

Слађана Анђелковић<sup>1</sup>  
Географски факултет  
Универзитет у Београду  
Зорица Станисављевић Петровић  
Филозофски факултет  
Универзитет у Нишу

UDK - 371.39:37.026

371.3::379.831

Прегледни чланак

НВ. LXII 1. 2013.

Примљен: 31. VII 2012.

## УЧЕЊЕ И ПОУЧАВАЊЕ ВАН УЧИОНИЦЕ – АМБИЈЕНТАЛНА НАСТАВА

**Апстракт** *Конструктивистичка парадигма на нивоу организације и методике наставе отвара врата школе ка подстицајним, стимулативним просторима, амбијентима, где су директан контакт са предметима сазнања и аутентичност амбијента битне одреднице процеса учења и поучавања. Циљ рада је да се кроз приказ и критичку анализу теоријских полазишта и рефлексија у наставној пракси укаже на оправданост све већег удела амбијенталне наставе у школском курикулуму. Централни део рада посвећен је сагледавању предности и недостатака наставе у ванучионичким амбијентима у истраживањима у свету и код нас. Резултати истраживања, посебно сазнања о вредности конструктивистичког, контекстуалног, интегрисаног приступа наставном курикулуму, отварања школе према локалној средини иду у прилог савременим тенденцијама које промовишу потребу за мењањем и осавремењавањем наставног рада и могу чинити полазну основу за даља истраживања о различитим аспектима примене амбијенталне наставе на нашим просторима.*

**Кључне речи:** амбијентална настава, конструктивистички приступ, контекст, интегрисани курикулум

## LEARNING AND TEACHING OUT OF CLASSROOM - AMBIENT CLASSES

**Abstract** *On the level of the organization and methodology of teaching the constructivist paradigm opens the door of school to stimulating spaces, ambiances where a direct contact with the objects of learning and the authenticity of the ambience are essential determinants of the teaching/learning process. The author's intention is to show, by a thorough account and critical analysis, that ambient classes should justifiably be more represented in school curricula. The central part of the paper deals with advantages and drawbacks of teaching in out-of-classroom-ambiances recorded in research reports both from the world and our country. Research results, especially ascertainment about the value of the constructivist, contextual, integrated approach to the curriculum and opening school to local environment, are in tune with modern tendencies which promote the need for changing and modernizing the teaching process, and can be used as a starting point for further research of different aspects of the ambient classes in our region.*

**Keywords:** ambient classes, constructivist approach, context, integrated curriculum.

<sup>1</sup> slandjeltkovic@gef.bg.ac.rs

## УЧЕНИЕ И ОБУЧЕНИЕ ЗА ПРЕДЕЛАМИ КЛАССА

**Резюме** *Конструктивистская парадигма на уровне организации и методики обучения открывает школьные двери стимулирующим пространствам, среде, где прямой контакт с объектами знаний и аутентичность среды являются важными факторами, которые определяют обучение и учение, Цель данной работы - провести критический анализа теоретических основ и их отражений в педагогической практике и указать на обоснованность увеличения доли обучения за пределами классной комнаты в программах обучения, В центральной части работы приводится оценка преимуществ и недостатков обучения за пределами класса на основе исследований, проведенных в мире и в нашей стране, Результаты исследования о значении конструктивистского, контекстуального и интегрированного подходов к преподаванию учебных содержаний, связь школы и локальной среды - все это идет на пользу актуальным тенденциям, которые подчеркивают необходимость изменения и модернизации обучения, Полученные результаты могут служить основой в дальнейших исследованиях данной проблемы,*

**Ключевые слова:** *амбиент классы, конструктивистский подход, контекст, интегрированные учебные планы и программы,*

У процесу трансформације школског система истиче се захтев да школе од формалних прерастају у конструктивне образовне установе, које прихватају нове образовне приступе и нове односе у оквиру својих граница и ван њих. Традиционално школско образовање које карактерише ригидност, нефункционалност, дисконтинуитет школских и ваншколских искустава ученика све више уступа место модерним образовним концепцијама у којима се указује на потребу за повезивањем формалног и неформалног образовања. Остваривање веза између формалног и неформалног образовања кроз разноврсне организационе форме у окружењима која подстичу процес учења указује на потенцијале природног и социјалног контекста у сврху образовања. Сходно томе, галерије, музеји, зоо-вртови, научни центри, природни локалитети у околини школе често нису довољно искоришћени у сврху формалног образовања и васпитања, иако се деца са њима сусрећу свакодневно. Све већа институционализација васпитно-образовног процеса довела је до затварања школе и отуђења од природне и друштвене околине. Као одговор на овакву ситуацију јавља се низ организационих форми и решења која за циљ имају отварање школе према локалној средини и све већем учешћу ученика у локалним акцијама и пројектима. Посматрано са таквог становишта све се више говори о интеграцији ваншколских простора у школски курикулум, отварању школе ка непосредном окружењу и реализацији васпитно-образовног процеса у аутентичном контексту – амбијенту. Термин учење и поучавање у амбијентима другачијим од учионице широк је и комплексан, дотиче много различитих врста наставних и ваннаставних активности у различитим окружењима, као што су еколошко образовање,

едукативне радионице, авантуристичко образовање, школско камповање, теренски рад, различити видови рекреације.

### **Историјски развој теорије и праксе амбијенталне наставе**

Идеје о интегрисаном приступу у настави и учењу у аутентичном амбијенту, које су уткане у концепцију амбијенталне наставе, можемо наћи још у радовима педагошких класика. Очигледност у настави за коју се залагао Коменски (Comenius) имала је огроман утицај на теорију и праксу амбијенталне наставе, која се у основи ослања на ово начело. Према наводи-ма Коменског: „Људе ваља учити, да своје знање не црпу из књига, већ да проучавају небо, земљу, храстове, букве, тј. да проучавају и испитују саме ствари, а не туђа запажања, мишљења о стварима. Зато нека се ништа не предаје на основу голог ауторитета, већ на основу чулног и разумног огледа“ (Коменски, према: Vognar, Matijević 2005:40). Русо (Rousseau) се у својој концепцији залаже за несметан развој природних способности детета, при чему инсистира на активном односу човека према природи, као и утицају природе на формирање целовите личности. Песталоци (Pestalozzi) је истицао целовитост васпитања и образовања индивидуе (основа образовања је развој и образовање ума, срца и руке). Залагао се за очигледност у настави и активност ученика у учењу и сазнавању. Важан део његове школе су биле шетње у природи и екскурзије које су трајале и по неколико недеља. Први корак у квалитетној настави у неформалном амбијенту овај аутор види у доброј припреми (ученика, наставника, материјала, средстава), што је и дан-данас један од најважнијих корака у организацији амбијенталне наставе. У тежњи за превазилажењем недостатака разредно-предметног система наставе и трагајући за новим дидактичким концептима и организационим решењима, јавља се низ педагога који у својим педагошким концепцијама истичу важност коришћења ваншколских простора у сврху учења и поучавања: Монтесори (Montessori), Дјуи (Dewey), Кеј (Kay), представници Валдорф педагогије и Декроли концепције, покрет Курта Ханха (Kurt Hahn). Промене у методолошким приступима у појединим наукама које истичу целовитост, интеграцију свега у природи, друштву и људској свести одразиле су се и на промене у наставној пракси. Бертхолд Ото (Berthold Otto), оснивач интегрисаног приступа у настави, залагао се за повезивање школе и живота. Његови ставови заснивају се на дидактичкој концепцији целовитости или интеграције. Принцип интеграције садржаја из различитих наставних области у логичке тематске целине постаје важно начело у организацији амбијенталне наставе. У идејама Дјуи (Dewey) истиче се значај васпитања и образовања деце у непосредној природној стварности кроз сопствене активности засноване на интересовању детета. Дјуи је критиковао

традиционално опремљене учионице где је слушање излагања наставника једина активност ученика. У свом образовном концепту полази од интересовања ученика која се могу задовољити радом у непосредној околини. У том смислу, он се залаже за рад ученика на пројектима и истраживањима у природи. Инсистирао је на активним, партиципативним облицима учења и поучавања уз примену разноврсних стратегија којима се развијају индивидуалне способности ученика, као и њихова социјализација. Шарелман (Scharrelmann) и Ганзберг (Gansberg) су се залагали за повезивање наставе са животом, сматрајући да је околина школе изванредно место за извођење наставе. Линде (Linde) истиче значај доживљаја у амбијенталној настави. Предмет доживљаја у настави могу бити: уметничка дела у музеју, галерији, објекти и појаве у природи, културне институције, историјски локалитети. Данас се различитим формама образовања ван учионице, осим појединаца, баве организације и институције као што су: Bound trust, the RSPB, the Field Studies Council; Ofsted, DfES, које су објавиле низ студија о потреби, ефикасности и сврсисходности образовања у неформалним амбијентима.

### **Појмовно одређење амбијенталне наставе**

Основна питања којима се бави овај рад везана су за теоријска полазишта и одређење амбијенталне наставе, указивање на њене предности и недостатке, као и могућности за примену у условима наше васпитно-образовне праксе. У педагошкој литератури постоје различита појмовна одређења наставе која се реализује у различитим амбијентима – амбијенталне наставе. Велика разноликост у одређењу обима, врсте и циљева амбијенталне наставе зависи од полазних основа аутора, концепције васпитања и образовања, образовне политике, географско-демографских, социолошко-културолошких, еколошких потенцијала средине у којој се изводи амбијентална настава. Најчешће се наводе дефиниције у којима се експлицитно истиче место извођења наставног процеса. У том смислу, П. Скок користи термин изванучионичка настава, наводећи да је реч о „специфично осмишљеном и организованом процесу учења и поучавања који се остварује изван школе“ (Skok, 2002:20). Амбијентална настава се може дефинисати као део школског курикулума где се настава не спроводи на уобичајен начин боравком ученика и наставника у учионици у којој се одвија наставни процес, већ подразумева употребу другачијег контекста од учионичког окружења као ресурса за учење и поучавање. Као битна одредница амбијенталне наставе истиче се директан контакт ученика са предметима сазнања који се налазе у аутентичном амбијенту или месту производње, чиме се постиже већа динамика у наставном процесу (Smit, 1955; De Zan, 1999). У том смислу „потреба за директним и активним опхођењем са стварним светом постаје водећим



начелом организације наставе. Учење је активан процес који настаје сучељавањем ученика и околине“ (Cindrić i sar., 2010:183).

Једно од најсвеобухватнијих одређења наставе изван учионице – амбијенталне наставе, наводе аутори Доналдсон и Доналдсон, наглашавајући да је то настава *у*, *о* и *за* (Donaldson & Donaldson, 1958). Ова дефиниција говори о месту где се изводи настава, теми и циљевима амбијенталне наставе. *У* – акценат је на различитим природним и социјалним амбијентима у којима се одвија настава. То може бити музеј, галерија, али и фарма, башта, парк, зоо-врт, различите локације у граду или на неком сеоском имању, у националном парку, или школском дворишту. Ученици долазе у директан контакт са темом проучавања, при чему се истовремено одвија и социјализација и интеракција ученика. *О* – изучавање историје, математике, географије, физике, хемије, али најчешће кроз интердисциплинарни, интегрисани приступ. Изучавање ствари, појава и процеса интегрисано како се налазе у природи, уочавање узрочно-последичних веза и односа, међузависност и условљеност човека од природних појава и обрнуто, али и стицање вештина комуникације и тимског рада, само су неке од позитивних страна наставе ван учионице. На тај начин се подстиче мотивација ученика за разумевање историјских дешавања, социјалних питања, еколошких проблема. *За* – очекивани исходи наставе ван учионице могу укључивати: знање и разумевање – географских, биолошких, историјских процеса и појава, интегрисано кроз теме; ставове – према природи, локалној средини, породици; вредности и осећања – према себи, другима; вештине – комуникације, тимског рада, толеранције; понашање – групна интеракција; лични развитак. Кроз процес учења на терену стварају се погодни услови за интеракцију и сарадњу ученика кроз рад на заједничким задацима и пројектима, уз добро расположење и позитивну емоционалну климу (Анђелковић и Бојковић, 2009). Интегрисани пројекти у локалној заједници, интензивније укључивање родитеља и заједнице у васпитно-образовни рад, али и укључивање ученика и наставника у пројекте и процесе одлучивања у локалној заједници, представљају изванредан начин за стицање компетенција за рад и целоживотно учење.

### **Теоријска полазишта амбијенталне наставе**

Полазну основу амбијенталне наставе чини теорија конструктивизма. Ова теорија се заснива на схватању да је човеков ум активан и да знање представља конструкцију. Сходно томе, процес учења и сазнавања није једноставно примање дражи из спољашњег света и њихово утискивање у човеков ум, већ активан процес у коме „ум чини нешто са овим отисцима, у најмању руку ствара апстракције или концепте“ (Gojkov, 2007:583). Сагласно

томе, став конструктивиста је да људска бића не налазе и откривају знања, већ их конструишу – стварају. Конструктивистичка теорија у наставном процесу инсистира на продуктивним и креативним активностима ученика у процесу учења. У том контексту, ученици конструишу систем знања путем решавања проблема, при чему доминирају индивидуалне и самосталне активности, мада се представници социјалног конструктивизма више залажу за групне, односно кооперативне активности. У складу са значајем социокултурног контекста, учење се не одвија изоловано и у апстрактном облику, већ у условима конкретног социјалног и физичког окружења. Истиче се значај ситуационе когниције која почива на карактеристикама контекста, односно конкретних ситуација у којима се процес конструкције знања одвија (Brown, Collins, Duguid, 1989). Међутим, према теорији конструктивизма развој, напредовање и учење детета нису детерминисани само карактеристикама социјалног и културног окружења, већ и социјалном разменом која се у њима одвија. Такво схватање утемељено је на теорији Л. Виготског о зони наредног развоја, у којој се указује на значај подршке коју одрасли, али и друга деца имају у процесу учења, јер оно што дете данас уради уз нечију помоћ, сутра може да уради самостално (Vigotski 1996). Како природа и квалитет знања у конструктивистичкој теорији зависе од опсега и разноврсности информација, с правом се указује на значај контекста у процесу учења.

На значај контекста, средине у којој се одвија учење и поучавање указује већи број савремених аутора (Bronfenbrenner, 1977; Malaguzzi, 1998; Seme-Stojanović, 2009, Ivić i sar. 2001; Rogoff, 1994). Појам контекст представља сложени конструкт, што указује на постојање више нивоа и елемената у тумачењу овог појма, као и на то да се елементи целине не могу посматрати изоловано и независно, већ само у међусобном деловању. Контекст није могуће посматрати као скуп независних утицаја који делују на личност, већ насупрот томе он чини мрежу односа, међусобно повезаних и зависних утицаја. Тиме се истиче динамична интеракција различитих делова контекста који су у међусобној вези или се преклапају. И други аутори истичу да се у контексту увек одвија нека интеракција која детерминише динамику различитих елемената и целина (Cornbleth, 1990). Кинг истиче значај повезаности контекста и курикулума, при чему је курикулум контекстуално условљен догађај, а контекст чини међусобна повезаност више елемената (King, 1986). Спољашњи контекст је повезан с организацијом окружења за учење, што обухвата како физичке, тако и социјалне услове. У оквиру овог контекста као значајни елементи издвајају се: организација простора и времена, односи међу ученицима и отвореност за стварање партнерске мреже споља. Средина за учење као део спољашњег контекста у уској су вези са стилем учења ученика. Сазнања о постојању различитих стилова учења ученика и различитих стратегија поучавања чине полазну основу за уношење промене

на и организацију средине која је стимулативна за учење и напредовање. Контекст се дефинише као „простор (амбијент) са свим материјалним објектима који га испуњавају, али и са присутним људима и њиховим односима“ (Ивић и сар. 2001:114). Контекст, у овом случају физички амбијент, одређује и улогу наставника, тип педагошке интеракције, положај ученика и природу њихове активности (Ивић, и сар. 2001).

Интеграцијом садржаја из различитих наставних области, што је посебна предност амбијенталне наставе, утиче се на повезивање садржаја из различитих наставних предмета у циљу целовитог сагледавања стварности. Интердисциплинарни приступ школском курикулуму полази од идеје да ученици суочени с проблемом могу да примене знања, умења и идеје из различитих дисциплина (Druden i Vos, 2001). Сам ванучионички амбијент са својим карактеристикама и образовним потенцијалима, флексибилнија организација активности, тематски интердисциплинарни приступ наставним садржајима иницирају промене у васпитно-образовном раду ван учионице.

### **Предности и недостаци амбијенталне наставе**

Преглед истраживања који следи указује на предности, али и на ограничавајуће факторе у реализацији амбијенталне наставе. Резултати неких истраживања показују да се као ефекат рада у природи јавља мењање ставова ученика према школи, наставницима, учењу... у позитивном смислу (Skamp, Bergmann, 2001), као и мењање става према животној средини (Aleksander, Hendren, 1995). Студије и истраживања указују на позитиван ефекат „зелених учионица“ на развијање вештине рада у тиму, интеракцију, креативност, групно доношење одлука, заједничко планирање, толеранцију и смањење негативног понашања код ученика (Evergreen, 2000; Rickinson, 2001; Huttenmoser 1995). Настава ван зидова учионице, адекватно организована, утиче на квалитетније усвајање знања и целовит развој ученика, развијање позитивног односа према природи, локалној заједници, другим људима и самима себи (Dirking i Falk, 1997; Nundy 2001; Uzzell, 1999). Могућност избора и комбиновање разноврсних стратегија учења, успостављање смислених веза између оног што се учи у школи и решавања животних проблема, позитивна емоционална клима и разноврсни социјални односи који се успостављају у процесу учења само употпуњују слику о предностима амбијенталне наставе (Bogner, 1998, Openshaw, Whittle 1993, Uzzell, 1999).

Малобројна истраживања код нас и земљама у окружењу указују на предности амбијенталног приступа у процесу наставе. У експерименталном истраживању А. Ђокић Остојић и Ј. Станисављевић испитиван је утицај теренске наставе биологије с аспекта трајности, односно квалитета знања

у области еколошког образовања. На узорку од 180 ученика, узраста од 13 до 14 година са територије града Крагујевца, резултати финалног теста показали су да су боље резултате постигли ученици експерименталне групе, на основу чега је константовано да је остварен виши ниво квалитета и квантитета знања код ученика који су радили на терену. Ауторке наводе да „неформално наставно окружење при учењу еколошких садржаја у настави биологије (музеји, настава ван учионице, теренска настава, зоолошки врт, научни програми за младе и научне емисије) одговарају потребама ученика“ (Ђокић Остојић, Станисављевић, 2011:55).

У експерименталном истраживању А. Јанковића поређени су традиционални и савремени модели очигледности у настави предмета познавање природе у III разреду основне школе. Истраживање је спроведено 2007/2008. године у пет различитих места са подручја Војводине на узорку од 270 ученика. Полазећи од става да практичан ванучионички рад представља савремени модел очигледности, аутор указује на предности овог модела у односу на традиционални модел наставе, наводећи да је боравак ван учионице допринео ангажовању ученика не само у непосредном посматрању и доживљавању, већ и у активностима као што су препознавање и сакупљање, обележавање, нумерисање, прављење збирки или колекција и сл. Када се томе додају и радне активности ученика на терену, разумљиво је да је експериментална група била далеко супериорнија у погледу стечених знања у односу на ученике контролне групе (Јанковић, 2000).

Резултати истраживања 146 учитеља на територији Хрватске показују да наставници високо процењују своје компетенције планирања и спровођења амбијенталне истраживачке наставе, те да су свесни њених предности али и недостатака. Скоро половина испитаних једном месечно, посебно у трећем и четвртом разреду, користи ванучионички контекст у учењу и поучавању, што је охрабрујући податак који указује на мотивисаност наставника за извођење ове наставе (Ворић, Шкугор и Перковић, 2010). Истраживањем Д. Анђић на узорку од 161 учитеља разредне наставе, утврђено је да се настава на отвореним просторима сматра изузетно значајном димензијом рада с ученицима. Према испитивани наставници имају овакав став, наводећи да окружење школе представља значајан део васпитно-образовне праксе, они своју улогу у спољашњем дизајнирању школе не сматрају значајном. Ауторка наводи да су најнижи резултати постигнути управо у делу активне партиципације наставника у спољашњем дизајнирању школског окружења, што указује на „њихово слабо интересовање и слабу перцепцију значаја те димензије у свом раду“ (Анђић, 2007:20). Према наводима ауторке, такво стање је индикативно и захтева промену посебно у делу активног учествовања наставника у активностима уређења околине, што је посебно значајно



за ученике којима је наставник модел, мотиватор и узор у формирању интересовања и ставова према проблемима околине (Anđić, 2007).

Поред низа предности које садржи амбијентална настава, неопходно је указати и на извесне недостатке који се могу јавити у процесу организације и реализације наставе у различитим амбијентима. Прву групу чине недостаци материјалне и техничке природе: доступност опреме и материјала, путни трошкови, доступност амбијента. Друга група недостатака односи се на организационе проблеме: сигурност, временска ограниченост (распоред часова), сарадња с партнерима из локалне средине. Трећа група недостатака обухвата неадекватну припрему и мотивацију наставника и ученика за извођење амбијенталне наставе. Припремање и организација наставе ван учионице је веома сложен задатак који од наставника захтева развијене организационе и комуникационе вештине. Дуг период припреме који обухвата велики број послова које треба да уради наставник представља још један отежавајући фактор у организацији амбијенталне наставе. Често се проблеми јављају у фази интердисциплинарног, тематског планирања и сарадње са другим наставницима. Различито виђење циљева и исхода наставе, немогућност да се направи адекватна интеграција садржаја из различитих предмета такође се могу јавити као отежавајући фактор. Избор задатака и стратегија учења који најнеадекватније могу да искористе потенцијале амбијента (као места и предмета) проучавања представља велики изазов, али и потешкоћу за наставнике. Тешкоће у вредновању путем праћења активности и утврђивање исхода, односно реализованих циљева у когнитивном, афективном и психомоторичком подручју често смањују мотивацију наставника за рад. У циљу превазилажења недостатака, наставницима је потребна систематска професионална подршка за рад у различитим амбијентима кроз иницијално образовање и стручно усавршавање.

Листа предности и недостатака амбијенталне наставе, која је приказана у табели 1, настала је као продукт радионице, на акредитованом семинару сталног стручног усавршавања наставника. Програм под називом *Интегрисана амбијентална настава*, ауторке Слађане Анђелковић, објављен је Каталогу програма сталног стручног усавршавања за школску 2012/13. и 2013/14. годину, под редним бројем 435. Током реализације шест семинара, 158 наставника је анализирано сопствену праксу у извођењу амбијенталне наставе, наводећи њене предности и недостатке. Листа предности и недостатака није завршена и стално се допуњује. Редослед којим су у табели наведене предности и недостаци није редослед важности предности, односно недостатака, већ има за циљ дефинисање и потпуније сагледавање ових фактора у сврху студиознијег приступа амбијенталној настави. Свака од наведених предности, односно недостатака, може бити покретач за даље истраживање и критичко преиспитивање примене амбијенталне наставе у пракси.

**Табела 1. Предности и недостаци амбијенталне наставе**

Предности амбијенталне наставе	Недостаци амбијенталне наставе
<ul style="list-style-type: none"> <li>- настава је усмерена на ученика кроз активности ученика у непосредном животном окружењу и интеракцији са њом;</li> <li>- примена разноврсних стратегија учења и поучавања;</li> <li>- тимски рад наставника и тематско планирање;</li> <li>- флексибилни распоред;</li> <li>- нагласак се ставља на истраживачке, пројектне активности и искуствено учење;</li> <li>- развијање целовитог приступа у усвајању знања, вештина, ставова и вредности деце;</li> <li>- успостављање разноврсних интеракцијско-комуникацијских веза и релација у наставном процесу;</li> <li>- подстицање критичког мишљења и креативности ученика и наставника;</li> <li>- развијање код ученика позитивне слике о себи;</li> <li>- развијање вештина прикупљања података, бележења, записивања и анализирања;</li> <li>- продубљивање интереса у вези с проучавањем феномена из природе и друштва, разумевање природе, важности одрживог развоја;</li> <li>- развијање свести и одговорности о важности и очувању природне средине;</li> <li>- сарадња са локалном заједницом и родитељима;</li> <li>- стварање веза између формалног и неформалног учења;</li> <li>- резултати учења могу се видети кроз низ практичних промена у средини која их окружује;</li> <li>- пријатна, подстицајна атмосфера</li> <li>- већи удео кооперативних облика учења;</li> <li>- развијање позитивних ставова према школи, образовању и учењу;</li> <li>- стицање компетенција за целоживотно образовање.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ризици по физичку безбедност и здравље ученика;</li> <li>- потешкоће приликом адекватног избора ресурса у сврху остваривања циљева наставе;</li> <li>- нефлексибилност плана и програма;</li> <li>- велики број сати потребних за припрему;</li> <li>- посвећивање пажње атрактивности амбијента, а занемаривање планираних наставних активности; неспособност наставника да прилагоди задатке и стратегије рада могућностима ученика и потенцијалима природних амбијената;</li> <li>- недовољна припремљеност наставника кроз иницијално образовање и стручно усавршавање за припрему, реализацију и евалуацију амбијенталне наставе;</li> <li>- тешкоће наставника да оцене продукте и активности ученика настале у току реализације амбијенталне наставе;</li> <li>- недоступност амбијената;</li> <li>- цена путовања и смештаја (за посете, екскурзије, теренски рад и школе у природи где је потребан превоз и смештај ученика);</li> <li>- неспремност локалних институција за укључивање у реализацију различитих облика амбијенталне наставе</li> </ul>

### Закључно разматрање

На основу прегледа теоријских полазишта и резултата истраживања о различитим сегментима амбијенталне наставе, опажамо да у нашим условима амбијентална настава још увек нема право место. Кроз преглед и анализу ставова теоретичара и праксу извођења амбијенталне наставе у свету указано је да рад ван учионице треба да буде чешће заступљен у настави због разноврсних образовних и васпитних подстицаја које средина нуди.

Премда идеја о њеној реализацији на нашим просторима није нова, у пракси се углавном са резервом прилази могућностима реализације наставе у ваншколском амбијенту. У прилог томе иду и скромна истраживања ове проблематике у нашим условима, мада њихови резултати указују на предности учења у природним амбијентима, односно на повољне ефекте који се амбијенталним приступом у настави могу остварити. Многобројни су разлози за скретање пажње на природне и друштвене ресурсе и њихово претварање у педагошке просторе са посебним освртом на могућности тих простора у садржинском, програмском и дидактичко-методичком смислу за практиковање разноврсних стратегија учења и поучавања. Један од битних разлога за недовољан удео амбијенталне наставе у наставном процесу, између наведених, јесте слаба методичко-дидактичка оспособљеност наставника за извођење ове врсте наставе. На нашим просторима се о амбијенталној настави у оквиру дидактике и методике наставе говори спорадично. Препознавање потенцијала природних и друштвених контекста и њихово коришћење у смислу иновирања васпитно-образовне праксе представља занимљиво, али још увек недовољно истражено подручје. Такође, постоји само неколико програма стручног усавршавања наставника који се баве овим проблемом.

У склопу актуелних школских реформи у којима се истиче захтев за унапређивањем квалитета наставе, за иновирањем наставног процеса, где се као битан захтев истиче „учење за живот“ и припремање ученика за разне друштвене и животне улоге, повезаност наставних садржаја са непосредним животним контекстом је неопходност. У складу с тим, планска и систематска реализација амбијенталне наставе чини спону за повезивање школе и локалног окружења, квалитетнију сарадњу наставника, родитеља и осталих заинтересованих актера, чиме се ствара нови профил васпитно-образовних установа, адекватан новонасталим друштвеним потребама.

*Напомена: Рад је настао у оквиру пројекта Модели процењивања и стратегије унапређивања квалитета образовања у Србији (179060) и Традиција, модернизација и национални идентитет у Србији и на Балкану у процесу европских интеграција (179074), које финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.*

## Литература

- Alexander, J., North W., Hendren, K. (1995): Master Gardener Classroom garden Project: an evaluation of the benefits to children, *Childrens Environments*, Volume 12, No. 2, 256-263.
- Andelković, S. i Bojković D. (2009): Holistic and contextual learning and teaching in diferent environments in new educational paradigm, u V. Kadun (prir.): *Zbornik radova Škola po mjeri* Medulin: Sveučilište Jure Dobrile u Puli, 33-44.

- Andić, D. (2007): Učenje i poučavanje prirode i društva na otvorenim prostorima. *Metodički obzori*, 2, 1(3), 7-23.
- Bognar, L. Matijević, M. (2002): *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga
- Bogner, F.X. (1998): The influence of short-term outdoor ecology education on long-term variables of environmental perspective, *Journal of Environmental Education*, 29, 4, 17–29.
- Borić, E. Škugor, A., Perković, I. (2012): Samoprocjena učitelja o izvanučioničkoj istraživačkoj nastavi prirode i društva, *Odgojne znanosti*, Vol. 12, br. 2 str 361- 361.
- Bronfenbrenner, U. (1997): *Ekologija ljudskog razvoja – prirodni i dizajnirani eksperimenti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
- Brown, J. S. Collins, A. Duguid, P. (1989): Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, Vol.18. No 1. (32-42)
- Cindrić, M. i sar. (2010): *Didaktika i kurikulum*. Zagreb: Ekološki glasnik.
- Cornbleth, C. (1990): Curriculum In and Out of Context, *Journal of Curriculum and Supervision*, Vol 3, No 2, 85-96
- De Zan, I. (1999): *Metodika nastave prirode i društva*. Zagreb: Školska knjiga.
- Dierking, L. D. and J. H. Falk (1997): School field trips: assessing their long-term impact, *Curator*, 40, 3, 211–8.
- Donaldson, G. W., Donaldson, I. (1958): Outdoor education: a definition, *Journal of Health, Physical Education and Recreation*, Volume 29, No. 17, 63.
- Druden, G., Vos, J. (2001): *Revolucija u učenju*. Zagreb: Educa.
- Eden, S. (1998): Diggingdowndeep: educational experiences with the earth in a gardening/farming context, *NAMTA Journal*, Volume 23, No. 1, 322-332.
- Gojkov, G. (2007): Konstruktivizam kao predznak metodoloških koncepata koji ulaze u savremenu pedagošku metodologiju, drugi deo. *Pedagogija*, LXII, 4, 582-596.
- Ђокић Остојић, А. Станисављевић, Ј. (2011): Утицај теренске наставе биологије на трајност и квалитет стечених знања у области еколошког образовања. *Настава и васпитање*, бр. 1, 47-57.
- Huttenmoser, M. (1995): Children and their living surroundings: empirical investigations into the significance of living surroundings for the everyday life and development of children, *Childrens Environments*, Volume 12, No 4, 403-413.
- Ивић, И., Пешикан, А., Антић, С. (2001): *Aktivno učenje*. Beograd: UNICEF, Institut za psihologiju.
- Јанковић, А. (2009): Очигледна настава у теорији и савременој школи. *Настава и васпитање*, бр. 4, 509-522.
- King, R. N. (1986): Recontextualizing the Curriculum, *Theory into Practice*, Volume 25, No. 1, 36-40.
- Malaguzzi, L.(1998): History, Ideas, and Basic Philosophy - An Interview Lella Gandini. U : Edwards, C. P. Gandini, L. Forman, G (ed.) *The Hundred Languages of Children – The Reggio Emilia Approach, Advanced Reflections*. London: Ablex Publishing Corporation, 49-97.
- Nundy, S. (2001): *Raising Achievement Through the Environment: the Case for Fieldwork and Field Centres*. Doncaster: National Association of Field Studies Officers.



- O'Connell, S., Dymont, E. (2011): Health and physical education pre-service teacher perceptions of journals as a reflective tool in experience-based learning. *European Physical Education Review*, Volume. 17, No. 2, 135-151.
- Opensaw, P. H., Whittle, S. J. (1993): Ecological field teaching: how can it be made more effective? *Journal of Biological Education*, 27, 1, 58-66.
- Rahm, I. (2002): Emergent learning opportunities in an inner-city youth gardening program, *Journal of Research in Science teaching*, Volume 39, No 2, 164-184.
- Reid, F. (2002): Science is for life, not just the classroom: the value of developing a wildlife area, *Primary Science Review*, No. 75, 24-26.
- Rickinson, J. (2001): Learners and learning in environmental education: a critical review of the evidence (Special Issue), *Environmental Education Research*, Volume 7, No. 3, whole issue.
- Rogoff, B. (1994): *Apprenticeship in thinking*, Oxford University Press.
- Seme Stojanović, I., Pokos, S. (2009): *Ravnatelj škole – upravljanje – vođenje*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Skamp, K., Bergmann, I. (2001): *Facilitating Learnscape Development, Maintenance and Use: Teachers Perceptions and Self-reported Practices*. Lismore, NSW: Southern Cross University, School of Education.
- Skok, P. (2002): *Izvanučionička nastava*, Zagreb: Pedagoški servis.
- Uzzell, D. (1999): Education for environmental action in the community – new roles and relationships, *Cambridge Journal of Education*, 29,3, 397-413.
- Vigotski, L. (1996): *Problemi opšte psihologije*. Beograd: ZUNS

*Подаци о ауторима:*

*Доц. др Слађана Анђелковић  
Географски факултет, Универзитет у Београду  
Студентски трг 3/3, Београд  
slandjelkovic@gef.bg.ac.rs*

*Проф. др Зорица Станисављевић Петровић  
Филозофски факултет, Универзитет у Нишу  
Ђурица и Методија 2, Ниш  
zorica.stanisavljevic.petrovic@filfak.ni.ac.rs*