

НИКОЛИНА Н. ЗОБЕНИЦА¹
АНА И. СТИПАНЧЕВИЋ
УНИВЕРЗИТЕТ У НОВОМ САДУ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ
ОДСЕК ЗА ГЕРМАНИСТИКУ

ИНТЕГРАТИВНА НАСТАВА ЗА ИНТЕГРИСАНО ДРУШТВО: ПЛАНИРАЊЕ, ОРГАНИЗАЦИЈА И РЕАЛИЗАЦИЈА ИНОВАТИВНОГ МОДЕЛА НАСТАВЕ²

САЖЕТАК. У процесу глобализације, пре свега уз активно учешће и вођство економије и политике, савремено друштво се као целовити систем (ре)креира као интегрисано друштво. Иако поједини конзервативнији подсистеми (као што је васпитнообразовни) спорије прихватају промене и невољно се укључују у процес глобализације – превасходно због везаности за традицију – међузависност и међуделовање подсистема намећу потребу за партиципацијом сваког сегмента целине. Из тог разлога није неobiчно што су реформе васпитања и образовања започеле одозго (*top-down*) на иницијативу политичког подсистема удруженог с економским, те судионици васпитнообразовног рада немају избора него да ухвате корак са актуелним тенденцијама. Да би одговорили на нове захтеве друштва, у процесу модернизације наставе стварају се нови модели као што су, на пример, проблемска настава, интерактивна настава, интегративна или интегрисана настава. Циљ овог рада је пре свега да се модел интегративне наставе прикаже и образложи као одговор на процес глобализације (социолошки приступ), а затим да се методом

¹ nikolina@ff.uns.ac.rs ; ana.stipancevic@ff.uns.ac.rs

² Рад је резултат пројекта *Језици и културе у времену и простору* (бр. 178002) који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

Рад је примљен 15. маја 2018, а прихваћен за објављивање на састанку Редакције Зборника одржаном 21. јуна 2018.

моделовања предочи конкретан пример примене модела интегративне наставе у наставној пракси немачког језика у оквиру високошколског образовања.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: настава немачког језика; универзитетска настава; глобализација; иновативни модели наставе; васпитнообразовни супсистем.

СУПСИСТЕМ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА У ГЛОБАЛИЗОВАНОМ ДРУШТВУ

Друштво као комплексан систем састоји се из низа супсистема (подсистема), при чему сваки од њих ствара и репродукује сам себе, односно представља аутопојетички систем (Körpe & Winko, 2008, стр. 179). Оперативни моменат *autopoesisa* као процес репродукције елемената у оквиру психичког система јесте самоопажање, односно управљање разликама у односу на околину, увођење диференције систем – околина, која се такође интегрише у сам систем (Luman, 2001, стр. 80–81). Кад је реч о друштвеном систему, кључни предуслов за његову перманентну рестабилизацију јесте самоописивање (Luhmann, 1995, стр. 378–379). Указивање на себе као један од својих предмета Луман (Luman, 2001, стр. 50) назива самореференцијалност. Сваки сегмент друштва мора да буде свестан околине, њеног кретања и тенденција, као и да редефинише своју позицију у односу на систем чији је интегративни део. Указивање на себе омогућава систему, као и сваком његовом сегменту, не само да се редефинише већ и да се одржи.

Системи морају унутар самих себе да укључе и примене евентуалну разлику између себе и околине, самореференцијална затвореност и самоодрживост могућа је једино у околини, мада истовремено подразумева и проширивање могућег контакта с том околином (Luman, 2001, стр. 44, 81). Околина, односно свет, увек је сложенија него било који систем који се у комплексној и променљивој околини одржава управо тако што стабилизује разлику унутрашњост – спољашњост (Luhmann, 1995, стр. 143). Игнорисање тих разлика води ка урушавању система који не може да постоји без околине и интеракције с њом.

У том контексту, систем образовања и васпитања посматра се као супсистем у савременом друштву које је обележено процесом глобализације. Самоодржање супсистема подразумева освећивање постојања тог процеса и његових одлика, као и опажа-

ња и описивања свог места у том процесу (самореференцијалност). На основу разлике између друштвене околине и унутар супсистема, васпитање и образовање су присиљени – ради самоодржања – да ту разлику укључе у свој супсистем и да се позабаве њоме. Реформе образовања су реакција на промене у друштву које имају за циљ да се смањи разлика између друштвеног система и васпитнообразовног супсистема.

Први корак у промишљању педагошке промене јесте разумевање друштвених трансформација и њихових импликација које указују на нужност промена у образовању (Simić, 2012, стр. 198). Друштвене трансформације у савременом друштву углавном се свODE на веома сложен процес глобализације који различитом брзином допире у све поре друштва.

Процес глобализације повлачи крупне економске, друштвене и политичке промене у свету, а посебно у Европи и земљама транзиције (Ђорђевић, 2008, стр. 827). Као планетарни процес праћен је стварањем све гушће мреже међусобне повезаности и зависности на свим нивоима (Печујлић, 2002, стр. 17). На политичком нивоу то подразумева ширење либералне идеологије, на економском креирање слободног светског тржишта, на друштвеном интензивнију размену и повезивање локалних подручја, а на културном формирање јединствене светске заједнице која негује мултикултуралност и толеранцију међу народима (Вулетић, 2007, стр. 163–164). На крају, приметна је и тежња за интеграцијом вредности које се стварају у различитим друштвима и културама (Мікановић, 2014, стр. 385). Импликације овог процеса изузетно су снажне, што доводи до неоспорне потребе за прилагођавањем и реформом свих сегмената друштва.

Промене у процесу глобализације свеобухватне су и одигравају се великом брзином, те је неопходно да се и васпитање и образовање прилагоде захтевима које околина намеће. Друштво је генератор развоја васпитања, те је друштвено-историјска условљеност његова основна карактеристика. Култура развија васпитање и доприноси опстанку друштва, а васпитање ствара културу и представља трансфер културних вредности који има за циљ да се креира друштво приближно истих културних вредности, односно интегрисано друштво. И васпитање и образовање треба да одговоре на изазове глобалног друштва на одговарајући начин (Мікановић, 2014, стр. 386). У сврху свог самоодржања као и самоодржања целог система васпитање и образовање не може да иг-

норише захтеве тог система и да не пружи свој допринос његовом напретку.

Кључни значај васпитања и образовања огледа се у креирању друштва знања у којем су најважнији ресурси људско знање, стручност и компетентност. Друштво које још није препознатљиво по знању, стручним и компетентним појединцима, али ради на томе, јесте „учеће друштво“ или друштво које учи, друштво које тек треба да усмери своје ресурсе на усвајање потребних и употребљивих знања, на професионални и стручни развој, на оспособљавање појединаца за нове улоге у учењу, животу и раду, као и за самоусмерено учење (Mikanović, 2014, стр. 391). Уколико систем васпитања и образовања не испуњава ту функцију на адекватан начин, поставља се питање његовог значаја, а у крајњем случају и опстанка.

Треба имати у виду да је образовање један од основних чинилаца економског и друштвеног развоја, као и један од најважнијих актера унапређења друштвених и економских односа у Европи (Костадиновић, 2007, стр. 601). Будући да су политички и економски супсистем иницијатори у процесу глобализације, они су свој утицај усмерили и на реформу васпитнообразовног супсистема у сврху његовог укључивања у савремено друштво.

Болоњска декларација је и настала ради реализације циљева које намеће економски развој Европе: допринос европској интеграцији, проширење свести о заједничким вредностима и припадности истом друштвеном и културном простору, олакшавање мобилности и могућности запошљавања грађана и студената, као и повећање конкурентности институција високог образовања на интернационалном нивоу (Ђорђевић, 2008, стр. 834). Реформа би требало да пружи могућност образовању да се укључи у процес глобализације на свим нивоима и да се повеже с осталим супсистемима (политичким, економским, друштвеним, културним), као и да само постане део процеса глобализације. Пре свега, мобилност доприноси снажнијем повезивању образовних институција на глобалном нивоу, односно глобализацији самог образовања. На крају, циљеви образовања редефинисани су у сврху стварања друштва знања, стручности и компетентности.

Стварање услова и могућности за квалитетан развој људских ресурса потребних у савременом добу подразумева образовање појединаца који поседују:

- когнитивно и теоријско знање које представља предуслов за стицање све софистициранијих вештина условљених технолошким променама у процесу рада;
- широки дијапазон компетенција потребних за успешно обављање различитих послова у глобализованом друштву;
- стручно образовање које подржава самозапошљавање и јача продуктивност запослених (Костадиновић, 2007, стр. 601). Сви ови захтеви усмерени су на глобално друштво, на припремање младих људи на брзу трансформацију њихове околности и, у складу с тиме, развијање адаптивности.

Главна одлика ових реформи је да су кренуле одозго према доле (*top-down*), и то у двоструком смислу. Реформе су инициране с највиших позиција у европским политичким и економским институцијама, а и започете су с високим образовањем. На тај начин се не узима у обзир да високом образовању претходи средње и основно формално образовање (једанаест до дванаест година), док високошколско образовање траје упола мање (три до пет година³), те да се реформе не могу спроводити на крају целокупног образовног процеса.

Сасвим је јасно да је реформа високог образовања један од битних предуслова за интегрисање у европски простор, али неопходно је да се реформише и основно и средње образовање. Планиране промене (*Квалификационо образовање за све – Пуш ка развијеном друштву* и *Квалификационо образовање за све – Иззови реформе образовања у Србији*) само су делимично остварене, а неке нису ни почеле да се реализују или је њихова реализација обустављена. Ова реформа обухвата формирање одговарајућих институција и учешће у управљању школама на локалном нивоу (Jerković & al., 2011, стр. 2). Формално су захтеви за реформом испуњени, али промене су остале на врху, нису заиста утицале на општи квалитет наставног процеса. Разлика између супсистема васпитања и образовања, с једне стране, и друштвене околности, с друге стране, још увек је велика, јер унутар самог система постоји мала или никаква спремност или способност прилагођавања околности, што доводи до озбиљне кризе васпитнообразовног супсистема.

³ Осим у случају докторских студија, када се образовање продужава за још три године, дакле 3+2+3 или 4+1+3. У пракси, наравно, тај број може да се удвостручи, али у том случају је ретко реч о активном студирању током целог периода.

Школски систем је још неефикасан, предност се и даље даје традиционалном начину учења и поучавања, инсистира се на готовим знањима и вербализованом учењу. Ученици су далеко од тога да самостално уочавају, дефинишу и решавају проблеме, да ефективно презентују своја знања, да комуницирају и сарађују са другима на адекватан начин, да буду отворени за промене и нове могућности, оспособљени да праве изборе и самостално доносе одлуке, да преузимају одговорност за сопствено образовање и управљају својим животом. Да би образовале такве младе људе, школе морају да се суштински промене. Непобитна је чињеница да се промене у образовању уносе споро и тешко, да се губи из вида да ће 80% садашњих основаца вероватно радити послове и користити технологију који тренутно уопште ни не постоје (Ivić, Pešikan, Janković, Kijevčanin, 2001, стр. 62). Тежиште савременог образовања мора да буде на ученицима, на њиховом оспособљавању за активно учешће у стицању знања и компетенција потребних у савременом друштву. Уколико васпитнообразовни супсистем не испуњава ту функцију, он не сарађује са својом непосредном околином што доводи до нестабилности целог система.

ИНТЕГРАТИВНА НАСТАВА

Након упознавања с друштвеним трансформацијама у процесу глобализације и њиховим импликацијама за образовање, други корак промишљања педагошких промена је организовање, односно креирање структура релација и интеракција међу сарадницима како би се обезбедила неопходна кооперација за постизање жељеног стања или циља (Simić, 2012, стр. 198). Непобитно је да озбиљни покушаји модернизовања наставног процеса за потребе глобалног друштва заиста постоје. У ту сврху настали су наставни концепти и модели као што су, на пример, пројектна настава, интерактивна настава, проблемска настава и интегративна настава. Неопходност и начин њихове примене још нису освешћени на свим нивоима, те недостају адекватни људски ресурси који поседују знања, стручност и компетентност за њихову имплементацију. Заједничко свим тим моделима и концептима јесте да су усмерени на ученика и да теже томе да се у учioniци (и ван ње) креирају ситуације и начин комуникације који одговара-

ју онима у друштвеној околини. У овом раду ће бити посвећена пажња интегративној настави као једном таквом моделу.

Интегративна настава је позната и под називима интегрисана настава, целовитост наставе, концентрација наставе, корелација наставе, скупна настава, комплексни систем. Њен настанак условљен је приговорима традиционалној настави која се све више удаљава од правих потреба и интересовања младих, све мање је усклађена с њиховим развојно детерминисаним карактеристикама и способностима, и у супротности је с временом у којем млади људи живе и за које се припремају. Ученици су преоптерећени меморисањем обиља података уз недовољно развијање психичких процеса и критичког односа према свету и догађајима у њему (Вујовић, 2014, стр. 107–108). Млади људи се не припремају за савремено друштво, јер им стечена знања нису од користи не само због евентуалног брзог застаревања већ и зато што не умеју да та знања примене у одговарајућим ситуацијама. Не излазе из школе опремљени одговарајућим знањима, стручношћу и компетенцијама потребним за адекватно функционисање у друштвеној околини, што значи да такав васпитнообразовни супсистем не испуњава своју сврху у савременом друштвеном систему.

Перспектива једног предмета није довољна да би се разумеле кључне теме света у којем живимо, томе не доприноси ни претежно коришћење апстрактно-когнитивних метода у настави и употреба само једне врсте медија. „Распарчано“ учење је потпуно несврсисходно, а у наставној пракси се изолована знања у предметној настави не повезују нити хоризонтално, нити вертикално. Ови недостаци традиционалне наставе настоје да се превазиђу у оквиру интегративне наставе, јер она подстиче умрежавање различитих сазнајних могућности, сагледавање кључних тема наше животне стварности (породица, посао, партнерство и слично) из различитих перспектива. Настава која превазилази границе међу појединачним предметима подразумева интензивно колегијално планирање и кооперацију у одабиру (1) предмета наставе; (2) садржаја и тема; (3) поступака и метода које се користе. Све три категорије морају да се укомбинују на основу инхерентне повезаности и логичке међузависности разних подручја рада, не произвољно. Такво интегрисање може да се оствари у оквиру једне области, али и више различитих области, образовних програма и профила. Повезивањем више предмета стичу се различите перспективе ван граница једног предмета и

стварност се посматра са различитих аспеката (Schindler, 2006, стр. 271–282).

Први корак у планирању интегративне наставе је одабир одговарајућих предмета и успостављање односа међу њима. Предмети се повезују преко одабране теме која им је заједничка, као и постављених циљева, те се у складу с тиме бирају и садржаји. На крају се одлучује о адекватним методама и поступцима за обраду теме и спровођење задатих циљева.

Предмети могу да се повежу тако да њихов однос буде:

- комплементаран – перспективе и искуства се допуњују (на пример, романтизам у различитим културама);
- концентричан – више перспектива се усмерава према једном заједничком проблему или предмету (на пример, експресионизам у ликовној уметности, музици, књижевности, плесу, филму...);
- контрастиван или дијалогски – перспективе или искуства противрече једни другима, те је реч о супротном разумевању или превођењу (на пример, лик Бога у различитим књижевним делима о рату);
- рефлексиван – уз помоћ других перспектива рефлектује се сопствена перспектива (на пример, разумевање науке у хуманистичким и природним научним дисциплинама) (Schindler, 2006, стр. 271–282). Без обзира на однос међу предметима, тачке повезивања су одабрана заједничка тема и одговарајући садржаји. Њихов избор, такође, треба да буде сврсисходан.

Приликом избора теме полази се од свакодневних проблема и начина њиховог савладавања, као и од искустава ученика. Тема треба да буде релевантна и за друштвену праксу, оријентисана на неки конкретан резултат, планирање и социјално учење, те је за њу нарочито погодна пројектна настава. Углавном се повезују различити предмети преко пројекта о одабраној теми, па се, на пример, могу повезивати страни језик и култура, историја, социологија, географија, спорт, музика, биологија или религија, при чему се једна тема обрађује из перспективе различитих предмета (Surkamp, 2010, стр. 53–54). После одабира предмета и заједничке теме бирају се садржаји.

Приликом осмишљавања међупредметног повезивања треба бирати садржаје који пружају могућност:

- усвајања квалитетног знања;

- представљања знања путем комплексних проблема;
- повезивања теоријског знања с практичном делатношћу;
- представљања знања по моделу узрочно-последичних веза и односа;
- свестраног развоја личности ученика (Mikanović, 2014, стр. 388).

Као и остали иновативни наставни модели и концепти, интегративна настава ставља ученика у центар образовног система и повезивањем наставних садржаја из више наставних предмета у смислену целину пружа динамичност и интердисциплинарност у приступу одређеној проблематици с фокусом на ширу тему из различитих области, али и на целовит развој ученика (интелектуални, друштвени, емоционални и естетски) (Radojičić Lukić, 2011, стр. 2–3). Интегрисању садржаја одговара и интегрисање различитих аспеката личности, те садржаји и тема треба да буду одабрани у складу с потребама развоја младог човека.

Исход интегративне наставе је интегрисани ученик који се развија емоционално, социјално и когнитивно. Интегративна настава требало би да пружи прилику младим људима да конструишу дисциплинарно и интердисциплинарно знање, подстиче контекстуално и критичко мишљење, култивише свест о сопственим вредностима, комуникацију, продуктивну и одговорну сарадњу с другима (Naunes, 2006, стр. 17–19). Будући да је исход наставног процеса јасан, треба исто тако формулисати и његове циљеве, као и одговарајуће начине и поступке.

Циљеви интегративне наставе праћене употребом разноврсних облика и метода рада би били:

- подстицање креативности и интелектуалне радозналости ученика;
- разумевање суштине наставних садржаја;
- усвајање функционалних знања;
- укључивање ученика у планирање, припремање и реализацију активности;
- довољно времена за правично вредновање активности;
- задовољство ученика и наставника;
- тимски рад наставника;
- оснаживање наставника за међупредметно повезивање (Radojičić Lukić, 2011, стр. 6).

У оквиру интегративне наставе ставља се тежиште на активно учење, те се ученици и наставници повезују у тимском раду тако да ученици играју активнију улогу и у тиму и у разговору. Ученици извештавају о актуелним темама након што су самостално сакупили и уредили грађу, а наставник модерира наставним процесом тако што иницира коришћење разноврсних облика рада и чешћу промену активности (Vujić, 2014, стр. 107–108). Такав начин рада подстиче аутономију ученика (самостално организовање и преузимање одговорности), негује проблемско учење, продубљивање и допуну стручног знања, промену перспективе, научни рад и стицање кључних компетенција (Surkamp, 2010, стр. 53–54). Поред тога, остварује се динамичност наставног процеса, подстиче интересовање, флексибилност и адаптивност ученика.

Упркос свим наведеним предностима проблем примене овог иновативног модела је, пре свега, стручност наставника који махом уопште нису обучени за интегративну наставу (Surkamp, 2010, стр. 54). Иако постоји потреба и захтев за увођењем интегративне наставе, иако се она приказује у научној и стручној литератури, примера добре праксе нема у великом броју. На граници експеримента чији ток и резултат не може да се контролише, примена неиспробаног модела изазива несигурност код наставника. Из тог разлога интегративна настава може се на почетку увести само кроз мање пројекте, а на основу евалуације таквих пројеката треба даље да се ревидира и проширује.

ПРИМЕР ДОБРЕ ПРАКСЕ: ИНТЕГРАТИВНА НАСТАВА У ВИСОКОШКОЛСКОМ ОБРАЗОВАЊУ – НАСТАВА НЕМАЧКОГ ЈЕЗИКА

У наставној пракси интегративна настава се намеће у разним приликама, па тако и на часовима страних језика у институцијама које окупљају полазнике различитих профила. Таква ситуација се, пре свега, ствара у приватним школама, али и на факултетима када полазници различитих смерова похађају часове истог страног језика, што нарочито долази до изражаја на друштвено-хуманистичким факултетима. Будући да савремени приступ у настави страних језика подразумева развијање комуникативних компетенција, а страни језик се у високошколским

установама поучава ради стицања специфичних знања и вештина из језика струке, настаје раскорак који може да превазиђе само интегративна настава: полазници комуницирају о истој теми али из различитих перспектива своје струке, при чему усвајају и развијају одговарајућа лингвистичка знања и језичке вештине.

На тржишту углавном постоје уџбеници за стручан језик из области медицине, права, економије, машинства, али за друштвено-хуманистичке науке као што су педагогија, психологија, историја, филозофија не постоје такве врсте наставних средстава. Проблем са стручним језиком усложњава се када су групе за учење страног језика хетерогене. На пример, на Филозофском факултету у Новом Саду у једној групи за немачки језик током академске 2014/15. године окупило се око 25 студената са седам студијских програма (Енглески језик и књижевност, Руски језик и књижевност, Словачки језик и књижевност, Журналистика, Социологија, Психологија, Педагогија). У таквим околностима веома је тешко, чак и немогуће, посветити пажњу само једној стручној области. Ови проблеми могу се превазићи применом екстензивних програма, односно читањем стручне литературе за домаћи задатак. Реферати који се држе два пута у току године, такође, могу бити подстицај за бављење стручним текстовима, односно темама. При томе се препоручује да се обрађују теме које су студентима познате или које их изразито занимају. Студентима филолошких, али и нефилолошких студијских група може се дати једна општа тема, на пример, епоха или правац као што су просветитељство, романтизам или реализам која би могла да се проучава са различитих аспекта, при чему немачки језик, књижевност и култура представљају основу и оквир за ова поређења. Циљ оваквог начина рада је, пре свега, умрежавање и повезивање знања из сродних научних области како би се стекла једна целина. Полазиште и импулс за бављење стручним текстовима на страном језику могу да дају, пре свега, књижевни текстови (Stipančević, 2016, стр. 83).

Приликом избора текстова у оваквим хетерогеним групама намећу се опште теме и текстови који се односе на свакодневне ситуације. Стручни текстови не могу да се обрађују у оквиру часа, јер су предзнања и потребе полазника различите. Међутим, књижевни текстови у којима се приказују свакодневне ситуације и обрађују животне теме могу да стварају заједничку полазну основу за комуникацију на страном језику, чак и у веома хетеро-

геним групама. Иако је недостатак таквог приступа тај што се не усвајају (само) специфична знања за одабрану струку, он може врло једноставно да се превазиђе, као што показује следећи пример из праксе.

Са полазницима почетног нивоа немачког језика обрађен је кратак текст чувеног немачког писца Бертолта Брехта *Пријатељска услуга* (Bertolt Brecht: *Freundschaftsdienst*), који је језички једноставан и састоји се само од 185 речи. Након читања и обраде текста, као и разговора на тему пријатељства, студенти су добили домаћи задатак. Будући да је тема пријатељства прилично општа и да се јавља у многим друштвено-хуманистичким наукама (науци о књижевности, психологији, педагогији, филозофији), погодна је да се проучава с различитих аспеката, тако да су студенткиње добиле задатак да истраже тему пријатељства са аспекта струке и науке коју студирају, а у складу са својим интересовањима, те су обрадиле следеће теме:

- 1) пријатељство у забавишту (студенткиња педагогије);
- 2) пријатељство и Аристотел (студенткиња педагогије);
- 3) пријатељство између Толстоја и Чехова (студенткиња руског језика и књижевности);
- 4) слика пријатељства у медијима (студенткиња журналистике);
- 5) пријатељство у роману Хари Потер (студенткиња енглеског језика и књижевности);
- 6) пријатељство између немачког и америчког спортисте афро-америчког порекла на Олимпијским играма непосредно пре избијања Другог светског рата (студенткиња журналистике);
- 7) снага пријатељства (студенткиња журналистике);
- 8) мушко-женска пријатељства (студенткиње педагогије и психологије);
- 9) пријатељство између Џорџа Бајрона и П. Б. Шелија (студенткиња енглеског језика и књижевности);
- 10) пријатељство и психологија (студенткиња психологије);
- 11) пријатељство између Шерлока Холмса и Џона Вотсона (студенткиња енглеског језика и књижевности);
- 12) пријатељство са социолошког становишта (студенткиња социологије);

- 13) пријатељство у Хамлету (студенткиња енглеског језика и књижевности);
- 14) пријатељство у словачкој књижевности (студенткиња словачког језика и књижевности) (Stipančević, 2016, стр. 96–98).

Теме су одабрале саме студенткиње у складу са интересовањима за поједине области у оквиру своје струке. Све теме изложене су на немачком језику, а презентацијама је претходило самостално истраживање, читање и уређивање информација на језику струке. Сви присутни полазници имали су прилику да сазнају нешто о теми пријатељства из перспективе других друштвено-хуманистичких наука и тиме су проширили своја знања и видике. Студенти су били у првом плану, а наставник је функционисао као иницијатор и организатор целог процеса. Организација није била сложена и захтевна, наставни циљеви успешно су испуњени, а настава је добила нов квалитет динамичности и актуелности, као и животне релевантности.

ЗАКЉУЧАК

Ниједан систем не може да постоји и функционише мимо своје околине. Васпитање и образовање представља супсистем у друштвеном систему и мора да се прилагођава променама у њему. Непобитна је чињеница да се савремено друштво налази у превирањима проистеклим из процеса глобализације. Друштво се мења, а тиме и његове потребе: у тежњи за интеграцијом свих сфера живота, пре свега политике и економије, али и културе, човек будућности мора бити способан да се прилагоди тим променама, да их прати и креира.

Васпитнообразовни супсистем дуго је пружао и још пружа отпор према новим тенденцијама у друштву, пре свега због везаности за познати и проверени (мада не и успешни) традиционални начин рада. Међутим, постоје иницијативе за увођење наставних модела и концепата који подстичу модернизацију наставе у складу с процесом глобализације. Нарочито место међу њима заузима интегративна настава, јер она на најбољи начин одговара на потребе и захтеве интегрисаног друштва – повезивањем различитих предмета, тема и садржаја одражава повезивање света на свим нивоима и припрема младог човека за функционисање у том свету. Циљ интегративне наставе је интегрисана личност способна да функционише у интегрисаном друштву и из тог разлога јој треба посветити већу пажњу и у теорији и пракси савремене наставе.

ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ

За успешно реализовање интегративне наставе потребно је да постоји сарадња с колегама из других наставних предмета, али уколико је такву сарадњу теже реализовати у школској пракси овај наставни модел се може успешно реализовати и у оквиру једног наставног предмета. Битно је да се приликом одабира области имају у виду различита интересовања и предзнања ученика, а наставник не мора да буде експерт за сваку област коју ученици желе да представе, већ само да има довољно знања да одабере адекватне садржаје који могу да представљају добар импулс за међупредметно повезивање. У том случају наставник изванредан део „контроле“ препушта ученицима и наставни процес се заједнички осмишљава и реализује, што ученицима даје осећај веће аутономије и позитивно утиче на развијање њихове самосталности и одговорност у раду.

У контексту наставе страног језика овај модел се тешко може реализовати уз уџбенички текст који јесте погодан за увођење одређеног тематског вокабулара потребног за савладавање елементарних комуникативних ситуација, али не и довољно подстицајан за истраживање, спровођење пројеката, умрежавање знања и ширења видика. Из тог разлога у настави је неопходно примењивати друге врсте текстова попут аутентичних и то, пре свега, књижевне, филмске, а затим и музичке текстове, будући да се у њима обрађују опште људске теме и догађаји који нуде повод за дискусију и проучавање са аспеката различитих научних дисциплина и наставних предмета. Исто тако, важно је истаћи да интегративни модел наставе може и треба да се примењује на свим нивоима образовања, од основног, преко средњег до високог, како би ученици још од раног узраста стекли навику да различите појаве у друштву и свету сагледавају из више перспектива, као и да умрежавају и повезују стечена знања.

ЛИТЕРАТУРА Đorđević, B. (2008). Globalizacija i škola i obrazovanje. *Pedagoška stvarnost*, 9–10, 827–841.

Haynes, C. (2006). The Integrated Student: Fostering Holistic Development to Advance Learning. *About Campus*, 1, 17–23.

Ivić, I., Pešikan, A., Janković, S., Kijevčanin, S. (2001). *Aktivno učenje*. Beograd: Institut za psihologiju.

- Jerković, I., Gavrilov-Jerković, V., Mihić, I., Mihić, V., Petrović, J., Zotović, M. (2011). Dometi reforme obrazovanja u Srbiji. U: V. Katić (ur.), *Evropa 2020: Društvo zasnovano na znanju*. Novi Sad: Fakultet tehničkih nauka. Preuzeto 5. maja 2016. sa http://www.trend.uns.ac.rs/stskup/trend_2011/radovi/A2-2/A2.2-5.pdf.
- Костадиновић, Д. (2007). Улога и значај квалитета у области образовања. *Педагошка стварносћ*, 7–8, 599–612.
- Köppe, T. & Winko, S. (2008). *Neuere Literaturtheorien*. Stuttgart: Metzler.
- Luhmann, N. (1995). *Die Kunst der Gesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Luman, N. (2001). *Društveni sistemi: Osnovi opšte teorije*. Sremski Karlovci – Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
- Mikanović, B. (2014). Konceptualizacija vaspitanja i obrazovanja u procesu globalizacije. U: B. Dimitrijević (ur.), *Tematski zbornik radova sa trećeg međunarodnog naučnog skupa Nauka i savremeni univerzitet, 2013*. Tom 3. *Savremene paradigme u nauci i naučnoj fantastici* (385–397). Niš: Filozofski fakultet.
- Печујлић, М. (2002). *Глобализација: Два лика свећа*. Београд: Гутенбергова галаксија.
- Radojičić Lukić, Ž. (2011). Integrativna nastava u savremenom obrazovnom procesu. *Obrazovna tehnologija*, 4, 367–378.
- Schindler, F. (2006). Verbundsysteme: Integrativer Deutschunterricht und fächerübergreifendes Lernen. In: K-M. Bogdal & H. Korte (Hrsg.), *Grundzüge der Literaturdidaktik* (272–285). München: dtv.
- Simić, M. (2012). Uloga pedagoga i nastavnika u školskom vaspitno-obrazovnom sistemu. *Baština*, 32, 197–207.
- Stipančević, A. (2016). *Efekte primene autentičnih tekstova u nastavi nemačkog jezika* (neobjavljena doktorska disertacija). Filozofski fakultet, Novi Sad.
- Surkamp, C. (2010). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: Metzler.
- Vujović, A. (2014). Frankofona poezija za decu u integrativnoj nastavi francuskog jezika na ranom uzrastu. *Inovacije u nastavi*, XXVII (1), 105–117.
- Вулетић, В. (2007). Глобализација. У: А. Мимица, М. Богдановић (ур.), *Социолошки речник* (163–164). Београд: Завод за уџбенике.

NIKOLINA N. ZOBENICA
ANA I. STIPANČEVIĆ
UNIVERSITÄT NOVI SAD
PHILOSOPHISCHE FAKULTÄT
INSTITUT FÜR GERMANISTIK

ZUSAMMEN-
FASSUNG

INTEGRATIVER UNTERRICHT FÜR INTEGRIERTE GESELLSCHAFT: PLANUNG,
ORGANISATION UND REALISATION DES INNOVATIVEN
UNTERRICHTSMODELLS

Der Prozess der Globalisierung wirkt sich auf alle Bereiche des gesellschaftlichen Systems und somit auch auf Bildung und Erziehung, die als jedes Subsystem von ihrer Umgebung abhängig sind und zur Integration und Anpassung zwecks der Selbsterhaltung gezwungen werden. Dabei stellt sich die Schlüsselfrage, wie Schule und Bildung den Anforderungen der globalisierten Welt gerecht werden können, so dass die SchülerInnen funktionales und brauchbares Wissen erwerben, die sie in dieser globalisierten Welt anwenden könnten. Als Antwort auf Globalisierungsprozesse entstehen neue, innovative Modelle wie aufgabenorientierter Unterricht, Projektunterricht, integrativer oder fächerübergreifender und -verbindender Unterricht, welche den SchülerInnen eine aktive Rolle im Lernprozess zukommen lassen, so dass sie selbständig nach Informationen suchen und Verantwortung für eigenes Lernen übernehmen könnten.

Das integrative Unterrichtsmodell kann Anwendung im Rahmen aller Schulfächer finden, doch es eignet sich besonders gut für den Fremdsprachenunterricht in dem die LernerInnen aus verschiedenen Fachbereichen kommen. Anhand eines konkreten Beispiels aus der Unterrichtspraxis wurde es dargelegt, wie integrativer Unterricht im hochschulischen Fremdsprachenunterricht eingebaut werden kann. Obwohl für den erfolgreichen Einsatz dieses Modells die kollegiale Zusammenarbeit eine wichtige Voraussetzung ist, kann es im Rahmen eines einzelnen Schulfachs erfolgreich angewendet werden, wobei die SchülerInnen einen höheren Anteil der Selbständigkeit und Verantwortung übernehmen sollten. Da die größten Impulse aus den ausgewählten Inhalten kommen, sollen im Unterricht anregende Texte und Materialien (Literatur, Film, Musik) eingesetzt werden, die vernetztes und fächerübergreifendes Lernen ermöglichen. Die Erfahrung hat zeigt, dass integrativer Unterricht in hohem Maße zur Entwicklung sprachlicher, kommunikativer und Schlüsselkompetenzen beitragen kann, die in einer integrierten und globalisierten Gesellschaft von großer Relevanz sind.

SCHLÜSSELWÖR- Globalisierung; innovative Unterrichtsmodelle; integrierter oder fä-
TER: cherübergreifender und –verbindender Unterricht; Hochschulunter-
richt; DaF-Unterricht ; Erziehungs- und Bildungssystem.



Овај чланак је објављен и дистрибуира се под лиценцом Creative Commons
Ауторство-Некомерцијално Међународна 4.0 (CC BY-NC 4.0 |
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).
This paper is published and distributed under the terms and conditions of
the Creative Commons Attribution-NonCommercial International 4.0 licence
(CC BY-NC 4.0 | <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).