

Integracija pokreta kao element uspješnosti inkluzije

MARTINA JULARIĆ^{1*}, ANTONIJA VUKAŠINOVIĆ², IVA KLARIĆ³

¹Poslijediplomski studij Pedagogija i kultura suvremene škole,
Filozofski fakultet u Osijeku, Hrvatska,

martina.stojanac2@gmail.com;  0000-0002-2152-3236

²Poslijediplomski studij Pedagogija i kultura suvremene škole,
Filozofski fakultet u Osijeku, Hrvatska,

antonija.vukasinovic@gmail.com;  0000-0002.3564-3386

³ Poslijediplomski studij Pedagogija i kultura suvremene škole,
Filozofski fakultet u Osijeku, Hrvatska

aliloviciva@gmail.com;  0009-0008-1549-0424

*KONTAKT AUTOR: martina.stojanac2@gmail.com

Sažetak Put u jedinstvo nije samo prihvaćanje različitosti. Inkluzija predstavlja kulturu uključivanja i usmjerenost na osobu sa svim njezinim cjelovitim obilježjima, a s ciljem razvijanja svih djetetovih potencijala – individualnih i društvenih. Ideja inkluzije predstavlja pokretačku snagu prema jednakim uvjetima za obrazovanje djece urednog razvoja i djece s teškoćama u razvoju. Skrivaju li podjele strah i neznanje onih koji ih potiču? U ovom je istraživanju prikazana studija slučaja dječaka s poremećajem iz spektra autizma uključenog u sportski dječji vrtić “Palunko” u Brodsko-posavskoj županiji. Sportski dječji vrtić ima suvremeni, integrirani pristup učenju pri čemu djeca samoinicijativno cirkuliraju prostorima: dvoranom sa sportskim elementima, sobom dnevnog boravka te vanjskim, ograđenim, sportskim dijelom dječjeg vrtića. Dijete pohađa mješovitu dobnu skupinu (djeca u dobi od 4. do 6. god. života) u kojoj je dnevna prisutnost oko 20-ero djece. Cilj je istraživanja utvrditi dobrobiti integriranja pokreta u odgojno-obrazovni proces za djecu s teškoćama u razvoju. Praćenjem djeteta putem pedagoške dokumentacije koja uključuje fotografije djece u aktivnostima, video zapise dječaka u aktivnostima, interpretacijom, tj. bilješkama i opisom djeteta u aktivnostima te metodom intervjua s asistenticom i roditeljem djeteta, utvrđen je napredak u različitim čimbenicima koji se odnose na cjeloviti razvoj djeteta. Dokumentacija je korištena za utvrđivanje napretka u različitim čimbenicima koji se odnose na cjelokupni razvoj djeteta. Integriranje pokreta u odgojno-obrazovni proces rezultiralo je inkluzivnim okruženjem, osjećajem pripadnosti grupi, pozitivnim promjenama u obrascima pona-

šanja, receptivnom govoru, brizi o sebi, socijalnoj interakciji te napretkom u gruboj i finoj motorici. Znanstveni doprinos ovoga istraživanja ogleda se u važnosti integriranja pokreta u odgojno-obrazovnom procesu kako za djecu urednog razvoja tako i za djecu s teškoćama u razvoju.

Ključne riječi: inkluzija, pokret, poremećaj iz spektra autizma, sportski vrtić

Integration of Movement as an Essential Element of Successful Inclusion

Abstract The path to unity cannot be based exclusively on the acceptance of diversity. True inclusion entails the culture of engaging and focusing on a person with all of their characteristics, with the goal of developing the child's full potential, both in the individual and social sphere. The idea of inclusion is a driving force toward equal educational opportunities for all children, neurotypical children and children with special educational needs alike. Are fear and a lack of knowledge actually what is behind the segregation of children? In this paper, we will present a case study conducted with a child who has a diagnosis of autism spectrum disorder and attends a sports-oriented programme at the kindergarten Palunko in Brod-Posavina county. This programme has a contemporary and integrated approach to learning which allows children to circulate through the rooms according to their own preference; a sports hall, the living room and the enclosed outdoor sports area of the kindergarten. The child is a part of a mixed aged group (children aged 4- 6 years old) with a daily attendance of around 20 children. The purpose of this study is to explore the benefits of integrating movement in educational processes with children with special educational needs. By observing the child using pedagogical documentation (including videos and photos of the children during activities, interpretation, notes) and by interviewing the child's personal assistant and parent, we have confirmed progress within different areas of development. The documentation was used to determine the developmental progress that had an impact on the overall development of the child. Integrating movement in the educational process resulted in an inclusive surrounding, the feeling of belonging to the group, positive changes in behaviour, receptive language, care management, social interaction as well as development in fine and gross motor skills. This research underlines the importance of integrating movement in educational processes for both neurotypical children and children with special educational needs.

Key words: autism spectrum disorder, inclusion, movement, sports-oriented programme

1. Uvod

Pokret je urođena potreba svakom djetetu, bilo da se radi o djetetu urednog razvoja ili o djetetu s posebnim obrazovnim potrebama (Ajuwon, 2012; Chao i sur. 2018; Hornby, 2014). S obzirom na to da svaki pokret pokreće neki centar u mozgu i stvaranje novih neuronskih mreža, jasno je da sjedilačke aktivnosti ili zahtijevanje od djece stajanje u redovima ne doprinose razvoju njihova mozga (Pasha i sur. 2021). Kretanje pospješuje pažnju i koncentraciju dok je tjelesna aktivnost izravno povezana s mentalnim zdravljem djece urednog razvoja i djece s posebnim obrazovnim potrebama. Istraživanja (McMinn i sur. 2011; Vujičić i Petrić 2018) ukazuju na to kako nestrukturirane tjelesne aktivnosti, igre, više nego strukturirane tjelesne aktivnosti, imaju pozitivan utjecaj na mentalno zdravlje i kvalitetu života djece s posebnim obrazovnim potrebama. Ne postoji povezanost između tjelesne aktivnosti i depresije ili umora kod djece urednog razvoja i djece s posebnim obrazovnim potrebama. Integrirano učenje uz pokret ima važnu ulogu u cjelovitom razvoju djeteta. Stoga McMinn i sur. (2011) naglašavaju da tjelesne aktivnosti i učenje uz pokret imaju ulogu u stjecanju znanja i vještina, logičkog zaključivanja i kreativnog razmišljanja djece. Djeca aktivno i „kvalitetnije uče kroz pokret nego dok sjede“ (Vujičić i Petrić, 2018, str. 86).

Djeca s posebnim obrazovnim potrebama bolje ostvaruju socijalne i emocionalne odnose s drugom djecom ako ih okruženje potiče na interakciju (Ariani i sur. 2019; Marlina, 2020; Mikas i Roudi, 2012). Na taj način djeca uče jedni od drugih, uočavajući pokrete, geste i način uspostavljanja verbalnih ili neverbalnih poruka. Cristea i sur. (2020) ističu da djeca s teškoćama u razvoju trebaju biti integrirana u različite programe tjelesnih aktivnosti. Također je nužna podrška u učenju kretanjem (Bouillet i Bukvić, 2015; Pugach i sur., 2020). Rezultati istraživanja (Chao i sur. 2018; Mikas i Roudi, 2012; Vujičić i Petrić, 2018) upućuju na prepreke u integriranom učenju pokretom uglavnom zbog ljudskog faktora tj. nedostatnih profesionalnih kompetencija odgojitelja u ovom području. Odgojno obrazovni djelatnici imaju obvezu i pravo trajno se stručno osposobljavati i usavršavati s ciljem postizanja što kvalitetnijeg procesa odgoja i obrazovanja (Donath i sur., 2022; Olçay Gül i sur., 2015; Roux i sur., 2015). Negativan stav učitelja/odgojitelja prema inkluzivnom obrazovanju može predstavljati prepreku u provedbi istog jer stavovi oblikuju ponašanje koje može utjecati na kvalitetu inkluzivnog obrazovanja (Ajzen, 2015; Rejeki i sur., 2022; Undiyaundeye, 2018). Ramsey (2009) potvrđuje osjećaj nespemnosti odgojno-obrazovnih djelatnika za rad u inkluzivnom okruženju. Undiyaundeye (2018) ističe da je inkluzija najznačajniji izazov odgoja i obrazovanja u svijetu te da se inkluzija nametnula odgojno-obrazovnim djelatnicima koji nisu dovoljno obrazovani za

provedbu iste (Jones i Harwood, 2009; Livazović i sur., 2015; Olçay Gül i sur., 2015). Kada govorimo o obrazovanju odgojno-obrazovnih djelatnika, mislimo na njihovo inicijalno obrazovanje, ali i na stručno usavršavanje te trajni profesionalni razvoj (Kosić i sur., 2021). Prilike za učenje, usavršavanje i upoznavanje s radom s djecom s posebnim obrazovnim potrebama su rijetke i odgojitelji s pravom osjećaju potrebu za podrškom (Bouillet i Bukvić, 2015; Pasha i sur., 2021; Suwandari i sur., 2019).

Važnost razvijenih profesionalnih kompetencija odgojitelja ogleda se u kvaliteti odgojno-obrazovnog procesa (Larsson i Samuelsson, 2019). Kvalitetu odgojno-obrazovnog procesa čini i prostorno materijalno okruženje koje je oblikovano prema interesu i potrebama djeteta (Miljak, 2007; Sahlberg, 2019). Važno je, nadalje, da djeca imaju autonomiju u oblikovanju samoiniciranih aktivnosti (Cagliari i sur., 2016). Stoga Wood (2022) ističe da prostorno materijalno okruženje može biti poticaj djetetu u osmišljavanju vlastitih aktivnosti što upućuje na kognitivne procese djeteta usmjerene k samoorganiziranom djelovanju. Okruženje ima kvalitetan obrazovni potencijal za dijete jer odgojitelj planira poticaje sukladno individualnom tempu razvoja djeteta. Ovakav individualni pristup djetetu osigurava obrazovni i odgojni aspekt učenja. Miljak (2007) navodi nekoliko karakteristika obrazovnog potencijala prostorno materijalnog okruženja. Prostor bi trebao poticati neovisnost, autonomiju djece, osigurati ugodu, imati karakteristike obiteljskog okruženja te omogućavati djeci socijalne interakcije tj. prilike za međusobno druženje. Navedene karakteristike prostorno materijalnog okruženja potiču suradničko učenje djece. Radno ozračje skupine je važno jer rezultira kretanjem djece prostorom u kojem svako dijete prema vlastitom izboru ima mogućnost izbora aktivnosti koje se njemu čini odgovarajuće (Sunko, 2010).

2. Metodologija

Cilj je istraživanja slučaja utvrditi dobrobiti integriranja pokreta u odgojno-obrazovni proces za djecu s teškoćama u razvoju te dubinski istražiti kako su samoorganizirane, samoinicirane aktivnosti uz pokret motivirale dijete s posebnim obrazovnim potrebama na aktivnosti u odgojno-obrazovnom kontekstu. Podatci kvalitativne metode istraživanja prikupljeni su tijekom pedagoške godine 2021./2022. participirajućim sudjelovanjem istraživača tijekom navedene pedagoške godine, intervjuima s majkom djeteta, asistenticom djeteta te pregledom pedagoške dokumentacije odgojno-obrazovne skupine koju je vodila asistentica. Polustrukturirani intervju, obuhvaćao je otvorena pitanja za majku i asistenticu koja su se odnosila na aspekte razvoja djeteta; kognitivni, socijalni, motorički, emocionalni, komunikaciju te pod-

ručje razvoja „brige o sebi“. Važno je naglasiti da se intervju provodio na početku pedagoške godine (kada je dijete bilo upisano) i nakon navedenog perioda od 13 mjeseci. Tematskom analizom pedagoške dokumentacije, intervjuja majke i asistentice utvrđene su aktivnosti koje su doprinijele razvoju djeteta prema navedenim kategorijama aspekta razvoja djeteta.

2.1 Kontekst istraživanja

Dijete je uključeno u mješovitu dobnu skupinu (od 4 do 6 godina) koja broji 27 djece.

Odgovno-obrazovni rad koncipiran je tako da prostorno-materijalno okruženje potiče djecu na pokret. U centrima aktivnosti nalaze se poticaji koje djeca samostalno koriste i stalno su im dostupni. Svaki centar aktivnosti posjeduje vertikalne ili horizontalne oznake koje djeci omogućuju korištenje pokreta kako bi prelazili iz jednog centra u drugi (naljepnice u obliku ruku ili nogu s određenim brojem pokreta koje dijete može izvesti ili sličice životinja koje potiču djecu na vrstu kretanja). Tri puta tjedno s djecom radi kineziolog, zajedno s odgojiteljicama iz skupine koje su educirane za provođenje kinezioloških aktivnosti s djecom predškolske dobi. U sklopu vrtića koriste se gimnastička dvorana, sportske dvorane za košarku, nogomet, rukomet i odbojku, manje sportske dvorane te gradski bazeni. Po upisu djeteta u sportski vrtić, odgojiteljice su razgovarale s djecom u skupini o vrijednostima poput jednakosti, solidarnosti, prihvaćanja, ravnopravnosti i jednakoj vrijednosti svih osoba. Majka dječaka se na roditeljskom sastanku obratila roditeljima iznoseći stanje djeteta. Od samog početka dječak je potpuno prihvaćen od sve djece u skupini, raduju se njegovim uspjesima, uključuju ga u aktivnosti, asistiraju i dr. Rad odgojiteljica u skupini nije frontalan, nego individualno usmjeren, prema interesu i individualnom tempu učenja djeteta. Stoga se aktivnosti organiziraju tako da svako dijete može sudjelovati u skladu sa svojim mogućnostima.

2.2 Etički aspekt istraživanja

Sudionici upoznati s ciljem istraživanja, načinom prikupljanja podataka i korištenjem podataka u svrhu analize istraživanja. Sudionici su dobrovoljno dali pristanak na istraživanje, upućeni na mogućnost odustajanja u bilo kojoj etapi istraživanja kao i majka djeteta koja je dala suglasnost za fotografiranje. Suglasnost su dali i ostali roditelji skupine koju pohađa dijete o kojemu je istraživanje opisano.

3. Rezultati

U nastavku slijede zabilješke pedagoške dokumentacije (fotografije djeteta u aktivnostima, bilješke i interpretacija) asistentice s obzirom na promatrana područja:

3.1 Razvoj motorike



Slika 1: Fina motorika i klasifikacija po boji



Slika 2: Aktivnosti u vodi

Pedagoška dokumentacija: Po dolasku u vrtić dijete je dobro vladalo tijelom, no učestalim sudjelovanjem u kineziološkim aktivnostima sve su se motoričke vještine razvijale kombiniranjem pokreta i raznih oblika kretanja. Napredak je vidljiv osobito u bacanju i hvatanju te u složenoj motoričkoj vještini – plivanju (slika 2). Dijete nije plivač, no voda je medij koji dijete opušta. Sudjelovanje u aktivnostima u vodi i dvoranama pospješilo je prehrambene navike djeteta. Dijete nikada nije bilo spustavano u pokretu za kojim ima potrebu. Omogućeno mu je zadovoljavanje potrebe za pokretom u sobi (penjanje, provlačenje, puzanje, ležanje, skakanje, trčanje), na hodniku, na vanjskom prostoru, na bazenima, u dvoranama. Zadovoljena je potreba za boravkom na svježem zraku i šetnjom. Vidljiv je napredak u finoj motorici – koristi škare, crta po papiru, koristi različite materijale i klasificira ih po boji (slika 1).

U intervjuu asistentica naglašava važnost podrške samoiniciranih aktivnosti djeteta koje doprinosi razvoju samostalnosti i motivira dijete na izazove.

„Ponudila sam dječaku škarice. U početku s oprezom pristupa škaricama. Ne zna pravilno rasporediti prste u škarice niti baratati njima. Reže papir isključivo uz pomoć. Aktivnost kratko traje. Nakon nekoliko ponavljanja aktivnosti kroz dane

dječak samoinicijativno uzima škare i pokušava rezati papir. Bockalice u početku samo istražuje i igra se s njima ne razvrstavajući ih po boji. Nakon nekoliko ponavljanja i pokazivanja gdje koja bockalica pripada, dječak pristupa aktivnosti i provodi je uspješno. Spužvice u početku prenosi prstima, ne želi koristiti pincetu. Nakon određenog vremena savladava ovu aktivnost, ali koristeći pincetu s obje ruke. Dječak u dvorani odrađuje poligon uz čestu podršku i usmjeravanje na zadani zadatak. Kasnije poligon želi odraditi odmah po postavljanju. Ne trebam ga usmjeravati niti mu govoriti upute.”

3.2 Kognitivni razvoj

Pedagoška dokumentacija: Tijekom 13 mjeseci opservacije dijete je napredovalo u osjetljivosti za detalje, ali i u cjelovitom spoznavanju konteksta (slika 3). Pažnja se produžila. Dijete je postalo uspješnije u kontroliranju i prilagođavanju kontekstu. Samostalnost u aktivnostima je bila u porastu i uočavao je slijed aktivnosti (slika 4).



Slika 3: Klasificiranje u odjeljke



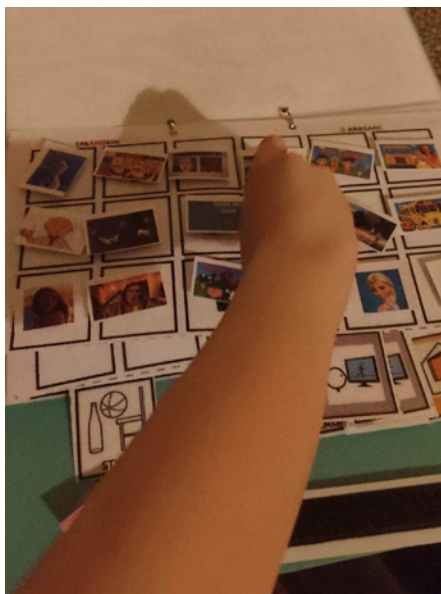
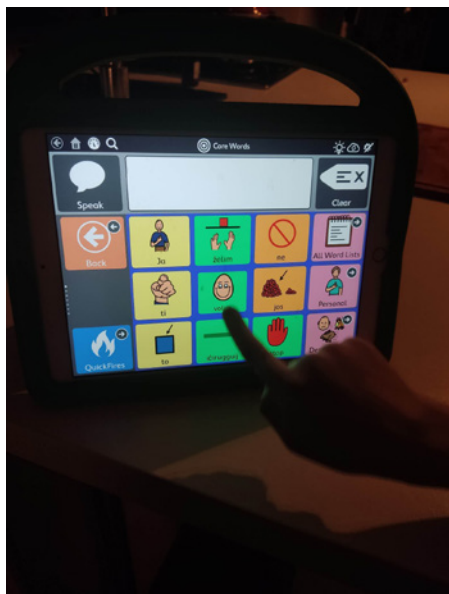
Slika 4: samostalan izbor aktivnosti – učenje kroz pokret

U intervjuu asistentica navodi sljedeće:

„Prije kad bih ga pozvala za stol da nešto radimo on bi se odmah ustao, nije htio ni pogledati materijale za neke aktivnosti, a sada sjedne, ja odem po papir, škare ili već što nam treba i vratim se, a on i dalje sjedi i čeka mene. Što se tiče pažnje, na početku je imao minimalno trajanje svega nekoliko sekundi, dok sada traje čak i po nekoliko minuta, ali, evo, primjerice dok smo napravili onog snjegovića sa Sandrom rezao je dio po dio, zalijepio, obojio karton i on je to sve sam odradio. Ili npr. one kuglice od papira što smo radili. Sam je izrezao svih 8 krugova, lijepio i sastavljao kuglicu.“

3.3 *Emocionalni razvoj i komunikacija*

Pedagoška dokumentacija: Prilagodba je bila intenzivna. Boravak u vrtiću počeo je sa svega cca 1,5 h dnevno, a rezultirao s 4 h. Na početku je dijete pokazivalo otpor prema promjeni prostora, javljala su se nepoželjna ponašanja i tuga pri promjeni prostora, no nakon nekog vremena sve se više prilagođavao i nepoželjna su se ponašanja gasila, postala su društveno prihvatljiva, a kontrola emocija bivala je sve uspješnija. Kako je djetetu pružena autonomija i sloboda u zadovoljavanju potreba, osobito onih za kretanjem, opservacijom se uočilo kako se raspoloženje postupno mijenjalo, stoga se i boravak produživao. Dijete je počelo dolaziti u vrtić sretno, cijeli boravak u vrtiću popraćen je smijehom i osmijehom te je po ponašanju djeteta vidljivo kako se osjeća emocionalno sigurno i doživljava sve prostore vrtića kao svoje. Potpuno se osamostalilo u zadovoljavanju fizioloških potreba i kontroli svoga ponašanja. Pokazuje sve veći interes za odnose s vršnjacima, ne javljaju se konflikti. Dijete koristi većinom neverbalnu komunikaciju, uz poneke glasove i slogove. U vrtić donosi komunikator sa sličicama (slika 5 i 6) s pomoću kojih izražava interese, želje i potrebe. Postignut je napredak u receptivnom govoru. Dijete sve više razumije verbalne naloge odgojitelja, asistencata i djece iz skupine. Djeca iz skupine nude mu komunikator kada nisu sigurna što želi. Svakodnevno poticanje govora rezultiralo je sve češćim korištenjem verbalne komunikacije. S vremenom se povećalo prilaženje djeci, sudjelovanje u zajedničkim aktivnostima, kao i njihovo trajanje (npr. poligoni u dvoranama (slika 7), aktivnosti u istraživačkom centru). Zbog mnoštva podražaja u sobi dnevnog boravka i dvoranama, zabilježena je veća usmjerenost na okolinu i interakciju s njom.



Slika 5 i 6: Komunikator i PECS¹



Slika 7: Sudjelovanje u poligonu

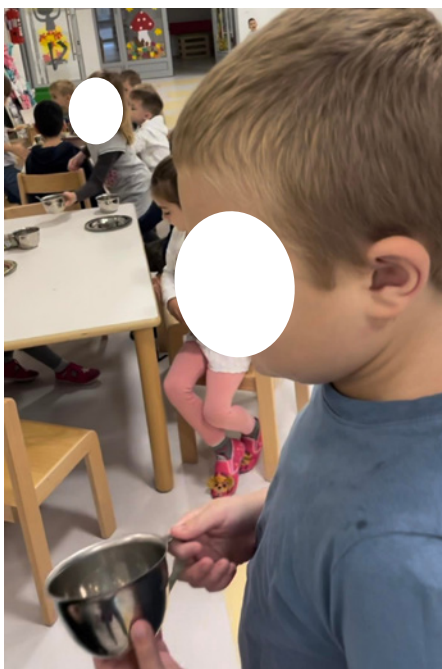
1 PECS – Picture Exchange Communication System – sustav komuniciranja razmjenu slike. Dijete koristi karticu s fotografijom, simbolom, riječi kako bi verbaliziralo (Hersen, i Bellack, 1976).

U intervjuu asistentica navodi sljedeće:

„Na vrata sobe zaljepila sam plastificirane kartice na čičak na kojima se nalazi tijekom dana u vrtiću. Pranje ruku, doručak, sličice aktivnosti, dvorište, dvorana, ručak, garderoba te sličica majke. Prije početka aktivnosti dajem dječaku sličicu kako bi znao što će sada raditi. Kako koja aktivnost završava, dječak odljepljuje sličicu i sprema ju u džepić „Gotovo“. U početku dječak samo promatra sličice i stavlja ih na čičak neovisno o događaju koji slijedi, ali vrlo brzo shvaća i prihvaća vizualni raspored. Vizualni raspored smanjio je otpor prema prijelazima iz jedne aktivnosti u drugu.“

3.4 Briga o sebi

Pedagoška dokumentacija: Na području brige o sebi uočen je velik napredak. Na početku boravka u vrtiću nije bilo samostalnosti, oskudna kontrola sfinktera. Adaptacija na prostorno-materijalno okruženje i kontekst koji uključuje fleksibilnost, samoinicijativnost i samoorganiziranost u aktivnostima, osobito u slobodi pokreta rezultirala je napretkom u području brige o sebi. Samostalan je u konzumiranju hrane, kulturi hranjenja (slika 8 i 9).



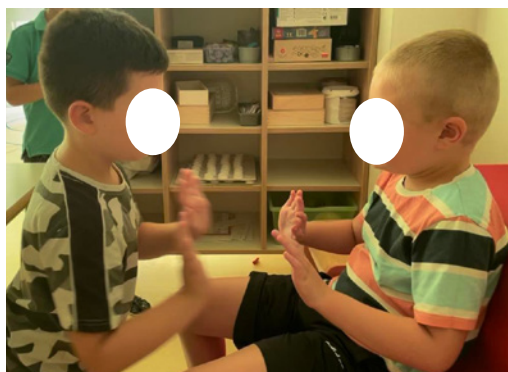
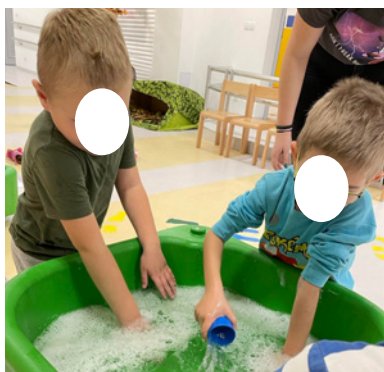
Slika 8 i 9: Samostalnost pri konzumiranju hrane i samoposluživanju u interakciji s drugom djecom

U intervjuu asistentica navodi sljedeće:

„Ja sam mu izuvala obuću i obuvala ga kada smo išli u šetnje, isto je bilo i s jaknom, fiziološke potrebe obavljao je relativno samostalno, no na moj prijedlog ili poziv tj. nuđenje. Kako je vrijeme prolazilo i kako se on sve više prilagođavao na prostor i aktivnosti, tako je počeo i sam tražiti da ide u toalet ili vodu. S vremenom si je i sam počeo uzimati čašu i piti samostalno iz nje. Jaknu je oblačio samostalno, isto je i s obuvanjem i izuvanjem. Uz moj angažman i angažman odgojiteljica i djece, on je malo po malo napredovao u ovim vještinama koje su funkcionalne i važne u njegovom životu i boravku u vrtiću.”

3.5 Socijalizacija

Pedagoška dokumentacija: Svakodnevnim šetnjama i izlascima iz dječjeg vrtića uočen je napredak u gruboj motorici (različiti oblici hodanja, trčanja, provlačenja, okretanja, izmicanja). Osim grube motorike, kroz šetnje gradom razvijala se prostorna percepcija, interakcija s prirodnom i socijalnom okolinom, poboljšane su vizualne sposobnosti i orijentacija u prostoru, od početne nejasnoće do razine prepoznavanja određenih mjesta, ulica i puta kojima se kreće prema određenom cilju. Dijete je u šetnjama aktiviralo sva osjetila: vid, sluh, miris, opip, okus, propriocepciju. U odnosu na socijalne vještine, primjetno je kako je dijete u različitim aktivnostima počelo više obraćati pažnju na kretanja i ponašanja djece, imitiralo je njihove pokrete te je ponekad i ušlo u interakciju s njima, što su djeca iz skupine uvijek pozitivno prihvaćala i pokušavala proširiti (slika 9 i 10). Šetnje su djetetu bile jedna od najdražih aktivnosti u dječjem vrtiću, što se moglo vidjeti po osmijehu i raspoloženju u šetnjama. Po povratku iz svake šetnje bilo je vidljivo zadovoljstvo kao i prije svake šetnje kada se dijete samo obuvalo, oblačilo i radosno sudjelovalo u šetnjama gradom sa svojim vršnjacima (slika 11).



Slika 9 i 10: Interakcija s drugom djecom



Slika 11: Interakcija s drugom djecom (vanjsko okruženje)

U intervjuu asistentica navodi sljedeće:

„Obožava šetnje. Općenito, voli boraviti na otvorenom. Bolje ostvaruje interakciju s drugom djecom kad smo na otvorenom. Kad sam to shvatila, uključila sam više i drugu djecu u različite aktivnosti na otvorenom”

Osim uvida u pedagošku dokumentaciju i otvorena pitanja polustrukturiranog intervjua, kako bi postigli triangulaciju, istražili smo kako majka uočava navedene promjene tijekom proteklih 13 mjeseci i kako je integrirano kretanje imalo ulogu na razvoj djeteta po navedenim područjima.

1. Razvoj motorike

Majka: „S pri dolasku u vrtić oprezno je prilazio spravama na igralištu. Penjanje na razne penjalice mu je uvijek predstavljalo problem. Sada se vrlo spretno kreće kroz razne sprave na igralištu. Također se samostalno vrti na vrtuljku te učinkovitije ljulja na ljuljački. Primijetila sam također da je puno spretniji u manipulaciji s beštekom, te je prihvatio hranu u vrtiću (s kojom je do sada imao problema).“

2. Kognitivni razvoj

Majka: „S je u početku jako teško pratio upute, te je izrazito rijetko sudjelovao u aktivnostima. Prema slikama i videima koje su mi odgajatelji slali vidljivo je da S sudjeluje smisleno u aktivnostima kao što je šetnja, odlazak u dvoranu u koloni, sjedenje za stolom u vrijeme doručka/ručka i sl. Također sam primijetila da mu se pažnja povećala, tj. mogućnost praćenja zadane aktivnosti. S također prvi put prati dio kazališne predstave, što mi je donedavno bilo nezamislivo.”

3. Socio-emocionalni razvoj i komunikacija

Majka: „S ostaje u vrtiću punih 4 sata, što je bilo teško i zamisliti u početku. Bilo je jako puno otpora, no sada idemo u vrtić sretni i takvi izlazimo iz njega. Također, S više i smislenije koristi sličice za komunikaciju te se time smanjuju frustracije koje su uzrokovane nemogućnosti komuniciranja i razumijevanja zahtjeva.”

3. Rasprava

Tematskom analizom pedagoške dokumentacije i intervju a majke i asistentice, utvrđene su aktivnosti djeteta koje su svrstane po kategorijama područja napretka u razvoju (tablica 1).

Tablica 1: Aktivnosti proizašle iz fleksibilnog okruženja usmjerenog na dijete i usmjerenog na integrirano učenje uz pokret

Tablica 1: Kategorije područja napretka u razvoju

| <i>Motorički razvoj, gruba i fina motorika</i> | <i>Kognitivni razvoj</i> | <i>Emocionalni razvoj komunikacija</i> | <i>Briga o sebi</i> | <i>Socijalizacija</i> |
|---|----------------------------------|---|----------------------------|---|
| Bacanje, rezanje | Klasificiranje | Imitiranje pokreta | Hranjenje | Interakcija u aktivnostima |
| Hvatanje, lijepljenje | Sastavljanje oblika | Neverbalna komunikacija | Svlačenje | Imitacija |
| Plivanje, bojanje | Usmjeravanje pažnje na aktivnost | Korištenje komunikatora | Oblačenje | Korištenje komunikatora u interakciji s drugom djecom |
| Provlačenje, sastavljanje | Samoinicirana aktivnost | | Obuvanje | Interakcija u šetnji |

| Puzanje | Samoorganizacija aktivnosti | | Kontrola sfinktera | Interakcija na vanjskim elementima |
|-------------------------|-----------------------------|--|--------------------|------------------------------------|
| Skakanje | | | | |
| Trčanje | | | | |
| Ljuljanje/ ljuljačka | | | | |
| Vrtnja/vrtuljak | | | | |

Izvor: autori

Aktivnosti koje su proizašle iz tablice upućuju na brojne aktivnosti koje se međusobno isprepliću u svim područjima, ali pod zajedničkim nazivom, a to je pokret. Prostorno materijalno okruženje koje ima odgojni i obrazovni potencijal (Miljak, 2007) potaknulo je dijete na samostalno korištenje materijala koji su stalno dostupni djetetu te su navedene intervencije u prostoru rezultirale kognitivnom razvoju djeteta i razvoju fine motorike. Cjelokupni odgojno-obrazovni kontekst i kultura navedenog dječjeg vrtića koncipirani su tako da dijete potiče na aktivno kretanje što ukazuje na usmjerenost k dobrobiti djetetovog fizičkog i kognitivnog razvoja i autonomiji u samoorganizaciji aktivnosti (Miljak, 2017). Upravo Cristea i sur. (2020) smatraju da je važno da djeca s teškoćama u razvoju trebaju biti integrirana u različite programe tjelesnih aktivnosti. U ovom istraživanju, dijete je kontinuirano bilo uključeno u program plivanja i druge kineziološke aktivnosti vođene stručnom osobom-kineziologom. Rezultati istraživanja ukazuju na to da je takav vid integracije rezultirao povećanoj spretnosti djeteta i povećanom pažnjom i koncentracijom na ostale aktivnosti što ukazuju i istraživanja McMinn i sur. (2011). Sagledavajući element komunikacije, iako je dijete neverbalno, pokretom uz komunikator ostvaruje komunikaciju s drugom djecom. Pomažuće ponašanje, empatija, solidarnost i usmjerenost na vrijednost svake osobe grade temelje za uspješnu inkluziju (Bouillet i Bukvić, 2015; Pugach i sur., 2020). Iako navedeni autori ističu sustavnu podršku odraslog djeteta u aktivnostima kretanja, rezultati ovog istraživanja idu u prilog važnosti samoiniciranih i samoorganiziranih aktivnosti djeteta koje su rezultirale napretku kako u kognitivnom tako i u emocionalnom razvoju djeteta. Uz jedinstvo s vršnjacima i osjećaj pripadnosti grupi, omogućeno je zadovoljenje svih djetetovih potreba. Koncept sportskog vrtića je u funkciji elementa uspješnosti inkluzije jer je tematskom analizom utvrđeno kako upravo pokret ima ulogu u stvaranju dobrog raspoloženja i razvoja ključnih kompetencija djece (McMinn i sur., 2011; Vujičić

i Petrić, 2018). Sudjelovanjem u sportskim aktivnostima javlja se nebrojeno više prilika za iniciranje i sudjelovanje u interakciji s djecom, a dijete stječe bogata iskustva kroz koja napreduje u svim područjima razvoja (Cagliari i sur., 2016; Sahlberg, 2019; Wood, 2022). Boravkom u okolini koja je za dijete poznata i pouzdana, uz društvenu senzibilizaciju djece, odgojitelja i asistenta, dolazi do konkretnih pomaka u funkcioniranju i učenju djeteta s teškoćom koje je uključeno u odgojno-obrazovnu skupinu i tako se stvara put prema uključivom i pravednom obrazovanju za sve (Jones i Harwood, 2009; Livazović i sur., 2015; Olçay i Vuran, 2015). Ključna domena inkluzije je prilagođavanje konteksta djetetu (Sunko, 2010; Suwandari i sur., 2019) te pravovaljana podrška koja uključuje profesionalne kompetencije odgojitelja, ulogu roditelja, podršku stručne službe kako bi odgojno-obrazovni proces bio fleksibilan i usmjeren na dobrobit djeteta učenjem uz pokret.

4. Zaključak

Sagledavajući kontekst ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, uočavamo različite pristupe i različito shvaćanje djetetovog razvoja. Prepoznavanje individualnog tempa učenja djeteta i razumijevanja kako dijete uči i razvija kompetencije, može doprinijeti kvaliteti odgojno-obrazovnog procesa osobito u planiranju prostorno materijalnog okruženja koje podržava interes djeteta. Shvaćanje višedimenzionalnog okruženja djeteta upućuje na razvijenu svijest odgojitelja o važnosti kretanja djeteta unutar odgojno-obrazovne skupine i drugih prostora dječjeg vrtića. Upravo je naveden otvoreni koncept pedagoške prakse rezultirao razvoju kompetencija djeteta i promjenama koje su rezultirale u konačnici socijalizaciji, prihvaćanju djeteta, razvoju kompetencija i emocionalnoj stabilnosti. Kao važni elementi koji su doprinijeli navedenim razvojnim postignućima djeteta, ističu se prije svega autonomija djeteta u dinamičnim samoiniciranim i samoorganiziranim aktivnostima, sustavno praćenje djeteta putem pedagoške dokumentacije asistentice te razvijeni partnerski odnosi s roditeljem. Iako je ovo istraživanje usmjereno samo na jedno dijete i daje uvid u izolirani slučaj, rezultati istraživanja mogu dati smjernice za daljnja istraživanja učenja uz pokret u ustanovama ranog odgoja i obrazovanja bez obzira jesu li uključena djeca s obrazovnim potrebama ili ne.

Izjava o sukobu interesa

Autori nisu naveli potencijalni sukob interesa u svezi s istraživanjem, autorstvom i/ili objavljivanjem ovog članka.

Literatura

- Ajuwon, P. M. (2012). General Education Pre-Service Teachers Perceptions of Including Students with Disabilities in their Classrooms. 012. *International Journal Of Special Education*. Vol. 27, No. 3, pp. 100-107. <https://eric.ed.gov//id=EJ1001063>.
- Ajzen, I. (2015). The theory of planned behaviour is alive and well, and not ready to retire A commentary on Sniehotta. Presseau and Araújo-Soares. *Health Psychology Review*, 9(2), 131–137. <https://doi.org/10.1080/17437199.2014.883474>.
- Ariani, A., Wahyudi, M. i Rugaiyah, R. (2019) Inclusive Education: Cooperation Between Class Teachers, Special Teachers, Parents to Optimize Development of Special Needs Childrens. *International Journal for Educational and Vocational Studies* Vol. 1, No. 5, September 2019, pp. 396-399.
- Bouillet, D. i Bukvić, Z. (2015). Razlike u mišljenjima studenata i zaposlenih učitelja o obrazovnoj inkluziji učenika s teškoćama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 51 (1), 9-23.
- Cagliari, P., Castagnetti, M., Giudici, C., Rinaldi, C., Vecchi, V., i Moss, P. (Eds.). (2016). *Loris Malaguzzi and the schools of Reggio Emilia: A selection of his writings and speeches, 1945-1993*. Routledge.
- Chao, C. Nuo, G., F. Tsz, T. Lai, M. Ji, i S. Kai. (2018). "Which inclusive teaching tasks represent the highest level of teacher efficacy in primary and secondary schools?" *Teach. Teach. Educ.*, Vol. 75, p. 164–173.
- Cristea DI, Moțoc, I. i Pop A-C. (2020). Aspects regarding the integration of children with special educational needsthrough participation in physical education. *Balt J Health Phys Act*. 2020; Spec Issu (1):79-86. doi: 10.29359/BJHPA.12.Spec.Iss1.09.
- Donath, J. L., Lüke, T i Graf, E. (2022). Does Professional Development Effectively Support the Implementation of Inclusive Education? A Systematic Review and Meta-Analysis, 01 December 2022, PREPRINT (Version 1) available at *Research Square* [<https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-2333341/v1>].
- Hornby G. (2014). *Inclusive special education*. New York: Springer; 2014. <https://doi.org/10.1007/978-1-4939-1483-8>.
- Hersen, M., i Bellack, A. S. (1976). Social skills training for chronic psychiatric patients: Rationale, research findings, and future directions. *Comprehensive Psychiatry*, 17(4), 559-580.
- Jones, S. C., i Harwood, V. (2009). Representations of autism in Australian print media. *Disability & Society*, 24(1), 5-18.
- Kosić, R., Duraković Tatić, A., Petrić, D. i Kosec, T. (2021). Utjecaj poremećaja iz spektra autizma na obitelj. *Medicina Fluminensis*, 57 (2), 139-149.
- Larsson, J., i Samuelsson, I. P. (2019). Collective resources as a precursor for educating children toward a sustainable global world. *ECNU Review of Education*, 2(4), 396-420.
- Livazović, G., Alispahić, D. i Terović, E. (2015). *Inkluzivni odgoj i obrazovanje u školi: priručnik za nastavnike*. Udruženje "Društvo ujedinjenih građanskih akcija", Unicef Bosna i Hercegovina.
- Marlina, M. (2020). Developing Peer-Mediated Social Skills Intervention Model for Children with Special Needs. *International Conference of Education*. Education in the 21th Century: Responding to Current Issues
- McMinn, D., Rowe, D.A. i Trim, V. (2011). Classroom-based physical activity breaks: potential for use with children with special educational needs. *Int J Phys Educ*. 2011;4:20–30.
- Mikas, D. i Roudi, B. (2012). Socijalizacija djece s teškoćama u razvoju u ustanovama predškolskog

- odgoja. *Pediatr Croat*, 56, (Supl 1), 207-214.
- Miljak, A. (2007). *Teorijski okvir sukonstrukcije kurikuluma ranog odgoja*. U: Previšić, V. (ur.), Kurikulum: teorije-metodologija-sadržaj-struktura. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu – Školska knjiga, 205-252.
- Olçay Gül, S., i Vuran, S. (2015). Children with Special Needs' Opinions and Problems about Inclusive Practices. *Education and Science*, 40(180). doi:http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.4205
- Pasha, S., Aftab, M. J. ., i Naqvi , R. (2021). Training Need Assessment for Teachers Working in an Inclusive Setting for Children with Disabilities. *Review of Applied Management and Social Sciences*, 4(1), 27-44. https://doi.org/10.47067/ramss.v4i1.96.
- Pugach, M. C., Blanton, L. P., Mickelson, A. M., i Boveda, M. (2020). *Curriculum Theory: The Missing Perspective in Teacher Education for Inclusion*. *Teacher Education and Special Education*, 43(1),85- 103. https://doi.org/10.1177/0888406419883665.
- Ramsey, P. G. (2009). 16 Multicultural education for young children. *The Routledge international companion to multicultural education*.
- Rejeki, D. S., Supratiwi, M., Widayastono, H., Gunarhadi, G., Hermawan, H., i Yuwono, J. (2022). Individual Independence of Children with Special Needs in Inclusive Education (Teacher and Students with Special Needs). *Multicultural and Diversity*, 1(1), 17–24. https://doi.org/10.57142/md.v1i1.14.
- Roux, A. M., Shattuck, P. T., Rast, J. E., Rava, J. A., i Anderson, K. A. (2015) *National Autism Indicators Report: Transition into Young Adulthood*. Philadelphia, PA: Life Course Outcomes Research Program, A.J. Drexel Autism Institute, Drexel University, 2015.
- Sahlberg, P. (2019) *Let the Children Play*. Oxford: University Press.
- Sunko, E. (2010). Inkluzija djece s autizmom s gledišta odgojitelja. *Školski vjesnik*, 59 (1.), 113-126.
- Suwandari, L., Trisnamansyah, S., Hanafiah i Mudrikah, A. (2019) Management of Learning for Children with Special Needs in early Age. *Nidhomul Haq: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, pp 648-649.
- Undiyaundeye, A., F. (2018) Management Strategies For Children With Special Needs In Early Years *International Journal of Social Sciences Volume 4 Issue 2, pp.110-117*.
- Vujičić, L. i Petrić, V. (2018) Integrirano učenje uz pokret u ustanovama ranog odgoja. Rijeka: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
- Wood, A., E. (2022) Play and Learning in early Childhood Education: Tension and Challenges. *Child Studies, Vol.1*.