

DIJETE I PROSTOR U DISKURSU PEDAGOGIJE

Irena KLASNIĆ

Sveučilište u Zagrebu Učiteljski fakultet, Hrvatska

irena.klasnic@ufzg.hr

UDK: 373.2:[114:37.04]

Plenarno izlaganje

Sažetak

Pojam prostora ima brojna značenja, bilo da je riječ o ukupnosti odnosa u svim dimenzijama i pravcima, dijelu površine, trodimenzijskome realnom prostoru s euklidskom geometrijom ili o kategoriji postojanja materijalnog svijeta. Pedagoški promatrano, prostor zauzima važno mjesto u djetetovu životu. Ne iznenađuje stoga što se prostor smatra trećim odgojiteljem, ne samo u okviru Reggio pedagogije, odakle izvorno potječe, nego i znatno šire. U kontekstu vrtića i škole, prostor se odnosi na arhitekturu vanjskog i unutarnjeg okruženja, ali i na ljudski kontekst. Taj prostor predstavlja, za svaku ustanovu, specifičan mikrosvemir – prostor ispunjen posebnostima svih dionika odgojno-obrazovnog procesa. U njemu se ostvaruju mnogobrojni utjecaji, uspostavljaju međuovisnosti djece/učenika, odgojitelja/učitelja, roditelja i drugih odraslih važnih za rast i razvoj djece. Danas djeca odrastaju u različitim prostorima, što zahtijeva individualiziran pristup svakomu od njih. Kvaliteta prostora znatno se mijenja, i to silnom brzinom: privatni prostor postaje javan, a realan virtualan. U suvremenim pedagoškim istraživanjima sve se više razmatra i kritički propituje *žrtvovanje* prostora: otvorene prostore za igru djeca zamjenjuju zatvorenim prostorima, roditeljima konstantno nedostaje prostora za istinsko bavljenje djecom, vršnjačka druženja sele se u *cyber*-prostore. Kako bi se u čim većoj mjeri pojačali pozitivni, a smanjili potencijalni negativni utjecaji na djecu, prostor mora biti pedagoški dizajniran. Takav bi prostor trebao biti siguran, inkluzivan, poticajan, usmjeren pozitivnim vrijednostima. Nadalje, takav prostor mora omogućavati dječju aktivnost, istraživanje i kreativnost. Ovo izlaganje bit će usmjereno na pedagoško poimanje multidimenzionalnosti prostora, s posebnim naglaskom na izazove s kojima suočavaju odgojitelji, učitelji i roditelji u kvalitetnom korištenju prostora u svrhu holističkog razvoja djece.

KLJUČNE RIJEČI: *dijete, odgojitelj, pedagogija, prostor, roditelji, učitelj*

Pojam prostora

Pojam prostora ima brojna značenja, bilo da je riječ o ukupnosti odnosa u svim dimenzijama i pravcima, o dijelu površine, trodimenzijskome realnom prostoru s euklidskom geometrijom ili o kategoriji postojanja materijalnog svijeta. Pedagoški

promatrano, prostor zauzima važno mjesto u djetetovu životu. Svijet oko sebe djeca upoznaju krećući se njime, istražujući, manipulirajući dijelovima okruženja, aktivnim odnosom prema okolini. Pritom angažiraju sva osjetila te nerijetko nove i nepoznate segmente okoliša imaju potrebu pomirisati, okusiti jezikom, stisnuti rukama. U kojoj je mjeri važno koliko i kakav prostor okružuje djecu tijekom njihova odrastanja? Jesu li ti utjecaji zanemarivi ili znatni? Promišljamo li o njima dovoljno ili ne?

Djeca imaju potrebu živjeti, raditi, učiti, istraživati i zabavljati se u njima prilagođenom prostoru. Stipanec i Bartolac (2015) naglašavaju kako rješenja koja zadovoljavaju potrebe djece za dizajniranjem okruženja koje je sigurno i prilagođeno dječjim razvojnim karakteristikama i potrebama nisu u jednostavnom smanjivanju predmeta i prostora kojim se služe odrasli. Nadalje, iste autorice ističu kako prostor treba konstruirati tako da bude fleksibilan jer tada odgovara individualnom tempu rasta, razvoja i načina funkcioniranja djece koja prate normativni razvoj, ali i djece netipičnog razvoja.

Prostor *diktira* dječje aktivnosti, u obiteljskom domu i u vrtiću i školi. Valja istaknuti da dječja mašta određuje korištenje prostora i elemenata unutar njega na načine koje odrasli katkad nisu predvidjeli. Tako kupaonska kada može predstavljati jezero, ali i spilju, krevet ili čamac. Korištenje prostora i objekata u prostoru nerijetko je kulturološki uvjetovano. Primjerice, uočeno je kako u onim kulturama u kojima je uobičajeno da mala djeca sjede na podu bez potpore, djeca sjede stabilnije u ranijoj dobi nego u kulturama koje se koriste dječjim namještajem za potporu sjedenju ili ih podupiru majke (Karasik, Tamis-LeMonda, Adolph i Bornstein, 2015).

Moser i Martinsen (2010) u pojam prostora uključuju fizičku okolinu, koja čini vrtić odgojno-obrazovnom ustanovom (zgrade i arhitektonsko projektiranje raznih vrsta prostorija, fiksnih instalacija, namještaja i drugo), mobilne artefakte, kao i elemente koji pridonose estetskom oblikovanju institucije i, ne manje važno, sve objekte i stvari koji čine prirodno okruženje. Sve navedeno primjenjivo je u cijelosti i na kontekst škole. U ovom se radu promišlja i o važnim osobama koje zauzimaju dio prostora u životima djece: roditeljima, odgojiteljima, učiteljima i vršnjacima.

Teorijski okvir ovog rada nalazi se u Bronfenbrennerovoj teoriji ekoloških sustava (1979) i teoriji socijalnog konstruktivizma (Vygotsky, 1978) koje naglašavaju iznimno značenje različitih okruženja na razvoj djeteta. U teorijskom promišljanju nezaobilazni su i pedagoški pristupi Reggio i Montessori pedagogije koji, uz ostale pedagoške pristupe, upućuju na važnost prostora i arhitekture, osobito u ranom odgoju i obrazovanju. Važnost dječje percepcije prostora iznimno je važna. Naime, način na koji djeca percipiraju prostor koji ih okružuje utjecat će na veze koje će uspostaviti s okruženjem kada postanu odrasli ljudi (Ahi i Kahrman-Pamuk, 2021).

Prostor vrtića i škole – specifičan mikrosvemir

Reggio i Montessori pedagoški pristupi odavno su uočili važnost materijalno-prostornog uređenja, ali fizičko okruženje i njegov utjecaj na dječji razvoj i ponašanje još je uvijek nedovoljno istražena tema te joj se tek u novijim istraživanjima posvećuje veća pozornost (van Liempd, Oudgenoeg – Paz, i Leseman, 2020). Prostorno fizičko okruženje u kojem dijete boravi više sati tijekom dana, bilo da je riječ o vrtiću ili školi, uključuje sve unutar i oko vrtića/škole: zidove, podove, oblik i veličinu prostorija, namještaj, igračke, opremu, pribor, dvorište i igralište, a sve to utječe na iskustvo djeteta (Sindik, 2008). Način razmišljanja kako je kvadratura prostora u kojem borave djeca ono što određuje njegovu vrijednost i kvalitetu odavno je napuštena. Naime, prostor u kojem djeca obitavaju znatno je više od umnoška njegovih dimenzija. Prostor u velikoj mjeri određuju namještaj, oprema i pomagala izrađeni od materijala odgovarajuće kvalitete, a sve to primjereno dobi djeteta i predviđenim aktivnostima. Naravno, i estetska je komponenta u dizajniranju prostora iznimno važna.

Moore (1986) ustvrdio je da fizičko okruženje određuje dječje ponašanje te da se u dobro osmišljenim prostorima odvija više suradničkoga, interaktivnog i istraživačkog ponašanja nego u prostorima koji su umjereno ili slabo osmišljeni. Rezultati metaanalize 19 studija, koje su ispitivale prostorne karakteristike fizičkog okruženja kojima se djeca koriste (primjerice raspored namještaja i opreme za igru u sobi za igranje, osiguravanje različitih odvojenih zona i područja za aktivnosti) i dječjeg ponašanja te socijalnog i kognitivnog razvoja, upućuju na to da otvoreni prostor, koji im omogućuje vizualni kontakt s odgojiteljem, potiče djecu na udaljavanje od odrasle osobe i time potpunije korištenje prostora, dok područja predviđena za aktivnosti kao što su igre pretvaranja i konstrukcije izazivaju različite vrste društvenih i kognitivnih ponašanja (van Liempd i sur., 2020). Otvoreni prostori mlađoj djeci daju potrebnu sigurnost da ih odgojitelj vidi i prati pogledom pa ona nesputano mogu istraživati prostor u kojem borave. Stoga promišljena organizacija prostora omogućava dosezanje planiranih ciljeva i ostvarivanje predviđenih aktivnosti. S druge strane, neadekvatan prostor mogao bi biti čak i prepreka kvalitetnomu pedagoškom djelovanju.

Kako bi što više bio po mjeri djeteta, prostor mora biti razvojno prikladan, zanimljiv, poticajan. Puzanjem, a poslije i hodanjem, prostor se djeci otvara. Djeca počinju prostor percipirati na nove načine, prelaziti s jedne točke na drugu te ga mijenjati pomicanjem objekata (Karasik, Tamis-LeMonda, i Adolf, 2011). Vrtići (i škole) koji nude veću varijaciju u prostoru, opremi, materijalima i igračkama predstavljaju izazovnije, poticajnije i privlačnije okruženje za dječje samostalne aktivnosti i igru (Moser i Martinsen, 2010).

Prostore treba kontinuirano mijenjati i razvijati jer se potrebe i interesi djece također

mijenjaju. Čini se da se prostori škole nedovoljno prilagođavaju potrebama svojih učenika, osobito u materijalnom pogledu. Ipak, potrebna je velika doza opreza jer je katkad manje bolje nego više. Naime, Fisher, Godwin i Seltman (2014) ustvrdili su da vizualno okruženje učionice može utjecati na raspodjelu dječje pozornosti i učenja. U učionici s jako ukrašenim zidovima (slikama, fotografijama, učeničkim radovima, kartama i sl.) djeca su provodila više vremena ne odrađujući postavljene zadatke te su se pokazala manje učinkovitima u učenju nego kada su ukrasi uklonjeni. Učenici su u školama, u primarnom obrazovanju, veći dio dana smješteni u jednoj učionici pa pretjerana izloženost, ne samo vizualnim nego i auditivnim, podražajima potencijalno može biti problem. To ne znači da prostore treba lišiti vizualnih i auditivnih podražaja, već treba promisliti o njihovu optimiziranju.

Vanjski i unutarnji prostori

Kvalitetno promišljen prostor namijenjen djeci nudi brojne mogućnosti kretanja, igranja, istraživanja, kreativnosti, suradnje, razmjene ideja. U takvu prostoru djeca mogu rješavati probleme, primjenjivati različite pristupe, kombinirati, pokušavati poboljšati vještine ili ispravljati neuspješne pokušaje. Prostori, vanjski i unutarnji, svojom kvalitetom ponajprije, ne smiju štetiti zdravlju djece. U svjetskim razmjerima, postoji doza zabrinutosti za uvjete u kojima djeca borave u vrtićima i školama. Tako, primjerice, nakon provedene metaanalize, Oliveira, Slezakova, Delerue-Matos, Pereira i Morais (2019) ističu da je potrebno poboljšati kvalitetu zraka u unutarnjim prostorima škola i uspostaviti međunarodne smjernice za ograničenja izloženosti nepovoljnim utjecajima jer odgovarajuća kvaliteta zraka može znatno utjecati na zdravlje djece. Stručnjaci preporučuju da se novi vrtići/škole grade daleko od prometnih cesta, uz korištenje materijala, boja i namještaja s niskim emisijama hlapljivih organskih tvari, te da se, kad god je to moguće, prostorije/učionice okrenu prema najmirnijoj ulici i u blizini dječjih igrališta stvore zelene površine (Miri, Alahabadi, Ehrampoush, Ghaffari, Sakhvidi, Eskandari, Rad, Lotfi i Sheikhha, 2018; Rivas, Querol, Wright i Sunyer, 2018).

Vanjski prostor vrtića iznimno je važan kao pedagoški prostor za dječju igru, učenje i razvoj te bi trebao biti atraktivan, izazovan i poticajan u smislu mogućnosti djelovanja, istraživanja i suradnje s drugom djecom i odraslima (Moser i Martinsen, 2010). Vanjski prostor škole trebao bi uključivati i zadovoljavati sve navedene karakteristike i, naravno, biti usklađen s razvojnim potrebama i interesima uzrasta djece školske dobi. Što se tiče odnosa vremena koje učenici provode u vanjskim nasuprot unutarnjim prostorima, na svim odgojno-obrazovnim razinama, u hrvatskoj znanstvenoj i stručnoj literaturi nema istraživanja. Čini se, ipak, da veći dio vremena djeca provode

u sobama ili učionicama te mogućnosti vanjskih prostora ostaju neiskorištene. Iznimke su rijetke, primjerice šumski vrtići koji predstavljaju pionirski iskorak u cjelodnevnom boravku djece u prirodi. Organizacija rada u školama uglavnom se odvija unutar školske zgrade, a izlasci u vanjske prostore povremeni su i rijetki. Naravno, izvanučionička nastava, u koju spadaju školski izleti, ekskurzije, terenska nastava, škola u prirodi te druge odgojno-obrazovne aktivnosti izvan škole (Pravilnik o izvođenju izleta, ekskurzija i drugih odgojno-obrazovnih aktivnosti izvan škole), predstavlja vrijedan i poželjan oblik rada s učenicima, ali je zastupljenost takva oblika rada nedostatna. Velik dio odgojno-obrazovnog rada mogao bi se odvijati u školskom dvorištu. Školsko dvorište jest mjesto gdje će se učenicima na najbolji mogući način, na izvornoj stvarnosti, demonstrirati nastavni sadržaji (Prnjavorac, 2016), ali i mjesto gdje mogu promatrati, manipulirati dijelovima vanjskog prostora, kretati se, penjati, igrati s vršnjacima. Moser i Martinsen (2010) ističu kako boravak u vanjskom prostoru sam po sebi nema dovoljnu pedagošku vrijednost te treba paziti da glavna usredotočenost na boravak vani ne postane neka vrsta skrivenog kurikula.

U kontekstu vrtića i škole, prostor se odnosi na arhitekturu vanjskog i unutarnjeg okruženja, ali i na ljudsku sastavnicu. Tako promatran prostor čine i ljudi, a osobitu važnost imaju interakcije koje se odvijaju među njima. Taj prostor predstavlja, za svaku ustanovu, specifičan mikrosvemir – prostor ispunjen posebnostima svih dionika odgojno-obrazovnog procesa. U njemu se ostvaruju mnogobrojni utjecaji, uspostavljaju međuovisnosti djece/učenika, odgojitelja/učitelja, roditelja i drugih odraslih važnih za rast i razvoj djece.

Ostali prostori

Promatrajući dijete i prostor u diskursu pedagogije, potrebno je spomenuti još neke (ali ne sve) važne prostore.

Osobni prostor

Svatko od nas ima potrebu uspostaviti svoj osobni prostor, a djeca nisu iznimka. Sindik (2008) ističe kako se veličina osobnog prostora mijenja ovisno o situaciji ili interakciji u kojoj se individua nalazi, nepravilna je oblika, a ljudi bolje podnose prisutnost drugih osoba ako im se nalaze bočno nego frontalno. Budući da je osobni prostor promjenjiv, nije neuobičajeno da nekim pojedincima dopuštamo da nam se više približe, a s drugima želimo ostvariti veću distanciranost. I djeca imaju osobni prostor. Katkad taj prostor žele zaštititi od neželjenih interakcija, s drugom djecom i s

odraslima. Uvažavanje osobnog prostora djeteta trebalo bi uzeti u obzir i u vrtićkom, a posebno u školskom kontekstu.

Sundstrom i Altman (1976) u svojem teorijskom modelu, koji se temelji na ideji da ljudi traže optimalnu udaljenost od drugih, naglašavaju da se udaljenost smanjuje s prijateljima, a povećava s pojedincima s kojima se ne očekuje interakcija. Rezultati istraživanja provedenog s djecom u dobi od 6 do 16 godina pokazali su da odrastanjem djeca koriste više prostora te da su proksemična ponašanja odraslih (ona koja određuju način ponašanja osobe u prostoru) stečena do dobi od 12 godina života (Aiello i De Carlo Aiello, 1974). U skladu s navedenim, postavljaju se pitanja: Osiguravamo li učenicima u školama dovoljno osobnog prostora? Više u predmetnoj nastavi nego u razrednoj? Jesu li prostori učionica prenapučeni i kako se djeca osjećaju u njima? Osobni prostor, osobito u vrijeme puberteta, postaje iznimno važan. Adolescenti ga ljubomorno čuvaju od *neželjenih* upada. Taj period u odrastanju može potencijalno biti rizičan ako ne postoji solidna osnova na kojoj su se tijekom odrastanja gradili stupovi povjerenja između djece i odgovornih odraslih.

Obiteljski prostor

Nezaobilazan prostor u životu djece je i obiteljski prostor. Obiteljsko okruženje osigurava djetetu stjecanje osnovnih životnih vještina kao što su puzanje, hodanje, samostalno hranjenje, govorenje, komunikacija s drugima i slično. Osim toga, u obitelji se stječu i specifične predčitalačke i predpisačke vještine te jezične kompetencije, a obitelj predstavlja i važan aspekt u razvoju akademskog uspjeha u početku školovanja (Niklas i Schneider, 2013). Obiteljski prostor, ispunjen slikovnicama, knjigama i stripovima, u kojem je čitanje djeci i s djecom svakodnevna rutina, poticajna je sredina koja osigurava dobre temelje za daljnji napredak. Longitudinalnom studijom pokazalo se da su učinci poticajno koncipiranoga obiteljskog prostora imali dugoročan pozitivan učinak na razvoj dječjih kognitivnih kompetencija (Niklas i Schneider, 2017).

Odgojno-obrazovni prostor

Prostor koji zauzimaju odgojitelji i učitelji u životu djece u vrtićkom/školskom kontekstu stalno je prisutan. Odgojitelji i učitelji vrlo su važni u organizaciji prostora, pri čemu dolazi do izražaja i njihova kreativnost, sposobnost rješavanja problema koji im se nađu na putu te upornost u traganju za kvalitetnijim rješenjima. Osim što dizajniraju prostor, oni participiraju omogućavajući i ostvarujući kvalitetne pozitivne interakcije. Od njih se, s obzirom na to da su profesionalci, očekuje da se kompetentno snalaze u svojem i dječjem prostoru. Katkad to nije lako, čemu u prilog govori i

sljedeće: pedagoška uloga odgojitelja u upravljanju prijateljstvima, razmatranjem tko se s kim treba igrati, važno je pitanje u pedagogiji ranog djetinjstva, a malo se zna o njegovim osnovnim mehanizmima i utjecaju na međuvršnjačke odnose te je teško usmjeriti odgojitelje kako organizirati aktivnosti na način koji podržava stvaranje dječjih prijateljstava (Wang, Palonen, Hurme, Kinos, 2019).

U kontekstu škole, istaknut ćemo samo da su učitelji konstantan važan čimbenik u dječjem razvoju. Rezultati dobiveni istraživanjima dobrobiti škole upućuju na činjenicu da je za učenike nižih razreda ključna kvaliteta odnosa s roditeljima i učiteljima, ali ne s prijateljima, dok je, nasuprot tomu, starijim učenicima kvalitetan odnos s prijateljima i učiteljima, ali ne i s roditeljima, iznimno važan (Tian, Liu, Huang i Huebner, 2012).

Vršnjački prostor

Dio prostora u životu djece zauzimaju i vršnjaci pa je dječja sposobnost uspostavljanja skladnih odnosa vrlo važna. Prihvaćanje djeteta od vršnjaka ima prediktivnu ulogu u ostvarivanju prijateljskih odnosa u ranom djetinjstvu (Sebanč, Kearns, Hernandez i Galvin, 2007). Prijateljski odnosi s vršnjacima često su izvor podrške i najvećeg zadovoljstva, ali odnosi s vršnjacima mogu biti i razlog nezadovoljstva i najvećih frustracija (Bilić, 2013). Nažalost, istraživanja s djecom već u dobi između 3 i 7 godina pokazuju da se viktimizacija vršnjaka događa tako rano, i u različitim okruženjima (npr. Huitsing i Monks, 2018; Monks, Smith, Kucaba, 2021). Dječja prijateljstva održavaju se kroz pozitivnu, koordiniranu, intenzivnu igru, osobito igru fantazije u dijadama ili malim grupama (Beazidou i Botsoglou, 2016) te bi u dizajniranju prostora trebalo predvidjeti mogućnost provođenja upravo ovakvih aktivnosti. Prijateljstva se ostvaruju i u virtualnom okruženju, što otvara mnoga etička, socijalna, psihološka i pedagoška pitanja.

Medijski prostor u životu djece

Danas u vrtićima i školama radimo i živimo s pripadnicima generacije Alpha, odnosno s generacijom djece koja se počela rađati 2010. godine. Svaki ih se tjedan u svijetu rodi više od 2,8 milijuna, a kad se svi rode (2025.), bit će ih više od 2 milijarde te će biti najveća generacija u povijesti svijeta (McCrindle i Fell, 2020). Godina rođenja poklapa im se s lansiranjem iPada i Instagrama, rođeni su u eri brzih naprednih tehnologija koje su dostupne 24/7/365 (Jha, 2020). Njihov život nezamisliv je bez digitalnog okruženja, interneta, ekrana, pametnih uređaja i klikova. Oni žive u pa-

ralelnim svjetovima – realnom i virtualnom. Digitalne tehnologije proširuju prostor dječjeg života, stvaraju novo okruženje i nove društvene situacije za dječji razvoj u suvremenom društvu, a intenzitet uključenosti predškolske djece u virtualno slobodno vrijeme enormno je porastao tijekom širenja zaraze koronavirusom i uvođenja karantene (Astapenko, Klimova, Molokhina i Petrenko, 2021).

Preporuka je Svjetske zdravstvene organizacije (*World Health Organization* – WHO, 2019) da se djeca do jedne godine starosti ne bi trebala koristiti uređajima sa zaslonima, a u dobi do pet godina sjedenje pred zaslonima ne smije biti dulje od jednog sata, pri čemu se naglašava da je kraće vrijeme bolje za djecu. Naravno, osim vremena koje djeca provedu pred ekranima, nije beznačajno ni koje sadržaje djeca gledaju, jesu li sadržaji usmjereni na dijete, u kojoj dobi djeca počinju konzumirati medijske sadržaje i koje su dobi djeca (Swider-Cios, Vermeij i Sitskoorn, 2023). Malena djeca do treće godine imaju ograničene dosege u razumijevanju medijskih sadržaja i tek pred školu počinju učiti u većoj mjeri iz njih (Barr, 2010) te je iznimno važno u odgojno-obrazovnom kontekstu uzeti ovu činjenicu u obzir.

Čini se da se djeca, pripadnici generacije Alpha, prije služe digitalnim uređajima nego što prohodaju i/ili progovore. Nerijetko možemo vidjeti dijete u kolicima kako vješto barata nekim *gadgetom*. Rezultati međunarodnoga kvalitativnog istraživanja Mala djeca (0-8) i digitalna tehnologija (*Young Children /0-8/ and Digital Technology*), provedenoga u 21 europskoj državi, među njima i u Hrvatskoj, pokazuju da su rane godine djetinjstva ključne u razvoju digitalne kompetencije i izgradnji zdravih i uravnoteženih stavova prema digitalnom području te stoga digitalno obrazovanje i razvoj digitalne pismenosti treba započeti u ranoj dobi (European Commission, 2018). Isto istraživanje uputilo je, među ostalim, na to da:

- Prvi kontakt s digitalnim tehnologijama i ekranima djeca imaju u vrlo ranoj dobi (ispod 2 godine), obično putem roditeljskih uređaja, koji im nisu prilagođeni.
- Mala djeca vrlo brzo uče kako komunicirati s digitalnim uređajima promatrajući ponašanje odraslih i starije djece.
- Diljem Europe mala djeca uče komunicirati s digitalnom tehnologijom i grade svoje digitalne vještine i kompetencije uglavnom u obiteljskom kontekstu.
- Općenito, mala su djeca nedovoljno svjesna rizika povezanih s korištenjem digitalne tehnologije.
- Većina roditelja smatra digitalnu evoluciju neizbježnom, korisnom, ali izazovnom.
- Roditelji vjeruju da su ovladavanje digitalnim tehnologijama i razvoj digitalnih vještina nužni za obrazovanje njihove djece, ali od vrtića/škole očekuju da odigraju ključnu ulogu u digitalnoj enkulturaciji novih generacija.

- Smislenu integraciju digitalne tehnologije nužno je implementirati u obitelj, vrtić i školu.
(European Commission, 2018)

Istraživanja ne donose konzistentne rezultate o utjecaju korištenja digitalnih uređaja na dječji razvoj i zdravlje. S jedne strane, dulje vrijeme (uglavnom se odnosi na vrijeme dulje od dva sata dnevno) provedeno pred ekranom televizora, pametnog telefona, tableta i sličnih uređaja povezuje se s problemima nepažnje, rizicima za pojavu simptoma ADHD-a i emocionalnim problemima (npr. Lin, Chen, Chou, Yuan, Yen, Chen i Chow, 2020; Nikkelen, Valkenburg, Huizinga i Bushman, 2014; Tamana, Ezeugwu, Chikuma, Lefebvre, Azad, ... i Moraes, 2019). Istovremeno, dio istraživanja ističe kako korištenje navedenim uređajima nudi i prilike za formiranje identiteta, olakšavanje učenja i razvoja jezika (Lytle, Garcia-Sierra i Kuhl, 2018; Russo-Johnson, Troseth, Duncan i Mesghina, 2017) te razvoj maštovitosti i društvenosti jer je digitalni prostor otvoren i fleksibilan (Livingstone i Pothong, 2022).

Roditelji se nerijetko koriste mobilnim uređajima kako bi smirili malu djecu, stižali ih ili ušutkali, regulirali njihovo ponašanje. Rezultati istraživanja pokazali su kako postoji pozitivna povezanost povećanih socijalno-emocionalnih poteškoća kod male djece i roditeljske kontrole dječjeg ponašanja na taj način (Radesky, Peacock-Chambers, Zuckerman i Silverstein, 2016). Astapenko i suradnici (2021), na osnovi provedenog istraživanja, zaključuju, među ostalim, da u obiteljima u kojima djeca provode slobodno vrijeme virtualno, odnose djece i roditelja karakterizira smanjena razina prihvaćanja djeteta, želje za suradnjom i povezanosti s djetetom.

Budući da roditelji predstavljaju model koji djeca oponašaju, a oni sami provode u prosjeku 9 sati dnevno koristeći se medijima u različite svrhe (Wartella, Rideout, Lauricella i Connell, 2014), postoji opravdana doza zabrinutosti za moguće negativne posljedice na dječji razvoj i zdravlje zbog pretjeranog korištenja digitalnih uređaja. Današnji roditelji, odgojitelji i učitelji ne pripadaju istoj generaciji kao djeca s kojom žive i rade. Biti roditelj/odgojitelj/učitelj generaciji koja je iznimno vješta u korištenju tehnologije i posjeduje obilje informacija nije lako. Je li moguće premostiti generacijski jaz?

Rasprava o generaciji Alpha i njezinim implikacijama na obrazovanje budućih učitelja jest relevantna i treba uključiti promišljanja o tome kako brze društvene transformacije izražene tehnološkim razvojem mijenjaju naše oblike komunikacije, rada, odnosa, ostavljajući tragove koji se osjećaju u načinu na koji odgajamo nove generacije (Carvalho, Monteiro i Martins, 2022). Virtualni svjetovi postaju sve popularniji, a ta popularnost započinje već među malom djecom (starosti dvije godine) te predstavlja potencijal da uvelike promijeni buduću prirodu ponašanja

djece u igri, tim više što ograničenja u realnim prostorima rezultiraju time da djeca više vremena provode u virtualnim svjetovima i na društvenim mrežama (Walker i Weidenbenner, 2019).

Siguran prostor za djecu

Prostori kojima se danas djeca kreću prostraniji su i bogatiji ponudom nego ikad. Prostori nude brojne mogućnosti, ali odrasli trebaju te mogućnosti učiniti dostupnima djeci. Čini se da u nekim situacijama, zbog nedovoljne upućenosti i prevelike zaštitničke namjere, odrasli lišavaju djecu vrijednih iskustava korištenja prostora. Postavljanjem zabrana, ograničenja, stalnim opomenama i upozorenjima (npr. ne penji se na drvo, ne diraj oštre predmete, ne juri...) postavljamo granice kojima prostor dječjeg kretanja minimiziramo, a dio objekata djeci činimo neopravdano zastrašujućima, opasnim i nedostupnima. Istraživanje prostora djeci je u većini slučajeva zanimljivo i uzbudljivo, iako katkad i riskantno. Istovremeno, čini se da djeci stavljamo previše ograničenja u realnom prostoru, a ne činimo to u virtualnome. I virtualni prostori mogu biti opasni i riskantni, stoga trebamo poraditi na sigurnosti u takvu okruženju.

Izazovi u pedagoškom dizajniranju prostora

Nerijetko, i djeca i odrasli žrtvuju neke prostore. Tako, na primjer, roditelji žrtvuju prostor slobodnog vremena djece uključujući ih u prevelik broj aktivnosti pa djeca nemaju dovoljno prostora za odmor ili slobodnu nestrukturiranu igru. I roditelji nerijetko žrtvuju svoj prostor, ne nalazeći balans i previše se posvećujući željama djece. Prostor djeteta i prostor odrasle osobe trebao bi se donekle preklapati, ali ne bi trebao biti identičan.

Promjenu u načinu života djece možda najbolje opisuje ovaj citat:

„... ranije, djeca su živjela u subkulturi čije su se vrijednosti izrazito razlikovale od onih u svijetu odraslih. Imala su ležeran stav prema privatnom vlasništvu, ovisnost o nestašlicama i sklonost prema onome što većina odraslih smatra bukom i prljavštinom. Visoko su cijenili ono što odrasli smatraju (i često omalovažavaju) igrom, bili su vješti u izradi igračaka od prirodnih predmeta, a njihove su aktivnosti bile regulirane razrađenim kodeksima i ritualima, uključujući njihov vlastiti jezik...“

(Cunningham, 1995: 100–101; prema Armitage, 2005)

Pod utjecajem tehnologije suvremeni se svijet globalizira, ali se istovremeno stanovnik takve sredine i sve više lokalizira, *uvlačeći* izabrane dijelove globalnog svijeta u svoje svakodnevne prostore (Čaldarović i Šarinić, 2010), npr. korištenjem mobitela. Tako prostor postaje *glokalan*, istovremeno globalan i lokalan, univerzalan i specifičan za svakog pojedinca, svako dijete.

Svi mi živimo i djelujemo u različitim prostorima, mijenjamo ih i prilagođavamo svojim željama i potrebama. Istovremeno, različiti prostori djeluju i mijenjaju nas. Dječji razvoj, ponašanje, igra i učenje u velikoj su mjeri određeni okruženjem, veličinom i kvalitetom prostora i objekata koji se u njemu nalaze. Neosporna je činjenica da prostore dizajniraju odrasli te u velikoj mjeri djeca ovise o odraslima i ponudi kvalitetnih prostora koje im činimo dostupnima. Kakve ćemo im prostore ponuditi, odredit će, vrlo vjerojatno, i kakve će sposobnosti, vještine, znanja djeca steći tijekom odrastanja.

Intervencije i investicije tijekom ranih godina života važnije su i isplativije od bilo koje intervencije u nekoj drugoj fazi života (Heckman, 2006). Upravo je stoga usmjerenost na djecu rane, predškolske i školske dobi ključno. Prostor djetetova odrastanja, igre i učenja treba oblikovati po mjeri djeteta (Sindik, 2008). Pedagoški dizajniran prostor jest onaj koji potiče dijete na istraživanje, aktivnost, razmišljanje i djelovanje, maštanje, interakciju i suradnju s drugima. Takav prostor osnažuje djecu i ne sputava ih. Poticanje inovacija u pedagogiji u svim segmentima, osnaživanje odraslih u pedagoškom promišljanju dizajniranja prikladnih prostora te uvažavanje potreba i mišljenja djece polazišta su koja bi mogla ponuditi neka rješenja. Dječji prostor trebamo ispuniti s više smislenog učenja, rješavanja problema, poticanja kreativnosti, a u ranoj dobi velik dio igrom jer igra predstavlja moćan alat djelovanja. Prostor bi trebao biti siguran, inkluzivan, poticajan, usmjeren pozitivnim vrijednostima. Nisu svi prostori jednako prihvatljivi za djecu jer neki mogu imati nepovoljne učinke na njihov rast i razvoj. Zato ih treba pomno odabrati i ograničiti međama koje će jamčiti dobrobit sve djece. Kako bi se u što većoj mjeri pojačali pozitivni, a smanjili potencijalni negativni utjecaji na djecu, prostor mora biti pedagoški dizajniran. Djeca trebaju dobre vodiče, kompetentne roditelje, odgojitelje i učitelje, koji će ih sigurno voditi kroz prostore koji katkad nisu po mjeri djeteta.

LITERATURA

- AHI, B., & KAHRIMAN-PAMUK, D. (2021). „Environment is like nature“: Opinions of children attending forest kindergarten about the concept of environment. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 11(2), 91–110. <http://dx.doi.org/10.18497/iejeegreen.944378>
- AIELLO, J. R., & DE CARLO AIELLO, T. (1974). The development of personal space: Proxemic behavior of children 6 through 16. *Human Ecology*, 2, 177–189 <https://doi.org/10.1007/BF01531420>
- ARMITAGE, M. (2005). The Influence of School Architecture and Design on the Outdoor Play Experience within the Primary School. *Paedagogica Historica*, 41(4-5), 535–553. doi:10.1080/00309230500165734
- ASTAPENKO, E. V., KLIMOVA, T. V., MOLOKHINA, G. A., & PETRENKO, E. A. (2021). Personal characteristics and environmentally responsible behavior of children of the generation alpha with different leisure orientation, E3S Web of Conferences, 273, 10042. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202127310042>
- BARR, R. (2010). Transfer of learning between 2D and 3D sources during infancy: Informing theory and practice. *Developmental Review: DR*, 30(2), 128. <https://doi.org/10.1016/J.DR.2010.03.001>
- BEAZIDOU, E., & BOTSOGLOU, K. (2016). Peer acceptance and friendship in early childhood: The conceptual distinctions between them. *Early Child Development and Care*, 186(10), 1615–1631. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1117077>
- BILIĆ, V. (2013). Adolescentska stvarna i virtualna prijateljstva: Uloga socijalne podrške, nekih individualnih karakteristika i školskih varijabli. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49 (2), 1–16. <https://hrcak.srce.hr/112632>
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- CARVALHO, R. N., MONTEIRO, C. E. F., MARTINS, M. N. P. (2022). Challenges for university teacher education in Brazil posed by the Alpha Generation. *Research in Education and Learning Innovation Archives*, 28, 61–76. doi: 10.7203/realia.28.21408
- ČALDAROVIĆ, O. i ŠARINIĆ, J. (2010). Utjecaj suvremene komunikacijske tehnologije na suvremenu urbanu sredinu – prostor, mjesta, vrijeme. *Informatologia*, 43(1), 58–62. <https://hrcak.srce.hr/53044>
- European Commission, Joint Research Centre, Chaudron, S., Di Gioia, R., Gemo, M. (2018). Young children (0-8) and digital technology: a qualitative study across Europe, Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/294383>
- FISHER, A. V., GODWIN, K. E., & SELTMAN, H. (2014). Visual Environment, Attention Allocation, and Learning in Young Children: When Too Much of a

- Good Thing May Be Bad. *Psychological Science* 25(7), 1362–1370. <https://doi.org/10.1177/0956797614533801>
- HECKMAN, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782), 1900–1902. <http://dx.doi.org/10.1126/science.1128898>
- HUITSING, G., & MONKS, C. P. (2018). Who victimizes whom and who defends whom? A multivariate social network analysis of victimization, aggression, and defending in early childhood. *Aggressive Behavior*, 44(4), 394–405. 10.1002/ab.21760
- JHA, A. K. (2020). Understanding Generation Alpha. OSF Preprints: Charlottesville, 1–12. <https://doi.org/10.31219/osf.io/d2e8g>
- KARASIK, L. B., TAMIS-LEMONDA, C. S., & ADOLPH, K. E. (2011). Transition From Crawling to Walking and Infants' Actions With Objects and People. *Child Development*, 82(4), 1199–1209. doi:10.1111/j.1467-8624.2011.01595.x
- KARASIK, L. B., TAMIS-LEMONDA, C. S., Adolph, K. E., & Bornstein, M. H. (2015). Places and postures a cross-cultural comparison of sitting in 5-month-olds. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 46(8), 1023–1038. doi:10.1177/0022022115593803
- LIN, H. P., CHEN, K. L., CHOU, W., YUAN, K. S., YEN, S. Y., CHEN, Y. S., & CHOW, J. C. (2020). Prolonged touch screen device usage is associated with emotional and behavioral problems, but not language delay, in toddlers. *Infant Behavior and Development*, 58. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2020.101424>
- LIVINGSTONE, S. & POTHONG, K. (2022). Imaginative play in digital environments: designing social and creative opportunities for identity formation, *Information, Communication & Society*, 25(4), 485–501. DOI: 10.1080/1369118X.2022.2046128
- LYTLE, S. R., GARCIA-SIERRA, A., & KUHL, P. K. (2018). Two are better than one: Infant language learning from video improves in the presence of peers. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 115(40), 9859–9866. <https://doi.org/10.1073/PNAS.1611621115>
- McCRINDLE, M., & FELL, A. (2020). *Understanding Generation Alpha*. McCrindle Research.
- MIRI, M., ALAHABADI, A., EHRAMPOUSH, M. H., GHAFFARI, H. R., SAKHVIDI, M. J. Z., ESKANDARI, M., RAD, A., LOTFI, M. H., & SHEIKHHA, M. H. (2018). Environmental determinants of polycyclic aromatic hydrocarbons exposure at home, at kindergartens and during a commute. *Environment International*, 118, 266–273. <https://doi.org/10.1016/j.envint.2018.06.006>
- MONKS, C. P., SMITH, P. K., & KUCABA, K. (2021). Peer victimisation in early childhood; observations of participant roles and sex differences. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2), 415. 10.3390/ijerph18020415
- MOORE, G. T. (1986). Effects of the spatial definition of behavior settings on children's behavior: a quasi-experimental field study. *Journal of Environmental Psychology*, 6,

- 205–231. doi:10.1016/s0272-4944(86)80023-8
- MOSER, T., & MARTINSEN, M. T. (2010). The outdoor environment in Norwegian kindergartens as pedagogical space for toddlers' play, learning and development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 457–471. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2010.525931>
- NIKKELEN, S. W., VALKENBURG, P. M., HUIZINGA, M., BUSHMAN, B. J. (2014). Media use and ADHD-related behaviors in children and adolescents: A meta-analysis. *Developmental Psychology*, 5(9), 2228-2241. DOI: 10.1037/a0037318
- NIKLAS, F., & SCHNEIDER, W. (2013). Home Literacy Environment and the beginning of reading and spelling. *Contemporary Educational Psychology*, 38(1), 40–50. doi:10.1016/j.cedpsych.2012.10.001
- NIKLAS, F., & SCHNEIDER, W. (2017). Home learning environment and development of child competencies from kindergarten until the end of elementary school. *Contemporary Educational Psychology*, 49, 263–274. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.03.006>
- OLIVEIRA, M., SLEZAKOVA, K., DELERUE-MATOS, C., PEREIRA, M. C., & MORAIS, S. (2019). Children environmental exposure to particulate matter and polycyclic aromatic hydrocarbons and biomonitoring in school environments: A review on indoor and outdoor exposure levels, major sources and health impacts. *Environment International*, 124, 180–204. <https://doi.org/10.1016/j.envint.2018.12.052>.
- Pravilnik o izvođenju izleta, ekskurzija i drugih odgojno-obrazovnih aktivnosti izvan škole.* (2.6.2014.). NN 67/2014. (pristupljeno 27. svibnja 2023.) https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/full/2014_06_67_1280.html
- PRNJAVORAC, J. (2016). Uloga školskog dvorišta u nastavi prirode i biologije. *Educatio biologiae*, 2, 101–113. <https://hrcak.srce.hr/171177>
- RADESKY, J. S., PEACOCK-CHAMBERS, E., ZUCKERMAN, B., & SILVERSTEIN, M. (2016). Use of Mobile Technology to Calm Upset Children: Associations With Social-Emotional Development. *JAMA Pediatrics*, 170(4), 397–399. doi:10.1001/jamapediatrics.2015.4260
- RIVAS, I., QUEROL, X., WRIGHT, J., SUNYER, J. (2018). How to protect school children from the neurodevelopmental harms of air pollution by interventions in the school environment in the urban context. *Environment International*, 121(1), 199–206. <https://doi.org/10.1016/j.envint.2018.08.063>
- RUSSO-JOHNSON, C., TROSETH, G., DUNCAN, C., & MESGHINA, A. (2017). All tapped out: Touchscreen interactivity and young children's word learning. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2017.00578>
- SEBANC, A. M., KEARNS, K. T., HERNANDEZ, M. D., & GALVIN, K. B. (2007). Predicting Having a Best Friend in Young Characteristics and Friendship Features. *The Journal of Genetic Psychology* 168(1), 81–95. <http://dx.doi.org/10.3200/GNTP.168.1.81-96>

- SINDIK, J. (2008). Poticajno okruženje i osobni prostor djece u dječjem vrtiću. *Metodički obzori*, 3(1), 143–154. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/25807>
- STIPANEC, S. i BARTOLAC, A. (2015). Ergonomska prilagodba životnog prostora za djecu predškolske dobi. *Život i škola*, LXI(2), 81–92. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/162154>
- SUNDSTROM, E., & ALTMAN, I. (1976). Interpersonal relationships and personal space: Research review and theoretical model. *Human Ecology*, 4(1), 47–67. doi:10.1007/bf01531456
- SWIDER-CIOS, E., VERMEIJ, A., & SITSKOORN, M. M. (2023). Young children and screen-based media: The impact on cognitive and socioemotional development and the importance of parental mediation. *Cognitive Development*, 66, 101319. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2023.101319>.
- TAMANA, S. K., EZEUGWU, V., CHIKUMA, J., LEFEBVRE, D. L., AZAD, M. B., ... & MORAES, T. J. (2019). Screen-time is associated with inattention problems in preschoolers: Results from the CHILD birth cohort study. *PLOS ONE*, 14(4), e0213995. doi:10.1371/journal.pone.0213995
- TIAN, L., LIU, B., HUANG, S., & HUEBNER, E. S. (2012). Perceived Social Support and School Well-Being Among Chinese Early and Middle Adolescents: The Mediation Role of Self-Esteem. *Social Indicators Research*, 113(3), 991–1008. doi: 10.1007/s11205-012-0123-8
- VAN LIEMPD, I. H., OUDGENOEG-PAZ, O., & LESEMAN, P. P. M. (2020). Do spatial characteristics influence behavior and development in early childhood education and care? *Journal of Environmental Psychology*, 67, 101385. doi:10.1016/j.jenvp.2019.101385
- VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University.
- WALKER, G., & WEIDENBENNER, J. (2019). Social and Emotional Learning in the age of virtual play: technology, empathy, and learning. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 12(2), 116–132. <http://dx.doi.org/10.1108/JRIT-03-2019-0046>
- WANG, Y., PALONEN, T., HURME, T.-R., & KINOS, J. (2019). Do you want to play with me today? Friendship stability among preschool children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27, 1–15. <http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2019.1579545>
- WARTELLA, E., RIDEOUT, V., & LAURICELLA, A., CONNELL, S. L. (2014). *Parenting in the Age of Digital Technology*. Center on Media and Human Development, Northwestern University. https://cmhd.northwestern.edu/wp-content/uploads/2015/06/ParentingAgeDigitalTechnology.REVISED.FINAL_.2014.pdf
- World Health Organization. (2019). Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age. World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/311664>. License: CC BY-NC-SA 3.0 IGO.

CHILD AND SPACE WITHIN THE DISCOURSE OF PEDAGOGY

Abstract

The notion of *space* has multiple meanings—it can refer to total dimensional relationships and directions, a part of an area, three-dimensional real space with Euclidean geometry, or the material world as a whole. From the pedagogical perspective, space plays an important role in a child's life. Therefore, it is not surprising that space is considered the *third educator*—not only in the framework of the Reggio pedagogy, where the concept originated, but also in a broader sense. In the kindergarten and school context, space includes the interior and exterior architecture, as well as the human factor. In any institution, space is a specific micro-universe—one made up of all peculiarities of the stakeholders in the educational process. Within it, various influences interact, establishing multiple forms of interdependences of children/pupils, kindergarten teachers/teachers, parents, and other adults important for children's growth. Nowadays, children are brought up in different types of space, which requires an individual approach to each child. The quality of space has been changing significantly and at a fast pace; private space is becoming public, and real space is being replaced by virtual space. In the contemporary pedagogical research, the *sacrificing* of space is becoming a frequently analysed and critically examined phenomenon—children are replacing the outdoor play space with the indoor space; parents lack space for quality time with their children; and peer play is being replaced by cyberspace. In order to increase the positive and reduce the negative influence on children, space must be designed in line with pedagogical guidelines. Such space should be safe, inclusive, encouraging, and directed towards positive values. Furthermore, it should encourage children's activity, exploration, and creativity. This presentation is grounded in the pedagogical understanding of *multidimensional space*, with special emphasis on the challenges faced by kindergarten teachers, school teachers, and parents in using space effectively to ensure the holistic development of children.

KEYWORDS: *child, kindergarten teacher, parents, pedagogy, space, teachers*