

Odgoj i obrazovanje u prirodi djece rane i predškolske dobi

Čolić, Valentina

Master's thesis / Diplomski rad

2020

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:147:689228>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-29**

Repository / Repozitorij:

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



**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ**

VALENTINA ČOLIĆ

DIPLOMSKI RAD

**ODGOJ I OBRAZOVANJE U PRIRODI DJECE
RANE I PREDŠKOLSKE DOBI**

**Zagreb, rujan
2020.**

**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ
(Zagreb)**

DIPLOMSKI RAD

Ime i prezime pristupnika: Valentina Čolić

TEMA DIPLOMSKOG RADA:

„Odgoj i obrazovanje u prirodi djece rane i predškolske dobi“

MENTOR: doc. dr. sc. Višnja Rajić

Zagreb, rujan 2020.

SADRŽAJ

SAŽETAK.....	3
SUMMARY	4
1. UVOD	5
2. ODGOJNO-OBRAZOVNI RAD S DJECOM RANE I PREDŠKOLSKE DOBI.....	7
3. ALTERNATIVNE PEDAGOGIJE	9
3.1. <i>Waldorf, Reggio i Montessori pedagogija</i>	10
3.2. <i>Poticajno okruženje prema Montessori, Waldorfskoj i Reggio pedagogiji</i>	13
4. OKRUŽENJE KAO POTICAJ ZA SURADNJU I ISTRAŽIVANJE	16
5. RAZVOJ VRIJEDNOSTI I ODGOJ ZA ODRŽIVI RAZVOJ	18
6. ŠUMSKI VRTIĆ KAO PEDAGOŠKA ALTERNATIVA	20
6.1. <i>Razvoj šumskih vrtića</i>	21
6.2. <i>Koncept šumskih vrtića</i>	22
6.3. <i>Način vrednovanja rada</i>	24
6.4. <i>Prednosti i nedostaci šumskih vrtića</i>	24
6.5. <i>Jedan dan u šumskom vrtiću</i>	26
6.6. <i>Studije o povezanosti igre na otvorenome i zdravlja</i>	27
6.7. <i>Igra toka i transformacije</i>	27
7. ZDRAVSTVENA ULOGA POZITIVNOG ISKUSTVA ZA IGRU I MJESTA ZA IGRU	29
7.1. <i>Strukturirana i nestrukturirana igra</i>	29
8. IZVANVRTIĆKO OBRAZOVANJE U PRIRODI	31
8.1. <i>Djeca u prirodi - Grad mladih</i>	32
9. ZAKLJUČAK	34
10. LITERATURA.....	36

SAŽETAK

Svrha ovog rada je približiti dobrobiti odgojno-obrazovnog procesa i rada s djecom predškolske dobi u prirodi. Odgojno obrazovni proces zahtjevan je, sveobuhvatan te promjenjiv. Sastavnice odgojno obrazovnog procesa napreduju i mijenjaju se kroz godine i postaju sve suvremenije kako bi mogle pratiti način života kojim danas živimo. Proces mora biti usmjeren na dijete te je u njega potrebno ulagati napor, učenje, i razvoj. Proučavajući literaturu možemo zaključiti kako odgojno obrazovni proces uključuje smjernice za učenje svega onog što nam je potrebno u životu. Uključuje vrtić kao zajednicu, sve osobe koje su u posrednom ili neposrednom radu s djecom, općenita uvjerenja, stavove i vrijednosti. U vrtiću je proces usmjeren na savladavanje prvih prepreka, socijalizaciju ali i učenje o životu. Možemo zaključiti kako je vrtić prvi korak u „učanju življenja“.

U ovom radu istaknute su dobrobiti rada u prirodi, kako ih možemo prepoznati i na koje sve načine ih možemo približiti djeci. Isto tako razmatra se koje su ga pedagogije prepoznale i već uklopile u rad, na koje načine i kako priroda koja nas okružuje može imati poticajno okruženje. Obrađuje se tema razvoja šumskih vrtića, njegove prednosti i mane te budućnost u razvoju ovakvog oblika predškolskog odgoja.

Ključne riječi: odgoj i obrazovanje, priroda, poticajno okruženje, šumski vrtići

SUMMARY

The purpose of this paper is to bring closer the benefits of the educational process and work with preschool children in nature. The educational process is demanding, comprehensive and changeable. The components of the educational process progress and change over the years and become more modern so that they can follow the way of life we live today. It must be child-centered and requires effort, learning, and development.

Studying the literature we can conclude that the educational process is a guideline for learning everything we need in life and includes kindergarten as a community, all persons who are directly or indirectly working with children, its general beliefs, attitudes and values. In kindergarten, the process is aimed at overcoming the first obstacles, socialization, but also learning about life. Kindergarten is the first step in "learning how to live".

In this paper, the benefits of working in nature are highlighted, how we can recognize them and in what ways to bring them closer to children. Also we process the pedagogies which have recognized it and already incorporated it into work, in what ways, and how the nature around us can have a stimulating environment. We talk about the development of forest kindergartens, advantages and disadvantages, and the future of forest kindergartens.

Key words: upbringing and education, nature, stimulating environment, forest kindergartens

1. UVOD

Vrtić, kao ustanova, je u dosadašnjem razvoju ljudskog društva jedan od glavnih puteva odgojno-obrazovnog rada s djecom predškolske dobi. “Odgojem djeteta razvijamo njegovu osobnost, individualnu i društvenu, odgovarajućim sadržajima, ciljevima i zadacima” (Stevanović, 2003, str. 56). Kako bi postigli taj cilj, nužno je promišljati koji su načini i metode potrebni. Vrtić je zato usmjeren na dijete, te se u njegov rad mora ulagati napor, učenje, napredovanje i razvoj. Kako se društvo razvijalo, pred ustanove vrtića bili su postavljeni sve različiti i složeniji zadaci. Odgojno-obrazovni proces se kroz godine mijenjao i razvijao a danas možemo razlikovati tradicionalni i suvremeni odgoj. Suvremeni odgoj se temelji na pretpostavki da djeca uče čineći te se odmiče od tradicionalnog načina koji zagovara učenje poučavanjem i formalnu poduku. Neke europske države koje su poznate po suvremenim načinima odgoja prepoznale su dobrobiti odgoja i obrazovanja u prirodi te su usmjerile svoj fokus prema tom načinu podučavanja.

Prema Došen “Interes djeteta u prvih šest godina za istraživanjem, otkrivanjem, interakcijom se pokazuje kao vrlo snažan, može se reći imperativan, a od snage motivacije ovise i snaga i uspjeh akcije i njezinih rezultata. Odnosno kakva je motivacija općenito, takva je i upravljajuća snaga individue; kakva je motivacija takvo je i usmjeravanje i ustrajnost akcije.” (Krech, prema Mencarelli, 1978:69)

U današnje vrijeme drastično se smanjilo vrijeme koje djeca, ali i odrasli, provode u prirodi. Boravak i aktivnosti u prirodi nekada su se podrazumijevali te su bili dio svakodnevnih rutina. Priroda sama po sebi pruža mogućnosti za mnoge bitne stvari u učenju življenja ali protekom vremena i napretkom tehnologije promijenio se i odnos prema prirodi. Ne možemo reći da je u potpunosti nestala povezanost čovjeka s prirodom no odnos je svakako drugačiji. Kako bismo djeci pružili ono čemu sami naginju, prirodno i instiktivno, potrebno je mijenjati naš odnos prema prirodi. Suvremeni odgoj ne znači samo mijenjati uvjerenja i stavove, već i načine korištenja svih raspoloživih resursa. Problem suvremenih vrtića je u tome što u svojoj praksi i nisu suvremeni, i još uvijek rade po tradicionalnim metodama rada. Dijete ima prirodnu želju za istraživanjem koju je potrebno prepoznati, iskoristiti i usmjeriti. Suvremeni život i nagli razvoj tehnologije koja je neizostavna i sveprisutna donose brigu oko zadovoljavanja djetetovih primarnih istraživačkih potreba. Richard Louv (2015) navodi kako se današnja djeca u prirodi osjećaju zbunjeno ili im je ona apstraktan pojam. Takvom doživljavanju doprinose odrasle osobe (roditelji, odgajatelji) koji

žele da djeca provode vrijeme u prirodi ali se istovremeno i boje pa ih ograničavaju ili im ne omogućuju istinski doživljaj prirode. Onemogućavanje doživljaja odnosi se na korištenje tehnologije za vrijeme boravka u prirodi ili korištenje izgrađenih parkova s ljuljačkama, toboganima, antistresnim podlogama i sl. Takve stvari nisu nužno loše no one udaljavaju od istinskog doživljavanja i iskorištavanja prirodnih resursa. S druge strane, znanstveno je dokazano kako priroda ima terapijske učinke te se, uz životinje, koristi u rehabilitacijske svrhe. Primjerice, glina, pijesak i voda, koriste se već dugo u terapiji korekcije negativnih ponašanja poput agresivnosti ili destruktivnosti, koja su posljednjih godina u porastu radi suvremenog načina života.

Sve se više stvaraju društveni i pedagoški uvjeti kako bi se vrtić okrenuo odgoju i obrazovanju djeteta putem neposredne okoline u kojoj se nalazi što bi značilo omogućiti djeci cjelokupan odnos s prirodom, neorganizirano kretanje, raznoliku spontanu igru i istraživanje već od najranije dobi.

Pedagogije poput Montessori, Reggio i Waldorf svoje temelje baziraju na prirodnom te su okrenute učenju opipavanjem, djelovanjem, istraživanjem i slično. Bez obzira na sredstva i materijale u sobi dnevnog boravka, djeca vole stjecati znanja o prirodi i u neposrednom okruženju (prirodni okoliš). Djeca uče u interakciji sa svijetom oko sebe i zato je svaki izlazak u prirodu prilika za odgoj i obrazovanje. Prikupljanje i usustavljanje različitih materijala, predmeta, biljaka ili predstavnika životinjskog svijeta pruža djeci neprocjenjivo bogatstvo izvora. Dijete pri tome uči kako se i na koji način odnositi prema nekim vrstama, kako se o njima brinuti i zaštititi ih. Konačno, za to su nam potrebna minimalna sredstva jer najbolji ćemo materijal pronaći u vlastitom prirodnom okruženju.

2. ODGOJNO-OBRAZOVNI RAD S DJECOM RANE I PREDŠKOLSKE DOBI

Odgoj i obrazovanje usmjereni su na cjelokupan razvoj djeteta te svih njegovih potencijala i zasnivaju se na humanističko-razvojnoj koncepciji. Načela odgoja i obrazovanja odnose se na zadovoljavanje djetetovih socio-emocionalnih i tjelesnih potreba, sprječavanje negativnih utjecaja, pripreme za školu te oblikovanja prostora i materijalnih uvjeta. Odgojno-obrazovni proces nije univerzalan, već se on oblikuje. Put razvoja kvalitete odgojno-obrazovne prakse i kurikuluma vrtića dugotrajan je i zahtjevan proces. U kompleksnom sustavu kao što je vrtić, nijedan dio ne može se opisati niti razumijeti bez povezanosti sa svim ostalim dijelovima koji zajedno čine cjelinu. Svaki vrtić predstavlja tkanje višestruko isprepletenih težnji i akcija svih koji u njemu svakog dana djeluju i sudjeluju, njihovih interakcija s prostorom i drugim osobama, njihove komunikacije i odnosa, načina organizacije vremena i aktivnosti i slično. Zato se razvoj odgojno-obrazovne prakse i kurikuluma u vrtiću ne može postići parcijalno i mehanički, nego se taj proces obavlja postupno i sustavno, a kao rezultat zajedničkog promišljanja i rada svih koji u njemu sudjeluju.

Kvalitetnu odgojno-obrazovnu praksu i kurikulum vrtića izgrađuju djelatnici vrtića u skladu sa svojim profesionalnim znanjem i razumijevanjem vlastite odgojno-obrazovne prakse te osobne motiviranosti za proces njezina unapređivanja. Razvoj odgojno-obrazovne prakse događa se paralelno s razvojem novih vrijednosti, razumijevanja i znanja odgajatelja i drugih djelatnika vrtića, za što im je potrebno osigurati kontinuirani profesionalni razvoj. Kvalitetu i perspektivu razvoja odgojno-obrazovne prakse i kurikuluma vrtića određuje i njegova „otvorenost“ prema van, koja uključuje spremnost na uspostavljanje suradničkih odnosa djelatnika s obiteljima djece, drugim vrtićima i ostalim relevantnim institucijama te spremnost na povezivanje sa stručnjacima i svim važnim tijelima lokalne zajednice. Svijesnost djelatnika vrtića o važnosti povezivanja sa širim društvenim kontekstom posebno je važna kako bi vrtić mogao kvalitetno funkcionirati u sklopu šire socijalne zajednice.

Obveza je svakog vrtića da se kontinuirano usklađuje i s nacionalnim zahtjevima koji su sadržani u Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2011). Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje sadrži polazišta, vrijednosti, načela i ciljeve, generirane iz višegodišnjih iskustava razvoja odgojno-obrazovne prakse, kurikuluma vrtića u Republici Hrvatskoj i dosega hrvatskih i međunarodnih znanstvenika u području teorije ranog i predškolskog odgoja. Ta polazišta, vrijednosti, načela i ciljevi

predstavljaju okosnicu oblikovanja odgojno-obrazovnog procesa i kurikuluma svakog vrtića, kao i sustava ranog i predškolskog odgoja u cjelini. Za primjenu polazišta, vrijednosti, načela i ciljeva koji su sadržani u Nacionalnome kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2011) za odgojno-obrazovnu praksu ne postoji gotova, univerzalno primjenjiva receptura.

Svaki vrtić treba tražiti vlastiti put razvoja prema svojim specifičnim uvjetima, kadrovskim i prostornim mogućnostima te socijalnom kontekstu u kojem djeluje. Razvoj odgojno-obrazovne prakse i kurikuluma vrtića treba shvatiti kao kontinuirani proces. Vrtić se transformira u organizaciju koja neprestano samu sebe organizira i osmišljava pa unapređenje odgojno-obrazovne prakse i razvoj kurikuluma u njemu postaje proces stalne evolucije.

3. ALTERNATIVNE PEDAGOGIJE

Sve pedagogije - alternativne ili „glavne“ - razlikuju se po načinima rada, načelima, prostornom uređenju i stavovima. Ono što im je svima zajedničko je stavljanje djeteta i njegovih potreba, kao i uvažavanje djeteta kao aktivnog kreatora vlastitog razvoja, na prvo mjesto.

Alternativne pedagogije žele očuvati svoja načela rada u suvremenom životu. Njihov cilj je da pedagogija bude više od pukih fraza a zadatak odgojitelja je stvaranje uvjeta za razvoj djetetovih potencijala, razvoj ličnosti i interesa za stvaranje novih iskustava. Oni su kreatori prostora te vode dijete u njegovom učenju kroz partnerski odnos. Odlika alternativnih pedagogija je pristup iskustvenom učenju za koje se smatra da dovodi do dubljih promjena osobnosti djeteta.

Kao što je već navedeno, suvremeni odgoj se odmiče od tradicionalnog u pogledu načina učenja. Pretpostavka da dijete uči iskustveno je jedna od glavnih odrednica suvremenog načina rada te ujedno i glavna poveznica s alternativnim pedagogijama. Druga zajednička poveznica alternativnih pedagogija i suvremenog odgoja je uska suradnja djetetove zajednice (obitelji) i institucijskih ustanova (vrtića) kako bi zajednički doprinjeli izgradnji čvrste osobnosti djeteta.

Pratimo li institucijski odgoj djeteta još uvijek dolazimo do mnogih kontradiktornosti u radu. Vrtići se svojim suvremenim radom približavaju konceptu iskustvenog odgoja i postižu rezultate u obliku razvoja osobnosti, samostalnosti kritičkog mišljenja i sl., no daljnji školski odgoj se i dalje većinom odnosi na tradicionalno formalno podučavanje. Takvim kontradikcijama dječji razvoj se mijenja i ne razvija u punom smislu stoga možemo zaključiti kako alternativne pedagogije više i nisu toliko „alternativne“ već suvremeniji način odgoja koji razvija samostalnost, izgrađuje stav u učenju, racionalnost te ostvaruje znanja koja djetetu olakšavaju kasnije učenje i snalaženje u školskim sistemima al i u njegovom cjeloživotnom učenju.

Važno je naglasiti i proces dokumentiranja napretka djece koji je kod ovih pedagogija drugačiji. Dokumentiranje se svodi na svrsishodne, opširne i uglavnom opisne informacije koji roditelji dobivaju. Glavni predstavnici alternativnih pedagogija su Waldorf, Montessori i Reggio pedagogija.

3.1. Waldorf, Reggio i Montessori pedagogija

WALDORF

Waldorfsku pedagogiju utjelovio je Rudolf Steiner (1861-1925). To je pedagogija koja se zasniva na slobodi. Steiner je smatrao kako će se dijete najbolje razviti u odraslu osobu ukoliko mu se dozvoli sloboda razvoja, ne nametanje stavova, razmišljanja i sl. Možda je najbitnije naglasiti kako je Steiner vjerovao u jedinstvo duha, duše i tijela te kako dobro obrazovanje osigurava ravnotežu između htjenja i osjećanja. Njegova vizija je bila odgajati ljude koji će biti sposobni stvoriti pravedno i miroljubivo društvo. U vrijeme osnivanja razlikovao se od dotadašnjih tradicionalnih pedagogija otvorenosću prakse i cjelovitošću modela.

Prema Waldorf pedagogiji važno je da djeca ne dobivaju previše gotovih stvari i igračaka: „I kažimo otvoreno, makar proizvođači igračaka reagirali osjetljivo: za maštu mlađe djece bilo bi mnogo bolje kad bi rasla u takvoj sredini u kojoj ne bi bilo drugih igračaka osim čamaca od drvene kore, krava od jelovih šišarki i primitivnih lutaka ručne izrade od drva, platna ili vune.“ (Carlgren,1990:41) Waldorf pedagogija prepoznaje kako priroda i materijali koje djeca pronadu u prirodi potiču kreativnost, spontanost i slobodnu igru. Waldorfski vrtići posjeduju što je manje moguće gotovih igračaka te se baziraju na prirodne neoblikovane materijale. Većinu igračaka izrađuje odgojitelj.

Prostor nalikuje dnevnoj sobi i podsjeća na dom te je topao i estetski uređen a okolina ne smije biti natrpana sadržajima kako bi potaknula dječju maštu. Također, potiču razmještanje kompletne sobe po dječjim idejama za igru. S djecom se svakodnevno izlazi u svim vremenskim uvjetima. Adekvatno su obučena te na taj način neometano mogu istraživati u svim vremenskim prilikama. Waldorfska pedagogija smatra kako dijete uči oponašajući, stoga odgojitelj uvijek mora raditi na sebi i poticati dijete vlastitim držanjem, pokretima i ponašanjem, čime stvara preduvjete za učenje. Pedagogija dijeli djetinstvo na tri ciklusa u trajanju od sedam godina. U prvom ciklusu najveći se naglasak stavlja na istraživanje tijelom te konstruktivnu i kreativnu igru.

REGGIO EMILIA

Prema Slunjski (2018) pedagogija koju je razvio Loris Malaguzzi (1920-1994) u tadašnje vrijeme nije se smatrala toliko formalnom kao Waldorf i Montessori te nije primijenjena za školske sustave a odgovara uzrastu djece do šest godina života. Usmjeren je na obitelj i djecu rane i predškolske dobi kao i djecu s poteškoćama u razvoju. Odgojitelj pred sobom treba imati sliku djeteta kao snažne individue čije interese treba slijediti, i balansirati između praćenja i uključenosti. Velika se pozornost stavlja na sam prostor zbog osiguravanja znanja kroz izravno iskustvo tj. prostor se u Reggio pedagogiji smatra trećim odgojateljem te podržava rad u manjim skupinama, kontakte s djecom ali i drugim socijalnim subjektima. Bitno je imati prostornu vidljivost, fleksibilnost, postojanje svjetlosnih efekata, sjena i slično.

Reggio pedagogija nema točno definirane metode rada i standarde certificiranja već nositelji govore svojim iskustvima te na taj način potiču djecu na učenje. Posebnost je i u uključenosti ateljerista - osoba koje su dodatno zaposlene i educirane kako bi radile i s odgojiteljima i djecom. Dijete se rađa inteligentno te odbacuje razvojne faza a naglasak se stavlja na pedagogiju „ odnosa“ pa podržava uzajamne odnose djeteta s drugima i s okruženjem. Ova pedagogija smatra kako je produkt djetetova uspjeha proizlazi iz njegova unutarnjeg znanja i razumijevanja a ne prenešenog od strane odrasle osobe. U literaturi se Reggio pedagogija naziva i evolucijom zbog njenog konstantnog razvoja i napretka.

MONTESSORI

Utjelovitelj Montessori pedagogije je Maria Montessori (1870-1952). U središte rada stavlja dijete koje je samo po sebi željno znanja te uspostavlja blizak odnos s odraslom osobom koji se podržava skoro kao međuvršnjački. Poštuje razvojne stupnjeve i pripada u konstruktivističke pedagogije iz razloga što Maria smatra kako dijete samo traži senzorne poticaje, red i slobodu izbora aktivnosti te zagovara, kao i Waldorf pedagogija, ne prekidanje tih aktivnost.

Britton, L. (2000) navodi kako takvim shvaćanjem mijenja se i uloga odgojitelja čija je najveća zadaća biti model, pratiti i bilježiti njegov napredak i pripremiti okolinu. Djeci se prvenstveno omogućuje mogućnost izbora, oni sami postavljaju granice i napreduju koliko su spremni što se često pokazalo i više nego kada su im odrasli govorili što ili koliko trebaju.

Dolazi do harmoničnog razvoja koji se, prema Mariji Montessori, dijeli na tri razvojne faze, te kasnije dodaje i četvrtu. Prvu fazu naziva „upijajući um“, drugu „razdoblje posebne osjetljivosti“ a treća faza je pod nazivom „pripremljena okolina“.

Smatra se kako dijete uči čineći te je cilj odgoja stvaranje samostalnog i neovisnog djeteta i odgoj prema miru. Dijete se mora nalaziti u prostoru u kojem će se osjećati slobodno i sigurno a stvari trebaju biti u njegovoj visini kako bi sve moglo nesputano dohvatiti i biti samostalno. Kretanje je također jedna od osobitosti Montessori pedagogije za koje se smatra kako je u uskoj povezanosti s razvojem inteligencije. Svaka mentalna operacija je najprije bila fizička radnja. Korištenje tijela - posebice ruke - dijete koristi kako bi učilo, transferirajući pokrete koje je naučilo u stvarni život. Montessori vrtići opremljeni su posebno izrađenim didaktičkim materijalima.

AGAZZI PEDAGOGIJA

Osnovale su je sestre Agazzi krajem 19 st. Sestre Caroline i Rosa Aggazi bile su nezadovoljne tradicionalnim školstvom te su uz pomoć učitelja Pietra Pasqualija nastojali poboljšati uvjete boravka i odgoja djece u talijanskim vrtićima (Gardani, 2012). To je pedagogija koja zagovara mješovite dobne skupine te svoje dobrobiti vidi u pomaganju starijih mlađima / djeca mentori, a s druge strane odgojitelj predstavlja nježnu i brižnu osobu nalik na majku. Agazzi pedagogija smatra da dijete u dodiru s prirodom uči o čudu života te da svaki vrtić mora imati barem jedan zeleni kutak u kojem djeca promatraju rast biljaka te sudjeluju u njihovom održavanju.

Aggazi najviše naginje Odgoju u prirodi, zapažanju i poštivanju zemlje kao izvora života. Posebno se u naglasak stavljaju aktivnosti u vrtu i uzgoj biljaka koje predstavljaju hranu za um i tijelo. Priroda sama daje takozvani nered koji poziva djecu na učenje o redu kroz jednostavne radove poput skupljanja lišća, odvajanja otpada pripreme zemlje i sl.

3.2. Poticajno okruženje prema Montessori, Waldorfskoj i Reggio pedagogiji

Pedagozi pokreta reformne pedagogije, Marija Montessori, Rudolf Steiner, Loris Mallaguzi, sestre Aggazi i brojni drugih, bili su svjesni značaja i potencijala koje poticajno okruženje nudi, te su kreiranjem takvog okruženja omogućili djetetu aktivnu poziciju u procesu učenja i odrastanja. Od ideja Rousseaua i Pestalozzia, koji su također isticali značaj prirodnog razvoja djeteta i njegovih urođenih potencijala, polazi pedagogija Marije Montessori.

Montessori pedagogija koncipirana je kao neizravan pristup učenju i predstavlja sveobuhvatan pogled na dijete. Odgoj djece, prema Mariji Montessori, podrazumijeva pružanje "pomoći u življenju", točnije, pomoći djetetu prilikom njegova oblikovanja u čovjeka. Usmjerimo li pažnju na okruženje prema Montessori pedagogiji naglašen je odnos između djeteta i njegova okruženja, a posebno važno mjesto pridaje pojmu dobro pripremljenog okruženja i mogućnosti odabira materijala koji zadovoljavaju dječje potrebe i interese. Pripremljena okolina ima značajnu ulogu u realizaciji odgojnih ciljeva u Montessori pedagoškom konceptu. To se primarno odnosi na prostorno i materijalno okruženje u Montessori vrtićima, koje je primjereno dječjim razvojnim potrebama te omogućava optimalan tjelesni, spoznajni i socijalni razvoj.

Nedostatak adekvatnih poticaja iz vanjskog okruženja, prema mišljenju Marije Montessori, može ostaviti trajne posljedice na razvoj djeteta te dovesti do poremećaja u ponašanju. Upravo zato značajnu ulogu ima odgajatelj koji posreduje u stvaranju poticajnog okruženja i radu s materijalom, koji uvažava djetetovu slobodu, prepoznaje razdoblja posebne osjetljivosti i vodi realizaciji odgojnog cilja, a to je slobodan, neovisan, samostalan čovjek.

"Okolina nudi snagu i daje sredstva nužna za razvoj aktivnosti koja proizlazi iz bića, dio te okoline je i odrasla osoba, ona se treba prilagoditi potrebama djeteta, ali tako da mu ne predstavlja prepreku i da ga ne zamjenjuje u raznim djelatnostima koje dijete treba obaviti samo da bi dostiglo stanje zrelosti" (Valjan Vukić, 2012:126).

Kroz područje kozmičkog odgoja dijete se priprema za odnos prema prirodi i preuzima odgovornost spram nje te posredstvom materija uči botaniku, zoologiju i druge prirodne znanosti. Na taj način dijete do polaska u školu ima široki spektar znanja vezan uz

različite prirodne pojave, fenomene i zakonitosti, a ništa manje znanja ne nedostaje mu ni iz područja matematike i jezika.

Odgajati dijete u duhu waldorfske pedagogije znači pomoći mu u odrastanju tako da ono prepozna i razvije svoje potencijale te da u novim životnim situacijama spremno upotrijebi glavu, srce i ruke za dostizanje novih ciljeva. Polazeći od načela da je predmet učenja cijeli svijet i kompletan čovjek, uči se koliko god je to moguće preko realnog svijeta. Waldorfska pedagogija trebala je ujediniti mišljenje, osjećanje i težnje čime je Steiner nastavio Pestalozziju držeći da se jednako trebaju obrazovati glava, srce i ruka.

Za Steinera (1995) dijete je prvenstveno osjetilno biće, ono utječe svoje okoline udiše, upija. Sve što dijete uči treba biti cjeloviti doživljaj njega samoga i svijeta koji ga okružuje. Osjetila su vrata kroz koja svijet ulazi u čovjeka, pa svi dojmovi koji dolaze preko osjetila prihvaćaju se kao istiniti. Cilj pedagogije je da se uključe sva djetetova osjetila koja treba svakodnevno njegovati i hraniti. U tom smislu za "pravilnu prehranu" osjetila važna je što je moguće više izvorna, prirodna okolina. Poticajno okruženje u waldorfskim vrtićima i materijali za igru (drvo, vuna, svila) potječu iz prirode, a rad u vrtu, bavljenje životinjama i slobodna igra odvijaju se u motivirajućem vanjskom okruženju.

Svako dijete individua je koja se razvija vlastitim tempom. U Reggio koncepciji smatra se da je dijete intrinzično motivirano na učenje, to jest ono interpretira i razumije svijet oko sebe i sebe u njemu. Zato nije potrebno vanjsko motiviranje djeteta na učenje, niti ono treba dopuštenje odraslog da počne učiti. Dijete je u ovom pristupu shvaćeno kao osoba koja je sposobna za aktivno suradničko konstruiranje svoga znanja. Ono stječe iskustva otkrivanjem novoga, što mu pričinjava veliku radost i utječe na stvaranje pozitivne slike o sebi. Dijete posjeduje aktivan odnos prema okolini, a učenje je rezultat interakcije između djetetova iskustva, s jedne strane, i okruženja, odnosno predmeta materijala, ljudi i ideja, s druge strane. Reggio vrtić organiziran je kao "dječja kuća" u kojoj se nalaze najviše četiri odgojne skupine, pa je vrtić je otvoren unutar sebe i prema vani. Posebna pažnja u Reggio vrtićima poklanja se prostoru koji mora biti izazovan i privlačan, omogućavati rad velikih i malih grupa, individualni rad i odmor.

Svakodnevnim istraživanjem okoline dijete se susreće s novim stvarima koje povezuje s ranijim iskustvom konstruirajući na taj način svoj smisao. Učenje se uvijek realizira u

interakciji s fizičkim i socijalnim okruženjem odnosno u aktivnoj manipulaciji predmetima i interakciji s vršnjacima i odraslima. Malaguzzi (1998) smatra, kako je važno podržati socijalnu razmjenu, kooperaciju i konfrontaciju među sudionicima.

4. OKRUŽENJE KAO POTICAJ ZA SURADNJU I ISTRAŽIVANJE

“ Vrtićki prostor je ustvari životni prostor djece u tijeku dana dok su u vrtiću. Kako će on izgledati najprije ovisi o inventnosti odgojitelja i ostvarene suradnje s roditeljima. On treba djeci pomoći da razviju svoju svijest o okolini i da postane objekt za stalno propitivanje istraživanje i učenje“ (Stevanović,2004:90) Svjedoci smo činjenice da dijete većinu svoga dana provodi u vrtiću. Predškolska ustanova sve više predstavlja djetetov životni prostor, a to znači da dijete živi, uči, raste, razvija se i odgaja u institucijskom kontekstu. Smatra se da razumijevanje odgojno-obrazovne prakse nije moguće postići promatranjem samo određenih dimenzija konteksta, već da se sve dimenzije moraju promatrati interaktivno, jer je i njihova pojavnost takve prirode (Malnar,2012).

Sam pristup odgoju, a osobito učenju djece, treba doživjeti promjene. Danas bi više nego ikad trebalo biti jasno da se trebamo odmaknuti od tradicionalnog pristupa odgoju i učenju koji je podrazumijevao izravno poučavanje uz dominantno vođenje odgajatelja. Od djeteta se očekivalo da usvoji znanja koja mu je odgajatelj prenosi. Proučavajući različite literature možemo primijetiti često izdvajanje iskustvenog učenja.

“ Djeca svoja znanja od okoline ne preuzimaju pasivno nego ih aktivno izrađuju tj. konstruiraju“ (Slunjski,2008:15). Prostorno okruženje izuzetno je bitno u odgoju djece. Važna je raznolikost, materijali koji potiču na učenje i eksperimentiranje slobodno kretanje i slično.

Djeca istražuju u interakciji s ostalima odraslima, ili djecom ali i istražuju sama, uče čineći, sudjelujući i istražujući, kroz aktivnosti koje su sama organizirala ili ih je na njih potaknuo odgajatelj bogatom, raznovrsnom i zanimljivom ponudom materijala. Bitno je okruženje djeteta koje ga potiče na učenje. Od iznimne je važnosti i naša podrška i ohrabrivanje djeteta u onome što čini. Ako smo djetetu dali dovoljno vremena, pritom ga nismo prekidali ili se uplitali i ispravljali ga, ono će ustrajati i otkriti pravo rješenje. To će mu donijeti samopouzdanje, ali će ga tako poučiti i činjenici da se sve ne može lako svladati. Dijete prihvaća izazove i uči se nositi s njima.

Kroz igru u prirodi dijete samostalno uči na prirodan način, pri čemu nema straha od neuspjeha. Pronaći će samostalno rješenja nekog zadatka a da nisu ni svjesni na koji način. To je često u suprotnosti s mišljenjima odraslih ali je i jedan od razloga zašto djeca vole

istraživati jer ne moraju znati primijenjene postupke. Igra, istraživanje i učenje su glavne aktivnosti djeteta rane i predškolske dobi. Dijete putem tih aktivnosti upoznaje i razumijeva stvarnost koja ga okružuje. Kontinuiranim individualnim praćenjem djece pokazalo se da dijete svoje znanje stalno izgrađuje, nadograđuje, reorganizira i rekonstruira, a ne preuzima ga pasivno iz svoje okoline. Ove spoznaje stavljaju poseban naglasak na cjelokupan kontekst ustanove u kojem se učenje odvija.

“Prostor koji nas okružuje utječe na to kako se osjećamo, kako razmišljamo i kako se ponašamo i zapravo dramatično utječe na kvalitetu našeg života. Dapače, sve što radimo, prostorno okruženje nam može olakšati ili otežati” (Slunjski, 2008:46).

Fizičko okruženje podrazumijeva raspored i uređenje prostora u kojima dijete boravi, ponudu materijala i sredstava koji su mu dostupni. “Okruženje djetetu izravno poručuje što odgajatelj očekuje od njega, kakvu sliku ili teoriju o djetetu, njegovu učenju, odgoju i obrazovanju zastupa i primjenjuje u svakodnevnom radu” (Miljak, 2009:22).

Praćenje djetetovih potreba i interesa, osluškivanje onoga što djecu uistinu zanima, kao posljedicu trebalo bi imati stalno obogaćivanje prostora i materijala. Time se izravno poučavanje djece svodi na najmanju moguću mjeru, a podiže razina učenja djece kroz neposredno iskustvo. Predmeti i materijali kojima se djeca koriste potiču djecu na promišljanje i razmatranje mogućnosti koje pružaju. Poticajno okruženje koje podupire konstrukciju znanja mora pridati veliku važnost i socijalnom kontekstu, koji je od iznimne važnosti jer oblikuje stvaranje i razvoj dječjih teorija o svijetu koji ga okružuje. Primjerice, u prirodi djeca mogu istraživati životinje i biljke i slično, to je okruženje koje potiče neformalnu igru i formalno učenje.

Iako nam se na prvu može učiniti kako su obična zelena igrališta ili šume prazni i nemaju što ponuditi, u istraživanjima je dokazano da područja kao takva potiču neisprekidanu igru, igru koja se nastavlja i nekoliko dana te ravnopravnost djevojčica i dječaka u igri. Socijalne interakcije stavljaju “zahtjev” pred dijete da koordinira svoju perspektivu s perspektivom druge djece s kojom sudjeluje u aktivnosti. Organizacija okruženja koja omogućuje učenje putem istraživanja te osiguravanje različitih materijala koji će biti izvor spoznaje i učenja, kompleksan je proces koji ovisi o svim parametrima, a ponajviše o socijalnim odnosima na svim razinama.

5. RAZVOJ VRIJEDNOSTI I ODGOJ ZA ODRŽIVI RAZVOJ

Naša današnjica veoma je usmjerena na štetnosti kojima smo okruženi. Svakodnevno do nas dolaze informacije o promjeni klimatskih uvjeta izazvanih prekomjernim radom tvornica, ogromnim količinama zagađenja plastikom i sl. Svjedoci smo promjene vremena ali čak i „nestajanja“ godišnjih doba. Kalendarski i prirodno smjene godišnjih doba u potpunom su nesrazmjeru. Kao odgajatelji dolazimo u situaciju razgovora s djecom o padanju lišća u jesen i promjeni vremena koja donosi zahlađenje a istodobno svjedočimo visokim temperaturama i igrama vodom tipičnim za ljetni period.

Od najranije dobi djecu osvješčujemo o štetnosti plastike, važnosti odvajanja otpada, recikliranju ili „spašavanju“ planete Zemlje i njene prirode. Takvo rano učenje možemo s odobravanjem pozdraviti, već u vrtiću djecu se uči igrati raznim prirodno neoblikovanim materijalima i igračkama od recikliranog materijala. Djeca na taj način uče od najuže zajednice u kojoj borave i shvaćaju i istražuju svoju svrhu.

Vrtić je pravo mjesto za naučiti vrijednosti, odgovornosti i znanja koja će koristiti cijeli život. Djeca usvajaju znanja koja su važna za održivi razvoj, znanja koja će im biti potrebna u budućnosti. Međutim učenje o prirodi i očuvanju koje se u potpunosti provodi izvan prirodnog okruženja dovodi i do otuđivanja od prirode. Mlađi naraštaji koji nisu bili u mogućnosti provoditi vrijeme u prirodi i doživjeti njene blagodati u ovakvim okolnostima na nju mogu gledati kao gnjavažu, opasnost ili obavezu. Stoga je nužno osigurati odgoj i obrazovanje u prirodi.

Odgoj i obrazovanje u prirodi podrazumijeva i oživljavanje tradicionalnih običaja, znanja i povijesnih vrijednosti. Osim spoznaja koje se pri tome stječu djeca razvijaju osjećaj pripadnosti zajednici i aktivno preuzimaju brigu i odgovornost za zbrinjavanje i zaštitu istih. Ovaj složeni proces koji započinje u predškolskom uzrastu nastavlja se do kraja života te razvija stavove pojedinca. U djetetovom odgoju nailazimo na mnoge kontradiktornosti koje se odnose na samo dijete, međudnose s drugom djecom ili odraslima. Rad u prirodi omogućuje razumijevanje takvih kontradiktornosti te uz minimalno vodstvo usmjerava dijete u onom pravcu u kojem želi i spremno je ići. Kada shvatimo koliko je presudna uloga koju imamo u pravljenju svijeta boljim i zdravijim, počinjemo razumijevati važnost ekološkog odgoja.

Ujedinjujući se i radeći zajedno, moramo prepoznati što je zdravo za nas i druge, posebno djecu. Drugim riječima, povezani smo kao ljudska bića međusobno,

kao i s drugim sustavima. Živimo u svijetu prirode koja sama po sebi sadrži mnoge sustave. Kao odgojitelji odgovorni smo razvijati kod djece svijest o povezanosti njih samih s prirodnim i proizvedenim okolišem i usađivati im osjetljivost koja će uroditi zadovoljstvom i koristi danas i omogućiti im da u kasnijoj dobi izgrade jasniji pogled na fenomen života, začuđujuće mogućnosti njegova održavanja te se odužiti odgovornom odnosom prema njemu. Prije svega potrebno je znati da predškolsko dijete uči kretanjem od spontanijih, konkretnih iskustava prema društvenom razumijevanju.

„Učiti znači pretpostavlja učiti učiti, osloniti se na moć koncentracije, pamćenja i razmišljanja. Od djetinjstva naročito u društvima kojima determinira televizija, mladi ljudi moraju se naučiti koncentrirati na predmete i ljude” (Stevanović, 2004:8)

“Da bi naučila nešto novo, djeca trebaju postati svjesna, biti u mogućnosti da istražuju i propituju, a tek iza toga primijeniti ono što su naučila. S obzirom na razvojne osobine i potrebe djece da izgrađuju znanja izravnim iskustvom, odnosno istraživanjem, naglasak treba staviti na stjecanje neposrednog iskustva, na „iskustva iz prve ruke“, na samostalno i spontano otkrivanje svijeta koje počinje u prirodnoj znatiželji, nastavlja se u dječjim akcijama praćenim čuđenjem i završava doživljajem. Na taj način potičemo intelektualnu kompetenciju djeteta.” (Delors, 1998:98)

Boravak i kretanje u prirodi, te utjecaj svježeg zraka pozitivno utječu na poboljšanje zdravlja djeteta. Djetetu se pruža mogućnost osamostaljivanja te ga stavlja u situaciju da jača unutarnje potencijale za samozaštitu i samoočuvanje. Istraživanjem i igrom u prirodi i prirodnim materijalima dijete razvija disciplinu, a razvojem discipline kroz igru razvija i disciplinu u odnosima s drugima koji ga okružuju.

Također, pravi pogreške ali i pronalazi rješenja za njih. Svakom pogreškom dijete nauči kako je neuspjeh dio života koji mora moći podnijeti i istodobno savladava neke nove vještine. Šetnje, igre u šumi, aktivnosti na otvorenim športskim terenima i boravak u prirodi doprinose razvoju psihomotornih sposobnosti u prirodnim oblicima kretanja, te stvaranju navika zdravog življenja.

6. ŠUMSKI VRTIĆ KAO PEDAGOŠKA ALTERNATIVA

Termin *šumski pristup* koristi se za opisivanje privlačnog i motivirajućeg pristupa igri i učenju djece na otvorenom. Taj pristup igri i učenju utječe na prirodni razvoj djece. Pojam šumski vrtić „kreiran je kako bi opisao“ dansku praksu u radu s djecom rane dobi koja svakodnevno, tijekom godine uče i rade u prirodnom okruženju šume i vrtića. Šumske škole temelje se na praktičnom učenju za poticanje djetetovog holističkog razvoja.

Šumski vrtići, takozvane škole, nemaju stolova ni stolica, pa čak ni zgradu kao instituciju. Oni imaju prirodu a njihova učionica je šuma. Djeca uče različite vještine te se fokusiraju se na socijalne i emocionalne aspekte učenja. Uče aktivno i u međudjelovanju s okruženjem koje pokazuje kako djeca vlastitom aktivnosti u interakciji s osobama i materijalima iz okruženja dolaze do novih spoznaja i načina razmišljanja. Vanjski prostor ističe značaj četiri elementa: zraka, vode, zemlje i vatre te naglašava kako otvoreni prostor omogućava djeci provedbu tjelesnih i socijalnih aktivnosti kojima se razvijaju brojne vještine.

Djeca uče o svijetu na licu mjesta. Zvuči prilično surovo za naš pojam podizanja djece, koji uključuje roditeljsku strepnju, posvemašnju zaštitu i podmetanje leđa, od pelena do zreloga doba. U knjizi “Posljednje dijete u šumi”, američki autor Richard Louv govori o “poremećaju nedostatka prirode” - smanjeno korištenje čula, dekoncentriranost, veća stopa fizičkih i emotivnih bolesti, pretilost, nesposobnost procjene rizika za sebe i druge – a šumska bi alternativa trebala biti odgovor na to. Ustanovljeno je da su mali polaznici u gotovo triput većoj opasnosti od uboda krpelja i četiri puta više imaju šansu da obole od lajmske bolesti koju prenose krpelji, glodavci i jeleni, no zato im je, tvrde zagovornici, imunološki sustav jači, imaju manje ozljeda i problema s bukom od polaznika tradicionalnih ustanova.

Mantra šumskih vrtića je "Ne postoji loše vrijeme, samo loša odjeća" jer se takav koncept ne mora nužno odvijati u šumi ali obično se nalazi u raznolikom i bogatom vanjskom okruženju. Neke škole nude varijacije u kojima učenici pohađaju školu u šumi samo jednom tjedno u određenom broju tjedana a što više vremena provode u šumi, to će više iskoristiti prednosti šumskih škola. U idealnom slučaju, odgajatelji su vani 100% vremena. Bilo kako bilo, ključno je dosljedno učenje provedeno u šumi u dužem vremenskom razdoblju.

6.1. Razvoj šumskih vrtića

Koncept šumske škole ili škole u prirodi nastaje u Skandinavskim zemljama, točnije u Danskoj gdje je 1950. godine Ella Flatau osnovala prvi šumski vrtić. Na ideju dolazi iz vlastite želje za provođenjem vremena u prirodi sa svojim djetetom te izaziva veliki interes i inicijativu drugih roditelja. U Danskoj se ovaj pristup rada s djecom predškolske dobi intenzivnije primjenjuje od 1980. godine, a od 1990. godine širi se na prostore Ujedinjenog Kraljevstva (Engleska, Škotska, Wales).

S vremenom se koncept šumskih vrtića širi se po ostatku EU ali i svijeta pa tako primjerice Velika Britanija ima 150 škola dok je u Danskoj 1 od svakih 10 vrtića šumski vrtić. Njemačka u 2020 godini ima preko 1500 šumskih vrtića (prema podacima Savezna Udruga Prirodnih i šumskih vrtića u Njemačkoj). Prvi vrtić u Njemačkoj otvoren je 1960 godine a otvorila ga je glumica Ursula Sube. Vrtić je bio privatn i nije imao nikakvu javnu i financijsku pomoć iz razloga što Ursula nema obrazovanje učiteljice. Sljedeći vrtić u Njemačkoj otvoren je u Flensburgu 1993. godine i označio je nadolazeći val otvaranja šumskih vrtića.

Njemački urbani roditelji, poput onih u Karowu, dijelu okruga Pankow na rubu Berlina, ne želeći odgajati djecu pod staklenim zvonom i želeći ih odmaknuti od računala i malog ekrana, šalju ih u tzv. "šumski dječji vrtić". "Dopustite da vam priroda bude učiteljica", govorio je engleski romantični pjesnik William Wordsworth, a Nijemci ga shvaćaju doslovno. "Šumska" pedagoška ustanova za najmlađe u Karowu samo je jedna od mnogih koje su se u posljednjih dva desetljeća raširile tom zemljom, kao ozbiljna alternativa tradicionalnima obrazovno-odgojnim ustanovama.

Tako u hladno zimsko jutro u Karowu grupa djece, starosti od dvije i pol do šest godina, sjedi uz vatru ispod zimskih krošnji, igrajući igrice i pjevajući. Svako malo netko ubaci grančicu i štapom promiješa žar a kupljenih igračaka nema, nego ih prave sami od onoga što nađu u prirodi. Nakon užine obilaze ponije, kokoši i srne te se upoznaju sa životinjskim svijetom. Ovdje se drže davne izreke Michaela de Montaignea da "dječje igre nisu tek igre, nego ih treba smatrati ozbiljnom dječjom djelatnošću". Ideja je da djeca uče o svijetu na licu mjesta, jedno od drugoga i iz vlastitog iskustva.

Taj se koncept proširio i u druge europske zemlje i Kanadu, a da je riječ o ozbiljnoj alternativi, dokazuje i Međunarodni kongres šumskih vrtića održan u Berlinu, okupivši 350 sudionika. Otvaranje šumskih vrtića proširilo se i na ostale kontinente pa je u SAD-u prvi takav vrtić otvoren 2007.godine u Portlandu (Oregon). Gledajući na njihov razvoj u Europi, možemo primjetiti da je u SAD-u njihov razvoj krenuo tek 15-tak godina kasnije. Razlog tome su vrlo strogi propisi, sigurnosi problemi i zabrinutost oko zdravlja.

No, unatoč preprekama, šumski vrtići postaju popularni u zemljama strogoće i discipline - Japanu i Južnoj Koreji. U Južnoj Koreji to je odgovor na najrigoroznije obrazovanje u svijetu, a u Japanu bijeg od rigidnih normi i stresnog pritiska high-tech društva. Glavna razlika Europe, SAD-a i Azije je u načinu financiranja vrtića. U Njemačkoj šumski vrtići su subvencionirani kao i tradicionalni te roditelji snose samo dio troškova, dok u Japanu, Koreji i SAD-u roditelji snose punu cijenu boravka.

Prvi Šumski vrtić u Hrvatskoj otvoren je u Puli 2019. godine. Otvorila ga je dadilja Francesca Miličević uz pomoć udruge koju je osnovala i svog obrta za čuvanje djece „Šumska djeca“, što je ujedno i naziv ovog vrtića. Obzirom da je riječ u prvom ovakvom vrtiću u Hrvatskoj susrela se s mnogim zakonodavnim problemima poput sufinanciranja i sl., stoga je cijena ovog vrtića i nešto viša od ostalih privatnih vrtića. Za sada je to jedini šumski vrtić u Republici Hrvatskoj. Nešto kasnije u 2019. Godini, roditeljima u Zagrebu ponuđen je eksperimentalni program “šumskog vrtića“ od udruge Vestigium. Održavajući ljetne kampove u kojima je bio velik odazov došli su na ideju da roditeljima ponude nešto što bi funkcioniralo kroz cijelu godinu. Prostor koji koriste je park–šuma koja se nalazi ispred lokaliteta udruge.

6.2. Koncept šumskih vrtića

Kao što je već spomenuto, ideja dolazi iz Skandinavskih zemlja, točnije iz Danske. Nastanak šumskih vrtića smatrao se u jednom trenutku konceptom nekonvencionalnih ljudi koji nisu naginjali institucionalnom odgoju. Kasnije se spominje i da se radi o pokušaju bogatih i razvijenih ljudi koji žele “dijete vratiti u krilo učiteljice prirode”. Međutim, u posljednje vrijeme, takav koncept postaje sve više popularan i biraju ga ljudi iz posve različitih sfera. On nudi bijeg od mnogih „zamki“ koje donosi suvremeni način života. Djeca rane i predškolske dobi provode vrijeme u učenju i istraživanju na otvorenom cijeli dan.

Na teoriju i praksu Danskog ranog odgoja, osobito „vanjskog“ pristupa, utjecali su brojni teoretičari od J.J. Russeaua, J. H. Pestalozzia, F. Froebela, J. Deweya, M. Montessori do D. Golemana i H. Gardnera (Williams-Sieghredsen, 2012). Glavni koncept šumskih vrtića je cjelodnevni boravak na zraku u svim vremenskim prilikama. Kad se djeca igraju u prirodnim okruženjima, njihova se igra raznovrsnija maštovitim i kreativnim igrama koje njeguju jezične i suradničke vještine. Priroda pomaže djeci da razviju sposobnosti opažanja i kreativnosti i usađuje im osjećaj mira i zajedništva sa svijetom. Ovakav koncept usmjeren je na holistički pristup. Holistički razvoj nastaje kada iskustvo učenja odjednom odgovori djetetovo cijelo ja.

Takav pristup uključuje razvoj više područja odjednom. Jedno od područja razvoja koje možemo navesti je zasigurno ono socijalno, koje razvijaju razmjenom ideja, dogovorima, igrom i radom u manjim ili većim skupinama. Na razvoj socijalnih vještina nadovezuje se i razvoj komunikacijskih i suradničkih odnosa. Oni su izloženi drugoj djeci različite dobi u različitim grupama i imaju priliku za rješenje sukoba uz pažljiv nadzor (što ne podrazumijeva uvijek i intervenciju) odgojitelja/ učitelja.

Razvijanje intelektualnih vještina postiže se dizajniranjem i izgradnjom građevina i neizostavnim razvojem mašte i kreativnosti u stvaranju i rješavanju problema s kojima se susreću. Obzirom na uvjete u kojima se nalaze, djeca prvenstveno razvijaju koordinaciju, ravnotežu, brzinu reakcija, te razvoj fine i grube motorike na tjelesnom području. Razvija se i emocionalna inteligencija koja označava sposobnost prepoznavanja i upravljanja vlastitim - kao i tuđim - emocijama. U šumskim vrtićima djeca imaju priliku izazivati sebe i promišljati o svojim iskustvima. To im omogućuje razvijanje samosvijesti i samoregulacije. Općenito, mogli bismo konstatirati kako polaznici šumskih vrtića stječu samopouzdanje i samopoštovanje jer su oni ti koji vode vlastito učenje.

Šumski vrtići također potiču otpornost. Otpornost je sposobnost suočavanja i prilagođavanja stresnim ili negativnim situacijama. Istraživanje je pokazalo da boravak u prirodi smanjuje utjecaj stresa (Blackwell, 2015). To znači da djeca koja provode više vremena vani imaju manje stresa. Djeca koja pohađaju šumsku školu također postaju neovisnija jer vode vlastito učenje. Uče donositi odluke oko rizika (npr. sklisko stablo, krug vatre) i postaju otporni i samopouzdana u tom procesu (O'Brien & Murray 2007; Knight 2009). Vani djeca imaju otvoren prostor za samostalno razvijanje igara i rješavanje problema.

Preuzimanje i pregovaranje o riziku važan je dio, odnosno razvijanje samopouzdanja i otpornosti. U takvom okruženju djeca imaju priliku komunicirati s različitim stupnjevima rizika u prirodnom svijetu, poput vremenskih prilika i topografije. Dozvoljeno je penjanje po stablima, visoko koliko tko želi, a odgojitelji pomažu pri silaženju. Zbog toga su, tvrde pedagozi, djeca opreznija i oslanjaju se na sebe same.

Premda temperatura znaju biti i desetak stupnjeva ispod nule, odgajateljice ne brinu, jer roditelji preuzmu odgovornost oko odijevanja svog djeteta, obično u nekoliko slojeva odjeće, koja se skida ili dodaje. U vrtiću bez krova i zidova, program se odvija na otvorenom bez obzira na snijeg, kišu, studen i vrućinu, a u zatvoreno se sklanjaju samo u slučaju nevremena (Wolsperger Danilovski, 2013). Neki vrtići imaju svoje povrtnjake ili domaće životinje, negdje se vrijeme provodi isključivo u prirodi, negdje pola vremena a negdje pokoji dan u tjednu (Mårtensson, 2009).

6.3. Način vrednovanja rada

Da bi učenje koje se događa kroz ovakav kurikulum bilo vidljivo odgojitelji vode kontinuirane cjelogodišnje dnevnik promatranja prirode, dječje igre, njihove ideje, njihova otkrića i zanimljive zaključke koje donose. Takav način vrednovanja rada aktivnosti i opažanja u bilo kojem danu omogućava i usporedbu onoga što se radilo tokom godine ali i u prethodnim godinama. Vođenje dnevnika aktivnosti daje lekcije kakve su igre ovisno o vremenu i godišnjem dobu. Odgojitelji takve informacije jednom mjesečno šalju i roditeljima što im omogućuje uvid o radu s djecom ali i daje ideje kako učiti s djecom kod kuće, te saznanja o vrijednosti ove vrste protočnog učenja. Jedna od važnosti vođenja dnevnika je ona u kojoj roditelji dobivaju informacije o svojoj djeci. Koncepti poput šumskih vrtića roditeljima šalju opširne opisne informacije o napretku djece.

6.4. Prednosti i nedostaci šumskih vrtića

Richard Louv (2015) navodi kako mnogi uspješni ljudi poput direktora, utjecajnih dizajnera, inženjera i sl. prema istraživanjima Chawla-e svoju energiju, kreativnost i želju za pokretanjem nalaze unutar sebe. Prizivaju takozvana ekstatična sjećanja koja su povezana s nekim doživljajima iz prirode. Takvi ljudi imaju psihičku, fizičku i mentalnu slobodu unutar

sebe. Chawla-e tvrdi kako su takvu energiju zadržali iz nekih doživljaja prije te je imaju u sebi.

Prednosti šumskih vrtića su goleme jer učenje u prirodi i stvarnom okruženju potiče maštu i reakciju na razne vrste rizika, razvija motoriku, stimulira čula, izgrađuje samopouzdanje. Jedna švedska studija došla je do zaključka da su takva djeca uravnoteženija, da imaju razvijenije društvene vještine i nemaju problema kod uklapanja u školski režim. Priroda umanjuje utjecaj životnog stresa na djecu i pomaže im u rješavanju nevolja. Vanjsko okruženje je ključno za dječji razvoj neovisnosti. U ovakvom okruženju manje je buke nego u zatvorenim prostorima. Smanjuje se stres te se potiče pozitivna socijalna interakcija između djece. Djeca sa simptomima hiperaktivnog poremećaja deficita pažnje mogu se bolje usredotočiti. Nadalje, djeca koja imaju kontakt s prirodom dobivaju više bodova na testovima koncentracije i samodiscipline. Okoliš u kojem se nalaze pokreće i jača ravnotežu, okretnost, koordinaciju taktilnu osjetilnost i percepciju dubine. Pronalaze biljke, prirodne materijale i uče o svojim sposobnostima. Predškolci u školama s dobro integriranim vanjskim okruženjima imaju bolji raspon pozornosti. Dječje se grube i fine motoričke sposobnosti poboljšavaju kada se kreću po neravnim površinama. U prirodi djeca jačaju svoje mišiće, okretnost i ravnotežu.

Potencijalne nedostatke šumskih vrtića pomalo je teško pronaći i provjeriti. Ovakvi vrtići u nekim zemljama postoje već desetljećima a u drugim dijelovima svijeta pojavljuju se kao relativno nove alternative. Stoga kao glavni nedostatak možemo navesti nepostojanje standardnog nacionalnog kurikulumu za ovakav način rada. Samim time otežano je i vrednovanje napretka djece ili koncepta općenito. Sljedeću prepreku predstavlja zakonodavni sustav i način certificiranja šumskih vrtića koji nije jednako usustavljen u zemljama Europske unije. U Skandinavskim zemljama takvi vrtići imaju punu potporu države dok je u ostalim državama takav sustav uglavnom ponuđen kao dio programa privatnih ili dr. vrtića. Također, nema ni jedinstvene naobrazbe odgojitelja/učitelja. Roditelji polaznika vrtića izražavali su zabrinutost oko sigurnosti djece koja se mogu suočiti s rizicima poput učenja kako se ponašati u krugu vatre, penjanja na drveće i korištenja alata. Ali, podučavanje male djece da se nose s rizikom pomaže im da donose bolje odluke tijekom svog životnog vijeka. Odgovor na ovakvu vrstu zabrinutosti nalazi se u iskusnim i odgovornim odgajateljima/učiteljima. U praksi roditeljima je omogućeno provesti dan s djecom kako bi imali pravi uvid u svakodnevna događanja.

Udaljenost lokacije je još jedan od mogućih nedostataka, prirodne „učionice“ se uglavnom nalaze izvan urbanih gradskih naselja pa roditelj mora biti spreman uložiti više vremena na prijevoz svog djeteta. Jedna od zabrinutosti koja se pojavljuje je i pripremljenost za školu zbog različitosti ovakvog programa. Šumska škola vrlo se razlikuje od tradicionalne predškolske ustanove i tu se javlja zabrinutost zbog nedostatka usredotočenosti na tradicionalne akademske vještine.

Međutim, dosadašnja iskustva pokazuju kako su djeca koja pohađaju šumsku školu jednako, ako ne i više, pripremljena za školu kao i njihovi kolege. Šumski vrtići doprinose razvoju motoričkih sposobnosti, socijalnih i emocionalnih vještina poput suradnje i empatije i znatiželje koje doprinose školskoj spremnosti.

6. 5. Jedan dan u šumskom vrtiću

Ovisno o programu šumskog vrtića ono se odvija najmanje dva puta tjedno u prirodi, s time da je važno napomenuti kako se pravi šumski program odvija isključivo vani svakog dana u tjednu te uključuje manji broj djece u skupinama. Aktivnosti se odvijaju u malim skupinama, pružajući djeci mogućnost postavljanja dodatnih pitanja i omogućavajući odgojiteljima da procijene potrebe i napredak svakog djeteta. Manje skupine također pružaju nastavnicima priliku da se usredotoče na određeni skup vještina, promičući individualizirano učenje.

Dan započinje susretom na dogovorenom mjestu gdje roditelji dovode svoju djecu. Očekuje se kako je dijete pripremljeno i obučeno za sve vremenske uvjete. Također, zadatak roditelja je i donošenje obroka koje će dijete pojesti u tom danu. Nakon okupljanja i pozdravljanja djeca se neko vrijeme igraju samostalno slobodnom igrom kako bi odgojitelji pripremili opremu koja im je potrebna kroz dan. Zajedničkom šetnjom koja je začinjena razgledavanjem, istraživanjem ili skupljanjem plodova koji naiđu putem djeca dolaze do svoje baze u šumi. Takve baze ponekad sadrže tzv. kućicu tj. građevni objekt koji služi sakrivanju od iznimno loših vremenskih uvjeta.

Dolaskom u bazu aktivnosti se razlikuju ovisno o programu, preferencijama odgojitelja ili interesima djece. Izrađuju se različiti alati, noževi, skupljaju se drva za potpalu,

pali se vatra, razgovara se u zajedničkom krugu, bave se glazbom i pokretnim aktivnostima, slušaju priče, pjevaju pjesme i sudjeluju u ostalim aktivnostima cijele grupe i sl. Opet je važno naglasiti kako se i igra i aktivnosti svode uglavnom na prirodne materijale koje sami pronadu u šumi.

Iza ručka omogućen je popodnevni odmor za svu djecu. Odmor se odvija u pripremljenim šatorima, visećim vrećama, prostirkama iako djeca imaju mogućnost donijeti i pokrivač ili jastuk od doma. U slučaju iznimno loših vremenskih uvjeta odmor se odvija u bazi. Dan završava užitom, zajedničkim razgovorom i povratkom na dogovoreno mjesto. Kao što možemo vidjeti u prilogu Denmark forest kindergarten (2016) djeca istražuju, služe se oruđjem, te sami određuju gdje će istraživati poštujući pritom dogovorena pravila s odgojiteljima. Oni pak s druge strane pokazuju veliko povjerenje u njih.

6.6. Studije o povezanosti igre na otvorenome i zdravlja

Velik je broj nordijskih studija razjasnio kako je igra na otvorenome povezana s neposrednim dječjim okruženjem. U raznim studijama u Švedskoj i SAD-u proučavali smo učinke vrtićkih igrališta, različitih izgleda i namjena, klasificiranih prema kategorijama za igru na otvorenome (*Outdoor Play Environment Categories - OPEC*) na dječje zdravlje. Ova kategorizacija implicira da se bolje i zdravije igra na prostranim, zelenim vanjskim prostorima na kojima je prostor za igru uklopljen u prirodu, grmlje, brežuljkasti teren. Studije su pokazale da je stupanj dječje tjelesne aktivnosti i njihove sposobnosti koncentracije viši tamo gdje je viši i bolji potencijal za igru. Još jedan zdravstveni aspekt svega jest da pristup zelenilu prirode daje djeci zdraviji stupanj UV zračenja (Mårtensson i sur., 2009).

Nadalje kada govorimo o povezanosti igre na otvorenom i zdravlja određene studije su pokazale da djeca u vrtićima u prirodi / šumama imaju 25% manje bolesnih dana. Razvijaju svoj intuitivni osjećaj za oblik i prostor dok se igraju u prirodi. Ništa se u prirodi nikada ne kreće istim putem i svijest o okolini postaje nužna.

6.7. Igra toka i transformacije

Snimljene scene vrtičke dječje igre u prirodi otkrivaju koliko su djeca dobro usklađena u igri s vršnjacima u prirodnom fizičkom okolišu. Kako bi koordinirali brzu razmjenu u igri, moraju se osloniti na neverbalnu komunikaciju pokretom, mimikom lica i govorom tijela. Tipična igra u zelenilu prirode je „*igra toka i transformacije*“, uz neprestanu promjenu mjesta igre, djece koja se igraju, dominacije asocijativnog razmišljanja, što dovodi do neprestane transformacije. Za igru u prirodi od ključne je važnosti da postoji obilje *neoblikovanih* potencijalnih materijala za igru. Rukovanje takvim materijalima pruža ugodu, olakšava suradnju s vršnjacima i nudi mogućnost primjene materijala na različitim mjestima igre.

Raznoliki oblici prisutni u vanjskom prostoru pozivaju na specifične aktivnosti kao što su trčanje i pentranje dok konfiguracija terena omogućava brzu razmjenu tjelesne interakcije. Kod trčanja djeca koordiniraju svoje pokrete ovisno o tome uspinju li se, spuštaju, ili trče po ravnom terenu; ponekad viču i pokazuju štapovima, dramatizirajući na razne načine, ovisno o terenu na kojem se nalaze. Općenito govoreći, igra u prirodi djeci poboljšava raspoloženje za igru.

Vlastita zaokupljenost tijelom i mjestima za igru stavljaju u drugi plan sadržajni aspekt igre. Kad ih pitaju, djeca se često do detalja sjećaju gdje su se kretala i kako su nešto pokušavala ali neodređeno opisuju ili zaboravljaju detalje kad treba opisati određene objekte ili likove. Na pitanje što hrpa prikupljenih štapova predstavlja, nude cijeli niz pretpostavki: „Njime možeš nekog upucati, štap može poslužiti kao gitara; može biti flauta ili možda truba.“ Iznenadjenje je važan sastojak svake igre, ali igra na otvorenome, u prirodi, može se obnavljati nebrojeno puta u svakom trenutku. Igra se vrti oko mjesta i objekata koji nude veliko uzbuđenje, poput ljuljanja, penjanja ili susreta s „čudnovatim“ životinjama. U ovoj ravnoteži između uzbuđenja i straha, djeca si često trebaju razjasniti zaigrani stav i osnažiti pozitivnu atmosferu igre (Mårtensson, 2009).

7. ZDRAVSTVENA ULOGA POZITIVNOG ISKUSTVA ZA IGRU I MJESTA ZA IGRU

Što onda u kratkoročnom i dugoročnom smislu zapravo predstavlja interakcija između prirode i dinamička međupovezanost mjesta za igru za dječje zdravlje i opću dobrobit organizma? Kao istraživači, moramo promisliti kako rekreaciju na otvorenome uvesti kao integralni dio dječjeg boravka u prirodi. Općenito, igra na otvorenome čini djecu tjelesno aktivnima, a znamo i da ih raznolik i prostran zeleni okoliš čini još aktivnijima. Jedan od razloga je i taj što zeleno prirodno okruženje stvara otvorene i fleksibilne situacije za igru. Ovakve situacije ne potiču samo tjelesnu, već i mentalnu agilnost djece. Pri tome važan aspekt čine pozitivne emocije koje djeca razvijaju u bliskoj igri s drugom djecom u zelenom prirodnom okolišu. Karakteristike su igre na otvorenome da se djeca lakše priključe igri, lakše izlaze iz nje ili mijenjaju situacije za igru, prema vlastitom osjećaju i potrebama, povodeći se za impulsima trenutka.

“Potreba kretanja, tjelesnog razvoja, boravka na zraku, traži izlazak u vanjski prostor. To je slučaj i s rješavanjem zdravstveno-medicinskih potreba i osiguravanjem dječjeg zdravlja.” (Došen Dobud, 1995:61). Pozitivne emocije iz iskustava različitih mjesta igre, koje postaju dio dječjeg identiteta, su također važne za njihov razvoj. One potiču sklonost prirodi i aktivnom životu na otvorenome u odrasloj dobi, što utječe na njihovo zdravlje i kvalitetu života općenito.

7.1. Strukturirana i nestrukturirana igra

Što se dogodilo sa slobodnim neorganiziranim vremenom? Vrijeme djece postalo je toliko organizirano da već u predškolskoj dobi možemo čuti kako ga djeca zapravo - nemaju. Vrijeme koje provode u vrtiću / školi strukturirano je, a zatim dolaze treninzi, strani jezici, glazbene škole i slično. No takve slobodne aktivnosti za koje roditelji izdvajaju vrijeme i novac djeca zapravo doživljavaju kao posao. I sami žude za neorganiziranim boravkom u prirodi. Njihova definicija igre nije igranje nogometa ili sviranje glasovira. Javlja se potreba da vrijeme koje provodimo u prirodi i mi sami odrasli ali i djeca prestanemo gledati kao gubitak istog već da ga shvatimo kao dio našeg bitka i brigu o zdravlju.

Kad se djeci dozvoli samo igranje u prirodi, odvija se duboko učenje iz područja ekologije, biologije, botanike, etnobotanike, ornitologije, zoologije, matematike, fizike i inženjerstva. Uz to, model šumskog vrtića naglašava društveni i emocionalni razvoj, kao i ljubaznost, suosjećanje, empatiju, suradnju i timski rad.

U novijim istraživanjima postaje sve prihvaćenije da u dječjoj igri postoji zapravo velika obrazovna vrijednost. Neuroznanstvenici otkrivaju kako se centri za učenje dječjeg mozga svijetle kad se djeca bave igrom a postoji i više razumijevanja o vezi između mozga i tijela kod male djece. Sada znamo da djeca najbolje uključuju nove informacije kada se kreću dok se učenje odvija. Sva ova nova otkrića ukazuju na urođene prednosti učionice na otvorenom kao idealnog okruženja za učenje djece predškolske dobi.

Životi male djece danas su često u cjelosti strukturirani; ne samo u svom životu kod kuće, već i u predškolskom uzrastu. Kontinuirano ih se požuruje da nešto učine ili se pripremaju za nešto. Obrazovni model šumskog vrtića omogućava djeci vrijeme da se stope s prirodom bez ikakve žurbe i bez odraslih osoba koje im govore što moraju učiniti sljedeće. Vrijeme se usporava kako djeca pronalaze svoj ritam bez intervencije odraslih, a taj osjećaj bezvremenosti nešto je što u našem svijetu često ne doživljavamo.

Odgovitelji u šumskim vrtićima tvrde da se današnja djeca žele baviti svim dječjačkim aktivnostima kakvima su se i oni bavili kao djeca. To su aktivnosti poput penjanja, trčanja, zidanja i ukrašavanja njihovih tajnih šumskih koliba. Ipak, rijetko je da današnja djeca redovno doživljavaju ovu besplatnu igru u prirodi.

Većina ekologa navodi dva važna čimbenika u djetinjstvu koji su ih doveli do strasti za brigu o okolišu: produljeno nestrukturirano vrijeme u prirodi i mentora koji ih je naučio poštovanju prirode. Postoji velika zabrinutost da će današnja djeca, lišena iskustva “uranjanja” u prirodu izgubiti onu urođenu povezanost s prirodom koja vodi suosjećanju s prirodnim svijetom.

Šumski vrtić izvrstan je način da autentično povežete djecu s prirodom. Njegova obrazovna filozofija temelji se na dijetetu a rezultirajući novi nastavni programi stvaraju opuštajuće i zabavno okruženje koje učenje čini smislenijim.

8. IZVANVRTIČKO OBRAZOVANJE U PRIRODI

Interes za životnu sredinu javlja se rano - od trenutka kada dijete počne shvaćati i proučavati. U prirodnom okruženju dijete stječe mogućnost za očiglednu povezanost odgojno-obrazovnih i životnih sadržaja. Ovaj vid odgojno-obrazovnog rada predstavlja povoljno okruženje za šire pedagoško i psihološko djelovanje i utjecaj na formiranje i razvoj cjelokupne osobnosti djeteta, posebno na razvoj onih karakteristika koje će doprinijeti njegovoj ekološkoj kulturi i ekološkoj svijesti. Zanimljivo i živopisno okruženje mami djecu na istraživanje i igru. Prakticiranjem svakodnevnog boravka djece na zraku u prirodi i u povoljnijim klimatskim uvjetima, pridonosi se unapređivanju zdravlja djece. Osim neprocjenjivih poticaja za spoznajni i socijalni razvoj, te stalno jačanje taktilne i vizualne percepcije, igra u prirodi jača i emocionalni razvoj, zbog stalnog dodira sa zemljom, zrakom i vodom.

Tražeci kukce i skupljajući ih u velike prozirne kutije, djeca će učiti o svijetu oko sebe. Stalno će uspoređivati ono što već znaju s novim iskustvima koja stječu boraveći u prirodi. Za mravinjak će im zatrebati povećalo, za mjerenje smjera puhanja vjetra vjetrokaz, a o ledu u lokvi moći će danima stvarati svoje pretpostavke, promatrajući kako se led mijenja s promjenama temperature. Isto tako, uzgajanje različitih biljnih vrsta, posebno cvjetnih i praćenje razvojnog tijeka biljnih kultura stvara preduvjete za razvoj osjećaja korisnosti, efikasnosti, ali i odgovornosti djeteta. Istraživanje prirode omogućuje djetetu intuitivno razumijevanje i orijentaciju u svijetu. Uz pomoć pribora, opreme i didaktike za boravak u prirodi, djecu se potiče na iskustveno učenje. Boraveći u prirodi, djeca grade humaniji i odgovorniji odnos prema biljnom i životinjskom svijetu i izražavaju spremnost za sudjelovanje u određenim akcijama za zaštitu, obnovu i unapređenje životne sredine (Bančur i Vejnović, 2008).

Okruženi prirodom i bogatom vegetacijom, boraveći na svježem zraku u uvjetima opuštene i relaksirajuće atmosfere, djeca spontano usvajaju znanja kroz alternativne metode pedagoškog rada. Na ovaj način se mnogo lakše i mnogo brže postižu obrazovni ciljevi i rezultati. Adaptacija na nove klimatske uvjete, na suživot s prirodom, izazove koje ona pruža i stjecanje novih iskustava, doprinose razvoju ekološke inteligencije djeteta.

Za ekološku inteligenciju Goleman (2010) kaže da se odnosi na razumijevanje organizama i njihovih ekosustava, da ona podrazumijeva kapacitet da se uči iz iskustva i efikasno ophodi prema svojoj okolini. Boravak u prirodi, između ostalog ima značaj i za povezivanje s kulturno-povijesnom prošalošću kraja u kojemu se nalazi (Nikolić, 1994). Među ciljevima i zadacima koji se mogu izdvojiti u odgojno-obrazovnom radu u prirodi prema Sakač (2012) su:

- razvijanje ljubavi prema prirodi i okolini, njenoj zaštiti i očuvanju
- uočavanje i usvajanje estetskih vrijednosti
- usavršavanje perceptivnih sposobnosti
- razvijanje higijenskih i zdravih životnih navika
- snalaženje u novim životnim okolnostima
- razvijanje motoričkih vještina i sposobnosti
- doprinos procesu osamostaljivanja
- usvajanje novih oblika komunikacije i socijalizacije
- razvijanje ekološke svijesti i kulture

Sve posjete imaju više odgojnu nego obrazovnu vrijednost, jer će se polaskom u školu stalno obnavljati i proširivati. Kamo god se ide uvijek će se nešto naučiti. Priroda je najveća riznica znanja (Stevanović, 2007).

8.1. Djeca u prirodi - Grad mladih

Kada govorimo o izvanvrtičkom obrazovanju u prirodi vrijedi spomenuti koncept „Djeca u prirodi“ u gradu Zagrebu. Program je to koji oživio u organizaciji dječjeg vrtića „Ivana Brlić Mažuranić“ te već nešto više od 10 godina djeci nudi petodnevni boravak u prirodi. Program je predviđen za djecu predškolske dobi koji su u godini pred polazak u školu. Djeca borave u prirodi pet dana u tjednu te imaju mogućnost aktivno istraživati, imati neposredni kontakt s prirodom, suradnju s drugom djecom i odraslima. (DV „Ivane Brlić Mažuranić, 2013) navodi kako su djeca smještena u obiteljskim kućicama, u neposrednom šumskom okruženju koje pruža izvrsne uvjete za šetnje i istraživanje okoline. U blizini se nalazi i seosko dvorište s domaćim životinjama te jezero. U sklopu grada Mladih nalaze se različiti istraživački kabineti kao što je npr. stolarski kabinet u kojem nastaju rukotvorine od prirodnih materijala koje djeca pronadu u šumi. Izložci pokazuju kako djeca izražavaju svoj doživljaj prirode. Još jedna od bitnih stvari koja se potiče u gradu Mladih je odgoj za održivi

okoliš. Djeca spoznaju kako mogu učiniti velike stvari za okoliš, te, slično kao u šumskim vrtićima, upoznaju raznolik biljni i životinjski svijet, prepoznaju drveće po kori ili lišću i sl.

9. ZAKLJUČAK

U današnjem svijetu već od vrlo ranog djetinjstva važno je biti „uspješan“, postizati dobre rezultate na testovima, razmišljati o svojoj naobrazbi i tome što nam ona sve može donijeti. Svijet se okreće postizanju rezultata. Ne možemo tvrditi kako je ovakva perspektiva loša no moramo biti svjesni što ona sa sobom nosi. Posljedice „ganjanja“ uspjeha su smanjenje slobodnog vremena, fizičkih aktivnosti i odnosa s prirodom. Umjesto da postanemo svjesni kako nam boravak u prirodi može donijeti lakši put ka uspjehu mi ga doživljavamo gubitkom vremena. U svojoj knjizi “Posljednje dijete u šumi” Louv (2015) navodi: „ Neurološki, ljudsko biće nije uhvatilo korak s današnjim prekomjerno stimuliranim okruženjem. Mozak je jako fleksibilan tako da se 70 - 80% djece prilično dobro prilagođava. Ali ostali to ne uspevaju.

Kada razgovaramo o odgoju i obrazovanju u prirodi djece predškolske dobi moramo se voditi suvremenim načinom odgoja, zdravim razumom i činjenicama. Vrijeme je da, takozvane alternativne pedagogije, zauzmu ravnopravno mjesto u obrazovanju. Vrtić je dio užeg i šireg društvenog okruženja i od njega se ne treba nepotrebno izolirati. Pripremati djecu za život znači osigurati im mogućnost da vide, nauče i vlastitim snagama spoznaju prirodne i društvene zakonitosti svijeta čiji su dio.

Odrasli su međutim skloni ograničavati prirodne potrebe djeteta i "uskraćivati" im poticaje koje nudi prirodno okruženje. Razlog tomu je zaštita od opasnosti, osobito kada su u pitanju igre na otvorenom. Kada razmatramo o poticajnom okruženju u predškolskim ustanovama, svakako moramo paziti da se ne ograničavamo na zgradu i dvorište, iako i oni čine dio tog okruženja. Poticajno okruženje je svaki prostor u kome se odvija odgojno-obrazovni rad, gdje djeca i odrasli uče, stječu nova znanja i iskustva. Poticajno okruženje u unutarnjem prostoru vrtića, ali i u onom prirodnom, pruža djeci mogućnost za istraživanje, eksperimentiranje i manipulaciju prirodnim materijalima što čini aktivne metode učenja. Zato oni sami trebaju prevladati strahove i upustiti se u zajedničku "avanturu" istraživanja, eksperimentiranja i učenja s djecom.

Poticajno okruženje u predškolskim ustanovama treba omogućiti djeci stjecanje iskustva i spoznavanje svijeta koje nadilazi intelektualno učenje i potiče njihov cjelovit razvoj. Takvo okruženje stimulativno djeluje na dječju samoinicijativnost, razvija

samopouzdanje i omogućava svakom pojedincu razvoj u skladu s osobnim potencijalima. Stoga je nužno odgojno-obrazovno djelovanje promatrati kao proces u kome izuzetnu snagu i moć ima aktivno učenje otkrivanjem i vlastitim djelovanjem djece u poticajnom unutarnjem i vanjskom prostoru vrtića i zajednice u koju je smješten.

Igra u prirodi svoju privlačnost duguje činjenici da omogućuje djeci istraživanje svijeta koji ih okružuje, a mi trebamo naći načine da djeci omogućimo pristup prirodi, čak i u urbanom okruženju.

10. LITERATURA

1. Britton, L. (2000). Montessori: *Učenje kroz igru*. Zagreb: Henacom
2. Došen Dobud, A.(1995). *Malo dijete veliki istraživač*. Zagreb: Alinea
3. Delors, J.(1998). *Učenje blago u nama*. Zagreb:Educa
4. Dječji vrtić Ivane Brlić Mažuranić (2013). *Djeca u prirodi* Čakovec: Zrinski
5. Gardani, P. (2012). *Nastanak, razvitak i širenje Agazzi metode*. U: M. De Beni, V. Šimović, A.L. Gasparini (Ur.), *Pedagogija zajedništva i Agazzi metoda* (str. 141-144). Zagreb: Učiteljski fakultet u Zagrebu.
6. Louv, R. (2015). *Posljednje dijete u šumi: Očuvanje naše djece od poremećaja pomanjkanja prirode*. Lekenik: Ostvarenje
7. Malnar, A. (2012). *Poticajno okruženje: Izazov za suradnju i istraživanje djece i odraslih*. *Dijete, vrtić, obitelj*, Vol.18 No.70
http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=182832
8. Mårtensson F., Boldemann, C., Blennow, M., Söderström, M., Grahn, P. (2009). *Outdoor environmental assessment of attention promoting outdoor settings for preschool children*. *Health and place*, 15, (4) 1149-1157.
9. Miljak, A. (1996), *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja*. Zagreb: Persona
10. Miljak, A. (2009). *Življenje djece u vrtiću : novi pristupi u shvaćanju, istraživanju i organiziranju odgojno-obrazovnog procesa u dječjim vrtićima*. Zagreb: SM naklada
11. *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*, (2011). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa
12. Rothschild, J. Daniels, E. R. (1999). *Bogatstvo materijala kao izvor dječje spoznaje :kako poticati predškolsku djecu na učenje o prirodi i matematici*. Zagreb: Udruga roditelja Korak po korak za promicanje kvalitete življenja djece i

obitelji

13. Sakač, M., Cvetičanin, S., Sučević, V. (2012). *Mogućnosti organiziranja odgojnoobrazovnog procesa u cilju zaštite životne sredine*.
Socijalna ekologija:časopis za ekološku misao i sociologijska istraživanja okoline
Vol.21 No.1 http://hrcak.srce.hr/index.php?show=toc&id_broj=6401
14. Slunjski, E. (2008). *Dječji vrtić : zajednica koja uči : mjesto dijaloga, suradnje, i zajedničkog učenja*. Zagreb: Spektar media
15. Slunjski, E. (2018). *Reggio koncepcija-od utopije do trajne inspiracije “predškolaca” diljem svijeta*. Dijete, vrtić, obitelj, Vol.22 No.86
16. Stevanović, M. (2003). *Predškolska pedagogija*. Rijeka : Andromeda.
17. Stevanović, M.(2004). *Predškolsko dijete za budućnost*. V. Toplice: Tonimir
18. Valjan Vukić, V. (2012). *Prostorno okruženje kao poticaj za razvoj i učenje djece predškolske dobi*. Magistra Iadertina, 1, 123-132 <http://hrcak.srce.hr/99897>
19. Uzelac, V. (1999). *Ekologija - korak bliže djetetu : zbornik radova stručno znanstvenog skupa* : Rijeka, 21. - 23. listopada 1999. Rijeka: Adamić
20. Williams-Siegfredsén, J. (2012). *Understanding the Danish Forest School Approach – Early Years Education in Practice*. London i New York: Routledge
21. Wolsperger Danilovski, K. (2013). *Danci i stranci*. Split: Redak
22. Thomas, F., i Harding, S. (2011.). *The role of play: Play outdoors as the medium and mechanism for well-being, learning and development*.
In J. White (ur.), *Outdoor provision in the early years* (pp. 12– 22). London: Sage.
23. Tovey, H. (2010.). *Playing on the Edge: Perceptions of Risk and Danger in Outdoor Play*. In P. Broadhead, J. Howard & E. Wood (ur.), *Play and Learning in the Early Years* (pp. 79-94). London: Sag

24. <https://alpedunavjadran.hrt.hr/emisija/12-06-2013/sumski-djecji-vrtic/>
25. <https://www.eurydice.hr/>
26. <https://www.forestkindergartenassociation.org/>
27. <https://www.forestschools.com/blogs/forest-school-blog>
28. <https://iuwest.wordpress.com/>
29. <https://sumskadjeca.com/>
30. <https://www.youtube.com/watch?v=Jkij9dJfcw>

Izjava o samostalnoj izradi rada

Izjavljujem, da sam ja, Valentina Čolić, studentica 2. godine diplomskog sveučilišnog studija *Rani i predškolski odgoj i obrazovanje* Učiteljskog fakulteta u Zagrebu samostalno provela aktivnosti istraživanja literature i napisala diplomski rad na temu: „**Odgoj i obrazovanje u prirodi djece rane i predškolske dobi**”