

Mišljenje roditelja o dobrobiti šumskih vrtića

Švec, Ana Marija

Master's thesis / Diplomski rad

2023

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:147:795670>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-10-06**

Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ
ZAGREB

ANA MARIJA ŠVEC
DIPLOMSKI RAD

MIŠLJENJE RODITELJA O
DOBROBITI ŠUMSKIH VRTIĆA

Zagreb, lipanj 2023.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ
ZAGREB

DIPLOMSKI RAD

Ime i prezime pristupnika: Ana Marija Švec

TEMA DIPLOMSKOG RADA: Mišljenje roditelja o dobrobiti šumskih vrtića

MENTOR: doc. dr. sc. Adrijana Višnjić Jevtić

Zagreb, lipanj 2023.

Zahvala

Od srca bih se htjela zahvaliti cijeloj svojoj obitelji što mi je kroz cijelo razdoblje studiranja bila velika podrška i što su svaki moje ispite i napredak gledali kao svoj: tati, koji mi je bio oslonac u svim teškim vremenima, mami odgojiteljici, koja je svoju ljubav prema djeci i ovoj profesiji uspjela prenijeti na mene i dati mi krila da postanem najbolja verzija sebe i bratu, koji je od uvijek bio moj uzor i prenosio sve svoje znanje na mene.

Posebno bih se zahvalila svojem suprugu, koji je uvijek pronašao vremena da me svojim riječima i djelima potakne da idem dalje i da ne odustanem.

Želim se zahvaliti i svojim kolegicama iz DV Jarun, s kojima je ove dvije godine diplomskog studija prošlo poput pjesme. Međusobna suradnja, poticanje i guranje naprijed bili su neizostavan dio našega puta. Najviše bih se zahvalila kolegici Miji, koja me je svakodnevno ispitivala i podsjećala na pisanje ovog rada, te nudila pomoć u svim segmentima.

Izrazito sam zahvalna što sam i za pisanje diplomskog rada mogla odabrati profesoricu Adrijanu Višnjić Jevtić, koja je svojom profesionalnošću, svojim toplim riječima i svojim razumijevanjem dala novu dimenziju pisanju ovoga rada. Svojim savjetima i sugestijama olakšala mi je završetak ovoga životnog poglavlja i pružila temelje za budući profesionalni razvitak.

Sadržaj

| | |
|---|----|
| 1. UVOD | 1 |
| 2. DOBROBIT DJECE | 3 |
| 2.1. Indikatori dobrobiti | 5 |
| 2.1.1. Indikator dobrobiti – Zdravlje | 6 |
| 2.1.2. Indikator dobrobiti djece – Obrazovanje..... | 9 |
| 2.1.3. Indikator dobrobiti – Subjektivna dobrobit i psihološka dobrobit | 10 |
| 2.1.4. Indikator dobrobiti – Odnosi s vršnjacima i rizična ponašanja | 12 |
| 2.1.5. Indikator dobrobiti – Sudjelovanje..... | 14 |
| 2.2. Utjecaj dobrobiti na razvoj djeteta | 16 |
| 3. SUSTAV RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA | 18 |
| 3.1. Odgojno-obrazovni sustav u Republici Hrvatskoj | 18 |
| 3.2. Sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja | 19 |
| 3.2.1. Nacionalni kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja..... | 21 |
| 3.2.2. Ciljevi Nacionalnog kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje | 23 |
| 3.2.3. Državni pedagoški standard | 25 |
| 3.2.4. Programi odgoja i obrazovanja prema Državnom pedagoškom standardu..... | 26 |
| 4. ŠUMSKA PEDAGOGIJA | 28 |
| 4.1. Šumski kurikulum | 30 |
| 4.2. Slobodna igra..... | 32 |
| 4.3. Dobrobiti šumskih vrtića | 34 |
| 4.4. Šumski vrtići u Europi..... | 36 |
| 4.5. Šumski vrtići u Hrvatskoj..... | 37 |
| 5. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA | 40 |
| 5.1. Cilj istraživanja | 40 |
| 5.2. Hipoteze istraživanja | 40 |
| 5.3. Postupak provedbe kvantitativnog istraživanja..... | 40 |
| 5.3.1. Uzorak ispitanika..... | 41 |
| 5.3.2. Mjerni instrument..... | 41 |
| 5.4. Rezultati i rasprava..... | 42 |
| 5.4.1. Deskriptivni pokazatelji | 42 |
| 5.4.2. Razlike u procjenama s obzirom na stupanj obrazovanja | 45 |
| 5.4.3. Razlike u procjenama s obzirom na poznavanje pojma šumski vrtić | 48 |
| 6. ZAKLJUČAK | 51 |
| 7. LITERATURA..... | 53 |

SAŽETAK

Ovaj rad usmjeren je na istraživanje mišljenja roditelja o dobrobiti šumskih vrtića i šumske pedagogije na razvoj djeteta. Radom su istražene i objašnjene teme dobrobiti i indikatora dobrobiti, teme sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, te dokumenata Nacionalnog kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje i Državnog pedagoškog standarda. Također, definirani su pojmovi šumske pedagogije, šumskog kurikulumu, slobodne i rizične igre, te je navedena raširenost šumskih vrtića u Europi i Hrvatskoj.

U empirijskom dijelu rada provedeno je istraživanje uz pomoć ankete u kojoj je sudjelovalo 174 roditelja djece predškolske dobi s područja Republike Hrvatske. Istraživanjem se nastojalo istražiti smatraju li roditelji boravak djece u šumskim vrtićima pozitivnim za sve segmente razvoja djece. Pokušalo se utvrditi postoje li razlike u mišljenjima sudionika s obzirom na njihovo obrazovanje, te s obzirom na njihovo poznavanje pojma „šumski vrtić“. Rezultati istraživanja pokazali su kako postoje statistički značajne razlike između sudionika s višim i nižim stupnjem obrazovanja, te između sudionika koji su više i manje upoznati sa značenjem pojma „šumski vrtić“. Sudionici s višim stupnjem obrazovanja, te s većim stupnjem znanja o šumskim vrtićima pokazali su pozitivnija mišljenja o dobrobiti šumskih vrtića za razvoj djeteta.

Ključne riječi: dobrobit, rani i predškolski odgoj i obrazovanje, šumski vrtić, šumska pedagogija

ABSTRACT

This paper is focused on researching parents' opinions on the well-being of forest kindergartens and the effects of forest pedagogy on child development. The paper explores and explains the topics of well-being and indicators of well-being, the topics of the system of early and preschool education, and the documents of the National Curriculum for Early and Preschool Education and the State Pedagogical Standard. The terms forest pedagogy, forest curriculum, free and risky play are also defined, and the prevalence of forest kindergartens in Europe and Croatia is listed.

In the empirical part of the paper, research was conducted with the help of a survey in which 174 parents of preschool children from the territory of the Republic of Croatia participated. The research aimed to examine whether parents consider the attendance of children in forest kindergarten beneficial for all aspects of child development.

Research has also aimed to determine whether there are differences in participants' opinions based on their education and their familiarity with the concept of "Forest Kindergarten". The research results showed statistically significant differences between participants with higher and lower levels of education, and between participants who were more and less familiar with the concept of "Forest Kindergarten". Participants with higher levels of education and greater knowledge about forest kindergartens expressed more positive opinions about the benefits of forest kindergartens for child development.

Keywords: well-being, early and pre-school education, forest kindergarten, forest pedagogy

1. UVOD

Svakodnevni boravak u prirodi u šumskim prostranstvima koja obiluju krajolikom, bojama, mirisima i okusima, potiču razvoj svih djetetovih osjetila i njegovu slobodu kretanja i razvoja u individualnom smjeru i tempu, ključni su segmenti alternativnog odgojno-obrazovnog pravca, šumske pedagogije. U današnjem svijetu u kojem sve više djece svoje vrijeme provodi u zatvorenim prostorima, pred ekranima, gledajući prirodu kroz virtualni svijet, dolazi do zaboravljanja koliko je provođenje vremena u prirodi, učenje vlastitim osjetilima, vlastitim iskustvima i doživljajima važan dio djetetova i čovjekova razvoja. Roditelji su sve češće u potrazi za alternativnim načinima kojima bi djecu približili i vratili u prirodu, maknuli od ekrana i virtualnog svijeta, te ih vratili u onaj stvarni. Upravo zbog toga šumska pedagogija, koja bez obzira na vremenske prilike i godišnje doba, djecu potiče na igru na otvorenom, na istraživanje i učenje u prirodnim vanjskim prostorima, postaje sve popularniji koncept odgojno-obrazovnog rada.

Šumska pedagogija obrazovni je model koji je nastao u 1950-ih godina u Skandinaviji, te se u narednim desetljećima proširio i na ostale zemlje. Provođenje vremena na otvorenom, slobodna i rizična igra, korištenje prirodnih materijala u zamjenu za komercijalne igračke, sloboda kretanja i istraživanja, promicanje načela održivog razvoja, samo su neki od glavnih karakteristika koje se vežu upravo za šumsku pedagogiju. Istražujući i igrajući se u šumi, djeca uče o njezinim blagodatima, o njezinim stanovnicima, kako očuvati i zaštititi prirodu u kojoj svakodnevno borave, te tako uče kako stvarati održivu budućnost.

Kako bi se svako dijete moglo individualno razvijati i zadovoljiti svoje potrebe, osigurana su mu prava i dobrobiti. Za kvalitetu života i ostvarivanja kvalitetnih odnosa zaslužna je upravo dobrobit djece, te su razvijeni indikatori uz pomoć kojih se omogućuje praćenje i realizacija politike ostvarivanja prava koje djeci pripadaju. Indikatori su povezani uz zdravlje, obrazovanje, obiteljske odnose, subjektivnu i psihološku dobrobit, materijalnu dobrobit, odnose s vršnjacima i rizična ponašanja, sudjelovanje. Svaki od navedenih indikatora osigurava razvoj svih djetetovih sposobnosti i omogućuje mu dostojanstveno djetinjstvo i odrastanje u uvjetima koji su prikladni za djecu.

Za stvaranje djetinjstva kakvo je primjereno i stimulativno za djecu, zaslužni su prvotno roditelji, ali i ustanove za odgoj i obrazovanje koje djeca pohađaju. U Republici Hrvatskoj odgojno-obrazovni sustav započinje u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, koje pohađaju djeca od najranije dobi pa do polaska u školu. Sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja određen je odrednicama Nacionalnog kurikulumu i Državnog pedagoškog standarda. Ovi dokumenti svojim odrednicama omogućuju stvaranje ustanova prikladnih za razvoj i odgovaranje na potrebe sve djece. Individualan pristup svakom djetetu nešto je čemu se treba težiti, kako bi svako dijete bilo u mogućnosti prepoznati sebe, svoje vrijednosti i naučilo pronaći svoje mjesto u svijetu.

U teorijskom dijelu rada definirani su pojmovi dobrobiti djece i indikatora dobrobiti, kao temelj za procjenu stanja i potreba u razvoju djece. Objasnjeni su indikatori zdravlja, obrazovanja, subjektivne i psihološke dobrobiti, odnosi s vršnjacima, rizična ponašanja, te sudjelovanje. Nadalje, razjašnjen je način djelovanja sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj, kojim je definirano na koji način se provodi odgojno-obrazovni rad, što propisuju dokumenti Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje i Državni pedagoški standard, te koje se sve vrste programa odgojno-obrazovnog rada postoje. U radu su objašnjeni pojmovi šumske pedagogije, šumskog vrtića i šumskog kurikulumu. Definirana je slobodna i rizična igra, te je navedeno gdje u Europi i u Hrvatskoj postoje šumski vrtići.

U empirijskom djelu rada prikazuje se istraživanje o mišljenju roditelja o dobrobiti šumskih vrtića za razvoj djetetovih kompetencija. U istraživanju je sudjelovalo 175 roditelja djece predškolske dobi s područja Republike Hrvatske. Prilikom istraživanja korišten je anketni upitnik za prikupljanje podataka. Upitnikom su prikupljeni podaci o sociodemografskom statusu roditelja, o postotku djece koja pohađaju šumski vrtić, te o broju roditelja koji su upoznati s pojmom šumski vrtić. Isto tako, prikupljeni su podaci o stavovima roditelja o utjecaju boravka djece u šumskim vrtićima na zdravstvenu dobrobit, na dobrobit za socio-emocionalni i intelektualni razvoj djece, te kako slobodna i rizična igra utječu na razvoj djece.

2. DOBROBIT DJECE

Jedinstvenost djeteta koje raste kao individualna osoba s osobnim razvojnim karakteristikama, prilagođavajući se svijetu u kojem odrasta, boreći se sa svakodnevnim promjenama, uvelike utječe na cjelokupni razvoj tog djeteta kao osobe. Kako bi se svako dijete moglo razviti u jednu cjelovitu osobu pomažu mu odredbe Konvencije o pravima djeteta. „Konvencija o pravima djece međunarodni je dokument koji je usvojen na Glavnoj skupštini Ujedinjenih naroda 20. studenoga 1989. godine, a sadrži univerzalne standarde koje država stranka Konvencije (tj. koja ju je potpisala i ratificirala) mora jamčiti svakom djetetu.“ (Unicef, 2017) Djeca se rađaju s temeljnim slobodama i pravima koja pripadaju svim ljudskim bićima. No s obzirom na činjenicu da djeca nisu tjelesno i psihički zrela da mogu samostalno promišljati i boriti se za prava koja im pripadaju, nameće se potreba isticanja posebnih prava djeteta (Ujedinjeni narodi, 1989). Konvencija sadrži prava djeteta koja su univerzalna za svu djecu svijeta, a odnose se na četiri osnovne vrste prava. To su prava preživljavanja, razvojna prava, zaštitna prava i prava sudjelovanja. Zadovoljavanje djetetovih temeljnih potreba za opstanak odnosi se na prava preživljavanja, primjerice na: pravo na život, pravo na odgovarajući životni standard, pravo na prehranu, pravo na smještaj, pravo na zdravstvenu pomoć. Članci Konvencije koji se odnose na osiguravanje najbolje kvalitete djetetova razvoja, predstavljaju razvojna prava djeteta. Neka od razvojnih prava koje svako dijete ostvaruje su: pravo na obrazovanje, pravo na igru, pravo na slobodno vrijeme, pravo na kulturne aktivnosti, pravo na informiranje, pravo na slobodu misli i izražavanja vjere. Osiguranje djetetove zaštite, temeljna je odrednica zaštitnih prava. U zaštitna prava svrstavaju se: prava na zaštitu od zlouporabe, zapostavljanja i izrabljivanja, na zabranu dječjeg rada, zaštitu od droga, alkohola, duhana, na zaštitu djece izbjeglica, djece u oružanim sukobima, djece u zatvorima. O pravu na slobodno izražavanje svojeg mišljenja i pravu na udruživanje, te o pravu na aktivno sudjelovanje u regionalnom/svjetskom/nacionalnom okruženju govori se u člancima Konvencije koji se odnose na prava sudjelovanja. Ovakva vrsta prava omogućuje djetetu da se pripremi za mogućnost sudjelovanja u svim odlukama društva u kojem živi i raste, time pretvarajući to dijete u aktivnog građanina budućnosti (Ujedinjeni narodi, 1989).

Dijete nema sposobnosti i dovoljno razvijeno vlastito mišljenje da bi samostalno moglo utjecati na prava koja su mu dodijeljena. Upravo iz toga razloga uloga i obveze odraslih osoba u odnosu prema djetetu, ono je što pokreće Konvenciju o pravima djeteta i time djetetu omogućava dostojan i primjeren razvoj. U odluke odraslih osoba ne ubrajaju se samo roditelji i obitelj te djece, već i svi ljudi koji su svakodnevno u interakciji s njima, te isto tako i oni koji donose izvršne odluke i zakone. Sva vladina, upravna i zakonodavna tijela odlučuju o donošenju odluka i izvršenju postupaka koji će na pozitivan ili negativan način utjecati na dijete. Prilikom donošenja odluka, bilo onih koje se donose roditelji ili onih koje donosi država, najvažnija je upravo dobrobit djece.

Dobrobit je riječ koja ima mnoga značenja, te ju je teško definirati. Općenito značenje dobrobiti odnosi se na kvalitetu života ljudi koja nije statično stanje, već se kvaliteta života može poboljšati ispunjavanjem osobnih i društvenih ciljeva. Utjecaj na osobnu kvalitetu života utječe i na osobni osjećaj svrhe koja se ostvaruje unutar društva (Ured za zakonodavstvo Vlade Republike Hrvatske, 2008). Dobrobit ljudskog života je proces komunikacije sa svijetom oko sebe. Često se zamjenjuje s konceptima zadovoljstva života ili kvalitete života. Prema Statham i Chase (2010), dobrobit uključuje vidljive činjenice objektivnog i subjektivnog aspekta života koje se odnose primjerice na prihod kućanstva, strukturu obitelji, obrazovna postignuća, zdravstveni status i vlastiti osjećaj pojedinca o tim stvarima i njihovom životu općenito. Objektivni aspekti oni su na koje čovjek u vlastitom razvoju nema mogućnost utjecanja, te one postoje neovisno o čovjekovom osobnom mišljenju i njegovoj svjesnosti. S druge strane, subjektivni su oni o kojima svakodnevno promišlja i donosi odluke vezano uz zadovoljstvo njihovom kvalitetom. Definicija dobrobiti odnosi se na sve razvojne faze čovjeka, pa tako i na fazu najranijeg životnog razdoblja, djetinjstva. No, osim općenite definicije, definicija dobrobiti djece dodatno objašnjava značajnost ovog konstrukta.

Kvaliteta života i odnosi koje dijete uspostavlja s neposrednim izvorima socijalizacije definiraju dobrobit djece. Osim za dijete, odnosi su važni za cjelokupnost društva u kojem se dijete razvija (Brajša Žganec, i sur. 2019). Dobrobit ljudi općenito i dobrobit djece ne razlikuje se u previše segmenata, no ipak djeca su ta koja puno više ovise o vanjskim utjecajima na koje samostalno nemaju utjecaj. To se može odnositi na siromaštvo, poticajno okruženje u kojem dijete raste, na uvjete života koji su mu po samom rođenju dani. Zbog toga se odraslima nameće svjesnost toga da je djetinjstvo

jedan vrlo kratak „prozor” u razvoj djetetovih mogućnosti i prilike za učenje, te se propuštene mogućnosti u ranom djetinjstvu često vrlo teško nadoknađuju.

Dobrobit djece još se može definirati kao multidimenzionalan sklop kognitivne, bihevioralne i emocionalne regulacije, socijalnih kompetencija i indikatora subjektivne dobrobiti (Brajša Žganec i sur., 2019). Ostvarivanje prava i mogućnosti usklađenog cjelovitog razvoja potencijala svakog djeteta, definicija je dobrobiti sagledana iz perspektive prava djeteta (Unicef, 2017). Konvencijom o pravima djeteta nisu definirana samo prava, već su definirane i obveze odraslih prema djeci, a upravo te obveze odnose se na stvaranje kvalitetnog i razvojno poticajnog prostora za djetetov razvoj. Konvencijom su određena prava koja utječu na dobrobit djece u svim segmentima njihova života. No osim konvencijom i pravima, dobrobit je određena i drugim segmentima, od kojih su indikatori dobrobiti posebno važan element koji omogućuju sustavno praćenje potreba i prava sve djece.

2.1. Indikatori dobrobiti

Prema suvremenom pristupu pravima djece, indikatori dobrobiti se smatraju „markerima“ koji su temelj za procjenu stanja i potreba sve djece. Uz pomoć indikatora omogućuje se praćenje i realizacija politike ostvarivanja prava koja djeci pripadaju. Govoreći o indikatorima dobrobiti djece, govori se o višedimenzionalnom pojmu koji se u svojem procesu odnosi na optimalno djelovanje i iskustvo djeteta. Indikatori su prvotno povezani uz prava djece, no svako od prava u sebi sadrži ishode koji su povezani uz samu dobrobit djeteta. Sustavno praćenje poštivanja prava i potreba djece, razvoja tjelesnog i mentalnog zdravlja, te kvalitete njihova života, pripadaju području koje je vrlo neistraženo i relativno slabo koncipirano i operacionalizirano (Vlada Republike Hrvatske, 2014). Danas se sve više radi na usavršavanju i u detaljnijem istraživanju općenito dobrobiti djece, te tako indikatora koji ih označavaju. Mnoge države razvile su strategije i organizacije koje se bave isključivo proučavanjem i praćenjem ostvarivanja dječjih prava i dječje dobrobiti. U Hrvatskoj je tako napravljena „Nacionalna strategija za prava djece u Republici Hrvatskoj za razdoblje do 2014. do 2020. godine“. Nacionalna strategija napisana je prema Konvenciji o pravima djeteta, pridržavajući se svih i poštujući sva prava koja su djeci konvencijom dana. Osim dječjih prava, identificiranje indikatora za dobrobit djece jedno je od temeljnih zadata Nacionalne

strategije. Svrha indikatora dobrobiti je opisivanje, nadziranje, postavljanje ciljeva, dijeljenje odgovornosti i uspoređivanje, te pridonosnje društveno odgovornom djelovanju za djecu. Istraživanja uz pomoć indikatora također doprinose boljem razumijevanju prava, dobrobiti i kvalitete života djece, te prije svega istraživanju problema i teškoća kod djece, a zatim i usmjeravanju na prioritetne probleme djece. Usmjeravanje na problem potiče stvaranje ciljanih inovativnih programa i mjera, s ciljem zaštite i promicanja dobrobiti sve djece, a posebno one koja spadaju u ranjive skupine (Unicef, 2017).

Indikatori dobrobiti djece proučavaju se kroz važna područja života djece. Tako se kao glavni interes proučavanja uzimaju: zdravlje, obrazovanje, obiteljski odnosi, subjektivna i psihološka dobrobit, materijalna dobrobit. U sklopu materijalne dobrobiti proučava se i dijete u odnosu na siromaštvo, te prostor u kojem dijete stanuje, odnosno stanovanje. Odnosi s vršnjacima i rizična ponašanja, te problemi u ponašanju također su jedan od indikatora dobrobiti djece. Sloboda izražavanja mišljenja i sudjelovanje u značajnim odlukama, djeca u lokalnoj zajednici i slobodno vrijeme temelj su indikatora sudjelovanja. Sigurnost djece odnosi se na stvaranje sigurnog okruženja u kojemu dijete odrasta, što je jedan od najvažnijih segmenata dječje dobrobiti. Ranjive skupine djece imaju posebno mjesto prilikom istraživanja dobrobiti djece. Pod ranjivom djecom smatraju se djeca u ranjivim situacijama, djeca s teškoćama u razvoju i razvojnim rizicima, djeca pripadnici romske nacionalne manjine, te djeca u alternativnoj skrbi. Svi elementi dobrobiti djece važni su za istraživanje djetetove kvalitete života, rasta i razvoja, zbog toga je vrlo bitno definirati koji indikatori upućuju na daljnje djelovanje za poboljšanje statusa svakog djeteta. S obzirom na temu rada, glavni fokus stavljen je na indikatore dobrobiti vezano uz zdravlje, obrazovanje, subjektivnu i psihološku dobrobit, odnose s vršnjacima i rizična ponašanja, te sudjelovanje.

2.1.1. Indikator dobrobiti – Zdravlje

Jedan od najvažnijih faktora za razvoj kako pojedinca, tako i cjelokupne zajednice, svakako je zdravlje. Zdravlje je stanje odsutnosti bolesti i iznemoglosti, te potpunog tjelesnog, socijalnog i duševnog blagostanja (Unicef, 2017). Jedno od temeljnih prava propisanih u Konvenciji o pravima djece, pravo je na najvišu razinu zdravlja. Pravo je svakog djeteta da mu se od rođenja pruže najbolji uvjeti koji će osigurati zdravlje i

zdravstvenu zaštitu djeteta. Upravo je djetinjstvo i adolescencija razdoblje u kojem je očuvanje i unapređenje zdravlja ključan temelj za socijalni i ekonomski razvoj djeteta. Ova dva razdoblja izrazito su zahtjevna za dijete, za njegovo upoznavanje sa svijetom i pronalaženje svog razvojnog puta. Promjene s kojima se dijete susreće utječu na sve aspekte djetetova života a posebno na njegovo zdravlje. Za savladavanje brojnih izazova i prepreka, tjelesno, duševno i socijalno zdravlje pomaže kako bi se uspješno i produktivno odgovorilo na iste. Osim toga, zdravlje je usko povezano uz sreću i pozitivan pogled na život. Kada je zdravlje manjkavo, mijenja se cjelokupan koncept čovjekovog života (Miljković, 2013).

Osim za dijete, zdravlje je temeljna vrijednost za svakog pojedinca, svaku zajednicu, obitelj i društvo. Ono je uvjet, indikator i cilj društvenog razvoja. Kako bi se osigurali primjereni uvjeti svaka država treba donositi zakone koji će ograničavati kršenje osnovnih prava. U Republici Hrvatskoj Ustav postavlja okvire zakona, te svakoj osobi jamči pravo na zdravstvenu skrb, njegu i zaštitu u skladu sa zakonom. Osim toga, prema zakonu svaka osoba je dužna u sklopu svojih mogućnosti posebnu pozornost posvećivati zaštiti zdravlja ljudi, zaštiti prirode i zaštiti ljudskog okoliša. Svi ovi segmenti na jednak način utječu na čovjeka i na njegovu kvalitetu života, te tako i na dobrobit njegova postojanja. I, iako je poznato da bolest nastaje kao uzrok raznih genetskih i okolinskih čimbenika, po prirodi stvari smatra se kako bi i čovjek sam trebao imati utjecaja na vlastito zdravlje i dobrobit vlastitog života (Miljković, 2013).

Prema Unicefovom priručniku (2017.), indikatori dobrobiti zdravlja odnose se na sljedeće elemente:

2. objektivne indikatore vezano uz pobol i smrtnost djece
3. objektivne indikatore vezane uz zdravstvena ponašanja
4. objektivne indikatore vezane uz zdravstvenu zaštitu
5. objektivne indikatore vezane uz okoliš i zdravlje djece
6. subjektivne indikatore vezane uz zdravlje djece

1) Objektivni indikatori vezani uz pobol i smrtnost prikazuju informacije o indikatorima koji su karakteristični za prvu godinu djetetova života, prikazujući stopu perinatalnog mortaliteta, stopu djece s niskom porođajnom težinom, te stopu dojenačke smrtnosti. Također, prikazuju se općeniti podaci vezani uz smrtnost djece. Smrtnost djece do 18.

godine života prikazuje se prema informacijama o spolu i dijagnozi djece, te isto tako i smrtnost od neprirodnih uzroka. Ovakve vrste smrti odnose se na djecu koja su preminula počinivši samoubojstvo, koja su stradala u prometu i slično. Isto tako u ovim objektivnim indikatorima prikazane su tjelesne i mentalne bolesti i stanja koja utječu na zdravlje djece. Ona se odnose na sve vrste invaliditeta, na sve vrste bolničkih pobola i struktura hospitalizacija, s posebnim naglaskom na sve duševne poremećaje i poremećaje ponašanja, sve bolesti i stanja koja su utvrđena u primarnoj zdravstvenoj zaštiti, s posebnim naglaskom na duševne poremećaje i poremećaje ponašanja. Uključeni su i elementi rasta i razvoja, uz stanje uhranjenosti i pretilosti, te karijes i KEP indeks koji se koristi u procjeni oralnog zdravlja. Posljednja stavka objektivnih indikatora vezano uz pobol i smrtnost odnosi se na strukturu maloljetnika osnovnoškolske i srednjoškolske dobi koji su liječeni zbog zlouporabe psihoaktivnih sredstava. Ona djeca koja koriste bilo koje vrste alkohola, droga ili cigareta, nalaze se u registru ovisnosti za maloljetnike.

2) Objektivni indikatori vezani uz zdravstvena ponašanja odnose se na prehranu i tjelesnu aktivnost djece, te na njihova rizična ponašanja. U prehranu i tjelesnu aktivnost ubraja se dojenje djece, prehrambene navike, četkanje i briga o zubima, tjelesna aktivnost djece i sjedilačko ponašanje. S druge strane, rizična ponašanja odnose se na pušenje, konzumiranje alkohola, maloljetničku trudnoću i prekide trudnoća, konzumiranje marihuane i drugih droga, te rizičnog spolnog ponašanja.

3) Objektivni indikatori vezani uz zdravstvenu zaštitu predstavljaju dostupnost zaštitnih elemenata i zdravstvene zaštite. Dostupnost se odnosi na dostupnost liječnika obiteljske medicine, pedijatara, dječjih psihijatara i psihologa, logopeda i ortodonta, te specijalista školske medicine. Također, odnosi se na dostupnost preventivnih pregleda, procijepljenosti djece, te kvalitetu boravka djece u bolnici, što uključuje mogućnost smještaja roditelja u bolnicama.

4) Objektivni indikatori u odnosu okoliša na zdravlje djece prvotno se odnose na utjecaj bliže djetetove okoline na njegovo zdravlje. Pasivno pušenje, te dostupnost svih vrsta opijata bitni su elementi koji narušavaju djetetovo zdravlje. S druge strane, poznati su i elementi koji se odnose na izloženost koncentraciji krutih čestica u zraku iznad dopuštenih vrijednosti, dostupnost pitke vode, te moguća trovanja hranom.

5) Subjektivni indikatori vezani uz zdravlje odnosi se na osobno mišljenje djece o vlastitom zdravlju, o mogućim zdravstvenim smetnjama, te o zadovoljstvu tjelesnom težinom.

Svi ovi indikatori upućuju na promjene koje su ključne kako bi se moglo kvalitetno utjecati na promjenu zdravlja djece, te kako bi se u konačnici poboljšalo sveukupno zadovoljstvo životom i njegovom kvalitetom.

2.1.2. Indikator dobrobiti djece – Obrazovanje

Važnost kvalitetnog obrazovanja ogleda se u budućnosti djeteta, obitelji, društva, svijeta. Kvalitetno obrazovanje omogućava djeci odgoj, obrazovanje, učenje, stvaranje, promišljanje, razvijanje sposobnosti, osnaživanje karaktera i samopouzdanja, te implementiranje svih tih karakteristika u društvo. Društvo je temelj postojanja svijeta, a kvalitetno obrazovano društvo temelj je stvaranja kvalitetnijeg svijeta usmjerenog budućnosti. Stvaranje ovakvog društva započinje još jednim od temeljnih prava propisanih Konvencijom o pravima djeteta (1989) i pravom na obrazovanje. Uz pravo na obrazovanje veže se i pravo na pristup informacijama, koje kod škola ostavlja pretpostavku da u njima postoji informatička opremljenost. Internet djeci omogućava lakše i brže prenošenje informacija, lakši pristup edukativnim materijalima, jednostavniju i dostupniju komunikaciju, te širu mogućnost razmjene iskustava i znanja. Indikatori vezani uz obrazovanje podijeljeni su s obzirom na dob djece, te su prema tome definirani kao indikatori za djecu predškolskog uzrasta, za djecu dobi od 10 godina i za djecu od 15 do 18 godina. Također, dio indikatora vezanih uz obrazovanje objektivnog je karaktera, a dio je subjektivnog karaktera. Objektivni indikatori odnose se na utjecaj vanjskih uvjeta na obrazovanje, dok suprotno tome subjektivni indikatori prikazuju zadovoljstvo i mišljenje učenika ili roditelja u odnosu na procese obrazovanja. Glavni ciljevi vezani uz dobrobit obrazovanja su unaprijediti predškolski odgoj i obrazovanje, inkluzivni odgoj i obrazovanje djece s teškoćama u razvoju, sustav podrške mladima u riziku od napuštanja škole ili onima koji su već napustili školu (Unicef, 2017).

Elementi indikatora dobrobiti vezanih uz obrazovanje obuhvaćaju:

- 1) indikatore djece predškolske dobi
- 2) indikatore djece osnovnoškolske dobi, te
- 3) indikatore djece uzrasta od 15 do 18 godina.

Uključenost djece u sustav predškolskog obrazovanja odnosi se na postotak djece koja pohađaju ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Uključenost sve djece, a posebno uključenost djece koja se nalaze u ranjivim situacijama, koja dolaze iz ruralnih krajeva, koja dolaze iz sustava posebne skrbi, te uključenost djece s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, te teškoćama u razvoju. Inkluzivnost predškolskog sustava još je jedan važan element indikatora djece predškolske dobi, a odnosi se na uključivanje i inkluziju djece s teškoćama u razvoju, te djece romske nacionalne manjine. Omjer broja odgojitelja i djece, te omjer broja stručnih suradnika u odnosu na broj djece, dio su ulaganja u stručnu brigu o djeci. Omjeri odgojitelja i stručnih suradnika u odnosu na dijete uvelike povećavaju ili smanjuju kvalitetu obrazovnog sustava. Prema državnom pedagoškom standardu određena je brojnost djece u odnosu na jednog odgojitelja, odnosno broj stručnih suradnika u odnosu na broj djece u određenom vrtiću (Hrvatski sabor, 2008). Stručni suradnici različitih su struka od pedagoga, psihologa, logopeda, socijalnih pedagoga, edukacijskih rehabilitatora, te njihova prisutnost unutar ustanove omogućava kvalitetniju provedbu odgojno-obrazovnog rada.

2.1.3. Indikator dobrobiti – Subjektivna dobrobit i psihološka dobrobit

Subjektivno promišljanje o kvaliteti i zadovoljstvu vlastitim životom indikator je koji se naziva subjektivna dobrobit. Kognitivna procjena kvalitete vlastitog života u odnosu na osobne standarde, uvažavajući više one ugodne, pozitivne aspekte, a manje neugodne, negativne aspekte doživljava vlastitih životnih situacija. Subjektivna dobrobit naziva se još i hedonistička sreća ili dobrobit (Unicef, 2017). Subjektivna samoprocjena pojedinih komponenata ili cjelokupnog doživljava kvalitete života donosi promišljanje pojedinca o zadovoljstvu određenim karakteristikama života u kojima on sam najbolje može odrediti koliko je sretan i zadovoljan u tom određenom području ili svojim životom u cijelosti (Kaliterna Lipovčan, Burušić, Tadić, 2012). Hedonistička sreća određena je kognitivnim i emocionalnim komponentama. Kognitivne komponente odnose se na različitim globalnim procjenama vezano uz zadovoljstvo životom, ispunjenost, smisao, uspjeh, te na procjenama zadovoljstva na pojedinim područjima kao što su zdravlje, posao, brak, obitelj i slobodno vrijeme. (Miljković, 2013). S druge strane, emocionalna komponenta odnosi se na osobnu procjenu pojave ugodnih odnosno neugodnih emocije. Promjena učestalosti pozitivnih emocija, odnosno osjećaja sreće i

potpunog zadovoljstva vlastitim životom jedan je od glavnih emocionalnih indikatora subjektivne dobrobiti. Zašto je netko sretan, koliko često je sretan i u kakvom odnosu su pojedine sastavnice sreće, neka su od najčešćih pitanja vezanih uz istraživanje vlastitim životom (Miljković, 2013).

Osim subjektivne dobrobiti, psihološka dobrobit još je jedan važan segment vlastitog promišljanja o kvaliteti života. Ona se odnosi na procjenu ostvarivanja vlastitih potencijala, te na samoaktualizaciju. Određena je osobnim odnosom prema angažmanu u svakodnevnoj borbi s važnim životnim pitanjima i izazovima, te koliko dobro će pojedinac odgovoriti na izazove koje mu život postavlja. Svrha ili smisao života, osobni rast i razvoj, samoprihvatanje, autonomija, ovladavanje okolinom i pozitivan odnos s drugim ljudima, šest su dimenzija psihološke dobrobiti (Unicef, 2017). Svaka od tih dimenzija oblikuje čovjekov odnos prema sebi i prema svijetu u kojem se razvija. Kod djece se svaka od ovih dimenzija razvija postupno ovisno o kognitivnim sposobnostima djeteta, ali razvojem svake pojedine karakteristike pojedinac osobno ulaže u sebe i u kvalitetu svojeg života.

Indikatori dobrobiti vezani uz subjektivnu i psihološku dobrobit odnose se na opće zadovoljstvo vlastitim životom, na učestalost prisutnosti neugodnih emocija, te na ostvarenje privatnosti u vlastitom domu. Za procjenu općeg zadovoljstva životom uzima se ljestvica uz pomoć koje se procjenjuje trenutno stanje između najboljeg i najlošijeg mogućeg života za pojedinca. Zadovoljstvo životom procjenjuje se promišljajući o zadovoljstvu obiteljskim odnosima, zadovoljstvu odnosima s drugim ljudima u okolini, zadovoljstvu pruženih prilika u životu, zadovoljstvu provođenja slobodnog vremena, zadovoljstvu vlastitim fizičkim izgledom, te u zadovoljstvu sa sigurnošću vlastitog života. Svi ovi indikatori osobna su procjena svakog pojedinca, te njegovog mišljenja i trenutne situacije u životu. Ovisno o trenutnom zadovoljstvu ovise i drugi indikatori ovog područja, jer kako trenutna sreća i zadovoljstvo životom utječu pozitivno na promišljanja o odnosima, o fizičkom izgledu, o samoostvarenju, tako i svaka negativna promjena može uvelike promijeniti promišljanje o stvarnoj kvaliteti života. Iako se ugodne i neugodne situacije svakodnevno izmjenjuju, ne ostavljaju jednak trag na rastu i razvoju pojedinca, te je važno uočiti koji indikatori uvelike utječu na stvaranje pozitivne dobrobiti na dijete, te na njegovo buduće mišljenje o vlastitom životu. Stvaranjem sretnog djetinjstva stvaraju se sretna djeca i sretni odrasli ljudi.

2.1.4. Indikator dobrobiti – Odnosi s vršnjacima i rizična ponašanja

Osim obiteljskih odnosa, koji su djetetu najbliži izvor podrške, vršnjački odnosi još su jedan važan segment okoline u kojem dijete odrasta. Vršnjački odnosi važni su za djetetovo kreiranje stavova, navika, razmišljanja i ponašanja. Odnosi se mijenjaju s obzirom na dob djece. Kod djece predškolske dobi vršnjački odnosi kreiraju se kroz svakodnevnu igru, kako u predškolskim ustanovama tako i izvan njih. Odrastajući djeca sve više proširuju svoj krug ljudi s kojima su u svakodnevnoj interakciji. Indikatori dobrobiti djece u odnosu na vršnjačke odnose specifični su s obzirom na kontekst razvoja i odrastanja djeteta, odnoseći se posebno na darovitu djecu, djecu s teškoćama u razvoju, djecu s problemima u ponašanju, djecu koja odrastaju u različitim rizičnim okolnostima. Također su varijabilni s obzirom na to odvijaju li se vršnjačke interakcije u odgojno obrazovnoj ustanovi ili izvan nje. Ovisno o kvaliteti vršnjačkih odnosa, razlikujemo one koji pozitivno ili negativno utječu na dijete. Razvoj socijalnih i komunikacijskih vještina i poticanje međusobnog pomaganja i uzajamne podrške samo su neki od pozitivnih aspekata vršnjačkih odnosa (Unicef, 2017). Iako više ugodnih i pozitivnih elemenata utječu na razvoj djeteta kao cjelovite osobe, negativni aspekti isto tako ostavljaju svoj trag na djetetovom pogledu na kreiranje odnosa i na vlastitom promišljanju o kvaliteti odnosa. Odbijanje i sukobi samo su jedan dio vršnjačkih odnosa koji ostavljaju negativne posljedice.

Vršnjačko nasilje i zlostavljanje, vršnjački pritisak, odbacivanje od strane vršnjaka elementi su negativnih aspekata odnosa između i prema vršnjacima, koji ostavljaju trajne posljedice na dijete. Vršnjačko nasilje osim u indikatore dobrobiti vršnjačkih odnosa ubraja se i u probleme u ponašanju. Vršnjačko nasilje oblik je rizičnog ponašanja koji nanosi posljedice i za nasilnika i za dijete koje je predmet nasilja. Ono je snažan prediktor koji može dovesti do agresije, delinkvencije, problema sa zakonom, te do antisocijalnih problema. S druge strane, djeca koja su predmet nasilja imaju nisko samopouzdanje, veći rizik od razvoja anksioznosti i depresije, emocionalnih problema, manje vole odlazak u školu, imaju lošije ocjene, manje prijatelja u školi, te ih djeca sve više odbijaju. Vršnjačko nasilje kategorizira se kao verbalno, fizičko, relacijsko i elektroničko nasilje, koje je u današnje vrijeme sve više popularno (Knežević, Kuculo, Ajduković, 2019). Svi ovi aspekti nasilja smatraju se dijelom problema u ponašanju koji

se kao indikator dobrobiti posebno navode, smatrajući se važnom stavkom za optimalan razvoj svakog pojedinca.

Problem u ponašanju pojam je koji obuhvaća širok raspon ponašanja djece i mladih, obuhvaćajući tako blaže oblike rizičnog ponašanja, ali i poremećaje u ponašanju. Svi oblici problema u ponašanju predstavljaju rizik za to dijete ali i za sve ljude koji se nalaze u njegovoj okolini. To su ponašanja koja uzrokuju povredu zdravlja, fizičkog i psihičkog integriteta ili imovine te osobe ili drugih osoba iz okoline. Problemi u ponašanju dijele se na internalizirane i na eksternalizirane probleme. Anksioznost, depresivnost, zabrinutost, reakcije panike, plašljivost, rastresenost, zaboravljivost, povučenost, potištenost, nezainteresiranost i dosada, tipični su primjeri internaliziranih problema u kojima je u opasnosti samo dijete. Suprotni njima su eksternalizirani problemi, putem kojih dijete izražava svoje probleme s društvom. U njih se ubrajaju agresivno i delinkventno ponašanje, psovanje, prkos, inat, laganje, bježanje od kuće, promiskuitetno ponašanje, konzumiranje droge i alkohola.

Sve vrste problema u ponašanju predstavljaju velike rizike za kvalitetan djetetov život, za pravilan rast i razvoj, te za stvaranje kvalitetnih interakcija s okolinom. Upravo je zbog toga važno naglasiti kako je pravo svakog djeteta ili mlade osobe da oni sami ili njihova obitelj dobiju kvalitetnu, vremenski dovoljnu i pravodobnu stručnu pomoć. Stručna pomoć ključan je segment za prevenciju. Na taj će se način najbolje prevenirati ili umanjiti rizična ponašanja, problemi u ponašanju i poteškoće mentalnog zdravlja. Indikatori dobrobiti upućuju na rizične situacije u kojima djeca svakodnevno sudjeluju, te na moguće prevencije istih.

Indikatori dobrobiti vezani uz odnose s vršnjacima odnose se na dostupnost i kvalitetu vršnjačke podrške, zadovoljstvo vršnjačkom odnosima, opsegom vršnjačke mreže, te na sudjelovanje u vršnjačkom nasilju, zlostavljanju i elektroničkom nasilju među vršnjacima. Indikatori dobrobiti vezani uz probleme u ponašanju usmjereni su na počinjenje kaznenih djela, prekršajnih djela, položaj maloljetnika u pravosudnom sustavu, brojnost djece koja imaju određenu vrstu problema u ponašanju, te položaj te djece u sustavu socijalne skrbi. Svi ovi indikatori upućuju kako i na koji način pristupiti djeci s problemima u ponašanju, na koji način ih preusmjeriti na pozitivne i korisne

stvari u životu, te na koji način država svojim institucijama može poboljšati kvalitetu života djece.

2.1.5. Indikator dobrobiti – Sudjelovanje

Dijete se smatra važnim dijelom društva, u kojem ima pravo iznijeti svoje mišljenje i stavove, kao i svaki drugi građanin. Pravo je svakog djeteta prema Konvenciji o pravima djece da aktivno sudjeluje i da uživa sva prava koja su dana svim ljudskim bićima. U pravo sudjelovanja ubraja se i pravo djeteta da bude saslušano od strane odraslih osoba. Prilikom ostvarivanja prava važno je uzeti u obzir koje dobi i u kojoj razvojnoj fazi se nalazi dijete. Što je dijete veće i što više sazrijeva i razvija se, to će njegovi stavovi biti važniji za bolju procjenu njegova najboljeg interesa. Osim prava da bude saslušano, djeca imaju pravo na slobodu izražavanja. Prema Konvenciji o pravima djeteta (1989): „Dijete ima pravo na slobodu izražavanja; to pravo mora, neovisno o granicama, uključivati slobodu traženja, primanja i širenja obavijesti i ideja svake vrste, usmeno ili pismeno, tiskom ili umjetničkim oblikovanjem ili kojim drugim sredstvom prema izboru djeteta.“ Dijete kroz svoje odrastanje saznaje, promišlja i prikuplja mnoge informacije iz svoje okoline, na taj način oblikujući svoje stavove i uvjerenja. Zbog toga je predviđeno i pravo slobode misli, savjesti i vjere, te sloboda izražavanja vlastitih uvjerenja. Svaka osoba ima svoj glas koji želi podijeliti s drugima, a tako i svako dijete ima potrebu razgovarati i s drugima dijeliti ono što je za njega bitno i ono za što se on želi izboriti.

Osim što se želi izboriti za sebe u svojoj najbližoj okolini – obitelji, želi se uključiti i u aktivnosti svoje lokalne zajednice u kojoj odrasta. Djeca se identificiraju s članovima lokalne zajednice i uključuju u sve aktivnosti koje su im ponuđene (Unicef, 2017). Zajednice su skupine ljudi koji svojim životima i karakteristikama kreiraju obilježja te jedne zajednice u kojoj svakodnevno žive. Svaka zajednica mora brinuti o svim svojim članovima, a posebno o djeci koja unutar te zajednice odrastaju. Zajednica je ta koja se brine da su djeci dodijeljena sva prava koja im pripadaju, te im omogućuje da i ona aktivno sudjeluju u svim segmentima odlučivanja unutar lokalne zajednice.

Dijete ima pravo na odmor i slobodno vrijeme, a također i na vlastiti odabir aktivnosti u kojima će sudjelovati i na koji način će provoditi svoje slobodno vrijeme.

Time pokazuje visoku razinu interesa i motivacije za uključivanje i odluku o vlastitim afinitetima i načinima provođenja vremena prije ili poslije boravka u odgojno-obrazovnim ustanovama – vrtiću ili školi. Važno je naglasiti kako se aktivnosti na kojima dijete sudjeluje trebaju odvijati u blizini djetetova doma, te je u ovom segmentu važno da lokalna zajednica omogući pravo sudjelovanja i osigura mogućnost provođenja slobodnog vremena u neposrednoj blizini doma (Jelavić, 2010). Slobodno vrijeme ono je u kojem dijete odmara od obaveza koje mu predstavljaju škola ili vrtić, te je važno da dijete u tom periodu ima mogućnost raditi ono što najviše voli. Odnosilo se to na odmor, sportske aktivnosti, odlazak u park, crtanje, učenje novih vještina. Stjecanje i razvijanje socijalnih, motoričkih i intelektualnih vještina samo su neki od pozitivnih aspekata uključivanja u izvannastavne aktivnosti. Djeca kojima je omogućeno sudjelovanje stvaraju nova prijateljstva, uključuju se u različite vršnjačke skupine, te ostvaruju novu razinu interakcije. Sudjelovanje kao temeljno ljudsko pravo važan je indikator dobrobiti djece, prikazujući koliko djeca u stvarnosti imaju mogućnost samostalnog odlučivanja i mogućnost sudjelovanja o donošenju važnih odluka.

Indikatori dobrobiti vezani uz sudjelovanje odnose se prvotno na uvažavanje mišljenja djece u pravnim postupcima, u obiteljima, u školi, u lokalnoj zajednici, na ostvarivanje prava na sudjelovanje u lokalnoj zajednici, na sudjelovanje u školi, u sustavu socijalne skrbi. Također se odnosi na spremnost odraslih da prihvate i uvažavaju mišljenja djece. U odnosu sudjelovanja u lokalnoj zajednici predstavljeni su sljedeći indikatori: dostupnost parkova, igrališta, dvorana i sličnih prostora za provođenje slobodnog vremena, broj akcija i manifestacija za očuvanje okoliša i tradicijskih vrijednosti, broj sportskih i drugih klubova za provođenje slobodnog vremena, podrška lokalne zajednice obiteljima, te dostupnost sustava predškolskog odgoja i obrazovanja. Indikatori povezani uz slobodno vrijeme odnose se na načine provođenja slobodnog vremena, tj. provode li ga djeca više pred ekranima ili družeći se s prijateljima i odlazeći na strukturirane aktivnosti. Svi ovi indikatori upućuju na važnost djetetova osobnog mišljenja o stvarima koje se događaju u njegovoj blizini, te na važnost slušanja djetetovih potreba, želja i razmišljanja. Ponekad su upravo djeca ta koja svojim pogledom na svijet pridodaju novu dimenziju razmišljanja o svakodnevnim životnim situacijama, te se smatra važnim saslušati ih i omogućiti im da se izraze i učine svijet barem malo boljim mjestom.

2.2. Utjecaj dobrobiti na razvoj djeteta

Slijed promjena u osobinama, sposobnostima i ponašanju djeteta segment je djetetova života koji se naziva razvojem djeteta. Čovjek se razvija kao individualna osoba od svojeg rođenja, pa sve do smrti. Razvoj kojim čovjek jača svoje sposobnosti, stvara društvene odnose, uči prilagođavati se novim situacijama, jača u fizičkom smislu, te mentalno sazrijeva savladavajući nove izazove (Starc et. al, 2004). Iako svaka osoba u razvoj donosi dio svojih karakternih osobina prilagođavajući razvoj sebi, redosljed razvojnih stadija ipak je najvažniji segment prema kojem je moguće odrediti koliko osoba napreduje ili stagnira s obzirom na svoju dob. Mnogi su elementi koji utječu na razvoj djeteta, a samo jedna od njih je dobrobit djece. Oslanjanje na dobrobit djece je važna upravo zbog činjenice da je djetinjstvo razdoblje brzog i složenog razvoja, prožeto svakodnevnim promjenama koje stvaraju utiske za kasniji razvoj. Poznavanjem djetetova razvoja i njegovih razvojnih karakteristika i potreba stvara se mogućnost utjecaja na društvo u potpunosti i na stvaranje kvalitetnijeg života za svu djecu. Optimalni uvjeti za razvoj djece odnose se na materijalni okoliš, odnosno na prostor, predmete, igračke, mogućnost kretanja prostorom i baratanja predmetima, poticajne prizore, slike, zbivanja, zvukove, glazbu i govor odraslog, te na socijalnu okolinu tj. na nazočnosti i dostupnost odraslih osoba, tjelesnih dodira, emocionalnih odnosa odraslih i u djetetovoj okolini, igru s vršnjacima ili odraslima, te sposobnostima odraslih za posredovanjem iskustava (Starc et. al, 2004). Svaki od navedenih segmenata utječe na djetetov razvoj motorike, spoznaje, govora, emocionalni i socijalni razvoj, razvoj igre, te likovnih i glazbenih sposobnosti. Iako je svaki djetetov razvoj prvotno određen genetskim predispozicijama, određen je i okolinom u kojoj raste i razvija se.

Dobrobit djece određena je elementima zdravlja, obrazovanja, obiteljskih odnosa i odnosa s vršnjacima, materijalne dobrobiti, mogućnosti sudjelovanja, osiguranjem sigurnosti djece, te integracijom ranjive djece, a svaki od navedenih elemenata dobrobiti sastavni je dio kvalitete djetetova života. Boljim razumijevanjem prava i svih segmenata dobrobiti odrasli imaju mogućnost promijeniti i utjecati na cjelokupan život i razvoj djeteta. Pod odraslim osobama koje utječu na djetetovu sposobnost i mogućnost razvoja ubrajaju se svi koji direktno ili indirektno svojim postupcima ili odlukama stvaraju poticaj ili ograničenja na djetetov život. Osobe koje su direktno povezane s djetetom su roditelji i obitelj, lokalna zajednica, odgojno obrazovni sustav, odgojitelji/ce, učitelji/ce,

profesori/ce, dok indirektno utječu jedinice lokalne samouprave, državne institucije sa zakonima i odlukama koje donose. Za dobrobit djetetova razvoja prvenstveno je važna obitelj, koja donosi odluke koje utječu na sve članove obitelji, postavljajući tako temelj razvoja svake osobe unutar te zajednice. Nakon obitelji, odgojno-obrazovne institucije su te koje svojim vodstvom, stručnošću imaju veliki utjecaj na mogućnosti razvoja djeteta. Odgojitelji i učitelji unutar svojeg školovanja uče i razvijaju svoje sposobnosti kako bi na pravilan način mogli svoju pažnju usmjeriti odgoju i obrazovanju djece.

Važnost dobrobiti važnost je života svake osobe. Dobrobit i kvaliteta života utječu na stvaranje ne samo djetetovog trenutnog života, već na stvaranje njegove budućnosti. U najmanjoj dobi svi segmenti koji su toliko izraženi stvaraju temelje uz pomoć kojih će dijete svaki taj dio dodatno svojim razvojem nadograditi. Ukoliko je dobrobit djeteta određena svim pozitivnim aspektima, onda se to dijete ima mogućnosti razviti u svom punom potencijalu. Suprotno tomu, negativni aspekti djetetove dobrobiti stvaraju probleme na koje dijete još nema mogućnost odgovora, već samo pronalazi svoj put razvoja odrastajući u skladu s time. Ovisno o tome koliko odrasle osobe prepoznaju segment dobrobiti i koliko shvaćaju da u nekim dijelovima imaju utjecaj na njega, toliko će se lakše za dijete stvoriti kvalitetan i razvojno prihvatljiv smjer života.

3. SUSTAV RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA

Početak odgojno-obrazovnog procesa u Republici Hrvatskoj započinje u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Obuhvaćajući tako sustav odgoja, obrazovanja i skrbi o djeci predškolske dobi – djece od navršenih šest mjeseci do polaska u školu. Programi koji su dio svakodnevnog rada ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja su program odgoja, obrazovanja, zdravstvene zaštite, prehrane i socijalne skrbi (MZOŠ, 2021). Svaki od programa zasebno djeluje na razvoj djeteta, te mu omogućava boravak u ustanovi koja mu pruža sigurnost, zadovoljavanje osnovnih životnih potreba, mogućnost za igru i učenje, te mogućnost da maksimalno ostvari svoj potencijal. Iako su ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja tek početna razina odgojno-obrazovnog sustava, one su ključan segment koji utječe na svaku sljedeću razinu odgoja

3.1. Odgojno-obrazovni sustav u Republici Hrvatskoj

Sustav obrazovanja u Republici Hrvatskoj je sklop ustanova za odgoj i obrazovanje, koje djeluju na razvoj čovjeka od njegovog navršenog šestog mjeseca pa sve do kraja života. Usklađeno s čovjekovim razvojnim karakteristikama sustav obrazovanja dijeli se na:

- 1) Sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja
- 2) Sustav osnovnog obrazovanja
- 3) Sustav srednjeg obrazovanja
- 4) Sustav visokog obrazovanja

Svaki od sustava obrazovanja određen je elementima koji ga na taj način karakteriziraju, od dobi za koju je određen sustav namijenjen, osnivača, programa, materijalnih i tehničkih uvjeta i slično. Prva tri sustava obrazovanja određena su jedinstvenim dokumentom, Državnim pedagoškim standardom, kojemu je svrha da omogući jednake uvjete rada svih odgojno-obrazovnih ustanova, te da na temelju propisanih kriterija utječe na unaprjeđenje sveukupne odgojno-obrazovne djelatnosti. Državnim pedagoškim standardima utvrđuju se veličine matičnih i područnih vrtića i

škola, materijalni, kadrovski, zdravstveni, tehnički, informatički i drugi uvjeti za optimalno ostvarivanje odgojno-obrazovnog procesa (Hrvatski sabor, 2008). Pedagoški standardi omogućuju jednako provođenje Nacionalnog kurikulumu i drugih kurikularnih dokumenata, te tako i nastavnih planova i programa, koji na taj način osiguravaju jednake uvjete poučavanja i učenja te cjelovitog razvoja obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj. Mogućnost jednakog sudjelovanja i napredovanja u obrazovnom sustavu omogućava djeci na svim područjima države jednako kvalitetan sustav i jednako kvalitetan razvoj i napredovanje, te kasniju budućnost i mogućnost nastavka obrazovanja u sustavu visokog obrazovanja.

3.2. Sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

Pohađanjem javne ustanove dječjeg vrtića započinje odgoj i obrazovanje kod djece od najranije dobi. Djeca se uključuju u ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja već od napunjenih šest mjeseci, te ih pohađaju sve do polaska u školu. Rani i predškolski odgoj i obrazovanje uređeni su Zakonom o predškolskom odgoju i obrazovanju te pripadajućim podzakonskim aktima, u skladu s kojima dječji vrtići obavljaju djelatnost predškolskog odgoja i obrazovanja kao javnu službu, te su u nadležnosti općine ili grada. Svakim vrtićem upravlja upravno vijeće sastavljeno od pet članova, od kojih tri člana imenuje osnivač iz reda javnih djelatnika, jednog člana vijeća biraju roditelji djece korisnika vrtića, te je jedan od članova iz redova odgojitelja i stručnih suradnika vrtića (Zastupnički dom Sabora Republike Hrvatske, 1997). Rad u dječjim vrtićima podijeljen je na dva ciklusa odgojno-obrazovnog rada i to na rad jasličke skupine, koju pohađaju djeca od šest mjeseci do treće godine života, te na rad vrtićke skupine, koju pohađaju djeca od treće godine pa do polaska u školu. Pohađanje dječjeg vrtića nije obavezno za svu djecu, osim programa predškole, koji se provodi u godini prije polaska u osnovnu školu (Hrvatski sabor, 2013). Odgojitelji/ice, stručni suradnici – pedagozi, psiholozi, logopedi i rehabilitatori, te medicinska sestra kao zdravstvena voditeljica, osobe su koje u dječjim vrtićima obavljaju poslovima njege, odgoja i obrazovanja, socijalne i zdravstvene zaštite te skrbi o djeci, kako u jasličkim tako i u vrtićkim skupinama. U dječjim vrtićima osim odgojno-obrazovnih radnika, rade i druge osobe koje obavljaju administrativno-tehničke i pomoćne poslove. Poslovodni i stručni voditelj koji usklađuje sve elemente odgojno-obrazovnog rada, te drugih poslova je ravnatelj/ica dječjeg vrtića.

Odgojno-obrazovni rad odvija se na hrvatskom jeziku i na latiničnom pismu, te se dodatno prilagođava radu s manjinama ako je to potrebno. Djeca su raspoređena i ovisno o duljini boravka u vrtiću, te tako mogu biti dio cjelodnevnog, poludnevnog, višednevnog ili kraćeg dnevnog boravka (Zastupnički dom Sabora Republike Hrvatske, 1997). Za adekvatno provođenje rada u odgojnim skupinama ključna je oprema i organizacija prostora vrtića, koja svojom svrhom i namjenom mora biti prilagođena dobi djece za koju je pripremljena. Prilagođena oprema i odgojno-obrazovni rad prilagođen razvojnim karakteristikama djece i njihovoj dobi, jamče da se program provede u cijelosti i da utječe na ciljani razvoj svakog djeteta.

Provedba i ustroj odgojno-obrazovnog rada u dječjim vrtićima usklađena je i provodi se prema Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Temeljne vrijednosti odgoja i obrazovanja djece rane i predškolske dobi dio su ovog službenog dokumenta, koji određuje sve bitne kurikularne sastavnice koji se trebaju odražavati na rad u svim vrtićima u Republici Hrvatskoj (MZOŠ, 2015). Na temelju i prema sastavnicama Nacionalnog kurikulumu, upravna vijeća vrtića donose kurikulum dječjeg vrtića, kojim se utvrđuju programi, namjene i nositelji programa, načini ostvarivanja i vremensko razdoblje ostvarivanja istog te načini vrednovanja specifični za taj vrtić. Upravno vijeće donosi kurikulum do 30. rujna tekuće pedagoške godine, te također i godišnji plan i program rada za pedagošku godinu. Godišnji plan i program predstavlja temelj za djelatnost koje dječji vrtić obavlja u jednoj pedagoškoj godini, koja počinje 1. rujna i traje do 31. kolovoza sljedeće godine.

Unatoč navedenim dokumentima koje svaki vrtić donosi za sebe, uz Nacionalni kurikulum koji je općenit za sve odgojno-obrazovne ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, navodi se i Državni pedagoški standard. Još jedan od dokumenata kojim se utvrđuju uvjeti za rad dječjih vrtića i drugih pravnih osoba koje obavljaju odgojno-obrazovnu djelatnost. On sadrži programe koji se provode u vrtićima s obzirom na trajanje i namjenu, predškolski odgoj i naobrazbu djece i djece s posebnim potrebama, i to djece s teškoćama i darovite djece, predškolski odgoj i naobrazbu djece hrvatskih građana u inozemstvu, predškolski odgoj i naobrazbu djece pripadnika nacionalnih manjina, ustroj predškole, mjerila za broj djece u odgojnim skupinama i broja odgojitelja, stručnih suradnika i ostalih radnika u dječjem vrtiću, mjere zdravstvene zaštite i prehrane djece u dječjem vrtiću, mjerila za financiranje programa

dječjih vrtića, materijalne i financijske uvjete rada, prostore dječjeg vrtića, higijensko-tehničke zahtjeve za prostore u dječjem vrtiću, mjerila za opremu dječjeg vrtića i za didaktička sredstva i pomagala (Hrvatski sabor, 2008). Svi navedeni dokumenti i njihove zakonske odrednice omogućavaju stvaranje odgojno-obrazovnog rada koji je primjeren svakom djetetu i koji u centar svog djelovanja stavlja upravo potrebe i prava djeteta. Usklađivanje svih elemenata omogućuje djetetu da napreduje i da se pripremi za daljnje izazove u životu, daljnje obrazovanje i stjecanje znanja i novih navika.

3.2.1. Nacionalni kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

Kao odgovor na razvojne potrebe hrvatskog društva i uspostavljanje kvalitete u odgoju i obrazovanju, hrvatska odgojno-obrazovna politika prihvaća kurikulumski pristup rada u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Usvajajući time službeni dokument Republike Hrvatske, Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, koji svoje temelje bazira na znanstvenim i stručnim dosezima hrvatske i svjetske odgojno-obrazovne teorije i prakse ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. To je dokument koji u svoj fokus stavlja ostvarivanje specifičnih ciljeva, koji je utemeljen specifičnim polazištima i odražava specifična načela (MZOŠ, 2015). Svaki vrtić obvezan je uskladiti svoj rad s nacionalnim zahtjevima koji su dio Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Ti zahtjevi proizašli su iz teorijskih i praktičnih dosega hrvatskih i stranih znanstvenika na području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, te su kreirani sukladno višegodišnjim iskustvima razvoja odgojno-obrazovne prakse i kurikuluma vrtića u Republici Hrvatskoj (MZOŠ, 2015).

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje polazi od postojećih dokumenata, primjera dobre odgojno-obrazovne prakse u Republici Hrvatskoj i svijetu, te znanstvenih studija o dosezima svjetske, a posebice hrvatske teorije i prakse. Postojeći dokumenti na kojima je Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje kreiran su:

1. Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja djece predškolske dobi (1991)
2. Konvencija o pravima djeteta (2001)
3. Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011)

4. Smjernice za strategiju obrazovanja, znanosti i tehnologije Republike Hrvatske (2012)
5. Priručnik za samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja (2012)
6. Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije (2014)
7. Primjeri kvalitetne prakse (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, 2014)

Osim postojećih i priznatih dokumenata, važna polazišta za kreiranje Nacionalnog kurikulumu su i primjeri dobre prakse koji su u određenom broju vrtića u Republici Hrvatskoj, prikazani i opisani u nizu stručnih i znanstvenih publikacija domaćih autora. Oni su prikaz praktičnih uspjeha domaćih autora koji svojim svakodnevnim radom u ustanovama ranog i predškolskog odgoja predstavljaju temelj za kreiranje novih teorijskih pretpostavki.

Pomoću postojećih dokumenata i primjera dobre prakse određeni su glavni elementi koji omogućavaju postizanje unutarnje usklađenosti svih sastavnica kurikulumu, vrijednosnih uporišta, odnosno načela Nacionalnog kurikulumu. U načela se ubrajaju: fleksibilnost odgojno-obrazovnog procesa u vrtiću, partnerstvo vrtića s roditeljima i širom zajednicom, osiguravanje kontinuiteta u odgoju i obrazovanju, te otvorenost za kontinuirano učenje i spremnost na unapređivanje prakse. Sva uporišta imaju jedan zajednički cilj, a to je primjereno odgovoriti na individualne i razvojne potrebe djeteta i osigurati potporu njegovu cjelovitom razvoju. Stavljanjem djeteta i njegovih potreba u središte postiže se optimalan razvoj ustanova i njihovo daljnje napredovanje.

Osim načela koja omogućavaju jednostavnije provođenje Nacionalnog kurikulumu, postoje i vrijednosti koje usmjeravaju odgojno-obrazovno djelovanje ka osiguravanju individualne i društvene dobrobiti. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015) definira temeljne vrijednosti kao: „Temeljne vrijednosti Nacionalnoga kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje proizlaze iz opredijeljenosti hrvatske obrazovne politike za cjeloviti osobni razvoj djeteta, za čuvanje i razvijanje nacionalne, duhovne, materijalne i prirodne baštine Republike Hrvatske, za europski suživot te za stvaranje društva znanja i vrijednosti koje će omogućiti napredak i održivi razvoj.“ Odgoj i obrazovanje koje se temelji na vrijednostima pozitivno utječe na unaprjeđenje intelektualnog, društvenog, moralnog,

duhovnog i motoričkog razvoja djece. Pod temeljne vrijednosti ubrajaju se znanje, identitet, humanizam i tolerancija, odgovornost, autonomija i kreativnost. Kao i kod načela Nacionalnog kurikulumu, tako i kod vrijednosti, glavni cilj koji se njihovim utjecajem želi postići je optimalan i individualan razvoj svakog djeteta, odgovaranje na njegove potrebe, te neizravan utjecaj na njegov kasniji doprinos cjelokupnom društvu.

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje ne kreira sadržaje odgoja i obrazovanja, već kao glavnu komponentu stavlja vrijednosti, načela i ciljeve, što omogućuje vrtićima vlastitu autonomiju, dijeljenje i promišljanje o raznovrsnim pedagoškim idejama. Mogućnost samostalnog planiranja i organiziranja rada unutar vrtića omogućava i pomaže pri kreiranju vlastitog kurikulumu vrtića, te stvaranju specifičnog razvojnog puta za taj vrtić.

3.2.2. Ciljevi Nacionalnog kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Osiguranje dobrobiti za dijete glavni je cilj Nacionalnog kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Ono se odnosi na proces integracije zdravog i uspješnog funkcioniranja svakog djeteta, te ostvarivanje pozitivnih socijalnih odnosa u kvalitetnom okruženju vrtića. Kako bi se za svako dijete osigurala dobrobit, umjerenost rada ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, treba biti usmjerena prema planiranju i kreiranju odgojno-obrazovnog procesa, u čijem središtu se nalazi dijete i njegove potrebe. Razumijevanje dobrobiti i svih njezinih značajki proizlazi iz svih znanja i očekivanja koje odgojitelj, kao glavni kreator odgojno-obrazovnog procesa, posjeduje. Odgojiteljevo shvaćanje svih segmenata rada, djeteta, djetinjstva, odgoja i obrazovanja i socijalizacije, omogućuje stvaranje poticajnog okruženja u kojem se dobrobit može ostvariti (MZOŠ, 2015). Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje uključuje: osobnu, emocionalnu i tjelesnu, obrazovnu i socijalnu dobrobit djeteta.

Osobna, emocionalna i tjelesna dobrobit odnosi se na subjektivan osjećaj, tj. na osjećaj zdravlja i zadovoljstva u vlastitom tijelu. Prema Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015) ona uključuje: „razvoj motoričkih vještina, usvajanje higijenskih i prehrambenih navika, uživanje u različitim interakcijama i

aktivnostima, otvorenost djeteta prema svijetu oko sebe i prema novim iskustvima, smirenost (odsutnost osjećaja ugroženosti, nemira, zabrinutosti), samo prihvaćanje djeteta (ne potiskivanje emocija, prihvaćanje sebe), samopoštovanje i samosvijest djeteta, sposobnost privremene odgode zadovoljavanja svojih potreba, razvoj identiteta djeteta, spremnost djeteta na donošenje odluka koje se odnose na njegove aktivnosti, razvoj samostalnosti mišljenja i djelovanja, procjenjivanje mogućih posljedica svojih akcija tj. razmatranje načina njihova ostvarenja, inicijativnost i inovativnost djeteta, samoiniciranje i samoorganiziranje vlastitih aktivnosti, promišljanje i samoprocjena vlastitih aktivnosti i postignuća.“

Osim osobne, emocionalne i tjelesne dobrobiti, obrazovna dobrobit još je jedan od ciljeva Nacionalnog kurikulumu. Uspješno funkcioniranje i razvijanje osobnih potencijala glavne su karakteristike obrazovne dobrobiti. Ona uključuje sve od radoznalost i djetetovog preuzimanja inicijative, njegove kreativnost i stvaralačkog potencijala, percepciju sebe kao osobe koja može i voli učiti, propitivanja, stvaranja i zastupanja vlastitih ideja i teorija, želje i visoke uključenosti u odgojno-obrazovne aktivnosti, pa sve do osvještavanja procesa vlastitog učenja, upravljanja njime i postupno preuzimanje odgovornosti za taj proces (MZOŠ, 2015).

Posljednji cilj Nacionalnog kurikulumu vezan uz dobrobit djeteta, odnosi se na socijalnu dobrobit, tj. na uspješno socijalno funkcioniranje i razvijanje socijalnih kompetencija svakog djeteta. Razumijevanje i prihvaćanje drugih i njihovih različitosti, usklađenost s obrascima, pravilima, normama i zahtjevima socijalne grupe/zajednice, uspostavljanje, razvijanje i održavanje kvalitetnih odnosa djeteta s drugom djecom i odraslima, aktivno sudjelovanje, pregovaranje i konstruktivno rješavanje konfliktnih situacija, fleksibilnost i adaptabilnost, djetetov osjećaj prihvaćenosti i pripadanja i odgovorno ponašanje djeteta prema sebi i drugima, segmenti su koji određuju socijalnu dobrobit.

Kako bi Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje mogao utjecati na cjelovit razvoj, odgoj i učenje djece te razvoj njihovih kompetencija, različiti elementi odgojno-obrazovnog procesa trebaju biti integrirani u jednu cjelinu. Odrastajući i učeći u početku unutar ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, a kasnije u ustanovama osnovno školskog odnosno srednje školskog obrazovanja, djeca imaju priliku svakodnevno raditi na razvoju samopoštovanja, samopouzdanja i pozitivne slike o sebi. Nacionalni kurikulum se upravo iz tog razloga

zalaže za cjeloživotno učenje, te potiče stvaranje i razvoj osam temeljnih kompetencija kod djece, koja ih pripremaju na daljnje učenje kroz život. Obrazovna politika Republike Hrvatske od Europske unije preuzela je tih osam kompetencija, a one su:

1. Komunikacija na materinskome jeziku
2. Komunikacija na stranim jezicima
3. Matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodoslovlju
4. Digitalna kompetencija
5. Učiti kako učiti
6. Socijalna i građanska kompetencija
7. Inicijativnost i poduzetnost
8. Kulturna svijest i izražavanje (MZOŠ, 2014).

3.2.3. Državni pedagoški standard

Paralelno uz Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, u Republici Hrvatskoj djeluje i dokument Državni pedagoški standard, kojeg je donio Hrvatski sabor, 2008. godine. Jedinstveni je to dokument koji sadrži odrednice za sve tri razine odgojno-obrazovnog sustava, od predškolskog do srednjoškolskog obrazovanja. Za optimalno ostvarivanje ciljeva nacionalnog kurikuluma, te ostvarivanja jednakih uvjeta učenja i poučavanja za svu djecu unutar Republike Hrvatske, državnim pedagoškim standardima određene su veličine ustanova, te materijalni, kadrovski, zdravstveni, tehnički, informatički i drugi uvjeti (Hrvatski sabor, 2008). Državni pedagoški standard svojim odrednicama omogućuje ravnomjerne uvjete rada u svim odgojno-obrazovnim ustanovama, čime stvara dodatni potencijal za osiguravanje više kvalitete odgoja i obrazovanja. Utjecajem na uvjete rada, omogućuje se i cjelokupan i individualan razvoj svakog djeteta, te se stvaraju preduvjeti za cjeloživotno učenje. S obzirom na temu rada fokus će se staviti na podjelu programa odgoja i obrazovanja prema Državnom pedagoškom standardu. Osim programa Državnim pedagoškim standardom predškolskog odgoja i obrazovanja utvrđuju se sljedeći elementi:

1. programi s obzirom na trajanje i namjenu
2. predškolski odgoj i naobrazba djece i djece s posebnim potrebama i to djece s teškoćama i darovite djece
3. predškolski odgoj i naobrazba djece hrvatskih građana u inozemstvu

4. predškolski odgoj i naobrazba djece pripadnika nacionalnih manjina
5. ustroj predškole
6. mjerila za broj djece u odgojnim skupinama
7. mjerila za broj odgojitelja, stručnih suradnika i ostalih radnika u dječjem vrtiću
8. mjere zdravstvene zaštite i prehrane djece u dječjem vrtiću
9. mjerila za financiranje programa dječjih vrtića
10. materijalni i financijski uvjeti rada
11. prostori dječjeg vrtića
12. higijensko-tehnički zahtjevi za prostore u dječjem vrtiću
13. mjerila za opremu dječjeg vrtića
14. mjerila za didaktička sredstva i pomagala (Hrvatski sabor, 2008).

3.2.4. Programi odgoja i obrazovanja prema Državnom pedagoškom standardu

Programi u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja prvotno se mogu podijeliti prema trajanju na: cjelodnevni program, poludnevni program, višednevni program i program u trajanju do tri sata dnevno. Cjelodnevni program provodi se u trajanju od sedam do deset sati dnevno, poludnevni u trajanju od četiri do šest sati dnevno, a višednevni u trajanju od jednog do deset dana, prilikom čega djeca odlaze na izlete, ljetovanja ili zimovanja.

Programi odgoja i obrazovanja djece predškolske dobi mogu biti redoviti programi ili posebni programi. Prema Državnom pedagoškom standardu (2008): „Redoviti programi su cjeloviti razvojni programi odgoja i naobrazbe djece u dobi od šest mjeseci do polaska u školu koji su namijenjeni djeci za zadovoljavanje njihovih potreba i potreba roditelja u različitim trajanjima.“ Dok se posebni programi odnose na programe posebnog interesa u koje se ubrajaju: program ranog učenja stranog jezika, glazbeni, likovni, dramsko – scenski, informatički, ekološki, sportski, vjerski program, program ritmike i plesa, te programi odgoja za održivi razvoj. U posebne programe ubrajaju se još i programi zdravstvenog odgoja, programi za djecu s posebnim zdravstvenim potrebama (djeca s akutnim bolestima i potrebama, djeca s kroničnim bolestima, djeca s poremećajem tjelesne težine, endokrinološkim i drugim poremećajima), programi rada

s roditeljima, preventivni programi, programi sigurnosti te interventni, kompenzacijski i rehabilitacijski programi (Hrvatski sabor, 2008).

U ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja provode se i programi javnih potreba koji se organiziraju za: djecu s teškoćama, darovitu djecu, djecu hrvatskih građana u inozemstvu, djecu pripadnike nacionalnih manjina, te djecu u godini prije polaska u osnovnu školu koja nisu obuhvaćena redovitim programom predškolskog odgoja (program predškole).

Državni pedagoški standard propisuje i provođenje alternativnih odgojno-obrazovnih programa, u koje se ubrajaju programi prema koncepcijama Marije Montessori, Rudolfa Steinera, sestara Agazzi, Jürgena Zimmera, Reggio koncepciji, šumske pedagogije, te druge. Svaki od alternativnih programa provodi se u skladu se načelima za koje se određena koncepcija zalaže, uvodeći tako u redovne programe različite pristupe odgojno-obrazovnom procesu koji se provodi u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

4. ŠUMSKA PEDAGOGIJA

Priroda koja djeci pruža raznovrsnost boja, drveće, šume, livade, zasjenjena područja, raznovrsnu floru i faunu, mjesta za penjanje, građenje, spuštanje, kopanje, izazovna mjesta za istraživanje i iskustvo, temelj je alternativnog odgojno-obrazovnog koncepta – šumske pedagogije. Upravo iz tog razloga Richard Louv u svojoj knjizi „Posljednje dijete u šumi“ (2015), naglašava: „Priroda kao nepresušan izvor inspiracije i kao mjesto nastajanja nevjerojatnih ideja, svojom raznovrsnošću nudi mogućnost stvaranja najmaštovitijih igara, umjetničkih djela, priča i bajki, te stvaranje uspomena za cijeli život.“ Iz svih ovih prednosti koji priroda nudi čovjeku nastala je i šumska pedagogija.

Šumska pedagogija kao dio aktivne pedagogije u prirodi, koja svoje temelje pronalazi u osjetilnom sagledavanju prirode općenito, a osobito u doživljajnom upoznavanju života šume i iskustvenom učenju u šumi (Silviva, 2020). Šuma kao prostor koji kako djetetu tako i odraslom omogućuje cjelokupni doživljaj prostora koji ga okružuje, bez pretjerane stimulacije, poticanje znatiželje i mašte, logičku povezanost, slobodno kretanje na svježem zraku, jačanje imunološkog sustava, motoriku grubih i sitnih pokreta, upornost, koncentraciju i strpljenje, socijalno ponašanje u skupini, samoinicijativnost i adaptaciju, raznorazne igre, zvukovi, spretnost u rukama i sl. (Nacionalni park Risnjak, 2020.). Šuma kao zdravo i inovativno okruženje za učenje na otvorenom, odlično je mjesto za eksperimentalnu pedagogiju i obrazovanje o okolišu, te mogućnost učenja radeći vlastitim rukama.

Koncepcija šumske pedagogije obrazovni je model koji je nastao u Skandinaviji 1950-ih i u narednim desetljećima se proširio na druge dijelove Europe. Ona podupire i promiče načela održivog razvoja, promiče vrijednosti i ponašanja potrebna za stvaranje održive budućnosti, a sve u svrhu postizanja okolišne zrelosti kod djece. Kako bi se kod djece potaknulo stvaranje okolišne zrelosti, važno je da ona nauče uživati na otvorenom prostoru, da nauče osjetiti i promatrati prirodu, da shvate ekološku mrežu i međudnos čovjeka i prirode, da promišljaju i imaju mogućnost odlučivati o pitanjima koja se tiču okoliša, te da nauče biti odgovorni za budućnost (Europska komisija, 2021).

Alternativni program šumskih vrtića potiče razumijevanje, interakciju i odnose između čovjeka i okoliša, te se bavi socijalnim, okolišnim i gospodarskim dimenzijama

održivosti. Neke od osnovnih smjernica za odgojno-obrazovni rad u šumskim vrtićima vežu se uz :

- 1) učenje o šumskim ekosustavima i iskustvu o održivom šumarstvu
- 2) promicanje razumijevanja, korištenja i primjene koncepta održivog razvoja na primjeru održivog gospodarenja šumama
- 3) holistički pristup odgojno-obrazovnom radu
- 4) obrazovanje za održivi razvoj
- 5) aktivne i kooperativne obrazovne metode i pristup
- 6) poštovanje i promicanje šume kao zdrave i prigodne lokacije za učenje na otvorenom (Forestpedagogic, 2017).

Svaki od navedenih elemenata upotpunjuje djetetovo iskustveno učenje o prostoru na kojem boravi, čime mu se omogućuje da svojim znanjem utječe na očuvanje prirode i svih njezinih resursa.

Šumska pedagogija provodi se u šumskim vrtićima, šumskim čuvalištima, školama, igraonicama i sl. Djeca svoj cjelodnevni boravak provode na otvorenom, ona uče, igraju se, stvaraju prijateljstva, odmaraju se, jedu, grade, čitaju i još mnogo toga, sve u prirodi, neovisno o vremenskim uvjetima. Prema Forest school foundationu (2020): „Bez obzira na vrijeme, djecu se potiče da se igraju, istražuju i uče u prirodnim vanjskim prostorima. To pruža dinamične i raznolike uvjete učenja za izazivanje i osnaživanje učenika da otkriju na dublje i cjelovitije načine od tradicionalnog okruženja u učionici.“ Djeca imaju slobodu istraživanja šume u kojoj borave, te time uče upravljati vlastitom sigurnošću i udobno se kretati po velikom prostoru. Autorica Iben Dissing Sandahl u svojoj knjizi „Igra na danski način“ (2019) opisuje: „U Danskoj možete vidjeti djecu kako se igraju vani po kiši i debelim minusima, kako se veru po visokom drveću bez sigurnosnih mreža, kako gacaju po blatnim lokvama u blizini fjordova. Možete vidjeti djecu kako se kotrljaju niz strme mokre padine načičkane stablima i vitlaju štapovima s pravim oštricama.“ Svaka od navedenih aktivnosti dio je svakodnevne slobodne igre koju djeca provode u šumskim vrtićima. Aktivnosti koje djeci omogućavaju više ili manje rizičnu igru, no isto tako im omogućavaju samostalnu procjenu granica do kojih mogu ići, uz dogovor s odgojiteljima.

Osim slobode kretanja i boravka na otvorenom, u ustanovama koje se baziraju na šumskoj pedagogiji, naglasak se također stavlja na igri prirodnim materijalima koje

djeca samostalno mogu pronaći na prostoru na kojem borave. Većina šumskih vrtića djeci uopće ne nudi mogućnost igre komercijalnim igračkama, već uz pomoć grančica, kamenja, cvijeća, trave, kore od drveta, šumskih plodova i sl. izrađuju vlastite igračke, ili im iste služe kao kocke za gradnju dvoraca, kućica, izmišljenih izuma. Prilikom svakodnevne igre i odgojno-obrazovnog rada, nadzor odraslih tj. odgojitelja namijenjen je da pomognu djeci, a ne da ih vode (Forest school foundation, 2020). Djeca imaju mogućnost samostalno odabrati smjer u kojem će njihove aktivnosti toga dana ići, te ako im je potrebno mogu zatražiti pomoć odgojitelja.

4.1. Šumski kurikulum

Šumski vrtići u svojem radu baziraju se na šumskom kurikulumu, koji svoje temelje pronalazi u iskustvenom učenju i istraživačkim metodama. Djeca aktivno sudjeluju u procesu, čime stječu iskustvo u rješavanju problema u njihovom prirodnom okruženju. Šuma se smatra zelenom sobom dnevnog boravka djece, pružajući djeci nevjerovatne mogućnosti samostalnog napretka. Djeci koja pohađaju šumske vrtiće pruža se mogućnost učenja osobnih, socijalnih i tehničkih vještina kroz praktično učenje u šumskom okruženju (Forest school foundation, 2020). Šumski kurikulum veže se na široki raspon tema i aktivnosti pod uvjetom da one uključuju prirodni okoliš, te odnose čovjeka prema prirodi. Također uključuje i segmente koji se odnose na ljudsku kulturu, geografiju, te apstraktne pojmove kao što su matematika i međusobna komunikacija. Neke od mogućih aktivnosti i tema koje se obrađuju u šumskim vrtićima su sljedeće:

- 1) Izrada igračaka, alata i ruktvorina s pronađenim prirodnim predmetima
- 2) Učenje o ulozi drveća u prirodi i društvu
- 3) Otkrivanje odnosa između zemlje i neba
- 4) Otkrivanje promjena prirodnog krajolika kroz godišnja doba
- 5) Istraživanje složenog ekosustava podržanog divljinom
- 6) Prepoznavanje lokalne flore i faune
- 7) Ukrcavanje na zamišljena putovanja i ekspedicije
- 8) Igranje maštovitih igara pomoću igranja uloga i dostupnih resursa
- 9) Izgradnja skloništa ili drugih građevina od grana i prirodnih materijala
- 10) Brojanje objekata ili traženje matematičkih uzoraka
- 11) Slušanje priča, pjevanje pjesama i rima

- 12) Crtanje scena ili raspoređivanje prirodnih elemenata za stvaranje slike
- 13) Penjanje po drveću i istraživanje šume, igranje skrivača
- 14) Samorefleksija, odmor i meditacija (Forest school foundation, 2020)

U jutarnjim satima djeca imaju mogućnost samostalno istraživati šumu i sve što se u njoj nalazi, prilikom čega ih odgojitelji svojim pitanjima i sugestijama navode na promišljanja o onom što su iskusili. Djeca mogu međusobno razmjenjivati iskustva, mogu se međusobno poticati na kreiranje novih igara, mogu postavljati pitanja o onom što ih zanima ili samo jednostavno upijati sve ono što šuma nudi. Kako bi produbili znanja i iskustva koja su stekli u prvom dijelu boravka u šumi, djeca imaju priliku svoju kreativnost izraziti kroz umjetničke sadržaje, kroz igre građenja ili igre uloga. Šumski vrtići u tu svrhu nude prostor radionice u kojem su djeci ponuđeni različiti materijali, npr. stvari donesene iz šume, razne vrste papira i kartona, tekstil, vunu, drvo, glinu, razne bojice i boje, kao i različite vrste ljepila. Materijale koji su ponuđeni djeca mogu koristiti na različite načine, za različitu vrstu igara. Osim materijala, sam prostor kao „treći odgojitelj“, svojim izgledom i ponudom igračkaka i materijala, ostavlja djeci prostora za opsežnu i kreativnu igru. Upravo ovo djeci omogućuje da slijedeći vlastite ideje, i koristeći svoju maštu, istražuju, mijenjaju i oblikuju materijale na svoj način. Šumski kurikulum također omogućuje djeci da uče kroz praktični rad kako odgovorno rukovati alatima. Tako im se nudi mogućnost da rukuju noževima, pilama, čekićima i slično (Robin Hood Waldkindergarten, 2023). Djeca na ovaj način mogu samostalno izrađivati svoje igračke, kućice za ptice, kocke za gradnju, lutke za glumu, namještaj i slično.

Osim samostalnosti i slobodne igre koju šumski kurikulum potiče, šumska pedagogija oslanja se na pedagoški koncept za obrazovanje o održivom razvoju. Ovaj koncept pokazao se kao izrazito bitan u segmentu prevladavanja hendikepa „odsustva prirode“ u razvoju djece, a posebno djece koje žive u urbanim područjima. Danas sve više djece svoje vrijeme provodi u kući, pred ekranima, doživljavajući svijet oko sebe kao virtualnu stvarnost. Ne samo da će djeca radije izabrati igranje igrica i gledanje videa, već i njihovi roditelji u užurbanom svijetu nemaju mogućnost odvoditi djecu u prirodu. Zbog toga Louv (2015) navodi: „Djeci treba priroda radi zdravog razvoja njihovih osjetila i radi učenja i kreativnosti. Ta se potreba očituje na dva načina: kroz ispitivanje što se događa s osjetilima u mladih koji izgube svoju vezu s prirodom i promatranjem osjetilne magije koja se pojavljuje kad su mladi ljudi – čak i oni koji su

već prerasli djetinjstvo – izloženi čak i minimalnom izravnom doživljaju prirodnog okruženja.“ Šumski kurikulum upravo se iz tog razloga oslanja na doživljajno učenje temeljeno na senzibilizaciji svih osjetila, odnosno na doživljaj šume glavom, srcem i rukama, na poticanju stvaranja neposrednog iskustva i preuzimanju odgovornosti za učinjeno, što je važan dio procesa u postizanju ekološke zrelosti pojedinca (Silva rei, 2022). Razvijanje svijesti, osjećaja odgovornosti i interakcije, te utjecaj na šumu i šumarstvo koje svoje izazove doživljavaju pred klimatskim promjenama. Poticanje interesa i gospodarenje šumama i njihovim proizvodima u svrhu odgovora na rizike kroz koje priroda svakodnevno prolazi, od vodenih resursa, energije, biološke raznolikosti, zaštite tla, zagađenja zraka i vode i sl. (Forest pedagogics, 2017). Šumski kurikulum vodi se indirektnim upoznavanjem djece s problemima okoliša na koje i ona sama mogu sada i kasnije utjecati. Upoznavanjem s biološkom raznolikošću, važnostima vode, energije, zraka i tla, djeca igrajući se u ovakvom okruženju postaju zaštitnici svega onog što će i sami smatrati bitnim za vlastitu budućnost. Svakodnevna integracija u prirodu omogućuje djeci da to dožive iz prve ruke, da sebe dožive kao dio ciklusa prirode. Ono u čemu su svakodnevno uživali, ono o čemu su svakodnevno učili, ono što su upoznali i voljeli djeca će naučiti tretirati s poštovanjem (Robin Hood Waldkindergarten, 2023).

4.2. Slobodna igra

Od svog rođenja djeca istražuju ljude, predmete i okolinu oko sebe, te ulaze u interakciju s njima. Uče o svijetu oko sebe, igrajući se vlastitim tijelom, igračkama, gledajući u knjige, igraju se sami ili s drugim ljudima. Tako igra postaje središnja aktivnost djetetova odrastanja (Mendeš, Marić i Goran, 2020). Duran u svojoj knjizi „Dijete i igra“ (2011), igru definira: „Igra je nespecijalizirana, neizdiferencirana, vrlo složena, ne jednoznačna i multifunkcionalna aktivnost.“ Svaka igra koju dijete osmisli, koje se odluči igrati je drugačija, posebna i gotovo neponovljiva. To je igra koja nema cilj i smisao kojem služi, već svoj smisao i cilj ima u samoj sebi. Ona ne služi kako bi nastalo neko buduće blaženstvo, već je igra sama po sebi sreća (Duran, 2011). „Djeca se igraju jer se žele igrati, a ne zato što se moraju igrati, čine to spontano i prirodno. Igra i mašta međusobno su usko povezane i djeca im se prepuštaju jer u njima uživaju. Stvaraju zbog samog stvaranja, a ne da bi nešto naučili. Igra ima vrijednosti sama po sebi, nevezano za neke ciljeve kojima bi trebala poslužiti.“ (Dissing Sandahl, 2019)

Šumska pedagogija i šumski kurikulum svoj smisao pronalaze u svakodnevnoj igri na otvorenom, te u slobodnoj igri. Otvoren i raznolik prostor omogućavaju kreiranje najrazličitijih vrsta igara. Koristeći maštu, prirodu koja ih okružuje i vlastito tijelo, djeca se igraju sama ili uključuju i drugu djecu i odrasle. Opisujući slobodnu igru, autorica Dissing Sandahl (2019) navodi: „Slobodna igra nudi djeci mogućnost da oblikuju vlastite ideje i da ih isprobavaju slobodno i bez ičijeg uplitanja. Djeca katkad upotrebljavaju igru da bi isprobala najluđe stvari i ideje koje bi željela u svom životu. Usto, igra je i način da iskušaju svoje najstrašnije more i strahove. S pomoću igre djeca eksperimentiraju i proživljavaju različite dojmove i misli koje im padnu na um. A najbolje u vezi slobodne igre je što se sve to odvija u sigurnom okruženju u kojem dijete ima priliku izraziti svoje ideje i misli.“ Slobodna igra omogućuje svakom djetetu da istraži baš onu biljku, list, cvijet, životinju, plod ili granu koja mu je u tom trenutku zanimljiva. Nakon istraživanja djeca imaju mogućnost od tih prirodnih materijala napraviti crtež, lutku, kućicu za životinje, slikovnicu, u kojem god smjeru ih mašta u tom trenutku odvede.

Slobodna igra važan je segment za djetetov cjeloviti razvoj. „Slobodnom igrom dijete stječe kognitivnu sposobnost rješavanja problema, emocionalnu sposobnost svladavanja nedaća, društvenu sposobnost pomaganja drugima i tjelesnu sposobnost da to sve izdrži. Igra je za djecu temelj otpornosti, ma što im život donese.“ (Dissing Sandahl, 2019) Iako sami učinci slobodne igre u većini slučajeva nisu mjerljivi, oni su itekako važni. Igranje u djetinjstvu stvara temelje za budućnost. Ljudska kreativnost u odrasloj dobi, te uspjeh i postignuća, rezultat su slobodne i kreativne igre. „Slobodna igra dokazano razvija djetetov unutarnji poriv, uči ga samokontroli, ovladavanju stresom, vještinama pregovaranja i suradnji. Također potiče kreativnost, maštovitost i empatiju za koju znamo da pridonosi osjećaju blagostanja, a važna je i zato što pomaže djeci da uče o drugim ljudima. Igranjem dijete uči čekati svoj red i dijeliti. Kroz igru dijete iskazuje svoje osjećaje, uči slušati, razgovarati i slijediti. Počinje shvaćati sebe i druge. Igranjem dijete ima priliku isprobati kako je biti netko drugi.“ (Dissing Sandahl, 2019). Igrajući se, djeca pokazuju i izražavaju sve svoje osjećaje. Igra djeci pomaže da ono što ponekad ne mogu riječima izraziti ili objasniti, izraze kroz igru.

Osim slobodne igre, u šumskoj pedagogiji stavlja se naglasak na rizičnu igru. Rizična igra odnosi se na onu vrstu igre koja za dijete predstavlja brojne prepreke, koje će ga u konačnici dovesti do ispitivanja vlastitih granica i saznanja. Ona se prvenstveno

odnosi na igre tijekom fizičkih aktivnosti u kojima djeca sudjeluju prvi put, te u onima koje su djeci drugačije i zanimljive i često izazivaju osjećaj „nekontroliranosti“, odnosno one fizičke aktivnosti kod kojih dječje uzbuđenje nadjačava osjećaj straha (Jurčević-Lozančić, 2005). Djeca mogu preispitivati svoje granice, igrajući se u blizini opasnih predmeta ili elemenata s kojih mogu pasti i ozlijediti se, gdje postoji mogućnost da ozlijede sebe ili neku drugu osobu, igre na visini, klizanja, spuštanja, ljuljanja, penjanja, vožnje biciklom, održavanja ravnoteže, lova i „borbe“, igranja lukom i strijelom, valjanja po zemlji i sl. (Slunjski, Ljubetić, 2014). Rizična igra omogućuje djeci da ispitaju svoje sposobnosti, donosi im mogućnost snalaženja u novim i nepoznatim situacijama. Iako rizična igra kod većine odraslih izaziva strah, strah od ozljede djece, strah da djeca neće moći i znati odgovoriti na novonastale probleme i situacije, ona ipak neprimjetno pozitivno utječe na odgoj i rast djeteta. Utječe na njegove motoričke kognitivne i socijalne sposobnosti i osobine (Little, 2010). Šumski kurikulum potiče rizičnu igru imajući na umu koliko je ona potrebna za razvoj samostalnosti, samopouzdanja i samopoštovanja djece. Dopuštajući djeci veću slobodu u igri i vjerujući djetetovim sposobnostima, stvara se međusobno povjerenje, koje za djecu označava veće mogućnosti za stvaranje pozitivnije budućnosti.

4.3. Dobrobiti šumskih vrtića

Boravak na otvorenom, slobodna igra, svakodnevno kretanje i doživljavanje šume i prirode svim osjetilima, utječe na cjelokupan razvoj djece i njihov tjelesni, socijalni, emocionalni i spoznajni razvoj. Priroda kao prostor najšarenijih boja, najrazličitijih površina, najljepših mirisa, najraznovrsnije flore i faune, svim svojim ljepotama djeci nudi različite mogućnosti edukacije osjetila. Rukovanjem velikim granama i malim prirodnim materijalima utječe na razvoj grubih i finih motoričkih sposobnosti. Trčanje po šumi, penjanje po drveću i hodanje po trupcima olakšava razvijanje ravnoteže i okretnosti, te poboljšava fizičku izdržljivost. Djeca svakodnevno šetajući, trčeći prostranstvima šume prelaze velike udaljenosti, te time zadovoljavaju vlastiti nagon za kretanjem, ali im to i omogućava da procijene vlastitu snagu i razviju senzibilitet za vlastite granice. Time također razvijaju prostornu svijest, rade na vlastitoj izdržljivosti, te povećavaju čvrstoću. Slobodno se krećući velikim prostorom i samostalno birajući aktivnosti kojima će se baviti, djeci se omogućava da sigurno preuzimaju rizik, da

vlastitim tijelom isprobavaju nove stvari, što dovodi do manje nesreća i ozljeda. Raznovrsnost materijala stimulira taktilnu osjetljivost, pogled na drveće i zelenilo omogućuju opuštanje za oči koje su inače previše stimulirane, dječje uši uče slušati i najtiše zvukove za razliku od gradske buke, a plodovi koje šuma nudi omogućuje djeci da isprobaju razne okuse, te time razvijaju svoje okusne pupoljke. Svakodnevni boravak na svježem zraku jača imunološki sustav djece, te jačaju njihovu otpornost na bolesti (Robin Hood Waldkindergarten, 2023).

Osim tjelesnog razvoja koji je najjednostavnije uočiti, razvoj socijalnih vještina također je vrlo prisutan. Uz poboljšane komunikacijske i socijalne vještine, pozitivno formiranje identiteta za pojedince, obitelji i zajednice, djeca također pokazuju i veći entuzijazam za timski rad. Slobodnom igrom i povećana je djetetova neovisnost. Djeca također pokazuju empatiju i altruizam, kako za druge ljude kojih ih okružuju, tako i za prirodu i sve njegove sudionike. Svakodnevno boraveći i živeći u šumi djeca uče i o ekološki održivom ponašanju (Forest school foundation, 2020). Uče kako poštovati prirodu, kako se odgovorno ponašati prilikom boravka u prirodi, te kako globalno i dugoročno razmišljati i djelovati za cjelokupnu dobrobit.

Razvoj emocionalnih vrijednosti u šumskim vrtićima prvotno se odnosi na smanjenje stresa koje priroda nudi. Louv (2015) naglašava: „Priroda može biti korisno sredstvo protiv emocionalnog i fizičkog stresa.“ Također navodi: „Prirodu se često previđa kao ljekoviti balzam za emocionalne teškoće u djetetovom životu.“ Smanjenjem stresa djeci se omogućava povećanje strpljenja, samodiscipline i regulacije. Djeca razvijaju sigurnu privrženost i samoidentifikaciju. Nadalje, djeca provodeći vrijeme u šumi i samostalno istražujući vlastite granice i mogućnosti svoga tijela, razvijaju samopouzdanje i samopoštovanje. Razvijaju karakter i samosvijest, te pokazuju povećanu motivaciju jer imaju mogućnost individualnog izbora aktivnosti koja je upravo njima zanimljiva i predstavlja im zadovoljstvo. Bilo to penjanje po drveću, kotrljanje po blatu, građenje dvorca od kore drveta, crtanje životinja koje su vidjela u šumi ili jednostavno opuštanje u zvucima, mirisima i predivnim pogledima koje šuma pruža.

Svakodnevno provodeći vrijeme na otvorenom i u prirodi, igrajući se, djeca nesvjesno razvijaju i svoje spoznajne vrijednosti. Djeci je poboljšan razvoj kreativnosti, korištenja mašte i znatiželje. Louv (2015) naglašava kako: „Djeca iz vrtića u prirodi su se pokazala pozornijom, bolje su se koristila svojim tijelom i bila značajno sklonija

smišljati vlastite igre.“ Uz to djeca pokazuju povećani entuzijizam za nova znanja, te su ekološki više pismena. Aktivno provođenje vremena u prirodi dovodi do zdravijeg razvoja, do poboljšane koncentracije i povećanog raspona pažnje, te kasnijeg postizanja boljeg uspjeha u školi, ali i u životu. Slobodna igra na kojoj se šumski kurikulum bazira, omogućava jednostavniju procjenu rizika, otkrivanje problema, te njegovo rješenje (Silva Rei, 2022).

4.4. Šumski vrtići u Europi

Šumski kurikulum i šumski vrtići prvi puta se pojavljuju u Danskoj 1952. godine. Začetnica ove vrste pedagogije je Ella Flatau, čija je ideja nastala nakon što su se djeca iz njezine blizine počela svakodnevno okupljati u obližnjoj šumi, oblikujući skupinu kao u vrtiću. Ovakva vrsta inicijative postala je zanimljiva i drugim roditeljima iz zajednice, te je osnovana prva grupa i uspostavljena je inicijativa takozvanih „pješačkih vrtića“. Redovito učenje na otvorenom počelo je zamjenjivati zatvorene prostore škola i vrtića, te se osnivalo sve više šumskih vrtića koji su svoj kurikulum temeljili na redovitom učenju na otvorenom ili kako ga oni nazivaju „Udeskole“ (Forest school foundation, 2020). Danas u Danskoj djeluje više od petsto šumskih vrtića u kojima djeca svakodnevno svoj cjelodnevni boravak provode na otvorenom. Igrajući se vani po kiši i snijegu, hodajući šumom i fjordovima kada je vani jako hladno, penjući se po drveću i spuštajući niz padine (Dissing Sandahl, 2019)

U Švedskoj se u otprilike isto vrijeme kada i u Danskoj pojavljuje koncept šumske škole. Goest Frohm stvorio je vlastitu ideju pod nazivom „Skogsmulle“, koja se odnosila na četiri izmišljena lika koji podučavaju djecu o prirodi. Sukladno njegovoj prvotnoj ideji nastaju prvi šumski vrtići koji se nazivaju „škole kiše ili sjaja“, a prvi takav osnovan je 1985. godine (Gardiner, 2015). Kao i u Danskoj, i u Švedskoj, ali i ostalim skandinavskim zemljama, danas je ovakav oblik provođenja odgojno-obrazovnog rada više prihvaćen i zastupljen od klasičnog provođenja u zatvorenim ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja .

Prema kurikulumu koji se provodi u skandinavskim zemljama i ostale zemlje počele su provoditi šumsku pedagogiju. Tako se u Njemačkoj 1960-ih godina pojavljuju prvi šumski vrtići pod nazivom „Waldkindergarten“. Oni svoj koncept baziraju na mješavini koncepcija šumskog i tradicionalnog vrtića. Tako jutarnje sate provode u šumi, dok popodneva provode unutra. Danas u Njemačkoj djeluje više od tisuću petsto šumskih

vrtića. U Europi se koncept šumske pedagogije sve više širi, te tako osim u Njemačkoj šumska pedagogija u vrtićima provodi se i u Italiji, Austriji, Francuskoj, Švicarskoj i Velikoj Britaniji. U Velikoj Britaniji prvi šumski vrtić osnovan je 1995. godine kada je skupina odgojitelja posjetila danski šumski vrtić, čime je novo viđenu ideju provela u djelo. Djeca u šumskim vrtićima u Velikoj Britaniji imaju mogućnost svakodnevno raditi s rukama i alatom, te učiti različite tehnike rezbarenja (Forest school foundation, 2020).

U središnjoj Europi koncept šumske pedagogije javlja se mnogo kasnije i u puno manjem obujmu. Tako se posljednjih godina sve više pojavljuje i u Sloveniji. Slovenija obiluje šumama koja omogućuje stvaranje upravo ovakvog koncepta koji će djeci omogućiti boravak u šumskim prostranstvima. Želja za očuvanjem šuma, te učenju o njihovoj važnosti dovela je do prihvaćanja koncepta šumske pedagogije, te sve većeg uključivanja u odgojno-obrazovni rad (Gyorek, 2013).

4.5. Šumski vrtići u Hrvatskoj

Šumska pedagogija je kao alternativni pravac odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj tek u početnom stadiju razvoja. Prvi šumski vrtić je u Hrvatskoj otvoren u Puli 2019. godine pod nazivom „Šumska djeca“ u suradnji s udrugom Heartface. Iako se naziva vrtićem, po svojoj funkciji djelovanja on je obrt za čuvanje djece. Ovaj šumski vrtić otvoren je na Velom vrhu pokraj šume Tivoli, gdje je njegova osnivačica Francesca Miličević svoje djetinjstvo ispunjeno svakodnevnim boravkom u šumi i uživanjem na otvorenom odlučila prenijeti u do tad u Hrvatskoj gotovo nepoznat koncept šumske pedagogije (Šumska djeca, 2019). Vrtić nudi cjelodnevni, poludnevni i četverosatni program, prilikom kojeg djeca cijeli dan provode u šumi, jedino u hladnije vrijeme za ručak i spavanje odlaze u prostorije koje se nalaze na rubu šume. Vrtić je namijenjen djeci od tri do šest godina, te je broj djece ograničen na dvanaest. Po svojim načelima odgojiteljice se vode šumskim kurikulumom kao i u ostalim zemljama Europe, te svojim radom pokušavaju nadahnuti i druge za otvaranje ovakve vrste vrtića.

Upravo na primjeru vrtića „Šumska djeca“, 2020. godine u Karlovcu je otvoren još jedan obrt za čuvanje djece po uzoru na šumsku pedagogiju, pod nazivom „Radosna djeca“. Ovaj šumski vrtić namijenjen je za djecu u dobi od tri do šest godina, te svojim kapacitetima može primiti do šestoro djece. Isto tako u Zaboku je 2022. godine otvoren obrt za čuvanje djece „Šumski žir“ koji je također namijenjen djeci u dobi od tri do šest

godina, te je u tu skupinu upisano šestero djece. Postoji i jaslička skupina djece od jedne do tri godine, no oni većinu svog dana provode u unutarnjim prostorima i u prirodi na obližnjoj livadi, te je cjelokupan program prilagođen dobi. Ovo je još jedan u nizu šumskih vrtića koji svoj cjelodnevni odgojno-obrazovni rad ostvaruje na otvorenom, te svoju koncepciju pripisuje šumskoj pedagogiji, te promovira vegetarijansku prehranu.

Istovremeno u Varaždinu, u dječjem vrtiću „Dječji svijet“, osim redovnog programa ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, provodi se i program koji svoj svakodnevni rad temelji na šumskom kurikulumu. Program koji omogućuje djeci slobodnu igru u prirodi, te ih potiče na raznovrsne aktivnosti i stjecanje neposrednog iskustva. Program je organiziran na način da djeca u dobi od treće godine do polaska u osnovnu školu, dva puta tjedno odlaze na boravak u prirodi prema načelima šumske pedagogije. Sve aktivnosti organizirane su u suradnji s planinarskim društvom. Osim toga, vrtić jednom mjesečno organizira izlete u prirodu za djecu i njihove obitelji (Dječji vrtić dječji svijet, 2020).

Iako šumska pedagogija još nije ostvarila toliku preferenciju u Hrvatskoj i nije potaknula dovoljan broj odgojitelja i pedagoga na otvaranje više šumskih vrtića, sve je više roditelja koji su zainteresirani za ovakav oblik pedagogije i za to da djeca svakodnevno provode što više vremena na otvorenom. U Hrvatskoj također postoje i udruge koje promiču spajanje odgoja i obrazovanja djece s provođenjem vremena u prirodi, osobito u šumi, te na taj način promiču i zaštitu i njihovo očuvanje. Organizirajući razne edukacije, radionice i kampove djeca imaju prilike igrajući se, učiti o šumi, te o održivom razvoju, te kako na njega utjecati vlastitim rukama. Jedna od takvih udruga je udruga „Modelna šuma“, koja redovito sudjeluje na brojnim europskim konferencijama vezanim uz šumsku pedagogiju, te je članica Europske grupe za šumsku pedagogiju. Udruga planira izdavanje priručnika iz šumske pedagogije, te daljnju suradnju s Institutom za šumsku pedagogiju iz Slovenije, s ciljem promicanja šumske pedagogije, te približavanje koncepta djeci i roditeljima (Modelna šuma, 2019). Još jedna od udruga koja djeluje na području Istre je udruga „Šumske boje – Il bosco colorato“. Organizator je mnogobrojnih radionica za djecu, te edukacija za odgojitelje i roditelje, a sve povezanih uz temu šumske pedagogije. Organiziraju brojne kreativne, umjetničke radionice, koristeći prirodne materijale ili otpad za izradu malih umjetničkih djela (Šumske boje, 2020).

Otvaranjem šumskih vrtića u Hrvatskoj i djelovanjem udruga koje promiču šumsku pedagogiju, radi se na stvaranju mreže alternativnih vrtića koji svojim načinom odgojno-obrazovnog rada djeluju na bolju budućnost djece i prirode koja ih okružuje. Svakodnevnim boravkom na otvorenom i brigom o prostoru oko sebe, ljudima, biljkama i životinjama djeci se prenose vrijednosti, daje im se sloboda i omogućuje spontano učenje od koje će u budućnosti imati najviše prosperiteta.

5. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

5.1. Cilj istraživanja

Cilj provedenog istraživanja bio je istražiti mišljenja roditelja u Republici Hrvatskoj o dobrobiti šumske pedagogije i odrastanja djece unutar šumskih vrtića, te mišljenja o tome koliko svakodnevni boravak na otvorenom i slobodna igra utječu na razvoj dječjih sposobnosti i mogućnosti. Istraživanjem se nastojalo istražiti jesu li roditelji upoznati s konceptom šumskih vrtića, te smatraju li da boravak u šumskom vrtiću utječe na: zdravstvenu dobrobit, dobrobit za socio-emocionalni i spoznajni razvoj djece, te utječu li slobodna i rizična igra pozitivno na razvoj djece.

5.2. Hipoteze istraživanja

HG: Pretpostavlja se da se stavovi sudionika razlikuju s obzirom na obrazovanje, pri čemu sudionici s višom razinom obrazovanja imaju pozitivnije stavove prema šumskim vrtićima.

H1: Pretpostavlja se da postoji statistički značajna razlika u stavovima roditelja prema šumskim vrtićima, s obzirom na njihovu informiranost o šumskim vrtićima.

H2: Pretpostavlja se da roditelji nisko procjenjuju dobrobit šumskih vrtića za razvoj djece.

H3: Pretpostavlja se da je obrazovanje roditelja prediktor stavova o šumskim vrtićima.

5.3. Postupak provedbe kvantitativnog istraživanja

Istraživanje je provedeno u razdoblju od ožujka do lipnja 2022. godine, uz pomoć anketnog upitnika. Obuhvaćalo je kvantitativnu istraživačku paradigmu. Anketni upitnik ispitanicima je prosljeđen u online obliku putem e-maila, aplikacije WhatsApp, te putem raznih grupa roditelja koje se vežu uz predškolsku dob djece, te uz odgoj i obrazovanje u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Prikupljanje podataka temeljilo se na principu „snježne grude“, odnosno sudionici istraživanja zamoljeni su da upitnik prosljede ciljanoj populaciji. Ispitanici, odnosno roditelji koji su sudjelovali, anketiranju su pristupali dobrovoljno i anonimno.

5.3.1. Uzorak ispitanika

Uzorak ispitanika u provedenom istraživanju čini 174 (N=174), roditelja djece predškolske dobi s područja Republike Hrvatske. U istraživanju su sudjelovali ispitanici ženskog i muškog spola, s time da je najveći postotak 96.6% (f=168) osoba ženskog spola, dok je samo 3.4% (f=6) osoba muškog spola. S obzirom na stupanj obrazovanja roditelja najveći je postotak sudionika 49.4% (f=86) s višom stručnom spremom, visoku stručnu spremu ima 30.5% (f=53), srednju stručnu spremu ima 16.7% (f=29) sudionika. Najmanji postotak sudionika 3.4% (f=6) ima završen poslijediplomski znanstveni studij.

Istraživanjem je utvrđeno kako 99.4% (f=173) djece sudionika ne pohađa šumski vrtić, dok tek jedno dijete pohađa šumski vrtić.

Većina sudionika upoznata je s pojmom šumski vrtić – čak njih 67.8% (f=118). Onih sudionika koji nisu upoznati s pojmom znatno je manje, odnosno 21.8% (f=38), dok je onih sudionika koji nisu sigurni jesu li upoznati s pojmom najmanje, u postotku od 10.3% (f=18).

5.3.2. Mjerni instrument

U svrhu ovog istraživanja kreiran je anketni upitnik pod nazivom „Mišljenje roditelja o dobrobiti šumskih vrtića“. Koncept samog upitnika sastoji se od šest dijelova. U prvom dijelu upitnika nalaze se pitanja vezana uz socio-demografske karakteristike ispitanika, odnosno uz spol i stupanj završenog obrazovanja. Drugi dio odnosi se na pitanja o brojnosti djece ispitanika koja pohađaju šumski vrtić, te o sudionikovim saznanju o pojmu šumskih vrtića. Treći dio upitnika odnosi se na šest tvrdnji vezanih uz zdravstvenu dobrobit šumskih vrtića, četvrti dio o devet tvrdnji vezanih uz dobrobit šumskih vrtića za socio-emocionalni razvoj djece. Peti dio odnosi se na šest tvrdnji vezanih uz rizičnu igru kao segment razvijanja samostalnosti, te šesti dio uz šest tvrdnji o utjecaju šumskih vrtića na dobrobit spoznajnog razvoja kod djece. U svim ovim dijelovima upitnika ispitanici su označavali stupanj slaganja s ponuđenim tvrdnjama i to odabirom odgovarajućeg broja prema Likertovoj skali s pet stupnjeva. Pritom je 1 značilo potpuno neslaganje, 2 neslaganje, 3 neodlučnost, 4 slaganje i 5 potpuno slaganje s tvrdnjom.

5.4. Rezultati i rasprava

5.4.1. Deskriptivni pokazatelji

Proučavanjem deskriptivnih pokazatelja o stavovima sudionika o zdravstvenoj dobrobiti šumskih vrtića (Tablica 1), vidljivo je kako roditelji pokazuju najpozitivnije stavove vezano uz utjecaj svakodnevnog boravka na otvorenom na zdravlje djeteta ($M=4.71$, $SD=0.6$), te uz varijablu doprinosa igre prirodnim materijalima razvoju fine motorike kod djece ($M=4.70$, $SD=0.62$). Također, sudionici se slažu s tvrdnjama kako „igra na kiši i snijegu pridonosi cjelokupnom djetetovom razvoju“ ($M=4.43$, $SD=0.76$), „svakodnevna igra u blatu pozitivno utječe na razvoj djetetova organizma“ ($M=4.26$, $SD=0.87$), te kako „cjelodnevni boravak na svježem zraku utječe na razvoj pluća i srca“ ($M=4.44$, $SD=0.76$). Manje pozitivan stav roditelji pokazuju prema utjecaju spavanja na otvorenom u svako godišnje doba na jačanje djetetova imuniteta ($M=3.60$, $SD=1.14$).

Tablica 1. Deskriptivni pokazatelji stavova sudionika o zdravstvenoj dobrobiti šumskih vrtića.

| Tvrdnje | M | SD |
|---|------|------|
| Boravak na otvorenom dobar je za zdravlje djece. | 4.71 | 0.6 |
| Igra na kiši i snijegu pridonosi cjelokupnom djetetovom razvoju. | 4.43 | 0.76 |
| Svakodnevna igra u blatu pozitivno utječe na razvoj djetetova organizma. | 4.26 | 0.87 |
| Spavanje na otvorenom u svako godišnje doba doprinosi jačanju djetetova imuniteta. | 3.60 | 1.14 |
| Cjelodnevni boravak na svježem zraku utječe na razvoj pluća i srca. | 4.44 | 0.76 |
| Igra prirodnim materijalima (lišće, drveće, cvijeće, blato, snijeg, kamenje i sl.) doprinosi razvoju fine motorike kod djece. | 4.70 | 0.62 |

Vezano uz pokazatelje stavova sudionika o dobrobiti šumskih vrtića za socio-emocionalni razvoj djece (Tablica 2), sudionici pokazuju slaganje sa svim ponuđenim tvrdnjama. Ponajviše s tvrdnjama vezanim uz cjelodnevni boravak na otvorenom prostoru: „sloboda koju otvoreni prostor pruža doprinosi jačanju samopouzdanja kod djece“ (M=4.39, SD=0.76), „igra na otvorenom potiče djecu na zajedništvo“ (M=4.42, SD=0.72), „cjelodnevni boravak na svježem zraku i suncu pridonosi stvaranju sretnije i mirnije djece“ (M=4.41, SD=0.78). No također pokazuju i izrazito pozitivno mišljenje vezano uz utjecaj otvorenog prostora na međusobnu suradnju i zajedništvo djece, te je prema tome i stupanj slaganja s tvrdnjama „igra na otvorenom potiče djecu na zajedništvo“ (M=4.42, SD=0.72), „veliki i otvoreni prostor kod djece potiče povećanu brigu za drugoga“ (M=4.25, SD=0.77), te „zajednička igra na otvorenom kod djece potiče empatiju“ (M=4.18, SD=0.83) vrlo visok.

Tablica 2. Deskriptivni pokazatelji stavova sudionika o dobrobiti šumskih vrtića za socio-emocionalni razvoj djece.

| Tvrdnje | M | SD |
|---|------|------|
| Djeca koja više vremena provode na zraku imaju pozitivniji pogled na život. | 4.33 | 0.81 |
| Sloboda koju otvoreni prostor pruža doprinosi jačanju samopouzdanja kod djece. | 4.39 | 0.76 |
| Djeca koja cijeli dan provode u prirodi i na svježem zraku imaju razvijenu bolju koncentraciju. | 4.26 | 0.87 |
| Slobodna igra na otvorenom bez prisustva odraslih omogućava djeci ispucavanje negativne energije. | 4.10 | 0.96 |
| Otvorenost prostora šumskog vrtića omogućava djeci lakše oslobađanje od strahova. | 4.25 | 0.84 |
| Igra na otvorenom potiče djecu na zajedništvo. | 4.42 | 0.72 |
| Veliki i otvoreni prostor kod djece potiče povećanu brigu za drugoga. | 4.25 | 0.77 |
| Zajednička igra na otvorenom kod djece potiče empatiju. | 4.18 | 0.83 |
| Cjelodnevni boravak na svježem zraku i suncu pridonosi stvaranju sretnije i mirnije djece. | 4.41 | 0.78 |

Tablica 3. Deskriptivni pokazatelji stavova sudionika o rizičnoj igri kao segmentu razvijanja samostalnosti.

| Tvrdnje | M | SD |
|--|------|------|
| Penjanjem po drveću djeci omogućujemo pomicanje vlastitih granica. | 4.49 | 0.69 |
| Preuzimanje rizika prilikom igre na otvorenom potiče kod djece razvoj novih vještina, znanja i samostalnosti. | 4.49 | 0.68 |
| Doživljavanjem pada omogućujemo djetetu da se samostalno nauči dignuti. | 4.54 | 0.62 |
| Djeca su sposobna samostalno procijeniti je li određena situacija poticajna, opasna ili rizična za njih. | 3.65 | 1.09 |
| Važno je djetetu dopustiti rizičnu igru – penjanje po drveću, igra u divljoj šumi, gruba igra, izvan nadzora odraslih; kako bi zadovoljili djetetovu potrebu za samostalnošću i neovisnošću. | 3.64 | 1.14 |
| Zajednička igra na otvorenom doprinosi promišljanju o problemu i pronalasku rješenja istoga. | 4.35 | 0.76 |

Procjenjujući deskriptivne pokazatelje vezane uz stavove roditelja o rizičnoj igri kao segmentu razvijanja samostalnosti (Tablica 3), vidi se veliki stupanj slaganja s ponuđenim tvrdnjama. Najviši stupanj slaganja sudionici su izrazili vezano uz tvrdnju „doživljavanjem pada omogućujemo djetetu da se samostalno nauči dignuti“ ($M=4.54$, $SD=0.62$). Iako generalno izražavaju pozitivan stav prema rizičnoj igri, sudionici ipak pokazuju manji stupanj slaganja prema dvije tvrdnje i to: „važno je djetetu dopustiti rizičnu igru – penjanje po drveću, igra u divljoj šumi, gruba igra, izvan nadzora odraslih; kako bi zadovoljili djetetovu potrebu za samostalnošću i neovisnošću“ ($M=3.64$, $SD=1.14$), te „djeca su sposobna samostalno procijeniti je li određena situacija poticajna, opasna ili rizična za njih“ ($M=3.65$, $SD=1.09$).

Tablica 4. Deskriptivni pokazatelji stavova sudionika o utjecaju šumskih vrtića na dobrobit spoznajnog razvoja kod djece.

| Tvrdnje | M | SD |
|--|------|------|
| Svakodnevna igra u prirodi potiče kod djece razmišljanje i brigu o očuvanju okoliša. | 4.49 | 0.67 |
| Senzorni podražaji iz prirodnog okruženja doprinose djetetovu razvoju govora. | 4.22 | 0.76 |
| Igra u kojoj se ne koriste gotove igračke, već samo prirodni materijali kod djece razvija kreativnost i snalažljivost. | 4.53 | 0.72 |
| Igra bez nadzora odrasle osobe pozitivno utječe na znatiželjnost i istraživačke sposobnosti djece. | 3.99 | 0.94 |
| Priroda djeci pruža nepresušni izvor inspiracije i mogućnosti za učenje. | 4.54 | 0.64 |
| Usvajanje intelektualnog znanja nije ključno za djecu predškolske dobi, već doživljaj prirode i svijeta oko sebe. | 4.14 | 0.89 |

Sudionici osobito pozitivnim procjenjuju utjecaj šumskih vrtića na dobrobit spoznajnog razvoja kod djece (Tablica 4). Posebno visok stupanj slaganja povezan je uz stav roditelja prema utjecaju igre u kojoj djeca ne koriste gotove igračke, već samo prirodne materijale, na razvoj kreativnosti i snalažljivosti ($M=4.53$, $SD=0.72$), te uz stav prema tome kako je priroda za djecu nepresušan izvor inspiracije i mogućnosti za učenje ($M=4.54$, $SD=0.64$). Isto tako, sudionici vrlo pozitivnim procjenjuju tvrdnju vezano uz održivi razvoj, koja glasi „svakodnevna igra u prirodi potiče kod djece razmišljanje i brigu o očuvanju okoliša“ ($M=4.49$, $SD=0.67$).

5.4.2. Razlike u procjenama s obzirom na stupanj obrazovanja

Kako bi se utvrdilo postoje li razlike u procjenama sudionika s obzirom na stupanj njihova obrazovanja za varijable: zdravstvena dobrobit šumskih vrtića, dobrobit šumskih vrtića za socio-emocionalni razvoj, rizična igra kao segment razvijanja samostalnosti te utjecaj šumskih vrtića na spoznajni razvoj, korištena je jednosmjerna analiza varijance.

Procjenjujući dobivene podatke utvrđeno je kako postoji statistički značajna razlika u procjenama ispitanika s obzirom na obrazovanje za varijablu „zdravstvena dobrobit šumskih vrtića“ ($F=5.04$, $p=0.00$), „rizična igra kao segment razvijanja samostalnosti“ ($F=3.18$, $p=0.03$) i „utjecaj šumskih vrtića na spoznajni razvoj“ ($F=3.34$, $p=0.02$).

Tablica 5. Rezultati Bonferroni testa u procjenama nezavisnih varijabli s obzirom na obrazovanje ispitanika

| Varijabla | (I) Završeni stupanj obrazovanja | (J) Završeni stupanj obrazovanja | M razlika (I-J) | p |
|---|----------------------------------|-----------------------------------|-----------------|------|
| Zdravstvena dobrobit šumskih vrtića | SSS | VŠS/prvostupnik | -2.90 | 0.00 |
| | | VSS/magistar | -2.57 | 0.02 |
| | | Poslijediplomski/ doktor znanosti | -3.71 | 0.15 |
| | VŠS/prvostupnik | SSS | 2.90 | 0.00 |
| | | VSS/magistar | 0.34 | 1.00 |
| | | Poslijediplomski/doktor znanosti | -0.80 | 1.00 |
| | VSS/magistar | SSS | 2.57 | 0.02 |
| | | VŠS/prvostupnik | -0.34 | 1.00 |
| | | Poslijediplomski/doktor znanosti | -1.14 | 1.00 |
| Rizična igra kao segment razvijanja samostalnosti | SSS | VŠS/prvostupnik | -2.18 | 0.07 |
| | | VSS/magistar | -0.85 | 1.00 |
| | | Poslijediplomski/doktor znanosti | 0.66 | 1.00 |
| | VŠS/prvostupnik | SSS | 2.18 | 0.07 |
| | | VSS/magistar | 1.34 | 0.34 |
| | | Poslijediplomski/doktor znanosti | 2.84 | 0.55 |

| | | | | |
|--|-----------------|----------------------------------|-------|------|
| | | SSS | 0.85 | 1.00 |
| | VSS/magistar | VŠS/prvostupnik | -1.34 | 0.34 |
| | | Poslijediplomski/doktor znanosti | 1.51 | 1.00 |
| Utjecaj šumskih vrtića na spoznajni razvoj | SSS | VŠS/prvostupnik | -2.20 | 0.02 |
| | | VSS/magistar | -1.34 | 0.58 |
| | | Poslijediplomski/doktor znanosti | -0.09 | 1.00 |
| | VŠS/prvostupnik | SSS | 2.20 | 0.02 |
| | | VSS/magistar | 0.86 | 0.95 |
| | | Poslijediplomski/doktor znanosti | 2.12 | 0.91 |
| | VSS/magistar | SSS | 1.34 | 0.58 |
| | | VŠS/prvostupnik | -0.86 | 0.95 |
| | | Poslijediplomski/doktor znanosti | 1.25 | 1.00 |

Kako bi se utvrdila razlika između grupa korišten je Bonferonni test (Tablica 5). Prema dobivenim podacima utvrđeno je kako postoji statistički značajna razlika u procjenama varijable „zdravstvena dobrobit šumskih vrtića“ između sudionika s višim/prvostupničkim obrazovanjem i sudionika sa srednjom stručnom spremom, te između sudionika s visokim/magistarskim obrazovanjem i sudionika sa srednjom stručnom spremom. Pritom je vidljivo kako sudionici s višom razinom obrazovanja pokazuju veći stupanj slaganja s tvrdnjama za razliku od onih s nižim stupnjem obrazovanja.

Također je utvrđeno kako postoji statistički značajna razlika u procjenama varijable „utjecaj šumskih vrtića na spoznajni razvoj“ u odnosu između sudionika s

višim/prvostupničkim obrazovanjem i sudionika sa srednjom stručnom spremom. Kao i kod prethodne varijable, tako je i kod ove analizom dobivenih podataka utvrđeno kako se sudionici s višom razinom obrazovanja više slažu s ponuđenim tvrdnjama od sudionika s nižom razinom obrazovanja.

5.4.3. Razlike u procjenama s obzirom na poznavanje pojma šumski vrtić

Kako bi se utvrdilo postoje li razlike u procjenama sudionika s obzirom na poznavanje pojma „šumski vrtić“ za varijable: zdravstvena dobrobit šumskih vrtića, dobrobit šumskih vrtića za socio-emocionalni razvoj, rizična igra kao segment razvijanja samostalnosti, te utjecaj šumskih vrtića na spoznajni razvoj, također je korištena jednosmjerna analiza varijance.

Analizom dobivenih podataka utvrđeno je kako postoji statistički značajna razlika u procjenama ispitanika s obzirom na poznavanje pojma „šumski vrtić“ za varijable „zdravstvena dobrobit šumskih vrtića“ ($F=4.75$, $p=0.01$), „dobrobit šumskih vrtića za socio-emocionalni razvoj“ ($F=4.66$, $p=0.01$), te „utjecaj šumskih vrtića na spoznajni razvoj“ ($F=4.58$, $p=0.01$).

Tablica 6. Rezultati Bonferroni testa u procjenama nezavisnih varijabli s obzirom na poznavanje pojma „šumski vrtić“

| Varijabla | (I) Jeste li upoznati s pojmom šumski vrtić? | (J) Jeste li upoznati s pojmom šumski vrtić? | M razlika (I-J) | p |
|-------------------------------------|--|--|-----------------|------|
| Zdravstvena dobrobit šumskih vrtića | DA | NE | 2.07 | 0.01 |
| | | NISAM SIGURAN | 1.09 | 0.73 |
| | NE | DA | -2.07 | 0.01 |
| | | NISAM SIGURAN | -0.98 | 1.00 |
| | NISAM SIGURAN | DA | -1.09 | 0.73 |
| | | NE | 0.98 | 1.00 |

| | | | | |
|---|------------------|------------------|-------|------|
| Dobrobit šumskih vrtića za socio-emocionalni razvoj | DA | NE | 3.29 | 0.01 |
| | | NISAM SIGURAN | 1.34 | 1.00 |
| | NE | DA | -3.29 | 0.01 |
| | | NISAM SIGURAN | -1.95 | 0.73 |
| | NISAM SIGURAN | DA | -1.34 | 1.00 |
| | | NE | 1.95 | 0.73 |
| Utjecaj šumskih vrtića na spoznajni razvoj | DA | NE | 1.83 | 0.02 |
| | | NISAM SIGURAN | 1.40 | 0.34 |
| | NE | DA | -1.83 | 0.02 |
| | | NISAM SIGURAN | -0.42 | 1.00 |
| | NISAM SIGURAN | DA | -1.40 | 0.34 |
| | | NE | 0.42 | 1.00 |

Za utvrđivanje razlike između skupina korišten je Bonferonni test (Tablica 6), te je analizom dobivenih podataka utvrđeno kako postoji statistički značajna razlika u procjenama varijabli „zdravstvena dobrobit šumskih vrtića“, „dobrobit šumskih vrtića za socio-emocionalni razvoj“, te „utjecaj šumskih vrtića na spoznajni razvoj“ između sudionika koji su upoznati s pojmom „šumski vrtić“ i onih koji nisu upoznati s tim pojmom. Vidljivo je kako se sudionici koji su upoznati s pojmom i imaju znanja o pojmu „šumski vrtić“ u većoj mjeri slažu s ponuđenim tvrdnjama vezanima uz varijable, za razliku od sudionika koji nisu upoznati s pojmom.

Ovdje je vrlo zanimljivo primijetiti kako ne postoji statistički značajna razlika u procjenama varijabli „rizična igra kao segment razvijanja samostalnosti“. Svi sudionici, i oni koji su upoznati s pojmom „šumski vrtić“, i oni koji nisu upoznati te oni koji nisu

sigurni pokazuju prilično podjednako slaganje s ponuđenim tvrdnjama. Neki od mogućih razloga su što se danas sve više spominje i sve više potiče upravo ovakva vrsta igre i koliko ona doprinosi djetetovom razvoju, te su i roditelji koji nisu upoznati sa samim pojmom „šumski vrtić“ svjesni pozitivnih i negativnih aspekata takve vrste igre. Moguće je da upravo radi toga roditelji danas sve više potiču svoju djecu na igru na otvorenom, uključujući tako i rizičnu igru. Također postoji mogućnost kako su se roditelji dok su oni bili djeca igrali upravo ovakvih vrsta igara i svoje vrijeme provodili na otvorenom iskušavajući svoje sposobnosti i pomičući svoje granice. Moguće je kako su roditelji povratkom u svoje djetinjstvo odlučili da takvu vrstu igre i takvu vrstu djetinjstva žele i za svoje dijete.

6. ZAKLJUČAK

Šumski vrtić koncept je alternativnog oblika odgojno-obrazovnog rada koji se u Republici Hrvatskoj počeo pojavljivati tek posljednjih godina, te je time i postao zanimljiviji svim sudionicima ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Svoju organizaciju rada bazira na cjelodnevnoj slobodnoj igri na otvorenom prostoru, na igri prirodnim materijalima, te na brizi i učenju o šumskom ekosustavu. Upravo boravak na otvorenom, kao glavna karakteristika šumske pedagogije, roditelje može potaknuti na sve češće istraživanje, promišljanje i razgovor o ovom alternativnom konceptu. Zbog toga je za temu ovoga rada odabrano istraživanje o mišljenjima roditelja o dobrobiti šumskih vrtića za razvoj sposobnosti i karakteristika njihove djece.

Cilj istraživanja bio je istražiti mišljenja roditelja o dobrobiti šumskih vrtića. Dobrobit je u svrhu ovog istraživanja razmatrana kao zdravstvena dobrobit, dobrobit za socio-emocionalni razvoj djece, dobrobit rizične igre kao segmenta razvijanja samostalnosti, te dobrobit za spoznajni razvoj djece. Prikupljanjem i analizom podataka nastojalo se utvrditi postoji li razlika u mišljenjima roditelja s obzirom na njihovo obrazovanje, s obzirom na to pohađa li njihovo dijete šumski vrtić, te s obzirom na njihovo poznavanje pojma „šumski vrtić“.

Analizom rezultata dobivenih kroz istraživanje utvrđeno je kako postoji statistički značajna razlika u procjeni mišljenja roditelja s obzirom na njihovo obrazovanje, te s obzirom na to koliko su upoznati s pojmom „šumski vrtić“. Pokazalo se kako su sudionici s višim stupnjem obrazovanja – više/prvostupničko obrazovanje i visoko/magistarsko obrazovanje, te sudionici s boljim poznavanjem pojma „šumski vrtić“ pokazali veći stupanj slaganja s ponuđenim tvrdnjama te pozitivniji stav prema doprinosu šumskih vrtića razvoju djeteta. S druge strane, sudionici koji imaju niži stupanj obrazovanja – srednju stručnu spremu ili koji nisu upoznati s pojmom „šumski vrtić“ pokazuju manji stupanj slaganja. Time je potvrđena glavna hipoteza (HG), te pomoćne hipoteze H1 i H3. Budući da generalno svi sudionici pokazuju pozitivan stav prema dobrobiti šumskih vrtića, istraživanjem je odbačena pomoćna hipoteza H2.

Ovim istraživanjem nisu pronađene statistički značajne razlike u procjeni mišljenja roditelja djece koja pohađaju šumski vrtić i djece koja ne pohađaju šumski vrtić. Kad bi se ponavljalo istraživanje svakako bi trebalo razmisliti o drugačijem načinu definiranja pitanja vezano uz pohađanje šumskog vrtića konkretnijim postavljanjem pitanja te konkretnijim definiranjem značenja provođenja šumske pedagogije. Također, u komunikaciji sa šumskim vrtićima u Hrvatskoj, ciljanim odabirom sudionika, bilo bi dobro izravno uključiti u istraživanje roditelje djece koja pohađaju šumski vrtić, te bi se na taj način lakše došlo do željenih podataka.

S obzirom na pozitivno mišljenje koje su sudionici pokazali kroz ovo istraživanje smatra se kako je koncept šumske pedagogije sve više prihvaćen od strane roditelja koji odlučuju o razvojnom putu svoje djece. Ovakvi rezultati ukazuju na dovoljno pozitivnih mišljenja roditelja za mogućnost daljnjeg širenja i otvaranje novih šumskih vrtića u Republici Hrvatskoj. Pozitivnim mišljenjem o dobrobiti šumskih vrtića roditelji stvaraju temelje za dodatno učenje i istraživanje o ovom konceptu, te donošenje moguće odluke o pohađanju šumskog vrtića.

Šumska pedagogija učenjem kroz iskustvo potiče i pomaže ljudima da na ciljani način rade na razvoju vlastite osobnosti, da uz pomoć prirode i prirodnog okruženja stvore prostor za učenje i usvajanje životno važnih sposobnosti, te da upravo to stečeno znanje i iskustvo koje nam šuma i priroda pružaju iskoriste kako bi odgovorno strukturirali vlastiti život. Slobodnim kretanjem šumom, osluškivanjem njezinih šumova, njezinih stanovnika, živeći u skladu s njezinim zakonima kreiramo uvjete za bolju budućnost i za očuvanje svih njezinih bogatstava. Daljnjim istraživanjem o mišljenjima roditelja o šumskim vrtićima omogućit će se stvaranje novih prilika za dodatnu edukaciju i proučavanje, kako od strane roditelja, tako i odgojitelja, pedagoga, psihologa i svih sudionika odgojno-obrazovnog sustava o dobrobitima šumske pedagogije, te njezina utjecaja na razvoj djece.

7. LITERATURA

- Adjuković, M. i sur. (2017). *Indikatori dobrobiti djece*. Unicef.
- Ajduković, M., Matančević, J., & Rimac, I. (2017). Siromaštvo djece iz perspektive stručnjaka: učinci i mogućnosti djelovanja. *Ljetopis socijalnog rada*, 24(2), 277-308.
- Brajša Žganec, A. i sur. (2019). *Sudjelovanje djece i mladih u istraživanju dobrobiti: Kvalitativna analiza*. HAZU: Radovi Zavoda za znanstveni rad.
- Čudina Obradović, M., Obradović, J. (2006). *Psihologija braka i obitelji*. Golden Marketing.
- Dissing, Sandahl, I. (2019). *Igra na Danski način*. Egmont.
- Duran, M. (2011). *Dijete i igra*. Naklada Slap.
- European Commision (2021). *Eu Forest strategy for 2030*.
- Forest pedagogics (2017). <http://forestpedagogics.eu/portal/objectives/>
- Forest school foundation (2020). *A Brief History of Forest Schools Around the World*. <https://www.theforestschoolfoundation.org/background-information-history>
- Forest school foundation (2020). <https://www.theforestschoolfoundation.org/background-information-history>
- Gardiner, R. (2015). *Historical Research of Forest School in Sweden and Denmark*. <https://forestexplorers.weebly.com/international-perspectives/historical-research-of-forest-school-internationally>.
- Gyorek, N. (2013). Forest Pedagogy in Slovenia. *Gozdarski vesnik*, 4. 225 – 234.
- Hrvatski sabor (2008). *Državni pedagoški standard*. Republika Hrvatska.
- Hrvatski sabor (2008). *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*. Republika Hrvatska.
- Hrvatski sabor (2013). *Zakon o izmjenama i dopunama zakona o predškolskom odgoju i naobrazbi*. Republika Hrvatska.
- Jelavić, M. (2010). *Dječja prava i slobodno vrijeme*. U: M. Flego (ur.), *Prava djece i slobodno vrijeme – što o tome govori Konvencija o pravima djeteta* (str. 11-17). Pravobranitelj za djecu. Zagreb.
- Jurčević-Lozančić, A. (2005). *Izazovi odrastanja – predškolsko dijete u okruženju suvremene obitelji i vrtića*. Visoka učiteljska škola.
- Kaliterna Lipovčan, Lj., Burušić, J., Tadić, M. (2012). *Indikatori kvalitete življenja. Psihologija u zaštiti mentalnog zdravlja*. Virovitica.
- Little, H. (2010). Finding the balance: Early Childhood practitioner's views on risk,

- challenge and safety in outdoor play settings. In *Australia association for research in education conference proceedings* (pp. 1-12). Australia: AARE.
- Louv, R. (2015). *Posljednje dijete u šumi*. Ostvarenje d.o.o.
- Maleš, D. (2012). *Obitelj i obiteljski odgoj u suvremenim uvjetima*. *Dijete, vrtić, obitelj*, 18(67).
- Mendeš, B., Marić, Lj., Goran, Lj. (2020). *Dijete u svijetu igre*. Golden marketing – Tehnička knjiga.
- Mikas, D., Roudi, B. (2012). Socijalizacija djece s teškoćama u razvoju u ustanovama predškolskog odgoja. *Paediatr Croat.*, 56(1), 207-214.
- Miljković, D. (2013). *Zdravlje i subjektivna dobrobit*. Radovi Zavoda za znanstvenoistraživački i umjetnički rad u Bjelovaru, str. 223-237.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2015). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2021). *Pravilnik o posebnim uvjetima i mjerilima ostvarivanja programa predškolskog odgoja i obrazovanja*.
- Modelna šuma (2019). <https://modelnasuma.hr/>
- Nacionalni park Risnjak (2020). *Program šumske pedagogije*.
- Robin Hood Waldkinderarten (2023). *Pedagogical concept*.
- Sabor Republike Hrvatske (2013). *Zakon o predškolskom odgoju i naobrazbi*.
- Silviva (2020). <https://www.silviva-it.ch/educazione-ambientale/termini-e-definizioni/>
- Silva Rei (2022). *Šumska pedagogija*.
- Slunjski, E. i Ljubetić, M. (2014). Igra i njezin pedagoški potencijal u ustanovi ranog odgoja. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 16(Sp.Ed.1), 127-141.
- Slunjski, E. (2015). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj pred vratima prakse*. *Dijete, vrtić, obitelj*, 79.
- Starc, B., Čudina Obradović, M., Pleša, A., Profaca B., Letica, M. (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi*. Golden Marketing.
- Statham, J., Chase, E. (2010). *Childhood Wellbeing: The brief overview*. Childhood Wellbeing Research Center.
- Šentija Knežević, M., Kuculo, I., Ajduković, M. (2019). Rizična ponašanja djece i mladih: javnozdravstvena perspektiva. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 55(2), 70-81.
- Šumska djeca (2019). <https://sumskadjeca.com/tko-smo/>
- Šumske boje (2020).: <https://www.sumskeboje.net/>

Ujedinjeni narodi (1989). *Konvencija o pravima djeteta*

Ujedinjeni narodi (2008). *Konvencija o pravima osoba s invaliditetom.*

Vlada Republike Hrvatske (2014). *Nacionalna strategija za prava djece u Republici Hrvatskoj od 2014. do 2020. godine.*

Vrtić Dječji svijet (2020). <https://vrticdjecjisvijet.hr/programi-2/>

IZJAVA

o samostalnoj izradi rada

kojom ja, Ana Marija Švec, studentica Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu (Diplomski studij ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja), kao autorica diplomskog rada s naslovom *Mišljenje roditelja o dobrobiti šumskih vrtića*, izjavljujem da sam diplomski rad izradila samostalno pod mentorstvom doc. dr. sc. Adrijane Višnjić Jevtić, na osnovu istraživanja literature i provedenog istraživanja putem anketnog upitnika.

Zagreb, lipanj 2023.

Ana Marija Švec