

DOI 10.51558/2490-3647.2021.6.2.227

UDK 371:373.2

Primljeno: 05. 02. 2021.

Izvorni naučni rad
Original scientific paper

Nusreta Kepeš

UTJECAJ INTEGRIRANOG PREDŠKOLSKOG ADAPTIVNOG KURIKULUMA NA ZRELOST DJECE ZA POLAZAK U ŠKOLU

Okvirni zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju u BiH usvojen 2007. godine nalaže svim predškolskim ustanovama da primjenjuju inkluziju kao i obavezno predškolsko obrazovanje djece u godini pred polazak u školu. U istom zakonu naglašeno je da djeca s razvojnim poteškoćama treba da budu uključena u predškolske ustanove prema programima koji su prilagođeni njihovim individualnim potrebama. Naime, cilj primjene inkluzije u vrtićima je usmjeren ka tome da se svakom djetetu da prilika i da napreduje u skladu sa svojim sposobnostima. U tom smislu, za realizaciju inkluzije potrebno je obezbijediti pretpostavke kao što su: kurikulum, metode rada, didaktička sredstva, stručno edukovan tim i personalne asistente u individualnoj pomoći. Djeca s poteškoćama u razvoju suočavaju se s dodatnom diskriminacijom jer većina predškolskih ustanova nema ove pretpostavke za rad i često bivaju isključena iz odgojno-obrazovnog procesa. U nastojanju iznalaženja rješenja za ovaj problem fokus ovog rada je usmjeren ka odabiru kurikulumuma koji će svakom djetetu pružiti jednaku životnu šansu. U tom kontekstu grupa eksperata, koja je završila Montessori specijalizaciju, kreirala je Integrirani predškolski adaptivni kurikulum (IPAK) koji je namijenjen inkluzivnim vrtićkim grupama. Osnova za njegovu izradu je bila kontekstualna i dinamička procjena sposobnosti, znanja i vještina djece koja su pohađala vrtić godinu dana ranije i radila po metodologiji Montessori pedagogije. U ovom radu namjera nam je predstaviti rezultate trogodišnje studije koja je bila bazirana na ispitivanju utjecaja Integriranog predškolskog adaptivnog kurikulumuma (IPAK) na spremnost djece za polazak u školu. Spremnost u ovom kontekstu podrazumijeva dostizanje određenog stupnja zrelosti u kognitivnom, socio-

emocionalnom i fizičkom razvoj kao i u specifičnim sposobnostima u domenu kulturnih, higijenskih i radnih navika.

Ključne riječi: dinamička i kontekstualna procjena; inkluzija; Integrirani predškolski adaptivni kurikulum (IPAK); integracija; individualizacija; individualno-edukcijski plan; Montessori pedagogija

UVOD

Diljem svijeta, posebno u industrijaliziranim zemljama, predškolski se odgoj vrlo brzo širi a paralelno s tim dolazi do rastuće potražnje za pružanjem kvalitetnog odgoja za djecu ranog uzrasta (Boocock 1991; Clinton 1996). Slično se dešava i na prostoru Balkana, iako prve naznake predškolskog odgoja i obrazovanja u BiH datiraju još iz perioda Osmanskog perioda (1463-1878) u formi sibjan mekteba. Ključni značaj za institucijski predškolski odgoj imao je Friedrich Fröbel, koji je 1837. godine osnovao ustanovu za predškolsku djecu. Njegove ideje su snažno utjecale na razvoj svjetskih vrtića (usp. Frabboni 1974; Morrison 1988; Zaninović 1988; Neaum i Tallack 1997; Lascardies i Hinitz 2000). Koncept dječjeg vrtića u svojim počecima je bio pozitivno percipiran te je ubrzo krenuo u osvajanje svijeta (usp. Engelbrecht 1986).

Kada se govori o vrtićima na području BiH, početni organizacioni oblici zabilježeni su u vrijeme prve Jugoslavije u periodu između 1918. do 1941. kada dolazi do osnivanja zabavišta u okviru religijskih zajednica. Poslije 1945. godine dolazi do značajnijeg razvoja predškolskih ustanova. Početkom 70-tih počinje postepeno i zakonski da se reguliše ova oblast u sklopu propisa o dječjoj zaštiti i predškolskom vaspitanju (Marendić 2011). Prvi predškolski kurikulum u BiH usvojen je 1971. godine pod nazivom *Program odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću* i donesen je kao državni dokument. Osnova izrade su bila odgojno-obrazovna područja iz oblasti materinjeg jezika, matematike, tjelesnog- zdravstvenog, likovnog i muzičkog odgoja. Program je normirao trajanje aktivnosti u zavisnosti od uzrasta djece. Godine 1977. dolazi do manjih izmjena u Programu koji dobija naziv *Program vaspitno-obrazovnog rada u predškolskim ustanovama i malim školama*. Nakon dvije godine dolazi do revidiranja Programa koji sada nosi naziv *Program vaspitno-obrazovnog rada u organizacijama udruženog rada za predškolsko vaspitanje i obrazovanje* (1979). U ovom programu dolazi do stepenovanja dobnih skupina, ali nije došlo do suštinske promjene u sadržaju i zadacima. Četiri godine poslije (1983), dolazi do izmjene i dopune i ovog programa pod utjecajem novih znanstvenih činjenica. “On

se može označiti kao druga etapa u razvoju predškolskih kurikulumu. Već sam njegov naziv, *Osnove programa za odgojno-obrazovni rad s djecom predškolskog uzrasta*, ukida tradicionalne podjele odgojno-obrazovnih sadržaja zasnovanih na izoliranim znanstvenim disciplinama te uvodi odgojno-obrazovne cjeline: Dijete i njegova okolina, Govor, izražavanje i stvaranje i Tjelesna i zdravstvena kultura” (Petrović-Sočo 2013: 11). U ovom programu prvi put se pojavio i program vaspitno-obrazovnog rada s djecom jasličkog uzrasta, koji čini njegov najkvalitetniji iskorak. Godine 1988. dolazi do korekcije naziva programa u *Program vaspitno-obrazovnog rada u organizacijama udruženog rada za predškolsko vaspitanje* koji suštinski ne donosi ništa novo.

Od početka rata u BiH do potpisivanja Dejtonskog mirovnog sporazuma predškolski odgoj i obrazovanje zahvaćeni su destrukcijom ustanova a programski sadržaji dobili su ideološku notu u zavisnosti o kojem dijelu BiH je riječ . “Dolaskom brojnih međunarodnih organizacija koje su pružale materijalnu i stručnu pomoć predškolskim ustanovama, dolazi i do iniciranja savremenog pristupa kurikulumu koji se postepeno se udaljavao od polazišta tradicionalnih programa koji su, još uvijek, bili jedini zvanični dokumenti te vrste” (Marendić 2011: 21). U pedagoškoj 1994/95. godini objavljene su *Osnove Programa odgojno-obrazovnog rada sa djecom predškolskog uzrasta*. Osnove programa su strukturirane prema tradicionalnom modelu podjele sadržaja programskih cjelina koji su slični predmetnoj podjeli u osnovnoj školi. Struktura predmeta je obuhvatala: razvoj govora, likovni odgoj i muzički odgoj, tjelesni i zdravstveni odgoj, upoznavanje okoline i razvoj početnih matematičkih pojmova. Naredna promjena se desila u 2000. godini na području Kantona Sarajevo kada se Primarni program odgojno-obrazovnog rada dopunjuje jednom stranicom koja dodaje zadatke i sadržaje kulturno-religijske tradicije, kao i zaštitu od neeksplozivnih ubojnih sredstava. Značajnija promjena se desila usvajanjem Okvirnog zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju u BiH 2007. godine. Nakon njega uslijedila je i pojačana dinamika usvajanja entitetskih i kantonalnih zakona kontinuirano od 2008. do 2018. godine.

Predškolske ustanove prema Okvirnom zakonu primjenjuju sljedeće programe: Cjeloviti razvojni program, Specijalizirani razvojni program, Interventni, Kompenzacioni, Rehabilitacioni program, Program jačanja roditeljskih kompetencija i Program obaveznog predškolskog odgoja i obrazovanja. Bez obzira o kojem je programu riječ, svaki sadrži zajedničku jezgru koja je u skladu sa Sporazum o zajedničkoj jezgri cjelovitih razvojnih programa za rad u predškolskim ustanovama iz 2007. Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje je tek 2018. godine

definirala Zajedničku jezgru cjelovitih razvojnih programa za predškolski odgoj i obrazovanje koji su definisani ishodima. Ishodi učenja se prožimaju kroz pripadajuće sljedeće pokazatelje, a to su: tjelesno-zdravstvena kompetencija; matematička pismenost i kompetencija u nauci; pismenost – informaciona, medijska, tehnološka; učiti kako se uči; socijalna i građanska kompetencija; samoinicijativa i poduzetnička kompetencija stvaralaštva; inovativnost; spremnost djeteta na preuzimanje rizika, kulturna svijest i kulturno izražavanje i kreativno-produktivna kompetencija.

CJELOVITI RAZVOJNI PROGRAM

Cjelovitim razvojnim programom predškolskog odgoja i obrazovanja utvrđuju se opseg, oblici i metodologija odgojno-obrazovnog rada s djecom te su date didaktičko-metodičke upute za odgajatelje. On je osnova za izradu obaveznoga programa predškolskog odgoja i obrazovanja a kao polazište za njegovu izradu uzeta su razvojna područja: jezičko-komunikacijsko područje, matematičko, kroskurikularno i umjetničko područje. Sistem učećih aktivnosti integriran je mrežom potencijalnih ishoda: ishodi spoznajnog razvoja ličnosti, ishodi socijalno-emocionalnog razvoja ličnosti, ishodi razvoja govora i komunikacije i ishodi razvoja stvaralaštva. Ishodi su definirani, za svaku uzrasnu skupinu, prema pojedinim aspektima postignuća. U Cjelovitom razvojnom programu, ne postoji gotov propisan i strogo određen sadržaj koji odgajatelj mora djetetu isporučiti, niti se uspješnost rada u vrtiću mjeri prema stupnju ostvarenih ishoda. U njemu su navedene orijentacione aktivnosti u postizanju određenih ishoda.

INTEGRIRANI PREDŠKOLSKI KURIKULUM

Nasuprot Cjelovitom razvojnom programu koji se primjenjuje u BiH, u zemljama evropske unije kao i u razvijenim zemljama u svijetu se već duže vrijeme u predškolstvu primjenjuje integrirani predškolski kurikulum. Ideje o integrisanom pristupu u radu s djecom predškolskog uzrasta javile su se početkom XX vijeka kada počinje da se razvija projektno planiranje i ideja ravnopravnog sudjelovanja svih sudionika u odgojno-obrazovnom procesu (Pavlovski 1993). Kurikulum ima šire značenje od programa jer obuhvata odgojnu filozofiju, vrijednosti, ciljeve, organizacione strukture, materije, obrazovne strategije, dječja iskustva, mjerenje rezultata i odgojno-obrazovne efekte (Fullan prema Husén, I’ostlethwaite 1985). Različiti modeli integriranog kurikulumu u novijoj se literaturi pojavljuju pod

različitim imenima kao npr. rad na projektu (Katz, Chard 1989), integrirano učenje (New 1992), Reggio concept (Loris Malaguzzi 1920-1994), koncept tematskog kurikulumu (Seefeldt prema Wishon, Crabtree, Jones 1998) itd. Svi ovi modeli imaju istu svrhu, a to je da pruži odgoj i obrazovanje koje je cjelovito i odgovara potrebama djece, a istovremeno je relevantno za svakodnevno životno iskustvo. Izrada integriranog predškolski kurikulumu temelji se na inkluzivnim principima, koji podrazumijevaju jednake prilike za svako dijete, kvalitetan odgoj i obrazovanje za djecu s razvojnim poteškoćama u skladu s njihovim mogućnostima, interesovanjima i potrebama. Grgurić i Jakubin (1996) navode sljedeća načela koja se koriste u izradi integriranog kurikulumu za oblast likovnog odgoja: načelo igre; oslobođenost od uzora; prožimanje intrinzične i ekstrinzične motivacije i načelo individualizacije.

O prednostima integriranog kurikulumu i njegovim efektima na djecu pisali su mnogi autori. Prema ovim istraživanjima djeca koja su pohađala i pratila integrirane predškolske kurikulumu znatno nadmašuju drugu djecu koja nisu pohađala predškolski program. Veća vjerovatnoća uspjeha se ogleda u sljedećem:

- redovno praćenje nastavnog procesa, rjeđe ponavljanje razreda, bolji odnos prema školi, postizanje boljih rezultata u određenim predmetnim oblastima (Berrueta-Clement, et al. 1985; Gray, et al. 1982; Irvine 1982; Lazar, Darlington 1982; Schweinhart 1985; Stallings, Stipek 1986; Powell 1986).
- veća socijalna i emocionalna zrelost, bolje samopoštovanje i veći unutrašnji lokus kontrole (Consortium for Longitudinal Studies 1983; Featherstone 1986; Illinois State Board of Education 1985; Miller, Dyer 1975).

U nastojanju da se iznađe rješenje da sva djeca bez obzira na individualne razlike budu uključena u odgojno-obrazovni program te da se na taj način pruži jednaka životna šansa svoj djeci, grupa eksperata koja je završila Montessori specijalizaciju kreirala je Integrirani predškolski adaptivni kurikulumu (IPAK) koji je namijenjen inkluzivnim vrtićkim grupama. Osnova za njegovu izradu je bila kontekstulana i dinamička procjena sposobnosti, znanja i vještina djece koja se ranijih godina radila po metodologiji Montessori pedagogije.

INTEGRIRANI PREDŠKOLSKI ADAPTIVNI KURIKULUM (IPAK)

Integrirani predškolski adaptivni kurikulum (IPAK) polazi od potrebe, interesa i mogućnosti svakog djeteta da dosegne puni potencijal u kognitivnom, socio-emocionalnom i tjelesnom razvoju. Integrirani predškolski adaptivni kurikulum

(IPAK) tretira djecu sa poteškoćama u razvoju kao potpuno ravnopravne sudionike u odgojno-obrazovnom procesu. U tematskom smislu on kombinira više razvojnih područja koja izravno djeluju na svrsishodno razumijevanje, trajnost i praktičnu primjenu znanja u realnom životu. Integracija sadržaja prepoznaje međusobnu povezanost i takve veze čine znanje smislenijim. U izradi Integriranog predškolskog adaptivnog kurikulumu (IPAK) vodilo se računa u sljedećem:

- kurikulum nije izrađen kao doslovni, unaprijed definiran plan, nego je dat samo kao okvir gdje odgajatelji i djeca timski rade na njegovom kreiranju;
- (IPAK) integrira sadržaje iz pet različitih područja (jezik, matematika, sensorika, kosmički odgoj i praktični život) i za svako područje su urađeni prioriteti po temama.
- rad se odvija u skupinama djece različite dobi koja odstupa + ili – 6 mjeseci;
- Pripremljena sredina za učenje – okruženje za učenje je stimulativno, poticajno i zanimljivo kako bi djecu motiviralo na samostalni rad;
- svi sadržaji su povezani sa praksom i realnim životom a njihova realizacija je fleksibilna u vremenu i rasporedu rada.

Ovaj model integriranog kurikulumu je veoma sličan modelu čiji su zagovornici Fogarty (1993), Erickson (1995) i Drake (1998), a osnova za njegovu izradu je tematski pristup.

Integrirani kurikulum pripada savremenom, humanističko-razvojnom tipu kurikulumu u kome se ne propisuje stroga struktura koju treba izravno i doslovno primijeniti. Petrović-Sočo (2007, 2009) navode da je integrirani kurikulum nasuprot Programu iz 1971. godine fleksibilno usmjeren na razvoj kvalitetnog okruženja u kojemu će dijete moći, htjeti i imati mnogo prilika učiti i živjeti u zajednici s drugom djecom i odraslima. Integrirani kurikulum je veoma značajan za rad odgajatelja jer je isti posrednik između obrazovnih sadržaja i djeteta. U saradnji sa mobilnim timom odgajatelj radi na kontekstualnoj i dinamičnoj procjeni djece koja će im pomoći u kreiranju IPAK-a. Kontekstualnom procjenom djeteta procjenjuje se kapacitet vrtića, porodice, programi i njihove veze. Cilj je kreirati polazne tačke za učenje koje su pogodne za svu djecu (Bigge, Stump, Silberman 1999). U centru kontekstualne procjene nalazi se dijete iz koga se protežu 'konteksti' ili sistemi (Bronfenbrenner 1998) u kojima dijete živi, uči i igra, njegova porodica, vrtić i šira zajednica. Širina socijalnog, kulturnog i subkulturnog konteksta ima znatan utjecaj na pozitivne ili negativne ishode u njegovom učenju i ponašanju. Paralelno sa kontekstualnom procjenom obavezno se radi i na dinamičnoj procjeni djeteta kako bi se identifikovala

djetetova percepcija, nivo zapamćivanja, razmišljanja i načini rješavanja zadataka. Kontekstualna i dinamična procjena ima za cilj uspješno kreiranje plana i programa koji u osnovi ima dobro poznavanje djetetovih potencijala ali i ograničenja. Da bi se uradio individualni prilagođeni program za specifičnu djecu važno je prethodno definisati odgojno-obrazovni status djeteta, i na osnovu toga utvrditi njegove prioritetne potrebe. Individualni programi zahtijevaju i individualni rad s djecom, koji se ponekad u literaturi naziva vođenjem (tutoring). “Taj tip pomoći važan je dio djelotvornog poučavanja, ne samo zbog stručne pomoći, nego i zbog osobnog i prisnog kontakta između odgajatelja i djeteta. Vođenje je dobra prilika da se pokaže briga i podrška djetetovom napretku i da se ocjeni njegova sposobnost, motivacija i uoče posebne potrebe” (Kyriacou 1993: 70). Iz navedenih razloga cilj ovog istraživanja ide u smjeru sagledavanja mogućnost primjene Integriranog predškolskog adaptivnog kurikulumu u inkluzivnim vrtićima, te da se ispita njegova učinkovitost na razvoj djece, bilo da se radi o djeci urednog razvoja, djeci darovitoj ili djeci koja imaju razvojne poteškoće.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Cilj istraživanja

Cilj ove studije je usmjeren ka ispitivanju učinkovitosti Integriranog predškolskog adaptivnog kurikulumu (IPAK) na razvoj djece u odnosu na klasični Cjeloviti razvojni program (CRP) koji se primjenjuje u predškolskom odgoju i obrazovanju.

Uzorak

Empirijsko-eksperimentalni (survey) metod je korišten u ovom istraživanju na izabranom uzorku od 200 ispitanika uzrasta od 5,5-6 godina sa područja grada Zenice. Eksperimentalnoj skupini je pripadalo 102 a kontrolnoj 92 ispitanika. U eksperimentu s paralelnim grupama formirane su dvije grupe, od kojih je svaka nosilac svog eksperimentalnog faktora. Kontrolna grupa primjenjuje Cjeloviti razvojni program (CRP) a eksperimentalna grupa Integrirani predškolski adaptivni kurikulum (IPAK) čiji je rad baziran na Montessori pedagogiji. Istraživanje je provedeno u PU “Dječija Montessori kuća” u Zenici koja gravitaciono pokriva 10 prigradskih i gradskih sredina. U cilju ekvivalencije grupa iste su bile ujednačene prema unaprijed utvrđenim kriterijima (spol, predznanje, školska sprema roditelja). U svakoj odgojnoj grupi integrirano je od 3 do 5 djece iz osjetljivih kategorija (djeca bez roditeljskog

staranja, djeca sa poteškoćama u razvoju, djeca, djeca iz domskog smještaja, djeca iz romskih porodica, djeca iz socijalno ekonomski ugroženih porodica).

Instrumenti

Za procjenu zrelosti djece za polazak u školu kombinirana su dva testa i to: test autora Vlahović-Štetić, Vizek-Vidović, Arambašić, Miharija (1994) i test autora Josipa Markovca, koji se vodi kao Obr. D-222/3, u izdanju Zavoda za unapređenje osnovnog obrazovanja SR Hrvatske 1967. Baterija je sastavljena od četiri subtesta koji su primjenjivi za djecu u dobi od 5,5 do 6 godina. Ispitavanje učinka primjene (IPAK) je obuhvatilo četiri subtesta: subtest predčitalačkih vještina, subtest predmatematičkih sposobnosti, subtest procjene znanja iz okoline djeteta i subtest perceptivnih i grafomotiričkih sposobnosti.

Način provođenja istraživanja i postupak prikupljanja podataka

U eksperimentalnoj skupini odgajatelji su prošli obuku za primjenu (IPAK) kroz Montessori treninge. U kontrolnoj skupini odgajatelji su radili po Cjelovitom razvojnom programu. Istraživanje je realizovano u periodu 2017-2020. godina kroz Program obaveznog predškolskog odgoja i obrazovanja koji je implementiran u trajanju od 180 sati za svaku godinu istraživanja. Istraživanje je provedeno u skladu načelima etičkog kodeksa u znanstvenim istraživanjima s djecom. Od roditelja je dobijena saglasnost za sudjelovanje djece u procesu istraživanja.

Postupak obrade podataka

Obrada podataka je rađena kvantitativnom analizom odnosno primjenom postupaka statističke analize putem programskog paketa SPSS verzija 25 i MS Office Excela. Za analizu prikupljenih podataka koristila se deskriptivna statistička mjera, korelaciona analiza, Mann Whitney U test i Kruskal-Wallis test, bivarijatne (t-test, korelacija) statističke analize. U statističkoj analizi korištena je metoda usporedbe dviju varijabli. Usporedbe su provedene t-test procedurom kojom se provjeravalo postoji li statistički značajna razlika između promatranih varijabli. Korelacija je korištena kako bi se ispitala povezanost varijabli, utvrdila razina značajnosti (p-vrijednost) i odredio smjer intenziteta povezanosti (koeficijent Pearsonove korelacije).

Hipoteze istraživanja

Shodno metodološkoj koncepciji istraživanja i temeljem glavnoga cilja definisana je centralna hipoteza:

H1 Postoje statistički značajne razlike između eksperimentalne i kontrolne skupine u procjeni učinka djelovanja Integriranog predškolskog adaptivnog kurikulumu (IPAK) u odnosu na primjenu Cjelovitog razvojnog programa (CRP). Očekuje se bolji rezultati u eksperimentalnoj grupi za 40 % u odnosu na kontrolnu skupinu. Na osnovu postavljene glavne hipoteze izvedene su i sljedeće pothipoteze:

h1 Primjena IPAK ima veći utjecaj na razvoj predmatematičkih sposobnosti;

h2 IPAK u svojoj primjeni ima veći učinak u odnosu na primjenu CRP u dimenziji poznavanja predčitalačkih znanja.

h3 Dodatna treća istraživačka hipoteza pretpostavlja da će rezultati testa iz poznavanja okoline djeteta u eksperimentalnoj grupi koja radi po IPAK biti bolji u odnosu na kontrolnu grupu koja radi po Cjelovitom razvojnem programu.

h4 Pretpostavlja se da postoji statistički značajna razlika u perceptivnim i grafomotoričkim vještinama u korist djece koja pohađaju IPAK.

REZULTATI I RASPRAVA

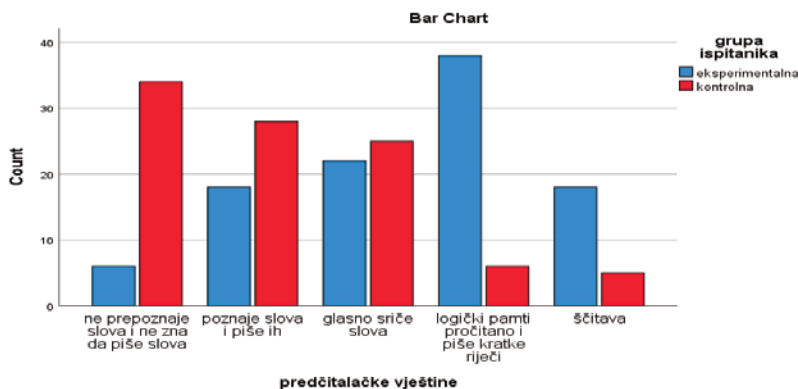
Istraživanje je obuhvatilo uzorak od 200 ispitanika od čega je 95 muškog i 105 ženskog pola (tab.1). Prema mjestu prebivališta 25 % ispitanika je pripadalo prigradskom mjestu dok je 75 % iz gradske zone. Klaster uzorak je reprezentativan na nivou grada Zenice. Djeca koja su bila obuhvaćena ispitivanjem ispunjavala su zakonske uvjete za polazak u školu i svakom od njih je data šansa da bude dio istraživačkog procesa. U vrijeme provođenja istraživanja djeca su bila hronološke dobi između 67 i 77 mjeseci (± 6 mjeseci). Na ovaj način, rezultati su pouzdano projicirani sa uzorka na populaciju, s poznatim nivoima pouzdanosti.

Tab. br. 1. Ujednačenost uzorka u odnosu na spol ispitanika

| | | | pol ispitanika | | Total |
|------------------|-----------------|------------|----------------|------------|-------|
| | | | dječaci | djevojčice | |
| grupa ispitanika | kontrolna | Count | 46 | 52 | 98 |
| | | % of Total | 23.0% | 26.0% | 49.0% |
| | eksperimentalna | Count | 49 | 53 | 102 |
| | | % of Total | 24.5% | 26.5% | 51.0% |
| Total | Count | 95 | 105 | 200 | |
| | % of Total | 47.5% | 52.5% | 100.0% | |

Rezultati iz predčitalačkih vještina

U ispitivanju prve hipoteze u pogledu znanja predčitalačkih sposobnosti ispitanici iz eksperimentalne grupe imaju povoljnije rezultate aritmetičke sredine ($M = 3,43$) u odnosu na kontrolnu skupinu koja ima manju vrijednost ($M = 2,29$). Možemo zaključiti da je razlika između aritmetičkih sredina statistički značajna ($t = 6,24$, $df = 198$, $p = 0,000$). Prema prvoj pothipotezi istraživanja, djeca iz eksperimentalne grupe imaju bolju prosječnu ocjenu iz testa predčitalačkih vještina čiji je raspon bodova bio 80-100 bodova.



Grafikon 1. prikazuje skorove prema postignutim bodovima na testu predčitalačkih vještina

Na razini značajnosti od 5 % ne odbacuje se prva postavljena hipoteza koja tvrdi da ispitanici koji pohađaju IPAK postižu bolje rezultate do ispitanika koji rade po CRP: Pearsonov koeficijent korelacije je 0,406 što se smatra umjerenom korelacijom odnosno ukupan rezultat predčitalačkih varijabli bitno je povezan s boljom prosječnom ocjenom u odnosu na kontrolnu skupinu.

Tablica 2. Korelacijska analiza ukupnog rezultata predčitalačkih vještina

| Correlations | | | |
|------------------------|---------------------|------------------------|------------------|
| | | predčitalačke vještine | grupa ispitanika |
| predčitalačke vještine | Pearson Correlation | 1 | -.406** |
| | Sig. (2-tailed) | | .000 |
| | N | 200 | 200 |
| grupa ispitanika | Pearson Correlation | -.406** | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | .000 | |
| | N | 200 | 200 |

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Primjena IPK imala je posebno pozitivan učinak na djecu s poteškoćama u razvoju. Evo nekoliko komentara od strane roditelja koji su uočili napredak kod svoje djece:

Nakon tri mjeseca boravka u vašem vrtiću i novog programa, kod svog djeteta sam uočila da je više koncentrisan na rad i da mu je pažnja puno bolja nego kada je radio u klasičnom vrtiću.

Majka dječaka koji ima ADHD- sindrom

Ono što smo primijetili kod naše djevojčice nakon šestomjesečnog rada jeste govor koji je znatno poboljšan kako je sudjelovala u vašem programu.

Otac djevojčice koja ima dijagnosticiran autizam

Donosimo kratak opis projekta *Market* koji je u eksperimentalnoj grupi realizovan kroz integrativno planiranje, a ima za cilj razvoj komunikacije, jezika i govora djece.

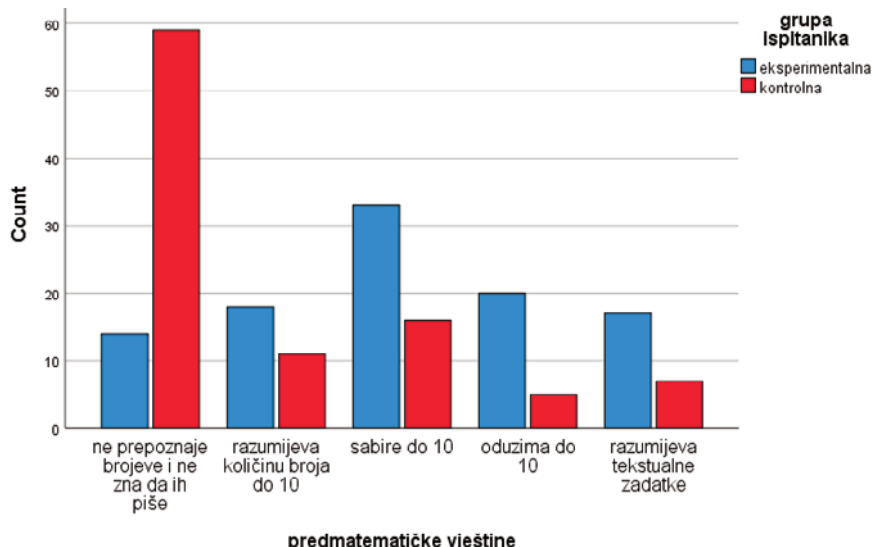
Prije ulaska u market odgajatelj postavlja pravila: poštovanje distance, strpljivo čekanje u redu, poštovanje drugih i podsjeća na učtive fraze (molim, hvala i izvoli).

- Na svakom artiklu ispisane su cijene do 10 KM. Svako dijete dobija improvizovanu novčanicu od 10 KM i može kupiti onoliko artikala koliko može pokriti taj iznos.
- Ispod svakog artikla je napisan naziv artikla velikim štampanim slovima, što omogućava djeci da prepoznaju slova u nazivu kratkih riječi.
- U igru su uključeni i odgajatelji, oni mališane pitaju zbog čega im koji artikl treba, šta namjeravaju s njim, pomažu im u čitanju naziva koji su napisani na karticama.
- Vaganje, mjerenje i prebrojavanje integriraju elemente matematičkih radnji koje doprinose razvoju matematičke svjesnosti o količini i broju.

Primjer br. 1 Prilagođeni integrirani kurikulum, učenje kroz igru

Postignuća iz matematičkih vještina

Druga hipoteza odnosi se na postignuća iz matematičkih vještina. U tablici 3 prikazan je broj djece koja su postigla više od 80 % na Upitniku iz govorno-jezičnog razvoja (N = 28) i onih koji su postigli 80 % ili manje (N = 32). Prikazana je i aritmetička sredina (M), standardna devijacija te je napravljena provjera nul-hipoteze (t-test).



Grafikon 2. prikazuje skorove prema postignutim bodovima na testu predmatematičkih vještina

U cilju ispitivanja efikasnosti primjene IPAK tj. da li postoji njegovo djelovanje na uspješnost u predmatematičkim vještinama izračunali smo razliku aritmetičkih sredina i dobili standardnu devijaciju, te napravili provjeru nul-hipoteze. ($t = 8,43$, $df = 1989$, $p = 0,000$). Pri testiranju odbacili smo nultu hipotezu jer je t-test statistički značajan tako da možemo tvrditi da postoji efekt primjene IPAK.

Tablica 3. Korelacijska analiza ukupnog rezultata predmatematičkih vještina

| | | | predčitalačke vještine | predmatematičke vještine |
|----------------|--------------------------|-------------------------|------------------------|--------------------------|
| Spearman's rho | predčitalačke vještine | Correlation Coefficient | 1.000 | .275** |
| | | Sig. (2-tailed) | | 0.000 |
| | | N | 200 | 200 |
| | predmatematičke vještine | Correlation Coefficient | .275** | 1.000 |
| | | Sig. (2-tailed) | 0.000 | |
| | | N | 200 | 200 |

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

U tablici 4 prikazan je Spearmanov koeficijent korelacije varijable predčitalačke vještine i varijable predmatematičke vještine ($r=0,275$). Nakon provedene analize, zaključuje se da su navedene varijable blago pozitivno korelirane tj. bodovi ostvareni na području predčitalačkih vještina su povezani sa znanjem predmatematičkih sposobnosti. Varijable se kreću u istom smjeru što znači da je korelacija pozitivna i statistički značajna ($p < 0,01$). Dobijeni rezultati potvrđuju ranija istraživanja pozitivnih efekata integriranog kurikulumu u domenu matematike. Rezultati potvrđuju Charlesworth (1997) i Lind (1997) koji uočavaju pozitivne prednosti integriranja različitih znanosti i matematike u predškolski kurikulum.

Primjena Integriranog predškolskog kurikulumu ima poseban utjecaj na motivaciju djece da uče matematiku i da steknu ljubav prema matematici. Evo i nekih zapažanja roditelja:

*Ja kao i uvijek moram biti iskrena. U početku sam bila malo skeptična što se tiče novog Integriranog programa, što je i prirodno jer nam treba vremena da se naviknemo na novine. Sada mi jedino preostaje da se zahvalim vrtiću, divnim tetama jer Lana nikada do sad nije bila sretnija i zadovoljnija odlaskom u vrtić. Posebno me fascinira njena ljubav prema matematici, stalno nešto zbraja, dodaje, dijeli.. nećete vjerovati s kojom ljubavlju priča o aktivnostima matematike. Sada imamo problem kad dođe vikend hoće u vrtić. **Majka djevojčice, 5 god.***

Aktivnosti iz matematike obavezno integriraju tematsku priču koju djeca kroz igru realizuju. Evo i jednog primjera interaktivne igre:

IGRE BANKARA – FINASIJSKA PISMENOST

Novac je svuda oko nas i ni jednom djetetu nije nepoznanica. Često ga dobijaju za praznike, blagdane, rođendane a da pri tome ne znaju njegovu vrijednost. Mališani su u improvizovanom prostoru banke, upoznati sa različitim kovanicama i različitim valutama. Djeca su za samo jedan susret uspjela da razlikuju novčanice po crtežu, kovanice po obliku i boji. Poteškoću nije predstavljalo ni izračunavanje koliko je to 5 KM u apoenima od 1KM a koliko od 50 F.

Primjer br. 2 Tematsko planiranje “Škola malog bankarstva”

Rezultati iz poznavanja okoline djeteta

Testiranjem treće hipoteze i distribucije vjerovatnoća dviju kategoričkih varijabla, djeca koja su pohađala IPAK u eksperimentalnoj skupini su postigla bolje rezultate od ispitanika iz kontrolne skupine. Izračunata vrijednost Pearsonovog Chi-Square je $\chi^2= 27.201$, a broj stepeni $df=4$. Dobijena vjerovatnoća od $Sig= 0.000$ predstavlja statistički značajan rezultat na razini značajnosti od 5 %. Testirana hipoteza na osnovu

ishoda hi kvadrat testa je potvrđena te glasi da su rezultati testa iz poznavanja okoline djeteta u eksperimentalnoj grupi koja radi po IPAK bili bolji u odnosu na kontrolnu grupu koja radi po CRP.

Tablica 4. Rezultati Chi-Square testa značajnosti

| Chi-Square Tests | | | |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------------------|
| | Value | df | Asymptotic Significance (2-sided) |
| Pearson Chi-Square | 27.201 ^a | 4 | 0.000 |
| Likelihood Ratio | 29.280 | 4 | 0.000 |
| Linear-by-Linear Association | 26.203 | 1 | 0.000 |
| N of Valid Cases | 200 | | |

a. 0 cells (0.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6.37.

U programu *Moje okoline* integrirani su sadržaji životnih vještina. Jedna od tematskih cjelina je povezana sa općom kulturom u saobraćaju. Vještine stečene u ovoj aktivnosti imale su za cilj razviti osjećaj odgovornosti za vlastitu sigurnost. U primjeru eksperimentalne grupe mališani su tokom aktivnosti naučili osnovne saobraćajne znakove i signalizaciju, nakon čega je uslijedila i praktična demonstracija na simuliranom kružnom toku. Evo i pitanja gdje je 95 % djece nakon realizovane aktivnosti dalo tačne odgovore:

- *Zbog čega ne prelazimo ulicu kada je crveno svjetlo?*
- *Zbog čega nam je potreba kaciga kada vozimo biciklo?*
- *Kako preći ulicu na kružnom toku?*
- *Kako preći ulicu kada nema semafora?*
- *Za što nam služe pojasevi u autu?*
- *Zašto moramo sjediti u auto-sjedalicama?*
- *Na koji način preći zebri?*
- *Kako preći preko ulice ako nema zebre?*
- *Na koji način provjeravamo da li je sigurno preći preko ulice?*
- *Zbog čega je opasno pretrčavati ispred nailazećih vozila?*
- *Kojom stranom idemo ako su auta u suprotnom smjeru?*

Primjer br. 3. Integrirani kurikulum - sadržaj koji ima za cilj da kod djece razvije svjesnost o opasnosti saobraćaja te da nauče kako sebe i druge zaštititi od nezgode

Rezultati istraživanja senzornog i motoričkog razvoja

U ispitivanju varijable perceptivnih osjetila, veoma je važno istaknuti razdoblja posebne osjetljivosti za poboljšanje osjetilnih sposobnosti. Montessori ističe kako se osjetila počinju razvijati i prije djetetovog rođenja, ali se posebno usavršavaju u razdoblju od druge do četvrte godine (Philipps 2003). U ovom periodu također dolazi usvajanje spretnosti u kretanju, korištenje ruke u svrhu fine i krupne motorike, spretnosti i vizualno motorne koordinacije koje se mogu podijeliti u u 7 faza: faza refleksnih pokreta, faza spontanih pokreta, faza osnovnih pokreta i kretnji, faza osnovne senzomotorike, faza osnovnih gibanja, faza preciznije motorike, faza lateralizacije (Neljak 2009).

U ispitivanju utjecaja IPAK na stepen perceptivne i grafomotoričke sposobnosti na rezultatima koji su dobijeni analizom varijanse gdje je prethodno urađena homogenost varijansi vrijednost F statistike ($F=1.419$) je veća od vrijednosti jedan, pa možemo zaključiti da primjena IPAK više utječe na perceptivne i grafomotoričke sposobnosti kod djece nego primjena CRP. Ove vrijednosti potvrđuje i t-test ($t=5.480$, $df=1989$ $p=0.000$). U analizi pojedinačnih ajtema, možemo zaključiti da su dobijeni postoci u rezultatima znanja u četiri od pet ajtema veći u eksperimentalnoj skupini u odnosu na kontrolnu. Najveća razlika je zabilježena u procjeni crteža koji se odnosi na likove u pokretu (Tab. br.5). “Crtaње uključuje razvijene i integrirane perceptivne, kognitivne i motoričke vještine kao što su: hvat, kontrola pokreta, pamćenje, vještine motoričkog planiranja i organizacije, vizualna percepcija, vizuo-motorička kontrola, sposobnost reprezentacije, usmjeravanje pažnje i znanje o onome što se crta” (Braswell i sur. 2007; Del Giudicea i sur. 2000).

Tablica 5. Pojedinačni rezultati varijabli na testu perceptivnih i grafomotoričkih sposobnosti

| test perceptivnih i grafomotoričkih sposobnosti * grupa ispitanika Crosstabulation | | | | |
|--|---|------------------|-----------|--------|
| | | grupa ispitanika | | Total |
| | | eksperimentalna | kontrolna | |
| test perceptivnih i grafomotoričkih sposobnosti | ne može precrtavati geometrijske oblike | 27.8% | 72.2% | 100.0% |
| | precrtava geometrijske oblike | 37.3% | 62.7% | 100.0% |
| | razlikuje osnovne i izvedene boje | 58.1% | 41.9% | 100.0% |
| | samostalno crta ljudsku figuru | 67.3% | 32.7% | 100.0% |
| | crta likove u pokretu iz priče | 92.3% | 7.7% | 100.0% |

Za testiranje naše glavne hipoteze H1, kojom je izraženo očekivanje o postojanju razlika u stepenu znanja i vještina između ispitanika u eksperimentalnoj skupini koja radi po IPAK i ispitanika koji rade u kontrolnoj skupini po CRP, korištena je analiza varijance (ANOVA)

Tablica 6. Ukupni rezultati aritmetičkih sredina sve četiri varijable

| ANOVA | | | | | | |
|------------------------|----------------|----------------|-----|-------------|--------|-------|
| | | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
| okolina djeteta | Between Groups | 15.675 | 1 | 15.675 | 9.256 | 0.003 |
| | Within Groups | 335.320 | 198 | 1.694 | | |
| | Total | 350.995 | 199 | | | |
| predčitalačke vještine | Between Groups | 77.807 | 1 | 77.807 | 59.778 | 0.000 |

Ako je F omjer statistički značajan (signifikantnost $p < ,001$; $p < ,050$) kao u ovom slučaju, postoje statistički značajne razlike između dviju skupina, tj. ekperimentalne i kontrolne skupine s obzirom na razinu znanja i stepen sposobnosti iz ispitivanih varijabli. Rezultati analize varijance (Tablica 6) izraženih u standardiziranim vrijednostima za svaku sumarnu varijablu pokazali su kako je statistički značajna razlika vidljiva na gotovo svim česticama te se može zaključiti da su djeca u eksperimentalnim grupama u odnosu na djecu u kontrolnim skupinama na procjenama znanja i sposobnosti pokazala bolji prosječan rezultat i to u svim ispitivanim varijablama. Ovi rezultati potvrđuju navode Bushnell i Boudreau (1993) kako je motorički razvoj izuzetno važan za kognitivni razvoj jer djeca samim kretanjem stupaju u interakciju s okolinom koja ih okružuje, od nje uče te na taj način dolazi do kognitivnog napretka.

- *Discovery igre: otkrivamo predmete u pijesku, imenujemo ih i opišemo njihovu funkciju;*
- *Igre za razvoj fine i krupne motorike: manipulacija s pijeskom, gnječenje, sipanje, presipanje, kritičko promišljanje o promjeni oblika pijeska u odnosu na oblik posude;*
- *Konstruktivne igre: Izgradnja autoputa, lokalne ceste, mostova, nadvožnjaka, tunela – djeca imaju ulogu inženjera ili su sami svoji majstori sa zadatkom da mjere dužinu, visinu, težinu;*
- *Matematičke igre u pijesku: presipaju iz jedne velike posude u više manjih, vagaju, broje i utvrđuju količine;*
- *Vježbe pisanja u pijesku: različiti oblici linija, slova i brojevi.*

Primjer br. 4. Senzorno-motoričke aktivnosti sa kinetičkim pijeskom, koje su planirane integriranim kurikulumom

Primjena IPAK u eksperimentalnoj skupini, prema provedenim analizama razlike u eksperimentalnoj i kontrolnoj skupini, odrazila se na bolje rezultate iz testa predmatematičkih, predčitalačkih sposobnosti, poznavanja moje okoline i perceptivno-grafomotoričkih vještina.

Tablica 7: Spearmanove korelacije četiri varijable u odnosu na kontrolnu i eksperimentalnu skupinu

| Correlations | | | | | | | |
|---|---|--------------------|------------------------|--------------------------|---|-----------------|------------------|
| | | | predčitalačke vještine | predmatematičke vještine | test perceptivnih i grafomotoričkih sposobnosti | okolina djeteta | grupa ispitanika |
| Spearman | predčitalačke vještine | Correlation Coeffi | 1 | .275** | .236** | .171* | -.487** |
| | | Sig. (2-tailed) | . | 0 | 0.001 | 0.016 | 0 |
| | | N | 200 | 200 | 200 | 200 | 200 |
| | predmatematičke vještine | Correlation Coeffi | .275** | 1 | .222** | .620** | -.454** |
| | | Sig. (2-tailed) | 0 | . | 0.002 | 0 | 0 |
| | | N | 200 | 200 | 200 | 200 | 200 |
| | test perceptivnih i grafomotoričkih sposobnosti | Correlation Coeffi | .236** | .222** | 1 | 0.111 | -.360** |
| | | Sig. (2-tailed) | 0.001 | 0.002 | . | 0.118 | 0 |
| | | N | 200 | 200 | 200 | 200 | 200 |
| | okolina djeteta | Correlation Coeffi | .171* | .620** | 0.111 | 1 | -.214** |
| | | Sig. (2-tailed) | 0.016 | 0 | 0.118 | . | 0.002 |
| | | N | 200 | 200 | 200 | 200 | 200 |
| | grupa ispitanika | Correlation Coeffi | -.487** | -.454** | -.360** | -.214** | 1 |
| | | Sig. (2-tailed) | 0 | 0 | 0 | 0.002 | . |
| | | N | 200 | 200 | 200 | 200 | 200 |
| ** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). | | | | | | | |
| * Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed). | | | | | | | |

Prema rezultatima u tablici 7 vidljivo je da postoji visoka pozitivna povezanost između svih iskazanih varijabli. Ovo dokazuje da učenje ne treba biti izdvojeno po predmetima, već je neophodno raditi na njihovoj integraciji, tj. učenje se javlja istovremeno i povezano, što potvrđuju i istraživanja (Hansen, Kaufmann, Walsh 2006). Razlike u dobijenim rezultatima inicijalnog i finalnog testa kao i rezultati regresijske analize potvrđuju glavnu hipotezu da su prediktorske varijable statistički značajno utjecale na kriterijsku varijablu kako na razini značajnosti od 0.00 tako i na nivou od 0.005. Naime, rezultati su pokazali da djeca u ekperimentalnoj grupi imaju bolje rezultate u ispitivanim varijablama, što se može dovesti u vezu sa doprinosom primjene IPAK u inkluzivnim predškolskim grupama.

Kako bismo saznali prediktivni doprinos ključnih varijabli, pristupili smo linearnoj regresijskoj analizi u kojoj je bio kriterij djeca s teškoćama u razvoju, a prostor

predikcije odgajatelj u grupi. U tom smislu rezultati našeg istraživanja sugeriraju potrebu uvažavanja odgajateljevih zapažanja a posebno informacija od strane roditelja, stručnih saradnika i personalnih asistenata. Generalno gledajući, kurikulum koji uzima u obzir sadržaje i strategije koje će odgovarati potrebama djece u procesu učenja i sticanja vještina polučuje uspješne rezultate i postignuća primjenjiva u životnim okolnostima. Ovo je posebno značajno jer odgajatelji jasno znaju koja su prioritetna područja koja će obrađivati. „Naime, sadržaji programa su integrirani u cjeline prema prioritetnim temama ili projektima koji se planiraju, ali ni jedna tema ili projekat nije obavezan da se obradi, niti je svako dijete dužno da ostvaruje iste ishode sa istim ciljem i u istom obimu” (Kamenov 2008). Odabir ili odlučivanje o temi ili tematskoj cjelini je vezano za različita područja koja su djeci zanimljiva. Teme služe kao fokus poučavanja i učenja u određenom razdoblju i vremenom se mijenjaju. Na ovaj način se djetetu osiguravaju različiti izbori te se osnažuje samoorganizacijski potencijal njegovih aktivnosti kao i neovisnost i samostalnost u aktivnostima (Slunjski 2011).

Analiza najvećih razlika u procjenama znanja na sumarnim varijablama predmatematičkih i predčitalačkih sposobnosti pokazuje da se kurikulum treba stalno podešavati i fino usklađivati s interesima, potrebama i mogućnostima djece. „Integrirani kurikulum je pogodan u radu sa djecom koja imaju različite preferencije, djecom s različitim stilovima učenja i različitim uvjetima učenja“ (Fogarty 1993).

ZAKLJUČAK

Teorijska pozadina i svrha istraživanja orijentirane su na ispitivanje učinaka primjene Integrativnog predškolskog adaptivnog kurikulumu (IPAK) u radu sa djecom koja pohađaju inkluzivne vrtiće ili predškolske ustanove u čijim su grupama integrirana djeca sa teškoćama u razvoju. Teorijska podloga ukazala je da postoji mnogo međusobno povezanih faktora koji utječu na kvalitetnu inkluziju u predškolskim ustanovama, a jedan od značajnih je svakako primjena adekvatnog kurikulumu.

Istraživanje je dalo očekivane rezultate, odnosno glavna i sve četiri pothipoteze su potvrđene a rezultati istraživanja su pokazali povezanost primjene IPAK sa kvalitetom predčitalačkih, predmatematičkih i znanja iz Moje okoline. Potvrđena je i hipoteza da djeca koja pohađaju IPAK ostvaruju razliku u stepenu znanja i sposobnosti ali ne u omjeru kako je dato u glavnoj hipotezi. Razlika je znatno

manja i odnosi se na bolju učinkovitost IPAK za 30% u odnosu na postavljenu hipotezu koja je pretpostavljala razliku od 40 % u korist eksperimentalne varijable.

Imajući u vidu da predčitalačke i predmatematičke sposobnosti spadaju u kognitivnu spremnost djeteta koja je najvažniji aspekt njegove ukupne spremnosti za školu, dobijeni rezultati ukazuju da su ovim sposobnostima obuhvaćene ključne funkcije koje su nužne za uspješno školsko učenje.

Osim učinka na predmatematička i predčitalačka znanja IPAK je imao i značajan učinak na perceptivno-grafomotoričke sposobnosti. Stoga izdvajamo i ključne korake u dizajniranju Integriranog kurikulumu koji se u ovom istraživanju pokazao učinkovit i primjenjiv u inkluzivnim vrtićima:

1. odabir tema ili tematskih oblasti prema primjerenosti, zanimljivosti i interesu djece;
2. selekcija tematskih oblasti, koje su predmet interesa djece, podjela oblasti prema Montessori pedagogiji: matematika, jezik, kosmički odgoj (moja okolina, science), senzomotorika i praktični život;
3. planiranje različitih interaktivnih aktivnosti koje su povezane s temom na mreži kurikulumu i stvarnim životom;
4. selekcija strategija poučavanja i didaktičkih materijala koji imaju autentično ili stvarno porijeklo;
5. raščlanjivanje tema na manje jedinice učenja na nivou mjeseca, sedmice i dana;
6. uvođenje dječijeg portfolija koji omogućava unos zapažanja učinka i ponašanja svakog djeteta tokom realizacije usmjerene aktivnosti, a koji je osnova za individualni edukacijski plan u radu s djecom koja imaju teškoće u razvoju kao i u planiranju rada s darovitom djecom.

Na izradu ovog modela IPAK baziranog na tematskom planiranju, snažno su utjecali zagovornici integriranog kurikulumu poput Fogarty (1993), Erickson (1995) i Drake (1998).

Iako se radi o prikazu boljih rezultata u korist eksperimentalnog faktora, postoje statistički značajne razlike na ekstrahiranim diskriminacijskim varijablama između djece s teškoćama u razvoju koja su pohađala IPAK i djece koja su pohađala CRP. Ono što želimo poentirati kao bitno a nije evidentirano kvantitativnim rezultatima, jeste da veliki doprinos u postizanju rezultata imaju odgajatelji. Osim stručnih kompetencija koje moraju imati nakon završenog

studija, generičke kompetecije su nešto što im je dodatno potrebno da bi kvalitetno radili sa porodicama i sa djecom koja imaju specifičnosti u razvoju.

Inovativni IPAK se pokazao iznimno dobrim u ostvarivanju ishoda, međutim, nije poželjno da se u potpunosti odbaci tradicionalni program kako ne bi došlo do rasplinjavanja ili pak pretjerane slobode u odabiru i kreiranju pojedinačnih tema. Rezultati do kojih smo došli predstavljaju samo jedno od mogućih polazišta u procesu unapređivanja rada inkluzivnih vrtića ali ne i njegovo sistemsko rješenje.

Uvođenje integriranog kurikulumu u predškolske ustanove je od izuzetne važnosti jer su odgoj i obrazovanje usko povezani s načinom na koji djeca uče i konstruiraju znanje. Ovaj dizajn kurikulumu također omogućava integraciju različitih koncepata i vještina koje su zanimljive i važne za djecu ranog uzrasta. Spoznaje proizašle iz ovog istraživanja mogu koristiti i praktičarima u svakodnevnom odgojno-obrazovnom procesu te prije svega u planiranju i programiranju plana aktivnosti na nivou godišnjeg programa rada vrtića.

LITERATURA

1. Berrueta-Clement, John R., Lawrehece J. Schweinhart, W. Steven Barnett, Ann S. Epstein, David P. Weikart (1985), "Changed Lives; The Effects of the Perry Preschool Program on Youths Through Age 19", HIGH/SCOPE EDUCATIONAL RESEARCH FOUNDATION, Ypsilanti, Michigan
2. Bronfenbrenner, Urie, Pamela A. Morris (1998), "The ecology of developmental processes", In: W. Damon & R. M. Lerner (eds.), *Handbook of child psychology*, Vol. 1: Theoretical models of human development (5thed.), John Wiley and Sons, Inc, New York, 993-1023.
3. Bushnell, Emily W., Paul. J. Boudreau (1993), "Motor Development and the Mind: The Potential Role of Motor Abilities as a Determinant of Aspects of Perceptual Development", *Child Development*, 64(4), 1005-1021.
4. Braswell, Gregory S., Karl S. Rosengren, Sophia L. Pierroutsakos (2007), "Task Constraints on preschool Children's Grip Configuration during Drawing", *Developmental Psychobiology*, 49(2), 216-225.
5. Charlesworth, Rosalind (1997.), "Mathematics in the Developmentally Appropriate Integrated Curriculum", In: Craig H. Hart, Diane C. Burts, and Rosalind Charlesworth (eds.), *Integrated curriculum and developmentally appropriate practice: Birth to age eight*, State University of New York Press, N. Y., 51-71.
6. Clinton, Hillary R. (1996), *It takes a village and other lessons that children teach us*, Simon and Schuster Paperbacks, New York
7. Consortium for Longitudinal Studies (1983), *As the Twig is Bent... Lasting Effects of Preschool Programs*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ
8. Gray, Susan W., Barbara K. Ramsey, Rupert A. Klaus (1982) *From 3 to 20: The Early Training Project*, University Park Press, Baltimore, MD
9. Featherstone, Helen (1986), "Preschool: It Does Make a Difference", *Principal*, 65, 16-17.
10. Fogarty, Robin (1993), *Integrating the curricula: A collection*, IRI/Sky Light Training Publishing, Inc., Illinois
11. Frabboni, Franco (1974), *La scuola dell' infanzia*, La nuova Italia, Firenze
12. Erickson, H. Lynn (1998), *Conceptbased curriculum and instruction. Teaching beyond the facts*, Corwin Press, INC., Thousand Oaks, California
13. Pawilen, Greg Tabios, Jaeson P. Arre, Eloida F. Lindo (2010), Designing an Integrated Curriculum for Preschool, *Asia-Pacific journal of research in early childhood education*, 4, 57-76.

14. Grgurić, Nada, Marijan Jakubin (1996), *Vizualno-likovni odgoj i obrazovanje: metodički priručnik*, Eduka, Zagreb
15. Hansen, Kirsten A., Roxane K. Kaufmann, Kate Burke Walsh (2006), *Kurikulum za vrtiće: razvojno primjereni program za djecu od 3 do 6 godina*, Pučko otvoreno učilište Korak po korak, Zagreb
16. Illinois State Board of Education (1985), *Effectiveness of Early Childhood Education Programs: A Review of Research*, Department of Planning, Research, and Evaluation, Springfield, IL
17. Irvine, David J. (1982), *Evaluation of the New York State Experimental Prekindergarten Program*, New York State Department of Education, Albany, NY
18. Bigge, June L., Colleen Shea Stump, Michael Edward Spagna, Rosanne K. Silberman (1999) *Curriculum, Assessment, and Instruction for Students with Disabilities*, Wadsworth Pub
19. Kamenov, Emil (2008), *Obrazovanje predškolske dece*, Zavod za udžbenike, Beograd
20. Katz, Lilian G., Sylvia C. Chard (1989), *Engaging Children's Minds: The Project Approach*, ERIC/EECE, Urbana, Pennsylvania
21. Kyriacou, Chric, Michael Wilkins (1993) "The impact of the national curriculum on teaching-methods at a secondary-school", *Educational Research*, 35(3), 270-276.
22. Lascarides, Celia, Blythe F. Hinitz (2000), *History of Early Childhood Education*, Falmer press, New York & London
23. Lazar, Irving, Richard Darlington (1982), "Lasting Effects of Early Education: A Report from the Consortium for Longitudinal Studies", *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 47, 2-3, 1-151.
24. Lind, Karen K. (1997), "Science in the Developmentally Appropriate Integrated Curriculum", In: Craig H. Hart, Diane C. Burts, and Rosalind Charlesworth (eds.), *Integrated curriculum and developmentally appropriate practice: Birth to age eight*, State University of New York Press, N. Y. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED418777.pdf>
25. Marendić, Zora (2011), "Predškolski programi između tradicionalnog i savremenog", u: *Kvalitet predškolskog odgoja i obrazovanja u Bosni i Hercegovini*, APOSO, Sarajevo, 21-33.
26. Marsh, Colin J. (1992), *Kurikulum – temeljni pojmovi*, Educa, Zagreb

27. Miller, Louise B., Jean L. Dyer (1975), "Four Preschool Programs: Their Dimensions and Effects", *Monographs of the Society for Research in Child Development*, No. 162, Vol. 40, Nos. 5-6, 1-170.
28. Morisson, George S. (1988), *Early Childhood Education today*, Merrill Publishing Company, Toronto - London - Melbourne
29. Neaum, Sally, Jill Tallack (1997), *Good Practice in Implementing the Preschool Curriculum*, Nelson Thornes Ltd
30. Neljak, Boris (2009), *Kineziološka metodika u predškolskom odgoju*, Kineziološki fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb
31. Pavlovski, Tatjana (1993), "Tematsko planiranje vaspitno-obrazovnog rada u dječjim vrtićima", *Nastava i vaspitanje*, 1-2, 94-103.
32. Petrović-Sočo Biserka (2007), *Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje – holistički pristup*, Mali profesor, Zagreb
33. Petrović-Sočo Biserka (2009), "Značajke suvremenog naspram tradicionalnog kurikulumu ranog odgoja", *Pedagogijska istraživanja*, Vol. 6, No. 1-2, 123-136.
34. Petrović-Sočo, Biserka (2013), *Razvoj modela kurikulumu ranoga odgoja i obrazovanja*, Učiteljski fakultet, Zagreb
35. Philipps, Silvija (2003), *Montessori priprema za život – odgoj neovisnosti i odgovornosti*, Naklada Slap, Jastrebarsko
36. Powell, Douglas R. (1986), "Effects of program models and teaching practices", *Young Children*, 41(6), 60–67.
37. Schweinhart, Lawrence J. (1985), *The Preschool Challenge*, High/Scope Early Childhood Policy Papers, No. 4. High/Scope Educational Research Foundation, Ypsilanti, MI
38. Slunjski, Edita (2011), "Različiti pristupi istraživanju i tvorbi kurikulumu", u: Maleš, Dubravka (ur.), *Nove paradigme ranoga odgoja*, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju, Zagreb, 179-208
39. Slunjski, Edita (2016), *Izvan okvira II, promjena od kompetentnog pojedinca dokompetentne ustanove zajednice učenja*, Školska knjiga, Zagreb
40. Stallings, J., Deborah Stipek (1986), "Research on early childhood and elementary school programs", In: M. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching - 3rd ed*, American Educational Research Association, 727-753.
41. Zaninović, Mate (1988), *Opća povijest pedagogije*, Školska knjiga, Zagreb

THE INFLUENCE OF THE INTEGRATED PRESCHOOL ADAPTIVE CURRICULUM ON CHILDREN'S READINESS FOR FIRST-GRADE REGISTRATION

Summary:

A framework law on preschool education in Bosnia and Herzegovina from 2007 requires all preschool institutions to apply and practice inclusion as well as the compulsory preschool education in a year before children start school. The same law emphasizes that children with developmental disabilities should be included in preschool institutions according to programs adapted to their individual needs. Namely, the goal of applying inclusion in kindergartens is directed towards giving every child the opportunity to progress following their abilities. In that sense, to realize inclusion it is necessary to provide important preassumptions such as curriculum, methods of work, didactic tools, professionally educated team, and permanent assistants in individual assistance. Children with developmental difficulties deal with additional discrimination because most preschool institutions do not have the above-mentioned preassumptions for work and they are often excluded from the educational process. To find the solution to this problem, the focus of this paper is aimed at choosing a curriculum that will enable each child with an equal opportunity in life. In this context, a group of experts who completed the Montessori specialization have created the Integrated Preschool Adaptive Curriculum (IPAC) that is intended for inclusive kindergarten groups. The basis for its development was the contextual and dynamic assessment of abilities, knowledge, and skills of children who attended kindergarten a year earlier and worked according to the methodology of Montessori teaching and techniques. In this paper, we intend to present the results of a three-year study that was based on examining the impact of the Integrated Preschool Adaptive Curriculum (IPAC) on children's readiness to go to school. Readiness in this context considers reaching a certain degree of maturity in cognitive, socio-emotional, and physical development as well as in specific abilities in the cultural, hygienic, and work habits domain.

Keywords: dynamic and contextual assessment; inclusion; Integrated; Preschool Adaptive Curriculum (IPAC); integration; individualization; an individual education plan; Montessori pedagogy

Adresa autorice

Author's address

Nusreta Kepeš

Univerzitet u Bihaću

Islamski pedagoški fakultet

nusretakepes@yahoo.com