

## ПРИСТУПИ ТЕМАТСКОЈ НАСТАВИ

*Резиме.* Тематска настава сједињује дисциплине и медије. Процес је проблемски оријентисан а сценарио најчешће прати логику истраживања или приче. Ова два приступа настави погодна су јер се уклапају у интердисциплинарно и креативно решавање отворених проблема кроз игру, на чему инсистира тематска настава. Матрица у којој се укршта седам врста способности с пет типова проблема по степену отворености добро дефинише исходе у настави али се није показала погодном за планирање већине активности у тематској настави јер тешко прати процес истраживања или причу, односно нарушава садржајно јединство тематске наставе. Стога се коришћење матрице предлаже за планирање дисциплинарне наставе а тематске само у изузетним случајевима. Матрица превасходно треба да се користи као оквир за евалуацију заступљености различитих типова способности и проблемских ситуација у настави. Логика различитих приступа настави одражава се у начину планирања и организовања наставног процеса. Концептуална, визуелно-графичка, структурална и друга помагала која се користе приликом планирања образовног процеса треба да одговарају природи изабраног приступа. На основу квалитативних истраживања образовне праксе, у овом чланку се проблематизују различити приступи настави, развијају различити нацрти за планирање наставе и афирмише логика приче и истраживања у тематској настави.

*Кључне речи:* тематска настава, логика приче, истраживачка логика, логика уређених система и категорија, вишеструка интелигенција.

У пракси наставници стално трагају за помагалима, схемама или нацртима који би им олакшали процес рада и уштедели време приликом планирања и евалуирања наставне праксе. Такви нацрти требало би на адекватан начин да повежу циљеве и задатке наставе с исходима преко низа међусобно повезаних и по одређеној логици осмишљених садржаја и активности ученика. Од почетног одређења зависи какву ће логику пратити наставни процес односно садржаји наставе и активности ученика. Схеме или нацрти такође треба да буду засновани на поставкама теорије која се налази у основи педагошког приступа настави. Дугогодишња истраживања креативног и истраживачког рада ученика у тематској настави млађих разреда основне школе (Шефер, 1985, 1988, 1995, 1996, 1997, 2000) и теоријских схватања о вишеструкој интелигенцији (Gardner, 1983) и решавању различитих типова проблема на димензији од један до пет (Maker, 1992, 1997), подстакла су аутора ових редова да испита границе нацрта за планирање тематске наставе заснованих на овим теоријским поставкама и понуди нека практична решења. У даљем тексту ће се навести три парадигме у планирању наставе. Оне прате логику класификације, приче и истраживања.

### Логика класификације

Наставницима је предложено да тематски планирају активности и садржаје рада у настави тако што ће формирати матрицу чије су рубрике дефинисане врстом способности која се подстиче и типом проблемских захтева на којима се инсистира. Задатак наставника је био да у рубрике матрице унесу активности ученика и садржаје наставе тако што ће их класификовати према врсти способности и типу задатака. Први циљ је био да се наставом обухвате све врсте способности или сви типови интелигенције: језичка, логичко-математичка, просторно-визуелна, музичка, телесно-кинестетичка, интерперсонална и интраперсонална, с обзиром на то да се у тематској настави кроз различите активности рефлектују различити предмети или дисциплине, као и медији којима се одређене дисциплине изражавају. Други циљ је био да се проблемске ситуације варирају од задатака типа затворених проблема, који ангажују репетитивне и конвергентне способности до задатака типа отворених проблема, који захтевају дивергентно и креативно мишљење (Gardner, 1983; Maker, 1992, 1997; Colangelo & Davis, 1997; Шефер 2002). Прилог 1 (аутор Белинда Ристић, »Светозар Марковић«, Београд) илуструје коришћење ове матрице за планирање тематске целине »Годишња доба«.

Матрица се показала добром за накнадну анализу планираног, односно за контролисање обухвата захтева у оквиру постављеног педагошког циља. То значи да по планирању градива наставник користи матрицу да би проверио да ли је укључио све типове способности (7 типова) и проблема (5 типова) у свој рад. Матрица се, међутим, није показала као угодно и универзално

средство у планирању и програмирању. Категорисани садржаји и активности нарушили су природни континуитет активности и садржаја који треба спонтано да произлазе једни из других. Испуњавање рубрика матрице унапред одговарајућим садржајима и активностима, нарочито када су се појављивали у контексту тематски организоване наставе, уносило је извештаченост у процес планирања рада и разбијало јединство централне теме, односно догађаја. Недостајао је кључни догађај око кога се реализује тематска целина, као и неопходна логика истраживачког рада или приче.

Прилог 1: Матрица – помагало за планирање и/или евалуацију тематске наставе: комбиновање вишеструктих способности с различитим типовима проблема

Тема: Природа мења одећу (годишња доба)					
Типови задатака:	1.	2.	3.	4.	5.
Пробле	дат	дат	дат	дат	отворен
Метод	дат	више	више	открити	открити
Решење	једно	једно	више	открити/створити	открити/створити
Типови интелигенције					
Просторно-визуелна	Прелистај задат материјал, пробај и покажи слике које илустрирају различита годишња доба.	Издвој или исечи, предцртај или обоји делове слика које најреалитије говоре о годишњим добама.	Издвојене делове груписај на различите начине према сличности и покажи по чему су слични (стварање различитих класа према различитим критеријумима).	Смисли нове слике које ће допунити постојеће групе слика и формирај нове групе и слике. Истражи слике различитих народа и уметника о год. добама.	Направи реквизите (сцену и костиме) који представљају различита годишња доба.
Језичка	Прочитај текстове из читанке о различитим годишњим добама.	Издвој, препиши или назначи бојом речи које најбоље означавају год. доба, објасни свој избор и којој врсти речи припадају.	Издвојене речи груписај на разне начине по сличности и објасни зашто су сличне (стварање различитих класа речи према различитим критеријумима).	Смисли нов део текста и њим обогати текст. Истражи приче различитих народа и уметника о год. добама.	Прикажи речима неко годишње доба, на посебан начин који ти изабере.
Логичко-математичка	Научи и запамти датуме и месеце и објасни како се они обележавају.	Пронађи месеце који сежу у два год. доба и објасни како си до њих дошао.	Месеце груписај на разне начине и објасни по чему су све слични а по чему различити (открити различите критеријуме за успостављање сличности и разлика).	Додај нове особине год. доба које важе на северном полу и у јунги. Истражи како су различити народи и научници у прошлости мерили време.	Измисли нов начин или справу за мерење времена.
Музичка	Слушај музику «Четири годишња доба» од Вивалдија.	Препознај год. доба у музици Вивалдија и објасни како си их препознао.	Изабери инструменте или звукове и груписај према томе које годишње доба најбоље дочаравају и објасни зашто.	Смисли део и њим допуни музику која представља год. доба користећи по избору звук и/или инструмент. Истражи музику разних народа која се свира у различита годишња доба као и музику уметника.	Музиком дочарај годишња доба.
Телесно-кинетичка	Прикажи игре у парку које си играо у различита год. доба.	Научи од друге неку игру (плез или спорт) која се игра у одређено год. доба, а коју пре тога ниси знао.	Делове игара које се играју у различита год. године груписај према сличности и прикажи друговима.	Делове игара склопи у нове игре погодне да се играју у неко год. доба. Истражи плесове спортове/игре које се у разним народима играју у различита год. доба. Пронађи уметничке плесове који дочаравају год. доба.	Игром дочарај год. доба или смисли нове спортове за различита год. доба.
Интерперсонална	Прикажи шта раде и како се друже људи у различита год. доба у мом крају.	Научи другачији начин рада и дружења у твом крају у јесен и то на начин који је најлакши.	Смисли како да рекламираш спортску опрему за јесење спортове.	Истражи шта се све може радити у различита годишња доба.	Предложи заједничке одељењске акције за различита год. доба за које знаш да ће се свима допасти.
Интраперсонална			По твом мишљењу, каква осећања обично изазива пролеће, а какво јесен и зашто?	Изрази осећања која ти лично обично имаш у свако од год. доба и објасни зашто.	Уживи се у неко год. доба које теби одговара и прикажи нам га. Шта си тиме мислио? Које год. доба личи на тебе и зашто?

Напомена. Задаци се односе на тему *Годишња доба*, формулација задатака се као и у претходном случају, прилагођава узрасту. Градирање задатака по типовима изузетно је тешко у оваквим тематским целинама уколико наставник жели да буде прецизан и доследно да прати одреднице типова задатака. Тешкоће око градирања задатака успоравају писање плана које одузима време потребно за осмишљавање атмосфере у одељењу и начина реализације педагошког процеса. Стога, овај модел није нарочито практичан у креативној фази планирања рада, осим у случају обраде култура и епоха (на пример: грчка култура у старијим разредима, видети схему 1, Шефер, 2002). Уопштено говорећи, модел је препоручљив за евалуативну фазу рада када наставник проверава свој план у коме треба да су заступљени сви типови задатака и то у свим врстама способности, односно интелектуалног понашања.

У ситуацијама нетематског планирања, приступ у коме се користи предложена категоризација, односно матрица различитих типова способности и проблема легитиман је и препоручљив. Наставник може да подешава наставни садржај према типу проблемске ситуације/задатка и обрнуто. Релативно је лако смислити низ проблемских ситуација различитог степена структурираности у оквиру различитих домена способности, уколико проблемске ситуације не морају да следе логику тематског планирања, односно окупљања око једне кључне теме, већ се садржаји и теме мењају од задатка до задатка. При обради, различити садржаји могу захтевати различит степен структурираности проблема/задатака. Различити типови проблема, на димензији од један до пет, нису увек примерени свим врстама наставних садржаја и обрнуто. Потпуно отворене проблемске ситуације, односно активности отвореног типа, понекад су непримерене теми или садржају који захтева већу структурираност као што потпуно затворени проблеми, односно активности, могу бити непримерени теми или садржају који захтева већу отвореност. На пример, учење писања слова упућује на вежбање које представља проблемску ситуацију у активност затвореног типа, док писање састава упућује на ситуацију и активност отвореног типа. На пример, учење правила и договора има мање места за

креативност од обраде бајки и уметничких текстова. То, међутим, не значи да је немогуће критички и креативно приступити правилима у ситуацијама где је то примерено, рецимо у случајевима када ученици самостално формирају сопствена правила групе или мењају и унапређују понуђена.

У случају тематског планирања, матрица је корисна онда када се обрађују друштвено-научни и уметнички садржаји који се односе на једну културу или епоху. Разлози су у томе што матрица одсликава управо оно што се овом наставном тематски хоће да обухвати. Свака епоха оставља трагове – продукте у свим доменима способности људског функционисања (интелектуалног, емоционалног и социјалног), у оквиру којих се одвија и настава. Приказ једне цивилизације је систематизован и исцрпан управо ако се обухвате продукти у свим доменима. Пролаз кроз све типове интелигенције је истовремено и пролаз кроз све медије и дисциплине у оквиру којих се јављају цивилизацијски продукти. Продукти су у одређеној култури или епохи остваривани на различитим нивоима, од репродукције до стваралачке продукције, те се њихово изучавање може распоредити на димензији различито структурираних проблема или задатака. Ученик ће активно проћи обраду тих културалних и историјских садржаја суочавајући се с различитим типовима проблемских задатака. Приликом сазнавања култура или цивилизација у временској, односно историјској перспективи, полази се од нивоа упознавања и усвајања онога што је цивилизација урадила у различитим доменима. Потом се прелази на примену и импровизацију, односно варирање стечених сазнања, а завршава потпуно слободним активностима ученика инспирисаним тековинама дотичне цивилизације. Већ у овако различито нивелисаном приступу сазнавању цивилизацијских тековина препознајемо спектар проблема од сасвим заворених, с једним типичним решењем, до сасвим отворених који су инспирација за ученикову сопствену стваралачку надградњу (схема 1, у Шефер, 2002). Компаративне студије различитих култура или цивилизација, провучене кроз проблемске ситуације различитог типа, такође, могу да се адекватно планирају уз помоћ поменуте матрице.

Међутим, када се матрица користи за друге тематске целине, које се тичу другачијих садржаја (на пример, систематизација знања о годишњим добима у оквиру предмета *Свет око нас*, у млађим разредима основне школе), тешко је садржаје и активности уклопити у поједине типове проблема и способности. На крају, може се бити чак и успешан (прилог 1), али модел који је коришћен за планирање свакако није олакшао, већ отежао процес планирања. Други модели за планирање у истом овом случају могу бити плодотворнији. Комбинација више модела у дужем временском року, у вези с једном истом темом, такође може бити корисна.

Када је тема уско фокусирана и у том смислу обавезујућа по садржају, варирање типова задатака по степену отворености такође није лако извести те и придржавање матрице приликом планирања овакве тематске наставе није препоручљиво. Пошто је тема фокусирана, задаци не могу увек, што не значи и никад, да буду разгранати у широком спектру, јер типови задатака нису потпуно независни од типова садржаја. Типови задатака на крајевима димензије, нарочито на »отвореном« крају, понекад је тешко смислити када су теме строго фокусиране и упућују на прецизне ефекте у виду једнозначних и унапред строго дефинисаних исхода.

На однос врсте наставног садржаја и степена структурираности проблема/задатка поменути теоретичари као да нису полагали много пажње. Они су се бавили представљањем својих теоријских поставки о способностима и типовима проблема бирајући погодне садржаје за њихову илустрацију. Досадашње анализе, међутим, које смо обавили у наставној пракси на терену, говоре да је коришћење поменуте матрице типова способности и типова проблема ограничено и да представља корисни оквир само за планирање специфичних садржаја.

У случају када се матрица, представљена у прилогу 1, ипак користи за планирање наставе, напомињемо да не треба увек дословно тумачити различите типове проблема. Важније је варирати задатке или проблеме према степену структурираности, гледано у целини, него се строго придржавати унапред одређеног степена дефинисаности проблема, метода и резултата–продукта у оквиру сваког типа проблема. Да би аргументовала овај став, изложићу дилеме које се могу појавити при строгом дефинисању задатака у типове проблема. Ове дилеме критички указују на недовољну одређеност изазова у оквиру појединих типова проблема и релативност теоријског концепта који повезује структурираност проблема с креативношћу. На пример, понекад »истражи дати проблем« представља једноставнији захтев од »додај нешто своје у оквирима дате целине«. На петочланој димензији типова проблема, »истражи задат проблем« представља проблем типа 4, а »додај свој део у дату целину« проблем типа 3. Иако делује отвореније, »истражи проблем« често се у пракси односи на

активност прикупљања и обраде информација, што је свакако једноставнији и мање дивергентан захтев од »додај нешто своје«, макар то било и у оквирима дате целине. Тако, више структуриран задатак »додај нешто своје у оквирима датог« (тип три) може бити креативнији и захтевати већи степен дивергенције него мање структуриран захтев »истражи задат проблем« (тип четири). Овде се преплићу критеријуми за одређивање задатка типа три и четири. Да ли је истраживање увек и креација, односно откривање? Да ли је већи изазов убацили нов део у целину или се обавестити о нечему кроз истраживачки рад? Нису ли то два модалитета једног истог, или ту ипак постоји неко степеновање?

Затим, следи други проблем у класификацији проблема на типове од један до пет по степену структурираности: да ли у оквиру једног домена способности или једне интелигенције уметнички и научно-истраживачки задатак могу да добију исти статус и тумачење када знамо да истраживање у уметности значи истраживање решења кроз стварање дела, а у науци кроз методичко сакупљање циљаног материјала који нисмо ми продуковали, обавештавање и закључивање о појави. Можда само експериментисање, у ужем смислу у домену науке и откривање новог приликом креативно постављеног истраживања, личи на креативну игру уметника, док је сакупљачко истраживање постојећег много једноставније и мање креативно. Отвореност задатка не рефлектује увек и степен креативног ангажмана ученика, како се то вероватно чинило ауторима димензионалног модела решавања проблема (Colangelo & Davis, 1997).

Отвореност проблема је само шанса за испољавање креативности ученика, не и гаранција, исто као што су дивергентни процеси само подстрек за појаву креативних решења а не и креативна решења. Дакле, отворен проблем олакшава дивергентне процесе и повећава шансу за појаву креативних решења, под условом да ученик зна како ту шансу да искористи. У противном, она га може само збунити и обесхрабрити. Они ученици који се осећају мање лагодно у сусрету с отвореним проблемима мање ће ту шансу користити од других којима управо одговарају проблеми отвореног типа. Задатак школе јесте да подстакне све ученике да, поред проблема затвореног типа, решавају и проблеме отвореног типа, а посебно да такву шансу обезбеди ученицима већег креативног потенцијала. Истраживачки задатак може бити и отворенији од креирања једног дела неке целине која већ по себи ограничава, али то не значи да је он подједнако креативан или у већој мери креативан изазов. Стога, такође, треба прецизирати степен креативног изазова у појединачним примерима различитих типова задатака и раздвојити уметничке и истраживачке задатке као различите модалитете приликом дефинисања појединих типова проблема на петостепеној скали.

Логично је да класификација може да среди знање у лако читљив систем, а наша матрица је својеврсна класификација захтева у настави. У овом случају, то је захтев да се заступе сви домени способности и сви типови проблема. Класификација није случајно уведена као критеријум у организацији било ког знања, јер помоћу ње се формирају срећени системи појмова и идеја. То су статички системи који, међутим, не могу да рефлектују динамичност процеса који се одвија у животу, сазнавању и подучавању па и самом процесу класификовања. Ни најсуптилнија класификација не може да рефлектује динамичност сазнајног и наставног процеса, чак и када се заснива на разноврсним активностима у основи којих су вишеструке способности и решавање различитих проблема. Ако то не може класификација, какве форме планирања то могу, а да при том обухвате све домене способности и све типове проблемских ситуација? То су модели који прате логику истраживања или приче.

#### Логика истраживања

Планирање истраживања није спутано рубрикама предходно поменуте матрице, већ прати логику процеса сазнавања, односно корака или фаза рада на проблему или теми. Директно одражава пут конструисања научних сазнања, односно динамику и животност тог процеса (Шефер, 1988, 1995, 1997). На том путу сваког тренутка и без реда се смењују проблеми различитог нивоа структурираности и користе све расположиве способности. Одређене способности и типови проблема појављују се онда када је њихово ангажовање најпримереније истраживачкој ситуацији (проблему, теми, садржају или фази рада, активностима и облицима наставе у одељењу). На примеру нацрта за планирање малих истраживања (прилог 2), види се како се задаци затвореног типа и репетитивног карактера (прикупљање материјала, увид у методологију рада, прикупљање података и обрада, излагање) током целог процеса преплићу са задацима отвореног типа, који захтевају ангажовање имагинације, дивергентног и критичког мишљења (изналажење необичних извора података,

проналажење оптималне поделе рада у групи, постављање проблема и хипотеза и израда нацрта истраживања, креативно приказивање резултата и оригинална питања за проверу знања), чак и у оним фазама рада у којима доминира решавање задатака отвореног типа (дефинисање непознаница у проблемској ситуацији, критички осврт на стратегије решавања проблема). Да није тако, техничка подршка у реализацији истраживања током целог његовог тока не би се сматрала битном, нити би идејни творци с почетка пројекта били укључени у решавање проблемских ситуација током реализације.

Истраживачки рад у тематски организованј настави, као што је речено, прати научну методологију односно логику истраживања. Наставник, међутим, треба по потреби функционално да укључује задатке и отвореног и затвореног типа и то из домена различитих релевантних способности. Истраживачки рад, фокусиран пре свега на појмове науке, може да се употпуњује драмским активностима и уметничким садржајима уколико они прате, илуструју и надограђују наставну тему о којој је реч. Комбинација ових облика рада представља синтезу којој се тежи. Матрица из прилога 1 може накнадно да послужи тако што ће се наставни садржаји и активности, распоређени у линеарни модел истраживачке методологије, пренети у матрицу и на тај начин проверити разноликост способности и проблема. Типични педагошки циљеви и задаци, чијим одређивањем започиње сваки истраживачки пројекат, јесу:

- Развијање истраживачког мишљења увођењем у поступак истраживачког рада и неких једноставних техника прикупљања и обраде података.
- Развијање појмова из области природних наука разумевањем изабраних садржаја.
- Подстицање креативног понашања деце стварањем великог броја идеја (флуентност идеја), приступањем проблему из различитих углова (флексибилност мишљења), уважавањем нетипичних и удаљених, необичних идеја и решења (оригиналност решења).
- Развијање способности за логичко и критичко мишљење селекцијом битног, класификовањем према неком критеријуму, селекцијом најбољих решења и истраживачких стратегија при накнадној анализи начина решавања проблема отвореног типа (метакогниција).
- Подстицање развоја различитих врста интелигенције (језичка, логичко-математичка, визуелно-просторна, музичка, телесно-кинестетичка, интерперсонална, интраперсонална) њиховим коришћењем.
- Повезивање и примена сазнања из области различитих школских дисциплина подстакнуто интердисциплинарним приступом у настави.
- Проширивање спектра примања и изражавања информација коришћењем различитих чула, односно медија и извора информација.
- Развијање унутрашње мотивације за истраживање подстицањем радозналости деце и везивањем за живот и дечје искуство.
- Развијање сарадничких, лидерских и организационих способности кроз групни рад.

У прилогу 2 изложен је нацрт за планирање истраживачког рада с ученицима који се састоји из фаза на које наставник треба посебно да обрати пажњу и да их планира као путоказе за рад с ученицима.

#### Логика приче или сценарија

Тематска настава може да прати логику научно-истраживачког рада али и истраживачког рада у области уметности који се очитује кроз различите активности које развијају уметничке способности репродукције, интерпретације и креације. Овде се опет сучељавају и преплићу игровни задаци репетитивног или затвореног и креативног или отвореног типа у доменима различитих способности, од музичких и плесних и просторно-визуелних до језичких, интерперсоналних и интраперсоналних. Када се истраживачки рад у уметностима организује интердисциплинарно око неке теме онда се често спонтано претвара у драмско-позоришни пројект који прати логику приче или сценарија (Francis, 1973; Nixon, 1982; Шефер, 1985, 1995, 1996, 2000). Драмски пројекти обједињују књижевност, ликовну и музичку уметност, уметност плеса и покрета, као и неких елемената света око нас који се односе на познавање природе и друштва у млађим разредима или науке у старијим разредима. За такво планирање потребно је одредити кључни елемент који ће окупљати преостале повезујући их на логички и/или метафорички начин. Потребно је створити драму, неопходну напетост, предвидети основни ток догађаја, заплет и отворити могућност за различите перипетије које стоје на путу до решења или заокружења теме. Сви елементи који су потребни за писање добре приче

требало би да асистирају наставнику приликом тематског планирања по логици приче. Феномен игре и кретања у сфери фиктивног и симболичког овде максимално долази до изражаја као природно стање детета које има сва обележја креативног акта па стога отвара могућност и за креативну продукцију (Шефер, 2000).

Прилог 2. Нацрт истраживачких активности по фазама рада (помагало у планирању тематске наставе)

<p><b>1. Припрема:</b>  <i>Циљеви:</i> учитељ одређује циљеве свога рада <i>Психолошка припрема деце:</i> учитељ подстиче радозналост и ствара атмосферу у вези са темом истраживања</p>	<p><b>2. Организација група и увод у методологију рада</b>  <i>Тема:</i> излистивање проблема и појмова, обједињавање проблема у тематску целину  <i>Групе:</i> формирају се радне групе  <i>Методологија:</i> ученици се информишу о корацима истраживања - увод у научну методологију          - ученици <i>планирају</i> ток истраживања: циљ, задатке, методе рада, технике за прикупљање података          - <i>консултују</i> се с учитељем и родитељима и другим стручњацима          - <i>прикупљају материјал</i>, литературу, аудио и видео снимке          - спонтано <i>се обавештавају</i> о теми          - одређују <i>терен и места</i> која треба посетити (музеје, изложбе, лабораторије, баште...)          - постављају евентуалне <i>претпоставке</i> које треба потврдити или оборити</p>	<p><b>3. Реализација истраживања и обрада података</b>          - <i>прикупљају податке:</i> из литературе, с филма видео и аудио снимака релевантних за тему          - <i>уводе се у обраду</i> података          - <i>класификују</i> у групишу податке по изабраном релевантном критеријуму.          - <i>повезују</i> научне и уметничке информације у вези са темом.</p>
<p><b>4. Закључивање:</b>          - <i>резимирају</i> податке          - <i>изводе непознате</i> елементе уколико је тема у виду проблемске ситуације          - <i>решавају проблеме</i> групно, индивидуално или с наставником</p>	<p><b>5. Излагање резултата група и провера знања:</b>          - ученици <i>пишу</i> кратак постер/ извештај истраживања с описом резултата и метода рада          - припремају <i>питања</i> за одељење из области теме или проблема          - <i>одговоре</i> ученика одељења прегледа група и          - дискутују о резултатима          - додатно се <i>консултује литература</i> и стручњаци</p>	<p><b>6. Критика рада групе:</b>          - метакогнитивни приступ односно ученици одељења <i>анализирају стратегије</i> рада група          - <i>селектују најбоље</i> стратегије на основу аргумената дискусије у одељењу.</p>
	<p><b>7. Завршница</b>          Тематска целина се заокружује на начин који одабира учитељ: детаљем, анегдотом, истријским документом, причом из давнина.</p>	

Линерани концепт приче може се проширити или модулирати, на пример, у кружни или спирални. Прича се може продужавати до бескраја, усложњавати на вишим нивоима по моделу спирале сугеришући развојни ток, или затварати у круг који је по себи бескрајан указујући тако на повезаност и вечност свега што постоји. Овакво модулирање може да се појави као последица дечје игре или идеја и концепата које наставник индиректно жели да сопшти.

Ентузијазам и спремност да се све мења у току процеса заједно с ученицима карактеристика је драмског приступа наставним садржајима. Зато овај приступ раду отвара неслућени простор за дечију креацију. Матрицу вишеструких способности и типова проблема треба превести у линерани след догађаја где се смењују ангажоване способности и типови проблема према критеријуму градње приче. Када ће се која способност или проблемска ситуација укључити, зависи од тога шта нам је у том тренутку потребно у причи, исто као и у истраживању. То значи да, на пример, репетитивни задаци у домену једне способности не мора увек да иду заједно с репетитивним задацима у домену осталих способности, рецимо, певање песмице (музика) не мора да следи понављање текста (српски језик) или прецртавање илустрације (ликовна уметност). Тиме би се само умножавале активности увежбавања вештина у домену различитих способности. Исто тако репетитивни задаци у домену једне способности не мора обавезно да следе креативни задаци из домена исте способности. На пример, компоновање кратке мелодије не мора увек да прати певање задатих песмица и обрнуто. Као добар балансер у сарадњи с ученицима, прилагођавајући се њиховим интересовањима и захтевима

градива, наставник треба да комбинује различите типове задатака и захтева с различитим способностима.

Дешава се, на пример, да креација писменог састава на слободну тему (креативни језички задатак) прати ликовни рад у одређеној техници (полуструктурирани просторно-визуелни задатак) и певање одређене песмице (репетитивни музички задатак). Редослед је диктиран различитим принципима који следе логику приче. Обично се прво одређује тема и уводи у проблем, сакупљају информације и материјали, одлучује о приступу проблему или теми, ствара атмосфера, као и у истраживачком раду (прилог 3). Затим се учи, обрађује проблем, развија теза у различитим медијима као што су језички, ликовни, музички итд., и повезано, комбиновањем медија или дисциплина. Потом се изводи, импровизује, мења, обрће, дорађује, измишља ново. На крају се заокружује, закључује, евалуира процес, производи и различити приступи проблему. Наставни процес природно тече од извора до ушћа. При том често кореспондира с класичним педагошким принципима (од једноставног ка сложеном, од конкретног ка апстрактном) као и са стваралачким и истраживачким фазама (од бујице идеја до евалуације и селекције најбољих и најадекватнијих за решење проблема, од имагинације до реализације и обрнуто, од учења вештина до произвођења нових решења и обрнуто итд.). Редослед корака може да буде и другачији ако је у функцији одређеног циља. Када се процес заврши, као и у случају истраживачког рада, на основу матрице из прилога 1, треба проверити да ли су у домену сваке способности били заступљени сви типови проблема или је наставник постављао високе захтеве у виду креативних проблема (рецимо у српском) а заборавио да то исто чини у домену музике те су деца само понављала дечје песмице. Матрица, као логички уређена мапа категорија, даје допринос на крају. У међувремену, док се развија тема, наставник се руководи замишљеном причом коју гради кроз своју тематски замишљену наставу. У том процесу наставник планира пројекат у коме се радња и емоционална напетост развија, достиже свој максимум а затим полако опада и заокружује се у катарзи и поукама које се на крају спонтано откривају и памте, као у позоришту. Док наставник »режира« или координира, ученици—глумци следе и надграђују основну линију приче. Међутим, они у великој мери мењају правац »представе« импровизујући и уводећи нове елементе или проширујући основну тему до потпуно нове теме по сопственом избору. Тиме се ученик од извођача представе претвара у ствараоца у чему му наставник као искуснији партнер само помаже да открије свет око себе конструишући га у себи.

Типични педагошки циљеви и задаци којим започиње свака драмска прича у начелу се подударају с оним које смо поменули код истраживачког рада, мада постоје специфичности које одређују драмску игру:

- подстицање стваралачког понашања и имагинације кроз креирање приче и импровизацију текста, стварањем великог броја идеја (флуентност идеја), посматрањем из различитих углова (флексибилност), изналажењем нетипичних, оригиналних решења (оригиналност) и усложњавањем ситуација (елаборација) као и прелажењем на фиктивни план игре;
- подстицање логичког мишљења, критичког расуђивања и решавања проблема различитог типа, посебно отвореног типа кроз разумевање фабуле, ликова, допуњавања приче и одбира добрих стратегија у приступу причи, креацији нових прича и реализацији драмске игре;
- развијање основних појмова и вештина из појединих уметности и дисциплина кроз обраду одговарајућих садржаја;
- повезивање и примена знања и вештина подстакнуто интердисциплинарним приступом настави;
- коришћење различитих медија и чула при сазнавању света;
- подстицање различитих типова интелигенције: језичке, музичке, просторно-визуелне, телесно-кинестетичке, интерперсоналне, интраперсоналне, кроз мултимедијске активности драмског израза;
- подстицање емоционалног доживљавања и изражавања кроз емпатијске игре и драматизацију;
- развијање естетских и етичких вредности кроз анализу и одбир добрих драмских решења;
- развијање унутрашње мотивације за доживљавање света око себе и у себи, ангажовањем емоција директно и посредством уметности и уметничког изражавања.
- развијање сарадничких, лидерских и организационих способности кроз групни рад на драмском пројекту.

У прилогу 3 приказан је нацрт за планирање драмских активности ученика који обједињује различите дисциплине (језик и књижевност, ликовну и музичку уметност, плес и спорт, познавање



природе и друштва), и аспекте наставе (интелектуалне, физичке, емоционалне, социјалне, естетске и етичке). Фазе рада рефлектују процес у коме се развија мала прича у виду »позоришне представе« чији је циљ да приближи ученицима тематику и помагне им да је доживе, разумеју и надграде.

Прилог 3: Нацрт линераног следа догађаја у причи или сценарију за тематску наставу (помагало за планирање тематске наставе)

Припрема	Обрада	Реализација драмске игре с рефлексijом:		Креација приче рефлексijом:
- учитељ ствара атмосферу - прикупља материјал, информације и литературу - бира тему и основне текстове.	- учитељ обрађује задати текст с ученицима (групно, индивидуално и фронтално)	- ученици креирају сцену, костиме и реквизите - бирају одговарајућу музику - вежбају кретање, покрет и плес - реализују игре/вежбе: емпатијске, мултимедијске, синкретичке, метафоричке и стилске (Шефер, 2000)	- ученици драматизују причу кроз групну импровизацију - критичка рефлексija драмских решења.	- стварање оригиналне приче - драмска импровизација текста као групна активност - критичка рефлексija драмских решења.

#### Практична упутства за планирање тематске наставе

Уколико су садржаји појединих предмета званичним програмом унапред понуђени за одређени разред, наставник треба за себе таксативно да их попише тако да листа садржаја обухвати цео предмет за одређену школску годину. Ако нису, треба их одредити на основу планираних исхода за одређене разреде, односно узрасте ученика у одређеним предметима, а потом такође пописати. Затим треба одабрати садржаје који могу да се логички окупе око неколико тема које би се обрађивале на такве начине да се исцрпу задати исходи који се односе на вештине, знања и решавање проблема у доменима различитих способности. При планирању и развијању једне теме треба пратити горе изложену логику приче или истраживачког рада, замишљајући сценарио за наставни процес са свим развојним фазама позоришног комада, нарочито ако су садржаји из подручја уметничких дисциплина, или пратећи логику научне методологије истраживања. Када се садржаји одређених предмета укључе у тематску целину прецртавају се као обрађени и преостају само они који још нису ушли у тематске планове. Пошто се испланира настава за одређен разред листе садржаја су исцрпљене. Пожељно је да се планира сукцесивно, у фазама, од месеца до месеца, што отвара могућност да се начин планирања мења, усавршава и прилагођава темпу, способностима и интересовањима ученика. То не значи да наставник не треба да има визију целине, односно глобални план и идеју о раду за целу школску годину. Приликом планирања тематске целине која полази од садржаја, односно контекста, води се рачуна да се обухвате сви предмети, сви домени способности и сви типови проблемских ситуација или задатака, што се проверава на крају планирања уз помоћ понуђене матрице, која се уместо помагала за планирање предлаже као помоћ при евалуирању заступљености различитих способности и типова проблема кроз наставне садржаје и активности. Садржаји који су мање уметничког а више научног карактера обрађују се пратећи логику истраживања а с логиком приче само се додирују у мери која је потребна за анимирање ученика. За разлику од логике приче, у истраживачком раду ученика доминира логика поступног научног истраживања на терену или у лабораторијама уз коришћење основних принципа научне методологије која кроз хипотезирање појава и односа међу њима може да обухвати и елементе маште и апстракције. »АХА« ефекат изненадних открића спаја науку с поезијом и доноси узбуђење слично оном које пружа уметничко стварање. У тој тачки се све дисциплине и медији спајају.

Да закључимо. Тематско планирање увек прати логику или приче или истраживања или компаративних студија о теми јер одражава живот и његову динамику а не унапред уређен систем категорија. Стога, у тематски планираној настави треба увек прво тематски, а то најчешће значи садржајно, осмислити целину која се обрађује, односно основну идеју/тему. Тек потом треба варирати ситуације, односно активности ученика или методе подучавања тако да захвате све типове задатака у различитим способностима. Претпоставити циљеве (подстицање различитих способности и решавања различитих типова проблема) садржајима теме значи разорити причу, а то је онда разарање процеса у тематском приступу и удаљавање од највеће његове врлине—животности и динамичности. Уважавање садржаја као кључне ставке у тематском планирању, не значи умањивање значаја методе подучавања, односно активности ученика пошто тематска настава само кроз отворене проблемске ситуације, може довести до обogaћивања стваралачких потенцијала ученика што је, свакако, наш крајњи циљ.

Коришћена литература

- Colangelo, N. & G.A. Davis (ed.) (1997): *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Gardner, H. (1983): *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Francis (1973): *The vocabulary of education drama*. England: Camble Press.
- Maker, C.J. (1992): Intelligence and creativity in multiple intelligences: identification and development, *Education Able Learners*, Vol. 17, No. 4, 12–19.
- Maker, C.J., A.B. Nielson i J.A. Rogers (1997): Nadarenost, različitost i rešavanje problema, *Zbornik 3* (45–74). Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Nixon, J. (1982): Curriculum change and professional development; in *Drama and the whole curriculum* (187–193). London: Nixon J. Hutchinson Co.
- Шефер, Ј. и Н. Ангеловски (1985): Драма у обради бајке, *Настава и васпитање*, 5 733–756.
- Шефер, Ј. (1988): Групно истраживање културног блага, *Настава и васпитање*, 1–2, 34–50.
- Šefer, J. (1995): The effects of play oriented curriculum on creativity in elementary school children, *Gifted Education International*, Vol. 11, 3–14.
- Šefer, J. (1996): A curriculum which stimulates creative behavior; in *Towards a modern learner-centered curriculum* (124–141). Belgrade: Institute for Educational Research and UNESCO-UNICEF.
- Шефер, Ј. (1997): Евалуација ефеката учења научно-истраживачких поступака кроз групни рад у настави, *Настава и васпитање*, 5, 591–610.
- Шефер, Ј. (2000): Коришћење игара за развијање креативности ученика, *Настава и васпитање*, 3, 447–457.
- Шефер, Ј. (2002): Један модел за развијање курикулума и евалуацију ученика, *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 34 (79–95). Београд: Институт за педагошка истраживања.