

Uloga odgojitelja u poticanju rizične igre djece rane i predškolske dobi

Halavuk, Antonija

Master's thesis / Diplomski rad

2018

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:147:721890>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-03-27**

Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ

ANTONIJA HALAVUK

DIPLOMSKI RAD

ULOGA ODGOJITELJA U POTICANJU
RIZIČNE IGRE DJECE RANE I
PREDŠKOLSKE DOBI

Zagreb, rujan 2018.

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

DIPLOMSKI RAD

Ime i prezime pristupnika: Antonija Halavuk

TEMA DIPLOMSKOG RADA: Uloga odgojitelja u poticanju rizične igre djece rane
i predškolske dobi

MENTOR: dr. sc. Adrijana Višnjić Jevtić

Zagreb, rujan 2018.

Zahvala

Zahvaljujem se mentorici dr. sc. Adrijani Višnjić Jevtić na pomoći, savjetima te ukazanoj podršci i potpori tijekom cjelokupnog procesa realizacije diplomskog rada.

Zahvaljujem se ravnateljima dječjih vrtića koji su pokazali otvorenost i spremnost prosljeđivanja anketnog upitnika odgojiteljima unutar vlastite ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Želim zahvaliti odgojiteljima koji su odvojili svoje vrijeme i podijeli svoje viđenje, stavove i iskustva ispunjavajući anketni upitnik koji im je bio uručen.

Veliko hvala mojim roditeljima, braći i prijateljima koji su me podržavali ohrabrujućim porukama, ne samo u cjelokupnom procesu pisanja diplomskog rada, već i tijekom cjelokupnog studija na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu.

SADRŽAJ

Sažetak	
Summary	
UVOD	1
1. KREIRANJE SIGURNOG OKRUŽENJA U „NESIGURNOM“ SVIJETU	2
2. INSTITUCIJSKI KONTEKST USTANOVE RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA	4
2.1. Značaj institucijskog konteksta ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja	4
2.2. Utjecaj institucijskog konteksta ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja	7
2.3. Usklađivanje institucijskog konteksta ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja	8
3. NACIONALNI KURIKULUM ZA RANI I PREDŠKOLSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE	10
3.1. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u Republici Hrvatskoj	12
3.2. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje zemalja Europi	13
4. IGRA	15
4.1. Igra u suvremenom društvu	15
4.2. Igra i njezina obilježja	17
4.3. Utjecaj igre na razvoj djece rane i predškolske dobi	19
4.3.1. Slobodna igra	21
4.3.2. Igra na otvorenom	22
5. RIZIČNA IGRA	27
5.1. Rizik	27
5.2. Kako djeca rane i predškolske dobi percipiraju rizik i „rizičnu igru“	30
5.3. Utjecaj rizične igre na djetetov razvoj	33
6. KARAKTERISTIKE RIZIČNE IGRE	38
7. ULOGA ODGOJITELJA U POTICANJU RIZIČNE IGRE	41
7.1. Odgojitelj i profesionalno djelovanje	43
7.2. Implicitna pedagogija odgojitelja	44
7.3. Osobine „dobrog“ odgojitelja	45
8. METODOLOGIJA	47

8.1. Cilj istraživanja	47
8.2. Hipoteze istraživanja.....	47
8.3. Uzorak ispitanika	48
8.4. Mjerni instrument	49
8.5. Rezultati i rasprava	50
8.6. Analiza otvorenih pitanja	63
ZAKLJUČAK.....	69
LITERATURA	71
PRILOZI I DODACI	79
Izjava o samostalnoj izradi rada.....	87

Sažetak

Ovim se radom nastojala istražiti povezanost dobi, statusa obrazovanja, mjesta stanovanja i radnog iskustva odgojitelja s obzirom na stav odgojitelja spram „rizične igre“ čime se dovela u korelaciju povezanost s tipom odgojitelja. Ovim istraživanjem obuhvaćeno je 184 odgojitelja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja iz područja Republike Hrvatske s time da su dva ispitanika iz područja Bosne i Hercegovine (Tuzlanski kanton i Zeničko-dobojski kanton) i jedan ispitanik s područja Srbije (Srednji Banat, Vojvodina). Kako bi se navedeno moglo ispitati korištena je skala „The Tolerance to Risk in Play Scale (TRiPS) koja sadrži 32 čestice u kojima su predstavljene aktivnosti za djecu u dobi od 3 do 13 godina, a služe ispitivanju tolerancije odraslih spram „rizične igre“. Na prvo pitanje unutar skale ispitanici su svoje odgovore vrednovali na Likertovoj ljestvici od pet stupnjeva nikad (1), rijetko (2), ponekad (3), često (4), uvijek (5), dok su na ostalih 31 čestica ispitanici svoj odgovor vrednovali s odgovorima „Da“ ili „Ne“. Uz skalu ispitanici je ponuđeno pet pitanja na koja su ona davala opisni odgovor, a pitanja koja su ispitanicima postavljena uz TRiPS skalu preuzeta su sa projekta „Sydney Playground Project“ Sveučilišta u Australiji.

Za samoprocjenu tipa odgojitelja i osnovnih obilježja njihova ponašanja, ispitanicima su ponuđena opisna obilježja osam tipova odgojitelja prema Brajša, Brajša-Žganec i Slunjski (1999) kojeg su razvile Isabel Myers i Katherine Briggs (Myers Briggs Typology Indicator - MBTI) na osnovi teorije i tipologije ličnosti Carla Gustava Junga. U ovom istraživanju pronađena je statistički značajna razlika s obzirom na obrazovanje odgojitelja ($p=.05$) u odnosu na stav i učestalost primjene rizične igre.

Ključne riječi: dijete rane i predškolske dobi, odgojitelj, „rizična igra“

Summary

This paper sought to research the correlation between age, status of education, place of residence and work experience of educators with regard the attitude of the educator towards the "risk play", which led to correlation with the type of educator. This survey included 184 early-stage and pre-school educators from the territory of the Republic of Croatia, with two respondents from the territory of Bosnia and Herzegovina (Tuzla Canton and Zenica-Doboj Canton) and one respondent from Serbia (Srednji Banat, Vojvodina). For this purpose, the "The Tolerance to Risk In Play Scale" (TRIPS) scale is used, which contains 32 particles in which activities are presented for children aged 3 to 13, and serve to test tolerance of adults towards "risk play" who answered the first question on the Likert scale of five degrees never (1), rarely (2), sometimes (3), often (4), always (5) while other 31 particles respondents answered with "Yes" or "No". In addition to the scale, the respondent where offered five questions to which they gave a descriptive answer, and questions that were addressed to TRIPS scales were taken from the "Sydney Playground Project" project at the University of Australia.

For the self-assessment of the type of educator and the basic characteristics of their behavior, the respondents were offered descriptive features of eight types of educators according to Brajša, Brajša-Žganec and Slunjski (1999) which are developed by Isabel Myers and Katherine Briggs (Myers Briggs Typology Indicator - MBTI) on the basis of theory and typology of personality of Carl Gustav Jung. In this study, a statistically significant difference was found with regard to the status of educator ($p=.05$) with regard to the attitude of the educator towards the "risk play".

Key words: early and preschool children, preschool teacher, "risk play"

UVOD

Kroz povijest, u svim kulturama, djeca rane i predškolske dobi dio su društvenog okruženja u čijim se sferama aktivno provodi igra (Whitebread, Basilio, Kuljav i Verma, 2012). Poticaji koje djeca rane i predškolske dobi primaju već po rođenju utječu na njihov cjelokupan rast i razvoj (fizički, kognitivni, socioemocionalni) (Acar, 2014). Pogled na dijete u suvremenim društvima pod utjecajem je složenih socijalnih, kulturnih, ekonomskih i gospodarskih promjena iz kojih je vidljivo kako njegov razvoj ovisi o mnogobrojnim čimbenicima (Jurčević Lozančić, 2016). I dok bi se naglasak prvenstveno trebao staviti na cjelokupan rast i razvoj djece rane i predškolske dobi, ono što razvijene zapadne zemlje posljednjih nekoliko desetljeća „zabrinjava“ jest upravo djetetova sigurnost u „nesigurnom“ svijetu (Sandseter, 2011). Društvo posebice zabrinjavaju potencijalne opasnosti koje se mogu pojaviti u neposrednom djetetovom okruženju, naročito u igri, čije su percepcije prethodile kreaciji „rizičnog društva“ do čijeg utemeljenja dolazi u postindustrijsko doba (Beck, 1992, prema Harper, 2017). U odnosu na prošle generacije u posljednjih je pola stoljeća vidljiva rastuća percepcija negativnog poimanja rizika, a to je rezultiralo značajnim ograničenjima u dječjoj igri, naročito onoj koja se odvija na otvorenom (Harper, 2017). Aktivnosti uz koje su prijašnje generacije odrastale pojedina zapadna društva danas doživljavaju izrazito opasnim a te one postaju nešto što bi trebalo izbjegavati ili čiju bi opasnost trebalo regulirati, i to poduzimajući pritom sve moguće mjere opreza (Little, 2010). Samim time život djece rane i predškolske dobi postaje sve organiziraniji, a to, prema Belknap i Hazler (2014), ostavlja vrlo malo vremena i prostora za slobodnu igru, naročito onu koja se odvija u otvorenom (vanjskom) prostoru. U ozračju prekomjerne zaštite od strane odraslih i društva, postoji mogućnost da djeca nemaju ni potrebu ni želju za samoinicijativnim djelovanjem (Nikiforidou, 2013). Miljak (1996) ističe snažan utjecaj okruženja na ponašanje djece rane i predškolske dobi konstatirajući kako već djeca najmlađe životne dobi mogu procijeniti koja ponašanja njihova neposredna okolina smatra primjerenima i poželjnima, a za koja će biti kažnjena ukoliko ta ponašanja nisu u suglasnosti s njom. Nezavisna mobilnost djece i slobodna igra na otvorenom u razvijenim zapadnim društvima postaje sve limitiranija i ograničavajuća (Little, Sandseter i Wyver, 2012).

1. KREIRANJE SIGURNOG OKRUŽENJA U „NESIGURNOM“ SVIJETU

„Opasnosti života su beskrajne, a najveća među njima je sigurnost.“

Johann Wolfgang von Goethe

U modernim zapadnim društvima (Sandseter, 2011) sve se veći naglasak pridaje sigurnom okruženju, naročito onom u kojem se odvija igra, kako bi se mogućnost rizika, opasnosti i zadobivanja ozljeda djece svela na minimum. I dok zabrinutost zbog mogućnosti zadobivanja bezazlenih ozljeda kod djece rane i predškolske dobi postaje sve izraženija, Sandseter i Kennair (2011) ističu kako takav ishod kod djece stvara sve veći strah i pobuđuje osjećaj nesigurnosti. To u konačnici kod djece može rezultirati raznim oblicima psihopatologija jer ona na taj način svijet počinju percipirati kao opasno mjesto. Armitage (2011) ističe kako u mnogim zapadnim zemljama averzija prema riziku postaje sve prisutnija. Ona je naročito vidljiva u dječjoj igri, a to izaziva zabrinutost istraživača, odgojitelja i ostalih odgojno-obrazovnih djelatnika, posebice zbog stvaranja okruženja u kojem se nastoji suzbiti ili umanjiti mogućnost pojave rizika, izazova i slobodne igre (Sandseter, Wyver i Little, 2012). Takav pristup nepovoljno utječe na rast i razvoj djece rane i predškolske dobi (Little, 2010). Harper (2017) smatra da se tako promiče kultura u kojoj prevladava strah iz kojeg proizlazi nužnost nadzora odraslih nad djecom, a time se ograničava mogućnost djetetovog samostalnog i aktivnog djelovanja. Osim promjena koje se odvijaju u društvu, politici, okolišu, znanosti, tehnologiji i industriji, a koje djeluju na doživljaj djeteta i djetinjstva (Hansen, Kaufmann i Burke Walsh, 2004), Bašić (2011) navodi kako je postalo jasno da i predodžbe odraslih o djeci potpomažu društvenoj kreaciji ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Trendovi koji se u društvu promiču doprinose smanjenju mogućnosti sudjelovanja djece u aktivnostima u kojima su rizik i igra u otvorenom (vanjskom) prostoru prisutni, što naročito utječe na sudjelovanje djece u „rizičnoj igri“ (Brussoni, Olsen, Pike i Sleet, 2012). Ukoliko djeca rane i predškolske dobi nemaju mogućnost sudjelovanja u rizičnoj igri, njihov se doživljaj straha nastavlja, a to doprinosi razvoju anksioznosti koja „paralizira“ djetetove trenutne sposobnosti te destimulirajuće djeluje na samoinicijativna nastojanja djeteta pri unapređenju

vlastitih sposobnosti, znanja i vještina (Sandseter i Kennair, 2011). Ista ima izrazito negativan učinak na njegov rast i razvoj (Little, 2010). Harper (2017) navodi kako rizična igra pruža djeci rane i predškolske dobi mogućnost sudjelovanja u aktivnostima koje su izazovne te koje im dopuštaju aktivan angažman, što doprinosi smanjenju pojave anksioznosti. Iako pojava rizika sa sobom donosi mogućnost gubitka ili štete, ista nudi brojne mogućnosti koje vode rastu i napretku djeteta (Harper, 2017). Norðdahl i Jóhannesson (2014) ističu kako mogućnost neuspjeha ili ozljeda s kojima rizik dolazi ima utjecaj na viđenje, odnosno percepciju rizika, naročito u igri i aktivnostima koje se odvijaju u otvorenom (vanjskom) prostoru. Suvremena shvaćanja okoline koja sve više naglašavaju prekomjernu zaštitu djece rane i predškolske dobi, upravo zbog opasnosti koju rizik donosi, nisu zaobišla ni ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Willoughby, 2011).

Bez obzira na društvene promjene koje su utjecale na dijete i djetinjstvo, suvremene paradigme dijete vide kao aktivnog participatora vlastitog okruženja koji ima potrebu stupati u interakciju sa svijetom kako bi mogao djelovati u skladu s vlastitim kompetencijama, potrebama i interesima (Jurčević Lozančić, 2016). Aktivne, odgovorne i inicijativne osobe ono su što se suvremenim odgojem i obrazovanjem želi postići. Upravo se zbog toga nastoji doprinijeti njihovim sposobnostima kako bi se ona mogla uhvatiti ukoštac s promjenjivom i nepredvidivom svakodnevicom (Slunjski i sur., 2015). Djeca rane i predškolske dobi spomenuto postižu u igri, naročito u onoj u kojoj je prisutan rizik (Kleppe, Melhuish i Sandseter, 2017). Njima je svojstveno da svoje okruženje istražuju putem igre kako bi se mogla upoznati sa svijetom koji ih okružuje te kako bi otkrivajući sebe i okolinu mogla procijeniti što je za njih opasno, a što sigurno (Sandseter, 2009). Proces učenja u suodnosu je s prostorom i vremenom pa ih Petrović-Sočo (2007) vidi kao kategorije koje mogu poduprijeti ili sputati proces učenja djece rane i predškolske dobi. Stoga djelovanje djece rane i predškolske dobi treba promatrati kao proces, a ne tražiti u istome krajnji rezultat (Slunjski, 2008). Čini se kako suvremeni društveni aspekti doprinose stvaranju kontekstualnih uvjeta u kojima strah od opasnosti i mogućnosti zadobivanja ozljeda u „rizičnoj igri“ (Harper, 2017) uskraćuje djeci rane i predškolske dobi priliku usvajanja strategija i vještina (Little, 2010).

2. INSTITUCIJSKI KONTEKST USTANOVE RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA

2.1. Značaj institucijskog konteksta ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

„Dugoročno, izbjegavanje rizika ne predstavlja veću sigurnost od izravnog izlaganja istoj. Život je ili hrabra avantura ili apsolutno ništa!“

Helen Keller

Nepredvidivost, nestabilnost, neodređenost, kompleksnost i raznovrsnost dio su dinamičnog kompleksa prirode i društvene stvarnosti suvremenog doba. U skladu s time, institucijski kontekst ustanove ranog i predškolskog doba trebao bi se mijenjati kako bi djecu rane i predškolske dobi mogao pripremiti i prilagoditi uvjetima postmodernog doba (Slunjski, Šagud i Brajša-Žganec, 2006). Institucijski kontekst ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja dinamičan je sustav za koji je karakterističan „kaos“ iz kojeg proizlaze kompleksne, pulsirajuće, promjenjive i međupovezane interakcije koje vode uspostavi prirodnog reda stvari. Njega je nemoguće kontrolirati, a kamoli koncipirati u šablonske strukture (Slunjski i sur., 2015). Obrazovanje djece rane i predškolske dobi, naročito u zapadnim zemljama, tradicionalno se odvija u institucijskom kontekstu dječjih vrtića (Lillemyr, Fagerli i Søbstad (2001). Promjene koje suvremeno, postmoderni društvo donosi naglašavaju sve veću potrebu za institucijskim oblikom skrbi djece ranog i predškolskog doba (Petrović-Sočo, 2007). Zbog sve veće potražnje za tim, Little, Sandseter i Wyver (2012) tvrde kako se unutar institucijskog konteksta djeci mora pružiti sigurno okruženje u kojem ona mogu biti konstruktor vlastitog učenja koje podupire poduzimanje rizika. Koliko je kvalitetno okruženje važno za cjelokupan razvoj djece rane i predškolske dobi (Acar, 2014) pokazuje činjenica da je rano djetinjstvo razdoblje u kojem dijete usvaja osnovne vrijednosti, stavove, vještine, ponašanja i navike koje će ga kroz život pratiti (Syomwene, 2017). Uspješnost tog usvajanja ovisi o karakteristikama i vrijednostima okruženja u kojem dijete rane i predškolske dobi živi i uči (Petrović-Sočo, 2009). Cilj je institucijskog konteksta djeci rane i predškolske dobi putem pedagoških vrijednosti omogućiti stjecanje znanja, navika i

sposobnosti u prirodnom okruženju i u svakodnevnim životnim situacijama kako bi se u konačnici obuhvatio njihov cjelokupan razvoj (Stevanović i Stevanović, 2004). Institucijski kontekst ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja valja oblikovati kako bi se u njemu odvijao odgojno-obrazovni proces čije vrijednosti promiču aktivnu participaciju djeteta. Njome se podupire djetetovo autonomno djelovanje, sloboda, odgovorno ponašanje, samosvijest, samostalnost i još mnoge druge vrijednosti što doprinosi subjektivitetu djeteta i djeluje na njegov cjeloviti razvoj (Slunjski, 2008). Uzevši to u obzir, djeca rane i predškolske dobi najefikasnije uče kada se mogu slobodno kretati, kada imaju mogućnost iniciranja aktivnosti u okruženju koje je bogato poticajima i izazovima, kada se mogu suočiti s problemom nastojeći pronaći vlastito rješenje za isti, kada imaju priliku iskusiti spontane izazove na čijim temeljima grade i razvijaju cjelovitost vlastitog bića (Jurčević Lozančić, 2005). Na taj će način djeca stečena znanja, vještine i navike moći primjenjivati u svakodnevnim životnim situacijama pa će moći opaziti, promotriti i zapamtiti informacije koje dolaze iz okoline, a u njoj će nastojati pronaći uzrok ili barem predvidjeti posljedice, što će uvelike doprinijeti stvaranju iskustva djelovanja u problemskim situacijama (Došen-Dobud, 1977). Stoga bi organizacija institucijskog konteksta ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja trebala omogućiti djeci raznovrsne mogućnosti učenja, naročito one koje uključuju kretanje, neovisnost i interakciju (Petrović-Sočo, 2007; Stevanović, 2003).

Unutar institucijskog konteksta ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, bogato i poticajno okruženje podržava prirodni proces djetetovog učenja. U takvom okruženju dijete može samoinicijativno organizirati vlastite aktivnosti zahvaljujući kojima uči čineći i surađujući s ostalim sudionicima institucijskog konteksta (Slunjski, 2008). Ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja mora omogućiti djeci kvalitetno okruženje u kojem će ona učiti, stvarati, istraživati materijale, izraziti sebe, svoje misli i osjećaje. U takvom će sigurnom ozračju djeci biti dozvoljeno učenje iz vlastitih uspjeha i pogrešaka (Hansen, Kaufmann i Saifer, 1999). Okruženje koje promiče slobodu i neovisnost smatra se najpogodnijim organizacijskim kontekstom življenja i učenja djece (Slunjski, 2001). Stevanović (2003) institucijski kontekst ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja smatra prigodnim mjestom u kojem se bogatstvo igre može provoditi. Djeca rane i predškolske dobi imaju mogućnost donošenja odluka i preuzimanja odgovornosti za

iste, a prema Hansen, Kaufmann i Saifer (1999) imaju priliku doživjeti i postignuća koja su rezultat vlastitog djelovanja, što doprinosi njihovom samopouzdanju. Aktivno sudjelovanje omogućuje im stjecanje iskustva pomoću kojeg ona donose vlastite procjene situacije djelujući iz svoje, a ne tuđe perspektive (Eichsteller i Holthoff, 2009). Syomwene (2017) naglašava kako se u institucijskom kontekstu ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja postavljaju temelji za daljnje obrazovanje djeteta. Zbog toga okruženje ustanove ima istaknutu ulogu u ostvarivanju razvojno-primjerenih programa (Petrović-Sočo, 2007). Stevanović i Stevanović (2004) smatraju kako ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja ima posebnu ulogu u stjecanju navika, znanja i kompetencija djeteta čija će se nadogradnja razvijati daljnjim obrazovanjem. Aktivno i kontinuirano učenje djece rane i predškolske dobi pod utjecajem je mnogobrojnih faktora iz okoline koji snažno utječu na proces djetetova razvoja (Acar, 2014). Jedna od njih je i igra koja djeci rane i predškolske dobi omogućuje samoorganizaciju vlastitih aktivnosti u kojima ona uče (Stevanović, 2003). Učenje i razvoj djece rane i predškolske dobi ne može se ostvariti bez prisutnosti igre (Lillemyr, Fagerli i Søbstad, 2001) niti se ono postiže pasivnim pristupom koji se odnosi na puko primanje informacija kakvim ga odrasli vide (Stevanović i Stevanović, 2004).

Uzimajući u obzir ranije spomenuto, postavlja se pitanje kakvo prostorno-materijalno okruženje doprinosi cjelovitom razvoju djeteta?

Kako bi se unutar institucijskog konteksta ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja postigao cjeloviti razvoj djece rane i predškolske dobi, a kojem se prvenstveno teži, potrebno je kreirati stimulirajuću okolinu za djetetovo učenje. Stimulirajuće fizičko i socijalno okruženje djetetu pruža izazove u igri i aktivnostima u kojima ono može putem vlastitog iskustva parirati svojim kompetencijama (Petrović-Sočo, 2007; Acar, 2014). Raznovrsno materijalno i socijalno okruženje djeci rane i predškolske dobi mora omogućiti stjecanje iskustva pomoću kojeg ona stvaraju vlastite slike svijeta koji ih okružuje (Jurčević Lozančić, 2005). Kako bi djeca rane i predškolske dobi mogla aktivno sudjelovati u svakodnevnim životnim situacijama institucijski kontekst ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja mora biti sigurno, privlačno, poticajno, zanimljivo i raznovrsno mjesto (Petrović-Sočo, 2007). Takvo okruženje djeci omogućuje aktivno, istraživačko učenje u kojem ona imaju mogućnost samoorganizirati vlastite aktivnosti (Slunjski i sur., 2016).

Aktivno konstruiranje, odnosno rekonstruiranje vlastitog znanja „djeca izgrađuju tako da svako novo iskustvo pokušaju protumačiti (razumjeti) i potom ugraditi u postojeći, već izgrađeni koncept znanja i razumijevanja“ (Slunjski, 2008, str. 15).

2.2. Utjecaj institucijskog konteksta ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

Djeca rane i predškolske dobi aktivan su sudionik vlastitog okruženja u čijoj dinamičnoj, složenoj i recipročnoj sredini otkrivaju značenje neposredne okoline ispitujući i provjeravajući svoje hipoteze. Pomoću njih razvijaju nove mentalne strukture koje prethode boljem razumijevanju svijeta (Petrović-Sočo, 2009). Zahvaljujući prirodnoj znatiželji djeca aktivno stupaju u interakciju sa svojim neposrednim okruženjem u kojem stječu iskustvo koje udovoljava njihovoj osobnoj potrebi za znanjem (Slunjski, 2001). Mogućnost stjecanja iskustva donosi djetetu osjećaj sigurnosti u vlastite kompetencije što vodi k osjećaju pripadanja i suglasnosti sa svijetom (Bašić, 2011). Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014 ili 2015) poticajnom socijalnom i fizičkom okruženju vrtića pripisuje razvijanje različitih strategija učenja koje doprinose cjelovitom razvoju djece rane i predškolske dobi. Stoga je uloga institucijskog konteksta ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, prema Petrović-Sočo (2007), kreirati stimulatívno fizičko i socijalno okruženje te stvoriti optimalne uvjete koji vode razvoju djetetovih potencijala. Kako bi adekvatno moglo odgovoriti na dječje razvojne potrebe, okruženje institucijskog konteksta ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja treba odgovarati na dječje potrebe i interese (Syomwene, 2017). Okruženje za učenje koje pridonosi djetetovoj dobrobiti zadovoljava prvenstveno osnovne biološke potrebe (potreba za jelom, pićem, snom) i potrebe za sigurnošću, pripadanjem i afirmacijom, osjećaj vlastite sposobnosti i kompetentnosti koje prethode povezanosti sa svijetom (Tankersley, 2012). Okruženje koje je koncipirano oko dječjih interesa i potreba pruža djeci rane i predškolske dobi mogućnost stjecanja iskustva tako što će ona moći na siguran i prikladan način istraživati i učiti putem pokušaja i pogrešaka (Nikiforidou, 2017). Jedino će bogato, poticajno i raznovrsno okruženje omogućiti djeci stjecanje raznovrsnih iskustva u aktivnostima u kojima će

imati prilike istraživački djelovati koristeći različite strategije rješavanja problema (Slunjski, 2008). Osim prostora koji nudi izvjesnost i sigurnost, u istom mora biti mjesta i za situacije koje djeci rane i predškolske dobi nude mogućnost otkrivanja novih znanja i iskustava. Neizvjesnost i izazovi, prema Vujičić (2011), doprinose bogatstvu prostorno-materijalnog okruženja. Stjecanju iskustva prethodi mogućnost vršenja izbora vlastitih aktivnosti koja zahtijeva prostorno-materijalno okruženje ustanove čiji sadržaji zaokupljaju dijete u cijelosti i nude mu prostor u kojem može sudjelovati u rješavanju određenih problemskih situacija (Vujičić, 2011). U tako koncipiranoj okolini djeca će imati priliku donijeti vlastito rješenje određenoga problema (Došen Dobud, 2005). Poticajno socijalno i fizičko okruženje (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014) mora osigurati djeci rane i predškolske dobi aktivno stjecanje znanja, odgovarajući pritom na njihov urođeni istraživački potencijal kojim ona doživljavaju radost igrajući se, otkrivajući i učeći. Treba također imati na umu konstataciju Vujičić (2011) koja naglašava kako ne postoje standardizirani i unificirani obrasci prema kojima se stvara razvojno-primjereno okruženje. Poticajnom okruženju prethode istraživačka nastojanja unutar vlastite prakse pa će se ono mijenjati u skladu s temeljnim saznanjima koja će djeci rane i predškolske dobi omogućiti više slobode, igre i učenja. Tako će djeca, čineći i učeći, samoinicijativno istraživati svoju neposrednu okolinu kako bi u konačnici mogla spoznati sebe i svoj individualan stil učenja (Vujičić, 2011). Njihov će istraživački potencijal biti određen okruženjem i uvjetima u kojem ona nastoje izraziti svoj znanstveni pristup (Jurčević Lozančić, 2016).

2.3. Usklađivanje institucijskog konteksta ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

Osnovna je zadaća odraslih osoba kreirati okruženje (Miljak, 1996) u kojem će opasnost, koju djeca ne mogu prepoznati ili njome upravljati, biti uklonjena, dok će mogućnost sudjelovanja u rizičnoj igri i izazovima biti omogućena. Tako će djeca moći djelovati u situacijama kojima je ishod nepoznat (Sandseter i Kennair, 2011). Prostor koji je organiziran po mjeri djece rane i predškolske dobi omogućuje autonomno stupanje u interakciju s fizičkim i socijalnim okruženjem (Mlinarević,

2004). U poticanju ranije navedenog glavnu ulogu, prema Slunjski i sur. (2015), ima institucijski kontekst ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u kojem razvoj autonomnog djelovanja vodi samostalnom djelovanju. Eichsteller i Holthoff (2009) tvrde da prostor koji je organiziran po mjeri djece rane i predškolske dobi uključuje situacije u kojima ona mogu steći iskustvo upravljanja i uspješnog svladavanja rizika tako što će sudjelovati u rizičnoj igri. Nenametljivo poticanje djece rane i predškolske dobi na učenje u konkretnoj okolini zahtijeva od odraslih osoba pedagoško promišljanje o tome što djeca mogu i kako navedeno žele ostvariti u određenoj situaciji (Stevanović i Stevanović, 2004). Stoga proces učenja u institucijskom kontekstu ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja nije potrebno restriktivno i precizno isplanirati i urediti već je njega potrebno razumjeti, podržati i poticati primjerenim intervencijama (Slunjski, 2008). Neophodno je za takvo djelovanje uskladiti koncepciju ustanove i djelovanje unutar nje s djetetovim iskustvom, potrebama i razvojnim mogućnostima. Djetetovu napretku prethodi okruženje i pristup koji se temelji na osiguravanju mogućnosti njegova sudjelovanja i odlučivanja (Maleš i Stričević, 2005). Okruženje unutar institucijskog konteksta ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja mora omogućiti djeci aktivno sudjelovanje u odgojnom procesu u kojem postoji sloboda mišljenja i govora te iz koje proizlazi autonomno djelovanje i donošenje odluka (Maleš i Stričević, 2005). U skladu s tim, Jurčević Lozančić (2016) ističe ustanovu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja kao mjesto u kojem ravnopravno sudjelovanje i učenje djece značajno doprinosi razvoju njihove odgovornosti i autonomije te emocionalnoj i socijalnoj kompetenciji, utječući pritom na svaki aspekt individualnog i socijalnog učenja (Petrović-Sočo, 2007).

Bez obzira na promjene koje se u suvremenom društvu događaju, ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja djeci mora pružiti bogat i cjelovit odgoj (Jurčević Lozančić, 2005). No, čini se da tome nije uvijek tako. „Unutarnja stvarnost“ institucijskog konteksta ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, prema Vujičić (2011), jasno će biti vidljiva iz vrijednosti, normi i rituala ustanove čija će se kultura odraziti na prostorno-materijalno okruženje. Iz njega će biti vidljivo omogućuje li cjelokupan prostor djeci slobodno kretanje, nudi li im primjerene sadržaje za istraživanje i učenje te zadovoljava li njihove primarne potrebe. Ono što se već u institucijskom kontekstu ustanove ranog i predškolskog odgoja i

obrazovanja proklamira jest pasivno usvajanje gotovih prezentiranih činjenica (Stevanović i Stevanović, 2004), a što nije u suglasnosti s djetetovom prirodom koja znanje i iskustvo stječe aktivno, eksperimentirajući i propitujući doživljenu stvarnost. Zbog kontinuiranih promjena koje se događaju u svijetu nužno je biti ukorak sa trenutnim fluktuacijama. To više ne bi trebala biti stvar izbora, već se smatra nužnim imperativom opstanka institucijskog konteksta ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Slunjski i sur., 2016). Belknap i Hazler (2014) navode kako mnogobrojni istraživači, nastavnici i roditelji pokazuju zabrinutost jer u svijetu koji se sve brže mijenja izostaje nužnost suočavanja djece s mnogobrojnim izazovima za koje ih neadekvatno priprema odgojno-obrazovni sustav. Suvremena stvarnost odiše stalnim promjenama, nesigurnošću i nepredvidivošću pa djecu za to treba pripremiti institucijski kontekst ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Slunjski i sur., 2015; Slunjski i sur., 2016). Restriktivno i nepoticajno okruženje u kojem se posebna pažnja pridaje djetetovoj sigurnosti ima tendenciju podučavanja „nekompetentnih“ i „nerazboritih“ bića, što ocrta jasnu percepciju kulture koju ona ima spram djece rane i predškolske dobi (Slunjski, 2008). Stevanović i Stevanović (2004) ističu kako su novonastale promjene dovele u pitanje postojeće ciljeve odgoja i obrazovanja te su u skladu s postojećim promjenama „zastarjele“ paradigme morale biti redefinirane i usklađene s novonastalim globalnim zbivanjima. To je rezultiralo odabirom određenog pristupa u istraživanju odgoja i obrazovanja koji će biti u suodnosu s koncepcijom društvene stvarnosti, a na temelju čega se stvaraju teorije objedinjene kurikulumom (Slunjski, 2011).

3. NACIONALNI KURIKULUM ZA RANI I PREDŠKOLSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE

Zbog ranije spomenutih okolnosti djeca rane i predškolske dobi sve više vremena provode u nekom od institucijskih oblika ustanova koje su predviđene za njih (Kahyaoğlu, 2014), što je naročito prepoznato i predstavljeno u Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014). Temeljne odgojno-obrazovne koncepcije, načela i ideje u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja pojedine države predstavljene su u kurikulumu čije se teorijske

konceptije izgrađuju u praksi (Slunjski, 2011). Kurikulum obuhvaća filozofiju, ciljeve, vrijednosti i načela ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja čije su konceptije složene (Syomwene, 2017). Polazišta, vrijednosti, načela i ciljevi koji su definirani Nacionalnim kurikulumom za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) određuju smjer razvojnih ishoda (Weisberg, Hirsh-Pasek i Golinkoff, 2013). Iako se odgoj i obrazovanje djece rane i predškolske dobi odvijaju u neposrednoj sadašnjici, oni prethode ovladavanju neizvjesne budućnosti prema kojoj bi odgojno-obrazovni rad djeci rane i predškolske dobi trebao omogućiti uspostavu kontakata s neposrednom okolinom i svijetom. Djeca bi pritom trebala koristiti raznovrsne izvore, sredstva i poticaje oko sebe (Došen-Dobud, 1977). No, promiču li odrednice kurikuluma nastojanja koje vode optimalnom razvoju djece rane i predškolske dobi? Cilj je institucijskog konteksta ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja pridonijeti razvoju i formaciji ličnosti koja će svojim stvaralačkim angažmanom doprinijeti društvu (Došen-Dobud, 1977). Za to je potrebno steći vještine, znanja i stavove koji će prethoditi ciljevima obrazovanja kako bi dijete moglo biti produktivnim članom društva (Petrović-Sočo, 2007). Pramling Samuelsson i Asplund Carlsson (2008) naglašavaju kako su kurikulumi raznih država različito koncipirani jer predstavljaju ciljeve koji prethode znanju i vještinama, a koje bi djeca trebala usvojiti u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Usto, treba uzeti u obzir koncepciju ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja koja se, prema Rinaldi (1998, prema Petrović-Sočo, 2007), mijenjala u skladu s povijesnim nastojanjima. Nekada su se odgoj i obrazovanje odvijali u najrazličitijim prostorijama, vrtovima, tvornicama, pa čak i u bolnicama, što jasno odaje kakvim su se pedagoškim ciljevima vodili. Valja se zapitati njeguju li današnja društvena nastojanja koncept u kojem se pedagoški ciljevi ostvaruju naročito u ustanovama čija koncepcija kreira povijest življenja djece prvenstveno unutar četiri zida? Treba imati na umu kako pedagoška koncepcija poprima obilježja svoje neposredne sredine čije vrijednosti, uvjerenja i norme proizlaze iz kulture (Vujičić, 2011). Svaka kultura i društvo imaju svoju „službenu“ sliku o djetetu koja predstavlja makroteoriju o djetetu. U skladu s njom djeluju i reguliraju odgoj i obrazovanje djece rane i predškolske dobi (Vujičić, 2011). Različite kulturne i društvene perspektive nameću specifična očekivanja od djece rane i predškolske dobi

čiji dinamičan i kompleksan sustav predstavlja određeni kontekst ustanove (Petrović-Sočo, 2007).

3.1. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u Republici Hrvatskoj

Važnost poticajnog okruženja, naročito prostorno-materijalnog, u institucijskom kontekstu ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, prema Petrović-Sočo (2007), prepoznat je i u odrednicama kurikuluma. Suvremene paradigme ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Slunjski, 2011) promiču takvu prostorno-materijalnu opremljenost kojom se potiče samoaktivnost djece rane i predškolske dobi. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) vodi se suvremenim znanstvenim spoznajama i teorijama iz kojih su nastale studije Nove paradigme djetinjstva. One dijete shvaćaju kao cjelovito biće i aktivan socijalni subjekt koji je stvaratelj vlastitog znanja te koji „dolazi“ s vlastitim vrijednostima, kulturom, interesima i sposobnostima. Osim što se kurikulum temelji na dječjim potrebama, mogućnostima i interesima, provedba istog zahtijeva zajedničko oblikovanje i djelovanje odgojitelja i djece čija se nastojanja moraju podrediti kreiranju kvalitetnog okruženja i holističkog pristupa (Hansen, Kaufmann i Saifer, 1999). Unutar svojih odrednica igra mora zauzeti vrhovno mjesto. Uz njezinu će se pomoć nastojati promicati ciljevi, vrijednosti i načela kurikuluma (Syomwene, 2017). Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) u Republici Hrvatskoj svoje ciljeve, vrijednosti i načela sukonstruirao je na osnovi znanstvenih i stručnih dosega odgojno-obrazovne teorije i prakse. Integrirane, humanističke i sukonstruktivistički orijentirane značajke kurikuluma njeguju aktivnu, integrativnu i istraživačku prirodu u kojoj glavnu ulogu ima igra djece koja omogućuje aktivno i iskustveno učenje. Odnos koji dijete gradi sa svijetom određuje daljnji tijek njegova razvoja (Hansen, Kaufmann i Saifer, 1999) pa odsustvo poticajne okoline umanjuje mogućnost optimalnog razvoja djetetovih potreba i mogućnosti (Jurčević Lozančić, 2016). Zbog uskraćivanja prilike djetetu da sudjeluje u igri, dolazi do deprivacije same igre, a što ima negativne posljedice na cjelokupan razvoj djeteta (spomeni tu autora). U prilog navedenom prethodi spoznaja kako je

predškolsko razdoblje najoptimalnije vrijeme za psihofizički razvoj djeteta u upravo zbog sazrijevanja onih funkcija koje su važne za učenje, pamćenje i preradu različitih iskustava (Došen-Dobud, 1977). Konceptija holističkog odgoja i obrazovanja podupire cjelovit razvoj djece rane i predškolske dobi zahvaljujući mogućnosti prirodnog obuhvata raznovrsnih područja koje utječu na različite sfere djetetovog učenja (Slunjski i sur., 2015).

3.2. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje zemalja Europi

Whitebread, Basilio, Kuvalja i Verma (2012) ističu kako se u Europi primjećuju različite varijacije u sigurnosti djece i pojavi rizika. Tako se u urbaniziranim dijelovima Europe, kao što je Velika Britanija, primjećuju sve veće restrikcije i ograničenja pa se igra djece pretežito odvija u zatvorenim i nadgledanim prostorima i prostorijama. S druge strane, u ruralnim dijelovima Europe i slabije naseljenim skandinavskim zemljama restrikcija opada te se igra djece odvija u otvorenom (vanjskom) prostoru i prirodnom okruženju uz daleko manji nadzor. Sandseter, Wyver i Little (2012) smatraju kako je pedagoški pristup pojedine zemlje ovisan o kompleksnim i širokim rasponima uvjerenja, stavova i odgojno-obrazovnih politika. Zbog toga neke zemlje daju prioritet igri na otvorenom i rizičnoj igri, a neke podliježu društvenoj averziji spram iste.

Waters i Maynard (2014, prema Little, 2017) opisuju polazišta, vrijednosti, načela, ciljeve i odgojno-obrazovne politike kurikuluma. Ističu kako se u Škotskoj naročita važnost pridaje stjecanju iskustva i učenju u otvorenom (vanjskom) prostoru, dok rizična igra u Sjevernoj Irskoj nailazi na ograničenja zbog pojedinih odrednica unutar kurikuluma. Sandseter (2014, prema Little, 2017) opisuje skandinavski pristup životu i igri djece rane i predškolske dobi koji se pretežito odvija u otvorenom (vanjskom) prostoru. Upravo to čini srž skandinavskog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja jer je prepoznata dobrobit koje takvo okruženje ima po cjelokupan razvoj djece. U norvešku kulturu i stil života utkana je priroda i aktivnosti koje se odvijaju u otvorenom (vanjskom) prostoru, a isto se promiče i u institucijskom kontekstu. Zbog toga raste broj vrtića u prirodi te se time promiče „otvorenost“,

sloboda i samoinicijativnost djece u igri u kojoj je prisutnost izazova i rizika itekako dobro došla (Sandseter, Wyver i Little, 2012). Danas se sve veći interes pridaje institucijskom konceptu ustanove koji se odvijaju u otvorenom (vanjskom) prostoru, što se naročito njeguje u skandinavskim zemljama (Whitebread, Basilio, Kvalja i Verma, 2012). Norðdahl i Jóhannesson (2014) ističu smjernice islandskog odgojno-obrazovnog sustava i kurikuluma u kojima se otvoreno naglašavaju dobrobiti otvorenog (vanjskog) prostora i prirodnog okoliša po cjelokupan razvoj djece rane i predškolske dobi. U norveškom se kurikulumu ističe prirodno okruženje u kojem igra ima istaknuto mjesto jer omogućuje djeci rane i predškolske dobi stjecanje iskustva kroz pokušaje i pogreške koje im otvaraju put k fizičkom, društvenom i intelektualnom razvoju (Lillemyr, Fagerli i Søbstad, 2001). Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) proklamira poticajno socijalno i fizičko okruženje koje će djeci rane i predškolske dobi omogućiti aktivno stjecanje znanja u kojem će se radost otkrivanja i učenja najviše oslanjati na igru.

4. IGRA

4.1. Igra u suvremenom društvu

„Dječja igra je borba protiv ispraznosti društvenog života. Sve buduće sklonosti ili nadarenosti obično pregovaraju obično u dječjim igrama.“

Miroslav Krleža

Iako kurikulum u svojim odrednicama naglašava signifikantnost igre, moderna urbana društva unutar Europe djeci rane i predškolske dobi ograničavaju igru. Whitebread, Basilio, Kuvalja i Verma (2012) razloge tog ograničavanja pripisuju stresorima suvremenog života, kao što su sve veća urbanizacija, otuđenje od prirode i prirodnog okruženja, povećanje stresa u obitelji i promjene u obrazovnim sustavima koje doprinose razvoju averzije društva prema riziku u svakodnevnom životu. Moderna zapadna društva sve više naglašavaju sigurnost djece rane i predškolske dobi, a ona postaje problematična zbog sveobuhvatnog „osiguravanja“ svih područja dječjeg djelovanja (Sandseter, 2011). Zbog sve veće potrebe za institucijskim oblikom skrbi, djeca rane i predškolske dobi većinu svoga vremena provode u ustanovama u kojima je igra, naročito u otvorenom (vanjskom) prostoru, kontrolirana od odraslih (Lester i Russell, 2010). U modernim zapadnim društvima strukturirane obrazovne i rekreacijske aktivnosti zamjenjuju samoinicijativnu, slobodnu igru pa se djeci rane i predškolske dobi, prema Hewes (2006), smanjuje mogućnost provođenja iste na otvorenom. Kako bi se djecu rane i predškolske dobi što više zaštitilo, iz unutarnjeg i vanjskog prostora uklonjene su sve moguće opasnosti čime, naročito vanjski prostor, biva lišen mogućnosti sudjelovanja djece u igri u kojoj su izazovi i uzbuđenje prisutni (Little, 2010). Kao posljedica urbanizacije zbog koje se čovjek sve više otuđuje od prirodnog okruženja (Whitebread, Basillio, Kuvalja i Verma, 2012), djeca rane i predškolske dobi sve manje imaju mogućnost stjecanja iskustva u igri u kojoj prisutnost izazova i rizika pozitivno utječe na njihovu neovisnost, snalažljivost i samoregulaciju. Hewes (2006) ističe kako je igra u današnjem društvu podcijenjena aktivnost, dok se naročita pozornost pridaje usvajanju vještina koje su potrebne za stjecanje akademskih znanja. S njihovim je usvajanjem potrebno započeti već od najranijeg djetinjstva, ne uzimajući u obzir učenje i cjelokupan razvoj koji se u igri prirodno odvijaju (Edwards, 2017). Da društvo, a naročito kultura, ima dalekosežan utjecaj, vidljivo je i u okviru proklamiranja onih razvojnih

ciljeva djece rane i predškolske dobi koje pojedina kultura smatra prikladnim i poželjnim (Berk, 2008 prema Jurčević Lozančić, 2016). Društvena zbivanja određuju kakvo dijete i djetinjstvo žele unutar svoga konteksta (Bašić, 2011). Društvo postavlja temeljne norme iz kojih proizlaze vrijednosti koje se odražavaju na odgojno-obrazovnu praksu ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Vujičić, 2011). Lillemyr, Fagerli i Søbstad (2001) ističu kako se spomenuto može uočiti u aktivnostima djece rane i predškolske dobi pa su one sve više strukturirane i vođene od strane odraslih. To ima negativan učinak na njihov proces učenja čijem aktivnom stjecanju znanja ne priliče strukturirane, jednoobrazne i pravocrtne aktivnosti (Slunjski i sur., 2015). Strukturiranim i vođenim aktivnostima odrasli u cijelosti nadziru dijete. Njihov bi nadzor djeca trebala što prije napustiti jer će u protivnom biti lišena mogućnosti stjecanja vlastitih sposobnosti i mogućnosti koje se usvajaju jedino ako im se osigura okruženje u kojem poticaji za igru i istraživanje ne izostaju (Petrović-Sočo, 2009). Curriculum Guidelines (1997, prema Lillemyr, Fragerli i Søbstad, 2001) u svojim odrednicama ističe do sada već spomenute konstatacije prema kojima bi ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja trebala kreirati prikladno prostorno-materijalno okruženje koje zadovoljava djetetovu prirodnu potrebu za igrom, naročito slobodnom igrom koja pogoduje razvoju autonomije, slobodi izbora u aktivnostima i materijalima u igri, čime se prednost prvenstveno pridaje poticanju iskustvenog učenja. S druge strane, obrazovne politike naročitu pažnju pridaju kompetencijama koje, prema Jurčević Lozančić (2016), moraju biti u skladu s društvenim i gospodarskim promjenama. Hewes (2006) smatra kako se ponekad previše pažnje pridaje procesu učenja, što dovodi do podcjenjivanja igre, iako postoje utemeljeni dokazi koji potvrđuju njezin pozitivan učinak na tjelesni, kognitivni i socio-emocionalni razvoj djece rane i predškolske dobi. Jedan od temeljnih principa koji prethode optimalnom razvoju i učenju djeteta jest interakcija s ljudima i predmetima iz okoline. U toj je interakciji dijete aktivni nositelj vlastita razvoja (Starc i sur., 2004), a time se prihvaća priroda djetetova učenja koja se ogleda u holističkom pristupu (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014 ili 2015).

4.2. Igra i njezina obilježja

Restriktivna sigurnost igre djeci rane i predškolske dobi smanjuje mogućnost slobodne igre pa im se kao zamjena nude „obogaćene planirane aktivnosti“ (Belknap i Hazler, 2014). Restrikcije i ograničenja koje su izražene u dječjoj igri ugrožavaju samu bit igre čija su temeljna obilježja sloboda, spontanost i djelovanje koje donosi užitak i radost. Igra je aktivnost intrinzično motivirana od strane djece rane i predškolske dobi (White, 2012). Osnovna je karakteristika igre, osim intrinzične motivacije, mogućnost vršenja slobode izbora (Lillemyr, Fagerli i Søbstad, 2001), koja predstavlja snažno poticajno sredstvo i djecu rane i predškolske dobi čini izrazito sretnom (Stevanović i Stevanović, 2004). Ono što doprinosi sreći i radosti koju djeca rane i predškolske dobi doživljavaju u igri jesu višedimenzionalne mogućnosti igre koje se ogledaju u njezinom sadržaju, u raznim oblicima istraživanja koje nudi i stvaralaštvu koje iz nje proizlazi (Došen-Dobud, 1977). Promatrajući igru iz dječje perspektive, Pramling Samuelsson i Asplund Carlsson (2008) kažu da ona predstavlja aktivnost u kojoj djeca. Igra je spontana i sebi svojstvena aktivnost za čiji je angažman potrebno dobrovoljno sudjelovanje i u kojoj naglasak nije na ishodu nego na procesu i iskustvu sudjelovanja (Belknap i Hazler, 2014). Igra je dobrovoljna, samoinicijativna, spontana, zabavna i intrinzično motivirana aktivnost u kojoj se ne sudjeluje zbog ishoda, već se uživa u samom procesu njezina odvijanja (Prince, Allin, Sandseter i Ärlemalm-Hagsér, 2013). Igra koja je sama sebi svrhom donosi djeci rane i predškolske dobi toliko radosti i zadovoljstva, pa ona i dalje ostaju otvorena prema mogućnostima i prilikama koje im svijet nudi (Lester i Russell, 2010). Igra djetetu rane i predškolske dobi omogućuje prirodan tijek učenja pa ono može stjecati informacije aktivno djelujući u svom neposrednom okruženju (Acar, 2014). Igra je samoinicirana aktivnost djece rane i predškolske dobi koja je svakodnevno prisutna, kažu Pramling Samuelsson i Asplund Carlsson (2008), te njena prisutnost doprinosi procesu učenja i stjecanju znanja. Whitebread, Basilio, Kvalja i Verma (2012) ističu kako djeca rane i predškolske dobi znanje stječu aktivno, prije svega promatranjem, imitacijom, istraživanjem metodom pokušaja i pogrešaka. U igri dijete ima mogućnost eksperimentiranja u različitom okruženju i s različitim materijalima (Stevanović, 2003). Kada se djeci rane i predškolske dobi

pruži mogućnost aktivnog učenja putem igre, osnažuje se njihova prirodna znatiželja (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014 ili 2015) za vlastitim angažmanom u onim aktivnostima koje najviše pogoduju njihovom individualnom stilu učenja i koje doprinose razvoju njihovih sposobnosti (White, 2012). Igra koja je inicirana od strane djece rane i predškolske dobi doprinosi motivaciji i samoangažiranom procesu vlastita učenja (Belknap i Hazler, 2014). Djeci rane i predškolske dobi svojstveno je da kreiraju svoje vlastito znanje stvarajući vlastite predodžbe svijeta u kojem ona aktivno sudjeluju (Starc i sur., 2004). Prema Stevanović i Stevanović (2004), razvoju konkretnog i logičkog mišljenja prethode situacije u kojima djeca rane i predškolske dobi, istražujući nepoznato, sudjeluju u situacijama u kojima mogu upoznati strukture i zakonitosti po kojima svijet djeluje. Ona su znanstvenici koji putem neposrednog iskustva stječu saznanja o svojstvu materijala dolazeći u doticaj s različitim teksturama, veličinama, strukturama, mirisima, bojama, težinom u kojem vlastito viđenje svijeta nastoje znanstveno preispitati (Jurčević Lozančić, 2016). Pomoću igre djeca mogu spoznati svijet i neposredno okruženje jer su zahvaljujući njoj sposobna percipirati svijet, prepoznati značajke fizičkih predmeta, spoznati uzročno-posljedične veze, spoznati u kakvom su odnosu sa svijetom i okruženjem te u istom prepoznati prilike i prijetnje (Beateson, 2005, prema Lester i Russell, 2010). Igra je multifunkcionalna aktivnost za koju je karakteristično divergentno djelovanje, ona potiče stimulaturna ponašanja koja izviru iz vlastitih izvora motivacije, njezin je proces važniji od ishoda situacije, ona pomaže u oslobađanju napetosti te regulira daljnji tijek fizičkog, kognitivnog i socio-emocionalnog razvoja (Stevanović, 2003). Značaj igre naglašava i Stevanović (2003) pa kaže da dijete koje se aktivno i predano prepušta igri kasnije odrasta u osobu koja radu pristupa odgovorno i s užitkom. Takva je osoba spremna uhvatiti se ukoštac sa svakodnevnim izazovima koji će se u takvim situacijama pojavljivati. I dok obrazovne politike naročitu pažnju pridaju dječjoj sigurnosti nastojeći kreirati što sigurnije okruženje, Buchanan (1999, prema Little, 2010) smatra kako je ovu krajnost nužno zamijeniti pristupom koji će pronaći ravnotežu između sigurnosti i poželjnog izlaganja djece rane i predškolske dobi situacijama u kojima je prisutnost rizika i više nego poticajna. U igri se pojavljuju situacije za koje su karakteristične, osim nesigurnosti, neizvjesnosti i novosti, fleksibilnost i prisutnost određene razine izazova i rizika (Little, Sandseter i Wyver, 2012).

4.3. Utjecaj igre na razvoj djece rane i predškolske dobi

Igra je jedna od rijetkih aktivnosti koja nema specifične namjere djelovanja, već je intrinzično motivirana. Ona nije orijentirana na izvedbu i na konačan ishod, već zahtijeva aktivan angažman djeteta na čijim se temeljima gradi koncept cjeloživotnog učenja (White, 2012). Jedinstvenost i nerazdvojnost očituju se i u području igre i učenja koji su dio djetetova procesa usvajanja iskustva i znanja. Igra i učenje imaju mnogobrojne sličnosti koje su svojstvene i jednom i drugom procesu (Slunjski i sur., 2015). Igra nema specifičan cilj djelovanja i u njoj se ogledaju, prema Došen-Dobud (1977), aspekti učenja. Spoznaje psihologa, antropologa, sociologa i ostalih stručnjaka ističu kako je igra aktivnost koja vodi optimalnom dječjem rastu i razvoju (Hewes, 2006). Osim što ima vrijednost sama po sebi, White (2012) kaže da je u posljednjih nekoliko desetljeća sve više dokaza koji ukazuju na nužnost igre u svakodnevnom životu djece zbog njezinog sveobuhvatnog utjecaja na cjelovit rast i razvoj djece. Cjelovit razvoj djece rane i predškolske dobi obuhvaća jedinstvenu i složenu psihofizičku cjelinu u kojoj područja tjelesnog, kognitivnog i emocionalnog razvoja ovise jedno o drugom (Maleš i Stričević, 2005). Symwene (2017) naglašava da igra pozitivno utječe na fizički, kognitivni i socio-emocionalni razvoj. Zbog svoje bogate raznolikosti igra je najveće ljudsko postignuće iz kojeg proizlaze svi ostali dosezi ljudskih nastojanja te ona prethodi intelektualnom postignuću i emocionalnom blagostanju (Whitebread, Basilio, Kvalja i Verma, 2012). Igra pozitivno doprinosi razvoju samostalnosti, samokontrole, suradnje, inicijativnosti, ustrajnosti i mnogim drugim osobinama koje razvijaju osjećaj sigurnosti. Ona je nužna kako bi djeca rane i predškolske dobi mogla steći osjećaj pripadnosti u svijetu (Stevanović, 2003). Značaj igre vidljiv je u samoinicijativnoj želji djece za sudjelovanjem u istoj. Nju Lillemyr, Fagerli i Søbstad (2001) smatraju važnim izvorom učenja jer doprinosi razvoju fizičkih, motoričkih i komunikacijskih sposobnosti zahvaljujući izazovima i iskustvu koji se u njoj pojavljuju. U igri djeca rane i predškolske dobi razvijaju spoznajne i motoričke vještine uz pomoć kojih uče o sebi, društvenim odnosima i svijetu čije funkcioniranje ne bi bilo toliko uspješno da nije utemeljeno na socijalnim vještinama (Hansen, Kaufmann i Saifer, 1999).

Osim na fizički i emocionalni razvoj (Acar, 2014), igra utječe na razvoj mozga. To potvrđuju i istraživanja životinja koje su kao mladunčad imala mogućnost sudjelovanja u igri. One pokazuju sofisticiranije vještine od životinja čiji je rani period igra zaobišla (Pellis, Pellis i Bell, 2010). Spoznaje razvojne psihologije i neuroznanosti, prema Whitebread, Basilio, Kuvalja i Verma (2012), podupiru ranije spomenute konstatacije ističući snažnu povezanost igre i kognitivnog i emocionalnog razvoja djece (White, 2012). Aktivna interakcija s osobama i okruženjem u kojem dijete ima mogućnost kretanja i doživljaja čitavog niza senzornih iskustava (dodir, miris, zvuk, okus) pogoduje razvoju sinapsi između moždanih stanica (Tankersley i sur., 2012). Utjecaj igre vidljiv je i u razvoju kognitivnih sposobnosti, kao što su proces usvajanja jezika i govora, kreativnost, samoregulacija i sposobnost rješavanja problema (White, 2012). Razvoju kognitivnih sposobnosti pridonosi stimulativno fizičko okruženje gdje malo „nereda“ i izazova ima pozitivan i dalekosežan utjecaj na djecu rane i predškolske dobi (Vujičić, 2011). Razvoj kognitivnih sposobnosti u igri paralelno prati i razvoj socijalne kompetencije (Lillemyr, Fagerli i Søbstad, 2001), zahvaljujući kojoj djeca rane i predškolske dobi mogu usavršiti svoj socio-emocionalan razvoj u interakciji s ostalima, pregovarajući te učeći osnovna pravila socijalnog obnošenja (White, 2012). Igra djeci nudi mogućnost svladavanja izazova i zadataka koje Lillemyr, Fagerli i Søbstad (2001) smatraju važnim izvorom učenja, naročito onog u kojem dijete ima mogućnost razvijati svoje sposobnosti istražujući vlastite potencijale u neposrednoj okolini (Starc i sur., 2004). Djeca rane i predškolske dobi, prema Lillemyr, Fagerli i Søbstad (2001), uče putem igre te zahvaljujući njoj postaju motiviranija i angažiranija. Stevanović i Stevanović (2004) naglašavaju da je to naročito potrebno zbog sve bržeg razvoja znanosti, tehnologije i novih otkrića zbog kojih se znanstvene spoznaje mijenjaju svakih 3 do 5 godina. To uvelike doprinosi potrebi za cjeloživotnim obrazovanjem (Stevanović i Stevanović, 2004). Znanje se stječe, gradi i razvija zahvaljujući osobnoj i autentičnoj samokreaciji, a njezinoj konstrukciji prethode iskustva koja se ostvaruju osobnim interpretacijama redefinirane stvarnosti koje se sjedinjuju s ranije izgrađenim konceptima znanja (Slunjski i sur., 2015). Stjecanje znanje je kontinuirani proces za koji je karakteristična dinamična struktura, a njegovom napretku prethodi konstantna nadogradnja postojećeg znanja. To je jedino moguće ako se ono odvija uz prisutnost djetetovog vlastitog angažmana (Slunjski, 2001). Kada se djeci omogući iskustveno učenje, ona imaju mogućnost upoznati strukturu i zakonitosti problemskih situacija.

Zahvaljujući tome, ona mogu razumjeti aktivnu ulogu stvaranja vlastitih spoznaja i znanja, napuštajući pritom pasivan stav korisnika gotovih rješenja, a to doprinosi cjeloživotnom učenju (Slunjski, 2001). Isto zahtijeva formiranje stimilirajućeg okruženja koje omogućuje djeci slobodno istraživanje u igri (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014), a njegove se karakteristike u literaturi mogu pronaći pod terminom „slobodna igra“.

4.3.1. Slobodna igra

U slobodnoj igri djeca rane i predškolske dobi imaju priliku upoznati sebe i svoje interese u svijetu koji ih okružuje (Edwards, 2017). Slobodna igra djeci rane i predškolske dobi, prema White (2012), daje mogućnost preuzimanja kontrole. Ona mogu odlučiti u kojem će smjeru igra ići i kako će se odvijati. Igra koja naročito doprinosi učinkovitom učenju jest ona u kojoj se djeci rane i predškolske dobi omogućuje slobodno i spontano istraživanje, naročito kroz slobodnu igru, čiji doprinos pogoduje kognitivnom razvoju (Moore i Cooper, 2014). Za takvo što potrebno je kreirati okruženje i uvjete koji prethode slobodnom kretanju i neovisnosti djece (Petrović-Sočo, 2007). Slunjski (2008) tako zaključuje da treba napustiti stav kojim se proklamira stajalište da djeca rane i predškolske dobi imaju priliku naučiti samo iz strukturiranih i organiziranih aktivnosti. Slobodna igra, prema Stevanović (2003), omogućuje djeci rane i predškolske dobi realizaciju najvećih domena stvaralačke ličnosti. Odlika slobodne igre ogleda se u mogućnosti vršenja slobode izbora (Stevanović i Stevanović, 2004) koja pogoduje psihofizičkom razvoju djece rane i predškolske dobi te, osim što ima vrijednost sama po sebi, pozitivno djeluje na intrinzičnu motivaciju djece. Slobodna igra ima višestruk utjecaj na razvoj dječjih sposobnosti od kojih Brussoni, Olsen, Pike i Sleet (2012) prvenstveno izdvajaju razvoj fizičkih i kognitivnih sposobnosti koje doprinose razvoju kreativnosti, samopouzdanju, sposobnosti adekvatnog donošenja odluka i efikasnog rješavanja problema, samokontroli i emocionalnoj regulaciji. U slobodnoj igri djeca mogu razvijati svoje kognitivne, socijalne, emocionalne te ostale razvojne domene jer im ista omogućuje samoinicijativno djelovanje pa ona mogu vlastitu aktivnost isplanirati, organizirati i restrukturirati (Slunjski, 2008). Također, igra u kojoj djeca

rane i predškolske dobi imaju mogućnost tjelesnim angažmanom istražiti i ispitati svoje sposobnosti samo proširuje spektar novih vještina (Harper, 2017). Neovisno o definiciji ili obliku u kojem se igra pojavljuje, njezin će doprinos uvijek biti mnogostruk. Ona nikada ne utječe samo na jedan aspekt rasta i razvoja već pogoduje cjelovitom razvoju djece (White, 2012).

4.3.2. Igra na otvorenom

Uz slobodnu igru, neospornu vrijednost po razvoj djece rane i predškolske dobi ima igra u otvorenom (vanjskom) prostoru (Acar, 2014). Takav prostor omogućuje im istraživanje okoline u kojoj prisutnost rizika i izazova potiče dječje sudjelovanje u igri. U takvoj je igri nužno ispitati svoje granice i svoja ograničenja, u njoj djeca uče prepoznati opasnost koju pokušavaju izbjeći ili svladati te stječu saznanja o vlastitim tjelesnim sposobnostima (Little, 2010). Osim toga, djetetovo poimanje svijeta iziskuje šire sfere te ono svoj svjetonazor ima potrebu proširiti izvan granica institucijskog konteksta ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Došen-Dobud, 2005). Tuuling, Ugaste i Ōun (2015) tvrde da igra na otvorenom nudi raznolike mogućnost učenja djeci. Takvo okruženje doprinosi mogućnostima izravnog sudjelovanja u aktivnostima i igri koje pridonose procesu aktivnog učenja. Isti autori navode kako takav prostor omogućuje djetetu uporabu svih osjetila, zahvaljujući čemu dolazi do kreiranja novih stvari, onih koje su proizašle iz djetetovih vlastitih nastojanja, a to pogoduje razvoju fizičkih vještina. Igra u otvorenom (vanjskom) prostoru usko je povezana sa samoorganiziranom igrom čije okruženje predstavlja „znanstveni laboratorij na otvorenom“ u kojem nepredvidivi i promjenjivi kontekst pogoduje razvoju znanstvenog mišljenja jer nudi set istraživačkih aktivnosti (prikupljanje, razvrstavanje, uspoređivanje...), a to pogoduje razvoju znanstvenog mišljenja (Moore i Cooper, 2014). Priest (1986, prema Tuuling, Ugaste i Ōun, 2015, str. 12) smatra kako obrazovanje koje se odvija u otvorenom (vanjskom) prostoru doprinosi „aktivnom učenju; iskustvenom učenju; iskustvu sudjelovanja u autentičnom vanjskom okruženju koje se istražuje svim osjetilima“. Kognitivne znanosti svojim su suvremenim istraživanjima mozga potvrdile polazište Montessori i waldorfske pedagogije koja proklamira osjetilno opažanje svijeta u

svrhu cjelovitog iskustvenog doživljaja stvarnosti (Bašić, 2011). To doprinosi kvalitetnom kognitivnom razvoju djece, posebice zahvaljujući okruženju s kojim imaju izravan doticaj (Hansen, Kaufmann i Burke Walsh, 2004). Čitav institucijski kontekst ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja trebao bi biti jedan „laboratorijski kampus“ u kojem djeca istraživački djeluju (Vujičić, 2011). I mlađa i starija djeca rane i predškolske dobi imaju potrebu doći u dodir s nepoznatim kako bi prestrukturiranjem trenutnih uvjerenja i stavova mogla otkriti nešto novo (Došen Dobud, 2005). U otvorenom (vanjskom) prostoru mogućnost višesenzorskih iskustava ne prestaje zbog prisutnosti bogatih i raznolikih prirodnih elemenata koje djeca mogu istražiti te čijim sadržajima mogu manipulirati stavljajući ih pritom u međuodnos. Igra na otvorenom obiluje stimulansima, izazovima i rizikom (Hewes, 2006). Ovladavanje izazovima predstavlja im bogatstvo jer ona u takvim situacijama uče razvijati svoje sposobnosti (Hansen, Kaufmann i Burke Walsh, 2004). Djeca rane i predškolske dobi svoju neposrednu okolinu istražuju i upoznaju gradeći iskustva koja se temelje na osjetilnim opažanjima koja postaju složenija što je uključen veći broj osjetila (Bašić, 2011). Ona su oduševljena zanosnim prirodnim senzacijama i fizičkim svojstvima neposrednog okruženja u kojem svjetlo, boje, zvukovi i mirisi djeluju stimulirajuće te ono holistički utječe na njihov cjelokupan razvoj (Jurčević Lozančić, 2016). Hansen, Kaufmann i Burke Walsh (2004) smatraju kako igra u otvorenom (vanjskom) prostoru utječe na cjelokupan razvoj djeteta jer doprinosi tjelesnom, emocionalnom, intelektualnom i društvenom razvoju. Nepredvidljivost i promjenjivost vanjskog okruženja otvoren je prostor prepun raznolikosti i promjenjivosti u kojem priroda nudi raznolike mirise cvijeća, teksture tla i vode što sjaji preko stijena, a koja pobuđuje znatiželju za spoznajom svijeta te zauzvrat djeci rane i predškolske dobi nudi nezamjenjivo iskustvo (Moore i Cooper, 2014). Osjetilnim iskustvima djeca rane i predškolske dobi upoznaju svijet o kojem stvaraju vlastite percepcije (Bašić, 2011). Ono što također proizlazi iz djetetove unutarnje potrebe je želja za kretanjem i djelovanjem pomoću koje ono potvrđuje sebe u svijetu, spontano otkrivajući načine vlastitog izražavanja (Stevanović i Stevanović, 2004). Igra na otvorenom, prema Moore i Cooper (2014), utječe na razvoj motorike i fizičke spretnosti djece zahvaljujući aktivnostima u kojima su djeca fizički aktivna. Isto doprinosi boljoj fizičkoj sposobnosti što, dugoročno gledano, prema Sandseter (2009), ima pozitivan utjecaj na cjelokupno zdravstveno stanje djece. Osim zdravstvene dobrobiti koju tjelesna aktivnost ima za djecu rane i predškolske dobi,

ona je potrebna kako bi se mogla steći adekvatna percepcija okruženja i svijeta koji ih okružuje (Acar, 2014). Otvoreni (vanjski) prostor podupire koncept kojim Dewey naglašava važnost iskustvenog učenja. Prema njemu, djeca imaju mogućnost steći višestruke percepcije neposrednog okruženja (Tuuling, Ugaste i Őun, 2015). Također, igra na otvorenom nudi brojne izazove u kojima djeca mogu ispitati svoje tjelesne vještine te postaju svjesna svoje snage, koordinacije, ravnoteže, a to doprinosi njihovom samopouzdanju jer počinju stjecati uvid u vlastite sposobnosti (Hansen, Kaufmann i Burke Walsh, 2004). Mogućnost ispitivanja granica vlastitih tjelesnih mogućnosti iziskuje situacije koje su izazovne te u kojima mogu razvijati koordinaciju i ravnotežu kako bi ubuduće mogla naučiti kako trčati, a da pritom ne izgube kontrolu, kako se sigurno dočekati na tlu prilikom skoka, kako pasti, a da se ne ozlijede te to naročito doprinosi njihovim motoričkim sposobnostima (Eichsteller i Holthoff, 2009). Djeca rane i predškolske dobi uspostaviti će odnos vlastite tjelesnosti (propriocepcije) ukoliko su imala iskustva okušati se u situacijama u kojima su mogla razviti pojam o vlastitim granicama i mogućnostima (Bašić, 2011). Stoga je naročito važno omogućiti im otvoren (vanjski) prostor u kojem će, prema Syomwene (2017), moći trčanjem, skakanjem, penjanjem, puzanjem i mnogim drugim aktivnostima usavršavati ranije spomenute vještine. Potreba za kretanjem proizlazi iz težnje za aktivnim sudjelovanjem u neposrednom okruženju koja se naročito pojavljuje u igri (Stevanović, 2003). Neutaživu želju za igrom djeca će izraziti u najrazličitijim okruženjima, naročito organizirajući igru u otvorenom (vanjskom) prostoru. Autori Holt, Lee, Millar i Spence (2015) ističu istraživanje koje je provedeno u Kanadi na uzorku djece u dobi od 7 do 9 godina koja favoriziraju igru na otvorenom. Osnovna obilježja igre na otvorenom su nepredvidivost i neizvjesnost te okruženje puno izazova i rizika koje omogućuje djeci rane i predškolske dobi iskorak iz „sigurne zone“ prema razvoju novih vještina (Little, 2017) koje se usavršavaju u dinamičnoj okolini (Tuuling, Ugaste i Őun, 2015).

Značaj igre u otvorenom (vanjskom) prostoru potvrđuju i brojna istraživanja. Tuuling, Ugaste i Őun (2015) naglašavaju utjecaj takve igre i okruženja na razvoj kreativnosti, koncentracije, komunikacijskih sposobnosti te socijalnih vještina djece rane i predškolske dobi. Osim u spomenutim područjima, sveobuhvatan pozitivan doprinos igre na otvorenom pogoduje razvoju fizičkih spretnosti i motoričkih sposobnosti, razvoju perceptivnih (dubina, veličina, oblik) i specijalnih sposobnosti,

socijalnih sposobnosti i usvajanju demokratskih vrijednosti i načela (Prince, Allin, Sandseter i Ärlemalm-Hagsér, 2013). Brussoni, Olsen, Pike i Sleet (2012) izdvajaju istraživanje koje je provedeno u Skandinaviji, a čija saznanja idu u prilog slobodnoj igri i aktivnostima koje se provode u otvorenom (vanjskom) prostoru. U njemu igra djece rane i predškolske dobi postaje bogatija, a aktivno sudjelovanje u njoj unapređuje motoričke sposobnosti. Toliko toga djeca rane i predškolske dobi u igri na otvorenom imaju prilike istražiti (uzrok, posljedice, promjene i načela razvoja), promotriti (boje, oblike, veličine) i dodirnuti (tekstura, svojstvo), a sve to kako bi se mogla upoznati sa svijetom koji ih okružuje (Hansen, Kaufmann i Burke Walsh, 2004). Whitebread, Basilio, Kvalja i Verma (2012) ističu kako je prirodno okruženje u kojem prevladavaju nestrukturirane aktivnosti jedno od najboljih okruženja za djetetov rast i razvoj. Njegova efektivnost ovisi o razini prisutne stimulacije, kvaliteti interakcije s okolinom, odraslima i ostalim sudionicima te stupnju autonomije koja se djeci u takvom prostoru nudi.

Belknap i Hazler (2014) donose zaključke istraživača koji su utvrdili kako opadanje slobodne igre na otvorenom u značajnoj mjeri utječe na pojavu anksioznosti, depresije i hiperaktivnosti u djece. U odnosu na ranije spomenuto, valja istaknuti primjer iz ostalih zemalja, naročito Norveške gdje prevladava kultura u kojoj je prirodno okruženje sastavni dio svakodnevnog života. Zahvaljujući tome, djeca rane i predškolske dobi obogaćuju svoje iskustvo u aktivnostima koje im nude mogućnost slobodne igre i istraživanja dopuštajući im da se penju na stabla, da planinare pa čak i da se okušaju u aktivnostima koje se odvijaju u vodi (Little, Sandseter i Wyver, 2012). U svome članku Norðdahl i Jóhannesson (2014) donose iskaze islandskih učitelja i predškolskih odgojitelja koji, osim što prakticiraju i potiču odvijanje igre na otvorenom, o istoj imaju pozitivno mišljenje. Oni konstatiraju kako otvoreni (vanjski) prostor unaprjeđuje igru i učenje djeteta, potiče dijete da bude hrabro te ima pozitivan utjecaj na cjelokupnu zdravstvenu dobrobit djeteta. Hoće li djeca rane i predškolske dobi imati mogućnost istraživanja i poduzimanja rizika u neposrednom okruženju, ovisi prije svega o obilježjima okruženja koje je djetetu dostupno (Sandseter, 2011). Djetetova prirodna znatiželja vodi ga prema situacijama u kojima mogućnost izazova dolazi uz prisutnost rizika. To su najčešće situacije koje zahtijevaju fizički angažman i pojavljuju se u prirodi (Moore i Cooper, 2014). Sandseter (2011) smatra kako djeca rane i predškolske dobi najviše prilika za

sudjelovanje u izazovnim i rizičnim situacijama imaju u prirodi i prirodnom okruženju, kao što su šume i morske obale, no isto tako navodi kako institucijski kontekst ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja mora djeci ponuditi prostorno i materijalno okruženje u kojem će imati prilike sudjelovati u „rizičnoj igri“. Ono što onemogućuje oblikovanje takvog okruženja jesu društveni i socijalni aspekti koji spram izazova i pojave rizika u igri imaju negativne asocijacije (Little, 2010). Iako je prisutnost rizika neizbježna, odsutnost ranije spomenutih aktivnosti Little (2017) pripisuje društvu koje izražava sve veću zabrinutost za djetetovu sigurnost. Zbog toga odrasli sve više ograničavaju i kontroliraju djetetovu aktivnost, naročito igru. U izvješću UK National Trusta Moss (2012, prema Whitebread, Basilio, Kuvalja i Verma, str. 26, 2012) „ističe kako se slobodno kretanje djece i u domeni vlastita doma smanjilo za 90% od 1970-ih godina“, što djeci rane i predškolske dobi ostavlja smanjen opseg djelokruga samostalnog pristupa otvorenom (vanjskom) prostoru i prirodnom okruženju. Težnja za stvaranjem sve sigurnijeg okruženja onemogućuje djeci rane i predškolske dobi stjecanje važnih životnih vještina koje se naročito razvijaju u igri na otvorenom u kojoj je prisutnost rizika i izazova neizbježna pojava (Brussoni, Olsen, Pike i Sleet, 2012). Osjećaj straha i uzbuđenja koji uz izazove i rizik dolazi stvara kod djece rane i predškolske dobi osjećaj užitka (Hewes, 2006), koji je naročito prisutan u igri na otvorenom Harper (2017).

5. RIZIČNA IGRA

5.1. Rizik

„Jedan od razloga zašto ljudi prestaju učiti jest nespremnost na poduzimanja rizika i suočavanja s neuspjehom.“

John W. Gardner

Iako se svakodnevno pojavljuju situacije koje uključuju neke elemente rizika (Sandseter i Kennair, 2011), uobičajeno se riziku i rizičnim situacijama pripisuju negativne konotacije. Rizik se najčešće povezuje s djelovanjem koje rezultira ozljedama, nesrećom ili nepovoljnim rezultatom za pojedinca, stvarajući pritom nesigurnost koja otežava sposobnost predviđanja ishoda pojedine situacije (Sandseter, 2009; Little, 2010; Sandseter, 2011; Little, Sandseter i Wyver, 2012; Moor i Cooper, 2014; Harper, 2017; Kleppe, 2017). Kako bi se izbjegle nesreće ili neočekivane situacije s nepovoljnim ishodom, rizik je nešto što bi trebalo izbjegavati, čiji daljnji tijek valja regulirati i procjenjivati kako bi se isti mogao ukloniti (Tovey, 2010). I dok rizik i rizične situacije prate negativne definicije i ishodi, nepredvidivost i neizvjesnost ishoda rizične situacije ne mora uvijek biti negativna (Harper, 2017). Little (2010) naglašava nužnost vršenja izbora između alternativnih načina djelovanja, pritom prihvaćajući nepoznat ishod situacije. Opasnost i nepredvidivost situacije u kojoj je rizik prisutan često ovisi i o percepciji pojedinca, pa samim time određena rizična situacija ne mora imati negativan prizvuk (Madge i Barker, 2007, prema Tovey, 2010). Rizik valja promatrati kao beskonačan spektar ponašanja i aktivnosti koji mogu imati i pozitivan i negativan ishod, ovisno o kontekstu situacije, društvenom aspektu i kulturološkom pristupu (Little, 2010). Armitage (2011) smatra kako bi se termin „rizik“ trebao promatrati unutar konteksta u kojem se iskustvo i proces učenja odvijaju, naročito kroz serije pokušaja i pogrešaka te bi riziku valjalo pripisati novi način definiranja. Razvoj novih vještina i znanja zahtijeva angažman u kojem prisutnost rizika potiče stjecanje novih iskustava i perspektiva pomoću kojih se upoznaju vlastite sposobnosti, ali i nedostaci, a to predstavlja temelj daljnjeg rasta i razvoja (Nikiforidou, 2017). Djeca u dobi od šest do sedam godina uočavaju uzročno-posljedičnu vezu pojava i aktivnosti, što im omogućuje da djeluju aktivno rješavajući pojedine izazove i probleme za koje sada mogu ponuditi veći broj

rješenja (Starč, Čudina-Obradović, Pleša, Profaca i Letica, 2004). Bašić (2011) smatra kako dijete već od najranije dobi svijet doživljava putem vlastita iskustva osjetilnim poimanjem svog neposrednog okruženja u kojem djeluje proaktivno, nudeći rješenja koja mu se na tom putu pojave. Prema Harper (2017) i Nikiforidou (2017), stjecanje novih sposobnosti i vještina ostvaruje se učenjem metodom pokušaja i pogrešaka, a time započinje proces rasta i razvoja u kojem djeca, baš kao i odrasli, svoje uspjehe grade na seriji „neuspjeha“. Evolucijski napredak ljudskih bića prate situacije suočavanja s rizikom čiji je daljnji tijek obilježen učenjem metodom pokušaja i pogreška. On nije zaobišao ni djecu rane i predškolske dobi koja se u tom životnom razdoblju suočavaju s mnogobrojnim izazovima koje prate spomenute oscilacije (Harper, 2017). Razvojni napredak ljudskih bića valja promatrati kao proces, a ne kao krajnji rezultat (Jurčević-Lozančić, 2005; Little, 2010) čiji razvoj prate aktivnosti u kojima nikada prije nismo sudjelovali te zahvaljujući kojima imamo prilike testirati vlastite kompetencije (Sandseter, 2009). Eichsteller i Holthoff (2009) stjecanje kompetencija upravljanja rizikom u rizičnoj igri također vide kao proces učenja koji zahtijeva iskustvo i refleksiju na rizik koji se u igri pojavio. Oslanjajući se na svoj urođeni istraživački potencijal, djeca rane i predškolske dobi, prema Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014), razvijaju radost otkrivanja i učenja, što doprinosi osjećaju kompetentnosti kojemu valja težiti.

Riziku su svojstvene upravo situacije u kojima je učenje metodom pokušaja i pogrešaka svakodnevno, a činjenje istih ima vitalnu ulogu za rast i razvoj djece rane i predškolske dobi (Armitage, 2011). Prema Miljak (1996), pogreške i neuspjesi djece rane i predškolske dobi proizlaze iz nedostatka svakodnevnog, životnog iskustva te su najčešće rezultat trenutnog razvojnog stupnja (Miljak, 1996). Neizbježnost susretanja i suočavanja s rizikom i rizičnim situacijama zahtijeva spremnost adekvatnog odgovaranja na rizik (Harper, 2017), a to se postiže učenjem putem vlastita iskustva izlaganjem situacijama u kojima su prisutni izazov i rizik (Sandseter i Kennair, 2011). Kako bi se razvile nove vještine i znanja, jedan je od temelja učenja spremnost poduzimanja rizika, a to se naročito ostvaruje u novim i nepoznatim situacijama (Little, 2010). Djeci rane i predškolske dobi svojstveno je da svoju okolinu i svoje sposobnosti istražuju i ispituju metodom pokušaja i pogrešaka, a djetetovo ponašanje uključuje ravnotežu između uzbuđenja i straha te o njegovoj

reakciji ovisi ishod procjene i upravljanja rizikom (Kleppe, Melhuish i Sandseter, 2017). Svojstveno je da djeca rane i predškolske dobi prije samoga hoda doživljavaju mnoštvo neuspjeha i padova, a sve to kako bi iz prepreka, izazova i poraza proizišao uspjeh njihova truda (Harper, 2017). Iako djeca rane i predškolske dobi putem iskustva, kroz pogreške i pokušaje usvajaju saznanja o vlastitim sposobnostima, mogućnostima i ograničenjima (Nikiforidou, 2017), u daleko se manjoj mjeri opus istraživača i istraživanja djece rane i predškolske dobi usmjerio na pojmove „rizik“ i „rizična igra“ (Sandseter, 2009). Igra, kao i rizik, nepredvidiva je i neizvjesna aktivnost koja djetetu rane i predškolske dobi pruža mogućnost testiranja vlastitih granica jer u njoj ono istražuje vlastite sposobnosti (Little, 2010).

Pojava rizika i rizičnih situacija u dječjoj se igri proučavaju od 1970-ih godina. Istraživanja ukazuju na nedovoljno razvijenu koncepciju samog pojma „rizične igre“ (Kleppe, Melhuish i Sandseter, 2017), iako se rizik svakodnevno pojavljuje u igri i njezin je sastavni dio (Tovey, 2010). Čini se kako je prisutnost rizika u igri jednaka riziku koji je sveprisutan u svakodnevnom životu jer igra reflektira stvarno stanje svakodnevice (Kleppe, Mulhuish i Sandseter, 2017). Temeljni aspekti rizika su neizvjesnost, novost i fleksibilnost koji dolaze u paru s nepredvidivim i nestrukturiranim ponašanjem (Little, 2010), što je i temeljna odlika igre. Rizik je sastavni dio igre (Sandseter, 2009) te se rizična igra definira kao igra koja pruža brojne izazove i mogućnost ispitivanja vlastitih granica i sposobnosti (Little, 2010; Tovey, 2010; Gibbs, 2011; Little, Sandseter i Wyver, 2012). Da je važnost sudjelovanja djece rane i predškolske dobi u rizičnoj igri vrlo bitna, svjedoči i Sandseter (2007) koja je istražila neposredan pojam igre u kojoj je prisutnost rizika svakodnevna. U svome istraživanju Sandseter (2007, str. 243) pobliže objašnjava termin „rizična igra“. Opisuje ju kao iskustvo u kojem djeca rane i predškolske dobi svoje kompetencije razvijaju u aktivnostima koje uključuju „visinu i potencijalni rizik ozljede od pada, brzinu i potencijalni rizik od sudara s drugim osobama ili predmetima, grubu igru u kojoj djeca mogu nautiti jedni drugima, igru blizu opasnih elemenata s ili u koje djeca mogu pasti, igru s opasnim alatima u kojima postoji rizik od ozljede i skrovitu igru gdje djeca mogu nestati pod nadzorom odraslih osoba“. Little (2010) rizičnu igru definira kao igru u kojoj postoji mogućnost da djeca rane i predškolske dobi ispituju svoje granice u izazovnim aktivnostima te da se okušaju u situacijama u kojima se do sada nisu imala prilike okušati. I dok Sandseter (2009)

naglašava kako je to igra koja može rezultirati fizičkim ozljedama, ona pozitivno utječe na razvoj i učenje djece rane i predškolske dobi te doprinosi razvijanju motoričkih, kognitivnih, socijalnih sposobnosti (Little, 2017) pomoću kojih dijete u budućnosti može procijeniti rizik (Brussoni, Olsen, Pike i Sleet, 2012).

5.2. Kako djeca rane i predškolske dobi percipiraju rizik i „rizičnu igru“

„Ono što postajemo, napredujući kroz život, ovisi o našim iskustvima ovdje i sada.“

Ken Robinson

Igra je biološka predispozicija djece rane i predškolske dobi (Brussoni, Olsen, Pike i Sleet, 2012) u kojoj prisutnost rizika prethodi dugoročnom evolucijskom rastu i razvoju (Nikiforidou, 2017). Evolucijskom rastu i razvoju doprinosi i razvoj potreba višeg reda u kojima igra, sloboda, znanje, autonomija, stvaralaštvo, moć i ljubav (Stevanović i Stevanović, 2004) čine širi kontekst nezaobilaznih potreba djece rane i predškolske dobi. Nikiforidou (2017) rizik smatra ključnom sastavnicom čovjekova rasta i razvoja čiji napredak zahtijeva napuštanje „sigurne zone“ (Eichsteller i Holthoff, 2009). Iskorak iz poznatog u „nepoznato“ zahtijeva vlastiti angažman u novim i nepoznatim situacijama u kojima djeca rane i predškolske dobi putem iskustva uče iz svojih pogrešaka i postignuća (Kleppe, Melhuish i Sandseter, 2017). Sklonost riziku proizlazi iz dječje prirodne znatiželje i istraživačke prirode koju ona u rizičnoj igri iskazuju (Sandseter, 2009). Na taj način istražuju i ispituju svoje sposobnosti stječući pritom nova iskustva (Gibbs, 2011). Djeca rane i predškolske dobi, prema Brussoni, Olsen, Pike i Sleet (2012), očituju sklonost riziku i rizičnoj igri tako što se istoj namjerno izlažu, pokazujući pritom sposobnost prepoznavanja vlastitih kompetencija i razine rizika koji su spremna podnijeti u određenoj situaciji. Također su svjesna svojih misaonih procesa koje žele preispitati u različitim okruženjima i aktivnostima kako bi mogla doživljeno razumjeti na sebi svojstven način (Jurčević Lozančić, 2016). Oslanjajući se na Eriksonove (1959, prema Nikiforidou, 2017) faze psihosocijalnog razvoja, djeca u dobi od tri do šest godina prolaze fazu „inicijative“ naspram „krivnje“ u kojoj ispituju svoje sposobnosti i granice, počinju planirati svoje djelovanje, pokreću ili iniciraju aktivnosti. Sve to čine kako bi ispitali svoje trenutne sposobnosti i granice, kako bi stekli

samoinicijativnost, izlažući se pritom prvenstveno riziku. Od prve do treće godine djeca razvijaju autonomiju kako bi do šeste godine mogla samoinicijativno djelovati (Hansen, Kaufmann i Burke Walsh, 2004). Hansen, Kaufmann i Saifer (1999) naglašavaju kako se djeci rane i predškolske dobi mora pružiti prilika da samostalno sudjeluju u odabiru aktivnosti, čime se otvara prostor razvoju samoinicijativnosti. U dobi od dvije do tri godine djeca počinju aktivno i istraživački promatrati svoju neposrednu okolinu izražavajući želju da nešto učine sama, da odluče sama što će pritom učiniti (Starc i sur., 2004). Vlastite interakcije i iskustva sa svijetom djeci rane i predškolske dobi omogućuju, prema Mlinarević (2004), prikupljanje znanja kroz stvarne, životne prilike. Razvojni napredak djece rane i predškolske dobi kompleksan je i složen proces koji osim materijalnih i socijalnih poticaja zahtijeva samoinicijativno djelovanje djeteta (Jurčević-Lozančić, 2005).

Stephenson (2003, prema Eichsteller i Holthoff, 2009) svojim istraživanjem konstatira kako djeca u dobi od dvije godine, pa čak i mlađa, vole sudjelovati u rizičnim aktivnostima. U njima se suočavaju s izazovima, a to ukazuje na činjenicu da djeca rane i predškolske dobi pokazuju veće razumijevanje i sposobnost upravljanja rizičnim situacijama nego što im se pripisuje (Mlinarević, 2004). Greenfield (2004, prema Little, Sandseter i Wyver, 2012), promatrajući igru djece rane i predškolske dobi u Novom Zelandu, dolazi do zaključka kako od mnogobrojnih aktivnosti djeca preferiraju one u kojima je prisutna određena doza rizika, ushićenja, brzine, neizvjesnosti i izazova. Djeca u dobi od četiri do šest godina, sudjelujući u rizičnoj igri, prema Nikiforidou (2013), razvijaju vještine, sposobnosti i percepcije koje su nužne za upravljanje i prepoznavanje rizika i rizičnih situacija, i to zahvaljujući razvoju složenijih misaonih konstrukcija pomoću kojih mogu donositi uzročno-posljedične zaključke (Nikiforidou, 2017). Djeca u dobi od četiri i pol godine izražavaju potrebu za samostalnošću i neovisnošću nastojeći preuzeti inicijativu (Starc i sur., 2004). Samo tako djeca rane i predškolske dobi mogu preuzeti kontrolu nad vlastitim doživljajem svijeta, što ih stavlja u položaj koji im omogućuje aktivno sudjelovanje u procesu vlastita učenja (Slunjski i sur. 2015). Istražujući i eksperimentirajući, djeca se u toj dobi moraju suočiti s doživljajem neuspjeha, čime stječu uvid u vlastite sposobnosti. Pritom razvijaju koncepciju da su nešto postigla sama, da njihove određene akcije vode do određenih reakcija (Starc i sur., 2004).

Rizična igra djeci rane i predškolske dobi pruža mogućnost testiranja vlastitih granica zbog prisutnosti izazova u samoj igri (Little, Sandseter i Wyver, 2012). Djeca rane i predškolske dobi vole izazove (Kleppe, 2017) uz pomoć kojih usvajaju sposobnost procjene i upravljanja rizikom ukoliko, kombinacijom iskustva i učenja, prisustvuju rizičnoj igri. Djeca u dobi od pet godina kognitivno su sposobna procijeniti određenu situaciju, naročito u rizičnoj igri, te odrediti jesu li aktivnosti u kojima sudjeluju za njih destimulativne ili poticajne, rizične ili opasne (Sandseter, 2009; Nikiforidou, 2017). Zahvaljujući razvoju složenijih kognitivnih funkcija petogodišnjaci su u stanju zadržati pažnju, usredotočiti se na zadatak i pronaći rješenje za određeni problem (Hansen, Kaufmann i Burke Walsh, 2004). U igri djeca rane i predškolske dobi traže izazove (Nikiforidou, 2013) kako bi putem nje mogla otkriti nove strategije, radnje i ponašanja. Ta ih iskustva vode k razvoju autonomije, samopouzdanju, samopoštovanju i osjećaju odgovornosti za vlastito ponašanje. Intelktualnoj znatiželji, marljivosti i zainteresiranosti prethodi osjećaj kompletnosti koja se kod djece rane i predškolske dobi razvija tek kada su potrebe za (Starc i sur., 2004) samoinicijativom, istraživanjem okoline, planiranjem igre s vršnjacima i provođenjem započetih aktivnosti do kraja zadovoljene. Tako je dijete angažirano i ono u svome okruženju ispituje vlastite mogućnosti gradeći identitet (Jurčević Lozančić, 2005). Stjecanje novih iskustava proizlazi iz mogućnosti vršenja izbora, a to je snažno poticajno sredstvo u daljnjem preuzimanju rizika (Stevanović i Stevanović, 2004). Istraživanje koje je provedeno na području Ujedinjenog Kraljevstva obuhvatilo je djecu u dobi od 7 do 11 godina iz urbanih i ruralnih područja. Njihovi iskazi pokazuju kako djeca žele samostalno upravljati rizičnim situacijama jer im one omogućuju stvaranje identiteta koji reflektira hrabrost, fizičku sposobnost i zrelost upravljanja rizicima (Brussoni, Olsen, Pike i Sleet, 2012). U drugom istraživanju u Ujedinjenom Kraljevstvu Brussoni, Olsen, Pike i Sleet (2012) iznova analiziraju izjave djece koja smatraju kako su primarno ona sama odgovorna za svoju sigurnost, a ne njihovi roditelji. To počinju shvaćati tek kada im se pruži mogućnost samostalnog upravljanja rizičnim situacijama. Iz istraživanja je vidljivo kako se odgovornost prije svega uči u određenim situacija, vlastitim djelovanjem i promatranjem posljedica vlastitih radnji koje doprinose shvaćanju kako svakom ponašanju prethode posljedice koje utječu na dijete, ostale osobe i okolinu (Maleš i Stričević, 2005). Spomenute situacije doprinijet će razvoju samokontrole kod djece rane i predškolske dobi (Hansen, Kaufmann i Burke Walsh, 2004).

Odgovornost za svoje ponašanje preuzet će ona djeca koja su imala mogućnost iskusiti slobodu vlastita djelovanja, koja su sama izabrala vlastite mehanizme učenja te su se intenzivno bavila onim aktivnostima koje su zadovoljavale njihove potrebe i želje (Hansen, Kaufmann i Saifer, 1999). Djeca rane i predškolske dobi moraju „samostalno doći do zaključka ili spoznaje da je nešto pogrešno i zašto je pogrešno jer se u suprotnom podvrgavaju mišljenju drugih te rastu i razvijaju se kao heteronomna bića, bića ovisna o mišljenju i stavovima drugih“ (Miljak, 1996, str. 34). Zahvaljujući igri djeca rane i predškolske dobi mogu pokušati razumjeti svijet koji ih okružuje i tako nastojati pronaći svoje mjesto u njemu (Hansen, Kaufmann i Saifer, 1999). Adekvatno pristupanje riziku zahtijeva procjenu rizika i upravljanje istim koje Tovey (2010) smatra ključnom životnom vještinom čiji razvoj i usavršavanje započinje već od najranije životne dobi. Rizična igra sastavni je dio dječjeg rasta i razvoja (Nikiforidou, 2013) te iako susretanje s rizikom u igri može imati negativne posljedice, kao što je mogućnost zadobivanja ozljeda ili dovođenja u opasnost, on ima itekako pozitivan utjecaj na cjelokupan razvoj. Stoga prisutnost rizika u dječjoj igri (Little, 2010) zaokuplja sve veću pažnju istraživača, upravo zbog svog pozitivnog doprinosa po cjelokupan razvoj djece rane i predškolske dobi.

5.3. Utjecaj rizične igre na djetetov razvoj

„Samo oni koji riskiraju i uvijek idu naprijed mogu otkriti koliko daleko mogu stići.“

Thomas Stearns Eliot

Osim potencijalne opasnosti koju rizična igra donosi, Sandseter (2009) ističe pozitivne učinke koje ona ima na cjelokupan rast i razvoj djece rane i predškolske dobi. Njezin je utjecaj vidljiv i kasnije u životu. Rizična igra djeci rane i predškolske dobi omogućuje usvajanje novih strategija i ponašanja temeljem kojih, prema Nikiforidou (2017), ona mogu razvijati ustrajnost i sposobnost učenja. Djeca, eksperimentirajući u svijetu koji ih okružuju, dobivaju mogućnost spoznavanja sebe sama, ostalih i okruženja. Dijete rane i predškolske dobi, prema Petrović-Sočo (2007, str. 24), je „humano, cjelovito, aktivno i individualno biće pa treba integrirano djelovati na sve aspekte njegova razvoja i odgoja, poštivati njegova prava, osobni integritet i

individualni tempo razvoja...“. Kako bi se djeca rane i predškolske dobi mogla prilagođavati okruženju i aktivnostima koje se smatraju rizičnima (Brussoni i sur., 2012), potrebno je razviti specifična znanja i sposobnosti koje prethode ranije navedenom. Andrić i Čudina-Obradović (1994, prema Jurčević-Lozančić, 2005, str. 36) naročito ističu „stjecanje stanovitih emocionalne stabilnosti i samokontrole te stvaranje adekvatnog praga tolerancije na frustracije koje predškolskom djetetu omogućavaju emocionalno sazrijevanje i učenje socijalno poželjnog ponašanja“. Sposobnost reguliranja emocionalnih reakcija u situacijama koje su nepredvidive i neočekivane, osim fizičkom, kognitivnom i socijalnom razvoju, doprinose razvoju otpornosti i mogućnosti upravljanja neočekivanim situacijama (Lester i Russell, 2010). Suvremeni pristupi usmjereni na dijete podupiru humanističko-razvojnu koncepciju (Mlinarević, 2004), naglašavajući potrebu cjelovitog razvoja djeteta. Rano i predškolsko doba ključno je životno razdoblje za razvoj vještina i sposobnosti djece. To se najčešće događa kroz igru u kojoj ona imaju prilike razvijati samopouzdanje i neovisnost, ustrajnost, poduzimati rizik, rješavati probleme, biti znatiželjna te pritom razvijati vlastiti identitet (Willoughby, 2011). Igra u kojoj je prisutan rizik i koja je povezana s potencijalnom mogućnosti zadobivanja ozljeda ima, prema Little (2017), korist po takav razvoj i učenje djece. Prisutnost rizika u igri pozitivno utječe na mnogobrojne aspekte rasta i razvoja djece rane i predškolske dobi. Rizik u igri pogoduje razvoju kognitivnih, motoričkih, percepcijskih, spacijalnih i socijalnih sposobnosti i vještina putem kojih djeca rane i predškolske dobi razvijaju i usavršavaju ostale sposobnosti, kao što su efikasno rješavanje problema, upornost, otpornost, a što u konačnici utječe na djetetovo fizičko i psihičko zdravlje, na samopoštovanje i samopouzdanje (Eichsteller i Holthoff, 2009; Little, Sandseter i Wyver, 2012; Little, 2017; Nikiforidou, 2017). I dok rizična igra pogoduje „kognitivnom, socijalnom, emocionalnom i fizičkom razvoju“, ona pritom utječe na brojne ostale segmente djetetova razvoja koji „doprinose iskustvu suočavanja s posljedicama vlastitog djelovanja, razvoju autonomije, svijesti o vlastitim sposobnostima i tjelesnim mogućnostima, otpornosti, sposobnosti procjene rizika, zdravstvenoj dobrobiti, sigurnom i svrsishodnom korištenju alata, uspostavi tjelesne koordinacije potpomažući učenju kako djelovati na kreativan, snalažljiv i inovativan način“ (Willoughby, 2011, str. 9).

Samostalno odlučivanje i odabir načina rješavanja određene situacije u skladu s vlastitim mogućnostima i kompetencijama, prema Miljak (1996), naročito pogoduje razvoju djetetove autonomije. Gibbs (2011) ističe kako adekvatno upravljanje i pristupanje riziku i rizičnoj igri, osim ranije spomenutih sposobnosti, utječe i na sposobnost vlastite procjene rizika i rizične situacije, što ima pozitivan utjecaj na razvoj samopouzdanja, samouvjerenosti i otpornosti. To, u konačnici, dovodi djetetovoj samostalnosti (neovisnosti). Razvoj sposobnosti i vještina koje djeca rane i predškolske dobi razvijaju u rizičnoj igri esencijalne su vještine koje prethode djetetovoj samostalnosti (Little, 2017). Hansen, Kaufmann i Saifer (1999) tvrde da optimalnom razvoju kompetencija doprinose situacije u kojima je djeci rane i predškolske dobi dana mogućnost izbora, a koju prati odgovornost za vlastite postupke. Iako se igri u kojoj je prisutan rizik pripisuju negativni ishodi koji mogu rezultirati fizičkim ozljedama (Sandseter, 2009; Little, 2017), zbog djetetove prirodne radoznalosti i težnje k izazovima ona ima pozitivan utjecaj. Ona djeci pruža priliku da putem izazova testiraju i istražuju svoje granice, pritom stječući iskustvo i znanje kako se ponašati u rizičnim situacijama (Little, Sandseter i Wyver, 2012; Little, 2017). Samoprocjena i upravljanje rizičnim situacijama ima adaptivnu funkciju koja predstavlja važan prijelaz od strane regulacije odraslih do samoregulirajućeg ponašanja djeteta. Noseći se s posljedicama vlastitih odluka, djeca rane i predškolske dobi stječu strategije pomoću kojih usvajaju kompetencije koje im pomažu da što adekvatnije odgovore određenoj situaciji (Little, Sandseter i Wyver, 2012). Uostalom, Moore i Cooper (2014) sa stajališta razvojnih perspektiva naglašavaju kako je prisutnost rizika i rizičnih situacija sastavni dio života bez čije bi prisutnosti okruženje bilo nepoticažno i dosadno, a time bi se uvelike smanjile šanse daljnjeg rasta i razvoja. Ograničenost ili odsutnost poticajne okoline lišene izazova znatno umanjuje djeci rane i predškolske dobi mogućnost stjecanja iskustva koja prethodi daljnjem rastu i razvoju (Jurčević Lozančić, 2016). „Paradoksalno, prevelika sigurnost prethodit će većoj opasnosti zbog nedostatka iskustva upravljanja rizikom“ (Sandseter, 2011, str. 6). Naprotiv, sigurno okruženje je ono koje pruža mogućnost djeci rane i predškolske dobi istraživanje i eksperimentiranje. Takvo okruženje nije lišeno svake mogućnosti nastanka rizika (Tovey, 2007, prema Nikiforidou, 2017). Ograničava li se djeci mogućnost istraživanja i sudjelovanja u rizičnoj igri, to predstavlja veću opasnost i rizik za cjelokupan rast i razvoj djeteta. Osim toga, to utječe i na tjelesnu aktivnost te povećava mogućnost pretilosti,

osiromašujući pritom spontanost koja je u igri prisutna (Willoughby, 2011). Važnost sudjelovanja djece rane i predškolske dobi u situacijama i aktivnosti koje uključuju rizik Baillie (2005, prema Eichsteller i Holthoff, 2009) podupire „Hatfieldovim efektom“. Do njega dolazi jer, izbjegavajući opasnost, djecu izlažemo riziku od još veće opasnosti. Do pojave tragičnih nesreća dolazi jer djeca rane i predškolske dobi nisu imala priliku steći iskustvo u spomenutim situacijama. Ona se u takvim situacijama ne znaju brinuti sama za sebe, što dovodi do nužnosti (Baillie, 2005, prema Eichsteller i Holthoff, 2009), naročito s pedagoškog aspekta, poticanja djece rane i predškolske dobi da se riziku i rizičnoj igri izlažu. Djeca rane i predškolske dobi koja imaju priliku sudjelovati u rizičnoj igri (Gill, 2007, prema Little, Sandseter i Wyver, 2012) imaju veću mogućnost učenja i razumijevanja koncepta sigurnosti, kontrolirano pristupaju riziku te smanjuju vjerojatnost rizika kojeg neće moći svladati jer su svjesna svojih mogućnosti i granica. Njihovo pristupanje riziku i rizičnoj igri bit će progresivno kako bi se mogli pripremati za izazove na čijim će temeljima graditi svoje djelovanje (Aldis, 1975, prema Sandseter, 2009). Adams (2001, prema Sandseter, 2009) rizičnoj igri pripisuje adaptivnu funkciju smatrajući je ozbiljnom vježbom upravljanja rizicima, tim više što se rizik i izazovi ne mogu izbjeći. Mogućnost suočavanja s rizikom u igri te, u konačnici, i s opasnim situacijama koje se u njoj mogu pojaviti, zahtijeva učenje putem vlastita iskustva (Kleppe, 2017). Procjenjivanje i svladavanje rizika u igri za djecu rane i predškolske dobi jedna je od temeljnih životnih vještina pomoću koje će moći procijeniti sigurnost situacije. Više neće morati ovisiti o procjeni odrasle osobe jer će poznavati vlastite sposobnosti i ograničenja te će moći odrediti svoj angažman u pojedinoj situaciji (Gill, 2007, prema Little, Sandseter i Wyver, 2012). Stjecanje uvida u vlastite mogućnosti i ograničenja djecu rane i predškolske dobi vodi ka afirmaciji i spoznaji vlastitog „ja“ (Maleš i Stričević, 2005). Osjećaju vlastite kompetentnosti doprinose situacije u kojima su djeca rane i predškolske dobi imala mogućnost samoinicijativno djelovati te pritom svladati probleme na koje su naišla, što ne prethodi samo fizičkom i spoznajnom razvoju, već doprinosi osjećaju koherentnosti sa svijetom (Bašić, 2011). Adaptivna funkcija igre omogućava djeci rane i predškolske dobi, prema Lester i Russell (2010), emocionalnu regulaciju spram neočekivanih i novih događaja u igri, povećava mogućnost nošenja s neizvjesnošću i nepredvidivošću, smanjuje razinu stresa i povećava mogućnost razvoja tjelesnih, kognitivnih i socijalnih sposobnosti. Pellis i Pellis (2009, prema Lester i Russell,

2010), istražujući ponašanje životinja u čijoj je igri prisutan rizik, dolaze do saznanja kako igra omogućuje razvoj tjelesnih, kognitivnih i društvenih sposobnosti koje su potrebne djeci rane i predškolske dobi kako bi adekvatno mogla pristupiti novoj i nepredvidivoj okolini. Djetetovoj cjelokupnoj dobrobiti, razvoju i zdravlju prethodi svakodnevnica ispunjena izazovima i uzbuđenjem. U njoj dijete stječe unutarnju sigurnost te se spremno hvata ukoštac sa svakodnevnim izazovima (Eichsteller i Holthoff, 2009). Svladavanje problema i prepreka prethodi stjecanju iskustva, zahvaljujući čemu djeca rane i predškolske dobi stječu osjećaj sigurnosti u vlastite kompetencije, pomoću kojih su uspješno odgovorila životnim zahtjevima. Ona imaju jasniji uvid u razumijevanje načela po kojima svijet djeluje (Bašić, 2011). Djeca rane i predškolske dobi svijet istražuju kroz igru u kojoj im prisutnost rizika omogućuje stjecanje iskustva kroz brojne avanture koje vode ekspanziji kompetencija, održavanju zdravlja te u konačnici, prema Eichsteller i Holthoff (2009), potpomažu stvaranju bogatijeg unutarnjeg svijeta. Osim što djeca rane i predškolske dobi okolinu i svoje sposobnosti upoznaju metodom pokušaja i pogrešaka, Kleppe, Melhuish i Sandseter (2017) ističu kako djetetovo ponašanje simultano prate osjećaji uzbuđenja i straha, uspjeha ili neuspjeha, što neki autori smatraju glavnim obilježjima rizične igre (Sandseter, 2009; Little, 2010; Sandseter, 2011; Kleppe, Melhuish i Sandseter, 2017). Doživljaj uzbuđenja i radosti u rizičnoj igri, prema Sandseter (2009), za djecu rane i predškolske dobi predstavlja primarni motivacijski faktor zbog kojeg ona u njoj sudjeluju. Iako prisutnost rizika u igri pogoduje razvoju ranije spomenutih sposobnosti i vještina, Brussoni i sur. (2012) naglašavaju kako su djeca najsretnija kada se igraju, što predstavlja bitan motivacijski faktor. Pomoću njega Apter (2007, prema Sandseter, 2009) objašnjava namjerno izlaganje djece rane i predškolske dobi uzbuđenju i radosti koja su prisutne u rizičnoj igri.

6. KARAKTERISTIKE RIZIČNE IGRE

„... što više rizika (izazova) dopuštate djeci da poduzimaju, to ona bolje uče kako se brinuti o sebi. Ako im nikad ne dopustite upravljanje rizikom, tada vjerujem da će postati sklona ozljedama. Dječacima bi se trebalo dopustiti da se penju na visoka stabla i da se prošetaju vrhovima visokih zidina, da urone u more s visokih stijena... Isto bi se trebalo dopustiti i djevojčicama.“

Roald Dahl

U rizičnoj igri djeca rane i predškolske dobi ispituju vlastite sposobnosti. To se ponajprije događa u tjelesnim aktivnostima u kojima dosad nisu sudjelovala, koje su uzbudljive, nove i često pobuđuju osjećaj „van kontrole“ te u onima u kojima osjećaj straha biva zamijenjen uzbuđenjem (Sandseter, 2009, Sandseter, 2011, Little, 2010). Istražujući igru na otvorenom, Greenfield (2004, prema Little, 2010) dolazi do zaključka kako djeca u dobi od četiri godine preferiraju one aktivnosti koje uključuju rizik, brzinu, uzbuđenje, izazove i nesigurnost. Kleppe, Melhuish i Sandseter (2017, str. 371), vodeći se konstatacijama brojnih autora, kao glavnu odliku rizične igre navode snažnu tjelesnu aktivnost, kao što su „klizanje (spuštanje), ljuljanje, penjanje, vožnja bicikla, održavanje ravnoteže, skakanje s određenih visina, lovice i „igra borbe“, igranje lukom i strijelom, kotrljanje po tlu i obrada drvenih predmeta (štapića)“. Stephenson (2003, prema Sandseter, 2009) aktivnosti koje uključuju penjanje, klizanje, spuštanje, skakanje, ljuljanje te one u kojima je prisutna brzina smatra opasnima, iako ih djeca rane i predškolske dobi smatraju zabavnima, izazovnim i uzbuđujućima. Kako bi spomenuti elementi rizične igre upotpunili iskustvo djece rane i predškolske dobi te postali izazovniji i uzbudljiviji, Sandseter (2009) napominje kako ih djeca upotpunjuju ne skaćući, već čineći isto s velikih visina, a sve to kako bi se okušala u novim situacijama prevladavajući pritom osjećaj straha.

Istražujući djecu u dobi od tri do pet godina u Norveškoj te baveći se promatranjem i intervjuiranjem djece rane i predškolske dobi i osoba u predškolskoj ustanovi, Sandseter (2007) navodi karakteristike rizične igre koja se odvija na otvorenom. Iz spomenutog istraživanja proizašlo je, prema Sandseter (2007), šest kategorija rizične

igre: a) visina; b) brzina; c) “rough and tumble play“ – grubo igranje; d) igra opasnim alatima koji mogu rezultirati ozljedom; e) opasni elementi s kojih bi djeca mogla pasti; f) skrovita igra u kojoj bi se djeca mogla izgubiti ili nestati (Tablica 1).

Tablica 1.

Kategorije i supkategorije rizične igre (Sandseter, 2007, prema Sandseter i Kennair, 2011, str. 265).

Kategorija	Supkategorija	Rizik
A: Visina	Penjanje i skakanje sa stabilne i nestabilne površine/podloge Balansiranje/održavanje ravnoteže na visokim objektima Ljuljanje s visine	Opasnost od ozljede prilikom pada
B: Brzina	Ljuljanje pri velikoj brzini Spuštanje i sanjkanje pri velikoj brzini Nekontrolirano trčanje pri velikoj brzini Vožnja bicikla pri velikoj brzini Klizanje i skijanje pri velikoj brzini	Nekontrolirana brzina i tempo koji mogu dovesti do sudara s nekim ili nečim
C: „Rough and tumble play“ (gruba igra)	Hrvanje Mačevanje sa štapom Igra borbe	Djeca mogu ozlijediti jedni druge
D: Igra opasnim alatima	Alati za rezanje: noževi, pile, sjekire, uža itd.	Može dovesti do ozljeda ili rana
E: Opasni elementi	Strme litice Duboka ili ledena voda Ograđena vatra na otvorenome	Opasni elementi s kojeg djeca mogu pasti ili upasti
F: Skrovita igra	Djeca istražuju sama Igranje u nepoznatom okruženju	Okruženje u kojem djeca mogu nestati uz nadzor odraslih, izgubiti se

Temeljna obilježja spomenutih kategorija i subkategorija rizične igre uključuju tjelesnu aktivnost u igri koja je prisutna kod svih sisavaca, a Whitebread, Basilio, Kuvalja i Verma (2012) tvrde da su u njoj prisutni segmenti aktivnog vježbanja (skakanje, penjanje, plesanje, preskakivanje) koji se pojavljuju već od druge godine djetetova života, čineći 20% njegova ukupnog ponašanja do četvrte i pete godine. Kretanje, trčanje, skakanje tjelesne su aktivnosti u kojima djeca rane i predškolske

dobi izrazito uživaju i koje su im zabavne (Hansen, Kaufmann i Burke Walsh, 2004). Trčanje je jedna od najčešćih tjelesnih aktivnosti u kojoj djeca imaju mogućnost ispitati različite pokrete tijela pri različitoj brzini (Armitage, 2011). Sandseter (2007), promatrajući djecu rane i predškolske dobi, u svom istraživanju zaključuje kako ona najčešće koriste kategoriju rizične igre koja uključuje visinu. Tako se njihove aktivnosti sastoje od penjanja na stablo, velike stijene, strme padine, brežuljke, a često uključuju i penjalice na igralištima, odnosno sva mjesta na koja se mogu popeti. Motivacija da se izdignemo iznad tla, prema Armitage (2011), može se primijetiti i kod djece rane i predškolske dobi čija će nastojanja biti toliko izražena da će se unutar svoga okruženja popeti čak i na ona mjesta koja nisu predviđena za to. Ista zahtijeva od djece rane i predškolske dobi složene misaone procese te naročitu koncentraciju kako bi na određenoj „visini“ mogla riješiti problem (Hansen, Kaufmann i Burke Walsh, 2004). U takvoj situaciji djeci rane i predškolske dobi potrebno je pružiti podršku omogućavajući im iskorak od već usvojenih vještina i znanja u kompleksnija područja (Slunjski i sur., 2015). Nedvojbeno je da odgojitelj mora reagirati kada je sigurnost djece rane i predškolske dobi ugrožena i izložena potencijalnoj opasnosti, no on mora moći donijeti adekvatnu procjenu situacije i u skladu s navedenim djeci dati jasne upute (Hansen, Kaufmann i Burke Walsh, 2004; Tankersley i sur., 2012). Time će im se omogućiti iskorak u kojem će moći prijeći na sljedeću razinu znanja i razumijevanja, zahvaljujući socijalnoj podršci u procesu učenja. Odgojitelj na taj način djeci omogućuje ulaženje u zonu proksimalnog razvoja (Slunjski, 2008).

U rizičnoj igri vidljiva je povezanost zone proksimalnog razvoja s razinom rizika (Kleppe, 2017, str. 3). U njoj su djeca rane i predškolske dobi spremna sudjelovati jer je u situacijama i igri u kojoj je rizik prisutan moguće vršenje „tri osnovna izbora: povećanje, smanjenje ili odražavanje rizika (npr. popeti se još više na stablo, spustiti se niže ili ostati na trenutnom mjestu)“. Igra djeci rane i predškolske dobi omogućuje prijelaz u složenije psihofizičke djelatnosti u kojima ona mogu iskušati i provjeriti vlastite mogućnosti (Došen-Dobud, 1977). Ono što djecu čini najsretnijom, prema Stevanović i Stevanović (2004), jest mogućnost vršenja izbora, a to je temeljna odlika slobode. Ona je i odlika demokratskog društva (Hansen, Kaufmann i Saifer, 1999) u kojem mogućnost izbora dolazi uz nužnost preuzimanja odgovornosti za vlastite postupke. Uz mogućnost vršenja izbora dolazi odgovornost, a odgovornost je

usko povezana sa slobodom. Bez slobode od djeteta nije realno očekivati preuzimanje odgovornosti za neke situacije u kojima ono nema mogućnost izbora. Time ga se stavlja u situaciju u kojoj mora snositi posljedice za nešto na što od početka nije imalo mogućnost utjecati (Maleš i Stričević, 2005).

Već je mnogo puta do sada naglašena uloga intrinzične motivacije djece rane i predškolske dobi za sudjelovanje u igri u kojoj je prisutan izazov s određenom dozom rizika. No, valja iznova navesti ključne čimbenike koji prethode rizičnoj igri te koji su pod utjecajem društvenih konstrukcija i uvjerenja odraslih, naročito odgojitelja (Little, Wyver i Gibson, 2011). Rizik je sastavni dio svakodnevnog života čiji ishodi mogu biti pozitivni i negativni te čije procjene mogu biti objektivne i subjektivne (Kleppe, Melhuish i Sandseter, 2017). Objektivnu procjenu rizika možemo generalizirati, unaprijed odrediti, mjerljiva je i vidljiva (Kleppe, Melhuish i Sandseter, 2017), dok subjektivna procjena rizika ovisi prije svega o procjeni i percepciji pojedinca (Sandseter, 2009). Osim subjektivne procjene rizika, tj. procjene koliko će odgojitelj biti spreman poticati izazove, rizik i rizična igra uvelike ovisi o njegovom stavu i osobnim sklonostima (Little, Sandseter i Wyver, 2012). Stav odgojitelja spram rizične igre odredit će njezin daljnji smjer. Little, Wyver i Gibson (2011) ističu kako će odgojitelji koji vole provoditi vrijeme u prirodi, koji su i sami fizički aktivni, koji imaju pozitivno viđenje o situacijama koje uključuju izazove te čije ponašanje spram djece nije restriktivno određeno i sami poticati isto u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Ako odgojitelj ima tendenciju konstantno nadzirati i ispravljati te upravljati djetetovim aktivnostima i igrom djeca će, prema White (2012), započetu igru prekidati postepeno gubeći interes za daljnji angažman u istoj.

7. ULOGA ODGOJITELJA U POTICANJU RIZIČNE IGRE

„Ne vjeruj svojim očima. Njihove su mogućnosti ograničene. Gledaj pomoću razumijevanja, istraži ono što već znaš i tada ćeš shvatiti kako se leti.“

Richard Bach

Stevanović (2003) ističe kako su nova i ubrzana saznanja suvremenih znanstvenih spoznaja na području pedagogije, psihologije i medicine obrazovanje odgojitelja i njegov stručni rad stavila pod „povećalo“, naročito u suvremeno doba. Uloga

odgojitelja dobiva na značaju u stvaranju uvjeta koji pružaju djeci mogućnost sudjelovanja u izazovnom okruženju te podupiru dječje učenje u slobodnim i spontanim aktivnostima (Ljubetić, 2009). Prostorno-materijalna organizacija okruženja ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja prenosi djeci rane i predškolske dobi jasne poruke. Njegova ukupna zbivanja djeluju na djecu jer im ona u većoj ili manjoj mjeri ukazuju na razinu (ne)povjerenja koje odgojitelj ima spram njihovih sposobnosti (Petrović-Sočo, 2007). Odgojitelj djeci rane i predškolske dobi mora omogućiti proces učenja u kojem će biti prostora za samoinicijativno djelovanje tako što će ga svojim ponašanjem i radom olakšati, a nikako njime upravljati (Slunjski i sur., 2015). Svoj pedagoški rad odgojitelj planira u skladu s djetetovim sposobnostima i potrebama. Njegove će raznovrsne aktivnosti prethoditi usvajanju sposobnosti koje će pozitivno utjecati na procjenu vlastitih mogućnosti (Hansen, Kaufmann i Saifer, 1999). Da bi se to postiglo, odgojitelj ne smije sputavati djetetovu prirodnu radoznalost. Njegova je uloga pozorno promatrati dijete, pružajući mu mogućnost da samostalnim i samoinicijativnim djelovanjem odabere sebi svojstven način rješavanja određene situacije i određenog problema (Slunjski, 2008). Osim što bi odgojitelj trebao stvoriti socijalne i prostorno-materijalne uvjete koji omogućuju razvijanje djetetovih individualnih sposobnosti, trebao bi mu ponuditi iskustvo koje će prethoditi osjećaju suglasnosti sa svijetom (Bašić, 2011). Ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja mora pružiti djeci rane i predškolske dobi uvjete koji omogućuju pravo izbora i sudjelovanja u aktivnostima i prostoru, a to iznova naglašava obvezu odgojitelja u stvaranju uvjeta koji prethode djetetovoj djelotvornosti i samoinicijativnosti (Hansen, Kaufmann i Saifer, 1999). Odgojitelj naročito djeluje na djecu rane i predškolske dobi indirektno jer im promjene koje unese u okruženje (fleksibilna organizacija prostora i materijala) postaju neizravan poticaj (Petrović-Sočo, 2007). Odgojitelji moraju djeci rane i predškolske dobi omogućiti igru u različitim okruženjima, naročito u otvorenom (vanjskom) prostoru u kojem će moći „trenirati“ svoje vještine u situacijama koje su dovoljno izazovne (Hansen, Kaufmann i Berke Walsh, 2004). Iako okruženje ima imanentan utjecaj na cjelovit razvoj djece rane i predškolske dobi, ono utječe i na odgojitelja te njegov odnos spram „rizične igre“. U današnjem se svijetu odgojitelji i djeca konstantno moraju prilagođavati uvjetima koji donose nesigurnost, nepredvidivost i promjenjivost te pritom zahtijevaju visoku profesionalnu kompetentnost odgojitelja (Slunjski, Šagud i Brajša-Žganec, 2006). Odgojitelji iz Norveške i Australije imaju

pozitivan stav o pojavi rizika u dječjim aktivnostima, a rizičnu igru smatraju bitnom za djetetov cjelovit razvoj. No, Norðdahl i Jóhannesson (2014) ukazuju da rizična igra ponekad izostaje zbog zabrinutosti odgojitelja o mogućoj opasnosti i ozljedama koje su u takvim situacijama moguće. Odgojitelji moraju steći povjerenje u djecu rane i predškolske dobi i dopustiti im da se sama okušaju u novim situacijama. Ona će, ukoliko će im u njima biti potrebna pomoć, sama tražiti (Hansen, Kaufmann i Burke Walsh, 2004).

7.1. Odgojitelj i profesionalno djelovanje

Uz brojne čimbenike koji ovise o uspješnoj kreaciji odgojno-obrazovne ustanove, odgojitelj ima jednu od najznačajnijih uloga u formaciji čovjeka. Zbog toga on mora biti profesionalno osposobljen (Lučić, 2007). Odgojitelj je nerazdvojni i sastavni dio institucijskog konteksta u kojem djeluje na temelju vlastitih znanja, normi, uvjerenja i očekivanja, a njegovo je djelovanje određeno stručnim i osobnim saznanjima (Petrović-Sočo, 2007) za koju snosi profesionalnu odgovornost (Slunjski, 2011). Miljak (1996) smatra izrazito važnim odgojiteljevo djelovanje jer određuje daljnji tijek pedagoške prakse i njegova rada, koji je rezultat stanovite kombinacije odgojiteljevih znanja, vrijednosti, stavova i iskustva. Odgojitelj formalna, stručna i opća znanja u svojoj odgojno-obrazovnoj praksi koristi kako bi poticao djetetov razvoj (Tankersley i sur., 2012). Osim visoke formalne, stručne i opće naobrazbe odgojitelja, daljnjem tijeku pedagoške prakse doprinosi njegova osobnost, duhovne i moralne vrijednosti, izvorna kreativnost, posredan i neposredan odnos prema djeci (Lučić, 2007). Planiranje i organiziranje bogatog i poticajnog okruženja mora djeci rane i predškolske dobi pružiti priliku da iskuse nove situacije (Willoughby, 2011). Odgojitelj u tome ima veliku ulogu jer se u organizaciji okruženja vide njegova razmišljanja o djeci i njihovim aktivnostima. On mora pokazati znanje i razumijevanje spram ponuđenih aktivnosti (Slunjski, 2008), što zahtijeva njegovu psihološku educiranost (Slunjski, 2001). Formalno usvojena znanja zahtijevaju trajna usavršavanja i nadogradnju kako bi odgojitelj mogao pratiti suvremene dosege znanosti o životu djece rane i predškolske dobi (Stevanović, 2003). Iako su pedagoška i psihološka znanja itekako bitna u provođenju odgojno-obrazovnog rada odgojitelja, ona sama po sebi nisu jamstvo da će odgojitelj u svome radu teorijski i

praktično dobro djelovati (Slunjski, 2003). Odgojitelj se u radu mora voditi saznanjima suvremenih paradigmi odgoja i obrazovanja djece rane i predškolske dobi, a njegovo djelovanje mora biti utemeljeno na odrednicama u čijem je središtu dijete. On mora polaziti prvenstveno od dječjeg iskustva koje ima pozitivan doprinos po djetetov cjelokupan kognitivan i psihomotorički razvoj (Maleš i Stričević, 2005). Tankersley i sur. (2012) ističu kako odgojitelj mora poznavati sadržaje i koncepte razvojnih razdoblja djeteta te u skladu s njima mora nastojati prilagoditi okruženje i sadržaje dječjim sposobnostima i interesima. Tako će ono potaknuti učenje, inicijativu, autonomiju i samostalnost djece rane i predškolske dobi.

Odgojitelj svojom pedagoškom praksom, didaktičko-metodičkim pristupom te naročito svojim odnosom i ponašanjem spram djece rane i predškolske dobi utječe na dječje oblikovanje pozitivne slike o sebi. Njome djeca stječu vjeru u sebe i svoje stvaralačke potencijale (Lučić, 2007). Odgojitelji moraju djeci omogućiti samoinicijativno djelovanje pomoću kojeg će ona steći povjerenje u sebe i svoje sposobnosti. Zbog toga odgojitelji trebaju izbjegavati intervencije koje bi i djeca sama mogla napraviti (Hansen, Kaufmann i Saifer, 1999).

7.2. Implicitna pedagogija odgojitelja

Odgojiteljevo djelovanje usko je povezano s njegovim subjektivnim, praktičnim teorijama (implicitnom pedagogijom). Njegove reakcije determiniraju proces odgoja i obrazovanja djece rane i predškolske dobi unutar institucijskog konteksta ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Petrović-Sočo, 2009). Odgojiteljeva implicitna pedagogija odražava vrijednosti iz kojih se jasno može iščitati kakvu sliku odgojitelj ima o djetetu (Slunjski, 2008) i koja su njegova očekivanja spram djece rane i predškolske dobi (Vujičić, 2011). Implicitna pedagogija odgojitelja odredit će daljnji smjer ukupnog pedagoškog djelovanja koje će se potom odraziti na cjelokupno okruženje. U njoj će se, prema Petrović-Sočo (2009), jasno očitavati stavovi, vrijednosti, uvjerenja, znanja i navike odgojitelja. Vrijednosti odgojitelja „razotkrit“ će njegovu pedagošku praksu iz koje će biti vidljivo organizira li on aktivnosti koje omogućuju djeci rane i predškolske dobi samoinicijativno i slobodno djelovanje ili se njegov rad i pedagoška praksa priklanjaju aktivnostima koje su rigidno planirane i izravno upravljane (Slunjski, 2008). Oslanjajući se na ranije

spomenuto, o stavu odgojitelja ovisi hoće li u njegovoj odgojno-obrazovnoj praksi biti moguća realizacija i sudjelovanje djece u „rizičnoj igri“ (Little, Sandseter i Wyver, 2012). I dok cjelokupna koncepcija ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja određuje smjer odgoja i obrazovanja djece rane i predškolske dobi, Petrović-Sočo (2009) ističe kako kvalitetno osmišljen prostor neće prethoditi optimalnom razvoju djece ukoliko implicitni stavovi i uvjerenja odgojitelja nisu ukorak sa suvremenim razvojnim teorijama koje podupiru cjelokupan razvoj djece. U svome radu odgojitelj mora primjenjivati pristupe i strategije koje neće biti povezane s prenošenjem gotovih znanja, već će djeci rane i predškolske dobi unutar okruženja omogućiti neovisno stjecanje novih iskustva i saznanja (Slunjski, 2001). Također, odgojitelj neće moći kreirati poticajno prostorno-materijalno okruženje ukoliko nije stekao ili nije siguran u svoje stručno znanje, u svoje sposobnosti rukovođenja odgojno-obrazovnim procesom, u svoju metodičku stručnost, a naročito ukoliko ima sliku o djetetu iz koje je vidljivo nepovjerenje, nemogućnost razumijevanja i suosjećanja za svako dijete u bilo kojoj situaciji. Zbog toga će djeca ostati uskraćena za one aktivnosti koje prethode životnom iskustvu (Lučić, 2007). Stavovi i uvjerenja odgojitelja uvelike oblikuju ponašanje djece rane i predškolske dobi prenoseći im namjere, želje i strahove odraslih, što ima izravan utjecaj na njihovo ponašanje (Slunjski, 2011). Mnoge su aktivnosti djeci rane i predškolske dobi uskraćene zbog nepovjerenja koje odgojitelj ima spram njih te su čest slučaj neprimjerenog pristupa odgojitelja spram djece (Slunjski, 2003).

7.3. Osobine „dobrog“ odgojitelja

Stevanović (2003) naglašava „težinu“ odgojiteljske profesije čija složenost i odgovornost rada s djecom rane i predškolske dobi zahtijeva odgojitelje koji su kompetentne, sposobne te fizički i psihički zdrave osobe. Slunjski, Šagud i Brajša-Žganec (2006) naročito ističu osobne (personalne) karakteristike odgojitelja jer one mogu utjecati na daljnji tijek profesionalnog definiranja odgojno-obrazovne prakse. Osim vlastitih očekivanja koja ima spram djece rane i predškolske dobi, odgojitelj bi prije svega trebao preispitati sebe i svoje namjere kako bi bio dobro upoznat s vlastitom osobnošću (Slunjski, 2003). Odgojiteljeve namjere, njegova osobnost, njegov identitet, očekivanja, uvjerenja, stavovi te odnosi s kolegama i roditeljima

ogledaju se, prema Slunjski (2011), u ozračju koje prevladava u odgojnoj skupini. Uz opću, stručnu i metodičku stručnost, Lučić (2007) u svome članku predstavlja odlike uspješnog, demokratičnog odgojitelja: razumijevanje i uvažavanje djetetovih potreba i sposobnosti; uvažavajuća i podržavajuća nastojanja odgojitelja da svakom djetetu omogući situacije u kojima će moći preuzeti inicijativu i odgovornost; usmjerenost na dijete; pružanje djetetu mogućnosti izbora; povjerenje u dijete i njegove sposobnosti; fokusiranje na djetetove uspjehe, rjeđe na neuspjehe; poticanje kreativnog način mišljenja i izražavanja; vjera u dijete. Među poželjnim osobinama koje krasi odgojitelja Stevanović (2003) ističe strpljivost, korektnost, susretljivost, društvenost, snalažljivost, domišljatost, vedru narav te smisao za humor. Kompetencije koje profesija pred odgojitelje stavlja i više su nego izazovne jer odgojitelj mora, prema Slunjski, Šagud i Brajša-Žganec (2006), usvojiti znanja iz različitih područja (poznavanje dječje psihologije, djetetova razvoja i učenja, komunikacijske sposobnosti, poznavanje predškolskog kurikulumu, organizacije poticajne okoline), a sve to kako bi mogao identificirati djetetove individualne potrebe te u skladu s njima organizirati raznovrsne načine učenja. Uloga odgojitelja u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja jest aktivno promatrati djelovanje djece, prepoznati interese i potrebe djece, aktivnim angažmanom pridonositi razvoju djetetovih vještina, potičući njegovo inicijativno djelovanje te stimulirajući ga pritom na daljnje istraživanje (Hansen, Kaufmann i Saifer, 1999). Osim toga, držanje tijela, pokreti, boja i ton glasa te izrazi lica predstavljaju tjelesni i psihički integritet odgojitelja čije se namjere, uvjerenja i stavovi reflektiraju u prostorno-materijalnom okruženju, a njegova osobnost djeluje na ozračje cijele odgojno-obrazovne skupine (Petrović-Sočo, 2007).

Ukoliko je odgojitelj pretežito zadovoljan i radostan, on će odgojno-obrazovnoj praksi prilaziti s oduševljenjem, a takvo će okruženje promicati razvoj djece rane i predškolske dobi njegujući istraživački duh, intelektualnu znatiželju, entuzijizam i empatiju (Hansen, Kaufmann i Saifer, 1999). Takav odgojitelj aktivno revidira i reorganizira svoju odgojno-obrazovnu praksu u kojoj nastoji djeci rane i predškolske dobi omogućiti situacije u kojima se pojavljuju novi izazovi u različitim okruženjima (naročito ona koja se nalaze izvan ustanove). Ti izazovi zahtijevaju kreativan pristup te potiču želju za istraživanjem, otkrivanjem i rješavanjem problema (Petrović-Sočo, 2007). Stoga je i više nego jasno kako na odgojno-obrazovni proces, osim

suvremenog i humanističkog pristupa radu s djecom rane i predškolske dobi, na dijete djeluje cjelokupno ponašanje i osobnost odgojitelja (Slunjski, 2003).

8. METODOLOGIJA

8.1. Cilj istraživanja

Uvidom u literaturu i prethodna istraživanja cilj ovog istraživanja je ispitati stav odgojitelja spram „rizične igre“. Istraživanjem se nastojalo uvidjeti koliko često odgojitelji potiču „rizičnu“ igru djece rane i predškolske dobi. Ovim se radom nastoji ispitati povezanost dobi, statusa obrazovanja, mjesta stanovanja i radnog iskustva odgojitelja s obzirom na stav odgojitelja spram „rizične igre“. Cilj ovog istraživanja bio je utvrditi stav odgojitelja spram „rizične igre“ i povezati ih s tipom odgojitelja koja se temeljila na samoprocjeni ispitanika.

8.2. Hipoteze istraživanja

HG Pretpostavlja se da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima odgojitelja spram „rizične igre“ te u učestalosti poticanja djece na istu s obzirom na dob, radno iskustvo, obrazovanje, mjesto stanovanja te tip odgojitelja.

Sukladno glavnoj hipotezi postavljene su sljedeće podhipoteze:

Hipoteza 1. Postoji statistički značajna razlika u odnosu na dob odgojitelja i stav odgojitelja spram „rizične igre“.

Hipoteza 2. Postoji statistički značajna razlika u odnosu na radno iskustvo odgojitelja s obzirom na stav odgojitelja spram „rizične igre“.

Hipoteza 3. Postoji statistički značajna razlika u odnosu na tip odgojitelja s obzirom na stav odgojitelja spram „rizične igre“.

Hipoteza 4. Postoji statistički značajna razlika u odnosu na status obrazovanja odgojitelja s obzirom na stav odgojitelja spram „rizične igre“.

Hipoteza 5. Postoji statistički značajna razlika u odnosu na mjesto stanovanja odgojitelja s obzirom na stav odgojitelja spram „rizične igre“.

8.3. Uzorak ispitanika

Uzorak ispitanika u provedenom istraživanju čini 184 odgojitelja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja iz područja Republike Hrvatske s time da su dva ispitanika s područja Bosne i Hercegovine (Tuzlanski kanton i Zeničko-dobojski kanton) i jedan ispitanik s područja Srbije (Srednji Banat, Vojvodina). Ovim istraživanjem obuhvaćeno je 19 jedinica područnih (regionalnih) samouprava, osim Ličko-senjske i Vukovarsko-srijemske županije, čime je pokriveno cijelo područje Republike Hrvatske. Metodom slučajnog uzorka sveukupan broj ispitanika čini 96,7% (f=178) ispitanika ženskog spola i 3,3% (f=6) ispitanika muškog spola. 75% (f=138) ispitanika mjesto stanovanja je urbano područje (grad), a 25% (f=46) ruralno (selo). Prema dobi, ovim istraživanjem najviše je obuhvaćeno ispitanika od 26 do 45 godina (66,8%, f=123), od 46 do 65 godina ih je obuhvaćeno 20,1% (f=37), a najmanje od 18 do 25 (13%, f=24) godina dok ih u dobi od 65 godina pa nadalje nije ni obuhvaćeno ovim istraživanjem. Ispitivanjem je utvrđeno kako 69% (f=127) ispitanika ima završen preddiplomski studij (stručni dvogodišnji ili trogodišnji sveučilišni studij), 25% (f=46) diplomski studij (četverogodišnji ili petogodišnji sveučilišni studij), 2,2% (f=4) poslijediplomski studij, 2,2% (f=4) drugo i 1,6% (f=3) srednju stručnu spremu. S obzirom na duljinu radnog iskustva kao odgojitelj u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja ispitano je 42,4% (f=78) odgojitelja s radnim stažom od 6 do 15 godina, 25% (f=46) odgojitelja s radnim stažom od 1 do 5 godina, 15,8% (f=29) odgojitelja s radnim stažom od 16 do 25 godina, 12,5% (f=23) odgojitelja s radnim stažom više od 25 godina i 4,3% (f=8) odgojitelja s radnim stažom manjim od godinu dana (pripravnici). 82,1% (f=151) ispitanika svoj rad obavlja u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u urbanom mjestu (gradu) dok 17,9% (f=33) ispitanika svoj rad obavlja u ruralnom mjestu (selo).

8.4. Mjerni instrument

Anketni upitnik ispitanicima je uručen putem online forme na društvenoj mreži „Facebook“ unutar grupa koje su predviđene za okupljanje, podršku i usavršavanje odgojitelja („Izvan okvira“, „Odgoj djece“, „Udruga odgajatelja-Zagreb“, „OMEP.edu“, „Udruga odgajatelja dječjih vrtića“, „Majke Odgojiteljice (Zagreb)“, „Udruga odgajatelja „Krijesnice“, „Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj“, „MALI I VELIKI KREATIVCI“, „PREDŠKOLSKI STUDIJ“...). Kako bi se obuhvatilo što je moguće više ispitanika, zbog reprezentativnosti populacije odgojitelja u Republici Hrvatskoj, anketni upitnik bio je prosljeđen dječjim vrtićima na njihov službeni mail. Ispitanici su istraživanju pristupili anonimno i dragovoljno. Prikupljanje podataka provedeno je u drugoj polovici 2018. godine. Svjestan limit provedenog istraživanja je taj što su istraživanju mogli pristupiti samo odgojitelji koji su informatički pismeni te koji su aktivni na društvenoj mreži „Facebook“.

Osvrćući se na ranije spomenute konotacije koje prethode negativnim percepcijama odraslih prema igri u kojoj je prisutan rizik Hill i Bundy (2012) kreirali su posebnu skalu za roditelje, odgojitelje i ostale odrasle osobe koju su nazvali „The Tolerance to Risk in Play Scale (TRiPS)“. The Tolerance to Risk in Play Scale (TRiPS) sadrži 32 čestice u kojima su predstavljanje aktivnosti za djecu u dobi od 3 do 13 godina, a služe ispitivanju tolerancije odraslih spram „rizične igre“ (Prilog 1). Cronbach alpha ($\alpha=0.784$) korištena ovim istraživanjem pokazuje pouzdanost te je zadovoljavajuća u usporedbi sa skalom The Tolerance to Risk in Play Scale (TRiPS) ($\alpha=0.87$).

Unutar 32 čestice objedinjene su kategorije i subkategorije norveškog modela rizične igre koje je Sandseter (2007, 2009) identificirala i klasificirala. Na prvo pitanje „Koliko često potičete dijete rane i predškolske dobi na svakodnevno preuzimanje rizika?“ u The Tolerance to Risk in Play Scale (TRiPS) ispitanici su svoj odgovor vrednovali na Likertovoj ljestvici od pet stupnjeva nikad (1), rijetko (2), ponekad (3), često (4), uvijek (5), dok su ostalih 31 čestica ispitanici vrednovali s odgovorima „Da“ ili „Ne“. Unutar skale The Tolerance to Risk in Play Scale (TRiPS) ispitanicima je ponuđeno pet pitanja na koja su ona davala opisni odgovor, a pitanja

koja su ispitanicima postavljena uz TRiPS skalu preuzeta su sa projekta „Sydney Playground Project“ Sveučilišta u Australiji.

Za samoprocjenu tipa odgojitelja i osnovnih obilježja njihova ponašanja, ispitanicima su ponuđena opisna obilježja osam tipova odgojitelja prema Brajša, Brajša-Žganec i Slunjski (1999). Autori su se vodili tipologijom ljudskog ponašanja kojeg su razvile Isabel Myers i Katherine Briggs (Myers Briggs Typology Indicator - MBTI) na osnovi teorije i tipologije ličnosti Carla Gustava Junga. Vodeći se obilježjima četiri temeljna stila na temelju kojih je izdvojeno osam tipova odgojitelja: „Ekstravertirani odgojitelj“, „Introvertirani odgojitelj“, „Opažajući odgojitelj“, „Intuitivni odgojitelj“, „Racionalni odgojitelj“, „Emocionalni odgojitelj“, „Prosudujući odgojitelj“ i „Promatrajući odgojitelj“, odgojitelji su samoprocjenom odredili vlastiti tip odgojitelja.

8.5. Rezultati i rasprava

Obrada podataka provedena je primjenom statističkog programa Statistical Program for Social Scientists 20 (SPSS20).

Iako je averzija spram rizika u mnogim zapadnim zemljama sve više prisutna (Armitage, 2011) neke skandinavske zemlje, naročito Norveška, odmiču od spomenutog trenda tako što aktivno potiču i uključuju djecu rane i predškolske dobi u aktivnostima u kojoj su izazovi i rizik prisutni što pospješuje mogućnost sudjelovanje u „rizičnoj igri“ (Sandseter, Wyver i Little, 2012). Lillemyr, Fagerli i Søbstad (2001) smatraju kako je temeljna uloga odgojitelja poticati razvoj kompetencija koje će djeci rane i predškolske dobi omogućiti adekvatan način suočavanja s izazovima društvene sadašnjice. Rizična igra djeci rane i predškolske dobi pruža brojne izazove zahvaljujući čemu ona mogu usavršavati svoje kompetencije (Tovey, 2010). Značaj rizične igre za djetetov cjelokupan razvoj tokom rada je više puta naglašen što je potaknulo na provedbu istraživanja kojim su se ispitali stavovi odgojitelji iz Republike Hrvatske spram „rizične igre“.

Vrednujući svoje odgovore na Likertovoj ljestvici od pet stupnjeva 41,3% (f=76) ispitanika smatra kako često potiče dijete rane i predškolske dobi na svakodnevno

preuzimanje rizika, 38,6% (f=71) ispitanika ponekad, 8,7% (f=16) uvijek, 7,6% (f=14) rijetko, a 3,8% (f=7) nikad ne potiče djecu rane i predškolske dobi na svakodnevno preuzimanje rizika. Odgojitelji iz Norveške i Australije dijele uvjerenje, prema Sandseter, Wyver i Little (2012), kako bi djeci rane i predškolske dobi trebalo omogućiti prisutnost izazova i rizika u igri naročito potičući koncept „rizične igre“. Među norveškim odgojiteljima vidljivi su pozitivni stavovi spram rizične igre kojom Sandseter (2011) ističe kako se rijetko kada takva vrsta igre ograničava od strane odgojitelja u Norveškoj. Nadalje, ostalih 31 stavki (čestica) skale The Tolerance to Risk in Play Scale (TRiPS) ispitanici su svoj stav prema „rizičnoj igri“ vrednovali odgovorima „Da“ ili „Ne“, odnosno koje bi aktivnosti djeci oni sami dopustili. Ono što je vidljivo iz Tablice 2 u suglasnosti je s iskazom na prvo pitanje koje se ticalo učestalosti poticanja djece rane i predškolske dobi na svakodnevno preuzimanje rizika od strane odgojitelja gdje 72,8% (f=134) odgojitelja bi poticalo dijete na sudjelovanje u novim aktivnostima koje uključuju rizik. S druge strane, stavovi odgojitelja spram rizične igre koja se odnosi na igru opasnim predmetima (čekić, čavlići i oštar nož) te baratanje istim, odgojitelji djeci ne bi dopustili. 67,4% (f=124) odgojitelja ne bi djeci rane i predškolske dobi dopustilo korištenje čekića i čavlića bez nadzora, dok 71,7% (f=132) odgojitelja naročito ne bi dopustilo djeci rane i predškolske dobi korištenje oštrog noža. Belknap i Hazler (2014) smatraju kako se za takvu vrstu igre odgojitelji trebaju adekvatno osposobiti kako bi mogli poticati i podržati djecu rane i predškolske dobi u nastojanjima za sudjelovanjem u igri koja je prepuna izazova i rizičnih situacija jer ista ima pozitivan utjecaj na cjelovit razvoj djece. Iz Tablice 2 vidljivo je kako 66,3% (f=122) odgojitelja ima povjerenja u dijete rane i predškolske dobi čime se izjasnilo da bi mu dopustilo igru bez njihova neposredna nadzora, dok s druge gotovo 98,9% (f=182) odgojitelja djeci rane i predškolske dobi bi dopustilo igru u dvorištu ukoliko je pod njihovim nadzorom. I dok se 93,5% (f=172) odgojitelja izjasnilo kako bi pričekali i dopustili djetetu rane i predškolske dobi da sam pokuša svladati prepreke prije njihove intervencije, 48,9% (f=90) odgojitelja djetetu rane i predškolske dobi ne bi dopustilo penjanje na stablo do one visine koje ono samo želi i samo sebi odredi, tim manje ukoliko bi dijete izrazilo želju popeti se na stablo koje je izvan odgojiteljeva dosega 82,6% (f=152). Pružiti djetetu mogućnost izbora znači omogućiti mu preuzimanje inicijative i odgovornosti, a jedino će odgojitelj navedeno moći realizirati ako ima povjerenja u dijete i njegove sposobnosti (Lučić, 2007). 85,3%

(f=157) odgojitelja bi dopustilo, s druge strane, djeci rane i predškolske dobi da se popnu na drvo koje je unutar njihova dohvata. Little (2017) svojim istraživanjem ističe kako prostor, naročito vanjski, ne ide u prilog aktivnostima u kojima se djeci rane i predškolske dobi omogućuje penjanje. U stvaranju prostorno-materijalnog okruženja za učenje, djetetu se moraju pružiti raznolike mogućnosti interakcija s prostorom, materijalima i ostalim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa čije se ozračje prilagođava dječjim potrebama i interesima (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014). Cilj istraživanja bio je istražiti pruža li vanjsko okruženje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Australiji djeci mogućnost sudjelovanja u aktivnostima koje uključuju kategorije i subkategorije rizične igre (Little, 2017) iz kojeg je proizašlo kako većina ustanova (47,2%) nije dopustila djeci penjanje na stabla, njih 12,8% isto dopušta no ovisno o visini jer 46,1% ustanova dopušta djeci da se penju na visine do 1 metar dok s povećanjem visine rastu i restrikcije ustanove spram istoj (Little, 2017). Syomwene (2017) svojim je istraživanjem utvrdila kako okruženje predškolske ustanove, loši resursi i oprema te potpora koju učitelji pružaju djeci utječe na provedbu igre na otvorenom (vanjskom) prostoru. Spomenuto valja uzeti u obzir i kod odgojitelja iz Republike Hrvatske koji su pristupili ovom istraživanju, mada se neke od spomenutih karakteristika (okruženje predškolske stanove, resursi i oprema) nisu ispitale. Djeci se mora pružiti samoinicijativno djelovanje kako bi ona mogla steći povjerenje u sebe i svoje sposobnosti što zahtijeva odgojiteljevu adekvatnu procjenu situacije, izbjegavajući pritom nepotrebne intervencije u onim aktivnostima koje djeca mogu sama napraviti (Hansen, Kaufmann i Saifer, 1999). U tom slučaju 87% (f=160) odgojitelja izjasnilo se kako imaju povjerenja u dijete rane i predškolske dobi da će se tijekom igre igrati sigurno, mada spomenuto ovisi o percepciji i viđenju što to sigurno za njih doista jest, isto kao što i rizik može imati objektivne i subjektivne konotacije za pojedinca (Sandseter, 2009; Kleppe, Melhuish i Sandseter, 2017).

Tablica 2

Skala „The Tolerance to Risk in Play Scale (TRiPS)“

Tolerancija na rizičnu igru (TRiPS)	DA (%)	Frekvencija	NE (%)	Frekvencija

2. Biste li dopustili djetetu rane i predškolske dobi skok s visine od 3-4 metra?	6,5%	12	93,5	172
3. Biste li dopustili djetetu rane i predškolske dobi igru lovice s ostalom djecom?	98,4	181	1,6	3
4. Biste li imali povjerenja u dijete rane i predškolske dobi dopuštajući mu igru bez Vašeg nadzora?	66,3	122	33,7	62
5. Biste li dopustili djetetu rane i predškolske dobi spuštanje niz strmu padinu tako da mu je glava naprijed prilikom spuštanja?	25	46	75	138
6. Biste li dopustili djetetu rane i predškolske dobi nastavak igre ako je prilikom iste zadobio par ogrebotina?	82,1	151	17,9	33
7. Biste li dopustili djetetu rane i predškolske dobi mnoštvo izazova kada se igra kod kuće?	90,2	166	9,8	18
8. Biste li dopustili djetetu rane i predškolske dobi da koristi čekić i čavlice bez Vašeg nadzora?	32,6	60	67,4	124
9. Biste li dopustili djetetu rane i predškolske dobi da se popne na drvo koje je unutar Vašeg dosega?	85,3	157	14,7	27
10. Biste li dopustili djetetu rane i predškolske dobi da boso hoda po podu s kojeg je uklonjeno slomljeno staklo?	24,5	45	75,5	139
11. Biste li dopustili djetetu rane i predškolske dobi da hoda po skliskim stijenama koje se nalaze u blizini vode?	13	24	87	160
12. Biste li dopustili djetetu rane i predškolske dobi da sudjeluje u igri u kojoj se djeca jedna protiv drugih bore s palicama?	19	35	81	149
13. Biste li poticali dijete rane i predškolske dobi da sudjeluje u novim aktivnostima koje uključuju rizik?	72,8	134	27,2	50

Tolerancija na rizičnu igru (TRiPS)	DA (%)	Frekvencija	NE (%)	Frekvencija
14. Biste li dopustili djetetu rane i predškolske dobi sudjelovanje u gruboj igri („rough and tumble play“)?	23,4	43	76,6	141

15. Biste li dopustili djetetu rane i predškolske dobi igru uz rub strmih litica?	1,1	2	98,9	182
16. Biste li dopustili djetetu rane i predškolske dobi igru u grmlju izvan Vašeg vidnog nadzora?	35,3	65	64,7	119
17. Biste li dopustili djetetu rane i predškolske dobi iskustvo doživljaja manjih nezgoda ako je to djetetu naročito zabavno?	59,2	109	40,8	75
18. Biste li dopustili djetetu rane i predškolske dobi da trči u blizini otvorene vatre?	22,8	42	77,2	142
19. Biste li dopustili djetetu rane i predškolske dobi plivanje u moru, blizu obale, dok ga Vi gledate s plaže?	70,7	130	29,3	54
20. Biste li dopustili djetetu rane i predškolske dobi nastavak igre u kojoj postoji mogućnost ozljeda (lomova kosti)?	25	46	75	138
21. Biste li dopustili djetetu rane i predškolske dobi igru na dvorištu bez Vašeg nadzora?	40,2	74	59,8	110
22. Biste li dopustili djetetu rane i predškolske dobi igru borbe u kojima djeca istražuju tko je jači?	42,4	78	57,6	106
23. Biste li dopustili djetetu rane i predškolske dobi penjanje na zid stijene koja ide ravno dolje prema vodi?	10,3	19	89,7	165
24. Biste li pričekali i dopustili djetetu rane i predškolske dobi da sam pokuša svladati prepreku prije Vaše intervencije?	93,5	172	6,5	12
25. Biste li dopustili djetetu rane i predškolske dobi penjanje na drvo do one visine koje ono samo želi i samo sebi odredi?	51,1	94	48,9	90
26. Biste li dopustili djetetu rane i predškolske dobi vožnju biciklom niz strmi brežuljak?	37	68	63	116
27. Biste li imali povjerenja u dijete rane i predškolske da će se tijekom igre igrati sigurno?	87	160	13	24
28. Biste li dopustili djetetu rane i predškolske dobi da koristi oštar nož?	28,3	52	71,7	132

Tolerancija na rizičnu igru (TRiPS)	DA (%)	Frekvencija	NE (%)	Frekvencija
29. Biste li dopustili djetetu rane i predškolske	98,9	182	1,1	2

dobi igru u dvorištu pod Vašim nadzorom?				
30. Biste li dopustili djetetu rane i predškolske dobi da hoda po srušenom drvetu koje je 2 metra iznad tla?	23,9	44	76,1	140
31. Biste li poticali dijete rane i predškolske dobi na preuzimanje rizika u igri u svrhu zabave?	64,7	119	35,3	65
32. Biste li dopustili djetetu rane i predškolske dobi da se penje na stablo koje je izvan vašeg dosega?	17,4	32	82,6	152

Iako je već više puta naglašena intrinzična motivacije djece rane i predškolske dobi spram igre u kojoj je izazov prisutan (Nikiforidou, 2017) treba uzeti u obzir društvena previranja i uvjerenja odraslih, naročito odgojitelja (Little, Wyver i Gibson, 2011). I dok je rizik sastavni dio života i igre (Sandseter, 2009) procjene iste ovise o subjektivnim i objektivnim viđenjima odraslih osoba (Kleppe, Melhuish i Sandseter, 2017). Samim time stav odgojitelja uvelike određuje daljnji smjer rizične igre koji je pod utjecajem njihovim osobnim sklonosti (Little, Sandseter i Wyver, 2012). U skladu s ranije navedenim bilo je potrebno ispitati povezanost nezavisnih varijabli (dob odgojitelja, radno iskustvo, tip odgojitelja, status obrazovanja odgojitelja i mjesto stanovanja odgojitelja) u odnosu na stav odgojitelja spram rizične igre (Tablica 4, 8, 10, 12). Učestalosti primjene rizične igre i stavova odgojitelja (Tablica 14) također je ovim istraživanjem obuhvaćena.

Tablica 3

Povezanost nezavisnih varijabli spram rizične igre

		„Rizična igra“
Osobine odgojitelja	r	-.068
	p	.359
	N	184
Radno iskustvo	r	.049
	p	.511
	N	184
Dob	r	.079
	p	.288
	N	184
Status obrazovanja	r	-.095

	p	.199
	N	184
Mjesto stanovanja	r	.009
	p	.905
	N	184

Stoga kako bi se istražila povezanost nezavisnih varijabli u koje spada dob odgojitelja, radno iskustvo odgojitelja u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, tip odgojitelja, status obrazovanja, mjesto stanovanja u odnosu na stav odgojitelja spram rizične igre korišten je Spearmanov koeficijent korelacije. Nije utvrđena statistički značajna povezanost nezavisnih varijabli (dob odgojitelja, radno iskustvo odgojitelja u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, tip odgojitelja, status obrazovanja i mjesta stanovanja) u odnosu na stav odgojitelja spram rizične igre.

Tablica 4

Stavovi odgojitelja spram rizične igre s obzirom na dob odgojitelja

	Suma kvadrata	df	Prosjek sume kvadrata	F	p
Između grupa	21.430	2	10.715	.393	.676
Unutar grupa	4939.173	181	27.288		
Ukupno	4960.603	183			

Kako bi se utvrdilo postoje li razlike u stavovima odgojitelja spram rizične igre s obzirom na dob odgojitelja korištena je jednosmjerna analiza varijance. Nije utvrđena statistički značajna razlika u stavovima odgojitelja spram rizične igre s obzirom na dob odgojitelja.

Little (2010) naglašava kako će stav odgojitelja spram rizične igre uvelike utjecati na primjenu i provedbu rizične igre u institucijskom kontekstu ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Uvidom u dosadašnju literaturu vidljivo je kako uvjerenja, stavovi i implicitna pedagogija odgojitelja spram „rizične igre“ ima naročit utjecaj na odgojno-obrazovnu praksu u kojoj će on prostorno-materijalnim okruženjem poticati ili sputavati odvijanje igre u kojoj su izazovi i rizik prisutni (Little, Sandseter i Wyver, 2011). Little (2010) smatra kako su odrasle osobe

osjetljivije na rizik zbog mogućih opasnosti koje se mogu pojaviti u istoj nego što je to slučaj kod djece rane i predškolske dobi.

Uvidom u istraživanje Sandseter, Wyver i Little (2012) izdvojili su iskaz ženskog odgojitelja u dobi od 60 godina iz Norveška koja smatra kako odrasle osobe moraju vlastitu toleranciju spram rizika produžiti te obuzdati pritom osjećaj anksioznosti koji ih u takvim aktivnostima prati kako bi mogla djeci dopustiti da samostalno istražuju svoju okolinu i svoje kompetencije u njoj.

Tablica 5

Razlika učestalosti primjene rizične igre s obzirom na dob odgojitelja

	Suma kvadrata	df	Prosjek sume kvadrata	F	p
Između grupa	.837	2	.418	.517	.597
Unutar grupa	146.381	181	.809		
Ukupno	147.217	183			

Kako bi se utvrdilo postoje li statistički značajne razlike u učestalosti primjene rizične igre s obzirom na dob odgojitelja korištena je jednosmjerna analiza varijance. Nije utvrđena statistički značajna razlika u učestalosti primjene rizične igre s obzirom na dob odgojitelja.

Tablica 6

Stavovi odgojitelja spram rizične igre s obzirom na radno iskustvo odgojitelja

	Suma kvadrata	df	Prosjek sume kvadrata	F	p
Između grupa	148.369	4	37.092	1.380	.243
Unutar grupa	4812.234	179	26.884		
Ukupno	4960.603	183			

Kako bi se utvrdilo postoje li statistički značajne razlike u stavovima odgojitelja spram rizične igre s obzirom na radno iskustvo odgojitelja korištena je jednosmjerna

analiza varijance. Nije pronađena statistički značajna razlika u stavovima odgojitelja spram rizične igre s obzirom na radno iskustvo odgojitelja.

Tablica 7

Razlika učestalost primjene rizične igri s obzirom na radno iskustvo odgojitelja

	Suma kvadrata	df	Prosjek sume kvadrata	F	p
Između grupa	2.684	4	.671	.831	.507
Unutar grupa	144.533	179	.807		
Ukupno	147.217	183			

Kako bi se utvrdilo postoje li statistički značajne razlike u učestalosti primjene rizične igre s obzirom na radno iskustvo odgojitelja korištena je jednosmjerna analiza varijance. Nije utvrđena statistički značajna razlika razlike u učestalosti primjene rizične igre s obzirom na radno iskustvo odgojitelja.

Uvidom u dostupnu literaturu nisu pronađena istraživanja koja su nastojala ispitati razlike u stavovima odgojitelja i učestalosti primjene rizične igre s obzirom na radno iskustvo odgojitelja, iako se ne isključuje mogućnost da su spomenuto istraživači baveći se područjem „rizične igre“ ispitali.

Tablica 8

Stavovi odgojitelja spram rizične igre s obzirom na tip odgojitelja

	Suma kvadrata	df	Prosjek sume kvadrata	F	p
Između grupa	163.956	6	27.326	1.008	.421
Unutar grupa	4796.648	177	27.100		
Ukupno	4960.603	183			

Kako bi se utvrdilo postoje li statistički značajne razlike u stavovima odgojitelja spram rizične igri s obzirom na tip odgojitelja korištena je jednosmjerna analiza varijance. Nije pronađena statistički značajna razlika u stavovima odgojitelja spram rizične igri s obzirom na tip odgojitelja.

Uvjerenja odgojitelja spram rizične igre manifestiraju se i u ponašanjima odgojitelja koje ona imaju spram rizika jer su utemeljena na osobnoj percepciji pojedinca, pod

utjecajem su iskustva i sposobnosti koje se reflektiraju i na odgojno-obrazovnu praksu, čije ranije konstatacije potvrđuju Sandseter, Wyver i Little, 2012 u svome istraživanju. Isti autori došli su do saznanja kako je moguća rastrojenost između pedagoških uvjerenja i onih osobnih što se moglo primijetiti iz iskaza odgojitelja iz Australije. „Svjetonazori, temperament, uvjerenja i vrijednosti koje odgojitelj inače cijeni, utječe na to kakvo će djeci okruženje u vrtiću organizirati“ jer odgojitelji dolaze s različito usvojenim pedagoškim i psihološkim znanjem, osobnošću i preferencijama (Slunjski, 2003, str. 12) što se odražava i na samo viđenje „rizične igre“ koje ovisi o njihovim stavovima i osobnim sklonostima (Little, Sandseter i Wyver, 2012). Vrijednosti iz kojih proizlazi igra na otvorenom (vanjskom) prostoru i rizična igra, prema Tuuling, Ugaste i Öun (2015), učitelji povezuju s iskustvenim učenjem koje doprinosi slobodi, radosti i neovisnosti. Ovim istraživanjem ispitali su se tipovi odgojitelja iz kojeg je vidljivo kako se 41,8% (f=77) odgojitelja opredijelio za tip odgojitelja kojeg Brajša, Brajša-Žganec i Slunjski (1999) nazivaju „promatrajućim odgojiteljem“ čije su osnovne karakteristike spontanost i fleksibilnost te koji djeci rane i predškolske dobi prilaze s razumijevanjem, koji se ne boje novih i nepoznatih situacija zbog mogućnosti uspješnog prilagođavanja jer znaju da draž života čine promjene. 19% (f=35) odgojitelja svoje djelovanje i osobnost prepoznaje u tipu odgojitelja kojeg isti autori nazivaju „ekstravertiranim odgojiteljem“ koji je usmjeren na dijete, ima povjerenje u njega, u radu je širokih pogleda i interesa koje izražava energičnom prirodom zahvaljujući kojoj ostaje radoznao i dinamičan. 16,8% (f=31) odgojitelja sebe smatraju „intuitivnim odgojiteljem“ koji pokazuje interes spram djeteta, sluša ga intuitivno vodeći se vlastitim predodžbama, razmišljaju apstraktno i kreativno što je vidljivo i u provedbi aktivnosti s djecom koje su bazirane na trenutačnim idejama. 14,1% (f=26) odgojitelja sebe smatra „emocionalnim odgojiteljem“ koji razmišlja subjektivno, lako pokazuje osjećaje, ima razumijevanja prema djetetu s kojim se uvijek nastoji dogovoriti te kojem pridaje svoje vrijeme i energiju. „Opažajući odgojitelj“ cijeni neposredne i realne činjenice, voli red, jasne zadatke i ciljeve, rado vodi i daje upute djetetu djelujući pritom realno i konkretno te pomno promatra dijete analizirajući pritom njegovo ponašanje za čiji se tip odgojitelja opredijelilo 6% (f=11). 1,6% (f=3) odgojitelja preferira također planirane i organizirane aktivnosti u kojima prisutnost reda i granica vodi odgojno-obrazovnoj praksi u kojoj sve mora biti unaprijed isplanirano uz jasne smjernice koje se djetetu upućuju što je karakteristično za

„prosudjujućeg odgojitelja“. 0,5% (f=1) odgojitelja preferira objektivan stav držeći se pritom jasno uspostavljenih pravila koji je karakterističan za strog odgojno metodički pristup u radu u kojem nema mjesta pretjeranom izražavanju emocija što je karakteristično za „racionalnog odgojitelja“. Slunjski (2003) ističe kako svaka osobnost i ličnost odgojitelja ima neke od spomenutih tipova samo je pitanje kojoj od spomenutih tipova odgojitelj najčešće i najviše naginje te kakav on utjecaj ima na cjelokupan institucijski kontekst i dijete koje u njemu boravi.

Tablica 9

Razlika učestalost primjene rizične igre s obzirom na tip odgojitelja

	Suma kvadrata	df	Prosjek sume kvadrata	F	p
Između grupa	5.530	6	.922	1.151	.335
Unutar grupa	141.687	177	.800		
Ukupno	147.217	183			

Kako bi se utvrdilo postoje li statistički značajne razlike u učestalosti primjene rizične igre s obzirom na tip odgojitelja korištena je jednosmjerna analiza varijance. Nije utvrđena statistički značajna razlika u učestalosti primjene rizične igre s obzirom na tip odgojitelja.

O učestalosti primjene rizične igre s obzirom na tip odgojitelja ovisiti će sklonost odgojitelja prema aktivnostima koje se odvijaju u prirodnom okruženju, ovisiti će o fizičkoj spretnosti i fizičkom angažmanu odgojitelja te o viđenju istih spram situacija koje uključuju izazove i rizik što će odrediti daljnji smjer njegove pedagoške prakse i utjecaj iste na djecu rane i predškolske dobi (Little, Wyver i Gibson, 2011).

Tablica 10

Stavovi odgojitelja spram rizične igre s obzirom na obrazovanje odgojitelja

	Suma kvadrata	df	Prosjek sume kvadrata	F	p
Između grupa	254.146	4	63.536	2.416	.050
Unutar grupa	4706.458	179	26.293		

Ukupno	4960.603	183			
--------	----------	-----	--	--	--

Kako bi se utvrdilo postoje li statistički značajne razlike u stavovima odgojitelja spram rizične igre s obzirom na obrazovanje odgojitelja korištena je jednosmjerna analiza varijance. Pronađena je statistički značajna razlika ($p=.05$) u stavovima odgojitelja spram rizične igre s obzirom na obrazovanje odgojitelja.

Zbog sve veće potrebe za institucijskim oblikom skrbi djeca rane i predškolske dobi sve više vremena borave u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja zbog čega je, prema Kahyaoğlu (2014), cjelokupno okruženje i profesionalnost odgojitelja u njemu izrazito važna. Viđenje odraslih osoba spram dječje igre pod utjecajem je formalnih, stručnih i općih znanja iz kojih proizlaze vlastito konstruirane percepcije igre koje ne moraju biti u suglasnosti s onim što igra zaista jest i što predstavlja djetetu (Lester i Russell, 2010). Istraživanje koje je provedeno unutar pet centara ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja na različitim područjima Sydneya istaknuli su pozitivne iskaze praktičara i roditelja koji smatraju kako je djeci potrebno iskustvo u kojem imaju mogućnost ispitati svoje fizičke sposobnosti u aktivnostima koje uključuju rizik jer osim što sječu nove vještine i sposobnosti u istima uče kako izbjeći ozljede (Little, Wyver i Gibson, 2011). Tuuling, Ugaste i Öun (2015) donose saznanja prijašnjih istraživanja koja višu razinu obrazovanja odgojitelja povezuju s većom mogućnošću organiziranja aktivnosti koje će se odvijati na otvorenom (vanjskom) prostoru što je usko povezano i s fizičkom aktivnošću djece rane i predškolske dobi.

Tablica 11

Razlika učestalosti primjene rizične igre s obzirom na obrazovanje odgojitelja

	Suma kvadrata	df	Prosjek sume kvadrata	F	p
Između grupa	3.008	4	.752	.934	.446
Unutar grupa	144.209	179	.806		
Ukupno	147.217	183			

Kako bi se utvrdilo postoje li razlike u učestalosti primjene rizične igre s obzirom na obrazovanje odgojitelja korištena je jednosmjerna analiza varijance. Nije utvrđena

statistički značajna razlika u učestalosti primjene rizične igre s obzirom na obrazovanje odgojitelja.

Uvidom u dostupna istraživanja nisu pronađeni iskazi u kojima je moguće steći duplje saznanje kako obrazovanje odgojitelja utječe na stav i učestalost primjene rizične igre, iako se ne isključuje mogućnost njihova postojanja.

Tablica 12

Stavovi odgojitelja spram rizične igre s obzirom na mjesto stanovanja

	t	df	p
„Rizična igra“	-.390	182	.697

Kako bi se utvrdilo postoje li razlike u stavovima odgojitelja prema rizičnoj igri s obzirom na mjesto stanovanja korišten je t-test. Nije pronađena statistički značajna razlika u stavovima odgojitelja prema rizičnoj igri s obzirom na mjesto stanovanja.

Tablica 13

Razlika učestalost primjene rizične igre s obzirom na mjesto stanovanja

	t	df	p
Koliko često potičete dijete rane i predškolske dobi na svakodnevno preuzimanje rizika?	-1.426	182	.156

Kako bi se utvrdilo postoje li razlike u učestalosti primjene rizične igre s obzirom na mjesto stanovanja korišten je t-test. Nije pronađena statistički značajna razlika u učestalosti primjene rizične igre s obzirom na mjesto stanovanja odgojitelja.

Tuuling, Ugaste i Õun (2015) istražujući stajališta predškolskih odgojitelja i ravnatelja u Estoniji utvrdili su kako odgojitelji aktivnosti i igru na otvorenom (vanjskom) prostoru smatraju sastavnim dijelom odgojno-obrazovnih aktivnosti rada u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Također valja napomenuti

kako uvidom u dostupnu literaturu nisu pronađena izvješća u skladu s ranije spomenutim, iako se ne isključuje mogućnost njihove provedbe.

Tablica 14

Učestalost primjene rizične igre s obzirom na stavove odgojitelja spram rizične igre

		„Rizična igra“
Koliko često potičete dijete rane i predškolske dobi na svakodnevno preuzimanje rizika?	r	-.221**
	p	.003
	N	184

Na razini značajnosti $p \leq .01$ utvrđeno je da postoji statistički značajna negativna povezanost ($r = -0.221$) između učestalosti primjene rizične igre i stavova odgojitelja prema njoj.

8.6. Analiza otvorenih pitanja

Ispitanicima je bilo postavljeno pet pitanja otvorenog tipa koje su opisnim odgovorima upotpunili. Na svako pitanje ispitanici su dali svoje mišljenje i stav kojeg su potom obrazložili. Jedno od ponuđenih pitanja bilo je: „Prisjetite se igara/aktivnosti kojih ste se igrali kao dijete, a koje trenutno smatrate ili se smatraju „rizičnim“ igrama/aktivnostima? Molim opišite.“. Svatko tko je sudjelovao u igri zna kako su njezina bogatstva beskrajna te bude sjećanja, mirise, zvukove i okuse čije su aktivnosti zahtijevale cjelokupan angažman i prisutnost (Hewes, 2006). Iz iskaza ispitanika koji su pristupili ovom istraživanju moguće je primijetiti kategorije i subkategorije rizične igre (Sandseter, 2007) u čijim je iskazima prisutna visina, brzina, igra opasnim alatima koji mogu rezultirati ozljedama, skrovita igra u kojoj bi se djeca mogla izgubiti ili nestati. U iskazima ispitanika slabije je zastupljena prisutnost samo jedne kategorije rizične igre, odnosno „rough and tumble play“ dok su naročito zastupljene one koje uključuju visinu i brzinu pritom naglašavajući odsutnost nadzora od strane odraslih osoba. Nadalje, u izjavama ispitanika najčešće su se pojavljivale aktivnosti koje uključuju: penjanje na stabla, penjanje po napuštenim zgradama, skakanje s drveća i visokih zidića, ljuljanje i skakanje s ljuljačke, preskakivanje potoka, spuštanje niz strmo brdo, vožnja biciklom niz strmo

brdo, spuštanje saonicama, igre štapovima pa čak i hodanje i skakanje sa skliskih stijena. Među iskazima ispitanika isticale su se konotacije kako su se spomenute aktivnosti odvijale na otvorenom (vanjskom) prostoru u kojoj je primat imala slobodna igra koju odrasle osobe nisu nadzirale. Među iskazima pronašla se izjava ispitanika koji smatra da „današnje vrijeme „na ulici“ ima mnogo više opasnosti i rizika nego prije dvadesetak godina.“ što je moguće povezati s izjavom kojom Harper (2017) objašnjava utjecaj kulture u kojoj prevladava strah od zadobivanja ozljeda u neposrednom okruženju čime se ograničava djetetova samostalnost i slobodna igra. U kulturi u kojoj prevladava strah i ograničenja dolazi do povećanog nadzora od strane odraslih što negativno utječe na provođenje i promicanje „rizične igre“ i razvoja djetetovih sposobnosti koje se u istoj stječu (Harper, 2017).

U ovom istraživanju ispitanici su prepoznali pozitivan značaj koji „rizična igra“ ima po cjelokupan razvoj djece što se moglo primijetiti iz njihovih iskaza. Little (2010) u svome istraživanju donosi iskaze praktičara ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja iz Sydneya prikupljene polustrukturiranim intervjuom u kojem gotovo svi naglašavaju kako su manje ozljede dio igre. Kvalitativnom analizom utvrđeno je kako su u ovom istraživanju odgojitelji prepoznali dobrobiti koju rizična igri ima po djetetov rast i razvoj. U tu svrhu izdvojeni su sljedeći iskazi:

Iskaz 1. „Osjećaj uspjeha, napretka, izgradnja pozitivne slike o sebi, izgradnja pouzdanja, osjećaj ravnopravnosti s drugom (starijom) djecom koja su uspjela to napraviti sama i sl.“.

Iskaz 2. „Jačanje samopouzdanja, razvijanje osjećaja ravnoteže i koordinacije cijelog tijela, osjećaj ponosa nakon obavljenog zadatka.“

Iskaz 3. „Aktivnosti koje su kreativne i izazovne jačaju osjećaj kompetentnosti i samopouzdanja. Daje djetetu info da imamo povjerenje u njega.“.

Iskaz 4. „Stvaranje novih iskustva, poticanje razvoja grube motorike, koordinacije te ravnoteže, stimulacija osjetila (dodir, propriocepcija, vida, vestibularnog sustava). Usvajanje osnovnih oblika kretanja.“.

Iskaz 5. „Razvoj spretnosti, koordinacije, ali i stvaranje osjećaja svjesnosti svoga tijela u prostoru i osjećaja za opasnost.“

Iskaz 6. „Dijete je razvilo samokontrolu u usporedbi na želje te kontrolu odgađanja želja (htjelo se popesti više „do vrha stala“, no oduprlo se zbog nesigurnosti grana), samopouzdanje (popelo se „visoko“). Također, razvilo je motivaciju i da se sljedeći put penje na stablo, također i, ukoliko pronade stablo koje je „sigurnije“ (više grane su sigurne za penjanje), razviti će osjećaj samoregulacije (tj. do koje visine je sigurno da se penje).“

Iskaz 7. „Nakon što je uspio samostalno se popeti i prosetat zidom ... pobjedio je strah i bio vrlo ponosan na sene te je vidno utjecalo na njegovo viđenje sebe i samopouzdanje. Pokušao je još par puta i prilikom penjanja zaradio je par ogrebotina ali se nije na njih obazirao. Čisto ushicenje.“

Iz navedenih iskaza vidljivo je kako su odgojitelji prepoznali uglavnom pozitivan učinak koji rizična igra i sudjelovanje u izazovnim situacijama ima po cjelokupan razvoj djece rane i predškolske dobi. Prepoznali su pozitivan doprinos koji ona ima na fizički, kognitivni i socio-emocionalni razvoj te će biti sigurnija u svoje sposobnosti što doprinosi razvoju samopouzdanja i stvaranju pozitivne slike o sebi. Što je više djeci rane i predškolske dobi omogućeno da sudjeluju u igri i aktivnostima u kojima je izazov i rizik prisutan to će ona imati mogućnost vježbati i usavršavati svoje vještine s čime se slažu ispitanici iz istraživanja koje je Little (2010) provela. U istraživanju koje su Tuuling, Ugaste i Ōun (2015) proveli vidljiva je visoka procjena odgojitelja i ravnatelja što se tiče pozitivnog utjecaja koje otvoreni (vanjski) prostor ima po cjelokupan razvoj djece rane i predškolske dobi iz kojih su vidljive statistički značajne razlike koje se odnose na stavke „vještine igranja“, „kognitivne vještine i sposobnost učenja“ te „socijalne vještine“. Isto je bio pronađeno i u istraživanju u kojem Sandseter, Wyver i Little (2012) donose iskaze odgojitelja iz Norveške koji smatraju kako jedino ono čemu doprinosi rizična igra je tome da ona utječe na cjelovit razvoj djece što se smatra i više nego značajnim. Intervjuirajući odgojitelje iz Norveške i Australije Sandseter, Wyver i Little (2012) dolaze do saznanja kako je stav istih pozitivan spram sudjelovanja djece rane i predškolske dobi u rizičnoj igri. Iako su zabrinuti za sigurnost djece oni moraju pronaći način kako uskladiti navedeno jer u protivnom djeci uskraćuju mogućnost stjecanja iskustva i sudjelovanja u aktivnostima koji su doista, kako to navodi ispitanica iz Norveške, sastavni dio života.

U ovom su istraživanju odgojitelj iz Republike Hrvatske u svojim iskazima istaknuli kada su zadnji puta unutar svoje odgojne skupine djeci dopustili provedbu aktivnosti koja ih je učinila nelagodnom. Izdvojeni su sljedeći iskazi:

Iskaz 8. „Dijete iz odgojne skupine se htjelo popeti na stablo koje je bilo visoko 3.5 metara „što više može“. Dopustila sam mu aktivnost, ono se nakon 2.5 metara zaustavilo. Testiralo je sigurnost grana s nogom (lagano stajući na granu, testirajući da li je sigurno) i kada je ocijenilo da su grane nesigurne, sišlo je dolje. Ja sam sastrane (udaljena otprilike pola metara od stabla) to promatrala u tišini pazeći da dijete ne padne. Dijete je bilo usredotočeno na aktivnost i nije primjetila da sam ja tamo.“.

Iskaz 9. „Djeca predškolci s se pokušala penjati na betonski bunker nalik toboganu iznad mog dohvata i uspjela su nekima sam pomagala ja i druga djeca, među njima je bio dječak u kojeg sam posumnjala da će pasti ili ne imati granicu svoje ravnoteže osjetila sam strah i nesigurnost. Pozvala sam ih natraga, bili su sretni zbog uspjeha, htijeli ponoviti, ali ja zbog svog nepovjerenja nisam dopustila.“.

Iskaz 10. „Penjanje na drvo – u prijasnijim vrticima to nisam dopustala zbog straha vjerojatno zbog nedostatka iskustva no na sadašnjem radnom mjesto to je normalna stvar, s vremenom je postala i meni.“.

Iskaz 11. „U pripremi zimmice koristili smo ribeže za ribanje mrkve. Jedna djevojčica je malo ogrebla prst. Ona to nije smatrala problemom, prstić smo oprali i stavili flaster (više onako za hrabrost) no roditelji su negativno reagirali što me iznenadilo i stvorilo neugodu kod mene te osjećaj krivnje iako imam povjerenje u to dijete i njene sposobnosti.“.

Iskaz 12. „Dječaku sam, uz moj nadzor dopustila da se penje na tobogan s bočne strane preko resetki i ograde. Do nelagode je došlo kada je sve više djece htjelo to isprobati, a nisu svi bili dovoljno spretni i veliki da to sami čine. No svejedno sam svima dopustila da se okušaju u tome i pobrinula se za njihovu sigurnost tako što sam ih navodila i pridržala.“.

Iskaz 13. „Penjanje na penjalicu bez asistencije. Ili aktivnosti s nekim alatom (čekićem). Ali povjerenje je bilo jače od nelagode i straha od ozljede.“.

Stvaranje poticajnog okruženja i biti poticajnim u istom, prema Hewes (2006), ne predstavlja lak zadatak za odgojitelja. Tim više što odgojitelj mora uskladiti svoje djelovanje sa specifičnom i jedinstvenom prirodom svakog djeteta što zahtijeva mogućnost uviđanja potreba, interesa i mogućnosti djeteta (Slunjski, 2003). Usto, odgojitelj mora djelovati u skladu s djetetovom prirodom kako bi mogao poticati cjelovit razvoj djece rane i predškolske dobi, a ono što može pomoći odgojitelju u navedenom je otvoreni (vanjski) prostor koji pruža mogućnost unapređivanja ranije spomenutog zahvaljujući mogućnosti izravnog promatranja djeteta u njemu novim i izazovnim situacijama (Tuuling, Ugaste i Őun, 2015). Zbog toga je potrebno, prema Hewes (2006), kreirati poticajno i bogato prostorno-materijalno okruženje u kojem će djeca rane i predškolske dobi imati mogućnost sudjelovati u spontanoj i slobodno organiziranoj igri, uz što je moguće manju prisutnost restriktivnih i utabanih djelovanja odgojitelja.

Na spomenuto, što je vidljivo iz iskaza, djeluju odgojiteljeva pedagoška znanja, uvjerenja i prijašnja iskustva. Također, ono što može potaknuti, odnosno sputati odgojitelja u provedbi aktivnosti i igre u kojoj je izazov i rizik prisutan, su suvremena shvaćanja okoline koja nije zaobišla ni koncepciju organizacije i provedbe pedagoškog rada u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Willoughby, 2011). Život u urbanim sredinama može pridonijeti restrikciji igre zbog mogućih opasnosti vanjskog okruženja u kojem roditelji postaju pretjerano zaštitnički nastrojeni (Whitebread, Basilio, Kuvalja i Verma, 2012). Iskazi odgojitelja potvrđuju ranije navedenu konstataciju u tvrdnjama koje se tiču pitanja bi li odgojitelji igre/aktivnosti kojih su se igrali kao djeca, a trenutno se smatraju „rizičnim“, dopustili djeci u vlastitoj odgojno-odgojnoj skupini. Iz spomenutog pitanja iskazi odgojitelja su sljedeći:

Iskaz 14. „Ne. Sigurnost djece mi je primarna. Ozljeđivanje koje se može pritom dogoditi, koliko god ono bilo, nije vrijedno stresa nakon toga. Lom ruke, tuzbe roditelja... Viđene situacije kod kolegica, srećom nisam imala takva iskustva“.

Iskaz 15. „Ne bih jer u odgojno-obrazovnoj ustanovi sam isključivo ja odgovorna za djecu u skupini. S obzirom da ih u skupini imam 15-ero djece, ne mogu sama biti fokusirana u istom trenutku na svu djecu u skupinu.“

Prema mišljenjima odgojitelja i ravnatelja iz Estonije čimbenici koji najviše doprinose provođenju odgojno-obrazovnog rada na otvorenom (vanjskom) prostoru je bogatstvo prirodnog okruženje, odgojiteljev entuzijazam i sklonost boravka u prirodnom okruženju te lokacija odnosno mjesto na kojem se predškolska ustanova nalazi (Tuuling, Ugaste i Őun, 2015). Dok s druge strane Edwards (2017) donosi iskaze odgojitelja koji smatraju kako ograničavajući unutarnji i vanjski prostor, dostupnost materijala te uvjerenja i stavovi odraslih osoba, odnosno odgojitelja predstavljaju temeljne barijere koje priječe provedbi igre. Maynard i Waters (2007, prema Little, 2017) u svojim su istraživanjima utvrdili kako potreba za osiguravanjem visoke sigurnosti djece u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja proizlazi iz straha velških odgojitelja za sigurnost djece gdje je potrebno osigurati što sigurnije okruženje čime su zanemareni potencijalni utjecaji koje rizična igra ima po cjelokupan djetetov razvoj. Iz sljedećih iskaza moguće je uvidjeti kakav stav odgojitelji imaju spram djece rane i predškolske dobi:

Iskaz 16. „Nekima bi, nekima ne. Za neke mogu pretpostaviti da će svladati prepreku jer su motorički jači od drugih. Kod onih slabijih bila bi uvijek uz njih, ako mi im to uopće dopustila.“

Iskaz 17. „Dopustila bih onima koji to mogu. Dakle morali bi se dokazati prvrnstveno u povjerenju pa motoricki i odgovornosti..“.

I dok prostorno-materijalni uvjeti rada odgojitelji vide preprekom u realizaciji rizične igre, iz iskaza je vidljivo kako restrikcija, nepovjerenje i neodobravanje odgojitelja spram rizične igre nije u skladu sa suvremenim paradigmama ranog djetinjstva koje promiču djetetovu sposobnost i kompetencije s kojima ona dolaze te koje u danom kontekstu, okruženju i mogućnostima razvija (Bašić, 2011). Stavovi, vrijednosti, uvjerenja i znanja odgojitelja predstavljaju sliku odgojitelja o djetetu (Petrović-Sočo, 2007). Ukoliko odgojitelj dijete promatra „malim“ i „bespomoćnim“ bićem takvim će se stavom podcjenjivati djetetove mogućnosti i sposobnosti što vodi ka zastarjelim metodama čiji pristup nije utemeljen na suvremenim saznanjima te humanističkim orijentacijama (Slunjski, 2003). Ista ide samo u prilog sve većim restrikcijama i averziji društva spram rizične igre (Little, 2010).

ZAKLJUČAK

Ovim se istraživanjem na uzorku od 184 odgojitelja iz Republike Hrvatske utvrdilo kako su odgojitelji samoprocjenom utvrdili da često (41,3%, $f=76$) potiču dijete rane i predškolske dobi na svakodnevno preuzimanje rizika. Iz ranije spomenutih hipoteza vidljivo je kako nije pronađena statistički značajna razlika u nezavisnim varijablama s obzirom na dob odgojitelja, radno iskustvo, tip odgojitelja i mjesto stanovanja u odnosu na stav i učestalost primjene rizične igre. Samo je u jednoj nezavisnoj varijabli pronađena statistički značajna razlika s obzirom na obrazovanje odgojitelja ($p=.05$) u odnosu na stav i učestalost primjene rizične igre. Također, na razini značajnosti $p\leq 0.1$ utvrđena je statistički značajna negativna povezanost ($r=-0.221$) između učestalosti primjene rizične igre i stavova odgojitelja prema njoj. Iako nisu pronađene statistički značajne razlike u stavovima i učestalosti primjene rizične igre s obzirom na tip odgojitelja valja napomenuti kako su odgojitelji u 41,8% ($f=77$) svoj vlastiti tip odgojitelja i osnovna obilježja istog povezali s onim karakteristikama koje mogu ići u prilog poticanju rizične igre. „Ekstravertirani odgojitelj“ pokazuje interes spram djece, poštuje njihovu prirodu, imajući povjerenja u njega čije djelovanje i aktivnosti doprinose radoznoj i dinamičnoj okolini čiji su dio i oni sami. U daleko manjoj mjeri odgojitelji su u ovim istraživanju sebe procijenili restriktivnim i ograničavajućim koji je karakterističan za „opažajućeg odgojitelja“ (6%, $f=11$) i „prosudujućeg odgojitelja“ (1,6%, $f=3$), što predstavlja ohrabrujuću činjenicu. Uz ranije spomenute iskaze koji se odnose na odgojitelja i njegovo neposredno djelovanje u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja valja napomenuti saznanja do kojih se došlo prilikom provedbe ovog istraživanja. Prilikom provedbe sljedećeg istraživanja valja obuhvatiti ispitanike koji ili nisu informatički pismeni ili nisu član društvene mreže „Facebook“. Također, kako bi se postigla jasnija saznanja i stav odgojitelja spram rizične igre valja u sljedećim nastojanjima provedbe istraživanja uključiti i prostorno-materijalne faktore (okruženje ustanove, koncepciju ustanove, prostorno-materijalnu organizaciju ustanove, dostupnost otvorenog prostora) i kurikularne odrednice koje prethode provedbi rizične igre u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj te kako one utječu na stav odgojitelja. Brussoni, Olsen, Pike i Sleet (2012) promiču konstataciju kako je potrebno osigurati sigurno okruženje koliko je to potrebno, a ne što je sigurnije moguće. Little (2010) iz polustrukturiranih intervjua na uzorku od 17 odgojitelja iz

različitih regija Sydneya izdvaja izjave iz koji proizlazi pitanje koje može prethoditi budućim istraživanjima, a ono glasi: „Hoće li restriktivno okruženje ugroziti mogućnost djece rane i predškolske da upoznaju sebe i svoje mogućnosti u nesigurnom svijetu?“.

LITERATURA

- Acar, H. (2014). Learning Environment for Children in Outdoor Spaces. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 141, 846-953. Preuzeto s https://www.researchgate.net/publication/272952297_Learning_Environments_for_Children_in_Outdoor_Spaces (18.08.2018.)
- Armitage, M. (2011). Risky play is not a category- it's what children do. *ChildLinks. Children's Risky Play*, 3, 11-14. Preuzeto s <https://www.barnardos.ie/resources-advice/publications/free-publications/childlinks-issue-3-2011-childrens-risky-play.html> (18.08.2017.)
- Bašić, S. (2011). (Nova) slika djeteta u pedagogiji djetinjstva. U: D. Maleš (ur.) *Nove paradigme ranoga odgoja*, (pp. 19-37). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju.
- Belknap, E. i Hazler, R. (2014). Empty Playgrounds and Anxious Children. *Journal of Creativity in Mental Health*, 9 (2), 210-231. Preuzeto s https://www.researchgate.net/publication/271927884_Empty_Playgrounds_and_Anxious_Children (18.08.2018.)
- Brajša, P., Brajša-Žganec, A. i Slunjski, E. (1999). *Tajna uspješnog roditelja i odgojitelja*. Pula: C.A.S.H.
- Brussoni, M., Olsen, L. L., Pike, I. i Sleet, D. A. (2012). Risky Play and Children's Safety: Balancing Priorities for Optimal Child Development. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 9 (9), 3134-3148. Preuzeto s <http://www.mdpi.com/1660-4601/9/9/3134> (18.08.2018.)
- Došen Dobud, A. (2005). *Malo dijete – veliki istraživač*. Zagreb: Alinea.
- Došen-Dobud, A. (1977). *Odgoj i obrazovanje u dječjem vrtiću*. Zagreb: Pedagoško – književni zbornik.
- Edwards, L. M. (2017). Early Childhood Educator' Perspectives of Play in Preschool Classrooms. (Dissertation, Western Kentucky, The Faculty of the Educational Leadership Doctoral Program). Preuzeto s

<https://digitalcommons.wku.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1122&context=diss>

(09.09.2018.)

Eichsteller, G. & Holthoff, S. (2009). Risk Competence - Towards a Pedagogic Conceptualization of Risk. *Children Webmag*, 9. Preuzeto s <http://www.thempra.org.uk/downloads/risk.pdf> (09.09.2018.)

Gibbs, A. (2011). Supporting healthy, unstrained play in highscope setting. *ChildLinks. Children's Risky Play*, 3, 18-19. Preuzeto s <https://www.barnardos.ie/resources-advice/publications/free-publications/childlinks-issue-3-2011-childrens-risky-play.html> (18.08.2018.) (18.08.2018.)

Hansen, K. A., Kaufmann, R. K. i Burke Walsh, K. (2004). *Kurikulum za vrtiče. Razvojno-primjereni program za djecu od 3 do 6 godina*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.

Hansen, K. A., Kaufmann, R. K. i Saifer, S. (1999). *Odgoj za demokratsko društvo. Priručnik za odgojitelje i roditelje*. Zagreb: Mali profesor.

Harper, N. J. (2017). Outdoor risky play and healthy child development in the shadow of the „risk society“: A forest and nature school perspective. *Child & Youth Services*, 38 (1), 1-17. Preuzeto s https://www.researchgate.net/publication/321793826_Outdoor_risky_play_and_healthy_child_development_in_the_shadow_of_the_'risk_society'_A_forest_and_nature_school_perspective (18.08.2018.)

Hewes, J. (2006). Let the children play: Natur's answer to early learning. Lessons in Learning. Ottawa: Canadian Council of Learning, Early Childhood Development Knowledge Centre. Preuzeto s http://www.child-encyclopedia.com/sites/default/files/docs/suggestions/let-the-children-play_jane-hewes.pdf (09.09.2018.)

Hill, A. i Bundy, A. C. (2012). Reliability and validity of a new instrument to measure tolerance of everyday risk for children. *Child: care, health and development*, 40 (1), 68-76. Preuzeto s <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22846064> (06.09.2018.)

Holt, N. L, Lee, H., Millar, C. A. i Spence, J. C. (2015). „Eye on where children play“: a retrospective study of active free play. *Children's Geographies*, 13 (1), 73-88. Preuzeto s <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14733285.2013.828449> (09.09.2018.)

- Jurčević Lozančić, A. (2016). *Socijalne kompetencije u ranom djetinjstvu*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Jurčević-Lozančić, A. (2005). *Izazovi odrastanja – predškolsko dijete u okruženju suvremene obitelji i vrtića*. Petrinja: Visoka učiteljska škola.
- Kahyaoğlu, H. A. (2014). Play as Seen by Children and Pre-school Teachers in Turkey. *Procedia - Social and Behavioral Science*, 152 (7), 149-153. Preuzeto s <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814052392> (09.09.2018.)
- Kleppe, R. (2017). Characteristics of staff-child interaction in 1-3-years-olds' risky play in early childhood education and care. *Early Child Development and Care*, 188 (10), 1487-1501. Preuzeto s <https://tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03004430.2016.1273909?journalCode=gecd> 20 (18.08.2018.)
- Kleppe, R., Melhuish, E. i Sandseter, E. B. H. (2017). Identifying and Characterizing Risky Play in the Age One-to-Three Years. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25 (3), 370-385. Preuzeto s <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1350293X.2017.1308163?tab=permissions&scroll=top> (18.08.2018.)
- Lester, S. i Russell, W. (2010). *Children's Right to Play: An Examination of the Importance of Play in the Lives of Children Worldwide*. Early Childhood Development, Working Paper No. 57. The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation. Preuzeto s <https://eric.ed.gov/?id=ED522537> (18.08.2018.)
- Lillemyr, O. F., Fagerli, O. i Sobstad, F. (2001). A Global Perspective on Early Childhood Care and Education: A Proposed Model. Action Research in Family and Early Childhood. UNESCO Education Sector Monograph. Preuzeto s <https://eric.ed.gov/?id=ED462172> (18.08.2018.)
- 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. Preuzeto s <https://www.aare.edu.au/publications-database.php/6061/finding-the-balance-early-childhood-practitioners-views-on-risk-challenge-and-safety-in-outdoor-play> (18.08.2018.)

- Little, H. (2017). Promoting Risk-Taking and Physically Challenging Play in Australian Early Childhood Settings in a Changing Regulatory Environment. *Journal of Early Childhood Research*, 15 (1), 83-98. Preuzeto s <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1476718X15579743> (18.08.2018.)
- Little, H., Sandseter, E. B. H., Wyver, S. (2012). Early Childhood Teachers' Beliefs about Children's Risky Play in Australia and Norway. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13 (4), 300-316. Preuzeto s <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2304/ciec.2012.13.4.300> (18.08.2018.)
- Little, H., Wyver, S. i Gibson, F. (2011). The influence of play context and adult attitudes on young children's physical risk-taking during outdoor play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19 (1), 113-131. Preuzeto s <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1350293X.2011.548959> (10.09.2018.)
- Lučić, K. (2007). Odgojiteljska profesija u suvremenoj odgojno-obrazovnoj ustanovi. *Odgojne znanosti*, 9 (1), 151-165.
- Ljubetić, M. (2009). *Vrtić po mjeri djeteta – Kako procjenjivati kvalitetu u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja: priručnik za odgojitelje i roditelje*. Zagreb: Školske novine.
- Maleš, D. i Stričević, I. (2005). *Odgoj za demokraciju u ranom djetinjstvu. Priručnik za rad s djecom predškolske dobi na usvajanju humanih vrijednosti*. Zagreb: Udruženje Djeca prava.
- Miljak, A. (1996). *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja*. Velika Gorica – Zagreb: Persona.
- Mlinarević, V. (2004). Vrtićko okruženje usmjereno na dijete. *Škola i život*, 11 (1), 112-119. Preuzeto s https://bib.irb.hr/datoteka/183458.Vrtino_okruzenje_usmjereno_na_dijete.pdf (18.08.2018.)
- Moore, R. C. i Cooper, A. (2014). *Natural play and Learning Places: Creating and Managing Places Where Children Engage with Nature*. Raleigh, NC: Natural Learning Initiative and Reston, VA: National Wildlife Federation. Preuzeto s https://conservationtools.org/library_items/1320-Nature-Play-Learning-Places-Creating-and-Managing-Places-Where-Children-Engage-with-Nature (18.08.2018.)

- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. Preuzeto s <http://www.azoo.hr/images/strucni2015/Nacionalni-kurikulum-za-rani-i-predskolski-odgoj-i-obrazovanje.pdf> (10.09.2018.)
- Nikiforidou, Z. (2013). Risk taking in play. U: B. Petrović-Sočo, B. i A. Višnjić Jevtić, (ur.), *Play and playing in early childhood. European scientific and profesional conference OMEP* (str. 56-61). Preuzeto s <http://www.omep.hr/assets/play-and-playing.pdf> (09.09.2018.)
- Nikiforidou, Z. (2017). „It Is Riskier“: Preschoolers' Reasoning of Risky Situations. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25 (4), 612-623. Preuzeto s <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1350293X.2017.1331075> (18.08.2018.)
- Norðdahl, K. i Jóhannesson, I. A. (2014). „Lets go outside“: Icelandic teacher's views of using the outdoors. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 44 (4), 391-406. Preuzeto s http://skrif.hi.is/geta/files/2014/10/Lets_go_outside_Norrdahl_Johannesson.pdf (18.08.2018.)
- Pellis, S. M., Pellis, V. C. i Bell, H. C. (2010). The Function of Play in the Development of the Social Brain. *American Journal of Play*, 2, 278-296. Preuzeto s https://www.researchgate.net/publication/228076895_The_Function_of_Play_in_the_Development_of_the_Social_Brain (09.09.2018.)
- Petrović-Sočo, B. (2007). *Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje – holistički pristup*. Zagreb: Mali profesor.
- Petrović-Sočo, B. (2009). *Mijenjanje konteksta i odgojne prakse dječjih vrtića. Akcijsko istraživanje s elementima etnografskoga pristupa*. Zagreb: Mali profesor.
- Pramling Samuelsson, I. i Asplund Carlsson, M. (2008). The Playing Learning Child: Towards a pedagogy of early Childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52 (6), 623-641. Preuzeto s <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00313830802497265> (09.09.2018.)
- Sandseter, E. B. H. (2007). Categorizing risky play- How can we identify risk-taking in children's play?. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15 (2),

https://www.researchgate.net/publication/236986860_Categorizing_risky_play_-_How_can_we_identify_risk-taking_in_childrens_play (18.08.2018.)

Sandseter, E. B. H. (2009). Children's Expressions of Exhilaration and Fear in Risky Play. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 10 (2), 92-106. Preuzeto s <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2304/ciec.2009.10.2.92> (18.08.2018.)

Sandseter, E. B. H. (2011). Children's risky play in Early childhood Education and Care. *ChildLinks. Children's Risky Play*, 3, 2-6. Preuzeto s <https://www.barnardos.ie/resources-advice/publications/free-publications/childlinks-issue-3-2011-childrens-risky-play.html> (18.08.2018.)

Sandseter, E. B. H., i Kennair, L. E. O. (2011). Children's risky play from an evolutionary perspective: The anti-phobic effects of thrilling experiences. *Evolutionary Psychology*, 9 (2), 257-284. Preuzeto s <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/147470491100900212> (18.08.2018.)

Slunjski, E. (2001). *Integrirani predškolski kurikulum: rad djece na projektima*. Zagreb: Mali profesor.

Slunjski, E. (2003). *Devet lica jednog odgajatelja/roditelja*. Zagreb: Mali profesor.

Slunjski, E. (2008). *Dječji vrtić zajednica koja uči. Mjesto dijaloga, suradnje i zajedničkog učenja*. Zagreb: Spektar Media.

Slunjski, E. (2011). Različiti pristupi istraživanju i tvorbi kurikuluma. U: D. Maleš (ur.) *Nove paradigme ranoga odgoja*, (pp. 179-208). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju.

Slunjski, E. i sur. (2015). *Izvan okvira, kvalitativni iskoraci u shvaćanju i oblikovanju predškolskog kurikuluma*. Zagreb: ELEMENT d.o.o.

Slunjski, E. i sur. (2016). *Izvan okvira 2 promjena, od kompetentnog pojedinca i ustanove do kompetentne zajednice učenja*. Zagreb: ELEMENT d.o.o.

Slunjski, E., Šagud, M. i Brajša-Žganec, A. (2006). Kompetencije odgojitelja u vrtiću-organizacija koja uči. *Pedagogijska istraživanja*, 3 (1), 45-57.

- Starc, B., Čudina-Obradović, M., Pleša, A., Frofaca, B. i Letica, M. (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi. Priručnik za odgojitelje, roditelje o sve one koji odgajaju djecu predškolske dobi*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
- Stevanović, M. (2003). *Predškolska pedagogija*. Rijeka: Andromeda.
- Stevanović, M. i Stevanović, D. (2004). *Predškolsko dijete za budućnost*. Varaždinske Toplice: Tonimir.
- Sydney Playground Project. The University of Sydney. Preuzeto s http://sydney.edu.au/health-sciences/sydney-playground-project/about/lets_talk_about_risk.shtml (10.09.2018.)
- Syomwene, A. (2017). Teacher Support and School Environment Factors Influencing Children's Outdoor Play in Early Childhood Curriculum in Pre-schools in Kenya. *Journal of Scientific Research and Reports*, 14 (4), 1-13. Preuzeto s <http://www.sciencedomain.org/abstract/19236> (18.08.2018.)
- Tankersley, D., Brajković, S. Handžar, S., Rimkiene, R., Sabaliauskiene, R., Trikić, Z. i Vonta, T. (2012). *Teorija u praksi. Priručnik za profesionalni razvoj odgojitelj*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
- Tovey, H. (2010). Playing on the Edge: Perceptions of Risk and Danger in Outdoor Play. U: P. Broadhead, J. Howard i E. Wood (ur.) *Play and Learning in the Early Years*, (pp. 79-94). London: Sage. Preuzeto s https://books.google.hr/books?hl=en&lr=&id=K_5cBAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA79&dq=cotton+wool+to+safe+environment+for+children&ots=KxsWSmMQeb&sig=LvAbccTXPd-xJo6BCAPEob1B3Cw&redir_esc=y#v=onepage&q=cotton%20wool%20to%20safe%20environment%20for%20children&f=false (09.09.2018.)
- Tuuling, L., Ugaste, A. i Õun, T. (2015). The Use of Outdoor Learning from the Perspective of Preschool Teachers and Principals. *Tradition and Inovation in Education*, 29, 11-33. Preuzeto s <https://www.researchgate.net/publication/285766295/download> (09.09.2018.)

- Vujičić, L. (2011). Novi pristup istraživanju kulture vrtića. U: D. Maleš (ur.) *Nove paradigme ranoga odgoja*, (pp. 209-236). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju.
- Weisberg, D., Hirsh-Pasek, K. i Golinkoff, R. M. (2013). Guided play: Where curricular goals meet a playful pedagogy. *Mind, Brain, and Education*, 7, 104-112. Preuzeto s <https://www.sas.upenn.edu/~deenas/papers/weisberg-hirshpasek-golinkoff-mbe-2013.pdf> (09.09.2018.)
- White, R. E. (2012). The Power of Play: A Reasearch Summary on Play and Learning. *For Minnesota Children's Mueseum*, (pp. 1-32). Preuzeto s <https://www.childrensmuseums.org/images/MCMResearchSummary.pdf> (09.09.2018.)
- Whitebread, D., Basilio, M., Kvalja, M. i Verma, M. (2012). The importance of play: A report on the value of children's play eith a series of policy recommendation, Brussels: Toy Industries of Europe. Preuzeto s http://www.importanceofplay.eu/IMG/pdf/dr_david_whitebread_-_the_importance_of_play.pdf (18.08.2018.)
- Willoughby, M. (2011). The value of providing for risky play in early childhood settings. *ChildLinks. Children's Risky Play*, 3, 7-10. Preuzeto s <https://www.barnardos.ie/resources-advice/publications/free-publications/childlinks-issue-3-2011-childrens-risky-play.html> (18.08.2018.)

PRILOZI I DODACI

Prilog 1. The Tolerance to Risk in Play Scale (TRiPS)

Anketni upitnik za odgojitelje

Antonija Halavuk

tonka.halavuk@gmail.com

Poštovani odgojitelju/odgojiteljice,

molim Vas da sudjelujete u istraživanju kojim se nastoji istražiti uloga odgojitelja u poticanju rizične igre djece rane i predškolske dobi. Istraživanje se provodi u svrhu izrade diplomskog rada na odgojiteljskom studiju Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.

Sudjelovanje u ovom istraživanju je anonimno i dobrovoljno te će se s dobivenim podacima postupati krajnje povjerljivo. Molim Vas da budete otvoreni i iskreni u svojim odgovorima. Vaše iskustvo i mišljenje je izuzetno značajno!

Na postavljena pitanja odgovarajte odabirom odgovarajućeg odgovora.

Unaprijed Vam se zahvaljujem na doprinosu.

1. Spol

- Žensko
- Muško

2. Dob

- 18-25
- 26-45
- 46-65

- >65
 - 3. Mjesto stanovanja
 - Urbano (grad)
 - Ruralno (selo)
 - 4. Navedite županiju u kojoj stanujete.
-

- 5. Status obrazovanja
 - Srednja stručna sprema
 - Preddiplomski studij (stručni dvogodišnji ili trogodišnji sveučilišni studij)
 - Diplomski studij (četverogodišnji ili petogodišnji studij)
 - Poslijediplomski studij
 - Drugo _____ (molim upišite)
- 6. Ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u kojoj radite nalazi se u naselju koje je
 - Urbano (grad)
 - Ruralno (selo)
- 7. Koliko se djece nalazi u Vašoj odgojnoj skupini?
 - 5-10
 - 11-15
 - 16-20
 - 21-30
 - >30
- 8. Koliko imate radnog iskustva kao odgojitelj u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja?
 - manje od 1 godine (pripravnik)
 - od 1-5 godina
 - od 6-15 godina
 - od 16-25 godina
 - više od 25 godina

Koji od sljedećih opisa najbolje opisuje Vas kao odgojitelja?

- Usmjereni ste na dijete. U odgoju ste širokih pogleda i interesa. Stalno ste u pokretu, dinamični ste i radoznali. Imate puno energije. Energiju dobivate u stalnom bavljenju djecom. Brzo rješavate probleme i ne volite komplicirati. Ne razmišljate previše o nekom problemu. Ne volite dugo raditi na istom problemu s djetetom. Imate povjerenja u dijete.
- Prvenstveno ste usmjereni na vlastite misli i ideje. Radite brižljivo i detaljno te razmišljate prije djelovanja. Najprije promislite, a zatim djelujete i govorite. Želite razumjeti dijete i nastojite ga objektivno promatrati tako što ostajete spram djeteta rezervirani. Uvijek razmišljate o posljedicama. Svoje mišljenje teško mijenjate. Svakodnevni Vam problemi predstavljaju prepreke u životu. Teško se prilagođavate novoj situaciji. Ostavljate dojam rezerviranog i smirenog promatrača. Mirna ste i tiha osoba.
- Dijete pažljivo promatrate i pomno ga slušate, koristeći svih pet osjetila. Cijenite neposredne, realne činjenice i iskustva u vezi s djetetom. Realni ste i konkretni, pomno promatrate dijete analizirajući njegovo ponašanje. Preferirate djetetovo očekivano i poznato reagiranje. Volite red, jasne zadatke i ciljeve poštujući pritom uvedene načine odgoja jer zazirete od nepoznatih metoda odgoja. Rado dajete upute djetetu. Vodite dijete kroz odgojno-obrazovni proces.
- Pokazujete interes spram djeteta. Dijete slušate intuitivno pitajući se što ono stvarno pod izgovorenim misli te zašto radi to što radi. Imate „šesto čulo“ koje koristite pri evaluaciji djetetova ponašanja jer više naslućujete, a manje jasno uočavate navedeno. Razmišljate apstraktno, kreativna ste osoba puno novih ideja te ste skloni novim stalnim promjena. S djetetom providite aktivnosti na osnovi trenutačnih ideja. Kada donosite odluke vjerujete svojim osjećajima. Više Vas veseli učiti nove metode odgoja negoli njihova primjena. Puni ste novih ideja. Mislite brzo.
- U radu s djetetom preferirate objektivan stav, činjenice i logiku. Sve analitički prosuđujete. Nastojite biti objektivni držeći se pritom jasno naznačenih odgojnih pravila. Kritični ste i dosljedni u svojim odgojnim postupcima. Nastojite biti, pravedni, jasni, točni i određeni jer odluke koje donosite su jasne, logične i objektivne. Uvažavate strog odgojni metodički postupak, sistem i red u radu. Emocije držite pod kontrolom.

- Često se vodite osjećajima kada donosite odluke zbog toga što se subjektivni i razmišljate „srcem“. Prema djetetu lako pokazujete osjećaje i imate razumijevanja prema njemu jer se Vaš stav prema djetetu temelji na poštovanju. Važni su Vam dobri odnosi s djetetom. Dogovarate se s djetetom kod donošenja odluka. U svakodnevnom radu i odlučivanju vođeni ste ili vlastitim ili dječjim željama i sklonostima. Rado pomažete. Donosite subjektivne odluke. Posvećujete svoje vrijeme i energiju djetetu. Uvijek se nastojite složiti s djetetom.
- Preferirate planirane, organizirane i kontrolirane aktivnosti. Planirate svoj odgojno-obrazovni rad u skupini. Stojite iza svojih odluka. Organizirani ste, odlučni i promišljeni, volite red i granice. Rezultate svoga rada želite vidjeti u praksi. Niste skloni uočavati nužnost promjene. Pokazujete interes za ono što je neposredno i nužno. Potrebna su Vam odgojna pravila i točne smjernice rada s djetetom. Sve mora biti po planu i programu. Imate jak osjećaj odgovornosti.
- Spontani ste, fleksibilni i želite razumjeti i prilagoditi se djetetu. Tragate za novim informacijama koje se tiču odgoja i obrazovanja. Skloni ste proizvodnim (kratkoročnim) rješenjima. Otvoreni ste za novo te ste fleksibilni u radu. Važna su Vam svakodnevno proživljena iskustva. U slobodno vrijeme radi ono što Vas veseli. Draž života vidite u svakodnevnim promjenama. Odgojne ciljeve prilagođavate svakodnevnim promjenama. Važna Vam je sloboda u planiranju jer ciljeve prilagođavate promjenama. Radoznali ste.

U nastavku Vas molim da odgovorite na pitanja odabirom odgovarajućeg odgovora.

1. Koliko često potičete dijete rane i predškolske dobi na svakodnevno preuzimanje rizika?

(1) nikad (2) rijetko (3) ponekad (4) često (5) uvijek

2. Biste li dopustili djetetu rane i predškolske dobi skok s više od 3-4 metra?

○ DA

- NE
- 3. Biste li dopustili djetetu rane i predškolske dobi igru lovice s ostalom djecom?
 - DA
 - NE
- 4. Biste li imali povjerenja u dijete rane i predškolske dobi dopuštajući mu igru bez Vašeg nadzora?
 - DA
 - NE
- 5. Biste li dopustili djetetu rane i predškolske dobi spuštanje niz strmu padinu tako da mu je glava naprijed prilikom spuštanja?
 - DA
 - NE
- 6. Biste li dopustili djetetu rane i predškolske dobi nastavak igre ao je prilikom iste zadobio par ogrebotina?
 - DA
 - NE
- 7. Biste li dopustili djetetu rane i predškolske dobi mnoštvo izazova kada se igra kod kuće?
 - DA
 - NE
- 8. Biste li dopustili djetetu rane i predškolske dobi da koristi čekić i čavlice bez Vašeg nadzora?
 - DA
 - NE
- 9. Biste li dopustili djetetu rane i predškolske dobi da se popne na drvo koje je unutar Vašeg dosega?
 - DA
 - NE
- 10. Biste li dopustili djetetu rane i predškolske dobi da boso hoda po podu s kojeg je uklonjeno slomljeno staklo?
 - DA
 - NE

11. Biste li dopustili djetetu rane i predškolske dobi da hode po skliskim stijenama koje se nalaze u blizini vode?
- DA
 - NE
12. Biste li dopustili djetetu rane i predškolske dobi da sudjeluje u igri u kojoj se djeca jedna protiv drugih bore s palicama?
- DA
 - NE
13. Biste li poticali dijete rane i predškolske dobi da sudjeluje u novim aktivnostima koje uključuje rizik?
- DA
 - NE
14. Biste li dopustili djetetu rane i predškolske dobi sudjelovanje u gruboj igri (rough and tumble play)?
- DA
 - NE
15. Biste li dopustili djetetu rane i predškolske dobi igru uz rub strmih litica?
- DA
 - NE
16. Biste li dopustili djetetu rane i predškolske dobi igru u grmlju izvan Vašeg vidnog nadzora?
- DA
 - NE
17. Biste li dopustili djetetu rane i predškolske dobi iskustvo doživljaja manjih nezgoda ako je to djetetu naročito zabavno?
- DA
 - NE
18. Biste li dopustili djetetu rane i predškolske dobi da trči u blizini otvorene vatre?
- DA
 - NE
19. Biste li dopustili djetetu rane i predškolske dobi plivanje u moru, blizu obale, dok ga Vi gledate s plaže?
- DA

- NE
20. Biste li dopustili djetetu rane i predškolske dobi nastavak igre u kojoj postoji mogućnost ozljeda (lomova kosti)?
- DA
 - NE
21. Biste li dopustili djetetu rane i predškolske dobi igru na dvorištu bez Vašeg nadzora?
- DA
 - NE
22. Biste li dopustili djetetu rane i predškolske dobi igru borbe u kojima djeca istražuju tko je jači?
- DA
 - NE
23. Biste li dopustili djetetu rane i predškolske dobi penjanje na zid stijene koja ide ravno dolje prema vodi?
- DA
 - NE
24. Biste li pričekali i dopustili djetetu rane i predškolske dobi da sam pokuša svladati prepreku prije Vaše intervencije?
- DA
 - NE
25. Biste li dopustili djetetu rane i predškolske dobi penjanje na drvo do one visine koje on samo želi i samo sebi odredi?
- DA
 - NE
26. Biste li dopustili djetetu rane i predškolske dobi vožnju biciklom niz strmi brežuljak?
- DA
 - NE
27. Biste li imali povjerenja u dijete rane i predškolske dobi da će se tijekom igre igrati sigurno?
- DA
 - NE
28. Biste li dopustili djetetu rane i predškolske dobi da koristi oštar nož?

- DA
 - NE
29. Biste li dopustili djetetu rane i predškolske dobi igru u dvorištu pod Vašim nadzorom?
- DA
 - NE
30. Biste li dopustili djetetu rane i predškolske dobi da hoda po srušenom drvetu koje je 2 metra iznad tla?
- DA
 - NE
31. Biste li poticali dijete rane i predškolske dobi na preuzimanje rizika u igri u svrhu zabave?
- DA
 - NE
32. Biste li dopustili djetetu rane i predškolske dobi da se penje na stablo koje je izvan Vašeg dosega?
- DA
 - NE
-
1. Prisjetite se kada ste zadnji put unutar Vaše odgojne skupine djeci dopustili provedbu aktivnosti koja Vas je učinila nelagodnom! Molim opišite.
 2. Izdvojite prednosti za dijete koje ste pritom uočili, a da su povezane s ranije opisanim. Molim opišite.
 3. Prisjetite se igara/aktivnosti kojih ste se igrali kao dijete, a koje trenutno smatrate ili se smatraju „rizičnim“ igrama/aktivnostima. Molim opišite.
 4. Izdvojite prednosti (korist) koju ste imali od igara/aktivnosti koje su uključivale rizik.
 5. Biste li te iste igre/aktivnosti dopustili djeci u Vašoj skupini? Molim obrazložite Vaš odgovor.

Izjava o samostalnoj izradi rada

IZJAVA

o samostalnoj izradi rada

izjavljujem da sam ja ANTONIJA HALAVUK student DIPLOMSKOG SVEUČILIŠNOG STUDIJA RANI I PREDŠKOLSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE Učiteljskog fakulteta u Zagrebu samostalno provela aktivnost istraživanja literature i napisala diplomski rad na temu

„ULOGA ODGOJITELJA U POTICANJU RIZIČNE IGRE DJECE RANE I PREDŠKOLSKE DOBI“

U Zagrebu, 19.09.2018.

Antonija Halavuk, univ. bacc. praesc. educ.