

Rizična igra u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju

Saleta, Kristina

Master's thesis / Diplomski rad

2023

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zadar / Sveučilište u Zadru**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:162:801738>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-02-02**



Sveučilište u Zadru
Universitas Studiorum
Jadertina | 1396 | 2002 |

Repository / Repozitorij:

[University of Zadar Institutional Repository](#)



Sveučilište u Zadru

Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja - Odsjek za predškolski odgoj
Diplomski sveučilišni studij Rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Kristina Saleta

**Rizična igra u ranom i predškolskom odgoju i
obrazovanju**

Diplomski rad

Zadar, 2023.

Sveučilište u Zadru

Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja - Odsjek za predškolski odgoj
Diplomski sveučilišni studij Rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Rizična igra u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju

Diplomski rad

Studentica:

Kristina Saleta

Mentorica:

doc. dr. sc. Violeta Valjan Vukić

Zadar, 2023.



Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, **Kristina Saleta**, ovime izjavljujem da je moj **diplomski** rad pod naslovom **Rizična igra u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju** rezultat mojega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima te da se oslanja na izvore i radove navedene u bilješkama i popisu literature. Ni jedan dio mojega rada nije napisan na nedopušten način, odnosno nije prepisan iz necitiranih radova i ne krši bilo čija autorska prava.

Izjavljujem da ni jedan dio ovoga rada nije iskorišten u kojem drugom radu pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj, obrazovnoj ili inoj ustanovi.

Sadržaj mojega rada u potpunosti odgovara sadržaju obranjenoga i nakon obrane uređenoga rada.

Zadar, 2023.

ZAHVALA

Hvala mentorici doc. dr. sc. Violeti Valjan Vukić na prenesenom znanju tijekom studija, pruženoj stručnoj pomoći, savjetima i utrošenom vremenu pri izradi diplomskog rada.

Veliko hvala svim prijateljima i kolegama koji su bili dio mojih studentskih dana i zbog kojih je ovaj period života prošao upravo tako kako je prošao, ludo i nezaboravno.

Hvala cijeloj mojoj obitelji, posebno bratu Domagoju na svim mudrostima, podršci i ljubavi kao i mlađem bratu Tomislavu zbog kojeg ne bi bila tu gdje jesam.

Neizmjerne hvala mojim roditeljima koji su me uvijek podržavali i puštali da radim što želim, čak i kad im nije bilo jasno što radim i zašto to želim raditi. Vaša ljubav, razumijevanje i bezuvjetna potpora doveli su me do cilja.

Tata, mislim da napokon imam odgovor na tvoje najdraže pitanje „Kako napreduje nauka?“.

Za kraj, un grazie speciale ad Alberto, la persona che mi ha sempre incoraggiato nei momenti più difficili lungo questo viaggio. Grazie per aver asciugato le mie lacrime *nei momenti in cui non ho luce*. Grazie per aver creduto sempre in me. Grazie per essere sempre al mio fianco. Grazie per avermi spinto a migliorare ogni giorno. *Sei quel vento che soffia da sempre, ma che riesce a non farmi cadere*. Hvala! I kao što sam obećala, nakon obrane krećem s aktivnijim učenjem talijanskog da ne moram više koristiti Google prevoditelj...

Kristina Saleta

Naslov: Rizična igra u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju

Sažetak

Igra ima glavnu ulogu u dječjem razvoju, služeći kao temelj za njihovo učenje i opću dobrobit. Ima značajnu ulogu u oblikovanju dječjih fizičkih vještina, emocionalne regulacije, razvoja jezika i društvenih interakcija. Igra je višestruka, uključuje i strukturirane i nestrukturirane aktivnosti, dopušta djeci da istražuju svoju maštu, kreativnost i sposobnost rješavanje problema. Rizična igra, koju karakteriziraju izazovne i avanturističke aktivnosti, privukla je pozornost obrazovnim okruženjima zbog svojih potencijalnih dobrobiti za dječji razvoj. Istraživanja pokazuju da takva igra potiče fizički, kognitivni, emocionalni i društveni razvoj djece. Definirani rizik u ovim aktivnostima omogućuje djeci da istraže svoje granice, razvijaju vještine procjene rizika i ojačaju svoje samopouzdanje i otpornost.

Cilj ovog rada je na temelju postojeće literature prepoznati važnost rizične igre u prirodi u ranom i predškolskom odgoju, te napraviti usporedbu pojma igre između kurikuluma, kurikuluma Švedske, Norveške i Danske i Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje Republike Hrvatske.

Ključne riječi: igra, rizična igra, razvojni aspekti, kurikulum

Title: Risky Play in Early and Preschool Childhood and Education

Abstract

Play has a major role in children's development, serving as a foundation for their learning and general well-being, by shaping their physical skills, emotional regulation, language development and social interactions. It is multifaceted, and includes both structured and unstructured activities, and allows children to explore their imagination, creativity, and problem-solving abilities.

Risky play, characterized by challenging and adventurous activities, has attracted attention in educational settings because of its potential benefits for children's development. Research shows that such play promotes the physical, cognitive, emotional, and social development of children. The defined risk in these activities allows children to explore their limits, develop risk assessment skills and strengthen their confidence and resilience.

The aim of this work is to recognize the importance of risky play in nature in early and preschool education, based on the existing literature, and to make a comparison of play concepts in different curricula, the Outdoor curriculum of Sweden, Norway and Denmark and the National Curriculum for early and preschool education of the Republic of Croatia.

Key words: play, risky play, developmental aspects, curriculum

SADRŽAJ

1. UVOD	1
2. IGRA	2
2.1. Što je igra?	2
2.2. Karakteristike igre	4
2.3. Vrste igara.....	6
2.4. Uloga odgajatelja u igri.....	8
3. ULOGA IGRE U RAZVOJU DJETATA	11
3.1. Igra i tjelesni razvoj	11
3.2. Igra i kognitivni razvoj	14
3.3. Igra i emocionalni razvoj.....	18
3.4. Igra i socijalni razvoj	19
4. RIZIČNA IGRA (RISKY PLAY)	23
4.1. Rizik.....	23
4.2. Rizična igra	25
4.3. Kategorije rizične igre	28
4.4. Karakteristike rizične igre.....	30
4.4.1. Igra na velikim visinama	30
4.4.2. Igra velikih brzina	32
4.4.3. Igra s opasnim alatima.....	33
4.4.4. Igra u blizini opasnih mjesta/predmeta	34
4.4.6. Igra u kojoj djeca mogu „nestati“/izgubiti se	37
4.5. Kako djeca predškolske dobi percipiraju rizik i „rizičnu igru“	38
4.6. Utjecaj rizične igre na djetetov razvoj	42
4.7. Percepcija odgojitelja o rizičnoj igri.....	44
5. KURIKULUM	49
5.1 Što je kurikulum?.....	49

5.2. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje	51
5.3. „Outdoor kurikulum“	53
5.3.1. Švedski kurikulum	54
5.3.2. Norveški kurikulum	55
5.3.3. Danski kurikulum	57
5.4. Usporedba kurikuluma.....	58
6. ZAKLJUČAK.....	63
LITERATURA:.....	65
POPIS TABLICA.....	70
POPIS SLIKA.....	70
ŽIVOTOPIS.....	71

1. UVOD

Igra ima značajnu ulogu u životu djeteta od njegovog samog početka. Ona je dobrovoljna i jednostavna aktivnost koja djetetu služi kao sredstvo za upoznavanje okoline, stjecanje znanja o sebi, drugima i svijetu općenito. Igra je najlakši i najprirodniji oblik učenja prvenstveno zato što je dijete u igri motivirano i u potpunosti uključeno u proces. Dijete kroz igru jača samopouzdanje, razvija razne vještine, osjećaj sigurnosti, samostalnosti i samokontrole. Tijekom igre dijete ulazi u svijet beskrajnih mogućnosti, upušta se u uzbudljive avanture samospoznaje, gdje ima priliku istraživati, testirati i pomicati svoje granice. Kroz različite aktivnosti, djeca ne samo da poboljšavaju svoje postojeće sposobnosti, već i stječu nove vještine kroz ponavljanje i usavršavanje istih. Važno je da dijete istražuje i otkriva jer tim aktivnostima djeca stječu dragocjeno iskustvo i unapređuje svoje sposobnosti rasuđivanja koje doprinose njihovom ukupnom kognitivnom razvoju. Uključivanje u igru ključno je za cjelokupni rast i razvoj djeteta jer pridonosi njegovom intelektualnom napretku, poboljšava motoričke sposobnosti, potiče emocionalnu dobrobit i njeguje društvene odnose s drugima. Ako uskratimo djetetu igru to bi moglo biti štetno za njegov tjelesni, kognitivni, emocionalni i socijalni razvoj. Jedna od podvrsta igre o kojoj će se govoriti u ovome radu je rizična igra. Rizičnu igru kao pojam najčešće susrećemo u programima ranog i predškolskog odgoja skandinavskih zemalja stoga će se u radu dati kratki prikaz Švedskog, Norveškog i Danskog kurikulumu.

Ovaj rad obuhvatiti će pojmove: kurikulum, igra, vrste igara, karakteristike igre, ulogu odgajatelja u igri i razvojne aspekte igre kao i važnost poznavanja i primjene rizične igre u odgoju i obrazovanju.

Cilj ovog rada je na temelju postojeće literature prepoznati važnost rizične igre u prirodi u ranom i predškolskom odgoju, te napraviti usporedbu pojma igre između kurikulumu, Outdoor kurikulumu skandinavskih zemalja (Švedske, Norveške i Danske) i Nacionalnog kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje Republike Hrvatske.

Za pisanje ovog diplomskog rada koristiti će se pregled postojeće stručne domaće i strane literatura. S obzirom da se radi o relativno novoj temi, značajan dio literature činiti će strana literatura u obliku znanstvenih i stručnih članaka kojima se može pristupiti putem online baze podataka.

2. IGRA

2.1. Što je igra?

Prema Piagetu (1962), brojne teorije o igri koje su iznesene u prošlosti predstavljaju jasan dokaz da je taj fenomen teško razumjeti. Međutim, izazov u razumijevanju igre može proizaći iz tendencije da se ona promatrala kao posebna funkcija, što dovodi do potrage za posebnim rješenjima. U stvarnosti, igra je samo jedan aspekt bilo koje aktivnosti.

Prema Bruner (1976), nije moguće u potpunosti i sa sigurnošću definirati pojam igre jednom operacionalnom definicijom. Proučavanje igara i elemenata igre unutar kulture nije ograničeno samo na psihologiju, već se također istražuje u disciplinama kao što su antropologija, etnologija, sociologija i pedagogija. Razni autori iz različitih područja pokušavaju definirati i kategorizirati karakteristike koje razlikuju igru od drugih vrsta aktivnosti, nudeći opisne definicije igara, iako te definicije mogu varirati u svojoj razini sustavnosti (Brenner, 1976 prema Duran, 2001).

Prema Freud: „igra je i etapa razvoja predškolskog djeteta, i metoda, i prerađena stvarnost usklađena s dječjim doživljajem, stvaralačka aktivnost, neponovljiva, univerzalna. Ona je za dijete najvažniji posao“ (Lazar, 2007:20).

„S. Millar kaže da je igra opći pojam za velik broj aktivnosti, te da je termin igra dugo bio lingvistički koš za otpatke za ponašanja koja izgledaju dobrovoljno, ali se ne vidi da imaju jasnu biološku ili socijalnu upotrebu“ (Duran, 2001:14).

Stevanović (2003) definira igru kao multifunkcionalnu aktivnost koja izaziva napetost i osjećaj uzbuđenja i ushićenja, a ostvaruje se kroz različite oblike komunikacije, verbalne i neverbalne kao što su pravila, zahtjevi, signali, poruke i dogovori.

Prema Stevanović (2003) igra najčešće predstavlja tjelesnu aktivnost, ali uključuje i elemente intelektualnu stimulaciju. Ona proizlazi iz unutarnje želje za bavljenjem određenom aktivnošću i uvijek ima svoju svrhu. Igra odražava povezanost osobe s različitim elementima u svijetu, uključujući pojave, događaje, predmete, druge ljude, biljke i životinje. Igra je za dijete temeljni i najvažniji oblik u njegovom životu i aktivnostima. Djeca kroz igru žele ostvariti interakciju s

okolinom i prilagoditi je svojim potrebama. Aktivnosti u igri pridonose psihičkom i emocionalnom razvoju djeteta, stvaraju socijalno iskustvo, a posebno jačaju tjelesnu snagu, sposobnosti i motoriku. Stevanović (2003) naglašava da igra ima značajan utjecaj na poticanje moralnih vrijednosti kod djece, kao što su samokontrola, tolerantnost, međusobno pomaganje, prijateljstvo, izdržljivost, ustrajnost, sposobnost davanja i primanja.

Lazar za igru kaže: „igra nije bogatstvo samo za dječju dušu. Ona je magična aktivnost sveprisutna u svim životnim dobima, uzbudljiva, zadivljujuća, a posebno važna, značajna i dominantna u predškolskoj dobi“ (Lazar, 2007:19).

Prema Rajić i Petrović-Sočo (2015) igra se može promatrati kao oblik prakse za djecu, koja im nudi priliku da se uključe u slobodnu aktivnost koja je odvojena od njihovog svakodnevnog života. Unatoč svojoj odvojenosti od stvarnosti, igra može u potpunosti zaokupiti igrača. Za razliku od strukturiranih i ciljano usmjerenih aktivnosti, igrom ne upravljaju društvene norme ili unaprijed određeni ishodi. Umjesto toga, ima veliku vrijednost za djecu zbog radosti i ispunjena koje djeca doživljavaju dok aktivno sudjeluju u njoj, dopuštajući im da oblikuju i kontroliraju igru na temelju vlastitih želja i potreba.

Prema Klarin (2017) igra služi kao odraz onoga što je djetetu važno. Ona obuhvaća djetetovu ljubav prema zabavnim aktivnostima, provođenju kvalitetnog vremena s prijateljima i donošenju odluka koje mu donose zadovoljstvo. Igra ima različiti značaj za dijete, jer mu omogućuje da utaži svoju znatiželju, zaputi se u neistražena područja, stekne nova znanja i usavrši različite sposobnosti. Ona ne samo da donosi radost djeci, već im služi i kao sredstvo za stjecanje novih znanja i usavršavanje različitih sposobnosti, uključujući i razvoj socijalnih vještina.

Lazar (2007) za igru nadodaje da je slobodna i spontana aktivnost koja proizlazi iz djetetovih unutarnjih želja i potreba. Karakteristična je za razdoblje djetinjstva tijekom kojeg se igra, učenje i rad neprimjetno isprepliću i stapaju jedno s drugim. Poseban naglasak stavlja na poticanje, igra se treba poticati, a ne ometati ili sputavati (Lazar, 2007).

2.2. Karakteristike igre

„Igru, kakva god ona bila, obilježavaju neke zajedničke karakteristike (Rubin, Fein i Vandenberg, 1983):

- Igra je intrinzično motivirana, nije potaknuta vanjskim poticajima, nije obvezna.
- Igra je spontana, oslobođena je vanjskih kazni, ona je sama sebi svrha.
- U igri se pita: Što ja mogu s ovim predmetom ili osobom?
- Igra nije ozbiljna izvedba aktivnosti ili ponašanja.
- Igra je oslobođena vanjskih pravila.
- Igra uključuje aktivni angažman.

Ili

- Aktivnost,
- Pustolovina i rizik,
- Uključenost,
- Smislenost i značenje,
- Socijabilnost i interaktivnost,
- Simboličnost,
- Terapeutski karakter
- Dobrovoljnost“ (Klarin, 2017:6)

M. Stevanović (2004) kaže da ako promatramo igru kao otvorenu, vanjsku, praktičnu aktivnost djeteta, onda možemo istaknuti njezine sljedeće karakteristike:

1. „Igra je simulativno ponašanje sa sljedećim odlikama:
 - divergentnost (organizacija ponašanja na nov i neobičan način)
 - nekompletnost (ne obuhvaća dostizanje specifičnog cilja, sažeto i skraćeno ponašanje)
 - neadekvatnost (ponašanje nesuglasno datoj situaciji)
2. Igra je autotelična aktivnost, iz čega slijedi:
 - da posjeduje vlastite izvore motivacije;
 - da je proces igre važniji od ishoda akcije;
 - dominacija sredstva nad ciljevima;
 - odsutnost neposrednih pragmatičnih učinaka;

3. Igra ispunjava privatne funkcije igrača, tj.:
 - oslobađa od napetosti, rješava konflikt;
 - regulira fizički, spoznajni i socijalno-emocionalni razvoj;
4. Igra se izvodi u stanju optimalnog motivacijskog tonusa, iz čega slijedi:
 - igra se javlja u odsutnosti neodložnih bioloških prisila i socijalnih prijetnji;
 - u stanju umjerene psihičke tenzije“ (Stevanović, 2004:134).

U svom radu koji navodi Klarin (2017), autor Sutton-Smith navodi nekoliko ključnih karakteristika igre: igra kao progres, sudbina, snaga, identitet, mašta, imaginacija, istraživanje i neozbiljnost. Kad govori o igri kao progresu naglašava važnost uloge igre u kognitivnom i moralnom razvoju. U kontekstu igre kao sudbine pojavljuju se određene magične kvalitete, pri čemu čak i naizgled beznačajne radnje unutar igre mogu imati velike benefite. Ova ideja je slična efektu leptira, pri čemu mali pokreti ili odluke donesene tijekom igranja mogu u konačnici dovesti do značajnih ishoda. Kad govori o igri kao snazi, igra služi kao simbolički prikaz sukoba, posebno u području sporta. U tom kontekstu igre imaju moć utjecati na status i položaj pojedinca koji u njima sudjeluju ili imaju autoritet. Nadalje Sutton-Smith također naglašava koncept igre kao identiteta, pri čemu igre igraju ključnu ulogu u potvrđivanju, održavanju ili čak poboljšanju nečijeg osjećaja sebe. Te igre postaju sastavni dio izgradnje i potvrđivanja nečijeg identiteta, budući da pružaju priliku pojedincima da se izraze, pokažu svoje vještine i sposobnosti i utvrde svoje mjesto unutar određene društvene skupine. Jedna od karakteristika koju autor spominje je i uloga mašte u igri jer često uključuje spontanu improvizaciju koja potiče fleksibilnost i kreativnost u različitim oblicima. Iduća karakteristika koju ističe autor je istraživanje u igri. Igru opisuje kao izazov koji uključuje bavljenje rizičnim aktivnostima koje služe kao sredstvo za istraživanje. Svi oblici igre predstavljaju svojevrsan test koji omogućuje pojedincima da pomaknu svoje granice i otkriju nove aspekte sebe. Za kraj, autor naglašava pojam neozbiljnosti u igri. Igra se odlikuje svojom slobodom, u njoj se pojedinci mogu uključiti u aktivnosti koje im omogućuju da se opuste i dožive osjećaj bezbrižnosti.

Klarin (2017 prema Else, 2014) navodi ključne karakteristike igre, a to su: igra je proces, ona proizlazi iz vlastite želje pojedinca, oslobođena je od vremena, dovoljno je sigurna, cjelokupno je iskustvo, pruža djeci da zadovolje svoju znatiželju i dožive radost i zadovoljstvo, jedinstvena je i različita za svakog pojedinca.

2.3. Vrste igara

Postoje brojne klasifikacije dječje igre, a jedan od razloga je mnoštvo aktivnosti u koje se djeca uključuju kako bi zadovoljila i ispunila svoje fizičke, kognitivne, emocionalne i socijalne potrebe (Klarin, 2017). U ovom dijelu diplomskog rada biti će navedene samo neke od klasifikacija dječje igre.

Klarin (2017) navodi kako su Hutt, Tyler, Hutt i Christopherson, 1989. godine predložili razlikovanje dječje igre s obzirom na spoznajnu odnosno kreativnu dimenziju. Prema tome razlikuju epistemičke igre, zabavne igre i igre s pravilima.

Epistemičke igre su vrsta kognitivnih igara kojima je cilj poboljšati i razviti različite kognitivne vještine, uključujući rješavanje problema, provođenje istraživanja i stjecanje znanja i informacija. Vođene su pitanjem: Čemu služi ovaj objekt?

Zabavne igre ili razigrane, domišljate, vođene su pitanjem: Što se sve može s tim objektom učiniti? One uključuju fantaziju i elemente simbola.

Igre s pravilima uključuju pravila i vještine.

Hughesova tipologija dječje igre (2002 prema Klarin, 2017) složenija je te sadrži šesnaest vrsta igara. Hughe razlikuje: simboličku igru, grubu igru, sociodramska igru, socijalnu igru, kreativnu igru, igru komunikacijom, dramsku igru, lokomotornu igru, duboku igru, istraživačku igru, igru fantazije, imaginarnu igru, majstorske igre, igre objektima, igranje uloga i rekapitulacijske igre.

Stevanović (2003) navodi kako Levin-Ščirina i Mendžerickaja dijele igre na dvije velike skupine: igre s pravilima i stvaralačke igre.

Prema Duran (2001), igra u djetinjstvu je nevjerojatno raznolika i složena, s mnoštvom različitih vrsta igara koje se često isprepliću. Ova složenost otežava kategorizaciju igre u različite kategorije. Međutim, u literaturi se igra u djetinjstvu obično razvrstava u tri glavne kategorije: funkcionalne igre, simboličke igre i igre s pravilima.

Svaka od ovih kategorija predstavlja drugačiji aspekt igre i ističe različite načine na koje se djeca uključuju i komuniciraju tijekom igre.

Funkcionalna igra se obično opisuje kao igra koja uključuje istraživanje i razvoj djetetovih motoričkih, osjetilnih i perceptivnih funkcija. Ova vrsta igre omogućuje djetetu ispitivanje vlastitih sposobnosti i karakteristika, kao i istraživanje jedinstvenih svojstava različitih predmeta (Duran, 2001).

Prema Duran (2001) **simboličku igru**, koja se u literaturi također naziva maštovitom igrom, fikcijskom igrom, imitativnom igrom, igrom pretvaranja, igrom uloga, dramskom igrom i drugim sličnim izrazima, većina psihologa smatra razvojnim fenomenom. Smatra se sastavnim dijelom ukupnog psihičkog razvoja ili specifičnim aspektima psihičkog rasta djeteta. Piaget u svojoj analizi kognitivnog razvoja kategorizira simboličku igru kao sredstvo predstavljanja stvarnosti i manifestaciju simboličke funkcije.

Duran (2001) navodi da su ruski autori Vigotski, Elkonin, Leontjev i Zaporožec, samo neki od autora koji simboličku igru kategoriziraju kao igru uloga. Prema njihovoj perspektivi, pojava igranja uloga tijekom povijesnog razvoja može se pripisati promjeni djetetove pozicije unutar šireg okvira društvenih odnosa. „Igra uloga je aktivnost u kojoj dijete, motivirano željom – živjeti društveni život s odraslim članovima društva; prvo, uzima ulogu odraslog; drugo, stvara igrovnu situaciju putem prijenosa značenja s jednog predmeta na drugi; treće, uvjetno prikazuje djelatnosti odraslih, modelirajući motive, ciljeve i norme odraslih“ (Elkonin, 1975 prema Duran, 2001:19). Razvijeni oblik igre uloga može se prepoznati po nekoliko ključnih karakteristika. Prvo, igra uloga obuhvaća određeni sadržaj i opseg. Drugo, uključuje određenu ulogu i skup pravila. Treće, sama aktivnost u igri nosi uvjetni i skraćeni karakter. Četvrto, predmeti u igri imaju sposobnost predstavljanja stvarnih objekata u određenoj mjeri. Peto, postoji složen sustav međuljudskih odnosa među igračima. Važno je napomenuti da svi ovi aspekti rade zajedno kao jedan povezani sustav (Elkonin, 1975 prema Duran, 2001).

Igre s pravilima su igre koje djeca dobivaju s već utvrđenim pravila i njima ovladavaju kao dio svog kulturnog odgoja, ali također sudjeluju i u stvaranju svojih novih pravila. Piaget (prema Duran, 2001) govori da se one uglavnom javljaju u periodu od 7 do 11 godina.

Stevanovićeve definicije igre s pravilima „najčešće se odnosi na motoričke sheme ljudskog ponašanja (igre ravnoteže, skakanja, preskakanja), aktivne sheme, opće obrasce interakcije i komunikacije (igre skrivanja i pronalaženja), kao i opće obrasce govornog ponašanja (pitalice,

igre dijaloga“ (2003:122). U igrama s pravilima sudjeluje i odgojitelj jer on priprema, organizira, objašnjava igru i po potrebi sudjeluje u njoj. Igre s gotovim pravilima pomažu u razvoju kognitivnih sposobnosti djece. Prema Stevanović (2003) postoji tri oblika igara ove vrste: već postojeća tradicionalna pravila, igre u kojima se pravila razvijaju i formuliraju kako igra napreduje i igre gdje su novoformirana pravila kako bi se nešto novo naučilo.

Ivić (1983 prema Duran, 2001) smatra da igre s pravilima služe kao jedno od sredstva komunikacije unutar dječje grupe, kao i između djece i odraslih. Smatra da dječje igre s pravilima imaju dvije velike funkcije: socijalnu integraciju gdje se članovi grupe međusobno zbližavaju, poštuju pravila i socijalne norme, kontroliraju vlastite želje i impulse, dok s druge strane razlikuje socijalnu diferencijaciju gdje dolazi do individualizacije, odvajanja u podgrupe i neslaganja.

Prema Klarin (2017), nekoliko autora predložilo je noviju klasifikaciju dječje igre koja uvažava različite aspekte razvoja:

- Fizičke igre – ova skupina obuhvaća manipulativne igre, igre istraživanja, fizičke igre i konstruktivne igre.
- Igre pretvaranja – u ovu skupinu pripadaju igre uloga, igre pretvaranja, dramske igre, igre fantazije, sociodramske igre i početno pisanje i računanje.
- Jezične igre – ovdje pripadaju igre koje uključuju zvuk i riječi, spontanu manipulaciju zvukom i riječima u obliku ritma, šale i zabavne priče.
- Igre s pravilima – dopuštaju sudjelovanje čak i malim bebama u igrama poput primjerice klasične igre skrivača. Ove vrste igara uvelike se oslanjaju na jezik jer se on koristi u svrhu razumijevanja i postizanja dogovora.
- Kreativne igre – uključuju sve igre u kojima se dijete koristi tijelom i materijalima kako bi nešto učinilo, sve igre u kojima dijete istražuje, izražava svoje osjećaje, misli i ideje (Klarin, 2017).

2.4. Uloga odgajatelja u igri

Suvremena istraživanja i spoznaje Piageta i Vigotskog upozoravaju na to da jednostavno nije dovoljno pustiti djecu da se igraju sami. Stoga postavljamo pitanje: Koja je točno uloga odgojitelja kao pojedinca kojemu je povjerena zadaća poticanja rasta, razvoja, odgoja i

obrazovanja djeteta u igri djece tijekom ranog djetinjstva? (Frost, Wortham i Reifel, 2012 prema Badurina, 2014).

Pitanje načina odgoja i obrazovanja djece predškolske dobi uvelike ovisi o odgojiteljevim osobinama i pristupu koji ima prema djeci. Oni imaju važnu ulogu u oblikovanju cjelokupnog razvoja djeteta, a to postižu kroz interaktivno i suradničko partnerstvo, gdje i dijete i odrasla osoba preuzimaju vodeće uloge u procesu učenja (Mangione, Lally i Greenwald, 2006 prema Badurina, 2014).

„U vrtiću – zajednici koja uči odgajatelji bi trebali biti svjesni da neka aktivnost djeteta može biti kvalitetna i za dijete imati puno smisla i onda kad odgojitelji u njoj ne sudjeluju. Oni bi trebali ulagati mnogo truda u to da aktivnosti djeteta što bolje razumiju, kako bi ih (ako je potrebno) mogli podržati“ (Slunjski, 2008:64).

Suvremena istraživanja i promišljanja u području razvoja i obrazovanja u ranom djetinjstvu potvrđuju ideju da su djetetova iskustva i učenje pod direktnim utjecajem njihove neposredne i poticajne okoline, kao i bogatstva materijala. Uloga odgojitelja u dječjoj igri razlikuje se ovisno o tome kako oni doživljavaju vlastitu ulogu. Može ovisiti o kompetencijama odgojitelja, dobnoj skupini djece, o vrsti igri i odgojno-obrazovnom principu koji prakticira, ali i o specifičnim situacijama koje se mogu pojaviti. U odgojno-obrazovnoj praksi često se susrećemo s dvije glavne uloge odgojitelja: direktivne i nedirektivne. Direktivna uloga uključuje određivanje svih elemenata igre, dok je nedirektivna uloga usmjerena na neizravno poticanje dječje igre (Šagud, 2002 prema Vanjak i Karavanić, 2013).

Klarin (2017 prema Ashiabi, 2007) navodi nekoliko funkcija odgojitelja/učitelja koje ostvaruju kroz igru:

- uloga voditelja i organizatora
- uloga promatrača
- uloga posrednika
- uloga sudionika u igri.

U ulozi voditelja i organizatora, odgojitelj se brine za stvaranje poticajnog okruženja, organizaciji i osiguravanju potrebnog materijala za igru, osiguravanju vremena za aktivnosti i donosi odluke o aktivnostima koje čine igru (Kontos, 1999 prema Klarin, 2017). **Uloga**

promatrača očituje se u istinskoj odgajateljevoj znatiželji i ulaganju u promatranje dječje igre, kao i nastojanju da se stvori prikladno okruženje koje omogućuje optimalno učenje i rast djeteta (Ashiabi, 2007 prema Klarin, 2017). Uloga promatrača, ako se provodi učinkovito, omogućuje odgojiteljima da steknu dublji uvid u djetetove individualne karakteristike, sklonosti i potrebe, čime im pomaže u planiranju i poticanju dječje igre. U **ulozi posrednika**, odgojitelj potiče djetetovo bavljenje različitim materijalima i olakšava njegovu interakciju s ostalom djecom. Osim toga, odgojitelj ima priliku postati **suigrač** i uključiti se u igru zajedno s djecom. Ova dvostruka uloga sudionika i edukatora ima veliko značenje jer svojim aktivnim sudjelovanjem odgojitelj može poslužiti kao uzor i pridonijeti igri uvođenjem novih ideja. Ova uloga suigrača i promotora ideja igra ključnu ulogu u poticanju cjelokupnog razvoja djece (Klarin, 2017).

„U vrtiću – zajednici koja uči, odgajatelji ne bi trebali precizno planirati aktivnosti djece. Precizno planiranje aktivnosti djece, tj. usmjerenost na vlastiti plan, odgajatelja može učiniti neosjetljivim za uočavanje stvarnih interesa, potreba i znanja djece“ (Slunjski, 2008:67).

Slunjski (2008) navodi da je pri organiziranju vrtićkog okruženja bitno uzeti u obzir djetetov proces učenja i osigurati da okolina djetetu omogućuje učenje putem igre, odnosno na prirodan način. Stjecanje znanja među djecom odvija se aktivnim, vlastitim sudjelovanjem, ali i suradnjom s vršnjacima. Okruženje koje je poticajno i bogato omogućuje djeci da se uključe u istraživanje raznih logičkih, matematičkih i fizičkih pojmova, kao što su magneti, magnetizam, svjetlo i sjene. Odgojitelji bi trebali dati prednost poticanju kritičkog razmišljanja, vještina promatranja i samostalnog rješavanja problema, a ne samo biti usredotočeni na podučavanje matematičkih sadržaja. Štoviše, okruženje vrtića trebalo bi poticati dječju neovisnost nudeći materijale koji se mogu samostalno koristiti. Osim toga, okruženje bi djeci trebalo pružiti priliku za istraživanje prirode. Kroz izravnu interakciju s prirodom, djeca mogu prikupljati različite prirodne materijale i dalje ih proučavati u vrtiću i koristiti na različite načine. Odgajatelji imaju presudnu ulogu u podržavanju i njegovanju dječjih interesa za prirodne fenomene, olakšavajući im razumijevanje tih pojava. Također odgojitelji potiču djecu na razvijanje poštovanja i divljenja prema svakom obliku života i promiču očuvanje prirode u cjelovitosti (Slunjski, 2008).

Prema Miljak (2007) odgojitelj bi trebao utjeloviti ulogu istraživača, uključiti se u redovitu intelektualnu refleksiju i dijalog s djecom o svome radu, kontinuirano istraživati različite pristupe i metodologije kako bi olakšao izgradnju znanja unutar kontekstualnih uvjeta u

ustanovi. „Drugim riječima, odgajatelj više nije onaj koji izvršava tuđe naloge ili programe, nego bi trebao postati istraživač realnih procesa učenja i stvaranja znanja, autor novih pedagoških putova i procesa u kojima se prevladava podijeljenost između teorije i prakse, kulture i praktičnog područja rada. To je ono što se i u drugim zemljama (Hammersley, 2002) sve više zahtijeva“ (Miljak, 2007:214).

3. ULOGA IGRE U RAZVOJU DJETATA

„Kao što dijete ima potrebu za hranom i ljubavlju, čije uskraćivanje može biti pogubno, tako i nezadovoljenje potrebe za igrom može biti štetno za njegov psihofizički, emocionalni i socijalni razvoj“ (Stevanović, 2003:110).

3.1. Igra i tjelesni razvoj

Bavljenje tjelesnom aktivnošću može imati povoljan utjecaj na kognitivni, jezični i emocionalni razvoj mladih osoba, naglašavajući važnost uključivanja igre u svakodnevnu rutinu djece (Gallardo-Rodríguez, Léniz-Maturana, Gallardo-Rodríguez, i Hidalgo-Pérez, 2023).

Klarin (2017) navodi da kroz igru djeca razvijaju tjelesnu snagu i usavršavaju motoričke sposobnosti. Kroz igru djeca imaju priliku razviti i unaprijediti svoju grubu i finu motoriku, razviti spretnost, koordinaciju oko-ruka te koordinaciju prst-oko-ruka. Osim toga, igra potiče i pravilno držanje i fizičko zdravlje. Važno je da djeca tijekom igre spontano i samostalno biraju aktivnosti te da odrasli izbjegavaju intervencije kako djeci ne bi narušili koncentraciju. U igrama koje uključuju eksperimentiranje potrebno je strpljenje i ne treba davati gotova rješenja. Umjesto toga, djecu treba poticati da pronađu vlastita rješenja jer im to pomaže razviti vještine rješavanja problema koje kasnije mogu primijeniti u drugim situacijama. Samostalnost u igri ključna je za izgradnju samopouzdanja, povećanje koncentracije, osjećaja identiteta, poticanje snalažljivosti i njegovanje kreativnosti. Razvoj motoričkih vještina odvija se prvenstveno tijekom prve godine života, napredujući od jednostavnijih motoričkih obrazaca do naprednijih vještina kako se fizički razvoj nastavlja.

Motorički razvoj u ranom djetinjstvu prema Klarin (2017) možemo promatrati kroz dva razvojna smjera:

- razvoj grube motorike
- razvoj fine motorike.

Kako Klarin (2017) navodi razvoj grube motorike ima ključnu ulogu u postizanju ravnoteže i razvoju većih mišićnih skupina koji djetetu pružaju poboljšane motoričke sposobnosti i bolju koordinaciju. Dječji hod tijekom druge i treće godine života postaje ritmičniji i prelazi čak i u trčanje. Kako se vještine hodanja poboljšavaju, djeca također pokazuju povećanu spretnost što im omogućuje da se uključe u aktivnosti kao što je skakanje na jednoj ili obje noge. Osim toga, kako se njihova stabilnost poboljšava, djeca počinju koristiti ruke za uvježbavanje novih vještina, poput vožnje tricikla, bacanja i hvatanja. Tijekom pete i šeste godine djetetova razvoja primjetan je značajan napredak u sposobnosti koordinacije pokreta gornjeg i donjeg dijela tijela, što rezultira profinjenijim motoričkim vještinama kao što su bacanje i hvatanje lopte i upravljanje triciklom.

Napredak se može uočiti i u području razvoja fine motorike. Dijete u dobi od dvije ili tri godine bez napora drži žlicu, samostalno skida jednostavnije dijelove odjeće poput čarapa, stvara razne građevine od kocaka, samostalno rukuje sa škarama, kistovima, pa čak i olovkom za crtanje ljudskih figura. Razvoj fine motorike prati se kroz djetetovu brigu o sebi i razvoju crteža (Klarin, 2017). Kroz cijelo predškolsko razdoblje, Starc i suradnici (2004) ističu da je moguće promatrati progresivni razvoj djeteta kroz njegove sposobnosti korištenja ruku i prstiju za manipuliranje predmetima. No, važno je napomenuti da se usavršeni stupanj fine motorike kod djece obično događa u dobi od otprilike osam godina.

Kako navodi Stevanović (2003) za tjelesni razvoj djeteta posebno su pogodne pokretne i didaktičke igračke. Na razvoj fine motorike prema Peteh (2018) uvelike utječu mnogobrojne aktivnosti u obrazovnim ustanovama. Te aktivnosti uključuju igre igračkama, igrama na igralištu i otvorenim prostorima, sudjelovanje u umjetničkim aktivnostima, glumljenje, te raznim zadacima poput lijepljenja, vezivanja, građenja, rezanja i slaganja.

Prema Vasti i sur. (1998, prema Starc, Čudina-Obradović, Pleša, Profaca, Letica, 2004) kod djece u dobi između dvije i sedam godina postoje tri skupine osnovnih pokreta, a to su: pokreti kretanja, održavanje ravnoteže i pokreti baratanja predmetima. Pokreti kretanja

podrazumijevaju hodanje, trčanje, skakanje, preskakivanje, skakutanje na jednoj nozi i penjanje. Pokreti održavanja ravnoteže podrazumijevaju savijanje, istezanje, okretanje, njihanje, kotrljanje, izmicanje, držanje glave i hodanje po gredi. Pokreti baratanja predmetima podrazumijevaju bacanje, hvatanje, šutiranje i udaranje.

Starc i sur. kažu: „Osnovni pokreti temelj su motoričkih vještina i pojavljuju se po pravilu u sve djece. Njihovo daljnje usavršavanje nastavlja se u školskoj dobi. Oni su temelj i za sportske vještine“ (2004:16).

Starc i suradnici (2004) navode da se u predškolskoj dobi može pratiti razvoj sedam osnovnih motoričkih sposobnosti. Motoričke sposobnosti su sve ono što određuje kakvi će biti pokreti i kretnje djece. U tih sedam osnovnih motoričkih sposobnosti spadaju: ravnoteža, koordinacija, snaga, brzina, gipkost, preciznost i izdržljivost.

Ravnoteža se odnosi na sposobnost održavanja tijela u stanju ravnoteže. To obuhvaća vještinu održavanja ravnoteže dok tijelo miruje ili se kreće, kao i vještinu održavanja ravnoteže u interakciji s predmetima. **Koordinacija** se odnosi na sposobnost i vještinu učinkovitog manevriranja cijelim tijelom, uključujući precizne pokrete ruku i sposobnost brzog učenja i izvršavanja složenih motoričkih zadataka, kao i izvođenje sinkroniziranih pokreta u ritmu i vremenu. **Snaga** obuhvaća fizičku sposobnost i snagu mišića da generiraju silu i pokreću tijelo ili predmete. To je posebno vidljivo u mišićima ruku i ramena te mišićima trupa i nogu.

Brzina se odnosi na sposobnost brzog izvršavanja jednostavnih motoričkih zadataka, uključujući brze promjene smjera, brzo trčanje i brze pokrete rukama. S druge strane **gipkost** ili fleksibilnost odnosi se na sposobnost izvođenja pokreta sa širokim rasponom pokreta. Ta se sposobnost oslanja na elastičnost mišića i ligamenata, kao i pokretljivost zglobova, a usko je povezana sa snagom i brzinom.

Preciznost je vještina izvođenja preciznih i točno odmjerenih pokreta. Ova vještina očita je u raznim aktivnostima kao što je precizno ciljanje predmeta ili dijela tijela prema meti u sportovima poput mačevanja, boksa ili čak u zadacima poput postavljanja malih predmeta u rupe. Osim toga, preciznost se također vidi u aktivnostima poput bacanja predmeta ili gađanja mete. Sposobnost preciznosti zahtijeva visoku razinu percepcijske kontrole nad pokretima mišića, kao i sposobnost točne procjene vremena i udaljenosti. **Izdržljivost** se odnosi na sposobnost održavanja aktivnosti dulje vrijeme bez pada intenziteta. Ta je sposobnost usko povezana s cjelokupnim zdravljem i funkcioniranjem krvožilnog i dišnog sustava. Na nečiju izdržljivost uvelike utječe njihova razina motivacije i odlučnosti (Starc i sur., 2004).

Djetetovo izvođenje određenih pokreta sposobnosti služi kao dokaz napredovanja kako ukupnih tako i pojedinačnih motoričkih sposobnosti. Aktivnim poticanjem i omogućavanjem djetetove uključenosti u kretanje i tjelovježbu značajno utječemo na poboljšanje i unapređenje gotovo svih motoričkih sposobnosti. (Starc i sur., 2004).

Stevanović kaže: „ljubav i briga odraslih s kojima dijete svakodnevno dolazi u doticaj osnova su za svako dalje učenje i razvoj. Međutim, da bi se dijete fizički i psihički razvijalo, nije dovoljno da se angažiraju samo odrasli. Tek vlastitom aktivnošću dijete može razvijati svoje snage i sposobnosti“ (2003:116).

Prema Klarin (2017) igra je nezaobilazna aktivnost jer ispunjava djetetovu potrebu za kretanjem. To ne samo da pomaže u njihovom fizičkom razvoju, već pridonosi i drugim aspektima njihovog cjelokupnog, razvoja. Djeca kroz pokret zapažaju, misle, pamte, razvijaju maštu, formiraju sjećanja. Dakle, tjelesni razvoj ima važnu ulogu za kognitivni razvoj. Posljedice nedostatka ili kašnjenja u motoričkom razvoju uključuju nepripremljenost i nesigurnost, što može spriječiti kognitivni razvoj.

3.2. Igra i kognitivni razvoj

Kognitivni razvoj odnosi se na kognitivne (mentalne) procese kroz koje dijete nastoji shvatiti i prilagoditi se okolini koja ga okružuje (Starc i sur., 2004). „Glavni procesi koji su u osnovi spoznajnog razvoja jesu postupno razvijanje unutarnjih zamjena (reprezentacija, uporaba simbola) za osobe i predmete i postupno razvijanje misaonih operacija (baratanje zamjenama za stvarnost „u glavi“: usporedba, analiza, sinteza, reverzibilnost, apstrahiranje, generalizacija)“ (Starc i sur., 2004:20).

U djetinjstvu igra služi kao primarno sredstvo učenja. Igra pridonosi uspostavljanju čvrstih temelja za daljnje učenje, jer obuhvaća elemente poput spontanosti, kreativnosti, mašte i povjerenja, koji su ključni preduvjet za učinkovito učenje. Nadalje, Klarin (2017) ističe da igra potiče jačanje samopoštovanja i međuljudskih odnosa. Ona ima ključnu ulogu u olakšavanju usvajanja jezika, osobito tijekom najranijih faza razvoja, između trinaestog i dvadeset i četvrtog

mjeseca života. L.S. Vigotski (1996 prema Klarin, 2017), jedan od najistaknutijih autora, u svom istraživanju o ulozi igre u usvajanju jezika istaknuo je da igra ima veliku ulogu u razvoju govora. Ungerer i Sigman (1998 prema Klarin, 2017) navode kako su kognitivni procesi prisutni u učenju isti kao kognitivni procesi prisutni tijekom igre.

Russ (2004 prema Klarin, 2017) navodi kognitivne procese koji se odvijaju tijekom igre. Ti procesi uključuju organizaciju, divergentno mišljenje, simbolizam i fantazije. Organizacija se odnosi na djetetovu sposobnost da priča priče logičkim redoslijedom i razumije uzročno-posljedične odnose. Divergentno mišljenje uključuje djetetovu sposobnost generiranja mnoštva različitih ideja. Simbolizam podrazumijeva djetetovu vještinu transformacije i preoblikovanja predmeta i igračaka u svom okruženju. Na kraju, fantazije omogućuju djetetu da zamisli sebe u različitom vremenu i prostoru, potičući razvoj njegove mašte i kreativnosti.

Fisher i sur., (2013 prema Klarin, 2017) navode da kroz igru djetete stječe osnovne matematičke vještine koje obuhvaćaju zbrajanje, jednakost, računanje, mjerenje, planiranje i klasifikaciju. Također, Goldstein (2012 prema Klarin 2017) ističe da igra uvelike utječe i na usvajanje jezika jer djeca aktivno slušaju drugu djecu i odrasle, usvajaju novi vokabular te sudjeluju u verbalnoj komunikaciji. Djeca koja pokazuju veću sklonost igri pokazuju napredniji jezični razvoj u usporedbi s vršnjacima koji pokazuju manji interes za igru. Goswami (2015 prema Klarin, 2017) ističe kako djeca koja više vremena provode igrajući se, na testovima kognitivnog razvoja postižu bolje rezultate. Klarin (2017) navodi kako se u brojnim suvremenim istraživanjima, pojavljuje korelacija između sociodramske igre i poboljšanja različitih kognitivnih vještina, uključujući verbalne sposobnosti, opće intelektualne sposobnosti, akademski uspjeh i kreativno mišljenje. „Sociodramska igra podupire dječja različita razmišljanja i kognitivnu fleksibilnost što predstavlja osnovne sastavnice kreativnosti“ (Đuranović, Klasnić i Matešić, 2020:101).

Prema istraživanju koje su proveli Đuranović i sur. (2020) mnogi su autori naglasili da dječja simbolička igra ima ključnu ulogu u poticanju i jačanju njihove kreativnosti. Ovakav oblik igre omogućuje djeci da iskoriste svoju maštu, čime se potiče njihov kreativni potencijal (Ivon, 2014; Picciuto i Carruthers, 2014 prema Đuranović i sur., 2020).

J. Piaget (prema Starc i sur., 2004), jedan od najvažnijih istraživača kognitivnog razvoja djece, opisao je sveobuhvatno razumijevanje različitih faza uključenih u postupni razvoj složenijih

kognitivnih struktura kod djece. Ono obuhvaća cjelokupno djetinjstvo do otprilike 11. ili 12. godine života, te dijeli te faze u četiri različita razvojna razdoblja.

- Senzomotorno razdoblje
- Predoperacijsko razdoblje
- Razdoblje konkretnih operacija
- Formalno razdoblje

Senzomotorno razdoblje koje traje od rođenja sve do 2. godine života, značajna je faza u razvoju djeteta u kojoj se ono ne može razlikovati od okoline. Razdoblje je podijeljeno na šest podstupnjeva od kojih svaki igra ključnu ulogu u oblikovanju djetetovih vještina i sposobnosti tijekom ovog razdoblja rasta.. *Prvi podstupanj senzomotornog razvoja* odnosi se na razdoblje između 0 i 1. mj., te se odnosi na vježbanje refleksa. *Drugi podstupanj senzomotornog razvoja* odnosi se na razdoblje od 1. do 4. mj. i ono obuhvaća razvoj shema (npr. shema sisanja, shema hvatanja, ...). *Treći podstupanj senzomotornog razvoja* odnosi se na razdoblje od 4. do 8. mjeseca, dolazi do zamjetnog pomaka djetetove pažnje prema okolini koja ga okružuje, što ukazuje na jasnije zanimanje za vanjskim svijetom. „Dijete otkriva postupke kojima može ponoviti zanimljive događaje. Primjerice, slučajnim udarcem po napetoj vrpici sa zvečkom dijete proizvodi zanimljiv zveket. Češćim ponavljanjem učinka: udarac – zveket dijete otkriva vezu svog pokreta i željenog učinka“ (Starc i sur., 2004). *Četvrti podstupanj senzomotornog razvoja* odnosi se na razdoblje od 8. do 12. mjeseca u kojemu djeca počinju prepoznavati svoje željene ciljeve i uključivati se u procese razmišljanja kako bi shvatili kako ih postići. Dolazi do razvoja namjernog ponašanja koje više nije ograničeno na učenju iz slučajnih učinaka. *Peti podstupanj senzomotornog razvoja* koji se javlja u periodu od 12. do 18. mjeseci, karakterizira povećani interes za novostima i istraživanjem. Tijekom ove faze djeca počinju aktivno i samostalno mijenjati svoja ponašanja s namjerom postizanja različitih ishoda, služeći se novoformiranim mentalnim okvirima ili shemama. *Šesti podstupanj senzomotornog razvoja* koji se odvija u periodu od 18. do 24. mjeseci, djeca počinju formirati mentalne reprezentacije. To znači da su u stanju zapamtiti i oponašati radnje koje su prethodno naučili i zapamtili. Dijete eksperimentira i probleme rješava uz pomoć aktivnog procesa pokušaja i pogrešaka (Starc i sur., 2004).

Predoperacijsko razdoblje traje od 2. do 6. godine djetetova života te je karakteristično po tome što dijete postupno počinje koristiti simbole kao sredstva misaonog predstavljanja i

razumijevanja svijeta koji ga okružuje. Bitna karakteristika predoperacijskog razdoblja je to da dijete nema razvijene operacije mišljenja stoga ono još uvijek ima ograničenja u simboličkom rješavanju problema. Vasta i suradnici (1998 prema Starc i sur., 2004) navode tri važne karakteristike ovog razdoblja: egocentrizam, centracija i nemogućnost očuvanja količine.

U ranijem obliku *egocentrizma* dijete se povezuje s okolinom, ali postupno postaje svjesno granica između sebe i okoline. U kasnijem obliku dijete prepoznaje svoje razlike u odnosu na okolinu, ali se bori da razumije i uzme u obzir perspektive i potrebe drugih ljudi. Dijete stavlja sebe u centar zbivanja pa zbog toga teško prihvaća grupne igre s pravilima i gubitak. Egocentrizam se polako počinje gubiti između 6. i 7. godine.

Centracija se odnosi na djetetovu nesposobnost da se istovremeno usredotoči na više svojstava predmeta odjednom budući da je u stanju usmjeriti svoju pažnju samo na jedno po jedno svojstvo. Na primjer, ne može razvrstati predmete u skupine s obzirom na dva svojstva, zečiče koji su mali i bijeli, nego se koncentrira samo na jedno svojstvo, ili male zečiče ili samo bijele zečiče.

Nemogućnost konzervacije uočava se kada dijete ne shvaća da masa predmeta ostaje nepromijenjena unatoč promjeni oblika. Na primjer, ne razumije da tekućina pretočena iz visoke, uske čaše u nisku, široku posudu ostaje ista, nepromijenjena tekućina unatoč promjeni oblika. To se događa zbog još nerazvijene operacije reverzibilnosti i djetetove vezanosti za vizualne podatke centracije na jedno svojstvo (Starc i sur., 2004).

Razdoblje konkretnih operacija je faza koja se proteže od 6. do 11. godine, označava značajnu razvojnu prekretnicu za djecu. Tijekom ovog razdoblja djeca su sposobna prevladati ograničenja koja su iskusila tijekom predoperacijske faze, budući da sada posjeduju mentalne operacije koje im omogućuju da pristupe rješavanju problema na logičan način, posebno kada se bave s konkretnim objektima.

Formalno razdoblje se odnosi na razdoblje nakon 11. godine u kojem mentalne operacije višeg stupnja omogućuju djetetu apstraktno i logičko mišljenje (Starc i sur., 2004).

Prema Klarin, „J. Piaget igru definira kao asimilaciju ili djetetovo nastojanje da okruženje i informacije koje dolaze iz okruženja što više uskladi sa svojim konceptima. Kroz igru dijete nužno ne mora stvarati nove spoznajne strukture. Ona je odraz onoga što je dijete već naučilo. Piaget igru vidi kao proces koji je odraz simboličkog razvoja, ali koji vrlo malo pridonosi kognitivnom razvoju“ (Klarin, 2017:25).

Prema teoriji L. Vigotskog, da bi dijete moglo razumjeti i ovladati novim iskustvima, ono ga treba prvo urediti, odnosno rasporediti u manji skup sa sličnim iskustvima, povezujući ih sa svojim prijašnjim doživljajima. Međutim, ovaj proces sređivanja i razumijevanja novih iskustava dijete ne može postići samo, potrebna mu je aktivna uključenost odrasle osobe, koja će imati ključnu ulogu u imenovanju, objašnjavanju i daljnjem proširivanju svakog novog iskustva imenovanjem stvari i pojava (Starc i sur., 2004).

3.3. Igra i emocionalni razvoj

Prema Starc i sur. (2004) kako dijete raste i sazrijeva, ono ne samo da doživljava fizički, motorički i kognitivni razvoj, već počinje stvarati veze sa samim sobom i svima iz svoje okoline. Emocionalni odnos poznat je kao prvi odnos koji dijete stvara s nekim, a koji je ukorijenjen u urođenim reakcijama pohranjenim u najstarijim područjima mozga. S navršenih 6. mjeseci, ovaj se emocionalni odnos širi i „diferencira u šest temeljnih emocija: strah, srdžba, veselje, gađenje i iznenađenje“ (Starc i sur., 2004:31). Prema Denhamu i Burtonu (2003 prema San, Myint i Oo, 2021), razvoj socijalnih i emocionalnih vještina u ranom djetinjstvu ima veći značaj od postizanja socijalne i emocionalne kompetencije u kasnijim fazama.

U početku su djetetove emocije usmjerene na majku, no vrlo brzo dijete svoju pozornost počinje usmjeravati prema drugim članovima obitelji. Stimulativno emocionalno okruženje ima ključnu ulogu u poticanju zdravog emocionalnog razvoja, a Klarin (2017) naglasak stavlja na uspostavljanje sigurne privrženosti djeteta i roditelja. U ranijim fazama razvoja, prevladavanje negativnih emocija može rezultirati značajnim psihičkim i socijalnim problemima u kasnijoj dobi (Klarin, 2017).

Klarin (2017) navodi kako dijete kroz igru stječe znanja o emocijama, razvija socijalne vještine, uključuje se u komunikaciju i suradnju s vršnjacima, uči o odnosima među ljudima i uči pravila te usvaja društvene norme i vrijednosti. Dodatno, igra omogućuje djetetu razumijevanje sebe, reguliranje vlastitog ponašanja i uspostavljanje odnosa s drugima. Igra potiče razvoj snage volje, neovisnosti i osjećaja odgovornosti jer dijete samostalno odabire i odlučuje o aktivnostima u kontekstu igre.

Autori Colliver i Veraksa u svom radu *Doprinosi Vigotskog razumijevanju emocionalnog razvoja kroz igru u ranom djetinjstvu* iz 2021., vode se teorijom Vigotskog koji navodi da maštovita igra ima veliku važnost u ranom razvoju djece jer im omogućuje ispunjavanje želja koje u stvarnom životu ne mogu zadovoljiti. Vigotski tvrdi da igra proizlazi iz emocija, točnije nemogućnosti ispunjenja želja u stvarnosti. Igra je vođena i definirana prisutnošću zamišljene situacije i pravila koja upravljaju tom situacijom. Na primjer, igre poput "Mame, tate i bebe" uključuju očitu imaginarnu situaciju s implicitnim pravilima o tome kako bi se svaki igrač trebao ponašati, dok igre jurnjave imaju manje opipljivu imaginarnu situaciju, ali eksplicitnija pravila (Colliver i Veraksa, 2021).

Shapiro (1997) navodi emocionalna karakteristike koje su ključne za uspjeh pojedinca: razvijanje i shvaćanje vlastitih osjećaja, empatija, samosvladavanje, prilagodljivost, neovisnost, omiljenost, poštovanje, ljubaznost, prijateljsko ponašanje, sposobnost rješavanja problema i upornost.

Prema Klarin (2017) samoregulacija je ključni aspekt kada je u pitanju povezanost igre i emocija. Tijekom igre djeca imaju priliku naučiti kako samoregulirati svoje ponašanje primjenom različitih mehanizama prilagodbi, promatranja i evaluiranja vlastitih emocija kako bi se uspješno mogla adaptirati na određenu situaciju. Proces istraživanja, analiziranja, samopromatranja pomaže u stjecanju vještina za emocionalnu regulaciju. Sociodramska igra nudi priliku za poboljšanje dječjeg emocionalnog razumijevanja, što zauzvrat potiče emocionalnu regulaciju. Na temelju toga brojna su istraživanja pokazala veliku povezanost između igre pretvaranja i emocionalnog zdravlja. Kako navodi Klarin „zdrav emocionalni razvoj omogućuje zdrav socijalni razvoj“ (2017:27).

3.4. Igra i socijalni razvoj

Klarin navodi (2017) da je francuski sociolog Emile Durkheim uveo i definirao pojam socijalizacija kao proces kroz koji su pojedinci oblikovani prevladavajućim društvenim okolnostima, naglašava značajan utjecaj koji društveni uvjeti imaju na razvoj i oblikovanje ljudske sposobnosti.

Sukumaran i Balakrishna, (2021) socijalizaciju definiraju kao proces u kojem se pojedinac podučava vještinama, obrascima ponašanja, vrijednostima i motivaciji potrebnim za kompetentno funkcioniranje u kulturi u kojoj dijete odrasta.

„Tijekom procesa socijalizacije u kojem društvo oblikuje djetetova uvjerenja, očekivanja i ponašanja, dječji emocionalni razvoj i s njim povezana dječja psihosocijalna prilagodba pod utjecajem su različitih činitelja kao što su priroda dječje privrženosti majci, odnosno primarnom skrbniku unutar obitelji, razgovaranje o emocijama, toplina, potpora i nadzor roditelja, interakcije s vršnjacima i djetetovi odnosi s odraslima izvan obitelji“ (Maccoby, 1980 prema Brajša-Žganec, 2003:23). Način na koji djeca izražavaju, identificiraju i shvaćaju emocije pod utjecajem je pravila i normi kulture kojoj je dijete izloženo tijekom svog odrastanja. Ovo rano učenje emocionalnog ponašanja uvelike utječe na oblikovanje dječje sposobnosti razumijevanja i tumačenja društvenih znakova. Bez čvrstih temelja u prepoznavanju i razumijevanju emocija iz svoje okoline, djeca se mogu susresti s izazovima u usvajanju društvenih normi, običaja i propisa ponašanja svoje društvene skupine, kao i usavršavanja svojih međuljudskih sposobnosti. (Brajša-Žganec, 2003).

Zbog činjenice da društvene interakcije obuhvaćaju različite socijalne sposobnosti, djeca koja su socijalno kompetentna imaju sposobnost prilagoditi svoje radnje kako bi ih uskladili s radnjama drugih uspostavljanjem zajedničkog jezika, dijeljenjem informacija i analizom sličnosti i razlika na temelju stečenih prosocijalnih vještina. Prosocijalne vještine ne obuhvaćaju samo osnovne socijalne vještine, već i vještine povezane s funkcioniranjem unutar grupe, upravljanjem emocijama i stresom te pronalaženje neagresivnih rješenja (Eisenberg i sur., 1999; Gottman, 1997; Kahen i sur., 1994; McGinnis i Goldstein, 1990 prema Brajša-Žganec, 2003).

Prema Brajša-Žganec (2003) osnovne socijalne vještine obuhvaćaju sposobnost pozornog slušanja, artikuliranog i samopouzdanog govora i traženja podrške i emocionalne povezanosti s drugima. Vještine koje se odnose na suradnju unutar grupe obuhvaćaju sposobnost postavljanja pitanja, pridržavanje uputa i pravila, traženja prijatelja, čekanje na svoj red i uključivanje u aktivnosti i pružanja pomoći kada je potrebna. Prikladno upravljanje emocijama obuhvaća sposobnost razumijevanja i osobnih i tuđih osjećaja, dok vještine povezane s

djetetovim ponašanjem u stresnim situacijama uključuju prihvaćanja gubitka, iskrenost i sposobnost opuštanja.

Istraživanja u području dječjeg razvoja fokusiraju se na tri područja dječje socijalne kompetencije: „kooperativno i prosocijalno ponašanje, vođenje i održavanje prijateljstva s vršnjacima kao i odnosa s odraslima te upravljanje agresijom i konfliktom“ (Hatch, 1997; Asher i Rose, 1997 prema Brajša-Žganec, 2004:26). Djeca koja su uspjela ovladati prosocijalnim vještinama i posjeduju sveobuhvatno razumijevanje tuđih emocionalnih stanja pokazuju bolji akademski uspjeh, zdraviji su, imaju veću razinu samopouzdanja, imaju manje internaliziranih i eksternaliziranih problema u ponašanju te povećan osjećaj povjerenja u svoju okolinu. Osim toga, skloni su stvaranju dubljih prijateljstava, uspješno upravljaju svojim emocijama i brže se oporavljaju od stresnih situacija (Denham i sur., 1997; Eisenberg i sur., 1997b; Eisenberg i sur., 1996; Garner i sur., 1994; Gottman i sur., 1996; Moss i sur., 1997; Murohy i Eisenberg, 1997 prema Brajša-Žganec, 2003).

„Mnogi suvremeni razvojni psiholozi vjeruju da na socijalni razvoj utječe priroda i stupanj djetetovih spoznajnih vještina. Djetetova interakcija s drugima ovisi primjerice, o tome koliko jasno oni shvaćaju međuljudske odnose, koliko točno interpretiraju ponašanje druge djece, koliko dobro u trenutačnim uvjetima mogu primijeniti informacije prikupljene u ranijim situacijama itd.“(Vasta, Haith i Miller, 1997:36).

Klarin (2017) iznosi Selmanovu klasifikaciju razine razumijevanja interpersonalnih odnosa. Selmanova klasifikacije iz 1981. jedna je od najpoznatijih klasifikacija u kojoj autor razlikuje nekoliko razina socijalnih odnosa s vršnjacima.

Nulta razina Selmanove klasifikacije odnosi se na egocentričnu perspektivu koja se obično opaža tijekom ranog djetinjstva. Ova perspektiva proizlazi iz djetetove nemogućnosti razlikovanja sebe od drugih, svojih osjećaja ili svoje perspektive od drugog, zbog nerazumijevanja sukobi među djecom se ne mogu učinkovito riješiti. U ovoj fazi prijatelj je djetetu jednostavno netko s kim se igra, a prijateljstvo prestaje nakon što igra završi. **Prvu razinu** klasifikacije karakterizira sposobnost razumijevanja tuđih osjećaja. Ova razvojna faza obično se opaža tijekom predškolskih godina u kojoj dijete doživljava prijatelja kao pojedinca koji mu pomaže ili se uključuje u pozitivne akcije za njihovu dobrobit, bez ikakvih očekivanja uzvraćanja ili dijeljenja odgovornosti. Tijekom **druge razine** klasifikacije, karakteristične za ranu školsku dob dolazi do izražaja uzajamnosti. U ovoj fazi razvoja djeca stječu sposobnost

suradnje. Prijateljstvo doživljavaju kao međusobnu vezu koju treba graditi na povjerenju, toleranciji i pomoći. Ako suradnja unutar veze postane nemoguća i često dolazi do sukoba, prekid prijateljstva smatra se opravdanim. Tijekom srednjeg i kasnog djetinjstva, **treća razina** klasifikacije je obilježena prisutnošću recipročnih prijateljskih odnosa. Prijateljstvo se definira kao veza između dvoje djece, koja uključuje međusobnu podršku i razumijevanje. **Četvrta razina** klasifikacije odnosi se na adolescentsku dob i odrasle. Klarin (2017) navodi da: „osobina ovog razvojnog razdoblja, s aspekta odnosa s vršnjacima, je postojanje ravnoteže između prijateljstva i uzajamnosti s jedne strane i individualnosti s druge strane“ (Klarin, 2017:29).

Brajša-Žganec (2004) govori da uz utjecaj obitelji, vršnjaci imaju ključnu ulogu u oblikovanju djetetova socioemocionalnog razvoja u predškolskoj dobi. Tijekom procesa socijalizacije djeca često stječu socijalne vještine promatrajući i oponašajući pojedince u svojoj okolini. Prosocijalne vještine koje djeca mogu steći uključuju osobine poput: suradnje, odgovornosti, empatije, ljubaznosti, velikodušnosti i znatiželje. Međutim, mogu usvojiti i negativne vještine kao što su svadljivost, sukobljavanje, škrtost i egocentričnost, koje ih često mogu spriječiti u interakciji i povezivanju s drugima u socijalnim okruženjima. (Diamond, 1994; Guralnick i sur., 1996a; Wittmer i sur., 1996; Wilson, 1999 prema Brajša-Žganec, 2004).

Prema Katz i McClellan (1997), dječja igra može poprimiti različite oblike i uključivati različite razine složenosti, kao što je individualna igra, komparativna igra, gruba igra ili sociodrama, od kojih su sve socijalne prirode. Određeni materijali, oprema i aktivnosti potiču složenije socijalne interakcije među djecom budući da zahtijevaju suradnju i usklađenost dviju ili više osoba u određivanju suradnje i spremnosti na pomoć drugima. Drugi primjer ne uključuje samo društvenu interakciju, već uključuje i maštovite elemente u igri. Igra mašte može se shvatiti kao uključivanje u izmišljena ponašanja unutar konteksta socijalne interakcije. Za ovakvu vrstu igre, ključna je razina socijalnih kognitivnih vještina potrebnih za koordinaciju uloga, ciljeva i dogovorenih scenarija. U izgradnji scenarija, djeca se uključuju u maštovito igranje uloga, surađuju u dodjeljivanju uloga i raspravljaju o ulogama i radnjama svakog djeteta.

Osim socijalnih interakcija vršnjaka u igri, Klarin (2017 prema Coplan, Rubin i Findlay, 2006) navodi da postoje i: „nesocijalne aktivnosti koje uključuju samostalnu igru bez socijalnih interakcija; usporedna igra koja uključuje više djece, ali ne i interakciju među njima; povezujuća igra koja uključuje dijeljenje, ali ne i sudjelovanje u zajedničkom zadatku;

suradničku igru koja podrazumijeva suradnju, pravu recipročnu socijalnu interakciju tijekom koje djeca surađuju u zajedničkim aktivnostima“ (2017:30).

4. RIZIČNA IGRA (RISKY PLAY)

4.1. Rizik

Što je rizik? Riječ rizik dolazi od stare talijanske riječi *risico*, a prema definiciji hrvatske enciklopedije (2021) općenito označava: „mogućnost da se pri ostvarenju određenoga cilja taj cilj ne ostvari u potpunosti ili djelomično; mogućnost pogibelji, opasnosti, izloženost nezgodi, nesreći“ (Hrvatska enciklopedija, 2021).

Madge i Barker (2007 prema Little i Eager, 2010) skreću pozornost na zamršenu prirodu koncepta rizika, koji obuhvaća širok raspon ponašanja i aktivnosti koje su društveno konstruirane i razlikuju se u različitim kontekstima i kulturama.

„Pojam rizik često ima negativnu konotaciju, a definicije rizika često imaju vrlo usko stajalište. U literaturi o razvojnoj psihologiji, preuzimanje rizika obično se definira kao angažman u ponašanju koje je povezano s određenom vjerojatnošću negativnih ishoda“ (Boyer, 2006 prema Little i Eager 2010:499).

„Preuzimanje rizika, može i, rezultira pozitivnim ishodima. Biti spreman preuzeti rizik od temeljne je važnosti za ljudsko učenje jer nastojimo razviti nove vještine, isprobati nova ponašanja, razviti novu tehnologiju i napustiti poznato kako bismo istražili ono što manje poznajemo. Za djecu je to posebno važno jer isprobavaju nove aktivnosti i testiraju svoje granice u svojoj potrazi da postanu potpuno funkcionalne, kompetentne osobe“ (Greenfield 2004; Stine 1997; Tovey 2007 prema Little i Eager 2010:499).

Ako prihvatimo da posljedice preuzimanja rizika mogu biti pozitivne ili negativne, potrebna je šira definicija rizika. Stoga bi možda bilo točnije definirati rizik kao situacije u kojima smo suočeni s donošenjem izbora između različitih smjerova djelovanja bez znanja o tome kakav će biti ishod. U tim situacijama često moramo razmotriti potencijalne koristi u odnosu na moguće negativne posljedice, kao i vjerojatnost uspjeha ili neuspjeha. Promatranje rizika iz ove perspektive sugerira da ga ne treba promatrati kao prijetnju koju treba u potpunosti izbjeći, već kao izazov koji se može učinkovito kontrolirati. (Clifford, 1991; Kopfstein, 1973; Rosenbloom, 2003 prema Little i Eager 2010). Kada mu se pristupi na ovaj način, preuzimanje rizika nije

nužno nešto čega se treba bojati, već prije izazov koji zahtijeva učinkovito upravljanje. (Ball, Gill i Spiegel, 2008; Christensen i Mikkelsen, 2008 prema Little i Eager, 2010).

Rizična igra potaknula je rasprave o sigurnosti djece, osobito u zapadnim društvima gdje su sigurnosni propisi prioritet u planiranju i upravljanju dječjim igrama i igralištima. Međutim, Sandseter (2009a) napominje kako raste zabrinutost zbog pretjerano zaštitničkog pristupa društva djetinjstvu i potrebe da se uspostavi ravnoteža između sigurnosti, rizika i mogućnosti za igru i razvoj djece. Tvrdi da se djeca ne mogu u potpunosti zaštititi od rizika i izazova, budući da je suočavanje s rizicima i učenje upravljanja njima ključno za njihov razvoj. Igra je način na koji se djeca bave svijetom oko sebe, a prilika za preuzimanje rizika smatra se bitnim dijelom njihovog procesa upoznavanja sa svojom okolinom. Sudjelovanje u rizičnim igrama omogućuje djeci da uvježbaju rješavanje rizičnih situacija u stvarnom životu i poboljšaju svoju percepciju i svladavanje rizika. Vjeruje se da kroz preuzimanje rizika u igri djeca uče procijeniti rizik i upravljati njime, te u konačnici razvijaju čvrst osjećaj rizika. Istraživači su otkrili da bavljenje izazovnom igrom, osobito u prirodnom okruženju, može poboljšati dječje motoričke vještine, prostorne vještine, sposobnosti procjene rizika i njihovu sposobnost upravljanja rizičnim situacijama (Sandseter, 2009a). Igranje na otvorenom, kako ističu Little i Eager (2010), ključno je za razvoj djece u raznim područjima, uključujući fizički, kognitivni, društveni i emocionalni aspekt. Stvaranje sigurnog okruženja za djecu da slobodno istražuju, isprobavaju nove stvari, suočavaju se s izazovima i preuzimaju rizike doprinosi njihovom ukupnom razvoju i kvaliteti njihove igre. Međutim, došlo je do pada objekata za igru i mogućnosti za slobodnu igru, što je zabrinjavajuće. Ovaj pad potaknut je sve većom nesklonošću riziku i brigom roditelja za sigurnost, što dovodi do ograničenja samostalnih aktivnosti djece i rasta kontroliranih, strukturiranih prostora za igru. Kao rezultat toga, prostori za igru postaju dosadni i lišeni rizika i izazova, budući da postoji strah od čak i manjih ozljeda i izbjegavaju se sudski sporovi. Ova averzija prema riziku temelji se na uvjerenju da je rizik sam po sebi negativan i da ga treba izbjegavati. Međutim, važno je prepoznati da preuzimanje rizika zapravo može koristiti dobrobiti djece, dok je sigurnost i dalje prioritet. Kako bi se ovo postiglo, potrebno je razlikovati rizik od opasnosti i pružiti mogućnosti za dobro upravljano preuzimanje rizika (Little i Eager, 2010).

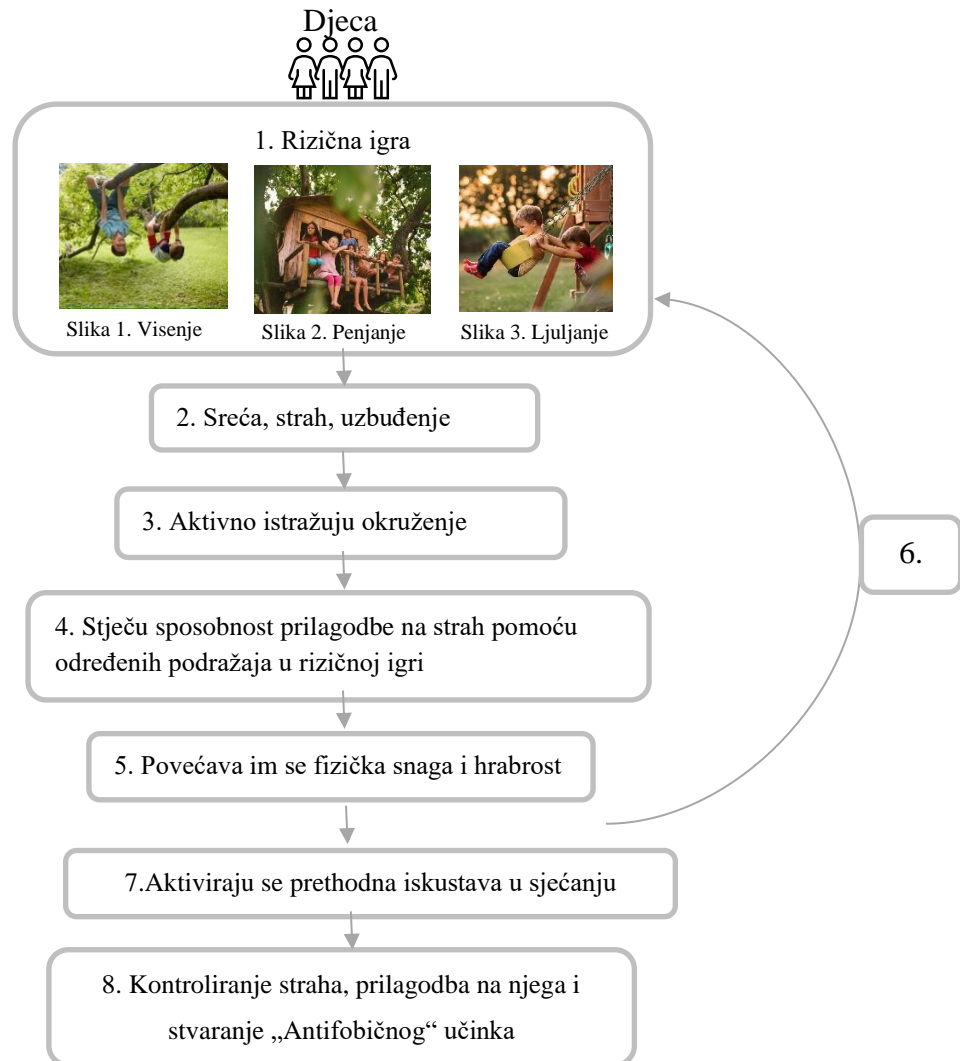
4.2. Rizična igra

Rizična igra je uzbuđljiva vrsta igre koja uključuje mogućnost zadobivanja fizičkih ozljeda. Ovakva igra osim što je uzbuđljiva i povezana s mogućnošću ozljeđivanja sa sobom donosi i dozu straha (Stephenson, 2003 prema Sandseter, 2007).

„Rizično ponašanje djece u igri proučava se od 1970-ih, ali konsenzus o definiciji ostaje ograničen. Međutim, literatura pokazuje da rizično ponašanje djece u igri ima zajedničke karakteristike u svim kulturama. Općenito govoreći, istraživanja pokazuju da riskantno ponašanje u igri oponaša rizike u stvarnom životu“ (Aldis, 2013 prema Liu i Birkeland, 2022:342).

Autori Yang i Cho (2022) navode kako je sudjelovanje u rizičnoj igri usko povezano s evolucijskim razvojem ljudskih bića. Prema evolucijskoj psihologiji, čovjek je prošao dugotrajan i kontinuiran razvoj, što je rezultiralo formiranjem i jačanjem psiholoških mehanizama koji omogućuju prilagodbu suvremenom društvenom okruženju. Strah i strepnja urođeni su emocionalni odgovori na rizike iz okoliša, a kako bi ih prevladali i osigurali opstanak vrste, ljudi moraju stalno regulirati svoje psihičko stanje. U slučajevima rizične igre djeca se često susreću sa strahovima koji su potaknuti rizičnim aktivnostima. Kako bi povećali svoju sposobnost da se zaštite od potencijalnih rizika u svom nezrelom stanju, djeca moraju aktivno istraživati svoju okolinu, čime se povećava njihova fizička snaga i hrabrost. Djeca mogu steći sposobnost prilagodbe strahovima izazvanim specifičnim podražajima doživljenim tijekom igre, kao što su, prema Sandseter (2007a), dubina ili visina. Ovaj proces uključuje izlaganje tjeskobi izazvanoj prethodnim iskustvima u igri, što umanjuje strah uzrokovan njihovim inhibicijama. Uz poboljšane vještine suočavanja, djeca se više ne boje ili postupno stječu kontrolu nad podražajima straha u situaciji igre, što rezultira onim što je poznato kao "Antifobični učinak" (Sandseter i Kennair, 2011). Kako navode Yang i Cho (2022) ovaj učinak omogućuje djeci prilagodbu na strah i tjeskobu, a također im pomaže da dožive olakšanje od stresa i emocionalno oslobađanje. Osim toga, ako djeca unaprijed uvježbaju potrebne vještine suočavanja s rizicima u stvarnom životu i prevladaju svoje strahove tijekom igre, bit će bolje opremljena za prilagodbu budućim životnim situacijama. Sa stajališta evolucijske psihologije, rizična igra za djecu služi kao evolucijska strategija koju su ljudi razvili kako bi se prilagodili prirodnoj selekciji i riješili svoje stanje straha kada su suočeni s rizicima u okolišu tijekom

procesa evolucije. U konačnici, sudjelovanje u rizičnoj igri je adaptivni zadatak koji ljudi moraju poduzeti tijekom svog djetinjstva.



Slika 1. Proces nastajanja „Antifobičnog“ učinka (Yang i Cho, 2022).¹

Rizična igra prvenstveno se odvija na otvorenom, često kao izazovna i avanturistička tjelesna aktivnost u kojoj djeca pokušavaju nešto što nikada prije nisu radila, pritom zaobilazeći granicu osjećaja da su izvan kontrole (često zbog visine ili brzine) i prevladavajući strah (Stephenson, 2003; Sandseter, 2009 prema Sandseter i Kennair, 2011). Rizična igra je vrsta igre koja donosi osjećaj velike uzbuđenosti i zadovoljstva dok u isto vrijeme predstavlja moguću opasnost od ozljeda. Mnogu djecu privlače aktivnosti poput penjanja, brzog spuštanja i balansiranja na

¹ Slika 1. preuzeto s: <https://www.shutterstock.com/search/teens-tree-climbing> Slika 2. preuzeto s: https://www.atlantaparent.com/build_a_treehouse/, Slika 3. preuzeto s: <https://runwildmychild.com/best-outdoor-swings/>.

nesigurnim podlogama, djeca u aktivnostima poput skakanja s visina, visenju naglavačke s greda, itd. pokazuju zadovoljstvo i uzbuđenje (Sandseter, 2007a). To je također vrsta igre koja pruža djeci dinamične, nepredvidive i rizične prilike koje su ključne za njihovu fizički, intelektualni i socio-emocionalni razvoj. Tijekom takve igre, djeca jačaju svoju koordinaciju i mišićnu snagu kroz iskustva kao što su penjanje po drvetu ili kotrljanje niz brda (Cetken-Aktas i Sevimli-Celik, 2020). Sawyers (1994, prema Sandseter, 2007a) ukazuje na mogući scenarij u kojem dolazi do rizične igre: to je kada dječje vještine premašuju izazove koje nudi dostupna oprema. Djeca će tada pokušati smanjiti dosadu i povećati izazov npr. stajanjem u ljuljački, iskakanjem iz ljuljačke, vrtnjom lanaca ili sudaranjem s drugim djetetom koje se ljulja.

Rezultati istraživanja koja su proveli Illingworth i sur. (1975 prema Sandseter, 2007a) i Ball (2002 prema Sandseter, 2007a) podupiru stav da su nesreće djece na igralištima često posljedica njihova ponašanja i brzopletosti. Istraživanja stavljaju naglasak na rizična ponašanja kao što je hodanje ili izvođenje salta na vrhu penjalica, stajanje na ljuljačkama ili čak na ramenima drugih na ljuljački te guranje drugih s tobogana ili ljuljački (Illingworth i sur., 1975 i Ball, 2002 prema Sandseter 2007a). Istraživanje koje je proveo Sawyers (1994 prema Sandseter, 2007a) otkriva da se 87% ozljeda događa uslijed padova s ljuljački, tobogana ili druge opreme igrališta, dok su i Swartz (1992 prema Sandseter, 2007a) i Illingworth i sur. (1997 prema Sandseter, 2007a) utvrdili da su penjalice i tobogani povezani s težim ozljedama, dok ljuljačke uzrokuju najveći broj ozljeda.

Sandseter (2007a) u svom je radu iznijela dokaze više autora koji su svojim istraživanjima dokazali da postoje spolne razlike u rizičnoj igri. Ginsburg i Miller u svom su istraživanju pod nazivom *Spolne razlike u rizičnom ponašanju djece* iz 1982. otkrili su da dječaci pokazuju veću spremnost na preuzimanje rizika u usporedbi s djevojčicama, a Smith je u svom istraživanju *Rizik i naš pedagoški odnos prema djeci: na igralištu i izvan njega* iz 1998. otkrio da su dječaci skloniji rizičnom ponašanju na igralištima. Coppens i Gentry su u svom radu *Video analiza situacija rizika od ozljeda na igralištu* 1991. proveli istraživanje korištenjem video analize kako bi ispitali razloge za situacije rizika od ozljeda na igralištu i zaključili da na učestalost opasnosti djelomično utječe spol, pri čemu su dječaci općenito agresivniji od djevojčica.

Učestalo uključivanje u rizične igre tijekom djetinjstva kako navode Yang i Cho (2022) omogućuje djeci da razviju bliskost s osjetom i poboljšaju svoje vještine snalaženja u rizičnim situacijama. Psihološki mehanizmi stečeni takvom igrom mogu se iskoristiti u budućim

izazovima, promičući tako ljudski razvoj i evoluciju. Ovaj oblik igre izaziva posebnu mješavinu uzbuđenja i straha kod djece, što rezultira ponašanjem kao što je vrištanje kao sredstvo emocionalnog oslobađanja (Sandseter, 2007a). Nadalje, ova posebna emocija daje djeci dubok osjećaj zadovoljstva i uzbuđenja, što im služi kao primarna motivacija za sudjelovanje u rizičnoj igri. Ukratko, ova vrsta igre djeci pruža najveće zadovoljstvo i stimulaciju (Yang i Cho, 2022).

4.3. Kategorije rizične igre

Ellen Beate Hansen Sandseter, profesorica na odsjeku za tjelesni odgoj i zdravlje na QMUC-u, magistrirala je sportske znanosti u Norveškoj školi sportskih znanosti i doktorirala psihologiju na Norveškom sveučilištu znanosti i tehnologije, svoja je istraživanja usmjerila na dječju tjelesnu aktivnost i pokretnu igru, posebno gledajući na rizičnu i uzbudljivu igru u ranom obrazovanju i skrbi. Ona vjeruje u važnost dopuštanja djeci da se uključe u slobodnu igru, igru na otvorenom i igru koja im omogućuje istraživanje vlastitih granica i mogućnosti u njihovoj okolini. U svom se istraživanju (2007a) nadogradila se na Stephensonov (2003) rad i došla do šest kategorija rizične igre. Napravila je kvalitativno istraživanje temeljeno na opažanjima i polustrukturiranom intervjuu s djecom i odgojiteljima. Radila je s trideset osmero djece od tri godine do pet godina, u dva vrtića u Norveškoj kako bi stvorila šest kategorija rizične igre koje se temelje na percipiranom i stvarnom riziku. Kategorije također uzimaju u obzir procjenu djece i odgojitelja o tome što smatraju rizičnim, a što ne. Ono što je zanimljivo u istraživanju je to da su neke kategorije smatrali rizičnima i djeca i odgojitelji, a neke samo odgojitelji, i neke samo djeca.

Prema Sandseter (2007a) rizična igra dijeli se na šest kategorija koje uključuju:

igru na velikim visinama, igru velikih brzina, igru s opasnim alatima, igru u blizini opasnih elemenata, grubu igru i igru u kojoj djeca mogu „nestati“/izgubiti se.

U intervjuima koje je autorica Sandseter (2007a) provela s djecom i odgojiteljima o kategorijama rizične igre, otkriveno je da su djeca i odgojitelji igru na velikim visinama, igru velikih brzina i grubu igru smatrali riskantnom. Odgojitelji su također smatrali da je igra s opasnim alatima i igra u blizini opasnih mjesta ili s opasnim materijalima rizična. S druge strane, djeca su riskantnom smatrala igru u kojoj mogu „nestati“ ili se izgubiti. U naknadnom istraživanju, autorica Sandseter (2007b) potvrdila je prethodno navedenih šest kategorija i dalje ih je podijelila u potkategorije:

Tablica 1. Kategorije i potkategorije rizične igre (Sandseter, 2009:5)

KATEGORIJE	RIZIK	POTKATEGORIJE
Igra na velikim visinama	Opasnost od ozljeda pri padu	<ul style="list-style-type: none"> - Penjanje - Skakanje s ravnih ili savitljivih površina - Balansiranje na visokim objektima - Visenje/njihanje na velikim visinama
Igra velikih brzina	Nekontrolirana brzina i tempo koji mogu dovesti do sudara s nečim (ili nekim)	<ul style="list-style-type: none"> - Ljuljanje velikom brzinom - Klizanje i sanjkanje velikom brzinom - Nekontrolirano trčanje velikom brzinom - Vožnja bicikla velikom brzinom - Klizanje i skijanje velikom brzinom
Igra s opasnim alatima	Može dovesti do ozljeda ili rana	<ul style="list-style-type: none"> - Alati za rezanje: noževi, pile, sjekire - Alati za davljenje: užad, itd.
Igra u blizini opasnih mjesta/predmeta	Djeca mogu upasti u nešto ili pasti s nečega	<ul style="list-style-type: none"> - Litice - Duboka ili ledena voda - Logorska vatra
Gruba igra	Djeca mogu ozlijediti jedno drugo	<ul style="list-style-type: none"> - Hrvanje - Mačevanje palicama - Igra borbe
Igra u kojoj djeca mogu „nestati“/izgubiti se	Djeca mogu nestati pod nadzorom odraslih, izgubiti se sami	<ul style="list-style-type: none"> - Djeca sama odlaze istraživati okolinu - Djeca se igraju sama nepoznatom okruženju

4.4. Karakteristike rizične igre

Sandester (2009) u svom je daljnjem istraživanju promatrala i protumačila niz karakteristika rizika. Navela je kako su neke karakteristike rizika bile zajedničke za nekoliko rizičnih kategorija, dok su neke bile isključivo karakteristične za samo određenu skupinu rizika.

Prilikom analize podataka, u šest kategorija rizične igre, pojavile su se dvije kategorije rizičnih karakteristika. Karakteristike rizične igre podijelila je na karakteristike okoline koje su uključivale i osoblje (odgojitelje) kao dio okoline i na individualne karakteristike, odnosno na način na koji je dijete izvodilo igru.

Sandseter (2009) provela je istraživanje u dva norveška vrtića gdje je uz dozvolu roditelja i djece za snimanjem, provela devet dana sudjelujući u svim aktivnostima na otvorenom u sklopu dječjih vrtića. Sva djeca u dobi od četiri i pet godina iz dva vrtića bila su promatrana i snimana tijekom igranja. U istraživanju je sudjelovalo dvadeset i devet djece od kojih je bilo dvadeset i jedna djevojčica i osam dječaka. Osim na igralištima dječjih vrtića, istraživanje je također provedeno i na dva vrtićka izleta (četiri od devet dana). To su bili izleti gdje bi djeca i odgojitelji prepješali otprilike dva do pet kilometra kroz šumu da bi se igrali i proveli vrijeme u prirodi, blizu litica, drveća i stijena za penjanje i spuštanje/sanjkanje. Istraživanje je provedeno u periodu koje se proteglo od ljeta sve do zime kako bi se bolje razumjelo kako se rizična igra djece razlikuje tijekom godišnjih doba i vremenskih uvjeta. Istraživanje se baziralo na prijašnjim razvijenim kategorijama rizične igre na otvorenom (Sandseter 2009; Sandseter 2007a, 2007b).

U sljedećem odjeljku bit će predstavljanje dvije kategorije karakteristike rizika (okolinske i individualne) pod naslovima svake od šest kategorija rizične igre i njihovih potkategorija prema Sandseter (2007a, 2007b).

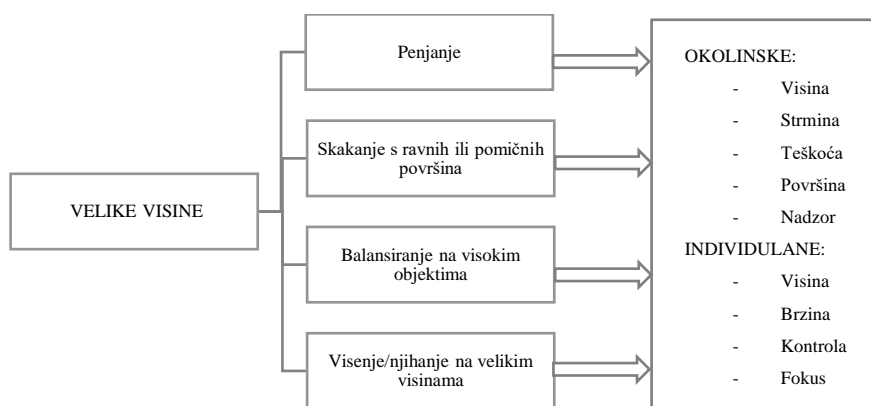
4.4.1. Igra na velikim visinama

Okolinske karakteristike. Kad Sandseter (2009) govori o okolinskim karakteristikama koje povećavaju rizik od ozljeda u igri na velikim visinama koje podrazumijevaju penjanje, skakanje s visokih mjesta, balansiranje na visokim predmetima i vješanje/ljuljanje/visenje govori o stvarnoj visina objekta igre (npr. stablo ili litica), strmini objekta igre (npr. litica), težini

svladavanja ciljane aktivnosti u igri (npr. širina balvana za ravnotežu), površini na koju bi djeca potencijalno pala na, i o nadzoru od strane odgojitelja.

Individualne karakteristike. Kad govori o individualnim karakteristikama podrazumijeva načine na koje bi djeca izvodila igru, odnosno ovisi o visini od tla na kojoj bi se djeca htjela igrati, njihovoj brzini pokreta (npr. brzina prilikom penjanja ili brzopletost pokreta), ovisi o individualnoj sposobnosti motoričke i tjelesne kontrole kod svakog djeteta, o fokusu djeteta tijekom igre (npr. kada je stablo na koje su se djeca penjala postalo poprište grube igre gdje su djeca više bila usredotočila na to da budu Spiderman, nego na penjanje), i načinu povećavanja izazova u igri kod pojedine djece gdje bi pojedina djeca skakala s grane na granu dok bi se penjala ili bi se pokušavala mimoići na grani na drvetu.

Okolinske i individualne karakteristike jednako utječu na objektivni rizik kod igre na velikim visinama. Obilježja okoline kao što su visina, strmina, površina i težina fizičke su karakteristike koje utječu na rizik od pada i težinu ozljeda koje mogu nastati uslijed istoga. Objektivni rizik od ozljeda tijekom igranja na velikoj visini podupire statistika ozljeda koja pokazuje da je većina ozljeda kod djece uzrokovano padom tijekom igre (Sandseter 2009, prema Ball 2002; Illingworth i sur. 1975; Rosen i Peterson 1990; Sawzers 1994; Swartz 1992).



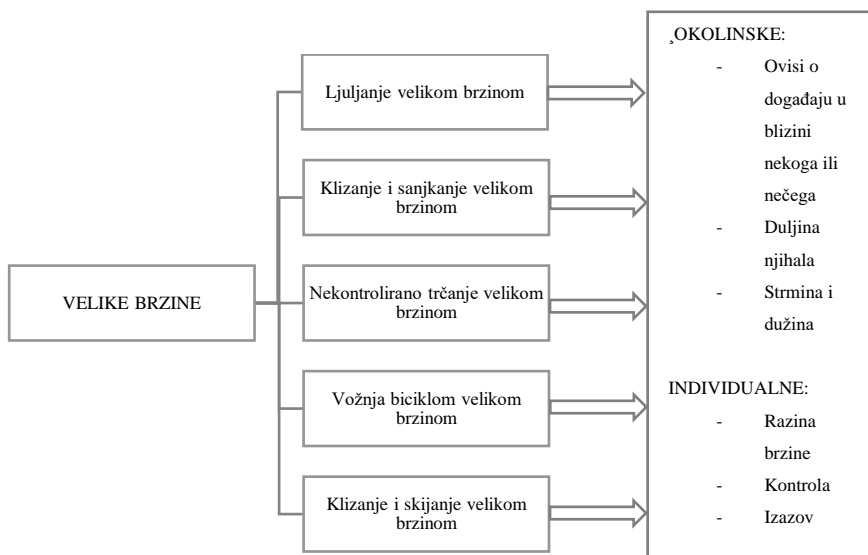
Slika 2. Karakteristike rizične igre na velikim visinama (Sandseter, 2009:10)

4.4.2. Igra velikih brzina

Okolinske karakteristike. Zajedničke karakteristike koje je autorica Sandseter (2009) procijenila kao one koje utječu na rizik od ozljeda u igrama velikih brzina u svim potkategorijama (ljuljanje, klizanje, sanjkanje, skijanje, vožnja bicikla, nekontrolirano trčanje) bile su one aktivnosti koje su se odvijale u blizini nečega ili nekoga s čime bi se dijete moglo sudariti (npr. zabijanje u drvo dok se dijete sanjka ili skija ili zabijanje u drugo dijete tijekom ljuljanja). Okolinska karakteristika rizika u igri specifičnoj za ljuljanje bila je duljina njihala ljuljačke, jer je to povećavalo i visinu i brzinu ljuljanja. Strmina i duljina podloge za klizanje ili padine bile su karakteristike rizika koje su povećavale brzinu i opasnost od ozljeda kod klizanja, sanjkanja, skijanja, vožnje bicikla i trčanja.

Individualne karakteristike. Razina brzine koje dijete postiže tijekom ljuljanja, klizanja, sanjkanja, vožnje bicikla prema autorici je jedna od individualnih karakteristika rizika (na primjer, kad dijete trči ili vozi bicikl velikom brzinom niz strmo brdo). Druga karakteristika rizika povezana je s načinom na koji se dijete igralo, slično kao i kod igre na velikoj visini, ona ovisi o individualnoj motoričkoj i tjelesnoj kontroli djeteta tijekom igre, te o načinu povećavanja izazova u igri (npr. ljuljanje više djece odjednom ili klizanje potrbuške okrenuto glavom prema naprijed).

Slično kao i kod igre na velikim visinama, i ovdje okolinske i individualne karakteristike imaju utjecaj na objektivni rizik kod igre velikih brzina. Okolinske karakteristike rizika kao što su duljina njihala ljuljačke ili duljina podloge za klizanje povećavaju stvarnu brzinu, a time i rizik od ozljeda ako se dijete sudari s nečim ili nekim. Prijašnja istraživanja o ozljedama na dječjim igralištima podupiru ovu hipotezu, pokazujući da su ljuljanje i klizanje (Ball 2002; Illingworth i sur., 1975 prema Sandseter, 2009) uz vožnju biciklom (Peterson i sur., 1994; Rosen i Petersen, 1990 prema Sandseter, 2009) odgovorni za visoku stopu nesreća i ozljeda među djecom. Individualne karakteristike utječu na objektivni rizik od ozljede pri igranju velikom brzinom kada dijete odluči povećati brzinu i napraviti igru izazovnijom. Svako dijete na individualan način pristupa igri te brzina igre i izazov ovisi o njegovoj subjektivnoj percepciji rizika. Sandseter (2009) primijetila je da su djeca čija je percepcija subjektivnog rizika niska, sklonija isprobavanju različitih, izazovnijih načina igre (na primjer sanjkanje po snijegu gdje bi djeca bila sklona isprobati različite načine sanjkanja, izabrala bi mjesta na kojima mogu postići veće brzine ili bi se istovremeno sanjkalo više djece zajedno)



Slika 3. Kategorije rizične igre velikih brzina (Sandseter, 2009:10)

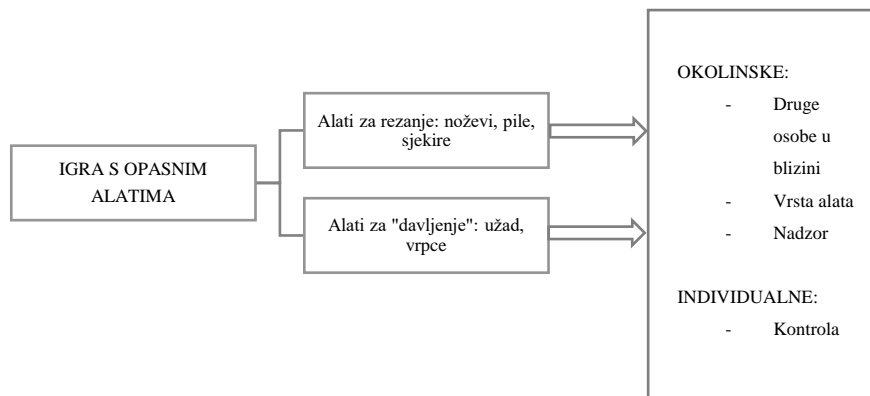
4.4.3. Igra s opasnim alatima

Okolinske karakteristike. Igra s opasnim alatima može postati rizična kad se takvi alati upotrebljavaju u blizini drugih ljudi jer je prisutan potencijalan rizik od slučajnog nenamjernog ozljeđivanja nekoga. Također karakteristike okoline koje igru s opasnim alatima mogu učiniti rizičnom su i vrsta alata (na primjer koliko je oštar i velik nož) i koriste li djeca alate pod nadzorom odraslih ili samostalno.

Individualne karakteristike. Specifične karakteristike koje su utjecale na način na koji se dijete igralo s opasnim alatima definirane su kao tjelesna i motorička kontrola koju dijete ima pri rukovanju s opasnim alatima (na primjer, manje koordinirano i nespretnije dijete moglo bi biti sklonije nesrećama), kao i razina pažnje i koncentracije, te predanost na korištenje alata na pažljiv i ispravan način.

Rizik od ozljeda očit je u riskantnoj igri (Sandseter 2007a). Mnogi će se složiti da postoji jasan rizik od igranja opasnim alatima jer postoji velika mogućnost da djeca koja se igraju s nožem ili sjekirama mogu nenamjerno ozlijediti sebe ili druge koji se nalaze u blizini. Oštrina noža ili sjekire može utjecati na mogućnost da se dijete poreže, a ako se alat koristi u blizini druge djece, može slučajno porezati i ozlijediti druge (Sandseter, 2009). Međutim, Sandseter (2007a) ističe kako je objektivni rizik od ozljeda od upotrebe opasnih alata u predškolskoj dobi slabo dokumentiran te nedostaje statistička dokumentacija. Sandseter (2009, prema New i sur., 2005;

Sandseter, 2007a) navodi kako je samo nekolicina prijašnjih istraživanja dokumentiralo korištenje opasnih alata u predškolskoj ustanovi, i da kulturološke razlike sugeriraju da je dopuštanje djeci da se koriste opasnim alatom u predškolskoj dobi vezan uz skandinavski fenomen. Zapažanja u ovom istraživanju pokazuju da je osoblje iskusilo snažan subjektivni osjećaj rizika u ime djece, bili su vrlo pažljivo i imali su strogi nadzor nad aktivnostima u kojima su se djeca koristila opasnim alatima. Strogim nadzorom i regulacijom pokušali su smanjiti objektivni rizik u igri. Sandseter (2007a) je u svom istraživanju dopustila djeci slobodno korištenje užadi, čekića i čavla te noževa, dok je korištenje sjekira dovelo do strožeg nadzora naspram ostalih opasnih alata. Sandseter (2009) navodi Kaarbyevo (2004) istraživanje u kojem su djeca koristila nož za struganje te im je bilo dopušteno pomaganje u loženju vatre tijekom planinarenja, uz prisutnost starije osobe. Individualna karakteristika rizika na koji se način djeca koriste opasnim alatima također utječe na cilj. Što je djetetova sposobnost korištenja alata na siguran način lošija, to je rizik od ozljeda veći. Rezultati istraživanja pokazali su da su djeca shvatila moguće rizike od nepravilnog korištenja alatima, bila su jako koncentrirana dok su se igrala te su međusobno razgovarala o važnosti pravilnog korištenja alata kako ne bi ozlijedili sebe ili druge.



Slika 4. Karakteristike rizične igre s opasnim alatima (prema Sandseter, 2009:10)

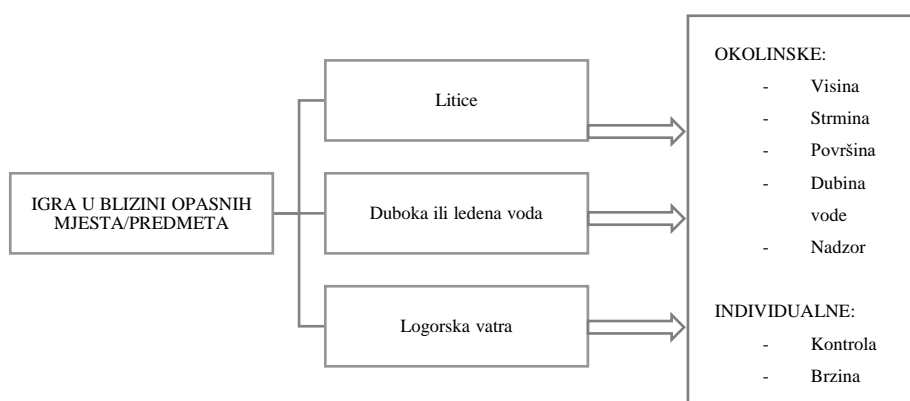
4.4.4. Igra u blizini opasnih mjesta/predmeta

Okolinske karakteristike. Okolinske karakteristike rizika koje se javljaju u igri u blizini opasnih mjesta ili predmeta definirane su kao mogućnost opasnosti od pada (npr. pad s litice), strmina litice, kakva je površina ispod visoke litice (rizik od ozljede bio bi veći ako se padne na kamenje nego na travu), dubina i temperatura vode ako se igra odvija u blizini vode s potencijalom

utapanja i stupanj nadzora osoblja (koliko brzo bi mogli doći do djece i pomoći im ako je potrebno, spasiti od utapanja).

Individualne karakteristike. Individualne karakteristike rizika kod djece u situacijama gdje se igraju u blizini opasnih elemenata vidljive su u njihovoj tjelesnoj i motoričkoj kontroli (npr. može li dijete ponovno uspostaviti ravnotežu nakon što se poskliznulo na kamen u blizini duboke vode), brzini pokreta u igri (npr. brzo i nekontrolirano trčanje u blizini vatre) i u fokusu/koncentraciji na opasnost umjesto na sadržaj igre (npr. djeca brzo trče blizu ruba litice, zaboravljajući na liticu, koncentrirajući se na jurnjavu) (Sandseter, 2009).

Kad se djeca igraju u blizini opasnih mjesta ili predmeta, na objektivni rizik, kao i na gore prethodno opisane kategorije, utječu i okolinske i individualne karakteristike rizika. Kad se djeca igraju u blizini visokih i strmih litica, visina i površina na koju bi potencijalno mogla pasti faktori su koji utječu na rizik od ozljeda. Sandseter (2009, prema Ball 2002, Illingworth i sur., 1975; Rosen i Peterson, 1990; Sawzers, 1994; Swartz, 1992) navodi kako su padovi s visina na tvrde površine jedan od najčešćih uzroka ozljeda kod djece u ovom obliku igre. Ipak, kod igre u blizini opasnih mjesta ili predmeta individualne karakteristike djece posebno su važne za rizik koji u toj situaciji postoji. Ovisi o vrsti igre koju dijete provodi u blizini opasnosti i način na koji dijete provodi aktivnost, djetetova koncentracija, brzina i kontrola nad pokretima ima značajan utjecaj na rizik od ozljeda. Kao što je i ranije navedeno Sandseter (2007a) tvrdi da ovakvu vrstu igre uglavnom osoblje doživljava kao rizičnu dok djeca nisu svjesna subjektivnog rizika u ovoj situaciji. Istraživanje pokazuje da se djeca fokusiraju na ono što se igraju, a ne na opasna mjesta ili predmete koji se nalaze u blizini (Sandseter, 2009).



Slika 5. Karakteristike rizične igre u blizini opasnih mjesta/predmeta (Prema Sandseter, 2009:10)

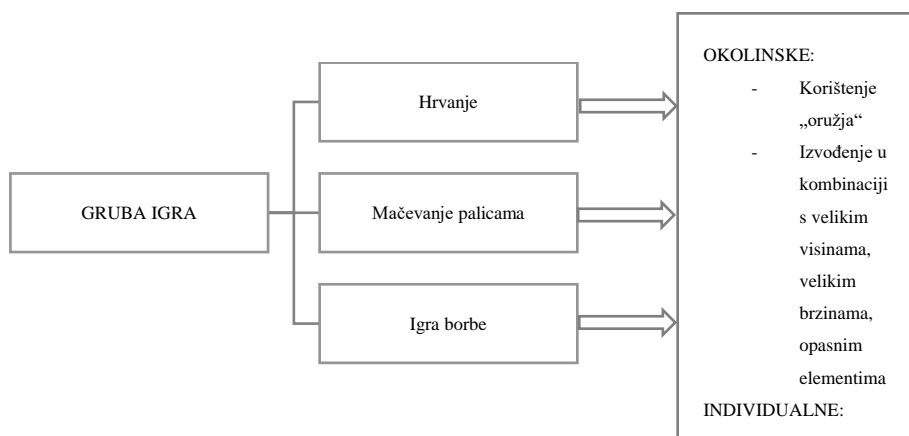
4.4.5. Gruba igra

Okolinske karakteristike. U gruboj igri, okolina je imala značajnu ulogu u smislu rizika samo onda kada se gruba igra kombinirala s jednom od gore navedenih kategorija, odnosno s velikom visinom, velikom brzinom ili opasnim mjestom ili predmetom. Osim toga, druga okolinska karakteristika rizika bila je vrsta oružja koju bi djeca koristila u igri borbe kao što je primjerice dužina i debljina štapa korištenog za mačevanje.

Individualne karakteristike. Individualna karakteristika rizika u ovom slučaju bila je sposobnost djeteta da kontrolira situaciju u igri, odnosi se na to kako su djeca upravljala scenarijem igre, odnosno jesu li uspjela zadržati zaigranu prirodu borbe ili je igra se igra odjednom pretvorila u pravu tučnjavu. Ovo je karakteristika obuhvaćala elemente poput stupnja prijetnji i međusobnog zastrašivanja kao i dječjoj kontroli nad udarcima, potjerama i mačevanju jednog protiv drugoga (Sandseter, 2009).

Čak i u gruboj igri, okolinske i individualne karakteristike utječu na objektivni rizik. Objektivni rizik u gruboj igri je zanemariv ukoliko igra zadrži svoju razigranost. Međutim, postoje slučajevi u kojima se ponekad mogu dogoditi nezgode ili nenamjerne ozljede kada dijete pogrešno procijeni snagu svog udarca ili zamaha mačem, ili kada se igra povremeno pretvori u stvarnu tučnjavu (Humphreys i Smith, 1987 prema Sandseter, 2009).

Sandseter (2009, prema Jones, 1976; Humphreys i Smith, 1984; Smith, 2005) opisuje ovu vrstu igre kao delikatnu ravnotežu između razigranosti i stvarne borbe, s malom šansom za pojavu potencijalne ozljede. Zbog tanke linije između igre i stvarne borbe, važne su individualne karakteristike djece koje upravljaju situacijom u igri i imaju ključnu ulogu u određivanju razine stvarnog rizika.



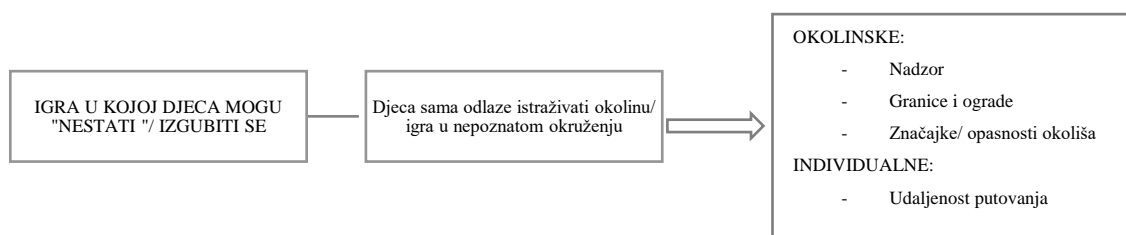
Slika 6. Kategorije rizične, grube igre (Sandseter, 2009:10)

4.4.6. Igra u kojoj djeca mogu „nestati“/izgubiti se

Okolinske karakteristike. Karakteristike rizika povezane s okolinom kada djeca sama istražuju uključuju razinu nadzora od strane osoblja predškolske ustanove (cilj ove igre je da se dijete osjeća samostalno, ali rizik se smanjuje ako ih se nadzire iz daljine), granice i ograde mjesta koje se istražuje (razgovor i dogovor odgojitelja s djecom o nevidljivim granicama do kuda se mogu kretati kao i ograde smanjuju rizik), značajke i područje istraživanja (gusta šuma, jezera, litice, ...)

Individualne karakteristike. Individualne karakteristike rizika u ovom slučaju odnose se na udaljenost koju dijete odluči prijeći u igri i njegovo snalaženje i orijentiranje u prostoru kako bi se samostalno moglo vratiti nazad do grupe (Sandseter, 2009).

Objektivni rizik od ozljede nije nužno prisutan kada se dijete izgubi. Međutim, gubljenje kod djece može dovesti do emocionalno uznemirujućih iskustava, kao i tjeskobe i straha. Rizik od tjelesnih ozljeda kod izgubljenog djeteta povećava se u kombinaciji s nedostatkom nadzora odgojitelja i ako se dijete pronade u blizini opasnih mjesta ili predmeta. U svom istraživanju Sandseter (2009) navodi kako je osoblje povjerilo djeci veliki stupanj samostalnosti što je u skladu sa zaključkom autorice Sandseter (2007a) da osoblje predškolskih ustanova u kojima je istraživanje bilo obavljeno, ne smatra da je ova kategorija igre opasna. Njihova percepcija subjektivne opasnosti povezane s djecom u ovoj vrsti igre je neprimjetna, kako Sandseter tvrdi, to bi moglo biti povezano s njihovim osjećajem kontrole što znači da je manje vjerojatno da će se djeca izgubiti ili ozlijediti. Ipak, rizik da se djeca izgube ili zadobiju ozljede dok lutaju bez nadzora znatno utječe o individualnim karakteristikama svakog djeteta i njihovoj percepciji rizika. Vjerojatnije je da će djeca koja to doživljavaju kao manje rizično otići dalje od poznatog orijentira i odrasle osobe za razliku od one djece koja takvu igru smatraju zastrašujućom.



Slika 7. Karakteristike rizične igre u kojoj djeca mogu nestati/izgubiti se (Sandseter, 2009:10)

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

„Škaklja me u trbušiću - jedan je od najčešćih odgovora kada se od djece traži da opišu što doživljavaju u rizičnoj igri. Zašto djeca riskiraju usprkos činjenici da to može biti štetna, pa čak i kobna aktivnost?“ (Sandseter, 2010:1).

Što motivira djecu da se samovoljno uključuju u igru koja može rezultirati negativnim iskustvom, ozljedom ili čak smrću?

Istraživanja koja je provela Sandseter (2007a) o percepciji rizične igre kod djece i odraslih okarakterizirala je kao vrstu igre koja izaziva uzbuđenje, a istovremeno nosi potencijalni rizik od fizičkih ozljeda. Primjeri takve igre uključuju sudjelovanje u aktivnostima koje uključuju velike visine, velike brzine, opasne alate ili opasno okruženje. Sandseter (2007b) navodi kako se rizična igra uglavnom odvija na otvorenom, često uključuje zahtjevne i odvažne fizičke napore djece i uglavnom se događa tijekom dječje nestrukturirane igre za razliku od igre koju organiziraju i vode odrasli. Zagonetan aspekt dječje sklonosti prema istraživačkoj i rizičnoj igri, unatoč mogućnosti ozljeđivanja i izazivanja straha i tjeskobe, istraživalo je nekoliko istraživača (Ball, 2002; Buss, 1997; Pellegrini i Smith, 1998; Smith, 1998; Stephenson, 2003 prema Sandseter, 2010). Međutim, ostaje nejasno zašto se djeca rado uključuju u aktivnosti koje mogu dovesti do neugodnih iskustava, ozljeda ili čak smrti. Sandseter (2010, prema Apter, 2007; Ball, 2002; Smith, 1998) predlaže nekoliko mogućih objašnjenja zbog kojih se djeca uključuju u rizične oblike igre, a ona uključuju želju za upoznavanje svijeta, potrebu za ispitivanjem granica što je moguće, a što nije, stjecanje znanja o opasnim situacijama, otkrivanje što je opasno, a što nije i učenje o okolini i sebi samima.

Drugi autori, Sandseter i Kennair (2011), argumentiraju konkretnije u korist evolucijske funkcije dječje rizične igre, navode da se različiti oblici rizične igre mogu prepisati specijaliziranim prilagodbama ili razvijenim kognitivnim mehanizmima, služeći tako specifičnim evolucijskim svrhama. Sandseter i Kennair (2011 prema Allen i Rapee, 2005) tvrde da je sudjelovanje u rizičnim igrama sastavni aspekt djetetova razvoja jer im omogućuje lakšu prilagodbu na okolinu. To uključuje početno navikavanje i smanjenje fobija povezanih s prirodnim strahovima (npr. strahovi od visina, voda i odvajanja), poboljšanje učenja važnih vještina, razvoj fizičkih značajki kao što su motoričke i društvene vještine, fizička snaga i percepcija, te stjecanje sposobnosti upravljanja rizikom. Autori vjeruju da ti čimbenici povećavaju vjerojatnost preživljavanja i reprodukcije, rizična igra služi kao mehanizam za

smanjenje straha, pri čemu se dijete uključuje u ponašanja koja ga izlažu tim rizicima na prirodan način.

Sandseter (2010) navodi podatke prema istraživanjima Aldis (1975) i Sandseter (2009) koja su otkrila da djeca koja se susreću s emocijama koje su unutar granica između pozitivnog potkrepljenja i stvarnog straha imaju tendenciju izražavanja tih emocija kroz vokalizaciju, kao što su vrištanje, glasan smijeh, glasno vikanje. Ovo ukazuje da te mješovite i proturječne emocije izazivaju osjećaj uživanja i zadovoljstva karakteriziran pojačanim osjećajem uzbuđenja.

Sandseter (2009) provela je istraživanje u dva norveška vrtića gdje je uz dozvolu roditelja i djece za snimanjem, provela devet dana sudjelujući u svim aktivnostima na otvorenom u sklopu dječjih vrtića. Sva djeca u dobi od četiri i pet godina iz dva vrtića bila su promatrana i snimana tijekom igranja. U istraživanju je sudjelovalo dvadeset i devet djece od kojih je bilo dvadeset i jedna djevojčica i osam dječaka. Osim na igralištima dječjih vrtića, istraživanje je također provedeno i na dva vrtićka izleta (četiri od devet dana). To su bili izleti gdje bi djeca i odgojitelji prepješačili otprilike dva do pet kilometra kroz šumu da bi se igrali i proveli vrijeme u prirodi, blizu litica, drveća i stijena za penjanje i spuštanje/sanjkanje. Podaci koje je iznijela u svom istraživanju uključuju opažanja sve djece, što ukazuje da su sva djeca bila snimljena u nekom obliku rizične igre. Međutim, neka djeca su pokazala veću sklonost traženju uzbuđenja u rizičnoj igri od druge djece. Unatoč različitim razinama zastupljenosti u podacima, istraživač se potrudio zabilježiti rizične situacije u igri sa svom djecom, obuhvaćajući više vrsta različitih rizičnih situacija u igri. Video zapažanja u ovom istraživanju bila su posebno usredotočena na tri kategorije rizične igre koje je razvila Sandseter (2007a): igre na velikim visinama, igre velikih brzina i gruba igra. Ostale tri kategorije, igra s opasnim alatima, igra u blizini opasnih mjesta ili predmeta i igra u kojoj djeca mogu nestati ili se izgubiti, nisu bile primarni fokus ovog istraživanja. To je zato što je te kategorije rizičnima prvenstveno doživljavalo osoblje, a ne sama djeca (Sandseter, 2007a). Također i zato što je snimanje dječjih izraza lica u igri gdje bi potencijalno mogli nestati ili izgubiti se bilo izazovno zbog udaljenosti na kojoj se odvijalo snimanje.

Rezultati istraživanja pokazuju da djeca koja sudjeluju u rizičnim igrama doživljavaju niz emocija, uključujući čisto ushićenje, kombinaciju ushićenja i straha i čisti strah (Sandseter, 2009).

Igra koja uključuje velike visine obuhvaća različite radnje kao što su penjanje po drveću, velikim stijenama i kamenim zidovima, kao i kretanje po strmim padinama. Također uključuje i skakanje s velikih visina, održavanje ravnoteže na velikim visinama i sudjelovanje u visećim ili njihajućim pokretima. Osjećaj ushićenja koji proizlazi iz ovih aktivnosti prvenstveno nastaje kada djeca uspješno savladaju zadatak koji je uključivao visoku razinu rizika. To su bile situacije u kojima bi djeca na početku često oklijevala, ali na kraju bi se ipak odvažila i uspješno „prošla zadatak“. Njihovo oduševljenje i ushićenje bilo bi iskazano kroz osmijeh, smijeh i kroz razne uzvike poput „Usudio/la sam se!“ i „Vidi koliko sam se visoko popeo/la!“. Radosna lica bila su popraćena skakanjem, podizanjem ruku u zrak i pokretima kojima bi htjeli impresionirati svoje vršnjake.

Kad govorim o strahu, djeca su pokazala evidentan strah kroz svoje izraze lica u aktivnostima poput penjanja, skakanja i balansiranja. Taj ih je strah potaknuo da nađu osjećaj sigurnosti pa bi ponekad pitala nekoga od osoblja ako je aktivnost opasna ili bi čak tražila pomoć kako bi se mogla udaljiti iz rizične situacije, poput silaska sa stabla. Promatranja su također otkrila slučajeve u kojima su djeca isprva pristupili igri, ali bi nakon trenutka razmišljanja o potencijalnom riziku, odustala.

Djeca su pokazivala i strah i poštovanje prema potencijalnom riziku, dok su istovremeno bila uključena u aktivnost i doživljavala osjećaj ushićenja. To je bilo vidljivo kroz njihove ozbiljne izraze lica uz koji povremeni ukočeni osmijeh, mirne i oprezne pokrete, neodlučnost te povećanu koncentraciju na zadatak. Nadalje, neka su djeca aktivno tražila veće izazove i povećani rizik kada su smatrala da je zadatak prelagan ili da je rizik premali (Sandseter, 2009).

Igra koja uključuje velike brzine obuhvaća različite oblike igre kao što je ljuljanje na ljuľjačkama ili uždima obješenim o drveće, spuštanje ili klizanje strmim brdima ili nizbrdicom, sanjkanje po snijegu, vožnja bicikla pri velikim brzinama na ravnom terenu i nizbrdici, te nekontrolirano trčanje.

Najčešći izrazi tijekom igranja velikom brzinom bili su izrazi ushićenja i „zastrašujuće radosti“. Ovo predstavlja mješavinu ushićenja i straha, kojom prevladava ushićenje. U zapažanjima se „zastrašujuća radost“ očitovala u obliku vrištanja, vikanja i smijeha, kao i osmijeha i uzbuđenog, razdraganog i ekstatičnog pogleda. Djeca bi verbalno izražavala svoju uplašenu radost komentarima poput „Skoro smo se sudarili, ali bilo je tako zabavno!“.

Pojava straha bila je rjeđa tijekom igre koja uključuje velike brzine u odnosu na igru koja uključuje velike visine. Međutim, još uvijek je bilo slučajeva u kojima se uzbuđenje znalo

pretvoriti u strah. Ti su se slučajevi dogodili kada su djeca iznenada osjetila da se ljuljačka kreće prebrzo pa bi zatražila od osoblja da prestanu vrtjeti ljuljačku ili da ih zaustave. Slično opažanjima u igri s velikom visinom, bilo je situacija u kojima su djeca oklijevala, pokazala zabrinutost i uplašen izraz lica te povremeno odbijala sudjelovati u aktivnostima za koje su smatrala da je rizik prevelik.

Vrijeme trajanja istovremenog osjećaja straha i ushićenja kod djece je trajalo kraće u igrama velikih brzina u odnosu na igre s velikom visinom. U igri velikih brzina djeca su pretežito pokazivala ili čisti strah ili čisto ushićenje. Kad je razina rizika postala previsoka, došlo je do brzog prijelaza između osjećaja uzbuđenja i osjećaja straha. Slučajevi u kojima su obje emocije bile izražene u isto vrijeme dogodili su se kada se razina rizika i izazova u aktivnosti približila djetetovoj sposobnosti da se nosi sa situacijom. To je uočeno primjerice, kad su se djeca spuštala na skijama niz strmo brdo. Tijekom takvih aktivnosti, djeca su nastavila sudjelovati dok su istovremeno pokazivala strah kroz usredotočenu koncentraciju, tišinu i ozbiljne izraze lica, kao i intenzivno ushićenje kroz vrištanje, vikanje i smijeh kada su uspješno riješili izazov. U određenim su prilikama djeca povećavala brzinu i rizik aktivnosti jureći jedno za drugim tijekom klizanja ili trčanja ili vrteći ljuljačku ljuljajući se naprijed-natrag. To je također izazvalo vrištanje, prostački smijeh i viku (Sandseter, 2009).

Gruba igra obuhvaća aktivnosti kao što su hrvanje na tlu, hrvanje u snijegu, igranje borbe, mačevanje pomoću štapova, palica ili drugih predmeta. Sandseter (2009) navodi da su se djeca uključena u te aktivnosti često igrali uloga, preuzimajući uloge likova poput Supermana, King Konga ili Harry Pottera, zbog čega je bilo teško razlučiti i odvojiti njihove prave emocionalne izraze.

Ipak, aktivnosti poput jurnjave i hrvanja otkrile su neke istinske emocije.

Sandseter (2009) je primijetila da su djeca pokazivala čisto uzbuđenje tijekom grube igre, što je bilo vidljivo iz njihovog razigranog jurcanja jedno za drugim. Te aktivnosti izazvale su smijeh, vrištanje od uzbuđenja i sreće. Međutim, kada su djeca tijekom igre preuzela prijeteće i zastrašujuće uloge, oduševljenje je bilo manje vidljivo. Unatoč tome, u tim su se scenarijima još uvijek mogli primijetiti tragovi ushićenja kada su djeca na trenutak zastala i razmijenila osmijehe i smijeh, ukazujući na obostrano razumijevanje da su njihovi postupci bili samo dio razigrane borbe i da su uživali.

Kad je razigrana tučnjava prešla u stvarnu fizičku borbu, među jednim ili više djece koja su sudjelovala u gruboj igri pojavio se osjećaj straha. U takvim se slučajevima strah prepoznao u izrazima lica, vokalizaciji uznemirenosti poput cviljenja i plača, a na kraju je rezultiralo bijegom uplašenog djeteta iz situacije i isključivanjem iz igre.

Djeca uključena u grubu igru doživjela su kombinaciju straha i ushićenja, iako te emocije nisu uvijek bile lako uočljive. Ova vrsta igre uključuje delikatnu ravnotežu između razigrane borbe i stvarne borbe. Održavanje ovakve ravnoteže, gdje se situacija u igri ljulja između čistog uzbuđenja i čistog straha, ključni je aspekt ovog oblika igre. Djeca su često pojačavala percipiranu prijetnju prelaska na stvarnu borbu preuzimajući prijeteće uloge, praveći zastrašujuće izraze lica, režući i stvarajući atmosferu neprijateljstva i sukoba tijekom igre. No, potrudili su se i da užitak i uzbuđenje u igri ostanu na razini proživljenog straha (Sandseter, 2009).

Sandseter (2009) objašnjava da je potraga za intenzivnim ushićenjem ključni cilj upuštanja u rizičnu igru, jer omogućuje djeci da iskuse osjećaj ponosa i zadovoljstva kada uspješno savladaju aktivnostima koje su u početku smatrali zastrašujućima. Da bi to postigla, djeca se moraju suočiti sa svojim strahovima kroz svoje postupke tijekom igre. Stoga je ključni aspekt rizične igre održati razinu ushićenja koja graniči na rubu čistog straha, bez prelaska u čisti strah, što bi moglo dovesti do povlačenja ili ozljede. Nadalje, prema Sandseter : „...kod mnoge djece, čini se da je izražavanje obje emocije (ushićenja i straha) emocionalni cilj rizične igre. Stalno nastoje povećati rizik da osjete daljnje uzbuđenje, i dalje izbjegavajući osjećaj čistog straha. Izražavanje obje emocije bilo je tako vidljivo u situacijama u kojima je uzbuđenje balansiralo na rubu prelaska na strah“ (Sandseter, 2009:102).

4.6. Utjecaj rizične igre na djetetov razvoj

Kvalens i Sandseter (2023) navode da unatoč potencijalu neuspjeha i negativnih iskustava, djeca aktivno sudjeluju u aktivnostima koje uključuju rizik (kao što je penjanje na drveće) kako bi iskusili radost, iako je možda sigurnije ostati na zemlji. Pitanje je kako preuzimanje rizika može biti dobro za iskustva, djetetov razvoj i učenje. Prisutnost igre od iznimne je važnosti za iskustva, rast i kognitivni napredak djece. Istraživanja o razvoju i učenju djece pružila su brojne dokaze koji podupiru ideju da rizična igra, bez nadzora odraslih, nudi značajne prednosti. I dječaci i djevojčice imaju koristi od uključivanja u rizičnu i istraživačku igru, jer to potiče

njihov razvoj i fizički rast. Kroz rizičnu igru djeca stječu vještine svladavanja izazova i postupno se razvijaju u samostalne i autonomne osobe (Kvalens i Sandseter, 2023).

Sandseter (2012) navodi kako pretjerana usredotočenost na sigurnost tijekom dječje igre može postati problematična jer je za djecu ključno pronaći ravnotežu između izbjegavanja ozljeda i bavljenja aktivnostima koje im pružaju potrebne izazove i različite oblike poticaja za njihov cjelokupni fizički i psihički razvoj. Djeca kroz igru upoznaju svijet oko sebe i razvijaju svoje razumijevanje istoga. Smithu (1998 prema Sandseter, 2009), sposobnost djece da preuzmu rizik ključna je na njihovom putu upoznavanja sa svojom okolinom. Stoga je upuštanje u rizičnu igru i vježbanje rješavanja potencijalno opasnih situacija od velike važnosti. Dio dječje prirode je da budu znatiželjni o sebi i svojoj okolini, što ih navodi da istražuju što je sigurno, a što nije. Kroz ta iskustva poboljšavaju svoju sposobnost procjene rizika i stječu stručnost u upravljanju rizičnim okolnostima (Apter, 2007 prema Sandseter, 2009). Sandseter (2009) slaže se s Adams (2001) da djecu nije moguće u potpunosti zaštititi od svih potencijalnih rizika i izazova, jer je za njihov razvoj ključno susresti se i steći vještine upravljanja takvim rizicima i izazovima. Djeca sudjeluju u procesu istraživanja i samootkrivanja dok se snalaze u okolini, tražeći prilike za razvoj novih vještina i razumijevanje vlastitih sposobnosti. Ključno je da djeca zakorače u nepoznato okruženje i suoče se s neizvjesnošću kako bi rasla. Posljedično, često ih privlače aktivnosti u igrama koje mogu djelovati pomalo zastrašujuće, i koje uključuju preuzimanje fizičkog rizika, svladavanje straha i testiraju njihove fizičke snage. Owen Aldis (Kvalens i Sandseter, 2023), u svojoj utjecajnoj publikaciji "Play Fighting" iz 1975., ispitivao je ponašanje u igri kod ljudi i životinja. Aldis je primijetio da je velik dio dječje igre isprepleten sa strahom, jer mala djeca aktivno traže uzbudljiva iskustva, poput ljuljanja pri velikim brzinama i skakanja s visine. Sva djeca posjeduju prirodni nagon i želju da se upoznaju sa svojim fizičkim sposobnostima i ograničenjima, što se može postići samo kroz razigrano istraživanje i raznolik niz iskustava.

Garner i Bergen (2006 prema Sandseter, Stroli i Sando, 2020) ističu da se tijekom ranih faza djetetova razvoja događaju različite međusobno povezane i sveobuhvatne, individualne promjene koje utječu na promjenu vrste i razinu igre. Kako djeca razvijaju motoričke vještine potrebne za kretanje i istraživanje okoline, sve su sposobnija uključiti se u funkcionalnu igru i igru usmjerenu na objekte. Uključivanje u igru s predmetima potiče razvoj manipulativnih vještina, dok igra pretvaranja i interakcija s vršnjacima i odraslima zahtijevaju i poboljšavaju kognitivne sposobnosti, kao i potiču društvene interakcije. Stoga sudjelovanje u aktivnostima igre pridonosi poboljšanju različitih vještina i razvoju, dok razvoj tih vještina također promiče

moгуćnosti za igru. Međutim, važno je uzeti u obzir interese djece i njihovo željeno okruženje za igru kako bi se igra razvijala. Nekoliko je istraživanja naglasilo važnost dječjih perspektiva i glasova pri ispitivanju njihove igre i okruženja za igru. U istraživanju provedenom u Norveškoj, Bratterud, Sandseter i Seland (2012) proveli su intervjue i otkrili da djeca izražavaju sklonost prema funkcionalnim igrama kao što su ljuljanje, klizanje, vožnja biciklom, skakanje, kotrljanje, penjanje, igranje u trzanju igranje i sudjelovanje u konstruktivnoj igri s materijalima poput pijeska i vode.

Rizik se može promatrati u pozitivnom svjetlu, jer istraživanja iz različitih područja (Dweck, 2006; Grolnick, 2009; Grolnick i Seal, 2008; Sandseter i Kennair, 2011 prema Niehues, Bundy, Broom, Tranter, Ragen i Engelen, 2013) pokazuju da igra ključnu ulogu u razvoju djece. U biti, djeca imaju koristi od sudjelovanja u iskustvima koja uključuju neizvjesnost i poteškoće, jer im to omogućuje da steknu kontrolu nad svojom okolinom i njeguju osjećaje autonomije, kompetencije i društvene povezanosti. Ovi su aspekti temeljni za njihovo cjelokupno zdravlje i dobrobit. Bez obzira na ishod, bilo da uspiju ili ne uspiju u određenom izazovu, djeca stječu sposobnost snalaženja u neizvjesnosti i razvijaju otpornost, što u konačnici dovodi do njihove sreće i ispunjenja.

Fredrickson (1998, 2001, 2004 prema Niehues i sur., 2013) u svojoj proširenoj teoriji o pozitivnim emocijama, iznosi da djeca koja prilaze i istražuju umjesto da se povlače ili smrznu na mjestu, doživljavaju trenutne pozitivne emocije. Te pozitivne emocije proširuju njihove kognitivne i bihevioralne reakcije, što rezultira širim rasponom potencijalnih odgovora na neizvjesne situacije. Tijekom vremena, kako se ti odgovori gomilaju, djeca razvijaju otpornost i napreduju.

4.7. Percepcija odgojitelja o rizičnoj igri

Liu i Birkeland (2022) navode kako je samo mali broj istraživača proveo istraživanje o komparativnoj analizi rizične igre i percepcije odgajatelja u dječjim vrtićima u različitim kulturnim sredinama. Kulturni čimbenici imaju značajnu ulogu u oblikovanju individualne percepcije rizika. U istraživanju koje je proveo Stephenson (2003, prema Little, Sandseter i Wyver, 2012) o iskustvima igranja djece na otvorenom kod djece u novozelandskim predškolskim ustanovama, otkriveno je da je dostupnost prilika za rizičnu igru bila pod utjecajem stavova odgojitelja. Utvrđeno je da predškolska okruženja u kojima su odgojitelji pokazivali interes za fizičku igru, uživali u boravku na otvorenom i imali fleksibilan pristup

nadzoru nude širi raspon rizičnih iskustava. Ti su odgojitelji dopuštali djeci da traže izazove koje su sama djeca smatrala rizičnima, ali zapravo nisu predstavljali nikakvu stvarnu opasnost.

U sličnom istraživanju koje su proveli Waters i Begley (2007, prema Little i sur., 2012) usporedili su rizičnu igru dvoje velške djece u tradicionalnoj predškolskoj ustanovi s onom dok su pohađali Šumski vrtić. Promatranjem je utvrđeno da su praktičari u Šumskom vrtiću imali liberalan stav prema riziku. Ovo prirodno okruženje omogućilo je i potaknulo širi raspon rizičnih ponašanja kod oba djeteta. Konkretno, dijete koje je u tradicionalnom vrtiću oklijevalo riskirati, sada se samo upustilo u rizično ponašanje u okruženju Šumskog vrtića i pokazivalo uzbuđenje koje nije bilo primijećeno tijekom razdoblja boravka u tradicionalnom vrtiću.

Oba istraživanja (Stephenson 2003; Waters i Begley, 2007 prema Little i sur., 2012) naglašavaju da prilike za pozitivno preuzimanje rizika u okruženju ranog djetinjstva ovisi o stavu odraslih prema riziku. Suprotno stajalištima odgojitelja u ovim istraživanjima, Tovey (2007 prema Little i sur., 2012) izvještava da određeni odgojitelji izražavaju zabrinutost u vezi s rizičnim ponašanjem djece, pripisujući to zabrinutostima zbog potencijalne krivnje i kasnijih sudskih sporova, dok drugi aktivno promiču i podupiru aktivnosti koje uključuju rizik.

U svom istraživanju pod nazivom Perspektive odgojitelja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u vezi s uključenošću djece u rizične igre u Australiji i Norveškoj, Little i sur., (2012) koristili su se s podacima iz dva prijašnja odvojena istraživanja provedena u Australiji (Little, 2009 prema Little i sur., 2012) i Norveškoj (Sandseter, 2010 prema Little i sur., 2012). Oba istraživanja koristila su različite tehnike i izvore kako bi ispitala koncept preuzimanja rizika u igri na otvorenom. Sudionici u svakom istraživanju uključivali su odgojitelje ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja koji su bili intervjuirani te su prikupljeni podaci iz bili korišteni za ovo istraživanje. Intervjui su bili polustrukturirani i usredotočeni na različite aspekte igre na otvorenom, pružanju usluga na otvorenom i vanjsko okruženje, s posebnim naglaskom na rizičnu igru i sigurnost. Intervjui su potom analizirani kako bi se identificirale zajedničke teme (Little, 2009; Sandseter, 2012 prema Little i sur., 2012). Unatoč razlikama u specifičnim pitanjima postavljenim u australskim i norveškim intervjuima, smatralo se da su sličnosti u namjeri pitanja, sličan format intervjua i metoda analize podataka omogućili da se skupovi podataka koriste retrospektivno za izravnu usporedbu između zemalja.

Little i sur., (2012) navode kako se za istraživanju u Australiji, istraživački tim obratio istaknutoj neprofitnoj organizaciji u Novom Južnom Walesu, koja je poznata po upravljanju ECEC (Early Childhood Education and Care) centrima i zapošljavanju praktičara ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Odabrali su šest EC centara kojima upravlja ova organizacija u različitim mjestima Sydneya kako bi osigurali raznoliku zastupljenost obitelji iz različitih socioekonomskih i kulturnih pozadina. Za sudjelovanje u istraživanju bili su pozvani svi praktičari odgovorni za četverogodišnju i petogodišnju djecu upisanu u ove centre. Konačni uzorak uključivao je sedamnaest praktičara EC-a, koji se sastojao od šest osoba sa sveučilišnim kvalifikacijama u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju, četiri s diplomom u ranom djetinjstvu i sedam nekvalificiranih pomoćnika.

Za istraživanje u Norveškoj, točnije u okrugu Sør-Trøndelag, Little i sur., (2012) navode kako je bilo odabrano ukupno četrnaest praktičara ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (EC) iz četiri centra EC-a. Odabira je bio namjeren, s ciljem uključivanja tipičnih norveških EC okruženja i predškolskih ustanova u prirodi/na otvorenom. Nadalje, centri su odabrani da predstavljaju urbana i ruralna područja, kao i različite stilove upravljanja. Svi praktičari uključeni u istraživanje bili su odgovorni za djecu od tri do šest godina. Među njima, pet ih je imalo sveučilišno obrazovanje u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju, dvoje se specijaliziralo za skrb o djeci tijekom srednje škole, a sedam sudionika su bili nekvalificirani pomoćnici.

U Australiji je postojalo šest centara (pet predškolskih ustanova i jedna usluga dugog dnevnog boravka) s različitim vanjskim prostorima i dostupnošću prirodnih elemenata, poput drveća, biljaka, stijena i prirodnih površina tla poput trave i kore. Centri su imali pojedinačne dijelove pokretne grube motoričke opreme, uključujući ljestve, sprave za penjanje, grede za ravnotežu, daske za skakanje i male trampoline. Jedan centar imao je dovoljno prostora za smještaj fiksne kompozitne strukture za igru s ljestvama, toboganima i mostom za ljućanje, kao i odvojenu ljućjačku s izmjenjivim dijelovima.

U Norveškoj su postojale četiri predškolske ustanove s različitim upravljanjem (jedna općinska, dvije u vlasništvu privatnih tvrtki i jedna u vlasništvu roditelja) i vanjskim uslugama (dvije obične predškolske ustanove i dvije predškole u prirodi i na otvorenom). Vanjski okoliš običnih predškolskih ustanova sastojao se od ograđenih igrališta s nekim prirodnim elementima poput kamenja, drveća, grmlja, prirodnih površina tla i malih brežuljaka. Ove predškolske ustanove također su imale fiksnu opremu za igru kao što su tobogani, ljućjačke, ljestve, tornjevi za penjanje, kao i pokretnu opremu kao što su bicikli, štapovi, veliki građevinski blokovi i kutije.

Vanjski okoliš prirode i vanjskih predškolskih ustanova prvenstveno se sastojao od prirodnih elemenata kao što su stabla za penjanje, stijene i litice, travnati brežuljci i polja, guste šume i tako dalje. Jedan od vrtića u prirodi i na otvorenom nije imao ograđeno igralište, a djeca su imala pristup velikom šumskom području s obližnjim jezerom. Sve četiri predškolske ustanove često su (od jednog do četiri dana u tjednu) vodile djecu na izlete u razne prirodne predjele u susjedstvu, gdje su se mogli slobodno igrati s različitim prirodnim elementima (Little i sur., 2012).

Intervjui su obavljeni s praktičarima za rano djetinjstvo iz Australije i Norveške u njihovim centrima za rano djetinjstvo. Intervjui s praktičarima iz Australije odvijali su se u različito vrijeme tijekom razdoblja od dvanaest mjeseci, dok su se razgovori s praktičarima iz Norveške odvijali tijekom razdoblja od devet mjeseci. Ovi intervjui bili su usredotočeni na aspekte pružanje igre na otvorenom i pedagogiju, uključujući planiranje igre na otvorenom, uvjerenja o preuzimanju rizika i sigurnosti te perspektive o regulatornom okruženju i njegovom utjecaju na nastavnu praksu. Kako bi se usporedili uobičajeni problemi, autori Little, Sandseter i Wyver (2012) kategorizirali su teme iz izvorne analize podataka intervjua. Zatim je provedena analiza sadržaja podataka intervjua unutar ovih tema kako bi se identificirala područja slaganja ili razlike u vezi s uvjerenjima praktičara o preuzimanju rizika, njihovim reakcijama na rizično ponašanje djece i čimbenicima koji pridonose smanjenju rizika u igri.

Analizom podataka iz intervjua Little i sur. (2012) zaključili su da su brojni aspekti uvjerenja praktičara o preuzimanju rizika pokazali sličnosti i prvenstveno naglasili prednosti povezane s uključenjem u takve rizične aktivnosti tijekom igre. I australski i norveški praktičari složili su se da preuzimanje rizika podrazumijeva izlazak izvan vlastite zone udobnosti i sudjelovanje u novim aktivnostima. Praktičari iz Australije vjerovali su da propisi stavljaju pretjerani naglasak na sigurnost kako bi se smanjila odgovornost i zaštitile organizacije. Kao rezultat toga, dali su prednost usklađenosti s propisima u odnosu na pružanje fizički izazovnih iskustava u igri za djecu, što je dovelo do sukoba između njihovih metoda podučavanja i njihove odgovornosti unutar regulatornog okvira. Nasuprot tome, norveški praktičari priznali su svoju odgovornost za dobrobit tuđe djece, ali to nije bilo potaknuto zabrinutošću oko poštivanja sigurnosnih propisa. Umjesto toga, bili su motivirani razumijevanjem da tuđu djecu neće izlagati istoj razini rizika kao svoju. Manje strogi norveški standardi i nepostojanje kulture parničenja među roditeljima omogućili su praktičarima da usvoje popustljiviji pristup djetetovom preuzimanju rizika, omogućujući im da ponude veće mogućnosti za riskantnu igru bez straha od pravnih

posljedica ako dođe do bilo kakvih ozljeda. (New i sur., 2005; Little, 2010 prema Little i sur., 2012).

Uspoređujući uvjerenja norveških i australskih praktičara ranog djetinjstva, Little i sur. (2012) otkrili su da im je zajedničko razumijevanje o tome što čini rizičnu igru i uvjerenje o njezinoj važnosti. Međutim, postoje razlike u načinu na koji se ta uvjerenja provode u praksi. Obje skupine praktičara suočavaju se s preprekama u provođenju svojih uvjerenja, ali te su prepreke značajnije za australske praktičare i na njih uvelike utječu čimbenici izvan njihove kontrole, kao što su zakonski i regulatorni zahtjevi i kvaliteta vanjskog okruženja. Utvrđene pedagoške razlike također su uvelike određene obrazovnim institucijama koje obučavaju praktičare ranog djetinjstva u svakoj zemlji. Ipak, očito je da regulatorno okruženje u Norveškoj praktičarima omogućuje veću fleksibilnost u provođenju svoje profesionalne prosudbe u upravljanju rizičnom igrom djece, dok australski praktičari smatraju da imaju manje autonomije u tom pogledu. Little i sur. (2012) zaključili su da je potrebno razvijanje programa profesionalnog razvoja koji uključuju strategije za upravljanje rizikom što bi moglo biti ključni korak u osnaživanju stručnjaka za rano djetinjstvo da podrže djecu u preuzimanju rizika tijekom igre.

U svom istraživanju, van Rooijen i Newstead (2017 prema Keleş i sur., 2020) iznijeli su sveobuhvatan model koji ocrtava različite čimbenike koji utječu na ponašanja stručnjaka za rano obrazovanje prema dječjem preuzimanju rizika tijekom igre. Ovaj model uključuju pet čimbenika a to su: karakteristike same djece, stavove odgojitelja prema riziku, odnos između odgojitelja i roditelja, regulatorne čimbenike i kulturološke čimbenike. Sa stajališta osobnih stavova prema riziku, može se uočiti da odgojitelji općenito prepoznaju prednosti dopuštanja djeci da se uključe u rizična iskustva u igri (Bento, 2017; Little, Sandseter i Wyver, 2012 prema Keleş i sur., 2020).

Bento (2017 prema Keleş i sur., 2020) ističe kako se uvjerenja odgojitelja o prednostima rizične igre ne podudaraju s njihovim stvarnim praksama u stvaranju prilika za takvu igru i provedbi strategije za rizičnu igru. Ova se razlika može pripisati odgojiteljima koji stavljaju tjelesno zdravlje djece kao prioritet iznad svega (Güler i Demir, 2016 prema Keleş i sur., 2020) i nedostatku dovoljnih sigurnosnih mjera na igralištima (Alat, Akgümüş i Cavalı, 2012.; Güler i Demir, 2016 prema Keleş i sur., 2020). Odnos odgojitelj-roditelj, prema modelu van Rooijena i Newstada (2017 prema Keleş i sur., 2020), također utječe na ponašanje odgojitelja. Roditelji su zabrinuti zbog toga što se njihova djeca igraju vani, uključujući probleme kao što su kršenje

prometnih pravila, prometne gužve, susret sa strancima, rizik od otmice i mogućnost ozljeda (Kalburan, 2014 prema Keleş i sur., 2020). Konkretno kada je u pitanju rizična igra, roditelji se obično brinu o mogućem ozljeđivanjem djece. Kao rezultat toga, očekuju od odgojno obrazovnih ustanova i odgojitelja da djeci osiguraju sigurno okruženje. Ovo očekivanje može stvoriti dilemu za odgojitelje u podržavanju rizične igre. Još jedan čimbenik koji utječe na odgojiteljev pristup rizičnoj igri je okruženje usmjereno na sigurnost u kojem rade. Loše sigurnosne mjere mogu navesti odgojitelje da interveniraju u rizičnim situacijama u igri (Alat i sur., 2012 prema Keleş i sur., 2020). Kada se ovo pitanje razmatra s kulturnog stajališta, postaje očito da su perspektive odgojitelja o dječjoj igri pod utjecajem njihovog kulturnog podrijetla, odnosno kulturološke razlike se također proširuju na stavove prema rizičnoj igri (Rentzou i sur., 2019; Wu i Rao, 2011 prema Keleş i sur., 2020).

5. KURIKULUM

5.1 Što je kurikulum?

Kurikulum (izvorno lat. curriculum), odnosi se na propisani slijed događaja koji opisuje učinkovit put za postizanje željenog cilja. Kako navodi hrvatski pedagog Vlatko Previšić: „To je usmjeren pristup kretanju do najpovoljnijih rezultata postavljenih u nekom području rada koji sadrži nekoliko osnovnih procesa: planiranje – organizaciju – izvođenje – kontrolu“ (Previšić, 2007:16).

Pod nazivom kurikulum skoro se pedeset godina podrazumijevalo izlaganje filozofskim, pedagoškim i psihološkim teorijskim osnovama koje su služile kao osnova za razvoj plana i programa. To uključuje izbor odgovarajućeg sadržaja, osiguranje odgovarajućih udžbenika i ostalih nastavnih materijala kao i iznošenje kriterija za planiranje, provedbu i procjenu rezultata (Miljak, 1996 prema Slunjski, 2001).

Previšić (2007) navodi da je u prošlosti bilo mnogo znanstvenih radova i stručnih članaka, održanih mnogobrojnih rasprava i razgovora o filozofiji kurikuluma, o metodičkom pristupu, sadržaju koji obuhvaća i njegovoj pedagoškoj izvedbi. Stoga se u literaturi može naići na velik broj njegovih definicija i vrlo različitih, često suprotstavljenih, polazišta i ishodišta, kao što su:

- kurikulum je sveobuhvatni pedagoški nacrt koji obuhvaća obrazovne ciljeve, nastavne sadržaje, metodologije i poseban pedagoški pristup koji koriste učitelji,
- kurikulum je odgovoran za određivanje općih ciljeva, sadržaja, metoda rada i kontrole uspješnosti,
- kurikulum se može promatrati kao tehnički plan koji omogućuje ostvarenje očekivanih, programiranih i mjerljivih učinaka u postizanju postavljenih ciljeva,
- kurikulum je utjelovljenje didaktičko-metodičkog pristupa učenju, poučavanju, odgoju i obrazovanju u institucionalnom okruženju,
- kurikulum služi kao putokaz za postizanje optimalnih ishoda učenja,
- kurikulum je dinamičan i trajan socijalno-pedagoški proces koji se odvija unutar obrazovne ustanove,
- kurikulum obuhvaća sve aspekte obrazovanja, od organizacije i provedbe učenja do metoda poučavanja i ocjenjivanja uspjeha učenika,
- kurikulum služi kao nacrt za interakciju između učenika, sadržaja koji se poučava, nastavnika koji olakšavaju proces učenja i raznih medija koji se koriste za podršku u nastavi,
- kurikulum nije ograničen samo na nastavne aktivnosti, već također obuhvaća širi kontekst društvenih potreba (Marsh, 1994; Flechsig, Haller, 1973; Hacker, 1979; Hameyer, 1983; Jackson, 1992; Lenzen, 1998; Matijević, Previšić, Žužul, 2000; Pastuović, 1999; Poljak, 1984; Bognar, Matijević, 2002 prema Previšić, 2007:19-20).

Slunjski, autorica *Integriranog predškolskog kurikulumuma* iz 2001., zalaže se za kurikulum koji koristi individualiziran, konstruktivistički i su-konstruktivistički pristup, odnosno pristup učenja djeteta u kojem se podržavaju svi oblici autonomnosti učenja, gdje se potiče dijete da preuzima odgovornost za sve vlastite procese učenja, i to tako da dijete samo planira tijek učenja i o njemu svjesno i samostalno odlučuje. Naglašava kako je bitno i potrebno podržavati ovakvo učenje djeteta već od ranog i predškolskog obrazovanja (Slunjski, 2001).

Za kurikulum, Previšić smatra da je on „zapravo tijekom stalnih promjena koje uvažavaju trajne vrijednosti nadograđujući na njih nova postignuća u svim znanostima, pružajući pritom svakome mogućnosti da vlastitim koracima dostigne željene ciljeve, zadaće i puteve razvoja“ (2007:34). Svakako, ovo nije samo slučajna pojava, već se radi o namjernom nastojanju da se

ustpostavi sustav i sadržaj, struktura i pedagoške metode, kompetentni stručnjaci i pravedni kriteriji ocjenjivanja koji će jamčiti jednake mogućnosti i objektivan napredak za sve sudionike, bez obzira na njihove individualne mogućnosti i društvene okolnosti. „Kurikulum jednakih šansi uz uvažavanje različitih posebnih potreba, kao humani program društvenog razvoja“ (Previšić, 2007:36).

5.2. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje

U prošlosti, društvo kao i način života bili su potpuno drugačiji nego danas. Tradicionalno se na žene gledalo kao kućanice i majke, čija je uloga bila podizanje djece i briga o obitelji i kući dok su muškarci bili jedina osoba u obitelji koja radi i zarađuje. Danas, u suvremenom dobu većinom su uloge u obitelji ravnopravne, majka i otac jednako su važni u odgoju djeteta. Majke i očevi su u većini slučajeva zaposleni zbog čega sve više djece rane i predškolske dobi vrijeme provodi u nekom obliku odgojno-obrazovnih ustanova. Rano djetinjstvo je jedna od najvažnijih faza u dječjem životu. Odgoj i obrazovanje u ranom djetinjstvu čine temelj svih ostalih razina obrazovanja i općenito budućnost djeteta. Iskustva iz ranog djetinjstva imaju duboke učinke na kasnije živote djece (Syomwen, 2017). Follari (kao što citira Syomwen, 2017) ističe da nema utjecajnijeg razdoblja u životu od prvih osam godina. Djeca u tom periodu zahtijevaju čvrste temelje kako bi razvila svoje urođene potencijale kao pojedinci. Syomwen (2017) navodi kako je razdoblje ranog djetinjstva vrijeme kada djeca razvijaju osnovne vrijednosti, stavove, ponašanja, vještine i navike koje će biti dugotrajne što je prepoznato i predstavljeno u Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje iz 2014.

„Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje je službeni dokument propisan u Republici Hrvatskoj koji sadrži temeljne vrijednosti odgoja i obrazovanja djece rane i predškolske dobi. Dokument određuje sve bitne kurikularne sastavnice koje se trebaju odražavati na cjelokupnu organizaciju i provođenje odgojno-obrazovnog rada u svim vrtićima u Republici Hrvatskoj“ (NKRPOO, 2014:3).

Cilj suvremenog predškolskog odgoja i obrazovanja trebao bi biti usmjeren na prihvaćanju različitih interesa, dispozicija i sposobnosti djece (Slunjski, 2014), a ne na „uprosječivanje djece, usmjerenost na rezultate i linearno prenošenje znanja“ (Petrović-Sočo, 2009:124).

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) vodi se postignućima hrvatske i svjetske teorije i prakse u području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja iz kojih su proizašle Nove paradigme djetinjstva.

„*Novu paradigmu djetinjstva*, moguće je sažeti u nekoliko temeljnih postavki:

- Dijete je osobnost već od rođenja i treba ga ozbiljno shvaćati i poštovati
- Dijete nije objekt u odgojnom procesu, već je socijalni subjekt koji participira, konstruira i, u velikoj mjeri, određuje svoj vlastiti život i razvoj.
- Djetinjstvo nije samo pripremna faza za budući život, već je životno razdoblje koje ima svoje vrijednosti i svoju kulturu.
- Djetinjstvo je proces socijalne konstrukcije, koji djeca i odrasli zajednički izgrađuju.
- Djetinjstvo je proces koji se kontekstualizira uvijek u relaciji s određenim prostorom, vremenom i kulturom (sociokonstruktivizam) te varira s obzirom na različitost uvjeta i kulture u kojima se događa. Stoga, kao što ne postoji univerzalno dijete, ne postoji ni univerzalno djetinjstvo“ (NKRPOO, 2014:9-10).

Osim što se kurikulum temelji na shvaćanju djeteta kao cjelovitog bića te na dječjim mogućnostima, interesima i potrebama, za provedbu istog potrebno je zajedničko djelovanje djece i odgojitelja kako bi se kreiralo kvalitetno i sigurno okruženje (Hansen, Kaufmann i Saifer, 1999). Omogućavanje kvalitetnog i sigurnog okruženja djeci se nudi priliku za istraživanjem različitih matematičkih, logičkih i fizikalnih fenomena i pojava. Također im se omogućuje istraživanje različitih mogućnosti uređenja i korištenja prostora kao i istraživanje glazbe i pokreta, zvukova i melodija. Osim toga, takvo okruženje potiče djecu na istraživanje i eksperimentiranje različitih likovnih tehnika i otkrivanje različitih načina njihove primjene. Kako bi se u potpunosti uključila sva dječja osjetila, važno je stvoriti okruženje za učenje koje je multisenzorno, a to znači da bi okolina trebala biti dizajnirana na način da djecu aktivno potiče na istraživanje i interakciju s različitim senzoričkim modalitetima, kao što su istraživanje mirisa, zvukova, tekstura, pokreta, melodija i slično (NKRPOO, 2014). U ranoj i predškolskoj dobi od velike je važnosti da se djetetu osigura učenje i radost istraživanja i otkrivanja kroz igru i druge poticajne i djetetu zanimljive aktivnosti. Odgojno-obrazovna ustanova kao što je vrtić treba djetetu osigurati okruženje u kojem može prepoznati svoje vlastite sposobnosti, percipirati samoga sebe kao uspješnog i kompetentnog učenika te razviti vlastite strategije učenja (NKRPOO, 2014).

5.3. „Outdoor kurikulum“

Zbog užurbanog života današnjice i visoke tehnologije koja nas okružuje, suvremeni pedagozi, odgojitelji, liječnici i ostali stručnjaci vezani uz rad djece složili su se u tome da bi djecu trebali vratiti u prirodu. Kao pedagoška alternativa, javljaju se vrtići na otvorenom (šumski vrtići).

Ako se osvrnemo na povijest dječjih vrtića u šumi ili prirodi, može se vidjeti da povijesni razvoj pedagogije u šumi i prirodi proizlazi iz Švedske, gdje od 1892. postoji neprofitna organizacija pod nazivom „Friluftsliv“ (Život na otvorenom) i nudi cjelogodišnje aktivnosti na području odgoja i obrazovanja u prirodi za sve uzraste (Miklitz, 2004 prema Härkönen, 2013). Utjecaj ove obrazovne prakse proširio se i na susjednu Dansku gdje je Ella Flatau Sölleröd, sredinom pedesetih godina prošlog stoljeća, osnovala prvi šumski vrtić. Koncept je započeo kada je povela vlastitu djecu u šetnju šumom, a nedugo kasnije počela je voditi i djecu iz susjedstva, što se svidjelo roditeljima. Na njihovu inicijativu, Ella Flatau Sölleröd, odlučila je realizirati svoju ideju i osnovala je prvi šumski dječji vrtić, poznat na danskom kao „Stovbornehaven“. U Danskoj institucije ove vrste postoje u čistom i integriranom obliku. U „Pure“ (čistim) šumskim vrtićima djeca borave u prirodnom okruženju tijekom cijelog dana, a integrirani šumski vrtići su oni koji surađuju s redovnim vrtićima. (Miklitz, 2004 prema Härkönen, 2013).

Prema Specht i sur., (2023) u skandinavskim zemljama postoje dva oblika vrtića: konvencionalni (klasični) vrtić i vrtić na otvorenom. U klasičnim vrtićima djeca vrijeme provode u zatvorenom prostoru igrajući se s igračkama, crtajući i slično, te imaju mogućnost izaći van na vrtićko igralište. Dok u vrtićima na otvorenom gotovo se cijeli boravak u vrtiću provede vani, obično u većim šumama ili u ruralnim područjima gdje nema formalnog igrališta. Härkönen (2013) navodi da u finskim javnim vrtićima djeca borave na otvorenom najmanje dva sata dnevno bez obzira na vremenske prilike, uz to mnogi vrtići djecu redovito svaki tjedan vode i u šumu. Djeca koja pohađaju vrtić na otvorenom su najčešće djeca koja žive u većim gradovima te se za njih organiziraju autobusi koji ih prevoze iz grada u vrtić u prirodi. Ovakva vrsta vrtića je nefleksibilna, ne ovisi o roditeljima kada oni mogu dovesti i pokupiti dijete nego postoji određeno vrijeme kad autobusi skupljaju djecu na određenoj lokaciji kao i kada ih vraćaju nazad u grad. Dječji vrtići na otvorenom generalno su povezani uz skandinavske zemlje, ali postaju sve popularnije u drugim zemljama poput Australije, Kanade, Nizozemske i Njemačke, pa čak i Hrvatske. U Hrvatskoj možemo pronaći dva šumska vrtića. Waldorfski vrtić

„Šumska vila“ koji djeluje od 2009. a nalazi se nedaleko od Zagreba i drugi šumski vrtić koji je otvorila psihologinja Franceska Miličević 2018., u Puli.

Dječje vrtiće na otvorenom možemo pronaći pod različitim imenima kao što su dječji vrtići u prirodi, šumski vrtići, vrtići u grmlju ili Waldkindergartens (Wald dječji vrtići), međutim, filozofija kod svih ostaje ista, a to je da se bazira na provođenju što više vremena na otvorenom u prirodi (Specht, Larsen, Nielsen, Rohde, Heitmann, Jørgensen, 2023). Učenje na otvorenom ne samo da pokazuje veliku potenciju, već i ima veliki potencijal za promicanje zdravlja i poboljšanje obrazovnih rezultata, što je ključna komponenta za razvoj djeteta (Härkönen, 2013).

5.3.1. Švedski kurikulum

Kurikulum u Švedskoj, poznat kao Läroplan för Förskolan – Lpfö 18, sveobuhvatan je i pravno obvezujući dokument koji ocrta načela i vrijednosti koji vode programi obrazovanja i skrbi u ranom djetinjstvu. Ovaj kurikulum je popraćen dodatnim materijalima koji specificiraju očekivanja od ustanova i osoblja. Cilj mu je osigurati kontinuirani razvoj djece korištenjem jedinstvenog nacionalnog okvirnog plana za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, koji stavlja naglasak na ulogu djeteta i važnost igre na njihovom putu učenja. Nadalje, kurikulum teži uravnoteženom pristupu baveći se i akademskim i socio-emocionalnim aspektima razvoja. Također uzima u obzir mišljenja i očekivanja roditelja, kao i promicanje poštivanja kulturnih vrijednosti (Taguma, Litjens, Makowiecki, 2013).

Taguma i suradnici (2013) navode kako je Švedska provela različite strategije za rješavanje poteškoća u poboljšanju kvalitete obrazovanja kroz kurikulum. Ove strategije uključuju reviziju integriranog kurikuluma za sve dobne skupine u ranom obrazovanju i skrbi kako bi bio relevantniji i učinkovitiji. Dodatno, Švedska se usredotočila na razvoj holističkog kurikuluma, odnosno sveobuhvatnog sadržaja plana i programa koji je prilagođen specifičnim potrebama i zahtjevima djece. Kako bi se dodatno podržala provedba plana i programa, stvoreni su praktični resursi i materijali za osoblje predškolskih ustanova. Nadalje, Švedska je stavila naglasak na važnost redovitih promatranja koje provodi osoblje kako bi pomno pratili i procijenili razvoj djece.

Kurikulum naglašava da je cilj predškolskog odgoja aktivno utjecati i poticati djecu na prihvaćanje zajedničkih vrijednosti koje prevladavaju u društvu, istovremeno ih opremajući sposobnošću da se učinkovito izraze kroz praktične i smislene radnje u različitim situacijama stvarnog života. Kako bi se postigao ovaj cilj, predškolska ustanova treba svakom djetetu pružiti potrebne alate i podršku za razvoj ključnih kvaliteta kao što su otvorenost, poštovanje, solidarnost i odgovornost. Predškolska ustanova nastoji poticati sposobnost razmatranja i suosjećanja sa situacijom drugih ljudi, kao i spremnost da se ponudi pomoć kada je potrebno. Predškolska ustanova ima za cilj njegovati rastući osjećaj odgovornosti i interesa za održivi razvoj i aktivno sudjelovanje u društvu. Nastoji kod djece njegovati sposobnost istraživanja, promišljanja i oblikovanja vlastitih mišljenja o etničkim dilemama i temeljnim životnim pitanjima u kontekstu njihovih svakodnevnih iskustava. Također, kurikulum ističe kako je važno da predškolska ustanova promiče poštovanje i razumijevanje jednake vrijednosti svih pojedinaca i njihovih ljudskih prava. Nadalje, ciljevi predškole usmjereni su na poticanje razvoja identiteta svakog djeteta i promicanje osjećaja sigurnosti i svijesti o njegovim fizičkim i osobnim granicama. Predškola ima za cilj njegovati neovisnost, samopouzdanje, znatiželju, kreativnost i želju za igrom i učenjem. Predškolsko obrazovanje također je usmjereno na njegovanje sposobnosti djece da istražuju svoju okolinu, opisuju svoja zapažanja kroz različite oblike izražavanja, postavljanju pitanja koja potiču na razmišljanje i uključuju se u rasprave o znanosti, tehnologiji i prirodi. Cilj je njegovati dječju svijest o uzajamnom utjecaju između pojedinaca, prirodnog okoliša i društva i kako izbori koje donosimo u svakodnevnom životu utječu na okoliš (Curriculum for the Preschool, Lpfö 18, 2019).

5.3.2. Norveški kurikulum

Norveški okvirni plan za dječje vrtiće sveobuhvatan je dokument koji je razvijen uz značajan doprinos različitih sudionika. Ovaj plan ne provodi se samo u velikim gradovima poput Osla i Bergena, već i u manjim općinama poput Hole u okrugu Buskerud. Plan odražava nordijsku socio-pedagošku tradiciju ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, a naglašava holistički pristup učenja i razvoja u djetinjstvu. Kao posljedica toga, također naglašava pedagogiju usmjerenu na dijete, a kurikulum ne uključuje samo područja učenja, znanja, vještine i iskustva koja treba promicati, već i brigu, široko razumijevanje obrazovanja i posebno prava djece na aktivno sudjelovanje. Osim samog plana, postoji i praktični materijal s uputama koji podržava njegovu provedbu (Engel, Barnett, Anders, Taguma, 2015).

Kurikulum, Framework Plan for Kindergartens, (2018) stavlja naglasak na fizičko okruženje vrtića koje treba biti sigurno i poticajno, pružajući djeci mogućnosti za uključivanje u različite oblike kretanja. Osoblje treba pažljivo osmisliti okoliš na način koji će omogućiti svoj djeci aktivno sudjelovanje u igri i drugim aktivnostima, osiguravajući da su im igračke i ostala oprema lako dostupni. Sadržaji u vrtiću trebaju biti sveobuhvatni i prilagođeni individualnim potrebama svakog djeteta, ali i skupine u cjelini. Važno je da djeca u vrtiću imaju slobodu igre i istraživanja svoje kreativnosti, osjećaja čuđenja i znatiželje. Osim toga, vrtić bi trebao služiti kao kulturna platforma gdje su djeca aktivno uključena u oblikovanje vlastite kulture, stvarajući ugodnu i radosnu atmosferu.

Kurikulum naglašava da je dječji vrtić dužan: zadovoljiti fizičke potrebe djece, zadovoljiti potrebe djece za igrom, poticati rani razvoj, poticati učenje, promicati prijateljstvo i zajednicu, te promicati komunikaciju i jezik.

Dječji vrtići trebaju stvoriti okruženje u kojem se djeca osjećaju viđenima i poštovanim te dobivaju pomoć i podršku koja im je potrebna. Vrtići također trebaju poticati brižne odnose između djece i osoblja, kao i među samom djecom, kako bi se promicala dobrobit, sreća i uspjeh.

U predškolskim ustanovama igra je ključni fokus, treba biti istaknuta i prepoznata njezina važnost. Igra se smatra načinom na koji djeca uče i razvijaju se društveno i jezično. Vrtići trebaju poticati različite vrste igre kako u zatvorenom tako i na otvorenom. Cilj je da sva djeca dožive radost, smijeh, uzbuđenje i uključenost kroz igru, bilo sama ili s drugima.

Dječji vrtići trebaju poticati djecu na znatiželju i istraživanje svijeta oko sebe te ih ujedno učiti kako da budu samostalni i odgovorni članovi društva. Oni bi trebali promicati i zajedništvo i individualnost, te pomoći djeci da razumiju vrijednosti i norme društva. Vrtići također trebaju pomoći djeci da se povežu s društvom, prirodom i kulturom. U vrtiću djecu treba uključiti u donošenje odluka i poticati ih da izražavaju svoje mišljenje. Dječji vrtići bi trebali koristiti interakciju, dijalog, igru i istraživanje kako bi pomogli djeci da razviju kritičko mišljenje, etičko prosuđivanje i sposobnost za promjene.

Dječji vrtići trebaju stvoriti privlačno okruženje koje podržava dječju želju za igrom, istraživanjem, učenjem i postignućima. Trebali bi uvesti nove situacije, teme, materijale i alate koji potiču smislenu interakciju. Dječji vrtić treba prepoznati, poticati i nadograđivati dječju znatiželju, kreativnost i želju za znanjem. Djeca bi trebala imati priliku istraživati, otkrivati i

razumjeti veze, proširiti svoje perspektive i steći nove uvide. Trebali bi moći koristiti cijelo svoje tijelo i sva svoja osjetila u učenju. Dječji vrtići trebaju promicati osjećaj zajedništva u kojem djeca mogu doprinijeti vlastitom učenju i učenju drugih.

U vrtiću je važno da se sva djeca osjećaju cijenjenima kao dio grupe i da se uključe u pozitivne interakcije s vršnjacima i odraslima. Dječji vrtići trebaju aktivno promicati razvoj prijateljstava i društvenih veza među djecom. Osim toga, bitno je podržati dječje samopoštovanje i pružiti im pomoć u pronalaženju ravnoteže između brige za vlastite potrebe i obzira prema drugima.

Dječji vrtići trebaju prepoznati i cijeniti različite oblike komunikacije i jezika, uključujući znakovni jezik. Važno je da sva djeca u vrtiću dobiju odgovarajuću jezičnu stimulaciju i imaju priliku sudjelovati u aktivnostima koje potiču komunikaciju i cjelovit jezični razvoj.

5.3.3. Danski kurikulum

Danski kurikulum (2018) naglašava da pedagoški kurikulum treba biti izrađen na temelju šest kurikulumskih tema, kao i ciljeva za odnos između pedagoškog okruženja učenja i učenja djece. Iz pedagoškog kurikuluma mora biti vidljivo kako pedagoško okruženje potiče i podržava opće učenje djece, uključujući njihovu znatiželju, samopoštovanje i sljedećih šest tema: sveobuhvatni osobni razvoj, društveni razvoj, komunikaciju i jezik, tijelo, osjetila i kretanje, prirodu i kulturu i zajednicu.

Pedagoško okruženje za učenje igra ključnu ulogu u pomaganju djeci da oslobode svoj puni potencijal i otkriju sebe i druge na različite načine. Treba poticati njihovo samopouzdanje i rast, bez obzira na njihovu dob, spol, društveno ili kulturno podrijetlo. Treba poticati interakcije i veze između djece i osoblja predškolske ustanove, kao i među samom djecom. Ovakvu okolinu za učenje karakterizira njegovanje, radoznalost i osjećaj sigurnosti, omogućujući svoj djeci da razviju predanost, bitne životne vještine, odlučnost i kompetenciju tijekom uključivanja u različite zajedničke aktivnosti. To je primjenjivo čak i u situacijama koje zahtijevaju duboku uključenost, ustrajnost i postavljanje prioriteta.

Kurikulum naglašava kako bi pedagoško okruženje za učenje trebalo podupirati dobrobit sve djece kao i njihovo sudjelovanje u društvenim zajednicama te razvoj empatije i odnosa. Također bi trebalo podupirati zajednice u kojima se različitosti vide kao resurs koji pomaže osigurati demokratsku formaciju.

Što se tiče jezika i komunikacije, pedagoško okruženje za učenje treba pružiti dovoljnu podršku svakom djetetu, osiguravajući mu usvajanje jezika koji mu olakšava razumijevanje sebe, svojih

vršnjaka i svijeta oko sebe. Nadalje, također bi trebalo pomoći djeci u stjecanju potrebnih vještina za učinkovito komuniciranje svojih misli, potreba i ideja unutar društvenih zajednica, čime se poboljšava njihovo cjelokupno iskustvo i interakcija s drugima.

Kurikulum ističe kako je za pedagoško okruženje važno poticati okruženje u kojem djeca mogu iskusiti zadovoljstvo kretanja i razviti pozitivan odnos sa svojim tijelima, bilo u mirnim ili energičnim situacijama. To će omogućiti djeci da se osjećaju opušteno sa svojim tijelom, uključujući svjesnost tjelesnih osjeta, razumijevanje tjelesnih funkcija, usklađenost sa svojim osjetilima i otvorenost za različite oblike kretanja.

Obrazovno okruženje treba stvoriti poticajnu atmosferu u kojoj sva djeca imaju priliku razviti duboku povezanost s prirodom. Ta veza ne samo da bi trebala potaknuti njihovu znatiželju i potaknuti ih na istraživanje prirodnog svijeta, već bi im također trebala omogućiti razumijevanje međusobne povezanosti ljudi i prirode. Osim toga, ključno je da djeca od rane dobi shvate važnost održivog razvoja. Štoviše, pedagoško okruženje za učenje treba aktivno uključiti djecu u promatranje i istraživanje raznih prirodnih čuda koja ih okružuje. Kroz ova praktična iskustva, djeca će naučiti identificirati i raspravljati o uzročno-posljedičnim odnosima i korelacijama koje postoje u prirodnom svijetu. Ovaj proces će zauzvrat poticati njihovu matematičku svijest i razumijevanje od malih nogu.

Pedagoško okruženje za učenje trebalo bi težiti stvaranju inkluzivne atmosfere u kojoj sva djeca mogu aktivno sudjelovati u različitim zajednicama, dopuštajući im da istražuju i cijene vlastitu kulturnu baštinu, kao i kulturnu baštinu drugih. Za okruženje za učenje ključno je pružiti širok raspon kulturnih iskustava djeci, kao promatračima i aktivnim sudionicima, jer će to potaknuti njihovu angažiranost, potaknuti njihovu maštu i kreativnost te potaknuti njihovu znatiželju. Osim toga, okruženje za učenje treba djeci nuditi široke mogućnosti da steknu praktično iskustvo s različitim materijalima, alatima i medijima, omogućujući im da razviju raznolike i svestrane vještine (The strengthened pedagogical curriculum, 2018).

5.4. Usporedba kurikuluma

Proučavajući gore navedene kurikulume dolazi se do zaključka da su njihova polazišta, ciljevi, vrijednosti i zadaće vrlo slični. Na temelju navedenih podataka, može se zaključiti da razlike među predškolskim ustanovama leže prvenstveno u organizaciji njihovog rada na državnoj razini, kao i specifičnim područjima fokusa u smislu odgoja i obrazovanja. Međutim, sve temeljne polazne točke i ciljevi, kao i vrijednosti, ukazuju kod svih kurikuluma na jednaku

težnju da se potakne cjeloviti razvoj djece. To uključuje poticanje neovisnosti, kreativnosti, prilagodljivosti, empatije, socijalne integracije i osjećaja odgovornosti prema društvu. Nadalje, svi se slažu da je ključno poticati djecu da cijene i podržavaju kulturne i društvene vrijednosti te da se aktivno uključuju u kritičku samorefleksiju i poštuju i uvažavaju različitosti.

Ono po čemu se vrtići zapravo razlikuju jedni od drugih jesu njihove filozofije odgoja, okruženje i kultura društva koji svi zajedno čine vrtić autentičnom odgojno-obrazovnom ustanovom.

Najveća razliku između kurikuluma skandinavskih zemalja i kurikuluma Republike Hrvatske jest naglasak koji se u kurikulumima stavlja na igru i okruženje. U pretraživanju Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (u nastavku teksta bit će korišten skraćeni naziv Nacionalni kurikulum za RPOO) korištene su riječi na hrvatskom jeziku: igra, igre, igri, igru, dok su za pretraživanje kurikuluma Švedske, Norveške i Danske korištene riječi na engleskom jeziku: play i game.

Nacionalni kurikulum za RPOO (2014), sastoji se od pedeset i sedam stranica teksta u kojima se riječ „igra“ spominje nula puta, riječi „igre“ i „igru“ samo jednom, a riječ „igri“ čak dva puta. Suprotno tome, pretražujući u **Švedskom kurikulumu**, „Curriculum for the Preschool, Lpfö 18“, (2018), riječ play javlja se dvadeset i osam puta, a riječ „game“ tri puta. Osim toga, zanimljivo je primijetiti da se Švedski kurikulum sastoji od samo dvadeset i šest stranica teksta, od kojih je osam prazno. Nadalje, pretražujući u **Norveškom kurikulumu**, „Framework Plan for Kindergartens“, (2017) riječ „play“ spominje se pedeset i šest puta, a riječ „game“ dva puta. Ovaj kurikulum sadrži šezdeset i četiri stranice teksta. **Danski kurikulum** „The strengthened pedagogical curriculum“ (2018), sastoji se od šezdeset stranica teksta, a pretraživanjem riječi „play“ dobiveno je devedeset i četiri rezultata, dok se riječ „game“ spominje šest puta.

U Nacionalnom kurikulumu za RPOO, riječ igra veže se uz pojam učenje kroz igru, odnosno naglasak se stavlja na: „prihvatanje igre i drugih aktivnosti koje pridonose svrhovitom učenju i cjelovitom razvoju djece te razvoju navika tjelesnog vježbanja i očuvanja vlastitoga zdravlja“ (NKRPOO, 2014:50). Cilj Nacionalnog kurikuluma za RPOO je podržati djetetov cjelovit rast, obrazovanje i učenje djece, a ujedno poticati njihove sposobnosti i kompetencije. Kurikulum polazi od uvjerenja da djeca stječu znanja i vještine kroz aktivno sudjelovanje u nizu aktivnosti. Ove aktivnosti, kao što su igra i istraživanje omogućuju djeci da se izravno uključe u različite izvore učenja.

Švedski kurikulum naglašava da je: „igra temelj razvoja, učenja i dobrobiti djeteta“ (Curriculum for the Preschool, Lpfö 18, 2019:8). Igru stavlja na prvo mjesto što je važno za djecu jer im ona pruža priliku da se uključe u aktivnosti koje uključuju oponašanje, maštu i obradu vlastitih iskustava. Omogućuje im da lakše razumiju sebe i druge ljude. Igra potiče razvoj motoričkih vještina, komunikacije, suradnje i sposobnosti rješavanja problema, kao i sposobnost razmišljanja u terminima slika i simbola. Stoga ističe kako je uključivanje igre u obrazovanje od iznimne važnosti, zahtijeva zajednički napor cijelog tima i okruženja koje potiče igru. Naglašava da djeca ne stječu znanja i vještine samo kroz igru, društvenu interakciju, istraživanje i stvaranje, već i promatranjem, sudjelovanjem u razgovorima i razmišljanjem o svojim iskustvima. Kako bi se omogućilo sveobuhvatno iskustvo učenja, ključno je primijeniti različite modele podučavanja i stvoriti okruženje koje potiče i zaigranost i aktivno sudjelovanje. Naglašava da bi obrazovanje djeci trebalo osigurati prostor za vlastite inicijative, maštu i kreativnost. Također, za djecu treba osigurati mogućnost da mogu prelaziti s aktivnosti na aktivnosti tijekom cijelog dana, kako na otvorenom, tako i u zatvorenom prostoru.

Norveški kurikulum naglašava da se igra u vrtiću treba prepoznati i vrednovati. Dječji vrtići trebaju pružiti dovoljno mogućnosti za igru, poticanje prijateljstava i prihvaćanje kulturnog porijekla djece. Kurikulum naglašava da se na igru treba gledati kao na platformu za dječji rast, učenje te društveni i jezični razvoj. Dječji vrtići trebaju poticati i prilagođavati različite oblike igre, kako u zatvorenom tako i na otvorenom. Za vrtiće je važno osigurati da sva djeca mogu doživjeti radost, zabavu, uzbuđenje i uključenost kroz igru, bilo samostalno ili s drugima. Naglašava da osoblje treba: „organizirati prostor, vrijeme i opremu za igru kako bi potaknuli različite vrste igre, promicati okruženje u kojem sva djeca mogu sudjelovati u igri i doživjeti užitek igranja, promatrati, analizirati, podržavati, sudjelovati i obogatiti igru u skladu s dječjim mogućnostima i preferencijama, usmjeravati djecu ako igra rezultira nezdravim obrascima interakcija, treba biti svjesno i procijeniti vlastitu ulogu i sudjelovanje u dječjoj igri, pokrenuti igru i proaktivno raditi na uključivanju sve djece u nju“ (Framework Plan for Kindergartens, 2018:20-21).

Danski kurikulum ističe da bi sve odgojno-obrazovne ustanove trebale promicati dobrobit, učenje, razvoj i obrazovanje djece kroz sigurna i pedagoška okruženja za učenje, gdje je igra bitna i gdje se polazi od dječjih perspektiva. Ističu da je igra vrijedna sama po sebi i trebala bi biti stalni dio u odgojno-obrazovnim okruženjima. Konvencija Ujedinjenih naroda o pravima

djeteta naglasak stavlja na pravo djeteta da sudjeluje u aktivnostima i aktivno doprinosi procesima donošenja odluka, što su središnji elementi u danskom ECEC-u. Naglašava da je ponekad igru potrebno podržati, voditi i oblikovati tako da uključi svu djecu i da se igra razvija pozitivno za svu djecu. Ističe da: „dječju spontanu i samoorganiziranu igru treba priznati i poštovati i za nju osigurati puno prostora i vremena u svakodnevnim aktivnostima u svim ECEC ustanovama “ (:18). Istovremeno, osoblje mora procijeniti je li igru potrebno strukturirati na način koji osigurava da sva djeca imaju pozitivno iskustvo, istražuju nove uloge i društvene interakcije te se osjećaju uključenima.

Dječji vrtići igraju ključnu ulogu u promicanju sveukupne dobrobiti i sreće djece fokusirajući se na njihov fizički razvoj, prehranu i zdravlje. Pružaju raznolik raspon tjelesnih aktivnosti, kako u zatvorenom tako i na otvorenom, tijekom cijele godine, koje ne samo da pomažu djeci da dožive radost i postignuća, već i poboljšavaju njihove motoričke vještine, kontrolu tijela, koordinaciju i ukupne fizičke sposobnosti. Štoviše, vrtići u skandinavskim državama potiču djecu na rizičnu igru kroz fizičke izazove, omogućujući im da procijene i savladaju vlastite granice i ograničenja. To ulijeva osjećaj povjerenja djece u vlastito tijelo i potiče pozitivnu sliku o sebi. Osim toga, vrtići pružaju sigurno i poticajno okruženje za djecu u istraživanju i razumijevanju svojih emocija, pomažući im da steknu dublje razumijevanje samih sebe i suosjećaju s drugima. Vrtići osnažuju djecu da postave granice vlastitom tijelu i razviju uzajamno poštovanje osobnih granica drugih, promičući tako zdrav odnos pun poštovanja prema vlastitom tijelu i onima oko njih.

Iz isticanja važnosti igre na otvorenom jasno je kako zapravo društvo i okruženje imaju veliku ulogu u poticanju iste. Činjenica je da je pojam prirode važan simbol u Skandinaviji. Skandinavske zemlje pridaju veliku važnost igri na otvorenom i aktivno potiču odgojno-obrazovne ustanove da djeci pruže iskustva na otvorenom kako bi ona mogla otkriti raznolikosti prirodnog svijeta i povezati se s prirodom.. Kako bi se doista iskusile dobrobiti igre na otvorenom, za djecu je bitno da izađu izvan granica obrazovnih i stambenih okruženja kao što su vrtići i domovi. U igri na otvorenom djeca razvijaju svoje motoričke sposobnosti, izgrađuju izdržljivost, jačaju mišiće, poboljšavaju njihov društveni razvoj, samosvijest i senzorne vještine.

Uspoređujući rezultate dobivene pretraživanjem iz gore navedenih kurikuluma, može se reći da Nacionalni kurikulum Republike Hrvatske, po pitanju igre zaostaje za kurikulumima skandinavskih zemalja, što dovodi do pitanja je li došlo vrijeme za promjenu Nacionalnog kurikuluma? S obzirom na značaj igre kao ključne aktivnosti za cjeloviti razvoj djeteta, predškolske ustanove i odgojitelji imaju veliku odgovornost u poticanju razvoja djece. Kao stručnjaci, neophodno im je uskladiti svoju praksu s Nacionalnim kurikulumom, osiguravajući čvrstu osnovu za dječji odgojno-obrazovni proces. Zadovoljenje potreba djece za igrom na otvorenom složen je i izazovan zadatak. Budući da djeca imaju sve manje prilika da istražuju prirodu, trče, kotrljaju se i penju i budući da je igra na otvorenom dio djetinjstva, važno je pronaći različite načine kako djeci pružiti kvalitetna iskustva igre na otvorenom. Poticanje i podržavanje rizične igre na otvorenom može doprinijeti svestranom razvoju hrvatske djece, njegovanju tjelesnog zdravlja, kognitivnih sposobnosti, emocionalne regulacije i socijalne kompetencije. Prihvatanjem dobrobiti igre, odgojitelji i skrbnici mogu stvoriti poticajno okruženje koje olakšava dječji rast i učenje tijekom ranih godina. Skandinavska kultura ima liberalniji stav prema rizičnoj igri i dječjoj igri na otvorenom, dok u našoj kulturi prevladava zaštitnički stav odraslih koji često ograničava dječje mogućnosti samostalnog bavljenja aktivnostima na otvorenom i korištenja prirodnih materijala. Međutim, percepcija rizične igre u hrvatskom nacionalnom kurikulumu može varirati među odgojiteljima i njegovateljima. Neki rizičnu igru mogu promatrati s oprezom, bojeći se mogućih ozljeda ili nezgoda. Stoga je postizanje ravnoteže između pružanja prilika za kontrolirani rizik i osiguravanja sigurnosti djece ključno za učinkovitu provedbu načela kurikuluma. Također je važno poticati ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja da istražuju načine podržavanja rizične igre, unutar sigurnog konteksta, u svom vanjskom i unutrašnjem okruženju.

Kako bi učenje na otvorenom postalo sastavni dio kurikuluma, ključno je izdvojiti dovoljno vremena i resursa za obuku novih odgojitelja i pružiti stalnu podršku iskusnim odgojiteljima da u svoju praksu učinkovito uključe metodu poučavanja na otvorenom jer učenje na otvorenom ima veliki potencijal za promicanje zdravlja, odnosno tjelesne i mentalne dobrobiti kod djece.

6. ZAKLJUČAK

Igra je spontana, dobrovoljna i kompleksna aktivnost djeteta predškolske dobi. To je proces kroz koji dijete stječe dublje razumijevanje samoga sebe i svoje okoline. Bavljenje tjelesnom aktivnošću od rođenja do pete godine života ključno je za pravilan rast i razvoj. Tjelesna aktivnost ne samo da ima pozitivne učinke na kardiovaskularno, mišićno-koštano i kognitivno zdravlje djece, već također smanjuje rizik od razvoja kroničnih stanja poput anksioznosti i depresije kasnije u životu.

Nedavna istraživanja naglasila su važnost igre na otvorenom u promicanju tjelesne i mentalne dobrobiti djece, kao i povećanja njihove razine tjelesne aktivnosti. Osim toga, sudjelovanje u igri na otvorenom podupire dječju emocionalnu regulaciju i regulaciju ponašanja te potiče neovisnost (Szpunar, Johnson, Driediger i Tucker, 2023). Sve igre mogu se smatrati rizičnima, ali motoričke igre obično nose veći rizik zbog mogućnosti zadobivanja tjelesnih ozljeda. Međutim, ako uzmemo u obzir negativne i pozitivne strane rizične igre, možemo zaključiti kako pozitivne strane ipak nadvladavaju one negativne. Istraživanja navedena u ovom diplomskom radu jasno upućuju na to da je za djecu vrlo korisno ponavljajuće i svakodnevno izlaganje visokokvalitetnim prilikama za igru na otvorenom. To uključuje priliku za suočavanje s rizikom, jer pomaže u poticanju kreativnosti, otpornosti, socioemocionalnog učenja, kognitivnog razvoja, mentalnog zdravlja, fizičkog zdravlja i sposobnosti za upravljanje rizikom. Znanstvenici, javni službenici, edukatori i drugi izrazili su zabrinutost da je pretjerana averzija prema riziku dovela do nepotrebnih ograničenja dječjih mogućnosti za rizičnu igru. Ovo je ograničenje imalo negativan utjecaj na dječje zdravlje, razvoj i opću dobrobit (Yang i Cho, 2022).

Zaključno, rizični prostori za igru nude beskrajne mogućnosti za razvoj djece. Yang i Cho (2022) naglašavaju značaj avanturističkih prostora za igru iz perspektive kognitivnog razvoja i mentalnih procesa kao što su percepcija, djelovanje, jezik, pažnja, pamćenje i mišljenje. Smatraju da bi dizajneri trebali uzeti u obzir potrebe djece u razvoju i poboljšati kvalitetu ovih prostora kako bi zadovoljili njihove želje i potrebe. To ne samo da bi učinilo prostore privlačnijim djeci, već i učinkovitijima. Rizični prostori za igru ključni su za stjecanje društvenog iskustva i kognitivnih vještina, uz formalne prostore za učenje kao što su vrtići ili škole. Djeca mogu poboljšati svoje vještine razmišljanja rješavanjem poteškoća s kojima se

susreću tijekom rizične igre. Također, pozitivne emocije nastale tijekom igre stimuliraju sustav nagrađivanja mozga i promiču dječje sposobnosti učenja. Uz okruženje, jednako je značajna uloga kurikuluma u razvoju djeteta. Obrazovni sadržaji i pedagoški pristupi koji se koriste u ranoj dobi djeteta mogu značajno utjecati na njegov intelektualni i društveni razvoj. Dobro osmišljen kurikulum može potaknuti djetetovu znatiželju, kritičko razmišljanje i vještine rješavanja problema, pripremajući ga za uspješnu budućnost. Stoga, možemo reći da su okruženje i dobro osmišljen kurikulum ključni za poticanje cjelokupnog razvoja djeteta. Usklađivanje ovih čimbenika ključno je za dijete kako bi ono dostiglo svoj puni potencijal, a suradnja između tvorca kurikuluma, odgojitelja i skrbnika ključna je za postizanje ovog cilja.

LITERATURA:

1. Badurina, P. 2014. Uloge odgojitelja u simboličkoj igri djece rane dobi. Izvorni znanstveni članak.
2. Brajša-Žganec, A. 2003. Dijete i obitelj: emocionalni i socijalni razvoj. Naklada Slap
3. Bratko, D., Ljubin, T., Matijević, M. 2000. *Učenička evaluacija kurikuluma- „aktivna/efikasna škola“*, Napredak, Hrvatski pedagoški-književni zbor, vol 141, br. 2., str 156.-169.
4. Bratter, A. Sandseter, E. B. H., Seland, M. 2015. One- to three-year-old children's experience of subjective wellbeing in day care. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 16(1), 70–83. Dostupno na :<https://doi.org/10.1177/1463949114567272>
5. Cetken-Aktas S i Sevimli-Celik S, 2020. Examining opportunities for risky play in preschool outdoor play areas. *International Journal of Play*. Dostupno na: <https://doi.org/10.1080/21594937.2021.1959227>
6. Colliver, Y i Veraksa, N. 2021. Vygotsky's contributions to understandings of emotional development through early childhood play, *Early Child Development and Care*, 191:7-8, 1026-1040, <https://doi.org/10.1080/03004430.2021.1887166>
7. Curriculum for the Preschool, 2018. Dostupno na: <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65d897/1553968298535/pdf4049.pdf2019> (Datum pristupa 01.09.2023)
8. Duran M. 2001. *Dijete i igra*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
9. Đuranović, M., Klasnić, I., Matešić, I. 2020. Poticanje dječje kreativnosti u predškolskim ustanovama, *Školski vjesnik*, 69(1), 89-110. Dostupno na: <https://doi.org/10.38003/sv.69.1.3> (Datum pristupa: 18.07.2023)
10. Engel, A. Barnett, W. S. Anders, Y. Taguma, M. 2015. *Early Childhood Education and Care Policy Review Norway*. OECD.
11. Framework Plan for Kindergartens. 2018. Dostupno na: <https://www.udir.no/contentassets/7c4387bb50314f33b828789ed767329e/framework-plan-for-kindergartens--rammeplan-engelsk-pdf.pdf> Datum pristupa (01.09.2023)
12. Gallardo-Rodríguez, R. Léniz-Maturana, L. Gallardo-Rodríguez, K. i Hidalgo-Pérez, H. 2023. Parent-Perceived Child Development in Preschoolers Engaging in Play that

- Includes Physical Activity. *International Journal of Human Movement and Sports Science* 11(4): 803-811 DOI: 10.13189/saj.2023.110414
13. Hansen, K. A. Kaufmann, R. K. Saifer, S. 1999. *Odgoj za demokratsko društvo: priručnik za odgojitelje i roditelje*. Zagreb: Mali profesor
 14. Härkönen, U. 2013. *Reorientation of teacher education towards sustainability through theory and practice*. Publications of University of Eastern Finland, Joensuu.
 15. Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. Leksikografski zavod Miroslav Krleža. 2021. Dostupno na: <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=68069> (Datum pristupa 08.08.2023)
 16. Katz, L. G i McClellan, D. E. 1997. *Fostering children's social competence: The teacher's role*. National Association for the Education of Young Children. U: Kunstek, M. (ur) *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije. Uloga odgajateljica i učiteljica*. 1999. Zagreb: Eudeca.
 17. Keleş, S. Tarakçı, Ö. Sözcükler, A. Öğretmenleri, Ö. Anıları, O. Geçmişi, Y. Oyun, R. 2020. „We Enjoyed Our Childhood to The Fullest “: Early Childhood Teachers' Risky Play Memories and Risky Play Managements. *Journal of Education for Life*, Volume 34, Issue 2, 438-450. DOI: [10.33308/26674874.2020342197](https://doi.org/10.33308/26674874.2020342197)
 18. Klarin, M. 2017. *Psihologija dječje igre*. Zadar: Sveučilište u Zadru.
 19. Kvalens, O. i Sandseter E. B. H. (2023). Risky Play an Ethical Challenge. *Critical Cultural Studies of Childhood*. DOI: [10.1007/978-3-031-25552-6](https://doi.org/10.1007/978-3-031-25552-6)
 20. Lazar, M. 2007. *Moć igre i igračke*. Đakovo: Tempo
 21. Little, H i Eager, D. 2010. Risk, challenge and safety: implications for play quality and playground design', *European Early Childhood Education Research Journal*, 18: 4, 497 — 513 <https://doi.org/10.1080/1350293X.2010.525949>
 22. Little, H., Sandseter, E. B. H. i Wyver, S. 2012. Early Childhood Teacher's Beliefs about Children's Risky Play in Australia and Norway. <https://doi.org/10.2304/ciec.2012.13.4.300>
 23. Liu, J i Birkeland, A. 2022. Perceptions of Risky Play among Kindergarten Teachers in Norway and China. *International Journal of Early Childhood* 54:339-360. <http://dx.doi.org/10.1007/s13158-021-00313-8>
 24. Miljak, A. 2007. Teorijski okvir sukonstrukcije kurikulumu ranog odgoja. U: Previšić, V. (ur.), *Kurikulum. Teorije, metodologija, sadržaj, struktura*, 205-525. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta i Školska knjiga

25. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. 2014. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. Preuzeto s <https://www.azoo.hr/app/uploads/2020/12/Nacionalni-kurikulum-za-rani-i-predskolski-odgoj-i-obrazovanje.pdf> (Datum pristupa: 26.7. 2023)
26. Niehues, N. A. Bundy, A. Broom, A. Tranter, P. Ragen, J. Engelen L. 2013: Everyday uncertainties: reframing perceptions of risk in outdoor free play, *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*. <https://doi.org/10.1080/14729679.2013.798588>
27. Peteh, M. 2018. Radost igre i stvaranja. Zagreb: Alineja.
28. Petrović-Sočo, B. 2009. Značajke suvremenog naspram tradicionalnog kurikuluma ranog odgoja, *Pedagoški istraživanja*, 6(1-2). 123-136. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/118104> (Datum pristupa: 28.08.2023.)
29. Piaget, J. 1962. Play, dreams and imitation in childhood. New York: Norton. Dostupno na: <https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.425445/page/n3/mode/2up>
30. Previšić, V. (ur.), Kurikulum. Teorije, metodologija, sadržaj, struktura. *Pedagogija i metodologija kurikuluma*. 15-34. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta i Školska knjiga
31. Rajić, V. i Petrović-Sočo, B. 2015. Dječji doživljaj igre u predškolskoj i ranoj školskoj dobi. *Rasprave i članci*, 603-619.
32. San, N. M. H., Myint, A. A., & Oo, C. Z. (2021). Using play to improve the social and emotional development of preschool children. *Southeast Asia Early Childhood Journal*, 10(2), 16-35. <https://doi.org/10.37134/saecj.vol10.2.2.2021>
33. Sandseter E.B.H. 2007a. : Categorizing risky play - How can we identify risk-taking in children's play? *European Early Childhood Education Research Journal*. <https://doi.org/10.1080/13502930701321733>
34. Sandseter E.B.H. 2007b. : Categorizing risky play - How can we identify risk-taking in children's play? *European Early Childhood Education Research Journal*. <https://doi.org/10.1080/13502930701321733>
35. 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. *Sage journals*. <https://doi.org/10.1177/147470491100900212>
36. Sandseter, E. B. H. 2009a. Characteristics of risky play. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*. <https://doi.org/10.1080/14729670802702762>

37. Sandseter, E. B. H. 2009b. Children's Expressions of Exhilaration and Fear in Risky Play. *Contemporary Issues in Early Childhood*.
<https://doi.org/10.2304/ciec.2009.10.2.92>
38. Sandseter, E. B. H. 2010. „It tickles in my tummy!“ – Understanding children's risk-taking in play through Reversal Theory. *Journal of Early Research* 8(1): 67-88
<https://doi.org/10.1177/1476718X09345393>
39. Sandseter, E. B. H. 2012. Restrictive safety or unsafe freedom? Norwegian ECEC practitioners' perceptions and practices concerning children's risky play. *Childcare in Practice*, 18(1),83-101 <https://doi.org/10.1080/13575279.2011.621889>
40. Sandseter, E. B. H., Storli, R., Sando, O. J. (2020): The dynamic relationship between outdoor environments and children's play, *Education 3-13*,
<https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1833063>
41. 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):257-84 <https://doi.org/10.1177/147470491100900212>
42. Shapiro, E. L. 1997. Kako razviti emocionalnu inteligenciju djeteta. Zagreb: Mozaik knjiga.
43. Slunjski E. 2001. *Integrirani predškolski kurikulum: rad djece na projektima*. Zagreb: Mali profesor
44. Slunjski, E. 2008. Dječji vrtić – zajednica koja uči. Zagreb: Spektar Media
45. Specht, I. O. Larsen, S. C. Nielsen, A. K. Rohde, J. F. Heitmann, B. L. Jørgensen, T. S. 2023. Types of kindergarten and their relationship with parental and children's socio-demographic characteristics in Denmark. *PLoS One*.
DOI:10.1371/journal.pone.0288846.
46. Starc, B., Čudina-Obradović, M. Pleša, A. Profaca, B. Letica, M. 2004. Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga
47. Stevanović, M. 2003. Predškolska pedagogija. Rijeka: Andromeda.
48. Sukumaran, P. A. Balakrishna, B. B. 2021. Parenting styles and social-emotional development. *International Journal of Contemporary Pediatrics*.
<https://dx.doi.org/10.18203/2349-3291.ijcp20214534>
49. 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

DOI: [10.9734/JSRR/2017/33594](https://doi.org/10.9734/JSRR/2017/33594)

50. Szpunar, M. Johnson, A. M. Driediger, M. Tucker, T. 2023. Early Childhood Educator's Knowledge, Self-Efficacy and Risk Tolerance for Outdoor Risky Play Following a Professional Risk Re-Framing Workshop. *Children*, 10,1346. DOI: [10.3390/children10081346](https://doi.org/10.3390/children10081346)
51. Taguma, M. Litjens, I. Makowiecki, K. 2013. Quality Matters in Early Childhood Education and Care: Sweden. OECD.
52. The strengthened pedagogical curriculum. 2014. Dostupno na: https://emu.dk/sites/default/files/2021-03/8077%20SPL%20Hovedpublikation_UK_WEB%20FINAL-a.pdf (Datum pristupa 01.09.2023.)
53. Tovey H.: *Playing on the Edge: Perceptions of Risk and Danger in Outdoor Play*
54. Vanjak, I. Karavanić, M. 2013. *Play and Playing in Early Childhood – conference book*. Zagreb: Alfa.
55. Vasta, R. Haith, M. M. Miller, S. A. 1997. *Dječja psihologija*. Naklada Slap.
56. Yang, M. Cho, T. 2022. A Study of Developmental Children's Spatial Preferences for Risky Play Based on Cognitive Neuroscience. *Journal of Korean Society of Design Culture*. DOI: [10.18208/ksdc.2022.28.4.187](https://doi.org/10.18208/ksdc.2022.28.4.187)

POPIS TABLICA

Tablica	Stranica
Tablica 1. Kategorije i potkategorije rizične igre (Sandseter, 2007a, 2007b prema Sandseter, 2009:5)	29

POPIS SLIKA

Slika	Stranica
Slika 1. Visenje	26
Slika 2. Penjanje	26
Slika 3. Ljuljanje	26
Slika 4. Proces nastajanja „Antifobičnog“ učinka (Yang i Cho, 2022).	26
Slika 5. Karakteristike rizične igre na velikim visinama (Sandseter, 2009:10)	31
Slika 6. Kategorije rizične igre velikih brzina (Sandseter, 2009:10)	33
Slika 7. Karakteristike rizične igre s opasnim alatima (prema Sandseter, 2009:10).....	34
Slika 8. Karakteristike rizične igre u blizini opasnih mjesta/predmeta (Prema Sandseter, 2009:10)	35
Slika 9. Kategorije rizične, grube igre (Sandseter, 2009:10)	36
Slika 10. Karakteristike rizične igre u kojoj djeca mogu nestati/izgubiti se (Sandseter, 2009:10)	37

ŽIVOTOPIS

Zovem se Kristina Saleta i rođena sam 06. srpnja 1997. godine u Zagrebu. Pohađala sam IX. Gimnaziju u Zagrebu koju sam završila 2015./2016. Iste godine upisala sam studij Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja na Sveučilištu u Zadru. Tijekom studijskog boravka u Zadru ukazala mi se prilika za studijskom mobilnosti u sklopu Erasmus + programa te sam ljetni semestar druge godine diplomskog studija provela na Pedagoškom sveučilištu u Krakovu, Poljska. Osim upoznavanja nove kulture, jezika, običaja te sklapanja novih prijateljstava, naučila sam puno toga o provođenju odgojno-obrazovne prakse u drugim zemljama i kulturama. U sklopu programa pohađala sam kolegije, pisala ispite i seminare te radila projekte na engleskom jeziku. Erasmus + program znatno mi je obogatio jezične kompetencije i ojačao samopouzdanje što me je kasnije potaknulo da se odvažim na malo drugačiji program pod nazivom Work and Travel gdje sam na ljeto 2022., četiri mjeseca provela radeći i putujući po Americi. U slobodno vrijeme osim putovanja i istraživanja novih mjesta, volim čitati knjige, igrati društvene igre i peći kolače.