

PREHOD IZ VRTCA V ŠOLO NA PRIMERU IZVEDBE VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNIH DEJAVNOSTI ZUNAJ PROSTORA USTANOVE

MAJDA CENCIČ¹ & BARBARA HORVAT¹

Potrjeno/Accepted
19. 6. 2020

¹ Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Koper, Slovenija

Objavljeno/Published
22. 3. 2021

KORISPODENČNI AVTOR/CORRESPONDING AUTHOR
majda.cencic@pef.upr.si

Izveček/Abstract

Izvedba vzgojno-izobraževalnih dejavnosti zunaj prostora ustanove ima številne prednosti. Zato nas je zanimal prehod iz vrtca v prvi razred osnovne šole na primeru izvedbe kurikularnih dejavnosti vrtca oz. predmetov prvega razreda osnovne šole zunaj prostora ustanove. Rezultati so pokazali, da zunanji prostor vrtca statistično bolj pogosto uporabljajo vzgojitelji kot pa učitelji. Statistično pomembne razlike nismo dobili le pri izvajanju predmeta spoznavanje okolja v primerjavi z izvajanjem kurikularnih dejavnosti družbe in narave zunaj prostora ustanove.

Ključne besede:

vrtec, šola, prehod,
kurikularne dejavnosti,
učni predmeti, 1. razred,
zunanji prostor.

Keywords:

preschool, school,
transition, curricular
activities, school
subjects, first grade,
external space.

Transition from Preschool to School in Relation to the Implementation of Educational Activities Outdoors

Implementation of educational activities outside the buildings of the institution has several advantages. For this reason, we were interested in the transition from preschool to the first grade of primary school in relation to the implementation of curricular activities in preschool or in the first grade of primary school outdoors. The results have shown that the external premises of the institution are statistically more frequently used by preschool teachers than by schoolteachers. Only in the implementation of the subject environment in the first grade compared to the implementation of curricular activities concerning society and nature in preschool outside the premises of the institution were no statistically significant differences detected.

UDK/UDC:
373.2:373.3.091.31

DOI <https://doi.org/10.18690/rei.14.1.47-72.2021>

Besedilo / Text © 2020 Avtor(ji) / The Author(s)

To delo je objavljeno pod licenco Creative Commons CC BY Priznanje avtorstva 4.0 Mednarodna.

Uporabnikom je dovoljeno tako nekomercialno kot tudi komercialno reproduciranje, distribuiranje, dajanje v najem, javna priobčitev in predelava avtorskega dela, pod pogojem, da navedejo avtorja izvirnega dela. (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

Uvod

Izhodišče za besedilo predstavlja nekaj dejstev in podatkov o prehodu iz vrtca v šolo. Izpostavljamo, recimo, odlog otrok za vstop v prvi razred, ki se je od leta 2010/2011, ko je znašal nekaj čez 5 %, povečal v letu 2015/2016 na več kot 8 % (Požar Matijašič, Štraus, Rutar in Cotič Pajntar, 2017). Avtorice (prav tam) navajajo kot tri objektivne razloge za odlog: 1) več otrok z odločbami v predšolskem obdobju, 2) več otrok priseljencev, ki so vključeni v vrtce, in 3) spremembo Zakona o osnovni šoli iz leta 2007, ki je črtala določila, povezana s komisijo za ugotavljanje pripravljenosti otroka za vstop v šolo, odločitev pa prepustila staršem. Narašča tudi število otrok, ki se šolajo na domu – za šolsko leto 2004/2005 je navedeno, da so to bili štirje učenci, v šolskem letu 2015/2016 kar 211 učencev, v šolskem letu 2018/2019 pa že 332 učencev, od tega večina v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju (203 učenci) (Medved, 2019). Glede šolanja na domu je Pergar (2018) zapisala, da to ni nova učna oblika vzgojno-izobraževalnega dela in da je tudi drugod, zlasti v Ameriki, v porastu. Pri nas pa se je povečalo tudi število otrok z izdano odločbo, in sicer leto do dve pred vstopom otroka v šolo (Požar Matijašič, Štraus, Rutar in Cotič Pajntar, 2017); narašča tudi število otrok s posebnimi potrebami v vrtcu (prav tam), če navedemo le nekaj podatkov in dejstev za razmislek, ki se vežejo tudi na prehod iz vrtca v osnovno šolo.

Velikokrat tudi slišimo, da gre za »pošolanje 1. razreda« ali da se je osnovna šola premaknila »leto nazaj« in da ni »mehkega prehoda [...] iz vrtca v osnovno šolo«, o čemer so pisali (npr. Vonta, 1993), čeprav je bila tudi izdana *Odredba o postopnem uvajanju programa 9-letne osnovne šole* (1998), kasneje pa, recimo, *Priporočila za uspešen prehod otrok iz vrtca v šolo* (Cotič Pajntar in Zorc, 2018). Toda s podobnimi izzivi se srečujejo tudi drugod, kar dokazuje publikacija OECD (2017).

Za dopolnitev navedenih podatkov in pogleda prehoda iz vrtca v prvi razred osnovne šole, smo se usmerili na izvajanje kurikularnih dejavnosti zunaj prostora vrtca v primerjavi z izvajanjem učnih predmetov 1. razreda osnovne šole (OŠ) zunaj prostora šole. Zajeli smo samo eno aktivnost, pouk oz. izvajanje dejavnosti zunaj vzgojno-izobraževalne ustanove (VIU), da bi primerjali, če obstajajo razlike glede uporabe zunanjega prostora vrtca ali šole. Empirična neeksperimentalna raziskava je zajela vzorec vzgojiteljev in učiteljev prvega razreda osnovne šole.

Predstavljamo le rezultate, ki se nanašajo na vključitev zunanjega prostora vzgojno-izobraževalne ustanove za namen vzgojno-izobraževalnega dela.

Prehod iz vrtca v šolo

Vonta (1993) je zapisala, da je klasično razumevanje kontinuitete v 60. in 70. letih prejšnjega stoletja predvidevalo prilagajanje programa vrtca na zahteve šole in da so bili takrat oblikovani številni (kompenzacijski) programi, ki naj bi prispevali h kontinuiteti ter otroka pripravljali na šolo. (Tu bi lahko uporabili pojem »pošolanje« vrtca, ki so ga Požar Matijašič, Štraus, Rutar in Cotič Pajntarjeva (2017) uporabile za vzgojiteljice.) Vonta (1993) pa je dodala, da v sodobnosti kontinuiteto razumemo razvojno-procesno, kar pomeni razmislek in iskanje načinov, kako naj se ustanovi (ko govorimo o prehodu med vrtcem in šolo) prilagodita otrokovim razvojnim možnostim in posebnostim v posameznem obdobju. Pojem prehod ali tranzicija pa razume kot prehod iz enega učnega okolja v drugega, v našem primeru kot prehod iz vrtca v šolo. Dodaja (prav tam), da prehod med različnimi okolji običajno prinaša pozitivna pričakovanja, hkrati pa tudi stres in strah. Kakšno bo razmerje med njima, je odvisno od razlik med enim in drugim okoljem tako v socialnem kot tudi v fizičnem pomenu. Prehod je namreč tem lažji, čim manjše so razlike med »starim«, znanim in »novim«, neznanim okoljem (prav tam).

Omenili smo, da je bila ob začetku uvajanja 9-letne osnovne šole izdana Odredba o postopnem uvajanju programa 9-letne osnovne šole (1998), v kateri je bilo med drugim zapisano, da morajo imeti učitelji in vzgojitelji potrdila o vpisu v dodatno izobraževanje za učitelje v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju in o opravljenih najmanj dveh modulih izobraževanja. Tudi kasneje so se nadaljevala prizadevanja za čim »uspešnejši prehod otrok iz vrtca v šolo«, ki so spremljala različna priporočila strokovnjakov (npr. Cotič Pajntar in Zorc, 2018). Da pa prehod iz vrtca v šolo ni samo naš izziv, pa dokazuje, kot smo že omenili, tudi publikacija OECD (2017).

Tako kurikularne dejavnosti v vrtcu, to so gibanje, jezik, umetnost, družba, narava in matematika (*Kurikulum za vrtce*, 1999), kot tudi učni predmeti v prvem razredu osnovne šole (slovenščina, matematika, likovna umetnost, glasbena umetnost, spoznavanje okolja in šport) (*Predmetnik osnovne šole*, 2014) lahko potekajo znotraj ali zunaj prostora vzgojno-izobraževalne ustanove, to pa je navedeno tudi v uradnih dokumentih (npr. *Kurikulum za vrtce*, 1999; *Predmetnik osnovne šole*, 2014) in nekaterih raziskavah (npr. Gosensar in Cencič, 2019).

Zanimalo nas je, če je ta prehod iz vrtca v šolo čim bolj podoben glede pogostosti vključevanja zunanjega prostora v kurikularne dejavnosti vrtca v primerjavi z vključevanjem zunanjega prostora v pouk učnih predmetov v prvem razredu osnovne šole. Najprej pa predstavljamo nekaj osnovnih izhodišč, zakaj smo se usmerili na izvedbo učenja v vrtcu ali pouka v osnovni šoli zunaj prostora vzgojno-izobraževalne ustanove (VIU).

Učenje oziroma pouk zunaj prostora vrtca in šole

Učenje, ali če uporabljamo širši pojem pouk, zunaj prostora šole in vrtca ni nekaj novega. Kot primer lahko vzamemo šolske vrtove, ki so jih zagovarjali v 17. stoletju že Komensky, v 18. stoletju Rousseau in Pestalozzi ter v 19. stoletju Fröbl (Peršič in Vrtovec Beno, 2018). Osnovno vodilo je bilo sožitje človeka z naravo, pomembno vzgojno sredstvo pa je postalo »[...] delo na vrtu, ki naj bi z načelom nazornosti in s konkretnim opazovanjem stvari pripomoglo k ustvarjalnosti otrok, spoštovanju narave ter gojenju estetskega in družbenega čuta« (prav tam, str. 1). Šolski vrtovi so postali z uvedbo splošne šolske obveznosti leta 1869 celo obvezni (prav tam). Avtorici (prav tam) predstavljata, da so šolske vrtove začeli opuščati sredi osemdesetih let prejšnjega stoletja zaradi gradnje prizidkov šol, igrišč in parkirišč ob šolah. So se pa v povojni didaktični literaturi ponovno spomnili nanje. Andoljšek (1973, str. 145) je zapisal: »Naše šole se komaj zadnji čas zgledujejo po starejših učiteljih, ki so imeli vzorno urejene vrtove in objekte za pouk.« Poleg vrtov (prav tam) pa je za kraj pouka zunaj šole navedel še sadovnjak, šolski vinograd, čebelnjak, hlev, akvarij, terarij, meteorološko postajo, prometni poligon idr. Podobne »objekte zunaj šolskega poslopja« je v tistem času navedel tudi Poljak (1975, str. 517), poleg njih pa izpostavil tudi pouk »v ustanovah, oddaljenih od šolskega poslopja« in dodal: »V ta namen se organizirajo didaktične ali učne ekskurzije.« Tudi sedanji didaktiki navajajo, da pouk poteka znotraj vzgojno-izobraževalne ustanove in zunaj nje (npr. Blažič, Ivanuš Grmek, Kramar in Strmčnik, 2003).

V *Kurikulumu za vrte* (1999) je posebno poglavje namenjeno *prostoru* in ima naslov Prostor kot element kurikula. V tem poglavju je zapisano, da je pomemben element kurikula organizacija zdravega, varnega in prijetnega prostora, tako notranjega kot zunanjega, poudarjeno je tudi načelo odprtosti, kamor spadata tudi zunanja ureditev in dostopnost zunanjih površin.

Predmetnik osnovne šole (2014) pa za vsak razred izpostavi 15 dni *dnevo dejavnosti* (kulturni dnevi, naravoslovni dnevi, tehniški dnevi in športni dnevi) ter šolo v naravi. V razlagi koncepta dni dejavnosti (Dnevi dejavnosti, b. l.) je navedeno, naj se vsem učencem vsaj enkrat v osnovnem šolanju omogoči obisk večjih kulturnih središč in drugih institucij, med katerimi omenjajo, recimo, botanični in zoološki vrt, arboretum in observatorij. Za šolo v naravi pa lahko preberemo, da temelji na izvedbi pouka zunaj šolskih prostorov in po možnosti celo izven urbaniziranih okolij (Šola v naravi za devetletno osnovno šolo 2001, str. 5).

Da je pouk ali učenje zunaj ustanove koristen/-no, vidimo tudi iz rezultatov različnih raziskav. Raziskave kineziologov kažejo in opozarjajo, da današnji otroci veliko prostega časa preživijo v zaprtih prostorih in sede ter da tudi v šoli skoraj ves čas sedijo, čeprav potrebujejo gibanje (npr. Hardman, Horne in Rowlands, 2009; Šimunič, Volmut in Pišot, 2010; Štemberger, 2012, Volmut, 2014). Podobno navajajo tudi nekateri pedagogi (npr. Požar Matijašič, Štraus, Rutar in Cotič Pajntar, v Jesenska srečanja ravnateljcev, 2017) ter predlagajo upoštevanje različnih učnih stilov in manj sedenja. Naravoslovci (npr. Dolenc Orbanic in Battelli, 2009; Furlan, 2018; Šebjanič in Skribe Dimec, 2019) pa navajajo in predstavljajo primere, da lahko s poukom zunaj šole učence spodbujamo tudi k drugačnemu odnosu do različnih stvari in dejavnosti (npr. do narave, gibanja, umetnosti), spodbujamo čustva in doživljanje ter omogočamo izkustveno učenje v naravi in vplivamo na boljše rezultate znanja učencev (Furlan, 2018). Za pouk zunaj prostora šole bi lahko navedli tudi argumente družboslovcev, humanistov, umetnikov in še koga, saj se, recimo, nekateri učitelji likovnega pouka pritožujejo nad premajhnimi učilnicami (Kobal, 2016), naravni prostor pa nima omejitev.

Pouk, ki poteka zunaj šole, aktivira več različnih čutov. Poleg sluha tudi vid, saj se tako spodbuja opazovanje (Rickinson idr., 2004), tudi tip preko rokovanja s pravimi, naravnimi materiali, tudi vonj in okus (Kužnik, 2009). Pouk zunaj prostora ustanove s tem, ko omogoča veččutno učenje, je tudi bolj po meri različnih stilov zaznavanja učencev, poleg vidnega in slušnega, tudi kinestetičnega stila (Marentič Požarnik, 2000). Poudarjajo pa tudi avtentično učenje (Rickinson idr., 2004) s pristinimi materiali, ne le s slikami v učbenikih, delovnih zvezkih ali kje drugje.

Poudarimo pa lahko tudi prednost na kognitivnem področju, kar je v eksperimentalni raziskavi dokazala avtorica Furlan (2018) na primeru sedmošolcev, ki so se nekatere naravoslovne vsebine učili v naravnem prostoru, v primerjavi s sošolci, ki so se iste naravoslovne vsebine učili v učilnici. Ne smemo zaobiti niti prednosti na konativnem področju, npr. vzpostavitev pozitivnega odnosa do narave, kar smo tudi že omenili (Dolenc Orbanic in Battelli, 2009). Lahko povzamemo tudi krepitev samozavesti, empatijo, timsko delo in samospoštovanje (Pečavar, 2010).

Pouk zunaj prostora ustanove pa nudi dobre možnosti za medpredmetno povezovanje (npr. Bunting, 2006; Šebjanič in Skribe Dimec, 2019) in ga navajajo tudi dnevi dejavnosti v *Predmetniku za OŠ* (Dnevi dejavnosti, b. l.).

Lahko bi kot prednost navedli tudi spodbujanje ustvarjalnosti in inovativnosti ali da otroci in učenci v naravnem okolju »izumljajo« (Kužnik, 2009), ker ne moremo »natančno napovedati, kaj bodo otroci storili ali kako se bodo odzvali« (Hohmann in Weikart, 2005, v Kužnik, 2009, str. 54).

Na osnovi različnih raziskav so povzeli štiri nivoje ali področja prednosti učenja ali pouka zunaj prostora zavoda (About Outdoor Learning, 2018) in jih poimenovali:

- Globalni nivo: zajema spoštovanje in skrb za naravo, cenjenje biotske raznovrstnosti in skrb za trajnostni razvoj ter tudi prookoljsko delovanje.
- Družbeni nivo: obsega razvijanje občutka prostora in spodbuja večjo vključenost v družbo, pa tudi učenje in delovanje v lokalnem okolju.
- Znotrajosebni nivo: zajema varno in podporno razvijanje socialnih spretnosti, vrednotenje različnosti, spodbujanje medgeneracijskega sodelovanja, podpiranje tolerantnosti, spoštovanja, razvijanje prijaznosti ipd.
- Medosebni nivo: izpostavlja zavzemanje in povezavo z naravo in okoljem, razvijanje dobrega počutja, vseživljenjsko sodelovanje, razvijanje značaja, odpornosti, spodbujanje tveganj ipd.

Medosebni nivo so navedli tudi drugi raziskovalci (npr. Gilchrist, Passy, Waite in Cook, 2016), ki so poudarek namenili komunikacijskim spretnostim, vodenju in delu v skupini. Omenjeni raziskovalci (prav tam) so prednosti tudi umestili v štiri skupine, le da jih drugače poimenujejo in se bolj osredinjajo na šolsko situacijo.

Poleg prednosti na medosebnem nivoju, ki smo jo že navedli, izpostavljajo kognitivni nivo in pridobivanje znanja, kar so že dokazali tudi naši raziskovalci (npr. Furlan, 2018).

Omenili smo tudi prednosti na konativnem ali afektivnem področju: npr. razvoj odnosov, vrednot ter na fizičnem: zdravje, počutje ipd., to bi lahko poimenovali znotrajosebni nivo, ki ga izpostavljajo omenjeni raziskovalci (Gilchrist, Passy, Waite in Cook, 2016).

Različna grupiranja in poimenovanja skupin prednosti dela v naravi kažejo, da so raziskave pokazale na pozitivni vpliv učenja in pouka v naravnem okolju na različnih področjih. Navedli smo, da naravno okolje spodbuja tudi »izumljanje« (Kužnik, 2009) ali inovativnost in ustvarjalnost (Šebjanič in Skribe Dimec, 2019) vseh, ki so v stiku z naravo, saj pomirjajoče in odprto naravno okolje lahko poraja številne, tudi nenavadne ideje in zamisli.

Izhodišča, ki smo jih navedli v uvodu, ponujajo izziv tudi za proces prehoda iz vrtca v prvi razred osnovne šole glede uporabe zunanjega prostora. Omenili smo uporabo zunanjega prostora šole in vrtca v preteklosti ter nekatere prednosti učenja ali pouka zunaj prostora ustanove. Zato nas je zanimalo, kako pogosto potekajo kurikularne dejavnosti zunaj prostora vrtca in kako pogosto poteka pouk učnih predmetov 1. razreda zunaj prostora šole. V ta namen predstavljamo rezultate raziskave med vzgojitelji in učitelji prvega razreda.

Raziskava med učitelji 1. razreda osnovne šole in vzgojitelji

Problem, namen, cilji, splošna raziskovalna hipoteza, raziskovalno vprašanje ter vrsta raziskave
Zapisali smo, da imamo priporočila za prehod iz vrtca v šolo (npr. Cotič Pajntar in Zorc, 2018), ki se usmerjajo na delo vzgojiteljev. Zanima pa nas tudi pouk v 1. razredu.

Glede prehoda iz vrtca v šolo bi se lahko usmerili tudi na delovne zvezke, učne oblike in učne metode, zlasti na vključevanje didaktične igre ali na katere druge kritične točke, ki so jih povzele tudi Požar Matijašič, Štraus, Rutar in Cotič Pajntar (v Jesenska srečanja ravnateljev, 2017). A prehod iz vrtca v šolo smo pogledali le z vidika izvedbe vzgojno-izobraževalne dejavnosti zunaj prostora ustanove (vrtca ali šole).

Kot smo napisali, nas je zanimala primerjava pogostosti izvajanja pouka v 1. razredu OŠ zunaj prostora šole po mnenju učiteljev 1. razreda v primerjavi z izvedbo kurikularnih dejavnost zunaj prostora vrtca po mnenju vzgojiteljev vrtca. Pričakovali smo, da se pogostost izvajanja pouka v 1. razredu OŠ zunaj prostora šole po mnenju učiteljev 1. razreda statistično pomembno razlikuje od izvedbe kurikularnih dejavnost zunaj prostora vrtca po mnenju vzgojiteljev. Postavili pa smo si tudi raziskovalno vprašanje, kaj učitelji 1. razreda OŠ menijo o pouku zunaj prostora šole, npr. kaj se jim zdi koristno, kje vidijo omejitve in probleme ter kaj predlagajo. Odgovore na splošno hipotezo in raziskovalno vprašanje smo dobili z uporabo empirične primerjalne neeksperimentalne in pretežno kvantitativne raziskave. Proces in rezultate raziskave pa predstavljamo v nadaljevanju besedila.

Vzorec

Za namen predstavitve problema prehoda iz vrtca v šolo na primeru vključitve zunanjeja prostora vrtca oz. šole smo v vzorec zajeli 34 anketirancev, ki so v šolskem letu 2018/2019 poučevali v 1. razredu OŠ, in 69 anketirancev iz vrtcev, ki vodijo dejavnosti pri otrocih, starih od dveh let naprej do vstopa v šolo. Vključili smo učitelje 1. razreda OŠ in vzgojitelje, od tega sta bila dva moška. Celotni vzorec za to temo obsega 103 strokovne delavce, iz različnih slovenskih regij (preglednica 1), največ pa iz Gorenjske in Goriške.

Preglednica 1: Število in delež anketiranih po regijah

Regija	Število	Odstotek
Gorenjska	19	18,4
Goriška	19	18,4
Savinjska	14	13,6
Obalno-kraška	13	12,6
Osrednjeslovenska	11	10,7
Posavska	7	6,8
Zasavska	6	5,8
Jugovzhodna Slovenija	6	5,8
Primorsko-notranjska	6	5,8
Pomurska	2	1,9
Skupaj	103	100,0

Glede na leta dela v vzgojno-izobraževalni ustanovi je bila povprečna starost učiteljev nekoliko višja ($M = 16,30$), standardni odklon (SD) 14,705, v primerjavi z vzgojitelji ($M = 14,91$, $SD = 10,590$), a razlika ni bila statistično pomembna, to je pokazal tudi t-preizkus za neodvisne vzorce s predpostavko enakosti varianc ($t = 0,333$, $g = 42$, $P = 0,741$). Glede na določila o zahtevani stopnji izobrazbe so, pričakovano, razlike med anketiranimi (preglednica 2), ki jih kot statistično pomembne potrjuje tudi preizkus hi-kvadrat z razmerjem verjetij (preizkus hi-kvadrat z razmerjem verjetij = 52,957, $g = 5$, $P = 0,000$).

Preglednica 2: Število in delež stopnje izobrazbe anketiranih glede na vzgojno-izobraževalno ustanovo (VIU)

VIU	Stopnja izobrazbe:						Skupaj
	visokošolski strokovni program pred 2004	univerzitetni program pred 2004	visokošolski strokovni program 1. stopnje	univerzitetni program 1. stopnje	magistrski program 2. stopnje	srednja 5-letna vzgojiteljska šola	
Šola	3 8,8 %	17 50,0 %	2 5,9 %	8 23,5 %	4 11,8 %	0 0,0 %	34 100,0 %
Vrtec	19 33,3 %	2 3,5 %	27 47,4 %	3 5,3 %	3 5,3 %	3 5,3 %	57 100,0 %
Skupaj	22 24,2 %	19 20,9 %	29 31,9 %	11 12,1 %	7 7,7 %	3 3,3 %	91 100,0 %

Opazimo lahko nekatere razlike tudi glede na okolje VIU (preglednica 3), ki pa niso statistično pomembne, čeprav so na meji statistične značilnosti (hi-kvadrat = 5,566, $g = 2$, $P = 0,062$). Kot vidimo v preglednici 3, je skoraj polovica anketiranih bila iz mestnih vrtcev, medtem ko iz mestnih OŠ le dobra četrtina.

Vzorec, tudi če je pokrnil različne regije, ni reprezentativen, ker so vprašalnik dali anketiranim študenti univerzitetnega študijskega programa Razredni pouk, 1. letnik, ko so bili na praksi, in študentje 1. letnika študijskega programa Predšolska vzgoja, tudi ko so bili na praksi, v študijskem letu 2018/2019.

Preglednica 3: Število in delež anketiranih glede na okolje vzgojno-izobraževalne ustanove (VIU)

VIU	Okolje VIU:			Skupaj
	mestno	primestno	Vaško	
Šola	9 26,5 %	11 32,4 %	14 41,2 %	34 100,0 %
Vrtec	33 47,8 %	11 15,9 %	25 36,2 %	69 100,0 %
Skupaj	42 40,8 %	22 21,4 %	39 37,9 %	103 100,0 %

Vsi študentje so prišli z iste pedagoške fakultete v Sloveniji. Vprašalnik so tako izpolnili v glavnem le mentorji.

Vprašalnik

Vprašalnik smo oblikovali primerljiv za učitelje razrednega pouka in vzgojitelje predšolskih otrok o izvajanju pouka oz. dejavnosti na zunanjih površinah osnovne šole oz. vrta in v njihovi bližnji ali daljni okolici, ali na kratko zunaj prostora šole ali vrta. Za namen prispevka predstavljamo le rezultate nekaterih anketnih vprašanj zaprtega in odprtega tipa ter na osnovi opisne ocenjevalne lestvice z odgovori: zelo pogosto, pogosto, včasih, redko in nikoli, ki so se nanašala na pogostost izvajanja pouka v 1. razredu osnovne šole oz. dejavnosti kurikularnih področij zunaj vzgojno-izobraževalne ustanove, šole ali vrta.

Vsebinsko veljavnost dela vprašalnika, ki temelji na pogostosti izvajanja učnih predmetov zunaj VIZ smo zagotovili z uporabo podobnega vprašalnika (Gosenar in Cencič, 2019), ki nam je služil kot osnova in kriterij za oblikovanje novega vprašalnika. Zanesljivost tega dela vprašalnika, katerega podatke smo uporabili za osvetlitev predstavljene teme, pa smo dobili na osnovi računanja notranje konsistentnosti vprašalnika z uporabo Cronbachovega koeficienta alfa, ki je 0,822, in kaže na dobro zanesljivost tega dela vprašalnika.

Obdelava podatkov

Podatke predstavljamo obdelane na osnovi opisne statistike (frekvence in odstotne frekvence, aritmetične sredine in standardni odkloni) ter inferenčne statistike (preizkus hi-kvadrat hipoteze neodvisnosti, oz. preizkus hi-kvadrat z razmerjem verjetij, ki smo ga uporabili namesto Kullbackovega $2\hat{I}$ -preizkusa (Sagadin, 2003) za ugotavljanje statistično pomembnih razlik med dvema spremenljivkama. Pri primerjanju značilnosti vzorca pa smo uporabili tudi t-preizkus za neodvisne vzorce.

Učni predmeti 1. razreda OŠ in kurikularna področja se ne prekrivajo popolnoma, npr. v 1. razredu OŠ imamo učna predmeta likovna umetnost in glasbena umetnost, v vrtcu pa le področje umetnosti (ta zajema vsebine različnih umetniških zvrsti, likovne, glasbene, plesne, dramske in avdiovizualne); ali v 1. razredu OŠ imamo predmet spoznavanje okolja (zajema družboslovne in naravoslovne vsebine), v vrtcu pa posamezni kurikularni področji družboslovje in naravoslovje. V teh dveh primerih smo vzeli povprečje posameznih odgovorov za oba predmeta in ju združili. V primerih, ko smo dobili sredinski rezultat, smo ga zaokrožili navzdol. Odgovore na odprto vprašanje, kjer smo prosili, da učitelji napišejo mnenje ali komentar na temo pouka zunaj prostora šole, smo obdelali na osnovi oblikovanih kategorij, ki smo jih poiskali v pisnih odgovorih ter nato sešteli podobne odgovore. V članku smo rezultate predstavili z oblikovanjem frekvenčnih preglednic ter jih dopolnili z nekaterimi dobesednimi navedbami učiteljev prvega razreda OŠ.

Rezultati in razprava

Preglednica 4 predstavlja rezultate izvajanja dejavnosti posameznih učnih predmetov oz. kurikularnih področij zunaj prostora VIU. Rezultati (preglednica 4) predstavljajo povzetek odgovorov anketiranih učiteljev 1. razreda OŠ in vzgojiteljev vrtca. Vidimo, da se šport oz. gibanje po mnenju anketiranih zelo pogosto izvaja zunaj prostora VIU, saj je ta odgovor označila več kot polovica anketiranih učiteljev 1. razreda (58,8 %) in kar 86,8 % vzgojiteljev. Slovenščino večina anketiranih 1. razreda OŠ zunaj prostorja šole izvaja redko (40,6 %), medtem ko tuji jezik 66,2 % anketirancev izvaja zunaj vrtca zelo pogosto in pogosto. Opazne razlike v odgovorih so tudi pri pogostosti izvajanja likovnega in glasbenega pouka, ki ga zunaj prostora šole večina (50,0 %) anketiranih OŠ izvaja včasih in 40,0 % anketiranih redko, medtem ko umetnost zunaj prostora vrtca večina anketirancev vrtca (60,3 %) izvaja zelo pogosto in pogosto. Statistično pomembne razlike nismo dobili le pri izvajanju spoznavanja okolja ter družbe in narave, čeprav spoznavanje okolja zelo pogosto izvaja zunaj prostora šole 33,3 % anketiranih in pogosto izvaja zunaj šole 45,5 % anketiranih, družbo in naravo pa zelo pogosto izvaja zunaj vrtca 55,9 % anketirancev in pogosto 29,4 % anketirancev vrtca. Rezultat za izvajanje predmeta spoznavanje okolja zunaj šole lahko dopolnimo z rezultatom majhnega priložnostnega vzorca učiteljev 1. razreda goriških osnovnih šol, kjer so dobili podatek, da učitelji spoznavanje okolja izvajajo vsaj enkrat na teden zunaj okolja šole, a ne ob slabem vremenu (Tušek, 2018).

Slabo vreme pa ni ovira za pouk zunaj prostora šole v nekaterih, za naša pojmovanja bolj mrzlih državah, kot so npr. Islandija, Švedska in Kanada (Šebjanič in Skribe Dimec, 2019).

Preglednica 4: Odgovori anketiranih o izvajanju pouka oz. kurikularnih dejavnosti zunaj prostora vzgojno-izobraževalne ustanove (VIU) ter rezultati preizkusa hi-kvadrat z razmerjem verjetij

Učni predmet 1. razreda oz. kurikularno področje	VIU	Odgovori					Skupaj
		Zelo pogosto	Pogosto	Včasih	Redko	Nikoli	
Šport oz. gibanje	OŠ	20 58,8 %	8 23,5 %	6 17,6 %	0 0,0 %	0 0,0 %	34 100,0 %
	vrtec	59 86,8 %	7 10,3 %	1 1,5 %	1 1,5 %	0 0,0 %	68 100,0 %
	Skupaj	79 77,5 %	15 14,7 %	7 6,9 %	1 1,0 %	0 0,0 %	102 100,0 %
	Preizkus hi-kvadrat		hi 13,986	g 3	P 0,003		
Slovenščina oz. jezik	OŠ	0 0,0 %	2 6,3 %	12 37,5 %	13 40,6 %	5 15,6 %	32 100,0 %
	vrtec	23 33,8 %	22 32,4 %	16 23,5 %	7 10,3 %	0 0,0 %	68 100,0 %
	Skupaj	23 23,0 %	24 24,0 %	28 28,0 %	20 20,0 %	5 5,0 %	100 100,0 %
	Preizkus hi-kvadrat		hi 47,465	g 4	P 0,000		
Likovni in glasbeni pouk oz. umetnost	OŠ	0 0,0 %	1 3,3 %	15 50,0 %	12 40,0 %	2 6,7 %	30 100,0 %
	vrtec	15 22,1 %	26 38,2 %	17 25,0 %	9 13,2 %	1 1,5 %	68 100,0 %
	Skupaj	15 15,3 %	27 27,6 %	32 32,7 %	21 21,4 %	3 3,1 %	98 100,0 %
	Preizkus hi-kvadrat		hi 35,437	g 4	P 0,000		
Spoznavanje okolja oz. družba in narava	OŠ	11 33,3 %	15 45,5 %	7 21,2 %	0 0,0 %	0 0,0 %	33 100,0 %
	vrtec	38 55,9 %	20 29,4 %	10 14,7 %	0 0,0 %	0 0,0 %	68 100,0 %
	Skupaj	49 48,5 %	35 34,7 %	17 16,8 %	0 0,0 %	0 0,0 %	101 100,0 %
	Preizkus hi-kvadrat		hi 4,537	g 2	P 0,103		
Matematika (ime predmeta in kurikularnega področja)	OŠ	0 0,0 %	0 0,0 %	12 38,7 %	14 45,2 %	5 16,1 %	31 100,0 %
	vrtec	20 29,4 %	19 27,9 %	23 33,8 %	6 8,8 %	0 0,0 %	68 100,0 %
	Skupaj	20 20,2 %	19 19,2 %	35 35,4 %	20 20,2 %	5 5,1 %	99 100,0 %
	Preizkus hi-kvadrat		hi 53,635	g 4	P 0,000		

Velike in statistično pomembne razlike pa so ponovno pri izvajanju vsebin iz matematike, ki jo največ (45,2 %) anketiranih učiteljev 1. razreda izvaja izven šole redko, več kot polovica anketiranih vzgojiteljev pa izven vrtca zelo pogosto (29,4 %) in pogosto (27,9 %).

Rezultati kažejo (preglednica 4), da glede na odgovore učiteljev 1. razreda in vzgojiteljev, vse kurikularne dejavnosti vrtca, razen družbe in narave oz. predmeta spoznavanja okolja v 1. razredu, potekajo statistično pogosteje zunaj prostora vrtca v primerjavi z izvedbo predmetov 1. razreda zunaj prostora OŠ. Glede na to, da nismo dobili statistično pomembnih razlik le v primeru predmeta spoznavanje okolja, morda še vedno prevladuje mnenje, ki ga je podal že Poljak (1975, str. 517), da je pouk »na šolskih objektih zunaj šolskega poslopja /.../ največkrat povezan s poukom naravoslovnih ved«. Vendar sta v času velike konceptualne reforme vzgojno-izobraževalnega sistema, v devetdesetih letih prejšnjega stoletja, nastala usklajena kurikulum za vrtce in program osnovne šole, in sicer s skupnimi izhodišči in načeli, zaradi česar avtorice nacionalnega poročila (Vidmar, Rutar Leban in Rutar, 2017) poudarjajo, da je bil prehod med vrtcem in šolo zasnovan na sistemski ravni med drugim s pedagoško in profesionalno kontinuiteto. Z ozirom na rezultate tu predstavljene raziskave lahko podvomimo o uresničevanju teh kontinuitet v praksi. Glede na to, da so se že v devetdesetih letih 20. stoletja za uporabo sodobnih pristopov, metod in oblik dela v vrtcu in osnovni šoli, med katere se v stroki prišteva tudi učenje izven klasičnih učilnic (npr. Polak, Devjak, Skubic in Pečjak, 2008), usposabljali tako takrat bodoči razredni učitelji kot vzgojitelji na pedagoških fakultetah, se toliko bolj zastavlja vprašanje o razlogih za razliko v pogostosti izvedbe kurikularnih vsebin na zunanjih prostorih šole in vrtca. Kontinuitete med vrtcem in šolo, ki je bila teoretsko zasnovana ob devetletki, nista ugotovili tudi Bahovec in Bregar Golobič (2004), poudarjajo pa Gaber (2016) in Novak (2016), da pa je bilo veliko pozornosti namenjene prav pripravi prostorov na šoli, ki naj bi bili prilagojeni mlajšim otrokom. Za razliko od naše raziskave pa Polak, Devjak, Skubic in Pečjak (2008) izpostavljajo razmeroma spodbudne rezultate raziskave mnenja pedagoških delavcev 1. triletja osnovne šole, po kateri večina (77,2 %) teh »uvaja sodobne pristope dela z mlajšimi otroki po njihovi lastni oceni večkrat tedensko, torej zelo pogosto« (prav tam, str. 109). Ko so avtorice vprašale o pogostosti izvajanja pouka zunaj klasične učilnice, pa je večina anketiranih odgovorila, da ga izvajajo enkrat mesečno (prav tam).

Pri primerjavi rezultatov naše raziskave o izvajanju pouka zunaj šole s podatki o izvajanju pouka zunaj šole po raziskavi omenjenih avtoric (prav tam), po kateri je ta pouk del sodobnih pristopov poučevanja, opazimo, da kaže te rezultate interpretirati v luči implicitnih oz. subjektivnih teorij učiteljev (Apple, 1992; Kroflič, 1997, 2002). S tega vidika lahko domnevamo, da so učitelji ozaveščeni o pomenu in vlogi zunanjega učnega prostora, glede na to, da so odgovorili, da večine predmetov ne izvajajo pogosto zunaj učilnice. Domnevamo lahko, da bi ga želeli ali pa se zavedajo možnosti o pogostejšem izvajanju zunaj prostora šole, saj ga sicer ne bi ovrednotili z redko oz. včasih.

Iz predstavljenih rezultatov povzemamo, da se vzgojitelji zunanjega prostora vrtca veliko bolj poslužujejo kot pa učitelji 1. razreda OŠ, to pa posredno potrjuje, da učenci 1. razreda več sedijo v učilnicah kot pa otroci v vrtcu. Podobno izpostavljajo tudi avtorji nacionalnega poročila (Vidmar, 2017) glede mnenj »ravnateljev osnovnih šol, ki so v intervjujih povedali, da je v prvih razredih veliko sedenja, poslušanja, manj igre in sodelovalnega učenja ter participacije otrok«. Glede na rezultate lahko v glavnem potrdimo splošno raziskovalno hipotezo, da se pogostost izvajanja pouka v 1. razredu OŠ zunaj prostora šole po mnenju učiteljev 1. razreda statistično pomembno razlikuje od izvedbe kurikularnih dejavnosti zunaj prostora vrtca po mnenju vzgojiteljev. Statistično pomembnih razlik nismo dobili le v primeru izvedbe učnega predmeta spoznavanje okolja in kurikularnih dejavnosti družba in narava, čeprav so tudi tu opazne razlike, saj je več kot 50 % vzgojiteljev navedlo, da družbo in naravo izvaja zunaj prostora vrtca zelo pogosto, medtem ko je za učni predmet spoznavanje okolja le nekaj več kot 30 % anketiranih učiteljev označilo, da ga zunaj prostora šole izvaja zelo pogosto.

Izvedba kurikularnih dejavnosti, od slovenščine do matematike, zunaj prostora vrtca kaže, da bi zunanji prostor šole lahko več uporabljale tudi za pouk vseh učnih predmetov v 1. razredu OŠ, saj so cilji v učnih načrtih tako oblikovani, da se lahko dosežejo tudi zunaj prostora šole (Gosenar in Cencič, 2018). Posamezni primeri prakse pouka zunaj šole v Sloveniji pa tudi kažejo, da se lahko zunanji prostor uporabi za pouk vseh učnih predmetov (Šebjanič in Skribe Dimec, 2019).

Predstavljamo še nekaj komentarjev učiteljev 1. razreda OŠ, ki odgovarjajo na raziskovalno vprašanje, kaj učitelji 1. razreda OŠ menijo o pouku zunaj prostora šole, recimo, kaj se jim zdi koristno, kje vidijo omejitve in probleme ter kaj predlagajo.

Nekatera mnenja učiteljev 1. razreda OŠ

Učitelji 1. razreda menijo, da je pouk zunaj VIU koristen za učence, ker:

- »Za majhne otroke je pouk izven učilnice zagotovo primeren. Skozi aktivne metode, ob konkretnem materialu in v naravnem okolju je znanje zagotovo trajnejše. Na drugi strani pa imam pomisleke glede razpršene pozornosti, velike potrebe po gibanju in kratkotrajne koncentracije, zato se nekateri cilji težje usvajajo zunaj.«
- »Za učence 1. in 2. triade je tak način pridobivanja znanja neprecenljiv (izkustveno učenje – sploh v 1. razredu).«

Učitelji se zavedajo, da je izvajanje pouka zunaj prostora šole odvisno od njih samih: »Za pouk zunaj šole je najpomembnejša pripravljenost učitelja. Veliko načrtovanja je potrebnega, da lahko čas zunaj šole maksimalno izkoristiš. Veliko si lahko učitelji pomagamo tako, da med seboj sodelujemo in si delo delimo.« V tej navedbi so že nakazane omejitve, ki jih predstavljamo glede na pogost navajanja v preglednici 5.

Preglednica 5: Najpogosteje navedene omejitve za izvajanje pouka zunaj prostora šola (učitelji 1. razreda OŠ)

Omejitve za pouk zunaj prostora šole	Število odgovorov
Problem spremstva	5
Ustrezen prostor: urejen in tudi varen	4
Delovni zvezki	3
Učenci: živahni, velike skupine	2
Urniki	2
Čas	2
Finančna sredstva	1

Najpogosteje izpostavljajo problem spremstva, in sicer da ni dovolj ustrezno usposobljenega kadra za spremstvo. S tega vidika predpisa, da v 1. razredu OŠ hkrati poučujeta učitelj razrednega pouka in vzgojitelj predšolskih otrok, pri čemer drugi učitelj (ki lahko poučuje izjemoma namesto vzgojitelja) oz. vzgojitelj predšolskih otrok poučuje polovico ur pouka, ne moremo razumeti v prid možnosti izvajanja pouka zunaj šole (Zakon o osnovni šoli, 1996, 38. člen). Zato bi v bodoče lahko razmislili o možnosti poučevanja učitelja in vzgojitelja v 1. razredu za polni delovni čas. Problem pa je na nekaterih šolah tudi prostor. Omenjajo, da, recimo, nimajo zeliščnega ali zelenjavnega vrta, nimajo zunanje učilnice, »nimajo klopi in miz pod streho, da bi lahko izvajali pouk v vsakem vremenu,« pa tudi: »V našem primeru šola nima prostora za vse te dejavnosti in na šoli je preveliko učencev. Prostora pa je premalo, tako na dvorišču, igrišču in v sami šoli.«

Učitelji izpostavljajo tudi delovne zvezke, ki da jih je preveč v 1. razredu in jih morajo izpolnjevati, ker to pričakujejo starši. Ena od učiteljic je opozorila na več porabljenega časa in značilnosti učencev, npr.: »Osebnost me moti več porabljenega časa za neko dejavnost. Če imaš preživahno skupino, je delo lahko precej kaotično.« Predloge anketiranih učiteljev prvega razreda predstavlja preglednica 6.

Preglednica 6: Izpostavljeni predlogi za pouk zunaj prostora šole po mnenju anketiranih učiteljev 1. razreda

Predlogi	Število
Manjše skupine učencev	5
Urejen zunanji prostor (zunanja učilnica, različni vrtovi)	5
Pripomočki za delo na terenu (namesto delovnih zvezkov)	3
Dopolnjen učni načrt, usmerjen tudi na pouk zunaj prostora šole	3
Izobraževanje bodočih učiteljev	1
Sodelovanje med učitelji	1
Skrb Ministrstva	1
Skrb Zavoda za šolstvo	1

Pri omejitvah smo že navedli, da učitelji menijo, da imajo prevelike skupine in da nimajo urejenega prostora zunaj šole, kar so navedli tudi kot predlog, da se uredi. Predlagajo pa tudi več različnih pripomočkov, ki bi jih lahko uporabili za delo zunaj prostora šole, npr.: »Včasih nas zelo omejujejo delovni zvezki. Namesto vaj v delovnih zvezkih bi lahko delali vaje na prostem.« Predlog je namenjen tudi založbam, da bi namesto delovnih zvezkov za 1. razred raje oblikovali več učnih sredstev: učil in učnih pripomočkov (Tomić, 2002) za pouk zunaj prostora šole.

Pa tudi mnenje: »Uvesti to v učni načrt, ozavestiti študente (bodoče učitelje), kako pomembno je, da učenci stvari spoznajo v drugem okolju in ne v razredu. Zavedati se moramo, da so otroci vse preveč v zaprtih prostorih pred različnimi napravami.« Apel je namenjen vsem fakultetam, ki izobražujejo učitelje.

Da ima izobraževanje za bodoče učitelje eno ključnih vlog, poudarjajo tudi v tujini (npr. Curriculum for excellence through outdoor learning, 2010), izpostavljajo pa ne le dodiplomsko izobraževanje, ampak tudi stalno strokovno izpopolnjevanje z aktivnimi učnimi metodami v delavniških oblikah (prav tam; Rickinson idr., 2004). Vpliv pa imajo tudi različni deležniki, tj. od ministrstva, različnih agencij, zavodov ipd. (Curriculum for excellence through outdoor learning, 2010), kar pa so izpostavili tudi anketirani učitelji.

Pa tudi strnjena predstavitev predlogov:

»Povezovanje z domačini (obiski z določeno vsebino). V UN ponovno uvesti domoznanstvo – poimenovanje lokalnih geografskih imen (vzpetine, vode, hišna imena, zaselki ...). Nameniti ure za urejanje rastlinskih površin okoli šole ali pri domačinu doma. Vključiti gozdno pedagogiko v predmetnik.«

Še en zapis: »Večkrat na šolskem dvorišču izvedemo naravoslovne poskuse. Poslužujemo se tudi naravoslovnih dni zunaj šole (obisk kmetije, gozd, vodovje).« Zapis potrjuje, da je kraj izvedbe pouka zelo odvisen tudi od učitelja, da pa prevladuje mnenje, da je pouk zunaj šole primeren predvsem za naravoslovne predmete, v 1. razredu za predmet spoznavanje okolja.

Postavili smo vprašanje o razlogih za manj pogosto izvajanje pouka zunaj šole v primerjavi z izvajanjem kurikularnih vsebin zunaj vrtca. Na podlagi tu podanih komentarjev učiteljev pa sprašujemo, kako je mogoče, da navkljub sicer ustreznim določenim vidikom prehoda med vrtcem in šolo v strateških in zakonodajnih dokumentih (kot so npr. Bela knjiga, 1995, 2011; Izhodišča kurikularne prenove, 1996, Zakon o osnovni šoli, 1996; Zakon o vrtcih, 1996 ipd.), lahko načrtovane kurikularne vsebine vzgojitelji pogosteje izvajajo zunaj vrtca kot učitelji 1. razreda zunaj šole. Kaj jim omogoča to prakso? Glede na dejstvo, da tudi vzgojitelji mnogokrat menijo, da imajo prevelike skupine otrok za kakovostno vzgojo in izobraževanje in da nimajo povsod spodbudnega, fizičnega zunanega učnega prostora, se lahko vprašamo, kako je mogoče, da vseeno izvajajo pogosteje kurikularne vsebine zunaj vrtca kot učitelji učne predmete zunaj šole. Čeprav se kurikulum vrtca in 1. razreda razlikujeta v specifičnosti podanih vsebin, se vendarle zastavlja vprašanje, ali ne kaže izvorov razlike v pogostosti izvedbe iskati tudi na ravni izvajanja kurikula učiteljev in vzgojiteljev, v praksi.

Ali se je torej izvedbena raven kombiniranih modelov učno-ciljnega in procesno-razvojnega modela kurikula, ki sta bila koncipirana tako za osnovno šolo kot vrtec, uveljavila v praksi tako v 1. razredu osnovne šole kot v vrtcu?

Glede na predstavljene ugotovitve domnevamo, da bi iskanje odgovora na to vprašanje pripomoglo k tehtnejšemu razmisleku o tem problemu v stroki, nadalje pa v šolski politiki.

Sklepne ugotovitve

Usmerili smo se na prehod iz vrtca v šolo na primeru pogostosti izvajanja učnih predmetov ali kurikularnih dejavnosti zunaj prostora vzgojno-izobraževalne ustanove (vrtec ali šola). S tem smo dodali še nekaj rezultatov k podatkom, ki smo jih zapisali v uvodu, npr. da narašča odlog otrok za vstop v prvi razred, število otrok, ki se šolajo na domu, in število otrok s posebnimi potrebami v vrtcu. Ugotovili smo, da je glede izvajanja vzgojno-izobraževalnih dejavnosti zunaj prostora vzgojno-izobraževalne ustanove še vedno razkorak med vrtcem in šolo. Pogostost izvajanja pouka v 1. razredu OŠ zunaj prostora šole se v primerjavi s pogostostjo izvajanja posameznega kurikularnega področja izven prostora vrtca po mnenju anketiranih učiteljev in vzgojiteljev statistično pomembno razlikuje, saj vzgojitelji zunaj prostora vrtca bolj pogosto izvajajo kurikularne dejavnosti kot učitelji 1. razreda izvajajo pouk učnih predmetov zunaj prostora osnovne šole. Statistično pomembne razlike nismo dobili le pri izvajanju predmeta spoznavanje okolja v primerjavi z izvajanjem družbe in narave v vrtcu. Povzemamo, da ne gre, vsaj v našem primeru, za »pošolanje« vzgojiteljic (Požar Matijašič, Štraus, Rutar in Cotič Pajntar, 2017), ampak bolj za to, da ni prišlo do vpliva vrtca na šolo, kot ugotavljata Bahovec in Bregar Golobič (2004), ali da na primeru pouka zunaj prostora šole ni zaznati prehoda med vrtcem in šolo. Na osnovi predstavljenih rezultatov opravljene raziskave anketiranih tudi sklepamo, za potrditev bi bile potrebne dodatne raziskave, da učenci 1. razreda preveč sedijo, da imajo preveč frontalnega pouka, manj aktivnih učnih metod oz. so manj deležni drugih sodobnih pristopov poučevanja (npr. didaktične igre, terenskega pouka, izkustvenega pouka, projektnega pouka, raziskovalnega pouka ipd.) (Ivanuš Grmek in Hus, 2006). Dodamo lahko, da je znotraj učilnic 1. razreda lahko vprašljiva tudi oprema, če so, recimo, vsi stoli enaki in enako visoki, podobno tudi mize in druga oprema, saj so za specializirane učilnice za naravoslovje ugotovili neujemanje šolskega pohištva z antropometrijskimi merami 11- do 12-letnih učencev (Rizman Herga in Fošnarič, 2017). Zato apeliramo na učitelje 1. razreda, da čim več uporabljajo naravni zunanji prostor šole za pouk različnih učnih predmetov, saj primeri dobre prakse v Sloveniji in tujini kažejo (npr. Šebjanič in Skribe Dimec, 2019), da se zunaj prostora šole lahko poučujejo vsi učni predmeti. Glede na prednosti, ki jim ima pouk zunaj prostora šole na celostno učenje učencev, pa naj bi se zunanjega prostora posluževali za pouk ne glede na vremenske razmere. Pri razlagi rezultatov pa moramo upoštevati, da je bil vzorec neslučajnostni in da je zajel manjši

del učiteljev 1. razreda. Po drugi strani pa je vzorec vključeval učitelje 1. razreda in vzgojitelje, ki so bili pretežno mentorji študentom.

Zaključujemo z mislijo ene od učiteljic: »Ne oddaljimo se od narave – ne učimo se le iz učbenikov, pojdimo ven, sodelujmo z njo in jo ohranimo za bodoče rodove.«

Summary

In 1998 the executive order on the gradual implementation of the 9-year basic school (Odredba o postopnem uvajanju programa 9-letne osnovne šole) was published followed by diverse recommendations concerning the transition from preschool to the first grade of basic school. In spite of this, data point to an increase in the number of children whose enrolment to basic school is postponed and of children in home education. Increase can also be noticed in the number of children for whom decrees get issued on the basis of the Placement of Children with Special Needs Act and generally in the number of children with special needs. As presumably there should be a kind of continuity between preschool and school and adaptation of the education process, we were interested in finding out how the transition from preschool to school is manifested in the case of learning and teaching or of the implementation of curricular activities outside school buildings. Performance of educational activities outdoors namely has a great number of benefits that should be reaped, which also numerous studies in the fields of educational sciences, kinesiology, natural sciences, etc. point out. In foreign literature researchers and others (e.g. About Outdoor Learning, 2018; Gilchrist, Passy, Waite & Cook, 2016) have classified them in a few groups. They highlight benefits at a global level: fostering a connection that leads to respect and care for the natural world, an appreciation of biodiversity and sustainability, and pro-environmental behaviours; at the societal level: developing a sense of place leading to greater engagement with the community and an appreciation of the opportunities available to live, learn, and work in the local area; at the interpersonal level: providing a safe and supportive setting to enhance social and communication skills, appreciate and value difference, leadership, and teamwork. Encouraging loving and meaningful relationships across generations that foster tolerance, respect and kindness. Also at the intrapersonal level: engagement with nature and the environment for health, wellbeing and nature connection, physical skills, personal behaviours and social actions, leading to lifelong participation and outdoor competence.

They (*ibid.*) further stress developing character, resilience, positive risk taking, benefits at cognitive level, for example concerning knowledge, understanding and other academic outcomes, then affective level – encompassing attitudes, values, beliefs and self-perception, etc. Taking account of its numerous benefits we were interested in a comparison between the views of preschool-teachers and teachers in the first grade of basic school. A non-representative sample of preschool teachers and of teachers in the first grade from diverse Slovenian regions were included in the non-experimental comparative research study. The surveyees filled in a paper and pencil questionnaire that, among others, included questions about the frequency of the implementation of educational activities outdoors. The results processed on the basis of descriptive and inferential statistics (chi-squared test) have shown that in preschool statistically nearly all curricular activities take place outside the building more frequently than in school. Only in the case of the implementation of the school subject environment compared to the implementation of curricular activities in the area of society and nature outside the building no statistically significant differences were found. The results show that in the first grade of school sports is the subject the most frequently carried out outdoors, although physical activity in preschool is still carried out outdoors statistically significantly more often—according to the opinion of teachers in the first grade— than sport and environment in school. Mostly seldom, however, the surveyed teachers carry out the teaching of Slovenian outside school and even more seldom the teaching of mathematics, although in the syllabi for both Slovenian and mathematics there are topics that could be carried out in the external school space. 90.0 % of the surveyed teachers in the first grade, however, seldom or sometimes carry out the teaching of arts or music in external school space. The teachers in the first grade were also offered the opportunity to comment on their responses. They are aware of the advantages of classes outdoors that also enable experiential learning, physical activity, and also provide concrete material for educational work. However, they see limitations in the provision of escort staff, taking security measures, work-books that have to be solved, in large groups of pupils, time-tabling, time, and financial resources in the case learning and teaching takes place outside school premises.

Therefore they propose smaller groups of pupils, arranged external school space such as external space for teaching, learning aids for field work that should replace work-books, supplements to the syllabus, which should be more oriented to learning and teaching outside school buildings, and they also suggest training for teachers-to-be on this topic as well as cooperation among teachers and more attention and care of the Ministry and of the Education Institute dedicated to teaching outdoors.

Results indicate that the transition from preschool to school regarding the use of external space of the institution is the most seamless in the case of the subject environment. Although, due to the fact that the sample was not representative, the results cannot be generalised, we can sum up that the opinion prevails that outside school buildings only environment and sports can be carried out. Natural environment, as stated, has numerous advantages, so there should be incentives and encouragement for basic school teachers to use external space of schools more, also for the teaching of Slovenian, mathematics, and artistic subjects, which would result in greater continuity regarding the transition between preschool and basic school.

Literatura in viri

- About Outdoor Learning. (2018). Institute for Outdoor Learning. Pridobljeno s <https://www.outdoor-learning.org/Good-Practice/Research-Resources/About-Outdoor-Learning> (Dostopno 13. 3. 2020.)
- Andoljšek, I. (1973). *Osnove didaktike*. Ljubljana: Zavod za šolstvo SRS.
- Apple, M. (1992). *Šola, učitelj in oblast*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. (1995). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Blažič, M., Ivanuš Grmek, M., Kramar, M., in Strmčnik, F. (2003). *Didaktika: Visokošolski učbenik*. Novo mesto: Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.
- Bunting, C. J. (2006). *Interdisciplinary Teaching through Outdoor Education*. Champaign: Human Kinetics.
- Cotič Pajntar, J., in Zorc, N. (2018). Priporočila za uspešen prehod otrok iz vrtca v šolo. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno s zrss.si/zrss/wp-content/uploads/priporocila-za-vrtce-prehod_9-juij-2018.pdf (Dostopno 16. 9. 2019.)

- Curriculum for Excellence through Outdoor Learning. (2010). Learning and Teaching Scotland. Pridobljeno s <https://education.gov.scot/Documents/cfe-through-outdoor-learning.pdf> (Dostopno 2. 4. 2020.)
- Dnevi dejavnosti. (b. l.) Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_drugo/Dnevi_dejavnosti.pdf (Dostopno 14. 1. 2019.)
- D. Bahovec, E., in Bregar Golobič, K. (2004). *Šola in vrtec skozi ogledalo. Priročnik za vrtnice, šole in starše*. Ljubljana: DZS.
- Dolenc-Orbanič, N., in Battelli, C. (2009). Kako spodbujati interes otrok za naravoslovje. V M. Cotič, V. Medved Udovič in M. Cencič (ur.). *Pouk v družbi znanja* (str. 159–169). Koper: Pedagoška fakulteta.
- Furlan, P. (2018). *Krajski park Sečoveljske soline kot model spodbudnega naravnega interaktivnega učnega okolja*. Doktorska disertacija. Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.
- Gaber, S. (2016). Napako ustavljanja izobraževanja smo že naredili. Ne ponovimo je! V *Delo. Sobotna priloga*, 8. okt. 2016, str. 8–9.
- Gilchrist, M., Passy, R., Waite, S., in Cook, R. (2016). *Exploring schools' use of natural spaces*. Pridobljeno s https://pearl.plymouth.ac.uk/bitstream/handle/10026.1/4823/Exploring%20schools%20use%20of%20natural%20spaces_final.pdf?sequence=3&isAllowed=y (Dostopno 17. 3. 2020.)
- Gosenar, T., in Cencič, M. (2019). Učitelji razrednega pouka o pouku zunaj šole. *Sodobna pedagogika*, 70(2), 52–69.
- Hardman, C. A., Horne, P. J., in Rowlands, A. V. (2009). Children's pedometer-determined physical activity during school-time and leisure-time. *Journal of Exercise Science & Fitness*, 7(2), 129–134.
- Ivanuš Grmek, M., in Hus, V. (2006). Odprti pouk pri predmetu spoznavanje okolja. *Sodobna pedagogika*, 57(2), 132–145.
- Izpodročja kurikularne prenove*. (1996). Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet.
- Jesenska srečanja ravnateljcev. (2017). Poročilo o izvedbi simpozija. Pridobljeno s http://solazaravnateljce.si/wp-content/uploads/2018/02/Srecanje-ravnateljcev-vrtecev_Kako-prehajajo-otroci-iz-vrtca-v-osnovno-solo_povzetki-simpozija.pdf (Dostopno 13. 3. 2020.)
- Kobal, L. (2016). Likovna ustvarjalnost: Menja učiteljev likovne umetnosti s slovenskih nižjih srednjih šolah v Italiji in italijanskih osnovnih šolah v Sloveniji. *Annales – Series Historia et Sociologia*, 26(2), 343–354.
- Kroflič, R. (1997). *Med poslušnostjo in odgovornostjo. Procesno-razvojni model moralne vzgoje*. Ljubljana: Vija.

- Kroflič, R. (2002). *Izbrani pedagoški spisi. Vstop v kurikularne teorije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kurikulum za vrtce (1999). Pridobljeno s <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Sektor-za-predsolsko-vzgojo/Programi/Kurikulum-za-vrtce.pdf> (Dostopno 13. 3. 2020.)
- Kužnik, L. (2009). *Interaktivno učno okolje in muzeji za otroke. Teoretski model in zasnova*. Ljubljana: Oddelek za etnologijo in kulturno antropologijo Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Medved, D. (2019). Moj otrok se šola doma: Pogovor z Gito Matejo de Laat o šolanju na domu, ki je v Sloveniji vse bolj priljubljeno. *Naša družina*, 22. september 2019.
- Novak, L. (2016). Šola, prilagojena šestletnikom, ali šestletniki, prilagojeni šoli? *Šolsko svetovalno delo*, 20(3/4), 35–44.
- OECD (2017). *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. Paris: OECD Publishing, Pridobljeno s https://read.oecd-ilibrary.org/education/starting-strong-v_9789264276253-en#page4 (Dostopno 13. 3. 2020.)
- Odredba o postopnem uvajanju programa 9-letne osnovne šole. (1998). Uradni list RS, št. 22/1998, 20. 3. 1998.
- Pečavar, Ž. (2010). Connection with nature and awareness as primary goals of outdoor education. V *Encountering, experiencing and exploring nature in education: 10th annual EOE conference*, (str. 175–178). Pridobljeno s http://www.csod.si/uploads/file/Mednarodna%20konferenca/Zbornik%202010_4.pdf (Dostopno 10. 2. 2018.)
- Pergar, A. (2018). Šolanje na domu. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 33 (3–4), 166–177.
- Peršič, M., in Vrtovec Beno, A. (2018). *Kdor seje, ta žanje: Šolski vrtovi na Notranjskem*. Postojna: Zavod znanje Postojna, OE Notranjski muzej Postojna.
- Polak, A., Devjak, T., Skubic, D., in Pečjak, S. (2008). *Učitelji, učenci in starši o prvem triletju osnovne šole*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Poljak, V. (1975). Organizacija pouka. V L. Krneta, V. Schmidt in P. Šimleša (ur.). *Pedagogika II* (str. 469–527). Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Požar Matijašič, N., Štraus, M., Rutar, S., in Cotič Pajntar, J. (2017). Kako prehajajo otroci z vrtca v osnovno šolo pri nas v primerjavi z vrstniki v drugih državah? XXIII. strokovno srečanje ravnateljic in ravnateljev vrtcev, 16. in 17. oktober, 2017. Portorož: Šola za ravnatelje. Pridobljeno s solazaravnatelje.si/wp-content/uploads/2017/10/Prehod-iz-vrtca-v-solo_srecanje-ravnateljev-vrtcev_oktober-2017.pdf (Dostopno 13. 3. 2020.)

- Predmetnik osnovne šole. (2014). Dostopno na: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmetniki/Pred_14_OS_4_12.pdf (Dostopno 14. 1. 2019.)
- Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D., in Benefield, P. (2004). A Review of Research on Outdoor Learning. National Foundation for Educational Research and King's College London. Pridobljeno s [https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkposzje\)\)/journal/paperinformation.aspx?paperid=68087](https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/journal/paperinformation.aspx?paperid=68087) (Dostopno 2. 4. 2020.)
- Rizman Herga, N., in Fošnarič, A. (2017). Coordination of School Science Classroom Furnishings with Anthropometric Parameters for 11–12 Year-Old Children. *Revija za elementarno izobraževanje*, 11(1), 99–113.
- Sagadin, J. (2003). *Statistične metode za pedagoge*. Maribor: Obzorja.
- Šebjanič, E., in Skribe Dimec, D. (2019). Primeri dobre prakse pouka na prostem v Sloveniji in tujini. *Sodobna pedagogika*, 70(2), 70–85.
- Šimunič, B., Volmut, T., in Pišot, R. (ur.) (2010). *Otroci potrebujemo gibanje: Otrok med vplivi sodobnega življenjskega sloga: Gibalne sposobnosti, telesne značilnosti in zdravstveni status slovenskih otrok*. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Inštitut za kineziološke raziskave, Univerzitetna založba Annales.
- Šola v naravi za devetletno osnovno šolo. (2001). Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_drugo/Sola_v_naravi.pdf (Dostopno 14. 1. 2019.)
- Štemberger, V. (2012). Šolsko okolje kot učno okolje ali pouk zunaj. *Razredni pouk*, 14(1/2), 84–90.
- Tomič, A. (2002). *Spremljanje pouka*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Tušek, M. (2018). *Poučevanje izven učilnice pri predmetu spoznavanje okolja v prvem razredu na področju Goriškega*. Magistrsko delo. Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška Fakulteta.
- Vidmar, M. (2017). *OECD prehodi: Pregled politik in praks izobraževalnih sistemov na področju prehoda otrok iz vrtca v šolo*. Pridobljeno s <http://www.eurydice.si/novice/tema-meseca/oecd-prehodi-pregled-politik-in-praks-izobrazevalnih-sistemov-na-podrocju-prehoda-otrok-iz-vrtca-v-solo/> (Dostopno 10. 6. 2019.)
- Vidmar, M., Rutar Leban, T., in Rutar, S. (2017). *Transitions from early childhood education and care to primary education. OECD review of policies and practices for transitions from ECEC to primary education. Country background report Slovenia*. Ljubljana: Ministry of Education, Science and Sport; National Educational Institute Slovenia. Pridobljeno s <https://www.zrss.si/pdf/transitions-from-early-childhood-education.pdf> (Dostopno 12. 6. 2019.)
- Volmut, T. (2014). *Z merilnikom pospeška izmerjena gibalna/športna aktivnost mlajših otrok in analiza izbranih intervencij: Doktorska disertacija*. Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.

- Vonta, T. (1993). *Zagotavljanje kontinuitete vzgojnoizobraževalnega dela na prehodu iz vrtca v šolo: elaborat raziskovalne naloge (1. faza)*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Pridobljeno s <https://www.korakzakerakom.si/zagotavljanje-mehkega-prehoda-v-vrtec-ter-iz-vrtca-v-osnovno-solo> (Dostopno 13. 12. 2019.)
- Zakon o vrtcih. (1996). Pridobljeno s <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO447> (Dostopno 10. 6. 2019.)
- Zakon o osnovni šoli (1996). Pridobljeno s <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO448> (Dostopno 10. 6. 2019.)

Avtorici

Dr. Majda Cencič

Redna profesorica, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Cankarjeva 5, 6000 Koper, Slovenija, e-pošta: majda.cencic@pef.upr.si
Full professor, University of Primorska, Faculty of Education, Cankarjeva 5, 6000 Koper, Slovenia, e-mail: majda.cencic@pef.upr.si

Dr. Barbara Horvat

Docentka, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Cankarjeva 5, 6000 Koper, Slovenija, e-pošta: barbara.horvat@pef.upr.si
Assistant professor, University of Primorska, Faculty of Education, Cankarjeva 5, 6000 Koper, Slovenia, e-mail: barbara.horvat@pef.upr.si