

# Utjecaj integriranog učenja uz pokret na mijenjanje kulture ustanove

---

Halar, Sanja

Master's thesis / Diplomski rad

2021

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

*Permanent link / Trajna poveznica:* <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:189:757819>

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

*Download date / Datum preuzimanja:* **2025-03-14**



*Repository / Repozitorij:*

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



SVEUČILIŠTE U RIJECI  
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Sanja Halar  
Utjecaj integriranog učenja uz pokret na mijenjanje kulture ustanove  
DIPLOMSKI RAD

Rijeka, 2021.



SVEUČILIŠTE U RIJECI  
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI  
Diplomski sveučilišni studij Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

Sanja Halar  
Utjecaj integriranog učenja uz pokret na mijenjanje kulture ustanove  
DIPLOMSKI RAD

Predmet: Kultura ustanove  
Mentor: prof. dr. sc. Lidija Vujičić  
Student: Sanja Halar  
JMBAG: 0299010884

U Rijeci,  
2021.

## IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

„Izjavljujem i svojim potpisom potvrđujem da sam završni rad izradila samostalno, uz preporuke i savjetovanje s mentorom. U izradi rada pridržavala sam se Uputa za izradu završnog rada i poštivala odredbe Etičkog kodeksa za studente/studentice Sveučilišta u Rijeci o akademskom poštenju.“

Potpis studentice:

---

Sanja Halar

## **ZAHVALA**

*Zahvalu dugujem svojoj mentorici prof. dr. sc. Lidiji Vujičić na povjerenju koje mi je iskazala zadavši mi ovako složenu temu i svim profesorima i asistentima Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci, posebno mag. praesc. educ. Akvilini Čamber Tambolaš.*

*Također sam zahvalna na tome što mi je pružena prilika završiti diplomski studij Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja na fakultetu na kojem sam doživjela bezbroj predivnih trenutaka podrške, uvažavanja i razumijevanja.*

*Ovaj rad posvećujem svojem zaručniku Jurici, svojim roditeljima, braći i cijeloj obitelji koja me neprestano podržavala da ustrajem u onome što radim i da ni u kojem trenutku ne odustajem. Ne mogu, a da se ne zahvalim svojim kolegicama, Martini, Alini, Andrei i Brigiti, s kojima sam dijelila trenutke svog pripravničkog staža i diplomskog studija, s kojima sam učila i koje su mi dopustile da podijelim s njima svoje znanje.*

*Za kraj, veliko hvala svim mojim prijateljima koji su pokazali interes i poštovanje prema mojem zvanju i strpljivo slušali s kakvim se izazovima susreću odgajatelji. Uz njihovu podršku i motivaciju nikada neću odustati!*

## **SAŽETAK:**

U ovom radu iznesene su temeljne činjenice koje ukazuju na važnost integriranog učenja uz pokret u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju, koristeći dosadašnja istraživanja i radove različitih autora i praktičara. Svjesni važnosti pokreta u današnje vrijeme, posebno kod djece rane i predškolske dobi, prikazat će se na koji način integrirano učenje uz pokret utječe na razvoj kulture odgojno-obrazovne ustanove i na koji način su ova dva elementa povezana. Svaka ustanova ili organizacija ima svoju kulturu, pa se kroz rad iznose različite teorije o kulturi ustanove, njezinim elementima, načinima na koje se ona može mijenjati i kako se na nju može utjecati.

Cilj ovog rada nije stvaranje novih znanja o integriranom učenju i kulturi ustanove, već promišljanje na koji su način ti pojmovi povezani i kakav je njihov međusobni utjecaj. Pregledom istraživanja iz stranih zemalja izdvojene su metode prikupljanja podataka, ciljevi istraživanja i poveznice između dobivenih rezultata istraživanja u svrhu otkrivanja novih, različitih spoznaja u praksi. Može li integriranje pokreta u odgojno-obrazovni rad utjecati na stvaranje pozitivne kulture ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja?

**Ključne riječi:** *integrirano učenje, pokret, dijete, odgajatelj, kultura organizacije, kultura ustanove*

## **SUMMARY:**

This paper presents the basic facts that indicate the importance of integrated learning with movement in early and preschool education using previous research and the work of various authors and practitioners. Aware of the importance of the movement today, especially in children of early and preschool age, it will be shown how integrated learning with initiation affects the development of the culture of the educational institution and how these two elements are connected. Every institution or organization has its own culture, so through their work they present different theories about the culture of the institution, its elements, the ways in which it can change and how it can be influenced.

The aim of this paper is not to create new knowledge about the integrated learning and culture of the institution, but to reflect on how the concepts are related and what their mutual influence is. The review of research from foreign countries highlights the methods of data collection, research objectives and links between the obtained research results in order to discover new, different knowledge in practice. Can the integration of the movement into educational work influence the creation of a positive culture of the institution of early and preschool education?

**Key words:** *integrated learning, movement, child, educator, organizational culture, institution culture*



## SADRŽAJ:

1. UVOD .....	1
2. SUVREMENA PERSPEKTIVA KURIKULA .....	2
2.1. Integrirani kurikulum .....	4
2.2. Rad djece na projektu – oblik integriranog kurikula .....	6
2.3. Integrirano učenje .....	13
2.3.1. Kontekst ustanove kao čimbenik integriranog učenja.....	14
2.3.2 Integrirano učenje kroz igru .....	18
3. POKRET U RANOM I PREDŠKOLSKOM ODGOJU I OBRAZOVANJU .....	21
3.1. Neuroznanstvene činjenice o važnosti pokreta za učenje .....	21
3.2. Dobrobiti pokreta.....	24
3.3. Uloga odgajatelja u kineziološkim aktivnostima.....	26
3.4. Integrirano učenje i pokret.....	32
4. KULTURA USTANOVE .....	36
4.1. Kultura organizacije.....	40
4.2. Kultura odgojno-obrazovne ustanove .....	45
4.3. Mijenjanje kulture odgojno-obrazovne ustanove.....	48
4.4. Elementi kulture odgojno-obrazovne ustanove .....	51
5. PREGLED ISTRAŽIVANJA .....	54
5.1. Integrirano učenje uz pokret i razvoj kognitivnih sposobnosti.....	55
5.2. Kultura odgojno-obrazovne ustanove .....	68
6. ZAKLJUČAK .....	76
6. LITERATURA.....	78

## 1. UVOD

Svaka ustanova ima vlastiti kurikulum koji se oblikuje s obzirom na specifičan kontekst u kojem se nalazi, odnosno prema kulturi u kojoj se nalazi. Kvalitetu kurikula pojedinog vrtića uvelike određuje kvaliteta prostorno-materijalnog okruženja i socijalnog okruženja te organizacijska kultura koja se neprestano unaprjeđuje i propituje. „Integrirana i razvojna priroda, kao i humanistička i sukonstruktivistička orijentacija, također određuju kvalitetu kurikula čije se konačno ostvarenje očituje i u stvaranju prikladnog okruženja koje se temelji na suvremenom shvaćanju djeteta kao cjelovitog bića (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje“, 2014:32-33). U odnosu na suvremeno shvaćanje djeteta i djetinjstva došlo je do promjena u načinu provođenja i organiziranja odgojno-obrazovnog rada u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Praktičari su prepoznali bogatstvo i raznolikost vlastite prakse zbog čega je došlo do promjena koje su toliko velike da se postavlja pitanje mijenja li kurikulum odgojnu praksu koliko i teorija, odnosno koliko praksa mijenja kurikulum. Na taj su se način, s godinama, otvorila brojna pitanja o praksi i krenulo se tragati za odgovorima. Promjene su krenule od unutrašnjeg vrednovanja i mijenjanja prema vanjskom vrednovanju i mijenjanju strukture i kulture ustanove (Miljak, 2015). Na temelju toga u odnos su se stavljali različiti segmenti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, što je dovelo do novih istraživanja i dokaza o praksi.

U ovom se radu u odnos stavljaju integrirano učenje uz pokret i kultura ustanove, pri čemu je cilj otkriti na koji način integrirano učenje uz pokret može utjecati na mijenjanje kulture ustanove i stvara li se pod tim utjecajem pozitivna ili negativna kultura. Pregledom dosadašnjih spoznaja u pregledanim istraživanjima, nastojat će se prikazati promjene koje se događaju integriranjem pokreta u odgojno-obrazovni rad i djelovanje istog na pripadnike ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, njezinu kvalitetu i kulturu. U odabranim istraživanjima iz različitih zemalja svijeta, izdvajale su se metode prikupljanja podataka, postavljeni ciljevi istraživanja i poveznice između dobivenih rezultata istraživanja, ne bi li se otkrilo mogu li različiti pristupi teoriji i praksi, različiti uvjeti u kojima su provedena istraživanja i različite metode istraživanja, dovesti do sličnih zaključaka i rezultata.

## 2. SUVREMENA PERSPEKTIVA KURIKULA

Iz suvremene perspektive na kurikulum se gleda kao na otvorenu knjigu koja nastaje, kao na „tijek stalnih promjena koje uvažavaju trajne vrijednosti, nadograđujući na njih nova postignuća u svim znanostima, pružajući pritom svakome mogućnost da vlastitim koracima dosegne željene ciljeve, zadaće i putove razvoja.“ (Previšić, 2007:34). Razumijevanju kurikula s vremenom se počelo prilaziti na, u potpunosti nov način, radi novog pogleda na dijete i djetinjstvo te shvaćanja djeteta kao socijalnog bića spremnog na učenje i otvorenog za socijalnu interakciju s vršnjacima, djecom različitog uzrasta i odraslima. Dijete počinje samostalno stjecati znanja i iskustva u socijalnoj interakciji s drugima, bez da se ona na njega prenose (Petrović-Sočo, 2009). Planiranje kurikula odvija se na kvalitetnoj komunikaciji i suradnji među odgajateljima kao i drugih stručnih djelatnika odgojno-obrazovne ustanove. Kvalitetna odgojno-obrazovna praksa je kolektivno, a ne individualno postignuće (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014). „Cilj suvremenog predškolskog obrazovanja nikako ne bi trebao težiti prosječnom razvoju djece, već bi se trebao usmjeriti na uvažavanje različitosti interesa, dispozicija i sposobnosti djece“ (Slunjski, 2001:19).

Na dijete se gleda kao na individuu s različitim vremenskim slijedom odrastanja i različitim iskustvima te osobnošću, iz čega proizlaze različiti stilovi učenja i različite želje. Zbog prethodno navedenog, kurikulum bi trebao biti fleksibilan koncept koji se prilagođava svim razlikama. Kurikulum bi se neprestano trebao prilagođavati svim potrebama i mogućnostima djece, ne bi li odgovarao razvojnoj razini svakog djeteta. Slunjski (2001), Miljak (2015), Petrović-Sočo (2009), smatraju neprimjerenim da se dijete prilagođava kurikulumu, a ne kurikulum djetetu jer bi on trebao polaziti od trenutne razvojne razine djeteta, i odgovarati njegovim osobnim potrebama i stilovima učenja te već postojećem znanju i iskustvu. Dijete je danas većinu svog vremena u ustanovi, što se naziva i institucionalizacijom djetinjstva zbog koje je zaista važno što djeci nudimo, koje izvore spoznaje. Važno je da djeci damo sve što možemo prevesti u praktične i konkretne aktivnosti. Međutim, prevođenje zamisli ili teorija u praksu nije jednostavan proces, već se kreće od čiste reprodukcije pa do umjetničkog procesa. (Miljak, 2015).

Kurikul nije sadržaj, već je pristup sadržaju u kojem je proces cjelovitog odgoja i obrazovanja djeteta odabran na osnovi dokumentiranja i promatranja interesa djece i mogućnosti te stilova učenja djece. Onaj kurikul kojim se nalažu univerzalne metode učenja i tehnika poučavanja, ne garantira doživljaj zadovoljstva i uspješnosti. Suvremeni kurikul dio je i suvremenog svijeta koji nudi bezbroj novih mogućnosti kojima se odgojno-obrazovni rad može podignuti na višu, suvremeniju, kvalitetniju razinu. Možemo izdvojiti rečenice autorice Gopnik (2003) koja ističe novu tehnologiju video snimanja i nove teorije kognitivne znanosti, kao razvijeni istraživački pothvat Piageta i Vigotskog, čime želi pokazati kako se „video snimanjem djecu može vidjeti na nov način, a korištenjem metafore računala možemo vidjeti da je primjećivanje i razumijevanje djece vrijedno našeg rada i truda. Na taj se način, dolazi do brojnih zanimljivih znanstvenih otkrića, ali i otkrića o nama samima jer nam svaka nova spoznaja o bebama govori nešto o nama“ (Gopnik, 2003:21-22).

Autorica Kessler u svom radu *Reconceptualizing the Early Childhood Curriculum* (1992) govori o važnosti djelovanja konteksta na stvaranje kurikula, koji je nekada bio zanemaren od strane odgajatelja, bez obzira na njihovu svjesnost. Nadalje, uloga konteksta bila je zanemarena i u istraživanjima na temu kurikula zbog čega autorica tvrdi kako bi se razumijevanjem kontekstualnih varijabli bolje razumjeli određeni postupci i djelovanja u praksi, te bi se isto tako moglo djelovati na način koji bi donio uspješne promjene. Isto tako, kada bi se u obzir uzele kontekstualne varijable pri provedbi kurikula u predškolskom odgoju, mogli bi se preporučiti poželjniji sadržaji u odnosu na kulturni kontekst i kulturu ustanove u kojoj se kurikul provodi. Kessler (1992) kurikul određuje kao zajedničko življenje djece i odraslih u vrtiću jer dijete uči sudjelujući u socijalnoj interakciji s drugima. Specifičnost poput kurikula ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja podrazumijeva cjelovitost svih aspekata kurikula ranog odgoja, gdje se u prvi plan stavlja kvaliteta cjelokupnog življenja djece u ustanovi. Uz obrazovanje, u ustanovi ranog i predškolskog odgoja ostvaruju se, drugi za dijete, obitelj i društvo, važni procesi kao što su očuvanje zdravlja, njega i zaštita djeteta. Važno je napomenuti kako naglasak nije na sadržajima učenja, nego na fleksibilnom, holističkom provođenju odgojno-obrazovnog procesa u kojem se velika vrijednost daje fizičkom kontekstu ustanove, socijalnim interakcijama, vremenskoj dimenziji odgojno-

obrazovnog procesa i poticajnom okruženju u ustanovi te individualnom tempu i stilu učenja djece (Miljak, 1996).

O ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju ili o institucijskom odgoju govori se još kao o izvanobiteljskom odgoju. Izvanobiteljski odgoj djece rane dobi trebao bi imati što više osobina dobrog obiteljskog odgoja u kojem se ostvaruje i razvija prisnost te pozitivna emocionalna klima, slobodna komunikacija, trajna veza s odraslima i drugom djecom, sudjelovanje djeteta u različitim životnim aktivnostima i sl. ( Petrovič-Sočo, 2009). U ovom je kontekstu naglasak također na igri, bogatom fizičkom i socijalnom okruženju djeteta radi njegova cjelovitog razvoja i zadovoljavanja svih njegovih potreba. Prema tome, kurikulum nije stroga, nepromjenjiva struktura koja se mora doslovno primjenjivati, već se on može fleksibilno usmjeriti na razvoj kvalitetnog okruženja u kojemu će dijete imati prilike učiti i živjeti u zajednici s drugom djecom i odraslima (Isto). Kurikulum je otvoren, dinamičan i razvojan, što znači da se ustanova mijenja i razvija učenjem, istraživanjem i suradnjom svih uključenih u odgojno-obrazovni proces (Priručnik za samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskog odgoja, 2012). Kvaliteta sredine u kojoj dijete živi i uči presudna je za njegov razvoj radi čega kurikulum nije moguće planirati na duži vremenski period. Kurikulum se neprestano izmjenjuje ovisno o znanjima koje dijete treba i želi usvojiti. „Sve su to značajke suvremenog kurikula koji ovisi o kvaliteti, kontinuitetu i kulturi zajedničkog življenja djece i odraslih u određenom institucijskom kontekstu, odnosno o tome što se u njemu događa, što djeca doživljavaju i kako žive u njemu iz dana u dan“ (Petrovič-Sočo, 2009:127). „Kvaliteta ustanove za rani odgoj razvojna je, a ne statična kategorija“ (Priručnik za samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja, 2012:17), koja se neprekidno povećava ili smanjuje. Jednom postignuta kvaliteta ne jamči njezinu trajnost jer je na njoj potrebno neprekidno raditi, održavati je i promišljati o njezinom sustavnom unaprjeđenju (Isto).

## **2.1. Integrirani kurikulum**

Suvremeni kurikulum sadrži nekoliko obilježja, od kojih je jedno i integrativnost. O integriranom kurikulumu postoje različita stajališta, pa tako ima svoje zagovornike, ali i protivnike. Zagovornici integriranog kurikula zalažu se za objedinjavanje više različitih područja znanja povezanih istom temom koja je u interesu djeteta, ali i vrijedna interesa

djeteta. Na taj način, dijete će moći učiti u svrhovitom kontekstu, što će ga voditi k boljem razumijevanju i stvorit će trajno znanje, koje će kasnije moći primijeniti u praksi. S druge strane, postoji mišljenje da ako su aktivnosti razdvojene i izolirane, tada će se dijete susresti samo s komadićima informacija što mu otežava istovremeno razumijevanje i korištenje tih informacija. Ako dijete ne vidi svrhu neke informacije, ono ju neće moći ugraditi u vlastito znanje, niti će ona biti upotrebljiva. U svezi s time, zaključeno je kako sadržaji učenja trebaju proizlaziti iz različitih područja sa zajedničkom temom u interesu djece, jer su znanja stečena na takav način kvalitetnija i moguće ih je izgraditi te praktično primijeniti u kontekstu smislenom za dijete (Slunjski, 2001). Prema Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014:41), „kurikul ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja treba obuhvaćati sva područja djetetova razvoja u cjelini kako bi odgovarao prirodi djeteta i njegovu podučavanju. Prema tome, aktivnosti se ne strukturiraju prema izdvojenim metodičkim područjima niti se sadržajno i vremenski odjeljuju, što znači rad bez korištenja kontroliranih metoda poučavanja i prenošenja znanja u korist omogućavanja svrhovite aktivnosti za dijete i ostvarenja dinamičnog pristupa učenju“.

Protivnici ovakvog načina rada tvrde da se osnovne informacije mogu izgubiti u kontekstu integriranog učenja jer smatraju da je bolje strukturirati vrijeme za realizaciju kurikula i usmjeriti ga na određena područja, kako se važne informacije ne bi izostavile. Isto tako, jedna od tvrdnji je da „djeca najkvalitetnije uče kroz socijalnu interakciju, u suradnji s drugima. Međutim, smatra se kako takav način vodi k pretjeranoj ovisnosti djece jednih o drugima i usporava sposobnost neovisnog funkcioniranja djeteta“ (Slunjski, 2001:23). Svrha integrativnosti je prirodno učenje djeteta kojim se prirodno djeluje na sve aspekte njegova razvoja te se osnovnom svrhom integracije smatra opskrbljivanje djece temama u domeni njihova znanja i iskustva, koje im omogućuje istraživanje i interpretiranje u aktivnostima učenja, u temama koje za njih imaju smisla (Petrovič-Sočo, 2009).

Cilj integriranog kurikula je osnaživanje dječje neovisnosti i samostalnosti u aktivnostima, što zahtijeva stvaranje stimulativnog okruženja u kojem djeca imaju slobodu istraživanja i stvaranja različitih znanja, fizičkog, socijalnog i logičkog znanja. Dijete prema svojim interesima, potrebama i mogućnostima slobodno odabire sadržaje i partnere u aktivnostima,

pa tako istražuje i uči na način koji je za njega smislen i svrhovit (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014).

## **2.2. Rad djece na projektu – oblik integriranog kurikula**

Integrirani kurikulum sastavljen je od različitih modela koji se u literaturi mogu naći pod različitim nazivima, kao što je to primjerice rad na projektima (Katz, L. i Chard 1989, prema Slunjski 2001:23), integrirano učenje (New, 1992, prema Slunjski 2001:24) i koncept tematskog kurikula (Seefeldt, prema Wishom, Crabtree, Jones, 1998, prema Slunjski, 2001:24) i drugi. Integrativnost zapravo nalaže da će dijete u suradnji s drugima, radeći na projektu, zaključujući, razmišljajući, istražujući i promatrajući širiti svoja znanja i ideje do krajnjih granica i na taj način razvijati svoje potencijale. U tom procesu dolazi do učenja u onom trenutku kada djeca postaju svjesna svijeta oko sebe i kada samostalno pronalaze odgovore na vlastita pitanja (Petrovič-Sočo, 2009). Upravo ta zajednička suradnja djece dovodi do projekta odnosno rada na projektu, što je jedan od modela integriranog kurikula.

Projekt se smatra interaktivnim procesom, utemeljenim na dječjim interesima, socijalno emocionalnoj zrelosti i razvojnoj razini, odnosno razini spoznaje. Prilikom „rada na projektu“ djeca dublje proučavaju određenu temu ili problem, što najčešće traje nekoliko dana, a ponekad se može prolongirati na tjedne, pa čak i duže, ovisno o dobi djece i temi kojom se bave. U radu na projektu iznimno je važna uloga odgajatelja kao medijatora tog procesa, koji potiče djecu na interakciju, kako međusobno tako i s odraslima i okruženjem, na način koji je smislen za djecu. (Slunjski, 2001). U moru različitih definicija projekta najcjelovitiju definiciju daju Reggio pedagozi. Projekt je „integralni dio Reggio pedagogije koji se temelji na idejama konstruktivizma i socio-konstruktivizma, na višestrukim inteligencijama djeteta, različitim ekspresivnim modalitetima djeteta i uvažavanju i poticanju metarazine učenja djeteta“ (Slunjski, 2012:24). Projektno planiranje dio je integriranog kurikula i tijekom projekta dolazi do niza aktivnosti na kojem djeca zajednički rade, proučavaju određenu temu i dublje ulaze u problematiku (Katić, 2008). Naglašeno je aktivno sudjelovanje djece koje potiče razvoj znanja i vještina, pa i emocionalnu, moralnu i estetsku osjetljivost djece. Na taj se način, nastoji produbiti razumijevanje okruženja u kojem se nalazimo i vlastito neposredno iskustvo. Značajnu ulogu u radu na projektu ima dijete i ono

treba biti aktivno uključeno u planiranje i provođenje aktivnosti, tražiti put do informacija, sakupljati materijale, promatrati, razvijati komunikacijske vještine, prepričavati, analizirati, slušati druge i postavljati brojna pitanja (Rajič, 2016).

Shvaćanje projekta u ustanovama ranog i predškolskog odgoja može se kretati od neprihvatanja same terminologije projekta. Pojedine ustanove određuju teme projekata na samom početku pedagoške godine sve do pokretanja projekta od strane odgajatelja, bez pravog težišta na sam dječji interes. Ovakvim načinom rada odgajatelj šalje piramidalnu poruku u komunikaciji s djetetom, daje djetetu gotova znanja te samim time koristi transmisijski pristup učenju. Usredotočen je na rezultat projekta, a ne na tijek projekta i planira sadržaje učenja djece. U oba slučaja izostavljen je važan element koji čini projekt vrijednim sam po sebi, a to je razvoj autonomije djece u radu na projektu (Lemajić i sur., 2019).

Slunjski (2001) spominje dvije vrste rada djece na projektima, onaj koji potječe iz Italije, iz pokrajine Reggio Emilie i s druge strane onaj detaljnije opisan od strane autorica Katz i Chard (2000). U Reggio pristupu se o projektu govori kao o „projiciranju“ i on se smatra okosnicom stjecanja iskustva učenja djece i odgajatelja. Tijek rada na projektu, u Reggio pristupu, nije moguće unaprijed planirati niti ga možemo ranije strukturirati. Projekt će se odvijati onako kako se razvija interes djece i upravo će djeca određivati duljinu njegova trajanja i smjer u kojem će ići. Jedino što je unaprijed poznato, jest da će projekt biti ispunjen istraživanjima, propitivanjima, vizualizacijom i obogaćivanjem materijalima. Uloga odgajatelja je uloga promatrača koji zajedno s djecom odabire problem, razgovara i dogovara čime će se baviti, kako bi naposljetku projekt i započeo. Još uvijek ima odgajatelja koji rade prema tradicionalnoj paradigmi, koji unaprijed određuju obrazovne zadatke sa specifičnim sadržajima za svaku aktivnost, međutim Reggio pristup je suprotno od toga.

„Projekt predstavlja sredstvo oblikovanja, tj. strukturiranja iskustava djece i odgajatelja, i okosnicu njihova zajedničkog učenja“ (Slunjski, 2012:26). Temelj Reggio projekta jest „učenje čineći“ i međusobna rasprava odgajatelja s djecom o osobnim iskustvima tijekom učenja, a za što se koriste različite tehnike prisjećanja i refleksije na ranija iskustva i ideje. Osim odgajatelja, u razvoju projekta pomažu i različiti stručnjaci i pedagozi koji podupiru



refleksije djece o procesima učenja i motiviraju susrete i rasprave odgajatelja, stručnjaka i roditelja, sve u svrhu razmjene ideja i znanja. U Reggio pristupu odgajatelj ne planira unaprijed, već fleksibilno određuje sadržaje i prilagođava ih potrebama i interesima djece bilo na početku projekta, u sredini ili na kraju projekta. Projekt započinje događajem, idejom ili problemom koji se nalazi u središtu interesa i kojeg predlaže jedno ili više djece, a može biti predložen i od strane odgajatelja. Nakon odabira teme, određuju se pitanja koja će odgajatelji postaviti djeci (Slunjski, 2012). Prema autorici Miljak (2007:212) Reggio projekti potječu od ideja djece koje promiču, a u njihovu ostvarenju ih podržavaju i pomažu im odgajatelj, pedagog i „atelijerist“. Nisu unaprijed planirani, niti im se zna završetak, mogu biti kratkoročni i dugoročni“. Dakle, ne postoji recept prema kojem će se razvijati projekt, zbog čega se u Reggio pedagogiji ne govori o planiranju projekta već o projiciranju. Projekt započinje verbalnim i grafičkim objašnjenjima i ne planira se u uobičajenom smislu, već se samo predviđaju smjerovi koji se mogu, ali ne moraju ostvariti. Radi toga je samo važno stvoriti grupe djece sa zajedničkim interesima, gdje će se razvijati suradnja, povjerenje i razvijati će se zajedno s odgajateljem (Isto). Prema autorici Slunjski (2012) na početku projekta stvara se shema koja sadržava samo početne korake, nakon čega se potiče na razgovor o onome što je poznato o temi i što djeca razumiju. „To je metalingvistička razina projekta u kojoj djeca, kroz svoje grafičke i druge oblike reprezentacije, objašnjavaju način na koji razumiju probleme kojima se bave i koji ih zanimaju (Isto:27). Kod djece se potiče aktivnost i istraživanje okruženja, što im pomaže da poboljšaju prosuđivanje i bolje se izraze, primjerice putem medija, slikanja, glazbe i sl. (Thornton i Brunton, 2010).

S druge strane, prema autorima Katz i Chard (2000), temeljnim pristupom u integriranom poučavanju djece, također se smatra rad na projektima i određuje ga se kao temu koja se u suradnji s djecom dublje izučava, kako bi oni što bolje upoznali svoje neposredno okruženje. Rad na projektu djeci nudi brojne mogućnosti, a na samom početku su to pitanja koja si djeca postavljaju u odnosu na temu i na taj način generiraju vlastite teorije i pretpostavke o potencijalnim odgovorima. Djeca imaju priliku tražiti odgovore na pitanja, diskutirati s osobama koje su relevantne za saznanja o temi kojom se bave i koju istražuju i istovremeno imaju prilike sudjelovati u različitim aktivnostima koje doprinose njihovom socijalnom, intelektualnom znanju te razvoju njihovih kreativnih, i drugih potencijala (Isto). Slično,

odgajatelj u Reggio pedagogiji provocira djecu i stvara im situacije za učenje, kako bi otkrili probleme, ne nudi im gotova rješenja, potiče ih na postavljanje pretpostavki, pomaže im odabrati sredstva i materijale potrebne za realizaciju projekta (Slunjski, 2012; Miljak, 2007). Rad na projektu djeci omogućuje iskustvo suradnje s drugima i potiče ih na međusobno pregovaranje, dogovaranje, preuzimanje odgovornosti prilikom traženja odgovora, provjeravanje vlastitih otkrića i traženje vlastitih načina rješavanja problema (Katz i Chard, 2000). U skladu s navedenim, autorica Miljak učenje djeteta opisuje ovako: „Dijete uči slično znanstveniku, stvara hipoteze o svijetu i svojim odnosima sa svijetom i nama odraslima. Na osnovi tih hipoteza stvara svoje teorije o svijetu. One su provizorne i nude mu razmjerno zadovoljavajući stupanj objašnjenja s obzirom na njegovo znanje i stupanj razvoja“ (Miljak, 2007:213). Isto tako, teorije koje je dijete ostvarilo, refleksijom će se mijenjati i proširivati ili će stvoriti nove teorije koje je potrebno dokumentirati, kako bi se vidjelo kako se njihovo znanje, mišljenje i teorija mijenjaju

„Rad na projektu ne ostvaruje samo međusobnu suradnju djece, već potiče razvoj njihovih kognitivnih sposobnosti, potiče ih na razumijevanje onoga što čine i onoga što se događa, na spoznaju načina na koji rade i na koji su način napravljeni predmeti koje susreću. Djeca kroz rad na projektima uče promatrati, opisivati, dokumentirati, istraživati i pratiti promjene u okolini i prirodi (Katz i Chard, 2000). Kao prednost rada djece na projektima, može se istaknuti prvenstveno podržavanje urođene sklonosti djeteta za istraživanjem i učenjem jer se rad na projektu temelji na učenju na prirodan način, u kontekstu koji je smislen za djecu i u situacijama koje posebno motiviraju za pronalaženje odgovora, u skladu s vlastitim stilovima učenja djece. „Odabrana tema projekta predstavlja dio integriranog kurikula ili programa unaprijed određenog iako se dopušta fleksibilnost u izboru“ (Slunjski, 2001:31-32). Prema navedenom, djeca mogu sudjelovati u odabiru teme za projekt kojim će se baviti, dok se primjerice u Reggio pristupu tema odabire isključivo prema spontanom interesu djeteta. Istaknuta je važnost prava djeteta na izbor koji bi trebalo osigurati na više razina, od kojih svaka ima različite implikacije za razvoj djece. Prvenstveno se djeci kroz projekt nudi mogućnost odabira predmeta istraživanja, u odnosu na njihovo prethodno znanje i iskustvo te kognitivnu razinu. Djeca kroz daljnji rad na projektu sama odlučuju koliko će se vremena zadržati na kojem području te si sami postavljaju ritam izmjene aktivnosti. Na djeci je,

također, da odluče gdje će i na kojem mjestu započeti svoju aktivnost, odnosno projekt jer to mjesto može biti na otvorenom ili zatvorenom, svjetlo ili mračno, za stolom ili na podu. Također, dijete će odabrati onoga s kime će dijeliti svoju aktivnost, s kim će razgovarati i raditi (Katz i Chard, 2000).

Pri oblikovanju projekta treba staviti naglasak na promišljanje uvjeta učenja, a ne na planiranje projekta. Projekt je zapravo nemoguće planirati jer ne znamo u kojem će nas smjeru djeca odvesti u svojim razmišljanjima, pa tako samo na početku projekta možemo imati početnu strukturu, koja se tijekom realizacije kontinuirano nadograđuje ili mijenja, ovisno o načinu na koji djeca razmišljaju. Takav će način odvesti do kvalitetnijeg razvoja projekta, a i do kvalitetnijeg razvoja dječje slobode izražavanja. Nakon odabira teme, odgajatelj počinje planirati izvore učenja koji podrazumijevaju i prostorno-materijalno okruženje, u kojem će dijete učiti čineći i na taj način doći do zaključaka o projektu u kojem sudjeluje. Kroz komunikaciju s ostalom djecom, evaluirat će i analizirati svoja razmišljanja, prema čemu će odgojitelj dalje razvijati projekt i omogućiti nove intervencije učenja. Takvim načinom rada odgajatelj djeci pokazuje da ih uvažava kao aktivne sudionike projekta i da uvažava njihovo mišljenje, a na taj način stvara demokratski način življenja u ustanovi (Slunjski, 2012). Prema Reggio koncepciji, projekt se najprije oslanja na istraživanje, zatim na izražavanje, rasprave, pa ponovno istraživanje i puno rasprava. Kako bi se ostvario navedeni pristup radu potrebno je doseći takvu kulturu ustanove gdje odgajatelji zastupaju sljedeća uvjerenja:

- „dobro pripremljeno okruženje u kojem je izložena kolekcija dokumentacije-„memorije“ o pojedinačnim i zajedničkim aktivnostima djece,
- uloge odgajatelja kao podržavatelja „memorije“ djece u proteklom aktivnostima i projektima,
- pažljivo „slušanje“ djeteta i raspolaganje različitim tehnikama slušanja,
- spremnost odgajatelja na prihvaćanje dječjih ideja i na provođenje tih ideja u stvarnost,

- znanja odgajatelja o mnogim materijalima i raspolaganja mnogim vještinama, kao i načinima na koji ih se može prezentirati djeci,
- znanja i spremnost odgajatelja na suradnički rad s drugim odgajateljima,
- znanja odgajatelja o tome kako najuspješnije podržati suradničke aktivnosti djece te
- fleksibilnost cjelokupne organizacije odgojno-obrazovnog procesa „ (Slunjski, 2012:27).

Autorica Slunjski (2001:32) opisuje „tri etape prema kojima je moguće podijeliti rad na projektima, a to su: planiranje i započinjanje projekta, razvoj projekta i refleksija s evaluacijom“. Postoje dva načina na koje je moguće započeti projekt, od kojih je jedan taj da dijete ili grupa djece samostalno pokažu interes za određeni problem, a drugi je da odgajatelj odabere i djeci najavi temu ili se tema može odabrati u dogovoru djece i odgajatelja. Stoga se prva etapa rada na projektu odnosi na zajedničko planiranje odgajatelja i djeteta, gdje odgajatelj savjetuje djecu i predlaže im mogućnosti zajedničkog istraživanja. Uloga odgajatelja u prvoj etapi jest da promatra djecu u igri i njihovim istraživačkim, likovnim ili drugim aktivnostima, kako bi doznao što djeca shvaćaju, a što ne shvaćaju i na koji način bi mogao identificirati njihove pogrešne pretpostavke. Odgajatelj je medijator u prvoj etapi istraživanja, tako što prema uočenom, nudi djeci materijale i objekte povezane s odabranom temom kako bi potaknuo njihovu daljnju aktivnost. Ovdje je također važna organizacija prostora, o kojoj se puno govori u kontekstu integriranog kurikula i integriranog učenja (Slunjski, 2001).

Prostor vrtića treba biti organiziran na način da potiče na komunikaciju i odnose djece s drugima, da potiče susrete, a posebno druženja djece u manjim skupinama. U Reggio pedagogiji prostor se naziva i „trećim“ odgajateljem jer ga karakterizira visoki obrazovni potencijal, iznimna estetska osmišljenost i uređenost. Reggio prostor odiše fleksibilnom organizacijom prostora, bogatstvom različitih svjetlosnih efekata, refleksija ogledalima i multisenzoričnog okruženja. Fleksibilnost u organizaciji omogućava različite načine socijalnog povezivanja sudionika odgojno-obrazovnog procesa i prenamjenu prostora (Slunjski, 2012). Kako bi odgajatelj, refleksivni praktičar znao na koji način organizirati

prostor za vrijeme projekta, važno je da dokumentira odgojno-obrazovni proces i bilježi zapažanja o aktivnostima djece. Dokumentacija u Reggio pristupu predstavlja etnografsku snimku zbivanja između djece i između djece i odgajatelja. Dokumentaciju čine svi mogući izvori, bilješke, video zapisi, fotografije, medijski zapisi, crteži i sl. Dokumentiranje odgojno-obrazovnog procesa odgajatelju će omogućiti da dobro upozna svako dijete, upozna djecu koja su se zainteresirala za problem, shvati njihove načine učenja, komuniciranja, slaganja, neslaganja, načine rješavanja konflikata i da prevlada njihove individualne teorije, kako bi im pomogao steći zajedničke teorije (Miljak, 2007). Vujičić (2015: 19)„, promatranje i dokumentiranje djece i njihovih aktivnosti opisuje kao jedno od „najvažnijih umijeća odgajatelja koje podrazumijeva pribavljanje različitih oblika dokumentacije o aktivnostima djece, kao što su pisane bilješke, transkripte razgovora, dnevnika, grafičkih prikaza, likovnih radova, fotografija i ostalih materijala, a uz to podrazumijeva i redovito sastajanje odgajatelja koji raspravljaju o prikupljenoj dokumentaciji. Sam proces dokumentiranja odgajatelja može dovesti do izgradnje nove slike o djetetu kao kreativnom, aktivnom pojedincu i uspostavljanju kvalitetnih odnosa s djecom, što dovodi do „pedagogije slušanja“ (Isto ), koju najviše zagovaraju pobornici Reggio pedagogije (Slunjski, 2015). Dokumentiranjem djeca, u svakoj etapi projekta, mogu prenositi poruke ostaloj djeci i odraslima, a istovremeno na taj način odgajatelju otkrivaju postojeće iskustvo i znanje koje ga usmjerava u daljnjem tijeku projekta.

Sljedeća etapa projekta odnosi se na prikupljanje novih izvora i materijala gdje djeca primjenjuju već postojeća znanja, prikupljaju nova i na taj način prepoznaju svoje postojeće pogreške u prethodnoj etapi projekta . U ovoj etapi djecu je važno poticati da opažaju, međusobno komuniciraju, bilježe crtanjem, slikanjem, čitaju i računaju. Uloga odgajatelja je da sugerira djeci primjerene načine interpretiranja svojih ideja te na taj način produbljuje njihov interes, potiče grupnu raspravu i promatra napredak projekta. Također, odgajatelj omogućuje djeci da svoja znanja praktično iskoriste i s djecom raspravlja o rezultatima dobivenim tijekom njihova učenja, potiče ih na nova pitanja i osigurava im neposredno stjecanje iskustva. Najvažnija uloga odgajatelja tijekom druge etape projekta jest ohrabrivanje djece na postavljanje pitanja i traženje odgovora i na preuzimanje rizika u trenucima kada nisu sigurni hoće li nešto ostvariti. Na taj način odgajatelj kod djece razvija

povjerenje u njih same i u njihove vlastite prosudbe. Naposljetku, slijedi etapa refleksije i evaluacije gdje se najviše vrednuje praktična primjena novih znanja djece koja odgajatelj može uočiti promatranjem njihove igre, ali i u kasnijim aktivnostima. Nudi se mogućnost organiziranja roditeljskih sastanaka na kojima bi se prikazalo što su djeca učila i na koji način, a od roditelja bi se moglo saznati jesu li zamijetili, u danom periodu, određene promjene kod djece koje su se manifestirale i kod kuće. Djecu tijekom projekta treba poticati na crtanje, samostalno zapisivanje tijeka projekta i ukoliko nastane svojevrsna konstrukcija ili više njih, može se organizirati razgledavanje nastalog i potaknuti djecu na refleksiju o onome što vide. Zajednička refleksija na kraju projekta iznimno je važna zbog toga što se zajedničkim prisjećanjem onoga što se tijekom projekta odvijalo, razvija bliskost i zajedništvo kod djece. Refleksija može podržavati interes za daljnjim istraživanjem djece i pronalaženjem novih tema za projekt i konačno ono najvažnije – da djeca refleksijom spoznaju njihov doprinos, zajednička postignuća i da postanu svjesna svojih neprestano rastućih kompetencija (Slunjski, 2001).

Rad na projektu predstavlja složeno istraživanje, gdje se sadržaji multidisciplinarno proučavaju, a sve u skladu s uvažavanjem osnovnih principa djetetova iskustva i učenja. Reggio koncepcija se zalaže za ideju „kontinuiranog istraživanja i učenja u svakoj odgojno-obrazovnoj ustanovi koje u svakoj od njih može voditi ostvarivanju kvalitetnih promjena prakse temeljenih na vlastitim snagama i razvojnim potencijalima“ (Slunjski, 2012:28). Ovakvim se načinom prakse može izgraditi neprekinuti odgojno-obrazovni rad, možemo vezati projekt na projekt i iz jedne teme stvarati drugu. Reggio pedagogija je oličenje fleksibilnosti zbog koje se brojni odgajatelji danas upravo vode Reggio pristupom, a što je u suglasju s Nacionalnim kurikulumom za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014).

### **2.3. Integrirano učenje**

Integrirano učenje iziskuje holistički pristup organizaciji odgojno-obrazovnog procesa kako bi se povezala različita znanja i kako bi pažnja bila usmjerena isključivo na dijete čime se nastoji poštovati interese i potrebe djece za stvaranjem okruženja koje im omogućuje slobodu izbora i potiče na preuzimanje odgovornosti za vlastito ponašanje (Vujičić i Petrić 2021). Integrirano učenje podrazumijeva kvalitetu konteksta u kojem se učenje odvija s ciljem

boljeg i naprednijeg procesa učenja. Integrirano učenje odvija se objedinjeno, ono nije usko određeno predmetnim područjima i svaka dimenzija učenja i razvoja utječe na druge dimenzije. Pojam integriranog učenja poveznica je za integrirani kurikulum čiji zagovornici polaze od postavke da objedinjenje različitih područja znanja povezanih zajedničkom temom prema interesu djeteta, vode k boljem razumijevanju i trajnosti stečenog znanja te njegovoj praktičnoj primjeni (Wishon, Crabtree, Jones, 1998, prema Slunjski 2001.). Zagovornici integriranog kurikula također tvrde da poticaji trebaju proizlaziti iz različitih područja povezanih zajedničkom temom prema interesu djece jer se tako stečena znanja izgrađuju i praktično primjenjuju u kontekstu koji za djecu ima smisla.

Sa svakim djetetom treba postupati kao s razboritom osobom, zbog čega se od odgajatelja očekuje posebno uvažavanje svakog djeteta pojedinačno i uvažavanje djetetove individualnosti. „Onda su moguća, a to je naše stajalište, nevjerojatna postignuća djece“ (Bruner, 2000:128). Na taj način odgajatelj može prepoznati djetetove potencijale i koristiti se različitim strategijama kojima se podržavaju kvalitetne situacije učenja. Odgojno-obrazovni pristup je tako usmjereniji prema interpretaciji događaja i razumijevanje djeteta u ustanovi, nego na provjeru znanja i usvojenost znanja djeteta (Bruner, 2000). Vrtić bi iz tog razloga trebao biti uređen i osmišljen kao kuća „velike brižljive obitelji“, u kojoj će djeca prirodno učiti i živjeti te gdje će se razvijati osjećaj međusobnog poštovanja (Miljak, 2009:25). Socijalno okruženje posjeduje posebnu dimenziju vrtićkog okruženja koja je isprepletena s prostornim vrtićkim okruženjem, određujući smjer i kvalitetu aktivnosti kojima se djeca bave. Obrazovni potencijal koji posjeduje socijalna interakcija u vidu druženja, razmjene ideja, shvaćanja, znanja te oblikovanje novih nužno je njegovati i poticati (Slunjski, 2015) .

### *2.3.1. Kontekst ustanove kao čimbenik integriranog učenja*

Stvaranjem nove paradigme ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja suvremenim shvaćanjem konteksta ustanove ranog i predškolskog odgoja, došlo je do integriranja i individualiziranja odgojno-obrazovnog procesa. Kvaliteti djetetovog okruženja pridaje se krucijalno značenje radi spoznaje da dijete u svom okruženju konstruira i sukonstruira svoje znanje u suradnji s drugom djecom i odraslima, zbog čega je važna kvalitetna organizacija

institucijskog konteksta. Socijalnom i fizičkom okruženju djeteta pridaje se posebna pozornost u posljednjih dvadesetak godina, odnosno pitanje kvalitete konteksta ustanove postaje sve aktualnije. Prvenstveno se naglašava stvaranje uvjeta koji djetetu omogućuju da sudjeluje u dnevnom življenju, odgoju i učenju u ustanovi s drugima (Petrovič-Sočo, 2011). Važnost okruženja naglašena je već i za ranu dob djece, pa tako valja istaknuti riječi autorice Miljak (2001) koja ističe da su već jaslice mjesto življenja, igre i učenja djece i odraslih pa bi trebale biti „dječja kuća“, mjesto ugodne i mjesto u kojem će djeca željeti dolaziti i gdje će zanimljivo živjeti i učiti. Malena djeca uče s lakoćom, zadovoljstvom i brzinom koja je prisutna u djetinjstvu i kasnije se ne postiže lako. „Djeca živeći uče i uče živeći“ (Miljak, 2009:11). U ranoj dobi učenje djece temelji se na djelovanju i suradnji s drugima, zbog čega se podrazumijeva da njihovo okruženje obiluje raznovrsnim, stalno dostupnim, materijalima koji izazivaju znatiželju te prilikama za redovitim interakcijama s vršnjacima i odraslima. Unutarnje je okruženje od velikog značaja u razvoju djece rane dobi. Razvoj ljudskog mozga najintenzivniji je tijekom djetinjstva pa sve do kraja adolescencije, ali kognitivni i percepcijski kapaciteti oblikuju se u razdoblju od prvih mjeseci života, do šest godina. Maria Montessori je navedenu karakteristiku djeteta nazvala upijajućim umom (Zini, 2005, prema Valjan Vukić, 2012).

„U institucijskom kontekstu dijete rane dobi živi i odgaja se, to jest oblikuje svoje biće sa svim njegovim ljudskim odlikama, formira osobnost, prilagođava se pisanim i nepisanim pravilima socijalne sredine i provodi samoostvarenja putem važećeg vrijednosnog sustava društva, obrazuje se, odnosno sustavno i organizirano razvija kognitivne sposobnosti i učenje i progresivno se mijenja u vremenu“ (Petrovič-Sočo, 2007:3). Različite, međusobno povezane strukture u institucijskom kontekstu određuju kvalitetu uvjeta za učenje, a odnose se na to kako je prostor organiziran, koliko je ponuđenih materijala za učenje i jesu li oni kvalitetni, kakve su njihove svakodnevne interakcije s djetetom, kakva je interakcija na relaciji odrasli-dijete, kako odrasli međusobno razgovaraju i kakav odnos imaju te na koji način je sastavljena vremenska struktura. Opisana organizacija od odgajatelja iziskuje istraživački pristup pri organizaciji prostora (Vujičić i Petrić, 2021). Potreba za učenjem kod djece ravna je potrebi za hranom i zrakom jer su već od rođenja spremna za učenje, a upotreba te predispozicije ovisi o odraslima i uvjetima i okruženju koje ćemo pružiti djetetu.



Upravo zbog toga važno je da okruženje u kojem dijete boravi bude pedagoški pripremljeno i da djeci nudi bogatstvo različitih poticaja koji će zadovoljiti „Glad za učenjem“ (Bowman i sur., 2002, prema Miljak, 2009.). Okruženje u ustanovi ili kontekst ustanove nekada se smatrao fiksnim, gotovo nepromjenjivim, međutim novim pristupom u odgoju i obrazovanju i promjenom pogleda na dijete, došlo je i do transformacija u kontekstu ustanove.

Kvaliteta konteksta postala je jedinstvena za svaku ustanovu i u velikoj mjeri određuje kvalitetu odgoja, njege, obrazovanja i razvoja djece u njoj (Petrovič-Sočo, 2007). Promjena konteksta ustanove uzrokovana je zapažanjima na pojedincu gdje je vidljivo da kontekst u kojem se nalazimo ima znatan utjecaj na nas te da smo osjetljivi na kontekst više nego što se može zamisliti. Okruženje treba mijenjati malenim koracima kako bismo uočili nove, bolje rezultate jer kontekst mijenja ponašanje ljudi u kratkom vremenu (Miljak, 2009). Pažnja posvećena promjeni konteksta ustanove dogodila se pojavom nove paradigme i uočavanjem promjena i na drugim područjima. Veliki utjecaj na navedeno imalo je otkriće Howarda Gardnera, koji je učinio veliki preokret proučavanjem inteligencije govoreći tako o više vrsta inteligencije, a ne samo o jednoj (Miljak 2009. prema Gardner 1993). Gardner je kao vrste inteligencije odredio: lingvističku inteligenciju, logičko-matematičku inteligenciju, prostornu, glazbenu, tjelesno-kinestetičku inteligenciju, intrapersonalnu i interpersonalnu inteligenciju i naturalističku inteligenciju. „Inteligencija jest individualni proces, ali je i distribuirana osobina koja uključuje okruženje i mikro kulturu u kojoj osoba živi i djeluje“ (Miljak, 2009:27). Za promjenu konteksta u kojem osoba živi i radi ovo je dovoljno važan razlog zbog kojeg bi se trebala pridati pozornost uvjetima i okruženju, a što se posebno odnosi na ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Okruženje i ozračje imaju izravno djelovanje na raspodijeljenu inteligenciju o kojoj govori Gardner, kao i na učenje, odgoj i obrazovanje. Stvaranje pedagoškog okruženja ispunjenog poticajima, izazovima i ugodom, smatra se uvelike važnom ulogom odgajatelja. Okruženje u vrtiću treba biti organizirano tako da svakom djetetu omogućuje samostalan odabir, ovisno o kompetencijama i vrstama inteligencije koje posjeduje, te da potiče na raznolike aktivnosti, ideje i strategije rješavanja problemskih situacija s kojima će se eventualno susresti (Gardner, 1993). Okruženje za učenje ne može se promatrati samo kao pasivan prostor za provođenje aktivnosti, već prostor treba postati sastavnim dijelom učenja koji pomaže u oblikovanju

osobnosti svakog pojedinog djeteta. Takvim načinom okruženje vrtića može postati poticajnim okruženjem (Valjan Vukić, 2012).

Kontekst ustanove ponekad je važniji od obiteljskog konteksta (Fullan, 2003). Ključni u izmjeni konteksta ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja su odgajatelji, koji zajedno sa stručnjacima oblikuju prostor, odabiru materijale i sredstva za rad. Odgajatelji pedagoški oblikuju prostor u skladu s onime što su spoznali o djeci, dok kasnije oblikovanje prostora preuzimaju djeca tako što upućuju odgajatelja u ono što je u njihovom području interesa i čime se žele baviti dok borave u vrtiću. Dijete je odgajatelju „lider“ i odgajatelj bi trebao biti svjestan važnosti svoje uloge u odgoju i obrazovanju djece, ali i toga što nudi djeci u okruženju jer o tome ovisi što će djeca naučiti. Na taj način, objašnjena je činjenica da djeca odgajatelja koji ima sklonosti prema matematici, preuzimaju te sklonosti na sebe. Ti odgajatelji nude sredstva i materijale s određenog područja znanja koje će djeca prihvatiti s velikim interesom. Okruženje djetetu izravno pokazuje što odgajatelj očekuje od njega, kakvu sliku ima o djetetu, njegovu učenju, odgoju i obrazovanju (Miljak, 2009). Prema autorici Vujičić (2017) izazovno okruženje za učenje omogućuje djeci pogled na svijet iz njihove perspektive, zbog čega im treba pružiti vrijeme i prostor za istraživanje, eksperimentiranje, traženje odgovora i ispravljanje već poznatog. Na taj način, dijete samostalno i u suradnji s odraslima razvija svijest o tome da se istina otkriva traženjem, a ne primanjem informacija. Okruženje djetetu treba biti esencijalni izvor učenja i djeci je potrebno ponuditi bogat, raznovrstan i dobro promišljen materijal, koji će ih pozivati na igru, poticati na istraživanje i otkrivanje te na rješavanje problemskih situacija, što će omogućiti djetetu neovisnost i autonomiju u samom procesu učenja. Pri određivanju kvalitete socijalnih interakcija među djecom i između djece i odraslih, važno je promisliti i o prostornoj organizaciji, jer okruženje treba biti ugodno i nalik obiteljskom ozračju, neovisno o tome koliko vremena djeca provode u vrtiću. Način organizacije prostora, ogledalo je odgajateljske percepcije o djetetu i o njegovim kompetencijama (Slunjski, 2008). Okruženje za učenje je svaki prostor u kojem se može odvijati ili se odvija odgojno-obrazovni rad. Mjesto gdje djeca i odrasli uče, gdje se stvaraju nova iskustva i stječu nova znanja, pa je iz tog razloga važno da se odgajatelj ne ograničava na zatvoreni prostor, prostor predškolske ustanove i samo na dvorište vrtića. Vrtić, gdje god se on nalazio, dio je šireg i užeg okruženja, te ga zbog toga

ne treba izolirati. „Poticajno okruženje u unutarnjem prostoru vrtića, ali i u onom prirodnom, pruža djeci mogućnost za istraživanje, eksperimentiranje i manipulaciju prirodnim materijalima što čini aktivne metode učenja. Odrasli su, međutim, skloni ograničavati prirodne potrebe djeteta i „uskraćivati“ im poticaje koje nudi prirodno okruženje“ (Valjan Vukić, 2012:130).

„Za stvaranje novih promjena nije dovoljno voditi brigu samo o kvaliteti ustanove, već i o kvaliteti odgojno-obrazovnog procesa. Iz ovih spoznaja slijedi da se okruženje namijenjeno djeci ne može promatrati samo kao kontekst za učenje ili pasivan prostor za provedbu aktivnosti, već ono mora postati integrirani dio učenja koji potiče stvaralaštvo svakog pojedinog djeteta.“ (Marić i Nukić, 2014: 18).

### *2.3.2 Integrirano učenje kroz igru*

U institucijskom kontekstu, osim okruženja i uloge odgajatelja, jednako je važna igra, odnosno aktivnost djeteta u različitim kontekstualnim uvjetima. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) otvorena je, razvojna, humanistički i sukonstruktivistički orijentirana koncepcija koja dijete promatra kao aktivnog i angažiranog sudionika u igri, istraživačkim i drugim aktivnostima. Zbog toga je potrebno naglasiti važnost igre kao ključnog aspekta djetinjstva te njezin razvojni potencijal u odnosu s kontekstom u kojem se odvija. Igra se smatra prirodnim i konstruktivnim načinom međusobne interakcije djece s odraslima i okruženjem, u kojoj oni uče integrirano u kontekstu svakodnevnog življenja. Aktivna uključenost djece u smislene i zajedničke interakcije s vršnjacima i odraslima u različitim situacijama, potiče ih na konstruiranje znanja. Poznato je kako ne učimo svi na isti način i istim metodama, pa je tako i način učenja svakog pojedinog djeteta drugačiji (Vujičić i Petrić, 2021). Djeca uče kroz igru, aktivno, koristeći jezik i pokret, kako bi prenosila ideje, koriste misli i osjećaje kako bi razumjela sebe i druge, ali isto tako koriste se pisanim i usmenim alatima u stvaranju znanja. Neki će bolje naučiti pisanjem, neki kroz pokret i isprobavanjem, pa je važno poticati djecu na korištenje različitih načina reprezentacije (Slunjski, 2001) pri rješavanju problema, što im pomaže u izgradnji novih značenja.

„Igra je način na koji se pristupa aktivnosti i uvijek je više od same aktivnosti“ (Krnjaja i Pavlović Breneselović., 2017:19). Za razvijanje projekta važno je da se djeca što više igraju, zbog toga što je igra najviša forma istraživanja za dijete i na taj način ono otkriva vlastite mogućnosti. Isto tako, dijete kroz igru otkriva potencijale konteksta u kojem se nalazi, odnosno prostora u kojem je aktivno te otkriva potencijale materijala s kojima se susreće i koji se mijenjaju tijekom projekta. Igra je prilika da se dijete oslobodi i da se osloni na realna životna iskustva jer će mu igra pomoći da dođe do različitih zaključaka vezano za projekt i da ih prenese u igru na stvaralački način. Igra djeci pruža mogućnosti isprobavanja, eksperimentiranja jer ih oslobađa stvarnih posljedica za njihove postupke, a s druge strane potiče razvoj samopouzdanja i pozitivne slike o sebi, nakon što dijete otkrije da nešto doista može i zna učiniti i da je svaka promjena u načinu postupanja dobrodošla. Krnjaja i Pavlović Breneselović (2017:19) navode i zahtjeve koje jedan odgajatelj treba razumjeti prilikom integriranja igre i projektnog učenja, a to je da: „razumije kreativni scenarij, fokus igre i ono čime su djeca zaokupirana u igri, dinamiku igre i trenutak kada se odgajatelj treba uključiti u igru ili kada kao sudionik igre podsjeća djecu na prethodna iskustva i usredotočuje se na određeni dio igre stvarajući pretpostavke“. Kako bi shvatio igru, od odgajatelja se očekuje posvećenost promatranju dječje igre, posvećeno tumačenje i razumijevanje onoga čega se djeca igraju i da bude odgovoran prema onome što je djeci za igru potrebno. Također, spomenuti autori navode kako odgajatelj može podržati integriranje igre u projektni pristup učenju kroz otvorenu igru, proširenu igru i vođenu igru. Ova se tri tipa igara uvijek mogu kombinirati, ovisno o djeci i komunikaciji koju odgajatelj razvija s djecom. „Jedan od kriterija kvalitete uključivanja odgajatelja u aktivnosti djece upravo je razina na kojoj on potiče njihovu samostalnost“ (Slunjski, 2008:93). Važnost uključivanja odgajatelja u aktivnost djece se ne umanjuje, ali se posebno želi naglasiti da uključivanje odgajatelja ovisi o razini razumijevanja dječjih aktivnosti ili prepoznavanja dječjih perspektiva. Kvalitetan odnos odgajatelja s djecom nije zagarantiran uključivanjem odgajatelja u aktivnost i njegovim pretjeranim direktnim intervencijama. Kad odgajatelj dobro shvaća dijete, shvaća što ono radi i kakvog smisla ta aktivnost ima za njega, pa samim time može bolje organizirati okruženje za nastavak učenja i istraživanja (Morin, 2002).

Igra za dijete predstavlja veliki napor i izazov, iako od strane promatrača izgleda kao vrlo opušten, bezbrižan i zabavan proces. Međutim, igra je za dijete poput posla za odraslog čovjeka jer dijete u nju ulaže veliki fizički i psihički napor kako bi ostvarilo ono što je naumilo. Dijete istražuje, eksperimentira, oponaša, uči i još mnogo toga dok je uključeno u igru. Igra, bilo inicirana od strane djeteta ili odrasle osobe, odnosno odgajatelja, djetetu omogućuje cjelovit razvoj jer dijete sudjeluje, uči čineći, slobodno je, ima prostora za kreativnost i maštu, za otkrića i stvaranje iskustva. U igri djeca konstruiraju ideje o svijetu, ona doprinosi djetetu da sebe vidi kao uspješno u učenju i činjenju, a svoje činjenje kao nešto vrijedno. Najznačajnije iskustvo djeteta proizlazi iz igre jer ono pokreće „kapacitete fleksibilnosti kao najvažnijeg kapaciteta razvoja ljudskog bića“ ( Marjanović, 1987, prema Vujičić i Petrić, 2021:19).

### **3. POKRET U RANOM I PREDŠKOLSKOM ODGOJU I OBRAZOVANJU**

#### **3.1. Neuroznanstvene činjenice o važnosti pokreta za učenje**

U današnjem svijetu tehnologije, suvremenih načina učenja i poučavanja, često se zaboravlja aktivno učenje, učenje uz pokret. Svjedočimo generacijama koje odrastaju ispred ekrana, žive sjedilačkim načinom života, načinom koji nam s vremenom donosi brojne prepreke u tipičnom, cjelovitom rastu i razvoju. Zaboravljena je poveznica između uma i tijela i rijetki su svjesni da upravo um i tijelo ne mogu „rasti“ jedan bez drugoga. Zaboravljeno je i da ljudski život započinje i završava pokretom, Počelo se živjeti sjedilačkim načinom života što je uzrokovalo brojne civilizacijske bolesti (Jurko i sur., 2015). Pođemo li od samih sebe i promislimo li o našem načinu života, uvidjet ćemo da suvremeni svijet sputava i odrasle, a onda nije čudno što utječe i na naše najmlađe.

Nekada se smatralo kako je mišljenje mišljenje, a kretanje kretanje i da ih nije potrebno spajati. Znanstvenici su pokušali desetljećima otkriti poveznicu između mišljenja i kretanja. Isti ti znanstvenici nisu dobivali javnu potporu i smatralo ih se svojeglavima. Ipak, njihove pretpostavke pokazale su se točnima i otkrile su snažne veze između tjelesnog odgoja, umjetnosti i učenja (Jensen, 2005). Mali mozak područje je najčešće povezano s kretanjama, on je „stvarna razvodna ploča za kognitivnu aktivnost“ (Jensen, 2005:102). Isti autor u svojem je radu prikazao rezultate istraživanja brojnih istraživača na temu povezanosti kretanja, odnosno uma i tijela. Smatralo se kako mali mozak samo obrađuje signale koji dolaze iz velikog mozga i šalje ih u motoričku koru. Međutim, Richardson je 1996. godine opovrgnuo tu hipotezu otkrivši kako je zadnje mjesto na kojem se obrađuje informacija u malom mozgu, prije nego se pošalje u veliki mozak, nucleus dentatus. On je veći u primata koji imaju veliku sposobnost učenja i ono je razvijeno jedino kod ljudi te ima značajnu ulogu u mišljenju. To je, također, potvrdio Robert Dow iz Portlanda, čiji je „pacijent imao oštećenje malog mozga i oštećenu kognitivnu funkciju. Taj, za sve iznenađujući događaj, doveo je do toga da je povezanost kretanja i učenja postala neizbježna“ (Jensen, 2005:102-103). Vestibularni aparat u unutarnjem uhu i mali mozak koji je odgovoran za koordinaciju

motoričkih aktivnosti, osjetni su sustavi koji prvi sazrijevaju. U tom se sustavu nalaze prikupljači informacija i povratne sprege za izvođenje kretanja te njihovi signali putuju kroz živčani snop do malog mozga i natrag prema velikom mozgu, što uključuje i vidni sustav te osjetnu koru. Zatim mali mozak modulira vestibularne jezgre, a one aktiviraju retikularni aktivacijski sustav koji se nalazi blizu gornjeg dijela moždanog debla. Upravo je to područje najvažnije u sustavu pozornosti jer regulira dolazeće osjetne informacije, pa takvo međudjelovanje pomaže održati ravnotežu, pretvarati mišljenje u djelovanje i koordinirati pokrete. Upravo je u tome vrijednost igara koje stimuliraju unutarnje uho kao što su ljuljanje, koturanje ili skakanje. Dokazano je kako je dio mozga koji obrađuje pokrete isti onaj dio mozga koji obrađuje učenje, i kako oštećenje malog mozga može biti uzrok autizmu jer se pokazalo da autistična djeca imaju manji mali mozak i manje neurona u njemu. Do napisanih zaključaka došao je Eric Courchsene sa Sveučilišta u Californiji i povezo je oštećenja malog mozga s oštećenom sposobnošću brzog preusmjerenja pozornosti s jednog zadatka na drugi (Jensen, 2005). Različita klinička, biološka i pedagoška istraživanja potvrdila su koliko je aktivnost potrebna za pravilnu funkciju malog mozga i koliko isto ima utjecaj na zdrav rast i razvoj. Istraživanja koje je u svojoj knjizi iznio autor Jensen (2005), potvrdila su poveznicu malog mozga s učenjem i opovrgnula prvotnu hipotezu da su mišljenje i kretanje dva različita pojma. Provedeno je istraživanje na štakorima koje je otkrilo da je mali mozak također povezan sa složenim emocionalnim ponašanjima, pa su tako štakori s oštećenim malim mozgom postizali lošije rezultate u ispitivanjima u labirintu. Jednostavni pokreti koji se događaju u slijedu, upravljani su u malom mozgu, ali nemaju značajan utjecaj. S druge strane, novi pokreti mijenjaju usredotočenost mozga i mora se angažirati prefrontalni korteks i dvije trećine čeonih režnjeva, a to se područje najčešće koristi za rješavanje problema, planiranje i određivanje slijeda pri izvođenju ili učenju novih stvari (Jensen, 2005 prema Calvin, 1996).

Djeca koja uče kroz neku vrstu pokreta, primjerice plesom, zasigurno će postići bolje rezultate od djece koja uče pasivno. Ples uključuje okretanje, njihanje, valjanje, ponekad puzanje i padanje te prilagođavanje, a samim time postiže se napredak u koncentraciji i primjerice čitanju. Mnogi su upoznati s tom činjenicom, kako odgajatelji, tako i učitelji, ali većina njih ju jednako tako odbacuje. Odnos između kretanja i učenja nastavlja se kroz cijeli život. Nedostatak kretanja može biti uzrok nasilnom ponašanju djece, koliko god se to činilo

nevjerojatnim. Ako djetetu nedostaje podražaja dodirom i fizičkim aktivnostima, najčešće se u njihovu mozgu ne razvijaju veze između pokreta i ugone, pa se tako manje veza stvara između malog mozga i moždanih centara za ugodu. Dijete koje odrasta u takvim uvjetima može postati nesposobno za doživljavanje ugone kroz ugodne aktivnosti, što može rezultirati razvojem potreba za žestokim stanjima od kojih je jedno takvo i nasilje. Ponekad je kretanje najbolji lijek za dijete, ono će tada biti dobro, a ukoliko mu uskratite kretanje imat ćete značajan problem (Kotulak, 1996, prema Jensen 2005). Djecu rane i predškolske dobi trebalo bi educirati i motivirati na važnost potrebe za kretanjem i tjelesnim vježbanjem, kako bi kasnije u životnoj dobi zadržala usađene vrijednosti i shvatila životnu potrebu aktivne primjene kinezioloških aktivnosti (Stojković, 2015).

Kada govorimo o kretanju, ne mora značiti da mislimo na tjelesno vježbanje. Isto tako, kada govorimo o učenju uz pokret, ne znači da je pokret isključivo neki veći tjelesni napor. Pokret može biti i slikanje kistom, crtanje na podu, slaganje kocaka i još mnogo toga. Jasno je da tjelesno vježbanje ima nešto jači učinak na razvoj neurona i da djeca koja su uključena u sportske programe i programe tjelesnog odgoja mogu razviti veći broj veza među neuronima od onih koji nisu bili uključeni u sličan program. Vježbanje puni mozak kisikom i hrani ga visoko hranjivim tvarima kako bi povećalo rast i bolju povezanost među neuronima. Također, djeca koja su uključena u svakodnevni tjelesni odgoj pokazuju veću motoričku zrelost, veći obrazovni uspjeh i sklonost prema školi, u usporedbi s vršnjacima koji ne sudjeluju u svakodnevnom tjelesnom odgoju. Vježbajući naše tijelo pripremit ćemo naš mozak na brzo odgovaranje na izazove, i to zbog brzog odgovora adrenalina i noradrenalina. „Vježbanje tri puta tjedno po dvadeset minuta ima vrlo korisne učinke, a pokazalo se i kako oni koji vježbaju najmanje 75 minuta tjedno pokazuju brže reakcije, brže mišljenje i bolje sjećanje, a isto tako vježbanje smanjuje stres“ (Jensen, 2005:105-106). Autori Dizdarević, Krčmar i Martinić (2013) u svom radu govore o situaciji predškolske djece danas i o tome kako izgleda kretanje djece u vrtiću i u obitelji. Kretanje djece se najčešće svodi na šetnje prirodom, vožnju biciklom ili igru u parku. Djeca koja su tjelesno aktivnija, bolje će podnositi veća opterećenja, lakše će komunicirati s vršnjacima i odraslima, bolje će se snalaziti i nositi sa zadacima koji su postavljeni pred njih. Pokret, odnosno kretanje, osnova su rada ljudskog organizma, a suvremeni svijet dovodi do toga da se djecu sve više ograničava u kretanju i sputava u



njihovim aktivnim naumima. Roditelji su danas u vječitom strahu od ozljeda i padova njihove djece, zbog čega igru i aktivnost zamjenjuju mobitelima, igrom na računalu i sl., a to sputava normalan motorički razvoj i razvoj mozga. Djeca predškolske dobi u neprestanom su pokretu i može se reći kako su doista neumorni. Njihove kretnje tijekom dana predstavljaju igru, cjelodnevnu igru koja ima izvrstan utjecaj na razvoj antropološkog statusa djeteta i važan je čimbenik odrastanja djeteta (Isto).

### **3.2. Dobrobiti pokreta**

Kada je u pitanju dijete, govori se o višestrukim dobrobitima pokreta i višoj razini motoričke pismenosti koja osigurava kvalitetnije projiciranje pokreta. Tjelesna aktivnost je od strane Svjetske zdravstvene organizacije (WHO) definirana kao svaki pokret tijela koji izvode skeletni mišići i koji zahtijeva potrošnju energije iznad razine mirovanja. Navedeno uključuje aktivnost koja se izvodi tijekom igranja, putovanja, rada i rekreacijskih aktivnosti (Sporiš i sur., 2013). Postoje tri međusobno povezane kategorije, pomoću kojih se može sagledati dobrobit pokreta, a govorimo o zdravstvenoj, psihološkoj i socijalnoj dobrobiti. Navedene kategorije Svjetska zdravstvena organizacija smatra potrebnima za postizanje potpunog blagostanja pojedinca (Vujičić i Petrić, 2021:22).

Svaka od navedenih kategorija dobrobiti može se prepoznati po određenim obilježjima ili stavkama. Počnimo od zdravstvene dobrobiti pokreta o kojoj piše autor Petrić (2011) i koja se može prepoznati u poticanju pravilnijeg rasta i razvoja te sprječavanju razvoja mnogih bolesti današnjice. Zdravstvena dobrobit utječe na sprječavanje srčanih bolesti, usporava proces starenja, povećani kolesterol u krvi, regulira krvni tlak i smanjuje tjelesnu masu pojedinca, a isto tako utječe na održavanje mišića. Poznato je, ali i brojnim istraživanjima dokazano, da tjelesno aktivnije osobe imaju duži životni vijek od onih tjelesno neaktivnih. Nadalje, kod tjelesno aktivnih osoba postoji manja vjerojatnost od moždanog udara, koronarnih bolesti, raka debelog crijeva i pluća, astme i brojnih drugih bolesti (Jurakić, 2015, prema Vujičić i Petrić, 2021). Ne mora se posebno naglašavati kako tjelesna aktivnost utječe na pravilno držanje tijela, potiče pravilniju prehranu, a samim time i probavu te povećava želju i motivaciju za provođenjem aktivnog slobodnog vremena. Redovitim kretanjem i vježbanjem motivira se funkcioniranje imunološkog sustava (Dizdarević i sur., 2013).

Tjelesna aktivnost važna je za zdravlje pojedinca i cijelog društva, a djetetu je kretanje neophodno za postizanje optimalnog rasta i razvoja, što osigurava kvalitetniji i zdraviji život. Treba imati na umu da se navike redovitog kretanja usvajaju od najranije dobi (Vujičić i Petrić, 2021).

„Psihološka dobrobit pokreta danas se ponajviše očituje u povećanju kapaciteta pojedinca za suočavanje sa stresom koji je često prisutan u suvremenom načinu života, pa i u djece od najranije dobi“ (Živković, 2015, prema Vujičić i Petrić, 2021:23). Pokret najčešće dovodi do osjećaja zadovoljstva i uspjeha te se time smanjuje stres i negativni učinci, a samo kretanje smanjuje neuromišićnu napetost i kognitivni aspekt napetosti. Postignuti osjećaj zadovoljstva kod osobe razvija samopouzdanje i samopoštovanje, a tako i razinu vlastitih mogućnosti u koje tek dobiva vjeru da ih može postići (Bungić i Barić, 2009). Autor Jensen (2005) prikazom različitih istraživanja i podataka, otkrio je kako kretanje potiče rast broja moždanih stanica, pa se samim time poboljšava pažnja, mogućnost razmišljanja i obrazovni uspjeh, a tjelesno aktivnije osobe pokazuju zavidnu razinu sreće, ustrajnosti i smirenosti u odnosu na tjelesno neaktivne osobe. Djeci će tjelesna aktivnost osigurati bolju motivaciju za rad i djeca će postati sretnija i komunikativnija, a pokret će se uvijek pokazivati značajnim za psihološku dobrobit djeteta (Jensen, 2005).

Autori Vujičić i Petrić (2021) u svom radu sažeto i jasno objašnjavaju socijalnu dobrobit pokreta. Iz samog naziva „socijalna“ može se zaključiti kako se ona odnosi na proces kojim se dijete uključuje u društvo, odnosno proces koji mu omogućuje da lakše prihvati društvo kojem želi pripadati. Već od najranije dobi dijete je dio procesa socijalizacije i sudjeluje u socijalizaciji, čiji je neizostavni čimbenik pokret kojeg je potrebno neprestano poticati. Na pojedinca najjače mogu utjecati vršnjaci, kao i na njegovo shvaćanje pokreta. Poznato je kako se u vršnjačkim kulturama razmjenjuju različita uvjerenja iz kojih se oblikuju mišljenja, ali iako su one produkt djece, roditelji svakako mogu utjecati na njih. Isto kao što bi odgajatelj trebao živjeti pokret, tako bi roditelji trebali pokazati pozitivan stav prema pokretu i držati ga važnim, jer će se to najvjerojatnije prenijeti na dijete. Tako će i ostala djeca, koja su dio kulture, preuzeti stav o pokretu i njegovoj važnosti, pa će se češće kretati i to će dovesti do skladnijih odnosa u društvu. Pokret se odvija samostalno ili u društvu, a u predškolskim ustanovama ćemo vidjeti djecu kako se kreću u manjim grupama i prilikom kretanja uče kako

biti odgovorni jedni prema drugima i kako prihvatiti tuđe različitosti jer je svatko pojedinac za sebe. Između ostalog, dijete se uči međusobnoj suradnji i kroz kineziološke aktivnosti upoznaje kako je to sudjelovati u timskom radu i osvijestiti da se upravo tako zadovoljava djetetova potreba za kretanjem i igrom (Vujičić i Petrić, 2021).

Odgajatelj je dužan u odgojno-obrazovni proces i integrirano učenje uključiti pokret, kako bi unaprijedio optimalan rast i razvoj svakog djeteta i kvalitetu njegova života (Petrić, 2019). Nakon objašnjenih kategorija dobrobiti djeteta, ono što možemo zaključiti je da pokret čini većinski dio zdravog rasta i razvoja djeteta te da je neizostavan u bilo kojem segmentu djetetova razvoja. Pokret je čimbenik koji djetetu omogućuje da se razvije tjelesno, da razvije svoje kognitivne sposobnosti te da se naposljetku uključi u društvo kao pojedinac s vlastitim kvalitetama, znanjima i sposobnostima. Odgajatelj s minimalnim iskustvom trebao je uočiti kako je odgojno-obrazovni rad s djecom rane i predškolske dobi gotovo nemoguć bez kretanja. Djeca su, kao što je prethodno spomenuto, neumorna, željna aktivnosti i odgajatelj tu potrebu mora uvažiti kako bi poticao razvoj svih djetetovih vještina.

### **3.3. Uloga odgajatelja u kineziološkim aktivnostima**

Kada se govori o pokretu, prva asocijacija je tjelesno vježbanje, razgibavanje, trčanje ili skakanje. Pokret može biti puno više od organiziranog tjelesnog vježbanja i planiranih kinezioloških aktivnosti, samo ako dovoljno promislimo o toj temi. Koliko pokreta tijela ima u zabavnom branju cvijeća na livadi ili skupljanju jesenskih plodova? Toliko je jednostavno. Kako bi se i tjelesno vježbanje, a i sve ostale aktivnosti uz pokret manifestirale u odgojno-obrazovni rad ustanove ranog i predškolskog odgoja, važnu ulogu dobiva odgajatelj pri organiziranju, pripremanju i osmišljavanju aktivnosti s pokretom ili kinezioloških aktivnosti.

Uspješan rad s djecom najviše ovisi o odgajatelju, a uspjeh odgajatelja uvjetuje njegova ljubav prema zvanju i radu s ljudima. Odgajatelj treba biti svjestan snage provođenja kinezioloških aktivnosti kojima utječe na osobnost djece, kvalitetu njihova života i ono najvažnije, njihovo zdravlje. Temelje motoričke pismenosti stvara upravo odgajatelj, zbog čega je važno njegovo stručno znanje i kvalitetna priprema, radi koje će ostvariti ono što je naumio. Priprema odgajatelja za kineziološke aktivnosti temelji se na teorijskom, psihološkom i tjelesnom segmentu pripreme, zbog njihove stalne interakcije u ljudskom

organizmu, zbog čega poticanje njihova razvoja znatno doprinijeti kvaliteti neposrednog odgojno-obrazovnog rada odgajatelja s djecom (Petrić, 2019). U pripremi aktivnosti važno je odgajateljevo poznavanje antropoloških obilježja djece predškolske dobi (razvoj motorike i motoričkih sposobnosti, morfološka obilježja, funkcionalne i spoznajne sposobnosti, emotivna obilježja i obilježja govora, obilježja informativnosti), kako bi se na siguran i uspješan način provodio proces tjelesnog vježbanja (Neljak, 2009).

Kineziološke aktivnosti karakteriziraju nepredvidljive situacije, posebno u aktivnostima organiziranog tjelesnog vježbanja s djecom rane i predškolske dobi, koje su vrlo dinamične. Iz tog razloga kineziološke aktivnosti iziskuju kvalitetnu i temeljitu pripremu odgajatelja, kako bi se improvizacija tijekom njihove provedbe svela na najmanju moguću razinu. Ukoliko je tjelesno vježbanje kvalitetno i temeljito pripremljeno, ono će rezultirati pozitivnim utjecajem na očuvanje i unaprjeđenje zdravlja djeteta, te će djeci omogućiti pozitivna iskustva koja će ih kasnije poticati na samostalnu organizaciju tjelesnog vježbanja (Petrić, 2019). Cilj kinezioloških aktivnosti trebalo bi biti promicanje tjelesne aktivnosti, obrazovanje za zdrav način života i kvalitetno planiranje slobodnog vremena. Sadržaj kinezioloških aktivnosti trebao bi biti promijenjen na način da se napuštaju tradicionalne metode i da se rad usmjeri prema zdravlje te cjeloživotnoj tjelesnoj aktivnosti (Novak, Petrić, Jurakić, Rakovac, 2014). Kineziološki programi organizirani za djecu rane i predškolske dobi trebaju biti koncipirani na način da djetetu omogućuju normalan i zdrav rast i razvoj. Dobra organizacija programa sportskih aktivnosti koristit će djeci na više načina. Sportske aktivnosti će doprinijeti kognitivnom, socijalnom i emocionalnom razvoju djece rane i predškolske dobi i jednako tako razvoju motoričkih vještina i sposobnosti. Motorički sadržaji se u predškolskoj dobi uče spontano i sigurno, a kada je kineziološka aktivnost unaprijed kvalitetno isplanirana i osmišljena za određenu razvojnu dob i s određenim ciljem, provodit će se kvalitetno i najbolje će pomoći u rastu i razvoju djece predškolske dobi (Trajkovski Višić i Višić, 2004). Za organizaciju kinezioloških aktivnosti također je važan pojam integracije. Odmaknuvši se od tradicionalnih metoda, više niti jedna kineziološka aktivnost ne može biti zasebna. U ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju, različite kineziološke aktivnosti mogu se integrirati s drugim područjima kao i međusobno, pa se tako s njima mogu povezati likovni i glazbeni sadržaji, istraživačko – spoznajni i jezično-komunikacijski

sadržaji. Korišteni sadržaji u kineziološkim aktivnostima s djecom, povezani su s navedenim sadržajima, a pomoću njih se kod djece potiče razvoj dodatnih vještina i kompetencija potrebnih za daljnje napredovanje (Novak i sur., 2014). Prema autoru Findak (2003), kineziološka povezanost s ostalim znanostima i integracija njima pripadajućih sadržaja, proizlaze iz činjenice da ne može samo jedna znanost proučavati problem, već više znanosti istodobno.

Današnji suvremeni i stresan način života tjera nas da pronađemo načine na koje ćemo se lakše suočiti s istim, što je također slučaj i u odgajateljskom zanimanju. Neuromišićna napetost i kognitivni aspekt napetosti smanjuju se tjelesnom aktivnošću, koja također pospješuje rad i razvoj mozga. Kretanje potiče razvoj moždanih stanica, što pospješuje koncentraciju pojedinca, njegovu mogućnost razmišljanja i obrazovni uspjeh. Također, kretanje uzrokuje osjećaj zadovoljstva, samopoštovanje, a isto tako i podiže razinu spoznaje o vlastitim sposobnostima, pa ono što je pojedinac smatrao nemogućim, sada postaje moguće. Tjelesno aktivne osobe pokazuju znatno veću razinu sreće, smirenosti i ustrajnosti, te se brže prilagođavaju novim osobama i situacijama (Bungić i Barić, 2009). Navedene činjenice potvrđuju hipotezu kako su teorijski, psihološki i tjelesni segment osobne pripreme u stalnoj interakciji i značajno povezani, te koliko je njihov doprinos kvaliteti osobnosti velik. Svaki pojedini segment može se očitovati kod svakog odgajatelja i isto tako i prepoznati u njegovu radu.

Psihološki segment pripreme odgajatelja za kineziološke aktivnosti vidljiv je u njegovim psihološkim procesima koji podrazumijevaju emocije i motivaciju. Emocije su afektivni procesi koje obilježavaju tjelesne i izražajne promjene i subjektivni doživljaj, dok je motivacija usmjerenost našeg djelovanja prema cilju, te upravo ova dva procesa mogu značajno utjecati na odgojno-obrazovni proces. Za stvaranje ugodnog ozračja tijekom tjelesne aktivnosti potrebno je da odgajatelj bude strpljiv, komunikativan, da sluša djecu i da bude spreman odgovoriti na njihove potrebe i interese. Dvosmjerna komunikacija između odgajatelja i djeteta od iznimne je važnosti, a djeca će uvijek pozitivno reagirati na pozitivno emocionalno stanje odgajatelja. Uspjeh odgajatelja ovisi o njegovoj profesionalnosti i sposobnosti dolaska na radno mjesto, tako da svoje privatne probleme ostavlja u potpunosti

iza sebe i posvećuje se svom životnom pozivu. O svemu navedenom ovisi koliko će odgajatelj moći utjecati na cjelokupan razvoj djeteta (Petrić, 2019).

Teorijski segment pripreme odgajatelja razmatra se u njegovom kontinuiranom profesionalnom usavršavanju i ulaganju u vlastite stručne kompetencije. Trenutno smo u razdoblju izrazito brzog razvoja znanosti i tehnologije, pa se tako brzo i mijenja uloga stručnjaka (Petrić, 2019). Autorica Miljak (2015) ukazuje na izrazitu važnost odgajatelja u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju radi spoznaje da dijete već u prvim godinama života usvaja vodeće spoznajne modele iz okruženja i da sociokulturni procesi razumijevanja određuju načine na koje će dijete stupiti u kontakt sa svijetom. Kineziološke aktivnosti u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju trebaju se odmaknuti od frontalnog oblika rada te djetetu omogućiti da samostalno stekne iskustva i kompetencije. Neposredni rad treba usmjeriti prema zdravlju, a pokret treba pretvoriti u izvor zadovoljstva, a ne težiti ka sportskom rezultatu. Aktivnosti u prirodi jedan su od aduta koji možemo izvući ukoliko želimo uspješan rad s djecom, a istovremeno trebamo uključiti roditelje i pretvoriti ih u partnere odgojno-obrazovnog procesa. Također, trebamo poticati suradnju sa širom zajednicom kako bi proširili tjelesnu aktivnost i osvijestili njezinu važnost za kvalitetu života. Kineziološke aktivnosti zadovoljavaju i osnovnu dječju potrebu za igrom, koja je od velike važnosti za razvoj osnovnih motoričkih sposobnosti kod djece, agilnost, snagu i brzinu. Igra nije samo sredstvo zabave i razonode za dijete, ona je za dijete isto kao što je za čovjeka posao. Dijete je u igri maksimalno tjelesno i emocionalno angažirano i u igri mu se povećava rad svih organa te je ona osnovni oblik učenja za dijete rane i predškolske dobi (Findak i Delija, 2001).

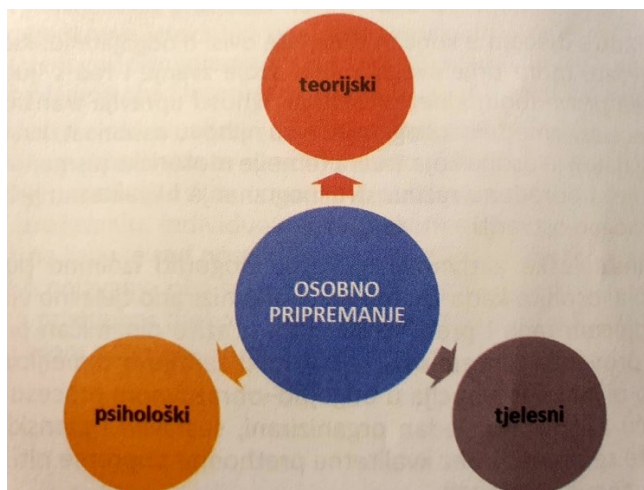
Odgajatelj prije svega treba biti istraživač vlastite prakse, treba biti u trendu s novim postignućima u znanosti vezanima za odgoj i obrazovanje djece, jer onaj odgajatelj koji neprestano unaprjeđuje svoje znanje može isto tako neprestano unaprjeđivati odgojno-obrazovni proces i tako doprinosti napretku djece. Odgajatelj treba redovito razvijati svoje stvaralačke potencijale koji će, uz redovito preispitivanje neposrednog rada, doprinijeti pronalaženju novih metodičkih spoznaja (Petrić, 2019).

Posljednji segment pripreme odgajatelja za kineziološke aktivnosti jest tjelesni segment koji podrazumijeva osobnu opću tjelesnu pripremu odgajatelja, usmjerenu na poboljšanje sposobnosti svih topoloških regija tijela. Kineziološka metodika u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju, odgajatelju omogućuje stjecanje kompetencije samostalnog provođenja kinezioloških aktivnosti te odgajatelj ima obvezu svakom djetetu s kojim radi osigurati temeljnu motoričku pismenost. Međutim, da bi odgajatelj to mogao ostvariti, mora brinuti o vlastitoj razini motoričke pismenosti i razini tjelesne spremnosti, kako bi bio primjer djeci i kako bi mogao, kada je moguće, demonstrirati određene motoričke sadržaje i redovito primijeniti tjelesno vježbanje radi kvalitete vlastitog života, održavanja radnih sposobnosti i unaprjeđenja zdravlja (Isto).

„Odgajatelj bi svakodnevno trebao živjeti svoju struku i biti ono što očekuje i od djece da postanu jer na taj način postaje bitan u usvajanju odgojnih obrazaca i autoritet za sve oko sebe. Osobni primjer, znanje i ljubav prema svom zvanju mogu biti značajni za uspjeh u radu“ (Petrić, 2019:129-130).

Isti autor (2019) osim o segmentima pripreme odgajatelja za kineziološke aktivnosti, govori i o organizacijskom pripremanju odgajatelja, za koje prilaže i grafički prikaz postupaka organizacijskog pripremanja odgajatelja za kineziološke aktivnosti, vidljivog na Slici 1.

**Slika 1: Segmenti osobnog pripremanja odgajatelja za kineziološke aktivnosti (Petrić, 2019:128).**



Slika 1 prikazuje smislenu povezane postupke odgajatelja: „stručna analiza prethodne aktivnosti, uvid u izvedbeni plan i program, definiranje cilja, odabir prostora i opreme za tjelesno vježbanje, odabir organizacijskih postava i oblika, adekvatnih metoda rada te razrada tijekom aktivnosti“ (Petrić, 2019:130). Organizacija započinje stručnom analizom prethodno provedenih kinezioloških aktivnosti, kako bi se izvukla pozitivna i negativna iskustva koja su se dogodila tijekom tog procesa. Kvalitetan će odgajatelj uvijek postaviti pitanje je li nešto mogao drugačije realizirati, pa će tako izvući i pouku iz prethodne aktivnosti, kako bi idući puta učinio bolje. Nakon toga, potrebno je pogledati izvedbeni plan određene kineziološke aktivnosti, odnosno motoričke sadržaje predviđene za konkretnu aktivnost i odabrane od strane odgajatelja na početku pedagoške godine. Slijedi određivanje cilja kineziološke aktivnosti koji se temelji na predviđenim motoričkim sadržajima i koji se povezuje s trenutnom temom odgojne skupine koju je odgajatelj odredio za određeno razdoblje u svojoj skupini. Sljedeći korak u organizaciji kineziološke aktivnosti jest određivanje adekvatnog prostora i opreme potrebne za provedbu planirane aktivnosti. Radi se zapravo o prostoru u kojem se vježba, a koji može biti i soba dnevnog boravka skupine, sportska dvorana, terasa, igralište, obližnja livada i sl. Važno je utvrditi i kakvom opremom raspoložemo i čime se možemo služiti na prostoru za vježbanje kojeg smo odabrali. Nakon svega što se prethodno učinilo i odlučilo, potrebno je odrediti organizacijske oblike i postave tjelesnog vježbanja koje želimo primijeniti i metode rada koje će pomoći u realizaciji aktivnosti. Ovdje je naglasak na stručnosti odgajatelja i prikladnom, te pravilnom odabiru metoda i organizacijskih oblika jer o tome ovisi uspjeh određene kineziološke aktivnosti, odnosno isto određuje hoće li se cilj aktivnosti ostvariti i hoće li se postići značajan pozitivan utjecaj na antropološka obilježja i zdravlje djece. Naposljetku, organizacija završava razradom tijekom određene kineziološke aktivnosti, a taj je postupak obavezan za studente i odgajatelje tijekom stažiranja jer može znatno doprinijeti kvaliteti tjelesnog vježbanja. Za svaki planirani motorički sadržaj valjalo bi napisati način realizacije, način integracije, kinantropološki utjecaj, odgojni utjecaj, izraditi tlocrt vježbovnog prostora, i zapisati zapažanja odgajatelja. Važno je imati na umu da je kod organizacije kinezioloških aktivnosti neophodno pratiti trenutne potrebe djece (Petrić, 2019).



### 3.4. Integrirano učenje i pokret

Institucionalni rani i predškolski odgoj i obrazovanje u Republici Hrvatskoj propisan je Nacionalnim kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) koji je usmjeren prema osiguranju dobrobiti za dijete. Ciljevi propisani dokumentom odnose se na osiguravanje osobne, emocionalne, tjelesne, socijalne i obrazovne dobrobiti za dijete, te se istim dokumentom određuju vrijednosti i smjernice odgojno-obrazovnog rada za cjelovit razvoj, odgoj i učenje djeteta. Službeni dokument propisuje država, točnije Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, a dokument obuhvaća dva razdoblja djetinjstva – rano razdoblje ili jaslice i predškolsko razdoblje, odnosno vrtić. „Osiguravanje dobrobiti za dijete podrazumijeva usmjerenost planiranja odgojno-obrazovnog procesa na dijete i njegovu dobrobit, a sve proizlazi iz shvaćanja djeteta od strane odgajatelja, shvaćanja djetinjstva, socijalizacije, odgoja i obrazovanja djeteta. Planiranje odgojno-obrazovnog rada usmjereno je na promišljanje načina na koje se ona može ostvariti, a ne na područja i sadržaje učenja, neovisno od individualnih značajki djeteta“ (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014:24).

Svaka ustanova ranog i predškolskog odgoja vodi se Nacionalnim kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) te prema njemu tvori vlastiti kurikulum na kojem će se temeljiti odgojno-obrazovni proces. Navedeni je dokument okosnica za rad odgajatelja i za planiranje odgojno-obrazovnog rada u skladu sa suvremenom paradigmom ranog i predškolskog odgoja i suvremenim shvaćanjima djeteta kao cjelovitog bića te shvaćanja njege i odgoja kao nedjeljivih procesa. Ostvarenje navedenih činjenica moguće je ukoliko se u praksi „teži ka integraciji dijelova odgojno-obrazovnog procesa, od kojih razlikujemo: kineziološki, glazbeni, jezično-komunikacijski, kreativno-stvaralački i istraživačko-spoznajni“ (Petrić, 2019:135). Navedene dijelove dijete proživljava kao jedinstvenu cjelinu, zbog čega kurikulum ustanove nazivamo integriranim kurikulumom, gdje svi navedeni dijelovi imaju različitu ulogu, ali zajednički cilj razvijanja svih potencijala djeteta (Petrić, 2019).

Vraćamo se na istraživanja autora Jensena (2005). koji je ustanovio da je rano i predškolsko razdoblje najosjetljivije u djetetovu životu i kod djeteta se tada odvijaju procesi koji su ključni za razvoj potencijala. Ukoliko se u tom razdoblju dogodi propust, on će se teško

nadoknaditi. U danom razdoblju od odgajatelja se očekuje stručnost u odgojno-obrazovnom procesu, gdje će on znati spojiti znanost i praksu, kako bi svakom djetetu omogućio stvaranje temelja za razvoj svih potencijala u životu. Posao odgajatelja trebao bi se temeljiti na integriranom kurikulumu, u skladu s potrebama djeteta za postizanje optimalnog rasta i razvoja. Govorimo li o pokretu, potrebno je povezati kineziologiju i motorički razvoj djeteta, koji se može kvalitetno izvršiti i razviti ukoliko je i sam odgajatelj prenositelj pokreta i tjelesne aktivnosti i poznaje važnost kretanja i njegove dobrobiti (Petrić, 2019). Razvoj motoričkih vještina prva je na popisu osobne, emocionalne i tjelesne dobrobiti Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014). U prirodi je djeteta rane i predškolske dobi da u svakoj situaciji traži upravo pokret, jer je motorička aktivnost potreba čovjeka koja se ni s čim ne može mijenjati. Uloga i obveza odgajatelja je da ni u kojem slučaju navedenu potrebu ne zanemaruje, već da planiranje odgojno-obrazovnog rada temelji na pokretu kao djetetovoj prirodnoj potrebi. Kineziološke aktivnosti izvrsno se integriraju na ostala područja djetetova razvoja i u svakoj od njih je prisutan utjecaj na sva ostala razvojna područja. Također, u aktivnostima iz ostalih područja prepoznaju se dijelovi kinezioloških aktivnosti, pa tako o odgajatelju ovisi u kojoj će mjeri integrirano učenje biti prisutno u pojedinoj aktivnosti (Petrić, 2019).

Svaki od prethodno spomenutih dijelova integriranog kurikula u sebi krije pokret i svaki od njih objedinjuje cjelovit razvoj djeteta, ukoliko se o njemu dobro i kvalitetno promisli. Stoga, kreativno-stvaralačke aktivnosti kriju pokret u finoj motorici šake, dok djeca povlače crte na papiru, slažu kocke ili režu škarama. Tjelesna aktivnost se može uključiti i na način da se djeci omogući likovno stvaralaštvo na velikim površinama, u različitim položajima tijela ili stvaranje dijelovima tijela (npr. otiskivanje dlanova ili stopala). Razina stručnosti odgajatelja i kvalitetno promišljanje motivirat će djecu na tjelesno vježbanje i kreativnost prilikom tjelesnog vježbanja. Djeca će razvijati svoje likovne sposobnosti, dok će istovremeno zadovoljavati potrebu za pokretom. S druge strane, u jezično-komunikacijskim aktivnostima, pokret će se najčešće pojavljivati prilikom neverbalne komunikacije djece, jer neovisno o tome koliko je dijete dobro razvilo svoje komunikacijske vještine, uvijek će ih popratiti pokretom. Najčešće integriranje pokreta u jezično-komunikacijske aktivnosti jest čitanjem ili pričanjem priče, gdje se djecu može motivirati na oponašanje ili ponavljanje pokreta koje

čuju tijekom čitanja priče (npr. zeko je skakutao šumom i djeca će početi skakutati prostorom). Jezično-komunikacijske vještine najviše su potrebne odgajatelju tijekom kinezioloških aktivnosti. Ukoliko odgajatelj ne daje jasne upute djeci o onome što će raditi, planirani cilj i zadaće aktivnosti ne mogu biti ostvarene. Tijekom aktivnosti važno je da odgajatelj čitavo vrijeme verbalizira i isto tako potiče djecu na verbalizaciju prilikom izvođenja motoričkih zadataka. Sve se to može ostvariti, primjerice, brojenjem pokreta na glas, imenovanjem sportske opreme, izgovaranjem boje i sl. Glazbu najčešće povezujemo s pokretom i prva asocijacija na glazbu nam je ples. Glazba također može biti povezana sa svim ostalim dijelovima integriranog kurikula. Dijete na zvuk, odnosno na glazbu spontano reagira pokretom, od najranije dobi i važno je da se kod djeteta rane i predškolske dobi razvije osjećaj za ritam, koji će dijete manifestirati pokretima tijela. Glazbu prati i pjevanje, koje je također popraćeno pokretima, jednostavnim tjelesnim koreografijama. Budući da pjevanje i pokret djetetu predstavljaju smislenu cjelinu, ono određene riječi u pjesmi automatski povezuju s pokretom. Najčešće se glazba koristi tijekom trčanja, kako bi određivala tempo i kako bi djeca istovremeno razvijala slušnu percepciju. Dijelom integriranog kurikula ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja smatraju se i istraživačko-spoznajne aktivnosti. Nezamislivo je da dijete ne istražuje vlastite pokrete tijela i ne istražuje u kretanju. Već u prvim danima života rukama pokušava dohvatiti predmete, najčešće su to prsti onih koji ga dodiruju, kasnije je to dohvatanje predmeta oko sebe, zatim stavljanje predmeta u usta, povlači se rukama kako bi svladalo prostor i približilo se željenim predmetima. Ubrzo slijedi podizanje na noge pridržavajući se za namještaj, hodanje, penjanje na povišene površine kako bi dohvatilo predmet, bacanje predmeta i sl. Tijekom kinezioloških aktivnosti dijete neprestano pokušava pronaći nova rješenja za savladavanje prepreka i koristi različita motorička gibanja za isti zadatak. Ponekad dijete svojim postupcima može biti primjer odraslima. Dijete konstantno istražuje mogućnosti svoga tijela i spoznaje kako ono reagira u različitim situacijama. Isto tako, istražuje različite materijale, njihovu teksturu i na iste različito motorički reagira. Odgajatelj bi stalno trebao poticati situacije u kojima će djeca timski pronalaziti rješenja za motoričke zadatke i istraživati vlastite sposobnosti (Petrić, 2019).

Svi se dijelovi integriranog kurikula međusobno mogu povezati i prožeti kineziologijom jer je pokret osnova svake djetetove aktivnosti. Svaka je kineziološka aktivnost isprepletena ostalim razvojnim područjima, pa tako o odgajatelju ovisi na koji će način iskoristiti sve prednosti integriranog učenja u odgojno-obrazovnom procesu.

## 4. KULTURA USTANOVE

U današnje vrijeme, u razdoblju 21. stoljeća, govorimo o institucijskom djetinjstvu u kojem je dijete aktivni stvaratelj i sukonstruktor vlastitog znanja, pa i kreativno i kompetentno biće s bogatstvom potencijala. Institucijsko djetinjstvo definirano je suvremenom paradigmatom ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, koja naglašava značaj novih znanstvenih spoznaja o ulozi, značaju i mogućnostima ranog perioda razvoja, što dovodi do potrebe za sve većim naglašavanjem važnosti kulture odgojno-obrazovne ustanove. Novije vrijeme dovodi do profesionalne obrade djetinjstva od strane educiranih profesionalaca koji propituju kvalitetu utjecaja kulture na institucijski kontekst življenja.

Prema autoru Filippini (2001), odgojno-obrazovna praksa živi je i složeni organizam u kojoj su svi dijelovi složeni u cjelinu, zbog čega ni kultura ne može biti izdvojena kao zasebna varijabla u dječjem vrtiću (Fullan, 1999), jer prožima sve njezine dijelove i „živa je stvar“. Kulturu čini mnogo međusobno isprepletenih komponenti koje utječu jedna na drugu, a utječu na kvalitetu življenja, odrastanja i razvoja djece u vrtiću koje je temelj za njihov cjeloživotni razvoj.

Kultura se još određuje kao sveukupnost načina življenja određene ljudske skupine, kao mrežu ili sustav akumuliranih znanja, običaja, vrednota i obrazaca ponašanja pomoću kojih se još rješava temeljno pitanje – pitanje vlastitog opstanka. „Smisao pojedinih kulturnih elemenata određuje se na način koji govori o samosvojnosti neke kulturne zajednice, po kojoj se ona razlikuje od svake druge i po kojoj pojedinac upravo njoj i pripada“ (Ogbu, 1989, prema Vujičić, 2011a:21). Samim pojmom kulture bave se mnogi autori, zbog čega se taj „fenomen“ definira na različite načine, a o značenju pojma „kultura“ istražuju i mnogi znanstvenici, pokušavajući je što preciznije odrediti.

Kultura se prema Moore (2002), smatra povijesno prenosivim obrascem značenja, a prenosivi su zbog toga što ih je stvorio čovjek i izraženi su pomoću simbola i pomoću uvriježenih uvjerenja. Kultura se još opisuje kao sustav vrijednosti, stavova ljudi i njihov pogled na svijet i kao skup misaonih, duhovnih iskaza i tvorevina koje preciznije određuju pojedine skupine ljudi u njihovom autentičnom okruženju (Mijatović, 2002). Pojam kulture

ima različita značenja i može se razmatrati kao svakodnevni i znanstveni pojam. Svakodnevno ćemo čuti o kulturi u kontekstu da se netko ne ponaša kulturno, što podrazumijeva primitivizam, neuljudnost i slična ponašanja, dok s druge strane znanstveni pojam kulture podrazumijeva materijalnu kulturu i nematerijalnu kulturu, kojoj se pristupa iz antropološke perspektive (Bogdanović, 2010). Radi se o najvažnijem i presudnom čimbeniku skupine ljudi da svoja ponašanja, uvjerenja, međuodnose, životna razdoblja i životne prostore, pretvore u osobit svijet prema vlastitim zamislima i sposobnostima, kako bi isto i ostvarili (Vujičić, 2011a). Opći pojam kulture ključan je za razumijevanje svake organizacije zbog toga što je ona jedan od važnih elemenata opće kulture i vrijednosnog sustava društva u cjelini (Žugaj i sur., 2004).

Vlastitu kulturu najčešće uzimamo zdravo za gotovo i nismo svjesni da je najveći dio našeg ponašanja određen upravo kulturom. Pri susretu s tuđim običajima postajemo svjesni vlastitih, a ta se osobina odnosi na način na koji pojedinac sudjeluje u kulturi i naglašava njezine subjektivne aspekte. Ukoliko se na kulturu pogleda s objektivnog stajališta, ističu se neke opće značajke svih kultura: „kultura je temeljena na simbolima, naučena je procesom socijalizacije, zajednička je članovima nekog društva ili skupine, kultura je kumulativna, odnosno usmjerena prema neprestanom rastu, širenju i dodavanju novih elemenata, ona se neprestano mijenja i nijedna kultura nije statična i fiksna, već se u njoj neprestano događaju promjene“ (Fanuko, 2004:56).

„U kontekstu predškolske ustanove, kultura se ogleda u organizaciji prostora, načinu postupanja s djecom, na svim razinama interakcijskih odnosa, među odraslima i djecom, te kroz svakodnevne rituale i rutine koje u svakodnevnom (su)djelovanju grade odgojitelji i roditelji“ (Valjan-Vukić, 2011: 84).

Autorica Vujičić (2011) kulturu odgojno-obrazovne ustanove shvaća kao način i kvalitetu življenja unutar nje, a Hargreaves (1999) smatra da kultura opisuje ono kakve stvari jesu i služi kao veo ili leće kroz koje se promatra svijet. Kultura vrtića još se opisuje kao živi, dinamičan i složen sustav koji se neprestano mijenja (Datnow i sur., 2002, prema Vujičić, 2011) i na kulturu se gleda kao na biljku kojom nitko ne može upravljati, već mogu uređivati samo vrt (Vujičić, 2011a). Za kulturu postoji nekoliko naziva, a najčešće se spominje klima,

ozračje, duh i sl., te se opisuju svi uvjeti koji utječu na kvalitetu učenja i življenja uključenih članova. Pojam kulture opisuje se i kao „sklop temeljnih pretpostavki koje neka skupina stvara razvijajući vanjsko djelovanje organizacije i učeći zajednički rade na postizanju svojih ciljeva (Slunjski, 2006, prema Ljubetić, 2007). Ona sadrži generalne norme, znanja, vjerovanja o autoritetu i prihvatljivim ponašanjima svakog člana ustanove, a ta uvjerenja postoje i izvan vrtića i daju značenje svakodnevnim događanjima, pa se tako prenose novim članovima grupe (Vujičić, 2012). Osim navedenog, kulturu čine i nepisana, neizrečena pravila, norme, očekivanja i tradicija, što zajedno uvjetuje način ponašanja pojedinaca (Solvason, 2005, prema Mandarić Vukušić, 2015). Na kulturu se gleda i kao na „multidimenzionalni koncept koji kod svih uključenih stvara osjećaj poistovjećivanja i poboljšava stabilnost društva unutar organizacije“ (Brčić, 2002, prema Vujičić, 2007:94).

Složenost pojma kulture i njezinih sastavnica iziskuje posvećivanje pažnje implicitnim uvjerenjima i znanjima svakog od sudionika ustanove. Implicitna znanja, ili kako ih Bruner (2000) naziva „folk uvjerenjima“, Malaguzzi „slikom o djetetu“, a Senge (2009) „mentalnim modelima“, nalaze se u temelju kulture. Implicitna se znanja snažno odražavaju na odgajateljev pristup stvaranju uvjeta za odgoj i učenje u odgojno-obrazovnoj ustanovi i određuju način ophođenja sudionika prema radu općenito, prema djeci, roditeljima, kolegama, profesionalnom razvoju, stručnom usavršavanju i drugim segmentima odgojno-obrazovnog rada.

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014), ali i autorica Vujičić (2011) u svom radu „Kultura vrtića – sustav koji se kontinuirano mijenja i uči“, navode da se kultura prepoznaje po međusobnim odnosima ljudi, njihovom zajedničkom radu, upravljanju ustanovom, organizacijskom i fizičkom okruženju te stupnju usmjerenosti na kontinuirano učenje i istraživanje odgojno-obrazovne prakse u svrhu njezinog unaprjeđenja. Mijenjanje načina interakcije među djelatnicima znači i transformiranje formalnih struktura organizacije i nevidljivih obrazaca interakcije među djelatnicima i procesima (Senge, 2003). Kultura vrtića važna je sastavnica svake ustanove i ustanovljuje se kako je vidljiva u specifičnom načinu razmišljanja svih stručnjaka uključenih u odgojno-obrazovni rad, ali i roditelja i administrativnog osoblja, a karakteristična je za djelovanje tog vrtića. „Prepoznaje se po međusobnim odnosima ljudi, njihovu zajedničkom radu, upravljanju ustanovom,

organizacijskom i fizičkom okruženju te stupnju usmjerenosti na kontinuirano učenje i istraživanje odgojno obrazovne prakse u svrhu njezina unaprjeđenja“ (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj, 2014:37-38). U pozadini svake kulture kriju se međuljudski odnosi, fizičko okruženje, vođenje ustanove i usmjerenost na kontinuirano obrazovanje (Vujičić, 2007). Boyol (1992, prema Vujičić, 2007) opisuje i tri čimbenika kulture, uključujući odnose između članova odgojno-obrazovnog procesa, stavove i uvjerenja osoba u ustanovi, te norme ustanove, a s druge strane Stolp (1994, prema Vujičić, 2007) objašnjava kako je kultura povijesno prenesen obrazac značenja koji ovisi o normama, pravilima, uvjerenjima, ritualima svih sudionika zajednice. Svi ti čimbenici važni su za realizaciju promjena, odnosno hoće li promjena biti uspješna ili neuspješna (Fullan, 1999).

Prema Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014:38), „kultura vrtića uključuje određene kontekstualne čimbenike“ odnosno prostorno-materijalno okruženje vrtića i socijalno okruženje vrtića te vođenje vrtića i u vrtiću.

Prostorno-materijalno okruženje vrtića glavni je izvor učenja djece zbog toga što djeca uče aktivno, u suradnji s drugom djecom i odraslima. Naglasak u stvaranju kvalitetnog prostorno-materijalnog okruženja za učenje, je u prihvaćanju integrirane prirode učenja djeteta, zbog čega se različite odgojno-obrazovne aktivnosti ne dijele po područjima koja pripadaju određenim metodikama ili predmetnim područjima. Prostorno-materijalno okruženje organizira se na način da nudi bogatstvo materijala koji potiču na otkrivanje i rješavanje problema i omogućuju postavljanje hipoteza, istraživanje i razumijevanje. Stalna dostupnost raznovrsnih materijala promovira neovisnost i autonomiju učenja djece, kao i poticajno okruženje koje omogućuje svakidašnje stupanje djece u interakcije s različitim sadržajima učenja. Kvalitetno okruženje djetetu omogućuje istraživanje različitih logičkih, matematičkih i fizikalnih fenomena, ono treba biti multisenzorično, kako bi se djeca što više angažirala, konstruirala znanja i iskustva te ulazila u interakciju s ostalom djecom i odraslima. Prostorno okruženje vrtića treba nalikovati obiteljskom i biti što ugodnije za dijete. Poticajno socijalno okruženje vrtića temelji se na demokratičnim osnovama, koje uključuju međusobno poštovanje i ostvarivanje recipročne komunikacije svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa. Djeca zajedničkim življenjem s odgajateljima i ostalim čimbenicima odgojno-obrazovnog procesa, razvijaju autonomiju i emancipaciju te im to omogućuje preuzimanje



osobne i zajedničke odgovornosti svih subjekata za sam tijek i krajnji ishod institucijskog odgoja i obrazovanja. Uspostavljanje partnerskih odnosa, djece s odraslima i djece međusobno, nezaobilazan je preduvjet kvalitete odgojno-obrazovnog procesa koji omogućuje djeci donošenje odluka o pitanjima koja se odnose na njihovo življenje, odgoj i učenje u vrtiću. Međusobna suradnja sudionika odgojno-obrazovnog procesa odražava se kako na kvalitetu komunikacije, tako i na kvalitetu cjelokupnog odgojno-obrazovnog rada. Važno je da aktivnosti koje odgajatelji osmišljavaju i poticaji koje nude djeci, potiču na međusobno raspravljavanje, pregovaranje i dogovaranje, što sadrži visoki obrazovni potencijal. Treći kontekstualni čimbenik koji određuju kulturu ustanove jest vođenje vrtića i u vrtiću, što se odnosi na suživot djece i odraslih u vrtiću i na distribuciju moći. Vrtić temeljen na demokratskim načelima, međusobnom poštovanju i kvalitetnoj komunikaciji, rezultirat će i ravnomjernom distribucijom moći. Navedeno uključuje kvalitetno vođenje ustanove i u ustanovi. Primjerena distribucija moći važna je zbog postizanja fleksibilnosti odgojno-obrazovnog procesa, oslobađanja svih potencijala svakog pojedinca i radi očuvanja ljudskih potencijala ustanove. Takva raspodjela omogućuje izgradnju i neprestano nadograđivanje zajedničke vizije koja je temelj podizanja ukupne razine kvalitete odgojno-obrazovne prakse u vrtiću. Vizija svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa treba odgovarati načelima Nacionalnog kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje te interesima uže i šire lokalne zajednice, a utemeljena na humanim vrijednostima i uvjerenjima (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014).

#### **4.1. Kultura organizacije**

„Kultura organizacije svrstava se među važnije činitelje poslovanja i razvoja neke gospodarske organizacije. U literaturi je poznata i kao korporacijska kultura ili kultura poduzeća, kultura radne, poslovne, bankovne i druge organizacije. Smatra se da je ona jedan od najsloženijih koncepata organizacijske teorije“ (Vujičić, 2010:272). Kulturu organizacije može se definirati i kao normativno ljepilo, koje organizaciju drži na okupu, a ljepilom se zapravo smatraju vrijednosti, ideali, i vjerovanja članova organizacije, što se ispoljava kroz legende, rituale, poseban jezik i mitove (Warr, 2002). „Promatranjem kulture neke organizacije zapravo opisujemo samu organizaciju“ (Sušan, 2005:39). Do sada smo saznali

kako ima veliki broj definicija kulture i kako su se tim pojmom bavili mnogi autori, pa je tako i jedan od zaključaka da je „kultura složen konstrukt, vidljiv ili izražen kao sustav vrijednosti, uvjerenja i ponašanja što ga dijele članovi organizacije“ (Vujičić, 2010:273). Međutim, navedena definicija nije točna i precizna jer točne i precizne definicije kulture nema. S druge strane govorimo o kulturi organizacije ili organizacijskoj kulturi, a ponekad se koriste i oba termina, ovisno o tome što se želi naglasiti. Autor Prosser (1999) je kulturu organizacije povezo sa „socijalnim ljepilom“ ili kišobranom koji ispod skriva sve sub-kulture, te da se ona odnosi na sustav vrijednosti koji dominira organizacijom. Određenje kulture organizacije je važno za uspjeh organizacije, posebno iz razloga što kod zaposlenih u toj organizaciji stvara osjećaj identificiranja, olakšava im ovladavanje obvezama i zadacima te poboljšava stabilnost društvenog tkiva unutar organizacije (Brčić, 2002, prema Vujičić, 2010).

Vujičić (2010) u svom radu „Kultura organizacije“, spominje autore Petersa i Watermana koji u svom djelu „U potrazi za izvrsnošću“ po prvi puta spominju kulturu organizacije i upozoravaju na nju kao na važnog čimbenika uspjeha organizacije. Kultura organizacije je predstavljena kao ono što predstavlja način na koji se posluje i na skup svih činitelja kojima se definiraju životna filozofija i specifičan stil bilo koje organizacije. Autorica (2010) u radu navodi brojne definicije kultura organizacije koje su napisane u rasponu od najopćenitijih, do onih vrlo specifičnih (Tablica 1).

**Tablica 1: Definicije kulture organizacije (Žugaj, Šehanović i dr., 2004: 542-543, prema Vujičić, 2010:273).**

<b>Definicija – kultura organizacije</b>	<b>Autori</b>
« sustav ideja i koncepata, običaja, tradicija, procedura i navika za djelovanje u posebnoj makrokulturi»	Harris, Moran, 1981; 103-104;
« niz vrijednosti, normi i uvjerenja»	Handy, 1986; 187;
« implicitna, nevidljiva, intrinzična i informalna svijest organizacije koja usmjerava ponašanje pojedinca i koja se oblikuje iz njihovog ponašanja»	Scholz, 1987; 80;

« pravila ponašanja, uvjerenja i vrijednosti koje vrijede u nekoj organizaciji»	Petz, Šulak, 1991; 97;
« relativno trajan i specifičan sistem oblika ponašanja, vrijednosti, uvjerenja, normi i običaja koji određuje organizacijsko ponašanje, mišljenje i usmjerava sve aktivnosti pojedinaca i grupa koji ih sačinjavaju»	Bahtijarević-Šiber i dr. , 1991; 202;
« skup osnovnih pretpostavki i vjerovanja prihvaćenih od članova neke organizacije, tj. organizacijska kultura je model osnovnih pretpostavki koje je određena grupa ljudi izmislila, pronašla i razvila u procesu učenja kako bi rješavala svoje probleme adaptacije na okolinu i unutrašnje integracije»	Vila, 1992; 527;
« sklad zajedničkog znanja, ali i zajedničkih spoznaja članova organizacije koji ostaju na razini praktičnih spoznaja i koje kontroliraju ponašanje članova organizacije»	Kavčić, 1992; 78;
« izražava se kroz ponašanje zaposlenih, te kroz povijest i tradiciju poduzeća, dugogodišnju vrijednost marki, korporacijski identitet, miks racionalnih i intuitivnih tehnika vođenja poduzeća, dugoročan odnos prema potrošačima, kvaliteti, te servisu i održavanju proizvoda»	Cingula, 1992; 498;
« način života i rada u poduzeću.(...) sistem vrijednosti, uvjerenja i običaja unutar neke organizacije, koji su u interakciji s formalnom strukturom proizvođači norme ponašanja. Organizacijska kultura predstavlja osobnost odnosno karakter ili personality poduzeća»	Sikavica, Novak, 1993; 633;

« opći obrazac ponašanja, zajedničkih uvjerenja i vrijednosti njihovih pripadnika. O njoj se može zaključivati iz onoga što ljudi govore, čine i misle unutar organizacijskog ambijenta. Ona uključuje učenje i prenošenje znanja, uvjerenja i obrazaca ponašanja tijekom nekog razdoblja, što znači da je organizacijska kultura prilično stabilna i da se ne mijenja brzo. Ona često određuje ton kompanije i uspostavlja podrazumijevana pravila ponašanja ljudi»	Weihrich, Koontz, 1994; 334;
« kulturu organizacije čine njeni članovi, njihovi običaji, oblici ponašanja te odnosi spram rada i same organizacije»	Bennet, 1994; 101

Osim navedenih definicija, drugi autori, primjerice Brčić (2002) izdvaja definiciju Deala i Kennedyja kojom se kultura organizacije objašnjava izjavom „tako mi radimo ovdje“ (Isto: 1049). Iz pregleda definicija može se zaključiti kako se kultura organizacije odnosi na više specifičnih elemenata, poput: zajedničkih vrijednosti, zajedničke poslovne filozofije, specifične običaje i rituale te jasne, ali neformalne pravce komunikacije. „Kultura organizacije je specifična konstelacija uvjerenja, vrijednosnog sustava, radnih navika i relacija koje razlikuju jednu organizaciju od druge“ (Fox, 2001:43). Jednostavna definicija poput ove zapravo upućuje na njezino kompleksno značenje, odnosno pokušaj spoznaje razloga zašto neke stvari činimo na određen način, što nije nimalo lak zadatak. Kao i kulturu općenito, organizacijsku kulturu čine vrijednosti, uvjerenja, norme ponašanja, način komunikacije, rješavanje problema i operativne procedure, kako smatra Čulig (2004, prema Vujičić, 2008).

Kultura se prenosi i nastaje putem različitih eksplicitnih i implicitnih mehanizama, a najснаžnijim mehanizmima, kojima vođe utječu na stvaranje i održavanje kulture, smatraju se: ono čemu vođe pridaju pozornost, što mjere i kontroliraju, reakcije vođe na kritične događaje i organizacijske krize, namjerno modeliranje uloga, poučavanje i treniranje, kriteriji

za određivanje nagrada i statusa, kriteriji privlačenja, selekcije, promocije itd. (Sušan, 2005, prema Vujičić, 2008:11). Vođe moraju biti sposobni utvrditi željenu „kulturnu osnovu“ u organizaciji, dovođenjem pojedinaca sa vrijednostima koje su u ustanovi ili organizaciji potrebne i eliminacijom onih koji su podcijenili te vrijednosti. Možemo razlikovati nekoliko vrsta organizacijskih kultura, prema značenju koje svaka od njih ima za pojedinu ustanovu: „dominantna kultura i supkultura, jaka i slaba kultura, jasna i nejasna kultura, izvrsna i užasna kultura, postojana i prilagodljiva kultura, participativna i neparticipativna kultura“ (Sikavica, Novak, 1999:601, prema Brčić, 2002:1050). Svaka od navedenih vrsta zasniva se na nekom obilježju promatranja kulture, pa je tako dominantna kultura ona o kojoj većina članova organizacije misli jednako, jaka kultura je sustav neformalnih pravila koja ističu kako se ljudi trebaju ponašati, slabu kulturu članovi organizacije ne podržavaju, jasna kultura je prepoznatljiva po svojim određenim simbolima, dok je nejasna posljedica čestih promjena menadžmenta i nije ju jednostavno prepoznati. Odlike organizacijske kulture dijele kulturu na izvrsnu i užasnu, pa je tako izvrsna ona kojoj pridonosi red organizacije i u kojoj su članovi poput obitelji, a užasna se prepoznaje po kriznom menadžmentu, konfuziji, i po neugodnoj radnoj klimi, što je potpuna suprotnost izvrsnoj organizaciji. Tu su još postojana i prilagodljiva kultura. Postojanu kulturu imaju one organizacije koje posluju u stabilnom okruženju, za razliku od organizacija koje funkcioniraju u promjenljivom okruženju, zbog čega ih se naziva adaptabilnima ili prilagodljivima. Naposljetku, kulture su određene prema razini participacije, pa ih nazivamo participativnima i neparticipativnima (Brčić, 2002).

Osnivači i vođe organizacija imaju najviše utjecaja na kulturu organizacije. Drugi po redu najutjecajniji mehanizmi koji utječu na artikulaciju i podržavanje kulture, jesu organizacijska struktura i dizajn, organizacijski sustavi, dizajn fizičkog okruženja organizacije, legende, priče, mitovi o važnim događajima i ljudima, kao i formalne izjave o organizacijskoj filozofiji, viziji i strategijama. Navedeni mehanizmi djeluju samo ako su konzistentni s osnivačima i vođama, jer tako grade organizacijsku ideologiju. U slučaju da osnivači i mehanizmi nisu konzistentni, posljedica tome će biti ignoriranje od strane članova organizacije ili interni konflikt. Uz navedeno, kulturu također oblikuju i kulturalni utjecaji šireg socijalnog konteksta, nacionalni, etnički, ekonomski, politički i drugi. Njihova važnost zapisana je u istraživanjima koja se bave proučavanjem utjecaja nacionalne kulture na razlike

u organizacijama, ali onaj najvažniji utjecaj na kulturu organizacije ima vrsta djelatnosti kojom se organizacija bavi i koja najsnažnije utječe na razvoj i promjenu kulture organizacije (Sušanji, 2005).

Kroz rad je prožeto puno promišljanja o kulturi, kulturi ustanove i kulturi organizacije, a svega nekoliko činjenica o kulturi odgojno-obrazovne ustanove, koja je zapravo okosnica ovog rada i o kojoj je potrebno reći nešto više. Odgojno-obrazovna ustanova treba slijediti izazove i promjene u svom okruženju, zbog čega je potrebno kulturu, kulturu ustanove i kulturu organizacije povezati u cjelinu.

#### **4.2. Kultura odgojno-obrazovne ustanove**

Autori poput Brunera (2000), Stolla i Finka (1996) i drugih, smatraju kako je kvalitetne i uspješne promjene u odgojno-obrazovnoj praksi moguće postići promjenom kulture. Međutim, kultura se ne mijenja parcijalnim uvođenjem neke inovacije, već izravnim istraživanjem odgojno-obrazovne prakse. U tom kontekstu, Slunjski (2016) ističe važnost suvremenog pristupa profesionalnom razvoju naspram tradicionalnog. Usmjerenost na suradničko učenje, istraživanje prakse i razvijanje kulture otvorenog dijaloga u smjeru mijenjanja kulture u skladu s prirodom djeteta, predstavlja suvremeni pristup profesionalnom usavršavanju odgajatelja. Odgajatelj to usavršavanje vodi samoinicirano i samostalnim vođenjem unutar ustanove, pa je ono rezultat kontinuiranog dokumentiranja odgojno-obrazovne prakse, što je suprotno tradicionalnom pristupu koji uključuje jednokratne odlaske na seminare i predavanja. Prema Miljak (2015) u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju treba se zalagati za promjene u organizaciji ustanove i odgojno-obrazovnoj praksi, koje dolaze iznutra, a ne izvana. Praksa se treba temeljiti na postupnim promjenama u mikro i makro organizaciji ustanove, mijenjanju kulture ustanove i na građenju vlastitog kurikula prema tim načelima. Promjene se ne događaju preko noći i treba biti spreman na dugotrajno i uporno profesionalno i stručno usavršavanje odgajatelja, najčešće u vlastitoj ustanovi jer bez izravnog rada u praksi ne može doći do njezinog unaprjeđenja (Isto).

Fullan (1999) kulturu ustanove definira kao „živu stvar“, za koju se čini da joj najveći pečat daju međudnosi učitelja i djece u ustanovi i odnosi učitelja i djece sa zajednicom. Riječ je o nedodirljivom konstruktivnom konceptu kojeg je nemoguće opipljivo promatrati (Schoen i sur. 2008, prema Vujičić, 2011a).

Vujičić (2011a) opširno objašnjava načine na koji su istraživači povezali termine kulture odgojno-obrazovne ustanove, školske klime, ozračja ili organizacijske kulture sa unaprjeđivanjem škole. „Školska kultura i klima bile su istražene kao varijable koje utječu na postignuća učenika, a nekoliko je istraživača identificiralo vitalnu važnost u unaprjeđenju cjelovitog odgojno-obrazovnog procesa i učeničkih postignuća“ (Stoll i Fink, 2000, prema Vujičić, 2011a:35). Kultura škole ili ustanove promatra se s antropološke strane, dok se klima i ozračje gledaju s psihološke strane, pa tako Freiberg (1999, prema Vujičić, 2011a) tvrdi da psihološka i antropološka perspektiva istraživanja kulture imaju podjednake zasluge i da se razlikuju samo po vrsti instrumenata koje su koristili u istraživanju. Psiholozi koriste baždarene instrumente, dok se antropolozi zadržavaju na izvorima podataka, primjerice na pričama, diskusijama, intervjuima i slično.

Odgojno-obrazovna ustanova mjesto je kulture i mjesto gdje se osobna i kolektivna kultura razvija pod političkim utjecajem, utjecajem društva i vrijednosti konteksta, što se odražava na taj kontekst u recipročnom odnosu. Obrazovanje je usko povezano s vrijednostima, što znači odgoj unutarnjih vrijednosti pojedinca i kulture ili dijeljenje s drugima, dok su vrijednosti ideali kojima osoba teži u svom životu. Vrijednosti koje nosimo u sebi, koje smo stekli kroz život i odrastanje, cijeli naš sustav vrijednosti određuje načine na koje ćemo prosuđivati odnose unutar grupe. One definiraju kulturu i osnova su na kojima kultura počiva, u korelaciji su s kulturom kojoj pripadaju, njome su određene i nju određuju. U Reggio pedagogiji ističu se vrijednosti, subjektivnost i vrijednost različitosti, putem kojih se objašnjava kako kultura obrazovanja nije slika običaja određene zemlje, nego način razmišljanja u odgoju i obrazovanju (Rinaldi, 2001). Autor Hinde (2005) kulturu poistovjećuje sa zrakom koji udišemo i ona može imati pozitivan i negativan utjecaj na učenje i istraživanje odgojno-obrazovnog procesa. Odgojno-obrazovna ustanova s pozitivnom kulturom je mjesto u kojem djeca i odgajatelji žele boraviti, mjesto ohrabrujuće i poticajne kulture. Svaka organizacija ima vlastitu kulturu koja utječe na način razmišljanja ljudi, na

njihove osjećaje, organizaciju, procese učenja, kako djece, tako roditelja i odgajatelja. Riječ je o recipročnom, uzročno-posljedičnom odnosu koji se može opisati prema tome koliko ulažemo u ljude, u procese učenja i usavršavanja, a samim time, koliko ulažemo u kulturu ustanove (Vujičić, 2011a).

Autorica Vujičić (2011) iznosi zaključak kako je za kulturu odgojno-obrazovne ustanove zaslužna međusobna interakcija svih njezinih članova, pa tako dolazi i do ideje da je za mijenjanje kulture ustanove potrebno mijenjati sustave vrijednosti svih njezinih članova. Svaka odgojno-obrazovna ustanova ima karakterističnu kulturu jer ju čine međusobni odnosi članova uključenih u odgojno-obrazovni proces te njihovi stavovi i vrijednosti (Vujičić, 2011). Dobro je, pa čak i potrebno, otkriti zajedničke vrijednosti, norme i pretpostavke, uz pomoću čega se otkriva prepoznatljiva kultura vrtića (Seme Stojnović, 2010). Nije moguće da postoje dva jednaka vrtića, niti dvije iste kulture (Vujičić, 2011). „Identitet svake ustanove je jedinstven i njegova se kultura može osjetiti kao ugodna ili neugodna. U prvoj sekundi susreta s kontekstom neke ustanove mi doživljavamo njezinu kulturu i odmah znamo želimo li tu ostati ili ne, je li njezin identitet privlačan ili nije.“ (Seme Stojnović, 2010:9). Vujičić (2011b) naglašava postojanje pozitivnih i negativnih kultura koje se određuju prema osjećaju koji je pružen pojedincima, a ovise o djelatnicima neke odgojno-obrazovne ustanove. Pozitivne kulture su one koje usmjeravaju pojedinca na profesionalni napredak, imaju kvalitetan kurikulum i usmjereni su na pozitivna postignuća, dok negativne kulture stoje na mjestu i ne vide vrijednost profesionalnog napretka, pa im tako nije u cilju profesionalno se mijenjati (Vujičić, 2011b).

Autori Stoll i Fink (2000) tvrde kako se promjene u kulturi događaju na različite načine i iz različitih razloga, pa tako u svom djelu „Mijenjamo naše škole“ navode „tri procesa promjena u kulturi koji predstavljaju kontinuum s obzirom na stupanj eksplicitnog, svjesnog težišta na promjenama u kulturi“ (Isto:126). Jednu od promjena nazvali su evolucijskom, a njezine su karakteristike to što je implicitna, nesvjesna i neplanirana, pa se u nju s vremenom uvode nove norme, vrijednosti i uvjerenja. Druga promjena nazvana je aditivnom i ona može, ali i ne mora biti eksplicitna, a norme i uvjerenja se modificiraju pri uvođenju novih inicijativa. Za razliku od evolucijske i aditivne promjene, transformacijska promjena je eksplicitna i svjesna, usmjerena na norme koje se mijenjaju, vrijednosti i uvjerenja. Primjerice, ukoliko



se škola, odnosno ustanova odluči na promjenu i pokušaj unaprjeđenja kvalitete, vrlo vjerojatno će se naći u aditivnoj promjeni, ali ako je odlučeno da će se raditi na sudioničkim kulturnim normama ili postavkama, vjerojatno će doći do transformacijske promjene. Transformacijska promjena najčešće je uzrokovana postupcima ravnatelja ili posljedicama dolaska prosvjetne inspekcije, ali i starost organizacije može biti jedan od uzročnika transformacijske promjene (Stoll i Fink, 2000).

#### **4.3. Mijenjanje kulture odgojno-obrazovne ustanove**

Kultura je i proizvod i proces (Bolman i Deal, 1991, prema Stoll i Fink 1996), te kao proizvod utjelovljuje nakupljanje pameti članova koji su bili prije dolaska drugih, a kao proces se trajno obnavlja i ponovno stvara, kako bi se pripadnike naučilo tradiciji i kako bi jednom i oni sami postali učitelji. Kultura je istovremeno statična i dinamična te njezina promjena uvelike ovisi o njezinim pripadnicima. Kulturu stvaraju njezini pripadnici, stoga se ona izmjenjuje kako se izmjenjuju pripadnici kulture. S druge strane, njezina promjena ovisi i o uvjerenjima i stavovima pripadnika i o tome jesu li oni spremni na promjene ili će samo prihvatiti tradiciju ustanove. „Ako novi članovi nemaju načina da utječu na kulturu već samo mogu naučiti ustaljene konvencije, to bi se moglo shvatiti kao da se kultura neke organizacije malokad mijenja“ (Stoll i Fink, 2000: 119).

Društvo i djeca mijenjaju se tolikom brzinom, da postaje gotovo nemoguće odgovoriti na sve političke i radne zahtjeve, kojima cjeloživotno učenje postaje nužnost, a ne obična floskula. Odgojno-obrazovni sustav treba organizirati tako da djeca uživaju u učenju, da razvijaju svoje potencijale i interese i da im sustav pruži želju za cjeloživotnim učenjem. Iz navedenog razloga odgajatelji se danas moraju usavršavati, moraju se cjeloživotno obrazovati i moraju napredovati u praksi, kako bi djeci pružili kvalitetno obrazovanje i kvalitetan odgoj (Gardner, 1993). Profesionalni razvoj odgajatelja važan je za poboljšanje kvalitete ustanove i kulture odgojno-obrazovne ustanove, a ustanova koju vodi ravnatelj dužna je osigurati pozitivno ozračje koje će pogodovati trajnom učenju odraslih. Jednako kako odgajatelji trebaju brinuti o kvaliteti fizičkog okruženja ustanove, tako i ravnatelji moraju brinuti da ozračje ustanove potiče na promišljanje, učenje i sudjelovanje u praksi od strane odgajatelja (Vujičić, 2011). Autori Stoll i Fink (2000) ravnatelje opisuju kao predvodnike povezivanja kulture

kolegijalnosti i programa stručnog usavršavanja, a smatra ih se i glavnima za održavanje čvrste mreže uzajamne podrške. Predvodnici ne moraju nužno biti ravnatelji, voditi može i skupina roditelja ili tim odgajatelja, pa čak i netko tko nije pripadnik ustanove, ali dolazi kao „kritički prijatelj“.

Mijenjanje kulture odgojno-obrazovne ustanove znači promjenu osnovnih stajališta članova, koje su oni razvili tijekom godina, procesom cjeloživotnog učenja. Sustav ne možemo direktno mijenjati, kao što je već spomenuto, niti se može direktno mijenjati kultura ustanove, ali način na koji se može učiniti promjena jest sustavno osposobljavanje, istraživanje konkretnih problema, suradničko učenje i istraživanje direktno u praksi. (Vujičić, 2012). Jedino upitno u tom procesu jest kako motivirati odgajatelje da vide svoju praksu i praksu svojih kolegica, onu koju mogu promatrati i doista vidjeti kakva je. Pitanje je također hoće li odgajatelji prepoznati emocije djece s načinom na koji postupaju prema njima, hoće li prepoznati ograničenost ili slobodu kretanja, povjerenje u dijete ili kontrolu djeteta, česte zabrane, siromaštvo okruženja, agresiju, dosadu koja dolazi kao posljedica siromašnog okruženja u kojem borave i do deset sati dnevno (Miljak, 2009).

Kako bi se postigla navedena razina znanja i razumijevanja, potrebno je dobro promotriti ono što se događa svakodnevno u praksi pojedinog odgajatelja, pri čemu autorica Vujičić (2012:9) izdvaja dva temeljna načela:

1. „Vidjeti i komentirati javno o promatranim situacijama i aktivnostima pojedinog odgajatelja, stručnog tima ili ravnatelja“;
2. „Slagati se ili ne slagati se s njezinim/ njihovim obrazloženjem, pod uvjetom da se isključivo odnosi na njezine/ njihove stavove, akcije, odnose prema djeci i okruženju kojeg je stvorila u svojoj odgojnoj skupini ili ustanovi, a nikako se ne odnosi na njezinu/ njihovu osobnost“.

Drugačije rečeno, „prva razina takvog učenja jest učenje promatranjem djece i njihovih aktivnosti, promatranje odraslih u aktivnosti s djecom, interpretacija tih zbivanja, razmišljanje o njima sa svrhom stvaranja što povoljnijeg okruženja za učenje svih sudionika. Druga razina se odnosi na pitanje učenja u grupi, posebno odraslih i kako se razumijevanje

u grupi povećava ili smanjuje ovisno o sastavu i/ ili interakciji članova i voditelja“ (Vujičić, 2012:9).

Ključna je promjena „osobnih teorija“ i promatranje istih kao rezultat dubljeg razumijevanja onoga što promatramo, što bi značilo razvijanje jasnije i kvalitetnije interpretacije onog što promatramo i to ovisi o spremnosti na mijenjanje osobne prakse promatrača odnosno onih uključenih u istraživanje. Tijekom rasprave o promatranom i interpretacije istog, doći će do sučeljavanja s drugim postavljenim teorijama, koje će se zatim mijenjati, razvijat će se zajedničko znanje, produbljivati i stvarati. Radi se zapravo o kulturi participacije u istraživanjima, koja je nastala stvaranjem konteksta suradničkog učenja istraživanjem i u kojoj će se dijeliti stečena iskustva, ideje, razvijat će se refleksivna i samorefleksivna praksa. Sve to nije moguće bez dokumentiranja odgojno-obrazovnog procesa. Važno je bilježiti što djeca rade, ali isto tako dokumentirati odnos između djece i odgajatelja, o čemu se može diskutirati, ali sa spoznajom da djeca čitavo vrijeme promatraju nas (Vujičić, 2012). Odgajatelji se na taj način osposobljavaju za samostalno i refleksivno istraživanje te organiziranje zajednice refleksivnih praktičara (Cook-Sather, 2008, prema Vujičić, 2011), širenje mreže suradnje unutar ustanove, ali i među ustanovama, pri čemu se teži „učiniti od sudionika grupe voditelje promjene, istraživače odgojno-obrazovne prakse ili teorijske praktičare“ (Fullan, 2005, Rinaldi, 2005, prema Vujičić, 2012:10).

Promjena kulture ustanove krije se u dokumentiranju odgojno-obrazovnog procesa jer se na taj način stvaraju refleksivni praktičari. Učenje refleksijom proces je u kojem odgajatelji, ravnatelji, stručni suradnici i ostali sudionici, nastoje kontinuiranim promišljanjem, shvaćanjem kulture ustanove i analiziranjem vlastite prakse, osigurati bolje razumijevanje teorije u akciji i odgovoriti na pitanje što i zašto radimo onako kako radimo s djecom (Vujičić, 2012). Promjene su moguće i ako se ističe paradigma kojom pojedinac može interpretirati i stvoriti sadržaje, razviti specifična razumijevanja i kompetencije koje će se manifestirati na njegov osobni i profesionalni život. Pojedinac treba postati svjestan vrijednosti znanja u svom životu, na način da stvara mogućnosti za učenjem u kojima će uživati zajedno s ostalima (Rinaldi, 2001). Profesionalno usavršavanje odgajatelja u znatnoj mjeri doprinosi promjeni elemenata kulture odgojno-obrazovne ustanove. Svakom je praktičaru potrebno dozvoliti i potaknuti ga da teoretizira o vlastitoj praksi jer im teorija može puno pomoći u

razumijevanju unaprjeđivanja vlastite prakse (Niemi, 2007., Dahlberg, 2003., prema Vujičić, 2011).

#### **4.4. Elementi kulture odgojno-obrazovne ustanove**

U dosadašnjem sadržaju rada mogu se iščitati brojne definicije kulture ustanove, organizacije i odgojno-obrazovne ustanove, prema kojima se prepoznaju i elementi koji čine kulturu neke ustanove. Elementi kulture mogu biti oni najopćenitiji, poput boje zidova, načina na koji se razgovara s djecom i kako komuniciraju odrasli, pa sve do onih unutrašnjih vrijednosti pojedinca, njegovih ponašanja, stavova i usvojenih normi. Svako društvo ima svoju kulturu, pa se tako ona prenosi i na ustanovu, sve ovisno o tome u kakvom je okruženju ustanova smještena. Schein (2004) je norme jedne kulture definirao kao zajednički stil i način rada te tvrdi kako je stvaranje kulture, analogno procesu stvaranja grupe. U prijevodu, ukoliko grupa ne stvori zajednički jezik i njezini članovi se ne razumiju, onda nije moguće definirati kulturu.

Temeljne postavke i uvjerenja odgajatelja, ravnatelja i drugih stručnih djelatnika odgojno-obrazovnih ustanova, pomoćnog osoblja i roditelja bitne su sastavnice kulture svakog vrtića. Jednako tako, odnosi djelatnika unutar ustanove, njihova suradnja, vođenje i upravljanje ustanovom oblikuju organizacijsko i fizičko okruženje čime se određuje stupanj usmjerenosti na kontinuirano učenje, istraživanje i unaprjeđenje odgojno-obrazovne prakse (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014).

Kako bi se mogla odrediti kultura odgojno-obrazovne ustanove, potrebno je poznavati osnovne elemente kulture i sve ono što ju može činiti. Autorica Vujičić (2008), u svom radu „Kultura odgojno-obrazovne ustanove i kvaliteta promjena odgojno-obrazovne prakse“, detaljno i jasno opisuje elemente kulture odgojno-obrazovne ustanove, sažeto prikazuje dosadašnja saznanja i rezultate istraživanja drugih autora, poput Stolla i Finka, Scheina, Vrcelja, Fullana i dr. Prema radu autorice, u daljnjem su tekstu objašnjeni osnovni elementi kulture odgojno-obrazovne ustanove, kako bi bilo lakše razumjeti rezultate u kasnije prikazanim istraživanjima u stranim zemljama i kako bismo ih mogli usporediti s rezultatima nekog od naših istraživanja.

Svi članovi ustanove odnosno njezini pripadnici trebaju prepoznati koja su pravila i norme ponašanja prihvatljiva, a koja nisu i treba se postignuti sporazum kojim se objašnjavaju i postavljaju norme za donošenje određenih odluka. Donesene odluke nisu fiksne, već su to norme koje će određivati konstantno istraživanje i kritičko promišljanje kulture (Vujičić, 2008).

Kao prvi, od važnih elemenata za razmatranje kulture odgojno-obrazovne ustanove, navedena je kolegijalnost. Kolegijalnost podrazumijeva uzajamnost i ispomoć, usmjerenost na odgojno-obrazovnu ustanovu kao cjelinu, nepredvidivost, razvojnu usmjerenost i ključna je za stvaranje suradničkih odnosa u ustanovi. Suradnja članova ustanove podići će entuzijazam, moral i motivaciju za nove ideje, a kolegijalni odnosi će olakšati promjenu, jer ona uključuje učenje nečeg novog u interakciji s kolegama (Fullan, 1993, prema Vujičić, 2008). Drugom sastavnicom kulture smatraju se stavovi i uvjerenja pojedinaca u ustanovi i oni su važan element u razumijevanju kulture. Važnost ovih sastavnica jasno je objašnjena riječima autora Senge (2000) na koje se referirala autorica Vujičić (2008:16): „Mnogo puta inovacije nisu provedene zato što su bile u sukobu s razmišljanjima i poimanjima kako svijet funkcionira, slikama koje sputavaju osobe prema poznatim načinima mišljenja i akcija. Njihova uvjerenja u odgojno-obrazovnoj ustanovi stvaraju mentalne modele i slike o tome što odgoj i obrazovanje jesu i kako bi ostali trebali odgovoriti na događaje i akcije. Od tih stavova stvara se kultura odgojno-obrazovne ustanove.“ Sa stavovima i uvjerenjima pojedinaca povezani su i međusobni odnosi u grupi, koji ponekad olakšavaju, a ponekad i ometaju promjenu u ustanovi. Najveći pečat kulturi odgojno-obrazovne ustanove daju međusobni odnosi učitelja ili odgajatelja i njihovi odnosi s djecom i zajednicom. Promjenom sudionika kulture, dolazi do promjene kulture, što je potencijalno stabilizirajući čimbenik, posebno za stare pripadnike kulture.

Važan element kulture odgojno-obrazovne ustanove jest i njezina struktura. „Strukturama je relativno lako manipulirati jer su izvana vidljive, no da bi se postigla promjena, potrebno je mijenjati i kulturu koja leži u pozadini postojećih struktura“ (Prosser, 1999:40, prema Vujičić, 2008:16). Međutim, između kulture i strukture postoji razlika, pa se tako kultura odnosi na dosad spomenute vrijednosti, stavove i uvjerenja, dok se struktura odnosi na materijalno, fizičko okruženje i vremensko strukturiranje aktivnosti djece, odgajatelja i sl.

(Vujičić, 2008). Prema autoru Haregreavesu (1999), postoji fizički, organizacijski i socijalni tip strukture, dok autori Stoll i Fink (2000) navode prostor, vrijeme, uloge i odnose ljudi u ustanovi kao strukturne elemente. Isti autori smatraju kako se kultura ustanove ne može istraživati zasebno, jer je uvelike povezana s strukturom i u mnogo toga su međusobno ovisne, jer promjena strukture bez promjene kulture nije ništa nego površna promjena. Ukoliko dvije odgojno-obrazovne ustanove imaju sličnu strukturu, one mogu imati različite kulture, ali isto tako se kulture mogu oblikovati unutar određenih struktura, pa se promjena kulture djelomično ostvaruje promjenom strukture (Vujičić, 2008, prema Stoll i Fink, 2000).

## 5. PREGLED ISTRAŽIVANJA

U dosadašnjem teorijskom radu nastojali smo posebno pojasniti i opisati pojam integriranog učenja, pokreta i kulture ustanove pozivajući se na suvremene autore. Jasnoća u prikazu temeljnih pojmova i njihova strukturiranost činila je polazište istraživačkog dijela ovoga diplomskog rada koji je utemeljen na prikazu i pregledu dostupnih znanstvenih istraživanja kojima možemo postići daljnju povezanost u traganju za odgovorom na naše istraživačko pitanje: na koji način integrirano učenje uz pokret utječe na razvoj kulture odgojno-obrazovne ustanove i na koji način su ova dva elementa povezana.

Prikazana su i analizirana istraživanja koja se odnose na temu integriranog učenja uz pokret i na mijenjanje kulture ustanove. Odabirom istraživanja nastojala se napraviti poveznica utjecaja integriranog učenja uz pokret na mijenjanje kulture ustanove. Pažnja, prilikom pregleda i odabira istraživanja za prikaz, je bila usmjerena na mjerne instrumente i metode korištene pri prikupljanju i analizi podataka i na postignute rezultate, sve u svrhu uočavanja postignuća u istraživanju integriranog učenja, važnosti pokreta u ranom i predškolskom odgoju i kulturi ustanove. Istraživanja su odabrana s ciljem osvještavanja važnosti pokreta u ranom i predškolskom odgoju kojeg je potrebno implementirati u odgojno-obrazovni rad, s obzirom na to da se društvo bori s niskom razinom fizičke aktivnosti koja se odražava na cjelokupan razvoj djeteta. Polazimo od pretpostavke da integrirano učenje uz pokret može pospješiti rast i razvoj djeteta, ali isto tako pomoći pri razvijanju pozitivne kulture ustanove. Integriranje pokreta u odgojno-obrazovni rad za sobom će donijeti i druge promjene, posebno promjene u kontekstu odnosno okruženju ustanove, koje je jedan od elemenata kulture ustanove. Istraživanja su grupirana prema temama: integrirano učenje uz pokret i razvoj kognitivnih sposobnosti te kultura odgojno-obrazovne ustanove.

## 5.1. Integrirano učenje uz pokret i razvoj kognitivnih sposobnosti

Na temu integriranog učenja uz pokret pronađeno je nekoliko novijih istraživanja u kojima se raspravlja o pozitivnim utjecajima različitih tjelesnih aktivnosti na kognitivni aspekt razvoja djeteta. Istraživanja su provedena u različitim državama: Danskoj, Indoneziji i Južnoj Africi, Hrvatskoj i Australiji, različitim metodama istraživanja i prikupljanja podataka; kvalitativnim, kvantitativnim metodama, metodama uzorkovanja i drugim metodama kojima su pokazani slični rezultati, dobiveni u različitim dijelovima svijeta. U istraživanjima provedenim u Danskoj i Južnoj Africi, cilj je bio utvrditi utječe li integriranje tjelesne aktivnosti u jezične i matematičke aktivnosti na uspješnost njihova usavršavanja, te pospješuje li fizička aktivnost djece njihov kognitivni razvoj. S druge strane, u istraživanju provedenom u Indoneziji, cilj je bio utvrditi učinak različitih plesnih strategija i pedagoških kompetencija odgajatelja u ranom djetinjstvu na stvaranje pozitivne klime u skupini koja je važna za odgojno-obrazovna postignuća i socijalni razvoj djece. Istraživanja provedena u Australiji i Hrvatskoj pokazala su kako prostorno okruženje utječe na interes djece, na autonomiju i mogućnost slobodnog odabira aktivnosti i materijala, a posebno u slobodnim aktivnostima na otvorenom (Australija), odnosno u prostorno-materijalnom okruženju koje je osmišljeno kao izazov za različite vrste kretanja (Hrvatska). Prostorna organizacija istaknuta je i u istraživanjima u Danskoj i Južnoj Africi, a zajednički element istraživanjima Danske, Južne Afrike, Hrvatske i Australije jest utjecaj integriranog učenja uz pokret na različite aspekte razvoja djeteta, posebno na kognitivni razvoj djeteta. Uz kognitivni razvoj, istraživanja su pokazala i napredak u socijalno-emocionalnim vještinama djece, čiji se razvoj očituje u načinu međusobne interakcije i suradnje djece tijekom aktivnosti. Sukladno tome, rezultati istraživanja provedenog u Indoneziji pokazali su da je učenje uz pokret, konkretno učenje strateškog plesa, imalo značajan pozitivan utjecaj na klimu unutar skupine i na razvoj sposobnosti samoregulacije emocija kod djece. Isto istraživanje pokazalo je kako visoke kompetencije odgajatelja, osim na stvaranje pozitivne klime u skupini i ustanovi, utječu i na poticanje društvenog i emocionalnog razvoja djece i prilagođavanja njihova ponašanja, radi kvalitetno osmišljenih strategija učenja.



Analizom i usporedbom istraživanja „*Immediate and delayed effects of integrating physical activity into preschool children's learning of numeracy skills*“ u Danskoj, s južnoafričkim istraživanjem „*Using structured movement educational activities to teach mathematics and language concepts to preschooler*“, uočena je razlika u metodama prikupljanja podataka. Danski istraživači provodili su istraživanje u devet različitih vrtića, koji su slučajnim odabirom namijenjeni za eksperimentalne uvjete (klaster metoda). U četiri su vrtića organizirane i obavljane integrirane tjelesne aktivnosti, tri su vrtića služila kao kontrolna, a dva su definirana kao izvedbena, s neintegriranim uvjetima. Ispred djece stavljeni su kognitivni izazovi s istovremenom tjelesnom aktivnošću, koji su se razlikovali ovisno o uvjetima pojedine ustanove. Svaki je od zadataka naposljetku zasebno analiziran radi dobivanja točnijih podataka. S druge strane, u istraživanju „*Using structured movement educational activities to teach mathematics and language concepts to preschoolers*“ korištena je kvalitativna metoda prikupljanja podataka kako bi se istražilo do koje mjere strukturirane obrazovne aktivnosti uz pokret mogu pospješiti razumijevanje matematičkih i jezičnih pojmova. Podaci su se prikupljali u četiri uzastopna dana po trideset minuta dnevno. Dakle, u oba istraživanja nastojao se otkriti utjecaj tjelesnih aktivnosti na razvoj kognitivnih sposobnosti djece i na razvoj matematičkih vještina i vještina prepoznavanja znakova. Istraživanje provedeno u Južnoj Africi, osim na matematičke vještine, bilo je usmjereno i na razvoj jezičnih sposobnosti djece. Rezultati istraživanja, u kojem je korištena klaster metoda za prikupljanje podataka, pokazali su pozitivne ishode integriranja pokreta u matematičke aktivnosti zbog toga što su djeca mogla povezati numerička znanja s onime što se događalo u okolini, odnosno stvarnom svijetu. Istovremeno je aktivnost tijela bila važna za zadatak i poboljšavala je uvid djece u vlastite sposobnosti.

Za provedbu istraživanja „*The Influence of Dance Instructional Strategy and Teacher's Pedagogy Competence on Classroom Climate*“ u Indoneziji, korištena je tehnika uzorkovanja zbog toga što je istraživanje provedeno isključivo u skupinama koje provode učenje plesa u ranom djetinjstvu. Istraživači su modificirali instrument CES na način da odgovara klasi ranog djetinjstva i da postane alat za ocjenjivanje. Vrste podataka u ovom istraživanju bile su varijable pedagoške kompetencije odgajatelja i intervalna varijabla klase kulture. Podaci su analizirani ANOVA metodom. Metoda korištena u istraživanju

*„Representation of Movement-based Integrated Learning in Different Physical Environments of an Early Education Institution“*, provedenom u Hrvatskoj, bila je metoda analize sadržaja, analiza aktivnosti prema sastavnicama koje se smatraju važnima za razumijevanje suvremenog pristupa odgojno-obrazovnom radu u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i intervju osmišljen prema posebnom protokolu. Istraživanje provedeno u Australiji („STEM Practice in Early Years“) trajalo je dvije godine, tijekom kojih su istraživači prisustvovali na više različitih radionica u intervalima od četiri tjedna. Za vrijeme istraživanja, podaci su se prikupljali intervjuiranjem odgajatelja neposredno nakon aktivnosti ili na kraju radnog dana. Također, za prikupljanje podataka poslani su anonimne ankete odgajateljima putem elektroničke pošte. Za analizu prikupljenih podataka korištena je metoda studije slučaja, a intervjui su obrađeni u programu N Vivo.

Nakon analize metoda prikupljanja podataka u navedenim istraživanjima, može se zaključiti kako su istraživači ili praktičari, korištenjem različitih metoda, došli do rezultata koji vode k zaključku da integrirano učenje uz pokret u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja ima pozitivan učinak na različite aspekte razvoja djece i na pozitivne promjene u odgojno-obrazovnoj praksi. Osim utjecaja na dijete, integrirano učenje uz pokret utječe i na stvaranje pozitivne klime u skupini i ustanovi, što je pokazalo istraživanje u Indoneziji. Kreativne plesne strategije otvorile su komunikaciju u učionici, utjecale su na razvoj samopouzdanja kod djece, razvoj međusobne suradnje i samokontrole djece u skupini. Kako bi se pokret mogao integrirati u odgojno-obrazovni rad, potrebne su i visoke kompetencije odgajatelja koji će osmisliti prostorno-materijalno okruženje i aktivnosti u kojima će se djeca moći očitovati. U svakom od navedenih istraživanja spominju se različiti prostori u kojima su prikupljeni podaci i u kojima su istraživanja provedena. S obzirom na ciljeve istraživanja, koji su u većini usmjereni prema razvoju kognitivnih sposobnosti djece i matematičko-znanstvenih vještina, pokazalo se kako su djeca koja su sudjelovala u aktivnostima na otvorenom (npr. „STEM Practice in Early Years“), razvila višu razinu kognitivnih sposobnosti, a isto tako motoričkih i socijalnih vještina. Neizostavno je spomenuti kako su djeca na vanjskom prostoru imala veću slobodu odabira poticaja i više prostora za istraživanje.

**Tablica 2. Završni prikaz analiziranog istraživanja „Immediate and delayed effects of integrating physical activity into preschool children's learning of numeracy skills“**

<b>Naziv istraživanja</b>	Mavilidi, F. M., Okely, A., Chandler, P., Domzet, L. S., Paas, F. (2018). <i>Immediate and delayed effects of integrating physical activity into preschool children's learning of numeracy skills</i> . Journal of Experimental Child Psychology. <b>Danska.</b>
<b>Cilj istraživanja</b>	Procjena učinkovitosti integriranja tjelesnih aktivnosti s djecom predškolske dobi i usvajanje aritmetičkih vještina.
<b>Istraživačka pitanja</b>	Pospješuje li fizička aktivnost djece njihove kognitivne sposobnosti?
<b>Metode prikupljanja podataka</b>	U istraživanju je sudjelovalo 120 djece iz devet vrtića. Te su ustanove nasumično dodijeljene za eksperimentalne uvjete, što je rezultiralo s četiri centra za obavljanje integrirane tjelesne aktivnosti i promatranje integrirane tjelesne aktivnosti, dva u izvedbenim neintegriranim uvjetima i tri kontrolna vrtića. Provedena je i daljnja raspodjela djece koja su se javljala za sudjelovanje po određenim centrima. Vodeći autor bio je instruktor u radionicama za učenje i redovito je posjećivao centre kako bi promatrao djecu u aktivnosti. Djeca su rješavala kognitivne zadatke stavljene pred njih i zadatke tjelesne aktivnosti, koji su se razlikovali prema uvjetima u ustanovi. Vodeći istraživač redovito je posjećivao svaki od centara kako bi utvrdio postojanost materijala i uvjete u kojima se aktivnosti odvijaju. Ispred djece su stavljani spužvasti brojevi od 1 do 20, posloženi u ravnu liniju na podu. Kognitivni zadatak bio je naučiti više o brojnim simbolima i unaprijediti vještinu brojenja od 1 do 20. U svakoj „učećoj radionici“, kako su ju oni nazvali, dijete je prvo brojilo od 1 do 20, zatim je brojilo unatrag od 20 do 1 ( za to vrijeme je hodalo ili skakalo po brojevima). Treći zadatak je bio pokazivati brojne znakove onda kada ih odgajateljica izgovori, svaki put drugačijim redoslijedom. Analiza je provedena klaster metodom radi intervencije uključene u devet centara, gdje su centri tretirani kao nasumične varijable s djecom u uvjetima izvođenja integrirane i

	<p>neintegrirane tjelesne aktivnosti, u usporedbi s promatranom integriranom tjelesnom aktivnošću i kontrolnim centrom. Uvjeti su korišteni kao nezavisna varijabla, a nastup i vrijeme završavanja u predtestu, neposrednom i kasnom posttestu, kao zavisna varijabla. Napravljena je odvojena analiza svih zadataka zasebno, kako bi se dobili rezultati. Obzirom na ishode učenja, ispitani su i kontekstualni čimbenici.</p>
<b>Rezultati</b>	<p>Izvođenje integriranih tjelesnih aktivnosti nadmašilo je sve uvjete izmjerene u tri različite faze i tri različita razdoblja. Prva faza, u kojoj su djeca istovremeno obavljala tjelesnu aktivnost i rješavala kognitivni zadatak, rezultirala je kao način kojim djeca najbolje mogu svladati matematičke zadatke. Integriranje pokreta u matematičke aktivnosti, pokazalo se pozitivnim jer su djeca mogla povezati numerička znanja s pojavama i događajima u okolini, odnosno stvarnom svijetu, dok je aktivnost tijela bila važna za zadatak i poboljšavala je uvid djece u matematiku. Ovo je istraživanje predstavilo novi pristup u kombiniranju tjelesnih i kognitivnih zadataka, u domeni matematike za djecu predškolske dobi. Predložena vrsta poučavanja pokazala se zanimljivom i ugodnom, a može se lako promijeniti i prilagoditi mjestima, odgajateljima i potrebama djece, osiguravajući dugoročnu dobrobit djece.</p>

**Tablica 3. Završni prikaz analiziranog istraživanja „The Influence of Dance Instructional Strategy and Teacher's Pedagogy Competence on Classroom Climate“**

<b>Naziv istraživanja</b>	<p>Yetti, E., Yufiarti, Syarah, S. E., Pramitasari, M., Suharti, Iasha, V., Setiawan, B. (2021). <i>The Influence of Dance Instructional Strategy and Teacher's Pedagogy Competence on Classroom Climate</i>. Sveučilište Negeri Jakarta, <b>Indonezija</b></p>
---------------------------	---

<b>Cilj istraživanja</b>	Utvrđivanje učinka različitih plesnih strategija i pedagoških kompetencija odgajatelja u ranom djetinjstvu na stvaranje pozitivne klime u skupini koja je važna za odgojno-obrazovna postignuća i društveni razvoj djece.
<b>Istraživačka pitanja</b>	Postoji li utjecaj između strategija poučavanja plesa koje se koriste u klimi skupine i faktora kompetencije odgajatelja koji također utječu na kulturu u ustanovi?
<b>Metode prikupljanja podataka</b>	Istraživanje je provedeno u Indoneziji, pokrajini Jakarta, a sudionici istraživanja bili su odgajatelji, njih 176. <b>Tehnika uzorkovanja</b> provedena je namjenskim uzorkovanjem jer je ovo istraživanje bilo samo za ustanove koje u skupini provode učenje plesa u ranom djetinjstvu. Korišten je <b>instrument CES</b> kao izvor prediktorskih varijabli i kriterija na različite načine u studijama provedenim u SAD-u i Australiji. Istraživači su modificirali instrument tako da odgovara klasi ranog djetinjstva i da postane alat za ocjenjivanje. Vrsta podataka u ovom istraživanju bila je <b>varijabla pedagoške kompetencije odgajatelja i intervalna varijabla klase kulture</b> . Postupak istraživanja započeo je, redom, s: 1) provođenjem prethodnog istraživanja i identifikacijom istraživačkih problema, 2) pregledom literature i sastavljanjem instrumenata istraživanja, 3) provjerom valjanosti instrumenata istraživanja putem validacije instrumenata od strane stručnjaka za rano obrazovanje i dječjih psihologa, 4) dohvaćanjem podataka istraživanja u provinciji DKI Jakarta, 5) analizom podataka istraživanja, 6) sastavljanjem rezultata i rasprava o istraživanju. Podaci su analizirani dvosmjernom <b>ANOVA metodom</b> , čiji je cilj bio utvrditi postoji li utjecaj između strategija poučavanja plesa koje se koriste u klimi skupine i faktora kompetencije odgajatelja koji također utječu na klimu u ustanovi.
<b>Rezultati</b>	Rezultati su pokazali da je učenje strateškog plesa imalo značajan pozitivan utjecaj na klimu unutar skupine, odnosno sposobnost djece da

	<p>se samokontroliraju u skupini. Odgajatelji s visokom pedagoškom sposobnošću, pokazalo se, mogu utjecati na stvaranje pozitivne klime unutar svoje skupine i ustanove koja podržava razvoj djece, poput strategija učenja koje potiču dječji društveni i emocionalni razvoj, uključujući i sposobnost prilagođavanja njihovog ponašanja. Kreativne plesne strategije mogu otvoriti komunikaciju u učionici i pružiti emocije za izražavanje, što može utjecati na samokontrolu djece u skupini te ih više podržati u drugim aspektima razvoja.</p>
--	--

**Tablica 4. Završni prikaz analiziranog istraživanja „Using structured movement educational activities to teach mathematics and language concepts to preschoolers“**

<b>Naziv istraživanja</b>	Omidire, F.M., Ayob, S., Mampane, M. R., Sefotho, M. M. (2018). <i>Using structured movement educational activities to teach mathematics and language concepts to preschoolers</i> . South African Journal of Childhood Education
<b>Cilj istraživanja</b>	Cilj ovog istraživanja bio je procijeniti korištenje strukturiranih obrazovnih aktivnosti za poučavanje matematike i jezičnih pojmova.
<b>Istraživačka pitanja</b>	U kojoj mjeri strukturirane aktivnosti s kretanjem mogu koristiti kao poticaj za razumijevanje matematike i jezičnih sposobnosti predškolskim učenicima?
<b>Metode prikupljanja podataka</b>	<b>Kvalitativna studija slučaja</b> , korištena kako bi se istražilo do koje mjere strukturirane obrazovne aktivnosti s pokretom mogu pospješiti razumijevanje matematičkih i jezičnih pojmova. Podaci su generirani <b>promatranjem sudionika, analizom radnih listova, vizualnim podacima i polustrukturiranim intervjuom</b> . Podaci su se prikupljali trideset minuta dnevno, tijekom četiri uzastopna dana (ponedjeljak, utorak, srijeda i četvrtak). Strukturirane aktivnosti s kretanjem osmišljene su tako da zadrže predškolarce u aktivnostima kretanja trideset minuta dnevno, u razdoblju od četiri uzastopna dana. Aktivnosti su bile u učionici u kojoj se nalazi oprema kao što su hula

	hoopovi, vreće za grah i češeri, različitih boja, veličina i oblika, a kartice s brojevima određene su trideset minuta prije početka aktivnosti. Svaki su dan strukturirane aktivnosti uključivale vještine kretanja, matematičke i jezične koncepte.
	Rezultati su pokazali da integriranje pokreta u strukturirane aktivnosti, s ciljem učenja matematičkih i jezičnih pojmova, pozitivno utječu na fizički, socijalni i kognitivni razvoj djece predškolske dobi te na njihovo razumijevanje matematike i jezičnih pojmova. Istraživanje je također ukazalo na promjene u dječjem motoričkom razvoju, kognitivnom i socijalnom razvoju.

**Tablica 5. Završni prikaz analiziranog rada „STEM Practice in the Early Years“**

<b>Naziv istraživanja</b>	Campbell, C., Speldewinde, C., Howitt, C., MacDonald. (2018). „ <i>STEM Practice in the Early Years</i> “ . Deakin University, Victoria, Australija
<b>Cilj istraživanja</b>	Ispitivanje STEM prakse u ranim godinama i pedagogije zasnovane na igri kako bi se razumjeli pristupi STEM obrazovanju.
<b>Istraživačka pitanja</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kako se STEM predstavlja u odgojno-obrazovnom okruženju u ranom djetinjstvu?</li> <li>• Na koji način odgajatelji uključuju predškolsku djecu (djeca od 4 do 5 godina) u STEM program?</li> <li>• Kako interesi djece potiču istraživanje STEM-a?</li> </ul>

<p><b>Metode prikupljanja podataka</b></p>	<p>Tijekom dvije godine, 2015. i 2017., promatrala su se četverogodišnja i petogodišnja djeca u četiri predškolska centra. Istraživači su prisustvovali na više radionica ili aktivnosti u intervalima od četiri tjedna, ali na iste dane u tjednu. Otprilike je dvadesetero djece bilo prisutno u aktivnostima u svakom centru, pa se <b>tijekom dvije godine promatralo 150 djece</b>, koja su učila i igrala se. U istraživanju je naglasak bio na znanosti, matematici i tehnološkim pedagogijama te na mogućnosti učenja na otvorenom. Za vrijeme boravka u vrtiću, tijekom STEM aktivnosti, Campbell i Speldewinde <b>intervjuirali</b> su odgajatelja neposredno nakon aktivnosti ili na kraju radnog dana, tražeći od njih da ispričaju vlastito tumačenje događaja i ono što su zapazili. Iz tih su se razgovora prikupljali podaci za raspravu o tome kako se STEM predstavlja u predškolskim ustanovama.</p> <p>Radi daljnjih prikupljanja informacija, u nekoliko predškolskih ustanova u tri australske države, 2016. godine poslane su <b>anonimne ankete odgajateljima</b>. Podaci prikazani u ovom istraživanju izvedeni su iz anonimne <b>internetske pilot ankete, intervjua i zapažanja odgajatelja</b>. Intervjui i zapažanja koristili su posebne protokole promatranja prema istraživačkim pitanjima, a anketom su se tražili odgovori na deset otvorenih pitanja, koja su se odnosila na razumijevanje pedagoga i odgajatelja o STEM pedagogiji i praksi.</p> <p>Za analizu podataka korištena je <b>metoda studije slučaja</b>. Postojala su dva oblika intervjua, a provedeno je devet početnih intervjua u trajanju od 45 minuta i mnogo malih intervjua tijekom 64 posjeta ustanovama. Intervjui su prepisani i analizirani u <b>programu N Vivo</b>. Opažanja istraživača razvrstana su u kategorije: integrirane vještine, prirodoslovne vještine, matematičke vještine, tehnološke vještine i STEM vještine, što</p>
--	--



	<p>je istraživačima omogućilo da u potpunosti ispitaju koja se vrsta aktivnosti događa i koliko često.</p>
<p><b>Rezultati</b></p>	<p>Rezultati su pokazali kako se STEM, posebno znanost i matematika, često javljaju u predškolskim ustanovama, uključujući i redovito planiranje podržano aktivnostima. Okruženje u predškolskim ustanovama bogato je mogućnostima za djecu da se uključe u STEM, a posebno u slobodnim aktivnostima na otvorenom, gdje odrasli manje definiraju izvore, a djeca mogu istraživati prema vlastitom interesu. Znanosti su prirodno integrirane u aktivnosti djeteta, samo ih treba zapaziti. U zatvorenom prostoru STEM učenje dolazi uglavnom kroz planirane aktivnosti odgajatelja. U predškolskim ustanovama je pedagogija koja podržava STEM učenje predstavljena na različite načine. Odgajatelji planiraju određene discipline i uključuju niz definiranih aktivnosti, ali nude manje mogućnosti za integrirani pristup STEM-u. Većina odgajatelja priznaje kako bi se u tom području trebali i mogli poboljšati. Kroz tematski je pristup općenito svaka disciplina posebno usmjerena, tako da se rijetko dogodi integracija. Odgajatelji su priznali kako koriste pristupe kao što su ispitivanje, razvoj koncepta, odgovarajući razvoj jezika potaknut od djece i da mogu definirati što to znači. STEM kao jezik ili koncept ili pristup još uvijek nije dobro definiran, što nije čudno jer se definicije za STEM u cijelom svijetu razlikuju, ovisno o kontekstu. Zaključeno je kako je STEM izazov za</p>

	obrazovanje u ranom djetinjstvu – potrebno je definirati STEM pedagogiju tako da se učinkovito postigne smisljeno učenje u STEM-u.
--	--

**Tablica 6. Završni prikaz analiziranog istraživanja „Representation of Movement-Based Integrated Learning in Different Physical Environments of an Early Education Institution“.**

<b>Naziv istraživanja</b>	Vujčić, L., Peić, M., Petrić, V. (2020). „ <i>Representation of Movement-Based Integrated Learning in Different Physical Environments of an Early Education Institution</i> “. University of Rijeka, Faculty of Teacher Education, Rijeka, Croatia; Kindergarten of Rijeka, Rijeka, Croatia
<b>Cilj istraživanja</b>	Utvrđiti razlike u zastupljenosti integriranog učenja djece u institucionalnom kontekstu između standardnog integriranog učenja i integriranog učenja zasnovanog na kretanju.
<b>Istraživačka pitanja</b>	Analiza sadržaja u prostorijama vrtića A i B (dječji dnevni boravak, dvorana, teretana i vanjsko fizičko okruženje). Analiza provedenih aktivnosti prema sastavnicama koje se smatraju važnima za razumijevanje suvremenog pristupa odgojno-obrazovnom radu u ustanovi za rani i predškolski odgoj (organizacija fizičkog okruženja, odgojitelj i primjena obrazovnih strategija, slika djeteta, ozračje u odgojnoj skupini, komunikacija odgajatelj-dijete).

<p><b>Metode prikupljanja podataka</b></p>	<p>Istraživanje koje je dio projekta „Uspostava sustava za praćenje tjelesne aktivnosti djece suvremenom tehnologijom u ranim i predškolskim ustanovama“ obuhvatilo je dvije mješovite jasličke skupine djece iz dječjih vrtića u gradu Rijeci.</p> <p>Eksperimentalna skupina imala je 18 djece koja su pohađala cjelodnevni program vrtića A. Kontrolnu skupinu činilo je 16 djece iz vrtića B. Oba vrtića su novoizgrađena; arhitektonski su moderni, s velikim, prostranim unutarnjim i vanjskim površinama.</p> <p>Odgajatelj eksperimentalne skupine ima visoku stručnu spremu i 11 godina radnog iskustva u ranom i predškolskom odgoju i kontinuirano sudjeluje u programima stručnog usavršavanja i razvoja kao i odgajatelj kontrolne skupine koji ima 8 godina radnog iskustva u istom području.</p> <p>U prvom koraku korištena je metoda analize sadržaja za bolji uvid u razumijevanje aktivnosti organiziranih u prostorijama vrtića A i vrtića B: dječji dnevni boravak, dvorana, teretana i vanjsko fizičko okruženje. U drugom koraku, analizirane su iste aktivnosti prema sljedećim sastavnicama (prema Petrović-Sočo, 2009.): organizacija fizičkog okruženja, odgojitelj i primjena obrazovnih strategija, slika djeteta, ozračje u odgojnoj skupini, komunikacija odgajatelj-dijete.</p> <p>Odgajatelj u kontrolnoj skupini provodi integrirani pristup u planiranju odgojno-obrazovnog rada s djecom u ranoj dobi, gdje učenje djece predstavlja integrirani proces koji se ne dijeli po sadržaju ili području, već polazi od autentičnih dječjih aktivnosti u kojima pojedinačno i u suradnji s drugom djecom, istražuju, uče radeći i aktivno grade svoje znanje u skladu s Nacionalnim kurikulumom za rani dječji i predškolski odgoj i obrazovanje Republike Hrvatske (2015.). Odgajatelj u eksperimentalnoj skupini provodi jednak pristup učenju kao onaj u kontrolnoj, ali s naglaskom na kretanju - motorna aktivnost visoko je zastupljena u svim dječjim aktivnostima, a poticaji koji uključuju kretanje osigurani su u svakom centru aktivnosti jer motiviraju djecu na</p>
--	---

	<p>obavljanje motoričkih zadataka koji im omogućuju igru, učenje i istraživanje kroz kretanje.</p> <p>Skupine su posjećivane četiri puta, a dokumentirane su zapisima, fotografijama i video zapisima.</p>
<p><b>Rezultati</b></p>	<p>Rezultati su pokazali da postoji značajna razlika između obrazovne skupine koja provodi integrirano učenje djece (kontrolna skupina) i obrazovne skupine u kojoj se odgojno-obrazovni rad temelji na integriranom učenju s kretanjem (eksperimentalna skupina).</p> <p>Oblik rada u eksperimentalnoj skupini omogućuje djeci da zadovolje svoje potrebe za kretanjem, ali i da uživaju u procesu učenja, što ih potiče na daljnju izgradnju i sukonstrukciju znanja. Djeca povezuju određenu svrhu prostora i određene pojave i radnje u njemu s osobnim iskustvom, ovisno o tome koliko se u njemu osjećaju ugodno i u kojoj mjeri je prostor poticajan za poduzimanje radnji.</p> <p>Količina i kvaliteta kretanja djece u eksperimentalnoj skupini pokazuje da prostorna organizacija stalno određuje ponašanje djece koje se razlikuje od kontrolne skupine u kojoj je kretanje znatno manje. Iako u prostorima koje koristi kontrolna skupina ima puno više mjesta (prazni dijelovi prostora), ta se djeca mnogo manje kreću. S druge strane, eksperimentalna skupina, zajedno s postojećim centrima aktivnosti, ima prijelaze iz centara koji su osmišljeni kao izazovi za različite vrste kretanja.</p> <p>Odgajatelj u eksperimentalnoj skupini priprema pomagala i materijale koje djeca sama odabiru, omogućujući im da integriraju različita</p>

	<p>područja znanja. S obzirom na reakcije i angažman djece, smatraju da su ove aktivnosti zanimljive i izazovne te su snažno motivirane.</p> <p>Za razliku od odgajatelja u kontrolnoj skupini koji pokreće aktivnosti djece i koji se na video materijalu uglavnom „čuje i vidi“, odgajatelj u eksperimentalnoj skupini stvara preduvjete za aktivnosti djece, promatra djecu, nastoji im ponuditi najbolju podršku razvoj (sudjeluje neizravno).</p> <p>Odgajitelji svojim obrazovnim strategijama značajno doprinose uočenim razlikama, pa se može zaključiti da količina izravnih intervencija odgojitelja ne podrazumijeva bolji odnos s djetetom, niti bolje mogućnosti za učenje. Teorija izvedena iz ovog istraživanja otvara novi smjer u pristupu integriranog učenja djece i razvoju obrazovnog procesa u ranom i predškolskom odgoju općenito. Rezultati pokazuju značajan utjecaj integriranog učenja temeljenog na kretanju na kvalitetu obrazovnog procesa.</p>
--	--

## 5.2. Kultura odgojno-obrazovne ustanove

Pretraživanjem dostupnih baza podataka pronađena su tri istraživanja na temu kulture odgojno-obrazovne ustanove. S obzirom na nedostatak stranih istraživanja s novijim datumom, pronađena su samo dva istraživanja iz Kine koja su uspoređena s istraživanjem iz Hrvatske. Iako se radi o dvije vrlo različite kulture u društvenom kontekstu, u kontekstu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja pronađene su sličnosti.

U istraživanjima „Professional development of preschool teachers and changing the culture of the institution of early education“ i „Perceived school culture, personality types, and wellbeing among kindergarten teachers in Hong Kong“, ispitanici su odgajatelji s višegodišnjim iskustvom rada u vrtiću, a razlika ispitanika u Hong Kongu, u odnosu na ispitanike u Hrvatskoj je u tome što su tek započeli svoje akademsko obrazovanje, iako već rade kao odgajatelji u vrtiću. Metode prikupljanja podataka u navedenim istraživanjima bile su ankete i upitnici koji su korišteni za mjerenje samopoštovanja odgajatelja, odnosa unutar

stručnog tima ustanove i oblicima stručnog usavršavanja i edukacija, a u oba istraživanja ispitana je percepcija kulture ustanove. Za prikupljanje podataka u Kini provedena je anketa za istraživanje školske kulture, anketa o zadovoljstvu poslom, a ispitanicima je ponuđena Rosenbergova ljestvica samopoštovanja. Analizom prikupljenih podataka došlo se do rezultata da kultura odgojno-obrazovne ustanove teži promicanju dobrobiti odgajatelja, a karakterizira ju kolegijalna podrška i suradnja. S druge strane, hrvatski praktičari su za prikupljanje podataka koristili upitnik za procjenu kulture obrazovne ustanove. U upitniku su postavljene tvrdnje koje se odnose na stavove odgajatelja o utjecaju stručnog usavršavanja, promišljanja, iskustva i refleksije na promjenu kulture ustanove.

Cilj istraživanja „*Changing culture, changing curriculum: a case study of early childhood curriculum innovations in two Chinese kindergartens*“, za razliku od prethodna dva, odnosi se na utjecaj društvenih promjena na unaprjeđivanje kvalitete kurikula ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Istraživanje se pokazalo zanimljivim s obzirom na odnos kulture društva i kulture ustanove, koja ima unaprijed propisan ili određen kurikulum. Kultura ustanove se neće promijeniti ukoliko se promijeni kurikulum, točnije neće se promijeniti odmah jer je kurikulum teorijski koncept koji svaka ustanova prilagođava u skladu sa svojim uvjetima i politikama. U odnos se ovdje dovodi kultura društva i kultura ustanove koje mogu izravno utjecati jedna na drugu, s obzirom na promjenu koja se prvenstveno događa kod ljudi. Provedena je kvalitativna analiza prikupljenih podataka u istraživanju. Podaci su se prikupljali iz pregledanih različitih dokumenata važnih za kurikulum vrtića u kojima je provedeno istraživanje. Za razliku od prethodna dva istraživanja, u ovom je promatrana skupina djece, u periodu od 36 sati.

Rezultati istraživanja u Hong Kongu pokazali su kako kulturu odgojno-obrazovne ustanove karakterizira promicanje dobrobiti odgajatelja, u smislu uklapanja u radni kolektiv i suradnje među odgajateljima. S druge strane, dobiveni rezultati istraživanja u Hrvatskoj pokazali su da je za postizanje pozitivne kulture ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja potrebno izvršiti transformaciju profesionalnog razvoja odgajatelja. Potvrđena je pretpostavka da su suvremeni pogledi odgajatelja na profesionalni razvoj u pozitivnoj korelaciji s kulturom ustanove, koja je usmjerena na kontinuirano učenje i profesionalni razvoj.

**Tablica 7. Završni prikaz analiziranog istraživanja „Changing culture, changing curriculum: a case study of early childhood curriculum innovations in two Chinese kindergartens“**

<b>Naziv istraživanja</b>	Weipeng, Y., Hui Li. (2019). <i>Changing culture, changing curriculum: a case study of early childhood curriculum innovations in two Chinese kindergartens</i> . Singapore University of Social Sciences, Singapore
<b>Cilj istraživanja</b>	Cilj istraživanja je otkriti na koji način globalizacija i društvene promjene utječu na unaprjeđivanje kvalitete kurikula i ustanova ranog i predškolskog dogoja.
<b>Istraživačka pitanja</b>	Kako društvene promjene i globalizacija utječu na oblikovanje kurikula ranog djetinjstva?
<b>Metode prikupljanja podataka</b>	<p>Poslušane su snimke razgovora s ravnateljima i odgajateljima i pregledan je videozapis skupina. Za prikupljanje podataka izabrani su ciljevi, promatranja djece i dokumenti kurikula – triangulacija.</p> <p>Promatrana su djeca u skupini kako bi lakše razumjeli kako okolina utječe na donošenje plana i programa ustanove. Svaki je voditelj skupine intervjuiran između 60 i 90 minuta, prema protokolu osmišljenom za polustrukturirani intervju. Takav je protokol korišten kako bi se potaknulo odgajatelje na izvještavanje o dnevnim aktivnostima djece, o sadržajima učenja i povezanim izvorima, o dnevnoj pedagoškoj praksi i njihovom vlastitom doprinosu kvaliteti kurikula i dječjim razvojnim ishodima. Napisani transkripti snimaka bili su na kineskom jeziku. Svaka se skupina promatrala u prosjeku tri sata, sveukupno oko 36 sati promatranja. Osim skupine, promatrali su se pojedinci kako bi se utvrdila rutina djece u vrtiću, a svako je dijete promatrano po dva sata na otvorenom i zatvorenom prostoru.</p> <p>Prikupljeni su i pregledani različiti dokumenti važni za kurikul ova dva vrtića (web stranica vrtića, planovi, kurikuli kojima su se koristili odgajatelji, knjige i sl.). Provedena je kvalitativna analiza prikupljenih podataka.</p>

	Kroz istraživanje su objašnjena tri razdoblja promjene kurikula, radi globalnih promjena.
<b>Rezultati</b>	Istraživanje je pokazalo kako se inovacije u ustanovama ranog i predškolskog odgoja mogu postići i u sadašnjoj, globaliziranoj eri, s velikim društvenim promjenama i kulturnim sukobima. Tijekom godina dolazilo je do promjena kurikula u ustanovama, što je značilo i mijenjanje kulture ustanova, na koju su također utjecale i globalne promjene. Sve u svemu, istraživanje je pokazalo kako se sukobom brojnih kultura može doći do jedinstvene mješavine različitih kultura, koje naposljetku utječu na promjene u ustanovi.

**Tablica 8. Završni prikaz analiziranog istraživanja „Professional development of preschool teachers and changing the culture of the institution of early education“**

<b>Naziv istraživanja</b>	Vujičić, L., Čamber Tambolaš A. (2017), „ <i>Professional development of preschool teachers and changing the culture of the institution of early education</i> “. University of Rijeka, Faculty of Teacher Education, Rijeka, Croatia
<b>Cilj istraživanja</b>	Ispitati percepciju profesije odgajatelja i povezanost stavova odgajatelja o svom zanimanju i usredotočenosti na kontinuirano učenje i istraživanje osobne prakse.
<b>Istraživačka pitanja</b>	Utvrđivala se učestalost korištenja određenih načina i praksi profesionalnog razvoja odgajatelja. Odabirom odgovora ponuđenog u frekvencijskom rasponu od 1 do 5 (1- nikad, 2- rijetko, 3- ponekad, 4- često, 5- uvijek), od ispitanika se tražilo da procijene učestalost određenih aktivnosti radi poboljšanja odgojne prakse u predškolskim ustanovama u kojima rade.  Postavljanje tvrdnje:



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ne postaje se dobar odgajatelj zbog puno radnog iskustva, nego promišljanjem o i refleksijom na svoj praktični rad.</li> <li>• Zajedničko istraživanje odgojno-obrazovne prakse od strane odgojitelja, stručnih timova i znanstvenika, temelj su za poboljšanje prakse.</li> <li>• Profesionalni razvoj trebao bi rezultirati većim promjenama u uvjerenju i ponašanju odgojitelja, nego u njihovom znanju.</li> <li>• Odgojitelji bi trebali imati i petogodišnju visoku stručnu spremu (magisterij) kao i svi drugi stručnjaci iz područja obrazovanja (pedagozi, psiholozi, defektolozi ...).</li> <li>• Smeta mi kad me nazivaju „teta“ umjesto „odgajateljica“.</li> <li>• Samo neiskusni odgajatelj sumnja u ispravnost vlastitog stila učenja i poučavanja djece.</li> <li>• Oblici stručnog usavršavanja: seminari i predavanja odgojiteljima pružaju konkretne odgovore na probleme u njihovoj praksi.</li> </ul>
<p><b>Metode prikupljanja podataka</b></p>	<p>Istraživanje je provedeno u rujnu 2015. godine na slučajnom uzorku od N = 238 odgojitelja u Hrvatskoj, iz grada Rijeke (58%) i grada Zagreba (42%). Pozivnice za sudjelovanje u istraživanju poslane su e-poštom prvo ravnateljima predškolskih ustanova, a zatim odgajateljima.</p> <p>U svrhu prikupljanja podataka koristili smo Upitnik za procjenu kulture obrazovne ustanove osmišljen za potrebe projekta „Kultura obrazovne ustanove kao čimbenika sukonstrukcije znanja“ provedenog na Sveučilištu u Rijeci.</p> <p>Utvrđivala se učestalost korištenja određenih načina i praksi profesionalnog razvoja odgajatelja. Odabirom odgovora ponuđenog u frekvencijskom rasponu od 1 do 5 (1- nikad, 2- rijetko, 3- ponekad, 4- često, 5- uvijek) za prethodno navedene izjave. Ispitanici su zamoljeni da izraze svoju razinu slaganja sa svakom tvrdnjom, a modaliteti</p>

	<p>odgovora: nikada i rijetko, te modaliteti često i uvijek kombinirali su se radi jednostavnije i jasnije interpretacije rezultata.</p>
<p><b>Rezultati</b></p>	<p>Rezultati Pearsonovog koeficijenta korelacije pokazuju da su suvremeni stavovi odgojitelja prema svom zanimanju i profesionalnom razvoju povezani sa suvremenim pristupom profesionalnom razvoju kao jednoj od dimenzija predškolske kulture, u smislu usmjeravanja odgojitelja predškolskog odgoja prema kontinuiranom učenju i istraživanju vlastite prakse. Na temelju navedenog možemo zaključiti da je potvrđena hipoteza o povezanosti kulture ustanove usmjerene na kontinuiranu istraživačku praksu i suvremenih stavova odgajatelja o svom zanimanju i profesionalnom razvoju.</p> <p>Jedina tvrdnja koja donekle „zamagljuje“ dobivenu sliku jest tradicionalni stav odgojitelja prema dobivanju konkretnih odgovora na probleme s kojima se u praksi susreće tijekom sudjelovanja na seminarima i predavanjima. Stoga, potrebno je, za postizanje pozitivne kulture institucija ranog odgoja i podizanja razine kvalitete života i obrazovanja djece u tim ustanovama, izvršiti određene promjene. Jedan od ključnih načina na koji to možemo postići je transformacija profesionalnog razvoja odgojitelja jer je, kako je već rečeno u ovom radu, profesionalni razvoj odgojitelja važna poluga u promjeni cjelokupne kulture ustanove.</p>

Tablica 9. Završni prikaz analiziranog istraživanja „*Perceived school culture, personality types, and wellbeing among kindergarten teachers in Hong Kong*“

<b>Naziv istraživanja</b>	Yau-ho Paul Wong, Li-fang Zhang (2014). „ <i>Perceived school culture, personality types, and wellbeing among kindergarten teachers in Hong Kong</i> “. The Hong Kong Institute of Education; The University of Hong Kong
<b>Cilj istraživanja</b>	Istražiti odnos između percepcije kulture ustanove odgajatelja i njihovih tipova osobnosti i zadovoljstva odgajatelja.
<b>Istraživačka pitanja</b>	<p>Anketa se sastoji se od 35 stavki, podijeljenih u šest podskala:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• suradničko vodstvo (odnosi se na to u kojoj mjeri ravnatelj škole uspostavljaju i održavaju suradničke odnose među odgajateljima),</li> <li>• suradnja odgajatelja,</li> <li>• profesionalni razvoj (stavovi odgajatelja prema kontinuiranom osobnom razvoju),</li> <li>• jedinstvo svrhe (rad na zajedničkoj misiji za vrtić),</li> <li>• kolegijalna podrška (učinkovitost u suradnji),</li> <li>• partnerstvo u učenju (odgajatelji i roditelji rade zajedno za dobrobit djece).</li> </ul>
<b>Metode prikupljanja podataka</b>	<p>Sudionici su bili izvanredni studenti prve godine koji su pohađali preddiplomski ili diplomski studij na hongkonškom Institutu za obrazovanje (Hong Kong Institute of Education - HKIED). 99% ispitanika (studenata) radi u neprofitnim vrtićima, od kojih 68% ima više od deset godina iskustva u radu u vrtiću.</p> <p>371 odgajatelj sudjelovao je pri ispunjavanju ankete, od kojih su 99 % bile žene (njih 83% posto bilo je u dobi od 26 do 45 godina). Sudjelovanje u istraživanju bilo je dobrovoljno. Korišteno je nekoliko tematskih anketa i upitnika:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anketa za istraživanje školske kulture (SCS – School Culture Survey, Gruenert &amp; Valentine, 1998.) korištena za mjerenje načina na koji učitelji percipiraju školsku kulturu te za procjenu odnosa između školskog vodstva i dobrobiti djece.</li> <li>• Anketa o zadovoljstvu poslom (JSS, Spector, 1985.)</li> <li>• Rosenbergova ljestvica samopoštovanja (RSES, Rosenberg, 1965.)</li> <li>• Opći zdravstveni upitnik-12 (GHQ-12, Goldberg, 1972.)</li> <li>• Pokazatelj tipova osobnosti Myers-Briggs (MBTI, Myers &amp; McCaulley, 1985.)</li> </ul>
<b>Rezultati</b>	<p>Zaključeno je da kultura odgojno-obrazovne ustanove koju, između ostalog, karakterizira kolegijalna podrška i suradnja, teži promicanju dobrobiti odgajatelja. Osim toga, ekstrovertni tipovi ličnosti odgajatelja (osjećajno prosudbeni tipovi) skloniji su se bolje uklopiti u svoje radno okruženje u vrtiću pokazujući više razina dobrobiti. Rezultati imaju dvije praktične implikacije na voditelje vrtića i kreatore politika u njihovim nastojanjima da promiču dobrobit odgajatelja. Viši upravitelji i donositelji politika mogli bi imati za cilj unaprijediti razvoj ustanove njegovanjem kulture ustanove koju karakterizira visok timski duh i sudjelovanje.</p>

## 6. ZAKLJUČAK

Primjena integriranog učenja uz pokret u ranoj dobi ne samo da poboljšava motoričke sposobnosti i zdravstveno stanje djece, već dovodi do bolje senzomotoričke integracije te ima stimulativni učinak na kognitivni razvoj i potiče dijete na aktivno sudjelovanje. Da bi ovakav način rada s djecom bio uspješan, potrebne su profesionalne kompetencije odgajatelja koji je spreman i zna dobro isplanirati aktivnosti i integrirati pokret u rad skupine. U tom je dijelu važna prostorno-materijalna organizacija okruženja u skladu s potrebama i interesima djece. Odgajatelj s visokom razinom kompetencija bit će sposoban unijeti inovacije koje je moguće implementirati na razini svake odgojno-obrazovne ustanove. Jedna od inovacija je integriranje pokreta u odgojno-obrazovni rad, što je samo korak na putu prema kvalitetnim promjenama koje se određuju kao zajednički, dugotrajan, istraživački proces, u smjeru zajedničkog otkrivanja i otklanjanja problema.

U pregledanim i analiziranim istraživanjima vidljivo je kako integrirano učenje uz pokret utječe na različite elemente kulture ustanove, ali i na više aspekata razvoja djece. Učenje uz pokret važno je i za samu dobrobit i zdravlje djece zbog čega su današnji praktičari dužni više promišljati o navedenoj temi i mijenjati vlastite stavove, s ciljem poboljšanja kvalitete odgojno-obrazovne ustanove. U istraživanjima provedenim u Južnoj Africi, Australiji i Danskoj rezultati su pokazali kako integriranje pokreta u rad s djecom, osim na njihov kognitivni razvoj, razvoj motoričkih i socijalnih vještina, utječe na organizacijske promjene u ustanovama i na propitivanje vlastite prakse od strane odgajatelja. Na kraju istraživanja „STEM Practice in Early Years“ odgajatelji su otvoreno priznali kako bi mogli provoditi kvalitetniji rad kada bi se više informirali o STEM-u. STEM se u većini odnosi na prirodoslovne i informatičke znanosti koje dosad nisu bile toliko zastupljene u ranom i predškolskom odgoju, zbog čega većina praktičara nije spremna na izazove koje nosi takav način rada. Prepoznavanjem važnosti uvođenja inovacija u odgojno-obrazovni rad, praktičari mijenjaju dosadašnja uvjerenja što direktno utječe na promjenu kulture odgojno-obrazovne ustanove. Implementacija pokreta u odgojno-obrazovni rad iziskuje dobro promišljeno planiranje prostorno-materijalnog okruženja i organizacije vremena čime se mijenja organizacijsko okruženje ustanove. Promjenom organizacijskog okruženja dolazi i do promjene u kvaliteti suradnje odgajatelja, ali i odgajatelja i djece, pa se tako ostvaruje

kolegijalnost u ustanovi koja je također jedan od elemenata kulture odgojno-obrazovne ustanove.

Prema pregledanim istraživanjima zaključuje se na koje sve načine integriranje pokreta u odgojno-obrazovni rad ranih i predškolskih ustanova dovodi do stvaranja pozitivnih promjena u kulturi ustanove.

Željeli smo naglasiti i ukazati na tvrdnju da je institucijsko djetinjstvo određeno suvremenom paradigmom ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, koja naglašava značaj novih znanstvenih spoznaja o mogućnostima ranog perioda razvoja. Iz tih razloga nastojali smo povezati polazišta suvremenog pristupa učenju djece rane i predškolske dobi i tjelesne aktivnosti (pokreta) na stvaranje pozitivne kulture odgojno-obrazovne ustanove, otvorene i spremne na kontinuirano istraživanje i mijenjanje odgojno-obrazovne prakse.

## 6. LITERATURA

1. Bogdanović, M. (2010). *Organizacijska kultura kao faktor uspjeha projekata unaprjeđenja poslovnih procesa*. U M. Buble (ur.), *Utjecaj organizacijskih varijabli na uspjeh programa unaprjeđenja poslovnih procesa* (str. 195- 215). Split: Sveučilište u Splitu, Ekonomski fakultet.
2. Brčić, B. (2002). *Organizacijska kultura u funkciji djelotvornosti upravne organizacije*. Ekonomski pregled 53 (11-12) 1048 – 1069.
3. Breslauer, N., Hublin, T., Zegnal Kuretić, M., (2014). *Osnove kineziologije*. Čakovec: Međimursko veleučilište u Čakovcu.
4. Bruner, J (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb, EDUCA
5. Brunton, P., Thornton, L. (2010). *Science in The Early Years: Building Firm Foundations from Birth to Five*. SAGE Publication Ltd.
6. Bungić, M., Barić, R., (2009). *Tjelesno vježbanje i neki aspekti psihološkog zdravlja*. Hrvatski športskomedicinski vjesnik. Pribavljeno 12.08.2021. sa <https://hrcak.srce.hr/47831> .
7. Calvin, W. (1996). *How Brains Think?*. New York: Basic Books.
8. Campbell, C., Speldewinde, C., Howitt, C., MacDonald. (2018). *STEM Practice in the Early Years* . Australija: Deakin University, Victoria.
9. Dizdarević, L., Krčmar, S., Martinić, M. (2013) Članak: Kretanje i sport važni su za razvoj predškolske djece, <http://www.roditelji.hr/uncategorized/kretanje-sport-vazni-su-za-razvojpredskolske-djece/> .
10. Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži (2001). *Konvencija o pravima djeteta*. Zagreb.
11. Fanuko, N. (2004). *Uvod u sociologiju*. Zagreb: Profil.
12. Findak, V. (2003). *Metodika tjelesne i zdravstvene kulture*. Zagreb: Školska knjiga.

13. Findak, V., Delija, K. (2001). *Tjelesna i zdravstvena kultura i predškolskom odgoju*. Zagreb: EDIP d.o.o.
14. Fox, R. (2001). *Poslovna komunikacija*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
15. Fullan, M. (1999). *Change Forces: The Sequel*. London: Falmer Press.
16. Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Basic Books.
17. Glasnik Ministarstva prosvjete i kulture (1991). *Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece*. br. 7/8
18. Hargreaves, D. (1999). *Helping Practicioners Explore Their's Culture*. In: Prosser, J., *School Culture*. London: Paul Chapman Publishing, 48-65.
19. Jensen, E. (2005). *Poučavanje s mozgom na umu*. Zagreb. EDUCA.
20. Jurko, D., Čular, D., Badrić, M., Sporiš, G. (2015) *Osnove kineziologije*. Saša Krstulović, Alen Miletić (ur.). Sveučilište u Splitu, Sportska-knjiga, Gopal Zagreb.
21. Katić, V. (2008). *Različitost pristupa u radu na projektima*. *Dijete, vrtić, obitelj*, 14 (53), 9-11. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/173391> .
22. Katz, G. L, Chard C. S., (2000). *Engaging Children's Minds: The Project Approach*. Greenwood Publishing Group.
23. Katz, L., Chard, S. (2000). *Engaging children's minds: The project approach* (2nd ed.). Stamford, CT: Ablex.
24. Kessler, S, Swadener, B. (1992), *Reconceptualizing the Early Childhood Curriculum*. U: Kessler, S. A., Swadener, B. (ur.), *Reconceptualizing the Early Childhood Curriculum Beginning the Dialogue*. London: Teachers College, Columbia University, str. 43 – 61.
25. Krnjaja, Ž., Breneselović, Pavlović, D. (2017). *Kaleidoskop: Projektni pristup učenju*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, FF Univerziteta u Beogradu.
26. Ljubetić, M. (2007). *(Samo) vrednovanje u sustavu ranog odgoja i obrazovanja*. *Pedagojska istraživanja*, 4(1), 43-55.



27. Mandarić Vukušić, A. (2016). *Odgoj za ljudska prava i ozračje ustanova ranog i predškolskog odgoja*. Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu, (6-7), 285-308.
28. Marić, M., Nurkić, D. (2014). *Uloga odgajatelja u poticanju dječje ekspresivnosti pokreta*. Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece 56 namijenjen stručnjacima i roditeljima, 20 (75), 16–18. s <https://hrcak.srce.hr/159076>, Pribavljeno 31. 8. 2021.
29. Mavilidi, F. M., Okely, A., Chandler, P., Domzeta, L. S. i Paas, F. (2018). *Immediate and delayed effects of integrating physical activity into preschool children's learning of numeracy skills*. Danska: Journal of Experimental Child Psychology.
30. Mijatović, A. (2002). *Kultura znanja kao mjera ljudske sveukupnosti*. Napredak, 143 (1): 5-17.
31. Miljak, A. (1996). *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja*, model Izvor. Velika Gorica: Persona.
32. Miljak, A. (2001). *Odgojna praksa i okruženje u dječjim vrtićima*. Napredak, 142, 1, str. 7-15.
33. Miljak, A. (2007). *Teorijski okvir sukonstrukcije kurikuluma ranog odgoja: Sukonstruktivski pristup tvorbi kurikuluma*. U: Previšić, V. (ur.), *Kurikulum teorije: metodologija sadržaj-struktura*. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, Školska knjiga, str. 205 – 229.
34. Miljak, A. (2009). *Življenje djece u vrtiću*. SM Naklada, Zagreb.
35. Miljak, A. (2015). *Razvojni kurikulum ranog odgoja, Model izvor II*. Priručnik za odgojitelje i stručni tim u vrtićima. Zagreb: Mali profesor.
36. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2014). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Zagreb, Republika Hrvatska.
37. Moore, J. D. (2002). *Uvod u antropologiju: teorije i teoretičari kulture*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.

38. Morin, E. (2002). *Odgoj za budućnost*. Zagreb: Educa.
39. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja (2012). *Priručnik za samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja*. Zagreb.
40. Neljak, B. (2009). *Kineziološka metodika u predškolskom odgoju*. Zagreb: Kineziološki fakultet.
41. Novak, D., Petrić, V., Jurakić, D. i Rakovac, M. (2014). *Trends and Future Visions of Physical Education: Croatian Challenges*. M-K. Chin & C.R. Edginton (Eds.), *Physical education and health – Global Perspectives and Best Practice*, 121- 133. Urbana, IL: Sagamore Publishing.
42. Omidire, F.M., Ayob, S., Mampane, M. R. i Sefotho, M. M. (2018). *Using structured movement educational activities to teach mathematics and language concepts to preschoolers*. South African Journal of Childhood Education.
43. Petrić, V. (2019). *Kineziološka metodika u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju*. Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet.
44. Petrovič-Sočo, B. (2000). *Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje – holistički pristup*. Mali profesor, Zagreb.
45. Petrovič-Sočo, B. (2011). *Nova paradigma shvaćanja konteksta ustanove ranog odgoja*. Učiteljski fakultet Sveučilišta U zagrebu (237-264).
46. Petrovič-Sočo, B. (2009). *Značajke suvremenog naspram tradicionalnog kurikulumu ranog odgoja*. Pedagogijska istraživanja, 6 (1-2), 123-136. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/118104>.
47. Previšić, V. (2007). *Pedagogija i metodologija kurikulumu*. U: Previšić, V. (ur.), *Kurikulum teorije: metodologija sadržaj-struktura*. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, Školska knjiga, str. 15 – 37.
48. Rajič, M. (2016) Projektno učenje u dječjem vrtiću. Dječji vrtić „Medenjak“. <http://djecjivrticmedenjak.hr/2016/04/29/projektno-ucenje-u-djecjem-vrticu/>. Pristupljeno, 30. 8. 2021.

49. Rajović, R., Berić, D., Bratić, M., Živković, M., Sojiljković, N. (2016). *Effects of an "NTC" exercise program on the development of motor skills in preschool children.* Facta Universitatis series Physical Education and Sport. 14. 315-329.
50. Rinaldi, C. (2001). *Infant – Todler Centers and Preschools as Places of Culture.* Reggio Children, Municipality of Reggio Emilia, 34-38.
51. Sekulić, D., Metikoš, D., (2007). *Osnove transformacijskih postupaka u kineziologiji.* Split: Sveučilište u Splitu.
52. Seme Stojnović, I. (2010). *Upravljanje li promjene nama ili mi njima?* Dijete, vrtić, obitelj, 16(59), 8-12.
53. Senge, P. (2009a). *Zatvaranje kruga između materije i uma – 1.dio.* [www.quantum21.net](http://www.quantum21.net) Preuzeto 22. 8. 2021.
54. Senge, P., Kleiner, A., i sur. (2003). *Ples promjene. Izazovi u razvoju učećih organizacija.* Zagreb: Mozaik knjiga.
55. Slunjski, E. (2008). *Dječji vrtić zajednica koja uči.* Zagreb: Spektar Media.
56. Slunjski, E. (2012). *Tragovima dječjih stopa.* Zagreb: PROFIL.
57. Slunjski, E. (2015). *Izvan okvira : kvalitativni iskoraci u shvaćanju i oblikovanju predškolskog kurikulumuma.* Zagreb: Element d.o.o.
58. Sporiš, G., Badrić, M., Prskalo, I. i Bonacin, D. (2013). *Kinesiology - Systematic Review.* Sport Science, Contents: Vol. 6, Issue 1; 7-23
59. Stojković (2015). Članak: *Temeljne zadaće kineziologije i njezina važnost u razvoju djeteta.* <http://prvaci.hr/temeljne-zadace-kineziologije-i-njezinavaznost-u-razvoju-djeteta/> .
60. Stoll, L., Fink, D. (2000). *Mijenjamo naše škole, Kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu škola.* Zagreb: Educa.
61. Sušanjan, Z. (2005). *Organizacijska klima i kultura.* Jastrebarsko: Naklada Slap.

62. Trajkovski Višić, B., Višić, F. (2004). *Vrednovanje motoričkih znanja i sposobnosti kod djece predškolske dobi*. Na 13. ljetnoj školi kineziologa, 19.- 23.6.2004. Rovinj: Hrvatski kineziološki savez.
63. Valjan Vukić, V. (2012). *Prostorno okruženje kao poticaj za razvoj i učenje djece predškolske dobi*. *Magistra Iadertina*, 7 (1), 123-132. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/99897>
64. Valjan-Vukić, V. (2011). *Razvijanje kulture predškolske ustanove zajedničkim djelovanjem roditelja i odgojitelja*. *Magistra Iadertina*, 6 (6), 83-98. Dostupno na: [http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id\\_clanak\\_jezik=129919](http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=129919) ,  
Pribavljeno: 31. 8. 2021.
65. Vitulić, E. (2017). *Utjecaj tjelesnog vježbanja na zdravlje*. (Završni rad). Fakultet za odgoj i obrazovanje Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli.
66. Vujičić L., Peić M., i Petrić V. (2020). *Representation of Movement-Based Integrated Learning in Different Physical Environments of an Early Education Institution*. *Journal of Elementary Education*. 13(4), 453-474. <https://doi.org/10.18690/rei.13.4.453-474.2020> .
67. Vujičić, L. (2007). *Kultura odgojno-obrazovne ustanove i stručno usavršavanje učitelja*. *Magistra Iadertina*, 2(1), 91-106.
68. Vujičić, L. (2008). *Kultura odgojno-obrazovne ustanove i kvaliteta promjena odgojno-obrazovne prakse*. *Pedagogijska istraživanja*, 5 (1), 7-20. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/118267> .
69. Vujičić, L. (2010). *Kultura organizacije. Međunarodna naučna konferencija MENADŽMENT 2010*, (str. 271-277). Kruševac, Srbija.
70. Vujičić, L. (2011). *Kultura vrtića-sustav koji se kontinuirano mijenja i uči*. *Pedagogijska istraživanja*, 8(2), 231-238.
71. Vujičić, L. (2011a). *Istraživanje kulture odgojno-obrazovne ustanove*. Zagreb: Mali profesor.

72. Vujičić, L. (2011b). *Novi pristup istraživanju kulture vrtića*. Zagreb: Filozofski fakultet.
73. Vujičić, L. (2012). *Kultura participacije: i (u) istraživanje (istraživanju) odgojno-obrazovne prakse. Prema kulturi (samo) vrednovanja ustanove ranog i predškolskog odgoja – izazov za promene*, 166-180. Zagreb: Golden marketing- Tehnička knjiga.
74. Vujičić, L. (2015). *Razvoj znanstvene pismenosti u ustanovama ranog odgoja*. Učiteljski fakultet u Rijeci.
75. Vujičić, L., Čamber Tambolaš, A. (2017). *Professional development of preschool teachers and changing the culture of the institution of early education*. *Early Child Development and Care*. 187:10, 1583-1595, <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2017.1317763>
76. Vujičić, L., Petrić, V. (2021). *Integrirano učenje uz pokret u ustanovama ranog odgoja*. Rijeka, Sveučilište u Rijeci.
77. Warr, P. (2002). *Psychology at work*. UK: Penguin books.
78. Weipeng, Y., Hui Li. (2019). *Changing culture, changing curriculum: a case study of early childhood curriculum innovations in two Chinese kindergartens*. Singapore University of Social Sciences, Singapore.
79. Yau-ho Paul Wong, Li-fang Zhang (2014). *Perceived school culture, personality types, and wellbeing among kindergarten teachers in Hong Kong*. The Hong Kong Institute of Education; The University of Hong Kong.
80. Yetti, E., Yufiarti, Syarah, S. E., Pramitasari, M., Suharti, Iasha, V. i Setiawan, B. (2021). *The Influence of Dance Instructional Strategy and Teacher's Pedagogy Competence on Classroom Climate*. Indonezija: Sveučilšte Negeri Jakarta.
81. Žugaj, M., Bojanić-Glavica, B., Brčić, R. i Šehanović, J. (2004). *Organizacijska kultura*. Varaždin: Fakultet organizacije i informatike.

