

UNIVERZITET U SARAJEVU
FILOZOFSKI FAKULTET U SARAJEVU
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

INTEGRIRANO POUČAVANJE U ŠKOLI U PRIRODI:

PRILIKE I PREPREKE

(Završni magistarski rad)

Mentor:
doc. dr. Sandra Bjelan-Guska

Student:
Delila Porobić

Sarajevo, 2022.

Učitelj je kompas koji u učenicima aktivira magnete znatiželje, znanja i mudrosti.

Ikad Garrison

SADRŽAJ

UVODNI DIO	5
DEFINIRANJE POJMOVA	7
I. TEORIJSKI DIO	9
1. PREGLED RAZVOJA POUČAVANJA U PRIRODI	10
1.1 KARAKTERISTIKE POUČAVANJA U PRIRODI	11
2. ZAKONSKE ODREBDE REALIZACIJE ŠKOLE U PRIRODI	19
2.1 CILJEVI I ZADACI ŠKOLE U PRIRODI	21
3. RAZMATRANJA O INTEGRIRANOM POUČAVANJU	24
3.1 OBLICI INTEGRIRANOG POUČAVANJA	28
<i>KORELACIJA</i>	28
<i>TEMATSKO POUČAVANJE</i>	29
<i>PROJEKTNNA NASTAVA</i>	31
II. METODOLOŠKI DIO	35
4.1 PREDMET ISTRAŽIVANJA	36
4.2 CILJ ISTRAŽIVANJA	36
4.3 ZADACI ISTRAŽIVANJA	36
4.4 ISTRAŽIVAČKA PITANJA	37
4.5 METODE, TEHNIKE I INSTRUMENT ISTRAŽIVANJA	37
4.6 UZORAK ISTRAŽIVANJA	38
III. ANALIZA I INTERPRETACIJA REZULTATA	42
5.1 REALIZACIJA ŠKOLE U PRIRODI	43
5.2 PRIMJENA INTEGRIRANOG POUČAVANJA U ŠKOLI U PRIRODI	49
5.3 PRILAGODBA SADRŽAJA U ŠKOLI U PRIRODI PREMA INTERESIMA UČENIKA	54
5.4 PREPREKE U REALIZACIJI ŠKOLE U PRIRODI I INTEGRIRANOG POUČAVANJA	55
5.5 POTICANJE SOCIJALIZACIJE KROZ INTEGRIRANO UČENJE	59
5.6 ZADOVOLJSTVO UČENJA U ŠKOLI U PRIRODI (KROZ INTEGRIRANO POUČAVANJE) U ODNOSU NA NASTAVU U UČIONICI	61
	3

5.7 POVEZIVANJE SADRŽAJA IZ RAZLIČITIH OBLASTI KROZ INTEGRIRANO UČENJE U ŠKOLI U PRIRODI	63
PRILOG	71

UVODNI DIO

Škola u prirodi je program višednevne terenske nastave za učenike trećih i četvrtih razreda osnovnih škola. Škola u prirodi se najčešće organizuje za učenike jednog razreda van mjesta stalnog boravka, tj. na planini ili moru. Uglavnom traje od jedne do dvije sedmice. Škola u prirodi se ostvaruje preporukom Ministarstva za obrazovanje, nauku i mlade Kantona Sarajevo. Može se realizovati tokom različitih godišnja doba, odnosno može se provoditi na ljeto, jesen, zimu i proljeće, u toku trajanja školske godine. Škola u prirodi treba biti realizovana u prirodnom ambijentu prilagođenom uzrastu učenika s odgovarajućim uslovima zatvorenog i otvorenog prostora za poučavanje i učenje. Destinacija na kojoj se provodi škola u prirodi, pored dogovorenih programskih sadržaja za učenje, treba da nudi i mogućnost organizovanja kvalitetnog vremena za odmor učenika i zabavu koja upotpunjava cjelokupnu organizaciju.

Predmetna oblast je uređena zakonskom regulativom i utvrđene su nadležnosti kako Federalnog ministarstva obrazovanja, tako i Ministarstva prosvjete i kulture Republike Srpske, te Kantonalnih ministarstava. Zajednički cilj svih nadležnih je koordiniranje planiranja u različitim oblastima, te u oblasti osnovnog obrazovanja. Shodno teritorijalnoj raspoređenosti škola (Federacija, Republika Srpska i Distrikt Brčko) glavna zadaća nadležnih je obavljanje djelatnosti osnovnog odgoja i obrazovanja.

Škola u prirodi ima važnu odgojnu, kao i obrazovnu ulogu. Učenici usvajaju znanja na poseban, svojstven način, istražuju drugi zavičaj, usvajaju osnovne spoznaje o prirodi, isticanje važnosti suživota čovjeka i prirode, razvijanje humanog odnosa prema prirodi kao i ekološke svijesti, razvijanje socijalnih osobina i sl. Na ovaj način učenicima ostaje veoma lijepa uspomena na prvu etapu školovanja. Škola u prirodi traje dvadeset i četiri sata dnevno. Kroz ovakav zajednički život učenika i učitelja postavljaju se temelji za timski rad kroz sudjelovanje u ostvarivanju programa rada. Stiču se radne, kao i higijenske navike i učenici razvijaju socijalne vještine, te poštovanje dogovora, pravila zajedničkog života, uljudnost i kulturu ponašanja. Sama organizacija škole u prirodi predstavlja vid osnovne pojmovne veze o užem i širem zavičaju, gdje učenici mogu naučiti da od prirode iskoriste sve što je dobro, a da je ujedno i sačuvaju. Ovakvo poučavanje je neophodno i njegov značaj je u učenju pomoću kojeg se razvija i interkulturalnost. Polazišna ideja same škole u prirodi zapravo jeste suočiti učenike sa samim sobom u prirodi, u novom okruženju i novim kontekstima, kako fizičkim, tako i socijalnim.

Dakle, jedan od ciljeva jeste suočiti dijete sa usporedbom sebe i svojih ponašanja s ponašanjima vršnjaka iz razreda u tim novim kontekstima. Veoma važan i nezaobilazan zahtjev jeste bezbjednost u realizaciji i organizaciji svih oblika odgojno - obrazovnog rada, te je upravo ovaj zahtjev preduslov za uspješno ostvarivanje ciljeva, zadataka i sadržaja same škole u prirodi. Bezbjednost se može uspješno osigurati samo zajedničkim ulaganjem svih subjekata uključenih direktno ili indirektno u ove aktivnosti.

Škola u prirodi predstavlja razvoj savremene pedagogije gdje svaka škola ima priliku da planira i organizuje istraživačku izvanškolsku nastavu koja razvija didaktički princip očiglednosti, aktivne metode učenja putem posmatranja kao i čulnog učenja. U ovom radu ću govoriti o integriranom poučavanju u školi u prirodi, njenim prednostima i nedostacima, te uticaju na razvoj djeteta i njegovim suočavanjem sa različitim metodama učenja kao i interakcijom, socijalizacijom, timskim radom. Također, kroz rad će biti prikazan način organizacije njenim ciljevima i zadacima u određenim uvjetima. Osim toga, važan je način organizacije i realizacije od strane učitelja, pedagoga i ostalog osoblja škole. Nastava na ovakav način ostvaruje odgoj za okoliš, zdravstveni odgoj, samozaštitni odgoj, prometni odgoj te odgoj za autonomiju, odnosno samoostvarenje osobnosti učenika. Učitelj treba omogućiti razvoj sveukupnog potencijala ueničke osobnosti kako bi on sam mogao uticati na svoju sudbinu i postati djelotvorni član ljudske zajednice.

DEFINIRANJE POJMOVA

U svakom istraživanju je potrebno identifikovati varijable. One predstavljaju elemente istraživanja koje izučavamo, a u ovom dijelu ćemo ih operacionalizirati. „Operacionalizacija podrazumijeva prevođenje osnovnih pojmova koji se javljaju u hipotezama u vidljive oblike ponašanja" (Konig i Zedler, 2001: 62).

Dakle, u ovom radu pišemo o integriranom poučavanju u školi u prirodi te izazovima i prilikama koje ono nosi sa sobom. U istraživanju pratimo zavisnu varijablu (integrirano poučavanje, prilike i izazovi) i nezavisnu varijablu (škola u prirodi). Stoga, operacionaliziramo sljedeće pojmove:

Integrirano poučavanje - Integrirano poučavanje se pojavilo predstavljajući kritiku tradicionalnog odgojno - obrazovnog sistema. Ono se razvijalo preko ideja i prakse pedagoga Deweya, Malaguzzija, Kohla i drugih, polazeći od teorijskih spoznaja da djeca uče aktivno i ličnom konstrukcijom znanja. Savremena praksa integriranog poučavanja utemeljena je na konstruktivističkim principima. Za integrirano poučavanje važno je da se sadržajima pristupa kao podacima koji su podložni novim tumačenjima, propitkivanjima i prosuđivanjima. Na taj način učenici o sadržajima donose zaključke te ih povezuju sa stvarnim i savremenim pojavama (Bognar i Matijević, 1993 prema Jukić, 2009).

Integrirano poučavanje - Iako je još i Komensky u 17. stoljeću imao ideje o slaganju nastavne građe prema prirodnim i životnim krugovima te o povezivanju sadržaja u različite cjeline, tek je krajem 19. i početkom 20. stoljeća stavljen naglasak na cjelovitost u objektivnoj stvarnosti i čovjekovoj svijesti. Tada se prvi put javlja pojam integracija. Pojam integracija podrazumijeva učenje temeljeno na međudjelovanju više nastavnih područja, pri čemu se obrazovni sadržaji nekog nastavnog područja ostvaruju uz iste ili slične obrazovne sadržaje drugih područja. Iz toga proizlazi da je osnova integrirane nastave tematsko poučavanje pri čemu se polazi od zajedničke teme koja se potom proučava s različitih gledišta. Takav način poučavanja je prirodan učenicima jer je interdisciplinaran, poput životnih situacija s kojima se susreću. Shodno tome, učenici će razvijati intelektualne, emocionalne, socijalne te tjelesne sposobnosti (Skupnjak, 2009).

Škola u prirodi - Škola u prirodi je poseban vid cjelodnevno organizovanog odgojno - obrazovnog rada koji se odvija u prirodnoj sredini, van mjesta stanovanja učenika. Škola u prirodi ima veliki značaj s odmorom, rekreacijom i nastavom. „Učenici najmanje sjede u učionicama jer se učenje sastoji u kretanju kroz okolinu, a slobodno vrijeme se provodi u druženju, igri i zabavi” (Anđić, 2007: 9-10).

Prema „Pravilniku o organizaciji i realizaciji izleta, studijskih posjeta, ekskurzija, kampovanja/logorovanja, društveno/korisnog rada, škole u prirodi i drugih oblika odgojno - obrazovnog rada u osnovnoj i srednjoj školi, (2010) **škola u prirodi** je specifičan obavezujući oblik nastave, koji se realizuje jedanput u toku školske godine, za učenike od II do V razreda osnovne škole jedanput u toku školovanja, a podrazumijeva jednodnevna ili višednevna putovanja i boravak učenika u pratnji zaposlenika škole u prirodnom ambijentu, prilagođen uzrastu učenika s odgovarajućim uslovima zatvorenog i otvorenog prostora za poučavanje i učenje, koje organizuje i realizuje škola u saradnji sa turističkom agencijom i kao takva obavezno uključuje provjeru znanja i iskustva stečenih u učionici kroz primjenu u stvarnoj životnoj sredini.

I. TEORIJSKI DIO

1. PREGLED RAZVOJA POUČAVANJA U PRIRODI

Odgoj je složena društvena i pedagoška pojava. Otkako postoji društvo, odgoj predstavlja jednu od njegovih najvažnijih zadaća (Rosić, 2005). On navodi kako nije lako odgovoriti na pitanje šta je odgoj, te ističe da je odgoj jedan od osnovnih fenomena ljudskog postojanja, a obuhvata sveukupnost pedagoških uticaja u vremenu i prostoru.

Odgoj i obrazovanje na otvorenim prostorima ili nastava u prirodi i okolišu, odavno su poznat način učenja i poučavanja. Odgoj i obrazovanje na otvorenim prostorima svoje korijene vuče iz historijsko veoma značajnih pedagoških koncepcija 17. i 18. stoljeća. Jan Amos Komensky (1592. - 1670.) naglašavao je smisao učenja opservacijom i zapažanjem. Učenje putem osjeta, neposredno djetetovo iskustvo, a onda i knjiga, putevi su kojima dijete, koristeći se vlastitim osjetilima, dolazi u kontakt s prirodom. Na ovakav način, dijete se upoznaje s osnovnim i temeljnim stvarima, kao što su voda, zemlja, kiša, vatra, biljke, životinje i sl. Također, zahtijevao je da djeca uče šta je rijeka, šta je gora, da posmatraju Mjesec, zvijezde, Sunce, da znaju kako nastaje zima, proljeće, ljeto i jesen. Zahtijevao je da djeca u školi upoznaju i stvari, a ne samo riječi. Prema njegovom mišljenju nastava treba biti u suglasju s prirodom, s metodama koje pokazuje sama priroda. Prirodu učenici trebaju zorno spoznati posmatrajući stvari i pojave, a ne spoznavati iz knjiga ili na temelju pripovijedanja, tj. tuđeg motrenja.

Najvrjedniji skupljač, sistematičar i istraživač prirode starog vijeka bio je Aristotel. Svoje znanstvene poglede temeljio je na brojnim zapažanjima, tako da možemo reći da je on, unatoč tome što je ponajprije filozof, bio jedan od prvih prirodoslovaca. Opisao je 520 životinjskih vrsta u 18 knjiga (De Zan, 2005). „Smatrao je da se svako živo biće sastoji od materije koja čini da je ‘biće’ i od nekog nematerijalnog načela (‘duše’) koje upravlja svojim pojavama života i čini da biće jeste ‘živo’, a svaki organ tog bića postoji radi ispunjenja određene funkcije i njegov je razvoj u svim pojedinostima određen u skladu s konačnim ciljem” (Bazala, 1986: 39).

Jean-Jacques Rousseau (1712 - 1778.), svojim najpoznatijim djelom "Emil ili o odgoju" ističe odgoj, koji pojedincu nastoji omogućiti neometani razvoj prirodnih sposobnosti, pri čemu poseban naglasak stavlja na čovjekov odnos prema prirodi i uticaj prirode na odgojno formiranje ličnosti djeteta. J. J. Rousseau je posebno isticao fizičku aktivnost djeteta kao značajnu odgojnu komponentu, te je smatrao da bi odgoj i obrazovanje trebali biti racionalniji i osjetilniji, a djeca

bi trebala učiti iz svojih vlastitih iskustava. On govori da: "Odgoj nam dolazi iz prirode, od ljudi i od stvari. Unutarnji razvoj naših organa i sposobnosti je prirodan odgoj, naučena primjena tog razvoja je ljudski odgoj, a ono što steknemo iskustvom u našoj okolini je stvarni odgoj" (Žarnic, 2001: 2).

Također, Johann Heinrich Pestalozzi (1748 - 1827.) je imao veliki uticaj na poticanje prirodnog razvoja djeteta, kao i naglašavanja uloge okoliša i prirode u samom formiranju ličnosti djeteta. On je u svojoj koncepciji predlagao učenje putem posmatranja, a pogotovo učenje posmatranjem stvari iz okoliša. Smatrao je da put do spoznaje prirode vodi kroz perceptivne djelatnosti, zbog čega potiče otvaranje školskih muzeja i organizaciju pedagoških izleta u prirodu. Naglasio je načelo psihičke blizine te da se odgoj i izobrazba temelje na stvarnim odnosima u životu.

Sva djeca uče aktivno sudjelujući, tako da su djelatno uključena, pokušavajući učiniti nešto sama, osobitno koristeći se rukama. Marija Monterossori naglašavala je vezu između mozga i pokreta. Posmatranjem djeteta postaje očito da je razvoj mozga potaknut pokretima, smatrala je. Vjerovala je da u procesu učenja sudjeluju mozak, osjetila i mišići, a svi trebaju sarađivati kako bi došlo do učenja (Britton, 2000).

Značajan razvoj i intenziviranje odgoja i obrazovanja u prirodi javlja se 60-tih i 70-tih godina 20. stoljeća, u obliku različitih pravaca nastalih na temeljima progresivnih pedagoga koji su uglavnom bili usmjereni na očuvanje i zaštitu prirode unutar različitih koncepcija odgoja i obrazovanja. Škola u prirodi zahtijeva od učenika uključivanje svih njihovih percepcija, otkrivanje, prikupljanje, bilježenje, analiziranje i interpretaciju temeljem podataka i temeljem vlastitog doživljavanja. "Savremenoj djeci/učenicima izmiče cjelovit pogled na mnogo zbivanja u prirodi i društvu i stoga su prikraćena u izvornom spoznavanju stvari" (Kiš-Novak, 2006: 142).

1.1 KARAKTERISTIKE POUČAVANJA U PRIRODI

Spoznaja (kognicija) obično se određuje kao proces, tok sticanja znanja. To je proces kojim pojedinci dolaze do osobnih uvjerenja o svom okruženju. Razumijevanje spoznajnih procesa vrlo je važno učiteljima/učiteljicama čija je temeljna zadaća da učenicima/učenicama pomognu u razvoju spoznajnog procesa. Učitelj/učiteljica ustrojava nastavu u kojoj učenici/učenice stiču nove znanstvene spoznaje te se i ona može smatrati spoznajnim procesom. Nastava je specifičan

proces spoznavanja, koji se razlikuje od spoznajnog procesa u znanosti, ponajprije time što učenik/učenica u nastavi spoznaje ono što je u znanosti već poznato, otkriveno. Iako se radi o tzv. didaktičkom prelamanju procesa spoznaje i procesa učenja, sam tok spoznavanja ostaje zajednički. Na temelju raščlanjivanja prinosa savremenih teorija učenja i nastave specifičnosti na učenikova spoznavanja i na temelju sistemske procesne teorije spoznaje i znanja (DeLong, 1983).

Bitna karakteristika škole u prirodi je u tome da se realizuje izvan školskih prostora i da je uspješnost njene organizacije i realizacije uslovljena mnogim faktorima objektivne i subjektivne naravi, među kojima dominantnu ulogu imaju bezbjednosni aspekti putovanja. Marija Montessori je naglašavala važnost pomaganja maloj djeci da razumiju prirodni svijet i vjerovala je da se učenje o tome kako se stvari događaju i kako funkcionišu odvija u pet progresivnih faza. Prva faza jeste zapažanje i otkrivanje (znatiželja), druga faza jeste briga i odgovornost (uviđa da opstanak biljaka i životinja ovisi o brizi ljudi), zatim procesi i predviđanja (razumijeva procese i sljedove u prirodi), četvrta faza je međuovisnost (ljubav i poštovanje prema životinjama i biljkama), i peta faza jeste uzgoj i kontrola (dijete shvata kako ima moć da uzgoji i kontroliše okolinu).

Dakle, za razliku od običnog gledanja i slušanja, uočava se nekoliko zajedničkih oznaka osjetilne spoznaje - osjetilnog promatranja, iz čega proizlaze posljedice: promatranje je namjerno ustrojeno s jasnom zadaćom; osjetilni dojmovi i predodžbe raščlanjuju se i razjašnjavaju; promatranje nije pasivno primanje dojmova, već aktivna psihička djelatnost, misaonim se procesima prerađuju osjetilni dojmovi i dovode u suglasje prethodno iskustvo s novim podacima (De Zan, 2005).

Učiteljeva najveća zasluga je što umjesto opisno - sistemskog nastojanja postavlja i zahtjeve za proučavanje života kao cjeline. Uvođenje promatranja i induktivne metode u nastavi, u školi u prirodi, pridonijelo je razvoju logičnog mišljenja učenika. Jung naglašava da učenici trebaju steći predodžbu o kretanju i razvoju živih bića (De Zan, 2005).

Škola u prirodi zapravo predstavlja nastavu koja uključuje neograničene izvore mogućnosti neposrednih iskustava učenika u sadržajima povezanih sa prirodom. Učenje i poučavanje u prirodi može podrazumijevati: motivaciju, tematiku, tj. sadržaj, zatim često imamo mogućnost eksperimentisanja, iskustva o "prirodnom svijetu" i o njegovim fizičkim i biološkim procesima,

kao i "društvenom svijetu" i njegovim značajkama i uticajima. Također, pomaže u razumijevanju naše zavisnosti o prirodi i svemu što ona nosi sa sobom. Ovim načinom učenja i poučavanja potičemo i razvijamo konstruktivističke načine učenja, gdje nastava postaje avantura, djeca uče kroz igru što je motivacijsko sredstvo za razvijanje novih iskustava, gdje se razvija, osvježuje, osposobljava i potiče širok spektar rješavanja problema, potiče se kreativnost učenika, ali i učitelja obogaćujući ih novim iskustvima, otvara svijet i pristup novim idejama i mogućnostima, te predstavlja neprestani i nepresušni izvor novih iskustava nastave na otvorenim prostorima.

Također, u knjizi "Montessori učenje kroz igru" (Britton, 2000), navodi se još jedan od primjera aktivnosti koju djeca mogu realizirati, a to je "*Igra kontinenata*". Potrebna je velika provuogaona ploča za igru, s kartom svijeta u sredini. Uz rub ploče se nalazi četrdeset i osam kvadrata jednake veličine obojenih raznim bojama. U četiri ugla ploče nalaze se područja opasnosti: kuća, vulkan, potres i plimni val. Na pola puta između uglova nalaze se ekološki prihvatljiva područja: područje s posađenim drvećem, postrojenje za reciklažu, stanica za solarnu energiju i rezervat ugroženih životinjskih vrsta. Tu je i šest bingo karata, po jedna za svaki kontinent. Igra je napravljena za dva do šest igrača. Svaki igrač bira prijevozno sredstvo (auto, avion, brod...) i kartu sa određenim kontinentom. Prvi igrač koji dobije šesticu kada baci kocku započinje igru. Baca kocku i kreće s početnog polja kuće te se pomiče duž ploče za onaj broj mjesta koji je dobio na kocki. Zaustavit će se na jednom od obojenih kvadrata te će uzeti karticu iste boje koja se nalazi na sredini ploče licem prema dole. Na prednjoj strani kartica su slike zemalja, životinja, kuća, biljaka, odjeće i hrane koje su karakteristične za određene kontinente. Igrač uzima karticu i gleda sliku, te ako odgovara njegovom kontinentu uzima je i stavlja na bingo kartu kontinenta. Ako se slika ne slaže s njegovim kontinentom, vraća karticu na dno špila. Ukoliko se igrač zaustavi na opasnosti, vraća se na početno polje. Ukoliko se zaustavi na području bonusa, tj. na ekološkom polju, dobija dodatno bacanje. Pobjeđuje onaj igrač koji ispuni bingo kartu svog kontinenta svim pripadajućim karticama.

Dakle, možemo zaključiti da je učenje u školi u prirodi interdisciplinarno, te omogućava integraciju sadržaja sa školskim predmetima. Takvo učenje je multifunkcionalno. Samim tim, možemo konkretizovati zadatke nastave u školi u prirodi:

- razvijanje stavova i ponašanja putem pobuđivanja učeničke znatiželje;

- razvijanje povoljnih stavova spram učenja kroz radosne i smislene aktivnosti van učionice;
- provociranje učenika na postavljanje pitanja i identificiranje problema;
- izoštravanje učenikove percepcije i uočavanja te priznavanja promjena u okolišu/zavičaju, omogućavanje prilika za istraživanjem niza alternativnih prirodnih/kulturnih i upravljačkih gledišta iz prve ruke;
- pružanje učenicima iskustava uživanja u otkrivanju komponenata vlastitog zavičaja/okoliša;
- uživanje u proučavanju tema povezanih s prirodom i društvom i zahtijevanje produbljenja interesa po pitanju tih tema;
- razumijevanje problema i sticanje znanja putem razvijanja boljeg razumijevanja prirode problema o kojima se diskutuje u učionici i u knjigama;
- osposobljavanje učenika da misle i zahtijevaju sticanje znanja kroz osobna iskustva i putem razumijevanja veza između prirodnog okoliša i ljudskih aktivnosti;
- sticanje vještina putem razvijanja razumijevanja znanstvenih načina istraživanja, razlikovanje nužno potrebnih i nebitnih informacija;
- razvijanje vještina u prikupljanju podataka, bilježenju, zapisivanju i analiziranju, razvijanje vještina saradničkog i timskog rada, rada u grupama (UNESCO, 2002).

Dakle, na učenika je usmjereno njegovo razvijanje znanja, vještina i stavova, na njegove interese i potrebe. Ovako postavljeni zadaci predstavljaju “kalup” po kojem možemo raditi u školi u prirodi, gdje također možemo povezivati integriranu nastavu i njeno povezivanje na razini razrednih odjeljenja. Uloga učitelja je itekako značajna u omogućivanju procesa povezivanja s postojećim odgojno - obrazovnim radom.

Savremena obrazovna tehnologija integrira savremeno koncipiran program učenja (softver) i tehniku (hardver) putem koje program postaje dostupan učeniku. Program integrira nastavni sadržaj, izvore znanja - medije, koji omogućavaju dvosmjernost komunikacije, sistem zadataka kojima potičemo aktivnosti učenika/učenica i tok učenja te instrument s pomoću kojeg vrednujemo ostvarivanje programa. Nastavna tehnologija integrira program učenja i medije preko kojih program posredujemo učenicima, nastoji pokazati kako koncipirati, ustrojiti i vrednovati proces sticanja znanja i razvoj sposobnosti svakog učenika/učenice (De Zan, 2005).

Eric Jensen pod prednostima iskustvenog i saradničkog učenja (Jensen, 2003: 162) navodi kako učenici/učenice: uče zajedno izabrati strategiju, rješavati probleme i planirati, zabavnije uče zajedno s drugima kroz aktivnost, uspostavljaju dobar odnos jedni s drugima, samostalno razmišljaju i izražavaju, u učenje vraćaju uzbuđenje i znatiželju, osiguravaju alternativne načine učenja, pa bolje uče, bolje spoznaju cjelokupnost nastavnog predmeta, dobijaju potvrdu o vlastitoj vrijednosti, nesvjesno integiraju iskustvo u cjeloživotno učenje, a učitelj/učiteljica lako uočava ko od učenika/učenica treba pomoć u radu.

Izvedbeni plan i program predstavlja dokument kojim se operativno razrađuju oblici odgojno - obrazovnog rada sa jasno razrađenim bitnim elementima, kao što su: ciljevi, zadaci, sadržaji i metode realizacije određenog odgojno - obrazovnog oblika rada, nosioci predviđenih sadržaja i aktivnosti, planirani obuhvat učenika, vremenski okvir, putni pravci sa konačnim odredištem, te drugi bitni elementi za realizaciju (Pravilnik o organizaciji i realizaciji izleta, studijskih posjeta, ekskurzija, kampovanja/logorovanja, društveno/korisnog rada, škole u prirodi i drugih oblika odgojno - obrazovnog rada u osnovnoj i srednjoj školi, 2010).

Teškoće pri vođenju velike grupe učenika, pružanje pomoći koja im je možda potrebna, tj. cjelokupno i konkretno planiranje i pripremanje nastave u prirodi, može se svrstati u kategoriju organizacijskih poteškoća. Školske poteškoće bi se odnosile na uobičajeni školski raspored sati, odnosno školsku nastavu koja je dio planiranih nastavnih sati u obaveznom školskom kurikulumu i koja se preskače ili se ne realizira u rasporedu zbog vanškolske nastave. Vrijeme potrebno za planiranje smislenog rada na terenu, vremenske prilike prilikom realizacije nastave ili istraživanja i raspored planiranih aktivnosti podrazumijevaju vremenske poteškoće. Finansijske poteškoće su najčešće glavni uzrok neorganizovanja vanškolske nastave, naročito oblika poput škole u prirodi, a podrazumijeva sve od finansiranja opreme za nastavu na otvorenom, pa do troškova prijevoza i smještaja. Nedostatak detaljnog poznavanja lokaliteta ili mjesta na kojem se realizira nastava ulazi u kategoriju lokacijskih poteškoća. Sigurnosne poteškoće podrazumijevaju sigurnost učenika pri prijevozu, boravku, realizaciji aktivnosti, rukovanju opremom, poznavanju vještina, sposobnosti i strahova pojedinca u grupi. Kao posljednja kategorija ističu se individualne poteškoće, koje se podjednako odnose i na učitelja i na učenika, a podrazumijevaju nedostatak potrebnih vještina i sposobnosti za uspješnu realizaciju nastave na otvorenim prostorima (UNESCO, 2002).

Možemo zaključiti da će škola svoj zadatak ispuniti ako u najvećoj mogućoj mjeri omogući mladom čovjeku da otkriva samoga sebe i da dalje razvija svoje sposobnosti. Učenike je potrebno pripremiti za aktivan život uzimajući u obzir njihova osobna iskustva i osobnost. Potrebno ih je odgajati u poticajnom socijalnom kontekstu škole, tj. škole koja živi i djeluje u duhu trenutnog vremena, ali i stvarnog okruženja uže i šire društvene zajednice koja odgaja. Kolak (2006) je definisao saradnju sa skrbnicima kao bitan društveni proces koji obuhvata niz aktivnosti i djelatnosti (koji se mijenjaju ovisno o vremenu i postojećim uvjetima) učitelja i skrbnika, a cilj im je što kvalitetniji, sigurniji i uspješniji razvoj učenika. Kako bi se postigao cilj koji je na vrhu prioriteta svima onima koji su u odgojno - obrazovnom kontaktu s djecom (roditelji, nastavnici), a podrazumijeva stvaranje samostalne, savjesne, odgovorne i kozmopolitske ličnosti djeteta, nužno je uspostaviti povezujuću kariku između roditelja i nastavnika, a ta karika upravo nosi naziv partnerstvo (Kosić, 2009).

Rad u vanškolskim aktivnostima trebao bi biti slobodan, spontan, dinamičan, raznovrstan, a polaziti od interesa učenika, njihovih želja, sklonosti i nadarenosti. Takav rad je nesputan strogim programima, ocjenama, strahom zbog neuspjeha, a učenik u njima sudjeluje s namjerom da produbi svoje znanje, da se zabavi, razonodi, da provede korisno i ugodno vrijeme izvan redovne nastave (Mlinarević i Brust Nemet, 2009). Učiteljeva obaveza jeste da je sposoban osmisliti pedagoško - metodički program vanškolskih aktivnosti sa bitno drukčijim pristupima nego u redovnoj nastavnoj djelatnosti. Razvoj znanosti i tehnologije osigurava učiteljima brojne mogućnosti za oblikovanje i izvođenje programa vannastavnih i vanškolskih aktivnosti koje zanimaju učenika, ali i učitelja, ispunjavaju ga i omogućuju mu osobni razvoj.

Otvorena komunikacija, ozračje koje ne nameće strogo uokviren rad i učenje za ocjenu, elementi su koji izrazito pozitivno djeluju na uključivanje svakog učenika jer nema straha od neuspjeha. Ovakvo ozračje u vannastavnim aktivnostima idealno je mjesto za uključivanje povučenog učenika u život škole. Povučeni učenici koji teško uspostavljaju odnose s vršnjacima često znaju imati problema s dječijom agresivnosti koja je rezultat teškoće i neuspjeha u socijalnom polju. Djetetu koje je povučeno potrebna je svakodnevna podrška okoline, upućivanje pohvala, te češće uključivanje u grupne radove (Zrilić i Košta, 2009).

Kvalitetna kultura odgojno - obrazovne skupine temelji se na pozitivnoj interakciji voditelja i učenika te učenika međusobno, zajedničkim vjerovanjima, običajima i ponašanju. Njeno bitno

obilježje je aktivno uključivanje učenika. Učenici trebaju sudjelovati, odlučivati i zajedno sa voditeljem sudjelovati u kreiranju poticajnog okruženja; sudjelovati u rješavanju problema; planiranju školske budućnosti te stvoriti skupno ozračje, homogenost i uvjete, odnosno poticajnu i pozitivnu kulturu odgojno - obrazovne skupine (Sušan, 2011).

Sve škole u prirodi osnovane širom svijeta opravdale su svoje postojanje i povoljno su djelovale na psihofizički razvoj djeteta, na sticanje znanja putem percipiranja i praktičnih radova u njegovoj okolini. Ovakav oblik rada ima velike prednosti u odnosu na klasičnu svakodnevnu nastavu. I ne samo iz obrazovnih razloga, nego ovakav zajednički boravak u skupini vršnjaka može se smatrati malom "životnom školom" za svako dijete, kao i za učiteljicu. To je veoma dobra prilika za bolje upoznavanje djece i pravilnije pedagoško djelovanje u različitim situacijama.

Škola u prirodi podijeljena je na četiri osnovna dijela:

- obrazovni,
- odgojni,
- sportsko - rekreacijski, te
- kulturno - zabavni (De Zan, 2005).

Obrazovni dio se ostvaruje tokom cijelog dana, a obuhvata šetnje i obilaske mjesta, građevina, kulturnih spomenika, izlete, boravak na plaži, šetnju uz obalu i sl. Cilj jeste, pored redovne nastave, upoznati učenike s reljefom i klimom mjesta gdje se realizuje škola u prirodi, zatim biljkama, životinjama, različitim karakterističnim pojmovima, zanimanjima ljudi, njihovim radom i turizmom. Svi učenici trebaju dobiti unaprijed pripremljene nastavne listiće koji im omogućavaju praćenje sadržaja predviđenih za obradu tokom škole u prirodi.

Odgojni dio se ostvaruje od početka dogovaranja i pripremanja za školu u prirodi, a nastavlja polaskom, te tokom boravka. Završava nakon povratka, odnosno tokom analize škole u prirodi. Odgojni dio, također, obuhvata upute roditeljima o tome kako pripremiti dijete za školu u prirodi, upute učenicima o ponašanju pri realizaciji škole u prirodi, o higijeni kao i o odnosu prema učitelju.

Sportsko - rekreativni dio obuhvata sadržaje tjelesnog i zdravstvenog odgoja te likovne i muzičke kulture iz redovne nastave koji se obrađuju na odredištu škole u prirodi. Sadržaji su prošireni sportskim aktivnostima (igrama, plivanjem) te izradom suvenira, pjevanjem i slušanjem pjesmica koje su karakteristične za taj kraj.

Kulturno - zabavni dio se ostvaruje nakon večere organizovanjem različitih tematskih večeri kojima se potiče dječija kreativnost i samostalnost. Zadatak učiteljice jeste organizovati i planirati putovanje, informisati roditelje, pridržavati se pravilnika o samoj realizaciji škole u prirodi, te pripremiti učenike tako što će im dati zadatke, uputiti ih u načine izvođenja nastave, pomagati im i usmjeravati ih.

Škola je jedna od najstarijih obrazovnih institucija. Sa promjenama društva mijenjala se i škola i njene funkcije. Cjelokupna djelatnost škole odvija se putem nastave, vannastavnih aktivnosti i putem produženog boravka u školi. Odgoj i obrazovanje u školi regulisan je Ustavom države. U njemu je utvrđen cilj odgoja i određene su osnovne vrijednosti koje treba ostvariti odgojem i obrazovanjem. Poseban dokument kojim se odvija odgojno - obrazovni proces jeste Nastavni plan i program. U školi postoji trajna i privremena dokumentacija. Škola uglavnom podrazumijeva institucionalni odgoj i obrazovanje, odnosno obrazovanje i učenje u učionici. Međutim, odgoj i obrazovanje na otvorenom prostoru ili nastava izvan učionice odavno su poznate. Tako je i Komensky naglašavao važnost učenja u prirodi, učenja osjetilima i kroz vlastito iskustvo te se zalagao za učenje - „iz prve ruke“.

Početak 20. stoljeća škole na otvorenom su se otvarale prvenstveno za djecu slabijeg zdravstvenog stanja s ciljem njihovog ozdravljenja i obrazovanja izvan velikih gradova, gdje će biti izloženi čistom zraku i suncu. „Prva šumska škola osnovana je 1904. u Charlottenburgu za fizički slabu djecu kako bi na čistom zraku ojačala i oporavila se, ne prekidajući redovno školovanje. Škola je bila sedmogodišnjeg trajanja s internatskim i poluinternatskim smještajem“ (Ajanović i Stevanović, 2004: 138).

U današnjem vremenu učenici su, kako tokom nastave tako i kod kuće opterećeni i neophodan im je aktivan odmor, zato su jedan od bazičnih sadržaja sportsko - rekreativne aktivnosti. Važno je da svaki od učenika učestvuje u nekoj od ponuđenih aktivnosti koje je osmislila grupa nastavnika zadužena za sprovođenje aktivnosti. Izbor ovih aktivnosti gotovo je neograničen, a

jedino “ograničenje” predstavlja mašta i snalažljivost nastavnika. Veći dio vremena provedenog na izletu učenika je vrijeme ispunjeno raznim sportsko - rekreativnim aktivnostima i zabavom. To vrijeme se može ispuniti slobodnim izborom igara i aktivnosti od strane učenika i/ili organizacijom takmičenja u dogovorenim igrama.

2. ZAKONSKE ODREBDE REALIZACIJE ŠKOLE U PRIRODI

Ova oblast je regulisana kako zakonskim, tako i podzakonskim aktima. „Pravilnik o organizaciji i realizaciji izleta, studijskih posjeta, ekskurzija, kampovanja/logorovanja, društveno/korisnog rada, škole u prirodi i drugih oblika odgojno - obrazovnog rada u osnovnoj i srednjoj školi“, (2010) koji važi u Kantonu Sarajevo, a što je dokument koji se odnosi na zakonsku osnovu za izvođenje škole u prirodi.

Skladno Pravilniku, u članu 16. definisani su sadržaji, ciljevi i zadaci škole u prirodi. U ovom članu se navodi da je organizacija nastave i boravak u školi u prirodi prvenstveno fleksibilan. To dalje znači da izbor nastavnog gradiva osigurava povezanost društvenih i prirodnih pojava korištenjem metodologije aktivnog učenja. U školi u prirodi se trebaju realizovati sadržaji iz Nastavnog plana i programa. Nastavne jedinice se trebaju prilagoditi nastavi u prirodi, ali u skladu sa Nastavnim planom i programom. Znanja i vještine se usvajaju uz korištenje posebnih metoda koje se ne mogu primjenjivati u učionici. Važno je i da se radi korelacija nastave iz pojedinih predmeta. U članu 16. se opisuju svi oni aspekti kojima učitelji trebaju da teže kada odgajaju učenike. Najvažniji su da se učenici nauče pravilima ponašanja u prirodi i poštivanje prirode, razvijanje kolektivizma, tačnosti, urednosti, discipline, odgoj u duhu patriotizma itd.

Dokument „Okvirnog plana i programa organizacije i realizacije škole u prirodi” donosi se na period od pet školskih godina, a usvaja ga Ministarstvo obrazovanja i nauke Kantona Sarajevo, na prijedlog Prosvjetnopedagoškog zavoda koji, u saradnji sa osnovnim školama, utvrđuje nacrt Okvirnog plana i programa organizacije i realizacije škole u prirodi sa precizno razrađenim rasporedom realizacije za sva odjeljenja određenog razreda za sve škole i precizno razrađenim finansijskim planom. Ministarstvo je obavezno da u Budžetu Kantona Sarajevo, planira i osigura sredstva za realizaciju ovih obavezujućih oblika nastave prema unaprijed utvrđenom Okvirnom planu i programu organizacije i realizacije škole u prirodi za učenike osnovnih škola kao javnih ustanova. Obaveza osnivača škola kao ustanova je planiranje i osiguranje sredstva za realizaciju

ovih obavezujućih oblika nastave uz puno poštivanje ovih odredbi. Realizacija škole u prirodi odgađa se do donošenja Okvirnog plana i programa organizacije i realizacije škole u prirodi i osiguranja sredstava u Budžetu Kantona Sarajevo. Škola u prirodi u osnovnim školama, kao javnim ustanovama, do osiguranja finansijskih sredstava, može se realizovati na principu dobrovoljnosti.

Nosioci predviđenih sadržaja i aktivnosti jesu direktor škole, učitelj na nivou odjeljenja ili drugi nastavnik koji je najmanje jednu godinu realizovao nastavu u odjeljenju koje se upućuje na ovaj oblik odgojno - obrazovnog rada, agencija, stručni vođa putovanja i predstavnici Vijeća roditelja i Vijeća učenika. Škole su dužne da pri realizaciji svih oblika odgojno - obrazovnog rada postupaju sa povećanom pažnjom, prema pravilima struke i običajima, što se između ostalog ogleda i u obavezi škole da osigura zaštitu najboljeg interesa učenika, da vodi brigu usmjerenu prema očuvanju njegovog fizičkog i mentalnog zdravlja, te bezbjednosti, kroz poduzimanje sigurnosnih mjera i upravljanje rizicima u postupku organizacije i realizacije oblika odgojno - obrazovnog rada. Sva predviđena višednevna putovanja trebaju se ugovarati minimalno na bazi polu pansiona, odnosno trebaju se osigurati najmanje dva obroka za učenike (u objektima smještaja ili u toku putovanja). Prilikom ugovaranja putovanja direktor je obavezan da zahtijeva od Agencije obezbjeđenje potrebnih uslova za udobno i bezbjedano putovanje, smještaj, prehranu i boravak učenika u toku realizacije određenog oblika odgojno - obrazovnog rada.

Izvedbeni plan i program, koji Nastavničko vijeće utvrđuje za sve oblike odgojno - obrazovnog rada, obavezno trebaju da sadrže:

- odgojno - obrazovne ciljeve i zadatke;
- sadržaje, metode i sredstva kojima se postavljeni ciljevi ostvaruju;
- nosioce predviđenih sadržaja i aktivnosti;
- planirani obuhvat učenika;
- dužinu trajanja;
- planirane putne pravce i planiranu destinaciju;
- opis prijevoza, ugostiteljskih usluga i drugih usluga;
- odredbe o upravljanju rizicima realizacije;
- planiranu cijenu usluga odnosno finansijski okvir;
- tehničku organizaciju;

- način finansiranja po kategorijama učesnika (Pravilnik o organizaciji i realizaciji izleta, studijskih posjeta, ekskurzija, kampovanja/logorovanja, društveno/korisnog rada, škole u prirodi i drugih oblika odgojno - obrazovnog rada u osnovnoj i srednjoj školi, 2010).

Škola je obavezna preventivno djelovati u smislu zaštite učesnika od socijalno neprihvatljivih oblika ponašanja, neprijateljstva i svih oblika nasilja sa posebnim osvrtom na vršnjačko nasilje, te u tom smislu zabraniti učešće učenicima kojima je u prethodnoj ili tekućoj školskoj godini izrečena odgojno - disciplinska mjera zbog neprihvatljivih oblika ponašanja i svih oblika nasilja, koja povlači ocjenu iz vladanja "loše".

2.1 CILJEVI I ZADACI ŠKOLE U PRIRODI

Organizovano učenje u prirodi se temelji na iskustvu učenika, kroz njihovo aktivno uključivanje u konkretne situacije učenja u kojima samostalno dolaze do saznanja. Učenici uče kroz doživljaj, razumijevanjem životnih i nastavnih sadržaja u neposrednoj stvarnosti, posmatranjem prirodnih promjena, analizom i uočavanjem određenih uzročno - posljedičnih odnosa. Prema De Zan (2000: 74) osnovni cilj kurikuluma za školu u prirodi jeste:

- a) Tjelesni i zdravstveni odgoj,
- b) Upoznavanje okoline (prirodne i društvene),
- c) Razvijanje komunikativnih sposobnosti,
- d) Razvijanje matematičkih predodžbi i pojmova,
- e) Razvijanje moralnih osobina,
- f) Razvijanje estetskih svojstava,
- g) Njegovanje sposobnosti likovnog i glazbenog izražavanja, te
- h) Formiranje elementarnih radnih navika i osnovnih radnih sposobnosti.

Iz navedenih ciljeva uočavamo, da osim sticanja znanja, u školi u prirodi se ovladava i tehnikama rješavanja problema, čime se podstiče inicijativnost učenika. Povećan obim fizičke aktivnosti, kao i boravak na svježem vazduhu, kroz sadržaje iz nastavnog programa za fizičko vaspitanje i sportsko - rekreativne sadržaje, škola u prirodi doprinosi očuvanju zdravlja učenika.

Važnost nastave jeste da učenici spoznaju cjelovitost, povezanost i međusobni uticaj prirodnih izvora i uvjeta života i ljudske zajednice na određenom području. Sticanje znanja čini materijalnu, spoznajnu stranu nastave. Uporedo sa sticanjem znanja, nastava prirode i društva razvija različite psihofizičke sposobnosti i zanimanje učenika/učenice (npr. perceptivnih, intelektualnih, izražajnih i praktičnih) (De Zan, 2005).

Sadržaji nastave koji se provode u prirodi pridonose estetskom odgoju, pobuđuju interes i potrebu za lijepim, razvijaju sposobnosti i mogućnosti estetskog doživljaja stvaranja u svim sastavnicama ljudskog življenja. Učitelj treba poticati razvoj učeničkih sposobnosti u primjećivanju lijepog u riječi, pokretu, zvuku, te pojavama u okolišu.

U postupku izrade Izvedbenog plana i programa škole u prirodi, neophodno je opredjeljenje škole usmjereno ka ostvarivanju optimalnog broja odgojnih ciljeva i zadataka nastave svakog nastavnog predmeta pojedinačno, kao i sadržaja i oblika cjelokupnog obrazovnog i odgojnog rada. Organizacija nastave i ukupan boravak u školi u prirodi je prvenstveno fleksibilan, što podrazumijeva i paralelno i integrativno izvođenje nastave svih predmeta s obzirom da se za te učenike realizira razredna nastava (Pravilnik o organizaciji i realizaciji izleta, studijskih posjeta, ekskurzija, kampovanja/logorovanja, društveno/korisnog rada, škole u prirodi i drugih oblika odgojno - obrazovnog rada u osnovnoj i srednjoj školi, 2010).

Odgojno - obrazovni ciljevi škole u prirodi se dijele na opće ciljeve gdje spadaju odgojni i obrazovni, zatim na posebne, odnosno specifične ciljeve. Odgojni ciljevi se odnose na sticanje vrlina i pozitivnih navika, na razvijanje valjanih moralnih shvatanja i usvajanje kulturnog ponašanja, a utiču na voljnu aktivnost učenika, osnažuju je vrlinama i usmjeravaju prema društveno korisnim djelatnostima i plemenitom postupanju. U koncepciji rada škole u prirodi posebnu ulogu ima odgojna i zdravstvena komponenta cjelokupnog rada gdje učenik, kroz poseban vid druženja sa vršnjacima bez direktnog nadzora roditelja, usvaja nova saznanja i osamostaljuje se, zatim stiče pozitivne higijenske navike, pravila lijepog ponašanja, pravila zajedničkog suživota, odnosno socijalizacije, zatim uvažavanje različitosti, te pozitivan odnos prema prirodi i sticanje ekoloških navika. Učenik razvija potrebu za zdravim načinom života u smislu prehrane i boravka u prirodi na svježem zraku. Pravilna demonstracija svih aktivnosti u prirodnim uslovima predstavlja primjeren način za njihovo adekvatno usvajanje, čime se potiče

samostalnost učenika, njihova samokritičnost, jačanje samopouzdanja i samoaktualizacije, što učenika vodi do sazrijevanja.

Obrazovni ciljevi se ostvaruju usvajanjem svih onih sadržaja oblika odgojno - obrazovnog rada, koji zahtijevaju izučavanje, razumijevanje i pamćenje, a odnose se na sticanje znanja pomoću raznih metoda i podsticanja slobodnih aktivnosti učenika. Odgojni i obrazovni ciljevi se uzajamno uslovljavaju i zajednički ostvaruju.

Funkcionalni ciljevi obuhvataju sticanje umijeća, sposobnosti, radnih navika i iskustva koja se mogu primijeniti u neposrednoj životnoj praksi i ogledaju se kroz posebne zadatke kako bi se kod učenika razvila moć zapažanja i upoređivanja, zaključivanja i dokazivanja. Namjera jeste da se kod učenika probudi smisao za uviđanje bitnih detalja i odnosa, uzročno - posljedičnih veza i funkcija, da se pojača radoznalost, istraživački duh, mašta i kritičnost, razvijanje voljne kao i stvaralačke aktivnosti učenika.

Posebni (specifični) ciljevi se odnose na usvajanje dijela nastavnog plana i programa kroz neposredno upoznavanje sa pojavama i odnosima u prirodi i društvenoj sredini; zatim upoznavanje sa prirodno - geografskim obilježjima i historijskim znamenitostima; sticanje znanja o kulturnom naslijeđu, obrazovnim i privrednim dostignućima, posjetama spomenicima, te rekreativno - zdravstveni i socio - psihološki razvoj učenika.

Zadaci predstavljaju konkretizaciju ciljeva, koji se ostvaruju realizacijom sadržaja Izvedbenih planova i programa svih oblika odgojno - obrazovnog rada koji su predmet Pravilnika, a dijele se na opće i specifične odnosno pojedinačne zadatke (Pravilnik o organizaciji i realizaciji izleta, studijskih posjeta, ekskurzija, kampovanja/logorovanja, društveno/korisnog rada, škole u prirodi i drugih oblika odgojno - obrazovnog rada u osnovnoj i srednjoj školi, 2010).

Opći zadaci su materijalni (sticanje znanja, vještina i navika), odgojni (svestran odgoj) i formalni (fizički i psihički razvoj). S druge strane, specifični zadaci jesu proučavanje objekata i fenomena u prirodi, razvijanje interesovanja za prirodu i izgrađivanje ekoloških navika, upoznavanje načina života i rada stanovnika pojedinih krajeva, razvijanje pozitivnog odnosa prema nacionalnim vrijednostima, kulturnim i estetskim vrijednostima, sportskim potrebama i navikama, pozitivnim socijalnim odnosima, shvatanju značaja zdravlja i zdravog stila života, te kulturno - historijskim naslijeđima. Također, specifični zadaci uključuju i podsticanje i

ispoljavanje pozitivnih emocionalnih doživljaja, kao i osposobljavanje učenika za ostvarivanje osnovnih ljudskih potreba van porodice.

3. RAZMATRANJA O INTEGRIRANOM POUČAVANJU

Teorijske spoznaje o razvoju i načinu učenja djeteta do kojih su došli filozofi i pedagozi Pestalozzi, Fröebel, Herbart, Piaget, Dewey, Vigotski i dr. potaknule su potrebu da se dotadašnji način odgajanja i obrazovanja djece promijeni iz srži (Kolak, 2001 prema Petrović, Sočo i Šagud, 2005). Učenje se, u svjetlu tih istraživanja, sagledava kao „sklop konstruktivističkog djelovanja brojnih osjetilnih kanala i kao cjelina kognitivnog i emocionalnog prerađivanja na koje bitno utiče prethodno iskustvo i osobnost individue“ (Špoljar, 2010: 416).

Dijete uči čineći i djelujući u konkretnoj stvarnosti, u interakcijama s fizičkom, ali i socijalnom okolinom, ono stiče iskustva i sakuplja informacije te ih nastoji povezati sa svojim ranijim iskustvom čime svoje znanje osobno konstruira (Petrović-Sočo i Šagud, 2005 prema Slunjski, 2012). „Socijalizacija je složen proces učenja kojim kroz interakciju sa svojom društvenom okolinom usvajamo znanja, stavove, vrijednosti i ponašanja neophodna za sudjelovanje u životu društva.“ (Eljkonjin, 1978: 112.) Socijalizacija je osnovno sredstvo kojim još od djetinjstva upoznajemo svijet i koji oblikuje našu percepciju istog. Socijalizacija je sama po sebi cilj osnovnoškolskog obrazovanja, gdje djeca imaju priliku da kroz međusobnu saradnju usvajaju znanja o svijetu oko sebe. Pestalozzi je naglasio da bi se teorija trebala usvajati glavom, srcem, rukama i svim osjetilima, odnosno da bi poučavanje trebalo predstavljati jedinstvo kognitivnog, afektivnog i tjelesnog (Bognar i Dubrovički, 2012). Upravo ta potreba da proces učenja djece u školskom sistemu postane holističan i aktivan, te da uključuje proces saradničkog učenja, uz kritiku tradicionalnog odgojno - obrazovnog sistema bili su tek začetak promjena u školstvu, a ujedno i začetak integriranog poučavanja (Bognar i Matijević, 1993 prema Špoljar, 2010).

Integrirano poučavanje nije novina u odgojno - obrazovnom sustavu. Mnogi su alternativni pravci u pedagogiji nastojali promicati samostalno, aktivno, istraživačko učenje povezano sa stvarnim životom i prethodnim iskustvom učenika, učenje koje potiče razvoj odgovornosti, samodiscipline i saradništva, učenje koje podržava prirodno učenje djeteta potičući ga da povezuje činjenice iz različitih područja u jednu smislenu cjelinu ili temu. Međutim,

najdominantnija predmetna praksa je i dalje poučavanje svake discipline zasebno - uključuje pasivnu ulogu učenika kao primatelja i reproduktora znanja formiranih od strane učitelja.

Modeli i pristupi poučavanja s novim organizacijskim rješenjima kreirani na temelju spoznaja o dječijem učenju i poučavanju javili su se u Evropi i Americi krajem 19. i početkom 20. st., naglašavajući aktivnost djeteta u procesu učenja te postavljajući dijete u središte poučavanja, a neki od njih su: metoda centra interesa, rad na projektu, rad u grupama, škola bez zidova, slobodna škola, radne škole, pokret za umjetnički odgoj, Freinetov pokret, Bank Street model, Plowdenov izvještaj, Montessori i Waldorfska pedagogija, Engleska škola za djecu, otvoreni razred, kurikulum utemeljen na Piagetovoj teoriji, Carolyn Prattova otkrića o dječijem učenju, proučavanje prirode neposrednim kontaktom i dr. (Bognar i Matijević, 1993 prema Walsh, 2004).

Integrirano poučavanje svoje korijene vuče još od ideja američkog pedagoga Johna Deweya i njegovog saradnika William H. Kilpatricka. Oni kao temelj svakog učenja i razvoja pojedinca postavljaju neposredno osjetilno iskustvo. U skladu s iskustvenom teorijom, Dewey je osnovao školu - laboratorij u kojoj su učenici, kao i u prirodnoj okolini, mogli samostalno istraživati, stvarati i eksperimentisati u radionicama i laboratorijima prilagođenim učeničkim potrebama za cjelovitim učenjem. Učilo se razmišljanjem o problemima i njihovim rješavanjem. Bivali su se problemi prisutni u zajednici kako bi se učenici naučili snalaziti u stvarnom životu i kako bi se uklopili u zajednicu, a isticala se i važnost uzajamnog pomaganja. Naglašavajući svijest o kolektivu i kooperativnom djelovanju, uklapanje učenika u okolinu zasnivalo se na organizaciji njihovih individualnih tendencija i aktivnosti, te je nastava bila vođena učenikovim interesima i instinktivnim aktivnostima.

Kilpatrick (2018) je, prateći Deweyeve postavke, razradio metodu integriranog poučavanja tokom koje su učenici u skupinama radili na određenom projektu odabranom prema vlastitim interesima i uz dogovor s učiteljem. Projekt je počinjao definiranjem problema te iznošenjem pretpostavki o njegovim mogućim rješenjima, nastavljaio se planiranjem i provođenjem aktivnosti koje rješavaju problem, a završavao je izvođenjem zaključaka koji su se zatim primjenjivali u praksi. Ovakvom se metodom istovremeno poticao učenikov razvoj individualnih sposobnosti i socijalnih vještina (zbog rada u skupini), a zahvaljujući učiteljevoj nenametljivoj

ulozi organizatora rada i savjetnika učenici su imali mogućnost postati samostalni i snalažljivi u rješavanju problema (Bognar i Matijević, 1993 prema Jukić, 2009).

Integrisano poučavanje u predškolskim ustanovama u Evropi prvi razvijaju Jürgen Zimmer i Loris Malaguzzi 70-ih godina 20. stoljeća. Njemački pedagog Jürgen Zimmer teme za integrirano poučavanje otkriva iz životnih situacija djece. Igrom uloga, projekcijom stvarnih okolnosti ili odlaskom izvan vrtića, djeca su učila ovladavanjem autentičnih životnih situacija. Odgajatelji su trebali prepoznati djetetove individualne potrebe, iskustva i situacije zanimljive za pedagošku praksu, trebali su omogućiti učenicima proučavanje situacije na licu mjesta, introspekciju vlastitog iskustva, a važno je bilo i uključiti roditelje u učenje te povezati lokalnu zajednicu s odgojno - obrazovnom ustanovom (Čudina-Obradović i Brajković, 2009 prema Špoljar i Petrović-Sočo, 1997). Na sličan način učitelj i pedagog Loris Malaguzzi poučavanje povezuje sa stvarnim životom. U talijanskom je gradiću Reggio Emilliji razvio pedagošku koncepciju poznatu kao Reggio pedagogija. Ona sjedinjuje i u praksi primjenjuje pedagoške ideje i teorije Deweya, Vigotskog, Piageta, Freineta i Rousseaua, a vidljiv je uticaj i Montessori. Djeca istražuju i uče integrirano, putem projekata, te na raspolaganju imaju radionice i mnoštvo poticajnih materijala.

Malaguzzi je smatrao da dijete rukama i svim svojim osjetilima te svojim djelovanjem svijet doživljava cjelovito, stoga mu odgojno - obrazovna ustanova treba pružati bogatstvo neposrednih osjetilnih doživljaja i iskustava, prostor treba organizovati tako da djeci pruža osjećaj slobode i mogućnost ugodnog druženja te da svojom instruktivnom dimenzijom stalno potiče na nova istraživanja. Takav svestrani razvoj osjetilnih organa te cjelovito doživljavanje pružalo je djeci intenzivno emocionalno učestvovanje i sposobnost visoke koncentracije tokom učenja, što je na kraju rezultiralo njihovim snažnim i impresivnim izrazom svih oblika (Špoljar, 1992 prema Slunjski, 2001).

Integrirano se poučavanje u historiji pedagogije razvijalo kroz ideje i praksu brojnih pedagoga, odgajatelja i učitelja, objedinjujući ih zajedno s aspektima konstruktivizma. Prema autorima Daniels i Bizar (Čudina-Obradović i Brajković, 2009) konstruktivistička načela očituju u radu koji je usmjeren na učenika, utemeljen na doživljaju i iskustvu, povezivanju različitih područja i izvora znanja, na interakciji, komunikaciji i saradnji, na poštivanju različitosti i međusobnom uvažavanju, u radu koji je praćen promišljanjem postignutog, koji je izazovan, utemeljen na

misaonim procesima i znanju koje se razvija, konstruiše i obogaćuje novim iskustvima te primjenjuje na autentičan način. Iz navedenog možemo izdvojiti 10 konstruktivističkih načela rada na kojima se temelji integrirano poučavanje, a to su: iskustvenost, individualiziranost, cjelovitost, društvenost, demokratičnost, refleksivnost, izazovnost, kognitivnost, razvojnost i autentičnost. Navedena načela u praksi se isprepliću, nadopunjavaju i ponekad ostvarenje jednog načela podrazumijeva ili potiče ostvarenje drugog.

Načelo cjelovitosti i iskustvenosti ostvaruje se u integriranom poučavanju jer je ono oblik nastave koji se temelji na pretpostavci da su sva područja ljudskog razvoja integrirana. Tjelesno, društveno, emocionalno i kognitivno istodobno se razvijaju u mnogim smjerovima i na mnoge načine, ali ipak čine nedjeljivu cjelinu. Morin (2002) naglašava kako je čovjekovu cjelovitost i složenost nužno prepoznati i obnoviti putem odgoja i obrazovanja. U procesu tradicionalnog obrazovanja složeno jedinstvo ljudske prirode podijeljeno je na predmete i discipline, djeca uče transmisijski, tako da im učitelj „ulijeva“ znanje koje oni trebaju prihvatiti, upamtiti i reproducirati. Na taj se način simulira samo intelektualni aspekt dječjeg razvoja, i to na najnižoj razini, te se potiče razvoj izoliranih područja što je neprirodno za dječiji razvoj. Integrirano poučavanje promijenilo je tradicionalni odgojno - obrazovni sistem okupljanjem i organizacijom spoznaja iz prirodnih i humanističkih znanosti, iz filozofije i historije te iz književnosti, pjesništva i umjetnosti (Morin, 2002).

Znanjima koje dijete treba usvojiti ne pristupa se kao odvojenim školskim predmetima, odnosno odvojenim disciplinama, već kao cjelini te se tako učenicima omogućuje dublje razumijevanje i objašnjenje određene pojave, pojma, središnje misli ili teme (Čudina-Obradović i Brajković, 2009, Kolak, 2001, Meyer, 2002, Walsh, 2004).

Integrirano poučavanje omogućuje djeci koja pohađaju razrednu nastavu veliku razinu razumijevanja i motivacije pri učenju zato što o svijetu uče na njima prirodan, cjelovit način, stupajući u aktivan odnos s okolinom, doživljavajući je svim osjetilima i proučavajući je iz raznih aspekata (Kolak, 2001). Dijete ne može zanemariti cjelovitost svijeta ograničavajući mišljenje na njegov jedan vid. Tek odrasli postaju sposobni apstrahirati, tj. nedjeljive cjeline podijeliti na manje jedinice kako bi ih bolje razumjeli, a ostale zanemariti. Dijete ne može razumjeti svoju okolinu podijeljenu u manja područja ili školske predmete. Ono što dijete spozna u jednom školskom predmetu, kasnije ne može povezati s nečim što je spoznalo u drugom

predmetu jer su to odijeljeni dijelovi znanja, „zasebne ladice“. Učenici tako nepovezano i izolirano znanje s teškoćama obrađuju, pamte i primjenjuju, a zato što nije povezano u cjelinu s prijašnjim iskustvima i drugim znanjima brže se briše s vremenom.

Utemeljenost integriranog poučavanja na načelu društvenosti očituje se poticanjem saradničkog učenja, kao i navike komuniciranja i konstruktivnog dijaloga koje među učenicima izgrađuje duh zajedništva i osjećaj pripadnosti razredu te rezultira brigom učenika jednih o drugima (ISSA, POU Korak po korak, 2010). Brižno i poticajno okruženje omogućuje djeci osjećaj kompetentnosti i očekivanja uspjeha.

Također, Čudina-Obradović i Brajković (2009 prema Walsh, 2004) navode da je važno i uključivanje roditelja i drugih odraslih pomagača u proces integriranog poučavanja. Odrasli djeci trebaju pokazati kako su uzbuđeni zbog njihovog napretka te trebaju s njima otvoreno razgovarati o temi poučavanja. Na taj će način učenici biti usredotočeniji na sadržaj, više će o njemu promišljati i govoriti, razvijajući tako logičko mišljenje, verbalne vještine, ali i samopouzdanje. Znanje će za njih biti smisljeno i moći će ga primjenjivati u stvarnom životu.

Tokom integrirane nastave potiče se razvoj višestruke inteligencije jer učenici uče kao u stvarnom životu, cjelovito i prirodno, povezujući i primjenjujući sva područja inteligencije. Na taj način učenici razvijaju svoje jake strane, ali i poboljšavaju ona područja inteligencije koja su u početku bila slabija.

3.1 OBLICI INTEGRIRANOG POUČAVANJA

Zbog razlika u stepenu povezanosti sadržaja različitih disciplina u cjelinu, moguće je definisati i različite oblike integriranog poučavanja. Čudina-Obradović i Brajković (2009) navode korelaciju, tematsko poučavanje i projekt kao tri osnovna oblika integriranog poučavanja. U nastavku će biti opisan značaj svakog od navedenih oblika kako bi ih bilo lakše prepoznati, međusobno razlikovati i procijeniti u kojoj je situaciji prikladnije koristiti koji oblik.

KORELACIJA

Korelacija je najjednostavniji oblik integriranog poučavanja koji predstavlja vrlo mali stepen integracije, odnosno cjelovitosti poučavanja. Taj se oblik javlja i u tradicionalnoj nastavi, a

učitelj ga koristi kako bi učenicima istaknuo pojam koji se koristi u više nego jednom području, npr. pojam ritma koji se javlja i u muzičkom, plesnom te likovnom i govornom području. Korelacijom se nastavnik služi i kada ono što poučava u jednom predmetu nadopunjuje sadržajem drugog predmeta. Također, o korelaciji je riječ kada nastavnik učenicima zadaje da pronađu ili se prisjete drugih primjera istog pojma (npr. učeći o razvoju čovjeka, pitaju se što se još razvija - biljke, životinje) (Kostović-Vranješ i Šolić, 2011).

Ovaj oblik je dobar početak za učitelje koji tek počinju integrirano poučavati, kako bi postupno razvijali svoje vještine potrebne za planiranje i realizaciju integriranog poučavanja te kako bi stekli sigurnost u sebe.

TEMATSKO POUČAVANJE

Na primjer, za razrednu nastavu je najprikladniji oblik integriranog poučavanja tematsko poučavanje. Ono učenicima omogućuje učenje činjenica, razumijevanje i generalizaciju pojmova zato što se o problemima i pojavama uči interdisciplinarno, cjelovito i s više aspekata. Organizacijom samostalnog i aktivnog učenja oko jedne središnje teme nastoji se kod učenika poticati saradničko učenje, povećati motivacija te ostvariti povezanost raznih područja učenja te učenja i života. Tematsko poučavanje razlikuje se od tradicionalnog po tome što usvajanje vještina ne postavlja kao poseban cilj za sebe. Vještine čitanja i pisanja ne razvijaju se u nekim umjetnim oblicima kao što su čitanje tekstova koji nisu povezani s temom poučavanja, ponavljanje pisanja istih riječi ili pisanje diktata. U tematskom poučavanju vještine se usvajaju u toku istraživanja i sticanja činjeničnog znanja. Npr. pisanje učenik uvježbava prikupljajući i bilježeći podatke o središnjoj temi, izrađujući izvješće ili tražeći odgovore putem pisanja pisama (Čudina-Obradović i Brajković, 2009).

U tematskom poučavanju razina učeničke slobode i inicijative ograničena je nastavnim planom i programom. Stoga učitelj treba balansirati i biti sposoban uklopiti učeničke interese u nacionalne zahtjeve kako bi formirao središnju temu iz dva ili više predmeta, i kako bi u toj temi integrisao najprije ciljeve učenja, a potom sadržaj koji može odstupati od propisanog plana i programa i pratiti zanimanje učenika dokle god omogućuje ostvarenje postavljenih ciljeva. Učitelj integrisanjem predmetnih područja može uspješno prevladati pritisak da poučava svaki sadržaj

nastavnog programa te istovremeno ostvariti ravnotežu između uvažavanja učenikovih potreba i interesa i realizacije standardnog programa (Walsh, 2003).

Prema autorima Čudina-Obradović i Brajković (2009) izdvajaju se tri različite razine integracije sadržaja u tematskom poučavanju:

1. razina: mehanička integracija,
2. razina: sadržajna integracija,
3. razina: pojmovna integracija.

Za poučavanje mehaničkom integracijom primjenjuje se zajednički motiv umjesto središnje teme. Mehaničku integraciju prema motivu treba izbjegavati jer predstavlja temeljno nerazumijevanje smisla integriranog učenja i najveću pogrešku u integriranom učenju. Ona je prepoznatljiva po slatkastim stereotipima iz slikovnica koji nemaju nikakvu povezanost sa stvarnošću te po zadanoj shemi koju djeca precrtavaju ili izrezuju prema šablonama. Takve aktivnosti sputavaju kreativnost učenika, ne omogućuju im razumijevanje niti uspostavu veza među pojmovima te djeca ne nauče ništa novo o temi poučavanja. Teme odnosno motivi, kao što su medo, kuća, leptir, gljiva ili cvijet, nametnute su i ne proizlaze iz životnog iskustva i interesa djeteta stoga su rezultati učenja minimalni. Takvi pogrešni pokušaji integracije nastave susreću se u komercijalnim materijalima, na Internetu, ali i u vrtićima i nižim razredima osnovnih škola. Mehanička integracija opisana je kako bi je učitelji mogli prepoznati kao pogrešnu integraciju i kako bi je u praksi mogli odbaciti kao oblik smislenog poučavanja uopće (Čudina-Obradović i Brajković, 2009).

Najprikladnija razina tematskog poučavanja u razrednoj nastavi je sadržajna integracija. Ona pretpostavlja poučavanje organizirano oko jasno određene središnje teme s jasno definiranim ciljevima, a njena osnovna svrha je omogućiti učenicima samostalno usvajanje činjeničnog, deklarativnog znanja tokom kojeg će ovladati raznim vještinama (proceduralnim znanjem). Specifičnost sadržajne integracije je ograničenost izbora središnje teme okvirom nacionalnih zahtjeva. Unutar tih okvira središnja tema se određuje sastajanjem ciljeva iz više predmetnih područja. Neke od karakteristika sadržajne integracije su samostalan rad učenika, obrada teme pomoću sadržaja iz različitih predmeta i učenje iz različitih izvora informacija, kao što su čitanje, Internet, razgovor, odlazak na teren i dr. Na taj način učenici temu obrađuju smisleno i

kvalitetno, usvajajući mnoga činjenična znanja te šireći rječnik i razumijevanje, a postavljanjem novih pitanja potiču daljnju razradu teme (Čudina-Obradović i Brajković, 2009, Špoljar, 1992, Walsh, 2003).

O pojmovnoj integraciji govorimo kada je središnja tema postavljena kao neki pojam, ideja, proces ili stav, kao što su: „život se razvija u ciklusima“, „saradnja je bolja od natjecanja“, „ja sam sličan i različit od drugih“ (Čudina-Obradović i Brajković, 2009: 34). Način na koji je središnja tema postavljena navodi učenike da osnovnu misao teme podupru ili opovrgnu, a to će učiniti samostalnim proučavanjem i razvijanjem podataka i ideja koje će ih voditi u jednom ili u drugom smjeru. Pojmovnom integracijom mogu se obrađivati i mnogi apstraktni pojmovi, npr. razvoj, vrijeme, kretanje - mirovanje, pravednost i sl. Učenici će aktivnim istraživanjem takvih tema doći do generalizacija i dubokog razumijevanja pojava i pojmova, ali da bi se to postiglo važno je da učitelj poučavanje i integraciju prilagodi djeci i njihovim razvojnim osobinama (Čudina-Obradović i Brajković, 2009).

PROJEKтна NASTAVA

Slunjski (2012: 21) definira rad na projektu kao „oblik integriranog kurikuluma u kojem djeca, prema vlastitim interesima i mogućnostima, u saradnji s drugom djecom i uz nenametljivu asistenciju odgajatelja, poduzimaju različite istraživačke i druge aktivnosti u kojima aktivno stiču iskustva i znanja te primjenjuju svoje vještine, donose odluke i uče preuzimati odgovornost.“ Projekt je jedan od oblika integriranog poučavanja i često je vrlo sličan tematskom poučavanju, međutim ima i neka svojstva po kojima je specifičan. U projektu je osobito izražena učenikova aktivnost, potiče se marljivost, saradničko učenje, kreativnost i učenje iz vlastitog iskustva. Učenje se bazira na stvaranju, izvedbi i uvijek završava nekim proizvodom ili uratkom učenika, dok u tematskom poučavanju učenje završava prezentacijom, priredbom, dramskom igrom ili muzičkom predstavom. Proizvodi učenika na kraju rada u projektu mogu biti različitih oblika, poput „stranica teksta koji predstavlja opis ili sažetak rada i rezultata, slikovnica ili rukopis knjige, maketa, crtež, karta, nacrt, scenografija, pjesma, kiparski rad ili instalacija, dramaturška obrada literalnog teksta, dramska izvedba, glazbeni predložak, poetski recital, dramska ili lutkarska predstava, mjuzikl“ (Čudina-Obradović i Brajković, 2009: 51).

Integralni dio uspješnih projekata predstavlja saradnja. “Ishodi učenja trebaju implementirati očekivana učenička znanja, razumijevanje tih znanja i sposobnosti koje bi učenik trebao demonstrirati nakon procesa učenja, kao i posebne intelektualne i praktične vještine stečene nakon završenog procesa učenja. Ishodi učenja su eksplicitna identifikacija integriranog znanja, vještina i kompetencija koje opisuje rezultate procesa učenja” (Rustempašić, 2018 prema Rustempašić, 2018).

Isto tako, projekt je specifičan po tome što je u potpunosti usmjeren na djetetove interese i djeca imaju najviše slobode i mogućnosti za inicijativu naspram ostalih oblika integriranog poučavanja u kojima je izbor središnje teme ograničen nastavnim planom i programom. Dijete je polazište za razvoj projekta, a ne sadržaj. Stoga, možemo reći da je poučavanje projektom najviša razina integriranog poučavanja i najslobodniji oblik nastave. Učenici mogu samostalno birati te im se nudi mnogo tema, načina rada i načina prezentacije rada. To što učenik istražuje temu ili pitanje po vlastitom interesu i izboru intenzivno ga motiviše na rad te mu pruža užitek pri otkrivanju novih spoznaja. Da bi se ostvarilo takvo slobodno i aktivno ozračje koje pogoduje učenju djece, socijalnim interakcijama te razvoju djetetovog identiteta, potrebno je uspostaviti demokratske odnose učitelja, djece i roditelja. Poticajno prostorno i materijalno okruženje za istraživanje teme projekta učitelj kreira na temelju dječijih interesa i stupnja spoznaje, ali i na temelju mnogih promišljanja i diskusija s drugim učiteljima, stručnim timom i roditeljima.

Projektna nastava, naspram tradicionalne, ali i naspram drugih integriranih oblika poučavanja, koristi više tehničkih pomagala, primjenjuje širi spektar različitih metoda rada, primjenjuje igru, aktivira sva osjetila, izlaže učenike nepredviđenim problemskim situacijama koje treba riješiti, nastava je dinamičnija, razgovor opušteniji, a mjesta provođenja projekta su raznolika (Čudina-Obradović i Brajković, 2009, Jukić, 2009, Slunjski, 2001; 2012).

Da bi ishodi učenja projektne nastave bili ostvarivi i mjerljivi, trebaju biti uključeni u proces integriranog planiranja, što je mnogo lakše ostvariti primjenom projektne nastave u odnosu na tradicionalnu nastavu.

Projekt je vremenski ograničen, planira se za određeno vremensko razdoblje te može varirati od jedne sedmice pa do cijelog polugodišta. Sadržaj projekta također je ograničen, ali i sadržaj i trajanje prilagođeni su interesima i sposobnostima svakog učenika. Zbog te individualizacije

projekt se može provoditi kao dodatak ili posebno usmjerena razrada središnje teme određenih učenika, nadarenih ili onih specifičnog interesa (Čudina-Obradović i Brajković, 2009). Što znači da samo jedan učenik ili mala skupina učenika imaju mogućnost započeti svoj projekt, tj. temeljito proučavati određeni pojam ili temu. Projekti o određenom pojmu su najčešći projekti koji se nadovezuju na druge oblike integriranog učenja i proširuju ih. To su projekti kada se želi odgovor na novonastalo pitanje i podložni su većem slobodnom izboru učenika.

Markham, Lamer, Ravitz (2003) ističu da učitelji izjavljuju da učenje projektom metodom:

- prevazilazi dihotomiju između znanja i razmišljanja, pomažući učenicima da znaju i da urade,
- podupire učenike u učenju i praktičnim vještinama prilikom rješavanja problema u komunikaciji i samorukovođenju,
- ohrabruje razvoj dugoročnih mentalnih navika učenja, građanske odgovornosti i osobnog ili profesionalnog uspjeha,
- integrira oblasti nastavnog programa, tematske instrukcije i pitanja vezana za zajednicu,
- ocjenjuje postignuća vezana za sadržaje i vještine koristeći kriterije slične onima u radnom/poslovnom svijetu čime ohrabruje odgovornost, postavljanje ciljeva i poboljšanje postignuća i učinkovitosti,
- kreira pozitivnu komunikaciju i saradničke odnose među različitim grupama učenika,
- zadovoljava potrebe učenika za različitim razinama vještina i stilova učenja,
- razbija dosadu te angažira i motivira nezainteresirane učenike.

Dakle, učenici svakako trebaju znati sadržaj predmeta, ali isto tako trebaju znati povezati kao i primijeniti taj sadržaj u stvarnim, životnim situacijama. Rustempašić (2014) ističe da razgovorom učenici uspijevaju izvršiti transfer znanja na novu situaciju. Sadržaji koji su problemski učeni postali su primjenjivi u svakodnevnom životu, učenici povezuju činjenice iz prethodnih iskustava i znanja sa novonastalim situacijama.

Izgradnja “opsežne i fleksibilne” baze znanja treba predstavljati više od pukog učenja činjenica. To podrazumijeva i integraciju informacija iz više područja (integrirano učenje) kao i aktiviranje i oslanjanje na prethodna znanja i iskustva. Bransford i McCarrell (1997) došli su do zaključka da su učenici sposobniji da grade novo znanje kada ga mogu povezati s nečim što već znaju. U

vezi s fleksibilnošću znanja Kolonder (1993) ističe da se “povećano fleksibilno znanje razvija kada pojedinci primjenjuju svoje znanje u širokom spektru situacija sa problemima”.

Novi problem treba da se, bar djelimično, zasniva na iskustvu i prethodnom znanju učenika. Bez toga nije moguće postavljanje hipoteza i aktivno smostalno učešće učenika. S druge strane, predznanja i prethodno iskustvo treba koristiti na način koji ne prejudicira rješenje problema i ne nameće stereotipan i neadekvatan način rješavanja novog problema. U nastavi putem rješavanja problema najvažnije je da učenici otkriju suštinske veze i odnose u pojavama koje proučavaju, odnosno veze i odnose među činjenicama (Prodanović - Ničković, 1974 prema Rustempašić, 2018).

Problemsko učenje u nastavnom procesu treba biti integrirano iz širokog spektra tema ili disciplina. Tokom učenja učenici trebaju na određenu temu sami doći do srži iste, biti u stanju da proučavaju i integriraju činjenice iz različitih oblasti koje su u vezi s razumijevanjem i rješavanjem određenog problema. Isto tako, ljudi u svakodnevnom životu trebaju prikupiti i primijeniti informacije integrirane iz različitih izvora u poslu koji obavljaju. Učenike do kvalitetnijeg odgovora i pitanja koja trebaju razumjeti, dovest će više perspektiva iz kojih će sagledati određene stvari. Osobe koje dobro rješavaju problem uče iz iskustava. Kada se suoče s novim problemom, okreću se prošlosti, znanju koje je prethodno pohranjeno i iskustvu kao izvoru podataka. Na taj način oni prizivaju procese koji će im pomoći riješiti novi izazov. Dakle, oni su sposobni izuzeti značenja iz određenog iskustva, prosljediti ih dalje i primijeniti u novonastalim situacijama. Učenje koje se događa tokom rada na problemu spaja (integrira) se sa prethodnim znanjem i vještinama učenika.

Međutim, rad na projektu specifičan je po tome što se najčešće naglasak s individualnog učenja premješta odnosno proširuje na proces kreiranja kolektivnog znanja. Značaj saradnje i dijaloga očituje se u dijeljenju iskustava i emocija te u pojačanom razumijevanju među učenicima (Slunjski, 2001). Kako otkrivati, postavljati pitanja i tražiti odgovore na njih, učenicima postupno pomaže učitelj. U toku projekta učenici uče kako učiti, a potiče se i razvoj njihovog samopouzdanja, znatiželje, motivacije, upornosti te porast osjećaja kompetencije. Također, projekt je pogodan način na koji dijete može produbiti razumijevanje vlastitog iskustva te okruženja u kojem živi. On otvara učiteljima mnoge prilike da kod učenika potiču ostvarenje navedenih ciljeva.

II. METODOLOŠKI DIO

4.1 PREDMET ISTRAŽIVANJA

Škola u prirodi je validan način putem kojeg učitelji mogu integrirano poučavati učenike. Kroz opažanje djece prilikom boravka u školi u prirodi učitelji imaju holistički uvid u njihovo ponašanje, socijalne interakcije, te primjenu naučenog znanja. S tim u vezi, i prepreke i prilike s kojima se susreću učitelji osnovne škole razlikuje se u odnosu na standardnu razrednu nastavu. Komponente kojima dodatno pridaju pažnju su saznavne, emocionalne, socijalne, moralne i tjelesne prirode. Predmet ovog istraživanja upravo jeste produbiti znanje o preprekama i prilikama učitelja osnovne škole prilikom boravka u školi u prirodi. Pored odgojno - obrazovnog segmenta, učitelji imaju priliku iz prve ruke uvidjeti teškoće u objedinjavanju znanja iz različitih predmeta prilikom njihove aktivne primjene u čitavom spektru različitih situacija.

Predmet ovog istraživanja jeste utvrditi realizuju li se aktivnosti u školi u prirodi prema posebno osmišljenom planu i programu, te da li se primjenjuje integrirano poučavanje u školi u prirodi. Istraživanje je pokušalo utvrditi da li su sadržaji u školi u prirodi prilagođeni interesima učenika. Istraženo je kako se učitelji nose sa preprekama koje se javljaju u školi u prirodi, te koje se nove prilike ukazuju u različitim kontekstima koje drugačije okruženje nudi.

4.2 CILJ ISTRAŽIVANJA

Cilj istraživanja je utvrditi mišljenje učitelja o integriranom poučavanju u školi u prirodi te prilikama i preprekama sa kojima se susreću.

4.3 ZADACI ISTRAŽIVANJA

U skladu sa postavljenim ciljem istraživanja, zadaci istraživanja su sljedeći:

1. istražiti realiziraju li učitelji školu u prirodi,
2. utvrditi primjenjuju li učitelji integrirano poučavanje u školi u prirodi,
3. utvrditi smatraju li učitelji da je plan i program škole u prirodi prilagođen potrebama i interesima učenika,
4. analizirati kako se učitelji nose sa preprekama koje se javljaju u školi u prirodi i primjeni integriranog poučavanja,

5. istražiti potiče li integrirano učenje socijalizaciju među učenicima,
6. ispitati mišljenje nastavnika čini li škola u prirodi učenike zadovoljnijim u odnosu na nastavu u učionici,
7. ispitati mišljenje nastavnika povezuju li učenici sadržaje iz različitih oblasti kroz integrirano učenje u školi u prirodi.

4.4 ISTRAŽIVAČKA PITANJA

Na osnovu navedenih zadataka istraživanja, izvode se sljedeća istraživačka potpitanja:

1. Da li učitelji realizuju školu u prirodi?
2. Da li je moguće prilikom boravka u školi u prirodi primjenjivati integrirano poučavanje?
3. Da li su potrebe i interesi učenika u školi u prirodi zadovoljene planom i programom prema mišljenju nastavnika?
4. Šta primjenjuju učitelji u svrhu uklanjanja prepreka koje se javljaju u školi u prirodi i primjeni integriranog poučavanja?
5. Da li se socijalizacija među učenicima potiče kroz integrirano učenje?
6. Šta misle nastavnici o zadovoljstvu učenika u školi u prirodi u odnosu na nastavu u učionici?
7. Povezuju li učenici više sadržaja iz različitih oblasti kroz integrirano učenje u školi u prirodi prema mišljenju nastavnika?

4.5 METODE, TEHNIKE I INSTRUMENT ISTRAŽIVANJA

Deskripcija, analiza i sinteza su osnovni putevi zaključivanja u ovom istraživanju. Deskriptivna metoda označava skup znanstveno istraživačkih postupaka kojima se opisuju pojave odgoja i obrazovanja, tj. ispituje se njihovo stanje, a time i njihove osobine bez obzira na uzroke (Mužić, 1999: 43). Ova metoda omogućava upoznavanje onog što već postoji, te daje mogućnost da spoznamo nešto kakvo već jeste. Deskriptivna metoda ima za cilj tačno i sistematično opisati populaciju, situaciju ili pojavu. Može odgovoriti na pitanja koja, gdje, kada i kako, ali ne i zašto. Deskriptivno istraživanje obično se definiše kao vrsta kvantitativnog istraživanja, iako se kvalitativno istraživanje može koristiti i u opisne svrhe (McCombes, 2019).

Pored deskriptivne metode, primjenjujemo i metodu analize sadržaja uz koju objašnjavamo stvarnost putem razlaganja složenih misaonih tvorevina na njihove jednostavnije sastavne dijelove i elemente i izučavamo te dijelove u zasebnom kontekstu i u odnosu na druge dijelove i cjelinu.

Korištena je i metoda teorijske analize koja podrazumijeva korištenje pedagoško - psihološke literature, priručnika, udžbenika, stručnih i naučnih radova, enciklopedija te omogućava da se nakon proučavanja izvora, prikupljenih činjenica i analiziranih veza i odnosa, proučavanja premeta i pojava dođe do novih rješenja i naučnih zaključaka (Mužić, 1977). Nju smo koristili prilikom prikupljanja literature potrebne za teorijsku osnovu ovog istraživanja.

Komparativna metoda podrazumijeva uspoređivanje istih ili sličnih činjenica, pojava, procesa i odnosa, odnosno utvrđuje njihove sličnosti u ponašanju i intenzitetu, kao i razlike među njima (Mužić, 1999). Ova metoda je korištena za uspoređivanje dobijenih rezultata ankete s ciljem izvođenja zaključaka u skladu sa postavljenim ciljem i zadacima istraživanja.

Tehnika, koja je primijenjena u istraživanju je, anketiranje. „Anketiranje je postupak u kojem anketirani pismeno odgovara na pitanja koja se odnose na činjenice koje su im poznate ili na pitanja u vezi sa njihovim ličnim mišljenjem (Mužić, 1999: 82). Velika prednost ove tehnike prikupljanja podataka je u tome što se analiza podataka može izvesti veoma brzo. Tu se radi o procesiranju podataka ponekad i uz pomoć računalnih programa.

Instrument tehnike anketiranja je anketni upitnik. Anketni upitnik smo konstruisali za potrebe ovog istraživanja i sastoji se od skale stavova Likertovog tipa. Na skali učitelji mogu iznijeti svoje (ne)slaganje u rasponu od 1 (nikako se ne slažem) do 5 (u potpunosti se slažem). Anketni upitnik sadrži demografska pitanja i 25 čestica u skali stavova Likertovog tipa.

4.6 UZORAK ISTRAŽIVANJA

U istraživanju je učestvovalo 30 učitelja razredne nastave dvije osnovne škole: OŠ „Osman Nakaš“ i OŠ „Hasan Kikić“. Uzorak čine učitelji koji su barem jednom, u toku svoje karijere, organizovali i realizovali školu u prirodi. Od ukupno 30 ispitanika, 28 je učiteljica i 2 učitelja. Uzorak istraživanja prema spolu i radnom mjestu prikazan je u tabelama broj 1 i 2.

Tabela 1. Uzorak istraživanja prema spolu

Uzorak istraživanja prema spolu	Spol	
	Muškarci	Žene
	2 ispitanika	28 ispitanica

Tabela 2. Uzorak istraživanja prema mjestu rada

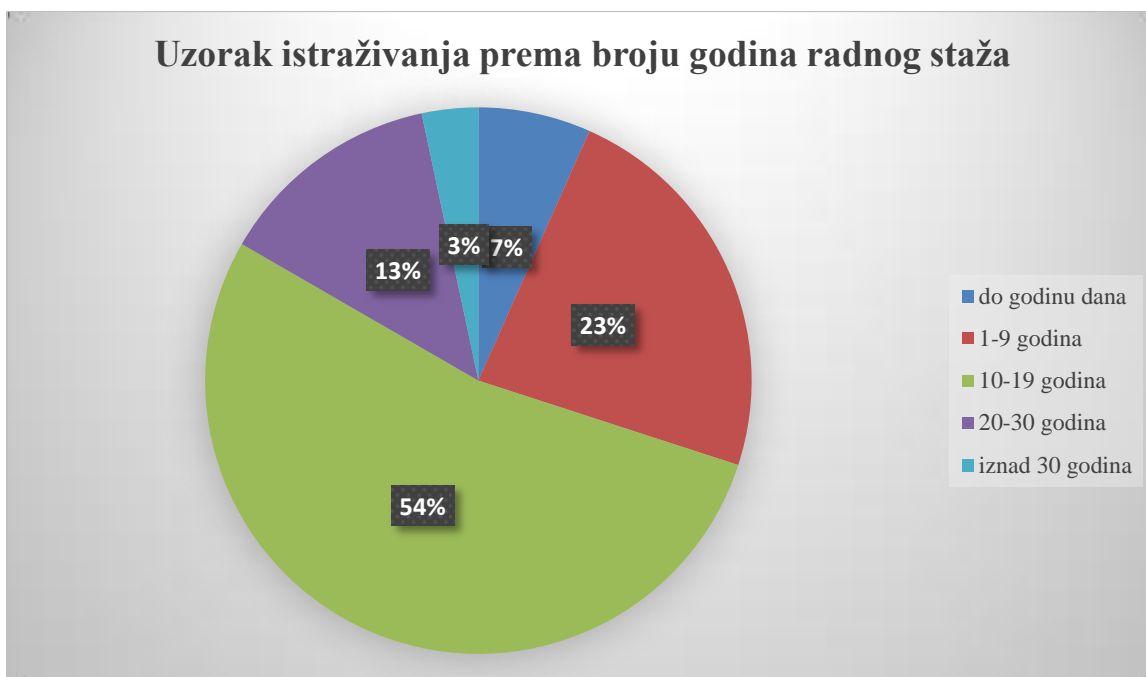
Uzorak istraživanja prema mjestu rada	Mjesto rada	
	OŠ „Hasan Kikić”	OŠ „Osman Nakaš”
	14 ispitanika	16 ispitanika

Uzorak istraživanja prema nivou obrazovanja prikazan je u grafikonu 1 dok je uzorak istraživanja prema broju godina radnog staža prikazan u grafikonu 2.



Grafikon 1. Uzorak istraživanja prema nivou obrazovanja

Dijagram predstavljen na grafikonu 1 ukazuje da 83% ispitanika ovog istraživanja imaju višu stručnu spremu naspram njih 17% sa zvanjem magistra. Većinu uzorka predstavljaju ispitanici sa višom stručnom spremom.



Grafikon 2. Uzorak istraživanja prema broju godina radnog staža

Na grafikonu 2 je prikazano da čak 54% učitelja ima radni vijek u trajanju između 10-19 godina, njih 23% 1-9 godina, 13% učitelja ima radni vijek 20-30 godina, 7% do godinu dana, te 3% njih iznad 30 godina. Iz priloženog vidimo da većina uzorka ima srednji broj godina radnog vijeka, što upućuje i na veće iskustvo rada s učenicima. Međutim, bitno je spomenuti i princip permanentnog obrazovanja o kojem govore Ajanović i Stevanović (1998). Prema njima, odgajatelji imaju stalnu obavezu da svoja znanja dopunjuju, mijenjaju, koriguju i prihvataju nova. To je stalan kontinuiran permanentan proces koji traje cijelog radnog vijeka. Permanentno obrazovanje treba pomoći odgajateljima da pravilno procjenjuju date situacije i prate ishode promjena u odgojno - obrazovnom procesu. Stoga, možemo reći da ne postoji završnost obrazovanja nastavnika, odnosno, nastavnik nikada ne može reći da je završio svoje obrazovanje. Naime, svjedoci smo brojnim izmjenama i tehnološkim napretkom sa kojim se obrazovni sistem susreo posljednjih godina, zbog čega je neophodno da odgajatelji idu u korak s vremenom i

razvojem nauke, kao i tehnologije. Mijenjanje i produbljivanje znanja je permanentan i neophodan proces koji traje u toku cijelog radnog vijeka jednog učitelja.

Uzorak istraživanja čini grupa učitelja koji vode različite razrede. Detaljan prikaz uzorka prema razredu koji vode/podučavaju je prikazan u grafikonu broj 3.



Grafikon 3. Uzorak istraživanja prema razredu koji učitelj vodi

Grafikon 3 nam prikazuje da većina učitelja vodi treći razred, vidljiv je ujednačen broj učitelja koji vode drugi i četvrti razred, te najmanje njih prvi razred u procentulanoj vrijednosti 17%.

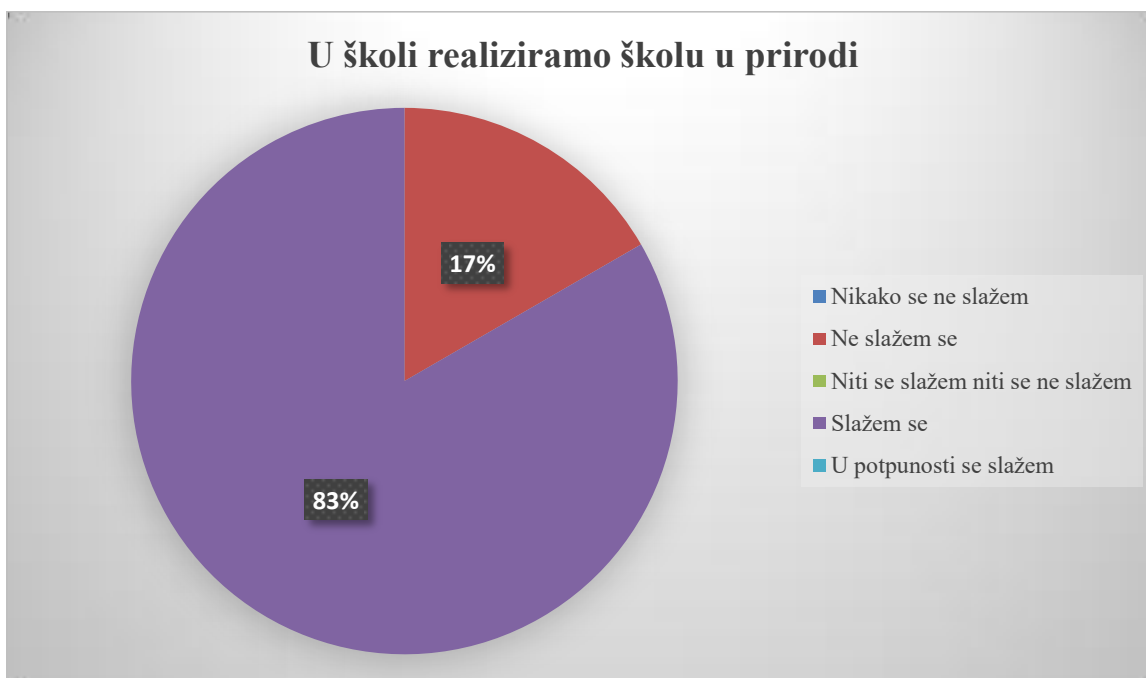
**III. ANALIZA I
INTERPRETACIJA
REZULTATA**

5. ANALIZA I INTERPRETACIJA REZULTATA DOBIJENIH ANKETNIM UPITNIKOM

Na osnovu sprovedenog anketnog upitnika istražili smo mišljenje učitelja koji podučavaju učenike u dvije osnovne, Sarajevske škole: OŠ „Osman Nakaš” i OŠ „Hasan Kikić”. Prvi dio anketnog upitnika čine demografska pitanja. Dobijeni podaci su prikazani u metodološkom dijelu istraživanja, u stavci 5.6 uzorak istraživanja. Drugi dio anketnog upitnika čine čestice kroz koje su učitelji procjenjivali percepciju vlastite kreativnosti. Skladno tome dobili smo odgovor na istraživačka pitanja koja predstavljamo u nastavku ovog poglavlja.

5.1 REALIZACIJA ŠKOLE U PRIRODI

Prvo istraživačko pitanje bilo je „Da li učitelji realizuju školu u prirodi?”. Dobijene rezultate prikazujemo u grafikonu broj 4.



Grafikon 4. Realizacija škole u prirodi

Od ukupno 30 učitelja petero njih se ne slaže sa tvrdnjom „U školi realiziramo školu u prirodi”, odnosno 17%, a njih 25, odnosno 83% se slaže sa tvrdnjom „U školi realiziramo školu u prirodi”. Dobijeni odgovori zapravo podržavaju zakonom propisane uredbe o realizaciji škole u prirodi. Obzirom da uzorak istraživanja čini petero učitelja koji podučavaju i vode I razred

osnovne škole pretpostavljamo da upravo tih pet učitelja i ne realizira školu u prirodi u matičnim školama.

Prema „Pravilniku o organizaciji i realizaciji izleta, studijskih posjeta, ekskurzija, kampovanja/logorovanja, društveno/korisnog rada, škole u prirodi i drugih oblika odgojno - obrazovnog rada u osnovnoj i srednjoj školi, (2010) škola u prirodi se realizuje jedanput u toku školske godine, za učenike od II do V razreda osnovne škole jedanput u toku školovanja.

Koliko zapravo učitelji poznaju nastavu ili školu u prirodi ispitali smo kroz tvrdnju „Veoma dobro poznajem nastavu u prirodi kao specifični oblik obrazovnog rada”. Odgovore prikazujemo u grafikonu broj 5.



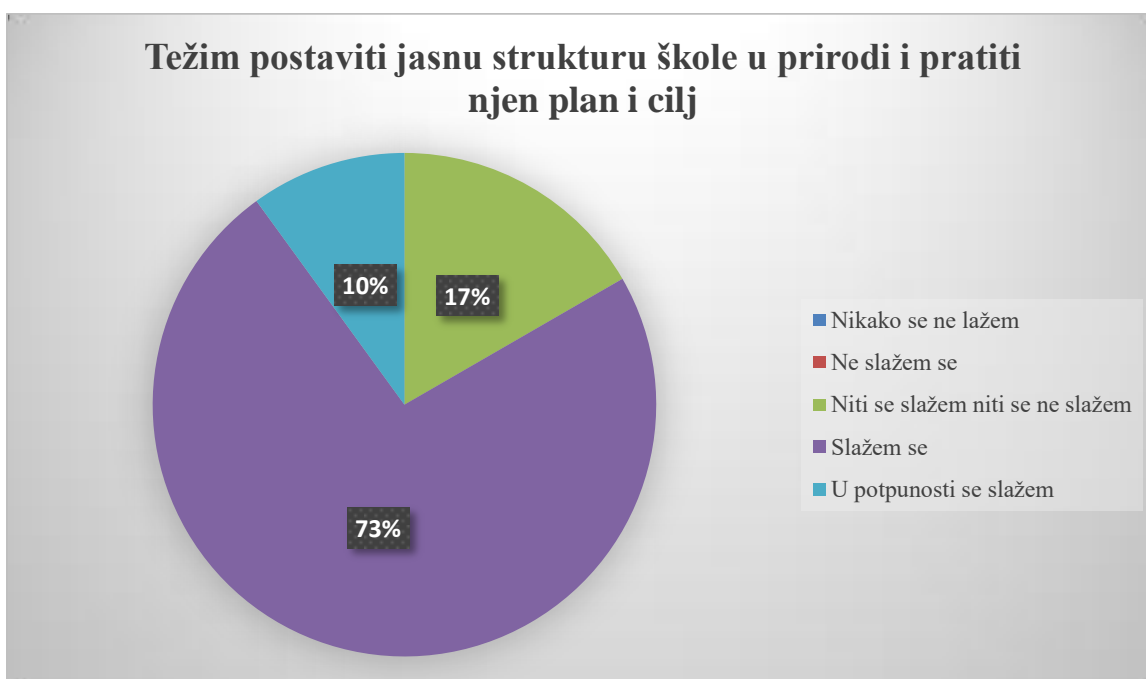
Grafikon 5. Poznavanje nastave u prirodi

Od ukupno 30 učitelja, 53% njih se slaže sa navedenom tvrdnjom, 23% njih se u potpunosti slaže, 17% njih se nikako ne slaže, a 7% se ne slaže sa navedenom tvrdnjom. U spomenutom Pravilniku (2010) definisani su: sadržaj i vrste izleta, studijskih posjeta, ekskurzija, kampovanja/logorovanja, društveno/korisnog rada, škole u prirodi i drugih oblika odgojno - obrazovnog rada koje se izvode van objekata osnovnih i srednjih škola, načela, ciljevi i zadaci njihove organizacije, pripreme i realizacije, način izbora turističke/putničke agencije neophodne

za realizaciju odgojno - obrazovne aktivnosti, bezbjednosti i aspekti realizacije evaluacije i izvještavanja o realizaciji predmetnih aktivnosti, načini njihovog finansiranja, prava i obaveze subjekata ovih aktivnosti, nadzor nad istim, te primjena i stupanje na snagu Pravilnika.

Sam način prezentovanja nastavnog gradiva i njegovog povezivanja s ostalim nastavnim područjima prepušten je učiteljima i njihovim metodičko - didaktičkim i pedagoško - psihološkim vještinama.

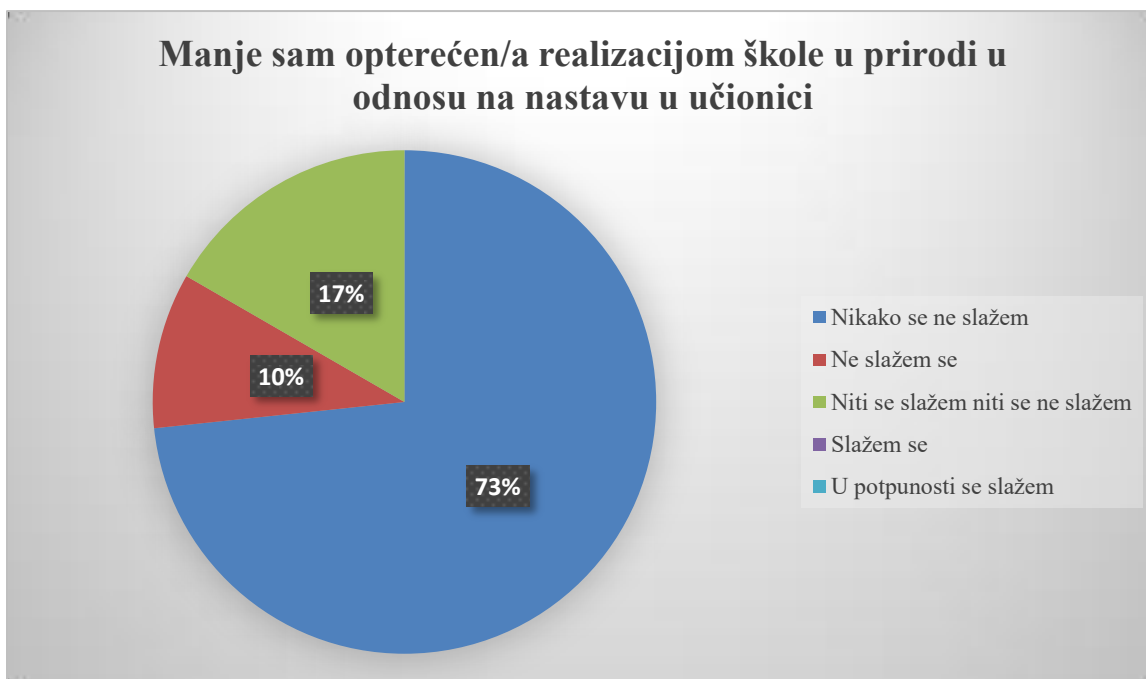
Učitelji su izrazili stepen slaganja odnosno neslaganja i sa tvrdnjom „Težim postaviti jasnu strukturu škole u prirodi i pratiti njen plan i cilj”. Dobijene rezultate prikazujemo u grafikonu broj 6.



Grafikon 6. Strukturisanje škole u prirodi

Kao i u svim drugim aktivnostima, plan i struktura olakšavaju njihovu realizaciju. Podučavajući učenike učitelji, prema zakonskim propisima, trebaju pripremiti nastavne pripreme u kojima su jasno navedeni ciljevi i zadaci nastave te artikulacija nastavnog procesa. Kada govorimo o školi u prirodi jasno postavljena struktura škole u prirodi dovodi do ostvarenja postavljenih odgojno - obrazovnih ciljeva.

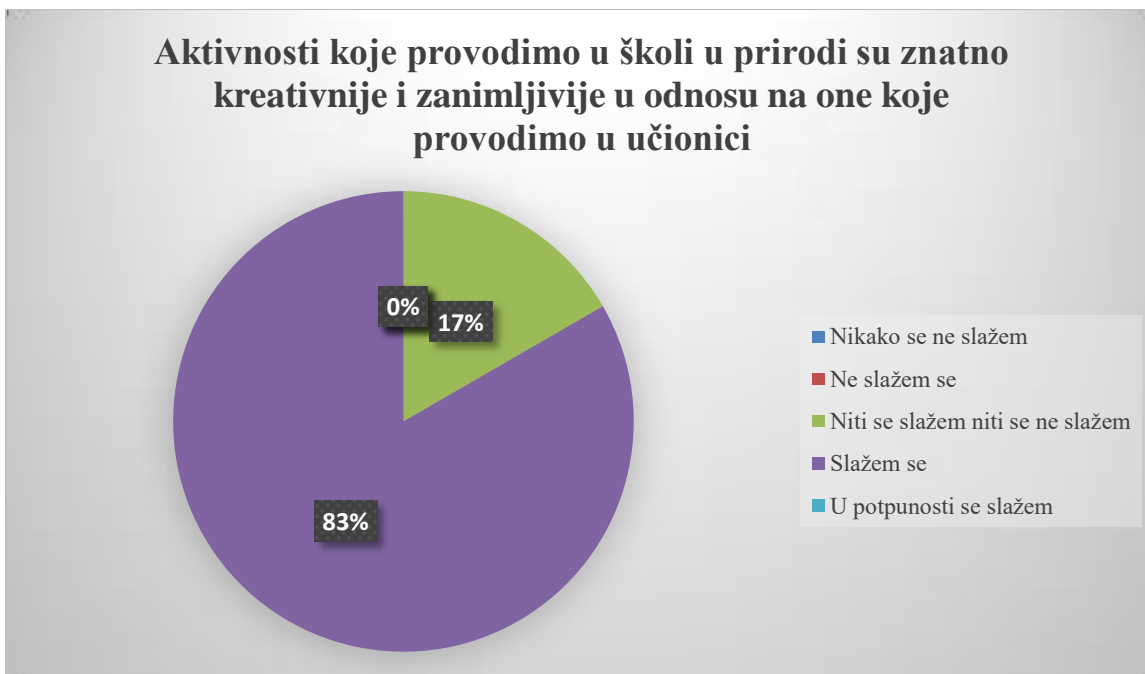
O tome da li su učitelji rasterećeniji realizacijom škole u prirodi u odnosu na nastavu u učionici prikazujemo u grafikonu broj 7.



Grafikon 7. Nivo opterećanja realizacijom škole u prirodi u odnosu na nastavu u učionici

Dobijeni rezultati pokazuju da od ukupno 30 učitelja, 73% njih se nikako ne slažu sa tvrdnjom „Manje sam opterećen/a realizacijom škole u prirodi u odnosu na nastavu u učionici”, 17% njih niti se slaže niti se ne slaže, a 10% njih se slaže. Pored redovne nastavne pripreme, za realizaciju škole u prirodi potrebna je organizacija prijevoza, odabir lokacije i smještaja te niz drugih aktivnosti koje iziskuju vrijeme i posvećenost. Dominantno veći broj učitelja od ukupnog se nikako ne slaže sa tvrdnjom da su manje opterećeni realizacijom škole u prirodi u odnosu na nastavu u učionici.

Učenje u prirodi ima veliki broj prednosti, a jedno od njih je i dostupnost raznolikog sadržaja same prirode. U grafikonu broj 8 prikazujemo mišljenje učitelja o aktivnostima koje provode u školi u prirodi.



Grafikon 8. Kreativnost i zanimljivost aktivnosti u školi u prirodi

Dobijeni rezultati pokazuju da se 83% učitelja slaže sa tvrdnjom „Aktivnosti koje provodimo u školi u prirodi su znatno kreativnije i zanimljivije u odnosu na one koje provodimo u učionici”, a 17% se niti slaže niti ne slaže. Priroda je bogati izvor znanja. U prirodi na kreativne načine možemo osmisliti aktivnosti kroz koje ćemo učenike podučavati različitim oblastima. Pored kreativnog načina učenja, djeca su u prirodi izložena čistom zraku posebno onda kada se organizuju npr. izleti u nacionalnim parkovima ili aktivnosti logorovanja. Zanimljivo je primjetiti da učitelji nisu kreativniji u učionici u odnosu na školu u prirodi. Iskustveni doživljaj u ekološkim uslovima vrijedan je i za učitelje i za učenike. Učenju se daje kontekst i dimenzija igre i novih uzbudljivih iskustava što doprinosi da učenici bolje i lakše usvajaju znanja, što je olakšavajuće i za učitelje.

Upravo činjenica da djeca mogu učiti o različitim naukama u prirodi, u grafikonu broj 9 prikazujemo rezultate mišljenja učitelja o tvrdnji „Težim ka ostvarenju kreativnije i novstvene škole u prirodi gdje će se učenicima ukazati sadržaji iz različitih nauka”.



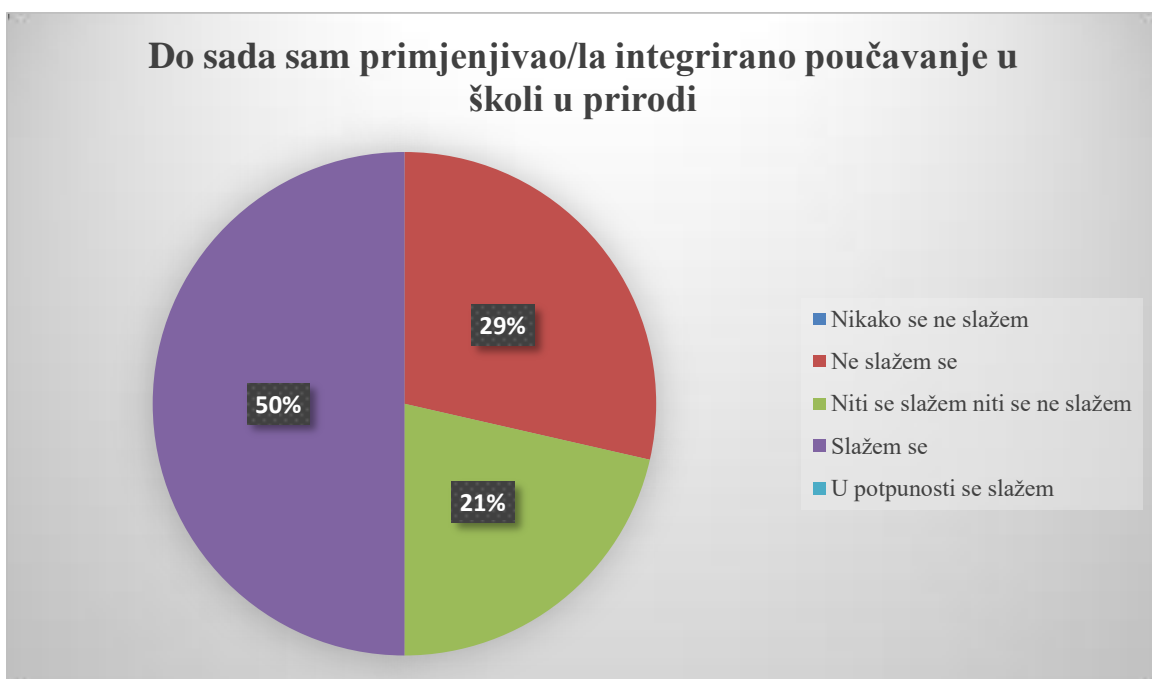
Grafikon 9. Kreativna škola u prirodi kao resurs za sadržaje iz različitih nauka

Rezultati pokazuju da se 83% učitelja slaže sa tvrdnjom „Težim ka ostvarenju kreativnije i novstvene škole u prirodi gdje će se učenicima ukazati sadržaji iz različitih nauka”, a 17% niti se slaže niti se ne slaže. Obzirom da dječija mašta nema granicu, jedna grana ili kamen u prirodi, može poslužiti kao didaktički materijal za nastavne predmete matematika, moja okolina, jezik, likovna kultura, tjelesni odgoj i druge. Učitelj kao voditelj nastavnog procesa treba probuditi tu maštu i usmjeravati učenike kroz učenje.

Iz priloženih rezultata vidimo da većina uzorka realizira školu u prirodi i da većina njih tvrdi da dobro poznaje nastavu u prirodi kao specifični oblik obrazovnog rada. Ovdje ostaje otvoreno pitanje svih mnogobrojnih komponenti rada prilikom boravka u školi u prirodi. Bilo bi zanimljivo ispitati koje su to metode koje se najviše koriste prilikom rada u prirodnim uslovima. Vidimo da su manje opterećeni realizacijom nastave u odnosu na standardnu nastavu u učionici iz čega su vidljivi benefiti i za same učitelje. Zadovoljniji i manje opterećeni učitelji su u mogućnosti više pružiti učenicima koji često u njima vide model za svoje ponašanje.

5.2 PRIMJENA INTEGRIRANOG POUČAVANJA U ŠKOLI U PRIRODI

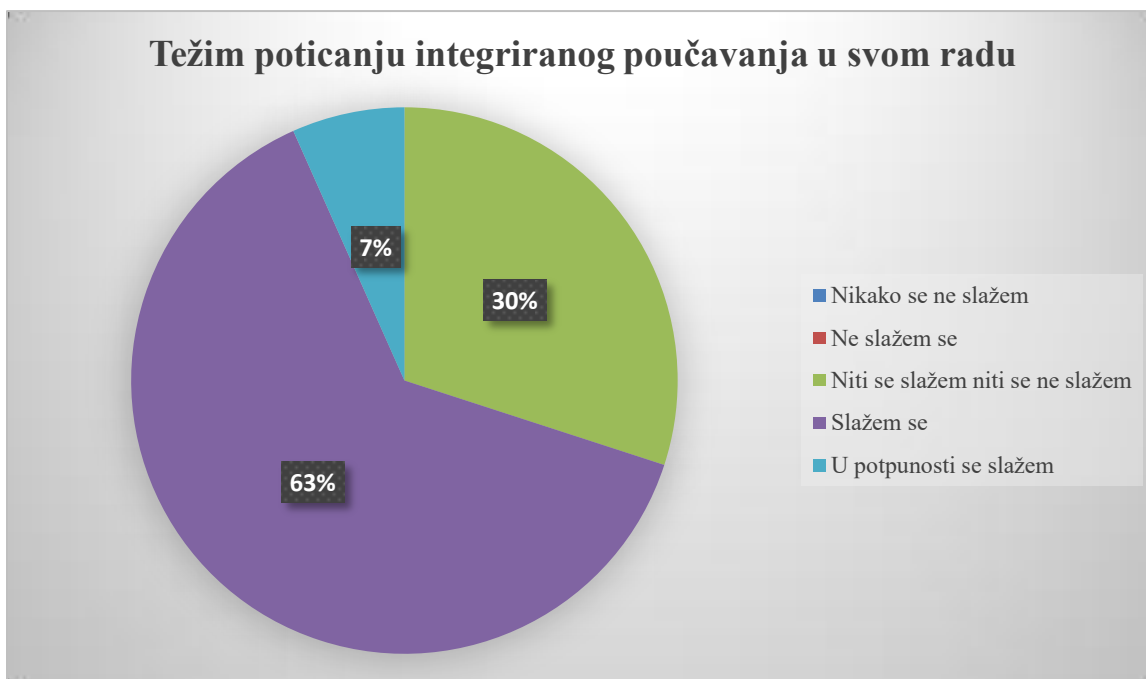
Prilikom delegiranja anketnog upitnika učiteljima, dostavljen im je i dokument u kojem je objašnjeno značenje pojma integrirano poučavanje. Sam pojam ima nekoliko sinonima te smo željeli učiteljima olakšati razumijevanje kao i sam proces ispunjavanja anketnog upitnika. Naravno, prvo smo željeli istražiti primjenjuju li učitelji uopšte integrirano poučavanje u školi u prirodi. U grafikonu broj 10 prikazujemo odgovore.



Grafikon 10. Primjena integriranog poučavanja u školi u prirodi

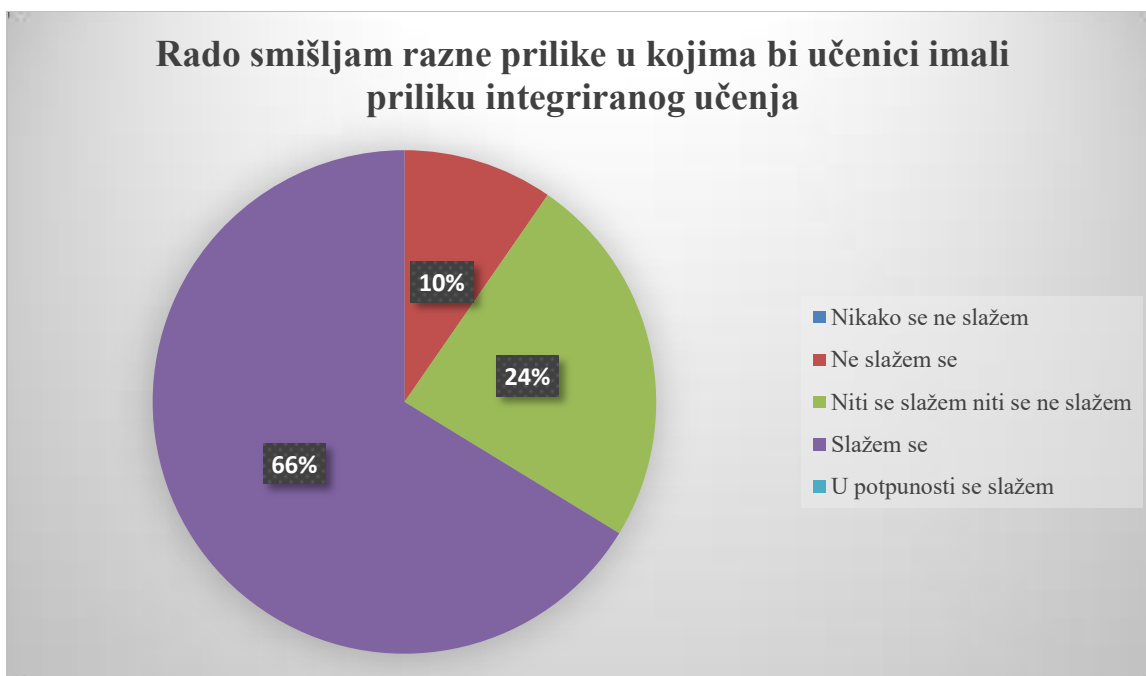
Sa tvrdnjom „Do sada sam primjenjivao/la integrirano poučavanje u školi u prirodi” se slaže 50% učitelja, 29% se ne slaže, a 21% se niti slaže niti ne slaže. Kao što je i prethodno navedeno, škola u prirodi pruža priliku za usvajanje znanja iz različitih oblasti. U školi u prirodi možemo integrisati sadržaje iz različitih nastavnih predmeta; moja okolina, jezici, matematika, muzička i likovna kultura, tjelesni odgoj itd. Pored ove prednosti, integrirano poučavanje može poticati timski rad, saradničko učenje, i što je najvažnije, učenje kroz iskustvo koje zasigurno ima pozitivan učinak na dijete.

U grafikonu broj 11 prikazujemo slaganje učitelja sa tvrdnjom „Težim poticanju integriranog poučavanja u svom radu”.



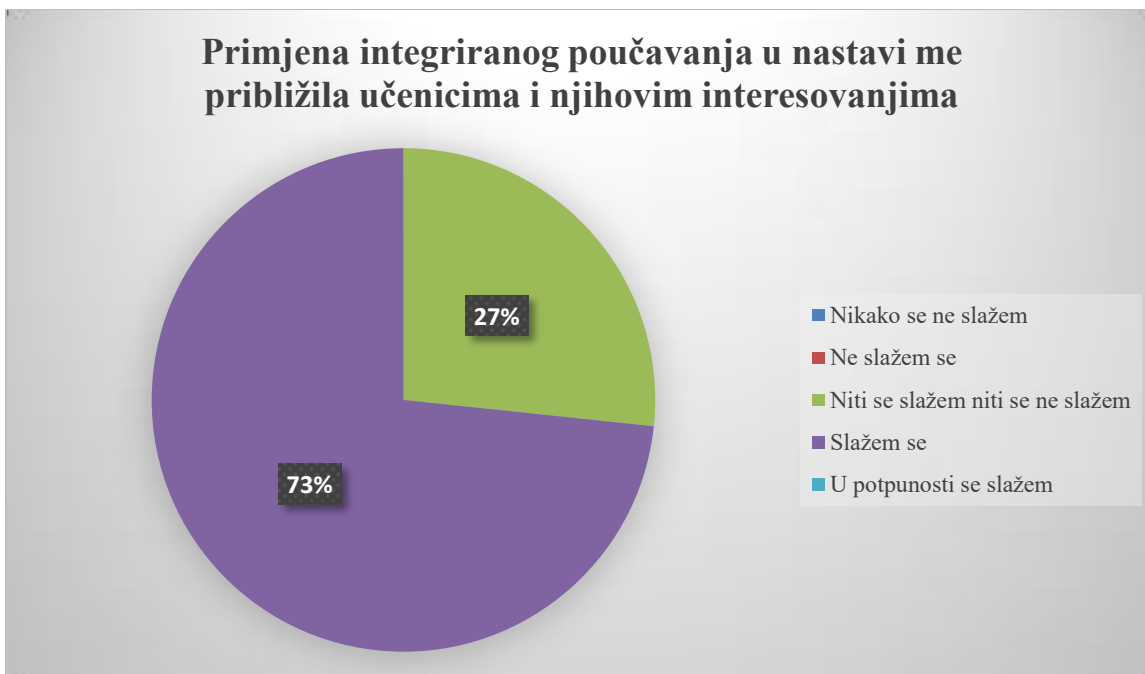
Grafikon 11. Poticanje intergiranog poučavanja u nastavi

Prema dobijenim rezultatima, 63% učitelja se slaže sa tvrdnjom „Težim poticanju integriranog poučavanja u svom radu”, 7% se u potpunosti slaže, 30% niti se slaže niti se ne slaže. O kreiranju prilike za primjenu integriranog poučavanja učitelji su iskazali stepen slaganja koji prikazujemo u grafikonu broj 12.



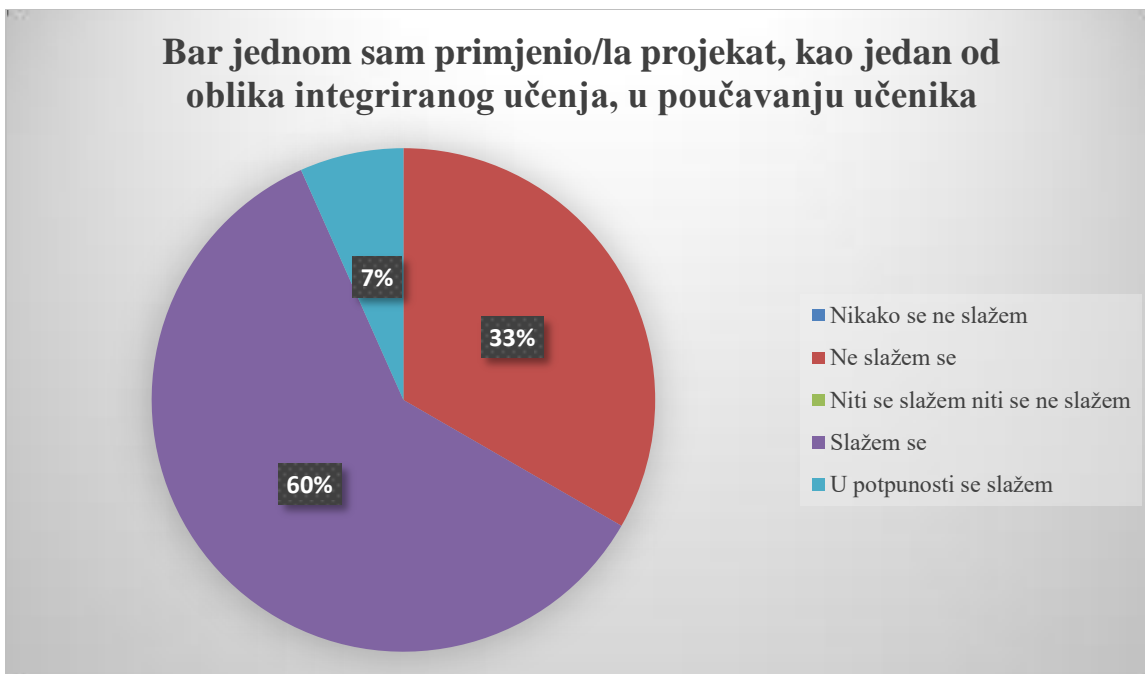
Grafikon 12. Prilike za integrirano učenje

Sa tvrdnjom „Rado smišljam razne prilike u kojima bi učenici imali priliku integriranog učenja” slaže se 66% učitelja, 24% niti se slaže niti se ne slaže, a 10% učitelja se ne slaže. Pored dugo primjenjivanih nastavnih oblika rada poput frontalnog ili grupnog oblika rada, učitelji mogu primjenjivati i druge oblike rada i nastavnih metoda. Integrirano poučavanje i učenje su jedan od načina koji učenike razredne nastave mogu motivirati za učenje, a posebno onda kada se ono odvija u školi u prirodi. Integrirano poučavanje daje mogućnost da upoznamo želje i potrebe učenika te smo upravo željeli istražiti da li je primjena integriranog poučavanja približila učitelje učenicima i njihovim interesovanjima. Rezultate prikazujemo u grafikonu broj 13.



Grafikon 13. Upoznavanje učenika i njihovih interesovanja kroz integrirano poučavanje

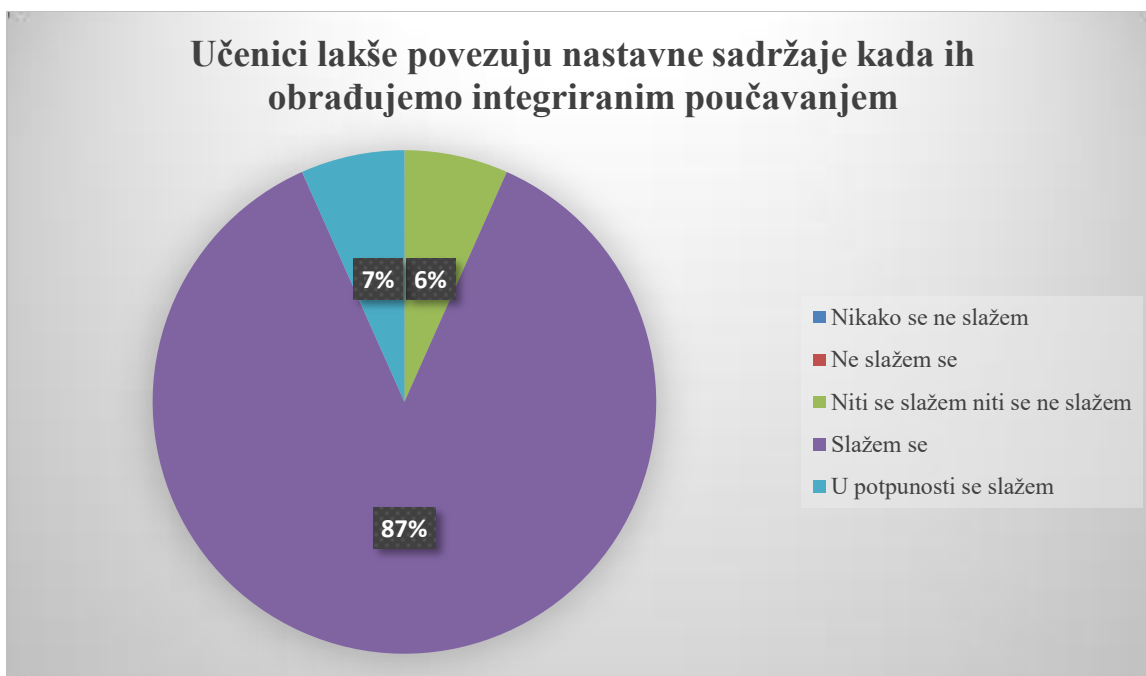
Dobijeni rezultati pokazuju da se 73% učitelja slaže sa tvrdnjom „Primjena integriranog poučavanja u nastavi me približila učenicima i njihovim interesovanjima”, a 27% se niti slaže niti ne slaže. Projekat kao jedan od oblika integriranog poučavanja može biti vrlo interesantan učenicima te ga mogu realizovati samostalno ili u timu. Da li su učitelji primjenjivali projekat u nastavi prikazujemo u grafikonu broj 14.



Grafikon 14. Primjena projekta kao jednog od oblika integriranog učenja

Rezultati pokazuju da se 60% učitelja slaže sa tvrdnjom „Bar jednom sam primjenio/la projekat, kao jedan od oblika integriranog učenja, u poučavanju učenika”, 33% se ne slaže, a 7% se u potpunosti slaže. Jačanje intrinzične motivacije učenika posebno je izraženo u radu na projektu. Iskustveno učenje u toku projekata potiče aktivnost učenika te u njima pobuđuje radoznalost i emocije razvijajući tako njihove trajne interese i utičući na njihov uspjeh. Važnost se pridaje poticanju intelektualne radoznalosti, pozitivnog odnosa prema radu, razvijanju saradničkog odnosa te samoodgovornosti, samostalnosti i inicijativnosti u radu.

Da li učenici lakše povezuju nastavne sadržaje kada ih obrađuju integriranim poučavanjem prikazujemo u grafikonu broj 15.

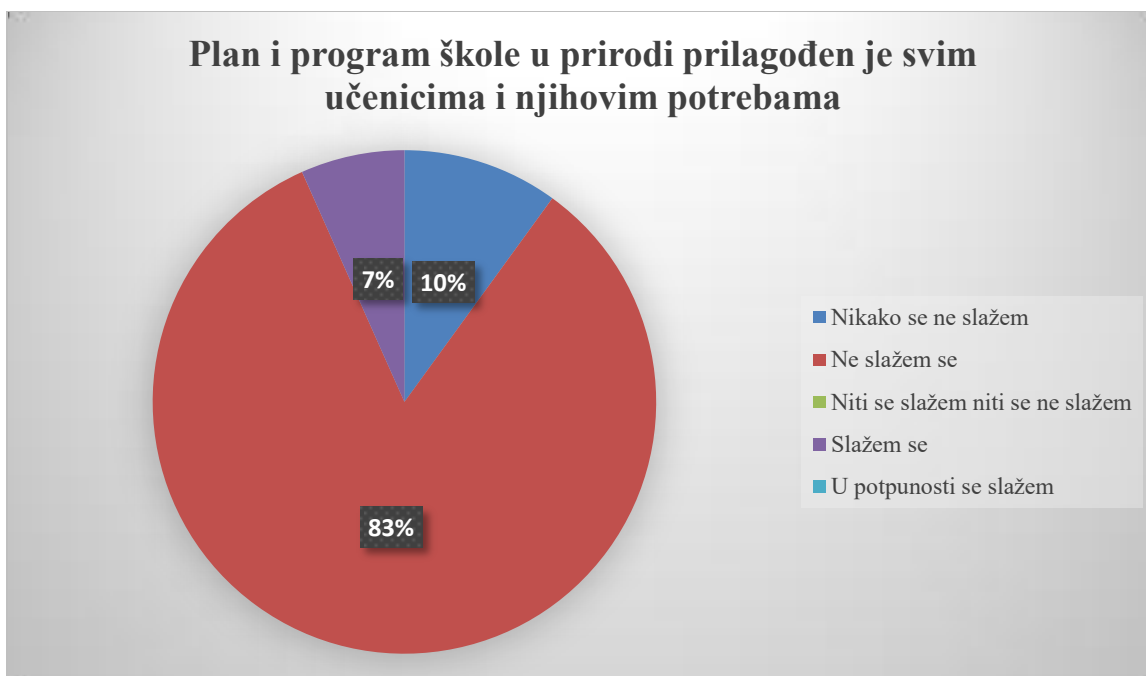


Grafikon 15. Povezivanje nastavnog sadržaja integriranim poučavanjem

Sa tvrdnjom „Učenci lakše povezuju nastavne sadržaje kada ih obrađujemo integriranim poučavanjem” se slaže 87% učitelja, 7% se u potpunosti slaže, a 6% niti se slaže niti se ne slaže. Dobijeni rezultati su bili i očekivani obzirom da integriranim poučavanjem integrišemo odnosno objedinjujemo različite sadržaje i oblasti kako bi učenici povezivali poznato sa nepoznatim gradivom.

5.3 PRILAGODBA SADRŽAJA U ŠKOLI U PRIRODI PREMA INTERESIMA UČENIKA

U grafikonu broj 16 prikazujemo stavove učitelja o prilagodbi plana i programa škole u prirodi svim učenicima.



Grafikon 16. Prilagodba plana i programa škole u prirodi svim učenicima

Prema dobijenim rezultatima 83% učitelja se ne slaže sa tvrdnjom „Plan i program škole u prirodi prilagođen je svim učenicima i njihovim potrebama”, 10% se nikako ne slaže, a 7% se slaže. Kada koncipiramo nastavu u učionici trebamo uzimati u obzir potrebe svih učenika, naročito učenika s teškoćama u razvoju. Kada je riječ o školi u prirodi, tada se javljaju i dodatni izazovi sa kojima se učitelji suočavaju prilikom organizacije i prilagodbe škole u prirodi učenicima i njihovim potrebama i mogućnostima. Za kreiranje plana i programa škole u prirodi poželjno bi bilo dodatno edukovati učitelje i/ili poticati klimu saradnje sa drugim učiteljima kako bi razmjenjivali iskustva i pružali prijedloge za uvažavanje potreba svih učenika.

5.4 PREPREKE U REALIZACIJI ŠKOLE U PRIRODI I INTEGRIRANOG POUČAVANJA

Kao u svakom radu i djelovanju tako i u realizaciji škole u prirodi i primjeni integriranog učenja i poučavanja postoje prepreke. Učitelji su iskazali stepen (ne)slaganja sa nekoliko tvrdnji u okviru ove kategorije. Počevši od učiteljskih kompetencija, dobijene rezultate prikazujemo u grafikonu broj 17.



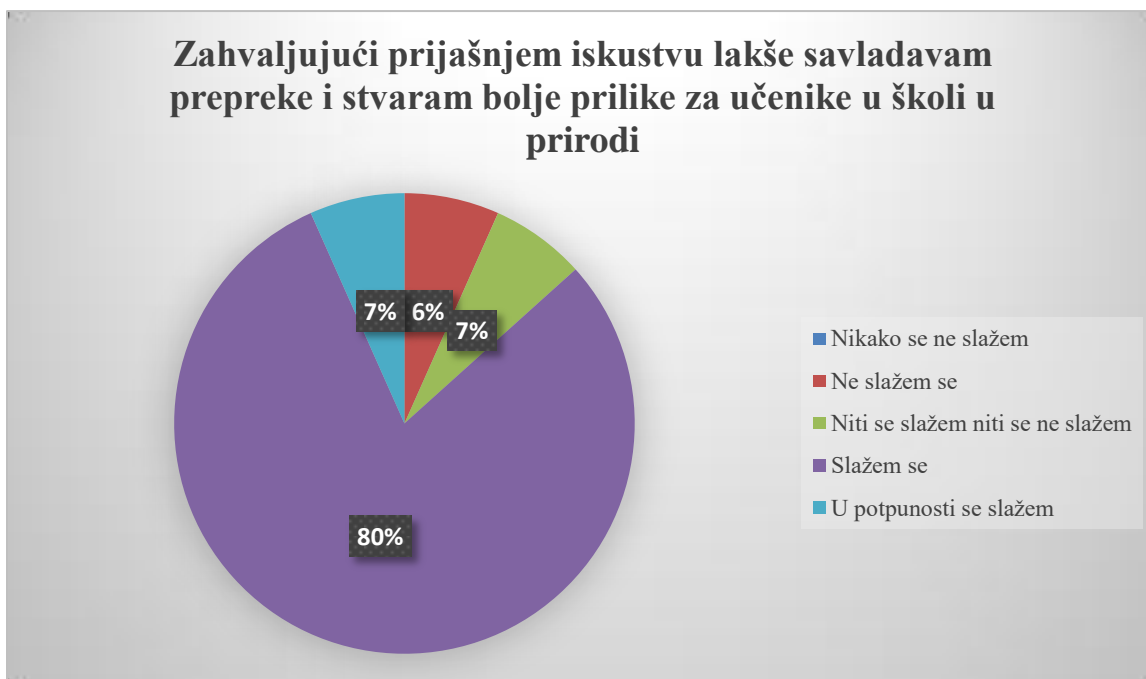
Grafikon 17. Stručnost učitelja za primjenu integriranog poučavanja u školi u prirodi

U grafikonu broj 17 rezultati pokazuju da se 70% učitelja slaže sa tvrdnjom „Moje kompetencije i znanje nisu dovoljni da bi primjenjivao/la integrirano poučavanje u školi u prirodi”, 20% se u potpunosti slaže, a 10% se niti slaže niti ne slaže. Kada se osvrnemo na primarno obrazovanje učitelja, a to je obrazovanje na pedagoškim akademijama i fakultetima, možemo primjetiti da nedostaje znanje i poduka iz nekoliko oblasti. Formalno obrazovanje je ispunjeno materijom iz onih nauka kojima će učitelj da podučava djecu, ali nedostaju poduke mekim vještinama te poduke detektovanja skrivenog kurikuluma.

Učitelji po vlastitom nahođenju oslušuju potrebe učenika sa jedne strane, a sa druge strane prate norme i zakonske procedure izdate od nadležnih institucija. Pretpostavljamo da učitelji izbjegavaju sprovedbu škole u prirodi kad god to mogu upravo zbog nedostatka znanja i kompetencija te dodatne energije za organizaciju iste i dodatne energije usmjerene na brigu o djeci, naročito onda kada su nekoliko dana sami sa djecom. Iako ovaj vid nastave pruža kreativne mogućnosti za primjenu integriranog poučavanja, učitelji smatraju da nisu dovoljno kompetentni i vješti za realizaciju istih.

Najveći broj učitelja djeluje u odgojnoobrazovnoj profesiji između deset i devetnaest godina. Pretpostavljajući da im to iskustvo pruža vještost u savladavanju prepreka pri provedbi škole u

prirodi, istražili smo stepen (ne)slaganja u vezi te oblasti i rezultate prikazujemo u grafikonu broj 18.



Grafikon 18. Uticaj iskustva učitelja na savladavanje prepreka u školi u prirodi

Dobijeni rezultati pokazuju da se 80% učitelja slaže sa tvrdnjom „Zahvaljujući prijašnjem iskustvu lakše savladavam prepreke i stvaram bolje prilike za učenike u školi u prirodi“, 7% se u potpunosti slaže, 6% se ne slaže, a 7% se niti slaže niti ne slaže.

O primjeni vlastitih ideja i strategija u prevazilaženju prepreka podatke prikazujemo kroz grafikon broj 19.



Grafikon 19. Primjena vlastitih ideja i strategija u prevazilaženju prepreka

Prema dobijenim rezultatima, 87% učitelja se slaže sa tvrdnjom „Kada naiđem na prepreke koristim vlastite ideje i strategije da ih prevaziđem”, 10% se niti slaže niti ne slaže, a 3% se u potpunosti slaže. Vlastite ideje i strategije mogu biti i posljedica prethodno spomenutog iskustva kojeg učitelji imaju u radu. Još jedna od prepreka u realizaciji integriranog poučavanja u školi u prirodi može biti neuslovnost. Dobijene rezultate prikazujemo u grafikonu broj 20.

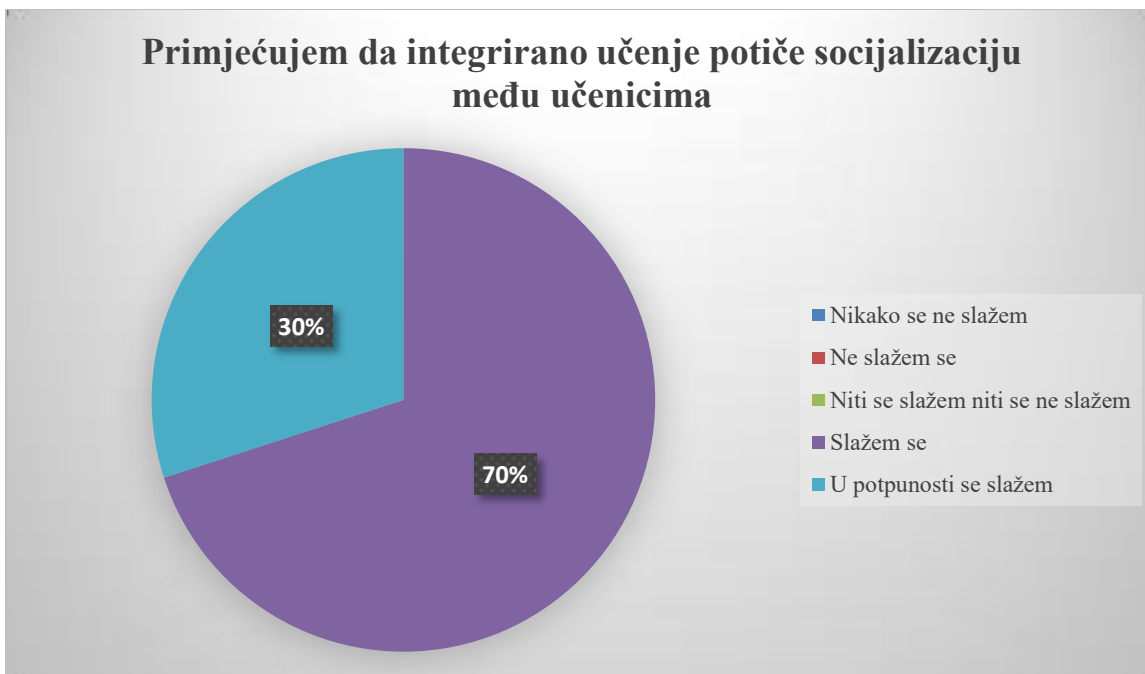


Grafikon 20. Neuslovnost organizacije i realizacije integriranog poučavanja u školi u prirodi kao glavna prepreka

Sa tvrdnjom „Neuslovnost organizacije i realizacije integriranog poučavanja u školi u prirodi je glavna prepreka” se slaže 77% učitelja, 20% se u potpunosti slaže, a 3% se ne slaže. Sljedeći dio rada se odnosi na poticanje socijalizacije kroz integrirano učenje.

5.5 POTICANJE SOCIJALIZACIJE KROZ INTEGRIRANO UČENJE

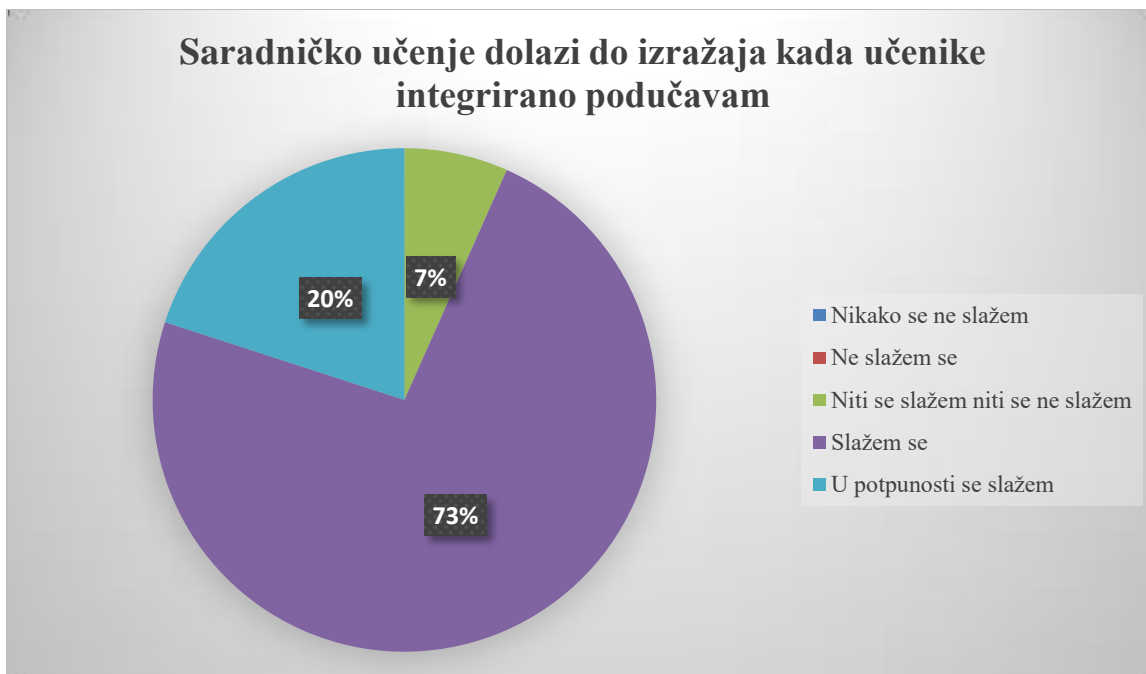
Kroz anketiranje učitelja željeli smo istražiti stepen slaganja sa idejom da integrirano učenje potiče socijalizaciju učenika. Rezultate prikazujemo u grafikonu broj 21.



Grafikon 21. Poticanje socijalizacije među djecom kroz integrirano učenje

Iz grafikona broj 21 primjećujemo da se 70% učitelja slaže sa tvrdnjom „Primjećujem da integrirano učenje potiče socijalizaciju među učenicima”, a 30% se u potpunosti slaže. U vremenu kada upotreba tehnologije dominira u životima djece, velika je prednost kroz formalno obrazovanje poticati socijalizaciju. Socijalizacijom djeca razvijaju vještine timskog rada, otvorene komunikacije i aktivnog slušanja i ostvaruju mnoge druge benefite po ličnosti.

Grafikon broj 22 prikazuje stepen slaganja učitelja s idejom da saradničko učenje dolazi do izražaja kroz integrirano poučavanje.



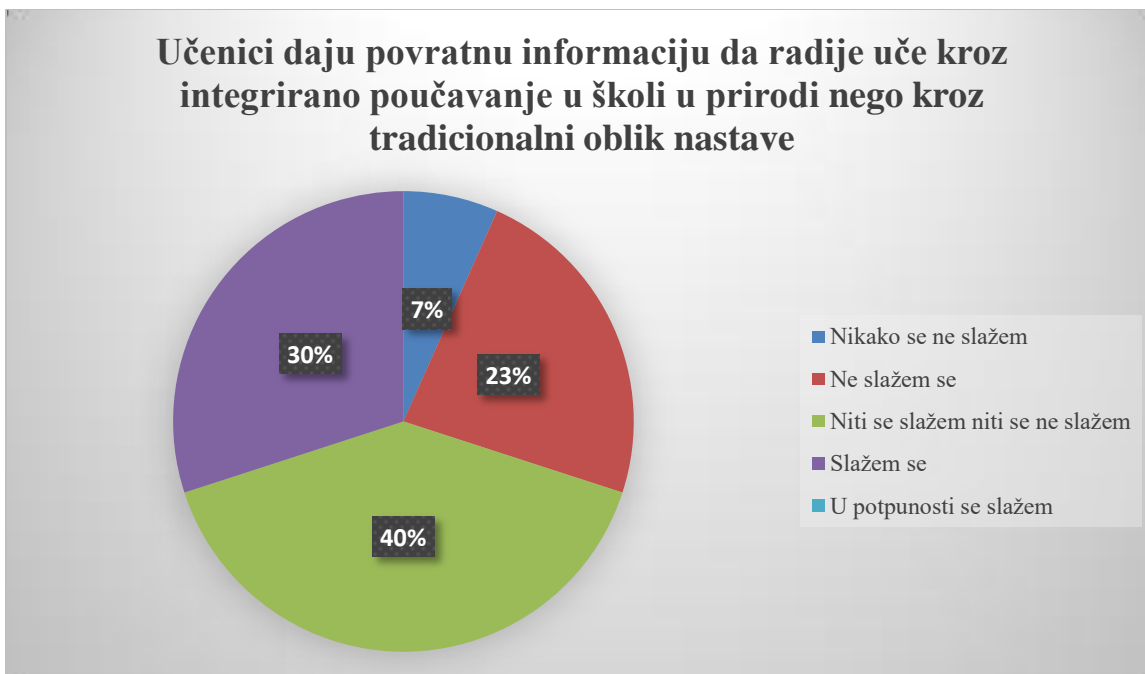
Grafikon 22. Izraženost saradničkog učenja kroz integrirano poučavanje

Rezultati prikazani u grafikonu broj 22 pokazuju da se 73% učitelja slaže sa tvrdnjom „Saradničko učenje dolazi do izražaja kada učenike integrirano podučavam“, 20% se u potpunosti slaže, a 7% se niti slaže niti ne slaže.

Sljedeći dio rada se odnosi na slaganje učitelja sa tvrdnjama o zadovoljstvu učenika učenjem u školi u prirodi u odnosu na nastavu u učionici.

5.6 ZADOVOLJSTVO UČENJA U ŠKOLI U PRIRODI (KROZ INTEGRIRANO POUČAVANJE) U ODNOSU NA NASTAVU U UČIONICI

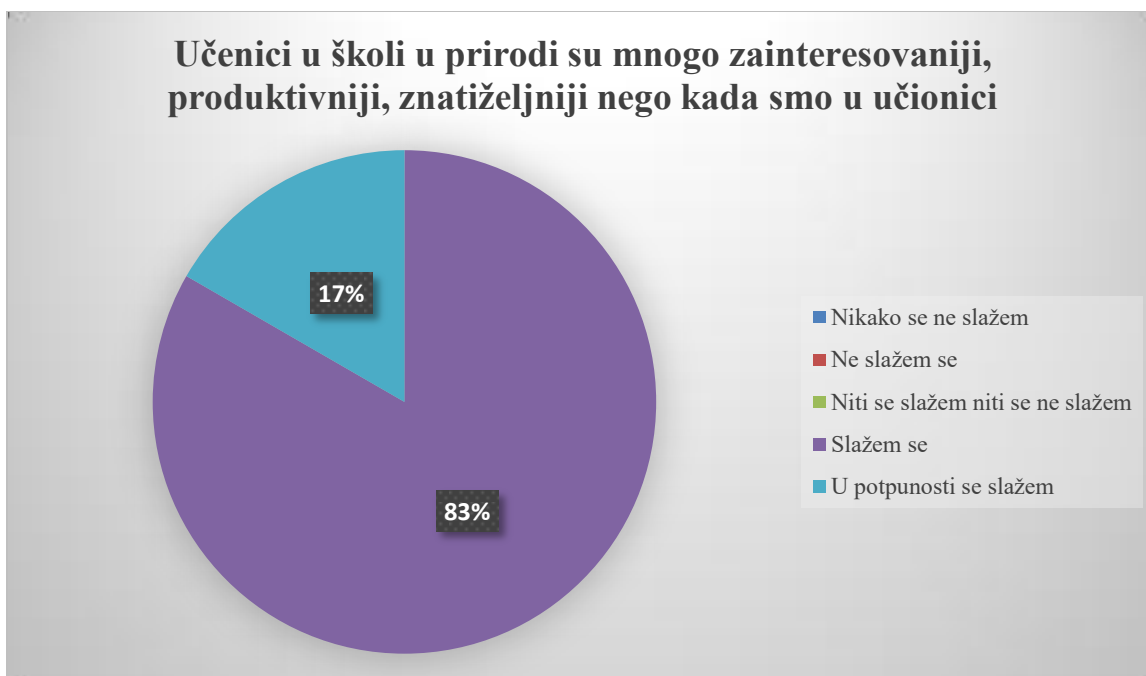
U grafikonu broj 23 prikazujemo stepen slaganja učitelja sa tvrdnjom „Učenici daju povratnu informaciju da radije uče kroz integrirano poučavanje nego kroz tradicionalni oblik nastave.“



Grafikon 23. Zadovoljstvo integriranim poučavanjem u školi u prirodi u odnosu na tradicionalnu nastavu

Prema grafikonu broj 23 uočavamo da se 40% učitelja niti slaže niti ne slaže sa tvrdnjom „Učenici daju povratnu informaciju da radije uče kroz integrirano poučavanje u školi u prirodi nego kroz tradicionalni oblik nastave”, 30% se slaže, 23% se ne slaže, a 7% se nikako ne slaže. Dobijeni odgovori su možda posljedica rijetkog provođenja integriranog poučavanja u nastavi. Najveći broj ispitanika je iskazao neutralni stav odnosno niti se slažu niti se ne slažu sa navedenom tvrdnjom.

Što se tiče zadovoljstva školom u prirodi kao jednim od načina procesa učenja istražili smo stepen slaganja učitelja, a rezultate prikazujemo u grafikonu broj 24.



Grafikon 24. Zainteresovanost, produktivnost i znatiželja kao rezultat provedbe škole u prirodi

Dobijeni rezultati pokazuju da se 83% učitelja slaže sa tvrdnjom „Učenici u školi u prirodi su mnogo zainteresovaniji, produktivniji, znatiželjniji nego kada smo u učionici”, a 17% se u potpunosti slaže. Veliki broj podražaja koji učenici dobijaju u prirodi zapravo i potiču viši stepen zainteresovanosti, produktivnosti i znatiželje.

5.7 POVEZIVANJE SADRŽAJA IZ RAZLIČITIH OBLASTI KROZ INTEGRIRANO UČENJE U ŠKOLI U PRIRODI

Integrirano poučavanje povezuje različite oblasti čime učenici lakše usvajaju znanje odnosno poznato povezuju sa novim čime „spajaju dijelove slagalice”. Da li učitelji u školi u prirodi poučavaju učenike povezivanjem sadržaja iz različitih područja prikazujemo u grafikonu broj 25.



Grafikon 25. Povezivanje sadržaja iz različitih područja u školi u prirodi

Rezultati pokazuju da se 93% učitelja slaže sa tvrdnjom „Prilikom realizacije škole u prirodi učenike podučavam povezivanjem sadržaja iz različitih područja“, a 7% se u potpunosti slaže. Vremenom se među nastavnim predmetima stvorila poveća odvojenost i diferenciranost, što je posljedično dovelo do odmicanja od holističkog pogleda na svijet kod učenika. Kako bi se kod njih razvijao i poticao takav, čovjeku prirodan pogled na stvarnost i svijet oko sebe, treba uvesti povezivanje u svakodnevnu nastavu. Osim toga, povezivanje čini učenje jednostavnijim, potiče kod učenika kreativnost, razvija logičke sposobnosti te unapređuje cijeli proces nastave koja na taj način postaje praktičnija i smislenija. Učenici tokom tako koncipirane nastave lakše povezuju i konstruiraju nova znanja, izgrađuju vještine te usvajaju odgojne vrijednosti.

ZAKLJUČAK I PREPORUKE

Škola u prirodi kao nastava u prirodnom ambijentu, osigurava učeniku postizanje takvog cjelovitog i snažnog doživljaja nastavnog sadržaja kroz nastavu, igru, takmičenje, pjesmu, priču, druženje sa vršnjacima, opažanje, upoređivanje, mjerenje, opisivanje, zaključivanje, obrazlaganje i učenje o svijetu koji ih okružuje. Škola u prirodi osigurava i efekte u realizaciji nastavnog plana i programa koji doprinose trajnijem zapamćivanju i korištenju naučenog u životu. U koncepciji rada škole u prirodi posebnu ulogu ima odgojna i zdravstvena komponenta cjelokupnog rada gdje učenik, kroz poseban vid druženja sa vršnjacima bez direktnog nadzora roditelja, usvaja nova saznanja i osamostaljuje se, usvaja pozitivne higijenske navike, pravila lijepog ponašanja, pravila zajedničkog suživota, uvažavanje različitosti, pozitivan odnos prema prirodi i sticanje ekoloških navika i potrebu za zdravim načinom života u smislu prehrane i boravka u prirodi na svježem zraku. Pravilna demonstracija svih aktivnosti u prirodnim uslovima predstavlja primjeren način za njihovo adekvatno usvajanje, čime se potiče samostalnost učenika, njihova samokritičnost, jačanje samopouzdanja i samoaktualizacije, te učenika vodi na put sazrijevanja.

Ovim radom smo željeli istražiti kako izgleda realizacija škole u prirodi i integriranog poučavanja u školi u prirodi u Osnovnoj školi „Hasan Kikić” i Osnovnoj školi „Osman Nakaš” u Sarajevu. Učitelji u najvećoj mjeri realizuju školu u prirodi. Određen broj učitelja, konkretnije njih petero, ne realizuje školu u prirodi, a razlog tome može biti nivo razreda koji vode i podučavaju, a to je prvi razred ili zbog broja godina radnog iskustva zbog kojeg nisu još uvijek imali priliku realizovati školu u prirodi.

Prvo istraživačko pitanje u ovom radu bilo je “Da li učitelji realizuju školu u prirodi?”, sljedeće “Da li je moguće prilikom boravka u školi u prirodi primjenjivati integrirano poučavanje?”, zatim “Da li su potrebe i interesi učenika u školi u prirodi zadovoljene planom i programom prema mišljenju nastavnika?”, te “Šta primjenjuju učitelji u svrhu uklanjanja prepreka koje se javljaju u školi u prirodi i primjeni integriranog poučavanja?”. Peto istraživačko pitanje bilo je “Da li se socijalizacija među učenicima potiče kroz integrirano učenje?”, zatim “Šta misle nastavnici o zadovoljstvu učenika u školi u prirodi u odnosu na nastavu u učionici?”, te posljednje pitanje bilo je “Povezuju li učenici više sadržaja iz različitih oblasti kroz integrirano učenje u školi u prirodi prema mišljenju nastavnika?”.

Istraživanje je pokazalo da polovina ispitanika primjenjuje integrirano poučavanje u školi u prirodi dok je ostala polovina zauzela neutralni stav i stav da nisu primjenjivali integrirano poučavanje u školi u prirodi. Integrirano poučavanje, naročito u razrednoj nastavi, ne bi trebala biti nepoznanica. Djeca tek „ulaze u svijet formalnog obrazovanja”, počinju usvajati znanja i vještine i zato je bitno da učitelji primjenjuju integrirano poučavanje. Ono im omogućava da povezuju različite nauke i oblasti što za posljedicu ima dugoročno zapamćivanje gradiva. Kada govorimo o školi u prirodi, integrirano poučavanje još više dobija na značaju jer djeci omogućuje veliku razinu razumijevanja i motivacije pri učenju zato što o svijetu uče na njima prirodan, cjelovit način, stupajući u aktivan odnos s okolinom, doživljavajući je svim osjetilima i proučavajući je iz raznih aspekata.

Rezultati su pokazali da se učitelji ne slažu kako je plan i program škole u prirodi prilagođen interesima i potrebama učenika. Ovo bi zapravo mogla biti i posebna oblast istraživanja. Interesi i potrebe se razlikuju od individue do individue. Naravno, ne smijemo zaboraviti ni djecu sa poteškoćama u razvoju, sa poteškoćama u učenju, nadarenu djecu, djecu razvedenih roditelja, djecu imigrante i svu drugu djecu sa vlastitim potrebama i mogućnostima.

Integrirano učenje u klasičnoj nastavi, ali i u školi u prirodi ima niz prednosti odnosno otvara prilike kako učenicima tako i učiteljima. Jedna od prednosti jeste i socijalizacija, za koju učitelji smatraju da se podstiče među djecom. Kao socijabilna bića ljudska vrsta je oduvijek težila pripadanju zajednici. Na razvoj socijalizacije djeluju i učitelji stvaranjem prilika za zajedničku igru, poučavanjem socijalnih vještina te davanjem jasnih primjera za oponašanje prijateljskog i saradničkog ponašanja. Dijete se sve manje obraća odraslima, a sve više traži kontakt i interakciju s vršnjacima i zbog toga mu je važno da se osjeća prihvaćenim što za posljedicu ima razvijeno samopoštovanje i samopouzdanje.

Također, još jedna od prednosti integriranog poučavanja u školi u prirodi je i zadovoljstvo, zainteresovanost i produktivnost učenika koje pokazuju u odnosu na tradicionalnu nastavu. Sa ovom tvrdnjom su se složili svi ispitanici. Ovakvi rezultati nam mogu biti smjernice za reforme u formalnom obrazovanju. Učenje u prirodi ne bi bila novost, ali bi mogli uzimati dijelove i resurse iz naprednih zemalja i njihovih obrazovnih sistema te kreirati obrazovanje u Bosni i Hercegovini poput onog u Summerhillu ili poput onih prema Waldorfskoj pedagogiji. Posljednja prednost, integriranog učenja u školi u prirodi, koju ćemo izdvojiti jeste povezivanje sadržaja iz različitih oblasti. Učenicima u razrednoj nastavi je osnovna metoda učenja zapravo povezivanje

različitih sadržaja u cijelinu. Samo spajanjem dijelova, kroz asociranje, djeca ranog školskog uzrasta mogu lako zapamćivati sadržaje.

Što se tiče prepreka koje sa sobom nosi integrirano poučavanje u školi u prirodi izdvojit ćemo nedovoljnu stručnost i kompetentnost učitelja te neuslovnost za organizaciju škole u prirodi. Prethodno je navedeno da se učitelji obrazuju za rad u nastavi i poduku znanjima iz konkretnih nauka, ali nedostaje razvoj vještina organizacije, vođenja, detektovanja skrivenog kurikulumu itd.

Stoga, nakon realizovanog istraživanja možemo zaključiti da integrirano poučavanje u školi u prirodi nosi mnogo prilika i prepreka. Ono bi moralo biti sastavni dio svake učionice, svake škole, svake škole u prirodi. Za buduća istraživanja predlažemo istraživanje na većem broju uzorka; akcijsko istraživanje ili primjenu metode posmatranja određenog broja uzorka kroz koje bi detektovali sve prepreke primjene integriranog poučavanja u školi u prirodi i dali smjernice za prevazilaženje istih. Također, bilo bi zanimljivo ispitati beneficije privremenog održavanja nastave u školskom dvorištu. Iako pretpostavljamo da efekat nije isti kao u školi u prirodi, učenici imaju priliku usvajati znanja u prirodnim uslovima i na drugačiji način od uobičajenog što može poticati njihovo divergentno razmišljanje, kao i kreativnost učitelja. Zatim predlažemo provođenje istraživanja kako bi se ispitalo koja to područja učenici najviše usvajaju prilikom realizacije škole u prirodi pri povezivanju sadržaja iz različitih područja. Kao preporuku možemo navesti i da se prilikom realizacije škole u prirodi i mlađim učiteljima dodijele mentori sa prethodnim iskustvom u praksi u svrhu poboljšanja sveopćeg iskustva i učitelja i učenika. Može se provesti i anketa kojom bi i učenici i učitelji ocjenjivali međusobne odnose prije i poslije boravka u školi u prirodi.

LITERATURA

1. Ajanović, Dž., Stevanović, M. (2004). *Metodika vannastavnih aktivnosti učenika*. Zenica: Pedagoška akademija.
2. Ajanović, Dž., Stevanović, M. (1998). *Školska pedagogija*. Sarajevo: Prosvjetni list.
3. Anđić, D. (2007). Učenje i poučavanje prirode i društva na otvorenim prostorima. *Metodički obzori*.
4. Bazala, V. (1986). *Pogled na problem suvremene znanosti*. Zagreb: Školska knjiga.
5. Bognar, L., Dubovički, S. (2012). Emocije u nastavi, *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*.
6. Bognar, L., Matijević, M. (1993). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
7. Britton, L. (2000). *Montessori učenje kroz igru*. Zagreb: Hena.
8. Čudina-Obradović i M., Brajković, S. (2009). *Integrirano poučavanje*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
9. De Zan, I. (2005). *Metodika nastave prirode i društva*. Zagreb: Školska knjiga.
10. Delong, T. (1983). The role of the principal in the career development of teachers. *Journal of Career Development volume*. 15,199–208.
11. Eljkonjin, D. B. (1978). *Psihologija dječije igre*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
12. Jensen, E. (2003). *Environments for Learning*. CA: Corwin.
13. Jukić, R. (2009). Projektna nastava i kreativnost. U: Bognar, L., Whitehead, J. Bognar, B. Perić-Kraljik, M. i Munk, K. (ur.), *Poticanje stvaralaštva u odgoju i obrazovanju: Knjiga radova - Priručnik za sadašnje i buduće učiteljice i učitelje*. (str.297-306).
14. Killpatrick, W.H. (2018). *The Project Method: The Use of the Purposeful Act in the Educative Process*. Franklin Classics Trade Press.
15. Kiš Novak, D. (2000). Strategije obrazovanja i aktivno učenje u razrednoj nastavi kod učenika s autizmom na primjeru prirodoslovne teme. *Educatio Biologiae*. 4. 87-98.
16. Kolak, A. (2001). Integrirano poučavanje u nastavi prirode i društva. *Zrno: časopis za obitelj, vrtić i školu*. 14. 43-44 (68-69), 7-10.

17. Kosić, A. (2009). RODITELJI I NASTAVNICI - partneri u unapređivanju odgojno – obrazovnog procesa u osnovnoj školi. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, Vol. LV, No. 22.
18. Kostović-Vranješ, V., Šolić, S. (2011). Nastavni sadržaji prirode i društva – polazište za interdisciplinarno poučavanje u razrednoj nastavi, *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*.
19. Kulić, R. (2011). *Komparativna pedagogija: teorija, sistemi i reforma*. Beograd: Svet knjige.
20. McCombes, S. (2019). Descriptive Research Design. Dostupno na: <https://www.scribbr.com/methodology/descriptive-research/> (12.10.2021 22:00 ...)
21. Metzinger, Č. T., Toth, M. (2020). *Metodologija istraživačkog rada za stručne studije*. Velika Gorica: Sveučilište Velika Gorica.
22. Mlinarević, V. Brust Nemet, M. (2009). Kvaliteta provedbe školskih izvannastavnih aktivnosti. *III. Dan talenata: zbornik radova*. Imre (ur.). Kanjiža: Bolyai Farkas Alapitvány, 25-32.
23. Morin, E. (2002). *Odgoj za budućnost: sedam temeljnih spoznaja u odgoju za budućnost*. Zagreb: Educa.
24. Mužić, V. (1977). *Metodologija pedagoškog istraživanja*. Sarajevo: Svjetlost.
25. Mužić, V. (1999). *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Educa.
26. Petrović-Sočo, B. i Šagud, M. (2005). Akcijsko istraživanje-kontinuirano mijenjanje i zajedničko izgrađivanje kurikula. U: Bacalja, R., ur. *Prema novom kurikulumu u odgoju i obrazovanju: zbornik radova s međunarodnoga znanstveno-stručnog skupa*. Zadar: Sveučilište, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja predškolske djece, str. 93-102.
27. Pravilnik o organizaciji i realizaciji izleta, studijskih posjeta, ekskurzija, kampovanja/logorovanja, društveno/korisnog rada, škole u prirodi i drugih oblika odgojno - obrazovnog rada u osnovnoj i srednjoj školi. (2010). Dostupno na: <https://mon.ks.gov.ba/content/pravilnik-o-organizaciji-i-realizaciji-izleta-studijskih-posjeta-ekskurzija-kampovanjalogoro> (20.07.2021. 20:00 ...)
28. Rosić, V. (2005). *Odgoj, obitelj, škola*. Rijeka: Žagar.
29. Rustempašić, S. M. (2018). *Problemsko učenje*. Sarajevo: Pedagoški fakultet.

30. Rustempašić, S. M. (2020). Projektna nastava bazirana na ishodima učenja. Sarajevo: Pedagoški fakultet.
31. Skelić, Dž. (2011). *Uvod u metodologiju znanosti*. Sarajevo: Futur Art.
32. Skupnjak, D. (2009). Integrirana nastava – prijedlog integracije u početnoj nastavi matematike. *Napredak: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 150 (2), 260-270.
33. Slunjski, E. (2001). *Integrirani predškolski kurikulum: rad djece na projektima*. Zagreb: Mali profesor.
34. Slunjski, E. (2012). *Tragovima dječjih stopa*. Zagreb: Profil International.
35. Sušan, Z. (2011). *Organizacijska klima i kultura*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
36. Špoljar, K. (2010). Iskustvo i doživljaj u odgojno-obrazovnom procesu u ranom djetinjstvu. Zbornik: *11. dani Mate Demarina*, 415-421.
37. UNESCO. (2002). *Teaching and Learning for Sustainable Future – A Multimedia Teacher Education Programme*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Dostupno na: <http://www.unesco.org/education/tlsf> (12.10.2021. 18:00 ...)
38. Vrcelj, S. (2000). Školska pedagogija. Rijeka: Filozofski fakultet.
39. Walsh, K. B. (2003). *Kurikulum za drugi, treći i četvrti razred osnovne škole: razvojno-primjereni program za djecu od 8 do 10 godina: stvaranje razreda usmjerenog na dijete: priručnik za učitelje*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
40. Walsh, K. B. (2004). *Kurikulum za prvi razred osnovne škole: stvaranje razreda usmjerenog na dijete: razvojno-primjereni program za djecu od 6-7 godina: priručnik*. Zagreb: Udruga roditelja Korak po korak za promicanje kvalitete življenja djece i obitelji.
41. Zrilić, S., Košta, T. (2009). Učitelj–kreator izvannastavnih aktivnosti. *Magistra Iadertina*. 4 (1), 159-170.
42. Žarnić, B. (2001). Odgoj i prirodni razvoj. *Školski vjesnik*. 50 (1). 15-26.

PRILOG

ANKETNI UPITNIK

Poštovani učitelji,

cilj ovog istraživanja jeste istražiti integrirano poučavanje u školi u prirodi te koje prepreke i prilike postoje pri organizaciji i realizaciji škole u prirodi.

Kako bi odgovorili na ovaj upitnik, zamolit ću Vas da pažljivo pročitate svaku tvrdnju i označite onu koja najbolje odgovara Vašem radu. Anketa se sastoji od 30 tvrdnji. Ukoliko se sa tvrdnjom nikako ne slažete, označite broj 1, ukoliko se sa tvrdnjom uglavnom ne slažete označite broj 2, ukoliko ste neodlučni označite broj 3, ukoliko se uglavnom slažete sa tvrdnjom označite broj 4, te ukoliko se u potpunosti slažete sa tvrdnjom označite broj 5.

Naravno, ne postoje ni tačni ni netačni odgovori. Anketa je u potpunosti anonimna, a dobijeni rezultati će se iskoristiti u istraživačke svrhe.

Unaprijed zahvalna.

1. Spol: M Ž

2. Nivo obrazovanja:

- VSS
- Magisterij
- Doktorat

3. Razred koji vodite:

- I razred
- II razred
- III razred
- IV razred

4. Broj godina radnog staža:

- do godinu
- 1-9 godina
- 10-19 godina
- 20-30 godina
- iznad 30 godina

5. U narednoj tabeli se nalazi 30 čestica/tvrđnji. Zaokružite u kojoj mjeri se navedene tvrdnje odnose na Vas. Brojevi imaju sljedeće značenje:

1 - nikako se ne slažem

2 - ne slažem se

3 - niti se slažem niti se ne slažem

4 - slažem se

5 - u potpunosti se slažem

1. U školi realiziramo školu u prirodi.	1	2	3	4	5
2. Veoma dobro poznajem nastavu u prirodi kao specifični oblik obrazovnog rada.	1	2	3	4	5
3. Tokom realizacije škole u prirodi potičem kooperativno učenje kod učenika.	1	2	3	4	5
4. Smatram da škola u prirodi može samo pozitivno uticati na razvoj, socijalizaciju, interakciju kao i na samo učenje.	1	2	3	4	5
5. Smatram da se škola u prirodi kvalitetno realizuje.	1	2	3	4	5
6. Bar jednom sam primjenio/la projekat, kao jedan od oblika integriranog učenja, u poučavanju učenika.	1	2	3	4	5
7. Primjećujem da integrirano učenje potiče socijalizaciju među učenicima.	1	2	3	4	5
8. Učenici lakše povezuju nastavne sadržaje kada ih obrađujemo integriranim poučavanjem.	1	2	3	4	5

9. Aktivnosti koje provodimo u školi u prirodi su znatno kreativnije i zanimljivije u odnosu na one koje provodimo u učionici.	1	2	3	4	5
10. Učenici u školi u prirodi su mnogo zainteresovaniji, produktivniji, znatijeljniji nego kada smo u učionici.	1	2	3	4	5
11. Manje sam opterećen/a realizacijom škole u prirodi u odnosu na nastavu u učionici.	1	2	3	4	5
12. Do sada sam primjenjivao/la integrirano poučavanje u školi u prirodi.	1	2	3	4	5
13. Kada naiđem na prepreke koristim vlastite ideje i strategije da ih prevaziđem.	1	2	3	4	5
14. Težim poticanju integriranog poučavanja u svom radu.	1	2	3	4	5
15. Prilikom boravka u školi u prirodi primjećujem da su učenici nezainteresovaniji u odnosu na nastavu u učionici.	1	2	3	4	5
16. Težim postaviti jasnu strukturu škole u prirodi i pratiti njen plan i cilj.	1	2	3	4	5
17. Omogućavam učenicima razne prilike gdje mogu iskazati svoje kritičko razmišljanje te ono što su naučili u toku dosadašnjeg školovanja.	1	2	3	4	5
18. Rado smišljam razne prilike u kojima bi učenici imali priliku integriranog učenja.	1	2	3	4	5
19. Stvaram učenicima razne zadatke i probleme kako bi došli do željenog rješenja.	1	2	3	4	5
20. Zahvaljujući prijašnjem iskustvu lakše savladavam prepreke i stvaram bolje prilike za učenike u školi u prirodi.	1	2	3	4	5
21. Težim ka ostvarenju kreativnije i novstvene škole u prirodi gdje će se učenicima ukazati sadržaji iz različitih nauka.	1	2	3	4	5
22. Prilikom realizacije škole u prirodi učenike podučavam povezivanjem sadržaja iz različitih područja.	1	2	3	4	5

23. Saradničko učenje dolazi do izražaja kada učenike integrirano podučavam.	1	2	3	4	5
24. Od učenika tražim da sadržajima pristupaju propitivanjem i prosuđivanjem, kako bi donosili kritičke zaključke koje povezuju sa stvarnim pojavama.	1	2	3	4	5
25. Plan i program škole u prirodi prilagođen je svim učenicima i njihovim potrebama.	1	2	3	4	5
26. Neuslovnost organizacije i realizacije integriranog poučavanja u školi u prirodi je glavna prepreka.	1	2	3	4	5
27. Primjena integriranog poučavanja u nastavi me približila učenicima i njihovim interesovanjima.	1	2	3	4	5
28. Moje kompetencije i znanje nisu dovoljni da bi primjenjivao/la integrirano poučavanje u školi u prirodi.	1	2	3	4	5
29. Učenici daju povratnu informaciju da radije uče kroz integrirano poučavanje u školi u prirodi nego kroz tradicionalni oblik nastave.	1	2	3	4	5
30. Težim da, kroz integrirano poučavanje u školi u prirodi, učenici uče cijelim bićem: osjetilno, tjelesno i emocionalno.	1	2	3	4	5