

## ИЗВОРНА СТВАРНОСТ У ФУНКЦИЈИ НАСТАВЕ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА

Драгана Радивојевић  
Ивана Спасојевић

**Сажетак:** *Настава природе и друштва нуди бројне изворе знања који ученицима олакшавају усвајање наставних садржаја, од којих се, по могућности непосредног контакта и чулног откривања и сазнавања, нарочито истиче изворна стварност. Циљ овог рада јесте анализа и сагледавање основних карактеристика и функционалне повезаности учења заснованог на изворној стварности у настави природе и друштва, уз расвјетљавање њихове дидактичко-методичких вриједности, али и могућих ограничења. Полазиште су три основна облика изворне (непосредне) стварности који се у настави природе и друштва могу остваривати кроз учење у реалном амбијенту, учење изван реалног амбијента и учење са елементима реалног амбијента (изворне стварности) у учионици. У настави природе и друштва наведне врсте учења под окриљем изворне стварности најчешће се међусобно прожимају стварајући корелативну везу с циљем унапређења наставног процеса и квалитетнијег усвајања знања ученика. Будући да је почетна настава природе и друштва намијењена ученицима млађег школског узраста одабир репрезентативних примјера изворне стварности мора задовољити критеријуме: блискост и приступачност ученику, могућност непосредног посматрања (очигледности) и узрастне карактеристике ученика.*

**Кључне ријечи:** *изворна стварност, настава природе и друштва, учење у реалном амбијенту, учење изван природног амбијента, учење путем изворне стварности у учионици.*

### Увод

Настава природе и друштва обухвата широк спектар наставних садржаја везаних за природну и друштвену средину, те пружа обиље различитих извора знања примјеном којих се остварује усвајање разноликих садржаја природе и друштва. Како се под појмом извори знања подразумева „све оно из чега ученици црпе информације у процесу учења“, јасно је да садржаји наставе природе и друштва своје упориште имају у природном и друштвеном окружењу ученика са којим су нераскидиво повезани (Bezić, 1973, стр. 244). То је разлог и уочљиве појаве потребе за организацијом наставног процеса који ће омогућити ученицима активно, искуствено учење, засновано на очигледном сусрету са проучаваним појавама у изворној стварности.

Идеја о очигледном сазнању и формирању представа кроз чулно доживљавање непосредног окружења датира још из древне Грчке. Међутим, процвату очигледности и сензорне перцепције стварности као изворима знања у настави средином XVII вијека допринос даје Јан Амос Коменски, утемељитељ модерне дидактике, који је на темељу својих претходника формулисао очигледност, поставио је као основни постулат и прогласио је златним правилом (Симеуновић и Спасојевић, 2009).

Посматрање и проучавање појава у изворној стварности успјешно се може остваривати кроз наставне и ваннаставне активности (излети, посјете, екскурзије...), тако да се у настави природе и друштва изворна стварност може примјењивати кроз проучавање природних и друштвених појава у природном амбијенту, изучавање природних и друштвених појава изван природног амбијента, као и кроз уношење дијелова изворне стварности у учионицу (Благданић и Банђур, 2018). Свака од наведених варијанти примјене изворне стварности као извора знања у настави природе и друштва има неоспорне дидактичко-методичке вриједности, али и извјесне тешкоће и ограничења. Овдје,

свакако, треба нагласити да се приликом одабира садржаја за учење засновано на изворној стварности у настави природе и друштва полази од њихове блискости ученику (приступачност материјала из непосредне околине), могућности непосредног посматрања (очигледности) и узрасних карактеристика ученика (психофизичких могућности).

### **Учење у реалном (аутентичном) амбијенту**

Проучавање природних и друштвених појава у реалном амбијенту има неприкосновено мјесто у настави природе и друштва јер представља најприроднији начин посматрања и изучавања окружења. Превазилажење оквира учионице и учење о некој појави у аутентичном окружењу тежња је савремене наставе природе и друштва јер је већ познато да ће ученици о некој природној појави квалитетније знање стећи непосредно је посматрајући у поређењу са слушањем учитељевог предавања о датој појави у учионици, када се знања усвајају у готовом облику, без властитог дјеловања ученика (Митић, Дејковић и Златановић Марковић, 2022). Настава темељена на стварности подстицајно дјелује на ученика пружајући му могућност да самостално открива, дубље разумијева појаве и процесе у природи и изводи закључке које ће користити током цијелог живота. Ривкин (2000) указује на значај боравка на отвореним просторима и стицања богатог искуства и вишечулног знања из прве руке, које подстиче развој и функцију мозга јер су отворени простори главни извор перцепције, док је сазнање укоријењено у перцепцији. Учењем у реалном окружењу ученик, кроз активан однос према учењу, на основу самосталног рада заснованог на његовом труду и личним напорима, овладава практичним знањима и вјештинама и кроз директан додир са проучаваним садржајима доживљава искуство неопходно за успјешно рјешавање проблема и критичко анализирање истраживаних појава. Самим тим, ученику се пружају велике могућности за усвајање научног начина мишљења које се огледа у његовим самосталним истраживачким радовима, анализирању и закључивању (Младеновић, Голубовић-Илић и Копривица, 2015).

Разноликост програмских садржаја омогућава учитељима да учење у реалном амбијенту реализују у различитим, аутентичним амбијентима које може чинити природна средина (станишта и животне заједнице, географски објекти...), као и друштвена средина (привредни објекти, здравствене установе, културно-просвјетне установе, културно-историјски споменици...).

Одлазак у природну средину представља прилику за запажање и доживљавање разноврсних природних елемената и појава у њиховом аутентичном облику. Учењем у природној средини ученици се могу упознати са различитим стаништима и животним заједницама (ливада, њива, шума, воћњак, повртњак, воде, парк и цвјетњак) које пружају неисцрпан извор информација о биљкама и животињама карактеристичним за одређену животну заједницу, идентификовати повезаности живе и неживе природе, као и међусобних утицаја живих бића у одређеној животној заједници чији су односи најчешће испреплетани, те је јасно уочљива њихова повезаност и узајамна зависност, нарочито у погледу начина исхране, док се посјетом истој животној заједници током различитих годишњих доба ученицима на практичан начин може дочарати и њена аспектност. Кроз сагледавање животних заједница ученицима се представља и велика улога човјека у одржавању и заштити животних заједница јер свака од њих има велики значај за живот човјека, што је код ученика неопходно освијестити. У природној средини ученици могу остваривати контакт и са географским објектима чијом посјетом, како наводе Радивојевић и Ђурчић (2021), ученици формирају основне географске појмове и стичу картографску писменост. Непосредним посматрањем географских објеката ученици могу стећи елементарна знања о ријекама и језерима мјеста и околине и усвајати појмове о извору, кориту, лијевој и десној обали, лијевој и десној притоци и ушћу, те проучавати рељеф, уочавати и препознавати његов облик и усвајати основне појмове о равници, брду, планини, подножју, страни и врху.

Контакт ученика са друштвеном средином очитује се у стицању знања о мисаоним и друштвеним обиљежјима човјека, као и правилном односу човјека како према самом себи, тако и према околини. Кроз проучавање друштвене средине ученик постаје свјестан да човјеково мијењање природних ресурса и њихово прилагођавање потребама заједнице, доводи и до утицаја

на друштвену средину и њеног мијењања (Радивојевић, Живковић, Грујићић и Ђорђевић, 2022). Учење о друштвеној средини, засновано на изворној стварности, подразумева и непосредан контакт са: објектима привреде (фабрика, рудник, занатске радње, термоелектрана, саобраћајни објекти...), здравственим установама (амбуланта, стоматолошка ординација, офтамолошка ординација...), културно-просвјетним установама (галерија, библиотека, позориште, биоскоп...), културно-историјским споменицима (манастири, цркве, старе грађевине...) и сл. Током обиласка објеката друштвене средине ученици се ближе упознају са начином рада људи и алатима које користе током рада, радом машина, брзином производње, те стечена знања могу примијенити у одређеним реалним животним ситуацијама.

Наставно градиво у настави природе и друштва у највећој мјери се распоређује по концентричним круговима, при чему се величина круга из разреда у разред све више повећава, док се наставни садржаји у оквиру круга проширују и продубљују, те се у настави природе и друштва инсистира на примјени принципа завичајности који налаже складност поимања простора и наставних садржаја који се проучавају. Стална тежња наставе да се при усвајању наставних садржаја полази од познатог ка непознатом, од ближег ка даљем, као и од лакшег ка тежем, остварује се тако што се у упознавању непосредног окружења са ученицима првог разреда полази од онога што је њима најпознатије, најближе и најлакше, а то је ближа околина гдје они живе. Садржај се постепено проширује у другом разреду када ученици ближе упознају мјесто у коме живе, као и у трећем разреду у коме упознају главно насеље и његову околину. Повећавање круга се наставља у четвртном разреду у коме ученици усвајају садржаје о завичају са елементарним појмовима простора у Републици Српској, док им пети разред доноси сусрет са простором државе Босне и Херцеговине (Радивојевић и Ђурчић, 2021). Сви наставни садржаји намијењени за обраду у првом, другом и трећем разреду нуде мноштво могућности за успјешну реализацију учења у реалном амбијенту, јер безмало сви они обухватају непосредну околину школе и поступно уводе ученике у упознавање околине. Са друге стране, садржаји четвртог и петог разреда пружају ограничене могућности за учење у реалном амбијенту јер су појаве које се у настави проучавају просторно удаљене, због чега Безић (1973) наглашава да њихово проучавање засновано на стварности није рационално, те да учење у реалном амбијенту поред свих добрих страна има и своја ограничења која се у наставном процесу успјешно могу надомјестити примјеном других извора знања.

Позитивни ефекти учења у реалном окружењу огледају се у значајном доприносу повећању мотивације ученика за учење, расту жеље за сазнавањем и подстицању њихове радозналости која је продукт активирања свих њихових чула током посматрања, увиђања, доживљавања и конструисања односа и појава у околини (Петрић, 2021). Кроз активан однос према учењу ученици се, на основу властитог искуства, које је најбољи учитељ, суочавају са проблемима, конструишу нова знања, самостално запажају, закључују и примјењују знања на конкретну ситуацију (Митић, Дејковић и Златановић Марковић, 2022). Према Борић и Шкугор (2014), учењем у реалном окружењу ученици, на основу цјеловитог доживљаја природе, повезују наставни садржај природе и друштва са стварним животом и стичу знања и умијећа која постају њихово трајно власништво. Током наставе у реалном амбијенту присутне су како васпитно-образовна компонента, тако и здравствена компонента, јер сваки сусрет са природом ученицима омогућава боравак на свјежем ваздуху у пријатном амбијенту, при чему се, поред развијања способности логичког мишљења и закључивања, утиче и на повратак ученика природи и његовање позитивног односа према природној и друштвеној средини (Радивојевић и Јелић, 2016). Поред тога, код ученика се подстиче и развој моторичких способности, концентрације, спретности и снажљивости при кориштењу разноврсних извора стварности, као и уважавања и прихватања мишљења других ученика јер се ученицима пружа прилика да истраживачке задатке обављају и тимски што доводи до тога да се кроз сарадњу са другим ученицима развијају комуникативне вјештине и слобода у изражавању мишљења, идеја, ставова и приједлога (Младеновић, Голубовић-Илић и Копривица, 2015).

Попут позитивних ефеката уочљиве су и одређене тешкоће и ограничења до којих се долази током организације учења у реалном амбијенту. Анђић (2007) сматра да организација наставе у

реалном амбијенту зависи од низа фактора, као што су удаљеност школе од природне или друштвене средине коју треба посјетити, финансијске тешкоће, недостатак опреме потребне за реализацију садржаја, те проблеми при планирању, припремању и реализацији наставе. Такође, учење у реалном амбијенту изискује вичност учитеља у погледу квалитетно осмишљене организације наставе и осигуравања свих услова нужних за долазак до нових сазнања, што се у настави очитује у „планирању (одређивање циља и задатака, припрема прибора и материјала), припремању (припрема наставника и ученика за реализацију у погледу проучавања терена и његове повезаности са садржајем), досљедном извођењу (активан рад на терену) и сређивању података сакупљених на терену (анализа тока активности, потешкоћа и проблема при реализацији и сређивање материјала у привремене или трајне збирке уз вредновање рада и систематизацију знања стеченог у непосредном додиру са проучаваним садржајима)“ (Радивојевић и Јелић, 2016, стр. 237).

На основу сагледавања наведених одлика учења у реалном амбијенту уочљиво је превазилажење шаблонизованих оквира наставе заснованих искључиво на учењу у оквиру учионице, чиме се несумњиво позитивно утиче на цјелокупан развој ученика, његово стицање богатих знања и искустава о природи, које се темељи на учењу о природи од саме природе, као и остваривање ближег контакта са природом у њеном изворном облику. Међутим, непосредна очигледност се заснива на селективном посматрању, поштујући безбједност ученика. Одређени садржаји у настави природе и друштва не могу се усвајати учењем у реалном амбијенту, због евидентних препрека које учење у реалном окружењу са собом носи. Зато се посеже за изучавањем природних и друштвених појава изван природног амбијента у објектима и просторима за извођење наставе, који су такође засновани на изворној стварности, а који успјешно могу надомјестити празнине учења у реалном амбијенту.

### **Учење изван реалног амбијента**

Учење изван природног амбијента може успјешно отклонити одређена ограничења учења у реалном амбијенту јер понекад изворна средина у којој се појава коју треба посматрати налази није погодна за посматрање и истраживање.

Посматрање разноврсног животињског свијета у његовом природном станишту често је отежано, попут риба чији је изглед и кретање тешко посматрати у реалном амбијенту, односно ријечи или мору, због чега се пружа могућност за њихово посматрање изван природног амбијента, у акваријуму, који није њихово природно станиште (Благданић и Банђур, 2018). Акваријуми садрже различите животиње водених екосистема, како покретне, тако и непокретне, као и мноштво водених биљних врста, што ученицима успјешно дочарава водени екосистем и пружа им могућност за његово непосредно упознавање. У акваријумима ученици могу посматрати и ријетке и угрожене врсте на чији опстанак утичу контролисани услови акваријума. Посјета акваријуму има значајан утицај и на морално васпитање ученика, у погледу јачања еколошке свијести о заштити и очувању водених површина. Ипак, током проучавања животиња у акваријуму није могуће сагледати сва њихова природна понашања, а разлог томе јесте ограниченост простора у коме се животиње налазе. Док се у природном амбијенту одређене водене животиње слободно крећу и препливају изузетно велике удаљености, у акваријуму је њихово кретање условљено величином самог акваријума, због чега животиње пливају правећи велики број кругова.

Животиње, изван природног амбијента, непосредно се могу посматрати и у зоолошким вртovima, са нарочитим фокусом на егзотичне копнене животиње. У зоолошким вртovima своје ново станиште могу пронаћи животиње из различитих крајева свијета, при чему се услови њиховог живота приближавају условима које су имали када су боравили слободно у свом природном амбијенту. На тај начин ученици се, на допадљив и динамичан начин, упознају не само са изгледом животиња и начином њиховог живота него и са стаништем у коме одређене животињске врсте у природи живе. Боравак у новом амбијенту животињама треба да омогући што већу блискост са ранијим амбијентом, као и велики простор у коме би оне могле, барем дјелимично, да прикажу

своје природно понашање, које у потпуности не може бити изражено јер животиње у зоолошком врту немају близак сусрет са својим природним непријатељима. Немогућност контакта са природним непријатељима у зоолошком врту има велике предности за учинковиту заштиту и очување угрожених врста којима пријети изумирање, чиме се ученицима скреће пажња на потребу одрживости биоразноликости и заштите животиња.

Поред животињског свијета, учење изван природног амбијента обухвата и посматрање и истраживање и разноврсног биљног свијета, за шта се велике могућности ученицима пружају у оквиру ботаничких башта.

Ботаничке баште су важан сегмент наставе природе и друштва који представља зелену оазу која обухвата велико флористичко богатство и ученицима пружа прилику за упознавање биљног царства. Како ботаничке баште посједују колекције биљака са различитих поднебља, биљни фонд ботаничке баште могу чинити биљке различите морфологије од зељастих, преко жбунастих и дрвенастих до водених (Ђурчић, 2018). Образовна улога ботаничке баште огледа се у упознавању различитих егзотичних биљних врста, атрактивног и привлачног изгледа, чије је природно станиште у различитим дијеловима свијета, а које се успјешно узгајају у ботаничким баштама захваљујући савременој опреми за гајење биљака у специфичним условима. Такође, у ботаничким баштама се чувају и ријетке и угрожене биљне врсте, као и различите биљке које су у служби здравља људи због чега се њихова љековита својства предочавају ученицима. Ботаничке баште одишу миром, док сама шетња ботаничком баштом одаје утисак шетње кроз различите дијелове свијета, што код ученика може побудити еколошку свијест и ентузијазам да и сами оформе своју малу башту. Пожељно је да се у ботаничким баштама налазе и метеоролошке станице које ученицима омогућавају метеоролошка мјерења и осматрања током којих примјеном термометра ученици добијају информације о топлотном стању ваздуха, барометром мјере ваздушни притисак, помоћу вјетрокази одређују правац вјетра, анемометром мјере брзину вјетра, хигрометром одређују влажност ваздуха, док кишометром мјере висину воденог талога (Николић, 2011). Одређени метеоролошки инструменти, као што су термометар, барометар и хигрометар, морају бити на сувом мјесту и у хладовини, тако да се они држе у метеоролошким кућицама, које се најчешће налазе на висини од 2 m, јер је та висина најпогоднија за вршење мјерења због неутралисања негативних утицаја падавина и вјетра, али и сталне циркулације ваздуха кроз метеоролошку кућицу. Важност метеоролошких станица за ученике јесте у томе што ученици овладавају руковањем различитих метеоролошких инструмената, тако да и у оквиру својих башта могу извршити метеоролошка мјерења и на основу података које добију мјерењем изврше утицај на гајење биљака и учине га успјешнијим.

Усвајање садржаја о природној средини засновано на изворној стварности не захтијева нужно удаљавање од школе и школског простора. Школски простори попут школског парка и школског врта представљају изузетно корисне просторе за реализацију наставе и учење о природним процесима и појавама у средини која је намјенски формирана и уређена како би ученици свакодневно имали прилику за учење и уочавање тих појава и процеса изван изворног окружења у коме се оне јављају.

Школски парк представља цјелину у којој своје мјесто проналази различито листопадно и зимзелено дрвеће, жбуње, травњаци и цвјетњаци. Николић (2011) указује на изузетан значај школског парка за учење о природној средини, нарочито током љетњих дана, јер сам излазак из учионице и промјена амбијента у коме се настава одвија за ученике представља одмор и освјежење, те утицај зеленила, чистоћа ваздуха и сунце, као и цјелокупна природа која их окружује, ученицима пружа богатство утисака и благотворно дјелује на правилан развој њиховог организма. Иако школски парк представља вјештачку, односно непотпуну животну заједницу која се развија под непосредним надзором човјека, у њему су ипак присутни разноврсни односи између живих бића, као и међусобни односи између живе и неживе природе. Поред тога, кроз рад на уређењу школског парка код ученика се развија осјећај за уочавање, доживљавање и стварање лијепог, чиме се развијају естетске вриједности и остварују задаци естетског васпитања. Међутим, школски парк је и мјесто на коме се у великој мјери развија морално васпитање што се може

огледати у пружању помоћи угроженим животињама, тако да ученици у своме уређеном школском парку, на посебно уређеним узвишеним мјестима или дрвећу, могу поставити кућице за птице у којима птице станарице могу пронаћи заклон током зиме. Такође, ученици у кућице могу ставити сјијено или сламу, како би птице формирале гнијездо, али и различиту храну за птице, попут мрвица и различитог зрнелог житарица (Николић, 2011). Осим за наставу и учење, лијепо уређен школски парк ученицима може послужити и као мјесто за слободне активности, шетање, дружење, игру и забаву.

Школски врт чини значајан објекат за учење који, кроз практичне радове ученика, обједињује теорију и праксу, пружајући ученицима мноштво знања, као и драгоцену искуства о човјековом дјеловању на природу гајењем разноврсних биљних врста. Ученици у школском врту могу проучавати изглед и развој биљака од клијања до плода, фенолошке промјене биљака, уочавати важност основних услова живота за развој биљних врста, као и схватати улогу и утицај човјека у подстицању раста и развоја биљака кроз додавање ђубрива, што их може подстаћи и да развијају еколошку свијест и направе сопствени компост, којим ће непотребне материје у виду траве и остатака хране претворити у изузетно корисну храну за биљке. Како одржавање и уређивање школског врта изискује велику посвећеност и залагање ученика, радом у школском врту се код ученика подстиче развој низа позитивних особина и вриједности. Плетенац је мишљења да рад у школском врту захтијева „систематичност, упорност, проницљивост, тачност, дисциплинираност, економичност, штедљивост, подузетност, дружељубивост и многе друге моралне и интелектуалне особине“ (Pletenac, 1991, стр. 60). Слачанац и Муњица (2007) истичу да школски вртови подстичу радно васпитање ученика, те да се њихово одржавање треба заснивати на међусобном смјењивању, прожимању и допуњавању физичког и интелектуалног рада ученика. Поред тога, практични радови у школском врту треба да се темеље на активности самих ученика који треба да развијају самопоуздање и стварају позитивну слику о себи, јер су самостално створили нешто ново и корисно. Николић (2011) наводи да се биљке у школском врту могу узгајати и у затвореним просторима за шта се користе стаклене баште и топле леје у којима се вјештачки обезбјеђују основни услови за развиће биљака, који подразумевају присуство земљишта, воде, влажности, свјетлости и топлоте. Стаклена башта подразумева затворени простор који се састоји из два одјељења, од којих се веће одјељење користи за гајење биљака, док мање одјељење служи за ложење, смјештај материјала потребног за одржавање стаклене баште, који укључује алат и прибор за његовање биљака, огревни материјал и слично. Простор намјењен за гајење биљака треба да буде простран и да посједује полице на које се смјештају биљке које треба да буду распоређене тако да до свих биљака директно допире сунчева свјетлост, јер уколико биљка није освијетљена са свих страна долази до неправилног раста и развоја биљке и губитка зелене боје, што може довести и до угинућа биљке. Са друге стране, топле леје представљају површине значајно једноставније за изградњу и одржавање које карактерише то што распадањем стајског ђубрива, под утицајем микроорганизама, одају топлоту и омогућавају производњу расада готово свог раног поврћа и цвијећа које се касније преноси на отворено поље. Важност стаклених башта и топлих леја у настави природе и друштва очитује се у могућности узгајања и проучавања биљака када за то у природном окружењу не постоји могућност услед периодичних промјена у природи. Вјештачки створени услови за гајење биљака у стакленим баштама и топлим лејама ученицима пружају могућност да се и током зиме упознају са зависношћу биљака од основних услова за њихов раст и развој, али и да кроз извођење огледа утврђују у којој мјери су одређени услови потребни биљкама како би оне имале већи принос.

Школски простори су погодни и за усвајање садржаја о друштвеној средини, тако да у оквиру школског простора своје мјесто проналази и школски саобраћајни полигон.

Школски саобраћајни полигон представља школски простор чија израда омогућава практично савладавање и оспособљавање ученика за правилно понашање у саобраћају. Де Зан (2005) наглашава да је основни задатак школског саобраћајног полигона успјешно оспособљавање ученика за живот у условима сталног развоја саобраћаја, те се на школском саобраћајном полигону изводи школско вјежбање понашања учесника у саобраћају у различитим саобраћајним

ситуацијама у циљу повећања сигурности ученика у саобраћају. Стога се, кроз усвајање и увјежбавање саобраћајних прописа, који се односе на прелаз преко пјешачког прелаза, кретање пјешака улицом, прелаз преко улице, препознавање саобраћајних знакова, улогу саобраћајца, вожњу бицикла, културу понашања у саобраћају, правилно поступање у случају уочавања саобраћајне незгоде и слично, ученици припремају за разне животне ситуације. Јењић и Драгић (2017б) наводе да школски саобраћајни полигон може бити статичан, али да се може постављати и по потреби. Статични полигон се увијек налази на једном дијелу школског простора што ученицима омогућава да га користе и када нема наставе, док саобраћајни полигон који се поставља по потреби захтијева много времена за његово постављање и склањање.

Учење изван природног амбијента ученицима дочарава и друштвене садржаје о прошлости, чија се реализација најквалитетније остварује посјетом музеју. Посјета музеју, као трагу једног времена, ученицима предочава сјасет музејских експоната који представљају свједоке прошлости, које ученици доживљавају примјеном различитих чула с циљем њиховог трајног запамћивања, док те предмете, кроз учење у школи, ученици најчешће замишљају и упознају само путем илустрација (Grgurović, 2020). Музејске изложбе стварају спону између прошлости и садашњости и „оживљавају људску историју, осликавају друштвени живот у одређеном времену и простору, говоре много о култури и традицији“, те ученицима омогућавају учење засновано на искуствима и открићима својих претходника (Milanović, 2018, стр. 75). Изворност изложбених предмета, који су неријетко аутентични и вриједни, проширује видике ученицима, нуди им широк спектар информација, осигуравајући лакше поимање прошлости, и пружа прилику ученицима да кроз додир са својим културним наслеђем уочавају његову вриједност и љепоту (Milanović, 2018). Поред музеја, усвајању садржаја о прошлости мјеста и околине у којој ученици живе значајан допринос дају и етно збирке које служе за очување вриједног наслеђа за генерације које долазе, а чији су експонати погодни за употпуњавање знања о животу у завичају у ближој и даљој прошлости. Саставни дио завичајне збирке могу чинити различити предмети (оруђа, алати, посуђе, народне ношње, везови, ћилими, стари новац...) који имају културолошку вриједност и завичајну традицију чувају од заборавља.

### **Учење са елементима реалног амбијента (изворне стварности) у учионици**

Учење у учионици базирано на изворној стварности односи се на уношење предмета из непосредног природног и друштвеног окружења у учионицу, гдје се врши њихова демонстрација.

Демонстрација предмета у учионици захтијева примјену утврђених правила за показивање објеката и процеса, а то значи:

- демонстрирати треба тако да сви ученици у исто вријеме могу видјети објекат или процес, прије свега у цјелини, а затим појединачно, да би имали јасну представу о објекту или процесу;
- демонстрирање треба да обезбиједи аналитичко-синтетички пут сазнања, издвајање најбитнијих обиљежја;
- постављање циља посматрања и указивање на конкретна обиљежја која су битна за посматрање – дати инструкцију;
- провјеравање претходних знања ученика која представљају основ за схватање посматраних објеката и процеса;
- објашњавање претходних знања ученика и технику руковања с одговарајућим инструментима;
- упућивање ученика да правилно описују и анализирају добијене резултате (Ђурчић, 2006).

Дијелови изворне стварности погодни за уношење у учионицу јесу мање биљке које могу имати привремени карактер, при чему се користе за усвајање знања само на једном часу, попут стицања знања о дијеловима биљака, али могу имати и трајнији карактер и пронаћи своје мјесто у живом кутку.

Живи кутак у учионици представља дио живе природе који се примјењује у циљу посматрања и потпунијег усвајања појава у природи, али и због многобројних могућности за извођење експеримената (Грдинић и Бранковић, 2005). Чине га биљке које омогућавају ученицима усвајање знања о условима живота биљака, промјенама на биљкама у различитим годишњим добима, правилном начину његовања и узгајања биљака. Биљке у живом кутку треба смјештати на сталке и полице како би ученицима биле приступачне и прегледне за посматрање, како прије и после наставе, тако и за вријеме одмора. Живи кутак у учионици могу чинити и животиње које се у учионицу доносе у складу са проучаваним садржајем, узрастом ученика и условима школске средине, а о којима, заједно са наставником, брину ученици (Радивојевић и Ћурчић, 2021). За разлику од биљака које могу чинити стални дио живог кутка, животиње су најчешће његов промјениви дио јер захтијевају сталну бригу и надзор. Животиње у живом кутку морају имати и адекватан простор у коме ће боравити, при чему се разликују:

- тераријум – простор за копнене животиње. Рјеђе се налази у школама из разлога што га је теже одржавати. У њему су смјештени гуштери, жабе, корњаче и сличне животиње мочварних животних заједница.
- акваријум – простор за водене животиње. Много чешће се налази у школама јер је једноставнији за одржавање, а има и декоративну вриједност. Обично се у њему налазе рибе, али погодан је и за друге водене животиње.
- акватераријум – простор или станиште у коме се налази водена и копнена површина. Намијењен је за животиње које живе у води и на копну.
- инсектаријум – дио простора намијењен за инсекте (Јењић и Драгић, 2017а).

Учењу о природним предметима у учионици значајно доприноси и сачињавање различитих збирки чије формирање изискује предан рад ученика. Радивојевић и Ћурчић истичу да се у раду са ученицима најчешће примјењује хербаријумска збирка, која представља збирку „препарираних биљака сакупљених на одређеном локалитету, станишту или на неком већем подручју“ (Радивојевић и Ћурчић, 2021, стр. 67). Практичан рад ученика на изради хербаријума погодан је за свестранје упознавање биљака које се могу сакупљати током различитих годишњих доба и на различитим стаништима. Поред израде хербаријума, у учионици се могу израђивати друге разноврсне збирке, као што су: збирке сјемена појединих биљака, збирке пресека стабала или коре дрвета, збирке инсеката, збирке плодног и неплодног земљишта, збирке стијена и сл.

Своје мјесто у учионици могу пронаћи и различити стари завичајни предмети, који су добар извор информација о минулим временима, а чијим сакупљањем ученици истражују и откривају културну баштину свога завичаја и стварају својствен етно кутак. Предмети који своје мјесто могу пронаћи у етно кутку су: старо посуђе, дијелови одјеће, новчанице, стари кућни уређаји, ручни радови, стари намјештај, фотографије историјских личности и догађаја и многи други. Постојање етно кутка у учионици ученицима може бити од значаја током упознавања друштвене средине, са посебним нагласком на завичајне и историјске садржаје.

### **Закључак**

Изворна стварност у настави природе и друштва ученицима пружа прилику за цјеловито доживљавање природне и друштвене средине и остваривање компетенција које су ученицима потребне у свакодневним животним ситуацијама. Темелјено на очигледном, непосредном посматрању и запажању природних и друштвених појава и ангажовању свих чула ученика, учење посредством изворне стварности поспјешује мотивацију, интересовање и жељу ученика за сопственом активношћу током савладавања програмских садржаја наставе природе и друштва.

Иако је присутна подјела учења заснованог на изворној стварности на: учење у реалном амбијенту, учење изван природног амбијента и учење у учионици, битно је нагласити да је та подјела условна и да се све наведне врсте учења под окриљем изворне стварности међусобно прожимају и омогућавају допуну других врста стварајући корелативну везу с циљем унапређења наставног процеса и квалитетнијег усвајања знања ученика.

Знања која ученици стичу кроз искуствено учење, критичко посматрање, уочавање узрочно-последичних веза, откривање, постављање и рјешавање проблема у изворној стварности су трајнија и подстичу ученике на очување природне и културне баштине, што доводи до несумњивог позитивног утицаја на когнитивне способности ученика, али и на многе друге способности, вјештине, навике и ставове ученика и указује на неоспорну дидактичко-методичку вриједност изворне стварности у настави природе и друштва.

## Литература

- Anđić, D. (2007). Učenje i poučavanje prirode i društva na otvorenim prostorima. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 2(3), 7-23.
- Bezić, K. (1973). *Metodika nastave prirode i društva*. Zagreb: Školska knjiga.
- Borić, E., i Škugor, A. (2014). Achieving students' competencies through research-based outdoor science teaching. *Croatian journal of education*, 16(1), 149-164.
- Благданић, С. и Банђур, В. (2018). *Методика наставе природе и друштва*. Београд: БИГЗ школство и Учитељски факултет Универзитета у Београду.
- Grgurović, M. (2020). Škole i muzeji – kreativno partnerstvo. *Vaspitanje i obrazovanje XLV*, 2, 243-247.
- Грдинић, Б. и Бранковић, Н. (2005). *Методика познавања природе и света око нас у наставној пракси*. Бачки Петровац: Култура.
- De Zan, I. (2005). *Metodika nastave prirode i društva*. Zagreb: Školska knjiga.
- Јењић, С. и Драгић, Ж. (2017а). *Прилози методици наставе природе и друштва*. Бања Лука: Филозофски факултет.
- Јењић, С. и Драгић, Ж. (2017б). Школски простор у функцији реализације и унапређивања наставе природе и друштва. *Наша школа*, 1-2, 113-128.
- Milanović, A. (2018). Pedagoški potencijal muzeja – muzej kao centar obrazovanja i učenja. *Годишњак за педагогију*, 3(2), 73-89.
- Митић, Љ.Б., Дејковић, М.Ј. и Златановић Марковић, В.М. (2022). Ванучионичка настава природе и друштва. *Иновације у настави-часопис за савремену наставу*, 35(4), 125-134.
- Младеновић, Ј., Голубовић-Илић, И. и Копривица, М. (2015). Амбијентална настава природе и друштва. *Узданица*, 12 (2), 131-145.
- Николић, И. (2011). *Објекти за извођење наставе природе и друштва*. Крагујевац: Атос.
- Петрић, Р. М. (2021). Принцип очигледности у реализацији амбијенталне наставе природе и друштва. *Васпитање и образовање XLVI*, 4, 55-61.
- Pletenac, V. (1991). *Osnove metodike nastave prirode i društva*. Zagreb: Školska knjiga.
- Радивојевић, Д. и Јелић, М. (2016). Изванучионичка настава у настави природе и друштва. *Нова школа*, IX(1), 235-250.
- Радивојевић, Д. и Ћурчић, М. (2021). *Методика наставе природе и друштва*. Бијељина: Педагошки факултет.
- Радивојевић, Д., Живковић, Т., Грујичић, Ђ. и Ђорђевић, И. (2022). Амбијентално окружење у функцији објеката рада у настави природе и друштва. *Бијељински методички часопис*, 11, 57-69.
- Rivkin, S. M. (2000). *Outdoor experiences for young children*. Clearnighouse on Rural education and Small Schools.
- Симеуновић, В. и Спасојевић, П. (2009). *Савремене дидактичке теме*. Бијељина: Педагошки факултет.
- Слаћанас, И. и Мунџиза, Е. (2007). Programski sadržaji razredne nastave i mogućnosti njihove realizacije u školskim vrtovima. *Život i škola*, 1(17), 87-100.
- Ћурчић, М. (2006). *Методичка и организациона структура наставе природе и друштва*. Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Ћурчић, М. (2018). *Методика наставе природе и друштва 1 и 2*. Бијељина: Педагошки факултет.

## ORIGINAL REALITY IN THE TEACHING FUNCTION OF NATURE AND SOCIETY

**Summary:** *The teaching of nature and society offers numerous sources of knowledge that facilitate students acquisition of teaching content, of which, with the possibility of direct contact and sensory discovery and learning, the original reality is particularly prominent. The aim of this work is to analyze and consider the basic characteristics and functional connection of learning based on the original reality in the teaching of nature and society, while elucidating their didactic-methodical values, but also possible limitations. The starting point is three basic forms of original (immediate) reality that can be realized in the teaching of nature and society through learning in a real environment, learning outside of a real environment and learning with elements of a real environment (original reality) in the classroom. In the teaching of nature and society, the mentioned types of learning under the auspices of the original reality most often interpenetrate each other, creating a correlative connection with the aim of improving the teaching process and better acquisition of students knowledge. Since the initial teaching of nature and society is intended for students of younger school age, the selection of representative examples of the original reality must meet the criteria: closeness and accessibility to the student, the possibility of direct observation (obviousness) and age characteristics of the student.*

**Key words:** *original reality, teaching of nature and society, learning in a real environment, learning outside the natural environment, learning through original reality in the classroom.*