

Analiza zastupljenosti pokreta u alternativnim programima ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

Tomée, Ivona

Master's thesis / Diplomski rad

2023

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:189:132704>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-03-20**



Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U RIJECI
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Ivona Tomée

Analiza zastupljenosti pokreta u alternativnim programima ranog i
predškolskog odgoja i obrazovanja

DIPLOMSKI RAD

Rijeka, 2023.

SVEUČILIŠTE U RIJECI
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI
Diplomski sveučilišni studij Rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Analiza zastupljenosti pokreta u alternativnim programima ranog i predškolskog
odgoja i obrazovanja
DIPLOMSKI RAD

Predmet: Sportski programi

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

Student: Ivona Tomée

Matični broj: 0299010996

U Rijeci, svibanj, 2023.

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

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

Ivona Tomée

Zahvala

Zahvaljujem se mojim roditeljima koji su me redovito podsjećali da pišem diplomski rad te bez obzira na okolnosti nisu gubili vjeru u mene.

Hvala i Nini, i Matei, koje su me motivirale, podržavale i pomagale tijekom studija te tijekom pisanja diplomskoga rada. Hvala vam što ste nekada povlačile dodatno za mene i što ste nebrojeno puta se ponudile za pomoć.

Zahvaljujem se i svojim divnim kolegama na poslu koji bi uvijek znali prepoznati kada mi je potreban zagrljaj i riječ podrške.

I za kraj, najviše se moram zahvaliti profesoru Vilku Petriću. Zaista kada god bih Vam se obratila uvijek sam imala Vašu iznimnu podršku i potpuni angažman. Hvala Vam na strpljenju, susretljivosti i razumijevanju. Izuzetno sam zahvalna da sam upravo Vas imala za mentora, ali i za profesora tijekom studija. Puno sam naučila od Vas.

SAŽETAK

Cilj ovoga rada bio je analizirati zastupljenost pokreta u alternativnim programima ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, odnosno utvrditi razinu zastupljenosti pokreta u alternativnim programima koji se provode u specifičnim ustanovama ranog odgoja u Republici Hrvatskoj te usporediti s razinom zastupljenosti pokreta u redovnom programu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

U istraživanju je korištena metoda analize sadržaja gdje su analizirani kurikulumi dječjih vrtića u kojima se provode Montessori, Waldorf, Agazzi i redovni program, a uz to je i analizirana relevantna literatura. Za utvrđivanje značajnosti razlika između istraživanih kurikuluma korišten je Hi-kvadrat test.

Rezultati su pokazali nejednaku razinu zastupljenosti pokreta između analiziranih kurikuluma u svim izdvojenim elementima zastupljenosti pokreta. Utvrđena je statistički značajna razlika ukupne zastupljenosti pokreta između alternativnih programa i redovnog programa, dok uspoređujući međusobno alternativne kurikulume nije utvrđena statistički značajna razlika u ukupnoj zastupljenosti pokreta. Pokret je značajno više zastupljen u alternativnim kurikulumima u odnosu na redovni kurikulum.

Za alternativne pedagogije pokret je jedan od ključnih segmenata djetetovog razvoja te kao takav je izrazito zastupljen u odgojno-obrazovnome radu. Potrebno je prvo oblikovati vlastitu filozofiju odgoja u kojoj će jedna od temelja biti važnost pokreta. Implementacijom pojedinih specifičnosti iz svakog alternativnog kurikuluma možemo osigurati okolinu u kojoj će dijete imati brojne prilike za kretanjem, a samim time oblikujemo odgojno-obrazovni proces koji njeguje pedagoški pluralizam, kao jedan od temelja kvalitetnog odgojno-obrazovnog sustava.

Ključne riječi: pokret, alternativni kurikulum, dijete, rana i predškolska dob

SUMMARY

The aim of this study was to analyze the representation of the movement in alternative programs of early childhood and preschool education, actually to determine the level of representation of the movement in alternative programs implemented in specific early education institutions in the Republic of Croatia, and to compare it with the level of representation of the movement in the regular program of early childhood and preschool education.

The research was conducted using content method analysis where the curricula of Montessori, Waldorf and Agazzi kindergartens, and regular programs as well. Also while analyzing relevant literature was also used. The Chi-square test was used to determine the significance of the differences between the researched curricula.

The results showed an unequal level of representation of the movement between the analyzed curricula in all elements of the representation of the movement. A statistically significant difference in the total representation of the movement was found between the alternative programs and the regular program, while comparing alternative curricula with each other, no statistically significant difference was found in the total representation of the movement. The movement is significantly more represented in alternative curricula compared to the regular curriculum.

For alternative pedagogies, movement is one of the key segments of a child's development, and as such it is prominently represented in educational work. It is first necessary to form one's own philosophy of education, in which one of the foundations will be the importance of movement. By implementing individual specifics from each alternative curriculum, we can provide an environment in which the child will have numerous opportunities to move, and thus shape an educational process that nurtures pedagogical pluralism, as one of the foundations of a quality educational system.

Key words: movement, alternative curriculum, child, early and preschool age

SADRŽAJ

1. UVOD.....	1
1.1. Tjelesna aktivnost u odgojno-obrazovnom sustavu	3
1.2. Pokret u ustanovi ranog odgoja.....	6
2. ALTERNATIVNI KURIKULUMI RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA	9
2.1. Montessori pedagogija	10
2.2. Waldorf pedagogija.....	11
2.3. Freinetova pedagogija	12
2.4. Agazzi metoda.....	13
2.5. Reggio pedagogija.....	14
2.6. Situacijski pristup.....	15
3. PREGLED DOSADAŠNJIH ISTRAŽIVANJA ZASTUPLJENOSTI POKRETA U ALTERNATIVNIM KURIKULUMIMA RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA.....	17
4. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA.....	21
4.1. Cilj i hipoteze istraživanja.....	21
4.2. Predmet istraživanja	21
4.3. Varijable istraživanja i protokol istraživanja	22
5. REZULTATI.....	25
6. RASPRAVA.....	34
7. ZAKLJUČAK.....	39
8. LITERATURA	42
9. PRILOZI.....	50

1. UVOD

Pokret, odnosno kretanje jest mišićna aktivnost koja označava biotičku potrebu čovjeka koja mu je neophodna za život (Petrić, 2021). Ono je prirodna i cjeloživotna aktivnost koju treba poticati od rođenja (Jones i Okely, 2011). Pokret predstavlja preduvjet za bolju kvalitetu života i temelj je odrastanja svakog djeteta (Petrić, 2022) jer utječe na cjelokupni razvoj djeteta uključujući kognitivni, komunikacijski i socioemocionalni aspekt razvoja (Sollerhed i sur., 2021). Pokret aktivira mnoge mentalne sposobnosti, povezuje i uspostavlja nove informacije i iskustva u neuronskoj mreži te predstavlja važnu ulogu i utjecaj pri iskazavanju znanja i razumijevanja (Vujičić, Peić i Petrić, 2020).

Kod djeteta pokret je naglašen od samog rođenja (Vujičić i Petrić, 2021), odnosno dijete pokretima i osjetilnim iskustvom prima podražaje iz svojega okruženja čime se stvaraju neuronske veze u mozgu što dovodi do učenja (Hannaford, 2007). Pokret je izravno povezan s razvojem mozga te ima veliku ulogu u procesu učenja, točnije pokret znatno utječe na stvaranje sinapsi u dječjem mozgu (Jensen, 2005), stoga je izrazito važno stvarati uvjete u kojima se dijete može prirodno kretati (Ali i sur., 2021). Kada se djeca kreću i koriste mišićnu aktivnost, mozak automatski zahtijeva manje energije i funkcionira efikasnije (Hannaford, 2007).

Rezultati brojnih recentnih istraživanja o tjelesnoj aktivnosti i pokretu djeteta pokazuju važnost i dobrobit pokreta u ranom djetinjstvu (Sollerhed i sur., 2021; Lu i Montague, 2016; Senol, 2021; Díaz-Quesada i sur., 2022; Wang, 2022; Sollerhed, 2022). Prema Vujičić i Petrić (2021) dobrobit pokreta za dijete rane i predškolske dobi može se kategorizirati u tri područja: zdravstveno, psihološko i socijalno (Prikaz 1).

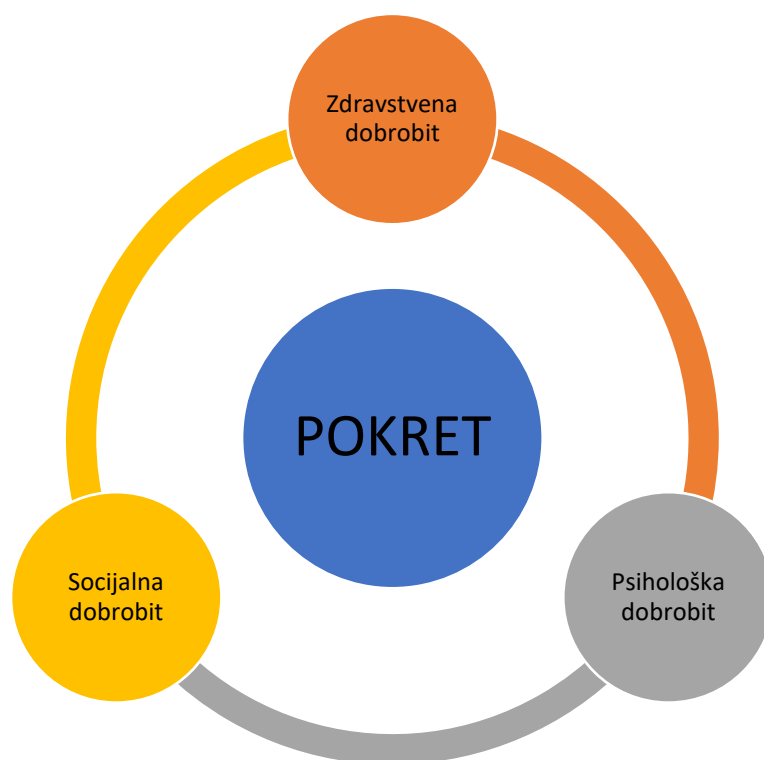
Zdravstvena dobrobit pokreta kod djece očituje se u poticanju pravilnog rasta i razvoja, kao i u prevenciji bolesti (Vujičić i Petrić, 2021). Značajno utječe na zdravi razvoj organskog sustava, kardiometaboličko zdravlje, regulaciju krvnog tlaka, razvoj kostiju i mišića te održavanje zdrave tjelesne težine (Senol, 2021).

Psihološka dobrobit pokreta prepoznaje se kroz stvaranje pozitivnih raspoloženja, smanjene razine tjeskobe i povećano samopoštovanje (Wang, 2022). Osim toga,

kretanjem se poboljšava protok krvi u mozgu što rezultira psihološkim dobrobitima poput boljeg razmišljanja i razvoja mentalnih sposobnosti (Petrić, 2021).

Uključivanjem djeteta u društvo može se sagledati socijalna dobrobit pokreta, odnosno uvjerenja djetetove društvene okoline o pokretu iznimno utječu na djetetov pristup pokretu. Dakle, ukoliko je dijete okruženo roditeljima, odgajateljima, vršnjacima koji imaju pozitivno razmišljanje o pokretu, te vrijednosti će se prenijeti i na dijete (Vujičić i Petrić, 2021). Pokretom se dijete uključuje u vršnjačke grupe čime se socijalna dobrobit očituje kroz razvoj suradnje, tolerancije prema različitosti te učenje socijalne odgovornosti prema vršnjacima u grupi (Vitulić, 2017).

Prikaz 1. Osnovne dobrobiti pokreta za dijete (Vujičić i Petrić, 2021)



Opisane dobrobiti pokreta za dijete nam ukazuju koliki značaj i važnost kretanje ima za dijete. Kretanje djetetu omogućuje da istražuje okolinu, da stupa u komunikaciju s vršnjacima i odraslima, da stječe nove spoznaje i iskustva što dovodi

do povezivanja djeteta sa svojom neposrednom okolinom te samim time do boljeg razumijevanja fizičkog i društvenog svijeta koji ga okružuje (Hannaford, 2007). Djeca su aktivnija u procesu učenja kada se kreću i sudjeluju u aktivnoj igri, za razliku od pasivnog sjedenja i minimalnog korištenja vlastitog tijela pri sudjelovanju u aktivnostima (Alharbi i Alzahrani, 2020).

Prema svemu navedenom vidljiva je izrazita značajnost pokreta za dijete, stoga je potrebno njegovati i poticati tjelesnu aktivnost kod djeteta od najranije dobi (Vujičić i Petrić, 2021), kako bi se izbjegle negativne posljedice na zdravlje djeteta (Petrić, Holik, Blažević i Vincetić, 2019).

1.1. Tjelesna aktivnost u odgojno-obrazovnom sustavu

O tjelesnoj aktivnosti u odgojno-obrazovnom sustavu se u posljednjih desetak godina počelo značajnije promišljati, odnosno došlo je do intenzivnog razvoja kineziološke edukacije – znanosti „*koja proučava zakonitosti upravljanja procesom vježbanja u odgoju i obrazovanju i posljedice tih procesa na ljudski organizam.*“ (Petrić, 2021:17). Kineziološka edukacija fokusira se na skup metodološki povezanih sustavnih spoznaja i prijenos istih kroz obrazovanje na visokoškolskim ustanovama, a djeluje putem kinezioloških metodika na svim razinama obrazovanja (Petrić, 2021).

Iz znanstvenih i stručnih spoznaja kineziološke metodike proizlaze kineziološke aktivnosti u odgoju i obrazovanju koje čine različite vrste organiziranog tjelesnog vježbanja za djecu (Petrić, 2021). Kineziološka aktivnost, a samim time i tjelesna aktivnost, ključna je za poticanje i osiguravanje motoričke pismenosti kod djece radi njihovog optimalnog rasta i razvoja.

Kada sagledavamo tjelesnu aktivnost u odgojno-obrazovnom sustavu od iznimne je važnosti da se pokret shvaća kao ključan segment odgojno-obrazovnog procesa. Naime, pokret je biotička potreba djeteta koju dijete najbolje ispunjava kroz integrirano učenje što je i u njegovoj prirodi (Petrić, 2021). Biotička potreba se odnosi na prirodne oblike kretanja koji predstavljaju temelj usvajanja ostalih motoričkih znanja (Sekulić i Metikoš, 2007). Upravo iz navedenih razloga važno je da se pokret potiče u odgojno-obrazovnom procesu od najranije dobi jer je on vrlo značajan za

optimalan rast i razvoj svakog djeteta (Petrić, 2021). Osim toga, s obzirom na značajan udio vremena koji djeca provode u ustanovama za rani odgoj, kvaliteta okoline i mogućnosti kretanja od izuzetne su važnosti za optimalan zdravstveni razvoj djeteta (Veldman, Stanley, Okely i Jones, 2018).

Poticanjem tjelesne aktivnosti u odgojno-obrazovnom procesu doprinosi se pravilnijem rastu i razvoju djeteta te se ujedno prevenira mogućnost pojave teškoća i bolesti (Petrić, 2021). Tjelesnom aktivnošću u odgojno-obrazovnom procesu osigurava se zdrav razvoj organskih sustava, kostiju i mišića, kardiovaskularnog sustava, ali i smanjuje se razina tjeskobe i depresije (Senol, 2021). Kada su djeca tjelesno aktivna tada se utječe na njihovo pravilnije držanje tijela, potiču se higijenske navike, pravilnija prehrana te se povećava potreba za većom aktivnošću tijekom slobodnog vremena (Petrić, 2021).

Ono na što bi posebno trebalo obratiti pažnju kod tjelesne aktivnosti djece u odgojno-obrazovnom procesu jest da djeca budu što više tjelesni aktivna na otvorenom prostoru, u prirodi (Petrić, 2021). Djeca koja provode više vremena vani tjelesni su aktivnija od one koja provode manje vremena na otvorenom (Hinkley i sur., 2008). Djecu se treba poticati da se „vraćaju“ prirodi jer time se pridonosi poticanju ekološke svijesti kod djece, napretku antropoloških obilježja i aerobnih sposobnosti, ali posebice se utječe na povećanje ukupne tjelesne aktivnosti (Petrić, 2021). Tjelesna aktivnost djece veća je u prirodnom okruženju jer ono pruža izazovniju fizičku okolinu, poput staza, brežuljaka, skliske površine i sl. (Fyfe-Johnson i sur., 2019).

U odgojno-obrazovnom sustavu, točnije u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, osim odgajatelja, vrlo važnu ulogu imaju i roditelji u području tjelesne aktivnosti djeteta (Petrić i sur., 2019). Podrška roditelja može povećati tjelesnu aktivnost djeteta, odnosno poboljšanje roditeljske samoučinkovitosti i roditeljskog stila jedan je od ključnih pristupa za pozitivni utjecaj na djetetovu tjelesnu aktivnost (Xu, Wen i Rissel, 2015). Odgajatelji i roditelji zajednički ostvaruju partnerstvo i zbog toga je iznimno bitno uključivati roditelje u odgojno-obrazovni proces. Odgajatelji kao stručnjaci imaju ulogu podučiti roditelje o značaju tjelesne aktivnosti djeteta te im ukazati na važnost da budu primjer svojoj djeci kada je u pitanju kretanje (Petrić, 2021).

Ono što je svakako sve više prisutno u odgojno-obrazovnim sustavima jest digitalizacija, stoga je i poželjno povezati tjelesnu aktivnost i tehnologiju koja je sada sastavni dio dječje svakodnevnice (Petrić, 2021). Povezivanjem suvremene tehnologije i tjelesne aktivnosti obogaćuje se odgojno-obrazovni rad, uključuje se više djetetovih osjetila, a i utječe se na motivaciju djece što je jedan od važnih čimbenika tjelesne aktivnosti (Petrić, 2022). Tehnologija ima brojne prednosti te zapravo treba sagledati na koji način iskoristiti određene prednosti koje nam pruža za poticanje tjelesne aktivnosti kod djece (Petrić, 2021).

Međutim, u svemu navedenome odgajatelj je ključna osoba u odgojno-obrazovnom sustavu koja ima ulogu poticanja i njegovanja tjelesne aktivnosti kod djece. Navedeno podupiru i rezultati istraživanja autora Boz, Altunsöz i Altinisik (2022) koji pokazuju da su aktivnosti koji provode odgajatelji ključne za povećanje razine tjelesne aktivnosti djece rane i predškolske dobi. Iz tog razloga izuzetno je važno osigurati i odgovarajuću profesionalnu i stručnu podršku odgajateljima u vidu edukacije i profesionalnog razvoja (Petrić, 2021). Ispitvanjem studenata, budućih odgajatelja u Norveškoj pokazalo se da studenti već tijekom prve godine studija iskazuju vrijednosti koje su u skladu s važnošću tjelesne aktivnosti djece u sklopu odgojno-obrazovnog sustava, a na višim godinama studija postaju još svjesniji svoje uloge u poticanju tjelesne aktivnosti djeteta (Sæle, Akslen i Halsnes, 2017). Ovi rezultati upućuju na neophodnost kvalitetnog obrazovanja i edukacije odgajatelja, odnosno stručnjaka.

Odgajatelj je stručnjak od kojeg se očekuje da kreira okolinu u kojoj dijete ima priliku biti tjelesno aktivno i time razvijati motoričku pismenost. Osim toga, iznimno je važno kakav stav odgajatelj ima prema tjelesnoj aktivnosti. Svojim djelovanjem i stavom treba afirmirati važnost kretanja djece i njihovu aktivnu prirodu pri čemu će i djeca usvajati takve vrijednosti (Petrić, 2021).

1.2. Pokret u ustanovi ranog odgoja

Prethodno je istaknuto kakav značaj i dobrobit ima pokret za dijete u ranoj dobi, a jedan od ključnih dionika u poticanju djece na kretanje, kao i stvaranje uvjeta za integraciju pokreta jest ustanova ranog odgoja, odnosno dječji vrtić.

Naime, brojna istraživanja ukazuju na problem povećane razine sedentarnosti djece, smanjene razine tjelesne aktivnosti te sve većeg broja pretilih djece u predškolskoj dobi (WHO, 2022). Međutim, sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja ima ključnu ulogu u poticanju tjelesne aktivnosti djece, kao i u prevenciji sedentarnosti i pretilosti u predškolskoj dobi (Lu i Montague, 2016). S obzirom da sve veći broj djece boravi duži vremenski period u ustanovama ranog odgoja uključivanjem pokreta u odgojno-obrazovni proces može se utjecati na promicanje tjelesne aktivnosti djece i prevenciju pretilosti u ranoj i predškolskoj dobi (Ali, McLachlan, Mugridge i suradnici, 2021). Istraživanje grupe autora Pate, McIver, Dowda, Brown i Addy (2008) pokazalo je da je tjelesna aktivnost djece rane dobi u visokoj korelaciji s njihovim boravkom u ustanovama ranog odgoja. Čak je i utvrđeno da institucijsko okruženje ima veći utjecaj na tjelesnu aktivnost djeteta nego dob i spol djeteta. Navedeni podaci upućuju na iznimnu važnost poticanja pokreta u ustanovama ranog odgoja, a pogotovo iz razloga jer sve veći broj djece pohađa programe ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Tandon i su., 2018). Da ustanove ranog odgoja imaju veliku mogućnost utjecaja na poticanje kretanja djece i stvaranje navika istih potvrđuje i istraživanje autora Vujičić, Petrić i Petrić (2020) gdje se uvidjelo da poticajno organizirano prostorno okruženje u ustanovi ranog odgoja povoljno utječe na razinu tjelesne aktivnosti djece.

Važnost pokreta u ustanovi ranog odgoja prepoznaju i svjetski kineziolozi koji su na *Global Forum for Physical Education Pedagogy* (2016, prema Petrić, 2021) istaknuli kako se pokret treba postaviti kao temelj odgojno-obrazovnog procesa, kao i usmjeravati odgojno-obrazovni proces prema zdravlju djece. Pokret kao važan dio ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja prepoznaje se i europskim dokumentima gdje se naglašava podizanje opće svijesti o cjeloživotnoj, društvenoj i obrazovnoj

vrijednosti tjelesne aktivnosti, odnosno vrijednosti pokreta kao ključne sastavnice djetetove tjelesne aktivnosti (Europska komisija/EACEA/Eurydice, 2013).

Kakvu ulogu institucijski kontekst ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja ima na razinu kretanja djeteta pokazuje istraživanje koje je provedeno u Španjolskoj s djecom rane dobi. Dakle ispitivala se razina tjelesne aktivnosti u periodu boravka u vrtiću i u periodu boravka izvan vrtića. Rezultati su pokazali da su djeca bila tjelesni aktivnija za vrijeme boravka u vrtiću, čime se zaključuje da vrtić ima veliku ulogu u poticanju kretanja djece (Díaz-Quesada i sur., 2022).

Ono što je temelj u poticanju kretanja djece u ustanovama ranog odgoja jest povezivanje učenja i kretanja, odnosno ostvarivanje integriranog učenja uz pokret (Vujičić i Petrić, 2021). Integrirano učenje uz pokret temelji se na shvaćanju učenja kao aktivnog procesa gdje djeca uče čineći, odnosno iskustveno, a bogatstvo djetetova iskustva ovisi o uvjetima u kojima se učenje odvija (Slunjski, 2006). Okruženje koje omogućava i podržava integrirano učenje uz pokret osigurava djeci slobodu kretanja u velikom prostoru koji sadrži niz materijala i sredstava pomoći kojih se djeci nudi da prilagođavaju, konstruiraju, istražuju, grade svoju igru i učenje (Miljak, 2009). U takvoj poticajno pripremljenoj okolini djeca se susreću, izmjenjuju dijaloge, pregovaraju, komuniciraju, raspravljaju i zajednički izgrađuju svoje znanje (Slunjski, 2006), a samim time ih se potiče na kretanje i motiviranje na izvođenje motoričkih zadataka što dovodi do učenja kroz pokret (Vujičić i Petrić, 2021). Ovakav način organizacije odgojno-obrazovnog rada u skladu je sa suvremenim pristupom pogleda na dijete koji značajno motivira djecu na kretanje, potiče njihov cjeloviti razvoj, integrirano učenje te ima i zdravstveni učinak (Vujičić, Petrić i Petrić, 2020).

Značaj integracije aktivnosti prepoznaje se i u Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) gdje je istaknuto da različiti segmenti odgojno-obrazovnog procesa trebaju biti integrirani u cjelinu, a ne parcelizirani. To je važno iz razloga jer je učenje djeteta integrirani proces koji nije razdijeljen prema sadržajima ili područjima (Vujičić i Petrić, 2021), a time se prihvaća shvaćanje djeteta kao cjelovitog bića i njegove integrirane prirode učenja (NKRPOO, 2014).

Integracijom pokreta u sve dijelove integriranog kurikulumu (prikaz 2): kineziološki, glazbeni, kreativno-stvaralački, istraživačko-spoznajni i jezično-komunikacijski (Petrić, 2022), doprinosi cjelovitom razvoju djeteta.

Prikaz 2. Dijelovi integriranog kurikulumu u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju (Vujičić i Petrić, 2021)



Integrirajući pokret u odgojno-obrazovni proces poštujemo sve aspekte djetetovog razvoja (Lu i Montague, 2016), oslušujemo njegove potrebe te slijedimo njegove interese.

2. ALTERNATIVNI KURIKULUMI RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA

Jedna od osnovnih obilježja suvremenog odgojno-obrazovnog sustava čini pedagoški pluralizam. Matijević (2010) pojam pedagoškog pluralizma opisuje kao postojanje i djelovanje odgojno-obrazovnih ustanova čiji se proces rada temelji na različitim pedagoškim koncepcijama i filozofijama odgoja. U Republici Hrvatskoj prihvaćanje i implementacija pedagoškog pluralizma u odgojno-obrazovnom sustavu zagovara se još od devedesetih godina 20. stoljeća, pri čemu je ključnu ulogu imao dokument Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece (1991) u kojem se navodi da sadržaji i načini odgojno-obrazovnog rada moraju biti u skladu s pluralističkim shvaćanjem pedagoških ideja i koncepcija. Afirmaciju pedagoškog pluralizma zagovara i Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) koji se temelji na načelima slobode i raznolikosti pri čemu promovira ideje pluralizma i slobode u primjeni pedagoških koncepcija te različite vrste i oblike provođenja programa koji se odnose na cjelokupnu organizaciju odgojno-obrazovnog rada.

Temelj pedagoškog pluralizma čine alternativne pedagoške koncepcije čije su osnovne karakteristike odgoj za slobodu, samostalno djelovanje i poticanje kritičkog mišljenja čime se nastoji da čovjek odgojem postaje humaniji, odgovorniji i bolji (Burić, 2018) te se pojavljuju u prvoj polovici 20. stoljeća kao odgovor na reforme odgojno-obrazovnog sustava (Milutinovic i Zukovic, 2013). Najistaknutiji alternativni pedagoški koncepti su (Prikaz 3):

- Montessori pedagogija
- Waldorf pedagogija
- Freinetovu pedagogija
- Agazzi metoda
- Reggio pedagogija
- Situacijski pristup.

Prikaz 3. Najpoznatije alternativne pedagoške koncepcije



2.1. Montessori pedagogija

Montessori pedagošku koncepciju utemeljila je liječnica Maria Montessori u Italiji početkom 20. stoljeća. Maria Montessori je u radu s djecom s teškoćama uvidjela važnost poticajne okoline za optimalan razvoj djeteta te je osnovala dječju kuću „*Casa dei Bambini*“ gdje je u odgojno-obrazovnom radu naglasak bio na promatranju djece i poticajno oblikovanom okruženju (Seitz i Hallwachs, 1997).

Svoju teoriju temelji na konstruktivizmu, odnosno polaznu osnovu čini dijete koje aktivno gradi svoje znanje uz odgajatelja koji stvara poticajnu razvojnu okolinu (Aljabreen, 2020). U skladu s navedenim, dva ključna segmenta koji opisuju

Montessori pedagogiju su dijete i njegov razvoj te poticajno pripremljena okolina (Bašić, 2011).

Da bi se osigurao optimalan razvoj djeteta važno je omogućiti mu slobodno kretanje te ga pustiti da kroz vlastitu aktivnost gradi svoje znanje. Pri tome ključnu ulogu ima odgajatelj koji promatra dijete, prati njegov razvoj i njegove interese (Bašić, 2011). Promatranjem dječje aktivnosti Maria Montessori uočila je senzibilna razdoblja kroz koja djeca prolaze, a odnose se na period posebne osjetljivosti za stjecanje određenih sposobnosti. Iako se svako dijete razvija individualno, ipak sva djeca prolaze kroz ista senzibilna razdoblja, a na odraslima i odgajateljima je da prepoznaju karakteristike pojedinog senzibilnog razdoblja te ih uvažaju kroz odgojno-obrazovni rad (Aljabreen, 2020).

U poticajno pripremljenoj okolini djeca se mogu slobodno i neovisno kretati (Kocabas i Bavli, 2022). Djeca sama biraju aktivnosti kojima će se baviti te spontano komuniciraju s materijalima i ostalom djecom; nema potrebe za uključivanjem odgajatelja u aktivnosti (Lillard, 2020). Svi materijali i pribori lako su dostupni djeci te su raspoređeni u različite teme, kao npr. jezik, matematika, zemljopis i sl. Maria Montessori je osmislila poseban materijal koji je najčešće od drva, a osmišljeni su tako da djecu potiču na aktivnost te samostalno ispravljanje grešaka u radu s određenim materijalom (Lillard, 2013).

Maria Montessori se u svome odgojno-obrazovnome radu vodila navedenim segmentima sa ciljem odgajanja slobodne djece koja znaju što rade i što žele raditi (Wentworth i Wentworth, 2013).

2.2. Waldorf pedagogija

Rudolf Steiner je imao drugačije gledište o odgoju od klasične pedagogije, stoga je utemeljio Waldorf pedagogiju koja se temelji na načelu pluralizma, a sama filozofija iste počiva na antropozofiji (Valjan Vukić i Berket, 2018). Antropozofija je duhovna znanost o tijelu, duši i duhu te njihovoj međusobnoj povezanosti (Jagrović, 2007).

Prema antropozofskom gledištu čovjek se rađa tri puta: prvo kao fizičko tijelo, zatim u 7. godini kao eterično tijelo, i u 14. godini kao astralno tijelo (Bezić, 1999); pri čemu Steiner najveće značenje pridaje prvom sedmogodišnjem razdoblju u kojemu se odgoj temelji na uzoru i oponašanju (Jagrović, 2007).

U Waldorfskoj pedagogiji naglasak se stavlja na holistički razvoj djeteta i njegovu slobodu (Aljabreen, 2020), gdje se odgoj odvija prema paradigmi: glava – srce – ruke čime se poštuje i potiče cjeloviti razvoj djeteta (Bezić, 1999).

U odgojno-obrazovnom radu cilj je da djeca uče putem iskustva te da se kroz priču, pjesmu, kvalitetne materijale i odgajatelja kao dobrog modela učenja stvore uvjeti za poticanje fizičkog razvoja, razvoja jezika i znatiželje što predstavljaju temelje za kasniji razvoj mišljenja i mašte (Aljabreen, 2020). Pri tome ključnu ulogu ima umjetnost jer ona jača duhovnost i osjeća djeteta (Mavrellos i Thanasis, 2020).

U Waldorfskim vrtićima glavne aktivnosti su crtanje, slikanje, sviranje i pjevanje te euritmija – umjetnost izražavanja i pokreta. Osim toga, djeca pletu, obrađuju drvo, uvezuju knjige, obrađuju vrt i slično (Jagrović, 2007). U odgojno-obrazovnom radu igra ima veliku ulogu jer potiče djetetov duhovni razvoj, a u igri dijete koristi prirodane materijale u svojem izvornom obliku (Mavrellos i Thanasis, 2020).

2.3. Freinetova pedagogija

Cilj pedagogije Celestina Freineta jest osiguravanje uvjeta i mogućnosti za optimalan razvoj svakog djeteta u sklopu zajednice kojoj će služiti te koja će mu biti podrška u poticanju njegovog razvoja (Jagrović, 2007). Zagovornici Freinetove pedagogije stavljaju veći naglasak na djetetov samorazvoj u procesu učenju, više su usmjereni na razvoj djetetovih društvenih vještina i interakcije u sklopu demokratske strukture te u odgojno-obrazovnom radu proces učenja djece se temelji na njihovim interesima i iskustvu (De Bilde i sur., 2013).

Važan segment Freinetove pedagogije čini rad, odnosno on je smatrao da bi rad trebao biti u središtu aktivnosti djeteta jer tada djeca prepoznaju potrebu za radom kao osnovnu potrebu svih ljudi. Osim toga, posebno se potiče suradnja, rad na zajedničkim

projektima, demokratski odnosi, učenje istraživanjem te slobodan izbor (Jagrović, 2007).

2.4. Agazzi metoda

Agazzi metodu utemeljile su sestre Rose i Caroline Agazzi zajedno s njihovim učiteljem Pietrom Pasqualijem (Matijević, 2010). Neke od značajki ove metode su učenje djece prema njihovim interesima, korištenje pristupačnih materijala u odgojno-obrazovnom radu, toplo i emocionalno okruženje u kojem bi odgajatelji trebali imati majčinski instikt te poticanje jezičnosti i komunikacije kroz pjevanje i tjelesni ritam (Hidalgo-Baz, 2020). Prema Agazzi metodi dječji vrtić se zamišlja kao jedna velika obitelj u kojoj odgajatelj ima značajnu ulogu, ponajviše kroz pružanje „majčinske“ ljubavi i topline. Idealan odgajatelj bi trebao biti fizički zdrav, dobro poznavati samoga sebe, imati osobno dostojanstvo, voditi računa o čistoći prostorije, pripremi i nadzoru opreme i materijala te bi trebao biti smiren, strpljiv i nježan (Gardani, 2012b).

Kao i Maria Montessori, sestre Agazzi su razvile svoju odgojnu metodu temeljenu na neposrednom iskustvu djeteta. Prema njima, aktivnost djeteta bi trebala biti u središtu odgojno-obrazovnog rada, a okolina u kojoj dijete gradi svoju aktivnost treba biti jednostavna i sadržavati materijale iz svakodnevnog života (Capobianco, 2021).

U djetetovoj okolini treba prevladavati obiteljska atmosfera u kojoj djeca osjećaju ljubav i prihvaćanje (Hidalgo-Baz, 2020). Fizičko okruženje u kojem dijete boravi strukturirano je na način da je dijete stalno u pokretu, odnosno okruženje je osmišljeno tako da djetetovo kretanje kroz prostor ima smisla te da ga se spontano i prirodno potiče na kretanju i bavljenje različitim sadržajima (Gardani, 2012a). Ovako organizirano okruženje u kojem je prisutna visoka razina privrženosti, ljubavi, empatije i topline, kao i prostrano okruženje koje djetetu daje prilike za slobodnim kretanjem, utječe na sklad i suradnju među djecom (Hidalgo-Baz, 2020).

Još jedno stajalište koje dijele Maria Montessori i sestre Agazzi odnosi se na red u prostoriji. Sestre Agazzi su isticale da je red temeljan jer djecu potiče na produktivnost, stvaranje navika urednog života (Valentini i Troiano, 2017) te dijete samostalno

kontrolira prostorno okruženje, djeluje svjesno i propisno čime se utječe na njegovu moralnu slobodu (Gardani, 2012b).

Ujedno važno je naglasiti da se prema Agazzi metodi izuzetno potiče i poštuje suradnja i partnerstvo s roditeljima jer se učenje djece ne odvija samo u odgojno-obrazovnoj ustanovi nego se ono nastavlja i kod kuće u sklopu obitelji. Iz tog razloga se potiče partnerstvo vrtića i roditelja te njihovo što češće sudjelovanje u projektima koje vrtić provodi (Hidalgo-Baz, 2020).

2.5. Reggio pedagogija

Reggio pedagogija globalno ima sve značajniji utjecaj u ranom odgoju i obrazovanju. Odgojno obrazovni rad koji je u skladu s osnovnim principima Reggio pristupa predstavlja izvor inspiracije velikom broju odgajatelja iz cijeloga svijeta (Emerson i Linder, 2021).

Reggio pedagogija temelji se na teoriji Vigotskog, točnije na sociokonstruktivizmu prema kojemu djeca sukonstruiraju svoje znanje kroz interakciju s ljudima i okolinom (Dodd-Nufrio, 2011). Kroz socijalne interakcije s odraslima, djetetu se omogućuje prelazak na razinu mogućeg razvoja, odnosno prelazak s razine trenutnog razvoja, na razinu gdje ono želi biti (Vasta, Haith i Miller, 2005). Upravo iz tog razloga važno je kakav pristup ima odgajatelj prema djetetu, odnosno u Reggio pedagogiji ključan je pozitivan pogled na dijete i djetinjstvo. To podrazumijeva razumijevanje djeteta kao individue koja se želi povezati s drugima, biti aktivna u vlastitom učenju i ostvariti odnos sa svojom okolinom (Dodd-Nufrio, 2011). Na taj način vidimo dijete koje u sebi krije bogat potencijal i mogućnosti, a samim time cilj Reggio pristupa je da u svakom djetetu vidimo što ono može, zna i razumije (Batistič Zorec, 2016).

Ustanova u kojoj se provodi Reggio pedagogija predstavlja sustav komunikacije i odnosa, odnosno ona se sagledava kao živi organizam čiji su dijelovi, tj. djeca, odrasli i prostor povezani u cjelinu (Petrović-Sočo, 2011). Cilj Reggio pristupa je stvoriti

ustanovu u kojoj je prisutno istraživanje, učenje i samoevaluacija, dok sudionici ovih procesa – djeca, roditelji, odgajatelji i ostali; zajedno surađuju i unaprjeđuju svoje odnose (Atabey, 2020). Suradnja među djecom se ostvaruje i kroz provedbu projekata u sklopu odgojno-obrazovnog rada gdje se djeca bave određenom temom koja je u sklopu njihovog interesa, a to uključuje istraživanje, postavljanje pitanja, iznošenje argumenata (Rigatti, 2000). Pri tome, veliki naglasak se stavlja na uređenje prostora, slušanje djeteta te dokumentiranje djetetove aktivnosti (Atabey, 2020). Točnije, nakon pripreme bogate okoline s raznim materijalima i brojnim poticajima koji stvaraju prilike za učenje, odgajatelji promatraju i slušaju djecu kako bi razumjeli način na koji djeca uče i razvijaju svoju aktivnosti. Postavljanjem poticajnih pitanja odgajatelji otkrivaju djetetove hipoteze i teorije. Zatim dokumentiraju dječju aktivnost te bilježe svoja zapažanja koja dijele s ostalim odgajateljima sa ciljem unapređenja vlastitog odgojno-obrazovnog rada, ali dokumentaciju koriste i u radu s djecom kako bi ona osvijestila svoj proces učenja te kako bi se rezultat njihova učenja učinio vidljivim što ih potom potiče na razmišljanje i komentiranje (Atabey, 2020).

Ono što je još Reggio pedagogiju čini posebnom jest to što se teorija i praksa isprepliću, povezuju se teorijska stajališta s praktičnom organizacijom sustava. Dakle, to nije samo implementacija teorije, već teorija nadopunjuje praksu te praksa nadopunjuje i gradi teoriju (Miljak, 2005).

2.6. Situacijski pristup

Začetnik pedagogije situacijskog pristupa je Jürgen Zimmer te je glavno polazište njegovog pristupa povezanost obrazovanja i života. Drugačije rečeno, dijete stječe znanje kroz životne situacije rješavajući probleme i izazove s kojima se susreće u određenoj situaciji te samim time ga se potiče da samostalno vodi osoban život (Katić, 2008).

Neke od vrijednosti koje su dio situacijskog pristupa su djeca kao subjekti učenja, ekološka osviještenost i demokratski odnosi (Gotovina, 1998), odnosno djecu se potiče da u životnim situacijama djeluju autonomnije, kompetentnije i solidarnije. Podupire

se razvoj djetetovog samopouzdanja, ravnopravni odnos između odgajatelja i djeteta, dijete prihvaća odgovornost koju ima prema sebi i okolini te izgrađuje moralni identitet (Gotovina, 1998). Odgojno-obrazovni rad se ne provodi samo u vrtiću, nego odgajatelji omogućuju djeci stvarne životne situacije u kojima djeca mogu donositi odluke bez utjecaja odraslih. Na taj način djeca postaju svjesna da njihove ideje pridonose oblikovanju njihovog društvenog okruženja (Haberkorn, 2010). Ovim pristupom djeca uče svladavati životne situacije s kojima se susreću u tom trenutku, dakle odgojno-obrazovni rad se ne planira, već je fleksibilan i povezan s određenom životnom situacijom (Petrović-Sočo, 1997).

3. PREGLED DOSADAŠNJIH ISTRAŽIVANJA ZASTUPLJENOSTI POKRETA U ALTERNATIVNIM KURIKULUMIMA RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA

Pregledom dostupne strane i domaće literature o zastupljenosti pokreta u alternativnim kurikulumima ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja da se naslutiti kako je ovo područje nedovoljno istraženo te kako ne postoji veliki broj provedenih istraživanja na ovu temu. Uz to, valja nadodati da osim izrazito malog broja provedenih istraživanja, nedostaju i radovi na temu alternativnih kurikuluma u predškolskom odgoju u teorijskom okviru. Točnije rečeno, postoji neznatan broj teorijskih znanstvenih radova koji se bave temom alternativnih kurikuluma u predškolskom odgoju. Ona istraživanja i teorijski radovi koji se mogu pronaći najčešće su vezani uz Montessori, Waldorf i Reggio pedagogiju, dok se o razini zastupljenosti pokreta u ostalim alternativnim kurikulumima, poput Freinetove pedagogije, situacijskog pristupa, Agazzi pedagogije i sl. ne može pronaći gotovo niti jedan znanstveni rad.

Proučavajući literaturu možemo uočiti da se zastupljenost pokreta u alternativnim kurikulumima više istražuje u sustavu osnovnoškolskog obrazovanja, ali i dalje nedovoljno. Ovo ukazuje na slabu istraženost ove relevantne teme te bi zapravo to trebao biti poticaj za daljnje istraživanje i proučavanje, pogotovo u području ranog i predškolskog odgoja obrazovanja.

Usprkos neistraženosti razini zastupljenosti pokreta u alternativnim kurikulumima ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, mogu se izdvojiti poneki znanstveni radovi koji su se dotakli ove konkretne teme.

Svakako je vrijedno naglasiti istraživanje autora Pate, O'Neill, Byun, McIver, Dowda i Brown (2014) gdje se uspoređivala razina tjelesne aktivnosti djece u redovnom programu i Montessori programu. I sami autori su naglasili kako je ovo prvo ovakvo istraživanje koje je nastojalo opisati razinu tjelesne aktivnosti djece u

Montessori programu, što nam jasno daje do znanja koliko je tjelesna aktivnost slabo istražena u alternativnim programima. Dakle, svrha ove studije je bila usporediti razine tjelesne aktivnosti djece koja pohađaju Montessori predškolske ustanove i razine tjelesne aktivnosti djece koja pohađaju redovni program ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, koristeći akcelerometriju kao mjeru tjelesne aktivnosti. Djeca su nosila akcelerometre na elastičnom pojasu na desnom kuku 5 uzastopnih dana te se pokazalo da tijekom vremena provedenog u vrtiću djeca koja su pohađala Montessori program akumulirala su više razine tjelesne aktivnosti u odnosu na djecu koja pohađaju redovni program. Ovime se zaključuje da su djeca koja pohađaju Montessori programe fizički aktivnija od djece koja pohađaju redovne programe. Autori ističu da je mogući razlog tome što je prostor u Montessori programu strukturiran tako da potiče djecu na kretanje, odnosno prostorije su velike i otvorene te sadrže materijale koje potiču djecu na aktivnost i kretanje. Prema autorima Garmaz i Tomašević (2018) Montessori materijali trebaju ispunjavati određene kriterije, točnije oni trebaju biti dostupni, poticati aktivnu djetetovu djelatnost te biti primjereni dječjima potrebama i sposobnostima. Ovi navedeni kriteriji su djelomično jedni od razloga zbog čega su djeca u Montessori programu tjelesni aktivnija u odnosu na djecu u redovnom programu.

Gotovo slično istraživanje provela je grupa autora Byun, Blair i Pate (2013) gdje se uspoređivala razina sedentarnosti u Montessori programu i redovnom programu koristeći isti instrument istraživanja, točnije koristeći akcelometre. Kao i u prethodnom istraživanju, djeca koja su pohađala Montessori program su bila tjelesno aktivnija, odnosno imala su nižu razinu sedentarnosti. Ono što se još uočilo u sklopu ovog istraživanja jest da su djeca koja pohađaju Montessori program imala nižu razinu sedentarnosti i nakon boravka u vrtiću, što moguće ukazuje na utjecaj Montessori pristupa na aktivnost djece i izvan vrtića.

Pregledom dosadašnjih istraživanja mogu se jedino istaknuti iznad navedena dva istraživanja koja nam ukazuju na razinu zastupljenosti pokreta u jednom od alternativnih programa, točnije u Montessori programu. Međutim, valja istaknuti i

sljedećih nekoliko istraživanja kojima se nije konkretno istraživala zastupljenost pokreta, ali se prepoznaje važnost pokreta u istima.

Primjerice u istraživanju koje su proveli Rusănescu, Sora i Stoicescu (2018) prikazana je komparativna analiza alternativnih, redovnih i inkluzivnih programa prema organizacijskom, kurikularnom i didaktičkom aspektu koji vrijede za nastavni proces tjelesne i zdravstvene kulture. Istraživanje je pokazalo da bi implementacijom određenih aspekata alternativnih pristupa pridonijelo kvaliteti nastave tjelesne i zdravstvene kulture za djecu s teškoćama zbog korištenja metoda učenja i poučavanja koje su usmjerene na djelovanje djeteta te odgovaraju posebnim odgojno-obrazovnim potrebama djece, pri čemu su ona aktivnije uključena i svjesnija.

U istraživanju koje je provela autorica Stowell (2014) uspoređuju se Waldorf i Reggio pristup odgoju i obrazovanju. U istraživanju naglasak nije stavljen na pokret, međutim u određenom kontekstu spominje se pokret kao važan dio, konkretno, Waldorf pedagogije. Autorica je u dva waldorfska i dva Reggio vrtića provela tjedan dana kako bi opisala i vrednovala ciljeve i djelovanje navedenih pristupa. Pri tome, je istaknula kako oba Waldorf vrtića u kojima je boravila nastoje uključiti pokret u svakodnevne aktivnosti, a kao primjer navodi uključivanje pokreta u jutarnji krug. Za vrijeme jutarnjeg kruga pokret i imitacija su usmjereni na pjesme i rime, pričanje narodnih priča i poezije te igru prstima.

Da je pokret važan dio Waldorf pedagogije pokazuje i istraživanje koje je provela autorica Sobo (2015) gdje je promatranjem djece u predškolskim i školskim Waldorf ustanovama te intervjuiranjem učitelja i ostalog osoblja htjela prikazati Waldorf pedagogiju kao primjer dobre prakse u implementaciji pokreta u aktivnost djeteta. U istraživanim Waldorf ustanovama učitelji potiču djecu na pokret, odnosno nastoje pripremiti takvu okolinu i poticaje koji uključuju dječje udove, i to kroz aktivnosti rezanja mrkve, šivanja, miješenje tijesta, vrtlarenja, kopanja... Uključivanje djeteta u takve aktivnosti utiskuje dobre navike u djetetovo fizičko tijelo, istovremeno omogućuje djeci da u potpunosti razviju proprioceptivne sposobnosti, vještine povezane s ravnotežom, te grubu i finu motoriku.

Stavljanje naglaska na poticanje razvoja fine motorike prisutno je i u Montessori pristupu što se opisuje u istraživanju učinkovitosti Montessori praktičnih životnih aktivnosti u razvoju fine motorike kod djece predškolske dobi (Bhatia, Davis i Shamas-Brandt, 2015). Rezultati istraživanja pokazali su da Montessori praktične životne aktivnosti imaju značajan učinak na poboljšanje fine motorike djece u vrtiću, odnosno djeca koja su bila izložena Montessori praktičnim životnim aktivnostima bila su uspješnija u varijablama točnosti, brzine i uspostavljene dominacije ruku u zadatku kojim im je dan nakon izloženosti navedenim aktivnostima. Slične rezultate u svojem istraživanju dobili su i autori Rule i Stewart (2002) gdje je potvrđena postavljena hipoteza, odnosno utvrđeno je da korištenjem Montessori materijala koji potiču razvoj fine motorike više se utječe na poboljšanje vještina fine motorike djece, u odnosu na korištenje tradicionalnih aktivnosti za poticanje fine motorike. Dobiveni rezultati navedenih dvaju istraživanja u skladu su i s malim brojem prethodnih studija o učincima Montessori praktičnih životnih aktivnosti na razvoj fine motorike (Prendergast, 1969; Stodolsky i Karlson, 1972).

Pregledom dosadašnjih provedenih istraživanja vidljiva je nedostatna istraženost ovog interesnog područja. Iako nam recentna literatura nalaže da se u alternativnim kurikulumima veliki naglasak stavlja na pokret i tjelesnu aktivnost djeteta, i dalje je ovo područje empirijski nedovoljno istraženo.

4. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

4.1. Cilj i hipoteze istraživanja

Cilj ovoga rada bio je utvrditi razinu zastupljenosti pokreta u alternativnim kurikulumima ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja koji se provode u specifičnim ustanovama ranog odgoja u Republici Hrvatskoj.

Kvalitativnom i kvantitativnom metodologijom želi se istražiti kojoj mjeri i na koji način je pokret zastupljen u alternativnim kurikulumima Montessori pedagogije, Waldorf pedagogije i Agazzi pedagogije te usporediti sa zastupljenošću pokreta u redovnom kurikulumu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

S obzirom na cilj istraživanja, postavljaju se sljedeće hipoteze:

H1: Svi programi imaju podjednaku zastupljenost odgojno-obrazovnih načela usmjerenih na pokret;

H2: Svi programi imaju podjednaku zastupljenost motoričko-kinezioloških sadržaja;

H3: Svi programi imaju podjednaku zastupljenost prostorno-materijalnih varijabli u organizaciji pokreta;

H4: Ne postoji statistički značajna razlika u ukupnoj zastupljenosti pokreta u analiziranim programima.

4.2. Predmet istraživanja

Predmet istraživanja čine alternativni kurikulumi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja koji su prisutni u Republici Hrvatskoj te se provode u određenim ustanovama ranog odgoja. Prema Državnom pedagoškom standardu (2008) to su alternativni odgojno-obrazovni programi koji se temelje na koncepcijama Montessori, Waldorf i Agazzi pedagogije.

Montessori pedagogija se zasniva na filozofiji prirodnog razvoja djeteta gdje dijete svoju okolinu te samog sebe otkriva pokretima i osjetilnim iskustvima, dok je zadaća odgajatelja osigurati primjereno okruženje za poticanje tjelesnog, kognitivnog i socio-emocionalnog razvoja (Garmaz i Tomšević, 2018).

Waldorf pedagogija temelji se na antropozofskim načelima Rudolfa Steinera te stavlja naglasak na slobodu i cjeloviti razvoj djeteta gdje odgajatelj prepoznaje i podržava dječje interese sa ciljem ostvarenja punog dječjeg potencijala (Aljabreen, 2020).

Agazzi pedagogija ističe važnost okoline u kojoj dijete boravi. Drugačije rečeno, okolina treba biti ispunjena ljubavlju i toplinom te prilagođena potrebama i interesima djece, a smatra se da su primarni interesi djeteta pokret i sakupljački instinkt (De Beni, Šimović i Gasparini, 2013).

4.3. Varijable istraživanja i protokol istraživanja

U prvom koraku istraživanja, metodom analize sadržaja, istraženi su internetski izvori kurikuluma, odnosno isključivo oni koji zadovoljavaju kriterij alternativnih kurikuluma ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u ustanovama ranog odgoja Republike Hrvatske. Temeljem navedenog kriterija prepoznata su i izdvojena tri alternativna (pedagoška) kurikuluma: Montessori pedagogija, Waldorf pedagogija i Agazzi pedagogija.

U drugom koraku, analizirani su kurikulumi dječjih vrtića u kojima se provode navedeni alternativni programi. Analizom su se prema kriteriju zastupljenosti pokreta, posebno izdvojili sljedeći elementi: načela odgojno-obrazovnog rada usmjerenog na pokret, motoričko-kineziološki sadržaji i prostorno-materijalna organizacija vezana uz pokret. *Načela odgojno-obrazovnog rada* odnose se na osnovne principe na kojima se temelje određeni alternativni kurikulum, a usko su povezani i s važnošću pokreta. *Motoričko-kineziološki sadržaji* obuhvaćaju niz različitih motoričkih sadržaja koji su prisutni u tjelesnim aktivnostima pojedinih alternativnih kurikuluma. *Prostorno-materijalna organizacija* podrazumijeva karakteristike prostornog uređenja i

različnost materijala u proučavanim alternativnim kurikulumima ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

U trećem koraku analize su navedeni elementi istraženi sukladno svojim specifičnostima te je zabilježeno postoji li ili ne postoji zastupljenost određene varijable. U Tablici 1. prikazane su istraživane varijable za svaki pojedini element.

Tablica 1. Prikaz varijabli istraživanja

VARIJABLE ISTRAŽIVANJA	
Načela odgojno-obrazovnog rada usmjerena na pokret	Naglasak na cjelovitom razvoju djeteta
	Pokret predstavlja temelj daljnjeg razvoja djeteta
	Pokret je integriran u dječjim aktivnostima
	Higijena je preduvjet zdravog tjelesnog razvoja djeteta
	Odgajatelj djeci predstavlja uzor u promicanju važnosti tjelesnog kretanja
Motoričko-kineziološki sadržaji	Poticajno tjelesno vježbanje
	Poticajno tjelesno vježbanje na otvorenom
	Bothmer gimnastika
	Euritmija - estetika pokreta
	Organizirana aktivnost tjelesnog odgoja
	Motorički sadržaji za poticanje razvoja grube motorike
	Motorički sadržaji za poticanje razvoja fine motorike
	Vježbe za praktičan život
	Vježbe hodanja po crti (elipsi) / vježbe ravnoteže
	Vježbe nošenja različitih predmeta

	Vježbe otvaranja i zatvaranja predmeta
	Preskakanje užeta
	Motorički sadržaji za poticanje razvoja koordinacije
	Kreativno-stvaralačke aktivnosti za poticanje razvoja fine motorike
	Tjelesno vježbanje uz pričanje priče
	Zrcalo kao sredstvo rada za poticanje koordinacije
	Standardizirani Montessori materijal
	Poseban prostor za kretanje
	Dostupnost materijala
	Naglasak na red u prostoru
Prostorno-materijalna organizacija vezana uz pokret	Materijali koji pozivaju dijete na aktivnost i pokret
	Namještaj je svojom veličinom primjeren djeci i njihovoj snazi
	Više primjeraka jednog materijala
	Pregledan, otvoreni prostor koji omogućuje i potiče kretanje
	Neoblikovani prirodni materijali u svojim izvornim oblicima

4.4. Statistička analiza podataka

U obradi podataka korištena je kombinacija kvalitativnih i kvantitativnih metoda, odnosno podaci su analizirani programom SPSS Statistics 21. i metodom analize sadržaja. Rezultati su izraženi u postocima ukupnih frekvencija te je primijenjen Hi-kvadrat test, a prikazani u obliku tablica i grafikona. Razina značajnosti razlika u postocima testirana je na razini $p < 0.05$.

5. REZULTATI

Frekvencije zastupljenosti odgojno-obrazovnih načela usmjerenih na pokret prikazane su u Tablici 2. Vidljivo je da gotovo nijedna varijabla nije zastupljena u svim kurikulumima, osim *Naglasak na cjeloviti razvoj djeteta* koji je zastupljen u Montessori, Waldorf, Agazzi i standardnom kurikulumu.

Tablica 2: Frekvencije zastupljenosti odgojno-obrazovnih načela usmjerenih na pokret

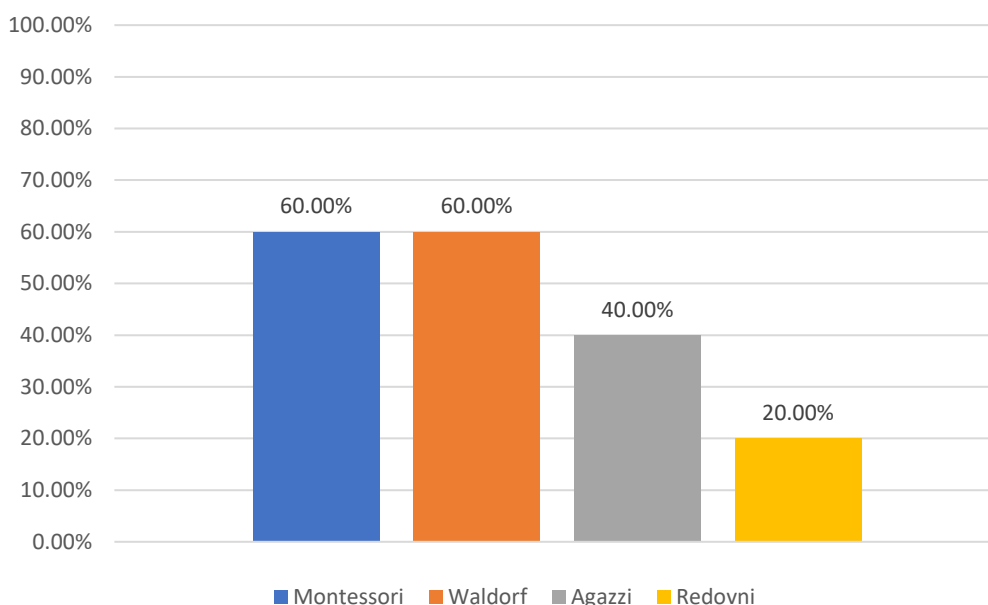
Načela odgojno-obrazovnog rada usmjerena na pokret	Montessori	Waldorf	Agazzi	Redovni
Naglasak na cjelovitom razvoju djeteta	1	1	1	1
Pokret predstavlja temelj daljnjeg razvoja djeteta	1	0	0	0
Pokret je integriran u dječjim aktivnostima	1	1	0	0
Higijena je preduvjet zdravog tjelesnog razvoja djeteta	0	0	1	0
Odgajatelj djeci predstavlja uzor u promicanju važnosti tjelesnog kretanja	0	1	0	0

Nadalje, u Montessori i Waldorf kurikulumu pokret se integrira u dječje aktivnosti, dok u Agazzi i standardnom kurikulumu nije prisutna navedena varijabla, što označava 50% zastupljenosti navedene varijable u istraživanim kurikulumima. Preostale tri varijable zastupljene su samo u jednom alternativnom kurikulumu. Točnije rečeno, pokret predstavlja temelj daljnjeg razvoja jedino u Montessori kurikulumu, higijena je preduvjet zdravog tjelesnog razvoja djeteta u Agazzi kurikulumu, dok je odgajatelj uzor u promicanju važnosti tjelesnog kretanja u Waldorf pedagogiji. Prema ovome je

vidljivo da se istraživane varijable vrlo različito zastupljene u pojedinim alternativnim, odnosno standardnim kurikulumima.

U Grafikonu 1 prikazana je razina zastupljenosti pojedinih varijabli u odnosu na načela odgojno-obrazovnog rada usmjerena na pokret te su izraženi u postocima ukupnih frekvencija. Uočava se vrlo visoka, odnosno ista razina zastupljenosti pojedinih varijabli u Montessori i Waldorf kurikulumu, dok je postotak zastupljenosti varijabli u Agazzi kurikulumu za 20% niži, a najniža razina zastupljenosti varijabli vezana uz načela odgojno – obrazovnog rada usmjerena na pokret prisutna je u standardnom kurikulumu. Kada navedene kurikulume stavimo u međusobni odnos vidimo da je prema načelima odgojno – obrazovnog rada u Montessori i Waldorf kurikulumu pokret tri puta više zastupljen nego u standardnom kurikulumu, dok u Agazzi kurikulumu ta razlika je za dva puta veća u odnosu na standardni kurikulum.

Grafikon 1: Postoci zastupljenosti odgojno – obrazovnih načela usmjerenih na pokret



U Tablici 3 prikazani su rezultati zastupljenosti varijabli u okviru motoričko – kinezioloških sadržaja. Kao i prema prethodnoj tablici prisutna je različitost zastupljenost pojedinih motoričko-kinezioloških sadržaja alternativnim, odnosno standardnom kurikulumu. Motorički sadržaji za poticanje razvoja grube i fine

motorike zastupljeni su u svim istraživanim kurikulumima, a nakon toga je najviše zastupljeno poticajno tjelesno vježbanje u zatvorenom i otvorenom prostoru, točnije zastupljeno je u sva tri alternativna kurikuluma. Zanimljivo je za istaknuti da je organizirana tjelesna aktivnost zastupljena samo u standardnom kurikulumu. Preostali motoričko-kineziološki sadržaji zbog svoje specifičnosti zastupljeni su samo u pojedinim kurikulumima jer su izvorno proizašli iz određene alternativne pedagogije. Primjerice, vježbe hodanja po crti (elipsi) i vježbe za praktičan život su karakteristične isključivo za Montessori pedagogiju, stoga navedeni sadržaji nisu zastupljeni u ostalim kurikulumima. Ujedno, svi sadržaji koji su zastupljeni u Agazzi kurikulumu, dio su i Montessori kurikuluma.

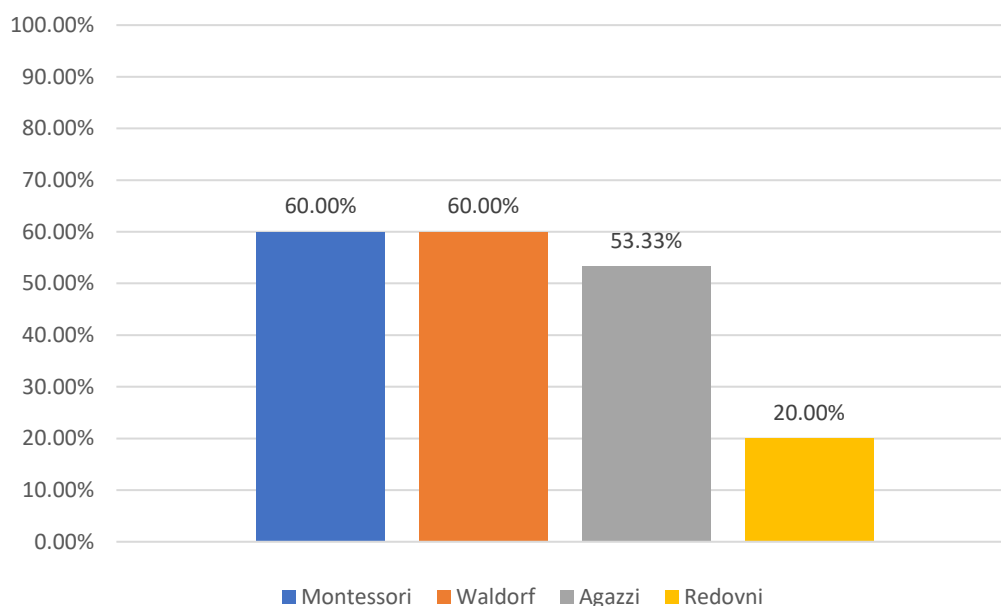
Tablica 3: **Frekvencije zastupljenosti motoričko – kinezioloških sadržaja**

Motoričko-kineziološki sadržaji	Montessori	Waldorf	Agazzi	Redovni
Poticajno tjelesno vježbanje	1	1	1	0
Poticajno tjelesno vježbanje na otvorenom	1	1	1	0
Bothmer gimnastika	0	1	0	0
Euritmija - estetika pokreta	0	1	0	0
Organizirana aktivnost tjelesnog odgoja	0	0	0	1
Motorički sadržaji za poticanje razvoja grube motorike	1	1	1	1
Motorički sadržaji za poticanje razvoja fine motorike	1	1	1	1
Vježbe za praktičan život	1	0	1	0
Vježbe hodanja po crti (elipsi) / vježbe ravnoteže	1	0	0	0

Vježbe nošenja različitih predmeta	1	0	1	0
Vježbe otvaranja i zatvaranja predmeta	1	0	1	0
Preskakanje užeta	0	1	0	0
Motorički sadržaji za poticanje razvoja koordinacije	1	0	1	0
Kreativno-stvaralačke aktivnosti za poticanje razvoja fine motorike	0	1	0	0
Tjelesno vježbanje uz pričanje priče	0	1	0	0

Kada gledamo razinu zastupljenosti određenih motoričko-kinezioloških sadržaja u Grafikonu 2, najviši postotak je u Montessori i Waldorf kurikulumu koji i dijele isti postotak zastupljenosti varijabli u okviru motoričko-kinezioloških sadržaja, identično kao i u Grafikonu 1. Nešto niži postotak zastupljenosti motoričko-kinezioloških sadržaja vidljiv je u Agazzi kurikulumu, dok u standardnom kurikulumu zastupljenost motoričko-kinezioloških sadržaja iznosi svega 20%, što je odnosu na alternativne kurikulume tri puta niža vrijednost.

Grafikon 2: Postoci zastupljenosti motoričko – kinezioloških sadržaja



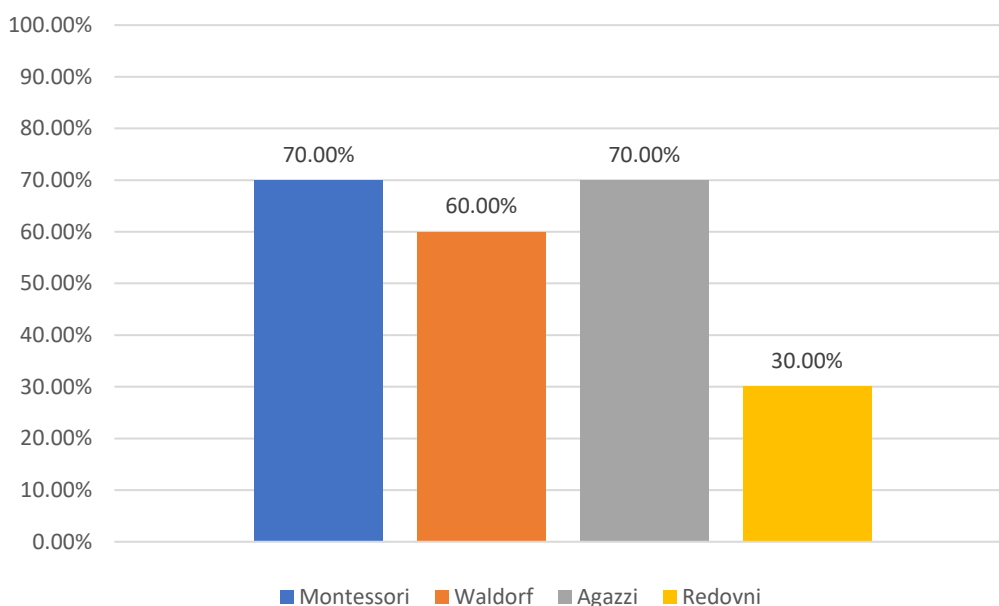
Tablica 4 prikazuje frekvenciju zastupljenosti varijabli za element prostorno-materijalne organizacije koja je vezana uz pokret. Kao i u prethodnim istraživanim elementima, vrlo je malen broj varijabli koji je zastupljen u svim kurikulumima. Prema dobivenim rezultatima jedino je dostupnost materijala i namještaj prilagođen djetetu prisutan u svim kurikulumima, dok su ostale varijable različito prisutne u pojedinim kurikulumima. Mogu se još istaknuti i varijable: *Materijali koji pozivaju dijete na aktivnost i pokret* i *Više primjeraka jednog materijala* koje su zastupljene u tri od četiri proučavana kurikuluma. Standardni kurikulum je jedini kurikulum u kojem svaka zastupljena varijabla prisutna i u nekom od alternativnih kurikuluma, svi ostali kurikulumi, odnosno alternativni kurikulumi, imaju barem po jednu varijablu koja je zastupljena samo u određenoj pedagogiji. Dakle, i u elementu prostorno-materijalne organizacije vezane uz pokret vidljiva je različitost zastupljenosti pojedinih varijabli u istraživanim kurikulumima.

Tablica 4: Frekvencije zastupljenosti prostorno-materijalnih varijabli u organizaciji pokreta

Prostorno-materijalna organizacija vezana uz pokret	Montessori	Waldorf	Agazzi	Redovni
Zrcalo kao sredstvo rada za poticanje koordinacije	0	0	1	0
Standardizirani Montessori materijal	1	0	0	0
Poseban prostor za kretanje	1	0	1	0
Dostupnost materijala	1	1	1	1
Naglasak na red u prostoru	1	0	1	0
Materijali koji pozivaju dijete na aktivnost i pokret	1	1	1	0
Namještaj je svojom veličinom primjeren djeci i njihovoj snazi	1	1	1	1
Više primjeraka jednog materijala	0	1	1	1
Pregledan, otvoreni prostor koji omogućuje i potiče kretanje	1	1	0	0
Neoblikovani prirodni materijali u svojim izvornim oblicima	0	1	0	0

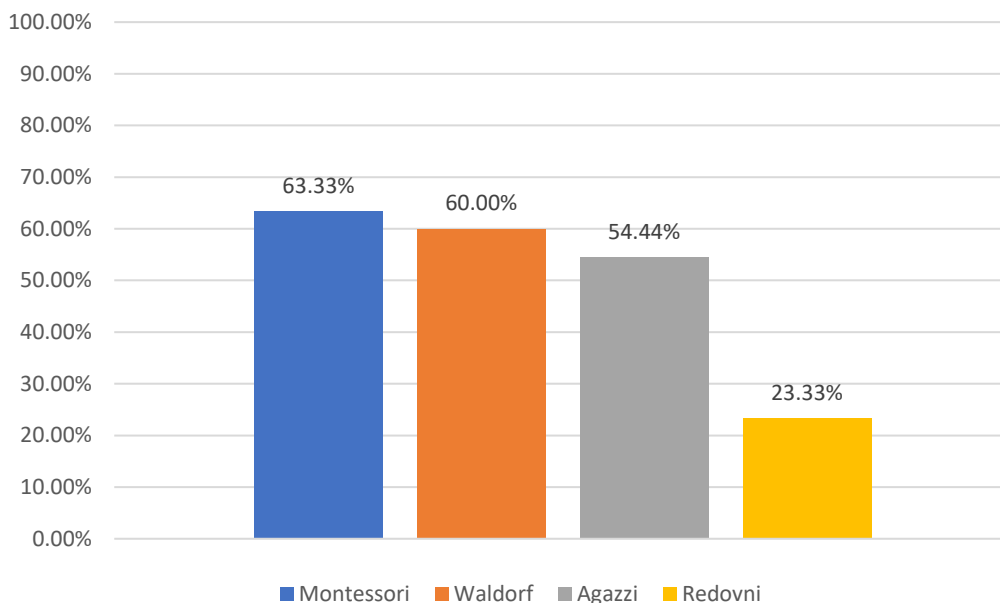
Prema prikazu iz Grafikona 3 možemo vidjeti da u elementu prostorno-materijalne organizacije vezane uz pokret najvišu razinu frekvenciju zastupljenosti imaju Montessori i Agazzi kurikulum, dok Waldorf kurikulum pokazuje i dalje značajnu, ali nižu razinu zastupljenosti pokreta u području prostorno-materijalne organizacije. Kao i u svim prethodnim elementima, postotak ukupnih frekvencija najniži je u standardnom kurikulumu, i to gledajući dobiveni postotak standardni kurikulum je ponovno u velikom srazmjeru u odnosu na alternativne kurikulume.

Grafikon 3: Postoci zastupljenosti prostorno-materijalnih varijabli u organizaciji pokreta



U Grafikonu 4 prikazan je ukupan prosjek zastupljenosti pokreta, točnije prosjek zastupljenosti svih istraživanih varijabli u svim izdvojenim elementima (načela odgojno-obrazovnog rada usmjerenog na pokret, motoričko-kineziološki sadržaji i prostorno-materijalna organizacija vezana uz pokret). Prema dobivenom ukupnom prosjeku jasno se vidi visoka razina zastupljenosti pokreta u alternativnim kurikulumima, točnije u Montessori kurikulumu prema ukupnom prosjeku pokret je najviše zastupljen (63.33%), zatim slijedi Waldorf kurikulum (60.00%) i potom Agazzi kurikulum (54.44%). Najveće odstupanje u dobivenom ukupnom prosjeku prisutno je kod standardnog kurikulumu gdje zastupljenost svih varijabli vezanih uz pokret iznosi svega 23.33% što je gotovo za tri puta manje u odnosu na, primjerice, Montessori kurikulum.

Grafikon 4: Ukupan postotak zastupljenosti pokreta



Dakle u Grafikonu 4 je vidljivo da je razlika u ukupnom postotku zastupljenosti pokreta između alternativnih kurikuluma vrlo mala, a to nam potvrđuje i Hi-kvadrat test (Tablica 5) koji pokazuje da nema statistički značajne razlike u ukupnoj zastupljenosti pokreta u alternativnim kurikulumima. Time se potvrđuje da je pokret podjednako zastupljen u Montessori, Waldorf i Agazzi kurikulumu.

Tablica 5: Razlike u ukupnoj zastupljenosti pokreta u alternativnim programima

Hi - kvadrat	df	p
0,682	2	0,711

Međutim, kada stavimo u odnos ukupnu zastupljenost pokreta u svim alternativnim kurikulumima te ukupnu zastupljenost pokreta u standardnom kurikulumu, hi-kvadrat test nam pokazuje da postoji statistički značajna razlika u ukupnoj zastupljenosti pokreta između alternativnih kurikuluma i standardnog

kurikuluma (Tablica 6). Dobiveni rezultat upućuje da pokret nije jednako zastupljen u alternativnim kurikulumima i standardnom kurikulumu.

Tablica 6: **Razlike u ukupnoj zastupljenosti pokreta između alternativnih programa i redovitog programa RPOO**

Hi - kvadrat	df	p
20,772	3	0,0001

Uzimajući u obzir prethodno navedene rezultate te rezultat hi-kvadrat testa (Tablica 6) može se reći kako je pokret više zastupljen u alternativnim kurikulumima, za razliku od standardnog kurikuluma.

6. RASPRAVA

Dobiveni rezultati istraživanja pokazuju kako svi proučavani kurikulumi imaju nejednaku zastupljenost odgojno-obrazovnih načela usmjerenih na pokreta, što nije u skladu s prvom postavljenom hipotezom istraživanja (H1): *Svi programi imaju podjednaku zastupljenost odgojno-obrazovnih načela usmjerenih na pokret.* Naime, rezultati nam pokazuju da su principi na kojima se temelje analizirani kurikulumi, a povezani su s važnošću pokreta, različito zastupljeni u pojedinim kurikulumima. Ovdje se posebno ističu Montessori i Waldorf kurikulum koji pokazuju najviši postotak zastupljenosti odgojno-obrazovnih načela usmjerenih na pokret te u oba kurikuluma se stavlja naglasak na cjeloviti razvoj djeteta i integraciju pokreta u dječje aktivnosti.

Ovi rezultati su u skladu sa svim prethodnim istraživanjima zastupljenosti pokreta u alternativnim kurikulumima (Pate i sur., 2014; Byun i sur., 2013; Rusănescu i sur., 2018; Stowell, 2014; Sobo, 2015; Bhatia i sur., 2015) gdje je u odgojno-obrazovnom radu prisutna visoka razina zastupljenosti pokreta. Međutim, ono što se u navedenim istraživanjima navodi kao razlog visoke razine zastupljenosti pokreta su upravo odgojno-obrazovna načela koja su usmjerena na pokret. Ponajviše se u Montessori i Waldorf pedagogiji naglašava važnost pokreta za dijete, potiče se cjeloviti razvoj djeteta, pokret se postavlja kao temelj dječjeg razvoja, a i integrira se u brojne dječje aktivnosti. Dakle, većinu odgojno-obrazovnih načela na kojima počiva Montessori i Waldorf pedagogija usmjerena su na pokret u ranom djetinjstvu.

Da bi pokret bio zastupljen u odgojno-obrazovnom radu, ključno je na kojim principima vezanim uz pokret se temelji kurikulum, odnosno kolika se važnost pridaje samom pokretu. Dakle, to predstavlja temelj za uključivanje pokreta u svakodnevni odgojno-obrazovni rad. Potrebno je najprije razumjeti zbog čega je pokret ključan za optimalan rast i razvoj djeteta te u skladu s tim razumijevanjem graditi načela koja će biti usko povezano s važnošću pokreta. Kada stvorimo takav temelj onda se dalje gradi i oblikuje odgojno-obrazovni rad u skladu postavljenim načelima. Upravo su od takvih načela krenuli i Maria Montessori i Rudolf Steiner koji su u svojoj filozofiji isticali

važnost dječjeg pokreta i osjetilnog iskustva za ostvarenje potpunog dječjeg potencijala. Ujedno, odgojno-obrazovna načela na kojima se temelje navedeni alternativni kurikulumi postavljeni su u skladu s dječjom prirodom i njihovim načinom učenja, kao što je primjerice integracija pokreta u odgojno-obrazovni rad. Dakle, Montessori i Waldorf kurikulum temelje se na odgojno-obrazovnim načelima koji promoviraju pokret, ali koji su i u skladu s dječjim prirodnim razvojem.

Zatim, kada promatramo rezultate u području zastupljenosti motoričko-kinezioloških sadržaja u analiziranim kurikulumima, uočavamo da je većina motoričko-kinezioloških sadržaja različito zastupljena u pojedinim kurikulumima. Ovaj podatak upućuje na nejednaku zastupljenost motoričko-kinezioloških sadržaja među analiziranim kurikulumima što je u suprotnosti s drugom postavljenom hipotezom (H2). Većina motoričko-kinezioloških sadržaja prisutno je samo u jednom ili dvama alternativna kurikulumima, dok je tek nekolicina izdvojenih motoričko-kinezioloških sadržaja prisutno u svim alternativnim kurikulumima te svim kurikulumima općenito. Ovo nam ukazuje na specifičnost svakog pojedinog alternativnog kurikulumima, to jest, primjećuje se da svaki pojedini pristup uključuje pokret na drugačiji, sebi svojstven, način.

Primjerice, kada usporedimo dobivene rezultate s prethodno provedenim istraživanjima, uočavamo da je u Waldorf kurikulumu pokret zastupljen kroz pjesmu i pričanje narodnih priča u jutarnjem krugu gdje je aktivnost upotpunjena pokretima tijela i igrom prstiju (Stowell, 2014). Prema istraživanju autorice Sobo (2015) u pojedinim Waldorf ustanovama djeca režu mrkvu, šivaju, mijese tijesto, vrtlare, kopaju i slično. Kroz sve navedene aktivnosti dijete je izuzetno tjelesni aktivno te je ovakav način integracije pokreta u aktivnosti specifičan isključivo za Waldorf pedagogiju gdje se nastoji da je dijete što više u kontaktu s neoblikovanim prirodnim materijalom koji je u svojem izvornom obliku. Zatim u Montessori kurikulumu pokret je zastupljen kroz poticanje praktično životnih aktivnosti koje je prva predstavila Maria Montessori. Istraženo je da praktično životne aktivnosti imaju značajan učinak na poboljšanje fine motorike djece u vrtiću (Rule i Stewart, 2002). S druge strane, Agazzi kurikulum je specifičan po tome što se kao sredstvo rada za poticanje koordinacije oko-ruka koristi zrcalo (Gardani, 2012b).

Navedene specifičnosti motoričko-kinezioloških sadržaja u alternativnim kurikulumima predstavljaju vrijedan izvor ideja i prijedloga za obogaćivanje standardnog kurikuluma. Kada bi se pojedine značajke iz sva tri alternativna kurikuluma implementirale u standardni kurikulum, dobili bismo široko bogatstvo različitih načina implementacije pokreta u odgojno-obrazovni proces. Samim time pokret bi postao glavna vodilja pri organizaciji odgojno-obrazovnog rada, djeca bi bila aktivnija u procesu učenja, djetetu bi se pristupalo kao cjelovitom biću koje uči integrirano, a odgajatelj bi lakše mogao pratiti potrebe djece te podržavati njihov interes. Time bi odgojno-obrazovni rad bio u skladu s načelom da je pokret temelj razvoja djeteta te da se pokret treba poticati od najranije dobi kao preduvjet zdravog rasta i razvoja djeteta što je cilj svake ustanove ranog odgoja.

Nadalje, na temelju dobivenih rezultata istraživanja možemo uočiti i nejednaku zastupljenost prostorno-materijalnih varijabli u organizaciji pokreta gdje Montessori i Agazzi kurikulum ostvaruju najviše razine zastupljenosti navedenih varijabli. Dakle i treća postavljena hipoteza (H3) nije u skladu s rezultatima istraživanja. Konkretno, Montessori pedagogija je oduvijek bila prepoznatljiva prema kvalitetnoj i poticajnoj prostorno-materijalnoj organizaciji te je zapravo to jedna od ključnih specifičnosti Montessori kurikuluma kada govorimo o pokretu.

Upravo autori Pate i sur. (2014), kao i Byun i sur. (2013) ističu da razlog zbog kojeg su djeca više tjelesno aktivna u Montessori programu jest zbog poticajne strukturiranosti prostora i materijala. Montessori kurikulum zagovara prostrane i otvorene prostorije koje sadrže materijale koje potiču djecu na kretanje (Pate i sur., 2014). Pozitivan utjecaj korištenja posebnog Montessori materijala na motoriku djece rane i predškolske dobi vidljiv je i u brojnim ostalim istraživanjima (Bhatia i sur., 2015; Rule i Stewart, 2002; Prendergast, 1969; Stodolsky i Karlson, 1972).

Dobiveni rezultati, kao i rezultati prethodnih istraživanja, jasno iskazuju značaj prostora u ustanovama ranog odgoja. Poticajnom i dinamičnom organizacijom prostora stvaramo brojne prilike za učenje i kretanje djece. Takav strukturiran prostor poziva dijete na aktivnost i participaciju u odgojno-obrazovnom procesu, što je jedan i od preduvjeta za poticanje pokreta u odgojno-obrazovnom radu. Bogato opremljenim okruženjem djetetu se pruža više prilika za stvaranje interakcija s okolinom, potiče se

samostalnost i neovisnost u učenju te se poštuju njegovi interesi, a podloga svemu tome je kretanje koje je jedino moguće u bogatom poticajnom okruženju.

Osim toga, na početku istraživanja pretpostavljeno je da ne postoji statistički značajna razlika u ukupnoj zastupljenosti pokreta u analiziranim programima, međutim četvrta postavljena hipoteza (H4) je djelomično u skladu s dobivenim rezultatima. Dakle, prema rezultatima istraživanja statistički značajna razlika u ukupnoj zastupljenosti pokreta postoji između alternativnih kurikuluma i standardnog kurikuluma, dok među samim alternativnim kurikulumima ne postoji statistički značajna razlika u ukupnoj zastupljenosti pokreta. Navedeni podaci nam ukazuju nedovoljnu zastupljenost pokreta u standardnom kurikulumu u odnosu na analizirane alternativne kurikulume.

Da je pokret nedovoljno zastupljen u standardnom kurikulumu pokazuje i istraživanje autora Vujičić, Petrić i Novak (2019) gdje su se prikazale razlike poticajnog prostornog okruženja koji promovira pokret te trenutno standardno uređenih prostorija u ustanovama ranog odgoja (Vujičić i Petrić, 2021). Prema istraživanju vidljivo je da se u standardno uređenim prostorijama djecu ne potiče na pokret, točnije prisutan je veliki broj namještaja koji zauzima veći dio prostora, stolovima se djeci nameće sjedenje i sjedilačke aktivnosti, hodnik je teško prohodan, a otvoreni prostor vrtića je siromašan opremom. Osim uređenosti prostora, u istraživanju se ističe da su tjelesne aktivnosti uglavnom organiziranog tipa te se isključivo provode prema uputama odgajatelja i pod njegovim vodstvom. S druge strane, autorica Hannaford (2007) navodi Rudolfa Steinera i Mariu Montessori kao jedne od istaknutih pedagoških stručnjaka koji su naglašavali izuzetnu važnost kretanja za djeteto razvoj i njegov proces učenja.

Pretpostavljeno je da do ovakve drastične razlike u razini zastupljenosti pokreta između alternativnih kurikuluma i standardnog kurikuluma dolazi zbog toga jer se u alternativnim pedagogijama ipak njeguje i potiče važnost pokreta. Pokret se smatra glavnim pokretačem djetetovog cjelovitog razvoja te pokret predstavlja jednu od glavnih okosnica odgojno-obrazovnog rada u alternativnim pedagogijama. Na takvim vrijednostima počivaju načela odgojno-obrazovnog rada, prema tome se osmišljavanju motoričko-kineziološki sadržaji te se u skladu s time strukturira i prostorno-

materijalno okruženje. Međutim, standardni kurikulum još ne prepoznaje u potpunosti vrijednost pokreta i kakav učinak on ima na djetetovo učenje i razvoj. Smatra se da upravo iz tog razloga je prisutna niska razina zastupljenosti pokreta prema načelima odgojno-obrazovnog rada usmjerenog na pokret, kao i manji broj motoričko-kinezioloških sadržaja koji su prisutni u standardnom kurikulumu od kojih je jedna baš organizirana vođena aktivnost od strane odgajatelja gdje je dijete pasivno, aktivnosti nisu u skladu s dječjom prirodom te se ne poštuju djetetovi trenutni interesi i potrebe.

7. ZAKLJUČAK

Analizom zastupljenosti pokreta u alternativnim kurikulumima proučavao se pokret u okviru odgojno-obrazovnih načela, motoričko-kinezioloških sadržaja te prostorno-materijalne organizacije vezane uz pokret. Istraživanjem se pokazalo da u svim proučavanim elementima razina zastupljenosti pokreta u alternativnim kurikulumima izrazito visoka, dok je razina zastupljenosti pokreta u standardnom kurikulumu izrazito niska u odnosu na Montessori, Waldorf i Agazzi kurikulum.

Rezultati istraživanja zastupljenosti odgojno-obrazovnih načela usmjerenih na pokret u alternativnim kurikulumima, kao i standardnom kurikulumu, pokazali su nejednakost zastupljenosti istoga, pri čemu su odgojno-obrazovna načela usmjerena na pokret bila više zastupljena u alternativnim kurikulumima u odnosu na standardni kurikulum. Ovim rezultatom odbacuje se prva hipoteza (H1): *Svi programi imaju podjednaku zastupljenost odgojno-obrazovnih načela usmjerenih na pokret.*

Daljnji uvid u rezultate istraživanja pokazuje da su motoričko-kineziološki sadržaji najviše zastupljeni u Montessori i Waldorf kurikulumima, zatim u Agazzi kurikulumu, a najveća razlika u zastupljenosti pokreta prisutna je kod standardnog kurikulumu. Ovo nam jasno ukazuje na nejednakost zastupljenosti motoričko-kinezioloških sadržaja u svim kurikulumima. Dakle, navedenim rezultatom odbacuje se i druga hipoteza istraživanja (H2): *Svi programi imaju podjednaku zastupljenost motoričko-kinezioloških sadržaja.*

Nadalje, rezultati istraživanja pokazali su da je u alternativnim kurikulumima prostorno-materijalno okruženje strukturirano tako da potiče pokret u većoj mjeri u odnosu na standardni kurikulum. Točnije rečeno, prostorno-materijalne varijable u organizaciji pokreta su nejednako zastupljene u svim kurikulumima, to jest više su zastupljene u alternativnim programima u odnosu na standardni kurikulum. Dobivenim rezultatom odbacuje se i treća hipoteza istraživanja (H3): *Svi programi imaju podjednaku zastupljenost prostorno-materijalnih varijabli u organizaciji pokreta.*

Rezultatima je utvrđeno da ne postoji statistički značajna razlika u ukupnoj zastupljenosti pokreta u alternativnim kurikulumima. U analiziranim alternativnim kurikulumima pokret je u svim proučavanim elementima podjednako zastupljen. Međutim, rezultati su pokazali da postoji statistički značajna razlika u ukupnoj zastupljenosti pokreta između alternativnih kurikuluma i standardnog kurikuluma. Pokret nije jednako zastupljen u alternativnim kurikulumima i standardnom kurikulumu. Ovim rezultatima djelomično se prihvaća posljednja, četvrta hipoteza (H4): *Ne postoji statistički značajna razlika u ukupnoj zastupljenosti pokreta u analiziranim programima.*

Dobivenim rezultatima istraživanja možemo zaključiti da je pokret izrazito zastupljen u alternativnim kurikulumima ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Ovi podaci nam predstavljaju značajan doprinos struci jer mogu poslužiti u planiranju i organizaciji odgojno-obrazovnog rada u redovitom programu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Implementacijom pojedinih značajki iz svakog alternativnog kurikuluma stvaramo uvjete za poticanje i njegovanje pokreta kod djece rane i predškolske dobi.

Ovo istraživanje je izuzetno vrijedno zbog vrlo slabe prethodne istraženosti pokreta u alternativnim programima, a zapravo nam dobiveni rezultati ukazuju da je pokret uvelike prisutan u alternativnim kurikulumima. Ovim radom dobiva se uvid kako različiti alternativni kurikulumi doživljaju pokret te na koji način „žive“ pokret u ustanovama ranog odgoja. Uvođenjem određenih specifičnosti pojedinog alternativnog kurikuluma u standardni kurikulum otvorile bi se nove ideje i mogućnosti integracije pokreta u odgojno-obrazovni rad.

Jedan od nedostataka istraživanja je to što se rezultati oslanjaju jedino na teorijsku analizu sadržaja kurikuluma. U budućim istraživanja na temu pokreta u alternativnim programima bilo bi vrijedno istražiti koliko je uistinu pokret zastupljen u praksi i na koji se to konkretno način pokret uključuje u odgojno-obrazovni program alternativnih kurikuluma. Kao još jedan nedostatak istraživanja može se istaknuti nedovoljna teorijska podloga zastupljenosti pokreta u alternativnim programima. Ujedno, kako bi

se potvrdili dobiveni rezultati, predlaže se da se ispita razina tjelesne aktivnosti djece u vrtiću gdje se provodi alternativni program te u redovitom programu vrtića.

Zaključno, alternativne koncepcije u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj često su marginalizirane te se ne prepoznaje dovoljan značaj istih. Jedan od razloga ovakve pojave je nedovoljna istraženost alternativnih koncepcija, posebice u području tjelesne aktivnosti, odnosno pokreta djeteta. Alternativne koncepcije u svojoj filozofiji odgoja stavljaju pokret kao prioritet, stoga nije iznenađujuće da je pokret u svim domenama odgojno-obrazovnog rada izrazito zastupljen. Stoga ponajprije moramo oblikovati vlastitu filozofiju odgoja u kojoj će jedna od temelja biti važnost pokreta, a potom implementacijom pojedinih specifičnosti iz svakog alternativnog kurikulumuma možemo osigurati okolinu u kojoj će dijete imati brojne prilike za kretanjem, a samim time oblikujemo odgojno-obrazovni proces koji njeguje pedagoški pluralizam, kao jedan od temelja kvalitetnog odgojno-obrazovnog sustava.

8. LITERATURA

1. Alharbi, M. O., & Alzahrani, M. M. (2020). The importance of learning through play in early childhood education: Reflection on the Bold Beginnings Report. *International Journal of the Whole Child*, 5(2), 9-17.
2. Ali, A., McLachlan, C., Mugridge, O., McLaughlin, T., Conlon, C., & Clarke, L. (2021). *The effect of a 10-week physical activity programme on fundamental movement skills in 3–4-year-old children within early childhood education centres*. *Children*, 8(6), 440.
3. Aljabreen, H. (2020). *Montessori, Waldorf, and Reggio Emilia: A Comparative Analysis of Alternative Models of Early Childhood Education*. *IJEC* 52, 337–353 (2020). <https://doi.org/10.1007/s13158-020-00277-1>
4. Atabey, D. (2020). *An alternative application for team spirit: Reggio Emilia*. *Southeast Asia Early Childhood Journal*, 9(2), 181-190. Retrieved from <https://ejournal.upsi.edu.my/index.php/SAECJ/article/view/4358>
5. Bašić, S. (2011). *Modernost pedagoške koncepcije Marije Montessori*. *Pedagogijska istraživanja*, 8 (2), 205-214. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/116671>
6. Batistič Zorec, M. (2016). *Zajedničko učenje djece i odgojitelja u projektu vrtića*. *Školski vjesnik*, 65 (4), 587-598. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/178258>
7. Bezić, Ž. (1999). *Waldorfska pedagogija*. *Crkva u svijetu*, 34 (4), 437-449. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/50823>
8. Bhatia, P., Davis, A., & Shamas-Brandt, E. (2015). *Educational gymnastics: The effectiveness of Montessori practical life activities in developing fine motor skills in kindergartners*. *Early Education and Development*, 26(4), 594-607.
9. Boz, M., Altunsöz, I. H., & Altinisik, Y. (2022). Impact of Teacher Implemented Activities and Free Play on Preschool Children's Physical Activity at Indoor Playground Markings. *Southeast Asia Early Childhood*, 11(1), 18-34.
10. Burić, H. (2018). *Pedagogije koje polaze od svrhe čovjeka*. *Dijete, vrtić, obitelj*, 22 (86), 10-13. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/219951>

11. Byun, W., Blair, S. N., & Pate, R. R. (2013). *Objectively measured sedentary behavior in preschool children: Comparison between Montessori and traditional preschools*. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 10(1), 1-7.
12. Capobianco, R. (2021). *Maria Montessori's pedagogy and small schools. The Montessori educational method within the multi-classes*. *Ricerche Di Pedagogia E Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 16(2), 77–92. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/12193>
13. De Beni, M., Šimović, V. & Gasparini, A. (ur.) (2013) *Pedagogija zajedništva i Agazzi metoda*. Zagreb, Učiteljski fakultet, Zagreb.
14. De Bilde, J., Van Damme, J., Lamote C. i De Fraine, B. (2013). *Can alternative education increase children's early school engagement? A longitudinal study from kindergarten to third grade*. *School Effectiveness and School Improvement*, 24:2, 212-233, DOI: [10.1080/09243453.2012.749795](https://doi.org/10.1080/09243453.2012.749795)
15. Díaz-Quesada, G., Gálvez-Calabria, M. D. L. Á., Connor, J. D., & Torres-Luque, G. (2022). *When Are Children Most Physically Active? An Analysis of Preschool Age Children's Physical Activity Levels*. *Children*, 9(7), 1015.
16. Dodd-Nufrio, A.T. (2011). *Reggio Emilia, Maria Montessori, and John Dewey: Dispelling Teachers' Misconceptions and Understanding Theoretical Foundations*. *Early Childhood Educ J* 39, 235–237 <https://doi.org/10.1007/s10643-011-0451-3>
17. Državni pedagoški standard (2008). *Narodne novine*. Pribavljeno 3.2.2022., s https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/full/2008_06_63_2128.html
18. Emerson, A.M. i Linder, S.M. (2021). *A review of research of the Reggio Inspired approach: an integrative re-framing*. *Early Years*, 41:4, 428-442, DOI: [10.1080/09575146.2019.1591350](https://doi.org/10.1080/09575146.2019.1591350)
19. Europska komisija/EACEA/Eurydice, 2013. *Tjelesna i zdravstvena kultura i sport u europskim školama*. Izvješće Eurydicea. Luksemburg: Odjel za izdavaštvo Europske unije.
20. Fyfe-Johnson, A. L., Saelens, B. E., Christakis, D. A., & Tandon, P. S. (2019). *Physical Activity and Parental Attitudes and Beliefs of Children Attending a*

- Nature Preschool. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 6(3), 3-17.
21. Gardani, P. (2012a). *Nastanak, razvitak i širenje Agazzi metode*. U: M. De Beni, V. Šimović, A.L. Gasparini (Ur.), *Pedagogija zajedništva i Agazzi metoda* (str. 141-144). Zagreb: Učiteljski fakultet u Zagrebu.
 22. Gardani, P. (2012b). *Odgojni prijedlog Rose Agazzi*. U: M. De Beni, V. Šimović i A. L. Gasparini (ur.), *Pedagogija zajedništva i Agazzi metoda*. str. 143.-150., Zagreb: Učiteljski fakultet u Zagrebu.
 23. Garmaz, J. i Tomašević, F. (2018). *Odgajanje opažanjem: neke specifičnosti odnoga prema Montessori pedagogiji*. *Služba Božja*, 58 (4), 443-464. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/212681>
 24. Gotovina, S. (1998). *Korak bliže djetetu – Zimmerova koncepcija*. *Dijete, Vrtić Obitelj*, XII (47), 19 – 21.
 25. Haberkorn, R. (2010). *Rođeni slobodni? Iskustvo odrastanja današnje djece*. *Djeca u Europi*, 2 (3), 6-6. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/144568>
 26. Hannaford, C. (2007). *Pametni pokreti: zašto ne učimo samo glavom : gimnastika za mozak*. Buševac: Ostvarenje.
 27. Hidalgo-Baz, M. (2020). *Adapting Agazzi sisters' theory to the learning of English as a foreign language in an early years classroom, vocabulary acquisition in Agazzi and conventional class methodologies*. Disponible a: <http://hdl.handle.net/10854/6450>
 28. Hinkley, T., Crawford, D., Salmon, J., Okely, A. D., & Hesketh, K. (2008). *Preschool Children and Physical Activity*. *American Journal of Preventive Medicine*, 34(5), 435-441.e7. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2008.02.001>
 29. Jagrović, N. (2007). *Sličnosti i razlike pedagoških modela Marije Montessori, Rudolfa Steinera i Célestina Freineta*. *Školski vjesnik*, 56 (1. - 2.), 65-77. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/82653>
 30. Jensen, E. (2005). *Poučavanje s mozgom na umu*. Zagreb: Educa.
 31. Jones, R. A., & Okely, A. D. (2011). *Physical activity recommendations for early childhood*. *Encyclopedia of early childhood development*. Montreal: CEECD, SKC-ECD.

32. Katić, V. (2008). *Različnost pristupa u radu na projektima*. *Dijete, vrtić, obitelj*, 14 (53), 9-11. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/173391>
33. Kocabas, H. U. i Bavli, B. (2022). *The Montessori Educational Method: Communication and Collaboration of Teachers with the Child*. Participatory Educational Research. Preuzeto s https://eric.ed.gov/?q=montessori&ff1=dtYSince_2018&ff2=eduEarly+Childhood+Education&id=EJ1308689
34. Lillard, A. S. (2013). *Playful learning and Montessori education*. *NAMTA Journal*, 38(2), 137-174.
35. Lillard, A. S. (2021). *Montessori as an alternative early childhood education*. *Early Child Development and Care*, 191:7-8, 1196-1206, DOI: [10.1080/03004430.2020.1832998](https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1832998)
36. Lu, C., & Montague, B. (2016). Move to learn, learn to move: Prioritizing physical activity in early childhood education programming. *Early Childhood Education Journal*, 44, 409-417.
37. Matijević, M. (2010). *Cjeloživotno obrazovanje učitelja za pedagoški i školski pluralizam*. U: Branković, D. (ur.) *Kultura i obrazovanje - determinante društvenog progressa (dostignuća, dometi, perspektive)*. Preuzeto s <https://www.bib.irb.hr/565097>
38. Mavrelou, M. i Thanasis D. (2020). *Exploring Multiple Intelligence Theory Prospects as a Vehicle for Discovering the Relationship of Neuroeducation with Imaginative/Waldorf Pedagogy: A Systematic Literature Review*. *Education Sciences* 10, no. 11: 334. <https://doi.org/10.3390/educsci10110334>
39. Milutinovic, J. i Zukovic, S. (2013). *Odgojne i obrazovne tendencije: Privatne i alternativne škole*. *Croatian Journal of Education*, 15 (Sp.Ed.2), 241-266. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/106734>
40. Miljak, A. (2005). *Su-konstrukcija kurikuluma i teorije (ranog odgoja) obrazovanja*. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (2), 235-249. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/139316>
41. Miljak, A. (2009). *Življenje djece u vrtiću*. Zagreb: SM Naklada d.o.o.
42. Nacionalni kurikulum za Rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014). Republika Hrvatska. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta

43. Pate, R. R., McIver, K., Dowda, M., Brown, W. H., & Addy, C. (2008). Directly observed physical activity levels in preschool children. *Journal of School Health*, 78(8), 438–444.
44. Pate, R. R., O'Neill, J. R., Byun, W., McIver, K. L., Dowda, M., & Brown, W. H. (2014). *Physical activity in preschool children: comparison between Montessori and traditional preschools*. *Journal of School Health*, 84(11), 716-721.
45. Petrić, V. (2021). *Osnove kineziološke edukacije*. Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet.
46. Petrić, V. (2022). *Kineziološke aktivnosti djece rane i predškolske dobi – postignuća kineziološke metodike*. Rijeka: Sveučilište u Rijeci. Učiteljski fakultet.
47. Petrić, V., Holik, I., Blažević, I. i Vincetić, N. (2019). Povezanost edukacije roditelja i djece predškolske dobi o važnosti kretanja i razine tjelesne aktivnosti. *Medica Jadertina*, 49 (2), 85-93. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/225776>
48. Petrović – Sočo, B. (1997). *Učiti za život u životnim situacijama*. *Dijete, Vrtić Obitelj*, III (7/8), 4 – 8.
49. Petrović-Sočo, B. (2011). *Nova paradigma shvaćanja konteksta ustanova ranoga odgoja*. U: Maleš, D. (Ur). (2011). *Nove paradigme ranoga odgoja*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu; Zavod za pedagogiju.
50. Prendergast, R. (1969). Pre-reading skills developed in Montessori and conventional nursery schools. *The Elementary School Journal*, 70(3), 135-141.
51. Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece (1991.). Zagreb: Glasnik Ministarstva prosvjete i športa 7/8.
52. Rigatti, Z. (2000). *Reggio pedagogija - učenje života na krilima mašte*. *Dijete, vrtić, obitelj*, 6 (21), 9-13. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/182122>
53. Rule, A. C., & Stewart, R. A. (2002). Effects of practical life materials on kindergartners' fine motor skills. *Early Childhood Education Journal*, 30, 9-13.
54. Rusănescu, A. G., Sora, A. M., & Stoicescu, M. (2018). *Comparative Study on Approaching Inclusive Physical Education from the Perspective of Alternative Pedagogies*. *Romanian Journal for Multidimensional Education/Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 10(1).

55. Sæle, O. O., Akslen, Å. N., & Halsnes, A. Ø. (2017). Children's Physical Activities According to Preschool Student Teachers' Creed. *International Research in Early Childhood Education*, 8(1), 88-102.
56. Seitz, M. i Hallwachs, U. (1997). *Montessori ili Waldorf?: knjiga za roditelje, odgajatelje i pedagoge*. Zagreb: Educa.
57. Sekulić, D. i Metikoš, D. (2007). Osnove transformacijskih postupaka u kineziologiji. Split: Fakultet prirodoslovno-matematičkih znanosti i kineziologije Sveučilišta.
58. Senol, F. B. (2021). Physical Activity and Preschool Children: Preschool Teachers' Perceptions. *Southeast Asia Early Childhood*, 10(2), 132-146.
59. Slunjski, E. (2006). *Stvaranje predškolskog kurikulumu u vrtiću – organizaciji koja uči*. Zagreb: Mali profesor.
60. Sobo, E. J. (2015). Salutogenic education? Movement and whole child health in a Waldorf (Steiner) school. *Medical Anthropology Quarterly*, 29(2), 137-156.
61. Sollerhed, A. C. (2022). *Perceived insufficient pedagogical content knowledge in teaching movement and physical activity. Experiences from an action-oriented study among educators in early childhood education and care*. *Frontiers in Sports and Active Living*, 4.
62. Sollerhed, A. C., Olesen, L. G., Froberg, K., Soini, A., Sääkslahti, A., Kristjánsdóttir, G., ... & Ekberg, J. E. (2021). Movement and physical activity in early childhood education and care policies of five nordic countries. *International journal of environmental research and public health*, 18(24), 13226.
63. Stodolsky, S. S., & Karlson, A. L. (1972). Differential outcomes of a Montessori curriculum. *The Elementary School Journal*, 72(8), 419-433.
64. Stowell, D. (2014). *Waldorf kindergarten and Reggio-inspired kindergarten: Documenting value and effectiveness of two arts-based approaches* (Doctoral dissertation, University of Denver).
65. Tandon, P., Hassairi, N., Soderberg, J., & Joseph, G. (2018). The relationship of gross motor and physical activity environments in child care settings with early learning outcomes. *Early Child Development and Care*.
66. Valentini, M. i Troiano, G. (2017). *Crescere in natura: spontaneità, praticità e attualità del metodo Agazzi*. *Formazione & Insegnamento*. Vol. 15 No. 3.

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/2655>

67. Valjan Vukić, V. i Berket, J. (2018). *Tijek pedagoške godine u Waldorfskim dječjim vrtićima*. *Magistra Iadertina*, 13 (1), 207-227. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/217844>
68. Vasta, R., Haith M. i Miller S. (2005). *Dječja psihologija : moderna znanost*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
69. Veldman, S. L., Stanley, R. M., Okely, A. D., & Jones, R. A. (2018). The association between staff intention and pre-schoolers' physical activity in early childhood education and care services. *Early Child Development and Care*.
70. Vitulić, E. (2017). *Utjecaj tjelesnog vježbanja na zdravlje* (Završni rad). Preuzeto s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:137:070902>
71. Vujičić, L. i Petrić, V. (2021). *Integrirano učenje uz pokret u ustanovama ranog odgoja*. Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet.
72. 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.
73. Vujičić, L., Petrić, K. i Petrić, V. (2020). Utjecaj prostornog okruženja u predškolskim ustanovama na razinu tjelesne aktivnosti djece rane dobi. *Hrvatski športskomedicinski vjesnik*, 35 (1-2), 26-34. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/250196>
74. Vujičić, L., Petrić, V. i Novak, D. (2019). *Correlation between the Stimulating Spatial Environment and Children's Movement in Institutions for Early Education*. U: Antala, B., Demirhan, G., Carraro, A., Oktar, C., Oz, H. & Kaplánová, A. (ur.) *Physical Education in Early Childhood Education and Care Researches – Best Practices – Situation*. Bratislava, Slovakia, Slovak Scientific Society for Physical Education and Sport and FIEP, str. 165-174.
75. Wang, C. (2022). *The role of physical activity promoting thinking skills and emotional behavior of preschool children*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 35.
76. Wentworth, R. A. L. i Wentworth, F. (2013). *Montessori for the New Millennium: Practical guidance on the teaching and education of children of all ages, based on*

a rediscovery of the true principles and vision of Maria Montessori. Abingdon:
Taylor & Francis.

77. World Health Organization. (2022). *WHO European regional obesity report 2022*.
World Health Organization. Regional Office for Europe.
78. Xu, H., Wen, L.M. i Rissel C. (2015). Associations of Parental Influences with
Physical Activity and Screen Time among Young Children: A Systematic Review.
Journal of Obesity. <https://doi.org/10.1155/2015/546925>

9. PRILOZI

Prilog 1. Načela odgojno – obrazovnog rada usmjerenih na pokret u Montessori pedagogiji

Izvor	Parafrazirane jedinice	Varijabla
Dječji vrtić Montessori. (2020). Kurikulum dječjeg vrtića Montessori za pedagošku godinu 2020./2021. Zagreb: Dječji vrtić Montessori.	<ul style="list-style-type: none"> • Stečeno znanje djeteta je beskorisno ukoliko se zanemaruje cjelovita ličnost 	<i>Naglasak na cjelovitom razvoju djeteta</i>
Seitz, M. i Hallwachs, U. (1997). <i>Montessori ili Waldorf?: knjiga za roditelje, odgajatelje i pedagoge.</i> Zagreb: Educa.	<ul style="list-style-type: none"> • Kretanje je osnova odgojno-obrazovnog rada 	<i>Pokret predstavlja temelj daljnjeg razvoja djeteta</i>
Seitz, M. i Hallwachs, U. (1997). <i>Montessori ili Waldorf?: knjiga za roditelje, odgajatelje i pedagoge.</i> Zagreb: Educa.	<ul style="list-style-type: none"> • Integracija pokreta i matematike 	<i>Pokret je integriran u dječjim aktivnostima</i>

Prilog 2. Načela odgojno – obrazovnog rada usmjerenih na pokret u Waldorf pedagogiji

Izvor	Parafrazirane jedinice	Varijabla
Seitz, M. i Hallwachs, U. (1997). <i>Montessori ili Waldorf?: knjiga za roditelje,</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Potiče se da dijete dijete sudjeluje u svim područjima 	<i>Naglasak na cjelovitom razvoju djeteta</i>

<i>odgajatelje i pedagoge.</i> Zagreb: Educa.		
Seitz, M. i Hallwachs, U. (1997). <i>Montessori ili Waldorf?: knjiga za roditelje, odgajatelje i pedagoge.</i> Zagreb: Educa.	<ul style="list-style-type: none"> • U dječjem vrtiću se plješće uz neku pjesmu, govori se, trči se u ritmu 	<i>Pokret je integriran u dječjim aktivnostima</i>
Matijević, M. (1994). <i>Alternativne škole: didaktičke i pedagoške koncepcije.</i> UNA-MTV.	<ul style="list-style-type: none"> • Odgajatelj treba biti primjer djeci, važna je odgajateljeva osobnost 	<i>Odgajatelj djeci predstavlja uzor u promicanju važnosti tjelesnog kretanja</i>

Prilog 3. Načela odgojno – obrazovnog rada usmjerenih na pokret u Agazzi pedagogiji

Izvor	Parafrazirane jedinice	Varijabla
Dječji vrtić Zraka sunca. (2020). Godišnji plan i program odgojno-obrazovnog rada za pedagošku godinu 2020./2021. Križevci: DV Zraka sunca.	<ul style="list-style-type: none"> • Teži se razvoju cjelovitog bića 	<i>Naglasak na cjelovitom razvoju djeteta</i>
Gardani, P. (2012b). Odgojni prijedlog Rose Agazzi. U: M. De Beni, V. Šimović i A. L. Gasparini (ur.), <i>Pedagogija zajedništva i Agazzi metoda.</i> str. 143.-150., Zagreb: Učiteljski fakultet u Zagrebu.	<ul style="list-style-type: none"> • Potiče se i promovira higijenski odgoj 	<i>Higijena je preduvjet zdravog tjelesnog razvoja djeteta</i>

Prilog 4. Načela odgojno – obrazovnog rada usmjerenih na pokret u redovnom programu

Izvor	Parafrazirana jedinica	Varijabla
Nacionalni kurikulum za Rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014). Republika Hrvatska. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta	<ul style="list-style-type: none"> Jedan od ciljeva NKRPOO-a je cjelovit razvoj djeteta 	<i>Naglasak na cjelovitom razvoju djeteta</i>

Prilog 5. Motoričko – kineziološki sadržaji u Montessori pedagogiji

Izvor	Parafrazirana jedinica	Varijabla
Dječji vrtić Montessori. (2020). Kurikulum dječjeg vrtića Montessori za pedagošku godinu 2020./2021. Zagreb: Dječji vrtić Montessori.	<ul style="list-style-type: none"> Slobodno kretanje u poticajno pripremljenoj okolini 	<i>Poticajno tjelesno vježbanje</i>
Lawrence, L. (2003). <i>Montessori čitanje i pisanje: kako pomoći djetetu da nauči čitati i pisati: priručnik za roditelje i odgojitelje za djecu od 3 do 7 godina</i> . Hena com.	<ul style="list-style-type: none"> Boravak u prirodi 	<i>Poticajno tjelesno vježbanje na otvorenom</i>
Seitz, M. i Hallwachs, U. (1997). <i>Montessori ili Waldorf?: knjiga za roditelje, odgajatelje i pedagoge</i> . Zagreb: Educa.	<ul style="list-style-type: none"> Hodanje po elipsi, nošenje predmeta 	<i>Motorički sadržaji za poticanje razvoja grube motorike</i>

Phillips, S. (2003). Montessori priprema za život: odgoj neovisnosti i odgovornosti. Jastrebarsko: Naklada Slap.	<ul style="list-style-type: none"> Manipulacija Montessori materijalom 	<i>Motorički sadržaji za poticanje razvoja fine motorike</i>
Seitz, M. i Hallwachs, U. (1997). <i>Montessori ili Waldorf?: knjiga za roditelje, odgajatelje i pedagoge.</i> Zagreb: Educa.	<ul style="list-style-type: none"> Nošenje predmeta, prelijevanje vode, zakopčavanje... 	<i>Vježbe za praktičan život</i>
Seitz, M. i Hallwachs, U. (1997). <i>Montessori ili Waldorf?: knjiga za roditelje, odgajatelje i pedagoge.</i> Zagreb: Educa.	<ul style="list-style-type: none"> Vježbe ravnoteže = hodanje po elipsi označenoj na podu 	<i>Vježbe hodanja po crti (elipsi) / vježbe ravnoteže</i>
Phillips, S. (2003). Montessori priprema za život: odgoj neovisnosti i odgovornosti. Jastrebarsko: Naklada Slap.	<ul style="list-style-type: none"> Nošenje predmeta na pladnju 	<i>Vježbe nošenja različitih predmeta</i>
Phillips, S. (2003). Montessori priprema za život: odgoj neovisnosti i odgovornosti. Jastrebarsko: Naklada Slap.	<ul style="list-style-type: none"> Otvaranje i zatvaranje pripremljenog Montessori materijala 	<i>Vježbe otvaranja i zatvaranja predmeta</i>
Phillips, S. (2003). Montessori priprema za život: odgoj neovisnosti i odgovornosti. Jastrebarsko: Naklada Slap.	<ul style="list-style-type: none"> Koordinacija ruka-oko 	<i>Motorički sadržaji za poticanje razvoja koordinacije</i>

Prilog 6. Motoričko – kineziološki sadržaji u Waldorf pedagogiji

Izvor	Parafrazirana jedinica	Varijabla
Ogletree, E. J. (1976). Eurythmy: A therapeutic art of movement. <i>The Journal of Special Education</i> , 10(3), 305-319.	<ul style="list-style-type: none"> • Kroz umjetnost i ples se djecu potiče na tjelesno vježbanje 	<i>Poticajno tjelesno vježbanje</i>
Stowell, D. (2014). <i>Waldorf kindergarten and Reggio-inspired kindergarten: Documenting value and effectiveness of two arts-based approaches</i> (Doctoral dissertation, University of Denver).	<ul style="list-style-type: none"> • Djeca provode što više vremena na otvorenom prostoru 	<i>Poticajno tjelesno vježbanje na otvorenom</i>
Seitz, M. i Hallwachs, U. (1997). <i>Montessori ili Waldorf?: knjiga za roditelje, odgajatelje i pedagoge</i> . Zagreb: Educa.	<ul style="list-style-type: none"> • Gimnastika prostornog kretanja 	<i>Bothmer gimnastika</i>
Seitz, M. i Hallwachs, U. (1997). <i>Montessori ili Waldorf?: knjiga za roditelje, odgajatelje i pedagoge</i> . Zagreb: Educa.	<ul style="list-style-type: none"> • Kroz pokret se izražava govor i glazba (pokret kao terapija) 	<i>Euritmija - estetika pokreta</i>
Seitz, M. i Hallwachs, U. (1997). <i>Montessori ili Waldorf?: knjiga za roditelje,</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Bothmer gimnastika i Euritmija 	<i>Motorički sadržaji za poticanje razvoja grube motorike</i>

odgajatelje i pedagoge. Zagreb: Educa.		
Seitz, M. i Hallwachs, U. (1997). <i>Montessori ili Waldorf?: knjiga za roditelje, odgajatelje i pedagoge.</i> Zagreb: Educa.	<ul style="list-style-type: none"> • Izrađivanje raznih predmeta od prirodnih materijala 	<i>Motorički sadržaji za poticanje razvoja fine motorike</i>
Stowell, D. (2014). <i>Waldorf kindergarten and Reggio-inspired kindergarten: Documenting value and effectiveness of two arts-based approaches</i> (Doctoral dissertation, University of Denver).	<ul style="list-style-type: none"> • Preskakanje užeta 	<i>Preskakanje užeta</i>
Steiner, R. (1995). <i>Pedagoška osnova i ciljevi waldorfske škole: tri priloga.</i> Zagreb: Društvo za waldorfsku pedagogiju Hrvatske.	<ul style="list-style-type: none"> • Estetske aktivnosti 	<i>Kreativno-stvaralačke aktivnosti za poticanje razvoja fine motorike</i>
Stowell, D. (2014). <i>Waldorf kindergarten and Reggio-inspired kindergarten: Documenting value and effectiveness of two arts-based approaches</i> (Doctoral dissertation, University of Denver).	<ul style="list-style-type: none"> • Odgajatelj priča priču te pokazuje pokrete koji slijede priču 	<i>Tjelesno vježbanje uz pričanje priče</i>

Prilog 7. Motoričko – kineziološki sadržaji u Agazzi pedagogiji

Izvor	Parafrazirana jedinica	Varijabla
Gardani, P. (2012b). Odgojni prijedlog Rose Agazzi. U: M. De Beni, V. Šimović i A. L. Gasparini (ur.), Pedagogija zajedništva i Agazzi metoda. str. 143.-150., Zagreb: Učiteljski fakultet u Zagrebu.	<ul style="list-style-type: none"> • Prostor i materijali potiču djecu na kretanje 	<i>Poticajno tjelesno vježbanje</i>
Gardani, P. (2012b). Odgojni prijedlog Rose Agazzi. U: M. De Beni, V. Šimović i A. L. Gasparini (ur.), Pedagogija zajedništva i Agazzi metoda. str. 143.-150., Zagreb: Učiteljski fakultet u Zagrebu.	<ul style="list-style-type: none"> • Boravak u vrtu 	<i>Poticajno tjelesno vježbanje na otvorenom</i>
Gardani, P. (2012b). Odgojni prijedlog Rose Agazzi. U: M. De Beni, V. Šimović i A. L. Gasparini (ur.), Pedagogija zajedništva i Agazzi metoda. str. 143.-150., Zagreb: Učiteljski fakultet u Zagrebu.	<ul style="list-style-type: none"> • Poticajani materijali u prostoru 	<i>Motorički sadržaji za poticanje razvoja grube motorike</i>
Gardani, P. (2012b). Odgojni prijedlog Rose Agazzi. U: M. De Beni, V. Šimović i A. L. Gasparini (ur.), Pedagogija zajedništva i Agazzi metoda. str. 143.-150., Zagreb: Učiteljski fakultet u Zagrebu.	<ul style="list-style-type: none"> • Materijali za „vježbe ruku“ 	<i>Motorički sadržaji za poticanje razvoja fine motorike</i>

<p>Gardani, P. (2012b). Odgojni prijedlog Rose Agazzi. U: M. De Beni, V. Šimović i A. L. Gasparini (ur.), Pedagogija zajedništva i Agazzi metoda. str. 143.-150., Zagreb: Učiteljski fakultet u Zagrebu.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vježbe za praktičan život 	<p><i>Vježbe za praktičan život</i></p>
<p>Gardani, P. (2012b). Odgojni prijedlog Rose Agazzi. U: M. De Beni, V. Šimović i A. L. Gasparini (ur.), Pedagogija zajedništva i Agazzi metoda. str. 143.-150., Zagreb: Učiteljski fakultet u Zagrebu.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vježbe nošenja 	<p><i>Vježbe nošenja različitih predmeta</i></p>
<p>Gardani, P. (2012b). Odgojni prijedlog Rose Agazzi. U: M. De Beni, V. Šimović i A. L. Gasparini (ur.), Pedagogija zajedništva i Agazzi metoda. str. 143.-150., Zagreb: Učiteljski fakultet u Zagrebu.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vježbe ruku 	<p><i>Vježbe otvaranja i zatvaranja predmeta</i></p>
<p>Gardani, P. (2012b). Odgojni prijedlog Rose Agazzi. U: M. De Beni, V. Šimović i A. L. Gasparini (ur.), Pedagogija zajedništva i Agazzi metoda. str. 143.-150., Zagreb: Učiteljski fakultet u Zagrebu.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Korištenje zrcala za vježbanje koordinacije oko-ruka 	<p><i>Motorički sadržaji za poticanje razvoja koordinacije</i></p>

Prilog 8. Motoričko – kineziološki sadržaji u redovnom programu

Izvor	Parafrazirana jedinica	Varijabla
<p>Vujičić, L., Petrić, V. i Novak, D. (2019). Correlation between the Stimulating Spatial Environment and Children's Movement in Institutions for Early Education. U: Antala, B., Demirhan, G., Carraro, A., Oktar, C., Oz, H. & Kaplánová, A. (ur.) Physical Education in Early Childhood Education and Care Researches – Best Practices – Situation. Bratislava, Slovakia, Slovak Scientific Society for Physical Education and Sport and FIEP, str. 165-174.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tjelesne aktivnosti pod vodstvom odgajatelja 	<p><i>Organizirana aktivnost tjelesnog odgoja</i></p>
<p>Vujičić, L., Petrić, V. i Novak, D. (2019). Correlation between the Stimulating Spatial Environment and Children's Movement in Institutions for Early Education. U: Antala, B., Demirhan, G., Carraro, A., Oktar, C., Oz, H. & Kaplánová, A. (ur.) Physical Education in Early Childhood Education and Care Researches – Best Practices – Situation. Bratislava, Slovakia,</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tijekom organizirane aktivnosti tjelesnog odgoja 	<p><i>Motorički sadržaji za poticanje razvoja grube motorike</i></p>

Slovak Scientific Society for Physical Education and Sport and FIEP, str. 165-174.		
Dječji vrtić Cvrčak. (2020, 10. listopada). Razvoj fine motorike u jaslicama. Pribavljeno 14.12.2021. https://www.cvrcakvt.hr/razvoj-fine-motorike-u-jaslicama/1687/	<ul style="list-style-type: none"> Razvoj fine motorike u jaslicama 	<i>Motorički sadržaji za poticanje razvoja fine motorike</i>

Prilog 9. Prostorno – materijalne varijable u organizaciji pokreta u Montessori pedagogiji

Izvor	Parafrazirana jedinica	Varijabla
Seitz, M. i Hallwachs, U. (1997). Montessori ili Waldorf?: knjiga za roditelje, odgajatelje i pedagoge. Zagreb: Educa	<ul style="list-style-type: none"> Standardizirani Montessori materijal 	<i>Standardizirani Montessori materijal</i>
Phillips, S. (2003). Montessori priprema za život: odgoj neovisnosti i odgovornosti. Jastrebarsko: Naklada Slap	<ul style="list-style-type: none"> U posebnom dijelu sobe je prazan prostor za kretanje 	<i>Poseban prostor za kretanje</i>
Seitz, M. i Hallwachs, U. (1997). Montessori ili Waldorf?: knjiga za roditelje, odgajatelje i pedagoge. Zagreb: Educa.	<ul style="list-style-type: none"> Svi materijali su djeci dostupni 	<i>Dostupnost materijala</i>

Seitz, M. i Hallwachs, U. (1997). Montessori ili Waldorf?: knjiga za roditelje, odgajatelje i pedagoge. Zagreb: Educa.	<ul style="list-style-type: none"> • U prostoru mora vladati red 	<i>Naglasak na red u prostoru</i>
Seitz, M. i Hallwachs, U. (1997). Montessori ili Waldorf?: knjiga za roditelje, odgajatelje i pedagoge. Zagreb: Educa.	<ul style="list-style-type: none"> • Standardizirani Montessori materijal 	<i>Materijali koji pozivaju dijete na aktivnost i pokret</i>
Seitz, M. i Hallwachs, U. (1997). Montessori ili Waldorf?: knjiga za roditelje, odgajatelje i pedagoge. Zagreb: Educa.	<ul style="list-style-type: none"> • Prilagođena veličina stolova i stolica za dijete 	<i>Namještaj je svojom veličinom primjeren djeci i njihovoj snazi</i>
Seitz, M. i Hallwachs, U. (1997). Montessori ili Waldorf?: knjiga za roditelje, odgajatelje i pedagoge. Zagreb: Educa.	<ul style="list-style-type: none"> • U prostoru mora vladati red, odvojeni prostor za kretanje 	<i>Pregledan, otvoreni prostor koji omogućuje i potiče kretanje</i>

Prilog 10. Prostorno – materijalne varijable u organizaciji pokreta u Waldorf pedagogiji

Izvor	Parafrazirana jedinica	Varijabla
Seitz, M. i Hallwachs, U. (1997). <i>Montessori ili Waldorf?: knjiga za roditelje, odgajatelje i pedagoge.</i> Zagreb: Educa	<ul style="list-style-type: none"> • Svi materijali su dostupni djeci 	<i>Dostupnost materijala</i>

<p>Seitz, M. i Hallwachs, U. (1997). <i>Montessori ili Waldorf?: knjiga za roditelje, odgajatelje i pedagoge.</i> Zagreb: Educa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Prirodni, izvorni materijali – nema previše modernih, plastičnih igračkaka 	<p><i>Materijali koji pozivaju dijete na aktivnost i pokret</i></p>
<p>Seitz, M. i Hallwachs, U. (1997). <i>Montessori ili Waldorf?: knjiga za roditelje, odgajatelje i pedagoge.</i> Zagreb: Educa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Prilagođena veličina stolova i stolica za dijete 	<p><i>Namještaj je svojom veličinom primjeren djeci i njihovoj snazi</i></p>
<p>Seitz, M. i Hallwachs, U. (1997). <i>Montessori ili Waldorf?: knjiga za roditelje, odgajatelje i pedagoge.</i> Zagreb: Educa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Za razliku od Montessorija, ima više od jednog primjerka materijala 	<p><i>Više primjeraka jednog materijala</i></p>
<p>Seitz, M. i Hallwachs, U. (1997). <i>Montessori ili Waldorf?: knjiga za roditelje, odgajatelje i pedagoge.</i> Zagreb: Educa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Otvoreni prostor za provedbu euritmije i jutarnjeg kruga 	<p><i>Pregledan, otvoreni prostor koji omogućuje i potiče kretanje</i></p>
<p>Stowell, D. (2014). <i>Waldorf kindergarten and Reggio-inspired kindergarten: Documenting value and effectiveness of two arts-based approaches</i> (Doctoral dissertation, University of Denver).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Prirodni, izvorni materijali – nema previše modernih, plastičnih igračkaka 	<p><i>Neoblikovani prirodni materijali u svojim izvornim oblicima</i></p>

Prilog 11. Prostorno – materijalne varijable u organizaciji pokreta u Agazzi pedagogiji

Izvor	Parafrazirana jedinica	Varijabla
Gardani, P. (2012b). Odgojni prijedlog Rose Agazzi. U: M. De Beni, V. Šimović i A. L. Gasparini (ur.), Pedagogija zajedništva i Agazzi metoda. str. 143.-150., Zagreb: Učiteljski fakultet u Zagrebu.	<ul style="list-style-type: none"> • Korištenje zrcala za vježbanje koordinacije oko-ruka 	<i>Zrcalo kao sredstvo rada za poticanje koordinacije</i>
Gardani, P. (2012b). Odgojni prijedlog Rose Agazzi. U: M. De Beni, V. Šimović i A. L. Gasparini (ur.), Pedagogija zajedništva i Agazzi metoda. str. 143.-150., Zagreb: Učiteljski fakultet u Zagrebu.	<ul style="list-style-type: none"> • Posebno odvojen prostor za kretanje i prostor za mirno opuštanje 	<i>Poseban prostor za kretanje</i>
Gardani, P. (2012b). Odgojni prijedlog Rose Agazzi. U: M. De Beni, V. Šimović i A. L. Gasparini (ur.), Pedagogija zajedništva i Agazzi metoda. str. 143.-150., Zagreb: Učiteljski fakultet u Zagrebu.	<ul style="list-style-type: none"> • Svi materijali su dostupni djeci 	<i>Dostupnost materijala</i>
Gardani, P. (2012b). Odgojni prijedlog Rose Agazzi. U: M. De Beni, V. Šimović i A. L. Gasparini (ur.), Pedagogija zajedništva i Agazzi metoda. str. 143.-150., Zagreb: Učiteljski fakultet u Zagrebu.	<ul style="list-style-type: none"> • U prostoru mora vladati red 	<i>Naglasak na red u prostoru</i>

Gardani, P. (2012b). Odgojni prijedlog Rose Agazzi. U: M. De Beni, V. Šimović i A. L. Gasparini (ur.), Pedagogija zajedništva i Agazzi metoda. str. 143.-150., Zagreb: Učiteljski fakultet u Zagrebu.	<ul style="list-style-type: none"> • Materijali potiču dječju neovisnost 	<i>Materijali koji pozivaju dijete na aktivnost i pokret</i>
Gardani, P. (2012b). Odgojni prijedlog Rose Agazzi. U: M. De Beni, V. Šimović i A. L. Gasparini (ur.), Pedagogija zajedništva i Agazzi metoda. str. 143.-150., Zagreb: Učiteljski fakultet u Zagrebu.	<ul style="list-style-type: none"> • Prilagođena veličina stolova i stolica za dijete 	<i>Namještaj je svojom veličinom primjeren djeci i njihovoj snazi</i>
Dječji vrtić Zraka sunca. (2020). Godišnji plan i program odgojno-obrazovnog rada za pedagošku godinu 2020./2021. Križevci: DV Zraka sunca.	<ul style="list-style-type: none"> • Za razliku od Montessorija, ima više od jednog primjerka materijala 	<i>Više primjeraka jednog materijala</i>

Prilog 12. Prostorno – materijalne varijable u organizaciji pokreta u redovnom programu

Izvor	Parafrazirana jedinica	Varijabla
Službena web stranica dječjeg vrtića Rijeka. Pribavljeno 18.12.2021. s https://rivrtici.hr/	<ul style="list-style-type: none"> • Svi materijali su dostupni djeci 	<i>Dostupnost materijala</i>
Službena web stranica dječjeg vrtića Rijeka. Pribavljeno	<ul style="list-style-type: none"> • Prilagođena veličina stolova i stolica za dijete 	<i>Namještaj je svojom veličinom primjeren djeci i njihovoj snazi</i>

18.12.2021. s https://rivrtici.hr/		
Službena web stranica dječjeg vrtića Rijeka. Pribavljeno 18.12.2021. s https://rivrtici.hr/	<ul style="list-style-type: none"> • Za razliku od Montessorija, ima više od jednog primjerka materijala 	<i>Više primjeraka jednog materijala</i>