

Povezanost motoričke pismenosti i integriranog učenja uz pokret: analiza dječjih odgojno-obrazovnih aktivnosti u dnevnom boravku

Krmpotić, Tara

Undergraduate thesis / Završni rad

2022

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:189:558716>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-02-22**



Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U RIJECI
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Tara Krmpotić

**Povezanost motoričke pismenosti i integriranog učenja uz pokret:
analiza dječjih odgojno-obrazovnih aktivnosti u dnevnom boravku**

ZAVRŠNI RAD

Rijeka, 2022.

SVEUČILIŠTE U RIJECI

UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

**Preddiplomski sveučilišni studij Rani i predškolski odgoj i
obrazovanje**

**Povezanost motoričke pismenosti i integriranog učenja uz pokret:
analiza dječjih odgojno-obrazovnih aktivnosti u dnevnom boravku**

ZAVRŠNI RAD

Predmet: Kineziološka metodika u integriranom kurikulumu II

Mentor: izv. prof. dr. sc. Vilko Petrić

Student: Tara Krmpotić

Matični broj : 3101001365071

U Rijeci,

Kolovoz,2022.

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

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

Tara Krmpotić

ZAHVALA

Ovim putem bi se prvo zahvalila svojoj obitelji, najviše svojim roditeljima i bratu Teu što su me kroz ove tri godine bezuvjetno hrabрили i podupirali.

Hvala mojim najboljim prijateljicama Ivani, Loreni i Viktoriji koje su me trpile i pomagale sa fakultetskim obavezama, iako ne studiraju nimalo slične fakultete. Hvala na predivnom prijateljstvu i uspomenama koje ćemo tek stvoriti.

Zatim veliko hvala mojim curama s fakulteta, kolegicama Viktoriji, Victoriji i Dori koje su mi svojim društvom uljepšale fakultetske dane.

Zahvaljujem se i mom dečku Marcelu na svemu što čini za mene te se veselim novim uspjesima i napredcima koje ćemo postići zajedničkim snagama u daljnjem životu.

Veliko hvala i onima koji više nisu s nama jer bez njih ovo ne bi bilo moguće.

Hvala Vam svima od srca.

SAŽETAK

Cilj ovog istraživanja je utvrditi razinu povezanosti cjelovitog motoričkog razvoja i integriranog učenja u neposrednom odgojno-obrazovnom procesu s djecom, odnosno utjecaj integriranog učenja na njihovu motoričku pismenost.

U istraživanju su sudjelovale dvije vrtičke skupine Dječjih vrtića Rijeka, koje broje 23 djece kronološke dobi između 3 i 5 godina, koje će se za potrebe istraživanja nazivati - kontrolnom i eksperimentalnom skupinom. Aktivnosti su snimane video kamerom. Naknadnim pregledom video snimki primijenjena je metoda analize sadržaja za utvrđivanje zastupljenosti integriranog učenja i pokreta. Svi su podaci iskazani u postocima i apsolutnim vrijednostima te su prezentirani putem grafičkih prikaza.

Rezultati ukazuju da zastupljenost elemenata integriranog učenja tijekom neposrednog odgojno-obrazovnog rada značajno povećava razinu tjelesne aktivnosti (pokreta) kod djece. Osim navedenog, integrirano učenje osigurava i cjeloviti motorički razvoj kod djece te značajno doprinosi mogućnosti racionalnijeg iskorištavanja njihovih motoričkih potencijala.

Kao budući odgajatelj, ovu tematiku smatram temeljem kvalitetnog odgoja i obrazovanja djece. Integrirano učenje uz pokret i dalje nije zastupljeno u onoj mjeri u kojoj bi trebalo biti u praksi, te se o istom se treba puno više komunicirati isto tako i provoditi, kako bi svako dijete kao subjekt i su kreator ispunio svoje pune potencijale i tako postala zdrava, sretna i ispunjena osoba.

Ključne riječi: dijete, integrirano učenje, motorička pismenost, pokret

SUMMARY

The goal of this research is to figure out the level of connection between complete motor development and integrated learning in the immediate educational process with children, that is, the impact of integrated learning on their motor literacy.

Two kindergarten groups of Rijeka Kindergartens, consisting of 23 children chronologically aged between 3 and 5, took part in the research, which for the purposes of the research will be called - control and experimental group. The activities were recorded with a video camera. After reviewing the video recordings, the method of content analysis was applied to figure out the representation of integrated learning and movement. All data are expressed in percentages and absolute values and are presented through graphic displays.

The results show that the presence of elements of integrated learning during direct educational work significantly increases the level of physical activity (movement) in children. In addition to the above, integrated learning ensures complete motor development in children and significantly contributes to the possibility of more rational use of their motor potential.

As a future preschool teacher, I consider this topic to be the basis of quality upbringing and education of children. Integrated learning with movement is still not represented to the extent that it should be in practice, and it should be much more communicated and implemented, so that every child as a subject and co-creator fulfills its full potential and thus becomes healthy, a happy and fulfilled person.

Key words: child, integrated learning, motor literacy, movement

SADRŽAJ

1. UVOD	1
1.1. Prostorno fizičko okruženje	3
1.2. Motorička pismenost i biotičko motorička znanja	7
1.3. Suvremeni, humanističko-razvojni kurikulum	10
1.4. Integrirano učenje	12
2. PREGLED DOSADAŠNJIH ISTRAŽIVANJA	14
3. METODOLOGIJA	17
3.1. Cilj i istraživačka pitanja	17
3.2. Sudionici istraživanja	17
3.3. Opis varijabli istraživanja	17
3.4. Opis protokola istraživanja	19
3.5. Analiza podataka	20
4. REZULTATI	21
5. RASPRAVA	24
6. ZAKLJUČAK	26
7. LITERATURA	28

1. UVOD

Dolaskom na svijet, dijete svim svojim osjetilima upija znanja o svijetu koji ga okružuje. Dijete možemo nazvati rođenim istraživačem, te je iznimno važno da ono boravi u pomno osmišljenom prostoru, koji će ga poticati na istraživanje i pokret, te u kojem će biti puno kvalitetnih i raznolikih materijala koji će imati pozitivan učinak na njegov cjeloviti razvoj (Malašić, 2015). U prvim godinama djetetova života događaju se najbrže i najnevjerovatnije promjene, u smislu psihofizičkog rasta i razvoja, stoga je iznimno bitno pravilno reagirati i znati se nositi sa njima ,kako djetetu prije svega ne bi naškodili i kako bi njegovo djetinjstvo obilježila pozitivna iskustva što će rezultirati sretnom, zadovoljnom i zdravom osobom.

Djetinjstvo se shvaća kao ljudski karakterističan i neizbježan fenomen u kojem se reflektiraju ljudske unikatne socijalno- kognitivne i kulturalne karakteristike(Vasta, Haith, Miller,1998).

Pokret je jedna od osnovnih ljudskih potreba koja nam dolazi potpuno prirodno, no u današnjem suvremenom i brzom svijetu značaj se pokreta nerijetko u praksi gubi. Biotičko motorička znanja, Petrić (2021) definira kao kretnje koje su urođene te ih dijete nagoni i nesvjesno izvodi. S druge strane tjelesno vježbanje čest je sinonim za kineziološke aktivnosti koje se provode u odgojno-obrazovnim ustanovama, uključujući institucije ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, te kao takve imaju cilj poboljšanja kvalitete života, unaprjeđenje motoričkog razvoja djeteta i opće očuvanje zdravlja (Petrić,2022). Kineziološke su aktivnosti blisko povezane te se sjedinjuju s ostalim razvojnim područjima - glazbeno, likovno, jezično – komunikacijsko i istraživačko područje. U svim ovim spomenutim razvojnim područjima mogu se uočiti elementi kineziologije. Radost istraživanja i aktivnog učenja trebala bi biti prisutna u svakom danu i aktivnostima provedenim u dječjem vrtiću.

Suvremeni kurikulum koncipiran je na način da se položaj djeteta u procesu odgoja i obrazovanja značajno mijenja. Dijete sada postaje subjekt vlastita učenja, su kreator

vlastita znanja, a kao uvjet navodi se da dijete uči i živi s drugom djecom i senzibilnim odgajateljem koji svoj način rada konstantno propituje, mijenja i prilagođava djetetovim interesima i potrebama (Petović-Sočo, 2009).

„Ovaj kurikulumski okvir promovira prirodnu težnju djeteta k učenju koja se manifestira u upornosti, fokusiranoj participaciji, postavljanju ,provjeravanju i prihvaćanju ili odbacivanju hipoteze, preuzimanju rizika i samoregulaciji ponašanja“ (Bredenkamp, Rosegran, 1992:5).

Autorice Miljak (2000) i Slunjski (2001) navode da je fragmentacija znanja i danas nažalost vidljiva te da je potrebno puno vremena kako bi suvremeni pristup odgoju i obrazovanju zaživio.

Stav odgajatelja u odgojno obrazovnoj ustanovi je ključan u rekonstruiranju njegove postojeće klime, ostvarivanju i poticanju pokreta kod djece rane i predškolske dobi kroz holistički pristup kako bi se spriječili negativni utjecaji današnjeg nedostatka kretanja.

Veoma je važno da suvremeni odgajatelji „žive“ pokret i da ga potiču kroz svoj rad, kako bi na potpuno prirodan način, motivirali djecu na istraživanje i propitivanje okoline u kojoj se ona nalaze te tako utjecati na sva područja djetetova razvoja .Takav je pristup temelj za ostvarivanje integriranog kurikuluma u procesu odgoja i obrazovanja djece (Slunjski, 2015). Kretanje je osnova za razvoj mozga te pod utjecajem moderna društva smanjuje se vrijeme provedeno u slobodnom kretanju i tek se otkrivaju i/ili će se otkrivati sve nastale posljedice na individualnoj i društvenoj razini (Katavić, 2019).

Kako bi svakom djetetu omogućili razvitak svih njegovih potencijala, integracija svih navedenih područja je ključna (Petrić, 2019).

Integriranost je kontrast od tradicionalnih nepovezanih znanja biheviorističke teorije koja je bila usmjerena ka odgajatelju. Pretpostavka koju nam nudi upotreba integracije je da će dijete u suradnji s drugima : rad na projektu, istražujući, zaključujući, razmišljajući konstantno proširivati i stvarati nova znanja, ideje i osjećaje, te time obnavljati i koristiti svoje pune potencijale (Petrović- Sočo,2009).

Igru možemo nazvati prirodnom integracijom svih ključnih razvojnih aspekata djeteta, kao i glavni medij njegova daljnjeg razvoja (Šagud, 2015).

U ovom će se radu uspoređivati zastupljenost pokreta između uzorka ispitanika kontrolne i eksperimentalne odgojno-obrazovne skupine u prostoru dnevnog boravka te prisutnost integriranog učenja u istima, definirat će se pojmovi suvremenog pristupa, integriranog učenja i njegove povezanosti s pokretom. Težnja ovog rada je prikazati važnost samog pokreta za dijete, te prikazati da su djeca uistinu najbolji kreatori vlastita odgoja.

1.1. Prostorno fizičko okruženje

„Djetetu treba odgovarajuća okolina kako bi se kroz vježbu mogle razvijati sve njegove mogućnosti“ (Marija Montessori, 1954, prema Schäfer, 2015:64).

Okruženje za učenje ne bi smjelo biti pasivan prostor za provođenje aktivnosti i kontekst za učenje, već bi trebao biti integrirani dio učenja koji će kao takav prirodno oblikovati osobnost individualnog djeteta (Zini, 2005) Dječji vrtić čini dio šireg i užeg socijalnog okruženja te se kao takav ne smije iz njega izolirati (Vukić, 2012).

Miljak (2009) ističe kako poticajno okruženje utječe na razvoj mozga kod djece. Navodi kako se onom djetetu koje je izloženo češćim prilikama za raznoliku interakciju razvijaju neuronske veze. Naglasak stavlja kako u to vrijeme kod djece vrijedi pravilo „koristi ili izgubi“. Ovo pravilo govori o tome kako ona djeca koja koriste svoje novonastale neuronske veze postižu nastanak drugih novih veza, dok ona djeca koja ih ne koriste, gube neuronske veze (Miljak, 2009).

Ukoliko djetetu ne omogućimo uvjete za kvalitetno istraživanje i stjecanje znanja ono će doći do zastoja u razvoju kojeg nazivamo deprivacija. Postoji nekoliko primjera deprivacije (Miljak, 2009) :

- senzorička (javlja se kod djece koja žive u izolaciji),
- motorička (javlja se kod djece koja se ne kreću dovoljno),

- intelektualna (javlja se kod djece koja žive u okruženju siromašnog poticajima)
- govorna (može se javiti kod djece čiji su roditelji gluhi)

Nacionalni kurikulum za odgoj i obrazovanje djece rane i predškolske dobi (2014) dječji vrtić definira kao kompleksan sustav gdje se nijedan njegov dio ne može izolirano razumjeti bez povezanosti s drugim dijelovima.

Prema Miljak (1996) okruženje u dječjem vrtiću dijelimo na socijalno i fizičko okruženje. Kada je riječ o socijalnom okruženju, njega čine svi ljudski i stručni potencijali. Fizičko okruženje obuhvaća prostorne i materijalne potencijale dječjeg vrtića. Dijete najbolje uči prilikom implementiranja izravnog utjecaja sa fizičkim i socijalnim okruženjem (Miljak i Vujičić, 2002:23).

Prema Martinović (2015), poticajno okruženje potiče djetetov:

1. socioemocionalni razvoj - djeca u zajedničkom okruženju imaju potrebu za zajedničkim sudjelovanjem u aktivnostima, tako razvijaju suradnju i dogovaranje, uvažavaju prava i potrebe jedni drugih te razvijaju osjećaj samokontrole i odgovornosti,
2. spoznajni razvoj - djeca ga stječu kroz različita iskustva, postaju svjesni prostora u kojem borave te ga spoznaju ga svim svojim osjetilima,
3. tjelesni razvoj - okruženje treba omogućiti djetetu slobodno kretanje, trčanje, skakanje, ali i razvoj fine motorike

Znanstvena istraživanja dokazuju kako se problemi u ponašanju, poput agresivnosti ili hiperaktivnosti javljaju kod one djece kojima ne odgovara prostor u kojem ona borave. Upravo takvim oblicima ponašanja djeca nam poručuju da su nezadovoljna, a na nama je da na takva ponašanja pravovremeno reagiramo.

Malaguzzi (1998) ističe da su neovisnost, kretanje i interakcija tri osnovna zahtjeva koja prostor u kojem borave djeca treba ispuniti.

Tablica (1): Rasčlamba nekih od dimenzija institucijskog konteksta suvremenog i tradicionalnog kurikuluma (Petrović-Sočo,2009) :

Dimenzije aspekta ustanove ranog i predškolskog odgoja	Bihevioristički/tradicionalni kurikulum	Humanističko-razvojni/suvremeni kurikulum
	<ul style="list-style-type: none"> - Velik, prostran prostor za istovremeno osmišljeno podučavanje sve djece - Prostor izoliran po odgojnim skupinama - Hodnici i garderobe su prazne, neiskorištene - Odgajatelj dekorira prostor dječjim radovima - Prostor se ne mijenja, statičan je 	<ul style="list-style-type: none"> - Organiziran je na način da svako dijete ima mogućnost zadovoljavanja vlastitih zahtjeva i potreba i potreba za samoučenjem - Prostor je otvoren i spreman za cirkuliranje djece ih više vrtičkih skupina - Odgajatelj i djeca zajedno dekoriraju prostor, potiču refleksiju na vlastite radove - Prostor se konstantno mijenja, dinamičan je
Prostor	<ul style="list-style-type: none"> - Ormari su visoki i zatvoreni - U središnjem djelu sobe nalazi se velik broj dječjih stolova i stolica gdje se djeca pretežno igraju - Stol i stolice za odgajatelje - Oprema u skupinama razvija ovisnost djece prema odgajatelju (metalni kreveti...) 	<ul style="list-style-type: none"> - Police i niski ormari su otvoreni i lako dostupni djeci - Materijal je logički grupiran - Dječje stolice i stolovi su dijelovi različitih centara - Podne podloge su tople i djeci ugodne - Oprema potiče dječju autonomnost
Materijali, igračke i ostala didaktička sredstva	<ul style="list-style-type: none"> - Nalaze su u namijenjenomu kabinetu - Služe odgajatelju u radu s djecom - Stalni, kruti, nepromjenjivi, strogo strukturirani - Odgajatelj ih izrađuje za djecu 	<ul style="list-style-type: none"> - U dječjem okruženju stalno prisutni - Namijenjena istraživanju, mijenjanju, - Raznovrsni - Odgajatelj ih sakuplja u suradnji s djecom, roditeljima i zajednicom

Vremenska konfiguracija	<ul style="list-style-type: none"> - Aktivnosti izvode sva djeca u isto vrijeme - “režim” dana bez obzira na dječje potrebe 	<ul style="list-style-type: none"> - Vremenske uporišne točke postoje, ali uz fleksibilnost kako bi se zadovoljile djetetove individualne potrebe
Ozračje	<ul style="list-style-type: none"> - Dijete je primatelj znanja - Pasivno, red, rad, disciplina - Odgajatelj je dominantni voditelj 	<ul style="list-style-type: none"> - Djeca su su kreatori vlastita odgoja - Proaktivno, fleksibilno - Demografski odnos između djece i odgajatelja
Socijalna formacija	<ul style="list-style-type: none"> - Homogene dobne skupine djece - Frontalni oblici poučavanja i odgojnog rada - Odgajatelj organizira rad i dječje položaje 	<ul style="list-style-type: none"> - Mješovite dobne skupine - Individualni rad u malim skupinama djece, zadovoljavanje svih potreba - samoorganizacija
Roditelji	<ul style="list-style-type: none"> - Ulazak u dječji prostor nije dozvoljen 	<ul style="list-style-type: none"> - Su kreatori i aktivni sudionici u kreiranju i mijenjaju prostora u kom borave djeca

Slunjski(2011:32)ističe :*“U organizaciji odgojno-obrazovnoga procesa u kojoj dijete, sukladno svojim interesima, potrebama i mogućnostima, slobodno bira sadržaje i partnere svojih aktivnosti te istražuje i uči na način koji je za njega svrhovit, integriranje kurikulumu operacionalizira se prirodno i posve logično. To i ne začuđuje, jer je i priroda učenja djece integrirana. “.*

„Kvalitetno i poticajno okruženje esencijalni je izvor učenja djece“ (Slunjski, 2008:21).

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) poticajno prostorno-materijalno okruženje definira kao dio kulture odgojno-obrazovne institucije tj. vrtića te ističe kako je ono nužan izvor učenja čineći i istražujući u međudjelovanju s ljudima i eksponatima u svojoj okolini te pruža naputke koje treba udovoljiti za realiziranje kvalitetnog prostorno-materijalnog okruženja.

Slunjski (2011) ističe kako Reggio pedagogija prostor naziva “trećim odgajateljem”, te nam to ukazuje koliko prostorno-materijalno okruženje utječe na pravilan rast i razvoj djeteta. “Trećim odgajateljem” ne možemo nazvati statičan prostor bez konstantne promjene, rekonstrukcije, dinamičnosti i kreativnosti koji je koncipiran bez suradnje i “slušanja” djece.

„Kvaliteta okruženja razmjerna je mjeri u kojoj ono djeci omogućuje iskazivanje kreativnosti, slobodu izbora aktivnosti, istraživanje i otkrivanje, razmišljanje i reflektiranje, različite oblike interakcija i komunikacije te osjećaj privatnosti“ (Slunjski, 2011:24).

Prostor u kom borave djeca trebao bi se konstantno mijenjati u skladu s dječjim potrebama i interesima. Organizacija i planiranje kvalitetnog prostorno-materijalnog okruženja u sazmjernom su odnosu s odgajateljevom percepcijom djece. Ukoliko djeca borave u kvalitetnim uvjetima, tada su u većoj mogućnosti izvoditi “kvalitetnije” aktivnosti, te ih odgajatelj doživljava kao aktivne sudionike, a upravo je takva percepcija temelj humanističkog odgojno-obrazovnog pristupa u kojem se svakodnevno djecu podiže “stepenicu više”(Vukašinović, 2016).

Ustanova ranog i predškolskog obrazovanja predstavlja životni prostor djeteta u kojem dijete živi i uči, stoga je neophodno zadovoljiti djetetove potrebe i kreirati onakvo okruženje koje će poticati njegov rast i razvoj na svim područjima (Malnar, Punčikar, Štefanec i Vujičić, 2012). Za stvaranje poticajnog okruženja važno je stvarati zajednički, istraživati i isprobavati razne mogućnosti u razgovoru s djecom i odgajateljima (Miljak i Vujičić, 2002).

1.2. Motorička pismenost i biotičko motorička znanja

Različita tjelesna vježbanja čine kineziološke aktivnosti djece rane i predškolske dobi te je sam njihov cilj i svrha zajamčiti motoričku pismenost kako bi se planski, efikasno i cjelovito uspješno utjecati na optimalan razvoj djece i njihovu motoriku (Petrić,2019).

Konestabo (2020) ističe kako se autorica Whitehead (1993) na razmišljanjima fenomenologije, monizma i egzistencijalizma fokusira na holistički pogled na čovjeka, gdje tijelo i um čine jednu integriranu cjelinu, a ne dva odvojena mehanizma.

Motorička pismenost se kao pojam pojavljuje 1930-ih u državama Velike Britanije i SAD-a kao potreba za radnom snagom s određenim znanjima i sposobnostima (Jurbala, 2015). Isti autor, navodi kako se čovjekovo usvajanje motoričke pismenosti može prikazati putem spiralnog modela koji je uvijek dinamičan s konstantnom interakcijom okoline i pokreta. „Penjanje“ na spirali cjeloživotni je proces i individualan za svakog pojedinca. Motorička se pismenost, dakle ne može djecu samo naučiti, već se ista mora omogućiti.

Učinak nekih aktivnosti za poticanje kretanja, izuzev prostorno-materijalnih uvjeta, bitno ovisi o voljnosti odgajatelja, tj. o kvaliteti njegova interpretiranja i učinkovitosti za svako pojedino dijete. (Findak, 1999).

Prema autorima, Durden-Myers, Green i Whitehead (2018) postoje 7 temeljitih načina rada namijenjeni odgojno-obrazovnim radnicima koji teže motoričkoj pismenosti, a to su : motivacija, samopouzdanje, pojedinac, tjelesna sposobnost, razvijanje znanja i razumijevanja, davanje povratnih informacija kao motivacijski alat i razvoj odgovornosti.

Autorica Whitehead (2001) konstatira da je motorička pismenost cjeloživotni proces, ključan za sveobuhvatno ostvarivanje maksimalnih potencijala pojedinca u svrhu poboljšanja njegove kvalitete života, a određuju ga tri glavna uzajamna čimbenika (Whitehead, 2010) : samopouzdanje, motivacija i tjelesna sposobnost u interakciji s okolinom.

Kineziološka dijagnostika u periodu ranog i predškolskog odgoja treba sadržavati motorička znanja, razinu tjelesne aktivnosti djeteta tj. odgojni kineziološki učinci i morfološka obilježja s zdravstvenim statusom djeteta. Osoba odgovorna za temelje motoričke pismenosti kod djece je upravo odgajatelj, a on njega se očekuje visoka razina znanja te kvalitetna priprema kako bi (su)konstruiranje znanja bilo ostvarivo (Petrić, 2022).

Kada je provedena kineziološka dijagnostika, planira se zadaća i cilj koji trebaju biti primjereni i realno ostvarivi kao dio izvedbenog plana kinezioloških aktivnosti. Izvedbeni plan čine tri smjernice (Petrić, 2022) :

1. Obrazovna se smjernica
 - Usavršavanje i usvajanje novih kinezioloških znanja koja proizlaze iz biotičkih motoričkih znanja
2. Ki antropološka smjernica
 - Raspodjela morfoloških obilježja za poticanje razvoja funkcionalnih i motoričkih kompetencija
3. Odgojna je smjernica
 - Stjecanje životnih vrijednosti kroz kineziološke aktivnosti

Motorička znanja dijelimo u dvije kategorije : biotička motorička znanja i socijalna motorička znanja. Socijalna motorička znanja uključuju ona ne kineziološka motorička znanja te specifična motorička znanja (Pejčić, 2005).

S druge strane, biotička motorička znanja su ona urođena znanja kretanja koja dijete izvodi nagonski te se ona mogu sagledavati kroz četiri domene: 1.svladavanje otpora, 2.svladavanje prostora,3. svladavanje prepreka i 4. svladavanje baratanja predmetima. (Breslauer, Hublin, Zegnal Kuretić,2014) u som radu navode kako su biotička motorička znanja genetski uvjetovana za ljudske potrebe te da imaju dvostruku funkciju:

1. funkcija je za rješavanje redovnih motoričkih zadataka tijekom života,
2. funkcija je ona za adekvatan razvoj antropoloških obilježja

Takva znanja se kineziološki modificiraju i dopunjuju kako bi se sposobnosti svakog djeteta podigli na višu razinu u skladu s njihovim mogućnostima (Petrić, 2019).

Motorička znanja nazivamo još i motoričkim informacijama koje su zadužene za izvođenje motoričkih operacija. Njima upravljaju algoritmi naredba, koji se nalaze u svim motoričkim zonama, te naše mišiće i mišiće skupine pokreću ili zaustavljaju (Pejčić, 2005).

Breslauer, Hublin, Zegnal Kuretić (2014) ističu kako se motorička znanja stječu isključivo vježbanjem, te da ona nisu pod utjecajem genetskih činitelja.

Biotička motorička znanja čine temelj svim motoričkim sadržajima koji se provode u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju. Algoritmi naredbi, smješteni u središnjem živčanom sustavu, odgovorni su za postizanje i realiziranje motoričkih struktura gibanja davanjem upute za deaktiviranje i aktiviranje mišićnih skupina-intenzitetom, redoslijedom i trajanjem određenog rada kako bi se provela određena motorička operacija (Findak,2001).

Svi oblici kretanja kojima čovjek savladava prostor u kojem se nalazi čine motoriku te se svaka kretnja uči, što znači da je svako kretanje motoričko znanje (Findak,1995).

1.3. Suvremeni, humanističko-razvojni kurikulum

Tradicionalni kurikulum proizlazi iz bihevizma tj. da se djeci znanje prenosi frontalnim oblikom rada, verbalno, osmišljenim uvježbavanjem didaktičko oblikovanim izoliranim sadržajima u točno određeno vrijeme kako bi se konstruirali adekvatni modeli ponašanja i reakcije(Mijatović,2000) . Takav je kurikulum bio usmjeren isključivo na znanje, a najmanje na dijete.

S druge strane današnji suvremeni kurikulum polazi od humanističko-razvojne koncepcije koja pokušava maksimalno biti u skladu s individualnim potrebama svakog djeteta i zajedničkim su-konstruiranjem znanja.

Počeci suvremenog kurikulumu datiraju iz osamdesetih godina prošlog stoljeća kada dolazi do promjene u shvaćanju samog znanja koje nije isključivo samo individualno, već da se gradi i su konstruiraju s drugima (Petrović Sočo, 2009). Iz spomenutog možemo zaključiti da ovakav kurikulum teži za fleksibilnošću, otvorenošću i integrativnošću gdje će naglasak biti na procesu, a ne na rezultatima.

Ista autorica ističe kako je dijete od samog rođenja socijalno biće koje u suvremenom kurikulumu postaje subjekt vlastita odgoja, te da uči i živi u sigurnoj i poticajnoj okolini sa svojim vršnjacima i drugim osjetljivim odraslima koji će znati interpretirati djetetova htjenja, potrebe i interese i djelovati u skladu s istima. Suvremenim humanističko razvojnim kurikulumom ostvaruje se ideja prirodnog razvoja, pravo na individualnost i prihvaćanje da se svatko od nas razvija vlastitim tempom te da na tom putu imamo različite potrebe, želje i interese.

“Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje je službeni dokument propisan u Republici Hrvatskoj koji sadrži temeljne vrijednosti odgoja i obrazovanja djece rane i predškolske dobi. Dokument određuje sve bitne kurikularne sastavnice koje se trebaju odražavati na cjelokupnu organizaciju i provođenje odgojno-obrazovnog rada u svim vrtićima u Republici Hrvatskoj”(Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje,2014).

Spomenuti dokument, utemeljen na povijesti, kulturi, suvremenom dobu i projekcijama budućnosti, zagovara strukturiranje i funkcioniranje odgoja i obrazovanja na način da potiče i poboljšava moralni, intelektualni, društveni, motorički i duhovni razvoj djece, kroz vrijednosti : znanja, odgovornosti, humanizma, tolerancije, kreativnosti i autonomije. Kurikulum ranog i predškolskog odgoja mora obuhvatiti sva područja djetetova razvoja u cjelinu, kako bi na taj način odgovarao jedinstvenoj prirodi djeteta i njegovu odgoju (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014).

Sva pojedina odgojno-obrazovna ustanova integrirani kurikulum implementira u vlastiti s obzirom na sami kontekst i kulturi u kojoj obitava.

Kvalitetu kurikula pojedinog vrtića uvelike određuje kvaliteta prostorno-materijalnog okruženja i socijalnog okruženja te organizacijska kultura koja se neprestano unaprjeđuje i propituje. Cilj je razvijati prirodnu znatiželju kod djece , kao i želju za istraživanjem kako bi u kasnijem životu znali razumjeti i kritički sagledavati situacije iz različitih aspekata(Slunjski,2001).

„Zagovornici integriranog kurikulumuma drže da sadržaji učenja trebaju proizlaziti iz različitih područja povezanih zajedničkom temom koja djecu zanima, te da su znanja stečena na takav način mnogo kvalitetnija jer se izgrađuju i praktično primjenjuju na način i u kontekstu koji za djecu ima smisla“(Slunjski, 2001:23)

Suprotna strana onih koji ne podržavaju ovakav stav zagovaraju se fragmentaciju kako ne bi došlo do propustile neke važne informacije (Slunjski,2001)

1.4. Integrirano učenje

Vujičić i Petrić (2021) integrirano učenje definiraju kao organizaciju odgojno-obrazovnog procesa na holistički način kako bi se znanja iz različitih sfera integrirala na način da sva pažnja bude na subjektu tj. djetetu gdje će se oblikovati pozitivno okruženje koje potiče na pokret i istraživanje, preuzimanje odgovornosti za vlastite akcije i slobodu vlastita izbora.

Dijete prirodno integrira svoje učenje kroz svoju aktivnu i istraživačku prirodu te se su konstruktivističke, integrirane, razvojne i humanističke orijentirane osobine kurikuluma planiraju na način da se održe različite odgojno-obrazovne aktivnosti koje će omogućiti stjecanje novih i raznovrsnih iskustava djece, a ne strogo određena ni fragmentirana znanja. Upravo ukidanjem statičnosti i rascjepkanosti u odgojno-obrazovnim ustanovama težimo ka razvoju povezivanja i integriranja stvaraju se uvjeti za integrirano učenje (Slunjski, 2006).

„Integrirana i razvojna priroda, kao i humanistička i su konstruktivistička 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).

Vujičić i Petrić (2019) naglašavaju kako se integrirano učenje zasniva u poticajnom okruženju koje djeci stvara prilike za istraživanje i propitivanje svoje urođene znatiželje u suradnji s vršnjacima i drugim odraslima u fizičkom i socijalnom okruženju. Isti autori ističu da integrirano učenje čine igra i učenje, te da njihovim prožimanjem svaka situacijska okolnost uvažava kao situacija učenja.

Kao što je već navedeno, djeca svoja znanja grade i konstruiraju kada su u doticaju sa smislenim interakcijama s vršnjacima i odraslima. Igra je prema autorima Vujičić i Petrić (2019) prirodna integracija temeljnih razvojnih aspekata djeteta, te kao takav najvrjedniji pokretač njegova napredovanja.

„Biti istraživačem svoje odgojne prakse znači, između ostalog, usmjeriti pozornost ne samo na promatranje i razumijevanje dječjih aktivnosti i na osvještavanje tih

aktivnosti, nego na osnovi tih znanja, mijenjati i prilagođavati okruženje potrebama i interesima konkretne djece u konkretnoj ustanovi (prema uzrečici Kreiraj i prilagodi!)“ (Miljak, 2015: 36).

Nikad nećemo moći generalizirati metode učenja i principe rada u potpunosti, jer je svatko od nas drugačiji te uči i primjenjuje znanja na različite načine (Vujičić i Petrić, 2021). Djeca aktivno uče kroz igru, komunicirajući i krećući se, kako bi izražavala svoje misli, osjećaje, ideje te kako bi u suradnji i odnosima s drugima spoznala sebe.

2. PREGLED DOSADAŠNJIH ISTRAŽIVANJA

Do sada smo u teorijskom dijelu istraživanja opisali i pojasnili sve ključne pojmove vezane uz integrirano učenje, pokret i prostorno-materijalne organizacije odgojno-obrazovne ustanove oslanjajući se na suvremene autore. Teorijsko znanje od presudne je važnosti i temelj istraživačkog dijela ovog završnog rada, čije je polazište upravo proizašlo iz niza dostupnih znanstvenih istraživanja, blisko povezanih s proučavanom temom.

Sva istraživanja pomno su odabrana kako bismo naglasili važnost pokreta u suvremenom dobu, važnost pokreta u ranom djetinjstvu i kako ga prirodno poticati i implementirati u odgojno-obrazovni rad. Pretpostavka je ta da integrirano učenje uz pokret doprinosi cjelokupnom dječjem razvoju i rastu. Suvremenim kurikulumom propisane su smjernice koje svaka odgojno-obrazovna ustanova implementira na kontekst vlastita rada. Težimo integraciji pokreta kao takvoj da uz korist za dijete, donese pozitivne promjene u kontekstu same ustanove, njene fizičke i socijalne prirode.

Mavilidi, F. M., Okely, A., Chandler, P., Domzet, L. S., Paas, F. (2018), procjenjivali su učinkovitost integriranja tjelesnih aktivnosti za usvajanje aritmetičkih vještina s djecom rane i predškolske dobi. U istraživanju je sudjelovalo devet nasumično izabranih dječjih vrtića te su se aktivnosti u dvama vrtića provodila u neintegriranim uvjetima, četiri dječja vrtića su bila za provođenje integriranih aktivnosti te tri kontrolna dječja vrtića. Prema kontekstu ustanove, zadatci koje su djeca dobivala su se razlikovali te su bili podijeljeni u tri faze. Zadatke su čini kognitivni zadatci i specifični zadatci sa kretanjem. Rezultati istraživanja dokazuju kako integrirane aktivnosti s kretanjem premašuju sve uvjete u tri faze provođenja aktivnosti. Integriranjem pokreta i matematike pokazalo se veoma povoljnim jer djeca povezuju numeričko znanje sa stvarnim pojavama i svijetom koji ih okružuje.

Kefelja, M (2019). u svome diplomskome radu provodi akcijsko istraživanje u kojem je sudjelovao Dječji vrtić Vladimir Nazor, Kastav, a cilj samog istraživanja je razumijevanje pojma sudjelovanja djece u ustanovi ranog i predškolskog odgoja u okviru suvremenog Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje.

Istraživanje se provodilo u tri mješovite skupine, u kojem su sudjelovala djeca u dobi od tri do sedam godina. Naglasak se stavlja na aktivno sudjelovanje odgajatelja kao reflektivnog praktičara kako bi kroz propitivanje vlastite prakse, evaluacijom, dokumentacijom i bolje razumio su konstrukciju kurikuluma i zajedničko osnaživanje.

Rezultati istraživanja pokazuju kako uključivanjem djece kao ravnopravne sudionike u odgojno obrazovnom procesu, otvaramo put ka aktivnoj praksi i unaprjeđenju osobnih i profesionalnih kompetencija.

U istraživanju „*Representation of MovementBased Integrated Learning in Different Physical Environments of an Early Education Institution*” koje su proveli Vujičić i Petrić (2020), proučava se kako fizičko okruženje utječe na razinu tjelesne aktivnosti u prostorima dnevnog boravka, dvorane, hodnik i vanjskog prostora odgojno-obrazovne ustanove. U samom istraživanju sudjelovale su dvije skupine, eksperimentalna (N=19) i kontrolna (N=17), sa ukupno 36 djece, prosječne kronološke dobi 3,1 godine. Temeljna razlika između ove dvije skupine je sama organizacija prostora. Kontrolna skupina je za razliku od eksperimentalne skupine bila uređena u skladu sa suvremenom integriranom učenju dok je eksperimentalna skupina težila integriranom učenju uz pokret. Pristup radu u eksperimentalnoj skupini djeci omogućuje lakše upijanje i su konstrukciju znanja.

U istraživanju je dokazano kako se djeca u eksperimentalnoj skupini puno više kreću, što dokazuje tezu da djetetovo kretanje ovisi o organizaciji prostora.

Vujičić, Pejić i Petrić (2020) proučavali su utjecaj prostornog okruženja na razinu tjelesne aktivnosti vrtičke djece. U samom istraživanju je sudjelovalo 36 djece između jedne do tri godine starosti. Djeca su bila podijeljena u dvije skupine, kontrolnu sa 17-tero djece i eksperimentalnu sa 19-tero djece. Okruženje u kojima su boravila djeca bili su prostor dnevnog boravka, dvorana, hodnik i vanjski prostor, a okruženje se mijenjalo s obzirom na skupinu. Eksperimentalna skupina uređena je prema suvremenom pristupu gdje se potiče djetetova prirodna težnja za kretanjem i istraživanjem, dok je kontrolna skupina bila uređena prema tradicionalnijem pristupu. Rezultati istraživanja dokazuju kako je okruženje ključan element za postizanje veće

razine kretanja te se to potvrđuje kroz podatak da su djeca u eksperimentalnoj skupini postigla višu razinu fizičkog kretanja nego ona u kontrolnoj.

Isti autori, Vujičić, Pejić i Petrić (2021) provode istraživanje u kojem pokušavaju povući paralelu između različitih prostornih okruženja sa razinom razvoja motoričkih postignuća djece predškolske i vrtićke dobi. Djeca, dobi od dvije do četiri godine su bila podijeljena u dvije skupine. Kontrolna skupina činila je šesnaestero djece, a eksperimentalna skupina osamnaestero djece. Prostor u kojima su djeca boravila mijenjao se od dnevnog boravka, hodnika i vanjskog prostora, te su se mjerile domene biotičko motoričkih znanja. Kontrolna i eksperimentalna skupina pokazale su visoka postignuća u savladavanju prostora, dok im je manipuliranje predmetima išlo lošije. Eksperimentalna skupina je doduše pokazala bolja postignuća kroz sve domene te je dokazano kako je prostorni raspored važna komponenta koja utječe na bolja postignuća pri biotičko motoričkim aktivnostima djece.

3. METODOLOGIJA

3.1. Cilj i istraživačka pitanja

Cilj ovog istraživanja je utvrditi razinu povezanosti cjelovitog motoričkog razvoja i integriranog učenja u neposrednom odgojno-obrazovnom procesu s djecom, odnosno utjecaj integriranog učenja na njihovu motoričku pismenost.

Sukladno cilju, postavljaju se sljedeća istraživačka pitanja:

1. Postoji li u eksperimentalnoj skupini veća zastupljenost elemenata integriranog učenja?
2. Postoji li povezanost između elemenata integriranog učenja i cjelovitog motoričkog razvoja djece, odnosno utjecaja na njihovu opću motoričku pismenost?

3.2. Sudionici istraživanja

Istraživanje je provedeno u dva novo izgrađena dječja vrtića Grada Rijeke s izvrsnim uvjetima za rad. Uzorak ispitanika se sastoji od dvije vrtićke mješovite skupine, kronološke dobi od tri do pet godina. U eksperimentalnoj skupini je boravilo 12 djece i jedna odgajateljica, dok je u kontrolnoj skupini boravilo 11 djece i dvije odgajateljice.

Važno je napomenuti da odgajateljice imaju završen diplomski studij ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, te da teže suvremenoj paradigmi u neposrednom odgojno-obrazovnom radu.

3.3. Opis varijabli istraživanja

Istraživanje se dokumentiralo video kamerom, tokom kratkog perioda dječjih aktivnosti u dvije različite odgojno-obrazovne skupine s različitim brojem djece i

zaposlenika. Obe skupine bile su promatrane na temelju zadanih varijabli-prisustva/odsustva integriranog učenja, prema sastavnicama- prostorno-materijalnog okruženja, strategije odgajatelja i ozračja te zastupljenosti odnosno ne zastupljenosti pokreta, po domenama biotičko motoričkih znanja, unutar sobe dnevnog boravka.

Elementi integriranog učenja su se promatrali iz sljedećih čimbenika : organizacija prostora, ozračje u skupini, strategije odgajatelja i materijali i igračke. Organizacija prostora podrazumijevala je raspored centara aktivnosti, estetiku, funkcionalnost, zadovoljava li isti potrebe i interese djece, utječe li prostor na motivaciju djece, samoučenje i stvaranje socijalnih odnosa.

Element ozračja u skupini podrazumijevao je soci emocionalnu klimu, odnose između odgajatelja i djece i djece međusobno, zatim način na koji odgajatelj mijenja i (su)konstruira prostor u skladu s dječjim potrebama, mogućnostima i željama.

Strategije odgajatelja nadovezuju se na sam element ozračja te podrazumijevaju način rada odgajatelja, njihov pristup djeci, metode poticanja dječje autonomije, kreativnosti i stavovi koje koristi u radu s djecom, njegova uključenost u same aktivnosti, kako reagira na neplanske reakcije djece, čime se vodi u svome radu, provodi li demokratske odnose među djecom i kolegama itd.

Kao zadnja sastavnica, materijali i igračke, nije nimalo manje bitna. U radu proučavala se dostupnost samih materijala, gdje i kako su pozicionirani, jesu li materijali prirodni i prilagođeni dobnom uzrastu djece, interesima i potiču li samoučenje i istraživanje djece.

Zastupljenosti pokreta proučavala se putem analize biotičkih motoričkih znanja. Savladavanje prepreka - penjanja ,provlačenja, preskakanja, saskoci i naskoci; savladavanje prostora – puzanja, kolutanje, čučnjevi, skokovi, hodanje uz glazbu i po suženim podlogama, spuštanje niz padinu, trčanje; savladavanje otpora – nošenje, dizanje, višenje, povlačenje i upiranje; baratanje predmetima – hvatanje, bacanje, ciljanje, gađanje, šutiranje.

3.4. Opis protokola istraživanja

Odgajatelji koji su sudjelovali u istraživanju imaju završeni diplomski studij ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, te su informirani o istraživanju koje se provodi s naglaskom na stvaranje poticajnog prostornog okruženja koje bi djecu poticalo na pokret.

Roditelji djece koja su sudjelovala u istraživanju, također su bili obavješteni o istima te su na roditeljskom sastanku prikupljene sve potrebne suglasnosti kako bi se aktivnosti djece mogle dokumentirati putem audiovizualnih medija.

Oba proučavana vrtića, odnosno skupine, imaju veoma slične prostorno-materijalne uvijete, gledajući od veličine prostora u kom borave djeca do opremljenosti materijalima, te oba vrtića teže suvremenoj paradigmi odgoja i obrazovanja djece.

U fokusu istraživanja bila je soba dnevnog boravka, odnosno njegova kompletna fizička i socijalna organizacija.

Razlike u proučavanim domenama integriranog učenja i pokreta između proučavanih skupina su velike. Iako obje skupine teže suvremenom pristupu, prostor kontrolne skupine bio je fragmentiran po centrima aktivnosti gdje odgajatelj ima glavnu riječ, vodi aktivnosti i "raspoređuje" djecu po centrima, dajući im dostupne materijale i ne dopuštajući prenamjenu istih. Na dokumentaciji vidimo kako je međuprostor prazan te da nije iskorišten. Djeca koja se brže kreću u tom međuprostoru, opominjana su i zaustavljana, Djetetovo istraživanje i igra bazirana je u centrima aktivnosti, gdje se djeca minimalno kreću i ne iskorištavaju svoj puni potencijal. Djeca u takvom prostoru ograničena su prostorom, materijalima i njihovom namjenom te traže način da ih prenamijene bivaju krivo shvaćena.

S druge strane u eksperimentalnoj skupini centri su povezani tako da čine jednu veliku cjelinu i na takav način stimuliraju djecu na kretanje i istraživanje cijelim svojim tijelom kako bi potrebne zadatke i vlastite ideje realizirali. Materijali u skupini su uglavnom ne konstruirani te se mogu koristiti za različite aktivnosti, te na taj način poticati dječju kreativnost i potaknuti ih na razmišljanje o multi funkcionalnosti. Za razliku od kontrolne skupine, međuprostor je ispunjen raznim podražajima, koje dijete

mijenja i savladava vlastitim tijelom te ga tako prilagođava vlastitim potrebama i interesima.

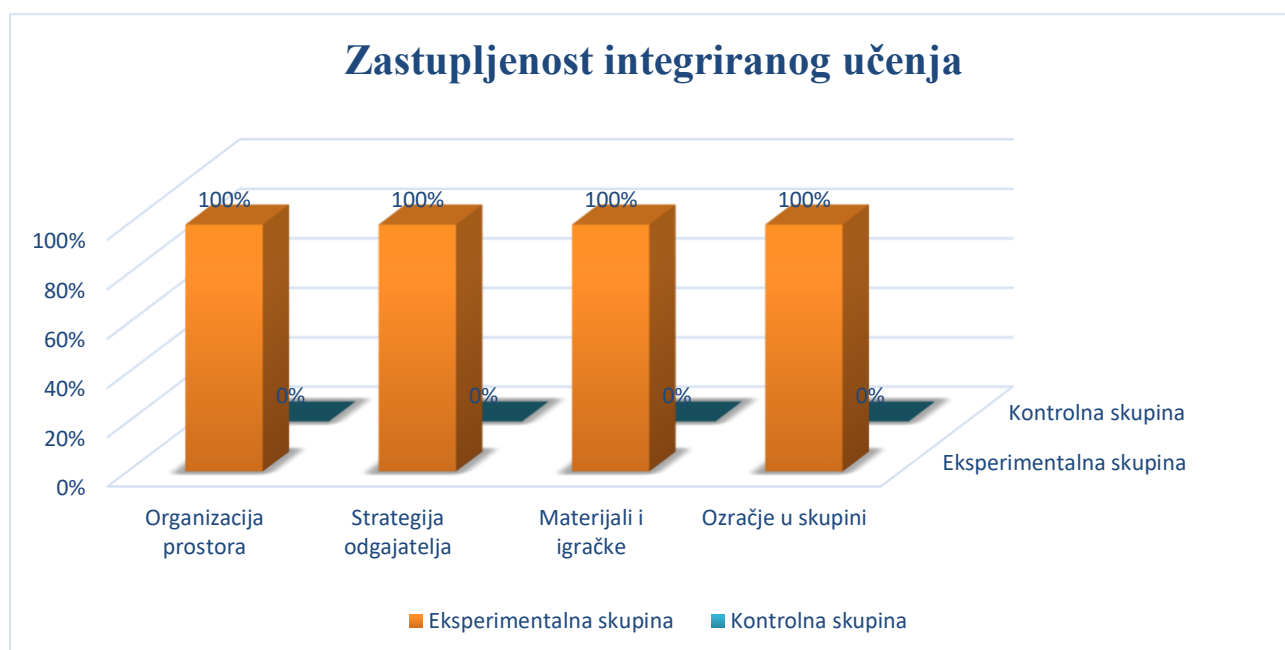
3.5. Analiza podataka

Aktivnosti su snimane video kamerom. Naknadnim pregledom video snimki primijenjena je metoda analize sadržaja temeljem prethodno definiranih i opisanih varijabli. Rezultati su iskazani u postocima i apsolutnim vrijednostima te su prezentirani putem grafičkih prikaza.

4. REZULTATI

Rezultati prikazani grafičkim prikazom (Graf 1) u postocima izražavaju vrijednosti zastupljenosti integriranog učenja, između eksperimentalne i kontrolne mješovite dječje skupine.

Graf 1 : Zastupljenost elemenata integriranog učenja u eksperimentalnoj i kontrolnoj mješovitoj skupini u sobi dnevnog boravka



Prema dobivenim rezultatima jasno možemo uočiti ogromnu razliku između ovih dviju skupina. Eksperimentalna skupina ima potpunu prisutnost integriranog učenja, dok u kontrolnoj skupini integrirano učenje nije prisutno.

Rezultati prikazani drugim grafičkim prikazom u postocima izražavaju vrijednosti zastupljenosti domena biotičko motoričkih znanja (Graf 2) između eksperimentalne i kontrolne mješovite dječje vrtičke skupine.

Graf 2 :Zastupljenost biotičko motoričkih znanja u eksperimentalnoj i kontrolnoj mješovitoj skupini u sobi dnevnog boravka



Rezultati jasno ukazuju na to kako je pokret u eksperimentalnoj skupini djece prisutan u potpunosti u svim domenama biotičko motoričkih znanja, dok pokret u kontrolnoj skupini neusporedivo manje prisutan.

U kontrolnoj skupini u sobi dnevnog boravka, savladavanje prostora prisutno je 9%, dok savladavanje otpora bilježi najveći postotak u ovoj skupini 20%. Biotičko-motorička znanja savladavanja prepreka i gađanja u ovoj skupini nisu bila prisutna.

Graf 3 : Pokazatelj cjelovitog motoričkog razvoja



Međutim, istraživanje dokazuje 100% cjeloviti motorički razvoj znanja u eksperimentalnoj skupini i to u svakoj domeni, dok kontrolna skupina pokazuje sveukupni motorički razvoj u samo 7% domena pokreta.

Dobiveni rezultati jasno ukazuju na to koliko je pokret više zastupljeniji kada djeca borave u ne strogo konstruiranom prostoru, već ga oni svojim djelovanjem modificiraju i prilagođuju njima samima. Djeca prostor istražuju, testiraju i rekonstruiraju, te ih takav organiziran prostor sam “vuče” na pokret i kretanje.

5. RASPRAVA

Rezultati istraživanja dokazuju istraživačko pitanje da će viša razina pokreta i integriranog učenja biti zastupljena u eksperimentalnoj skupini od kontrolne. Sukladno s drugim prijašnjim istraživanjima ovaj podatak također dokazuje koliko je kreiranje zdravog i poticajnog okruženja važno za prirodno poticanje djece na pokret, istraživanje vlastitih mogućnosti, suradnju, a time i integrirano učenje.

Temeljem zadanih varijabli proučava se povezanost i integriranost pokreta i integriranog učenja koja su proučavana putem dječjih aktivnosti i pristupa odgajatelja u sobi dnevnog boravka. Skupine su se razlikovale pristupom i organizacijom samog prostora. Eksperimentalna skupina je težila suvremenom pristupu odgoju i poučavanju djece, a kontrolna skupina, ispostavilo se onom tradicionalnijem modelu.

“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).

Vujičić, Pejić i Petrić u svojim su aktualnim istraživanjima dokazali i uputili na važnost prostorno-materijalne organizacije koja u današnjem sjedilačkom svijetu je veoma važna za djetetov rast i razvoj. Kvalitetnom organizacijom prostora neposredno i neometano utječemo na dječji motorički i psihički razvoj, ne prekidajući njihove aktivnosti, gdje ona prirodno i iz osobnog iskustva integriraju različita znanja i vještine te ih tako usvajaju kroz pokret u suradnji s vršnjacima i drugim osjetljivim odraslima.

Kao što je već navedeno, eksperimentalna skupina je za razliku od kontrolne prednjačila i težila suvremenoj organizaciji prostora što znači da su centri aktivnosti bili umreženi u jednu veliku cjelinu gdje je sav prostor dnevnog boravka bio u potpunosti iskorišten. Samoorganizirajući koncept promjene izaziva "iznutra" te se na taj način mijenja i sama odgojno obrazovna praksa (Slunjski, 2009). Takva organizacija prostora omogućila je nesmetano kretanje djece, konstantnu potrebu za kretanjem i snalaženjem u prostoru. Djeca su sama inicirala aktivnosti, te su istraživala

prostor svim svojim osjetilima. Odgajateljica u eksperimentalnoj skupini, nije se direktno uključivala u aktivnosti djece već ih je verbalno podupirala i poticala da sami kreiraju vlastitu igru, istražuju vlastite interese, ostvaruju vlastite ideje i rješavaju probleme samostalno i ili zajedno s ostalim vršnjacima.

Autorica Slunjski u časopisu "Dijete, vrtić i obitelj" (2011) , navodi da je upravo mogućnost da djeca samostalno rabe materijale veoma važan kriterij kvalitete, te da ukoliko su materijali osmišljeni pedagoški, odgojno obrazovni potencijal je veći. Takva organizacija rezultira samoiniciranim i samoorganiziranim dječjim aktivnostima.

"Situacije su fluidne i promjenjive, a ne čvrste i statične, a događaji i ponašanje pojavljuju se tijekom vremena" (Cohen i dr., 2007: 21)

S druge strane, kontrolna skupina imala je jasno podijeljene centre aktivnosti, gdje svaki centar ima vlastiti ulogu te je međuprostor bio prazan. Djeca su za aktivnosti bila poticana od strane odgajateljice i to poprilično jednosmjerno gdje je odgajateljica birala i vodila sve aktivnosti. Neka djeca su materijale pokušala prenamijeniti i igrati se i istraživati materijale na nov i drugačiji način, no to je odgajateljica zaustavila te "ispravila" na standardni način.

Prema ogledanoj dokumentaciji i rezultatima vidimo da djeca u eksperimentalnoj skupini prema varijablama integriranog učenja i pokreta ostvaruju veći odgojno-obrazovni potencijal, te prednjači pred kontrolnom skupinom. Odgajatelj je onaj koji bi trebao živjeti pokret, implementirati ga kroz integrirane aktivnosti te ima važan zadatak osiguravanja pozitivnog i poticajnog okruženja u kojem će dozvoliti djetetu da ostvari svoj prirodni potencijal.

U teoriji, provedba integriranog učenja, integriranog kurikulumu i suvremene paradigme odgoja i obrazovanja djece, korisna je za dječji rast, razvoj, za ostvarivanje djetetova puna potencijala, da je dijete subjekt vlastita odgoja, da su kreira i generalizira za sebe važna znanja ,da uči iz vlastitih iskustva itd. Nažalost, u praksi i dalje ovakva težnja nije ostvarena, što možemo uvidjeti iz kontrolne skupine koja teorijski teži svemu navedenome, ali je to u praksi dosta statično i jednosmjerno

6. ZAKLJUČAK

Na samom kraju potvrđujemo oba istraživačka pitanja: prvo da je eksperimentalna skupina značajno prednjačila zastupljenošću elemenata integriranog učenja te da cjeloviti motorički razvoj i integrirano učenje, u neposrednom odgojno-obrazovnom procesu, uvelike utječe na motoričku pismenost i prihvaćanje nove paradigme odgoja i obrazovanja djece. Zastupljenost elemenata integriranog učenja tijekom neposrednog odgojno-obrazovnog rada značajno povećava razinu tjelesne aktivnosti (pokreta) kod djece.

Integracija aktivnosti uz pokret donosi veliku odgojno-obrazovnu dobrobit za svako pojedino dijete. Djeca na prirodan, nenasilan način kroz igru, život i suradnju s drugima stječu potrebna znanja, vještine i kompetencije za daljnji život.

Rezultati istraživanja dokazuju da je integrirano učenje uz pokret veoma bitan proces i težnja ka transformaciji odgojno obrazovne prakse. Također, ovo istraživanje možemo povezati s dosadašnjim istraživanjima te potvrditi da je fleksibilno, dinamično i promjenjivo prostorno fizičko okruženje, kako ga brojni autori nazivaju “trećim odgajateljem”, jedan od ključnih zahtjeva za djetetov cjelovit rast i razvoj. Iz provedenog istraživanja možemo naučiti i spoznati puno toga o važnosti i nužnosti provođenja pokreta u ranoj i predškolskoj ustanovi, što će rezultirati pozitivnom odnosu prema vježbanju, a time i zdravijim životom i sretnijom. Ovo istraživanje provedeno je tokom pandemije korona virusa te se sva potrebna dokumentacija prikupila u skladu s propisanim epidemiološkim mjerama. Nedostatak samog istraživanja je nemogućnost duljeg boravka u skupinama, upravo zbog pandemije, te nemogućnost generaliziranja rezultata zbog malog uzorka ispitanika. Rezultati istraživanja doprinijet će praksi kao mali dio jedne velike priče o težnji prema suvremenoj paradigmi odgoja i obrazovanja.

Kao budući odgajatelj, komuniciranje i djelovanje prema integriranom učenju uz pokret smatram veoma ozbiljnim procesom, kojem svi zajednički trebamo težiti. Edukacija odgajatelja ne smije stati na fakultetskoj razini, već je potrebno kontinuirano usavršavanje i spremnost za nova znanja, za nove generacije. Upravo na taj način odgoj i obrazovanje djece dovodimo na jednu “višu stepenicu” te takvim djelovanjem

omogućavamo rast i razvoj djeteta u cjelovitu, zdravu, sretniju, autonomnu i samo dostojnu osobu.

Integrirano učenje osigurava cjeloviti motorički razvoj kod djece te značajno doprinosi mogućnosti racionalnijeg iskorištavanja dječjih motoričkih potencijala.

Elliott, (1998) učenje djeteta, definira kao nepredvidiv i dinamičan ciklus koji je nepredvidiv, te je potrebno da dozvolimo djeci (uz pedagoško ostvarene uvijete) da sami stvaraju sebi smisljena i bitna znanja te da ih prirodno integriraju, kroz ono što djeca najbolje znaju – igru.

7. LITERATURA

1. Budisavljević, T. (2015). Kako oblikovanjem okruženja razvijati suvremeni kurikulum. *Dijete, vrtić, obitelj*, 21 (79), 26-28. Preuzeto: <https://hrcak.srce.hr/172748> 07.04.2022.
2. Bredekamp, S., Rosegrant, T. (1992). *Reaching Potentials: Transforming Early Childhood Curriculum and Assessment*. New York: National Association for the Education (1-2).
3. Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th ed.). London and New York, NY: Routledge Falmer. Preuzeto : <https://doi.org/10.4324/9780203029053> 4.5.2022.
4. Durden-Myers, E. J., Green, N. R., & Whitehead, M. E. (2018). Implications for promoting physical literacy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37(3), 262–271. Preuzeto : <https://doi.org/10.1123/jtpe.2018-0131> 28.7.2022.
5. Findak, V. (1999). *Metodika tjelesne i zdravstvene kulture*. Zagreb: Školska knjiga, 222.
6. Katavić, P. (2019). Organizacija i planiranje odgojitelja za boravak na otvorenom: akcijsko istraživanje . *Školski vjesnik*, 68. (2.), 551-572. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/234971> 29.5.2022.
7. Kefelja, M. (2019). Diplomski rad.. *Participacija djece u svakodnevnim aktivnostima u dječjem vrtiću*. Sveučilište u Rijeci. Preuzeto : <https://repository.ufri.uniri.hr/islandora/object/ufri:605/datastream/PDF> 4.5.2022.
8. Konestabo, K. (2020). Povezanost suvremene tehnologije i razvoja motoričke pismenosti djece rane i predškolske dobi. Završni rad. Sveučilište u Rijeci, Rijeka.
9. Malaguzzi, L. (1998). History, Ideas, and Basic Philosophy – An Interview with Lella Gandini. U: Edwards, C. P., Gandini, L., Forman, G. (ur.), *The Hundred Languages of Children – The Reggio Emilia Approach, Advanced Reflections*. London: Ablex Publishing, str. 49 – 97.

10. Malašić, A. (2015). Dijete, odgajatelj, arhitekz – partnersko sukonstruiranje prostorno- materijalnoga okruženja dječjega vrtića. *Život i škola*, 61 (1), 123-132. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/152316> 6.6.2022.
11. Malnar, A., Punčikar, S., Štefanec, A. i Vujičić, L. (2012). Poticajno okruženje: izazov za suradnju i istraživanje djece i odraslih. *Dijete, vrtić, obitelj*, 18 (70), 4-7. Preuzeto: <https://hrcak.srce.hr/123762> 07.04.2022.
12. 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. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/159076> 25.7.2022.
13. Martinović, N. (2015). Prirodno okruženje vrtića kao poticaj za razvoj. *Dijete, vrtić, obitelj*, 21 (79), 35-36. Preuzeto: <https://hrcak.srce.hr/172752> 09.04.2022.
14. Miljak, A. (1996). *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja*. Zagreb: Persona. Preuzeto : https://kupdf.net/download/humanisticki-pristup-teoriji-i-praksi-predskolskog-odgoja-miljak_58c7178fdc0d609542339031_pdf 25..2022.
15. Miljak, A. (2000). Zašto su okruženje i ozračje važni u dječjem vrtiću?. *Dijete, vrtić, obitelj*, 6 (22), 4-8. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/182103> 6.6.2022.
16. Miljak, A. (2009). *Življenje djece u vrtiću. : Novi pristupi u shvaćanju, istraživanju i organiziranju odgojno-obrazovnog procesa u dječjim vrtićima*. Zagreb, SM naklada.
17. Miljak, A. i Vujičić, L. (2002). *Vrtić u skladu s dječjom prirodom : dječja kuća*. Rovinj: Grafomat.
18. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. Zagreb, 2014. Preuzeto: <https://mzo.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/nacionalni-kurikulum/nacionalni-kurikulum-za-rani-i-predskolski-odgoj-i-obrazovanje/3478> 6.6.2022.
19. Petrić, V. (2019). Kineziološka metodika u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju. Učiteljski fakultet.

20. Petrić, V. (2021). Osnove kineziološke edukacije. Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet.
21. Petrić, V., Vujičić, L., Peić, M. (2021). The correlation of different physical environments in early education institutions with the level of children's motor achievement development. 9th International Scientific Conference on Kinesiology. Pribavljeno 12.5.2022. sa <https://www.bib.irb.hr/1147570>
22. Petrić, V. (2022). Kineziološke aktivnosti za djecu rane i predškolske dobi: postignuća kineziološke metodike. Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet.
23. Petrović-Sočo, B. (2009). Međuovisnost kurikuluma ranoga odgoja i institucijskoga konteksta. U Bouillet, D. i Matijević, M.(ur.). Kurikulumi ranog odgoja i obveznog obrazovanja (str.185-196).
24. Schäfer, C. (2015). Poticanje djece prema odgojnoj metodi Marije Montessori. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga
25. Slunjski, E. (2001). Integrirani predškolski kurikulum – rad djece na projektima. Zagreb: Mali profesor d.o.o.
26. Slunjski, E. (2008). Dječji vrtić – zajednica koja uči. Zagreb: Spektra Media.
27. Slunjski, E. (2011). Kurikulum ranog odgoja – istraživanje i konstrukcija. Zagreb: Školska knjiga d.d.j
28. Slunjski, E. (2015). Multidisciplinarni pristup kreiranju prostora vrtića kao pretpostavka kvalitetnog odgojno-obrazovnog procesa. *Croatian Journal of Education*, 17 (Sp.Ed.1), 253-264. Preuzet: <https://hrcak.srce.hr/137688> 1.04.2022.
29. Šagud, M. (2015). Komunikacija odgajatelja i djece u igri i strukturiranim aktivnostima. *Školski vjesnik*, 64(1), 91-111 Preuzeto 7.7.2022. s <https://hrcak.srce.hr/143872>
30. Valjan Vukić, V. (2012). Prostorno okruženje kao poticaj za razvoj i učenje djece predškolske dobi. *Magistra Iadertina*, 7 (7), str. 123-132.
31. Vasta, R., Haith, M.M. i Miller, S.A. (1998). Dječja psihologija. Jastrebarsko: Slap.

32. Vujičić, L., Pejić, 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.
33. Vujičić, L., Petrić, K. i Petrić, V. (2020). Utjecaj prostornog okruženja u predškolskim ustanovama na razinu tjelesne aktivnosti djece rane dobi. *Hrvatski športsko medicinski vjesnik*, 35 (1-2), 26-34. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/250196>
34. Vujičić, L., Petrić, V. (2021). *Integrirano učenje uz pokret u ustanovama ranog odgoja*. Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet.
35. Zini, M (2005) Vidi, osluhni, dodirni, okusi, pomiriši i voli. Children in Europe. U: Dijete, vrtić, obitelj. Preuzeto: https://www.researchgate.net/publication/320587965_Prostorno_okruzenje_kao_poticaj_za_razvoj_i_ucenje_djece_predskolske_dobi_27.6.2022.
36. Whitehead, M. (2001). The Concept of Physical Literacy. *European Journal of Physical Education*, 6 (2), 127–138.
37. Whitehead, M. (2010). *Physical literacy: throughout the course of life*. London: Routledge.
38. Whitehead, M. (2013). Definition of physical literacy and clarification of related. *ICSSPE-Journal of Sport Science and Physical Education*, 65 (1), 29-34.