

POTICANJE KREATIVNOSTI DJECE: IZAZOVI I MOGUĆNOSTI U RADU ODGOJITELJA

Urličić, Antonia

Master's thesis / Diplomski rad

2023

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:172:332226>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-14**

Repository / Repozitorij:

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



**SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET**

DIPLOMSKI RAD

**POTICANJE KREATIVNOSTI DJECE: IZAZOVI
I MOGUĆNOSTI U RADU ODGOJITELJA**

ANTONIA MIJANIĆ

SPLIT, 2023.

Odsjek za rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Diplomski sveučilišni studij Rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Dijete i kreativnost

**POTICANJE KREATIVNOSTI DJECE: IZAZOVI I MOGUĆNOSTI U
RADU ODGOJITELJA**

Student:

Antonia Mijanić

Mentor:

izv. prof. dr. sc. Tonća Jukić

Split, kolovoz, 2023.

Sadržaj

Uvod.....	5
1. Pojam kreativnosti	6
1. 1. Definiranje kreativnosti	6
1.2. Pristupi istraživanju kreativnosti.....	10
1. 3. Karakteristike kreativnosti	12
1. 4. Odnos kreativnosti, darovitosti i inteligencije	14
2. Kreativnost, dijete i odgojitelj.....	16
2.1. Kreativno dijete.....	16
2.2. Učenje i igra.....	18
2.3. Kreativnost i odgojno-obrazovni proces	21
2. 4. Čimbenici povoljni za poticanje kreativnosti u djece	24
2.4.1. Materijalni, organizacijski i psihološki uvjeti – uloga fizičkog okruženja, psihološke slobode, pozitivne klime i kulture ustanove	24
2.4.2. Kadrovski i pedagoški čimbenici - uloga odgojitelja u poticanju kreativnosti djece	26
2. 5. Poticanje dječje kreativnosti: mogućnosti i izazovi.....	34
2. 5. 1. Mogućnosti poticanja dječje kreativnosti	34
2. 5. 2. Izazovi u poticanju dječje kreativnosti	35
3. Istraživanje mogućnosti i izazova u poticanju dječje kreativnosti.....	37
3. 1. Cilj istraživanja i istraživačka pitanja	37
3. 2. Metodologija istraživanja.....	38
3. 2. 1. Uzorak.....	38
3. 2. 2. Instrument i postupak istraživanja	39
3. 2. 3. Analiza podataka.....	39
4. Rezultati i rasprava	40
4. 1. Mogućnosti poticanja dječje kreativnosti	40

4. 4. 1. Stručno usavršavanje o kreativnosti.....	40
4. 4. 2. Društveno okruženje i poticanje kreativnosti	41
4. 4. 3. Prostorno-materijalno okruženje i poticanje kreativnosti	43
4. 4. 4. Preporuke za poticanje kreativnosti	44
4. 4. 5. Izazovi u poticanju dječje kreativnosti	49
5. Zaključak.....	52
6. Literatura.....	54
Sažetak	59
Abstract.....	60

Uvod

U suvremenom društvu koje često zahtijeva brzu prilagodbu nepredvidivom ritmu života, među važnim karakteristikama osobnosti uspješnog pojedinca su fleksibilnost i sposobnost donošenja originalnih odluka u određenim situacijama. Navedene karakteristike smatraju se i karakteristikama kreativnih osoba. Znatiželja i intrinzična motivacija su dio dječje prirode, kao i kreativno izražavanje. Važno je naglasiti kako je kreativnost potrebno njegovati da bi se razvijala, dok u suprotnom postoji mogućnost da se ona zapostavi i tako ugasi u djeteta. A zapostavi li se kreativnost još u djetinjstvu, možda se nikada ni ne javi u odrasloj dobi.

U ovom radu će biti pobliže opisana tema poticanja kreativnosti djece s naglaskom na ulogi odgojitelja u tom procesu uz čimbenike koji navedeno potpomažu ili otežavaju. Na početku će biti predstavljena kompleksnost definiranja kreativnosti utemeljna u raznim perspektivama sagledavanja različitih aspekata tog pojma, kao i priroda pojma kreativnosti. Najveći naglasak u temi ovog rada je na djetetu i u tom smislu će biti predstavljena kreativnost kao važan aspekt dječje prirode, uputit će se na važnost učenja kroz proces igre, kao i na važnost kreativnosti u odgojno-obazovnom sustavu. Pokazat će se da razni čimbenici utječu na poticanje kreativnosti djece u odgojno-obrazovnom sustavu, dok je veliki značaj na ulogi odgojitelja u poticanju i razvijanju dječje kreativnosti. Istraživački dio rada se odnosi na ispitivanje mišljenja odgojitelja o mogućnostima, kao i izazovima u poticanju kreativnosti djece. Mišljenja odgojitelja su ispitana anketom, a u istraživanju su sudjelovale 74 studentice prve I druge godine izvanrednog diplomskog studija Rani i predškolski odgoj i obrazovanje na Filozofskom fakultetu u Splitu.

Odabir ove teme rezultat je osobnog interesa diplomantice za mišljenja odgojitelja u smislu mogućnosti i izazova u poticanju kreativnosti djece u njihovoj praksi. Čimbenici koji utječu na taj aspekt rada su različiti, a odgovori odgojitelja predstavljaju korak bliže mogućnosti ostvarenja poboljšanja rada odgojitelja sa ciljem dobrobiti djece.

1. Pojam kreativnosti

1.1. Definiranje kreativnosti

Značenje riječi kreativnost potječe od riječi *creare*, čiji je izvor u latinskom jeziku, „znači stvoriti neko djelo, napraviti nešto originalno tj. kreirati” (Dubovicki, 2016; prema Tokić, 2017, 9). „*Creare* označava stvarati, domisliti se, dosjetiti se nečeg novog, originalnog, izumiti nešto“ (Došen Dobud, 2016, 281). Ipak, do danas ne postoji općeprihvaćeni način definiranja pojma kreativnost. Naime, sadržaj pojma kreativnosti je usuglašen, dok se razmatraju razni pogledi „skoro svih aspekata prirode kreativnosti, njenog razvoja i ostvarivanja. Definicije, načini identifikacije, teorijske formulacije i rezultati istraživanja su veoma različiti i heterogeni” (Getzel, 1985, prema Đorđević, 2010, 164).

Langer (2005, prema Beroš, 2018) kreativnost smatra dijelom ljudske prirode. Sukladno navedenom, Somolanji i Bognar (2008) kreativnost smatraju urođenom sposobnošću pojedinca za stvaranje novine od već postojećeg stanja u materijalnom ili duhovnom aspektu. Određenje kreativnosti autora Sternberga i Lubarta (1999; prema Bučić i Sorić, 2002) izjednačava navedeni pojam sa sposobnošću osmišljavanja proizvoda koji karakteriziraju dvije kvalitete: originalnost i korisnost. Nadalje, Runco i Sakamoto (1999, prema Bučić i Sorić, 2002) smatraju da pojam kreativnosti sadrži najsloženije aspekte ljudskog ponašanja. Također tvrde da na kreativnost utječe široki spektar razvojnih i socijalnih iskustava te onih odgojno-obrazovnih, kao i da se kreativnost može javiti na različite načine i u različitim područjima. Slunjski (2013, 8) sagledavajući različita određenja kreativnosti, svodi zajedničko, određujući nepromjenjive karakteristike kreativnosti: „stvaranje ili predlaganje nečeg djelomično ili sasvim novog, stvaranje postojećeg predmeta s novim svojstvima ili karakteristikama, zamišljanje novih mogućnosti koje još uvijek nitko nije osmislio, gledanje ili izvođenje nečeg na sasvim drukčiji način od onog načina koji se prije smatrao normalnim ili mogućim”. Miell (1968) koristi jednostavnu definiciju kreativnosti svodeći ju na koncept koji povezuje dotad nepovezane stvari, dok Plucker i Beghetto (2004) tvrde kako fenomen kreativnosti obuhvaća prisutnost originalnosti, motivacije, procesa i sposobnosti interakcije s okolinom (prema Mlinarević, Zrilić i Travirka Marčina, 2020).

Iz prethodno navedenog je jasno da pojam kreativnosti ima više od jednog značenja. Općeprihvaćena definicija ne postoji, već određivanje ovog pojma često ovisi o percepciji istraživača koji ga definira (Dubovicki i Omićević, 2016). Kreativnost različiti pojedinci definiraju različito, ali ipak veći broj stručnjaka smatra kako kreativne ideje trebaju sadržavati karakteristike novine i vrijednosti (Jalongo, 2003; Makel i Plucker, 2008; Runco, 1997, 2003, 2004; Sternberg, 1999, 2003, 2006, 2012; Sternberg i Lubart, 1992, 1996; Torrance, 1993; sve prema Kunac, 2015).

Druga polovica dvadesetog stoljeća bilježi najvažnija ostvarenja u području fenomena kreativnosti. Počevši s psihometrijskim istraživanjima J. P. Guilforda i E. P. Torrancea, a kasnije i utjecajem humanista A. H. Maslowa i C. R. Rogersa na širem individualnom i društvenom aspektu kreativnosti (Bognar i Kragulj, 2011) razvija se interes za fenomen kreativnosti. Torrance je konstruirao test mjerenja kreativnosti s namjerom dokazivanja kako je razina kreativnosti podložna umanjenju ili uvećanju kroz praktične aktivnosti (Burleson, 2005). Mjerni instrumenti razvijani za potrebe mjerenja kreativnosti imaju dva smjera, jedan predviđen za ispitivanja osobina ličnosti i drugi predviđen za mjerenje kognitivnih vještina (Vizek-Vidović i sur., 2014; prema Grdinić i Lončarić, 2019). Ne iznenađuje stoga što se u literaturi pojam kreativnosti često sagledava u dva aspekta. Jedan je usmjeren na stvaralaštvo, a drugi na osobine pojedinca koje potiču stvaralaštvo, odnosno proces stvaranja „novih i originalnih umjetničkih, tehničkih, znanstvenih tvorevina” (Čudina Obradović, 1999, 49). Kao što je prethodno istaknuto, definiranje kreativnosti nije jednako iz percepcije različitih istraživača, ali dodatno tome, različite su i percepcije znanstvenika u odnosu na percepcije praktičara. S obzirom na višeslojnost pogleda na pojavu kreativnosti, nije isključeno da zajednička teorija o ovom fenomenu neće biti ostvarena. Nesporazum nastaje zbog različite upotrebe pojma kreativnosti: neki upućuju na „samo osnovne misaone procese bez nužnih emocionalnih predujeta funkcioniranja, a neki izjednačavaju emocionalne pretpostavke javljanja kreativnosti s njezinom stvarnom manifestacijom” (Čudina Obradović, 1999, 51).

Različite su i podjele kreativnosti s obzirom na neka njena obilježja. Tako iz aspekta očitovanja kreativnosti možemo razlikovati primarnu i sekundarnu kreativnost. Dok primarnu karakterizira mogućnost stvaranja ideja, sekundarna uz navedeno sadrži i kritički odnos prema idejama. Također, kreativnost možemo podijeliti na aktualnu i potencijalnu, a razlikuju se i kreativni potencijal i kreativno postignuće. Aktualna se kreativnost još naziva i spontana, a ostvaruje se bez velike potrebe za prisutnošću vanjskih poticaja, dok potencijalnu kreativnost uvjetuju povoljni uvjeti da bi došlo do njenog očitovanja (Somolanji i Bognar, 2008).

Potencijalna kreativnost, naime, pojavljuje na različite načine, pri čemu njeno očitovanje ovisi o povoljnim uvjetima: „posrijedi je stalna virtualna sposobnost pojedinca čije aktualiziranje traži određene povoljne uvjete” (Löwenfeld, 1959; prema Supek, 1987, 53). Govoreći o kreativnom potencijalu, misli se na sposobnost pojedinca da proizvede nešto korisno i novo, a mjerljiv je testovima za procjenu divergentnost razmišljanja. Kreativno postignuće podrazumijeva prisutnost čimbenika upotrebljivog postignuća, može se mjeriti samoprocjenom postignuća vezano za razne aspekte ljudskog djelovanja (Jauk i sur., 2013; Kunac, 2015). Pastuović (1997, prema Grdinić i Lončarić, 2019, 176-177) naglašava dovršenost kao važan uvjet da bi kreativnost bila prisutna, na taj način odvajajući navedeno od potencijalne kreativnosti. Povezane pojmove kreativnosti i stvaralaštva definira spojem „iznadprosječno razvijenih vještina i sposobnosti te motivacijskih osobina ličnosti o kojoj ovisi iznadprosječna proizvodnja originalnih novih uradaka”. Berk (2015, prema Grdinić i Lončarić, 2019) u procjeni kreativnosti naglašava važnost procesa kojim nastaje produkt.

Kao što je razvidno iz prethodnih odlomaka, upravo su osobne karakteristike (osoba, eng. *person*), proces (eng. *process*), produkt (rezultat, eng. *product*) i okolina (eng. *environment, press*) četiri kategorije kreativnosti koje su bile predmetom različitih istraživanja kreativnosti (Somolanji i Bognar, 2008). E. P. Torrance (1981; prema Bognar Kragulj, 2011, 4) u svom je istraživanju definirao osnovne karakteristike kreativnih *osoba*. Lista najviše pozicioniranih karakteristika obuhvaća: hrabrost u prosuđivanju, znatiželju, neovisnost u donošenju odluka, intuitivnost, zaokupljenost zadatkom, spremnost na rizik, samouvjerenost, upornost, senzibilnost, odlučnost, samoinicijativnost, spremnost prihvaćanja teških zadataka, afinitet prema izazovima, sklonost čestom postavljanju pitanja, sposobnost dobrog predviđanja, energičnost, marljivost, izostanak konformizma i sklonosti povlačenju, izbor složenih zadataka, zadovoljstvo sobom, razvijeni smisao za humor i za lijepo, iskrenost, temeljitost, efikasnost i spremnost prihvaćanja ideja drugih pojedinaca. Slično Torranceu, Sternberg (2012, prema Kunac, 2015, 431) osobine kreativnog pojedinca sagledava kroz sljedeće karakteristike; „želja za nadilaženje prepreka, spremnost na preuzimanje rizika, toleriranje neizvjesnosti, samoeфикаsnost, prepoznavanje problema koji drugi ne vide i traženje odgovora na njih, hrabrost za suprotstavljanje većini te posjedovanje velike intrinzične motivacije”. Urban (1995, prema Đurišić-Bojanović, 2011) kao karakteristike kreativnih osoba izdvaja osobne odrednice, prvenstveno kognitivna obilježja, te različite kombinacije motiva i osobina ličnosti. Veći broj autora (Čudina-Obradović 1991, Škrbina, 2013 i dr., prema Tatalović Vorkapić i sur., 2021, 331) suglasno upućuje na sljedeće karakteristike kreativnih ljudi: „visoko

samopouzdanje, otvorenost prema iskustvu, smisao za humor, toleranciju, originalnost, fleksibilnost, autonomiju, širok spektar interesa, osjetljivost za problem te znatiželju”.

Po pitanju kreativnog rezultata, većina istraživača izdvaja novost, originalnost (Čudina-Obradović, 1991) i korisnost, utjecajnost *produkta*, odnosno, njegovu valjanost u smislu održivosti ideje (Čudina-Obradović, 1991). Arar i Rački (2003) govoreći o rezultatu, odnosno produktu kreativnosti, navode tri skupine obilježja od kojih jednu mora sadržavati kako bi se smatrao kreativno vrijednim: kreativan rezultat treba biti koristan na praktičan, estetski ili psihosocijalan način. Nickerson (2002; prema Arar i Rački, 2003, 12) naglašava ulogu vremena u prepoznavanju određenog produkta kao kreativnog, navodeći da se nerijetko „jedinstvenost, novost ili originalnost” uoči nakon duljeg vremenskog razdoblja.

Istraživači su ustvrdili da se kreativni *proces* u vidu rješavanja problema odvija sukladno nekoliko temeljnih etapa. To su: preparacija, inkubacija, iluminacija, verifikacija. Preparacija obuhvaća detaljnu etapu definiranja problema, prikupljanje materijala i informacija i početnog „svjesnog rada na problemu”. Etapa inkubacije ne uključuje nužno svjesno razmišljanje o problemu, iako u tom razdoblju ne prestaje aktivno rješavanje problema. Etapa iluminacije nastupa u trenutku svjesne dostupnosti ideje, a karakterizira ju labilnost pod utjecajem vanjskog prekida. Posljednja je etapa verifikacije u kojoj se tijekom evaluacije, razvijanja i dotjeravanja otkrije funkcionalnost ideje (Arar i Rački, 2003, 11). U interakcionističkoj tradiciji se tvrdi kako se kreativni proces može potaknuti i ostvariti samo u interakciji. Iz toga proizlazi stav da kreativnost zahtijeva ozračje povjerenja, suradnje, kao i odsutnost prijetnji osjećaju osobne vrijednosti (Bojanović, 1998, prema Đurišić-Bojanović, 2011).

Kreativna *okolina* počela se istraživati kada je za kreativnost uočena važnost društvenog konteksta čime se uputilo na kritiku razumijevanja kreativnosti temeljenog na osobinama ličnosti i definiranja kreativnosti kao osobnog procesa (Sawyer, 2003). Za određivanje nečeg kreativnim presudan je socijalni kontekst kroz ontološki-kritički aspekt koji donosi odluku o postojanju ili nepostojanju kreativnosti u odnosu na nešto i kroz empirijski aspekt koji zastupa stav kako kreativna ideja može biti ostvarena ovisno o društvenom okruženju (Arar i Rački, 2003). Sternberg (2006) naglašava važnost okoline koja podržava i nagrađuje kreativne ideje da bi kreativnost osobe bila ostvarena. Amabile (2012) navodi društveno okruženje kao vanjski čimbenik koji podrazumijeva ekstrinzične motivatore koji na kreativnost mogu utjecati kao prepreka ili podrška navedenom.

1.2. Pristupi istraživanju kreativnosti

Određivanje pojma kreativnosti možemo sagledati i kroz eksplicitne i implicitne definicije tog pojma. Navodeći implicitnu teoriju kreativnosti, Makel i Plucker (2008) ju definiraju kao ideju koju osoba smatra kreativnošću. Runco i Johnson (2002, prema Kunac, 2015, 429) implicitne teorije opisuju kao „konstelacije misli i ideja o određenom konstruktivnom svojstvu i primijenjene od pojedinaca”. Možemo ih sagledavati iz perspektive podjele na fundamentalne i razvojne. Dok prva osobine ličnosti smatra urođenim sposobnostima koje karakterizira nepodložnost promjenama uz uvjetovanje ponašanja pojedinaca, druga, odnosno razvojna perspektiva osobine ličnosti smatra podložnim promjenama s mogućnošću razvijanja (Dweck, Chiu i Hong 1995). Kankaraš (2009) tvrdi da su različite osobine obuhvaćene pojmom implicitne teorije kreativnosti: intelektualne, socijalne, emocionalne i motivacijske. Izrazito je važno da je stajalište suvremene pedagogije koje kreativnost smatra razvojnom kategorijom, podložnom utjecaju niza čimbenika, prihvaćeno od strane odgojno-obrazovnih djelatnika (Kunac, 2015).

Eksplicitna teorija kreativnosti obuhvaća različite pristupe kreativnosti. Sustavno razvijanje znanstvenih istraživanja o pojmu kreativnosti počinje od 1950-e godine potaknuto djelovanjem J. P. Guilforda, američkog psihologa (Kunac, 2015). Proučavanje kreativnosti je prolazilo tijekom povijesti kroz razne pristupe sagledavanje ove tematike. Mistični pristup obilježava sagledavanje kreativnosti kao neobjašnjivi pojam čija se priroda smatra nadnaravnom (Somolanji i Bognar, 2008). Sternberg i Lubart (1996; prema Kunac, 2015) navode kako se smatralo da pojedinac pod utjecajem božanske intervencije postiže stvaralačku inspiraciju. Gledajući na takav način, pojedinci nisu posjedovali odgovornost u smislu kreativnog stvaranja, već su uživali status genija, pod pretpostavkom da je njihova kreativnost božji dar.

Pragmatički pristup kreativnosti karakterizira orijentiranost na praksu uz slabe temelje u teoriji. Produkt ovakvog pristupa su mnoge tehnike za mogućnost poticanja kreativnosti tako ostvarujući veliki utjecaj na praksu. Popularizacija kreativnosti uz naglasak na važnost poticanja kreativnosti u praksi ima izniman utjecaj na područje pedagogije (Sternberg i Lubart, 1996; prema Kunac, 2015). Psihodinamički pristup opisuje pojam kreativnosti posljedicom napetog odnosa nesvjesnih nagona i svjesne realnosti (Somolanji i Bognar, 2008). Ovakav pristup se počinje razvijati tijekom dvadesetog stoljeća, u temelju naslonjen na psihoanalizu. Arar i Rački (2003) navode tvrdnju Freuda koji kreativnost promatra kao sublimaciju, tj. način na koji kreativci svoje nesvjesne želje iskazuju na socijalno prihvatljiv način.

Psihometrijski pristup, razvijen sredinom dvadesetog stoljeća obilježavaju testovi za mjerenje divergentnog mišljenja. J. P. Guilford i E. P. Torrance su predvodili ovakav pristup, slažući se oko tvrdnje da divergentno mišljenje kao ono koje na određeni problem daje različite odgovore, čini temelj kreativnosti. Guilford započinje prvim testom za mjerenje divergentnog mišljenja, a Torrance nastavlja razvijajući najčešće korišten test kreativnosti. Ovom je pristupu zamjerano što nije uvažena korisnost kao komponenta kreativnosti (Makel i Plucker, 2008). Kognitivni pak pristup ne smatra kreativnost samostalnim procesom, već ga sagledava dijelom većeg procesa razmišljanja (Somolanji i Bognar, 2008). Zastupljeno je stajalište kako za kreativnost odgovornost nose procesi pamćenja i mišljenja, usmjereno na unutarnje strukture kognitivnih procesa koje potiču kreativne rezultate (Čudina-Obradović, 1991).

Početak razvoja pristupa koji uključuju širi društveni kontekst javlja se u dvadesetom stoljeću (Kunac, 2015). Socijalno-psihološki pristup ističe važnost motivacije, socijalne klime, odnosno okruženja i osobina ličnosti u procesu kreativnosti (Somolanji i Bognar, 2008). Amabile (2012) razvija komponencijalnu teoriju kreativnosti u kojoj objašnjava utjecaj četiri elementa na kreativnost. Element područno važnih vještina podrazumijeva inteligenciju, stručnost, talent u određenom području rada i posjedovanje znanja. Element kreativno važnih vještina odnosi se na određene osobine ličnosti: otvorenost prema novim iskustvima, ustrajnost u procesu rada, odlučnost u preuzimanju rizika, toleranciju neizvjesnosti. Ovaj element također uključuje fleksibilnost u načinu razmišljanja. Treći element čini intrinzična motivacija, dok se četvrti odnosi na društveno okruženje, tako uključujući ekstrinzične čimbenike, uz čimbenike koji utječu na proces kreativnosti u smislu poticaja ili prepreke (Amabile i Pillemer, 2012). Amabile navedenom teorijom potiče razvoj dodatnih teorija o utjecaju okoline na razvoj kreativnosti (Kunac, 2015). Konfluentni pristup se temelji na poimanju kreativnosti kao višedimenzionalne pojave tako uključujući razne pristupe; „kognitivni, psihološki i sociološki pristup, naglašavajući važnost sociološkog pristupa tj. utjecaja okoline na kreativnost” (Somolanji i Bognar, 2008, 88). Csikszentmihaly (2014, prema Tatalović Vorkapić i sur., 2021, 331) sagledava koncept kreativnosti kao „rezultat interakcije socijalne grupe, kulture i individualnih značajki” uz izdvajanje pojma kreativne vrijednosti, odnosno priznanja navedenog od strane društva. Pristup koji kreativnost sagledava dijelom darovitosti je sve više istaknut (Kunac, 2015). Nadarenost obuhvaća pamćenje i produkciju, dok praktično djelovanje i kreativnost ne mogu biti odvojeni, uz naglašeni značaj osobne motivacije i okruženja (Čudina – Obradović, 1991).

1. 3. Karakteristike kreativnosti

Ken Robinson (2016, prema Tokić, 2017, 9) govoreći o kreativnosti, spominje koncepte mašte i inovativnosti: „kreativnost je mašta na djelu, a inovativnost je uvođenje novih ideja u praksu”. Ljudsko mišljenje dijelimo na konvergentno i divergentno od sredine dvadesetog stoljeća i Guilfordovog proučavanja pojma kreativnosti. Guilford identificira divergentan način mišljenja osnovnom karakteristikom kreativnosti tvrdeći da je razina razvijenosti takvog mišljenja proporcionalna razini kreativnosti u pojedinca (Somolanji i Bognar, 2008). Čudina-Obradović (1999) navodi divergentan način mišljenja indikatorom opće kreativne sposobnosti tj. potencijala pojedinca. Torrance (1986, prema Došen Dobud, 2016) pak fleksibilnost, divergentnost, fluentnost i promjenjivost navodi kao karakteristike kreativnog mišljenja.

Čudina-Obradović (1999) navodeći razliku između konvergentnog i divergentnog mišljenja ističe kako tijekom konvergentnog načina razmišljanja pojedinac pronalazi jedan ispravan odgovor na problem ili zadatak, dok divergentnim načinom razmišljanja rješava zadatke u kojima nije pristutan jedan točan odgovor. Takav proces u kojem se stvaraju dotad nepostojeća rješenja određene problemske situacije navodi najvažnijim elementom u kreativnom ponašanju. Sukladno navedenom, Koludrović i Reić Ercegovac (2010) te Škrbina (2013, prema Dubovicki i Omićević, 2016) navode da je divergentno mišljenje preduvjet razvijanja kreativnosti, a Dubovicki i Omićević (2016, 106) u sadržaj kreativnosti navode „upotrebu divergentnog mišljenja, pronalaženje više odgovora na isto pitanje, oslobađanje emocija i humora te potiskivanje straha i dosade”. Runco (2004, prema Kunac, 2015, 425) ističe fleksibilnost i reaktivnost kao značajne komponente kreativnosti. Dok komponenta fleksibilnosti omogućava nošenje sa situacijama i čestim promjenama, komponenta reaktivnosti se odnosi na kreativni način pristupanja problemu ili izazovu.

Lubart (2016) pak zaključuje da su za kreativni proces važni i potrebni i divergentno i konvergentno mišljenje, ovisno o njegovoj etapi. Tako i Đorđević (2010) upućuje na kreativnost kao složenu sposobnost osobnosti. Sukladno navedenom, Guilford (1959; prema Đorđević, 2010) navodi šest indikatora koji su važni za pojavu kreativnosti: sposobnost fleksibilnosti tijekom osmišljavanja velikog broja ideja, originalni odgovori na neuobičajne poticaje, inovacija, odnosno usavršavanje predmeta, navođenje dodatnih detalja, rješavanje problema uključujući sintezu i analizu. Autorica Čudina-Obradović (1997, prema Vertovšek i Vertovšek, 2012, 70) navodi sljedeće: „Kreativnost nije samo sposobnost divergentnog

mišljenja, sposobnost stvaranja novih i originalnih ideja, već je to stjecanje znanja i njegovo uklapanje u nove stvaralačke cjeline. Kreativnost je učenje i posljedica učenja, ali učenje na drugačiji, aktivan i angažiran način”.

Renzulli i Reis (1985) integriraju neke od prethodno navedenih osobina i procesa te kao manifestacije kreativnosti navode: 1. fluentnost, fleksibilnost i originalnost mišljenja, 2. znatiželja, mentalna razigranost, otvorenost za novo iskustvo; tolerancija za ono što je novo i različite u vlastitom i tuđem mišljenju, postupcima i produkciji; spremnost reagiranja i stupanja u akciju na neki vanjski izazovi li na poticaj vlastitih ideja i osjećaja, spremnost za rizik u mišljenju i akciji, 3. samopouzdanje, odsutnost straha od greške ili neuspjeha, nezavisnost u mišljenju i 4. osjetljivost za detalje, estetska kvaliteta misli i produkata. Prema Treffinger i suradnicima (2002, prema Bognar i Bognar, 2007) karakteristike kreativnosti se mogu podijeliti u četiri kategorije: „stvaranje ideja, produbljivanje ideja, otvorenost i hrabrost za istraživanje ideja i slušanje osobnog «unutarnjeg glasa»”. Beroš (2018, 52) među odrednicama kreativnosti u odgojno-obrazovnom procesu pak naglašava sljedeće: „proces, aktivnost, nesvršenost, solidarnost i slika humanije budućnosti kao moguće“.

1. 4. Odnos kreativnosti, darovitosti i inteligencije

Čudina-Obradović (1999) smatra kreativnost važnom sastavnicom darovitosti koja omogućuje, potiče i razvija kreativni produkt. Smatra se da kreativnost, specifične sposobnosti (poput inteligencije) i intrinzična motivacija trebaju interaktivno djelovati da bi se javila darovitost. Sindik (2010, prema Mlinarević i sur., 2020) ističe ponašanja djece koja imaju posebne sposobnosti navodeći njihovu sklonost neovisnosti, sklonost rješavanju zadataka koji nemaju strukturu, pronalaženje novih putova i nepokoravanje rutini. Argument koji osim produktivnosti uključuje i kreativnost u pojam nadarenosti temelji se na opažanju da izvanredni rezultati dolaze od nadarenih pojedinaca čiji produkti sadržavaju čimbenik originalnosti i novine (Čudina-Obradović, 1999). Nadalje, upućuje se na intrinzičnu motivaciju koji sadrži tri značajke osobnosti karakteristične za nadarene pojedince: „nezavisnost, pozitivna samopercepcija i velika perzistencija” (Čudina-Obradović, 1999, 38), te se kreativnost postavlja u odnos s inteligencijom.

Sternberg i O'Hara (1999) navode pet odnosa kreativnosti i inteligencije, s motrišta različitih istraživača. Suprotstavljaju se sljedeća shvaćanja: kreativnost je dio inteligencije, inteligencija je dio kreativnosti, kreativnost i inteligencija se djelomično preklapaju, kreativnost i inteligencija se izjednačavaju te kreativnost i inteligencija nisu međusobno povezani. U tom kontekstu, Bognar i Kragulj (2011) navode rezultat istraživanja s Pedagoškog Sveučilišta Vilnius koji upućuje na visoke razine povezanosti intelektualnih i kreativnih sposobnosti, kao i međusobni utjecaj kreativnosti i samoaktualizacije. Runco (2003, prema Kunac, 2015, 425) kreativnost smatra vrstom individualnog izražavanja i samoaktualizacije promatra li se „kao rješavanje problema koji uključuje stvaranje novih značenja”. Makel i Plucker (2008) naglašavaju izazov utvrđivanja odnosa kreativnosti i inteligencije zbog utemeljenosti istraživanja na različitim definicijama što rezultira različitim vezama ovih dvaju pojmova.

Guilford je tvrdio da inteligencija obuhvaća pojam kreativnosti (Kunac, 2015). U skladu s tim, Mussen (1979, prema Čudina-Obradović, 1999, 13) poistovjećuje inteligentno dijete s onim koje „posjeduje bogato i raznoliko skladište shema, predodžbi, slika, pojmova i pravila”, ono koje je sposobno upotrebljavati sadržaj konstruktivno i originalno. Gardner nadalje kreativnost razmatra kao područno-specifičnu sposobnost koja je dio inteligencije te razlikuje devet vrsta inteligencije (Gardner, 1998, prema Kunac, 2015, 435): „lingvistička inteligencija, logičko matematička inteligencija, prostorna inteligencija, tjelesno kinestetička inteligencija, glazbena

inteligencija, interpersonalna inteligencija, intrapersonalna inteligencija, prirodoslovna inteligencija te egzistencijalna inteligencija”. Runco (1997, prema Kunac, 2015) podržava stav o višestrukim inteligencijama, tvrdeći da djeca u određenim područjima mogu biti iznad ili ispod prosjeka, kao i prosječna. Posavec (2010) ističe dječju sposobnost učenja kroz razne načine, uz to navodeći i različitost brzine i razloga za učenje svakog pojedinog djeteta.

S druge strane, mišljenje koje inteligenciju vidi dijelom kreativnosti, zastupaju Sternberg i Lubart (1992, 1996, prema Kunac, 2015, 435); „Kreativnost se poima kao složeni konstrukt koji zahtijeva razvijenost i kreativne i analitičke i praktične inteligencije kako bi se kreativne zamisli provele u djelo i kako bi nastao funkcionalan produkt prikladan za praktičnu upotrebu”. Arar i Rački (2003, 8) navode odnos divergentnog mišljenja i inteligencije tvrdeći da se divergentna produkcija ne može pojaviti bez određene razine inteligencije, dok visoki stupanj inteligencije ne podrazumijeva „visok rezultat na skalama divergentnog mišljenja”.

Istraživanja koja pokazuju povezanost kreativnosti i inteligencije, govore o kreativnom potencijalu, a ne o kreativnom potignuću. Sternberg (2006, prema Kunac, 2015) ističe da se inteligencija i kreativnost međusobno ne objašnjavaju u potpunosti, uz tvrdnju da je poticajna okolina presudna za razvijanje kreativnosti. Važno je spomenuti danas prihvaćeno mišljenje o djelomičnoj komplementarnosti inteligencije i kreativnosti (Bučić i Sorić, 2002). Naime, autori Vukosav i Sindik (2010) naglašavaju važnost sagledavanja svakog djeteta predškolske dobi kao potencijalno darovitog. Upravo osiguravanjem odgoja i obrazovanja koji imaju uvjete optimalnog razvoja potencijala svakog djeteta, svaki pojedinac ima priliku svoju darovitost razviti do viših razina djelovanja.

2. Kreativnost, dijete i odgojitelj

2.1. Kreativno dijete

Suvremeno društvo živi ubrzanim tempom života, iz čega ni djetinjstvo nije isključeno. „Konstantna napetost koja se takvim načinom života stvara može oslabiti djetetovo zdravlje, a time ugroziti njegov zdravi razvoj” (Srebot, 2003, 12, prema Vertovšek i Vertovšek, 2012, 72). Torrance kao istraživač koji je bio izrazito posvećen upravo dječjem stvaralaštvu ističe da se djeca u svom razvoju kontinuirano suočavaju s izazovima u kojima koriste kreativnost. Pritom kreativnost određuje kao „proces koji se javlja kad god je osoba suočena s problemom za koji nema niti naučen niti iskustvom stečen odgovor”. L. Malaguzzi, idejni začetnik Reggio pedagogije, tvrdi kako „dijete ima stotinu jezika ili načina izražavanja i što ih više prepoznamo to ćemo im pružiti više mogućnosti da se razviju i djeluju” (Došen Dobud, 2005, 35).

Sukladno tome, dijete se suvremeno smatra kreativnim bićem koje posjeduje jedinstvene stvaralačke i izražajne potencijale (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (u daljnjem tekstu MZOS), 2014). Slunjski (2013) ističe da je kreativnost u dječjoj prirodi te da su djeca sklona izražavanju na različite načine. Čudina-Obradović (1997, prema Vertovšek i Vertovšek, 2012) kreativno dijete karakterizira kao osobu koja uživa u procesu stvaranja novoga i ne pronalazi zadovoljstvo u već gotovim sadržajima. Autori Vukosav i Sindik (2010, 153) navode primjere u kojima se iskazuje dječja kreativnost: „u njihovim originalnim i neuobičajenim pitanjima i odgovorima, u neuobičajenim mudrim izjavama, njihovoj neiscrpoj maštovitosti i inventivnosti, smislu za improvizaciju i originalnim rješenjima problema, hrabrosti da iskažu te ideje”. Malaguzzi, govoreći o sto simboličkih jezika koje svako dijete posjeduje, naglašava važnost uloge odraslih u mjeri u kojoj djeca svoju kreativnost izgube ili zadrže tijekom odrastanja (Došen Dobud, 2005).

Pelo (2007, prema Slunjski, 2013, 55-56) navodi neke od načina koji potpomažu jačanju dječjih kreativnih potencijala: „Poticati ih na čuđenje, tj. istraživanje i stjecanje iskustava s različitim zanimljivim izražajnim materijalima, osnaživati njihove umjetničke i istraživačke sposobnosti. Jačati urođenu sklonost djeteta da promatra, da se čudi i uočava detalje. Poticati inicijativu djece u području stvaralaštva. Poticati djecu na samostalno korištenje raznovrsnih izražajnih materijala. Poticati ih na promišljanje o novim perspektivama i mogućnostima izražavanja”.

Bačlija Sušić (2018) navodi očuvanje djetetovog stvaralačkog potencijala tijekom odrastanja kao misiju odgojitelja, dok Robinson (2001, prema Bačlija Sušić, 2018, 76) naglašava važnost „poticanja i razvoja djetetove kreativne mašte koja nastaje u dječjoj igri”. Sukladno navedenom, Slunjski (2013, 57) izdvaja neke osnovne principe kojima je omogućeno sačuvati kreativnost u djece: „Nije dobro sugerirati svoje viđenje stvarnosti, niti ih usmjeravati na nama važno. Djeci treba biti dopušteno da svoje doživljaje izraze na kreativan način, bez sputavanja, odnosno poučavanja na koji način nešto izraziti. Dramske igre dopuštaju djetetu da na svoj način izraze osobna „znanja, iskustva, razumijevanja, kao i različite emocije”.

Kao što je prethodno izdvojeno, jedna od odrednica pojma kreativnosti ovisi o podjeli na primarnu i sekundarnu kreativnost. Maslow (1959; prema Supek 1987) primarnu kreativnost vezuje za igru, opisujući je spontanošću i neposrednošću, dok sekundarnu kreativnost vezuje uz kontroliranu djelatnost. Dakle, dok primarnu kreativnost definiramo sposobnošću stvaranja, odnosno generiranja ideja, sekundarna kreativnost u sebi nosi selektivni i kritički mehanizam koji omogućava odvajanje ideja važnih za rješavanje aktualnog problema, igru i sl. Dječja kreativnost se do određene dobi gleda kroz primarnu kreativnost, dok je prisutan nedostatak djelovanja sekundarne kreativnosti u tom razdoblju. U tom kontekstu i odnos spontanosti i kreativnosti je usko povezan, ali to ne čini svako spontano biće kreativnim. Također, smanjena mogućnost spontanosti onemogućava izražavanje kreativnosti (Beck-Dvoržak, 1987). S obzirom na to da se kreativnost djece povezuje s igrom i učenjem, u nastavku rada upućuje se na njihov odnos.

2.2. Učenje i igra

Slunjski (2012) uspoređuje učenje djeteta sa znanstvenim istraživanjem upravo zbog dječjeg istraživanja, propitivanja i revidiranja vlastitih teorija, odnosno svojih postojećih i privremenih shvaćanja. U susretu s problemskom situacijom koju do tada još nije razumjelo, unutar djeteta se javlja pojačana želja za novim otkrićem, kao i boljim razumijevanjem doživljenog. Stanje u kojem dijete ne posjeduje znanje, a prati ga osjećaj zbunjenosti u prethodno opisanom procesu, naziva se kognitivni konflikt. Katz i Chard (1997, prema Slunjski, 2012, 37) navode da je to „urođeni, samomotivirajući mehanizam koji dijete neprestano potiče na istraživanje i razumijevanje svijeta oko sebe“.

Rana razvojna etapa dječjeg života se može promatrati kroz kreativni proces u kojem se javlja treće, odnosno iskustveno područje između područja unutrašnjeg i vanjskog svijeta. Širenje trećeg područja ovisi o stjecanju novih iskustava, što ga čini individualnim za svako dijete (Beck-Dvoržak, 1987). Slunjski (2008) ističe proces učenja djeteta njegovom subjektivnom konstrukcijom, što podršku odgojitelja procesu učenja čini individualiziranim pristupom, dok nema mjesta unificiranom i univerzalnom pristupu. Važnost mašte, produktivne aktivnosti koja u procesu učenja služi kao pomoć i olakšavajući čimbenik, autori Bognar i Kragulj (2011) povezuju i s olakšavanjem rješavanja problema, kao i pospješivanjem samoaktualizacije. Uz maštu, Schank i Neaman (2001, prema Bognar i Kragulj, 2011) navode i neuspjeh kao važnu pojavu u razvoju samoaktualizacije, uspoređujući ga s motivacijom, onim što pokreće i poboljšava ljudsko djelovanje. Burleson (2005, prema Bognar i Kragulj, 2011) sukladno navedenom tvrdi da neuspjeh iznova i iznova postaje preduvjet da se postane stručnjak, tako da se razvija sposobnost ustrajanja kroz neuspjeh. Tokić (2017) navodi usku povezanost kritičkog mišljenja s kreativnošću jer kreativnost nema linearan tijek, već dopušta razvoj i napredak postojećih kompetencija tijekom procesa kreativnog djelovanja. Sukladno navedenom, Fujiwara i suradnici (2015, prema Tokić, 2017) tvrde da se tijekom kreativnog djelovanja stvaraju nova značenja i interpretacije bez ograničavanja, naprotiv, uz vođenje procesa osobnim kreativnim snagama pojedinca.

Slunjski (2012) ističe proporcionalnost kvalitete okruženja, odnosno pripremljenih uvjeta za učenje s kvalitetom učenja djece. Autorica Došen Dobud (2005, 37) navodi kako je „interpretacija, shvaćanje i provođenje programa zapravo individualan čin i ne ovisi samo o odgajatelju nego i o djeci – njihovim porukama, poticajima i načinima primanja poticaja iz

okruženja“. U podjeli kreativnosti na svakodnevnu, umjetničku i znanstvenu (Runco i Bahleda, 1986, prema Rački, 2017, 3), domena svakodnevne aktivnosti se odnosi na „jednostavna, učestala ponašanja, ona koja ne zahtijevaju mnogo vođenja učenja ili znanja“. Navedena ponašanja se povezuju s dječjim načinima iskazivanja kreativnosti, uz naglasak na mogućnost razvoja umjetničke i znanstvene kreativnosti kod svakodnevno kreativne djece koja posjeduju „strukturu ličnosti i kognitivnih sposobnosti primjereniju za ove zahtjevnije vrste kreativnosti“.

Winnicott (1957; prema Supek, 1987) smatra proces igre ključnim za iskazivanje kreativnosti. Igra je aktivnost djece koja djetetu omogućuje integrirano učenje, putem emocija, govora, tjelesne aktivnosti i osjetila. Nola (1987) navodi stvaralačku igru kao proces koji angažira cijelo biće djeteta, čineći ga zaokupljenim, spontanim, maštovitim i kreativnim u toj aktivnosti. Lieberman (1977, prema Rački, 2017) navodi humor, spontanost i radost kao sastavnice zaigranosti koju opisuje kao stabilnu dimenziju osobnosti djece. Igra u djece razvija inicijativu, intrinzičnu motivaciju, sposobnost donošenja odluka, kao i socijalne sposobnosti (Rački, 2017). Teoretski gledano, igrom se potiču kognitivni i afektivni procesi koji su značajni i za kreativnost (Russ, 2003, prema Rački, 2017). Posebno se ističe simbolička igra u poticanju mašte i razvoju divergentne organizacije misaonih aktivnosti (Duran, 2003, 2010, prema Rački, 2017). Howard-Jones, Taylor i Sutton (2002, prema Rački, 2017, 6) sugeriraju da se djeci nakon slobodne igre ponude aktivnosti koje traže kreativnost. „Autori objašnjavaju to otkriće pozitivnog utjecaja igre na kreativnost kao posljedicu transfera zaigranosti s jednog zadatka na drugi ili kao posljedicu transfera istraživačkog mentalnog seta“. Sudjelovanje djece u fleksibilnoj igri naznačilo je višu razinu kreativnosti od izloženosti djece strukturiranim igrama, a na to je upućivala mjera originalnosti sudionika.

Bačlija Sušić (2018) opisuje kreativnost kao proces koji je uvijek prisutan u umjetničkim aktivnostima, dok Zimmerman (2009, prema Bačlija Sušić, 2018) ističe tradicionalnu povezanost umjetničkog područja u razvoju i poticanju kreativnosti u odgojno-obrazovnom procesu. Ispitujući umjetničku kreativnost i njene karakteristike u djece na sistematski način, Bačlija Sušić (2018, 63) govoreći o dječjem spontanom glazbenom izražavanju, tvrdi da poticanjem istog, „ono aktivno stvara i doživljava glazbu, pri čemu dolazi do samoaktualizacije optimalnih iskustava tj. zanesenosti u stvaralačkom procesu te posebnih estetskih iskustava pojedinca koji pridonose razvoju njegove kreativnosti, senzibiliteta i estetskih vrijednosti“. Dissanayake (2000, prema Bačlija Sušić, 2018) zaključuje kako je lakoća sudjelovanja djece u umjetničkim aktivnostima rezultat manjeg broja godina provedenih u kontroliranju svojih fizičkih i emocionalnih odgovora od odraslih.

Autori Vertovšek i Vertovšek (2012) upućuju na dugotrajnost znanja koje je dijete usvojilo u kreativnom procesu. Srebot (2003, prema Vertovšek i Vertovšek, 2012, 72) navodi da kreativna i aktivna igra „zahtijeva sabranost, sposobnost udublivanja, strpljivost, predanost i vlastito stvaralaštvo, a pobuđuje sposobnost za opažajnu raznolikost, snalažljivost i izražavanje”. Francuski psiholog Maurice Debesse (1958, prema Đorđević, 2010, 166) dječju kreativnost opisuje na sljedeći način: „kreativnost je intelektualna aktivnost, odgovara divergentnom mišljenju koja posebno podstiče igru imaginacije i potpomaže inovacije svih vrsta”. Zbog složene prirode kreativnosti, važno je da svi koji ju istražuju budu svjesni i upoznati s različitim načinima na koje može biti izražena (Bučić i Sorić, 2002). Đorđević (2010) kreativnost karakterizira kao odgojnu nužnost s ciljem slobodnog izražavanja i obogaćivanja osobnosti pojedinca, a Polić (1993, prema Svedružić, 2005, 107) ističe da se kreativnost može odgajati, poticati i razvijati, dok s druge strane navodi da se stvaralaštvo ne uči jer ne sadrži gotova znanja i algoritme. Sve navedeno ide u prilog potrebi poticanja kreativnosti u djece i važnosti koju kreativnost ima (i treba imati) u odgojno-obrazovnom procesu.

2.3. Kreativnost i odgojno-obrazovni proces

Promijenjena slika o djetetu je obilježila zadnje desetljeće odgojno-obrazovnog procesa što je odgojiteljsku profesiju učinilo čestim fokusom istraživanja. Na odgoj djece, „jednu od najvažnijih aktivnosti u društvu”, velik utjecaj su ostavili „razvoj novih tehnologija, istraživanja ljudskog življenja i djelovanja, političke, društvene i druge promjene” (Tatalović Vorkapić i sur., 2021, 330). Craft (2003, prema Beroš, 2018) navodi 1990-e godine kao vremensko razdoblje u kojem kreativnost postaje deklarativno prihvaćena od obrazovne politike u procesu odgoja i obrazovanja od predškolske do visokoškolske razine. Posljedica nevedenog je veliki porast u istraživanju kreativnosti, kao i upotrebi dobivenih rezultata u odgojno-obrazovnom procesu. Rački (2017, 1) navodi kako su „kreativna su ponašanja eksplicitan obrazovni cilj u taksonomiji obrazovnih ciljeva”.

Đorđević (2010, 164) navodi da su određeni autori razmišljanja kako su upravo razvoj i poticanje kreativnosti glavni cilj odgoja. Cjeloviti razvoj osobe u svojoj definiciji ne može isključiti važnost kreativnosti upravo iz razloga što na taj način razvoj pojedinca ne bi bio potpun: „Razvoj ne podrazumeva samo sticanje znanja, ma koliko ono bilo neophodno, već i aktivno učestvovanje pojedinca u procesu prerade znanja i njegove uloge u samostalnom i kritičkom mišljenju”. U definiranju pojma kreativni odgoj, teoretičar Ben Morris (prema Nola, 1987) govori o procesu dječjeg radosnog otkrivanja svijeta, kao i svojih ljudskih moći, snage, konstrukcije, ekspresije, imaginacije i intelekta. Da bi navedeno bilo ostvareno, treba mu prethoditi izostanak težnji i pritisaka odraslih za rezultatima koji su unaprijed definirani, kao i preuranjeni. Potrebno je stvoriti klimu povjerenja i suradnje između djece i odraslih kako bi bio ostvaren kreativni odgoj. U prisutstvu takvog ozračja, dijete je oslobođeno blokada što dopušta poticanje kreativnog procesa u njemu (Nola, 1987, 11). Miljak (1996) upućuje na to da su razvijanje i odgoj individualnosti djeteta, autonomija i sloboda u temelju razvoja kreativnosti djece. Također naglašava važnost shvaćanja, a zatim i prepoznavanja kreativnosti u ponašanju i djelovanju djece s ciljem daljnjeg poticanja i razvijanja. Stoga je posebno važno razmatrati mogućnosti razvoja dječje kreativnosti u odgojno-obrazovnom procesu.

Beroš (2018) naglašava potrebu poticanja kreativnosti u odgojno-obrazovnom procesu na način da su omogućeni sloboda, suradništvo i dijalog svih sudionika navedenog procesa. Razlog tome vidi u potrebi razvijanja višeg stupnja humanizacije pojedinca i društva. Mnogi stručnjaci i znanstvenici sa Zapada dijele mišljenje o potrebi stvaranja prostora za jačanje, međuostalim, i

humanističke orijentacije tijekom odgoja i obrazovanja djece (Vertovšek i Vertovšek, 2012). Autorica Miljak (1996) navodi razvoj dječjeg stvaralaštva kao jednu od značajki humanistički usmjerenog predškolskog kurikula. „Dijete u sebi nosi osnovne konture svojih životnih programa i službena programska usmjerenja bit će odgajatelju samo podsjetnik na moguće oblike uspostavljanja odgojno-komunikacijskih odnosa s djecom“, ističe Došen Dobud (2005, 36).

Humanistički usmjereni predškolski kurikulum sadrži značajke koje pobliže objašnjavaju značenje i cilj temeljne ideje. Ukratko će biti predstavljene tri značajke. Usmjerenost na dijete potiče razvoj individualnosti među djecom, odnosno pravo na njihovu međusobnu različitost, dok usmjerenost na interakciju među vršnjacima naglašava dobrobit različitih stupnjeva shvaćanja i pristupa problemu u razvijanju pronalaska samostalnog načina rješavanja istog. Razvoj dječje samostalnosti ostavlja prostor za greške djeteta, opisujući samostalni put dolaska do zaključaka putem, odnosno dolaskom do slobode djeteta. Treća je značajka razvoj dječjeg stvaralaštva koja navodi tri etape stvaralaštva. Prva je etapa razdoblje upoznavanja objekta nakon koje slijedi etapa ovladavanja objektom koja sadržava izraze dječjeg stvaralaštva upravo zbog ograničenosti dječjeg iskustva. Treća se etapa odražava „stvaranju nekih novih kombinacija, pravila upotrebe, dopunjavanju, dorađivanju i provjeravanju“ (Došen Dobud, 2005, 37). Naglašava se važnost implicitne pedagogije odgojitelja u mogućnostima razvoja treće etape. Esquivel (1995, prema Kunac, 2015) smatra kako humanistički pristup treba biti temelj oblikovanja okoline za kreativno izražavanje. Sukladno navedenom, Runco (2004; prema Kunac, 2015) takvu okolinu opisuje kao onu koja dopušta i potiče neovisnost u radu, ujedno je stimulirajuća, neometajuća i omogućuje lak pristup izvorima.

Navedeni elementi vidljivi su i u aktualnoj hrvatskoj obrazovnoj politici, posebice u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju. Jedna od vrijednosti *Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj* (u daljnjem tekstu NKRPOO) (MZOS, 2014) je kreativnost koja se smatra odgojnom vrijednošću i temeljem da dijete postane odrasli pojedinac sposoban na inicijativnost i inovativnost. Važno je da u predškolskoj ustanovi prirodna kreativnost djeteta bude podržana raznim prilikama i načinima izražavanja i razvijanja ideja. Poseban naglasak je na prepoznavanju i poticanju divergentnog mišljenja djece. Dobrobiti djeteta navedene u NKRPOO-u uključuju i obrazovnu dobrobit koja sadrži stavku kreativnosti i stvaralačkog potencijala djeteta. Jedna od ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje je inicijativnost i poduzetnost koja podrazumijeva „sposobnost djeteta da vlastite ideje iznosi i ostvaruje u različitim aktivnostima i projektima“ (str. 29). „Korištenje različitih izražajnih medija olakšava

međusobno razumijevanje djece s drugom djecom i odgojiteljima, potiče razvoj novog znanja i razumijevanja te vodi k afirmaciji stvaralačkih potencijala djece” (str. 36).

Faure (1972, prema Bogнар i Kragulj, 2011, 8) ističe značajne elemente u tijeku odgoja i obrazovanja kroz prizmu kreativnosti: „otkriće, eksperimentiranje, imaginaciju i kreativnost”. Također naglašava važnost očuvanja individualnosti u procesu obrazovanja koja obuhvaća aspekte kreativnosti, domišljatosti i originalnosti, smatrajući da je navedeno prikladno pripremanje pojedinca za stvarni život, odnosno mjesto u društvu. Slabbert (1994, prema Beroš, 2018, 75) smatra jednim od osnovnih ciljeva obrazovanja razvijanje pojedinca u cjelovitu ličnost koja je sposobna samostalno djelovati u društvu, na taj način shvaćajući kreativnost u procesu odgoja i obrazovanja karakteristikom „pojedinca koju se može, stoga i treba razvijati u svakodnevnom odgojno-obrazovnom djelovanju”. Somolanji i Bogнар (2008) tvrde da kreativnost upravo u odgoju i obrazovanju bilježi najznačajniji napredak, gdje je njena značajnost prepoznata. S obzirom na uočavanje dobrobiti kreativnosti u nedavnoj prošlosti, krajem prošlog stoljeća, dugo nije potpuno shvaćena njena dobrobit. Ipak, neka istraživanja pokazuju da je kreativnost u posljednjih 20 godina ipak dobila na značenju te je stoga sve češće istraživana (Hernández-Torrano i Ibrayeva, 2020; Lubart, 2016) pri čemu je sve češće istican i njena pedagoška vrijednost (Jukić i Knezović, 2022).

Jalongo (2003, prema Kunac, 2015) navodi pravo djeteta na kreativni razvoj, što zahtijeva prisutnost odraslih osoba koje su sposobne na poticanje kreativnog mišljenja i izražavanja u djece. Kreativnost djeteta nosi vrijednost za razvoj djeteta, ne procjenjuje se utjecaj dječje kreativnosti na određena otkrića ili širi društveni kontekst. Učitelj bi trebao biti sposoban prepoznati potencijal kreativnosti u djetetu i prikladno ga razvijati (Kunac, 2015). Isto vrijedi i za odgojitelja. Sternberg (1999, prema Kunac, 2015) odgovornost utjecaja obitelji i odgojno-obrazovnih ustanova vidi u podupiranju razvoja intelektualnih i kreativnih sposobnosti upravo zbog njihove dinamične i promjenjive prirode. Kunac (2015) sposobnost kreativnog djelovanja smatra izrazito važnom u suvremenom radnom svijetu, uz naglasak na odgovornost odgojno-obrazovnog sustava kroz njegovu važnu ulogu u pripremi djece za život u društvu. Sukladno navedenom, Srića (2003, prema Kunac, 2015) kao osnovne pokretače napretka navodi kreativan odnos prema izazovima i inovaciju. Osobina kreativnosti se nalazi u svakom pojedincu, dok se u ljudi razlikuje mjera njene razvijenosti i iskorištenosti (Bogнар i Bogнар, 2007). Za sve navedeno potrebno je zajedničko djelovanje čimbenika povoljnih za razvoj kreativnosti djece.

2. 4. Čimbenici povoljni za poticanje kreativnosti u djece

U odgojno-obrazovnom procesu raznovrsni uvjeti utječu na mogućnost primjene kreativnosti. U sklopu navedenog, govorimo o psihološkim, pedagoškim, materijalnim, organizacijskim i kadrovskim uvjetima (Bognar i Matijević, 2002; Domović, 2004; Dryden i Vos, 2005; Hothersall, 2002; Langer, 2005; Neill, 1990; Stoll i Fink, 2000, sve prema Beroš, 2018). Utjecaj navedenih uvjeta na poticanje kreativnosti je takav da oni mogu kreativnost poticati ili je onemogućavati.

2.4.1. Materijalni, organizacijski i psihološki uvjeti – uloga fizičkog okruženja, psihološke slobode, pozitivne klime i kulture ustanove

Jedan od prethodno navedenih čimbenika je okruženje. Okruženje se može odnositi na fizičku ili društvenu okolinu pojedinca, a smatra se jednim je od najvažnijih čimbenika koji izravno utječe na postojanje kreativnog procesa i produkta. Također utječe i na količinu kreativnosti koju je pojedinac u mogućnosti iskazati. Govoreći o fizičkom okruženju ono uključuje različite materijale i opremu za kreativno izražavanje. Osim navedenog, okruženje se odnosi i na „slobodu, otvorenost, povjerenje i svijest o mogućnosti preuzimanja rizika” (Slunjski, 2013, 31). U tom kontekstu, valja navesti i dva psihološka uvjeta koja su temelj oslobađanju kreativnih potencijala. Izvanjski uvjet je psihološka sigurnost koja svoje uporište nalazi u okolini koja je sigurna, odnosno, osjećaj sigurnosti se javlja u ljudi ukoliko su pojedinci prihvaćeni od većine drugih osoba uz njihovo empatično ponašanje. S druge strane, uvjet psihološke slobode karakterizira igra simbolima uz korištenje istih u svrhu samoizražavanja. Teorija Carla Rogersa zastupa mišljenje da veću kreativnost posjeduje osoba koja „se naučila igrati idejama, biti otvorena prema iskustvu i novim idejama i više pažnje posvećuje samoevaluaciji nego evaluaciji drugih osoba“ (Isenberg i Jalongo, 1997, prema Bognar i Bognar, 2007, 4).

Slunjski (2013) ističe potrebu djeteta da boravi u stimulirajućem, ugodnom, zanimljivom i opuštenom okruženju od svoje najranije dobi, kao i potrebu djeteta da njegova kreativnost bude cijenjena. Huzjak (2006, prema Kunac, 2015) tvrdi kako okolina koja je obogaćena, a time i poticajna, djetetu stvara izazove i na taj način povećava standard uspješnosti. Spontane

aktivnosti koje djetetu omogućuju ostvarenje procesa koji sadrži igru, samostalno istraživanje i otkrivanje, kao i razne doživljaje uz radost djeteta u takvim aktivnostima čine cilj stvaralačkog procesa, dok je rezultat manje važan (Bačlija Sušić, 2018).

Kako bi okruženje bilo oblikovano na način da potiče razvijanje kreativnosti, važno je da se poštuje nekoliko važnih načela. Najprije, proces kreativnosti se ne razvija nabrzinu. Važno je da to bude način našeg življenja, razmišljanja i djelovanja, kako bi djeca vidjela takav primjer i to im služilo kao poticaj. Kreativnost dopušta mogućnosti brojnih načina, što isključuje točne i netočne, odnosno ispravne i neispravne odgovore. Kreativnost se javlja u raznim područjima djelovanja, što dopušta djeci da razvijaju svoj način razvijanja kreativnosti, u području koje mu odgovara za taj proces. Dječje izražavanje kreativnosti može biti cijenjeno na razne načine. Tijekom tog procesa važno je iskazati da su napor i trud koji ulaže cijenjeni. Također, trebaju postojati uvjeti u kojima dijete ima mogućnost nastavka svog započetog rada i sljedeći dan, tako je uvažen aspekt očekivanja nastavka njegovog kreativnog rada, što pomaže da se dijete osjeća uvažanim. U kreativnosti se često proces smatra važniji od rezultata. Konačni rezultat je u funkciji procesa kreativnosti, dok proces sudjelovanja u stvaralačkom procesu obogaćuje dijete na razne načine, daje mu mogućnost uviđanja i doživljavanja svojih misli, osjećaja dok je prerađivalo i izražavalo svoja iskustva i doživlja kroz stvaralaštvo (Slunjski, 2013).

Isenberg i Jalongo (1997, prema Bognar, 2004) navode značajke škola u kojima je proces kreativnosti njegovan: školsko osoblje nastoji postići smanjenu razinu stresa i anksioznosti kod svih sudionika, proces je vrednovan više od rezultata, dječje aktivnosti nemaju određeno vremensko ograničenje, uspostavljeno je ozračje u kojem se cijeni otvorenost i sloboda, a samoizražavanje se potiče. Ohrabruju se razmjene ideja djece međusobno, kao i s učiteljem, dok je smanjeno postojanje natjecanja i nagrađivanja. Obuhvaćanjem navedenog, kod djece se javlja psihološka sigurnost. Nju pospješuje okruženje u kojem dijete doživljava bezuvjetnu vrijednost uz empatiju s izostankom vanjske evaluaciju. Element unutarnjeg stanja psihološke slobode se razvija tijekom dječje slobodne igre simbolima i korištenjem simbola za samoizražavanje. Slične značajke su važne i u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Thornon i Brunton (2007, prema Slunjski, 2012, 58) tako navode uvjete koje treba osiguravati predškolska ustanova za razvoj kreativnosti kod djece: „različite otvorene izvore učenja, bogatstvo i raznolikost iskustava djece, adekvatan prostor za istraživanje materijala, dovoljno vremena za razvoj ideja djece, slobodu za rješavanje problema i pronalaženje rješenja, mogućnost razvoja vještina, kao i odrasle osobe kao modele kreativnosti“.

Za razvoj kreativnosti se smatra jako važnom i pozitivna klima. Bognar (2006) i Kragulj (2011) navode povezanost uspješnog procesa kreativnosti s odgojno-obrazovnom klimom koja je ugodna. Klima koja je povoljna za poticanje kreativnosti može biti osigurana samo od pojedinca otvorenog novim idejama i inovacijama (Nickerson, 1999; prema Dubovicki i Omićević, 2016). U tom je procesu važna i kultura odgojno-obrazovne ustanove. Autorica Vujičić (2011, 19) navodi kulturu odgojno-obrazovne ustanove „kao postignuće jedne organizirane zajednice koja smatra da je kontinuirano istraživanje odgojno-obrazovne prakse put ka njezinom dubljem razumijevanju i mijenjanju”. Fanuko (2004; prema Vujičić 2011, 23) tvrdi da, iako smo jako često toga nesvjesni, kultura određuje najveći dio našeg ponašanja. Posebno je istaknuta stvaralačka značajka kulture koja određuje „proces istraživanja i mijenjanja odgojno-obrazovne prakse kao užitak u vrijednostima koje putem obrazovanja stimuliraju privlačnost među ljudima u učenju i stvaranja novih oblika i programa stručnog usavršavanja, koji će povezivati, umrežavati institucije i ljude koji su spremni učiti na novi način i kreirati kulturu istraživanja i kontinuiranog mijenjanja odgojno-obrazovne prakse u ustanovi”.

Osim o navedenim čimbenicima, kreativni potencijal koje svako dijete ima, razvija se dijelom ovisno o odgojitelju koji je odgovoran za osiguravanje uvjeta i stvaranje prilika u kojima dijete može izraziti svoju kreativnost (Grdinić i Lončarić, 2019). Ako se govori o kreiranju pozitivnog okruženja za poticanje i razvoj kreativnosti u kontekstu odgojno-obrazovnih ustanova, dio okoline predstavljaju učitelji (i odgojitelji) koji imaju zadaću u pripremi takvog okruženja. Takva zadaća obuhvaća stvaranje prostora za mogućnost kreativnog izražavanja, kao i poticanje uvažavanja zamisli drugih pojedinaca (Robinson i Kakela, 2006; Kunac, 2015). Sve prethodno upućuje na potrebu boljeg razumijevanja uloge odgojitelja u poticanju dječje kreativnosti.

2.4.2. Kadrovski i pedagoški čimbenici - uloga odgojitelja u poticanju kreativnosti djece

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (MZOS, 2014) u svojim ciljevima, načelima i vrijednostima suvremenog odgojitelja opisuju kao onoga čija je odgovornost poticanje razvoja djeteta stvaranjem raznolikih i kvalitetnih uvjeta u kojima je djeci omogućeno samoučenje ili učenje temeljno na „fleksibilnosti, partnerstvu s ostalim

činiteljima odgojno-obrazovnog procesa i kontinuiranom usavršavanju vlastite prakse” (Tatalović Vorkapić i sur., 2021, 330). Vrijednosti koje njeguju znanje, humanizam, toleranciju, identitet, odgovornost, autonomiju i kreativnost imaju iznimnu važnost tijekom planiranja aktivnosti u odgojno-obrazovnom procesu. Permanentno ulaganje u profesionalno napredovanje i razvijanje osigurava da planirane aktivnosti budu kvalitetne. Istraživanje usmjereno na ispitanike odgojitelje i učitelje (N = 302) izrazilo je rezultate znatne pozitivne korelacije između otvorenosti prema iskustvu i kreativnosti (Lee i Kemple, 2014; prema Tatalović Vorkapić i sur., 2021).

Uloga odgojitelja obuhvaća usmjerenost na razvijanje kreativnog i kritičkog dječjeg mišljenja uz razvijanje kompetencija. Glavni načini ostvarivanja navedenog se realiziraju „kroz dogovaranje s djecom, poticanje njihove samostalnosti, autonomije i emancipacije” (Miljak, 2009, prema Slunjski, 2012, 95). Kako bi navedeno bilo uspješno ostvareno, odgojitelj treba biti osposobljen i spreman prepoznavati i dekodirati, kao i uspješno se snaći u nepredvidivoj logici situacija koje susreće u aktivnostima odgojno-obrazovnog procesa. U tome mu veliku pomoć pruža adekvatno inicijalno obrazovanje uz profesionalno usavršavanje (Kay Johnston, 2007; prema Slunjski, 2012).

Miljak (1996) naglašava implicitnu pedagogiju odgojitelja kao izrazito važnu stavku u načinima poticanja djetetovog razvoja. Odgojitelj u svom radu na razne načine može poticati djecu na kreativno izražavanje. Značajke humanistički usmjerenog predškolskog kurikula koje se odnose na rad odgojitelja pobliže prikazuju načine konkretnog razvijanja kreativnosti u djece. Izbor i planiranje sadržaja u radu s djecom objašnjava kako odgojitelj vođen interesima djece priprema okolinu s kojom se dijete susreće s ciljem da ono dolazi samostalno do novih znanja i rješavanja problema. Navedeno dovodi do osposobljavanja djeteta u samostalnom konstruiranju znanja. Praktična kompetencija odgojitelja razvija se u vrednovanju vlastitog rada koje zahtijeva sposobnost svjesne samorefleksije i istraživanja vlastite prakse.

Implicitna pedagogija je definirana kao „sustav vrijednosti o djetetovoj naravi, o njegovim potrebama i mogućnostima, o činiteljima njegova razvoja, o ciljevima odgoja te primjerenim i mogućim odgojnim postupcima” ukoliko ju određujemo u odnosu na odgoj (Babić, Irović, Krstović, 1997; prema Tatalović Vorkapić i sur., 2021, 330). Jedne od ne kognitivnih karakteristika pojedinca koje utječu na implicitnu pedagogiju su psihička otpornost, osobine ličnosti i kreativnost. Istraživanje je potvrdilo kako je veća emocionalna stabilnost proporcionalna s većom otpornošću i kreativnošću, kao i pozitivnu korelaciju ekstraverzije i

otvorenosti s kreativnosti. Nepredvidiva okolina odgojiteljeve radne prakse zahtijeva otvorenost prema iskustvu. Izazovne radne okolnosti odgojiteljske profesije traže visoku razinu otpornosti pojedinca. Rezultati ovog, kao i prethodnih istraživanja potvrđuju važnost navedenih karakteristika kod suvremenog odgojitelja. Navedeno bi trebalo biti uključeno u temelj stvaranja programa profesionalnog usavršavanja odgojitelja, kao i studijskih programa (Tatalović Vorkapić i sur., 2021). Proces napretka kreativnog potencijala u odgojnom aspektu pojedinca usko je povezano uz očuvanje kontinuiranog obrazovnog puta u kojem su osigurane znatnije razine profesionalnosti i kompetentnosti (Fullan, 2002; prema Ninčević i Jurić, 2016).

Za kreativnost djece važna je i kreativnost odgojitelja. Čimbenici koji utječu na kreativnost odraslih sudionika odgojno-obrazovnog sustava (učitelja i odgojitelja) su određene osobine, obiteljske okolnosti, posvećenost kreativnom pristupu u radu i motivacija. U smislu osobina, kreativna osoba je samopouzdana, otvorena za nove ideje, spremna nositi se s izazovima, ima želju za novim i drugačijim, kao i smisao za humor. Također, kreativni pojedinci su najčešće tijekom odrastanja imali okruženje u svojoj obitelji u kojima su bili u mogućnosti istraživati sebe, dok je nedostatak kažnjavanja omogućilo učenje na vlastitim pogreškama. U ponašanju svojih roditelja su gledali primjer kreativnog djelovanja. Posvećenost radu obilježava strpljivost i upornost u dizajniranju kurikula, pripremi materijala i oblikovanja dječjih aktivnosti. U ovom aspektu je važno ovladavanje kreativnim pristupima i uspješnost u primjeni istih. Motivacija kreativnih pojedinaca se javlja intrizično, a potiče ju i održava zadovoljstvo uspješnosti u stvaranju okruženja koje razvija kreativnost djece. Navedeni čimbenici su rezultat istraživanja tajvanskih istraživača. Važno je naglasiti da je djetinjstvo ispitanika bilo istaknuto kao kritično razdoblje u razvoju njihove kreativnosti (Hong i sur., 2005; prema Bognar i Bognar, 2007). Došen Dobud (2005, 36) tvrdi da količina odražavanja postojeće kreativnosti odgojitelja na dijete ovisi o nekoliko čimbenika: „koliko je odgajatelj u stanju poći od djeteta, aktualne cjelokupne situacije oko djeteta, njegova psihofizičnog stanja, čuvstava, onog presudnog manjeg ili većeg razvojnog koraka koje svako dijete može učiniti“. Supek (1987) ističe dječju spontanost kao preduvjet kreativnosti, što stavlja odgovornost na postupke odgojitelja u aspektu izbora odgojnih interakcija koje će sačuvati, odnosno poticati bogatstva koja čovjek posjeduje u svom djetinjstvu.

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (MZOS, 2014) navodi kontinuirani profesionalni razvoj kao jednu od temeljnih karakteristika suvremenog odgojitelja. Njega omogućavaju svakodnevna refleksija vlastitog rada i djelovanja unutar odgojno obrazovne prakse te kontinuirano propitivanje vlastite prakse. Novija istraživanja

upućuju na to kako je sposobnost refleksije odgojitelja vezana za karakteristike koje uključuju „kreativnost, otpornost i osobine ličnosti s obzirom na njihovu međusobnu povezanost i važan efekt na implicitnu pedagogiju odgajatelja” (Tatalović Vorkapić i sur., 2021, 329)”. U procesu adekvatnog dokumentiranja dječjeg procesa učenja, odgojitelj je sposoban vlastitom refleksijom donijeti zaključke o svojoj praksi. Takav način djelovanja odgojitelja pozitivno utječe na smanjenje raskoraka između njegove implicitne i eksplicitne pedagogije. Iz prethodno navedenog je vidljivo kako važnu ulogu u djelovanju odgojitelja imaju fleksibilnost i njegova otvorenost za promjene (Tatalović Vorkapić i sur., 2021).

Istraživanja potvrđuju pozitivnu korelaciju obrazovanja odgojitelja s kvalitetom odgojno-obrazovne prakse odgojitelja, kao i na odnos kvalitete rada odgojitelja s dobrobitima u razvoju djece (Lobman, Ryan i McLaughlin 2005; Tout, Zaslow i Berry 2006, sve prema Bačlija Sušić, 2018). Ukoliko odgojitelj ne posjeduje kompetencije i nema dovoljno razvijenu svijest o značaju očuvanja dječje mašte, utoliko djetetov inherentni kreativni potencijal biva potisnut (Robinson, 2015, prema Bačlija Sušić, 2018). Bognar i Bognar (2007) kao jedan od važnih načina razvoja kreativnosti u pojedinaca vide u procesu permanentnog usavršavanja na način u kojem pojedinac samostalno promišlja o procesu djelovanja u svom radu. Ulaganje u poticanje razvoja kreativnosti odraslih sudionika, neizravno pozitivno utječe na razvoj kreativnosti u najmlađih sudionika odgojno-obrazovnog procesa. Današnje vrijeme otkriva potrebu za ljudskom kreativnosti. Iz jednog aspekta gledajući na kreativnost kao temelj za učinkovitost ljudskih djelatnosti, a iz drugog aspekta kao na novu priliku za humanizaciju društva upravo procesom povratka ljudi svojoj srži.

Za kreativnost odgojitelja važna je i njihova samoaktualizacija. Burlison smatra samoaktualizaciju, učenje i kreativnost sinergijskim ciklusom. „Ne samo da su učenje i kreativnost neophodni za samoostvarenje, nego su jednako tako i samosvijest, intrinzična motivacija i samoostvarenje temeljni za učenje i kreativnost”. Navodi da je aktivno sudjelovanje pojedinca proporcionalno većoj intrinzičnoj motivaciji. Na taj način se otvara mogućnost pristupu domeni odgovarajućih znanja i sposobnosti kreativne prirode, dok intrinzična motivacija i samoostvarenje čini temelje za procese učenja i kreativnosti. Međusobno su u odnosu uvjetovanja, jedno drugo ne isključuje (Bognar i Kragulj, 2011, 8). Samoaktualizacija ili samoostvarenje je stanje kontinuirane promjene pod utjecajem pozitivnih povratnih informacija (Heylighen, 1992; prema Bognar i Kragulj, 2011). Jedno od načela NKRPOO-a (MZOS, 2014) je otvorenost za kontinuirano učenje i spremnost na unaprjeđivanje prakse. Navedeno načelo se odnosi na nekoliko stavki: kontinuirano istraživanje i

unapređivanje kvalitete odgojno-obrazovnog procesa, osposobljavanje praktičara u smjeru razvijanja refleksivnog profesionalizma i zaključno, povezivanje sudionika odgojno-obrazovnog procesa u zajednice koje uče u kojima dolazi do razmjene međusobnih iskustava.

S obzirom na realnost promjenjivosti općeg razvojnog tijeka djeteta, kao i teorije i moguće prakse razvoja, važno je obratiti pažnju na otvorenost, odnosno nemogućnost rješavanja problema optimalne stimulativnosti u radu s djecom. U potrebnom kontinuiranom konceptu djelovanja odgojitelja naglasak je na kritičkom preispitivanju osobnog doprinosa tijekom odgojne interakcije, kao i na analiziranju „okolnosti nastajanja situacije kojoj je i odgajatelj pridonosio“ (Došen Dobud, 2005, 37). Slunjski (2008) smatra da se rezultat profesionalnog razvoja ne zaustavlja na napretku u aspektu znanja, već naglašava važnost promjene uvjerenja i ponašanja odgojitelja. Naime, profesionalni razvoj koji karakterizira učinkovitost obuhvaća cjelokupni vrtički kontekst i u službi je odgojiteljevog upoznavanja konteksta, tako razumijevajući kako može utjecati na promjene u njemu. Takav profesionalni razvoj potpomaže razvijanje refleksivnih i istraživačkih vještina odgojitelja i stručnih suradnika.

Pojmovi cjeloživotnog obrazovanja i cjeloživotnog učenja nisu jednoznačni. Pojam cjeloživotnog obrazovanja u svom značenju uključuje organizirano učenje, dok cjeloživotno učenje obuhvaća sveukupnu aktivnost učenja tijekom života. U ovom kontinuiranom procesu ističe se važnost utjecaja mlađe životne dobi, odnosno iskustava, navika i znanje koje je pojedinac tada stekao na motivaciju i rezultate u određenim životnim razdobljima. Kategorije cjeloživotnog učenja su „formalno obrazovanje, neformalno obrazovanje, informalno obrazovanje i iskustveno učenje“. Najviša razina organiziranog oblika učenja je formalno obrazovanje, odnosno školovanje (Pongračić i sur., 2020, 237).

Obrazovanje podrazumijeva svjesnost u procesu učenja, dok učenje ne mora biti namjerno. Koncept učenja je širi od koncepta obrazovanja. Pastuović (2008, prema Pongračić i sur, 2020, 237) definira cjeloživotno učenje „kao fleksibilan sustav oblika učenja koji omogućuje razvijanje i stjecanje kompetencija koje su potrebne za život“. Dave (1976, prema Pongračić i sur., 2020) ističe utjecaj cjeloživotnog učenja na percepciju sagledavanja obrazovanja. Cjeloživotno učenje karakterizira fleksibilnost u raznim aspektima, a to su vremenska, prostorna i sadržajna fleksibilnost, kao i fleksibilnost u načinu učenja. Navedeno pretpostavlja potrebu za samoupravlјivim učenjem. Kao što je prethodno istaknuto, unutar pojma cjeloživotnog učenja se nalaze različiti oblici obrazovanja: formalni, neformalni i informalni. Neformalno obrazovanje je sustavno organiziran oblik obrazovanja, dok potvrda koja je njegov

rezultat ne omogućava stupanj stručne spreme. Pojedinci imaju osiguranu potporu u ovom obliku obrazovanja, a neki od oblika njegovog provođenja su konferencije, simpoziji, seminari i tečajevi. Informalan način učenja karakterizira svjesnost bez prisutnosti potpore. Pojedinaac se samostalno organizira u ovom obliku učenja, još se naziva i samoobrazovanjem (Dohmen, 1996, prema Pongračić i sur., 2020). Iskustveni oblik učenja nije svjestan i namjeren, a postiže se u procesu rada i raznih životnih situacija. Pongračić i sur., (2020) ističu međusobnu povezanost navedenih oblika učenja.

U prethodno istaknutom kontekstu, sve češće se govori o zajednicama učenja koje su važne za profesionalni razvoj pedagoških radnika. Prvi put se pojam zajednice učenja javlja u Sjedinjenim Američkim Državama u 90-im godinama 20. stoljeća. Definira se kao socijalna struktura „koja omogućuje povezivanje onoga što se uči s mogućnošću povećane interakcije između onih koji uče sa svojim učiteljima koji postaju sudionici u izazovu učenja” (Bognar i Bognar, 2007, 5-6). Preduvjete koji omogućuju uspostavljanje zajednice učenja karakteriziraju: ravnomjerna podijeljenost moći i omogućeno razmijenjivanje profesionalnih umijeća unutar zajednice uz uspostavljanje ne hijerarhijske strukture vođenja u čijem je temelju omogućen zajednički angažman tijekom procesa prepoznavanja problema, unapređivanja prakse i znanja i implementacije inovacija (Peters i Marshall, 1996, prema Bognar i Bognar, 2007).

Ideju zajednice učenja pretpostavlja poimanje ljudi slobodnim bićima sposobnima za odgovorno donošenje odluka i djelovanja u cilju postizanja samoaktualizacije (Maslow, 1976, prema Bognar i Bognar, 2007). Burns (2002, prema Bognar i Bognar, 2007, 6) tvrdi da se ovakva ideja temelji na kulturi emancipacije koja potiče ljudski „razvoj osobnih i društvenih mogućnosti, načina života, vrijednosti i osjećaja kroz suradnju, rješavanje problema, vizionarsko zajedničko djelovanje”. Ovakav način cjeloživotnog učenja karakterizira voljno sudjelovanje udruženih pojedinaca tijekom duljeg vremenskog razdoblja. Ovim načinom imaju mogućnost komuniciranja osobnih vrijednosti, stvaranja zajedničke vizije, suradnje utemeljene na unapređivanju vlastite prakse i učenja uz kritičku refleksiju svog djelovanja i uvjeta kojima su okruženi. Izrazito važan čimbenik koji utječe na ostvarivanje kvalitetnih promjena je spremnost sudionika na kreativna rješenja. Promjene koje su potrebne za stvaranje pomaka u odgojno-obrazovnoj praksi u svojoj srži trebaju biti motivirani kreativnošću, umijećem i entuzijazmom sudionika, naprotiv čekanju promjenama propisanih odozgo. Promjenjivi ritam i nepredvidivost suvremenog svijeta kreativnosti daju veliko značenje. Somolanji i Bognar (2008) tvrde kako kreativnost osim potencijala pojedinca, obuhvaća proces razvijanja i uvježbavanja. Osim kreativnosti učitelja (i odgojitelja), veliku ulogu u razvijanju dječje

kreativnosti imaju mnogi drugi čimbenici: „demokratski i nehijerarhijski odnosi, klima suradnje i međusobnog prihvaćanja, otvorenost sredine za promjene, spremnost na učenje i vlastito mijenjanje, ali i ovladavanje strategijama, metodama i postupcima koji otvaraju mogućnosti učeničkoj kreativnosti”. Upravo zajednice učenja imaju važnu ulogu u procesu upuštanja u nepoznato pružanjem podrške i sigurnosti nositeljima promjena (Bognar i Bognar, 2007, 7). Također je velika prednost zajednica učenja viša razina međusobne interakcije, kao i kvalitetnija komunikacija njenih sudionika i šire zajednice. Razvijanjem vlastitih potencijala, oslanjajući se na osobnu motivaciju za rad, pojedinac je u mogućnosti napredovati u razvijanju znanja i tako utjecati na one koje poučava (Somolanji i Bognar, 2008).

Važan čimbenik u ishodu učenja je prisutnost prethodno istaknute motivacije. Upravo ona omogućuje lakši početak procesa učenja, kao i dulje zadržavanje pažnje. U procesu učenja svakog pojedinca je važan cilj koji se postiže, a o njemu ovise motivacija i uspjeh (Pongračić i sur., 2020). Pristupi učenju nisu isti. Naime, pojedinac iz nekoliko aspekata pristupa tom procesu. Ukoliko površinski pristupa učenju, utoliko je pojedinac najčešće ekstrinzično motiviran. Uspjeh je motiv osoba koje učenju pristupaju strateški, dok su oni koji učenju pristupaju dubinski, vođeni intrinzičnom motivacijom (Biggs, 1987, prema Pongračić i sur., 2020). Mujić (2007, prema Pongračić i sur., 2020, 239) smatra da su preduvjeti za uspjeh u 21. stoljeću otvorenost za promjene, sposobnost za brzo donošenje odluka, intrinzična motivacija, originalnost, fleksibilnost i sposobnost za „brzo oslobađanje potisnute kreativne energije”. Pastuović (1987, prema Somolanji i Bognar, 2008) govori o dva čimbenika o kojima ovisi motivacija za određenu aktivnost. Prvi je privlačnost nagrade kao rezultata određene aktivnosti i ovisna je o subjektivnom poimanju privlačnosti nagrade određenom pojedincu. Drugi čimbenik je korelacija truda kojeg je osoba uložila i nagrade koju očekuje za uloženi trud. Najveća razine kreativnosti se javlja u slučajevima u kojima pojedinac djeluje iz intrinzične motivacije, usmjeren na zadovoljstvo koje doživljava tijekom procesa, dok je kreativnost smanjena ako je nagrada glavni cilj, odnosno ako je ekstrinzična motivacija prisutnija od intrinzične. Također je važno naglasiti da uz motivaciju, za proces poticanja i razvijanja kreativnosti, osoba treba posjedovati određenu količinu sposobnosti i znanja. U ciljem povećanja samopouzdanja i sigurnosti u radu, u prikupljanju znanja i sposobnosti veliku ulogu imaju dodatno educiranje i suradnja (Somolanji i Bognar, 2008).

Još jedan čimbenik važan za rad i profesionalni razvoj odgojitelja je i njegova socijalna kompetencija. Socijalna kompetencija uključuje određene komponente: fleksibilnost, sposobnost otvorenog komuniciranja, osiguravanje pozitivnog ozračja, empatije i optimizma.

Kao važan čimbenik kvalitete rada nastavnika (Martinčević, 2010, prema Ninčević i Jurić, 2016), potpomaže vještinu odgovora na stresne situacije. Dorman (2015, prema Ninčević i Jurić, 2016) navodi njenih pet elemenata. Element učinkovitog upravljanja vlastitim emocijama, mislima i ponašanjima u pojedinim okolnostima uključuje sposobnost upravljanja stresom, kontroliranja nagona, samomotivacije, postavljanja i upornosti u ostvarivanju ciljeva. Nadalje, samosvijest podrazumijeva ispravno prepoznavanje emocija, misli i utjecaja koji oni imaju na ponašanje pojedinca. Navedeno uključuje sposobnost prikladne procjene snaga i slabosti promatrane osobe, kao i optimizam i povjerenje. Element društvene svijesti podrazumijeva posjedovanje vještine kojom pojedinac preuzima perspektivu i empatizira s drugima iz drukčijih kultura, razumije socijalne i etičke norme ponašanje i prepoznaje potporu društvene zajednice i obitelji. Uspostaviti i održavati zdrave odnose s različitim skupinama i pojedincima je vještina, odnosno četvrti element. Uključuje sastavnice jasnog komuniciranja, pažljivog slušanja, suradnje, otpora neprihvatljivom društvenom pritisku, konstruktivnog rješavanja sukoba, kao i omogućavanja pomoći kada je potrebna. Element odgovornog donošenja odluka se temelji na donošenju konstruktivnih izbora vezano za vlastito ponašanje i socijalne interakcije koje uključuju etičke standarde, sigurnost, realnu procjenu posljedica određenih radnji, društvene norme, vlastitu i dobrobit drugih pojedinaca. Kako bi navedeno bilo postignuto, izbjegavanje najčešćih zapreka uspješne komunikacije je presudno: „naređivanje i zapovijedanje prijetnje, držanje prodika, osuđivanje, kritiziranje i neodobravanje, interpretaciju, ismijavanje i sarkazam” (str. 251). Imajući sve navedeno na umu, u nastavku se rada upućuje na mogućnosti poticanja dječje kreativnosti, ali i na izazove u tom procesu.

2. 5. Poticanje dječje kreativnosti: mogućnosti i izazovi

2. 5. 1. Mogućnosti poticanja dječje kreativnosti

E. P. Torrance (1965, prema Bognar i Kragulj, 2011) navodi principe kojima je omogućeno poticanje kreativnosti u odgojno-obrazovnom procesu. To su: pažljivost prema neobičnim pitanjima, kao i maštovitim i neobičnim pitanjima, uvažavanje vrijednosti ideja, povremeni praktični rad bez ocjenjivanja, povezanost vrednovanja s uzrocima i posljedicama. Isti autor (1962, prema Đorđević, 2010) govori o prijedlozima kako nastavnik može stvarati ozračje koje podržava poticanje i razvoj kreativnosti. Na početku, treba poznavati glavne karakteristike kreativnosti kako bi u praktičnom djelovanju bio sposoban prihvatiti i poticati originalne ideje i djelovanje. Zatim, važno je da razvija otvorenost uma s ciljem da bude sposoban potaknuti i provocirati kreativnost u pojedincima, odnosno da ne bude nastavnik uzrok potkopavanja kreativnih mišljenja i ideja. Također, presudan je i optimistični stav prema potencijalima i mogućnostima okoline u kojoj djeluju. Koludrović i Reić Ercegovac (2010) iznose određene smjernice za poticanje kreativnosti: otvorenost za nova i originalna rješenja prihvaćanje neuobičajenih mišljenja učenika, poticanje otvorenih rasprava i aktivnog učenja, pružanja dovoljno vremena za učenje i povećavanje intrinzične motivacije. Slično vrijedi i za sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Neki autori o kreativnosti govore kao o navici koju treba razvijati (Sternberg, 2012, prema Kunac, 2015). Katz (2000; prema Bačlija Sušić, 2018, 72) ističe rano razdoblje čovjekova života kao vremensko razdoblje u kojem se ustaljuju „navike uma ili njegova sklonost da na određene situacije odgovori na određene načine”. Da bi bilo moguće razviti naviku kreativnosti, moguće ju je poticati na nekoliko načina. Prvi je mogućnost uključenosti u kreativnu djelatnost, zatim stvaranje i pronalaženje prilika za kreativno djelovanje, kao i nagrađenost za naše kreativno ponašanje. Svo troje navedeno treba biti prisutno kako bi bili ostvareni uvjeti za stvaranje navike kreativnosti (Sternberg, 2012, prema Kunac, 2015). Inkubacijski model, koji je razvio Torrance (1993, prema Kunac, 2015) smatra se jednim od najpoznatijih modela za proučavanje i razvoj kreativnosti, a uključuje tri etape. Prvu karakterizira „povećanje očekivanja i motivacije” u kojoj se javlja „kreiranje želje za znanjem, istraživanjem, poticanje kreativnosti, mašte, motiviranje i davanje smisla onome što se radi”. Druga etapa je „produbljivanje očekivanja”, nju karakterizira dublje spoznavanje novih

informacija, uključenost svih osjetila, pronalaženje problema i iskušavanje rješenja. Treća, posljednja etapa je „pomicanje prema van, tj. nastavljanje dalje” koju obilježava istinsko poticanje kreativnosti, kreativno promišljanje i izvan okoline za učenje, nove informacije i vještine uključivanja u svakodnevni život (Kunac, 2015, 439-440).

Uz navedeno je važna i kongruentnost, odnosno „potreba usklađenosti djelovanja odgojitelja s dječjim djelovanjem“. Odgojitelj koji je u svom djelovanju kongruentan, uz navedeno je i „fluentan, elastičan, prijemljiv, kao i otvoren za promjene“ (Došen Dobud, 2016, 98-99). Odgojitelj kojeg trebaju novi naraštaju predškolske djece je pojedinac koji se raduje tijekom uočene kreativnosti u djeteta, a ne usmjerava ih na stereotipan način ponašanja i reprodukcije radova u skladu tuđih očekivanja (Grdinić i Lončarić, 2019). Tijekom odrastanja djeteta, u različitoj kronološkoj dobi određeni načini ponašanja odraslih utječu na razvijanje kreativnosti u djece. Od četvrte do šeste godine je potrebno razvijati kreativnu maštu, od sedme do jedanaeste spriječiti pad kreativnosti, dok je u razdoblju adolescencije važno njegovati verbalnu kreativnost. Ove zadatke navodi američki psiholog John Gowan, smatrajući ih načinom kako pomoći da se u djece očuva predodžbeno mišljenje, odnosno aktivnost desne hemisfere (Čudina Obradović, 1999). Zahtjevi suvremenog društva su kreativnost postavili jednom od ključnih vještina za postizanje uspjeha u 21. stoljeću upravo iz ljudske potrebe korištenja kreativnih rješenja u susretu s određenim izazovima (Bačlija Sušić, 2018). S obzirom na složenost fenomena kreativnosti, jasno je da se prilikom poticanja kreativnosti može naići na različite izazove koji taj proces otežavaju.

2. 5. 2. Izazovi u poticanju dječje kreativnosti

Na kreativnost kao sposobnost koju je potrebno razvijati mogu utjecati razni čimbenici koji ju sputavaju, a pojedincu ne dopuštaju da se ostvari kreativno. Somolanji i Bognar (2008) navode kao izazovne čimbenike okolinu koja nije motivirajuća, obiteljske odnose, školu, socioekonomske uvjete i međuljudske odnose. Winnicott (1957; prema Supek 1987) navodi mogućnost uništavanja kreativnosti u procesu života i tvrdi da često postoji nesvjesnost pojedinca njegovih okolnosti koje do toga dovode u mladosti ili zreloj dobi. Slunjski (2013) navodi kako je odgoj u kojem smo učeni da se ne ističemo previše i zadatke obavljamo automatski, način koji prenosimo na djecu, iako nam je želja možda drukčija i želimo im najbolje.

Razni čimbenici mogu utjecati na razloge sputavanja kreativnosti: ograničenost rada u vremenskim, prostornim i materijalnim uvjetima, nestručnost učitelja, neprimjereno isplaniran nastavni plan i program, nedostatak vremena i autoritarni stav mentora, kao i prevelika brojnost djece u istom razredu. Također, ukoliko se od djeteta traži samo jedan ispravan odgovor, način, metoda uz netoleranciju pogrešaka i ignoriranje ideja, tim načinima se sputava dječja kreativnost (Smolanji i Bognar, 2008). Runco (1997, prema Kunac, 2015, 442) navodi čimbenike koji sputavaju kreativnost: „manjak poštovanja za originalnost, ograničavanje, manjak autonomije i izvora, neprikladne norme, negativne povratne informacije, nedostatak vremena, natjecanje i nerealistična očekivanja”.

Pongračić i sur. (2020) ističu važnost intrinzične motivacije u utjecaju na kreativnost učitelja uz plaću, uvjete rada i međuljudske odnose s ostalim sudionicima odgojno-obrazovnog sustava, stoga i motivacija može biti izazov u poticanju dječje kreativnosti, Intrinzična motivacija se temelji na zadovoljstvu pozivom i radom, dok ekstrinzični faktori imaju pozitivan ili negativan utjecaj u smislu motivacije pojedinca (Somolanji i Bognar, 2008). Osim navedenog, važno mjesto u razvoju kreativnosti zauzima profesionalno usavršavanje, kao i posvećenost radu. Uska je povezanost između procesa permanentnog usavršavanja i stjecanja određenih znanja i sposobnosti s razvojem kreativnosti (Pongračić i sur., 2020). Kunac (2015) navodi tvrdnju manjka prilika za razvijanje kreativnosti tijekom školovanja kao problem u poticanju aktivnosti kod djece.

Rezultati istraživanja Westbyja i Dawsona (1995, prema Kunac, 2015) pokazali su kako nastavnici koji promiču kreativnost smatraju smetnjom osobine kreativnih učenika. Jedan od mogućih odgovora na nesrazmjer u navedenom rezultatu istraživanja mogu biti prevelik broj učenika u istom razredu što utječe na nemogućnost učitelja da adekvatno odgovori na potrebe iznimno kreativnih pojedinaca. Na takav način često nesvjesno sputavaju kreativnost učenika, ne potičući ih u razvijanju kritičkog mišljenja (Kunac, 2015). Runco (2004; prema Kunac, 2015, 434) navodi „implicitne vrijednosti, vrednovanja i tradiciju” kao načine na koje društvo utječe na kreativnost, a to može biti u smislu poticanja ili sputavanja.

Problemi slični istaknutima mogu se uočiti i u praksi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te mogu biti izazov u poticanju kreativnosti djece, stoga ih je važno dodatno istražiti. Imajući sve navedeno u vidu, u drugom dijelu rada prikazuje se istraživanje izazova i mogućnosti poticanja dječje kreativnosti s motrišta odgojitelja.

3. Istraživanje mogućnosti i izazova u poticanju dječje kreativnosti

3. 1. Cilj istraživanja i istraživačka pitanja

Cilj istraživanja bio je ispitati mišljenja odgojitelja o mogućnostima i izazovima u poticanju dječje kreativnosti. Postavljena su sljedeća istraživačka pitanja:

- 1) Koje su mogućnosti poticanja dječje kreativnosti s motrišta odgojitelja?
- 2) Koji su izazovi u poticanju dječje kreativnosti s motrišta odgojitelja?

3. 2. Metodologija istraživanja

3. 2. 1. Uzorak

Uzorak istraživanja sastojao se od 74 studentice izvanrednog diplomskog studija Rani i predškolski odgoj i obrazovanje na Filozofskom fakultetu u Splitu, od čega 35 (47,3 %) studentica prve, a 39 (52,7 %) druge godine studija.

Opis uzorka s obzirom na zaposlenje, program rada i duljinu radnog staža nalazi se u Tablici 1. Većina sudionica istraživanja zaposlena je kao odgojitelj u dječjim vrtićima.

Tablica 1. Struktura uzorka

Obilježja sudionica istraživanja		f	%
Jeste li zaposleni kao odgojitelj?	ne	11	14,9
	da, na određeno	32	43,2
	da, na neodređeno	31	41,9
Zaposleni ste u:	nisam zaposlena	9	12,2
	u gradskom vrtiću	48	64,9
	u privatnom vrtiću	11	14,9
	u vjerskom vrtiću	4	5,4
	negdje drugdje	2	2,7
	Duljina radnog staža:	manje od godine dana	14
	od 1 do 5 godina	27	36,5
	od 6 do 10 godina	10	13,5
	od 11 do 15 godina	6	8,1
	od 16 do 20 godina	7	9,5
	od 21 do 25 godina	5	6,8
	od 26 do 30 godina	5	6,8
Program rada:	ne radim u vrtiću	11	14,9
	jaslice	11	14,9
	šestsatni	8	10,8
	osamsatni	2	2,7
	desetsatni	40	54,1
	petsatni	2	2,7

3. 2. 2. Instrument i postupak istraživanja

Istraživanje je provedeno 2022. godine postupkom anketiranja. Za potrebe istraživanja izrađena je *online* anketa u kojoj su se nalazila opća pitanja o sudionicima istraživanja (godina studija, zaposlenje, program rada i duljina radnog staža) te pitanja otvorenog tipa o mogućnostima (uključenost u stručno usavršavanje o kreativnosti, društveno okruženje i poticanje kreativnosti, prostorno-materijalno okruženje i poticanje kreativnosti, preporuke za poticanje kreativnosti) i izazovima u poticanju dječje kreativnosti. Sudjelovanje u istraživanju bilo je dobrovoljno i anonimno.

3. 2. 3. Analiza podataka

Za analizu dobivenih općih podataka o sudionicima istraživanja primijenjena je deskriptivna statistika (frekvencije i postotci), a za analizu kvalitativnih podataka primijenjena je analiza sadržaja.

4. Rezultati i rasprava

4. 1. Mogućnosti poticanja dječje kreativnosti

4. 4. 1. Stručno usavršavanje o kreativnosti

Na pitanje „Ako ste sudjelovali u nekom obliku stručnog usavršavanja o temi kreativnosti, navedite u kojem” 53 (71,6 %) sudionika je dalo negativan, a 21 (28,4 %) pozitivan odgovor. *Kolegij Dijete i kreativnost* u sklopu fakultetskog obrazovanja, kao i radionice likovnog i dramskog karaktera bili su često zastupljeni u odgovorima ispitanica kao način stručnog usavršavanja o temi kreativnosti. Pokazatelj da je velik broj sudionika na ovo pitanje negativno odgovorilo svoj uzrok može imati u brojnim razlozima koji nam u ovom istraživanju nisu dostupni. Ukoliko je jedan od mogućih razloga nezainteresiranost za sudjelovanje u ovakvom obliku stručnog usavršavanja, utoliko je vidljivo zanemarivanje jednog od načela *Nacionalnog kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2014) koje se odnosi na otvorenost za kontinuirano učenje i spremnost na unaprjeđivanje prakse. Jedna od stavki ovog načela je kontinuirano istraživanje i unapređivanje kvalitete odgojno-obrazovnog procesa što uključuje daljnje osposobljavanje u područjima značajnima za utjecaj na dobrobiti djece.

Slunjski (2008) smatra da se rezultat profesionalnog razvoja ne zaustavlja na napretku u aspektu znanja, već naglašava važnost promjene uvjerenja i ponašanja odgojitelja. U odgovorima je odgojitelja vidljiv poprilično drukčiji način pristupanja stručnom usavršavanju o temi kreativnosti, što jednim dijelom može upućivati na povezanost osobnih uvjerenja odgojitelja o važnosti takve vrste angažmana, odnosno stručnog usavršavanja u svom profesionalnom djelovanju. Kao što je navedeno u teorijskom dijelu rada, važno mjesto u razvoju kreativnosti zauzima profesionalno usavršavanje, kao i posvećenost radu. Uska je povezanost procesa permanentnog usavršavanja i stjecanja određenih znanja i sposobnosti s razvojem kreativnosti (Pongračić i sur., 2020). Razvijanjem vlastitih potencijala, oslanjajući se na osobnu motivaciju za rad, pojedinac je u mogućnosti napredovati u razvijanju znanja i tako utjecati na one koje poučava (Somolanji i Bognar, 2008). Sukladno tome, jasno je vidljiva osobna odgovornost odgojitelja u smjeru razvijanja vlastite, a sa ciljem uspješnijeg poticanja kreativnosti u djece.

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) navodi kontinuirani profesionalni rast i razvoj kao jednu od temeljnih karakteristika suvremenog odgojitelja. Njega

omogućava svakodnevna refleksija vlastitog rada i djelovanja unutar odgojno-obrazovne prakse.

Novija istraživanja upućuju na to da je sposobnost refleksije odgojitelja vezana za karakteristike koje uključuju „kreativnost, otpornost i osobine ličnosti s obzirom na njihovu međusobnu povezanost i važan efekt na implicitnu pedagogiju odgajatelja” (Tatalović Vorkapić i sur., 2021, 329)”. Kontinuirani profesionalni rast i razvoj svoj temelj crpi u svakodnevnoj samorefleksiji. Takav proces uključuje karakteristiku kreativnosti pojedinca. Zaključno, važno je uočiti poveznicu kontinuiranog profesionalnog usavršavanja odgojitelja s ciljem razvijanja vlastite kreativnosti zbog mogućnosti poticanja iste u djece. Samorefleksija vlastitog rada svoj odraz često najbolje sagledava u okruženju gdje je moguće spoznati i doživjeti drukčije načine poticanja kreativnosti, u okruženju otvorenom za razmjenu iskustva s ciljem poboljšanja prakse u odgojno-obrazovnom procesu.

4. 4. 2. Društveno okruženje i poticanje kreativnosti

Na pitanje „Na koje načine društveno okruženje djeluje (bi djelovalo) na Vaše poticanje kreativnosti djece?” velik broj sudionika (N = 45; 60,8 %) odgovorio je primjerima djelovanja pozitivnog poticanja društvenog okruženja na njihovo poticanje kreativnosti u djece. Manji broj sudionika (N = 9; 12,2 %) naveo je konkretne negativne primjene djelovanja društvenog okruženja na njihovo poticanje kreativnosti u djece, dok se jako mali broj nije izjasnio, a određeni broj sudionika dao je neadekvatan odgovor na postavljeno pitanje.

Primjeri odgovora pozitivnog djelovanja društvenog okruženja na poticanje kreativnosti.

- „Otvoreno je i spremno za novine, prihvaćanje različitog.”
- „Prihvaćanjem novih ideja i omogućavanjem uvjeta za prihvaćanje kreativnosti..”
- „Otvorenost, podržavajuća atmosfera”
- „Suradnja, sudjelovanje, refleksija, učenje, potvrđivanje ili konstruktivna kritika.”
- „Suradnja, edukacije na temu kreativnosti, podrška.”
- „Razmjena iskustava s kolegama, stručnjacima, u razgovorima i projektima bilo koje vrste zaista potiče kreativnost kod mene, ali onda i kod djece u skupini.”

U navedenim primjerima je vidljivo prepoznavanje važnosti podrške i suradnje u društvenom okruženju u smislu vlastitog poticanja kreativnosti djece. U teorijskom dijelu rada je opisano poticajno okruženje koje se odnosi na „slobodu, otvorenost, povjerenje i svijest o mogućnosti preuzimanja rizika” (Slunjski, 2013, 31). Upravo s ciljem povećanja samopouzdanja i sigurnosti u radu odgojitelja, značajnu ulogu nosi suradnja (Somolanji i Bognar, 2008). Nepredvidivost situacija u djelovanju odgojitelja u radu s djecom zahtijeva fleksibilnost, otvorenost i kreativnost u pronalaženju rješenja u određenoj situaciji, dok je za uspješnost u navedenom izrazito značajna podrška društvenog okruženja odgojitelja.

Kultura odgojno-obrazovne ustanove značajno utječe na poticanje ili sputavanje poticanja kreativnosti djece od strane odgojitelja. Autorica Vujičić (2011, 19) navodi kulturu odgojno-obrazovne ustanove „kao postignuće jedne organizirane zajednice koja smatra da je kontinuirano istraživanje odgojno-obrazovne prakse put ka njezinom dubljem razumijevanju i mijenjanju”. Fanuko (2004; prema Vujičić 2011, 23) tvrdi da kultura određuje najveći dio našeg ponašanja iako smo jako često toga nesvjesni. Posebno je istaknuta stvaralačka značajka kulture koja određuje „proces istraživanja i mijenjanja odgojno-obrazovne prakse kao užitak u vrijednostima koje putem obrazovanja stimuliraju privlačnost među ljudima u učenju i stvaranja novih oblika i programa stručnog usavršavanja, koji će povezivati, umrežavati institucije i ljude koji su spremni učiti na novi način i kreirati kulturu istraživanja i kontinuiranog mijenjanja odgojno-obrazovne prakse u ustanovi”.

Primjeri odgovora negativnog djelovanja društvenog okruženja na poticanje kreativnosti su sljedeći:

- „Veliki broj djece u odgojnim skupinama.”
- „Broj djece s teškoćama bez prisutnosti asistenta.”
- „Očekuje rezultate umjesto da vrednuje proces.”

U navedenim primjerima je vidljiv problem nepoštivanja pedagoškog standarda u aspektu broja djece u skupini što otežava mogućnost kvalitetne posvećenosti individualnim potrebama djeteta, a time i manjak poticanja i razvijanja kreativnosti. Sukladno navedenom, rad s djecom s poteškoćama u razvoju zahtijeva dodatnu posvećenost i potrebu individualiziranog pristupa, kao i dodatna znanja i sposobnosti. U nedostatku asistenta, odgojitelj često nije u mogućnosti kvalitetno djelovati u svojoj odgojnoj skupini. Navedeni odgovor koji izražava negativni utjecaj društvenog okruženja na način da se veći naglasak daje rezultatima od procesa upućuje

na nerazumijevanje prirode kreativnosti u takvom okruženju. Isenberg i Jalongo (1997; prema Bognar, 2004) navode sljedeće značajke škola u kojima je proces kreativnosti njegovan: školsko osoblje nastoji postići smanjenu razinu stresa i anksioznosti kod svih sudionika, proces je vrednovan više od rezultata, dječje aktivnosti nemaju određeno vremensko ograničenje, uspostavljeno je ozračje u kojem se cijeni otvorenost i sloboda, a samoizražavanje se potiče. Slično vrijedi i za dječje vrtiće. Slunjski (2013) to potvrđuje tvrdnjom da se u kreativnosti često proces smatra važnijim od rezultata, a konačni rezultat je u funkciji procesa kreativnosti.

4. 4. 3. Prostorno-materijalno okruženje i poticanje kreativnosti

Na pitanje „Na koje načine prostorno-materijalno okruženje djeluje (bi djelovalo) na Vaše poticanje kreativnosti djece?” prevladavajući dio odgovora (N = 60; 81, 1%) se odnosi na primjere pozitivnog utjecaja, dok jako mali broj sudionika (N = 4; 5,4 %) odgovara primjerima negativnog utjecaja.

Primjeri odgovora pozitivnog djelovanja prostorno-materijalnog okruženja na poticanje kreativnosti su sljedeći:

- „Bogatstvo materijala, različiti neoblikovani materijali bi poticali djecu na istraživanje i stvaranje.”
- „Skladno prostorno-materijalno okruženje, dobro opremljeno potrebnim materijalima djeluje pozitivno na moje poticanje kreativnosti djece. U nedostatku određenih materijala pronalazim nova rješenja, izazove i potičem djecu na kreativno izražavanje.”
- „Kvalitetno prostorno-materijalno okruženje olakšava rad s djecom, prilikom čega se mogu raditi aktivnosti koje služe poticanju kreativnosti kod djece.”
- „Bitno je imati poticajno okruženje, što se tiče sobe dnevnog boravka kako je raspoređen namještaj, didaktički materijali i ostalo, uz to materijale koje ćemo ponuditi djeci i koje ćemo zajedno s djecom proučavati, istraživati, o čemu ćemo razgovarati jer na taj način kroz sve te aktivnosti potičemo djecu na kritičko razmišljanje. Nadalje, biti fleksibilni u prilagodbi prostora i promjeni prostora, misleći na centre aktivnosti u sobi dnevnog boravka. U svemu je bitno pratiti dječje interese i prilagoditi se tome.”

Slunjski (2012) ističe proporcionalnost kvalitete okruženja, odnosno pripremljenih uvjeta za učenje s kvalitetom učenja djece. Thornon i Brunton (2007, prema Slunjski, 2012, 58) navode

sljedeće uvjete koje treba osiguravati predškolska ustanova za razvoj kreativnosti kod djece: „različite otvorene izvore učenja, bogatstvo i raznolikost iskustava djece, adekvatan prostor za istraživanje materijala, dovoljno vremena za razvoj ideja djece, slobodu za rješavanje problema i pronalaženje rješenja, mogućnost razvoja vještina, kao i odrasle osobe kao modele kreativnosti“. Esquivel (1995; prema Kunac, 2015) smatra kako humanistički pristup treba biti temelj oblikovanja okoline za kreativno izražavanje. Sukladno navedenom, Runco (2004; prema Kunac, 2015) takvu okolinu opisuje kao onu koja dopušta i potiče neovisnost u radu, ujedno je stimulirajuća, neometajuća i omogućuje lak pristup izvorima.

U nastavku su primjeri odgovora negativnog djelovanja prostorno-materijalnog okruženja na poticanje kreativnosti:

- „Nedostatak materijala.“
- „Količina materijala može ograničavati provedbu nekih aktivnosti koje iziskuju kreativnost.“

Razni čimbenici mogu utjecati na razloge sputavanja kreativnosti: ograničenost rada u vremenskim, prostornim i materijalnim uvjetima, nestručnost učitelja, neprimjereno isplaniran nastavni plan i program, nedostatak vremena i autoritarni stav mentora, kao i prevelika brojnost djece u istom razredu. Također, ukoliko se od djeteta traži samo jedan ispravan odgovor, način, metoda uz netoleranciju pogrešaka i ignoriranje ideja, tim načinima se sputava dječja kreativnost (Smolanji i Bognar, 2008). Slično vrijedi i za kontekst ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

4. 4. 4. Preporuke za poticanje kreativnosti

Na pitanje „Koji su načini poticanja dječje kreativnosti koje ostvarujete u Vašem radu (ili biste ostvarivali da radite u vrtiću), a koje biste preporučili drugim odgojiteljima?“ većina (N = 70; 94,6%) sudionika navela je konkretne primjere usmjerene poboljšavanju prakse. Stavka koja nije navedena u odgovorima jest nepostojanje odgovora koji se odnose na važnost profesionalnog usavršavanja, što može biti poveznica s negativnim odgovorima na prvo pitanje o stručnom usavršavanju o kreativnosti.

Primjeri poticanja dječje kreativnosti koje odgojitelji ostvaruju u svom radu i preporučili bi ih drugim odgojiteljima:

- „Dobra priprema prostorno-materijalnog okruženja..”
- „Sloboda mišljenja i govora, sloboda iznošenja ideja, prihvaćanje različitosti.”
- „Poticanje samostalnog rješavanja problema, poticanje diskusije, pitanice, nedovršene priče kojima je potrebno smisliti kraj, zajednička razrada ideja.”
- „Poticanje djece na traženje drugačijih rješenja problema, izlaganje djece različitim umjetničkim sadržajima, izrađivanje raznih predmeta s djecom, istraživanje i poticsnj na razne aktivnosti koje kod djece traže maštovitost.”
- „Stvaranje opuštene atmosfere u kojoj se svako dijete osjeća sigurno za izraziti svoje ideje.”
- „Poticala bih djecu u osmišljavanju i nastavljanju priča, dodavanju novih detalja u pričanje, ponudila bih bogat izbor materijala.”

U navedenim primjerima je vidljiv naglasak na poticajno prostorno-materijalno okruženje, poticanje maštovitosti i slobode izražavanja, omogućavanje okruženja u kojem se potiču razne umjetničke aktivnosti, kao i kultiviranje opuštene atmosfere. Beroš (2018) naglašava potrebu poticanja kreativnosti u odgojno-obrazovnom procesu na način da je omogućena sloboda, suradništvo i dijalog svih sudionika navedenog procesa. Razlog tome vidi u potrebi razvijanja višeg stupnja humanizacije pojedinca i društva. E. P. Torrance (1965; prema Bognar i Kragulj, 2011) navodi principe kojima je omogućeno poticanje kreativnosti u odgojno-obrazovnom procesu kao što su pažljivost prema maštovitim i neobičnim pitanjima te uvažavanje vrijednosti ideja. Ukoliko dijete svjedoči odnosima u odgojno-obrazovnoj ustanovi u kojima su njegovani poštivanje i sloboda izražavanja, utoliko ono prirodno i spontano razvija svoj kreativni potencijal. Važno da je u predškolskoj ustanovi prirodna kreativnost djeteta bude podržana raznim prilikama i načinima izražavanja i razvijanja ideja. Poseban naglasak je na prepoznavanju i poticanju divergentnog mišljenja djece (MZOS, 2014). Dijete se smatra kreativnim bićem koje posjeduje jedinstvene stvaralačke i izražajne potencijale. „Korištenje različitih izražajnih medija olakšava međusobno razumijevanje djece s drugom djecom i odgojiteljima, potiče razvoj novog znanja i razumijevanja te vodi k afirmaciji stvaralačkih potencijala djece” (MZOS, 2014, 36).

Bačlija Sušić (2018) navodi kreativnost kao proces koji je uvijek prisutan u umjetničkim aktivnostima, dok Zimmerman (2009; prema Bačlija Sušić, 2018) ističe tradicionalnu povezanost umjetničkog područja u razvoju i poticanju kreativnosti u odgojno-obrazovnom

procesu. Dissanayake (2000; prema Bačlija Sušić, 2018) zaključuje kako je lakoća sudjelovanja djece u umjetničkim aktivnostima rezultat manjeg broja godina provedenih u kontroliranju svojih fizičkih i emocionalnih odgovora od odraslih ljudi. Veliki broj sudionika navodi upravo različite načine umjetničkih aktivnosti kao sredstvo kojima omogućavaju kreativno izražavanje djece. Bačlija Sušić (2018, 63), govoreći o dječjem spontanom glazbenom izražavanju, tvrdi da poticanjem istog, „ono aktivno stvara i doživljava glazbu, pri čemu dolazi do samoaktualizacije optimalnih iskustava tj. zanesenosti u stvaralačkom procesu te posebnih estetskih iskustava pojedinca koji pridonose razvoju njegove kreativnosti, senzibiliteta i estetskih vrijednosti”. Također, Slunjski (2013) ističe dječju kreativnost koja u njima prirodno postoji, kao i njihovu sklonost izražavanju kroz različite načine. Utemeljitelj Reggio koncepcije, Loris Malaguzzi, govoreći o sto simboličkih jezika koje svako dijete posjeduje, naglašava važnost uloge odraslih u mjeri u kojoj djeca svoju kreativnost izgube ili zadrže tijekom odrastanja. Odgojitelji imaju izrazito značajnu ulogu u poticanju, razvijanju i očuvanju kreativnosti u djece. Autorica Miljak (1996) naglašava implicitnu pedagogiju odgojitelja kao izrazito važnu stavku u načinima poticanja djetetovog razvoja. Odgojitelj u svom radu na razne načine može poticati djecu na kreativno izražavanje. Kvalitetna priprema okruženja u odgojnoj skupini, kao i implicitna pedagogija odgojitelja imaju jedan od najvažnijih utjecaja na ostvarenost željene atmosfere koja podržava razvoj kreativnosti u djece.

Pelo (2007; prema Slunjski, 2013, 55-56) navodi neke od načina koji potpomažu jačanju dječjih kreativnih potencijala; „Poticati ih na čuđenje, tj. istraživanje i stjecanje iskustava s različitim zanimljivim izražajnim materijalima, osnaživati njihove umjetničke i istraživačke sposobnosti. Jačati urođenu sklonost djeteta da promatra, da se čudi i uočava detalje. Poticati inicijativu djece u području stvaralaštva. Poticati djecu na samostalno korištenje raznovrsnih izražajnih materijala. Poticati ih na promišljanje o novim perspektivama i mogućnostima izražavanja”. Iz odgovora sudionika ovog istraživanja je vidljiva velika prisutnost navedenih načina koji pomažu jačanje dječjih kreativnih potencijala. Slunjski (2013, 57) navodi neke osnovne principe kojima je omogućeno sačuvati kreativnost u djece. Prema toj autorici nije dobro sugerirati djeci svoje viđenje stvarnosti, niti ih usmjeravati na nama važno. Djeci treba biti dopušteno da svoje doživljaje izraze na kreativan način, bez sputavanja, odnosno poučavanja na koji način nešto izraziti. Dramske igre dopuštaju djetetu da na svoj način izraze osobna „znanja, iskustva, razumijevanja, kao i različite emocije”.

Autori Vukosav i Sindik (2010, 153) navode primjere u kojima se iskazuje dječja kreativnost: „u njihovim originalnim i neuobičajenim pitanjima i odgovorima, u neuobičajenim mudrim

izjavama, njihovoj neiscrpoj maštovitosti i inventivnosti, smislu za improvizaciju i originalnim rješenjima problema, hrabrosti da iskažu te ideje”. Ukoliko je odgojitelj upoznat s navedenim načinima kreativnog izražavanja djece uz spremnost djelovanja za njegovanje njihovog kreativnog potencijala, u konkretnim situacijama prepoznaje mogućnosti u kojima je djetetu podrška za njihovo ostvarenje u kreativnom smislu.

Autorica Miljak (1996, prema Došen Dobud, 2005) navodi kako su razvijanje i odgoj individualnosti djeteta, autonomija i sloboda u temelju razvoja kreativnosti djece. Humanistički usmjereni predškolski kurikulum sadrži značajke koje pobliže objašnjavaju značenje i cilj temeljne ideje. a može se primijetiti da su te značajke u velikom broju prisutne u odgovorima sudionika ovog istraživanja što upućuje na razvijenu svijest odgojitelja o adekvatnom načinu djelovanja sa ciljem poticanja kreativnosti u djece. Slunjski (2008) ističe proces učenja djeteta njegovom subjektivnom konstrukcijom, što podršku odgojitelja procesu učenja čini individualiziranim pristupom, dok nema mjesta unificiranom i univerzalnom. Proces kontinuiranog poticanja kreativnosti u djece ne može opstati ukoliko odgojitelj nije spreman individualno pristupiti poticanju kreativnosti pojedinog djeteta. Jedan od odgovora koji je bio u većem broju zastupljen u ovom istraživanju je važnost poticanja mašte u djece. Važnost mašte, produktivne aktivnosti koja u procesu učenja služi kao pomoć i olakšavajući faktor autori Bognar i Kragulj (2011) povezuju i s olakšavanjem rješavanja problema, kao i pospješivanjem samoaktualizacije. Uz maštu, Schank i Neaman (2001, prema Bognar i Kragulj, 2011) navode i neuspjeh kao važnu pojavu u razvoju samoaktualizacije, uspoređujući ga s motivacijom, onim što pokreće i poboljšava ljudsko djelovanje. Ukoliko odgojitelj ne posjeduje kompetencije i nema dovoljno razvijenu svijest o značaju očuvanja dječje mašte, utoliko djetetov inherentni kreativni potencijal biva potisnut (Robinson, 2015, prema Bačlija Sušić, 2018).

Jedan od važnih načina poticanja kreativnosti u djece jest dostupnost uvjeta za neometanu igru djeteta. Teoretski gledano, igrom se potiču kognitivni i afektivni procesi koji su značajni i za kreativnost (Russ, 2003; prema Rački 2017). Posebno se ističe simbolička igra u poticanju mašte i razvoju divergentne organizacije misaonih aktivnosti (Duran, 2003, 2010, prema Rački, 2017). Sugestija autora Howard-Jones, Taylor i Sutton (2002; prema Rački, 2017, 6) je da se djeci nakon slobodne igre ponude aktivnosti koje traže kreativnost. „Autori objašnjavaju to otkriće pozitivnog utjecaja igre na kreativnost kao posljedicu transfera zaigranosti s jednog zadatka na drugi ili kao posljedicu transfera istraživačkog mentalnog seta”. Sudjelovanje djece u fleksibilnoj igri naznačilo je višu razinu kreativnosti od izloženosti djece strukturiranim igrama, a na to je upućivala mjera originalnosti sudionika.

Jedan od najznačajnijih čimbenika za očuvanje i daljnji razvoj djetetovog stvaralačkog potencijala je njegovo životno okruženje. Spontane aktivnosti koje djetetu omogućuju ostvarenje procesa koji sadrži igru, samostalno istraživanje i otkrivanje, kao i razne doživljaje uz radost djeteta u takvim aktivnostima čine cilj stvaralačkog procesa, dok rezultat nije važan (Bačlija Sušić, 2018). Samostalnost djelovanja djeteta na razne načine je izrazito naglašena u odgovorima sudionika ovog istraživanja. Slunjski (2013) ističe potrebu djeteta da boravi u stimulirajućem, ugodnom, zanimljivom i opuštenom okruženju od svoje najranije dobi, kao i potreba djeteta da njegova kreativnost bude cijenjena. Bognar (2006) i Kragulj (2011) također navode povezanost uspješnog procesa kreativnosti s odgojno-obrazovnom klimom koja je ugodna (prema Dubovicki i Omićević, 2016). Klima koja je povoljna za poticanje kreativnosti može biti osigurana samo od pojedinca otvorenog novim idejama i inovacijama (Nickerson, 1999, prema Dubovicki i Omićević, 2016). Opuštenost atmosfere koja vlada ozračjem odgojno-obrazovnog prostora je izrazito važna za mogućnost razvijanja kreativnosti, što su sudionici istraživanja potvrdili svojim odgovorima. Uloga odgojitelja obuhvaća usmjerenost na razvijanje kreativnog i kritičkog dječjeg mišljenja uz razvijanje kompetencija. Glavni načini ostvarivanja navedenog se realiziraju „kroz dogovaranje s djecom, poticanje njihove samostalnosti, autonomije i emancipacije” (Miljak, 2009, prema Slunjski, 2012, 95). Također je važno naglasiti da uz motivaciju, za proces poticanja i razvijanja kreativnosti, osoba treba posjedovati određenu količinu sposobnosti i znanja. Sa ciljem povećanja samopouzdanja i sigurnosti u radu, u prikupljanju znanja i sposobnosti veliku ulogu imaju dodatno usavršavanje i suradnja (Somolanji i Bognar, 2008). Iz navedenog je vidljiva značajnost dodatnog osposobljavanja u smislu razvijanja kreativnosti u djece. U odgovorima sudionika nije bilo navođenja profesionalnog usavršavanja kao načina za poticanje dječje kreativnosti.

4. 4. 5. Izazovi u poticanju dječje kreativnosti

Na pitanje „Koji su najveći izazovi koje imate (ili biste po Vašem mišljenju imali da radite u vrtiću) u poticanju kreativnosti djece?” najveći broj (N = 24; 32,4 %) sudionika naveo je izazove prevelikog broja djece u skupini i nedostatanost materijala za rad. Osim navedenog, često je navođen izazov u suradnji s ostalim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa, kao i različite vrste izazova u odnosu prema djeci.

U nastavku su primjeri najvećih izazova odgojitelja u poticanju kreativnosti u djece:

- „Nedostatak intrinzične motivacije.”
- „Velik broj djece u odgojnoj skupini.”
- „Nedostatak ideje i materijalnog poticaja.”
- „Darovita djeca.”
- „Dječja prirođena znatiželja.”
- „Prilagodba svakom djetetu individualno.”
- „Različitosti među djecom.”
- „Poticanje nezainteresirane djece.”
- „Suradnja s kolegicama, s roditeljima.”
- „Nerazumijevanje kolegica i usredotočenost na ustaljeno.”
- „Šablonski rad koji je prisutan u vrtiću.”
- „Ne nametati djetetu gotove i već zadane odgovore, već ga vješto poticati, propitivati i podržati da samo pronalazi odgovore na svoja pitanja.”
- „Voljela bih se više usavršavati i time postići još kvalitetniji proces rada.”

Runco (1997; prema Kunac, 2015, 442) navodi čimbenike koji sputavaju kreativnost: „manjak poštovanja za originalnost, ograničavanje, manjak autonomije i izvora, neprikladne norme, negativne povratne informacije, nedostatak vremena, natjecanje i nerealistična očekivanja”. U skladu s navednim, odgovori sudionika se u određenoj mjeri odnose na izazove suradnje s stručnim timom, kao i kolegicama.

Također, kao izazov je naveden nedostatak intrinzične motivacije. Motivacija kreativnih pojedinaca se javlja intrinzično, a potiče ju i održava zadovoljstvo uspješnosti u stvaranju okruženja koje razvija kreativnost djece. Pongračić i sur. (2020) ističu važnost intrinzične motivacije u utjecaju na kreativnost učitelja uz plaću, uvjete rada i međuljudske odnose s ostalim sudionicima odgojno-obrazovnog sustava. Intrinzična motivacija se temelji na zadovoljstvu pozivom i radom, dok ekstrinzični faktori imaju pozitivan ili negativan utjecaj u smislu motivacije pojedinca (Somolanji i Bognar, 2008).

Valja istaknuti odgovor koji naglašava želju za usavršavanjem kao način za potizanje veće kvalitete rada. Bognar i Bognar (2007) kao jedno od važnih načina razvoja kreativnosti u pojedinaca vide u procesu permanentnog usavršavanja na način u kojem pojedinac samostalno promišlja o procesu djelovanja u svom radu. Ulaganje u poticanje razvoja kreativnosti odraslih sudionika neizravno pozitivno utječe na razvoj kreativnosti u najmlađih sudionika odgojno-obrazovnog procesa. Kao što je prethodno istaknuto, uska je povezanost procesa permanentnog usavršavanja i stjecanja određenih znanja i sposobnosti s razvojem kreativnosti (Pongračić i sur. 2020). Kunac (2015) navodi manjak prilika za razvijanje kreativnosti tijekom školovanja kao problem u poticanju aktivnosti kod djece.

Torrance (1962, prema Đorđević, 2010) govori o prijedlozima kako nastavnik može stvarati ozračje koje podržava poticanje i razvoj kreativnosti. Na početku, treba poznavati glavne karakteristike kreativnosti kako bi u praktičnom djelovanju bio sposoban prihvatiti i poticati originalne ideje i djelovanje. Zatim, važno je da razvija otvorenost uma s ciljem da bude sposoban potaknuti i provocirati kreativnost u pojedincima, odnosno da ne budu oni uzrok potkopavanja kreativnih mišljenja i ideja. Također, presudan je i optimistični stav prema potencijalima i mogućnostima okoline u kojoj djeluju. Nažalost, određeni broj odgovora sudionika ovog istraživanja se odnosi na dječju darovitost, različitost, znatiželju. Istraživanjem Westbya i Dawsona (1995, prema Kunac, 2015) navodi kako nastavnici koji promiču kreativnost smatraju smetnjom osobine kreativnih učenika. Jedan od mogućih odgovora na nesrazmjer u navedenom rezultatu istraživanja mogu biti prevelik broj učenika u istom razredu što utječe na nemogućnost učitelja da adekvatno odgovori na potrebe iznimno kreativnih pojedinaca. Odgojitelj kojeg trebaju novi naraštaju predškolske djece je pojedinac koji se raduje tijekom uočene kreativnosti u djeteta, a ne usmjerava ih na stereotipan način ponašanja i reprodukcije radova u skladu tuđih očekivanja (Grdinić i Lončarić, 2019).

Razni čimbenici mogu utjecati na razloge sputavanja kreativnosti: ograničenost rada u vremenskim, prostornim i materijalnim uvjetima, nestručnost učitelja, neprimjereno isplaniran nastavni plan i program, nedostatak vremena i autoritarni stav mentora, kao i prevelika brojnost djece u istom razredu (Somolanji i Bognar, 2008). Upravo su prevelik broj djece u odgojnim skupinama, uz nedostatak adekvatnih prostorno-materijalnih uvjeta odgovori koji su najviše zastupljeni kod sudionika ovog istraživanja.

5. Zaključak

Cilj ovog rada je bio ispitati mišljenja odgojitelja o mogućnostima i izazovima u poticanju kreativnosti u djece. Jedan od načina razvijanja vlastite kreativnosti koji pruža i veće mogućnosti poticanja kreativnosti u djece je permanentno profesionalno usavršavanje odgojitelja. U ovom istraživanju, međutim, više od polovice sudionica nije sudjelovalo u profesionalnom usavršavanju o kreativnosti. Dok razlog navedenom nije dostupan, valja naglasiti kako je samorefleksija odgojitelja jedan od najvažnijih aspekata djelovanja odgojitelja koji utječe na stavove i uvjerenja, odnosno na implicitnu pedagogiju odgojitelja. Samorefleksijom odgojitelj djeluje u smjeru istraživanja i unaprjeđivanja vlastite prakse, što je karakteristika i dugoročnog profesionalnog usavršavanja. Imajući navedeno u vidu, ovakav rezultat nije zadovoljavajući.

Sudionice su također bile ispitivane o utjecaju društvenog i prostorno-materijalnog okruženja na poticanje kreativnosti u djece. Prevladavali su primjeri pozitivnog poticanja društvenog okruženja na njihovo poticanje kreativnosti u djece, pri čemu su odgojiteljice uglavnom navodile otvorenost za novine i suradnju s kolegama. Negativni aspekt se odnosio na veliki broj djece u odgojnim skupinama, kao i nedostatak asistenata za djecu s poteškoćama u razvoju uz pritisak očekivanja rezultata uz zanemarivanje vrednovanja procesa. Navedeno otežava mogućnost kvalitetne posvećenosti individualnim potrebama djeteta, a time i manjak poticanja i razvijanja kreativnosti. Također, većina sudionica navela je konkretne primjere pozitivnog utjecaja prostorno-materijalnog okruženja na poticanje kreativnosti u djece uglavnom navodeći kvalitetno okruženje koje je bogato raznovrsnim materijalima uz fleksibilnost razmještaja materijala i namještaja u sobi. Primjeri negativnog djelovanja prostorno-materijalnog okruženja na poticanje kreativnosti odnosili su se na nedostatnu količinu materijala koja ograničava provedbu određenih aktivnosti.

Načini poticanja kreativnosti djece koje sudionice istraživanja preporučuju drugim odgojiteljima odnose se na kvalitetnu pripremu poticajnog prostorno-materijalnog okruženja, poticanje maštovitosti i slobode izražavanja, omogućavanje okruženja u kojem se potiču razne umjetničke aktivnosti, kao i kultiviranje opuštene atmosfere u kojoj dijete slobodno izražava svoje ideje. Najveći broj sudionica naveo je preveliki broj djece u skupini uz nedostatnost materijala za rad kao primjere najvećih izazova u poticanju kreativnosti djece.

Uz navedeno, izražena su mišljenja o izazovima u smislu suradnje s ostalim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa, kao i različite vrste izazova u odnosu prema djeci; rad s darovitim djecom, dječja znatiželja, dječja nezainteresiranost, različitosti među djecom.

Dobiveni rezultati upućuju na važnost promišljanja o mogućnostima poticanja dječje kreativnosti i osiguravanja povoljnih psiholoških, pedagoških, materijalnih, organizacijskih i kadrovskih uvjeta povoljnih za razvoj dječje kreativnosti, kao i na potrebu iznalaženja kreativnih rješenja u prevladavanju izazova u tom procesu. U radu su istaknuti višestruki razlozi zašto je kreativnost važna u životu svakog djeteta i svakog odgojitelja te se ovim radom želi pridonijeti boljem razumijevanju kreativnosti i njezine važnosti u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju.

6. Literatura

1. Amabile, T. M. (2012.). Componential Theory of Creativity. *Harvard Business School Working Paper*, No. 12-096. <https://www.hbs.edu/ris/Publication%20Files/12-096.pdf>. Pristupljeno: 20. 7. 2022.
2. Amabile, T. M. i Pillemer, J. (2012). Perspectives on the Social Psychology of Creativity. *Journal of Creative Behavior*, 46(1), 3-15. <https://doi.org/10.1002/jocb.001>
3. Arar, R. i Rački, Ž. (2003). Priroda kreativnosti. *Psihologijske teme*, 12(1), 3-22. <https://hrcak.srce.hr/file/19581>
4. Bačlija Sušić, B. (2018). Dječje glazbeno stvaralaštvo: stvaralački i autotelični aspekt. *Metodički ogledi*, 25(1), 63-83. <https://hrcak.srce.hr/217456> srpanj 2022
5. Beck-Dvoržak, M. (1987). Psihička uvjetovanost kreativnosti. U: L. Kroflin i sur. (ur.), *Dijete i kreativnost* (97-99). Zagreb: Globus.
6. Beroš, I. (2018). Elementi primjene kreativnosti u odgojno-obrazovnom procesu. *Acta Iadertina*, 15(2), 73-92. <https://doi.org/10.15291/ai.2814>
7. Bognar, B. (2004). Poticanje kreativnosti u školskim uvjetima. *Napredak*, 145(3), 269-283.
8. Bognar, L. (2006). Suradničko učenje u sveučilišnoj nastavi. *Život i škola*, 52(15-16), 7-16. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/25020>
9. Bognar, L. i Bognar, B. (2007). Kreativnost učitelja kao značajna kompetencija nastavničke profesije. U: N. Babić (ur.), *Kompetencije i kompetentnost učitelja: zbornik radova / Competences and teacher competence: proceedings* (str. 421-428). Osijek: Učiteljski fakultet u Osijeku.
10. Bognar, L. i Kragulj, S. (2011). Odnos između kreativnosti i samoaktualizacije u sveučilišnoj nastavi. U: A. Jurčević Lozančić i S. Opić (ur.), *Škola, učenje i odgoj za budućnost* (str. 57-70). Zagreb: Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.
11. Bučić, A. i Sorić, I. (2002). Kreativnost, inteligencija i školski uspjeh. *Radovi - Razdio filozofije, psihologije, sociologije i pedagogije*, 41(18), 117-142. <https://doi.org/10.15291/radovifpsp.2604>
12. Burleson, W. (2005). Developing creativity, motivation, and self-actualization with learning systems. *International Journal of Human-Computer Studies*, 63(4-5), 436-451. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2005.04.007>

13. Čudina-Obradović, M. (1991). *Nadarenost - razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje*. Zagreb: Školska knjiga.
14. Đorđević, J. (2010). Proces globalizacije i kreativnosti. *Pedagoška stvarnost*, 56(7-8), 537-549.
15. Došen Dobud, A. (2005). *Malo dijete – veliki istraživač*. Zagreb: Alinea.
16. Došen Dobud, A. (2016). *Dijete: istraživač i stvaralac*. Zagreb: Alinea.
17. Dubovicki, S. i Omićević, A. (2016). Nastavne metode kao poticaj učenikovoј kreativnosti. *Život i škola*, 62(1), 105-124. <https://hrcak.srce.hr/165108>
18. Đurišić-Bojanović, M. (2011). Kreativnost - ključna kompetencija ili emancipatorni potencijal u društvu znanja. U: G. Gojkov i A. Stojanović (ur.), *Daroviti u procesu globalizacije: zbornik 16* (str. 29-44). Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača Mihailo Pavlov. <http://www.uskolavrsac.edu.rs/Novi%20sajt%202010/Dokumenta/Izdanja/16%20Okrugli%20sto/default.htm>. Pristupljeno: 5. 7. 2022.
19. Dweck, C. S., Chiu, C. Y., i Hong, Y. Y. (1995.). Implicit theories and their role in judgment and reactions: A world from two perspectives. *Psychological Inquiry*, 6(4), 267-285. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0604_1
20. Grdinić, L. i Lončarić, D. (2019). Socijalno-interpersonalna kreativnost i faze moralnog rasuđivanja učenika. U: D. Krneta (ur.), *Darovitost, edukacija darovitih, inovacije i kreativnost u obrazovanju i psihologiji* (str. 175-185). Banja Luka: Grafid, 2019. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3776720>
21. Hernández-Torrano, D. i Ibrayeva, L. (2020). Creativity and education: A bibliometric mapping of the research literature (1975–2019). *Thinking skills and creativity*, 35, 100625. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.100625>
22. Jukić, T. i Knezović, A. (2022). Kreativnost u nastavi engleskoga jezika: (samo)procjene studenata i učitelja. *Acta Iadertina*, 19(1), 7-33. <https://doi.org/10.15291/ai.3876>
23. Kankaraš, M. (2009). Implicitne teorije kreativnosti: kros-kulturalna studija. *Psihologija*, 42(2), 197-202. <https://doi.org/10.2298/PSI0902187K>
24. Koludrović, M. i Reić Ercegovac, I. (2010). Poticanje učenika na kreativno mišljenje u suvremenoј nastavi. *Odgojne znanosti*, 12(2 (20)), 427-439. <https://hrcak.srce.hr/68283>
25. Kragulj, S. (2011). Odgojno-obrazovna klima u sveučilišnoj nastavi. *Život i škola*, 57(25), 35-59. <https://hrcak.srce.hr/71623>

26. Kunac, S. (2015). Kreativnost i pedagogija. *Napredak*, 156(4), 423-446.
<https://hrcak.srce.hr/166211>
27. Lubart, T. (2016). Creativity and convergent thinking: Reflections, connections and practical considerations. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 4, 7-15.
<https://doi.org/10.22363/2313-1683-2016-4-7-15>
28. Makel, M. C. i Plucker, J. A. (2008). Creativity. U: Pfeiffer, S. I. (ur.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* (pp. 247-270). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-0-387-74401-8_13
29. Miljak, A. (1996). *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja*. Velika Gorica: Persona.
30. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2014). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*.
31. Mlinarević, V., Zrilić, S. i Travirka Marčina, K. (2020). Suvremeni pristup poučavanju nove generacije darovitih učenika. U: R. Horák, C. Kovács, Z. Námesztovszki i M. Takács (ur.), *Value system of younger generations* (str. 137-148). Subotica, Srbija: University of Novi Sad.
32. Ninčević, M. i Jurić, D. (2016). Uloga kompetencije kreativnosti i socijalne kompetencije u nastavi vjeronauka. *Obnovljeni Život*, 71(2), 247-256.
<https://doi.org/10.31337/oz.71.2.8>
33. Nola, D. (1987). Kreativni odgoj. U: Kroflin, L. i sur. (ur.), *Dijete i kreativnost* (str. 9-13). Zagreb: Globus.
34. Pongračić, L., Čarapović, T. i Zečević, M. (2020). Edukativna platforma za mrežno učenje Campster u kontekstu cjeloživotnoga obrazovanja. U: Višnjic-Jevtić, A. i sur. (ur.), *Jezik, književnost i obrazovanje - suvremeni koncepti: zbornik radova s međunarodnog znanstvenog skupa 4. Međimurski filološki i pedagoški dani* (str. 236-251). Čakovec: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet, Odsjek u Čakovcu.
<http://ihjj.hr/mreznik/uploads/f16e90ebade5ca7f1dedf7db0040328c.pdf>. Pristupljeno: 6. 7. 2022.
35. Posavec, M. (2010). Višestruke inteligencije u nastavi. *Život i škola*, 56(24), 55-64.
<https://hrcak.srce.hr/63278>
36. Rački, Ž. (2017). Zaigranost kao manifestacija koherentne stabilnosti kreativnosti učenika. U: M. Željeznov Seničar (ur.), *XI. međnarodna strokovna konferenca učiteljev*

podaljšanega bivanja "Igra in učenje v OPB": zbornik prispevkov (str. 6-12).
Ljubljana: MiB d.o.o.

37. Renzulli, J. S. i Reis, S. M. (1985). *The Schoolwide Enrichment Model Executive Summary*. [https://gifted.uconn.edu/schoolwide-enrichment-model/semexec/#:~:text=The%20Schoolwide%20Enrichment%20Model%C2%B9%20\(SEM,as%20faculty%20strengths%20and%20creativity](https://gifted.uconn.edu/schoolwide-enrichment-model/semexec/#:~:text=The%20Schoolwide%20Enrichment%20Model%C2%B9%20(SEM,as%20faculty%20strengths%20and%20creativity). Pristupljeno: 28. 7. 2023.
38. Sawyer, R. K. (2003). Emergence in Creativity and Development. U: R. K. Sawyer i sur. (ur.), *Creativity and Development* (str. 12-60). New York: Oxford University Press
39. Slunjski E. (2013) *Kako pomoći djetetu da (p)ostane kreativno i da se izražava jezikom umjetnosti*. Zagreb: Element.
40. Slunjski, E. (2012). *Tragovima dječjih stopa*. Zagreb: Profil.
41. Slunjski, E. (2008). *Dječji vrtić – zajednica koja uči*. Zagreb: Spektra Media.
42. Somolanji, I. i Bognar, L. (2008). Kreativnost u osnovnoškolskim uvjetima. *Život i škola*, 54(19), 87-94. <https://hrcak.srce.hr/24067>
43. Sternberg, R. J. (2006). Creating a vision of creativity: The first 25 years. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 5(1), 2-12. <https://doi.org/10.1037/1931-3896.5.1.2>
44. Sternberg, R. J i O'Hara, L. A. (1999). Creativity and Intelligence. U: R. J. Sternberg (ur.), *Handbook of Creativity* (str. 251-273). New York: Cambridge University Press.
45. Supek, R. (1987). Priroda ljudske kreativnosti. U: Kroflin, L. i sur. (ur.), *Dijete i kreativnost* (str. 47-53) Zagreb: Globus.
46. Svedružić, A. (2005). Kreativnost i divergentno mišljenje u nastavi prirodoslovlja. *Metodički ogledi*, 12 (2), 103-118. <https://hrcak.srce.hr/2340>
47. Tatalović Vorkapić, S., Momić, P. i Marić, M. (2021). Kreativnost, otpornost i ličnost kao važne karakteristike suvremenog učitelja. U: S. Vrcić-Mataija i I. Cvitković Kalanjoš (ur.), *Učitelj - između tradicije i suvremenosti* (str. 329-344). Zadar: Sveučilište u Zadru, Odjel za nastavničke studije u Gospiću.
48. Tokić, R. (2017). Kreativnost u trećoj životnoj dobi. *Andragoški glasnik*, 21(1-2 (36)), 7-26. <https://hrcak.srce.hr/194917>
49. Vertovšek, N. i Vertovšek, V. (2012). Aikido za djecu: smisao kreativnog podučavanja koordinacije uma i tijela. *Metodički ogledi*, 19(2), 59-77. <https://hrcak.srce.hr/103683>
50. Vujičić, L. (2011). *Istraživanje kulture odgojno-obrazovne ustanove*. Zagreb: Mali profesor

51. Vukosav, J. i Sindik, J. (2010). Povezanost dimenzija tri mjerna instrumenta za procjenu darovitosti i neverbalne inteligencije predškolske djece. *Metodički ogledi*, 17(1-2), 149-175. <https://hrcak.srce.hr/68500>

Sažetak

Pojam kreativnosti određuju različite definicije ovisno o aspektu gledanja na prirodu kreativnosti. Suвременa pedagogija zauzima stav o kreativnosti kao razvojnoj kategoriji koja je podložna raznim utjecajima. U kontekstu odgojno-obrazovne ustanove, tijekom neposrednog djelovanja u praksi, odgojitelj nosi značajnu odgovornost u razvoju i poticanju kreativnosti u djece. Važno je da suvremeni odgojitelj ima sposobnost samorefleksije za svoj rad s djecom u svim aspektima, što mu omogućava djelovati u smjeru optimalnog razvoja dobrobiti za djecu. Kultura svake pojedine odgojno obrazovne ustanove je podložna raznim čimbenicima koji utječu na mogućnost djelovanja odgojitelja u razvoju kreativnosti u djece, u smislu poticanja ili sputavanja iste.

Cilj ovog rada je bio ispitati mišljenja odgojitelja o mogućnostima i izazovima u poticanju kreativnosti u djece. U istraživanju su sudjelovale 74 studentice izvanrednog diplomskog studija Rani i predškolski odgoj i obrazovanje na Filozofskom fakultetu u Splitu, od čega je 35 (47,3 %) studentica s prve, a 39 (52,7 %) studentica s druge godine studija. Ispitanici su svoja mišljenja i stavove o temi izrazili u *online* anketi. Veliki broj sudionika nije sudjelovao na radionicama na temu kreativnosti. Utjecaj prostorno-materijalnog i društvenog okruženja na poticanje kreativnosti u djece, većina opisuje konkretnim pozitivnim primjerima iz prakse. U negativnim primjerima se većina slaže kako su glavni čimbenici koji pridonose otežanom poticanju kreativnosti nedostatak raznovrsnog materijala i prevelik broj djece u odgojnim skupinama. Prijedlozi odgojitelja o načinu poticanja kreativnosti koje preporučuju drugim odgojiteljima se odnose na kvalitetnu pripremu poticajnog prostorno-materijalnog okruženja i mašte, omogućavanje okruženja u kojem se potiču razne umjetničke aktivnosti, kao i kultiviranje opuštene atmosfere u kojoj dijete slobodno izražava svoje ideje. Uz već navedene negativne čimbenike, odgojitelji kao najveće izazove vide u suradnji s ostalim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa, kao i različitim izazovima u odnosu prema djeci; rad s darovitom djecom, dječja znatiželja, dječja nezainteresiranost, različitosti među djecom.

Zaključno, istraživanje u sklopu ovog rada je dalo širok raspon odgovora u konkretnim primjerima poticajnih i izazovnih čimbenika koji utječu na rad odgojitelja u smjeru poticanja kreativnosti u djece. Navedeno upućuje na postojanje samorefleksije u radu odgojitelja koja je temelj za mijenjanje vlastitih uvjerenja, a time i djelovanja u radu s djecom.

Ključne riječi: dijete, rani i predškolski odgoj i obrazovanje, samorefleksija, stručno usavršavanje, stvaralaštvo

Abstract

The concept of creativity is determined by different definitions depending on the aspect of looking at the nature of creativity. Contemporary pedagogy takes a position on creativity as a developmental category that is subject to various influences. In the context of an educational institution, during direct action in practice, the educator bears a significant responsibility in the development and stimulation of children's creativity. It is important that the modern educator has the ability to self-reflect on their work with children in all aspects, which enables them to act in the direction of optimal development of children's well-being. The culture of each individual educational institution is subject to various factors that affect the ability of educators to develop creativity in children, in terms of encouraging or hindering it.

The aim of this paper was to examine the opinions of educators about the possibilities and challenges in encouraging creativity in children. 74 students of the extraordinary graduate study of early and preschool education at the Faculty of Humanities and Social Sciences in Split participated in the research, of which 35 (47.3%) were students from the first year, and 39 (52.7%) were students from the second year of study. Respondents expressed their opinions and views on the topic in an online survey. A large number of participants did not participate in workshops on the topic of creativity. The influence of the spatial-material and social environment on the stimulation of creativity in children is described by most with concrete positive examples from practice. In the negative examples, most agree that the main factors hindering the stimulation of creativity are the lack of various materials and too many children in educational groups. The educators' suggestions on how to encourage creativity, which they recommend to other educators, refer to the quality preparation of a stimulating spatial and material environment and imagination, enabling an environment in which various artistic activities are encouraged, as well as cultivating a relaxed atmosphere in which the child freely expresses his ideas. In addition to the already mentioned negative factors, educators see the greatest challenges in cooperation with other participants in the educational process, as well as various challenges in their relationship with children; working with gifted children, children's curiosity, children's lack of interest, differences among children.

In conclusion, the research within this paper gave a wide range of answers in concrete examples of stimulating and challenging factors that influence the work of educators in the direction of encouraging creativity in children. The above points to the existence of self-reflection in the

work of educators, which is the basis for changing one's own beliefs, and thus actions in working with children.

Keywords: child, creativity, early and preschool education, professional development, self-reflection

**Izjava o pohrani i objavi ocjenskog rada
(diplomskog)**

Studentica: Antonia Urličić

Naslov rada: Poticanje kreativnosti djece: izazovi i mogućnosti u radu odgojitelja

Znanstveno područje i polje: Društvene znanosti / Pedagogija

Vrsta rada: Diplomski rad

Mentorica rada (ime i prezime, akad. stupanj i zvanje): izv. prof. dr. dc. Tonča Jukić

Komentor/ica rada (ime i prezime, akad. stupanj i zvanje): /

Članovi povjerenstva (ime i prezime, akad. stupanj i zvanje):

doc. dr. sc. Anita Mandarić Vukušić

Iskra Tomić Kaselj, asist.

Ovom izjavom potvrđujem da sam autorica predanog ocjenskog rada (diplomskog) i da sadržaj njegove elektroničke inačice u potpunosti odgovara sadržaju obranjenog i nakon obrane uređenog rada.

Kao autor izjavljujem da se slažem da se moj ocjenski rad, bez naknade, trajno javno objavi u otvorenom pristupu u Digitalnom repozitoriju Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Splitu i repozitoriju Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu (u skladu s odredbama Zakona o visokom obrazovanju i znanstvenoj djelatnosti (NN br. 119/22).

Split, 22. 9. 2023.

Potpis studenta/studentice: Antonia Urličić

Napomena:

U slučaju potrebe ograničavanja pristupa ocjenskom radu sukladno odredbama Zakona o autorskom pravu i srodnim pravima (111/21), podnosi se obrazloženi zahtjev dekanici Filozofskog fakulteta u Splitu.

SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

kojom ja Antonia Urličić, kao pristupnik/pristupnica za stjecanje zvanja magistricae praesc. educ. , 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 diplomskoga 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 diplomskoga rada nije iskorišten za koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanovi.

Split, 22. 9. 2023.

Potpis

Antonia Urličić