

Uloga odgojitelja u podržavanju rizične igre djece rane i predškolske dobi

Škof, Veronika

Master's thesis / Diplomski rad

2024

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:270236>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-15**

Repository / Repozitorij:

[University of Zagreb Faculty of Teacher Education - Digital repository](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ

Veronika Škof

ULOGA ODGOJITELJA U PODRŽAVANJU RIZIČNE IGRE
DJECE RANE I PREDŠKOLSKE DOBI

Diplomski rad

Zagreb, srpanj 2024.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ

Veronika Škof

ULOGA ODGOJITELJA U PODRŽAVANJU RIZIČNE IGRE
DJECE RANE I PREDŠKOLSKE DOBI

Diplomski rad

Mentori rada:

doc.dr.sc Adrijana Višnjić-Jevtić

mag.praesc.educ Ivana Golik

Zagreb, srpanj 2024.

Zahvala

Zahvaljujem se mentoricama doc.dr.sc Adrijani Višnjić-Jevtić i mag.praesc.educ Ivani Golik na svim savjetima, pomoći i potpori tijekom cijelog procesa izrade ovog diplomskog rada. Posebno hvala profesorici Golik na svakom izdvojenom trenutku i zajedničkoj refleksiji u cilju izrade što kvalitetnijeg rada.

Također, želim se zahvaliti svim odgojiteljima koji su izdvojili svoje vrijeme te svojim stručnim mišljenjima i svakodnevnim praktičnim iskustvima doprinijeli ovom istraživanju.

Najveće hvala mojim najbližima koji su me podržavali kroz sve ove godine školovanja.

SADRŽAJ

SAŽETAK	5
SUMMARY	6
Uvod.....	1
Djetinjstvo u institucijskom kontekstu.....	3
Bronfenbrennerova teorija ekoloških sustava	3
Eriksonova teorija psihosocijalnog razvoja	4
Tradicionalna slika djeteta	7
Tradicionalno okruženje odgojno-obrazovnih ustanova.....	7
Suvremeno shvaćanje procesa učenja djece rane i predškolske dobi.....	9
Okruženje prilagođeno dječjoj prirodi učenja.....	10
Igra	14
Uloga igre u razvoju djece	14
Vrste igre djece rane i predškolske dobi	16
Igra u sobi dnevnog boravka	19
Igra na otvorenom	22
Rizična igra	35
Igra u suvremenom društvu	40
Kreiranje sigurnog okruženja.....	41
Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje	46
Važnost odgojiteljeve uloge i perspektive	48
Metodologija.....	55
Svrha istraživanja.....	55
Uzorak ispitanika	55
Mjerni instrument.....	55
Rezultati i rasprava	56
Zaključak	65
Literatura.....	67
Prilozi i dodaci	72

SAŽETAK

Slobodna igra na otvorenome nekada je bila uobičajena, no suvremeno društvo naglasak stavlja na sigurnost djece rane i predškolske dobi što može rezultirati određenim negativnim posljedicama u dječjem razvoju. Stav odgojitelja može imati utjecaj na prostorno-materijalno, socio-pedagoško i vremensko okruženje. S obzirom na to da djeca većinu dana provode u institucijama za rani odgoj i obrazovanje, okruženje bi trebalo omogućiti prilike za suočavanje s određenim rizicima. Ovim su se radom nastojali istražiti stavovi odgojitelja o rizičnoj igri. U istraživanju je sudjelovalo 160 ispitanika. Rezultati istraživanja pokazali su kako odgojitelji pokazuju visoku svijest o važnosti samoiniciranih aktivnosti koje uključuju određenu razinu rizika. Međutim, njihovi postupci u kreiranju poticajnog okruženja i djelovanju u rizičnim aktivnostima u značajnim mjerama ukazuju na postavljanje određenih ograničenja kako bi se spriječile moguće ozljede.

Ključne riječi: dječji razvoj, odgojitelj, okruženje, „rizična igra“.

SUMMARY

Outdoor free play used to be common, but modern society places an emphasis on the safety of young and preschool children, which can result in certain negative consequences for child development. Educators' attitudes can influence the spatial-material, socio-pedagogical, and temporal environment. Given that children spend most of their day in early childhood educational institutions, the environment should provide opportunities to face certain risks. This study aimed to investigate educators' attitudes towards risky play. The study involved 160 participants. The results indicated that educators are highly aware of the importance of self-initiated activities that involve a certain level of risk. However, their actions in creating an encouraging environment and engaging in risky activities significantly point to the imposition of certain limitations to prevent potential injuries.

Key words: child development, preschool teacher, environment, „risky play“.

Uvod

Tijekom povijesti djetinjstvu su se pridavale različite vrijednosti, a samim time mijenjali su se i pogledi na dječji razvoj i učenje. S obzirom na današnje sve veće potrebe za ranom institucionalizacijom, u ovom radu daje se pregled teorija koje objašnjavaju raznolike neposredne utjecaje na dječji razvoj te sama važnost koju u dječjem razvoju predstavlja okolina i izazovi koji se u njoj nalaze.

Okruženje u kojem dijete boravi nije oduvijek imalo isti značaj (Petrović-Sočo, 2007) stoga će se komparirati suvremeni pristup nasuprot tradicionalnom kako bi se razumijelo shvaćanje dječjeg učenja, važnost okoline i uloge koju ima svaki odgojitelj ponaosob u razvoju djeteta. Uloga odgojitelja bit će analizirana kroz sva poglavlja ovoga rada.

Današnja djeca većinu svog vremena provode u institucijama gdje je igra, naročito na otvorenom, pod stalnim nadzorom odraslih (Sandseter, 2011). S obzirom na važnost igre za dječji razvoj, ovaj će rad analizirati ključne aspekte igre u unutarnjim i vanjskim prostorima, s posebnim naglaskom na potrebu za igrom na otvorenom. S obzirom da samo pružanje pristupa otvorenom prostoru nije dovoljno za ostvarivanje razvojnih ciljeva kod djece (Maynard i Waters, 2007; McClintic i Petty, 2015), detaljnije će se razmotriti potreba za kvalitetnim dizajniranjem dječjih igrališta i uloga neoblikovanog pedagoškog materijala kao ključnog elementa za produbljivanje igre.

Iako urbani prostori obiluju raznolikim, bogato strukturiranim izazovima koji potiču dječja osjetila i potrošnju gotovih proizvoda, oni ne potiču aktivno učenje, istraživanje i eksperimentiranje, što se smatra izuzetno važnim s obzirom na holističku prirodu dječjeg učenja i razvoja (Jurčević Lozančić i Vuić, 2022). Moderno društvo sve više naglašava potrebu osiguravanja sigurnosti djece u ranom djetinjstvu, što može limitirati slobodnu dječju igru. Iz tog razloga, u ovom će se radu sagledati odrednice rizične igre, njezine dobrobiti za dječji razvoj kao i moguće posljedice prevelike zaštite djece.

Suvremena istraživanja (Maynard i Waters, 2007; McClintic i Petty, 2015) ukazuju kako je ključan faktor za kvalitetu boravka na otvorenom (koji se češće povezuje s rizičnim aktivnostima), ako ne i najvažniji, način na koji stručnjaci u odgojno-obrazovnoj ustanovi promatraju aktivnosti na otvorenom te kako ih planiraju i provode. Da bi igra na otvorenom

doprinijela holističkom razvoju djeteta, mora biti poticajna i izazovna, a u tome će ključnu ulogu odraditi odgojitelji i njihovi stavovi. Budući da odgojitelji koji rade s djecom rane i predškolske dobi trebaju imati odgovarajuće obrazovanje, prikazat će se smjernice Nacionalnog kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015) čije bi odrednice trebao poznavati svaki odgojitelj. Nacionalni kurikulum (2015) temeljni je dokument koji pruža osnovu za planiranje i organiziranje rada, a koji je usklađen sa suvremenim shvaćanjem djetinjstva i dječjeg razvoja.

U završnim dijelovima ovog rada prikazat će se rezultati istraživanja stavova odgojitelja o podržavanju rizične igre djece rane i predškolske dobi te će se analizirati uvjeti pod kojima djeca sudjeluju u aktivnostima na otvorenom prostoru.

Djetinjstvo u institucijskom kontekstu

Novi načini života, transformacija obitelji iz višegeneracijskih u dvogeneracijske, propagiranje koncepta poboljšanja ekonomskog statusa obitelji što implicitno utječe i na njihov socijalni status, a što rezultira sa sve većom zaposlenošću oba roditelja i sve dužim dnevnim radnim vremenom, samo su neki od razloga za potrebom smještanja djece u institucije za rani i predškolski odgoj i obrazovanje već u ranoj dobi (Maleš, Kušević, 2011; Višnjčić-Jevtić, Visković, 2019). Uz porast učestalosti korištenja dječjih vrtića, primjećuje se i povećanje broja planiranih aktivnosti izvan obitelji, što dovodi do sve duljeg boravka djece s profesionalcima u različitim institucijama. To istovremeno rezultira smanjenjem vremena koje djeca provode u obiteljskim aktivnostima (Juul, 2009). Često se u literaturi navedeni termini u cjelini spominju kao institucionalizacija djetinjstva. Honig (2008, prema Visković i Višnjčić-Jevtić, 2019) identificira institucionalizaciju djetinjstva kroz dva ključna aspekta: promoviranje koristi tržišne ekonomije zaposlenošću roditelja i promoviranje koristi djece putem stručno vođenog i svjesno organiziranog obrazovnog procesa kao faktora koji predviđa trenutnu dobrobit djece i dugoročna postignuća. Iz navedenog slijedi da odgojitelj, kao profesionalac, uz roditelje predstavlja najvažniju osobu koja djetetu pruža određene modele ponašanja i podršku u razvoju (Slunjski, 2008). Prijelaz djeteta iz obitelji u ustanovu za rani odgoj i obrazovanje nikako nije jednostavan. Prilikom integracije u odgojno-obrazovnu ustanovu, dijete prelazi iz dijadnog odnosa s majkom u proširivanje svog socijalnog okruženja (Petrović-Sočo, 2007). U sljedećem dijelu ovog rada pobliže će se razmotriti složenost i važnost proširenog socijalnog okruženja kao doprinos na razvoj djeteta.

Bronfenbrennerova teorija ekoloških sustava

Teorija ekoloških sustava Uriea Bronfenbrennera (1986, prema Vasta i sur., 1998) naglašava da je za potpuno razumijevanje procesa razvoja neophodno analizirati kompleksne interakcije između individualnih karakteristika djeteta i šireg društvenog i fizičkog okruženja. Njegov pristup ističe ključnu ulogu vanjskih čimbenika u formiranju dječje osobnosti i prilagodbe. Bronfenbrenner svoj teorijski okvir razrađuje kroz koncept bioekološkog modela, čime sugerira da biološke, socijalne i prostorne dimenzije zajedno oblikuju dječji razvoj. U okviru navedene teorije, on je identificirao četiri stupnja okolinskih utjecaja na dijete, počevši od bliskih interakcija u kojima dijete sudjeluje izravno pa do udaljenijih sfera u kojima dijete nije direktno uključeno. Mikrosustav se sastoji od osnovnih konteksta u kojima se odvija

djetetov razvoj i u kojem stječe neposredna iskustva. Ovaj sustav uglavnom obuhvaća dva ključna okruženja: obitelj i odgojno-obrazovnu ustanovu, u kojima dijete provodi većinu svog vremena. Mezosustav čine poveznice i promjene između mikrosustava kao što su primjerice susjedstvo, vrtić/škola, prijatelji, proširena obitelj, religijska grupa itd. Okruženja koja dijete ne doživljava izravno, ali se njihova organiziranost i utjecaji značajno odražavaju na djetetov razvoj i učenje, definirana su egzosustavom. Na primjer, to može uključivati razinu podrške koju roditelji dobivaju od svog radnog okruženja kako bi se aktivno uključili u djetetove aktivnosti (Ljubetić, 2014). Opći kontekst koji čine gospodarski sustav, običaji i rituali u široj društvenoj zajednici, obrazovni i zakonodavni sustav te opće kulturno okruženje, naziva se makrosustavom. Downer i Myers (2019, prema Ljubetić, 2014) definiraju makrosustav kao sociokulturni okvir u kojem se nalazi svaki pojedinac zajedno s njegovim mikro, mezo i egzosustavima koji na njega utječu, a koji su pod snažnim utjecajem makrosustava. Primjerice, civilizacijska i kulturna postignuća, rodni stereotipi, ljudska i dječja prava, itd. Nadalje, isti autori posebno ističu dva aspekta makrosustava: kulturu i državno zakonodavstvo. Navode da kulturna razina ima veliku ulogu u samom shvaćanju djeteta, obrazovanja i roditeljstva, a državna politika ključnu važnost u određivanju odnosa društva prema kurikulumu ustanove i samoj organizaciji. Kronosustav, kao zadnja razina složenog Bronfenbrennerovog sustava, često je zanemarivan aspekt razvojno-ekološkog modela u odnosu na ostale. Ovaj sustav definira promjene tijekom vremena unutar samog djeteta (npr. određene psihološke promjene), ali i promjene koje se događaju na razinama svakog prethodno opisanog sustava (npr. odluka o prikladnom trenutku povratka majke na posao nakon porodiljnog) (Ljubetić, 2014).

Eriksonova teorija psihosocijalnog razvoja

Da je razvoj osobnosti ovisan o tipičnim socijalnim odnosima koje pojedinac uspostavlja u različitim razdobljima života, objašnjava i Eriksonova teorija psihosocijalnog razvoja. Navedena teorija naglašava važnost utjecaja primjerenih odnosa okoline prema djetetu. Erikson opisuje ukupno osam faza psihosocijalnog razvoja, od čega su prve tri u predškolskoj dobi te će se one detaljnije razmotriti za potrebe ovog rada (Starc i sur., 2004). U prvoj godini života, Erikson naglašava važnost osjećajnog majčinstva koje se očituje u nježnom i toplom odgovaranju na dječje potrebe s mnogo fizičkog kontakta. S obzirom na ranu uključenost djece (već od 6 mjeseci prema Državnom pedagoškom standardu, 2008) u odgojno-obrazovne institucije tijekom koje dijete isprobava vlastite snage, mogućnosti i vrijednosti, jasno je da važnu ulogu i dio odgovornosti u razvoju djece ima ustanova u kojoj dijete boravi,

odnosno odgojitelj. Erikson objašnjava da dijete u tom razdoblju uspostavlja temeljno povjerenje ili temeljno nepovjerenje u kojem najvažniju ulogu, prema Eriksonu, ima majka. Sukladno odnosu prema djetetu i okolini u kojoj ono boravi, dijete može razviti povjerenje ili nepovjerenje, sigurnost ili nesigurnost te optimizam ili apatiju. U drugom stadiju, koji se odnosi na drugu i treću godinu života, Erikson navodi važnost primjerenog odnosa roditelja prema djetetu koji mu omogućavaju jasno razlikovanje od okoline, razvoj samopoštovanja i autonomije. Razvoj autonomije može se uočiti u sve manjem obraćanju odraslim osobama i sve većom potrebom za interakcijom i kontaktom s vršnjacima. Nadalje, sve manja ovisnost o odraslima proizlazi iz sve veće samostalnosti u brizi za sebe. Iz tog razloga, važno je da se pravovremeno uoči i podupre dječja želja za samostalnošću. Ako se razvojni zadatak ne riješi povoljno dijete može razviti sram i sumnju u sebe. U trećem stadiju psihosocijalnog razvoja, koji traje od četvrte do šeste godine života, Erikson naglašava važnost primjerene okoline, a posebno socijalnih odnosa u obitelji, u kojima dijete razvija samopoštovanje, doživljava uspješnosti i povezivanje svoje uspješnosti s vlastitim trudom i zalaganjem (Starčević i sur., 2004). Iako je Erikson odgovornost za pozitivne ishode razvoja prve tri faze svoje teorije postavio na roditelje i užu obitelj, transformacijom tradicionalne obitelji i sve većim uključivanjem djece u ustanove za rani odgoj i obrazovanje, jasno je da dio odgovornosti preuzimaju i navedene ustanove, odnosno svaki odgojitelj ponaosob u svom radu. Eriksonova teorija time nije postala nevažna ni opovrgnuta, već se transformirala s obzirom na promjenu samog konteksta u kojem se odvija. Dječji vrtić, za razliku od obiteljske sredine, treba biti stručno i profesionalno vođen i organiziran (Miljak, 2009). Da bi se Eriksonova teorija mogla shvatiti i primjenjivati potrebno je poći i od temeljnih Maslowljevih potreba. Maslow (1982, prema Bašić i sur., 2005) govori o temeljnim ljudskim potrebama, a to su: fiziološke potrebe, potrebe za sigurnošću, ljubav, pripadanje i poštovanje te samoaktualizacija kao vrh piramide potreba kojoj se teži. Prema Glasseru (1985, prema Bašić i sur., 2005) također postoje psihičke potrebe, a navodi ih četiri: potreba za ljubavlju što također uključuje i potrebu za pripadanjem, sudjelovanjem i suradnjom, nadalje potreba za moći koja podrazumijeva vladanje i dominaciju, zatim potreba za slobodom, odnosno izborom mogućnosti te potreba za zabavom koju Bašić i sur. (2005) dodatno objašnjavaju kao potrebu za novim učenjem. Da bi se dijete osjećalo sigurno u svom okruženju i imalo priliku slobodno istraživati, važno je osigurati zadovoljenje svih navedenih potreba što je nadalje ključno za procjenu djetetovog napretka u razvoju. Uočavanje djetetovih mogućnosti i sposobnosti potrebno je kako bi odgojitelj mogao osmisliti i kreirati razvojno primjerene poticaje i stimulativno okruženje koje odgovara trenutnom razvojnom stupnju djeteta. Neodgovarajući poticaji i aktivnosti kod djece mogu izazvati osjećaj dosade i

nezainteresiranosti, što odgojitelja može odvesti u krivom smjeru ako na vrijeme ne primijeti o čemu se zapravo radi, a što je od izuzetne važnosti za daljnje planiranje aktivnosti (Starc i sur., 2004). Eriksonova teorija objašnjava kako se u svakom razdoblju života javlja određeni razvojni zadatak ili kriza koju pojedinac mora savladati. Ako se razvojni zadatak uspješno savlada, pojedinac je sposoban prijeći u sljedeći razvojni stupanj gdje ga ponovno čeka novi razvojni zadatak. Suprotno tome, ako se razvojni izazov ne riješi povoljno, dijete tada prelazi u sljedeći stadij psihosocijalnog razvoja s nepovoljnim rezultatom. Teorija, također, govori o povezanosti rješavanja kriza s daljnjim razvojem u kojoj rezultat rješavanja jedne krize utječe na izgled uspješnog rješavanja sljedećih kriza. U rješavanju djetetovih izazova veliku ulogu ima sam odgojitelj koji prvotno treba zadovoljiti temeljne potrebe kako bi se dijete osjećalo sigurno i prihvaćeno da bi se potom moglo odvažiti na svladavanje izazova koje odgojitelj pred dijete postavlja kreiranjem okruženja u kojem ono boravi. Odgojitelj kreiranjem razvojno primjerenog okruženja omogućuje da se svako dijete može odvažiti na rješavanje razvojnog izazova (Starc i sur., 2004). Zbog, već sada uočene, velike važnosti okruženja u kojem dijete boravi, u sljedećem dijelu ovog rada razmotrit će se doživljaj konteksta tijekom prošlosti i sadašnjosti.

Tradicionalna slika djeteta

Značajnija istraživanja konteksta u institucijama za rani odgoj i obrazovanje započela su tek osamdesetih godina prošlog stoljeća, kako u svijetu tako i kod nas. Cjelokupno okruženje, koje se danas smatra kao složen i promjenjiv pedagoški fenomen dugo se vremena nije shvaćao važnim predmetom dubljeg istraživanja. Zanemarivanje šireg konteksta u istraživačkim praksama odražava se i na samu praksu u području odgoja i obrazovanja (Petrović-Sočo, 2007). Fokusiranje na štetne posljedice rane separacije djeteta od majke polako mijenja institucionalni pristup odgoju i obrazovanju prema isticanju školskih postignuća. Kako bi se udovoljilo ondašnjim javnim obrazovnim politikama, dječji vrtići usmjeravaju se na proces poučavanja i transmisije znanja u kojem se znanjem smatra usvajanje određenih činjenica (Visković i Višnjić-Jevtić, 2019). Takav pristup, utemeljen na biheviorizmu, implicira da pojmovi učenja ne proizlaze iz samog djeteta niti se spontano razvijaju. Umjesto toga, ti pojmovi moraju se nametnuti djetetu koje ih potom integrira. Vjerovalo se da postoji određena količina znanja, odnosno informacija, koje djeca trebaju naučiti bez kritičkog propitivanja. Dijete se tada smatralo kao malo, ovisno, prosječno i još uvijek nedovoljno razvijeno da bi samostalno moglo odlučivati što će, kako i kada raditi za vrijeme boravka u odgojno-obrazovnoj instituciji. Zadatak poučavanja i transmisije znanja bio je na odgojitelju koji je koristio uglavnom frontalne i vodeće oblike rada koji su težili zapamćivanju i reprodukciji te su se sve aktivnosti provodile pod visokim nadzorom odgojitelja. Sve zajedno vodilo je normativnim procjenama i mjerenjima postignuća (Hansen i sur., 2006). U tom razdoblju, dječja igra nije se smatrala prirodnim procesom istraživanja okoline, procesiranjem informacija i stvaranjem praktičnih znanja (Petrović-Sočo, 2007; Visković i Višnjić-Jevtić, 2019).

Tradicionalno okruženje odgojno-obrazovnih ustanova

Kreiranje okruženja uvjetovano je načinima shvaćanja dječjeg učenja. U sobi dnevnog boravka nalazili su se dječji krevetići i visoki ormari u kojima su bili pohranjeni svi materijali, skriveni i nedostupni djeci. Ti su materijali uglavnom bili standardizirani, stereotipni i nisu ostavljali prostora za drugačiju upotrebu. Aktivnosti su se odvijale za stolom i to samo onda kada bi odrasla osoba koja se brinula o djeci odlučila da je to prikladno. Osoba koja je brinula o djeci demonstrirala bi svoj način korištenja materijala pred djecom te očekivala da će djeca slijediti primjer. Aktivnosti poput promatranja nakon kojeg slijedi ponavljanje ili isključivo

stolne aktivnosti nisu prirodne za djecu rane i predškolske dobi koja se rado igraju na podu i trebaju čestu izmjenu položaja kako bi razvijala osnovne pokrete. Ipak, u tradicionalnoj odgojno-obrazovnoj ustanovi takav način rada bio je uobičajen (Petrović-Sočo, 2009). Važno je spomenuti da je u prošlosti primarna bila zdravstvena zaštita djece i sprječavanje raznih infekcija kojima su djeca u ono vrijeme bila podložna pa su se u odgojno-obrazovnim institucijama često umjesto odgojitelja nalazile medicinske sestre, dadilje i njegovateljice (Petrović-Sočo, 2007). S obzirom na vodeću ulogu odrasle osobe, sve su aktivnosti imale točan vremenski redosljed. Iako su djeca dolazila iz obitelji koje imaju različite dnevne rasporede, sva su djeca jela i odlazila na popodnevni odmor u isto vrijeme. U jasličnim skupinama djeca su se prematala i stavljala na kahlicu istovremeno bez obzira na individualne potrebe (Petrović-Sočo, 2007; 2009). Senge (2003) ističe da takve tradicionalne organizacijske strukture nisu koncipirane s ciljem zadovoljavanja viših ljudskih potreba, kao što su samopoštovanje i samoostvarenje, a koje su u ovom radu već spominjane kao cilj temeljnih potreba kojem se treba težiti.

Slunjski (2015) ističe da ovakav tradicionalni pristup odgoju i obrazovanju potiče djecu na prihvaćanje ideja i istina bez kritičkog razmatranja, što može rezultirati konformizmom, nedostatkom kritičkog razmišljanja i pretjeranom prilagodljivošću prema očekivanjima drugih, bilo od strane odgojitelja ili roditelja. Ista autorica ističe da u suvremenom odgoju i obrazovanju takvo ponašanje nije poželjno te da krajnji cilj nije formiranje osoba koje bezuvjetno slijede tuđe stavove i mišljenja, već poticanje razvoja aktivnih, odgovornih i inicijativnih pojedinaca s vlastitim stavovima i samopouzdanjem. Nadalje, u današnjem dinamičnom društvu, sve brže promjene potiču potrebu da se kod djece razvija intrinzična motivacija za kontinuiranim učenjem. U kontekstu postmodernizma, naglasak je na cjeloživotnom obrazovanju kao odgovoru na kompleksne socijalne, političke, znanstvene, tehnološke i industrijske promjene koje oblikuju tržište rada i društvo u cjelini (Hansen i sur., 2006; Ljubetić, 2009).

Suvremeno shvaćanje procesa učenja djece rane i predškolske dobi

Tijekom vremena, paradigme o dječjem razvoju i učenju prolazile su značajne transformacije koje su uvjetovane društvenim i gospodarskim promjenama. Te promjene, potkrijepljene raznim istraživanjima, ukazuju na spoznaju da dijete ne uči izravnim poučavanjem ili transmisijom znanja, već kroz dinamičnu interakciju sa svojim fizičkim, socijalnim i kulturnim kontekstom (Miljak i Vujičić, 2002). Današnje spoznaje ukazuju na to da je proces učenja djeteta temeljen na aktivnostima kao što su istraživanje, eksperimentiranje, interakcija s raznolikim materijalima te aktivno prilagođavanje odnosa prema okolini, vršnjacima i odraslima (Slunjski, 2008). U suvremenom pristupu odgoju i obrazovanju, mnogi kurikulumi, uključujući i naš, koriste konstruktivističku teoriju učenja koja proizlazi iz istraživanja Jana Piageta i Lava Vigotskog. Ova teorija naglašava važnost aktivne izgradnje znanja od strane djeteta, suprotstavljajući se pasivnom prijenosu sadržaja putem izravnog poučavanja (Slunjski, 2015). Takav razvojni pristup, suprotstavljen biheviorističkom shvaćanju dječjeg učenja, veliku važnost uviđa u kreiranju znanja u slobodnoj i nestrukturiranoj igri djece rane i predškolske dobi (Hansen i sur., 2006). Današnja stajališta o dječjem razvoju temelje se na ideji da sva djeca prolaze kroz iste razvojne faze, ali istovremeno svako dijete predstavlja jedinstveno i individualno biće koje kroz razvojne faze prolazi svojom osobnom razvojnom dinamikom. Iz tog razloga strogo određeni i cjelogrupni linearni tijek aktivnosti ne odgovara dječjoj prirodi učenja koja je integrirana i holistička, a ovisi o djetetovom prethodnom znanju i iskustvima. Suvremene teorije polaze od činjenice da se motivacija i pažnja automatski razvijaju kada je dijete intrinzično motivirano za određenu informaciju ili aktivnost. Uloga odgojitelja potom je kreiranje pomno osmišljenog pedagoškog okruženja koje održava aktualne interese djeteta, umjesto nametanja specifičnih koncepata. Takvo okruženje omogućuje djetetu istraživanje i postavljanje pitanja te provjeravanje postojećih teorija (Hansen i sur., 2006). John Dewey (1938, prema Hansen i sur., 2006) ističe značaj promatranja djetinjstva kao životnog razdoblja koje ima svoje vrijednosti i svoju kulturu, a ne kao pripreme faze za budući život. Mnogi autori iz navedenih razloga usmjeravaju na potrebu za razumijevanjem recentnih suvremenih istraživanja koja naglašavaju da se znanje ne usvaja, već aktivno gradi u umu svakog pojedinca. Nadalje, ono predstavlja osobnu i autentičnu konstrukciju osobe koja uči, formiranu na temelju njezinih prethodnih iskustava, razumijevanja i znanja. Drugim riječima, znanje se oblikuje putem individualne interpretacije informacija koje se potom integriraju u postojeći okvir znanja (Slunjski, 2015). Iz tog razloga nužno je napustiti pretpostavku o istom načinu učenja sve djece jednake kronološke dobi, uvjerenja da

sva djeca dijele ista predznanja i interese te da imaju identične razvojne potrebe i sposobnosti. Ista autorica ističe da institucije i kurikulumi koji se i dalje oslanjaju na izravno poučavanje, u usporedbi s onima koji su usmjereni na dijete i njegov proces učenja, mogu rezultirati negativnim socijalnim i emocionalnim posljedicama koje se manifestiraju u kasnijim fazama obrazovanja djeteta.

Uloga odgojitelja stoga treba biti usmjerena na trenutno iskustvo djece. S obzirom na to da se svako dijete razvija prema svom osobnom planu, a u okviru standardiziranih razvojnih miljkaza, svakom je djetetu potrebno omogućiti individualizaciju s obzirom na njegove trenutne interese. Individualizacija se, prema Hansen i sur. (2006) ostvaruje poštivanjem trenutnog razvojnog stupnja svakog djeteta i planiranjem različitih aktivnosti prilagođenih pojedinom djetetu kako bi se osiguralo uspješno iskustvo. Da bi okolina bila razvojno primjerena odgojitelj mora poznavati osobine i psihološke uvjete razvoja djece rane i predškolske dobi (Starč i sur., 2004). U skladu s tim, odgojitelj kontinuirano promatra dijete u aktivnostima, procjenjuje trenutačni razvojni stadij te poduzima korake kako bi potaknuo daljnji razvoj i proširenje djetetovih interesa (Hansen i sur., 2006).

Okruženje prilagođeno dječjoj prirodi učenja

Dječji vrtić nadogradnja je na prvotni odnos djeteta i obitelji. Obzirom da djeca veliki dio dana provode izvan obiteljskog okruženja, vrlo je važno da prostor što više nalikuje obiteljskom domu te da stvara osjećaj ugone i šalje poruku dobrodošlice. Miljak (2009) naglašava da dijete preko okoline implicitno percipira očekivanja i percepciju odgojitelja o njegovim sposobnostima i procesu učenja pa čak i primjenu njegovih određenih strategija u odgoju i obrazovanju. Nadalje, važno je imati na umu da djeca dolaze iz različitih obitelji, od kojih svaka ima svoj vlastiti dnevni raspored i običaje (Slunjski, 2008). „Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje“ (2015) temeljni je dokument koji odgojiteljima omogućava fleksibilnost u procesu osmišljavanja okruženja (Hansen i sur., 2006; Nacionalni kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, 2015; Petrović-Sočo, 2007; 2009). Prihvatanje potrebe za institucionalizacijom djece rane dobi kao nužnosti, usmjerava suvremena istraživanja na proučavanje veze između prostorno-materijalnog, vremenskog i socijalnog konteksta s razvojem djece (Visković i Višnjić-Jevtić, 2019). U sljedećem dijelu pobliže će se analizirati i opisati adekvatno okruženje za učenje djece rane i predškolske dobi kako bi im se omogućio optimalan razvoj.

Okolina u kojoj dijete provodi svoje vrijeme treba biti fleksibilna, što znači da bi se trebala prilagođavati individualnim potrebama djeteta kako bi omogućila razvoj svakog pojedinca njegovim osobnim tempom. Da bi djeca mogla djelovati u skladu s vlastitim interesima, sposobnostima i vještinama, koncipirani su centri aktivnosti (Hansen i sur., 2006). Soba dnevnog boravka, koja je organizirana prema konceptu centara aktivnosti, fokusirana je na potrebe djeteta, a reflektira dva ključna koncepta: poticanje djetetovog samostalnog učenja i podršku odgojitelja u poticanju razvoja i napretka djece prilagođavajući se njihovim potrebama, interesima i sposobnostima.

Vigotski (prema Jurčević Lozančić i Vuić, 2022; Slunjski, 2015; Vasta i sur., 1998) temeljnu ulogu u izgradnji znanja uviđa u socijalnim interakcijama djece s drugim, njima važnim osobama, koje definira kroz nekoliko određenih stadija: zonu prošlog razvoja, zonu sadašnjeg razvoja, zonu proksimalnog razvoja i zonu budućeg ili sljedećeg razvoja. Vigotski naglašava da individualizirani pristup procjeni djeteta izvan društveno-kulturnog konteksta može biti vrlo obmanjujuć. Nadalje, on objašnjava da takav način procjene obuhvaća samo rezultate učenja, ali ne razotkriva procese kojima djeca stječu nove vještine, ističući da se time gubi važna raznolikost među djecom. Primjerice, dvoje djece može imati istu inteligenciju za vrijeme samostalnog rada, ali njihova sposobnost iskorištavanja pomoći drugih može biti različita zbog različitih zona približnog razvoja. Ključno pitanje njegove teorije, stoga je, što dijete može postići uz podršku drugih. Takav raspon sposobnosti koje pojedinac može obavljati uz pomoć, ali još uvijek ne može samostalno raditi, Vigotski naziva zonom proksimalnog razvoja. Zona prošlog razvoja obilježava vještine i sposobnosti koje je dijete savladalo i koje aktivno koristi u svojim obrascima ponašanja. Ono što dijete može učiniti samo, Vigotski formulira stvarnom, odnosno sadašnjom razinom razvoja. Zona budućeg ili sljedećeg razvoja određena je kao stupanj znanja do koje pojedinac tek treba stići. Zaključno, razlika između razine stvarnog i razine mogućeg razvoja jest djetetovo područje približnog razvoja koje predstavlja znatan pomak od tradicionalnog pristupa shvaćanju dječjeg učenja (Vasta i sur., 1998). Nadalje, Slunjski (2015) naglašava nužnost senzibilizacije svakog odgojitelja za prepoznavanje zone sljedećeg razvoja kod svakog djeteta s ciljem pružanja adekvatne podrške te uočavanja situacija u kojima djeca samoinicijativno pružaju takvu podršku jedni drugima. Sudjelovanje i interakcija s vršnjacima koji posjeduju veću kompetenciju u određenim područjima aktivno potiče kognitivni razvoj i učenje djeteta. Takva interakcija omogućuje djetetu da napreduje s trenutne razine znanja i razumijevanja prema višoj razini koju želi postići. Pojedini autori koji se bave istraživanjem institucionalizacije djetinjstva iz navedenih

razloga propitkuju djelotvornost smještanja djece u homogene skupine u kojima se nalaze djeca iste kronološke dobi s otprilike jednakom razinom razvijenosti određenih sposobnosti na cjelokupnom razvojnom planu. Miljak i Vujičić (2002) ističu veću primjerenost heterogenih skupina koje su ujedno više nalik prirodnoj zajednici. One omogućuju reciprocitet i sinergiju među djecom, gdje stariji sudjeluju u mentorstvu mlađima, dok mlađi, uz podršku starijih, nadograđuju i produbljuju svoje spoznaje, nadopunjujući tako svoje postojeće znanje. Autorica Slunjski (2008) smatra da je za stvaranje takvog stimulativnog socijalnog okruženja, ključno organizirati dobno raznoliku grupu koju čine djeca različite dobi i razina vještina. Djeca u tako formiranim skupinama imaju priliku naučiti širok spektar socijalnih interakcija te razvijati sposobnost pružanja i primanja pomoći, bez obzira na svoju dob ili status u grupi. Kompetentnija djeca na taj način pružaju podršku i usmjeravanje mlađoj djeci ili vršnjacima koja se nalaze na razvojnom stupnju ispod stupnja djeteta koje pruža podršku, a što se u pedagoškom kontekstu naziva procesom *scaffoldinga* koji je bio spomenut ranije (Petrović-Sočo, 2007). Dodatno, Dowling (prema Ljubetić, 2009) ističe da će djeca ostvariti uspješno učenje uzimajući u obzir nekoliko uvjeta: kada se osjećaju sigurno i povezano s okolinom, kada redovito ponavljaju, ojačavaju i usavršavaju naučene obrasce aktivnosti, kada su u interakciji s drugim pojedincima (bilo djecom ili odraslima), kada aktivno koriste govor kao alat u učenju, kada preuzmu aktivnu ulogu vlastitog učenja te kada osjete intrinzičnu motivaciju za postizanjem tih ciljeva.

Bruner (2000, prema Slunjski, 2015) smatra da djeca već od najranije dobi demonstriraju sposobnost metakognicije, za koju se dugo vjerovalo da ju posjeduju samo odrasle osobe. Metakognitivne sposobnosti omogućuju djeci razvijanje svijesti o vlastitom razmišljanju i procesima učenja što omogućuje daljnji razvoj samoregulacije u učenju i svijesti o različitim komponentama samog procesa. Istraživači smatraju da je za omogućavanje razvijanja navedene sposobnosti potreban fleksibilno strukturiran dnevni plan i program koji omogućuje djetetu zadržavanje u aktivnostima onoliko koliko ono smatra potrebnim (Petrović-Sočo, 2007). Ista autorica ističe kako, ukoliko je organizacija dnevnih aktivnosti prilagođena specifičnim potrebama i interesima djece, postoji značajan izgled da će djeca spontano preuzeti inicijativu u procesu učenja. Bredekamp i Rosegrant (1995, prema Petrović-Sočo, 2007) ističu potrebu omogućavanja kontinuiteta djetetovih aktivnosti kada dostigne nivo duboke koncentracije, poznat kao *flow*. Prema Miljak (2015) stanje *flowa* predstavlja intenzivnu fokusiranost djeteta na aktivnost u kojoj se nalazi, često uz potpuno ignoriranje vanjskih distrakcija. Armstrong (2008, prema Visković i Višnjčić-Jevtić, 2019) ističe da prilagodljivost

dnevnog ritma i pažnja prema individualnim potrebama djece ne umanjuju odgovornost odraslih skrbnika. Poštivanje dječjih preferencija zahtijeva sposobnost razlikovanja između želja i stvarnih potreba te postavljanje granica u skladu s prihvatljivim standardima. Odrasli, uključujući roditelje i odgojitelje, imaju obvezu osigurati adekvatne uvjete za zadovoljenje osnovnih fizioloških potreba djece, poput sna i prehrane, te stvoriti okružje koje potiče kvalitetne izbore. Poštovanje dječje slobode izbora u tom kontekstu podrazumijeva proces učenja preuzimanja odgovornosti za vlastiti razvoj i ponašanje.

U kontekstu prostorno-materijalnog, socio-pedagoškog i vremenskog koncepta odgojno-obrazovnih ustanova, koji su do sada bili opisani, svakodnevno se odvija temeljna dječja aktivnost – igra. U slijedećim dijelovima ovog rada razmotrit će se svrha, funkcija i važnost potrebe za istom.

Igra

U literaturi se spominju različite definicije i tumačenja igre. Mnogi autori slažu se da je igra fundamentalna aktivnost djetinjstva (Duran, 2001; Slunjski, 2008; Starc i sur., 2004), no Bruner (1976, prema Duran 2001) smatra kako se fenomen igre ne može potpuno i bez greške opisati jednom preciznom definicijom. Igru se može opisati kao specifičan oblik ponašanja ili kontekstualnu aktivnost. Ona je jedinstvena po svojoj prirodi, pri čemu je svrha igre ona sama (Duran, 2001). Starc i sur. (2004) objašnjavaju da djeca igrom uče, rastu i razvijaju svoje sposobnosti. Igra omogućuje isprobavanje različitih aspekata socijalnog, emocionalnog, tjelesnog i spoznajnog razvoja kako bi razvili ono ponašanje koje je najefikasnije i najpogodnije za opstanak vrste (Duran, 2001; Sahlberg i Doyle, 2019). Lorenc (1976, prema Duran, 2001) objašnjava da igra proizlazi iz adaptivnih prilagodbi nespecializiranih vrsta koje rađanjem ne nasljeđuju unaprijed određene obrasce ponašanja. Nadalje, ističe da takve vrste, za razliku od specializiranih, koje imaju unaprijed određene obrasce ponašanja, pokazuju puno veću sposobnost fleksibilnosti u razvijanju raznolikih obrazaca ponašanja.

Uloga igre u razvoju djece

Postoje brojne klasifikacije dječje igre, a koje će se nešto detaljnije razmotriti u sljedećem poglavlju ovog rada. Jedan od razloga takvog velikog broja klasifikacija, bogatstvo je dječjeg zanimanja, a time i igrovnih aktivnosti kroz koje dijete ostvaruje svoje tjelesne, kognitivne, emocionalne i socijalne potrebe (Klarin, 2017; Starc i sur., 2004).

Igrom dijete razvija tjelesnu snagu i usavršava motoriku. Ti procesi obuhvaćaju optimizaciju koordinacije pokreta, kako fine tako i grube motorike. Igra omogućuje djetetu da sistematski razvija široki spektar motoričkih sposobnosti, uključujući preciznost i usklađenost pokreta, integraciju pokreta ruku i očiju, održavanje pravilne posture tijela te unaprjeđenje tjelesne kondicije (Starc i sur., 2004). Interes za različite vrste igara proizlazi iz stupnja razvijenosti djetetovih motoričkih sposobnosti. Primjerice, ako dijete percipira da je određeni izazov iznad njegove trenutne razine vještina, vjerojatno će ga izbjegavati dok ne osjeti da je spremno za njegovo svladavanje. Ako se djetetu ponudi gotovo rješenje, koje ono samo nije razumjelo, ono će teže moći primijeniti to znanje u novim situacijama. Samostalna igra ključna je za izgradnju djetetovog samopouzdanja, fokusiranosti, osjećaja identiteta, snalažljivosti i kreativnosti. Razvoj motoričkih sposobnosti postupno se nadograđuje na jednostavne motoričke sposobnosti koje se javljaju u prve tri godine djetetovog života. S vremenom

motoričke vještine koje dijete usvoji postaju sve sofisticiranije i složenije, formirajući dinamične sustave aktivnosti. U ranoj i predškolskoj dobi snažno se razvija koštano-vezivni i živčano-mišićni sustav. Kretanje dodatno pridonosi pojačanom radu organa za disanje što povećava izmjenu tvari (Klarin, 2017; Starc i sur., 2004; Vasta i sur., 1998; Vasta i sur., 2000).

Igra pruža djeci izvanredan način učenja i razvoja. Igrom djeca istražuju, stvaraju, rješavaju probleme i razvijaju socijalne vještine. Također, ona potiče razvijanje mašte i kreativnosti te pomaže u izgradnji samopouzdanja. Sve su to ključni temelji koji će djeci biti korisni u budućem životu i učenju (Klarin, 2017; Starc i sur., 2004). Nadalje, igra posljedično utječe na dječju motivaciju i angažiranost što Stevanović i Stevanović (2004) smatraju izuzetno važnim zbog kontinuiranog napretka u znanosti, tehnologiji i otkrićima, a što ujedno i rezultira čestim promjenama u znanstvenim spoznajama svakih tri do pet godina. Takvo ubrzano i promjenjivo okruženje naglašava važnost cjeloživotnog učenja, za što je svakako potrebna motivacija. Važna uloga igre uviđa se i u njezinom doprinosu na govorni i spoznajni razvoj. Vigotski (1966, prema Klarin, 2017) objašnjava da je prvotna funkcija riječi orijentacija u prostoru i izdvajanje određenih sadržaja iz šireg konteksta. Riječ u originalu označava dio konteksta. Primjerice, na izgovorenu riječ dijete će pogledom kroz prostoriju tražiti predmet koji bi odgovarao izgovorenoj riječi. U ranom djetinjstvu dijete značenje određene riječi može odvojiti od onoga što vidi, odnosno riječ može odvojiti od objekta. Iz tog razloga primjerice, komad drveta u istom trenutku djetetu može predstavljati telefon, ali i lutku. Dakle, dijete igrom uči pridavati smisao predmetima te se posljedično razvija simboličko predočavanje. U igri stvari dobivaju smisao i riječi počinju označavati realne objekte (Klarin, 2017). Shodno tome, Ungerer i Sigman (1981, prema Klarin, 2017) zaključuju da igra pozitivno doprinosi olakšavanju učenja jezika. Igre pretvaranja pozitivno utječu na čitanje, socijalne vještine i kreativnost kod djece. Igrom dijete, također, uči i osnovne matematičke sposobnosti, kao što su zbrajanje, planiranje, izdvajanje, klasificiranje, mjerenje i mnoge druge. Goswami (2015, prema Klarin, 2017) ističe da djeca koja imaju više vremena za igru obično pokazuju i bolje rezultate u testovima kognitivnog razvoja. Russ (2004, prema Klarin, 2017) uviđa povezanost igre i kognitivnih procesa kroz aktivnosti koje se pojavljuju u igri, a to su: organiziranje, simbolizam, fantazije i divergentno mišljenje. Djetetova organizacija igre potiče razvoj vještina pripovijedanja, uključujući sposobnost uspostavljanja logičnog redoslijeda i prepoznavanja uzročno-posljedičnih veza. Kreativnom simbolizacijom, dijete uči transformirati i reinterpretirati objekte i igračke koje se nalaze u njegovoj okolini. Divergentnim mišljenjem dijete stječe sposobnost generiranja brojnih različitih ideja, a izražavanjem maštovitih scenarija

u raznolikom prostornom i vremenskom kontekstu, djetetova mašta i imaginacija aktivno se razvijaju.

Dijete u igri uči izražavati emocije na društveno prihvatljiv način, rješavati konflikte te uskladiti svoje, ali i tuđe potrebe (Starc i sur., 2004). Jedan od temeljnih pojmova koji se povezuje s emocijama i igrom je samoregulacija. Vigotski (1978, prema Klarin, 2017) smatra da djeca igrom, osobito onom u kojoj postoje pravila, uče odgađati zadovoljstvo čime stječu kontrolu nad vlastitim emocijama i ponašanjem. Igrom dijete aktivno razvija različite mehanizme, prilagodbe i strategije za regulaciju vlastitog ponašanja, što uključuje promatranje, introspekciju i evaluaciju vlastitih emocionalnih stanja. Sve navedeno događa se s ciljem prilagodbe i adaptacije na različite situacijske zahtjeve. Denham (1998, prema Klarin, 2017) smatra kako dječja samoregulacija i izražavanje emocija tijekom igre služe kao važan mehanizam u učenju emocionalnog razumijevanja. To znači da djeca igrom stječu spoznaju o tome kako se određena emocija manifestira u različitim situacijama te kako ta ekspresija može varirati među pojedincima. Thompson (1944, prema Klarin, 2017) zaključuje da je samoregulacija nužna vještina u uspostavljanju vršnjačkih interakcija. Druženje s vršnjacima pruža djetetu priliku za eksperimentiranje i unaprjeđenje socijalnih vještina. Počeci socijalnih interakcija mogu se primijetiti već između trećeg i četvrtog mjeseca djetetova života, no intenzivniji razvoj tih vještina obično se događa nakon druge godine kada interakcije postaju sve češće i trajnije. U zajedničkoj igri djeca uče važne socijalne koncepte poput davanja i primanja, suradnje u grupnim aktivnostima, razumijevanje tuđih emocija i sudjelovanje u njima (Starc i sur., 2004). Sve navedene dobrobiti igre opisane u prethodnom tekstu ostvaruju se u raznolikim igrovnim aktivnostima koje djeca samoinicijativno organiziraju, a koje će se detaljnije proučiti u sljedećem dijelu rada.

Vrste igre djece rane i predškolske dobi

Istraživanjem literature evidentno je da postoje raznolike podjele dječje igre po vrstama, često klasificirane prema određenim karakteristikama. Klarin (2017) napominje kako dijete u svojim aktivnostima može imati više od jedne vrste igre istovremeno. Na primjer, dijete u svojoj simboličkoj igri može biti graditelj koji konstruira ceste (u okviru konstruktivne igre).

Parten (1932, prema Vasta i sur., 2000) daje pregled vrste igara s obzirom na društvenu razinu, a u kojoj kao vrste igara navodi: samostalnu, usporednu, povezujuću i suradničku igru te promatranje.

Uvažavajući različite aspekte igre mnogi autori (prema Klarin, 2017) predlažu definiranje igre prema sljedećim klasifikacijama: fizičke igre, igre pretvaranja, igre s pravilima, kreativne igre i jezične igre. U skupinu fizičkih igara spadaju istraživačke igre, manipulativne igre i konstruktivne igre. Igre pretvaranja uključuju dramske igre, igranje uloga, igre fantazije, igre u kojima djeca usvajaju početne pisalačke i čitalačke vještine i sociodramske igre. Klasifikacija jezičnih igara podrazumijeva sve igre koje uključuju riječi i zvuk te spontanu manipulaciju zvukom ili riječima u obliku ritma i ponavljajućih radnji. Kreativne igre definirane su kao one u kojima djeca istražuju, koriste svoje tijelo i različite materijale kako bi izrazila svoje osjećaje, ideje i misli na originalan način. U toj klasifikaciji zamjećujemo kako su obuhvaćene i kategorije predložene od strane Mildred Parten (1932, prema Vasta i sur., 2000).

Hughes (2002, prema Klarin 2017) predlaže razvrstavanje igre u čak šesnaest različitih skupina koje uključuju: simboličku, grubu, sociodramsku, socijalnu, kreativnu, dramsku, lokomotornu, duboku, istraživačku, imaginarnu, majstorsku i rekapitulacijsku kao i igru komunikacijom, objektima, igru fantazije te igranje uloga.

Starc i sur. (2004) izdvajaju spoznajnu i društvenu razinu igre čineći ih osnovama svoje podjele.

Spoznajnu razinu igre čine: funkcionalna igra, konstruktivna igra, igre pretvaranja i igre s pravilima. Funkcionalnom igrom dijete koristi i isprobava, razvijajući tako svoje sposobnosti, dok se u konstruktivnoj igri dijete počinje služiti predmetima, baratajući njima s namjerom da od njih nešto stvori. Šagud (2002) ističe značaj razlikovanja igre od eksploracije kada se radi o manipulacijama predmetom. Dok se u igri dijete fokusira na manipulaciju i interakciju s određenim predmetom, razmišljajući pri tome o aktivnostima koje bi moglo njime izvoditi, eksploracijom dijete propitkuje što taj predmet ili objekt može učiniti. Nadalje, simbolička igra ili igra pretvaranja definira se igrom u kojoj dijete koristi predmet ili osobu kao simbol nečeg drugog. U simboličkoj igri javlja se elementaran oblik apstraktnog mišljenja zato što se dijete koristi gestama, zvukovima i objektima da bi reprezentiralo određene događaje. Maleš i Stričević (1996) navode da veliku ulogu u razvoju apstraktnog mišljenja imaju simboličke igre u kojima dijete proživljava svijet odraslih, stvarajući razne zamišljene situacije. Simbolička igra oblik je igre u kojoj se zadovoljava potreba za društvom druge djece ili potreba da iskažu svoje probleme (Sahlberg i Doyle, 2019), što se često događa indirektno preko posrednika lutke, maske ili neke druge igračke. Djeca simboličkom igrom mogu oponašati svoje roditelje ili neke druge osobe te tim ponašanjem otkriti poteškoće i probleme kojima su zaokupljena.

Posebno u simboličkoj igri, dijete kreativno reinterpreтира stvarnost prema svojem shvaćanju svijeta, stvarajući novi imaginarni svijet u kojem može postati ono što u stvarnosti još nije sposobno biti (Duran, 2001; Šagud, 2002). Simbolička igra prema Maleš i Stričević (1996) sastoji se od četiri faze. Prva faza javlja se u prvoj godini života i svodi se na oponašanje postupaka i radnji. To može biti npr. kuhanje, češljanje i oponašanje s ili bez rekvizita. Druga faza pojavljuje se u trećoj godini života. U njoj dijete sebe zamišlja u životnim situacijama te situaciju prenosi na objekt. Treća faza uočljiva je oko četvrte godine kada do izražaja dolazi uloga, a ostaje radnja i situacija. U četvrtoj, posljednjoj fazi simboličke igre, dijete u svoju ulogu počinje unositi socijalna iskustva i odnose među ljudima. Igru koja se igra prema unaprijed dogovorenim pravilima i ograničenjima, iste autorice određuju kao igru s pravilima.

Društvena razina igre uključuje promatranje, samostalnu i usporednu igru, usporedno-svjesnu igru, jednostavnu socijalnu ili povezujuću igru, komplementarnu i uzajamnu igru te suradničku igru. Promatranje, samostalnu, usporednu i usporedno – svjesnu igru karakterizira samostalna igra bez uključivanja prijatelja, a dodatno se razlikuju s obzirom na blizinu i primjećivanje drugog djeteta. Povezujuća igra, komplementarna i uzajamna igra te suradnička igra, vrste su igara u kojima dolazi do porasta kontakta među djecom, a međusobno se razlikuju s obzirom na samu svrhu igre. Sve nabrojane vrste igara mogu se javljati u različitim fazama dječjeg razvoja, a njihova složenost razlikuje se s obzirom na djetetovu spoznajnu razinu i ukupni razvoj (Vasta i sur., 1998; Starc i sur., 2004).

Autorica Duran (2001) navodi da se određeno ponašanje može, ali i ne mora smatrati igrom. Ključna razlika između toga hoće li se određeno ponašanje smatrati igrom ili ne, prema istoj autorici, proizlazi iz specifičnosti svakog pojedinca koja se manifestira kroz jedinstveni zanos ili stanje *flowa*. Da bi se određeno ponašanje moglo kvalificirati kao igra, potrebna je potpuna usredotočenost na određeno djelovanje. Ako je ta usredotočenost za vrijeme aktivnosti odsutna, tada se može govoriti o samom reproduciranju traženog i željenog ponašanja, ali ne i osjećaju igranja (Duran, 2001). Belknap i Hazler (2014) naglašavaju da je igra prirodni i jedinstveni proces koji zahtijeva dobrovoljno sudjelovanje u kojem se naglasak stavlja na sam proces i iskustvo sudjelovanja, a ne na rezultat. Raznolike mogućnosti igre, izražene kroz njezin sadržaj, različite oblike istraživanja i rezultirajuće stvaralaštvo, pridonose sreći i radosti koju djeca ranog i predškolskog uzrasta doživljavaju tijekom igre. Da bi se takav doživljaj tijekom igre mogao razviti, osim intrinzične motivacije, potrebna je i sloboda izbora (Došen-Dobud, 1997). Sloboda u igri pritom ne podrazumijeva samovolju i ne znači da dijete može raditi što god poželi, već pruža mogućnost autonomnog odabira aktivnosti i sadržaja unutar

poticajnog okruženja, koji vodi prema razvoju neovisnosti (Valjan Vukić, 2012). Osim toga, bitno obilježje slobodne igre uključuje da je ona potaknuta i vođena inicijativom djeteta (Belknap i Hazler, 2014). Program odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću (1971, prema Pintar, 2020) naglašavao je da je igra ključna aktivnost i temeljni oblik pedagoškog rada s djecom predškolske dobi, opisujući je kao osnovnu, najprirodniju i najvažniju djetetovu aktivnost. Tradicionalni pristup odgoja podrazumijevao je vođenje igara djece od strane odgojitelja. Nasuprot tome, suvremeni pristup kao optimalne metode igranja, a time i učenja djece, navodi samoinicirane, samomotivirane i samoorganizirane aktivnosti, istraživački rad ili rad na projektima. Usredotočujući se na samoorganizirane aktivnosti, suvremeni pristup ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju promiče ulogu odgojitelja kao podršku u indirektnom sudjelovanju u dječjim aktivnostima kroz kvalitetno oblikovanje stimulativnog okruženja. Takvim pristupom igri napušta se praksa uprosječivanja djece, a učenje se shvaća kao stvaranje. Znanje koje nastaje u sukonstruktiji shvaća se kao konstrukcija osobe koja uči, a ovisi o njezinom prethodnom iskustvu i drugim individualnim posebnostima. Djecu se takvim ophođenjem potiče na promišljanje i kreiranje novog znanja temeljnog na promišljanju, a ne memoriranju i repetitiji postojećeg (NKRPOO, 2015). Slobodna igra, shodno navedenom, trebala bi se djeci omogućavati u unutaršnjem i vanjskom okruženju odgojno-obrazovnih ustanova.

Igra u sobi dnevnog boravka

Suvremena i recentna istraživanja mozga naglašavaju da prostor u kojem borave djeca treba biti poticajan, ugodan i atraktivan, kako za život tako i za učenje. Nadalje, prostor u kojem borave djeca treba biti obogaćen raznolikim materijalima i poticajima koji pobuđuju dječju radoznalost i kreativnost (Miljak, 2009). Rajović (2017) argumentira kako, iako genetske predispozicije imaju značajan doprinos u razvoju djeteta, ključnu ulogu ipak imaju vanjski čimbenici, odnosno okolina koja podržava optimalan razvoj genetskih potencijala. On ističe da samo posjedovanje povoljnih genetskih faktora nije dovoljno za postizanje očekivanog stupnja razvoja djetetove kognitivne sposobnosti bez stimulirajućeg i kvalitetno strukturiranog okruženja. S obzirom na individualne razlike djece i njihove specifične interese za igru, Hansen i sur. (2006) predlažu koncept centara aktivnosti kao optimalno rješenje za oblikovanje prostora u kojem borave djeca. Takva metoda odjeljivanja i definiranja prostora omogućuje samoorganizirano grupiranje djece u manje podgrupe po centrima ujedno osiguravajući neometano kretanje prostorom. Strukturiranje prostora na opisan način, također omogućuje

djetetu i zadovoljavanje potrebe za osamljivanjem i autonomijom. Odgojitelj koji organizira prostor u različite centre aktivnosti treba istovremeno osigurati da prostor bude pregledan, omogućujući si tako periferni uvid u aktivnosti kojima se djeca bave (Hansen i sur., 2006). Dowling (2006, prema Ljubetić, 2009) opisuje kako okruženje, oblikovano kroz arhitekturu prostora, opremu i materijale, djeluje kao dodatni odgojitelj te ističe da će djeca optimalno učiti kada se osjećaju sigurno, samosvjesno i kada je njihovo okruženje u harmoniji s njihovim potrebama. Ljubetić (2009) navodi kako brojni autori naglašavaju važnost prostornog i materijalnog okruženja, ističući pritom njihovu ulogu u kvaliteti učenja. Nadalje dodaje kako će adekvatno koncipirano, stimulativno i bogato opremljeno vanjsko i unutarnje okruženje vjerojatno potaknuti dječju motivaciju za učenje ili u suprotnome, odvratiti djecu od istog. Mortimore (1999; Miljak, 2009) naglašava neodvojivost procesa učenja od konteksta u kojem se odvija, kao i duboku povezanost s okolnostima u kojima se proces ostvaruje.

Sama struktura i vrsta centara aktivnosti koji se pojavljuju u sobama dnevnog boravka, ovise o specifičnim dječjim interesima pa se mogu razlikovati od sobe do sobe. Hansen i sur. (2006) navode devet osnovnih centara koji se mogu izmjenjivati: centar za likovno izražavanje, centar za građenje, centar za početno čitanje i pisanje, centar za obiteljske i dramske igre, centar za matematiku i manipulativne igre, centar za glazbu te centar za igru pijeskom i vodom. Spomenuti centri mogu se naknadno proširiti ili preoblikovati u neki dodatni centar. Primjerice, centar za obiteljske igre, ovisno o dječjim interesima, postupno može postati kutić frizera, prodavaonice ili nečega drugoga. U formiranju navedenih centara potrebno je voditi računa o funkcionalnosti samog prostora, dnevnom svjetlu, adekvatnoj dimenziji kutića, blizini sanitarnog čvora te mogućnosti skladištenja i pohrane radnog materijala. Svi poticaji i materijali trebali bi se nalaziti na niskim i otvorenim policama kako bi djeci uvijek bili vidljivi, dostupni i na dohvat (Hansen i sur., 2006). Dowling (2006, prema Ljubetić, 2009) ističe važnost pristupa različitim materijalima, uz naglasak na dostatnu količinu tih resursa, kako bi djeca imala priliku razvijati svoje vještine i doživjeti zadovoljstvo svojim radom. Nadalje, isti autor sugerira da se određeni skupi materijali mogu efikasno zamijeniti alternativnim sredstvima koji nam se svakodnevno nalaze pri ruci. Tijekom faze istraživanja i manipulacije ponuđenim materijalima može se pojaviti „kreativni nered“ što posljedično može utjecati na otpor odgojitelja u određivanju potrebne količine materijala. Međutim, osiguravanjem stalne dostupnosti materijala, uspostavljanjem jasnih pravila čišćenja te osiguravanjem adekvatnog pribora za čišćenje (npr. metle i lopatice), mogućnost nereda se minimalizira (Malnar i sur., 2012). Umjesto istovremenog izlaganja svih materijala, preporučljivo je njihovo postupno i

kontinuirano nadopunjavanje i izmjenjivanje u cilju dodatnog poticanja dječjih interesa. Materijali bi trebali poticati različite vještine, a mogu uključivati gotove didaktičke resurse, neoblikovane pedagoške materijale ili čak vlastite kreacije odgojitelja koje su usmjerene na poticanje određenih aspekata dječjeg razvoja (Budisavljević, 2015). Bilo da djeca uče vlastitom inicijativom ili poticajem od strane odgojitelja kroz obilnu, raznoliku i stimulativnu ponudu materijala, od iznimnog je značaja da odgojitelj pruži podršku i ohrabrenje u aktivnostima koje djeca poduzimaju. Ako se djeci omogući neometano istraživanje bez nepotrebnog prekidanja ili ispravljanja, ona će upornost pokazati u pronalaženju ispravnog rješenja koristeći i razvijajući svoje metakognitivne sposobnosti. Takav pristup ne samo da im pruža osjećaj samopouzdanja, već ih uči i važnosti suočavanja s izazovima. Uz podršku za njihove napore i uspjehe djeca aktivno prihvaćaju izazove te uče kako ih savladati. Ključno je prihvatiti greške kao dio procesa učenja jer upravo one predstavljaju priliku za stjecanje novih spoznaja. Kada se u praksi prakticira zabranjivanje pogrešaka zapravo se ograničava mogućnost istraživanja sposobnosti i kreativnosti te se kao posljedica javlja ostajanje unutar već poznatih obrazaca rješavanja problema (Malnar i sur., 2012).

Miljak (2009) nadograđuje ideju centara aktivnosti unutar sobe dnevnog boravka ističući važnost vrtića kao mjesta bogatih socijalnih interakcija. Ona naglašava potrebu za raznolikim oblicima komunikacije, uključujući interakciju s djecom različitih dobnih skupina i odraslima. Ista autorica dodaje da je nemoguće postići takav stupanj interakcije u vrtićima koji prakticiraju zatvorene grupe. Ustanove koje su formirane u homogene skupine i odijeljene zidovima, ona naziva „mamut institucijama“ (Miljak, 2009, str. 99). Umjesto segregacije djece prema dobi, ista autorica predlaže koncept otvorenog prostora u vrtićima, gdje bi djeca imala slobodu kretanja. Ovakav pristup uključuje preoblikovanje hodnika i soba u raznolike radionice, ateljee i tematski organizirane prostorije prema interesima djece. Pretpostavlja se da će djeca s većim izborom među takvim radionicama biti zadovoljnija i da će lakše pronalaziti ono što ih zanima i čime se žele baviti. Istodobno, treba voditi brigu o tome da djeci odmah po ulasku u tako oformljen prostor bude jasno što u njemu mogu činiti, s čime se mogu baviti i kako provoditi svoje aktivnosti. Autorica Slunjski (2008) sugerira da bi se prostori u kojima borave djeca, umjesto raznim šarenim aplikacijama koje izrađuju odgojitelji, trebali ukrašavati radovima djece. Navedeno ne podrazumijeva izložbu dječjih radova na visokim panoima kako bi se prezentirali odraslim osobama, već izlaganje na mjesta koja se nalaze u razini pogleda djece kako bi oni mogli vrednovati i unaprjeđivati svoj rad. Osim estetskog obogaćenja prostora, ista autorica naglašava da djela djece imaju i dublje značenje jer potvrđuju važnost

njihove kreativne izražajnosti. Potrebu za strukturiranjem takvog prostora Miljak (2009) uviđa i u dječjim aktivnostima koje iziskuju postupnu nadogradnju, a što se čini ne mogućim u prostorima u kojima se nakon svake aktivnosti sve stvari i materijali trebaju pospremati. Ista autorica dalje objašnjava kako takve aktivnosti posjeduju izuzetno visok potencijal za odgoj i obrazovanje, što premašuje sve uobičajene psihološke norme o trajanju dječjih aktivnosti. Nadalje, takva organizacija prostora omogućila bi dobro opremljene radionice s obiljem materijala, alata i sredstava koji pružaju mogućnost različite prilagodljivosti, transformacija, konstruiranja, građenja, istraživanja, igre i učenja. Kako organizirati prostor, koliko centara smjestiti u jednu sobu, kako ih rasporediti da budu povezani po namjeni, da ne smetaju jedni drugima, kako ih opremiti s potrebnim materijalima, a da ih ne bude ni previše ni premalo... Sve to najviše ovisi o odgojitelju i njegovoj suradnji s drugim odgojiteljima i stručnim timom. Nadalje, ovakve promjene u organizaciji prostora, a time i u samim aktivnostima, omogućile bi odgojiteljima da više vremena posvete individualnom promatranju djece i njihovih akcija. Umjesto fokusa na nadzor i rješavanje disciplinskih problema, odgojitelji bi mogli pružiti podršku i poticaj u dječjem istraživanju i učenju. Šagud (2002) i Miljak (2009) ističu da stvaranje takvog okruženja ne podrazumijeva potpunu pasivnost odgojitelja u dječjim aktivnostima, no da bi njihovo uključivanje svakako trebalo biti odmjereno. To bi značilo da se odgojitelj uključuje u dječje aktivnosti tek onda kada procjeni da će svojim prisustvom dati poticaj za podizanje razine aktivnosti. Kada nije izravno uključen u dječje aktivnosti, odgojitelj bi trebao prakticirati pedagogiju slušanja koja se očituje u pažljivom slušanju i razumijevanju onoga što dijete priča, uključujući sadržaj, teme i način na koji izražava svoje misli i osjećaje (Jurčević Lozančić i Vujić, 2022). Prema tome, nema univerzalne teorije koja bi se samo trebala naučiti i primijeniti u praksi. Poticajno okruženje nastaje suradnjom, praktičnim iskustvom, eksperimentiranjem i u dijalogu s djecom, a senzibilizaciju za navedeno posebno treba osvještavati svaki odgojitelj u svom radu (Miljak, 2009).

Igra na otvorenom

Svaki dan, djeci bi se trebala omogućiti i igra na otvorenom prostoru. Otvoreni prostor obuhvaća više od samo dječjih igrališta, uključuje raznolike lokacije koje privlače djecu poput parkova, vrtova, šuma, jezera ili šetnji kroz susjedstvo. Mogućnosti koje pruža boravak u prirodi gotovo su neograničene i mogu se prilagoditi godišnjim dobima i interesima djece (Hansen i sur, 2006). Renz-Polster i Hüther (2017) objašnjavaju da ne bi trebala postojati dilema između igre u unutarnjem i igre u vanjskom prostoru ako nam je mjerilo za određivanje

vrsta aktivnosti dječji razvoj. Naime, isti autori nadalje tumače da razdvajanje između onoga što se smatra dobrim i onoga što se smatra prihvatljivim, ne prolazi između igre u prirodi i igre u sobi dnevnog boravka. Odlučujući će biti benefiti koje određena igra nudi za dječji razvoj. Odgojitelj si iz tog razloga treba dati odgovor na pitanje hoće li određena aktivnost koju je planirao odgovarati onome što dijete traži, odnosno hoće li to odgovarati razvojnem periodu u kojem se pojedino dijete nalazi. Renz-Polster i Hüther (2017) objašnjavaju da djeca nisu aktivna samo iz razloga zabave. Prema njihovom mišljenju, želje djece da budu samostalna i učinkovita predstavljaju ključni pokretač njihovog razvoja. Aktivnim istraživanjima svog okruženja, djeca stječu iskustva koja potiču razvoj njihovih sposobnosti i osjeta. Drugim riječima, njihova prirodna želja za autonomijom potiče ih na učenje. Isti autori upozoravaju da se poriv za aktivnim istraživanjem u prirodi javlja samo kada se dijete osjeća sigurno i prihvaćeno, što je bilo detaljnije razmatrano u ovom radu u kontekstu Eriksonove teorije psihosocijalnog razvoja. Vanjski prostor, za razliku od zatvorenog, nikada nije isti. Nije nužno da odgojitelj u njemu konstruira promjene.

Tamo mnoge aktivnosti ovise o vremenskim uvjetima. Važno pravilo u vezi toga je naša prilagodljivost koja se posebno očituje u potrebi za prikladnom odjećom. Potrebnu odgovarajuću odjeću i opremu kao i uvjete u kojima se izlazi u prirodu, potrebno je dogovoriti i iskomunicirati s roditeljima. Poželjno bi bilo da se odlazak u prirodu planira svaki dan u isto vrijeme kako bi se djeci omogućilo usvajanje rutine (Hansen i sur., 2006).

Kad se igraju na otvorenom prostoru, djeca pokazuju prirodnu radost i radoznalost. Ovdje djeca mogu stvarati iskustva na svim razvojnim područjima. Igra na otvorenom prostoru daje djeci mogućnost samoučinkovitosti i samoorganizacije koju autori Renz-Polster i Hüther (2017) nazivaju „osnovnim jedrima na putu djetinjstva“ (Renz-Polster i Hüther, 2017, str.16). Učinkovitost se razvija već od najranije dobi, a očituje se u želji za samostalnim djelovanjem i aktivnim sudjelovanjem u svijetu koji okružuje dijete. Takvo ponašanje može se uočiti već kod novorođenčeta u manipulativnim aktivnostima u kojima ono vrlo brzo shvaća koje pokrete treba izvesti kako bi došlo do željenog predmeta ili igračke. Samoorganizacija se počinje razvijati čim djeca počinju susretati drugu djecu. U današnje vrijeme, kada su samoinicijativne dječje grupe gotovo nestale, razvojna psihologija sve više naglašava neophodnost interakcije s djecom različite dobi i sposobnosti za optimalan dječji razvoj. Indijski znanstvenik, Sugata Mitra, proveo je 1999. godine eksperiment pod nazivom *Rupa u zidu* kojim je dokazao da je načelo samoorganizacije među djecom osnova za učinkovito učenje i u suvremenim uvjetima. Njegovi eksperimenti u području minimalno invazivnog obrazovanja vode do novog shvaćanja

učenja kojeg djeca zajednički oblikuju. U procesu takvog učenja ne postoji učitelj ili neki drugi pojedinac koji djeci prenosi svoje znanje, već se znanje izgrađuje u samoorganiziranoj grupi djece podijeljenoj u dvije podgrupe. U prvoj grupi nalaze se djeca koja isprobavaju, govore o onome što i kako rade te kako to ona razumiju. Iza takve djece, stoji druga grupa djece koja promatra, komentira i daje prijedloge koji su u većini slučajeva krivi. Ključna komponenta načela samoorganizacije je da se postava djece u prvim redovima mijenja. Ovisno o zadatku koji treba riješiti, ponekad su aktivnija mlađa, a ponekad starija djeca. U takvim grupama gdje djeca različitih razvojnih stadija razmjenjuju mišljenja, nastaju različiti poticaji za učenje od kojih profitiraju i mlađi i stariji. U grupama djece formiranim od različitih dobnih skupina, djeca zbog svojih različitih razvojnih stadija neprestano mijenjaju uloge u grupi čime stječu raznovrsna socijalna iskustva. Sukladno tome, zaključuje se da se djeca socijalnim vještinama ne mogu podučiti niti im se može usaditi jakost i samopouzdanje, već ih djeca moraju samostalno iskusiti (Renz-Polster i Hüther, 2017). U takvim dobnom mješovitim skupinama veliki profit ostvaruju i djeca s posebnim potrebama (Petrović-Sočo, 2007; Renz-Polster i Hüther, 2017). Otvoreni prostor, odnosno sama priroda, mjesto je gdje djeca mogu djelovati i gdje se mogu sama organizirati. Igra na otvorenom je ona vrsta igre koja djeci pruža mogućnost da ponekad pripadaju onima koji slušaju, a ponekad onima koje se sluša. U nekim slučajevima imaju priliku iskusiti kako je to primiti pomoć, da bi kasnije oni bili ti koji ju mogu pružiti drugima (Renz-Polster i Hüther, 2017). Dječja igrališta, u današnjem kontekstu odgojno-obrazovnih ustanova, najčešće su mjesta koja osiguravaju interakcije djece različitih dobnih skupina (Hansen i sur., 2006). Međutim, samo omogućavanje pristupa otvorenom prostoru nije dovoljno da bi se kod djece ostvarili razvojni ciljevi i benefiti. Suvremena istraživanja (Maynard i Waters, 2007; McClintic i Petty, 2015) ukazuju da je za kvalitetu boravka na otvorenome izuzetno važan, ako ne čak i najvažniji, način na koji stručnjaci u odgojno-obrazovnoj ustanovi gledaju na aktivnosti na otvorenome, kako ih osmišljavaju i kako ih na kraju realiziraju. Da bi igra na otvorenome doprinosila holističkom roazvoju djeteta ona treba biti poticajna i izazovna, a u tome će biti presudna uloga odgojitelja i njihovih stavova.

Moor (1997 prema Louv, 2015), kao stručnjak za dizajn okruženja za igru i učenje, naglašava da su mjesta u prirodi bitna za razvoj djeteta jer potiču sva osjetila i „integriraju neformalnu igru s formalnim učenjem“ (str. 86/87). Prema Mooreu, iskustva stečena u prirodi pomažu u izgradnji kognitivnih struktura nužnih za intelektualni razvoj te, pružajući djeci mogućnost slobodnog izražavanja u nestrukturiranom okruženju, potiču maštovitost.

Prvi teorijski rad u području „loose-parts“ napravio je Simon Nicholson definirajući ih kao slobodne i nedefinirane dijelove koji izrazito doprinose dječjoj kreativnosti. Sutton (2011, prema Khan i sur., 2021) „loose-parts“ opisuje kao bilo koje materijale koji su pomični, odnosno koji potiču pojedinca da od njih stvori neke nove konfiguracije koristeći pri tome samo jedan segment ili pridružujući više segmenata kako bi oblikovao cjelinu. Neill (2013, prema Khan i sur., 2021) takve materijale vidi kao materijale bez specifičnog uputstva u načinu njihovog korištenja od strane odrasle osobe ili proizvođača, on naglašava da je ključno kod njih to što način korištenja osmišljavaju i određuju sama djeca. Takvi se materijali mogu premještati, nositi, kombinirati, preuređivati, slagati, rastavljati i ponovno sastavljati na različite načine. Tipičan popis nedefiniranih dijelova za igru u prirodi može uključivati vodu, drveće, grmlje, cvijeće, travu, baru i mnoge druge (Khan i sur., 2021).

ACEI (Association for Childhood Education International, prema Khan, Bell i Wood, 2021) ističe da je od izrazite važnosti da se djeca svih dobnih skupina aktivno bave igrom. U suvremenom urbanom okruženju gdje su djeca izložena pritiscima odraslih da usvoje različite vještine i stiču znanja iz različitih područja, osiguravanje adekvatnog vremena za neometanu i slobodnu igru postaje imperativ za holistički razvoj djece. Što više prilika im se pruža za slobodno igranje, to će više prilike za razvoj dobiti i njihov kreativni kapacitet. Kreativnost u istraživačkom području psihologije počinje dobivati na značaju tek nakon 1990. godine, a danas je predmet intenzivnog proučavanja i analize. Iako zatvoreni prostori mogu poticati njezino razvijanje, priroda svojom raznolikošću kreativnost razvija i potiče znatno više. U definicijama kreativnosti ističe se važna uloga divergentnog mišljenja. Khan i sur. (2021) naglašavaju kako je takav pristup nepotpun te za definiranje pojma kreativnosti koriste definiciju Lubart-a i suradnika (prema Khan i sur., 2021). Njihov model u kreativnosti prepoznaje dva značajna procesa razmišljanja: divergentno i konvergentno. Divergentno mišljenje odnosi se na sposobnost pojedinca da predlaže ideje i odgovore kako bi riješio neki problem te ima kvantitativnu karakteristiku. Konvergentno razmišljanje odnosi se na sposobnost spajanja raznovrsnih ideja na inovativne i originalne načine te je povezano s kvalitetom samog koncepta (Khan i sur., 2021). „Loose-parts“ ili nestrukturirani dijelovi, ne utječu samo na kreativnost već pozitivno doprinose i ostalim područjima dječjeg razvoja. Korištenje pedagoški neoblikovanog i nestrukturiranog materijala omogućuje djeci stjecanje raznovrsnih iskustava zahvaljujući raznolikim vizualnim nijansama, teksturama te raznim mirisima i drugim senzornim svojstvima. Mnogi autori (Frost i sur., 2012; Khan i sur., 2021; Renz-Polster i Hüther, 2017) objašnjavaju da otvoreni prostori, odnosno sama priroda, pružaju

nebrojene poticaje za razvijanje senzornih iskustava te zaključuju da bez neposrednosti neće doći ni do osjetilne spoznaje. Istraživanja provedena u Švedskoj pokazala su da se djeca na strukturiranim igralištima igraju s puno prekida u aktivnostima, dok djeca na igralištima, koja posjeduju više prirodnih i nestrukturiranih materijala, imaju priliku nadograđivati svoje aktivnosti iz dana u dan produbljujući ih. U Danskoj je provedeno istraživanje koje je usporedilo dvije skupine djece: jednu iz tradicionalnog vrtića i drugu iz vrtića koji svoje aktivnosti temelji na boravku u prirodi. Rezultati su pokazali da su djeca iz vrtića u prirodi bila pažljivija, bolje su se koristila svojim tijelom i pokazivala su znatno veću sklonost u osmišljavanju vlastitih igara (Louv, 2015). Günter Beltzig, jedan od najtraženijih njemačkih arhitekata za dječja igrališta, u jednom intervjuu rekao je kako su odrasli ti koji trebaju igrališta, a ne djeca. Navedenu tvrdnju objasnio je činjenicom da je jednom dizajnirao igralište bez sprava poput ljuljačka, klackalica i tobogana te zaključio da su djeca bila oduševljena. Ali, objašnjava kako se isto nije dogodilo i s roditeljima, oni nisu prihvaćali igralište dizajnirano na taj način. Nadalje, otkriva kako je nakon njihovih prosvjeda na igralište dodao tražene sprave, ali da su se djeca i dalje zadržavala u drugim dijelovima igrališta koji nisu uključivali sprave. Konstatira kako su prosvjedi nakon toga prestali jer su roditelji bili zadovoljni iako se u dječjem ponašanju ništa nije promijenilo (Renz-Polster i Hüther, 2017). Roditeljska uloga u dječjoj igri pobliže će se sagledati u drugim dijelovima ovog rada. Isti autori nadalje ističu da djeca radije biraju prirodu, nego „napravljena igrališta“ zbog svoje intrinzične motivacije da budu učinkovita. Frost i sur. (2012) objašnjavaju kako dizajneri i inženjeri sve više standardiziraju opremu za igru i igrališta, čineći ih jednostavnima i urednima te s vrlo malim međusobnim razlikama.

Mnogi suvremeni istraživači objašnjavaju da potreba za boravkom na otvorenom proizlazi iz intrinzične potrebe za tjelesnom aktivnošću i igrom. Rajović (2017) ističe da su organizmi koji se ne kreću biljke. Biljke nemaju neurone i živčani sustav, što znači da je prisutnost živčanog sustava osobina živih bića koja kretanje koriste kako bi se mogli razvijati. Isti autor objašnjava da se u predškolskom razdoblju razvija više od 70% sinapsi, pri čemu posebno ističe prve tri godine života nazivajući ga kritičnim razdobljem za tipičan razvoj sposobnosti i formiranje obrazaca koji će utjecati na djetetove buduće aktivnosti. Suvremena istraživanja sve više ukazuju na nemogućnost izdvojenog razvoja sinapsi u mozgu vezano uz razvoj pojedine sposobnosti, posebice intelektualne. Neuroznanstvene studije pokazale su da igra potiče sinaptički rast, posebno u frontalnom korteksu, dijelu mozga koji je odgovoran za jedinstvene više mentalne funkcije kod ljudi (Sahlberg i Doyle, 2019). Ako o broju sinapsi

ovisi razvoj intelektualnih sposobnosti, ključno će biti poticajno okruženje koje stimulira razvoj neuronskih mreža (Frost i sur., 2012; Rajović, 2017; Sahlberg i Doyle, 2019). Takve aktivnosti uključuju rotaciju oko osi, skakanje, preskakivanje, provlačenje, puzanje, te boravak u prirodi. Dodatno, igre koje stimuliraju misaone procese, poput igara s pedagoški neoblikovanim materijalom koje su bile opisane ranije, od iznimne su važnosti i trebale bi biti redovito dostupne djeci. Odsutnost rane stimulacije za razvijanje potrebnih sinapsi može rezultirati nepotpunim razvijanjem pojedinih funkcija. Kroz interakciju s mozgom svi dijelovi tijela utječu na funkcionalnost moždanih regija i povezanost između živčanih stanica. Iako je izazovno precizno odrediti koja područja kore velikog mozga su odgovorna za specifične sposobnosti, jasno je da nedovoljna stimulacija određenih moždanih područja može rezultirati međusobnim ne povezivanjem tih regija (Rajović, 2017; Sahlberg i Doyle, 2019). Tau i Peterson (2010, prema Rajović, 2017) navode da su medicinska istraživanja pokazala kako je ukupni metabolizam mozga u četvrtoj i petoj godini života dvostruko veći nego kod odraslih osoba, a visok ostaje do desete godine života. Rajović (2017) smatra da je razdoblje do sedme godine života - razdoblje ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, ključno za formiranje neuronskih veza te ističe da poticajno okruženje igra ključnu ulogu u razvoju bioloških potencijala. Tijekom tog razdoblja, među neuronima se odvija dinamična borba za dominacijom koja rezultira stvaranjem novih veza između aktivnih neurona i formiranjem novih puteva za prijenos impulsa. Tako se između aktivnih neurona oblikuju složene mreže koje potiču daljnji razvoj. Važno je naglasiti da neuronske veze ne nastaju same od sebe. Za njihov razvoj neophodno je boraviti u okruženju koje potiče stalnu prilagodbu vlastitih misli, osjećaja i ponašanja na nove izazove. Isto tako, neuroni se neće razvijati u strogo kontroliranom okruženju niti ograničavajućim uvjetima. Za njihov razvoj ključan je osjećaj zadovoljstva zbog osobnog postignuća i napretka, što rezultira oslobađanjem posebnih neuroplastičnih tvari koje potiču jačanje i proširenje njihovih veza u mozgu. Ovdje se ponovno uočava izuzetna važnost podržavanja samoiniciranih aktivnosti jer samo ono što je istinski važno pojedincu - stimulira emocionalne centre koji zatim utječu na oslobađanje neuroplastične tvari (Renz-Polster i Hüther, 2017). S druge strane, neuroni koji nisu zaprimili podražaje ostaju neaktivni i s vremenom propadaju, a nekoristeni putevi se gube. Ako se pruži mogućnost stalnog propitivanja, usklađivanja i primjenjivanja različitih strategija u rješavanju problema, neuronske veze postaju sve čvršće te omogućuju brži i bolji prijenos određenih impulsa. Slijedom toga, ključno je osigurati djeci što je više moguće poticajno, raznoliko i bogato okruženje koje će omogućiti njihovo aktivno učenje (Frost i sur., 2012; Rajović, 2017; Sahlberg i Doyle, 2019). Takvo okruženje doprinijet će sve većem razvoju i umrežavanju sinapsi.

Nadalje, Rajović (prema Drobnjak, 2012) naglašava neraskidivu povezanost razvoja sinapsi s motoričkim razvojem. Taj odnos isti autor objašnjava na sljedeći način. Tjelesnim aktivnostima djeteta aktivira sve mišiće tijela, a mozak radi njihovu koordinaciju, što rezultira stvaranjem novih veza. Da bi se mozak mogao razvijati na opisani način, djeca često balansiraju u „graničnim ravnotežnim položajima“ koji se uočavaju u potrebi djece za hodanjem po raznim rubovima. Djeca prirodno i stalno procjenjuju svoje fizičke sposobnosti zahvaljujući urođenom osjećaju proprioceptije. Taj osjećaj manifestira se kroz receptore u mišićima, zglobovima i tetivama koji šalju tijelu povratne informacije o održavanju ravnoteže. Zbog toga malo djeteta instinktivno zna može li se popeti na stepenicu i hoće li se prema uzbrdici kretati na guzi ili puzeći (Miljak, 2015). Kada borave na otvorenom, djeca postaju svjesna svojih tjelesnih sposobnosti. Uče kako njihova tijela funkcioniraju u različitim prostorima, stječući pritom raznovrsna iskustva. Takvim aktivnostima djeca uočavaju razliku u tome kako je biti na vrhu penjalice, kako je ljuljati se ili kako je puzati kroz tunel (Hansen i sur., 2006). Isti autori naglašavaju važnost uloge otvorenog prostora za poticanje i omogućavanje motoričkog razvoja i napretka. Sloboda kretanja koju djeca imaju na otvorenom omogućuje im da trče, skaču, preskaču te tako razgibavaju svoja tijela. Oprema za dječje igralište trebala bi sadržavati i sprave koje bi djeci omogućile penjanje, razvijanje gornjih i donjih mišićnih ekstremiteta, održavanje ravnoteže, svladavanje koordinacije i druge razvojne sposobnosti. Prostor za penjanje može uključivati razne penjalice, užad, viseće gume, tobogane, ljuljačke, poligone s preprekama, drveća, tunele i mnoge druge koji potiču razvoj raznolikih sposobnosti kod djece. Ovaj prostor zahtijeva pozornost odgojitelja zbog eventualnih ozljeda. Otvoreni prostor jedinstvena je prilika za promicanje razvoja velikih mišića, ali i fine motorike. Aktivnostima poput kopanja u zemlji, igranja u pijesku, sakupljanja raznih kamenčića, lišća i drugih sitnih predmeta i prirodnina, djeca također poboljšavaju preciznost i spretnost svojih ruku (Hansen i sur., 2006).

Frost i sur. (2012) navode nekoliko ključnih koraka u procesu planiranja igrališta. Prvo, potrebno je izraditi prostorni plan igrališta te ga detaljno razraditi. Taj plan obuhvaća skicu predviđenih lokacija uključujući ogradu, okolne zgrade, pločnike, fiksnu opremu poput tobogana i ljuljački, izvore vode, skladišta, skloništa, moguće vrtove i ostale potencijalne sadržaje na igralištu. Isti autori ističu da je postavljanje fiksnih sprava na bilo koje mjesto na igralištu tradicionalni pristup planiranju igrališta. S druge strane, Keeler (2023) obrazlaže da fiksne sprave na igralištu imaju svoju efikasnost, međutim ključnim nedostatakom ističe njihovu statičnost i ograničenje na uvijek iste načine korištenja. Ipak, svakako bi se trebalo

promisliti u kojem dijelu igrališta će se sprave postaviti i iz kojih razloga. Frost i sur. (2012) u osmišljavanju igrališta naglašavaju važnost suradnje i koordinacije među različitim dionicima, uključujući odgojitelje, roditelje, stručne suradnike, specijaliste za igrališta, arhitekta i građevinske izvođače kako bi se osiguralo da se igralište optimalno prilagodi potrebama djece i zajednice. Nadalje, ističu važnost uključivanja same djece u planiranje i realiziranje prostora u kojem će boraviti. Isti autori definiraju kvalitetna igrališta kao ona koja nikada nisu konačno završena, već se neprestano mijenjaju i prilagođavaju različitim interesima i potrebama djece. Na taj način, igrališta kontinuirano donose nove izazove, inovacije i raznolikosti, osiguravajući da se djeci uvijek pruži ono što im je potrebno u datom trenutku. U drugom koraku potrebno je razmotriti sigurnost igrališta u skladu s nacionalnim sigurnosnim smjernicama (Frost i sur., 2012). Miljak (1996) objašnjava da je primarna odgovornost svih sudionika koji imaju utjecaj na rani odgoj i obrazovanje, stvoriti okruženje u kojem će opasnosti koje djeca ne mogu sama prepoznati ili kontrolirati biti eliminirane. Međutim, također ističe važnost omogućavanja primjerenog rizika u svladavanju izazova kako bi djeca imala priliku razvijati svoje vještine, razvojne sposobnosti te u konačnici formirati svoje samopouzdanje. Treći, ključni faktor u funkciji igrališta je podržavanje, poticanje i integriranje različitih oblika igre, kao i interakcije između djece i prirode te djece i korištenih materijala (Frost i sur., 2012). Frost i sur. (2012) zaključuju da pojedinci koji se bave odgojem i obrazovanjem djece rane i predškolske dobi trebaju biti profesionalci i educirani promatrači, oni koji poznaju samu prirodu igre i njezine razvojne faze kako bi djeci omogućili adekvatnu podršku i optimalan razvoj prema potrebama svakog djeteta ponaosob. Hansen i sur. (2006) ističu da se osmišljavanju vanjskih prostora treba posvetiti jednaka pažnja kao i osmišljavanju unutarnjih. Prema njihovim navodima, centri aktivnosti iz dnevnog boravka mogu se prenijeti i u vanjske prostore. Iako se ti centri mogu nazivati istim imenima, isti autori tvrde da djeca u njima razvijaju različite oblike igre, a Bilton (2010) zaključuje da unutarnji i vanjski prostor međusobno formiraju jednu integriranu cjelinu. Frost i sur. (2012) objašnjavaju da djeca u vanjskom prostoru imaju priliku sudjelovati u glasnijim i dinamičnijim aktivnostima koje su unutar zatvorenih prostora s razlogom ograničene. Ističu da, iako se mogu postaviti isti centri aktivnosti, djeca na otvorenom prostoru lakše mogu nadopuniti i produbiti svoje aktivnosti. Bilton (2010) naglašava kako je prvi i ključni korak u organizaciji boravka na otvorenom osvještavanje njihove podjednake važnosti u svijesti odgojitelja. Nestrukturirani i pedagoški neoblikovani materijali jedni su od najjednostavnijih, ali istovremeno i najkorisnijih alata za produblivanje igre i poticanje kreativnosti kod djece i u unutarnjem, ali posebice u vanjskom prostoru (Frost i sur., 2012; Keeler, 2023; Khan i sur., 2021). Keeler (2023) ističe da ne postoji određena vrsta

nestrukturiranog materijala koji bi se trebao ponuditi za igru, već gotovo svaki materijal može poslužiti svrsi. Ono što ipak ističe ključnim u odabiru materijala je odsutnost oštrih rubova i toksičnih materijala. Kao i kod svih aspekata koji okružuju djecu u odgojno-obrazovnim ustanovama, prilikom odabira nestrukturiranih materijala treba voditi računa o razvojnoj primjerenosti. Isti autor objašnjava kako se za poticanje razvijanja dječje igre na igralištu mogu naći materijali raznog otpada poput šper ploča, guma, penjačke užadi, dasaka, cjediljki, starih lonaca i tava, lopta raznih veličina, lijevaka, lopatica, pladnja, kantica, kantica za zalijevanje, grablja, kolica, cijevi, šipki, kolutova, drvenih štapova, sanduka, PVC cijevi, prometnih čunjeva i mnogih drugih koji se mogu sakupljati i u suradnji s roditeljima. Na igralištu se mogu naći i raznoliki prirodni materijali poput kamenčića, grana, češera, listova, žirova, pijeska, zemlje, vode, leda, grana, slame, panjeva, dijelova drveća i raznih drugih. Autor ističe kako djeca, uz podršku odgojitelja ili čak suradnju s roditeljima, imaju mogućnost sudjelovanja u sadnji različitih biljaka poput voćaka, borova, suncokreta, kukuruza i mnogih drugih. Kroz takav proces, djeca ne samo da uče o biljkama i rastu, već dobivaju i priliku koristiti različite dijelove biljaka u svojim aktivnostima. Također, kada voćke narastu i daju plodove, djeca ih mogu konzumirati ili pak samo promatrati njihov rast. Istodobno, borovi nakon nekog vremena, urode češerima koji djeci mogu poslužiti u određenim aktivnostima. Nadalje, igra se dodatno može potaknuti i ponekim strukturiranim igračkama poput lutkica, plastičnih životinja ili autića. Svaki prostor može biti ispunjen različitim materijalima koji mogu uključivati i prethodno navedene, a kakvi će oni biti ovisi o samoj zajednici i specifičnosti mjesta. Ključne komponente za uspješno korištenje nestrukturiranih materijala u igri su adekvatan prostor za pohranu i definirana pravila. Organizirani prostor za pohranu omogućuje kontinuiranu akumulaciju i raspodjelu materijala tijekom vremena, uz fleksibilnost otvaranja spremišta za djecu u skladu s njihovim potrebama. Dodatno, mogu se implementirati manji pohrambeni prostori na strateškim točkama igrališta, prilagođeni aktivnostima koje se provode na tim lokacijama. Primjerice, materijali za igru u pijesku mogu se smjestiti pokraj pješčanika, dok se materijali za igru s vodom mogu nalaziti uz izvor vode. Postoje raznoliki pristupi organizaciji prostora za pohranu, koji se mogu prilagoditi specifičnim potrebama grupa koje borave na igralištu (Keeler, 2023). Također, kao jedna od važnih stavki u korištenju nestrukturiranog materijala spominje se i definiranje pravila ponašanja u njihovom korištenju. Keeler (2023) ističe ključno načelo u postavljanju pravila za vrijeme korištenja nestrukturiranog materijala koje promovira poštivanje prema sebi, drugima i korištenim materijalima, naglašavajući pri tome mogućnost primjene tog pravila u različitim situacijama, ne samo u kontekstu korištenja nestrukturiranih materijala. Hansen i sur. (2001) preporučuju da se vanjski prostor, kao i

unutarnji, podijeli na centre aktivnosti. Tako igralište može uključivati prostor za penjanje, područja za kopanje i igru s vodom, pijeskom i blatom te prostora za vožnju. Isti autori preporučuju i kreiranje malog dječjeg vrta za sađenje biljaka i promatranje njihovog rasta, što potiče cjelokupno učenje tijekom cijele godine. Savjetuje se i organizacija mirnog prostora, po mogućnosti u sjeni, gdje bi se djeca mogla odmoriti. Takvi mirni prostori prema interesima djece mogu postati centar za istraživanje, likovne djelatnosti, obiteljsko-dramske aktivnosti, početno čitanje i pisanje i slično. Wilson (2004, prema Wilson, 2008) važnost oblikovanja vanjskog prostora identificira kroz pet različitih područja igara na otvorenom koje uključuju: zonu prirode, zonu avanture, zonu aktivnih igara, zonu tihe igre i zonu mirnog povlačenja. Te se zone također preklapaju s već ranije opisanim potrebnim izgledom dječjeg igrališta. Zona prirode obuhvaća prirodne elemente poput drveća, vode, grmlja i različitih biljaka te sadrži gomile zemlje za penjanje, područja za kopanje, pješčane jame, cvjetnjake i vrtove te raznoliki životinjski svijet koji se u prirodi nalazi, poput ptica, leptira, žaba, puževa, glista i sl. Kreativna igra u ovoj zoni često uključuje igru uloga (primjerice, pretvaranje u životinje, vrtlara ili istraživača) te eksperimentiranje s različitim materijalima, kao što je miješanje vode i pijeska. Zona avanture dizajnirana je za igru s bogatim mogućnostima izgradnje i uključuje različite građevinske alate i materijale poput drvenih paleta, starih guma i kamenja. Zona aktivnih igara pruža prostor za aktivnosti poput trčanja, skakanja, klizanja, vožnje vozila na kotačima te igre s loptom poput udaranja, bacanja, hvatanja, poskakivanja i kotrljanja. Tiha zona za igru obuhvaća simboličku igru poput igre trgovine, slikanje na otvorenom, crtanje kredom po pločniku te oblikovanje gline u različite oblike i figure, a umjesto stolova mogu se postaviti panjevi. Zona mirnog povlačenja predviđena je za djecu koja se požele osamiti te se može koristiti za čitanje i pričanje priča i ostalih mirnijih aktivnosti (Wilson, 2008).

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015) kreiran je na više dokumenata uključujući i Konvenciju o pravima djeteta (2001). Iako su se prilike za igru na otvorenom nekada smatrale uobičajenima i nisu se dovodile u pitanje, suvremeno društvo sve više ograničava djeci tu mogućnost. Oživljavanjem starih vrijednosti koje se nazivaju prirodnim pravima, Zavalloni (2009) je ponudio jedinstvenu perspektivu „Prirodnih prava djece“, koja nadmašuju prava opisana u Konvenciji o pravima djeteta.

Zavalloni (2009) utvrđuje sljedeća prava:

1. Pravo djece na slobodno vrijeme – u današnjem društvu gdje je sve isplanirano, razrađeno i digitalizirano i u kojem obitelji i odgojno-obrazovne ustanove planiraju

djeci većinu njihovog vremena, od iznimne je važnosti omogućiti djeci slobodno vrijeme koje nisu isplanirali odrasli.

2. Pravo djece na prljanje – djeci je potrebno omogućiti igru u kojoj postoji mogućnost prljanja, a koja uključuje igru s pijeskom, zemljom, travom, lišćem, vodom, kamenčićima i drugim prirodnim materijalima.
3. Pravo na miris – u suvremenom društvu, gdje sve miriši gotovo isto zbog mogućnosti dezinficiranja i pranja pa prirodni mirisi kao da i ne postoje, važno je djeci omogućiti izloženost različitim prirodnim mirisima poput mirisa zemlje nakon pljuska i mnogih drugih koje nam nudi bogatstvo prirode.
4. Pravo na dijalog – u svijetu u kojem su ljudi postali pasivni promatrači masovnog priopćavanja koje se ostvaruje putem oskudne jednosmjerne komunikacije, od izrazite je važnosti omogućiti djeci da slušaju i da imaju priliku govoriti te iznositi i argumentirati svoja stajališta kako bi postali odgovorni članovi zajednice.
5. Pravo na korištenje ruku – zbog širenja globalnog tržišta i industrije, djetinjstvo se sve više podvrgava komercijalizaciji, pri čemu su djeci dostupni gotovi proizvodi koji obično nisu popravljivi i ne potiču kreativno korištenje. Iz tog razloga, potrebno je osvijestiti pravo djece na korištenje svojih ruku. Djeci je potrebno omogućiti aktivnosti poput zabijanja čavla, turpijanja drva, rad glinom i mnoge druge kojima oni razvijaju manualne vještine, a posebno finu motoriku.
6. Pravo na dobar početak – u suvremenom društvu djeca su žrtve neželjenih posljedica tehnološkog razvoja i napretka iz kojeg autor naglašava pravo djece na cjelovite namirnice, čistu vodu i svjež zrak.
7. Pravo na ulicu – S obzirom na kontinuiranu urbanizaciju svih područja, djeca su spriječena u slobodnom boravku na otvorenom prostoru, što naglašava hitnu potrebu za promicanjem slobodne igre i kretanja na otvorenome.
8. Pravo na divljinu – zbog sve veće urbanizacije i umjetno stvorenih mjesta na kojima djeca žive ističe se važnost omogućavanja djeci konkretne prirode, one koju čovjek nije prilagođavao svojim htijenjima. Ovdje se posebno ističu aktivnosti poput gradnje skloništa u šumi, penjanja po drveću, igranja lovica, skrivača i sl.
9. Pravo na tišinu – tehnološki napredak i urbanizacija gotovo da je ljude otuđila od jednostavnih, prirodnih zvukova. Ovdje se ističe pravo djece na tiho oslušivanje prirodnih zvukova, poput pjeva ptica, puhanja vjetra, žuborenje vode ili pak samo slušanja tišine.

10. Pravo na nijanse – ovo pravo naglašava važnost omogućavanja pristupa širokom rasponu prirodnih boja i nijansi kako bi se kod djece potaknuo njihov kapacitet za opažanje i razlikovanje različitih varijacija i prijelaza.

Zavallonijeva prava na prirodu proizlaze ih mnogostrukih benefita koje djeca ostvaruju na svim razvojnim područjima za vrijeme boravka i tijekom aktivnosti provedenih u prirodi. Renz-Polster i Hüther (2017) objašnjavaju da je boravak u prirodi ključan za razvoj imunološkog sustava čija je glavna funkcija obrana organizma od mnogih uzročnika bolesti. Za razvijanje imunološkog sustava prije svega potrebni su stalni utjecaji i konkretna iskustva u prirodi kako bi organizam postao otporniji. Nadalje, za vrijeme tjelesnog napora koji se više ostvaruje na otvorenom, nego u zatvorenom prostoru, u mozak se izlučuje dopamin koji ima veliku ulogu u sposobnosti zapamćivanja. Isti autori navode kako se u vanjskim prostorima nalazi sunce koje ima puno veću ulogu u osiguravanju zdravlja nego što se to prije mislilo. Učinci su sunčeve svjetlosti na zdravlje mnogostruki. Ona doprinosi stvaranju vitamina D u koži koji je vrlo važan u izgradnji čvrstih kostiju. Također, sunčeva svjetlost utječe i na oslobađanje transmitera koji zatim doprinose jačanju imunološkog sustava. Osim na imunološki sustav, vitamin D, koji dolazi iz sunčeve svjetlosti u mozak, luči neurotransmitter dopamin koji ima utjecaj na osjećaj sreće i dobrog raspoloženja. Istraživači (prema Renz-Polster i Hüther, 2017; Sahlberg i Doyle, 2019) objašnjavaju da kratkovidnost nije uzrokovana samo prekomjernim igranjem igrice na računalo ili čitanjem. Ističu da prirodna svjetlost ima izuzetno važnu ulogu u rastu očne jabučice. Kod kratkovidne djece očna se jabučica izdužuje, što uzrokuje da slika, koju leća lomi, ne pada na pravo mjesto na mrežnici i postaje nejasna. Ovo izduživanje očne jabučice povezano je sa svjetlom pod kojim djeca provode vrijeme. Istraživači zaključuju da se očna jabučica počinje izduživati ako oko dobije manje od 2 do 3 sata prirodnog svjetla. Stručnjaci koji se bave istraživanjima u tom području ukazuju da se svakim satom koje djeca provedu vani, kratkovidnost smanjuje za otprilike dva posto. Nadalje, istraživanja su (prema Renz-Polster i Hüther, 2017) pokazala da djeca vani imaju manje problema s koncentracijom i ponašanjem i da od toga najviše profitiraju djeca s ADHD-om. Belknap i Hazler (2014) prenose zaključke istraživača koji su utvrdili da smanjenje slobodne igre na otvorenom značajno doprinosi pojavi anksioznosti, depresije i hiperaktivnosti kod djece.

U prirodnom okruženju postoje poznati dojmovi koji se ponavljaju, ali također se stalno pojavljuju oni novi i neobični. U takvom bogatom okruženju djeca ne pronalaze samo kontinuitet i sigurnost, već i stimulaciju koja potiče njihovu znatiželju. Brojna inozemna

istraživanja u području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja vežu boravak djece i igru u prirodi s njihovim cjelokupnim razvojem. Također, proučavaju kako uvođenje prirodnih materijala i prirodni dizajn vrtićkih dvorišta utječu na razvoj igre, ali i sam razvoj djece. Ta istraživanja pokazuju da djeca preferiraju boraviti u prirodnim okruženjima ili u dvorištima s puno prirodnih materijala, gdje istovremeno imaju više prilika i benefita za cjelokupni razvoj. U takvim okruženjima djeca imaju raznovrsnije poticaje za kretanje i učenje, kvalitetniju i dužu igru koja uključuje raznovrsniju socijalizaciju i komunikaciju među djecom te pokazuju veću koncentraciju tijekom igre, nego u tradicionalnim dvorišnim prostorima (Frost i sur., 2012; Katavić, 2019). Kanadska istraživanja javnog zdravstva donijela su rezultate analize benefita koje igra na otvorenom ima za dječji razvoj. Između ostalog, istaknuli su globalni problem sve učestalijeg sjedilačkog načina života kod djece koji dovodi do smanjenja motoričkih sposobnosti, što posljedično rezultira povećanom mogućnošću za razvoj brojnih bolesti poput srčanih oboljenja, dijabetesa tipa 2, određenih vrsta raka, kao i negativnih posljedica po mentalno zdravlje (Sahlberg i Doyle, 2019). Suprotno tome, na našem području važnost boravka djece na otvorenom, kao i istraživanja koja su s time povezana, tek počinju dobivati na značaju (Katavić, 2019).

Kao što je bilo prikazano u prethodnim dijelovima ovoga rada, igra ima suštinsku važnost za zdravlje i razvoj djece, bilo da se odvija u unutarnjim ili vanjskim prostorima. Djeca u svojim aktivnostima, osobito kada se nalaze u okruženjima s prirodnim elementima i pomičnim sadržajima, teže rizičnijim oblicima igre. Samim time dječja sklonost rizičnim igrama predstavlja svojevrsni izazov profesionalcima koji se bave ranim odgojem i obrazovanjem (Sandseter, 2009). Iz tog razloga, u sljedećim dijelovima ovoga rada razmotrit će se složenost rizika, definirat će se vrste rizične igre, benefiti koje ona nosi dječjem razvoju kao i neke od mogućih posljedica sprječavanja i ograničavanja takve igre.

Rizična igra

Svakim danom sve više raste rasprava o tome kako uskladiti sigurnost djece s njihovom razvojnom potrebom za izlaganjem različitim aktivnostima koje uključuju potencijalni rizik (Sandseter, 2007). Sama percepcija rizika razlikuje se od osobe do osobe, a ovisi o samom temperamentu osobe te osobnoj sklonosti u preuzimanju rizika (Puntam i sur., 2001; prema Sandseter, 2007), iskustvu, znanju, kulturi, dobi, osobnosti i može se mijenjati u različitim kontekstima i tijekom vremena (Zinn, 2016; Wyver i sur., 2010). Beck (2006; prema Cooke i sur., 2019) objašnjava da rizik nije uvijek realna činjenica, već društveno konstruirani fenomen koji se temelji na prethodno spomenutoj individualnoj percepciji rizika. Buchanan (1999, prema Wyver i sur., 2010) za kreiranje pretjerano sigurnog okruženja uvodi pojam „višak sigurnosti“, a koji obuhvaća pretjerane mjere sigurnosti koje odrasli poduzimaju kako bi se spriječila moguća ozljeda, bez obzira kolika ona bila i bez obzira na to ima li ta eventualna ozljeda trajne negativne posljedice. Nastavno na individualnu percepciju rizika, autori Kvalnes i Sandseter (2023) argumentiraju kako svaka rizična aktivnost sadrži nepoznanice koje doprinose osjećaju nesigurnosti pojedinca u vezi s ishodom. Wyver i sur. (2010) ističu da višak sigurnosti nije neizbježan aspekt modernog zapadnog društva te da ograničavanje slobode za dječju igru može imati negativne posljedice u svim područjima djetetovog razvoja. „Rizična igra“ u sebi objedinjuje dva proturječna pojma. Rizik se uglavnom odnosi na vjerojatnost negativnog ishoda u nekoj situaciji, dok se igra odnosi na temeljnu, dobrovoljnu i intrinzičnu aktivnost koja je važna sama po sebi te se usredotočuje na sam proces, a ne na krajnji ishod (Sando i sur., 2021). Jedno objašnjenje za takvo naizgled kontradiktorno ponašanje daje Zuckerman (2009; prema Sando i sur., 2021) koji kao razlog upuštanja u rizičnu igru navodi nagradu uzbudljivog iskustva i usvajanja vještina koje u konačnici nadmašuju negativne posljedice i izrazito doprinose samouvjerenju i samopoštovanju. Značajan element koji fizičko iskustvo čini rizičnim, Stephenson (2003) definira osjećajem ne kontrole nad situacijom zbog nečega što prije nije učinjeno. Za vrijeme rizične igre, najveći rizik je mogućnost fizičkog ozljeđivanja i osjećaj straha (Stephenson, 2003). Strah se smatra najmoćnijom silom koja potiče ljude na traženje rješenja. Definira se kao osjećaj koji nastaje kada se suočimo sa situacijama koje ugrožavaju naše zdravlje ili život. Heinrich Dickerhoff slikovito opisuje potrebu za strahom tvrdnjom da se životna hrabrost može razviti tek nakon što osjetimo strah, baš kao što se plivanje može naučiti samo u vodi (Renz-Polster i Hüther, 2017). Kvalnes i Sandseter (2023) objašnjavaju da je rješavanje određenih strahova u optimalno vrijeme od izuzetne važnosti jer ako se ne riješe pravovremeno te se nastave u adolescenciji i odrasloj

dobi, mogu rezultirati strahom i anksioznošću koji poslije ometaju normalno funkcioniranje. Rizična igra iz tog se razloga smatra prirodnim načinom smanjivanja straha od stvari ili pojava koje mogu nanijeti određenu štetu u kasnijim razdobljima života. Postupno istraživanje i suočavanje sa strahovima omogućuje njihovo prevladavanje što u konačnici rezultira njihovim nestajanjem. Na taj se način u okruženju postupno prepoznaje ono što je sigurno i ono što je opasno. Suprotno tome, ako se djeci ograniče rizične aktivnosti, odnosno ako odrasli stvore okruženja koja se u većini slučajeva doživljavaju kao sigurna samo iz njihove perspektive, djeca iz dosade započinju tražiti alternativna okruženja kako bi ipak zadovoljila svoje potrebe. To posljedično može rezultirati kreiranjem još nesigurnijih okruženja od strane djece (Kvalnes i Sandseter, 2023). Iz tog razloga okruženje u kojem borave djeca ne bi trebalo biti što je moguće sigurnije, već onoliko sigurno koliko je potrebno (Ubud-Höör deklaracija). Kvalnes i Sandseter (2023) zaključuju da se sigurnost automatski povećava kada su djeca sposobna savladati izazove u svojoj okolini.

Nepredvidljivost, kao jedna od ključnih karakteristika igre, stvara vezu s rizikom, što dovodi do različitih istraživanja kako djeca traže oblike igre koji uključuju određeni stupanj rizika. Iako se rizična igra može manifestirati na različite načine i na različitim mjestima unutar zatvorenih prostora, češće je povezana s aktivnostima na otvorenom ili u prirodi te nestrukturiranim i prirodnim sadržajima (Sandseter, 2009). Sandseter (2007) opisuje rizičnu igru kao dinamičnu i uzbuđujuću aktivnost koja se odvija u okruženju koje je fizički i emocionalno stimulativno i izazovno. Prema istoj autorici, rizična igra pruža priliku za učenje putem pogrešaka i negativnih iskustava, što se smatra neophodnim za spoznaju vlastitih sposobnosti i razvoj pozitivne osobnosti (Kvalnes i Sandseter, 2023). Autorica Sandseter (2007) kategorizira rizičnu igru u šest kategorija: igranje na velikim visinama, igranje velikom brzinom, igranje s opasnim alatima, igranje u blizini opasnih elemenata, gruba igra i igranje na područjima gdje djeca mogu nestati od nadzora odraslih. Igranje na velikim visinama opisuje se mogućnošću ozljeda uslijed pada, kao što su penjanje (u svim oblicima), skakanje s visina, vješanje i njihanje te balansiranje na velikim visinama. Igre velikim brzinama podrazumijevaju nekontroliranu brzinu koja može rezultirati sudarom s nečim ili nekim, poput vožnje biciklom velikom brzinom, sanjkanja, klizanja ili trčanja u nekontroliranoj brzini. Igra s opasnim alatima podrazumijeva korištenje noževa, čekića, čavala, užadi, pila ili drugih alata, a čije neprimjereno korištenje može rezultirati ozljedama. Igranje u blizini opasnih elemenata podrazumijeva mjesta gdje djeca mogu pasti u nešto ili s nečega. Grubu igru karakterizira mogućnost međusobnog ozljeđivanja djece, poput hrvačkih borbi, mačevanja štapovima, igra lova i sl. Igra

na mjestima gdje se djeca mogu izgubiti ili nestati obuhvaća situacije u kojima se djeca kreću izvan dometa nadzora odraslih, posebno tijekom istraživanja, kao što su primjerice šetnje u šumi. Kleppe i sur. (2017) na spomenute kategorije naknadno dodaju još dvije: igru s udaranjem i igru s indirektnim rizikom. Igru s udaranjem karakterizira udaranje u zid, ogradu ili neko drugo mjesto isključivo radi same igre, dok se indirektnim rizikom smatraju aktivnosti u kojima mlađa djeca promatraju starije prijatelje kako rade nešto zastrašujuće te istovremeno dijele uzbudljivo iskustvo koje je iz toga proizašlo. Takva indirektna iskustva najdjelotvornije se mogu postići u mješovitim skupinama djece, što se smatra izuzetno korisnim za njihov razvoj. U navedenim kategorijama rizične igre djeca traže i sudjeluju u aktivnostima koje su prilagođene njihovoj vlastitoj razini vještina, a istovremeno pružaju dobre prilike za stjecanje novih znanja i iskustva. Kvalnes i Sandseter (2023) ističu da kada djeca prirodno tijekom igre traže rizik, čine to na progresivan način. Drugim riječima, djeca se ne upuštaju tek tako u određeni rizik, već u velikoj mjeri razumiju vlastitu kompetenciju i obično prilagođavaju svoje aktivnosti kako bi odgovarale trenutnoj razini motoričkih vještina i samoj sposobnosti upravljanja rizikom koje su potrebne za svladavanje određenog izazova (Sandseter, 2009). Sudjelovanjem u rizičnoj igri, djeca se bave izazovnim, uzbudljivim i napetim fizičkim aktivnostima, istražujući granice tjelesne kontrole i prelaska u stanje izvan kontrole, kako bi prevladali strahove, nepoznatost i neizvjesnost, što ih u početku privlači tim aktivnostima (Stephenson, 2003). Također, prilike za propitivanje svojih steknutih vještina djeca traže na temelju propriocepcije, a zbog svoje intrinzične motivacije i unutarnje želje da budu učinkovita što je bilo objašnjeno u prethodnim dijelovima ovoga rada. Mnogi autori koji se bave istraživanjima u području rizične igre objašnjavaju da se djeca stupnjevito moraju rješavati svojih strahova što bi značilo da u određenim situacijama trebaju prilagoditi svoje strahove prethodno usvojenim vještinama. Primjerice, dijete će prvo skočiti s male visine, a potom će ići sve više i više kako bi ispitao svoje granice (Kvalnes i Sandseter, 2023; Renz-Polster i Hüther, 2017; Sandseter, 2007; Sandseter, 2009). Navedeno se poklapa i s Eriksonovom teorijom psihosocijalnog razvoja u kojoj je bilo objašnjeno da ishod jednog izazova može utjecati na izgled uspješnog rješavanja nadolazećih izazova s kojima se djeca susreću. Timm Gil (2007, prema MLO, 2017) iznosi nekoliko razloga zašto je važno da djeca imaju kontakt s rizikom već od ranog djetinjstva. Prije svega, smatra da izlaganje određenim rizicima pomaže djeci da nauče kako se nositi s njima. Ta teza podržava inicijative koje djeci pružaju praktične vještine za suočavanje s rizicima, poput plivanja ili učenja sigurnosti u prometu. S obzirom na to da djeca stalno traže neku vrstu rizika i pritom u tome uživaju, isti autor smatra da stvaranje izazovnog okruženja (poput skate parkova i sličnih okruženja) doprinosi sigurnijim uvjetima

za rizične aktivnosti nego da se djeca upuštaju u rizične situacije na ulicama ili drugim javnim mjestima. Uključivanje u aktivnosti koje nose određeni rizik tijekom djetinjstva može djeci donijeti i druge koristi, kao što su razvoj strategije za upravljanje rizikom i donošenje boljih odluka u rješavanju određenog problema. Suočavanje s rizikom i prevladavanje izazova pomaže djeci da postanu hrabrija, otpornija, samostalnija, poduzetnija i zadovoljnija životom. Kvalnes i Sandseter (2023) objašnjavaju da čovjek tijekom života mora proći kroz razvojne faze koje sadrže određenu razinu rizika. Oni ističu da se čovjek ne bi naučio hodati, trčati, plivati, voziti bicikl ili automobil da se u određenoj fazi svojega života nije odvažio na preuzimanje rizika kojeg u određenoj mjeri sadrži svaka od navedenih aktivnosti.

Istraživanje dječje igre u norveškim vrtićima, kako u unutarnjim prostorima tako i na otvorenom, pokazalo je da je rizična igra pozitivno povezana sa sudjelovanjem i angažmanom djece u igri. Također, rezultati su pokazali da je rizična igra imala pozitivnu korelaciju s dobrobiti. Djeca koja su se uključila u rizičnu igru bila su više fizički aktivna, pokazala su veću kreativnost i socijalnu interakciju u usporedbi s vršnjacima koji nisu imali priliku sudjelovati u takvoj vrsti igre. S druge strane, u istom istraživanju nije utvrđena povezanost između rizične igre i prijeloma, a što se često pretpostavlja kao posljedica igre na velikim visinama, dok se gruba igra nije povezala s agresivnim ponašanjem. Zaključno, u istraživanju nije pronađen dokaz da se veći broj ozbiljnih ozljeda dogodio u rizičnoj igri u usporedbi s drugim vrstama igre (Sando i sur., 2021). Rezultati recentnih istraživanja u području rizične igre pokazuju da uključivanje u rizične aktivnosti doprinosi većem uključivanju djece u fizičke aktivnosti u kojima dijete vježba i poboljšava niz motoričkih vještina te doprinosi razvoju mišićne snage i izdržljivosti. Kada dijete ima mogućnost istraživati i rješavati probleme putem pokušaja i pogrešaka, omogućuje mu se da uoči rezultate vlastitog napora i upornosti, što dodatno utječe na izgradnju pozitivne slike o sebi. Djeca koja se imaju priliku igrati na nestrukturiranim igralištima i u prirodi stječu bolju motoričku kontrolu te više koordinacijskih vještina u odnosu na onu djecu koja borave striktno na strukturiranim igralištima. Još jedan ključan čimbenik koji se povezuje s dobrobitima koje donosi uključivanje u rizičnu igru je sposobnost prostorne orijentacije. Istraživanja su pokazala da djeca koja redovito provode vrijeme u zahtjevnim i nepredvidivim prirodnim okruženjima imaju bolje prostorne orijentacijske sposobnosti u usporedbi s onima koji se uglavnom igraju na standardiziranim igralištima. Nadalje, sudjelovanje u igrama koje mogu postići velike brzine ključno je za razvijanje sposobnosti procjene brzine objekta, što je kasnije potrebno u stvarnim situacijama, poput sigurnog prelaska ceste (Kvalnes i Sandseter, 2023; Sandseter, 2007; 2009). Dodatno, stručnjaci u području

psihologije smatraju da sudjelovanje u rizičnoj igri može biti korisno za smanjenje anksioznosti jer pomaže djeci da se nose s neprilagođenim kognitivno-ponašajnim strategijama. Te nepoželjne strategije za rješavanje problema mogu uključivati izbjegavanje situacija koje se percipiraju kao prijetnja, neprilagođene obrambene mehanizme poput pesimističnog razmišljanja i neadekvatnog upravljanja stresnim situacijama, ne toleranciju na neizvjesnost koja se očituje u duboko usađenom strahu od nepoznatog te u konačnici krivo tumačenje fiziološke uzbuđenosti (strah od straha i pogrešno tumačenje tjelesnih signala poput povećanog otkucaja srca).

Igra u suvremenom društvu

Povećanje broja obitelji s oba zaposlena roditelja, privlačnost elektroničkih medija, strahovi od kriminala i nesigurnosti, nedostatak osjećaja pripadnosti zajednici, zabrinutost zbog zagađenja i raznih bolesti koje prenose insekti te sve učestalije alergije samo su neki od mnogih čimbenika koji negativno utječu na slobodnu igru djece. Smanjenje slobodne i nestrukturirane igre također je povezano sa sve većim sudjelovanjem djece u planiranim i strukturiranim aktivnostima, poput sporta, raznih tečajeva i posliješkolskog boravka u odgojno-obrazovnim institucijama (Kemple i sur., 2016). Iako urbani prostori obiluju različitim bogato strukturiranim izazovima koji zaokupljaju dječja osjetila i potiču potrošnju već gotovih proizvoda, oni nisu poticajni za aktivno učenje, istraživanje i eksperimentiranje, a što se smatra izuzetno važnim zbog holističke prirode dječjeg učenja i razvoja (Jurčević Lozančić i Vuić, 2022). Moderne zapadne zajednice sve više naglašavaju sigurnost djece rane i predškolske dobi, no taj pristup postaje problematičan jer se sve više pažnje posvećuje osiguravanju sigurnosti u svim područjima dječjeg života. Budući da se svakodnevno povećava potreba za institucionalnom skrbi, djeca provode većinu vremena u ustanovama gdje je igra, posebno na otvorenom, pod stalnim nadzorom odraslih (Sandseter, 2011). Kvalnes i Sandseter (2023) objašnjavaju da je zabrinutost za sigurnost postala dominantnija od zaštite dječjeg prava na igru. Također, sami svjedočimo znatnoj promjeni percepcije rizika u posljednjih nekoliko desetljeća, fokusirajući se pritom uglavnom na patološke scenarije, moguće bolesti i katastrofe. Isti autori tvrde da mediji svojim izvještavanjem o raznim nezgodama i nesrećama pridonose formiranju negativne percepcije rizika što posljedično dovodi do pogrešnog dojma da su ti incidenti učestaliji i opasniji nego što uistinu jesu. Nadalje, oni zaključuju da je broj eventualnih ozljeda vrlo lako pobrojiti i prikazati, dok su dobrobiti mnogih rizičnih iskustava vrlo teško dokazive zbog svoje ne materijalnosti. Suprotno od toga, Little (2010, prema Sandseter 2007) smatra da bi se rizik trebao sagledavati kao širok spektar postupaka i aktivnosti koji mogu rezultirati i pozitivnim i negativnim ishodom, a što ovisi o samom kontekstu situacije. Sigurnosne mjere koje se formiraju na temelju postavljenog javnog mnijenja od strane medija ograničavaju slobodnu igru djece rane i predškolske dobi te dovode do smanjenja prilika za spontanu igru pa se umjesto toga, kao alternativa, nude obogaćene strukturirane aktivnosti koje su još k tome često vođene od strane odraslih (Belknap i Hazler, 2014). Isti autori nadalje ističu zabrinutost mnogih istraživača dječjeg razvoja zbog neodgovarajuće pripreme djece za mnogobrojne izazove suvremenog svijeta. Oni smatraju da je u okruženju koje obiluje stalnim

promjenama, nesigurnošću i nepredvidivošću, ključno osigurati da ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja pruže adekvatnu pripremu za te izazove.

S obzirom na to da djeca većinu svog vremena provode u organiziranoj skrbi, što se primarno odnosi na redovni program u odgojno-obrazovnim institucijama (u Hrvatskoj je to do 10 sati dnevno prema Državnom pedagoškom standardu, 2008) i vrlo vjerojatni poslijepodnevni boravak u dodatnim oblicima skrbi, razumijevanje i odgovornost za osiguravanje vremena i prostora za igru koja zadovoljava sve dječje potrebe pada na institucije za odgoj i obrazovanje (Kemple i sur., 2016).

Kreiranje sigurnog okruženja

Istraživanja koja se odnose na nesreće na dječjim igralištima pokazala su da, unatoč primjeni specifičnih zakona o sigurnosti na tim prostorima, broj ozljeda nije pao u usporedbi s razdobljem prije donošenja tih zakona (Ball, 2002 prema Kvalnes i Sandseter, 2023). Ovaj rezultat može biti povezan s činjenicom, koja sugerira da djeca, čak i u okruženjima koja se čine sigurnima, nastoje pronaći izazovne aktivnosti kako bi zadovoljila svoje potrebe. S druge strane, istraživanja pokazuju da se u današnje vrijeme više ozljeda događa na strogo strukturiranim igralištima, nego na igralištima koja nude raznolike mogućnosti i sadrže nestrukturirane materijale kao i dodatne poticaje za produbljivanje aktivnosti. Navedena tvrdnja može se povezati sa stanjem *flowa*, odnosno mogućnosti udubljivanja u određenu aktivnost kada se djeci da prostor za samostalnu organizaciju igre. U *flow* stanju postoji veza između postojećih individualnih kompetencija pojedinca i izazova koje tek treba savladati. Kao što je već ranije navedeno u ovom radu, da bi se smanjila prekidanja tijekom aktivnosti i omogućila dublja angažiranost, potrebno je djeci pružiti nestrukturirane materijale koji će potaknuti razmišljanje, zaključivanje, istraživanje i eksperimentiranje. Za vrijeme takvih aktivnosti, djeca istovremeno razvijaju složenije socijalne interakcije u kojima imaju mogućnost iznositi i argumentirati svoja stajališta, ali istovremeno i uvažavati tuđa kako bi zajedno postigla željeni cilj. U tako planiranim aktivnostima, izbjegava se pojava dosade koja može proizaći iz izazova koji su prelagani. Djeca profitiraju u izazovnim aktivnostima i situacijama zbog razvoja samosvijesti o vlastitim vještinama i kompetencijama. Te aktivnosti doprinose njihovoj izgradnji samopouzdanja i visokog samopoštovanja (Sandseter, 2009). Nadalje, antistresne podloge koje su u zapadnim društvima postale standardni elementi igrališta za djecu, povezuju se s fenomenom kompenzacijskog rizika, što znači da se okolina čini sigurnijom zbog sigurnosnih mjera nego što zapravo jest. Istraživanja su pokazala da se ista

percepcija javlja kod djece i odraslih, što dalje utječe na njihovo iskrivljeno razumijevanje rizika (Kvalnes i Sandseter, 2023). S obzirom na to da djeca rane i predškolske dobi provode većinu svog vremena u odgojno-obrazovnim institucijama, autorica Sandseter (2009) smatra da odgojno-obrazovne ustanove imaju dužnost osigurati djeci suočavanje i svladavanje izazova u slobodnoj igri. Ipak, svjedoci smo potpuno drugačijih okolnosti u kojima je igra neprestano podcijenjena. Tehnološki napredak, prometna infrastruktura i urbanistički trendovi izmijenili su prirodno okruženje za igru djece. Istodobno, sve veća usmjerenost na sigurnost djece rezultirala je pažljivo konstruiranim igralištima koja ograničavaju izazove u ime sigurnosti (Kemple i sur., 2016). Ipak, u dijelu Europskih zemalja, u novije vrijeme, s igrališta se počinju uklanjati antistres podloge.

Prema članku 44. Državnog pedagoškog standarda za predškolski odgoj i naobrazbu (MZOS, 2008) vanjski prostori obuhvaćaju opće prostore i igrališta. Općim prostorima podrazumijevaju se prilazni putevi (pješački i kolni), parkirališta i gospodarska dvorišta. Kategorijom igrališta obuhvaćena su igrališta za djecu jaslične dobi, igrališta za djecu vrtićke dobi, prostori za poligon – vožnju, slobodne površine, spremišta za vanjska igrališta te sanitarni čvor koji je dostupan s igrališta. Članak 48. istog dokumenta pobliže opisuje izgled vanjskog prostora u kojem se navodi da „vanjski prostori namijenjeni djeci moraju biti ograđeni i sigurni za djecu te sadržavati zelene površine, osunčane i hladovite prostore za igru. Igrališta moraju imati površinu najmanje 15 m² po djetetu i biti odgovarajuće opremljena spravama primjerenim dobi djece, pitkom vodom i vodom za igru“. Također, u Državnom pedagoškom standardu predškolskog odgoja i naobrazbe (2008) definirani su kriteriji za didaktička sredstva i ostale resurse potrebne za provedbu redovitih i specijaliziranih programa. U skladu s tim kriterijima, didaktička sredstva i resursi moraju ispunjavati sve obrazovne i razvojne ciljeve postavljene u odgojno – obrazovnom procesu. Osnovni kriteriji za nabavu didaktičkog materijala uključuju razvojnu primjerenost, trajnost, jednostavnost uporabe, estetsku privlačnost i slične karakteristike. Također, navodi se da sva oprema treba odgovarati sigurnosnim standardima ili mora biti uklonjena. Da bi se povećala razina sigurnosti, proizvoda i procesa potrebno je poštivati propisane norme. Norme pružaju smjernice za postavljanje, nadzor, održavanje i korištenje opreme za igrališta, uključujući zahtjeve za osnovne informacije koje trebaju biti dostupne korisnicima putem pisanih natpisa. Te norme odnose se prvenstveno na proizvođače koji plasiraju svoje proizvode na tržište. Proizvođači nisu obavezni primjenjivati norme, ali u tom slučaju moraju dokazati da proizvod ispunjava bitne zahtjeve te da je siguran, snoseći pritom troškove pribavljanja potrebnih dokaza. Nakon postupka

ocjenjivanja izdaje se potvrda o akreditaciji koju dodjeljuje Hrvatska akreditacijska agencija. Za dječja igrališta smještena na površinama kojima upravljaju odgojno-obrazovne ustanove, odgovornost za sigurnost i ostale potrebe djece snose ravnatelji tih ustanova (Ministarstvo gospodarstva, 2015). Sve veće povećanje protokola za minimiziranje rizika, posebno u prilikama za unutarnju i vanjsku igru, može djelomično osigurati sigurnost djece, međutim dugoročno ima posljedice na fizičko i emocionalno blagostanje djece koja u takvim prostorima provode većinu svog dana (Wyver i sur., 2010 prema Rooijen i Jacobs, 2009). Little (2010, Wyver i sur., 2010) je u svom kvalitativnom istraživanju o ponašanju djece u riziku otkrila da su dokumenti koji reguliraju i informiraju praksu izvor napetosti između pedagoških uvjerenja praktičara i usklađenosti s propisima. S jedne strane nalaze se znanja praktičara koja im sugeriraju da je preuzimanje rizika važan aspekt razvoja i učenja djeteta, dok s druge strane preveliki naglasak na sigurnosti i zaštiti u propisima za kreiranje okruženja promiče ranjivost djece, podcjenjuje njihove sposobnosti te posljedično umanjuje stručnu procjenu praktičara i ograničava njihovu sposobnost prilagodbe odgojno-obrazovnog procesa. Nadalje, mnogi stručnjaci u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju, zajedno s istraživačima u tom području, naglašavaju važnost uključivanja stručnjaka, prvenstveno odgojitelja, u osmišljavanje prostora u kojima će boraviti djeca (Frost i sur., 2012). Međutim, sudionicima u gradnji igrališta prema Ministarstvu gospodarstva (2015) smatraju se: investitor (pravna ili fizička osoba u čije ime se gradi), projektant (fizička osoba koja prema posebnom zakonu ima pravo uporabe strukovnog naziva ovlaštenu arhitekt ili ovlaštenu inženjer), nadzorni inženjer (fizička osoba koja prema posebnom zakonu ima pravo uporabe strukovnog naziva ovlaštenu arhitekt ili ovlaštenu inženjer i provodi u ime investitora stručni nadzor građenja) i izvođač (osoba koja gradi ili izvodi pojedine radove na građevini).

Osim osiguravanja sigurnosti u svakom pogledu, prioritet koji se trenutno daje ranoj školicaciji i poticanju akademskih vještina, još je jedna prijetnja igri djece. Istraživanja ukazuju na sve veći naglasak na rano opismenjavanje i stjecanje specifičnih znanja kroz direktnu pedagošku intervenciju stručnjaka u sustavu ranog i predškolskog odgoja (Hewes, 2006). Renz-Polster i Hüther (2017) naglašavaju da iako su se roditelji i pedagoški djelatnici odmaknuli od autoritativnih normi prošlosti, „autoritativno usmjeravanje ustupilo je mjesto pedagoškom usmjeravanju“ (Renz-Polster i Hüther, 2017, str. 96). Takvim načinom postupanja, odrasli ograničavaju samoinicijativne aktivnosti djece u svim aspektima. Iako takvi pristupi mogu donijeti kratkoročne koristi, dugoročno gledano, istraživanja upozoravaju da ne donose značajne dugoročne benefite i mogu negativno utjecati na percepciju samog procesa

učenja. Suprotno tome, stručna literatura o dječjem razvoju jasno pokazuje da je igra ta koja potiče motorički, spoznajni, govorni, emocionalni i socijalni razvoj (Hewes, 2006). Za kvalitetnu igru iz tog razloga, bit će ključni sljedeći čimbenici: intrinzična motiviranost, prilika za samoinicijativne i samoorganizirane aktivnosti, osjećaji povezani s određenim djelovanjem, mogućnost upotrebe mašte te fokusiranje na sam proces igre umjesto na konačni rezultat (Sahlberg i Doyle, 2019). Hewes (2006) ističe da djeca za stvaranje takve igre trebaju vrijeme, prostor, materijale i podršku dobro informiranih roditelja te promišljenih i vještih odgojitelja.

Iako je zaštita djeteta prirodna reakcija roditelja, ako je pretjerana može donijeti negativne posljedice koje dugoročno teško mogu biti u najboljem interesu djeteta (Kvalnes i Sandseter, 2023). Gotovo da ne postoje istraživanja o utjecaju pretjerane zaštite djece u vrtićima, školama ili slobodnim aktivnostima, ali neka su se istraživanja bavila proučavanjem utjecaja prezaštitničkog roditeljstva. Prezaštitnički roditelji nazivaju se „helikopter roditeljima“ (Kvalnes i Sandseter, 2023, str. 52). Takav stil roditeljstva obuhvaća praksu u kojoj roditelji, u njihovoj najboljoj namjeri, pružaju kontinuiranu podršku svojoj djeci, ali s minimalnim prostorom za samostalno djelovanje. Roditelji koji „oblijeću“ nad djecom, od kuda potječe i sam naziv roditeljskog stila, ne dopuštaju djeci da čine pogreške i iz njih uče. Umjesto poticanja samostalnog razmišljanja i razvoja vještina za rješavanje problema, ovi roditelji preuzimaju kontrolu nad situacijama i rješavaju probleme umjesto djece. Glavna karakteristika helikopter roditeljstva je stalna briga roditelja da njihova djeca ne dožive neugodnosti ili neuspjehe te uklanjaju sve prepreke koje bi ih mogle dovesti do osjećaja tuge ili poraza. Shodno tome, cilj takvog stila roditeljstva je zaštita djeteta od negativnih ili štetnih iskustava. Iako je takvo ponašanje temeljeno na najboljoj namjeri roditelja, ono posljedično može imati višestruke teškoće u razvoju poput razvoja anksioznosti, depresije, niže razine samopouzdanja, smanjene sposobnosti za razvoj vještina koje su potrebne za suočavanje s nepredvidljivim situacijama te na kraju primjenom neprimjerenih strategija za rješavanje određenog problema. Odrastanje u takvom okruženju često rezultira sumnjom u vlastite sposobnosti i kompetencije, što može biti opravdano jer djeca nisu imala priliku razvijati i vježbati potrebne vještine (Kvalnes i Sandseter, 2023; Srivastav i Lal Mathur, 2021).

S obzirom na potrebe suvremenog društva djeca mogu doživjeti preveliku zaštitu i ograničenost u svojim aktivnostima u različitim kontekstima uključujući odgojitelje, roditelje, voditelje slobodnih aktivnosti, djedove i bake te druge koji pružaju bilo kakve usluge zbrinjavanja djece. Dakle, može se zaključiti da odrasli često imaju priliku postaviti ograničenja na ono što djeca smiju raditi pa je uloga odraslih ključna u igri djeteta (Wyver i

sur., 2010). Pocock (2001, prema Wyver i sur., 2010) ističe da su roditelji u zapadnim društvima često suočeni s izazovima u pružanju visokokvalitetne i stimulativne igre što je posljedica raznih poslovnih obaveza i sve veće užurbanosti života. U tome je posebno vidljiv manjak vremena za organiziranje igre na otvorenim prostorima. Kemple i sur. (2016) slijedom toga ističu da ključna uloga u osiguravanju prostora i vremena za kvalitetnu igru pripada institucijama za odgoj i obrazovanje. U narednim dijelovima ovog rada iz tog će se razloga sagledati odrednice NKRPOO-a (2015) i uloge koje odgojitelj ima kako bi podržao dječju igru.

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015) službeni je dokument koji sadrži temeljne vrijednosti odgoja i obrazovanja djece rane i predškolske dobi, određuje sve kurikularne sastavnice koje su bitne za organizaciju i provođenje, predstavlja osnovu za planiranje i organiziranje rada te je orijentiran na ključne kompetencije. Nacionalni kurikulum sadrži polazišta, vrijednosti, načela i ciljeve. Njegovi ciljevi proizašli su iz primjera iskustava kvalitetne prakse nekih hrvatskih vrtića, iz višegodišnjeg istraživanja i suradnje teoretičara i praktičara, iz djelovanja Centra za istraživanje djetinjstva, studija koje su objavljene u Europi i svijetu, ali i domaćih studija koje su ujedinjene u novoj, suvremenoj paradigmi djetinjstva. Sve navedeno Nacionalnom kurikulumu daje znanstvenu utemeljenost i praktičnu provedivost. Načela na kojima se temelji uključuju fleksibilnost odgojno-obrazovnog procesa, partnerstvo vrtića s roditeljima i širom zajednicom, osiguravanje kontinuiteta u odgoju i obrazovanju te otvorenost za kontinuirano učenje i spremnost na unapređivanje prakse.

Temeljne karakteristike Nacionalnog kurikulumu uključuju njegovu integriranost, razvojni pristup, humanističku orijentaciju te utemeljenost na konstruktivizmu i sukonstruktivizmu. Integriranost se uočava u napuštanju kontroliranih metoda poučavanja, pri čemu se dječje aktivnosti ne organiziraju prema pojedinačnim metodičkim područjima, već se u obzir uzima cjelokupni razvoj djeteta što odgovara suvremenim shvaćanjima dječjeg učenja. Razvojnim pristupom ističe se važnost odstupanja od strogo planiranih sadržaja, naglašavajući pri tome potrebu za planiranjem onoga što djeca mogu učiti, umjesto onoga što bi trebala raditi. Ovaj pristup posebno naglašava važnost praćenja i podržavanja trenutnih interesa i aktivnosti djece. Humanistička orijentacija Nacionalnog kurikulumu prepoznaje važnost autonomije i emancipacije djece u odgojno-obrazovnom procesu, dodatno naglašavajući potrebu za samoinicijativnim i samoorganiziranim aktivnostima koje odgojitelji trebaju poticati i podržavati. Također, ističe da djecu treba poticati na samoaktualizaciju, samoprocjenu, preuzimanje odgovornosti i prakticiranje odgovornog ponašanja. Utemeljenost na konstruktivizmu i sukonstruktivizmu naglašava izrazitu potrebu napuštanja prakse uprosjećivanja djece u kojoj se pretpostavlja da djeca iste kronološke dobi uče na jednak način te da imaju iste interese i predznanje. Umjesto toga, učenje se treba promatrati kao proces stvaranja, odnosno konstruiranja i sukonstruiranja znanja. U takvom pristupu znanje se shvaća kao konstrukcija osobe koja uči i ovisi o njezinu prethodnom iskustvu i drugim individualnim posebnostima. Takvim načinom potiče se propitivanje postojećeg i kreiranje novog znanja koje

se temelji na promišljanju, a ne memoriranju i repeticiji postojećeg, čime se otvara mogućnost za kreiranje novog znanja. Poseban naglasak stavlja se na aktivno stjecanje znanja otkrivanjem i istraživanjem gdje ključnu ulogu ima okruženje i potpora. Kompetencije koje se stječu u takvom okruženju su razvojne, procjenjuju se cjelovito i u kontekstu razvojnih mogućnosti. Dodatno, posebna se pažnja treba poklanjati razvoju samopoštovanja, samopouzdanja i pozitivne slike o sebi (NKRPOO, 2015), što odgovara ljudskim potrebama kojima se teži, a koje su bile opisane u prvim dijelovima ovoga rada. Vrijednosti koje se ostvaruju Nacionalnim kurikulumom uključuju znanje, humanizam i toleranciju, identitet, odgovornost, autonomiju i kreativnost. Nadalje, osiguravanje dobrobiti za dijete obuhvaća osiguravanje osobne, emocionalne i tjelesne te obrazovne i socijalne dobrobiti. S obzirom na to da Nacionalni kurikulum (2015) predstavlja osnovu za planiranje i organiziranje rada, važno je da je svaki odgojitelj upoznat s njegovim odrednicama te da ih primjenjuje i prilagođava kulturi i tradiciji okruženja ustanove u kojoj ostvaruje odgojno-obrazovni rad. U sljedećem dijelu rada pobliže će se sagledati uloge i važnosti odgojiteljevih perspektiva u podržavanju rizične igre, a koje su povezane s temeljnim odrednicama Nacionalnog kurikuluma.

Važnost odgojiteljeve uloge i perspektive

Okolina i podržavajući stavovi odraslih prema igri oblikuju kvalitetu iskustva igre za djecu te time neposredno imaju utjecaj na dječji razvoj (Hewes, 2006). Gledajući iz perspektive Bronfenbrennerove teorije koja je bila opisana u prvim dijelovima ovoga rada, roditelji i odgojno-obrazovne ustanove nalaze se u mikrosustavu, odnosno u kontekstu u kojem djeca stječu neposredna iskustva. Činjenica da većina djece suvremenog doba odrasta istodobno u obitelji i odgojno-obrazovnim ustanovama upućuje na potrebu njihove međusobne suradnje, a što su prepoznali i tvorcima javnih politika pa je jedno od temeljnih načela Nacionalnog kurikulumu i partnerstvo vrtića s roditeljima i širom zajednicom (Višnjić-Jevtić i Visković, 2018). Iste autorice objašnjavaju da takvim načinom društvo preko odgojno-obrazovnih institucija ima mogućnost izravnog utjecaja na oblikovanje temeljnih vrijednosti i očekivanih ishoda pojedinca te indirektno na obitelj, obiteljski odgoj i roditeljstvo. Iz tog razloga naglašava se potreba za suradnjom djelatnika vrtića i roditelja koja podrazumijeva izravnu, kvalitetnu, ohrabrujuću, nesmetanu i dvosmjernu komunikaciju sa skrbnicima djeteta u kojoj ključnu ulogu ima odgojitelj. Takva otvorena i podržavajuća komunikacija usmjerena je zajedničkom cilju, a to je cjeloviti razvoj djeteta (NKRPOO, 2015). Copeland i sur. (2009) proveli su istraživanje kojim su utvrdili kako je primarna tema razgovora između odgojitelja i roditelja, a koja se tiče boravljenja na otvorenim prostorima, potreba za prikladnom odjećom i uspostavljanje pravila za njezino donošenje. Istodobno, istraživanje je pokazalo da roditelji nisu dovoljno upoznati s razlozima za podržavanje igre na otvorenom kao ni s razvojnim dobrobitima koje ta vrsta igre ima za dijete. Nadalje, isti autori zaključuju da bi roditelji trebali biti bolje informirani o politici vrtića o samoj igri, igri na otvorenom koja i prednostima takve igre za dječji razvoj te smatraju kako bi se takvim pristupom dodatno potaknulo odgovarajuće odijevanje i pridržavanje dogovorenih pravila. Također, zaključuju da bi povećanje svijesti o potrebi za igrom na otvorenom moglo pozitivno utjecati na podršku roditelja u vezi iste. Kvalnes i Sandseter (2023) također ističu nedostatak roditeljskih poznavanja svakodnevnih aktivnosti djece u odgojno-obrazovnim ustanovama i važnosti koje te aktivnosti imaju za dječji razvoj kao jedan od ključnih razloga zaštitničkog stava roditelja i opiranja takvim aktivnostima. Nadalje, u tom kontekstu, odgojitelj ima ključnu ulogu posrednika između djece, roditelja i nacionalnih smjernica. Njegova uloga obuhvaća argumentiranje zahtjeva i postupaka na temelju stručnog znanja te može pozitivno utjecati na poticanje roditelja na dodatnu uključenost (Jayasuriya i sur., 2016). Višnjić-Jevtić (2018) stoga ističe važnost kompetentnosti

odgojitelja u poticanju i ostvarivanju suradnje. Da bi se mogla ostvarivati kvalitetna suradnja u cilju cjelovitog razvoja djeteta, odgojitelji trebaju posjedovati znanja o mogućim načinima suradnje, znanja o obiteljima, razumijeti prepreke koje otežavaju suradnju te osvještavati i razvijati organizacijske, suradničke i komunikacijske vještine koje se, zbog svoje složenosti, smatraju razvojnim procesima. Usvojena znanja o suradnji trebaju se kontinuirano provjeravati u praksi kako bi se razvile potrebne vještine, preispitale osobne uloge i unaprijedio osobni razvoj. Kompetentan odgojitelj shvaća da su roditelji različito motivirani i spremni na uključivanje i angažman, oblikovani svojim prethodnim iskustvima i osobnim kompetencijama te da nemaju svi roditelji iste sklonosti i stavove o suradnji i partnerstvu. Međutim, odgojitelj treba nastaviti razumijevati, poticati, omogućavati i razvijati partnerske odnose koji pridonose dječjem razvoju, a time posredno i kvaliteti roditeljstva (Višnjić-Jevtić, 2018). U NKRPOO (2015), načelo partnerstva s roditeljima ide korak dalje, pružajući roditeljima priliku za sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu, što odgojitelj potiče u skladu s individualnim mogućnostima roditelja. Primjerice, odgojitelji na razne načine mogu uključiti roditelje u stvaranje kvalitetnog okruženja za igru. Kreiranje okruženja u odgojno-obrazovnim institucijama, a u kojem djeca mogu učiti putem igre, nije jednostavan zadatak jer, prije svega, mora biti usklađeno s karakteristikama i psihološkim uvjetima dječjeg razvoja (Hansen i sur., 2006; Starc i sur., 2004). Osim toga, materijali ponuđeni djeci trebaju biti logično raspoređeni po centrima aktivnosti, prilagođeni razvojnim mogućnostima djece te im moraju biti vidljivi i stalno dostupni (Hansen i sur., 2006). Kada je kvalitetno okruženje za igru oformljeno, ključnu ulogu preuzima odgojitelj. Jones i Reynolds (1992, prema Hewes 2006) ističu da odgojitelji često imaju više poteškoća s neizravnim, nego s izravnim ulogama. Hewes (2006) tvrdi da djeca, uz adekvatnu količinu vremena i materijala, mogu razviti sposobnost samostalnog organiziranja i kreiranja igre. Stvaranje okruženja u kojem djeca imaju mogućnost samoiniciranih aktivnosti ne podrazumijeva nadzornu pasivnost odgojitelja, već zahtijeva uravnotežen i promišljen pristup njegovog uključivanja. To znači da odgojitelj intervenira u aktivnosti djece tek kada procijeni da će njegova prisutnost podići trenutnu aktivnost na višu razinu (Miljak, 2009; Šagud, 2002). Kada se uključivanje u dječje aktivnosti vješto izvodi, uključenost odraslih može rezultirati dužim i kompleksnijim epizodama igre. Također, potreba za izravnom ulogom odgojitelja uviđa se u trenutku kada dijete želi odustati zbog nedostatka znanja i vještina koje su potrebne za rješavanje određenog izazova. Postavljanjem izazovnih pitanja, odgojitelji potiču djecu na razmišljanje pomažući im takvim pristupom da razviju novo kognitivno razumijevanje (Hewes, 2006). Organiziranje i planiranje kvalitetnog prostorno-materijalnog okruženja proporcionalno je povezano s percepcijom odgojitelja o djeci i

njihovom razvoju. Kvalitetno okruženje potiče djecu na kvalitetnije aktivnosti i omogućava odgojitelju bolje promatranje i promjenu u percepciji djece kao aktivnih i kompetentnih pojedinaca (Vukašinović, 2016 prema Katavić, 2019). Mijenjanjem i dodavanjem materijala odgojitelj pred djecom stvara izazov i uvodi ih u zonu proksimalnog razvoja. Na taj se način potiče razvoj djetetovog samopoštovanja i samopouzdanja, što je ključno za uspješno prevladavanje budućih razvojnih izazova. Odgojitelj bi trebao promatrati djetetove greške kao odraz trenutnog stupnja razvoja, ali i kao priliku za učenje temeljeno na konkretnim i stvarnim iskustvima. Takvim pristupom, odgojitelj jasno pokazuje djetetu da je prihvatljivo pogriješiti i da greške može, u mjeri u kojoj je to moguće, samostalno ispraviti (Miljak, 2002). Ponašanje odgojitelja prema djeci često proizlazi iz njegovih prethodnih iskustava u odgoju unutar obitelji, institucija za odgoj i obrazovanje, kao i akademskog obrazovanja. Osim toga, odgojiteljevo ponašanje određeno je stručnim obrazovanjem, iskustvom, stavovima, uvjerenjima, pravilima kojih se pridržava i osobnim karakteristikama koje posjeduje. Svi ovi čimbenici zajedno oblikuju implicitnu pedagogiju odgojitelja, koja bitno oblikuje ne samo percepciju djeteta i djetinjstva kao procesa razvoja, već i njegove interakcije s djecom (Petrović-Sočo, 2007; 2009; Šagud, 2002). S obzirom na sve navedeno, kompetentan odgojitelj svakodnevno u svom radu primjenjuje refleksiju i samorefleksiju. Samorefleksija se očituje kao proces sustavnog i kontinuiranog praćenja, analiziranja i procjenjivanja vlastitog djelovanja. Šagud (2006) razlikuje dvije vrste refleksije: „refleksija u akciji“ i „refleksija na akciju“. Refleksija u akciji javlja se tijekom same aktivnosti kada odgojitelj mijenja svoje postupke bez prekidanja aktivnosti i tako gradi nove spoznaje dok se refleksijom na akciju smatra kritičko promišljanje svojih ili tuđih postupaka nakon završetka određene aktivnosti. Obje refleksije imaju zajednički cilj, a to je primjena teorije u praksi te njezino bolje razumijevanje, daljnje razvijanje i unaprjeđivanje.

S obzirom da dijete u svojim aktivnostima može imati više od jedne vrste igre istovremeno (Klarin, 2017), svaka vrsta igre, ovisno o samoj radnji, može uključivati i segmente rizične igre. Vanjski prostori često se povezuju s većim rizikom, slobodnim vremenom i opuštajućim aktivnostima nakon zahtjevnih kognitivnih zadataka koji su djetetu bili ponuđeni unutar zatvorenih prostora, a koji su prvenstveno usmjereni na spoznajni razvoj. Boravak na otvorenom uglavnom se odnosi na opuštajuće aktivnosti, dok se odgojno-obrazovni aspekt često zanemaruje (Rogulj, 2020). Ista autorica u svom kvalitativnom istraživanju zaključuje da djeca u igri na otvorenom doživljavaju odrasle prvenstveno kao osobe koje postavljaju ograničenja, dok ih rijetko vide kao suigrače. Česta izloženost zabranama

usmjerenim na stvaranje sigurnog okruženja za djecu može imati negativne posljedice. Takav pretjerani strah odraslih negativno utječe na razvoj pozitivne slike o sebi kod djece i na njihove mogućnosti samoaktualizacije u igri. Ograničavanjem prava djece na slobodnu igru, odrasli postaju ometajući faktori u perspektivi djece, umjesto da budu osobe kojima se mogu slobodno obratiti u svakom trenutku (Rogulj, 2020; Sandseter, 2007; 2009). Copeland i sur. (2009) proveli su istraživanje fizičke aktivnosti djece u ustanovama ranog i predškolskog odgoja, koristeći fokus grupe odgojitelja u Ohiou. Rezultati su pokazali da, iako odgojitelji podjednako prepoznaju dobrobiti i prepreke boravka na otvorenom, sebe doživljavaju kao ključne osobe koje odlučuju hoće li djeca boraviti na otvorenom, koliko vremena će provoditi vani, kada i kako će se igra odvijati, koje će materijale koristiti i na kojim dijelovima igrališta će se igrati. Budući da boravak djece na otvorenom i mogućnost upuštanja u rizične aktivnosti u potpunosti ovisi o uvjerenjima i stavovima njihovih odgojitelja, autori zaključuju da takva dinamika može rezultirati vrlo različitim iskustvima djece čak unutar istog vrtića. Slijedom toga, stavovi i uvjerenja odgojitelja o boravku na otvorenom direktno utječu na iskustvo djece u vrtiću. Ako odgojitelji nemaju pozitivno mišljenje o boravku na otvorenom, dječje iskustvo i razvoj neće se optimalno ostvarivati u tim aktivnostima (Stevanović, 2003 prema Katavić, 2019).

Prema Kvalnes i Sandseter (2023) odgojitelji se u promišljanju između omogućavanja ili ne omogućavanja rizične igre nalaze u etičkoj dilemi u kojoj ključnu ulogu može odraditi etička navigacija. Etička navigacija (Kvalnes i Sandseter, 2023) podrazumijeva metodu razmišljanja i pronalaženja odgovora na etičke dileme, odnosno situacije u kojima će se nešto od etičkih vrijednosti izgubiti, bez obzira na to što činimo. Konkretno u situaciji rizične igre, postoji dilema između potencijalnih ozljeda i propuštenih prilika za razvoj dječjih vještina. Odluka da se određena aktivnost zabrani kako bi se prevenirale eventualne ozljede može dovesti do ograničavanja prilika za razvijanje važnih vještina, bez obzira na to jesu li se ozljede stvarno dogodile ili ne. Takav način prevencije ima negativan utjecaj na motorički i emocionalni razvoj djeteta. Iz tog razloga, važno je pronaći ravnotežu između osiguravanja sigurnosti i poticanja dječjeg razvoja u situacijama koje uključuju određeni stupanj rizika (Kvalnes i Sandseter, 2023; Sandseter 2007; 2009; 2011). Prema Zakonu o predškolskom odgoju i obrazovanju (2013,2012), a u skladu s odredbama 24. članka, odgojno-obrazovni rad u dječjem vrtiću mogu provoditi osobe s odgovarajućom vrstom i razinom obrazovanja te utvrđenom zdravstvenom sposobnošću za obavljanje tih poslova. Kvalnes i Sandseter (2023) iz tog razloga, za uspješno rješavanje etičke dileme u kontekstu rizične igre, navode načelo javnosti. Prema tom principu, naglasak je u odgojiteljevoj spremnosti javne obrane vlastitih

odluka i pružanju argumenata relevantnim osobama. Također, isti autori navode da kada osobe koje posjeduju moć odluke (u ovom kontekstu odgojitelji) doživljavaju osjećaj srama ili nelagode iz perspektive vanjskih promatrača za vrijeme određenih postupaka, to ukazuje na etički upitne situacije. Iz tog razloga, isti autori zaključuju da će odgojiteljevo znanje upravljati njegovim djelovanjem. Odgojitelj će ravnotežu između osiguravanja sigurnosti i poticanja razvoja pronalaziti u poznavanju trenutnog razvojnog stupnja i mogućoj zoni proksimalnog razvoja svakog pojedinog djeteta.

Aktivnosti koje su u skladu sa stupnjem dječjeg razvoja, odgojitelj planira i oblikuje na temelju praćenja, promatranja i dokumentiranja dječjih aktivnosti. Osnovna namjena dobro dokumentiranog procesa je procjena dostignuća i kompetencija djece, daljnje planiranje mogućih aktivnosti te poticanje suradnje s roditeljima. Bilješke koje vodi odgojitelj trebaju biti isključivo opisi onoga što su djeca radila, a ne odgojiteljeve subjektivne procjene. Kompetentni odgojitelji svjesni su ograničenja bilo koje pojedinačne evaluacije te, kako bi prevladali ta ograničenja, koriste više vrsta procjena koje mogu uključivati razvojnu mapu djeteta, likovne radove, bilješke razgovora i dječjih teorija, fotografije, video i audio zapise pa čak i alate za ispitivanje i praćenje koje su sami osmislili. Da bi procjenjivanje bilo učinkovito, ono zahtijeva suradnju s obiteljima i drugim stručnjacima. Nadalje, tijekom svake procjene odgojitelj treba biti svjestan činjenice da svaka procjena utječe na motivaciju i samopoštovanje djece te ju iz tog razloga treba provoditi vrlo vješto i promišljeno. Odgovorna procjena uključuje objašnjenje alata procjene, upoznavanje s ciljevima procjene i njezinom usuglašenosti s kurikulumom. Da bi procjenjivanje imalo pozitivan učinak na krajnje ishode učenja, ono treba dati učinkovitu povratnu informaciju djeci, motivirati ih na aktivno učenje, uskladiti procjenu s aktivnostima djece i omogućiti djeci procjenu vlastitih aktivnosti. Također, dokumentiranje procesa omogućava odgojiteljima kvalitetniju samorefleksiju te im pomaže u osvještavanju vlastite implicitne pedagogije i radu na sebi, kao i svojim profesionalnim znanjima i vještinama (Ljubetić, 2009; NKRPOO, 2015; Slunjski, 2015). Slunjski (2003) objašnjava da za uspješan odgoj ne postoje opća pravila koje bi odgojitelj mogao primijeniti u svom radu. Ista autorica ističe nužnost sustavnog promišljanja odgojitelja o aspektima kao što su sveobuhvatan razvoj djeteta, efektivna komunikacija s djetetom, njegova kontinuirana prisutnost i pristupačnost te obnavljanje vlastitih energetske kapaciteta. Kvalnes i Sandseter (2023) posebno naglašavaju važnost kontinuirane refleksije, ističući da iskustvo samo po sebi ne stvara duboko razumijevanje i znanje. Stoga, kako bi se iz iskustva razvijalo znanje, ključno je nakon svake aktivnosti provesti analizu koja će identificirati uspjehe, ali i prilike za unapređenje. Takav

odgojitelj razvija se u skladu s Nacionalnim kurikulumom (2015) iz onoga koji zna u onoga koji uči, zajedno s djecom.

U posljednjim desetljećima, briga o djeci regulirana je državnim politikama koje nadziru sadržaj i ishode dječjeg razvoja, što je dovelo do uvođenja okvira i regulacija za igru, kako u zatvorenim tako i na otvorenim prostorima. Iako zakonodavni okviri mogu biti korisni za podršku profesionalnoj praksi i poboljšanje statusa rada u odgojno-obrazovnom sektoru, previše detaljni i rigidni okviri mogu potkopati profesionalnu autonomiju i prosudbu te povećati kontrolu i odgovornost. Kao rezultat toga, razumijevanje profesionalaca o vrijednosti dječje igre i učenja postaje manje važno, što može ograničiti individualni razvoj djece (Rooijen i Jacobs, 2009). Prema Bronfenbrennerovoj teoriji, državno zakonodavstvo pripada makrosustavu koji, iako nema izravan utjecaj na dijete, putem formiranja kurikuluma i organizacije ustanove indirektno utječe na dječji razvoj (Ljubetić, 2014). Kulturni faktori imaju ključnu ulogu u oblikovanju percepcije rizika, što posljedično utječe na formiranje sigurnosnih mjera i drugih regulacija. Određeni propisi potom značajno utječu na profesionalne stavove i ponašanja stručnjaka. S obzirom na sve složenije odgovornosti za odgoj i razvoj djece, dolazi do sve veće potrebe za profesionalizacijom radnika u odgojno-obrazovnim ustanovama (Rooijen i Jacobs, 2009). Nacionalni kurikulum (2015) u načelu otvorenosti za kontinuirano učenje i spremnosti na unapređivanje prakse ističe važnost osposobljavanja praktičara za aktivno promišljanje vlastite prakse, a zatim i kontinuirano istraživanje te unapređivanje kvalitete prakse na višim razinama. Trokut obrazovne politike sastoji se od politike na državnoj razini, prakse i istraživanja (Kovač, 2007). Ista autorica ističe kako je za djelotvorno donošenje određenih regulativa ključno osigurati ravnopravne pozicije svih sudionika u političkoj areni, počevši od istraživača i praktičara do kreatora politike na državnoj razini. Umjesto da budu isključivo implementatori obrazovnih politika, profesionalci u području odgoja i obrazovanja trebali bi postati aktivni promatrači i istraživači vlastite prakse. Na taj način mogu na primjeren i vjerodostojan način utjecati na kvalitetu zakona donesenih na državnoj razini. U Republici Hrvatskoj, ovaj način uključivanja praktičara u proces donošenja zakonskih regulativa omogućava se putem javnog savjetovanja, konkretno kroz aplikaciju eSavjetovanje, gdje se omogućuje komentiranje prijedloga zakona, a koje su vladajući dužni razmotriti.

Promatrajući složenost dječjeg razvoja i postignuća, posljedice institucionalizacije djetinjstva znatno su više povezane s kvalitetom odgojno-obrazovnog procesa nego s duljinom ili vrstom boravka djece u instituciji. Dakle, kvaliteta ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u institucijama ovisi istovremeno o brojnim čimbenicima. Ti čimbenici uključuju

razinu i kvalitetu obrazovanja odgojitelja, veličinu odgojne skupine, kvalitetu odnosa između odgojitelja i djece, demokratski pristup, usmjerenost na razvoj i učenje, kvalitetu okruženja u kojem dijete boravi, suradnju s roditeljima, osobine i stabilnost odgojitelja, komunikacijske vještine te angažman odgojitelja u profesionalnom razvoju i poboljšanju odgojno-obrazovnog procesa. Osim toga, kvaliteta institucionalnog odgoja i obrazovanja djece ovisi i o javnim obrazovnim politikama, ekonomskim uvjetima, globalnim trendovima i svjetonazorskom shvaćanju djetinjstva. Kvaliteta djetinjstva indikator je dugoročnih uspjeha pojedinca i društvene dobrobiti stoga je prilikom definiranja kvalitete odgojno-obrazovnog procesa važno uzeti u obzir sve navedene aspekte (Visković i Višnjić-Jevtić, 2019). Iako kultura ima veliki utjecaj na stavove o riziku, perspektiva rizične igre u norveškoj kulturi ukazuje nam kako prevelika sigurnost nije prirodna posljedica brige za djecu niti nužan ishod suvremenog zapadnog društva (Kvalnes i Sandseter, 2023).

Metodologija

Svrha istraživanja

Cilj ovog istraživanja je ispitati omogućuju li odgojitelji rizičnu igru u svom radu i, ako ne, što ih u tome sprječava. S obzirom na to da se rizične aktivnosti češće povezuju s igrama na otvorenom, istraživanje također ima za cilj identificirati sadržaje koji su u većoj mjeri dostupni djeci i mogućnosti koje im se pružaju tijekom tih igara za razvoj vještina u svim aspektima njihovog razvoja. Rezultati ovog istraživanja doprinijet će boljem razumijevanju prakse i njezinom eventualnom unaprjeđenju.

Uzorak ispitanika

U istraživanju je sudjelovalo 160 (N=160) djelatnika odgojno-obrazovnih ustanova.

Stupanj obrazovanja	SSS	VŠS	VSS
Postotak ispitanika	3,75%	60%	34,37%
	f=6	f=96	f=55

Tablica 1. Prikaz stupnja obrazovanja ispitanika

Također, u anketi je sudjelovalo 1,87% (f=3) ispitanika koji su bez odgovarajuće stručne kvalifikacije.

S obzirom na duljinu radnog iskustva s djecom u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja većina sudionika (81, 87%, f= 131) ima do 20 godina radnog iskustva. Pripravnici čine 8,75% (f=14) uzorka. Gotvo petina ispitanika (18,12%, f=29) ima od 21 do 41 godine radnog iskustva. Većina ispitanika radi u urbanoj sredini (63,75%, f=102), dok njih 36,25% (f=58) radi u ruralnim područjima.

Mjerni instrument

Za potrebe ovog istraživanja konstruiran je instrument temeljen na „The Tolerance to Risk in Play Scale“ (TRiPS) (Hill i Bundy, 2012) koja se koristi za ispitivanje tolerancije odraslih prema rizičnoj igri. U spomenutoj skali objedinjene su 32 čestice u kojima je autorica Sandseter (2007; 2009) identificirala i klasificirala aktivnosti za djecu od 3 do 13 godina te ih

objedinila u kategorije i subkategorije norveškog modela rizične igre. Upitnik se sastojao od 3 dijela. Prvio dio činila su pitanja o sociodemografskim karakteristikama ispitanika (stupanj obrazovanja, godine rada s djecom te sredina u kojoj se objekt nalazi). Drugi dio upitnika odnosio se na definiranje svakodnevnih prakse omogućavanja ili ne omogućavanja određenih rizičnih aktivnosti u neposrednom radu s djecom. U ovom dijelu ispitanici su odgovore vrednovali s „Da“ ili „Ne“. Treći dio sastojao se od tvrdnji prema kojima su ispitanici vrednovali svoj odgovor na Likertovoj ljestvici u sljedećim kategorijama: u potpunosti se ne slažem (1), ne slažem se (2), slažem se (3) i u potpunosti se slažem (4). Anketnim upitnikom istraživani su stavovi odgojitelja te se pretpostavlja da osobe s određenom razinom obrazovanja i stručnim znanjem trebaju imati jasne stavove o stručnim pitanjima. S obzirom da odgojitelj svojim opredjeljivanjem za određeni stav u vezi neke aktivnosti konkretno djeluje na okruženje djece (prostorno-materijalno, socio-pedagoško i vremensko) te indirektno ima utjecaj na njihov razvoj, u ovom istraživanju nije omogućeno zauzimanje stava „niti se slažem niti se ne slažem“. Dodatno, sudionicima je bilo postavljeno otvoreno pitanje „Što je za Vas rizična igra?“ koje nije bilo obavezno. Podaci su prikupljeni on line anketom koja je ispitanicima uručena putem interneta i društvenih mreža (Gmail, WhatsApp, Messenger, Viber). U prikupljanju iskaza koristila se metoda snježne grude – metoda uzorkovanja koja se temelji na ciljanome odabiru skupine ljudi koja zatim dijeli upitnik drugim osobama koje bi istraživač mogao ispitati. Kako bi se obuhvatilo što je moguće više ispitanika, zbog reprezentativnosti populacije odgojitelja u Republici Hrvatskoj, anketni upitnik bio je prosljeđen i u Facebook grupe „Odgojitelji predškolske djece“, „Odgojitelji i odgojitelji pripravnici“ te „Odgojitelji“ koje odgojiteljima služe za povezivanje te razmjenu informacija i iskustava. Prikupljanje podataka provedeno je u prvoj polovici 2024. godine. Važno je istaknuti kako je odabir on line anketnog upitnika ograničavajući faktor s obzirom da pretpostavlja određeni stupanj digitalnih kompetencija i pristup internetu.

Rezultati i rasprava

Djeci je potrebno svakodnevno osigurati mogućnost igre na otvorenom kako bi se zadovoljile sve njihove potrebe (Hansen i sur., 2006). U usporedbi s igrama u zatvorenim prostorima, aktivnosti na otvorenom češće su povezane s potencijalno rizičnim igrama u koje se djeca uključuju, iako se oblici rizične igre mogu pojaviti i unutar zatvorenih prostora (Sandseter, 2009). Značaj ovakvih aktivnosti za dječji razvoj više je puta istaknut u ovom radu,

što je potaknulo istraživanje uvjeta koje odgojno-obrazovne institucije pružaju djeci za sudjelovanje u ovim aktivnostima.

Prema dobivenim podacima u ovom istraživanju, 70% (f=112) ispitanika izjasnilo se da provodi između 5 i 7 sati tjedno u vanjskoj igri, što odgovara prosjeku od 1 do 1,5 sati dnevno. Nadalje, 16,2% (f=26) ispitanika navodi kako s djecom provodi 3 sata tjedno na otvorenom, dok 13,7% (f=22) ispitanika s djecom provodi manje od 2 sata tjedno u vanjskim aktivnostima. Rezultati istraživanja Višnjić-Jevtić i sur. (2023) pokazali su kako 47,5% (f=19) ispitanika s djecom u prosjeku provodi od 5 do 10 sati tjedno u igri na otvorenome, što se podudara s rezultatima ovog istraživanja. Dodatno, većina ispitanika (85%, f=34) izjasnila se kako vrijeme s djecom na otvorenome provodi uglavnom između doručka i ručka. S obzirom na rezultate, uočljiva je svijest odgojitelja o važnosti omogućavanja igre na otvorenim prostorima. Usmjerenost na dostupni sadržaj prilikom igre izrazito je važna jer samo pružanje pristupa otvorenom prostoru nije dovoljno za postizanje razvojnih ciljeva (Maynard i Waters, 2007; McClintic i Petty, 2015). Iz tog razloga, u sljedećim će se dijelovima razmotriti načini na koje odgojitelji pristupaju planiranju sadržaja za vrijeme tih aktivnosti.

Prema rezultatima istraživanja, 57,5% (f=92) ispitanika izjavilo je da se u vrtićkom dvorištu najčešće nalaze sprave, koje se uglavnom mogu koristiti uvijek na jednake načine, osobito ako se dodatno uvedu i pravila o njihovom korištenju. Prirodni elementi prisutni su u nešto manjoj mjeri (38,7%, f=62), dok je samo 3,7% (f=6) ispitanika navelo kako je na igralištu u većoj mjeri prisutan neoblikovani pedagoški materijal.

Iz analiza podataka može se pretpostaviti da se vrijeme koje djeca provode na otvorenom, uglavnom odnosi na slobodnu igru u okruženju koje se sastoji pretežno od postavljenih sprava i prirodnih elemenata poput drveća, grmlja i trave. Kada je riječ o kreiranju centara aktivnosti na vrtićkom igralištu, na jednake načine kao i u sobi dnevnog boravka, više od polovice ispitanika (68,1%, f=109) izjasnilo se da ne kreira centre mogućih aktivnosti. S obzirom da se 84,4% (f=135) ispitanika izjasnilo da imaju povjerenja u samoinicirane igre djece, evidentna je svijest odgojitelja o potrebi za takvim aktivnostima. Međutim, zbog pretežne zastupljenosti strukturiranih sprava na vrtićkim igralištima i minimalne prisutnosti nestrukturiranog materijala, dovodi se u pitanje sama kvaliteta tih aktivnosti. Prema prethodno navedenim podacima, djeca svakodnevno provode otprilike 1 do 1,5 sati u strukturiranim aktivnostima koje teže omogućuju ulazak u stanje *flowa*. Ovo stanje, okarakterizirano intenzivnom usredotočenošću djeteta na aktivnost, ključno je za produbljivanje i

nadopunjavanje igre. S obzirom na prevladavajuću strukturiranost ovih aktivnosti, postoji rizik od ograničavanja razvojnih mogućnosti koje proizlaze iz slobodne, samoorganizirane igre, a koja može nastati jedino u poticajnom okruženju. Takvom stimulativnom okruženju značajno doprinosi pedagoški neoblikovani materijal, koji je prema istraživanju minimalno zastupljen na vrtićkim igralištima. Nadalje, 98,1% (f=157) ispitanika izjasnilo se kako omogućuju djeci samostalan odabir igre, suigrača i prostora za igru. Usprkos rezultatu ankete, a s obzirom na veliki postotak neformljenosti centara aktivnosti na vrtićkom igralištu, upitno je na koje se načine omogućuje samostalan odabir prostora za igru. Budući da više od polovice (63,7%, f=102) ispitanika radi u urbanoj sredini, velika je vjerojatnost da se aktivnosti na otvorenom uglavnom odvijaju u vrtićkom dvorištu, ukoliko ga vrtić ima te je moguće da dvorište ograničava aktivnosti djece svojom veličinom. Navedeno, dodatno doprinosi potrebi za propitivanjem kvalitete sadržaja u kojima djeca provode svoje vrijeme. Osim igre na vrtićkim igralištima, boravak na otvorenome može se osigurati šetnjom kroz mjesto, igrom u obližnjoj šumi te na nekim drugim lokacijama koje odgojitelji uvide kao poticajne za postizanje postavljenih ciljeva (Hansen i sur., 2006). Takve aktivnosti donose dodatne izazove u samoj organizaciji rada te se ovim istraživanjem nisu obuhvatile.

Gotovo svi ispitanici (94,4%, f=151) izjasnili su se kako djeci omogućuju aktivnosti koje uključuju svladavanje izazova te se njih 96,3% (f=154) izjasnilo kako omogućuju djeci pokušaj samostalnog savladavanja prepreke prije njihove intervencije. S obzirom na veliku zastupljenost sprava na igralištu i na to da svaki deseti ispitanik (10%, f=16) kreira centre aktivnosti na otvorenome, upitna je uloga odgojitelja u stvaranju i omogućavanju izazova djeci. Također, potrebno je uzeti u obzir i različite individualne percepcije rizika. Dodatno, u analiziranim konkretnim situacijama, iako je bila napomenuta razvojna primjerenost, primjećuju se određena ograničenja. To je posebno primjetno u kontekstu omogućavanja penjanja na drveće, gdje se 66,9% (f=107) ispitanika izjasnilo da dozvoljavaju tu aktivnost, ali od toga 68,8% (f=110) ispitanika ističe kako ne omogućuju djeci penjanje do visine koju sami odrede. Iz navedenog izostaje jedna od važnijih dobrobiti rizične igre – samoprocjena. Navedena dobrobit ne manifestira se samo u području motoričkog razvoja, već djeluje na sva područja dječjeg razvoja (Kvalnes i Sandseter, 2023). Nadalje, tek se 41,9% (f=67) ispitanika izjasnilo da omogućuje djeci spuštanje niz tobogan stavljajući glavu naprijed prilikom spuštanja pa navedeno ukazuje na mogućnost stalnog korištenja sprava na iste načine. Skok s visine od 2 do 3 metra, uključujući pri tome razvojnu primjerenost, dozvoljava tek 13,8% (f=22) ispitanika. Vožnju biciklom nizbrdo omogućuje tek 43,8% (f=70) ispitanika, iako je

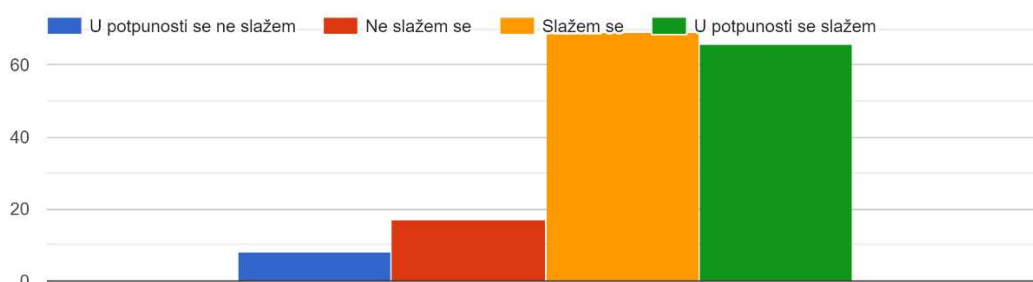
naglašena razvojna primjerenost. Više od polovice ispitanika (54,4%, f=87) izjasnilo se kako djeci ne omogućuju iskustva pri kojima su moguće manje nezgode. Nadalje, 70% (f=112) ispitanika izjasnilo se kako ne omogućuje djeci i igru bez nadzora, a suprotno tome njih 84,4% (f=135) smatra da ima povjerenja u samoinicirane igre djece. S obzirom na to da je jedna od glavnih karakteristika samoinicirane i rizične igre odsustvo stalnog nadzora, dovodi se u pitanje individualna percepcija rizika od strane odgojitelja. Takvi rezultati daju naslutiti minimalno dopušteni rizik i ograničavanje djece u razvijanju samoprocjene. Slijedom toga, prethodno prikazani rezultati sugeriraju da, iako dopuštaju minimalne rizike, odgojitelji su ipak ti koji nadziru, procjenjuju i kontroliraju razinu rizika u koje će se dijete upustiti. Aktivnosti u kojima postoji vrlo mala mogućnost neke vrste ozljede odgojitelji podržavaju u većoj mjeri pa tako 98,1% (f=157) ispitanika omogućuje djeci sudjelovanje u igri lovice te 84,4% (f=135) njih omogućuje igru u kojoj djeca procjenjuju svoju snagu upirući se i viseći. Suprotno tome, igre u kojima postoji veća mogućnost ozljede ispitanici manje podržavaju pa tako igru u kojoj se djeca bore palicama ili štapovima omogućuje tek 10,6% (f=17) ispitanika.

Kada je riječ o boravku na otvorenome u svim vremenskim uvjetima, 86,3% (f= 138) ispitanika izjavilo je kako omogućuju djeci boravak vani bez obzira na vremenske prilike. Iako su ovi rezultati izuzetno pozitivni u smislu poticanja dječjeg razvoja i promicanja raznovrsnih iskustava, upitno je kako svaki odgojitelj pojedinačno definira „vremenske uvjete koji nisu alarmantni“. Nadalje, u kontekstu rizične igre, ono što se smatra nepovoljnim uvjetima u našoj kulturi vjerojatno se razlikuje od „ne alarmantnih uvjeta“ u drugim, primjerice skandinavskim, zemljama.

U pitanjima koja su obuhvaćala potrebu za dječjom samoprocjenom u korištenju određenog alata, 61,3% (f=98) ispitanika izjasnilo se kako omogućuje djeci samostalno korištenje čekića i čavlića te njih 53,1% (f=85) omogućuje djeci rane i predškolske dobi korištenje noža kao alata. Nadalje, 55% (f=88) ispitanika tvrdi kako djeci omogućuje korištenje predmeta koji se mogu razbiti, poput tanjura i čaša. Suprotno ovim podacima, 54,4% (f=87) ispitanika izjasnilo se kako ne omogućuje iskustva u kojima su moguće čak i manje nezgode te postoji mogućnost da su ispitanici dali poželjne odgovore u ovim pitanjima unatoč anonimnosti ankete. Također, ostaje nejasno na koju vrstu noža su ispitanici mislili prilikom odgovaranja na postavljena pitanja.

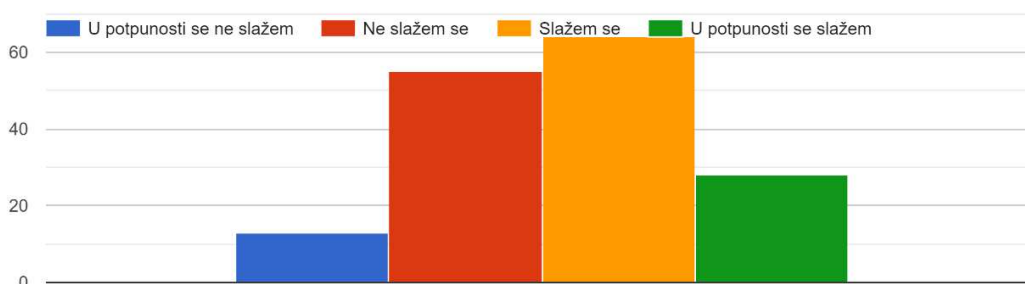
Kada je riječ o mogućem riziku u sobi dnevnog boravka, 58,1% (f=93) ispitanika iskazuje kako omogućuju djeci penjanje, primjerice na stolac kako bi se nešto dohvatilo ili penjanje preko naslona kauča.

U kontekstu poticanja senzorne integracije, 55% (f=88) ispitanika izjasnilo se kako omogućuje djeci hodanje bez obuće kada je to u skladu s vremenskim prilikama te njih 83,1% (f=133) omogućuje igru blatom.



Slika 1. Stavovi odgojitelja o organiziranju centara aktivnosti na igralištu.

Temeljem rezultata prikazanih na slici 1, uviđa se kako većina ispitanika (84,37%, f=135) smatra da bi se igralište trebalo organizirati u centre aktivnosti i opremiti raznolikim poticajima, dok se tek njih 15,62% (f=25) ne slaže s tom tvrdnjom. Navedeni podaci ukazuju na izazove u implementaciji teorija u praksu što može biti rezultat određenih mjera sigurnosti te potrebnih akreditacija o stvarima koje djeca koriste u svojoj igri. To dodatno smanjuje rizik, ali također utječe i na postupke odgojitelja. Slijedom toga, navedena ograničenost vidljiva je i u podatku prema kojem samo 31,9% (f=51) ispitanika sudjeluje u procesu osmišljavanja mogućih centara aktivnosti i poticaja na vrtićkom igralištu.



Slika 2. Stavovi odgojitelja o važnosti omogućavanja i igre bez stalnog nadzora.

Slika 2 prikazuje stavove ispitanika o važnosti omogućavanja djeci rane i predškolske dobi i igre bez stalnog nadzora. Iako 57,5% (f=92) ispitanika uviđa važnost igre bez nadzora odraslih, njih 42,5% (f=68) ne slaže se s navedenom tvrdnjom od čega se njih 8,12% (f=13) u potpunosti ne slaže. Takvi stavovi odgojitelja ukazuju na stalnu potrebu odgojitelja da vidi sve što djeca rade, što nužno ne predstavlja problem ako odgojitelj primjenjuje pedagogiju slušanja te procjenjuje trenutak kada će se izravno uključiti u aktivnost djece. Sudjelovanje odgojitelja u dječjim aktivnostima treba biti odmjereno, a to osigurava odgojiteljeva stručnost i kompetencije koje posjeduje. Odgojitelj se iz tog razloga aktivno uključuje u dječje aktivnosti samo kada procijeni da će svojom prisutnošću potaknuti nadogradnju trenutne razine aktivnosti (Miljak, 2009; Šagud, 2002).

Većina ispitanika smatra da je djeci važno omogućiti sudjelovanje u aktivnostima koje uključuju izazov za njih (96,25%, f=154), koje omogućuju samostalno procjenjivanje vlastitih motoričkih sposobnosti (95%, f=152), koje potiču razvoj senzorne integracije, motoričkih sposobnosti i percepcije (86,87%, f=139), koje omogućuju korištenje pravog alata i materijala (87,5%, f=140) te koje omogućuju provođenje boravka na zraku u svim vremenskim uvjetima (96,25%, f=154). Također, njih 93,75% (f=150) smatra kako je igra blatom važna za dječji razvoj, njih 93,12% (f=149) smatra da su igre na visini i penjanje važni kako bi djeca razvijala svoje motoričke sposobnosti, njih 93,75% (f=150) smatra kako je djeci važno omogućiti igre u kojima mogu procjenjivati svoju snagu, njih 96,87% (f=155) smatra kako je djeci važno omogućiti pokušaj samostalnog rješavanja motoričkog problema prije intervencije odrasle osobe te njih 97,5% (f=156) smatra kako je važno omogućiti djeci da samostalno biraju igru, suigrače i prostor za igru. Dodatno, 75% (f=120) ispitanika smatra da druge, strukturirane aktivnosti nisu važnije od slobodne, nestrukturirane igre za poticanje intelektualnog razvoja djece. Navedeni rezultati ukazuju na visoku svijest odgojitelja o važnosti samoiniciranih aktivnosti koje uključuju određeni stupanj rizika kako bi djeca razvijala svoje sposobnosti u svim područjima razvoja.

Tijekom boravka na igralištu 74,37% (f=119) ispitanika izjasnilo se kako paze na sigurnost djece, na poštivanje pravila u odnosu prema drugima i u odnosu na korištenje dostupnih materijala i rekvizita, njih 13,75% (f=22) izjasnilo se kako za vrijeme boravka na igralištu prate, dokumentiraju i potiču dječje aktivnosti, njih 2,5% (f=4) odgovorilo je kako vrijeme provedeno na igralištu koristi kao priliku za razmjenu važnih informacija s kolegicom o stvarima koje su se dogodile tijekom jutra, a njih 9,37% (f=15) dodalo je kategoriju u kojoj

navode da rade sve navedeno ovisno o danu i situacijama. Prema navedenim podacima evidentno je da je većina ispitanih odgojitelja za vrijeme igre na otvorenome prvenstveno usmjerena na sigurnost djece, dok su ostale aktivnosti zastupljene u manjoj mjeri.

U pitanju što ih sprječava u omogućavanju rizične igre bilo je ponuđeno sedam kategorija odgovora: strah za sigurnost i ozljede djece (45%, f=72), pritužbe roditelja na prljavu odjeću (3,12%, f=5), moguće obolijevanje zbog loših vremenskih uvjeta (1,25%, f=2), pritužbe roditelja na manje ozljede (11,25%, f=18), službena politika vrtića o sigurnoj igri (9,37%, f=15)), sve navedeno (13,75%, f=22) te ništa me ne sprječava (10%, f=16). Također, pružena je mogućnost da odgojitelji navedu dodatne razloge koji nisu bili obuhvaćeni ponuđenim opcijama. Navedenu opciju iskoristilo je 6,25% (f=10) ispitanika te su kao razloge naveli sljedeće:

Izjava 1 „Nemam prostor za komentar, ali smatram kako je rizična igra apsolutno važna za razvoj djece, ali isto tako broj djece premašuje sve notmalne uvjete pa tako i mjesta za rizičnu igru nažalost nema. Rizičnu igru u mom slučaju prepuštam roditeljima i savjetujem ju uvijek kao dobru i potrebnu“

Izjava 2 Nepisana pravila i utjecaj razmišljanja nekih kolegica: “Što ako se nešto desi? Bolje nemoj.”

Izjava 3 „Veličina vanjskog prostora i broj djece u skupini“

Izjava 4 „Pritužbe roditelja o odjeći, ozljedama, vremenu i inom te lelujava politika vrtića u skladu s trenutkom...“

Izjava 5 „Vrtić nema uvjeta za omogućavanje određenih izazovnih igara“

Izjava 6 „Strah za sigurnost i ozljede djece, kao i nedostatak materijala“

Izjava 7 „Komentari kolegica“

Izjava 8 „Ovisno što se definira pod pojmom izazova igra“

Izjava 9 „Manjak vanjskog prostora“

Izjava 10 „Pritužbe roditelja na prljavu odjeću, na ozljede, na potrganu odjeću.“

Vidljivo je da odgojitelji imaju visoku svijest o važnosti samoiniciranih aktivnosti koje uključuju određeni stupanj rizika kako bi djeca razvijala svoje sposobnosti u svim područjima razvoja. Međutim, primjećuju se i određeni ograničavajući čimbenici. Najveći postotak vezan

je uz sigurnost, što može proizaći iz kulturalnih razlika u percepciji rizika te rezultirati formuliranjem pravila koja su usmjerena na maksimiziranje sigurnosti. Prema tome, pravni postupci kojima odgojitelj podliježe u slučaju ozljede vjerojatno će imati određenu ulogu u izgradnji odgojiteljevog stava o primjenjivosti rizične igre (Kvalnes i Sandseter, 2023). Isti autori napominju da je normalna ljudska reakcija tražiti krivca nakon eventualne ozljede, ali ističu izuzetnu važnost preusmjeravanja pažnje s pronalaženja krivca na identificiranje uzroka koji su doprinijeli određenom događaju. Također, dodaju kako bi moralni sudovi u kontekstu rizične igre trebali biti usmjereni na ono nad čime ljudi imaju kontrolu, a ne obrnuto. Takvo postupanje smatraju izuzetno važnim zbog svih razvojnih koristi koje donosi upuštanje u aktivnosti s određenim rizikom, a koje prenaplašenim sigurnosnim pravilima ostaju ograničene. Iz tog razloga Miljak (2009) ističe kako je odgovornost svih djelatnika u odgojno-obrazovnoj ustanovi ukloniti opasnosti koje djeca ne mogu samostalno prepoznati ni procijeniti. Međutim, naglašava i važnost za omogućavanje preuzimanja odgovarajućeg rizika kako bi se djeci pružila prilika za suočavanje s izazovima koji rezultiraju razvijanjem vještina koje su esencijalne za rješavanje određenih problema. U ovom kontekstu naglašava se važnost odgojiteljevih znanja koja treba primijeniti kako bi, uzimajući u obzir razvojnu primjerenost, procijenio spremnost djeteta za određeni izazov (Starc i sur., 2004).

Rizičnu igri definiralo je tri četvrtine sudionika. Oni je opisuju kao aktivnost obilježenu opasnošću, agresivnošću i neprimjerenim ponašanjem, gdje sigurnost djece nije na prvom mjestu. Također, smatraju da takva igra predstavlja ozbiljan rizik s mogućnošću nastanka fizičkih ozljeda, kao i ugrožavanja zdravlja pa čak i života djeteta. Ispitanici naglašavaju važnost strogog nadzora odraslih kako bi se spriječile te aktivnosti i potencijalne ozljede koje one mogu uzrokovati. Neki od iskaza bili su:

- 1) „Istraživanje u prirodnim okolnostima, koje ponekad uključuju i neke potencijalne opasnosti.“
- 2) „Igra koja predstavlja opasnost, npr. prejako zaljuljavanje na ljuljačkama, silazak s klackalice bez najave...“
- 3) „Rizična igra ona koja ugrožava djetetovu sigurnost ili zdravlje i svu djecu koja se nalaze u takvoj igri s tim djetetom.“
- 4) „Igra na velikom terenu uz više skupina“

Sakupljeni odgovori u značajnoj mjeri ukazuju da se percepcija ispitanika o tome što je rizična igra razlikuje od pojma rizične igre, njenog značenja i važnosti za dječji razvoj

definirane od strane znanstvenika (primjerice Sandseter). To dovodi do pitanja mogu li ispitanici omogućiti preuzimanje rizika u odgojno-obrazovnim institucijama. Dublji uvidi u same aktivnosti mogu se dobiti samo primjenom kvalitativnih istraživanja, u kojima ponovno postoji mogućnost promjene ponašanja odgojitelja zbog prisutnosti istraživača u grupi.

Zaključak

Sve duži boravak djece u odgojno-obrazovnim institucijama, sve više roditeljskih obaveza te time posljedično planirane aktivnosti u koje se djeca uključuju i nakon redovnog programa u vrtiću, dovode do sve veće potrebe za propitivanjem kvalitete aktivnosti u koje su djeca uključena. Zabrinutost za kvalitetu aktivnosti dodatno pojačavaju i mjere ograničavanja dječje slobodne igre ako ona u sebi sadrži potencijalni rizik od povrede, a koje su sve prisutnije posljednjih nekoliko desetljeća. Iz tog razloga potreba za razumijevanjem dječje prirode učenja postaje sve intenzivnija. S obzirom na navedene koristi rizičnih aktivnosti za razvoj raznolikih sposobnosti, vještina i znanja u svim područjima dječjeg razvoja, a posebice samopouzdanja, samopoštovanja i pozitivne slike o sebi, ključno je kako odgojitelji razumiju i pristupaju dječjem suočavanju s rizicima. Odgojitelji se, uz roditelje, nalaze u okruženju u kojem djeca stječu neposredna iskustva. Iz tog razloga, stav odgojitelja imat će direktan utjecaj na mogućnosti djeteta u prostorno-materijalnom, socio-pedagoškom i vremenskom okruženju. Ovim istraživanjem, na uzorku od 160 odgojitelja iz Republike Hrvatske, utvrđeno je kako ispitanici smatraju da omogućuju djeci sudjelovanje u aktivnostima koje uključuju određenu vrstu izazova. Također, u anketnim pitanjima o stavovima odgojitelja uočljivo je da pokazuju visoku svijest o važnosti samoiniciranih aktivnosti koje uključuju određenu razinu rizika kako bi potaknuli razvoj dječjih sposobnosti u svim područjima razvoja. Međutim, njihovi postupci u kreiranju poticajnog okruženja i djelovanju u rizičnim aktivnostima u značajnim mjerama ukazuju na postavljanje određenih ograničenja. Navedena ograničenja u većoj mjeri proizlaze iz straha za sigurnost i ozljede djece. Nadalje, istraživanje je pokazalo kako se vrtićka igrališta u velikim mjerama sastoje od sprava i prirodnih elemenata, dok je neoblikovani pedagoški materijal minimalno zastupljen na vrtićkim igralištima. Takva mala zastupljenost neoblikovanih materijala praćena je podatkom koji ukazuje kako većina odgojitelja ne kreira moguće centre aktivnosti na vrtićkom igralištu. Iz tog razloga upitno je na koje načine ispitanici djeci omogućuju izazove. Suprotno tome, istraživanje je pokazalo kako ispitanici smatraju da bi se igralište trebalo organizirati u centre aktivnosti i opremiti raznolikim poticajima. Takvi rezultati mogu upućivati na ograničenja koja dolaze iz makrosustava, a koja imaju izravan utjecaj na odgojiteljeve stavove i njegova konkretna djelovanja, ali samim time i na dječji razvoj. Odgojiteljevo znanje povezano je s njegovim djelovanjem. U tom kontekstu, odgojitelj ima ključnu ulogu posrednika između djece, roditelja i nacionalnih smjernica. Njegova uloga obuhvaća argumentiranje zahtjeva i postupaka na temelju stručnog znanja te takvim pristupom

može utjecati na zagovaranje sigurnog okruženja u optimalnoj mjeri, umjesto maksimiziranja sigurnosti koja, ukoliko je pretjerana, ostavlja negativne posljedice na dječji razvoj koje se očituju i u kasnijim razdobljima života. Podaci otvorenih pitanja o rizičnoj igri dodatno ukazuju na važnost odgojiteljevih samorefleksija i kontinuiranog usavršavanja u cilju ostvarivanja cjelovitog razvoja djece. Priliku za bolju implementaciju teorija u praksu predstavljaju kompetencije i sposobnosti odgojitelja za promišljanje i istraživanje vlastite prakse te njezino kontinuirano unaprjeđivanje. Iako je poimanje rizika također i kulturno uvjetovano, perspektiva rizične igre u norveškoj kulturi ukazuje kompetentnim profesionalcima u području ranog odgoja i obrazovanja, ali i svim ostalim dionicima, kako prevelika sigurnost nije prirodna posljedica brige za djecu niti nužan ishod suvremenog zapadnog društva. Kvalitetu aktivnosti djece iz tog razloga osiguravat će dobro informirani roditelji te promišljeni i kompetentni odgojitelji koji se kontinuirano usavršavaju.

Literatura

- Bašić, J., Hudina, B., Koller-Trbović, N., Žižak, A. (2005). *Integralna metoda. Priručnik za odgajatelje i stručne suradnike u predškolskim ustanovama*. Alinea
- Belknap, E. i Hazler, R. (2014). *Empty Playgrounds and Anxious Children*. *Journal of Creativity in Mental Health*, 9 (2), 210-231.
- Bilton, H. (2010). *Outdoor learning in the early years: Management and innovation*. Routledge
- Budisavljević, T. (2015). *Kako oblikovanjem okruženja razvijati suvremeni kurikulum*. Dječji vrtić Limač
- Burgess, A., Alemanno, A., Zinn, J. O. (2016). *Handbook of Risk Studies*. Routledge
- Cooke, M., Wong, S., Press, F. (2019). *Towards a re-conceptualisation of risk in early childhood education*. Sage
- Copeland, K. A., Sherman, S. N., Kendeigh, C. A., Saelens, B. E., Kalkwarf, H. J. (2009). *Flip flops, dress clothes, and no coat: Clothing barriers to children's physical activity in child-care centers identified from a qualitative study*. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*
- Došen-Dobud, A. (2005). *Malo dijete – veliki istraživač*. Alinea
- Duran, M. (2001). *Dijete i igra*. Naklada Slap
- Drobnjak, A. (2012). *Stimulacija dječjeg mozga - video*. Golik, I. (2021) – bilješke s predavanja iz kolegija Metodika upoznavanja okoline 1 na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu
- Europska komisija, (2017). *MLO – moving and learning outside*. Erasmus + Programme of the European Union
- Frost, J. L., Wortham, S. C., Reifel, S. (2012). *Play and Child Development*. PEARSON
- Hansen, K. A., Kaufmann, R. K., Walsh, K. B. (2006). *Kurikulum za vrtiće. Razvojno-primjereni program za djecu od 3 do 6 godina*. Pučko otvoreno učilište Korak po korak
- Hewes, J. (2006). *Let the children play: Nature's Answer to Early Learning*. Canadian Council of Learning, Early Childhood Development Knowledge Centre
- Hill, A., Bundy, A. C. (2012). Reliability and validity of a new instrument to measure tolerance of everyday risk for children. *Child: care, health and development*, 40 (1), 68-76

- Hrvatski sabor. (2008). *Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe*. Nardone novine
- Jayasuriya, A., Williams, M., Edwards, T., Tandon, P. (2016). *Parents' Perceptions of Preschool Activities: Exploring Outdoor Play*. Early Education and Development
- Juul, J. (2009). *Život u obitelji: najvažnije vrijednosti u zajedničkom životu i odgoju djece*. Planetopija
- Jurčević Lozančić, A., Vuić, B. (2022). *Sjećanje na djetinjstvo*. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
- Katavić, P. (2019). *Organizacija i planiranje odgojitelja za boravak na otvorenom: akcijsko istraživanje*. PAPERS
- Keeler, R. (2023). *Outdoore Loose Parts List*.
- Kemple, K. M., Oh, J., Kenney, E., Smith-Bonahue, T. (2016). *The Power of Outdoor Play and Play in Natural Environments*.
- Khan, M., Bell, S., Wood, J. (2021). *Place, Pedagogy and Play*. Routledge
- Klarin, M. (2017). *Psihologija dječje igre*. Sveučilište u Zadru
- Kleppe, R., Melhuish, E., & Sandseter, E. B. H. (2017). *Identifying and characterizing risky play in the age one-to-three years* 25(3), 370–385. European Early Childhood
- Kovač, V. (2007). Pristupi analizi obrazovne politike. *Pedagogijska istraživanja*. 4 (2), 255-267.
- Kvalnes, Q., Sandseter, E.B.H. (2023). *Risky play. An Ethical Challenge*. Palgrave
- Louv, R. (2015). *Posljednje dijete u šumi. Očuvanje naše djece od poremećaja pomanjkanja prirode*. OSTVARENJE d.o.o.
- Ljubetić, M. (2009). *Vrtić po mjeri djeteta. Kako procjenjivati kvalitetu u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*. Školske novine d.d.
- Ljubetić, M. (2014). *Od suradnje do partnerstva obitelji, odgojno-obrazovne ustanove i zajednice*. ELEMENT
- Maleš, D. i Stričević, I. (1996). *Druženje djece i odraslih*. Školska knjiga
- Maleš, D. i Kušević, B. (2011). *Nova paradigma obiteljskog odgoja*. FF PRESS
- Malnar, A., Punčikar, S., Štefanec, A., Vujičić, L. (2012). *Poticajno okruženje: izazov za suradnju i istraživanje djece i odraslih*. Dječji vrtić Izvor

- Maynard, T., Waters, J. (2007). *Learning in the outdoor environment: a missed opportunity?* Early Years
- McClintic, S., Petty, K. (2015). *Exploring early childhood teachers' beliefs and practices about outdoor play.* Journal of Early Childhood Teacher Education
- Miljak, A. (1996). *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja.* Persona
- Miljak, A., Vujičić, L., (2002). *Vrtić u skladu s dječjom prirodom. Dječja kuća.* Predškolska ustanova Dječji vrtić i jaslice „Neven“
- Miljak, A. (2009). *Življenje djece u vrtiću. Novi pristupi u shvaćanju, istraživanju i organiziranju odgojno-obrazovnog procesa u dječjim vrtićima.* SM Naklada d.o.o.
- Miljak, A. (2015). *Razvojni kurikulum ranog odgoja. Priručnik za odgojitelje i stručni tim u vrtiću.* Mali profesor
- Ministarstvo gospodarstva. (2015). *Vodič o sigurnosti dječjih igrališta.*
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. (2015). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje.*
- Pintar, Ž. (2020). *Slika suvremenog odgojitelja u paradigmi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.* Metodčki ogleđi, 27 (2020) 2, 75–103.
- Petrović-Sočo, B. (2007). *Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje – holistički pristup.* Mali profesor
- Petrović-Sočo, B. (2009). *Mijenjanje konteksta i odgojne prakse dječjih vrtića. Akcijsko istraživanje s elementima etnografskog pristupa.* Mali profesor
- Rajović, R. (2017). *Kako igrom uspješno razvijati djetetov IQ.* Harfa d.o.o.
- Renz-Polster, H., Hüther, G. (2017). *Kako danas djeca rastu. Priroda kao prostor za razvoj.* NAKLADA SLAP
- Rooijen, M., Jacobs, G. (2019). *A professionalisation programme towards children's risk-taking in play in childcare contexts: moral friction on developing attitudes and collegial expectations.*
- Sahlberg, P., Doyle, W. (2019). *Let the children play.* OXFORD
- Sando, O. J., Kleppe, R., Sandseter, E. B. H. (2021). *Risky Play and Children's Well-Being, Involvement and Physical Activity* Springer
- Sandseter, E. B. H. (2007). *Categorising risky play-how can we identify risk-taking in children's play?* European Early Childhood Education Research Journal, 15(2), 237-252

- Sandseter, E. B. H. (2009). *Affordances for Risky Play in Preschool: The Importance of Features in the Play Environment*. *Early Childhood Education Journal*, 36(5), 439-446
- Sandseter, E. B. H. (2011). *Children's risky play in Early childhood Education and Care*. *ChildLinks. Children's Risky Play*, 3, 2-6
- Senge, P. M. (2003). *Peta disciplina – principi i praksa učeće organizacije*. Mozaik knjiga
- Sjöberg, L., Moen, B-E., Rundmo, T. (2004). *Explaining risk perception: An evaluation of the psychometric paradigm in risk perception research*.
- Slunjski, E. (2003). *Devet lica jednog odgajatelja/roditelja. Priručnik za odgajatelje i roditelje kako bi bolje razumijeli sebe i dijete*. Mali profesor
- Slunjski, E. (2008). *Dječji vrtić zajednica koja uči. Mjesto dijaloga, suradnje i zajedničkog učenja*. Spektar Media
- Slunjski, E. (2015). *Izvan okvira. Kvalitativni iskoraci u shvaćanju i oblikovanju predškolskog kurikuluma*. ELEMENT
- Srivastav, D., Lal Mathur, M. N. (2021). *Helicopter Parenting and Adolescent Development: From the Perspective of Mental Health*.
- Starc, B., Čudina Obradović, M., Pleša, A., Profaca, B., Letica, M. (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi. Priručnik za odgojitelje, roditelje i sve koji odgajaju djecu predškolske dobi*. Golden marketing – Tehnička knjiga
- Stephenson, A. (2003). *Physical Risk-taking: dangerous or endangered?* *Early Years*, 23 (1), 35-43
- Stevanović, M. i Stevanović, D. (2004). *Predškolsko dijete za budućnost*. Tonimir
- Sveučilište Hercegovina. (2020). *Putokazi. Obrazovanje na otvorenome iz perspektive predškolskog djeteta* *Sveučilište Hercegovina 2* (2020), 259-272
- Šagud, M. (2002). *Odgajatelj u dječjoj igri*. Školske novine
- UNICEF. (2001). *Konvencija o pravima djeteta*.
- Valjan Vukić, V. (2012). *Prostorno okruženje kao poticaj za razvoj i učenje djece predškolske dobi*. MAGISTRA IADERTINA
- Vasta, R., Haith, M. M., Miller, S. A. (1998). *Dječja psihologija*. Naklada Slap
- Vasta, R., Haith, M.M., Miller, S.A. (2000). *Dječja psihologija*. Naklada Slap

Visković, I., Višnjić-Jevtić, A. (2019). *Je li važnije putovati ili stići?* Alfa

Višnjić-Jevtić, A., Visković, I., Rogulj, E., Bogatić, K., Glavina, E. (2018). *Izazovi suradnje. Razvoj profesionalnih kompetencija odgojitelja za suradnju i partnerstvo s roditeljima.* ALFA d.d.

Višnjić-Jevtić, A., Rogulj, E., Golik, I. (2023). *Stavovi odgojitelja o igri na otvorenome.* Izlaganje na Međimurskim filološkim i pedagoškim danima

Zavalloni, G. (2009). *Prirodna prava djece. Djeca u Europi.*

Wilson, R. (2008). *Nature and young children: encouraging creative play and learning in natural environments.* Routledge

Wyver, S., Tranter, P., Naughton, G., Little, H., Sandseter, E.B.H., Bundy, A. (2010). *Ten Ways to Restrict Children`s Freedom to Play: the problem of surplus safety.* Contemporary Issues in Early Childhood

<https://www.internationalschoolgrounds.org/risk-declaration> Pristupljeno: 23.5.2024.

<https://www.zakon.hr/z/492/Zakon-o-pred%C5%A1kolskom-odgoju-i-obrazovanju>
Pristupljeno: 31.5.2024.

<http://struna.ihjj.hr/naziv/metoda-snjezne-grude/20469/>

Pristupljeno: 5.6.2024.

Prilozi i dodaci

PRILOG 1: PITANJA ZA ANKETU ODGOJITELJA

Veronika Škof

veronika.skof2001@gmail.com

Poštovane kolegice i kolege odgojitelji,

pred Vama se nalazi anketni upitnik koji se provodi u svrhu pisanja diplomskog rada pod nazivom „Uloga odgojitelja u podržavanju rizične igre djece rane i predškolske dobi“. Ljubazno Vas molim da izdvojite trenutak svog vremena kako biste podijelili svoja osobna iskustva iz svakodnevnog rada. Vaši odgovori u potpunosti su anonimni i koristit će se isključivo u svrhu pisanja diplomskog rada te Vas molim da na pitanja odgovorite što iskrenije. Za ispunjavanje će Vam trebati otprilike 10 minuta.

Ako imate dodatnih pitanja možete mi se obratiti na mail: veronika.skof2001@gmail.com

Srdačno se zahvaljujem na suradnji!

Veronika Škof, studentica Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu

1. Stupanj obrazovanja:
 - Srednja odgojiteljska
 - Preddiplomski studij ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja
 - Diplomski studij ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja
 - Nešto drugo: _____
2. Koliko godina radite s djecom (upišite punu godinu): _____
3. Objekt u kojem radite nalazi se u:
 - Urbanoj sredini
 - Ruralnoj sredini
4. Koliko vremena tjedno provodite sa svojom grupom u igri na zraku?
 - 5 sati
 - 3 sata
 - Manje od 2 sata
 - više od 7 sati
5. U vrtićkom se dvorištu u većoj mjeri nalaze:
 - Sprave

- Neoblikovani pedagoški materijal
 - Prirodni elementi- drveće, grmlje, trava....
6. Na koji način planirate boravak na zraku?
 - Slobodna igra djece na postavljenim spravama
 - Slobodna igra djece
 - Kreiram i osmišljam centre mogućih aktivnosti kao i u sobi dnevnog boravka
 7. Što je za Vas rizična igra? _____ (otvoreno pitanje, neobavezno)
 8. Na vrtićkom igralištu osmišljam centre i poticaje za moguće aktivnosti jednako kao i u sobi dnevnog boravka. DA/NE
 9. Djeci rane i predškolske dobi omogućujem sudjelovanje u aktivnostima koje uključuju izazov za njih. DA/NE
 10. Djeci rane i predškolske dobi omogućujem igru bez nadzora. DA/NE
 11. Djeci rane i predškolske dobi, kada je to razvojno primjereno, omogućujem skok s visine 2-3 metra. DA/NE
 12. Djeci rane i predškolske dobi omogućujem sudjelovanje u igri lovice. DA/NE
 13. Djeci rane i predškolske dobi, kada je to razvojno primjereno, omogućujem spuštanje niz padinu/tobogan tako da mu je glava naprijed prilikom spuštanja. DA/NE
 14. Djetetu rane i predškolske dobi omogućujem nastavak igre i kad je prilikom iste zadobilo par ogrebotina. DA/NE
 15. Djeci rane i predškolske dobi, kada je to razvojno primjereno, omogućujem samostalno korištenje čekića i čavlića. DA/NE
 16. Djeci rane i predškolske dobi omogućujem penjanje u sobi dnevnog boravka (npr.penjanje na stolac kako bi se nešto dohvatilo, penjanje preko naslona kauča). DA/NE
 17. Djeci rane i predškolske dobi omogućujem penjanje na drvo kada je to razvojno primjereno. DA/NE
 18. Kada je razvojno primjereno, djetetu rane i predškolske dobi omogućujem penjanje na drvo do visine koju ono samo odredi. DA/NE
 19. Djeci rane i predškolske dobi omogućujem sudjelovanje u igri u kojoj se bore palicama ili štapovima. DA/NE
 20. Ako je to djeci zabavno, djeci rane i predškolske dobi omogućujem iskustva pri kojima su moguće manje nezgode. DA/NE
 21. Djeci rane i predškolske dobi omogućujem igru u kojoj djeca procjenjuju svoju snagu (npr.višenje, upiranje). DA/NE
 22. Djeci rane i predškolske dobi omogućujem da sami pokušaju svladati prepreku prije nego li interveniram. DA/NE
 23. Djetetu rane i predškolske dobi omogućujem vožnju biciklom niz brežuljak kada je to razvojno primjereno. DA/NE
 24. Imam povjerenja u izbore djece rane i predškolske dobi vezano uz njihovu samoiniciranu igru. DA/NE
 25. Kada je razvojno primjereno omogućujem djeci rane i predškolske dobi korištenje noža kao alata. DA/NE

26. Djetetu rane i predškolske dobi omogućio/la bih hodanje po srušenom drvetu koje je iznad tla. DA/NE
27. Omogućujem djeci rane i predškolske dobi igru blatom. DA/NE
28. Omogućio/la bih djeci rane i predškolske dobi igru s domaćim životinjama. DA/NE
29. Omogućujem djeci rane i predškolske dobi da vani hodaju bosa kad je to u skladu s vremenom. DA/NE
30. Omogućujem djeci rane i predškolske dobi da sama biraju igru, suigrače i prostor za igru. DA/NE
31. Kada je razvojno primjereno dopuštam djeci rane i predškolske dobi igru na otvorenom s neoblikovanim materijalom poput raznih izrezanih oblika šper ploča, limova, cijevi, drvenih dasaka, kamenja, drvenih greda, panjeva i grana. DA/NE
32. Omogućujem djeci rane i predškolske dobi igru i korištenje predmeta koji se mogu razbiti, poput tanjura i čaša. DA/NE
33. Omogućujem djeci rane i predškolske dobi boravak na zraku u svim vremenskim uvjetima koja nisu alarmantna. DA/NE
34. Prostor vrtićkog igrališta treba biti jednako promišljeno kreiran i opremljen poticajima za razvijanje dječjih aktivnosti kao i prostor sobe dnevnog boravka.
- Izrazito se ne slažem
 - Ne slažem se
 - Slažem se
 - Izrazito se slažem
35. Za razvoj djece rane i predškolske dobi važno je sudjelovanje u aktivnostima koje uključuju izazov za njih.
- Izrazito se ne slažem
 - Ne slažem se
 - Slažem se
 - Izrazito se slažem
36. Djeci rane i predškolske dobi važno je omogućiti i igru bez stalnog nadzora.
- Izrazito se ne slažem
 - Ne slažem se
 - Slažem se
 - Izrazito se slažem
37. Za poticanje intelektualnog razvoja djece druge su aktivnosti važnije od slobodne nestrukturirane igre.
- Izrazito se ne slažem
 - Ne slažem se
 - Slažem se
 - Izrazito se slažem
38. Djeci rane i predškolske dobi važno je za njihov razvoj omogućiti samostalno procjenjivanje vlastitih motoričkih sposobnosti.
- Izrazito se ne slažem
 - Ne slažem se
 - Slažem se
 - Izrazito se slažem

39. Djeci rane i predškolske dobi važno je omogućiti nastavak igre čak i nakon par ogrebotina kako bi razvijali svoju samoprocjenu.
- Izrazito se ne slažem
 - Ne slažem se
 - Slažem se
 - Izrazito se slažem
40. Djeci rane i predškolske dobi važno je omogućiti penjanje i igre na visini kako bi razvijali svoje motoričke sposobnosti.
- Izrazito se ne slažem
 - Ne slažem se
 - Slažem se
 - Izrazito se slažem
41. Djeci rane i predškolske dobi važno je, u skladu s njihovim razvojnim statusom, omogućiti igre u kojima mogu procjenjivati svoju snagu.
- Izrazito se ne slažem
 - Ne slažem se
 - Slažem se
 - Izrazito se slažem
42. Djeci rane i predškolske dobi važno je omogućiti pokušaj samostalnog rješavanja motoričkog problema prije intervencije odrasle osobe.
- Izrazito se ne slažem
 - Ne slažem se
 - Slažem se
 - Izrazito se slažem
43. Za razvoj senzorne integracije, motoričkih sposobnosti i percepcije važno je omogućiti, u skladu sa stupnjem dječjeg razvoja, igre u kojima se postiže velika brzina (npr. ljuljanje na ljuljački, vožnja biciklom nizbrdo, vrtnja na vrtuljku).
- Izrazito se ne slažem
 - Ne slažem se
 - Slažem se
 - Izrazito se slažem
44. Važno je da odgojitelj/ica ima povjerenja u izbore djece rane i predškolske dobi vezano uz njihovu samoiniciranu igru.
- Izrazito se ne slažem
 - Ne slažem se
 - Slažem se
 - Izrazito se slažem
45. Važno je djeci, u skladu s njihovim razvojnim statusom, omogućiti korištenje pravog alata i materijala kako bi razvijali svoje sposobnosti i samoprocjenu.
- Izrazito se ne slažem
 - Ne slažem se
 - Slažem se
 - Izrazito se slažem
46. Važno je djeci rane i predškolske dobi omogućiti iskustva i igru s domaćim životinjama.

- Izrazito se ne slažem
 - Ne slažem se
 - Slažem se
 - Izrazito se slažem
47. Kada je to u skladu s vremenom, djeci rane i predškolske dobi važno je omogućiti da hodaju bosa kako bi razvijali svoje senzorne sposobnosti.
- Izrazito se ne slažem
 - Ne slažem se
 - Slažem se
 - Izrazito se slažem
48. Igra blatom važna je za dječji razvoj.
- Izrazito se ne slažem
 - Ne slažem se
 - Slažem se
 - Izrazito se slažem
49. Djeci rane i predškolske dobi važno je omogućiti da samostalno biraju igru, suigrače i prostor za igru.
- Izrazito se ne slažem
 - Ne slažem se
 - Slažem se
 - Izrazito se slažem
50. Djeci rane i predškolske dobi važno je omogućiti stjecanje iskustva boravka na zraku u svim vremenskim uvjetima koji nisu alarmantni.
- Izrazito se ne slažem
 - Ne slažem se
 - Slažem se
 - Izrazito se slažem
51. Tijekom boravka na igralištu:
- Pazim na sigurnost djece, na poštivanje pravila u odnosu prema drugima i u odnosu na korištenje dostupnih materijala i rekvizita
 - Vrijeme koristim kao priliku za razmjenu važnih informacija s kolegicom o stvarima koje su se dogodile tijekom jutra
 - Pratim, dokumentiram i potičem dječje aktivnosti
 - Nešto drugo: _____
52. U omogućavanju izazovne igre sprječava me:
- Strah za sigurnost i ozljede djece
 - Pritužbe roditelja na prljavu odjeću
 - Moguće obolijevanje zbog loših vremenskih uvjeta
 - Pritužbe roditelja na manje ozljede
 - Službena politika vrtića o sigurnoj igri
 - Ništa me ne sprječava
 - Sve navedeno
 - Nešto drugo: _____

PRILOG 2: Odgovori iz otvorenog i neobaveznog pitanja „Što je za Vas rizična igra?“

ODG 1 Igra na visokim spravama

ODG 2 Igra gdje na prvom mjestu nije sigurnost djece.

ODG 3 Igra u kojoj je ugrožena sigurnost djece . Pristup opasnim materijalima i slično ..

ODG 4 Igra u kojoj djeca preuzimaju određen rizik prilikom kojeg se mogu ozlijediti

ODG 5 Igra koja krene u agresivnom i divljem smjeru.

ODG 6 Penjanje na stablo

ODG 7 Igra u kojoj dijete stjece samopouzdanje i ispituje svoje granice.

ODG 8 Opasna po dijete

ODG 9 Igra s opasnim elementima po dječje fizičko i psihičko zdravlje

ODG 10 Ona koja ugrožava život I zdravlje djece.

ODG 11 Igra koja bi mogla na neki način ugroziti dijete

ODG 12 Ako je nešto opasno za djecu

ODG 13 Slobodna igra djece

ODG 14 Koja predstavlja opasnost za djecu

ODG 15 Igra koja ugrožava djetetovu sigurnost

ODG 16 Slobodna igra djece u kojoj postoji teoretska opasnost od lakših ozljeda.

ODG 17 Igra u blizini opasnih predmeta ili elemenata s kojih djeca mogu pasti

ODG 18 Tučnjava

ODG 19 Skakanje sa većih visina i igre rata(puške, mačevi i sl.)

ODG 20 Igra opasna po zdravlje djece

ODG 21 Igra u kojoj dijete iskusava svoje mogućnosti i može biti opasna za dijete.

ODG 22 Sva dodatka ili sprave koje su opasne ili neprimjerene dobi djeteta

ODG 23 Igra u kojoj djeca ispituju granice svojih mogućnosti

ODG 24 Igra u kojoj dijete ima slobodu isprobavanja vlastitih granica.

ODG 25 Igra u kojoj postoji veća/velika vjerojatnost da će se dijete ozlijediti. U takvu igru najviše ubrajam igre u kojoj je opasnost da dijete padne s veće visine. Mislim da im to općenito ne treba braniti, ali isto tako je u vrtiću potrebno više brinuti i paziti na njih pa takvu igru ograničavam.

ODG 26 Opasna igra

- ODG 27 Igra koja ima potencijalno opasan ishod. Npr. u jasličkom dvorištu igra kamenčićima, igra na dotrajalim spravama...
- ODG 28 Dok se djeca slobodno penju po drveću, ljestvama i sličnim predmetima koje se smatraju opasnijim i rizičnijim od drugih svakodnevnih dječjih aktivnosti.
- ODG 29 Opasna za zdravlje i život djeteta.
- ODG 30 Igra gdje postoji opasnost od ozljede djeteta
- ODG 31 Igra koja predstavlja opasnost, npr. prejako zaljuljavanje na ljuljačkama, silazak s klackalice bez najave...
- ODG 32 Igra djeteta na/u blizini potencijalno opasnih sprava/rekvizita ili prirodnina u kojoj djeca ispituju granice svojih mogućnosti/sposobnosti i ograničenja, ali koja sa sobom nosi rizik od (potencijalnih) ozljeda.
- ODG 33 Ako nije sigurno okruženje, poticaji
- ODG 34 Svaka igra koja ugrožava djecu i ne može se kontrolirati
- ODG 35 Rizična igra ona koja ugrožava djetetovu sigurnost ili zdravlje i svu djecu koja se nalaze u takvoj igri s tim djetetom.
- ODG 36 Igra na spravama
- ODG 37 Igra u kojoj je potreban pojačani nadzor odrasle osobe s ciljem sprječavanja ozljeda
- ODG 38 Igra kojom djeca ispituju vlastite mogućnosti granice u motorickim sposobnostima - snaga, brzina, koordinacija.
- ODG 39 Kada dijete nema dobru koordinaciju pokreta i ravnotežu, no ipak krene na neku spravu naprimjer penjanje na tobogan.
- ODG 40 Igra s opasnim predmetima
- ODG 41 Istraživanje, penjanje, trčanje po preprekama
- ODG 42 Skakanje sa visoke sprave
- ODG 43 Penjanje na ogradu, prejako zaljuljavanje...
- ODG 44 Igra koja ugrožava sebe i/ili druge
- ODG 45 Opasni, potrgani predmeti i neispravne sprave
- ODG 46 Ona koja nije u skladu i mogućnostima razvoja djeteta, koja potiče agresije.
- ODG 47 Igra na nesigurnom području, za mene
- ODG 48 Igra bez nadzora ,
- ODG 49 Sprave neprilagodene dobi djece
- ODG 50 Igra u kojoj postoji mogućnost fizičkog ozljeđivanja

ODG 51 gra sa sitnim predmetima koje dijete može udahnuti ili progutatai, klackalica, penjanje na visoke objekte

ODG 52 Igra u kojoj nema pravila i ugrožena je sigurnost djece

ODG 53 Igra u kojoj postoji opasnost ozljeđivanja

ODG 54 Igra koja je izazovna djeci, ali može biti opasna ako se ne prati

ODG 55 Igra koja zahtjeva strogi nadzor (npr. skakanje s drveta, visuna cca.120cm).

ODG 56 Igra s većim rizikom za ozlijedu (npr. rizičniji prostor, sprave za igru itd..)

ODG 57 Igra u kojoj postoje povećane šanse za ozbiljnije ozljede.

ODG 58 Igra u kojoj se djeca penju na drveće, vise s njega, igraju se igara u kojima bi se češće mogli ozlijediti (tako vidimo mi odrasli te igre), a to je igra u kojoj nema čestih ozljeda već je jako potrebna svakom djetetu kako bi naučili svoje granice i kako bi se osjećali još samopouzdanije

ODG 59 Opasne i stare sprave,ne održavani pješčanici

ODG 60 Igra u kojoj se djeca mogu lako ozlijediti.

ODG 61 Igra u kojoj se dijete postavlja u izazove u kojima testira i svoje mogućnosti i ograničenja

ODG 62 Igra u kojoj postoji rizik od teških ozljeda (pri tome dajem važnost postavljanju odgovarajućih podnih podloga) ili prilikom koje je ugroženo zdravlje ili sigurnost djece.

ODG 63 Igra bez dužeg nadzora sa opasnim materijalima

ODG 64 Igra u kojoj postoji mogućnost manjih ozljeda.

ODG 65 Ako se djeca s nečim mogu ozljedit

ODG 66 Ljuljačke

ODG 67 Igra u kojoj postoje rizici od ozljeda i u kojoj djeca zapravo iskušavaju svoje granice.

ODG 68 Neprilagođene igra

ODG 69 Igra predmetima kojima se djeca mogu ozlijediti

ODG 70 Ona za koju je velika sansa od ozljeda

ODG 71 Rizična igra je igra s rizikom pada...

ODG 72 Slobodna igra bez viđenih aktivnosti i poticaja

ODG 73 Svaka igra u kojoj bi dijete bilo u opasnosti,zato su i njihove slobodne igre na neki način vođene

ODG 74 Skakanje sa penjalice, spustanje naglavačke na toboganu, skakanje s ljuljačke, trčanje i pritom sudaranje sa spravama ili kućom vrtića.

ODG 75 kada se dovodi u opasnost zdravlje i život djeteta

- ODG 76 Igra u kojoj se dijete može ozlijediti.
- ODG 77 Potencijalno opasna igra
- ODG 78 Igra u kojoj postoji mogućnost da se dijete ozlijedi
- ODG 79 Igra s većom mogućnošću ozljede
- ODG 80 Istraživanje u prirodnim okolnostima, koje ponekad uključuju i neke potencijalne opasnosti.
- ODG 81 Igra na velikom terenu uz više skupina
- ODG 82 Penjanje na ogradu, bacanje kamenja ako pronadu, bacanje lopatica, kantica..sve sto nekoga može povrijediti
- ODG 83 Igra u prirodnom okruženju koja nije strogo strukturirana.
- ODG 84 Igra koja nije sigurna za dijete a u isto vrijeme razvija hrabrost i želju za nemogućim
- ODG 85 Nimalo
- ODG 86 Igra u kojoj se dijete može ozlijediti.
- ODG 87 Spuštanje niz tobogana, penjanje.
- ODG 88 Agresivni načini igre
- ODG 89 Penjanja, višenja
- ODG 90 Opasna po sigurnost djece
- ODG 91 Penjanje na drvo, igra granama
- ODG 92 Igra bez nadzora odgojitelja
- ODG 93 igra u kojoj se dijete lako može ozlijediti
- ODG 94 Hodanje po previsokim preprekama, prebrzo okretanje vrtuljka
- ODG 95 Igra u kojoj su djeca slobodna istraživati svoje mogućnosti i sposobnosti, bez uplitanja i nadzora odgojitelja. No ne praktiram u svom vrtiću jer druge kolegice nisu otvorene za takvu vrstu igre. Bilo zbog svojih strahova, ili zbog straha od roditelja ako bi se nekom djetetu nešto dogodilo (moguće tužbe itd.). To nije dio naše kulture, nažalost, jer smatram da je rizična igra vrlo korisna za dječji razvoj.
- ODG 96 Penjanje na visoke zidove, dvorište koje nije prilagodjeno djeci, igranje na prostoru koje je ujedno i parking i sl.
- ODG 97 Ne postoji ako se pametno i promišljeno osmisli
- ODG 98 U danasnje vrijeme potencijalno rizična igra može biti igra simuliranja superjunaka - kada dijete ne razlikuje stvarnost od maste te se određenim radnjama dovodi u opasnost.
- ODG 99 Igra koja ugrožava sigurnost djeteta.

- ODG 100 Igra koja vrlo lako može prici u grubu ili nesigurno za dijete
- ODG 101 Ne kontrolirana igra
- ODG 102 penjanje na ogradu
- ODG 103 Igra koja ne omogućava potpuno sigurnost djece
- ODG 104 Igra koja može biti opasna ako se ne dogovore pravila
- ODG 105 Igra u kojoj postoji mogućnost da se dijete lakše ozljedi
- ODG 106 Igra u kojem dijete ima mogućnost dovesti sebe u neposrednu opasnost zbog neznanja, nepoštivanja pravila...
- ODG 107 Sve ono što može ugroziti život i zdravlje djeteta
- ODG 108 Svaka igra, aktivnosti u kojoj je dijete u neprednoj okolini koja je neosigurana, u kojoj se nalaze ostecene stvari, igrala.
- ODG 109 Lovice
- ODG 110 Opasna po zdravlje za sebe i druge
- ODG 111 Igra bez pravila koja za cilj ima grubo ponašanje/uništavanje stvari, igre u kojima je upitna sigurnost djece, igra bez nadzora
- ODG 112 Izazovna igra, igra u kojoj dijete još nema sigurnost, većinom penjanje po stablima, penjalicama, skakanje s povišenog itd
- ODG 113 Svaka igra koja nosi potencijalne opasnosti, ali kod djece razvija različite sposobnosti, vještine i znanja.
- ODG 114 Svaka igra kod koje može doći do ozbiljnih ozljeda djeteta
- ODG 115 Postoji opasnost da se ozlijede u igri: nekontrolirano trcanje i sl.
- ODG 116 Igra oštrim i šiljastim predmetima
- ODG 117 Penjanje na visokim spravama i slične rizične, "opasne" motoričke aktivnosti
- ODG 118 Koja predstavlja opasnost po zdravlje djeteta
- ODG 119 Rizična igra djeluje na cjelokupan razvoj djeteta. Većinom kad je riječ o rizičnoj igri prva pomisao je da se radi o slobodnoj igri na otvorenom gdje djeca kroz brojne izazove i mogućnosti proživljavaju stres ali ujedno stječu iskustvo, kreativnost i otpornost.
- ODG 120 igra u kojoj može doći do težih ozljeda
- ODG 121 Sve što uključuje mogućnost ozljeđivanja djeteta u igri u kojoj ranije nije sudjelovanje
- ODG 122 Igra u kojoj sigurnost djece nije osigurana.
- ODG 123 Svladavanje prirodnih podloga (trava, stijene, stabla, zidić, grede....) svladavanje svojih strahova i ograničenja na vanjskom prostoru (stepenice, hodanje po pijesku, kamenju,

sprave..) igra sredstvima koja bi mogla puknuti ili razbiti se(staklo, keramika, ekran..)
krištenje pravog posuđa i beštaka..

PRILOG 3: Izjava o samostalnoj izradi diplomskog rada

Izjavljujem da je moj diplomski rad izvorni rezultat mojeg rada te da se u izradi istog nisam koristila drugim izvorima osim onih koji su u njemu navedeni.

VERONIKA ŠKOF

(vlastoručni potpis studenta)