



POKRET, RITAM I PLES U MLAĐOJ ŠKOLSKOJ DOBI: TEORIJSKA SINTEZA I KURIKULARNO-METODIČKE IMPLIKACIJE

Vesna Svalina*, Filip Svalina**, Ana Čop***

Primljen: 19. 10. 2025.
Prihvaćen: 11. 2. 2026.

Pokret, ritam i ples mogu imati važnu ulogu u razvoju djece mlade školske dobi jer povezuju tjelesno iskustvo s kognitivnim procesima, emocijama i socijalnim odnosima. Rad polazi od koncepta utjelovljenog učenja te razmatra kako se pokret, ritam i glazbeni doživljaj isprepliću s razvojnim i obrazovnim procesima. Posebna se pažnja posvećuje plesnim aktivnostima koje djeci omogućuju izražavanje, komunikaciju i učenje kroz igru i improvizaciju. U tom se okviru analiziraju ključne pedagoške ideje povezane s Jaques–Dalcrozeovim, Orffovim i Labanovim pristupom, a tema se promatra u kontekstu hrvatskog osnovnoškolskog kurikuluma. Naglasak je na mogućnostima povezivanja ishoda predmeta Glazbena kultura i Tjelesna i zdravstvena kultura te na vrednovanju usmjerenom na proces (sudjelovanje, napredak, kreativna varijacija i suradnja). Rad donosi metodičke smjernice primjenjive u nastavi i izvannastavnim aktivnostima, s naglaskom na izvedivost i poticanje dječjeg izraza kroz pokret.

Ključne riječi: pokret; ritam; ples; utjelovljeno učenje; mlada školska dob; kurikulum; pedagoške implikacije

* Vesna Svalina, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Ulica cara Hadrijana 10, 31000 Osijek, Hrvatska; vesna.svalina@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-1998-739X>

** Filip Svalina, Kineziološki fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Horvaćanski zavoj 15, 10000 Zagreb, Hrvatska; filip.svalina031@gmail.com

*** Ana Čop, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Ulica cara Hadrijana 10, 31000 Osijek, Hrvatska; ana.cop.vu@gmail.com

Uvod

Pokret u mladoj školskoj dobi temeljna je sastavnica dječjeg razvoja i učenja. Tjelesnim iskustvom dijete istražuje okolinu, regulira emocije, razvija socijalne odnose te stječe kognitivne vještine. U tom se okviru glazba prirodno povezuje s ritmom i plesom te oni zajedno mogu poduprijeti učenje na više razina. Iako je povezivanje glazbe i pokreta prisutno u školskoj tradiciji i kurikularnim dokumentima, u praksi se takve aktivnosti često provode fragmentarno ili ostaju na razini pojedinačnih primjera, bez jasnog oslonca na razvojne mehanizme, pedagoške koncepte i ishode učenja.

Polazeći od koncepta utjelovljenog učenja, u radu se zastupa teza da pokret, ritam i ples u mladoj školskoj dobi treba promatrati kao didaktičke mehanizme učenja (npr. internalizacije pulsa, metra i fraze; poticanja pažnje i samoregulacije; razvoja suradnje i izražavanja), a ne kao dodatne ili »sporedne« aktivnosti. Utjelovljeno učenje pritom polazi od pretpostavke da su kognitivni procesi uobličeni tjelesnom građom te senzoričkim i motoričkim sustavima, pa se znanje gradi kroz tjelesno iskustvo i djelovanje (Glenberg, 2010). U glazbenopedagoškom kontekstu to znači da se glazbeni pojmovi i strukture mogu usvajati i produbljivati kroz organizirani pokret, osobito u pristupima koji sustavno povezuju slušnu percepciju, ritam i kretanje (Juntunen i Hyvönen, 2004). Istodobno, rad je teorijsko-sinteznog karaktera: ne donosi empirijsku provjeru učinaka, nego nudi argumentiranu sintezu literature i kurikularnih okvira te izvedive metodičke implikacije za nastavu.

U skladu s navedenim, ovaj teorijski rad: (1) sintetizira razvojne osnove i mehanizme učenja povezane s pokretom, ritmom i glazbenim doživljajem; (2) razmatra obrazovnu i umjetničku vrijednost plesa; (3) analizira ključne pedagoške ideje povezane s Jaques–Dalcrozeovim, Orffovim i Labanovim pristupom; (4) situira temu u povijesni i kurikularni kontekst Republike Hrvatske; te (5) izvodi pedagoške implikacije za svakodnevnu nastavu u mladoj školskoj dobi, s naglaskom na mogućnosti povezivanja ishoda predmeta Glazbena kultura i Tjelesna i zdravstvena kultura te na vrednovanje usmjereno na proces učenja.

Odabrani razvojni uvidi relevantni za utjelovljeno učenje

Neurokognitivni i motorički temelji pokreta

U mladoj školskoj dobi učenje i razvoj snažno su povezani s tjelesnim iskustvom: dijete kroz tijelo istražuje okolinu, regulira emocije, gradi odnose i razvija kognitivne vještine, što je u skladu s konceptom utjelovljenog učenja. U literaturi se razlikuju pojmovi *kretanje*, koje se odnosi na svaku tjelesnu aktivnost i biomehanički pomak tijela, te *pokret*, koji podrazumijeva svjesnu, svrhovitu i koordiniranu radnju (Kosinac, 2011). U tom smislu, razlikovanje automatskih senzomotoričkih regulacija i svjesnih tjelesnih reprezentacija pomaže objasniti kako se kretanje u nastavi može didaktički usmjeravati prema cilju (Gallagher, 2005). Neurokognitivne perspektive dodatno naglašavaju da se koordinirani pokret često temelji na anticipaciji i namjeri, a ne samo na reakciji na podražaj (Berthoz, 2000), dok fenomenološki pristupi ističu primat pokreta u stvaranju značenja te njegovu povezanost s emocijama i izražavanjem (Sheets-Johnstone, 2011).

Ovladavanje pokretima važno je za samostalnost i interakciju s okolinom (Kosinac i Karin, 2024). Motorika obuhvaća voljne pokrete skeletnih mišića u međuigri s osjetilnim sustavima (Kosinac, 2011). U ovoj dobi sazrijevaju snaga, brzina, koordinacija, ravnoteža, fleksibilnost i preciznost (Matijević Mikelić i Morović, 2008), a mijelinizacija središnjeg živčanog sustava približno do desete godine života podupire napredak koordinacije i finoće izvođenja pokreta (Neljak i Vidranski, 2020). Kretanje aktivira široke moždane mreže, potiče pažnju te olakšava pamćenje i prisjećanje (Miočić-Stošić i Lončarić, 2012).

U ovom radu ples se promatra kao strukturiran i namjerni oblik pokreta, organiziran uz ritam i glazbu. Zbog izražajne i socijalne komponente predstavlja didaktički posebno relevantan primjer utjelovljenog učenja. Pregledni neuroznanstveni uvidi upućuju da ples može istodobno angažirati mreže pažnje, pamćenja, emocionalne regulacije i motoričkog planiranja, čime može poduprijeti učenje i samoregulaciju (Hanna, 2015). Nalazi također sugeriraju da glazbene aktivnosti koje uključuju ritam i pokret mogu pridonijeti koordinaciji, imitaciji ritamskih i tonalnih uzoraka te izražajnosti (Gruhn, 2002), a povezivanje ritma, pokreta i improvizacije može povećati intrinzičnu motivaciju i sudjelovanje (Lykesas i sur., 2017). Primjeren izbor glazbe može po-

većati užitak i ustrajnost u aktivnosti (Karageorghis i Terry, 1997; Wales, 1985), dok usklađivanje aktivnosti s djetetovim unutarnjim ritmom može dodatno poduprijeti emocionalne i kognitivne potrebe te održati angažman (Novak, 2021). Učenje plesova različitih kultura može pridonijeti interkulturalnoj osjetljivosti (Pathloth, 2018), a pristupi koji povezuju glazbu, pokret i kreativno izražavanje mogu biti prikladni u heterogenim razredima jer omogućuju diferencirano sudjelovanje i napredovanje, neovisno o početnoj razini vještina (Gordon, 1997; 1999).

Integracija glazbe i pokreta tako se može razumjeti kao oblik utjelovljenog učenja koji istodobno podupire motoričke, kognitivne i socio-emocionalne aspekte učenja, uz naglasak na sudjelovanju i smislenom iskustvu.

Obrazovna, umjetnička i komunikacijska vrijednost plesa

Ples, kao strukturiran i namjerni oblik pokreta, nije tek zabava ni puko estetsko izražavanje, nego ima značajnu obrazovnu, kulturnu i razvojnu vrijednost. Ujedno je i oblik neverbalne komunikacije: djeca gestama, mimikom i držanjem prenose misli, osjećaje i iskustva te razvijaju zajedničku pažnju, usklađivanje i empatiju (Golež, 2021; Hanna, 2015). Iako se ples često doživljava kao spontan izraz emocija, njegovo teorijsko određenje nije posve jednoznačno. McFee (1992) stoga ističe da su u umjetnosti korisniji orijentiri nego krute definicije.

U pedagoškom smislu ples je medij za istraživanje odnosa glazbe, ritma i kretanja te za usvajanje obrazaca koordinacije, dinamike i prostorne orijentacije. Glazba pruža vremensko-izražajni okvir, pomaže doživjeti tempo, metar i frazu te olakšava pretvaranje slušnih dojmova u pokretne odgovore (Jaques–Dalcroze, 1921; Juntunen i Hyvönen, 2004; Laban i Ullmann, 1971). U literaturi se takva integracija glazbe i pokreta povezuje s kognitivnim i emocionalnim aspektima učenja (Hanna, 2015). Djeca spontano reagiraju na glazbu pokretom, a sustavno osmišljena iskustva koja povezuju slušanje, ritam i kretanje mogu ciljano podupirati razvoj glazbenih sposobnosti (Gordon, 1997; 1999).

U školskom kontekstu ples omogućuje da se mašta i doživljava pretaču u smislene pokretne fraze. Integrirane aktivnosti u mladoj školskoj dobi mogu povoljno djelovati na cjelokupan razvoj, dok kreativni pokret, uz improvizaciju kao polugu stvaralaštva, jača osjetilnu svijest,

socijalni razvoj, svijest o tijelu, koncentraciju i osobni rast (Cone i Cone, 2012; Gilbert, 2015; Mayesky, 2008; McCutchen, 2006). U tom se okviru mogu jasno razlikovati tri dimenzije plesa: obrazovna (ritam, koordinacija, pažnja, samoregulacija); umjetnička (estetika fraze, kontrast, varijacija i oblik u kompoziciji pokreta); i komunikacijska (neverbalno usklađivanje, zajednička pažnja, empatija i inkluzija).

Povijesni okviri i klasični pristupi

Sažeti povijesni okvir povezivanja glazbe i pokreta u obrazovanju

Glazba i ples dugo su povezani u odgojno-obrazovnim praksama. Veza između glazbenog i tjelesnog izraza temeljila se na uvjerenju da njihovo zajedničko djelovanje dovodi do skladnog razvoja tjelesnih i duhovnih aspekata odgoja, čime se postiže ravnoteža duše i tijela (Platon, 1997). U drevnim civilizacijama, osobito u Kini i Grčkoj, glazba i ples smatrali su se važnima za razvoj karaktera, duhovni razvoj i društveno sazrijevanje (Svalina i Bognar, 2013). *Mousikē* u antičkoj Grčkoj nije bila samo glazba kakvu danas poznajemo, već je to bila cijela umjetnost inspirirana muzama – glazba, pjesništvo i ples. Te su discipline bile usko povezane te su se smatrale temeljem odgoja i obrazovanja. U tom je kontekstu ples prirodno proizlazio iz glazbe (Maslov, 2016).

U srednjovjekovnom razdoblju, osobito u zapadnoeuropskom kontekstu, ples je imao ograničenu ulogu u formalnom obrazovanju, iako je ostao prisutan u pučkoj i obrednoj tradiciji. Renesansa donosi njegov povratak u škole i akademije kroz dvorske plesove i baletne škole. U Italiji i Francuskoj razvijaju se prvi strukturirani sustavi poučavanja s naglaskom na eleganciju, držanje i društvena pravila. Francuski dvorski balet u 16. i 17. stoljeću bio je istodobno zabava i odgojni alat plemstva, uz jahanje i mačevanje (Sokolova, 2020).

U 20. stoljeću moderni ples mijenja paradigmu: s imitacije zadanih obrazaca, fokus se seli na prirodnost pokreta, improvizaciju i osobni izraz (Daly, 2002; Foulkes, 2002). Od sredine 20. stoljeća ples se institucionalizira u sveučilišnim kurikulumima, a kasnije ga se uključuje i u osnovnoškolske i srednjoškolske programe (Knowles i Sande, 1991). Krajem 20. i početkom 21. stoljeća šire se stilovi i multikulturalne perspektive (npr. hip-hop, afrički plesovi, improvizacija) te se uvode

digitalni alati za učenje i videoanalizu. Kassing (2010) naglašava da se plesno obrazovanje u 21. stoljeću suočava s novim izazovima koji zahtijevaju razvijenu pedagogiju, plesnu pismenost, poznavanje povijesnog i kulturnog konteksta te korištenje tehnologije i interdisciplinarnih pristupa. Istodobno raste svijest o vrijednosti plesa za razvoj djece i mladih. Ples se promatra kao disciplina koja povezuje tijelo i um te potiče koncentraciju, prostornu orijentaciju, timski rad i svijest o tijelu. Stoga se sve češće integrira u školske aktivnosti, osobito kao dio izvannastavnih programa (Valjan Vukić, 2016).

Tri klasična pristupa

Uvidi istaknutih glazbenih i plesnih pedagoga produbljuju razumijevanje uloge pokreta u glazbenom učenju. Zajedničko im je polazište tjelesno utemeljeno, iskustveno učenje kroz igru i improvizaciju, iako svaki pristup naglašava različite pedagoške aspekte.

Émile Jaques–Dalcroze: euritmija

Švicarski skladatelj i pedagog Émile Jaques–Dalcroze utemeljio je euritmiju, pristup u kojem se temeljne sastavnice glazbe poput tempa, ritma i dinamike spoznaju i internaliziraju kroz tjelesni pokret (Jaques–Dalcroze, 1921; Juntunen, 2016). Polazio je od stava da se glazba ne može potpuno razumjeti bez aktivnog angažmana tijela. U njegovoj metodi fizičko iskustvo prethodi refleksiji i usmjerava učenje:

»Činjenica da je tjelesno prije intelekta, praktično iskustvo prije refleksije, otvara um i pogoduje učenikovoj prijemčivosti. Reagiranjem prije osvještavanja – oslobađa dijete koje više ne govori: ‘Ne znam, ne mogu.’ On ili ona mogu, jer djeluju u skladu sa svojim sposobnostima.« (Brice, 2005, 52)

Jaques–Dalcrozeov pristup oslanja se na tri međuzavisne sastavnice: igre euritmije koje razvijaju osjećaj za puls, metriku i tjelesni doživljaj ritma; *solfeggio* kao temelj glazbene pismenosti; te improvizaciju kao prostor osobnog i kreativnog izražavanja. Slušne, vizualne i kinestetičke informacije pritom se sustavno povezuju, pa učenici ritamske obrasce tjelesno prevode u korake, poskoke i promjene opsega pokreta. Time ne samo da svladavaju i dublje doživljavaju glazbene strukture nego se jačaju i radna memorija, anticipacija te tjelesno uvjetovano

(proceduralno) pamćenje (Brice, 2005; Jaques–Dalcroze, 1921; Juntunen, 2016; Juntunen i Hyvönen, 2004).

Iako su euritmičke vježbe često kratke i umjerenog intenziteta, pa izdržljivost nije primarni ishod, istraživanja bilježe napredak u koordinaciji, ravnoteži, gipkosti, preciznosti te djelomično u snazi, uz stalno prisutnu estetsku kvalitetu pokreta (Juntunen i Hyvönen, 2004; Lazić, 2022). U euritmiji glazba pruža vremensko-izražajni okvir koji usmjerava pokret. Ples nadilazi puku tjelesnu aktivnost i postaje sredstvo kreativnog izražavanja i socijalne interakcije. U razrednoj praksi korisno je otvarati sat kratkim kinestetičkim ulazima u puls i metriku, crtati glazbenu frazu tijelom (mijenjajući amplitudu, smjer i napor) te brzim izmjenama između učiteljeva muziciranja i učenikova pokreta poticati slušnu reakciju i koncentraciju. Završna kratka samorefleksija učenika (jedna do dvije rečenice o onome što su osjetili ili promijenili) pridonosi samoevaluaciji i preciziranju doživljaja (Juntunen, 2016).

Carl Orff: Orff–Schulwerk

Carl Orff, njemački skladatelj i pedagog, razvio je pristup elementarne glazbe i pokreta (Orff–Schulwerk) koji objedinjuje govor, glazbu, pokret (ples) i improvizaciju. Sustav potiče djecu da kroz igru i istraživanje stvaraju vlastite glazbene izraze, koristeći udaraljke, tijelo, glas i scenske elemente. U Orffovu pristupu pokret nije sporedna aktivnost, nego alat za izražavanje, doživljaj i razumijevanje glazbe. Kako sažimaju Svalina i Mucić (2022, 41):

»U tom pedagoškom konceptu poseban se naglasak stavlja na aktivno muziciranje pjevanjem, kretanjem uz glazbu, sviranjem na glazbenim instrumentima, korištenjem govora u ritamskom i dramskom kontekstu, odnosno na glazbeno stvaralaštvo u glazbenoj improvizaciji i stvaranje novih, originalnih formi. Glazba se dakle uči na aktivan i kreativan način.«

Orff–Schulwerk tipično se opisuje kroz četiri faze učenja: istraživanje, imitaciju, improvizaciju i stvaranje. Time se učenike postupno vodi od iskustva i oponašanja prema kreativnoj varijaciji i sukreaciji, uz naglasak na procesu, a ne na izvedbenoj perfekciji (Cicco, 2020). Orff je pritom isticao važnost poticajnog i nenatjecateljskog ozračja te ideju da glazba pripada svima, ne samo glazbeno darovitima (Svalina i Mucić, 2022). U razrednoj nastavi taj se pristup može operacionalizirati

kroz kratke obrasce: ritamski govor, pokret, sviranje na tijelu ili instrumentima, improvizirana varijacija u skupini. Takav rad može istodobno poticati suradnju, usmjerenost pažnje, emocionalno izražavanje i samopouzdanje učenika (Cicco, 2020; Orff, 1963; Shamrock, 1986; Svalina i Mucić, 2022).

Rudolf Laban: Labanova analiza pokreta (LMA)

Rudolf Laban, plesni umjetnik, pedagog i teoretičar mađarskog podrijetla (djelovao je u Njemačkoj i Ujedinjenom Kraljevstvu), razvio je sveobuhvatan sustav analize, notacije i poučavanja pokreta. Temeljio je svoje ideje na uvjerenju da pokret ne predstavlja samo fizičku aktivnost nego i izražavanje unutarnjih želja i emocionalnih stanja:

»Pokret, očito, otkriva mnoge različite stvari. On je rezultat težnje za nečim što smatramo vrijednim ili rezultat određenog stanja uma. Njegovi oblici i ritmovi odražavaju stav osobe u pokretu u određenoj situaciji. Može karakterizirati trenutni osjećaj i reakciju, ali i stalne osobine ličnosti.« (Laban i Ullmann, 1971, 2)

Labanov pristup omogućuje učenicima da koriste pokret kako bi izrazili svoje osjećaje, čime razvijaju svijest o vlastitom tijelu, prostoru i energiji. Naglasak se stavlja na pružanje tjelesne jasnoće u samoizražavanju te se napominje da je »tijelo instrument kojim čovjek komunicira i izražava se« te da izvođač mora »razviti sposobnost jasnog tjelesnog djelovanja, tj. jasnog korištenja tijela i njegovih dijelova, kako u mirovanju, tako i u pokretu« (Laban i Ullmann, 1971, 55). Labanova analiza pokreta (Laban Movement Analysis, LMA) temelji se na shvaćanju da je pokret spoj mentalnih i tjelesnih procesa pa tako odražava unutarnje emocije i namjere. Ova je metoda posebno korisna kod djece mlađe školske dobi jer omogućuje cjelovit razvoj u smislu četiri osnovne dimenzije LMA: tijelo, prostor, oblik i energiju (*effort*). U ovom okviru, pokret se promatra kao izraz karaktera, osjećaja i osobnog identiteta. Laban je također stvorio sustav notacije za bilježenje pokreta, poznat kao Labanotation, koji se i danas može koristiti za bilježenje i zapisivanje oblika pokreta u umjetnosti i podučavanju (Srhoj i Miletić, 2000).

Novija istraživanja pokazuju da se Labanov pristup može uspješno primijeniti i izvan područja plesne umjetnosti. Pokret se pritom promatra kao sredstvo komunikacije i izražavanja značenja, kako u obra-

zovnom kontekstu, tako i u svakodnevnom životu (Fdili Alaoui i sur., 2017). Sustav Laban Movement Analysis (LMA) pokazao se korisnim alatom za opisivanje i analiziranje izražajnih pokreta, osobito u obrazovnim i terapijskim okruženjima (Bernardet i sur., 2019).

Za potrebe poučavanja, Laban je svoj model konkretizirao kroz tzv. Labanove teme – strukturirane smjernice koje učenicima pomažu u postupnom razvoju kinestetičke svijesti, prostorne orijentacije, dinamike i kvalitete pokreta, ali i u razvijanju suradnje kroz partnerske aktivnosti i usklađivanje s drugima. Teme vode učenike kroz razvoj svijesti o tijelu, prostoru, vremenu, energiji i međuljudskim odnosima: prva usmjerava na kinestetičku svijest o vlastitom tijelu kroz različita kretanja; druga na dinamiku i trajanje (intenzitet i brzinu) te na subjektivno i objektivno doživljavanje vremena; treća na percepciju prostora kroz istraživanje kinesfere i osnovnih smjerova kretanja; četvrta na tok pokreta, razlikujući slobodni i obvezni tijek. Peta tema jača suradnju i prilagodbu partneru (socijalne vještine), šesta tretira tijelo kao sredstvo plesnog izražavanja s naglaskom na tehničku izvedbu i kontrolu, sedma uvodi osnovne izražajne akcije povezane s Labanovim konceptom *Effort* (usuglašavanje prostora, vremena i energije), a osma istražuje ritmove polazeći od funkcionalnih pokreta koji se razvijaju u plesne i pantomimske sekvence.

Labanov pristup je relevantan jer uključuje tjelesno, emocionalno i kognitivno učenje. Strukturirane aktivnosti pružaju učenicima tjelesnu pismenost, kao i izražajni repertoar, ritmički osjećaj za prostor i suradničku praksu, maštu i samopouzdanje. Labanova metoda ostaje važan alat u plesnom i glazbenopedagoškom radu u školama. U današnjoj se praksi Labanova teorija primjenjuje u različitim obrazovnim kontekstima — od osnovnih škola do sveučilišta, kao i u terapijskim i inkluzivnim programima. Zbog svoje sveobuhvatne prirode, ova metoda omogućuje prilagodbu i kreativno izražavanje, čineći pokret univerzalnim jezikom izražavanja i komunikacije.

Kad razmatramo pristupe Jaques–Dalcrozea, Orffa i Labana, uočavamo zajedničku ideju o važnosti tjelesnog iskustva u učenju glazbe i pokreta. Svaki od ova tri pedagoga naglašava važnost igre, improvizacije i izražavanja, ali svaki od njih nudi različita inovativna rješenja za ostvarenje takvih ideja. Jaques–Dalcrozeov pogled usmjerava pozornost na ritmičko fizičko iskustvo kao način doživljavanja glazbe za razvoj

glazbene percepcije; Orff koristi sintezu govora, pokreta i instrumenta kao dio kreativnog procesa; dok Laban analizira i organizira pokret kroz prostor, dimenzije i dinamiku pokreta, naglašavajući njegovu izražajnu i socijalnu vrijednost. Sva tri pristupa pomažu u formiranju holističkog, iskustvenog i ekspresivnog modela učenja, gdje su pokret i glazbeni izraz neodvojivi. Upravo se u toj komplementarnosti pristupa može vidjeti argumentacijska »nit« koja povezuje razvojne uvide o utjelovljenom učenju s izvedivim didaktičkim rješenjima u razrednoj nastavi: Jaques–Dalcroze nudi tjelesne »ulaze« u glazbenu strukturu (puls, metar, fraza) i time daje temelj za precizno vremensko usklađivanje; Orff taj temelj širi prema stvaralačkom radu u skupini (glas–tijelo–instrument) kroz improvizaciju i sukreciju; Laban pak pruža jezik i kriterije za svjesno oblikovanje pokreta (tijelo–prostor–energija/effort), što olakšava diferencijaciju i formativno vrednovanje procesa. Istodobno, potrebno je zadržati kritički odmak: ovi su pristupi nastali u specifičnim tradicijama i ne mogu se mehanički preslikati u suvremenu općeobrazovnu učionicu bez prilagodbe prostoru, vremenu, veličini razreda i kompetencijama učitelja. Postoji i rizik da se plesno-pokretne aktivnosti svedu na imitaciju »koraka«, čime se gubi stvaralačka i refleksivna dimenzija koja je ključna za utjelovljeno učenje. Zbog toga se u ovom radu pristupi ne tretiraju kao gotove metode, nego kao orijentiri koji se operacionaliziraju kroz kratke, izvedive strukture (mikroaktivacije pulsa i metra, zadaci »poziv–odgovor«, improvizacija u malim skupinama, uloge različite težine) uz kriterije uspjeha usmjerene na proces (sudjelovanje, napredak, kreativna varijacija i sigurno kretanje). Time se jača veza između teorijskih modela i kurikularno-metodičkih implikacija te se izbjegava kompilacijski prikaz bez jasne argumentacijske linije.

Kurikulum i provedba u praksi

Pokret i ples u redovnoj nastavi (1.–4. razred): kurikularno mapiranje i mogućnosti integracije

U hrvatskim općeobrazovnim školama osnovno obrazovanje traje osam godina, a u razrednoj nastavi (1.–4. razred) naglasak je na cjelovitom razvoju i integriranju ishoda različitih područja u radu jednog učitelja. Elementi pokreta i plesa ostvaruju se ponajprije kroz predmete

Glazbena kultura i Tjelesna i zdravstvena kultura te kroz izvannastavne aktivnosti. Uz općeobrazovni sustav postoji i zaseban sustav umjetničkog obrazovanja u glazbi i plesu koji provode glazbene i plesne škole, s trajanjem i upisima utvrđenima *Zakonom o umjetničkom obrazovanju* (NN, 2011). Taj se sustav ovdje navodi kao kontekst, dok je fokus poglavlja na općeobrazovnoj školi.

Kurikularno mapiranje u ovom se radu temelji na analizi relevantnih kurikularnih dokumenata te izdvajanja ishoda i pripadajućih primjera aktivnosti u kojima se eksplicitno ili implicitno pojavljuju ritam, pokret, ples, improvizacija i suradničko kretanje, s ciljem uočavanja dodirnih točaka između Glazbene kulture i Tjelesne i zdravstvene kulture (MZO, 2019a; 2019b).

U *Nacionalnom okvirnom kurikulumu* Republike Hrvatske (NOK; MZOŠ, 2011) pokret i ples prepoznaju se kao važni oblici umjetničkog i tjelesnog izraza, osobito u prvom obrazovnom ciklusu (1.–4. razred osnovne škole). Naglasak je na poticanju dječje kreativnosti, tjelesnog izražavanja te ritmičkog i kinestetičkog razvoja. Učenike se potiče prepoznavati i izvoditi jednostavne metro-ritamske obrasce pokretom, izražavati vlastite ideje i osjećaje kroz pokret te razlikovati osnovne sastavnice plesnog izraza. Posebno se potiče razvoj kinestetičke osjetljivosti, prostorne orijentacije i izražajnosti pokreta, koji su temeljni elementi ritmičkog i tjelesnog izražavanja. Komunikacija i suradnja u plesnom kontekstu prepoznaju se kao važni aspekti, čime pokret i ritam postaju sredstvo za izražavanje, jačanje samopouzdanja i razvoj kreativnosti, a ne tek skup motoričkih vještina.

U *Kurikulumu za nastavni predmet Glazbena kultura za osnovne škole i Glazbena umjetnost za gimnazije u Republici Hrvatskoj* (MZO, 2019a) ples i pokret prisutni su unutar više domena, s osobitim naglaskom na domeni B – Izražavanje glazbom i uz glazbu, gdje učenici izražavaju glazbene doživljaje kroz pokret, improviziraju ritamske obrasce te sudjeluju u jednostavnim plesnim strukturama. U domeni A pokret podupire doživljaj tempa, dinamike i metra, dok domena C povezuje glazbu s društvenim i tradicijskim kontekstima. Ples i pokret ne shvaćaju se kao puki dodatak glazbi, već kao važna sredstva doživljavanja glazbenih elemenata i poticanja kreativnosti, izražajnosti i suradnje među učenicima.

U prvom razredu, primjerice, ishodi B.1.3. i B.1.4. naglašavaju važnost pokreta u percepciji i izražavanju: učenici prate glazbu pokretom, improviziraju ritamske obrasce pokretom i plesom te oblikuju jednostavne plesne strukture. U višim razredima slični ishodi postupno proširuju složenost ritamskih i izražajnih zahtjeva, čime se kontinuirano razvijaju glazbeno-motoričke vještine. Tablica 1 sažima uočene mogućnosti pokreta i plesa u trima domenama kurikuluma predmeta Glazbena kultura i sadržajima Tjelesne i zdravstvene kulture (1.–4. razred).

Tablica 1. Mogućnosti integracije sadržaja pokreta i plesa iz kurikuluma Glazbene kulture s kurikulumom Tjelesne i zdravstvene kulture (1.–4. razred)

Domena	Primjeri aktivnosti vezanih uz pokret/ples	Mogućnosti integracije s Tjelesnom i zdravstvenom kulturom
Domena A – Slušanje i upoznavanje glazbe	Praćenje ritma, tempa i dinamike pokretom; koračanje, pljeskanje, gestikulacija	Senzomotorni razvoj, ritam i koordinacija
Domena B – Izražavanje glazbom i uz glazbu	Glazbene igre s pokretom, plesne improvizacije, oblikovanje jednostavnih koreografija	Kreativno izražavanje, usklađivanje s pokretima u Tjelesnoj i zdravstvenoj kulturi; oblikovanje jednostavnih koreografija
Domena C – Glazba u kontekstu	Upoznavanje plesnih funkcija glazbe; izvođenje tradicijskih plesova	Kulturno-povijesne poveznice; zajedničke projektne aktivnosti

Napomena: Tablica 1 je autorska sinteza na temelju kurikularnih ishoda i primjera aktivnosti (MZO, 2019a; 2019b).

Za predmet Tjelesna i zdravstvena kultura korisno je usporediti stariji normativni dokument iz 2006. godine (MZOŠ, 2006) i važeći kurikulum iz 2019. (MZO, 2019b) i povezati ga s važećim kurikulumom iz 2019. U Nastavnom planu i programu za osnovnu školu (MZOŠ, 2006) nastava Tjelesne i zdravstvene kulture strukturirana je kroz obrazovnu, antropološku i odgojnu sastavnicu. U razrednoj nastavi naglašavaju se

biotička i osnovna kineziološka motorička znanja te razvoj motoričkih sposobnosti iznad razine spontanog rasta i razvoja. U trećem razvojnom razdoblju¹ (1.–3. razred) posebno se ističu ritam i kretanje uz glazbu (hodanje i trčanje uz glazbenu pratnju, dječji poskoci, dječji ples) te usvajanje temeljnih motoričkih znanja (ravnoteža, koordinacija, elementarne i štafetne igre). Taj okvir služi kao razvojna i metodička podloga za ritamske i plesne sadržaje.

U važećem *Kurikulumu za nastavni predmet Tjelesna i zdravstvena kultura* (MZO, 2019b) posebna se pozornost pridaje usvajanju motoričkih znanja, razvoju motoričkih i funkcionalnih sposobnosti te praćenju morfoloških obilježja učenika. Naglašava se važnost stvaranja navika redovitog vježbanja i promicanja zdravog načina života. Važno mjesto zauzimaju odgojne vrijednosti poput samopoštovanja, suradnje, kreativnosti, socijalne uključenosti i izražavanja kroz pokret. Glavni cilj predmeta jest osposobiti učenike za primjenu teorijskih i motoričkih znanja kako bi samostalno vježbali i vodili zdrav životni stil koji podupire visoku kvalitetu života i promicanje zdravlja.

Kurikulum se temelji na ishodima učenja i podijeljen je u četiri područja: A – kineziološka teorijska i motorička znanja; B – morfološka obilježja, motoričke i funkcionalne sposobnosti; C – motorička postignuća; D – zdravstveni i odgojni učinci tjelesnog vježbanja. Ritmičko-plesni sadržaji posebno su zastupljeni u području A gdje se, primjerice, u ishodu A.4.2. predviđa izvođenje jednostavnih plesnih struktura te aktivno sudjelovanje učenika u njihovom oblikovanju. No i ostala područja, kroz razvoj koordinacije, izražavanja, tjelesne kondicije i suradničkih odnosa, pružaju čvrstu osnovu za povezivanje s glazbenim sadržajima.

Prema *Nastavnom planu i programu za osnovnu školu* (MZOŠ, 2006), u razrednoj nastavi ritmičko-plesni sadržaji uključuju: hodanje i trčanje uz glazbenu pratnju, oponašanje prirodnih pojava i raspoloženja, ritmično povezivanje jednonožnih i sunožnih skokova, osnovne oblike kretanja uz glazbu različitog ritma i tempa, »dječje« poskoke, kretanje parova uz glazbu u različitim smjerovima i pozicijama, tro-

1 U *Nastavnom planu i programu za osnovnu školu* (MZOŠ, 2006) razvojna su razdoblja definirana ovako: prvo – djeca do 3. godine; drugo – 4.–6. godina; treće – učenici 1.–3. razreda; četvrto – učenici 4.–6. razreda; peto – učenici 7.–8. razreda.

korak, galop, vaga zanoženjem te narodni ples iz zavičajnog područja. U važećem kurikulumu Tjelesne i zdravstvene kulture (MZO, 2019b) isto se područje obuhvaća ishodima (npr. A.4.2. — izvodi jednostavne plesne strukture i surađuje u njihovu oblikovanju), bez nabranjanja pojedinačnih koraka.

U skladu s mapiranjem ishoda, Tablica 2 prikazuje mogućnosti integracije ritmičko-plesnih aktivnosti unutar četiriju predmetnih područja kurikuluma Tjelesne i zdravstvene kulture za prvi i drugi obrazovni ciklus. Prikaz se temelji na interpretaciji odabranih ishoda i aktivnosti iz kurikuluma Glazbene kulture, u kontekstu njihove moguće integracije s kurikulumom Tjelesne i zdravstvene kulture (MZO, 2019a; 2019b).

Tablica 2. Mogućnosti integracije ritmičko-plesnih aktivnosti unutar predmetnih područja kurikuluma Tjelesne i zdravstvene kulture (1.–4. razred)

Predmetno područje kurikuluma TZK	Primjeri ishoda i sadržaja (1.–4. razred)	Mogućnosti integracije s glazbom
A – Kineziološka teorijska i motorička znanja	Izvođenje ritmičkih i plesnih struktura; dječji, tradicijski i suvremeni plesovi	Glazbeno-plesne aktivnosti; osmišljavanje i izvođenje jednostavnih koreografija
B – Morfološka obilježja, motoričke i funkcionalne sposobnosti	Razvoj koordinacije, fleksibilnosti, snage, ravnoteže	Plesne igre i vježbe uz glazbu; glazba kao ritmički poticaj za kretanje
C – Motorička postignuća	Samoprocjena i prezentacija tjelesnih izvedbi	Glazba kao podrška izražavanju, javnom nastupu i sportskim izvedbama
D – Zdravstveni i odgojni učinci tjelesnog vježbanja	Opuštanje, timski rad, razvoj samopouzdanja i prevencija stresa	Glazba kao sredstvo za relaksaciju, emocionalno izražavanje i timske igre

Napomena: Tablica je autorska sinteza na temelju kurikularnih ishoda (MZO, 2019a; 2019b).

Kako bi se navedene mogućnosti integracije prikazale na konkretnom primjeru, u nastavku se donosi kratki primjer nastavne jedinice.

Primjer nastavne jedinice (45 min): *Ritam u tijelu: od slušanja do oblikovanja pokretne fraze*

Razred: 3. razred OŠ (primjenjivo 2.–4.)

Integracija: Glazbena kultura + Tjelesna i zdravstvena kultura

Cilj: kroz utjelovljeno iskustvo razviti osjećaj pulsa/tempa/metra te u skupini oblikovati jednostavnu pokretnu frazu.

Ishodi (sažeto): učenik održava puls i uočava promjene tempa/dinamike; izražava glazbeni doživljaj pokretom; surađuje i doprinosi zajedničkoj strukturi aktivnosti.

Tijek (sažeto):

- ← **Ulaz u puls (5 min):** hodanje i/ili lagano trčanje po prostoru uz stabilan puls (pljesak učitelja ili kratki glazbeni ulomak), nakon dvije minute uvodi se varijacija u kojoj učenici trebaju zadržati ravnotežni položaj na jednoj nozi kada učitelj prestane pljeskati ili zaustavi glazbu.
- ← **Tempo i dinamika (8 min):** učenici mijenjaju brzinu i »veličinu« pokreta prema promjenama tempa i dinamike (npr. veći/manji koraci, širi/uži pokreti ruku), uz naglasak na sigurnom kretanju i razmaku.
- ← **Ritam – poziv i odgovor (10 min):** učitelj izvodi kratki ritamski obrazac pokretom; učenici ponavljaju i zatim stvaraju vlastitu varijaciju. Kratki ritamski obrasci sastoje se od osnovnih ritimičkih/lokomotornih koraka i pokreta rukama (V korak, A korak, korak dokorak, skip, step...)
- ← **Zadatak u skupini (12 min):** u skupinama učenici oblikuju pokretnu frazu od 8 doba (motiv, varijacija i završno »zamrzavanje«), uz dogovor o smjeru, razini i rasporedu u prostoru.
- ← **Prezentacija i formativno vrednovanje (8 min):** 2–3 skupine izvede; vršnjaci daju povratnu informaciju prema modelu »dvije pohvale i jedan prijedlog« (npr. dobra usklađenost s pulsom, jasna varijacija; prijedlog: usklađeniji ulaz).
- ← **Mikrorefleksija (2 min):** učenici jednom rečenicom navode što su naučili ili što im je pomoglo u izvedbi.

Kriteriji uspjeha (procesno): održavanje pulsa; suradnja u skupini; jasna struktura 8 doba; kreativna varijacija pokreta; sigurno kretanje u prostoru (bez sudara, uz poštivanje osobnog prostora).

Diferencijacija: jednostavnije uloge (npr. »čuvar pulsa« hodanjem/pljeskom) i uloge za naprednije (promjena razine, kanon s pomakom).

Ples se oslanja na temeljna motorička znanja i oblike kretanja poput hodanja, poskoka, puzanja, valjanja i trčanja (Sekulić i Metikoš,

2007). Istraživanje kretanja u prostoru uz variranje tempa i ritma može poticati razvoj motoričkih sposobnosti i usvajanje motoričkih znanja (Kosinac, 1999). U nastavi se plesni sadržaji planiraju prema načelima postupnosti, primjerenosti i sustavnosti te se provode uz glazbenu pratnju, pjevanje i ritamske impulse. U interakciji s glazbenim i drugim kurikularnim poticajima – od jezika i matematike do prirode i društva te likovne kulture – učenici mogu oponašati, interpretirati ili sažimati pokrete i životne situacije (Juntunen i Hyvönen, 2004; Svalina i Mucić, 2022). Tako pokret postaje medij izražavanja odnosa, osjećaja i ideja te ilustriranja pojava i likova (Laban i Ullmann, 1971). Plesni sadržaji u mladoj školskoj dobi primjereni su i kao potpora razvoju temeljnih motoričkih sposobnosti (Vlašić, Čačković i Oreb, 2016), a mogu pridonijeti i regulaciji razredne dinamike i angažmana učenika (Maletić, 1983).

Odobir plesnih sadržaja prilagođava se razvojnim mogućnostima i interesima učenika kako bi se održala motivacija i aktivno sudjelovanje (Novak, 2021; Šumanović i sur., 2005). Učenicima treba pružiti prilike za kreativnost i samostalno stvaranje, umjesto da se traži strogo izvođenje unaprijed zadanih pokreta (Findak, 1995). U nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture naglasak je na razvoju motoričkih sposobnosti, osobito koordinacije, dok raznolike plesne aktivnosti pružaju nova iskustva i razvijaju ritmičnost te plesno stvaralaštvo (Trajkovski i sur., 2015).

Pokret i ples prisutni su u svim domenama glazbenog kurikulumu kao oblik izražavanja i kao sredstvo dubljeg razumijevanja glazbe, a u Tjelesnoj i zdravstvenoj kulturi kao put prema motoričkoj pismenosti, koordinaciji i suradnji. Kroz improvizaciju, plesne igre, tradicijske plesove i jednostavne koreografije učenici razvijaju ritam, koordinaciju i kreativnost, što se izravno povezuje s ishodima oba predmeta. Tako pokret i ples postaju prirodan most između Glazbene kulture i Tjelesne i zdravstvene kulture te stvaraju uvjete za integrirano planiranje i poučavanje u razrednoj nastavi.

Izvannastavne ritmičko-plesne aktivnosti: organizacija i formativno vrednovanje

Nakon prikaza kurikularnih polazišta i mogućnosti integracije ritmičko-plesnih aktivnosti u redovnu nastavu, korisno je sagledati njihovu provedbu u izvannastavnom kontekstu. Izvannastavne aktivnosti čine dobrovoljni, prošireni dio školskog odgojno-obrazovnog rada koji

omogućuje produbljivanje interesa, razvoj kompetencija i kvalitetno provođenje slobodnog vremena, uz veću fleksibilnost sadržaja i metoda nego u redovnoj nastavi (Dubovicki i sur., 2014; Martinčević, 2010). Njihova se vrijednost očituje u jačanju motivacije, socijalnih vještina i osjećaja pripadnosti, uz jasno poštivanje načela dobrovoljnosti, raznolikosti i dobne primjerenosti (Pejić Papak i Vidulin, 2016; Valjan Vukić, 2016).

U tom okviru aktivnosti povezane s pokretom i plesom imaju posebno mjesto jer prirodno povezuju ishode Glazbene kulture i Tjelesne i zdravstvene kulture, a operativno omogućuju razvoj ritma, koordinacije, izražajnosti i suradnje. Izvannastavni kontekst omogućuje procesno učenje, od kinestetičkih »ulaza« u puls i metar, preko improvizacije, do stvaranja kratkih koreografija, u skladu s pedagoškim usmjerenjima koja nalazimo u pristupima Jaques–Dalcrozea, Orffa i Labana. Inkluzivnost se može osigurati različitim ulogama i diferenciranim zadacima, pri čemu se kriterij uspjeha usmjerava na sudjelovanje i napredak, a ne isključivo na tehničku preciznost. Takvo usmjerenje prirodno otvara prostor za formativno vrednovanje kroz opažanja voditelja, dogovorene kriterije, kratke refleksije te (samo)vršnjačke refleksije (Banevičiūtė, 2010).

U *Nastavnom planu i programu za osnovnu školu* (MZOŠ, 2006, 14) stoji da su izvannastavne aktivnosti »najdjelotvorniji način sprječavanja društveno neprihvatljivoga ponašanja« te »iznimno poticajne za samoaktualizaciju učenika i samostalno-istraživačko učenje«. Da bi se ti učinci ostvarili, potreban je kontinuitet rada, a on je u praksi često ograničen raspoloživim terminima u školskom rasporedu. Organizacija i planiranje izvannastavnih ritmičko-plesnih aktivnosti prilagođeni su školskom kalendaru i interesima učenika. Rad se najčešće odvija u plesnim/ritmičkim skupinama i projektnim timovima kroz redovite tjedne termine, povremene blok-probe (npr. 2 × 45 minuta uoči nastupa) te tjedne mikroaktivacije izvan obvezne satnice (10–15 minuta). Aktivnosti se provode vježbanjem s pomagalima ili bez njih, a izvannastavni format pritom omogućuje daljnje usavršavanje plesnih i ritmičnih struktura učenika koji za to pokazuju interes (Šumanović i sur., 2005). Planiranje je često povezano sa školskim priredbama i smotrama, a naglašena sukreacija učenika (odabir glazbe, pokreta, kostima) potvrđuje njihovu aktivnu i participativnu ulogu (Svalina i sur., 2016). Suradnja s lokalnim plesnim i sportskim klubovima dodatno širi mogućnosti učenja, javnih nastupa i natjecanja.

Empirijski uvidi iz lokalnog konteksta upućuju na relativno visoku prisutnost ritmike i plesa među izvannastavnim aktivnostima u nižim razredima. Analiza 58 školskih kurikuluma u Osječko-baranjskoj županiji bilježi 130 glazbenih izvannastavnih aktivnosti za mlađu školsku dob, pri čemu su među najčešćima pjevački zborovi ($n = 47$) te plesne ili baletne skupine ($n = 35$), uz folklorne, instrumentalne i kreativno-glazbene radionice te mažoretkinje (Svalina i sur., 2016). Učenička iskustva svjedoče o pozitivnoj klimi, međusobnom ohrabriranju i jačanju samopouzdanja u situacijama javnog nastupa, a slobodno se vrijeme doživljava kvalitetno ispunjenim kada je prožeto glazbom i pokretom (Proleta i Svalina, 2011).

Formativno vrednovanje u izvannastavnom radu može se ostvarivati kroz kratke samorefleksije, vršnjačke povratne informacije, učiteljska opažanja te vođenje procesnog portfolija (npr. bilješke o napretku, dogovoreni kriteriji, video-isječci za analizu). Kvaliteta provedbe pritom ovisi o kompetencijama voditelja i primjeni participativnih metoda koje podržavaju kreativnost i improvizaciju. Dio voditelja naglašava potrebu dodatnog stručnog usavršavanja u tim područjima (Proleta i Svalina, 2011).

Učenici se u izvannastavne aktivnosti uključuju dobrovoljno i prema interesima, što podupire razvoj osobnih potencijala, socijalnog iskustva i vještina suradnje, osobito kroz iskustva zajedničkog nastupa, timskog rada i kreativnog izražavanja. U provedbi ritmičko-plesnih izvannastavnih aktivnosti najučinkovitije su projektna metoda, igra, rad u skupinama i istraživačke ili miniprojektne aktivnosti, uz učitelja u ulozi mentora koji usmjerava, a ne diktira (Mlinarević i Brust Nemet, 2012; Šiljković i sur., 2007).

Iskustva drugih obrazovnih sustava potvrđuju slične izazove, osobito u području metoda učenja i vrednovanja. U analizi plesnog obrazovanja u Litvi, Banevičiūtė (2010) upozorava da u školama često prevladava bihevioristički model učenja koji učenike potiče isključivo na imitaciju plesnih koraka, bez dubljeg uvida i kreativnog izražavanja. Kao što autorica naglašava:

»Naglasak u plesnom obrazovanju stavlja se na pokazivanje i objašnjavanje plesnih koraka, što je povezano sa slušnim i vizualnim stilovima učenja; također je utvrđeno da strategije učenja, kao ni svrhe i kriteriji vrednovanja, nisu jasni ni učenicima ni učiteljima plesa.« (Banevičiūtė, 2010, 10)

Banevičiūtė ističe da ovakav način rada ograničava razvoj sveobuhvatnih plesnih vještina. Umjesto toga zagovara širi, kompetencijski pristup koji uključuje razne plesne stilove i aktivnosti: izvođenje, stvaranje (improvizaciju i skladanje), promatranje, interpretaciju i vrednovanje, s ciljem razvoja sveobuhvatnih plesnih kompetencija. Posebno ističe primjenu različitih strategija učenja (vizualnih, auditivnih, kinestetičkih) te metakognitivnih pristupa koji potiču učenike na aktivno sudjelovanje u vlastitom obrazovanju. Vrednovanje ne bi trebalo biti usmjereno isključivo na tehničku preciznost, nego uključivati refleksiju, samoocjenjivanje, kreativni izraz i osobni napredak (Banevičiūtė, 2010).

Zaključak

Pokret, ritam i ples u mladoj školskoj dobi nisu dodatak nastavi, nego važno sredstvo učenja. Istodobno podupiru kognitivne procese te razvijaju motoričke, izražajne i socijalne kompetencije učenika. Pedagoške tradicije Jaques–Dalcrozea, Orffa i Labana dosljedno pokazuju da se glazbeni i ritamski pojmovi smislenije usvajaju kroz tjelesno iskustvo, igru, improvizaciju i stvaranje. Hrvatski kurikularni dokumenti prepoznaju vrijednost takvog pristupa, no praksa i dalje pokazuje potrebu za jasnim i izvedivim modelima primjene – kako u redovnoj nastavi, tako i u izvannastavnim programima.

Most između kurikularnih načela i učioničke prakse gradi se davanjem prioriteta procesima učenja. U redovitoj nastavi to uključuje kratke tjelesne aktivacije usklađene s pulsom i metrom, poticanje improvizacije i stvaranja te prostor za refleksiju, uz uvažavanje izvedbene preciznosti kao jednog od, a ne jedinog kriterija uspjeha. U izvannastavnom kontekstu isti se principi mogu razvijati kroz dulje vremenske okvire, javne nastupe i raznolike uloge učenika, uz pažljivo planiranje opterećenja i dostupnosti učenicima.

Za održivu provedbu ovakvog pristupa ključna su tri oslonca:

- promišljena organizacija vremena – tjedne mikroaktivacije (10–15 minuta) i povremene blok-probe;
- integrirano planiranje nastave – usklađivanje ciljeva i aktivnosti Glazbene kulture i Tjelesne i zdravstvene kulture kroz zajedničku pripremu;

- formativno vrednovanje – kratke samorefleksije, vršnjačke povratne informacije, učiteljska opažanja i procesni portfolio.

Takva struktura smanjuje rizik preopterećenja, povećava dostupnost sudjelovanja i sustavno gradi školsku kulturu u kojoj su pokret, ritam i ples svakodnevan i smisleni dio učenja i razvoja.

Literatura

- Banevičiūtė, Birutė (2010), »Learning strategies and evaluation methods in dance education«, *Signum Temporis: Journal of Pedagogy and Psychology*, 3(1), str. 4–12. <https://doi.org/10.2478/v10195-011-0028-3>
- Bernardet, Ulysses; Fdili Alaoui, Sarah; Studd, Karen; Bradley, Karen; Pasquier, Philippe i Schiphorst, Thecla (2019), »Assessing the reliability of the Laban Movement Analysis system«, *PLoS ONE*, 14(6), e0218179. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0218179>
- Berthoz, Alain (2000), *The brain's sense of movement*, (G. Weiss, trans.), Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brice, Mary (2005), *The unfolding human potential: an exploration of the teaching of eurhythmics*, Geneva: Editions Papillon.
- Cicco, Ian (2020), »Reimagining pedagogical possibilities in the Schulwerk: Intersections of critical pedagogy for music education and Orff«, *Visions of Research in Music Education*, 35. Dostupno na: <https://opencommons.uconn.edu/vrme/vol35/iss1/10> [4. 7. 2025.]
- Cone, Theresa Purcell i Cone, Stephen (2012), *Teaching children dance* (3rd ed.), Champaign, IL: Human Kinetics.
- Daly, Ann (2002), *Done into dance: Isadora Duncan in America*, Middletown, CT: Wesleyan University Press.
- Dubovicki, Snježana; Svalina, Vesna i Proleta, Jelena (2014), »Izvannastavne glazbene aktivnosti u školskim kurikulumima«, *Školski vjesnik: časopis za pedagoška i školska pitanja*, 63(4), str. 553–578.
- Fdili Alaoui, Sarah; Françoise, Jules; Schiphorst, Thecla; Studd, Karen i Bevilacqua, Frederic (2017), »Seeing, Sensing and Recognizing Laban Movement Qualities«, u: *Proceedings of the 2017 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, Denver, SAD, svibanj 2017, str. 4009–4020. <https://doi.org/10.1145/3025453.3025530>
- Findak, Vladimir (1995), *Metodika tjelesne i zdravstvene kulture u predškolskom odgoju*, Zagreb: Školska knjiga.
- Foulkes, Julia L. (2002), *Modern bodies: Dance and American modernism from Martha Graham to Alvin Ailey*, Chapel Hill, NC: The University of North Carolina Press.

- Gallagher, Shaun (2005), *How the body shapes the mind*, Oxford: Oxford University Press.
- Gilbert, Anne Green (2015), *Creative dance for all ages* (2nd ed.), Champaign, IL: Human Kinetics.
- Glenberg, Arthur M. (2010), »Embodiment as a unifying perspective for psychology«, *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 1(4), str. 586–596. <https://doi.org/10.1002/wcs.55>
- Golež, Simone (2021), »Učenje jezika kroz igre pokreta«, *Varaždinski učitelj: digitalni stručni časopis za odgoj i obrazovanje*, 4(6), str. 1–6.
- Gordon, Edwin E. (1997), *Learning Sequences in Music: Skill, Content, and Patterns*, Chicago: GIA Publications.
- Gordon, Edwin E. (1999), »All About Audiation and Music Aptitude«, *Music Educators Journal*, 86(2), str. 41–44.
- Gregurić, Sonja (2022), »Kreativni pokret kod najmlađih učenika«, *Varaždinski učitelj: digitalni stručni časopis za odgoj i obrazovanje*, 5(9), str. 357–362.
- Gruhn, Wilfried (2002), »Phases and stages in early music learning: A longitudinal study on the development of young children's musical potential«, *Music Education Research*, 4(1), str. 51–71. <https://doi.org/10.1080/14613800220119778>
- Hanna, Judith Lynne (2015), *Dancing to learn: The brain's cognition, emotion, and movement*, Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Jaques–Dalcroze, Émile (1921), *Rhythm, music and education*, New York and London: Dalcroze Society.
- Juntunen, Marja–Leena (2016), »The Dalcroze approach: Experiencing and knowing music through the embodied exploration«, u: Abril, Carlos, R. i Gault, Brent M., *Approaches to teaching general music: Methods, issues, and viewpoints*, New York: The Oxford University Press, str. 141–167. Dostupno na: https://www.academia.edu/29557909/The_Dalcroze_Approach_Experiencing_and_Knowing_Music_Through_Embodied_Exploration [4. 7. 2025.]
- Juntunen, Marja–Leena i Hyvönen, Leena (2004), »Embodiment in musical knowing: How body movement facilitates learning within Dalcroze Eurhythmics«, *British Journal of Music Education*, 21(2), str. 199–214. <https://doi.org/10.1017/S0265051704005686>
- Karageorghis, Costas I. i Terry, Peter C. (1997), »The psychophysical effects of music in sport and exercise: A review«, *Journal of Sport Behavior*, 20(1), str. 54–68.
- Kassing, Gayle (2010), »New challenges in 21st-century dance education«, *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 81(6), str. 21–32. <https://doi.org/10.1080/07303084.2010.10598487>
- Knowles, Patricia i Sande, Rona (1991), *Dance education in American public schools: Case studies*, Urbana–Champaign: National Arts Education Research Center.

- Kosinac, Zdenko (2011), *Morfološko-motorički i funkcionalni razvoj djece uzrasne dobi od 5. do 11. godine*, Split: Savez školskih športskih društava grada Splita.
- Kosinac, Zdenko i Karin, Željka (2024), *Kineziološka aktivnost*, Zagreb: Medicinska naklada.
- Laban, Rudolf i Ullmann, Lisa (1971), *The mastery of movement* (3rd ed.), Boston: Macdonald & Evans.
- Lazić, Svetlana (2022), *Dalkroz metoda i njen uticaj na motoriku, lokomotorni aparat i estetiku pokreta*, Novi Sad: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača Novi Sad.
- Lykesas, Georgios; Dania, Aspasia; Koutsouba, Maria; Nikolaki, Eugenia i Basiliki, Tyrovola (2017), »The effectiveness of a music and movement program for traditional dance teaching on primary school students' intrinsic motivation and self-reported patterns of lesson participation«, *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 8(1), str. 227–236.
- Maletić, Ana (1983), *Pokret i ples: teorija, praksa i metodika suvremene umjetnosti pokreta*, Kulturno-prosvjetni sabor Hrvatske.
- Maslov, Boris (2016), »The genealogy of the Muses: An internal reconstruction of Archaic Greek metapoetics«, *American Journal of Philology*, 137(3), 411–446. Dostupno na: <https://www.jstor.org/stable/26360881> [4. 7. 2025.]
- Matijević Mikelić, Valentina i Morović, Sandra (2008), »Trening snage u djece«, *Fizikalna i rehabilitacijska medicina*, 22(1-2), str. 33–38.
- Mayesky, Mary (2008), *Creative activities for young children*, Clifton Park: Delmar.
- McCutchen, Brenda Pugh (2006), *Teaching dance as art in education* (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- McFee, Graham (1992), *Understanding dance*, New York: Routledge.
- Miočić–Stošić, Anita i Lončarić, Darko (2012), »Rana stimulacija mozga i kognitivne sposobnosti djece predškolske dobi«, *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 18(70), str. 28–30.
- Mlinarević, Vesnica i Brust Nemet, Maja (2012), *Izvannastavne aktivnosti u školskom kurikulumu*, Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Učiteljski fakultet u Osijeku.
- [MZO] (Ministarstvo znanosti i obrazovanja) (2019a), *Kurikulum nastavnih predmeta Glazbena kultura i Glazbena umjetnost za osnovne škole i gimnazije*, Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja RH.
- [MZO] (Ministarstvo znanosti i obrazovanja) (2019b), *Kurikulum za nastavni predmet Tjelesna i zdravstvena kultura*, Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja RH.
- [MZOŠ] Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH (2006), *Nastavni plan i program za osnovnu školu*, Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

- [MZOŠ] Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH (2011), *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*, Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH.
- [NN] (Narodne novine) (2011), *Zakon o umjetničkom obrazovanju* (NN 130/2011), Zagreb: Narodne novine RH.
- Neljak, Boris i Vidranski, Tihomir (2020), *Tjelesna i zdravstvena kultura u razrednoj nastavi*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
- Novak, Marjetka (2021), »Važnost plesa u male djece u školi«, *Varaždinski učitelj – digitalni stručni časopis za odgoj i obrazovanje*, 4(5), str. 195–201.
- Orff, Carl (1963), »Orff-Schulwerk – Past and Future«, u: Carley, Isabel McNeill, *Orff Reechoes*, Cleveland: American Orff-Schulwerk Association, str. 3–13.
- Pathloth, Vijayapal (2018), »Significance and need of dance in education«, *Journal of Emerging Technologies and Innovative Research*, 5(4), str. 1406–1413. Dostupno na: <http://www.jetir.org/papers/JETIR1804450.pdf> [4. 7. 2025.]
- Pejić Papak, Petra i Vidulin, Sabina (2016), *Izvannastavne aktivnosti u suvremenoj školi*, Zagreb: Školska knjiga.
- Platon (1997), *Država*, Zagreb: Naklada Jurčić.
- Proleta, Jelena i Svalina, Vesna (2011), »Odgojna uloga izvannastavnih glazbenih aktivnosti«, *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 26(2), str. 134–153.
- Sekulić, Damir i Metikoš, Dušan (2007), *Osnove transformacijskih postupaka u kineziologiji*, Split: Fakultet prirodoslovno–matematičkih znanosti i kineziologije.
- Shamrock, Mary (1986), »Orff Schulwerk: An integrated foundation«, *Music Educators Journal*, 72(6), str. 51–55. <https://doi.org/10.2307/3401278>
- Sheets-Johnstone, Maxine (2011), *The primacy of movement*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Sokolova, Alla (2020), »The court culture in France, Italy and England in 16-17th centuries: Interaction and mutual influence«, *Journal of History Culture and Art Research*, 9(4), str. 134–145. <https://doi.org/10.7596/taksad.v9i4.2958>
- Srhoj, Ljerka i Miletić, Đurđica (2000), *Plesne strukture*, Split: Abel International.
- Svalina, Vesna i Bognar, Ladislav (2013), »Glazba i glazbeno obrazovanje u starom i srednjem vijeku«, *Napredak: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 154(1/2), str. 219–233.
- Svalina, Vesna; Bistrotić, Karolina i Peko, Anđelka (2016), »Izvannastavne glazbene aktivnosti u prva četiri razreda osnovne općeobrazovne škole«, *Napredak: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 157(1–2), str. 71–89.
- Svalina, Vesna i Mucić, Mia (2022), *Dječje glazbeno stvaralaštvo u nastavi glazbe i izvannastavnim glazbenim aktivnostima*, Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.

- Šiljković, Željka; Rajić, Višnja i Bertić, Daniela (2007), »Izvannastavne i izvanškolske aktivnosti«, *Odgojne znanosti*, 9(2), str. 133–145.
- Šumanović, Mara; Filipović, Vera i Sentkiralji, Gordana (2005), »Plesne strukture djece mlade životne dobi«, *Život i škola*, 51 (14), str. 40–45.
- Trajkovski, Biljana; Bugarin, Martina i Kinkela, Dragan (2015), »Ples u funkciji podizanja fonda motoričkih znanja djece rane školske dobi«, Vladimir Findak (ur.), *Zbornik radova 24. Ljetne škole kineziologa Republike Hrvatske*, str. 181–185. Zagreb: Hrvatski kineziološki savez.
- Valjan Vukić, Violeta (2016), »Izvannastavne i izvanškolske aktivnosti učenika – višestruke perspektive«, *Školski vjesnik*, 65(1), str. 33–57.
- Vlašić, Jadranka; Čačković, Latica i Oreb, Goran (2016), »Plesno stvaralaštvo u predškolskoj dobi«, Vladimir Findak (ur.), *Zbornik radova 24. Ljetne škole kineziologa Republike Hrvatske*, Zagreb: Hrvatski kineziološki savez, str. 755–760.
- Wales, Douglas N. (1985), *The effects of tempo and disposition in music on perceived exertion, brain waves and mood during exercise*, unpublished master's thesis, Pennsylvania State University, University Park, PA.

MOVEMENT, RHYTHM, AND DANCE IN THE EARLY PRIMARY YEARS: THEORETICAL SYNTHESIS AND CURRICULAR-METHODICAL IMPLICATIONS

Vesna Svalina, Filip Svalina, Ana Čop

Movement, rhythm, and dance can play an important role in early primary school children's development by linking bodily experience with cognitive processes, emotions, and social relationships. Drawing on the concept of embodied learning, this paper examines how movement, rhythm, and musical experience intertwine with developmental and educational processes. Particular attention is given to dance activities that enable children to express themselves, communicate, and learn through play and improvisation. Within this framework, the paper analyses key pedagogical ideas associated with the Jaques-Dalcroze, Orff, and Laban approaches, and situates the topic within the Croatian primary school curriculum. Special emphasis is placed on opportunities to align learning outcomes across the subjects Music Culture and Physical and Health Education, and on assessment that recognises process-oriented criteria (participation, progress, creative variation, and collaboration). The paper concludes by offering didactic guidelines applicable to classroom and extracurricular contexts, with an emphasis on feasibility and supporting children's expression through movement.

Keywords: movement; rhythm; dance; embodied learning; early primary education; curriculum; pedagogical implications