

ТЕОРИЈСКА ПОЛАЗИШТА РЕАЛИЗАЦИЈЕ ЂАЧКИХ ЕКСКУРЗИЈА*

Соња Анђелковић**

Институт за педагошка истраживања, Београд

Апстракт. У досадашњем развоју ђачке екскурзије су прешле пут од „камена темеља“ природних наука до авантуристичко-социјалних догађаја чија се образовна вредност преиспитује. С обзиром на то да се препоруке за извођење ђачких екскурзија углавном заснивају на истраживачким налазима и искуствима практичара, покушали смо да их заснујемо на поставкама савремених теорија развоја, учења и мотивације. Потенцијалне препоруке за реализацију квалитетних ђачких екскурзија извели смо из конструктивистичких теорија когнитивног развоја, теорије искуственог учења и теорије самодетерминације. Главне препоруке односе се на: повезивање екскурзија са наставним градивом; приступ усмерен на ученика; аутономију ученика у планирању и реализацији екскурзије; промовисање истраживачких активности ученика; промовисање заједничких активности ученика и наставника, као и ученика међусобно и аутентична искуства ваншколског контекста. Препоруке смо груписали у пет категорија: интегрисање екскурзије у курикулум; мотивисање ученика; структурираност и аутентичност активности; мисаоно активирање ученика; социјалне интеракције на екскурзији. Истраживачки налази показују да постоји јаз између теорије и праксе реализације ђачких екскурзија. Овакво стање углавном се објашњава логистичким и системским недостацима. Зато предлажемо озбиљније разматрање места екскурзија у оквиру курикулума, финансијску подршку реализацији, као и оснаживање наставника за извођење овог вида наставе.

Кључне речи: ђачке екскурзије, конструктивистичке теорије когнитивног развоја, теорија искуственог учења, теорија самодетерминације.

* *Напомена.* Чланак представља резултат рада на пројектима „Од подстицања иницијативе, сарадње, стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву“ (бр. 179034) и „Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије“ (бр. 47008) – које финансира Министарство просвете и науке Републике Србије (2011-2014).

** E-mail: sandjeltkovic@rcub.bg.ac.rs

Може се рећи да је дошло до својеврсног преокрета када је у питању опажање ђачких екскурзија као облика васпитно-образовног рада. Почетком XX века, вероватно због утицаја покрета и праваца „Нове школе“, екскурзије су сматране „каменом темељцем“ наставе природних наука и заступана је њихова широка примена (Rajkov, 1932). Данас се посматрају као авантуристичко-социјални и забавни догађаји и сумња се у њихову образовну вредност. У последњих неколико година ђачке екскурзије се чешће помињу у негативном него позитивном контексту и њима се више баве медији него стручни и научни радови. Негативној конотацији доприносе и питања организације екскурзија у којима финансијски и безбедносни моменти играју главну улогу.

У неким иностраним истраживањима (Knapp, 2000; Hamilton-Eeke, 2007) јављају се покушаји оправдања васпитно-образовне вредности ђачких екскурзија. Притом се углавном користи експериментални нацрт чији је циљ усмерен на то да се докаже да ученици боље и дуже памте градиво које су научили током екскурзије него похађајући традиционалну наставу. Оправданост екскурзија као облика васпитно-образовног рада може се теоријски образложити са више различитих основа. Екскурзије могу бити у функцији доживотног образовања, образовања за туризам, као и у функцији повезивања школе са животом.

Основним карактеристикама *доживотног образовања* сматрају се флексибилност и разноликост у садржајима, средствима, техникама и времену учења (Dave, 1976: 51-52, према: Tuijnman & Bostrom, 2002). С обзиром на то да наставни процес измештају из школске зграде и да су флексибилније по питању временске организације, екскурзије могу допринети остваривању наведених карактеристика. Такође, на њима ученици имају прилику да се упознају са институцијама које могу бити у функцији доживотног учења и важан су фактор оспособљавања ученика за даље образовање и самообразовање.

Екскурзије су и важан део *образовања за туризам*. У свету у ком туристичка индустрија следи само своје интересе и опредмеђује човека како би служио њеној сврси (Krippendorf, 1986), а туриста је више заинтересован да види, него да дубље спозна или доживи одређену земљу (Сomić, 1990), образовање за туризам се препознаје као важна компонента општег образовања. Као део образовног туризма екскурзије представљају погодан медиј образовања за туризам путем практиковања туризма.

Ђачке екскурзије могу бити и у функцији повезивања школе и наставе са животом и допринети томе да школа не буде само припрема за живот, већ и сâм живот. Дјуи (Dewey, 1998) сматра да свако знање које се изучава у школи треба да буде у вези са свакодневним животним искуством. Одвојеност од живота доводи до вербализма и шаблонизма у образовању и до недостатка реалног контекста у коме знања добијају свој прави смисао и примену. Коришћењем ваншколског контекста, настава

може утицати и на мотивацију ученика и на промену њихових ставова према учењу (Braund & Reiss, 2006).

Да би образовни потенцијал екскурзија био оптимално искоришћен, није довољно да се екскурзија само догоди, већ и да буде реализована према одређеним принципима. У иностраној литератури се може наћи велики број истраживања у којима се испитују различити аспекти овог облика васпитно-образовног рада. Теоријска разматрања углавном се заснивају на искуствима у практичној реализацији екскурзија или на резултатима тих истраживања. Препоруке за реализацију ђачких екскурзија, покушаћемо да заснујемо на теоријама чије су поставке уграђене у савремени поглед на образовање.

Појмовно одређење ђачких екскурзија

Анализом различитих одређења појма ђачких екскурзија, уочава се низ дилема које отежавају формулисање једне свеобухватне дефиниције. У зависности од угла гледања, дилеме се могу формулисати у различитим равнима. Ако се екскурзије посматрају из равни друштвених сектора, дилема је да ли су део туристичке индустрије или образовног сектора. Уколико се разматрају из равни система образовања, дилема је да ли представљају део формалног или информалног образовања. Ако се посматрају из равни формалношколског образовања, дилема је да ли су део наставних или ваннаставних активности. Низ нејасноћа произлази и из мноштва термина који се користе као сродни, подређени, надређени или синонимни појму ђачких екскурзија. Тако се на нашем и енглеском говорном подручју јављају *ђачке, наставне или школске екскурзије, ђачки излети или посете, рад на терену, теренско истраживање, теренска настава, наставно или школско путовање*, као и *путовање на терен (field-trip)*.

Ђачке екскурзије – део образовног или туристичког сектора? Сматра се да је туризам примарно и настао из образовних потреба, или је бар индиректно са њима био повезан (Machin, 2000). О овој повезаности сведоче и промене које се од осамдесетих година дешавају и у туризму и у образовању (Ritchie, 2003). образовање постаје мобилније, а учење постаје важан део туристичког искуства. Сматра се да је све више образованих људи који траже образовна искуства у путовањима (Kačavenda-Radić, 2008; Broomhall *et al.*, 2010). Још један доказ све веће повезаности туризма и образовања јесте и постојање гране туризма која се назива образовни туризам. Према Канадској туристичкој комисији (Canadian Tourism Commission, 2001, према: Ritchie, 2003), образовне форме туризма могу се наћи на континууму између два пола, при чему би на једном крају било путовање окарактерисано као „Туризам на првом месту“, а на другом полу путовање које се може окарактерисати као „Образовање на првом месту“. Најближе полу „Образовање на првом месту“ налазе се свакако ђачке екскурзије, којима су туристичка искуства секундарна у

односу на образовни аспект. Дакле, ђачке екскурзије су део и образовног и туристичког сектора, премда су у образовном сектору неупоредиво више истраживане.

Ђачке екскурзије – део формалног или информалног образовања?

Ова дилема лако може бити разрешена уколико имамо у виду чињеницу да школе као институције формалног образовања иницирају ђачке екскурзије, па се може рећи да су и саме екскурзије део формалног образовања. Rudmann (1994), међутим, екскурзије сврстава у информално или неформално образовање. Могуће је да разлог лежи у чињеници да се екскурзије одвијају ван школе као институције формалног образовања. Такође, често укључују и посете различитим институцијама које се сматрају важним институцијама информалног образовања, као што су музеји. Зато се екскурзије и посматрају као важан фактор повезивања формалног и неформалног образовања (Hofstein & Rosenfeld, 1996).

Ђачке екскурзије – део наставе или ваннаставних активности?

Вероватно због тога што се реализују ван часова редовне наставе и упознају ученике са институцијама и начинима на које могу искористити слободно време, екскурзије се понекад сврставају у ваннаставне активности. Међутим, велики број аутора (Hamilton-Eeke, 2007; Michie, 1998; Pedagoški leksikon, 1996) их сматра управо средством непосредног проучавања наставних садржаја на адекватним изворима, нарочито онда када је отежано њихово успешно проучавање у учioniци. Чињеница је да ђачке екскурзије могу бити део и наставних и ваннаставних активности, зависно од тога да ли су инициране једним или другим садржајима. Међутим, уколико се говори о *екскурзијама у ужем смислу речи*, као о активностима које се у оквиру сваког разреда дешавају једном годишње, уз пратећу процедуру избора дестинације, туристичке агенције и аранжмана, онда је важно да буду на неки начин интегрисане у наставни процес и повезане са наставним садржајима. Осим тога, сврха екскурзије и јесте у томе да наставу допуни и оживи.

Терминолошко појашњење и разграничење. Определили смо се за израз ђачке екскурзије, јер сматрамо да обухвата све остале појмове који се посматрају као синоними или су сродни појму екскурзија. Овај појам обухвата и ђачке излете и посете, као и рад на терену, било да се ради о краћим или даљим дестинацијама или о краћем или дужем боравку ван школе или места становања. Термином *ђачке* назначено је да се ради о екскурзијама које иницира и организује формалнообразовна институција, као и то да су њени главни корисници управо ђаци.

Највише недоумица јавља се када је у питању однос појма *екскурзија* и појма *рад на терену*. Неки аутори (Krepel & Duvall, 1981; Michie, 1998) ова два термина посматрају као синониме, док их други сматрају суштински различитим (Beilfuss & Speer, 2011; Ostuni, 2000). Сматра се да на екскурзијама ученици имају мање активну улогу и да је њихова главна активност пасивно записивање, док наставник даје информације или их

подучава о различитим деловима туре. Када је рад на терену у питању, ученици активно учествују у бележењу и дискусији о резултатима, док наставник организује и усмерава рад (Ostuni, 2000). Ипак, чини се да ова дистинкција не одражава суштинску разлику између екскурзије и рада на терену. Пре би се могло рећи да је то дистинкција између две подврсте екскурзија (на пример, посматрачке и партиципативне), или између екскурзије организоване на традиционалан начин и екскурзије организоване према принципима савремених педагошких схватања.

У овом раду, *ђачке екскурзије* посматрамо као део образовног туризма, мост између формалног и информалног образовања и саставни део школског наставног процеса. Слажемо се са ауторима (Pedagoški leksikon, 1996; Potkonjak i Војовић, 1977; Trnavac i Ђорђевић, 1998) који сматрају суштинским следеће карактеристике *ђачких екскурзија*:

- екскурзије подразумевају *излазак из школске средине* због изучавања одређених садржаја који се не би могли тако успешно проучити у учионици;
- омогућавају проучавање наставних садржаја у *природним условима* и
- укључују и посете различитим *културним и радним институцијама*.

Према томе, *ђачке екскурзије* одређујемо као организоване изласке из школе на којима ученици проучавају наставне садржаје у реалним животним условима.

Теоријске претпоставке реализације квалитетних ђачких екскурзија

Конструктивистичке теорије когнитивног развоја и њихове импликације за реализацију ђачких екскурзија. Теорије индивидуалног и социјалног конструктивизма индивидуу посматрају као активну у процесу учења. Пијаже, на пример, сматра да се школско учење не може свести на нагомилавање знања из одређеног предмета. Сваком сазнању дете прилази са интелектуалним операцијама које је развило, а процес стицања нових знања представља активну конструкцију знања уз помоћ тих операција. Зато се он залаже за коришћење наставних метода које омогућају деци да истражују и експериментнишу, јер сматра да оно што дозволимо да дете само открије, остаје са њим до краја живота (Ријаже, 1972/2002; Ivić, 1992). Екскурзије ученицима пружају прилику да изађу на терен и дођу у непосредан контакт са предметима, појавама и процесима. Самим тим, погодне су за истраживачки рад ученика, па би их у складу са тим и требало организовати.

Осим што омогућавају непосредан контакт са феноменима о којима се учи у школи, екскурзије представљају прилику и за непосредније

интеракције ученика са наставником, као и ученика међусобно. И Пијаже и Виготски препознају значај социјалне интеракције. Док Виготски истиче формативну улогу асиметричне интеракције, без које више менталне функције не могу настати (Ivić, 1992), Пијаже социјалну интеракцију ставља у други план, али препознаје њену улогу у когнитивном развоју.

Према Виготском, социјална интеракција омогућава детету да уз помоћ одраслог уради у зони наредног развоја оно што не би могло само да уради у зони актуелног развоја. Да би деловала на развој, потребно је да интеракција задовољи одређене услове. Пре свега, дете треба активно да учествује у процесу интеракције током равноправне заједничке активности. Задатак на коме се ради треба да буде у зони наредног развоја, а одрасла особа треба детету да омогући постепено преузимање контроле над стратегијом која је заједнички формирана (Baucal, 2003). У складу са тим, потребно је да планирање активности екскурзије обављају ученици и наставници заједно, као и да наставник обезбеди адекватну подршку како би ученици могли да их реализују уз што мању помоћ на самом локалитету. Такође, потребно је да активности буду изазовне, а наставник спреман да пружи додатну подршку уколико је потребно. Резултат активности треба да се посматра као заједнички, а не само ученички.

Према Пијажеовом мишљењу, кооперација, као иделана форма социјалне интеракције унапређује развој путем механизма когнитивног конфликта. Деца, кроз дискусију са вршњацима, увиђају да постоје и друга гледишта која се не могу подвести под њихова већ постојећа. На тај начин индивидуа доживљава когнитивни конфликт који нарушава њену когнитивну равнотежу, а логички напор којим се тежи поновном успостављању равнотеже, води когнитивном напретку (Пијаже, 1932, према: Ševkušić, 1998). Зато се вршњачка интеракција сматра веома пожељном у наставном раду. На екскурзији она добија још дубљи смисао, јер ученици нису све време у контакту са наставником и усмерени су једни на друге.

Виготски разликује два типа знања или искуства и конципира их као свакодневне и научне појмове, сматрајући да је важно одржавање „напетости“ међу њима. Школа је та која их повезује, сучељава и интегрише. Управо сусрет са структурираним системима знања у школи и доводи до развоја. Зато би за педагошку праксу било погрешно када би се учење научних појмова свело само на култивисање дететовог животног искуства, када би се мислило да се ментални развој одвија само кроз то животно искуство, или када би се школско учење свело само на процес стицања нових знања, и то, претежно помоћу памћења (Ivić i sar., 2001). Екскурзије представљају погодан начин повезивања наставе са искуством ученика и коришћења тог искуства да би се развили научни појмови. Зато је важно да екскурзије буду у смисленој вези са оним што се учи у школи. То значи да их треба организовати у тачно одређеном тренутку

обrade, утврђивања или систематизације одређеног градива, али и да пре одласка на сам локалитет, као и после њега, градиво треба довести у међусобну везу са активностима које се реализују на екскурзији.

Теорија искуственог учења и импликације за реализацију ђачких екскурзија. Повезивање са свакодневним искуством ученика заговара и теорија искуственог учења у чије су основне претпоставке уткана и становишта конструктивистичких теорија когнитивног развоја. Теорија искуственог учења подразумева: приступ усмерен на ученика; затим, учење делањем (*learning by doing*) које се базира на директној интеракцији са феноменом о коме се учи и проверавању идеја у реалним животним ситуацијама; практичне (*hands-on*) активности и стратегије учења засноване на решавању и истраживању проблема (Beaudin & Quick, 1995). Неке од наведених поставки могу послужити и као теоријски оквир на коме екскурзије као облик васпитно-образовног рада могу бити засноване. Наиме, екскурзије омогућавају учење делањем, јер, као што је већ речено, пружају могућност директне интеракције са феноменима о којима се учи, као и проверавање идеја у реалним животним условима. Приступ усмерен на ученика подразумева да не треба поћи само од претходних ученичких искустава, већ и од њихових потреба, интересовања и могућности што је важно узети у обзир и приликом креирања екскурзије.

Према теоретичарима искуственог учења (Kolb & Kolb, 2009), учење је холистички процес који укључује интегрисано функционисање целе личности (а не само њеног когнитивног дела). Екскурзије представљају излазак из школског у ваншколски контекст и самим тим би требало да подразумевају и већу оријентацију на друге аспекте личности осим когнитивног аспекта (који се у школи потенцира). Зато приликом припремања екскурзије треба осмислити аутентичне активности које ће искористити предности ваншколског контекста. Приликом процењивања целокупног искуства, такође не треба узети у обзир само когнитивни аспект, већ и то како су ученици доживели екскурзију у целини.

Учење, према овој теорији (Kolb & Kolb, 2009), захтева разрешавање конфликта између дијалектички супротстављених облика адаптације на свет. Конфликти, различитости и неслагања јесу оно што покреће процес учења, па се проблемске ситуације које настају у судару ученичког искуства и теоријског знања које добијају у школи (између спонтаних и научних појмова по Виготском) могу искористити за конструисање истраживачких активности на екскурзији. Важну улогу у процесу учења игра и рефлексивна или промишљање активности које представља неопходан услов да би се учење уопште десило. Зато рефлексивну треба свесно подстицати у смислу планиране активности како би се проверило разумевање наученог и начина веза са претходним знањем. Рефлексивна је процес који треба активно спроводити после сваког искуства учења а, у неким случајевима, и у току самог искуства (Beaudin & Quick,

1995). Када је реч о ђачким екскурзијама, рефлексивна се може укључити у сваку фазу екскурзије. Најпогодније и најзахвалније за извођење у пракси било би подстицање рефлексивне доживљеног искуства екскурзије по повратку у учионицу.

Теорија самодетерминације и импликације за реализацију ђачких екскурзија. Интринзична мотивација, према теорији самодетерминације, проистиче из унутрашњих потреба за компетенцијом, аутономијом и повезаношћу. Притом, доживљај аутономије представља неопходан услов за подстицање мотивације путем активности у којима се задовољавају друге две потребе. Социјални контекст који промовише интринзичну, али и аутономне обике екстринзичне мотивације требало би да одговори на основне потребе за повезаношћу са другима у контексту, за ефективним функционисањем у контексту и за осећањем личне иницијативе у том процесу (Worphy, 2010). Сматра се да су фактори који подстичу интринзичну мотивацију оптимални изазови, повратна информација усмерена на развој компетенција и ослобођеност од понижавајућих процена. Оно што је осујећује јесу фактори који се доживљавају као контрола понашања (сви типови очекиване материјалне награде повезане са резултатом рада, претње, рокови, наредбе и такмичење).

Када је реч о аутономним облицима екстринзичне мотивације, фокус је на померању регулације понашања са спољашњег на унутрашњи план, односно на интернализацији регулације. За тај процес кључна је атмосфера која подстиче аутономију. Таква атмосфера подразумева подржавање осећања припадности и повезаности са циљевима одређене особе, групе или културе. Примена ових захтева на школску праксу подразумева да је за прихватање предложених школских вредности пресудан осећај ученика да их наставник поштује и да брине о њима (Ryan & Deci, 2000).

Подстицање аутономије ученика представља главни захтев теорије самодетерминације, било да се ради о интринзичној мотивацији или аутономним облицима екстринзичне мотивације. На екскурзијама се то може постићи на више начина. Пре свега, потребно је ученике укључити у креирање екскурзије, почевши од планирања наставних садржаја који се у оквиру ње могу обрадити, систематизовати или допунити, преко припреме и реализације активности, па до процене свих аспеката реализоване екскурзије. Имајући у виду и поменути приступ усмерен на ученика, потребно је укључити и уважити идеје ученика приликом одабира локалитета и креирања активности, полазећи од компетенција које ученици већ имају, како би их даље развили и изградили нове. Такође, на самом локалитету ученицима треба пружити могућност да изаберу где ће и на који начин тражити одређене информације које су им потребне. Захтев за доживљајем повезаности са другима уклапа се у већ наведене препоруке за подстицање групног рада током екскурзије. Осим

тога, пожељно је да поред когнитивне наставници ученицима пруже и емотивну подршку.

*Реализација квалитетних ђачких екскурзија:
пожељна и реална пракса*

Препоруке изведене из теоријских полазишта груписали смо у неколико категорија ради систематичнијег прегледа. У оквиру сваке категорије представљени су и истраживачки подаци о реализацији ових препорука у пракси.

Интегрисање екскурзије у курикулум. Да би екскурзија била у функцији квалитетније наставе, требало би, превасходно, да се повезује са проучавањем наставног градива. На тај начин се настава повезује са животом, свакодневни појмови сучељавају се са научним појмовима, а ученици добијају прилику да одређене садржаје изучавају непосредно. Истраживачки налази, међутим, показују да се екскурзије често не повезују са оним што се учи у школи, а оправдање се најчешће налази у недостатку времена или у чињеници да курикулум није могуће адекватно повезати са темом локалитета (Anderson & Zhang, 2005; Griffin & Symington, 1997; Kisiel, 2003; Kwan, 2000; Storksdieck, 2001; Tal *et al.*, 2005).

За процес интегрисања екскурзије у курикулум кључно је да екскурзија буде изведена целовито, односно у три фазе. *Припрему, реализацију и накнадну прераду* искустава учесника екскурзије наводе готово сви аутори који се баве овом тематиком (Hurley, 2006; Lai, 2002; Kent *et al.*, 1997; Kisiel, 2003; Orion, 1993). Да би настава била усмерена на ученика и покренула његову мотивацију за рад, потребно је поћи од онога што ученик већ зна и уме и од онога што га интересује у вези са темом која се изучава. Према томе, *припрема* за одлазак на екскурзију требало би да буде усмерена на мобилисање ученичких искустава, знања и умења која се могу искористити на самој екскурзији, али и на усвајању њихових идеја како би екскурзија требало да изгледа. Припрема може подразумевати и уочавање неке неправилности или постављање проблема и прављење плана његовог проучавања током екскурзије. Без *накнадне прераде* изостаје рефлексивна датог искуства, као и сучељавање свакодневних и научних појмова које треба да доведе до учења и развоја. Накнадна прерада треба да се односи и на оно што су ученици сазнали током екскурзије, али и на њихов целокупни доживљај (Lai, 2002). Истраживања, међутим, показују да се врло мало времена посвећује суштинској припреми ученика, као и накнадној преради онога што је на екскурзији научено и доживљено. Као разлог се углавном наводи недостатак времена за ове активности (Griffin & Symington, 1997; Kisiel, 2003; Tal *et al.*, 2005).

Мотивисање ученика за учење на екскурзији. За мотивацију ученика за учење на екскурзији важан је изванредан степен аутономије ученика у креирању циљева екскурзије и планирању активности, као и могућност избора између различитих опција на самом локалитету. Истраживања показују да ученици позитивно вреднују када им се да избор и контрола над учењем, али и да се то ретко дешава. Рад углавном диктирају наставници, дајући врло мало слободе ученицима (Griffin, 2004). Нисмо пронашли податке о томе колико су ученици укључени у сам процес планирања и припреме за екскурзију и то као креатори, а не само као извршитељи циљева који се њоме реализују. С обзиром на то да наставници ученицима не дају ни потпуно јасне информације о томе где би требало да иду, шта би требало да раде на локалитету, као ни то како треба да ураде извештај о раду (Kwan, 2000), претпостављамо да их и не укључују у одлучивање о овим питањима.

На мотивацију утиче и осећај компетенције који треба развијати код ученика. Зато би активности требало креирати тако да ученици користе и развијају различите компетенције које поседују. Између осталог, повратну информацију треба усмерити на развој компетенција, па се уместо оцењивања репликације уџбеничких поглавља, препоручују аутентичнији начини оцењивања, као што су ученичка портфолија, усмени извештаји и рефлексивни дневници са екскурзије (Lai, 2002).

Структурираност и аутентичност активности на екскурзији. Активности које се реализују на екскурзији треба да задовоље више различитих критеријума, а они су понекад у супротности једни са другима. На пример, уколико се посећује музеј или нека друга институција информалног учења, требало би осигурати аутентичан доживљај саме институције и искуства учења у контексту различитом од школског. Да би се превазишао јаз између формалног и информалног контекста, не би требало у информални пренети активности типичне за школски контекст. Информално учење одликују следеће карактеристике: слободан избор, неструктурираност и целовитост; одвија се властитим темпом, добровољно је и истраживачко; не укључује оцењивање, отворено је и друштвено (Griffin & Symington, 1997). С друге стране, с обзиром да је иницирана школским контекстом и да је у функцији квалитетнијег наставног процеса, екскурзија би требало да оствари циљеве и задатке због којих се и реализује. Тако она подразумева и оцењивање ученика, које је чак и пожељно како би била равноправна са другим облицима и методама наставног рада и како би била интегрисана у курикулум. Да би ови опречни захтеви били задовољени, препоручује се умерено структурирање екскурзија како би ученици имали простора за самостално инициране активности и за избор (Ballantyne & Packer, 2002).

Истраживања показују да се екскурзије углавном базирају на активностима које се не разликују пуно од оних активности које се дешавају у учионици. За оцену рада у ваншколском контексту, наставници

од ученика траже врло сличне типове извештаја, који некад подразумевају репликацију уџбеничких поглавља и мало се односе на оно што су ученици стварно видели или искусили на екскурзији (Lai, 2002). На тај начин су структурирани и радни листови које ученици треба да попуне током екскурзије (Kisiel, 2003). Истраживања, такође, показују да ученици највише цене практичне активности које им омогућавају да ступе у непосредан контакт и интеракцију са предметом изучавања, као и да ученици овакве активности недовољно упражњавају на екскурзијама (Ballantyne & Packer, 2002; Pace & Tesi, 2004). Показало се, такође, да наставници интерактивне, практичне активности у музејима посматрају као игровне и зато их ускраћују ученицима. Тако и сами ученици не сматрају да уче осим када одговарају на питања из радних листова (Griffin & Symington, 1997).

Мисаоно активирање ученика на екскурзији. Теоријска полазишта и истраживачки налази говоре о важности креирања изазовних, практичних, истраживачких активности које ће активирати ученике. Екскурзија не би смела да буде само предавање на терену, већ би ученици требало да доживе аутентично искуство. На пример, могли би да се баве активностима сличним онима којима се баве и сами научници (Higgs & McCarthy, 2005): да експериментишу, посматрају, дискутују, преговарају, убеђују и расправљају се. Показало се да екскурзије засноване на активним методама доводе до бољих резултата у памћењу и трансферу знања у односу на традиционалне методе (MacKenzie & White, 1982). Ипак, треба имати у виду да ученици могу бити активнији или пасивнији на екскурзији у зависности од њеног циља. Кент и сарадници (Kent *et al.*, 1997) сматрају да се, из угла ученика, све активности на терену могу сместити на одређено место дуж *два континуума*. Први континуум је између *посматрања и партиципације*, а други између *зависности и аутономије*. Треба имати у виду да и посматрање може бити активно, уколико наставник ученицима пружи адекватну подршку. Та подршка може подразумевати пажљиво структуриране радне листове, као и добро реализовану припремну и накнадну фазу екскурзије. Такође, и истраживачке активности могу бити псеудоактивности уколико представљају само понављање обрасца који је наставник демонстрирао. Истраживачки налази говоре у прилог томе да ученици на екскурзијама углавном пасивно слушају или посматрају, а сасвим се ретко баве истраживачким активностима (Kwan, 2000).

Социјалне интеракције на екскурзији. Да би могао да пружи подршку ученицима (осим у виду припремних и накнадних активности или радних листова), наставник током екскурзије мора пратити рад ученика, бити спреман да на њихова питања одговори и помогне када треба. Истраживачки налази о подршци коју наставници пружају ученицима на самом локалитету се разликују. Тал и сарадници (Tal *et al.*, 2005) су добили податке да већина наставника на локалитету углавном води рачуна о дисциплини ученика и пасивно прати водиче музеја. Изузетак

су представљали наставници школе која ради по експерименталном програму и чија је екскурзија била интегрисана у курикулум. Griffin и Symington (1997) су, међутим, добили читав дијапазон ангажовања наставника на локалитету. Почевши од наставника који су активно радили са мањим групама ученика, преко оних који су радили са једном групом или двама групама, а остале игнорисали, па до наставника који су водили рачуна искључиво о понашању ученика и наставника који су стајали са стране и нису учествовали у раду уопште.

Вршњачка интеракција се најчешће подстиче кроз заједничке истраживачке задатке које ученици треба да обаве у мањим групама. Нарочито је значајно охрабрити дискусију ученика и осмислити активности које ученике усмеравају на комуникацију једних са другима. Овакве активности доприносе бољим и непосреднијим односима између свих учесника екскурзије. Истраживачки налази показују да вршњачке интеракције позитивно утичу и на мотивацију ученика током екскурзије, али и да представљају извор мотивације за даље учење. Међутим, евидентан је и податак да су такве интеракције ограничене или занемарене на екскурзијама (Griffin, 2004; Lai 2002). Радни листови које припремају наставници не предвиђају заједнички рад ученика. Дешава се да, и у случајевима када наставници на самом локалитету ученике подстичу на заједнички рад, свако од њих попуњава радни лист за себе, или се концентрише на преписивање онога што је други ученик већ урадио (Griffin & Symington, 1997; Kisiel, 2003).

Закључна разматрања

Ђачке екскурзије представљају облик образовног туризма, мост између формалног и информалног образовања и неизоставни део школског наставног процеса. Да би њихов васпитно-образовни потенцијал био остварен, екскурзије би требало организовати у складу са принципима савремених теорија развоја, учења и мотивације. Теоријске препоруке за реализацију ђачких екскурзија могу се груписати у пет категорија које се тичу интегрисања екскурзије у курикулум, мотивисања ученика на њој, структурираности и аутентичности активности на екскурзији, мисаоног активирања ученика и социјалних интеракција на екскурзији.

Истраживачки налази показују да се екскурзије ретко повезују са градивом које се учи у школи, као и да припремне и накнадне активности често изостају у пракси извођења екскурзија. Ученицима се ретко даје могућност избора и контроле над учењем, а оцењивањем се, уместо развоја компетенција, подржава репродукција. Активности на екскурзији се углавном не разликују од активности које се одвијају у учионици, а интерактивне практичне активности се посматрају као игровне и, самим тим, нужно различите од активности учења. Истраживачке активности се ретко реализују, а ученици углавном пасивно слушају и

посматрају на локалитету. Интеракција наставника и ученика током екскурзије углавном се односи на регулацију дисциплине ученика, а интеракције између ученика су ограничене или занемарене.

На основу приказаних истраживачких налаза, можемо закључити да се пожељна пракса екскурзија не остварује у реалним условима, односно да постоји јаз између образовног потенцијала екскурзија и њихове реализације. Објашњења овог несклада обично се позивају на три извора (Orion, 1993):

- *Логистичка ограничења* у школском систему. Организационе тешкоће, финансијски трошкови, брига за безбедност и ограниченост времена су уобичајене баријере за имплементирање екскурзија;
- Недостају *адекватни материјали* за поучавање и учење. Екскурзије нису укључене у наставни план и програм, јер се активности на пољу опајају као маргиналне за курикулум;
- Наставници не познају добро *ваншколску средину* као средину за учење: често избегавају ваншколске објекте, јер нису упознати са филозофијом, организацијом и дидактиком екскурзија.

Можда је управо јаз између теорије и праксе разлог због кога се доводи у питање реализација екскурзија као већ установљене васпитно-образовне праксе. Може се претпоставити да ће ученици, без јасних циљева екскурзије, са програмом који не доживљавају као свој и методама оријентисаним на садржај уместо на процес учења, екскурзије доживети као социјално-авантуристичке доживљаје, на којима учење представља нужно зло. Како би се ова пракса променила, потребно је екскурзије уважити као нужан елемент наставе и курикулума. То би подразумевало да сваки наставник у оквиру свог предмета или у сарадњи са више наставника сродних предмета има могућност и обавезу да више пута годишње организује екскурзију у складу са захтевима наставе. Да би се то омогућило, потребно је одвојити и средства која би била намењена овом делу обавезног образовања да би сви ученици били укључени. Сходно томе, неопходно је и образовање наставника прилагодити овим захтевима, како би се осећали слободније и компетентније да организују и реализују наставу у ваншколском контексту.

Коришћена литература

- Anderson, D. & Zhang, Z. (2003). Teacher Perceptions of Field-Trip Planning and Implementation. *Visitor Studies Today*, Vol. 6, No. 3, 6-11.
- Ballantyne, R. & Packer, J. (2002). Nature-based Excursions: School Student's Perceptions of Learning in Natural Environments. *International Research in Geographical and Environmental Education*, Vol. 11, No. 3, 218-236.
- Baucal, A. (2003). Konstrukcija i ko-konstrukcija u zoni narednog razvoja: da li i Pijaže i Vigotski mogu biti u pravu? *Psihologija*, God. 36, Br. 4, 517-542.

- Beaudin, B. P. & Quick, D. (1995). *Experiential learning: Theoretical Underpinnings*. Fort Collins, CO: Colorado State University.
- Beilfuss, M. & Speer, J. (2011). The Connection Between Fieldwork Experiences and Students' Attitudes Towards the Environment. *The Journal of the Illinois Science Teachers Association*, Vol. 37, No. 2, 26-29.
- Braund, M. & Reiss, M. (2006). Towards a More Authentic Science Curriculum: The Contribution of Out-of-School Learning. *International Journal of Science Education*, Vol. 28, No. 12, 1373-1388.
- Broomhall, S., Pitman, T., Majocha E. & Mcewan, J. (2010). *Articulating Lifelong Learning in Tourism: Dialogue Between Humanities Scholars and Travel Providers*. Canberra: Australian Learning and teaching Council.
- Brophy, J. (2010). *Motivating Students to Learn*. New York: Routledge.
- Čović, Đ. (1990). *Psihologija turizma*. Beograd: Turistička štampa.
- Dewey, J. (1998). *Experience and Education*. Kappa Delta Pi.
- Griffin, J. & Symington, D. (1997). Moving from Task-Oriented to Learning-Oriented Strategies on School Excursions to Museums. *Science Education*, Vol. 81, No. 6, 763-779.
- Griffin, J. (2004). Research on Students and Museums: Looking More Closely at the Students in School Groups. *Science education*, Vol. 88, No. 1, 59-70.
- Hamilton-Ekeke, J-T. (2007). Relative Effectiveness of Expository and Field Trip Methods of Teaching on Students' achievement in Ecology. *International Journal of Science Education*, Vol. 29, No. 15, 1869-1889.
- Higgs, B. & McCarty, M. (2005). Active Learning – From Lecture Theatre to Field-Work. In G. O'Neill, S. Moore & B. McMullin (Eds.), *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching* (pp. 37-44), Dublin: AISHE.
- Hofstein, A. & Rosenfeld, S. (1996). Bridging the Gap Between Formal and Informal Science Learning. *Studies in Science Education*, Vol. 28, No. 1, 87-112.
- Hurley, M. (2006). Field Trips as Cognitive Motivators for High Level Science Learning. *American Biology Teacher*, Vol. 68, No. 6, 61-66.
- Ivić, I. (1992). Teorije mentalnog razvoja i problem ishoda obrazovanja. *Psihologija*, God. 25, Br. 3-4, 7-36.
- Ivić I., Pešikan, A. i Antić, S. (2001). *Aktivno učenje 2*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Kačavenda-Radić, N. (2008). Tourist Travel and Leisure as Values and Some Educational Characteristics of Adults. *Andragoške studije*, Br. 1, 77-90.
- Kent, M., Gilbertson, D. & Hunt, C. (1997). Fieldwork in Geography Teaching: A Critical Review of the Literature and Approaches. *Journal of Geography in Higher Education*, Vol. 21, No. 3, 313-332.
- Kisiel, J. (2003). Teachers, Museums and Worksheets: A Closer Look at a Learning experience. *Journal of Science Teacher Education*, Vol. 14, No. 1, 3-21.
- Knapp, D. (2000). Memorable Experiences of a Science Field Trip. *School Science and Mathematics*, Vol. 100, No. 2, 65-72.
- Kolb, A. Y. & Kolb, D. A. (2009). Experiential Learning Theory: A Dynamic, Holistic Approach to Management Learning, Education and Development. In S. C. Armstrong & C. Fukami (Eds.), *Handbook of Management Education, Learning and Development* (pp. 42-68). London: SAGE.
- Krepel, W. J. & Duvall, C. R. (1981). *Field trips: A Guide for Planning and Conducting Educational Experiences*. Washington, DC: National Education Association.
- Krippendorff, J. (1986). *Putujuće čovječanstvo – za novo poimanje slobodnog vremena i putovanja*. Zagreb: SNL.
- Kwan, T. (2000). Fieldwork in Geography Teaching: The Case in Hong Kong. In R. Gerber and G. K. Chuan (Eds.), *Fieldwork in Geography: Reflections, Perspectives and Actions* (pp. 119-130). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

- Lai, K. C. (2002). Fieldwork as Meaningful Learning: The Role of Authentic Assessment, Paper presented at the Regional Conference of the International Geographical Union: *Geographical Renaissance at the Dawn of the Third Millennium*, Durban, South Africa. Retrieved June 15, 2010 from the World Wide Web <http://repository.ied.edu.hk/dspace/handle/2260.2/8696>.
- Machin, A. (2000). *Retracing the Steps: Tourism as Education*, Paper Presented on ATLAS Conference, Savonlinna, Finland. Retrieved July 20, 2012 from the World Wide Web <http://www.alanmachinwork.net/The-Educational-Origins-of-Tourism>.
- MacKenzie, A. & White, R. (1982). Fieldwork in Geography and Long-Term Memory Structures. *American Educational Research Journal*, Vol. 19, No. 4, 623-632.
- Michie, M. (1998). Factors Influencing Secondary Science Teachers to Organise and Conduct Field Trips. *Australian Science Teacher's Journal*, Vol. 44, No. 4, 43-50.
- Orion, N. (1993). A Model for the Development and Implementation of Field Trips as an Integral Part of the Science curriculum. *School Science and Mathematics*, Vol. 93, No. 6, 325-331.
- Ostuni, J. (2000). The Irreplaceable Experience of Fieldwork. In R. Gerber and G. K. Chuan (Eds.), *Fieldwork in Geography: Reflections, Perspectives and Actions* (pp. 79-98). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Pace, S. & Tesi, R. (2004). Adult's Perception of Field Trips Taken within Grades K-12: Eight Case Studies in the New York Metropolitan Area. *Education*, Vol. 125, No. 1, 30-40.
- Pedagoški leksikon* (1996). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pijaže, Ž. (1972/2002). Neki aspekti operacija. U Lj. Miočinović (prir.): *Pijažeova teorija intelektualnog razvoja* (str. 184-191). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Potkonjak, M. i Bojović, N. (1977). *Učeničke ekskurzije, izleti i posete*. Beograd: Zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja grada Beograda.
- Rajkov, B. E. (1932). *Metodika i tehnika ekskurzija*. Beograd: Knjižarnica J. Dželebdžića.
- Ritchie, B. (2003). *Managing Educational Tourism*. Bristol: Channel View Publications.
- Rudmann, C. (1994). A Review of the Use and Implementation of Science Field Trips. *School Science and Mathematics*, Vol. 94, No. 3, 138-141.
- Ryan, R. & Deci, E. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 25, No. 1, 54-67.
- Ševkušić, S. (1998). Uloga vršnjačke interakcije u kognitivnom razvoju učenika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 30, 165-167.
- Storksdieck, M. (2001). Differences in teachers and students' museum field-trip experiences. *Visitor Studies Today*, Vol. 4, No. 1, 8-12.
- Tal, R., Bamberger, Y. & Morag, O. (2005). Guided School Visits to Natural History Museums in Israel: Teacher's Roles. *Science Education*, Vol. 89, No. 6, 920-935.
- Trnavac N. i Đorđević, J. (1998). *Pedagogija*. Beograd: Naučna knjiga.
- Tuijnman, A. & Bostrom, A. K. (2002). Changing Notions of Lifelong Education and Lifelong Learning. *International Review of Education*, Vol. 48, No. 1-2, 93-110.

Примљено 23.09.2012; прихваћено за штампу 03.10.2012.

Sonja Anđelković
THEORETICAL FOUNDATIONS OF ORGANISING
STUDENT EXCURSIONS

Abstract

Once the cornerstone of sciences, student excursions have become adventurous social events, the value of which should be reconsidered. Since recommendations for organisation of student excursions are mostly based on research findings and practitioners' experiences, we have attempted to base them on the assumptions of contemporary theories of development, learning and motivation. Potential recommendations for organisation of quality student excursions are derived from the constructivist theory of cognitive development, experiential learning theory and self-determination theory. The main recommendations refer to: establishing the link between excursions and the curriculum; a student-centred approach; students' autonomy in planning and organising excursions; promoting research activities in students; promoting joint activities of students and teachers, as well as joint activities of students, and authentic experiences in the out-of-school context. Recommendations are grouped into five categories: integrating excursions in the curriculum; motivating students; structure and authenticity of activities; encouraging students to think; social interaction during excursions. Research findings indicate that there is a gap between theory and practice of organising students excursions. This situation is mostly explained by logistic and system shortcomings. We therefore suggest a more serious discussion of the place of excursions in the curriculum, financial support to their organisation and reinforcing teachers to implement this form of teaching.

Key words: student excursions, constructivist theory of cognitive development, experiential learning theory, self-determination theory.

Соња Анђелкович
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИСХОДНЫЕ ТОЧКИ РЕАЛИЗАЦИИ
ШКОЛЬНЫХ ЭКСКУРСИЙ

Резюме

В имеющейся практике организации и проведения школьных экскурсий наблюдается их эволюция от „фундамента“ естественных наук до приключенческих и социальных событий, образовательная ценность которых подлежит пересмотру. Поскольку рекомендации, связанные с проведением экскурсий, главным образом основываются на исследовательских результатах и на опыте учителей, работающих на практике, мы попытались обосновать их на положениях современных теорий развития, учебной деятельности и мотивации. Потенциальные рекомендации к проведению качественных школьных экскурсий нами выведены из конструктивистских теорий когнитивного развития, из теории опытного учения и теории самодетерминации. Главные рекомендации относятся к следующим пунктам: связь экскурсий с содержанием обучения; установка на потребности учащегося; автономия учащихся в планировании и реализации экскурсии; поощрение исследовательской деятельности учащихся; поощрение совместной деятельности учащихся и учителей и совместной деятельности самих учащихся; приобретение автентичного опыта учащимися вне школьного контекста. Предложенные рекомендации нами сгруппированы в пять категорий: интегрирование экскурсий в учебные планы и программы; мотивирование учащихся; структурированность и автентичность всех видов экскурсионной деятельности; умственная активизация учащихся; социальное взаимодействие в ходе экскурсии. Результаты исследования указывают на наличие разрыва между теорией и практикой реализации школьных экскурсий, что объясняется логистическими и системными недостатками. Поэтому автор выступает за более серьезное рассмотрение места экскурсий в рамках учебных планов и программ, за финансовую поддержку их реализации, а также за поощрение преподавателей в проведении данного вида обучения.

Ключевые слова: школьные экскурсии, конструктивистские теории когнитивного развития, теория опытной учебной деятельности, теория самодетерминации.