

# Dječja igra u okolišu i odgoj i obrazovanje za održivi razvoj

---

**Valić, Dora**

**Undergraduate thesis / Završni rad**

**2024**

*Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj:* **University of Rijeka, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet**

*Permanent link / Trajna poveznica:* <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:189:762922>

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

*Download date / Datum preuzimanja:* **2024-11-27**



*Repository / Repozitorij:*

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Teacher Education - FTERI Repository](#)



SVEUČILIŠTE U RIJECI  
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Dora Valić

Dječja igra u okolišu i odgoj i obrazovanje za održivi razvoj

ZAVRŠNI RAD

Rijeka, 2024.



**SVEUČILIŠTE U RIJECI**  
**UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI**

**DJEČJA IGRA U OKOLIŠU I ODGOJ I OBRAZOVANJE ZA ODRŽIVI  
RAZVOJ**

Završni rad

Predmet: Pedagogija održivog razvoja

Mentor: prof. dr. sc. Dunja Anđić

Studentica: Dora Valić

**Rijeka, 2024.**

## **IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI**

„Izjavljujem i svojim potpisom potvrđujem da sam završni rad izradila samostalno, uz preporuke i savjetovanje s mentoricom. U izradi rada pridržavala sam se Uputa za izradu završnog rada i poštivala odredbe Etičkog kodeksa za studente/studentice Sveučilišta u Rijeci o akademskom poštenju.“

Potpis studentice:

## ZAHVALA

*Zahvaljujem mentorici prof.dr.sc. Dunji Anđić na pruženoj podršci, strpljenju i suradnji za vrijeme pisanja ovoga rada.*

*Srdačno zahvaljujem mojoj obitelji i prijateljima na podršci, ljubavi i potpori koje su mi pružili tijekom studiranja. Također se zahvaljujem svim profesorima Učiteljskog fakulteta u Rijeci na znanju i iskustvu koje su dijelili sa studentima.*

## SAŽETAK

Dječja igra u okolišu važan je dio odgoja i obrazovanja za održivi razvoj jer potiče ekološku svijest i očuvanje prirode. Kroz aktivnosti na otvorenom, djeca poboljšavaju fizičko i mentalno zdravlje te razvijaju socijalne vještine. Učenje u prirodi pomaže im da razumiju ekosustave i prepoznaju biljne i životinjske vrste. Aktivnosti poput sadnje drveća i recikliranja uče djecu odgovornom ponašanju prema okolišu. Radom se željelo odgovoriti na pitanje utječe li prirodni okoliš pozitivno na razvoj djeteta. Istraživanjem su se htjeli utvrditi stavovi odgajatelja o igri djece u vanjskom okolišu vrtića te količini vremena koje djeca provode vani. Za potrebe istraživanja kreiran je anketni upitnik koji je sadržavao modificiranu skalu Beyer (2015). Istraživanje je provedeno na uzorku od N=52 odgajatelja u dječjim vrtićima: „Zlatna ribica“ u Kostreni, „Varaždin“, „Didi“, „Luna“, „More“, „Vladimir Nazor“, „Vrapčić Šenkovec“ te DV Rijeka – CPO Maestral - PPO „Drenova“ i PPO „Rastočine. Prema rezultatima djeca izvan okoliša vrtića odlaze ovisno o vremenu, dok u okolišu vrtića provode 1 do 2 sata dnevno. Rezultati istraživanja potvrđuju procjenu odgajatelja da djeca vole boraviti u okolišu, da prirodni okoliš značajno potiče djecu na istraživanje i kreativnost te da pozitivno utječe na fizičko i mentalno zdravlje djece. Rezultati ovog istraživanja potvrđuju da prirodni okoliš značajno doprinosi razvoju djece, posebno u pogledu njihove kreativnosti i zdravlja. Rezultati istraživanja mogu poslužiti kao temelj za daljnja istraživanja i razvoj odgojno-obrazovnih programa koji će još više integrirati igru u okolišu u svakodnevni rad s djecom.

**Ključne riječi:** dječja igra, okoliš, vanjski prostor, odgoj i obrazovanje u održivom razvoju, odgajatelji

## SUMMARY

Children's play in the natural environment is an important aspect of education for sustainable development because it fosters ecological awareness and the preservation of nature. Through outdoor activities, children improve their physical and mental health while also developing social skills. Learning in nature helps them understand ecosystems and recognize different plant and animal species. Activities such as planting trees and recycling teach children responsible behavior towards the environment. This work aims to address whether the natural environment positively impacts child development. The aim of the research was to determine educators' attitudes toward children's outdoor play in the kindergarten environment and the amount of time children spend outside. For the purposes of the research, a survey questionnaire was created, which included a modified Beyer scale (2015). The research was conducted on a sample of N=52 educators in the following kindergartens: "Zlatna ribica" in Kostrena, "Varaždin," "Didi," "Luna," "More," "Vladimir Nazor," "Vrapčić Šenkovec," and DV Rijeka – CPO Maestral - PPO "Drenova" and PPO "Rastočine." According to the results, children go outside the kindergarten environment depending on the weather, while they spend 1 to 2 hours daily in the kindergarten environment. The research results confirm the educators' assessment that children enjoy being in the environment, that the natural environment significantly encourages children's exploration and creativity, and that it positively impacts their physical and mental health. The results of this research are important because they confirm that the natural environment significantly contributes to children's development, especially in terms of their creativity and health. These findings can serve as a basis for further research and the development of educational programs that will further integrate outdoor play into daily work with children.

**Key words:** children's play, environment, outdoor space, education for sustainable development, educators



## Sadržaj

1. UVOD .....	1
I. TEORIJSKI DIO RADA.....	2
2. DJEČJA IGRA .....	3
2.1 Igre u okolišu i razvoj djeteta.....	6
2.2 Učenje i istraživanje kroz igru u okolišu.....	9
3. VANJSKI PROSTOR USTANOVE ZA RANI I PREDŠKOLSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE .....	12
3.1 Uređenje vanjskog okoliša u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje	13
3.2 Prirodni materijali u igri.....	15
4. ODRŽIVI RAZVOJ .....	18
4.1 Održivi razvoj u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju .....	20
4.2 Uloga odgajatelja u promicanju odgoja i obrazovanja za održivi razvoj.....	23
II. EMPIRIJSKI DIO RADA.....	27
5. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA .....	28
5.1 Svrha istraživanja .....	28
5.2 Cilj i zadatci istraživanja .....	28
5.3 Uzorak ispitanika .....	29
5.4 Mjerni instrument.....	32
5.5 Postupak prikupljanja podataka .....	34
6. REZULTATI I RASPRAVA ISTRAŽIVANJA.....	35
6.1 Prikaz rezultata o procjenama ispitanika u odnosu na učestalost provođenja vremena djece izvan vrtića u prirodi.....	35
6.2 Prikaz rezultata procjena odgajatelja o učestalosti provođenja vremena u okolišu vrtića	36
6.3 Prikaz rezultata procjena odgajatelja o dobrobiti slobodne igre u prirodi .....	38
6.4 Prikaz rezultata procjena odgajatelja o strahovima slobodne igre u prirodi .....	40
7. ZAKLJUČAK .....	43

8. LITERATURA .....	46
9. PRILOZI.....	52
9.1 Primjer anketnog upitnika .....	52

## 1. UVOD

Igra je neizostavni dio djetinjstva i mijenja se kako djeca rastu i stječu nove vještine. Ovaj rad se fokusira na igru u okolišu i njenu dobrobit za razvoj djeteta. Prirodni materijali poput drveća i vode omogućuju djeci interaktivno učenje i razvoj kreativnosti. Igra u okolišu potiče motoričke sposobnosti, koordinaciju, suradnju i socijalne vještine. Također, djeca kroz igru u okolišu stječu znanja o ekologiji, očuvanju prirode i održivom razvoju.

Ovaj rad se sastoji od teorijskog i empirijskog dijela. U teorijskom dijelu rada je definirana igra, važnost igre u okolišu i vrste igre. U ovom dijelu rada prikazana su dosadašnja istraživanja o količini vremena kojeg djeca provode igrajući se u okolišu. Također opisana je funkcija i uređenje vanjskog prostora ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Pojašnjen je pojam održivog razvoja te istaknuta važnost odgoja i obrazovanja u promicanju održivog razvoja i uloga odgajatelja u tom procesu. Teorijskim dijelom rada analizira se važnost integriranja dječje igre u okolišu s odgojem i obrazovanjem za održivi razvoj.

U empirijskom dijelu rada prikazano je istraživanje u kojem je sudjelovalo N=52 ispitanika odnosno odgajatelja dječjih vrtića u Primorsko – goranskoj i Varaždinskoj županiji. Osnovni cilj istraživanja bio je ispitati procjene odgajatelja o igri djece u okolišu vrtića. Istraživanje je provedeno putem *online* ankete koja se sastojala od 7 pitanja. Na kraju rada prikazani su zaključci te smjernice za budući rad i istraživanja.

# **I. TEORIJSKI DIO RADA**

## 2. DJEČJA IGRA

Igra je vrlo širok pojam za razne aktivnosti i iskustva koja se mogu primijetiti kod ljudi svih dobi. Međutim, razumijevanje igre i uvjerenja o igri uvelike se razlikuju. Dječju igru su mnogi teoretičari objasnili i definirali na drugačiji način, no svaki od njih je istaknuo njenu važnost u djetinjstvu. Igra je predmet istraživanja psihologije, pedagogije, antropologije, sociologije te zbog toga nema jednu definiciju (Bruner, 1976, prema Duran, 2011). U ovom poglavlju izdvojit će se neke od poznatijih teorija i definicija igre.

Iako se definicije igre razlikuju, mogu se izdvojiti neke od najvažnijih značajka obilježja igre. Igra je prirodna karakteristika čovjeka koja postoji od početka njegova života. Neraskidivi je dio čovjekova postojanja i razvoja, te je jednako stara kao i čovjek. „*Otkad je čovjeka, otad je i igre*“ (Golob, 1991, str. 46).

Igra je cjeloživotna aktivnost koja se razvija i mijenja, igraju se i djeca i odrasli (Golob, 1991). Igra može biti individualna ili društvena i ključna je za proces socijalizacije i razvoja kulture (Fanuko, 1997).

Froebel (1782.-1852.) je prvi shvatio obrazovne dobrobiti igre na formalan način (Eberle, 2014). Froebel (1887)<sup>1</sup> je definirao igru kao „najviši izraz ljudskog razvoja u djetinjstvu, jer je samo ona slobodan izraz onoga što je u djetetovoj duši“. Tvrdi kako djeca imaju urođenu sposobnost da budu znatiželjna, da istražuju i da se igraju kako bi otkrila stvari. Froebel je igru smatrao najboljom metodom učenja za djecu.

Igra se smatra primarnim oblikom aktivnosti djece predškolske dobi. Obogaćuje složenost djetetove mašte i kreativnosti te njegovih misaonih procesa (Vygotsky, 1967.). Iz socio-kulturološke perspektive, igra omogućuje djeci da glume osnovna ponašanja, kao što se vidi u igri borbe. Potiče društvenu interakciju, dopuštajući djeci da razviju složeno razmišljanje. Igra je način na koji djeca oponašaju i uključuju nove informacije (Inhelder i Piaget, 1958).

Piaget (1962) je igru opisao kao "sretan prikaz poznatih radnji" (Piaget 1962, str. 93). Igru je smatrao jezikom djetinjstva. Promatrao ju je kao važan čimbenik koji djeci omogućuje druženje s drugima, pretvaranje i razumijevanje svijeta iz gledišta drugoga.

---

<sup>1</sup> Froebel je umro 1852.godine, no 1887.godine izdana je knjiga prema njegovim stavovima.

Autor je primijetio da djeca od dojenačke dobi do kasnog djetinjstva sudjeluju u tri vrste igre: funkcionalna igra, simbolička igra i igre s pravilima.

Vygotsky (1978) je isticao da je igra ograničena na maštu. Navodi da se djeca uključuju u imaginarne situacije preuzimajući uloge koje su sami stvorili slijedeći društvena očekivanja tih uloga. Autor je igru predstavio kao način na koji djeca daju smisao svojim životima odgađajući zadovoljstvo i stjecanje znanja. Primijetio je: *“u igri je dijete uvijek iznad svoje prosječne dobi, iznad svog svakodnevnog ponašanja; u igri je kao da je za glavu više od sebe... u igri je kao da dijete pokušava skočiti iznad razine svog normalnog ponašanja”* (Vygotsky, 1978, str. 96).

Hymes (1981) igru dijeli prema prostoru, na igru u unutarnjem i vanjskom prostoru. Vanjski prostor odnosi se na sve prostore koji nisu unutar zgrade ili zatvorene strukture. U kontekstu dječjih igara i obrazovanja, vanjski prostor obuhvaća igrališta, dvorišta, parkove, vrtove i druge otvorene površine koje omogućuju fizičke aktivnosti i interakciju s prirodom (Wellhousen, 2002). Hymes (1981) ističe važnost vanjskog prostora za igru. Smatra da bi trebalo pridavati više pažnje na uređenje vanjskih centra aktivnosti kako bi poticali motoričke i socijalne vještine djeteta.

Igra je ključna za ljudski život jer omogućava uvid u svijet, upoznavanje prostora i svijeta te elemenata prirodnog i društvenog okruženja (Huniziga, 1992). Huniziga (1992) definira igru kao zabavu, rekreaciju, sport, tradiciju i kult te kao oblik učenja. Erikson (1993) je igru promatrao kao aktivnost u kojoj djeca mogu preuzeti uloge. Preuzimanje uloga omogućuje djeci da se izraze i sigurno nose s negativnim emocijama, što rezultira razvojnim rastom (Erikson, 1993).

Prema Duran (2001) igra je „najpogodniji poligon za razvoj i iskušavanje najraznovrsnijih psihičkih procesa i ljudskih osobina“ (Duran, 2001, str. 29). Almon (2004) smatra da djeca aktivno sudjelujući u igri stječu nova znanja. Tvrdi da djeca najbolje uče kada mogu djelovati na okolinu i sami konstruirati znanje. Smatra da vrijeme koje provedu igrajući se može pružiti učinkovito iskustvo učenja i pomoći djeci stjecati znanje. Kroz igru djeca uče komunicirati i razmišljati, suočavaju se s problemima i pronalaze različite načine za njihovo rješavanje (Almon, 2004).

Moyles (2005) smatra da djeca kroz igru razvijaju socijalne i kognitivne vještine, emocionalno sazrijevaju i stječu samopouzdanje potrebno za isprobavanje novih aktivnosti i pojmova. Sutton-Smith (2008) ističe da je *„igra užitak sam po sebi, ali njezin*

*je genetski dar možda osjećaj da je život, barem privremeno, vrijedan življenja“ (Sutton-Smith, 2008, str. 122).*

Wood (2010) zagovara da igra omogućuje djeci da se bore i dekonstruiraju uspostavljene strukture moći i subjektivnosti koje su im dodijelili odrasli. Kada se djeca uključe u dramsku igru, dječak bi se mogao pretvarati da je domaćica, dok bi se djevojčica mogla pretvarati da je automehaničar. Na taj način bi se potkopale stereotipne društvene uloge. Stoga, djeca nisu nužno ograničena odnosima moći koji postoje u društvu, što dodatno afirmira igru kao važan proces sa stajališta kulturnih i društvenih normi.

Bordova i Leong (2015) smatraju da igra omogućuje djeci da razviju sustav ciljeva, neposrednih i dugoročnih, te strategije za postizanje istih. Kroz proces koordinacije kratkoročnih i dugoročnih ciljeva, djeca postaju svjesna vlastitih postupaka. Napominju da igra pruža djeci sredstva za zauzimanje drugih perspektiva. Također, ističu da im pomaže u izgradnji vlastitog identiteta te unapređuje razvoj vještina razmišljanja (Bordova i Leong, 2015).

Rajić i Petrović-Sočo (2015) definiraju igru kao slobodnu, spontanu, višefunkcionalnu i motivirajuću aktivnost koja odražava unutarnje potrebe djeteta. Prema autoricama igra vodi dijete do novih otkrića i viših stupnjeva razvoja, reflektirajući njegove želje, misli, doživljaje i osjećaje. Ističu da igre rastu s djetetom i predstavljaju prirodan način učenja pod utjecajem društva, tehnologije i kulture. Također, igra se opisuje kao motivator za otkrivanje, učenje i istraživanje (Rajić i Petrović-Sočo, 2015, str 605-606).

Sahlberg i Doyle (2019) igru prikazuju kao način na koji djeca istražuju i otkrivaju, ali i kao način na koji se djeca druže. Tvrde da je igra temeljna sastavnica ljudskog stanja. Autori naglašavaju funkcionalnost igre u kontekstu dječjeg učenja s naglaskom na ulogu socijalizacije, ali i razvoja vještina.

Anđić (2022) za igru ističe da je strukturirana te da svaki učesnik ima jedinstvenu ulogu. Igra je dio svakodnevne aktivnosti koja je prisutna u dječjem životu u obitelji i u obrazovanju. Pomoću igre upoznajemo svijet oko nas te igra doprinosi holističkom razvoju djeteta (Anđić, 2022).

U ovom poglavlju pojašnjen je pojam igre te su navedene neke od njenih definicija. Suvremenija istraživanja, koja će biti razrađena u nastavku rada, pokazuju da djeca provode manje vremena igrajući se u okolišu.

U sljedećem poglavlju će se objasniti važnost igre u okolišu te će se detaljnije opisati pozitivni učinci prirode odnosno okoliša na razvoj djeteta.

## 2.1 Igre u okolišu i razvoj djeteta

Mnogi istraživači, kao na primjer Davies (1996), Fjørtoftu (2004), Dempsey (2005) i drugi čija stajališta će se opisati u ovom poglavlju, proučavali su utjecaj karakteristika prirodnog okoliša na kvalitetu dječje igre. Gleitman i Liberman (1995) naglasili su značaj vanjskog okoliša na intelektualni razvoj djeteta. Također su primijetili da je potrebna i raznolika oprema koja potiče njihovu kreativnost i maštu. Davies (1996) je istaknuo da aktivnosti na otvorenom nude djeci priliku za vježbanje koristeći finu i grubu motoriku. Grahn i sur. (1997) tvrde da je motorička spremnost djece vidno poboljšana zbog igre u okolišu. Prema autoru, djeca se lakše kreću po neravnom terenu i nose se s fizičkim izazovima, što poboljšava njihovu motoričku sposobnost (Grahn i sur., 1997).

Treba istaknuti da se u ovom radu pod pojmom okoliš smatra "*skup svih vanjskih čimbenika koji utječu na životne uvjete organizama, uključujući prirodne element (zrak, zemlju i vodu) i ljudske aktivnosti*" (Briassoulis, 2001). Stoga, igra u okolišu podrazumijeva različite vrste igara koje se odvijaju na otvorenim prostorima, s naglaskom na prirodni okoliš. Ta definicija nužno ne uključuje igrališta koja su dizajnirana za specifične svrhe poput sportskih ili dječjih igrališta na kojima prevladavaju umjetni materijali (dizajnerski aspekti igrališta, beton, asfalt, oprema od umjetnih materijala), već igrališta i vanjske okoliše na kojima prevladavaju prirodni materijali.

Istraživanja upućuju da priroda ima umirujući učinak na djecu, pomaže im da razviju emocionalnu stabilnost i smanje stres. Djeca koja provode vrijeme u prirodi osjećaju se sretnije i manje anksiozno. Kontakt s prirodom pomaže im razviti osjećaj samopouzdanja dok istražuju i prevladavaju različite izazove u prirodnom okolišu (Wolfgang, 2004).

Boravak na vanjskom okolišu pozitivno utječe na sve aspekte dječjeg razvoja. Pruža im priliku za izvedbu aktivnosti na drugačije načine za razliku od aktivnosti koje se



provode unutra (Dempsey, 2005). Prirodna igrališta sadrže elemente poput vegetacije i rasutih dijelova (grančice, drveće, kamenje), koja pružaju djeci raznolika iskustva igre i učenja (Cooke i sur., 2020).

Ouvry (2003) je istaknuo da vanjski okoliš razvija dječje vještine promatranja. Proučavaju sve što se događa u okolini, uključujući ponašanje životinja, promjenu vremenskih uvjeta ili napredak izgradnje. Fjørtoftu (2004) tvrdi da djeca koja redovito provode vrijeme na prirodnim igralištima pokazuju bolju ravnotežu i koordinaciju u usporedbi s djecom koja se igraju na popločanim igralištima. Dempsey (2005) je primijetio da igra na vanjskom okolišu omogućava djeci neposredan kontakt s vremenom, godišnjim dobima i prirodnim svijetom što dodatno obogaćuje njihova senzorna iskustva.

Deware (2008) smatra da prirodni okoliš pruža djeci mogućnost za tjelesnu aktivnost koja je ključna za njihov fizički razvoj. Trčanje, penjanje, skakanje i istraživanje različitih terena potiču razvoj motoričkih vještina i koordinacije. Autor navodi da igra u prirodnom okolišu ima važnu ulogu u njihovom kognitivnom, emocionalnom i socijalnom razvoju (Deware, 2008).

Pozitivni učinci igre u okolišu mogu biti ugroženi strahovima koje djeca osjećaju u vezi s igranjem u prirodi. Istraživanje Beyer i sur. (2015) razvilo je mjerilo za procjenu stavova djece prema igri na otvorenom. Identificirane su dvije glavne komponente: percepcija koristi od igre na otvorenom i strahovi povezani s takvom igrom. Strahovi koje djeca mogu imati u prirodnom okruženju često proizlaze iz osjećaja nesigurnosti i opasnosti. U radu Beyera i sur. (2015) neki od uobičajenih strahova uključuju strah od gubitka orijentacije, strah od ozljeda, strah od susreta s opasnim životinjama te strah od nepoznatih ljudi. Rezultati istraživanja pokazuju da većina djece nema izraženih strahova ili nelagode vezane uz aktivnosti na otvorenom, no značajan broj njih ipak izražava određeni stupanj zabrinutosti. Veliki broj ispitanika ne slaže se s tvrdnjom da ih je strah gubljenja u prirodi (60% ukupno), ali 39% ispitanika ipak izražava određeni stupanj straha. Kada je riječ o prisutnosti stranaca, 69% ispitanika ne dijeli ovu zabrinutost, ali ipak 30% ispitanika je izrazilo barem umjereni strah. Strah od divljih životinja i insekata također nije dominantan, s 65% ispitanika koji se ne slažu s tom tvrdnjom, no 34% ispitanika ipak osjeća strah. Najmanje brige uzrokovane su strahom od ozljeda, gdje se 76% ispitanika ne slaže s tom tvrdnjom.

Suvremena djeca, pogotovo ona koja žive u gradovima, sve manje vremena provode igrajući se u okolišu što potvrđuju mnoga istraživanja. Furedi (2007) upućuje na fizička ograničenja igre i pretjerani boravak u kući. Također ističe stalni nadzor roditelja na dječju igru i nedostatak slobodnog vremena zbog brojnih aktivnosti u kojima sudjeluju. Tvrdi da je suvremeno djetinjstvo postalo ograničeno zbog straha roditelja. Takvo djetinjstvo dovodi do manjka samopouzdanja i razvoja strahova kod djece (Anđić, 2022).

Lee i sur. (2021) proveli su istraživanje o korelacijama igre na vanjskom prostoru i vremena provedenog na vanjskom prostoru među djecom u dobi od 3 do 12 godina. Glavni razlog zbog kojeg je provedeno istraživanje je svijest o nedostatku igre na vanjskom prostoru kod djece. Ovo istraživanje temeljeno je na 107 istraživanja u kojima je sudjelovalo je 188 498 sudionika i 422 centra za brigu o djeci iz 29 zemalja. Prema rezultatima istraživanja trajanje igre na vanjskom prostoru kretalo se između 60 i 165 minuta po danu, dok se vrijeme provedeno na vanjskom prostoru kretalo između 42 i 240 minuta po danu.

Kelly i sur (2023) proveli su istraživanje koliko vremena djeca u dobi od 3 do 5 godina provode igrajući se na vanjskom prostoru na području Sjedinjenih Američkih Država. Podaci su prikupljeni pomoću Nacionalne ankete o dječjem zdravlju iz 2021. koju su popunjavali roditelji/staratelji. Istraživanjem je dokazano da se 37% djece igralo na vanjskim prostorima manje od 1 sata radnim danom, dok se 24% djece igralo na vanjskom prostoru manje od 1 sata vikendom. U 9 država više od 40% djece igralo se na vanjskim prostorima manje od 1 sata radnim danima. Ovim istraživanjem dokazano je da se gotovo 40% djece predškolske dobi igra manje od 1 sat dnevno na vanjskim prostorima radnim danima. Na sličan način, u empirijskom djelu ovog rada ispitano je koliko vremena djeca u vrtićima na području Rijeke i okolice te na području Varaždina provode vremena na vanjskim prostorima.

U ovom poglavlje pojašnjene su dobrobiti igre u okolišu odnosno na vanjskim prostorima, s posebnim naglaskom na prirodna okruženja. Dobrobiti prirodnih okruženja vidljiva su u fizičkom i emocionalnom razvoju djece. U nastavku rada poseban naglasak će biti na mogućnostima učenja i istraživanja u okolišu djece predškolske dobi.

## 2.2 Učenje i istraživanje kroz igru u okolišu

Brojni autori ističu da smatraju da okoliš s prirodnim elementima pruža mnogo mogućnosti djeci za razvoj koordinacije, ravnoteže i agilnosti (Fjortoft i Sageie, 2000). Vanjski prostor olakšava dječje učenje i razvoj zbog širokog spektra prilika za igru, istraživanje i otkrivanje svijeta oko sebe (Bilton, 2002). Prema Miljak i Vujičić (2002) dijete uči u interakciji sa svojim fizičkim i socijalnim okruženjem. Autorice tvrde da dijete uči čineći, istražujući i raspravljajući s djecom i odraslima koji su u njegovoj blizini. Prema tome dijete će naučiti ono što mu odrasli ponude u njegovom okruženju. Autorice, nadalje navode da dijete uči na prirodan način igrajući se različitim predmetima i materijalima, a ne direktnim prenošenjem znanja odraslih.

Učenje obuhvaća vrlo složene misaone procese poput opažanja, pamćenja i održavanja pažnje. Pramling Samuelsson i sur. (2006, 2008) tvrde kako se igra i učenje ne mogu odvojiti, već su one kao „dvije strane istog novčića“.

Igra i učenje povezani su za prostor u kojem se zbivaju, što je predmet brojnih promišljanja suvremene pedagogije, sociologije i psihologije. Promišljanja o igri kao učenju u prirodi sežu u prošlost, a istaknute povijesne ličnosti često su naglašavale značaj prirode u učenju i igri (Anđić, 2022, str. 12).

Jan Amos Komensky (1592. – 1670.) je isticao da bi odgoj trebao biti sukladan s prirodom čovjeka. Njegov moto „Schola ludus – škola kroz igru“ naglašava prirodno učenje kroz igru i neposredno iskustvo. Smatrao je da odgojni zakoni trebaju biti temeljeni na prirodnim zakonima. Također tvrdi da bi dijete moralo učiti preko svojih osjetila te tako dolazi u doticaj s prirodom. Njegovi didaktički principi, uključujući očiglednost, postupnost i sistematičnost, temelj su mnogih suvremenih metoda poučavanja (Vukasović, 1986).

Jean-Jacques Rousseau (1712. – 1778.) isticao je prirodni odgoj te je opisivao dijete kao objekt odgoja. „Vratimo se prirodi!“ je njegov slogan koji je i dalje poznat u svijetu. Njegova pedagoška strategija naturalizma zasniva se na tome da odgoj djeteta treba biti u harmoniji s njegovom prirodom. Rousseau je pokrenuo teoriju trostrukog odgoja, u kojoj zagovara da dijete odgajaju priroda, stvari i ljudi. Smatrao je da dijete, posebno u ranoj dobi, ne razlikuje učenje od igre te upravo zbog toga dijete najbolje uči kroz igru (Golubović, 2014).

Nadalje, Pestalozzi (1746.-1827.) je podržavao ideju da vlastita nastojanja djece da uče od prirode nisu dovoljna za stjecanje potrebnih vještina. Zbog toga bi učitelji trebali uvesti prirodne objekte koji djeci daju priliku za osjetilna iskustva (Wellhousen, 2002). Pestalozzi se zalagao za planiranje odgojnih izleta u prirodu. Također zalagao se za stvaranje školskih muzeja (Anđić, 2022).

Pristup progresivnom obrazovanju koji podupire kurikulum usmjeren na dijete pojavio se umjesto tadašnjih pristupa usmjerenih na nastavnike (Wellhousen, 2002). Kao pionir progresivnog obrazovanja Dewey je smatrao da intrinzična motivacija djece za tjelesnim vježbama unapređuje njihovo učenje i razvoj (Dewey, 1889).

Potkraj 19. i početkom 20. stoljeća progresivni pedagozi i naturalisti značajno su utjecali na obrazovanje. "The Nature Study movement" ili Pokret istraživanja prirode promovirao je ideju da proučavanje prirode treba uključivati znanstvena istraživanja. Cilj ovog pokreta je bio da istraživanje prirode pridonese djetetovom cjelokupnom razvoju. Neki od predstavnika bili su Comstock i Bailey. Pokret je promijenio način podučavanja znanosti u školama, naglašavajući učenje opažanjem, uporabom svojih osjetila i praktičnim radom. Ovaj pokret unaprijedio je znanstvena istraživanja van učionice i utjecao na suvremeni ekološki pokret (Anđić, 2022, str. 14).

Šumski vrtići pružaju jedinstven pristup ranom obrazovanju, gdje djeca kroz interakciju s prirodnim okruženjem razvijaju širok spektar vještina i znanja, istovremeno stvarajući trajnu povezanost s prirodom. Priroda se koristi kao glavni alat za učenje. Drveće, biljke, tlo, voda, kamenje i životinje postaju sredstva za edukaciju i istraživanje. Šumski vrtići ne moraju nužno biti u šumi, ali se obično nalaze u raznolikom i bogatom vanjskom prostoru. Djeca provode većinu svog vremena vani uključujući aktivnosti poput igre, istraživanja, učenja i obroka, bez obzira na vremenske uvjete. Također je naznačeno da su izostanci zbog bolesti manji među djecom u šumskim vrtićima nego u tipičnim vrtićima (Gregory, 2017). Ella Flautau osnovala je prvi poznati šumski vrtić u Danskoj 1952. godine. Ideja je proizašla iz svakodnevnih okupljanja njezine i susjedove djece u obližnjoj šumi, što je privuklo interes ostalih roditelja. Roditelji su potom pokrenuli inicijativu za uspostavljanje "hodajućih vrtića" prema Waldorf-Steinerovom pristupu obrazovanju, koji se temelji na igri uz vodstvo odraslih, a ne formalnih učitelja (Forest School Foundation, 2020).

Igra nije u potpunosti slobodno iskustvo djeteta i posjeduje „akademsko određenje“. Igra je u funkciji učenja i postizanja ishoda, iako nije ograničena samo na akademsko postignuće jer dopušta i samostalnost i istraživanje. Dijete ima pravo na igru, zabavu, ali i razvoj znanja, vještina, kompetencija (Andić, 2022, str. 19).

Može se zaključiti da vanjski okoliš i prirodni prostori pružaju djeci priliku za igru, istraživanje i učenje, čime značajno doprinose njihovom cjelokupnom razvoju. Također iz ovog poglavlja može se zaključiti da mnogi pedagoški pristupi zagovaraju igru u vanjskom okolišu. U sljedećem poglavlju osvrnut će na uređenje vanjskog prostora ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje.

### 3. VANJSKI PROSTOR USTANOVE ZA RANI I PREDŠKOLSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE

Prostor, bio unutarnji ili vanjski, igra važnu ulogu u razvoju beba i male djece od njihovih najranijih iskustava. U ranim danima, dječje okruženje čine uglavnom odrasli koji se brinu o njima. Okruženje se postupno širi kako bi uključilo različite ljude i raznolike okolnosti. Djeca su osjetljiva na atmosferu u svakom okruženju. Bogato i raznoliko okruženje podržava učenje i razvoj djece, ono im daje samopouzdanje za istraživanje i učenje u sigurnim i zaštićenim, ali izazovnim, unutarnjim i vanjskim prostorima. (Dempsey, 2005).

Vanjski prostor trebao bi djeci ponuditi priliku da se kreću slobodno i glasno. Potiče njihov fizički razvoj i nagon za istraživanje. Štoviše, vanjski prostor trebao bi zaštititi djecu od raznih opasnosti i trebao bi omogućiti niz aktivnosti na svježem zraku podržavajući različita razvojna područja djece (National Association for the Education of Young Children<sup>2</sup>, 1997).

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje<sup>3</sup> (2015) regulira rad u predškolskim ustanovama u Hrvatskoj. Dokument naglašava važnost vrtićkog prostora za provođenje odgoja i obrazovanja, definirajući "Poticajno prostorno-materijalno okruženje vrtića" koje promiče temeljne vrijednosti kurikulumu. Vanjski okoliš prepoznat je kao ključni faktor za poticanje optimalnog razvoja djece. Uloga ustanova uključuje odgovornost za dizajn okoliša, kreiranje vizija i strategija, edukaciju, implementaciju održivosti te razvoj osjetljivosti kod djece i profesionalni razvoj djelatnika (NKRPOO, 2015). U nastavku rada prikazat će se značaj i svrha uređenja vanjskog okoliša ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje.

---

<sup>2</sup> National Association for the Education of Young Children za naziv će se u tekstu rada koristiti kratica NAEYC.

<sup>3</sup> U nastavku rada za Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015) koristit će se kratica NKRPOO.

### **3.1 Uređenje vanjskog okoliša u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje**

Kako bi opisao različita okruženja za igru, Frost, 1992. godine uvodi u literaturu pojam 'playscape'. Prema autoru taj pojam naglašava vrijednost prirodnih elemenata u smislu kvalitete vanjskog okoliša. Autor ističe da su prirodni elementi otvoreni, na način da djeci „nude više raznolikih iskustava učenja od drugih vrsta materijala“. Međutim, autor istodobno ističe i ograničenja tih materijala poput njihove dugotrajnosti, kao što su pijesak, lopte ili tricikli (Frost, 1992).

Shell (1994) ističe da je najvažniji zadatak stvoriti prilike za malu djecu, a ne samo odabrati proizvedene i zatvorene strukture iz kataloga kako bi se pripremilo kvalificirano vanjsko okruženje za igru. Henniger (1994) i Wardle (1994) tvrde da su „rastresiti“ predmeti najvažniji dio dječjeg vanjskog okoliša. Pod pojmom rastresitih predmeta smatraju promjenjive i kreativne građevinske materijale kao što su pijesak, voda, užad, cigle ili drvo. Wardle (1994) je istaknuo nužnost razvojno primjerenih iskustava, bez ikakvih sigurnosnih problema, kao i usredotočenost na ciljeve i ciljeve aktivnosti na otvorenom u kurikulumu. Mnogi autori, koji će se spomenuti u idućem dijelu rada, naglašavaju važnost prirodnih elementa za razvoj djece.

Važno je za istaknuti istraživanje Titman (1994) o značajkama okoliša koje preferiraju djeca. Autorica istražuje kako okoliš pridonosi razvoju dječjeg identiteta, igre i razvoja. Njen rad temeljen je na istraživanju s djecom. Naglašava značajnost fizičkog okoliša u oblikovanju identiteta mjesta i osjećaja vlastitog identiteta kod djece. Autorica kritizira trenutna dječja igrališta jer ne odgovaraju dječjim potrebama. Djeca imaju pravo na okoliš koji uzima u obzir njihove potrebe, ističući važnost vanjskog ekološkog iskustva. Istraživanje se fokusiralo na dječji izbor vanjskog prostora, identificirajući dvije ključne dimenzije: okoliše u kojima žive i one u kojima se reflektiraju.

Titman identificira četiri osnovne sastavnice koje djeca traže u okolišu:

1. Mjesta za djelovanje: Prostori namijenjeni za fizičke aktivnosti, istraživanje i razvoj vještina, s prirodnim preprekama koje ističu motoričke aktivnosti djece poput drveća, pijeska.

2. Mjesta za razmišljanje: Okoliši koji pružaju mentalnu stimulaciju i potiču djecu na samostalno istraživanje i učenje, na primjer šumski prostori ili travnjaci.

3. Mjesta za osjećaj: Prirodni prostori koji uzrokuju estetski izražaj i osjećaj pripadnosti, poput vrtova ili parkova

4. Mjesta za biti: Prostori koji djeci osiguravaju privatnost i izražavanje individualnosti, poput sjenica ili grmlja za skrivanje.

Autorica naglašava važnost zabave u dječjim igralištima, ističući da igre moraju biti zabavne. Istraživanje prepoznaje ekološku osviještenost djece, uključujući njihove brige o zagađenju i preferencijama za prirodne nad izgrađenim okolišima. Važna je uloga vrtića i škola u kreiranju okoliša koji potiču značajnije kontakte s prirodom i razvijaju ekološku osviještenost te obrazovanje za održivi razvoj (Anđić, 2022, str. 122-125).

White i Stoecklin (1998) opisali su idealno vanjsko okruženje naglašavajući da je prioritet nestrukturirana iskustava s prirodnim elementima, a ne strukturirana iskustava. Prema Wellhousen (2002) postoje četiri bitne karakteristike vanjskog okruženja i aktivnosti djece. Prema tim karakteristikama vanjsko okruženje trebalo bi:

1. Djeci pružiti mnogo prilika za preuzimanje rizika u mjeri koja je prihvatljiva u sigurnim i dobro nadziranim uvjetima,

2. ponuditi izazovne situacije za djecu u skladu s njihovom razvojnom razinom i interesima,

3. imati raznovrsne materijale i prostor koji djeca mogu koristiti u svim vrstama igre,

4. uključuju manipulativne materijale i daju djeci mogućnost izbora pomicanja nekih dijelova materijala.

Na sličan su način mnogi istraživači naglasili važnost odgovarajuće i različite razine rizika, kao i različitih stupnjeva izazova za djecu kroz njihova iskustva na otvorenom u vanjskom okruženju (Sutterby & Frost, 2002).

Goldschmied i Jackson (2004) tvrde da stvaranje zadovoljavajućeg vizualnog okruženja nije jednokratni posao, već nešto što treba raditi kontinuirano. Planiranje i organizacija učinkovitog okruženja je ključna i izazovna uloga za odgajatelje i tim osoblja u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje.



Suprotno tim idejama, Sutterby i Thronton (2005) prihvatili su stacionarnu opremu, kao što su ljuljačke, tobogani i platforme za ravnotežu kao neizostavne i najvažnije dijelove vanjske okoline za djecu. Autori smatraju da ta oprema pomaže djeci da otkriju svoju intrinzičnu volju za kretanjem.

Frost i sur. (2008) navode da bi kvalitetno vanjsko okruženje trebalo obogatiti dječja iskustva i pružiti im priliku da se igraju vlastitim tempom unutar društvene skupine. Petrović Sočo (2009) smatra da je uloga odgajatelja i učitelja presudna u oblikovanju i korištenju okoliša za igru i učenje. Tumači da je njihov zadatak poticati aktivnosti koje su prilagođene djeci, razvojno odgovarajuće i holistički usmjerene. Također ističe važnost individualizacije jer djeca nisu na istoj razini razvoja, pa je potrebno prilagoditi okruženje kako bi zadovoljilo njihove različite potrebe.

Slično kao i Petrović Sočo, Anđić (2022) smatra da na dječje aktivnosti i igru utječu odgajatelji, učitelji, roditelji i njihove osobnosti. Nadalje ističe kako dizajn okoliša mora odražavati dječje potrebe i interese te poticati njihov optimalni rast i razvoj. Tvrdi da se okruženje mora mijenjati s dječjim potrebama, a odgajatelji i učitelji trebaju prilagoditi okoliš tim promjenama. Pitanje autonomnosti odgajatelja u kreiranju okoliša vrtića i škola često se povezuje s financijskim mogućnostima tih institucija, što predstavlja veliku prepreku za sustavnije odgojno-obrazovne prakse (Anđić, 2022).

Uređenje vanjskog okoliša ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje mora biti dobro promišljeno kako bi poticalo dijete na kretanje i istraživanje. Kako bi uređenje vanjskog okoliša probudilo znatiželju u djetetu važno je koristiti prirodne materijale na kojima će biti fokus u sljedećem poglavlju.

### **3.2 Prirodni materijali u igri**

Prirodni materijali mogu biti dio bilo koje vrste igre: funkcionalne, konstruktivne, dramske igre, igre s pravilima ili simboličke igre. Sve vrste igara potiču suradnju među djecom. Važan aspekt korištenja rastresitih materijala je njihovo skladištenje. Glavni problem u igri s materijalima poput pijeska, vode i zemlje je održavanje čistoće i očuvanje materijala jer se često gube i troše (McClintic, 2014).

Prirodni materijali stvaraju bogato okruženje za djecu pružajući resurse koji mogu proširiti njihovu igru. Oni nisu unaprijed određeni za specifične načine korištenja, već omogućuju djeci da sama biraju smjer igre i način na koji će koristiti materijale (Casey i Robertson, 2017). Najveća prednost prirodnih materijala je njihova dostupnost. Ovi materijali su često jeftini ili besplatni i često se mogu naći u svakom domu, a to su materijali poput vode, brašna, riže i kukuruza. Nadalje prirodni materijali koji su dostupni u vrtićima su pijesak i zemlja. Osim sitnih materijala, tu su i gumene cijevi, kartonske kutije, užad, kamenčići i slično što djeca mogu prilagoditi za svoju igru (Casey i Robertson, 2017).

Maria Montessori (1870.-1952.) svojim radom i teorijama doprinijela je odgoju i obrazovanju djece s "Montessori metodom" koju je razvila početkom 1900-ih. Montessori je ljude smatrala neodvojivim dijelom prirode te je tvrdila da je priroda alat za razumijevanje ljudi (Bertolino i Filippa, 2021). U svojim istraživanjima naglašava da odgoj i obrazovanje o prirodi može pomoći u poticanju dječjeg moralnog razvoja, ponašanja i zahvalnosti prema prirodi. Aktivnosti na otvorenom i prirodni materijal u igri, kao što je drvo, neophodni su u Montessori pedagogiji jer pružaju okruženja u kojima djeca mogu istraživati i učiti o prirodi. Djeca se bave aktivnostima poput trčanja, penjanja i brige o biljkama i životinjama, potičući mobilnost, znatiželju i poštovanje prema prirodi. Montessori je naglasila da iskustva u prirodi potiču kognitivni razvoj, moralni rast i izgrađuju cjeloživotnu povezanost s okolinom (Desmond i sur., 2002).

Pijesak i voda su svestrani materijali koji ne ograničavaju djecu na jedan način igre (Crosser, 2004). Linn (2008) tvrdi da igra s materijalima koje pruža priroda ima dodatnu vrijednost jer pomaže djeci da nauče brinuti o prirodi. „Ako potičemo djecu da izoštre vlastitu maštu i inventivnost, manje će im trebati prolazna novost nove igračke za stvaranje sposobnosti za kreativnu igru. Pomažemo im da razviju vještine i vrijednosti koje su pogodne za bolje upravljanje zemljom i njenim prirodnim resursima” (Linn, 2008, str. 200).

Kuh i sur. (2013) naglašavaju da prirodni materijali poput štapova, pijeska i zemlje privlače i održavaju dječju pažnju. Tvrde da prirodna okruženja nude bogata senzorna iskustva koja su ključna za dječji razvoj. Mirisi cvijeća, zvukovi ptica, tekstura blata i vizualna ljepota krajolika stimuliraju dječja osjetila. Elementi kao što su drveće, grmlje, kamenje i voda pružaju djeci beskonačne mogućnosti za igru i istraživanje. Ovi elementi

ne samo da potiču fizičku aktivnost, već i maštu djece. Djeca mogu koristiti grančice kao štapove, kamenje za gradnju ili vodu za igranje s brodićima (Kuh i sur., 2013).

Prema Leichter-Saxby i Law (2015) igra s neoblikovanim materijalima donosi velike prednosti u odnosu na gotove igračke jer su pristupačni (često su jeftini ili besplatni). Također djeca neoblikovane materijale mogu svakodnevno mijenjati te su prilagodljivi različitim vrstama igre (potiču funkcionalnu, simboličku, pa čak i imitativnu igru). Omogućuju djeci da grade, uništavaju, mijenjaju svrhu i koriste materijale na nove načine. Prema autorima neoblikovani materijali postaju zanimljiviji kako se dječje vještine razvijaju te potiču zajedničku igru i suradnju među djecom.

Kiewra i Veselack (2016) ističu dobrobit prirodnog okoliša na kreativnost djece predškolske dobi. Istraživanje je dokazalo da centri aktivnosti na vanjskom prostoru pružaju djeci raznolike materijale i prostore koji nadahnjuju maštovitu igru i kreativno rješavanje problema. Ova okruženja potiču djecu da se uključe u istraživačke i suradničke aktivnosti, koje su ključne za njihov kognitivni i društveni razvoj. Istraživanje naglašava važnost integracije prirodnih elemenata u odgoj i obrazovanje u ranom djetinjstvu za poticanje kreativnosti i sveukupnog razvoja djeteta.

Prema Olowe (2020) igra pijeskom i vodom podupire cjelokupni razvoj djece. Igra ovim prirodnim materijalima prikladna je za svu djecu bez obzira na njihove mogućnosti jer je voda uzbudljiva i zanimljiva. Djeca razvijaju koordinaciju oka i ruke kroz manipulaciju vodom i igračkama. Također, ova igra potiče suradnju jer zahtijeva dijeljenje i dogovor (Olowe, 2020).

Integracija prirodnih elemenata u moderne obrazovne i rekreativne prostore može značajno poboljšati kvalitetu dječjeg učenja i razvoja. Prirodna okruženja pružaju kontekst koji doprinosi općoj dobrobiti, zdravlju i kognitivnom funkcioniranju djece (Dankiw i sur., 2020).

Na temelju prikazanih spoznaja može se zaključiti da prirodni materijali u igri te igra u okolišu imaju veliku važnost u djetetovom razvoju. Igra u okolišu omogućava djeci istraživanje, razvoj kreativnost i motoričkih vještina kroz interakciju s prirodnim elementima poput drva, kamenja i biljaka. Kroz igru s prirodnim materijalima, djeca uče o važnosti očuvanja resursa, što doprinosi njihovom kasnijem angažmanu u ekološkim inicijativama i odgovornom ponašanju prema prirodnim resursima.

## 4. ODRŽIVI RAZVOJ

Naširoko je priznato da se čovječanstvo suočava s problemima koji utječu na lokalna, regionalna i globalna okruženja te na društveni i ekonomski razvoj. Čovjek je industrijskim otpadom i štetnim plinovima onečistio prirodu te tako znatno smanjio raznolikost biljnih i životinjskih vrsta. Zbog neprirodno promijenjenih odnosa u prirodi, dolazi do neravnoteže u okolišu te klimatskih promjena koje negativno utječu na zdravlje ljudi. Kako bi spriječili daljnje negativne posljedice, potrebno je budući razvoj temeljiti na zaštiti okoliša i na održivom razvoju. Održivi razvoj smatra se najboljim načinom za rješavanje problema zagađenja okoliša te samim time i rješanjem klimatskih promjena (Kerovec i Mihaljević, 2005).

Pojmovi održivost i održivi razvoj često se koriste naizmjenično, iako su konceptualno različiti. Prema definiciji „Organizacije Ujedinjenih naroda za obrazovanje, znanost i kulturu“ (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – UNESCO, eng.)<sup>4</sup>, održivost se odnosi na dugoročni cilj, poput postizanja održivijeg svijeta. S druge strane, održivi razvoj obuhvaća različite procese i načine postizanja napretka na održive načine, kao što sam izraz sugerira (Bianchi, 2020, str. 10).

Koncept održivog razvoja usmjeren je na poboljšanje kvalitete ljudskog života te formiranje bolje i održivije budućnosti. Izvješće „Our Common Future“<sup>5</sup> (1987) je dokument u kojem se po prvi put definirao koncept održivog razvoja prema „Svjetskoj komisiji za okoliš i razvoj“<sup>6</sup> (World Commission on Environment and Development – WCED, eng.). WCED je zagovarala strategiju razvoja koja: „zadovoljava potrebe sadašnjosti bez ugrožavanja sposobnosti budućih generacija da zadovolje svoje vlastite potrebe“ (WCED, 1987, str. 43). Ovom se definicijom jasno navodi međugeneracijska ekološka jednakost, odnosno odgovornost jedne generacije za posljedice njezinih postupaka na sve naredne generacije. U izvješću „Our Common Future“ jasno je navedeno da ekološke izazove treba razmotriti zajedno s gospodarskim rastom i

---

<sup>4</sup> U nastavku rada se koristi kratica UNESCO.

<sup>5</sup> Prema literaturi često se naziva Brutland izvješće.

<sup>6</sup> U nastavku rada se koristi kratica WCED.

socijalnom pravdom, jer ti aspekti mogu imati značajan utjecaj na ekološke aspekte održivosti.

UN-ov „Earth Summit“ u Riju (1992) navodi društveni razvoj, ekonomski razvoj i zaštitu okoliša kao tri „međuovisna i međusobno ojačavajuća stupova“ održivog razvoja. Iz toga je vidljivo da se održivi razvoj ne odnosi samo na okoliš, već i na društvo i gospodarstvo. Iako su ekološki izazovi često u središtu današnjih rasprava, ne mogu se razmatrati samostalno, jer su usko povezani s ekonomskim i društvenim izazovima. Na primjer pojava suše u jednoj zemlji može dovesti do priljeva izbjeglica, što zauzvrat stvara socijalne napetosti u drugim zemljama. Zbog toga je neophodno uključiti društvenu dimenziju za postizanje održivog razvoja. Istovremeno, ekološki izazovi imaju i izravne ekonomske posljedice. Na konferenciji usvojena je Agenda 21 kojom je obilježen početak globalnog uvođenja pojma održivog razvoja. Agenda 21 sveobuhvatan je plan djelovanja koji će poduzeti organizacije sustava Ujedinjenih naroda, vlade i glavne grupe na globalnoj, nacionalnoj i lokalnoj razini u svakom području u kojem čovjek utječe na okoliš. Agenda 21 je opisana kao dinamičan program koji će biti primijenjen od strane različitih sudionika u skladu s različitim situacijama, kapacitetima i prioritetima zemalja i regija (UN, 1992). Potpuna provedba Agende 21 potvrđena je na Svjetskom samitu o održivom razvoju (World Summit on Sustainable Development<sup>7</sup> – WSSD eng.) održanom u Johannesburgu 2002. godine (UN, 2024).

Schumacher (1999) održivi razvoj definira kao razvoj koji ne počinje dobrima, već započinje s ljudima i njihovim obrazovanjem, organizacijom i disciplinom. Rad Sena (2000) bio je vrlo utjecajan u području održivog razvoja. Sen je tvrdio da je WCED-ov pogled na održivi razvoj "prosvjetljujući", ali "nepotpun" (Sen, 2000, str. 2). Sen (2000) je definirao održivi razvoj kao razvoj koji promiče sposobnosti sadašnjih ljudi bez ugrožavanja sposobnosti budućih generacija. Tvrdio je da se na pojedince treba gledati kao na "agente koji mogu misliti i djelovati", a ne kao na "pacijente" čije potrebe treba zadovoljiti.

Little i Green (2009) ističu potpunije definicije izvučene iz WCED-a (1987) koje sadrže dva dodatna ključna pojma. Prvi ključan pojam jest koncept potrebe, posebno potrebe siromašnih u svijetu. Drugi ključni pojam jest ideja o ograničenjima nametnutim

---

<sup>7</sup> U nastavku rada koristit će se kratica WSSD.

stanjem tehnologije i društva, odnosno sposobnost organizacije okoline da zadovolji sadašnje i buduće potrebe.

Trenutačno najvažniji dokument jest Agenda 2030, usvojena na konferenciji u Rio de Janeiru 2015. godine. Agenda 2030 su novi izazovi koji su nazvani Ciljevi održivog razvoja. Ona je još jedan korak k postizanju održivog razvoja. 193 države članice UN-a usvojile su Agendu za održivi razvoj do 2030., s ciljem postizanja prosperiteta uz poštivanje planeta i njegovih stanovnika. Agenda sadrži 17 ciljeva održivog razvoja podijeljenih na 169 pod ciljeva, koji se trebaju ostvariti do 2030. godine, osiguravajući da nitko ne bude izostavljen. Agenda 2030. temelji se na pet dimenzija poznatih kao *5P* - *people, planet, prosperity, peace, partnership* (eng.). Prva dimenzija teži iskorijeniti siromaštvo i glad te osigurati dostojanstvo, jednakost i zdrav okoliš za sve. Druga dimenzija naglašava zaštitu planeta kroz održivu potrošnju, proizvodnju i hitne mjere protiv klimatskih promjena. Treća dimenzija se fokusira na omogućavanje prosperitetnog života za sve i usklađivanje napretka s prirodom. Četvrta dimenzija promiče mirna, pravedna i inkluzivna društva bez straha i nasilja. Peta dimenzija se bavi mobiliziranjem potrebnih sredstava za provedbu Agende 2030. kroz solidarna partnerstva usmjerena na najugroženije (Ministarstvo vanjskih i europskih poslova Republike Hrvatske)<sup>8</sup>. U nastavku rada detaljnije će se promatrati važnost odgoja i obrazovanja u odgojno – obrazovnim ustanovama, posebno ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

#### **4.1 Održivi razvoj u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju**

Pregledom literature o ranom odgoju i obrazovanju za održivi razvoj vidljivo je da su mnogi radovi usmjereni na dokazivanje potrebe za integriranjem ovog koncepta u obvezni predškolski odgoj i obrazovanje (Uzelac, 1999).

U početnoj fazi razvijanja osjetljivosti djece za okoliš, iznimno je važno motivirati ih. Mnogi stručnjaci, uključujući Benedict (1991), Skribe-Dimec (1993) i Uzelac (1993), smatraju da djeca moraju doći u neposredni kontakt s okolišem. Stoga je u predškolskim

---

<sup>8</sup> Preuzeto 24.6.2024. sa stranice <https://mvpep.gov.hr/vanjskapolitika/multilateralni-odnosi/globalne-teme/odrzivi-razvoj/22706>

ustanovama važno planirati svakodnevna neposredna iskustva s okolišem. Cornella (1994) smatra da će djeca postati osjetljivija i odgovornija prema okolišu ako ga doživljavaju na neuobičajen način. Takvo doživljavanje okoliša pomaže u oblikovanju pozitivnog odnosa prema okolišu, razvijanju stajališta i vrednovanju.

Vargas (2000) navodi da, promicanjem društvenih i kulturnih čimbenika, koncept odgoja i obrazovanja za održivi razvoj ide dalje od obrazovanja za okoliš. Vargas suprotstavlja koncept održivog razvoja ranijim modelima razvoja i održivosti koji su u prvi plan stavljali gospodarski rast i zaštitu okoliša.

Nedostaci u ranom odgoju i obrazovanju mogu značajno smanjiti uspješnost učenja u kasnijim fazama obrazovanja i cjeloživotnog učenja za održivi razvoj (Memorandum o cjeloživotnom učenju, 2000). Koncept odgoja i obrazovanja za održivi razvoj izrastao je iz predanosti praksama održivog razvoja koji se tiču gospodarskog rasta, kulturne baštine i zaštite okoliša (Agenda 21, 2005).

Polazeći od općih ciljeva odgoja i obrazovanja za okoliš u predškolskim ustanovama, važno je naglasiti razvijanje osjetljivosti za okoliš kao temeljni element. Da bi dijete moglo percipirati, spoznati i vrednovati okoliš, mora ga doživjeti svim osjetilima (Lepičnik Vodopivec, 2005).

Odgoj i obrazovanje za održivi razvoj je jedinstven zato što se temelji na holističkom pristupu. Uključuje aspekte ekološkog i globalnog obrazovanja. Odgoj i obrazovanje za održivi razvoj daje prednost ulozi globalnih perspektiva i sudjelovanja u rješavanju globalnih izazova socijalne pravde i okoliša (Scheunpflug i Asbrand, 2006).

Na Svjetskom samitu o održivom razvoju (World Summit on Sustainable Development, eng.) održanog u Johannesburgu 2002., priznato je da odgoj i obrazovanje imaju veliku ulogu u realizaciji održivog razvoja. Također, postoji opći dogovor da odgoj i obrazovanje za održivi razvoj moraju biti sastavni dio kvalitetnog obrazovanja (UNESCO, 2007).

Odgoj i obrazovanje za održivi razvoj je opisan kao proces koji je okrenut okolišu na integrirani način: kulturnoj, društvenoj, ekonomskoj i biološkoj različitosti. Odgoj i obrazovanje za održivi razvoj zagovara unaprjeđivanje kvalitete života za današnje i buduće generacije te razvijanje moralnih kriterija. „*Na održivi razvoj se gleda kao na*

*cjelovitu dimenziju koja mora biti implementirana u svim formalnim i neformalnim oblicima odgoja i obrazovanja“ (Anđić, 2007, str. 13).*

Ciljevi UN-a su uvesti principe, vrijednosti i praksu održivog razvoja u sve dijelove odgoja i obrazovanja. Ministarstvo za okoliš zagovara da je odgoj i obrazovanje temeljno ljudsko pravo i preduvjet za ostvarivanje održivog razvoja. Odgoj i obrazovanje je važna komponenta koja može pomoći u provedbi pretpostavki nove vizije budućnost (Ekonomska komisija UN-a za Europu, 2008).

Važno je razumjeti stvarnu sadržajnu osnovu odgoja za održivi razvoj. Za djecu rane dobi presudno je stjecanje osnovnih znanja, navika i vještina, posebno u kontekstu zdravog življenja. Djeca će najvjerojatnije usvojiti aspekte održivosti koje smatraju privlačnima ili poželjnima (Uzelac i Vujčić, 2008).

Razumijevanje i implementacija pojma održivog razvoja ovisi samo o čovjeku, stoga je važno da je odgoj i obrazovanje diljem svijeta usmjeren na promicanje održivog razvoja. Širi pristup odgoja i obrazovanja za održivi razvoj nije fokusiran samo na razvoj znanja, već i na razvoj vrijednosti i vještina. To se odnosi na poticanje svijesti o potrebi poboljšanja kvalitete života, uzimajući u obzir razumno korištenje Zemljinih resursa (Batoreczak, 2013).

Dobre prakse uvedene u ranim fazama obrazovanja urodit će plodom u budućnosti, kako na lokalnoj tako i na globalnoj razini. Na važan aspekt potrebe implementacije odgoja i obrazovanja za održivi razvoj od najranije dobi ukazuje K.G. Eriksen. Autor pokazuje mogućnosti koje pruža integracija perspektive socijalnog učenja s konceptom stjecanja ekoloških kompetencija i vještina (Eriksen, 2013).

Došen-Dobud (2016) ističe da djeci treba pružiti vanjske poticaje za istraživanje kako bi se postigla njihova bliskost s prirodom. Prostor za dječju igru uključuje okoliš vrtića, škole, doma, zajednice i parkove, koji promiču odgoj i obrazovanje za održivi razvoj. Interakcija djeteta s tim prostorima potiče emocionalnu povezanost i bliskost s prostorom.

Glavna zadaća odgoja i obrazovanja za održivi razvoj je proširivanje znanja i vještina potrebnih za primjenu održivog razvoja. Potrebno je stvoriti novu kulturu društva koja se očituje u četiri integrirane perspektive: ekonomska učinkovitost, socijalna pravda, ekološka kompatibilnost i demokratski poredak. Političke promjene, tehnološka i financijska rješenja neće biti dovoljna za suočavanje s izazovima održivog razvoja. Odgoj



i obrazovanje za održivi razvoj zahtijeva promjenu načina na koji razmišljamo i djelujemo, obraćajući pozornost na to kako to utječe na ekosustav koji podržava naše živote (Cheng, Yu, 2022).

Održivi razvoj i odgoj i obrazovanje povezani su kroz integraciju ekoloških, društvenih i ekonomskih vrijednosti u svakodnevnom učenju djece. U ranoj dobi, djeca se uče važnosti očuvanja prirodnih resursa i odgovornom ponašanju prema okolišu. Kroz igru i interaktivne aktivnosti, razvijaju svijest o globalnim pitanjima i usvajaju navike koje doprinose održivom razvoju, postavljajući temelje za odgovorno i svjesno djelovanje u budućnosti iz čega se može zaključiti da su održivi razvoj i odgoj i obrazovanje usko povezani. U sljedećem poglavlju istaknuti će se uloga odgajatelja u provođenju odgoja i obrazovanja za održivi razvoj.

## **4.2 Uloga odgajatelja u promicanju odgoja i obrazovanja za održivi razvoj**

Odgajatelj ima ključnu ulogu i veliku odgovornost u oblikovanju pojedinca, djelujući kao vođa i koordinator, koristeći svoje znanje iz pedagogije, didaktike i metodike za unapređenje odgojno-obrazovnog procesa (Bognar i Matijević, 2002).

Uloga odgojitelja je usmjeravanje i poticanje djeteta na otkrivanje interesa te stvaranje odgovarajućeg okruženja za istraživanje i rješavanje problema (Slunjski, 2001). Prema Slunjskom (2011), dvije ključne uloge odgojitelja su stvaranje uvjeta za učenje i pružanje indirektna podrške, bez oduzimanja autorstva nad procesom učenja. Mali udio odgajatelja definira odgoj i obrazovanje za održivi razvoj kao promjenu ponašanja djece u korist održive budućnosti (Ärlemalm-Hagsér i Sandberg, 2011).

Prema Uzelac i sur. (2014) odgajatelj treba biti promatrač, voditelj i podrška, osiguravajući raznolikost materijala za istraživanje i učenje. Autorice tvrde da u cilju osiguravanja kvalitetnog odgoja i obrazovanja o održivom razvoju, odgajatelji moraju koristiti sve prilike za učenje, formalne i neformalne. Također ističu važnost kontinuiranog unapređivanja znanja odgajatelja.

U istraživanju Hedefalk i sur. (2014) su potvrdili da odgajatelji doživljavaju odgoj i obrazovanje za održivi razvoj samo kao poučavanje činjenica vezanih uz okoliš, te često

s djecom provode prirodoslovne aktivnosti. Kvalificirani odgojitelji trebaju raditi na profesionalnom usavršavanju kako bi osigurali kontinuirani razvoj vrtića (Pavlič, 2015).

Prema Skopljak (2015) odgajatelj treba posjedovati temeljito razumijevanje prirodnih, društvenih i ekonomskih sustava te njihovih međusobnih veza, posebno u kontekstu održivog razvoja. Važno je da razvija kritičko i sustavno mišljenje kako bi stvorio poticajno okruženje za učenje koje se temelji na stvarnim životnim situacijama. Također, odgajatelj mora donositi odgovorne odluke, reflektirati na vlastite postupke, te poticati razmjenu iskustava među generacijama i kulturama bez predrasuda. Osim toga, treba aktivno raditi na povezivanju s zajednicom, raspoznajući i rješavajući društvene probleme kroz lokalno djelovanje i globalnu perspektivu.

Öztürk i Olgan (2016) u svom istraživanju naglašavaju ulogu odgajatelja kao ključnu komponentu u unapređenju obrazovanja za održivi razvoj kod djece predškolske dobi. Zaključuju da odgajatelji mogu oblikovati stavove i ponašanje djece prema održivom razvoju. Nadalje, autori tvrde da djeca čiji odgajatelji aktivno razgovaraju o temama održivog razvoja i podržavaju odgovarajuće stavove i ponašanje, češće pokazuju inicijativu za održivu budućnost. Također naglašavaju da većina odgajatelja smatra obrazovanje za održivi razvoj bitnim u predškolskom razdoblju. Ističu želju odgajatelja da djeca budu educirana o održivom razvoju. Autori naglašavaju da odgajatelji prepoznaju važnost vlastitog kontinuiranog profesionalnog razvoja u tom području kako bi bili pravi uzori djeci.

Andić (2017) ističe važnost odgajatelja u obrazovanju za održivi razvoj. Prema autorici odgajatelji imaju ključnu ulogu u poticanju svijesti djece o njihovom okolišu, čistom zraku i održivim životnim praksama od najranije dobi. Smatra ih ključnim akterima u promicanju ekološke osjetljivosti i odgovornosti. Od odgajatelja se očekuje da integriraju održivost u svoje svakodnevne aktivnosti, kao što su ekološki prihvatljivi projekti, recikliranje i igranje u prirodi. Osim toga, njihove kompetencije proširuju se na poticanje kritičkog i kreativnog mišljenja djece, poticanje timskog rada i rješavanje ekoloških problema u vrtićima i zajednicama. Odgajatelji također moraju biti sposobni učinkovito komunicirati, surađivati s roditeljima i zajednicom i biti reflektivni praktičari. Moraju uravnotežiti obrazovanje o okolišu s razvojnim potrebama djece, osiguravajući održivi pristup njihovom rastu (Andić, 2017).

Lipovac i sur. (2017) ističu potrebu posjedovanja ekoloških kompetencija, dok Turan (2019) naglašava važnost pozitivnih stavova odgajatelja prema održivom razvoju.

Crisostomo i Reinertsen (2021) također tvrde da su odgajatelji ključni u promicanju održivosti. Smatraju da potiču djecu na aktivno sudjelovanje u oblikovanju svoje budućnosti. Autori ističu da odgajatelji trebaju vidjeti djecu sposobnima za doprinos održivosti, a ne samo kao učenike koji slijede upute. Stvaranjem okruženja u kojem djeca istražuju svoj odnos s prirodom, pomažu im da postanu odgovorne i angažirane osobe koje mogu utjecati na pozitivne promjene za održivu budućnost.

Liu i sur. (2022) proveli su istraživanje čiji je cilj bio istražiti načine za promicanje održivosti praksi brige među odgajateljima u vrtićima Kine. Autori su proveli polustrukturirane intervjuje sa 17 odgajatelja u dječjim vrtićima. Istraživanje je definiralo četiri ključne dimenzije za promicanje održivosti brige za odgajatelje: kognitivna, emocionalna, bihevioralna dimenzija te dimenzija volje. Istraživanje je otkrilo da održavanje prakse brige među odgajateljima zahtijeva višestruki pristup koji uključuje profesionalni razvoj, emocionalnu dobrobit, kulturnu utemeljenost i praktično iskustvo. Briga o sebi i institucionalna potpora također su ključni za pomoć odgajateljima u održavanju njihove sposobnosti brige.

Aboud (2024) je proveo istraživanje u kojem je ispitao percepcije i prakse saudijskih odgajatelja u dječjim vrtićima vezane uz održivi razvoj. Cilj istraživanja bio je uvidjeti kako odgajatelji u vrtićima razumiju i primjenjuju obrazovanje za održivi razvoj te s kojim se izazovima suočavaju pri uvođenju tih praksi. Istraživanje se sastojalo od intervjua s 302 odgajatelja te kartica za promatranje korištenih u 30 vrtića. Intervjui su istraživali uvide odgajatelja u prakse ekološkog i društvenog aspekta održivog razvoja, dok su kartice za promatranje ocjenjivale stvarnu primjenu tih praksi u vrtićima. Istraživanje je pokazalo da se prakse ekološke održivosti, poput razvrstavanja otpada, recikliranja i vrtlarstva, rjeđe provode zbog nedostatka infrastrukture i resursa. Prakse društvenog aspekta održivog razvoja, poput promicanja tolerancije i timskog rada, bile su visoko zastupljene. Glavne prepreke provedbi održivog razvoja bile su neadekvatno financiranje, nedovoljna edukacija odgajatelja i nedostatak materijala za podršku održivim aktivnostima (Aboud, 2024).

Iz ovog poglavlja može se zaključiti da odgajatelji igraju ključnu ulogu u približavanju pojma održivog razvoja u odgoju i obrazovanju. Odgajatelji kroz

edukativne aktivnosti, igru i svakodnevne interakcije podučavaju djecu o očuvanju prirodnih resursa, recikliranju i važnosti zajedničkog djelovanja za dobrobit društva. Oni stvaraju okruženje koje potiče kritičko razmišljanje, odgovorno ponašanje i empatiju, postavljajući temelje za održiv način života od najranije dobi djeteta.

## **II. EMPIRIJSKI DIO RADA**

## 5. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

### 5.1 Svrha istraživanja

Svrha istraživanja je bila utvrditi procjene odgajatelja o dječjoj igri u okolišu i utjecaju igre u prirodi na fizičko i mentalno zdravlje djece rane i predškolske dobi.

### 5.2 Cilj i zadatci istraživanja

Cilj istraživanja je bio utvrditi stavove odgajatelja o igri djece u vanjskom okolišu vrtića te količini vremena koje djeca provode vani.

Temeljem definiranog cilja, proizašla su sljedeći zadatci::

1. Kako odgajatelji procjenjuju učestalost provođenja vremena djece izvan vrtića u prirodi?
2. Kako odgajatelji procjenjuju učestalost provođenja vremena djece u okolišu vrtića?
3. Kako odgajatelji procjenjuju dobrobiti slobodne igre djece u prirodi?
4. Kako odgajatelji procjenjuju strahove slobodne igre djece u prirodi?

Temeljem navedenih zadataka pitanja istaknute su sljedeće hipoteze:

Hipoteza 1: Odgajatelji procjenjuju da djeca provode 1 dan tjedno izvan okoliša vrtića u prirodi.

Hipoteza 2: Odgajatelji procjenjuju da djeca u vrtićima provode više od jednog sata dnevno na igralištu u okolišu vrtića.

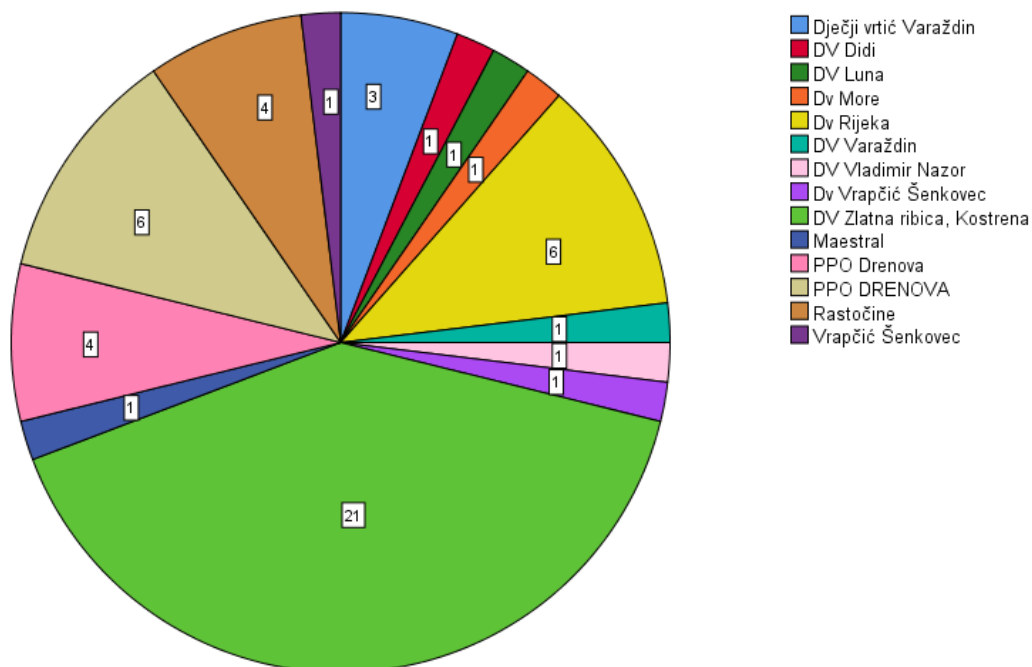
Hipoteza 3: Odgajatelji procjenjuju dobrobiti slobodne igre u prirodi visokim rezultatima.

Hipoteza 4: Odgajatelji procjenjuju niskim rezultatima strahove djece u slobodnoj igri u prirodi.

### 5.3 Uzorak ispitanika

Uzorak ispitanika u ovome istraživanju činilo je N=52 odgajateljice iz deset različitih dječjih vrtića iz Primorsko-goranske i Varaždinske županije. Dječji vrtići koji su sudjelovali u istraživanju su „Zlatna ribica“ iz Kostrene, DV „Varaždin“, DV „Didi“, DV „Luna“, DV „More“, DV „Vladimir Nazor“, DV „Vrapčić Šenkovec“, DV „Maestral“, DV Rijeka – CPO Maestral PPO „Drenova“ i PPO „Rastočine. Dobiveni rezultati prikazani su u grafu 1.

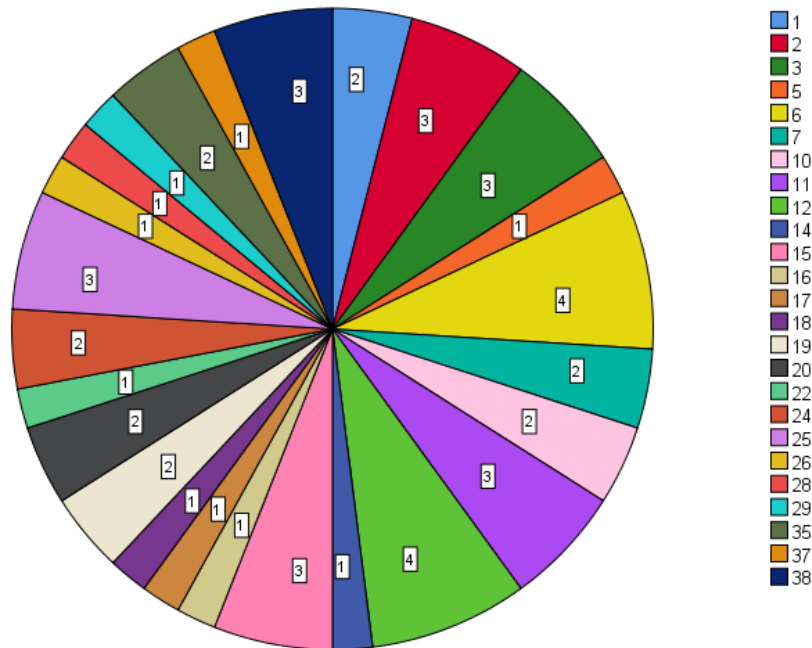
**Graf 1: Prikaz broja ispitanika u odnosu na vrtić**



U istraživanju je sudjelovalo ukupno 52 ispitanika, od čega N=21 (40,38%) ispitanika iz vrtića DV „Zlatna Ribica“, N= 10 (19,23%) ispitanika iz vrtića PPO Drenova, N=6 (11,54%) ispitanika je napisalo DV Rijeka bez točnog navođenja imena vrtića, N=4 (7,69%) ispitanika iz DV Varaždin, N= 4 (7,69%) ispitanika iz vrtića PPO Rastočine, N=2 (3,85%) ispitanika iz DV Vrapčić Šenkovec, N=1 (1,93%) ispitanik iz vrtića Maestral, N=1 (1,93%) ispitanik iz DV Didi, N=1 (1,93%) ispitanik iz DV Luna, N=1 (1,93%) ispitanik iz DV More te N=1 (1,93%) ispitanik iz DV Vladimir Nazor.

Drugo pitanje u anketnom upitniku je glasilo: „ *Navedite koliko godina radnog iskustva imate (upišite broj)* “. Rezultati su prikazani u Grafu 2.

**Graf 2: Prikaz broja ispitanika u odnosu na radno iskustvo**

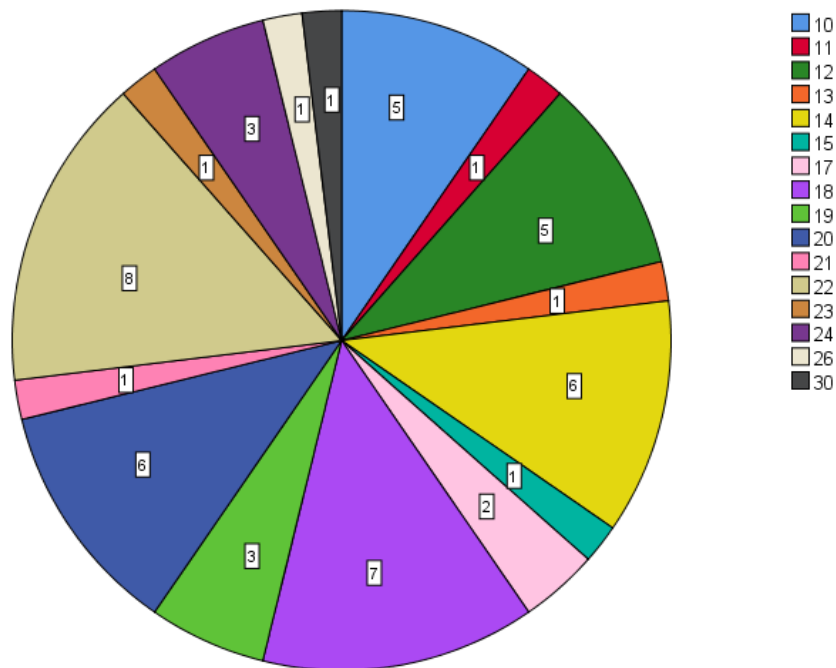


Prema dobivenim podacima, u odnosu na radno iskustvo po jedan ispitanik (N=1) je izjavio da ima 5, 14, 16, 17, 18, 22, 26, 28, 29 te 37 godina radnog iskustva, po dva (N=2) ispitanika je izjavilo da ima 1, 7, 10, 19, 20, 24 te 35 godina radnog iskustva, po tri (N=3) ispitanika je izjavilo da ima 2, 3, 11, 15, 25 te 38 godine radnog iskustva i po četiri (N=4) ispitanika je izjavilo da ima 6 i 12 godina radnog iskustva.

U odnosu na broj djece u skupini, ispitanici su mogli navesti točan broj djece ili raspon broja djece u skupini u kojoj realiziraju svoju praksu. U grafu 3. prikazuju se dobiveni podatci.



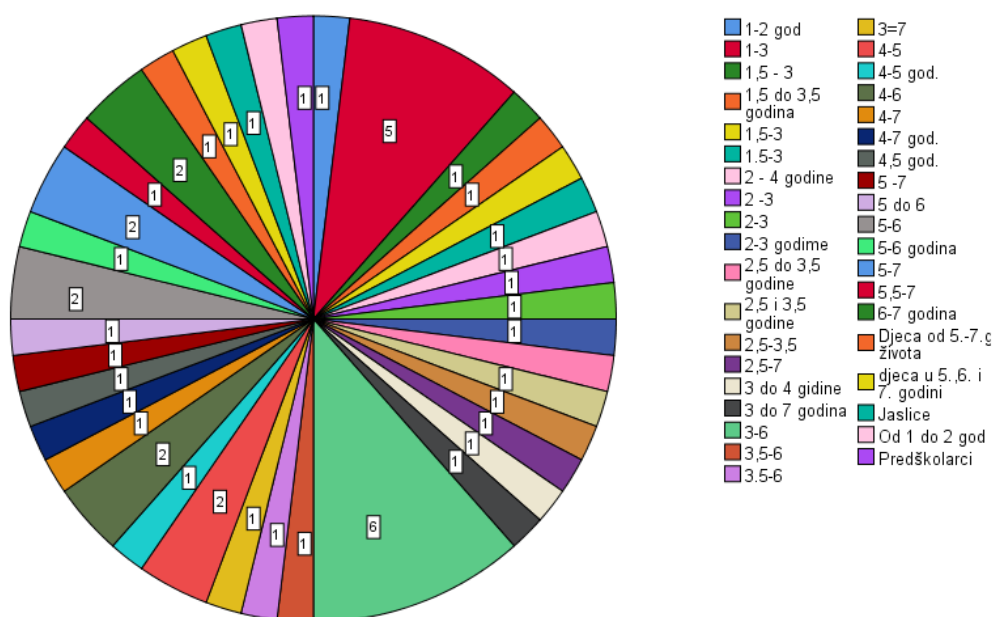
**Graf 3: Prikaz veličine skupine u kojoj ispitanici realiziraju svoju praksu**



Prema dobivenim podacima po jedan (N=1) ispitanik je izjavio da ima 11, 13, 15, 21, 23, 26 te 30 djece u skupini, po dva (N=2) ispitanika je izjavilo da ima 17 djece u skupini, po tri (N=3) ispitanika je izjavilo da ima 19 i 24 djece u skupini, po pet (N=5) ispitanika je izjavilo da ima 10 i 12 djece u skupini, po šest (N=6) ispitanika je izjavilo da ima 14 i 20 djece u skupini, sedam (N=7) ispitanika je izjavilo da ima 18 djece u skupini te osam (N=8) ispitanika je izjavilo da ima 22 djece u skupini,

Četvrtim pitanjem ispitan je broj djece u odnosu na uzrast. U odnosu na uzrast djece, ispitanici su mogli navesti točan uzrast ili raspon godina djece koju imaju u skupini u kojoj realiziraju praksu. Dobiveni rezultati prikazuju se grafom 4.

**Graf 4: Prikaz broja djece u odnosu na uzrast djece u skupini**



Kako je i vidljivo iz grafa 4, raspon uzrasta djece je od jasličke dobi do uzrasta predškolske dobi. Najveći broj ispitanika  $N=6$  je izjavio da radi sa skupinom djece od 3 do 6 godina,  $N=5$  je izjavio da radi sa skupinom djece od 1 do 3 godine, po jedan ( $N=1$ ) ispitanik se izjasnio da radi u skupini sa djecom od 4 do 5 godina te u skupini sa predškolarcima.

## 5.4 Mjerni instrument

Za potrebe ovog istraživanja korištena je *online* anketa koja se sastojala od 7 pitanja. Mjerni instrument sastojao se od tri dijela. Prvi dio upitnika sadržavao je četiri socio-demografska pitanja, odnosno pitanja odgajatelja o nazivu radnog mjesta, broju godina radnog iskustva, broj djece u njihovoj skupi te uzrastu djece u njihovoj skupini.

Drugi dio upitnika sadržavao je dva pitanja jednostrukog odabira u kojem su ispitanici zaokružili jedan ili više odgovora. Peto pitanje glasilo je: „Koliko često idete u šetnju s djecom van okoliša vrtića (tjedno)?“. Ispitanici su u ovom pitanju mogli izabrati dva odgovara, a odgovori koji su bili ponuđeni su slijedeći: „jednom“, „2 puta“, „više od

2 puta“, „ovisno o vremenu“. Šesto pitanje glasilo je: „Koliko vremena djeca svakodnevno provode vani, na igralištu, u okolišu vrtića?“. Ispitanici su ovdje mogli odabrati samo jedan od slijedećih odgovora: „manje od sat vremena“, „od 1 sat do 2 sata“, „više od 2 sata“, „3 sata“, „više od 3 sata“.

Treći dio upitnika sadržavao je jedno pitanje (sedmo pitanje) koje je sačinjavalo trinaest tvrdnji u kojima su ispitanici trebali procijeniti koliko djeca vole prirodu i boravak u njoj. U istraživanju je ispitanicima ponuđena modificirana skala stavova o igri na vanjskim prostorima (ATOP - Attitudes Toward Outdoor Scale, eng.)<sup>9</sup> autora Beyeer i sur. (2015). Prema preporukama autora, skala se podijelila na dvije podskale, dobrobiti i strahovi, stoga su i rezultati prikazani na taj način. Osam čestica ispitalo je procjene odgajatelja o dobrobiti slobodne igre u okolišu, dok je pet čestica ispitalo procjene odgajatelja o strahovima djece u slobodnoj igri u okolišu (podskala Dobrobiti i Strahovi Beyer i sur., 2015). Sedmo pitanje glasilo je: „Zaokružite broj ispod tvrdnje koja odgovara na pitanje: koliko djeca vole prirodu i biti vani?“. Ispitanicima su bile ponuđene sljedeće tvrdnje, u podskali Dobrobiti: „Djeca se vole igrati vani u prirodi -priroda im pomaže da jasnije i bolje misle“, „Kada se djeca igraju vani u prirodi, zdravija su“, „Kada vidim da su djeca ljuta ili uznemirena, vodim ih van jer ih igra vani u prirodi smiruje i bolje se osjećaju“, „S djecom izlazim van jer nauče nove stvari kada se igraju u prirodi“, „Djeca se osjećaju slobodno kada se igraju vani, u prirodi“, „Djeca vole osmišljavati i igrati nove igre kada se igraju vani u prirodi“, „Djeca se vole igrati vani i promatrati biljke i životinje“, „Djeca vole istraživati nova mjesta i prostore kada su vani u prirodi“. Također, ispitanicima su bile ponuđene tvrdnje koje su glasile, u podskali Strahovi: „Djeca se boje da se ne izgube kada se nalazimo van vrtića, negdje u šumi, parku, prirodi“, „Djeca ne vole izlaziti van i igrati se u prirodi jer im smetaju kukci i bube“, „Djeca ne vole izlaziti van i igrati se u prirodi jer ih je strah da padnu ili da se ozlijede“, „Djeca ne vole izlaziti van i igrati se u prirodi jer ih je strah da ih nešto ujede poput kukaca ili pauka“, „Djeca ne vole izlaziti van i igrati se u prirodi jer se boje zaprljati (odjeću, obuću“. Ispitanici su morali zaokružiti jedan od ponuđenih odgovora na Likterovoj skali od 4 stupnjeva: 1- Jako se slažem, 2-Slažem se, 3-Ne slažem se, 4-Jako se NE slažem. Primjer anketnog upitnika dostupan je pod „9. PRILOZI – 9.1. Primjer anketnog upitnika“.

---

<sup>9</sup> U nastavku rada koristiti će se kratica ATOP.

## 5.5 Postupak prikupljanja podataka

Nakon dobivene potvrde Učiteljskog fakulteta u Rijeci, istraživanje je provedeno *online* anketom koja je konstruirana u Google obrascima. Istraživanje je provedeno tijekom srpnja 2024. godine. Ispitanicima su putem e-maila poslane poveznice za ispunjavanje ankete. Prije ispunjavanja ankete ispitanici su bili informirani o cilju i svrsi istraživanja te također o anonimnosti ankete. Ispitanici su bili upoznati s činjenicom da je sudjelovanje u istraživanju dobrovoljno i da će se dobiveni podatci koristiti samo u svrhu pisanja završnog rada. Istraživanje je provedeno u skladu s etičkim načelima provođenja istraživanja i odredba GDPR-a, o zaštiti osobnih podataka. Sva izračunavanja su izvršena u računalnom programu SPSS v21.

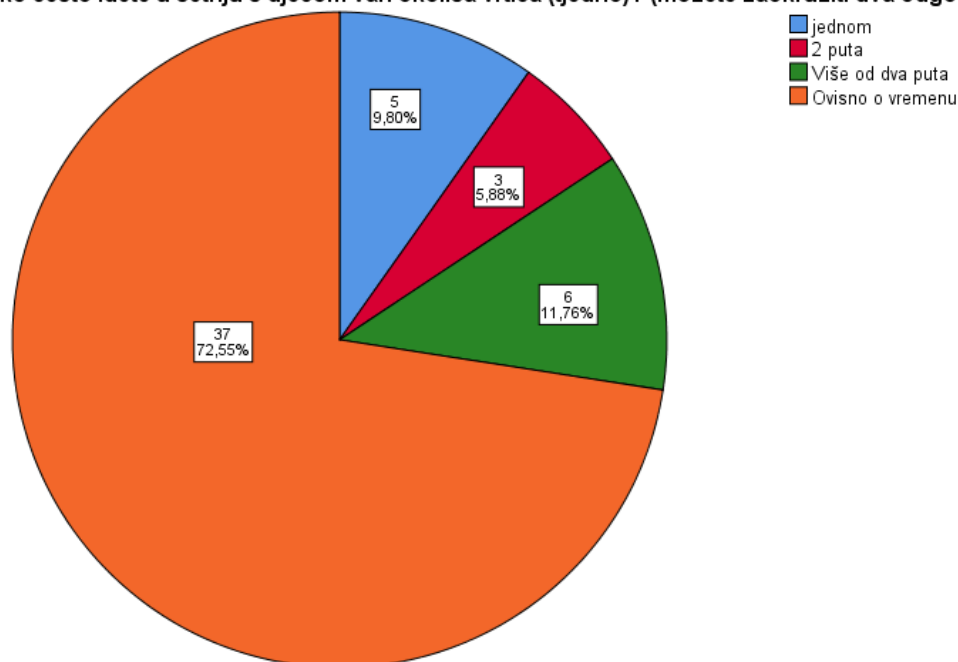
## 6. REZULTATI I RASPRAVA ISTRAŽIVANJA

### 6.1 Prikaz rezultata o procjenama ispitanika u odnosu na učestalost provođenja vremena djece izvan vrtića u prirodi

Kako bi se odgovorilo na prvi postavljen zadatak, u istraživanju su ispitane procjene ispitanika o količini tjednog boravka djece izvan okoliša vrtića. Pitanje je glasilo „Koliko često idete u šetnju s djecom van okoliša vrtića (tjedno)?“. Ispitanici su mogli izabrati dva odgovora od sljedećih ponuđenih: „jednom“, „2 puta“, „više od 2 puta“ i „ovisno o vremenu“. U nastavku se prikazuju dobiveni rezultati u grafu 5.

**Graf 5. Prikaz rezultata o procjenama ispitanika u odnosu na učestalost provođenja vremena djece izvan vrtića u prirodi**

Koliko često idete u šetnju s djecom van okoliša vrtića (tjedno)? (možete zaokružiti dva odgovora)



Kako je vidljivo iz prikazanih podataka, N= 37 ili 72,55% ispitanika je izjavilo da s djecom izlazi van vrtića ovisno o vremenu, N= 6 ili 11,76% ispitanika je izjavilo da izlazi više od dva puta tjedno, N=5 ili 9,8% ispitanika je izjavilo da izlazi jednom tjedno te N=3 ili 5,88% ispitanika je izjavilo da izlazi dva puta tjedno. Ovi rezultati ukazuju da vrijeme koje djeca provode u prirodi, odnosno izvan okoliša vrtića može značajno varirati, ali najčešće zavisi o vremenskim uvjetima.

Prema različitim istraživanjima i preporukama stručnjaka, optimalno vrijeme koje bi djeca trebala provoditi izvan vrtića ili u prirodi varira, ali svi se slažu da redovito boravljenje vani ima brojne prednosti za djecu. Istraživanje provedeno na Sveučilištu u Exeteru<sup>10</sup> pokazalo je da je dovoljno 120 minuta tjedno provedenih u prirodi kako bi se poboljšalo fizičko i mentalno zdravlje djece. Ovo može biti podijeljeno na različite dane u tjednu, što omogućava fleksibilnost u organiziranju aktivnosti na otvorenom. Također, istraživanje je pokazalo da provođenje najmanje 120 minuta tjedno u prirodi značajno poboljšava osjećaj dobrobiti i smanjuje stres kod djece. Djeca koja redovito borave u prirodi pokazuju bolju emocionalnu stabilnost, smanjenu anksioznost i bolju sposobnost suočavanja s izazovima. Rezultati ovog istraživanja pokazuju da odluke o izlascima van vrtića u velikoj mjeri ovise o vanjskim uvjetima, a manje o strukturiranom planu. Iz toga bi se moglo zaključiti da dječji boravak na otvorenom ovisi o vremenu, odnosno djeca ne borave na otvorenom ukoliko nisu pogodne vremenske prilike. Tu bi se svakako trebala istaknuti i činjenica da u mnogim skandinavskim zemljama, vremenske prilike često nisu nikakva zapreka boravku djece u prirodi i na otvorenim prostorima o čemu svjedoče brojni primjeri prakse danskih, norveških i finskih vrtića, često šumskih vrtića i vrtića na otvorenim prostorima (outdoor preschool education, eng.).

Prema dobivenim rezultatima može se zaključiti da hipoteza koja je glasila: „Odgajatelji procjenjuju da djeca provode 1 dan tjedno izvan okoliša vrtića u prirodi“ **nije potvrđena.**

## **6.2 Prikaz rezultata procjena odgajatelja o učestalosti provođenja vremena u okolišu vrtića**

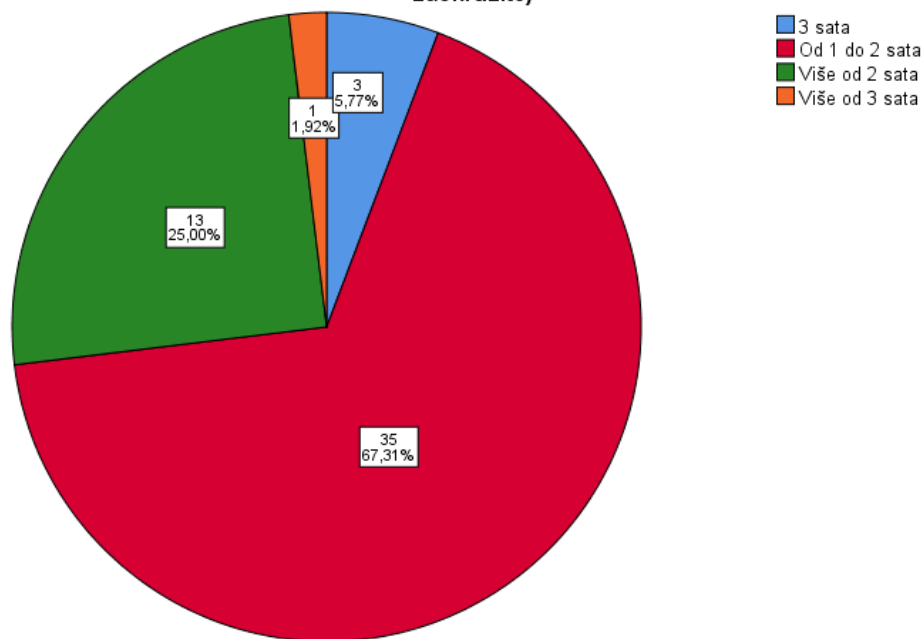
Kako bi se odgovorilo na drugi postavljeni zadatak, u istraživanju su ispitane procjene ispitanika o količini dnevnog boravka djece u okoliša vrtića. Pitanje je glasilo „Koliko vremena djeca svakodnevno provode vani, na igralištu, u okolišu vrtića“. Ispitanici su mogli odabrati samo jedan odgovor od sljedećih: „manje od sat vremena“, „od 1 sat do 2 sata“, „više od 2 sata“, „3 sata“ te „više od 3 sata“. Prikaz rezultata o učestalosti provođenja vremena u okolišu vrtića vidljiv je iz grafa 6.

---

<sup>10</sup> Preuzeto 01.08.2024. sa stranice <https://news-archive.exeter.ac.uk/2022/may/articles/childrenwhoplayadventurou.html>

**Graf 6. Prikaz rezultata procjena odgajatelja o učestalosti provođenja vremena u okolišu vrtića**

Koliko vremena djeca svakodnevno provode vani, na igralištu, u okolišu vrtića?(samo jedan odgovor zaokružite)



Kako je vidljivo iz prikazanih podataka, najveći dio ispitanika  $N=35$  ili  $67,31\%$  je izjavilo da djeca svakodnevno provode od 1 do 2 sata vani u okolišu vrtića,  $N=13$  ili  $25\%$  sudionika je izjavilo da djeca provode više od 2 sata vani u okolišu vrtića,  $N=3$  ili  $5,77\%$  sudionika je izjavilo da djeca provode 3 sata vani u okolišu vrtića,  $N=1$  ili  $1,92\%$  sudionika je izjavilo da djeca provode više od 3 sata vani u okolišu vrtića te nitko nije odabrao odgovor „manje od sat vremena“.

Ovi rezultati istraživanja sukladni su istraživanju Lee i sur. (2021), koji su proveli su istraživanje o korelacijama igre na vanjskom prostoru i vremena provedenog na vanjskom prostoru među djecom u dobi od 3 do 12 godina. Glavni razlog zbog kojeg je provedeno istraživanje je svijest o nedostatku igre na vanjskom prostoru kod djece. Prema rezultatima istraživanja Lee i sur. (2021) trajanje igre na vanjskom prostoru kretalo se između 60 i 165 minuta po danu, što je sukladno rezultatima dobivenima iz ovog

istraživanja. Rezultati ovog istraživanja pokazuju da većina djece u vrtićima svakodnevno provodi značajno vrijeme na otvorenom, 67,31% ispitanika su izjavili da djeca provode 1 do 2 sata dnevno vani, što iznosi od 60 do 120 minuta dnevno. Samo 25% ispitanika je izjavilo da djeca provode više od 2 sata u vanjskom okolišu vrtića. Ovi rezultati ukazuju na važnost boravka na otvorenom u svakodnevnom životu djece te sugeriraju da je moguće da su odgajatelji svjesni prednosti koje takve aktivnosti donose, kao što su bolje fizičko i mentalno zdravlje te poticanje socijalnih vještina.

Prema dobivenim rezultatima može se zaključiti da je hipoteza „Odgajatelji procjenjuju da djeca u vrtićima provode više od jednog sata dnevno na igralištu u okolišu vrtića“ **potvrđena**.

### **6.3 Prikaz rezultata procjena odgajatelja o dobrobiti slobodne igre u prirodi**

U traženju odgovora na treći istraživački zadatak, korištena je prilagođena ATOP skala autora Beyer i sur. (2015) kojom se ispituju procjene djece o slobodnoj igri, odnosno procjene dobrobiti i strahova djece u slobodnoj igri u prirodi. U ovom istraživanju prilagođene su čestice, odnosno tvrdnje, na način da su preformulirane u procjene odgajatelja o dječjoj slobodnoj igri u prirodi. Prema naputcima autora, originalna ATOP skala podijeljena je u dvije podskale: podskalu Dobrobiti i podskalu Strahovi. Podskalom Dobrobiti ispitivale su se procjene odgajatelja o dobrobiti slobodne igre u prirodi na razvoj djeteta. Drugom podskalom Strahovi ispitivale su se procjene odgajatelja o strahovima djeteta u slobodnoj igri u prirodi.

Za ispitivanje procjena odgajatelja o dobrobiti slobodne igre u prirodi, anketno pitanje u upitniku je glasilo: „Koliko djeca vole prirodu i biti vani?“. Ispitanici su morali procijeniti dobrobiti igre na 8 čestica, koje su glasile: „Djeca se vole igrati vani u prirodi -priroda im pomaže da jasnije i bolje misle“, „Kada se djeca igraju vani u prirodi, zdravija su“, „Kada vidim da su djeca ljuta ili uznemirena, vodim ih van jer ih igra vani u prirodi smiruje i bolje se osjećaju“, „S djecom izlazim van jer nauče nove stvari kada se igraju u prirodi“, „Djeca se osjećaju slobodno kada se igraju vani, u prirodi“, „Djeca vole osmišljavati i igrati nove igre kada se igraju vani u prirodi“, „Djeca se vole igrati vani i promatrati biljke i životinje“ i „Djeca vole istraživati nova mjesta i prostore kada su vani u prirodi“. Zadatak odgajatelja je bio procijeniti koliko se slažu s tvrdnjom na način da



pored svakog ponuđenog odgovora zaokruže jedan od ponuđenih brojeva, s time da je svaki broj određivao mjeru: 1-Jako se slažem, 2- Slažem se, 3- Ne slažem se, 4-Jako se NE slažem. Rezultati su prikazani u Tablici 1.

**Tablica 1: Prikaz rezultata procjena odgajatelja o dobrobiti slobodne igre u prirodi**

	N	Min	Max	M	SD
1. Djeca se vole igrati vani u prirodi - priroda im pomaže da jasnije i bolje misle.	52	1	4	1,21	0,696
2. Kada se djeca igraju vani u prirodi, zdravija su.	52	1	4	1,06	0,416
3. Kada vidim da su djeca ljuta ili uznemirena, vodim ih van jer ih igra vani u prirodi smiruje i bolje se osjećaju	52	1	4	1,48	0,754
4. S djecom izlazim van jer nauče nove stvari kada se igraju u prirodi.	52	1	4	1,19	0,525
5. Djeca se osjećaju slobodno kada se igraju vani, u prirodi.	52	1	4	1,12	0,471
6. Djeca vole osmišljavati i igrati nove igre kada se igraju vani u prirodi.	52	1	4	1,17	0,513
7. Djeca se vole igrati vani i promatrati biljke i životinje.	52	1	4	1,17	0,617
8. Djeca vole istraživati nova mjesta i prostore kada su vani u prirodi.	52	1	4	1,17	0,617

*N- broj ispitanika; Min-minimalna vrijednost; Max-maksimalna vrijednost; M- aritmetička sredina; SD-standardna devijacija*

Prije prikaza rezultata treba napomenuti da najniži rezultat aritmetičke sredine zapravo ukazuje na najviši dobiveni rezultat. Drugim riječima, što je niži rezultat, to su odgajatelji procijenili tvrdnju višom procjenom. Kako je i vidljivo iz prikazanih rezultata, ispitanici su najvišim rezultatom (M=1,06, SD=0,416) procijenili tvrdnju koja glasi „Kada se djeca igraju vani u prirodi, zdravija su“ što pokazuje da se većina ispitanika jako slaže ili slaže sa tvrdnjom. Također veliki broj ispitanika je visokim rezultatom procijenio tvrdnju koja glasi „Djeca se osjećaju slobodno kada se igraju vani, u prirodi“ (M=1,12, SD=0,471). Nakon njih većina ispitanika se slaže sa tvrdnjama koje glase: „Djeca vole osmišljavati i igrati nove igre kada se igraju vani u prirodi“, „Djeca se vole igrati vani i

promatrati biljke i životinje“ te „Djeca vole istraživati nova mjesta i prostore kada su vani u prirodi“ (u svim česticama vidljiva je  $M= 1,17$ ). Ispitanici su najnižim rezultatom ( $M=1,48$ ,  $SD=0,754$ ) procijenili tvrdnju koja je glasila: „Kada vidim da su djeca ljuta ili uznemirena, vodim ih van jer ih igra vani u prirodi smiruje i bolje se osjećaju“. Tim rezultatom može se zaključiti da ispitanici najmanje vode djecu van kada su uznemirena.

Igra u prirodi potiče dječji kognitivni razvoj jer ih izaziva na razmišljanje, rješavanje problema i kreativnost. Na taj način, djeca se prilagođavaju svojim individualnim mogućnostima i napreduju u skladu sa svojim razvojnim potrebama (Schepers, van Liempt, 2010). Djeca koja redovito provode vrijeme u prirodi razvijaju bolje motoričke vještine, pokazuju veću kreativnost i emocionalnu stabilnost. Ovi nalazi ističu važnost redovitog uključivanja prirodnih aktivnosti u svakodnevne dječje rutine (Dempsey, 2005). Rezultati istraživanja u ovom radu pokazuju visoke rezultate procjene među ispitanicima o mnogobrojnim prednostima koje djeca dobivaju igrom u prirodi. Dobiveni visoki rezultati pokazuju da odgajatelji podržavaju teorije koje sugeriraju da boravak u prirodi doprinosi fizičkom, emocionalnom i kognitivnom razvoju djece. Također uviđaju potrebu za poticanjem takvih aktivnosti u svakodnevnom životu.

Prema dobivenim rezultatima može se zaključiti da je hipoteza: „Odgajatelji procjenjuju dobiti slobodne igre u prirodi visokim rezultatima“ **potvrđena**.

#### **6.4 Prikaz rezultata procjena odgajatelja o strahovima slobodne igre u prirodi**

Posljednjim istraživačkim zadatkom ispitalo se procjene odgajatelja o strahovima djece u slobodnoj igri u prirodi. Ispitanicima je ponuđena modificirana ATOP skala (Beyer i sur., 2015), odnosno podskala koja je ispitivala procjenu odgajatelja o strahovima djece u slobodnoj igri u prirodi. Ta podskala sadržavala je 5 tvrdnji koje su glasile: „Djeca se boje da se ne izgube kada se nalazimo van vrtića, negdje u šumi, parku, prirodi“, „Djeca ne vole izlaziti van i igrati se u prirodi jer im smetaju kukci i bube“, „Djeca ne vole izlaziti van i igrati se u prirodi jer ih je strah da padnu ili da se ozlijede“, „Djeca ne vole izlaziti van i igrati se u prirodi jer ih je strah da ih nešto ujede poput kukaca ili pauka“ i „Djeca ne vole izlaziti van i igrati se u prirodi jer se boje zaprljati (odjeću, obuću)“. Zadatak odgajatelja je bio procijeniti koliko se slažu s tvrdnjom na način da pored svakog ponuđenog odgovora zaokruže jedan od ponuđenih brojeva, s time da je svaki broj

određivao mjeru: 1-Jako se slažem, 2- Slažem se, 3- Ne slažem se, 4-Jako se NE slažem. U Tablici 2 prikazani su rezultati.

**Tablica 2: Prikaz rezultata procjena odgajatelja o strahovima djece u slobodnoj igri u prirodi**

	N	Min	Max	M	SD
9. Djeca se boje da se ne izgube kada se nalazimo van vrtića, negdje u šumi, parku, prirodi	52	2	4	3,35	0,653
10. Djeca ne vole izlaziti van i igrati se u prirodi jer im smetaju kukci i bube.	52	1	4	3,73	0,660
11. Djeca ne vole izlaziti van i igrati se u prirodi jer ih je strah da padnu ili da se ozlijede	52	1	4	3,81	0,561
12. Djeca ne vole izlaziti van i igrati se u prirodi jer ih je strah da ih nešto ujede poput kukaca ili pauka.	52	1	4	3,65	0,653
13. Djeca ne vole izlaziti van i igrati se u prirodi jer se boje zaprljati (odjeću, obuću)	52	1	4	3,77	0,581

*N- broj ispitanika; Min-minimalna vrijednost; Max-maksimalna vrijednost; M- aritmetička sredina; SD-standardna devijacija*

Prije prikaza rezultata treba napomenuti da najviši rezultat aritmetičke sredine zapravo ukazuje na najniži dobiveni rezultat. Drugim riječima, što je viši rezultat, to su odgajatelji procijenili tvrdnju nižom procjenom, odnosno ne slaganjem. Iz Tablice 2 vidljivo je da su odgajatelji niskim rezultatima procijenili da djeca ne posjeduju strahove od izlaska van u prirodi. Rezultati pokazuju da su ispitanici najnižim rezultatom (M=3,81, SD=0,561) procijenili tvrdnju koja je glasila: „Djeca ne vole izlaziti van i igrati se u prirodi jer ih je strah da padnu ili da se ozlijede“. Taj rezultat pokazuje da se većina ispitanika jako NE slaže s tvrdnjom što znači da ne smatraju da je to značajan problem kod dječje igre u okolišu. Ispitanici su procijenili najvišim rezultatom (M=3,35, SD=0,653) tvrdnju koja glasi: „Djeca se boje da se ne izgube kada se nalazimo van vrtića, negdje u šumi, parku, prirodi“. Taj rezultat pokazuje da se većina odgajatelja ne slaže s time da djeca osjećaju strah od gubljenja u prirodnim okruženjima, no postoje i neki koji

se slažu s tom tvrdnjom. Ispitanici su niskim rezultatima procijenili sljedeće tvrdnje: „Djeca ne vole izlaziti van i igrati se u prirodi jer im smetaju kukci i bube“ ( $M=3,73$ ,  $SD=0,660$ ) i „Djeca ne vole izlaziti van i igrati se u prirodi jer se boje zaprljati (odjeću, obuću)“ ( $M=3,77$ ,  $SD=0,581$ ). Ovi rezultati sugeriraju da djeca uglavnom imaju pozitivan stav prema igri u prirodnim okruženjima i da su strahovi takvog tipa manje izraženi.

U istraživanju provedenom u ovom radu prosječne vrijednosti pokazuju da djeca, prema mišljenju ispitanika, uglavnom uživaju u slobodnoj igri i igranju vani u prirodi i da se ne boje potencijalnih izazova kao što su gubljenje, prisutnost kukaca, mogućnost ozljeda, ugriza ili prljanja. Rezultati ukazuju na to da su strahovi i osjećaji nelagode kod djece rijetki, što znači da djeca uglavnom imaju pozitivan stav prema slobodnoj igri u prirodnom okruženju. Slični rezultati dobiveni su u istraživanju Anđić (2022) gdje je također korištena modifikacija ATOP skale, kojom je autorica istraživala dobrobiti i strahove djece u igri u prirodi, autora Beyer i sur. (2015) koja se sastojala od dvije subskale: subskale „Volim“ i subskale „Bojim se“. Iz tog istraživanja može se zaključiti da su ispitanici osjećaj straha procijenili s niskim prosječnim vrijednostima, no strahovi nisu skroz odsutni. Ovi rezultati su važni jer impliciraju da većina djece nema značajne strahove prema igri u okolišu, što dodatno naglašava važnost korištenja prirodnih okruženja u odgoju i obrazovanju.

Prema dobivenim rezultatima može se zaključiti da je hipoteza: „Odgajatelji procjenjuju niskim rezultatima strahove djece u slobodnoj igri u prirodi“ **potvrđena**.

## 7. ZAKLJUČAK

U teorijskom dijelu ovog rada pojašnjeni su ključni pojmovi dječja igra u okolišu i održivi razvoj u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju. Razmotrene su smjernice za rad predškolskih ustanova koje se odnose na značaj vanjskog prostora ustanova, te značaj igre u prirodnom okolišu za cjelokupan razvoj djeteta. Analizirana je praksa predškolskih ustanova u promicanju ekološke osviještenosti kod djece kroz organiziranu igru u vanjskom prostoru, koja je ključna za razvoj ekološke osjetljivosti. Opisan je koncept održivog razvoja i značaj razvoja odgoja i obrazovanja za održivi razvoj u razdoblju ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, kao i ključna uloga odgajatelja u poticanju rane osjetljivosti djece prema okolišu. Zaključeno je da ciljevi održivog razvoja u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju počivaju na stvaranju bogatih i raznovrsnih iskustava s prirodom. Kako bi se kod djece potaknula svijest o okolišu i održivom razvoju, potrebno je omogućiti neposredne kontakte s prirodom kroz igru i istraživanje, čime se djeci pruža prilika da kroz vlastita iskustva stječu znanja o održivom razvoju. Opisana je važnost prilagodbe vanjskih prostora i opreme potrebama djece, kako bi se potaknula njihova interakcija s prirodom te omogućilo stvaranje iskustava koja pridonose razumijevanju i usvajanju koncepata održivog razvoja.

U empirijskom dijelu rada prikazani su rezultati istraživanja o procjenama odgajatelja o igri djece u vanjskom okolišu vrtića te o količini vremena koje djeca provode vani.

Prvim istraživačkim zadatkom ispitale su procjene ispitanika u odnosu na učestalost provođenja vremena djece izvan vrtića u prirodi. Rezultati procjena odgajatelja ukazuju da djeca provode vrijeme izvan vrtića u prirodi „ovisno o vremenu“, odnosno da boravak djece u prirodi često ovisi o vremenskim prilikama. Time je prva hipoteza istraživanja koja je glasila „Odgajatelji procjenjuju da djeca provode 1 dan tjedno izvan okoliša vrtića u prirodi“ potvrđena.

Drugim istraživačkim zadatkom ispitane su procjene ispitanika u odnosu na dnevnu učestalost provođenja vremena djece u okolišu vrtića. Utvrđeno je da najviše ispitanika procjenjuje da djeca svakodnevno provode od 1 do 2 sata u okolišu vrtića. Dobiveni rezultati sukladni su rezultatima i drugih istraživanja. Druga postavljena hipoteza koja je

glasila: „Odgajatelji procjenjuju da djeca u vrtićima provode više od jednog sata dnevno na igralištu u okolišu vrtića“ je u cijelosti potvrđena.

Trećim istraživačkim zadatkom ispitali su se procjene odgajatelja o dobrobiti slobodne igre u prirodi na razvoj djeteta. Istraživanjem se utvrdilo da odgajatelji većinom procjenjuju brojne dobrobiti igre u okolišu na razvoj djeteta. Najveći broj ispitanika se složilo da su djeca zdravija te da se osjećaju slobodno kada se igraju vani, u prirodi. Treća postavljena hipoteza koja je glasila: „Odgajatelji procjenjuju dobrobiti slobodne igre u prirodi visokim rezultatima“ je u cijelosti potvrđena.

Četvrtim istraživačkim zadatkom su se utvrdile procjene odgajatelja o strahovima djece u slobodnoj igri u prirodi. Istraživanjem se utvrdilo kako većina ispitanika smatra da djeca nemaju posebno izražene strahove u slobodnoj igri u prirodi. Najveći broj ispitanika se izrazito protivi tvrdnji da djeca ne vole izlaziti van i igrati se u prirodi jer im smetaju kukci i bube te tvrdnji da djeca ne vole izlaziti van i igrati se u prirodi jer se boje zaprljati (odjeću, obuću). Time je četvrta i posljednja postavljena hipoteza ovog istraživanja koja je glasila: „Odgajatelji procjenjuju niskim rezultatima strahove djece u slobodnoj igri u prirodi“ u cijelosti potvrđena.

Rezultati ovog istraživanja jasno ukazuju da odgajatelji prepoznaju značaj igre u prirodi kao ključnog elementa u razvoju djece, ali se ističu i razlike u učestalosti s kojom se djeca uključuju u aktivnosti u prirodnom okruženju. Iako je jasno da djeca svakodnevno provode vrijeme u okolišu vrtića, vremenski uvjeti često određuju koliko se izlazi izvan vrtićkih prostora u prirodu. Ovaj rezultat ukazuje na to da, iako postoji svijest o potrebi za redovitom interakcijom s prirodom, u praksi još uvijek postoje izazovi u dosljednoj primjeni tih načela. Djeca koja provode vrijeme na otvorenom stječu bolje fizičko zdravlje i emocionalnu stabilnost. Također djeca provođenjem vremena u prirodi razvijaju dublje razumijevanje i povezanost s prirodom, što je osnova za razvoj ekološke svijesti. Ovo istraživanje potvrđuje da su odgajatelji svjesni dobrobiti slobodne igre u prirodi, no da postoji i potreba za još većim uključivanjem ovih aktivnosti u svakodnevni život djece. Igra u okolišu ima ključnu ulogu u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju za održivi razvoj. Uloga odgajatelja u provođenju održivog razvoja u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju je od presudne važnosti. Odgajatelji su odgovorni za stvaranje poticajnog okruženja koje omogućava djeci da kroz igru u prirodi usvajaju vrijednosti održivog razvoja. Ovo istraživanje ukazuje na to da odgajatelji prepoznaju potencijal i značaj prirode u odgoju i obrazovanju, ali je potrebno dodatno osnažiti

njihove kompetencije i resurse kako bi mogli još učinkovitije integrirati prirodno okruženje u obrazovne procese u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Budući razvoj odgojno-obrazovnih programa trebao bi se usmjeriti na omogućavanje češćeg boravka u prirodi u svakodnevnim aktivnosti djece, bez obzira na vremenske prilike. To uključuje osiguravanje odgovarajuće opreme te kontinuiranu edukaciju odgajatelja o kreativnim i inovativnim načinima korištenja prirodnog okruženja. Na taj način kroz svakodnevnu igru i interakciju s prirodom, djeca će razvijati svoje fizičke i emocionalne vještine. Također, kroz igru u okolišu djeca će stjecati temeljnu ekološku svijest, što je ključno za održivi razvoj.

*„Za igru se često tvrdi da je ona opuštanje od ozbiljna učenja.*

*Ali za djecu je igra ozbiljno učenje.*

*Upravo je igra najveći zadatak djetinjstva.“*

*(Fred Rogers<sup>11</sup>)*

---

<sup>11</sup> <https://citati.eu/citati-o-djeci/>

## 8. LITERATURA

1. Aboud YZ. (2024). Kindergarten teachers' perspectives on sustainable development practices and observed practices. *Journal of Infrastructure, Policy and Development*, 8(8): 6719. Preuzeto 20.8.2024. s <https://doi.org/10.24294/jipd.v8i8.6719>
2. Agenda 21 (2005). *United Nations Division for Sustainable Development*. Preuzeto 01.06.2024. s <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf>
3. Almon, J., 2004. The viral role of play in early childhood education. Preuzeto 01.06.2024. s <https://waldorfresearchinstitute.org/pdf/BAPlayAlmon.pdf>
4. Anđić, D. (2007). Obrazovanje učitelja i suvremena obrazovna tehnologija u području odgoja i obrazovanja za okoliš/održivi razvoj. *Informatologia*, 40(2), 126-131.
5. Anđić, D. (2022). Igra, priroda i održivi razvoj: Kako potaknuti povezanost s prirodom djece rane i (pred)školske dobi?. *Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet*. Preuzeto 26.05.2024. s <https://repository.ufri.uniri.hr/islandora/object/ufri%3A1204/datastream/FILE0/view>
6. Anđić, D. i Radošević, M. (2016). Školski okoliš u funkciji odgojno-obrazovne prakse rada učitelja u odgoju i obrazovanju za održivi razvoj. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 65(2), 286-299.
7. Anđić, D. (2017). Contribution to the Development of Kindergarten/Preschool Teachers' Competences for Education for Sustainable Development in Preschool Institutionstanov. *Croatian Journal of Education*, 19 (Sp.Ed.3), 213-232. Preuzeto 23.8.2024. s <https://doi.org/10.15516/cje.v19i0.2712>
8. Beyer, K., Bizub, J., Szabo, A., Heller, B., Kistner, A., Shawgo, E., i Zetts, C. (2015). Development and validation of the attitudes toward outdoor play scales for children. *Social Science & Medicine*, 133, 253–260. Preuzeto 8.7.2024. s <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2014.10.033>
9. Briassoulis, H. (2001). Sustainable Development and its Indicators: Through a (Planner's) Glass Darkly. *Journal of Environmental Planning and Management*, 44(3), 409–427. Preuzeto 1.7.2024. s <https://doi.org/10.1080/09640560120046142>
10. Caiman, C., & Lundegård, I. (2014). Pre-school children's agency in learning for sustainable development. *Environmental Education Research*, 20(4), 437–459. Preuzeto s <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13504622.2013.812722>
11. Casey T.; Robertson J. (2017). *Loose Parts Play, a toolkit*. Inspiring Scotland



12. Cheng, C., Yu, Y. (2022). Early Childhood Educators' Practices in Education for Sustainable Development in China. Preuzeto 03.06.2024. s <https://www.mdpi.com/2071-1050/14/4/2019>
13. Cooke, Emma, Karen Thorpe, Andrew Clarke, Sandy Houen, Candice Oakes, and Sally Staton. 2020. "'Lie in the Grass, the Soft Grass': Relaxation Accounts of Young Children Attending Childcare." *Children and Youth Services Review* 109.
14. Crisostomo, A.T.; Reinertsen, A.B. Becoming Child and Sustainability—The Kindergarten Teacher as Agency Mobiliser for Sustainability Through Keeping the Concept of the Child in Play. *Sustainability* 2021, 13, 5588. Preuzeto 20.08.2024. s <https://doi.org/10.3390/su13105588>
15. Crosser S. (2004). *Making the Most of Water Play*
16. Dankiw, Kylie A., Margarita D. Tsiros, Katherine L. Baldock, and Saravana Kumar. 2020. "The Impacts of Unstructured Nature Play on Health in Early Childhood Development: A Systematic Review." *PLoS One*, Preuzeto s [10.1371/journal.pone.0229006](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0229006) (01.06.2024.)
17. Davis, J., & Elliott, S. (Eds.). (2024). *Young Children and the Environment: Early Education for Sustainability* (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press
18. Dewear, G., 2008. The cognitive benefits of play in early childhood development. Preuzeto s <https://parentingscience.com/benefits-of-play/> (29.05.2024.)
19. DURAN, M. (2001). *Dijete i igra*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
20. Ebbeck, M., Yim, H., & Warriar, S. (2019). Early Childhood Teachers' Views and Teaching Practices in Outdoor Play with Young Children in Singapore. *Early Childhood Education Journal*, 47(3), 265-273. Preuzeto 10.06.2024. s <https://doi.org/10.1007/s10643-018-00924-2>
21. Eriksen, K.G. (2013). Why Education for Sustainable Development Needs Early Childhood Education: The Case of Norway. *Journal of Teacher Education for Sustainability*. Preuzeto 05.06.2024. s <https://sciendocentral.com/article/10.2478/jtes-2013-0007>
22. Europejska Komisja Gospodarcza ONZ (2008). Strategia edukacji dla zrównoważonego rozwoju. *Ministerstwo Środowiska*.
23. Fischer, M. et al. (2023). *The Concept of Sustainable Development*. In: *Sustainable Business*. SpringerBriefs in Business. Springer, Cham. Preuzeto 19.06.2024 s [https://doi.org/10.1007/978-3-031-25397-3\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-031-25397-3_2)

24. Fjørtoft, Ingunn. 2004. "Landscape as Playscape: The Effects of Natural Environments on Children's Play and Motor Development." *Children, Youth and Environment* 14 (2): 21-44.
25. Forest School Foundation (2020). *A Brief History of Forest Schools Around The World*. Preuzeto 17.7.2024. s <https://www.growingwildforestschool.org/post/the-brief-history-heritage-of-forest-schools-around-the-world>
26. Frost, J. L. (1992). *Play and playscapes*. Albany, NY: Delmar Publishers. Preuzeto 04.06.2024. s <https://ebin.pub/qdownload/play-and-playscapes-0827346999-9780827346994.html>
27. Frost, J.L. (2009). *A History of Children's Play and Play Environments: Toward a Contemporary Child-Saving Movement* (1st ed.). Routledge. Preuzeto 10.06.2024. s <https://doi.org/10.4324/9780203868652>
28. Gibson, J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Acta Paedagogica. Scandinavia
29. Golub, I. (1991). Homo ludens imago Dei. *Bogoslovska smotra*, 61 (1-2), 46-60. Preuzeto 1.7.2024. s <https://hrcak.srce.hr/36197>
30. Grahn, P., Ma°rtensson, F., Lindblad, B., Nilsson, P., & Ekman, A. (1997). *UTE PA° DAGIS*. Stad & Land nr. 45. Alnarp: Movium Sveriges Lantbruksuniversitet
31. Hägglund, S., Samuelsson, I.P. (2009). Early childhood education and learning for sustainable development and citizenship. *International Journal of Early Childhood*, 41(2), 49-63. Preuzeto 05.06.2024. s <https://link.springer.com/article/10.1007/BF03168878>
32. Harms, T., Clifford, R.M., & Cryer, D. (1998). *Early childhood environment rating scale revised edition*. New York: Teachers College Press. Preuzeto 11.06.2024 s [https://www.researchgate.net/publication/377490665\\_Early\\_Childhood\\_Environment\\_Rating\\_Scale\\_3rd\\_Edition](https://www.researchgate.net/publication/377490665_Early_Childhood_Environment_Rating_Scale_3rd_Edition)
33. Hart, R. (1979). *Children's experience of place*. New York: Irvington
34. Heft, H. (1988). Affordances of children's environments: A functional approach to environmental description. *Children's Environments Quarterly*. Preuzeto 09.06.2024. s <https://www.jstor.org/stable/41514683>
35. Little, A., and Green, A. (2009) Successful globalisation, education and sustainable development, *International Journal of Educational Development*. Preuzeto 07.06.2024. s <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2008.09.011>

36. Liu, J.; Jiang, Y.; Zhang, B.; Zhu, X.; Sha, T. Paths to Promote the Sustainability of Kindergarten Teachers' Caring: Teachers' Perspectives. *Sustainability* 2022, 14, 8899. Preuzeto 22.08.2024. s <https://doi.org/10.3390/su14148899>
37. Lujić, M. (2020). Odgoj za okoliš, odgoj u okolišu ili prirodni odgoj?. *Acta Iadertina*, 17(1). Preuzeto 14.06.2024. s <https://core.ac.uk/download/pdf/335625162.pdf>
38. McClintic S. (2014). *Loose Parts: Adding Quality to the Outdoor Environment*, Texas Child Care quarterly ,vol 38/3
39. McGinnis, J. (2003). *Adventure playgrounds and outdoor safety issues*. Child Care Information Exchange. Preuzeto 14.06.2024. s <https://www.naturalplaygrounds.com/documents/Adventure%20PG%20&%20Safety.pdf>
40. Ministarstvo vanjskih i europskih poslova Republike Hrvatske. (n.d.). Održivi razvoj. Preuzeto 20.06.2024. s <https://mvep.gov.hr/vanjskapolitika/multilateralni-odnosi/globalne-teme/odrzivi-razvoj/22706>
41. Moyles, J., 2005. The excellence of play. New York: Open Press University.
42. National Association for the Education of Young Children, (1997). Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8. Washington DC: NAEYC. Preuzeto 19.06.2024. s <https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/PSDAP.pdf>
43. Nicholson S. (1971). *The Theory of Loose Parts: How NOT to Cheat Children*
44. Olowe P. (2020.) *Water and Sandplay: More than Just Fun for Preschool Children*
45. Pearson, E., & Rao, N. (2009.) 'Local' values do count: The role of cultural belief systems in shaping the spread and influence of globalized notions of early childhood policy and practice. *Early Childhood Research Quarterly*.
46. Rabušićová, M. i Engdahl, I. (2012). Obrazovanje za održiv razvoj. *Dijete, vrtić, obitelj*, 18 (67), 6-9. Preuzeto 14.06.2024. s <https://hrcak.srce.hr/124013>
47. Renuka Dutta, 2005. Play time: Why it is so important to kids. Preuzeto s
48. Robinson, D. B., & Barrett, J. (2017). Why play outside? Problematising outdoor play as a biopedagogical task. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 8(1), 39–52. Preuzeto 12.06.2024. s <https://doi.org/10.1080/18377122.2016.1272426>

49. Sando, O. J. (2019). The outdoor environment and children's health: a multilevel approach. *International Journal of Play*, 8(1), 39–52. Preuzeto 17.06.2024. s <https://doi.org/10.1080/21594937.2019.1580336>
50. Scarlett, W. G., Naudeau, S., Salonijs-Pasternak, D., & Ponte, I. (2004). *Children's play*. Sage Publications. Preuzeto 02.06.2024. s [https://www.researchgate.net/publication/292839401\\_Children's\\_play](https://www.researchgate.net/publication/292839401_Children's_play)
51. Scheunpflug, A., i Asbrand, B. (2006). Global education and education for sustainability. *Environmental Education Research*
52. Schumacher, E. F. (1999). *Small is Beautiful, Economics as if People Mattered, 25 years later ... with commentaries*, Hartley & Marks Publishers, Inc., Point Roberts.
53. Sen, A. K. (2000). "The Ends and the Means of Sustainability." Key note . Preuzeto 30.05.2024. s <https://omep.hr/assets/zbornik.pdf>
54. Siraj-Blatchford, J. (2007). Sustainable development: A case for prioritising the public understanding of science and technology in early years practitioner training. *The role of early childhood education for a sustainable society* (pp. 46-49). Gothenburg University. Preuzeto 03.06.2024. s [https://www.ufl.gu.se/digitalAssets/837/837347\\_Workshop\\_May07\\_papers.pdf](https://www.ufl.gu.se/digitalAssets/837/837347_Workshop_May07_papers.pdf).
55. Skopljak, E. (2015). Kompetencije odgajatelja za odgoj i obrazovanje za održiv razvoj. *Dijete, vrtić, obitelj*, 20 (77/78), 39-40. Preuzeto 15.08.2024. s <https://hrcak.srce.hr/169970>
56. Ujedinjeni Narodi (1981). Konvencija o pravima djeteta, Članak 31., str. 12. Preuzeto 1.7.2024. s [https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2017/05/Konvencija\\_20o\\_20pravima\\_20djeteta\\_full.pdf](https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2017/05/Konvencija_20o_20pravima_20djeteta_full.pdf)
57. UNCED (1992) Rio Declaration on Environment and Development, Preuzeto 04.06.2024. s <https://www.un.org/esa/sustdev/agreed.htm>
58. UNESCO (2007) *The UN Decade of Education for Sustainable Development: 2005-2014: The First Two Years*, Paris, UNESCO
59. Valjan Vukić, V. (2012). Role of environment in encouraging development and learning in preschool age abstract. *Magistra Iadertina*, 7 (1), 0-0. Preuzeto 04.06.2024. s <https://hrcak.srce.hr/99897>
60. Vargas, C. M. (2000). Sustainable development education: Averting or mitigating cultural collision. *International Journal of Educational Development*, 20(5), 377-396.
61. Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

62. Wardle, F. (1994). Viewpoint: Playgrounds. Day Care and Early Education. Preuzeto 18.06.2024. s <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02361334>
63. Wellhousen, K. (2002). Outdoor play, every day: Innovative play concepts for early childhood. Cengage Learning. Preuzeto 1.7.2024. s <https://archive.org/details/outdoorplayevery0000well/page/n9/mode/2up>
64. White, R., & Stoecklin, V. (1998). Children's outdoor play & learning environments: Returning to nature. *Early Childhood News*. Preuzeto 06.06.2024. s <https://www.whitehutchinson.com/children/articles/outdoor.shtml>
65. White, R., & Stoecklin, V. (1998). Children's outdoor play & learning environments: Returning to nature. Preuzeto 09.06.2024. s <https://www.whitehutchinson.com/children/>
66. World Commission on Environment and Development (WCED), 1987 Our Common Future, *Oxford University Press, Oxford*.

## 9. PRILOZI

### 9.1 Primjer anketnog upitnika

**Dragi odgajatelju/odgajateljice, ovom anketom se ispituje koliko djeca vaše skupine vole prirodu i igru.**

**Molimo vas popunite podatke i zaokružite broj s kojim se slažete!**

- 1) Navedite ime vrtića u kojem radite \_\_\_\_\_
- 2) Navedite koliko godina radnog iskustva imate (upišite broj) \_\_\_\_\_
- 3) Navedite koliko imate djece u skupini (upišite broj.cca) \_\_\_\_\_
- 4) Navedite uzrast ili raspon uzrasta djece koje imate u skupini \_\_\_\_\_
- 5) Koliko često idete u šetnju s djecom van okoliša vrtića (tjedno)? možete zaokružiti dva odgovora  
a) jednom      b) 2 puta      c) više od 2 puta      d) ovisno o vremenu
- 6) Koliko vremena djeca svakodnevno provode vani, na igralištu, u okolišu vrtića?(samo jedan odgovor zaokružite)  
a) manje od sat vremena      b) od 1 sat do 2 sata      c) više od 2 sata      d) 3 sata  
e) više od 3 sata

**7) ZAOKRUŽITE BROJ ISPOD TVRDNJE KOJA ODGOVARA NA PITANJE: KOLIKO DJECA VOLE PRIRODU i biti VANI?**

<b>Zaokružite samo jedan broj u redu! Hvala</b>	<b>Jako se slažem</b>	<b>Slažem se</b>	<b>Ne slažem se</b>	<b>Jako se NE slažem</b>
1. Djeca se vole igrati vani u prirodi - priroda im pomaže da jasnije i bolje misle.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
2. Kada se djeca igraju vani u prirodi, zdravija su.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
3. Kada vidim da su djeca ljuta ili uznemirena, vodim ih van jer ih igra vani u prirodi smiruje i bolje se osjećaju	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
4. S djecom izlazim van jer nauče nove stvari kada se igraju u prirodi.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
5. Djeca se osjećaju slobodno kada se igraju vani, u prirodi.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
6. Djeca vole osmišljavati i igrati nove igre kada se igraju vani u prirodi.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
7. Djeca se vole igrati vani i promatrati biljke i životinje.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
8. Djeca vole istraživati nova mjesta i prostore kada su vani u prirodi.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
9. Djeca se boje da se ne izgube kada se nalazimo van vrtića, negdje u šumi, parku, prirodi	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
10. Djeca ne vole izlaziti van i igrati se u prirodi jer im smetaju kukci i bube.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
11 Djeca ne vole izlaziti van i igrati se u prirodi jer ih je strah da padnu ili da se ozlijede	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
12. Djeca ne vole izlaziti van i igrati se u prirodi jer ih je strah da ih nešto ujede poput kukaca ili pauka.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
13. Djeca ne vole izlaziti van i igrati se u prirodi jer se boje zaprljati (odjeću, obuću)	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>