkrivački i istraživački potencijal, govori i Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015). Radost učenja i otkrivanja kod djeteta odvija se kroz igru koja je najvažnija djetetova aktivnost. Jedna od vrijednosti koja se ističe u ranije spomenutom dokumentu je kreativnost putem koje dijete pronalazi originalne pristupe rješavanju problema. A. Maletić (1983) u svojoj knjizi Pokret i ples kaže da kreativnost počinje improvizacijom o kojoj govore i M. Marić i D. Nurkić ističući da „improvizacijom možemo otkriti vlastiti urođeni ritam i izraziti svoj unutrašnji život", što „može rezultirati velikim oslobađanjem kreativne energije i

upoznavanjem sebe i svojih sposobnosti" (Marić, Nurkić, 2014:18). C. B. Dow (2010) kaže da kreativni pokret djetetu daje mogućnost kretanja na neki novi, drugačiji način i pomaže mu pri spoznaji da postoji više od jednog odgovora na pitanje, više od jednog rješenja nekog problema ili zadatka. Na taj način se potiče razvijanje divergentnog mišljenja kojem težimo kako bi se dijete razvilo u inicijativnu i inovativnu osobu, kako bi se moglo uhvatiti u koštac sa svim izazovima koje mu donosi budućnost. Iz svega ranije navedenog lako je zaključiti koliko je važno integrirati pokret u svako područje dječjeg razvoja jer na taj način dijete uči na njemu svojstven i prirodan način.

Tema projekta

Tema ovog projekta proizašla je iz diplomskog rada iz područja kineziologije. Tema diplomskog rada bila je vezana uz biotička motorička znanja za svladavanje prostora. Različitost pristupa pojmu prostora u kineziologiji i plesnoj umjetnosti primjetna je te je kao takva bila ishodište istraživačkih procesa unutar plesne umjetnosti. Naglasak je bio na tome kako plesači vide i doživljavaju prostor oko sebe te se istražujući sve mogućnosti koje nudi Labanova teorija plesa pokušalo kod djeteta potaknuti osjećaj za prostor na jedan drugačiji način.

U kineziologiji biotička motorička znanja se prema utilitarnosti, odnosno koristi, upotrebljivosti u praktične svrhe, dijele u četiri skupine. Konkretno, biotička motorička znanja za svladavanje prostora definiraju se kao različite vrste kretanja kojima se tijelo prenosi od jedne do druge, udaljenije točke na različitim vrstama nagiba, podloge i pravaca kretanja, a u njih spadaju hodanje, trčanje, kolutanje, kotrljanje i puzanje (Trajkovski, Pejčić, 2018; Šuško, 2019) .

U plesnoj umjetnosti Ana Maletić (1983) u svojoj knjizi Pokret i ples govoreći o trećoj temi umjetnosti pokreta prema Rudolfu Labanu, o prostoru kaže da se prostor može ispuniti, u njega se može zaroniti, prodrijeti, možemo ga obuhvatiti… Dakle, prostor, subjektivno gledajući, možemo ispuniti npr. velikim skokovima koji će se raspršiti po cijeloj prostoriji, možemo prodrijeti u njega čitavim tijelom ili samo jednim udom, a možemo i zaroniti u njega poput delfina. Obuhvatiti prostor možemo gestama koje

s bilo koje udaljene strane tijela prinosimo tijelu, a suprotnim gestama odbijamo prostor od sebe.

Iz svega navedenog, primjetna je razlika u terminologiji kojom se koriste različiti stručnjaci kada govore o terminu prostora i kako se krećemo unutar njega.

Spoznaja prostora

Obzirom da je okosnica ovog projekta Labanova teorija plesne umjetnosti (Maletić, 1983; Davies, 2003; Salazar Sutil, 2013), važno je istaknuti da je R. Laban prije nego se počeo baviti plesom studirao arhitekturu, što može objasniti njegovo „korištenje grafičke metode djelomično bazirane na matematičkim vizualizacijama" (Salazar Sutil, 2013: 4).

Kada promatramo tijelo u prostoru, možemo izdvojiti tri međusobno povezane kategorije (Davies, 2003). Prva kategorija se odnosi na *dinamiku* koja je vezana uz to kako se tijelo kreće. Druga govori o *prostoru* i na koji način ga tijelo ispunjava i koristi, a treća kategorija se odnosi na *veze* kojima se identificiraju načini na koje tijelo reagira u kontaktu s drugim ljudima i objektima.

O prostoru se može govoriti iz dvije perspektive, one koja se odnosi na osobni i one koja se odnosi na opći prostor. Osobni prostor ili kinesfera o kojoj u svojim radovima govori R. Laban, je prostor koji okružuje naše tijelo, a možemo ga s istog mjesta dohvatiti stremljenjima udova, fleksijama, ekstenzijama i rotacijama trupa i udova (Maletić, 1983). Izvan našeg dohvata nalazi se opći prostor, ograničen određenim granicama unutar kojih se odvija bilo koja dječja aktivnost. Gdje god se krećemo, našu kinesferu nosimo sa sobom, a naše tijelo je u njenom centru. Prva iskustva djeteta vezana uz prostor odnose se na to je li djetetu nešto blizu ili daleko te je li nešto veliko ili maleno. Udaljeni predmeti su manji od onih koji su bliže. Spoznaje vezane uz ove odnose su od vitalne važnosti za djetetov razvoj (Davies, 2003).

Što se tiče same podjele osobnog prostora, kada stojimo uspravno lako možemo osjetiti podjelu na dvije zone tijela. Gornju zonu čine glava, vrat, ramena, ruke i prsni koš. Ruke možemo podići iznad glave te ih pomicati ispred, iza i sa strane tijela. Kretanjem u toj zoni učvrstit ćemo osjećaj za

laku točku tijela. Donju zonu čine bokovi i noge. Pokrećući bokove i noge, učvršćuje se osjećaj za točku težišta tijela.

Ako pažnju usmjerimo na prostor koji nas okružuje, obzirom na naš vlastiti položaj u njemu, podizanjem ruku, skokovima i poskocima približit ćemo se prostoru iznad nas. Prostor oko nas, a koji je u visini struka, možemo obilaziti, ispunjavati, obuhvatiti, prodrijeti u njega gestama ili skokovima, a na razinu ispod nas spustit ćemo se kada kleknemo, sjednemo ili legnemo. U ovoj razini možemo puzati, valjati se, provlačiti se ili izvoditi tzv. "žablje skokove". Prostorne razine su vezane uz tijelo i svatko ih osjeća i doživljava na svoj individualni način, ovisno o proporcijama vlastitog tijela. Svatko razine tijela prilagođava sebi i načinu na koji se kreće u prostoru. Srednju razinu djeca manje koriste jer ju najmlađi baš i ne mogu razumjeti, tj. doživjeti. Oni će kretanje u toj razini više odraditi, nego se aktivno unijeti u sam proces kretanja u toj razini (Davies, 2003). Tek kasnije, s povećanjem svijesti o općenitim manjim podjelama predmeta koji se mogu poredati određenim redoslijedom, a što se događa između šeste i sedme godine života, srednja razina kod djeteta poprima veću pozornost.

Vezano uz osobni prostor, Rudolf Laban (prema Maletić, 1983) govori i o osovinama triju dimenzija koju čine vertikalna osovina kojom se ostvaruje prva dimenzija, a ostvaruje se u pokretu akcijama dizanja i spuštanja (kao u dimnjaku). Drugu dimenziju čine pokreti otvaranja i zatvaranja, odnosno stremljenja do krajnjih točaka desne i lijeve strane tijela gdje se spajaju dva pola horizontalne osovine. Povlačenjem i prodiranjem kao u uskom tunelu slijedimo sagitalnu osovinu. Dizanje-spuštanje, otvaranje-zatvaranje i povlačenje-prodiranje su osnovne prostorne akcije.

Put kojim se približavamo nekoj točki u prostoru može biti izravan (direktan) ili neizravan, odnosno fleksibilan. Kada se krećemo izravnim putem, cilju se približavamo najkraćim putem i najčešće ćemo prodrijeti ili zaroniti u prostor koji nas dijeli od cilja. Neizravan put može biti vijugav, kružni ili spiralan. Krećući se neizravnim putem, kao da mu se prepuštamo i sam put nam više okupira pažnju od cilja.

Vezano uz treću temu umjetnosti pokreta prema Rudolfu Labanu valja spomenuti okrete koji se mogu ishodati koracima ili zavrtjeti na jednoj nozi. Važno je kod djece poticati ih prije samih okreta na bočno hodanje križanjem koraka u stranu, na hodanje unazad te na kombinacije ovih kretanja.

Usporednim i suprotnim pokretima koji su sastavni dio treće teme prema R. Labanu nismo se detaljnije bavili u sklopu ovog projekta.

Cilj, zadaće i ishodi

Cilj ovog projekta bio je upoznati djecu s različitim mogućnostima korištenja pokreta tijela unutar prostora.

Zadaće projekta odnosile su se na poticanje aktivnosti snalaženja u prostoru kod djeteta, poticanje prilagodbe, pravilnog korištenja, organiziranja i oblikovanja prostora, poticanje razvoja senzibiliteta za glazbu i likovno izražavanje, razvoj samopouzdanja i svijesti o vlastitim sposobnostima, poticanje maštovitost pokretom i likovnim izražavanjem, poticanje razvoja kreativnosti i ljubavi prema pokretu i plesu te poticanje razvoja senzibiliteta za umjetnost i pokret.

Očekivani ishodi za dijete bili su sljedeći: omogućiti djetetu razvoj cjelovite ličnosti (što podrazumijeva aktivno sudjelovanje u aktivnostima s pokretom); omogućiti djetetu da zna komunicirati tijelom (unutar prostora) na način da uz maštu može izraziti svoje želje i htjenja; omogućiti djetetu da prepozna i usvaja osnovne elemente plesa uz slobodan umjetnički izričaj pokretom, te da se ono lakše snalazi u prostoru, organizira ga, oblikuje i iskoristi.

Trajanje i tijek projekta

Projekt se odvijao u dvije faze, a trajao je od 11. mjeseca 2019. godine i stjecajem okolnosti (pandemija Covid-19) prekinut je u svojoj završnoj fazi u 3. mjesecu 2020. godine. U 11. mjesecu 2019. godine u prvoj fazi projekta koji se odnosio na direktan put kretanja u tri prostorne razine djeca su upoznata s likovnom umjetnosti Piet Mondriana, gdje ih se najviše dojmila slika „Kompozicija sa crvenom, plavom i žutom bojom". U 12. mjesecu, zbog približavanja Božića, vrlo je aktualan i zanimljiv bio balet Orašar čije likove su djeca mogla vidjeti u centru Zagreba i šire. Posjetili smo i prigodnu izložbu u Muzeju za umjetnost i obrt, a jedna djevojčica donijela je knjigu sa pričom, ilustracijama i glazbom iz baleta. U ovoj fazi odlučile smo povezati trenutni interes djece s prethodnom aktivnosti na način da smo spojile priču i glazbu iz baleta Orašar s Mondrianovom „Kompozicijom

Slika 1

Slika 2

sa crvenom, plavom i žutom" koja odiše jednostavnošću linija i boja. U 1. mjesecu 2020. godine djeci je u drugoj fazi projekta koja je uključivala indirektan put kretanja u različitim prostornim razinama predstavljena slika Vincenta van Gogh-a „Zvjezdana noć" koja je vrlo dinamična, a na njoj dominiraju valovite i kružne linije koje su djeca kasnije prenijela u pokret uz Saint-Saëns-ovu glazbu. Radi se o Finalu iz Karnevala životinja.

Cilj prvog dijela projekta bio je dječja spoznaja direktnog puta kretanja te različitih prostornih razina i načina kretanja unutar njih. Djeca su prvo promatrala sliku „Kompozicija sa crvenom, plavom i žutom" pokušavajući opisati što vide na slici. Uočila su horizontalne i vertikalne linije koje se presijecaju te tri obojane plohe. Prstima su prelazila po ravnim linijama koje su potom tražila u prostoru sobe dnevnog boravka, a zatim i na dvorištu.

Što se tiče likovnog izričaja, prvo je korištena metoda estetskog transfera gdje su djeca na papir prenosila ono što vide na slici. Napravili smo i „našu" veliku zajedničku kompoziciju sa crvenom, plavom i žutom, a zatim smo sve to isto prenijeli u pokret. Važno je naglasiti da su djeca već ranije upoznata s elementima plesne umjetnosti te smo u svrhu ovog projekta i ranije provodili aktivnosti kretanja u različitim zonama prostora. Na **slikama 1 i 2**

Slika 3

Slika 4

prikazana su dječja ostvarenja nastala nakon metode estetskog transfera i plesnog izričaja u dvorani i sobi dnevnog boravka, gdje su djeca dala prikaz svoje kompozicije sa crvenom, plavom i žutom u prostoru, tj. kako su je ona doživjela kroz sve ranije aktivnosti, a poglavito u procesu plesnog izričaja.

Likovno umjetničko djelo Vincenta Van Gogh-a, Zvjezdana noć, koristila nam je kao poticaj za indirektan put kretanja u prostoru. Djeca su se kretala indirektnim putem u različitim prostornim razinama uz glazbu iz Karnevala životinja autora Camille Saint-Saëns-a. Na slikama (**Slika 3 i Slika 4**) koje su djeca crtala pastelama vidljiv je svojevrstan metež te kružni i spiralni pokreti. Jedan od koraka projekta bila je plesna improvizacija gdje su djeca slušala Finale Karnevala životinja i na velikom papiru postavljenom na zidu sobe dnevnog boravka plešući pastelama „crtala glazbu koju čuju". Sama aktivnost potaknula ih je na kružne pokrete kojima su na papiru ostavljali većinom kružne i spiralne linije. Što se tiče samog pokreta, u dvorani je nakon uvodnog kretanja indirektnim zaobljenim putevima uz glazbu slijedila plesna improvizacija sa zadatkom korištenja i izmjene različitih prostornih razina koristeći se indirektnim putevima i okretima.

Rezultati

Sve aktivnosti fotografirane su i snimane te nam je kao svojevrstan rezime projekta poslužio kratak video. Glazba na videu je naknadno snimljena zbog tehničkih razloga i kratkoće pojedinih dijelova videa pa možda ponekad pokret nije usklađen s glazbom koja se čuje na snimci, no u svakoj

pojedinoj aktivnosti korištena je upravo određena glazba koja se koristi u tim dijelovima videa. Također, radi se o dječjoj improvizaciji na zadanu temu koristeći već ranije upoznate načine i mogućnosti kretanja. Ono što se može primijetiti je da sva djeca sudjeluju, bez obzira na dob (radi se o mješovitoj skupini).

U prvom dijelu videa prikazana je vježba „Balon" kojom se kod djece potiče osjećaj za osobni prostor. Vidljivo je da neka djeca hodaju ravno naprijed, neka hodaju unazad, neka postrance, a neka ponekad i poskoče… Osjećaj za osobni prostor im je vrlo dobar te ne ulaze jedni drugima u isti, osim pri hodanju unatrag gdje se u jednom dijelu vidjelo da su se dvije djevojčice skoro sudarile, no na vrijeme su izbjegle sudar i preusmjerile put kretanja.

U nastavku videa djeca se kreću u pojedinim prostornim razinama. Uz skladbu Klarin san iz baleta Orašar djeca su „plesala svoj san" krećući se na razne načine u razini *ispod nas*. U ovoj razini kreću se valjanjem, klizanjem, hodanjem četveronoške i na koljenima.

Uz skladbu Marš vojnika iz istog baleta djeca se kreću u srednjoj razini ispunjavajući prostor kretanjem direktnim putem na različite načine: unazad, unaprijed i bočno.

Prostor *iznad nas* djeca su istraživala uz Ples šećerne vile krećući se visoko na prstima, uz istegnute ruke u vis, poskoke i okrete.

U zadnjem dijelu videa prikazano je kako su djeca doživjela Mondrianovu umjetnost kroz pokret i plesnu improvizaciju na zadanu temu u dvorani. Djeca su sama odredila da se u tzv. „žutoj zoni" kreću u visokoj razini, plešući kao vile, u „crvenoj zoni", u srednjoj razini, glumeći vojnike na straži koji gledaju gdje su mišići te u „plavoj zoni" postaju Klara koja sanja svoj san.

Uvidom u fotografije, likovne uratke i video samog projekta vidljivo je kako djeca doživljavaju prostor te da se vrlo spretno kreću u njemu poštujući osobni prostor druge djece. Sva djeca su sudjelovala u svim aktivnostima vrlo rado, bez obzira na spol i dob. Jedni druge su promatrali te na taj način indirektno učili i sami o sebi, poštujući svoje i tuđe nesavršenosti. Aktivnim sudjelovanjem mogli su uvidjeti da postoji više načina i rješenja nekog zadatka, odnosno problema na koji su naišli, čime se potiče i divergentno mišljenje kod djece.

Zaključak

Plesno – umjetničke aktivnosti kod djece utječu na ostvarivanje mnogih razvojnih zadaća. Provedenim aktivnostima, osim poticanja aktivnosti snalaženja u prostoru, poticanja razvoja senzibiliteta za glazbu i likovno izražavanje te kreativnosti u tim područjima utječe se i na razvoj samopouzdanja i svijesti o vlastitim sposobnostima, percepciju prostorno – matematičkih odnosa te osjećaj za različitost i potrebe drugih. Djecu nije potrebno posebno animirati kako bi sudjelovala u aktivnostima jer su one njima prirodne te se spontano odazivaju na sudjelovanje u njima. Ono što je bitno je nuditi im različite situacije u kojima imaju priliku samostalnim pristupom riješiti zadatak, odnosno problem s kojim se suočavaju prilikom plesno – umjetničkih aktivnosti u prostoru.

Kontinuirano usavršavanje i obrazovanje odgojitelja koji osmišljavaju plesno – umjetničke aktivnosti i nude djeci zanimljive poticaje vrlo je važan segment predškolskog odgoja i obrazovanja. Odgojitelj bi trebao uistinu razumjeti i prepoznati potrebe svakog djeteta, promatrati ga te osigurati mu kvalitetno i poticajno umjetničko okruženje. Izbor kvalitetne glazbe za provođenje aktivnosti vezanih uz pokret i ples također je od velike važnosti jer lošim izborom možemo negativno utjecati na dječju percepciju i smisao za estetiku i kvalitetu. Plesno – umjetničko obrazovanje vođeno stručnim osobama trebalo bi biti sastavni dio odgojiteljskog studija, ali i učiteljskog studija gdje bi plesno – umjetničke aktivnosti trebale biti integrirane u svako područje jer na taj način djeca uče na njima svojstven i prirodan način.

Kao važan segment ovog projekta potrebno je istaknuti značaj plesne improvizacije. Mollie Davies (2003) u svojoj knjizi skreće pozornost na potrebu djece za improvizacijom u pokretu jer su im na taj način dostupna nova iskustva učenja. Djeci je potreban kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja koji bi im „pomogao da isprobaju kako raditi stvari koje ne znaju učiniti, ali na biološki i razvojno primjeren način“ (Calvin, 1997, prema Davies, 2003:30).

Literatura:

Bergstein Dow, C. (2010). The Power of Creative Dance. Preuzeto s https://mymission.lamission.edu/userdata/desilvlp/docs/The%20Power%20of%20Creative%20Dance-NAEYC.pdf (14.11.2020.)

Davies, M. (2003). Movement and Dance in Early Childhood. London: Paul Chapman Publishing.

Maletić, A. (1983). Pokret i ples. Zagreb: Kulturno-prosvjetni sabor Hrvatske.

Marić, M., Nurkić, D. (2014). Uloga odgajatelja u poticanju dječje ekspresivnosti pokreta. *Dijete, vrtić, obitelj, 20* (75), 16-18. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/159076 (19.10.2020.)

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, Narodne novine, 5/2015.; https://www.azoo.hr/images/strucni2015/Nacionalni-kurikulum-za-rani-i-predskolski-odgoj-i-obrazovanje.pdf

Salazar Sutil, N. (2013). Rudolph Laban and Topological Movement: A Videographic Analysis. *Space and Culture 16(2): 173-193.* Preuzeto s https://www.researchgate.net/publication/248392009_Rudolf_Laban_and_Topological_Movement_A_Videographic_Analysis (14.11.2020.)

Šuško, V. (2019). Razine učenja biotičkih motoričkih znanja za svladavanje prostora kod djece rane i predškolske dobi. Diplomski rad. Rijeka: Učiteljski fakultet u Rijeci.

Trajkovski, B., Pejčić, A. (2018). Što i kako vježbati s djecom u vrtiću u školi. Rijeka: Učiteljski fakultet, Sveučilište u Rijeci.

VANJA ŠUŠKO. Nakon završene Gornjogradske Gimnazije upisuje smjer Predškolski odgoj na tadašnjoj Učiteljskoj akademiji. Paralelno nakon osnovne, završava srednju Školu za ritmiku i ples te stječe zvanje plesač suvremenog plesa. Honorarno je vodila ritmiku i ples u dječjim vrtićima i osnovnim školama u Zagrebu i okolici. Od 1997. do 2003. članica je baletnog ansambla Gradskog kazališta Komedija, u kojem je sudjelovala kao plesač u mnogobrojnim operetama i mjuziklima. Nakon plesačke karijere zapošljava se u Dječjem vrtiću Maksimir gdje stječe zvanje odgojitelj savjetnik radeći u primarnom programu s ranim učenjem talijanskog jezika. Voditeljica je brojnih radionica za odgojitelje te publicira članke u stručnim časopisima promovirajući benefite pokreta i plesa. 2019. godine stekla zvanje magistre ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

VANJA ŠUŠKO. After graduating from Upper Town High School in Zagreb, she enrolled in Preschool Education at the Academy of Teachers Education, also in Zagreb. In

parallel, after primary school, she graduated from the High School of Rhythm and Dance and earned the title of contemporary dance dancer. She has been a part-time teacher of rhythm and dance at kindergartens and elementary schools in and around Zagreb. From 1997 to 2003 she is a member of the ballet ensemble of the City Theatre Comedy in which she as a dancer participated in numerous operettas and musicals. After her dancing career, she is employed at the Maksimir Kindergarten, where she attains the title of educator advisor working in the primary program with early learning of the Italian language. She leads numerous educator's workshops and publishes articles in professional journals promoting the benefits of movement and dance. In 2019, she earned her master's degree in early and preschool education.

LANA OČKO. Zaposlena kao pedagoginja u Dječjem vrtiću Maksimir. Studij predškolskog odgoja završila je 2010. godine u Čakovcu, a nakon toga završava studij pedagogije na Filozofskom fakultetu u Zagrebu 2013. godine. Tijekom studija primala je državnu stipendiju za izvrsnost A kategorije. Od 2015. do 2019. godine radila je u Dječjem vrtiću Bukovac u Zagrebu. Redovito sudjeluje na skupovima u organizaciji AZZO-a, Danima predškolskog odgoja i sastancima Sekcije pedagoga. Sudjelovala je na seminarima čija tematika je bila vezana uz plesnu pedagogiju i terapiju pokretom i plesom. Na međunarodnom stručno-znanstvenom skupu „Dani predškolskog odgoja u Medulinu" održala je stručno predavanje „Kako odgojitelji promišljaju smisleno učenje djece kroz igru". Godine 2018. bila je voditeljica radionice na stručnom skupu AZOO – Katehetska jesenska škola za odgojitelje u vjeri pod nazivom „Komunikacijski roditeljski sastanak kao bitan aspekt suradnje s roditeljima". Završila je edukaciju MENSE „NTC sustav učenja" i edukaciju za provođenje CAP programa.

LANA OČKO. Employed as a pedagogue at Kindergarten Maksimir. She completed her pre-school education studies in 2010 in Čakovec, after which she completed her studies in pedagogy at the Faculty of Humanities and Social Sciences in Zagreb in 2013. During her studies, she received a state scholarship in category of excellence. From 2015 to 2019 she worked at the Kindergarten Bukovac in Zagreb. She regularly participates in meetings organized by the Croatian Education Agency, Preschool Days and Educator Section meetings. She participated in seminars with topics related to dance pedagogy and movement and dance therapy. At the international scientific conference "Preschool Days in Medulin" she gave a lecture "How educators think about meaningful children's learning through play". In 2018, she led a workshop at the CEA – Catechetical Autumn School for Faith Educators, entitled "Communication Parenting Meeting as an Essential Aspect of Collaborating with Parents". She completed MENSA's NTC Learning System training and conducting CAP programme.

Naš prvi ilustrirani roman „Anđela, Borna i Samuel – naša priča iz vlaka“ / Our first illustrated novel: “Anđela, Borna and Samuel – our story from the train”

Stanka Pinjuh, mag.educ.art – Centar za autizam, Zagreb
pinjuha@gmail.com

Sandra Rožman, prof.def. – Centar za autizam, Zagreb
ssrozman5@gmail.com

SAŽETAK Autizam je neurobiološki razvojni poremećaj mozga. Obilježja autizma su: teškoće u socijalnim interakcijama, teškoće verbalne i neverbalne komunikacije, neuobičajeno ponašanje, ograničene aktivnosti i interesi, te različite motoričke smetnje i stereotipije.

U radu s učenicima s poremećajem iz spektra autizma bitno je poticanje i zadovoljavanje njihovih posebnih interesa i sklonosti. Fokusiramo se i usmjeravamo energiju na ono što mogu i znaju učiniti. Prilikom planiranja i osmišljavanja aktivnosti uzimamo u obzir da učenici s poremećajem iz spektra autizma imaju posebne značajke na području percepcije, mišljenja, govora, pažnje, koncentracije, pamćenja, motorike i emocija te u skladu s tim primjenjujemo određene strategije, pristupe i programe. Ozračje koje stvaramo u školi usmjereno je na prepoznavanje jakih učeničkih strana, uvažavanje njihovih interesa i potreba, na jačanje i razvijanje kompetencija koje poboljšavaju njihovo uključivanje u svakodnevni život i zajednicu.Projekt ilustracije romana „Vlak u snijegu“, autora Mate Lovraka, odvijao se kroz dvije školske godine (2017./2018. i 2018./2019.). U svim fazama projekta sudjelovalo je troje učenika Centra za autizam (jedna učenica i dva učenika) pod mentorstvom edukacijske rehabilitatorice Sandre Rožman, prof.def. i

likovne terapeutkinje Stanke Pinjuh, mag.educ.art. Osim što su roman ilustrirali, napisali tekst i koloristički obradili učenici s poremećajem iz spektra autizma, ova verzija „Vlaka u snijegu“ konceptualno je prilagođena učenicima s posebnim obrazovnim potrebama.
Cilj projekta bio je poticati ideje i inicijative u kreativnom radu učenika. Razvijati interese, stvaralačke sposobnosti i kritičko mišljenje kroz samostalni i grupni rad. Podizati samopouzdanje i razvijati socijalizacijske i komunikacijske vještine. Usvajati radne aktivnosti po koracima i dovršavati započeti rad. Razvijati motoričke i perceptivne sposobnosti, obogaćivati spoznajni i emocionalni svijet djece. Projekt, a samim time i rad na ilustriranom romanu, dovršen je u lipnju 2019. godine. Učeničku verziju romana čini više od 30 ilustracija, učeničkih radova, inspiriranih romanom Mate Lovraka i istoimenim filmom iz 1976.godine.

Ključne riječi: *Autizam; komunikacija; crtež; spektar*

Uvod

Pravo na obrazovanje jedno je od temeljnih prava svakog djeteta. Ono nije samo puko slovo na papiru, ono je zakonska obaveza propisana konvencijom o pravima djeteta. No često nailazimo na problematiku dosljednog provođenja tog prava. Ukoliko je riječ o djeci s teškoćama, to temeljno pravo često postaje fleksibilnije no što bi to doista i trebalo biti.

Integracija djece s teškoćama u redovni obrazovni sustav nailazi na mnoštvo prepreka. Bilo da je to zbog loše organizacije sustava, prevelikog broja učenika u razredu, manjka edukacijske i stručne potpore, neadekvatne edukacije, nemogućnosti dodatne edukacije stručnjaka ili pak zbog manjka prilagođenih obrazovnih materijala.

Prilagođenost obrazovnih materijala svakom djetetu jedan je od najvažnijih čimbenika uspješnog obrazovnog procesa. To je zahtjevan i dugotrajan proces koji uključuje suradnju stručnjaka više područja i pomno planiranje svih koraka u samoj izradi i razradi materijala. Takva razrađena suradnja i pomno planiranje ključ su uspjeha i jedini način postizanja dugoročnih ciljeva- podizanja standarda obrazovanja i obrazovnih sadržaja djece s teškoćama (Frey Škrinjar, J., 2010.).

Planiranje i razrada ideje

Ideja prilagodbe popularnog dječjeg romana rodila se 2017. godine kao prilika da šira javnost sazna nešto više o djeci s autizmom, njihovom stilu učenja, pamćenja i mišljenja, te o osnaživanju njihovih potencijala, samopouzdanja i osobnog interesa.

Iz knjige Deset stvari koje dijete s autizmom želi da znate, Ellen Notbohm: „*Bez vaše podrške moje šanse za uspješno samostalno odrastanje su male. Uz vašu podršku, mogućnosti su veće nego što možda mislite*“.

U radu s učenicima iz spektra autizma važno je poticanje njihovih posebnih interesa i sklonosti, konstantno fokusiranje i usmjeravanje energije na razvijanje njihovih mogućnosti. Prilikom planiranja i osmišljavanja aktivnosti uzimamo u obzir da učenici s poremećajem iz spektra autizma imaju posebne značajke na području percepcije, mišljenja, govora, pažnje, koncentracije, pamćenja, motorike i emocija, te u skladu s time primijenjujemo pravilno osmišljene strategije, postupke i programe. Neophodna je primjena posebnih/specifičnih oblika, metoda i načela rada, koje se temelje na visokostrukturiranom učenju i poučavanju, učenju socijalnih vještina na temeljima osobnog kurikuluma odnosno individualiziranih odgojno-obrazovnih programa. U ovom slučaju, upravo je umjetnost temelj obrazovanja (Read H., 1945.).

Ozračje koje stvaramo u radu usmjereno je na prepoznavanje jakih učeničkih strana, uvažavanju njihovih interesa, na jačanje i razvijanje kompetencija koje poboljšavaju njihovo uključivanje u svakodnevni život i zajednicu. Ozračje koje im omogućava doprinijeti razvoju društva općenito.

Projekt ilustracije romana „Vlak u snijegu“ autora Mate Lovraka proveden je tijekom 2 školske godine (šk.god. 2017./2018. i 2018./2019.). U svim fazama projekta sudjelovalo je troje učenika Centra za autizam u Zagrebu (jedna učenica i dva učenika) pod mentorstvom edukacijske rehabilitatorice Sandre Rožman i likovne terapeutkinje Stanke Pinjuh.

Osim što su roman ilustrirali, napisali tekst i koloristički obradili učenici s poremećajem iz spektra autizma, ova verzija „Vlaka u snijegu“ konceptualno je prilagođena učenicima s posebnim obrazovnim potrebama.

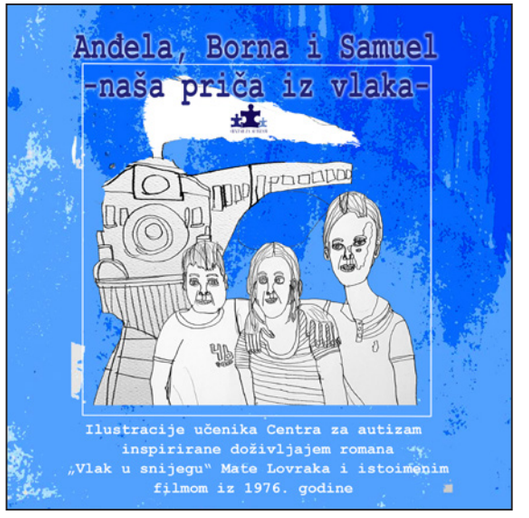
Faze i metode rada

U prvoj fazi učenici su gledali filmsku ekranizaciju romana „Vlak u snijegu“ iz 1976. godine redatelja Mate Relje. Na taj su se način, po prvi puta, susreli s glavnim junacima priče, mjestom i vremenom radnje.

Za drugu fazu, glavne radnje filma saželi smo u osam smislenih cjelina i izdvojeno ih prikazivali učenicima. Nakon svake odgledane cjeline vođen je razgovor o tome što su gledali, koji su se likovi pojavili, gdje se radnja odvijala i slično. Zapažanja učenika su se bilježila po cjelinama i učenike se poticalo i verbalno vodilo kroz radnje filma. Neposredno prije početka gledanja nove cjeline/poglavlja, učenike se vizualno kognitivnom podrškom podsjećalo na ranije odgledani sadržaj. U drugoj fazi učenici su sažete cjeline gledali više puta, bilo kao grupa, bilo individualno uz pomoć računala i tableta.

U trećoj fazi učenici su individualno, uz podršku i vođenje po koracima, izvršavali ranije dogovorene i planirane zadatke. Učenik S.Š. je uz podršku edukacijske rehabilitatorice prepisivao osmišljeni tekst. Tekst se sastojao od 48 rečenica koje su sumirale priču u 8 poglavlja. Rečenice su jednostavne, kratke i jednoznačne i u potpunosti prilagođene učenicima s teškoćama. (Poučavanje učenika s autizmom, 2008.) Tekst je osmišljen od strane edukacijske rehabilitatorice i lektoriran od strane logopeda. Učeniku S.Š. tekst je bio napisan velikim tiskanim slovima s dvostrukim razmakom između riječi i dvostrukim proredom. U početku se učenik upoznavao s tekstom tako što mu je tekst bio čitan, a potom je i sam čitao tekst. Nakon toga je uslijedilo prepisivanje teksta. Učenik je u pravokutna polja, na papiru olovkom prepisivao tekst, koji mu je po potrebi diktiran. Nakon toga je taj isti tekst pisao u Microsoft Office Word, ponovno u jednake pravokutnike pazeći na razmak između riječi i prored, kao i u fazi pisanja rukom.

Učenica A.V.H. je, uz podršku likovne terapeutkinje, crtala glavne radnje priče. Na taj način je nastalo više od 30 ilustracija. Učenica je, promatrajući fotografije na tabletu, linijskim crtežom, crtala scene iz filma. Promatranjem motiva koji se crtaju, izbjegava se šablonizirani način rada (Grgurić N., Jakubin M. 1996). Uz pomoć verbalnog vođenja učenica je crtala prvenstveno likove dok je ambijentalno prostorni crtež sveden na minimum kako ne bi odvraćao pažnju od primarne radnje. Kod crteža je



Slika 1 Naslovna

Slika 2 Primjer teksta pisanog rukom

velika važnost posvećena individualizaciji portreta svakog pojedinog lika priče kako bi čitatelju bilo olakšano praćenje radnje.

Učenik B.P. je uz podršku likovne terapeutkinje koloristički obradio 30 ilustracija. Kod kolorističke obrade korištene su kvalitetne fotokopije originalnih crteža. Učenik je tehnikom akvarela bojio pozadinu (pejzaže i ambijent koji okružuje likove) dok je same figure likova, prema uputstvu, ostavio neobojene.

Djeca s teškoćama prirodno posežu za izraženijim linijskim prikazom u usporedbi sa onim prikazom koji je „građen iznutra“, pritom misleći na prikaz motiva građen mrljama i bojama. Linijski prikaz, posebice obrisno linijski, jasno je definiran, te ne zahtjeva od promatrača apstraktno mišljenje što je u slučaju literature prilagođene djeci s teškoćama od velike važnosti. U ovom slučaju crtež- linija- služi kao dodatni poticaj u učenju, preuzima ulogu nastavnog sredstva i pomagala dok je boja prisutna isključivo u svrsi naglašavanja radnje prikazane linijskim crtežom.

Zaključak

Cilj projekta bio je poticati ideje i inicijative u kreativnom radu učenika. Razvijati interese, stvaralačke sposobnosti i kritičko mišljenje kroz samostalni i grupni rad. Podizati samopouzdanje i razvijati socijalizacijske i komunikacijske vještine. Usvajati radne aktivnosti po koracima i dovršavati započeti rad. Razvijati motoričke i perceptivne sposobnosti, obogaćivati spoznajni i emocionalni svijet djece.

Naš cilj zasigurno nije zamijeniti originalnu priču Mate Lovraka, već je približiti ju djeci s teškoćama. Omogućiti im upoznavanje i uživanje u tom velikom djelu dječje književnosti.

Literatura:

Frey Škrinjar, J. (2010), Edukacijsko–rehabilitacijska podrška, Zagreb

Grgurić N., Jakubin M. (1996.), *Vizualno-likovni odgoj i obrazovanje*, Zagreb, Educa

Read H., (1945.), *Education Through Art*, New York, Pantheon

Poučavanje učenika s autizmom, (2008): Školski priručnik, AZOO, Zagreb

STANKA PINJUH. Rođena 25. listopada 1988. u Zagrebu, završila Školu primijenjene umjetnosti i dizajna 2007. Godine 2008. upisala je Akademiju likovnih umjetnosti Sveučilišta u Zagrebu. Zvanje sveučilišna prvostupnica (Baccalaureus) edukacije Likovne kulture stekla je 2011. godine, a diplomirala je u klasi prof. Petra Barišića 2014. postavši magistra edukacije Likovne kulture. Svoj diplomski rad „Tehnika keramike kao medij izražavanja emocija kod osoba s intelektualnim teškoćama i poremećajem autističnog spektra" predstavila je na kongresu neuroznanosti NeuRi2014. te na konferenciji „Ka suvremenom umjetničkom odgoju i obrazovanju – iskustva i moguća rješenja".

U Centru za autizam radi od 2016. godine kao učitelj Likovne kulture i Likovni terapeut. Učenici su pod njezinim mentorstvom sudjelovali na brojnim izložbama i likovnim natječajima za koje su i nagrađivani.

Jedna od autora udžbenika:

Likovna avantura 5, Natalija Stipetić Ćus – Blanka Petrinec – Dražen Jerabek – Goran Jeličić – Dalia Finek Brezarić – Stanka Pinjuh, Alfa (2018.);

Likovna avantura 6, Natalija Stipetić Ćus – Blanka Petrinec – Dražen Jerabek – Dalia Finek Brezarić – Stanka Pinjuh, Alfa (2019).

STANKA PINJUH. Born October 25, 1988 in Zagreb, graduated from the School of Applied Arts and Design in 2007. In 2008 she begun studies at the Academy of Fine Arts, University of Zagreb. She received her Bachelor of Arts degree in fine arts education in 2011, graduating in the class of prof. Petar Barišić in 2014, becoming the Master of Education in Fine Arts. She presented her master's thesis *Ceramics Technique as a Medium for Expression of Emotions in People with Intellectual Disabilities and Autism Spectrum Disorders* at the NeuRi2014 Neuroscience Congress and at the conference "Towards Contemporary Art Education – Experiences and Possible Solutions".

She has been working at the Centre for Autism since 2016 as a Fine Arts teacher and Fine Arts Therapist. Under her mentorship, students have participated in numerous exhibitions and art competitions for which they have been awarded.

One of the authors of the textbooks:

Likovna avantura 5, Natalija Stipetić Ćus – Blanka Petrinec – Dražen Jerabek – Goran Jeličić – Dalia Finek Brezarić – Stanka Pinjuh, Alfa (2018.);

Likovna avantura 6, Natalija Stipetić Ćus – Blanka Petrinec – Dražen Jerabek – Dalia Finek Brezarić – Stanka Pinjuh, Alfa (2019).

SANDRA ROŽMAN. Rođena sam u Zagrebu 6. svibnja 1971. godine. Diplomirala sam na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu u Zagrebu 1995. godine te stekla zvanje profesor defektolog. Od 1996. godine radim u Centru za autizam (Zagreb) na radnom mjestu učitelja, voditelja osnovnoškolske skupine.

Godine 2012. završila sam Edukaciju za članove mobilnih stručnih timova kojom sam stekla kompetencije za rad u mobilnim stručnim timovima potpore redovnim odgojno obrazovnim ustanovama. Od tada sam član mobilnog stručnog tima Centra za autizam u pružanju stručne podrške pri uključivanju učenika s autizmom u redovne škole.

Povremeno pišem stručne radove za časopis „Autizam", te sam od 2009. godine i članica uredništva časopisa.

Kontinuirano se stručno usavršavam, sudjelujem na internim edukacijama u Centru za autizam, te odlazim na predavanja i seminare izvan ustanove.

Članica sam Udruge defektologa Grada Zagreba i Zagrebačke županije.

SANDRA ROŽMAN. I was born in Zagreb on May 6th, 1971. I graduated from the Faculty of Education and Rehabilitation in Zagreb in 1995 and received the title Professor of Special Education. Since 1996, I have been working as a teacher at the Autism Centre (Zagreb) as a teacher, leader of a primary school group.

In 2012, I completed the Training for members of the mobile professional teams, which gave me the competencies to work in the mobile professional teams to support regular educational institutions. Since then, I have been a member of the Autism Centre's mobile expert team in providing professional support for the inclusion of pupils with autism in regular schools.

Occasionally I write professional papers for "Autism" magazine, and since 2009 I am a member of the editorial board of that journal.

I am constantly going through professional trainings, participating in internal educations at the Autism Centre, and attending lectures and seminars outside the institution.

I am a member of the Association of Special Education Teachers of the City of Zagreb and Zagreb County.

PROFESSIONAL PAPER

Development of Key Competences for Lifelong Learning from the Earliest Age – Review of an International Project *Say Hello to the World*

Ms. Petra Gotal – Dječji vrtić Lojtrica

ABSTRACT The recommendation of the Council of Europe and the European Parliament (2006; 2018) states that key competences for lifelong learning need to be developed from an early age. Therefore, educational institutions have a significant responsibility in creating the conditions that will contribute to the development of key competences for lifelong learning in each child. This paper highlights an example of good practice in developing basic competences for lifelong learning through the presentation of the international project Say hello to the world. The aim of this project is to encourage children to be open, to accept and overcome prejudices and enhance tolerance through connecting with children around the world. The project was implemented through the 'Five Fingers' program, covering five different thematic units: 'It is Me', 'Me and My Family', 'Me and My Kindergarten', 'Me and My Town / City', 'Me and My Country'. Within this project, children were developing national and civic awareness, digital competence, communication in their native and foreign languages, cultural awareness and expression. Implementing the project Say hello to the world through art activities enabled the development of basic competences for lifelong learning from an early age.

Keywords: *art activities, cultural heritage, intercurtularity, national identity*

Introduction

Due to the global changes, we are witnessing at many levels including early and preschool education, the need for new concepts such as lifelong education and lifelong learning is becoming more pronounced. Although seemingly synonymous, these terms are very different. Lifelong education

is a concept that views education as a lifelong process that includes compulsory schooling and formal education. Lifelong learning refers to the entire learning activity in all periods of life and in all forms in which it is realized (formal, nonformal and informal) to improve one's knowledge, skills and abilities (Maravić, 2003). Nevertheless, in order for an individual to be able to thrive at a personal, civic and social level, it is necessary to lay a strong foundation for building lifelong competences. In the context of lifelong learning, early and preschool education is critical because it is during this period that the foundations for a future education are laid. According to the Council of Europe and the European Parliament (2006; 2018), key competences for lifelong learning need to be developed from an early age. Neuroscientific aspects emphasize the particular receptivity of the brain during early development, further highlighting the importance of a quality and stimulating environment that allows children to gain a positive experience. Preschool teachers' professional role and responsibility as the first experts in children's early and preschool education are indispensable. As an essential part of the European education policy, early and preschool education is becoming the basis for lifelong learning and development. Therefore, early and preschool education institutions have a significant responsibility in creating conditions that will contribute to developing key competences for lifelong learning in every child. This paper will emphasize the importance of encouraging the development of basic competences for lifelong learning from an early age and the role of preschool teachers in this process. The development of key competences for lifelong learning will be presented in the international project 'Say hello to the world'.

Key Competences for Lifelong Learning in Preschool Age

The process of globalization and the prospect of developing a knowledge-based society create new needs at the level of social life and the life of an individual in the field of technological, economic, scientific, and personal development (Vekić Kljajić, 2016). Therefore, promoting the development of competences for lifelong learning is becoming one of the main goals of European and national education policies. The term competence implies a combination of knowledge, skills, attitudes, motivation, and personal characteristics that enable an individual to act in an active and

effective manner in a given situation (Poole, Nielsen, Horrigan, & Langan-Fox, 1998; according to Hrvatić & Piršl, 2007, p. 396). According to the Council of Europe, competences are defined as "general abilities based on knowledge, experience, and values" (Krstović &Čepić, 2007, p. 86). The goals of education in the National Curriculum for Early and Preschool Education (2015) and the Strategy of Science, Education, and Technology (2015) are aimed at holistic development of children's education and their competences. Early childhood education plays a key role in achieving the strategic goals of the 'Europe Development Strategy – 2020 Agenda', which are related to reducing early school leaving and alleviating poverty (Pokorny, 2011). Numerous scientific research and practical examples prove that early childhood education has long-term benefits in later education, personal and professional development, and social inclusion.

Key competences are a prerequisite for personal achievements in life, work, and lifelong learning (Vekić Kljaić, 2016), and each can contribute to the successful life of an individual in the knowledge society (Cindrić, Miljković & Strugar, 2010). Therefore, it is justified to claim that early and preschool education is the basis for encouraging and developing lifelong education of an individual in a knowledge society. The acquisition of competences in preschool institutions is closely related educational methods and children' learning strategies (Malavasi, 2011). As a place of research and active learning, preschool should provide conditions that allow the child to explore various phenomena and gain experience and knowledge with indirect forms of learning support that will encourage independent discovery, thinking, and problem-solving (MZOS, 2015). The development of competences also depends on the organization of the educational process. Different approaches to the organization of the educational process reflect the understanding of the ways and conditions in which the young child learns most effectively. It is these understandings that become the starting point for creating conditions for learning and developing competences and choosing various methodological and pedagogical approaches to support this process (Slunjski, 2011). Preschool institutions, whose approach is based on the contemporary postmodernist perspective of the child as an active and competent being, can create conditions for active participation of the child in achieving their learning process (Whitebread & Coltman, 2007), which is an integral part of lifelong learning (Slunjski, 2011). The concept of lifelong learning is based on the requirement that

"every individual learns how to learn" (Delors, 1998, p. 13), whereby the development of child autonomy in managing their learning process becomes a priority of educational institutions and an imperative of any educational process. By encouraging the child's autonomy in the process of his own learning, he develops his intellectual, social, emotional, creative, and many other competences. Strengthening self-esteem, self-confidence, initiative and critical thinking and strengthening the child's autonomy in the process of learning and education forms the backbone of the development of core competences. The National Curriculum for Early and Preschool Education (2015) supports the development of eight key competences for lifelong learning that the education policy of the Republic of Croatia has accepted from the Recommendations of the Council of the European Union and the European Parliament (2006):

- Communication in the mother tongue
- Communication in foreign languages
- Mathematical competence and basic competences in science and technology
- Digital competence
- Learning to learn
- Social and civic competence
- Sense of initiative and entrepreneurship
- Cultural awareness and expression

Each of these competences uniquely contributes to building an individual's identity and integrity in the process of personal and professional development and lifelong education which will enable a more quality life in a knowledge society.

Teachers' Role and Competences

Teachers have a significant role in promoting the development of generic and key competences of children of early and preschool age. A well-designed educational process is characterized by a relationship between children and teachers in which both parties give and receive. In other words, teachers and children learn from each other. Children are ready to learn from birth, and how children will use this innate disposition in the institutional context depends on the educators (Dahlberg et al., 2006; according

to Miljak, 2009). Therefore, teachers must be open to new experiences and ready to change their actions following children's needs and interests. An institutional environment that is in line with the modern understanding of the child enables various materials, resources, and activities and encourages learning in the most diverse ways (Ibid., 2009). Teachers' competences in thinking, planning and implementing this kind of an educational process are important for developing children's key competences. A prerequisite for such pedagogical action implies teachers' awareness of their own attitudes, values, and implicit pedagogy as this is the starting point for understanding and changing their own actions. Teachers' reflexive competences are crucial in creating the educational practice of a preschool institution aimed at developing quality knowledge and competences of children (Slunjski, 2011). Daily observation and monitoring of the children's reflexive process and development and harmonizing pedagogical methods following the current observations are the basic characteristics of reflective practitioners. A reflective practitioner should be prone to introspection, accountable for his or her decisions and actions, and open to self-criticism and criticism (Šagud, 2007). Competent 21st century educators base their pedagogical activity on "humanistic and socio-constructivist principles, development-appropriate practice and an individualized approach in the spirit of respecting and strengthening the autonomy of the learner" (ISSA, 2011, str. 15). To support a child's quality development, teachers need to bring together all segments that have a direct impact on the child, such as family and community. Recognizing the role of family as the child's first educational and social environment, teachers connect the institution and the family by developing a partnership (Tankersley et al., 2012). By involving the family and the community in the learning and development process of their children and the life of the group and the preschool institution, teachers promote the importance of shared responsibility for the education of children (Ibid., 2012). Therefore, the success and quality of partnership largely depend on the competences of teachers (Sewell, 2012). One of the basic competences of educators is to provide equal opportunities for all children and their families to participate regardless of their gender, race, ethnicity, nationality, language and culture. Therefore, the professional competences of 21st century teachers comprise the field of interculturalism, in response to the demands of global processes that are reflected in our society. Interculturalism as a contemporary concept promotes cultural differences as social values, laying the foundations for critical intercultural upbringing and education

(Bedeković, 2017). By recognizing and respecting different needs, teachers represent a good behavior model for the group enabling children to learn through everyday experiences to respect differences and accept them as valuable potentials rather than obstacles (Tankersley, 2012). Teachers need to develop a network of various competences to be able to work in a quality and comprehensive way on the development of key competences of children from the earliest age. Therefore, it is necessary that the development of teachers' competences goes beyond the boundaries of formal education and takes place following the principles of lifelong learning and education. The following is an overview of the development of children's key competences within the international project *Say hello to the world*.

Project *Say Hello to the World*

The international project *Say hello to the world* was founded by the FINI Institute Radeče from Slovenia in 2011. The purpose of this project is to encourage children to be open and accepting, to overcome prejudices and strengthen tolerance through connecting with children from all over the world. The project is based on developing awareness of one's identity, learning about other cultures, establishing concern for social justice, and encouraging the promotion of interaction between children and the development of social skills (www.sayhellototheworld.eu). The project's mission is to show children of the world what living in other countries is like and teach them that tolerance of all nations and cultures is one of the most important things they can embrace and learn in their lives. This project gives much attention to learning about different cultures, traditions and ways of living. The kndergarten Lojtrica joined this project in 2018 in collaboration with Lastead Pääsupes kindergarten from Estonia. The project was implemented through the program 'Five Fingers', which includes five different thematic units: This is me, Me and my family, Me and my kindergarten, Me and my place/city, and Me and my country. Within each thematic unit, the children formed their own experiences and knowledge through various artistic activities (art, music, literature) which they presented to each other through the 'My hello' application. The aim of this project was to encourage the development of key competences for lifelong learning (cultural awareness and expression, communication in native and foreign languages, digital, social and civic competence), through various art activities.

Communication in Mother Tongue and Foreign Languages

During the early childhood and preschool age, communication in the mother tongue is encouraged daily through children's communication with adults and mutual communication. Within the project, communication in the mother tongue was strengthened following the National Curriculum for Early and Preschool Education (2015), encouraging children to express and interpret their thoughts, feelings, concepts, experiences, and develop language interaction skills appropriately and creatively. As part of the entire Five Fingers program, children developed communication in their mother tongue through daily activities (organizing and conducting games, resolving conflicts, negotiating, agreeing on roles, dramatizations, stories, language games, singing, reciting, etc.). Children were also encouraged to develop an awareness of the different ways and possibilities of recording their thoughts, ideas and experiences, through artwork, symbols and graphic representations. Particular attention was given to noticing the peculiarities of the Turopolje dialect to raise children's awareness of differences in speech. By passing on stories, songs, and rhymes they learned from their grandparents, they developed vocabulary and adopted various dialectisms. Here we emphasize that children in a preschool setting should not be particularly encouraged to communicate in their mother tongue as it is present on a daily basis and without communication in the mother tongue there would be no forms of social interaction with other children and teachers (Todorović, 2018). Communication in foreign languages largely has the same dimension of communication skills as the mother tongue and requires some additional skills such as mediation and intercultural understanding. The acquisition and use of foreign languages is based on general and communicative language competence, and enables children to develop multilingual and multicultural competences (Council of Europe, 2020). Although the children who participated in the project attended the group with an early English learning program, communicating with children from Estonia was a real challenge. The acquisition of English as part of the *Say hello to the world* project took place in an integrated way through all the activities carried out and communication with children from Estonia. During the video, the children learned the basic words related to each thematic unit (friend, family, love, kindergarten, play, ways of greeting, etc.)

in Croatian, English and Estonian. By actively using English in presenting themselves, their families, their city and country, children developed self-confidence and strengthened their autonomy.

Digital Competence

Information and communication technologies have become a part preschool children's everyday life, and therefore encouraging the development of digital competence is becoming increasingly important. Numerous studies show the negative effects of media exposure from an early age, highlighting the role and responsibility of families and educational institutions in educating children to use technology. Digital competence in early and preschool age is developed by introducing the child to information and communication technology and its possibilities in various activities (MZOS, 2015). It is an important resource for a child's learning in kindergarten, a tool for documenting educational activities and assistance in training the child to self-evaluate its own activities and learning processes (Ibid., 2015). Experiences in information and communication technologies are an integral part of the child's interaction and communication with contemporary reality, which provides a quality basis for various interests and cooperation with others (Bruce, 2006). By participating in the project, children were enabled to acquire digital competences in many ways. One of the most prominent is certainly the video call as the most important form of communication with children from Estonia. Furthermore, as part of the thematic unit *My Family*, children made photos and short videos with their parents, which they showed to their friends. In order to get to know the cultural heritage of the Turopolje region, children learned about traditional dishes through a power point presentation prepared by a girl from the group. The presentation of the kindergarten was organized as a virtual walk, using videos that children were making. Communication with children and teachers from Estonia was carried out through the *My hello* application, which was used to post and exchange various digital content (animated films, photos of children in activities, photos of children's works, videos of landscapes, sights, etc.). The children reviewed these contents on a screen projection, and later, based on them, suggested which contents they could send to Estonia. At the end of the project, a meeting with

parents was organized where children presented their experiences through a power point presentation.

Cultural Awareness and Expression

Cultural awareness and expression are developed by encouraging the creative expression of a child's ideas, experiences and emotions through various artistic fields that include music, dance, theater, literature and visual arts (MZOS, 2015, p. 30). This competence is further strengthened by the development of the child's awareness of local, national and European cultural heritage, which contributes to the child's understanding of cultural and linguistic differences (Ibid., 2015). Creativity as one of the fundamental values of the National Curriculum for Early and Preschool Education (2015) is based on the acceptance of a child's innate creativity by encouraging various forms of expression and creation. Encouraging the development of cultural awareness and expression was integrated into all thematic units of the project. This is in line with one of the project's main objectives which is to get to know the cultural heritage of Croatia and Estonia. Children learned about the tradition, cultural peculiarities and sights of the Turopolje region and Croatia by studying books, watching videos about the lives of their grandparents, celebrating various events and celebrations (Turopolje Carnival, Legend Fest, Feast of St. George, etc.) and visiting cultural sights (Lukavec Castle, Church of St. Barbara, Turopolje Museum). All the experiences were transferred by children into artwork. They painted and drew all the mentioned cultural sights and symbols such as the coats of arms of Velika Gorica, Turopolje and Velika Mlaka.

In the construction center, children built museums, churches and castles with wooden blocks. They were most impressed by the visit to the Cultural and Artistic Society Velika Mlaka, which gave them the opportunity to try on costumes and old objects. On that occasion, the children also learned a few folk dances, and the song 'Turopolje moje drago' which they used to present their region to children from Estonia. As part of the fourth theme *'Me and my place/city'*, we hosted a book writer from Velika Gorica, Željka Horvat Vukelja. The stories of this writer aroused the interest of children so much that they decided to make their books and make up stories. Some of the books contained the famous mascots of the Turopolje Carnival, pig, onion and acorn. As part of this project, a special experience was the

children's visit to the Croatian Music Institute where they participated in music workshops. The children were able to see and were allowed to play various instruments while the musicians prepared a short concert for the occasion and performed children's songs and the national anthem. After this experience, children's interest in exploring various instruments (drums, cymbals, percussion, etc.) and making music increased. The children got to know the geographical features of Croatia by jointly making a map of Croatia which included larger cities, islands, rivers, mountains, etc. Then, with their parents, they worked on various issues related to natural features (national parks, protected plants and animals, etc.) and prepared a quiz to present their country. National symbols (flag, Zagreb and Croatia coat of arms, Croatian ties, etc.) served as an inexhaustible source of artistic motives to children. Children learned about the cultural specifics of Estonia from various contents they found in encyclopedias and on the Internet, and then they made a poster on which they presented everything they had learned. Photographs of posters were posted to the *My hello* application to be available for analysis by children and teachers during the project. All the activities mentioned so far as part of the *Say hello to the world project* have contributed to the development of cultural awareness and children's expression.

Social and Civic Competence

Social and civic competence encompasses all forms of behavior that children need to master in order to be able to participate effectively in social life as individuals. Social and civic competences are developed by encouraging the child to behave responsibly, have a positive and tolerant attitude towards others, allow for interpersonal and intercultural cooperation, mutual assistance and acceptance of diversity (MSES, 2015, p. 30). Promoting tolerance as a core value and the main goal of the *Say hello to the world* project was strengthened by developing children's sensitivity of perceiving and recognizing their own and others' needs and noticing and accepting diversities in appearance, behavior, family, language, culture etc. By recognizing and appreciating different needs, teachers enabled children to learn to respect diversities through everyday activities and accept them as valuable potentials rather than obstacles (Tankersley, 2012). In this project children had the opportunity to develop all components of socially competent behavior: cooperation with peers, involvement in various games and

activities, initiative and prosocial behavior. By raising awareness and promoting cultural differences as social values, educators have helped children develop basic intercultural upbringing and education (Bedeković, 2017).

Conclusion

As an important part of the European education policy, early and preschool education forms the basis for lifelong learning and development. Therefore, institutions for early and preschool education have a significant responsibility in creating conditions that will contribute to developing key competences for lifelong learning in every child. Acquisition of competences in preschool institutions should take place according to the principles of modern pedagogy, creating conditions for a child's active participation in the realization of the learning process. The role of preschool teachers in this process is reflected in the creation of developmentally appropriate practices based on respect, encouragement of autonomy and tolerance. The international project Say hello to the world has created the conditions for developing basic competences for lifelong learning from an early age.

References

Bedeković, V., & Šimić, M. (2017). Razvijanje interkulturalne kompetencije u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju. *Magistra Iadertina*, 12 (1), pp. 75-90. Retrieved on December 11th 2020. from https://hrcak.srce.hr/195773.

Bruce, T. (2006). *Early Childhood – A Guide for Students.* London: SAGE Publications.

Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Riggins, R., Zeisel, S. A., Neebe, E., & Bryant, D. (2000). Relating Quality of Center Child Care to Early Cognitive and Language Development Longitudinally. *Child Development*, 71, 339-357. http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00149.

Cindrić, M., Miljković, D., & Strugar, V. (2010). *Didaktika i kurikulum.* Zagreb: IEP-D2.

Dahlberg, G., & Moss, P. (2006). *Ethics and Politics in Early Childhood Education.* London: Routledge Falmer.

Delors, J. (1998). *Učenje – blago u nama.* Zagreb: Educa.

European Commision (2000). *Lisabon Strategy.* Available at https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm

European Commission (2018). *Preporuke vijeća o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje.* Retrieved on November 5th 2020 from https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2018/HR/COM-2018-24-F1-HR-MAIN-PART-1.PDF.

Europe, C. o. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume.* Strasbourg. Retrieved on December 7th 2020 from https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4 Group, E. S. (1997). *European Child Care and Education Study: Cross National Analyses of the quality and effects of early childhood programmes on children's development.* Berlin: Freie Universität.

Hrvatić, N., & Piršl, E. (2007). Kurikulum pedagoške izobrazbe učitelja. In V. Previšić, *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura* (pp. 385-412). Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i Školska knjiga.

International Step by Step Association (2011). *Kompetentni odgajatelji 21. stoljeća – ISSA-ina definicija kvalitetne pedagoške prakse.* Zagreb: Korak po korak: Pučko otvoreno učilište.

Krstović, J., & Čepić, R. (2007). Kompetencijski pristup kao pretpostavka planiranja i razvoja studijskih programa/kurikuluma. In N. Babić, *Kompetencije i kompetentnost učitelja* (pp. 83-89). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strosmmayera, Učiteljski fakultet u Osijeku.

Malavasi, L. (2011). Vješta ili kompetentna djeca. *Djeca u Europi*, 20-21.

Maravić, & J. (2003). Cjeloživotno učenje. *Edupoint*, 3 (17). Retrieved on November 6th 2020 from http://edupoint.carnet.hr/casopis/cimages/edupoint/ep_17_1.pdf

Miljak, A. (2009). *Življenje djece u vrtiću.* Zagreb: SM Naklada.

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta RH (MZOS RH). (2015). *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije- Nove boje znanja.* Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, Available at https://vlada.gov.hr/strategija-obrazovanja-znanosti-i-tehnologije-nove-boje-znanja/151b

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta RH (MZOS RH). (2015). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje.* Zagreb.

Network, N. E. (2000). Child-care structure – process – outcome: Direct and indirect effects of child-care quality on young children's development. *Psychological Science*, 13, 199-206. doi: 10.1111/1467-9280.00438.

Petrović Sočo, B. (2011). In D. Maleš, & B. Kušević, *Nove paradigme ranoga odgoja.* Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju.

Šagud, M. (2011). Profesionalno usavršavanje i razvoj odgajatelja. In D. Maleš, *Nove paradigme ranoga odgoja* (pp. 267-291). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu – Zavod za pedagogiju.

Sewell, T. (2012). Are we adequately preparing teachers to partner with families? *Early Childhood Education Journal*, 40 (5), 259-263. https://doi.org/10.1007/s10643-011-0503-8.

Slunjski, E. (2011). Kako djeca znaju što je „znanje vrijedno učenja" i kako ga stječu? *Djeca u Europi*, 6, 18-19.

Slunjski, E. (2011). Razvoj autonomije djeteta u procesu odgoja i obrazovanja u vrtiću. *Pedagogijska istraživanja*, 8 (2), 217-230. Retrieved on September 22nd 2020 from https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=172473

Tankersley, D., Brajković, S., Handžar, S., Rimkiene, R. S., & Trikić. Z., V. T. (2012). *Teorija u praksi – priručnik za profesionalni razvoj odgajatelja.* Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.

Todorović, D. (2018). *Uloga jezičnih igara u pripremi djece predškolske dobi za jezične djelatnosti čitanja i pisanja.* (*Diplomski rad*). Zagreb. Učiteljski fakultet. Retrieved on December 14th 2020 from https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:147:884625

Vekić-Kljaić, V. (2016.). Stavovi roditelja predškolske djece o ključnim kompetencijama važnim za budući uspjeh djeteta. *Školski vjesnik, Vol. 65, No. 3, 2016.*, 65 (3), 379-402. Retrieved on October 5th 2020 from https://hrcak.srce.hr/178098

Whitebread, D., & Coltman, P. (2007). Development Young Children as Self-Regulation Learners. In J. Moyles, *Beginning Teaching Beginning Learning in Primary Education* (pp. 154-168.). Berkshire: Open University Press.

PETRA GOTAL studentica je poslijediplomskog studija Cjeloživotno obrazovanje i obrazovne znanosti Učiteljskog fakulteta u Zagrebu. Područje istraživačkog interesa kojim se bavi obuhvaća profesionalni razvoj odgajatelja i obrazovni menadžment. Radi u Dječjem vrtiću Lojtrica kao odgajatelj mentor. Educirani je voditelj programa podrške roditeljstvu „Rastimo zajedno" te aktivno sudjeluje u provođenju radionica za roditelje. U okviru profesionalnog usavršavanja odgajatelja provodi radionice na temu „Planiranje odgojno-obrazovnog rada". Voditelj je programa ranog učenja engleskog jezika. U radu s djecom primjenjuje načela odgoja i obrazovanja za demokratski odgoj i ljudska prava. Tijekom rada u vrtiću stekla je iskustvo rada s darovitom djecom i o tome objavila studiju slučaja. Aktivno sudjeluje u međunarodnim projektima koji potiču razvoj tolerancije, kao što su: „Schools for Africa" i „Say hello to the world". Kontinuirano provodi projekte i istraživanja u radu s djecom i odgajateljima, s ciljem unapređivanja odgojno-obrazovnog rada.

STRUČNI RAD

Razvoj ključnih kompetencija cjeloživotnog učenja od najranije dobi – prikaz međunarodnog projekta *Say hello to the world*

Ms. Petra Gotal – Dječji vrtić Lojtrica

SAŽETAK Prema preporuci Vijeća Europe i Europskog parlamenta (2006; 2018), ključne kompetencije za cjeloživotno učenje potrebno je razvijati od najranije dobi, stoga ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje imaju značajnu odgovornost u stvaranju uvjeta koji će doprinijeti razvoju ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje kod svakog djeteta.

U radu je istaknut primjer dobre prakse razvoja temeljnih kompetencija cjeloživotnog učenja kroz prikaz međunarodnog projekta Say hello to the world. Cilj ovoga projekta je poticanje djece na otvorenost, prihvaćanje, prevladavanje predrasuda i jačanje tolerancije kroz povezivanje s djecom cijeloga svijeta. Projekt se provodio kroz program 'Pet prstiju', koji obuhvaća pet različitih tematskih cjelina: 'To sam ja', 'Ja i moja obitelj', 'Ja i moj vrtić', 'Ja i moje mjesto/grad', 'Ja i moja država'. Kroz projekt djeca su razvijala nacionalnu i građansku svijest, digitalnu kompetenciju, komunikaciju na materinskom i stranim jezicima, kulturnu svijest i izražavanje. Implementacijom projekta Say hello to the world kreirani su uvjeti za razvoj temeljnih kompetencija za cjeloživotno učenje djece, kroz umjetničke aktivnosti, od najranije dobi.

Ključne riječi: *kulturna baština; međukulturalnost; nacionalni identitet; umjetničke aktivnosti*

Uvod

Uslijed globalnih promjena kojima svjedočimo na mnogim razinama, ali i u odgoju i obrazovanju, sve je izraženija potreba za novim konceptima poput cjeloživotnog obrazovanja i cjeloživotnog učenja. Iako naizgled

istoznačni, ovi spomenuti termini umnogome se razlikuju. Cjeloživotno obrazovanje (eng. *lifelong education*) je koncept koji obrazovanje promatra kao cjeloživotni proces koji obuhvaća obvezno školovanje i formalno obrazovanje. Cjeloživotno učenje (eng. *lifelong learning*) se pak odnosi na cjelokupnu aktivnost učenja u svim životnim razdobljima i u svim oblicima kojima se ostvaruje (formalno, neformalno i informalno), a s ciljem unaprjeđivanja vlastitih znanja, vještina i sposobnosti (Maravić, 2003). No, da bi se pojedinac mogao uspješno razvijati na osobnoj, građanskoj i društvenoj razini, potrebno je postaviti dobre temelje za izgradnju cjeloživotnih kompetencija. U tom kontekstu razdoblje ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja ima osobito značenje jer se upravo tijekom tog razdoblja postavljaju temelji za buduće obrazovanje. Prema preporuci Vijeća Europe i Europskog parlamenta (2006; 2018), ključne kompetencije za cjeloživotno učenje potrebno je razvijati od najranije dobi. Neuroznanstveni aspekti ističu osobitu prijemčivost mozga tijekom ranog razvoja, čime se dodatno naglašava važnost kvalitetnog i poticajnog okruženja koje djeci omogućuje pozitivno stjecanje iskustva. Pritom su neizostavni profesionalna uloga te odgovornost i kompetencije odgojitelja kao prvih stručnjaka u odgoju i obrazovanju djece. Rani i predškolski odgoj i obrazovanje, kao važan dio europske odgojno-obrazovne politike, postaje temelj za cjeloživotno učenje i razvoj, stoga ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje imaju značajnu odgovornost u stvaranju uvjeta koji će doprinijeti razvoju ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje kod svakog djeteta. U ovome radu istaknut će se značaj poticanja razvoja temeljnih kompetencija cjeloživotnog učenja od najranije dobi te uloga odgojitelja u tom procesu. Razvoj ključnih kompetencija cjeloživotnog učenja bit će prikazan u kontekstu međunarodnog projekta *Say hello to the world*.

Ključne kompetencije cjeloživotnog učenja u predškolskoj dobi

Proces globalizacije i perspektiva razvoja društva temeljenog na znanju stvaraju nove potrebe na razini društvenog života i života pojedinca u području tehnološkog, gospodarskog, znanstvenog i osobnog razvoja (Vekić Kljajić, 2016), stoga poticanje razvoja kompetencija za cjeloživotno učenje postaje jedan od glavnih ciljeva europskih i nacionalnih obrazovnih politika.

Pojam *kompetencija* obuhvaća kombinaciju znanja, vještina, stavova, motivacije i osobnih karakteristika koje pojedincu omogućuju da aktivno i učinkovito djeluje u određenoj situaciji (Poole, Nielsen, Horrigan i Langan-Fox,1998; prema Hrvatić i Piršl, 2007, str. 396). Prema konceptu Vijeća Europe kompetencije su određene kao *opće sposobnosti temeljene na znanju, iskustvu i vrijednostima* (Krstović i Čepić, 2007, str. 86). Ciljevi odgoja i obrazovanja sadržani u Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015) i Strategiji znanosti, obrazovanja i tehnologije (2015) usmjereni su cjelovitom razvoju, odgoju i učenju djece te razvoju njihovih kompetencija. Rani odgoj i obrazovanje ima ključnu ulogu u procesu ostvarivanja strateških ciljeva dokumenta *Strategija razvoja Europe – 2020 agenda* koji se odnose na smanjivanje preranog napuštanja školovanja i ublažavanje siromaštva (Pokorny, 2011). Brojna znanstvena istraživanja i primjeri iz prakse dokaz su tome da rani odgoj i obrazovanje djece ima dugotrajne koristi u kasnijem obrazovanju, osobnom i profesionalnom razvoju te socijalnoj inkluziji. Ključne kompetencije su preduvjet za osobna postignuća u životu, radu i učenju tijekom života (Vekić Kljaić, 2016) i sve imaju jednaku važnost, jer svaka može pridonijeti uspješnom životu pojedinca u društvu znanja (Cindrić , Miljković i Strugar, 2010). Opravdano je tvrditi da rani i predškolski odgoj i obrazovanje predstavlja temelj poticanja i razvoja cjeloživotnog obrazovanja pojedinca u društvu znanja. Stjecanje kompetencija u predškolskim ustanovama usko je povezano s odgojno-obrazovnim metodama i strategijama učenja djece (Malavasi, 2011). Predškolska ustanova kao mjesto istraživanja i aktivnog učenja, treba osigurati uvjete koji djetetu omogućuju istraživanje raznih fenomena te stjecanje iskustava i znanja uz neizravne oblike potpore učenju koji će ga poticati na samostalno otkrivanje, razmišljanje i rješavanje problema (MZOS, 2015).

Razvoj kompetencija također ovisi i o organizaciji odgojno-obrazovnog procesa. Različiti pristupi organizaciji odgojno-obrazovnog procesa odraz su shvaćanja načina i uvjeta u kojima dijete rane dobi najučinkovitije uči, a u upravo ta shvaćanja postaju ishodište za kreiranje uvjeta za učenje i razvoj kompetencija kao i odabira raznih metodičkih i pedagoških pristupa u podupiranju tog procesa (Slunjski, 2011). Predškolske ustanove, čiji se pristup temelji na suvremenoj postmodernističkoj perspektivi djeteta kao aktivnog i kompetentnog bića, imaju kapacitete za kreiranje uvjeta aktivnog sudjelovanja djeteta u ostvarivanju procesa vlastita učenja

(Whitebread i Coltman, 2007), što čini sastavni dio pripreme za cjeloživotno učenje (Slunjski, 2011). Koncept cjeloživotnog učenja temelji se na zahtjevu da *svaki pojedinac nauči kako učiti* (Delors, 1998, 13. str.), čime razvoj autonomije djeteta u upravljanju procesom vlastitog učenja postaje prioritet odgojno-obrazovnih ustanova i imperativ svakog odgojno-obrazovnog procesa. Poticanjem autonomije djeteta u procesu vlastita učenja, ono razvija svoje intelektualne, socijalne, emocionalne, kreativne i brojne druge kompetencije. Jačanje samopoštovanja, samopouzdanja, inicijativnosti i kritičkog mišljenja te osnaživanje autonomije djeteta u procesu učenja i odgoja čine okosnicu razvoja temeljnih kompetencija. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015) osnažuje razvoj osam temeljnih kompetencija za cjeloživotno učenje koje je obrazovna politika Republike Hrvatske prihvatila iz Preporuka Vijeća Europske unije i Europskog parlamenta (2006), a to su:

– Komunikacija na materinskom jeziku
– Komunikacija na stranim jezicima
– Matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodoslovlju
– Digitalna kompetencija
– Učiti kako učiti
– Socijalna i građanska kompetencija
– Inicijativnost i poduzetnost
– Kulturna svijest i izražavanje

Svaka od ovih kompetencija na jedinstven način doprinosi izgradnji identiteta i integriteta pojedinca u procesu osobnog i profesionalnog razvoja te cjeloživotnog obrazovanja koje će mu omogućiti kvalitetniji život u društvu znanja.

Uloga i kompetencije odgojitelja

Odgojitelji imaju značajnu ulogu u poticanju razvoja generičkih i ključnih kompetencija djece rane i predškolske dobi. Kvalitetno osmišljen odgojno-obrazovni proces karakterizira odnos djece i odgojitelja u kojoj obje strane davaju i primaju, odnosno odgojitelji i djeca uče jedni od drugih. Djeca su već od samog rođenja spremna za učenje, a kako će djeca iskoristiti tu urođenu dispoziciju u institucionalnom kontekstu ovisi upravo o odgojiteljima (Dahlberg i sur.,2006; prema Miljak, 2009). Stoga je nužno da

i odgojitelji budu otvoreni za nova iskustva i spremni mijenjati svoje djelovanje u skladu s potrebama i interesima djece. Institucionalno okruženje koje je u skladu sa suvremenim shvaćanjem djeteta je ono koje mu omogućuje pristup raznim materijalima, sredstvima i aktivnostima te potiče njegovo učenje na najrazličitije načine (Isto, 2009). Kompetencije odgojitelja u promišljanju, planiranju i provođenju takvog odgojno-obrazovnog procesa imaju važnu ulogu u razvoju ključnih kompetencija djece. Pretpostavka takvom načinu pedagoškog djelovanja odgojitelja podrazumijeva svijest o vlastitim stavovima, vrijednostima i implicitnoj pedagogiji, jer upravo je to polazište za razumijevanje i mijenjanje vlastitih postupaka. Refleksivne kompetencije odgojitelja presudne su u procesu razvoja odgojno-obrazovne prakse vrtića usmjerene razvoju kvalitetnih znanja i kompetencija djece (Slunjski, 2011). Svakodnevno promatranje i praćenje procesa učenja i razvoja djece te usklađivanje pedagoških metoda u skladu s aktualnim zapažanjima osnovna su obilježja odgojitelja kao refleksivnog praktičara. Refleksivni praktičar treba biti sklon introspekciji, odgovoran za svoje odluke i postupke te otvoren za samokritiku i kritiku (Šagud, 2007). Kompetentan odgojitelj 21. stoljeća svoje pedagoško djelovanje temelji na *humanističkim i socio-konstruktivističkim načelima, razvojno-primjerenoj praksi i individualiziranom pristupu u duhu uvažavanja i osnaživanja autonomije onog tko uči* (ISSA, 2011, str. 15).

Kako bi podržali kvalitetan dječji razvoj odgojitelji trebaju objediniti sve segmente koji imaju izravan utjecaj na dijete, poput obitelji i društvene zajednice. Uvažavajući ulogu obitelji kao prve djetetove odgojno-obrazovne i socijalne sredine odgojitelji povezuju instituciju i obitelj razvijajući partnerski odnos (Tankersley i sur., 2012). Uključivanjem obitelji i zajednice u proces učenja i razvoja njihove djece te u život skupine i predškolske ustanove odgojitelji promiču važnost zajedničke odgovornosti za odgoj i obrazovanje djece (Isto, 2012). Opravdano je tvrditi da uspješnost i kvaliteta partnerskih odnosa zato u mnogome ovise o kompetencijama odgojitelja (Sewell, 2012). Jedna od temeljnih kompetencija odgojitelja odnosi se na pružanje jednakih mogućnosti svoj djeci i njihovim obiteljima, za učenje i sudjelovanje bez obzira na spol, rasu, etničku ili nacionalnu pripadnost te jezik i kulturu. Prema tome, profesionalne kompetencije odgojitelja u 21. stoljeću obuhvaćaju i područje interkulturalizma, kao odgovor na zahtjeve globalnih procesa koji se odražavaju i u našem društvu. Interkulturalizam kao suvremeni koncept promiče ideju kulturnih razlika kao društvene

vrijednosti, čineći temelje za kritički interkulturalni odgoj i obrazovanje (Bedeković, 2017). Prepoznavanjem i uvažavanjem različitih potreba odgojitelji predstavljaju dobar model ponašanja u skupini i tako omogućuju djeci da kroz svakodnevna iskustva uče poštovati različitosti i prihvaćati ih kao vrijedne potencijale, a ne prepreke (Tankersley, 2012). Odgojitelji trebaju razvijati mrežu raznih kompetencija kako bi mogli kvalitetno i cjelovito djelovati na razvoj ključnih kompetencija djece od najranije dobi. Stoga, je nužno da razvoj kompetencija odgojitelja nadilazi granice formalnog obrazovanja i odvija se u skladu s načelima cjeloživotnog učenja i obrazovanja. U nastavku slijedi prikaz razvoja ključnih kompetencija djece u sklopu međunarodnog projekta *Say hello to the world*.

Projekt *Say hello to the world*

Međunarodni projekt *Say hello to the world* osnovao je FINI zavod Radeče iz Slovenije 2011. godine. Svrha ovoga projekta je poticanje djece na otvorenost, prihvaćanje, prevladavanje predrasuda i jačanje tolerancije kroz povezivanje s djecom iz cijeloga svijeta. Projekt se temelji na razvijanju svijesti o osobnom identitetu, upoznavanju drugih kultura, uspostavljanju brige za socijalnu pravdu, a također potiče i promovira interakciju među djecom te razvija njihove socijalne vještine. Misija projekta je pokazati djeci svijeta kako izgleda život u drugim zemljama i naučiti ih da je tolerancija svih nacija i kultura jedna od najvažnijih stvari koje mogu prigrliti i naučiti u svom životu. Ovim projektom posebna pažnja pridana je usvajanju razlika o različitim kulturama, tradicijama i načinima življenja. Projekt *Say hello to the world* povezuje više od 7000 djece iz 19 zemalja preko tri kontinenta (Sjeverna i Južna Amerika, Europa i Afrika). Dječji vrtić Lojtrica uključio se u ovaj projekt 2018. godine u suradnji s vrtićem Lastead Pääsupesa iz Estonije. U projektu je sudjelovala mješovita skupina s cjelodnevnim programom ranog učenja engleskog jezika (djeca u dobi od 3 do 7 godina). Projekt se provodio kroz program *Pet prstiju*, koji obuhvaća pet različitih tematskih cjelina: *To sam ja*, *Ja i moja obitelj*, *Ja i moj vrtić*, *Ja i moje mjesto/grad*, *Ja i moja država*. U okviru svake tematske cjeline djeca su kroz razne umjetničko stvaralačke aktivnosti (likovne, glazbene, književne) oblikovala vlastita iskustva i spoznaje, a potom ih međusobno prezentirala putem *My hello* aplikacije. Cilj ovog projekta bio je poticati razvoj ključnih kompetencija cjeloživotnog učenja (kulturnu svijest i izražavanje, komunikaciju na

materinskom i stranim jezicima, digitalnu te socijalnu i građansku kompetenciju) putem raznih umjetničko stvaralačkih aktivnosti.

Komunikacija na materinskom i stranim jezicima

U ranoj i predškolskoj dobi komunikacija na materinskom jeziku potiče se svakodnevno kroz komunikaciju djece s odraslima te kroz međusobnu komunikaciju. Komunikacija na materinskom jeziku, u okviru projekta, osnaživala se u skladu s Nacionalnim kurikulumom za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015) poticanjem djece na izražavanje i tumačenje svojih misli, osjećaja, pojmova, doživljaja i iskustva te razvojem sposobnosti jezične interakcije na primjeren i kreativan način. U sklopu cijelog programa *Pet prstiju* djeca su svakodnevno razvijala komunikaciju na materinskom jeziku (organiziranje i provođenje igara, rješavanje sukoba, pregovaranje, dogovaranje o podjeli uloga, dramatizacija, priče, jezične igre, pjevanje, recitiranje i dr.). Kod djece se također poticao i razvoj svijesti o različitim načinima i mogućnostima bilježenja vlastitih misli, ideja i doživljaja, putem likovnih radova, simbola i grafičkih prikaza. Tako su djeca u sklopu prve teme projekta *To sam ja* izrađivala knjigu *Sve o meni*, u kojoj su crtežima prikazala sve svoje posebnosti (ime, najdraža boja, najdraže voće i povrće, najbolji prijatelj, najdraža životinja i dr.). Knjigom su se predstavili djeci iz Estonije. Osobita pozornost pridana je uočavanju posebnosti turopoljskog dijalekta, kako bi se kod djece potaknula svijest o postojanju i prihvaćanju razlika u govoru. Prenošenjem priča, pjesama i brojalica koje su naučila od baka i djedova, djeca su razvijala vokabular i usvajala razne dijalektizme. Bitno je istaknuti da djecu u vrtićkom okruženju ne treba posebno poticati na komunikaciju na materinskome jeziku jer je ista svakodnevno prisutna te bez nje ne bi bilo nikakvih oblika socijalnih interakcija s drugom djecom i odgojiteljima (Todorović, 2018). Komuniciranje na stranim jezicima u velikoj mjeri ima istu dimenziju vještina komuniciranja na materinjem jeziku, ali zahtijeva i dodatne vještine poput posredovanja i međukulturnog razumijevanja. Usvajanje i upotreba stranih jezika temelje se na općoj i komunikativnoj jezičnoj kompetenciji, a djeci omogućavju razvoj multijezičnih i multikulturnih kompetencija (Council of Europe, 2020). Iako su djeca koja su sudjelovala u projektu pohađala program ranog učenja engleskog jezika, komunikacija s djecom iz Estonije za njih je bila pravi izazov. Usvajanje engleskog jezika u sklopu projekta Say hello to the world odvijalo se

integrirano kroz sve provedene aktivnosti te kroz komunikaciju s djecom iz Estonije. Tijekom video javljanja djeca su usvajala osnovne riječi vezane uz pojedinu tematsku cjelinu (prijatelj, obitelj, ljubav, vrtić, igra, načini pozdravljanja i dr.) na hrvatskom, engleskom i estonskom jeziku. Aktivnim korištenjem engleskog jezika kod predstavljanja sebe, svoje obitelji, svoga grada i države, djeca su, uz kompetencije komuniciranja na stranom jeziku, razvijala samopouzdanje i osnaživala autonomiju.

Digitalna kompetencija

Informacijsko komunikacijske tehnologije postale su dio svakodnevnog života djece predškolske dobi, pa samim time poticanje razvoja digitalne kompetencije ima sve veću važnost. Brojne studije pokazuju negativne učinke izloženosti medija od najranije dobi, ističući ulogu i odgovornost obitelji i odgojno-obrazovnih institucija u obrazovanju djece za korištenje tehnologija. Digitalna kompetencija u ranoj i predškolskoj dobi razvija se upoznavanjem djeteta s informacijsko-komunikacijskom tehnologijom i mogućnostima njezine uporabe u različitim aktivnostima (MZOS, 2015). Ona je u vrtiću važan resurs učenja djeteta, alat dokumentiranja odgojno-obrazovnih aktivnosti i pomoć u osposobljavanju djeteta za samoevaluaciju vlastitih aktivnosti i procesa učenja (Isto, 2015). Iskustva na području informacijsko-komunikacijskih tehnologija sastavni su dio interakcije i komunikacije djeteta sa suvremenom realnošću koja mu omogućava kvalitetnu podlogu za razne interese i kooperaciju s drugima (Bruce, 2006). Sudjelovanjem u projektu djeci je omogućeno stjecanje digitalnih kompetencija na brojne načine. Jedan od najistaknutijih je svakako video javljanje (videopoziv) kao najvažniji oblik komuniciranja s djecom iz Estonije. Zatim, u okviru tematske cjeline *Moja obitelj* djeca su s roditeljima izrađivala fotografije i kratke videozapise koje su pokazivala prijateljima. Kroz aktivnosti upoznavanja kulturne baštine turopoljskog kraja, djeca su učila o tradicionalnim jelima putem power point prezentacije djevojčice iz skupine. Predstavljanje vrtića bilo je organizirano virtualnom šetnjom pomoću videozapisa koji su izradila djeca koristeći se kamerom. Komunikacija s djecom i odgojiteljima iz Estonije provodila se i putem *My hello* aplikacije koja je služila za postavljanje i razmjenu raznih digitalnih sadržaja (animirani filmovi, fotografije djece u aktivnostima, fotografije dječjih radova, videozapisi krajolika, znamenitosti i sl.). Djeca su te sadržaje pregledavala

putem projekcije na platnu, a kasnije su na temelju istih, predlagala koje sadržaje bi oni mogli poslati u Estoniju. Po završetku projekta organiziran je susret s roditeljima na kojemu su djeca uz power point samostalno prezentirala svoja iskustva i doživljaje.

Kulturna svijest i izražavanje

Kulturna svijest i izražavanje razvijaju se poticanjem stvaralačkog izražavanja ideja, iskustva i emocija djeteta kroz razna umjetnička područja koja uključuju glazbu, ples, kazališnu, književnu i vizualnu umjetnost (MZOS, 2015. str. 30). Ova kompetencija dodatno se osnažuje razvojem svijesti djeteta o lokalnoj, nacionalnoj i europskoj kulturnoj baštini što doprinosi djetetovom razumijevanju kulturnih i jezičnih različitosti (Isto, 2015). Kreativnost kao jedna od temeljnih vrijednosti Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015) temelji se na prihvaćanju urođene kreativnosti djeteta poticanjem na različite oblike izražavanja i stvaranja. Poticanje razvoja kulturne svijesti i izražavanja bilo je integrirano u sve tematske cjeline projekta, što je u skladu s jednim od glavnih ciljeva projekta, koji se odnosi na upoznavanje kulturne baštine Hrvatske i Estonije. O tradiciji, kulturnim posebnostima i znamenitostima turopoljskog kraja i Hrvatske djeca su učila proučavajući knjige, gledajući videozapise o životu njihovih djedova i baka, obilježavanjem raznih manifestacija i svečanosti (Turopoljski fašnik, LegendFest, Jurjevo i dr.) te obilaženjem kulturnih znamenitosti (Dvorac Lukavec, Crkva Svete Barbare, Muzej Turopolje). Sve doživljaje djeca su prenijela u likovne radove. Slikala su i crtala sve spomenute kulturne znamenitosti i simbole poput grbova grada Velike Gorice, Turopolja i Velike Mlake. U centru građenja djeca su drvenim kockama gradila muzeje, crkve i dvorce. Najviše ih se dojmio posjet Kulturno-umjetničkom društvu Velika Mlaka gdje im je omogućeno isprobavanje nošnji i starih tradicionalnih predmeta. Tom prilikom djeca su također naučila i nekoliko narodnih plesova, te pjesmu *Turopolje moje drago* kojom su predstavili svoj kraj djeci iz Estonije. U sklopu četvrte tematske cjeline *Ja i moje mjesto/grad* ugostili smo velikogoričku književnicu Željku Horvat Vukelju. Priče ove književnice toliko su pobudile interes djece da su odlučila napraviti svoje knjige i smišljati priče, a u nekima od njih našle su se i poznate maskote Turopoljskog fašnika, pajcek, luk i žir. Poseban doživljaj, u sklopu ovog projekta, bio je i posjet djece Hrvatskom glazbenom zavodu gdje su

sudjelovala na glazbenim radionicama. Djeci je omogućeno razgledavanje i sviranje raznih instrumenata, a glazbenici su za tu prigodu pripremili i kratak koncert na kojem su svirali dječje pjesmice i državnu himnu. Nakon ovog iskustva porastao je interes djece za istraživanjem raznih instrumenata (bubnjevi, činele, udaraljke i sl.) i stvaranjem glazbe. Geografska obilježja Hrvatske djeca su upoznala tako što su zajedno izradila kartu Hrvatske, s većim gradovima, otocima, rijekama, planinama i sl. S roditeljima su osmislili razna pitanja vezana uz prirodne posebnosti (nacionalni parkovi, zaštićene biljke i životinje i sl.) te su pripremili kviz kojim su predstavili svoju državu. Nacionalna obilježja i simboli (zastava, grb grada Zagreba i Hrvatske, šestinski kišobran, kravata i sl.) djeci su služila kao nepresušan izvor likovnih motiva. O kulturnim posebnostima Estonije djeca su učila iz raznih sadržaja koje su pronalazili u enciklopedijama i na internetu, a potom su napravili zajednički plakat na kojem su prikazali sve što su naučili. Fotografije plakata postavljene su na *My hello* aplikaciju kako bi bile dostupne za analizu djeci i odgojiteljima, za vrijeme trajanja projekta. Sve, dosad spomenute aktivnosti doprinijele su razvoju kulturne svijesti i izražavanja djece, kroz projekt *Say hello to the world.*

Socijalna i građanska kompetencija

Socijalna i građanska kompetencija obuhvaćaju sve oblike ponašanja kojima djeca trebaju ovladati kako bi, kao pojedinci, mogli učinkovito sudjelovati u društvenom životu. *Socijalna i građanska kompetencija razvijaju se poticanjem djeteta na odgovorno ponašanje, pozitivan i tolerantan odnos prema drugima, međuljudsku i međukulturnu suradnju, uzajamno pomaganje i prihvaćanje različitosti* (MZOS, 2015, str. 30). Promicanje tolerancije kao temeljne vrijednosti i glavnog cilja projekta *Say hello to the world* osnaživalo se razvojem senzibiliteta djece za uočavanjem i prepoznavanjem svojih i tuđih potreba te uočavanjem i prihvaćanjem različitosti u raznim područjima (međusobne razlike u vanjskom izgledu, ponašanju, razlike u obitelji, jezične i kulturne razlike i dr.). Prepoznavanjem i uvažavanjem različitih potreba odgojitelji su kao dobar model ponašanja omogućili djeci da kroz svakodnevne aktivnosti uče poštovati različitosti i prihvaćati ih kao vrijedne potencijale, a ne prepreke (Tankersley, 2012). U sklopu ovog projekta djeca su imala priliku razvijati sve komponente socijalno kompetentnog ponašanja: suradnja s vršnjacima, uključivanje u

razne igre i aktivnosti, iniciranje igre i prosocijalna ponašanja. Osvještavanjem i promicanjem kulturnih razlika kao društevnih vrijednosti, odgojitelji su kod djece razvijali temeljne vještine za kritički interkulturalni odgoj i obrazovanje (Bedeković, 2017).

Zaključak

Rani i predškolski odgoj i obrazovanje, kao važan dio europske odgojno-obrazovne politike, čini temelj za cjeloživotno učenje i razvoj, stoga ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje imaju značajnu odgovornost u kreiranju uvjeta koji će doprinijeti razvoju ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje kod svakog djeteta. Stjecanje kompetencija u predškolskim ustanovama treba se odvijati u skladu s načelima suvremene pedagogije, kreirajući uvjete za aktivno sudjelovanje djeteta u ostvarivanju procesa učenja. Uloga odgojitelja u tom procesu ogleda se u kreiranju razvojno-primjerene prakse koja se temelji na uvažavanju, poticanju autonomije i tolerancije. Međunarodnim projektom *Say hello to the world* kreirani su uvjeti za razvoj temeljnih kompetencija cjeloživotnog učenja, od najranije dobi.

Reference

Bedeković, V., & Šimić, M. (2017). Razvijanje interkulturalne kompetencije u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju. Magistra Iadertina, 12 (1), str. 75-90. Retrieved on December 11th 2020. from https://hrcak.srce.hr/195773.

Bruce, T. (2006). Early Childhood – A Guide for Students. London: SAGE Publications.

Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Riggins, R., Zeisel, S. A., Neebe, E., & Bryant, D. (2000). Relating Quality of Center Child Care to Early Cognitive and Language Development Longitudinally. Child Development, 71, 339-357. http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00149.

Cindrić, M., Miljković, D., & Strugar, V. (2010). Didaktika i kurikulum. Zagreb: IEP-D2.

Dahlberg, G., & Moss, P. (2006). Ethics and Politics in Early Childhood Education. London: Routledge Falmer.

Delors, J. (1998). Učenje – blago u nama. Zagreb: Educa.

European Commision (2000). Lisabon Strategy. Available at https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm

European Commission (2018). Preporuke vijeća o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje. Retrieved on November 5th 2020 from https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2018/HR/COM-2018-24-F1-HR-MAIN-PART-1.PDF.

Europe, C. o. (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume. Strasbourg. Retrieved on December 7th 2020 from https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4 Group, E. S. (1997). European Child Care and Education Study: Cross National Analyses of the quality and effects of early childhood programmes on children's development. Berlin: Freie Universität.

Hrvatić, N., & Piršl, E. (2007). Kurikulum pedagoške izobrazbe učitelja. In V. Previšić, Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura (pp. 385-412). Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i Školska knjiga.

International Step by Step Association (2011). Kompetentni odgajatelji 21. stoljeća – ISSA-ina definicija kvalitetne pedagoške prakse. Zagreb: Korak po korak: Pučko otvoreno učilište.

Krstović, J., & Čepić, R. (2007). Kompetencijski pristup kao pretpostavka planiranja i razvoja studijskih programa/kurikuluma. In N. Babić, Kompetencije i kompetentnost učitelja (pp. 83-89). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strosmmayera, Učiteljski fakultet u Osijeku.

Malavasi, L. (2011). Vješta ili kompetentna djeca. Djeca u Europi, 20-21.

Maravić, & J. (2003). Cjeloživotno učenje. Edupoint, 3 (17). Retrieved on November 6th 2020 from http://edupoint.carnet.hr/casopis/cimages/edupoint/ep_17_1.pdf

Miljak, A. (2009). Življenje djece u vrtiću. Zagreb: SM Naklada.

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta RH (MZOS RH). (2015). Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije- Nove boje znanja. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, Available at https://vlada.gov.hr/strategija-obrazovanja-znanosti-i-tehnologije-nove-boje-znanja/151b

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta RH (MZOS RH). (2015). Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Zagreb.

Network, N. E. (2000). Child-care structure – process – outcome: Direct and indirect effects of child-care quality on young children's development. Psychological Science, 13, 199-206. doi: 10.1111/1467-9280.00438.

Petrović Sočo, B. (2011). In D. Maleš, & B. Kušević, Nove paradigme ranoga odgoja. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju.

Šagud, M. (2011). Profesionalno usavršavanje i razvoj odgajatelja. In D. Maleš, Nove paradigme ranoga odgoja (pp. 267-291). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu – Zavod za pedagogiju.

Sewell, T. (2012). Are we adequately preparing teachers to partner with families? Early Childhood Education Journal, 40 (5), 259-263. https://doi.org/10.1007/s10643-011-0503-8.

Slunjski, E. (2011). Kako djeca znaju što je „znanje vrijedno učenja" i kako ga stječu? Djeca u Europi, 6, 18-19.

Slunjski, E. (2011). Razvoj autonomije djeteta u procesu odgoja i obrazovanja u vrtiću. Pedagogijska istraživanja, 8 (2), 217 – 230. Retrieved on September 22nd 2020 from https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=172473

Tankersley, D., Brajković, S., Handžar, S., Rimkiene, R. S., & Trikić. Z., V. T. (2012). Teorija u praksi – priručnik za profesionalni razvoj odgajatelja. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.

Todorović, D. (2018). Uloga jezičnih igara u pripremi djece predškolske dobi za jezične djelatnosti čitanja i pisanja. (Diplomski rad). Zagreb. Učiteljski fakultet. Retrieved on December 14th 2020 from https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:147:884625

Vekić-Kljaić, V. (2016.). Stavovi roditelja predškolske djece o ključnim kompetencijama važnim za budući uspjeh djeteta. Školski vjesnik, Vol. 65, No. 3, 2016., 65 (3), 379-402. Retrieved on October 5th 2020 from https://hrcak.srce.hr/178098

Whitebread, D., & Coltman, P. (2007). Development Young Children as Self-Regulation Learners. In J. Moyles, Beginning Teaching Beginning Learning in Primary Education (pp. 154 – 168.). Berkshire: Open University Press.

PETRA GOTAL is a doctoral student of Lifelong education and educational sciences at the Faculty of Teacher Education in Zagreb. Her research interests cover professional development of educators and educational management.

She works at the Kindergarten Lojtrica as educator mentor. She is trained program leader of parenthood support program "Let's Grow Together" and actively participates in conducting workshops for parents. For the professional training of educators, she has conducted workshops on a theme "Planning of Educational Work". Through working in kindergarten, she has acquired experience with gifted children and published a case study on that subject. She actively participates in international project that encourage tolerance, such as: "Schools for Africa" and "Say Hello to the World". She continuously implements project and researches in working with children and educators with a goal to advance educational work.

Promocija pozitivnog razvoja djece i mladih putem funkcionalne muzičke pedagogije / Positive Youth Development Promotion through Functional Music Pedagogy

Prof. Lana Juranić – Glazbeno učilište Elly Bašić

SAŽETAK Pozitivan razvoj djece i mladih, kao noviji koncept u razumijevanju njihovog razvoja, usmjeren je na razvoj snaga i potencijala pojedinca. Osim razvoja kompetencija i potencijala pojedinca, stručnjaci veliku pažnju pridaju načinima utjecaja konteksta na pozitivan razvoj te se utvrdila povezanost između uključivanja mladih u organizirane aktivnosti s pozitivnim razvojem djece i mladih. Istraživanja pokazuju da uključenost u različite glazbene aktivnosti ima utjecaj na osnovne aspekte razvoja s potencijalom za utjecaj na pozitivan razvoj djece i mladih. Jedan od pristupa u glazbenom obrazovanju je funkcionalna muzička pedagogija. Funkcionalna muzička pedagogija u prvi plan stavlja dijete sa svim svojim potencijalima. Sveobuhvatnost je vidljiva u pristupu djetetu kao emocionalnom, kognitivnom i fizičkom biću. Ovakav pristup poučavanju dovodi do sveobuhvatnog razvoja djece razvijajući znatiželju i stav da je učenje zabavna i kreativna aktivnost promovirajući time ideju da je ono sastavni dio svih faza života. Koncept pozitivnog razvoja i funkcionalna muzička pedagogija imaju dodirnih točaka s obzirom da u fokus stavljaju snage i potencijale mladih. Cilj ovog rada je, na osnovi pregleda istraživanja i iskustva u praksi, elaborirati isprepletenost oba pristupa.

Ključne riječi: *glazbeno obrazovanje; pozitivni ishodi mladih; promocija učenja; snage i potencijali mladih*

ABSTRACT Positive youth development (PYD) emerged as a new concept in understanding children and youth development. It is focused on developing

the strengths and the potentials. Also, the professionals in the field aim to find connection between given environment and PYD as context plays great role in human development. Number of researches have shown that youth involvement in organized activities contribute to PYD and that involvement in various music activities has an impact on achieving basic developmental tasks with the potential to influence positive youth development. One of the approaches in music education is functional music pedagogy (FMP). FMP focuses on the child with all its potential. Comprehensiveness of FMP is evident in approaching the child as an emotional, cognitive and physical being. This teaching approach leads to the comprehensive development of children, by developing curiosity and belief that learning is fun and creative activity and, by that, promoting the idea that it is an integral part of all stages of life. The concept of PYD and FMP are interconnected as they bring into focus the strengths and potentials of young people. The aim of this paper, based on a research review and practical experience, is to elaborate interconnectedness of both approaches.

Key words: *music education; positive youth outcomes; promotion of learning; strengths and potentials of young people*

Uvod

Razdoblje odrastanja izazovno je, kako za mlade ljude, tako i za njihovu okolinu. UNICEF-ova kampanja „Prve tri su najvažnije" pomogla je boljem razumijevanju šire populacije o rapidnom razvoju djece u prvim godinama života. Dr. Pia Rebello Britto[1] napominje da se u prvih nekoliko godina života u mozgu stvara gotovo tisuću neuronskih veza svake sekunde, što je mnogo brže nego u bilo kojem drugom razdoblju života te da su zato prve godine iznimno važne. No što je s adolescencijom? To formativno razdoblje ključno je za postavljanje temelja za razvoj u zrelu i odgovornu odraslu osobu. Istovremeno, to je razdoblje značajnih i brzih tjelesnih i mentalnih promjena. Biti odrastao ne znači samo doseći određenu razinu fizičkog razvoja, već uključuje i velik broj vještina i znanja koja su potrebna za preuzimanje uloga i odgovornosti odraslih (Dahl, 2004).

Zanimanje za ovo razdoblje života ljudi postoji od koljevke čovječanstva te su mnogi znanstvenici, liječnici i filozofi pokušavali shvatiti i objasniti

1 https://www.unicef.org/croatia/rani-razvoj-djece

adolescenciju na fiziološkoj, emocionalnoj i bihevioralnoj razini. Tradicionalna shvaćanja adolescenciju opisuju kao razdoblje „bure i stresa", razdoblje pojačane emocionalnosti, sukoba i inata, naročito prema odraslima te kao razdoblje izrazito destruktivnog ponašanja.

Kao odgovor na ovaj tradicionalni pristup mladima, gdje se na mlade gleda kao da su „pokvareni ili u opasnosti da postanu pokvareni", „problem koji se treba rješavati" ili „istovremeno ugroženi i opasni" (prema Lerner, Almerigi, Theokas, i Lerner, 2005), nastao je koncept pozitivnog razvoja djece i mladih. Lerner i suradnici (2005) navode kako je koncept pozitivnog razvoja i vizija, i ideologija, i terminologija u pristupu razvoja djece i mladih s ciljem promocije pozitivnih razvojnih ishoda. Pozitivan razvoj djece i mladih ima temelje u ekološko sistemskoj teoriji te pretpostavlja da, ukoliko djeca i mladi imaju obostrano korisne odnose s ljudima i institucijama u njihovom socijalnom okruženju, oni će biti na putu ostvarivanja obećavajuće budućnosti obilježene pozitivnim ishodima u odnosu na njih same (djecu i mlade), obitelj, zajednicu i civilno društvo u cjelini (Lerner i sur., 2005).

Vrijeme adolescencije je vrijeme pojačane žudnje za uzbuđenjem koja može voditi u rizična ponašanja poput korištenja sredstava ovisnosti, neodgovornog seksualnog ponašanja, napuštanja škole i različitih delinkventnih ponašanja. Osim što stvara veliku dozu ranjivosti među mladima, ta strast za intenzivnim osjećajima može poslužiti promociji pozitivnih ishoda (Dahl, 2004). Isti autor navodi kako je osjećaj strasti ukorijenjen u istim dubokim moždanim sustavima kao i biološki nagoni te primitivne emocije, no ipak, strast se isprepliće s najvišom razinom ljudskih težnji. Strast za idejama i idealima, strast prema sportskom, akademskom ili poslovnom uspjehu, strast prema osobi, strast za ljepotom, strast za stvaranjem glazbe ili umjetnosti može potaknuti te intenzivne osjećaje.

Istraživanja već dugo pokazuju kako uključivanje adolescenta u organizirane aktivnosti promovira njihov pozitivan razvoj (Barber, Stone i Eccles, 2005; Mahoney, Larson, Eccles, i Lord, 2005; Nurmi, 2004). Glazba ima snažan i pozitivan utjecaj ne neurobiološki, kognitivni i socijalno emocionalni razvoj djece i mladih. Scripp, Ulibarri, i Flax (2013) navode kako je kod djece i mladih uključenih u glazbeno obrazovanje primijećen značajno veći neurološki i kognitivni razvoj. Isto tako, glazba aktivira neurotransmitere

Tablica 1 Utjecaj glazbe na razvoj djece i mladih

biološki razvoj	kognitivni razvoj	socijalno-emocionalni razvoj
– utječe na razvoj ljudskih bioloških struktura i procesa – utječe na raspoloženje aktiviranjem neurotransmitera povezanih s ugodom (dopamin) te modulira hormone stresa (kortizol) – ima analgetičke učinke – bolji razvoj fizičke koordinacije	– bolje kognitivne kompetencije – bolje akademske vještine – memoriranje – matematičke sposobnosti – jezične sposobnosti	– viša razina (intrinzične) motivacije – bolja slika o sebi – veća svijest o drugima – razvijenije socijalne vještine – bolje vještine timskog rada – razvoj samopouzdanja i samodiscipline – razvoj socijalnih mreža – razvoj osjećaja pripadanja – prepoznavanje, razumijevanje i nošenje s emocijama

povezane s ugodom (dopamin) te modulira hormone stresa (kortizol), što utječe na raspoloženje.

Scripp (2007), opisujući važnost uvođenja sveobuhvatnih i interdisciplinarnih programa poučavanja glazbe u škole, navodi kako su rezultati longitudinalne studije s djecom koja su bila uključena u The Conservatory Lab Charter School (CLSC) pokazali visoku povezanost između glazbene pismenosti djece i njihovog akademskog uspjeha (posebice jezičnih i matematičkih vještina). Povezanost između uključivanja u glazbene aktivnosti i razvoja jezičnih i matematičkih vještina potvrđuju i drugi autori (Hallam, 2010; Miranda, 2011).

Kada se govori o socijalno emocionalnom razvoju djece i mladih, brojni autori navode rezultate raznih istraživanja koja povezuju glazbeno obrazovanje ili uključenost u glazbene aktivnosti i pozitivne ishode poput bolje komunikacije djece i mladih sa svojim roditeljima i učiteljima (Broh, 2002), više razine intrinzične motivacije s posljedicom boljeg akademskog uspjeha, pozitivne slike o sebi (Hallam, 2010), veće svijesti o drugima, razvijenije socijalne vještine (Harland, Kinder, Lord, Scott, Schagen, i Haynes, 2000), razvoja samopouzdanja i samodiscipline (Hallam, 2010; Harland i sur., 2000; Pitts, 2007), stvaranja dobrih socijalnih mreža i osjećaja pripadanja

(Pitts, 2007) te prepoznavanja, razumijevanja, korištenja emocija za razvoj misli, kao i nošenja s emocijama (Resnicow, Salovey, i Repp, 2004).

Utjecaji glazbe na razvoj djece i mladih (prema Elpus, 2013; Hallam, 2010; Miranda, 2011; Mitchell i MacDonald, 2006., Peretz i Zatorre, 2003; Resnicow i sur., 2004; Scripp i sur. 2013) prikazani su **Tablici 1**.

Govoreći o razvoju djece i mladih, današnje podržavanje njihovog razvoja sve više se usredotočuje na stvaranje uvjeta za razvoj njihovih snaga i potencijala. Glazba, kroz koju se mladi ljudi povezuju, s kojom se identificiraju, koja služi kao svojevrsni emocionalni oslonac (Miranda, 2011), zasigurno može biti dobar medij za podržavanje pozitivnog razvoja djece i mladih.

Funkcionalna muzička pedagogija je originalna autorska koncepcija glazbenog odgoja i obrazovanja koja glazbu ne koristi kao cilj, već kao sredstvo u odgoju zdravog, odgovornog i produktivnog pojedinca. Ona potiče razvoj svakog pojedinca, ne isključivo u glazbenika, već u osobu koja kritički razmišlja, traži i nalazi rješenja, proaktivno sudjeluje u zajednici, ima pozitivne stavove o glazbeno umjetničkim vrijednostima te potiče trajnu intelektualnu aktivnost i znatiželju potrebnu za daljnji rast i razvoj.

Cilj ovog rada je pokazati isprepletenost koncepta pozitivnog razvoja djece i mladih pomoću tri često korištena modela s funkcionalnom muzičkom pedagogijom.

Pozitivan razvoj djece i mladih

Koncept pozitivnog razvoja razvio se među znanstvenicima i praktičarima koji rade s djecom kada su vidjeli prednosti korištenja modela koji se temelje na jačanju snaga djece i mladih (Benson, Scales, Hamilton, i Sesma, 2006). Pomičući granice dotadašnjeg pristupa djeci i mladima gdje se u fokus stavlja ono negativno (rizična i nepoželjna ponašanja), koncept pozitivnog razvoja u fokus stavlja jačanje snaga, vještina i kompetencija kod sve djece i mladih.

Jedinstvena i univerzalna definicija pozitivnog razvoja djece i mladih ne postoji. Benson i suradnici (2006) navode da su različiti znanstvenici i praktičari stvorili već bogat rječnik u nastojanju definiranja ovog koncepta te da se kroz pregled brojnih definicija otkriva kako se svaka od njih fokusira na neku kombinaciju i interakciju pet temeljnih konstrukata: Razvojni

kontekst (mjesta, okolnosti i odnosi u zajednici koja imaju potencijal generirati podršku, mogućnosti i resurse), svojstvena priroda djeteta s potencijalom rasta, napredovanja i aktivnog sudjelovanja u podržavajućem kontekstu, djetetove razvojne snage (vještine, kompetencije, vrijednosti i dispozicije potrebne za uspješan angažman u zajednici), smanjenje visoko rizičnih ponašanja i promicanje napretka.

Benson i suradnici (2006) ujedinili su šest principa kojim se vodi pozitivan razvoj djece i mladih: 1) svi mladi imaju uređen kapacitet za rast i razvoj, 2) pozitivna razvojna putanja mladih moguća je kada su odnosi, okruženje i kontekst za njih njegujući, 3) promicanje pozitivnog razvoja dodatno je omogućeno sudjelovanjem u višestrukim, hranjivim okruženjima, 4) bez obzira na podrijetlo, mladi svih kultura napreduju u podržavajućem kontekstu, 5) zajednica je ključna za osiguravanje pozitivnog razvoja i 6) mladi su glavni akteri u vlastitom razvoju i značajan su resurs za stvaranje odnosa i okruženja gdje je pozitivan razvoj moguć.

U literaturi je moguće naći mnogo modela pozitivnog razvoja. Unatoč brojnosti modela koji se vode konceptom pozitivnog razvoja, cilj svakog je isti – pozitivni razvojni ishodi. U radu će biti prikazana tri modela: 5C/6C model, Model razvojnih prednosti te Konstrukti pozitivnog razvoja.

5C/6C model

Utemeljeni u ekološko sistemskoj teoriji, Lerner (2004) navodi pet pozitivnih razvojnih ishoda: kompetencije, samopouzdanje, povezanost s drugima, karakter i brižnost (eng. *5c's=competence, confidence, connection, character, caring*). Šesti ishod, doprinos zajednici i društvu u cjelini (eng. *contribution*), pretpostavlja da su ranije navedenih pet ishoda dostignuti (Lerner i sur., 2005). Zarrett i Lerner (2008) opisuju ovih pet razvojnih ishoda kao psihološke, bihevioralne i socijalne karakteristike potrebne za napredak djece i mladih.

Slijedi kratki prikaz razvojnih ishoda koji podržavaju pozitivan razvoj mladih prema ovom modelu:

– Kompetencije se odnose na pozitivnu percepciju vlastitih socijalnih, kognitivnih, akademskih, zdravstvenih te karijernih sposobnosti. Pri tome se socijalne kompetencije odnose se na interpersonalne vještine poput rješavanja sukoba, kognitivne na sposobnosti neophodne za donošenje odluka, akademske kompetencije odnose se na školski uspjeh koji se mjeri ocjenama i redovitošću pohađanja nastave, zdravstvene kompetencije predstavljaju brigu o sebi putem zdrave prehrane, vježbanja i odmora te karijerne kompetencije podržavaju radne navike i istraživanje mogućih zanimanja.
– Samopouzdanje se odnosi na unutarnji osjećaj generalnog samopoštovanja i samoučinkovitosti.
– Povezanost s drugima pretpostavlja pozitivne odnose s ljudima i institucijama vidljive u interakciji pojedinca i njegovih vršnjaka, obitelji, škole i zajednice u kojoj obje strane doprinose tom odnosu.
– Karakter se odnosi na poštivanje socijalnih i kulturalnih normi i pravila, usvojeni standardi za ispravno ponašanje, moral i integritet.
– Brižnost pretpostavlja osjećaj suosjećanja i empatije prema drugima.
– Doprinos zajednici i društvu u cjelini može se javiti kada su prethodnih pet ishoda dosegnuti. Tek tada djeca i mladi imaju mogućnost daljnjeg razvoja u osobu koja će doprinositi obitelji, zajednici i društvu u cjelini.

Lerner i suradnici (2005) navodi kako programi vođeni 5C/6C modelom mogu omogućiti mladima da djeluju kao „aktivni sudionici u vlastitom razvoju", što povećava njihovu dobrobit, ali i umanjuje šanse za rizično ponašanje.

Razvojne prednosti

Okvir ovog pristupa pozitivnom razvoju djece i mladih izveden je iz ekološko sistemske teorije s naglaskom na usklađivanje individualnih potreba s vanjskim zahtjevima, mogućnostima i potporama za mlade kako bi dosegli adekvatan razvoj i učinkovito funkcioniranje. Benson, Scales, i Syvertsen (2011) postavili su okvir razvojnih prednosti koji vode prema pozitivnom razvoju devedesetih godina 20. stoljeća s namjerom usmjeravanja pozornosti na njegujuće vrijednosti koje mladi trebaju za uspješan razvoj, ne samo kako bi izbjegli rizična ponašanja kod mladih, već i kako bi istaknuli značajnu ulogu koju ima zajednica za dobrobit adolescenata. Sintezom rezultata istraživanja, znanstvenici sa Search Institute-a predložili su 40 razvojnih prednosti koji se odnose na razvojne procese, iskustva, društvene odnose, kontekst i obrasce interakcija za koje je utvrđeno da su

korisni za pozitivan razvoj (prema Shek, Dou, Zhu, i Chai, 2019). Nadalje, tih 40 razvojnih prednosti sastoji se od 20 unutarnjih i 20 vanjskih prednosti s dodatnom kategorizacijom. Unutarnje prednosti obuhvaćaju četiri kategorije: 1) predanost učenju, 2) pozitivne vrijednosti, 3) socijalne kompetencije te 4) pozitivan identitet. Vanjske razvojne prednosti također su podijeljene u četiri kategorije: 1) socijalna podrška, 2) osnaživanje, 3) granice i očekivanja te 4) konstruktivno korištenje vremena.

U nastavku su kratko opisane navedene razvojne prednosti:

- Predanost učenju podrazumijeva da mladi razviju cjeloživotnu predanost obrazovanju i učenju. Kako bi u tome uspjeli, nužno je da osjećaju motivaciju za učenjem i povezanost sa svojom školom.
- Pozitivne vrijednosti odnose se na razvoj snažnih i vodećih vrijednosti ili principa koji će im pomoći pri donošenju zdravih životnih izbora.
- Socijalne kompetencije uključuju niz vještina potrebnih za učinkovitu interakciju s drugima, donošenje odluka te za snalaženje u novim i izazovnim situacijama.
- Pozitivan identitet odnosi se na vjerovanje u osobnu snagu, vrijednost i svrhu te osjećaj da imaju kontrolu nad stvarima koje im se događaju.
- Socijalna podrška podrazumijeva sigurno i podržavajuće okruženje u obitelji, zajednici i institucijama s roditeljima, učiteljima i drugim važnim odraslim osobama.
- Osnaživanje obuhvaća sigurna okruženja u kojima mladi osjećaju poštovanje te im se pruža mogućnost da doprinose drugima.
- Granice i očekivanja odnose se na jasna pravila, dosljedne posljedice kod kršenja istih te na poticanje mladih na uspjeh i odgovorno ponašanje.
- Konstruktivno korištenje vremena podrazumijeva vrijeme provedeno izvan škole, bilo da se radi o konstruktivno provedenom slobodnom vremenu kod kuće ili u raznim kreativnim i organiziranim aktivnostima u kojima mladi imaju mogućnost stjecanja novih vještina i razvijanja novih interesa.

Kroz zadnjih tridesetak godina istraživanja pokazuju da mladi koji imaju razvijen veći broj navedenih razvojnih prednosti imaju veće izglede za pozitivan razvoj.

Konstrukti pozitivnog razvoja

Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak, i Hawkins (2004) proveli su veliko istraživanje o učinkovitosti programa koji uključuju pozitivan razvoj djece i mladih. Na temelju istraživanja izdvojili su 15 konstrukata koji su svojstveni uspješnim programima: promocija vezivanja, podupiranje razvoja otpornosti, promocija kompetencija (socijalna, emocionalna, kognitivna, ponašajna i moralna kompetencija), podupiranje samoodređenosti, podupiranje duhovnosti, podupiranje samoučinkovitosti, podupiranje jasnog i pozitivnog identiteta, podupiranje vjerovanja u budućnost, prepoznavanje pozitivnih ponašanja, pružanje prilike za prosocijalnu uključenost te podržavanje prosocijalnih normi.

Slijedi kratak opis navedenih konstrukata:

- Promocija vezivanja podrazumijeva djetetovu emocionalnu privrženost obitelji, vršnjačkim skupinama, školi, zajednici i/ili kulturi.
- Podupiranje razvoja otpornosti se odnosi na čovjekovu sposobnost da se zdravo i fleksibilno prilagodi životnim promjenama i stresnim događajima.
- Promocija kompetencija podrazumijeva pet područja funkcioniranja mladih: socijalna, emocionalna, kognitivna, ponašajna i moralna kompetencija. U literaturi je moguće naći mnogo primjera razvoja vještina kako bi se integrirali osjećaji (emocionalna kompetencija) s mislima (kognitivna kompetencija) i akcijom (ponašajna kompetencija), kako bi se pomoglo djeci i mladima postići specifične ciljeve.
  - socijalna kompetencija predstavlja skup interpersonalnih vještina koje olakšavaju adolescentima integrirati osjećaje, misli i akciju (ponašanje) kako bi se postigli socijalni i interpersonalni ciljevi.
  - emocionalna kompetencija je sposobnost prepoznavanja svojih i tuđih osjećaja, pokazivanja svojih osjećaja na socijalno prikladan način te prikladnog odgovora na osjećaje drugih.
  - kognitivna kompetencija predstavlja kognitivne vještine, uključujući rješavanje problema, donošenje odluka, logično razmišljanje i samosvijest.
  - ponašajna kompetencija predstavlja učinkovito ponašanje poput učinkovite komunikacije i učinkovite akcije.

– moralna kompetencija podrazumijeva sposobnost djece i mladih da procjene i odgovore na etičku emocionalnu dimenziju situacije ili na dimenziju situacije koja se odnosi na socijalnu pravdu.
– Podupiranje samoodređenosti se odnosi na sposobnost razmišljanja „svojom glavom“ i poduzimanja akcije u skladu s tom sposobnosti te dosljedno tome sposobnost da se „izabere vlastiti put“.
– Podupiranje duhovnosti odnosi se na podupiranje duhovne prakse bez obzira na tip te prakse. Konstrukti duhovnosti su, u nekim istraživanjima, povezani s moralnim razmišljanjem, moralnom predanošću ili vjerovanjem u moralni red. Istraživanja pokazuju kako postoji povezanosti između duhovnosti i dobrobiti adolescenata na način da je duhovnost pozitivno povezana s prosocijalnim normama i ponašanjem, a negativno povezana s razmišljanjem o samoubojstvu i/ili pokušajem samoubojstava, uporabom ilegalnih supstanci, ranim uključivanjem u seksualne aktivnosti i delinkvencijom.
– Podupiranje samoučinkovitosti odnosi se na podržavanje percepcije da je moguće, svojim akcijama, doseći željene ciljeve.
– Podupiranje jasnog i pozitivnog identiteta odnosi se na integrirani i koherentni osjećaj sebe.
– Podupiranje vjerovanja u budućnost pretpostavlja internalizaciju nade i optimizma o mogućim ishodima.
– Prepoznavanje pozitivnih ponašanja odnosi se na pozitivne odgovore drugih na željena ponašanja djece i mladih.
– Pružanje prilike za prosocijalnu uključenost predstavlja prisutnost aktivnosti i/ili događaja u različitim socijalnim okruženjima koja ohrabruju djecu i mlade da se uključe.
– Podržavanje prosocijalnih normi odnosi se na ohrabrivanje djece i mladih na usvajanje zdravih vjerovanja i jasnih standarda za ponašanje.

Ovaj model elaborira ciljeve programa koji se temelje na konceptu pozitivnog razvoja djece i mladih. Catalano i suradnici (2004) napravili su opsežan pregled programa koji se vode pozitivnim razvojem djece i mladih te zaključili da se većina učinkovito procijenjenih programa usredotočila na jedan ili nekoliko gore navedenih konstrukata. Iz toga je vidljivo da se programi trebaju dalje širiti što zahtjeva dodatne resurse (Catalano, Gavin, i Markham, 2010).

Svi navedeni modeli pozitivnog razvoja naglasak stavljaju na snage i kompetencije pojedinca te važnost ulaganja u okruženja u kojim se mladi nalaze – obitelj, škola, zajednica. Time se odmiču od tradicionalne paradigme razumijevanja vremena odrastanja kao „teškog“ za pojedinca i njegovu okolinu. Isto tako, vidljivo je je kako opisani modeli pozitivnog razvoja ističu važnost aktivne uloge djece i mladih u njihovom okruženjima, kako kroz aktivno uključivanje i doprinos vlastitom razvoju, tako i razvoju društva u kojem žive.

Funkcionalna muzička pedagogija

Funkcionalna muzička pedagogija cjeloviti je autorski koncept glazbenog odgoja i obrazovanja hrvatske glazbene pedagoginje Elly Bašić.

Tuksar (1992) navodi dva usmjerenja glazbeno pedagoškog sustava funkcionalne muzičke pedagogije. Prvo usmjerenje odnosi se na prirodnu dispoziciju mašte te obuhvaća problematiku poticanja i oslobađanja djetetove kreativne mašte kao i kontinuirano održavanje i očuvanje mašte tijekom razvoja u odraslu osobu. Drugo usmjerenje odnosi se na glazbenu kulturu i socijalizaciju s naglaskom na zadatke glazbene pedagogije širenja glazbene kulture s jedne strane te na proces socijalizacije glazbom s druge strane.

Osnovni cilj funkcionalne muzičke pedagogije je, uz stjecanje glazbenih vještina i znanja, odgoj djeteta u zdravog, odgovornog i produktivnog pojedinca. Začetnica funkcionalne muzičke pedagogije, Elly Bašić, ne stavlja glazbu kao cilj, već kao sredstvo u razvoju djeteta vjerujući da svako dijete ima pravo i potencijal za glazbeno izražavanje. Pri tom se vodi spontanom igrom, izražavanjem putem različitih medija (crtež, pokret, improvizacija na glazbenim instrumentima…) i emocionalnim doživljajem glazbe stvarajući okruženje poticajno za učenje.

U skladu s osnovnim porukama funkcionalne muzičke pedagogije da „svako dijete ima kreativnu maštu“, „svako dijete ima ritma“ i „svako dijete ima pravo na glazbenu kulturu“, škole koje rade prema programu funkcionalne muzičke pedagogije nemaju prijemne, odnosno selekcijske ispite pri upisu te ne provode ocjenjivanje u klasičnom smislu (Letica, 2014). Kroz osnovnu školu djecu se prati opisnim ocjenama koje služe i učenicima i nastavnicima kao povratna informacija njihovog rada, ali i kao smjernice

za daljnji rad i napredak u glazbenim aktivnostima prema djetetovim psihofizičkim sposobnostima, interesima i zalaganju (Letica, 2014).

U fokusu funkcionalne muzičke pedagogije je dijete kao emocionalno, kognitivno i fizičko biće sa svim svojim potencijalima. Upravo time se vodi i u metodičkim pristupima gdje veliki naglasak stavlja na motivaciju djeteta kroz individualiziran pristup, gdje se tematici pristupa od emocionalnog doživljaja djeteta nekog glazbenog fenomena prema osvještavanju i znanju, kroz spontanu igru putem različitih medija, te se potiče aktivno sudjelovanje bez straha od pogreške (Rudolf Perković, 2005). Nedostatak straha od pogreške i neuspjeha preduvjet je za kreativnost i spontano izražavanje. Funkcionalna muzička pedagogija baš zato veliki značaj daje igri kao metodičkom sredstvu. Igra je djetetu bliska, medij putem kojeg stvara, uči, razvija se i obogaćuje svoja iskustva (Bačlija Sušić, 2018). Putem igre, dijete najlakše razvija svoju umjetničku senzibilnost te zadržava svoju maštu i spontanost (Letica, 2017). Bačlija Sušić (2018) navodi kako dijete putem glazbenih aktivnosti uklopljenih u igru nesvjesno usvaja različite glazbene sadržaje. Elly Bašić (1973) navodi improvizaciju kao važan segment u nastavnoj praksi te naglašava njenu terapeutsku i odgojnu, ali i socijalnu funkciju. Vođena i organizirana improvizacija potiče dijete na stvaranje kontakta s muzikom, kroz muziku i pomoću muzike, omogućuje, čuva i potiče spontani izražaj i maštu, izaziva radost skupnog muziciranja, potvrđuje vlastitu ličnost i priprema na proaktivno djelovanje u društvu.

Kako bi dijete bilo što spontanije te dobilo na samopouzdanju, pruža mu se mogućnost izraza u različitim umjetničkim područjima. Dijete se u upoznavanju s glazbom i/ili instrumentom izražava i likovnim, literarnim i motoričkim putem, pa tako dolazi do sinkretizma različitih umjetničkih područja (Bašić, 1985, prema Bačlija Sušić, 2016). Upravo taj sinkretizam dopušta djetetu da savlada neke, naizgled, teške i kompliciranе glazbene zakonitosti. Dopuštanjem djetetu da bude dijete, da se kreće, istražuje, igra, propituje, da stvara, a ne reproducira, omogućuje djetetu razvoj i učenje na, funkcionalnoj muzičkoj pedagogiji svojstvenom, dvostrukom kolosijeku. S jedne strane postoji aktivizirana maštu, spontanost emocionalna angažiranost, radost igre i znatiželja, dok s druge strane nalazimo kognitivnu aktivaciju, osvještavanje emocionalnog doživljaja, razvijenu motoriku i reproduktivne sposobnosti. Međutim, ta dva kolosijeka ne ostaju svaki na svojoj strani, oni se međusobno nadopunjuju, surađuju, isprepliću od početka do završetka glazbenog obrazovanja, vodeći se pritom razvojnim,

emocionalnim, socijalnim, kognitivnim i motoričkim sposobnostima svakog pojedinačnog djeteta.

Specifičnost funkcionalne muzičke pedagogije je i u etapnom razvoju. Umjesto nastave organizirane u razrede, postoji sustav od tri razvojne etape od kojih svaka, načelno, obuhvaća gradivo od dva razreda. Takav sustav razvijen je kako bi se doprinijelo djetetovom optimalnom glazbenom razvoju, vodeći se jedinstvenosti svakog djeteta i dinamikom njegovog razvoja. Dijete koje brže glazbeno napreduje može ranije prijeći u drugu etapu, dok će dijete ostati u istoj etapi još jednu školsku godinu ukoliko njegov glazbeni razvoj teče polaganije. Variranje u dinamici glazbenog razvoja nije vidljivo samo kod različite djece, već i kod pojedinog djeteta te ta dinamika nipošto ne pokazuje objektivne djetetove sposobnosti, već prati prirodne razvojne procese svakog djeteta ponaosob. U završnom dvogodišnjem razdoblju osnovne škole, prateći mogućnosti i interese učenika, kao i druge okolnosti koje utječu na njihove želje i odabir, moguće se opredijeliti na A ili B-program. A-program je za učenike koji su usmjereni profesionalnom glazbenom obrazovanju i nastavku istog u srednjoj školi, dok je B-program širi i sadržajno programskom koncepcijom te metodičkim pristupima naglasak stavlja na odgoj svestrane ličnosti (Rudolf Perković, 2005).

Osim individualne nastave instrumenta i teorijskih predmeta, djeci i mladima omogućuje se i potiče na sudjelovanje u brojnim manjim ili većim komornim sastavima i orkestrima. U takvim sastavima djeca, osim radosti i učenja koje im pruža zajedničko muziciranje, razvijaju osjećaj odgovornosti, svijest o svojim i tuđim ulogama i zadaćama, poštovanje i suosjećanje prema drugima, razumijevanje neverbalne komunikacije te timski rad i disciplinu (Juranić, 2016). Omogućavanje i poticanje javnog nastupa kao integriranog i stalnog dijela procesa učenja značajno je naglašeno u funkcionalnoj muzičkoj pedagogiji. Javni nastupi važni su za održavanje motivacije, ali i za razbijanje treme. Funkcionalna muzička pedagogija zalaže se za optimalan razvoj svakog pojedinog djeteta te pruža priliku da svako dijete nastupi pred publikom, bilo da se radi o produkciji klase ili o nastupima u velikim koncertnim dvoranama. U takvim nastupima sudjeluju i roditelji i nastavnici kao publika, a ponekad i kao aktivni sudionici. Kroz javne nastupe djeca imaju prilike svoja postignuća predstaviti široj publici. Organiziranje javnih nastupa pred šarolikom publikom (dječji vrtići ili visoki državni dužnosnici), dobrotvorni ili edukativni koncerti te prigodno pripremljeni koncerti, bilo pod maskama, u svečanoj odjeći ili s dodatnim

aktivnostima (pričanje priča, kićenje božićnog drvca) dodatno zaokružuju priču ovog koncepta glazbenog odgoja i obrazovanja koje se zalaže za to da se glazba prilagodi djeci i mladima, a ne djeca i mladi glazbi.

Pozitivan razvoj djece i mladih i funkcionalna muzička pedagogija – isprepletenost pristupa

Pozitivan razvoj djece i mladih u ovom radu je opisan kroz tri modela. Svaki od njih ima isti cilj, a to su pozitivni razvojni ishodi te stvaranje uvjeta u okruženjima djece i mladih i podrške kako bi se ti ishodi dosegli. Pregledom svih razvojnih ishoda/razvojnih prednosti/konstrukata pozitivnog razvoja moguće je prepoznati četiri područja razvoja djece i mladih te područje koje se odnosi na prilike za uključivanje u zajednicu i obilježja podržavajućih okruženja. U području koje se odnosi na razvoj djece i mladih, svi koncepti govore o *razvoju kompetencija* – pozitivna percepcija vlastitih sposobnosti u raznim područjima (5C model), vještine potrebne za učinkovitu interakciju s drugima, donošenje odluka te za snalaženje u novim i izazovnim situacijama i predanost učenju (model razvojnih prednosti) te razvoj vještina integriranja osjećaja misli i ponašanja i sposobnost fleksibilnog prilagođavanja životnim promjenama (konstrukti pozitivnog razvoja). Sljedeće područje odnosi se na *samopouzdanje* djece i mladih – unutarnji osjećaj generalnog samopoštovanja i samoučinkovitosti (5C model), vjerovanje u sebe i osjećaj kontrole nad stvarima koje im se događaju (model razvojnih prednosti) te percepcija da je svojim akcijama moguće doseći željene ciljeve (konstrukti pozitivnog razvoja). Također, u područje razvoja djece i mladih spadaju i *pozitivni odnosi* – pozitivni odnosi s ljudima i institucijama vidljivi u interakciji pojedinca s okolinom te osjećaj suosjećanja i empatije prema drugima (5C model), sposobnost odupiranja negativnom utjecaju vršnjaka i njegovanje odnosa s drugima, bez obzira na njihovu socijalnu, ekonomsku ili rasnu pozadinu te osjećaj empatije i vještine potrebne za stjecanje prijateljskih odnosa (model razvojnih prednosti) te emocionalna privrženost obitelji, vršnjačkim skupinama, školi, zajednici i/ili kulturi (konstrukti pozitivnog razvoja). Četvrto područje razvoja djece i mladih odnosi se na *prosocijalni karakter* - poštivanje socijalnih i kulturalnih normi i pravila (5C model), razvoj vrijednosti i principa koji pomažu pri donošenju životnih izbora i vjerovanje u vlastite snage,

Tablica 1 Ispreletenosti koncepta pozitivnog razvoja mladih i funkcionalne muzičke pedagogije

Pozitivan razvoj mladih	Funkcionalna muzička pedagogija
Kompetencije	Javni nastupi Spontana igra, improvizacija i poticanje stvaralaštva Skupno muziciranje Etapni razvoj Individualizirani pristup
Samopouzdanje	Spontana igra, improvizacija te dječje stvaralaštvo Inkluzija Neocjenjivanje Javni nastupi Skupno muziciranje
Pozitivni odnosi	Inkluzija Skupno muziciranje Etapni razvoj Spontana igra i improvizacija Neocjenjivanje
Prosocijalni karakter	Etapni razvoj Skupno muziciranje Javni nastupi
Doprinos zajednici / Podržavajuća okruženja	Etapni razvoj Neocjenjivanje Skupno muziciranje Poticanje stvaralaštva Javni nastupi

vrijednost i svrhu (model razvojnih prednosti) te izbor svojeg puta poduzimanjem akcija integriranih s vlastitim razmišljanjima, vjerovanje u moralni red, razvoj integriranog i koherentnog osjećaja sebe te internalizacija nade i optimizma o mogućim ishodima (konstrukti pozitivnog razvoja).

Područje koje se odnosi na prilike na *uključivanje u zajednicu i obilježja podržavajućih okruženja* podrazumijeva razvoj u osobu koja će doprinositi obitelji, zajednici i društvu u cjelini (5C model), sigurno i podržavajuće okruženje u obitelji, zajednici i institucijama s roditeljima, učiteljima i drugim važnim odraslim osobama gdje djeca i mladi osjećaju poštovanje i gdje im se pruža mogućnost da doprinose drugima, jasna pravila,

dosljedne posljedice ako se ta pravila krše i poticanje odgovornog ponašanja te konstruktivno provođenje slobodnog vremena kod kuće ili u različitim izvanškolskim aktivnostima (model razvojnih prednosti) te poticanje pozitivnih ponašanja socijalnim potkrepljenjem, uključenost djece i mladih u različite aktivnosti i usvajanje zdravih vjerovanja i jasnih standarda za ponašanje (konstrukti pozitivnog razvoja).

Kako se navedena područja pozitivnog razvoja mladih i principi funkcionalne muzičke pedagogije isprepliću, odnosno kako funkcionalna muzička pedagogija promovira i podržava pozitivan razvoj vidljivo je u **Tablici 2**.

Funkcionalna muzička pedagogija potiče razvoj kompetencija djece i mladih kroz različite glazbene aktivnosti temeljene na spontanoj igri i improvizaciji. Emocionalni doživljaj glazbe dijete iz nesvjesnog pretvara u svjesno djelovanje putem vlastite mašte. Ako se gleda elemente emocionalne kompetencije (prepoznavanje vlastitih osjećaja, nošenje s osjećajima, samo-motivacija, prepoznavanje osjećaja drugih i održavanje odnosa), može se prepoznati promocija istih u individualiziranom pristupu rada, prepoznavanju dinamike razvoja svakog pojedinog djeteta te njegovih trenutnih interesa i sposobnosti, u javnim nastupima u kojima se može javiti čitav spektar emocija (od straha do ponosa) te u skupnom muziciranju gdje je nužno slušanje drugih, poštovanje i suosjećanje kada zajednički izvode ono što emotivno i doživljavaju. Resnicow i suradnici (2004) rezultatima istraživanja pokazali su visoku povezanost između emocionalne inteligencije i prepoznavanja emocija u glazbi što, prema navedenim autorima, upućuje da je sposobnost prepoznavanja emocije u muzičkoj izvedbi povezana sa sličnim sposobnostima u svakodnevnom životu. Sve navedeno moguće je prepoznati i u promociji ostalih kompetencija. Glazba je apstraktna umjetnost i kada se djetetu dozvoli da joj pristupi iz vlastite emocije, lakše je razvijati i vještine analitičkog razmišljanja i korištenje logike. Također, funkcionalna muzička pedagogija svojim metodama, a putem glazbe nudi djeci i mladima razumijevanje određenih normi i pravila i njihovo poštivanje, korištenje kognitivnih koraka u rješavanju problema i donošenju odluka, poduzimanje učinkovite akcije kako bi se postigao određeni osobni ili interpersonalni cilj.

Razvoj samopouzdanja vidljiv je u najosnovnijim načelima funkcionalne muzičke pedagogije poput inkluzije, uklanjanja pojma neuspjeha, praćenja djetetovih interesa, sposobnosti i zalaganja bez potkrepljivanja ili

kažnjavanja brojčanim ocjenama te poticanjem osjećaja odgovornosti za svoje akcije. Već samim uključivanjem djeteta u glazbeno obrazovanje nudi mu se čitav spektar vještina koji može savladati, a izostanak prijemnog ispita i ocjena smanjuje stres i strah od grešaka. Takav strah nametnut je od odraslih, verbalno ili učenjem po modelu. Funkcionalna muzička pedagogija nastoji svaki neuspjeh vidjeti kao korak prema uspjehu. Takvo njegujuće okruženje plodno je tlo za razvoj pozitivnih odnosa s vršnjacima, nastavnicima i obitelji, ali i za razvoj jasnog identiteta, vjerovanja u školovanje i budućnost te za postavljanje dugoročnih ciljeva. Gledajući brojne dobrotvorne koncerte i edukativne nastupe koji se provode, djeca od najranije dobi imaju priliku vlastitim aktivnim sudjelovanjem doprinijeti zajednici, ali i sebi, vjerovanjem u socijalnu pravdu i vlastitu svrhu. U konceptu pozitivnog razvoja takva podržavajuća okolina koja im pruža iskustvo da je sve moguće postići vlastitim trudom i radom rezultira sigurnijim ljudima s velikim potencijalom doprinosa razvoju društva.

Zaključak

Iz opisa koncepata pozitivnog razvoja djece i mladih, kao i iz opisa temeljnih ideja funkcionalne muzičke pedagogije vidljiv je pomak u paradigmi od tradicionalnog razumijevanja ljudskog razvoja te pomak od tradicionalnog pristupa glazbenom odgoju i obrazovanju. U konceptu pozitivnog razvoja djece i mladih pažnja je usmjerena na jačanje snaga i kompetencija svakog pojedinca te na važnost ulaganja u okruženja koja će promovirati pozitivan razvoj djece i mladih nasuprot tradicionalnom pristupu gdje je pažnja usmjerena samo na rješavanje problema djece i mladih u riziku i gdje se na njih gleda kao na primatelje usluga umjesto kao na aktivne sudionike i izvore resursa. Funkcionalna muzička pedagogija na sličan način odgovara tradicionalnom pristupu odgoja i obrazovanja. Svakom djetetu se pruža mogućnost glazbenog obrazovanja, a ne samo „talentiranim“ pojedincima, vodi se razvojnom dinamikom pojedinog djeteta, motivaciju i usvajanja novih znanja potiče vlastitim angažmanom i emocionalnim doživljajem nasuprot potkrepljivanja i kažnjavanja ocjenama te njeguje dječju maštu i stvaralaštvo umjesto da dijete pretvara u reproduktivnog imitatora odraslog glazbenika.

Mladi ljudi su važan resurs svakog društva te ulaganje u sve kontekste u kojima se oni nalaze, pa tako i u muzičko obrazovanje, doprinosi osnaživanju i razvoju zdravih i proaktivnih pojedinaca kao i razvoju cijele društvene zajednice.

Literatura

Bačlija Sušić, B. (2016). Spontana improvizacija kao sredstvo postizanja samoaktualizacije, optimalnih i vrhunskih iskustava u glazbenoj naobrazbi. *Školski vjesnik : časopis za pedagoška i školska pitanja*, 65 (1), 95-116.

Bačlija Sušić, B. (2018). Dječje glazbeno stvaralaštvo: stvaralački i autotelični aspekt. *Metodički ogledi*, 25 (1), 63-83.

Barber, B. L., Stone, M.R., & Eccles, J. S. (2005). Adolescent participation in organized activities. In: K. A. Moore & L. H. Lippman (eds.), *What do children need to flourish? Conceptualizing and measuring indicators of positive development* (pp 133-146). Verlag: Springer.

Bašić, E. (1973). Improvizacija kao kreativni čin. *Umjetnost i dijete,* 26, 44-49.

Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F., & Sesma Jr., A. (2006). Positive youth development: Theory, research, and applications. Hoboken: John Wiley & Sons Inc.

Benson, P., Scales, P., & Syvertsen, A. (2011). The Contribution of the developmental Assets Framework to Positive Youth Development Theory and Practice. *Advances in Child Development and Behavior*. 41, 197-230.

Broh, B. A. (2002). Linking Extracurricular Programming to Academic Achievement: Who Benefits and Why?, *Sociology of Education*, 75, 69-95.

Catalano, R.F., Berglund, M.L., Ryan, J.A.M., Lonczak, H.S., & Hawkins, J.D. (2004). Positive Youth Development in the United States: Research Findings on Evaluations of Positive Youth Development Programs. *The American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 98–124.

Catalano, R. F., Gavin, L. E., & Markham, C. M. (2010). Future directions for positive youth development as a strategy to promote adolescent sexual and reproductive health. *Journal of Adolescent Health*, 46(3), S92-S96.

Dahl, R. (2004). Adolescent Brain Development: A Period of Vulnerabilities and Opportunities. Keynote Address. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1021, 1-22.

Elpus, K. (2013). *Arts Education and Positive Youth Development: Cognitive, Behavioral, and Social Outcomes of adolescents who Study the Arts.* National Endowment for the Arts. Dostupno na: https://www.arts.gov/sites/default/files/Research-Art-Works-Maryland.pdf

Hallam, S. (2010). The Power of Music: Its Impact on the Intellectual, Social and Personal Development of Children and Young People, *International Journal of Music Education*, 28 (3), 269-289.

Harland, J., Kinder, K., Lord, P., Scott, A., Schagen, I., & Haynes. J. (2010). *Arts Education in secondary Schools: Effects and effectivness*, London: NFER/The Arts Council of England.

Juranić, L. (2016): *Muzika u funkciji pozitivnog razvoja djece: pokret El Sistema. (Diplomski rad)*. Zagreb: Muzička akademija Sveučilišta u Zagrebu.

Lerner, R. M. (2004). *Liberty: Thriving and Civic Engagement Among America's Youth*. Thousand Oaks: Sage.

Lerner, R. M., Almerigi, J. B., Theokas, C., & Lerner, J. V. (2005). Positive Youth Development, *Journal of Early Adolescence,* 25 (1), 10-16.

Letica, M. (ed.) (2014). *Vjerujem svakom djetetu: Tekstovi iz ostavštine Elly Bašić*. GU Elly Bašić: Zageb.

Mahoney, J. L., Larson, R. W., Eccles, J. S., & Lord, H. (2005). Organized activities as development context for Children and Adolescent. In: J. L. Mahoney, R. W., Larson, & J. S. Eccles (eds.), *Organized Activities as Context of Development* (pp 2-22). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum & Associates.

Miranda, D. (2011). The Role of Music in Adolescent Development: Much More than the Same Old Song, *Journal of Adolescence and Youth*, 18 (1), 5-22.

Mitchell, L. A., & MacDonald, R. A. R. (2006). An Experimental Investigation of the Effects of Preferred and Relaxing Music Listening on Pain Perception, *Journal of Music Therapy*, 43, 295-316.

Nurmi, J. E. (2004). Socialization and self-development. In: R. M. Lerner, & R. J. Sternberg, (eds.), *Handbook of Adolescence psychology* (pp 85-124). NJ, Hoboken: Wiley.

Peretz, I., & Zatorre, R. (2005). Brain Organization for Music Processing. *Annual Review of Psychology*, 56, 89-114.

Pitts, S. E. (2007). Anything Goes: A Case Study of Extra-Curricular Music Participation in an English Secondary School, *Music Education Research*, 9 (1), 145-165.

Resnicow, J. E., Salovey, P., & Repp, B.H. (2004). In Recognition of Emotion in Music Performance an Aspect of Emotional Intelligence, *Music Perception*, 22 (2), 145-158.

Rudolf Perković, D. (2005): Funkcionalna muzička pedagogija – u ideji i razradi. U: N. Perak Lovričević *(ur.) GU Elly Bašić, 1965.-2005.* (pp 30-39). GU Elly Bašić: Zagreb.

Scripp, L. (2007). Music –in-education research case study: The Conservatory Lab Charter School-NEC Research Center "Learning Through Music" Partnership (1999-2003), *Journal of Music-in-Education*, 1(2), 202-223.

Scripp, L., Ulibarri, D., & Flax, R. (2013). Thinking Beyond the Myths and Misconceptions of Talent: Creating Music Education Policy that Advances Music's Essential Contribution of Twenty- First-Century Teaching and Learning, *Art Education Policy Review*, 114, 54-102.

Shek, D.T.L., Dou, D., Zhu, X., & Chai, W. (2019). Positive youth development: current perspectives. *Adolescent Health Medicine Therapy*, 10, 131-141.

Tuksar, S. (1992): Elly Bašić – nagrada I. Filipović za životno djelo. *Tonovi*, 7 (1), 49-51.

Zarrett, N., & Lerner, R. M. (2008). Ways to Promote the Positive Development of Children and Youth. *Child Trends*, 11(1), 1-5.

LANA JURANIĆ, mag. mus., završila je Muzičku akademiju Sveučilišta u Zagrebu, smjer fagot. Prethodno je završila Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, smjer predškolski odgoj. Zaposlena je u Glazbenom učilištu Elly Bašić koja radi po principu funkcionalne muzičke pedagogije i time joj pruža mogućnost da spaja glazbeno obrazovanje s poticanjem sveobuhvatnog razvoja djece i mladih. Svoj rad prezentirala je na domaćim i inozemnim znanstvenim i stručnim konferencijama te je održala predavanja na stručnim skupovima u organizaciji Agencije za odgoj i obrazovanje na temu promocije pozitivnog razvoja djece i mladih u glazbenom obrazovanju. Sudjelovala je u velikom broju glazbeno-umjetničkih projekata, poput kazališnih predstava, predstava za djecu i koncerata čime povezuje svoje interese i u zajednici promovira ideju pozitivnog razvoja djece i mladih kroz umjetničko stvaralaštvo.

LANA JURANIĆ, mag. mus., graduated bassoon at the Music Academy of the University of Zagreb. Before that, she graduated Preschool Education at the Faculty of Teacher Education in Zagreb. She works at the "Elly Bašić" Music School in Zagreb, based on principals of functional music pedagogy, which allows her to connect music education and encouraging comprehensive development of children and young people. She presented her work on professional symposia in Croatian Education and Teacher Training Agency on a theme of positive development of children and youth in music education. She worked on numerous children shows and concerts thus connecting her interests and promoting in community idea of positive development of children and youth through artistic experiences.

Razvojna mapa aktivnosti / Development folder of activities

Ms. Maja Mlinarić Samaržija – DV Zapruđe

SAŽETAK Ovaj rad donosi prikaz pedagoške godine u odgojno obrazovnoj skupini „Suncokreti" kroz razvojnu mapu skupine. Djecu smo promatrati u mnogim situacijama i na različite načine kako bi se stvorila što cjelovitija slika o njihovim interesima, aktivnostima, mogućnostima i kompetencijama. Konstruiranje dokumentacije, odnosno prikupljanje, proučavanje i interpretiranje različitih etnografskih zapisa samo po sebi predstavlja istraživački i refleksivni proces za koji ne postoji gotova receptura. Prikupljena bi dokumentacija trebala olakšati razumijevanje djeteta i procesa njegova učenja i razvoja, otkrivanje područja učenja koja su u nekoj aktivnosti djeteta evidentna i promišljanje mogućih intervencija kojima bi se proces učenja djeteta mogao podržati. Cilj rada je prezentirati različite modele i instrumente prikupljanja podataka, dječjih izjava i doživljaja s kojim smo se susrele u radu te razmjena ideja s drugim odgojiteljima. Kad odgojitelj, putem praćenja i procjenjivanja prikupi informacije o djeci na temelju dječjih interesa i aktualne razine znanja i razvoja, onda može napraviti plan primjena strategija i aktivnosti kako bi podržali djetetovu sadašnju razinu razmišljanja i potaknuli ga da prijeđe na sljedeću razinu. Sve to u svrhu postizanja zadovoljnog, ispunjenog i sretnog djeteta. Rad donosi pozitivne primjere iz prakse kroz različite umjetničke aktivnosti koje zajedno pokazuju put jedne odgojne skupine kroz stvaranje razvojne mape skupine.

Ključne riječi: *dječji razvoj; dokumentiranje procesa učenja; rana pismenost; razvojne mape; umjetničke aktivnosti*

Razvojne mape

U odgojno obrazovnom radu postoji 3 vrste mapa. Prva je portfolio odgojitelja odnosno mapa profesionalnog razvoja. To je strukturirana zbirka radova odgojitelja koja je dokaz širokog raspona profesionalnog znanja i sposobnosti koje odgojitelj posjeduje. Portfolio odgojitelja ilustrira talente, snagu, vještinu i znanja odgojitelja te je ona moćan alat za komunikaciju između odgojitelja i stručnih suradnika jer je nepresušan izvor novih ideja, informacija i pogleda na odgojiteljsku praksu (Brajković, 2011).

Druga je individualna razvojna mapa djeteta koja prati razvoj djeteta od prve do sedme godine života. Ona pomaže u osmišljavanju individualnog pristupa s ciljem da dijete postigne najbolji optimalni razvoj u skladu s njegovim jakim stranama. Namijenjena je roditeljima i odgojiteljima kako bi mogli pratiti dječji razvoj te je važan čimbenik odnosa između djeteta, odgojitelja i roditelja radi stvaranja kvalitetnijih partnerskih veza i odnosa. Razvojna mapa djeteta prikazuje razvoj i napredak djeteta, opisuje promjene ili moguća odstupanja u djetetovom razvoju, a roditelju pomaže da stekne sliku o odgojitelju kao o stručnoj i kompetentnoj osobi koja prati i potiče razvoj njegovog djeteta. Treća je razvojna mapa aktivnosti skupine koja prati i dokumentira odgojno-obrazovni rad kroz godinu.

Način vođenja razvojne mape skupine nije definiran te svaki odgojitelj na svoj način prilazi osmišljavanju izgleda mape. Odgojitelj sam bira na koji način će voditi mapu, hoće li to biti dnevno, tjedno, mjesečno, po razvojnim zadaćama, godišnjim dobima ili aktualnostima. Ovisno o našim osobnim sklonostima svatko od odgojitelja nastoji što objektivnije zabilježiti važne trenutke u životu, odnosno razvoju djeteta. Razlikujemo dvije vrste razvojnih mapa skupine: digitalna i ručno rađena mapa aktivnosti, a obje sadrže skup fotografija aktivnosti, fotografije izleta, posjeta i nastupa izvan vrtića, dječje radove, pjesmice, priče, izjave djece, obavijesti događaja u našem vrtiću te ostale zanimljivosti koje su se događale u praćenom razdoblju.

Čemu služi razvojna mapa aktivnosti?

Svrha razvojne mape je informiranje roditelja o odgojno-obrazovnom radu, pomoć pri organiziranju individualnih razgovora, stvaranje roditeljske slike o odgojitelju kao stručnoj i kompetentnoj osobi koja prati i potiče razvoj njegovog djeteta, daje konkretniji uvid u realizirane aktivnosti kojim djeca mogu pratiti vlastiti razvoj, omogućava prisjećanje na odgojno-obrazovni rad proveden u skupini te autorefleksiju odgojitelja. (Ivić i suradnici, 2003).

Odgojitelj planira tromjesečno, tjedno i dnevno u vidu raznih poticaja, aktivnosti prema interesima i mogućnostima svakog pojedinog djeteta, što boljem planiranju doprinosi i međusobna i kvalitetna suradnja s roditeljima kao partnerima u odgoju.

Slunjski (2008) ističe da odgojitelj kao refleksivni praktičar produbljuje socio-emocionalnu vezu sa svakim djetetom, a kroz evidentiranje i valorizaciju odgojno-obrazovnog procesa donosi zaključke i nadalje planira pedagoški rad.

Promatranje djece i alati potrebni za dokumentiranje

Alati potrebni za dokumentiranje aktivnosti u skupini su fotoaparat ili mobitel, kompjuter ili tablet, internet, a dodatno za ručno rađenu mapu fotokopirni uređaj, printer i ostale stvari potrebne za uređivanje razvojne mape aktivnosti (fotokopirni papir, papir u boji, škare, ljepilo, flomasteri…) Vrlo je važno osvijestiti zašto je potrebno dokumentirati, te postaviti si pitanja razumijemo li svrhu dokumentiranja, pomaže li nam dokumentiranje u svakodnevnom radu i kome je namijenjena dokumentacija koju smo prikupili? Jednako tako pomaže li nam dokumentiranje odgojno-obrazovnog rada u tumačenju aktivnosti djece i daje li nam uvid kada je potrebna promjena u prostoru i materijalima. Moramo biti svakodnevno pripremljene na dokumentiranje aktivnosti, ali važno je kako i kada dokumentirati. Bilješke o ponašanju i akcijama djece trebaju biti svrhovite, objektivne i opisne, trebaju opisivati što je dijete radilo u određenoj situaciji. Poznato je da u skupinama boravi velik broj djece, te je ponekad teško promatrati i

bilježiti jer se u neplaniranim situacijama mora intervenirati, zbog toga se u tim situacijama dokumentiranje odgađa. Isto tako, ako djeca i situacija zahtijevaju našu prisutnost, nećemo se udaljavati da bismo fotografirali ili snimali, nego ćemo zapisivati reakcije djece na papir. Iz tog razloga važno je znati koju ćemo tehniku bilježenja koristiti u određenoj aktivnosti, odnosno koja je tehnika u danom trenutku najprikladnija.

Primjeri iz prakse

Rana pismenost

Razvoj pismenosti kreće od razvoja simboličke igre, odnosno korištenja simbola, poput riječi, gesta i crteža kojima djeca kreiraju svoj imaginarni svijet, izmišljaju priče, sudjeluju u igri pretvaranja, a kasnije u tu igru uključuju i knjige, papire i olovke čime počinje učenje pismenosti. Važnost simboličke igre očituje se u stvaranju vlastitoga zamišljenog svijeta tijekom igre koje je kasnije povezano sa zamišljanjem priča koje dijete sluša, čita ili piše. Sa sazrijevanjem, simbolička igra se sve više razrađuje, postaje složenija i apstraktnija, manje se oslanja na fizičke objekte i aktivnosti, a sve više na maštu i jezik, pa se time i sve više približava naraciji, čitanju i pisanju. Osim djetetovih interesa i intelektualnih vještina, socijalna okolina, aktivnosti i fizičko svakodnevno okruženje djeteta također imaju utjecaj na razvoj pismenosti, a posebno obiteljsko čitanje, zajedničko čitanje djece i odgajatelja u vrtiću te 3 svjesnost roditelja i odgajatelja o važnosti takvog čitanja za razvoj jezičnih vještina i rane pismenosti (Skubic, 2013).

Zanimanje za program rane pismenost dobile smo već na početku zajedničkog rada u našoj tada starijoj jasličkoj skupini jer smo kod pojedine djece primijetile zanimanja za slova, a zainteresiranost za pisanom riječi prevladavala je u većini odgojne skupine tako da je čitanje slikovnica i raznih priča postala naša svakodnevica. U međuvremenu nam se otvorila prilika proći edukaciju na temu rane pismenosti od najranije dobi što smo objeručke prihvatile.

I.V. (2.11god): uzima valjak i kuglu na magnet i igra se. Dolazi do odgojiteljice i govori: „teta, teta, vidi ovo: čiribu čiriba ovo je čarobni štapić (stavlja kuglu na valjak te pokazuje. Nakon toga ju opet skida), čiribu čiriba sad je ovo sladoled (ponovo stavlja kuglu na valjak oponaša kako liže

sladoled. Skida kuglu..) čiribu čiriba sada je ovo mikrofon la la la (ponovo stavlja kuglu na valjak i oponaša pjevanje). Čiribu čiriba, a sada je samo slovo I kao Ivan (skida kuglu i odgojiteljici pokazuje samo slovo I).

Igrokazi

Jednom tjedno izvodimo igrokaze uz lutke od raznih materijala. Djeca jedva čekaju da i oni uđu u taj nepresušan svijet mašte i zabave. Uče kako čekati na red, odabiru samostalno uloge, razvijaju govor i obogaćuju rječnik. Uživljavaju se u uloge prema svom jedinstvenom pogledu na umjetnost i kako, na koji način izraziti ono što su doživjeli. Nakon svog „nastupa" vidno su zadovoljni, sretni i ispunjeni, a ono što su nama prijateljima i odgojiteljicama prezentirali postaje nepresušan izvor i tema razgovora. Prisjećajući se viđenog i doživljenog vježbamo pamćenje i obogaćujemo razmišljanje.

Djeci su u svakom trenutku u dramsko-scenskom kutiću lutke dostupne pa nerijetko ih uzimaju i samoinicijativno stvaraju predstave i igrokaze.

H.K.G. (3. 11god.): „Hoćemo se igrati s crvićima?"

L.S. (4.4 god.) : „Može, ja ću donijeti kućicu."

D.L.S. (3. 9 god): „Đođite prijatelji u moju kućicu“
H.K.G. : „Kuc kuc, kako imaš lijepu kuću.“
L.S. : „ Jako je lijepa. Čega ćemo se igrati? Plešimo zajedno“
H.K.G. : „Tralalalalalala“
D.L.S. : „Aaaa (zijeva), jako sam se umorila, idemo sada spavati.“
Sve tri polože crviće i oponašaju spavanje i hrkanje. Igra se nastavlja….

Dan nakon predstave „Šumska priča“ koja nas je posjetila u našem vrtiću djeca samoinicijativno započinju priču:
E.N. (4 god): „U predstavi se lovac ulovio u zamku.“
I.V. (3, 7 god): „Rekao je „auu mene to stiska“ .“
E.N. : „Ma nije tako rekao, rekao je: „uhvatio sam se svoju zamku“.“
I.L.K. (3. 6 god): Onaj zločesti čovjek je postavio zamke po cijeloj šumi.
D.K. (4 god) : „Njega je onda onaj spasio“
I.V. : „ Ne znam ko ga je spasio“
E.N. : „Znam ja, onaj neki patuljak, onaj zeleni“

Djeca kreću pričati u glas i E.N. je krivo čula da je netko rekao da je D.K glumila u predstavi na što odgovara : „Ma nije Dora glumila u predstavi“
I.L.K. : „ Nije, nije, lutkice su glumile u predstavi“

Zaključak

Dokumentiranje djece i njihovih aktivnosti putem razvojne mape skupine dugotrajan je proces na kojem je potrebno kontinuirano raditi. Omogućuje nam uvid u realizaciju

odgojno-obrazovnog rada, bolju informiranost roditelja o odgojno-obrazovnom procesu u našoj skupini te poboljšava autorefleksiju odgojitelja. S obzirom na to da ulazimo u treću godinu dokumentiranja razvojne mape skupine s kojom rastemo i ona raste s nama, u praksi se pokazala kao odličan podsjetnik na rad u skupini, kao učitelj koji nas uči što moramo mijenjati u radu, prostoru i materijalnim uvjetima, kod kojeg djeteta trebamo obratiti veću pozornost i na kojim razvojnim područjima raditi,

daje nam uvid u napredak svakog djeteta u skupini te pokazuje put kojim moramo ići da bi došli do cilja, a to je zadovoljno, ispunjeno i sretno dijete.

Literatura

Ivić, I. i suradnici (2003). *Razvojna mapa. Pregled osnovnih prekretnica u mentalnom razvoju djece od rođenja do sedme godine.* Zagreb: Prosvjeta

Slunjski, E. (2008). *Dječji vrtić, zajednica koja uči, mjesto dijaloga suradnje i zajedničkog učenja.* Zagreb: Spektar media.

Skubic, D. (2013). Otrokovo poznavanje koncepta tiska (knjige) kot pomemben del zgodnje pismenosti. *Jezik in slovstvo*, 58 (3). 46 – 58.

http://www.jezikinslovstvo.com/pdf.php?part=2013|3|45%E2%80%9358

Brajković. S, (2011). Mapa profesionalnog razvoja. *Dijete vrtić obitelj* br.64, ljeto 2011

MAJA MLINARIĆ SAMARŽIJA. Rođena sam 29. 1. 1985. u Zagrebu i 2007. godine diplomiram na Učiteljskom fakultetu, predškolski odgoj. Odslušala sam dvije godine waldorfske pedagogije na tadašnjem pedagoškom učilištu Janusz Korczak u sklopu kojeg sam za vrijeme studiranja volontirala godinu dana u waldorfskom vrtiću Ružin pupoljak. U suradnji sa radiom „Sljeme" organizirala sam humanitarnu akciju i izvela s Tanjom Ostrognaj Lakatoš i Majom Domitrek predstavu „Djevojčica sa svjetiljkom" po waldorfskoj pedagogiji u domu za nezbrinutu djecu Vrhovec. 2010. i 2011. godine završila sam uvodni seminar te prvi dio seminara „Kreativni pokret". Sudjelovala sam na raznim stručnim skupovima, stručnim usavršavanjima, od kojih najveći interes imam vezano za Dramsko-scenski odgoj i Poticanje rane pismenosti kod djece najranije dobi koji provodimo u skupini. U slobodno vrijeme izrađujem lutke za skupinu, filcam, oslikavam kamenje, izrađujem slike te težim cjeloživotnom učenju, prostoru za istraživanje i otkrivanju novih ideja.

MAJA MLINARIĆ SAMARŽIJA. I was born on January 29, 1985 in Zagreb and in 2007 I graduated from the Faculty of Teacher Education, preschool education. I attended two years of Waldorf pedagogy at the then Janusz Korczak Pedagogical College, during which I volunteered for one year at the Waldorf kindergarten "Ružin pupoljak". In cooperation with Radio Sljeme, I organized a humanitarian action and with Tanja Ostrognaj Lakatos and Maja Domitrek performed a play "A Girl with a Lamp" in Waldorf Pedagogy at the Vrhovec Nursing Home. In 2010 and 2011 I completed the introductory seminar and the first part of the seminar "Creative Movement". I have participated in various professional conferences, professional trainings, of which the greatest interest I have is

related to Drama-stage education and Encouragement of early literacy among children of the earliest age which we conduct in a group. In my spare time, I make puppets for the group, felts, paint stones, make paintings, and strive for lifelong learning, a space to explore and discover new ideas.

Rana pismenost i predškolsko doba / Early literacy and preschool age

Ms. Irena Radović, odgojitelj predškolske djece
– DV Zapruđe, Baburičina 11, Zagreb
irenaradovic5@gmail.com

Sažetak Razvoj rane pismenosti u dječjem vrtiću je višeslojan proces koji obuhvaća stvaranje prostorno materijalnih i socijalnih preduvjeta za razvoj raznih aktivnosti u kojima djeca od najranije dobi koriste elemente pismenosti i aktivnosti slušanja. U odgojnoj skupini pokrenut je eksperimentalni program rane pismenosti s ciljem stvaranja pozitivnog vrtićkog okruženja kao što je fleksibilna organizacija prostora, raznovrsnost materijala, mogućnost izbora, sloboda kretanja, međusobno povjerenje, pozitivno ozračje, prihvaćanje različitosti i međusobno uvažavanje. Takav pristup pozitivno se odražava na samom djetetu i potiče razvoj rane pismenosti podrazumijevajući mnogo različitih čimbenika koji na prvi pogled i nemaju veze s pismenošću, a itekako imaju utjecaja na njezin razvoj. Kao što je na primjer veza između razvoja motorike i govora. Rad donosi pozitivne primjere iz prakse kroz različite umjetničke aktivnosti koje zajedno pokazuju put jedne odgojne skupine kroz upoznavanje s ranom pismenošću. Kroz rad ću prikazati projekt, njegove ciljeve, zadatke i ishode učenja koje smo ostvarili tijekom pedagoške godine. Cilj rada je potaknuti odgojitelje na promišljanje i pružiti mogućnost stjecanja novih vještina i znanja.

Ključne riječi: *dječji razvoj; dječji vrtić; eksperimentalni program; jezično – govorni razvoj; vrtićko okruženje*

Uvod

Vještine koje dijete koristi prilikom procesa učenja čitanja i pisanja počinju se razvijati čak prije njegova rođenja. Već unutar maternice, slušajući majčin govor još nerođeno dijete usvaja intonaciju i ritam svog materinskog jezika koji će biti osnova nadolazećim procesima čitanja i pisanja. Brojne aktivnosti u kojima dijete sudjeluje od rođenja nadalje, njegova stečena znanja, proživljena iskustva i vještine koje se u predškolskom periodu razvijaju zbiru se kao djelići od kojih će odgojitelj još kroz nekoliko godina slagati mozaik. Izražavanje na materinskom jeziku jedna je od temeljnih kompetencija, a razvija se putem djelatnosti slušanja, govorenja, čitanja i pisanja. Kada govorimo o ranoj pismenosti mislimo o povezivanju pisanog i govornog jezika (stvaranje veze između vizualnog simbola i fonološkog oblika), fonološkoj svjesnosti (shvaćanje da se riječi sastoje od manjih jedinica- prepoznavanja rime, prepoznavanje slogova, odvajanje kraja i početka riječi, izdvajanje glasova), jezičnom razumijevanju, poznavanju slova, razumijevanju pravila pisanog jezika (shvaćanje da se knjiga čita od početka prema kraju, od vrha stranice prema dnu, s lijeva na desno), razvijanju motivacije za čitanjem. Čitanje i pričanje djetetu od najranije dobi osnova je razvoja predčitačkih vještina i temelj razvoja kompetencija cjeloživotnog učenja.

Rana pismenost u dječjem vrtiću

Prostor djetetova odrastanja, igre i učenja treba biti oblikovan po mjeri djeteta. Važnost je i u sveukupnom vrtićkom okruženju koji treba biti fleksibilna organizacija prostora, obilje materijala, mogućnost izbora, sloboda kretanja, međusobno povjerenje, pozitivno ozračje, prihvaćanje različitosti, uvažavanje i suradnja svih unutar ustanove te suradnja s roditeljima i drugim zainteresiranima. Takav pristup sveobuhvatnom poučavanju djece predškolske dobi pozitivno se odražava i na poticanje razvoja rane pismenosti jer ono podrazumijeva mnogo različitih čimbenika koji na prvi pogled i nemaju veze s pismenošću, a itekako imaju utjecaja na njezin razvoj, kao što je veza između razvoja motorike i govora ili simbolička igra. Razvoj rane pismenosti u dječjem vrtiću ne podrazumijeva poučavanje slova i znakova, ono je višeslojan proces koji obuhvaća stvaranje prostorno

materijalnih i socijalnih preduvjeta za razvoj raznih aktivnosti u kojima djeca od najranije dobi koriste razne elemente pismenosti.

Uvođenje eksperimentalnog programa rane pismenosti u odgojnu skupinu

Početak rada u odgojnoj skupini, s djecom predškolske dobi, temeljio se na zainteresiranosti djece od 2,5 do 3,5 godine života za razne elemente rane pismenosti. Djeca su, u početku, pokazivala interes za izgled slova, imenovanje slika, ponavljanje priča, pjevanje pjesama s pokretom, izgovaranje slova u imenu, što sve možemo čitati (plakate, slikovnice, tisak,…). Poticanjem razvoja rane pismenosti, kao odgojitelji, postavile smo zadatke i ciljeve. Ciljevi koje smo željele ostvariti bili su kompetencija, zadovoljstvo, razumijevanje, strpljivost, čekanje na red, kako djecu potaknuti da probude znatiželju, kako birati zanimljive igre, na koji način im prezentirati ono što želimo, stvaranje pozitivnog ozračja, prepoznavanje pojmova, prepoznavanje slikovnog poticaja s prvim glasom u riječi, što sve možemo čitati. Kako bi ostvarile ciljeve koje smo zadale, dogovorile smo zadatke. Neki od njih bili su: osigurati širok izbor raznovrsnog materijala, kao i širok izbor aktivnosti, omogućiti djeci da osjete radost tijekom proizvoljne igre vezane uz slušanje; čitanje; slova; brojeve; pričanje priča; glumu; dramatizaciju; kako ohrabrivati svako dijete i pozitivno potkrepljivati svu djecu, a posebno introvertiranu, povučenu; podupirati učenje kroz igru, stjecanje znanja, čitanje iz užitka; svakodnevno pjevanje djeci već poznatih, ali i novih pjesama, uz izvođenje pokretom; jednom tjedno dramatiziranje igrokaza; svakodnevno listanje i čitanje slikovnica i priča prema interesu djece.

Uvođenjem eksperimentalnog programa nastalo je istraživanje, a temeljilo se na poticajima vezanim uz godišnje doba u kojem se trenutno nalazimo, na primjer: jesen – šumske životinje – V kao vjeverica, vlak, vrtuljak. Započelo je nuđenjem slova na A4 formatu papira te sličice s pojmovima vezanim uz to slovo kao početno (**Slika 2**); praznog slova kojeg su ispunjavali plastelinom (**Slika 3**); 3D taktilno manipulativnih slova (otvornici) kako bi djeca spoznala oblik slova u prostoru. Viđeno su uspoređivala, surađivala, izgovarala glasove, povezivala sliku s prvim glasom u riječi (**Slika 1**), prstićem prelazila preko slova kako bi spoznala oblik.

Slika 1 Združivanje slike i slova

Slika 2 Spoznavanje oblika

Slika 3 spunjavanje praznine

Slika 4 Oblikovanje slova

U sobi dnevnog boravka djeca su samoinicijativno, nerijetko, uzimala razne predmete, kao npr. drvene štapiće, duguljaste kocke, vunu, magnetne štapiće i od njih oblikovala slova i izgovarala značenje, smišljala raznovrsne igre (**Slika 4**).

Velika pažnja posvećena je: razvoju grafomotorike i to pravilnom držanju olovke; korištenju škarica; likovnim aktivnostima različitim tehnikama; gestovnim igrama; igrama prstićima koje su djeci pomogle da spoznaju mogućnosti svoga tijela, ruku, prstića, usavrše koordinaciju oko – ruka, obogate rječnik. Jednom tjedno djecu smo uvodile u svijet bajki i priča putem našeg malog kazališta. Izvodile smo igrokaze, nakon kojeg su se djeca

Slika 5 Malo kazalište

mogla proizvoljno, samostalno, samoinicijativno izražavati na neki drugi način, lutkom, biti netko drugi (**Slika 5**). Tako su introvertirana djeca progovorila, sramežljiva nisu više bila toliko sramežljiva, djeca su spoznala da se kroz lutku mogu izraziti, osjetila su da je lutka ta koja im pomaže, ima iscjeljujući karakter, oduzima strah, ona na koju mogu računati, uvijek je tu, pri ruci, te vrlo bitna poveznica koja rješava probleme i nesuglasice.

Zajedno smo dogovorili i pravila ponašanja koja smo slikovno i pismeno istaknuli na plakatu. Djeca su svojedobno dolazila do plakata, pokazivala prstićima koje pravilo se ne poštuje, te kako se zapravo treba ponašati i na koji način (**Slika 6**).

U sobi dnevnog boravka sve slike koje su nastale u radu s djecom (kao na primjer oblak, sunce, mjesec, razni cvjetovi, životinje) imenovale smo i nazive izvjesile ispod njih kako bi djeca mogla prepoznavati slova i izgovarati ih, tražiti, uspoređivati, zanimati se i za pisanu riječ a ne samo izgovorenu. Nakon nekog vremena s djecom smo igrale igre pronalaženja određenog slova u sobi dnevnog boravka te ih poticale da ga izgovore. Starija djeca bila su zainteresiranija te su ga velikim interesom tražila (slovo je bilo izloženo na zidu sobe), a kada bi ga pronašla izgovorila su ga i smišljala koje sve riječi počinju na to slovo (donosila predmete, slike na

Slika 6 Pravila ponašanja

Slika 7 Obiteljske fotografije

Slika 8 Imenovanje pojmova

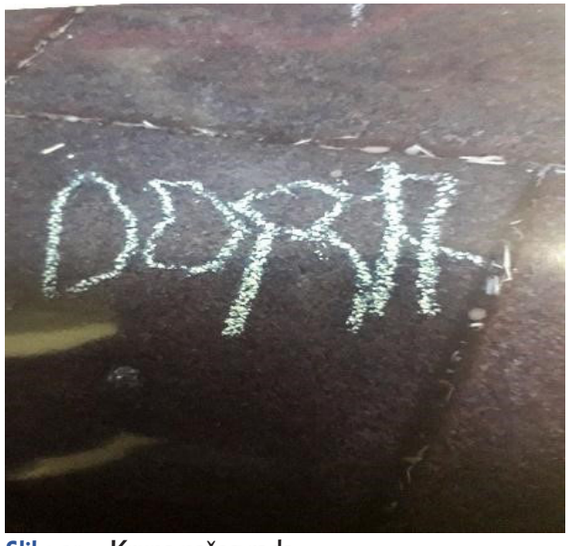
to slovo kao početno). Uključivala bi mlađe uzevši ih za ruku, pokazujući prstom što se igraju i kako da im pomognu dodati određenu igračku na početno slovo. Radom na djetetovoj krupnoj motorici (bacanje, hvatanje, hod unatrag, penjanje, kuglanje, snalaženje u prostoru, prilozi: iza, ispred, ispod, na, u, pokraj,..) i grafomotorici (korištenje škara, modeliranje, crtanje, kopiranje,…) pomogle smo im da usavrše vještinu snalaženja u prostoru, da uočavaju prostorne odnose, shvate odnos – gdje sam ja (kao dijete) u odnosu na svijet u kojem živim. Podučavanje rane pismenosti treba uključivati osobe iz djetetove neposredne okoline: stručne suradnike i roditelje. Tako smo veliku pažnju ustupile povezanosti i uključenosti roditelja u proces, pokazujući im što sve radimo pomoću „Razvojne mape skupine“, a i djeca su željela kući nositi zadatke koje bi s roditeljima produbljivali i dovršavali (grafomotoričke vježbe, simboli na određeno slovo, bojanje slova, kopiranje, čitanje priča) povratno nam donoseći ispunjene zadatke s pričom kako su nastali. Donosila su i slike obitelji (**Slika 7**) koje smo izvjesili na određeno mjesto u sobi dnevnog boravka djece, a pomogle su i u obogaćivanju rječnika, služile su i kao poticaj za razgovor, jedni su druge ispitivali o imenima osoba na slici, tko je tko, kako izgleda, zašto netko nije na njoj i slično.

Slika 9 „Čitanje priče“

Skoro svakodnevni interes za slikovnice (**Slika 8**) i slušanje priča na različite načine (razni mediji prijenosa: CD player, odgojiteljica, dijete) povezao je djecu kao skupinu koja zajedno smišljaju kraj, početak priče a nadasve i cijelu priču (**Slika 9**) probudivši maštu i interes čak i kod uspavane, pasivne djece.

Zaključak

Nakon ljetnog odmora i povratka u dječji vrtić majka nas je izvijestila kako je njena djevojčica, (3.5g) igrajući se, samostalno, pravilnim redoslijedom napisala svoje ime (**Slika 10**).



Slika 10 Kruna našeg rada

Provodeći eksperimentalan program rane pismenosti u trajanju od jedne pedagoške godine, zaključila sam da neka djeca već u dobi od 3 godine (pa čak i ranije) počinju pokazivati interes za slova, shvaćaju da napisane riječi nose značenje. U toj dobi djeca spoznaju da se knjiga čita odozgo prema dolje, slijeva na desno, prepoznaju rimu, ponavljaju ritam govora, a to su već prva obilježja rane pismenosti. Ako se rana pismenost ne potiče , narušene su vještine koje se traže u kasno predškolskom periodu,

a potrebne su za uspješno usvajanje čitanja i pisanja. Ako nisu svi uvjeti ostvareni (materijalni, socijalni, mogućnost izbora, kretanja, ali i zadovoljenje osnovnih životnih potreba) djetetu neće biti zanimljivo, neće biti dodatno motivirano kako bi se upustilo u istraživanje onoga što mu nudimo. Tijekom pedagoške godine sve igre nastale su u suradnji s djecom koja su aktivno sudjelovala u svim aktivnostima. Nakon svake aktivnosti vidno su izražavala veselje i zadovoljstvo postignutim. Ozračje koje smo, kao odgojiteljice stvarale bazirano je na istinskom interesu pojedinca ili grupe. Uočivši kako na razvoj rane pismenosti značajan utjecaj ima kvaliteta prostorno – materijalnog okruženja vrtića primjerenim oblikovanjem vrtićkog okruženja pojačale smo motivaciju djece za istraživanjem i time podupirale razvoj njihovih kompetencija iz područja rane pismenosti.

Literatura:

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) Zagreb, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa

Čudina – Obradović, M. (2008) Igrom do čitanja, Zagreb, Školska knjiga

Osmanova, Guria. (2010) 150 igara prstićima za razvoj fine motorike i govora: s pjesmicama na sve dječje teme, Zagreb, Planet Zoe

Slunjski, E. (2003) Kad djeca pišu, broje, računaju... : neobične igre običnim materijalima. Varaždin, Stanek

Milanović, M. i suradnici (2014) Pomozimo im rasti, Zagreb, Golden marketing

Šagud, M. (2006) Odgajatelj kao refleksivni praktičar, Petrinja, Visoka učiteljska škola

IRENA RADOVIĆ. Godine 2004. završila sam studij predškolskog odgoja na Učiteljskom fakultetu. Od edukacija sam najponosnija na program u suradnji sa Edukacijsko-rehabilitacijskim fakultetom Sveučilišta u Zagrebu pod vodstvom prof. Mirjane Lenček „Rana pismenost" te s kolegicama započinjem uvođenje tog eksperimentalnog programa u jasličku skupinu kojeg provodimo i danas. Aktivna sam članica dramske skupine sa kojom smo nastupali 2019. godine na događaju „Darujmo djeci kazalište" Park stara Trešnjevka.

Sudjelovala sam na raznim radionicama i edukacijama, Dramolet (Centar za kulturu Cesarec), Kazalište sjena, sudjelovala

sam i na edukaciji za rad sa djecom usporena govorno-jezičnog razvoja 2004. godine, na edukaciji Korištenje problemskih priča u radu s djecom 2019. godine, na izložbi dječjih radova „Pozdravljam te šumo" te nastupala sa djecom i kolegicama na otvaranju izložbe 2015. i 2019. godine u MSU. Stalno promišljanje, kao i educiranje, osnova su moga uspjeha u radu sa djecom. Zadovoljno, sigurno, kompetentno, te sretno i ispunjeno dijete, ali i odgojitelj, ono je čemu težim.

IRENA RADOVIĆ. In 2004 she completed her studies of preschool education at the Faculty of Teacher Education in Zagreb. I am especially proud of "Early literacy" programme in cooperation with Faculty of Education and Rehabilitation of University in Zagreb led by prof. Mirjana Lenček and conducted by my colleagues and me in nursery group in kindergarten where we work and carry out this project still today. I am an active member of the drama group with which we performed in 2019 at the event "Let's Give the Children a Theater" at the Old Trešnjevka Park.

I participated in various workshops and trainings, Dramolet (Cesarec Cultural Center), Shadow Theater, I also participated in education for working with children with slow speech and linguistic development in 2004, on education Using Problem Stories in Working with Children in 2019 at the Children's Greetings exhibition "Greetings to You, Forest" and performed with children and colleagues at the opening of the exhibition in 2015 and 2019 at Museum of Contemporary Arts. Continuous thinking as well as education are the basis of my success in working with children. A content, safe, competent, happy and fulfilled child, but also an educator, is what I strive for.

The approach of painting arts through museum programs intended for blind tweenagers / Približavanje slikarstva kroz muzejske programe za slijepu djecu u dobi od 8 do 12 godina

Ms. Paraskevi Stefanidou
– Special education teacher, museologist, archaeologist

ABSTRACT The main purpose of this presentation is to make evident the extended educational role of the museum through the design, the providing and organizing of educational activities based on paintings addressed to blind tweenagers. The access to the location, the education and recreation the museum offers through Art are signified as a social good and they are rights of all the disabled. So, forth effort is made through this project to show of the necessity to redefine the relation between the people with sight problems and the cultural goods and the museums, as well, for both these people' s own advantage and for the profit of the museums that can increase their cultural penetration to social groups that are not usual visitors to these places.

Key words: *accessibility; blindness; museum education; paintings*

SAŽETAK Glavna je svrha ove prezentacije uočljivo proširiti obrazovnu ulogu muzeja kroz osmišljavanje, pružanje i organiziranje obrazovnih aktivnosti temeljenih na slikama namijenjenim slijepoj djeci u dobi od 8 do 12 godina. Pristup lokaciji, obrazovanju i ostvarivanje umjetničke ponude označeni su kao društveno dobro i prava su svih invalida. Dakle, ovim se projektom ulažu daljnji napori kako bi se ukazalo na nužnost redefiniranja odnosa slijepih i slabovidnih osoba i kulturnih dobara i muzeja, kako u korist tih ljudi, tako i zbog profita muzeja kroz

povećanje njihova kulturnog prodora u društvene skupine koje nisu uobičajeni posjetitelji ovih mjesta.

Ključne riječi: *muzejska edukacija; pristupačnost; slike; sljepoća*

Introduction

The museum is a non-profit institution in the service of society and its development, open to the public, which acquires, maintains, investigates, communicates and exposes the material and intangible Heritage of mankind and its environment for the purposes Education, study and Entertainment (ICOM, 2007).

The visitors to whom it is addressed are members that make up a society. The museum to achieve the above objectives must take into account the characteristics of today's societies. In particular, it should pay particular attention to the mobility of populations, to the very-culturalism of urban centers, to human diversity and to their difference (Kalou, 2017).

But using the phrase "museum open to the public" means no one is excluded. It means that museums are accessible to people in general. The barriers to access lie in people's attitudes. Museums seek to be accessible to the public, just like the mass media. This perception must be combated when we aim at the general public, ' in every passerby ', that in itself means that we do not rule out anyone (Coxall, 2006).

At this point the legitimate question arises "why does the museum have to be open to everyone?"

The answer rests on two grounds. The museum on the one hand must be accessible to all people regardless of sex, age, race, social cultural background, religion, medical condition etc. As a non-profit institution in society as it is the guardian of the cultural heritage of a place and its inhabitants. On the other hand, more traffic contributes to increased revenues, and hence to its viability.

In conclusion, the museum must be addressed to the whole society. When it shares its audience, it seeks as much response as possible and to achieve it, it is a prerequisite to have people with some common characteristics. The aim of the museum is to open its gates to everyone and, its even more ambitious goal is to integrate the museum into their daily lives.

Art And Blindness

The museum spaces and especially the art museums are an ideal place for the development of communication skills and acceptance relationships between people with and without disabilities. Both the sighted and the blind children can experience the same emotional experiences that art offers but in a different way, if there is accessibility to it and the appropriate pedagogical and psychological climate (Argyropoulos, 2010). The perceptions of an object that visually impaired people developed through other senses and especially with touch can enrich the experiences and weaknesses of even those who do not have similar weaknesses. It is easy to understand that the senses, body, mind and soul help to cultivate multifaceted potentials for understanding the world. Therefore, the diversity and the weakness within an art museum cease to be considered as barriers to communication (Nakou, 2001).

A child's walkthrough at the Art Museum can help him to discover himself, communicate with others, freely express his thoughts and feelings, gain knowledge and move safely and confidently to his premises. It can contribute to his social, emotional and linguistic development (Chroni, 2010).

Also, art helps to approach the undefined. To realize that although artists have rules, often what matters is to exceeded them. It is essential for the child to feel that the artist tend his hand and invites him to be combined in life and through contact with materials and his techniques to experience the same creative course with (Chroni, 2010).

Art cultivates respect for the human person, nature and work. It favours peaceful coexistence, highlights the need for human communication, abolishes discrimination and borders and finally, shapes the whole status of the individual as a social entity by approximating its cultural identity (Belesiotis, 2004).

The museum as a place dedicated to the Muses and art, can contribute to the democratization of society by offering equal opportunities for all. Art, therefore, as creative energy is not addressed to a particular audience, does not discriminate and generally no society and no political system has the right to decide which social group will have access to it and which not (Argyropoulos, 2010).

The Approach Of Paintings By Visually Impaired People

Even in the 20th century, studies on the visual arts and blindness of Sender and Revesz (1950) showed that people who were born blind or who acquired blindness early in their life, could not understand the beauty of art, as it contained a metaphysical significance that only with the eyes could be extracted. This blockade at the same time was recognized by the groups of artists in Austria starting from Viktor Lowenfeld under other cultural and social contexts (Heyhoe, 2008).

It is very difficult for the birth-blind to understand the paintings. The paintings are for them a "nightmare" because there is ubiquity. More generally, blind people expect at first to see a painting, mainly through the sculptural representation of the same or similar that has followed the same art stream to get an idea, an impression, a sensation and then proceed to a tactile painting. It is true that the models of paintings and the tactile representations of the objects that can be produced are very beneficial for the blind (Heyhoe, 2012).

In this way they will be able to get more information about the lines and their type. Birth blind people lack the sense of perspective, depth and colour to understand the entire painting. This is an open topic and we do not know if there is a solution. This approach, as many people will admit, is a little romantic by converting a painting either in reliefs or anything else, because on the one hand the artist is being disfavoured and on the other hand the artist cannot attribute the dimension, the prospect and what he personally want to give through the combination of colours, through the technique or the school he serves. So, anyway, this will give the painting another sense and as a result it would be another painting. It is impossible for a person who is blind from birth to give a visual stimulus with a total scan of a painting. For example, we can build a tactile painting and try to show them where the basic colors are, but this will still be a false perception. To paint a person a realistic image it needs some degree of visual acuity. The person must illustrate wholeness and be aware that he paints correctly formatted and sketched areas on the paper. He must, however, have a feedback for the lines he painted, so as to know where to put the next (Heyhoe, 2008).

We should not miss the fact that there are, of course, and the birth-blind artists painters who use color and perspective. Here is born the following question: If we have such artists, why we exclude the possibility that blind people by touching visual designs can understand paintings maybe in some way neurobiological, which cannot be described at this time. Do not forget that neurobiology has contributed significantly in this area. There are many hidden areas in art that need to be opened at last and inspire people to do things. We never know what can be done in the future. There isn't therefore only an one way to understand a picture. Many times the artist lets each of us to figure out what he wants to say. The saddest thing though is that the artists themselves are the ones who put on a lot of obstacles and this is the reality. In the tables you must first get their permission before proceeding to any conversion of their work into a copy and this is very difficult. At the same time, a matter of concern is the gradations of vision loss. Someone who has impaired vision can perceive with the appropriate chromatic alternation some things. But for someone who is totally blind, I guess the mistake they all make is to try to make a complete replacement of the visual work with the tactile and they probably take for granted some concepts even in the levels of shapes where someone who was born blind is unable to know. Many have tried this but have not done it effectively. They cannot understand that the blind is lost with the details. The many details that someone gives to explain a project can make the blind to get really lost and cause the opposite of the desired effect.

So, in order someone to describe to a blind person a painting he needs to keep in mind that:

- He can explain the scene, that is, what happens in the painting.
- He should let him feel a tactile representation of the table, if it is available.
- He can explain the colors, especially if he was once was able to see he will find it very useful.
- The acoustic tour gives the blind the appropriate technique to explore the material, in order to explore the material. Congenital blinds do not want to give them a lot of visual information in the descriptions of the paintings as aesthetic is of no importance to them. However, they consider the historical and biographical details of the table to be of predominant importance.

Comments:

1st It is possible that the blind (even the congenital) understand, to describe and create artwork using exclusively visual scenarios.

2nd It is impossible to understand the needs of the blind and above all their skills through education.

3rd Many blind people learn to design and paint because they are pushed through learning tests and mental motives.

Educational Programmes Of Museum For Visually Impaired People

The museums are educational organizations that are addressed to the whole society. The educational programmes of museum as a museum's pedagogy have no limitations in terms of its recipients. It deals with all groups of audiences, regardless of age and social origin. The ultimate goal is to reach out to people who go through the doors of a museum and with those who do not express such intent, they do not have the interest or the possibilities to visit it (Nikonanou, 2010).

Modern museums by organizing educational programs for socially excluded groups, such as people with disabilities aim at raising awareness, meaningful access to museum experience and smoother social integration (Katouni, 2011) with a view to Eliminating or "reducing" social exclusion (Spandagoy, 2016). Essentially the educational programs constitute another communication link of the Cultural Organization with the disabled, perhaps the most successful and effective, because they rely on the warmth and immediacy of the communication guaranteed by Human relations (Elena Glytsi, 2002).

Therefore, the design of training programs for people with disabilities should include the following basic steps:

– Subject definition.
– Clear targets.
– Choice of method depending on the targets for which access is prevented.
– Care for practical issues (Nikonanou, 2010) .

More generally, the design and the develop of the educational programs occurs only if you take into account the characteristics of each group and if a cooperation had preceded with the special teachers, social workers, psychologists etc. That supports each individual team to identify their characteristics better. This is one of the procedures that is necessary, as its failing creates difficulties in the conduct of the programme (Glytsi et al., 2002).

Blinds, despite being blind, are a heterogeneous group of different social, economic, educational and cultural characteristics. The personal reasons why they visit the museums most of the time seem to connect them more with sighted users with similar interests rather than other blind users. Blind visitors are treated as a "fringe" group in the museum area, not because of a common characteristic (of vision loss), but because of the "Opticocentral" way of organizing and operating based on the majority of museums where vision is the main mean of recruiting information (Spandagoy, 2016).

Normally in museums the touch is not allowed, which is summarized in the characteristic sentence "Do not touch". However, there are programs that rely on touch. What that means in this case is that the mean determines the content itself. Most of all, when a group cannot grope together at the same time, the same object. This actually causes the group to break down.

At this point, an important clarification must be done. Palpation is not a "touch". Touch is a way to understand, perceive contours, textures etc. It is a way of communication of them with the material world. Is the way of them to "see". Since all the people in the group cannot simultaneously grope the same object, the museum educator must divide space and time so that they can all touch the same object and can discuss and exchange views with each other and with the museum educators about what they saw and what they 2understood. The information, ultimately, must be common and not individual for everyone. All this requires a lot of time, of course, as well as different or alternative paths within the exhibition hall.

In summary, museums with the museum educational programs which they provide, not only to blind but to all persons with disabilities or not, the ability to find their place in the world, to understand their identity, to gain their self-esteem but also to learn respect others so that society becomes more coherent (Chroni, 2010).

The Working Methods And Objectives Of The Educational Programs In The Art Museums

The basic working methods that should be adopted for the implementation of a program on paintings are the following:

– Object Observation
– Experience Learning Method
– Creation of personal meanings
– Exploitation of the senses
– Combination of obstetrics and dialectic method
– Guided Discovery
– Creative expression
– Research of previous experience regarding on the subject of the investigation
– Link the experience to the objectives pursued

The objectives of the museum pedagogic programs on the paintings are:

Museum objectives:

– To familiarize themselves with the meaning and the space of the museum
– To familiarize themselves with the operation of the museum
– To develop the critical and creative relationship of children with the modern social and cultural environment
– To be cultivated aesthetically and artistically

Cognitive objectives:

– To raise awareness of the value and benefits of art in promoting their mental health
– To discover the importance of art in human's life
– To understand the art of painting to the fullest extent
– To approach, interpret and judge the various art streams in their own way
– Transform themselves from ordinary viewers into active creators
– To understand that a work of art can be read in many different ways
– To cultivate interpretative skills

– Appreciate works of artistic value
– To understand the concept of perspective and three-dimensional representation

Emotional goals:

– To enhance and stimulate their curiosity
– To actively exploit their imagination and experience
– To boost their confidence
– To evolve their personality
– To gain social experiences
– To develop a sense of security within museums

Psychokinekinetic Targets:

– To take initiatives for action
– To express themselves spontaneously
– To express with motor skills
– To express themselves visually in art
– To empower the student's psych in order to become active citizens and culture producers
– To develop all senses

Pedagogical objectives:

– To express themselves creatively through experiential forms of learning
– To develop a research spirit
– To learn to work in teams.
– To gain a critical spirit
– To develop their vocabulary
– To get acquainted with the "reading" of an embossed paintings
– To participate actively by as many senses as possible

Conclusion

The reason that this group has been chosen is so that the children can find at the foundation a hospitable museum space, with exhibits designed specifically for their needs and to raise awareness of the issues of art. This program is an attempt to prove that many times we look at a work of art and more specifically a painting, without really feeling it, without understanding its value and meaning. Vision is not the only mean to "see" a painting and understand it.

The chosen age group is the pre-adolescent. It is a stage full of challenges in child's life whether it is experiencing visual problems or not. Clearly, a child with visual dysfunctions is no different from other children when it comes to entering the period of adolescence and perhaps the problem which is facing is still even bigger.

It is the period which the child has to face the changes that occur in his body and at his disposal. During preadolescence the child perceives his growing independence and begins to show a wide range of difficult behaviors such as cursing, keeping secrets, lying, contradicting and being sarcastic.

This program aims to bring down the stereotype of the negative reaction of children with regard to contact with the arts. Art does not leave uninterested the children who are in pre-adolescent age. On the contrary, the wrong approach of adults is what makes them seem uninterested. The point is to win the children from this early age and give them stimuli to provoke a conversation with them, not by focusing on a particular painting but by drawing ideas to talk about more personal issues. A painting is an excellent reason to manage to hear what the child has to say and how he interprets it as well, as there are many different readings. In this way we will help him see that there are different ways of viewing and interpreting in artistic expression.

With this program is made an effort to approach as best as possible the art through fun and play, this so important part in child's life. Every child – with or without disabilities – has the right to play, to the education and to social life. The obligation of all is to give to children with disabilities our care and interest, to help them in their difficult efforts, offering them all the necessary supplies. The child through the game, develops balances and cultivates its capabilities (Hajitoliou, 2006).

References

Argyropoulos, V. (2010). The issue of access for people with disabilities to the museum area. In I. N. Billy Bemi, *Museums and Education* (pp. 315-316). Athens: Island.

Belesiotis, N. P. (2004). Educational programs at the Benaki Museum for people with special needs. In M. V.–G.–I. (Emm.), *Museums and people with special needs. Experiences and Perspectives* (p. 72). Athens: Gutenberg.

Bounia, A. (2015). Approaching different communities: actions of social inclusion, intercultural education and the exploration of accessibility for disabled people. In N. N.–A.–A.–A.–N. Giannoutsou, *Museum learning and experience in the 21st century* (p. 143). Athens: Academic Libraries Association.

Chroni, G. K. (2010). *Museum-School, Facing doors to Knowledge.* Athens: Pataki.

Coxall, H. (2006). Open Minds: Inclusive Practice. In H. Genoways, *Museum Philosophy for the Twenty – First Century* (p. 139). Oxford: Altamira Press.

Elena Glytsi, A. Z.–C.-T. (2002). *Culture and education: the dimensions of cultural phenomena.* Patras: Hellenic Open University.

Hajitoliou, M. V. (2006). *Child game culture education: The game Through time.* Thessaloniki: Ministry of Macedonia – Thrace.

Hayhoe, S. (2008). *Arts, Culture, and Blindness: A study of Blind Students in the Visual Arts.* New York: Teneo Press.

Hayhoe, S. (2012). Viewing paintings through the lens of cultural habitus: A study of blind students' experiences at California School for the Blind and the Metropolitan Museum of Art, New York. *International Conference on Space, Place and Social Justice* (p. 20). Manchester: Manchester Metropolitan University.

ICOM. (2007). Conference proceedings of the 21st ICOM General Conference. Vienna: ICOM.

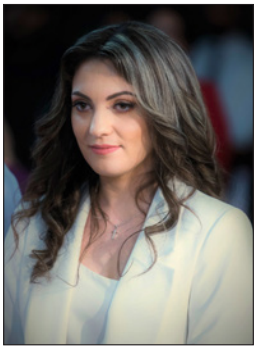
Kalou, A. (2017). The Modern Museum: a museum open to all. In C. S. Argyropoulos V., *Culture/special education. The access of persons with disabilities and/or special educational needs in the natural and cultural environment of museums and archaeological sites.* Volos: University of Thessaly.

Katouni, F. (2011). Museum and public categories: findings and highlights based on the educational activity of the Centre for the Study of modern ceramic. In I. Gavrilakis, *The spring of the museums. Meeting on educational Programs and Museum education* (p. 103). Rethymnon: Hellenic Department of Prehistoric and Classical antiquities.

Nakou, I. (2001). *Museums: We, the things and the culture.* Athens: Island.

Nikonanou, N. (2010). *Museum pedagogy: From theory to Practice.* Athens: Patakis.

Spandagoy, E. (2016). The exploitation of the museums in the inclusive education of children with disabilities. In D. K. (ed.), *Electra Spandagoy, "The exploitatiChild and education in the museum: Theoretical starting points, pedagogical practices* (p. 116). Athens: Patakis.



PARASKEVI STEFANIDOU. She has graduated from the History and Archeology department of Aristotle University of Thessaloniki at 2010 with specialization archeology and art history. At 2014 she received the master's degree in School Psychology and Learning Difficulties from University of Florence. Through the years 2016 – 2018 she completed her graduate studies in MA Museology and Cultural Management of Aristotle University of Thessaloniki. At her master's dissertation thesis, she is dealing with the matter of the accessibility of the people with visual impairments at places of culture and she has taken part at plenty of seminars, lectures and conferences where this issue is concerned both in Greece and abroad. Through the years 2011 – 2017 she worked as an employee at Hellenic Post. From 2017 till today she works as an associate philologist of Special Education at high schools.

PARASKEVI STEFANIDOU. Diplomirala je 2010. na Odsjeku za povijest i arheologiju na Sveučilištu Aristotel u Solunu sa specijalizacijom u arheologiji i povijesti umjetnosti. Godine 2014. magistrirala je školsku psihologiju i poteškoće u učenju na Sveučilištu u Firenci. U razdoblju od 2016. do 2018. završila je diplomski studij muzeologije i kulturnog menadžmenta na Sveučilištu Aristotel u Solunu. U svome diplomskom radu bavila se mogućnostima pristupa umjetnosti i kulturnim institucijama za slijepe i slabovidne osobe te je sudjelovala na brojim seminarima, predavanjima i konferencijama u Grčkoj i u inozemstvu. Od 2011. do 2017. radila je u pošti u Solunu. Od 2017. radi kao vanjski suradnik u obrazovanju srednjoškolaca s posebnim potrebama.

Uloga umjetničkog izričaja u muzejskoj struci / The Roll of Artistic Expression in Museum Profession

Mrs. Dubravka Tullio – Prirodoslovni muzej Dubrovnik
dubravka.tullio@pmd.hr

Mrs. Ana Kuzman – Prirodoslovni muzej Dubrovnik
ana.kuzman@pmd.hr

Sažetak Djelatnost Prirodoslovnog muzeja Dubrovnik obuhvaća prikupljanje i istraživanje te stručnu i znanstvenu obradu prirodnih dobara i njihovu sistematizaciju u zbirke, trajnu zaštitu muzejske građe i dokumentacije, vođenje muzejske dokumentacije o muzejskim predmetima, predočavanje muzejske građe javnosti putem stalnih i povremenih izložbi, obavljanje stručnog i znanstvenog rada kao i promidžbu te popularizaciju prirodoslovlja. Također, jedna od vodećih djelatnosti Muzeja je pedagoška djelatnost koja kroz edukativne programe ukazuje na važnost očuvanja biološke raznolikosti i upoznavanje najmlađih posjetitelja s kulturnom i prirodnom baštinom. Poticanjem njegovanja baštine već u najranijoj dječjoj dobi gradimo temelje za razvoj vlastitog identiteta djeteta kroz konzumaciju kulture, umjetnosti, prirodoslovlja i povijesti. Kreativnim načinom prezentacije muzejske građe rušimo predrasude o strogom pristupu učenju i shvaćanju muzeja kao uštogljene institucije. Takvim otvorenim pristupom muzej i muzejski djelatnici bliži su i bliskiji publici. Sinergija znanosti i umjetnosti u stručnom radu Muzeja izvrstan je način komunikacije i prenošenja informacija sukladno načelima suvremene muzeologije.

Ključne riječi: *baština; edukacija; komunikacija; muzeologija*

Abstract The activity of Dubrovnik Natural History Museum involves collecting and researching, professional and scientific processing of natural resources and their systematization into collections, permanent protection of museum material and documentation, keeping museum documentation about museum artifacts, presenting museum material to the public through permanent and occasional exhibitions, performing professional and scientific work as well as promoting and popularizing natural sciences. Moreover, one of the leading activities of the Museum is pedagogical activity which shows the importance of preserving biological diversity and introducing cultural and natural heritage to our youngest visitors through educational programs. By stimulating nurturing of heritage at the earliest age, we are building foundations for development of child's identity through consumption of culture, art, natural science and history. Our creative presentations of museum material break the prejudice of a strict approach to learning and perception of the museum as a rigid institution. With such an open-minded approach, museum and museum employees are warmer and closer to the audience. The synergy of science and art in professional work of the Museum is an excellent way of communicating and disseminating information according to the principles of contemporary museology.

Keywords: *Communication; Education; Heritage; Museology*

Prirodoslovni muzej Dubrovnik

U samom srcu Dubrovnika, u svima dobro poznatoj povijesnoj jezgri Grada, nalazi se Prirodoslovni muzej Dubrovnik. Njegova povijest bogata je i turbulentna, ali od njegovog ponovnog osnutka prošlo je tek deset godina. Vrijeme seljenja, prenošenja i gubljenja muzejske građe je prošlo. Muzej danas dostojanstveno i ponosno služi javnosti kao izvor znanja i znanstvenih podataka, bilježi promjene u flori i fauna dubrovačkog kraja te čuva uspomene i podsjeća nas na prošla vremena. Deset godina neprestanog rada i neiscrpne želje za učenjem i stvaranjem, rezultirale su velikim brojem izložbi, suradnji s drugim znanstvenim, kulturnim i odgojno obrazovnim ustanovama te prikupljanju i prezentiranju prirodoslovnog materijala. Djelatnost Prirodoslovnog muzeja Dubrovnik obuhvaća prikupljanje i istraživanje te stručnu i znanstvenu obradu prirodnih dobara i njihovu sistematizaciju u zbirke, trajnu zaštitu muzejske građe i dokumentacije, vođenje muzejske dokumentacije o muzejskim predmetima, predočavanje muzejske građe javnosti putem stalnih i povremenih izložbi, obavljanje stručnog i znanstvenog rada kao i promidžbu te popularizaciju

prirodoslovlja (Zakon o muzejima, „Narodne novine“ br. 61/2018). Osim što se u njemu vrednuju, čuvaju, i izlažu javnosti zbirke predmeta, umjetnina, prirodnina i dokumenata, važna zadaća muzeja jest prenošenje ideja pohranjenih u njima i stvaranje znanja o tome (*Brezniščak, 2019.*) Kreativnim načinom prenošenja ideja i prezentacije muzejske građe rušimo predrasude o strogom pristupu učenju i shvaćanju muzeja kao uštogljene institucije. Takvim otvorenim pristupom muzej, muzejski djelatnici i njihov rad bliži su i bliskiji publici.

Znanost i umjetnost

Znanost je organizirani skup ljudskog znanja stečenog na temelju istraživanja, propitivanja i promatranja stanja i promjena u prirodi i društvu. Vodeći se razumnim, kritičkim i logičkim razmišljanjem ona postaje objektivna, precizna i sustavna metoda u prikupljanju činjenica. U svim znanstvenim područjima, granama i disciplinama njena glavna zadaća je istražiti, opisati i objasniti odnos uzroka i posljedice te unaprijediti društvo.

Umjetnost je skup ljudskih djelatnosti u kojima se različitim sredstvima izražava estetsko iskustvo oblikovanjem zamisli i emocija u objektivno postojanje. Bit umjetnosti je prenošenje ideje vlastitog individualizma umjetnika i stvaranje afektivnog doživljaja kod promatrača. Umjetnost je duhovna djelatnost, subjektivna i uzvišena. Za umjetnost nije potrebno logičko razmišljanje niti precizne činjenice, ona je sama sebi svrhom, ona je tu da ukloni ljudsku zabludu i raščisti ljudsku zbunjenost.

U prosudbi umjetnosti, uz subjektivno polazište u objašnjenju lijepoga i uzvišenoga u prirodi, I. Kant tvrdi da umjetnost određuje oboje, s pomoću odnosa predodžbenih objekata. Čistu ljepotu nalazimo ondje gdje je prisutan estetski sud kao ideal ili norma, a pravi je ideal estetskoga suda čovjek. F. Schiller definirao je umjetnost kao »ljepotu slobode u pojavi«, a prema F. W. J. Schellingu umjetnost je najviši stupanj čovjekove duhovne djelatnosti, ostvarenje slobode i nužnosti, svjesnoga i nesvjesnoga, subjekta i objekta, konačnoga i beskonačnoga (https://enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=63162).

Iako su teorijski potpuno različite znanost i umjetnost nastaju iz ljudske kreativnosti i znatiželje. One su ostvarenje onoga najboljega u našem društvu; njegova stremljenja boljitku, slobodi, pomicanjem granica i želji

za promjenom. Obračunavaju se s predrasudama, pomažu razumijevanju svijeta i ispravljanju krivih uvida. Znanost, kao i umjetnost, „nikada ne prima svijet kakvim ga je našla, niti ga ostavlja takvim“ (T. Ujević).

Podjednaka prisutnost obje i njihova sinergija u stručnom radu Muzeja izvrstan je način komunikacije i prenošenja informacija publici sukladno načelima suvremene muzeologije. Muzeologija je znanost o muzeju u najširem smislu koja obuhvaća sve vrste i oblike muzeja, kao i aspekte pod kojima se može shvatiti pojam muzeja (Gob & Drouguet, 2007).

Najbolji primjer sinergije znanosti i umjetnosti u samim začecima Prirodoslovnog muzeja Dubrovnik vidi se u radu prof. Balda Kosića (1829. – 1918.). Kosić je bio profesor kaligrafije i tehničkog crtanja, amater prirodoslovac, kolekcionar i preparator, uvaženi zoolog i faunist. Tijekom njegova rada proučavanje dubrovačke faune doživjelo je procvat. Prikupljene su gotovo kompletne zbirke ptica, riba, vodozemaca, gmazova i sisavaca dubrovačkog kraja. Objavio je veliki broj znanstvenih radova o fauni dubrovačkog kraja te ih je obogatio impresivnim, realističnim i cjelovitim crtežima (Kršinić, 1988.).

Današnji rad Prirodoslovnog muzeja Dubrovnik u znatnoj mjeri se razlikuje od rada profesora Balda Kosića, prvenstveno zbog novih tehnologija, kompjuterizacije i suvremenih metoda istraživanja. Međutim, srž i želja za otkrivanjem, čuvanjem, bilježenjem i inventariziranjem prirodne i kulturne baštine koja nas okružuje je ista. Terenski rad i istraživanja, prikupljanje novih materijala i predmeta za entomološku i malakološku zbirku te njihova obrada i inventarizacija isključivo je znanstveni dio naše struke u koji po uzoru na naše prethodnike pokušavamo infiltrirati umjetnost te ih estetski kreirati.

Djeca i muzej

Jedna od vodećih djelatnosti Prirodoslovnog muzeja Dubrovnik je pedagoška djelatnost koja kroz edukativne programe ukazuje na važnost očuvanja biološke raznolikosti i upoznaje najmlađe posjetitelje s kulturnom i prirodnom baštinom. Školski sustav vrši veliki utjecaj na razvoj budućih konzumenata kulture, stoga je suradnja s odgojno obrazovnim ustanovama vrlo važna te ukazuje na to koliko je muzej važan edukativni faktor, a škole su određujući čimbenici u stjecanju navike posjećivanja muzeja. Rad

s djecom i učenje u muzeju razlikuje se od onog školskog ležernijim pristupom u prenošenju i usvajanju znanja.

Cilj radionica, predavanja i igraonica je učiti i prenositi znanje o prirodnoj i kulturnoj baštini koja nas okružuje, informirati javnost o aktivnostima i rezultatima u području muzejske djelatnosti te motivirati djecu i mlade na istraživanje i stjecanje novih znanja. Kroz interaktivnu igru, smijeh i ekspresiju stvaramo kod djece pozitivni doživljaj muzeja. Svakako je vrlo važan i prvi dojam koji će djeca steći o muzeju. Osmijehom, toplom riječi i interaktivnim vodstvom prilagođenim dječjem uzrastu, snažno motiviramo emocije kod djece čime smo osigurali fokus pažnje na govornika i tako razvili emocionalnu reakciju. Kada djeca nakon interaktivnog vodstva, punog smijeha, pitanja i odgovora izađu iz muzeja puna dojmova, znači da smo stvorili kod djece emociju i motivirali ih na promišljanje o prirodnoj i kulturnoj baštini. Djeca muzeje doživljavaju kao mjesta spektakla gdje se očekuju iznenađenja, nova saznanja i zabava, zašto im to ne bi i ostvarili?! Edukativno kreativnim radionicama u kojima koristimo razne likovne tehnike i materijale potičemo dječju kreativnost i razvoj mašte. Razvijamo konativne, kognitivne i motoričke sposobnosti. Aktivno sudjelujući djeca stvaraju i tako dobivaju nove spoznaje i iskustva, spontano i bez pritiska uče i druže se u poticajnom okruženju. Muzej postaje mjesto puno zabave, a kroz zabavu se najbolje usvaja znanje. Poticanjem njegovanja baštine već u najranijoj dječjoj dobi gradimo temelje za razvoj vlastitog identiteta djeteta kroz konzumaciju kulture, umjetnosti, prirodoslovlja i povijesti.

Muzejske publikacije

Riječ komunikacija dolazi od latinske riječi communicare, što znači učiniti nešto općim. Komunikacija je temelj uspjeha poslovnih i privatnih odnosa. Vještina komuniciranja izuzetno je važna za sve kulturne djelatnike pa tako i za muzealce.

Komunikacija edicije, za razliku od prezentativne komunikacije, vremenski je i prostorno ograničena i gotovo neponovljiva; taj se oblik komunikacije odnosi na distribuciju informacija putem publikacija. Takve edicije omogućuju da se trajanje informacijskih učinaka različitih muzeoloških aktivnosti produlji i proširi u prostor (Brezniščak, 2019).

Jedan od glavnih oblika komunikacije u muzejskoj djelatnosti uz izložbe su i muzejske publikacije koje nažalost zbog suvremenih (digitalnih) medija polako padaju u drugi plan. Dominacijom masovnih – digitalnih medija mijenja se društveni život i njegovo oblikovanje što također direktno utječe i na muzejsku djelatnost. Izložbom prenosimo ideje i saznanja, a muzejskim publikacijama ideje i saznanja dokumentiramo, trajno čuvamo i svakim prelistavanjem stranica kataloga, vodiča, monografija itd. osvježimo svoje znanje ili ga upotpunimo nekom novom spoznajom. Osjećaj držanja knjige, kataloga ili neke druge muzejske publikacije u rukama je nezamjenjivo i iskustveno još uvijek nadmašuje svaki drugi način konzumiranja muzejskih publikacija; možda zvuči romantičarski ili sentimentalno ali kao što se muzej mora doživjeti svim osjetilima za potpuni ugođaj, tako se i online izdanja muzejskih publikacija ne mogu mjeriti s tiskanim izdanjima.

Kao što je važno prilagoditi izložbu, vodstvo ili radionicu raznim uzrastima, tako je izuzetno važno za razvoj najmlađe publike osigurati im i muzejske publikacije koje će ih uvesti u rad i djelovanje muzeja. Čitanjem se djeca oslobađaju skučenosti, neznanja i predrasuda, oslobađaju se straha od povijesnih i kulturnih razlika, upoznavaju prirodu i društvo oko sebe. Muzejskim publikacijama za djecu – pedagoškim vodičima, edukativnim listićima za bojanje, slikovnicama itd., na najljepši način – čitanjem, upoznajemo djecu s elementima kulturne i prirodne baštine, senzibiliziramo ih za njeno očuvanje i potičemo njihovu intelektualnu radoznalost.

Dizajn i vizualno oblikovanje publikacije jednako kao i izložbe, mora biti kreativno likovno osmišljeno kako bi zadovoljili estetske potrebe javnosti. Stručno napisana publikacija, uspješno odrađen dizajn, vizualno zanimljiv i pažljivo osmišljen katalog odlično je marketinško sredstvo i medijator za predstavljanje rada jedne kulturne ustanove.

Likovni postavi izložbi

„Izložba je muzejsko sredstvo *par excellence,* instrument posebnog muzejskog govora“ (Georges Henri Riviere). Još uvijek glavni oblik komunikacije u muzejskoj djelatnosti je izložba. Ona prenosi poruku, ideju, rezultat istraživanja ili je komunikacijski medij utemeljen na jednom jedinom predmetu iz muzejske zbirke. Kako god je definirali i što god ona predstavljala, ona je glavni posrednik između autora – kustosa i javnosti. Po ICOM-ovoj

definiciji muzeja, muzejska komunikacija je dijeljenje informacija o muzejskim predmetima koje su nastale na temelju različitih znanstvenih istraživanja s različitom publikom. Razmišljajući o razvoju publike i procesiranja poruke publici, izložbe su s vremenom prestale biti samo izlaganje kulturne baštine koja se čuva u muzeju bez izražavanja namjere za komunikaciju s publikom. One su postale tematske, interaktivne, prijenosne te se kao takve smatraju dobrodošlima u muzejskom izlaganju od strane javnosti i stručnih tijela.

Temeljno obilježje izložbe kao komunikacije jest da posjetitelju prepušta odlučujuću ulogu u otkrivanju poruke/ideje koju muzej želi promovirati. Izložba posjetiteljima nudi naputke u obliku popratnih podataka uz izložene predmete kako bi shvatili ono bitno, tj. kako bi razlikovali izložak od onoga koji to nije. Izložba je uvjetovana kulturnim potrebama, interesima i svrhom (Gob & Drouguet, 2007).

Da bi privukli publiku i zainteresirali javnost za posjet muzeju, uz vrlo dobru promociju, važno je osmisliti atraktivan i uzbudljiv likovni postav izložbe. Koliko god zanimljiv muzejski predmet ili tema o kojoj se govori u izložbi bili, ako nisu popraćeni i nadopunjeni originalnim i upečatljivim materijalima i tehničkim sredstvima umjetničkog izražavanja, neće biti zanimljivi publici. Tek će nekolicina publike biti zadovoljna stručnim kontekstom i stupnjem formalnosti, dok na većinu publike – svih društvenih kategorija neće ostaviti nikakav dojam ili tek blagi emocionalni intenzitet.

U pokazivanju je sama bit izložbe, a želimo se uvijek pokazati u najboljem svjetlu; Zato pri postavljanju izložbe treba voditi računa da bude razumljiva, da je posjetitelj fizički doživi u unutrašnjosti u kojoj se kreće, da su predmeti ili ideja koja se prezentira nositelji smisla, da je jasno odrađena i obrađena tema te da vizualno stvori emocionalnu reakciju kod posjetitelja.

Nije lako zadovoljiti raznovrsne ukuse i estetske kriterije kod svih posjetitelja, pogotovo kod onih koji muzejsku izložbenu djelatnost još uvijek vide u hladnim vitrinama. Ponekad, pridržavajući se svih pravila struke, treba osloboditi maštu i hrabro zakoračiti u zanimljiv i nesvakidašnji likovni postav izložbe. Reakcija publike tada je neizbježna, kod nekoga će se razviti novi pozitivni oblici emocija po pitanju muzeja, kod nekoga će novi pristupi biti zastrašujući, nekoga će zabaviti, a nekoga ostaviti ravnodušnim. Bilo kako bilo, moramo razvijati odnose između ljudi i predmeta baštine. Umjetnički izričaj pojačati na najjače kako bi senzibilizirali i

motivirali javnost na više konzumacije kulture, i kako bi društvo u kojem živimo bilo empatičnije, refleksivnije i misaonije.

Literatura

Brezniščak, R. (2019.) Uloga medija u vidljivosti muzeja. Informatica museologica 50, 134-140.

Gob, A. & Drouguet, N. (2007.). Muzeologija: povijest, razvitak, izazovi današnjice. Pp. 326. Izdanja antibarbarus, Zagreb.

Kršinić, F. (1988.). Prirodoslovni muzej u Dubrovniku. Vijesti muzealaca i konzervatora Hrvatske, ¾: 20-22.

Zakon o muzejima, Narodne novine 61/2018.

https://enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=63162

DUBRAVKA TULLIO. Rođena 1985. godine u Dubrovniku. Diplomirala slikarstvo 2008. godine u klasi profesorice Nine Ivančić na Umjetničkoj akademiji Sveučilišta u Splitu. Sudjelovala na više skupnih izložbi; Dubrovnik, Split, Varaždin, Zagreb. Od 2015. godine zaposlena u Prirodoslovnom muzeju Dubrovnik na radnom mjestu muzejskog pedagoga. Stručni ispit za zvanje muzejskog pedagoga položila u lipnju 2017. Autorica je i koautorica pedagoških programa Prirodoslovnog muzeja Dubrovnik. Autorica je izložbe Tijelo moga tijela i koautorica likovnih postava izložbi Pod pritiskom, Zaronimo i Lepidoptera.

DUBRAVKA TULLIO. She was born in 1985 in Dubrovnik. In 2008 she got her master's degree in painting in the class of professor Nina Ivančić at the Art Academy of The University of Split. She participated in many group exhibitions; Dubrovnik, Split, Varaždin, Zagreb. Since 2015 she works in the Museum of Natural Sciences in Dubrovnik as museum pedagogue. In June 2017 she passed professional exam for museum pedagogue. She is the author and co-author of educational programmes in Natural Sciences Museum in Dubrovnik. She is the author of exhibitions Body of My Body, and co-author of exhibitions Under Pressure, Let's Dive in and Lepidoptera.

ANA KUZMAN. Rođena 1984. godine u Dubrovniku. Diplomirala 2009. godine na Sveučilištu u Dubrovniku, Odjelu za akvakulturu, a daljnje školovanje nastavila na Sveučilištu u Splitu, međusveučilišnom poslijediplomskom doktorskom studiju Primijenjene znanosti o moru. Autorica i koautorica više stručnih i znanstvenih radova.

Od 2011. godine zaposlena u Prirodoslovnom muzeju Dubrovnik na radnom mjestu kustosa. Zvanje kustosa stekla je 2012. godine, a višeg kustosa 2018. godine. Voditeljica je Zbirke gmazova i vodozemaca, Zbirke mekušaca, Zbirka kukaca i Zbirke sisavaca. Od 2014. godine zaposlena na radnom mjestu ravnateljice. Autorica i koautorica izložbi: Šum mora, Na čast Gradu, Riječna kornjača, Lepidoptera i Domi sum.

ANA KUZMAN. She was born in Dubrovnik in 1984. In 2009 she graduated at the University of Dubrovnik, at the Aquaculture Department, and further education continued at the University of Split, at the international doctoral studies of applied sciences about sea. She is the author and co-author of many professional and scientific papers.

Since 2011 she works as a curator in Museum of Natural Sciences in Dubrovnik. She was named curator in 2012 and senior curator in 2018. She is the head of the Reptile and Amphibian Collection, Molluscan Collection, Insect Collection and Mammal Collection. From 2014 she works on the position of director. Author and co-author of the exhibitions: Noise of the Sea, In the Honor of the City, River Turtle, Lepidoptera and Domi Sum.

Sinergija djece i odgojitelja u umjetničkom projektu *Antička Grčka* / Sinergy between children and preschool teachers in project *Greece*

Dragica Vinožganić-Rodbinić – Dječji vrtić Izvor, Zagreb
Tina Krpan – Dječji vrtić Izvor, Zagreb

Sažetak Ovim se radom predstavlja projekt djece Dječjeg vrtića „Izvor" iz Zagreba. Projekt je iniciran dječjim putovanjem u Atenu, a čini okosnicu istraživanja likovnosti. Dojmovi i mnoge spoznaje o antičkoj Grčkoj potaknuli su odgojne skupine „Žirafe" i „Zvjezdice" na zajedničko istraživanje i učenje o povijesti i umjetnosti te stare civilizacije. Vođeni njihovim doživljajima, znanjima i interesima, tim odgojitelja postaje u projektu suradnik, pomagač i suigrač. Potičući i produbljujući učenje putem umjetničkih aktivnosti kojima su se djeca bavila: arhitektura, kiparstvo, slikarstvo, kostimografija, književnost, ples i sport razvijalo se učenje djece i odraslih, njegovala međusobna suradnja te timski rad. Bogatim izvorom umjetničkih djela Antike i poticajnim materijalnim okruženjem vrtića, djeca kroz likovnost spoznaju novine o prošlosti jedne kulture kao i one vezane uz vlastito likovno stvaralaštvo. Projekt rezultira kako novim spoznajama tako i mnogim likovnim radovima, rekvizitima i igrama na temu antičke Grčke. Zajedničko planiranje, analize i refleksije kao i uključenost roditelja i lokalne zajednice (muzej, knjižnica, televizijsko snimanje) dali su značajan doprinos na putu ostvarenja projekta. Zanos, sloboda i emocionalna angažiranost djece i odgojitelja u ovakvom procesu značajan je čimbenik koji je dao doprinos kreativnosti i umjetničkom stvaralaštvu.

Ključne riječi: *antička Grčka; dijete; kreativnost; projekt; umjetnost.*

SUMMARY This work presents childrens project by the kindergarten "Izvor"-Zagreb. The project was initiated by a children's trip to Athens and forms the core of this art research. Impressions and many insights about ancient Greece encouraged educational groups: Giraffes and Stars, to explore and learn about the history and art of that ancient civilization. Guided by their experiences, knowledge and interests, the team of educators become collaborators, helpers and teammates in this project. They were encouraged by productive learning, through artistic activities that children were engaged in, for example: architecture, sculpture, painting, costume design, literature, dance and sports. Children and adults learned a lot and by mutual cooperation they developed teamwork. With rich sources of art work from ancient Greece and a stimulating material environment of the kindergarten, children learned through art about the past of the culture, and developed their own childrens art. The project results with new insights as well as many works of art, props and games with the theme of ancient Greece. By planning together, analysing and reflecting and by envolving parents and the local community (museum, library, local television) they've made a significant contribution by developing and completing the project. The enthusiasm, freedom and emotional engagement of children and their educators in this process is a significant factor that has contributed to creativity, imagination and artistic creation.

Key words : *ancient Greec; child; creativity; project; art*

Uvod

Cilj ovog rada je prikazati dječje istraživanje likovnosti proučavajući i prožimajući kulturu i umjetnost starih Grka. Projekt polazi od djeteta te se u suradnji s odgojiteljima nadograđuje ovisno o dječjem interesu. Slijedeći tu činjenicu odgojitelj zajedno s djecom istražuje kulturu, vjerovanja, mitologiju i umjetnost antičke Grčke putem likovnih aktivnosti. Upotrebljavajući sva osjetila, upoznavajući nove likovne tehnike te kombinirajući već poznate, istražujući, surađujući i kreirajući putem različitih oblika dječjeg stvaralaštva, dolaze do novih spoznaja i znanja. Kako bi se kod djece uspješno oblikovao vlastiti likovni izraz, zadatak odgojitelja je ponuditi dovoljno izazova i pažljivo procijeniti kada je i u kojoj mjeri trenutak za uključivanje. Kvaliteta sudjelovanja odgajatelja u procesu učenja djeteta nije proporcionalna broju njegovih izravnih intervencija nego usklađenosti tih intervencija s kontekstom učenja i misaonim procesom kroz koje dijete prolazi. U tom smislu dijete u odgojno-obrazovnom procesu postaje kritički suistraživač u dijalogu sa odgajateljem. U ravnopravnom, partnerskom

odnosu odraslih i djece, aktivni i kreativni doprinos djece i odgajatelja se jednako cijeni, a cjelokupna komunikacija temelji se na odnosu povjerenja, ravnopravnosti, reprociteta i međusobnog razumijevanja" (Slunjski, 2015, prema Beard i Wilson, 2006: 185). Autorica dalje navodi kako primjeren medij može pomoći djetetu da dosegne višu razinu razumijevanja nekog problema, dok mu viša razina razumijevanja može omogućiti da isti problem naknadno izrazi i u mediju koji je manje primjeren od onog koji je razumijevanje omogućilo (Slunjski, 2008: 123). Zadatak je ovog rada pokazati bogatstvo u učenju čineći, osluškujući i prateći dječje interese i znanja te bilježenje i dokumentiranje istih.

Značaj projekta u predškolskim ustanovama

Polazišta u izboru i provođenju projekta su dijete i realne životne situacije u kojima se ono nalazi, a ne sadržaj poučavanja. Često se u literaturi spominje važnost provođenja projekata s djecom u predškolskim ustanovama, pa tako i autorica Petrović-Sočo (2009) smatra projekt modelom otvorenog „nastajućeg" integriranog kurikuluma. Naglasak je na procesima, a ne na rezultatima učenja, navodi autorica. Ne može se i ne treba unaprijed predvidjeti. Dijete ima mogućnost boljeg razumijevanja (meta razinu) vlastitog znanja i uvida u razumijevanja, odnosno znanja drugih. Tvrdi da projekt pretpostavlja demokratske odnose s djecom u kojem se osluškuju i promatraju djetetovi aktualni interesi. Odvija se u aktivnom i slobodnom ozračju uz poticajno prostorno i materijalno okruženje. Osjetljiv i podržavajući odgojitelj dokumentira i grupno reflektira iskustveno učenje djece uz mnogo promišljanja i predviđanja različitih mogućih smjerova razvoja projekta. Neizostavni dijelovi tijekom provedbe projekta su dijalog, propitivanja, činjenje promjena i evaluacija. Tema je uvijek povezana s dječjim iskustvom i mora biti dovoljno bogata za istraživanje, te omogućavati integraciju svih aspekata dječjeg razvoja. Mogućnost izražavanja djece različitim medijima (crtanje, modeliranje, konstruiranje, građenje, simboličke igre, pisanje, ...) bitan je čimbenik tijekom provođenja projekta. Uključenost i doprinos roditelja igraju veliku ulogu, a najbitnija je zanimljivost teme većem broju djece i smatraju li ju odrasli vrijednom za razvoj i odgoj djece.

Od uočavanja dječjeg interesa i doživljaja do razvoja projekta

„Najbolji oblik učenja u ranoj dobi je učenje u kojem dijete istražuje svijet oko sebe. To je otkrivalačko-stvaralačko-spoznajni proces, karakterističan za stvaralaštvo u području umjetnosti (Balić Šimrak, 2014, Vol. 20, No.76, str 7). Po povratku brata i sestre blizanaca s putovanja, donesen je poklon prijateljima iz skupine u obliku fotografija samostalno snimljenih u Ateni. Mnoštvo crnobijelih snimaka većeg formata kod prijatelja i odgajatelja izaziva divljenje, čuđenje, interes i mnogo upita za putnike pune novih spoznaja, spremnih na odgovore i suradnju. Dječaci pokazuju velik interes za povijest Grčke, te se raspituju o tom sadržaju. Također pokazuju velik interes za mitologiju i mitska bića, a djevojčice za božanstva i vizualne detalje božica: nakit i odjeću. Braća izlažu svoja znanja o skulpturama, građevinama i mjestima koja su posjetili, ali ne staju na tome. S putovanja ne prenose samo vizualno iskustvo i emocionalni doživljaj, već i poveliko znanje o povijesti grčke civilizacije i kulture. Djeca kreću u istraživanje u potpunosti podržana od odgajatelja, pri čemu potiču i svoje roditelje koji potom donose u vrtić knjige i raznu literaturu potkrijepljenu fotografijama o antičkoj Grčkoj. Prepričavaju se mitovi, djeca koriste terminologiju koja zadivljuje i svakim danom sve se više povećava interes za ovu temu.

„Dijete je cjelovito biće, stoga mu vrtićko okruženje mora osigurati kvalitetu življenja u kojoj će se osjećati kao vrijedna i dragocjena osoba, u kojoj će moći izraziti svoje potencijale, a uloga je odgajatelja da ga potiče i da mu likovni izričaji djece daju uvid u djetetovo samoostvarenje.“ (Blažević, 2014, Vol. 20, No. 76: 6). U skladu s time, odgojitelji oblikuju poticajno materijalno okruženje plakatima na kojima su autentične fotografije s putovanja u Grčku i prve dječje crteže koji opisuju mitološke priče o bogu Zeusu koji živi na jednom oblaku zvanom Olimp i narodu koji mu se klanja (slika 1.). To je ujedno i početak aktivnosti vezanih uz mitska bića i dječje crtačko, slikarsko i kiparsko stvaralaštvo. Zainteresirani dječaci crtaju mitske likove s više glava, kiklope, ratnike, bogove i događaje iz mitoloških priča. Nastaje i jedna nova mitološka priča Čudovište i biser koju su sami smislili. Tekst prati sličice crtane olovkom. Djeca međusobno prenose znanja i zajedno istražuju, uključuju se i odrasli te započinje projekt Antička Grčka.

Grgurić, Jakubin (1996) ističe kako je uloga odgojitelja kao „zainteresiranog odraslog“ upoznati raznovrsnost poticaja i metoda, te se osposobiti

za valjani odabir sadržaja za dječje likovno stvaralaštvo. Bitno je ispravno vrednovati djetetov individualni likovni izraz koji upravo najveću vrijednost ima u djetinjem načinu izražavanja. Dob djece koja sudjeluju u projektu kreće se od 3 do 6,5 godina. Veći raspon godina nudi i veći izazov kod ponude materijala i razine zahtjevnosti aktivnosti. Autorica Slunjski (2015) navodi da je u mješovitim skupinama gdje je kronološka dob različita djeci omogućena bolja komunikacija, bogatija i raznovrsna međusobna interakcija i zajedničko učenje. „Različitost perspektiva, znanja i razumijevanja pojedinaca predstavljaju snažan potencijal zajedničkog učenja. Autorica Miljak (2009) također smatra da su dobno mješovite grupe prva razina uključivanja djece jer prirodno i ravnopravno uključuju i prihvaćaju djecu različite dobi.

Vizualno-likovni odgoj i obrazovanje u predškolskim ustanovama ima vrlo velik značaj, jer se prema Grgurić, Jakubin (1996) u djetinjstvu akumulira toliko spoznaja koliko u cijelom desetljeću poslije. Dijete ne smije biti sprečavano u otkrivanju ljepote, likovnom izražavanju i manipulaciji raznovrsnim materijalima kako bi bilo zadovoljno, ne samo u istraživanju likovnosti već i kroz cijeli život. Odgojitelj u suradnji s djecom odabire poticaje koji će razviti crtačke, grafičke, slikarske i prostorno-plastične sposobnosti. Uvid u recentne europske dokumente (Children in Europe, Pollicy paper 2007; OECD, 2006; UNICEF, 2008 i sl.) pokazuje da suvremeni tijekovi u ranom odgoju i obrazovanju u posljednjih nekoliko desetljeća dobivaju sve veću pozornost u javnom i političkom životu. Podrazumijeva izgradnju posve novog odgojno-obrazovnog pristupa u kojem odgajatelj ne predstavlja isporučitelja statičnih znanja, nego organizatora uvjeta u kojima se djeca osposobljavaju za izgrađivanje i organiziranje vlastitih znanja i upravljanje procesom vlastitog učenja (Vujičić L., Tatalović Vorkapić S., Boneta Ž., 2012: 347-348).

Kako su djeca svakodnevno „putovala“ u antičku prošlost i sve više pokazivala interes za starine, pregledavajući fotografije s kipovima, smišljane su priče tko je od tih likova imao koju funkciju u ono doba. Većinom su im davali uloge ratnika, bogova i božica te se stavljali u te uloge. Prema Jakubin (1999) crta je osnovni likovni element crteža, a crtež temelj svih oblika likovnog izražavanja: grafike, kiparstva, slikarstva i arhitekture.

Nimalo jednostavno, uz veliku usredotočenost, strpljivost i ustrajnost starija djeca „zaokružuju“ priče grčkih junaka potezom olovke i čine mala

Slika 1 Prvi crtež u ugljenu: Bog Zeus koji živi na jednom oblaku zvanom Olimp i narod koji mu se klanja

Slika 2 Starogrčke skulpture bogova – olovka preko transparentnog papira

Slika 2 Partenonski stup – ugljen

umjetnička djela (**slika 2.**). Pojedinci se susreću s novim terminom: kontura ili obris koji Jakubin (1999) definira kao liniju koja opisuje i odvaja pojedine oblike na crtežu ili slici tj. ocrtava ili opisuje vanjski rub oblika ili likova. Djeca uočavaju kako crta nastaje gibanjem točke. Spontano se trenira koncentracija i preciznost prateći sjene, radeći duge povezane linije. Po završetku su originalne skulpture s fotografije uspoređivane s onim ocrtanim te se nadopunjuju komentarima i pričama iz mitova. Svako dijete čini to na svoj originalan i poseban način.

Proučavajući arhitekturu Partenona koju su brat i sestra uživo vidjeli, u tehnici ugljena izrađeni su stupovi na većim formatima papira s

ornamentima na gornjem dijelu (**slika 3.**). Jurić (2001) ga naziva najveličanstvenijom građevinom onoga doba. Djeca ugljenom povlače linije različitih vrsta, debljina i veličina te ih sjenčaju razmazivanjem prstima kako bi se dobio privid volumena. Po završetku ih se lakira radi postizanja trajnosti. Veliki formati papira privlače djecu na rad jer im omogućuju kretanje u prostoru tijekom likovnog stvaralaštva. Omeđi li se određeni prostor nekom plohom dobije se interijer. Arhitektura je umijeće oblikovanja prostora i mase koja ga određuje navodi Jakubin (1999). U mnogim igrama građenja na raznim plohama djeca mjere, uspoređuju, broje, oduzimaju i zbrajaju, postavljaju matematičke zadatke te se tako razvija njihovo matematičko mišljenje. Dijete svojom znatiželjom i intrinzičnom motivacijom uči čineći u spontanoj igri, znajući da nema samo jednog točnog rješenja već više mogućih. Najveći interes biva u centru građenja gdje se na razne načine grade grčki hramovi od kocki. Djeca stječu osjećaj za prostor gradeći u visinu te tako istražuju statiku. Međusobnom suradnjom grade i hramove plošno na podu. Istražuju odnose veličina kombinirajući kocke različitih veličina te mjerenjem rješavaju problem nadogradnje stupova. Grčke građevine izgrađuju se i od tuljaka i kutija raznih veličina, pomoću kocki raznih boja, tekstura i veličina, na raznovrsnim podlogama, od tepiha, stola, pa sve do svjetlećeg stola.

Izrađeni su hramovi od neoblikovanog materijala, različitih veličina i dizajna, no iste boje. Birana boja je ljubičasta, a razlog je taj što ona, kažu djeca, najviše podsjeća na stari beton ili kamen od čega su se građevine gradile.

Vaze po uzoru na one iz antičke Grčke izrađene su u tehnici ugljena i pastela. Istraživano je likovno izražavanje zaobljenim i ravnim crtama. Plohe između linija bojane su pastelama (**slika 4.**). Djeca na razne načine popunjavaju plohu vaze. Čine to mekanim i zaobljenim, te ravnim, oštrim i ispresjecanim linijama. Dno posude je često zacrnjeno čime se naglašava stabilnost predmeta.

Ušavši u tematiku Olimpijskih igara proučavane su vrste ondašnjih sportova, te pokreti sportaša u određenim disciplinama. Poigravajući se manekenom, drvenom figuricom kojoj se pomiču zglobovi i time pomaže prikazati ljudsko tijelo, osvještavana je mogućnost zakrivljenosti korpusa, praćenje linije tijela, te se poze ugljenom crtaju na papir. Istraženo je koliko zglobova ima ljudsko tijelo i koje sve kretnje oni omogućuju. Crteži istih

imaju vrlo jednostavne i sigurne linije, te su brzo izrađeni. Djeluju poput skica za neku daljnju izradu u nekoj drugoj tehnici. Bacači koplja djeci su najčešći odabir prilikom crtanja ove teme (**slika 5.**). Velik dječji interes za istraživanjem tijela u pokretu potiče tim odgojitelja za obogaćivanjem materijalnog okruženja. Nude se štapići raznih boja i veličina te krugovi. Po predlošku se slaže lik u pokretu na tamnoj podlozi. Raduje ih točno ostvarenje zadatka, ali i osmišljavanje nekih novih pokreta. Uočeno je mnoštvo mogućnosti ravne linije koja se pregiba u zglobovima ekstremiteta kada je ljudski pokret tema. Ovom aktivnošću djeca razvijaju matematičko mišljenje, prije svega u obliku geometrije, ali i aritmetike u trenutku kada igra dobiva drugu dimenziju i slijede računske operacije zbrajanja i oduzimanja sa štapićima.

Potaknuti dječjim dramatizacijama na temu bogova odgojitelji nude aktivnost kojom bi se izradio Olimp, mjesto gdje su živjeli bogovi. Temperama su oslikane velike plohe na površini platna - žutice koje stavljene u prostor postaju stupovi u hramu boga Zeusa.

Ploha je dvodimenzionalna stvarnost, element koji ima dužinu i širinu, navodi Jakubin (1999). Ističe kako se kao likovni element nalazi u plošnom i prostorno-plastičnom oblikovanju, odnosno u slikarstvu, kiparstvu i arhitekturi. U slikarstvu ploha je ravnina na kojoj se slika ili crta, navodi autor. U ovome slučaju to je tkanina položena vodoravno, na pod i druga postavljena u prostor na spužve valjkastog oblika. Istražene su mogućnosti ostavljanja tragova na platnu, te popunjavanja plohe temperom. U odnosu na položaj tkanina, veći izazov i dječje veselje izazvano je oslikavanjem „stupova“ u prostoru. Slikalo se različitim debljinama kistova, valjcima i dlanovima slušajući tradicionalnu grčku glazbu. Opuštenost, spontanost, sloboda pokreta i uživljenost tijekom likovnog stvaralaštva na ovaj način, urodila je razigranošću i djetetovim dobrim osjećajem bivanja u vlastitom tijelu.

Popunjavane su plohe na papiru prilikom slikanja antičkih vaza u tehnici tempere. Prvo su izrađene konture, pa onda slijedi popunjavanje unutar njih. Prilikom ove aktivnosti djevojčice se međusobno savjetuju o prvotnom sušenju konture pa tek onda popunjavanja plohe bojom, pazeći da se boje ne bi pomiješale. Prijašnje iskustvo mudro je primijenjeno u ovoj aktivnosti (**slika 6.**). Iako su originalne antičke vaze najčešće smeđe ili crne sa crnom ili smeđom slikanom ornamentikom, djeca se odlučuju za upotrebu

Slika 3 Antičke vaze u tehnici ugljena i pastela u boji

Slika 5 Bacač koplja – ugljen

Slika 6 Antički ćupovi – tempera

svih boja unutar crnih kontura. Nastaju vrlo raznolike i živopisne vaze i ćupovi, posve drugačiji, originalni i jedinstveni. Kasnije, kod kaširanja, odlučuju se upravo za smeđu podlogu s crno slikanim elementima što je gotovo vjerno originalu.

Najširi prostorno-plastični okvir života je organizacija građevina i vanjskog prostora tj. urbanizam. Ovom tematikom bili su zaokupljeni dječaci. U tehnici olovke na velikom formatu papira izrađen je tlocrt stare Atene. Gradski prostor je organiziran pravilno i geometrijski. Ulice se sijeku pod pravim kutom, te se uočava sličnost s današnjom urbanističkom slikom Zagreba. Taj način gradnje potječe još iz petog stoljeća pr. Kr., ističe

Slika 7 Urbanizam: bedemi Atene, građenje u pijesku

Slika 8 Performans s tkaninom – kipovi

Slika 9 Bacač koplja – žica i folija

Jakubin (1999), a odnosi se na mediteransko područje. To je bilo doba snažne antičke urbanizacije, a zadržao se do danas. Dječaci ovakvu organizaciju grada prenose van, u pješčanik, te suradnički grade bedeme Atene. Dječaci navode da je to današnja Atena, kada se vide samo ostaci građevina (**slika 7.**). Za gradnju djeca koriste cijeli *bazen* - prostor pješčanika, dogovarajući se i surađujući pazeći da se ne sruše zidovi koje rade skupljajući pijesak rukama.

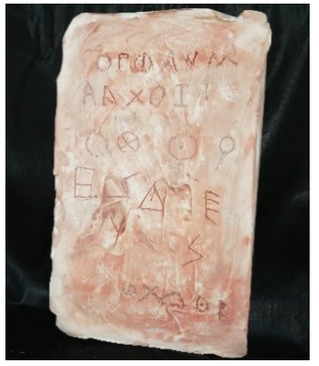
Posjet arheološkom muzeju rezultira velikim dječjim interesom za oblikovanje volumena. Isprva je istražena skulptura odnosno kipovi bogova, ratnika i sportaša. Odjevena u tkaninu, iza platna, djeca uz osvjetljenje grafoskopa promatraju svoje siluete u pokretu. Iz proučavanja sjene spontano se događa konceptualna umjetnost u kojoj djeca izvode originalne performanse (**slika 8.**). Položaj tijela olimpijskih sportaša prikazan je savijanjem žice i folije (**slika 9.**). Djeca odabiru ovaj medij radi njegove podatnosti, čvrstoće i lakoće manipuliranja.

Ušavši dublje u tematiku Olimpijskih igara, izrađeni su rekviziti poput kaciga, štitova, kola, konja, diskova i vaza tehnikom kaširanja (**slika 10.**). Koriste ih u svojim sportskim natjecanjima, a nalik su onima nađenima u literaturi o povijesti Grčke. Timski rad, veliki angažman, kreativnost, spontanost i suradnja djece, odgojitelja, roditelja, stručnih suradnika i lokalne zajednice, rezultiralo je snimanjem vrtićkih Olimpijskih igara jedne državne televizijske kuće. Nadalje, odgojitelji nude glinu kojom djeca oblikuju bogove, mitološka bića, novac, nakit i vaze. Dugo se ostaje u aktivnosti, uživa u gnječenju gline kao i istraživanju njenih svojstava. Djeluje na njih opuštajuće i često je traže za rad. Odgojitelj im to i omogućuje potićući ih da koriste ranija iskustva, trenutna opažanja i svoju logiku. Na taj način djeca do spoznaja dolaze sama. Ovakvo iskustveno učenje omogućuje najbolje umjetničko izražavanje. Vještina djece prilikom modeliranja šupljine kod vaze upućuje na domišljatost i duboku uživljenost u manipulaciju glinom (**slika 11.**). Jedno od najzanimljivijih rješenja je metoda nadodavanja

Slika 10 Antička vaza u tehnici kaširanja

Slika 11 Antički ćupovi – smeđa glina – terakota

Slika 12 Skulpture grčkih boginja – bijela glina – terakota



Slika 13 Starogrčka ploča s alfabetom – gips i patiniranje

gline oko palca. Koriste i plastelin u oblikovanju vaza te rade usporedbu o mogućnostima rada s dva spomenuta materijala. Zaključuju kako je lakše i brže oblikovati plastelin koristeći najčešće jednu do dvije boje, dok glina pruža veće zadovoljstvo prilikom manipuliranja, dodavanja vode, sušenja i raznolikog bojenja odnosno oslikavanja. Skulpture grčkih junaka u tehnici gline nepresušan su izvor ideja te nastaju meduze, bogovi i izmišljeni likovi. Rađeni metodom oduzimanja, dodavanja i oblikovanja iz jedne mase, radovi poprimaju prepoznatljive likove iz mitoloških priča. Prilikom pečenja, nekim skulpturama otpadaju dijelovi - najčešće ekstremiteti; umjesto ljutnje ili razočaranja djeca pokazuju razumijevanje kako su baš ti radovi najvjerniji onima iz muzeja (**slika 12.**). Izradom starogrčke ploče s tekstom na alfabetu, djeca oblikuju volumen na plohi. Koriste gips i metodu utiskivanja te se dobiva uleknuti reljef koji patiniranjem dobiva izgled starine (**slika 13.**). Do sada djeci nepoznata tehnika koja iziskuje brzinu, koordinaciju, preciznost i suradnju, sada se s odgojiteljem produbljuje u znanje iz likovnosti i stvara se temelj za daljnju nadogradnju.

Zaključak

Od nas odgojitelja očekuje se da postignemo usklađeno, koliko je moguće, sinergijsko djelovanje u odgoju i obrazovanju djece koja su nam povjerena, a u ovom projektu tim odgojitelja bio je suradnik, pomagač i suigrač u svim umjetničkim aktivnostima kojima su se djeca bavila. Tijekom rada na projektu uvidjeli smo da su mediji putem kojih se djeca izražavaju mnogobrojni. Osim crtačkih, slikarskih i kiparskih tehnika uslijedile su bogate umjetničke aktivnosti; posebno ples i gluma koji su bili obogaćeni kostimima - togama i nakitom koji su također djelo dječje kreativnosti. Sve te aktivnosti uvelike idu u prilog tezi da integracija umjetničkih disciplina višestruko obogaćuje odgojno-obrazovni proces te stvara temelje estetskog promišljanja kod djece rane i predškolske dobi. "Kada su odgajatelj i dijete usmjereni jedno na drugo, razvijaju povjerenje i prisnost, a to je ujedno i jedan od najznačajnijih aspekata integriranog umjetničkog kurikuluma. Kvalitetnom i dobrom sinergijom razvijalo se suradničko učenje, njegovala međusobna suradnja, poticana kreativnost i umjetničko stvaralaštvo na obostranu dobrobit. Svijet dječjeg likovnog stvaralaštva fascinantno je područje, puno neočekivanog i nepredvidivog. Način na koji djeca stvaraju od svoje najranije dobi svojom svježinom i autentičnošću nadmašuje sva očekivanja, naravno, pod uvjetom da smo ga sposobni prihvatiti u njegovoj izvornosti" (Balić Šimrak, 2010 Vol. 16-17, No. 62-63.). Tim odgojitelja je za vrijeme trajanja projekta osluškivao interese i potrebe djece te se nenametljivo uključivao podupirući sve dječje akcije. Samostalno i neopterećeno stvaranje djece u ranoj i predškolskoj dobi omogućuje odraslima koji su u taj proces uključeni dragocjeni uvid u dječji unutarnji svijet, njegove urođene mogućnosti i kreativnosti, a sebi pružaju nevjerojatnu priliku da uče od djeteta i stvaraju zajedno s njim. Odgojitelj koji prepoznaje, uvažava i potiče dječje potencijale, lakše tijekom odgojno-obrazovnog procesa planira, njeguje i razvija različite oblike dječjih izričaja te ih evaluira. Proaktivan pristup odgojitelja, njegova intrizična motivacija pri biranju poticaja i sadržaja, uz otkrivanje autentičnosti svakog pojedinog djeteta, pridonose razvoju kreativnosti i procesa u cjelini. Integrativnim pristupom odgojitelj osigurava zadovoljavanje djetetovih potreba, jača njegove kompetencije i u tom procesu zajedničkog otkrivanja omogućava intezivne doživljaje na svim razinama; od istraživalačko-spoznajnih do emocionalno-duhovnih.

Literatura

Krpan, T. (2020). *Razvijanje vizualnog identiteta djece rane i predškolske dobi kroz projekt o Antičkoj Grčkoj* (Diplomski rad). Učiteljski fakultet, Zagreb

Balić Šimrak, A. (2010). *Esej; Predškolsko dijete i likovna umjetnost.* Zagreb: Dijete, vrtić, obitelj. Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima

Balić Šimrak, A., Blažević, B. Vinožganić R, D. Štabek, Ž. (2014.). *Esej; Integrirani umjetnički kurikulum*. Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima, Vol. 20, No. 76, 201

Grgurić, N., Jakubin, M. (1996). *Vizualno-likovni odgoj i obrazovanje: metodički priručnik*. Zagreb: Educa

Jakubin, M. (1999). *Likovni jezik i likovne tehnike: temeljni pojmovi.* Zagreb: Educa

Miljak, A. (2009). *Življenje djece u vrtiću, Novi pristupi u shvaćanju, istraživanju i organiziranju odgojno-obrazovnog procesa u dječjim vrtićima.* Zagreb: SM Naklada d.o.o.

Petrović-Sočo, B. (2009). *Projekti i „projekti" u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.* U L. Vujičić, M. Duh, (Ur.), *Interdisciplinarni pristup učenju, put ka kvalitetnijem obrazovanju djeteta* (197-205). Rijeka: Učiteljski fakultet u Rijeci, Hrvatska; Maribor: Pedagoški fakultet Sveučilišta u Mariboru, Slovenija.

Slunjski, E. i suradnici (2015). *Izvan okvira, Kvalitativni iskoraci u shvaćanju i oblikovanju predškolskog kurikuluma,* Element

Slunjski, E. (2008). *Dječji vrtić zajednica koja uči* ,Zagreb: Spektar medija

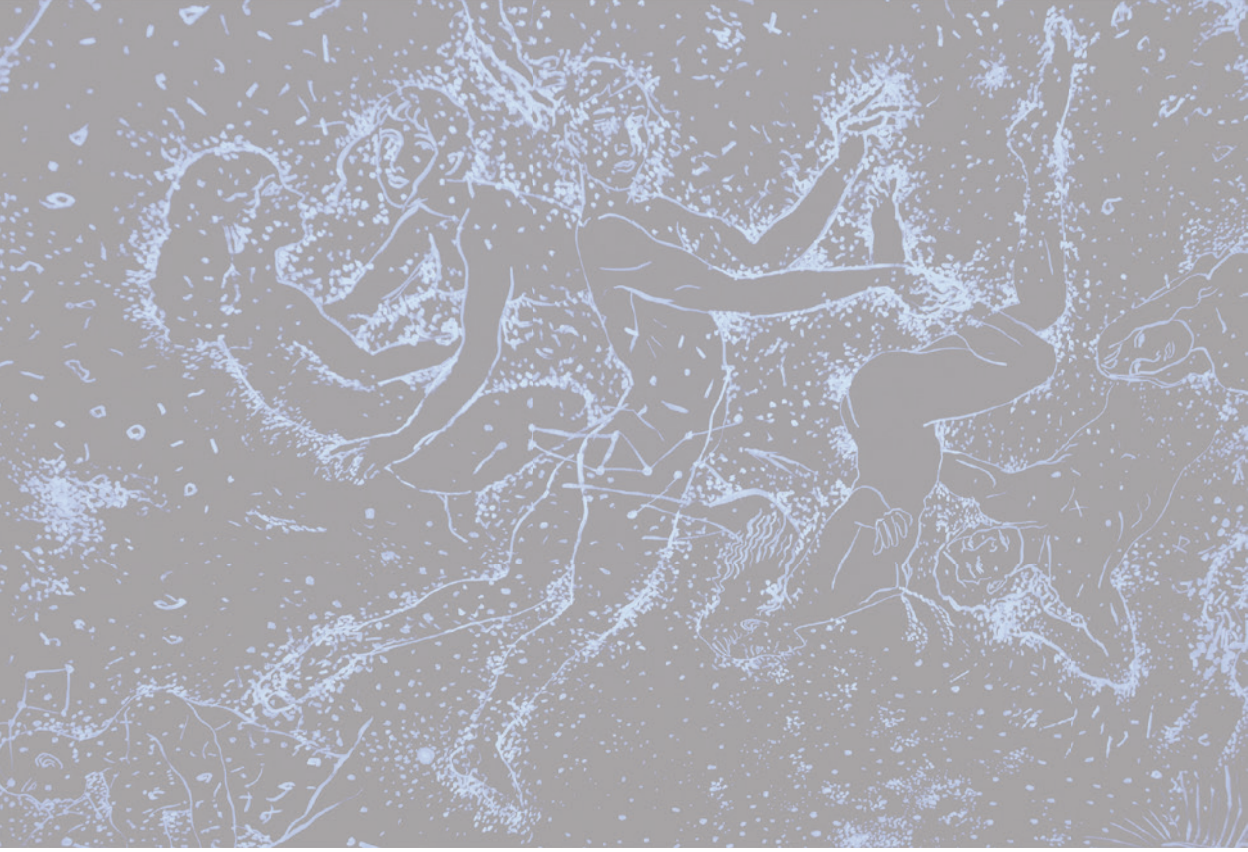
Vujičić L., Tatalović Vorkapić S., Boneta Ž. (2012) znanstvena monografija, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci, Istraživanje odgojno-obrazovne prakse: Dominantna strategija profesionalnog razvoja odgajatelja

DRAGICA VINOŽGANIĆ RODBINIĆ odgajateljica je predškolske djece. Dodatno se obrazovala i usavršavala u Studiju Belam za Stručno kompetentnu provedbu likovnog rada s djecom u vrtićima, na Katoličko-bogoslovnom fakultetu za odgojitelja u vjeri, u Studiju Mandala kroz Program oblikovanja slikovnice za odgojitelje, te kroz program Developing Teacher Competences for the Future u Organisation Mondiale pour l'Education Préscolaire (OMEP) Hrvatska. Više puta je bila mentorica studentima i dva puta je promovirana u zvanje odgojitelja savjetnika. Radi u Dječjem vrtiću Izvor u Zagrebu. Sudjelovala je u tri znanstvena istraživanja pod vodstvom A. Miljak, E. Slunjski, A. Balić Šimrak.

DRAGICA VINOŽGANIĆ RODBINIĆ is a preschool educator. She professionally developed in different programs: at the Belam Studio for the Professional and competent fine arts work with preschool children, at the Catholic-Theological Faculty as educator in religion, at the Mandala Studio for the Program of Picture Book Design, and in the Developing Teacher Competences for the Future program at the Organisation Mondiale pour l'Education Préscolaire (OMEP) Croatia. Many times she mentored students and was twice promoted to advisor educator. She works at the Kindergarten "Izvor" (Spring) in Zagreb. She participated in educational researches conducted by A. Miljak, E. Slunjski, A. B. Šimrak.

TINA KRPAN diplomirala je na Učiteljskom fakultetu na Odsjeku za izobrazbu odgojitelja predškolske djece. Dodatno se usavršavala na radionicama i stručnim skupovima: Jačanje kompetencija odgojitelja u području umjetničkog, lutkarskog, dramskog i scenskog izražavanja (AZOO), Djeca izvan okvira i umjetničko stvaralaštvo (ACE), Lutka u teatru, pedagogiji i art-terapiji (UO KRUNA TARLE-art), Rana stimulacija osjetila – senzorna integracija (Stručno-razvojni centar, DV Gajnice). Radila je u dječjim vrtićima Vjeverica i Leteći medvjedići, a trenutno je zaposlena u Dječjem vrtiću „Izvor". Sudjelovala je u akcijskim istraživanjima A. Miljak i E. Slunjski.

TINA KRPAN graduated from the Faculty of Teacher Education in the Department for the Education of Preschool Educators. She further advanced in workshops and professional conferences: Strengthening the competencies of educators in the fields of artistic, puppetry, drama and stage expression (Croatian Education Agency), Children Out of the Box and Artistic Creativity (Arts and Creativity in Education), Puppet in Theater, Pedagogy and Art Therapy (UO KRUNA TARLE-art), Early stimulation of the senses – sensory integration (Vocational Development Centre, DV Gajnice). She worked at kindergartens "Squirrel" and "Flying Bears" and is currently employed at Kindergarten "Izvor" (Spring). She participated in action researches of A. Miljak and E. Slunjski.



umjetnost
arts

kreativnost
creativity

obrazovanje
education