

POTENCIJAL PROSTORA U ODGOJNO-OBRAZOVNOM PROCESU

Tihana KOKANOVIĆ
Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet, Zagreb
kokanovictihana@gmail.com

UDK: 373.2:[37.091.6:159.922.7]

Sažetak

Poticajno okruženje omogućuje razvoj punog potencijala svakog djeteta koje u njemu boravi. Dijete u interakciji sa svojim okruženjem razvija kreativne i stvaralačke osobine koje postaju temelj za aktivno propitivanje, istraživanje i razvoj njegova potencijala. Bogato opremljen i razvojno orijentiran prostor neupitna je karakteristika zajednice koja se brine, podržava i potiče kvalitetan pristup usmjeren aktivnom učenju djeteta. Predškolske ustanove trebale bi (p)ostati i biti mjesto kreirano po mjeri djeteta na način da odgovore na sve njegove odgojno-obrazovne potrebe. Izazov je to koji pred stručnjake stavlja veliku odgovornost, ali i zahtijeva pomno promatranje, planiranje i strukturiranje poticajne okoline kako bi na primjeren i adekvatan način razvijali puni djetetov potencijal. Budući je prostor, odnosno bogato i kvalitetno osmišljeno vrtičko okruženje, važan čimbenik cjelovitoga djetetova razvoja, odgojitelji su ti koji bi zajedno s djecom trebali osmisliti i strukturirati sredinu koja će poticati kreativnost i istraživanje, izazivati znatiželju i pobuditi interes, te omogućiti razvoj svih njegovih potencijala. U radu se razmatra pedagoško oblikovanje kvalitetnoga prostorno-materijalnog okruženja koji će, kao takav, potaknuti aktivno učenje djece i stimulirati njihov cjeloviti razvoj. U teorijskom smislu rad je orijentiran na konstruktivističku i sociokonstruktivističku paradigmu, kao uporišta suvremenog shvaćanja djeteta kao aktivnog i angažiranog (su)kreatora primjerenoga i razvojnoga vrtičkog okruženja.

KLJUČNE RIJEČI: *vrtičko okruženje, strukturiranje prostora, cjeloviti razvoj djeteta, odgojno-obrazovni potencijal prostora, aktivno učenje djeteta*

Uvod

Svako dijete ima pravo na razvoj usklađen s njegovim individualnim mogućnostima i sposobnostima, stoga je potrebno sve aktivnosti i djelovanja usmjeriti na njegov cjeloviti razvoj. Kako bismo na što bolji način osigurali optimalne uvjete, kao poticaj aktualnim i potencijalnim mogućnostima djece, potrebno je kontinuu-

irano prilagođavati prostorno-materijalni kontekst njihovim potrebama i interesima. Miljak (1996) još devedesetih godina opisuje konstruktivističku paradigmu i na njoj zasnovan kurikulum kojemu je temeljno polazište da se znanje i spoznaje izgrađuju, konstruiraju, stječu i razvijaju aktivnim sudjelovanjem djeteta te njegovim izravnim stjecanjem iskustva u direktnom kontaktu i interakciji sa svojim fizičkim i socijalnim okruženjem. Dijete kao aktivan i angažiran sudionik konstruira i rekonstruira svoja znanja i na taj način mijenja sebe i okruženje. Prostorno-materijalni kontekst ima razvojnu komponentu, a način na koji se mijenja odražava percepciju odraslih o učenju i razvoju djece. Slunjski (2012) navodi da u kvalitetno oblikovanom odgojno-obrazovnom procesu dijete ima priliku korištenja i razvoja višestrukih inteligencija. Gardnerova teorija višestrukih inteligencija polazi od ideje da pojedinac posjeduje predispozicije za razvoj sedam vrsta inteligencija, neki autori navode osam, a neki i devet vrsta: lingvistička, logičko-matematička, prostorna, tjelesno-kinestetička, glazbena, interpersonalna, intrapersonalna, prirodna i egzistencijalna (Vlahović Štetić, 2007; Posavec, 2010; Buljubašić Kuzmanović i Gazibara, 2015) ako mu se omogući poticajan kontekst za rješavanje različitih problemskih situacija.

Gardnerova teorija ide u prilog suvremenom shvaćanju djeteta, koji u svrhovitim interakcijama s okruženjem (fizičkim i socijalnim), ima mogućnost razvoja svojega punog potencijala. Takav pristup zahtijeva individualno poznavanje svakog djeteta, njegovih mogućnosti i interesa kako bi mu se osiguralo primjereno poticajno okruženje. Prostorno- materijalni kontekst, koji se mijenja u skladu s potrebama svih sudionika, pozitivno utječe i na razvoj kreativnosti i kritičkog mišljenja kod djece. Na tom tragu Gardner (2011) ističe da je upravo razdoblje djetetova života između treće i pete godine ključno za razvoj kreativnosti, što ide u prilog činjenici da prostorno-materijalni kontekst, koji se u zajedničkim interakcijama mijenja i razvija, ima pozitivan učinak na razvoj djece. S druge strane, Gardner (2008; prema Saleem, Burns i Perlman, 2024) opaža razvojni pad kreativnosti nakon ulaska djece u formalno školovanje zbog učestale strukturirane rutine bez mogućnosti promjene u skladu s potrebama djece. McMahon, Rose i Parks (2004) u tom kontekstu naglašavaju značenje samog procesa i oplemenjivanja početnih ideja umjesto tradicionalnog memoriranja sadržaja s ciljem razvoja djetetove inteligencije. Dijete najbolje uči u okruženju u kojem se osjeća sigurno, koje potiče na propitivanje i provjeravanje prethodno stečenih iskustava i znanja, u kojemu mu je osigurana suradnja s drugima, korištenje jezika kao alatke učenja, slobodan odabir i uključivanje u aktivnost. Slunjski (2012) uspoređuje proces učenja djeteta sa znanstvenim istraživanjem koji uključuje istraživanje, propitivanje i revidiranje postojećih znanja i razumijevanja. Pedagoški oblikovano okruženje postaje odnosno jest reflektivna površina u kojoj djeca mogu ogledati vlastita iskustva,

ali i iskustva ostalih sudionika procesa, što im pomaže da ulaze u smislene i svrhovite socijalne interakcije. Takav pristup odgojno-obrazovnom procesu bogati dijalog, pozitivno utječe na razvoj kohezije skupine i otvara prilike za kritičko promišljanje što će za rezultat imati ostvarivanje kvalitetnih socioemocionalnih odnosa svih sudionika procesa, a time i kvalitete ustanove.

Malaguzzi (1998) naglašava da prostor kao treći odgojitelj (Reggio pedagogija) oslikava osjećaje, ideje i teorije svih sudionika, pa tako razdvaja prostor za veće i manje grupe kao i prostor za pojedince. U kvalitetnom kontekstu takav bi prostor trebao biti funkcionalan u odnosu na potrebe djece, opremljen različitim poticajima s uočljivom ravnotežom pedagoški neoblikovanog i strukturiranog materijala. Važno je naglasiti da se u takvim prostorima jasno pruža mogućnost slobodnog odabira partnera i materijala za igru, istraživanje i učenje. Odgojitelji skloni istraživanju organizacijskog konteksta, mijenjanju i kreiranju prostora u skladu s potrebama djece, indirektno podržavaju i bogate socijalnu igru među djecom, stvarajući pritom prilike za autentičnu i svrhovitu dječju igru. Ako su odrasli konstantno prisutni i vode odnosno kontroliraju sve dječje aktivnosti, Vujičić (2011: 225) smatra da se „ona prerano pomire s autoritetom odraslih, uče se heteronomiji umjesto autonomiji.“ Budući da preuzimanje odgovornosti za vlastito učenje predstavlja kvalitetu prema cjeloživotnom učenju, može se zaključiti da razvoj autonomije predstavlja važnu zadaću u procesu vlastitog učenja i stoga ju je potrebno njegovati u odgojno-obrazovnim ustanovama od najranije djetetove dobi.

I Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015) naglašava važnost odgoja i obrazovanja usmjerenog na dijete te podrazumijeva prilagođavanje odgojno-obrazovnih oblika, metoda i sredstava rada individualnim potrebama i sposobnostima djeteta. U dokumentu se ističe stvaranje ugodnog i poticajnog okruženja koje će pobuditi zanimanje i motivaciju djece za učenje. Važnost sociopedagoškog konteksta u fizičkom okruženju ustanove neupitan je poticaj za razvoj aktivnog učenja djece. Boravak u stimulativnom i bogato opremljenom okruženju ubrzava kognitivni razvoj djece, pojačava njihovu sposobnost za interakcijom s nepoznatim stvarima, ali i doprinosi smanjenju agresivnosti u vršnjačkoj interakciji. Jurčević-Lozančić (2011) smatra da bogato pripremljeno okruženje, u kojem se njeguju individualnost i raznolikost, potiče djecu na igru, istraživanje i aktivno učenje te znatno doprinosi razvoju socijalnih kompetencija. Dijete uči kroz igru, konstruirati i sukonstruirati vlastitu predodžbu i znanja participirajući u interakciji s vršnjacima, ali i ostalim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa. Zadaća odgojitelja je ne samo „jednokratno“ osmisliti okruženje već slijedeći i osluškujući dijete mijenjati i prilagođavati cjelokupan kontekst njegovim potrebama. Takav pristup doprinosi lakšem prelaznju djeteta u sljedeću zonu razvoja, jer će dijete svoja znanja u bo-

gatome fizičkom okruženju kontinuirano izgrađivati i nadograđivati. Informacije iz neposrednog okruženja na svoj će način interpretirati te ih uklopiti u već prije izgrađena znanja, jer, kako navodi Slunjski (2011: 224), „djeca svoja znanja aktivno izgrađuju tj. konstruiraju, za što su im potrebna upravo raznovrsna konkretna iskustva, odnosno stimulatívno fizičko okruženje.“ Kvalitetno osmišljen i djeci prilagođen prostor, pozitivno doprinosi njihovu emocionalnom razvoju (McGibben, 2017), osnaživanju društvenih odnosa i samopouzdanja (Sandseter i Seland, 2016; Rieh, 2020), razvoju koncentracije i samoregulacije (Lynch, 2017). Colwell i sur. (2016) i Lynch (2017) ističu da bogato opremljeno okruženje omogućava djeci kreiranje osobnog prostora. Djeci je potrebno omogućiti kreiranje osobnog prostora kako bi se mogla samostalno, u paru ili manjoj skupini posvetiti aktivnostima prema vlastitim potrebama i interesima. Osim toga, Rieh (2020) navodi da djeca koja imaju mogućnost (re)strukturiranja vlastitog prostora razvijaju osjećaj pripadanja i povezanosti s predškolskom ustanovom.

Djeca su aktivni sudionici i (su)kreatori odgojno-obrazovnog procesa, jedinstveni sa svim svojim potrebama i mogućnostima, stoga je ključno da odgojitelji i ostali sudionici procesa kontinuirano osiguravaju sve uvjete za razvoj njihovih potencijala. Kako je izazov odgojiteljima kreirati okruženje za poticanje aktivnog učenja djece, tako je i djeci izazov bogato poticajno sociokulturno okruženje u kojem će se to učenje odvijati. Izazovi su, zapravo, uvjet za rast i razvoj pojedinca i cijelog društva. Ako nema izazova, nastupa stagnacija.

Kratki diskurs na razini paradigmi – konstruktivizam i sociokonstruktivizam

Konstruktivizam polazi od teze da se procesi učenja odvijaju konstrukcijom odnosno sukonstrukcijom znanja stečenih vlastitim iskustvom djece, a korijen konstruktivizma utemeljili su psiholozi J. Piaget, J. Bruner i U. Niesser. Konstruktivisti su isticali da se znanje razvija kao aktivna i osobna konstrukcija kojom se stvara realnost (Duffy i Jonassen, 1992). Dva su temeljna oblika konstruktivističkog pristupa učenju: radikalni (Glaserfeld, 1995; prema Hardy i Taylor, 1997) prema kojem se znanje konstruira stvaranjem vlastitih kognitivnih struktura na temelju novog iskustva i socijalni (Vygotski, 1934, 1978; prema Mcleod, 2024) prema kojem se znanje konstruira u zajednici koja uči putem socijalnih interakcija. Radikalni konstruktivisti daju prednost kreiranju okruženja za učenje u kojem se osigurava autentični kontekst učenja, a socijalni konstruktivisti prednost daju medijaciji koja se ostvaruje aktivnom participacijom u kojoj pojedinac transformira svoje razumi-

jevanje i načine rješavanja problema (Babić, 2007). Piaget je polazio od teze da djeca konstruiraju znanja kroz vlastita iskustva u doticaju s predmetima i ljudima iz svojeg okruženja te da je to isključivo individualni proces. S druge strane, Vigotsky je vjerovao u sukonstrukciju znanja posredstvom prije svega socijalnih interakcija (interpersonalno), a potom se proces učenja nastavlja razvijati unutar pojedinca (intrapersonalno) (Rauch, 2020).

Interakcije djece i ostalih sudionika njihova socijalnog okruženja znatno povećavaju ne samo količinu informacija i vještina koje dijete razvija već utječu na razvoj mentalnih funkcija višeg reda kao što je formalno zaključivanje (McLeod, 2024). Polazeći od činjenice da djeca najprimjerenije uče o svijetu oko sebe u neposrednim interakcijama sa svojim sociokulturnim kontekstom, Piagetov je konstruktivizam naišao na kritiku (Malaguzzi, 1994). Malaguzzi (1994) smatra da se dijete izolira iz njegova socijalnog konteksta, stoga vrlo oštro navodi kako Piaget zanemaruje značenje odraslih u razvoju djece, umanjuje važnost socijalnih interakcija te pretjerano ističe strukturirane faze razvoja. Cole i Wertsch (1996) i Richardson (1997) također naglašavaju da učenje nije isključivo asimilacija i akomodacija novih znanja, već proces u kojem su djeca aktivni sudionici u razvoju svojeg znanja koje proizlazi iz socijalnih interakcija. Konstruirano znanje ne događa se jednosmjerno, već se informacije procesuiranjem dovode u vezu s postojećim konceptima, prethodno stečenim iskustvom i tek tada dobivaju svoje značenje (Jukić, 2013).

Reggio pedagozi, naglašavajući sociokonstruktivistički pristup, stavljaju dijete u samo središte odgojno-obrazovnog procesa, kako bi mu se omogućilo što više bogatih interakcijskih situacija u njegovu sociokulturnom kontekstu. Takvo okruženje promovira samostalnost, autonomiju i kvalitetne interakcije, što rezultira razvojem aktivnog učenja djeteta. Dijete kojemu je osigurana takva sredina, samostalno će se upuštati u različite aktivnosti te u skladu sa svojim interesima i mogućnostima razvijati u aktivnog mislećeg člana društvene zajednice. Cadwell (1997) smatra da su aktivno sudjelovanje u različitim interakcijama i komunikacijskim procesima temelj na kojem djeca razvijaju svoje razumijevanje, dok Daws (2005) dijalog smatra ključnom varijablom sociokonstruktivizma. Svaka predškolska ustanova koja stremi razvoju kvalitete stavlja naglasak na međusobno poštovanje i uvažavajuću komunikaciju svih sudionika umjesto hijerarhijski delegirane upute. Nalogodavni diskurs „odozgo“, koji bi se mogao svrstati u modernističku ili tehničko-racionalističku paradigmu zamijenio je uzajamni, recipročni dijalog, koji promiče konstruktivistička ili razvojno-humanistička paradigma, slijedom kojeg se razvija misleća populacija. Modernistička ili tehničko-racionalistička paradigma čovjeka shvaća kao objekt te je usmjerena na objektivnost, produktivnost, socijalnu neutralnost, kvantifikaciju i perfekcionizam. S druge strane,

konstruktivistička ili razvojno-humanistička paradigma holistički sagledava zbilju, negira objektivnost pri (su)konstrukciji spoznaja, postavlja dijete u središte odgojno-obrazovnog procesa te stavlja naglasak na njegove potrebe, interese i mogućnosti.

Uloga odgojitelja u oblikovanju poticajnoga prostorno-materijalnog okruženja

Odgojitelj, kao nositelj odgojno-obrazovnog procesa neosporno ima bitnu ulogu u razvoju kvalitete življenja djece u vrtiću. Osim što svojim djelovanjem može uvelike unaprijediti razvoj djeteta, jednako ga tako može i unazaditi. Prostorno-materijalni kontekst uvelike odražava vrijednosne orijentacije odgojitelja. Ako odgojitelj percipira dijete kao kompetentnu osobu, time će prostorno-materijalno okruženje odražavati takvu sliku te će biti oblikovan u skladu s dječjim potrebama s elementima razvojnosti (kontinuirano mijenjanje, promišljanje i svrhovito djelovanje). Odgojitelj koji njeguje razvojnu komponentu odgojno-obrazovne prakse spreman je na kontinuirano stručno usavršavanje, učenje, otvoren je za dijalog, razmjenu kritičkog mišljenja, prati i uvažava djetetove potrebe, uključuje ga kao (su)kreatora okruženja i aktivnog participanta u svakodnevnim aktivnostima. Jordan (2004) naglašava ulogu odgojitelja u zoni proksimalnog razvoja djeteta u kojoj se ono pod vodstvom i u suradnji s kompetentnijim vršnjacima ili odraslim osobama razvija sa stvarne razvojne razine na razinu potencijalnog razvoja. Dijete na taj način, sudjelujući u zajedničkim, komplementarnim aktivnostima, rješava svakodnevne životne probleme i razvija svoj puni potencijal. Iz navedenoga proizlazi da odgojitelj mora posjedovati različite vještine poput kreativnosti, fleksibilnosti, socijalne osjetljivosti i znanja kako bi zajedno s djecom kreirao poticajno okruženje u kojem će svakodnevno stvarati prilike za razvoj i učenje.

Slunjski (2008) ističe da je ustanova kvalitetna onoliko koliko se kontinuirano razvija, a mogu je razvijati isključivo kompetentni stručnjaci. U skladu s tim, odgojiteljima je kontinuirani rad na sebi aktivnost koja treba postati sastavni dio njihova profesionalnog puta. Snažan alat za razvoj kvalitetne odgojno-obrazovne prakse i (re)strukturiranja prostora jest dokumentiranje aktivnosti djece i odraslih. Razumijevanje djeteta, njegovih potreba i same prakse moguće je ostvariti dokumentiranjem svega što čini odgojno-obrazovni proces, jer daje objektivnan prikaz onoga što se događa u procesu, a što odgojitelj možda ne može uvidjeti tijekom rada. Dokumentacija pomaže razumijevanju djeteta i njegovih potreba, trenutačnoga razvojnog stupnja, razine znanja i spoznaje te pruža mogućnost za daljnji razvoj

aktivnosti. Osim toga, služi odgojiteljima u refleksivnim procesima, kao podloga za njihov profesionalni i osobni razvoj, za mijenjanje i unaprjeđenje odgojno-obrazovne prakse te za razvoj kvalitetnog partnerstva s roditeljima i ostalim dionicima. Dokumentiranje nije samo sredstvo poučavanja, već i pedagoška filozofija poznavanja i uvažavanja djece (Turner i Wilson, 2010: 5). U dokumentaciju se ubrajaju video i audiozapisi, dječji radovi i uradci, transkripti razgovora, crteži i fotografije, no prikupljeni na takav način mogu koristiti isključivo ako se pravilno interpretiraju i upotrebljavaju. Dahlberg, Moss i Pence (2013) navode da materijali prikupljeni na taj način ne predstavljaju pedagošku dokumentaciju, već oni to postaju ako se iskoriste za promišljanje odnosno refleksije odgojitelja i drugih sustručnjaka, djece i njihovih roditelja (Slunjski, 2015). Dokumentiranje odgojno-obrazovnog procesa važna je okosnica za dublje razumijevanje djece, praćenje njihova razvoja, rješavanje problemskih situacija, pružanje uvida u vlastiti rad, na temelju čega odgojitelj može planirati te se i sam profesionalno razvijati.

Zaključak

Neupitno je da socijalno okruženje i prostorno-materijalni kontekst utječu na sve aspekte djetetova razvoja. Dijete treba stimulatивно okruženje kako bi ga na sebi svojstven način upoznavalo i istraživalo te u interakcijama s vršnjacima i ostalim dionicima razvijalo svoja znanja. Opremljenost prostora uvelike odražava sliku odgojitelja o djetetu, njegove vrijednosti, filozofije i implicitnu pedagogiju. Bogato opremljen, djeci dostupan i promjenjiv prostor potiče kreativnost, poziva na istraživanje, a osigurava neovisnost, slobodu i nesmetane interakcije među djecom. Vrtić po mjeri djeteta treba odisati ugodnim ozračjem, bogato opremljenim okruženjem, dostupnošću materijala, slobodom izbora, međusobnim uvažavanjem i poštovanjem svih dionika kako bi djeca razvijala svoj puni potencijal. Na deklarativnoj razini svijest o kompetentnosti djeteta postoji, no je li ona prisutna u svakodnevnom radu s djecom, vidljivo je prema interakcijama unutar odgojnih skupina i izvan njih. Svaki osviješteni refleksivni praktičar omogućit će djeci da zajedno s njim kreiraju odgojno-obrazovni proces, propituju, mijenjaju i promišljaju, jer je jedino na takav način moguće osigurati uvjete za kvalitetan razvoj djece i djelatnika i cjelokupne predškolske ustanove.

LITERATURA

- BABIĆ, N. (2007). Konstruktivizam i pedagogija. *Pedagogijska istraživanja*, 4(2), 217–227. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/118311>
- BULJUBAŠIĆ-KUZMANOVIĆ, V. i GAZIBARA, S. (2015). Izazovi afektivnog obrazovanja. *Nova prisutnost*, XIII (2), 213–228. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/142227>
- CADWELL, L. B. (1997). *Bringing Reggio Emilia home. An innovative approach to early childhood education*. New York: Teachers College Press.
- COLE, M. & WERTSCH, J. V. (1996). Beyond the individual – social antinomy in discussions of Piaget and Vygotsky, *Human development*, 39(5), 250–256. Preuzeto s <https://karger.com/hde/article-pdf/39/5/233/2895815/000278472.pdf>
- COLWELL, M. J., GAINES, K., PEARSON, M. et al. (2016). Space, place, and privacy: preschool children's secret hiding places. *Family and Consumer Sciences Research Journal* 44(4), 412–421. Dostupno na <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/fcsr.12169>
- DAHLBERG, G., MOSS, P. & PENCE, A. (2013). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation*. Routledge.
- DAWS, J. E. (2005). Teachers and students as co-learners: possibilities and problems, *Journal of Educational Enquiry*, 6(1), 110–125. Preuzeto s <https://ojs.unisa.edu.au/index.php/EDEQ/article/view/505>
- DUFFY, T. M. & JONASSEN, D. H. (1992). Constructivism: New implications for instructional technology. U: T. M. Duffy, D. H. Jonassen, (eds.), *Constructivism and the technology of instruction: A conversation*, pp. 1–16. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Preuzeto s <https://www.jstor.org/stable/44427513>
- GARDNER, H. (2011). *Creating minds: An anatomy of creativity seen through the lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham, and Gandhi*. Civitas books.
- HARDY, M. & TAYLOR, P. C. (1997). Von Glasersfeld's radical constructivism: A critical review. *Science & Education*, 6, p.p. 135–150. Dostupno na https://www.researchgate.net/profile/Peter-Taylor28/publication/282651956_Von_Glaserfeld's_Radical_Constructivism_A_Critical_Review/links/5615e6b208aed47facf00492/Von-Glaserfelds-Radical-Constructivism-A-Critical-Review.pdf
- JORDAN, B. (2004). *Scaffolding Learning and Co-constructing Understanding*. In: A. Anning, J. Cullen, M. Fleer, (eds.), *Early Childhood Education*, (pp. 31–42). London: Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications.

- JUKIĆ, R. (2013). Konstruktivizam kao poveznica poučavanja sadržaja prirodno-znanstvenih i društvenih predmeta. *Pedagoška istraživanja*, 10(2), 241–261. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/129671>
- JURČEVIĆ-LOZANČIĆ, A. (2011). Teorijski pogledi na razvoj socijalne kompetencije predškolskog djeteta. *Pedagoška istraživanja*, 8(2), 271–279. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/116661>
- LYNCH, L. (2017). A Space Apart: Enabling the Creation of a Withdrawal Space in the Preschool. *Sage Open*, 7(1). <https://doi.org/10.1177/2158244016684538>
- MALAGUZZI, L. (1994). Your image of the child: Where teaching begins. *Child Care Information Exchange*, 96, 52–61. Preuzeto s <https://www.reggioalliance.org/downloads/malaguzzi:ccie:1994.pdf>
- MALAGUZZI, L. (1998). History, Ideas, and Basic Philosophy: An Interview with Lella Gandini. U: C. P. Edwards, L. Gandini, G. Forman (eds.), *The Hundred Languages of Children: the Reggio Emilia Approach, Advanced Reflections*, (pp. 49–97). London: Ablex Publishing Corporation. Preuzeto s https://books.google.hr/books/about/The_Hundred_Languages_of_Children.html?id=QPTKs1MJ8JgC&redir_esc=y
- McGIBBEN, C. (2017). Alone centers: privacy retreats for young children to manage emotions and seek shelter from over stimulating environments. *University of Montana Journal of Early Childhood Scholarship and Innovative Practice*, 1(1), 5. Dostupno na <https://scholarworks.umt.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1004&context=ecsip>
- McLEOD, S. (2024). Vygotsky's Theory Of Cognitive Development. Dostupno na <https://www.simplypsychology.org/vygotsky.html>
- McMAHON, S. D., ROSE, D. S. & PARKS, M. (2004). Multiple Intelligences and Reading Achievement: An Examination of the Teele Inventory of Multiple Intelligences, *The Journal of Experimental Education*, 73(1), 41–52, DOI: 10.3200/JEXE.71.1.41-52. Preuzeto s https://www.researchgate.net/profile/Susan-Mc-mahon-3/publication/254346767_Multiple_Intelligences_and_Reading_Achievement_An_Examination_of_the_Teele_Inventory_of_Multiple_Intelligences/links/54c15ea90cf2dd3cb9586375/Multiple-Intelligences-and-Reading-Achievement-An-Examination-of-the-Teele-Inventory-of-Multiple-Intelligences.pdf
- MILJAK, A. (1996). Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja. Zagreb: Persona.
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske.
- POSAVEC, M. (2010). Višestruke inteligencije u nastavi. *Život i škola*, LVI (24), 55–64. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/63278>

- RAUCH, V. (2020). Vrtići koji su usmjereni na dijete i promoviraju demokraciju (kurikulum za vrtiće) – Pristup Korak po korak. Zagreb: Korak po korak.
- RICHARDSON, V. (1997). Constructivist teaching and teacher education: Theory and practice. U V. Richardson (ur.). *Constructivist teacher education: building new understandings* (pp. 3–14). Washington, DC: Falmer Press. Dostupno na https://www.researchgate.net/publication/324532933_Constructivist_Teaching_and_Teacher_Education_Theory_and_Practice
- RIEH, S. Y. (2020). *Creating a Sense of Place in School Environments: How Young Children Construct Place Attachment* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429441332>
- SALEEM, S., BURNS, S. i PERLMAN, M. (2024). Cultivating young minds: Exploring the relationship between child socio-emotional competence, early childhood education and care quality, creativity and self-directed learning, *Learning and Individual Differences*, 111. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2024.102440>
- SANDSETER, E. B. H. & SELAND, M. (2016). Children's experience of activities and participation and their subjective well-being in Norwegian early childhood education and care institutions. *Child Indicators Research*, Springer; The International Society of Child Indicators (ISCI), vol. 9(4), 913–932. Dostupno na https://ideas.repec.org/a/spr/chinre/v9y2016i4d10.1007_s12187-015-9349-8.html
- SLUNJSKI, E. (2008). Dječji vrtić – zajednica koja uči: Mjesto dijaloga, suradnje i zajedničkog učenja. Zagreb: Spektar media.
- SLUNJSKI, E. (2011). Razvoj autonomije djeteta u procesu odgoja i obrazovanja u vrtiću. *Pedagoška istraživanja*, 8(2), 217–228. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/116666>
- SLUNJSKI, E. (2012). *Tragovima dječjih stopa*. Zagreb: Profil.
- SLUNJSKI, E. (2015). *Izvan okvira 5: pedagoška dokumentacija: proces učenja djece i odraslih kao alat razvoja kurikuluma*. Zagreb: Element.
- TURNER, T. & WILSON, D. G. (2010). Reflections on documentation: A discussion with thought leaders from Reggio Emilia, *Theory Into Practice* 49(1), 5–13. Preuzeto s <https://www.jstor.org/stable/40650708>
- VON GLASERSFELD, E. (1995). *Radical constructivism: A way of knowing and learning*. London: Falmer Press.
- VUJIČIĆ, L. (2011). Novi pristup istraživanju kulture vrtića. U: D. Maleš (ur.), *Nove paradigme ranog odgoja*, (pp. 209–236). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- VLAHOVIĆ-ŠTETIĆ, V. (2007). Matematički darovita djeca: što ih možemo po-

učiti i što bismo mogli naučiti od njih?. In *International Scientific Colloquium Mathematics and Children (How to teach and learn mathematics)*, pp. 208–216. Dostupno na <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED518708.pdf#page=209>

POTENTIAL OF SPACE IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Abstract

Stimulating environment empowers the development of every child's full potential. Children who interact with their surroundings develop creative and productive traits that become the foundation for active reasoning, research and development of individual potential. Highly equipped and developmentally oriented space is an unquestionable characteristic of the community that cares for, supports, and motivates quality approach directed to active learning of the child. Preschool institutions should become or remain a place designed to suit children by supporting all their educational needs. It is a challenge that requires not only great responsibility of experts but also careful observation, planning, and structuring of incentive environment in order to develop the child's overall potential appropriately. Since space—i.e., comprehensively and qualitatively designed preschool environment—presents an important factor of overall children's development, preschool teachers should, together with children, design and structure this environment so that it motivates creativity and research, propels curiosity, awakens interest and empowers the development of all children's potentials. This work examines the pedagogical formation of quality spatial-material environment that, as such, motivates active children's learning and stimulates their overall development. In the theoretic sense, the work is oriented towards constructivistic and co-constructivistic paradigm, as a stronghold of the contemporary concept of children as active and engaged (co)creators of appropriate and developmentally supportive preschool environment.

KEYWORDS: *preschool environment, structuring space, overall children's development, educational potential of space, active children's learning*