

Upravljanje promjenama u kurikulumu umjetničkih područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

Drašković, Marina

Master's thesis / Diplomski rad

2020

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Split, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Split / Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:172:453370>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-28**

Repository / Repozitorij:

[Repository of Faculty of humanities and social sciences](#)



UNIVERSITY OF SPLIT



**SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET**

DIPLOMSKI RAD

**UPRAVLJANJE PROMJENAMA U
KURIKULU UMJETNIČKIH PODRUČJA RANOG I
PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA**

Marina Drašković

Split, rujan 2020.

Filozofski fakultet
Odsjek za rani i predškolski odgoj i obrazovanje
Obrazovni menadžment

**UPRAVLJANJE PROMJENAMA U KURIKULU UMJETNIČKIH
PODRUČJA RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA**

Studentica: Marina Drašković

Mentor: izv. prof. dr. sc. Goran Sučić

Split, rujan 2020.

SADRŽAJ

| | |
|--|-----------|
| 1. UVOD | 5 |
| 2. KURIKUL | 6 |
| 2.1. Kurikul i njegova povijesna i teorijska polazišta | 6 |
| 2.1.1. Kurikul i razvoj kurikula | 7 |
| 2.1.2. Razvoj kurikula s naglaskom na umjetničku i kulturološku dimenziju | 10 |
| 2.2. Cjeloživotno obrazovanje odgojitelja kao preduvjet razvoja suvremenog integriranog kurikula | 12 |
| 2.2.1. Zašto promjena? | 13 |
| 2.2.2. Upravljanje kvalitetom obrazovanja kao preduvjet uspjehu | 16 |
| 2.3. Integriranost kao osnova povezivanja | 17 |
| 2.4. Znanost i umjetnost u funkciji odgoja i obrazovanja | 19 |
| 2.5. Sloboda, stvaralaštvo, estetika | 20 |
| 3. INTEGRIRANOST KAO CJELOVITI PUT PREMA SUVREMENOM KURIKULU | 22 |
| 3.1. Razvoj dječje kreativnosti | 24 |
| 3.1.1. Kreativna osoba | 25 |
| 3.1.2. Kreativni proces | 25 |
| 3.1.3. Kreativno postignuća | 26 |
| 3.1.4. Kreativna okolina | 27 |
| 4. LIKOVNOST | 28 |
| 4.1. Likovnost u suodnosu s ostalim sadržajima | 29 |
| 4.2. Suodnos glazbe i likovnosti | 30 |
| 4.3. Analiza starog i novog programa | 31 |
| 4.4. Kako poticati razvoj kreativnosti putem različitih likovnih tehnika i stilova | 32 |
| 4.5. Art terapija | 34 |
| 5. GLAZBA | 36 |
| 5.1. Uvod u psihologiju glazbe | 36 |
| 5.2. Dječje glazbeno stvaralaštvo | 36 |
| 5.3. Talentiranost kao uvjet, a ne privilegija i prednost | 38 |
| 5.4. Prepoznatljivost i kulturni identitet | 70 |
| 5.5. Glazboterapija kao sastavni dio integriranog kurikula | 40 |
| 5.6. Teoretska i psihološka određenja glazboterapije | 41 |
| 5.7. Kako pomoći djeci glazbom | 42 |

| | |
|---|-----------|
| 5.8. Umjetnost kao sredstvo individualizacije, socijalizacije u inkluzivnim uvjetima odgojno-obrazovnog procesa..... | 44 |
| 6. PLESNA KULTURA..... | 46 |
| 6.1. Stvaralački ples kao dio cjelovita odgojno-obrazovnog pristupa | 46 |
| 6.2. Integriranost u području pokreta na glazbeni poticaj | 49 |
| 6.3. Primjena kreativnog plesa s djecom rane i predškolske dobi | 50 |
| 6.4. Tradicijski plesovi | 51 |
| 6.5. Euritmija – govor tijela i glazbe | 51 |
| 6.6. Ples pisanja | 52 |
| 7. EMPIRIJSKI DIO | 54 |
| 7.1. Cilj i zadaci istraživanja | 54 |
| 7.2. Hipoteze..... | 55 |
| 7.3. Uzorak | 55 |
| 7.4. Postupak i metode istraživanja | 56 |
| 7.5. Rezultati i diskusija | 57 |
| 7.6. Testiranje hipoteza..... | 76 |
| 8. PRAKTIČNI DIO RADA | 80 |
| 9. ZAKLJUČAK | 81 |
| 10. SAŽETAK | 83 |
| 11. LITERATURA..... | 84 |
| 12. PRILOZI | 88 |
| 12.1. Popis slika..... | 88 |
| 12.2. Popis tablica i grafova | 88 |
| 12.3. Izjava o akademskoj čestitosti | 89 |
| 12.4. Izjava o korištenju autorskog djela..... | 90 |
| 12.5. Izjava o pohrani diplomskog rada u Digitalni repozitorij Filozofskog fakulteta u Splitu | 91 |
| 12.6. Izjava lektorice | 92 |

1. UVOD

Rad s djecom u predškolskim ustanovama jedan je od najvažnijih dijelova odgojno-obrazovnog sustava. Prema „Nacionalnom okvirnom kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje“ (2014) zastupa se načelo individualnih potreba djeteta, s naglaskom na interaktivni proces učenja koji prožima individualnu i socijalnu komponentu.

U sadržaju ovoga rada pokušat će se stvoriti suodnos umjetničkog područja kroz likovnost, glazbu i pokret, što ne umanjuje potrebu integriranja i s drugim umjetnostima i područjima.

U teoretskom dijelu rada analizirat će se postojeća praksa i postignuća u pojedinim umjetničkim područjima koji su metodički rascjepkani s potrebom promjena prema suvremenom integriranju spomenutih umjetničkih područja.

Naime, zbog istaknute višeznačnosti, umjetnost djeluje izazovno u odgojno-obrazovnom području jer uz svoj estetski aspekt ima i niz drugih aspekata kao što su spoznajni, doživljajni, percepcijski, intuicijski, sugestivni, improvizacijski, komunikacijski, ideološki, terapijski i afektivni.

Rezultati istraživanja trebali bi odgovoriti na mnoga pitanja; od interesa djece za određena umjetnička područja na osnovu čega bi se stvorili uvjeti za razvoj kurikula u umjetničkim područjima kao produkt interesa djeteta, preko pitanja dodatne edukacije odgajatelja potrebne za implementaciju integriranog postupka do uloge umjetnosti u radu s djecom s posebnim potrebama.

2. KURIKUL¹

*Djeci bi, kad god je to moguće,
trebalo pružiti mogućnost izbora i
odgovornosti za vlastito obrazovanje.
Elizabeth Schul*

2.1. Kurikul i njegova povijesna i teorijska polazišta

Ovaj diplomski rad u samom nazivu naglašeno želi definirati i redefinirati ulogu kurikula u umjetničkim područjima kao i implementaciju integriranja umjetničkih područja u pedagošku praksu. Na samom početku potrebno je pojasniti kurikulski pristup s povijesnog i teoretskog stajališta.



Slika 1. Kurikulski tijek (Vican, 2007)

Riječ *curriculum* u latinskome jeziku znači „tijek“, „slijed“ (osnovnog planiranog i programskog događaja), a opisuje relativno optimalan put djelovanja i dolaska do nekog cilja. Taj cilj sadrži nekoliko osnovnih procesa: planiranje, organizaciju, izvođenje, praćenje i vrednovanje. Stalan sukob tradicionalnog i suvremenog, konformističkog i kreativnog, naprednog i nazadnog, ni jedno od toga ne može se u cijelosti odbaciti, nego sve treba temeljito promatrati i planirati željeni cilj (Sučić, 2016).

U pedagogiji su poznati već i najraniji kurikulski korijeni iz povijesti odgoja. Prema nekim istraživanjima (Poljak, 1984), naziv *curriculum* u pedagogiji se javlja na prijelazu iz 16. u 17. stoljeće i znači redosljed učenja gradiva po godinama, što je dugo bilo, a ponegdje je čak i danas, poistovjećeno s nastavnim planom i programom. Ratke i Komensky u svojim su

¹ U ovome radu termin „kurikul“ upotrebljavat će se kad se radi o općoj imenici, a „kurikulum“ kad je dio naziva službenoga dokumenta. Hrvatski jezikoslovci o tom su pitanju pisali u više navrata, ovdje se pozivamo između ostaloga na izjavu Vijeća za normu o nazivima kurikulum, kurikul i uputnik. Katičić, R. „Vijeće za normu o nazivima kurikulum, kurikul i uputnik“ (2010). *Jezik*, 57, 54 – 55, <https://hrcak.srce.hr/file/197531>. Pristupljeno: 20. 9. 2020.

glasovitim djelima – prvi u spisu *Methodaus didactica*, a drugi u knjizi *Didactica magna* – uvodeći grčki termin *didasko*, *didaskhein* („poučavam“, „poučavati“) – za novu pedagošku disciplinu didaktiku, kao teoriju poučavanja u odgoju i obrazovanju, iznijeli širi nacrt ciljeva, programa, planova, organizacije i postupaka u odgojno-obrazovnom procesu. Zanimljivo je stoga spomenuti da današnja pomodarna američka terminologija korijene ima upravo u latinskom izvorniku, iako je neki jedino vežu uz engleski jezični izraz: *curriculum*, edukacija, inovacija, vrednovanje, evaluacija, komunikacija, kompetencija i dr.

Znanstvena utemeljenost i preciznost u metodološkoj prosudbi, „što?“ – „kako?“ – „tko?“, u nas, na tragu Mijatovićeve didaktonomijske osi (1996) te višekriterijske analize i konstrukcije, razdjelnice su koje razlikuju jednu kurikulsku pedagogiju i didaktiku od ideologizirane paradigme verbalizma u odgojno-obrazovnom procesu, učenja bez razumijevanja, bez njezine emocionalno-doživljajne komponente, što je inače uvijek stajalo u osnovi „stare pripovjedačke pedagogije“ (Mijatović, 1996, 74).

Možemo reći da je „kurikul nikad završena priča“ – bilježnica u koju se stalno dopisuju primjedbe i prijedlozi. Ako porijeklo riječi kurikul pogledamo iz izvora starog francuskog glagola *currere*; *Courrie* (brzonoša i raznosač službene pošte) i latinskog glagola *currens* što simbolički izražava htijenje i hitrost, odnosno otvorenost, unutarnju dinamičnost i spremnost za brze promjene, dolazimo do zaključka da je kurikul „živi organizam“ koji ne nudi gotova rješenja i unaprijed zadane okvire po kojima bi odgojitelji trebali raditi, nego potiče na promišljanja i fleksibilnost u radu sa djecom, vodeći se njihovim stvarnim potrebama, mogućnostima i razvojnim karakteristikama.

Kurikul nije samo *staza* za trčanje, nego je i *proces* trčanja, stoga suvremeni kurikul treba voditi i štititi djecu kroz „svrhovito putovanje malim koracima“ kojim se stječu višestruke odgojne i obrazovne kompetencije, pri čemu svakako treba izbjeći razdvajanje odgojne teorije i prakse (Slunjski, 2015).

2.1.1. Kurikul i razvoj kurikula

Razvoj kurikula i proces promjena unutar njega dugotrajan je i zahtjevan posao, što se vidi iz njegova povijesnog razvoja. Prvi kurikul – donesen 1971. godine, pod nazivom „Program odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću“, kao državni dokument i kao njegova implementacija kroz „zajednička zanimanja u praksi“ – nosio je sva obilježja biheviorističkog, tradicionalnog kurikula, orijentiranog na pripremu djece za školu, za neki drugi, budući život, a ne za življenje „ovdje i sada“.

Za svako od pet odgojno-obrazovnih područja – upoznavanje okoline, materinski jezik, tjelesni i zdravstveni, likovni i muzički odgoj – *propisivao se cilj*, odgojno-obrazovni zadatci i sadržaji, koji su se trebali ostvariti u odgojno-obrazovnom radu s djecom, i to za svaku dobnu skupinu djece posebno – mlađu, srednju i stariju. Takva struktura kurikula pokazuje njegovu veliku normativnost, krutost i *linearnost*, što je u praksi imalo za posljedicu prenošenje znanja od odgajatelja na djecu frontalnim oblikom rada, najčešće verbalnim metodama rada, u točno određeno vrijeme, s točno normiranim vremenskim trajanjem. U vrlo strukturiranoj sociološkoj, vremenskoj i prostornoj organizaciji odgojno-obrazovnog rada, rabila se strategija učenja napamet po unificiranom modelu poučavanja, motivirajući djecu izvana i obrađujući planirane sadržaje po shemi: uvod, tijek i završetak. Na prvi pogled, ovakav pristup odgojno-obrazovnom radu izgleda prilično jednostavan, predvidljiv i logičan. Međutim, odgojno-obrazovna stvarnost nije linearna, statična i jednodimenzionalna. Suprotno tome, vrlo je složena, dinamična, mnogodimenzionalna i neizvjesna, jer se ostvaruje u različitim uvjetima i od različitih sudionika. Stoga ni kvaliteta procesa, niti efekti odgojno-obrazovnog utjecaja na dijete nisu mogli biti uniformni (Kessler i Swander, 1992; Fullan, 1999; Hopkins, 2001; Dawntow i dr., 2002; Bascia i Hargreaves, 2000).

U drugoj etapi razvoja kurikula, odnosno 1983. godine, pod utjecajem novih znanstvenih činjenica o razvoju i odgoju djeteta, uviđaju se neki nedostaci i rigidnost postojećeg programa, pa to dovodi do donošenja novog državnog dokumenta, novog predškolskog kurikula pod nazivom „Osnove programa za odgojno-obrazovni rad s djecom predškolskog uzrasta“. Ukidanje tradicionalne podjele odgojno-obrazovnih sadržaja, zasnovanih na izoliranim znanstvenim disciplinama u tri veće odgojno-obrazovne cjeline – Dijete i njegova okolina, Govor, izražavanje i stvaranje i Tjelesna i zdravstvena kultura – ukazuje na potrebu veće fleksibilnosti i cjelovitijeg pristupa djetetovu razvoju i odgoju. Kurikul koji je odgojno-obrazovni proces shvaćao kao jasan, određen i nepromjenjiv naziva se još i *inženjerskim* (Stonehouse, 1975) ili *tehnološkim* (Elliot, 1998). Zbog toga se može zaključiti da su se oba navedena modela kurikula temeljila na simplificiranoj, mehanističkoj paradigmi, koja vuče svoje korijene iz determinizma, filozofskog „nazora na svijet po kojem je sve što postoji uvjetovano i nužno određeno, neslobodno, neslučajno“ (Klaić, 1979, 286).

Slijedi treća etapa razvoja kurikula. Osamostaljenjem Hrvatske 1991. godine, donosi se treći kurikulski dokument, pod nazivom „Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece“, koji sadrži *evolucijski obrat jer polazi od djeteta samog*, njegovih razvojnih i individualnih potreba, interesa i prava. Humanističko-razvojna koncepcija odgoja i obrazovanja,

Konvencija o dječjim pravima, sloboda u odabiru pedagoških ideja i koncepcija te demokratski ustroj odnosa odraslih i djece uzeti su kao polazišta u koncipiranju suvremenog kurikula. Učenje se u ovom kurikulu ne temelji na transmisiji, nego na teoriji konstruktivizma (Piaget, Vigotsky, Bruner, Schon), koja tumači da djeca samostalno i u suradnji s drugima pokušavaju shvatiti svijet oko sebe, izgrađivati svoju sliku svijeta i snalaziti se u njemu. Takvo učenje postaje interaktivni socijalni proces, u koji su uključena djeca, odgajatelji i cijelo okruženje (Bredecamp i Rosegrant, 1995; Edwards i dr., 1998; Miljak, 2000, 2007; Petrović-Sočo, 2007). Ovaj zaokret *od transmissijskog k transakcijskom i transformacijskom* modelu odgojno-obrazovnog programa traži da se, umjesto algoritmiziranog popisa ciljeva, zadaća, sadržaja i metoda, kurikul sagledava kao *nastajući proces i otvoreni sustav*, kao zajednička samokonstrukcija, u kojoj je *proces nastajanja* i mijenjanja jednako bitan kao i njegov rezultat.

U četvrtoj etapi razvoja kurikula, točnije 2010. godine, donosi se cjelovit „Nacionalni okvirni kurikulum“ *za čitavu vertikalnu odgojno-obrazovnog sustava, od ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja do srednjoškolskog obrazovanja*. On ne predstavlja posebnu novinu u odnosu na Programsko usmjerenje iz 1991. godine.

Humanističko-razvojni kurikulum promiče ideju da su djeca jedinstvena proaktivna bića, bogata potencijalima i sukreatori svojega razvoja koji, igrajući se i istražujući, usvajaju nove informacije o svijetu, uče i razvijaju se u svojim metakognitivnim sposobnostima, ako im se osiguraju optimalno poticajno okruženje i demokratski orijentirani, empatični i reflektivni odgajatelji (Edwards, 1998; Giudici i Rinaldi, 2002; Rinaldi 2006; Slunjski, 2006, 2009; Miljak, 2007, 2009).

Potrebno je spomenuti „Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje“ (2014) čiji je pristup usmjeren na razvoj kompetencija te potiče na promjene metoda i oblike rada, a nikako zadržavanje i održavanje postojeće odgojno-obrazovne prakse u stanju *statusa quo*.

Godine vladavine tradicionalnog odgojno-obrazovnog sustava većini ustanova oduzmu snagu i volju za aktivnim sudjelovanjem u promjenama. Stoga i Dahlberg i Moss (2005) navode kako je prijeko potrebno kvalitetno *vođenje* ustanove, kvalitetna komunikacija, visokoobrazovani djelatnici koji prihvaćaju promjene kao stvarnu potrebu (Slunjski, 2015).

2.1.2.. Razvoj kurikula s naglaskom na umjetničku i kulturološku dimenziju

Često zanemarimo činjenicu da su sva područja kurikula produkt ljudskih emocija, mašte, strasti, doživljaja, snova i potreba. Ljudska bića istražila su i stvorila ove fenomene svojom maštovitom mišlju i snovima (Piirto, 1997).

Budući da se ovaj rad bavi razvojem integriranog kurikula ranog predškolskog odgoja i obrazovanja, uputno je navesti neke postavke „Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje“ (2015) (*Narodne novine*, broj 10/97, 107/07 i 94/13), kako bismo inicirali redefiniranje postojećeg, kao potrebu promjena prema osuvremenjivanju, koji će se zasnivati na fleksibilnosti i prilagodbi sadržaja prema svakom djetetu, a koji podrazumijeva svakodnevno propitivanje. U kompleksnome sustavu kao što je vrtić, nijedan dio ne može se opisati ni razumjeti bez povezanosti sa svim ostalim dijelovima koji čine cjelinu.

Razvoj odgojno-obrazovne prakse i kurikula vrtića događa se paralelno s razvojem novih vrijednosti, razumijevanja i znanja odgojitelja i drugih djelatnika vrtića, za što im je potrebno osigurati kontinuirani profesionalni razvoj. Kvaliteta uključuje spremnost na uspostavljanje suradničkih odnosa djelatnika s obiteljima djece, drugim vrtićima i ostalim relevantnim institucijama te spremnost na povezivanje sa stručnjacima i svim važnim tijelima lokalne zajednice. Nove paradigme djetinjstva moguće je sažeti u „Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje“ kroz sljedeće temeljne postavke:

- Dijete je osobnost već od rođenja i treba ga ozbiljno shvaćati i poštovati.
- Dijete nije objekt u odgojnom procesu, već je socijalni subjekt koji participira, konstruira i, u velikoj mjeri, određuje svoj vlastiti život i razvoj.
- Djetinjstvo nije samo pripremna faza za budući život, već je životno razdoblje koje ima svoje vrijednosti i svoju kulturu.
- Djetinjstvo je proces socijalne konstrukcije, koji djeca i odrasli zajednički izgrađuju.
- Djetinjstvo je proces koji se kontekstualizira uvijek u relaciji s određenim prostorom, vremenom i kulturom (sociokonstruktivizam) te varira s obzirom na različitost uvjeta i kulture u kojima se događa. Stoga, kao što ne postoji univerzalno dijete, ne postoji ni univerzalno djetinjstvo („Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje“, 2014).

Važan *cilj* „Nacionalnoga kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje“ jest cjelovit razvoj, odgoj i učenje djece te razvoj njihovih kompetencija. Postizanje ovog cilja temelji se na shvaćanju djeteta kao cjelovitog bića te prihvaćanju integrirane prirode njegova

učenja u organizaciji odgojno-obrazovnoga procesa u vrtiću. To uključuje sljedeće dobrobiti: osobna, emocionalna i tjelesna dobrobit, obrazovna dobrobit i socijalna dobrobit.

Odgojno-obrazovni proces ima svoju odgojnu i obrazovnu dimenziju, a potrebno je dodati i umjetničko-kulturološku, koja je, priznat ćemo, zapostavljena u dosadašnjoj pedagoškoj praksi.

Potrebno je poticati proces promjena unutar kurikula s naglaskom na važnost integriranja umjetničkih područja, razvijajući emocionalnu i doživljajnu komponentu. Razmjer između propisanog kurikula i prakse u većem dijelu odgojno-obrazovnih ustanova je velik, što upućuje na potrebu i provođenje više ciklusa akcijskih istraživanja te uključenost svih sudionika u sami proces mijenjanja i razvoja kurikula. Smisao umjetničko-kulturoloških sadržaja jest povezati sa životnim okruženjem kao i postavkama civilizacijske uloge umjetničkog područja:

- polazeći od kompetencija u ovom području, neophodna je osposobljenost nositelja procesa u izradi koordiniranog kurikula
- osigurati logičke, prirodne poveznice među sadržajima aktivnosti u predškolskoj ustanovi
- osigurati izvođenje praktičnih radova, vježbi i u skladu s tim razraditi opterećenja
- omogućiti učenje umjetničkih sadržaja od niže do najviše razine
- izraditi okvirni kurikulum počevši od temeljnih ciljeva obrazovanja te razradom prema ciljevima pojedinih sadržaja u kojima su naglašeni zajednički i posebni ciljevi i zadatci
- uvesti kolegij u kojem će studenti biti upoznati sa strategijom i „Nacionalnim okvirnim kurikulumom“ s razradom na vrtićki i predmetni kurikulum.

Dakle, rješenje ide u pravcu izrade kurikularnih sastavnica za umjetničko područje počevši od određenja; kompetencija, ciljeva, ishoda i procesa, te konačno sadržaja.

Svrha je umjetničkog područja razvijanje umjetničkog izražaja, a time i razumijevanja umjetnosti te estetskog senzibiliteta. Umjetničko područje, posebno integracija umjetničkih područja, pridonosi razvoju znanja, stavova, vještina i sposobnosti potrebnih za razumijevanje i usvajanje likovne, glazbene, dramske i retoričke pismenosti, estetske osjetljivosti, estetske kritičnosti i etičnosti. Ono razvija kreativnost, apstraktno i kritičko mišljenje, istraživački i stvaralački duh te ustrajnost, a pospješuje razvoj emocionalne i estetske, doživljajne, emocionalne inteligencije djeteta; pridonosi jačanju samosvijesti i samopoštovanja, osjećaja za mjeru, ali i težnje za izvrsnošću (Sučić, 2016).

Kurikuli usmjereni na razvoj temeljnih kompetencija temelje se na činjenici da život u kompleksnim uvjetima suvremenog društva zahtijeva od pojedinca neprestano prilagođavanje novim životnim, a time i radnim situacijama. Na taj se način razvijaju ključna područja njegove

osobnosti: spoznajno, umjetničko-doživljajno, estetsko, emocionalno, socijalno, etičko, motivacijsko, tjelesno-zdravstveno i praktično-tehničko.

2.2. Cjeloživotno obrazovanje odgajatelja kao preduvjet razvoja suvremenog integriranog kurikula

Sve više se prepoznaje potreba preobrazbe odgojno obrazovnog sustava prema novim zahtjevima vremena, pri čemu osobitu važnost imaju promjene u području nacionalnog kurikula ranog predškolskog odgoja i obrazovanja, koje nadalje trebaju svoju razradu.

Zbog bržeg razvoja znanstvenih otkrića, tehnoloških inovacija, komunikacijskih tehnologija i društvenih promjena, dolazi do sve bržeg zastarijevanja znanja zbog sustava koji sporo implementira spomenute promjene. Još jedan razlog više jest činjenica da je promjene nemoguće unaprijed predvidjeti, što nas jasno navodi na zaključak da izlaz iz obrazovne krize ne treba tražiti samo u intenziviranju odgojno-obrazovnog procesa.

Cjeloživotno obrazovanje izvan tradicionalnog sustava kao neformalno obrazovanje, samoobrazovanje i informalno (iskustveno) učenje vidimo kao dobru osnovu i odgovor izlaska iz krize obrazovanja. Sintagme „cjeloživotno učenje“ i „društvo koje uči“, „društvo znanja“ u novije vrijeme se često upotrebljavaju kao složenice u području obrazovanja. U svakom slučaju koncepti cjeloživotnog učenja, društva koje uči, društva znanja, kultura učenja, odražavaju samo terminološke odrednice, a suštinu vidimo kao potrebu za stvarnim i kontinuiranim cjeloživotnim obrazovanjem kao preduvjet potrebnim promjenama u pravcu suvremenog sustava odgoja i obrazovanja. Razrada cjeloživotnog učenja i samoobrazovanje nije samo društvena i osobna potreba i briga, nego je i ekonomsko i racionalno pitanje spram činjenice da društva sve manje odvajaju za odgoj i obrazovanje u tradicionalnom obliku, što navodi na još jednu potrebu o promjeni svijesti da se obrazovanje može steći i u drugim životnim okruženjima izvan redovitog sustava.

Sustav odgoja i obrazovanja nažalost je često sam sebi svrhom, i tu zamku potrebno je izbjeći definiranjem suvremenog razvojnog kurikularnog koncepta, kao što se ciljevi obrazovanja i odgoja u razvijenim zemljama definiraju kao unapređivanje glavnih dimenzija nacionalnog razvoja.

Među prioritetima tih ciljeva obrazovanja zasigurno je koncept cjeloživotnog učenja i razvoja „društva koje uči“. U svom najnovijem izvješću Europska komisija o budućim ciljevima obrazovnih sustava i strategiji njihova postizanja ističe tri najvažnija cilja: *razvoj pojedinca, razvoj društva i razvoj gospodarstva*. Naputci idu tako da znanja i vještine ljudi na tržištu rada odgovaraju stvarnim potrebama, a to treba postići strategijom cjeloživotnog učenja koje treba

prevladati tradicionalnu podjelu između različitih dijelova formalnog i neformalnog obrazovanja i izobrazbe („A Memorandum on Lifelong Learning“, 2000).

Čak 50 % obrazovanja odvija se izvan škole, a vrijednosti, stavovi i navike se tijekom djetinjstva uče pretežito odgojem, a kod odraslih osoba iskustveno (informalno) (Dohmen, 1996). Poznat je koncept cjeloživotnog učenja (*lifelong learning*) koji je širi od koncepta cjeloživotnog obrazovanja/odgoja (*lifelong education*), jer podrazumijeva obrazovanje i odgoj i informalno – prirodno učenje. Naša znanja vrlo brzo postaju zastarjela zbog sve bržih tehnoloških i društvenih promjena, što predstavlja važan razlog za sustavnije organiziranje i uključivanje u procese cjeloživotnog učenja, a ne samo učenja kroz tradicionalni način. Mnoge dosadašnje reforme obrazovnih sustava najčešće su dolazile iz kabinetskih krugova, usmjerene samo na preustroj sustava, što se u perspektivi mora mijenjati prema kreativnom otvorenom i fleksibilnom modelu u kojima trebaju sudjelovati svi uključeni i zainteresirani za novu paradigmu cjeloživotnog poučavanja te moraju zahvatiti ne samo edukaciju mladih nego i odraslih (Delors, 1998).

Pored važnih životnih uloga suvremenog čovjeka – kao što su radna uloga, obiteljska, građanska, uloga osobe koja kreativno provodi slobodno vrijeme, jer je čovjek u svojoj prirodi multidimenzionalan – u današnje je vrijeme imperativna uloga osobe koja trajno uči i stečeno znanje stavlja u funkciju javne i opće koristi.

2.2.1. Zašto promjene?

Prema Slunjski (2016), istraživanja pokazuju kako neke ustanove i nakon stupanja na snagu „Nacionalnog kurikulum za rani i predškolski odgoj“ (2015) još nisu uspjele ostvariti niti zahtjeve koje je pred njih stavilo Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja djece iz 1991. godine. Navodi kako se u tim ustanovama aktivnosti djece i dalje koncipiraju parcelizirano prema pojedinim metodičkim područjima, uz striktno metodičko planiranje tijekom aktivnosti i dominaciju odgajatelja u njihovoj realizaciji, što je svojstveno programskim dokumentima koji su u Republici Hrvatskoj bili na snazi 1971. tj. 1983. godine. Kako spomenute *tradicionalizme* nije moguće brzo i lako napustiti nego je za to potrebno puno vremena, energije i profesionalnog usavršavanja, posve je nerealno očekivati da bi u takvim ustanovama implementacija „Nacionalnog kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje“ iz 2015. godine mogla brzo i lako uspjeti. Potrebna je spremnost odgajatelja na angažirano i predano sudjelovanje u procesu promjena (Slunjski 2016).

Tradicionalizmi koji su još prisutni u radu odgojitelja i teško izlaze „izvan okvira“ naučenoga, zadanog, linearnog pristupa jesu:

- striktno planiranje i upravljanje aktivnostima djece u odgojno-obrazovnoj ustanovi
- izravno poučavanje djece sadržajima koje oni trebaju memorirati i reproducirati, praksa parceliziranja odgojno-obrazovnih aktivnosti djece prema metodičkim područjima i strogo određenim vremenskim sekvencama
- poticanje jednostranog i jednodimenzionalnog mišljenja djece i potkrepljivanja očekivanih odgovora djece u zajedničkim aktivnostima s odgajateljem
- univerzalan i unificiran odgojno-obrazovni pristup (kriterij odabira odgojno-obrazovnih sadržaja predstavlja kronološka dob djece, a ne njihove osobne i razvojne karakteristike ili subjektivne preferencije i potrebe) (Slunjski, 2015).

Iako su neizbježne, *promjene* se u organizaciji ne prihvaćaju uvijek lako jer ugrožavaju postojeće navike djelatnika, unose nesigurnost u pogledu njihovih kompetencija, moći, statusa, a često izazivaju strah od nepoznatog koji se javlja kao posljedica nerazumijevanja promjena. Svaka se organizacija, neovisno o području njezina djelovanja, mora kontinuirano mijenjati.

Za suvremenu organizaciju, ideja „stajanja na mjestu“ i zadržavanja načina na koji je postojala i djelovala prije deset, dvadeset ili više godina, postaje zastarjeli i neodrživi koncept. U tom smislu, „promjena je sve manje stvar slobodnog izbora, a sve više ultimativni imperativ opstanka (razvoja) organizacije“, a osobito one koja se bavi područjem odgoja i obrazovanja (Slunjski, 2016).

U odgojno-obrazovnoj ustanovi, promjena se odnosi na činjenje uobičajenih poslova na drugačiji način, koji vodi podizanju kvalitete odgoja i učenja djece tj. inovativne prakse ustanove. *Sve inovacije podrazumijevaju promjenu, ali sve promjene ne vode nužno do poboljšanja odgojno-obrazovne prakse.*

Promjena, prema mišljenju Lewina (Robins i dr., 2007), zapravo predstavlja prekid u stanju ravnoteže organizacije, koja pod utjecajem različitih čimbenika pomiče organizaciju iz njezine trenutačne pozicije, tzv. stanja ravnoteže (*statusa quo*) u željeno stanje tj. novu ravnotežu. U procesu promjene postoje *poticajne sile* koje potiču na promjenu unutar organizacije i *ograničavajuće sile* koje djeluju kao otpor promjeni.

Elliot (1998) koristi se terminom inovacija (obrazovna inovacija), on tvrdi da obrazovne inovacije predstavljaju svojevrsan kontroverzni eksperiment koji mora biti *otvoren za stalno propitivanje* kroz otvorenu diskusiju i raspravu.

Marsh (1994, 157) koristi se pojmom *mijenjanje kurikula*, s kojim povezuje pojmove poput „novina“, „razvoj“ i slično. Promjene određuje kao „svjesne, namjerne i zajedničke napore da se poboljša rad sustava primjenom valjanih znanja“.

Proces razvoja organizacije nije moguće doslovno planirati niti je njime moguće izravno upravljati, nego je potrebno razvijati sposobnost ljudi za „snalaženje 'na rubu kaosa“ (Senge, 2003). U tom smislu, Miles ističe (2005) koliko je važno imati na umu da je primjereni stil planiranja promjene *evolucijski*, a ne *arhitektonski* jer nije riječ o izvršavanju unaprijed zadanog i fiksiranog modela, nego o razvojnom planiranju u čijoj je osnovi zajednička vizija djelatnika.

Jedan od najvažnijih aspekata promjene u ustanovi ranog odgoja stvaranje je kontekstualnih i organizacijskih uvjeta za odgoj i obrazovanje djece temeljene na *humanim i demokratskim vrijednostima*, što uključuje visoku razinu razumijevanja i uvažavanja djece i kompleksne dinamike njihovih aktivnosti. Takav kurikulum, koji se ponekad naziva i „kurikulom odnosa“ (Ellis, 2004) iziskuje transformiranje svakog oblika izolacije odgajatelja u zajednicu koju karakterizira profesionalna povezanost, suradnja, zajedničko promišljanje odgojno-obrazovnog procesa i timski rad. U tom smislu, *kvaliteta odnosa i komunikacije odgajatelja, ali i sudionika odgojno-obrazovnog procesa predstavlja jedno od najvažnijih uporišta cjelokupne organizacije odgojno-obrazovnog procesa*.

Djeca bi se tijekom institucijskog odgoja i obrazovanja trebala pripremati upravo za stalnu promjenu, za snalaženje s nesigurnošću i nepredvidivošću suvremenog života, tj. za višedimenzionalnost i kompleksnost stvarnosti u kojoj žive (Slunjski, 2016).

Prvi koraci prema promjeni su u nama samima. Prihvatiti činjenicu da griješimo, priznati pogrešku i prigrliti je kao dio sazrijevanja i odrastanja nas kao stručnjaka jedan je od prvih i najtežih zadataka. U tome ponajviše pomažu redovite zajedničke refleksije odgajatelja i stručnog tima. Kada osjećaj nezadovoljstva zamijeni osjećaj samokritičnosti uz neizbježno zadovoljstvo svojim radom i uspjehom, prva zadaća je ispunjena! *Potrebno je osvijestiti kako je promjena stalni proces* i kako je na putu do nekog cilja moguće mijenjati cilj, pa čak i odustati od njega u korist drugog. Uspjeh je prepoznati ono što je u određenom trenutku potrebno djetetu, skupini ili čitavoj ustanovi i djelovati u skladu s tim (Sanja Kolarić Piplica, pedagoginja vrtića „Dječja igra“, prema Slunjski 2015).

Upravljanje promjenama zahtijeva niz dobro osmišljenih koraka: analiziranje, planiranje, kompariranje, implementiranje i najvažnije, angažiranje ljudi i njihovih kompetencija. Proces promjena zahtijeva praćenje, vrednovanje i stalan rad na njegovu unaprjeđivanju, kako bi sustav obrazovanja bio što fleksibilniji i spremniji za budućnost.

Promjene moraju biti realne, ostvarive, kontinuirane i mjerljive, a odvijaju se u:

- ljudskim resursima
- znanosti, umjetnosti, informacijskoj i tehnološkoj primjeni

- organizacijskoj kulturi.

Vodjenje odgojno-obrazovne ustanove je umjetnost utjecaja na ljude tako da oni spremno i motivirano teže ostvarivanju ciljeva organizacije, tj. da rade predano, odgovorno i kvalitetno. Taj utjecaj ne mora biti izravan ni naoko vidljiv, dapače, kvalitetni vođe izravno rade na svojem neizravnom utjecaju (Southwort, prema Earley i Greany, 2017).

2.2.2. Upravljanje kvalitetom obrazovanja kao preduvjet uspjehu

U pedagojskoj se znanosti i praksi sve sustavnije nastoji precizno odrediti kvalitetu odgoja i obrazovanja, osobito u usporedbi i analizi s drugim razvijenim zemljama. U svakom slučaju kvalitetu je u obrazovanju, kao i u drugim djelatnostima, moguće sagledati jedino mjerenjem ostvarenih rezultata u odnosu na postavljeni cilj, odnosno uspoređivanjem s nekim ranije utvrđenim standardima kvalitete. Mnogi to ističu kao ključni argument upitnosti mjerenja kvalitete obrazovne djelatnosti, a ima i onih koji takvo mjerenje smatraju besmislenim. Ipak, pod utjecajem zbivanja u drugim područjima, takav se stav sve više odbacuje i sve su češći pokušaji da se kvalitativnom metodologijom i struci prihvatljivim statističkim analizama, traže optimalni putevi utvrđivanja kvalitete procesa i rezultata odgojno-obrazovnog rada.

Rasprave o kvaliteti obrazovanja obično polaze od dviju suvremenih antropoloških teorija (paradigma): *modernističke* i *konstruktivističke*. Modernističku teoriju ćemo prepoznati po terminima poput objektivnosti, nužnosti, produktivnosti, perfekcionizma, ekspertnosti, socijalne neutralnosti, instrumentalne motivacije, socijalnog redukcionizma, kvantifikacije i mjerenja. Svi ovi pojmovi sugeriraju opću odliku modernističke teorije, a to je tehnička racionalnost u shvaćanju učenika kroz njegove potrebe. Konstruktivističku ili razvojno-humanističku paradigmu karakterizira holizam i subjektivna konstrukcija stvarnosti. Ova teorija u središte pozornosti stavlja osobnost djeteta, odgovornost stavlja na višu razinu, a kreativnost vidi kao uvjet slobode i stvaralaštva (Mušanović 1998, 84).

Općenito, problemi sa strukturama suvremenog upravljanja i *menadžmenta u odgoju i obrazovanju* novije su znanstvene discipline i srodni su novoj generaciji kulturnih i obrazovanih pojedinaca, u organizacijama koje djeluju u virtualnoj, multikulturalnoj sferi za koje kulturna i obrazovna politika još nije stvorila adekvatne okvire unutar kojih bi se organizirao njihov rad. Problemi upravljanja nerijetko su praćeni teškoćama financiranja, što predstavlja dodatno opterećenje ali nikako odustajanje od novih izazova što ih svakodnevno nameće suvremena digitalna tehnologija kao sastavnicu kulture obrazovanja i učenja unutar tog procesa.

Modeli i teorije demokratskog građanskog obrazovanja ne nude odgovore na sve teorijske i praktične probleme. Zapravo, mnogi „stari” problemi razmatraju se i redefiniiraju.

Obrazovanje za promjene prema A. Harkinsu treba biti „učenje kako učiti“, kako se prilagoditi promjenama i kako misliti s informacijama s kojima ćemo biti okruženi. Odgajatelji, učitelji morat će učiti i odgajati djecu kako postati kreativan i kako komunicirati efikasnije. Zbog toga se ističu načela: kreativnost, komunikativnost i doprinos kao ishod.

2.3. Integriranost kao osnova povezivanja

S obzirom na to da se ovaj rad primarno bavi integrativnim procesima u umjetničkim područjima, pitamo se jesu li kreativni koncepti glazbene, likovne, plesne i ostalih umjetnosti zaista tako bliski. Poslužimo se primjerom operne predstave u kojoj se spoj likovne umjetnosti, baleta, scenografije, riječi, glume i glazbe stavlja u odnos doživljaja, spoznaje, zaključivanja, uspoređivanja i kritičkoga razmišljanja gledatelja. Mogli bismo govoriti o novom pojmu polikognitivnosti, gdje se već nazire ideja razumijevanja potrebe o integriranju, sintezi, što se proširuje na niz aspekata interdisciplinarne i multidisciplinarne sfere. Povezivanje sadržaja u umjetnosti ne smije zanemariti i zapostaviti autonomnost bilo koje umjetnosti.

Interdisciplinarne veze se uzajamno prirodno nadopunjavaju, a ne zamjenjuju, bez posezanja u teoretska i stručna objašnjenja drugih umjetnosti, bez pokušaja da na sve moguće načine pronađemo veze tamo gdje ih nema (Sučić, 2016).

Umjetnost kao i poruka koja proizlazi iz umjetničkog djela obogaćuju i humaniziraju ljudsku stvarnost, provociraju čovjekovu maštu, dotiču i njegovu podsvijest. Potiču nas na transkulturnu i transvremensku komunikaciju, budeći u primatelju estetski doživljavaj.

Je li moguće uspoređivati i staviti umjetnost u kontekst multidisciplinarnog s multidimenzionalnim? Naime, kao što je povezivanje više disciplina (predmeta, sadržaja i sl.) svojstveno multidisciplinarnosti, tako je čovjeku svojstvena multidimenzionalnost. Složene jedinice, poput ljudskog bića ili društva, multidimenzionalne su. Tako je ljudsko biće istodobno biološko, psihičko, socijalno, kulturno, afektivno, racionalno.

Društvo sadrži povijesne, ekonomske, sociološke i vjerske dimenzije. Ne samo da nije moguće izdvojiti jedan dio iz cjeline, nego niti same dijelove jedne od drugih. Kako promatramo suodnos dijelova u odnosu na cjelinu, tako možemo promatrati interakciju znanosti u odnosu na umjetnost, i obratno (Sučić, 2016).

Stoga ćemo pokušati objediniti i na jednom mjestu složiti poglavlja koja govore o umjetnosti, o estetici umjetnosti glazbe, likovnosti, pokreta, metodičkim pristupima, razvojnoj

komponenti kurikula, kreativnosti pokreta, plesne kulture, a najvažnije, govore o djeci i njihovoj komunikaciji s umjetnošću, koja je na prvom mjestu sastavni dio potrebe za cjelovitim razvojem djeteta.

Osim područja glazbe, likovnosti, pokreta, rad ostavlja mogućnosti suodnosa s drugim područjima u umjetnosti, koji se isključivo gradi na interesu i sklonosti samog djeteta, kreativnosti odgajatelja, zainteresiranosti roditelja kao partnera u procesu. Proces suodnosa među područjima nije strogo određen niti je metodička uputa, nego *otvorenost* prema razvoju *doživljajne* komponente, jer će svaka od umjetnosti dati doprinos te pojačati interes i doživljaj djeteta.

Kako bi implementacija integriranja procesa bila uspješnija, neophodno je načiniti napor u pravcu *promjena* studijskih programa koji će kvalitetnije educirati i osposobljavati studente buduće odgajatelje s kurikulskim ciklusima, s naglaskom na kurikulski način planiranja, što nazivamo *razvoj kurikula* (engl. „curriculum development“). To podrazumijeva napuštanje tradicionalnih planova i zastarjelih programa u korist razvoja suvremenih kurikulskih sastavnica.

„Dakle, ovdje govorimo o 'zahtjevu' za 'interdisciplinarnim' povezivanjem u nekoj novoj paradigmi, o trajnoj potrebi edukacije o umjetnosti, s razvojnom i pragmatičnom komponentom, kako bi se zadovoljili zahtjevi koji vode prema tome da se umjetničko djelo doživi kao univerzalna vrijednosna kategorija“ (Sučić, 2016, 193).

Autori koji su se bavili integriranim procesima i analizom sadržaja u estetskim područjima pronalaze potrebu za integracijom i mogućnost za uspješnim povezivanjem sadržaja. Teorija o integriranju umjetnosti u poučavanju spominje se još u antičkoj Grčkoj, u kojoj je Platon tvrdio da se umjetnički oblici trebaju povezivati i upotrebljavati u poučavanju (Cox, 1981, 6; Ewins, 1992, 2).

Idejom povezivanja u području likovnih umjetnosti posljednjih su se godina bavili Walker, S. (1996), Jacobs, H. H. (1989, 2005), a interdisciplinarno integriranje sadržaja, kao nužnu komponentu uspješna poučavanja vizualne umjetnosti, navodi i (Mallery, 2000). Mallery i Jacobs predlažu tri modela za interdisciplinarno integriranje i poučavanje, a to su: paralelna pouka, unakrsno disciplinarna pouka i integrirana pouka.

U paralelnoj pouci naglasak se stavlja na zajedničke teme ili pojmove, ali poučavanje se odvija odvojeno. Veze između poučavanih područja stvaraju sama djeca, a one su posljedica dječjeg interesa i sklonosti prema nekoj umjetnosti. Ovakvi suodnosi moraju biti uočljivi. Dijete na taj način aktivno sudjeluje, a umjetnost im omogućuje da svojom slobodom i kreativnošću stvaraju svoja značenja (Popovich, 2007).

Kombinirana disciplinarna ili multidisciplinarna pouka dovodi u vezu dva područja ili više njih, naglašavajući zajedničku temu, pojam ili problem. U okviru ovog područja, više sadržaja i aktivnosti možemo dovesti u suodnos.

Integraciju estetskih područja Karlavaris shvaća u nekoliko oblika: a) prvi proizlazi iz općih kozmičko-bioloških zakonitosti koje svaki čovjek nosi u sebi, a koje su uvjetovane ritmom, simetrijom, fenomenima svjetlosti, zlatnim rezom, a one se u stvari nalaze u temelju mnogih čovjekovih duhovnih i stvaralačkih aktivnosti; b) drugi oblik povezivanja estetskih fenomena uvjetovan je društvom i vremenom u kojem je djelo nastalo koje označavamo kao stil, pravac, metodu oblikovanja, takvo povezivanje omogućava dublje prodiranje u bit estetskih pojava; i c) povezivanje specifičnih strukturalnih osobitosti pojedinih područja, npr. suština likovnosti sa suštinom glazbe (likovni znak s glazbenim znakom) (Karlavaris, 1985, 49).

Uspješna integracija umjetničkih područja u najvećoj mjeri ovisi i o *otvorenosti* odgojitelja koji napušta krutost i linearnost u svom radu te istraživačkim duhom izlazi „izvan okvira“ zadanog i naučenog načina rada. *Sloboda* je uvjet za uspješnu integraciju različitih umjetničkih područja, kao i za kvalitetan i *cjelovit* razvoj djeteta.

2.4. Znanost i umjetnost u funkciji odgoja i obrazovanja

Budući da se inicira potreba promjena u umjetničkom području, evo neka razmišljanja o statusu umjetnosti kao nezaobilazne sastavnice odgoja i obrazovanja.

S obzirom na to da je kreativnost ishodište umjetnosti, najvažniji je zadatak umjetničkog odgoja razvoj dječjega kreativnog izražavanja. (Auconturier i Lapierre, 1998) smatraju da sudjelovanje u umjetničkim disciplinama pridonosi emocionalnom i socijalnom razvoju djece i mladih.

Bailie (1999) smatra da učenje u umjetničkom području valja orijentirati na sljedeće: opažanje i stjecanje senzornih iskustava, transformacije/stvaranja kao unutarnji kreativni proces koji uključuje mišljenje, emocije, intuiciju i imaginaciju, izražavanja/komuniciranja otkrivanjem ideja i razumijevanjem umjetničkih formi, odnosno uključivanjem djeteta u proces izrade, kreacije, dizajna, prepravljanja, nastajanja djela i predstavljanja, i procjenjivanje, razmišljanje, analiziranje, kritiku i vrednovanje (Sučić, 2016).

Umjetnost se, za razliku od znanstvenog pristupa, temelji i zadržava na osjetilnom doživljavanju produktivnog i reproduktivnog. Spoznaja u umjetnosti ne bi bila moguća da se osjetilno ne može uopćiti jer dječja osjetila pružaju nepregledno mnoštvo različitih doživljaja.

Dok znanost mišljenjem utvrđuje opće i izražava ga pojmom, umjetnost intuicijom u

konkretnom pronalazi opće i izražava ga duhom i tijelom. Dakle, ono što su mišljenje i pojam u znanosti, to je intuicija, kao izvorište duha, u umjetnosti. Znanost spoznaje na empirijskom i teoretskom, a umjetnost na estetskom, emocionalnom i doživljajnom načelu.

Umjetnička spoznaja je osjetilna, konkretna i sugestivna, a znanstvena je apstraktna, misaona i logična. *Znanost* zahvaća misaono, a *umjetnost* osjetilno. U umjetnosti intuicija vodi do umjetničke istine, a u znanosti ona vodi do hipoteze (Sučić, 2016).

U suvremenom svijetu, Marta Uberman nužnost umjetnosti u obrazovanju vidi u kontekstu egzistencijalnih pitanja, u smislu interakcije između pojedinca i stvarnosti. Odgoj i obrazovanje pomoću umjetnosti pak promatra u obliku poticaja iskustava koja oslobađaju i potiču dječju kreativnost (Uberman, 2008, 153).

U svojem davno napisanom, vizionarskom djelu *Education Through Art*, veliki teoretičar umjetnosti Herbert Read govori o svijetu u kojem je upravo umjetnost potrebna kako bi se riješila sve složenijih pitanja odgoja i obrazovanja (Read, 1945). Zato se u psihologiji stvaralaštva umjetničko izražavanje shvaća kao jedina ljudska djelatnost koja je sposobna zadovoljiti raznovrsne ljudske potrebe (Panić, 1997).

Snaga umjetnosti leži u njezinoj *multitransdisciplinarnosti*, kao i spoznaji da je njezin konačan cilj bolje shvaćanje i razumijevanje čovjeka, čime se važnost umjetničkih područja u odgoju i obrazovanju čini neupitnom (Kuščević, 2009, 107, 108).

2.5. Sloboda, stvaralaštvo, estetika

Stvaralaštvo nije samo povlastica umjetnika i znanstvenika, već je sastavnica svake ljudske djelatnosti koja se mora integrirano uključivati u odgojno-obrazovni proces. Likovni razvoj se ne bi smjelo ograničavati samo na likovne djelatnosti, već na sve djetetove aktivnosti (Karlavaris, Kelbli i Stanojević Kastori, 1986).

Djeca se počinju likovno razvijati između prve i druge godine života. Tada opažaju materijale koji iza sebe ostavljaju tragove, odnosno njihov pokret u vanjskom svijetu ostavlja posljedice. U predškolskom razdoblju na dijete utječu istodobno procesi dozrijevanja i učenja. Oni se održavaju u razvoju psihomotorike, spoznavanja i stjecanja znanja o okolini te u razvoju sposobnosti i potrebe za prikazivanjem znanja (Duh i Vrlič, 2003).

Prema (Sučiću 2016, 26) *izvornost* je jedno od važnijih obilježja umjetničkog djela. To znači da svatko tko ima potrebne predispozicije može više-manje ovladati nekim umijećem na zanatskoj razini, ali da ga umjetnikom čini samo njegovo stvaralaštvo. Djeca, kao i umjetnici, na

svoj način izražavaju vlastito poimanje svijeta koje je više ili manje, osviješteno ili neosviješteno, neposredno i posredovano te utemeljeno u nečijem mišljenju i filozofiji.

Moramo naime, ponajprije razmišljati kako prirediti povoljan pedagoški kontekst u kojem dijete ima osjećaj pripadnosti zbog onoga što doživljava i onoga na što ga navodimo, jer su to moguće osnove njegova kasnijeg (autentičnog) estetskog, umjetničkog stava, a u nekih i pravoga umjetničkog izraza. Naša je uloga pritom da taj „intiman“, suptilan proces djetetova stvaranja kroz igru ne poremetimo, da o njemu ne sudimo, već da ga pokušavamo razumjeti. Čin interpretacije tog procesa postaje naš osnovni kriterij vrjednovanja umjetničkog u igri.

(Hayman, 1980) vidi umjetnost kao prirodan ljudski jezik i sva ljudska bića koja se rađaju s kreativnim sposobnostima, te nadalje kvalitetu života na planetu dovodi u kontekst s presudnom ulogom u umjetnosti.

*Od svih umjetnosti apstraktno slikarstvo je najteže.
Ono zahtijeva da znate dobro crtati,
da imate izoštren osjećaj za kompoziciju i boje,
i da budete istinski poeta. Ovo zadnje je najvažnije.
Wassily Kandinsky*

3. INTEGRIRANOST KAO CJELOVITI PUT PREMA SUVREMENOM KURIKULU

Suvremeno shvaćanje djeteta i nove paradigme odgoja ukazuje na važnost cjelovitog sagledavanja djetetove ličnosti u kontekstu cjelokupnog socijalnog okruženja u kojem ono živi. U poticajnom okruženju aktivira se umjetnički jezik u komunikaciji s drugim oblicima umjetničkih sadržaja: glazbom, plesom, dramom i književnošću. Aktivan i kreativan pristup odgajatelja, njegova intrinzična motivacija pri biranju takvih poticaja i sadržaja, kao i prepoznavanje odgajateljeve autentičnosti od strane djeteta, također pridonose razvoju kreativnih potencijala djeteta, jačaju njegove kompetencije, a odgajatelju daju priliku vidjeti onu sferu djetetovih potreba koju samo takav integrativni pristup može otkriti. U tom procesu otkrivanja prisutno je obostrano intenzivno sudjelovanje na svim razinama, od istraživačko-spoznajne do emocionalno-duhovne. Djeca su po prirodi kreativna, sklona istraživanju i stvaranju te posjeduju mnoge talente koje je potrebno njegovati i razvijati. Stvaralaštvo u području umjetnosti na mnoge načine pomaže djetetu da prepozna svoje potencijale, da se izrazi te da stvori svijet u kojem se osjeća sigurnim kreirajući nove situacije i scene koje će mu dati osjećaj sigurnosti (Balić-Šimrak i sur. (2014) prema Malchiodi, 1998).

Kad govorimo o integraciji umjetničkih područja, važno je reći da se svaka umjetnost ravna prema nekoj normi prirodnosti, a ni jedna nije tako bliska da među njima ne bi postojao razmak ili, suprotno tomu, sinteza ili pak suodnos i međusobna komunikacija (glazba, slikarstvo, kiparstvo, književnost, filmska umjetnost i dr.). Ni jedna od ovih umjetnosti ne želi samo iracionalni doživljaj, potreban je racionalniji, organiziraniji duhovni i tjelesni doživljaj.

Prema (Sučić 2016, 121), nedopustiv je grijeh djeci prepričavati glazbeno ili bilo koje umjetničko djelo. Korisnije je djelo doživjeti, čuti, osjetiti, na način da dopustimo djeci izbor i slobodu da čuju, primjerice, Bacha, ali ne kako ga je slušala njegova publika, nego da ga dožive svojim osjetilima, u svojem vremenu, i u svojem svijetu; da u Rembrantovoj slici vide i osjete ljepotu, oplemenjujući i obogaćujući svoj duh i zadržavajući tu tajnu za sebe.

U doživljavanju reproduktivnog, još jedan korak prema novoj kvaliteti ogleda se u sposobnosti produktivnog da iznađe novi izričaj svoje istine i svoje poruke. Dopustimo djeci da u sustavu odgoja u kulturološkim-umjetničkim područjima spontano stvaraju i sudjeluju u odabiru vrste umjetnosti prema kojoj pokazuju sklonost. Ovakav alternativni pristup odgoju možemo nazvati korelacijom umjetničkih područja u kojima im se nudi da slobodom neopterećeno dolaze do svijeta istine, koja im je najpotrebnija i čini ih bogatijima za poruku umjetničkog djela, a približava ih umjetniku.

Sloboda, poticaj, inicijacija, motivacija, idejnost, vibracija itd., fundamentalni su i esencijalni kapital u pronalaženju motiva kao polazišne točke, konture, boje, zvuka, šuma, žamora, koraka, zvona, nekad nevidljive slike i neslušane skladbe, a potom skladnih svita simfonija zvuka i boja (Sučić, 2016).

Slike i skladbe su poput dječje igre, isprepletena mreža u koju se skuplja sve što je potaknuto duhom, a osnaženo tijelom onih koji ih stvaraju, a i onih koji ih doživljavaju.

Svu tu isprepletenost različitih jezika umjetnosti, uz odgoj, kulturni dijalog i komunikaciju,

djeca će u ranoj i predškolskoj dobi najiskrenije prihvatiti ako im ponudimo paletu nenametnutih umjetničkih sadržaja i prepustimo im slobodu da na jedinstven, sebi svojstven i iskren način dožive puninu višestrane kulturološke komunikacije na relaciji umjetnik – mladi konzument umjetnosti.

Objedinjavanjem glazbenih, likovnih i sličnih slušaonica i radionica moguće je izbjeći stvaranje kompleksa kod djeteta koje se u određenom trenutku ne može izraziti glazbeno ili likovno. Potrebno mu je pružiti užitek u *doživljaju*, pa ako ne može interpretirati određenu melodiju ili ritam, možemo mu priuštiti slobodu da izrazi likovnim putem doživljaj glazbe, u likovnoj radionici, ne prisiljavajući ga da slika u skladu sa zadanom temom i onda kad to ne osjeća, nego mu pružiti glazbeni ugođaj koji će mu eventualno dati poticaj za umjetničkim izražavanjem.

Takvim sintezama i suodnosima mogu se objediniti i druga nastavna kulturno-umjetnička područja. Od *komplementarnog kontrasta valja doći do sklada ili komplementarne harmonije duha i tijela, razuma i osjećaja*.

Slobodu u izboru i doživljavanju kulturno-umjetničkih sadržaja u ranom i predškolskom odgoju treba provoditi oprezno i uz uvjet da se od umjetničkoga ne stvori umjetno (Sučić, 2016).

3.1. Razvoj dječje kreativnosti

Kreativnost je riječ nastala od latinske riječi *creatus*, što bi u doslovnom prijevodu značilo „onaj koji je narastao“ tj. onaj koji je kreiran ili stvoren. U literaturi postoji veći broj definicija kreativnosti pa je jasno kako ovaj pojam nije moguće jednoznačno odrediti. „Možemo reći da je riječ o stvaranju nekih novih ideja i pojmova, novih rješenja problema te stvaranje novih veza između postojećih ideja ili pojmova“ (Slunjski, 2013, 7).

Slunjski (2013, 8) navodi četiri odrednice kreativnosti: stvaranje ili predlaganje nečeg djelomičnog ili sasvim novog, stvaranje postojećeg predmeta s novim svojstvima ili karakteristikama, zamišljanje novih mogućnosti koje još uvijek nitko nije izmislio te gledanje ili izvođenje nečeg na sasvim drugačiji način od onog načina koji se prije smatrao normalnim ili mogućim.

Iako se kreativnost najčešće povezuje s umjetnošću, ne smijemo zaboraviti kako je ona opća genetička osobina te univerzalna ljudska mogućnost i snaga. Svojstvena je svim ljudima, ali u različitom rasponu, na različitim nivoima i u različitim intenzitetima. Stvaralačka energija prelijeva se u svim područjima života i esencijalna je za sve aspekte ljudskog djelovanja (Nola, prema Kroflin, 1987). Evo nekih razmišljanja:

- Fromm – korijen kreativnog rada je u sposobnosti čuđenja koju posjeduju djeca i obilno koriste u igri.
- Kerchensteiner – emocije svojim intenzitetom označavaju početak kreativnog rada.
- Poincare – do intuicije se ne dolazi bez ozbiljnog rada i razmišljanja.
- Karlavaris – kreativnost – obilježja intelekta i osobnosti, motivacije, emotivnosti i drugih faktora koji u svojoj koncentraciji i usmjerenosti predstavljaju osnovu stvaralaštva. Kreativnost je i sposobnost povezivanja dosad nepovezanih informacija i na taj način iznalaženja novih rješenja.

Autor Isaken (Jalongo, prema Slunjski, 2013) smatra kako kreativnost možemo promatrati kroz četiri „K“, koja su međusobno povezana i čvrsto isprepletena:

- kreativna osoba
- kreativni proces
- kreativno postignuće (produkt)
- kreativno okruženje.

3.1.1. Kreativna osoba

Svaka osoba rođenjem dobiva određeni kreativni potencijal koji ovisi o brojnim činiteljima. Kreativne osobe su otvorene prema okolini, kritične, fleksibilne, lako se oduševavaju, inicijativne, originalne i nekonvencionalne, energične, hrabre, vole novo, ustrajno rade na rješavanju zadatka i problema, neovisne, zrele, emocionalno stabilne i dominantne te imaju izrazit osjećaj za humor. Važna osobina kreativnih osoba je i razvijeno divergentno mišljenje (Kunac, 2015).

Kreativnu djecu u odgojno-obrazovnom procesu može se prepoznati po tome što improviziraju, izmišljaju nova i neobična rješenja nekog problema, pokazuju znatna odstupanja od vršnjaka u jednom ili više umjetničkih područja, iskazuju *fluentnost* i *fleksibilnost* u neverbalnim područjima (mnoge ideje izražavaju neverbalno), organiziraju grupu i grupne zadatke, inicijatori su aktivnosti, dugotrajno se zadržavaju u zadacima i aktivnostima koji iziskuju traženje rješenja, uporno se vraćaju na neriješene zadatke (Petrović-Sočo, 2000).

3.1.2. Kreativni proces

Wallas i Smith (1926, prema Slunjski, 2013) kreativni proces podijelili su na pet faza: priprema – uočavamo problem i istražujemo njegove dimenzije, inkubacija – o problemu podsvjesno razmišljamo, ali ne pokazujemo nikakve vidljive reakcije, nagovještaj – imamo predosjećaj da je rješenje na pomolu, iluminacija – kreativna ideja se oslobađa iz naše podsvijesti i prelazi u svijest te potvrda – ideju svjesno potvrđujemo, o njoj promišljamo i pokušavamo je primijeniti.

Djeca upoznaju svijet tako što rukuju stvarima, ispituju predmete, slušaju zvukove itd. U toj neprestanoj dječjoj igri dijete ne samo da spozna svijet oko sebe i u sebi, nego su u toj igri i začetci kreativnog procesa (Nola, prema Kroflin, 1987).

Odgojitelj mora stvoriti dobro emocionalno ozračje za razvoj kreativnosti, što znači da dopušta veliku slobodu, ne kritizira, ne poučava, ne sugerira i ne savjetuje. (Slunjski, 2013) naglašava da ovo uključuje nekoliko važnih načela:

1. *Kreativnost se razvija postupno* – kreativnost ne treba biti nešto što činimo povremeno, nešto što predstavlja našu rutinu, već način na koji živimo, razmišljamo i djelujemo, a na isto potičemo i dijete.

2. *Kreativnost ne poznaje „točne“ i „netočne“ odgovore* – u konceptu kreativnosti nema ispravnih i neispravnih načina na koje se nešto treba činiti. Postoje samo brojne mogućnosti, od kojih neke još uopće ne postoje, ali će uskoro možda postojati.

3. *Svako je dijete na svoj način kreativno* – možemo imati na umu da su neka djeca kreativnija u nekim područjima, a druga u nekim drugim područjima.

4. *Kreativnost djeteta možemo cijeniti na mnogo načina* – važno je djetetu pokazati da njegov kreativni napor cijenimo, kao i njegov trud koji ulaže u to što radi. Tako je bitno djetetu dopustiti da svoj rad dovrši drugi dan ako ga nije stiglo dovršiti. Time mu se daje do znanja kako njegov rad cijenimo, a kreativni nastavak očekujemo. Važno je pospremiti dječji uradak u mapu određenog djeteta ili ga pak izložiti na pano. Načinom na koji se prema djetetovom uratku odnosimo, djetetu pokazujemo ne samo koliko cijenimo njegov rad, nego i koliko cijenimo njega samoga.

5. *Proces je često važniji od rezultata* – načelo u kojem djetetu pružamo zadovoljstvo, užitek, doživljaj u izražavanju samog sebe.

3.1.3. *Kreativna postignuća*

Kreativno postignuće sastavni je dio osobnosti i kreativnog procesa, može biti ideja, pjesma, slika, fotografija; javlja se u više oblika te nisu svi produkti opipljivi i trajni. Kreativni produkt je svaki čin koji zadovoljava kombinaciju triju kriterija:

1. *novost – inovativni, originalni odgovori*
2. *učinkovitost u nošenju s izazovima ili problemima*
3. *korisnost pojedincu ili društvu.*

Odrasli mogu poticati maštu i kreativnost djece ako umjesto prosudbe i kritike upotrijebe pohvalu, kada dijete npr. nacrtava kubističku verziju psa ili pretvori usisavač u svemirski brod. Poštivanje djetetovog kreativnog napora i rezultata potaknut će u djetetu interes za kreativnost. Svojim primjerom kreativnosti odgojitelji potiču i dječju kreativnost (Diamond, Hopson, 2006).

Ako se dijete podučava klišejima i shemama ili se inzistira na pasivnim i repetitivnim radnjama, zamagljuje se dječje neposredno opažanje i doživljavanje svijeta. Djetetu treba omogućiti promatranje svijeta svim osjetilima, kao i kreativno i nesputano izražavanje impresija. Ako se doista pridržava tih principa, onda se i djetetovi radovi udaljavaju od klasičnih i slatunjavih stereotipa (Slunjski, 2013).

3.1.4. Kreativna okolina

Bit kreativnog odgoja je stvaranje klime povjerenja i suradnje između odraslih i djece. Samo u takvo ozračju kod djeteta ćemo potaknuti stvaralački, kreativni proces (Nola, prema Kroflin, 1987). Vrtić u kojem odgajatelji stvaraju dobro emocionalno ozračje pogodno za razvoj kreativnosti, vrtić u kojem odgajatelj ne kritizira, ne poučava, ne sugerira i ne savjetuje, vrtić u kojem se djeca osjećaju slobodno jest vrtić koji ima dobar temelj ne samo za razvoj kreativnog potencijala, već za cjelokupan djetetov razvoj. Stvaranje takvog materijalnog i socioemocionalnog okruženja trebao bi biti jedan od ciljeva svih onih koji se profesionalno bave odgojem djece.

4. LIKOVNOST

*Svako dijete je umjetnik, no problem je kako
ostati umjetnikom nakon što dijete odraste.
Kao dijete crtao sam kao Raphael,
no kad sam odrastao, trebao mi je cijeli život
da ponovno počnem crtati kao dijete.
Pablo Picasso.*

Likovnim izražavanjem potiče se individualnost djeteta, njegova samostalnost, samosvjesnost pri rješavanju problemskih zadataka te mnoge druge kompetencije. Time se likovnom kulturom potiče autonomnost djeteta, njegovo pravo na vlastiti izraz i osobni stav, kao preduvjet stvarne demokratičnosti. Likovno izražavanje pretpostavlja slobodu djece kako na izbor sadržaja, tako i na likovno-tehnička sredstva. Istovremeno likovni rad uvijek prati i sloboda u vrednovanju postignuća. Ta se sloboda uokviruje u određen stupanj tolerancije (Herceg, Rončević, Karlavaris, 2010).

Grgurić, Jakubin (1996) navode stavove jedne skupine autora kako je likovno izražavanje djece posljedica njihove urođene sklonosti za igru, drugi naglašavaju kako je najveći razlog istomu njihova unutarnja potreba za izražavanjem, dok treći smatraju kako je osnova likovnog izražavanja uživanje u motoričkoj aktivnosti djeteta. Zaključak je kako su svi ovi aspekti bitni, ali se u konačnici dijete likovno izražava kako bi prikazalo ono što ga zanima i što osjeća, što misli, što zna, ono izražava svoju cjelokupnu osobnost. Za dijete je bitan doživljaj, kao i akcija. Ono je oduševljeno materijalima kojima manipulira kao i onime što percipira. Mijenjanje sadržaja rada što proizlazi iz želje za aktivnim sudjelovanjem (spoznavanjem) i izražavanjem doživljenog jest ono što je osnovna potreba djeteta tijekom razvoja njegove likovnosti.

4.1. Likovnost u suodnosu s ostalim sadržajima

Kao i glazba, likovne sastavnice nigdje drugdje ne dolaze do izražaja koliko u operi, odnosno u ovom slučaju, s obzirom na to da se radi o predškolskom uzrastu, riječ je o dječjoj operi koja je i sama po sebi zbroj umjetničkih elemenata. Primjer opere umnogome potvrđuje konceptualnu sličnost s *poliart* modelom (Sučić, 2011).

Dječja opera umjetničko je djelo i, premda je izvedba dječje opere u kazalištu za mlađu publiku ponajprije scenski vizualni doživljaj, ipak je ono što dominira cijelom izvedbom upravo glazba. Pritom je najvažnije da djeca, prateći događanja na pozornici, nesvjesno primaju glazbu koja postaje dio njihova ukupnog doživljaja. Izravno doživljavanje dječje opere može biti poticaj za recepciju umjetničkog djela jer ona svojom složenom glazbeno-scenskom strukturom koja ujedinjuje književni predložak, glazbu, kostimografiju i scensko uprizorenje djeci pruža jedinstven umjetnički doživljaj koji ima pozitivan utjecaj na njihovo oblikovanje kulturnog, likovnog i glazbenog ukusa.

Sadržaj dječje opere treba biti privlačan i zanimljiv te se najčešće temelji na bajci ili dječjoj priči. Trajanje je dječje opere kratko, a izvedbu karakteriziraju maštovita scenografija, zanimljivi kostimi i dinamična režija sa svrhom zadržavanja dječje pažnje. Većina opernih i kazališnih kuća u svijetu redovito na repertoaru ima dječju operu radi edukacije i privlačenja djece i mladih opernoj umjetnosti, a djeca predškolske i rane školske dobi mogu se intenzivnije uživjeti u bajkovit svijet opere. Takvo iskustvo može pozitivno utjecati na njihov emocionalni, estetski i sociološki razvoj, što potvrđuje i (Obuljen Koržinek, 2018) kada ističe: „Umjetnost i kultura neizmjereno su važni u razvoju djece i mladih jer ih uz pomoć umjetnosti učimo, između ostalog, da vide svijet oko sebe na nov način... Odgojem kroz umjetnost i kulturu, s umjetnošću i kulturom, djeca i mladi emocionalno se osnažuju i razvijaju imaginativne resurse koji su im neophodni da bi razumjeli sebe i druge.“

Važno je naglasiti suodnos glazbene, likovne i dramske umjetnosti u razvoju djeteta rane i predškolske dobi. Dijete slušajući glazbu zamišlja, kreira i stvara svoju likovnu ekspresiju, tj. slušni doživljaj pretvara u vizualni sadržaj. Jednako tako, uz glazbu, slikovnica, scenska lutka i glas kojim animator oživljava lutku bude kod djeteta emocionalni doživljaj koji pobuđuje kreativna i motivacijska područja mozga, a rezultat je vidljiv u likovnom izričaju djeteta. Osjećaj čuđenja i radosti koji se pritom javlja utječe na čitav niz psihičkih i somatskih funkcija i zato dijete njihovu sinergiju doživljava vrlo intenzivno i cjelovito. Scenska lutka svojom pokretljivošću, slikom i riječju predstavlja dinamičnu igru u kojoj dijete beskrajno uživa

i svojom namjenom potpuno odgovara djetetovu poimanju svijeta, odnosa i emocija – pogotovo onda kad je dijete i kreator lutke i animator. Odgajatelj pak, dajući dušu lutki, stvara prigodu za komunikaciju kad je ona uobičajenim načinom teško ostvariva, ulazi u emocionalni svijet djeteta i lutkom štiti kad je emocionalna stabilnost djeteta narušena – a najveće bogatstvo daruje svojom mogućnošću ulaska u svijet mašte koja je djetetova pokretačka energija. Lutkarska scenska umjetnost vrlo je važna u posredovanju vrijednosnog sustava djetetu i nezaobilazna komponenta njegova psihofizičkog i duhovnog zdravlja. Svojom nježnošću, dozom humora i poetičnošću unosi toplinu u odnose, a svojim izgledom (stiliziranost, funkcionalnost, likovnost) uči dijete estetici i kulturi ponašanja. Susretom emocije nakon predstave s mogućnošću likovne ekspresije događa se u djetetu čarobno tkanje osjećajnog i maštovitog svijeta. Budući da lutka živi i u sferi neverbalne komunikacije, glas joj daje pokret, a likovni izričaj emociju te je time još vrijednija kod povučene ili nesigurne djece te one koja imaju govornojezične teškoće (Ivon, 2010).

4.2. *Suodnos glazbe i likovnosti*

Valja se zapitati jesu li kreativni koncepti glazbene i likovne umjetnosti zaista tako bliski. Mogli bismo govoriti o novom pojmu, *polikognitivnosti* (gdje se nazire ideja o *poliartu*) (Sučić, 2011), pri čemu se znanje, kao i razumijevanje, integriranje, analiza, sinteza i evaluacija, proširuje na niz aspekata interdisciplinarnе i multidisciplinarnе sfere. Kao što smo ranije naveli, povezivanje sadržaja u umjetnosti ne smije zanemariti i zapostaviti autonomnost bilo koje umjetnosti.

Već na početku moramo istaknuti da nas sadašnja tendencija kurikularnih promjena ne smije navesti na razmišljanje kako bismo, možda, mogli početi integrirati programe umjetničkih predmeta pod svaku cijenu i onda kada je to neprirodno.

Svaki od njih zahtijeva odvojen pristup – riječ je samo o traženju dodirnih točaka komparirajući postojeća kurikulska načela. Razmišljamo, dakle, o onomu što je u sintezi pozitivno – prirodno te gdje glazba mora ostati samo glazba, a likovna umjetnost samo likovna umjetnost, itd. Rješenje integracije ili povezanosti vidi se u razvoju timskog rada i suradničkih odnosa među odgajateljima različitih umjetničkih područja, kao i sklonosti i interesu pojedinca spram određenom području (Sučić, 2016).

Upotreba likovno-umjetničkih djela postala je obvezni standard u suvremeno koncipiranom razvoju likovne kulture. Ona se temelji na konkretnom ilustriranju likovnog problema koji će dijete tijekom procesa „rješavati“, pri čemu se stimulira i osvježuje racionalna

razina doživljavanja umjetničkog djela, a zanemaruje se emocionalna razina umjetničkog doživljaja. Na taj se način likovno-umjetničko djelo doživljava nepotpuno i propušta se važna odgojno-obrazovna te umjetničko kulturološka prilika potpunijeg doživljavanja umjetničkih poruka, koje mogu imati snažnu odgojnu, identifikacijsku, introspekcijsku te potencijalno i terapijsku funkciju (Pivac, 2009, 93).

Likovni odgoj ili kultura treba se temeljno odvijati u predškolskim i školskim ustanovama, međutim, raznim projektima, izložbama, svakako treba implementirati i taj segment učenja izvan predškolske i školske ustanove.

Danas postoji značajna istraživačka baza koja pokazuje da je poučavanje umjetnosti izuzetno bitno u razvoju djece. Eric Oddleifson kaže da „kurikulum koji 25 posto vremena ili više u danu posvećuje umjetnosti, u konačnici daje mlade koji imaju superiornije sposobnosti“ (Oddleifson, 1989, 47). Elsner objašnjava da vrtići i škole kontinuirano ignoriraju umjetnost kao dio cjelokupnoga i cjelovitog kurikula, čak i kad društvo ocjenjuje umjetnost kao jedno od najvećih ljudskih postignuća. Apsurdno je da se troši na izgradnju muzeja i koncertnih dvorana, a proračun se za poučavanje umjetnosti smanjuje.

4.3. Analiza starog i novog programa

Likovni jezik ili leksik je sadržaj likovne kulture i odgoja, a sastoji se od likovnih izražajnih elemenata: točke, plohe, crte, volumena, tona i boje, odnosno operatora koji u zajednici s elementima estetskog reda i vrijednosti, svojim položajem i načinom spajanja određuju uzročnu vezu estetsko-likovne strukture, dakle, likovnog jezika. Osnovni je problem sadržaja programa likovne kulture u određivanju odnosa između likovno-jezičnih struktura i motiva – tema. To je ključno pitanje koncepcije i metodičkog pristupa u odnosu na stari program likovnog odgoja. Potaknuta odgajateljem, djeca će opažati svekolike elemente stvarnosti u različitim odnosima, a zadatak je odgajatelja u vrtiću i općeobrazovnoj školi djeci i učenicima, na temelju njihova aktivnog sudjelovanja u kreativnoj igri, omogućiti kreativnost i spoznaju. Dakle, zadatak je odgajatelja:

- s jedne strane poticati i razvijati kreativne sposobnosti djece, a s druge strane poticati spoznaju i doživljaj, i
- odgonetnuti kako potaknuti kreativnost djeteta i paralelno omogućiti osvještavanje kauzalnih struktura u obliku sustava transformacije.

Cilj likovne kulture i odgoja predstavljen pomoću stvarnosti, tj. „prirodom i društvom“, ostajao je najčešće realiziran na površini, a novi program omogućuje strukturalnu korelaciju.

Senzorno-motoričke radnje potaknute igrom traže izraz u uravnoteživanju koje se obavlja građenjem, kombiniranjem, variranjem i razlaganjem. U takvim aktivnostima djeca nisu pasivni promatrači, nego naprotiv aktivni sudionici koji osvještavaju odnose i vrste crta, ploha, boja, volumena, bez obzira na to predstavljaju li te crte, volumeni, plohe i boje neki prepoznatljiv predmet, ili ne. Prirodni oblici, kao i oni načinjeni, bilo da se nalaze u unutrašnjem ili vanjskom prostoru, *određuju* taj prostor svojim stvarnim sadržajem i likovnim svojstvima.

Pozitivna svojstva kreativne igre kao metode su:

- otkrivanje novog i neobičnog
- razvijanje zapažanja i snalaženje u odnosu veza vanjskih struktura i logičnog mišljenja djece prema uzrastu
- razvijanje djeteta kao aktivnog sudionika koji sam stvara strukture prema vlastitoj želji
- transfer i prerada informacija koje omogućuju aktivno sudjelovanje, svladavanje i doživljaj
- otvaranje puta kreativnosti, što omogućuje vježbanje određenih individualnih sposobnosti na relaciji od spontanog prema svjesnom (Sučić, 2016).

4.4. Kako poticati razvoj kreativnosti putem različitih likovnih tehnika i stilova

Balić-Šimrak (2010) naglašava kako svako dijete treba poštivati i uvažavati njegovu senzibiliziranost za svijet umjetnosti. Likovne aktivnosti i načini bavljenja njima ne bi trebali biti nametnuti. Međutim, djetetu treba ukazivati na mogućnosti koje likovnost može pružiti. Uvijek treba obratiti pažnju na djetetovu dob i njegove razvojne (mogućnosti) karakteristike. Kako je važna široka ponuda materijala i tehnika likovnog stvaralaštva, isto tako je potrebno djetetu dati dovoljno vremena i prostora za likovne aktivnosti. U tom vremenu će dijete usvajati potrebne likovne vještine, upoznavati tehnike i materijale. Važno je da odgojitelj zna odgovoriti na poruku koju mu dijete šalje i da daje važnost svakom pojedinom dječjem uratku. Odgojitelj koji potiče slobodu dječjeg likovnog izraza razvijajući njegovu individualnost izbjeci će kod djece potrebu kopiranja te će tako potaknuti njegov likovni jezik.

Evo nekoliko primjera likovnih stilova i tehnika uz one uobičajene koje se primjenjuju u radu s djecom rane i predškolske dobi:

- *land art* – umjetnost oblikovanja u vanjskom prostoru u kojem upravo taj vanjski prostor – priroda postaje materijal pomoću kojega se stvaraju originalne kompozicije, odnosno u kojima umjetnik intervenira svojim konceptom. „Land art“ se može okarakterizirati kao umjetnost u kojoj proces ima veliku ulogu jer su djela nastala u prirodi podložna utjecaju atmosferilija i protoku vremena koji na njima ostavljaju trag. Aktivnosti temeljene na radovima „land arta“ (Robert Smithson, Christo, Andy Goldsworthy, prema Škrbina, 2013) idealna su prilika za istraživanje, promatranje i bilježenje prirodnih procesa koji imaju jaku likovnu komponentu.
- *action painting* – odnosno akcijsko slikarstvo slikarski je pravac koji se razvio četrdesetih godina prošlog stoljeća. Karakterizira ga slobodan i gestualno dinamičan slikarski postupak tijekom kojega se stvaraju spontane kompozicije temeljene na intuiciji i snažnoj ekspresiji. Proces je u tom načinu slikanja iznimno važan pa je samim time jasno da je izrazito kompatibilan s pristupom ranome i predškolskom odgoju i obrazovanju. Slikari poput Jacksona Pollocka i Yvesa Kleina već su mnogo se puta pokazali kao vrlo inspirativni uzori za koncipiranje likovnih aktivnosti slikanja na velikom formatu u kojem uživaju sva djeca. Te aktivnosti djeluju izrazito oslobađajuće na djecu s problemima u zadržavanju pažnje jer ih u potpunosti obuzmu.
- *tie dye* – ova tehnika je suvremeni termin za stare tehnike bojenja tekstila uz rezerviranje pojedinih površina na takav način da tkanina se veže, šiva ili presavija i zatim podvrgava bojenju. Tim je postupkom moguće na tkanini dobiti cijeli niz zanimljivih oblika koji korespondiraju s geometrijskim oblicima. Inspiraciju za provedbu „tie-dyinga“ moguće je pronaći u indijskoj, indonezijskoj, kineskoj, japanskoj, afričkoj kulturi i južnoameričkim kulturama. Način bojenja tekstila kojim se postižu začudne kombinacije boja i uzoraka u osnovi je vrlo jednostavan, a ostavlja dojmljive rezultate za djecu i odrasle.
- *assemblage* – tehnika kolažiranja trodimenzionalnih objekata. Formalno se taj termin pojavljuje u razdoblju kubizma. Među umjetnicima koji su njime se služili u svojem umjetničkom izrazu bili su Pablo Picasso, Salvador Dali, Marcel Duchamp, Robert Rauschenberg i Christo te je on na neki način preteča prostorne instalacije koja se koristi „ready made“ objektima industrijskog i prirodnoga podrijetla za oblikovanje kompozicija. „Assemblage“ spada u izrazito kreativne tehnike i sadržava najviše elemenata igre: izrezivanje, slaganje, preslagivanje, kombiniranje, variranje i građenje, što redovito rezultira vrlo maštovitim uradcima. Razlog tome nije neovisnost o likovnim

vještinama, nego veća uporaba kombinatorike i inventivnosti u uporabi najrazličitijih „sastojaka“.

- *performans* – termin za umjetnički izraz koji se izvodi direktno pred publikom bilo da se radi o galerijskom ili javnom prostoru i često objedinjuje likovnu, plesnu i glazbenu umjetnost. Zbog svoje interdisciplinarnosti i usmjerenosti na proces idealan je medij za istraživanje s djecom jer ona vrlo rado sudjeluju u aktivnostima s karakteristikama performansa s obzirom na to da je njima izražavanje stajališta i istraživanje prostora sastavni dio osobnog izražavanja. Odgojitelji pak u performativnu činu suvremenih umjetnika mogu pronaći niz inspirativnih momenata te ih pretočiti u aktivnosti s djecom. Primjerice, opus umjetnice Heather Hansen mogao bi poslužiti kao poticaj u istraživačko-stvaralačko-spoznajnom putu u istraživanju pokreta tijela (Balić Šimrak 2018, 206/207).

Važan je *proces nastajanja* i *doživljeno iskustvo* kao krajnji rezultat tog procesa. To može imati duboko djelovanje na pojedinca bez potrebe za verbalnim opisom. U procesu likovnog izražavanja postaje jasno što pojedinac želi, a što ne želi te on sam odlučuje o promjeni crteža (Krdžalić, 2008). Kod kreativnog rada, kao što je izražavanje likovnim medijima, aktiviraju se resursi u simbolima, bojama, detaljima, obilju struktura, fazama opuštanja.

4.5. Art terapija

Art terapija je integrativni, dubinsko-psihološki i hermeneutički pristup koji obuhvaća uporabu različitih elemenata umjetnosti s ciljem unapređenja zdravlja i bržeg oporavka pojedinca.

Često se uz pojam art terapija rabi i pojam ekspresivna terapija. Ekspresivna terapija u prvi plan stavlja osjećaje; ona znači snažno izražavanje pojedinca kroz neki kreativni medij. Ekspresija je eksplozivno, subjektivno osvještavanje nereda ispod površine reda, dobrog osjećaja i ljepote. Schoenberg (1959) kaže: „Umjetnost pripada nesvjesnom! Treba izraziti sebe! Izraziti se izravno!“

Art terapija obuhvaća uporabu različitih kreativnih medija, odnosno elemenata umjetnosti (likovno-vizualni izražaj, glazbu, ples, dramu, poeziju) s ciljem unapređenja zdravlja i bržeg oporavka pojedinca.

Navedeni procesi ekspresivnog izražavanja kroz odabrani kreativni medij izazivaju različite osjećaje i spoznaje, zbog čega će lakše razumjeti ogromnu vrijednost ohrabrujućeg iskustva u takvim aktivnostima za pojedinca. Malchiodi (2003) smatra kako art terapija podržava

uvjerenje da svi pojedinci imaju sposobnost kreativno se izraziti te da je konačan proizvod manje važan od *kreativnog procesa* u koji je pojedinac uključen.

Važnost art terapije ogleda se u tome što je primjenjiva kod djece i odraslih svih dobnih skupina, kod osoba bez poteškoća te kod osoba s različitim poteškoćama u razvoju.

Sa stajališta opće teorije stvaralaštva, Barath (1993) navodi kako bi svaka art terapija trebala biti multimedijски pristup i proces pomnog vođenja osobe (u individualnom radu ili grupno) kroz poseban iskustveni proces koji će najprije osobnost osloboditi zapreka svakidašnjih iskustava počevši od temeljnih osjetilnih procesa poput vida, sluha i dodira.

U sklopu art terapije može se upotrijebiti kombinirani multimodalni pristup koji uključuje korištenje različitim umjetničkim elemenatima poput slikanja, modeliranja, crtanja, upotrebe kolaža, glazbe, pisanja, scenskog izraza, improvizacije i sl. Stoga je Rogers (1993) kroz svoja istraživanja art terapije upotrebljavala termin *kreativne veze*, kojim je željela naglasiti kako jedan oblik umjetnosti stimulira drugi, primjerice: kreativni pokret može utjecati na to što pojedinac izražava crtanjem, a crtanje može aktivirati ono što pojedinac osjeća.

5. GLAZBA

5.1. Uvod u psihologiju glazbe

*Pravo na doživljaj ima svako dijete.
G. Sučić*

Psihologija glazbe kao znanstvena disciplina bavi se svakom vrstom umjetnosti posebno, a ovdje iznosimo opći pregled koji se odnosi na umjetničko djelo i doživljajni fenomen. Predmet bavljenja je doživljaj, percepcija, istraživanje ponašanja, opažanje psihičkih procesa i promjena u ovisnosti o umjetničkom događaju i doživljaju koji nas upućuju na razmišljanja o umjetničkim pitanjima, što objašnjava usku povezanost sa znanostu o umjetnosti.

Psihologija pojedinih umjetnosti, kao posebna psihologijska grana, javlja se na kraju 20. stoljeća i doživljava punu afirmaciju. Psihologija proučava prirodu mentalnog predočenja umjetničkih djela, kao i odnos između njezinih izražajnih i tvorbenih elemenata. Ovakav nas pristup navodi na dva hipotetična pitanja:

- kakva je priroda iskustva tijekom umjetničkog opažanja i doživljaja?
- koji se procesi tada odvijaju?

Sve je usmjereno slušatelju, gledatelju i njegovoj sposobnosti da shvati glazbene, likovne, književne ili neke druge sklopove simultanih i sukcesivnih zvukova, riječi, slika, misli i boja, kao smisleni i organizirani čin auditivnog, slušnog procesa, u čemu je prijeko potrebna potpuna motivirajuća aktivnost i koncentracija.

5.2. Dječje glazbeno stvaralaštvo

Prema novoj paradigmi odgoja i obrazovanja predškolske djece, holističkom pristupu, djetetov razvoj treba shvatiti cjelovito, kroz zajedničko življenje s odraslima i drugom djecom. Takvom razvoju pridonosi kvalitetna organizacija rada u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, kroz jasno postavljene kurikulske sastavnice, primjerene sadržaje, strategije, individualni pristup i stimulativnu okolinu. Kvalitetno okruženje trebalo bi biti ispunjeno različitim poticajima koje dijete slobodno izabire u skladu sa svojim željama i sposobnostima.

Djeca u ustanovama za rani i predškolski odgoj, konkretnije kroz centre aktivnosti u svojoj skupini, stječu znanja, istražuju, stvaraju, propituju i zaključuju. Stavljajući u prvi plan kompetencije i uspjeh djeteta, podržava se djetetova samostalnost, odgovornost, inicijativa i

originalnost, što omogućuje stvaranje pozitivne slike o sebi. Učenje u vrtiću je važan dio kvalitetnog odrastanja te je u spoznajno-emocionalno-socijalnom kontekstu jedinstveno.

Umjetnost čini bitnu sastavnicu predškolskog odgoja i obrazovanja. Stvaranje, doživljaj, opažanje, izražavanje, razumijevanje i procjenjivanje umjetničkih djela dio su umjetničkog odgoja. U predškolskoj dobi opažanje postaje svjesnije, stoga je potrebno razvijati opažajne i doživljajne elemente, koji omogućuju izražavanje dojmova na različite načine, crtežom, govorom, pokretom. U ovom razdoblju oblikuje se i dječje mišljenje, a dječji prvobitni osjetilni i intuitivni impulsi prelaze u racionalno-logičke. Kroz različite kreativne aktivnosti utječe se na kulturu djece, oblikuje se njihova estetska percepcija, te se razvijaju i unapređuju njihove stvaralačke sposobnosti. Radom na umjetničkom području potiče se dječji cjelokupan psihofizički, emocionalni, moralni, duhovni i tjelesni razvoj i naglašava kulturna i estetska dimenzija odgoja i obrazovanja (Vidulin, 2016).

Budući da je estetski sud podložan promjenama te da na njega utječu mnogobrojni čimbenici, umjetničkim aktivnostima valja pristupiti pozorno pa je potreban uzor koji će poticati dječje kreativne potencijale i pomoći da se oni uobliče i korigiraju. Stoga, umjetničkom području u predškolskim ustanovama valja pristupiti stručno i pedagoški, poznavajući sve aspekte i faze dječjega psihofizičkog razvoja i mogućnosti glazbeno-pedagoškoga rada u predškolskim ustanovama (Vidulin, 2016, 222).

Glazbene sposobnosti su složene mentalne funkcije za čiji razvoj je važan udio genetskih činitelja, vlastite aktivnosti pojedinca, najranija iskustva s glazbom te poticajna socijalna sredina. Kroz umjetnička područja u predškolskoj ustanovi razvija se kreativno mišljenje, tj. uči se rješavati probleme na nove načine te se potiče na istraživanje. Kroz glazbenu umjetnost potiče se kritičko i estetsko promišljanje, stvaralaštvo, utječe se na spoznajno-vrijednosni razvoj, promiče se kultura življenja i vrijednost cjeloživotnog učenja (Miočić, 2012).

Urođene glazbene sposobnosti ili one potaknute od stimulativne okoline razvijaju se u vrtićkoj dobi. Glazbeni sluh, glas, glasovni aparat i ritamska preciznost jesu temelj svih glazbenih aktivnosti. Razvijanje ritma može pridonijeti razvoju motoričkih vještina i ublažavanju ili uklanjanju smetnji u govoru (Borota, 2016).

Djeca kroz pjevanje zapažaju karakteristike ritma i melodije, kretanje tonova te karakter i ugođaj glazbe. Glazbi se često dodaju i pokreti koji olakšavaju pamćenje pjesme i teksta. Glazbene aktivnosti su najviše povezane s drugim područjima u predškolskoj dobi, tako da je tada glazba ujedno i način razvoja stvaralačkog identiteta u kojem se dijete razvija na spoznajnom, emotivnom i socijalnom području (Vidulin, 2016).

5.3. *Talentiranost kao uvjet, a ne privilegija i prednost*

Genealoška ispitivanja talentiranih, bez obzira na to u kojoj grani umjetnosti, kao i mjerenja interindividualnih razlika u vještinama i sposobnostima, naišla su na uvažavanje i zanimanje istraživača koji žele ući u razmatranje problema talentiranosti za jednu od grana umjetnosti, tj. ispitivanje talenta.

O talentiranosti djeteta govorimo onda kad se radi o obilježju koje predstavlja pozitivno ocijenjeno odstupanje od prosjeka. Za nekoga kazati da je talentiran, znači potvrditi nečiju izuzetnost u odnosu na drugog u različitom pogledu. Da bi netko zaslužio ovaj atribut, mora imati bolji učinak od drugih, mora brže obavljati zadatke, vrlo rano pokazati sposobnosti koje se kod drugih pokažu u kasnijoj dobi, ili nešto čini s lakoćom. Teško se prijateljski nekome može reći da je neinteligentan, ali mu se može reći da je nemuzikaln ili netaletriran za slikanje, čime se ne dijagnosticira neki važan nedostatak jer se talentiranost doživljava kao privilegij i bogatstvo.

Pojava talentiranosti javlja se u najranijoj dobi, koju nadalje treba razvijati uvažavajući individualni svijet koji se treba oblikovati spontano, nesmetano i slobodno.

Teza da je svako dijete, primjerice, muzikalno stoji uz obrazloženje da nerazvijena intonacija ne znači pomanjkanje muzikalnosti. Ustvrdit ćemo talentiranost i sposobnost doživljavanja, zapažanje, kretanje na poticaj, emocionalno reagiranje na umjetnička djela, i sl. Dakle, ako dijete loše intonira ili crta, potrebno je pratiti ostale glazbene ili likovne elemente, osjećaj za ritam, sposobnost uživanja u glazbeno ili likovno djelo, analizu glazbenih, likovnih ili književnih sastavnica, doživljaj pomoću nesputane motorike, ili povezivanje s jezičnim,

likovnim, plesnim ili nekim drugim izrazom iz kojeg se mogu prepoznati njegovo unutarnje stanje i emocionalnost.

Istraživanja o urođenosti i nasljeđivanju nalaze se pred velikim metodološkim poteškoćama. Mnoga istraživanja, najčešće iz 20-ih i 30-ih godina prošlog stoljeća, uvijek pokazuju iste rezultate. Ako su oba roditelja talentirana za neku umjetnost, u tom su slučaju i djeca u 70 – 85 posto slučajeva talentirana. Kod muzikalnosti, primjerice, jednog roditelja, rezultat je 60 posto muzikalne djece, a kod nemuzikalnih roditelja, 15 – 25 posto djece je muzikalno. Nasljednost i sličnost između roditelja i djece u pogledu muzikalnosti može se usporediti s drugim granama umjetnosti, kao i drugim sličnostima i osobinama.

*Ne čini nas pametnijima ono što smo čuli,
nego ono što smo doživjeli.
Karl Gloersen*

5.4. *Prepoznatljivost i kulturni identitet*

Bez namjere da se dublje ulazi u pojam kulturnog identiteta, koji se višestruko podudara s etničkim i nacionalnim, potrebno je ukazati na važnost istraživanja Josepha Sulza:

Poznato nam je da je devedeset posto instrumentalne narodne glazbe plesna glazba i da ti plesovi postaju znak prepoznavanja kolektivnih kulturnih identiteta. Pokušajmo djetetu približiti tradicijske plesove poput lendera, valcera i jodlera, tipični su za austrijski, bavarski, švicarski kulturni glazbeni izričaj, polka je karakteristična za češko-slovački, mazurka za poljski, čardaš za mađarski, kolo za hrvatski i srpski, flamenco za španjolski, fado za portugalski, sirtaki za grčki, itd.

Jasno je da uz svaku glazbu postoje i glazbeni instrumenti koji pripadaju dotičnom području. Za glazbenu pedagogiju i etnomuzikologiju, ove činjenice i odrednice imaju važnu orijentaciju u europskim kulturama pa zbog toga pružaju značajnu pomoć u glazbenim aktivnostima i nastavi u kojoj djeca mogu prepoznavati vlastiti glazbeni identitet, kao i tuđi.

Navedeno upućuje na razmišljanja o novoj paradigmi monokulturalnosti naspram multikulturalnosti. Na pitanje može li se imati samo jedna glazbena domovina ili se može prošetati i ploviti i drugim glazbenim utverdama te tako zadovoljiti svoje kulturne potrebe, već se unaprijed zna odgovor.

5.5. *Glazboterapija kao sastavni dio integriranog kurikula*

Budući da smo obradili temu korelativnosti u umjetnosti, teško je izbjeći temu terapije kroz razne oblike umjetničkog djelovanja na razvoj djece, a posebno djece s poteškoćama u razvoju. Povećan interes za kreativnu terapiju započeo je u 90-tim godinama prošlog stoljeća kao rezultat velikih postignuća specijaliziranih terapeuta koji su radili na područjima zdravstvene skrbi; prevenciji, edukaciji, rehabilitaciji i rehabilitaciji.

Integrirani procesi podrazumijevaju uključivanje i drugih umjetničkih područja s kojim će se kvalitetnije ostvarivati uključivanje djece s poteškoćama u redovni rad gdje dijete svladava redovne ili prilagođene programe uz primjenu individualiziranih postupaka u radu.

Poznato je da signal jačine 10 Hz povećava produkciju serotonina (neurotransmitterska kemikalija koja regulira funkcije u mozgu), hormona čiji je učinak opuštanje i smirenje

intenziteta boli. Beta-endofrin, peptid koji se nalazi u hipotalamusu i hipofizi, daje osjećaj zadovoljstva, a njegovo lučenje potaknuto je spektrom frekvencija u rasponu od 90 do 111 Hz. Kateholamini, hormoni koji su dio simpatičkog živčanog sustava, značajni za memoriju i učenje, odgovaraju podražaju oko 4 Hz. Tu valja kazati da tako male frekvencije nije moguće proizvesti na standardni način postojećom audioopremom. Razvojem moderne tehnologije moguće je npr. metodom bineuralnog bita (stimulacije mozga pomoću zvukova različitih frekvencija) stereoslušalicama u jedno uho puštati frekvencije od 1000 Hz, a u drugo 1004 Hz. Naš mozak u tom slučaju registrira razliku frekvencija.

5.6. *Teoretska i psihološka određenja glazboterapije*

Postoji cijeli niz različitih definicija glazboterapije, a kompleksnost čitavog pojma izražava činjenica da je Keneth Bruscia napisao knjigu *The Dynamics of Music Psychotherapy* (2009) sa zadatkom definiranja pojma „music therapy“ – glazboterapija. Termin s „terapeutskim ciljem“ u centru je definicije glazboterapije Američkog udruženja: „Glazboterapija je upotreba glazbe s ciljem postizanja terapeutskih ciljeva: obnove, održavanja i poboljšanja mentalnog i fizičkog zdravlja.“ „Glazboterapija je upotreba organiziranih zvukova i glazbe koji razvijaju međusobnu povezanost između klijenta (učenika) i terapeuta podržavajući i osnažujući fizičko, mentalno, socijalno i emocionalno zdravlje“ (Štampar, Institute of public health) (Bruscia, 2009).

Postoje više pravaca kojima se glazboterapija koristi: u radu s djecom koja imaju poteškoća u razvoju, kao što su; disleksija, disgrafija, diskalkulija, akalkulija, simptomi autističnog spektra ADHD, ADD i AD, s djecom koja imaju mentalnih problema, problema s imunološkim sustavom, poremećaje sluha, oštećenja vida, oštećenje govorno-glasovne komunikacije, oštećenje lokomotornog sustava, oštećenje središnjeg živčanog sustava, oštećenje perifernog živčanog i mišićnog sustava. Glazboterapija omogućava smanjenje osjećaja boli, tjeskobe, opuštanje i stvaranje osjećaja ugone, što je izravan utjecaj na mentalno zdravlje kroz odgojno-obrazovne procese, s ciljem poboljšanja kvalitete življenja.

Nabrojimo ukratko neke metode i rezultate koji su postignuti *Suzukijevom metodom* koja polazi od povjerenja u osobne sposobnosti, gdje je neuspjeh marginaliziran i gdje se jača koncentraciju u pravcu razvoja socijalizacije, kreativnosti i sl.

Zanemariti ne možemo rezultate i Orffove metode – Orff-Schulwerk i uspjesi u kojima preko (glazbe) pjevanja, sviranja, skupnog muziciranja, improvizacije, pokret na glazbeni poticaj dovodi dijete do uzvišenog čina zadovoljstva.

Novija metoda Alfreda Tomatisa (Tomatisov institut) nije medicinska nego pedagoška disciplina – metoda koje se temelji na poticanju rada mišića *stapediusa* u srednjem uhu koja selektira kvalitetu primljenih informacija uklanjajući poteškoće grafomotorike.

Olaf Skille tvorac je vibroakustične terapije, koja se temelji na dubokoj zvučnoj masaži koristeći zvuk različitih frekvencija koje se prenose pomoću vibracijsko akustične jedinice te su i u ovoj terapiji postignuti zapaženi rezultati u posljednjih petnaest godina.

Na području glazbene terapije, napomenimo i instrumentalnu kineziterapiju. Teorijska i psihološka uporišta polaze od vjere u odgojne i druge „izvanglazbene“ moći, zatim od fizioloških i medicinskih istraživanja koja su pokazala da glazba ima mjerljive učinke na čovjeka, kao i uporište glazboterapije s glazbeno-psihološko-pedagoškog aspekta.

Analiza teorijskih uporišta glazboterapije pokazuje da glazba ne može liječiti. Takva tvrdnja ne dovodi u pitanje glazboterapiju, nego je samo stavlja u realne okvire.

Moog, B. (On Synthesizers, 1976) istraživao je pojavu kod djece predškolskog uzrasta i došao do podatka da 50 % trogodišnjaka uspijeva manje ili više točno imitirati tri elementa: riječi, ritam i melodiju. Ipak, kad se uspoređi s dijelovima istraživanja, osnovnu impresiju kod djeteta izaziva opći dojam zvuka kao cjeline, u kome dominantnu ulogu ima govor i ritam, dok je visina – intonacija još uvijek nešto apstraktno.

5.7. *Kako pomoći djeci glazbom ?*

Težnja današnje glazbene terapije jest u njoj pedagoško-prevenicijskoj, rehabilitacijskoj i terapijskoj funkciji. Ako rehabilitaciju definiramo kao znanost koja se bavi proučavanjem zakonitosti funkcioniranja osoba s poteškoćama socijalne integracije koje su povezane s oštećenjima ili funkcionalnim poremećajima određenog stupnja, tada bi jedna od najprimjerenijih definicija glazbene terapije bila ona Juliette Alvin (Music for the autistic child, 1978) koju je dopunio i precizirao Linke: „Glazbena terapija je komunikacijski postupak pri kojem se glazba upotrebljava kao medij sa svrhom ponovnog uspostavljanja integriteta osoba koje pate od duševnih, tjelesnih, kao i poremećaja u ponašanju“ (Lenga i Shawa, 1991, 229 – 258). Doživljaj glazbe kod mlade osobe može se očitovati na tri razine:

1. *motoričko ugađanje* – slušatelj se predaje glazbenom doživljaju te reagira spontano motorički mišićnom, bez svjesnog sudjelovanja.
2. *meditativno ugađanje* – nesvjesno tjelesno sudjelovanje u glazbenom događanju prerasta u svjesno. Takvo ugađanje dovodi i do stimulacije određenih dijelova mozga čiji

refleksivni mehanizmi vrše utjecaj i na druge dijelove tijela. Na taj način razvija se aktivitet, ali i mogućnost meditacije čija namjera može biti kreativna i stvaralačka.

3. *svjesno aktivno ugađanje* – ne znači samo racionalno doživljavanje glazbe, već i aktivno sudjelovanje. To se očituje u skupnom muziciranju (pjevanje i sviranje), glazbenom stvaralaštvu i dr. Na trećoj razini tijelo i um sudjeluju u glazbenom doživljaju, a komunikacija ima simbolički karakter.

Glazbena terapija u radu s djecom obuhvaća:

- glazbenu terapiju kod djece s teškoćama u razvoju
- ublažavanje govornih nedostataka i problema dišnih puteva
- glazbenu terapiju u funkciji prevencije kod djece bez poteškoća
- poticanje kreativnog izražavanja djece koja imaju problema s komunikacijom
- poticanje motiviranosti
- razvijanje svijesti o sebi, drugima i životnom okruženju
- rasterećenje i poticanje samostalnosti
- poboljšavanje motoričke usklađenosti
- utjecaj i razvoj memorijskih sposobnosti
- utjecaj i razvoj glazbenog ukusa i estetskih vrijednosti.

Osnovne glazbenoterapijske tehnike jesu:

- improvizacijska tehnika (uključuje najčešće ritmička glazbala) – ovisno o uzrastu
- pjevanje (podrazumijeva pjevanje bez obzira na sposobnosti i uključuje razgovor i analizu teksta pjesme)
- sviranje (Orffov instrumentarij)
- vođena imaginacija – meditacija (izazivanje vizija i osjećaja određenom glazbom)
- terapija plesom – pokretom
- slušanje glazbe.

U okviru ovog integriranog pristupa treba omogućiti sudjelovanje različitih stručnjaka i na taj način postići organizirani timski rad. U takvom timu trebali bi sudjelovati rehabilitatori, psiholozi, glazbeni terapeuti i odgojitelji, roditelji.

Možemo reći da je glazboterapija srodnica glazbenoj pedagogiji, štoviše, u onoj mjeri u kojoj prestaje vjerovati u neku „tajanstvenu“, izlječiteljsku moć glazbe jer glazba te moći nema – u toj mjeri dakle, ona i nije drugo nego primijenjena glazbena pedagogija.

5.8. *Umjetnost kao sredstvo individualizacije, socijalizacije u inkluzivnim uvjetima odgojno-obrazovnog procesa*

Upotrebom kreativne terapije, odnosno uporabom umjetnosti, poput glazbenih, likovnih, dramskih, plesnih, lutkarskih, izražajnih elemenata i drugih kreativnih procesa, unapređuje se zdravlje i brži oporavak, a umjetničkim i kreativnim zanimanjima nastoji se pomoći osobama i prilagoditi nekoj specifičnoj onesposobljenosti, ili oporavku i poboljšanju kvalitete života u specifičnim okolnostima. Specifične terapije ovog oblika su art terapije.

Mnoga istraživanja pružaju nam snažne dokaze o važnosti glazbe u poticanju raznih aspekata psihofizičkog razvoja djece (Block, R. A. i Grosfield, G. A., 2000) (Mozartov učinak). Stoga se velika važnost pridaje glazbenom odgoju – aktivnostima. Poznata su pozitivna djelovanja glazbe, u suodnosu s drugim umjetnostima, na imunološki sustav, smanjenje osjećaja boli, smanjenje tjeskobe, opuštanje i izazivanje osjećaja ugone, na mentalno zdravlje i sl.

Preko glazbe kao i drugih umjetničkih područja uspostavlja se komunikacija između edukatora, roditelja, terapijskih umjetničkih sredstava i djece s poteškoćama u razvoju. Pritom su navedena umjetnička područja važan posrednik u prilagodbi djece u inkluzivnim uvjetima. Dakle, takav proces se odvija slušajući glazbu, pjevajući, plešući, slikajući, skupnim muziciranjem, individualnim umjetničkim stvaralaštvom kroz cjelovit umjetnički doživljaj. Prednost je ovakvog aktivnog pristupa terapiji, koji ide preko umjetničkih izražajnih sredstava i sadržaja, njegova primjenjivost i implementacija na različitu populaciju djece s različitim poteškoćama u razvoju.

Korelacijom ili suodnosom glazbe, likovnosti, pokreta, riječi ulazimo u područje razvojnog integriranog kurikula koji će art terapijom, metodom modularnog pristupa, približiti djeci u inkluzivnim uvjetima s naglaskom na individualizaciju, a potom i socijalizaciju.

Ovakva nastojanja idu u pravcu kvalitetnijeg osposobljavanja studenata ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, promjena studijskih programa koje se odnose na razvoj metodičkih znanosti integrirajući umjetnička područja s ciljem jačanja doživljajnog kao važnog preduvjeta u radu s djecom s poteškoćama u razvoju.

Umjetnost dobiva titulu suvremenog odgajatelja, psihologa psihijatra i odgajatelja, dopustimo umjetnosti da nas vodi ka boljem i zdravijem životu.

Glazbenoterapijska znanja dat će značajnije rezultate u ovom području kada nadopunimo medicinskim, psihologijskim, glazbenim i – prije svega – glazbenopedagoškim spoznajama, stvarajući timove koji će dati odgovore zahtjevu vremena u suvremenom svijetu. Naravno, kao i

svaka znanost tako i ova treba biti otvorena za nova istraživanja, nove spoznaje i propitivanja s fleksibilnim pristupom u svojoj primjeni.

6. PLESNA KULTURA

Ples je prirodan jezik koji sva ljudska bića razumiju bez upotrebe govora te ga svaki pojedinac posjeduje kao jedinstven način izražavanja vlastitim tijelom (Dijana Škrbina, 2013). Svakom ljudskom biću urođena je želja za ritmičkim pokretom i plesnim izričajem. Nama poznata plesna kultura datira iz neolitskog doba, što nam jasno potvrđuju razna arheološka nalazišta. Najčešće se radi o prahistorijskim tragovima koji povezuju ples i čovječanstvo. Stoga se ples smatra jednom od starijih umjetnosti koja se, danas jednako kao i u prošlosti, najčešće javlja kao odraz određenih emocija (Maletić, 2002, 13).

Ples se od svojih prvih egzistencijalnih obilježja preusmjerio kao umjetnička i sportska vrijednost i našao široku društvenu primjenu u spektru različitih mogućnosti (Maletić, 1986, 204).

Prema Maletić (1986) ples utječe na razvoj umjetničkog doživljaja, posjeduje brojne odgojno-obrazovne i kulturološke vrijednosti, spaja aktivnost koja povezuje umjetnost i sport, odgoj i obrazovanje, doprinosi umjetničkoj, glazbenoj i estetskoj nadgradnji. Zbog svojeg cjelovitog utjecaja značajno pridonosi dobrom raspoloženju, potiče ili smiruje emocije, a glazba je dodatni poticaj za spontana ritmička gibanja koja pridonose kreativnoj djelatnosti. Upravo je zato ples kao aktivnost pogodan za rad s djecom svih dobnih skupina. Ples kao iskonski ljudski izraz i prvobitno sredstvo komunikacije za djecu predstavlja najprirodnije sredstvo izraza jer slobodno i nesputano ritmičko kretanje pruža radost i zadovoljstvo. Plesno-ritmički odgoj djeluje odgojno na cjelokupni razvoj djeteta. Naime, djeluje na uravnoteženost i osobnost djeteta, jer razvija kinestetski senzibilitet osvještavajući doživljaje koje izaziva tijelo u pokretu, osim toga potiče stvaralački pristup pokretu i plesu te kreativno izražavanje i komunikaciju putem plesnog pokreta. Prema navedenom, od jednostavne aktivnosti kao što je kretanje hodanjem, dodavanjem ritmične glazbe i dodatnih pokreta, dobivamo sasvim novu dimenziju iste aktivnosti zvanu ples.

6.1. Stvaralački ples i pokret kao dio cjelovita odgojno-obrazovnog pristupa

Djeca se u najranijoj dobi spontano kreću uz glazbu. Prve djetetove pokretne improvizacije nastaju nesmetanim kretanjem u prostoru, a rezultat su djetetova stvaralačkog izraza, njegove slobode, mašte i kreativnosti. Pri tome je nerijetko zadivljujuća djetetova uživiljenost u sam stvaralački proces te njegov doživljaj pokreta, bez obzira na produkt stvaranja.

Svijet dječjeg stvaralaštva fascinantno je područje, puno neočekivanog i nepredvidivog, a način na koji djeca stvaraju od svoje najranije dobi svojom autentičnošću nadmašuje sva očekivanja. Međutim, dječje stvaralaštvo trebamo znati prihvatiti u njegovoj izvornosti.

Prema Janković (2016) djeca u predškolskoj dobi vrlo brzo uče nova motorička gibanja, imaju dobru relativnu snagu, gipkost, hrabri su i odvažni, te imaju spontanu potrebu plesnog izražavanja i spremni su za nove motoričke izazove, vole igru i nadmetanje. U ovoj dobi ples omogućava slobodno i nesputano ritmičko kretanje koje pruža radost i zadovoljstvo, a istraživanje u pokretu razvija kreativnost. Plesno-ritmički odgoj djeluje odgojno na cjelokupni razvoj, uravnoteženost i osobnost djeteta jer razvija kinestetski senzibilitet osvještavajući doživljaje koje izaziva tijelo u pokretu, razvija motoriku tijela, potiče stvaralački pristup pokretu i plesu te kreativno izražavanje i komunikaciju putem plesnog pokreta, razvija smisao za estetiku pokreta, razvija koncentraciju, opservaciju i pamćenje, zatim samodisciplinu i usredotočenost, potiče djecu na međusobno uvažavanje i suradnju pokretom, omogućuje korelaciju sa sadržajima ostalih obrazovno-odgojnih područja. Stoga sadržaji plesno-ritmičkog odgoja potiču psihofizički razvoj, a metodički postupci razvijaju kreativnost, kritičko mišljenje i prosocijalno ponašanje (Janković, 2016). Gardner (1999) među svoje višestruke inteligencije ubraja i tjelesno-kinestetičku inteligenciju. Tjelesno-kinestetička inteligencija je zastupljenija kod onih osoba koje izražavaju sebe i svoje sposobnosti koristeći svoje tijelo, što znači da oni misle i uče tijelom. Riječ je o osobama koje vole kretanje i fizičku aktivnost, lako i brzo uče fizičke vještine, uživaju sudjelovati u glumi i kazalištu, uspješni su sportaši, vješti su u primijenjenoj umjetnosti, kiparstvu, pletenju i šivanju, gradnji modela, imaju dobru koordinaciju pokreta, elegantno plešu i konstantno su u pokretu.

Djeca su posebna skupina plesnih stvaratelja i kreativaca koja svoje trenutačne osjećanje, raspoloženje i emocije izražava pokretom. Pokreću se spontano i prirodno te upravo pokretima upoznaju svijet oko sebe. To je njihov način neverbalne komunikacije koji se, nažalost, stavlja u drugi plan.

Plesom i pokretom djeca razvijaju svoj način izražavanja i komuniciranja, učvršćuju veze s ostalom djecom, razvijaju pozitivne odnose unutar skupine, razumijevanje svijeta oko sebe. Na taj se način u cijelosti razvijaju djetetove emotivno-socijalne, kognitivne i psihomotoričke sposobnosti.

Zbog socijalne sastavnice plesnog izražavanja, prijeko je potrebno shvatiti važnost toga područja kojemu nikako nije mjesto samo u sportskoj dvorani, nego u svakodnevnom radu, s

obzirom na to da je ples odlično integracijsko sredstvo za povezivanje raznih sadržaja u umjetnička područja kao produkt integriranog kurikula pridružujući pokret sferi umjetnosti.

U razvojno-kurikulskom poimanju promjena u umjetničkim područjima rada, ples je uvršten u umjetničko područje.

Osnovni ciljevi plesnog područja su:

- doživljavanje, upoznavanje i uživanje u (plesnoj) umjetnosti
- razvijanje estetske i umjetničke percepcije
- upoznavanje pojedinih područja umjetnosti
- razvijanje izražavanja i komuniciranja pomoću (plesne) umjetnosti
- razvijanje kreativnosti specifičnih umjetničkih sposobnosti.

Unatoč svemu, ples je drugačiji od igre i sam po sebi nije umjetnost pozornice (Laban, 1948). Osnovni cilj kreativnog pokreta i plesnog odgoja za djecu u vrtićima i školama nije učenje koreografije, odnosno plesne predstave za publiku, nego predstavlja sredstvo izražavanja poput igre ili učenja raznih sadržaja kao, primjerice, matematike, jezika, i sl.

Prema Majaronu, metoda međusobne komunikacije s umjetnošću i pomoću umjetnosti u suvremenoj školi i vrtiću morala bi zauzimati važnije mjesto, kao svakodnevni oblik komunikacije. Na taj bi način postala oblik simboličke komunikacije među djecom, a takva komunikacija ubrzava socijalno ponašanje te značajno pridonosi svestranom djetetovu razvoju (Majaron, prema Borota i sur., 2006, 7). Plesna i pokretna iskustva pomažu pri integraciji fizičkog i emocionalnog te uče djecu ili odrasle kako primjereno reagirati prema okolini (Kroflič, 1999, 23).

Ples pripada umjetničkom području pa više čudi da u pedagoško–didaktičkoj praksi pripada tjelesnoj i zdravstvenoj kulturi, nastavnom predmetu ili području koje nema dodirnih točaka s plesom s umjetničkog obilježja, ako se ples ne svodi na gibanje i pokret ljudskog tijela, što je u osnovi točno ako bismo problem plesne edukacije do kraja pojednostavili. Činjenica je da se na studiju kineziologije u nekoj mjeri osposobljavaju studenti, odnosno budući učitelji tjelesne i zdravstvene kulture, za razvoj plesne kulture kod djece predškolske i školske populacije, no svjedoci smo da takav nesustavan rad pedagoška praksa odbacuje. Još je veći nedostatak što glazbene akademije, studij ranog i predškolskog odgoja i razredne nastave u osposobljavanju studenata do nedavno nisu imali kolegij osnove plesne kulture.

6.2. Integriranost u području pokreta na glazbeni poticaj

Dijete koracima izražava vrijednost nota po trajanju, a pokretima ruku izražava nenaglašene dijelove takta. Važno je obratiti pozornost na povezivanje i usavršavanje pokreta i ciljano odabrane glazbe, čime se potiče dječje kreativno plesno izražavanje (Šumanović i sur., 2005).

Prilikom odabira glazbe uz koju će dijete izvoditi improvizacije pokretom bitno je paziti da odabrana glazba bude djeci bliska, poznata te kratka kako bi je djeca lakše zapamtila. Pokreti uz glazbu nadalje se povezuju u, kako navode Šumanović i sur. (2005), ritmičke cjeline, stiliziraju i izvode u raznolikim formacijama i oblicima dječjih plesnih igara. Pokrete u plesnim strukturama djeca mogu izvoditi pojedinačno, u parovima ili u skupinama, uz pjesmu, ritmičku pratnju koja se daje pljeskanjem, udaraljka ili instrumentima. Tako će djeca od hodanja i trčanja prikladnim ritmom, udaranjem štapićima uz promjene tempa, slobodnom kretnom ilustracijom poznatih glazbenih tema, hodanjem, trčanjem i poskocima u različitim tlocrtnim oblicima, plesovima oponašanja doći do dječjih plesova i time biti spremna usvajati složenije oblike plesa (Šumanović i sur., 2005).

Kompleksnost plesnog izričaja, društvene i odgojne vrijednosti plesnog stvaralaštva u suvremenom životu i radu imaju posebno značenje. Kako današnja djeca žive u vremenu naprednih tehnoloških postignuća, a sjedilački stil života i informatizacija negativno utječu na zdravlje koje evidentno narušava antropološke značajke ljudi. Zato ples i brojni plesni stilovi svojim oblicima mogu značajno pridonijeti poželjnim promjenama i poboljšanju svih segmenta motoričkog prostora, a pozitivni utjecaj vidljiv je i u drugim dijelovima antropološkog sustava (Ladešić, Mrgan, 2007, 306).

Kreativni ples odnosi se na tjelesne aktivnosti kojima se izražavaju unutarnje emocije i misli. Isto tako definira Dimondstein (1971), prema Sušan (2014), kao interpretaciju djetetovih ideja, osjećaja i senzornih dojmova izraženih simbolički u formama pokreta jedinstvenom uporabom tijela. On se razlikuje od drugih plesova improvizacijom, smišljanjem u trenutku plesanja i spontanošću. U ovom plesu plesači stvaraju vlastite pokrete, bez unaprijed zadane plesne strukture.

Odgojitelj usmjerava pozornost na pokrete i osjećaje u tijelu te na traženje smislenih i zadovoljavajućih pokreta (Sušan, 2014). Prema Sušan (2014) kreativni ples dopušta posudbu elemenata i plesnih formi bilo kojeg plesa te se pokreti kombiniraju, stvaraju u tijelu i ostvaruju u potpuno novoj dimenziji. U njemu nema točnog, pogrešnog, ili rutine izvođenja pokreta. Kreativni ples ima cilj stimulirati razvoj kognitivnih, emocionalnih i kinestetskih sposobnosti djece. Svrha je izraziti se i komunicirati pokretom. Istražujući

maštu i kreativnost, dijete ima priliku improvizirati, pronalaziti kreativna rješenja (Sušan, 2014).

6.3. *Primjena kreativnog plesa s djecom rane i predškolske dobi*

Primjenom kreativnog plesa u radu s djecom u školi i vrtićima uključuju se djeca s različitim sposobnostima, potrebama i osobnostima. Kako će dijete doživjeti ples, uvelike ovisi o načinu na koji će ga odgojitelj predstaviti (Sušan, 2014).

Kreativni ples može se predstaviti na različite načine. U kreativnom plesu dijete je jedini izvor vrijednovanja, pri čemu ništa nije „dobro, ispravno“ niti „loše, neispravno“. Poučavanje kreativnog plesa olakšava nam dolazak do onog dijela djetetove ličnosti u kojem nalazimo autora, a ne glumca; skladatelja, a ne svirača; kreatora, a ne izvođača (Sušan, 2014). Učestalom primjenom kreativnog plesa, oni koji rade s djecom će naučiti kako stimulirati želje i sposobnosti da se izraze njihovim pokretom. Naučit će kako potaknuti dječju maštu i kreativnost u izražavanju emocija, raspoloženja i ideja. Osim toga, naučit će i kako upotrijebiti druge umjetničke forme (književnost, slikarstvo i slično) u kombinaciji s plesom i pokretom, te kako s djecom kreirati i realizirati kratku plesnu koreografiju i predstavu (Brehm, McNett, 2008).

Prema Sušan (2014) materijal plesa uključuje elemente koji karakteriziraju pokret: snagu, vrijeme i prostor. Plesač koristi tijelo kao instrument za kreiranje formi pokreta, manipuliranjem i izmjenjivanjem elemenata sile, vremena i prostora. Koordinacija u plesu znači uporaba tijela kao instrumenta ekspresije. Kreativna djelatnost započinje improvizacijom, a u kreativnom plesu poticaj za takve aktivnosti daje učitelj odnosno odgojitelj. Dijete improvizacijom stvaralački kombinira pokrete te od nekoliko improviziranih koraka može stvoriti svoje male plesove (Sušan, 2014). Kreativni ples može se koristiti i kao terapija, primjerice kao pomoć u razvoju koncepta „ja i drugi“ te samoprihvatanja, pozitivne slike o sebi, izražavanja i kontrole osjećaja.

McColl (1979) predlaže nekoliko važnih koraka za uvrštavanje plesa kao umjetničkog iskustva za djecu, koje odgojitelji trebaju primijeniti: prepoznavanje i shvaćanje plesa za djecu kao umjetničke forme; sposobnost za povezivanje kreativnog plesa s ostalim umjetnostima i osnovnim procesima učenja; prihvatiti izazov uključivanja estetskih kvaliteta plesa u sadržaje i koncepte učenja.

6.4. Tradicijski plesovi

Narodni ples nastao je kao psihofizička, sociološka, umjetnička, a samim tim i estetska potreba čovjeka, a oblikovan je kolektivnom sviješću ljudi određena kraja. Narodni ples je skupno umjetničko izražavanje zbog spontane pretvorbe individualnog u skupno. Vrijednost nacionalnog, civilizacijskog, multikulturnog i umjetničkog dobra daju mu izvornost, duhovnost, umjetničke i estetske značajke, a određen je strukturom, stilom i kontekstom izvedbe. Strukturu narodnog plesa čine korak, plesni pokret, plesna figura, prostorna figura i prostorni raspored.

Primjena narodnih plesova s djecom predstavlja sama po sebi integriranu interdisciplinarnu djelatnost, pomoću kulturalnosti i odgoja u duhu običajnosti i osobitosti određena kraja, igrom i pjesmom. Provođenje djetinjstva u živopisnim i autentičnim okružjima lišenim pomodarskih i medijskih utjecaja postaje i ostaje svojevrsni uvjet nesputana razvoja individualnih sposobnosti i sklonosti primjerenih vremenu i sredini u kojoj žive u tradicijskim igrama i običajima (Knežević, 1993.)

Smatramo potrebnim dodatno obogatiti integrirani kurikulum u umjetničkim područjima sadržajima tradicijskog plesa i tradicijske kulture.

6.5. Euritmija – govor tijela i glazbe

Euritmija je „umjetnost“ koju je utemeljio Rudolf Steiner. Na jednom predavanju godine 1910. Steiner je došao na ideju da jedna ruska umjetnica pokuša plesom, tj. pokretom iskazati sve što on govori. Riječ „euritmija“ sastoji se od dvaju dijelova: *eu* (grč. „dobro“, „pravo“) i *ritmija*, „ritam“. To bi značilo da je euritmija način lijepog i dobrog usklađivanja pojedinih dijelova jedne cjeline, odnosno to je skladno i harmonično izražavanje snaga koje djeluju u govoru, glazbi i pokretu. Zbog značenja koje ima za cjeloviti odgoj i razvoj osobnosti, nalazi se u izvedbenim planovima rada za sve uzraste. Ona, pedagoški i medicinski gledano, ima preventivnu, odgojnu i terapijsku ulogu. Euritmija započinje tamo gdje pantomimske, tjelesne i plesne mogućnosti prestaju. Prema Calgrenu (1991), Steiner je školovao svoje odgojitelje u smjeru da svako dijete vide kao takozvanu „Božansku zagonetku“, koju odgojitelj treba riješiti bavljenjem svojim odgojiteljskim umijećem u ljubavi, sve dok taj mladi čovjek ne pronađe sam sebe.

Rudolf Steiner euritmiju još naziva „vidljivim govorom“ gdje ulogu riječi preuzima pokret tijela. Naime, naše tijelo reagira na zvukove određenim suptilnim kretnjama. Euritmija

suptilne doživljaje zvuka izražava u ekspresivnijoj formi pokreta tijela vidljivog oku. Riječi i tonovi postaju vidljivi u euritmijskoj interpretaciji.

Prema Calgrenu (1991), Steiner naglašava izuzetnu vrijednost euritmije za dijete u predškolskoj dobi, kada se pokreti intenzivno oblikuju iz zamjećivanja i oponašanja pokreta i kretanja ljudi u njegovoj neposrednoj okolini. Dijete uči na prirodno svojstven način oponašajući riječi i raznolike izražajne pokrete euritmista, koji djecu poput vilenjaka vodi kroz svijet slika dječje mašte u euritmijском igrokazu. Stvaralačka mašta jedna je od najvažnijih unutarnjih sposobnosti koje mogu biti na raspolaganju djetetu. Ona naime „upućuje na budućnost, prilagođuje se postojećoj zbilji, ali stvara i projekte u želji da izmjeni ono što je već nastalo“ (Calgren, 1991, 40). Temelji tih sposobnosti razvijaju se u ranoj životnoj dobi ili se već tada ruše. Od iznimne je važnosti da se djecu usmjerava i potiče da razvijaju svoju maštu. Tako dijete tijekom euritmijskog igrokaza postaje „mirno poput planine, šareno i mirisno k'o cvijet, teče brzo kao potok, šumi kao vjetar u krošnji, veselo zuji kao pčela, slobodno leti kao ptica“ (Centar dr. Rudolfa Steinera, 2017). Euritmijски rad započinje se najčešće s trogodišnjom djecom te se provode osnovni ritmički elementi koji su primjereni dobi djeteta. Euritmijска glazba je klasična glazba koju bira onaj koji provodi euritmijски odgojitelj. Prema Calgrenu (1991), euritmijски učitelj ili odgojitelj mora biti poletan, vitalan i radostan te imati u sebi moć pretvorbe. Tijekom provođenja euritmije za odgojitelja je bitno da to čini bez očekivanja i bez ispravljanja. Bitno je naglasiti da se euritmija s djecom provodi tek onda kada ona to samostalno žele, a njezin ishod bit će dječje veselje, rast samopouzdanja, sloboda izvođenja zadatka i mogućnost da svaki pojedinac bude jedinstven na svoj način.

6.6. *Ples pisanja*

Ples pisanja metodologija je i metoda pisanja rukom namijenjena svoj djeci predškolske i rane školske dobi, uključujući djecu s tjelesnim ili mentalnim posebnim potrebama. Ples pisanja nastoji djecu naučiti pisati, počevši od njihovih emocija i prirodnih pokreta, u njihovu vlastitom „ritmu“. Stvaranje pokreta iz vlastitih emocija za djecu je od primarne važnosti. Sve dok osnovni pokreti ne teku glatko, graciozno i dok nisu stvoreni uz dovoljno samopouzdanja, nemoguće je stvoriti dobar oblik, „lijepo“ slovo. Naprimjer, ples pisanja potiče djecu da osjete kakvo je slovo „o“, da ga čuju i dožive prije nego što ga počnu pisati. Zato pokrete izvodimo cijelim tijelom, u zraku, u vlastitu prostoru. Tek tada škrabamo, radimo „pisano crtanje“ i pišemo po ploči, na papiru ili na bilo kojoj drugoj podlozi. Pokreti pisanja izvođeni uz glasove, zvukove i glazbu

pomažu da nastane „o“ i da ostane okruglo, kako bi djeca na kraju znala kako ga načiniti manjim, a da ih ne treba moliti i da se ne osjećaju prisiljeni na to. Dakle, bez forsiranja pravilnog oblika, odnosno bez prejakog pritiska piscim sredstvom. Jedino tako mogu pisati prekrasno, okruglo i zdravo „o“, a to „o“ postat će njihovo osobno „o“ (Oussoren, 2008).

Ples pisanja neodvojiv je od glazbe, pjesmica, rima i igara. Osnovni pokreti se automatiziraju i programiraju kroz igru te pohranjuju u motoričke centre u mozgu, tako da se početno pisanje može provoditi bez napora i frustracije i može pružati stalno zadovoljstvo. Sve aktivnosti teže tome da djeca budu sretna i da im bude ugodno u njihovu tijelu. Izbjegnuta je mogućnost pogreške, svaki je oblik izražavanja dobar, čak i ako se papir potrga, zgužva, ili ga dijete baci. Ni to nije pogrešno jer sve što dijete radi jest oslobađanje od frustracija! Ples pisanja nudi bezbroj prilika da pokreti postanu prirodni, crtanjem na temelju emocionalnih iskustava i povezujući ih s vlastitim svijetom mašte, što je najbolji način da se djecu potakne na učenje pisanja. Ples pisanja usmjeren je na dijete, a dječja unutarnja iskustva i dalje će biti osnovna vodilja.

Jedinstvena osobina plesa pisanja – njegova usmjerenost na dijete, prizivanje emocija koje se neposredno izražavaju u pokretima bez potrebe za postignućem ili izvedbom – čini ga idealnim za rad s najmlađima (Oussoren, 2008).

Ragnhild Oussoren je ovom metodom plesa pisanja integrirao pokret, riječ, glazbu i likovnost u radostan, prirodan i zabavan način stvaranja. Upravo se u praktičnom dijelu ovoga rada želi dočarati ljepota slobode i doživljaja koju su djeca spontano potaknuta glazbom, stopalima umočenima u temperu, plešući po bijeloj tkanini, integrirala u cjelovit doživljaj glazbe, likovnosti i plesa.

7. EMPIRIJSKI DIO

7.1. Cilj i zadatci istraživanja

U ovom će radu biti prikazani rezultati empirijsko neeksperimentalnog istraživanja mišljenja i stavova odgojitelja iz dječjih vrtića „Cvit Mediterana“ i „Radost“ iz Splita o važnosti promjena u kurikulumu umjetničkih područja s modelima njihove primjenjivosti u suvremenoj praksi.

U skladu s postavljenim ciljem definirani su problemi istraživanja koji su se odnosili na: ispitivanje odgajatelja o različitim oblicima interesa i preferencije djece za pojedinu umjetnost, te ispitivanje kompetentnosti odgajatelja za provođenje specifičnih programa i sadržaja iz pojedinih umjetnosti, uvođenje promjena prema novom integriranom kurikulumu u umjetnosti te razine osposobljenosti odgajatelja za oblike rada s djecom s poteškoćama u razvoju kroz glazboterapiju, art terapiju, euritmiju i sl.

Cilj je ovog istraživanja steći uvid u mišljenje ispitanika, odgojitelja, o važnosti, svrhovitosti, zastupljenosti i potrebi integriranog procesa u umjetničkim područjima. Izdvajaju se pritom sljedeće zadaće:

- ispitati u kojoj mjeri integrirani kurikulum u odnosu na dosadašnje programe kvalitetnije pridonosi emocionalnom razvoju, kreativnosti, doživljaju umjetnosti djeteta u ranom i predškolskom odgoju
- ispitati prihvaćaju li odgajatelji promjene usmjerene prema integriranom kurikulumu u umjetničkim područjima
- ispitati je li potrebna dodatna edukacija odgajatelja iz određenih umjetničkih područja kako bi uspješno realizirali sadržaje integriranog kurikula iz umjetničkih područja
- ispitati kakav i koliki pozitivan utjecaj umjetnost ima u radu s djecom s poteškoćama u razvoju
- ispitati jesu li potrebne promjene studijskih programa kako bi se budući odgajatelji kvalitetnije osposobili.

Kao instrument istraživanja upotrebljava se anketni upitnik. Za potrebe ovog istraživanja proveden je anketni upitnik među 100 ispitanika od svibnja do srpnja 2019.

U radu se upotrebljavaju metode grafičkog i tabelarnog prikazivanja, metode deskriptivne statistike, faktorska analiza, Cronbachov alfa pokazatelj valjanosti primijenjene mjerne ljestvice, Wilcoxonov test za jedan nezavisan uzorak te regresijska analiza.

Upotrebom metoda grafičkog i tabelarnog prikazivanja prezentira se struktura odgovora na anketna pitanja. Upotrebom metoda deskriptivne statistike prezentira se srednja vrijednost, i to aritmetička sredina, dok se kao pokazatelji raspršenosti upotrebljavaju standardna devijacija te minimalna i maksimalna vrijednost. Normalnost razdiobe testirana je Kolmogorov-Smirnovljevim testom. Analiza je rađena u statističkom softveru SPSS 25.

Prvi dio Upitnika uključivao je osnovne sociodemografske podatke o odgajateljima, njihove zadaće u provedbi aktivnosti iz područja umjetnosti, pitanja otvorenog tipa kojima su se prikupili podatci o problemima u provedbi te moguća rješenja za prevladavanja istih, a u cilju razvoja i unaprjeđenja umjetničkih područja.

Drugi dio Upitnika sastojao se od niza tvrdnji koje se odnose na procjenu pozitivna učinka umjetnosti u aktivnostima na dijete, samoprocjenu kompetentnosti za provedbu integriranih sadržaja, samoprocjenu povezanosti stručnoga usavršavanja sa samoprocjenom kompetentnosti odgajatelja za provođenje promjena u kurikulumu umjetničkih područja. Uz svaku tvrdnju bila je ponuđena skala od više stupnjeva na kojoj su sudionici procjenjivali stupanj slaganja s tvrdnjama.

U empirijskom se dijelu rada upotrebom primijenjenih statističkih metoda testiraju postavljene hipoteze istraživanja.

7.2. Hipoteze

H1: Odgajatelji prihvaćaju promjene prema integriranom kurikulumu u umjetničkim područjima.

H2: Integriranim pristupom umjetničkim područjima kvalitetnije razvijamo estetske, kulturološke, umjetničke, doživljajne, kreativne vrijednosti te smanjujemo psihofizičku opterećenost djeteta.

H3: Umjetnost ima pozitivan utjecaj kod djece s poteškoćama u razvoju.

H4: Cjeloživotno obrazovanje kao i promjena studijskih programa trebaju biti u funkciji kvalitetnijeg osposobljavanja odgajatelja.

7.3. Uzorak

Uzorkom je obuhvaćeno 100 ispitanika – 50 odgojitelja iz Dječjeg vrtića „Radost“ i 50 iz Dječjeg vrtića „Cvit Mediterana“ u Splitu. Veći dio uzorka čine ispitanici ženskog spola (N=96), dok ostatak (N=2) čine muškarci. Uzorak je prigodan. Obuhvaća sve odgojitelje u ustanovi ranog

i predškolskog odgoja i obrazovanja u kojoj je istraživač zaposlen. Sudjelovanje u istraživanju je bilo dobrovoljno, a ispitanicima je zajamčena anonimnost.

U tablici 1 grafički je prikaz dobne strukture ispitanika, a koja se kretala u rasponu od 22 do 65 godina starosti. Prosječna dob ispitanika u uzorku je 44,32 godina (SD=12,20).

7.4. *Postupak i metode istraživanja*

Istraživanje je provedeno tijekom 2019. godine. Sakupljeni podaci obrađeni su primjenom statističkog programa Kolmogorov-Smirnovljev test, a analiza je izrađena u programu *Statistical Program for Social Scientists (SPSS25)*. Upotrebom metoda grafičkog i tabelarnog prikazivanja prezentira se struktura odgovora na anketna pitanja. Upotrebom metoda deskriptivne statistike prezentira se srednja vrijednost, i to aritmetička sredina, dok se kao pokazatelji raspršenosti upotrebljavaju standardna devijacija te minimalna i maksimalna vrijednost.

7.5. Rezultati i diskusija

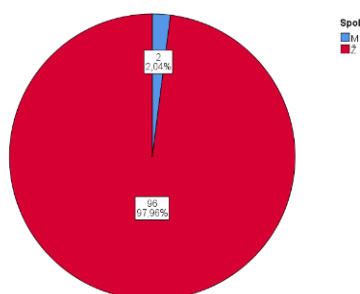
Tablica 1: Spol

| spol | N | % |
|------|----|-------|
| Ž | 96 | 97,96 |
| M | 2 | 2,04 |

U istraživanju je sudjelovalo sto ispitanika. Ispitanici koji nisu dali odgovor na pojedino pitanje isključeni su iz prikaza podataka. Gotovo svi ispitanici su ženskog spola (96 ispitanika; 97,96 %) dok su dva ispitanika (2,04 %) muškog spola.

Ovaj je rezultat očekivan jer znamo da je u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (u daljnjem tekstu rabiće se skraćenica RIPOO) pretežno zaposlena ženska populacija, što je posljedica lošeg vođenja profesionalne i kadrovske problematike. Rješenje vidimo u stimuliranju ravnopravnosti spolova, te predlažemo konkretnije mjere pri upisu studenata na predškolski odgoj. Prednost pri zapošljavanju podzastupljenog spola i u ovom slučaju treba koristiti kao doprinos u rješavanju problema ravnopravnosti spolova.

Graf 1: Spol



Tablica 2: Deskriptivna statistika dobi

| dob | N | prosjeak | std. dev. | minimum | maksimum |
|-----|-----|----------|-----------|---------|----------|
| | 100 | 44,32 | 12,20 | 22 | 65 |

Prosječna dob ispitanika iznosi 44,32 godine s prosječnim odstupanjem od 12,20 godina. Najmlađi je ispitanik imao 22 godine, a najstariji 65 godina.

Tablica 3: Deskriptivna statistika radnog staža odgojitelja

| staž u radu s djecom rane i predškolske dobi | N | prosjeak | std. dev. | minimum | maksimum |
|--|-----|----------|-----------|---------|----------|
| | 100 | 18,15 | 12,37 | 0,58 | 40 |

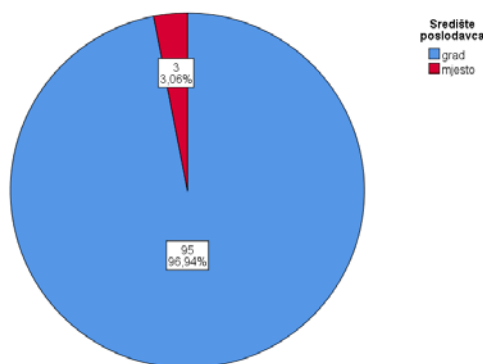
Prosječan staž u radu s djecom rane i predškolske dobi ispitanika iznosi 18,15 godina s prosječnim odstupanjem 12,37 godina. Ispitanik s najkraćim radnim stažem radi 0,58 godina dok ispitanik koji ima najduži radni staž radi s djecom 40 godina. Starost zaposlenika i njihov radni staž su u uzročnoj povezanosti. Dobiveni su podatci zadani, iako se može razmišljati o pomlađivanju kolektiva na način da ustanove za RIPOO budu otvorenije prema pripravnicima, vanjskim suradnicima, stručnim suradnicima, edukatorima za područja za koja i sami odgajatelji traže pomoć, uvodeći nove programe kao produkt interesa djeteta. Težnja za boljim standardima u kojima će standard pretpostavljati manji broj djece na jednog odgojitelja automatski otvara mogućnost većeg broja zaposlenih.

Tablica 4: Središte poslodavca

| središte poslodavca | N | % |
|---------------------|----|-------|
| grad | 95 | 96,94 |
| mjesto | 3 | 3,06 |

Središte poslodavca u 96,94 % slučajeva nalazi se u gradu, dok se tri poslodavca (3,06 %) nalaze u mjestu.

Graf 2: Središte poslodavca



Tablica 5: Zaposlenje

| zaposlenje | N | % |
|-----------------------------------|----|-----|
| vrtić jedinice lokalne samouprave | 97 | 100 |

Devedeset sedam ispitanika odgovorilo je na pitanje o zaposlenju te svi navedeni rade u vrtiću jedinice lokalne samouprave. Budući da se središte poslodavca u 96,94 % slučajeva nalazi u gradu i svima je isti osnivač, jedinica lokalne samouprave, potrebno je načiniti dodatnu analizu koja će odgovoriti na pitanje odgovara li ovakva mreža organizacije vrtića korisnicima usluga (roditeljima). Poznato je da se ne može udovoljiti djeci odnosno njihovim roditeljima da pohađaju vrtić u tom dijelu grada gdje stanuju, nego se raspoređuje na udaljeni dio grada, što ukazuje na tvrdnju da nije operacionaliziran sustav mreže vrtića.

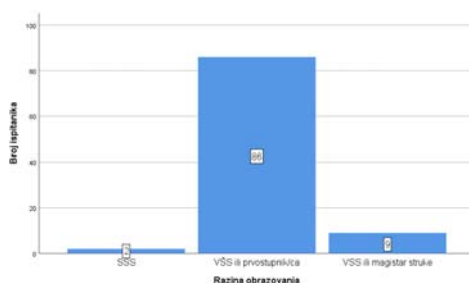
Tablica 6: Razina obrazovanja

| razina obrazovanja | N | % |
|-------------------------|----|-------|
| SSS | 2 | 2,06 |
| VŠS ili prvostupnik/-ca | 86 | 88,66 |
| VSS ili magistar struke | 9 | 9,28 |

Najveći broj ispitanika (86 ispitanika; 88,6 %) posjeduje VŠS ili su prvostupnici/prvostupnice. Devet ispitanika (9,28 %) ima VSS odnosno oni su magistri struke dok dva ispitanika (2,06 %) imaju SSS.

Dobiveni podatci ukazuju na zadovoljavanje osnovnih zakonskih okvira o zaposlenicima i njihovoj stručnoj spremi. Važno je istaknuti vrijeme i ulogu odgojno-obrazovne ustanove u kojoj je današnje dijete te ukazati na nove zahtjeve i potrebe suvremenog odgoja i obrazovanja. Potrebna je viša razina osposobljenosti odgajatelja te njihova stručnog usavršavanja, u tom pravcu treba učiniti mogući napor uključujući potrebu za VSS kao uvjet za rad odgajatelja.

Graf 3: Razina obrazovanja



Na sljedeća pitanja ispitanici su iskazivali stupanj slaganja upotrebom skale vrijednosti od 1 do 5 pri čemu su brojevima pridružena sljedeća značenja:

- 1 – uopće se ne slažem
- 2 – ne slažem se
- 3 – ne mogu procijeniti (niti se slažem, niti se ne slažem)
- 4 – slažem se
- 5 – sasvim se slažem.

Tablica 7: Deskriptivna statistika

| | N | prosjek | std. dev. | minimum | maksimum |
|--|-----|---------|-----------|---------|----------|
| 1. U predškolskoj ustanovi naglasak bi trebao biti na cjelovitom razvoju djeteta. | 100 | 4,92 | 0,31 | 3,00 | 5,00 |
| 2. Svako dijete ima pravo na doživljaj umjetničkog djela. | 100 | 4,84 | 0,37 | 4,00 | 5,00 |
| 3. Umjetnost mi pomaže da bolje upoznam dijete. | 100 | 4,42 | 0,62 | 3,00 | 5,00 |
| 4. Kreativnost je dar koji imaju određeni ljudi. | 98 | 3,51 | 1,35 | 1,00 | 5,00 |
| 5. Umjetnička područja pridonose emocionalnom razvoju djeteta, zato smatram da bi umjetnička područja trebalo integrirati. | 100 | 4,54 | 0,64 | 2,00 | 5,00 |
| 6. Razvojem integriranog umjetničkog područja ćemo poticati i razvijati snažniju osobnost, humani odnos, kreativnost kao produkt interesa djeteta. | 100 | 4,52 | 0,58 | 3,00 | 5,00 |
| 7. Integriranim pristupom umjetničkih područja pojačale bi se estetske, kulturološke i doživljajne vrijednosti kod djeteta. | 100 | 4,51 | 0,61 | 3,00 | 5,00 |
| 8. Psihofizičku opterećenost djeteta možemo smanjiti pojačanim aktivnostima kroz integrirana umjetnička područja. | 100 | 4,35 | 0,66 | 3,00 | 5,00 |
| 9. Svakodnevno potičem promjene u aktivnostima u kojima djeca imaju | 100 | 4,38 | 0,65 | 2,00 | 5,00 |

| | | | | | |
|---|-----|------|------|------|------|
| mogućnost istraživati svim osjetilima. | | | | | |
| 10. Likovne aktivnosti mi pomažu da bolje upoznam dijete. | 100 | 4,46 | 0,59 | 3,00 | 5,00 |

Na tvrdnju „U predškolskoj ustanovi naglasak bi trebao biti na cjelovitom razvoju djeteta“ odgovorili je 100 ispitanika, pri čemu je utvrđena prosječna razina slaganja s tvrdnjom 4,92 s prosječnim odstupanjem od aritmetičke sredine 0,31 bod (standardna devijacija). Stupanj slaganja s ponuđenom tvrdnjom se kretao u rasponu od 3 do 5.

Na pitanja iz gore navedene tablice (od 1. do 10.) dobili smo odgovore s visokim postotkom slaganja, što ukazuje na neophodnost promjena prema novoj paradigmi u umjetničkim područjima. Polazimo redom od konstatacije da svako dijete ima pravo na doživljaj umjetničkog djela te da taj doživljaj pridonosi razvoju kreativnosti, humanosti, emocionalnom i ravnomjernom razvoju djeteta. Napose izdvajamo slaganje s primjenom integriranog kurikula u umjetničkim područjima koji će se u ovom radu očitovati kroz likovnost, glazbu i ples kao pokret na glazbeni poticaj, a otvoreni model kurikula ostavlja prostor za sve ostale umjetnosti koje će proizići kao produkt interesa djeteta.

Tablica 8: Deskriptivna statistika

| 11. Područje likovnih aktivnosti u kojima djeca pokazuju interes za likovne tehnike | N | prosjek | std. dev. | minimum | maksimum |
|---|-----|---------|-----------|---------|----------|
| temperom | 100 | 4,72 | 0,47 | 3,00 | 5,00 |
| olovkom | 98 | 3,96 | 0,98 | 2,00 | 5,00 |
| drvenim bojicama | 99 | 4,44 | 0,70 | 2,00 | 5,00 |
| pastelom | 97 | 4,26 | 0,78 | 2,00 | 5,00 |
| kolažom | 98 | 4,20 | 0,93 | 1,00 | 5,00 |
| „assemblage“ | 92 | 3,83 | 1,01 | 1,00 | 5,00 |
| tuš | 94 | 3,76 | 1,07 | 1,00 | 5,00 |

Djeca pokazuju najveći interes za likovne tehnike u području aktivnosti u kojima se koriste temperama (prosječna vrijednost odgovora 4,72; std. dev.0,47), dok najmanji interes pokazuju u aktivnostima u kojima se koristi tušem (prosječna vrijednost odgovora 3,76; std. dev. 1,07).

Unutarnja dosljednost korištenih tehnika testirana je Cronbachovim alfa pokazateljem.

Pouzdanost mjerne skale

Cronbachov alfa koeficijent korištenih tehnika veći je od 0,70, što upućuje na zaključak o postojanju povezanosti među navedenim tehnikama, te da je kreiranje dimenzije promatranja ukupne razine uporabe promatranih tehnika od navedenih sedam tehnika. Ova tablica već ulazi u područje likovnosti i specifičnosti koje sa sobom ova umjetnost nosi. Dobiveni su rezultati vezani uz navedeno pitanje očekivani i ukazuju na približno ujednačen interes za navedene tehnike, osim tehnike tuša i „assemblage“, što ukazuje na potrebu približavanja svih tehnika i materijala djetetu kako bi se pobudio interes i omogućilo istraživanje u različitim tehnikama.

Tablica 9: Deskriptivna statistika

| | N | prosjek | std. dev. | minimum | maksimum |
|--|-----|---------|-----------|---------|----------|
| 12. Tempere su djeci dostupne svaki dan. | 99 | 4,29 | 0,95 | 2,00 | 5,00 |
| 13. Flomasteri su najčešća likovna – crtačka tehnika kojom potičem likovnost kod djece u svojoj skupini. | 98 | 3,23 | 1,24 | 1,00 | 5,00 |
| 14. Tempere su slikarska tehnika koju djeci ponudim kod određenog motiva ili teme. | 99 | 3,76 | 1,04 | 1,00 | 5,00 |
| 15. Glazbom se koristim kao poticajem za likovno stvaralaštvo. | 100 | 4,19 | 0,76 | 1,00 | 5,00 |
| 16. Glazbom se koristim kao podlogom za ritmičke vježbe. | 100 | 4,42 | 0,73 | 2,00 | 5,00 |
| 17. Plesom se koristim kao zadanom formom (koreografijom). | 98 | 3,38 | 1,11 | 1,00 | 5,00 |
| 18. Koristim se dramskom igrom kao poticajem. | 100 | 4,32 | 0,62 | 3,00 | 5,00 |
| 19. Koristim se dječjim pjesmama. | 99 | 4,71 | 0,50 | 3,00 | 5,00 |
| 20. Koristim se umjetničkom glazbom. | 98 | 4,40 | 0,70 | 2,00 | 5,00 |
| 21. Glazba je svakodnevno prisutna u raznim aktivnostima koje provodim s djecom. | 98 | 4,29 | 0,89 | 1,00 | 5,00 |

Tablica 10: Deskriptivna statistika

| | N | prosjek | std. dev. | minimum | maksimum |
|--------------------------------|-----|---------|-----------|---------|----------|
| 22. Pjevanje | 100 | 4,60 | 0,57 | 3,00 | 5,00 |
| 23. Sviranje | 94 | 3,73 | 1,22 | 1,00 | 5,00 |
| 24. Slušanje glazbe | 99 | 4,66 | 0,54 | 2,00 | 5,00 |
| 25. Pokret na glazbeni poticaj | 99 | 4,48 | 0,72 | 1,00 | 5,00 |

Pouzdanost mjerne skale

| Cronbachov alfa | broj stavki |
|-----------------|-------------|
| ,659 | 4 |

Cronbachov alfa korištenih glazbenih aktivnosti iznosi 0,659, što upućuje na zaključak o postojanju povezanosti među navedenim glazbenim aktivnostima, ali uz nižu prihvatljivu razinu pouzdanosti mjerne ljestvice, te da je kreiranje dimenzije promatranja ukupne razine glazbenim aktivnostima od navedene četiri tehnike opravdano.

| | N | prosjek | std. dev. | minimum | maksimum |
|--|-----|---------|-----------|---------|----------|
| 26. Djeca današnjice žive u vremenu naprednih tehnoloških postignuća, a sjedilački stil života i ekranizacija negativno utječu na zdravlje narušavajući antropološke značajke kao i socioemocionalni razvoj djeteta. | 100 | 4,67 | 0,53 | 3,00 | 5,00 |
| 27. Smatram da metodike umjetničkih područja (glazbena, likovna, dramska) samostalno puno bolje potiču razumijevanje i usvajanje željenog sadržaja nego kad su područja integrirana. | 99 | 2,89 | 1,24 | 1,00 | 5,00 |
| 28. Frontalni rad je neophodan u učenju novih pjesama, dramskih igara i predstava te pri primjeni nove likovne tehnike. | 98 | 3,15 | 1,27 | 1,00 | 5,00 |

| | | | | | |
|--|-----|------|------|------|------|
| 29. Za realizaciju integriranog umjetničkog područja potrebno je razvijati timove s umjetničkim preferencijama. | 98 | 3,39 | 0,92 | 1,00 | 5,00 |
| 30. Smatram da samo odgojitelji koji imaju umjetnički potencijal mogu isto poticati kod djeteta. | 98 | 2,76 | 1,17 | 1,00 | 5,00 |
| 31. Smatram da nemam dovoljno potrebnih znanja i vještina za osmišljavanje poticaja u kojima se integriraju umjetnička područja (glazba, likovnost, ples...). | 99 | 2,46 | 1,08 | 1,00 | 5,00 |
| 32. Likovnost, glazba i pokret i druge umjetnosti trebaju djetetu poslužiti za opuštanje, poboljšanje motoričke koordinacije, poticanje samopouzdanja, komunikacije, te kao motivacija za rješavanje problema. | 100 | 4,59 | 0,53 | 3,00 | 5,00 |
| 33. Poticanje djetetova doživljaja, maštanja i uživljanja putem kojih će se cjelovito razvijati najuspješnije se postiže integracijom različitih umjetničkih formi – od likovnosti, kreativnog pokreta do književnosti i glazbe. | 99 | 4,45 | 0,61 | 3,00 | 5,00 |
| 34. Umjetnost ima pozitivan utjecaj kod djece s poteškoćama u razvoju. | 99 | 4,52 | 0,60 | 3,00 | 5,00 |

Tablica 11: Deskriptivna statistika

| 35. Reagiranje djece s posebnim potrebama | N | prosjek | std. dev. | minimum | maksimum |
|---|----|---------|-----------|---------|----------|
| Likovno stvaralaštvo | 98 | 4,19 | 0,76 | 2,00 | 5,00 |
| Glazba | 98 | 4,34 | 0,69 | 2,00 | 5,00 |
| Pokret | 98 | 4,22 | 0,75 | 2,00 | 5,00 |
| Nešto drugo | 18 | 3,83 | 1,25 | 1,00 | 5,00 |

Pouzdanost mjerne skale

| | |
|-----------------|-------------|
| Cronbachov alfa | broj stavki |
| ,912 | 4 |

Cronbachov alfa koeficijent pokazatelja reakcije i interesa za odabranim područjima umjetnosti veći je od 0,70, što upućuje na zaključak o postojanju povezanosti među odabranim pokazateljima reakcije i interesa za odabranim područjima umjetnosti te da je kreiranje dimenzije promatranja ukupne razine reakcije i interesa za odabranim područjima umjetnosti od navedene četiri tehnike opravdano. Odgovori na pitanja iz tablice (od 12. do 31.) direktno nas upućuju na potrebu kvalitetne integracije i suodnos glazbe i likovnosti i ritmike, odnosno plesa i pokreta, što je vidljivo iz rezultata dobivenih u anketi. U odgovoru (24.) dobili smo prosjek 2,89, standardna devijacija 1,24, gdje se u cijelosti odbacuje tradicionalni model podjela metodika u umjetničkim područjima u korist objedinjavanja, povezivanja, integriranja u jednu umjetničku cjelinu. Nadalje, odgovorom na 28. pitanje postiže se značajna suglasnost ispitanika o potrebi dodatne edukacije iz spomenutih umjetničkih područja kako bi se odgovorilo novim potrebama i interesima djeteta, te njegovu cjelovitu razvoju, što opravdava tezu koja je postavljena u upitniku o stručnoj spremi gdje smo konstatirali da je potrebno podići na višu razinu, odnosno uvjet za rad odgajatelja treba biti VSS.

Rezultat istraživanja vezan uz odgovore odgojitelja o potrebama djece s posebnim potrebama ukazuje na potrebu integriranja navedenih umjetničkih područja. Vidljiva je izrazita potreba djece s posebnim potrebama za sadržajima u cijelosti, što mora biti dio redovitog programa kao i razrađeni moduli specijalističkih usmjerenja, što dodatno ukazuje na potrebu dodatne edukacije iz pojedinih područja.

Tablica 12: Deskriptivna statistika

| | N | prosjek | std. dev. | minimum | maksimum |
|--|----|---------|-----------|---------|----------|
| 36. U svom radu koristim se art terapijom. | 88 | 2,84 | 1,24 | 1,00 | 5,00 |
| 37. art terapijom se pokušava | 93 | 3,78 | 0,93 | 1,00 | 5,00 |

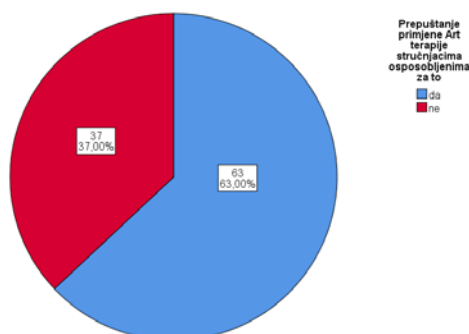
| | | | | | |
|---|-----|------|------|------|------|
| ostvariti određena komunikacija kako bi se uočilo koje su poteškoće kod određenog djeteta, te da bi se pomoglo u psihofizičkom i emocionalnom jačanju djeteta. | | | | | |
| 38. Smatram da mi je potrebna dodatna edukacija za primjenu art terapije u radu s djecom s poteškoćama. | 97 | 4,16 | 0,87 | 1,00 | 5,00 |
| 39. Koristim se elementima glazboterapije u radu s djecom s poteškoćama u razvoju. | 97 | 3,23 | 1,13 | 1,00 | 5,00 |
| 40. Smatram da je potrebna dodatna edukacija za primjenu glazboterapije u radu s djecom s poteškoćama. | 98 | 4,11 | 0,99 | 1,00 | 5,00 |
| 41. Studiji za odgojitelje trebaju mijenjati svoj program stvaranja multidisciplinarnim kolegijima (studijima), čime bi se bolje osposobili za kvalitetniji rad u vrtićima. | 99 | 4,15 | 0,85 | 1,00 | 5,00 |
| 42. Smatram da na studiju za odgojitelje, a samim tim i u vrtićima, treba integrirati umjetnička područja (likovno, glazbeno, plesno, dramsko, kao i druge umjetnosti) u zajedničko multidisciplinarno umjetničko područje. | 99 | 4,39 | 0,64 | 3,00 | 5,00 |
| 43. S obzirom na prirodne predispozicije (talent, interes, sklonost, vještine), potrebno je omogućiti studentima pored općeg znanja specijalističko i | 100 | 4,35 | 0,61 | 3,00 | 5,00 |

| | | | | | |
|---|-----|------|------|------|------|
| umjetničko usavršavanje kako bi odgovorili zahtjevu suvremenog kurikula. | | | | | |
| 44. Rođenjem djeteta ne postaje kreativac, no posjeduje širok raspon mogućnosti da se te kreativne sposobnosti razviju. | 100 | 4,34 | 0,76 | 1,00 | 5,00 |

Tablica 13: Art terapija

| | | |
|---|----|-------|
| 45. Prepuštanje primjene Art terapije stručnjacima osposobljenima za to | N | % |
| da | 63 | 63,00 |
| ne | 37 | 37,00 |

Graf 4: Art terapija



Najveći broj ispitanika (63,00 %) smatra da je potrebno primjenu art terapije prepustiti stručnjacima koji su osposobljeni za to. Konstrukcija i prihvaćanje potrebe od 63 % za kvalitetnijom educiranošću za odgojitelja u području art terapije kao i potreba organiziranja vanjskih suradnika – stručnjaka iz toga područja govore o potrebama stanovitih promjena koje u ovom segmentu treba poduzeti. Odgovor na nedovoljnu osposobljenosti odgajatelja u radu s djecom s poteškoćama u razvoju pomoću art terapije ili glazboterapije vidimo u proširenju studijskih multidisciplinarnih programa na studijima za odgajatelje uključujući i ostale terapije

zbog analize rezultata koji smo dobili u radu s djecom s posebnim potrebama. Pored navedenoga rezultati istraživanja nas navode na zaključak da se promjene trebaju dogoditi u procesu integriranja umjetničkih područja (likovno, glazbeno, plesno, dramsko, kao i druge umjetnosti) u zajedničko multidisciplinarno umjetničko područje. Uzevši u obzir visoki postotak prihvatljivosti (94,9 %), a s obzirom na dječje prirodne predispozicije, talent, interes, sklonost i vještine, kao odgovor na takve zahtjeve potrebno je omogućiti studentima pored općeg znanja specijalističko i umjetničko usavršavanje kako bismo odgovorili zahtjevu suvremenog kurikula.

Tablica 14: Mjera važnosti

| 46. Mjera važnosti likovnosti, glazbe, plesa i pokreta te drugih umjetničkih područja za pravilni razvoj djeteta | N | % |
|--|----|-------|
| iznimno važni | 69 | 69,00 |
| vrlo važni | 31 | 31,00 |
| umjereno važni | 0 | 0,00 |
| manje važni | 0 | 0,00 |
| nimalo važni | 0 | 0,00 |

Prema najvećem broj ispitanika (69,00 %), likovnost, glazba, ples i pokret te druga umjetnička područja izuzetno su važni za pravilan razvoj djeteta, dok 31,00 % ispitanika smatra da su navedeni elementi vrlo važni.

Rezultati ukazuju na iznimnu važnost navedenih umjetničkih područja u razvoju djece predškolske dobi; 69 % i 31 % ispitanika opredjeljuje se za „vrlo važni“ i tako zbroj tih postotaka nedvojbeno ukazuje na važnost likovnosti, glazbe, plesa i pokreta te drugih umjetničkih područja za pravilan, cjelovit i ravnomjeran razvoj djeteta. Stoga i ovdje naglašavamo potrebu promjena u redefiniranju postojećih programa i kreiranje novih sadržaja iz umjetničkih područja na temelju interesa djeteta napuštajući zastarjele metodičke upute i diktate koji su sputavali određene slobode u dječjem umjetničkom stvaralaštvu.

| 47. Način upotrebe umjetničkih sredstava u radu | N | % |
|---|----|-------|
| a) igre zvukom | 71 | 71,00 |
| b) glazbene igre | 90 | 90,00 |
| c) pjevanje | 90 | 90,00 |
| d) ples | 90 | 90,00 |
| e) slušanje glazbe | 91 | 91,00 |
| f) slikanje | 95 | 95,00 |
| g) modeliranje | 86 | 86,00 |
| h) pokret | 84 | 84,00 |

Devedeset pet posto ispitanika upotrebljava umjetnička sredstava u slikanju dok se najmanji broj ispitanika (71,00 %) koristi umjetničkim sredstvima upotrebom igara zvukom. Prema iskazanoj tvrdnji odgovajatelja, umjetnički sadržaji iz gore navedene tablice nam ukazuju na

visoki interes djece, što nas obvezuje na to da ih u kurikulumu umjetničkih područja koji se bazira na interesu djeteta postavimo kao dio redovnog, obveznog programa s mogućnošću razrade posebnih programa koji će biti produkt interesa djece koja pokazuju smisao, talent ili želju za određena umjetnička područja ili više njih.

| | | |
|--|----|-------|
| 48. Materijali | N | % |
| a) prirodni materijali | 93 | 93,00 |
| b) glazbeni instrumenti primjereni djeci | 84 | 84,00 |
| c) neoblikovani materijal (reciklažni) | 91 | 91,00 |
| d) izrađeni materijali za istraživanje zvuka | 75 | 75,00 |
| e) primarne boje, akromatske boje, različiti formati papira sjemenke, češeri, orašasti plodovi i dr. | 82 | 82,00 |
| f) „land art“ – u prirodi (lišće, grančice, kamenčići, i dr.) | 75 | 75,00 |

Za poticanje dječjeg istraživanje zvuka, boje, oblika, improvizacije pokreta, umjetničkog stvaralaštva i recitala ispitanici u najvećem broju slučajeva rabe prirodne materijale (93,00 %), dok se najmanji broj ispitanika (75,00 %) služi „land artom“, točnije materijalima iz prirode. Očekivani su rezultati prema kojima 93 % ispitanika upotrebljava navedene materijale, dok se neočekivano znatno manji postotak (75 %) ispitanika koristi „land art“ metodom, što ukazuje na nedovoljnu aktivnost odgojno-obrazovnog procesa u prirodi. Skupina tvrdnja od 21. do 40. ispituje četiri dimenzije promatranja, i to primjenu umjetnosti, prihvaćanje promjena u umjetničkim područjima, doživljaj umjetnosti te potrebu za dodatnom edukacijom.

Upotrebom metoda faktorske analize napraviti će se faktorizacija prema navedenim tvrdnjama.

Matrica rotirajućih komponenti^a

| | komponenta | | | |
|--|------------|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 21. Glazba je svakodnevno prisutna u raznim aktivnostima koje provodim s djecom. | ,842 | | | |
| 22. Glazbene aktivnosti ukupno | ,770 | | | |
| 16. Glazbom se koristim kao podlogom za ritmičke vježbe. | ,712 | | | |
| 15. Glazbom se koristim kao poticajem za likovno stvaralaštvo. | ,657 | | | |
| 20. Koristim se umjetničkom glazbom. | ,648 | | | |

| | | | | |
|--|------|------|------|------|
| 9. Svakodnevno potičem promjene u aktivnostima u kojima djeca imaju mogućnost istraživati svim osjetilima. | ,606 | | | |
| 18. Koristim se dramskim igrama kao poticajem. | ,578 | | | |
| 30. Poticanje djetetova doživljaja, maštanja i uživljanja putem kojih će se cjelovito razvijati najuspješnije se postiže integracijom različitih umjetničkih formi – od likovnosti, kreativnog pokreta do književnosti i glazbe. | ,532 | | | |
| 31. Umjetnost ima pozitivan utjecaj kod djece s poteškoćama u razvoju. | ,524 | | | |
| 5. Umjetnička područja pridonose emocionalnom razvoju djeteta, zato smatram da bi umjetnička područja trebalo integrirati. | | ,821 | | |
| 7. Integriranim pristupom umjetničkih područja pojačale bi se estetske, kulturološke i doživljajne vrijednosti kod djeteta. | | ,754 | | |
| 3. Umjetnost mi pomaže da bolje upoznam dijete. | | ,697 | | |
| 6. Razvojem integriranog umjetničkog područja ćemo poticati i razvijati snažniju osobnost, humani odnos, kreativnost kao produkt interesa djeteta. | | ,676 | | |
| 8. Psihofizičku opterećenost djeteta možemo smanjiti pojačanim aktivnostima kroz integrirana umjetnička područja. | | ,659 | | |
| 2. Svako dijete ima pravo na doživljaj umjetničkog djela. | | ,521 | | |
| 39. Smatram da na studiju za odgojitelje, a samim tim i u vrtićima treba integrirati umjetnička područja (likovno, glazbeno, plesno, dramsko, kao i druge umjetnosti) u zajedničko multidisciplinarno umjetničko područje. | | ,516 | | |
| 25. Frontalni rad je neophodan u učenju novih pjesama, dramskih igara i predstava te pri primjeni nove likovne tehnike. | | | ,775 | |
| 14. Tempere su slikarska tehnika koju djeci ponudim kod određenog motiva ili teme. | | | ,762 | |
| 24. Smatram da metodike umjetničkih područja (glazbena, likovna, dramska) samostalno puno bolje potiču razumijevanje i usvajanje željenog sadržaja nego kad su područja integrirana. | | | ,726 | |
| 4. Kreativnost je dar koji imaju određeni ljudi. | | | ,653 | |
| 26. Za realizaciju integriranog umjetničkog područja potrebno je razvijati timove s umjetničkim preferencijama. | | | ,560 | |
| 35. Smatram da mi je potrebna dodatna edukacija za primjenu art terapije u radu s djecom s poteškoćama. | | | | ,734 |
| 37. Smatram da je potrebna dodatna edukacija za primjenu glazboterapije u radu s djecom s poteškoćama. | | | | ,724 |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|------|
| 38. Studiji za odgojitelje trebaju mijenjati svoj program stvaranja multidisciplinarnim kolegijima (studijima), čime bi se bolje osposobili za kvalitetniji rad u vrtićima. | | | | | ,672 |
| 40. S obzirom na prirodne predispozicije (talent, interes, sklonost, vještine), potrebno je omogućiti studentima pored općeg znanja specijalističko i umjetničko usavršavanje kako bismo odgovorili zahtjevu suvremenog kurikula. | | | | | ,579 |

Nakon provedenog postupka faktorske analize faktorizirane su četiri dimenzije promatranja. Adekvatnost odabranih varijabli testirana je Kaiser-Meyer-Olkinovim (KMO) testom. Testom se mjeri koliki udio varijacije svake od varijabli je povezan sa zajedničkom varijancom. Kvalitativna analiza faktorske analize promatrane kroz četiri dimenzije promatranja u tablici poredana je prema dobivenim rezultatima važnosti, iz čega je razvidno iskazana potreba za promjenama umjetničkim područjima, doživljaj umjetnosti, te potreba za dodatnom edukacijom odgajatelja potrebnih za realizaciju dijela integriranog kurikula u umjetničkim područjima. Analizirajući literaturu, uočavamo pilot-projekt koji se odnosi na primjenu integriranog kurikula u umjetničkim područjima za osnovne i dio srednjih škola pod nazivom „poliart“ autora G. Sučića iz 2016. koji je polučio značajne rezultate i prihvaćenje tog modela od strane učenika i učitelja, što nam ukazuje na potrebu razrade pilot-projekta i u predškolskim ustanovama kako bismo dobili povratnu informaciju o pravcu promjena.

KMO i Bartlettov test

| | | |
|---|------|---------|
| Kaiser-Meyer-Olkinova mjera adekvatnosti uzorka | | ,779 |
| sred. hi-kvadrat | | 957,880 |
| Bartlettov test sferičnosti | df | 300 |
| | Sig. | ,000 |

Vrijednost testa 0,779 upućuje na zaključak da su odabrane varijable adekvatne za zajedničko provođenje faktorske analize.

Dimenzija 1 – primjena umjetnosti

Pouzdanost mjerne skale

| | |
|-----------------|-------------|
| Cronbachov alfa | broj stavki |
| ,857 | 9 |

Cronbachov alfa koeficijent primjene umjetnosti veći je od 0,70, što upućuje na zaključak o postojanju povezanosti među odabranim pokazateljima primjene umjetnosti te da je kreiranje dimenzije primjene umjetnosti od navedenih devet tvrdnji opravdano.

Dimenzija 2 – prihvaćanje promjena u umjetničkim područjima

Pouzdanost mjerne skale

| Cronbachov alfa | broj stavki |
|-----------------|-------------|
| ,832 | 6 |

Cronbachov alfa koeficijent prihvaćanja promjena u umjetničkim područjima veći je od 0,70, što upućuje na zaključak o postojanju povezanosti među odabranim pokazateljima prihvaćanja promjena u umjetničkim područjima te da je kreiranje dimenzije prihvaćanja promjena u umjetničkim područjima od navedenih šest tvrdnji opravdano.

Dimenzija 3 – doživljaji umjetnosti

Pouzdanost mjerne skale

| Cronbachov alfa | broj stavki |
|-----------------|-------------|
| ,763 | 6 |

Cronbachov alfa koeficijent doživljaja umjetnosti veći je od 0,70, što upućuje na zaključak o postojanju povezanosti među odabranim pokazateljima doživljaja umjetnosti te da je kreiranje dimenzije doživljaja umjetnosti od navedenih šest tvrdnji opravdano.

Dimenzija 4 – potreba za dodatnom edukacijom

Pouzdanost mjerne skale

| Cronbachov alfa | broj stavki |
|-----------------|-------------|
| ,705 | 5 |

Cronbachov alfa koeficijent potrebe za dodatnom edukacijom veći je od 0,70, što upućuje na zaključak o postojanju povezanosti među odabranim pokazateljima potrebe za dodatnom edukacijom te da je kreiranje dimenzije potrebe za dodatnom edukacijom od navedenih pet tvrdnji opravdano.

Kao zbirni pokazatelj, iz gore navedenih statističkih podataka je vidljivo da je primjena umjetnosti veća od 0,70, što upućuje na zaključak o postojanju povezanosti među odabranim pokazateljima primjene umjetnosti te da je kreiranje dimenzije primjene umjetnosti od navedenih devet tvrdnji opravdano, nakon čega imamo iste podatke o prihvaćanju promjena u umjetničkim područjima. Ovo upućuje na zaključak o postojanju povezanosti među odabranim pokazateljima doživljaja umjetnosti te da je kreiranje dimenzije doživljaja umjetnosti od navedenih šest tvrdnji također opravdano.

Statistika

| | Primjena umjetnosti | Prihvaćanje promjena u umjetničkim područjima | Doživljaji umjetnosti | Potreba za dodatnom edukacijom |
|----------------------|---------------------|---|-----------------------|--------------------------------|
| N validno | 100 | 100 | 100 | 100 |
| N nedostaje | 0 | 0 | 0 | 0 |
| prosječna vrijednost | 4,37 | 4,53 | 3,34 | 4,20 |
| std. devijacija | ,47 | ,43 | ,83 | ,60 |
| minimum | 2,91 | 3,33 | 1,00 | 2,50 |
| maksimum | 5,00 | 5,00 | 5,00 | 5,00 |

Iz tablice deskriptivne statistike se može utvrditi da je najveća razina utvrđena na području prihvaćanja promjena u umjetničkim područjima, gdje je utvrđena prosječna vrijednost 4,53 s prosječnim odstupanjem od aritmetičke sredine 0,43, dok je najniža razina utvrđena kod dimenzije promatranja doživljaja umjetnosti, gdje je utvrđena prosječna razina slaganja 3,34 sa prosječnim odstupanjem od aritmetičke sredine 0,43.

Kod odabira statističkog testa važno je kontrolirati normalnost razdiobe, i to upotrebom Kolmogorov-Smirnovljeva testa.

Kolmogorov-Smirnovljev test jednog uzorka

| | | Primjena umjetnosti | Prihvaćanje promjena u umjetničkim područjima | Doživljaji umjetnosti | Potreba za dodatnom edukacijom |
|-----------------------------------|-----------------|---------------------|---|-----------------------|--------------------------------|
| N | | 100 | 100 | 100 | 100 |
| normalni parametri ^{a,b} | srednje | 4,367812 | 4,530000 | 3,337500 | 4,2025 |
| | std. devijacija | ,4689505 | ,4331779 | ,8342533 | ,60060 |
| najekstremnije razlike | apsolutno | ,123 | ,158 | ,123 | ,138 |
| | pozitivno | ,089 | ,139 | ,081 | ,122 |
| | negativno | -,123 | -,158 | -,123 | -,138 |
| Kolmogorov-Smirnov Z | | 1,235 | 1,581 | 1,235 | 1,380 |
| asimp. sig. (dvostrani) | | ,095 | ,013 | ,095 | ,044 |

a. Distribucija testa je normalna.

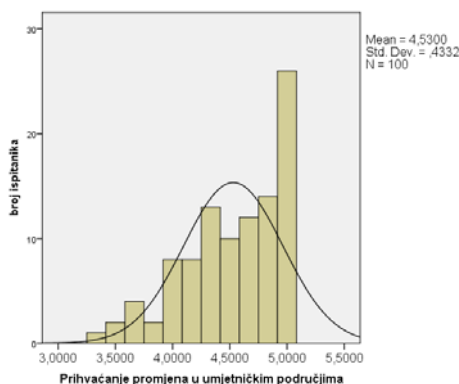
b. Izračunato iz podataka.

Iz tablice se može utvrditi normalna razdioba za dimenziju promatranja primjene umjetnosti ($p=0,095$) te za doživljaj umjetnosti ($p=0,095$), dok dimenzije promatranja prihvaćanja promjena u umjetničkim područjima ($p=0,013$), te potreba za dodatnom edukacijom ($p=0,044$) statistički značajno odstupaju od normalne razdiobe.

S dobivenim rezultatima istraživanja koja potvrđuju i ukazuju na nepobitno stajalište o nužnosti promjena, preostao je napor praktičara da se na temelju ovih i drugih istraživanja kao i teorijskih postavki uključe u promjene kurikula u umjetničkim područjima kao odgovor na potrebu suvremenog djeteta.

7.6. Testiranje hipoteza

H1: Odgajatelji prihvaćaju promjene prema integriranom kurikulumu u umjetničkim područjima



Iz grafičkog prikaza se može utvrditi da svi ispitanici iskazuju prihvaćanje promjena u umjetničkim područjima u razinama većima od centralne vrijednosti 3 koja upućuje na indiferentnosti iz neprihvaćanja u prihvaćanje. Je li riječ o statistički značajnoj visokoj razini prihvaćanja promjena u umjetničkom području, testira se Wilcoxonovim testom za jedan nezavisan uzorak.

Na temelju empirijske p vrijednosti $<0,001$, može se donijeti zaključak da postoji visoka razina prihvaćanja promjena u umjetničkim područjima. Slijedom rezultata provedenog testa donosi se zaključak da se hipoteza H1 prihvaća kao istinita.

H2: Integriranim pristupom umjetničkim područjima kvalitetnije razvijamo estetske, kulturološke, umjetničke, doživljajne, kreativne vrijednosti te smanjujemo psihofizičku opterećenost djeteta.

Utjecaj integriranog pristupa umjetničkim područjima na doživljaj umjetnosti testira se regresijom.

Sažetak modela

| model | R | R-kvadrat | prilagođeni R-kvadrat | std. pogreška procjene |
|-------|-------------------|-----------|-----------------------|------------------------|
| 1 | ,030 ^a | ,001 | -,009 | ,8381114 |

a. prediktori: (konstanta), prihvaćanje promjena u umjetničkim područjima

Vrijednost koeficijenta determinacije 0,001 upućuje na zaključak da tek 0,1 % sume kvadrata odstupa u doživljaju umjetnosti kretanjem prihvatanja promjena u umjetničkim područjima protumačena modelom.

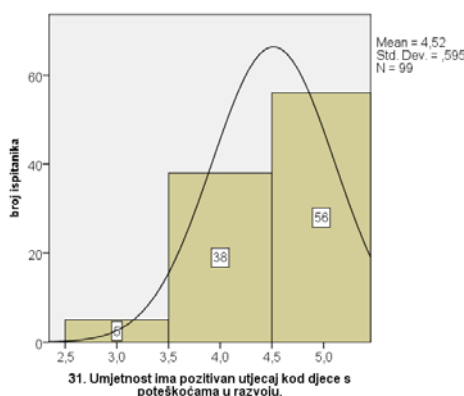
Koeficijenti^a

| model | nestandardizirani koeficijenti | | standardizirani koeficijenti | t | sig. |
|---|--------------------------------|---------------|------------------------------|-------|------|
| | B | std. pogreška | beta | | |
| (konstanta) | 3,603 | ,885 | | 4,071 | ,000 |
| 1 Prihvatanje promjena u umjetničkim područjima | -,059 | ,194 | -,030 | -,301 | ,764 |

a. zavisna varijabla: doživljaji umjetnosti

Parametar uz varijablu prihvatanja promjena u umjetničkim područjima nije statistički značajan ($p=0,764$), slijedom čega se donosi zaključak da razina prihvatanja promjena u umjetničkim područjima nema statistički značajan utjecaj na kretanje doživljaja umjetnosti. Ispitanici nisu mogli procijeniti kvalitativnu vrijednost doživljajne sfere kod djeteta jer takav test u ovom radu nije ni ponuđen. Budući da nisu razrađeni kriteriji vrijednosti na samu doživljajnu i funkcionalnu komponentu, dobiveni rezultati ne prelaze statistički srednju vrijednost 3 te se hipoteza H2 odbacuje kao neistinita, jer nije utvrđen utjecaj prihvatanja promjena u umjetničkim područjima na doživljaj umjetnosti.

H3: Umjetnost ima pozitivan utjecaj kod djece s poteškoćama u razvoju



Iz grafičkog prikaza se može utvrditi da najveći broj ispitanika iskazuje slaganje na tvrdnju da umjetnost ima pozitivan utjecaj kod djece s poteškoćama u razvoju 5 ($n=56$). Je li riječ o visokoj razini slaganja, testira se Wilcoxonovim testom za jedan nezavisan uzorak gdje se

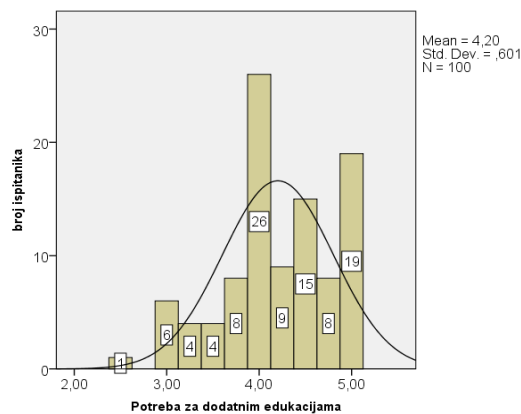
kao kontrolna vrijednost postavlja vrijednost 3 koja upućuje na indiferentnost, odnosno predstavlja prijelaznu vrijednost iz neslaganja u slaganje s ponuđenom tvrdnjom, gdje vrijednosti manje od 3 upućuju na neslaganje s ponuđenom tvrdnjom, dok vrijednosti veće od 3 upućuju na slaganje s ponuđenom tvrdnjom, odnosno postojanje pozitivnog utjecaja umjetnosti kod djece s poteškoćama u razvoju.

Na temelju empirijske p vrijednosti $<0,001$ može se donijeti zaključak da postoji visoka razina slaganja s tvrdnjom da umjetnost ima pozitivan utjecaj kod djece s poteškoćama u razvoju.

Slijedom rezultata provedenoga testa donosi se zaključak da se hipoteza prihvaća kao istinita, odnosno utvrđena srednja vrijednost je statistički značajno veća od indiferentne vrijednosti 3.

Ova prihvaćena hipoteza nam se čini očekivanom i značajnom zbog važnosti procesa inkluzije i rada s djecom s posebnim potrebama, s obzirom na to da su u tablici broj 13. iskazane potrebe dodatne edukacije iz područja art terapije, glazboterapije, euritmije i drugih te zahtjev za izradu specijalističkih programa na visokim učilištima koji obrazuju buduće odgajatelje (razrađeno u tablici i grafu o art terapiji).

H4: Cjeloživotno obrazovanje kao i promjena studijskih programa trebaju biti u funkciji kvalitetnijeg osposobljavanja odgajatelja.



Iz grafičkog prikaza se može utvrditi da su 93 ispitanika iskazala razinu potreba za dodatnom edukacijom vrijednostima većim od 3. Je li riječ o visokoj razini slaganja, testira se Wilcoxonovim testom za jedan nezavisan uzorak gdje se kao kontrolna vrijednost postavlja vrijednost 3 koja upućuje na indiferentnost, odnosno vrijednosti manje od 3 ukazuju na stav da ne postoji potreba za dodatnim edukacijama, dok vrijednosti 4 i 5 ukazuju na postojanje potrebe za dodatnim edukacijama. Da postoji potreba za dodatnim edukacijama, može se utvrditi samo ako je srednja vrijednost i statistički značajno veća od 3. Je li riječ o visokoj razini slaganja,

testira se Wilcoxonovim testom za jedan nezavisan uzorak gdje se kao kontrolna vrijednost postavlja vrijednost 3 koja upućuje na indiferentnost.

Na temelju empirijske p vrijednosti $<0,001$ može se donijeti zaključak da postoji visoka razina slaganja na kod dimenzije promatranja potrebe za dodatnim edukacijama.

Slijedom rezultata provedenoga testa se donosi zaključak da se hipoteza H4 prihvaća kao istinita, odnosno postoji visoka razina slaganja kod dimenzije promatranja potrebe za dodatnim edukacijama.

Budući da su ispitanici iskazali potrebu dodatne edukacije, posebno u nekom od umjetničkih područja ističući rad s djecom s posebnim potrebama, ova hipoteza je očekivano prihvaćena, što upućuje na zaključak potrebe cjeloživotnog obrazovanja.

8. PRAKTIČNI DIO RADA

Projekt simulacija primjenjivosti integriranog kurikula u umjetničkim područjima (likovnost, glazba i pokret) predstavljen je audiovizualnim uratkom u kojem su sudjelovala djeca iz DV „Radost“, snimanje se odvijalo na lokaciji Galerije Meštrović Split.

Sudionici i realizatori projekta:

1. djeca i roditelji, odgojitelji
2. Marita Šegvić (magistra predškolskog odgoja) – violina
3. Marijo K. i Igor P. (snimatelji)
4. Marina Drašković (autor projekta)



Slika 2. Foto: Marina Drašković „Sloboda likovnog stvaralaštva – Toma“

Potaknuti zvukom violine i slobodom umjetničkog stvaralaštva, djeca su „obojila“ glazbu, plešući su oslikala platno te na taj način integrirala umjetnička područja – glazbu, likovnost, ples i pokret.

Uz ovaj diplomski rad priložena je audiovideo snimka koja je načinjena isključivo za potrebe ovog diplomskog rada te je samo autor smije upotrebljavati u nastavne i edukativne svrhe, kao i fotografiju „Sloboda likovnog stvaralaštva – Toma“.

9. ZAKLJUČAK

Kroz cijeli rad naglašena je uloga umjetnosti u razvoju djece predškolskog uzrasta jer umjetnost dodatno senzibilizira djecu te zadovoljava njihov interes i odabir. Nažalost, praksa nam ukazuje na problem vraćanja na stare i prevladane planove i programe koji ne idu prema novom zahtjevu, novim potrebama, te nas upućuju na stalna propitivanja. Potreba za promjenama u ovim područjima neophodna je, ali i nedovoljno istražena, stoga ovaj rad s teorijskog diskursa pronalazi uporišta u osvrtima domaćih i stranih autora koji su se bavili ovom tematikom kao i istraživačkim dijelom ovoga rada koji to potvrđuje.

Na prvim stranicama empirijskoga dijela rada istaknuti su ciljevi istraživanja kojima se željelo steći uvid u mišljenje ispitanika, odgojitelja, o važnosti, svrhovitosti, zastupljenosti i potrebi integriranog procesa u umjetničkim područjima. Tako smo naglasili ove ciljeve: ispitati u kojoj mjeri integrirani kurikulum u odnosu na dosadašnje programe djetetu u ranom i predškolskom odgoju pruža emocionalni razvoj, kreativnost, doživljaj umjetnosti te tome kvalitetnije pridonosi, ispitati prihvaćaju li odgajatelji promjene usmjerene prema integriranom kurikulumu u umjetničkim područjima, ispitati je li potrebna dodatna edukacija odgajatelja iz određenih umjetničkih područja kako bi uspješno realizirali sadržaje integriranog kurikula iz umjetničkih područja, ispitati kakav i koliki pozitivan utjecaj umjetnost ima u radu s djecom s poteškoćama u razvoju i ispitati jesu li potrebne promjene studijskih programa kako bi se budući odgajatelji kvalitetnije osposobili.

Nakon teoretskog dijela rada koji nas je uveo u naslovnu problematiku, rezultati istraživanja pokazuju visoki postotak slaganja s potrebom promjena u kurikulumu umjetničkih područja. Pored ostalog ispitanici su suglasni da umjetnost pridonosi razvoju kreativnosti, humanosti, emocionalnom i ravnomjernom razvoju djeteta. Napose izdvajamo slaganje s primjenom integriranog kurikula u umjetničkim područjima koji će se u ovom radu očitovati kroz likovnost, glazbu i ples kao pokret na glazbeni poticaj, a otvoreni model kurikula istovremeno ostavlja prostor za sve ostale umjetnosti što će proizići kao produkt interesa djeteta.

U odgovorima ispitanika dobili smo važan podatak prema kojem su ispitanici spremni u cijelosti odbaciti tradicionalni model podjela metodika u umjetničkim područjima u korist objedinjavanja, povezivanja, integriranja u jednu umjetničku cjelinu. Nadalje se postiže visoka suglasnost ispitanika o potrebi dodatne edukacije iz spomenutih umjetničkih područja kako bismo odgovorili novim zahtjevima i interesima djeteta te njegovu cjelovitu razvoju, što

opravdava tezu koja je postavljena u upitniku o stručnoj spremi gdje smo konstatirali da ju je potrebno podići na višu razinu. Nisu manje važni dobiveni rezultati istraživanja iz kojih možemo vidjeti stavove odgajatelja i mišljenje o djeci s posebnim potrebama, odnosno da su likovnost, glazbeno stvaralaštvo i pokret vidljiva i izrazita potreba djece s posebnim potrebama za sadržajima u cijelosti, što mora biti dio redovitog programa kao i razrađeni moduli specijalističkih usmjerenja, što dodatno ukazuje na potrebu dodatne edukacije i specijalizacije za pojedina područja.

Uzimajući u obzir cjelinu dobivenih rezultata istraživanja koja potvrđuju i ukazuju na nepobitno stajalište o nužnosti promjena, preostao je napor praktičara da na temelju ovih i drugih istraživanja kao i teorijskih postavki uključe promjene u kurikulum umjetničkih područja kao odgovor na potrebe suvremenog djeteta.

10. SAŽETAK

U ovom diplomskom radu svoja razmišljanja sam usmjerila na razvoj djeteta uz umjetnost, s umjetnošću i kroz umjetnost. U predškolskom odgoju, umjetničke i stvaralačke aktivnosti često se upotrebljavaju s obzirom na to da je dječji interes za njih velik. Otvarajući takvu perspektivu, ulazimo u „svijet“ koji polazi od doživljaja, spoznaje, razvoja estetskih vrijednosti koje zahtijevaju holistički, cjeloviti, integrirani pristup, i nadasve međusobno povezivanje odgojno-obrazovnih, kulturoloških i umjetničkih sadržaja koji će predstavljati suvremeni pristup, što u samoj naravi podrazumijeva interdiscipliniran i multidiscipliniran koncept.

Empirijski dio rada predstavio je rezultate istraživanja u kojima su sudjelovali odgajatelji, a u praktičnom dijelu predstavljeni su sintetizirani praktični primjeri u radu s djecom, koji su videoaudio uratkom približili ili, bolje rečeno, primijenili teoretsko i znanstveno u praktično.

Ključne riječi: promjene, kurikulum, integriranost, umjetnost, dijete

SUMMARY

In this thesis I focused on the development of the child with art and through art. Artistic and creative activities are often used in preschool education as children's interest in them is high. Opening such a perspective, we enter a "world" that is based on experience, cognition, development of aesthetic values. These require a holistic, integrated approach, and above all the interconnection of educational, cultural and artistic content that should represent a contemporary approach, which – in itself – implies an interdisciplinary and multidisciplinary concept.

The results of a research in which educators participated is presented in the empirical part of the thesis, and the practical part consists of synthesized practical examples in working with children backed by an audio-video presentation to bring a closer look into the science and theory applied in practice.

Keywords: change, curriculum, integration, art, child

11. LITERATURA

1. Aucouturier, Bernard, Lapiere, A. (1998). *Symbolik der Bewegung*. Muenchen: Ernst Reinhard Verlag.
2. Aprill, A. (2003). *Finding the Thread of an Interrupted Conversation: The arts, Education and Community*. Community Arts Network Reading Room, 3.
3. Bailie, J. (1999). *The Da Capo History of Western Classical Music*. New York: Da Capo Press.
4. Balić-Šimrak, A. (2010). *Predškolsko dijete i likovna umjetnost*. http://hrcak.srce.hr/index.php?show=toc&id_broj=10123. Pristupljeno: 23. 6. 2019.
5. Balić-Šimrak, A. i Bakotić, M. (2018). *Dijete, cjelovitost, umjetnost, krug – Svašta se može dogoditi u krugu*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
6. Balić-Šimrak, A., Blažević, B., Vinožganić, D. i Štabek, Ž. (2014). „Integrirani umjetnički kurikulum”. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, vol. 20 no. 76, 2014, 5 – 8. <https://hrcak.srce.hr/159108>. Pristupljeno: 10. 8. 2020.
7. Barath, A., Matul, D. i Sabljak, Lj. (1996). *Korak po korak do oporavka*. Zagreb: Tipex.
8. Bascia, N. i Hargreaves, A. (ur.) (2000). *The Sharp Edge of Educational change, Teaching, leading and the realities of reform*. London/New York: Routledge/Falmer.
9. Block, R. A. i Grosfield, G. A. (2000). *The Mozart effect: A meta-analytic review of musically enhanced spatial ability*, Manuscript submitted for publication.
10. Bredecamp, S. i Rosegrant, T. (ur.) (1995). *Reaching Potentials: Transforming Early Childhood Curriculum and Assessment*. Washington: NA-EYC.
11. Bruscia, K. (2009). *The dynamics of music psychotherapy*. U.S.A.: Barcelona Publishers.
12. Carlgren, F. (1991). *Odgoj ka slobodi: pedagogija Rudolfa Steinera*. Zagreb: Društvo za waldorfsku pedagogiju.
13. Cox, J. (1981). „*Art & Culture: Correlating Art and Social Studies*“. Thesis, Georgia State University. U: *Djeca i mladež u svijetu umjetnosti*. Split: Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu, Centar za interdisciplinarnu studije – Studia Mediterranea, Hrvatski pedagoško-književni zbor, Ogranak Split, 2009.
14. Dahlberg, G. i Moss, P. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. New York: Routledge/Falmer.
15. Datnow, D., Hubbard, L. i Mehan, H. (2002). *Extending Educational Reform, From One School to Many*. London; New York: Routledge/Falmer.
16. Delors, J. et al. (1998). *Učenje: blago u nama; Izvješće UNESCO-u Međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće*. Zagreb: Educa.
17. Diamond, M. i Hopson J. (2006). *Čarobno drveće uma: kako razvijati inteligenciju, kreativnost i zdrave emocije vašeg djeteta od rođenja do adolescencije*. Lekenik: Ostvarenje.
18. Duh, M. i Vrlič, T. (2003). *Likovna vzgoja v prvi triadi devetletne osnovne škole*. Ljubljana: Rokus.
19. Earley, P. i Greany, T. (2017). *School Leadership nad Educational System Reform*. London; Oxford; New York; New Delhi; Sydney: Bloomsbury.
20. Edwards, C. P., Gandini, L. i Forman, G. (ur.) (1998). *The Hundred Languages of Children – The Reggio Emilia Approach, Advanced Reflections*. London: Ablex Publishing Corporation.
21. Elliot, A. J. i Scheldon, K. M. (1998). „Avoidance personal goals and the personality_illness relationship“. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 1282 – 1299.
22. Ellis, A. K. (2004). *Exemplars of Curriculum Theory*. Larchmont, New York: Eye On Education.
23. Ewens, T. (1992). „Human sciences and art education: The theory of mediation“, *Design for Arts in Education*, 93. U: *Djeca i mladež u svijetu umjetnosti*. Split: Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu,

- Centar za interdisciplinarnе studije – Studia Mediterranea, Hrvatski pedagoško-književni zbor, Ogranak Split, 2009.
24. Fullan, M. (1999). *Change Forces: The Sequel*, London: Falmer Press.
 25. Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
 26. Giudici, C. i Rinaldi, C. (ur.) (2002). *Making Learning Visible, Children as Individual and Group Learners*. Reggio Emilia, Italy: Reggio Children.
 27. Grgurić N. i Jakubin M. (1996). *Vizualno-likovni odgoj i obrazovanje: metodički priručnik*. Zagreb: Educa.
 28. Hopkins, D. (2001). *School Improvement for Real*. London; New York: Routledge/Falmer.
 29. Herceg, V. A., Rončević, A. i Karlavariš, B. (2010). *Metodika likovne kulture djece rane i predškolske dobi*, Zagreb: Alfa.
 30. Ivon, H. (2010). *Dijete, odgajatelj i lutka*, Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
 31. Jacobs, H. (1989). *Interdisciplinary Curriculum, Design and Implementation*, ASCD, Alexandria, Va.
 32. Janković, I. (2016). *Umjetnost pokreta i plesa u predškolskoj dobi: plesno-ritmički odgoj*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
 33. Kalkavage, P. (2001). „American Educator, The Neglected Muse – Why Music Is an Essential Liberal Art“. U: *Tonovi, časopis glazbenih i plesnih pedagoga* br. 50, 2007. Zagreb. Prev.: Rojko.
 34. Kandinski, V. (1985). *Od točke do slike, Cankarjeva založba*. Ljubljana.
 35. Karlavariš, B. (1985). „Pitanje integracije estetskih područja i likovna kultura“. U: *Likovna kultura*. Zagreb: Zavod za prosvjetno-pedagošku službu SR Hrvatske.
 36. Katičić, R. „Vijeće za normu o nazivima kurikuluma, kurikul i uputnik“ (2010). *Jezik*, 57, 54 – 55, <https://hrcaak.srce.hr/file/197531>. Pristupljeno: 20. 9. 2020.
 37. Kessler, S. i Swadener, B. (1992). *Reconceptualizing the Early Childhood Curriculum*. London: Teachers College, Columbia University, 43 – 61.
 38. Klaić, B. (1979). *Rječnik stranih riječi tuđice i posuđenice*. Zagreb: Nakladni zavod Matice hrvatske.
 39. Knežević, G. (1993). *Naše kolo veliko, Hrvatski dječji folklor, Gradivo iz 19. i 20. stoljeća*, Zagreb, Ethno.
 40. Krofflin, L. (ur.) (1987). *Dijete i kreativnost*. Zagreb: Globus.
 41. Kunac, S. (2015). „Kreativnost i pedagogija“. *Napredak. Časopis za pedagošku teoriju i praksu* 156 (4)/2015. 423 – 446. Zagreb: Hrvatsko kulturno društvo.
 42. Kušćević, D., (2009). „Mogućnost povezivanja nastave likovne kulture s drugim nastavnim predmetima u nižim razredima osnovne škole“. U: *Djeca i mladež u svijetu umjetnosti*. Split: Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu, Centar za interdisciplinarnе studije – Studia Mediterranea, Hrvatski pedagoško-književni zbor, Ogranak Split.
 43. Ladešić, S., Mrgan, J. (2007). „Ples u realizaciji antropoloških zadataka tjelesne i zdravstvene kulture“. U: *Zbornik 16. ljetne škole Hrvatskog kineziološkog saveza*, 306 – 309. Zagreb: Hrvatski kineziološki savez. http://www.hrks.hr/skole/16_ljetna_skola/48.pdf. Pristupljeno: 15. 8. 2020.
 44. Leng, X. i Shaw, G. L. (1991). *Toward a neural theory of higher brain function using music as a window, Concepts in Neuroscience*.
 45. Laban, R. (1948). *Modern Educational Dance*. London: Macdonald and Evans.
 46. Malchiodi C. A. (2003). *Handbook of art therapy*. London: The Guilford press.
 47. Maletić, A. (1986). *Knjiga o plesu*. Zagreb: Kulturno-prosvjetni sabor Hrvatske.
 48. Maletić A. (2002). *Povijest plesa starih civilizacija*. Zagreb: Matica hrvatska.
 49. Mallery, A. (2000). *Creating a Catalyst for Thinking: The Integrated Curriculum*. Needham Heights, MA: Allyn&Bacon, Pearson EducationCompany

50. Marsh, C. J. (1994). *Kurikulum: temeljni pojmovi*. Zagreb: Educa.
51. McColl, S. L. (1979). „Dance as Aesthetic Education“. *Journal of Physical Education and Recreation*, vol. 50, no. 7.
52. Mijatović, A. (1996). „Kurikulum kao okosnica osuvremenjivanja obrazovanja“. U: *Pedagogija i hrvatsko školstvo*. Zagreb: HPKZ, 74.
53. Mijatović, A. (1998). „Multivarijantni koncept izgradnje modela istraživanja kvalitete u odgoju i obrazovanju“. U: *Kvaliteta u odgoju i obrazovanju – Zbornik radova*. Rijeka: Filozofski fakultet.
54. Miles, M. B. (2005). „Finding Keys to School Change: A 40-Years Odyssey“. U: Lieberman, A. (ur.), *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht. Berlin; Heidelberg; New York: Springer, 25 – 57.
55. Miljak, A. (2000, 2005, 2007, 2009). „Sukonstrukcija kurikuluma i teorije (ranog odgoja) obrazovanja“. *Pedagoški istraživanja*.
56. „Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje“ (2014). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. <https://www.azoo.hr/images/strucni2015/Nacionalni-kurikulum-za-rani-i-predskolski-odgoj-i-obrazovanje.pdf>. Pristupljeno: 1. 8. 2020.
57. *Narodne novine*, broj 10/97, 107/07 i 94/13.
58. Obuljen Koržinek, N. (2018). „Uvodnik [Introduction]“. U: M. Zrnčić (ur.), *Priručnik za kulturnu osviještenost i izražavanje*. Zagreb: Ministarstvo kulture Republike Hrvatske.
59. Oddleifson, E. (1989). „The case for the arts“. U: *Context* 27, 46 – 47.
60. Oussoren, Ragnhild A. (2008). *Ples pisanja za najmlađe; Program predvježbi za djecu od 3 do 5 godina*. Lekenik: Ostvarenje.
61. Panić, V. (1997). *Psihologija i umetnost*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
62. Petrović-Sočo, B. (2012). *Rekonceptualizacija Hrvatskog kurikuluma ranoga odgoja i obrazovanja*.
63. Piirto, J. (1997). *Twelve Issues: Implications of Post-modern Curriculum Theory for the Education of the Talented*. <http://personal.Ashland.edu/~jpiirto/twelve.htm>. Pristupljeno: 12. 8. 2020.
64. Pivac, J. (2009). *Djeca i mladež u svijetu umjetnosti*. Split: Centar za interdisciplinarna istraživanja – Studia Mediterranea, Filozofski fakultet, Hrvatski pedagoško-književni zbor, Ogranak Split.
65. Popovich, K. (2007). „Designing and Implementing Exemplary Content, Curriculum, and Assessment in Art Education“. *Art Education*. 59, 6.4. U: *Djeca i mladež u svijetu umjetnost.*, Split.
66. Read, H. (1945). *Education Through Art*. New York: Pantheon.
67. Robinsohn, S. B. (1967, 1981). *Bildungsreform als Revision des Curriculum*, Neuwied: Luchthand.
68. Robbins, S. P. i Judge, T. A. (2007). *Organizational Behavior*. New Jersey: Prentice Hall.
69. Schoenberg A. (1959). *Structural functions of harmony*. Prev. Leonard Stein. London: Williams and Norgate Revised Edition, New York; London.
70. Senge, P. M. (2003). *Peta disciplina – principi i praksa učeće organizacije*. Zagreb: Mozaik knjiga.
71. Slunjski, E. (2006). *Stvaranje predškolskog kurikuluma u vrtiću – organizaciji koja uči*. Čakovec: Visoka učiteljska škola. Zagreb: Mali profesor.
72. Slunjski, E. (2013). *Kako djetetu pomoći da (p)ostane kreativno i da se izražava jezikom umjetnosti*. Zagreb: Element.
73. Slunjski, E. (2016). *Izvan okvira 2: Promjena*. Zagreb: Element.
74. Stenhouse, L. (1975). *An introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heineman.
75. Sučić, G. (2002). *Odraslo djetinjstvo*. Zagreb: Multimedija, Synopsis.
76. Sučić, G. (2011). „Glazba u funkciji kvalitetnije komunikacije i rasterećenja učenika“. *Muzika, Muzikološko društvo BiH, Muzička akademija u Sarajevu. Časopis za muzičku kulturu*, ISSN: 521-5297, UDK: 78.07)792.06.053.52 (RILM, New York, USA), br. 36 (1).
77. Sučić, G. (2016). *Razvojni integrirani kurikulum u umjetničkim područjima*. Filozofski fakultet Split.

78. Škrbina, D.(2013). *Art terapija i kreativnost – Multidimenzionalni pristup u odgoju, obrazovanju, dijagnostici i terapiji*. Zagreb: Veble commerce.
79. Šumanović, M., Filipović, V. i Sentkiralji, G. (2005). „Plesne strukture djece mlade školske dobi“. *Life and school: journal for the theory and practice of education = Leben und schule*, LI, 14.
80. Sušan, K. (2014). „Primjena kreativnog plesa u ranom odgoju i obrazovanju“. U: R. Bacalja, K. i Ivon, H. (ur.). *Dijete i estetski izričaji* (273 – 292). Zadar: Sveučilište u Zadru.
81. Uberman, M. (2008). „Man and Art in the context of lifelong learning concepts“. U: *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj*. Rijeka, Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet u Rijeci.
82. Vidulin Orbančić, S. (2009). „Umjetnička (glazbena) komunikacija u odgoju i obrazovanju“. U: *Djeca i mladež u svijetu umjetnosti*. Split: Centar za interdisciplinarnu studiju – Studia Mediterranea, Filozofski fakultet u Splitu, Hrvatski pedagoško-književni zbor, Ogranak Split.
83. Walker, S. (1996). „The New Zealand Children Young Persons and their Families Act 1989, The need for structural change“. U: Taylor N. i Smith A (ur.), *Investing in Children*, Dunedin: Children's Issues Centre.

Dodatni mrežni izvor:

1. <https://hrcak.srce.hr/145400>

12. PRILOZI

Popis tablica i slike i grafovi

| | | |
|----------|---|--------|
| Slika 1. | Kurikuluski tijek (Vican, 2007.) | str.6 |
| Slika 2. | Fotografija: „Sloboda likovnog stvaralaštva – Toma“ | str.80 |

Popis tablica

| | | |
|-------------|--|---------|
| Tablica 1. | Spol ispitanika | str. 57 |
| Tablica 2. | Deskriptivna statistika dobi | str. 57 |
| Tablica 3. | Deskriptivna statistika radnog staža odgojitelja | str. 57 |
| Tablica 4. | Središte poslodavca | str. 58 |
| Tablica 5. | Zaposlenje | str. 58 |
| Tablica 6. | Razina obrazovanja | str. 59 |
| Tablica 7. | Deskriptivna statistika / Područje likovnih aktivnosti u kojima djeca pokazuju interes za likovne tehnike | str. 60 |
| Tablica 8. | Deskriptivna statistika / Područje likovnih aktivnosti u kojima djeca pokazuju interes za likovne tehnike | str. 61 |
| Tablica 9. | Deskriptivna statistika | str. 62 |
| Tablica 10. | Deskriptivna statistika / Područje likovnih aktivnosti u kojima djeca pokazuju interes za pjevanje, sviranje, slušanja glazbe, pokret na glazbeni poticaj. | str. 63 |
| Tablica 11. | Deskriptivna statistika / Reagiranje djece s posebnim potrebama – likovno stvaralaštvo, glazbu, pokret, nešto drugo | str. 64 |
| Tablica 12. | Deskriptivna statistika / rad s djecom s posebnim potrebama (art terapija, glazboterapija) | str. 65 |
| Tablica 13. | Prepuštanje primjene art terapije stručnjacima osposobljenima za to | str. 67 |
| Tablica 14. | Mjera važnosti likovnosti, glazbe, plesa i pokreta te drugih umjetničkih područja za pravilni razvoj djeteta | str. 69 |

Popis grafova

| | | |
|---------|---------------------|---------|
| Graf 1. | Spol ispitanika | str.57 |
| Graf 2. | Središte poslodavca | str. 58 |
| Graf 3. | Razina obrazovanja | str. 59 |
| Gaf 4. | Art terapija | str. 67 |

SVEUČILIŠTE U SPLITU

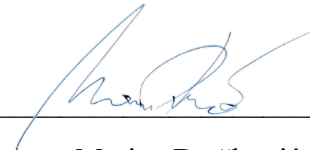
FILOZOFSKI FAKULTET

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

kojom ja, Marina Drašković, kao pristupnica za stjecanje zvanja magistricе ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, izjavljujem da je ovaj diplomski rad rezultat isključivo mogega vlastitoga rada, da se temelji na mojim istraživanjima i oslanja na objavljenu literaturu kao što to pokazuju korištene bilješke i bibliografija. Izjavljujem da niti jedan dio završnog rada nije napisan na nedopušten način, odnosno da nije prepisan iz necitiranoga rada, pa tako ne krši ničija autorska prava. Također izjavljujem da nijedan dio ovoga završnog rada nije iskorišten za koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanovi.

Split, 24. rujna 2020.

Potpis



Marina Drašković

SVEUČILIŠTE U SPLITU

FILOZOFSKI FAKULTET

IZJAVA O KORIŠTENJU AUTORSKOG DJELA

kojom ja, Marina Drašković, kao autorica diplomskog rada dajem suglasnost Filozofskom fakultetu u Splitu, kao nositelju prava iskorištavanja, da moj diplomski rad pod nazivom *Upravljanje promjenama u kurikulu umjetničkih područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja* koristi na način da ga, u svrhu stavljanja na raspolaganje javnosti, kao cjelovit tekst ili u skraćenom obliku trajno objavi u javnoj dostupni repozitorij Filozofskog fakulteta u Splitu, Sveučilišne knjižnice Sveučilišta u Splitu te Nacionalne i sveučilišne knjižnice, a sve u skladu sa Zakonom o autorskom pravu i drugim srodnim pravima i dobrom akademskom praksom.

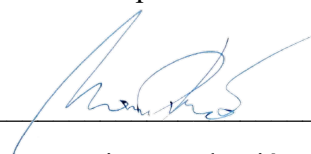
Audiovizualni dio praktičnog rada koji je snimljen na lokaciji Glarije Meštrović, Šetalište Ivana Meštrovića 46, 21 000 Split smije koristiti isključivo autor projekta i ovog diplomskog rada.

Zabranjeno je svako neovlašteno kopiranje, umnožavanje, montiranje, prikazivanje, razmjena, iznajmljivanje, posudba, davanje u zakup, javno prikazivanje i izvođenje ili emitiranje.

Korištenje završnog rada na navedeni način ustupam bez naknade.

Split, 24. rujna 2020.

Potpis



Marina Drašković

Izjava o pohrani diplomskog rada u digitalni repozitorij
Filozofskog fakulteta u Splitu

Student/ica: Marina Drašković

Naslov rada: Upravljanje promjenama u kurikulumu umjetničkih područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

Znanstveno područje: društvene znanosti

Znanstveno polje: obrazovne znanosti

Vrsta rada: diplomski rad

Mentor rada:

izv. prof. dr. sc. Goran Sučić

Članovi povjerenstva:

doc. dr. sc. Dubravka Kušević, predsjednica

izv. prof. dr. sc. Goran Sučić, mentor

dr. sc. Tea-Tereza Vidović Schreiber, viši predavač, članica

Ovom izjavom potvrđujem da sam autorica predanog diplomskog rada i da sadržaj njegove elektroničke inačice u potpunosti odgovara sadržaju obranjenog i nakon obrane uređenog rada. Slažem se da taj rad, koji će biti trajno pohranjen u Digitalnom repozitoriju Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Splitu i javno dostupnom repozitoriju Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu (u skladu s odredbama Zakona o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju, NN br. 123/03, 198/03, 105/04, 174/04, 02/07, 46/07, 45/09, 63/11, 94/13, 139/13, 101/14, 60/15, 131/17), bude:

- a) rad u otvorenom pristupu
- b) rad dostupan studentima i djelatnicima FFST
- c) dostupan široj javnosti, ali nakon proteka 6/12/24 mjeseci

U slučaju potrebe (dodatnog) ograničavanja pristupa Vašem ocjenskom radu, podnosi se obrazloženi zahtjev nadležnom tijelu u ustanovi.

Mjesto, nadnevak: Split, 24. 9. 2020.

Potpis studentice:



IZJAVA LEKTORICE

kojom ja, Ivana Čagalj, izjavljujem da sam lektorirala rad na hrvatskom jeziku pod nazivom *Upravljanje promjenama u kurikulumu umjetničkih područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*.

Split, 21. rujna 2020.

Lektorica:
Ivana Čagalj
mag. edu. kroatistike i mag. anglistike