

# Svoboda igre in igrivosti v avtonomiji načrtovanja po konceptu »igra–gibanje–razvoj«

**Jera Gregorc**

Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

**Alenka Cemič**

Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

Namen članka je predstaviti koncept »igra–gibanje–razvoj« (IGR) ter z analizo mnenj izvajalcev pokazati na realno možnost njegove vključitve v vrtnice. Koncept je teoretično nastal ob uvajanju Kurikuluma za vrtnice (Bahovec idr. 1999) in temelji na novih teoretskih spoznanjih o razvoju možganov, zlasti o hierarhični integraciji senzomotornih vhodov. Vključuje vse vidike otrokovega razvoja ter temelji na neločljivi povezanosti razvoja, gibanja in igre. Od leta 2001–2013 se kot praktična aplikacija izvaja v 11 skupinah vrtnice H. C. Andersena. S kavzalno eksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja (z ekstrospekcijo in participativnostjo) po 12 letih izvajanja ugotavljamo njegovo celostno učinkovitost. Analiza mnenj izvajalcev kaže, da z učnim procesom, izpeljanim po konceptu IGR, lahko uresničujemo vse globalne kurikularne cilje, z njim omogočamo učenje pred poučevanjem, otroci in vzgojitelji so zaradi izvajanja učnega procesa po konceptu pogostejše gibalno dejavni. Za doslednejše izvajanje koncepta pa izvajalci potrebujejo pogostejša izobraževanja, še posebej o poznavanju in prepoznavanju otrokovega razvoja.

*Ključne besede:* predšolski otrok, igra, gibanje, razvoj, koncept

## Uvod

S prenovno kurikulum za vrtnice, ki je iz pretežno ciljne ter storilnostne naravnosti prešel v procesno-razvojno načrtovanje in izvajanje vzgojno-izobraževalnega procesa, bi se morali podreti marsikateri načini in metode dela, s tem pa tudi mnoge subjektivne teorije vzgojiteljev o vzgoji in izobraževanju. Tako korenita sprememba potrebuje, poleg razumevanja novega pristopa k otroku, tudi čas za ponotranjenje te spremembe. Namen tega članka je torej na eni strani predstaviti koncept »igra–gibanje–razvoj« (v nadaljevanju koncept IGR), ki temelji na vseh načelih prenovljenega Kurikuluma za vrtnice in kaže na močno teoretično podlago združevanja razvoja (še posebej v povezavi s hierarhično integracijo

senzomotornih vhodov) in pedagogike ter na drugi strani z analizo mnenj izvajalcev tega koncepta pokazati na realno možnost njegove vključitve tako v javni kot v zasebni vrtec.

Nova spoznanja o otrokovem celostnem razvoju, še posebej pa neurološka spoznanja o razvoju možgan ter povezav med dražljaji in gibalnimi odgovori, so se začela prepletati s sodobnimi pedagoškimi pristopi. Snovalci koncepta smo zato podrobno preučili celostni otrokov razvoj in oblikovali teoretično podlago koncepta, ki temelji na treh stebrih: razvoj, gibanje in igra. Na videz preprosta formula, ki integrira gibanje in igro v celovit odgovor celostnega otrokovega razvoja, ima v ozadju temeljito teoretično osnovo.

Namen članka je torej predstaviti okvir koncepta IGR. Še posebej pa želimo poudariti, da je za izvajanje koncepta treba najprej dobro poznati in prepoznati zakonitosti otrokovega razvoja, saj koncept predvideva, da izvajalec pri načrtovanju izhaja iz otroka in se vanj vrača. Poleg tega po upošteva ključno metodo, poimenovano metoda igre, ki je strukturirana, načrtovana in vodena.

Koncept se je začel kot projekt izvajati leta 2001 v 11 skupinah vrtca H. C. Andersena, in sicer pod vodstvom Alenke Cemič. Od takrat se je v 12 letih preoblikoval v celoten koncept IGR, ki ga v prvem delu članka predstavljamo. Prenosljivo oziroma praktično vrednost članka pa raziskujemo s kavzalno eksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja. Koncept spremljamo že od njegovega prvega stika s prakso. Izvajalce pa, kot partnersko inštitucijo Pedagoške fakultete, spremljamo preko praktičnih nastopov študentov. Mnenja izvajalcev smo do sedaj zbirali s kvalitativnimi tehnikami (polstrukturirani intervjuji, pogovori, analizami nastopov ...), tokrat pa smo poleg njih uporabili tudi anketo zaprtega in polodprtega tipa. Ugotoviti smo želeli njihova mnenja o učinkovitosti celotnega koncepta ter smiselnosti izbire tega koncepta kot praktične rešitve upoštevanja novih spoznanj razvoja otroka po predlaganih metodah dela.

## **Teoretična izhodišča**

Novosti na področju neuroznanosti in razvoja se vedno pogosteje implicirajo v pedagogiko brez uporabe ustrezne metode učenja (poučevanja). Kritičen prenos novosti bi moral upoštevati vse dejavnike razvoja, še posebej, ko govorimo o predšolskem otroku. Na primer odkritje, katere gibalne dejavnosti so primerne na katerih stopnjah razvoja, še niso dovolj, da jih začnemo tudi izvajati.

Najprej je treba poiskati metodo oz. primeren način, kako te gibalne dejavnosti umestiti v procesno-razvojno naravnani učni proces, ob tem pa upoštevati zakonitosti individualnega dozorevanja in iz njega izhajati.

### **Koncept IGR na teoretični preizkušnji**

V predšolskem obdobju moramo izhajati iz otrokovega celostnega razvoja. Videmšek in Pišot (2007, 19) povzemata misel, da se posamezna področja otrokovega razvoja (telesni, gibalni, spoznavni, čustveni in socialni) tako tesno prepletajo, da sprememba na enem vpliva na spremembo na vseh ostalih področjih. Poznavanje, da je razvoj opredeljen veliko širše, kot le rast, saj vključuje tudi zorenje, izkušnje in adaptacijo (Cemič in Gregorc 2012, 17–22) ter da je celosten tudi v smislu psihosomatičnega statusa (Gregorc idr. 2009, 14), je prepletanje vseh teh dimenzij potrebno upoštevati v učnem procesu.

Učni proces je zavestna, načrtovana in sistematična dejavnost učiteljev/vzgojiteljev in učencev/otrok (Tomić 1997, 14–20). Zavestno in sistematično načrtovanje pa mora, še posebej v predšolskem obdobju, temeljiti na poznavanju zakonitosti razvoja otroka in takoj za tem na prepoznavanju teh zakonitosti. Vzgojiteljeva svoboda je omejena z njegovim poznavanjem in prepoznavanjem otrokovega razvoja. Otrok bo lahko sprejel v določenem razvojnem obdobju le tiste dražljaje, ki bodo zanj primerni. Ob rojstvu so tako možni le dražljaji, ki vzdražijo notranje uho, globinsko občutenje in dotik (Cemič 1997, 10). Prve informacije, ki jih bodo tako otroci sprejeli, bodo vezane na dotike, spremembe telesnih položajev (guganje, vrtenje ipd.). Njihov odgovor pa bo gibalni odziv nanje. Razvoj je v tem obdobju torej temelječ na toničnih, statičnih in statokinetičnih refleksih.

Če izhajamo iz dejstev, da učenje neposredno vpliva na spreminjanje posameznika (Blažič idr. 2003), da naj bi v predšolskem obdobju temeljilo na izkušnjah (Cemič 1997, 13), da poleg izkušenj na učenje vpliva tudi zorenje (Ivanuš Grmek, Čagran in Sadek 2009, 18), da v predšolskem obdobju otrok prehaja skozi refleksno, rudimentalno in temeljno gibalno fazo (Gallahue in Ozmun 2006) ter da je za te faze značilno, da se otrok šele uči sprejeti in oddajati silo, da je vsak njegov gib učenje in je torej gib temelj za spoznavanje sebe in sveta okoli sebe.

Gibalne dejavnosti pomenijo za otroka veliko več kot zgolj spretnost (Bregant 2010, 168–174). Gibanje vpliva na razvoj in zorenje

celotnega gibalnega sistema, razvoj in zorenje senzoričnih sistemov in njihove integracije na ravni osrednjega živčevja. Gibanje je torej sredstvo za normalen otrokov razvoj. Z njim otrok zaznava ter prepoznava sebe ter okolico, komunicira z okoljem, ponavlja gibe in se z njimi uči in razvija. Učenje seveda vpliva na njegovo nevronske mrežo. Ob rojstvu njegovi možgani tehtajo le četrtno odraslih možganov, do petega leta pa kar 90 % končne teže (Bregant 2010, 168–174). Sinaptogeneza (tvorba sinaptičnih stikov med nevroni) je najmočnejša v prvih letih življenja, nato pa pred mladostništvom pade za skoraj tretjino (Burns 2011). Povezava gibanja in razvoja je torej potrjena s strani nevrologov, pedagogov, psihologov idr. Postavlja pa se vprašanje, kako izhajati iz teh dejstev, upoštevati razvojno-procesno naravnano kurikulum, vse globalne cilje, ideje in načela, priporočila, izhajati iz otroka in učni proces voditi strokovno.

### **Igra–gibanje–razvoj je koncept, ki izhaja iz otrokovega razvoja**

Široko zastavljen koncept igra–gibanje–razvoj, ki izhaja iz otrokovega razvoja, upošteva vsa načela in globalne cilje kurikulumov za vrtce, hkrati pa temelji na učenju pred poučevanjem in na vključevanju otroka v dogajanje skozi npr. vloge v igri. Vzgojitelju, s pomočjo bodisi primerno postavljenega okolja bodisi prevzema ustrezne vloge v igri, zagotavlja nevsiljivo in strokovno vodenje procesa. Koncept od izvajalca zahteva poznavanje in prepoznavanje otrokovega razvoja in nenehno prilagajanje. Vse to ga vodi v stalno strokovno izpopolnjevanje in spreminjanje sebe in svojih subjektivnih teorij o učenju in poučevanju.

Teoretična izhodišča razvoja in pomen gibanja za zdrav in celosten razvoj niso dovolj aplikativni dejavniki, ki bi vzgojiteljem omogočali jasno začrtane smernice za njihov strokovno načrtovan učni proces. Prostor za aplikacijo tega je koncept našel v postavljenem okolju na eni strani in igri na drugi strani. Igra je v Kurikulu za vrtce (Bahovec idr. 1999, 19–20) namreč opredeljena kot »tista dejavnost, ki na najbolj naraven način združuje temeljna načela predšolske vzgoje in je v primeru, da je opredeljena dovolj široko [...] razumljena kot način otrokovega razvoja in učenja v zgodnjem obdobju [...] V igri se v otrokovih dejavnostih prepletajo in povežejo različna področja kurikula, kar je za razvojno stopnjo in način učenja v tem starostnem obdobju smiselno in strokovno utemeljeno.«

Cemič (2004), Gregorc idr. (2012), Marjanovič Umek in Zupančič (2001) ter Možina (2011) v različnih akcijskih raziskavah, pe-

dagoških eksperimentih in monografskih razpravah ugotavljajo, da ima igra v različnih obdobjih različne cilje. Pobuda zanjo pa vedno pride iz notranje želje oziroma pobude (Marjanovič Umek in Zupančič 2001). Trditi, da je učenje lahko igra v celotnem izobraževanju (predšolskih in šolskih otrok, dijakov, študentov, odraslih in starostnikov) je pogost pomislek različnih strokovnjakov. Najdrznejši pa verjamejo (Cemič 2004, 7), da je ravno igra, ki funkcionira z dobrimi pravili in daje možnost ustvarjanja, igranja, spreminjanja, sodelovanja tisto, kar je temelj za učenje v vseh obdobjih življenja. Le nerazumevanje otrokovega razvoja ima za posledico stavek: »Nehaj se igrati. Pojdi se učiti.«

Povod za igro vedno pripisujemo notranji pobudi. Ta pa je hkrati tudi tista, ki otroka v predšolskem obdobju edina usmerja v gibanje (v temeljni gibalni fazi (Cemič 1997) prihaja pobuda za gibanje vedno iz otroka). Gibanje je torej hkrati element in pobuda vsake igre, ta pa se lahko realizira edino skozi gibanje. Torej ju je nemogoče ločiti. Tako gibanje od igre kot obeh od razvoja (Cemič 2004, 7). S parafraziranjem zgornjih zapisov bi smeli trditi, da je neločljivost igre, gibanja in razvoja svoboda, znotraj katere lahko vzgojitelj strokovno oblikuje učni proces. Strah, da naj se otrok neha igrati in se gre učiti, saj se z igro ne bo nič naučil, je torej neutemeljen. Otrok se seveda uči skozi igro. Vsaka otrokova igra vsebuje gibanje. Vsak gib pa je učenje.

Splošno sprejete definicije igre pogosto zavajajo njihove uporabnike v napačno razumevanje. Spontana igra je tista, ki izvira iz otroka, se v njem prebudi in je otrok zanjo notranje motiviran. Na ta način je njegova pozornost dolgotrajna in vztrajanje v izbrani dejavnosti je pogosto daljše kot pri drugih usmerjenih dejavnostih. Vendar v tem prispevku ne želimo govoriti o teh igrah, kjer vzgojitelji ne posegajo vmes. Niti ne želimo govoriti o elementarnih igrah, ki temeljijo izključno na razvoju posamezne motorične sposobnosti, hkrati pa so prepogosto tekmovalne, kršijo načela istčasne aktivnosti, individualnosti ipd. Otrokom in vzgojiteljem želimo ponuditi metodo igre. Namerno uporabljamo termin metoda dela. Saj gre za način poučevanja. Tu ne govorimo o demonstraciji, pogovoru, poučevanju ... pač pa učenju preko igre in igrivo postavljenega okolja. Tu mora vzgojitelj prevzeti lik v igri in biti vanjo aktivno vključen, saj le tako lahko spreminja in nadzoruje dogajanje, hkrati pa otrokom pušča popolno participacijo, ustvarjalnost, možnost izbire, različne zaključke, vseeno pa vodi proces na visoki strokovni ravni. Postavitev take igre zahteva od vzgojitelja v prvi vrsti odpoved poučevanju in dajanje prednosti učenju, nujnost igrivosti in svobode tako njemu kot otrokom, vzgoja in izo-

braževanje skozi dobro načrtovan proces pa od vzgojitelja zahteva vseživljenjsko učenje in iskanje ustreznih tehnično postavljenih ovir, ki jih otroci rešujejo na izviren način ter ob tem ponavljajo in gradijo svoje znanje na vseh kurikularnih področjih.

Batistič Zorec (2002, 1) trdi, da je igra spontana, ustvarjalna aktivnost, ki jo zasledimo v različnih obdobjih človekovega življenja in ne le v otroštvu. V predšolskem obdobju pa je igra ne le razvedrilna aktivnost, ampak prevladujoča dejavnost, saj vsaka igra vsebuje gibanje (Cemič 2004, 7). Gibanje je končni rezultat čutnega področja (Kremžar 1985), ki se rezultira v živčni zrelosti (Cemič in Gregorc 2012, 24). V predšolskem obdobju se otrok torej razvija s pomočjo gibalnih odgovorov na čutne vhode, pri čemer je notranje motiviran preko igre. Otroška igra je namreč dejavnost, ki izvira iz dejavnosti same in vključuje vse bistvene elemente učenja (ponavljanje, notranjo motivacijo, odprtost, upoštevanje pravil, prijetnost, raziskovanje, trajen spomin, razvoj ...) in je bistvena za normalen otrokov razvoj.

### **Igra kot strokovna metoda dela**

Kljub temu, da se domala vsi strokovnjaki strinjajo s tezo o pomenu igre in gibanja za in na otrokov razvoj, pa nemalokrat tu tudi ostanejo. Ni namreč lahko narediti ali postaviti ene preproste igre, kaj šele, če želimo zelo zakomplicirane elemente vzgoje in izobraževanja pripeljati v učni proces preko igre in v igri. Omogočiti otroku izbiro in še vedno načrtovati proces pomeni, da moramo najprej imeti popolnoma jasno sliko, kaj želimo otroke naučiti, nato izluščiti elemente, jih povezati z vsemi področji, načeli in cilji ter vse to vključiti v igro, ki bo imela pri otroku drug cilj, kot si ga je zastavil vzgojitelj. Da bi to zmogli združiti, moramo poznati elemente igre, nato pa z njimi izpeljati pravila ter se jih držati. Če želimo potem na igro vplivati, moramo prevzeti aktivno vlogo v njej, tudi če smo »poškodovani planinec« in se celo uro ne premaknemo.

Organizacija gibalnih dejavnosti po konceptu zahteva od vzgojitelja dobro pripravo okolja, ki otroka sama usmerja v točno določene in hkrati ustvarjalne rešitve problemov, pravila igre pa mu skozi dobro zgodbo dajejo dosegljive in spreminjajoče se cilje.

### **Primer vpeljave koncepta igra–gibanje–razvoj skozi igro**

Elementi naše igre so znani (podan je nacionalni program Kurikulum za vrtce, znana so zakonska določila in podzakonski predpisi,

upoštevati moramo ustanovitelja vrtca (občino), delovati moramo skladno z lokalnim okoljem ...).

Enako kot pri igri Človek, ne jezi se, kjer imamo lahko več igralcev, vsak pa ima 4 figure iste barve, ki jih mora pripeljati v svoj hlev, so tudi v konceptu elementi, s katerimi se lahko igramo. Ti elementi niso otroci. Ti elementi so otrokov razvoj, njegova kronološka starost, ki praviloma sploh ni povezana s predvidenimi dosežki na gibalnem področju, postavljanje okolja za razvoj vseh gibalnih sposobnosti ipd. Ne moremo pa se »igrati« koncepta, dokler ne poznamo, kako ti elementi funkcionirajo, saj jim šele potem lahko dodamo pravila. Ko jih poznamo, pa lahko vidimo, da je edino pravilo lahko igrivost v okolju ali igra v njenem najširšem pomenu. Elementi brez pravil niso igra. Poznavanje in prepoznavanje razvoja še ne omogočata izvajanja koncepta.

Poznavanje in dosledno upoštevanje pravil nujno vključuje vse soigralce (če se za začetek igre Človek, ne jezi se zahteva šest točk na koci, potem s štirimi ne moremo začeti). Če se to igro igramo sami, moramo prilagoditi pravilo, da nam bo zanimiva s kakšnega drugega »netekmovalnega« vidika).

Pravila izvedbenega kurikulumuma, ki temeljijo na elementih zakonodaje, so jasna: slediti otrokovemu razvoju, ga prepoznavati in na teh predpostavkah planirati, pripraviti in izvajati strokovno voden učni proces vzgoje in izobraževanja ne glede na število igralcev, ki so nam zaupani. Tudi funkcioniranje teh elementov je jasno, vendar strokovno zapleteno in celostno, zato je vzgojiteljeva avtonomija privilegij, ki bi smel ali celo moral biti vsakemu v poseben izziv.

»Bolj kot je učno okolje premišljeno, večja je svoboda otrok,« meni Wexler (2004, 16), ki se sicer v svojem prispevku naslanja na koncept Reggio Emilia, pa vendar lahko njegov stavek vključimo tudi v koncept igra–gibanje–razvoj. Postavitev okolja, ki »vleče« v gibanje in ustvarjanje, je eden od elementov koncepta. Če pa želimo koncept sprejeti v igri, pa to pomeni, da moramo pripraviti okolje nanj. Pripraviti je treba vzgojitelje, ravnatelje, starše, občino idr., ki so vključeni v vrtec, saj koncept spreminja splošno mnenje o igri in igrivosti, razvoju in gibanju v predšolskem obdobju.

Ob vpeljavi koncepta v enega od Ljubljanskih vrtcev je bila narejena prva akcijska raziskava leta 2001 (Cemič 2004, 7). Ugotovitve so pokazale, da koncepta ne moremo vpeljati, če ne poznamo in ne spremenimo sebe, svojih subjektivnih teorij, svojih navad, spretnosti in znanj. Nato potrebujemo dobro poznavanje otroko-

vega razvoja, odlično poznavanje kurikularnih področij, ciljev in metodičnih enot za uresničevanje teh ciljev. Vse to bomo morali namreč vključiti v organizacijo igre in okolja.

Vnos teorije v prakso nujno vključuje povratno informacijo o možnosti izvedbe. Ob tem se izpopolnjuje teorija, hkrati pa bogati tudi praksa. Po dvanajstih letih izvajanja koncepta v tej raziskavi preverjamo mnenja izvajalcev o uporabnosti koncepta in na podlagi rezultatov podajamo kritično analizo ter ugotavljamo potrebne dopolnitve koncepta.

### *Cilji*

- Opredelitev smiselnosti izbire koncepta kot praktične rešitve avtonomnosti vzgojitelja pri realizaciji procesno-razvojno naravnane kurikuluma.
- Analizirati mnenja izvajalcev o posameznih elementih koncepta ter s tem ugotoviti, ali se s konceptom lahko uresničuje vse cilje in vsa načela kurikuluma za vrtce ter v katerih pogledih koncept ali izvajalci potrebujejo dopolnitve.

### *Metoda dela*

Uporabili smo kavzalno eksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja, kjer smo s pomočjo akcijske raziskave na študiji primera ugotavljali neekspanativnost novega koncepta za poučevanje v predšolskem obdobju.

### *Vzorec merjencev*

Študija primera se je izvajala od leta 2001–2013 v Ljubljanskem vrtcu H. C. Andersena, v enoti Marjetica, v katero je bilo vključenih enajst skupin otrok, in sicer vseh starostnih skupin ter njihove vzgojiteljice in pomočnice. Anketni vprašalnik je v maju 2013 izpolnilo vseh 11 vzgojiteljic, ki so v povprečju poučevale po konceptu igra–gibanje–razvoj 10,8 let. Njihova povprečna starost je bila na dan reševanja anketnega vprašalnika 41,2 leti.

### *Vzorec spremenljivk*

Za pričujočo raziskavo smo sestavili anketni vprašalnik, ki je vseboval 21 spremenljivk, od tega 7 sociodemografskih in 14 spremenljivk, ki so predstavljale trditve o posameznih elementih koncepta. S slednjimi smo ugotavljali mnenja izvajalcev, ki so jih



PREGLEDNICA 1 Šest najvišje ocenjenih trditev vzgojiteljic o konceptu

Trditev o elementih koncepta igra–gibanje–razvoj	Min	Max	M	SD
Gibanje predstavlja pomembno vlogo za zdrav in normalen razvoj otroka	5	5	5	0
S konceptom igra–gibanje–razvoj se lahko uresničuje procesno-razvojno naravnani kurikulum	4	5	4,82	0,405
Za dobro vodenje je nujno potrebno dobro poznavanje in prepoznavanje razvoja otroka	4	5	4,82	0,405
Vzgojitelj mora biti visoko strokovno izobražen, da postavi ustrezna pravila za vodenje dejavnosti tako, da le-ta sledijo otrokovemu razvoju	3	5	4,73	0,647
Metoda igre je način dela, ki od vzgojitelja najprej zahteva spremembo iz klasičnega poučevanja v učenje preko igre in izhajanje iz otroka	3	5	4,73	0,647
Koncept igra–gibanje–razvoj omogoča učenje pred poučevanjem.	3	5	4,73	0,647

OPOMBE Naslovi stolpcev: Min – najnižja vrednost, Max – najvišja vrednost, M – srednja vrednost, SD – standardni odklon.

lahko izrazili na Likertovi lestvici stališč, kjer je ocena 1 pomenila, da se s trditvijo nikakor ne strinjajo in 5, da se s trditvijo popolnoma strinjajo.

### **Obdelava podatkov**

Podatke smo obdelali s statističnim paketom SPSS. S podprogramom Frequencies smo izračunali frekvence posameznih odgovorov. Na številčnih spremenljivkah smo uporabili Descriptives (opišna statistika). Crosstabs pa smo uporabili za križanje dveh spremenljivk.

### **Rezultati**

Rezultati so predstavljeni s pomočjo dveh preglednic, kjer številčno ponazarjamo bistvene poudarke raziskave. Iz preglednice 1 lahko razberemo, da vzgojitelji, ki so vključeni v koncept, najvišje ocenjujejo trditev, da gibanje predstavlja pomembno vlogo za normalen otrokov razvoj. Izvajalci koncepta se torej zavedajo pomena gibanja. Kljub temu pa ugotavljamo, da organizirano gibalno dejavnost v povprečju izvajajo 6x mesečno. To je, v primerjavi z drugimi slovenskimi vrtci, ki ne delajo po tem konceptu, v povprečju sicer več (Zajec 2009; Jeglič 2012), a še vedno ne dovolj. Med razlogi za izbiro drugih metod poučevanja izvajalci navajajo številčno prevelike oddelke, prenatrpanost športne igralnice in preveč otrok (več oddelkov skupaj) na zunanjih površinah vrtca.

PREGLJEDNICA 2 Primerjava med mnenjem o smiselni rešitvi procesno-naravnane kurikuluma in pogostosti organiziranih gibalnih dejavnosti na mesec

Križanje spremenljivk	Pogostost					Skupaj
	4×	5×	8×	10×	12×	
Povezava igre, gibanja in razvoja je smiselna rešitev procesno naravnane kurikuluma	5	4	1	2	1	11

Rezultati kažejo tudi, da se izvajalci koncepta zavedajo, da mora biti vzgojitelj visoko strokovno izobražen ter da mora načrtovanje učnega procesa začeti s poznavanjem in prepoznavanjem razvoja ter torej izhajati iz otroka. To so potrdili s tem, ko jih je 90,1 % vseh izrazilo željo po dodatnem stalnem strokovnem izpopolnjevanju.

Analiza mnenj izvajalcev o tem, ali so posamezni elementi in celotni koncept skladni z načeli in cilji Kurikuluma za vrtce, kaže njihovo visoko strinjanje s skladnostjo med konceptom in kurikulumom, saj so trditev potrdili s povprečno oceno 4,8 (s standardnim odklonom 0,4). Vzgojitelji, ki so v povprečju zaposleni 16,7 let, torej menijo, da se lahko vpelje ta koncept v vrtec, da pa je pri tem nujno spremeniti svoje subjektivne teorije klasičnega poučevanja, se dodatno strokovno izobraževati in poznati ter prepoznati otrokov razvoj.

Podrobnejša analiza je pokazala še, da mlajše vzgojiteljice in tiste, ki so se s konceptom spoznale pozneje, bolje poznajo elemente koncepta in višje vrednotijo njegovo aplikativno vrednost in možnost uresničevanja vseh ciljev in načel Kurikuluma za vrtce. Menimo, da je to posledica tega, da so bile mlajše vzgojiteljice deležne že bolj izoblikovane teorije, prišle so v vrtec, ki je koncept že izvajal in so lahko sproti dopoljevale in izpopoljevale svoje znanje. Tudi ti izsledki nas vodijo k bistvu vseživljenjskega učenja in pogostejšega dodatnega izpopolnjevanja.

Iz preglednice 2 razberemo, da tiste izvajalke koncepta, ki manjkrat na mesec izvajajo organizirano gibalno dejavnost, tudi nižje vrednotijo trditev o smiselnosti koncepta. Ta povezava je sicer šibka in ni statistično značilna. Zaradi relativno majhnega vzorca je tudi ne moremo posplošiti. Vseeno pa daje snovalcem koncepta dodaten vpogled in kaže na potrebno dodatno strokovno usmeritev. Za vpeljavo tega koncepta potrebujejo vzgojitelji poleg dobrega teoretičnega znanja tudi pripravljenost za izvajanje gibalnih dejavnosti. Nadaljnja analiza je pokazala še, da tisti vzgojitelji, ki so sami bolj gibalno aktivni, tudi pogosteje izvajajo organizirano vadbo. Podobne raziskave (Zajec 2009; Jeglič 2012) ugotavljajo enako, in sicer, da tisti otroci, ki imajo bolj dejavne vzgojite-

lje/starše/skrbnike, so tudi sami deležni pogostejših organiziranih dejavnosti.

### Zaključek z implikacijo

Ob uvajanju Kurikuluma za vrtce (Bahovec idr. 1999) se je pojavilo vprašanje, kako po dosedanjih načelih in ciljnih gibalno-športne vzgoje voditi proces v predšolskem obdobju. V ta namen je na podlagi preučevanja teorije otrokovega razvoja, njegove neločljive povezanosti med gibanjem in igro nastal celoten koncept, ki smo ga poimenovali igra–gibanje–razvoj. Koncept ne vključuje izključno gibalnega področja, pač pa želi preko njega in z njim harmonično razviti posameznika na vseh ostalih področjih razvoja in kurikularnih področjih. Z analizo praktične implementacije teorije v prakso po 12 letih izvajanja ugotavljamo mnenja vzgojiteljev o konceptu ter njihove poglede o skladnosti ciljev in načel Kurikuluma.

Študija primera, ki jo predstavljamo, se še vedno izvaja v vrtcu H. C. Andersena, enoti Marjetica, in sicer od leta 2001 do 2013. Predstavlja prvo realizacijo koncepta v praksi. S pričujočo raziskavo smo naredili prerez te longitudinalne raziskave, da ugotovimo stanje po dvanajstih letih izvajanja in na podlagi rezultatov ustrezno ukrepamo, bodisi s spremembo kakšnega elementa koncepta bodisi z dodatnim stokovnim izobraževanjem ob ugotovitvi pomanjkljivega znanja koncepta ali razvoja. S pričujočim prispevkom smo želeli:

- opredeliti smiselnost izbire koncepta kot praktične rešitve avtonomnosti vzgojitelja pri realizaciji procesno-razvojno naravnane kurikuluma;
- analizirati mnenja izvajalcev o učinkovitosti koncepta igra–gibanje–razvoj;
- ugotoviti, ali izvajalci menijo, da se s konceptom lahko ureničuje vse cilje in vsa načela kurikuluma za vrtce;
- v katerih pogledih koncept ali izvajalci potrebujejo dopolnitve ter
- poudariti, katere zahteve morajo biti izpolnjene za izvajanje koncepta.

Z analizo mnenj izvajalcev smo ugotovili, da vzgojitelji visoko ocenjujejo učinkovitost koncepta (smiselno povezanost razvoja, gibanja in igre), da prepoznavajo pri otrocih manjšo nestrpnost,

večjo samostojnost pri reševanju problemov in večjo pomoč med vrstniki.

Ugotovili smo tudi, da vzgojitelji opažajo, da je v zadnjih letih prenos teorije v prakso vezan predvsem na nove študente in njihove nastope, kar izvajalcev ne zadovoljuje. Poudarjajo tudi, da želijo več izpopolnjevanja, še posebej na področju otrokovega razvoja.

Za širjenje koncepta v druge vrtce je pomemben tudi izsledek raziskave, da vzgojitelji poudarjajo, da je treba za delo po tem konceptu spremeniti nekatere klasične oblike poučevanje v učenje preko igre. Koncept namreč omogoča otroku učenje pred poučevanjem, to pa vzgojitelje postavlja v drugačno vlogo, vlogo usmerjevalca, snovalca in aktivnega soigralca.

Z razvijanjem celostne podobe koncepta, ob teoretičnih izhodiščih in praktičnem spreminjanju, smo pridobili nove poglede na procesno-razvojno naravnano kurikulum, ki so še dodatno odprli poti za svobodno načrtovanje vzgojiteljevega dela.

Gibanje in igra kot izhodišči učenja in poučevanja sta zelo ustrezna za predšolsko obdobje, vendar prinašata veliko sprememb tako v pojmovanju kot v samem izvajanju pedagoškega dela ter zahtevata visoko in široko strokovno raven pedagoga ter strokovno interaktivno sodelovanje med vzgojitelji, vodstvom in zunanjimi strokovnjaki. Koncept posega v temeljne načine poučevanja, otroka postavlja v ospredje, vendar ne v smislu, da se okoli njega vse vrti, pač pa v razvojnem smislu. Za vpeljavo koncepta je treba dodatno izobraziti vzgojitelje o otrokovem razvoju, o možnih in pravočasnih dražljajih, ki so temelj za otrokovo učenje. Izobrazba pa nujno potrebuje tudi usposabljanje. Samo razumevanje koncepta in veselje do takega dela sta pogoj, ne pa tudi vse, kar vzgojitelj potrebuje za izvajanje pedagoškega procesa na tem konceptu.

Ker vzgojitelji med razlogi, da se odločajo za drugačne metode poučevanja, navajajo premajhne prostore, prenatrpan urnik v majhni športni dvorani, preveč otrok hkrati na zunanjih površinah, ugotavljamo, da se vsi razlogi nanašajo na prostor in število otrok. Vzgojitelji bi izvajali, če bi bili zagotovljeni objektivni pogoji za to. Menimo, da bi bil koncept z manjšim številom otrok in večjimi prostori ter s primernimi in kakovostnimi športnimi orodji in pripomočki lažje izvedljiv, vendar pa je bolj kot prostor potrebno dobro poznavanje in prepoznavanje razvojnih zakonitosti otroka, načrtovanje procesa skozi metodo igre in spreminjanje vloge vzgojitelja v soigralca.

## Literatura

- Bahovec, E. D., K. Bregar Golobič, S. Kranjc, I. Cvetko, L. Marjanovič Umek, M. Videmšek, T. Vonta in B. Japelj Pavešič. 1999. *Kurikulum za vrtce: predšolska vzgoja v vrtcih*. Ljubljana: mšš: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Batistič Zorec, M. 2002. »Psihološki vidiki otrokove igre.« <http://www.pef.uni-lj.si/~vilic/gradiva/1-rp-t4-igra.doc>
- Blažič, M., M. Ivanuš Grmek, M. Kramar in F. Strmčnik. 2003. *Didaktik*. Novo mesto: Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.
- Bregant, T. 2010. »Razvoj možganov.« *Proteus* 73 (4): 168–174.
- Burns, T. 2011. »Možgani so mišica, ki jo je treba krepiti.« *Dnevnik*, 9. april. <http://www.dnevnik.si/objektiv/intervjuji/1042436769>
- Cemič, A. 1997. *Motorika predšolskega otroka*. Ljubljana: Dr. Mapet.
- Cemič, A. 2004. »Analiza uvajanja kurikula po konceptu igra-gibanje in razvoj v vrtcu Marjetica.« V *Otrok v gibanju*, ur. R. Pišot in V. Štemberger. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče.
- Cemič, A., in Gregorc, J. 2012. *Motorika predšolskega otroka: študijsko gradivo za št. leto 2012/2013*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Gallahue, D. L., in J. C. Ozmun. 2006. *Understanding Motor Development: Infants, Children, Adolescent, Adults*. Boston, MA: McGraw-Hill.
- Gregorc, J., M. Videmšek, D. Karpljuk in J. Štihec. 2009. »Značilnosti gibalnih/športnih dejavnosti in specifičnosti v spodbujanju gibanja predšolskih otrok.« *Sodobna pedagogika* 60 (3): 86–99.
- Gregorc, J., J. Štihec, M. Videmšek, A. Cemič in M. Meško. 2012. »The Quality of Kindergarten Care as an Important Element of the Subjective Theories.« *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis: Gymnica* 42 (1): 17–25.
- Ivanuš Grmek, M., B. Čagran in L. Sadek. 2009. *Eksperimentalna študija primera pri pouku spoznavanja okolja*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Jeglič, M. 2012. »Vključevanje predšolskih otrok v organizirane gibalne/športne dejavnosti.« Diplomsko delo, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Kremžar, B. 1985. »Motorika predšolskega otroka.« Študijsko gradivo, b. k.
- Marjanovič Umek, L., in M. Zupančič. 2001. *Psihologija otroške igre: od rojstva do vstopa v šolo*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Možina, A. 2011. »Izdolovanje družabnih iger, z otroki starimi tri in štiri leta.« Diplomsko naloga, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Tomič, A. 1997. *Izbrana poglavja iz didaktike*. Ljubljana: Center FF za pedagoško izobraževanje.
- Videmšek, M., in Pišot, R. 2007. *Šport za najmlajše*. Ljubljana: Fakulteta za šport.
- Zajec J. 2009. »Povezanost športne dejavnosti predšolskih otrok in

njihovih staršev z izbranimi dejavniki zdravega načina življenja.«  
Doktorska disertacija, Fakulteta za šport Univerze v Ljubljani.

Wexler, A. 2004. »A Theory for Living: Walking with Reggio Emilia.« *Art Education* 57 (6): 13–19.

■ Dr. Jera Gregorc je asistentka na Pedagoški fakulteti v Ljubljani.  
*jera.gregorc@pef.uni-lj.si*

Mag. Alenka Cemič je učiteljica na Pedagoški fakulteti v Ljubljani.  
*alenka.cemic@pef.uni-lj.si*

given to asking coaching questions which are essential in the process. According to Barbara Gottesman we introduced five steps in the process of peer coaching and the way of placing it into the school environment. We continuously follow the interconnection of personal and professional growth of individuals with the professional growth of the entire staff. The last two chapters are a reflection on the actual implementation of coaching in present-day school. The question remains where and when the teachers as the ones who carry out the processes of learning should start acquainting themselves with the skills of the above mentioned method.

*Keywords:* coaching, peer coaching, teachers, personal development, professional development

VODENJE 5|2013: 111–120

Jera Gregorc  
and Alenka  
Cemič

### **Freedom of Play and Playfulness in the Autonomy of Planning According to the Concept of 'Play-Movement-Development'**

The purpose of this study is to introduce the concept of 'Play-Movement-Development' (PMD) and to analyze the opinions of the users of this concept to show the real possibility of its application in the kindergarten. The theory of the concept arose from the introduction of the Kindergarten Curriculum (1999) and is based on a child's development, so its growth, maturation, experience and adaptation. It includes all the aspects of a child's development and is based on the indivisible interconnection of development, movement and play. Between 2001 and 2013 the concept was applied in practice in 11 groups of the H. C. Andersen kindergarten. Using the causal experimentation method of pedagogical research (with extrospection and participation), its 12 years of implementation have show the concept to be completely effective. An analysis of the opinions of users has shown that the PMD-based study process allows them to carry out all global curricular goals while enabling learning before teaching and increasing the physical activity of children and educators. For a more consistent implementation of the concept, operators need more frequent training, especially on the knowledge and recognition of a child's development.

*Keywords:* preschool children, play, movement, development, concept

VODENJE 5|2013: 121–134