

Bivanje na prostem kot možnost učenja otrok v vrtcu

Alojz Širec

Šola za ravnateljce

Marjanca Karba, Marjeta Meško, Marija Pušenjak,
Marjana Zupančič, Terezija Tabor in Erna Žgur

Ravnateljice v programu Vodenje za učenje

Uvod

Pred dobrim letom je skupina ravnateljic vrtcev utemeljila vlogo in pomen učenja otrok v vrtcih (Širec in dr. 2008) ter posebej poudarila potrebo po sprotnem spremljanju učinkov tega učenja. Spremljati proces učenja (vzgojiteljice/vzgojitelji, ravnateljice/ravnatelji), ga evalvirati in vrednotiti je osrednja naloga vodenja za učenje v vrtcu, so ugotavljale ravnateljice.

V preteklem šolskem letu pa so se ravnateljice, udeležene v projektu *Vodenje za učenje*, odločile, da se bodo osredotočile na učenje otrok na prostem. To se jim je zdelo dokaj pomembno, saj imajo vrtci in šole svoje neposredno in posredno delovno okolje in v njem izvajajo vsakodnevne dejavnosti (igra na igrišču ali na zelenici, sprehodi v naravo ali v mesto, obiski pomembnih in zanimivih ustanov, na primer muzeja, trgovine, obrtnika, kmetije itd.). Tudi glede na delež časa, ki ga otroci preživijo v vrtcu, ga je kar znaten del namenjenega igri na prostem. Ravnateljicam se je glede na opažanja v vrtcih, kjer delajo, zdelo, da je prav učenje na prostem nekoliko premalo domišljeno oziroma preveč improvizirano, saj možnosti za učenje otrok in spremljanje njihovih dosežkov pogosto niso dovolj izkoriščene.

Ker pa je bila med ravnateljicami v projektu tudi ravnateljica *Centra za izobraževanje, rehabilitacijo in usposabljanje* otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami, je skupina želela preizkusiti, ali je tudi za šolarje (in še zlasti za otroke s posebnimi potrebami) učenje na prostem smiselno in potrebno. Učenci s posebnimi potrebami imajo namreč zaradi številnih motoričnih, nevroloških, psihosocialnih in kognitivnih primanjkljajev vrsto težav, ki jim lahko otežujejo naravne procese spoznavanja okolja, sveta, učenja temeljnih kognitivnih nalog ter uporabo ustreznih socialnih komponent. Ustrezna terapevtska ali specialnopedagoška po-

moč, ki so je ti učenci deležni v različnih vzgojno-izobraževalnih programih, je ključna za njihovo ustrezno napredovanje, glede na njihove razvojne danosti in intelektualne zmožnosti.

Naj na tem mestu še opozorimo, da usmerjanje ravnateljeve pozornosti v učenje otrok zunaj igralnice oziroma učilnice *ne pomeni zmanjševanje pomena spontane otroške igre*, med katero se otroci samostojno navajajo na različne socialne in delovne veščine. Bolj gre za to, da znajo odrasli (vzgojitelji, učitelji) pripraviti *spodbudna učna okolja* za otroke, bolj sistematično opazovati in spremljati dejavnost in razvoj otrok ter po potrebi usmerjati učenje na različna kurikularna področja tudi na prostem.

Kaj je mogoče najti v literaturi

Vrtec je skozi zgodovino opravljal številne naloge: varstvo otrok zaposlenih staršev, priprava na šolo, učenje, izvajanje programov, posebej namenjenih zapolnjevanju primanjkljajev, itd. Danes bi lahko vrtec definirali kot posebno institucijo, ki se ukvarja s specifičnim področjem edukacijskega sistema, torej s predšolskimi otroki, njihovimi razvojnimi zakonitostmi in učenjem kot kontinuiranim procesom.

Splošni cilj predšolske vzgoje v vrtcih je spodbujanje različnih področij otrokovega razvoja v skladu z zakonitostmi razvojnega obdobja in seveda v skladu z značilnostmi vsakega posameznega otroka. Pri tem pa je »nalog« vrtca, da ustvari takšne pogoje, okoliščine, v katerih bo otrok sposoben razvijati svoje posebne sposobnosti in spretnosti.

Seveda se nam ob tem poraja vprašanje, katere so te okoliščine, ki omogočajo optimalen razvoj otroka.

Morda bi se najprej ustavili pri kurikulu za vrtce, ki predstavlja nekakšno osnovo, podlago za kakovostno strokovno delo v vrtcu. V njem so: »prepoznavna tako temeljna načela in cilji predšolske vzgoje, kot tudi spoznanja, da otrok dojema in razume svet celostno, da se razvija in uči v aktivni povezavi s svojim socialnim in fizičnim okoljem« (Bahovec 1999, 7).

Vse to predstavlja aktivno učenje – kot osnovno sredstvo, s katerim otroci konstruirajo znanje na področju socialnega, čustvenega, intelektualnega in telesnega razvoja. Definiramo ga torej lahko kot »učenje, pri katerem otrok deluje na predmete ter stopa v interakcije z ljudmi, zamislimi in dogodki, pri tem pa konstruira novo razumevanje« (Hohmann in Weikart 2005, 17).

Sama moč za aktivno učenje izhaja iz osebne pobude, kar po-

meni, da so otroci aktivni zaradi prirojene želje po raziskovanju – zastavljajo vprašanja in iščejo odgovore nanje; rešujejo probleme, ki so jim napoti do njihovih ciljev; oblikujejo nove strategije poskušanja. Z uresničevanjem svojih namenov pa se dejansko vključujejo v t.i. *ključne izkušnje*, ki jih Hohmann in Weikart (2005) opredeljujeta kot ustvarjalne, trajne interakcije z ljudmi, materiali in zamislami, ki podpirajo njihovo umsko, čustveno in socialno rast.

Proces aktivnega učenja poudarja štiri pomembna področja ali sestavne dele, brez katerih aktivnega učenja ne bi mogli poimenovati tako: interakcija med odraslim in otrokom, učno okolje, vrednotenje in dnevna rutina.

Vsa štiri področja so zajeta tudi v kurikulumu za vrtce in so izredno pomembna za kakovostno izvajanje programa vzgoje in izobraževanja v vrtcu.

Eden od kurikularnih ciljev za vrtce je tudi: »dvig kakovosti medosebnih interakcij med otroki ter med otroki in odraslimi v vrtcu« (Bahovec 1999, 10). Odrasli v vrtcu naj bi s svojim vedenjem v celoti delovali spodbudno in pomirjajoče. Izredno pomembno je, da je odrasla oseba zgolj usmerjevalka, vendar ne direktivna. Aktivno učenje je v celoti odvisno od pozitivne interakcije med odraslimi in otroki. Odrasli, ki so pozorni na pomen psihološko varnega ozračja, si prizadevajo podpirati otroke, medtem ko se z njimi igrajo in pogovarjajo. Pri tem vseskozi uporabljajo pozitivne interakcijske strategije – z otroki si delijo vodenje, osredotočajo se na otrokove sposobnosti, z otroki vzpostavljajo pristne odnose, podpirajo otroško igro in za premagovanje socialnih konfliktov uporabljajo pristop reševanja problemov. Ta interakcijski slog omogoča otroku, da neovirano in samozavestno izraža svoje zamisli, občutja, se odloča o usmeritvi in vsebini pogovora. Odrasli in otrok sta v t.i. »partnerskem odnosu« (Hohman in Weikart 2005). Vse to najdemo tudi v kurikulumu za vrtce.

Kurikul za vrtce poudarja naslednja pomembna cilja, ki ju zajema tudi aktivno učenje (Bahovec 1999, 10):

- pestrejša in raznovrstnejša ponudba na vseh področjih dejavnosti predšolske vzgoje v vrtcih in
- večje omogočanje individualnosti, drugačnosti in izbire v nasprotju s skupinsko rutino.

Morda se zdi dejstvo, da odrasli »načrtuje dosledno dnevno rutino, ki podpira aktivno učenje«, nekoliko rigidno, vendar moramo pomisliti na to, da t.i. dnevna rutina ne vključuje samo procesa

izvedbe, temveč tudi načrtovanje in evalvacijo, »ki otrokom omogoča izražati njihove namere, jih izpeljati in razmisliti o tem, kaj so počeli« (Hohmann in Weikart 2005, 7).

In ko smo že pri procesu vrednotenja – tudi to je eden od ciljev kurikula za vrtce. Skupinsko delo predstavlja trdno podlago za skupno opravljanje dela. Skupine vzgojiteljev sprotno, vsak dan, na podlagi opazovanja otrok in na podlagi tega, da so z njimi v nenehni interakciji, zbirajo natančne informacije o otrocih. Na njihovi podlagi nastaja tudi dnevno načrtovanje, »v katerem si izmenjujejo svoja opazanja, jih analizirajo v okviru ključnih izkušenj ter sestavijo načrte za naslednji dan« (Hohmann in Weikart 2005, 7).

Prav našete oblike vedenja so uporabile sodelujoče ravnateljice kot okvir za svoje delovanje v skupnem projektu. V preteklem letu so se odločile, da se bodo osredotočile na *učenje otrok na prostem*. To ni naključje, saj je tudi glede na delež časa, ki ga otroci preživijo v vrtcu, kar njegov znatni del namenjen igri zunaj vrtca. Možnosti za učenje otrok zunaj zidov vrtca pogosto niso dovolj izkoriščene, saj se dopoldansko učenje otrok iz igralnice vse premalokrat prenese na prosto.

Tudi raziskav o tej temi je kar na pretek. V njih je mogoče najti potrditev, da je učenje zunaj zidov vrtca prav tako učinkovito in spodbuja razvoj otrok tako kot tisto v vrtcu (Henniger 1993). Še več, zunanje okolje ponuja možnosti za drugačen razpored dejavnosti otrok, kot se to dogaja znotraj vrtca (Talbot in Frost 1989). V zunanjem okolju občutijo otroci mnogo več svobode pri igri in učenju (Davies 1996). Učenje na prostem pomeni dopolnilo učenju znotraj vrtca in je enako pomembno (Effective practice 2007). Zato velja, da dobro zamišljeno, skrbno načrtovano, premišljeno spremljano in ovrednoteno delo zunaj vrtca omogoča otrokom optimalen razvoj njihovega znanja, njihovih sposobnosti, spretnosti in navad.

Nekdanje generacije otrok so imele možnost za obilico nenadzorovane igre na prostem, česar se danes, kot odrasli, z veseljem spominjajo (Effective practice 2007). Velja tudi načelo, da se v rani mladosti otroci bolje učijo skozi prosto (nevodeno) igro in raziskovanje (White in Stoecklin 2008). Otroška igra je namreč tipično razvedrilna, notranje motivirana, iznajdljiva in domiselna, brez jasnih ciljev, spontana, aktivna in neobremenjena s pravili odraslih. Zato kakovostna otroška igra zajame celega otroka, grobo in fino motoriko, vsa čutila, čustva in um.

Razvojne potrebe današnjih otrok po igri na prostem se niso

spremenile, spremenili pa smo se odrasli; vse več je strahu zaradi nevarnosti naraščajočega prometa, navzočnosti drog in drugih družbeno motečih dejavnikov. Ne smemo pozabiti na sodobne medije (televizija, video, računalniki), ki otroke (že v rani mladosti) močno odtegujejo od igre na prostem.

Da bi dejavnosti na prostem čim bolj organizirali, moramo premisliti o opremljenosti zunanjih površin (igrišč). Igralne površine zunaj vrtca namreč ponujajo boljše možnosti za dejavnosti, ki povzročajo več nereda in hrupa (Greenman 1988) in so od časa do časa prisotne. Tudi zgolj tradicionalno opremljena igrišča s fiksnimi igrali niso najprimernejša, saj ne ponujajo dovolj priložnosti za bolj ustvarjalno igro in omogočajo več *tekmovalnosti kot možnosti za sodelovanje* (Barbour 1999). Pomisliti je treba tudi na možnosti za igro otrok, ko so že utrujeni ali se dolgočasijo. V takih primerih so tudi poškodbe lahko pogostejše.

Upoštevati velja tudi ugotovitve (Effective practice 2007), da bi se morali odrasli bolj ukvarjati z vprašanjem, kaj naj otroci zunaj počno, kot s tem, kaj morajo imeti. Prav na prostem lahko otroci pridobijo številne pomembne izkušnje, ki pomagajo v njihovem razvoju: lahko so razburjeni, odločni, pustolovski, glasni, neurejeni; lahko govorijo, poslušajo, sodelujejo, sklepajo prijateljstva; lahko so zasanjani, spijo, raziskujejo, odkrivajo, eksperimentirajo; lahko ustvarjajo, izumljajo, gradijo, razdirajo in podirajo; lahko ustvarjajo najrazličnejše glasove in muzicirajo; izražajo čustva in občutke; raziskujejo različne medije in materiale; lahko so dejavni, tekajo, plezajo, kolesarijo, skačejo, mečejo, kopljejo; lahko se skrivajo, počivajo, so mirni, imajo določene zadolžitve, so prosti, sodelujejo z drugimi itd.

Raziskave so se usmerjale tudi na področja otrokovega razvoja. Avtorji v njih ugotavljajo, da sta igra in učenje na prostem pomembno povezana s fizičnim razvojem (Davies 1996). Značilno je namreč, da v primerjavi z igro in učenjem v zaprtih prostorih igra zunaj poteka na večji površini in omogoča večjo svobodo gibanja. Tako naravna kot nabavljena oprema igrišč ponuja otrokom veliko priložnosti za motorični razvoj, igra in učenje na prostem pa lahko vplivata tudi na njihov kognitivni razvoj. Številnejšim spremenljivim okoliščinam so izpostavljeni otroci, več inventivnosti in ustvarjalnosti lahko pri njih zaznamo. Opazno je bilo celo, da dobri programi igre in učenja na prostem vodijo tako dečke kot deklice v bolj simbolično igro v primerjavi z učenjem v zaprtem prostoru (Frost, Wortham in Reifel 2001). Prav tako je na prostem celo več možnosti za socialne igre kot v zaprtem prostoru. Večje igralne po-

vršine in vrsta drugačnih materialov, opreme in gradiv ponujajo priložnost za večje projekte, ki zahtevajo timsko delo in sodelovanje (Davies 1996).

Področje posebnih potreb

Teorija integriranega razvoja avtorjev Ismaila in Gruberja je splošno priznana in temelji na spoznanju, da čustveno, socialno, telesno, intelektualno in motorično področje niso neodvisna področja, temveč sestavni del organiziranega sistema. Teorija upošteva skupno zasnovo in povezavo med številnimi senzoričnimi in motoričnimi dejanji, ki so neločljivo povezana z višjimi možganskimi centri. Po njunem mnenju so človekova osebnost, njegovo ravnanje in naravnost predvsem rezultat delovanja motoričnega, senzoričnega, kognitivnega, čustvenega in socialnega sistema. Vsa ta področja se z rastjo in zorenjem med seboj prepletajo (Ismail 1976).

Z ustrezno vodenim, strukturiranim in usmerjenim specialno-pedagoškim procesom so učenci s posebnimi potrebami prav tako uspešni in pridobivajo temeljna šolska znanja, ki so pogoj za uspešno napredovanje v šolskem sistemu. Za njihovo šolsko uspešnost je treba predvideti večjo prilagoditev, ne samo izbire ustreznih metod, ampak tudi izbiro sistematičnega šolskega procesa, ki mora upoštevati, da so sposobni usvajanja določenega šolskega znanja pod posebnimi pogoji ter na določene načine, ne smemo pozabiti tudi na to, da se zaradi skromnejših transformacijskih procesov počasneje učijo.

Vzrok za to je v:

- manjšem številu senzorno-motoričnih izkušenj,
- nižji ravni funkcioniranja,
- skromnejših in nedodelanih transformacijskih procesih.

Da bi bili njihovo učenje in bivanje na prostem uspešni, je treba zagotoviti:

- ustrezno naravno okolje, v katerem se učenci kljub več gibalnim primanjkljajem lahko prosto gibljejo, spoznavajo naravo, naravne procese in zakonitosti, brez nevarnosti za svoje zdravje ali osnovno bolezen;
- zadostno število ponavljanj učne situacije, saj le zadostno število ponovljenih vsebin omogoča zapomnitev in transformacijo v dolgoročni spomin, kar pa predstavlja zahtevano znanje;

- ponavljanje naravnih učnih situacij v različnih konkretnih situacijah, da jih učenci spoznajo, ponotranjijo in si jih zapomnijo v sebi lastno obliko delovanja;
- učenje na različne, njim ustrezne načine, tako da usvojijo pomen podanih vsebin in jih s ponavljanjem pretvorijo v uporabno znanje, ki ga bodo lahko uporabili ne samo v prilagojenih šolskih modelih, ampak tudi v praktičnem življenju;
- ponavljanje učnih vsebin ter tem z uporabo večjega števila senzornih kanalov, pri čemer je treba upoštevati otrokov osnovni primanjkljaj (izpadlo senzorno-motorično področje), ob spodbujanju preostalih, delujočih kanalov;
- rabo čim več materialov, ki nam jih ponujata narava, okolje v različnih letnih časih.

Tudi pri vključevanju učenja na prostem je treba upoštevati, da mora učenec za to, da bi si uspešno zapomnil posredovane vsebine, vsa ponavljanja ozavešiti, tako da imajo določen, njemu razumljiv namen. Le tako jih bo ponotranjil in uporabil v novi situaciji.

Z vključevanjem učenja na prostem lahko pri učencih z več primanjkljaji izboljšujemo tudi njihove gibalne sposobnosti. Že od konca drugega leta starosti otroci obvladajo rudimentarne gibalne sposobnosti, ki so osnova, temelj, skozi katerega gre vsak otrok v zorenju, in se v zgodnjem otroštvu prečistijo v fundamentalne gibalne vzorce, nato pa se v poznem otroštvu in kasneje v adolescenci dograjujejo v specializirane in zahtevnejše gibalne veščine (Durward, Baer in Rowe 1999). V tej starosti so otroci že sposobni raziskati morebitne meje prostorskih gibalnih sposobnosti svojega telesa, saj njihova razvijajoča se lokomocija omogoča raziskovanje neposredne okolice. Šele nato postanejo sposobni izpiliti svoje gibalne sposobnosti in spretnosti glede kontrole telesa ter natančnosti kontakta do objekta v okolju, sposobnost manipulacije pa omogoča ravnanje s predmeti.

Mlajše otroke, tudi otroke z več primanjkljaji, lahko z gibanjem vključimo v razvojne procese in preko njih v prečiščevanje njihovih fundamentalnih gibalnih sposobnosti s širokim razponom stabilnostnega, manipulacijskega in lokomocijskega gibanja, kar lahko s pridom upoštevamo tudi pri učenju kognitivnih vsebin preko učenja v naravi (Bly 1994). Tudi učenec z več primanjkljaji lahko v naravnem okolju pridobiva lastne in nenadomestljive telesne izkušnje, preizkuša se z igrami, tekom, hojo, padci, skoki, vstajanjem, plezanjem, lazenjem, vzpenjanjem, kotaljenjem, rokova-

njem, izpuščanjem, grabljenjem, stiskanjem, mečkanjem, okušanjem, grizenjem, metanjem, udarjanjem ... (Gallahue in Ozmun 1998).

Tako z naravnimi materiali, ki jih ponuja okolica šole in bližnjega kraja, gradijo pomembne mejnike lastne zaznave, telesne predstavljalivosti in zmožnosti telesa. Zato so to dragocene in nenadomestljive izkušnje za življenje, saj predstavljajo prve osnove, na katere se nalaga celotno zaznavanje, vrednotenje in izvajanje vsake, enostavne ali kompleksne, gibalne naloge. Pri tem lahko motorične in kognitivne komponente spontano, nevsiljivo in strukturirano vključujemo v proces učenja, saj je učenje na prostem lahko zelo stimulatívno, zanimivo in prinaša veliko izkušenj, ki jih učenec ponotranji in si jih zapomni.

Pri učenju na prostem lahko pomembno vključimo vlogo motoričnega razvoja z vidika učenčevega celostnega zorenja, z vključevanjem vrste lokomotorne gibanja. Tako pridobljene izkušnje so kasneje temeljni gradbeni kamen za razvoj zahtevnejših in kompleksnejših gibalno-športnih dejavnosti (Carr 2005).

Pri učenju v naravi lahko pri učencih z več primanjkljaji pomembno vključujemo tudi samo igro, saj ima zlasti v predšolskem obdobju pomembno vlogo.

Igra kot preokupacija v otroštvu je ekvivalentna delu v odrasli dobi. Otroška igra je primaren in spontan način učenja in spoznavanja lastnega telesa, gibalnih sposobnosti, otrok prek igre z odkrivanjem neposredne okolice spoznava svet. Igra je pomemben spodbujevalec kognitivne in afektivne rasti pri majhnih otrocih in ima pomembno vlogo v razvoju grobe/velike in fine motorike. Otroci so prek igre dejavno vključeni v izboljšanje svojih kognitivnih veščin na več načinov. Zgodnja otroška leta so pomembno obdobje ne samo na gibalnem področju, ampak tudi v širšem kognitivnem razvoju (Piaget po Labinowicz 1989). Igra ima v razvoju višjih kognitivnih struktur pri vseh otrocih vitalen pomen (Gibson in Blandford 2005). Prav z različnimi igrami, s spodbujanjem k igri, omogočanjem igranja z različnimi materiali poskrbimo za povečanje otrokove kognitivne rasti, torej tudi vplivamo na razvoj šolskega znanja. Hkrati pa je igra zaradi postopnega vključevanja in povezovanja igralnih vidikov v vse komponente otrokovega gibanja nenadomestljivo vpeta v razvoj motorike. Učenje v naravi, spoznavanje naravnih zakonitosti sveta, ki nas obdaja, je tudi za učenca z več primanjkljaji neločljivo povezano z izkušnjami spoznavanja, doživljanja, razumevanja, občutenja, počutja in mišljenja.

Oblikovanje skupnega projekta vrtcev, katerih ravnateljice so bile vključene v projekt *Vodenje za učenje*

Za izvedbo naloge so se ravnateljice odločile zaradi:

- ugotovitev na osnovi neformalnega spremljanja bivanja na prostem;
- zapisov v dnevniku pedagoškega dela o bivanju na prostem;
- odgovorov staršev v anketi, v kateri so nekateri od njih negativno ocenili bivanje otrok zunaj, saj so izrazili mnenje, da se otroci zunaj samo spontano igrajo;
- stereotipnega prepričanja, da se mnogo stvari zunaj, v naravi, ne dá izvesti in da se otroci učijo le dopoldan, kasneje so deležni le varstva (to misli veliko staršev in precejšen del strokovne javnosti ...);
- spoznanj, da lahko veliko več idej uresničimo zunaj, v naravi, ne v zaprtem prostoru, saj otrok ob pomoči vzgojitelja v naravnem okolju vsako situacijo izkoristi za učenje, vzpostavljanje interakcij med otroki, med otroki in objekti na prostem;
- tega, ker se bivanje na prostem kot možnost za učenje otrok smiselno povezuje z drugimi projekti vrtca: eko vrtec, FIT gibanje, Pasavček, Bralni Ostržek ...

Ravnateljice so ugotovile tudi, da je sodelovanje otrok pri načrtovanju dejavnosti premajhno ali pa ga sploh ni. Cilji so pogosto preveč enostavni in ne omogočajo dovolj hitrega in ustreznega učenja otrok. Še vedno je preveč upoštevanja skupine kot celote, premalo pa posameznika in njegovih sposobnosti. Glede na to, da otroci na prostem zelo uživajo, je prav, da skušajo v vrtcih nameniti večjo pozornost načrtovanju, realizaciji in evalvaciji dejavnosti na prostem, da vključijo otroke v vse segmente dela, po potrebi pa tudi starše, ter izkoristijo okolje in naravo v vsem njunem bogastvu in otrokom omogočijo dejavno učenje na prostem.

Ko so ravnateljice utemeljile pomen skupne naloge, so opredelile nekaj skupnih raziskovalnih ciljev (ki so jih glede na potrebe v vrtcu oziroma šoli, ki jih vodijo, še dopolnile):

- ozvestiti spoznanje, da se otrok uči v vsaki življenjski situaciji;
- načrtovati različne možnosti za izvedbo dejavnosti za učenje na prostem, tako da se bodo med seboj zlila vsa področja kurikula;

- povečati dejavno vlogo otroka v vseh fazah vzgojno-izobraževalnega procesa na prostem (načrtovanje, izvedba, vrednotenje);
- spodbuditi več načrtovane in smiselno povezane igre zunaj;
- integracija izvedbe te naloge z drugimi projekti vrtca (eko vrtec, FIT gibanje itd.).

Nato je vsak zavod pripravil akcijski načrt, v katerem so razporedili svoje dejavnosti, jih dopolnili z nosilci in roki ter načini, kako bodo spremljali učinke in jih vrednotili. Vrtci so načrtovali, da bo projekt trajal v obdobju od oktobra 2009 do maja 2010.

Med prvimi nalogami projektnih timov v vrtcih je bilo izobraževanje v zvezi z načrtovano raziskovalno temo in zbiranje že znanih izkušenj.

Pred začetkom oblikovanja podrobnega akcijskega načrta so v vseh sodelujočih zavodih ocenili obstoječe stanje na izbranem področju. Strokovne delavke in delavci so kritično ovrednotili dotedanje delo in ugotavljali, koliko so se skrbi za učinkovitejše učenje (vodeno in nevodeno) tudi na prostem že posvečali.

Priložnosti za učenje otrok (skozi igro) na prostem

Naloga vrtcev in šole je, da omogočajo takšne pogoje in okoliščine, ki bodo otrokom pomagali, da se bodo razvijali v skladu s svojimi razvojnimi zmožnostmi in da bodo s svojo dejavnostjo zadovoljevali svoje interese in potrebe. Prav slednje bi nas moralo posebej voditi pri načrtovanju dejavnosti za otroke in pri omogočanju njihovega izvajanja. Ozvestiti moramo dejstvo, da je treba otroke dejavno vključevati v vse segmente življenja v vrtcu ter sprejemati, spoštovati in upoštevati njihove ideje.

Če bi otroke večkrat vprašali ali jim rekli, *poglejte, kaj je to; kako bi vi to storili; zakaj; kam gremo; kaj bomo tam počeli; kje to najdemo; zakaj se to uporablja; kako nastane; kaj vi mislite o tem; bomo poskusili; kaj za to potrebujemo*, bi najbrž dobili zelo zanimive pobude in zamisli kar od njih samih. Večina bi jih bila verjetno vezana na dejavnosti na prostem.

Empirično dejstvo je, da nobena razlaga, noben film, slika ali kako drugače pripravljena »umetna« situacija v igralnici otrokove pozornosti ne pritegne tako močno kot konkretno dogajanje zunaj, v naravi, v okolju, na cesti, pred vrtcem, na igrišču, v trgovini, v muzeju ... Povsod, kjer se znajdemo, se nekaj dogaja, in to je tista prava motivacija za učenje, če jo seveda vidimo, izkoristimo

in načrtujemo. Otroci so nam pri takšnem načrtovanju lahko v veliko pomoč. Z aktivnim sodelovanjem že pri načrtovanju se prične aktivno učenje otrok. Aktivno se otroci učijo tudi med samimi dejavnostmi in pri refleksiji le-teh.

Aktivno učenje je kompleksen fizični in mentalni proces. Poteka takrat, ko je neposredno usmerjeno v doživljanje okolja, objektov, ljudi in dogodkov. O aktivnem učenju govorimo takrat, ko otrok manipulira s predmeti, deluje nanje, stopa v interakcije z ljudmi, zamislimi in dogodki in ob tem konstruira svoje znanje. To mora storiti otrok sam ob ustrezni podpori kompetentne odrasle osebe. Aktivno učenje je odvisno od uporabe naravnih in odpadnih materialov, gospodinjstskih predmetov, igrač opreme, orodij ... Bistveno je ravnanje s temi predmeti in njihovo raziskovanje z uporabo vseh čutov.

Pri tem pa je zelo pomembna podpora vzgojitelja, saj prav on kot odrasla in kompetentna oseba podpira otrokov razvoj. Vzgojitelj opazuje otroka, stopa z njim v interakcijo, da lahko odkrije, kako otrok razmišlja in sklepa. Odkriti skuša otrokove interese in sposobnosti in mu ponuditi primerno spodbudo. Pomembno je torej, da organizira in izbere spodbudno učno okolje, poskrbi za pozitivno klimo in socialne interakcije, spodbuja otroke k razmišljanju in reševanju problemov ter k verbalizaciji.

Igra na prostem je vsakodnevna priložnost za sprostitvev in učenje. Otrokom omogoča raziskovanje naravnega okolja, spoznavanje in doživljanje vremenskih razmer in letnih časov ter neposredno ravnanje z objekti. Otroci so med igro na prostem veseli, razigrani in telesno dejavni. Vzgojitelji jih pri tem podpirajo in spodbujajo. Oboji uživajo v razgledih, zvokih iz narave, v raziskovanju igrišča, parka, gozda, mesta, zgradb ... Priložnosti za učenje na prostem je torej zelo veliko, le zaznati jih moramo. Pogosto nas nanje opozorijo že otroci, če jih le dovolj pozorno poslušamo.

Otroško igrišče, ki je ob vrtcu, ponuja veliko možnosti za učenje otrok. Tam se lahko otroci gibajo prosto ali po pravilih, ki jih oblikujejo skupaj z vzgojiteljem. Gibanje jim omogoča tudi druge dejavnosti, pri katerih so miselno aktivni. Tako lahko po igrišču tekajo, skačejo, plezajo, se igrajo igre z žogo, kolesarijo, se igrajo igre vlog, plešejo, pojejo, se igrajo in ustvarjajo s peskom, premagujejo ovire, se igrajo na različnih igralih, lahko rišejo s kreda, iz odpadnih kartonskih škatel lahko naredijo različne zgradbe, prepletajo vrvice v ograji ... Navedene dejavnosti na igrišču vrtca otroke združijo, to so priložnosti za družabne igre, ki imajo socializacijski učinek, obenem pa otrokom omogočajo aktivno učenje.

Peskovnik je prostor, kjer se otroci igrajo s peskom, vodo, z različnimi oblikami posod in drugimi pripomočki. Pesek, lopatke in kanglice so bistveni element matematike, saj se otroci ob igri s peskom seznanijo s količinami, ki jih ne štejemo, ampak merimo z enotami (presipavanje, prelivanje). Zelo zanimivo je postavljanje maket v pesku. Otroci raziskujejo materiale, primerjajo, preizkušajo, napovedujejo, razvrščajo, preštevajo ..., skratka spoznavajo osnove matematike, pridobivajo izkušnje s področja narave in družbe ter razvijajo jezikovne kompetence.

Ko otroci raziskujejo in se igrajo na prostem, doživijo različne ključne izkušnje:

- *ustvarjalno reprezentacijo* (mi smo nogometaši, igrajte se z mano, jaz sem vaš vratar ali vodja);
- *jezik in opismenjevanje* (že vem, naredimo potičke, torte, grad ...);
- *socialne odnose* (narediva predor v pesek vsak z ene strani, pomagaj mi kopati ...);
- *rešujejo probleme* (kaj potrebujemo za izdelavo zmaya);
- *gibanje nasploh* (različni tereni, na igralih in z uporabo naravnih pripomočkov);
- *glasbo* (kot inštrumente uporabijo predmete iz narave, kamne, veje, liste ...);
- *ples* (improvizirajo doživetja, plešejo ob poslušanju glasbe ali zvokov iz narave);
- *prostor* (znajo se orientirati v prostoru, ga organizirajo in pripravijo za dejavnosti);
- *čas* (opazovanje stolpne, sončne ure ...).

Otroci se na igrišču in v naravi lahko izražajo glasneje kot v prostoru, igre na prostem so živahnije in z vidika učenja učinkovitejše (Hohmann in Weikart 2005).

Park, travnik in gozd otrokom omogočajo mnogo priložnosti in izzivov za opazovanje in raziskovanje. Čas, ki ga preživijo v naravi, jim omogoča opazovanje in spoznavanje sprememb v naravi, rastlin in živali, opazovanje njihovega spreminjanja skozi letne čase, odkrivajo njihove značilnosti glede na način razmnoževanja, prehranjevanja, medsebojno soodvisnost, boj za obstanek ... Ob tem se otroci igrajo, pogovarjajo, raziskujejo in rešujejo probleme, na katere naletijo. Med igro na prostem doživljajo naravo in naravne pojave na svojstven, njim razumljiv način. Opazujejo žuželke, nabirajo in primerjajo cvetlice, plodove, liste, trave, vidijo potok, dre-

vesa, oblake, sonce, dež in luže. Primerjajo drevesa glede na višino, debelino debel in vrsto skorje, opazujejo in primerjajo liste, spoznavajo prebivalce travnika, gozda in potoka. Narava je tudi zelo primerna za zbiranje različnih podatkov in njihovo razvrščanje ali beleženje. Naravoslovno merjenje je bistveno lažje izvesti v naravi kot v igralnici ali v drugih prostorih. Otroci lahko merijo temperaturo na soncu ali v senci, merijo dolžino lastne sence ali sence različno dolgih palic, dolžine korakov, skokov, širine poti ali debelino drevesnih debel. Narava predstavlja idealno priložnost za prepoznavanje vseh čutov in njihov razvoj.

Mesto je zaradi svoje zgodovine, pomembnih zgradb, kulturnih ustanov, prometa in javnih služb bogato »skladišče« različnih zanimivih in poučnih situacij, v katere so otroci lahko dejavno vključeni in jim predstavljajo bogato učno okolje. Že sam sprehod po mestu jim omogoča pridobivanje številnih izkušenj s področja matematike; na primer števila – štetje: od zapisanih hišnih števil, števil na registrskih tablicah avtomobilov, na reklamnih panojih, na različnih plakatih s cenami pri trgovinah, na voznem redu avtobusov na avtobusni in vlakov na železniški postaji. Mesto z zgradbami različnih oblik in velikosti omogoča seznanjanje otrok z osnovami geometrije. Otroci iščejo in primerjajo like in telesa. Zelo pomembno je eksperimentiranje s telesi v gibanju. Otroci skozi igro sami ugotavljajo, zakaj se žoga kotali in kocka drsi (spuščanje žoge in kocke po toboganu).

Obiski posameznih zgodovinskih objektov omogočajo otrokom spoznavanje kulturne dediščine in razvijanje vedoželjnosti, zbudijo jim zanimanje za življenje in delo naših prednikov. Pogosto so to zgodbe, ki jih otroci zelo radi poslušajo in jih skozi lastno igro vlog podoživljajo na sebi lasten način. Ob obiskovanju trgovin, pekarn, slaščičarn in drugih proizvodnih objektov spoznavajo poklice, različne delovne procese in njihov pomen za življenje nasploh.

Primer načrtovanja vzgojiteljice in otrok, starih štiri do pet let, na temo »Igre na snegu«

Vzgojiteljica spodbudi otroke k razmišljanju in načrtovanju z naslednjimi vprašanji:

- *Kaj potrebujemo za igre na snegu?* Otroci so naštevati: kombinizon, škornje, kapo, rokavice, šal, bundo, hlače, topla oblačila, da nas ne bo zeblo.

- *Katere igre se bomo igrali?* Otroci so zopet naštevati dejavnosti: kepali se bomo, kotalili kepe in postavili snežaka, sankali se bomo, smučali, skakali, tekali po snegu, metali sneg v zrak, delali poti, risali po snegu in se kotalili.
- *Katere pripomočke za vse te dejavnosti potrebujemo?* Otroci so našeli: sanke, smuči, palice, pancerje (vzgojiteljica vpraša, kaj so to, pancerji, otroci ji pojasnijo, da so to čevlji za smučanje), čelado, palice, obleko, ki ne premoči, očala, rokavice ...
- *Kje bomo pripomočke dobili?* Otroci so povedali, da jih bodo prinesli od doma (tisti, ki jih imajo), lahko jih kupimo, če imamo denar, lahko si jih izposodimo, lahko se igramo brez njih.
- *Kam se bomo šli igrati?* Otroci so predlagali bližnji hrib za smučanje in sankanje. Obenem so povedali še, da obstajajo urejena smučišča z žičnicami. Eden od otrok je povedal, da so olimpijske igre in da imajo tam tudi smučišča in se smučajo.
- *Kdo nam lahko pomaga?* Odgovor otrok je bil, da vzgojiteljice, mama, ata, brat in drug drugemu.

Sledil je dogovor o tem, kaj bodo otroci naslednji dan prinesli v vrtec, da bodo lahko izvedli načrtovane dejavnosti. Vzgojiteljica pa je ob tem načrtovala še svoje cilje, ki jim je lahko ob izvajanju dejavnosti sledila: upoštevanje pravil varnosti pri sankanju in smučanju; spodbujanje opisovanja dejavnosti pri posameznih otrocih (bogatenje besednega zaklada in razvijanje pozitivne samopodobe); bogatenje matematičnih predstav pri izdelovanju sneženega moža, kotaljenju kep, metanju kep (kako daleč je kdo vrgel kepo – merjenje ...), orientacija v prostoru, pridobivanje novih izkušenj pri ravnanju s snegom (taljenje), predvsem pa umestitev dogajanj na olimpijskih igrah v dejavnosti v naslednjih dneh.

Refleksija. Otroci so povedali, da jim je bilo na snegu lepo; bilo jim je vroče; uživali so, se smejali; se kepali in merili drug v drugega s kepami; povedali so, kdo je kepo vrgel najdlje; kdo ni upošteval dogovorjenih pravil; da so padali in jih ni bolelo, ker je sneg mehak; da se sneg v rokah topi; da sneg nastane iz vode; da so bili mokri od snega; da so v snegu naredili ozke, široke in vijugaste poti; da so naredili sneženega moža; našli so, kaj vse so potrebovali, in si zaželeli, da bi šli naslednji dan spet na sneg in bi se igrali.

Vzgojiteljica jim je ustregla, le nekaj svojih ciljev je še dodatno

načrtovala. Sočasno z igrami na snegu so otroci spremljali dogajanja na olimpijskih igrah, prinašali so slike iz časopisov, poročali o tem, kar so videli na televiziji, predvsem pa so usvojili nekaj novih znanj o vrstah olimpijskih iger, o vrstah športa, o tem, kdo je prejel katero medaljo (naši športniki), kakšna je zastava, kaj pomenijo barvni krogi, od kod in zakaj olimpijski ogenj, primerjali so slovensko zastavo z zastavo Kanade ...

Vzgojitelji vedo, da otroci konstruirajo svoje znanje prek svojih pobud in interakcij z drugimi ljudmi in materiali, in to tako v prostoru (vrtec, dom) kot na prostem. Otrokovo socialno, fizično in kognitivno učenje ni omejeno na določene kraje in čase, zato je bistvenega pomena ozaveščenost vseh vzgojiteljev glede tega, da igre na prostem niso samo čas za sprostitev in da jih otroci potrebujejo za učenje.

Vzgojitelji bi se morali vključiti v vsako igro na prostem, se je veseliti in otroke v njej podpirati. To je tudi priložnost, ko vzgojitelji preko interakcij z otroki izvedo več o interesih otrok in njihovem razvoju.

Nekaj praktičnih razmislekov, pomembnih za učenje na prostem¹

Če strnemo teoretična in praktična spoznanja, lahko nanizamo nekaj pomembnih ugotovitev, ki lahko vzgojiteljicam/vzgojiteljem pomagajo pri razmisleku o igri, učenju in delu zunaj prostorov vrtca.

Ključne izhodiščne ugotovitve

1. zunanje okolje ima enkratne značilnosti in ponuja vedno nove učne priložnosti;
2. učenje na prostem je enakovredno učenju v prostorih vrtca;
3. za učenje otrok na prostem so potrebni skrbni odrasli (strokovni delavci);
4. učenje na prostem bo učinkovitejše v dobro opremljenem okolju z najrazličnejšimi pripomočki.

Zakaj je učenje na prostem pomembno

- podpira zdrav in dejaven življenjski slog,
- otrokom ponuja možnost za svobodo in fizično dejavnost;
- pospešuje občutek zaupanja vase in občutek dobrega počutja;

- ponuja veliko možnosti za urejanje medsebojnih odnosov otrok (s pomočjo sodelovanja pri delu in igri ter pogajanji);
- spodbuja učno zmogljivejše otroke;
- spodbuja razvoj otrokovega mišljenja (logično, funkcionalno, kavzalno itd.) in domišljijo;
- otrokom omogoča razvijanje ustvarjalnosti in samostojnega reševanja problemov;
- pomaga jim razvijati domišljijo, inventivnost, komunikacijske spretnosti itd.;
- otrokom ponuja tesen stik z naravo, stik z vremenskimi spremembami in spremembami, povezanimi z letnimi časi.

Otrokova igra in učenje

Otrokovo učenje na prostem bo učinkovitejše, če bodo odrasli poskrbeli predvsem za to, *kaj naj otrok dela, in manj za to, kaj mora imeti*. Učenje na prostem ponuja priložnosti za raznolike razvojne možnosti otrok:

- otroci govorijo, poslušajo, sodelujejo, sklepajo prijateljstva, burijo svojo domišljijo;
- lahko so vznikli, glasni, odločni, pustolovski, urejeni, neurejeni;
- lahko so ustvarjalni, inventivni, tudi razdiralni;
- otroci raziskujejo, preiskujejo, razvrščajo, odkrivajo, preštevajo, eksperimentirajo, primerjajo, sklepajo in zaključujejo;
- ustvarjajo ali posnemajo različne glasove, muzicirajo, izražajo svoje zamisli in občutja;
- opazujejo in raziskujejo različne materiale v okolju;
- so dejavni, tekajo, plezajo, skačejo in poskakujejo, plešejo, se skrivajo, počivajo;
- prevzemajo določene odgovornosti, se s tem osamosvajajo, sodelujejo z drugimi;
- otroci lahko na prostem tudi počivajo itd.

V Vrtcu pod gradom v zvezi s tem na primer pravijo:² »Spodbujamo opazovanje in raziskovanje, domišljijo in ustvarjalnost otrok. Ponudimo jim veliko priložnosti za pridobivanje novih izkušenj in odkrivanje okolja, ki nas obdaja. V ta namen povezujemo dejavnosti, ki potekajo v vrtcu, z različnimi drugimi dejavnostmi, ki jih ponuja neposredna okolica vrtca (grad, tržnica, železniška in avtobusna postaja, muzeji, galerije, gledališča in glasbene institucije,

knjižnice, šole, zanimive zgradbe in spomeniki v mestu ter različne prireditve in institucije v mestnem jedru).«

Kaj imajo otroci v svojem neposrednem zunanjem okolju radi

- vodo,
- rastline (drevesa, cvetlice, grmičke, travo),
- živa bitja v mlaki, v ribniku ali na suhem,
- pesek, še posebej če ga lahko mešajo z vodo in oblikujejo,
- naravne barve v vsej raznolikosti in spremembah,
- mesta, kamor se lahko skrijejo, sedejo, zlezejo (pod, nad, na, preko), se nagibajo, se senčijo in sončijo itd.

Na kaj vse mora misliti vzgojitelj, ko načrtuje učenje na prostem

Vloga vzgojitelja pri pripravi na učenje na prostem je ključnega pomena. Zato naj upošteva nekatera pravila, izhajajoča iz dobrega poznavanja razvojnih značilnosti otrok.

Že ob pripravi na izvedbo (anketni vprašalnik za vzgojitelje) in med samim izvajanjem projekta so se izoblikovala določena pravila, ki naj bi jih vzgojitelj oziroma tandem skupine upošteval pri načrtovanju, izvedbi in evalvaciji učenja otrok na prostem:

1. Izhajati iz otrok: želje, potrebe, ideje, aktualni dogodki (nogomet, olimpijada ...), pobude ...
2. Biti pozoren na trenutno dogajanje v okolici (Zasliši se npr. zvok sirene. Otroci začnejo spraševati, kaj je to. Mimo se pelje bager in spodbudi razmišljanje otrok ... Vsebine morajo biti stvarne, zanimive tudi za tandem, da lahko otroke pravilno usmerja, vodi in pravilno motivira.).
3. Vzgojitelj mora omogočiti, da otroci spremembe in dogajanja v naravi in drugem okolju izkusijo, doživijo, začutijo in v pojavih tudi sodelujejo.
4. Treba je upoštevati vremenske razmere, skrbeti za varnost in prijetno vzdušje.
5. Učenje ponuja otrokom nove miselne izzive, odkrivajo namreč nove vidike, poglobljajo in razširjajo védenja, ki nastajajo z opazovanjem, sami iščejo poti do rešitev in novih spoznanj; spodbujanje informacijsko-komunikacijske tehnologije (splet, diktafon, fotoaparati, kamera ...) – pridobivanje kompetenc na področju IKT.

6. Pomembna so sredstva: pestra, zanimiva, izbrana glede na področje dejavnosti, zaradi doseganja ciljev. Pomembna je integracija dejavnosti v okviru različnih projektov vrtca.
7. Upoštevati je treba starost otrok, predhodne izkušnje in načelo postopnosti, življenjske bližine in sistematičnosti.
8. Dobrodošla je pomoč pomočnice vzgojiteljice, staršev, zunanjih sodelavcev, sodelavcev v vrtcu, ravnateljice/ravnatelja, strokovne literature, pomembno je lastno izobraževanje, pridobivanje profesionalnih in socialnih kompetenc.
9. Otroku je treba ponuditi podporo, če izrazi potrebo po tem.
10. Vzgojitelj se mora osredotočiti na dejavnost otrok (z namenom, da sami iščejo pot do rešitve in novih spoznanj). To pa lahko doseže, če je pozoren na postavljanje vprašanj in iskanje odgovorov (odprta vprašanja, ki spodbudijo miselne izzive in konkretno dejavnost otrok: opazovanje, primerjanje, razvrščanje, ugotavljanje ...).
11. Vzgojitelj omogoča in spodbuja govorno dejavnost otrok-otrok, otrok-odrasli ... in s tem pridobivanje govorno-jezičnih kompetenc.
12. Vzgojitelj oziroma tandem skupine redno spremlja in vrednoti učinke svojega dela in dela otrok ter ugotovitve upošteva pri nadaljnjem načrtovanju učenja na prostem.
13. Otroke je treba dejavno vključevati v vse faze pedagoškega procesa.

Kako naj ravnateljica/ravnatelj spremlja udejanjanje učenja na prostem

Strokovne delavke in delavci morajo biti najprej prepričani, da je učenje na prostem enakovredno, če ne še pomembnejše kot učenje v prostoru (usmerjene zaposlitve, vodenje in podajanje informacij) oziroma da se eno in drugo učenje dopolnjujeta.

Izobraževanje, ki naj poteka na podlagi samoevalviranja lastnega dela, iskanja rešitev in dejanskega spreminjanja stanja, mora biti načrtovano, spremljano, podprto tako s teorijo kot s praktičnimi izkušnjami. Strokovne delavke in delavci morajo pri izvajanju te dejavnosti imeti ves čas oporo v vodstvu.

Spremljanje izvajanja dejavnosti na prostem naj bo vzgojiteljicam in vzgojiteljem dobrodošla pomoč in povratna informacija; udeleženske v projektu ugotavljajo, da je pri tem pomembna obojestranska izmenjava mnenj.

- Ravnateljica oziroma ravnatelj ali pedagoški vodja (ponavadi pomočnik ravnatelja), ki ga pooblasti ravnatelj, seznaniti strokovne delavke oziroma delavce o tem, kako bodo spremljali izvajanje dejavnosti na prostem v vseh fazah (načrtovanje, izvedba, evalvacija).
- Najbolje je, če načrt pripravijo skupaj in se o njem dogovorijo (čas načrtovanja, spremljanje izvedbe, pogovor).
- Pri načrtovanju je pozornost vedno usmerjena na segment dejavnosti na prostem (kakšen je proces za uresničitev določenega cilja, kakšna je vloga otroka, kakšna je vloga vzgojitelja ipd.).
- Ravnatelj oziroma ravnateljica je navzoč/-a pri izvajanju dejavnosti (hospitacija).
- V pogovoru z vzgojitelji/vzgojiteljicami (po hospitaciji) skupaj evalvirajo dejavnost (proces in dosežke).

Osredotočiti se velja na nekatere pomembne vidike, na primer na:

- spremljanje participacije otrok,
- komunikacijo med otroki in odraslimi,
- sprejemanje odgovornosti otrok za določeno nalogo, ki so jo prevzeli v skupnem načrtovanju,
- sodelovalnost med otroki,
- vlogo odraslega v konkretni situaciji,
- to, kaj so otroci pridobili,
- to, kako so otroci ovrednotili dejavnost, dosežek,
- to, kako pridobljene informacije uporabiti za nadaljnje načrtovanje in nadgradnjo otrokovih izkušenj, veščin in znanj.

Pomembno je, da ugotovitve zapišejo, sodelovanje in spremljanje namreč ne smeta biti le enkratna priložnost.

Ravnateljica oziroma ravnatelj (ali pedagoški vodja) v pogovoru ugotavlja, ali so vzgojiteljice oziroma vzgojitelji zadovoljni, uspešni, spregovorijo tudi o ovirah in težavah, na katere so naleteli, in skupaj poiščejo možnosti za njihovo rešitev.

Ravnateljica oziroma ravnatelj spremlja proces na ravni vrtca (pedagoški vodja na ravni enote). Ugotovitve in nadaljnje usmeritve potem obravnavajo na strokovnih aktivih, kjer ima vsak strokovni delavec možnost izraziti svoje mnenje, dati pobude (velikost vrtca in število oddelkov onemogočata večkratno spremljanje).

Vzgojiteljica oziroma vzgojitelj ne sme imeti občutka, da ga/jo nadzorujejo, temveč mora biti prepričan/-a, da je ravnatelj oziroma pedagoški vodja tisti, ki mu/ji pomaga, svetuje in ga/jo spodbuja k razmišljanju o potrebnih spremembah v pristopih in ravnanjih pri delu.

Načrt spremljanja projekta

Ravnatelj/-ica si pripravi oporna vprašanja, da bo lažje spremljal/-a dosežene rezultate dela in jih primerjal/-a. Na primer:

1. Kje v načrtu vzgojiteljice (vzgojitelja) je opredeljena ali razvidna dejavna vloga otroka?
2. Kakšna je bila motivacija za aktiviranje otrok?
3. Kateri del dejavnosti je bil načrtovan s participacijo otrok?
4. Kako je potekala komunikacija med odraslimi in otroki?
5. Kako so se otroci odločali za prevzemanje odgovornosti za posamezne dejavnosti?
6. Koliko so izpolnjevali načrtovane dejavnosti, za katere so se odločali?
7. Kakšno je bilo sodelovanje med otroki?
8. Kakšna je bila vloga odraslega (opazovalec, moderator, pobudnik, usmerjevalec, organizator, posredovalec informacij)?
9. Kaj so otroci pridobili (si razvijali, česa so se učili in naučili)?
10. Kako vzgojiteljica (vzgojitelj) spremlja otrokov napredek?
11. Kako so otroci sami ovrednotili proces, dejavnost, dosežek?

Potek spremljanja

Spremljanje izvajanja dejavnosti na prostem in njegovih učinkov je potekalo vse leto v sodelovanju z vzgojiteljicami, tako med načrtovanjem kot med izvajanjem in analizo, in sicer v obliki pogovorov, delovnih srečanj in hospitacij. Na strokovnih aktivih, v posameznih tandemih ali drugače oblikovanih skupinah so se razvijale razprave o možnostih za doseganje določenih ciljev, pojavljale so se nove zamisli glede vsebine, načrtovali so nove dejavnosti.

V načrtovanje so bili močno vključeni tudi otroci, ki so bili zaradi lastnega sodelovanja močneje motivirani in tako bolj dejavni.

Izvajanje dejavnosti na prostem so spremljale predvsem vzgojiteljice na ravni oddelka ali enote. Dokumentirale so njen potek, opravile refleksije in evalvirale načrtovanje in izvedbo, nato pa so

na strokovnih aktivih ali skupaj s pedagoškim vodjem analizirale potek dejavnosti ter dosežke. Na podlagi ugotovitev so načrtovale nadaljnje dejavnosti.

Vzgojiteljice, ki so bile vključene v projekt, ugotavljajo, da se je njihova vloga močno spremenila; iz posredovalk informacij so nenadoma postale organizatorice prostora, spodbujevalke in moderatorke ter ne nazadnje opazovalke, saj so zaznavale podrobnosti, ki vplivajo na otrokovo učenje, njegove na novo pridobljene izkušnje, spretnosti, njegovo vlogo v skupini, njegovo samoiniciativnost in zmožnost uporabe že usvojenih znanj. S takšnim vpogledom jim je bilo omogočeno lažje načrtovanje v smislu individualizacije in hkrati skupinske dinamike.

Zaključne ugotovitve

Med izvajanjem projekta so ravnateljice prek neposrednega spremljanja učenja na prostem, analize posnetkov, anketnih vprašalnikov za pedagoške delavke/delavce itd. ugotavljale, da gre za proces in ne za nalogo določenega šolskega leta. Proces pa pomeni strokovni in sistematični pristop pedagoških delavcev k učenju na prostem. Zato je temeljnega pomena, da so začele spreminjati svoja stereotipna prepričanja, da je določene dejavnosti mogoče opraviti le v igralnici.

Zaznaven je tudi premik v mišljenju, da otrok lahko razvija svoje učne in miselne strategije na različne načine. Poleg tega je zelo pomembno, da dejavnosti na prostem tudi načrtujejo in jih smiselno povezujejo med različnimi področji in projekti, ki jih izvajajo v vrtcu (projekt EKO vrtec, FIT gibanje, Pasavček ...). Strokovni delavci so začeli rutinske dejavnosti (sprehod, bivanje na igrišču ...) spreminjati v ciljno usmerjene, in sicer kot nadgradnjo dejavnostim v zaprtem prostoru. Spreminja se vloga vzgojitelja, ki poleg tega, da organizira bivanje na prostem in spodbuja otroke pri dejavnostih, otroke tudi sistematično opazuje, zaznava njihov napredek, prepozna njihovo vlogo, različne spretnosti itd. Pohvalna je ugotovitev, da je med skupinami vedno več izmenjevanja idej, več je skupnega načrtovanja in izvajanja dejavnosti med skupinami. Prav na tem segmentu pa bo treba v prihodnje še delati.

Tako kot se spreminja vloga odraslega, se v projektu spreminja tudi vloga otroka, ki postaja vpet v vse faze pedagoškega procesa, od načrtovanja, izvajanja in spremljanja lastnega napredka, vrednotenja dejavnosti in na osnovi tega ponovnega načrtovanja.

Otroci so med tem procesom pridobili številne nove izkušnje in spoznali različne poti učenja, prek katerih lahko dosežejo enak cilj. Ob tem velja poudariti, da je treba v prihodnje prav refleksijam z otroki nameniti še več pozornosti. Tako bodo odrasli prek refleksij zaznali otrokove potrebe, ideje, želje in jih upoštevali pri načrtovanju. Ob tem vrtci ne smejo zanemariti vloge staršev, ki jih prav tako vključujejo v različne dejavnosti na prostem (pohodi, popoldanske gibalne dejavnosti na igrišču ...), starši pa sodelujejo tudi pri samem načrtovanju in izvedbi določenih dejavnosti na prostem.

Ob smiselnem načrtovanju učenja na prostem je tudi več možnosti za socialne stike otrok z različnimi ustanovami: knjižnica, osnovna šola, dom starejših, galerija, gledališče, obiski na domu, v delovnih organizacijah ...

Pri pripravi akcijskega načrta za učence z več primanjkljaji pa je bilo treba upoštevati predvsem:

- dostopnost terena oziroma lokacije, kjer so se odvijale različne dejavnosti učenja na prostem;
- oddaljenost kraja oziroma same lokacije, z upoštevanjem možnosti za morebitno bivanje (ustrezna namestitve);
- vrsto dejavnosti, ki so bile vključene v sam projekt (možnost večjega vključevanja otrok, ne glede na njihove primanjkljaje z različnih področij);
- prevoz otrok;
- vključenost zadostnega števila sodelujočih (poleg vodje dejavnosti še spremljajoča ekipa: vzgojitelj, fizioterapevt ali delovni terapevt, logoped, medicinska sestra, spremljevalec gibalno oviranih, voznik);
- predhodno pripravo učencev na obravnavano tematiko, individualno šolsko delo, zaposlitev učencev, razdelitev posameznih nalog;
- izbiro ustreznih didaktičnih metod in tehnik, ki so primerne za otroke iz posameznih razredov;
- razdelitev zadolžitev glede na uporabljene pripomočke, potrebne ortopedske pripomočke za posameznega otroka (hodulje, vozički, trokolesa, longete, stezniki, prilagojen jedilni pribor ...).

Temeljita izbira učenja na prostem za učence z več primanjkljaji pa mora upoštevati tudi določene omejitve:

- težje dostopen teren,

- neugodne vremenske razmere, letni čas,
- dolžino trajanja,
- težjo ponovljivost posameznih eksperimentalnih vsebin,
- upoštevanje trenutnega zdravstvenega stanja, psihofizične kondicije ter omejitev (pojav deformacij in kontraktur učen-
cev) pri izbiri zadolžitve, izvedbe ...

Kljub določenim omejitvam in pomanjkljivostim je učenje na prostem tudi za učence z več primanjkljaji primerna in zanimiva oblika šolske dejavnosti. Velika prednost je tudi večja vključenost otrok v domače, neposredno okolje, kar omogoča spoznavne procese v okolju, ki je za otroka dosegljivo, primerno in ki ga pozna.

V prihodnje bo naloga vrtcev in šol, da bodo nadgrajevali doseženo, strokovni delavci pa se bodo morali vsak dan znova zavedati pomembnosti otrokovega učenja na prostem. Prihodnost je torej izziv za vse. Izzivom bodo strokovni delavci kos z novim znanjem in sposobnostjo, da novo znanje tudi ponotranjijo. Pedagoškega optimizma v vrtcih in šolah ne manjka.

Opombe

1. Povzeto po http://www.standards.dcsf.gov.uk/eyfs/resources/downloads/3_3_ep.pdf.
2. Glej spletno stran vrtca: <http://www.vrtec-podgradom.org/vizija>.

Literatura

- Bahovec, E. 1999. *Kurikulum za vrtce*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Barbour, A. 1999. The impact of playground design on the play behaviors of children with differing levels of physical competence. *Early Childhood Research Quarterly* 14 (1): 75–98.
- Bly, M. A. 1994. *Motor skills acquisition in the first year: an illustrated guide to normal development*. Tucson, AZ: Therapy Skill Builders.
- Carr, L. J., S. K. Reddy, S. Stevens, E. Blair in S. Love. 2005. Definition and classification of cerebral palsy. *Developmental Medicine and Child Neurology* 47:508–510.
- Davies, M. M. 1996. Outdoors: an important context for young children's development. *Early Child Development and Care* 115:37–49.
- Durward, B. R., G. D. Baer, P. J. Rowe. 1999. *Functional human movement: measurement and analysis*. Oxford: Butterworth Heinemann.
- Effective practice: outdoor learning. 2007.
[Http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/downloader/144048502154d40b6aa270cfo489aaab.pdf](http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/downloader/144048502154d40b6aa270cfo489aaab.pdf).

- Frost, J. L., S. C. Wortham in S. Reifel. 2001. *Play and child development*. Engelwood Cliffs, NY: Merrill Prentice Hall.
- Gallahue, D. L., in J. C. Ozmun. 1998. *Understanding motor development: infants, children, adolescents, adults*. Boston, MA: McGraw-Hill.
- Gibson, S., in S. Blandford. 2005. *Managing special education needs: a practical guide for primary and secondary schools*. London: Sage.
- Greenman, J. 1988. *Caring spaces, learning places: children's environmenst that work*. Redmond, WA: Exchange Press.
- Henniger, M. L. 1995. Enriching the outdoor play experience. *Childhood Education* 70 (2): 87–90.
- Hohmann, M., in P. D. Weikart. 2005. *Vzgoja in učenje predšolskih otrok: primeri aktivnega učenja za predšolske otroke iz prakse*. DZS: Ljubljana.
- Ismail, A. H. 1976. Integrirani razvoj: teorija i eksperimentalni rezultati. *Kineziologija* 6 (1–2): 7–28.
- Labinowicz, E. 1989. *Izvirni Piaget: mišljenje – učenje – poučevanje*. Ljubljana: DZS.
- Širec, A., L. Babuder, M. Brusnjak, M. Drofenik in L. Leskovar. 2008. Spremljanje procesa otrok v vrtcu. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, št. 2:37–53.
- Talbot, J., in J. Frost. 1989. Magical playscapes. *Childhood Education* 66 (1): 11–19.
- White, R., in V. Stoecklin. 1998. Children outdoor play and learning environments: returning to nature. *Early Childhood News Magazine*, marec–april.
- White, R., in V. Stoecklin. 2008. Children's outdoor play and learning environments: returning to nature.
[Http://www.whitehutchinson.com/children/articles/outdoor.shtml](http://www.whitehutchinson.com/children/articles/outdoor.shtml).