

Razine djetetove emocionalne dobrobiti i uključenosti kao indikatori kvalitete glazbenih aktivnosti u okviru ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

Blaženka Bačlija Sušić¹, Nikolina Fišer Sedinić², Tomislav Cvrtila¹

¹ Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet

² Dječji vrtić Špansko, Zagreb

Glazbene, likovne i vizualne umjetnosti u odgoju i obrazovanju	Broj rada: 43	Prethodno priopćenje
--	---------------	----------------------

Sažetak

Sukladno teorijskom modelu *iskustvenog učenja* (Laevers, 1997), dobrobit i uključenost djece u aktivnosti temeljni su pokazatelji kvalitete odgojno-obrazovnog procesa u odgojno-obrazovnim ustanovama. Cilj rada usmjeren je na procjenu razine dobrobiti i uključenosti osmero djece (N = 8) u dobi od 3 do 5 godina u kontekstu provođenja glazbenih aktivnosti u predškolskoj ustanovi. Razina ovih procesno usmjerenih varijabli u okviru aktivnosti upoznavanja, usvajanja i ponavljanja brojalice kroz igru, glavni je pokazatelj njihove kvalitete. U okviru studije slučaja aktivnosti su praćene *Process Oriented Monitoring System* (POMS) - *Procesno usmjerenim instrumentom za praćenje* prilagođenim potrebama istraživanja dok je razina dobrobiti i uključenosti djece u aktivnosti procijenjena *Luvenovim ljestvicama dobrobiti i uključenosti* (Laevers i sur., 2012).

Dobivene su vrijednosti dobrobiti (M = 3.88) i uključenosti (M = 3.64) djece u aktivnosti upoznavanja/usvajanja i ponavljanja brojalice iznad postavljenih prosječnih vrijednosti teorijskoga okvira (Vandenbroeck i sur., 2016). Uočena zanesenost djece u pojedinim aktivnostima, kao i samoinicirani nastavak aktivnosti, dodatno ukazuju na kvalitetu odgojno-obrazovnog procesa te razvoj djetetovih glazbenih kompetecija.

Moguće je zaključiti da su upravo adekvatne intervencije odgojitelja sukladno reakcijama djece te akcijskim točkama teorijskog okvira iskustvenog učenja, posebice pridonijele višoj razini ovih vrijednosti. Odgojitelji kao praktičari koji su u neposrednom radu s djecom, u središtu su odgojno-obrazovnog procesa te su najzaslužniji za sadržaj i kvalitetu djetetova iskustva (Laevers, 2000).

Ključne riječi

aktivnost upoznavanja/usvajanja i ponavljanja brojalice; djeca predškolske dobi; dobrobit i uključenost; iskustveno učenje

Uvod

Većina glazbenih aktivnosti u radu s djecom usmjerene su prema nekom cilju ili ishodu koji se ujedno smatra i jednim od temeljnih pokazatelja kvalitete odgojno-obrazovnog procesa. Pritom se manje pozornosti pridaje kvalitetisamog procesa te djetetovoj dobrobiti i uključenosti u aktivnosti. Uz isticanje važnosti brojnih dobrobiti promicanja kvalificiranog glazbenog obrazovanja u ranoj i predškolskoj dobi te općeobrazovnim školama (Vision 2030 for Finnish Music Education, 2022), promocija zdravlja i dobrobiti (blagostanja) jedan je od temeljenih ciljeva održivog razvoja (UN Agenda, 2015).

Kritičkom refleksijom svoje pedagoške prakse te pažljivom rekonstrukcijom djetetovih iskustava u okviru procesa djetetova odgoja i obrazovanja s ciljem njegova unapređenja, grupa flamanskih odgojitelja na čelu s psihologom FerreLeaversom i drugim obrazovnim stručnjacima, utemeljila je 1972. godine novi obrazovni model tzv. *Model iskustvenog učenja (Experiential Education model)* (1997). Ovaj model može se povezati s Kolbovim modelom iskustvenog učenja (Kolb, 1984) kao cjelovitim, integrativnim pristupom u kojem se u procesu učenja kombinira iskustvo, kognicija, percepcija i ponašanje, promatrajući učenje kao „proces kojim se znanje stvara transformacijom iskustva“ (Kolb, 1984, str. 38).

Polazeći od stajališta da cilj obrazovanja nije nagomilavanje znanja i uvježbavanje izoliranih vještina (Laegers, Moons i Declercq, 2012), *Model iskustvenog učenja* usmjeren je prije svega na unapređenje kvalitete odgojno-obrazovnog procesa pri čemu se kao temeljni indikatori njegove kvalitete ističu razine djetetove dobrobiti i uključenosti u aktivnosti. Sukladno tomu, „suprotno varijablama usmjerenim na učinak u kojima stvarni rezultati postaju vidljivinakon duljeg vremena, varijable procesa odmah daju povratnu informaciju o kvaliteti intervencije i smjesta ukazuju nanjihov potencijalni utjecaj“ (Laegers, 2006b, str. 9). Dakle, radi se o procesno orijentiranom pristupu praćenja djetetovih aktivnosti, putem kojih odgojitelji trenutno dobivaju povratne informacije o kvaliteti vlastitoga rada, sukladno kojima mogu usmjeravati svoje daljnje aktivnosti (Laegers, 2006b).

Teorijsko ishodište ove metode ističe iskustveni stav odgojitelja te njihovu intenciju prihvaćanja dječjeg iskustva kao referentne točke u aktivnostima, polazeći pritom od tri temeljna principa: 1. poticanje dječje inicijative, 2. obogaćivanje obrazovnog okruženja novim materijalima i aktivnostima i 3. intenzivna interakcija između odgojitelja i djece kao ključnih čimbenika za izgradnju dobrih odnosa, emocionalna podrške i poticanja aktivnosti (Pascal, 2005). Navedeni su principi sadržani i razrađeni u *Deset akcijskih točaka* (eng. *The Ten Action Points*) (Laegers i sur., 2012) koje služe kao deset vrsta inicijativa usmjerenih prema potpori, podršci i poticanju razine uključenosti i dobrobiti djece u aktivnosti, služeći ujedno kao kontrolne točke pri provjeri njihove kvalitete. Radi se o sljedećim akcijskim točkama: 1. preurediti prostor u privlačne kutiće i/ili centre, 2. provjeriti i obogatiti njihov sadržaj, 3. predstaviti nove nekonvencionalne materijale i aktivnosti, 4. otkriti dječje interese i ponuditi aktivnosti koje ih privlače, 5. podržati aktivnosti različitim poticajima, 6. dati djeci prostora za inicijativu i podržati ih dogovorenim pravilima, 7. istražiti odnosa svakim djetetom i među djecom, 8. uvesti djecu u aktivnosti koje im pomažu u istraživanju svijeta emocija, ponašanja i vrijednosti, 9. identificirati djecu sa socio-emocionalnim problemima i poduzeti određene intervencije u cilju podrške, 10. podržati djecu s teškoćama u razvoju i poduzeti intervencije u cilju njihove veće uključenosti (Laegers i sur., 2012).

Polazeći od dobrobiti i uključenosti kao temeljnih indikatora kvalitete odgojno-obrazovnog procesa, važno je dodatno pojasniti razumijevanje ovih pojmova kako bi se dobio odgovor na ključno pitanje „kako se svako pojedinodijete osjeća u okruženju“ (Laegers i sur., 2012, str. 3). Visoka razina djetetove spontanosti, osjećaja ugođe, zadovoljstva, zabave, uživanja tijekom aktivnosti, kada se dijete osjeća *kao riba u vodi*, ukazuju kako se dijete osjeća dobro u svojem okruženju na emocionalnoj razini. Dijete pritom ima aktivnu ulogu u zadovoljenju svojih temeljnih potreba, dok je uloga odgojitelja pružiti mu potrebnu emocionalnu podršku i uvjete za zadovoljenje tih potreba (eng. *scaffolding*, NCCA 2009). To nadalje podrazumijeva i djetetov aktivni angažman te uključenost u aktivnosti, popraćen visokom razinom koncentracije, usredotočenosti, zaokupljenosti,

motivacije i interesa. Takvo se stanje djetetove uključenosti ujedno smatra i pouzdanim pokazateljem učenja na dubokoj razini (engl. *deep level learning*), koje u skladu s Csikszentmihalyijevom teorijom (1990) odgovara stanju zanesenosti (engl. *flow*) i podrazumijeva funkcioniranje osobe na gornjim granicama njezinih sposobnosti. Leavers i Declercq (2013, str. 2) ističu da upravo „usmjerenost na razinu dobrobiti i uključenosti mogu utrti put razvoju kompetencija“. Dovođenjem djeteta u stanje zanesenosti, podržava se razvoj područja na koju se ta aktivnost odnosi (Laevens, 2015) te razvoj kompetencija (Laevens i Declercq, 2013; 2018).

Relevantna istraživanja s aspekta Laeversovog Modela iskustvenog učenja

Prvo veće istraživanje temeljeno na navedenom teorijskom modelu u kojem je sudjelovalo 470 djece u dobi od 1 do 6 godina iz 49 ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (dalje RPOO), provedeno je u Engleskoj u okrugu Milton Keynes (Laevens, Declercq i Buyse, 2011). Ističući važnost stručne podrške praktičarima u optimizaciji okruženja te njihovoj dodatnoj edukaciji, utvrđeno je kako su bogata ponuda i učinkovita organizacija najvažniji čimbenici koji pridonose uključenosti djece u aktivnosti, dok su bogatstvo ponude i stil rada odgojitelja čimbenici koji značajno utječu na dobrobit djece (Laevens i sur., 2011). U istraživanju provedenom u Južnoj Africi, financiranom od strane flamanskog Ministarstva obrazovanja u Belgiji, Free state odjela za obrazovanje u Južnoj Africi te istoimenog sveučilišta, istražena je razina dobrobiti i uključenosti djece u dobi od rođenja do pete godine. Korištenjem *Ljestvica Dobrobiti i Uključenosti* (Laevens, 2012), studenti druge i treće godine RPOO-a procjenjivali su razinu kvalitete u 19 ustanova RPOO-a. Dobiveni rezultati istraživanja ukazuju na niske razine dobrobiti i uključenosti djece te velike razlike među promatranim grupama djece s obzirom na odgoj i obrazovanje koji se djeci pružaju u okviru pojedine ustanove (Declercq, Ebrahim, Koen, Martin, van Zyl, Daries, Olivier, Venter, Ramabenyane i Sibeko, 2011). Projekt *Early Excellence Baseline Assessment* (EExBA) temelji se na sumativnoj procjeni odgojno-obrazovne prakse kao pokazatelju njezine učinkovitosti te daljnjeg napretka. Korištenjem *Ljestvica Dobrobiti i Uključenosti* (Laevens, 2012) procijenjeni su dobrobit i uključenost za više od 450.000 djece u Engleskoj (oko 70% populacije). Laevens (2017) ističe kako je nadalje na politici da korištenjem navedenih instrumenata u praćenju i procjeni odgojno-obrazovnog sustava, odgovori na pitanje „kako se osjećaju naša djeca“ (Laevens, 2017, str. 198).

Projekt *Measuring and Monitoring Quality in Childcare Settings for Babies and Toddlers* (MeMoQ) posljednji je veliki projekt u Flandriji koji je bio usmjeren na mjerenje i praćenje kvalitete rada u ranom djetinjstvu (0–3 godine). Projekt je trajao u razdoblju od 2014. do 2017. godine, a financiran je od strane agencije *Kind & Gezin (Dijete i obitelj)* koja aktivno djeluje u području politike, javnoga zdravstva, dobrobiti i obitelji u Belgiji. Temeljem longitudinalnog istraživanja koje je uključivalo 400 ustanova i 6578 pojedinačnih procjena dobrobiti i uključenosti, dobivene su srednje vrijednosti za dobrobit ($M = 3,36$) i uključenost ($M = 2,72$) koje su postavljene kao norme za procjenu razine kvalitete (Vandenbroeck, Urban i Peeters, 2016).

Glazbene aktivnosti u kontekstu modela iskustvenog učenja

Glazbene aktivnosti u kontekstu predškolske ustanove uključuju različite vrste i oblike glazbenih aktivnosti: upoznavanje, usvajanje i ponavljanje pjesme, upoznavanje, usvajanje i ponavljanje brojalice, dječje igre s pjevanjem, sviranje na samostalno izrađenim zvečkama ili glazbalima

dječjeg instrumentarija, aktivno slušanje glazbe i glazbeno stvaralaštvo (Bačlija Sušić, 2018a). Promatrajući navedene aktivnosti s aspekta iskustvenog učenja, razina djetetove dobrobiti i uključenosti u aktivnosti, najbolji je pokazatelj njihove kvalitete. Osobito važnu ulogu u tom procesu ima odgojitelj koji pravilno izvodeći i skandirajući brojalicu na dobro osmišljen i poticajan način, vodi aktivnosti te služi djeci kao model kojega djeca u početku oponašaju. Odgojitelj treba pažljivo promatrati reakciju djece te osluškujući djetetove potrebe i interese, prilagođavati i usmjeravati daljnji tijek aktivnosti bez obzira na postavljeni plan. Takav način prenošenja vještina i znanja kao oblika originalnog, kreativnog pristupa odgoju i obrazovanju, smatra se ujedno i procesom improvizacije (Henriksen i Mishra, 2017).

U cilju boljeg razumijevanja glazbe kao sadržaja i metode u djetetovoj ranoj i predškolskoj dobi, glazbene se aktivnosti trebaju odvijati i promatrati u kontekstu djetetove igre (Ehrlin i Tivenius, 2018) tijekom koje često dolazi do stanja zanesenosti (Laevers i sur., 2012). Promatrajući djetetove glazbeno-stvaralačke aktivnosti temeljene na glazbenoj igri kao autoteličnoj aktivnosti, u okviru glazbeno-stvaralačkog procesa dolazi do duljih razdoblja visoke koncentracije i usmjerene pozornosti djece (Bačlija Sušić, 2018b). Djetetova inicijativa u okviru samoorganiziranih glazbenih aktivnosti koje često predstavljaju nastavak vođenih glazbenih aktivnosti od strane odgojitelja (Lizačić i Bačlija Sušić, 2020), dodatni je pokazatelj kvalitete provedenih glazbenih aktivnosti.

Glazbene aktivnosti prikazane u ovome radu usmjerene su na aktivnosti upoznavanja, usvajanja i ponavljanja brojalice koja, uz razvoj djetetovog glazbenog potencijala, ima i brojne druge dobrobiti u djetetovom cjelovitom razvoju kao što su primjerice razvoj govora, jezika, komunikacijskih sposobnosti i dr. (Bačlija Sušić, 2019; Bjelobrk Babić, 2017).

Metode

U istraživanju je korištena metoda studije slučaja kao metoda za razumijevanje pedagoških procesa (Aaltio i Heilmann, 2010), odnosno, potrebe proučavanja pojedinca i njegove jedinstvenosti (Milas, 2005). Radi se o holističkom pristupu analizi osoba, događaja i institucija (Thomas i Myers, 2015), kao istraživanju „specifičnog i ograničenog društvenog fenomena (slučaja)“ (Miočić, 2018, str. 179) korištenjem različitih metoda i izvora podataka.

Uz sudjelujuće promatranje, aktivnosti su u okviru studije slučaja praćene *Procesno usmjerenim instrumentom za praćenje - Process Oriented Monitoring System* (POMS) koji je prilagođen potrebama istraživanja, dok su razine dobrobiti i uključenosti djece u aktivnosti procijenjene *Luvenovim ljestvicama Dobrobiti i Uključenosti* (Leavers i sur., 2012). Korištenjem pet-stupanjske Likertove ljestvice temeljem vrijednosti procjene za svako dijete, određena je prosječna razina navedenih vrijednosti za cijelu grupu.

Cilj i problem istraživanja

Cilj istraživanja je procijeniti kvalitetu glazbene aktivnosti upoznavanja, usvajanja i ponavljanja brojalice u kontekstu teorijskog modela iskustvenog učenja u predškolskoj ustanovi (Laevers i sur., 2012). Sukladno navedenom cilju istraživanja, postavljena su sljedeća istraživačka pitanja:

1. Kolike su razine dobrobiti i uključenosti djece pri provođenju različitih načina i oblika aktivnosti upoznavanja i usvajanja brojalice?

2. Koji su poticaji poduzeti od strane odgojitelja kao oblika inicijative koji pridonose višim razinama dobrobiti i uključenosti djece u aktivnostima upoznavanja i usvajanja brojalice?

Istraživački uzorak

U istraživanju je sudjelovao dio novoformirane skupine Kolibrići (N=8) dječjeg vrtića *Špansko* iz Zagreba, u dob od 3 do 5 godina, od kojih većina djece ranije nije pohađala vrtić i nije imala dodatnih glazbenih iskustava osim u svakodnevnim neformalnim aktivnostima (u obiteljskom okruženju, igri s vršnjacima, putem medijskih sadržaja i dr). Uz odgojitelja koji je provodio navedene aktivnosti, u istraživačkom su timu sudjelovala dva glazbena stručnjaka. Aktivnosti su bilježene putem protokola praćenja te su uz njih na kraju analizirani i video zapisi aktivnosti.

Uz pismeni pristanak roditelja za sudjelovanje djece u istraživačkim aktivnostima, istraživanje je odobrilo *Etičko povjerenstvo Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu*.

Istraživački instrument

U istraživanju je korišten *Procesno usmjeren instrument za praćenje (Process Oriented Monitoring System – POMS)* koji je prilagođen potrebama istraživanja. U svrhu dobivanja povratne informacije o kvaliteti rada, korištene su originalne skale procjene – *Luvenove ljestvice Dobrobiti i Uključenosti (The Leuven Scales for Well-being and Involvement)* (Leavers i sur., 2012) koje se temelje na peterostupanjskoj skali Likertovog tipa. Vrijednost „1“ podrazumijeva vrlo nisku razinu uključenosti i dobrobiti, a vrijednost „5“ vrlo visoku razinu ovih varijabli.

Rezultati istraživanja

U okviru istraživanja aktivnosti su provedene prema okvirno postavljenom planu sukladno kojem su se tijekom dva mjeseca provodile aktivnosti upoznavanja i usvajanja te kasnijeg ponavljanja brojalice *Iš, iš iš*. Radi se o brojlici koju su uglazbila djeca i koja je tako ujedno postala i igra s pjevanjem (Tomerlin, 1969). Na taj je način njezina uloga dvostruka i koristi se u dva oblika, kao brojlica (za razbrojavanje) i kao igra s pjevanjem (kada se pjeva i izvodi uz pokret te određena pravila) (Gospodnetić, 2015). U skladu s time, brojlica se izvodila korištenjem različitih načina u glazbenim aktivnostima kao što su pokret, aplikacije, udaraljke i dramatizacija (Gospodnetić, 2015), tjelesnom te vođenom fantazijom i pričom kao temeljnim motivacijskim sredstvima. Sukladno načelu postupnosti, navedena aktivnost je na kraju izvedena kao igra s pjevanjem.

U skladu s postavljenim istraživačkim pitanjima, dobiveni su sljedeći rezultati istraživanja. Prva aktivnost izvedena je kao dio aktivnosti jutarnjeg kruga pri čemu je brojlica izvođena na različite načine s obzirom na pojedine glazbene sastavnice (metar, ritam, tempo, dinamiku). Uz motivaciju kratkom pričom primjerenoj dobi djece, brojlica je izvođena u metru pljeskanjem, stupanjem, sviranjem štapićima, kamenčićima i po natkoljenicama. Međutim, stavljanjem istovremeno dva zadatka pred dijete (pljeskanje i sviranje po natkoljenicama), aktivnost se pokazala prezahtjevnom te je došlo do glasnog negodovanja jednog djeteta što se odrazilo i na drugu djecu koja su se stoga slabije uključivala u ovu aktivnost (Tablica 1). Sukladno teorijskom okviru iskustvenog učenja (Laevers, 1997), poduzete su nove intervencije kao što su primjerice korištenje različitih asocijacija (*tiho* kako se maca ne bi probudila) te povezivanje aktivnosti s pričom *Miš i mačka*. Ovakva intervencija pridonijela je boljem ozračju u grupi te višim razinama dobrobiti i uključenosti djece što

je nadalje u skladu sa šestom akcijskom točkom teorijskoga okvira potvrđeno i samoiniciranim nastavkom aktivnosti jednog djeteta koju je odgojiteljica podržala (Laevers i sur., 2012).

Tablica 1. *Aktivnost upoznavanja brojalice izvođenjem u metru na različite načine*

dobrobit				uključenost			
min	max	M	SD	min	max	M	SD
2	5	3,5	0,92	1	5	3,62	1,30

Za razliku od prethodnih aktivnosti koje su više bile statičnog karaktera, kao novi poticaj u okviru jutarnjeg kruga, u drugoj je aktivnosti uvedeno više pokretnih elemenata, pa su tako aktivnosti ujedno poprimile i odlike pokretne igre. Osobito uzbuđenje te zanesenost tijekom aktivnosti uočena je pri izgovoru teksta brojalice *Bjež' u rupu miš* (kada su se djeca s veseljem bacala na pod) te pri samom činu preuzimanja glavne uloge. To je ujedno pridonijelo i višim razinama dobrobiti i uključenosti djece (Tablica 2).

Posebnu pozornost bilo je međutim potrebno usmjeriti na dvojicu dječaka N.E. (3,10) i D.M. (3,6 g) koja nisuprihvaćala vođenu aktivnost od strane odgojitelja. Sukladno petoj i šestoj akcijskoj točki teorijskog modela koje ističu važnost poticajnih intervencija te prihvatanje djetetove inicijative (Laevers i sur., 2012), odgojitelj ih je, prihvativši njihovu inicijativu, ipak uspio uključiti u aktivnosti.

Tablica 2. *Prosječne razine dobrobiti i uključenosti u aktivnosti*

dobrobit				uključenost			
min	max	M	SD	min	max	M	SD
2	5	4,25	1,39	1	5	3,75	1,49

Kao sastavni dio jutarnje tjelovježbe, u okviru treće aktivnosti planirano je provođenje aktivnosti uz tjeleglazbu. Nakon sviranja po tijelu, djeca su se uz dio teksta brojalice *Bjež' u rupu miš*, trebala skupčati i pokriti glavu rukama. Budući je zadatak sadržavao više različitih načina sviranja po tijelu, pokazao se prezahtjevnim, pa su se stoga djeca sa zakašnjenjem uz negodovanje uključivala u aktivnost. Pri sljedećem ponavljanju, umjesto četiri, korištena su samo dva načina sviranja po tijelu.

Sukladno rezultatima prikazanima u Tablici 3, prosječne razine dobrobiti i uključenosti djece u aktivnosti bile su znatno niže, što je osobito bilo izraženo kod dječaka N.E. (3,10) i D.M. (3,6 g) od kojih je prvi izvodio brojalicu na svoj način (skakućući po sobi povremeno se vraćajući u aktivnost) dok je drugog dječaka bilo potrebno dodatno potaknuti motivacijskim govorom.

Tablica 3. *Aktivnost tjeleglazbe*

dobrobit				uključenost			
min	max	M	SD	min	max	M	SD
1	4	2.38	1.06	1	3	2.13	0.83

U skladu s trećom akcijskom točkom koja predlaže uvođenje „novih i nekonvencionalnih materijala i aktivnosti” (Laevers i sur., 2012, str. 54), a u okviru četvrte aktivnosti, brojlica se izvodila uz korištenje novog instrumenta – *bubnjića* koji je putovao od djeteta do djeteta, pa je stoga aktivnost nazvana *Bubanj putuje i svira*. Odgojiteljica je sa svakim djetetom istovremeno izvodila metar brojlice svirajući na svom bubnjiću dok je nekoj djeci bila potrebna pomoć pri sviranju i držanju instrumenta.

S obzirom na to da su čekajući svoj red neka djeca gubila interes i motivaciju, jedan je dječak samoinicijativno preuzeo ulogu pomagača, što je pomoglo općem ozračju u grupi i prihvaćanju aktivnosti. Odgojiteljica je stoga ulogu pomagača dodijelila još jednom dječaku kako bi potakla suradništvo i njegovu daljnju uključenost u aktivnost. Poseban interes te razine uključenosti i dobrobiti uočene su kod dvije djevojčice od kojih je jedna, nakon što je odgojiteljica pohvalila dječake, (samo)inicijativno „zasvirala” rukama po podu. Provedena aktivnost potakla je daljnji interes za sviranje bubnja kod neke djece, doprinoseći kontekstu nastavka provođenja ove aktivnosti (Tablica 4).

Tablica 4. Izvođenje brojlice uz sviranje na bubnjiću

dobrobit				uključenost			
min	max	M	SD	min	max	M	SD
3	5	4,38	0,74	2	5	4,12	0,99

Peta se aktivnost temeljila na izvođenju brojlice u pokretu i metru skupljanjem i širenjem kola u različitoj dinamici (tiho-glasno) pri čemu je dijete koje je imalo glavnu ulogu (ulogu mace) sjedilo u sredini kruga s mačjim ušima na glavi. Posebno uzbuđenje za djecu predstavljao je trenutak približavanja i udaljavanja od mace, na što su ukazivali njihovi radosni poklici i ekspresija tijelom tijekom aktivnosti kao i potreba za fizičkim kontaktom na kraju aktivnosti. Uz visoku razinu uključenosti (duljina trajanja aktivnosti) te pozitivno ozračje u grupi koje se zadržalo i nakon 15-ak minuta, reakcije djece ukazivale su i na visoke razine dobrobiti i zanesenosti tijekom provođenja aktivnosti. Tomu je osobito pridonijelo iščekivanje djece kako bi preuzela glavnu ulogu u igri (Tablica 5).

Tablica 5. Izvođenje brojlice u različitoj dinamici

dobrobit				uključenost			
min	max	M	SD	min	max	M	SD
4	5	4,75	0,46	3	5	4,63	0,74

U šestoj aktivnost brojlica se izvodila u pokretu u različitom tempu (sporo, umjereno brzo, korakom, brzo). Sukladno interesu djece, a u skladu s četvrtom akcijskom točkom „istražite dječje interese i ponudite im odgovarajuće aktivnosti” (Laevers i sur., 2012, str. 54), odgojiteljica je u posljednjem dijelu aktivnosti ponovno potakla djecu da se „skriju u rupu”, što se opet pokazalo najzanimljivijim dijelom aktivnosti. Visokoj razini motivacije, uključenosti, dobrobiti te zanesenosti tijekom aktivnosti koja je bila vidljiva na dječjim licima, pokretima tijela te radosnim poklicima,

dodatno je pridonijela vođena fantazija.

Tablica 6. Izvođenje brojalice u različitom tempu

dobrobit				uključenost			
min	max	M	SD	min	max	M	SD
5	5	5	0	4	5	4,75	0,46

U sedmoj aktivnosti, brojalice je izvođena u okviru tjelesnih aktivnosti u dvorani i sobi dnevnog boravka skakanjem u metru i ritmu u obroč (koji je predstavljao rupu u koju se miš skriva) i izvan njega. Zbog veličine i nestabilnosti obruča, zadatak se pokazao preteškim za djecu, što je rezultiralo niskim razinama dobrobiti i uključenosti djece (Tablica 7). Stoga je, u skladu s drugim čimbenikom u okviru teorijskog okvira iskustvenog učenja koji je usmjeren na provjeru kvalitete aktivnosti (Laevers, 2006b), konkluzivno kako je aktivnost potrebno prilagoditi djeci (primjerice, korištenjem obruča manjeg opsega koji će biti pričvršćeni za pod). Uočeni su problemi u ponašanju dječaka N.E. (3,10) koji je, iako inicijator ove aktivnosti, manifestirao nisko razvijene socio-emocionalne vještine, poglavito samoregulaciju emocija i ponašanja. Navedeno se može promatrati kroz kvalitetu razvoja socio-emocionalnih vještina te socio-emocionalnog učenja djeteta na koje uvelike utječe i sam odgojitelj, odnosno učitelj (Ferreira, Martinsone i Talić, 2020). Bez obzira na navedene probleme koji su utjecali na niže razine dobrobiti i uključenosti djece, a s obzirom na izazovan zadatak, djeca su ipak ostala uključena u aktivnost.

Tablica 7. Izvođenje brojalice u metru i ritmu

dobrobit				uključenost			
min	max	M	SD	min	max	M	SD
1	3	2,5	0,76	1	3	2	0,53

U posljednjoj, osmoj aktivnosti, izvođena je istoimena igra s pjevanjem u dvorani i tijekom boravka na zraku. Izvodila se na način da se djeca kreću u kolu držeći se za ruke dok u sredini „čuči maca“. Na kraju igre se svi razbježe pred macom koja ima zadatak uloviti jedno dijete (Mendeš, Marić i Goran, 2020). Iako u početku troje djece nije sudjelovalo u aktivnosti, pravila igre koja nameću potrebu čekanja djece na red te odabir djeteta koje će imati glavnu ulogu, pridonijela su višim razinama dobrobiti i uključenosti djece u aktivnost. Tomu je dodatno pridonijela i inicijativa jedne djevojčice koja je ohrabrila te uključila u igru drugu djevojčicu, dok su se dječaci N.E. (3,10) i D.M. (3,6 g) uključivali samo u određenim dijelovima aktivnosti.

Tablica 8. Provođenje dječje igre s pjevanjem Iš, iš, iš

dobrobit				uključenost			
min	max	M	SD	min	max	M	SD
3	5	4,25	0,89	2	5	4,125	1,12

Potaknuta pričom o maci i mišu te ginjol lutkama koje su posjetili Dječji vrtić *Špansko* i mlađu odgojnu skupinu Kolibrići, djeca su na samom kraju aktivnosti ponovila oba načina provođenja aktivnosti te su bila potaknuta na osmišljavanje i kreiranje vlastitih načina izvođenja i improviziranje postojećeg teksta.

Rasprava

Temeljem praćenja i procjene razina dobrobiti i uključenosti svakog pojedinog djeteta u provedenim aktivnostima, dobivena je prosječna razina ovih vrijednosti ($M_{\text{dobrobit}} = 3,88$, i $M_{\text{uključenost}} = 3,64$). Dobivene vrijednosti iznad su prosječnih vrijednosti ($M_{\text{dobrobit}} = 3,36$ i $M_{\text{uključenost}} = 2,72$) koje su postavljene kao norme za procjenu razine kvalitete (Vandenbroeck i sur., 2016). Uočena zanesenost djece u drugoj, petoj i šestoj aktivnosti, dodatno ukazuje na kvalitetu provedenih aktivnosti te razvoj djetetovih glazbenih kompetencija. Dobiveni rezultati odnose se na početnu procjenu nakon koje je odgojitelj sukladno spoznaji gdje i kada se pojavljuju niži rezultati, a sukladno akcijskim točkama teorijskoga okvira, poduzeo adekvatne intervencije. Uz otvorenost i empatiju, odgojiteljeva fleksibilnost i spremnost na promjene u danom trenutku, bili su temelj za višu razinu interakcije s djecom. To je ujedno pridonijelo njihovom zbližavanju i daljnjem razvoju kompetencija. Tomu je također pridonijelo i uključivanje odgojiteljeva osobnog iskustva koje je nadalje utjecalo na obogaćivanje iskustva drugih (Laevers i Declercq, 2018). Entuzijastični odgovori i reakcije djece dodatno su utjecali na stvaranje pozitivne energije i sinergije tijekom aktivnosti osnažujući odgojitelja i pružajući mu osjećaj zadovoljstva kako na profesionalnoj tako i na osobnoj razini (Laevers i Declercq, 2013). Radi se dakle o procesno orijentiranom pristupu predškolskom odgoju i obrazovanju u kojem su odgojitelji kao praktičari koji su u neposrednom radu s djecom u središtu procesa te su zaslužni za sadržaj i kvalitetu djetetova iskustva (Laevers, 2000).

U okviru prve, treće i sedme aktivnosti u kojima su na razine dobrobiti i uključenosti djece negativno utjecali prezahtjevno postavljeni zadaci, sukladno akcijskim točkama tri i četiri teorijskog okvira, uvedeni su novi nekonvencionalni materijali te poticaji (Laevers i sur., 2012). Novi poticaj tijekom druge aktivnosti temeljio se na elementu dramatizacije te uvođenju više pokretnih elemenata u aktivnosti zbog čega je aktivnost poprimila odlike pokretne igre (Menedeš i sur., 2020). Dodatni doprinos višim razinama dobrobiti i uključenosti djece u aktivnosti, imalo je i prihvaćanje dječje inicijative, osobito djece s poteškoćama (isto u sedmoj aktivnosti), što je u skladu s akcijskim točkama šest, devet i deset teorijskog okvira iskustvenog učenja koje ističu važnost prihvaćanja dječje inicijative te davanje podrške djeci s posebnim emocionalnim i razvojnim potrebama (Laevers i sur., 2012).

Visoke razine dobrobiti i uključenosti u četvrtoj aktivnosti može se pripisati uvođenju novih i nekonvencionalnih materijala i aktivnosti sukladno trećoj akcijskoj točki teorijskog modela (Laevers i sur., 2012). S druge strane, niži rezultati uočeni kod neke djece, uz težinu zadatka, mogu se pripisati i duljem vremenu koje je potrebno za usvajanje pojedinih vještina s obzirom na razvojnu interakciju pojedinca, njegove predispozicije i vremensku dinamiku, kao i iskustva te plastičnost mozga uvjetovanog vježbom (Zuk i Gaab, 2018; Zamm, Pfordresher i Palmer, 2015).

Uočeni samoinicirani nastavak aktivnosti nakon prve, četvrte i pete aktivnosti, uz visoke razine dobrobiti i uključenosti djece, dodatna je potvrda kvalitete provedenih aktivnosti. Takve

samoinicirane, odnosno samoorganizirane glazbene aktivnosti rezultat su adekvatne i primjerene podrške (*scaffolding*), poticaja odgojitelja, ali i prostorno-materijalnog okruženja (Lizačić i Bačlija Sušić, 2020). Visoka motiviranost te uključenost djece u aktivnost koja je ujedno ukazivala na duboku razinu njihova učenja (druga, peta i šesta aktivnost) u konačnici rezultira razvojem njihovih kompetencija (Dubiel, 2014; Laevers i Declercq, 2013).

Zaključak

Premda se u odgojno-obrazovnoj praksi često ističu brojne dobrobiti glazbenih aktivnosti u djetetovu cjelovitom razvoju te njihov transfer na druga područja (Incognito, Scaccioni i Pinto, 2021), navedeni teorijski okvir iskustvenog učenja ukazuje i na važnost kvalitete glazbenih aktivnosti u radu s djecom. Za razliku od varijabli usmjerenih na učinak čiji je rezultat vidljiv tek nakon duljeg razdoblja, usmjerenost na varijable procesa (dobrobiti i uključenosti), predstavlja svojevrsni *vodič* u radu praktičara putem kojeg se odmah, na licu mjesta dobiva povratna informacija o potencijalnom utjecaju i o kvaliteti poduzete intervencije (Laevers, 2006a).

Iako su glazba i pokret od vitalne važnosti u čovjekovom općem te glazbenom razvoju, zbog čega je u cilju djetetovog glazbenog, kognitivnog i psihomotornog razvoja ove vrijednosti potrebno razvijati od djetetove rane dobi (Romero-Naranjo, 2014), osobito je važno da ove aktivnosti budu primjerene djetetovoj razvojnoj dobi (Yogman, Garner, Hutchinson, Hirsh-Pasek, Golinkoff i Michnick Golinkoff, 2018). Upravo razvojno prikladni programi temeljeni na glazbi i pokretu mogu pozitivno utjecati na dinamičku ravnotežu predškolske djece (Zachopoulou, Tsapakidou i Derri, 2004) te njihov, kako glazbeni tako i cjeloviti razvoj.

Promatrajući sam proces odgoja i obrazovanja kao proces improvizacije (Henriksen i Mishra, 2017), od odgojitelja se zahtijeva fleksibilan, originalan, kreativan pristup utemeljen na osluškivanju djetetovih potreba te intuitivnoj i spontanoj prilagodbi neplanirano nastalim situacijama u radu s djecom. Aktiviranjem odgojiteljeve intuitivne inteligencije i spoznaje, odgojitelji dolaze do razumijevanja i potvrde svojih ranijih intuitivnih uvida koji ukazuju da dovođenje djeteta u stanje zanesenosti tijekom koje dolazi do učenja na dubokoj razini, mora dovesti do povećanja njegovih kompetencija u području na koje je aktivnost usmjerena (Laevers i Declercq, 2013; 2018).

Unatoč brojnim doprinosima navedenog teorijskog modela iskustvenog učenja svaki pokušaj stvaranja njegovog konačnog okvira, autori smatraju preambicioznim. Njegov doprinos ogleda se u razvoju djetetove emocionalnog zdravlja i dobrobiti, autentičnosti, njegovom istraživačkom porivu, otvorenosti prema vanjskom i unutarnjem svijetu, osjećaju povezanosti te snažnoj motivaciji koja pridonosi kvaliteti života i univerzalnom procesu stvaranja pri razvoju djeteta u buduću emancipiranu osobu (Laevers i Declercq, 2018).

Literatura

Aaltio, I. i Heilmann, P. (2010). Case study as a methodological approach: From locality to understanding the essence. U A. J. Mills, G. Durepos i E. Wiebe (ur.), *Encyclopedia of case study research*, (str. 66–76). Sage Publications.

Bačlija Sušić, B. (2018a). Preschool teachers' music competencies based on preschool education students' self-assessment. *Croatian Journal of Education*, 20, 113–129. doi: [10.15516/cje.v20i0.3048](https://doi.org/10.15516/cje.v20i0.3048)

Bačlija Sušić, B. (2018b). Dječje glazbeno stvaralaštvo: stvaralački i autotelični aspekt. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, 25(1), 63–83.

Bačlija Sušić, B. (2019). Preschool education students' attitudes about the possible impact of music on children's speech development. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 7(1), 73–84. doi: [10.5937/ijcrsee1901073B](https://doi.org/10.5937/ijcrsee1901073B)

Bjelobrk Babić, O. (2017). Brojalice u funkciji razvoja ritmičkih i govornih sposobnosti dece predškolskog i ranog školskog uzrasta. *Artefact*, 3(1), 45–54. doi: [10.5937/artefact3-12724](https://doi.org/10.5937/artefact3-12724)

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.

Declercq, B., Ebrahim, H., Koen, M., Martin, C., van Zyl, E., Daries, G., Olivier, M., Venter, R., Ramabenyane, M. i Sibeko, L. (2011). Levels of well-being and involvement of young children in centre-based provision in the Free State Province of South Africa. *South African Journal of Childhood Education*, 1(2), 64–80 /online/. Dostupno na: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1187422> [30.5.2022.]

Ferreira, M., Martinsone, B. i Talić, S. (2020). Promoting sustainable social emotional learning at school through relationship-centered learning environment, teaching methods and formative assessment. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 22(1), 21–36. doi: [10.2478/jtes-2020-0003](https://doi.org/10.2478/jtes-2020-0003)

Ehrlin, A. i Tivenius, O. (2018). Music in preschool class: A quantitative study of factors that determine the extent of music in daily work in Swedish preschool classes. *International Journal of Music Education*, 36(1), 17–33. doi: [10.1177/0255761417689920](https://doi.org/10.1177/0255761417689920)

Dubiel, J. (2014). Measuring up. *Nursery World*, 19, 26–28. doi: [10.12968/nuwa.2015.Sup10.28](https://doi.org/10.12968/nuwa.2015.Sup10.28)

Gospodnetić, H. (2015). *Metodika glazbene kulture za rad u dječjim vrtićima*. Zagreb: Mali profesor.

Henriksen, D. i Mishra, P. (2017). Between structure and improvisation: A conversation on creativity as a social and collaborative behavior with Dr. Keith Sawyer. *TechTrends*, 61(1), 13–18. doi: [10.1007/s11528-016-0151-3](https://doi.org/10.1007/s11528-016-0151-3)

Incognito, O., Scaccioni, L. i Pinto, G. (2021). The impact of a music education program on meta-musical awareness, logical-mathematical, and notational skills in preschoolers. *International Journal of Music Education*, 40(1), 3–13. doi: [10.1177/02557614211027247](https://doi.org/10.1177/02557614211027247)

Kolb, D. A. (1984). *Experience as the source of learning and development*. Upper Sadle River: Prentice Hall.

Laevers, F. (1997). Assessing the quality of childcare provision: „Involvement“ as criterion, U: *Settings in interaction: Researching Early Childhood*, 3, 151–165. Göteborg: Göteborg University. /online/. Dostupno na: <http://www.speelsleren.nl/wp-content/uploads/2015/05/Deep-level-learning-Ferre-Laevers.pdf> [30.5.2022.].

Laevers, F. (2000). Forward to basics! Deep-level-learning and the experiential approach. *Early years*, 20(2), 20–29. doi: [10.1080/0957514000200203](https://doi.org/10.1080/0957514000200203)

Laevers, F. (2005). The curriculum as means to raise the quality of ECE. Implications for policy. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13, 17–30. doi: [10.1080/13502930585209531](https://doi.org/10.1080/13502930585209531)

Laevers, F. (2006a). Uvod u iskustveno učenje - Kako odgoj i obrazovanje učiniti djelotvornijim kroz dobrobit i uključenost. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 12(45), 2–6 /online/. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/261952> [30.5.2022.]

Laevers, F. (2006b). Kako odgoj i obrazovanje učiniti djelotvornijim kroz dobrobit i uključenost – Uvod u iskustveno učenje. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 12(46), 6–10 /online/. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/261952> [30.5.2022.]

Laevers, F. (2015). *Making care and education more effective through wellbeing and involvement. An introduction to Experiential Education*. Belgium: Research Centre for Experiential Education, University of Leuven.

Laevers, F. (2017). How are children doing in ECEC? Monitoring Quality within a process-oriented approach. U N. Klinkhammer, B. Schäfer, D. Harring i A. Gwinner (ur.), *Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*, (str. 178–201). Munich: International Center Early Childhood, Education and Care, German Youth Institute.

Laevers, L., Declercq, B. i Buyse, E. (2011). *Raising levels of well-being and involvement in Milton Keynes Preschool Settings*. Leuven: CEGO /online/. Dostupno na: https://expertisecentrum.cego.be/wpcontent/uploads/2018/11/Report_NotesVisit_040211_DEF.pdf [10.2.2022.]

Laevers, F., Moons, J. i Declercq, B. (2012). *A process-oriented monitoring system for the early years [POMS]*. Leuven: CEGO Publishers.

Laevers, F. i Declercq (2013). Increasing children's competencies through wellbeing and involvement. *Reflections Magazine*, 52, 1–4. /online/. Dostupno na:

https://expertisecentrum.cego.be/wpcontent/uploads/2019/07/LaeversDeclercq_2013_IncreasingCompetenciesReflections-Issue-52.pdf [10.2.2022.]

Laevers, F. (2015). *Making care and education more effective through wellbeing and involvement. An introduction to Experiential Education*. Belgium: Research Centre for Experiential Education, University of Leuven.

Laevers, F. i Declercq, B. (2018). How well-being and involvement fit into the commitment to children's rights. *European Journal of Education*, 53(3), 325–335. doi: [10.1111/ejed.12286](https://doi.org/10.1111/ejed.12286)

Lizačić, V. i Bačlija Sušić, B. (2020). Doprinos djetetovih samoorganiziranih glazbenih aktivnosti cjeloživotnom učenju odgojitelja. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 22(3), 83–100. doi: [10.15516/cje.v22i0.3911](https://doi.org/10.15516/cje.v22i0.3911)

Mendeš, B., Marić, Lj. i Goran, Lj. (2020). *Dijete u svijetu igre*. Zagreb: Golden marketing.

Milas, G. (2005). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada slap.

Miočić, I. (2018). Fleksibilnost studije slučaja: prednost ili izazov za istraživače? *Ljetopis socijalnog rada*, 25(2), 175–194. doi: [10.3935/ljsr.v25i2.209](https://doi.org/10.3935/ljsr.v25i2.209)

National Council for Curriculum and Assessment (NCCA). (2009). *Aistear: The early childhood curriculum framework*. Dublin: National Council for Curriculum and Assessment. /online/. Dostupno na: <https://www.curriculumonline.ie/Early-Childhood/> [10.2.2022.]

Pascal, C. (2005). Early Years Pioneers: Ferre Laevers. *Nurcery World*, /online/. Dostupno na: <https://www.nurseryworld.co.uk/features/article/early-years-pioneers-ferre-laevers> [10.2.2022.].

Romero-Naranjo, F. J. (2014). Body percussion and memory for elderly people through the BAPNE method. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 132, 533–537. doi: [10.1016/j.sbspro.2014.04.349](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.349)

Thomas, G. i Myers, K. (2015). *The anatomy of the case study*. Newbury Park: Sage.

Tomerlin, V. (1969). *Dječje muzičko stvaralaštvo: Priručnik za učitelje i nastavnike muzičkog odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.

UN General Assembly (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, A/RES/70/1 /online/. Dostupno na: <https://www.refworld.org/docid/57b6e3e44.html> [28.3.2022.]

Vandenbroeck, M., Urban, M. i Peeters, J. (2016). *Pathways to professionalism in early childhood education and care*. London: Routledge.

Vision for Finnish Music Education 2030 /online/. Dostupno na:

<https://www.uniarts.fi/en/projects/musiikkikoulutuksen-visio-2030/> [15.3.2022.]

Yogman, M., Garner, A., Hutchinson, J. Hirsh-Pasek, K., Golinkoff i Michnick Golinkoff, R. (2018). The power of play: A pediatric role in enhancing development in young. *Pediatrics*, 142(3). doi: [10.1542/peds.2018-2058](https://doi.org/10.1542/peds.2018-2058)

Zachopoulou, E., Tsapakidou, A. i Derri, V. (2004). The effects of a developmentally appropriate music and movement program on motor performance. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(4), 631-642. doi: [10.1016/j.ecresq.2004.10.005](https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2004.10.005)

Zamm, A., Pfordresher, P. Q. i Palmer, C. (2015). Temporal coordination in joint music performance: Effects of endogenous rhythms and auditory feedback. *Experimental Brain Research*, 233(2), 607-615. doi:[10.1007%2Fs00221-014-4140-5](https://doi.org/10.1007%2Fs00221-014-4140-5)

Zuk, J. i Gaab, N. (2018). Evaluating predisposition and training in shaping the musician's brain: the need for a developmental perspective. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1423(1), 40-0. doi: [10.1111/nyas.13737](https://doi.org/10.1111/nyas.13737)



**2nd International Scientific and Art Faculty of Teacher
Education University of Zagreb Conference**
*Contemporary Themes in Education – CTE2 - in memoriam prof.
emer. dr. sc. Milan Matijević, Zagreb, Croatia*

The levels of child's emotional well-being as indicators of the quality of musical activities within the framework on early and preschool education

Abstract

According to the theoretical model of *experiential education* (Laevers, 1997), the well-being and involvement of children in activities are fundamental indicators of the quality of the educational process in educational institutions. The aim of the paper is to assess the level of well-being and involvement of eight children ($N = 8$) aged 3-5 years in the context of conducting musical activities in a preschool institution. The level of these process-oriented variables within the activities of introducing, learning and repeating the counting rhyme through play is the main indicator of their quality. As part of the case study, activities were monitored by the Process Oriented Monitoring System (POMS) –*process-oriented tool for monitoring* which has been adapted for research purposes, while the level of well-being and involvement of children in activities was assessed by *Leuven's Emotional Well-being and Involvement Scales* (Laevers et al., 2012).

The obtained values of well-being ($M = 3.88$) and involvement ($M = 3.64$) of children in the activity of introducing/learning the counting rhyme are above the set average values of the theoretical framework (Vandenbroeck, Urban & Peeters, 2016). The observed enthusiasm of children in certain activities as well as the self-initiated continuation of activities additionally indicates the quality of the educational process and the development of the child's musical competencies.

It could be concluded that precisely the adequate interventions of preschool teachers according to the response of the children and the action points of the theoretical framework of experiential education have greatly contributed to the higher level of these values. Preschool teachers as practitioners who work directly with children are at the centre of the educational process and are most responsible for the content and quality of a child's experience (Laevers, 2000).

Key words

counting rhyme introduction /learning activity; experiential education; preschool children; well-being and involvement

Revizija #10

Stvoreno 7 studenoga 2022 12:29:47 od Admin

Ažurirano 13 siječnja 2023 11:19:40 od Valentina Gućec