

Rizična igra u šumskim i tradicionalnim vrtićima - viđenja i iskustva odgojitelja

Mikulić, Katarina

Master's thesis / Diplomski rad

2024

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:178653>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-12-27**



Repository / Repozitorij:

[FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek](#)



Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku
Filozofski fakultet Osijek
Diplomski studij engleskog jezika i književnosti, prevoditeljski smjer i
pedagogije

Katarina Mikulić
**Rizična igra u šumskim i tradicionalnim vrtićima – viđenja i
iskustva odgojitelja**
Diplomski rad

Mentorica: prof. dr. sc. Marija Sablić

Sumentorica: dr. sc. Katarina Bogatić

Osijek, 2024.

Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku
Filozofski fakultet Osijek
Odsjek za pedagogiju
Diplomski studij engleskog jezika i književnosti, prevoditeljski smjer i
pedagogije

Katarina Mikulić
**Rizična igra u šumskim i tradicionalnim vrtićima – videnja i
iskustva odgojitelja**
Diplomski rad

Društvene znanosti, pedagogija, pedagogija ranog i predškolskog odgoja

Mentorica: prof. dr. sc. Marija Sablić

Sumentorica: dr. sc. Katarina Bogatić

Osijek, 2024.

IZJAVA

Izjavljujem s punom materijalnom i moralnom odgovornošću da sam ovaj rad samostalno napisala te da u njemu nema kopiranih ili prepisanih dijelova teksta tuđih radova, a da nisu označeni kao citati s navođenjem izvora odakle su preneseni.

Svojim vlastoručnim potpisom potvrđujem da sam suglasna da Filozofski fakultet u Osijeku trajno pohrani i javno objavi ovaj moj rad u internetskoj bazi završnih i diplomskih radova knjižnice Filozofskog fakulteta u Osijeku, knjižnice Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku i Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu.

U Osijeku, 4. rujna 2024.

Katarina Mikulić, 0122233716

Katarina Mikulić, 0122233716

ZAHVALE

Želim zahvaliti mentorici prof. dr. sc. Mariji Sablić i sumentorici dr. sc. Katarini Bogatić na njihovim stručnim savjetima i konstruktivnim povratnim informacijama, kao i na podršci i pomoći tijekom izrade ovoga rada. Također, želim im izraziti zahvalnost za nadahnuće koje sam osjećala nakon svakog njihovog predavanja. Učiti od profesorica poput vas zaista je neprocjenjivo.

Odgoviteljici zbog koje sam otkrila pedagošku nit u sebi još u vrtiću. Sestro, hvala Vam.

Hvala prijateljima na koje sam već toliko ponosna, a tek smo na početku.

Mojim roditeljima Željki i Marinu, sestrama Luciji i Antoniji, kao i Luki, Dini i L. koji su vjerovali u mene, čak i kada ja nisam.

*“Two roads diverged in a wood, and I—
I took the one less traveled by,
And that has made all the difference.”*

Robert Frost

Sažetak

U ovom se diplomskom radu istražuju viđenja i iskustva rizične igre odgojitelja u tradicionalnim i šumskim vrtićima. Dječja je igra, baš kao i sigurnost, *Konvencijom Ujedinjenih naroda o pravima djeteta* priznata kao temeljni segment dječjeg razvoja. Sandseter (2009b, str. 3) rizičnu igru definira kao „uzbudljive i napete oblike igre koji uključuju rizik od tjelesne ozljede”, a njeni razvojni potencijali uključuju promicanje tjelesnog i mentalnog zdravlja. Rizična igra može poslužiti kao optimalno sredstvo za promicanje tjelesne aktivnosti među djecom jer joj ona pristupaju s intrinzičnom motivacijom (Sando i sur., 2021). Međutim, postizanje ravnoteže između percipirane sigurnosti i dječje želje za uzbuđenjem i izazovima tijekom rizične igre i dalje je složen pothvat. Istraživanje je provedeno intervjuiranjem odgojiteljica iz oba tipa vrtića. Rezultati pokazuju kako odgojiteljice iz oba tipa vrtića prepoznaju važnost rizične igre, no postoje razlike u njihovim pristupima. Dok je u šumskim vrtićima rizična igra dio svakodnevnice prakse i karakterizira je savladavanje prirodnih prepreka, u tradicionalnim su vrtićima prilike za rizičnom igrom ograničene zbog straha roditelja i konvencionalnog uređenja prostora za igru na otvorenom. Odgojiteljice naglašavaju važnost boravka na otvorenom i razvojne prednosti rizične igre, no također ističu i sigurnost kao prioritet. Zaključeno je da, iako oba pristupa visoko vrednuju važnost sigurnosti djece pri rizičnom igranju, šumski vrtići omogućuju veću autonomiju djece u procjeni vlastitih sposobnosti, dok odgojiteljice iz tradicionalnih vrtića prilagođavaju rizičnu igru njihovoj percepciji dječjih (ne)mogućnosti. Dobiveni rezultati mogu poslužiti kao poticaj za daljnje promišljanje o rizičnoj igri i njenom potencijalu da posluži kao odgovor na izazove i odrednice suvremenog djetinjstva.

Ključne riječi: rizična igra, šumski vrtići, tradicionalni vrtići, odgojiteljice djece rane i predškolske dobi

Abstract

In this thesis, the perspectives and experiences of early childhood teachers regarding risky play in traditional and forest kindergartens are explored. Children's play, like safety, is recognized by the United Nations Convention on the Rights of the Child as a fundamental aspect of child development. Sandseter (2009b, p. 3) defines risky play as "exciting and thrilling forms of play that involve a risk of physical injury," its developmental potential includes promoting physical and mental health. Risky play can be an optimal means of promoting physical activity among children, as they engage in it with intrinsic motivation (Sando et al., 2021). However, achieving a balance between perceived safety and children's desire for excitement and challenges during risky play remains a complex task. The research was conducted through interviews with early childhood teachers from both types of kindergartens. The results indicate that while early childhood teachers in both settings recognize the importance of risky play, there are differences in their approaches. In forest kindergartens, risky play is a part of everyday practice and involves overcoming natural obstacles. In traditional kindergartens, opportunities for risky play are limited due to parental concerns and conventional outdoor play space design. Early childhood teachers emphasize the importance of outdoor play and the developmental benefits of risky play, while also prioritizing safety. It is concluded that although both approaches highly value the importance of safety in risky play, forest kindergartens allow greater autonomy for children in assessing their abilities. On the other hand, early childhood teachers in traditional kindergartens adjust risky play according to their perception of children's (in)capabilities. The findings may serve as an incentive for further reflection on risky play and its potential to address the challenges and features of contemporary childhood.

Keywords: risky play, forest kindergartens, traditional kindergartens, early childhood teachers

Sadržaj

1. UVOD	1
2. TEORIJSKA POLAZIŠTA.....	2
2.1. Igra	2
2.1.1. Poimanje igre.....	2
2.1.2. Pravo i potreba svakog djeteta na igru	5
2.1.3. Klasifikacija dječje igre.....	7
2.2. Rizična igra	9
2.2.1. Poimanje rizika i opasnosti	9
2.2.2. Korczakova prava djece	10
2.2.3. Prostor za dječju igru – razmatranje rizika i slobode	12
2.2.4. Poimanje rizične igre.....	13
2.2.5. Kategorizacija i karakteristike rizične igre.....	14
2.2.6. Utjecaj rizične igre na tjelesno i mentalno zdravlje djece.....	15
2.2.7. Ravnoteža između rizične igre i sigurnosti djece.....	17
2.2.8. Rizična igra – odgovor na izazove kontroliranog i (pre)zaštićenog suvremenog djetinjstva?	18
2.3. Tradicionalni i šumski vrtići	20
2.3.1. Rani i predškolski odgoj i obrazovanje	20
2.3.2. Šumski vrtići	22
2.3.2.1. Šumska pedagogija – učenje „iz šume u šumi”	22
2.3.2.2. Vrtići s <i>outdoor</i> kurikulumom.....	23
3. METODOLOGIJA	25
3.1. Cilj i istraživačka pitanja.....	25
3.1.1. Cilj istraživanja	25
3.1.2. Istraživačka pitanja.....	25
3.2. Metoda.....	25

3.2.1. Sudionici.....	25
3.2.2. Postupak – intervjuiranje.....	26
3.2.3. Instrument – protokol intervjuja.....	27
3.2.4. Utemeljena teorija	27
3.2.5. Kodiranje i generiranje kategorija.....	28
3.2.6. Obrada prikupljenih podataka	30
3.3. Rezultati i rasprava.....	31
3.3.1. Tradicionalni vrtići	32
3.3.1.1. Selektivni kod Igra na otvorenom	32
3.3.1.2. Selektivni kod Rizična igra u vrtiću – sigurnost i stavovi odgojitelja.....	34
3.3.1.3. Selektivni kod Ograničavajući čimbenici u rizičnoj igri.....	37
3.3.2. Šumski vrtići	39
3.3.2.1. Selektivni kod Prilike za dječju rizičnu igru na otvorenom	39
3.3.2.2. Selektivni kod Utjecaj odraslih na rizičnu igru i sigurnost djece.....	41
3.3.2.3. Selektivni kod Prevladavanje prednosti unatoč rizicima	44
3.3.3. Usporedba dobivenih rezultata.....	45
3.4. Doprinosi i nedostaci provedenog istraživanja	48
3.5. Praktične implikacije i preporuke za buduća istraživanja	48
4. ZAKLJUČAK	49
5. POPIS LITERATURE.....	51
6. PRILOZI	59

1. UVOD

Igra, poput sigurnosti, predstavlja temeljni pojam u dječjem razvoju te mentalnom i fizičkom zdravlju, što je naglašeno u članku 31. *Konvencije Ujedinjenih naroda o pravima djeteta* (1989). Suvremeno djetinjstvo obilježeno je pretjeranom kontrolom i zaštitom, uključujući fenomen „helikopter” roditeljstva, djecu kao *backseat* generaciju, institucionalizaciju djetinjstva te programiranje njihovog slobodnog vremena, što umanjuje prilike za njihovom slobodnom igrom na otvorenom. Rizična igra, koja spada u slobodnu ili nestrukturiranu igru, prema Sandseter (2009b, str. 3) definirana je kao „uzbudljivi i napeti oblici igre koji uključuju rizik od tjelesne ozljede.”

Ovaj diplomski rad sastoji se od dvaju dijelova. Prvi dio predstavlja teorijski okvir fenomena rizične igre kroz tri potpoglavlja: *Igra, Rizična igra, i Tradicionalni i „šumski”¹ vrtići*. Drugi se dio odnosi na prikaz provedenog istraživanja.

Na početku su prikazane različite teorije i pristupi poimanju igre, zatim prava i potrebe svakog djeteta za igrom te klasifikacija dječje igre. Slijedi pregled poimanja rizika i opasnosti, predstavljanje Korczakovih prava djece, razmatranja rizika i slobode u dječjoj igri te poimanje rizične igre s pripadajućom kategorizacijom i pregledom karakteristika. Proučen je utjecaj rizične igre na tjelesno i mentalno zdravlje te su razmotrene metode postizanja ravnoteže između rizične igre i dječje sigurnosti. Također, predloženo je razmatranje rizične igre kao odgovora na izazove suvremenog djetinjstva. Na kraju prvog dijela predstavljena su dva tipa vrtića, tradicionalni i šumski, s pregledom ranog i predškolskog odgoja u Hrvatskoj i opisom šumskih vrtića i vrtića s *outdoor* kurikulumom.

U empirijskom su dijelu prvo istaknuti ciljevi i istraživačka pitanja. Cilj je istraživanja bio ispitati iskustva i stavove odgojitelja o rizičnoj igri u tradicionalnim i šumskim vrtićima te identificirati čimbenike koji potiču ili ograničavaju dječju rizičnu igru. Dodatno, istraživanje je

¹ Termin „šumski vrtići” odnosi se na vrtiće koji provode program šumske pedagogije, odnosno vrtiće u kojima djeca većinu svoga dana provode u šumi ili drugom prirodnom okruženju. Fornažar i Šuvalić (2022, str. 3) šumsku pedagogiju definiraju kao „disciplin[u] koja povezuje upoznavanje šumskih ekosustava s odgojno-obrazovnim radom u prirodnom okruženju”. Važno je napomenuti kako „šumski vrtić” nije institucionaliziran u Hrvatskoj. Međutim, termin „šumski vrtići” u ovom će se radu koristiti u širem smislu te će se u nastavku teksta navodnici izostaviti radi preglednosti.

imalo za cilj utvrditi potencijalne prednosti i nedostatke rizične igre iz perspektive odgojitelja, kao i razlike u pristupima rizičnoj igri između tradicionalnih i šumskih vrtića. Zatim su predstavljani sudionici istraživanja, postupak intervjuiranja te instrument, odnosno protokol intervjua. Uslijedio je pregled utemeljene teorije, kodiranja i generiranja kategorija te obrada prikupljenih podataka i predstavljanje rezultata i rasprave.

Zaključak donosi temeljne spoznaje ovog istraživanja, fokusirajući se na iskustva i viđenja rizične igre odgojitelja iz tradicionalnih i šumskih vrtića.

2. TEORIJSKA POLAZIŠTA

2.1. Igra

2.1.1. Poimanje igre

U ranom djetinjstvu, do djetetova polaska u školu, igra je djetetu osnovna preokupacija te dominirajuća aktivnost, odnosno najvažnija vrsta aktivnosti djece rane i predškolske dobi s razvojnog stajališta (Mendeš i sur., 2020; Duncan i Tarulli, 2003). Pojam *igra* obuhvaća širok raspon aktivnosti, od skakanja mladih ptica i sisavaca do visoko ritualiziranih igara odraslih ljudi (Hutt, 1976). Beach (1945, prema Hutt, 1976) među neke od karakteristika važnih za poimanje igre ubraja emocionalni element užitka te razlikovanje od ponašanja koje nije igra po nedostatku bilo kakvog neposrednog biološkog ishoda. Igra se odnosi na svaku aktivnost kojoj se dijete posvećuje ne zbog postizanja rezultata, već zbog užitka koji mu ta aktivnost pruža (Mendeš i sur., 2020; Duncan i Tarulli, 2003; Vygotsky, 1978).

Majetić (1978, prema Duran, 2003) polazeći od toga da je igra otvorena, praktična aktivnost djeteta, prepoznaje njezine sljedeće karakteristike:

- 1) Igra je stimulativno ponašanje koje se odlikuje divergentnošću (organiziranjem ponašanja na nov i neobičan način), nepotpunošću (ne uključuje postizanje određenog cilja) i neadekvatnošću (ponašanje neusklađeno s datom situacijom).
- 2) Igra je sama sebi svrha, odnosno posjeduje vlastite izvore motivacije, proces igre važniji je od ishoda, sredstva prevladavaju nad ciljevima, odsutni su neposredni pragmatični učinci.
- 3) Igra ispunjava privatne funkcije igrača, pri čemu ih oslobađa od napetosti, rješava konflikt, regulira fizički, spoznajni i socijalno-emocionalni razvoj.

- 4) Igra se odvija u stanju optimalnog motivacijskog tonusa, odnosno u odsutnosti neodložnih bioloških i društvenih prisila te u stanju umjerene psihičke tenzije.

Bruner (1976, prema Duran, 2003) prepoznaje kako se fenomen igre ne može potpuno obuhvatiti jednom operacionalnom definicijom, već da ona predstavlja predmet proučavanja raznih znanosti, od psihologije, antropologije i etnologije do sociologije, pedagogije² itd. No neovisno o tome kojoj znanosti ili teorijskom pravcu autori pripadaju, slažu se kako je igra aktivnost pretežito vezana za djetinjstvo (Duran, 2003).

Kako bi umanjila jaz između raznih teorija igre Duran (2003) ističe: „Igra je nespecijalizirana, neizdiferencirana, vrlo složena, nejednoznačna, multifunkcionalna aktivnost. Pripadnici različitih teorijskih pravaca proučavaju često različite segmente igre i samo neke od njezinih funkcija, a onda na osnovi tih proučavanja donose zaključke o prirodi cjelokupnog fenomena.” (str. 22). Igra se može prepoznati kao stabilna cjelina na temelju skupa njezinih relativno trajnih odrednica: pravila, tipa odvijanja igre, propisane igrovne interakcije, simboličke komponente, započinjanja igre te kraja igre (Duran, 2003). Prema Johnson i sur. (2012) neki od kriterija koji igru razlikuju od ostalih aktivnosti u koje se dijete upušta su: nedoslovnost, pozitivan učinak, usmjerenost na proces, a ne produkt, intrinzična motivacija te sloboda izbora.

Definiranje je igre izazovno zbog njezinih različitih uloga u različitim kontekstima. Jednom je definicijom igra u ranom djetinjstvu opisana kao simbolička, smisljena, aktivna, ugodna, epizodična te dobrovoljna aktivnost koja je vođena intrinzičnom motivacijom te određena eksplicitnim ili implicitnim pravilima (Fromberg, 2002, prema Pronin Fromberg i Bergen, 2006).

Polić (1997, str. 31, prema Mendeš i sur., 2020, str. 17) igru definira kao:

Svjesn[u] djelatnost kojom čovjek neposredno zadovoljava neke svoje potrebe bez namjere da proizvede bilo kakav koristan učinak. Igra je dakle, za razliku od rada, samosvršna, neprisilna i izvor zadovoljstva, a nerijetko prelazi i u stvaralaštvo koje ne mora, ali može, proizvesti određena društvena dobra.

Igra, istraživanje i stvaranje nezaobilazni su dijelovi ljudskog djelovanja, posebice tijekom intenzivnog razvojnog razdoblja od prvih godina nadalje. Igra nije ograničena samo na

² U znanstvenom i stručnom diskursu na hrvatskom jeziku pojam pedagogija podrazumijeva znanost o odgoju čiji je predmet proučavanja odgoj ili oblikovanje čovjeka kao ljudskog bića (Vukasović, 1995), dok se pojam „pedagogy” na engleskom govornom području često odnosi na specifične metode poučavanja.

djetinjstvo, već je prisutna i u kasnijim životnim fazama, kako kod ljudi tako i kod životinja. Karlo Groos (prema Došen Dobud, 2016) krajem 19. stoljeća istaknuo je važnost igre u kontekstu prirodne selekcije, u sklopu koje se igrom vježbaju ključne sposobnosti i vještine za preživljavanje. Stoga se igra može smatrati pripremom za život. Istraživanja, misli i spoznaje o igri kontinuirano se razvijaju kao ključni elementi ponašanja kod ljudi i životinja.

Koncept „vodeće aktivnosti” odnosi se na specifičnu razvojnu aktivnost koja pokreće značajne psihološke i socijalne promjene tijekom određene faze. Leont'ev (prema Duncan i Tarulli, 2003) tvrdi kako je ta aktivnost neophodna u pokretanju temeljnih promjena u djetetovoj psihi, olakšavajući pojavu novih psiholoških procesa koji su važni za prijelaz na više razine razvoja. Igra, kako je tvrdio Vygotsky (prema Duncan i Tarulli, 2003), služi kao vodeća aktivnost od djetetove treće godine života, imajući ključnu ulogu u kognitivnom razvoju i razvoju djetetove osobnosti.

Vygotsky (1967) je dječje ponašanje u igri izrazio na sljedeći način:

U igri je dijete uvijek iznad svoje prosječne dobi, iznad svog svakodnevnog ponašanja; u igri kao da je za glavu viši od samog sebe. Kao žarište povećala, igra sadrži sve razvojna stremljenja u sažetom obliku; u igri dijete nastoji nadmašiti svoju uobičajenu razinu ponašanja. (str. 18)

Time je opisao igru kao izvor razvoja koji stvara zonu proksimalnog razvoja, odnosno razliku između onoga što dijete može naučiti samo i onoga što može naučiti uz pomoć starijeg djeteta, kompetentnijeg vršnjaka ili odrasle osobe. Igra obuhvaća aktivnosti u svijetu mašte, u imaginarnim situacijama te razvija sposobnost stvaranja dobrovoljnih namjera i planova koji se mogu primijeniti u stvarnom životu. Zbog toga je igra najvažnija razvojna aktivnost u predškolskoj dobi (Vygotsky, 1967). Pri postavljanju kriterija koji dječju igru razlikuju od drugih aktivnosti, Vygotsky (1978) utvrđuje da igra uključuje djetetovo kreiranje imaginarnog scenarija.

Iako stručnjaci često raspravljaju o igri kao o jedinstvenom konceptu, ona je zapravo definirana i teoretizirana na različite načine. Vygotsky (prema Fler, 2009) naglašava kako je za razumijevanje pojedinca neophodno uzeti u obzir kulturni i povijesni kontekst u kojem on živi. Ta perspektiva ističe kako društveno-kulturni čimbenici oblikuju dječju igru, pri čemu djeca stvaraju zamišljene scenarije sa specifičnim pravilima i obrascima ponašanja. Proučavanje igre kao primarne aktivnosti koja podržava dječji razvoj zahtijeva prepoznavanje kulturnih utjecaja na dječje motive i interese, koji se razlikuju među različitim društvima (Fler, 2009).

Poimanje igre može polaziti od igračeve perspektive. Djeca se upuštaju u tjelesnu ili simboličku igru ne s ciljem razvijanja snage ili kreativnosti, već radi uživanja. Kada bi se aktivnosti tjelesne igre provodile s određenim rekreativnim ili kondicijskim ciljevima, smatrale bi se radnim ili rekreacijskim aktivnostima, a ne igrom. Igra nerijetko uključuje i otprije poznata ponašanja i aktivnosti kao što su trčanje, penjanje, rukovanje predmetima te komuniciranje. Promatranje i dokumentiranje igre pruža uvide u njezino razumijevanje, a proučavanje razlika u igri može biti pod utjecajem čimbenika kao što su dob, spol, etnička pripadnost, socioekonomski status i uvjeti okoline (Smith, 2010).

Višeznačnost poimanja igre proizlazi iz raznolikih oblika igranja i raznolike prirode igrača, od dojenčadi do odraslih, uključujući kockare, sportaše, izvođače i razigrane umjetnike. Igra može biti određena različitom opremom, kao što su lopte, karte i igračke te se može odvijati u različitim okruženjima, uključujući igrališta, ali i kasina (Sutton-Smith, 1997).

Wood i Attfield (1996, prema Fleer, 2009) ističu kako je igra beskrajno raznolik i zamršen fenomen. Ona utjelovljuje kognitivne, kulturne, povijesne, društvene i fizičke poveznice između poznatog i nepoznatog, stvarnog i mogućeg, vjerojatnog i nevjerojatnog. Ona je dijalog fantazije i stvarnosti, prošlosti, sadašnjosti i budućnosti, logike i apsurdna, rizika i sigurnosti. Uzimajući u obzir ove složenosti, ne iznenađuje što se fenomen igre opire jasnim i sažetim definicijama.

2.1.2. Pravo i potreba svakog djeteta na igru

Pretjerano ograničavanje igre na otvorenom može omesti djetetov razvoj. Baš kao i sigurnost, igra se smatra presudnom komponentom dječjeg razvoja te mentalnog i fizičkog zdravlja, što je priznato u članku 31 *Konvencije Ujedinjenih naroda o pravima djeteta* (1989). Stoga, remećenje mogućnosti dječje igre može značajno narušiti dobrobit i zdravlje djece (Brussoni i sur., 2012). Konvencijom se države potpisnice obvezuju na djelovanje u najboljem interesu djeteta, a pravo na igru tumači se u kontekstu djetetovih razvojnih prava (Paravina, 1999, prema Mendeš i sur., 2020). Članak 31 UN-ove Konvencije (1989, str. 12) glasi:

1. Države stranke priznaju djetetu pravo na odmor i slobodno vrijeme, na igru i razonodu primjerenu njegovoj dobi, kao i na slobodno sudjelovanje u kulturnom životu i umjetnostima.

2. Države stranke poštivat će i promicati pravo djeteta na puno sudjelovanje u kulturnom i umjetničkom životu te će poticati ostvarenje primjerenih i jednakih uvjeta za provođenje kulturnih, umjetničkih, rekreativnih i slobodnih djelatnosti.

U predškolskoj dobi djeca počinju razvijati želje i sklonosti koje ne mogu odmah ostvariti. Da nije tih potreba, ne bi postojala igra. Na primjer, u slučaju da dijete želi preuzeti ulogu svoje majke, ono primjećuje da mu se ta želja ne može odmah ispuniti. To ga može privremeno razljutiti. Kako djeca rastu, nastavljaju doživljavati nemogućnost ispunjavanja mnogih želja, a kao način suočavanja s takvim oblicima napetosti stvaraju imaginarni svijet u kojem se te želje mogu ostvariti. Taj svijet nazivamo igrom (Vygotsky, 1978). Djelovanjem unutar zamišljenog scenarija dijete uči kako kontrolirati i upravljati svojim ponašanjem ne samo na temelju neposredne situacije koja na njega izravno utječe, već i na temelju značenja te situacije. Tako dijete razvija samoregulaciju (Vygotsky, 1978). Vygotsky (1978) zaključuje da ako se djetetove potrebe, u koje spada i igra, i poticaji koji ga motiviraju na djelovanje, zanemaruju, nikada neće biti moguće u potpunosti razumjeti djetetov napredak iz jedne razvoje faze u drugu. Svaki je napredak vezan uz promjenu motiva, sklonosti i poticaja.

Igra je u *Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2014) prepoznata kao značajna aktivnost, što je istaknuto na sljedeći način:

U vrtiću dijete stječe znanje aktivno, oslanjajući se na svoj urođeni istraživački i otkrivački potencijal. Ono se razvija u poticajnome socijalnom i fizičkom okruženju vrtića, u interakciji s materijalima i drugom djecom te uz neizravnu potporu odgojitelja. U ranoj i predškolskoj dobi posebno je važno djetetu osigurati radost otkrivanja i učenja koje se najviše oslanja na **igru** i druge djetetu zanimljive aktivnosti (str. 8).

Razumijevanje igre zahtijeva prepoznavanje njezine složenosti i razmatranje različitih čimbenika poput osoba uključenih u igru, predmeta i konteksta. Istraživanja naglašavaju važnost igre u razdoblju ranog djetinjstva zbog podupiruće uloge u razvitku samoregulacije, društvenih vještina, učenja, fizičkog zdravlja te rješavanja problema. Putem igre djeca si određuju izazove i fokus, jačaju svoju maštu, kreativnost i sposobnosti rješavanja problema (Johnson i sur., 2012). Pri igranju dijete uči novi način razvijanja želja te može doseći značajne prekretnice koje će u budućnosti postati temelj njegovog djelatnog i moralnog postupanja (Vygotsky, 1978).

Potreba djece za igrom očituje se i u njezinom utjecaju na tjelesni razvoj i zdravlje djece. Od posebne je važnosti uloga fizičke igre u borbi protiv epidemije pretilosti jer igrom i

istraživanjem okoline djeca uvježbavaju tjelesne vještine poput trčanja i skakanja. Istražujući mogućnosti kretanja svoga tijela, djeca razvijaju svijest svoga osobnog prostora u odnosu na prostore drugih (Johnson i sur., 2012). Različite tjelesne aktivnosti tijekom igre na otvorenom potiču predškolsku djecu na vježbanje. Odbačeni, prirodni materijali ponovno oživljavaju tradicionalne načine igranja, promovirajući kreativnost kroz razigranost, humor, znatiželju, fleksibilnost te originalnost. Istraživanja pokazuju da se djeca kreativno igraju diljem svijeta, čak i u najsiromašnijim krajevima. Štoviše, igrom djeca razvijaju otpornost i vještine suočavanja (Johnson i sur., 2012). Prema Smith (2005) potreba djece za fizičkom igrom ukorijenjena je u značajnoj ulozi tjelovježbe u jačanju mišića, povećanju izdržljivosti i poboljšanju sveukupne tjelesne kondicije.

2.1.3. Klasifikacija dječje igre

Razvijene su različite klasifikacije igre koje se često usredotočuju na njezina dva glavna aspekta: kognitivnu složenost te razinu i vrstu socijalne interakcije tijekom igre. Ove klasifikacije mogu se shvatiti kao razvojni stupnjevi povezani s dječjim kognitivnim i društvenim razvojem ili poimati kao vrste igre koje se preklapaju i koegzistiraju (Bulgarelli i Bianquin, 2017).

Dijete je prvenstveno društveno biće koje se od rođenja razvija i raste unutar okvira svoje kulture. Ono je okruženo predmetima oblikovanim kulturom, sustavom znakova koji su rezultat kulturno-povijesnog nasljeđa te specifičnim ljudskim interakcijama. Sve to zajedno utječe na dječju igru. Postoji velika raznolikost igara u djetinjstvu. Dječje su igre složene i višestruke, s međusobnim preklapanjima, što otežava svaku klasifikaciju. Ipak, u literaturi se cjelokupna igrovna raznolikost nerijetko dijeli na tri kategorije: (1) funkcionalnu igru, (2) simboličku igru i (3) igre s pravilima (Duran, 2003).

Prema Duran (2003) funkcionalna se igra definira kao igra s novim motoričkim, osjetnim i perceptivnim funkcijama koje se razvijaju kod djeteta. Dijete putem ove vrste igre istražuje svoje funkcije i svojstva objekata. Ova je vrsta igre određena ranom socijalnom interakcijom te senzomotoričkom inteligencijom.

Simbolička igra (imaginativna igru, igra fikcije, igra uloga, imitativna igra, igra pretvaranja ili dramska igra) smatra se razvojnim fenomenom, bilo u kontekstu općeg psihičkog razvoja ili specifičnih segmenata psihičkog razvoja djeteta. Simbolička igra odgovara

predoperacionalnom mišljenju i za Piageta predstavlja oblik reprezentacije stvarnosti, jednu od manifestacija simboličke funkcije. Prema brojnim ruskim autorima, uključujući Vygotskog, nastanak ove vrste igre određen je izmjenom mjesta djeteta u sustavu društvenih odnosa. Putem igre uloga djeteta preuzima ulogu odrasle osobe, kreira pripadajuću igrovnu situaciju i uvjetno prikazuje djelatnost odraslih (Elkonin, 1975, prema Duran, 2003).

Igre s pravilima djeteta nasljeđuje i usvaja kao dio kulture, ali i sudjeluje u stvaranju novih. Prema Piagetu ove se igre najčešće javljaju u razdoblju od 7. do 11. godine te se zadržavaju tijekom cijelog života. Ove igre uključuju senzomotoričke aktivnosti (trčanje, loptanje) i intelektualne kombinacije (kartanje, igranje šaha) tijekom kojih se pojedinci natječu prema pravilima reguliranim tradicijom ili sporazumima. Igre s pravilima potječu od zastarjelih aktivnosti odraslih ili praktičnih senzomotoričkih igara koje su postale kolektivne. Igre s pravilima uključuju i kolektivnu disciplinu, kodeks časti i „fair play”, zbog čega ih Piaget povezuje s moralnim razvojem djece (Duran, 2003).

Duran (2003) ističe kako postoje mnogi sustavi klasifikacije dječjih igara koji se temelje na različitim kriterijima. Ponekad se kao kriterij koristi rekvizit u igri, pa se govori o igrama kartama, igrama loptom i sl. Katkad se u obzir uzimaju psihičke funkcije angažirane u igri, pa se spominju igre percepcije, pamćenja, motoričkih vještina itd. Nekad je kriterij sadržaj igre, pa se spominju igre traženja, lovljenja itd. Također, u obzir se može uzeti i socijalna funkcija igre, pa se govori o igrama socijalne diferencijacije i igrama socijalne integracije.

Igra se može promatrati i s obzirom na njezinu spoznajnu i socijalnu razinu. U vrste igre s obzirom na spoznajnu razinu ubrajaju se funkcionalna igra, konstruktivna igra, igra pretvaranja i igra s pravilima. Vrstama igre s obzirom na socijalnu razinu pripadaju promatranje, samostalna igra, usporedna igra, povezujuća igra i suradnička igra (Vasta i sur., 1997).

Funkcionalna igra može se opisati kao „jednostavni mišićni pokreti koji se ponavljaju s predmetima ili bez njih” (Vasta i sur., 1997, str. 606). Primjer takve igre je skakanje gore-dolje (Vasta i sur., 1997).

Konstruktivna igra predstavlja „baratanje predmetima s namjerom da se od njih nešto stvori” (Vasta i sur., 1997, str. 606). Primjer takve igre je gradnja kule od kocaka (Vasta i sur., 1997)

Igra pretvaranja uključuje „upotrebu predmeta ili ljudi kao simbola za nešto što oni inače nisu” (Vasta i sur., 1997, str. 606). Primjer takve igre je pretvaranje da je trupac brod (Vasta i sur., 1997).

Igre s pravilima karakterizira „igranje igara u skladu s unaprijed poznatim pravilima i ograničenjima” (Vasta i sur., 1997, str. 606). Primjer takve igre je „Čovječe, ne ljuti se” (Vasta i sur., 1997).

Promatranje uključuje „gledanje drugih kako se igraju bez uključivanje drugih u igru” (Vasta i sur., 1997, str. 606).

Samostalna igra predstavlja „samostalno i nezavisno igranje bez pokušaja približavanja drugoj djeci” (Vasta i sur., 1997, str. 606).

Usporedna je igra „igranje pokraj druge djece sa sličnim materijalom, ali bez pravog druženja ili suradnje” (Vasta i sur., 1997, str. 606).

Povezujuću igru karakterizira „igranje s drugom djecom nečeg svima bliskog, ali bez podjele rada ili podređenosti nekom općem grupnom cilju” (Vasta i sur., 1997, str. 606).

Suradnička igra određena je kao „igranje u grupi koja je stvorena radi obavljanja neke aktivnosti ili postizanja nekog cilja, gdje su postupci pojedinih članova usklađeni radi ostvarenja zajedničkog cilja” (Vasta i sur., 1997, str. 606).

Slobodna ili nestrukturirana igra vođena je unutarnjom motivacijom djeteta, a ne specifičnim ciljevima. Takva je igra sama sebi cilj i karakterizira je odsutnost vanjskih pravila i strukture (Brussoni i sur., 2012). Tri su osnovne vrste slobodne igre: (1) fizička igra (npr. tjelovježba), (2) igra s predmetima (uključuje manipulaciju predmetima i igračkama) te (3) igra pretvaranja (simbolička igra) (Smith, 2005, prema Brussoni i sur., 2012). Sandseter i Kennair (2011) rizičnu igru svrstavaju u prvu vrstu.

2.2. Rizična igra

2.2.1. Poimanje rizika i opasnosti

Iako se mnogi slažu kako je ljudski griješiti, nemoguće je postaviti univerzalnu definiciju pogreške ili rizika. Rizik se pojavljuje u različitim oblicima i obuhvaća različita područja čovjekova djelovanja. Tu ubrajamo fizički, društveni te ekonomski rizik, kao i njihove brojne

potkategorije. Sama riječ rizik izaziva različite asocijacije u različitim ljudi. U obzir je važno uzeti specifičnost društvenog te fizičkog okruženja pojedinca, kao i sve pojedinosti određene kulture. Stoga bi donošenje sveobuhvatne definicije rizika izazvalo poteškoće u razumijevanju (Adams, 2001, prema Sandseter, 2009b). No Adams (2001, str. 27) predlaže poimanje rizika kao „nemjerljive opasnosti, ugroze, izloženosti nezgodi ili nesreći”. Izazov pri određivanju objektivne procjene rizika leži u tome što pojedinci različito prilagođavaju svoju razinu opreznosti i izloženosti opasnosti prema vlastitoj subjektivnoj percepciji rizika (Adams, 2001). Zbog toga će rizik koji osoba doživljava u danom trenutku utjecati na to kako ona pristupa tome riziku te kako se s njime nosi (Sandseter, 2009b). Iz te je perspektive moguće odrediti objektivni rizik kao niz čimbenika koji određuju potencijalni rizik u situaciji te na koji utječu vanjski čimbenici. Neki od njih su djetetova subjektivna percepcija rizika te ponašanje prilikom preuzimanja rizika. Ovo gledište omogućava objektivno opisivanje kriterija rizika, no onemogućava njegovu procjenu ili predviđanje (Sandseter, 2009b; Adams, 2001).

Od odgojitelja se očekuje da se istovremeno pobrinu za sigurnost djece, ali i da nose odgovornost za njihov budući razvoj. Stoga ne iznenađuje da je praksa na dnevnoj razini suočena sukobljenim prioritetima, s imperativima „sigurnosti” i „razvoja” kao različitim uporištima „dobre prakse”. Stručnjaci koji rade s djecom suočavaju se s preprekama između osiguravanja sigurnosti djece, što može spriječiti djecu u preuzimanju rizika tijekom igre te poticanju igre koja nudi prilike za željeni razvoj (Van Rooijen i Newstead, 2016).

2.2.2. Korczakova prava djece

Janusz Korczak bio je poljski pedagog, reformator, pisac i pedijatar židovskog podrijetla. Kao ravnatelj dva doma za djecu bez odgovarajuće skrbi razvio je demokratske zajednice utemeljene na dječjoj agentnosti i samoupravi. Te su institucije imale vlastite novine, sud te parlament. Život mu je okončan u kolovozu 1942. kada je odbio napustiti 200 djece iz židovskog sirotišta u Varšavi kada su odvođeni u logor smrti (Efron, 2005).

S djecom je živio, radio, poučavao ih, ali i od njih učio. Njegove su ideje i dalje relevantne za sve odgojitelje, pedagoge i učitelje koji žele razvijati svoju ulogu istraživača te njegovati svoj status reformatora. Korczak je vjerovao kako teorija obogaćuje intelekt, a praksa razvija osjećaje i vježba volju. Svoje ideje i otkrića nije predstavljao kao didaktičku doktrinu, već je uvijek težio unapređivanju rada i odnosa s djecom, situirajući svoja promišljanja u specifični kontekst (Efron, 2005). Njegove su spoznaje utemeljene na dugogodišnjem sustavnom

istraživanju i otkrivanju emocionalnog, tjelesnog i intelektualnog dječjeg rasta i razvoja, kao i dječje međusobne interakcije te interakcije s odraslima (Efron, 2005). Isticao je jedinstvenu i nezamjenjivu ulogu nastavnika u stvaranju odgojno-obrazovnog okruženja prilagođenog potrebama svakog djeteta. Učitelje je smatrao proaktivnim i samorefleksivnim pojedincima koji kritički pristupaju odgojno-obrazovnim reformama i promjenama, uvijek vođeni moralnom predanošću najboljem interesu djeteta (Efron, 2005).

U svom ranom radu Korczak prepoznaje tri osnovna prava svakog djeteta: (1) pravo djeteta na smrt, (2) pravo djeteta na današnji dan te (3) pravo djeteta da bude ono što jest. Vjerojatno je najkontroverznije područje njegova djelovanja razmatranje o pravu djeteta na smrt. Važno je napomenuti kako proučavanje Korczakovih djela od čitatelja zahtijeva osluškivanje „polifonije značenja”. Njegova pisana ostavština kao cjelina nudi višeznačnost i harmoničnost zahvaljujući zajedničkom tonu koji zagovara jednakopravno poštovanje i neupitno dostojanstvo svakog pojedinca, uključujući dijete (Męczkowska-Christiansen, 2013).

Stoga je važno napomenuti:

Dakle, pravo djeteta na smrt ujedno je i njegovo pravo na življenje punim plućima: aktivno doživljavanje svijeta i vlastitih mogućnosti u njemu. Poštivanje ovog prava od roditelja zahtijeva stalno podsjećanje i nastojanja da odbace sljedeće misli „može ti se nešto dogoditi”, „razboljet ćeš se”, „past ćeš”, „ozlijedit ćeš se”... To od njih zahtijeva mudru i tešku brigu, izraženu s distancom, što je suprotnost roditeljskoj prezaštićenosti. Jer ona (roditeljska prezaštićenost), ne dopuštajući djetetu da iskusi razboritost i slobodu kao uvjete za ostvarenje njegove tragačke i djelatne prirode i štiteći ga od smrti (tj. njezinog rizika), izolira dijete od života. (Męczkowska-Christiansen, 2013, str. 194)

Za moderan je odgoj karakteristična pretjerana zaštićenost, popraćena brojnim ograničenjima i zabranama iz straha da se djetetu nešto ne bi dogodilo. Da bismo shvatili Korczakovu odgojnu filozofiju moramo sagledati koncept djetetova prava na smrt unutar okvira njegova prava na današnji dan i prava da bude ono što jest. Korczak je vjerovao u cjelovitost i jednakopravnost djeteta kao ljudskog bića, a ne u njegovu nepotpunost kao potencijalne odrasle osobe. To stajalište zahtijeva moralnu dužnost poštivanja djece kao cjelovitih osoba u sadašnjem trenutku sa svim pravima koja im pripadaju (Walczak, 2019).

2.2.3. Prostor za dječju igru – razmatranje rizika i slobode

Sandseter (2009a) u dostupne mogućnosti okoline uključuje čimbenike koji pojedinca pozivaju na djelovanje. U kontekstu prostora za dječju igru to su elementi fizičke i društvene okoline. Dostupne su mogućnosti različite za svako dijete zbog građe tijela, njegove snage, vještina kojima raspolaže, hrabrosti, ali i straha. Mogućnost slobodnog kretanja djecu potiče na samostalno djelovanje, ispunjavajući njihovu želju za izbjegavanjem kontrole odraslih.

Dječja se igrališta mogu podijeliti na tri vrste: (1) igrališta s tradicionalnom opremom, (2) igrališta suvremenog dizajna te (3) igrališta prirodnog dizajna. Tradicionalna su igrališta opremljena spravama kao što su ljuljačke, klackalica, vrtuljak i pješčanik. S druge strane, suvremena su igrališta posebna po inovativnom dizajnu različitih tekstura i oblika. Prirodna igrališta krasi divlje, prirodne površine te materijali kao što su drvo ili uže. Igra na takvim igralištima u djeci budi entuzijizam i potiče ih na aktivan angažman jer im nudi najizazovnija iskustva (Lee, 1999, prema Sandseter, 2009a). Rezultati istraživanja pokazuju da igra na takvim igralištima ne povećava učestalost rizične igre među djecom, već predstavlja priliku za igru više razine rizika zbog karakterističnih obilježja okoline. Djeca su u potrazi za rizičnom igrom u bilo kojem okruženju, no može se pretpostaviti kako igrališta prirodnog dizajna omogućuju djeci intenzivnija i uzbudljiva iskustva u igri u usporedbi s ostalim vrstama prostora za dječju igru (Sandseter, 2009a).

Niske razine fizičke aktivnosti djece povezane su s roditeljskom zabrinutošću za njihovu tjelesnu sigurnost koja često dovodi do ograničenja dječje slobodne igre na otvorenom. Uz to, društveni pritisak na prilagodbu modernim normama „odgovornog” roditeljstva u prednost stavlja stavove odraslih u odnosu na one djece (Carver i sur., 2008). Ako se dijete smatra inteligentnom i kompetentnom osobom koja uči kroz iskustvo, podržat će se njegova interakcija s vanjskim svijetom. Nasuprot tome, ako se na dijete gleda kao na nepotpunu i nesposobnu osobu koju je nužno zaštititi, stvorit će mu se nepoticajna i kontrolirajuća okruženja za igru (Ivanušec, 2021). Sandseter (2009b) zaključuje kako su brojne rasprave o sigurnosti dječje igre u zapadnim društvima rezultirale donošenjem zakona o sigurnosti, sudskim sporovima i pretjeranom zabrinutošću roditelja i odgojitelja.

Bogato, poticajno okruženje podržava dječje slobodno istraživanje, suočavanje s problemima i razvijanje interakcija, obogaćujući njihovo učenje i iskustva. Slobodno kretanje te pravilno uređeni vrtićki vanjski i unutarnji prostori za dječju igru doprinose urednom razvoju djece

(Ivanušec, 2021). Kada bi djeci bila dana sloboda uređivanja vanjskih prostora vrtića ona se ne bi odlučila na asfaltna ili zemljana igrališta sa spravama i opremom, već bi prostore ispunili drvećem, cvijećem, biljkama, vodom, blatom, prljavštinom i životinjama (Fjørtoft, 2001). Okruženje koje podržava rizičnu igru djecu potiče da budu fizički aktivniji, društveniji, otporniji te kreativniji (Bundy i sur., 2009).

2.2.4. Poimanje rizične igre

Sandseter (2009b, str. 3) rizičnu igru definira kao „uzbudljive i napete oblike igranja koji uključuju rizik od tjelesne ozljede”. Istraživanjem su utvrđene dvije glavne kategorije karakteristika koje definiraju rizičnu igru. U prvu spadaju obilježja okruženja, uključujući čimbenike koji se odnose na okruženje igre i ulogu odraslih u tom okruženju. Drugu kategoriju čine individualne karakteristike, tj. način na koji se dijete uključuje u aktivnosti igre (Sandseter, 2009b). Rizična se igra sastoji od poticajnih aktivnosti koje ne samo da u djetetu izazivaju uzbudljive emocije ugođe, nego ih i izlažu situacijama kojih su se ranije plašili. Kako djeca unapređuju svoje vještine suočavanja, uče se nositi s izazovnim situacijama i podražajima te s vremenom prevladavaju svoje strahove (Sandseter i Kennair, 2011). Bez dovoljne izloženosti prilikama za rizičnu igru, dijete se ne rješava tih strahova čak ni onda kada oni više nisu relevantni zbog promjena u okruženju ili njegova fizičkoga i mentalnoga rasta i razvoja. Taj trajni strah može prerasti i u anksiozni poremećaj kada dijete osjeća pretjeran strah od prijetnji unatoč tome što ima potrebne vještine za nošenje s takvom situacijom, narušavajući djetetovu sposobnost funkcioniranja (Sandseter i Kennair, 2011). Tijekom posljednjih sedamdeset godina došlo je do značajnog pada dječjih prilika za slobodnu, nenadziranu i rizičnu igru. Istodobno je zamjetan i porast raznih psihičkih poremećaja u dječjoj dobi, naročito emocionalnih (Gray, 2014).

Sandseter (2007) u neke od oblika rizične igre ubraja penjanje i spuštanje po strmim brežuljcima, penjanje i skakanje s velikog kamenja i manjih litica, penjanje po drveću, gađanje lukom i strijelom, kotrljanje po tlu, balansiranje na srušenom drveću, rezbarenje štapova te samostalno lutanje djece.

2.2.5. Kategorizacija i karakteristike rizične igre

Sandseter (2007) predlaže šest kategorija rizične igre: (1) igra na velikoj visini, (2) igra s velikom brzinom, (3) igra s opasnim alatima, (4) igra u blizini opasnih okolina, (5) gruba igra i (6) igra tijekom koje djeca mogu nestati ili izgubiti se.

Pri **igri na velikoj visini** postoji rizik od ozljede pri padu. Najčešći je oblik rizične igre penjanje. Osim penjanja, djeca se upuštaju u igru koja uključuje skakanje s visokih mjesta, balansiranje na visokim predmetima, ljuljanje na velikim visinama, aktivnosti kojima pristupaju s uzbuđenjem i strahom. Unatoč opasnosti i oklijevanju, djeci su te aktivnosti često zabavne. Prema odgojiteljima koji su sudjelovali u istraživanju Sandseter (2007) igra na velikim visinama najrizičniji je oblik igre, ponajviše zbog mogućnosti pada i ozljeda. No djeca kao najstrašniju i najprivlačniju rizičnu igru ističu skakanje s vrhova tornjeva za penjanje i padanje s drveća, iako odrasli takav oblik igranja zabranjuju (Sandseter, 2007; Sandseter, 2009b).

Tijekom **igre s velikom brzinom** nekontrolirana brzina i tempo mogu dovesti do sudara djeteta s nečim ili nekim. Neki od oblika igre koji spadaju u ovu kategoriju su vožnja bicikla velikom brzinom, trčanje nekontroliranom brzinom, npr. niz strma brda, spuštanje niz tobogan, ljuljanje velikom brzinom koje uključuje nepredvidljivo skakanje djeteta dok je u pokretu, klizanje i sanjkanje velikom brzinom (Sandseter, 2007; Sandseter, 2009b).

Igra s opasnim alatima može uzrokovati ozljedu djeteta. Neki od potencijalno opasnih alata su noževi za struganje, pila za rezanje grana, užad, čekić te čavli za stolariju. Tijekom aktivnosti koje uključuju baratanje ovim alatima djeca su obično vrlo usredotočena te svjesna rizika. Iako neka djeca ovaj oblik igre smatraju uzbudljivim i nimalo rizičnim, drugi korištenje noževa, pila i sjekira ocjenjuju kao vrlo zastrašujuće (Sandseter, 2007; Sandseter, 2009b).

Pri **igri u blizini opasnih okolina** postoji rizik od, na primjer, pada u vodu ili ozljede od vatre. Djeca se ponekad igraju u blizini visokih i strmih litica, vodenih površina ili oko zapaljenog vatrišta. Takav oblik igre u djeci budi pomiješane osjećaje, od neustrašivosti do prepoznavanja velikog rizika. Odgojitelji uključeni u ovo istraživanje složili su se da je igra u blizini vode, osobito na skliskoj površini, na vrhu litica ili u blizini zaleđenih jezera zimi aktivnost visokog rizika (Sandseter, 2007; Sandseter, 2009b).

Djeca tijekom **grube igre** mogu ozlijediti jedni druge. Neki od oblika koji spadaju u ovu kategoriju rizične igre su igra borbe, mačevanje štapovima ili granama te igra hrvanja. Rizičan

je element takvog igranja osjetljivost granice između igre i prave borbe. U grubu se igru najčešće uključuju dječaci, no u slučaju kada su odgojitelji uključeni u istraživanje inicirali takav oblik igre i djevojčice su pokazale da su jednako željne takve igre. Iako neka djeca takvo igranje prepoznaju kao potencijalno opasno, element zabave grubu igru čini zabavnom (Sandseter, 2007; Sandseter, 2009b).

Igra pri kojoj djeca mogu nestati ili izgubiti se uključuje lutanje djece po područjima koja nisu ograđena te ne ograničuju njihovo istraživanje, kao i samostalno igranje djece u nepoznatom okruženju. Djeca takva iskustva smatraju zastrašujućima, ali izrazito uzbudljivima i privlačnima. S druge strane, odgojitelji uključeni u ovo istraživanje navedeni oblik aktivnosti ne prepoznaju kao rizičnu igru jer vjeruju kako drže kontrolu nad takvim situacijama. Nasuprot tome, djeca smatraju kako potpuno samostalno lutaju, doživljavajući uzbudljivost i zastrašujuću radost pri slobodnom istraživanju (Sandseter, 2007; Sandseter, 2009b).

Sandseter i Kleppe (2019) ovu kategorizaciju nadopunjuju **igrom sudaranja**, pri kojoj se djeca zabijaju u predmete ili ljude iz zabave, te **posrednom igrom**, pri kojoj djeca osjećaju uzbuđenje promatrajući drugu djecu kako se upuštaju u rizične aktivnosti.

Apter (2007, prema Sandseter, 2009b) prepoznaje kako u igri djeca tragaju za uzbuđenjem u zastrašujućim situacijama, poput skakanja s visine ili ljuljanja velikom brzinom. Njihova je glavna motivacija u zanosu i radosti pri savladavanju rizika, dok su svjesni opasnosti moguće ozljede.

2.2.6. Utjecaj rizične igre na tjelesno i mentalno zdravlje djece

Istraživanjem Lavrysen i sur. (2015) utvrđeno je kako se kompetencija za procjenu rizika kod djece predškolske dobi može unaprijediti intenzivnim programom rizične igre. Taj je program unaprijedio dječju percepciju rizika, kao i njihove sposobnosti suočavanja s rizikom. Odgojitelji uključeni u istraživanje izvijestili su o pozitivnim pomacima u područjima koncentracije, osjetljivosti na sukobe i samopoštovanja djece, a utvrđeno je kako uz odgovarajuću obuku odgojitelji mogu procijeniti i promicati kompetenciju za procjenu rizika kod djece.

Pretjerana ograničenja dječje rizične igre na otvorenom mogu ograničiti njihov napredak u razvoju. Brojna interdisciplinarna istraživanja ukazuju kako je slobodna igra, uključujući i rizičnu igru, ključna za fizički, mentalni i emocionalni razvoj djeteta. Važno je uspostaviti ravnotežu između sprječavanja nenamjernih ozljeda i davanja djeci slobode da sudjeluju u

rizičnoj igri, što je ključno za njihov zdrav razvoj (Brussoni i sur., 2012). Schoeppe i sur. (2014) ističu kako bi poticanje slobodne igre na otvorenom moglo poslužiti kao učinkovita intervencijska strategija za povećanje tjelesne aktivnosti kod djece.

Uskraćivanje prilika za igru može rezultirati narušenim osjećajem samokontrole kod djece, kao i oslabljenom sposobnošću reguliranja emocija, povećanom društvenom izolacijom te narušenim osjećajem zadovoljstva i sreće (Gray, 2011). Suočavanje s podražajima koji u djetetu bude strah putem rizične igre može mu pomoći pri razvijanju mehanizama suočavanja, ublaženja anksioznosti te vještina savladavanja straha. Osjećaj uzbuđenja ima važnu ulogu u motiviranju djeteta na prevladavanje strahova, podržavajući uredan mentalni i tjelesni razvoj (Sandseter i Kennair, 2011). Nastojeći zaštititi djecu od opasnosti ograničavanjem slobodne i rizične igre nenamjerno se povećava rizik od razvitka problema mentalnog zdravlja. Rizičnom igrom djeca razvijaju emocionalnu otpornost, a njezino sprečavanje djecu dugoročno ugrožava (Gray, 2014).

Brussoni i sur. (2012) navode kako je pravo djece na igru globalno priznato, a rizična igra na otvorenom podržava brojne razvojne i zdravstvene dobrobiti djeteta. Zapadnjački društveni trendovi te kulturološki naglasak na sigurnost djece ograničavaju dječje prilike za rizičnom igrom, uz opasnosti od negativnog utjecaja na uredan razvoj djece. Ukratko, rizična igra ima nezamjenjivu ulogu u urednom mentalnom i tjelesnom razvitku djece, pružajući vrijedne prilike za učenje, suočavanje i savladavanje strahova, dok pretjerana sigurnosna ograničenja mogu uzrokovati ometanja djetetova zdravoga razvoja (Sandseter i Kennair, 2011; Brussoni i sur., 2012).

Rizična igra može poslužiti kao optimalno sredstvo za promicanje tjelesne aktivnosti među djecom jer joj ona pristupaju s intrinzičnom motivacijom (Sando i sur., 2021). Također, brojna istraživanja potvrđuju doprinos provođenja vremena u prirodi na dječji kognitivni, emocionalni i socijalni razvoj, izdvajajući djetetov doticaj s prirodom kao neizostavan čimbenik njegova uredna razvoja (Taylor i Kuo, 2006).

Igra na otvorenom djeci pomaže u poimanju svijeta kao prilagodljivog te prepoznavanju utjecaja svojih postupaka na okolinu. Igra u kojoj se djeca koriste jednostavnim materijalima ili prirodnim elementima približava ih ovladavanju vještinama koje će im koristiti u odraslosti (Summers i sur., 2019). Interakcija djeteta s prirodom unapređuje njegova različita razvojna područja, uključujući kognitivni razvoj, vještine grupne suradnje, djetetovu neovisnost,

pamćenje i koncentraciju, međuljudske vještine, sposobnost samoupravljanja, kao i djetetovo samopoštovanje (Summers i sur., 2019).

2.2.7. Ravnoteža između rizične igre i sigurnosti djece

Sandseter i sur. (2017) naglašavaju kako unatoč sve većim naporima da se osigura sigurnost djece, s uvjerenjem da igra na otvorenom predstavlja neprihvatljiv rizik, pokušaji da se eliminiraju svi oblici rizika iz dječjih aktivnosti nenamjerno su rezultirali pojavom novih opasnosti. Djeca uče kroz igru istražujući svoje granice, što nerijetko uzrokuje pogreške i dovodi do ozljeda. Težnja za povećanjem sigurnosti dječjeg igranja rezultat je korištenja statistike iz nacionalnih baza podataka o nesrećama u mnogim zemljama. U tim se bazama igra često označava kao visokorizična aktivnost djece zbog koje je potrebno intervenirati. No problem leži u lakoći kvantificiranja ozljeda i troškova zdravstvene skrbi, dok su koristi rizične igre na djetetov razvoj nematerijalne te teško mjerljive. Taj je trend posebno izražen u zapadnim društvima u kojima zakonodavstvo stavlja snažan naglasak na sigurnost pri planiranju i izgradnji okruženja za dječju igru, kao i u nadzoru dječje igre (Sandseter i sur., 2017). Stavovi vezani uz dječju igru i razvoj u zapadnim društvima rezultat su uvjerenja o važnosti sigurnosti u prostorima za igru te zabrinutosti zbog pretjerane zaštićenosti djece. Nužno je uspostaviti ravnotežu između osiguravanja sigurnosti djeteta, dopuštanja njegova uključivanja u rizična iskustva i pružanja prilika neophodnih za djetetov cjelovit razvoj (Brussoni i sur., 2014).

No postizanje ravnoteže između sigurnosnih mjera i dječje želje za uzbuđenjem i izazovima tijekom igre i dalje je složen pothvat. Rezultati međunarodnih istraživanja (Gray, 2011; Brussoni i sur., 2012) nastalih u posljednjih nekoliko desetljeća upućuju na prevladavajuće davanje prioriteta zabrinutosti oko sigurnosti nad očuvanjem dječjeg prava na igru. To može drastično utjecati na dječju igru ograničavajući prilike da djeca dožive rizik, što ih potencijalno navodi da za opasnosti tragaju negdje drugdje. Osim toga, pretjerane sigurnosne mjere mogu razviti lažan osjećaj sigurnosti, što može dovesti do rizičnijeg ponašanja (Kvalnes i Sandseter, 2023). Sandseter i Sando (2016) ističu kako ograničavanje dječje igre u vrtićima katkad može proizaći iz zabrinutosti ravnatelja i odgojitelja vrtića zbog mogućih ozljeda, ali nerijetko je i posljedica vanjskih pritisaka. Među vanjske utjecaje spadaju lokalne vlasti, mediji te roditelji. Ravnatelji ističu kako je roditeljski pritisak najznačajniji čimbenik koji utječe na odluke o ograničavanju dječje igre, posebice aktivnosti koje uključuju tjelesni napor. Neželjena posljedica takve prakse je uskraćivanje prilika djece za izazovna i uzbudljiva iskustva.

Zbog tradicionalnih odlika vanjske gradnje djeca u mnogim zapadnim zemljama više ne mogu uživati u slobodnoj igri u poticajnim i raznolikim okruženjima za igru (Kvalnes i Sandseter, 2023). Ne samo da je dječji pristup prirodnim površinama znatno smanjen, već bi se i njihove prilike pristupa preostalim prirodnim površinama mogle drastično smanjiti (Taylor i Kuo, 2006). U ekstremnim slučajevima djeca pri rizičnom igranju mogu pretrpjeti teške ozljede ili smrt, što je neophodno spriječiti. Iako su pretjerane sigurnosne mjere uglavnom potaknute strahom od teških nesreća, većina ozljeda pri igranju na otvorenom uključuju ogrebotine, uganuća i prijelome koji su posljedica pada sa sprava na igralištu (Kvalnes i Sandseter, 2023). Vrtići u kojima je djeci dozvoljena rizična igra, poput aktivnosti u prirodi, često raspolažu osobljem s visokom razinom svijesti o sigurnosti i bogatim iskustvom u osiguravanju dječje sigurnosti tijekom igranja. Percepcija rizika odraslih značajno utječe na njihovo postupanje u slučaju da dijete sudjeluje u rizičnoj igri (Kvalnes i Sandseter, 2023; Sandseter, 2009b). Takve ustanove nerijetko organiziraju izlete u prirodi, naglašavajući potrebu za osiguravanjem dječje sigurnosti, ali i nuđenjem slobode djeci kako bi stekli pozitivna iskustva. Njegovanje povjerenja roditelja najvažnije je u održavanju i širenju takvih obogaćujućih aktivnosti (Kvalnes i Sandseter, 2023).

Tijekom rizične igre djece odgojitelji bi trebali osigurati dovoljnu sigurnost djece i postaviti jasne granice, stvoriti okruženje koje djecu potiče na rizičnu igru, poduprijeti djecu u suočavanju s izazovima i rješavanju problema, poticati djecu koja oklijevaju na uključivanje u rizičnu igru, podržati progresiju pri rizičnom igranju te promicati inkluziju u rizičnoj igri (*Supporting Risky Play Opportunities*, 2021).

2.2.8. Rizična igra – odgovor na izazove kontroliranog i (pre)zaštićenog suvremenog djetinjstva?

Summers i sur. (2019) prepoznaju kako je dječja svakodnevnica sve više ispunjena programiranim aktivnostima, ostavljajući djeci sve manje vremena za istraživanje prirode. Odrednice suvremenog djetinjstva kao što su helikopter roditeljstvo, „backseat” generacija, institucionalizacija djetinjstva te programiranje dječjeg slobodnog vremena djeci ostavljaju sve manje vremena za slobodnu igru na otvorenom.

Helikopter roditeljstvo karakterizira pretjerana uključenost u djetetov život, većinom vođena nastojanjima da se dijete zaštiti od poteškoća i zajamči njegov uspjeh. Takvi su roditelji nametljivi u određenim područjima djetetova života, ponajviše u obrazovanju, jer smatraju da

će to njihovoj djeci ubuduće dati prednosti. Iako je roditeljska briga o sposobnostima djece u rješavanju problema i donošenju odluka uobičajena, helikopter roditelji često probleme rješavaju umjesto svoje djece, ne dopuštajući im da se razvijaju kroz izazove primjerene njihovoj dobi. Takav pristup ograničava razvoj neovisnosti (LeMoyne i Buchanan, 2011).

Prema Karsten (2005) djeca „backseat” generacije mogu se okarakterizirati kao djeca u pratnji čije aktivnosti organiziraju odrasli. Takva se djeca rijetko igraju na otvorenom jer tijekom slobodnog vremena pohađaju aktivnosti sviranja ili pjevanja, sportske treninge ili satove stranih jezika. Također, prilično često posjećuju muzeje, odlaze u kino ili kazalište.

U javnom se diskursu institucionalizacija djetinjstva često poistovjećuje sa širenjem dostupnih i potrebnih odgojno-obrazovnih ustanova za djecu. Rezultat je to naglaska na formalno obrazovanje još iz 18. stoljeća, ali i jačanja važnosti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u kasnom 20. i ranom 21. stoljeću (Honig, 2017, prema Neumann, 2022). Središnji aspekt institucionalizacije djetinjstva je fizička odvojenost djece iz roditeljskih domova i njihova integracija u organizirane okoline s različitim rasporedima, pod nadzorom stručnjaka (Neumann, 2022).

Igra djeci služi kao primarno sredstvo za njegovanje intrinzičnih interesa i vještina, učenje donošenja odluka, rješavanje problema, razvijanje samokontrole i poštivanje pravila, regulaciju emocija, stjecanje prijatelja i doživljavanje sreće. Ove dobrobiti doprinose očuvanju mentalnog zdravlja kod djece. Igra djeci dolazi prirodno. Dokaz tomu je činjenica da kad god djeca imaju slobodu za to ona će se igrati. Povijesno gledano većina igre diljem svijeta odvijala se na otvorenom u društvu druge djece (Gray, 2011). U razvijenim se državama svijeta prilike za slobodnu igru na otvorenom s vršnjacima znatno smanjuju kako vrijeme odmiče. Istovremeno, kod djece i adolescenata došlo je do porasta slučaja anksioznosti, depresije, osjećaja bespomoćnosti te narcizma (Gray, 2011). Ljudi su evoluirali u okruženjima u kojima su djeca kroz igru stjecala važne društvene i emocionalne vještine. Nedostatak igre lišava ih mogućnosti da razviju te ključne vještine potrebne za zdrav psihološki razvoj (Gray, 2011).

Pitanje sigurnosti djece tijekom rizične igre ne smije se zanemariti, ali uklanjanje svih oblika rizika nije rješenje. Takav pristup ograničava sudjelovanje djece u iskustvima važnim za njihov razvoj i zdravlje. Uskraćivanje poticajnih i izazovnih iskustava za pozitivno preuzimanje rizika može dovesti do nesigurnog suočavanja s rizicima, čime se ugrožava dječja dobrobit. Stoga bi roditelji i odgojitelji trebali osigurati okruženje za igru na otvorenom koje minimizira rizik od

ozbiljnih ozljeda, ali istovremeno omogućuje djeci da izraze svoju kreativnost, suoče se s izazovima i dožive uzbuđenje (Little i Wyver, 2008). Edukativne kampanje za roditelje usmjerene na razlikovanje stvarnih i percipiranih rizika slobodne igre djece na otvorenom mogle bi biti ključne za maksimiziranje njihovih prilika za tjelesnu igru na otvorenom. Osim toga, pružanje dodatnog znanja i vještina djeci za sigurnu igru u njihovom susjedstvu može značajno podržati mogućnosti dječje slobodne igre (Veitch i sur., 2010). Dosadašnji pregled literature i rezultata istraživanja ukazuje na nezamjenjive prednosti dječje slobodne igre na otvorenom, kao i rizičnog igranja. Uskraćivanje tog neophodnog aspekta može ozbiljno ugroziti mentalni, tjelesni, emocionalni i socijalni razvoj djece.

2.3. Tradicionalni i šumski vrtići

2.3.1. Rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Rani i predškolski odgoj u Republici Hrvatskoj reguliran je Zakonom o predškolskom odgoju i obrazovanju (NN 10/97, 107/07, 94/13, 98/19 i 57/22) te odgovarajućim podzakonskim aktima.

U Zakonu o predškolskom odgoju i obrazovanju (NN 10/97, 107/07, 94/13, 98/19 i 57/22) dječji su vrtići definirani kao javne ustanove koje djelatnost predškolskog odgoja obavljaju kao javnu službu. Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju (NN 10/97, 107/07, 94/13, 98/19 i 57/22) nalaže da osnivači dječjih vrtića u Republici Hrvatskoj mogu biti: (1) Republika Hrvatska, (2) jedinice lokalne uprave i samouprave, (3) vjerske zajednice i (4) druge domaće pravne i fizičke osobe. Rani i predškolski odgoj i obrazovanje te skrb o djeci dio su sustava odgoja i obrazovanja Republike Hrvatske koji je namijenjen djeci starosti od navršenih šest mjeseci do polaska u prvi razred osnovne škole (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014).

Dječji vrtić stvara uvjete koji omogućuju visoku fleksibilnost odgojno-obrazovnog procesa, odnosno prilagodbu specifičnim mogućnostima, potrebama i interesima djece i odraslih u ustanovi te uvjetima i kulturi okoline u kojoj ustanova djeluje. Kurikulum ranog i predškolskog odgoja temelji se na raznim dimenzijama okruženja vrtića, a ne na izdvojenim sadržajima ili predmetnim područjima. Osiguravanje i održavanje kvalitete tog okruženja temeljni su preduvjeti za kvalitetan odgojno-obrazovni proces (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014).

Razvoj kvalitete odgojno-obrazovne prakse i kurikuluma vrtića složen je i dugotrajan proces, koji zahtijeva postupno i sustavno unapređenje te zajednički rad svih sudionika. Kvalitetu prakse i kurikuluma kreiraju djelatnici na temelju svog profesionalnog znanja, razumijevanja prakse i osobne motivacije, uz kontinuirani profesionalni razvoj i usvajanje novih vrijednosti i znanja (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014).

Važnost stvaranja optimalnih uvjeta za dječje istraživanje, otkrivanje te aktivno učenje u vrtiću naglašena je u Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014):

Vrtić je mjesto istraživanja, otkrivanja i aktivnog učenja ako se u njemu: – stvaraju organizacijski uvjeti (okruženje) koji djeci omogućuju istraživanje različitih fenomena te stjecanje raznovrsnih iskustava, znanja i razumijevanja – djeci omogućuje slobodan izbor aktivnosti i partnera u procesu učenja – djecu potiče na istraživanje, otkrivanje i rješavanje problema – djecu potiče na višestruko propitivanje, interpretiranje i reinterpretiranje postojećih iskustava i pretpostavki – djecu potiče na planiranje, organiziranje i reflektiranje o vlastitim aktivnostima i procesu učenja – osnažuje samoorganizacijski potencijal aktivnosti djece – osiguravaju neizravni oblici potpore učenju djeteta koji potiču njegovo samostalno otkrivanje, razmišljanje, rješavanje problema – potiče autonomija i emancipacija djece u procesu učenja i prihvaća njegova vlastita dinamika i samoregulacijske snage. (str. 16-17)

Osnovno je obrazovanje danas općeprihvaćeno kao temeljna potreba pojedinca i društva. Međutim, taj je konsenzus postignut tek nakon prevladavanja značajnog otpora u 19. stoljeću, naročito onih obitelji ovisnih o dječjem radu te protivljenja raznih interesnih skupina. U suvremenom je društvu važnost obrazovanja neupitna, s velikim naglaskom na njegovu kvalitetu te postizanje cjelovitog razvoja djeteta. Unatoč tome, rani i predškolski odgoj i obrazovanje, posebice djece mlađe od tri godine, još uvijek nije dosegao jednaku razinu prepoznatljivosti i dostupnosti (Mata y Garriga, 2000).

Ang (2014) naglašava kako globalna pitanja svakako utječu na rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Ona utječu na njegov razvoj, a ponekad ometaju njegov napredak. UNICEF ističe kako odluke donošene tijekom ovog kritičnog razdoblja utječu i na individualni razvoj djeteta, ali i na nacionalni napredak. S obzirom na brzinu kojom se promjene javljaju u sferi politike i zakonodavstva, od presudne je važnosti kritički pristupiti i propitkivati svrhu i način provedbe ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, imajući na umu prava i potrebe djeteta. Nužno je zagovarati inkluzivan, jednakopravan i poticajan rani i predškolski odgoj i obrazovanje, koji je uvijek usmjeren na dobrobit djeteta.

2.3.2. Šumski vrtići

2.3.2.1. Šumska pedagogija – učenje „iz šume u šumi”

Šumska pedagogija svoje korijene vuče iz odrednica skandinavske pedagoške teorije i prakse, naročito u svojim začecima. Šumske se škole i vrtići temelje na dugogodišnjoj tradiciji učenja na otvorenom i holističkom pristupu djetetu (Cree i Robb, 2021). Skandinavski pristup ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju ističe važnost aktivnog boravka na otvorenom, inspiriran idejama Fröbela koji je bio pokretač osnivanja vrtića koji integriraju prirodno okruženje u odgojno-obrazovni proces te potiču razvoj djece na otvorenom (Williams-Siegfredsen, n.d.).

Šumska pedagogija može se definirati kao „disciplina koja povezuje upoznavanje šumskih ekosustava s odgojno-obrazovnim radom u prirodnom okruženju” (Fornažar i Šuvalić, 2022, str. 3). Šumskom se pedagogijom šume promiču kao zdrava mjesta za učenje, prepoznajući ih kao jedinstvene okoline koje pružaju bogata senzorna iskustva. Boravak u šumi razvija sposobnost promatranja i slušanja, potiče socijalne interakcije među djecom te pomaže u smanjenju negativnog utjecaja stresa. Šuma je prirodno okruženje koje istovremeno umiruje i potiče na istraživanje zahvaljujući svojoj bogatoj bioraznolikosti. Djeca uživaju u igri na otvorenom, u prirodnom okruženju, gdje aktivno istražuju te se razvijaju (Fornažar i Šuvalić, 2022).

U neka od osnovnih načela šumske pedagogije, navedenih na mrežnoj stranici Europske grupe za šumsku pedagogiju, ubrajaju se:

- bavljenje društvenim, ekonomskim i ekološkim dimenzijama održivosti;
- poticanje razumijevanja, interakcije i odnosa između ljudi i okoliša u okviru održivog razvoja;
- zauzimanje holističkog pristupa i uzimanje globalne povezanosti u obzir;
- donošenje doprinosa odgoju i obrazovanju za održivi razvoj;
- poštivanje, promicanje i nuđenje šume kao zdrave i izvrsne lokacije za učenje na otvorenom (*About – Forestpedagogics*, n.d.).

Šumska pedagogija zagovara holistički pristup koji potiče cjeloviti razvoj djeteta – potiče djetetove sposobnosti i kreativnost putem iskustvenog učenja. Osim stjecanja novih znanja, djeca razvijaju i praktične vještine te dobivaju kompetencije u poticajnom šumskom okruženju

koje pruža brojne koristi za fizički, mentalni i emocionalni razvoj djece (Fornažar i Šuvalić, 2022).

Kiener (2004) šumski vrtić opisuje kao vrtić bez krova i zidova. Takav se vrtić nalazi na otvorenom, u prirodi, tijekom svih godišnjih doba i vremenskih uvjeta. Šuma, polja i livade djeci nude prilike za istraživanje prirode prema svom individualnom ritmu, doživljavajući dinamiku šumskog okruženja putem svih osjetnih sposobnosti, u igri s prirodnim materijalima. Tako djeca zadovoljavaju potrebe za fizičkom aktivnošću, ali i uče o biljkama, životinjama i ljudima.

Danska, kao jedna od skandinavskih zemalja koje su začetnice šumske pedagogije, ne slijedi jedinstveni model šumskog vrtića. Svaka ustanova varira ovisno o lokaciji i potrebama korisnika. Postoje šumski vrtići ili vrtići u prirodi smješteni u šumama u kojima je priroda središnji element aktivnosti tijekom cijele godine. Odgojitelji i djeca istražuju prirodno okruženje na otvorenom ili donose predmete unutra radi daljnjeg istraživanja. Također, postoje šumske skupine u vrtićima u kojima djeca i odgojitelji provode dio vremena izvan svog okruženja, često putujući do šumskih područja autobusom ili koristeći unajmljena prirodna zemljišta u urbanim područjima (Williams-Siegfredsen, n.d.).

Skandinavska istraživanja, kao i istraživanja provedena u Ujedinjenoj Kraljevini, potvrđuju kako svakodnevni boravak djece na otvorenom tijekom cijele godine nosi brojne dobrobiti. Djeca razvijaju samopouzdanje i otpornost te unapređuju socijalne i emocionalne vještine. Boravak na otvorenom potiče motivaciju, koncentraciju i bolju sposobnost pamćenja. Tjelesne vještine poput ravnoteže, agilnosti i snage također se znatno poboljšavaju. Redovno provođenje vremena na otvorenom jača zdravlje i imunitet djece (Williams-Siegfredsen, n.d.).

2.3.2.2. Vrtići s *outdoor* kurikulumom

Unatoč rezultatima istraživanja koji ukazuju na brojne dobrobiti igre na otvorenom i igre u prirodnim okruženjima, mnogi prostori za dječju igru ne podržavaju interakciju djeteta s prirodom (Kemple i sur., 2016).

Sandseter (2009a) promatrala je dječju rizičnu igru u dva norveška vrtića, jednom tradicionalnom vrtiću s tradicionalnim dizajnom igrališta te jednom vrtiću s *outdoor* kurikulumom u kojem se djeca igraju u prirodi. Zaključila je kako oba vrtića nude razne mogućnosti rizične igre, uključujući igranje na velikim visinama i igranje s velikom brzinom.

Također, primijetila je prilike za igru s opasnim alatima, ali samo uz nadzor odgojitelja. Ključne razlike ustanova očituju se u (ne)prisutnosti potencijalno opasnih okolina te u razini ograđenosti. U vrtiću s tradicionalnim dizajnom igrališta nema opasnih značajki te je igralište ograđeno zaključanim vratima, dok vrtić s *outdoor* kurikulumom okružuju litice, jezerce, ognjište te veliko šumsko područje.

Grahn i sur. (1997, prema Taylor i Kuo, 2006) proveli su istraživanje kojim su usporedili dvije jasličke skupine dva različita vrtića u Švedskoj. Utvrdili su kako su djeca u vrtiću s igralištem prirodnog dizajna, značajno integriranim u kurikulum kako bi djeca što više boravila u prirodi, postigla bolje rezultate pri procjeni razine koncentracije nego djeca u vrtiću s igralištem tradicionalnog dizajna.

Iskustva razvoja i učenja unutar četiri zida znatno se razlikuju od razvoja i učenja na otvorenom. Kada dijete izađe u prirodu, ono doživljava različite perspektivne, intenzivnije osjetilne doživljaje i obogaćuje svoj unutarnji život jer se njegov svijet iskustava širi i postaje složeniji zahvaljujući velikom biološkom i ekološkom sustavu (Cree i Robb, 2021).

Prema McHugh (2024) vanjsko okruženje vrtića trebalo bi pružati mogućnosti za uvježbavanje i poboljšanje grube motorike. Temeljna uloga korištenja vanjskog okruženja je pružiti mogućnosti za ona iskustva koja nisu dostupna u zatvorenom prostoru. Umjesto pokušaja repliciranja unutarnjeg okoliša, naglasak bi trebao biti na tome kako iskoristiti jedinstvene karakteristike vanjskog prostora kako bi se ponudila dodatna i jedinstvena iskustva. *Outdoor* kurikulum integrira razna iskustva učenja. Osjećaj otkucaja srca nakon trčanja djecu uvodi u razumijevanje njihove anatomije, rad s prirodnim elementima zahtijeva fizičku spremu i razvija prostornu inteligenciju, a igra s blatom budi razvoj znanstvenog interesa u djeci. U tome se očituje jedinstvenost *outdoor* kurikuluma.

3. METODOLOGIJA

3.1. Cilj i istraživačka pitanja

3.1.1. Cilj istraživanja

Cilj je ovog istraživanja ispitati iskustva i viđenja odgojitelja o rizičnoj igri djece u tradicionalnim i šumskim vrtićima te identificirati čimbenike koji potiču ili ograničavaju dječju rizičnu igru.

Također, cilj je utvrditi potencijalne prednosti i nedostatke rizične igre iz perspektive odgojitelja, kao i razlike u pristupima rizičnoj igri između tradicionalnih i šumskih vrtića.

3.1.2. Istraživačka pitanja

U skladu s navedenim ciljevima postavljena su tri istraživačka pitanja:

- 1) Kako odgojitelji u tradicionalnim i šumskim vrtićima percipiraju važnost igre na otvorenom i mogućnosti za dječju rizičnu igru na otvorenom?
- 2) Kako odgojitelji u tradicionalnim i šumskim vrtićima doživljavaju ulogu odraslih u osiguravanju sigurnosti tijekom rizične igre te kako gledaju na rizičnu igru?
- 3) Koji čimbenici potiču ili ograničavaju dječju rizičnu igru u tradicionalnim i šumskim vrtićima prema iskustvu i viđenju odgojitelja?

3.2. Metoda

3.2.1. Sudionici

Uspostavio se kontakt s ravnateljicom ustanove u kojoj su zaposlene odgojiteljice iz vrtića koji provodi program šumske pedagogije. Ravnateljica je bila otvorena za suradnju i dostavila je e-mail kontakte odgojiteljica. Odgojiteljice iz tradicionalnih vrtića odabrane su na temelju mjesta u kojem su zaposlene i u kojem žive, kako bi se omogućilo provođenje intervjua uživo. Uzorak sudionica ovog istraživanja je prigodan, odnosno sastoji se od osoba koje su za vrijeme provođenja istraživanja bile dostupne istraživačici dok se nije postigla željena veličina uzorka. Prigodnim se uzorkovanjem ne nastoji generalizirati o široj populaciji (Cohen i sur., 2007).

Uzorak se sastoji od 6 ispitanica, od kojih su 3 odgojiteljice u tradicionalnim vrtićima, a 3 odgojiteljice u tzv. šumskom vrtiću, odnosno vrtiću koji provodi program šumske pedagogije. Sudjelovalo je 6 ispitanica, što ne iznenađuje s obzirom na to da od ukupne populacije odgojitelja u dječjim vrtićima i drugim pravnim osobama koje ostvaruju programe predškolskog odgoja i programa predškole u pedagoškoj godini 2023./2024. njih su 98,87 % odgojiteljice ženskog spola (DZS, 2024). Od odgojiteljica zaposlenih u tradicionalnim vrtićima, njih 2 rade u gradskim vrtićima, od kojih je jedan osnovan u privatnom vlasništvu, a 1 radi u seoskom vrtiću. Sve odgojiteljice iz vrtića koji provodi program šumske pedagogije zaposlene su u istoj ustanovi u privatnom vlasništvu. Sve su sudionice u ovom istraživanju sudjelovale dobrovoljno, a njihovi su podaci prikupljeni uz poštivanje načela anonimnosti i povjerljivosti.

3.2.2. Postupak – intervjuiranje

Za razliku od anketa, intervjui se zasnivaju na pitanjima koja nisu potpuno standardizirana i usmjereni su na dubinsko istraživanje određenih fenomena. Dubinski se intervjui mogu podijeliti na nestrukturirane i polustrukturirane, ovisno o zastupljenosti otvorenih i zatvorenih pitanja te postojanju unaprijed pripremljenog seta pitanja (Pavić i Šundalić, 2021).

Polustrukturiranim intervjuom ispitivač i ispitanici sudjeluju u formalnom intervjuu. Ispitivač osmišljava i upotrebljava protokol intervjua, odnosno slijed pitanja i tema koje je potrebno pokriti tijekom razgovora. Ispitivač slijedi protokol, no može dopustiti i tematska odstupanja kada osjeća potrebu za njima. Uključivanje otvorenih pitanja i sposobnost ispitivača da prepozna prilike za pokrivanje relevantnih tema, čak i kad one djelomično odstupaju od protokola, pružaju prilike za prepoznavanje novih načina viđenja i razumijevanja teme koja se istražuje. Budući da polustrukturirani intervjui često sadrže otvorena pitanja i razgovor može skrenuti s predviđenih smjernica, najbolje je snimiti intervjue i kasnije ih transkribirati za svrhu analize. Polustrukturirani intervjui omogućuju sudionicima slobodu da izraze svoje stavove vlastitim riječima (Cohen i Crabtree, 2008). Cohen i sur. (2007) kao temeljnu odrednicu polustrukturiranog intervjua ističu fleksibilnost koja omogućuje prilagodbe u redosljedu pitanja, uključivanje digresija i dodatnih tema te daljnje ispitivanje po potrebi.

Nakon što su sudionice pristale sudjelovati u istraživanju, dogovoreni su termini provedbe polustrukturiranih intervjua. Prije samih intervjua, sve su ispitanice potpisale *Suglasnost za provođenje istraživanja*. Intervjui su provedeni u periodu od 24. srpnja do 21. kolovoza 2024. godine. Intervjui su se provodili na dva načina, uživo i online putem aplikacije ZOOM. Intervjui

s odgojiteljicama zaposlenim u tradicionalnim vrtićima provedeni su uživo, dok su oni s odgojiteljicama zaposlenim u vrtiću koji provodi program šumske pedagogije provedeni online. Nakon objašnjenja svrhe istraživanja, zatražena je i usmena suglasnost ispitanica koje su obaviještene da će se intervju snimati diktafonom te da će se na temelju tonskih zapisa izraditi transkripti. Nakon što je ispitanicama ukratko predstavljen protokol intervjuja, dana im je prilika da postave pitanja ako im nešto nije bilo jasno. Kada su ispitanice rekle da su spremne, započeo je intervju. Po završetku sudionicama se zahvalilo na sudjelovanju te im je rečeno kako se ispitivačici mogu javiti na adresu e-maila ako budu imali kakve dodatne komentare ili ideje koje bi željele podijeliti nakon intervjuja. Intervjui su u prosjeku trajali 35 minuta.

3.2.3. Instrument – protokol intervjuja

Za potrebe rada i istraživanja osmišljen je protokol polustrukturiranog intervjuja (*Prilog 1*) koji se sastoji od uvoda, glavnog dijela i završnog dijela. Uvod se sastoji od 7 pitanja kojima su prikupljeni sociodemografski podaci kojima se nastojalo dobiti uvid u profesionalni i obrazovni profil sudionica. Glavni se dio sastoji od dvaju tematskih dijelova. Prvi se odnosi na *Prostorno i društveno okruženje* te se sastoji od 6 temeljnih pitanja, popraćenih odgovarajućim potpitanjima. Pitanja u ovom dijelu odnose se na vanjski prostor vrtića, dječju igru na otvorenom, provođenje vremena na otvorenom izvan vrtića te utjecaj društvene okoline na dječju rizičnu igru. Drugi se odnosi na *Rizičnu igru* te sadrži 6 temeljnih pitanja, također popraćenih odgovarajućim potpitanjima. Pitanja u ovom dijelu usmjerena su na odgojiteljevo poimanje rizične igre, metode odgojitelja u poticanju ili ograničavanju dječje rizične igre, odnos između rizične igre i dječjeg razvoja, kao i na prednosti i nedostatke rizične igre. Završni se dio sastoji od 4 pitanja kojima su se nastojali pokriti primjeri, ideje i komentari koji nisu izneseni u intervjuu. Kako bi sudionice mogle slobodno dati svoje odgovore, protokol uglavnom sadrži pitanja otvorenog tipa.

3.2.4. Utemeljena teorija

Kvalitativan je pristup jedan od pokušaja da se suoči s izazovima u istraživanju ljudskog ponašanja i društva (Fajgelj, 2014). Kvalitativna istraživanja nisu usmjerena na otkrivanje kauzalnih odnosa, već polaze od pretpostavke da ljudi interpretiraju i doživljavaju svijet kroz značenja koja pridaju svojim iskustvima. Kvalitativna metodologija izbjegava formalizirano mjerenje i statistiku te teži dubinskom razumijevanju specifičnih fenomena i njihovih uzroka,

umjesto donošenja općih zaključaka (Pavić i Šundalić, 2021). U kvalitativnim istraživanjima dolazi do pomaka u fokusu, odmiče se od testiranja teorije, krutih proceduralnih pravila, prema pristupu koji daje prioritet valjanosti i vjerodostojnosti iskustvenih podataka i razvoju utemeljene teorije. Zanimanje za kvalitativni pristup ne uključuje nužno odbacivanje kvantitativnog pristupa, već odražava potrebu za istraživačkim metodama koje su prikladnije prirodi društvenih fenomena (Halmi, 2005). Glavni izazov s kojim se suočava svaki istraživač koji koristi kvalitativne podatke, bez obzira na to potječu li oni iz neposrednog stvaranja iskustvene evidencije o trenutnom problemu ili iz pisanih dokumenata, jest kako te podatke obraditi i organizirati kako bi dobili karakter sustavne iskustvene evidencije (Halmi, 2005).

Jedan od najutjecajnijih modela kvalitativne analize podataka putem kodiranja i kategorizacije je utemeljena teorija, koju su 1967. razvili Glaser i Strauss (Halmi, 2005). Ona služi kao metodologija za stvaranje teorijskog objašnjenja društvenih fenomena na temelju prikupljenih stavova sudionika. Utemeljena je teorija ubrzo stekla popularnost u sociologiji kao temeljni primjer kvalitativne analize ljudskog ponašanja (Fajgelj, 2014). Može se reći da je utemeljena teorija više usmjerena na proces kodiranja nego na same podatke. Odnosno, teorija će biti toliko utemeljena koliko su kodovi točno temeljeni na podacima i koliko precizno odražavaju njihova značenja (Fajgelj, 2014). Strauss i Corbin (1990) utemeljenu teoriju predstavljaju kao strategiju za kvalitativnu analizu i razvoj teorije na temelju sustavno prikupljenih podataka. Ovaj pristup nudi istraživačima specifične korake za postizanje znanstvene preciznosti i može se primijeniti u kvalitativnim i kvantitativnim studijama. Glavna razlika u odnosu na druge metode leži u eksplicitnom razvoju i verifikaciji teorije izravno iz podataka. Utemeljena je teorija opća metodologija za izgradnju teorije koja se oslanja na sustavno prikupljanje podataka te njihovu analizu. Teorija se oblikuje tijekom istraživačkog procesa, postupno se razvijajući kroz dinamičan odnos prikupljanja i analize podataka (Halmi, 2005).

3.2.5. Kodiranje i generiranje kategorija

Fajgelj (2014) ističe da, iako se kvalitativna istraživanja oslanjaju na kvalitativne podatke, kojima pripadaju transkripti intervjua, ti se podaci gotovo nikada ne koriste u izvornom obliku. Da bi ih se moglo analizirati, potrebno ih je kodirati. Na primjer, studenti koji podvlače tekst u udžbeniku zapravo provode kodiranje kvalitativnih podataka, iako vjerojatno nisu svjesni tog metodološkog postupka. Oni odvajaju važne dijelove teksta od manje značajnih, a u slučaju da koriste i različite boje i načine označavanja, njihovo je kodiranje još sofisticiranije. Kodiranje

uključuje dva glavna procesa. To su razdvajanje kvalitativnih podataka na jedinice analize i dodjeljivanje oznaka, etiketa ili kodova tim jedinicama analize. Kvalitativni podaci su najčešće tekstualni, pa se u literaturi kodiranje najčešće odnosi na kodiranje tekstova. U kvalitativnim istraživanjima kodiranje samo po sebi predstavlja analizu podataka, pa se naziva i heurističkim kodiranjem. Kodovi mogu biti riječi, rečenice ili komentari. Kao prototip za kvalitativno kodiranje može se uzeti utemeljena teorija, jer se tim modelom podaci kodiraju, provjeravaju i rekodiraju, a kategorije se mijenjaju i prilagođavaju (Fajgelj, 2014).

Analiza utemeljene teorije obuhvaća tri ključna tipa kodiranja:

1. Otvoreno ili inicijalno kodiranje
2. Aksijalno kodiranje
3. Selektivno kodiranje (Halmi, 2005).

Halmi (2005) naglašava kako je izvođenje analize ujedno i kreiranje interpretacije te kako kodiranje ne treba smatrati strogo analitičkim postupkom koji se provodi mehanički i automatski, već fleksibilno. Ključna tehnika za sve tipove kodiranja zapravo je postavljanje istraživačkih pitanja koja se kontinuirano oblikuju tijekom cijelog procesa kvalitativnog istraživanja. Ova pitanja trebaju biti povezana sa središnjom kategorijom ili fenomenom koji se proučava, obuhvaćajući različite varijante, dimenzije i paradigmatičke okvire. Pitanja moraju biti generativna, analitička i prilagođena specifičnim situacijama.

Inicijalno (otvoreno) je kodiranje početni analitički proces u kojem se prikupljeni podaci segmentiraju, istražuju, konceptualiziraju i kategoriziraju. Kroz ovaj se proces podaci razbijaju na manje dijelove koji se pažljivo ispituju kako bi se otkrile sličnosti i razlike. Formiraju se istraživačka pitanja koja pomažu u otkrivanju novih uvida. Koncepti su osnovica izgradnje utemeljene teorije jer omogućuju nominiranje fenomena i izgradnju teorije. Inicijalno (otvoreno) kodiranje identificira i razvija te koncepte usporedbom različitih fenomena. Bez ovog prvog koraka, kasniji analitički procesi ne bi bili mogući (Halmi, 2005). Ovaj korak uključuje detaljnu analizu prikupljenih podataka. Transkripti se organiziraju, razdvajaju na jedinice analize, označavaju, a zatim se grupiraju prema značenju i smislu. Organizacija teksta prema oznakama i kodovima odvija se usporedno s njihovim uspoređivanjem kako bi se utvrdile kategorije (Fajgelj, 2014).

Aksijalno kodiranje uključuje niz postupaka kojima se podaci organiziraju nakon inicijalnog (otvorenog) kodiranja, s ciljem njihova povezivanja u kategorije i supkategorije. Ovaj proces agregira podatke na novi način, povezujući kategorije i supkategorije u sustav odnosa. Tijekom

aksijalnog kodiranja otkrivaju se svojstva i dimenzije kategorija, na temelju čega se one dalje razvijaju. Aksijalno je kodiranje usmjereno na preciziranje kategorija unutar odgovarajućeg konteksta. Specifikacije se ključnih kategorija organiziraju u supkategorije, koje su povezane u sustav odnosa (Halmi, 2005). Aksijalno se kodiranje temelji na analizi povezanosti između inicijalnih kategorija u smislu značenja, položaja u tekstu, osoba koje su dale izjave i sl. (Fajgelj, 2014).

Prema Halmi (2005) selektivno je kodiranje: „Proces odabira središnje kategorije, sustavnog otkrivanja supstantivnih relacija između ostalih kategorija, validacije tih relacija i popunjavanja kategorija novim elementima u svrhu njihova daljnjeg razvoja i sofisticiranja. Istraživač se suočava sa zadatkom integracije svih kategorija u oblik koji generira utemeljenu teoriju.” (str. 261). Selektivnim se kodiranjem, završnom fazom kodiranja, aksijalne kategorije međusobno povezuju kako bi se došlo do osnove utemeljene teorije (Fajgelj, 2014).

Fajgelj (2014) navodi kako kategorije mogu biti definirane *a priori* ili *a posteriori*. *A priori* kategorije su unaprijed definirane te se u njih zatim svrstavaju jedinice analize, dok su *a posteriori* kategorije one koje se razvijaju tijekom samog istraživanja, tijekom kodiranja i analize podataka.

3.2.6. Obrada prikupljenih podataka

Kao što je ranije spomenuto, cilj je kvalitativnih istraživanja steći dubinsko razumijevanje složenih fenomena (Fajgelj, 2014; Pavić i Šundalić, 2021). Cilj je ovog istraživanja ispitati iskustva i viđenja odgojitelja o rizičnoj igri djece u tradicionalnim i šumskim vrtićima, identificirati čimbenike koji potiču ili ograničavaju dječju rizičnu igru te utvrditi potencijalne prednosti i nedostatke rizične igre iz perspektive odgojitelja, kao i razlike u pristupima rizičnoj igri između tradicionalnih i šumskih vrtića. Kodiranje i generiranje kategorija pruža sustavan okvir za analizu i organizaciju prikupljenih podataka, omogućujući identifikaciju ključnih čimbenika, prednosti, nedostataka te razlika u pristupima rizičnoj igri između tradicionalnih i šumskih vrtića. To omogućuje dobivanje uvida u to kako odgojitelji percipiraju rizičnu igru i koji čimbenici oblikuju njihova iskustva i viđenja.

Najprije su dogovoreni termini polustrukturiranih intervjua. Ispitanice su potpisale *Suglasnost za provođenje istraživanja* te su pismeno i usmeno izrazile pristanak na tonsko snimanje intervjua. Intervjui su snimani diktafonom. Nakon provedbe intervjua, na temelju tonskih

zapisa izrađeni su transkripti. Transkripti su zatim uneseni u softverski program MAXQDA. Navedeni je program dizajniran za računalno potpomognutu kvalitativnu i mješovitu metodu analize podataka, teksta i multimedije (MAXQDA, 2024). U programu su izrađena dva projekta u kojima su se odvojeno analizirali transkripti odgojiteljica iz tradicionalnih vrtića i odgojiteljica iz šumskih vrtića. Transkripti su podijeljeni na jedinice analize, nakon čega su identificirani ključni pojmovi i ideje u tekstu te je provedeno inicijalno kodiranje. Povezivanjem inicijalnih kodova utvrđene su veze među njima te su inicijalni kodovi precizno povezani u složenije kodove unutar odgovarajućeg konteksta, što je dovelo do aksijalnog kodiranja. U selektivnoj fazi kodiranja aksijalni su kodovi međusobno povezani u temeljne kodove koji povezuju ključne podatke dobivene istraživanjem.

Nakon provedenog kodiranja, izrađene su tablice kako bi se objedinila cjelokupna analiza. Budući da su transkripti odgojiteljica iz različitih tipova vrtića analizirani zasebno, dobivene su različite tablice s različitim inicijalnim, aksijalnim i selektivnim kodovima. Objema su analizama dobivena po tri selektivna koda. Analizom transkripata odgojiteljica zaposlenih u tradicionalnim vrtićima dobiveni su sljedeći selektivni kodovi: *Igra na otvorenom*, *Rizična igra u vrtiću – sigurnost i stavovi odgojitelja* i *Ograničavajući čimbenici u rizičnoj igri*, dok je analiza transkripata odgojiteljica zaposlenih u vrtiću koji provodi program šumske pedagogije dovela do sljedećih selektivnih kodova: *Prilike za dječju rizičnu igru na otvorenom*, *Utjecaj odraslih na rizičnu igru i sigurnost djece* i *Prevladavanje prednosti unatoč rizicima*.

Pri obradi podataka u obzir su uzeta etička načela, odnosno zaštićena je privatnost sudionica te se njihovi osobni podaci ne otkrivaju ni u kojem formatu prezentacije rezultata, svi su osobni podaci uklonjeni i zamijenjeni neutralnim oznakama te su svi transkripti, tonski zapisi, kodovi i drugi relevantni podaci pohranjeni na siguran način, koristeći lozinkom zaštićene datoteke.

3.3. Rezultati i rasprava

Dobiveni rezultati bit će prikazani kroz šest tematskih jedinica, odnosno selektivnih kodova određenih analizom. Selektivni kodovi dobiveni analizom transkripata odgojiteljica zaposlenih u tradicionalnim vrtićima su: *Igra na otvorenom*, *Rizična igra u vrtiću – sigurnost i stavovi odgojitelja* i *Ograničavajući čimbenici u rizičnoj igri* (Prilog 2). Selektivni kodovi dobiveni analizom transkripata odgojiteljica zaposlenih u vrtiću koji provodi program šumske pedagogije su: *Prilike za dječju rizičnu igru na otvorenom*, *Utjecaj odraslih na rizičnu igru i*

sigurnost djece i *Prevladavanje prednosti unatoč rizicima (Prilog 3)*. Naposljetku će se ponuditi i usporedba sličnosti i razlika dobivenih rezultata.

3.3.1. Tradicionalni vrtići

3.3.1.1. Selektivni kod Igra na otvorenom

Jedan od selektivnih kodova dobivenih analizom transkripata odgojiteljica zaposlenih u tradicionalnom vrtiću je **Igra na otvorenom**. Ovaj selektivni kod objedinjuje dva aksijalna koda, a to su: *Vanjski prostor za igru* i *Boravak i igra na otvorenom*.

Aksijalni kod *Vanjski prostor za igru* obuhvaća odgovore ispitanica koji opisuju izgled prostora za dječju igru dok su u vrtiću:

„Jako, jako neravna površina. Znači puno brda i dolina. Jedna penjalica, tobogan, veliki i mali... Tamo se mogu i spuštati niz šipku. Desno od toga je ljulja pletena, velika kao košara, i vrtuljak i u spremištu imaju razne guralice, lopte, kocke, krede za crtanje i pisanje. Uglavnom je travnata površina cijelo, imamo mali dio od tatami podloge. On je kod te košare gdje se djeca ljuljaju.” (Odg. 1)

„Idemo i u parkić... I ljulja, i klackalica, i penjalica, i provlačenja i onih zidova za kao pravo penjanje. Okej je tamo.” (Odg. 1)

„Imali smo penjalicu, tobogane plastične smo im iznijeli van, znaš? Pa neki vlakić za provlačenje, iznosili smo im kantice, lopatice, grabljice.” (Odg. 2)

„Ovako, mi ti imamo dva igrališta... Ovo za mlađe ima ravni prostor za igru i ima kompleks nekakvih penjalica, spuštalica, ima i tobogan, ima nekakva kućica, imaju oni valjci kroz koje se provlače... A ovo drugo... imamo drugi dio pokriven umjetnom travom, imamo nizbrdicu. Onako za spuštanje, kotrljanje, super mogućnosti. Imamo penjalicu, vrtuljke, ljuljačke, pješčanik, imamo koš, golove, tobogan i imamo umjetnu stijenu. Zid za penjanje.” (Odg. 3)

U svakom se odgovoru spominje oprema karakteristična za tradicionalna dječja igrališta, kao što su penjalice, tobogan, ljuljačke, vrtuljci, kućice za igru i sl. No u opisima se ne spominju prirodni elementi poput drveća, pijeska, kamenja, već su odgovori usmjereni na strukture igrališta s tradicionalnim dizajnom.

Aksijalni kod *Boravak i igra na otvorenom* obuhvaća odgovore koji se odnose na dječju igru na otvorenom, kao i učestalost izlaženja na svježiji zrak te dječje doživljaje boravka na otvorenom:

„Dečki se uglavnom uhvate nogometa, zajedničke neke igre između njih... A djevojčice opet s djevojčicama. Ali dobra stvar je to što u isto vrijeme budemo sve tri skupine vani pa se onda susretnu i s mlađima i starijima. Onda stariji znaju čuvati mlađe, igraju se uloga.” (Odg. 1)

„Svaki puta: 'Teta, kad ćemo van? Je l' idemo van? Je l' idemo sad?'. Jako vole ići van. Čekaju da to programirano što prije završi da mogu van.” (Odg. 1)

„Kad je kiša, ne. Zato što je dvorište neravno i naprave se strašno ogromne lokve, blato bude nemilo...” (Odg. 1)

„Svaki smo dan minimalno sat vremena vani.” (Odg. 1).

„Ako ne pada kiša, svaki dan smo vani. Jedino ne ako je ledeno, ledeno.” (Odg. 2)

„Pa sat vremena otprilike. Zavisi koja je skupina u pitanju...” (Odg. 2)

„Jedva dočekaju. Obožavaju... To je motivacija za sve. Baš obožavaju. Jako, jako vole.” (Odg. 2)

„Na zraku boravimo svaki dan. E sad, to je barem 45 minuta i nismo uvijek samo na našem igralištu.” (Odg. 3)

„Mi poneseemo... uže za preskakanje. S tim užetom oni preskaču. E sad, to je super jer su na neravnoj površini i to im je izazovno naravno skočiti s dvije noge na takvoj površini. Onda ili ga mi vrtimo, zavisi stvarno od situacije i dječjih interesa. Baš se prilagođavamo. Nekad igramo i onu igru potezanja, tko je jači.” (Odg. 3)

„Djeca obožavaju biti vani. Oni čim dođu u vrtić: „Teta, hoćemo danas ić' van? Hoćemo danas ić' van?“ ...oni i po kiši žele van. Njima to samo znači da će obući kabanice. Samo kad je ružno vrijeme treba im duže vremena da se obuku, ali razlike osim toga nema. Sve možemo raditi i kad kiša pada.” (Odg. 3)

Iz navedenih dijelova odgovora može se zaključiti kako postoje određene razlike čak i među malim uzorkom od triju odgojiteljica iz tradicionalnih vrtića. Sve odgojiteljice ističu kako djeca vole boraviti vani, pa odlazak na otvoreno ponekad koriste kao motivaciju da djeca što prije

završe programirane aktivnosti za taj dan. Iako sve odgojiteljice navode da svakodnevno provode vrijeme s djecom na otvorenom, dvije od njih napominju da ne izlaze van u slučaju kiše, dok treća odgojiteljica smatra da kiša ne predstavlja problem ako su djeca adekvatno odjevena.

3.3.1.2. Selektivni kod Rizična igra u vrtiću – sigurnost i stavovi odgojitelja

Selektivni se kod **Rizična igra u vrtiću – sigurnost i stavovi odgojitelja** sastoji od triju aksijalnih kodova: *Stavovi i iskustva odgojitelja vezani uz rizičnu igru*, *Djeca u rizičnoj igri* i *Osiguravanje sigurnosti pri rizičnom igranju u vrtiću*.

Aksijalni kod *Stavovi i iskustva odgojitelja vezani uz rizičnu igru* obuhvaća mnogo inicijalnih kodova, a neki od njih su:

„*Ti sad kad djetetu kažeš: 'Joj! Nemoj to.' Ili glasno galamiš, dijete odmah stvara averziju ili strah prema tom. Djeca ustvari ne poznaju toliko strah kao mi.*” (Odg. 1)

„*Rizična igra je svaka igra koja može dovesti dijete u opasnu situaciju. U najgorem slučaju životno opasnu situaciju, ali i u situaciju u kojoj se dijete može pronaći ozlijeđeno. Ozbiljnije ozlijeđeno. Ne mislim da je rizična igra ako će se dijete potepsti i ogrepsti i da je to nešto tragično.*” (Odg. 1)

„*Ja im dam, ali sve ovisi kojoj djeci. Znam koja su djeca sposobna za šta.*” (Odg. 1)

„*Zašto se dječaci nekad ne bi pravili da se igraju tuče ili, ne znam što? Ali kad vidim da to udaranje s robotima već prelazi u malo naguravanje i da se jedan od njih bliži špicu stola, e tu sam onda da kažem: 'Uspori. Lakše. Nemoj.'*” (Odg. 1)

„*Mislim da djecu koju se više pusti da se rizično igraju, da oni bolje kontroliraju svoje emocije.*” (Odg. 1)

„*Znam za kolegice kojima su se dogodile određene nezgode. I one su ti ekstra oprezne. Neke stvari uopće više ne daju od straha da im se to ne ponovi.*” (Odg. 2)

„*Biste li rekli da potičete rizičnu igru među djecom? -E, sad...*” (Odg. 2)

„*Vidiš, ni ne razmišljam kako te neke stvari radimo pod normalno. Ni ne razmišljam koliko je to rizična igra...*” (Odg. 2)

„Sve su prednosti. Pa jesu, zar ne? Ja mislim da jesu. Fizičko broj jedan, ali motorički također. Potiče uredan cjelokupni razvoj, zar ne? A za emocionalno-socijalnu dobrobit... socijalne vještine razvijaju. A emocionalno, pa ako padnu, plakat će. Nauče regulirat emocije.” (Odg. 2)

„Od samog početka ih upozoravam, mislim, ne upozoravam nego ih samo učimo da gledaju cijeli niz, slijed, posljedice njihovih akcija. Ako trčimo, postoji mogućnost da ćemo se sudariti, da ćemo pasti. Ako padnemo, nije to ništa strašno. I ako se malo ozlijedimo, nije ništa strašno.” (Odg. 3)

„Od karakteristika to je izostanak komforne zone, sigurno nasuprot novom, uzbudljivom, avanturističkom, izazovnom u kojem istražuju svoje mogućnosti. Omogućuje djeci prelazak u zonu proksimalnog razvoja. Od najranije dobi se djeca susreću ustvari sa rizicima. Ispituju, stječu nove spoznaje. Opasnost omogućuje razvoj kognitivnih, motoričkih, perceptivnih, prostornih i socijalnih mogućnosti koje su zaslužene za razvoj samopoštovanja, samopouzdanja, rješavanje problemskih situacija, ustrajnosti. Uče da je nužno da ne odustaju. To sve dovodi do djetetove neovisnosti.” (Odg. 3)

„Gdje god mogu ja potičem rizičnu igru. Nemoj to roditeljima reći (kroz smijeh). Reći će 'rizična teta'.” (Odg. 3)

„Mislim da bi o njima trebalo više pričati. I možda ne upotrebljavati izraz rizična igra, nego izazovne igre... Rizična igra – opasna igra... Ako kažeš izazovna, vau. To je super riječ. Potiče znatiželju. A izazovno isto podrazumijeva da može biti i opasna i izazovna.” (Odg. 3)

U odgovorima je vidljivo da odgojiteljice različito percipiraju pojam rizične igre. Dok je neki odmah povezuju s aktivnostima koje mogu dovesti do ozbiljnih ozljeda, drugi najprije naglašavaju prilike za razvoj i učenje koje rizična igra pruža. Odgojiteljice prepoznaju važnost rizične igre u dječjem razvoju, no na njihov pristup rizičnoj igri utječu karakteristike svakog djeteta, specifičnosti određene situacije te osobna iskustva koja su stekli u radu.

Aksijalni kod *Djeca u rizičnoj igri* obuhvaća inicijalne kodove koji se odnose na dječja ponašanja pri rizičnom igranju, ponajviše na zadovoljavanje njihovih potreba i međusobno motiviranje djece:

„Mi smo jedne godine i s malim čekićima radili, tuckali, svašta nešto. Oni mogu sve, ajmo reći, ali treba naći tu neku dozu da i dijete bude zadovoljeno, da proba. Njegove potrebe i sve, a da opet ne ugroziš...” (Odg. 2)

„Djeca su jedni drugima jako veliki motivatori. Jedan napravi ovo, pa drugi napravi...” (Odg. 3)

„To je i važno. Ti rizici, izazovi. Dijete odredi jednu razinu i prelazi na sljedeći level. Taman ta zona proksimalnog razvoja koja je, normalno, jako važna u njihovom životu. Oni gledaju jedni druge i tako jedni druge motiviraju...” (Odg. 3)

Aksijalni kod *Osiguravanje sigurnosti pri rizičnom igranju u vrtiću* obuhvaća inicijalne kodove koji se odnose na strategije i mjere koje odgojiteljice poduzimaju da bi djeci omogućili sudjelovanje u rizičnoj igri, minimiziranjem potencijalnih opasnosti:

„...imaš puno te djece s različitim ograničenjima. To su djeca koja bi vrlo lako se mogla ozlijediti kada ne bi bilo nas da im kažemo: 'Smiri se. Uspori. Čekaj. Malo se idi ohladiti. Odmori se.' Ima djece koja baš ne znaju za granice.” (Odg. 1)

„Prvotno mi je bitna sigurnost... Pa to ti je osnova.” (Odg. 2)

„Imamo dvoranu džiju džicu na korištenje. To smo unajmili. To je savršeno, tatami podloga u cijeloj dvorani. Plus, što imaju strunjače, zidovi su zaštićeni. Znači, savršeno za poligone, igre gađanja, ma sve...” (Odg. 3)

„Točno moraš znati što dijete može s toliko godina, koje su njegove mogućnosti i potruditi se da su svi zidovi zaštićeni, da nema oštrih rubova gdje se on može ozlijediti. Iako treba paziti, treba ih učiti da paze kad trče. Moraš im obezbijediti sigurnost jer to je moj osnovni zadatak. Da im bude sigurno.” (Odg. 3)

„Nećemo reći: „To je opasna igra.“ nego „Hm, a što kažete kad bi ovo možda bacili tamo?“. Mislim, samo ih malo preusmjeriš, ne kažeš im da je to opasno, nego postoji i drugi način. Postoji i igranje s, recimo, istim predmetima, ali na drugačiji način.” (Odg. 3)

Analizom navedenih kodova može se zaključiti da odgojiteljice imaju različite stavove prema rizičnoj igri. Iako sve prepoznaju njezin razvojni potencijal, pristup i motivacija za poticanje rizične igre razlikuju se među njima. Sve odgojiteljice ističu važnost sigurnosti djece i primjenjuju individualizirani pristup, prilagođavajući rizičnu igru prema karakteristikama svakog djeteta i specifičnostima situacije. Također, primjetno je da se djeca međusobno motiviraju tijekom rizičnih igara, što im potencijalno može pomoći u prevladavanju vlastitih granica. Lavrysen i sur. (2015) svojim su istraživanjem dokazali kako se percepcija rizika i

kompetencija procjene rizika kod djece predškolske dobi može poboljšati i mjeriti testom percepcije rizika te praćenjem i procjenom odraslih, što bi odgojitelje moglo ohrabriti u podržavaju prilika za dječje rizično igranje.

3.3.1.3. Selektivni kod Ograničavajući čimbenici u rizičnoj igri

Posljednji selektivni kod dobiven analizom transkripata odgojiteljica zaposlenih u tradicionalnim vrtićima je **Ograničavajući čimbenici u rizičnoj igri**. Taj se selektivni kod sastoji od dvaju aksijalnih kodova: *Roditeljski strah i nesklonost prema rizičnoj igri* i *Ostali nepovoljni utjecaji*.

Aksijalni kod *Roditeljski strah i nesklonost prema rizičnoj igri* sadrži inicijalne kodove kojima su izraženi roditeljski strahovi od mogućih ozljeda i posljedica rizične igre, prekomjerna zaštita i ograničenja koja roditelji postavljaju djeci, što otežava upuštanje u rizične igre, nespremnost roditelja da prihvate razvojne prednosti rizične igre te otpor prema promjenama koje nisu u skladu s njihovim očekivanjima. Odgojiteljice su to izrazile na sljedeći način:

„Nedostatak je da se može dogoditi neka ozljeda gdje bi ti mogao dobiti po nosu od roditelja ako to roditelj ne razumije.” (Odg. 1)

„Roditelji im ništa ne dozvoljavaju. Ma katastrofa.” (Odg. 2)

„Ne daju djeci plastelin da se ne zaprljaju, a ti im onda dođeš sa rizičnom igrom nekom i nekom igrom kojom bi vježbali motoriku.” (Odg. 2)

„Tako smo imali u svakoj skupini barem jednog takvog roditelja koji pred djetetom kaže da se ono boji. Pa nemoj to reći pred njim...” (Odg. 3)

„Uglavnom su svi zaštitnički nastrojeni. Iako roditelji jako mijenjaju svoja razmišljanja isto educiranjem.” (Odg. 3)

„Ako samo misliš da će dijete pasti, pa stvarno će pasti.” (Odg. 3)

„...Dijete se oslobodilo straha. Mama je lagala da ima upalu uha jer se bojala kako će njezino dijete u vodu.” (Odg. 3)

„Jer ti za to dijete odgovaraš i za svaku crticu, plavicu ti moraš opravdati. Ako nisu s tom crticom ili plavicom došli u vrtić. To je jedini nedostatak. Jer možda da se ne moraš pravdati roditeljima možda bi ih i više puštao u rizičnu igru.” (Odg. 1)

Ostali nepovoljni utjecaji uglavnom uključuju promjene u društvu, odgoju i općem pristupu igri i rizicima. Također, nepovoljan utjecaj može biti i nespremnost kolegice iz skupine na rizičnu igru i promjene općenito. Neki od inicijalnih kodova kojima je to izraženo su:

„Puno toga se promijenilo. Prije je to bilo malo drugačije. Sad su svi puno na mobitelima, dosta su smotaniji iskreno motorički. I moraš jednostavno više paziti, ne možeš neke stvari što si možda prije mogao... I malo smo tu sad isto ograničeni. Neki ne znaju doslovce loptu šutnuti, ali zato znaju upaliti tablet i znaju upaliti YouTube i oni su vau...” (Odg. 2)

„I onda si ti opet ograničen, sad da je pustim to dijete da se penje na drvo u novinama bi završila, doslovce. A to najprirodnija stvar.” (Odg. 2)

„...Ako ti ona nešto neće, recimo sad rizičnu igru, kao starija kolegica, ma ti se možeš popeti na trepavice. Ne možeš ništa.” (Odg. 2)

„Ja sam tu ograničena jer sam svake godine s drugom djecom, drugim roditeljima, na drugom mjestu, na drugoj kući...” (Odg. 2)

Iz navedenih se kodova može zaključiti kako u tradicionalnim vrtićima postoje značajni ograničavajući čimbenici u provođenju dječje rizične igre. Oni prvenstveno proizlaze iz roditeljskog straha i nesklonosti prema rizičnoj igri, što rezultira prekomjernom zaštitom djece i otporom prema rizičnoj igri. Sandseter i Sando (2016) ističu kako je važno da odgojitelji i roditelji njeguju zajednički partnerski stav prema igri i istraživanju, osiguravajući optimalan razvoj djeteta uz njegovo suočavanje s razumnim rizicima.

Osim roditeljskih stavova, dodatne prepreke uključuju promjene u suvremenom djetinjstvu te nespremnost nekih kolegica na prihvaćanje dječje rizične igre. Ti čimbenici doprinose stvaranju okruženja koje ograničava prilike djece za uključivanje u rizičnu igru.

3.3.2. Šumski vrtići

3.3.2.1. Selektivni kod Prilike za dječju rizičnu igru na otvorenom

Jedan od triju selektivnih kodova dobivenih analizom transkripata odgojiteljica koje rade u vrtiću koji provodi program šumske pedagogije je **Prilike za dječju rizičnu igru na otvorenom**. Taj je selektivni kod nastao povezivanjem triju aksijalnih kodova: *Igra i provođenje vremena na otvorenom*, *Dječja rizična igra u vrtiću* i *Vanjski prostor vrtića*.

Aksijalnim kodom *Igra i provođenje vremena na otvorenom* objedinjeni su inicijalni kodovi koji izražavaju jednu od temeljnih postavki šumske pedagogije, a to je predanost tome da djeca provode što više vremena na otvorenom. Neki od odgovora odgojiteljica koji to ilustriraju su:

„Provodimo, svaki dan smo u pravilu vani, osim kad pada kiša ili je jako hladno, ali u tim uvjetima smo barem po pola sata vani s djecom čisto da oni uhvate malo svježeg zraka.” (Odg. 4)

„Jednom tjedno idemo i na izlete koji se sastoje od 3 od 4 sata, to su onako tu u okolici grada. Vožnja busom nekih 20 minuta, pola sata i onda su djeca u slobodnoj igri na otvorenom.” (Odg. 4)

„Djeci je to super jer imaju neku dozu slobode i uvijek si nađu nešto zanimljivo. Tak da zapravo vole biti vani, vole biti po šumama, livadama, ma bilo što samo da je van vrtića.” (Odg. 4)

„Djeci ne smeta niti kiša niti Sunce. Nikakvi vremenski uvjeti. Stvarno ne.” (Odg. 5)

„Mislim da smo poznati po tome da stvarno izlazimo s djecom u svim vremenskim uvjetima i držimo se onoga da ne postoji loše vrijeme, nego loša odjeća i obuća...” (Odg. 6)

Na temelju odgovora odgojiteljica može se zaključiti kako dosljedno provode praksu provođenja vremena na otvorenom te kako je boravak i igra na otvorenom neizostavan dio njihova dnevna ritma u vrtiću.

Aksijalnim kodom *Dječja rizična igra u vrtiću* međusobno su povezani brojni inicijalni kodovi koji odražavaju različite aspekte djetetova uključivanja u rizičnu igru. Ovi kodovi uključuju stavove odgojiteljica vezane uz rizičnu igru, njihovu percepciju rizičnog igranja djece u vrtiću,

djetetovu želju i slobodu za uključivanjem u takve igre. Svi aspekti tvore složen odnos prema rizičnoj igri. Neki od odgovora koji na to upućuju su:

„I odemo na neko brdo pa djeca trče nizbrdo, pa postoji rizik da padne, da se sudare jedan s drugim, ali oni to vole i vidimo da im to odgovara, ali opet uče da brinu o sebi i drugima oko sebe kad se igraju lovice ili tako nečeg.” (Odg. 4)

„Puno se djece penje na drveća i vole se penjati. U nekom dijelu je tu prisutan rizik da uvijek se može poskliznuti ili pasti, ali, velim, sve u nekoj sigurnosti.” (Odg. 4)

„Mislim da će u budućnosti dijete lakše naučiti ako se na nešto ogrebe ili dobije nekakvu manju opekotinu, da to više neće raditi i bit će oprezniji i lakše će kroz život i za dječju dob to shvatiti...” (Odg. 4)

„Djeca jako dobro znaju do koje granice su oni spremni ići, do kud njih nije strah i do koje barijere su oni spremni ići...” (Odg. 4)

„Mi kad idemo na šumsku pedagogiju ja njima otpočetka dajem izbor da oni ustvari kažu kud idemo i što ćemo raditi...” (Odg. 5)

„Evo, pa djeca su nekako u vanjskom prostoru slobodnija i opuštenija. Imali smo dosta primjera djece koja su u nutarnjem prostoru bila jako povučena, jako ih je teško bilo zainteresirati za bilo koju aktivnost... A kad bi došla ta ista djeca u prirodu, to su bile totalno druge osobe i čak su ulazili jako u baš u neke rizične igre gdje smo se začudili koliko su se oni usudili, koliko su se otvorili. Zapravo bili sigurni u sebe. Ne bi nikad rekli kad bi ih gledali samo unutra da to stvarno mogu.” (Odg. 6)

„Mislim da su djeca, kad vide svoje vršnjake i prijatelje, da se nekako oslobode tog straha.” (Odg. 6)

Aksijalni kod *Vanjski prostor vrtića* opisuje vrtićko dvorište. Budući da sve tri odgojiteljice rade u istom vrtiću, dovoljno je navesti odgovor jedne od njih (uz svjesnost da svaka od njih može različito doživljavati isti vanjski prostor):

„Što se tiče vanjskog prostora, on je kod nas organiziran kao i unutarnji. Kad uđete u nekim unutarnji vrtić imate centre aktivnosti. Na taj način zapravo mi organiziramo naš rad vani i naše dvorište koje se onda neprestano i mijenja iz godine u godinu mijenjamo te centre, ali

imamo centar kuhinje, centar građenja, centar simboličke igre. Znači kao da preslikate nutarnji prostor na van, ali prilagodimo to vremenu i vanjskim aktivnostima. Najviše smo vani, kao što sam rekla u ovim toplijim danima, pa su onda i takve aktivnosti, više možda s vodom, s nekim prirodninama. Više prilagodimo onome što je, reći ću, sezonski. Po zimi koristimo više snijeg, pa prilagodimo centre aktivnosti tome. Naravno, da se malo više ti centri miču, pospremaju na kraju radnog dana, ali ponovno vade drugi dan. Tijekom ljeta su, ja bih rekla, fiksni pa onda samo ulaze djeca u igru prema svojim željama.” (Odg. 6)

Iz navedenih odgovora jasno je da odgojiteljice promiču igre i aktivnosti na otvorenom, prepoznajući važnost rizične igre kao jedne od sastavnica šumske pedagogije te potičući dječju samostalnost, slobodu u istraživanju vlastitih granica te razvoj brige za sebe i druge. Vanjski prostor vrtića prilagođen je kako bi podržao raznovrsne aktivnosti, a odgojiteljice redovito djecu vode i u šumu te na livade. Dosljedno pristupaju boravku na otvorenom, što i jest temeljna postavka šumske pedagogije. Fjørtoft (2001) svojim je istraživanjem utvrdila utjecaj raznolike dječje igre u prirodnom okruženju na motoričku spremnost djece, naročito na dječju ravnotežu i koordinaciju. Šumsko okruženje podržava igru i učenje koje potiče motorički razvoj.

3.3.2.2. Selektivni kod Utjecaj odraslih na rizičnu igru i sigurnost djece

Selektivni kod **Utjecaj odraslih na rizičnu igru i sigurnost djece** objedinjuje tri aksijalna koda: *Utjecaj odgojitelja na rizičnu igru*, *Utjecaj roditelja na rizičnu igru* i *Procjena i osiguravanje sigurnosti djece pri rizičnom igranju*.

Aksijalni kod *Utjecaj odgojitelja na rizičnu igru* obuhvaća stavove, pristupe i odluke odgojitelja koji oblikuju djetetova iskustva rizičnog igranja. Ovaj kod povezuje inicijalne kodove koji ukazuju kako osobne percepcije rizika odgojitelja utječu na slobodu koju djeca imaju tijekom rizičnog igranja. Neki od njihovih odgovora koji to otkrivaju su:

„Ali djeca se osjećaju slobodno zato što im mi možda dozvolimo malo više nego roditelj, kao: 'Ajde probaj, ali ja sam tu da budem s tobom.' Ako se netko želi popeti na drvo, a boji se, onda mu mi kažemo: 'Ajde probaj. Nemoj samo stajati, ako neće ići budeš sišao dolje, ali barem probaj.'” (Odg. 4)

„Jer sve to je ono što mi provodimo kroz tu šumsku pedagogiju, gdje mi stvarno dijete potičemo na samostalnost i ohrabrenje i da oni nemaju straha prema prirodi i da ako se već boje, da tu dozu straha i prebrode.” (Odg. 4)

„Ali ja nekako vjerujem u djecu i onda vjerojatno oni to osjete. Tako da, iskreno u ove 4 godine nisam imala ni jednu jedinu ozljedu.” (Odg. 5)

„...čim više odrasli pričaju o riziku u igrama, tim manje se djeca usude upuštati u takve igre. I s tim ubijamo neko njihovo pravo izbora i neko njihovo mišljenje...” (Odg. 5)

„I ono što sam ja, ovoga, primijetila u takvim igrama puno manje se dogodi ozljeda nego što bi se dogodilo u vrtiću. Znači ozljede vani u rizičnim igrama, u mojem iskustvu, su minimalne.” (Odg. 6)

„Pa mi dopustimo recimo igre koje smo zamislili, recimo. I penjanje, i rezanje nožem, i vezanje užadi, koja je isto potencijalno opasna, i trčanja, spuštanja niz nizbrdicu, i to popriličnu, pa prelaženja preko mostova ispod kojih je voda.” (Odg. 6)

Osim odgojitelja, na rizičnu igru značajno utječu i roditelji:

„...vidimo da neki roditelji jednostavno zbog današnjeg načina života možda nemaju toliko vremena s djecom provoditi vani. Ili dođu kasno s posla ili su velike vrućine.” (Odg. 4)

„Oni koji su možda više zaštitnički nastrojeni dosta toga percipiraju kao rizik. A ima i drugačijih, njih nije strah ni pada, ni kukaca, ni nekakve rizične igre...” (Odg. 4)

„Nego ono, štoviše, njima je to isto super i oni isto sami vide dokud im djeca mogu onda.” (Odg. 5)

„A roditelji su to isto prihvatili. Jest da im je prvo bilo strašno na slikama gledati svoje dijete na nekim visinama, ali su bili ponosni i sretni kad su to vidjeli. Ali onda smo znali organizirati radionice gdje bi njih doveli zajedno s djecom u prirodu pa im malo pokazali što sve i kako, gdje onda oni kad vide baš na terenu da shvate poantu svega.” (Odg. 6)

„Roditelji su, ne rade nikakve probleme oko toga. Njima se jednostavno objasni. Oni su svjesni da postoji uvijek rizik i od ozljeda, kako u vrtiću, tako i vani. Vani možda i više, ali se manje događaju, na sreću...” (Odg. 6)

Aksijalni kod *Utjecaj roditelja na rizičnu igru* odražava raznolikost roditeljskih stavova i ponašanja koja svakako utječu na djetetovu uključenost u rizične igre. Ovaj kod obuhvaća inicijalne kodove koji pokazuju kako roditelji, s jedne strane, mogu ograničiti dječju rizičnu igru zbog zaštitničkog stava ili ubrzanog ritma života, dok s druge strane, neki roditelji

podržavaju takav način igranja, prepoznajući njegove potencijale. Kodovi također ukazuju na mogućnost promjene percepcije rizika u roditelja, zahvaljujući odnosu koji njeguje partnerstvo. Važno je i napomenuti kako su sve ispitanice izrazile kako ih roditelji nikada nisu ograničili u provedbi i poticanju rizičnih igara u vrtiću.

Aksijalni kod *Procjena i osiguravanje sigurnosti djece pri rizičnom igranju* obuhvaća inicijalne kodove koji odražavaju kako odgojiteljice naglašavaju važnost brige za dječju sigurnost tijekom rizičnih igara te prikazuju kako odgojiteljice djeci omogućuju sigurno okruženje i uvjete za rizičnu igru. To je izraženo sljedećim odgovorima i komentarima:

„Pa mislim sigurnost prije svega svakako. Djeca su uvijek sigurna. Uvijek idete na to da dijete bude sigurno u svakom pogledu, ali opet da mu dopustite tu nekakvu dozu znatiželje da se ono nauči nečim i da pobijedi nekakav svoj strah.“ (Odg. 4)

„Kad vidimo da je stvarno teren nepogodan za igru, tamo ne idemo.“ (Odg. 4)

„Nisam dala do znanja da sam sada ja njemu (djetetu) tu blizu zato jer on možda ne može ili ja procjenjujem da on možda ne može, ali sam kao neki suigrač se uključila, bila s njima.“ (Odg. 6)

„...ali hvala Bogu nije bilo sad nekih, ne znam kakvih, ozljeda, ovo su rutinske ozljede. Pošpricamo i dijete ode.“ (Odg. 6)

Selektivni kod **Utjecaj odraslih na rizičnu igru i sigurnost djece** ukazuje kako odrasli, odgojiteljice i roditelji, imaju važnu ulogu u oblikovanju dječjih prilika i iskustava rizičnog igranja. Odgojiteljice su usmjerene na pružanje podrške i ohrabrenje djece, iskazujući povjerenje u sposobnost djece da prepoznaju i upravljaju rizikom. Roditeljski stavovi prema rizičnoj igri variraju, no prepoznat je značaj edukacije i njegovanja partnerstva s odgojiteljicama u promjeni percepcije rizika kod roditelja. Također, odgojiteljice prepoznaju i važnost sigurnog okruženja i uvjeta koji osiguravaju da su djeca zaštićena od ozbiljnih ozljeda. Ovaj selektivni kod pokazuje kako kombinacija odgojiteljski i roditeljskih stavova i pristupa, kao i osiguravanje sigurnosti doprinosi prilikama za dječju rizičnu igru u šumskim vrtićima.

3.3.2.3. Selektivni kod **Prevladavanje prednosti unatoč rizicima**

Posljednji je selektivni kod **Prevladavanje prednosti unatoč rizicima**. On je dobiven objedinjavanjem dvaju aksijalnih kodova: *Prednosti rizične igre* i *Nedostatci rizične igre*.

Aksijalnim su kodom *Prednosti rizične igre* obuhvaćene brojne prednosti rizične igre izražene odgovorima i komentarima odgojiteljica:

„Tako sazrijevamo i naučimo nove stvari jer ako dijete nešto ne proba, neće niti znati.” (Odg. 4)

„Puno djece se nikad nije penjalo i onda kad pobijede taj nekakav strah. Djeca imaju strah prema nečemu, onda kad to probaju, onda shvate da je to jako lagano i da su probili tu neku barijeru i onda uživaju još više u prirodi i u svojoj igri...” (Odg. 4)

„Pa možda recimo kod emocionalnog razvoja neka djeca se jako boje pa dobiju taj oslonac pa prekorače to i više nemaju strah... U fizičkom, djeca možda više dobe na aktivnosti. Mi smo imali dijete koje se bojalo panjeva, bili su možda 10 cm u visinu i ono se bojalo visine do tog nekog trena kad nije vidjelo da to nije strašno kako prekorači s jednoga na drugi na treći i da je to dobro za nju i ona je nakon toga jedno 20 puta sama ponovila istu stvar i bilo joj je super. Sve su to nekakve prednosti.” (Odg. 4)

„Mislim da je to super (rizična igra) za njih i da se oni tako osjećaju kad vide da imamo sigurnost u njih i da ih pustimo da rade što žele. Sve ih nadgledamo, ali oni misle: 'Okej, ja to mogu, teta mi to dozvoli.' Ne shvaća ono to gledište kao i mi, ali je dobilo na samopouzdanju...” (Odg. 4)

„Smatram da je baš zbog grube motorike koja se tad razvija, razvijaju se intelektualno, postanu empatični, postanu samosvjesniji, postaju odlučniji, postanu samopouzdana, da. Mislim da je rizična igra potrebna.” (Odg. 5)

„Važna je (rizična igra) zato jer mislim da u tim igrama se pokazuje jako suradničko učenje među djecom gdje spontano dolazi do pomaganja jedni drugih...” (Odg. 6)

Odgojiteljice su izrazile mnogo manje nedostataka u odnosu na prednosti rizične igre. Dijelovi inicijalnih kodova koji tvore aksijalni kod *Nedostatci rizične igre* su:

„Kao nedostatak... pa možda, ne znam sad. Čak i ne. Možda su nedostaci vezani uz ove tehnikalije koju mi odrađujemo odrasli. Uz organizaciju... Ali stvarni nedostaci, na prvu bih rekla ne.” (Odg. 6)

„Pa nedostatak je to da u stvari uvijek moraš paziti. Uvijek strahuješ da se nešto ne bi dogodilo.” (Odg. 5)

„A nedostaci, možda uvijek postoji ta neka doza rizika. Na te panjeve ona se mogla poskliznuti ili, ne znam, krivo doskočiti, ali mislim da je takvih stvari puno manje. Da je više prednosti nego mana.” (Odg. 4)

Nitko od odgojiteljica kao nedostatak nije naveo roditeljsko ograničavanje rizične igre ili ostale vanjske pritiske, već su u njihovim odgovorima prednosti, kao što su razvoj samostalnosti, samopouzdanja i sposobnosti suočavanja s izazovima, daleko brojnije. Također, Sando i sur. (2021) svojim su istraživanjem potvrdili kako je dječje uključivanje u rizičnu igru pozitivno povezano s njihovom dobrobiti i tjelesnom aktivnošću.

3.3.3. Usporedba dobivenih rezultata

Rezultati i rasprava jasno ukazuju na sličnosti i razlike između iskustva i viđenja odgojitelja tradicionalnih i šumskih vrtića vezanih uz rizičnu igru. Također su identificirani čimbenici koji potiču ili ograničavaju dječju rizičnu igru u tradicionalnim vrtićima i šumskom vrtiću.

Sličnosti u viđenju i iskustvu rizične igre između odgojiteljica zaposlenih u tradicionalnim vrtićima i odgojiteljica zaposlenih u vrtiću koji provodi program šumske pedagogije prepoznaju se u važnosti boravka na otvorenom, pojavnosti različitih oblika rizične igre te usmjerenosti na sigurnost kao prioritet.

Odgojiteljice iz oba tipa vrtića ističu važnost boravka na otvorenom i zadovoljstvo djece prilikom igre na otvorenom:

„Jedva dočekaju. Obožavaju. Ne znam, 'Ajmo djeco to i to i to, ako uspijemo to brzo napraviti ići ćemo van. -To, ići ćemo van.' I odmah će sve napraviti. To je motivacija za sve. Baš obožavaju. Jako, jako vole.” (Odg. 2)

„Djeci je to super jer imaju neku dozu slobode i uvijek si nađu nešto zanimljivo. Tak da zapravo vole biti vani, vole biti po šumama, livadama, ma bilo što samo da je van vrtića.” (Odg. 4)

„...Ali maksimalno smo na dvorištu kada stigne proljeće. Onda smo zapravo što više moguće na dvorištu i sve aktivnosti su nam onda bazirane na vanjskom prostoru, a manje na unutaršnjem.” (Odg. 6)

Odgovornice iz oba tipa vrtića prepoznaju dječju rizičnu igru među djecom. Također, odgovornice iz tradicionalnih i šumskih vrtića prepoznaju njezinu važnost za dječji razvoj:

„Potiče uredan cjelokupni razvoj...” (Odg. 2)

„Omogućuje djeci prelazak u zonu proksimalnog razvoja...” (Odg. 3)

„Sad vrtim film, te neke stvari, uopće nisam razmišljala da je to rizična igra. A na kraju, rizična igra je. Ne razmišljaš u trenutku.” (Odg. 2)

„Penjanje, preskakanje, evo i klizanje, jahanje gdje ti si isto na visini na konju.” (Odg. 3)

„Od penjanja, od nošenja stvarno teških predmeta, tu bih navela doslovno ono panjeva koji, gdje je potrebno dvoje-troje djece da ga prenese i koji stvarno je rizik, do penjanja dosta visoko na stablo, do korištenja noževa za rezanje, za dubljenje, što god im padne na pamet.” (Odg. 6)

„Mislim da se razvijaju u svim područjima točno onoliko koliko treba.” (Odg. 5)

Odgovornice iz oba tipa vrtića prepoznaju sigurnost kao prioritet te naglašavaju potrebu za osiguravanjem sigurnosti djece tijekom rizičnih igara:

„Moraš im obezbijediti sigurnost jer to je moj osnovni zadatak. Da im bude sigurno.” (Odg. 3)

„Znači nama sigurno, a njima: 'Okej, ja sad mogu sebi dokazati da ja to mogu.' Ali mi znamo da je ono sigurno.” (Odg. 4)

„Mislim, uvijek je tu bitno da odgojitelj osigura da rizična igra ipak na neki način bude i sigurna, da, ne znam, ako padne, ne padne direktno na neki kamen ili ne znam što.” (Odg. 6)

Temeljne se razlike između tradicionalnih i šumskog vrtića, s fokusom na rizičnu igru, manifestiraju u opremljenosti vanjskog prostora za igru te u roditeljskom utjecaju. U šumskom se vrtiću djeca igraju s prirodninama, s drvećem, kamenjem, užadi, vodom. Te su prirodne jedan od ključnih segmenata njihove rizične igre, ali i igre u vrtiću općenito, dok su igrališta i dvorišta tradicionalnih vrtića opremljena umjetnim spravama, kao što su tobogani, penjalice i vrtuljci. Sandseter (2009a) u svom je istraživanju proučavala prilike za rizičnu igru u dva različita vrtićka dvorišta, jednim s tradicionalnim igralištem i drugim s igralištem prirodnog dizajna. Utvrdila je da djeca u oba okruženja pronalaze prilike za rizičnu igru, no prepoznala je

ograničenja prilika za dječju rizičnu igru u vrtiću s tradicionalnim igralištem. Neka od njih uključuju fizičke odrednice vrtićkog prostora za vanjsku igru, kao što je ograđenost dvorišta.

Još se veća razlika uočava u roditeljskom utjecaju. Roditeljski su strahovi i nesklonost prema rizičnoj igri prepoznati kao značajni ograničavajući čimbenici u tradicionalnim vrtićima, dok u šumskom vrtiću roditelji češće prihvaćaju rizične igre zbog njihovih brojnih razvojnih potencijala:

„Imamo roditelja koji su helikopteri. Nad djecom su, ništa dijete ne smije samo napraviti.”
(Odg. 3)

„Uglavnom su svi zaštitnički nastrojeni.” (Odg. 3)

„I onda si ti opet ograničen, sad da je pustim to dijete da se penje na drvo u novinama bi završila, doslovce. A to najprirodnija stvar.” (Odg. 2)

„A roditelji su to isto prihvatili. Jest da im je prvo bilo strašno...” (Odg. 6)

„Roditelji su, ne rade nikakve probleme oko toga. Njima se jednostavno objasni. Oni su svjesni da postoji uvijek rizik i od ozljeda, kako u vrtiću, tako i vani...” (Odg. 6)

Rezultati istraživanja ukazuju na to da je u šumskim vrtićima rizična igra sastavni dio svakodnevice, obilježena suočavanjem s prirodnim preprekama, dok je u tradicionalnim vrtićima ta vrsta igre češće ograničena. Iako odgojiteljice iz oba tipa vrtića prepoznaju razvojne prednosti rizične igre, u šumskim vrtićima te su prednosti posebno povezane s prirodnim okruženjem koje omogućuje slobodniju i spontaniju igru. Također, u tradicionalnim vrtićima veći se naglasak stavlja na prilagođavanje rizične igre individualnim potrebama djece, dok odgovori odgojiteljica iz šumskih vrtića sugeriraju da djeca češće sama procjenjuju svoje sposobnosti i granice u prirodnom okruženju. Kao što ističu rezultati istraživanja koje su dobili Sando i sur. (2021), a potvrđuju i rezultati ovog istraživanja, odgojiteljice prepoznaju mnogobrojne pozitivne učinke dječjeg uključivanja u rizičnu igru, uključujući dobrobit djeteta i njegovu tjelesnu aktivnost. Rezultati ovog istraživanja također se podudaraju s rezultatima Sandseter (2009a), koji potvrđuju da prirodno okruženje pruža bolje mogućnosti za rizičnu igru u odnosu na vrtićko igralište tradicionalnog dizajna. Uz navedeno, rezultati ovog istraživanja pokazuju da odgojiteljice iz vrtića koji provodi program šumske pedagogije prepoznaju pozitivan utjecaj raznolike i slobodne igre na otvorenom na motoričku spremnost djece te smatraju šumu okruženjem koje to najbolje potiče, a ove rezultate potvrđuje i Fjørtoft (2001) svojim istraživanjem. U ograničavajuće čimbenike dječje rizične igre spada roditeljski strah i

nesklonost prema takvom igranju. Prema Sandseter i Sando (2016) ovaj se izazov može prevladati razvijanjem partnerskog stava između odgojiteljica i roditelja, koji omogućuje dječje suočavanje s razumnim rizicima u igri. Također, prema Lavrysen i sur. (2015), poboljšanje percepcije rizika i kompetencija u procjeni rizika kod djece različitim metodama može pomoći u ublažavanju otpora odgojiteljica prema rizičnoj igri.

3.4. Doprinos i nedostaci provedenog istraživanja

Provedeno istraživanje doprinosi razumijevanju pristupa rizičnoj igri iz perspektive odgojitelja zaposlenih u tradicionalnim i šumskim vrtićima. Istraživanje je omogućilo dublji uvid u primjenu i doživljaj rizične igre u ova dva različita okruženja. Rezultati su pokazali da šumski vrtić uspješno integrira rizičnu igru u svakodnevne aktivnosti djece u prirodi, dok tradicionalni vrtići pretežno koriste igrališta s konvencionalnim spravama i materijalima. Ključni čimbenici koji utječu na rizične igre uključuju pristupe odgojitelja, stavove roditelja i sigurnosne mjere. Prednosti rizične igre, koje sve odgojiteljice prepoznaju, uključuju njezine razvojne potencijale. Istraživanje pruža preporuke za odgojitelje i roditelje u pristupanju rizičnoj igri, s ciljem njezine destigmatizacije. Preporučuje se osnaživanje odgojitelja i educiranje roditelja o koristima rizične igre kako bi se smanjili njihovi strahovi i nesigurnosti.

Međutim, istraživanje ima određene nedostatke koje je potrebno razmotriti. Provedeno je na malom uzorku od šest odgojiteljica iz četiri različita vrtića, što ograničava mogućnost generalizacije rezultata na veći broj tradicionalnih i šumskih vrtića. Također, kvalitativna metoda istraživanja, koja je uključivala intervjuiranje, donosi subjektivne interpretacije odgojiteljica. Ovi nedostaci trebaju se razmotriti prilikom planiranja budućih istraživanja i interpretacije dobivenih rezultata.

3.5. Praktične implikacije i preporuke za buduća istraživanja

Na temelju rezultata provedenog istraživanja može se predložiti nekoliko preporuka koje bi mogle unaprijediti buduća istraživanja u području rizične igre u vrtićima. Najprije, buduća bi istraživanja trebala obuhvatiti veći uzorak kako bi se došlo do reprezentativnijih rezultata. Uključivanjem većeg broja vrtića, ali i različitih tipova vrtića, pa tako i vrtića koji provode druge programe alternativnih pedagogija, moglo bi se steći dublje razumijevanje razlika i sličnosti u pristupu rizičnoj igri. Također, mješovita bi metodologija istraživanja mogla omogućiti objektivniji i širi uvid u iskustva i viđenja odgojitelja, ali i roditelja, vezana uz rizičnu

igru. Anketiranjem bi se mogli prikupiti podaci koji bi nadopunili subjektivne interpretacije prikupljene intervjuiranjem. Uz to, istraživanjem utjecaja specifičnih čimbenika, poput roditeljskih stavova, steklo bi se njihovo dublje razumijevanje, što bi moglo pomoći u kreiranju učinkovitijih edukativnih inicijativa za odgojitelje i roditelje, s ciljem promoviranja rizične igre. Naposljetku, longitudinalnim bi se istraživanjima mogao pratiti razvoj djece koja su kontinuirano izložena rizičnoj igri te time steći uvid u dugoročne učinke rizične igre na dječji emocionalni, socijalni, kognitivni i fizički razvoj.

4. ZAKLJUČAK

Slobodna je igra vođena unutarnjom motivacijom djeteta, bez specifičnih ciljeva, pravila ili strukture (Brussoni i sur., 2012). Postoje tri osnovne vrste slobodne igre: fizička igra (npr. tjelovježba), igra s predmetima (manipulacija predmetima i igračkama) te simbolička igra (Smith, 2005, prema Brussoni i sur., 2012). Rizična igra spada u fizičku igru (Sandseter i Kennair, 2011). Iako riječ rizik izaziva različite asocijacije u različitim ljudima, Adams (2001, str. 27) predlaže poimanje rizika kao „nemjerljive opasnosti, ugroze, izloženosti nezgodi ili nesreći”.

Sandseter (2009b, str. 3) definira rizičnu igru kao „uzbudljive i napete oblike igre koji uključuju rizik od tjelesne ozljede”. Identificirane su dvije glavne kategorije karakteristika koje definiraju rizičnu igru: obilježja okruženja, koja uključuju čimbenike vezane uz okruženje igre i ulogu odraslih, te individualne karakteristike, odnosno način na koji se dijete uključuje u igru (Sandseter, 2009b). U kategorije rizične igre Sandseter (2007) ubraja: (1) igru na velikoj visini, (2) igru s velikom brzinom, (3) igru s opasnim alatima, (4) igru u blizini opasnih okolina, (5) grubu igru i (6) igru tijekom koje djeca mogu nestati ili izgubiti se. Sandseter i Kleppe (2019) ovu kategorizaciju nadopunjuju igrom sudaranja, pri kojoj se djeca zabijaju u predmete ili ljude iz zabave, te posrednom igrom, pri kojoj djeca osjećaju uzbuđenje promatrajući drugu djecu kako se upuštaju u rizične aktivnosti.

Provedeno je istraživanje za cilj imalo ispitati iskustva i viđenja odgojitelja o rizičnoj igri djece u tradicionalnim i šumskim vrtićima te identificirati čimbenike koji potiču ili ograničavaju dječju rizičnu igru. Dodatan je cilj bio utvrditi potencijalne prednosti i nedostatke rizične igre iz perspektive odgojitelja, kao i razlike u pristupima rizičnoj igri između tradicionalnih i šumskih vrtića. Istraživanje je ostvareno postupkom intervjuiranja odgojiteljica zaposlenih u tradicionalnim vrtićima i odgojiteljica zaposlenih u vrtiću koji provodi program šumske

pedagogije. Transkripti su analizirani zasebno, ovisno o tipu ustanove u kojem odgojiteljice rade. Analizom su dobivena po tri selektivna koda. Selektivni kodovi dobiveni analizom transkripata odgojiteljica zaposlenih u tradicionalnom vrtiću su: *Igra na otvorenom*, *Rizična igra u vrtiću – sigurnost i stavovi odgojitelja* i *Ograničavajući čimbenici u rizičnoj igri*, dok je analiza transkripata odgojiteljica zaposlenih u vrtiću koji provodi program šumske pedagogije rezultirala sljedećim selektivnim kodovima: *Prilike za dječju rizičnu igru na otvorenom*, *Utjecaj odraslih na rizičnu igru i sigurnost djece* i *Prevladavanje prednosti unatoč rizicima*. Iz samih se naziva selektivnih kodova mogu utvrditi neke od sličnosti i razlika u iskustvu i viđenju rizične igre između dvaju uzorka odgojiteljica. Odgojiteljice iz oba tipa vrtića naglašavaju važnost boravka na otvorenom i prepoznaju razvojne prednosti rizične igre, no šumski vrtići ovu vrstu igre integriraju u svakodnevne aktivnosti kroz prirodne prepreke. Tradicionalni su vrtići, s druge strane, ograničeni konvencionalnim uređenjem vrtićkog dvorišta i roditeljskim strahovima, što ograničava spontanu rizičnu igru. Iako oba pristupa cijene sigurnost, šumski vrtići omogućuju veću autonomiju djece u procjeni vlastitih sposobnosti.

Kao završne misli izdvojeni su komentari odgojiteljica koji mogu poslužiti kao vrijedni poticaji za daljnje promišljanje:

„... jednostavno samo se treba htjeti prilagoditi djetetu i dijete sve može.” (Odg. 3)

„Samo, ali to (rizična igra) treba onda biti dostupno stalno, a ne jednom tjedno ili jednom na mjesec.” (Odg. 5)

„Ali nekako prirodno okruženje jasno da je prirodno i tu su svi slobodniji i puno bolje razvijaju se u svakom segmentu...” (Odg. 6)

5. POPIS LITERATURE

About – Forestpedagogics. (n.d.). <http://forestpedagogics.eu/portal/objectives/>

Adams, J. (2001). *Risk*. London: Routledge.

Ang, L. (2014). Preschool or Prep School? Rethinking the Role of Early Years Education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 15(2), 185–199. <https://doi.org/10.2304/ciec.2014.15.2.185>

Brussoni, M., Olsen, L. L., Pike, I. i Sleet, D. A. (2012). Risky Play and Children’s safety: Balancing priorities for optimal Child development. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 9(9), 3134–3148. <https://doi.org/10.3390/ijerph9093134>

Brussoni, M., Brunelle, S., Pike, I., Sandseter, E. B. H., Herrington, S., Turner, H., Belair, S., Logan, L., Fuselli, P. i Ball, D. J. (2014). Can child injury prevention include healthy risk promotion? *Injury Prevention*, 21(5), 344–347. <https://doi.org/10.1136/injuryprev-2014-041241>

Bulgarelli, D. i Bianquin, N. (2017). Conceptual Review of Play. U: S. Besio, D. Bulgarelli i V. Stancheva-Popkostadinova (Ur.), *Play development in children with disabilities* (str. 58–70). De Gruyter. <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110522143/html>

Bundy, A. C., Lockett, T., Tranter, P. J., Naughton, G. A., Wyver, S. R., Ragen, J. i Spies, G. (2009). The risk is that there is ‘no risk’: a simple, innovative intervention to increase children’s activity levels. *International Journal of Early Years Education*, 17(1), 33–45. <https://doi.org/10.1080/09669760802699878>

Carver, A., Timperio, A. i Crawford, D. (2008). Playing it safe: The influence of neighbourhood safety on children’s physical activity—A review. *Health Place* 14(2), 217–227. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2007.06.004>

- Cohen, D. i Crabtree, B. (2008). *Semi-structured Interviews*. Robert Wood Johnson Foundation - Qualitative Research Guidelines Project. Preuzeto 9. kolovoza 2024. s <http://www.qualres.org/HomeSemi-3629.html>
- Cohen, L., Manion, L. i Morrison, K. (2007). Research methods in education. U *Routledge eBooks*. <https://doi.org/10.4324/9780203029053>
- Cree, J. i Robb, M. (2021). The Essential Guide to Forest School and Nature Pedagogy. U: *Routledge eBooks*. <https://doi.org/10.4324/9780367853440>
- Došen Dobud, A. (2016). *Dijete - istraživač i stvaralac*. Alinea.
- Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske (DZS) (2024). *Dječji vrtići i druge pravne osobe koje ostvaruju programe predškolskog odgoja. Početak ped. g. 2023./2024.* <https://podaci.dzs.hr/2024/hr/76959>
- Duncan, R. M. i Tarulli, D. (2003). Play as the Leading Activity of the Preschool Period: Insights from Vygotsky, Leont'ev, and Bakhtin. *Early Education and Development*, 14(3), 271–292. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1403_2
- Duran, M. (2003). *Dijete i igra, 3. izdanje*. NAKLADA SLAP.
- Efron, S. (2005). Janusz Korczak: Legacy of a Practitioner-Researcher. *Journal of Teacher Education*, 56(2), 145–156. <https://doi.org/10.1177/0022487104274415>
- Fajgelj, S. (2014). *Metode istraživanja ponašanja. VI dopunjeno izdanje*. Centar za primenjenu psihologiju.
- Fjørtoft, 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, 111-117. <https://doi.org/10.1023/A:1012576913074>
- Fleer, M. (2009). A Cultural-Historical Perspective on Play: Play as a Leading Activity Across Cultural Communities. U: M. Fleer i I. Pramling-Samuelsson (Ur.), *Play and Learning in Early Childhood Settings* (str. 1–17). Springer.

- Fornažar, A. i Šuvalić, M. (2022). *ŠUMSKA PEDAGOGIJA za djecu novog doba*. Modelna šuma Istra.
[https://www.modelnasuma.hr/sites/default/files/events/sumska_pedagogija_za_print_f
inal.pdf](https://www.modelnasuma.hr/sites/default/files/events/sumska_pedagogija_za_print_f
inal.pdf)
- Gray, P. (2011). The decline of play and the rise of psychopathology in children and adolescents. *American Journal of Play*, 3(4), 443–463.
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ985541.pdf>
- Gray, P. (2014). *Risky Play: Why Children Love It and Need It*. Preuzeto 30. lipnja 2024. s
[https://www.psychologytoday.com/us/blog/freedom-learn/201404/risky-play-why-
children-love-it-and-need-it](https://www.psychologytoday.com/us/blog/freedom-learn/201404/risky-play-why-
children-love-it-and-need-it)
- Halmi, A. (2005). *Strategije kvalitativnih istraživanja u primijenjenim društvenim znanostima*. Naklada Slap.
- Hutt, C. (1976). Exploration and Play in Children. U: J. S. Bruner, A. Jolly, i K. Sylva (Ur.), *Play: Its Role in Development and Evolution* (str. 327–350). Penguin Books, Ltd.
[https://www.freepsychotherapybooks.org/ebook/play-its-role-in-development-and-
evolution/](https://www.freepsychotherapybooks.org/ebook/play-its-role-in-development-and-
evolution/)
- Ivanušec, S. M. (2021). Zašto vrtić nazivamo zajednicom koja uči?. *Bjelovarski učitelj*, 26 (1-3), 109-118. <https://hrcak.srce.hr/272581>
- Johnson, J. E., Sevimli-Celik, S. i Al-Mansour, M. (2012). Play in Early Childhood Education. U: O. N. Saracho i B. Spodek (Ur.), *Handbook of Research on the Education of Young Children* (str. 265–274). Routledge.
- Karsten, L. (2005). It all used to be better? Different generations on continuity and change in urban children's daily use of space. *Children's Geographies*, 3(3), 275–290.
<https://doi.org/10.1080/14733280500352912>

- Kemple, K. M., Oh, J., Kenney, E. i Smith-Bonahue, T. (2016). The power of outdoor play and play in natural environments. *Childhood Education*, 92(6), 446–454. <https://doi.org/10.1080/00094056.2016.1251793>
- Kiener, S. (2004). Zum Forschungsstand über Waldkindergärten | State of research on forest kindergartens. *Schweizerische Zeitschrift Für Forstwesen/Schweizerische Zeitschrift F[Ü]R Forstwesen*, 155(3–4), 71–76. <https://doi.org/10.3188/szf.2004.0071>
- Kvalnes, Ø. i Sandseter, E. B. H. (2023). Risky play. U: *Springer eBooks*. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-25552-6>
- Lavrysen, A., Bertrands, E., Leyssen, L., Smets, L., Vanderspikken, A. i De Graef, P. (2015). Risky-play at school. Facilitating risk perception and competence in young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(1), 89–105. <https://doi.org/10.1080/1350293x.2015.1102412>
- LeMoyne, T. i Buchanan, T. (2011). DOES “HOVERING” MATTER? HELICOPTER PARENTING AND ITS EFFECT ON WELL-BEING. *Sociological Spectrum*, 31(4), 399–418. <https://doi.org/10.1080/02732173.2011.574038>
- Little, H. i Wyver, S. (2008). Outdoor play. *Australasian Journal of Early Childhood*, 33(2), 33–40. <https://doi.org/10.1177/183693910803300206>
- Mata y Garriga, M. (2000). The future of infant education. U: H. Penn (Ur.), *Early Childhood Services: Theory, Policy and Practice* (str. 74–82). Open University Press.
- MAXQDA. (2024, 26. kolovoza). MAXQDA | Official Site | All-In-One tool for qualitative data analysis. Preuzeto s <https://www.maxqda.com/>
- McHugh, K. (2024). *The Outdoor Curriculum in all its Glory*. Early Excellence. <https://earlyexcellence.com/latest-news/press-articles/the-outdoor-curriculum-in-all-its-glory/>

- Męczkowska-Christiansen, A. (2013): Child's right to death in view of Korczak's philosophy of childhood. U: B. Smolińska--Theiss (Ur.), *The Year of Janusz Korczak 2012* (str. 186-204). Warsaw: Biuro Rzecznika praw Dziecka.
- Mendeš, B., Marić, L. i Goran, L. (2020). *Dijete u svijetu igre: teorijska polazišta i odgojno-obrazovna praksa*. Golden marketing-Tehnička knjiga.
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. (2014). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske. Preuzeto 4. srpnja 2024. s <https://mzom.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/nacionalni-kurikulum/nacionalni-kurikulum-za-rani-i-predskolski-odgoj-i-obrazovanje/3478>
- Neumann, S. (2022). The institutionalisation of childhood and the institutionalisation of education. Studying a not so simple relationship. *Social Work & Society*, 20(1). <https://ejournals.bib.uni-wuppertal.de/index.php/sws/article/view/769>
- Pavić, Ž. i Šundalić, A. (2021). *Uvod u metodologiju društvenih znanosti. Drugo, dopunjeno izdanje*. Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet Osijek.
- Pronin Fromberg, D. i Bergen, D. (Ur.). (2006). *Play From Birth to Twelve: Contexts, Perspectives, and Meanings*. Routledge.
- Sando, O. J., Kleppe, R. i Sandseter, E. B. H. (2021). Risky Play and Children's Well-Being, Involvement and Physical activity. *Child Indicators Research*, 14(4), 1435–1451. <https://doi.org/10.1007/s12187-021-09804-5>
- Sandseter, E. B. H. (2007). Categorising risky play—how can we identify risk-taking in children's play? *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 237–252. <https://doi.org/10.1080/13502930701321733>
- Sandseter, E. B. H. (2009a). Affordances for risky play in preschool: The importance of features in the play environment. *Early Childhood Education Journal*, 36(5), 439–446. <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0307-2>

- Sandseter, E. B. H. (2009b). Characteristics of risky play. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 9(1), 3–21. <https://doi.org/10.1080/14729670802702762>
- Sandseter, E. B. H. i Kennair, L. E. O. (2011). Children’s Risky Play from an Evolutionary Perspective: The Anti-Phobic Effects of Thrilling Experiences. *Evolutionary Psychology*, 9(2), 257-284. <https://doi.org/10.1177/147470491100900212>
- Sandseter, E. B. H., Little, H., Ball, D., Eager, D. i Brussoni, M. (2017). Risk and safety in outdoor play. U: T. Waller, E. Ärlemalm-Hagsér, E. B. H. Sandseter, L. Lee-Hammond, K. Lekies i S. Wyver (Ur.), *The SAGE Handbook of Outdoor Play and Learning* (str. 113–126). Sage Publications Inc.
- Sandseter, E. B. H. i Kleppe, R. (2019). Outdoor Risky Play. U: R. E. Tremblay, M. Boivin, R. D. Peters i Brussoni M. (Ur.), *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Preuzeto 26. lipnja 2024. s <https://www.child-encyclopedia.com/outdoor-play/according-experts/outdoor-risky-play>
- Sandseter, E. B. H. i Sando, O. J. (2016). “We don’t allow children to climb trees”: How a focus on safety affects Norwegian children’s play in early-childhood education and care settings. *American Journal of Play*, 8(2), 178–200.
- Schoeppe, S., Duncan, M. J., Badland, H. M., Oliver, M. i Browne, M. (2014). Associations between children’s independent mobility and physical activity. *BMC Public Health*, 14(1). <https://doi.org/10.1186/1471-2458-14-91>
- Smith, P. (2010). *Children and Play: Understanding Children’s Worlds*. Wiley-Blackwell.
- Smith, P. (2005). Physical activity and rough-and-tumble play. U: J. Moyles (Ur.), *The excellence of play* (str. 127–137). Open University Press.
- Summers, J. K., Vivian, D. N. i Summers, J. T. (2019). The Role of Interaction with Nature in Childhood Development: An Under-Appreciated Ecosystem Service. *Psychology and Behavioral Sciences*, 8(6), 142. <https://doi.org/10.11648/j.pbs.20190806.11>

- Supporting risky play opportunities. (2021). *NCCA*. Preuzeto 26. lipnja 2024. s <https://ncca.ie/en/updates-and-events/latest-news/2021/december/supporting-risky-play-opportunities/>
- Sutton-Smith, B. (1997). *THE AMBIGUITY OF PLAY*. Harvard University Press.
- Taylor, A. F. i Kuo, F. E. (2006). Is contact with nature important for healthy child development? State of the evidence. U: C. Spencer i M. Blades (Ur.), *Children and their environments: Learning, using and designing spaces* (str. 124-158). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511521232.009>
- UN Generalna skupština. (1989). *UN-ova Konvencija o pravima djeteta*. https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2017/05/Konvencija_20o_20pravima_20djeteta_full.pdf
- Vasta, R., Haith M. M. i Miller, S. A. (1997). *Dječja psihologija*. Naklada Slap.
- Van Rooijen, M. i Newstead, S. (2016). Influencing factors on professional attitudes towards risk-taking in children's play: a narrative review. *Early Child Development and Care*, 187(5–6), 946–957. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1204607>
- Veitch, J., Salmon, J. i Ball, K. (2010). Individual, social and physical environmental correlates of children's active free-play: a cross-sectional study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7(1), 11. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-7-11>
- Vukasović, A. (1995). *Pedagogija (četvrto izdanje)*. ALFA d.d.; Hrvatski katolički zbor "MI."
- Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5(3), 6–18. <https://doi.org/10.2753/rpo1061-040505036>
- Vygotsky, L. (1978). The Role of Play in Development. U: M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner i E. Souberman (Ur.), *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes* (str. 92–104). Harvard University Press.

Walczak, P. (2019). The child's right to death in the perspective of Korczak's philosophy of childhood. U: V. Gluchman i M. Palenčár (Ur.), *ETHICAL THINKING PAST & PRESENT (ETPP 2018/19) MAN AND DEATH* (str. 229-241). University of Presov.

Williams-Siegfredsen, J. (n.d.). Forest schools in Early Years – What they are, where they started and their ethos. *Teach Early Years*. Preuzeto 6. srpnja 2024. s <https://www.teachearlyyears.com/enabling-environments/view/danish-forest-schools>

Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju (NN 10/97, 107/07, 94/13, 98/19 i 57/22). <https://mzom.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/zakon-o-predskolskom-odgoju-i-obrazovanju/3479>

6. PRILOZI

Prilog 1

Rizična igra u šumskim i tradicionalnim vrtićima - viđenja i iskustva odgojitelja

(Protokol polustrukturiranog intervjua)

Hvala Vam što se odvojili vrijeme da se danas sastanete sa mnom. U ovom intervjuu bih željela čuti što imate za reći o Vašim viđenjima i iskustvima igre s elementima rizika u vrtiću u kojem radite (vrtićima u kojima ste radili). Vaše je gledište važno kako bih dobila uvid u učestalost, oblike pojavnosti i karakteristike igre s elementima rizika djece u Vašoj skupini, kao i Vaša stajališta vezana uz ovu vrstu igranja. Prije nego što počnemo, imate li kakvih pitanja? Ako ste spremni, možemo započeti intervju.

UVOD

Obrazovanje

1. Koje je Vaše najviše završeno obrazovanje?

Radno iskustvo

1. Koliko dugo radite kao odgojitelj/odgojiteljica?

Dodatno obrazovanje i usavršavanje

1. Sudjelujete li na stručnim usavršavanjima? Koliko često?
2. Sudjelujete li pasivno ili aktivno, odnosno kao voditelj ili sudionik usavršavanja?
3. Koje su najčešće teme stručnih usavršavanja na kojima sudjelujete?

Radno okruženje

1. Imate li stručnu službu u vrtiću u kojem radite? Ako da, od kojih se stručnih suradnika ona sastoji?
2. Koliko djece imate u svojoj skupini i koje su dobne skupine?

GLAVNI DIO

Prostorno i društveno okruženje

1. Možete li opisati vanjski prostor za igru vrtića u kojem radite? Koliko često s djecom provodite vrijeme vani?

2. Kakve igre dominiraju u vanjskom prostoru? Koje vrste rizičnih igara prepoznajete? Možete li svoj odgovor potkrijepiti primjerom?
3. Koliko vremena djeca u Vašem vrtiću imaju za slobodnu igru na otvorenom? Kako procjenjujete važnost slobodne igre u usporedbi s programiranim aktivnostima?
4. Kako djeca reagiraju na provođenje vremena na otvorenom? Kako se i s čim djeca najčešće igraju kada ste na otvorenom? Možete li svoje odgovore potkrijepiti primjerima?
5. U kojoj mjeri smatrate da je društvena okolina (odgojitelji, roditelji, vršnjaci) važna za poticanje ili ograničavanje dječje rizične igre? Možete li svoj odgovor potkrijepiti primjerom? Kako roditelji djece u Vašoj skupini reagiraju na takvu vrstu igre? Kako smatrate da percepcija rizika kod odraslih utječe na dječju igru?
6. Jeste li se ikada susreli s vanjskim pritiscima koji su vas potaknuli da ograničite dječju rizičnu igru?
 - Ako da, kako ste se nosili s tim situacijama?

Rizična igra

1. Što je, po Vama, rizična igra? Kakve su njezine karakteristike?
2. Potičete li djecu na rizičnu igru u Vašem vrtiću?
 - a. Ako da, susrećete li se s preprekama između osiguravanja sigurnosti djece i poticanja djece u preuzimanju rizika tijekom igre?
 - i. Na koje načine omogućujete prilike za igru s elementima rizika djeci u svojoj skupini? Kako osiguravate sigurnost djece pri takvom igranju?
 - ii. Susrećete li se s preprekama između osiguravanja sigurnosti djece i poticanja djece u preuzimanju rizika tijekom igre?
 - iii. Kako procjenjujete razinu rizika pri takvom igranju i kako odlučujete koje igre dopustiti, a koje ne?
 - b. Ako ne, zašto ih ne potičete? Što vas sprječava da potičete rizičnu igru u Vašem vrtiću? Mislite li da to djecu na neki način ograničava (vještine)? Postoje li alternative rizične igre koje koristite kako biste potaknuli djecu na slobodno istraživanje (slobodnu igru)? Možete li navesti primjere takvih aktivnosti? Kakve promjene u vrtiću bi Vas potaknule na poticanje rizične igre?
3. Smatrate li da je rizična igra važna za razvoj djece? Zašto ili zašto ne?
 - a. Što mislite, što možemo ubrojiti u prednosti i nedostatke takve igre (fizičko zdravlje, mentalno zdravlje, emocionalno-socijalna dobrobit)?

4. Koje vještine djeca razvijaju putem rizične igre?
5. Možete li opisati situaciju u kojoj je došlo do ozljede tijekom takvog igranja? Kako ste se nosili s tom situacijom?
6. Kako se, prema Vašem mišljenju, razlikuje rizična igra u šumskom i tradicionalnom vrtiću? Smatrate li da jedno okruženje bolje podržava takvu vrstu igre od drugog? Zašto?

ZAVRŠNI DIO

1. Što smatrate da bi se moglo promijeniti u pristupu rizičnoj igri u vrtićima?
2. Postoji li nešto što biste željeli dodati o svojem iskustvu ili viđenju rizične igre u vrtićima?
3. Postoje li još neki primjeri koje biste željeli podijeliti o rizičnoj igri iz svog iskustva?
4. Postoji li još nešto što biste htjeli reći na ovu temu, a da nije obuhvaćeno pitanjima?

Hvala Vam. Ako imate bilo kakve dodatne komentare ili ideje koje biste željeli podijeliti nakon intervjua, slobodno me kontaktirajte.

Prilog 2

Aksijalni i selektivni kodovi određeni na temelju transkripcije i inicijalnog kodiranja intervjua provedenih s odgojiteljicama iz tradicionalnih vrtića

<i>Aksijalno kodiranje</i>	<i>Selektivno kodiranje</i>
<i>Vanjski prostor za igru Boravak i igra na otvorenom</i>	Igra na otvorenom
<i>Aksijalno kodiranje</i>	<i>Selektivno kodiranje</i>
<i>Stavovi i iskustva odgojitelja vezani uz rizičnu igru Djeca u rizičnoj igri Osiguravanje sigurnosti pri rizičnom igranju u vrtiću</i>	Rizična igra u vrtiću – sigurnost i stavovi odgojitelja
<i>Aksijalno kodiranje</i>	<i>Selektivno kodiranje</i>
<i>Roditeljski strah i nesklonost prema rizičnoj igri Ostali nepovoljni utjecaji</i>	Ograničavajući čimbenici u rizičnoj igri

Prilog 3

Aksijalni i selektivni kodovi određeni na temelju transkripcije i inicijalnog kodiranja intervjua provedenih s odgojiteljicama iz vrtića koji provodi program šumske pedagogije

<i>Aksijalno kodiranje</i>	<i>Selektivno kodiranje</i>
<i>Igra i provođenje vremena na otvorenom Dječja rizična igra u vrtiću Vanjski prostor vrtića</i>	Prilike za dječju rizičnu igru na otvorenom
<i>Aksijalno kodiranje</i>	<i>Selektivno kodiranje</i>
<i>Utjecaj odgojitelja na rizičnu igru Utjecaj roditelja na rizičnu igru Procjena i osiguravanje sigurnosti djece pri rizičnom igranju</i>	Utjecaj odraslih na rizičnu igru i sigurnost djece
<i>Aksijalno kodiranje</i>	<i>Selektivno kodiranje</i>
<i>Prednosti rizične igre Nedostatci rizične igre</i>	Prevladavanje prednosti unatoč rizicima