

Uloga odgojitelja u implementaciji aktivnosti iz područja ekološkog odgoja u dječjem vrtiću

Dundović, Lidija

Master's thesis / Diplomski rad

2024

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:162:703206>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-12-22**



Sveučilište u Zadru
Universitas Studiorum
Jadertina | 1396 | 2002 |

Repository / Repozitorij:

[University of Zadar Institutional Repository](#)



Sveučilište u Zadru

Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja

Sveučilišni diplomski studij

Rani i predškolski odgoj i obrazovanje



Lidija Dundović

**Uloga odgojitelja u implementaciji aktivnosti iz područja
ekološkog odgoja u dječjem vrtiću**

Diplomski rad

Zadar, listopad 2024.

Sveučilište u Zadru

Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja - Odsjek za predškolski odgoj

Sveučilišni diplomski studij

Rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Uloga odgojitelja u implementaciji aktivnosti iz područja ekološkog odgoja u
dječjem vrtiću

Diplomski rad

Student/ica:

Lidija Dundović

Mentor/ica:

Izv. prof. dr. sc. Violeta Valjan Vukić

Zadar, listopad 2024.



Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, **Lidija Dundović**, ovime izjavljujem da je moj **diplomski** rad pod naslovom **Uloga odgojitelja u implementaciji aktivnosti iz područja ekološkog odgoja u dječjem vrtiću** 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, 31. listopada 2024.

Sažetak

Uloga odgojitelja u implementaciji aktivnosti iz područja ekološkog odgoja u dječjem vrtiću

Ovaj rad bavi se ekološkim odgojem i ulogom odgojitelja u implementaciji aktivnosti iz područja ekološkog odgoja u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. U uvodnom dijelu definiran je ekološki odgoj i dan povijesni pregled njegovog razvoja. Potom je opisana uloga odgojitelja u poticanju dječje ekološke svijesti, kao i ključne kompetencije odgojitelja za prenošenje znanja i vrijednosti djeci vrtićke dobi. Pedagoški modeli, poput modela ponašanja u okolišu, modela lukova, modela drveta, modela kuće i modela obrazovanja za održivi razvoj predstavljeni su kao različiti pristupi u obrazovanju o okolišu. Posebno su istaknuti i vrtići na otvorenom, putem kojih je moguće potaknuti razvoj ekološke svijesti kroz aktivnosti u prirodi. U radu se razmatra važnost ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, posebno kroz ulogu odgojitelja u provedbi aktivnosti iz područja ekološkog odgoja u cilju razvijanja svijesti kod djece za odgovoran i održiv način života.

Ključne riječi: ekološki odgoj, ekološka svijest, uloga odgojitelja, dijete, aktivnosti

Abstract

The role of educators in the implementation of activities from the field of environmental education in kindergarten

This paper deals with ecological education and the role of educators in the implementation of activities from the field of ecological education in institutions for early preschool education. In the introductory part, ecological education is defined, and a historical overview of its development is given. Then the role of educators in encouraging children's ecological awareness is described, as well as the key competences of educators for imparting knowledge and values to children of kindergarten age. Pedagogical models, such as the environmental behavior model, the arch model, the tree model, the house model and the model of education for sustainable development, are presented as different approaches in environmental education. Outdoor kindergartens are particularly noteworthy, through which it is possible to encourage the development of ecological awareness through activities in nature. The paper examines the importance of institutions for early and preschool education, especially through the role of educators in the implementation of activities in the field of environmental education with the aim of developing children's awareness of a responsible and sustainable way of life.

Keywords: ecological education, ecological awareness, the role of educators, child, activities

SADRŽAJ

1. Uvod	1
2. Definicija ekološkog odgoja i povijesni razvoj ekološkog odgoja.....	3
3. Potreba za ekološkim odgojem u ranom djetinjstvu.....	7
4. Uloga odgojitelja u ekološkom odgoju u ranom djetinjstvu	11
5. Kompetencije odgojitelja za ekološki odgoj.....	13
6. Pedagoški modeli u ekološkom odgoju	16
6.1. Model ponašanja u okolišu.....	16
6.2. Model lukova.....	17
6.3. Model drveta.....	18
6.4. Model kuće	18
6.5 Model obrazovanja za održivi razvoj.....	19
7. Nacionalni kurikulum i održivi razvoj.....	20
8. Vrtići na otvorenom i obrazovanje u prirodi.....	24
8.1. Razvoj znanja i vještina kod djece predškolske dobi kroz ekološke i obrazovne aktivnosti u prirodi.....	27
9. Zastupljenost ekoloških programa u vrtićima u tri hrvatske županije.....	29
10. Metodologija istraživanja.....	36
10.1. Predmet istraživanja.....	36
10.2. Cilj istraživanja.....	36
10.3. Zadaće i hipoteze istraživanja.....	36
10.4. Sudionici.....	36
10.5. Mjerni instrument.....	37
10.6. Postupak i tijek istraživanja.....	37
10.7. Obrada podataka	38
11. Rezultati istraživanja.....	39

12. Osvrt.....	43
13. Zaključak.....	48
14. Literatura.....	49
15. Prilozi.....	54

1. Uvod

Ljudi tijekom cijeloga života ovise o stanju okoliša i prirode koja ih okružuje. Promjene koje se događaju u okolišu izravno utječu na kvalitetu života. Zanemarivanje i zagađenje okoliša rezultat su nedostatka svijesti ljudi o očuvanju prirode, kao i nepažnje i nerazumijevanja načina na koji se okoliš može zaštititi. Posljedice takvog neodgovornog ponašanja imale su značajan utjecaj na okoliš, a problemi vezani uz okoliš predstavljaju globalno pitanje koje zahtijeva pažnju mnogih sektora, uključujući i obrazovni sektor (Djoehaeni i sur., 2017).

Ekološko obrazovanje ima vrlo važnu ulogu u prevladavanju današnjih problema nastalih zbog ignoriranja štetnih posljedica ljudskog djelovanja na floru i faunu. Kako ističe Seefeldt (1989), trenutno je potreba za ekološkim obrazovanjem izuzetno velika i nužna. Problemi povezani s okolišem i smanjenje prirodnih resursa izazvali su zabrinutost, usmjerevši pozornost na važnost ekološkog obrazovanja (Seefeldt, 1989, prema Djoehaeni i suradnici, 2017).

Utvrđeno je da uvođenjem ekološkog obrazovanja od rane dobi moguće je razviti pozitivan stav prema održivosti okoliša kod predškolske djece. To je u skladu s tvrdnjom Sutrisna i suradnika (2005), koji navode da je rano upoznavanje djece s okolinom prvi korak prema njihovom poštovanju prirode. Mnogi stručnjaci smatraju da je rano obrazovanje temeljna faza za daljnji razvoj i učenje. Osnovne kvalitete koje naglašavaju važnost ekološkog obrazovanja uključuju kreativnost, timski rad, očuvanje okoliša, cijenjenje obnovljivih resursa te razumijevanje međusobne povezanosti života na Zemlji, sve vještine koje se mogu razvijati od najranije dobi (Sutrisno i suradnici, 2005 prema Djoehaeni i suradnici, 2017).

Neka istraživanja ističu važnost ekološkog obrazovanja, poput istraživanja Chena i Chenga (2008), koji su zaključili da je ekološko obrazovanje vrlo važan alat za pružanje znanja, razvijanje pozitivnog stava prema okolišu i usvajanje vještina za zaštitu i poboljšanje kvalitete okoliša. S obzirom na ograničenost izvora financiranja i sve veći broj ekoloških izazova, učinkovit program ekološkog obrazovanja postaje sve važniji. Važno je da roditelji, odgojitelji i drugi odrasli prepoznaju značaj ranog djetinjstva i primjene odgovarajuće strategije kako bi djeca razvila visoku svijest o očuvanju okoliša. Budući da odgojitelji provode više sati dnevno s djecom tijekom radnog tjedna i imaju snažan utjecaj na njih, od iznimne je važnosti da upravo oni na adekvatan način prenesu znanje i potaknu ekološku svijest kod ekološke djece. Turner i suradnici (2009, prema Oncu i Unler, 2014) ističu da odgojitelji imaju ključnu ulogu u oblikovanju djece koja će razviti znanje o prirodi, pozitivan stav prema njoj te izražavati brigu

za ekološke probleme, stoga je cilj ovoga diplomskog rada istražiti ulogu odgojitelja u implementaciji aktivnosti iz područja ekološkog obrazovanja u dječjim vrtićima.

2. Definicija ekološkog odgoja i povijesni razvoj ekološkog odgoja

Ljudski inducirane ekološke promjene na planetu dovele su do prijedloga za stvaranje novog termina za geološku eru u povijesti Zemlje zvanu Antropocen. Antropocen karakteriziraju intenzivne promjene i rašireno ljudsko djelovanje koje se može pratiti u glavnim dijelovima Zemljine kore. Procjenjuje se da je Antropocen započeo u zadnjoj fazi osamnaestog stoljeća, što je dokumentirano ispitivanjem zraka zarobljenog u polarnom ledu, koje pokazuje početak povećanja globalnih koncentracija ugljikovog dioksida i metana. Ako se situacija nastavi kao dosad, ljudi će ostati glavna ekološka sila još mnogo tisućljeća (Abbas, 2020).

Povećana potražnja za energijom i neodgovornost prema ekološkim problemima kao što su globalno zatopljenje, klimatske promjene, onečišćenje zraka i vode, oceanizacija, degradacija tla, gubitak bioraznolikosti, zagađenje i krčenje šuma predstavljaju ozbiljne prijetnje za dobrobit ljudi i cijelog planeta. Te ekološke promjene mogle bi postati glavni uzrok izumiranja globalnih vrsta, čak više nego izravno uništavanje staništa, a ljudsko djelovanje smatra se glavnim uzrokom ovog ekološkog problema te je iz tog razloga nužno poduzeti hitne mjere. Znanstvenici usredotočeni na ove opadajuće planetarne uvjete naglašavaju važnost zdravih, funkcionalnih i otpornih ekosustava kao ključnih za sva žive bića, uključujući ljude. Mnogi ističu da će zaštita i obnova globalnog okoliša zahtijevati transformacijske promjene u ljudskim proizvodnim i potrošačkim ponašanjima, odražavajući se na individualne izbore, ali i na veće, kulturno posredovane kolektivne akcije. Neki znanstvenici sugeriraju da kvaliteta okoliša uvelike ovisi o razini znanja, stavova, vrijednosti i praksi pojedinaca (Mat Said i Paim, 2010). Ekološki odgoj može biti način za povećanje ove razine i rješavanje ekoloških problema i izazova kroz odgoj dobro informiranih i odgovornih pojedinaca koji mogu doprinijeti stvaranju održivijeg društva (Abbas, 2020).

Prema suvremenijoj definiciji ekološki odgoj se može definirati kao organizirano poučavanje o prirodi i okolišu i o tome kako ljudi mogu upravljati svojim ponašanjem i ekosustavom kako bi živjeli održivo (Karama, 2016). U tom smislu, glavni cilj ekološkog odgoja je formirati informirane i odgovorne pojedince koji znaju posljedice svojih postupaka i pokazuju pozitivne stavove prema okolišu.

Smatra se da je razvoj ekološkog odgoja uvelike bio pod utjecajem nekoliko mislilaca, pisaca i odgojitelja iz osamnaestog i devetnaestog stoljeća, kao što su Goethe, Rousseau, Humboldt, Haeckel, Froebel, Dewey i Montessori (Palmer, 1998). Međutim, prvi put kada je pojam ekološki odgoj korišten na međunarodnoj razini, prema Disingeru (1983), bilo je 1948. godine

u Parizu od strane Thomasa Pritcharda na sastanku Međunarodne unije za očuvanje prirode i prirodnih resursa; dok Wheeler (1985) tvrdi da je pojam prvi put korišten u knjizi *Communitas* Paula i Percivala Goodmana 1947. godine (Disinger, 1983; Wheeler, 1985, prema Palmer, 1998). Pokušaj Međunarodne unije za očuvanje prirode da definira pojam ekološkog odgoja može se smatrati prekretnicom u razvoju područja ekološkog odgoja na međunarodnoj razini. Međunarodna unija za očuvanje prirode je međunarodna organizacija osnovana 1948. godine, koja se bavi očuvanjem prirode i olakšavanjem prijelaza na održivi razvoj. Godine 1970. Međunarodna unija za očuvanje prirode je organizirala sastanak u Nevadi, SAD, nazvan Međunarodni radni sastanak o ekološkom odgoju u školskom kurikulumu i tokom tog sastanka dokumentiran je pokušaj definiranja pojma ekološkog odgoja kao procesa prepoznavanja vrijednosti i pojašnjavanja koncepata kako bi se razvile vještine i stavovi potrebni za razumijevanje i cijenjenje međusobne povezanosti čovjeka, kulture i biofizičkog okruženja. Ekološki odgoj također uključuje donošenje odluka i samostalno oblikovanje ponašanja u vezi s pitanjima koja se tiču kvalitete okoliša (Palmer, 1998).

Shvativši degradaciju okoliša i njezine posljedice za planet, nacije su počele poduzimati ozbiljnije mjere organiziranjem konferencija i događaja kako bi skrenule pozornost na zaštitu okoliša i održiv način života. Organizacija Ujedinjenih naroda za obrazovanje, znanost i kulturu (UNESCO) održala je Biosfernu konferenciju u Parizu 1968. godine. Ova konferencija bila je poziv na poboljšanje kurikularnih materijala koji se odnose na proučavanje okoliša za sve razine obrazovanja, promicanje tehničke obuke i globalne svijesti o ekološkim problemima (Palmer, 1998).

Ekološki odgoj službeno je uspostavljen sedamdesetih godina na značajnim međunarodnim konferencijama održanim u Nevadi (1970), Stockholmu (1972), Beogradu (1975) i Tbilisiju (1977). Ove konferencije postavile su temelje i definirale ciljeve, metode i metodologiju oblikovanja ekološkog obrazovanja na međunarodnoj razini (Palmer, 1998). Stockholmska konferencija (UN) o ljudskom okolišu, smatra se iznimno važnom u povijesti ekološkog odgoja. Na ovoj konferenciji istaknuto je da ljudsko djelovanje uzrokuje veliku štetu Zemlji, kao što su zagađenje vode i zraka, velike smetnje bioraznolikosti, uništavanje i iscrpljivanje prirodnih resursa (Abbas, 2020). I to prijeti fizičkom, mentalnom i društvenom blagostanju ljudi. Stoga je konferencija predložila 26 principa koje treba hitno provesti, a princip 19 bio je poseban poziv za obrazovanje o pitanjima okoliša, za mlađu generaciju kao i za odrasle kako bi se povećao broj informiranih i odgovornih pojedinaca. Na konferenciji je također rečeno da su ljudi sposobni transformirati svoje okruženje i ako tu sposobnost koriste mudro, mogu

pridonijeti poboljšanju kvalitete života, no ako se zlorabljava, ta ista sposobnost može uzrokovati nepopravljivu štetu ljudima i njihovom okolišu, što se već događa, kao što je gore navedeno. Sve u svemu, ova konferencija bila je prekretnica u području ekološkog odgoja i bila je veliki izvor motivacije za vlasti širom svijeta da razviju svoje razumijevanje i aktivnosti koje promiču ekološku svijest na svim razinama obrazovanja (Tsekos i sur., 2012).

U narednim godinama održane su konferencije u Beogradu (1975) i Tbilisiju (1977) o ekološkom odgoju. Na Beogradskoj konferenciji naglašeno je da se promjene moraju dogoditi u svim zemljama svijeta kako bi se poboljšala kvaliteta okoliša, a time i kvaliteta života za sadašnje i buduće generacije (Tsekos i sur., 2012).

Ove konferencije postavile su temelje i definirale ciljeve, metode i metodologiju oblikovanja ekološkog odgoja na međunarodnoj razini (Palmer, 1998). Prva međuvladina konferencija o ekološkom obrazovanju, koja se održala u Tbilisiju 1977. godine, eksplicitno navodi da bi se primjena trebala započeti od predškolske dobi i nastaviti kroz školske godine, pa čak i proširiti na izvanškolsku razinu (Palmer, 1998). Ekološki odgoj podijeljen je u tri oblika:

1. ekološko obrazovanje o okolišu
2. ekološko obrazovanje unutar okoliša
3. ekološko obrazovanje za okoliš

Ova razlika u skladu je kako s psihološkim podacima, tako i, konkretnije, s kognitivnim, emocionalnim i etičkim aspektom ljudske osobnosti i pedagoškim podacima jer se uklapa u Bloomovu trodijelnu taksonomiju obrazovnih ciljeva u kognitivnom, emocionalnom i psihokinetičkom području. Na međunarodnim konferencijama i sastancima odlučeno je da adekvatan način prenošenja znanja o ekološkom odgoju izgleda kao prenošenje znanje ne samo kroz predmete koji se odnose na okoliš u znanstvenim područjima povezanim s prirodnim znanostima (kao što su fizika, kemija, biologija, geologija...), već i kroz humanističke znanosti, kao što su ekonomija i povijest. Osim toga, utemeljeno je načelo da je okoliš sastavljen od prirodnog i antropogenog okoliša. Prenos znanja o ekološkom odgoju putem prirodnih i humanističkih znanosti prvi je oblik ekološkog obrazovanja, dok se drugi oblik ekološkog odgoja manifestira kroz aktivnosti realizirane u samom okolišu, gdje sudionici mogu osobno i direktno doživjeti vrijednosti i probleme okoline. I, naposljetku, treći oblik odnosi se na moralni stav prema okolišu i bavi se oblikovanjem ekoloških vrijednosti, stavova i ponašanja (Tsekos i sur., 2012).

Koncept ekološkog odgoja povezan je s konceptom održivog razvoja koji se definira kao razvoj koji zadovoljava potrebe pojedinaca u sadašnjosti bez ugrožavanja budućih generacija u

zadovoljavanju njihovih potreba. Što ranije pojedinci započnu s ekološkim odgojem, to imaju više prilika za promicanjem ideja održivog razvoja i povećanjem održivijih ljudskih djelovanja. Ekološki odgoj se tijekom svojih 30 godina povijesti razvijao i kao teorijski smjer i kao obrazovna praksa, na temelju izražene potrebe za suočavanjem s tri međusobno povezane krize (Flogaitis i sur, 2005):

- I. ekološkom krizom
- II. krizom u odnosu između ljudi i okoliša
- III. krizom u obrazovanju u vezi s tradicionalnim školskim praksama

Ekološki odgoj je tako uspostavljen kao obrazovanje za oblikovanje odgovornih i aktivnih građana, opremljenih znanjem i voljom za provođenje ekoloških, društvenih i obrazovnih promjena (Flogaitis i sur, 2005).

Iako postoji jedinstvo u pogledu općeg konceptualnog i metodološkog okvira ekološkog odgoja, ne postoji općeprihvaćeni ekološki odgoj. Ono što se nalazi u literaturi i praksi je pluralizam mišljenja i trendova koji stvaraju mnoge tipove ekološkog odgoja. Također postoje alternativni pogledi na odnos između okoliša i obrazovanja i kako se on projicira u obrazovnoj praksi.

Što se tiče obrazovanja, ekološki odgoj je uključen u različite ideološke orijentacije zastupljene u obrazovnom polju, koje se kreću od profesionalnih/neoklasičnih do društvenih/kritičkih. Kao ekološki, ekološki odgoj odražava brojne poglede na sam koncept okoliša i istovremeno je uključen u ideološke suprotnosti povezane s uzrocima i načinima upravljanja ekološkim pitanjima (Flogaitis i sur, 2005).

Ciljevi ekološkog odgoja, koncept građanina kojem ekološki odgoj teži, rješenja ekoloških problema, orijentacija škole u pogledu pedagoških praksi i funkcije, između ostalog, različito se tumače u različitim situacijama. Međutim, ovo mnoštvo pristupa ekološkom odgoju nije nedostatak; ono je u skladu s konceptualnim i metodološkim bogatstvom ekološkog odgoja i ističe slobodu i demokraciju njegovog mišljenja i izraza (Flogaitis i sur, 2005).

3. Potreba za ekološkim odgojem u ranom djetinjstvu

S obzirom na to da će današnja djeca najviše trpjeti zbog ekoloških problema i neodrživih navika, odgovornost odraslih pojedinaca je da pružiti adekvatnu edukaciju kako bi obogatili djecu znanjem, vrijednostima, stavovima i vještinama potrebnim za usvajanje i promicanje održivog načina života. To ne znači da odrasli pojedinci trebaju nastaviti pogoršavati stanje okoliša i zatim educirati buduće generacije o životu na održiviji način. Naprotiv, svi pojedinci trebaju se aktivirati i proučiti obrazovanje za održivost kako bi promijenili svoje stavove u korist okoliša i dobrobiti ljudi (Abbas, 2020).

Djeca u ranom djetinjstvu usvajaju i prihvaćaju vrijednosti, stavove, vještine, ponašanja i navike lakše nego tijekom adolescencije, a ti stavovi i vrijednosti čine osnovu budućih ponašanja. Predškolsko obrazovanje obuhvaća razdoblje ljudskog života od rođenja do osme godine. Siraj-Blatchford i suradnici (2010) također ističu važnost ranih godina navodeći da čak i vrlo mala djeca mogu sofisticirano razmišljati o socio-okolišnim pitanjima, stoga što ranije ideje o ekološkom odgoju budu pružene, to veći može biti njihov utjecaj.

Ekološki odgoj u vrtićima treba i mora biti poboljšán kako bi se potaknuli dugotrajni održivi stavovi prema okolišu. Uz podršku obitelji, odgojitelji mogu doprinijeti poboljšanju pozitivnih stavova djece prema okolišu povećanjem njihove ekološke svijesti primjenom odgovarajućih i kreativnih metoda i aktivnosti. Kako bi djeca mogla razumjeti teme vezane uz okoliš potrebno je primijeniti odgovarajuće i učinkovite metode prikladne njihovom kognitivnom i emocionalnom razvoju. U tom smislu, analiza uloge nastavnih metoda u promicanju ekološkog odgoja u vrtićima pojavljuje se kao važan problem koji treba detaljno razmotriti (Abbas, 2020). Djeca u ranoj dobi mogu lakše usvajati i prihvaćati znanje, vještine, vrijednosti i stavove nego odrasli. Tijekom djetinjstva formiraju se prve osnove ličnosti pojedinca (Young, 2002). Iako su osnovni sustavi osjeta i percepcije potpuno razvijeni do trenutka kada djeca dosegnu vrtićku dob, drugi sustavi poput onih uključenih u pamćenje, donošenje odluka, socijalno ponašanje i emocije konstruiraju se u ranim godinama života i snažno su pod utjecajem iskustava u ranom djetinjstvu. Dakle, obrazovanje u ovom razdoblju ima neprocjenjivo mjesto u životu pojedinaca. Budući da su iskustva koja se događaju u ranom djetinjstvu dugotrajna i vjerojatnije je da će oblikovati stavove i karakteristike pojedinaca, okolina koja okružuje djecu u tom periodu je ključna. Vrtići imaju veliku ulogu i odgovornost te odgojitelji u vrtićima mogu doprinijeti poboljšanju pozitivnih iskustava djece u ovom razdoblju s autentičnim obrazovnim metodama koje će koristiti fizičkom, misaonom, afektivnom i socijalnom razvoju djece.

Analiziranje uloge nastavnih metoda u promicanju ekološkog odgoja u vrtićima vrlo je značajno pitanje koje treba detaljno razmotriti jer je obrazovanje ključni alat za postizanje održivog razvoja i stvaranje pravednijeg i održivijeg svijeta kako za sadašnje tako i za buduće generacije. Također, razjašnjavanje koje vrste nastavnih metoda i aktivnosti potiču ekocentrične stavove djece prema okolišu može pomoći u poboljšanju učinkovitijih i inovativnih nastavnih metoda i aktivnosti koje će se koristiti u vrtićima (Abbas, 2020).

Tijekom ranih 1990-ih prepoznate su veze između ekoloških problema i ranog odgoja (Davis i Elliot, 2014). U istom razdoblju, temelji za koncept ranog odgoja za održivost također su postavljeni kroz neke publikacije praktičara i mreže praktičara za ekološki odgoj (Davis i Elliot, 2014). Pregledom literature o ranom odgoju za održivost vidljivo je da je došlo do sporog napretka u istraživanju i praksi prilagodbe ovog koncepta na globalnoj razini. Međutim, danas se važnost ranog početka obrazovanja za održivost mnogo jasnije prepoznaje (Davis, 2009). Rani odgoj za održivost ne očekuje od male djece da rješavaju ekološke probleme koje su stvorili odrasli, već promiče alate i vještine koje ih osnažuju da kritički razmišljaju i razumiju pojmove kao što su održivo i neodrživo (Abbas, 2020).

Tijekom ranog djetinjstva, socio-okolišni čimbenici počinju modificirati genetsko nasljeđe, stanice mozga rastu u vrlo velikoj mjeri i biološki putevi za suočavanje sa stresom se počinju formirati (Young, 2002). Young također tvrdi da razvoj mozga u ranoj dobi može imati posljedice za fizičko i mentalno zdravlje, učenje i ponašanje tijekom cijelog života. S obzirom na to da su vrtići mjesta gdje djeca često borave i upijaju znanje, odgojitelji u vrtićima imaju ključnu ulogu u promicanju ideje življenja na održiv način, promicanju svijesti o okolišu i zaštiti te podučavanju o okolišu i njegovoj važnosti.

Ukoliko predškolska djeca budu više u kontaktu s materijalima o ekološkom odgoju, bit će sposobna informirati svoj okoliš, razvijati ljubav prema okolišu i svjesne stavove zaštite okoliša. S obzirom na to da je uloga djece značajna za prelazak na održiv način života, njihova razumijevanja i percepcije pojmova poput zaštite okoliša i održivog razvoja trebala bi biti dovoljno dobro formirana kako bi u budućnosti ta ista djeca postala informirani i odgovorni pojedinci budućih generacija. Frantz i Mayer (2014) tvrde da se veza s prirodom smatra preduvjetom za usvajanje odgovornog ponašanja prema okolišu. Činjenica da su djeca vrlo osjetljiva na prirodu i njene elemente poput životinja, biljaka, cvijeća, vode, zemlje, vjetra, itd. potiče ih da budu povezana s prirodom i zainteresirana za nju. Stoga odgojitelji to mogu uzeti u obzir i omogućiti djeci redoviti kontakt s prirodnom okolinom kako bi ojačali njihovu

povezanost s prirodom i omogućili im otkrivanje i razumijevanje problema vezanih uz okoliš i održivost.

Stav predškolskog djeteta prema prirodi može imati kognitivnu ili estetsku komponentu. Kognitivne metode za promicanje pozitivnog stava prema okolišu i prirodi pomažu u oblikovanju svjesnih i ispravnih stavova djece prema prirodi. Odgojitelj može istaknuti veliku raznolikost prirodnih fenomena s pedagoškom svrhom buđenja interesa i kognitivne aktivnosti te razvoja vještina opažanja i želje te sposobnosti za promatranje svijeta. S ovakvim pristupom, promatranje služi kao pedagoški proces, zajednička intelektualna aktivnost odgojitelja i djece. Dok odgojitelj planira i organizira promatranja te ispunjava zadatak podučavanja i odgoja, mentalni naponi djece usmjereni su na stjecanje potpune percepcije, traženje i usvajanje bitnih informacija. Promatranje služi kao metoda ekološkog obrazovanja putem koje predškolci mogu formirati povezani raspon specifičnih ekoloških znanja o objektima koje promatraju i stavove prema njima (Nikolaeva, 2008).

Promatranje razvija različite nijanse stavova prema prirodi: razvija kognitivni interes djece, uvažavanje ljepote, osjećaje i suosjećanje. Dječja želja za razumijevanjem novih stvari razvija se ispitivanjem i povezivanjem s objektom više puta, uz komentare odraslih o uzročno-posljedičnim vezama između živog organizma i okruženja u kojem živi. Na temelju njihovog razumijevanja ovih veza u životima stanovnika prirodnog kuta, načina na koje njihovo zdravlje ovisi o uvjetima u kojima žive, djeca stječu suosjećanje, početnu moralnu odgovornost i želju za pomoći. Tada se znanje pretvara u stav.

Rođenje estetskog stava prema prirodi tijekom promatranja može se potaknuti detaljnim i emocionalno značajnim opažanjem objekta, njegovih osjetilnih karakteristika - oblika, boje, proporcije, veličine i tako dalje. Svi prirodni objekti, ako su uvjeti u kojima žive povoljni, pokazuju ljepotu strukture i oblika. Istodobno, ljepota uvijek ima svoj istaknuti (vizualni) karakter. Promatranja posvećena ljepoti objekta razvijaju dječju sposobnost da vide i osjete harmoniju oblika, boje, linija, proporcija, međusobnih veza i funkcionalnosti svih ovih aspekata kod svake životinje i biljke.

Kako bi se oblikovao svjesno ispravan stav djece prema prirodi putem promatranja, nužno je uključiti se u modeliranje aktivnosti - vođenje kalendara prirode na kojem su zabilježeni rezultati njihovih promatranja. Odgojitelj mora naučiti djecu kako samostalno popunjavati stranice kalendara i pravilno koristiti odgovarajuće simbole. Ova zajednička aktivnost odvija se periodično i kontinuirano tijekom školske godine. Stavovi koje stariji predškolci formiraju prema promatranju i modeliranju rezultata predstavljaju kognitivne stavove prema prirodi i

njihov interes za školski rad u isto vrijeme, vrlo važan faktor za osobnost djeteta dok se priprema za ulazak u školu.

Stvaranje pozitivnih stavova prema prirodi verbalnom metodom uvjetovano je interakcijom koja se djeci sviđa, aktivnostima koje su im zabavne. Atmosfera dobre volje, odgojiteljeva srdačna toplina i iskreno sudjelovanje u razgovoru s djecom jačaju njihove pozitivne stavove prema onome što se raspravlja. Dijalog učenja i podučavanja također pomaže djeci razviti svjesno ispravan stav prema fenomenima prirode, osobito ako učitelj obraća pažnju na oblik verbalne komunikacije, sposobnost djece da se izraze i objasne kako su objekti međusobno povezani (Nikolaeva, 2008).

Uspješne aktivnosti na otvorenom pružaju djeci fleksibilne mogućnosti za kreativnu igru, razvoj komunikacijskih vještina i izgradnju odnosa s drugom djecom i odraslima. Oprema i materijali korišteni u okruženju za učenje na otvorenom utječu na socijalni i fizički razvoj djece. Učenje na otvorenom pruža djeci prostor i slobodu za istraživanje novih stvari.

Ova vrsta učenja omogućava djeci iskustvo dinamičnog, stalno promjenjivog okruženja, što ih potiče na istraživanje svijeta i zadovoljenje njihove znatiželje (Tuuling i sur., 2019).

Odrasli često precjenjuju razinu tjelesne aktivnosti djece, što dovodi do nedostatka planiranih fizičkih aktivnosti za djecu, a to može biti jedan od razloga zašto je evidentan porast djece s prekomjernom tjelesnom težinom (Tucker i sur., 2011). U svom radu Fjortoft (2001) obavještava o istraživanjima iz Skandinavije koja pokazuju da su djeca koja se igraju u prirodnim, fleksibilnim krajolicima zdravija, imaju bolju motoričku spremnost, ravnotežu i koordinaciju te su maštovitija i kreativnija. Okruženje na otvorenom pruža djeci nove perspektive o svijetu i priliku za eksperimentiranje i razvoj svojih vještina (Tuuling i sur., 2019).

Odgojitelji često učionicu u zatvorenom prostoru smatraju glavnim mjestom učenja, što ukazuje na nedostatak razumijevanja prednosti i potencijala učenja kroz igru na otvorenom. Razvoj 'posebnih' aktivnosti u prirodnom okruženju može stoga pomoći odgojiteljima da premoste taj jaz i da se usmjere prema ostvarivanju potencijala vanjskog okruženja te promišljanju dječjeg učenja na cjelovitiji i integriraniji način (Tuuling i sur., 2019).

4. Uloga odgojitelja u ekološkom odgoju u ranom djetinjstvu

Odgojitelji imaju značajan utjecaj na razvoj djece zbog toga što su u neprestanom kontaktu s djecom te im pružaju izravnu edukaciju. Uz roditelje, odgojitelji igraju važnu ulogu u oblikovanju ranih obrazovnih ishoda djece predškolske dobi. Odgojitelj služi kao koordinator, organizator i moderator u grupi predškolske djece te on procjenjuje kompetencije djece i priprema materijale kako bi djeca, samostalno ili u grupi, mogla praktičnim aktivnostima doći do novih spoznaja (Furjan, 2020).

Osjetljivost prema ekološkom odgoju razvija se u vrtićkom okruženju, ali uspješnost tog procesa ovisi o pripremljenosti odgojitelja i njihovoj sposobnosti da potaknu djecu na samostalno istraživanje i donošenje zaključaka. Od odgojitelja i učitelja se očekuje da imaju razvijenu ekološku svijest, jer se osobni primjer u odgojno-obrazovnom radu može smatrati najbitnijim sredstvom u procesu razvoja ekološke osjetljivosti kod predškolske djece i učenika (Furjan, 2020).

Ardoin i Heimlich (2021) zagovaraju pristup "okvira za učenje u okolišu" (*eng.* environmental learningscape framing) koji obuhvaća misaone, emocionalne i praktične vještine koje pojedinci stječu kroz brojne susrete s prirodom. Uloga odgojitelja u tim susretima je započeti i održavati dijalog s djetetom o svakodnevnim događajima smještenim u lokalne i kulturne prakse zajednice.

Još jedna uloga odgojitelja u prirodnom okruženju je poticanje dječje znatiželje i divljenja prema prirodi. Odgojitelj prati interese djece, s ciljem stvaranja bogatih iskustava koja se temelje na njihovim interesima, bilo kroz dijalog ili pružanjem alata za istraživanje. Ako je odgojitelj pažljiv i zainteresiran, djeca obično produžuju svoje zanimanje i dublje istražuju kako bi bolje razumjela. Odgojiteljeva sposobnost da odgovori na dječja pitanja i da postavlja otvorena pitanja važna je za povećanje dječje znatiželje i angažmana. Prirodno okruženje također poziva djecu da istražuju stvarne životne probleme uz element neizvjesnosti, noviteta i izazova, što se može nazvati "avanturističkim učenjem". Neznanje što očekivati može motivirati sve ljude, posebice djecu, da istražuju i uče više o prirodi (Bergan i sur., 2023).

Odgojitelj igra ključnu ulogu u poticanju angažmana, znatiželje, iskustava i učenja djece na otvorenom u prirodi. Prethodna istraživanja su pokazala da participativno učenje u vrtićima kroz sakupljanje i vrtlarenje tijekom vremena nalikuje zajednicama prakse i te aktivnosti izgrađuju kolektivno znanje kod osoblja i djece (Bergan i sur., 2023).

Odgojitelji imaju ključnu odgovornost da djeci pruže odgovarajuće prostorno okruženje koje uključuje mnoštvo poticajnih sredstava. Njihov glavni zadatak je osigurati svakom djetetu

najbolju podršku za učenje i razvoj. Djeci je potrebno optimalno okruženje koje omogućuje da se razvijaju do svog punog potencijala, a taj razvoj značajno ovisi o njihovim osobnim iskustvima i okruženju u kojem rastu. Kognitivne sposobnosti djece oblikovane su kvalitetom odnosa koje imaju s ključnim osobama u svom životu, interakcijama s njima i osjećajem povezanosti. Odgojitelj igra važnu ulogu u stvaranju okruženja koje omogućava djeci da se osjećaju ugodno i pripadno. Odgojitelj poštuje osjećaje, ideje i iskustva svakog djeteta, stvara atmosferu koja potiče slobodno izražavanje i spremnost na preuzimanje rizika potrebnih za razvoj i učenje, te nastoji uspostaviti blizak odnos s djecom (Jelčić, 2016).

Odgojitelj ima bitnu ulogu u stvaranju okruženja koje potiče djecu na preuzimanje rizika nužnih za njihov razvoj i učenje. Odgojitelji su odgovorni za oblikovanje okruženja koje doprinosi svim aspektima dječjeg razvoja i učenja. Kada je okruženje adekvatno, ono ne samo da jača dječje samopouzdanje, samosvijest i socijalne vještine, već i postavlja izazove koji su u skladu s djetetovim sposobnostima, ne preteški, i omogućuju djetetu da se osjeća sigurno i kompetentno uz minimalan vanjski poticaj za sticanje novih znanja i vještina. Način na koji odgojitelj postavlja pitanja djeci može značajno utjecati na razvoj njihovih osjetila i inteligencije. Otvorena pitanja mogu poslužiti kao osnova za dječje aktivnosti. Ta pitanja usmjeravaju dječju pažnju na određene aspekte i promjene tijekom promatranja (Jelčić, 2016). Odgovornost odgojitelja uključuje izradu dobro osmišljenih i prilagođenih programa koji omogućuju individualnu prilagodbu u razredu ili odjelu i prema svakom učeniku. Isto tako, to se odnosi na slične pristupe u različitim odgojno-obrazovnim situacijama. Odgojitelj koji se bavi održivim razvojem trebao bi imati temeljna znanja iz tih područja, razumjeti kulturne, društvene, političke i ekonomske kontekste, kombinirati različite metode poučavanja, imati vještine vođenja, poticati motivaciju za usavršavanjem i argumentirano zastupati svoje stavove (Jelčić, 2016).

5. Kompetencije odgojitelja za ekološki odgoj

Kompetencija se može definirati kao generalna sposobnost pojedinca koja je ključna za razumijevanje odnosa između pojedinca i društva, a samim tim i za pedagošku refleksiju. Samokompetencija i socijalna kompetencija su ključne za postizanje optimalne kompetentnosti koja omogućava pojedincu da stječe i razvija iskustva tijekom života, što je potrebno za uspješno funkcioniranje u društvu. Posebno se naglašava važnost sposobnosti i spremnosti pojedinca da prati i upravlja promjenama te rješava osobne i društvene probleme. Ovaj pristup usmjeren je na razvoj sposobnosti koje doprinose osobnoj sreći i uspješnom snalaženju u društvenim odnosima (Tufekčić, 2012).

Kompetencija odgojitelja također je višedimenzionalna, kao i kod učitelja. Osnovne dimenzije uključuju pedagošku i stručnu kompetenciju. Iako se često ističe komunikativna kompetencija kao ključna pedagoška vještina, odgojitelji trebaju integrirati svoje pedagoške i stručne vještine kako bi zadovoljili zahtjeve obrazovanja. Komunikacija s djecom postaje ključna za razvoj pozitivnih odnosa, empatije i motivacije, čime se potiče intrinzična motivacija i kreativnost djece te smanjuje anksioznost i nezadovoljstvo (Tufekčić, 2012).

U kontekstu ekopedagoške kompetencije, odgojitelji su pozvani da razvijaju novu perspektivu o osnovnim pedagoškim kategorijama. Oni trebaju razumjeti i primjenjivati ekološki orijentirane pristupe u obrazovanju, koji se temelje na ekokomunikaciji i humanom pristupu. Odrasli često zanemaruju dječje potrebe i pružaju negativne uzore, što utječe na emocionalni i socijalni razvoj djece. Ekopedagoška kompetencija uključuje razumijevanje i primjenu konstruktivnih metoda za rješavanje problema i konflikata, s naglaskom na iskrenu i empatičnu komunikaciju (Tufekčić, 2012).

Kompetencijski okvir UNECE-a (Gospodarske komisije Ujedinjenih naroda za Europu) sastoji se od važnih smjernica za razvoj kompetencija odgojitelja u području ekološkog odgoja. Ovaj okvir uključuje četiri glavna aspekta: „učiti znati“, „učiti činiti“, „učiti živjeti zajedno“ i „učiti biti“. Svaki od tih aspekata nudi određene smjernice za odgojitelje kako bi učinkovito doprinijeli obrazovanju za održivi razvoj i ekološki odgoj (Skopljak, 2015).

1. *Učiti znati: Razumijevanje izazova*

Ovaj aspekt uključuje razumijevanje izazova s kojima se društvo suočava, kako lokalno tako i globalno, i prepoznavanje potencijalne uloge koju mogu imati u obrazovanju i podršci djeci. Odgojitelji trebaju biti svjesni kompleksnosti ekoloških problema, poput klimatskih promjena,

zagađenja i gubitka bioraznolikosti, te njihovog utjecaja na zajednice i okoliš. Trebaju razumjeti kako lokalni i globalni izazovi utječu na obrazovni proces i kako se mogu koristiti u nastavi za podizanje svijesti i razumijevanja kod djece. Vrlo je bitno da odgojitelji integriraju ovo razumijevanje u svoj profesionalni rad kako bi omogućili djeci da prepoznaju i analiziraju ekološke izazove te da razviju kritičko razmišljanje o mogućim rješenjima (Skopljak, 2015).

2. Učiti činiti: Razvijanje praktičnih vještina

Odgojitelji trebaju razviti praktične vještine koje su ključne za djelovanje u području obrazovanja za održivi razvoj. Primjena ekoloških koncepata i strategija u stvarnim situacijama od ključne je važnosti u radu s djecom predškolske dobi. Navedena primjena uključuje planiranje i provedbu aktivnosti koje potiču održivo ponašanje, kao što su recikliranje, energetska učinkovitost i očuvanje prirodnih resursa. Odgojitelji u vrtićima moraju biti vješti u stvaranju okruženja koje podržava istraživanje i eksperimentiranje s ekološkim temama. S druge strane vrlo je važno da odgajatelji koriste različite metodologije i pristupe za integraciju ekoloških principa u edukacijski plan i program te da znaju i kako osposobiti djecu za aktivno sudjelovanje u održivim praksama (Skopljak, 2015).

3. Učiti živjeti zajedno: Razvijanje partnerstva i razumijevanja

Potrebno je raditi na razvijanju partnerstva i uvažavanju među predškolskom djecom te poticati međusobno razumijevanje i mir. Promicanje suradnje i zajednički rad među predškolskom djecom kroz projekte i aktivnosti koje uključuju ekološke teme smatra se trećim aspektom kompetencijskog okvira UNECE-a. Ovo može uključivati zajedničke projekte u zajednici, suradnju s lokalnim ekološkim organizacijama ili zajedničke aktivnosti u školi koje potiču timski rad i međusobno poštovanje. Djelovanja poput promicanja kulture uvažavanja i razumijevanja različitih perspektiva i stavova među predškolskom djecom vrlo su važni faktori u ekološkom odgoju. Navedeno uključuje i rad na razvijanju empatije prema drugima i svijesti o važnosti različitih kultura i pristupa u rješavanju ekoloških problema (Skopljak, 2015).

4. Učiti biti: Razvijanje osobnih značajki

Nužno je da odgojitelji razvijaju osobne značajke koje omogućuju samostalno djelovanje i prosudbu te razviti sposobnost donošenja informiranih odluka i prosudbi u svom radu, kao i sposobnost samostalnog upravljanja vlastitim radnim praksama. Ovo uključuje samostalno istraživanje novih metoda i pristupa u obrazovanju za održivi razvoj te evaluaciju vlastitih

pristupa i metoda. Potrebno je kontinuirano raditi na svom profesionalnom razvoju i osobnom rastu, što uključuje refleksiju o vlastitim praksama i otvorenost za promjene i nove ideje u području ekološkog odgoja (Skopljak, 2015).

Korištenjem kompetencijskog okvira UNECE-a, odgojitelji mogu unaprijediti svoje sposobnosti i učinkovitost u obrazovanju za održivi razvoj, osiguravajući da djeca ne samo razumiju, već i aktivno sudjeluju u stvaranju održivijeg i pravednijeg svijeta (Skopljak, 2015).

6. Pedagoški modeli u ekološkom odgoju

U nastavku ovog poglavlja bit će predstavljeni pedagoški modeli ekološkog odgoja koji imaju isti cilj: obrazovanje za budućnost. Njihov glavni cilj je razviti vještine i kvalifikacije važne za očuvanje prirode, poput osjetljivosti prema okolišu, znanja o prirodi i ekologiji, ekološki odgovornih emocija i vrijednosti, razumijevanja ekoloških pitanja, kritičkog mišljenja, društvenih akcijskih vještina, etičkog rasta i odgovornog ponašanja prema okolišu (Cantell i Koskinen, 2004, prema Jeronen i sur., 2009). Također, svi dijele ideju da ekološko obrazovanje uključuje mnoge različite pristupe.

Modeli koji će biti opisani u nastavku široko su poznati i korišteni u Finskoj. S obzirom na to da su modeli uspješni dio obrazovnog kurikuluma i da se koriste u predškolskom odgoju, ali i u školskom odgoju u Finskoj, bilo bi ih dobro razmotriti i opisati kako bi možda mogli biti inspiracija modelima u hrvatskim predškolskim ustanovama. Finska je već duže vrijeme prva na listama zemalja s najboljim obrazovanjem, stoga nije ni čudno što ima vrlo dobro ekološko obrazovanja koje može poslužiti kao uzor i za naš kurikulum.

6.1. Model ponašanja u okolišu

Model ponašanja u okolišu (*eng.* the Environmental behaviour model) razvili su Hungerford i Volk (1990) te ovaj model služi kao okvir za razumijevanje razvoja ekološki odgovornog građanina. Autori modela opisuju razvoj ekološki odgovornog građanina kroz tri međusobno povezane varijable. Na početnoj razini, najvažnija varijabla je ekološka osjetljivost, koja se odnosi na empatičan stav prema prirodi. Ova se osjetljivost razvija kroz iskustva s prirodom tijekom djetinjstva, čime se stvara emocionalna povezanost s okolišem. Znanje o ekologiji (koje uključuje razumijevanje osnovnih procesa u prirodi, kao što su populacijska ekologija i materijalni ciklusi), stavovi prema zagađenju, tehnologiji i ekonomiji čine sporednu ulogu na početnoj razini ovog modela. Ekološka osjetljivost predstavlja ključni preduvjet za razvijanje ekološke svijesti i odgovornog ponašanja.

Drugi dio ovog modela čine varijable vlasništva koje su izrazito bitne za razvoj odgovornog ponašanja prema okolišu. To uključuje dubinsko znanje o ekološkim problemima i društvenim posljedicama ljudskih aktivnosti. Kada pojedinac shvati te posljedice, razvija osobnu motivaciju i spremnost da uloži vrijeme, novac ili trud kako bi doprinio očuvanju okoliša.

Osobna investicija u rješavanje ekoloških problema i predanost toj misiji čine temelj odgovornog ponašanja.

Posljednji dio ovog modela čine varijable osnaživanja. Osnaživanje je ključan element u ekološkom obrazovanju, jer stvara osjećaj da su ekološke akcije važne i da pojedinac može napraviti razliku. Znanje o strategijama djelovanja i sposobnost primjene tih strategija u praksi potiču volju za odgovornim ponašanjem prema okolišu. Ove varijable potiču pojedince da aktivno sudjeluju u očuvanju okoliša, čime se stvara održiv pristup problemima zaštite prirode. Hungerford i Volk (1990) ističu da se odgovorno ekološko ponašanje razvija kroz proces koji započinje s emocionalnom osjetljivošću prema okolišu, nastavlja se s produbljenim znanjem i osobnom investicijom, te konačno vodi do osnaženja i aktivnog djelovanja u korist okoliša. Ovaj model naglašava važnost iskustva, znanja i osobne motivacije u razvoju ekološke svijesti i odgovornosti.

6.2. Model lukova

Model lukova (*eng.* The Onion Model) je konceptualni okvir koji se koristi za razumijevanje razvoja odgovornog ponašanja prema okolišu kroz slojeve iskustva i znanja. Ovaj model temelji se na ideji da su različiti aspekti učenja i iskustva međusobno povezani i da se razvijaju kroz interakciju s okolinom (Käpylä, 1995, prema Jeronen i sur., 2009).

U središtu ovog modela nalazi se pojedinac sa svojim iskustvima, pri čemu se naglašava da se doživljaji ne mogu dijeliti na fizičke i duhovne komponente, jer ljudi percipiraju svijet kroz cjelovite, značajne doživljaje. Slojevi znanja i iskustva u modelu postupno se razvijaju, od osnovne razine ekološke osjetljivosti do dubljeg razumijevanja ekoloških pitanja i primjene tog znanja u svakodnevnom životu. Ovaj proces obuhvaća tri faze: ulaznu razinu, varijable vlasništva i varijable utjecaja, pri čemu se svaka od njih nadovezuje na prethodnu kako bi se postiglo odgovorno ponašanje prema okolišu. Ključna je i uloga znanja, koje se u ovom modelu smatra ideološkom snagom koja oblikuje percepciju i ponašanje. Model lukova također naglašava važnost aktivnog građanstva, gdje pojedinci ne samo da razumiju ekološke probleme, već su i motivirani djelovati na njihovom rješavanju. Kroz integraciju intelektualnog, emocionalnog i praktičnog razvoja, model potiče holistički pristup obrazovanju za održivi razvoj, osiguravajući da učenici razviju emocionalnu povezanost s okolišem i postanu aktivni sudionici u njegovoj zaštiti (Käpylä, 1995, prema Jeronen i sur., 2009).

6.3. Model drveta

Model drveta (*eng.* the Tree model) je još jedan od modela za obrazovanje o okolišu te je u ovom modelu naglasak na dublje razumijevanje uzroka ekoloških problema i njihovo sistematsko rješavanje. U ovom modelu, korijeni drveta simboliziraju različite ideologije ili perspektive koje objašnjavaju uzroke ekoloških problema. Trup drveta predstavlja obrazovanje, dok grane i lišće predstavljaju različite pristupe obrazovanju za okoliš. Model naglašava da obrazovanje o okolišu treba obuhvatiti tri ključna aspekta: obrazovanje o okolišu, obrazovanje u okolišu i obrazovanje za okoliš.

Obrazovanje o okolišu uključuje stjecanje znanja o prirodnim procesima i ekološkim problemima, obrazovanje u okolišu odnosi se na učenje kroz neposredno iskustvo u prirodnom okruženju, dok obrazovanje za okoliš potiče aktivno sudjelovanje u zaštiti okoliša.

Ovaj model također naglašava važnost interdisciplinarnog pristupa, povezujući ekološke, društvene i ekonomske aspekte u obrazovanju. Kroz integraciju ovih različitih komponenti, model drveta potiče sveobuhvatan i akcijski orijentiran pristup obrazovanju za održivi razvoj, osnažujući učenike da postanu odgovorni i aktivni građani koji razumiju i djeluju na rješavanju ekoloških problema (Palmer, 1998).

6.4. Model kuće

Model kuće (*eng.* The House model) predstavlja pristup obrazovanju za okoliš koji naglašava razvoj senzibiliteta i emocionalne povezanosti s okolišem kao ključne komponente ekološkog odgoja. Model se temelji na ideji da je razvoj osjetila i emocija presudan za učinkovito obrazovanje o okolišu. Kuća u ovom modelu simbolizira strukturirani proces učenja koji se odvija kroz različite faze, a svaki "kat" kuće predstavlja specifičnu fazu ili cilj u ekološkom odgoju (Jeronen i Kaikkonen, 2002).

Na najnižoj razini, model kuće stavlja naglasak na senzibilizaciju, odnosno razvijanje ekološke osjetljivosti kod djeteta. Ovo se postiže kroz iskustveno učenje, posebno u ranom djetinjstvu, gdje se djeca potiču na emocionalno povezivanje s prirodom kroz neposredna iskustva u prirodi. Kako djeca napreduju kroz obrazovni proces, model kuće prelazi na sljedeće razine, gdje se naglasak stavlja na stjecanje ekološke svijesti i znanja. Ovdje djeca uče o odnosima između ljudi i okoliša, razvijajući sposobnost refleksije na vlastita iskustva, emocije i znanja. Na najvišim razinama modela kuće, fokus je na razvijanju spremnosti i odgovornosti za rješavanje

ekoloških problema. Djeca se potiču na aktivno sudjelovanje u očuvanju okoliša, uzimajući u obzir svoje znanje i svijest o ekološkim pitanjima, te na kraju preuzimaju odgovornost za svoje djelovanje od lokalne do globalne razine (Jeronen i Kaikkonen, 2002).

Cilj modela kuće je osigurati da djeca kroz cijeli obrazovni proces postupno razvijaju sve složenije vještine i znanja potrebna za odgovorno ponašanje prema okolišu, s naglaskom na emocionalnu povezanost, ekološku svijest i aktivnu ulogu u očuvanju okoliša (Jeronen i Kaikkonen, 2002).

6.5 Model obrazovanja za održivi razvoj

Model obrazovanja za održivi razvoj temelji se na UNESCO-voj deklaraciji o ekološkom, ekonomskom i društvenom razvoju i ima za cilj razvijanje svijesti, vještina i odgovornog ponašanja prema okolišu kroz obrazovanje. Ovaj model čine aspekti poput bioraznolikosti, ekoloških problema i koncepta održivog razvoja. Ekološko obrazovanje predstavlja jedan od glavnih aspekata ovog modela i oslanja se na različite pristupe kako bi se postigla cjelovita ekološka pismenost (Åhlberg, 2005).

Glavni ciljevi modela obrazovanja za održivi razvoj uključuju razvoj osjetljivosti prema okolišu, povećanje znanja o prirodi i ekologiji, poticanje ekološki odgovornih emocija i vrijednosti, te razumijevanje ekoloških pitanja. Također, model naglašava važnost kritičkog mišljenja, društvenih akcijskih vještina, etičkog razvoja i odgovornog ponašanja prema okolišu. Ovaj model se temelji na integriranom pristupu koji uključuje obrazovanje o okolišu, u okolišu i za okoliš. To znači da se teorijsko znanje o ekološkim pitanjima povezuje s praktičnim iskustvima u prirodi, uz istovremeno promicanje aktivnog sudjelovanja u društvenim akcijama za zaštitu okoliša. Aktivno građanstvo također je ključna komponenta ovog modela, gdje se potiče uključivanje pojedinaca u zajedničke napore za očuvanje okoliša, kako na lokalnoj tako i na globalnoj razini. U kontekstu obrazovanja za održivi razvoj, odgojitelji, učitelji i obrazovni programi igraju ključnu ulogu u oblikovanju generacija koje će biti sposobne odgovorno i proaktivno djelovati u cilju očuvanja okoliša i postizanja održivog razvoja.

7. Nacionalni kurikulum i održivi razvoj

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) razvijao se kroz niz dokumenata koji su se s vremenom prilagođavali i dopunjavali, što odražava rastuću važnost ovog područja u društvu. Dokumenti koji su doprinijeli razvoju kurikuluma uključuju *Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja djece predškolske dobi* (1991), *Konvenciju o pravima djeteta* (2001), *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj* (2011), *Smjernice za strategiju obrazovanja, znanosti i tehnologije* (2014).

U Nacionalnom kurikulumu iz 2014. spomenuta su najnovija istraživanja iz teorije i prakse ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, koja počivaju na suvremenim shvaćanjima djetinjstva. U navedenom kurikulumu zabilježena su postignuća hrvatske i internacionalne teorije i prakse u području institucionalnog ranog i predškolskog odgoja, kao i kurikuluma ranog odgoja. Kurikulum obuhvaća i napretke u inicijalnom obrazovanju te profesionalnom razvoju odgojitelja i drugih stručnih djelatnika vrtića.

Mnogi znanstveni radovi objavljeni su u okviru projekta koji je 2007. godine odobrilo Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske. Projekt je okupio 14 renomiranih hrvatskih znanstvenica u području obiteljske i predškolske pedagogije, a u sklopu njega nastalo je istraživanje *Nova paradigma djetinjstva* koje se temelji na nekoliko ključnih odrednica:

1. Dijete se smatra osobom od samog rođenja i treba ga ozbiljno shvaćati i poštovati, ne kao objekt u odgojnom procesu, već kao aktivnog sudionika koji oblikuje svoj vlastiti život i razvoj.
2. Djetinjstvo se ne doživljava samo kao priprema za budući život, već kao samostalno razdoblje s vlastitim vrijednostima i kulturom.
3. Djetinjstvo je proces socijalne konstrukcije koji zajednički grade djeca i odrasli te se kontekstualizira u odnosu na specifične prostore, vrijeme i kulturu, što znači da ne postoji univerzalno dijete niti univerzalno djetinjstvo.

Ove odrednice pružaju znanstvenu osnovu i praktičnu provedivost Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje.

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj temelji se na vrijednostima koje promiču intelektualni, društveni, moralni, duhovni i motorički razvoj djece, uključujući znanje, identitet, humanizam, toleranciju, odgovornost, autonomiju i kreativnost. Naglašena je i važna uloga odgojitelja u oblikovanju kurikuluma, uključujući poticanje djece na pažljivije promatranje,

istraživanje, zaključivanje i odgovorno ponašanje. Očekuje se da će se djeca razvijati u smislu istraživanja i razumijevanja svijeta, uključujući prepoznavanje važnosti održivog razvoja i brigu za okoliš.

U razdoblju od 1996. do 2007. primijećeno je da nedostaje istraživanja na temu obrazovanja o okolišu i održivom razvoju u ranom djetinjstvu te da je rana dob djece bila zanemarena u vezi s tim konceptom. Većina zemalja širom svijeta nije pridavala dovoljno pažnje tom pitanju, odnosno podcjenjivala ga je (Somerville i Williams, 2015). Primijećeno je kako, premda su postojali međunarodni dokumenti i konferencije o obrazovanju za održivi razvoj, njihova primjena u praksi nije bila primjetna. Nedostajalo je pojedinaca u istraživačkom području koji bi radili na razumijevanju, refleksiji i kritici koncepta održivog razvoja s ciljem njegovog unapređenja. Ovu situaciju dodatno su otežavali nedostatak interesa za predškolsko obrazovanje, specifičnosti tog razdoblja, kao što su etička pitanja istraživanja s djecom predškolske dobi, različiti oblici pružanja predškolskih usluga, struktura predškolskog odgoja, upravljanje ustanovama te manjak potrebne dokumentacije. Institucijama su nedostajali resursi za provođenje obrazovanja o održivom razvoju, što je dovelo do manjka istraživanja na tu temu u predškolskom kontekstu. Kako bi se situacija poboljšala, predškolske ustanove su bile potaknute da se uključe u istraživačke projekte kako bi osigurale financijska sredstva za aktivnosti vezane uz održivi razvoj (Somerville i Williams, 2015). UNESCO je 2008. godine objavio izvješće pod nazivom "Doprinos ranog i predškolskog odgoja održivom društvu" (eng. *The Contribution of Early Childhood Education to a Sustainable Society*), u kojem je posebno istaknut značaj ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u kontekstu održivog razvoja (UNESCO, 2008 prema Jelčić, 2016).

Održivost je važan dio obrazovanja, ali se često realizira kroz tzv. skriveni kurikulum (nasuprot vidljivom kurikulumu koji odražava službeno propisane ciljeve, sadržaje, metode rada i rezultate u predškolskom okruženju, kao i na osoblje ustanove i didaktička sredstva). Skriveni kurikulum odnosi na neformalne vrijednosti i norme usvojene kroz svakodnevne aktivnosti i interakcije kao i kroz ishode učenja, vrijednosti, stavove i norme koji su ključni za socijalnu integraciju svih sudionika u instituciji. Koncept održivog razvoja pripada skrivenom kurikulumu, budući da se kao i skriveni kurikulum temelji na socio-emocionalnim aspektima pojedinca. Dijete u predškolskoj ustanovi unutar grupe vršnjaka usvaja pravila ponašanja, razlikujući prihvatljivo od neprihvatljivog, a kroz skriveni kurikulum brzo uči rutine koje postaju temelj kasnijeg obrazovanja. Ključnu ulogu u oblikovanju skrivenog kurikuluma ima osobnost odgajatelja, koja utječe na organizaciju učenja, komunikaciju i motivaciju za

promicanje održivog razvoja. S druge strane, djeca mogu imitirati i negativna ponašanja odgajatelja, poput nezainteresiranosti za taj koncept (Lepičnik-Vodopivec, 2007). Skriveni kurikulum također uključuje nepredviđene i nepriznate vrijednosti koje djeca usvajaju promatrajući stavove i ponašanje odgajatelja, što je sastavni dio kulture vrtića. Kultura vrtića ima snažan utjecaj na odgoj i obrazovanje djece, oblikujući se kroz međusobne odnose, organizaciju prostora, suradnju s roditeljima i lokalnom zajednicom te svakodnevne rituale (Mlinarević, 2016).

Najnoviji dokument u području predškolskog odgoja i obrazovanja, *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2014), naglašava vrijednosti koje proizlaze iz posvećenosti hrvatske obrazovne politike cjelovitom razvoju djeteta, očuvanju i unaprjeđenju nacionalne, duhovne, materijalne i prirodne baštine Hrvatske, te podržavanju europskog suživota i izgradnji društva znanja i vrijednosti koje potiču napredak i održivi razvoj. Budući da su predškolske ustanove prvi formalni stupanj obrazovanja u kojem dijete počinje usvajati ključne stavove, vrijednosti i znanja za život, važno je da se teme o održivom razvoju uvedu već u toj fazi. Nacionalni kurikulum strukturiran je kroz tri područja u kojima dijete razvija potrebne kompetencije:

1. *Ja* (slika o sebi),
2. *Ja i drugi* (odnosi s obitelji, vršnjacima, vrtićem i zajednicom), te
3. *Svijet oko mene* (šire prirodno i društveno okruženje, kulturna baština i održivi razvoj).

Prema Lepičnik-Vodopivec (2007), odgoj i obrazovanje za okoliš u predškolskim ustanovama uključuje doživljavanje, istraživanje, razumijevanje i vrednovanje okoliša u kojem djeca žive, pri čemu je fokus na konkretnoj okolini. Sadržaj se odnosi na sastavne dijelove okoliša, njihovu povezanost, interakciju i ovisnost o prostoru i vremenu. Da bi dijete razumjelo ove odnose, potrebno je pružiti zaokružene sadržaje. U ovom procesu, uloga odgajatelja je ključna, jer on mora razumjeti i prihvatiti ponuđene materijale. Metode i pristupi trebaju uzeti u obzir suvremena saznanja o konstrukciji znanja. Učenje treba biti prilagođeno postojećem znanju djeteta, uzimajući u obzir da ono može biti nepotpuno ili netočno. Lepičnik-Vodopivec (2007) ističe tri pristupa učenju: transmisijski (odgajatelj kao dostavljač znanja), transakcijski (odgajatelj uči djecu samostalnom rješavanju problema) i transformacijski (učenje kao poticanje razvoja svih djetetovih potencijala za usklađivanje s okolišem). Za učinkovito provođenje kurikuluma potrebna su didaktička sredstva i pravilna vremenska i prostorna organizacija koja omogućava djeci da istražuju i spoznaju okoliš.

Nužno je da cijela ustanova sudjeluje u provedbi odgoja i obrazovanja vezanog za održivi odgoj. Osim integriranja obrazovanja za održivi razvoj i unapređenja postojećih sadržaja, odgojno-obrazovne ustanove trebale bi prilagoditi svoja načela održivom razvoju i implementirati održivost u svoje svakodnevno djelovanje. Takve ustanove imaju zadatak transformirati sve aspekte svog rada i kulture, uključujući plan i program, metode rada, organizacijsku kulturu, sudjelovanje djece i osoblja, vođenje i upravljanje te odnose unutar zajednice. Time postaju uzor svim sudionicima. Ovakve transformirane ustanove nazivaju se eko-školama, eko-vrtićima ili zelenim kampusima (UNESCO, 2014, prema Jelčić, 2016).

8. Vrtići na otvorenom i obrazovanje u prirodi

S obzirom na smanjenje rekreacije u prirodi u posljednjim desetljećima, postoji zabrinutost da ovaj pad u vanjskim iskustvima negativno utječe na dječje znanje o okolišu i njihov odnos prema prirodi (Elliot i sur., 2014). Zaštita okoliša, odnosno zdravlje Zemlje, potrebno je postići kroz proces ekološkog obrazovanja u kojem bi djeca bila aktivni sudionici. Važno je napomenuti kako je odnos male djece s prirodom početna točka za ekološko obrazovanje i ima izravan utjecaj na održiv život (Ahi i Pamuk, 2021). Drugim riječima, važnost ekološkog obrazovanja u ranom djetinjstvu treba promatrati iz dvije perspektive. Prva je pozitivan utjecaj boravka u prirodi na razvoj i učenje djece, a druga je ta da stavovi i ponašanja koja će djeca razviti kako bi postala ekološki svjesni pojedinci počinju se oblikovati u ranom djetinjstvu i kroz kvalitetno vrijeme koje provode u prirodi. Međutim, današnja djeca u ranom djetinjstvu rastu u sve urbaniziranijem i industrijaliziranijem okruženju, bez povezanosti s prirodnim okruženjem ili čak bez izlaska van (Wilson, 1996). Zbog prometa, zagađenja, gustog stanovništva i drugih rizika, rastu generacije koje ne poznaju svoje okruženje izvan kuće i trgovačkih centara. U tom kontekstu, potrebno je naglasiti važnost ekološkog obrazovanja u ranom djetinjstvu kako bi se povećalo vrijeme provedeno u prirodi i ponovno uspostavila povezanost između djeteta i okoliša (Ahi i Pamuk, 2021).

Collado i suradnici (2013) su otkrili da je dugotrajno izlaganje prirodi važan faktor u promicanju emocionalne povezanosti s prirodom, što zauzvrat utječe na djecu da poduzimaju svakodnevne akcije očuvanja. Nadalje, niz retrospektivnih studija povezo je učestale vanjske aktivnosti i izravne interakcije s prirodom tijekom ranog djetinjstva s razvojem pozitivnog stava prema okolišu (Wells i Lekies, 2006). Recentna istraživanja sugeriraju da odrasli koji su kao djeca imali veće izlaganje prirodi češće traže iskustva u prirodi u odrasloj dobi i skloniji su upotrebi strategija za prevladavanje prepreka u sudjelovanju u takvim aktivnostima (Cheng i Monroe, 2012).

Cilj ekološkog obrazovanja u ranom djetinjstvu je podržati djecu u povezivanju s okolinom u kojoj žive i razvijanju ekološki prijateljskih stavova, omogućiti im da aktivno sudjeluju u rješavanju ekoloških problema te osigurati da djeca vide prirodu kao alat za učenje, vodiča i učitelja (Wilson, 1996). Iako su djeca oduvijek bila važni sudionici ekoloških obrazovnih programa, u literaturi nije dovoljno obraćena pažnja na to kako oni percipiraju okoliš i njihove interakcije s prirodom (Loughland i sur., 2003). Međutim, bolje razumijevanje kako djeca vide okoliš i njihov odnos s njim može učiniti proces ekološkog obrazovanja učinkovitijim

prilagođavanjem potrebama djece i omogućiti planiranje unutar razvojnog okvira (Bonnett 2007).

Odgojitelji bi trebali biti svjesni kako mala djeca percipiraju svoju okolinu i kako njihova iskustva utječu na njihove ekološke percepcije pri razvoju obrazovnih programa, aktivnosti i iskustava vezanih uz okoliš za najmlađe (Wals, 1994). Još jedna važna točka je da će način na koji djeca percipiraju okoliš utjecati na njihove buduće veze s prirodom u odrasloj dobi. Postoje istraživanja koja se bave važnim životnim iskustvima kako bi se istražio utjecaj autobiografskih varijabli, poput mjesta gdje su živjeli kao djeca, vremena provedenog u prirodi i tipa kuće u kojoj su živjeli, na njihove stavove i sklonosti tijekom adolescencije (Ahi i Pamuk, 2021).

Stoga su potrebni obrazovni programi u školama ili pristupi utemeljeni na prirodi kako bi djeca imala priliku doći u kontakt s prirodom (Ahi i Pamuk, 2021). Na temelju ideje da je proces učenja djeteta ugodniji i trajniji u prirodi, pedagogija šumskih škola, koja je započela u Skandinaviji 1950-ih i postupno se širila po Europi i Velikoj Britaniji (O'Brien i Murray, 2007). Pedagogija šumskih škola podučava da priroda može biti izvor znanja za djecu te je ovaj pedagoški pristup prisutan u obrazovnim teorijama za rani uzrast već nekoliko stotina godina (Elliot i sur., 2014). Spomenuta pedagogija poslužila je kao temelj i motivirala stvaranje šumskih škola u Europi. Prije više od 40 godina, u Danskoj su osnovane škole „rain or shine“ koje su se proširile u Njemačku i nazvane Waldkindergartens. Ove „šumske škole“ pružaju vanjska iskustva za djecu u ranim godinama (3 do 6 godina). Kao dobra opcija za obrazovanje male djece, šumske škole su entuzijastički prihvaćene od strane odgojitelja, roditelja i djece u Norveškoj, Švedskoj, Švicarskoj, Njemačkoj i Danskoj. Istraživanja u ovim europskim okruženjima pokazala su da djeca koja pohađaju šumske ili prirodne vrtiće dobro napreduju u osnovnoj školi i dalje (Kiener, 2004). U posljednjih 15 godina, Ujedinjeno Kraljevstvo također razvija sustav šumskih škola, a Australija i Novi Zeland slijede ovaj model (Elliot i sur., 2014). Djeca koja koriste pristup šumskih škola imaju brojne prilike za razvoj razumijevanja prirodnog okoliša. Ona su osobno uključena u proces učenja o osnovnim elementima života, kao što su drveće, biljke, tlo, životinje, zrak i voda (Ahi i Pamuk, 2021). Istraživanja Ridgersa i suradnika (2012) te Nawaza i Blackwella (2014) pokazala su da iskustva djece u prirodnim okruženjima pozitivno utječu na njihovu ekološku svijest.

Brojna istraživanja pokazuju da, barem u visoko razvijenim zapadnim zemljama, znanje i percepcija lokalne biološke raznolikosti kod djece vrlo su ograničeni (Balmford i sur., 2002; Lindemann-Matthies, 2002). Osim toga, u istraživanju koje se temelji na 50 dubinskih intervju

s djecom, Strife (2012) izvještava o zabrinjavajućem trendu "ekofobije", gdje djeca izražavaju pesimizam, strah, tugu i ljutnju prema okolišnim problemima.

Unatoč uvjerenju da mala djeca imaju poteškoća u razumijevanju složenih okolišnih koncepata, postoje dokazi da su mala djeca zainteresirana za neke od tih koncepata i da ih razumiju (Palmer i Suggate, 2004, prema Elliot i sur., 2014). Brojna istraživanja proučavala su ekološke stavove kod srednjoškolaca (Powell i sur., 2011), no malo je istraživanja koja su ispitivala ekološke stavove kod mlađe djece (Evans i sur., 2007). Williams i McCrorie (1990) su otkrili da djeca u dobi od 6 do 8 godina imaju ekološke stavove i sklona su ponašanju koje je odgovorno prema okolišu. Mala djeca sposobna su poduzeti ekološke akcije i mogu utjecati na širu zajednicu da djeluje održivije (Elliot i sur., 2014).

Djeca postižu visoku ekološku svjesnost i snažnu ekološku etiku kada se stjecanje tih koncepata odvija unutar aktivnog okruženja za učenje. Na otvorenom djeca imaju priliku eksperimentirati s materijalima na nove i neograničene načine, što pomaže stjecanju konkretnih znanja o prirodi temeljena na praksi, u usporedbi s apstraktnim znanjem o prirodi koje dolazi iz sekundarnih izvora. Takvo iskustveno učenje temeljeno na praksi može biti posebno važno za malu djecu koja imaju ograničene sposobnosti apstraktnog razmišljanja (Elliot i sur., 2014).

Nekoliko istraživanja sugerira da programi ekološkog obrazovanja mogu promicati razumijevanje okoliša i proekološke stavove (Evans i sur., 2007). U istraživanju Farmera i suradnika (2007), djeca koja su sudjelovala u terenskom izletu o okolišu imala su trajna iskustva; sjećala su se posjeta i pokazala su proekološke stavove godinu dana nakon izleta.

Istraživanja pokazuju da djeca koja često borave na otvorenom imaju značajno manje stresne razine, poboljšane senzorne percepcije, manje poteškoća s pažnjom, smanjene stope tjelesnih i emocionalnih bolesti te pretilosti, bolju emocionalnu regulaciju, sklonija su dugotrajnom sudjelovanju u aktivnostima na otvorenom i imaju bolje socijalne vještine (Twohig-Bennett i Jones, 2018). Vrtići usmjereni na prirodu, koji su dizajnirani za uključivanje svakodnevnog istraživanja na otvorenom kako bi razvili dječje sposobnosti za samostalni i suradnički rad, odgovorno djelovanje prema okolišu i drugima te poticanje ljubavi prema prirodi, nastoje djeci omogućiti neposredno iskustvo s prirodom (Biber i sur., 2022).

U vrtićima usmjerenim na prirodu, administratori i učitelji trebaju imati vještine i iskustvo u području ranog odgoja i obrazovanja te ekološkog obrazovanja. Program vrtića usmjeren na prirodu bavi se kako razvojem djeteta, tako i ekološkim vrijednostima i koristi prirodni svijet za postizanje dvostrukih ciljeva. To pomaže u razvoju dječjeg svijeta i u stvaranju ekološkog identiteta ili ekološke etike. Osim toga, ove prakse vezane uz prirodu i okoliš razvijaju i

oblikuju dječju ekološku svijest, pozitivan stav prema okolišu, ekološku svijest i stavove prema prirodi u ranom djetinjstvu. Također, podržavaju i potiču sudjelovanje u istraživačkim procesima kao što su promatranje, eksperimentiranje, prikupljanje podataka, predviđanje i analiza (Biber i sur., 2022).

Za iskustva s prirodom i okolišem, djeca najprije trebaju izlaziti iz kuće, iz vrtića, u prirodu, i to kroz obrazovni program s obiteljima. Rezultati istraživanja ukazuju na to da nedostatak zelenih površina, roditeljska percepcija opasnosti od nepoznatih osoba, povećano provođenje vremena ispred digitalnih naprava te nedostatak nestrukturiranog igranja u prirodi negativno utječu na izloženost djece prirodi; stoga dovode do smanjenja izloženosti djece prirodi i pogoršanja njihovih interakcija s prirodom (Louv, 2009).

8.1. Razvoj znanja i vještina kod djece predškolske dobi kroz ekološke i obrazovne aktivnosti u prirodi

Djeca predškolske dobi mogu steći dragocjena iskustva kroz različite ekološke i obrazovne aktivnosti. U nastavku ovog poglavlja biti će pobliže opisane aktivnosti vezane uz poljoprivredu, matematiku, znanje o okolišu, umjetnost i društvene znanosti. Navedene aktivnosti samo su prijedlog mogućih zanimljivih radnji za djecu predškolske dobi koje će moći djecu angažirati i zabaviti, ali i educirati o važnosti ekoloških problema. Aktivnosti su predložene u radu Khudhair (2022) te autor također navodi da je usvajanje ekoloških principa putem boravljenja u prirodi ili vrtu postalo uspješna strategija za smanjenje negativnih učinaka urbanizacije pružanjem različitih razina zdravih uvjeta djeci predškolske dobi. Ekološki svjestan dizajn, koji je u ravnoteži s prirodnim resursima, nužan je za očuvanje zdravog okoliša. To podrazumijeva smanjenje negativnih učinaka na okoliš i korištenje obnovljivih izvora energije koji poboljšavaju kvalitetu života. Djeca predškolske dobi koja su bila u većem kontaktu s prirodom u zelenim, održivim prostorima pokazuju nižu razinu anksioznosti i nezadovoljstva te poboljšano samopoštovanje (Khudhair, 2022). Ciljevi ekološki prihvatljivog obrazovanja uključuju stvaranje zdravog okoliša kroz korištenje materijala koji nisu štetni za ljude i okoliš, kao i postizanje dobre ventilacije putem materijala koji se mogu reciklirati. Potrebna je i upotreba različitih stabala i biljaka za osiguravanje hlada i poboljšanje lokalne klime, uz njihovu ulogu u uklanjanju ugljičnog dioksida i proizvodnji kisika (Khudhair, 2022). Kroz učenje o poljoprivredi, djeca se mogu upoznati s vrstama biljaka, voćem i povrćem te procesom njihovog rasta. Aktivnosti poput zalijevanja biljaka, sadnje sjemena, berbe plodova i

prepoznavanja zrelosti voća omogućuju im da razviju svijest o ciklusu života u prirodi i usvoje praktične vještine povezane s brigom o biljkama.

Matematika se također može integrirati u vanjske aktivnosti, gdje djeca otkrivaju matematičke koncepte kao što su površina, volumen i težina kroz igru i svakodnevne aktivnosti. Primjerice, mogu mjeriti rast biljaka, izrađivati grafikone i kalkulirati tjedne ili mjesečne promjene, što doprinosi razvoju njihovih analitičkih i logičkih vještina.

Usvajanje znanja o okolišu moguće je djeci omogućiti na način da izravno opažaju i istražuju prirodni svijet putem svojih osjetila – vizualnih, slušnih, mirisnih i kinestetičkih. Djeca tako stječu iskustva kroz igru na otvorenom, interakciju s prirodnim elementima poput vode, biljaka, zemlje i životinja, a istovremeno uče o ekosustavima i važnosti održivog razvoja. Prostor vrtića oblikovan kao prirodni okoliš s tunelima, brdima i vodenim površinama potiče njihovu kreativnost i motorički razvoj.

Umjetničke aktivnosti kao što su crtanje, izložbe, glazba i ritmički pokreti imaju ključnu ulogu u razvoju estetske svijesti i kreativnih sposobnosti djece. Vanjski prostori, poput vrta, mogu poslužiti kao inspiracija za umjetničke projekte, gdje djeca crtaju biljke ili sudjeluju u glazbenim aktivnostima na otvorenom.

Kroz društvene znanosti djeca razvijaju socijalne vještine učeći o međuljudskim odnosima, poštivanju tuđih prava i sloboda, kao i donošenju odluka tijekom zajedničke igre. Vrt vrtića može biti mjesto za zajedničke aktivnosti poput čitanja priča, društvenih igara ili organizacije predstava, čime se razvija verbalna i neverbalna komunikacija, kao i suradnički duh.

Igra na otvorenom predstavlja najvažniju dječju aktivnost, kroz koju djeca slobodno biraju svoje aktivnosti i stvaraju vlastiti svijet mašte. Idealni vanjski prostori trebaju omogućiti različite oblike igre, uključujući trčanje, vožnju bicikala, penjanje, simboličnu igru te umjetničke aktivnosti poput slikanja ili igranja s pijeskom i vodom. Kroz takve aktivnosti djeca razvijaju fizičke, kognitivne, socijalne i kreativne vještine koje su od ključne važnosti za njihov cjelokupni razvoj.

Ovaj holistički pristup potiče dječju povezanost s prirodom te istodobno osnažuje njihov kognitivni i emocionalni razvoj, čineći vanjski prostor vrtića idealnim mjestom za razvoj ekološke svijesti i pozitivnog odnosa prema okolišu (Khudhair, 2022).

9. Zastupljenost ekoloških programa u vrtićima u tri hrvatske županije

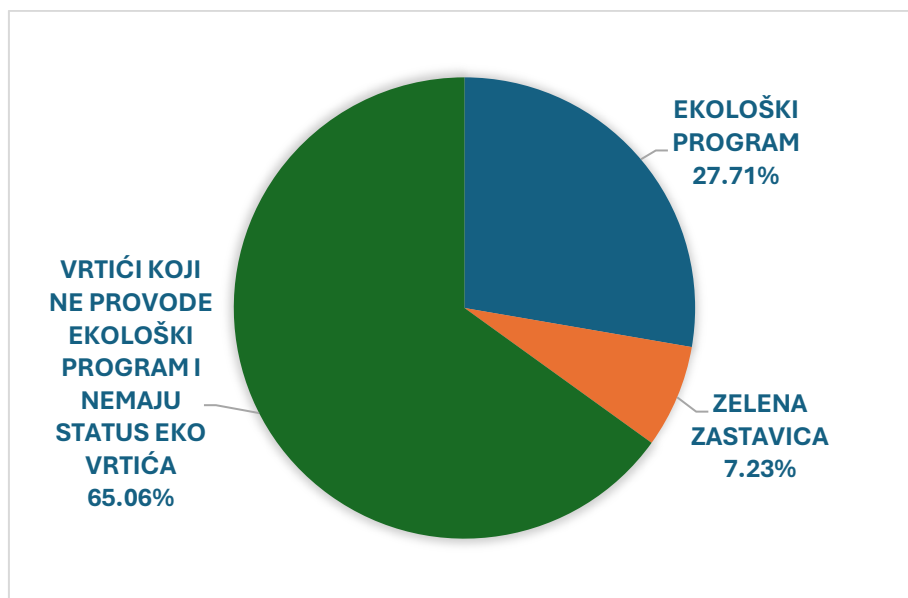
U daljnjem tekstu nalaze se tri tablice koje prikazuju lokacije vrtića, njihove osnivače, ukupan broj vrtića u odnosu na područna odjeljenja, kao i broj vrtića koji provode ekološki program te onih koji trenutno imaju status ekoloških vrtića s zelenom zastavicom. Analiza je provedena tako da je najprije prikupljen popis vrtića u Zadarskoj, Međimurskoj i Virovitičko-podravskoj županiji. Potom je svaki vrtić pojedinačno analiziran, zajedno s njegovim područnim odjelima, pregledom informacija dostupnih na njihovim internetskim stranicama. Kako bi se dodatno provjerila činjenica ima li vrtić zelenu zastavicu i provodi li ekološki program, korišteni su i drugi izvori poput internetskih novinskih članaka koji su objavili informacije o vrtićima koji su dobili zelenu zastavicu ili provode ekološke programe. Ova dodatna mjera uvedena je kako bi se umanjila količina nedostatnih i nejasnih informacije koje su ponekad bile dostupne na stranicama vrtića, a što je ujedno uvelike otežavalo pouzdano utvrđivanje ima li vrtić ekološki program ili status zelene zastavice. U svrhu ovog diplomskog rada provedena je vrlo detaljna analiza podataka, no i dalje postoji mogućnost određenog postotka pogreške, iz razloga što analiza internetskih izvora ne mora uvijek biti potpuno pouzdana.

Popis dječjih vrtića u Zadarskoj županiji u kojima se provode ekološki programi prikazan je u Tablici 1, a grafički prikaz prikazan je na Slici 1.

Tablica 1 *Dječji vrtići u Zadarskoj županiji u kojima se provode ekološki programi*

Lokacija vrtića	Osnivač	Broj vrtića i područnih objekata	Ekološki program	Status eko vrtića/zelene zastavice
Grad Zadar	JLS	3/19	Da/13	5
	Vjerska organizacija Školske sestre franjevke Krista Kralja, Provincija Presvetog Srca Isusova, Split (podružnica Zadar)	1/0	Ne	0
	Vrtići privatnih osnivača	20/2	Ne	0

Općine u Zadarskoj županiji				
Općine: Poličnik, Vrsi, Sukošan, Vir, Bibinje, Preko, Gračac, Privlaka, Sv. Filip i Jakov, Kali, Tkon, Pašman, Polača, Povljana, Zemunik Donji, Stankovci, Škabrnja, Posedarje, Starigrad, Ražanac; Gradovi: Biograd na Moru, Nin, Pag, Obrovac, Benkovac	JLS	24/12	Da/10	1
	Vjerska organizacija Hrvatska provincija karmelićanki Božanskog Srca Isusova	1/0	Ne	0
	Vrtići drugih osnivača	1/0	Ne	0



Grafikon 1 *Grafički prikaz dječjih vrtića u Zadarskoj županiji u kojima se provode ekološki programi*

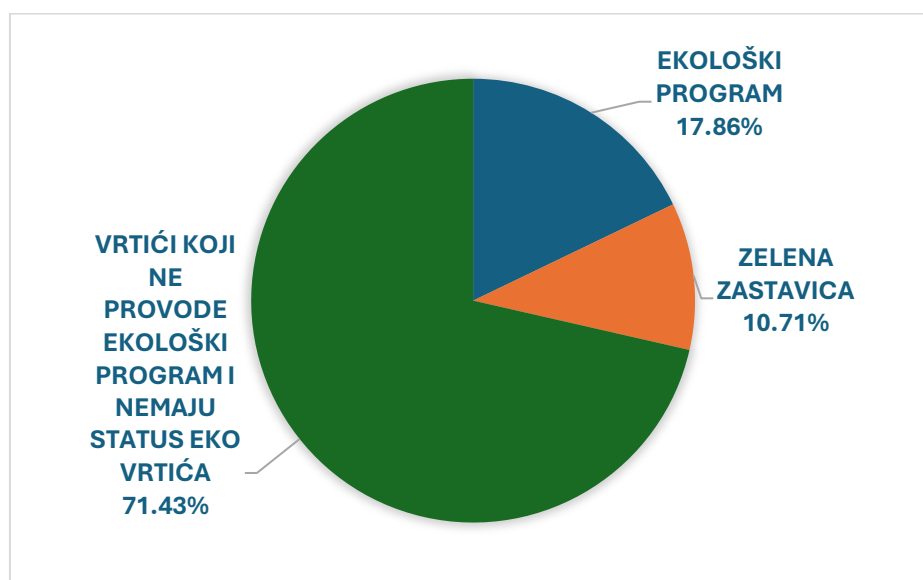
U Tablici 1 prikazani su podatci nakon analize programa i web stranica svih vrtića u Zadarskoj županiji. U tablici su podatci razvrstani prema kategoriji, lokacije vrtića, osnivača, broj vrtića i područnih objekata, provedbi programa ekološkog odgoja i statusa eko vrtića, odnosno dodijeljenost zelenih zastavica. U Gradu Zadru djeluju tri vrtića, devetnaest područnih objekata čiji je osnivač jedinica lokalne samouprave (JLS), odnosno, grad Zadar. Za jedan vrtić osnivač je vjerska institucija, Školske sestre franjevke Krista Kralja. Uvidom u Tablicu 1 evidentno je da u Zadarskoj županiji postoji nedovoljan broj vrtića koji provode ekološke programe, a još manji broj vrtića koji imaju status eko vrtića. Od ukupno osamdeset tri vrtića (ukupan broj je izračunat kao zbroj vrtića i njihovih područnih odjeljenja) u Zadarskoj županiji, dvadeset tri vrtića (27,71%) provodi ekološki program, a samo šest vrtića (7,23%) ima status eko vrtića, što je i prikazano u Grafikonu 1. Potrebno je naglasiti da u urbanom području, u gradu Zadru, postotak vrtića koji provodi ekološki program i ima zelenu zastavicu je nešto veći od postotaka u drugim općinama unutar županije. U gradu Zadru od ukupno četrdeset pet vrtića trinaest vrtića (28,9%) ima ekološke programe, a pet vrtića (11,11%) ima zelenu zastavu. Nasuprot tomu, u drugim općinama u županiji, od ukupno trideset osam vrtića, deset vrtića (26,31%) provodi ekološki program, a samo jedan vrtić (2,63%) ima zelenu zastavicu. Ovi podaci ukazuju na to da se u urbanim područjima nešto više provode ekološki programi te da su vrtići u tim područjima više usmjereni prema ekološki osviještenom ponašanju. Međutim, postotci su i dalje iznimno niski, svi ispod 30 %, čak i u gradu Zadru. Kada se promatra udio vrtića s zelenom zastavicom, ti postotci su još niži te je evidentno iz ovih podataka da postoji potreba za značajnijim naporima u poticanju ekoloških inicijativa u predškolskom obrazovanju.

Popis dječjih vrtića u Međimurskoj županiji prikazan je u Tablici 2, a grafički prikaz vidljiv je na Slici 2.

Tablica 2 *Dječji vrtići u Međimurskoj županiji u kojima se provode ekološki programi*

Lokacija vrtića	Osnivač	Broj vrtića i područnih objekata	Ekološki program	Status eko vrtića/zelene zastavice
Grad Čakovec	Družba Kćeri Milosrđa tsr. Sv. Franje	1/1	Ne	0
Grad Čakovec	JLS	2/10	Da/3	2

Grad Prelog	JLS	1/2	Ne	0
Grad Mursko Središće	JLS	1/1	Ne	0
Općine u Međimurskoj županiji				
Općine: Belica, Donja Dubrava, Donji Kraljevac, Gornji Mihaljevac, Goričan, Kotoriba, Mala Subotica, Nedelišće, Selnica, Sveta Marija, Sveti Juraj na bregu, Strahoninec, Šenkovec, Domašinec	JLS	14/3	Da/3	1
	Vjerska zajednica (biskupija varaždinska)	1/0	Ne	0
	Vrtići privatnih osnivača	12/7	Da/4	3



Grafikon 2 *Grafički prikaz dječjih vrtića u Međimurskoj županiji u kojima se provode ekološki programi*

U Tablici 2 prikazani su podatci o dječjim vrtićima s obzirom na osnivača, provedbu programa ekološkog odgoja, ukupan broj vrtića i područnih odjela, te status eko vrtića sa zelenim zastavicama, te su analizirani svi vrtići u Međimurskoj županiji. U općini Belica, postoji jedan vrtić pod upravom Vjerske zajednice, ali ne provodi ekološki program niti posjeduje zelenu zastavicu. U Gradu Čakovcu, Družba kćeri milosrđa upravlja jednim vrtićem i jednim područnim odjelom koji također ne provode ekološki program i nemaju zelenu zastavicu, dok JLS upravlja s dva vrtića i u okviru kojih djeluje deset područnih odjela, od kojih tri provode ekološki program a dva imaju status eko vrtića.

U gradu Prelogu i Murskom Središću, vrtići čiji je osnivač JLS, ne provode ekološki program i nemaju status eko vrtića. U općinama unutar Međimurske županije, od četrnaest vrtića i tri područna odjela pod upravom JLS-a, tri provode ekološke programe, dok samo jedan od njih posjeduje zelenu zastavicu. Od dvanaest vrtića drugih osnivača, četiri provode ekološke programe, a tri imaju status eko vrtića.

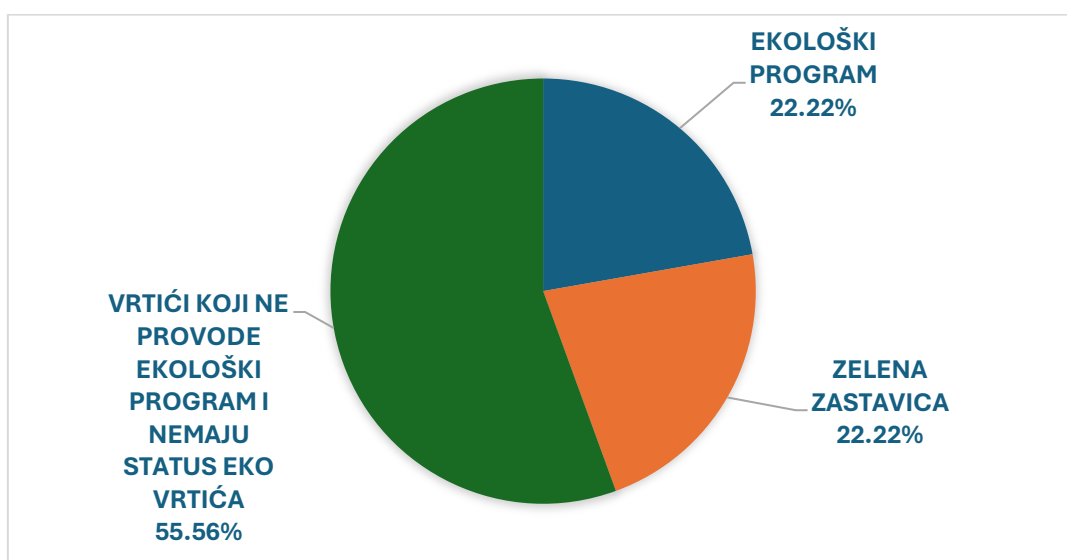
Ovi podatci ukazuju na to da se ekološki programi provode u nekim vrtićima, ali je njihova zastupljenost vrlo mala, kao i u Zadarskoj županiji. Ukupno, u Međimurskoj županiji postoji pedeset šest vrtića, od kojih deset (17,86%) provodi ekološki program, ali samo šest vrtića (10,71%) ima status eko vrtića, a ovi podaci su prikazani na Slici 1. Slično kao i u Zadarskoj županiji, ovi niski postotci zastupljenosti programa ukazuju na to da je nužno više poticati vrtiće da implementiraju ekološke programe u svoj kurikulum i potaknuti ih na dobivanje statusa eko vrtića.

Popis dječjih vrtića u Virovitičko-Podravskoj županiji prikazan je u Tablici 3, a grafički prikaz vidljiv je na Slici 3.

Tablica 3 *Dječji vrtići u Virovitičko-podravskoj županiji u kojima se provode ekološki programi*

Lokacija vrtića	Osnivač	Broj vrtića i područnih objekata	Ekološki program	Status eko vrtića/zelene zastav
Grad Virovitica	JLS	1/0	Da/1	1
Grad Slatina	JLS	2/0	Ne	0
Grad Orahovica	JLS	1/0	Ne	0

Općine u Virovitičko-podravskoj županiji				
Općine: Suhopolje, Voćin, Pitomača	JLS	3/0	Da/1	1
Dječji vrtić pri osnovnoj školi I. G. Kovačića Zdenci	Osnovna škola I. G. Kovačića	1/0	Ne	0
Dječji vrtić pri osnovnoj školi A. G. Matoša Čačinci	Osnovna škola A. G. Matoša	1/0	Ne	0

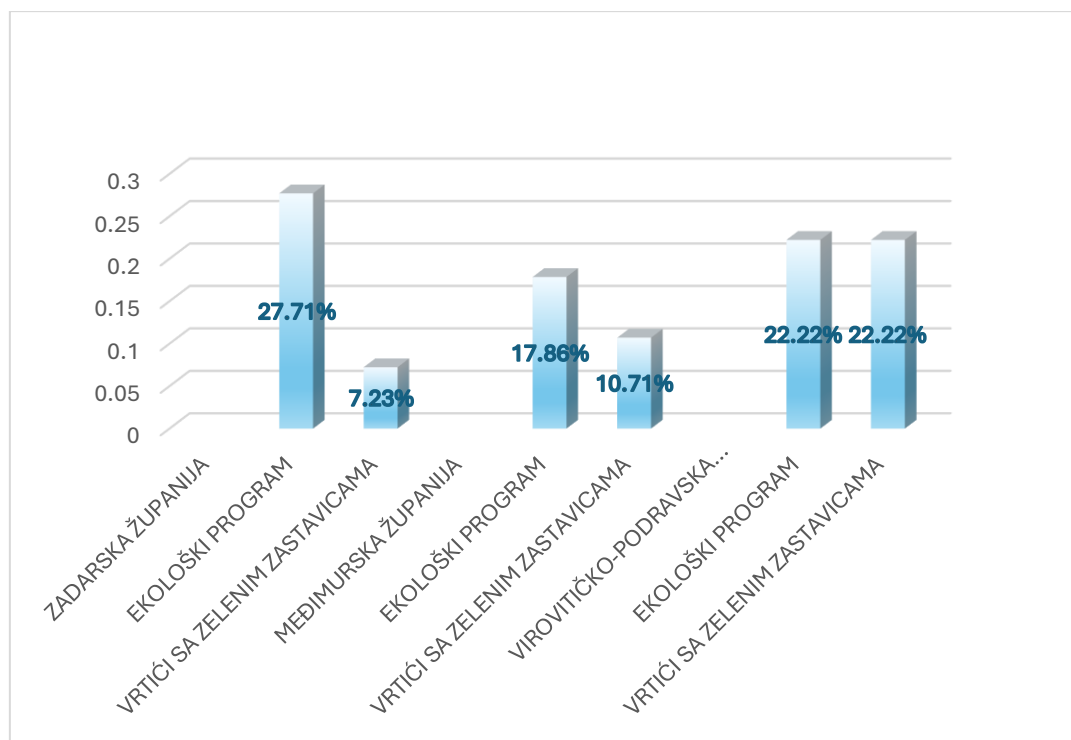


Grafikon 3 *Grafički prikaz dječjih vrtića u Virovitičko-podravskoj županiji u kojima se provode ekološki programi*

U Tablici 3 prikazani su podatci o dječjim vrtićima s obzirom na osnivača, provedbu programa ekološkog odgoja, status eko vrtića sa zelenim zastavicama, ukupan broj vrtića i područni odjeli, te su analizirani svi dječji vrtići u Virovitičko-podravskoj županiji. U Gradu Virovitici nalazi se jedan vrtić pod upravom jedinice lokalne samouprave (JLS), koji provodi ekološki program i ima status eko vrtića. U Gradu Slatini postoje dva vrtića, ali ni jedan od njih ne provodi ekološki program niti ima status eko vrtića. U Gradu Orahovici također se nalazi jedan vrtić, koji također nema ekološki program niti posjeduje zelenu zastavicu.

Na razini općina unutar Virovitičko-podravske županije, ukupno su tri vrtića pod upravom JLS-a, od kojih jedan provodi ekološki program i ima status eko vrtića. U Tablici 3 možemo pronaći i dva vrtića pri osnovnim školama (dječji vrtić pri osnovnoj školi I. G. Kovačića i dječji vrtić pri osnovnoj školi A. G. Matoša), koji ne provode ekološke programe i nemaju status eko vrtića. Sveukupno, u Virovitičko-podravskoj županiji postoji devet dječjih vrtića, od kojih dva (22,22 %) provode ekološke programe a također i samo dva (22,22%) imaju status eko vrtića. I u ovoj županiji postoji potreba za većim angažmanom u poticanju ekološki osviještenog ponašanja među vrtićima.

Posljednja analiza sastoji se od objedinjenih podataka triju županija, kao što je prikazano na grafikonu 4.



Grafikon 4 *Objedinjeni podatci triju županija*

Na Grafikonu 4 jasno se prikazuju podatci koji su već opisani u prethodnim odlomcima. Postotak vrtića koji provode programe ekološkog odgoja i onih koji posjeduju zelenu zastavicu u sve tri županije izrazito je nizak. U budućim analizama ove tematike nužno je obuhvatiti i preostale županije u Republici Hrvatskoj kako bi se stekla jasnija slika o ovom aktualnom problemu.

10. Metodologija istraživanja

10.1. Predmet istraživanja

Predmet istraživanja usmjeren je prema području ekološkog odgoja u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, odnosno primjenu aktivnosti u odgojno-obrazovnom radu u cilju razvijanja ekološke svijesti i poticanja ekološki odgovornog ponašanja kod djece.

10.2. Cilj istraživanja

Istraživanje ima za cilj utvrditi implementiraju li se odgojno-obrazovne aktivnosti iz područja ekološkog odgoja u dječjim vrtićima.

10.3. Zadaće i hipoteze istraživanja

Za potrebe istraživanja definirani su sljedeći zadatci:

- Ispitati kako odgojitelji percipiraju ekološki odgoj i vide li ga kao ključni element u oblikovanju ekološke svijesti kod djece predškolske dobi.
- Utvrditi koje metode i aktivnosti odgojitelji implementiraju u odgojno-obrazovnom radu u cilju razvoja ekološke svijesti kod djece predškolske dobi.
- Utvrditi doprinosi li suradnja s lokalnom zajednicom uspješnijem usvajanju ekoloških navika kod djece predškolske dobi.

S obzirom na definirane zadatke u istraživanju se polazi od sljedećih hipoteza:

(H1) Odgojitelji percipiraju ekološki odgoj kao ključni element u oblikovanju ekološke svijesti kod djece predškolske dobi.

(H2) Odgojitelji primjenjuju različite metode i aktivnosti u cilju poticanja razvoja ekološke svijesti kod djece predškolske dobi.

(H3) Suradnja s lokalnom zajednicom doprinosi uspješnijem oblikovanju ekoloških navika kod djece predškolske dobi.

10.4. Sudionici

U istraživanju su sudjelovale tri odgojiteljice s područja grada Zadra iz vrtića kojima je osnivač jedinica lokalne uprave, a koje provode program ekološkog odgoja. Identitet ispitanica zaštićen je šifriranjem imena te je označen slovom O (odgojitelj) i rednim brojem intervjuiranja.

Prva ispitanica (O1) ima ukupno dvadeset sedam godina radnog iskustva kao odgojiteljica, tijekom kojih je razvijala i usavršavala svoj pristup ekološkom odgoju kroz različite profesionalne edukacije.

O1 je pohađala niz stručnih edukacija iz područja ekološkog odgoja, koje su uključivale tečajeve i radionice s naglaskom na održivi razvoj, zaštitu okoliša, metodologiju ekološkog odgoja, kao i praktične vještine poput vrtlarstva i recikliranja. Smatra da su takve eko kompetencije odgojitelja ključne jer omogućuju prijenos ekoloških znanja i vrijednosti na djecu, razvijajući kod njih odgovorno ponašanje prema okolišu.

Druga ispitanica (O2) ima trinaest godina radnog iskustva na radnom mjestu odgojiteljice u vrtiću.

O2 je pohađala edukacije iz područja šumske pedagogije, čime je stekla dodatne vještine za rad s djecom u prirodnom okruženju. Ispitanica naglašava važnost ekoloških kompetencija odgojitelja, smatrajući ih ključnima za učinkovito prenošenje ekoloških vrijednosti i razvijanje ekološke svijesti kod djece predškolske dobi.

Treća ispitanica (O3) ima trideset godina radnog iskustva na radnom mjestu odgojiteljice u vrtiću.

O3 je sudjelovala u raznim edukacijama vezanima uz ekološke aktivnosti, uključujući radionice iz područja planinarenja, gljivarstva, uzgoja voća i povrća bez upotrebe kemijskih sredstava, te uzgoja biljaka na balkonu. Smatra da su te dodatne edukacije važne za njezin rad u vrtiću, a stečena znanja primjenjuje u radu s djecom, potičući ih na ekološki odgovorno ponašanje i brigu za prirodu.

10.5. Mjerni instrument

Za potrebe ovog istraživanja provedeno je kvalitativno istraživanje. Korišten je polustrukturirani intervju. Instrument protokola intervjua sastavljen je od deset pitanja koja su postavljena ispitanicima kako bi se dobili što detaljniji odgovori. Pitanja su sastavljena isključivo za potrebe istraživanja.

10.6. Postupak i tijek istraživanja

Prije samog postupka ispitanice su dale svoj pristanak (usmena privola) na sudjelovanje u istraživanju. Postupak intervjuiranja s ispitanicima proveden je u razdoblju od 02. do 05. rujna 2024. Intervju se provodio sa svakom ispitanicom zasebno, metodom lice-u-lice a trajanje intervjua variralo je između 30 i 45 minuta . Ispitanice su bile upoznate s pravom da u svakom

trenutku imaju mogućnost odustati od ispitivanja, a naglašeno je kako im je zajamčena anonimnost podataka. Kako bi dobiveni odgovori bili točno i vjerodostojno transkribirani razgovor je sniman, o čemu su ispitanice prethodno informirane i na što su pristale. Provođenje ovog intervjua dalo je jedinstven i vrijedan uvid povezan s temom implementacije ekološkog odgoja u dječje vrtiće i važnost uloge odgojitelja po ovome pitanju.

10.7. Obrada podataka

Dobiveni odgovori intervjua su transkribirani. Na samom početku napravljena je deskriptivna analiza odgovora potkrijepljena s citatima, a potom su izdvojeni kodovi. Izdvajanjem istih svrstani su u pojedine kategorije odnosno tematske cjeline prema postavljenim zadacima istraživanja. Obrada podataka sastojala se od usporedbe podataka dobivenih intervjum te njihovim analiziranjem.

11. Rezultati istraživanja

Percepcija odgojitelja o ekološkom odgoju i važnosti njegove primjene u oblikovanju ekološke svijesti kod djece

Odgojiteljice su ekološki odgoj opisale kao ključan proces učenja za predškolsku djecu koji omogućava razumijevanje i poštivanje prirode te razvija svijest o ekološkim problemima i održivom ponašanju. Ekološki odgoj promiče emocionalnu povezanost s okolišem i potiče djecu na radoznalost kroz iskustvene aktivnosti poput sadnje biljaka i recikliranja. O1 naglašava kako je ekološki odgoj proces koji djeci pomaže razumjeti i cijeniti prirodu te razvijati svijest o ekološkim problemima i održivom ponašanju. Nadalje, O2 smatra kao je isti od iznimne važnosti za djecu jer razvija svijet da je briga o okolišu ujedno i briga o svome zdravlju. O3 dodaje: „Kako je ekologija znanost o očuvanju prirode tako je i ekološki odgoj usmjeren na odgajanje djece u smjeru održive i pozitivne brige o okolini, živim bićima, duhovnom i tjelesnom zdravlju svakoga od nas.”

Uz pitanje percepcije ekološkog odgoja od strane odgojitelja vezali smo i pitanje važnosti njegove primjene u oblikovanju ekološke svijesti kod djece predškolske dobi.

O1 smatra da je ekološki odgoj od najranije dobi od velike važnosti jer omogućuje djeci rano usvajanje svijesti o očuvanju okoliša i održivom razvoju. Naglašava kako djeca izložena ekološkim temama već u ranom uzrastu razvijaju kritičko razmišljanje i odgovorno ponašanje prema prirodi. Prema analizi njezinih odgovora vidljivo je da smatra kako učenje o ekologiji pomaže djeci usvojiti vrijednosti koje će ih kasnije oblikovati u ekološki osviještene građane i aktivne sudionike u zaštiti okoliša. O2 također ističe da je ekološki odgoj vrlo važan od najranije dobi, smatrajući kako djeca trebaju biti ekološki osviještena već u ranom uzrastu. O3 naglašava važnost i potrebu ranog ekološkog odgoja, ističući da je od najranije dobi ključno uputiti djecu u to što je dobro za planet.

Odgojitelji su pokazali visok stupanj svijesti o važnosti ekološkog odgoja, ističući ga kao bitan aspekt predškolskog obrazovanja. Iz njihovih odgovora proizlazi da smatraju ekološki odgoj ključnim za razvoj odgovornog odnosa prema prirodi kod djece. Odgovori koji se odnose na odgojiteljsku percepciju ekološkog odgoja potvrđuju pozitivne stavove kroz izražene vrednote i motive u radu s djecom kao i važnost primjene ekološkog odgoja od rane dobi na oblikovanje ekološke svijesti kod djece. S obzirom na sve navedeno prihvaća se hipoteza H1.

Ciljevi ekološkog odgoja u vrtićima

O1 smatra da je cilj ekološkog odgoja oblikovati buduće generacije koje su svjesne, odgovorne i aktivne u zaštiti okoliša. Kroz igru, učenje i praktične aktivnosti, prema njezinom mišljenju, djeca stječu znanja i vještine potrebne za očuvanje planeta, čime stvaraju temelje za održivu budućnost. Nadalje, O2 ističe kako je cilj ekološkog odgoja odgojiti djecu koja su ekološki osviještena, s naglaskom na razvijanje brige za sebe, druge i prirodu koja ih okružuje. Smatra da ovakav pristup potiče odgovorno ponašanje, u kojem zaštita okoliša postaje sastavni dio svakodnevnog života. Dok O3 naglašava važnost izgradnje zdravih i ugodnih odnosa među ljudima u suživotu s prirodom. Analizom odgovora vidljivo je kako O3 ima mišljenje da je potrebno djecu poticati na međusobnu brigu i empatiju, uz istodobno očuvanje biljnog i životinjskog svijeta te njihovih staništa, čime se stvara svijest o povezanosti čovjeka i prirode.

Uloga odgojitelja u implementaciji aktivnosti iz područja ekološkog odgoja

Odgojiteljice ističu da je njihova uloga presudna u oblikovanju ekoloških vrijednosti kod djece. Uloga se očituje u postavljanju primjera kroz ekološke navike kao što su recikliranje i štednja resursa, organiziranju praktičnih aktivnosti u prirodi te vođenju diskusija koje potiču kritičko razmišljanje o okolišu. Uključivanje obitelji u aktivnosti dodatno učvršćuje stečena znanja i navike, dok odgojitelji pružaju podražavajuće okruženje koje djecu ohrabruje na brigu o prirodi. O1 smatra da „odgojitelji trebaju sami prakticirati ekološki prihvatljive navike, poput recikliranja ili štednje resursa, čime postavljaju primjer djeci.” O2 dodatno pojašnjava kako „svakodnevnim aktivnostima u prirodi i uključivanjem roditelja u aktivnosti u prirodi moguće je razviti ljubav prema prirodi kod djece predškolske dobi.” Dok O3 smatra kako je uloga odgojitelja osigurati poticajno okruženje u kojem će djeca moći dolaziti do novih spoznaja i iskustava o brizi za prirodu.

Analizom odgovora i mišljenja sudionica, potvrđuje se da odgojitelji primjenjuju različite metode, uključujući praktične aktivnosti i osobni primjer, kako bi potaknuli razvoj ekološke svijesti kod djece. Aktivnosti kao što su recikliranje, sadnja biljaka, zajednički boravak u prirodi i organizacija ekoloških akcija učinkoviti su pristupi u prenošenju ekoloških vrijednosti. Stoga možemo ustvrditi kako se hipoteza H2 prihvaća.

Edukacije i stručna usavršavanja odgojitelja o ekološkom odgoju

Sve su ispitanice pohađale edukacije vezane uz ekološki odgoj, uključujući radionice o održivom razvoju, šumskoj pedagogiji, vrtlarstvu i pravilnoj prehrani. Ove edukacije

odgojiteljice smatraju izuzetno važnima za razvoj kompetencija iz područja ekološkog odgoja koje im omogućuju učinkovit prijenos znanja i ekoloških vrijednosti djeci.

O1 naglašava važnost dodatnih edukacija, ističući kako one „pomažu odgojiteljima da postanu agenti promjene u svojim zajednicama, čime doprinose širenju ekološke svijesti.” Nadalje, napominje da joj je kroz ove edukacije omogućena prilagodba ekoloških tema predškolskoj dobi, zbog čega djeci, primjerice kroz praktične aktivnosti poput vrtlarstva i recikliranja, može uspješno prenositi pozitivne stavove prema okolišu.

S druge strane, O2 pojašnjava: „Pohađala sam edukacije na temu šumske pedagogije te smatram da su ekološke kompetencije izuzetno važne jer omogućuju odgojiteljima da djecu kroz boravak u prirodi pouče važnosti očuvanja okoliša i razvijaju njihovu ljubav prema prirodi.” Također, ističe da šumska pedagogija djeci pruža neprocjenjivo iskustvo koje im pomaže razumjeti prirodne procese te razvijati odgovoran odnos prema okolišu.

O3, osim toga, naglašava važnost praktičnih radionica, dodajući kako je pohađala edukacije o uzgoju voća i povrća bez kemijskih sredstava te o uzgoju biljaka na balkonu. Prema njezinim riječima, ove su joj vještine omogućile da kroz svakodnevne aktivnosti djeci prenese znanja o održivim praksama i zdravim životnim navikama, što dodatno doprinosi njihovu razumijevanju i poštovanju prirode.

Sudjelovanje odgojitelja u izradi ekološkog programa

O1 navodi kako nije sudjelovala u izradi ekološkog programa. S druge strane, O2 ističe svoje sudjelovanje u specifičnim ekološkim projektima, posebno u suradnji s roditeljima. Njezino sudjelovanje obuhvaća projekte poput „Zasadi stablo, ne budi panj“, usmjeren na podizanje ekološke svijesti kroz sadnju drveća, te „Hotel za kukce“, koji djecu educira o važnosti kukaca u ekosustavu. O3 navodi kako sudjeluje u provedbi ekološkog programa na razini svoje skupine i objekta u kojem radi.

Načini provedbe ekološkog programa i ekološke aktivnosti u prirodi

S obzirom na to da O1 nije sudjelovala u izradi ekološkog programa, nije odgovorila na ovo pitanje. O2 je istaknula kako u kvalitetnoj suradnji s roditeljima i kolegicama često organizira sadnju biljaka ili stabala te akcije čišćenja dvorišta, čime nastoji aktivno uključiti roditelje u ekološke aktivnosti vrtića. O3 je navela da se s kolegicama dogovara oko uređenja okoliša, organizacije radionica s djecom i roditeljima, kao i o posjetama drugim institucijama koje su vezane uz ekološki program. Sve tri sudionice potvrdile su svoju uključenost u aktivnosti na

otvorenom, kao što su sadnja stabala, briga o vrtu i čišćenje okoliša, koje smatraju važnim dijelom ekološkog odgoja.

Suradnja s lokalnom zajednicom u ekološkim projektima

O1 ističe sudjelovanje u nacionalnom projektu „Zasadi stablo, ne budi panj”, u okviru kojeg djeca i odgojitelji svake godine sade voćke poput višnje, smokve, trešnje i jabuke. Ovo sudjelovanje postalo je redovna aktivnost koja vrtiću omogućuje da djeca praktično sudjeluju u sadnji i promatraju rast biljaka, čime se potiče razvoj odgovornosti prema prirodi. Osim toga, O1 spominje dugogodišnju suradnju s Čistoćom Zadar i Nasadima Zadar.

S druge strane, O2 potvrđuje sudjelovanje u istim projektima, no dodatno naglašava vrijednost akcije „Donesi čep za skupi lijek”. Djeca uz podršku roditelja marljivo prikupljaju plastične čepove, što ih uči odgovornom ponašanju prema okolišu i važnosti recikliranja. Osim toga, O2 također ističe suradnju s Nasadima Zadar, koji su vrtiću donirali nekoliko stabala, kasnije zasađenih u dvorištu vrtića. Kroz ove aktivnosti, djeca uče o dugoročnoj skrbi za zasađene biljke i razvijaju osjećaj kolektivne odgovornosti za očuvanje prirode.

O3 dodatno proširuje suradnje vrtića s lokalnim institucijama te navodi, osim Čistoće i Nasada, i suradnju s Poljoprivredno-prehrambenom školom, Gradskom knjižnicom, Kazalištem lutaka i Prirodoslovnim muzejom. Nadalje, sudjeluju u zajedničkim projektima s drugim vrtićima i udrugama, poput „Čisteći medvjedići” i spomenutog projekta „Zasadi drvo, ne budi panj”.

Odgovori sudionica pokazuju kako suradnja s lokalnim zajednicama i institucijama, kroz konkretne aktivnosti i projekte u kojima sudjeluju, značajno doprinosi uspješnijem usvajanju ekoloških navika i svijesti kod djece predškolske dobi. Temeljem iznesenih odgovora možemo potvrditi hipotezu H3.

Provedeni intervju s odgojiteljicama iz eko vrtića u Zadru potvrđuje značaj ekološkog odgoja u predškolskoj dobi te ističe važnu ulogu odgojitelja kao modela ekološki odgovornog ponašanja. Odgojiteljice su istaknule ekološki odgoj kao proces koji pridonosi razvoju svijesti o očuvanju prirode, potiče emocionalnu povezanost s okolišem te potiče odgovorno ponašanje. Njihova posvećenost ekološkom odgoju očituje se kroz svakodnevne aktivnosti s djecom, kao što su sadnja biljaka, recikliranje i istraživanje prirode, koje osim ekološke osviještenosti potiču i razvoj kreativnosti, kritičkog razmišljanja i zdravih navika kod djece.

12. Osvrt

Osvrt se temelji na intervjuu provedenom sa tri odgojiteljice koje rade u vrtićima u kojima se provodi ekološki program i koji imaju zelenu zastavicu. Program ekološkog odgoja implementira se kroz razne aktivnosti koje djeca svakodnevno prolaze, a odgojitelji su važni u oblikovanju svijesti o prirodi i održivom ponašanju.

Ovaj intervju započeo je s pitanjem o radnom iskustvu odgojiteljica, a to pitanje je glasilo „Koliko godina radite kao odgojitelj?“. Ovo pitanje služilo je kao razumijevanje kako dugogodišnje radno iskustvo utječe na razvoj ekološkog pristupa u radu s djecom. Prva sudionica ovog intervjuja (O1) radi kao odgojiteljica dvadeset i sedam godina, druga sudionica (O2) ima trinaest godina iskustva u odgojiteljskoj profesiji, a treća sudionica (O3) trideset godina radnog iskustva.

Od ispitanica se željelo doznati što podrazumijevaju pod pojmom ekološki odgoj i koliko je bitan za djecu predškolske dobi. Prva sudionica (O1) smatra da je ekološki odgoj proces koji djeci pomaže razumjeti i cijiniti prirodu te razvijati svijest o ekološkim problemima i održivom ponašanju. Sudionica je to elaborirala i opisala na način da je istaknula kako je ekološki odgoj posebno važan za djecu predškolske dobi jer im pomaže razvijati emocionalnu povezanost s okolišem, potiče radoznalost i uči ih osnovnim načelima zaštite prirode. U tom uzrastu, djeca su otvorena za učenje kroz igru i iskustvo pa se kroz aktivnosti poput sadnje biljaka, istraživanja prirode ili recikliranja može potaknuti njihova kreativnost i kritičko razmišljanje. Ekološki odgoj također doprinosi razvoju odgovornosti prema okolišu, a to može imati dugoročne pozitivne učinke na njihovo ponašanje u budućnosti. Druga sudionica (O2) pod ekološkim odgojem smatra brigu o biljnom i životinjskom svijetu te cjelokupnom okruženju (poput dvorišta, igrališta, šume, livade, biljke...). Prema njenom mišljenju ekološki odgoj je od iznimne važnosti za djecu jer razvija svijest o tome kako se brigom o okolišu ujedno možemo i brinuti i o svom zdravlju. Dodala je također i da se ekološki odgoj odnosi na razumijevanje i ljubav prema prirodi i okolišu, a vrlo je bitno i da djeca uče o pravilnoj prehrani i zdravijem načinu života. Boravak u prirodi promiče tjelesnu aktivnost, stoga ovim putem je moguće promovirati aktivni način života. Izravni citat treće sudionice (O3) glasi „Kako je ekologija znanost o očuvanju prirode tako je i ekološki odgoj usmjeren na odgajanje djece u smjeru održive i pozitivne brige o okolini, živim bićima, duhovnom i tjelesnom zdravlju svakoga od nas. Smatram da je jako bitan za predškolsku djecu. Sve što malo dijete usvoji u najranijoj dobi poslije samo nadograđuje“.

Na pitanje „Koja je vaša uloga kao odgojitelja u ekološkom odgoju?“ prva sudionica (O1) je odgovorila da je uloga odgojitelja u ekološkom odgoju ključna i višestruka. Ona smatra da odgojitelji trebaju sami prakticirati ekološki prihvatljive navike, poput recikliranja ili štednje resursa, čime postavljaju primjer djeci. Odgojitelji mogu organizirati praktične aktivnosti poput sadnje drveća, istraživanja prirode ili recikliranja, čime djeca mogu aktivno sudjelovati. Kroz postavljanje pitanja i vođenje diskusija, odgojitelji potiču djecu na istraživanje i kritičko razmišljanje o okolišu. Uključivanje obitelji u ekološke aktivnosti može dodatno pojačati svijest i praksu održivog ponašanja izvan vrtića. Odgojitelji trebaju osigurati poticajno i podražavajuće okruženje koje ohrabruje djecu da se brinu o prirodi i razvijaju svoju ljubav prema istoj. Druga sudionica (O2) odgovorila je na sličan način te je također naglasila da je uloga odgojitelja da svojim modelom ponašanja utječu na djetetovu osjetljivost prema prirodi i životinjama. Svakodnevnim aktivnostima u prirodi i uključivanjem roditelja u aktivnosti u prirodi moguće je razviti ljubav prema prirodi kod djece predškolske dobi. Treća sudionica (O3) smatra da je njezina uloga da ponudi razne sadržaje, materijale, aktivnosti u kojima djeca dolaze do novih spoznaja koje ih uče i usmjeravaju prema brizi o prirodi. Sve tri odgojiteljice (O1, O2, O3) naglasile su da je njihova uloga kao odgojitelja u ekološkom odgoju presudna.

Četvrto pitanje postavljeno u ovom intervjuu glasi „Jeste li pohađali dodatne edukacije za provedbu ekološkog programa i smatrate li da su bitne kompetencije odgojitelja za provedbu programa?“. Sve tri sudionice su pohađale dodatne edukacije. Prva sudionica (O1) je objasnila da dodatne edukacije za ekološki program koje odgojitelji mogu pohađati uključuju tečajeve o održivom razvoju, zaštiti okoliša te metodama ekološkog odgoja. Radionice o praktičnim aktivnostima, poput vrtlarstva ili recikliranja, također su korisne. Edukacije koje se fokusiraju na integraciju ekoloških tema u kurikulum ili na razvoj didaktičkih materijala mogu dodatno obogatiti njihov pristup. Ona smatra da su eko kompetencije izuzetno bitne jer omogućuju odgojiteljima da učinkovito prenose ekološka znanja i vrijednosti djeci. Ove kompetencije uključuju razumijevanje ekoloških problema, sposobnost organiziranja ekoloških aktivnosti, kao i komunikacijske vještine potrebne za uključivanje obitelji i zajednice. Uz to, eko kompetencije pomažu odgojiteljima da postanu agenti promjene u svojim zajednicama, čime doprinose širenju ekološke svijesti. Druga sudionica (O2) je odgovorila na ovo pitanje s kratkim i jasnim odgovorom, a izravni citat bi bio „Pohađala sam edukacije na temu šumske pedagogije te smatram da su eko kompetencije jako bitne.“ Treća sudionica (O3) je odgovorila da je pohađala razne radionice vezano uz rad eko aktivnosti u vrtiću, ali i edukacije koje su bile

povezane uz usavršavanja za svakodnevni život, poput pravila planinarenja, gljivarstva, uzgoja voća i povrća bez kemijskih pesticida, uzgoj biljaka na balkonu i slično.

Od sudionica smo željeli doznati jesu li sudjelovale u izradi ekološkog programa. Prva sudionica (O1) je napomenula da nažalost nije sudjelovala u izradi ekološkog programa. Druga sudionica (O2) je sudjelovala u izradi eko projekta sa roditeljima "Zasadi stablo, ne budi panj" te u izradi " Hotela za kukce". Treća sudionica (O3) je rekla da je sudjelovala u izradi, pisanju i organizaciji aktivnosti programa svoje skupine i objekta u kojem trenutno radi.

Pitanje je slijedilo kao nastavak na peto pitanje te je glasilo „Ako jeste, kako i na koji način?“. S obzirom na to da prva sudionica (O1) nije sudjelovala u izradi ekološkog programa nije odgovorila na sedmo pitanje. Druga sudionica (O2) je rekla da u kvalitetnoj suradnji s roditeljima često organizira (u suradnji s kolegicama) sadnju biljaka ili stabala i akcije čišćenja dvorišta. Treća sudionica (O3) je rekla da se s kolegicama dogovara oko uređenja okoliša, radionica s djecom i roditeljima te da često dogovaraju i posjete drugim institucijama vezano uz ekološki program.

Pitanje je bilo „Surađujete li sa lokalnom zajednicom, sa kime i na koji način?“ Sudionice ističu da surađuju s gradskim institucijama kroz različite projekte. Prva sudionica je spomenula sudjelovanje u nacionalnom projektu "Zasadi stablo, ne budi panj". Posadili su višnju, smokvu, trešnje te nekoliko jabuka koje su sami uzgojili. Svake godine se pridružuju toj akciji. Također, često surađuju sa Čistoćom Zadar i Nasadima Zadar sa kojima sade po preporuci. Djeca su u svojim domovima učinila isto što su naučili u vrtiću (odvajaju koštice iz voća te ih sade u male eko vrećice, kada naraste stabalce poklone ga dalje ili posade u vrt) i ovaj proces je važan kako bi se svi skupa kao članovi zajednice uvjerali kako je jednostavno mijenjati navike i učiniti konkretno već danas. Sa Čistoćom Zadar imaju također dugogodišnju suradnju u akciji prikupljanja plastičnih čepova "DONESI ČEP ZA SKUPI LIJEK". Druga sudionica je spomenula iste projekte te je nadodala da plastične čepove djeca vrijedno skupljaju sa svojim roditeljima. Ona napominje da s Nasadima imaju dobru suradnju i da su dobili za poklon nekoliko stabala koje su posadili u dvorištu vrtića. Direktni citat treće sudionice glasi: „Surađujemo s gradskim institucijama te smo s njima ostvarivali suradnje u raznim eko projektima Čistoća d.o.o., Nasadi d.o.o., Poljoprivredno prehrambena škola, Gradska knjižnica, Kazalište lutaka, Prirodoslovni muzej, drugi vrtići, Sveučilište, udruge poput Zasadi drvo ne budi panj, Čisteći medvjedići.“

Osmo pitanje je bilo vezano uz ekološke aktivnosti izvan vrtićkih ustanova te je glasilo „Održavate li ekološke aktivnosti u prirodi?“ Sve tri sudionice (O1, O2, O3) odgovorile su o

uključenosti u aktivnosti poput sadnje stabala, brige o vrtu i čišćenju okoliša, što smatraju važnim dijelom ekološkog odgoja.

Smatraju li sudionice intervjua da je ekološki odgoj bitno provoditi od najranije dobi i da su djeca ekološki osviještena? Sve sudionice (O1, O2, O3) su složne u stavu da je ekološki odgoj izuzetno važan od najranije dobi, jer kada djeca odrastaju izložena ekološkim temama, razvijaju svijest o očuvanju okoliša i odgovorno ponašanje prema njemu. Izravni citat prve sudionice (O1) glasi: „Djeca kojoj se prezentiraju ekološke teme u ranom uzrastu razvijaju svijest o važnosti očuvanja okoliša i održivom razvoju. Također, ekološki odgoj potiče kritičko razmišljanje i odgovorno ponašanje prema prirodi. Učeći o ekologiji, djeca stječu vrijednosti koje će im pomoći da postanu osviješteni građani i aktivni sudionici u zaštiti okoliša.”

Kao posljednje pitanje postavljeno sudionicama tijekom postupka intervjuiranja bilo je „Što je cilj vašeg rada u vezi s ovim programom?“ Za prvu sudionicu (O1) cilj ekološkog odgoja u dječjim vrtićima je oblikovanje budućih generacija koje su svjesne, odgovorne i aktivne u zaštiti okoliša. Kroz igru, učenje i praktične aktivnosti, djeca stječu znanja i vještine potrebne za očuvanje našeg planeta, stvarajući tako temelje za održivu budućnost. Druga sudionica (O2) navodi da je cilj je odgojiti ekološki osviještenu djecu koja brinu o sebi i drugima te prirodi koja nas okružuje. Dok treća sudionica (O3) ističe da je važno graditi zdrave i ugodne odnose među ljudima u suživotu s okolinom, gdje brinemo jedni o drugima i naravno čuvajući biljni i životinjski svijet i njihova staništa.

Odgovori ispitanica govore o važnosti promicanja ekoloških tema djeci predškolske dobi, no potiče na razmišljanje o zabrinjavajućem podatku da samo manji postotak vrtića u Republici Hrvatskoj nosi zelenu zastavicu. U usporedbi s državama zapadne Europe, a osobito Skandinavije, gdje većina vrtića implementira ekološke programe i od ranih godina djecu uključuje u aktivnosti poput reciklaže i brige za prirodu, čini se da zaostajemo. Ključno je da se ove aktivnosti počnu intenzivnije provoditi i u hrvatskim vrtićima. Izuzetno sam zahvalna odgojiteljicama što su pristale sudjelovati u ovom intervjuu, jer smatram da su njihove riječi i djela, poput provođenja ekoloških aktivnosti s djecom, od iznimne važnosti za podizanje svijesti o ovoj tematici. Potaknule su me na to da i sama razmislim o tome koje bih radionice i edukacije mogla upisati na ovu temu. Zaključila sam da je bitno da se svi skupa što više potrudimo ostaviti ovaj svijet u što boljem izdanju za buduće generacije, posebno s obzirom na štetu koja je već nanesena zbog ekološki neodgovornog ponašanja.

U ovom intervjuu sudionice su istaknule činjenicu da djeca koja su od najranije dobi izložena ekološkim temama razvijaju svijest o važnosti očuvanja okoliša i održivog razvoja. Djeca

vrtačke dobi lakše i brže usvajaju nova znanja od starije djece, pa navike koje usvoje u tom razdoblju često ostaju s njima kroz cijelo djetinjstvo, pa čak i odraslu dob. Mnogo je teže kasnije promijeniti neekološko ponašanje u ekološko, nego djecu odmalena naučiti vrijednosti odgovornog odnosa prema prirodi. Stoga, uistinu bismo se trebali potruditi da što ranije djecu krenemo učiti o prirodi i potencijalnoj šteti koja nastaje ukoliko nemamo adekvatnu ekološku svijest.

Voljela bih napomenuti i važnost održavanja aktivnosti u prirodi u razvijanju određenih kognitivnih funkcija. Hashimo i suradnici (2023) izvrsno opisuju na koji način igra i aktivnosti na otvorenom mogu imati benefite za kognitivni razvoj: „Igra u prirodi povezana je s nekoliko kognitivnih koristi, uključujući povećanu znatiželju, kreativno razmišljanje i otpornost. Djeca koja se igraju u prirodi pokazuju bolje vještine izvršnih funkcija u usporedbi s vršnjacima koji ne sudjeluju u igri u prirodi u vrtićima. Uključivanje igre u prirodi u predškolsko obrazovanje može značajno doprinijeti razvoju kognitivnih vještina i podržati obrazovanje za održivost.“ Drago mi je da se prva sudionica (O1) dotakla i ove teme te spomenula kako je kroz aktivnosti poput sadnje biljaka, istraživanja prirode ili recikliranja moguće potaknuti dječju kreativnost i kritičko razmišljanje. Nadam se da će se u budućnosti i češće naglašavati upravo to kroz brojne edukacije i radionice vezane uz ekološki odgoj.

Za kraj, posebno mi se svidjelo ono što je treća sudionica (O3) naglasila o važnosti izgradnje zdravih i ugodnih odnosa među ljudima u suživotu s prirodom. Briga jedni o drugima, kao i o biljkama, životinjama i njihovim staništima, ključni su aspekti održivog i skladnog života.

13. Zaključak

Povećana potražnja za energijom i neodgovornost prema ekološkim problemima rezultirala je time da su ljudske aktivnosti, poput krčenja šuma i gomilanja otpada, postale ozbiljna prijetnja za dobrobit ljudi i cijelog planeta. Današnja djeca najviše će trpjeti zbog ekoloških problema i neodrživih navika, stoga je odgovornost odraslih pojedinaca pružiti adekvatnu edukaciju kako bi obogatili djecu znanjem, vrijednostima, stavovima i vještinama potrebnim za usvajanje i promicanje održivog načina života. Djeca predškolske dobi usvajaju i prihvaćaju vrijednosti, stavove, vještine, ponašanja i navike lakše nego tijekom adolescencije, a ti stavovi i vrijednosti čine osnovu budućih ponašanja. S obzirom na to da djeca predškolske dobi lakše upijaju nove informacije i usvajaju rutine, nužno je izložiti ih sadržajima i aktivnostima koji će pomoći edukaciji djece o ekološki osjetljivim pitanjima. Vrlo je bitno da se osjetljivost prema ekološkom odgoju razvija u vrtićkom okruženju, a uspješnost tog procesa ovisi o pripremljenosti odgojitelja i njihovoj sposobnosti da potaknu djecu na samostalno istraživanje i donošenje zaključaka. Odgojitelji mogu učinkovito prenijeti znanje djeci te ih poticati na češći boravak u prirodi tako što djecu izlažu praktičnim aktivnostima i mogućnostima za istraživanje potičući njihovu znatiželju i empatiju prema drugim živim bićima. Vrtići na otvorenom i obrazovanje u prirodi pokazali su se kao idealni prostori za stjecanje iskustava koja potiču djetetovu povezanost s prirodom i razvoj vještina koje će im biti korisne u budućnosti. Usvajanje znanja o okolišu moguće je djeci omogućiti na način da izravno opažaju i istražuju prirodni svijet putem svojih osjetila. Djeca tako stječu iskustva kroz igru u prirodi, interakciju s prirodnim elementima poput vode, biljaka, zemlje i životinja, a istovremeno uče o ekosustavima i važnosti održivog razvoja. Kroz ovakve programe koji potiču ekološku svijest kod djece predškolske dobi, djeca ne samo da uče o prirodi, već i razvijaju odgovornost prema njenom očuvanju, što je od velike važnosti za buduće generacije i održivost naše planete. U ovom radu prikazana je i zastupljenost ekoloških programa u vrtićima u tri županije Republike Hrvatske. Osim što su identificirani svi vrtići u tri županije, izdvojeni su i oni vrtići koji imaju zelenu zastavicu, odnosno oni vrtići koji implementiraju ekološki odgoj u svoj program. Analiza podataka, na razini uzorka tri županije, pokazala je da postoji mali broj vrtića koji implementiraju ekološke programe u odgojno-obrazovnom radu te je nužno povećati broj vrtića u Hrvatskoj koji educiraju djecu o važnim ekološkim problemima.

14. Literatura

1. Abbas, Z. (2020). *The Role of Teaching Methods in Promoting Environmental Education in Kindergarten: A Comparative Analysis of Turkey and Norway*. Diplomski rad, Fakultet društvenih znanosti, Sveučilište u Stavangeru.
2. Ahi, B. i Pamuk, D. K. (2021). "Environment is like nature": Opinions of children attending forest kindergarten about the concept of environment. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 11(2), 91-110.
3. Ardoin, N. M. i Heimlich, J. E. (2021). Environmental learning in everyday life: foundations of meaning and a context for change. *Environmental Education Research*, 27(12), 1681-1699.
4. Balmford, A., Clegg, L., Coulson, T. i Taylor, J. (2002). Why conservationists should heed Pokémon. *Science*, 295(5564), 2367-2367.
5. Bergan, V., Nylund, M. B., Midtbø, I. L. i Paulsen, B. H. L. (2023). The teacher's role for engagement in foraging and gardening activities in kindergarten. *Environmental Education Research*, 30(1), 68–82.
6. Biber, K., Cankorur, H., Güler, R. S. I Demir, E. (2023). Investigation of environmental awareness and attitudes of children attending nature centred private kindergartens and public kindergartens. *Australian Journal of Environmental Education*, 39(1), 4-16.
7. Bonnett, M. (2007). Environmental education and the issue of nature. *Journal of Curriculum Studies*, 39(6), 707-721.
8. Cheng, J. C. H. (2008). *Children, teachers and nature: An analysis of an environmental education program*. Diplomski rad, University of Florida.
9. Cheng, J. C. H. i Monroe, M. C. (2012). Connection to nature: Children's affective attitude toward nature. *Environment and behavior*, 44(1), 31-49.
10. Collado, S., Staats, H. i Corraliza, J. A. (2013). Experiencing nature in children's summer camps: Affective, cognitive and behavioural consequences. *Journal of Environmental psychology*, 33, 37-44.
11. Davis, J. (2009). Revealing the research 'hole' of early childhood education for sustainability : a preliminary survey of the literature. *Environmental Education Research*, 15(2).
12. Davis, J. i Elliot, S. (2014). *Research in early childhood education for sustainability: International perspectives and provocations*. London: Routledge.

13. Djoehaeni, H., Agustin, M. i Gustina, A. D. (2018). Environmental education in kindergarten. *Proceedings of the 1st International Conference on Educational Sciences*, 229(1), 173-177.
14. Elliot, E., Ten Eycke, K., Chan, S. i Müller, U. (2014). Taking kindergartners outdoors: Documenting their explorations and assessing the impact on their ecological awareness. *Children Youth and Environments*, 24(2), 102-122.
15. Evans, G. W., Brauchle, G., Haq, A., Stecker, R., Wong, K. i Shapiro, E. (2007). Young children's environmental attitudes and behaviors. *Environment and behavior*, 39(5), 635-658.
16. Farmer, J., Knapp, D. i Benton, G. M. (2007). An elementary school environmental education field trip: Long-term effects on ecological and environmental knowledge and attitude development. *The journal of environmental education*, 38(3), 33-42.
17. Fjortoft, I. (2001). The natural environment as a playground for children: The impact of outdoor play activities in pre-primary school children. *Early Childhood Education Journal*, 29(2), 111–117.
18. Flogaitis, E., Daskolia, M. i Agelidou, E. (2005). Kindergarten Teachers' Conceptions of Environmental Education. *Early Childhood Education Journal*, 33(3), 125-132.
19. Frantz, C. M. i Mayer, F. S. (2014). The importance of connection to nature in assessing environmental education programs. *Studies in Educational Evaluation*, 41(1), 85-89.
20. Hrvatska, R. (2014). Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Preuzeto s <http://www.azoo.hr/images/strucni2015/Nacionalnikurikulum-za-rani-ipredskolski-odgoj-i-obrazovanje.pdf>, 22, 2018.
21. Hungerford, H.R. i Volk, T.L. (1990). Changing learner behavior through environmental education. *The Journal of Environmental Education*, 21(3), 8–21.
22. Jelčić, M. (2016). Odgoj i obrazovanje za održivi razvoj u predškolskoj ustanovi. Završni rad. Sveučilište Jurja Dobrile u Puli: Preddiplomski stručni studij predškolski odgoj.
23. Jeronen, E. i Kaikkonen, M. (2002). Thoughts of Children and Adults about the Environment and Environmental Education. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 11(4), 341–363

24. Jeronen, E., Jeronen, J. i Raustia, H. (2009). Environmental Education in Finland--A Case Study of Environmental Education in Nature Schools. *International Journal of Environmental and Science Education*, 4(1), 1-23.
25. Karama, M. J. (2016). A comparative survey of environmental education goals between the UNESCO framework and 10th grade Palestine curriculum. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 8(2), 1-17.
26. Khudhair, G. A. (2022). The extent of Application of Environmentally Friendly Designs in Private Educational Buildings Private Kindergarten. *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science*, 1060(1). 1-8.
27. Kiener, S. (2004). Zum Forschungsstand über Waldkindergärten| State of research on forest kindergartens. *Schweizerische Zeitschrift für Forstwesen*, 155(3-4), 71-76.
28. Lepičnik-Vodopivec, J., Uzelac, V., Ivanuš-Grmek, M. i Bešlagić, S. (2007). *Prvi koraci u odgoju i obrazovanju za okoliš*. Alisa Press.
29. Lindemann-Matthies, P. (2002). The influence of an educational program on children's perception of biodiversity. *The Journal of Environmental Education*, 33(2), 22-31.
30. Loughland, T., Reid, A., Walker, K. i Petocz, P. (2003). Factors influencing young people's conceptions of environment. *Environmental Education Research*, 9(1), 3-19.
31. Louv, R. (2009). Do our kids have nature-deficit disorder. *Educational Leadership*, 67(4), 24-30.
32. Mat Said, A. i Paim, L. (2010). Preparedness of Malaysian pre-school educators for environmental education. *Pertanika Journal of Social Science and Humanities*, 18(2), 271-283.
33. Mlinarević, V. i Tomas, S. (2010). Partnerstvo roditelja i odgojitelja--čimbenik razvoja socijalne kompetencije djeteta. *Magistra iadertina*, 5(5), 143-158.
34. Nawaz, H. i Blackwell, S. (2014). Perceptions about forest schools: Encouraging and promoting Archimedes Forest Schools. *Educational Research and Reviews*, 9(15), 498-503.
35. Nikolaeva, S. N. (2008). The Ecological Education of Preschool Children. *Russian Education & Society*, 50(3), 64-72.
36. O'Brien, L. i Murray, R. (2007). Forest School and its impacts on young children: Case studies in Britain. *Urban Forestry & Urban Greening*, 6(4), 249-265.

37. Oncu, E. C. i Unluer, E. (2015). Environmental views and awareness of preschool teacher candidates. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 2653-2657.
38. Palmer, J. (1998). *Environmental education in the 21st century: Theory, practice, progress and promise*. Routledge.
39. Powell, R. B., Stern, M. J., Krohn, B. D. i Ardoin, N. (2011). Development and validation of scales to measure environmental responsibility, character development, and attitudes toward school. *Environmental Education Research*, 17(1), 91-111.
40. Ridgers, N. D., Knowles, Z. R. i Sayers, J. (2012). Encouraging play in the natural environment: *A child-focused case study of Forest School*. *Children's geographies*, 10(1), 49-65.
41. Siraj-Blatchford, J., Smith, K. i Samuelsson, I. (2010). *Education for Sustainable Development in the Early Years*.
42. Skopljak, E. (2015). Kompetencije odgajatelja za odgoj i obrazovanje za održiv razvoj. Dijete, vrtić, obitelj: *Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 20(77/78), 39-40
43. Somerville, M. i Williams, C. (2015). Sustainability education in early childhood: An updated review of research in the field. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 16(2), 102-117.
44. Strife, S. J. (2012). Children's environmental concerns: Expressing ecophobia. *The Journal of Environmental Education*, 43(1), 37-54.
45. Tsekos, C. A., Christoforidou, E. I. i Tsekos, E. A. (2012). Planning an Environmental Education Project for Kindergarten under the Theme of "the Forest." *Review of European Studies*, 4(2), 111.
46. Tucker, P., Zandvoort, M. M., Burke, S. M. i Irvin, J. D. (2011). Physical activity at day-care: Childcare providers' perspectives for improvements. *Journal of Early Childhood Research*, 9(3), 207-219.
47. Tufekčić, N. (2012). Ekopedagoške kompetencije odgajatelja: preduvjet za ekopedagoški odgoj i obrazovanje djece i mladih. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 7(16), 87-96.
48. Tuuling, L., Õun, T. i Ugaste, A. (2019). Teachers' opinions on utilizing outdoor learning in the preschools of Estonia. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 19(4), 358-370.

49. Twohig-Bennett, C. i Jones, A. (2018). The health benefits of the great outdoors: A systematic review and meta-analysis of greenspace exposure and health outcomes. *Environmental Research*, 166, 628–637
50. Wals, A. E. (1994). Nobody planted it, it just grew! Young adolescents' perceptions and experiences of nature in the context of urban environmental education. *Children's Environments*, 177-193
51. Wells, N. M. i Lekies, K. S. (2006). Nature and the life course: Pathways from childhood nature experiences to adult environmentalism. *Children, youth and environments*, 16(1), 1-24.
52. Williams, S. M. i McCrorie, R. (1990). The analysis of ecological attitudes in town and country. *Journal of environmental management*, 31(2), 157-162.
53. Wilson, R. A. (1996). Environmental education programs for preschool children. *The Journal of Environmental Education*, 27(4), 28-3
54. Young, M. E. (2002). *From early child development to human development: Investing in our children's future*. World Bank Publications.
55. Hashim, S. Z., Mazlan, D., Ahzahar, N., Azzmi, N. M., Jamaludin, N. i Rijal, N. S. (2023). Green Activities in Kindergarten: An Overview of Their Impact on Sustainable Development. *International Journal of Business and Technology Management*, 5(3), 177-185.

15. Prilozi

I. Pitanja korištena u intervjuu

1. Koliko godina radite kao odgojitelj?
2. Što je, po vama, ekološki odgoj i koliko je bitan za djecu predškolske dobi?
3. Koja je vaša uloga kao odgojitelja u ekološkom odgoju?
4. Jeste li pohađali dodatne edukacije za provedbu ekološkog programa i smatrate li da su bitne kompetencije odgojitelja za provedbu programa?
5. Jeste li sudjelovali u izradi ekološkog programa?
6. Ako jeste, kako i na koji način?
7. Suradujete li sa lokalnom zajednicom, sa kime i na koji način?
8. Održavate li ekološke aktivnosti u prirodi?
9. Smatrate li da je ekološki odgoj bitno provoditi od najranije dobi, da su djeca ekološki osviještena?
10. Što je vama cilj u vašem neposrednom radu s djecom koji provodite kroz ekološki program?

II. Popis grafikona

Grafikon 1. Prikaz vrtića u Zadarskoj županiji.....	30
Grafikon 2. Prikaz vrtića u Međimurskoj županiji.....	32
Grafikon 3. Prikaz vrtića Virovitičko-podravske županije.....	34

III. Popis tablica

Tablica 1 Dječji vrtići u Zadarskoj županiji u kojima se provode ekološki programi.....	29
Tablica 2 Dječji vrtići u Međimurskoj županiji.....	31
Tablica 3 Dječjih vrtići u Virovitičko-podravskoj županiji.....	33

