

## תפיסות של גננות לגבי למידה חוץ-גנית בסביבה הטבעית

מיכאלה כדורי-שלזק וטליה סטוק<sup>1</sup>

### תקציר

למידה חוץ-גנית מתרחשת מעבר לכותלי הכיתה וגן-הילדים בסביבה הקרובה למסגרות החינוך, והיא אף עוסקת בה. בישראל פועלים גנים במתכונת של פעילות חוץ-גנית יום אחד בשבוע לפחות בסביבה הטבעית הקרובה, ולאחרונה אף החלו לפעול גנים שעיקר פעולתם במרחב הפתוח (סביבה טבעית). מחקר זה מבקש לבחון את תפיסותיהן של הגננות שבגן-הילדים שבניהולן מתרחשת למידה חוץ-גנית בסביבה הטבעית לפחות פעם בשבוע על אודות למידה מסוג זה. המחקר, שנערך בשנים 2019-2020, הוא מחקר איכותני פרשני. השתתפו בו עשר גננות (מתוכן גן אחד), שבגן-הילדים שניהלו התרחשה למידה בסביבה החוץ-גנית לפחות פעם בשבוע. איסוף הנתונים נעשה באמצעות ריאיון חצי-מובנה שנערך בזום בשל הריחוק החברתי שנדרש במהלך מגפת קורונה.

במחקר נמצא כי הגננות רואות בסביבה החוץ-גנית הטבעית מקום המאפשר לילדים לחוש רוגע ושלווה, שבו הם מצליחים לפתור בעיות בכוחות עצמם באמצעות שיח, ולא באמצעות אלימות. הן תופסות את הסביבה החוץ-גנית הטבעית כמרחב שמעודד את הילדים ליצור אינטראקציה, לשתף פעולה, לעזור זה לזה, ולהתארגן בקבוצות סביב עניין משותף. לתפיסתן הסביבה החוץ-גנית הטבעית מזמנת למידה אותנטית המתפתחת מתוך התבוננות ומתוך ההתרחשויות בשטח, למידה מזדמנת ברובה. עם זאת, לצד הלמידה הספונטנית, חלק מהגננות דיווחו על למידה תהליכית מתמשכת, אשר לרוב מתנהלת ומונחת על ידן. נוסף על כך, הגננות דיווחו כי הלמידה החוץ-גנית בסביבה הטבעית תורמת לתחושת הרוגע שלהן ולהתפתחותן האישית והמקצועית. ההמלצה העולה מהמחקר היא לשלב למידה חוץ-גנית בשל היתרונות הרגשיים, החברתיים והקוגניטיביים שהיא מזמנת לילדים ולצוות.

**מילות מפתח:** למידה חוץ-גנית, מרחב פתוח, סביבה טבעית, גן הילדים, תפיסות של גננות

<sup>1</sup> המחקר מתבסס על עבודת גמר במסגרת התוכנית לתואר שני M.Ed. בחינוך לגיל הרך במרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט.

## מבוא

על פי התפיסה החינוכית בגן הילדים, תפיסת "הגן העתידי", הלמידה יכולה להתבצע במרחבים מגוונים בתוך הגן, בחצר ובסביבה, כאשר הילדים וצוות הגן יכולים ליזום, להוביל, ללמוד, לחקור וליצור את הגן שלהם באופן מתמיד (תורג'מן ואחרים, 2019). בהתייחס לסביבתם הקרובה של הילדים, בילדות המוקדמת מפגשים עם צמחים ועם בעלי חיים הם חלק מהתנסותם היומיומית, אולם לאורך שנות ילדותם הולכים ופוחתים המפגשים הללו. לפיכך, ישנה חשיבות רבה לאפשר לילדים להכיר עולם זה ולפתח בהם תחושת שייכות לעולם הטבע (אנדרס, 2010). בגיל הגן התקדמותם של הילדים מבוססת על הבשלה ביולוגית ועל התנסויות ולמידה שהסביבה מזמנת להם (משרד החינוך, 2010). השהות והפעילות בסביבה הטבעית מזמנת לילדים למידה מסוג שונה - אותנטית, חווייתית וכן רגשית-חברתית - ולגנות תפקיד משמעותי בתיווך ובטיפול למידה זו.

בשנים האחרונות פועלים בארץ גנים במתכונת של פעילות חוץ-גנית יום אחד בשבוע לפחות בסביבה הטבעית הקרובה, ולאחרונה אף החלו לפעול גנים שעיקר פעולתם במרחב הפתוח. בתקופת מגפת קורונה עלתה המודעות לשמירה על בריאות הילדים וצוות הגן ונובע מכך, החשיבות של הימצאותם בחצר ובסביבת הגן. מרבית המחקרים שנערכו בארץ אינם עוסקים בלמידה חוץ-גנית בסביבה הטבעית. במחקר שנערך בשנת 2019, שעוסק בסביבה הטבעית, נבדקה תרומתה של ההשתלמות בנושא גני יער לגנות וכן נבדק שינוי בתפיסות של גנות כלפי למידה בטבע בעקבות השתלמות שהן עברו בנושא (לביא-אלון ואסף-רייזל, 2019). המחקר הנוכחי מתייחס לתפיסותיהן של גנות אשר בגנים שהן מנהלות מתרחשת למידה בסביבה חוץ-גנית טבעית פעם בשבוע לפחות. זאת, לאור הבנת החשיבות של הלמידה במרחב הפתוח ולאור ההבנה כי לגנות תפקיד חשוב בטיפול הלמידה ובתיווכה. מחקר זה מבקש לבחון את תפיסותיהן של גנות לגבי הלמידה החוץ-גנית בסביבה הטבעית באמצעות שאלות המחקר הבאות:

1. כיצד תופסות גנות את יתרונותיה של הלמידה החוץ-גנית בסביבה הטבעית?
2. כיצד תופסות הגנות את היישום של הלמידה החוץ-גנית הלכה למעשה?

## רקע תיאורטי

על פי הגישה הקונסטרוקטיביסטית ילדים לומדים באופן פעיל, מתוך התנסות עצמית, תוך אינטראקציה עם הסביבה ועם לומדים אחרים. עם זאת, כדי להגיע לרמות גבוהות של תפקוד קוגניטיבי על המבוגר לתווך בין הסביבה לבין הילדים (קליין, 2008; Vygotsky, 1978). לפיכך, יש להתייחס למכלול ההיבטים הללו: למידה בגיל הרך, למידת מדע בגיל הרך, המאפשרת לילדים לחקור את סביבתם באופן שיטתי, ולמידה חוץ-גנית בסביבה הטבעית וחינוך יער, אשר בהם מתמקד מחקר זה.

## למידה בגיל הרך

התהליך החינוכי במערכת החינוך הוא ממושך ומנסה לענות על מכלול הצרכים של הילדים. תהליך זה מפתח את היצירתיות הטמונה בילדים ואת מיצוי יכולותיהם ומרחיב את תחומי התעניינותם. בשנים האחרונות אף עלתה המודעות ללמידה משמעותית ולחשיבות השתתפותם של ילדים בתהליך למידתם. מסגרות חינוכיות רבות מדגישות את הלמידה האקטיבית, החווייתית וההתנסותית, המאפשרת לילדים לפעול לפי העדפותיהם (תורג'מן ואחרים, 2019). נוסף על כך, המציאות במאה ה-21 מורכבת, משתנה בקצב מואץ ומובילה לעתיד שונה ובלתי-ידוע. האתגר המרכזי של מערכת החינוך הוא להעצים את רלוונטיות החינוך בשני ממדים מרכזיים: התאמה של החינוך למאפיינים ייחודיים של הלומדים כך שהם יוכלו להגשים את עצמם בהתאם ליכולותיהם ולשאיפותיהם, והכשרה של הלומדים לפעול בהצלחה ולתרום לסביבתם (מורגנשטרן ואחרים, 2019).

בגיל הגן, התפתחותם של הילדים מאופיינת בהתקדמות ובשינויים מהותיים בתחום הפיזי, הרגשי, החברתי, השפתי והקוגניטיבי. התקדמות זו מבוססת על הבשלה ביולוגית לצד התנסויות ולמידה שהסביבה מזמנת לילדים (משרד החינוך, 2010). לפיכך, על פי התפיסה החינוכית בגן הילדים, תפיסת "הגן העתידי", הלמידה יכולה להתבצע במרחבים מגוונים בתוך הגן, בחצר ובסביבה, כאשר הילדים וצוות הגן יכולים ליזום, להוביל, ללמוד, לחקור וליצור את

הגן שלהם באופן מתמיד, תוך אינטראקציה מיטבית ומתמדת בין כל השותפים בהתאם למציאות המשתנה (תורג'מן ואחרים, 2019).

תפיסה זו של הגן העתידי מבוססת על התיאוריה האקולוגית-הסביבתית של ברונפברנר (Bronfenbrenner, 1979) ולפיה התפתחותם של הילדים אינה נקבעת רק לפי מאפייניהם הביולוגיים, אלא תלויה גם באינטראקציות שלהם עם סביבותיהם. על פי ברונפברנר, הילד (האדם המתפתח) נמצא במרכז, כאשר מקיפות אותו סביבות קרובות ורחוקות המשפיעות עליו הן באופן ישיר, הן באופן עקיף. הסביבה הקרובה ביותר לילד, המיקרו-סיסטם, כוללת את סביבתו הפיזית וכן את הדמויות שיש לו אינטראקציות רציפות וישירות איתן, כגון ההורים, הגנות והעמיתים (Bronfenbrenner, 1979).

למידה במרחבי החיים, שהיא אחת מהעוגנים הפדגוגיים בגן העתידי, היא עוגן חינוכי המכיר בכך שלמידה מתרחשת בכל זמן ובכל מקום בהקשרים מרובים בחיי הילדים ובמגוון של סביבות ומצבים, והיא אינה מוגבלת רק למערכת החינוך הפורמלית. כפי שמתארים זאת תורג'מן ואחרים (2019), עוגן זה מדגיש את הסביבה הקרובה כמקום עם משמעות רבה ללמידה של ילדים צעירים. כמו כן, הוא מזמין את הצוותים החינוכיים להתייחס לסביבות אלו כמרחבים חינוכיים המאפשרים למידה רבת-חומית ורב-חושית שמאפשרת עיסוק בשאלות אמיתיות ופתרון של בעיות מהחיים. זוהי למידה המדגישה את ההקשר האוטנטי, מקדמת חינוך מקומי ויוצרת זיקה לסביבה (תורג'מן ואחרים, 2019). אחד מתחומי הדעת הנלמדים בגני-הילדים הוא מדע וטכנולוגיה.

### **למידת מדע בגיל הרך**

בחברה המודרנית אנו נדרשים להשתמש בידע מדעי וטכנולוגי בחיי היום-יום. חינוך מדעי בגיל הרך נועד לפתח סקרנות והתעניינות טבעית במדע, להקנות גישה חיובית למדע ולפתח מימוניות ותפיסות מדעיות אצל הילדים (Spektor-Levy et al., 2013).

ילדים צעירים נהנים מהתבוננות בטבע, מעריכת תצפיות ומחשיבה על הסובב אותם (אישך, 2009). הוראת מדעים בגיל הרך מאפשרת להם להיחשף לתופעות מדעיות שיילמדו בהמשך.

ומקדמת שימוש בשפה מדעית והבנה של מושגים מדעיים אצל הילדים (Eshach, 2006). בהקשר לכך, בחירת הנושאים בתוכנית הלימודים במדע וטכנולוגיה התבססה על ההנחה, כי הדרך הטובה ביותר ללמד ילדים מדע וטכנולוגיה היא להתחיל בנושאים המוכרים לילדים מחיי היומיום, נושאים הקרובים לעולמם. בפיתוח תוכנית הלימודים הובאו בחשבון מאפיינים התפתחותיים של הילדים, מאפייני עבודתה של הגננת והמשאבים העומדים לרשותה. כמו כן, נטען שכדי שההתנסויות בתחומי המדע והטכנולוגיה יקדמו את התפתחות הילדים עליהן להתבסס על דרכי הוראה המתאימות לילדים בגיל הרך, למשל, למידה דרך עשייה ולמידה סביב בעיות בתחומי היומיום (משרד החינוך, 2013). פעילויות החקר מפתחות את יכולות החשיבה המדעית של ילדים, מאפשרות להם להבחין בין שני נתונים לבין תיאור תופעות ומתן ההסברים וכן מאפשרות לילדים לקשור את התופעות השונות זו לזו (לוי, 2008). נוסף על כך, פעילויות חקר עצמאיות מהוות בסיס ללמידה ומבנות את דמותו של הילד כלומד עצמאי (אלדרוקי-פינוס, 2013). חשוב לציין, כי נמצא שלילדים ישנן יכולות קוגניטיביות המאפשרות להם להבין מושגים מדעיים וליישם מימוניות חקר מדעיות (Gopnik, 2012; Legare, 2012). עם זאת, כדי להגיע לרמות גבוהות של חשיבה מדעית, על המבוגר להתייחס במהלך ההוראה-למידה גם לשלב ההתפתחותי של הילדים, כדי שלא ייווצרו אצלם תפיסות שגויות (2014, Andersson & Gullberg). כמו כן, על המבוגר לתווך בין הילדים לבין הסביבה ולארגנה כך שתתאים להתעניינותם וליכולותיהם (van Schijndel et al., 2010). על פי התפיסה החינוכית בגן הילדים הלמידה יכולה להתבצע במרחבים מגוונים בתוך הגן, בחצר ובסביבה (תורג'מן ואחרים, 2019).

### **למידה חוץ-גנית בסביבה הטבעית**

למידה חוץ-גנית מתרחשת מעבר לקירות, מעבר לכותלי הפנים (Zink & Burrows, 2008) בסביבה שמחוץ לכיתה ולגן והיא אף עוסקת בסביבה, שעשויה לזמן חשיפה לנושא או המחשה שלו. כמו כן, הסביבה עשויה להוות שדה לאיסוף מידע ולהבניית ידע, למחקר או להתנסות, לפעולה ולקיום דיאלוג משמעותי עם הסביבה (טל, 2009). למידה חוץ-גנית יכולה להתרחש

במקומות מגוונים, כגון גני-חיות, גנים בוטניים, מגרשי משחקים, רחובות, יערות ונחלים (Yildirim & Akcamca, 2017). במילים אחרות, זוהי הסביבה הממשית-האותנטית שבה תהליך הלמידה הטבעי יכול להתרחש, כאשר הסביבה מזמנת ללומדים מפגש עם תופעות ותהליכים במקום התרחשותם (אוריון, 2003, 2013). ישנם כמה סוגים של סביבות, למשל, סביבה טבעית או סביבה מיושבת, וישנה גם שונות בתדירות היציאה אל הסביבות (משרד החינוך, 2015).

הלמידה החוץ-גנית רלוונטית לחיי הילדים, היא מהנה, מרגיעה (מורידה את רמות הלחץ), מעודדת סקרנות ויצירתיות, וכן מזמנת אפשרויות רבות יותר לאינטראקציות חברתיות. נוסף על כך, למידה זו מפתחת את היכולת להתמודד עם אי-ודאות ואת הקשר עם הסביבה הטבעית הקרובה לילדים (לוי, 2017; שורגי, 2018; Kuo et al., 2019). כמו כן, הלמידה החוץ-גנית מקדמת את עצמאותם של הלומדים (Nuryati, 2018) ואת התפתחותם ההוליסטית וכן מאפשרת להם ללמוד נושאים מגוונים (Fiennes et al., 2015). למעשה, סביבה זו מאפשרת לילדים התנסות עם עולם הטבע האמיתי, דבר המאפשר להם להכיר את יכולותיהם ואת העולם שנמצא סביבם (אנדרס, 2015). היכרות זו חשובה גם בהיבט של הכרת החי והצומח. נמצא שילדים שאינם נחשפים כלל בחיי היומיום שלהם לעולם החי ולעולם הטבע פיתחו פחד וחשש מפני הטבע, לכן חשוב שהדור הצעיר, החשוף למסכים בחיי היומיום, יכיר את בעלי החיים בסביבתו, ישמור עליהם ואף יטפח ערכים של אחריות וכבוד כלפיהם (אנדרס, 2018).

למרות יתרונות אלו של הלמידה החוץ-גנית, נמצא שחלק מהגנות ממעטות ביציאה לסביבה בשל תנאי מזג אוויר, סביבה טבעית דלה וכן בשל הזמן הנדרש לתכנון פעילויות אלו (Tuuling et al., 2019).

נמצא שחסם נוסף ליציאה מהגן היא אי-הנוחות הכרוכה במעבר שבין הגן לפעילות חוץ-גנית ממושכת (Parsons & Traunter, 2020). ממצא זה התקבל במחקר שנערך בבריטניה לגבי למידה חוץ-גנית בסביבה הטבעית (מרחב פתוח), שבו נבדקו תפיסות של גננות וסייעות מחד, ושל הורים, מאידך. במחקר זה נמצא שלמרות שגננות מבינות את התועלת שבלמידה במרחב הפתוח, הן נוטות להירתע מלמידה זו.

בהתייחס לסכנות ולאתגרים, במחקר שנערך באוסטרליה ובארה"ב נבדקו עמדות של מחנכות ושל הורים כלפי פעילויות מאתגרות במרחב הפתוח. במחקר זה השתתפו 26 מחנכות שעובדות עם ילדים בגיל כמה חודשים עד שש, ונמצא בו כי המחנכות תומכות בפעילות מאתגרת במרחב הפתוח גם כשמדובר בילדים צעירים מאוד (בני פחות משלוש), וכי המחנכות באוסטרליה מציעות לילדים פעילויות רבות יותר במרחב הפתוח מאשר המחנכות בארה"ב (McFarland & Laird, 2018). אחת מהגישות ללמידה במרחב הפתוח היא חינוך יער.

### חינוך יער

חינוך יער היא גישה סקנדינבית ללמידה במרחב הפתוח (outdoor learning) שהחלה בשנות החמישים המאוחרות בדנמרק ובשבדיה והתרחבה מאז לאזורים נוספים בעולם. בארצות הסקנדינביות מאמינים כי השהייה בטבע והתנועתיות חיוניים להתפתחותם של הילדים ולרווחתם הנפשית (Falch-Lovesey & Ambrose, 2005). תפיסה זו, שלפיה להתנסות הילדים במרחב הפתוח כחלק מהחינוך ערך מוסף ותרומה להתפתחותם של הילדים ולקשר שלהם עם הטבע לאורך חייהם, רווחת גם בארה"ב (Larimore, 2016). גם באנגליה המושג מוכר והפילוסופיה העומדת בבסיס הגישה של חינוך יער היא של למידה הצומחת מהילדים ולמידה באמצעות משחק (Harris, 2017).

בחינוך יער הלומדים שוהים פעם בשבוע לפחות במשך יום שלם או במשך חלק ממנו בסביבה הטבעית הקרובה אליהם, כגון ביער מקומי, או בפארק עירוני קרוב, והגישה הפדגוגית היא של למידה מבוססת מקום ושל למידה מבוססת חקר (Carruthers Den Hoed, 2014). במסגרת חינוך יער נטול גבולות של קירות מתאפשרות אינטראקציות בין הטבע לילדים, בין המחנכות לילדים ובין הילדים לבין עצמם. אינטראקציות אלו נמצאו כתורמות לקידום מיומנויות שפה ותקשורת (MacEachren, 2013).

נוסף על כך, נמצא כי מחנכות תופסות את הלמידה בחינוך יער כמקדמת טיפוח מיומנויות של עבודת צוות ויצירת קשרים עם האחר וכן כמקדמת למידה עצמית ונטילת סיכונים (Harris, 2017). כמו כן נמצא, שכאשר הילדים חוזרים לאותה הסביבה פעם אחר פעם, הם הופכים

רגועים יותר, מתגברים על פחד, נהנים, מתחברים לטבע ומכירים אותו טוב יותר וכן הם מפתחים זיקה למקום. זאת ועוד, הם מפתחים ערכים של אחריות ודאגה לסביבה זו. חשוב לציין, שמאחר שבחינוך יער אין יעדים פורמליים המוגדרים בתוכנית הלימודים, אנשי החינוך יכולים לנקוט גישה גמישה יותר ולאפשר לילדים לנצל הזדמנויות ללמידה המתפתחת מנושאים המעניינים את הילדים (Harris, 2018).

בישראל פועל החל משנת 2011 גן יער, ששמו [גן קשת](#), הפועל בטבע במשך חמישה ימים בשבוע, בכל עונות השנה ובכל מזג אוויר, ובו הילדים לומדים על פי תוכנית לימודים המתרחשת בטבע, ועוסקת במיומנויות החיים המותאמות לגיל הרך. ההנחה העומדת בבסיס הפעילות בגן היא כי למפגש היומיומי של הילדים עם הסביבה הטבעית, הכוללת את החי, הצומח והמשתנה ערך אדיר בכל תחומי ההתפתחות של הילדים בגיל הרך - קוגניטיבית, רגשית, פיזית ויצירתית. מגמה זו של חינוך יער בישראל הולכת ומתבססת ובשנים האחרונות גננות רבות מעוניינות להפוך את הגן שלהן לגן יער. כמו כן, נפתחו גנים אשר בהם הילדים יוצאים במהלך השבוע למשך יום אחד לפחות לסביבה הטבעית הקרובה וגנים שעיקר פעולתם במרחב הפתוח (סביבה טבעית).

לאור תרומתה של הלמידה בסביבה החוץ-גנית, כפי שנמצא בספרות, מחקר זה מבקש לבחון את תפיסותיהן של גננות לגבי הלמידה החוץ-גנית בסביבה הטבעית. שאלות המחקר הן:

1. כיצד תופסות גננות את יתרונות הלמידה החוץ-גנית בסביבה הטבעית?

2. כיצד תופסות הגננות יישום של למידה חוץ-גנית הלכה למעשה?

## מתודולוגיה

### הקשר המחקר

המחקר נערך בשנים 2019-2020 במהלך תקופת התפרצות מגפת קורונה. בתקופה זו הוטלו שני סגרים: הראשון מסוף פברואר 2020 ועד תחילת מאי 2020, והשני מאמצע ספטמבר 2020 ועד אמצע אוקטובר 2020. במהלך הסגרים הללו גני הילדים היו סגורים. בין הסגרים, גני הילדים נפתחו ופעלו בהתאם לקווים המנחים לאורחות חיים בגן הילדים בתקופת קורונה.

חשוב לציין, כי מרבית הראיונות נערכו בתקופת הסגרים הללו או סמוך להן, ולפיכך שאלות המחקר שאליהן הגננות שהשתתפו במחקר התייחסו נשאלו על בסיס חוויות קודמות למגפת קורונה.

### **שיטת המחקר**

המחקר הוא איכותני פרשני. לפי צבר בן-יהושע (2001) מטרתו של המחקר האיכותני איננה לגלות את המציאות, מאחר שאין מציאות אחת מוחלטת ונכונה. לפיכך, יש לחקור פרשנויות שונות של אותה מציאות באמצעות בניית זיכרון חוויתי וברור, שיסייע לתאר ולהסביר את הדברים על ריבוי פניהם ומורכבותם.

במחקר נבדקו תפיסותיהן של הגננות לגבי למידה חוץ-גנית בסביבה הטבעית, ומכאן הבחירה במחקר האיכותני-הפרשני. בגישה הפרשנית נעשה ניסיון להבין את האופן שבו בני האדם מעניקים משמעות למעשיהם ולמעשים של הזולת ומכוונים את פעולותיהם על ידי פרשנות זאת (שלסקי ואריאלי, 2001). החוקר מבקש להשתתף בעולמם של הנחקרים, תוך התבוננות בהם בריחוק מסוים. כמו כן, החוקר חותר להגיע להבניה של המציאות הנחקרת על בסיס מגע ומשא פרשני עם הנחקרים, שבסיומו מתקבל מבנה מוסכם שהוא מתוחכם ועשיר בידע יותר מאשר קודם לכן. הבניה זו מתחילה במשמעויות שמייחסים הנחקרים לחוויותיהם ולתהליכים הנחקרים, וסופו בפרשנות מבוקרת על ידי רפלקסיה שהחוקר מעניק לממצאים שעלו (שלסקי ואריאלי, 2001). מתודה זו נבחרה מכיוון שהיא מאפשרת ללמוד על תפיסותיהן של הגננות לגבי למידה חוץ-גנית בסביבה הטבעית, כפי שהן חוו אותה ודיווחו עליה.

### **משתתפי המחקר**

במחקר זה השתתפו תשע גננות וגנן אחד, אשר קיימו למידה בסביבה חוץ-גנית טבעית לפחות אחת לשבוע בגנים שניהלו. הפנייה לגננות נעשתה באמצעות קבוצות של גננות בפייסבוק. הגננות שנבחרו מנהלות גן באזורים שונים בארץ והן יוצאות ללמידה חוץ-גנית בסביבה הטבעית אחת לשבוע או יותר.

בלוח 1 מפורטים פרטי המשתתפים (השמות בדויים), הכוללים שם, השכלה, שנות ותק, מיקום הגן, גילי הילדים, מספר השנים שבהן מתקיימת בגן למידה חוץ-גנית בסביבה הטבעית ותדירות היציאה לסביבה החוץ-גנית הטבעית.

**לוח 1: פרטי משתתפי המחקר**

שם	השכלה	שנות ותק	מיקום הגן	גילי הילדים	מספר השנים ללמידה חוץ-גנית	תדירות היציאה לסביבה החוץ-גנית
אושר	תואר ראשון ותעודת הוראה לגיל הרך	10	מושב בשפלה	6-4	4	פעמיים בשבוע
גיא	תואר ראשון ותעודת הוראה לגיל הרך תואר שני בחינוך לגיל הרך	8	יישוב עירוני בצפון	6-4	5	פעם בשבוע
דליה	תואר ראשון בגיל הרך	8	יישוב כפרי בצפון	5-3	5	פעמיים בשבוע
גלי	תואר ראשון בפסיכולוגיה וחינוך	20	מושב בשרון	4-2	3	פעם בשבוע
טלי	תואר ראשון ותעודת הוראה לגיל הרך תואר שני בחינוך לגיל הרך	10	יישוב במרכז	6-4	2	פעם בשבוע
לירון	תואר ראשון ותעודת הוראה לגיל הרך תואר שני בחינוך	25	קיבוץ בצפון	6-4	19	פעם בשבוע (ומדי יום טיול בקיבוץ)
לילי	תואר ראשון ותעודת הוראה לגיל הרך	25	מושב במרכז	6-3	2	פעם בשבוע
מלכה	תואר ראשון ותעודת הוראה לגיל הרך תעודת הוראה בחינוך גופני	35	יישוב במרכז	5-3	2	פעם בשבוע
שולי	תואר ראשון בחינוך	8	עיר בשפלה	6-3	8	פעמיים בשבוע
תהל	תואר ראשון בחינוך לגיל הרך תואר שני בחינוך לגיל הרך	8	יישוב בשרון	6-3	2	פעם בשבוע

## כלי המחקר

איסוף הנתונים נעשה באמצעות ריאיון חצי-מובנה שנערך באמצעות זום בשל מגפת קורונה וההנחיות למניעת מפגשים פנים אל פנים.

בראיון חצי-מובנה השאלות מאורגנות מראש בתוכנית הריאיון, אך יכולים לחול שינויים במהלך הריאיון בהתאם לתגובתו של המרואיין ולנקודות שהוא מעלה. הדגש בכלי מחקר זה הוא בניסיון להיכנס עד כמה שאפשר לעולמן של המרואיינות (צבר בן יהושע, 1995). בראיונות נשאלו הגננות שאלות בנוגע ללמידה חוץ-גנית בסביבה טבעית. השאלות התייחסו לסדר היום בסביבה הטבעית, למשל: מה אתם עושים במהלך היום בחוץ? שאלות הקשורות לאני מאמין של הגננת, למשל: מהו האני מאמין החינוכי שלך? כיצד הדברים שבהם את מאמינה באים לידי ביטוי בעבודתך בגן? תני דוגמאות מהעשייה בגן, וכן שאלות הקשורות ללמידה חוץ-גנית בסביבה הטבעית, למשל: כיצד הילדים לומדים בחוץ?

## עיבוד הנתונים

בשלב הראשון של עיבוד הנתונים הראיונות תומללו. לאחר מכן הראיונות נותחו על פי ניתוח תוכן בגישת התיאוריה המעוגנת בשדה (שמעוני, 2016), כאשר הפרספקטיבה של החוקרות וההבנה שלהן נובעות גם מתחומי הדעת הרלוונטיים למחקר, מן המסגרות הפרשניות וכן מההמשגה שהעולם המדעי מציע (דושניק, 2011).

ניתוח הנתונים בוצע bottom up כאשר בשלב הראשון שתי החוקרות התבוננו באופן ביקורתי על התיעוד וארגנו את הנתונים סביב תמות מרכזיות, ובשלב השני התמות אורגנו לקטגוריות לצורך מתן משמעות לנתונים.

ניתוח תוכן הוא טכניקה מחקרית להפקה שיטתית של היסקים תקפים, שניתן לחזור עליהם, מתוך מסרים המוצגים בתוכן כלשהו בהקשר מסוים (צבר בן יהושע, 1995).

## אתיקה

כל המשתתפים במחקר קיבלו הסבר על המחקר ועל מטרתו והתקבלה הסכמתם להשתתפותם במחקר. נוסף על כך, שמות המרואיינים במחקר בדויים, לצורך שמירה על פרטיות ואנונימיות.

## ממצאים

מחקר זה מבקש לבחון את האופן שבו תופסות הגנות את יתרונות הלמידה החוץ-גנית בסביבה הטבעית ואת האופן שבו תופסות הגנות יישום של למידה חוץ-גנית הלכה למעשה. מניתוח הראיונות עלה כי תפיסות הגנות כללו היבטים רגשיים של הילדים ושל הצוות, היבטים חברתיים והיבטים קוגניטיביים של ילדי הגן ושל הצוות החינוכי.

### 1. תפיסות הגנות את יתרונות הלמידה החוץ גנית בסביבה הטבעית:

לפי תפיסת הגנות, ללמידה החוץ-גנית בסביבה הטבעית יתרונות מגוונים הן בהתייחס לילדים, הן בהתייחס להן עצמן. הן תפסו את הסביבה כגורם שמרגיע את הילדים ואותן, מקדמת אינטראקציות בין הילדים ומפחיתה אלימות וקונפליקטים ביניהם. נוסף על כך, הגנות תפסו את הלמידה החוץ-גנית בסביבה הטבעית כמקדמת ומפתחת מיומנויות קוגניטיביות ורגשיות וכישורים אישיים אצל הילדים, וכן כתורמת להתפתחותן המקצועית והאישית. להלן פירוט הממצאים המרכזיים.

### סביבה מרגיעה

כל הגנות תפסו את הסביבה החוץ-גנית הטבעית כסביבה המרגיעה את הילדים ומחצית מהן אף תפסו את הסביבה כמרגיעה את הצוות. כך תיארה הגנת דליה: "החוץ משרה מעין רוגע, נותן אוויר לנשימה. הילדים בהחלט יותר רגועים בימים שאנחנו בחוץ. אם הילדים היו צריכים להיות כל היום בתוך הגן זה היה קטסטרופה. זה לא שבגן הם לא רגועים אבל יש בחוץ פחות לחץ, גם שלנו, הצוות". דליה אף השוותה בין האווירה בגן לבין האווירה בסביבה הטבעית, כאשר היא ציינה את הקושי להיות בתוך מבנה הגן.

גם גננת נוספת, טלי, ערכה השוואה בין הפעילות בגן לפעילות במרחב הפתוח, כאשר היא התייחסה להשפעתם של מרחבי הטבע על מצב רוחם של הילדים וכן על יכולת ההתבוננות שלהם:

יש משהו במרחב הפתוח שעזר לילדים למצוא יותר שלוה ושקט נפשי יותר מאשר בגן ששם יש יותר תנועה ואינטנסיביות. בתוך הגן הילדים כל הזמן עסוקים בפעילות כלשהי שהיא לרוב מוחשית - עבודה בחומרים, משחק בקוביות, לגו, משחקי קופסה. ובטבע זה שונה, הם לוקחים את הזמן ולפעמים רק משוטטים במרחב, עסוקים יותר בהתבוננות, במשחק דמיוני ולכן הם גם פחות לחוצים ויותר רגועים.

טלי תיארה את האינטנסיביות ואת מגוון המשחקים הגדול שיש בגן, ולעומת זאת, את הסביבה הטבעית כמקום מרגיע המאפשר שקט נפשי, רוגע והתבוננות בסביבה. ניתן לראות כי הגננות רואות בסביבה החוץ-גנית הטבעית מקום המאפשר רוגע ושלוה לילדים, כמו גם לצוות החינוכי.

### **סביבה המפחיתה אלימות וקונפליקטים בין ילדים**

שבע מתוך עשר הגננות תפסו את הסביבה החוץ-גנית הטבעית כמפחיתה אלימות וקונפליקטים בין ילדים. על פי הגננות, בסביבה החוץ-גנית הטבעית כמעט שאין מקרי אלימות בין הילדים, המשחק רגוע יותר וכן מתקיים שיח בין הילדים. כך תיארה הגננת תהל: "קודם כול, הילדים הרבה יותר רגועים וסובלניים אחד לשני. אין כמעט מקרי אלימות כשאנחנו בחורשה, או ילדים שבאים להתלונן על ילדים אחרים, ואם יש משהו אז בדרך כלל הם מצליחים לפתור את זה לבד". תהל ציינה שאין כמעט מקרי אלימות בסביבה החוץ-גנית הטבעית וכן היא התייחסה להיבט נוסף והוא פתרון בעיות בין הילדים באופן עצמאי. לפי תהל, בסביבה החוץ-גנית הטבעית, הילדים סובלניים זה כלפי זה ולרוב אינם זקוקים לעזרת הצוות בפתרון בעיות.

הגננת לילי הוסיפה לדברי תהל וקשרה בין הפעילות הפיזית הנעשית בסביבה החוץ-גנית הטבעית לבין מיעוט הקונפליקטים בין הילדים:

אין כמעט מריבות, היעלבויות. גם ילדים שתמיד צריכים להוכיח את עצמם ויש להם נטייה לקונפליקטים מוצאים עניין ועסוקים למשל בטיפוס על עצים וכל פעילות מוטורית אחרת ויש להם את המקום לפורקן, ככה הם פחות נקלעים לקונפליקטים או להתנהגות תוקפנית, ופשוט אין אלימות.

לילי ציינה את הפעילות המוטורית, כמו טיפוס על עצים, כפעילות המעסיקה ילדים עם נטייה לקונפליקטים או להתנהגות תוקפנית הנותנת מענה לצורכיהם.

טלי, גננת נוספת, ערכה השוואה בין התנהגותם של הילדים בתוך הגן ובסביבה החוץ-גנית הטבעית, וציינה כי המרחב הטבעי מסייע לילדים מאתגרים בכך שהוא מאפשר להם להיות רגועים ומווסתים: "יש ילדים שבתוך הגן יותר דומיננטיים ומאתגרים ולפעמים פחות משתפים ויוצרים בלגן בגן וריבים ובחוץ זה לא היה. הם בחוץ יותר מווסתים, יותר רגועים, יותר נינוחים". ניתן לראות כי הגננות תופסות את הסביבה החוץ-גנית הטבעית כמקום שמרגיע את הילדים ובו הם מצליחים לפתור בעיות בכוחות עצמם באמצעות שיח ולא באמצעות אלימות.

### **סביבה המקדמת אינטראקציה חברתית בין הילדים**

חמש מתוך עשר הגננות תפסו את הסביבה החוץ-גנית הטבעית כסביבה המעודדת אינטראקציה בין הילדים ושיתופי פעולה ביניהם. לטענתן, הפעילות בסביבה החוץ-גנית הטבעית (קפיצה מסלעים, חיפוש וגילוי, בנייה) מעודדת את הילדים להתעניין זה במעשיו של זה ולשתף פעולה. כך עולה מדבריה של טלי:

ביער ילדים היו מתעניינים זה בזה. למשל, אחד הילדים היה קופץ מסלע לסלע ואז שמתי לב שבאים ילדים אחריו ומחקים אותו. היו ילדים שבנו דברים יחד ואז היה אפשר לראות משחק משותף. היו ילדים שהולכים בקבוצות ומחפשים דברים והיו גם ילדים שהיו בוחרים להסתובב לבד. היו הרבה משחקים סביב גילויים, אחד מוצא משהו אז אחרים באים ומסתכלים או מחקים אותו.

לילי הוסיפה לדבריה של טלי וקשרה בין האינטראקציות החברתיות לבין גודל המרחב: "יש הבדלים אדירים בין הגן ליער כי ביער המרחב הרבה יותר גדול. אם הם צריכים משהו הם צריכים לגשת למישהו כי המרחק גדול אז לרוב הם מתארגנים בחבורות קטנות של בעלי עניין". ניתן לראות כי הגננות תופסות את הסביבה החוץ-גנית הטבעית כסביבה שבה מתקיימת אינטראקציה חברתית בין הילדים, הם עוזרים זה לזה ומשתפים פעולה, ועל פי דיווחיהן המרחב הגדול והפתוח מעודד את הילדים לפנות זה לזה או להתארגן בקבוצות תחת עניין משותף.

### **מרחב המספק מענה לילדים עם צרכים מיוחדים**

שמונה מתוך עשר הגננות תפסו את הסביבה החוץ-גנית הטבעית כמסייעת לילדים עם צרכים מיוחדים. הגננות הסבירו כי השהייה בסביבה החוץ-גנית הטבעית סייעה להן בהתמודדות עם הילדים וכי סביבה זו תורמת ומסייעת לילדים הללו ליצור אינטראקציות חברתיות. כך עולה מדבריו של גיא:

בשנה שעברה היה אצלי ילד שבהתחלה לא אובחן על הספקטרום אבל חווינו את הקשיים, השנה כבר אובחן. במקרה שלו אני זוכר את האושר שפתאום היה מוצא תחום עניין והיה ורבלי יותר והתקשורת עלתה רמה וזה היה ממש בולט בימים בטבע. אנחנו גם חששנו עליו כי בחוץ יש התמודדות גם עם סכנות אמיתיות ואם דיברנו על לא להפוך אבנים אז הוא כן הפך ודווקא באבן הזו היה נדל ויש כל מיני אתגרים אבל משהו בחופש ובאותנטיות מאפשר לו יותר אינטראקציה עם ילדים אחרים.

גיא ציין כי אומנם ההתמודדות עם הילד בסביבה הכוללת סכנות מאתגרת יותר, אבל לצד זאת, הוא הדגיש שהשהייה האותנטית וחופש הפעולה השפיעו על התקשורתיות של הילד. גם מלכה, גננת נוספת, התייחסה ליצירת הקשרים החברתיים, וקשרה בין הסביבה החוץ-גנית הטבעית למציאת "חיבורים" שלא באים לידי ביטוי בגן. היא מספרת על אחד הילדים על הרצף האוטיסטי:

היו לו קשיים חברתיים וקשיים מוטוריים והוא בהתחלה ממש לא ידע לתקשר עם החברים, לא היו לו חברים והוא ניסה ליצור קשרים בדרכים פחות נעימות. גם ביער בהתחלה היה לו קשה אבל לאט לאט דווקא ביער התחילו להיווצר חיבורים עם ילדים. הוא בעיקר התחבר עם ילדים יותר תנועתיים כי הוא היה רץ איתם במרחב.

מלכה ציינה כי הילד החל ליצור קשרים חברתיים משמעותיים בסביבה החוץ-גנית הטבעית דרך הפעילות התנועתית המתקיימת במרחב זה. גננת נוספת, אושר, התייחסה לשינוי רגשי שחל אצל ילדת שילוב:

אני אתן לך דוגמה על איזו ילדה שבדיוק עלתה לשילוב. היא מאוד נוקשה ומאוד מאורגנת וצריכה סדר ובאיזה אופן גילינו שבחורשה יוצאים ממנה דברים אחרים, משהו בה פחות חרד, יותר נעים. אני רואה שבמצבים מסוימים בחורשה, בטבע, באוויר הפתוח כשהיא עם החברים משהו בה הרבה יותר פתוח ונעים והיא אחרת בגן. היא הרבה יותר שמחה ומחייכת, מטפסת, פעילה מאוד.

אושר ציינה שהילדה נעימה, שמחה ומחייכת בסביבה החוץ-גנית הטבעית, דבר שמשפיע לאחר מכן על התנהגותה בגן.

מדברי הגננות עולה כי הן תופסות את הסביבה החוץ-גנית הטבעית כסביבה המשפיעה על ילדים עם צרכים מיוחדים, בכך שהיא משפיעה על התקשורתיות שלהם ועל מצבם הרגשי.

**סביבה מקדמת ומפתחת מיומנויות קוגניטיביות ורגשיות וכישורים אישיים**

### **של הילדים**

מעיון בתמלול הראיונות עלה כי הגננות תפסו את הסביבה החוץ-גנית הטבעית כמקדמת סקרנות, מפתחת אחריות, תחושת מסוגלות, חוסן וביטחון עצמי וכן מקדמת מיומנויות מוטוריות בקרב הילדים.

חמש מתוך עשר הגננות תפסו את הסביבה החוץ-גנית הטבעית כמעוררת עניין וסקרנות אצל הילדים. הגננת לירון מספרת שהסביבה החוץ-גנית הטבעית מעוררת עניין וסקרנות אצל

הילדים מכיוון שזוהי סביבה ייחודית משתנה ומלאה בגירויים, דבר היוצר עניין ומעורר שאילת שאלות בקרב הילדים:

אני חושבת שהיציאה החוצה ומגוון האפשרויות והגירויים שיש בחורשה שמשתנים כל הזמן באופן טבעי מעוררת את הסקרנות של הילדים. בכל פעם שאנחנו יוצאים הילדים מגלים דברים חדשים וזה יוצר המון עניין והנאה מהגילויים האלה. אני רואה איך כל גילוי מעורר פליאה, סקרנות ומתעוררות אצלם המון שאלות. כמו למשל, למה יש חורים באדמה? איך בונה הדררה את הקן שלה?

נוסף על כך, שבע מתוך עשר הגנות תפסו את הסביבה החוץ־גנית כמרחב שבו הילדים מתנסים ומתמודדים עם סכנות ואתגרים שונים, ונובע מכך שהם מפתחים את ביטחונם האישי, את תחושת המסוגלות, את החוסן שלהם ואת אחריותם. הגן גיא תיאר את התמודדותם של הילדים עם ההליכה הרגלית, שלא תמיד פשוטה לכל הילדים:

יש מאוד את העניין הרגשי. עצם ההתמודדות עם ההליכה, למשל, לא פשוטה לכולם וזה מפתח מקום של חוסן. לפעמים יש מיומנויות חיים שלא כל כך אפשר לעשות בגן ובטבע זה מתאפשר, זה בא באופן טבעי, שיש פתאום אתגרים שצריך להתמודד איתם.

גיא קשר בין ההתמודדות לפיתוח חוסן בקרב הילדים. כמו כן, הוא הדגיש כי בסביבה החוץ־גנית הטבעית הילדים ניצבים בפני אתגרים שהם לא נתקלים בהם בתוך הגן. גם הגנת גלי השוותה בין הימצאותם של הילדים בגן ובסביבה החוץ־גנית הטבעית, כאשר לטענתה הילדים צריכים ללמוד להתאים את עצמם לסביבה הטבעית, למצבים שונים כמו חיפוש מסתור מהרוח וזוהי לדבריה הכנה לחיים ולעולם המשתנה, בשונה מהגן, שבו הסביבה לרוב מותאמת לילדים:

הילדים מסתדרים עם הטבע כמו שהוא, הם לומדים להסתדר בכל תנאי, איך שהטבע קיים ככה אני מתנהל. זה גם נותן מקום לילדים ולמידה איך להסתגל ולהתמודד ואין את הצורך הזה כל הזמן להתאים את העולם לילד

אלא הילד לומד להתאים את עצמו לעולם, למצב. נגיד, יש שלוליות אז הם לומדים איך להתנהל, הם לומדים להתנהל כשקר ולחפש מסתור מפני הרוח, הם לומדים להתמודד עם מרקמים שונים ותחושות שונות.

גננת נוספת, תהל, תיארה את ההתנסות של הילדים בסכנות בסביבה החוץ־גנית הטבעית כהתנסות המקדמת בקרב הילדים תחושת אחריות וזהירות:

מה שייחודי בשהייה בחורשה הוא ההתנסות החופשית שלהם בסביבה הטבעית שמקנה להם המון ביטחון ועצמאות. הם מתנסים בהמון דברים שלנו יכולים להיראות אפילו מסוכנים כמו טיפוס על עצים, משחק עם מקלות ואבנים ובכל הפעמים שאנחנו בחוץ מעולם לא קרה משהו מסוכן או חריג, הילדים מסגלים המון אחריות עצמית ולומדים לשמור על עצמם, יש להם הרבה מודעות לכך שהם צריכים להיות זהירים, ליד החורשה יש כביש והם יודעים שאסור להם לעבור את הגבול והם מאוד מקפידים על כך, יודעים איך להרים אבנים בצורה אחראית וזהירה.

שש מתוך עשר הגננות ציינו כי הסביבה החוץ־גנית טבעית היא מקום המאפשר פיתוח של מיומנויות מוטוריות. כך למשל מספר הגנן גיא: "בעניין המוטורי יש הרבה אפשרויות והילדים בחוץ מאוד פעילים, יש הרבה מיומנויות של שבירה, טיפוס שמשתמשים בהם. אני יכול להגיד לך שאחת ההתעסקויות שהילדים ממש אוהבים זה שלולית הבוץ בחורף."

מתיאורי הגננות עולה כי הסביבה החוץ־גנית הטבעית מעוררת את סקרנותם של הילדים, ומעלה אצלם שאלות רבות בעקבות הגילויים הרבים שהם מוצאים במרחב. נוסף על כך, מרביתן תופסות את הסביבה החוץ־גנית הטבעית כסביבה אותנטית, אשר מציבה בפני הילדים אתגרים שונים איתם הם צריכים להתמודד ובכך מחזקת את כישורי החיים שלהם, את הביטחון העצמי שלהם, ואת תחושת המסוגלות והאחריות האישית.

## תרומת היציאה ללמידה בסביבה חוץ-גנית להתפתחות המקצועית והאישית של

### הגננות

הגננות ציינו כי היציאה ללמידה בחורשה או ביער תרמה להן מבחינה מקצועית ואישית והשפיעה על עבודתן. הגנן גיא תיאר את האופן שבו היציאה ליער סייעה לו כגנן בהתמודדות עם אתגרים שבעבר הוא חש קושי להתמודד איתם:

אני גם חושב שהיער גרם לי להתמודד עם דברים שאולי קודם היה לי קשה להתמודד איתם. למשל, היה ילד שהיו לו בעיות עם קקי ויום אחד ברח לו קקי בחורשה ואני ראיתי את הצורך שלו ולמרות שהיה לי קשה פשוט שמתי את זה בצד וראיתי אותו. רוב הסיכויים שאם זה היה בגן, מישהי אחרת הייתה עושה את זה, אבל בחורשה הרגשתי שהוא צריך אותי ועזרתי לו להתנקות. אני מרגיש שזו הייתה איזושהי פריצת דרך ביני לבינו שיכולה הייתה לקרות רק שם. ביער הייתי יותר פנוי לעזור לו ולזהות את המצוקה שלו.

כלומר, גיא ציין כי מידת הפניות שלו לילדים גדולה יותר בסביבה החוץ-גנית הטבעית. גננת נוספת, גלי, ציינה כי הסביבה החוץ-גנית הטבעית מאפשרת לה להכיר טוב יותר את הילדים וכן להניח להם לפעול באופן חופשי:

יש משהו גם ביציאה החוצה שמלמד אותנו (המבוגרים) לשחרר ולהניח להם, לא לנסות כל הזמן לרדוף אחריהם, להפעיל אותם ולא לנסות כל הזמן להתאים את העולם אליהם כי זה מונע מהם להכיר את עצמם. המרחב הטבעי נותן לנו מקום וזמן להכיר באמת את הילד, במרחב הטבעי יש משהו יותר נקי בראייה שלנו את הילדים.

ניתן לראות כי גלי רואה חשיבות בכך שהילדים ילמדו להכיר את עצמם והיא סבורה כי הסביבה הטבעית נותנת לה ולהם את הזמן לעשות זאת.

גננת נוספת, דליה, תיארה את השינוי שהיא עברה מאז שהחלה לצאת עם הילדים לחורשה. היא ציינה שהיא קשובה יותר לילדים וכן היא דיווחה כי תפיסתה לגבי למידה השתנתה:

הרגשתי שירד לי המון לחץ. ראיתי שהמון דברים קורים באופן טבעי. ירד לי המון לחץ מלהספיק ללמד עוד ועוד דברים. הייתי עסוקה בהמון תכנונים והכנות של למידה של נושאים וגיליתי שלמידה יכולה להתרחש כל הזמן ברגע שמאפשרים לילד, בזמן שלו ולא רק ממה שאנחנו מכתיבים להם או מצפים מהם. אם לפני כמה שנים הייתי ה"מלמדת" הפכתי להיות יותר קשובה אליהם ולתווך כשצריך.

דליה שיתפה שהייתה נתונה ללחץ להספיק להעביר לילדים חומר או פעילויות ונראה, כי בעקבות היציאה לסביבה החוץ-גנית הטבעית היא הבינה כי הלמידה יכולה להתרחש באופן טבעי בהובלת הילדים וכי תפקידה הוא להקשיב לילדים ולתווך בעת הצורך.

## **2. תפיסות הגננות את יישום הלמידה החוץ-גנית הלכה למעשה**

הגננות תפסו את הלמידה החוץ-גנית בסביבה הטבעית כלמידה אותנטית, אשר לרוב אינה מתוכננת מראש. נוסף על כך, תפיסתן של הגננות את תפקידן בסביבה החוץ-גנית הטבעית הייתה של מי שמקשיבות לצורכי הילדים, מתווכות ומזהות הזדמנויות ללמידה. כמו כן, הן תפסו את תפקידן כמאפשרות לילדים חופש פעולה לצד הצבת גבולות ברורים. להלן פירוט הממצאים המרכזיים.

### **למידה אותנטית**

כל הגננות תיארו את הלמידה בסביבה החוץ-גנית הטבעית כלמידה אותנטית של הילדים. כל הגננות התייחסו לכך שהלמידה בסביבה החוץ-גנית הטבעית היא ברובה מזדמנת, כלומר, היא אינה מתוכננת, אלא מתרחשת בהתאם למה שמתרחש באותו הרגע בשטח. כך תיארה הגננת לילי:

הפעילות בחוץ זורמת. יש מפגשים אבל הם לא מפגשי תוכן אלא מפגשי התבוננות. גם העבודה בזוגות מזדמנת לפי מה שקורה באותו רגע. זה מחייב מהגננת הרחבת דעת - לדעת על צמחים, לא לפחד מחיות. זה שונה מהלמידה בגן שבו יש תכנים שצריך להעביר.

לילי הדגישה את שהלמידה מתרחשת בעקבות התבוננות בסביבה, ואף השוותה בין הלמידה בסביבה החוץ־גנית הטבעית לבין הלמידה בגן שמהותה היא בעיקר העברת תכנים.

הגנן גיא הוסיף על דבריה של לילי והדגיש כי הלמידה האוטנטית המתקיימת בסביבה החוץ־גנית הטבעית היא למידה חווייתית: "אם מדברים על מפגשים חווייתיים שיהיו מעניינים ואוטנטיים פתאום כשיצאתי עם הילדים ויצאנו לשביל וראינו עלה נושר, אני התחלתי לרקוד והתחלנו לדבר על הסתיו כי זה פשוט קרה לנו מול הפרצוף, אני מרגיש שזה חוויות אמיתיות וזה משמעותי וזה נחנק".

גיא ציין את חשיבות הלמידה הספונטנית, המייצגת את החיים הדינמיים. לפי גיא ולילי, הסביבה החוץ־גנית הטבעית מזמנת התעסקות בנושאים כמו צמחים, בעלי־חיים, שינויי מזג־האוויר וכי הלמידה מתרחשת בעקבות התבוננות, ומתמקדת בדברים שהילדים רואים ומתעניינים בהם באותו הרגע בשטח.

תהל, גננת נוספת, התייחסה לסקרנותם של הילדים ולגירויים שהסביבה הטבעית מספקת. היא הדגישה נוסף לכך את הלמידה האינטגרטיבית של הילדים:

בגדול יש יותר למידה מזדמנת ממה שהילדים רואים ומתנסים באותו רגע. הם מאוד סקרנים וזו סביבה מאוד עשירה בגירויים. הם נעים במרחב, מוצאים דברים, בודקים אותם, משחקים איתם ומתוך ההתנסות לומדים המון דברים... למשל, מוצאים אבנים או ענפים בגדלים שונים ומשתמשים בהם ואז נגיד סופרים או מונים באמצעותם. הם בודקים צמחים שונים כמו למשל, אוספים חמציצים וטועמים ומשווים לצמחים אחרים בסביבה.

לצד הלמידה המזדמנת והספונטנית, התייחסו חמש מתוך עשר הגננות ללמידה תהליכית ומתמשכת. ניתן לראות זאת בתיאורה של הגננת גלי, שהתייחסה למעקב ממושך אחר נביטת זרעי הפרחים וגדילתם:

יש למידה תהליכית שלרוב אנחנו בונות ומלמדות את הילדים. למשל, הכנו עם הילדים פצצת זרעים ואחרי הגשם זרקנו בשטח ואנחנו עוקבים עם הילדים אחר הצמיחה, האם צמח ומה צמח. יש מעקב ממה שאנחנו יזמנו.

בכל פעם שהגענו לחורשה בדקנו יחד עם הילדים אם משהו צמח, למדנו על מבנה הפרח, סוגי פרחים, זה היה תהליך ארוך כי לקח זמן עד שהפרחים גדלו.

גלי תיארה תהליך שבו הילדים עקבו אחר גדילת הפרחים לאחר נביטת הזרעים. עם זאת, היא ציינה כי הלמידה התהליכית מתבצעת בהנחייתה וביוזמתה ובנושאים שהיא בוחרת ללמד את הילדים. הגננת שולי התייחסה אף היא ללמידה התהליכית, והדגישה את השתנות הסביבה בהתייחס לעונות השנה:

יש פעילויות חקר שמתמשכות לאורך זמן וזה בעיקר ביחס להשתנות של הסביבה, ביחס לעונות השנה, מעקב אחרי עצים, צמחים, ציפורים... מבחינתי ה-כאן ועכשיו בגיל הזה הוא מאוד משמעותי ופחות החתירה לפעילות חקר מעמיקה ודידקטית, שהיא גם חשובה אם זה מדבר לילדים ולא נכפה עליהם.

שולי ציינה כי פעילויות הנמשכות לאורך זמן הן פעילויות של מעקב והתבוננות, אך לצד זאת, היא ציינה כי ההתייחסות לכאן ועכשיו משמעותית יותר בעיניה מפעילויות חקר מעמיקות. ניתן לראות כי הגננות תופסות את הסביבה החוץ-גנית הטבעית כמזמנת למידה אותנטית המתפתחת מתוך התבוננות בשטח, למידה אשר ברובה היא מזדמנת. עם זאת, נמצא כי ישנן גננות אשר לצד הלמידה הספונטנית, דיווחו על למידה תהליכית מתמשכת אשר לרוב מתנהלת ומונחת על ידן.

### **תפיסת הגננות את תפקידן בסביבה החוץ-גנית הטבעית**

גם בהתייחס לתפקידן בסביבה החוץ-גנית הטבעית, ניתן לראות כי תפיסתן של הגננות כללה היבטים רגשיים-חברתיים והיבטים קוגניטיביים.

### **הקשבה לצורכי הילדים, תיווך וזיהוי הזדמנויות ללמידה**

שמונה מתוך עשר הגננות התייחסו לתפקידן במהלך השהות בסביבה החוץ-גנית וצינו כי תפקידן העיקרי הוא הקשבה לילדים, פיתוח הלמידה מתוך סקרנותם של הילדים ותיווך

בסיטואציות שונות. לפי הגננת גלי, הילדים בסביבה החוץ-גנית הטבעית פועלים באופן חופשי והצוות החינוכי קשוב לילדים ומפתח נושאים העולים מתוך ההתנסות החופשית של הילדים:

בגדול אנחנו מאוד זורמות עם הילדים למה שמעניין אותם. יש לנו מפגש פתיחה ומפגש סיום אבל במשך היום בחוץ אנחנו מאוד קשובות לילדים וקורים המון דברים תוך כדי. אנחנו פחות נתכנן משחקים כי הם פשוט קורים תוך כדי על ידי הילדים. למשל, הם מתיישבים ומתחילים לחפור בחול, אנחנו פונות אליהם בעיקר בשאלות "מה ראיתם? מה מצאתם? מה עוד יש בסביבה שאפשר לחפור בו בור?" אנחנו יכולות להסב את תשומת ליבם לדברים שונים - אבנים, מקלות...

גלי הדגישה את חשיבות ההקשבה לילדים והדגימה את האופן שבו היא מפתחת משחק חופשי, כמו חפירה בחול, ללמידה, וזאת באמצעות שאלות שהיא שואלת את הילדים והסבת תשומת ליבם לדברים נוספים בסביבה. הגננת אושר תיארה מקרים שבהם ההתערבות והתיווך שלה חשובים:

יש ילדים שתראי אותם חוזרים ומתעניינים באותם הדברים כי הם צריכים את זה וזה נותן להם סוג של ביטחון ואת תראי את התכונה הזו אצל הילד לא רק שם, את תראי את זה בא לידי ביטוי בעוד דברים במהלך היום יום ואז את מבינה שיש משהו, אולי הוא לא גמיש או ספונטני ואולי יש איזה קיבעון מחשבתי אז עם זה אתה עובד. אז אתה מאפשר לו את זה אבל גם מסב את תשומת ליבו לעניין הזה - כבר עשית את זה וחזרת על זה אז אולי בואי עכשיו ננסה להוסיף, לשכלל, מציעה רעיונות להתקדם מעבר. אני לא מבטלת את הרצון שלה, רק מנסה לפתוח לה את הראש לדברים נוספים.

אושר הדגישה כי התיווך נעשה במטרה לקדם את התנסותם של ילדים ולכן יש חשיבות להתערבותה.

### **מתן חופש פעולה לילדים לצד גבולות ברורים**

כל הגננות תיארו כי הפעילות בסביבה הטבעית היא ברובה פעילות חופשית של הילדים. לצד זאת, הן ציינו את חשיבות הגדרת גבולות הגזרה בשטח ואת השיח עם הילדים על כללי התנהגות והתנהלות עם סכנות. לפי הגנן גיא, ישנה חשיבות בהגדרת גבולות וכללים, ולצד זאת, הוא ציין את חשיבות מתן הפעילות החופשית לילדים:

כשאנחנו מגיעים לחורשה אנחנו קודם מדברים ומציבים גבולות גזרה, מדברים למה אנחנו מגדירים גבולות, מדוע אסור להתרחק. יש שיח על אבנים ועל כך שאנחנו לא הופכים אבנים, בהמשך הופכים רק אם הגננת נמצאת ובהמשך הם לומדים להפוך עם הנעל לאחר שהם למדו. אנחנו משתדלים שיהיה זמן רב בחורשה שהוא חופשי שבו משחקים או מתבוננים, חוקרים, נחים ויש זמן שמוקצה לטיול רגלי וגם הוא בחירה של הילדים.

ניתן לראות כי גיא מוצא חשיבות בניהול שיח משמעותי עם הילדים על גבולות הגזרה וכמו כן, חשוב לו ללמד את הילדים לבצע פעולות מסוימות, כמו הפיכת אבנים, למען ביטחונם האישי. לסיכום, ניתן לראות כי הגננות רואות בסביבה החוץ־גנית הטבעית מקום המאפשר לילדים לחוש רוגע ושלווה, ובו הם מצליחים לפתור בעיות בכוחות עצמם באמצעות שיח ולא באמצעות אלימות. נוסף על כך, זהו מקום המאפשר רוגע גם לצוות, שאף דיווח על התפתחות אישית ומקצועית בסביבה זו. כמו כן, הסביבה החוץ־גנית הטבעית נתפסת על יד הגננות כסביבה שבה מתקיימת אינטראקציה חברתית בין הילדים, הם עוזרים זה לזה ומשתפים פעולה והמרחב הגדול והפתוח מעודד אותם לפנות זה לזה, או להתארגן בקבוצות תחת עניין משותף. הגננות תופסות את הסביבה החוץ־גנית הטבעית כמזמנת למידה אותנטית המתפתחת מתוך התבוננות בשטח, למידה אשר ברובה היא מזדמנת. עם זאת, נמצא כי ישנן גננות, אשר לצד הלמידה הספונטנית, דיווחו על למידה תהליכית מתמשכת שלרוב מתנהלת ומונחית על ידן.

## דיון ומסקנות

מטרתו של מחקר זה הייתה לבחון את תפיסותיהן של גננות בנושא הלמידה החוץ-גנית בסביבה הטבעית. שאלות המחקר הן: (1) כיצד תופסות גננות את יתרונות הלמידה החוץ-גנית בסביבה הטבעית? (2) כיצד תופסות הגננות יישום של למידה חוץ-גנית הלכה למעשה? במחקר נמצא כי הגננות תפסו את הלמידה החוץ-גנית בסביבה הטבעית כלמידה עם יתרונות מגוונים הן בהתייחס לילדים, הן בהתייחס אליהן עצמן. הן תפסו את הסביבה כגורם המרגיע את הילדים ואותן, מקדם אינטראקציות בין הילדים ומפחית אלימות וקונפליקטים ביניהם. נוסף על כך, הגננות תפסו את הלמידה החוץ-גנית בסביבה הטבעית כמקדמת ומפתחת מיומנויות קוגניטיביות ורגשיות וכישורים אישיים אצל הילדים וכן כתורמת להתפתחותן המקצועית והאישית. בהתייחס לתפיסות הגננות לגבי יישום של למידה חוץ-גנית הלכה למעשה, נמצא כי הגננות תפסו אותה כלמידה אותנטית, אשר לרוב אינה מתוכננת מראש. כמו כן, הגננות תפסו את תפקידן בסביבה החוץ-גנית הטבעית בהקשבה לצורכי הילדים, בתיווך ובזיהוי הזדמנויות ללמידה. נוסף על כך, הן תפסו את תפקידן כמאפשרות חופש פעולה לילדים לצד הצבת גבולות ברורים.

הגננות דיווחו שהסביבה החוץ-גנית הטבעית היא מקום המאפשר רוגע ושלווה לילדים ולהן. ממצא זה תואם את הספרות, שבה מתואר הטבע כגורם המספק הקשר רגוע יותר, שקט ובטוח יותר ללמידה (Kuo et al., 2019). היבט זה הוא מרכזי ומהווה מעין תנאי מקדים להתנהגויות הילדים והצוות בסביבה הטבעית. כאשר הגננות והילדים רגועים יותר, הם פנויים יותר להקשבה, להתבוננות, ליצירת קשרים חברתיים וללמידה.

ממצא מרכזי נוסף במחקר זה התייחס להיבט החברתי. הגננות דיווחו כי הסביבה החוץ-גנית מאפשרת לילדים לפתור בעיות בכוחות עצמם באמצעות שיח ולא באמצעות אלימות. הן הדגישו כי סביבה זו מקדמת אינטראקציה חברתית בין הילדים, שעוזרים זה לזה ומשתפים פעולה. לדעתן המרחב הגדול והפתוח מעודד את הילדים לפנות זה לזה או להתארגן בקבוצות תחת עניין משותף. ממצא זה עולה בקנה אחד עם הספרות, שבה נמצא כי הפעילות במרחב הפתוח מאפשרת הזדמנויות חדשות לילדים ולמחנכים לקיים ביניהם אינטראקציה, תוך ניהול

דיאלוג עם הגבולות החיצוניים והפנימיים (Frances, 2018). גם מחקרם של מילר, טיקוטה וייט הראה שכאשר ילדים משחקים בסביבות טבע מגוונות, הם נוטים להפחית או לבטל התנהגויות אנטי-חברתיות כבריונות ואלומות (Miller et al., 2013). ישנו קשר הדוק בין ממצא זה לממצא הראשון שהוצג, שכן הרוגע והשלווה מאפשרים הן לילדים, הן לגננות להיות פנויים יותר לעצמם ולאחרים. דרך הסתכלות זו נתמכת גם בממצאי הספרות, שממנה עולה שפעילות במרחב הפתוח תומכת בהתפתחות ההוליסטית של הלומדים (Fiennes et al., 2015).

נוסף על כך, במחקר הנוכחי נמצא כי הסביבה החוץ-גנית הטבעית נתפסת על יד הגננות כסביבה אותנטית, המזמנת למידה אותנטית המתפתחת מתוך התבוננות, וכן מפתחת מיומנויות וכישורים כמו סקרנות, אחריות אישית וחוסן אצל הילדים. ממצא זה תואם את הספרות, שבה נמצא שלמידה זו מגשרת בין ההיבט התיאורטי למציאות הרלוונטית לחיי הילדים, מספקת הזדמנות ללמידה לא-פורמלית, מעודדת סקרנות ויצירתיות, מפתחת את היכולת להתמודד עם אי-ודאות, וכן מפתחת קשר עם הסביבה הטבעית (לוי, 2017; שורגי, 2018). למעשה, סביבה זו מאפשרת את התנסותם של הילדים עם עולם הטבע האמיתי, דבר המאפשר להם להכיר את יכולותיהם ואת העולם שנמצא סביבם (אנדרס, 2015).

לגבי התפתחותן המקצועית והאישית של הגננות, נמצא במחקרים קודמים כי אנשי חינוך סבורים שחסרים להם מיומנויות הדרושות להוראה-למידה חוץ-גנית (Allison et al., 2012; Tuuling et al., 2015). ככל הנראה, זוהי אחת הסיבות לכך שלא בכל הגנים מתקיימת למידה חוץ-גנית בסביבה הטבעית מחוץ לגבולות הגן. בהקשר לכך, במחקר זה הגננות ציינו כי היציאה הקבועה ללמידה בחורשה או ביער תרמה להן מבחינה מקצועית ואישית והשפיעה לטובה על עבודתן. הגננות ציינו כי בסביבה הטבעית הן קשובות יותר לילדים. ייתכן שתדירות היציאה, פעם אחת בשבוע לפחות, במקביל להיותן של הגננות קשובות יותר לעצמן ולילדים, היא זו שמסייעת להן בהוראה בסביבה החוץ-גנית הטבעית.

## מסקנות והשלכות

בשל היתרונות הרבים שעליהם דיווחו הגננות במחקר זה, ההמלצות העולות ממנו הן לשלב למידה חוץ-גנית בסביבה הטבעית. חשוב לציין, כי נוסף על היתרונות הרבים שהגננות ציינו, ובמיוחד בתקופה זו, ישנו גם יתרון בריאותי בשהייה במקומות פתוחים בשל הפחתת ההידבקות במחלות. עם זאת, על אף התרומות הרבות העולות מהמחקר, חשוב לציין כי המחקר מצומצם ולכן חשוב לבצע מחקר המשך רחב-היקף. מומלץ לראיין גם גננות שאינן מקיימות למידה חוץ-גנית בסביבה הטבעית, כדי לבחון את החסמים ללמידה זו. היבט נוסף שמעניין לבדוק הוא תפיסות של הורים כלפי הלמידה החוץ-גנית בסביבה הטבעית.

## רשימת מקורות

- אוריון, נ' (2003). סביבת הלימוד החוץ כיתתית: למה ואיך? *אאוריקה*, 17, 6-11.
- אוריון, נ' (2013). מוטיבציה ללמידה וסביבת הלימוד החוץ כיתתית. *קריאת ביניים*, 21, 29-22.
- אישר, ח' (2009). גן הילדים: גן עדן להוראת המדעים. *עלון דע-גן*, 2, 16-21.
- אלדרוקי-פינוס, ד' (2013). סביבות חקר וגילוי בגן התומכת בפעילות עצמאית - היבטים בארגון סביבה של הילדים. *עלון דע-גן*, 6, 34-40.
- אנדרס, ב' (2010). טיפוח הקשר לעולם הטבע ולסביבה בגיל הרך. *עלון דע-גן*, 3, 14-21.
- אנדרס, ב' (2015). טבע בגן, גן בטבע. *עלון דע-גן*, 8, 57-63.
- אנדרס, ב' (2018). חינוך ובעלי חיים. *עלון דע-גן*, 11, 33-43.
- דושניק, ל' (2011). ניתוח נתונים במחקר האיכותני: הצעה לארבעה עקרונות מנחים. *שבילי מחקר*, 17, 137-143.
- טל, ט' (2009). *חינוך סביבתי וחינוך לקיימות: עקרונות, רעיונות ודרכי הפעלה*. משרד החינוך, המשרד להגנת הסביבה, הטכניון והחברה להגנת הטבע.
- לביא אלון, נ' ואסף רייזל, נ' (2019). פיתוח מקצועי אחר: השתלמות גן יער - סיפור של הצלחה. *ביטאון מכון מופ"ת*, 63. <https://bitaon.macam.ac.il/articles/8902>

לוי, ט"ש (2008). *חינוך מדעי בגיל הרך*. בתוך ש"פ קליין וי"ב יבלון (עורכים), *ממחקר לעשייה בחינוך לגיל הרך* (עמ' 257-270). האקדמיה הלאומית למדעים ומשרד החינוך.

לוי, ג' (2017). כל העולם כיתה: מדוע כדאי ללמד בחוץ? *הגיע זמן חינוך*.

<https://www.edunow.org.il/edunow-media-story-252351>

מורגנשטרן, ע', פינטו, א', וגרהוף, ע', הופמן, ת' ולוטטי, ש' (2019). *פדגוגיה מוטת עתיד: מגמות, עקרונות, השלכות ויישומים*. משרד החינוך.

משרד החינוך. (2010). *עשייה חינוכית בגן-הילדים, קווים מנחים לצוות החינוכי*.

<https://meyda.education.gov.il/files/PreSchool/KavimManhim.pdf>

משרד החינוך. (2013). *מדע וטכנולוגיה - תוכנית לימודים לגן הילדים בחינוך הממלכתי והממלכתי-דתי*.

[http://meyda.education.gov.il/files/Tochniyot\\_Limudim/KdamYesodi/MadaTecnologia.pdf](http://meyda.education.gov.il/files/Tochniyot_Limudim/KdamYesodi/MadaTecnologia.pdf)

משרד החינוך. (2015). *נתיבים להוראה משמעותית. מניפת מודלים יישומיים להוראה משמעותית*.

[https://meyda.education.gov.il/files/minhalpedagogy/netivim\\_02.pdf](https://meyda.education.gov.il/files/minhalpedagogy/netivim_02.pdf)

צבר-בן יהושע, נ' (1995). *המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה*. מודן.

צבר-בן יהושע, נ' (2001). *מסורות וזרמים במחקר האיכותני*. דביר.

קליין, פ"ש (2008). *מאפייני האינטראקציה החינוכית התיווכית והשפעותיהם על ילדי הגן. עלון דע-גן, 1, 20-25*.

שורגי, ח' (2018). *לטיול יצאנו... ומה שם מצאנו? עלון דע-גן, 11, 27-32*.

שלסקי, ש' ואריאלי, מ' (2001). *מהגישה הפרשנית לגישות הפוסט-מודרניסטיות בחקר*

*החינוך*. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), *מסורות וזרמים במחקר האיכותי* (עמ' 31-

76). דביר.

שמעוני, ש' (2016). תיאוריה מעוגנת בשדה. בתוך נ' צבר בן יהושע (עורכת), *מסורות וזרמים במחקר האיכותני – תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים* (עמ' 141-178). מכון מופ"ת.

תורג'מן, מ', אלדרוקי פינוס, ד' וג'רד, מ' (2019). הגן העתידי להיות אני, להשתייך ולגלות עולם. *עלון דע-גן*, 12, 8-19.

Allison, P., Carr, D., & Meldrum, G. (2012). Potential for excellence: Interdisciplinary learning outdoors as a moral enterprise. *Curriculum Journal*, 23(1), 43–58.

Andersson, K., & Gullberg, A. (2014). What is science in preschool and what do teachers have to know to empower children? *Cultural Studies of Science Education*, 9(2), 275-296.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Carruthers Den Hoed, R. (2014). Forest and nature school in Canada: A head, heart, hands approach to outdoor learning.

<https://childnature.ca/wp-content/uploads/2017/10/FSC-Guide-1.pdf>

Eshach, H. (2006). *Science literacy in primary schools and preschools*. Springer.

Falch-Lovesey, S., Lord, C., & Ambrose, L. (2005). *Forest school in Norfolk: Pilot study report and evaluation*. Norfolk County Council.

<http://www.schools.norfolk.gov.uk/view/ncc104249>

- Fiennes, C., Oliver, E., Dickson, K., Escobar, D., Romans, A., & Oliver, S. (2015). *The existing evidence-base about effectiveness of outdoor learning*. Institute of Outdoor Learning, Blagrave Trust, UCL and Giving Evidence Report.
- Frances, H. (2018). Outdoor learning spaces: The case of forest school. *Area*, 50(2), 222-231.
- Gopnik, A. (2012). Scientific thinking in young children: Theoretical advances, empirical research, and policy implications. *Science*, 337(6102), 1623-1627.
- Harris, F. (2017). The nature of learning at forest school: Practitioners' perspectives. *Education 3-13*, 45(2), 272-291.
- Harris, F. (2018). Outdoor learning spaces: The case of forest school. *Area*, 50(2), 222-231.
- Kuo, M., Barnes, M., & Jordan, C. (2019). Do experiences with nature promote learning? Converging evidence of a cause-and-effect relationship. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00305>
- Larimore, R. (2016). Defining nature-based preschools. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 4(1), 32-36.
- Legare, C. H. (2012). Exploring explanation: Explaining inconsistent evidence informs exploratory, hypothesis-testing behavior in young children. *Child Development*, 83(1), 173–185.
- MacEachren, Z. (2013). The Canadian forest school movement. *Learning Landscapes*, 7(1), 219-233.

- McFarland, L., & Laird, S. G. (2018). Parents' and early childhood educators' attitudes and practices in relation to children's outdoor risky play. *Early Childhood Education Journal*, 46, 159–168.  
<https://doi.org/10.1007/s10643-017-0856-8>
- Miller, D. L., Tichota, K., & White, J. (2013). Young children's authentic play in a Nature Explore Classroom supports foundational learning: A single case study. *Dimensions Educational Research Foundation*, 5, 1-58.
- Nuryati, N. (2018). Outdoor as learning learning character children early children age (Study Case in KB Nur Hidayah District of Kuningan). *Empowerment*, 7(2), 232-237.
- Parsons, K. J., & Traunter, J. (2020). Muddy knees and muddy needs: Parents perceptions of outdoor learning. *Children's Geographies*, 18(6), 699-711.
- Spektor-Levy, O., Baruch, Y. K., & Mevarech, Z. (2013). Science and scientific curiosity in pre-school: The teacher's point of view. *International Journal of Science Education*, 35(13), 2226-2253.
- Tuuling, L., Ugaste, A., & Õun, T. (2015). The use of outdoor learning from the perspective of preschool teachers and principals. *Tradition and Innovation in Education*, 29, 11-33.
- Tuuling, L., Õun, T., & Ugaste, A. (2019). Teachers' opinions on utilizing outdoor learning in the preschools of Estonia. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 19(4), 358-370.

- van Schijndel, T. J. P., Singer, E., Van der Maas, H. L. J., & Raijmakers, M. E. J. (2010). A sciencing programme and young children's exploratory play in the sandpit. *European Journal of Developmental Psychology, 7*(5), 603-617.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Yıldırım, G., & Akcamca, G. Ö. (2017). The effect of outdoor learning activities on the development of preschool children. *South African Journal of Education, 37*(2), 1–10.  
<https://doi.org/10.15700/saje.v37n2a1378>
- Zink, R., & Burrows, L. (2008). Is what you see what you get? The production of knowledge in between the indoors and the outdoors in outdoor education. *Physical Education and Sport Pedagogy, 13*(3), 251-265.