



Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

3. Znanstveno-umjetnički simpozij s međunarodnim sudjelovanjem
KAKO DRAMSKO IZRAŽAVANJE DOPRINOSI KVALITETI POUČAVANJA

ZBORNIK RADOVA

29. – 31. kolovoza 2019.
Zagreb



3rd International Art and Science Symposium
**HOW DRAMA IN EDUCATION ENHANCES THE QUALITY OF
TEACHING**

August 29 - 31, 2019 Zagreb
Faculty of Teacher Education, University of Zagreb



Sveučilište u
Zagrebu



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET



Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

3. Znanstveno-umjetnički simpozij s međunarodnim sudjelovanjem
KAKO DRAMSKO IZRAŽAVANJE DOPRINOSI KVALITETI POUČAVANJA

ZBORNIK RADOVA

29. – 31. kolovoza 2019.
Zagreb

3rd International Art and Science Symposium
HOW DRAMA IN EDUCATION ENHANCES THE QUALITY OF
TEACHING

August 29 - 31, 2019 Zagreb
Faculty of Teacher Education, University of Zagreb

KAKO DRAMSKO IZRAŽAVANJE DOPRINOSI KVALITETI
POUČAVANJA
3. Znanstveno-umjetnički simpozij s međunarodnim sudjelovanjem
ZBORNIK RADOVA

29. – 31. kolovoza 2019.
Zagreb

Izdavač

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Savska 77, Zagreb

Za izdavača

prof. dr. sc. Siniša Opić

Glavna urednica

doc. dr. sc. Martina Kolar Billege

Urednice

Iva Gruić i Maša Rimac Jurinović

Recenzenti

doc. dr. sc. Katarina Aladrović Slovaček (Hrvatska); doc. dr. sc. Marija Andraka (Hrvatska); prof. dr. sc. Vesna Vesela Bilić (Hrvatska); prof. dr. sc. Dejana Bouillet (Hrvatska); doc. dr. sc. Vesna Budinski (Hrvatska); doc. dr. sc. Marina Gabelica (Hrvatska); Marko Gregurić (Hrvatska); doc. dr. sc. Katica Knezović (Hrvatska); doc. dr. sc. Željka Knežević (Hrvatska); doc. dr. sc. Martina Kolar Billege (Hrvatska); doc. dr. sc. Livija Kroflin (Zagreb); dr. sc. Vladimir Krušić (Hrvatska); izv. prof. dr. sc. Tomislav Krznar (Hrvatska); doc. dr. sc. Damir Miholić (Hrvatska); doc. dr. sc. Alenka Mikulec (Hrvatska); doc. dr. sc. Ivana Milković (Hrvatska); doc. art. Marina Petković Liker (Hrvatska); izv. prof. dr. sc. Višnja Rajić (Hrvatska); mr. sc. Ines Škuflić-Horvat (Hrvatska); izv. prof. dr. sc. Tamara Turza Bogdan (Hrvatska); izv. prof. dr. sc. Vladimira Velički (Hrvatska); doc. dr. sc. Adrijana Višnjić Jevtić (Hrvatska)





PREDGOVOR

PLENARNA IZLAGANJA

Nataša Govedić: Zašto svakom razredu treba dramski pedagog ili drama kao polivalentna metoda učeničke ekspresivnosti, rješavanja konflikta i građanske kulture u učionici	09
Vladimir Krušić: Dramski odgoj i pedagogija u raznim europskim kulturnim i pedagoškim tradicijama	19
Nikolina Marinić: Dramski odgoj u obrazovnim sustavima u svijetu	35
Damir Miholić: Dramski odgoj i djeca s teškoćama u razvoju	41
Zvonimir Peranić: Kako su povezana dramska pedagogija i pitanja u (kazališnim) stvarnostima/realnostima?	48
Maša Rimac Jurinović: Dramski odgoj – nastavna metoda i/ili poseban predmet?	50

STRUČNI I ZNANSTVENI RADOVI

Ivana Balen: <i>Roditelji za djecu</i> – kad roditelji postanu glumci	57
Ana Marija Cimaš, Zlatica Šandor i Ivana Pavišić: Uloga dramskih igara lutkom u razvoju kompetencija	64
Snježana Čubrilo: Dramske aktivnosti u nastavi izražavanja, jezika i komunikacije	70
Kristina Fiedler: Projekt <i>Ja znam</i> – primjena metoda dramske pedagogije u realizaciji projekta	80
Tea Gavrilović Smolić: Dramske tehnike i aktivnosti u poučavanju engleskoga jezika	84
Sunčica Kunić: Dramskopedagoške metode u razredu – put poučavanja i razvoja socio-emocionalnih kompetencija	95
Ines Matić: Pokret u nastavi Hrvatskoga jezika	107
Tanja Novak: Korelacijski potencijal procesne drame na primjeru <i>Carevog novog ruha</i>	113
Sanja Nuhanović: Kazališna radionica <i>U svijetu bajki...</i> - suradnja škole i lokalne zajednice	126
Nataša Roginek: Dramski odgoj u vjeronaučnoj nastavi	134
Roberta Rudela, Kristina Mijandrušić Ladavac i Lorena Legović: Stavovi učitelja u osnovnoj školi o poučavanju čakavskoga dijalekta i korištenju dramskih tehnika i metoda u nastavi hrvatskoga jezika i književnosti	146
Lidija Topolovčan i Vesna Rukavina Kovačević: Dramske aktivnosti u kontekstu kognitivnog razvoja	159
Željka Župan Vuksan: Izazovi vrednovanja u nastavi Dramskoga odgoja	167

O AUTORIMA

RASPORED SIMPOZIJA

Poštovani čitatelji,

u ime uredništva 3. Znanstveno-umjetničkog simpozija s međunarodnim sudjelovanjem *Kako dramsko izražavanje doprinosi kvaliteti poučavanja* zadovoljstvo mi je zaključiti kako se pred vama nalazi Zbornik vrijednih radova.

Raduje me i činjenica da je Simpozij zanimljiv brojnim sudionicima različitih zanimanja. Tako je u radu 3. Simpozija sudjelovalo više od 200 odgojitelja, učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i umjetnika, teoretičara i praktičara dramskoga odgoja. Pritom, ovih potonjih ima nešto više jer je tema skupa vezana uz područje dramskoga izražavanja, koje je usmjereno na cjeloviti razvoj, sazrijevanje i odrastanje pojedinca.¹

Simpozij je tri dana bio mjesto susreta, razmjena novih saznanja i ideja za daljnja istraživanja i suradnju, mjesto izlaganja primjera dobre prakse i dramskopedagoških postignuća u stvaralačkome radu s djecom i mladima. U ta tri dana uživali smo u srednjoškolskim izvedbama dvaju monologa i triju predstava.

Osim užitka u izvedbi, sudionici su mogli stjecati dragocjeno dramskopedagoško iskustvo i znanje u 23 radionice, koje su ponudile mnoštvo različitih pristupa i dramskih aktivnosti. Radionice su bile usmjerene na poticanje stvaralaštva, kreativnosti, kritičkoga mišljenja i inkluzivnosti; oživljavale su književne (i ne samo književne) likove, omogućavale polaznicima igranje sa stihovima i razigravanje lektire; a nudile su i zanimljive primjere prakse u ovladavanju nastavnim sadržajima uz primjenu dramskih aktivnosti s nastavnim temama iz matematike, fizike, prirode i društva, glazbene kulture i odgoja, jezika i jezičnoga izražavanja (hrvatskoga, engleskoga i njemačkoga).

Također, kako to na skupovima već biva, slušali smo, promišljali i raspravljali o plenarnim, znanstvenim i stručnim izlaganjima. Raduje me što ih možete pročitati u Zborniku koji se nalazi pred vama.

Zbornik je podijeljen na dva dijela – prvi dio predstavlja plenarna izlaganja pozvanih izlagača. Nataša Govedić zastupa i obrazlaže ideju da je svakome razredu potreban dramski pedagog (*Zašto svakom razredu treba dramski pedagog ili drama kao polivalentna metoda učeničke ekspresivnosti, rješavanja konflikta i građanske kulture u učionici*). Dramskim se odgojem u okviru kulturnih i pedagoških tradicija bavi Vladimir Krušić (*Dramski odgoj i pedagogija u raznim europskim kulturnim i pedagoškim tradicijama*), a u okviru obrazovnih sustava Nikolina Marinić (*Dramski odgoj u obrazovnim sustavima u svijetu*). Damir Miholić promišlja o inkluzivnosti dramskopedagoškoga pristupa (*Dramski odgoj i djeca s teškoćama u razvoju*), a Zvonimir Peranić postavlja niz pitanja kojima potiče na traženje veza/povezanosti između kazališta, dramske pedagogije i prirodoslovnoga područja (*Kako su povezana dramska pedagogija i pitanja u (kazališnim) stvarnostima/realnostima?*). Maša Rimac Jurinović poziva na razmatranje prednosti i izazova u ostvarivanju dramskoga odgoja kao pristupa, odnosno zasebnoga predmeta u odgojno-obrazovnome procesu (*Dramski odgoj – nastavna metoda i/ili poseban predmet?*).

U drugome dijelu možete pročitati stručne i znanstvene radove, koji se bave promišljanjem dramske pedagogije i nastave u okviru različitih nastavnih predmeta (i područja), fakultativne i projektne nastave, o korelacijskom potencijalu dramskopedagoških aktivnosti, kompetencijama sudionika i dramskoj pedagogiji kao suradničkoj disciplini.

O primjeni dramskopedagoškoga pristupa u nastavi materinskoga jezika pišu Snježana Čubrilo (*Dramske aktivnosti u nastavi izražavanja, jezika i komunikacije*) te autorice Roberta Rudela, Kristina Mijandrušić Ladavac i Lorena Legović (*Stavovi učitelja u osnovnoj školi o poučavanju čakavskoga dijalekta i korištenju dramskih tehnika i metoda u nastavi hrvatskoga jezika i književnosti*). Svoje iskustvo povezivanja pokreta i nastave materinskoga jezika dijeli Ines Matić (*Pokret u nastavi Hrvatskoga jezika*).

Dramskim se pristupom koristi i u realizaciji odgojno-obrazovnih ciljeva u nastavi engleskoga jezika a izložila ih je Tea Gavrilović Smolić (*Dramske tehnike i aktivnosti u poučavanju engleskoga jezika*) te u nastavi Vjeronauka o kojima piše Nataša Roginek u radu *Dramski odgoj u vjeronaučnoj nastavi*.

Dramskopedagoški pristup olakšava integraciju i korelaciju nastavnih tema, a metodom procesne drame Tanja Novak povezala je sadržaje međupredmetne teme Građanski odgoj i obrazovanje i dvaju nastavnih predmeta: Hrvatskoga jezika i Tjelesne i zdravstvene kulture (*Korelacijski potencijal procesne drame na primjeru Carevog novog ruha*).

Kada govorimo o kvaliteti poučavanja, nužno je promišljati i o načinima vrednovanja i provjeravanja naučenoga. Upravo načinima vrednovanja, izazovima i mogućnostima u fakultativnome predmetu Dramski odgoj promišlja Željka Župan Vuksan (*Izazovi vrednovanja u nastavi Dramskoga odgoja*), dok Kristina Fiedler, iskustvom iz prakse opisuje na koji način uključuje dramske aktivnosti u realizaciju projektne nastave (*Projekt Ja znam – primjena metoda dramske pedagogije u realizaciji projekta*).

Kompetencijski pristup ovoj temi propituju Sunčica Kunić (*Dramskopedagoške metode u razredu – put poučavanja i razvoja socio-emocionalnih kompetencija*), Lidija Topolovčan i Vesna Rukavina Kovačević (*Dramske aktivnosti u kontekstu kognitivnog razvoja*) te Ana Marija Cimaš, Zlatica Šandor i Ivana Pavišić (*Uloga dramskih igara lutkom u razvoju kompetencija*).

Dva primjera uspješne suradnje u svojim radovima opisuju Ivana Balen (*Roditelji za djecu – kad roditelji postanu glumci*) i Sanja Nuhanović (*Kazališna radionica U svijetu bajki... - suradnja škole i lokalne zajednice*).

Svi izloženi radovi, održane radionice i izvedbe pokazuju i doprinose uvjerenju da je dramska pedagogija učinkovit pristup učenju i poučavanju. Primjenom dramskih tehnika i metoda u razredu/skupini stvara se poticajno ozračje ispunjeno veseljem i smijehom. Naši se učenici/odgajanci igraju i uče u isto vrijeme. No, promišljanje o kvaliteti i unaprjeđivanje odgojno-obrazovnoga procesa prate uvijek ista i vječno prisutna pitanja: što i kako poučavamo, na koje sve načine vrednujemo proces i naučeno, s kojim se sve izazovima i mogućnostima susrećemo vrednujući vlastiti dramskopedagoški rad? Neke od mogućih odgovora pronađite u Zborniku.

Ipak, ne mislim da ćete pronaći odgovore na sva vaša pitanja. Baš suprotno, svesrdno se nadam da će radovi koje pročitate potaknuti nova promišljanja i uobličiti mnogo novih pitanja o kvaliteti učenja i poučavanja općenito, a posebice u dramskopedagoškome kontekstu.

Maša Rimac Jurinović

¹ Gruić, I., Vignjević, J. i Rimac Jurinović, M. 2018. *Kazališna/dramska umjetnost u odgojno-obrazovnome procesu: prijedlog klasifikacije i pojmovnika*. U: Višejezičnost i višekulturalnost kao izazov u obrazovanju danas i sutra. Uredile: Šetravić, A. i Šenjug, A. Zagreb: Učiteljski fakultet: 119-128.

PREDDGOVOR



PLENARNA IZLAGANJA



Nataša Govedić
Akademija dramske umjetnosti
natasa.govedic@zg.htnet.hr

PLENARNO IZLAGANJE

ZAŠTO SVAKOM RAZREDU TREBA DRAMSKI PEDAGOG ILI DRAMA KAO POLIVALENTNA METODA UČENIČKE EKSPRESIVNOSTI, RJEŠAVANJA KONFLIKTA I GRAĐANSKE KULTURE U UČIONICI

Sažetak

Drama je tijekom 20. stoljeća postala redovita pratiteljica edukacijskih pedagogija zbog svog višestruko dokumentiranoga i analitički afirmiranoga transformativnog potencijala, i na planu maksimaliziranja učeničkog akademskog potencijala, građi, i zbog optimaliziranja socijalnih interakcija u razredu. Zbog toga se u posljednjih stotinu godina radikalno mijenja odnos škole prema profesiji dramskog pedagoga: to više ne može biti „rascijepjeni učitelj“ koji donira svoje slobodno vrijeme da bi uspostavio lateralne i ekstrakulikularne dramske aktivnosti u razredu, već školovana osoba koja čitav svoj radni dan posvećuje promišljanju i uspostavljanju dramskih metoda u razredu. Danas znamo da dramski elementi razredne nastave obuhvaćaju čitav niz interakcijskih protokola i relacijske estetike odnosa učenik - nastavnik, učenik - učenik, nastavnik - nastavnik, učenik - gradivo, nastavnik - gradivo, nastavnik - učenici, nastavnik - gosti, učenik - gosti, učenik - roditelj, nastavnik - roditelj, nastavnici i učenici - šira zajednica u kojoj se nastava odvija itd. Kvaliteta ovih relacija može biti „automatska“, neosvijestena, formalizirana i formalna, zbog čega u pravilu strada i proces učenja i razina socijalnih kompetencija učenika u razredu ili možemo postati svjesni obilja dramskih procedura te verzirani u dramaturgiji interakcija u razredu. Zbog toga je u promišljanju i izvođenju nastave od ogromne važnosti kako institucionalno prepoznavamo i vrednujemo ulogu dramskog pedagoga te samu dramsku dimenziju nastave: njezin transformativni, istraživački, dijaloški, aktivistički, umjetnički, pa i terapijski potencijal. U učionici 21. stoljeća dramski pedagog morao bi biti stalni pratitelj i ravnopravni sugovornik svakog razrednika i učenika u svakom pojedinom razredu, o čemu ćemo detaljnije govoriti na nekoliko metodoloških primjera iz prakse. Prema iskustvu legendarnoga talijanskog edukatora Lorisa Malaguzzija, prema čijoj metodi stvaranja razredne kulture ljubavi prema saznavanju, kao i kulture suradnje, solidarnosti i intrinzične motiviranosti učenika u istraživanju i stvaralaštvu, svaki razred prate dvije facilitatorske osobe: umjetnik i pedagog. Atelierist je osoba koja svakodnevno misli i gradi edukaciju u razredu umjetnošću, dok je pedagogiste osoba koja misli i gradi edukaciju metodom predstavljanja nastavnoga gradiva. Već je i sama dijaloška struktura dvaju nastavnika dramska, što bitno povećava „pedagogiju mogućnosti realizacije osobnih potencijala svih sudionika“, kako kvalitetnu nastavu imenuje Roger Simon u svojoj knjizi Teaching Against the Grain: Texts for a Pedagogy of Possibility.

Ključne riječi: dramska pedagogija, dramsko učenje kao iskustveno učenje, izvedbene kompetencije, Malaguzzijeva metoda, primijenjena drama, relaciona pedagogija

Suvremeno shvaćanje dramske pedagogije ili *primijenjene drame* ili edukacijske drame u školama, konkretno u radu britanske teatrologinje Helen Nicholson (2005), inzistira na tome da je riječ o obliku građanske kulture koja duboko uznemirava politički *status quo*. Primijenjena drama izlazi iz kazališta (i to specifično brehtijanskog kazališta) kako bi uprizorila različite oblike socijalnih situacija – prvenstveno

socijalnih konflikata – na specifičnoj lokaciji, često dijeleći generičke izvedbene osobine s komunalnim teatrom i različitim oblicima aktivističkih performansa. Čak i ona vrsta edukacijske dramske izvedbe koja nema namjeru biti *deklarativno* politična, samim time što uprizoruje odnose moći unutar školske institucije gotovo beziznimno postaje politički provokativna, bolje rečeno razotkriva činjenicu da ne postoji *politički neutralan* školski sustav ni ideologijski *neutralna* izvedbena pozicija. Kao izrazito hibridni žanr, edu-drama u pravilu pokreće brojna etička pitanja o ekonomijama i politikama edukacije, o institucionalnim odnosima moći, baš kao i o traumatskim iskustvima svojih sudionika. Svako zrcalo podignuto prema krajobrazu sustava ima politički potencijal, ali kada zrcalo podižu oni koji inače nemaju pravo javnoga glasa (primjerice učenici), odsjaj koji dobijemo nije samo *jedna od slika*, nego slika svijeta koja svjedoči što u sustavu edukacije možemo i moramo najprije uvažiti, a potom i uključiti u edukacijski proces. Samim time, liberalni ili kritici otvoreni školski sustavi visoko vrednuju transformacijski i terapijski potencijal dramske pedagogije, kao i njezin potencijal izgradnje kulture mira i suradnje, ali i oni ga uglavnom nastoje *sabit* na prostor slobodnih ili izvannastavnih aktivnosti unutar škole. No, što ako o dramskoj pedagogiji mislimo radikalnije, u izvornom značenju pojma *radicalis*, dakle *korijenski sveobuhvatnije*? Što ako dramsku pedagogiju tretiramo kao obavezni dio svakog akademski kvalitetnoga, emancipatorskoga školskog kurikulumu?

Pojedini jezici evaluacije školskih programa uopće ne prepoznaju integrativne, filozofske, etičke i participativne dimenzije dramske izvedbe. Primjerice, kvantitativni jezik edukacijske birokracije, u izvještajima koje kao nastavnici pišemo za potrebe kontrole izvršene nastave, prepoznaje samo vrste i načine prezentiranja gradiva, deklarirane ciljeve i očekivane ishode, kao i rezultate koje učenici postižu na standardiziranim testovima. **Taj jezik nije u stanju mjeriti učeničku motivaciju i promjenjivu, procesnu kvalitetu njihove participacije;** nije u stanju registrirati koliko učenici žele učiti i gdje su prepreke razumijevanju, ne bilježi lucidne proboje učeničkih komentara, ideja i pitanja, a najmanje od svega je u stanju mjeriti koliko je ono što su dužni naučiti zaista *ostalo* dio njihova daljnjeg kognitivnoga i metodološkog sazrijevanja i na koje se sve načine prožimaju socijalno i akademsko znanje.

S druge strane, jezik edukacijskih teorija, kao programski jezik svakog kurikulumu, bilo da kreće iz neke specifične didaktičke orijentacije ili da u sebe integrira različite metodološke tečevine organiziranja nastavnoga procesa, također misli o učenicima kao *idealnim objektima* (katkad i taocima) one prakse koju proglasimo najboljom, prihvaćajući da se mišljenje Montessori eksperta, najstručnijih Deweyjevih nasljednika, Steinerovskog doajena i argumentiranog zagovornika državnoga obrazovanja substancijalno razilaze oko elementarnih pojmova, kao što su ciljevi i sredstva nastavnih procesa. Taj jezik također bilježi idealne radne uvjete, ali ne bilježi iskustvene otklone od njihove apstraktne baždarenosti.

Za razliku, dakle, od administrativnih obrazaca evaluacije i od nastavnih programa, kao i za razliku od suhog jezika edukacijskih teorija, **jezik dramske pedagogije stvara i bilježi izvedbenu dimenziju nastave** i načine **učeničke participacije** u procesima saznavanja. Taj jezik osviještene participativnosti u nastavi počeo je ulaziti u školske sustave tek u drugoj polovici dvadesetog stoljeća, a i tada veoma sporo, prvenstveno radom eksperimentalnih pedagoga i aktivista (kao što su bili Freire i Boal), zatim radom etnografa edukacije (usp. Levinson i Borman 2000) te brojnih nastavnika koji su bilježili učeničke glasove na školskom terenu. Dramska pedagogija pokazala se ne samo demokratskom praksom koja pomaže učenicima artikulirati vlastite glasove, kao i vlastite socijalne i akademske preokupacije, pomičući učionicu prema praksama građanskoga odgoja ili odgoja za etičku participaciju učenika u javnom životu, nego i praksom koja je u stanju **pregovarati između svih navedenih službenih jezika edukacije** (dakle, između jezika teorije kurikulumu, jezika nastavne evaluacije i jezika participacijskog školskog iskustva)².

Osim toga, pokazalo se da dramska pedagogija zbog svog istovremenog naglaska na relacionoj dimenziji nastave i stalnoj eksperimentalnosti učeničkih artikulacija može u *bilo kojoj vrsti nastavnog gradiva* pronaći interakcijski ili dramski potencijal, zbog čega je jednako korisna u nastavi materinskog jezika, stranih jezika, povijesti, matematike, geografije, prirodoslovnih predmeta koji se mahom oslanjaju na različite eksperimentalne i istraživačke procese, kao i u nastavi umjetnosti. *Dramsko* u ovom značenju nije vezano prvenstveno za narativnost, nego za izvedbeno iskušavanje različitih oblika pripovjednih, koliko i socijalnoiskustvenih i korporalnih struktura ponašanja, koje čine ne samo gradivo, nego i učeničko i nastavničko iskustvo.

Svaki oblik igre i istraživanja u razredu bazično operira na način dramske strukture: izgradnje nekog modelnog svijeta psihosocijalne interakcije i dogovora o tome kako ćemo u njemu sudjelovati, zatim i refleksije o tome što smo doživjeli.

To ujedno znači da je dramska pedagogija donijela u učionicu novu paradigmu saznavanja i novu paradigmu pregovaranja oko toga kako i što učimo, bitno aktivniju i otvoreniju improvizaciji socijalnih modela, no što su to klasične strukture frontalne nastave. Ključni pojam za dramsku pedagogiju u razredu stoga nije *dramski tekst*, niti čak *gradivo kao tekst*, nego *pregovaranje iskustva*. Citiram Michelle Harris (2011: 13-14) iz studije *Negotiation: Letting Students Talk is Essential*, iz knjige *Voices from the Classroom* uredničkog dvojca u sastavu Briana Helda i Lori Norton-Meieri: *Što je zapravo pregovaranje? Kako možemo njegovati pregovaranje? Ja ga u svom razredu uspostavljam svakoga dana – i to ne samo tijekom prirodoslovnih predmeta koje predajem. Prva razina je ona u kojoj studenti pregovaraju sami sa sobom u glavi. Druga je da pregovaraju naglas i međusobno. Često pregovaranje dobije i pisanu formu, koja nema nikakve veze s provjerom točnosti podataka. Što točno znači to „pregovaranje“? Pod time mislim rad traganja za dubljim smislom onoga što učiš. Kombiniranje onoga što već znaš i slušanje što o tome misle drugi i izgradnja vlastite interpretacije koja je ujedno i vlastito razumijevanje. Istovremeno propitivanje tvog vlastitog razmišljanja i razmišljanja drugih u razredu.*

Pregovaranje se kao dijaloška praksa događa na mnogo izvedbenih razina, tvoreći **lanac performativnih odnosa**, u kojemu sudjeluju brojni akteri: učenik - nastavnik, učenik - učenik, nastavnik - nastavnik, učenik - gradivo, nastavnik - gradivo, nastavnik - učenici, nastavnik - gosti, učenik - gosti, učenik - roditelj, nastavnik - roditelj, nastavnici i učenici - šira zajednica. Pregovaranje nije jednokratna pojava, nego sustavni (nerijetko i cirkularni) proces koji neprestano izoštrava kriterije komunikacije i utječe na kvalitetu međusobnog razumijevanja učenika, kao i razumijevanja gradiva u razredu. Kad na ovaj način definiramo dramsku interakciju u razredu, vidimo da je procesna drama samo jedan mali aspekt njezinog ukupnog spektra. Dramska struktura edukacije uključuje sva izvedbena pregovaranja značenja i odnosa koji se odvijaju tijekom nastavnih procesa, a u čiju širu slike ulaze i sva učenička artikuliranja vlastitih socijalnih uloga, postavljanja pojedinačnih pitanja i debatiranja problema kao zajedničkog istraživanja, propitivanja tema i uvažavanja interpretacijskih tenzija koje nastaju i oko gradiva i oko socijalnih dimenzija zajedničkoga dijaloga u razredu.

Posebnu dimenziju današnje edukacije čini i odnos svakog pojedinoga aktera školske zajednice prema mogućnostima korištenja kompjutorske tehnologije, za koju znamo da također može biti korištena participacijski aktivno, na način istraživačkoga rada, a ne samo učeničkoga aktiviranja unaprijed programiranih aplikacija. Učenici koji pišu svoje blogove, snimaju svoje filmove i fotografije, imaju svoje *online* klubove, *online* izložbe ili se služe tehnologijom kako bi *povećali* interpretativno bogatstvo svog rada, kao i učenici koji primjenjuju sadržaje *gejminga* u nekom drugom kontekstu i samim time prolaze kroz složene operacije intermedijalnog prevođenja, sasvim sigurno također koriste tehnologiju na izvedbeni način.

Pristup nastavi kao dramskoj izvedbi također je svjestan da pozornica razreda (čak i ako tome ne poklonimo posebnu analitičku pozornost) u svakom slučaju uspostavlja veoma brojne dramaturgije društvenih odnosa (puno šire od klasičnih relacija učenik - učenik, učenik - nastavnica, nastavnica - roditelj itd.), čiju izvedbu možemo ostaviti u zoni nesvjesnoga (kao što je većinom slučaj i u državnim i u privatnim školama) i samim time ovi protokoli ostaju na razini površnoga, automatskoga ili čak otuđenog obavljanja zadataka, ili možemo biti svjesni da navedeni protokoli zahtijevaju osobite kompetencije i strategije, koje su domena posebno obrazovanoga dramskog pedagoga. Zbog toga je kvaliteta edukacije dramskih pedagoga i njihove integracije u školske sustave jedno od ključnih epistemoloških pitanja 21. stoljeća.

U razumijevanju profesije dramske pedagoginje kao facilitatora i moderatora pojačano eksperimentalnih i kreativnih razrednih interakcija, ovdje nije riječ samo o osobi koja se *povremeno* uključuje u nastavu kao stručna gošća za potrebe prigodne blagdanske pripreme školskih predstava, niti je riječ o osobi koja već radi kao nastavnica čiji je zadatak *povrh i mimo* predavanja vlastitoga predmeta još voditi i novi izborni predmet dramske umjetnosti. Naprotiv, riječ je o stabilnoj i samostalno definiranoj profesiji **generiranja učeničkih izvedbenih kompetencija** koja bi trebala imati upliva na cjelokupni program osmišljavanja izvedbenih interakcija u razredu, biti stalni dio nastavničkoga tima neke škole te *voditi razred* na isti način na koji to čini i razrednica. Upravo bi dramska pedagoginja trebala biti kvalificirana za kontaktiranje svih nastavnika neke razredne jedinice i uspostavljanje protokola pojačane

2 Prijelomni rad u polju dramske pedagogije predstavlja knjiga (u tisku) Maše Rimac Jurinović posvećen praćenju toga kako djeca vide svoje kazalište.

participacije učenika u izvođenju gradiva. To je posebno važno u mnogim školskim sredinama gdje se nastavno gradivo tretira kao *podatkovni promet* koji učenici moraju mehanički i bez razumijevanja memorirati, a nastavnici provjeriti točnost upamćene faktografije. Taj najrigidniji i najpovršniji način predavanja i provjere nastavnoga gradiva ima za posljedicu potpuno otuđenje učenika od gradiva i visoku razinu anksioznosti u odnosu učenik - nastavnik, pri čemu je u našem srednjoškolskom gimnazijskom sustavu i matura zadržana kao model *usvajanja podataka*, što smatram pedagoški najozbiljnijim i etički dalekosežno najvećim porazom hrvatske edukacijske metodologije. *Nota bene*: kad bi svaki razred imao i svog razrednika i svoju dramsku pedagoginju, uistinu bismo mogli početi govoriti o usvajanju novih participacijskih jezika u nastavi, kao što bi i samo dokumentiranje ovih procesa prevrednovalo birokratski formalizam postojećih jezika konceptualizacije nastavnih procesa. Postalo bi moguće i su-educiranje među nastavnicima, na osnovu kojega bi se pragmatično pokazalo da ne postoji predmet koji ne profitira od interakcijskih i izvedbenih kompetencija na relaciji nastavnik - učenik.

Dualni model zagovornika paralelne prisutnosti pedagoga i umjetnika u razredu uveo je u predškolsku i ranoškolsku praksu nastave talijanski reformator Loris Malaguzzi neposredno nakon Drugog svjetskog rata, uspostavljajući dvostruko strukturiranje i monitoriranje nastave pomoću profesija koje naziva *pedagogiste* i *atelieriste*. Metoda koju poznajemo i pod imenom Reggio Emilia danas nije vezana samo za ranu školsku dob, nego se proteže i do srednjoškolskih učionica³. U izvornoj Malaguzzijevoj školi svaki razred ima dvije učiteljice: jednu diplomiranu nastavnicu pedagoških znanosti i jednu profesionalnu umjetnicu. Prva je zadužena za prezentaciju takozvanog *emergentnoga gradiva* (dakle onoga što su učenici izabrali učiti), baš kao i za integraciju učeničkih tema u korpus gradiva koji propisuje neki nacionalni kurikulum. Druga je zadužena za umjetničku dimenziju učenja kao istraživanja i učeničkoga stvaranja ili za što viši stupanj interaktivnosti i kreativnosti u razredu. Kako ističe Kathy Hall (2010) u svojoj knjizi *Loris Malaguzzi and Reggio Schools*, dualni model podriva klasičnu hijerarhiju učionice kao piramide s profesorom na čelu. Umjesto piramide, na djelu je politika multipnih ravnopravnih odnosa, čiju središnju kariku moderiranja čine dvije osobe: jedna pedagoginja i jedna umjetnica. Ako to želimo malo slobodnije formulirati, riječ je o suradnji strukture i antistrukture. **I struktura i antistruktura definirane su dinamički, inkluzivno, dijaloški.** Umjetnost ili antistruktura (ovdje je razumijem kao improvizaciju, svjesno odmicanje od konvencija, propitivanje konvencija) pritom je jednako važna koliko i pedagogija slojevitosti i temeljitosti usvajanja prethodno strukturiranoga mišljenja.

Malaguzzi je čitavom svojom četrdesetogodišnjom edukacijskom karijerom u Reggio Emilia i finalnom UN-ovom zaštitom njegove metodologije demonstrirao da škola može biti nerepresivna struktura, u kojoj je izvedbenost znanja svakodnevno iskušavana, uprizorivana i propitivana. Njegov dualni model krojenja interakcija na licu mjesta, iz dana u dan, kroz stalno – dramsko – sporenje i suradnju dvaju moderatora, pokazao je da dijalog višestruko pojačava interes i budnost učenika. Svjedočenje vrijednosti ljudskoga neslaganja, brojnosti perspektiva i stalnoga nadopunjavanja te improvizacije, otvorilo je pristup znanju kao nepresušnoj *pokušajnosti*, a ne znanju kao doktrinarnoj i *izmjerivoj* činjenici. To ujedno znači da je u središtu nastavničkoga iskustva Malaguzzijeve škole dramska i filozofska tehnika pod nazivom **dijalog**, posve drugačijih epistemoloških posljedica od frontalnoga školskog monologa. Upravo naglasak na stalnom dogovaranju i pregovaranju izravno smanjuje opći koeficijent sljedbeništva i pasivnosti u razredu. Malaguzzijeva je politička pozadina vezana za antifašizam i potrebu da ljudska vrsta nikada više ne bude instrumentalizirana na način ubijanja drugih ljudskih bića i trpljenja progona i diskriminacije, što je izravno povezano i s načinom na koji misli istraživački potencijal svakoga pojedinog učenika: **svako** dijete donosi u razred *svoje jezike*, koje ne možemo razumjeti i ne možemo fluentno govoriti ako im ne poklonimo jednako veliku pozornost kakvu djeca poklanjaju formaliziranim jezicima koje nudi školski sustav, dakle jezicima različitih društvenih disciplina. **Otvaranje unikatnom, koliko i pluralnom jeziku svakoga pojedinog djeteta** kod Malaguzzija je dodatno dinamizirano činjenicom da djeca koja raspravljaju, uprizoruju i problematiziraju svoj kontekst na koji naiđu istovremeno stalno uče i suradnju, jer *međusobno* osluškuju i čuju različite artikulacije ideja i iskustava (u današnjoj školi djeca čuju svoj argumentirati glas u razredu gotovo jedino kad naglas, ponovno monološki, čitaju svoje sastavke i školske zadaće).

Dualni model nastave, nadalje, omogućava stalno pomicanje dramskoga fokusa s odnosa učenik - učenik i učenik - nastavnik na kvalitetniji odnos moderatora nastave s roditeljima (roditelji su najprisniji partneri Malaguzzijevi u čitavom periodu njegova istraživačkoga puta), s drugim učiteljicama,

kao i sa širom zajednicom u kojoj dijete stasa.

Zahtjev *prozirnih zidova* Malaguzzijeve učionice značio je da se škole itekako tiče ono što se događa roditeljima djece i njihovim susjedima, kao što se i čitave zajednice kojoj djeca pripadaju tiče ono što otkrivamo i stvaramo u školskom prostoru. Nijedno Malaguzzijevo partnerstvo nije pravocrtno i unaprijed zajamčeno (moguće su razne vrste tenzija između učenika ili između roditelja), ali inzistiranje na prozirnim zidovima i otvorenim odnosima donosi sa sobom stalan rad na produbljenom razumijevanju, toleranciji, empatijskom uvažavanju svih sudionika nastavnog procesa, što je veoma važno kao set vještina koji usvajaju sudionici Malaguzzijevih škola. Osim toga, u Malaguzzijevim školama postoji i takozvani *treći učitelj*, kako se naziva sam prostor u kojem borave djeca, a koji je pažljivo osmišljen za razvijanje dječjih kreativnih potencijala (suradnja s tvornicama i sl.).

Premda je Malaguzzi započeo raditi s djecom predškolskoga i ranoga školskog uzrasta, njegova metodologija apsolutno je primjenjiva i na starije učenike. Kako veli pedagoginja Kathy Hall (2010: 44) govoreći o iskustvu Reggio Emilia škola Malaguzzijeve orijentacije: *Ova metoda traži da budemo konstantno otvoreni prema slušanju djece, pozivanju djece da postavljaju pitanja, dijele svoja razmišljanja i govore o svojim osjećajima i planovima s drugom djecom, roditeljima i kolegama nastavnicima. Riječ je o otvorenosti koja nije uobičajena u našoj kulturi. Reggio učitelji ne brinu samo o „svom razredu“, nego o tome kako čitava školska sredina su-utječe na to da djeca realiziraju svoj potencijal. Njihova je pretpostavka da djeca najbolje uče kad ne uzmičemo od realiteta, kao što vjeruju i da je najbolji onaj rad koji podliježe refleksiji, tako da propitivanje svega što se radi vodi formuliranju novih teorija i daljnjeg istraživanja. Gradi se uvijek na nekom prethodnom znanju, kao i na tome da ostanemo otvoreni prema različitim mogućnostima saznavanja. Učitelj je osoba koja je pozvana svoj predmet svaki put gledati novim očima. To zahtijeva ogroman kapacitet vizionarstva i potpunu predanost svakom djetetu, kao što i put saznavanja svakog djeteta zahtijeva veliko strpljenje oko toga se u potpunosti razvije. Reggio učitelji ne govore o Reggio „metodi“ ni o Reggio „pristupu“, nego o Reggio iskustvu. Na prvi pogled ovo možda izgleda kao semantičko cjepidlačenje, ali razlika je bitna. Ona ukazuje koliko im je bitna namjera da svi koji rade u Reggio školama tretiraju dječje iskustvo kao temelj istraživanja, inzistirajući na tome da je najvažnije postaviti dobra pitanja o svom životu i svom okolišu. Učitelji su ovdje su-istraživači zajedničke zajednice učenja. Na taj način dijete stječe iskustvo učenja kao nečeg aktivnog, neprekidnog i ispunjenog užitkom. Dijete vidi učitelja kao suistraživača, sumislioca, na taj način prihvaćajući razmišljanje kao dio svoje svakodnevne rutine.*

Vratila bih se na dio citata koji poziva na vizionarstvo učitelja. U mom iskustvu, vizionarstvo nije samo domena umjetničkih i edukacijskih *proroka*. Naprotiv, kontekst vizionarstva može se jednako tako pažljivo pripremati i uvježbavati kao i kontekst birokratizirane edukacije. Kao nastavnica koja upoznaje buduće učitelje predajući im kolegij na Učiteljskom fakultetu, rekla bih da se vizionarstvo polako oslobađa u *svakom* studentu i da je karakter tog vizionarstva svaki put veoma drugačiji, svaki put unikatn. Neki studenti uopće nikad nisu pred sebe postavili vizionarstvo kao poželjnu ili dostižnu učiteljsku kvalitetu. Izabrali su ovu profesiju nekom vrstom slučaja, sretnoga ili nesretnoga. Otkrivanje dramskih mogućnosti suradnje s učenicima, međutim, sa sobom donosi i pomake prema svjesnom korištenju mašte i improvizacije kao glavnih vizionarskih alata u razredu (a i izvan njega).

Uočljivo je da Malaguzzijev školski sustav nije stiješnjen u vremenske okvire kurikuluma koji *mora* obraditi nastavne jedinice u točno određenom vremenskom roku, sa zvonjavom svakih 45 minuta, linearno mjerenim jedinicama nastavnog gradiva koje se svladava iz dana u dan jednakomjerno i parcelizirano, nakon čega slijede kratke provjere i brzanje dalje. U Reggio nastavi cijela grupa učenika pozvana je kontrolirati iznutra svoje vrijeme saznavanja i upravljati njime na način iskušavanja i isprobavanja *zajedničkoga uma* i zajedničkoga odmora, pri čemu se vrednuje upravo skeptička imaginacija, a ne doktrinarno poslušništvo. Mnoge eksperimentalne pedagogije (egzemplarno Montessori i Waldorf kao najproširenije) također inzistiraju na tome da vrijeme učenja ne smije biti rascjepkano i izvana kontrolirano, demonstrirajući odlične akademske rezultate koji se postižu ovim pristupom.

Važno je da u Malaguzzijevu sustavu **naglašeno izvedbene edukacije** uloga propitivača i istraživača nije rezervirana samo za *darovitu djecu*, kao u mnogim drugim školskim sustavima državnih i privatnih škola, nego je izvedbenost i njezina eksperimentalnost tretirana kao ekspresivna domena doslovce *svakog* djeteta. Citirat ću iskustva nastavnika iz studije Martyja Gravetta, vodećeg američkog proučavatelja Malaguzzi metode (Carney i Gravett 2018): *Kod Malaguzzija nema koncepta „edukacije za darovitu djecu“ ili općenito koncepta „darovitog djeteta“. Zadatak učitelja i drugih sudionika školskog prostora je da se*

3 <https://cnhs16.wixsite.com/cityneighbors/reggio-inspired>

obrate djetetu i slušaju ga i pronadu zrno učenikova interesa na kojem dalje dijete može graditi. Sve metode koje znamo da pomažu darovitoj djeci, primjerice problemski bazirano učenje te njegovanje djetetovih opservacija i interesa – jednako tako motiviraju i pokreću svu djecu koja ih imaju prilike iskusiti. Ovaj princip nije nikakva maštarija, nego temeljni modus operiranja u Reggio-Emilia školama.

Malaguzzi nije jedini edukator koji je duboko svjestan dramatičnosti svake pedagogije – sličan fokus na detektiranje učenikova interesa i njegovo pažljivo njegovanje zbiva se i u praksi *home-schoolinga*, u kojoj tutori pojedinih predmeta slijede djetetovo tempo učenja i djetetovu znatiželju, zbog čega *home-schooling* postaje jedan od najjačih edukacijskih trendova suvremenog svijeta. U kasnim devedesetima oko milijun djece prolazilo je kućno školovanje u Sjedinjenim Američkim Državama, dok je 2010. broj skočio na 2.35 milijuna djece, a broj kućno školovanih učenika povećao se i u europskim zemljama, na Novom Zelandu, Kanadi i Australiji, kao i u Izraelu, Južnoj Africi, Taiwanu i Maleziji (usp. Ray 2013).

Klasična frontalna škola tijekom dvadesetog stoljeća izgubila je bitku s različitim oblicima personalizirane nastave, postepeno je sve više integrirajući čak i u najkonzervativnije školske sustave, s time da upravo šire definirana profesija dramskog pedagoga može surađivati sa svim oblicima prenošenja znanja i svim edukacijskim sustavima koji vrednuju artikulaciju učeničkog iskustva, uvažavajući različite oblike edukacijske performativnosti i otvarajući ih refleksiji. Hoću reći da je dramska pedagogija odličan krovni sustav upravljanja otkrivalačkim, a ne samo reproduktivnim procesima interakcija u razredu, nudeći set interdisciplinarnih vještina. Razred koji bi imao dramskog pedagoga stalno prisutnog na nastavi, vremenom bi izgradio metodologiju koju opisuje Helen Nicholson (2005: 39), govoreći o primijenjenoj drami: *Praksa dramske pedagogije ne podrazumijeva linearni model učenja, već uspostavlja ciklički proces u kojem svaka praktična intervencija generira nove uvide i gdje se, recipročno, mogu propitati teorijske ideje, utjelovljene i uprizorene kroz praksu. Praksa, stoga, uspostavlja cirkularno prožimanje mišljenja, osjećanja i djelovanja. Ovdje nastojim ponovno otvoriti diskusiju o trokutu koji nastaje između performativnosti, prakse i utjelovljenih pedagogija, pokazujući kako takav proces učenja omogućava svojim sudionicima nove mogućnosti stvaranja smisla.*

Postoji ogromna razlika između škole koja jezičnu nastavu shvaća kao utvrđivanje skupa pravila o jeziku, koju onda prate i obavezna čitanja lektire, nasuprot škole koja jezičnu nastavu shvaća kao usvajanje književnosti kao umjetnosti i čitanja onoga što djeca smatraju umjetničkim tekstom, u kojoj učenik i nastavnik STVARAJU i BIRAJU sadržaj te umjetnosti, a ne samo dešifriraju njezine fosilizirane tragove. Isto vrijedi za svaki školski predmet: pristup koji sasvim sigurno ne stvara ljubav prema učenju inzistirat će na tome da je znanje striktan set pravila i podataka, a ne na tome da je znanje izravno vezano za izvedbeni užitek otkrivanja mogućnosti njegove primjene i refleksije. Pritom je jasno da konzervativna politika edukacije ne želi da se škola pretvori u dramsku igru, pogotovo ne u igru u kojoj učenici pišu i mijenjaju pravila interakcije. S druge strane, jasno je i da svaka osoba koja istinski voli učenje shvaća učenje kao igru otkrivanja sa stalno otvorenim pravilima. Kad pregovaramo s političkim čimbenicima edukacije, važno je naglasiti da kvalitetna škola u pravilu uključuje izvedbenu kreativnost koja je i *pragmatično*, čak i najuže ekonomski daleko isplativija od škole koju trenutno imamo, pune zatvorenih učenika i zatvorenih nastavnika. Škola otvorena svom izvedbenom potencijalu i svjesna različitih oblika svoje dramatičnosti doduše ne proizvodi poslušne sljedbenike i pasivne službenike, ali stvara motivirane stručnjake i entuzijastične umjetnike veoma različitih profesija. Ne mogu zamisliti politički kompetentnu osobu koja bi programatski tvrdila da joj zapravo *ne trebaju* vizionari i lideri, drugim riječima da joj ne treba dramska pedagogija kao osovina školskoga saznavanja.

Već smo dugo dio društva koje na učiteljice i učitelje stavlja ogroman pritisak odgovornosti za kasniji akademski i socijalni uspjeh djeteta, pritom ih veoma malo financijski nagrađujući za ogroman posao koji obavljaju. **Vrijeme je, dakle, da se tom pritisku pridruži i neka mjera podrške.** Sigurna sam da bi mnoge učiteljice smatrale podrškom da se razredu makar i fizički pridruži još jedna osoba koja komunikacijski i interakcijski pomaže u nastavi, a kamoli da se pridruži školovana dramska pedagoginja koja je u stanju konceptualizirati i planirati sustvaralačke strategije učenika i nastavnika na različitim predmetima. Ne moram isticati koliko bi ova vrsta promjene podigla i nastavničku i učeničku motivaciju.

Dakako, jednako je tako izvjesno da u školama radi i jedan dio nastavnika koji se ni oko čega ne želi potruditi, niti se želi otvoriti prema bilo kakvog eksperimentalnoj, istraživačkoj praksi.

I ne mislim da ih se treba prisiljavati da isprobaju dramsku pedagogiju, ali mislim da će izbor roditelja i djece u vrlo kratkom vremenskom razdoblju mnogo više vrednovati učitelje koji surađuju s dramskim

pedagozima nego one koji ne surađuju. Pritom ne mislim da svaki učitelj mora biti i dramski pedagog. Vokacija dramskoga pedagoga, kao i obrazovanje dramskoga pedagoga, naglašava brojne estetičke i etičke dimenzije izvedbe kojima se nastavnik ne mora toliko dubinski baviti. Dramski pedagog mora dobro poznavati primarni teren izvedbenosti, kazalište i umjetnost performansa. I to ne samo iz perspektive praćenja postojećih repertoara, nego i iz iskustva promišljanja i stvaranja alternativnih repertoara. Nastavnik ne mora imati tu vrstu iskustvenoga i teorijskoga teatrološkog utemeljenja, no ona se čini preduvjetom koji bi trebao imati kvalitetni dramski pedagog. Dakako, u objema je profesijama prisutna jaka umjetnička dimenzija relacije estetike ili prijenosa znanja i iskustva, ali dramski pedagog bavi se izvedbom, kao i mrežama socijalnih suradnji te autorskim ili kreativnim potencijalom djeteta na mnogo slojevitiji i strateški razrađeniji način.

Kad filozof obrazovanja Harry Brighouse u svojoj utjecajnoj knjizi *O edukaciji* govori o tome čemu školski sustav mora težiti ako ga želimo smatrati uspješnim, naglašava učeničko samopouzdanje, čija izgradnja također mnogo više pripada domeni dramskog pedagoga nego profesiji klasičnog učitelja ili učiteljice. Brighouse (2005: 134):

*Ne želim reći da bi učitelji trebali neprekidno paziti
Na samopouzdanje učenika, još manje da bi kurikulum
Trebalo još više „poglupiti“ da bi djeca imala osjećaj da
Ga svladavaju s lakoćom. Uvjerem sam da se samopouzdanje
Stječe kad je zahtjevan akademski kurikulum prezentiran
Rigoroznom akademskom vještinom, a ne onda kad se
Učeniku podilazi i laska. Znam isto tako da je školama
Veoma teško njegovati djetetovo samopouzdanje ako
Ne znaju kako prikupiti informacije o tome kako učenici
Žive u svojem domu. Ali u svakom slučaju, naša bi
Volja i naš bi sustav morali spriječiti da djeca provode
U školi vrijeme u kojem se osjećaju zgromljeno.*

O tom **osjećaju učeničke zgromljenosti** moramo otvoreno govoriti jer nas on uvijek iznova pogađa čim stupimo u hrvatske školske učionice. U nižim razredima osnovne škole još postoji živost učeničkih reakcija, spremnost da odgovore na nekonvencionalno pitanja i pridruže se igri, no kako se penjemo prema srednjoškolskom obrazovanju, sve više učenika ima isti, pasivni, *zatvoreni*, *pokerski* sleđen izraz lica. Nepristupačnost se pretvara u automatsku reakciju, a strah od izricanja vlastitoga mišljenja često obavlja razrede u duboku šutnju kao odgovor na bilo kakvo rutinsko ili izvanrutinsko pitanje. U mom iskustvu, taj sve veći manjak komunikacije koji obilježava odnose učenika i učitelja u hrvatskom školskom sustavu, to sve dublje nepovjerenje koje se vremenom gradi na mehaničkom usvajanju gradiva bez mogućnosti da se u učenju pronade vlastito zrno interesa, taj potpuni nedostatak entuzijazma pojedinačnoga ili zajedničkoga otkrivanja, za mene najjače govore o potrebi školske reforme u kojoj bi ključno mjesto imala profesija dramskoga pedagoga kao krucijalnog sudionika visokomotivirane nastave.

Jedna od naših najomiljenijih satiričnih drama, Brešanova *Predstava Hamleta u selu Mrduša Donja*, kao da je napisana u prilog dramske pedagogije: čim selo krene raditi kazališnu predstavu o Hamletu, nastane kazališna predstava o selu. Kazališne maske smaknu socijalne maske i pred nama se otvori provalija malomještanske korupcije. Najtragičnija osoba u tom sustavu je osoba učitelja. U filmskoj izvedbi Fabijana Šovagovića i režiji Krste Papića iz 1974. godine, učitelj je osoba koju vlast instrumentalizira i koja ništa ne može učiniti protiv svoje upotrebljenosti. Učiteljev fatalistički pristup i školi i teatru predstavlja vrijednosnu orijentaciju koju lako prepoznamo, ali koju isto tako možemo na različite načine i dovesti u pitanje (pa i igranjem te Brešanove predstave na različite načine, s različitim ishodima). Ono što želim naglasiti jest da motivirani, emancipirani i kritički kapacitirani dramski pedagog ne smije biti *gost* školskog sustava, nego njegov facilitator i tvorac. Posebno u ideologijskom kontekstu u kojem se edukacija svodi na učeničko rješavanje testova i u kojem su učitelji prisiljeni reducirati bilo kakvu kompleksnu interpretaciju i raspravu na uvježbavanje mehaničkoga usvajanja podataka i *učenja za testove* (usp. Darling-Hammond 2008), alternativa mora početi od jačanja učeničkih glasova i učeničkoga prava da prema gradivu razviju analitički

odnos, dakle upravo od dijaloškoga iskustva dramske pedagogije. Kako bilježi Paolo Freire (1997: 21), dehumanizacija nije nešto na što mirno *pristajemo*, nego nešto čemu se suprotstavljamo na sve dostupne načine. Freire inzistira na tome da se ideologijske *samorazumljivosti* prepoznaju kao privremeni, povijesno potrošivi konstrukti, oko čije valjanosti možemo pokrenuti različite vrste kritičkih dijaloga. Profesija dramske pedagoginje, osim toga, ne ovisi o vladajućem kurikulumu (uvijek ga iznova izvedbeno propitujući i promišljajući), nego o respektu prema učeničkom interesu i iskustvu. Stoga, predstavlja i politički i akademski prioritet edukacije u 21. stoljeću.

Literatura

- Bearne, E., Dombey, H. i Grainger, T. 2003. *Classroom interactions in literacy*. Berkshire, UK: Open University Press.
- Brighouse, H. 2005. *On Education*, London: Routledge.
- Carney, I. i Gravett, M. 2018. *Osobni intervju*. Citirano prema: http://www.academia.edu/37508276/Malaguzzi_and_Dabrowski_advancing_education_through_synthesis_of_two_great_minds.
- Darling-Hammond, L. (Ur.). 2008. *Powerful learning: What we know about teaching for understanding*. Francisco: Jossey-Bass.
- Freire, P. 1981/1997. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Cadwell, L. B. 2003. *Bringing learning to life: the Reggio approach to early childhood education*. New York: Teachers College Press.
- Forman, G. i Fyfe, B. 1998. *Negotiated learning through design, documentation and discourse*. U: C. Edwards, L. Gandini i G. Forman. (Ur.) *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach: Advanced reflections*. Westport, Connecticut: Ablex Publishing: 239-260.
- Frank, C. R. 2003. *Mapping our stories: Teachers' reflections on themselves as writers*. U: Language Arts, 38 (3): 185-195.
- Fraser, S. 2000; 2006). *Authentic childhood: Experiencing Reggio Emilia in the classroom*. Nelson Thomson Learning.
- Frye, N. 1963. *The educated imagination*. Toronto: Canadian Broadcasting Corporation.
- Greene, M. 1995. *Releasing the imagination*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Grumet, M. 1991. *Curriculum and the art of daily life*. U: Willis, G. i Schubert, W. H. (Ur.). *Reflections from the heart of educational inquiry: Understanding curriculum and teaching through the arts*. New York: State University of New York Press.
- Harris, M. 2012. *Negotiation: Letting Students Talk is Essential*. U: *Voices from the Classroom*. Held, B. i Norton-Meier, L. (Ur.). Dostupno na: https://e4e.org/sites/default/files/voices_from_the_classroom_2020.pdf.
- Hall, K. 2010. *Loris Malaguzzi and Reggio Emilia School*. Oxford: Bloomsbury.
- Jones, E. i Nimmo, J. 1995. *Emergent curriculum*. Washington, DC: NAEYC.
- Kantor, R. i Whaley, K. L. 1998. *Existing frameworks and new ideas from our Reggio Emilia experience*. U: Edwards, C., Gandini, L. i Forman, G. (Ur.). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach — Advanced Reflections*. Westport, Connecticut: Ablex Publishing: 313-334.
- Levinson, B. A. i Borman, K. M. (Ur.). 2000. *Schooling the symbolic animal: Social and cultural dimensions of education*. Lanham, Md.; Oxford, Rowman & Littlefield.
- Malaguzzi, L. 1998. *History, ideas, and basic philosophy: An interview with Lella Gandini*. U: Edwards, C., Gandini, L. i Forman, G. (Ur.). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach - Advanced reflections*. Westport, Connecticut: Ablex Publishing: 49- 98.
- Maley, A. i Duff, A. 2005. *Drama Techniques. Third Edition – A resource book of communication activities for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Maley, A. i Duff, A. 1991. *Drama techniques in language learning – A resource book of communication activities for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moore, R. C. 1986. *Children's domain: Play and play space in child development*. London: Croom Helm.
- Nicholson, H. 2005. *Applied Drama Theatre and Performance Practices*. London: Routledge.
- Porter Ladousse, G. 2009. *Role Play*. Oxford: Oxford University Press.
- Prendergast, M. i Saxton, J. (Ur.) 2009. *Applied theatre: International case studies and challenges for practice*. Bristol/Chicago: Intellect.
- Robinson, S. K. 1999. *All our futures: Creativity, culture and education*. National Advisory Committee on Creative and Cultural Education. Dostupno na: http://sirkenrobinson.com/pdf/allour_futures.pdf.
- Sawyer, R. K. 2011. *What makes good teachers great? The artful balance of structure and improvisation*. U: Sawyer, R. K. (Ur.) *Structure and improvisation in creative teaching*. New York, NY: Cambridge University Press: 1-24.
- Simon. R. 1992. *Teaching against the grain. Texts for a pedagogy of possibility*. New York: Bergin & Garvey.
- Strong-Wilson, T. i Ellis, J. 2007. *Children and place: Reggio Emilia's environment as third teacher*. Theory into Practice, 46 (1): 40-47.

Abstract

WHY EVERY CLASS NEEDS A DRAMA TEACHER OR DRAMA AS A POLYVALENT METHOD OF STUDENT EXPRESSIVENESS, CONFLICT RESOLUTION AND CIVIC CULTURE IN THE CLASSROOM

During the 20th century, drama became a regular companion to educational pedagogies because of its vastly documented and analytically affirmed transformative potential, whether in terms of maximizing student academic potential as well as the subject matter, or in optimization of social interactions in the classroom. As a result, the school's attitude towards the profession of drama pedagogue has changed radically in the last hundred years: it can no longer be a "divided teacher" who donates their free time to establish lateral and extracurricular drama activities in the classroom, but an educated person that devotes their working hours to contemplating and setting up drama methods for the classroom. Today we know that the dramatic elements of classroom teaching include a range of interaction protocols and relational aesthetics of the relationship student - teacher, student - student, teacher - teacher, student - material, teacher - material, teacher - students, teacher - guests, student - guests, student - parent, teacher - parent, teachers and students - the wider community in which teaching takes place, etc. The quality of these relations can be "automatic", unconscious, formalized and formal, which usually affects the learning process and the level of social competencies of students in the classroom or we can become conscious of the abundance of dramatic procedures and versed in the dramaturgy of classroom interactions. Therefore, in the reflection and execution of teaching, it is of great importance to understand how we institutionally recognize and evaluate the role of drama pedagogue and the very dramatic dimension of teaching: its transformative, exploratory, dialogical, activist, artistic, and even therapeutic potential. In the 21st century classroom, the drama pedagogue should be a constant companion and peer of each homeroom teacher and student in each individual class, which we will discuss in more detail using several methodological examples from practice. According to the experience of the legendary Italian educator Loris Malaguzzi, whose method of creating a class culture of love of knowledge, as well as a culture of cooperation, solidarity and intrinsic motivation in students for research and creativity, each class is accompanied by two facilitators: an artist and a pedagogue. An atelierist is a person who envisages and shapes education in the classroom every day by using art, while a pedagogue is a person who envisages and shapes education by presenting subject matter. The dialogic structure of the two teachers is already dramatic, which significantly increases the

“pedagogy of possibility of realisation of personal potential of all the participants”, as Roger Simon calls high-quality education in his book *Teaching Against the Grain: Texts for a Pedagogy of Possibility*.

Keywords: drama pedagogy, drama learning as experiential learning, performance competencies, Malaguzzi method, applied drama, relational pedagogy



Vladimir Krušić

Hrvatski centar za dramski odgoj

krusicv@gmail.com

PLENARNO IZLAGANJE

DRAMSKI ODGOJ I PEDAGOGIJA U RAZNIM EUROPSKIM KULTURNIM I PEDAGOŠKIM TRADICIJAMA

Sažetak

Oblikujući se postupno tijekom cijeloga prošlog stoljeća u različitim društvenim, kulturnim te jezičnim okružjima, suvremena shvaćanja dramskoga odgoja i pedagogije nose specifična obilježja kulturno-pedagoških tradicija u kojima su se razvijala. U članku se donosi pregled glavnih značajki dramskoga/kazališnoga odgojnog rada kako se danas očituju u nekima od povijesno najutjecajnijih kulturno-pedagoških okružja i tradicija. Pored britanskoga okružja, reprezentativnoga za mnogo šire okružje engleskoga jezika, prikazana su suvremena shvaćanja i modeli dramskoga/kazališnoga odgojnog rada u kulturno-pedagoškom okružju i tradiciji njemačkoga te francuskoga jezika. Slijedi opis značajki suvremenoga dramskog odgoja u skandinavskom okružju, a članak završava određenjem temeljnih obilježja razvoja suvremenoga dramskog odgoja u Hrvatskoj tijekom druge polovice prošloga stoljeća ostvarenih prije svega sustavnim i utemeljiteljskim djelovanjem Zvezdane Ladike, kazališne redateljice i naše najznačajnije dramske/kazališne pedagoginje.

Ključne riječi: dramski odgoj, dramska pedagogija, kazalište, umjetnički odgoj, Zvezdana Ladika

Uvod

Suvremena dramska pedagogija postupno se oblikovala tijekom cijeloga prošlog stoljeća u raznim okružjima i žarištima, da bi se na samu njegovom kraju uobličila, pod različitim nazivima⁴, kao priznata djelatnosti te umjetničko-pedagoška disciplina širom svijeta. Premda se razvijala u nekoliko smjerova, svima njima zajedničko je opće ishodište: dramski/kazališni rad s djecom i mladeži koji je početkom 20. stoljeća postao naročitim predmetom zanimanja progresivnih pedagoga i školnika u raznim, poglavito europskim, zemljama u kojima su u to vrijeme ojačala nastojanja da se kruti odgojno-obrazovni sustavi reformiraju i osuvremene. Brojni teorijski i praktički uvidi o pedagoškoj vrijednosti dramskih aktivnosti postali su tijekom prve polovice prošloga stoljeća sastavnim dijelom reformskih pedagoških nastojanja širom svijeta posluživši kao temelj kasnijem procvatu dramskoga i kazališnoga rada s mladima koji je u raznim pedagoškim okružjima i kulturnim tradicijama poprimao neka specifična obilježja.

O dramskome odgoju i pedagogiji u raznim kulturnim i pedagoškim tradicijama imamo razloga govoriti poglavito danas, kada se kao struka i odgojno-obrazovno područje nalazimo pred zadatkom uvrštenja dramskoga odgoja kao nastavnoga predmeta u hrvatski odgojno-obrazovni sustav. Da bismo ustanovili dokle smo stigli te kako dalje razvijati naš rad, važno je upoznati specifična obilježja

⁴ Glavne razlike između pojedinih okružja, iz čega proizlaze i brojni problemi pri prevođenju stručne dramskopedagoške literature, očituju se u razumijevanju i uporabi pojmova **drama** i **dramsko** te **kazalište** i **kazališno**. Primjerice, engleski naziv **drama education** nije moguće doslovno preuzeti u Njemačkoj, Francuskoj ili u Italiji. U kulturi njemačkoga jezika *Drama* označava književni rod i kazališni žanr, a slično je i u kulturnoj i obrazovnoj tradiciji francuskoga i talijanskoga jezika te u ostalim romanskim zemljama, gdje se područje suvremene dramskopedagoške prakse označuje složenicama **théâtre-éducation** i **arts de la scène-éducation** u francuskom te **teatro-educazione** ili **teatro-scuola** u talijanskome.

i razvojne pravce dramskoga odgoja i pedagogije u raznim europskim kontekstima koji tvore šire okvire u kojima se naša suvremena dramska pedagogija razvijala primajući izravno ili neizravno utjecaje i iskustva različitih tradicija i prilagođavajući ih ciljevima, potrebama te mogućnostima vlastita konteksta.

Dramski odgoj i pedagogija u Velikoj Britaniji

Najsnažnije dramskopedagoško okružje koje je tijekom posljednjih pedesetak godina izvršilo golem i presudan utjecaj na razvoj suvremenoga dramskog odgoja širom svijeta jest ono stvoreno u zemljama engleskoga jezika. Premda se ovo okružje proteže na nekoliko kontinenata, podrazumijeva velik broj raznovrsnih opredjeljenja i uključuje brojna žarišta te istaknute ličnosti suvremene dramske pedagogije, izvorište glavnih shvaćanja dramskoga i odgojnoga rada predstavljala je praksa i teorija **dramskoga odgoja** (eng. **drama education**) u Velikoj Britaniji. S predšasnicima koji su djelovali prije Prvoga svjetskog rata, britanski se koncept dramskog odgoja počeo razvijati u međuraću da bi se nakon Drugog svjetskog rata pretvorio u jak i utjecajan pokret najprije unutar britanskoga odgojno-obrazovnog sustava, a zatim, u posljednja tri desetljeća prošloga stoljeća, izvršio snažan upliv u svjetskim razmjerima, između ostalih, i na razvoj dramskoga odgoja i pedagogije u Hrvatskoj.⁵

Utemeljiteljem suvremene britanske dramske pedagogije smatra se Peter Slade (1912. – 2004.). P. Slade se još tijekom 30-ih godina 20. stoljeća, kao mladi glumac, zanimao za kazališni rad namijenjen djeci. Poslije rata mijenja zanimanje i postaje službenik odgojno-obrazovnog sustava u svojstvu *savjetnika za dramu* te najprije u toj funkciji, a zatim, od 1948., kao ravnatelj Udruge za obrazovanje voditelja odgojne drame (*Educational Drama Training Association*) sljedećih tridesetak godina tečajevima, savjetovanjima i konferencijama, svakodnevnim radom u školama, prosvjetnim ustanovama i organizacijama bitno utječe na čvrsto uvrežavanje dramskoga odgoja u britanski odgojno-obrazovni sustav.

Istodobno u sjedištu Udruge u Birminghamu uspostavlja Eksperimentalni dramski centar (*Experimental Drama Centre*) s višenamjenskim prostorima za edukaciju dramskih i kazališnih pedagoga te za rad s dječjim skupinama kojem se Slade intenzivno posvećuje, razvija ga i proučava. U Centru, u studijskim uvjetima, Slade proučava i bilježi dječje igrovno dramsko ponašanje, njegove manifestacije i psihosocijalne ishode kod raznih dobnih skupina te stvara koncept organiziranoga i strukturiranoga dramskog rada s djecom koji naziva *dječjom dramom* i koji je подробно opisao i razradio u svjetski utjecajnoj istoimenoj knjizi prvi put objavljenoj 1954. godine.⁶

Slade *dječju dramu* smatra *samostojnom umjetnošću* koja, međutim, *nije aktivnost koju je netko izmislio, već stvarno ponašanje ljudskih bića* (Slade 1976: 1). U užem značenju pojam se odnosi prije svega na spontanu dječju dramsku igru, a u širem, obuhvaća i organiziran, vođen dramski rad – igre s pravilima (*games*), vježbe zamišljanja, osjetilnosti, pokreta, glasa, doživljavanja i sl., dramatizacije, improvizacije, slobodno izražavanje, kreativne dramske igre – koji Slade razvija kao *vrijedan oblik odgoja* čiji je cilj *sretan i uravnotežen pojedinac* (Isto.).

Jedan od najboljih poznavalaca britanske dramskopedagoške tradicije Tadek Lewicky ističe tri glavna pedagoška načela Sladeova koncepta *dječje drame*: *a) dječja drama je u funkciji odgoja, a ne odgoj za izvođenje školskih igrokaza; b) služi odgoju uravnotežene ličnosti djeteta, a ne da bude vježbanje i priprema malih glumaca i c) pedagog u dječjoj drami treba biti pedagog-promatrač, pomagač, podupiratelj i izvor znanja, a ne pedagog-redatelj ili trener glume i scenskih vještina* (Lewicky 1996: 45).

Premještanjem fokusa s dotada dominantnih umjetničko-odgojnih ciljeva dramskoga rada na ciljeve i očigledne učinke u sferi osobnoga i socijalnoga razvoja djeteta, Slade je ponudio veći raspon mogućih opredjeljenja dramskoga rada u odgojno-obrazovnom kontekstu od onoga koji je nudila dotadašnja praksa dramskoga odgoja u britanskim školama koja se pretežito sastojala u uvježbavanju i scenskom izvođenju pisanih dramskih igrokaza za roditeljsku ili školsku publiku. Sladeova shvaćanja, temeljena na pomnom promatranju, bilježenju i analizi dječje dramske igre i svakodnevna rada s djecom, presudno su doprinijela danas nespornom uvažavanju dječje dramske aktivnosti kao specifične *stvaralačke* djelatnosti koju, isticao je

Slade, treba *priznati, poštovati i o njoj brinuti* (Slade 1976: 9).

Na jedno od prijepornih pitanja: je li *dječja drama* umjetnička aktivnost ili ne, već je Slade davao odgovor: estetičnost *dječje drame*, koju je neprekidno isticao, Slade ne povezuje s kazalištem, već s dječjom igrom kao njezinim autentičnim izvorom. U tom smislu *dječja drama* može biti lijepa ne za publiku, kao završeno umjetničko djelo koje publika gleda, već za sudionike, za njihov doživljaj, kao trenutno, neposredno, autentično i neponovljivo te ujedno estetsko iskustvo koje djeca oblikuju ponesena radošću zajedničke stvaralačke igre.

Sladeov doprinos postavio je temelj za daljnje širenje dramskoga odgoja i pedagogije najprije u Engleskoj, potom u svim prostorima engleskoga jezika širom svijeta, a zatim i u drugim jezičnim okružjima i kulturama⁷. Sladeove ishodišne ideje o razvojnim i odgojnim učincima dječje dramske aktivnosti najprije je dalje razvio njegov bliski suradnik i nastavljatelj Brian Way (1923. – 2006.) u knjizi *Razvoj pomoću drame* (*Development Through Drama* iz 1967.) u kojoj je osmislio sustav vježbi za različite psihorazvojne svrhe.⁸

Međutim, za daljnji razvoj i širenje dramskoga odgoja i pedagogije zaslužan je sljedeći naraštaj britanskih dramskih pedagoga najaktivnijih u 70-im i 80-im godinama 20. stoljeća, čiji su glavni protagonisti, na pravcu a ponekad i u suprotstavljanju Sladeovim smjernicama, prvenstveno bili zainteresirani za uključivanje dramskopedagoške metodike – obuhvaćene nazivom **drama za odgoj** (**Drama-in-Education – DiE**) u svakodnevni školski rad.

Glavnim predstavnicima i oblikovateljima ovoga važnog koncepta smatraju se Dorothy Heathcote (1926. – 2011.) i Gavin Bolton (1927.). Njihove inicijalne ideje, izlagane ponajprije u radionicama i drugim praktičnim oblicima edukacije, a tek potom u člancima i stručnim raspravama, nastavili su dalje razvijati njihovi brojni učenici i nastavljači. Glavna načela pristupa Dorothy Heathcote mogla bi se sažeti u sljedećim tvrdnjama:

- Dramske metode unapređuju postojeće metode (i metodike) poučavanja i učenja te obogaćuju i poboljšavaju učiteljske kompetencije i vještine.
- Dramska aktivnost sudionika, da bi bila učinkovita kao oblik poučavanja i učenja, treba biti strukturirana i organizirana, tj. vođena.
- Naglašena funkcija voditelja dramskoga procesa konkretizira se najočitije u dramskopedagoškoj tehnici **učitelj u ulozi**.
- Neprekidno promišljanje i razrada metoda dramskoga rada, njihovih funkcija i učinaka trajni je zadatak dramskoga pedagoga.

Koncept **drame za odgoj** vršio je od 70-ih godina 20. st. velik utjecaj ne samo na razvoj dramske pedagogije u zemljama engleskoga jezika, već širom svijeta, pa tako, od konca prošloga stoljeća, i na razvoj i rast suvremene dramske pedagogije u Hrvatskoj.⁹

U drugoj polovici 80-ih, u godinama kada britanski pokret **drame za odgoj** ostvaruje vrhunce svoga djelovanja te dok u svijetu pobuđuje izuzetno zanimanje, u vlastitoj zemlji koncept doživljava snažne kritičke udare, potaknute bez sumnje i političkim te gospodarskim reformama koje su bitno preobrazile britansko društvo. Međutim, udar na **dramu za odgoj** bio je prije svega posljedica nekih unutrašnjih proturječnosti i nedorečenosti samoga koncepta i došao je iz redova same struke. Kritika **drame za odgoj** naročito se zaoštrila tijekom obrazovne reforme koncem 80-ih godina 20. st. u sklopu koje se donosio i novi nacionalni kurikulum u kojem je svoje predmetno mjesto trebala naći i **drama (dramski odgoj)**. Zastupnici **drame za odgoj** u tim su raspravama zagovarali njezinu naglašenu, zapravo dominantnu ulogu i funkciju u novom kurikulumu u kojem je trebala biti prisutna kao predmet te kao didaktički pristup u nastavi drugih predmeta i nastavnih područja.

7 Sladeova iskustva bitno su utjecala na shvaćanja i praksu Zvezdane Ladike (1921. – 2004.), naše najznačajnije dramske/kazališne pedagoginje.

8 Way je u knjizi razdvojio dramskopedagoški od kazališnog rada (tj. rada na predstavi) obznanišći da je kazalište uglavnom komunikacija glumaca s gledateljima, (dok) je drama uglavnom iskustvo samih sudionika neovisno o bilo kakvoj zadaći komuniciranja s gledateljima. Knjiga sadrži opise vježbi za različite svrhe i ciljeve – za razvijanje koncentracije, osjetilnosti i percepcije, za poticanje imaginacije i kreativnosti, za poticanje tjelesne i govorne izražajnosti i osvježavanje prostorne i socijalne komunikacije i dr.

9 Važan ishod tih utjecaja bila je knjiga Ive Gruić *Prolaz u zamišljeni svijet. Priručnik za odgajatelje, učitelje i nastavnike i sve one koji se bave dramskim radom s djecom i mladima*, koju je nakladnik Golden marketing objavio 2002. godine. U knjizi je britanski pokret **drama za odgoj** prvi put predstavljen hrvatskoj pedagoškoj javnosti, pregledno su prikazane njegove osnovne značajke te glavna metoda, **procesna drama**, uz podroban opis primjera prakse oblikovanih u okviru obrazovanja budućih odgojitelja i učitelja na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu.

5 Više i detaljnije o utjecajima britanske dramske pedagogije na razvoj dramskoga odgoja u Hrvatskoj vidi: Krušić, V. 2014. *Okvir za različitost – Razvoj suvremene dramske pedagogije u Hrvatskoj*. U: *Scena*, časopis za pozorišnu umetnost, 50, 1-2: 56-61. Članak je dostupan i na <http://www.hedo.hr/knjiznica/strucni-clanci/>.

6 Slade, Peter. 1954. *Child Drama*. University of London Press Ltd. London.

Kritika je **drami za odgoj** predbacivala sljedeće:

- da je izgubila vezu sa svojom prirodnom bazom, a to je kazalište kao medij i kao umjetnost
- da je ograničavajući dramski rad na rad unutar skupine zanemarila važnu socijalnu i kulturnu sastavnicu kazališta, a to je komunikacija s publikom
- da se usmjerila na pedagoška i terapijska djelovanja, na političko i socijalno osvješćivanje i na razvoj socijalnih vještina, a zanemarila umjetničko obrazovanje
- da je dramski odgoj svela na metodiku poučavanja primjenjivu u nastavi različitih odgojno-obrazovnih područja (kroskurikularni pristup) izgubivši pritom svoje vlastito, a to je područje kazališta i predstavljačkih umjetnosti.¹⁰

Polemika je poprimila široke razmjere i uvelike potresla dramskopedagoška okružja poglavito ona u prostoru engleskoga jezika. Trajala je više od desetljeća i razvijala se od, u početku nepopustljivo, suprotstavljenih stavova do niza pomirljivih prijedloga u kasnijim fazama. Odjeci i ishodi kontroverze i danas su vidljivi, primjerice u stručnoj literaturi (na engleskom jeziku) koja svjedoči o neprekidnim naporima dramskopedagoške prakse i teorije da uskladi umjetničku/estetsku prirodu dramskog medija s pedagoškim, razvojnim i socijalnim ishodima koji se očekuju od dramskog odnosno kazališnog rada u kontekstima izvan neposredne umjetničke djelatnosti.

Današnje posljedice sukoba vide se i u načinu kako je **drama (dramski odgoj)** smještena i tretirana u kurikulumima zemalja izravno ili neizravno zahvaćenima polemikom. Pregledom izvora i dokumenata dostupnih na mrežnim stranicama uvjerit ćemo se da rješenja nisu istovrsna, razlike ne postoje samo između britanskih zemalja, nego i između njihovih pokrajina, gradova te pojedinih škola. Primjerice u Engleskoj, matičnom okružju suvremenog dramskoga odgoja i pedagogije, **drama** se do danas u nacionalnom kurikulumu nije uspjela posve osamostaliti kao samosvojan školski predmet. U tom općem zakonskom dokumentu **drama** je dio sadržaja nastave materinskoga jezika i to u domeni usmenoga izražavanja. U praksi, pak, koja školama omogućuje vlastito koncipiranje programa koje će poučavati, **drama** može biti jedno od umjetničkih područja koje učenici srednjih škola mogu odabrati kao svoj izborni predmet za čije praćenje bivaju ocijenjeni te dobivaju nacionalnu svjedodžbu.

Uza sve razlike među sustavima i rješenjima te polemike koje se u dramskoj pedagogiji engleskoga jezika povremeno aktualiziraju, vidljivo je, prije svega među dramskim pedagozima, s jedne strane, uvažavanje dramskoga odgoja kao vida umjetničkoga/estetskoga/kulturnoga odgoja te dramske pedagogije kao umjetničko-pedagoške prakse. S druge strane, ističu se vrijednosti **drame**, u svim njezinim oblicima, kao učinkovite metodike primjenjive u nastavi svih predmeta i odgojno-obrazovnih područja.

Glavne značajke te razlike i podudarnosti u shvaćanjima dramskoga odgoja i pedagogije u raznim europskim kulturnim i pedagoškim tradicijama najlakše ćemo upoznati prikazom kako su snažne utjecaje britanske dramske pedagogije prihvaćali drugi konteksti te u kojoj su ih mjeri ugrađivali, prilagođavali ili odbacivali pri oblikovanju vlastitih koncepata.

Dramski odgoj u kulturno-pedagoškom okružju njemačkoga jezika

U zemljama njemačkoga jezika britanski utjecaji, premda u konačnici plodonosni, suočili su se s određenim otporom tradicionalnoga kulturno-pedagoškog okružja, što se naročito očitovalo u tamošnjem diskursu kojim se opisuje, tumači i osmišljava dramskopedagoška djelatnost. U kulturi i tradiciji njemačkoga jezika krovni pojam britanske dramske pedagogije – **drama** – označava tek književni rod i kazališni žanr te se nije pokazao uporabivim za obuhvaćanje i tumačenje čitavoga područja i svih inačica dramskoga odgoja i pedagogije. Umjesto toga, sukladno vlastitoj naslijeđenoj jezičnoj i kulturnoj tradiciji, ključni i krovni pojam njemačke dramske pedagogije (p)ostao je pojam **kazalište** kao temeljna odrednica iz koje su oblikovane i mnoge druge pojmovne izvedenice neophodne za opis, raščlambu, osmišljavanje i realizaciju suvremene

dramskopedagoške prakse. Stoga, u njemačkom kulturno-pedagoškom okružju pojam **kazalište** predstavlja glavni okvir razumijevanja cjelokupnog polja dramskopedagoške prakse pa će sve što se u engleskom naziva **drama, educational drama, drama education i drama-in-education** naprosto biti obuhvaćeno pojmom **Theaterpädagogik**, ili prevedeno na hrvatski **kazališnom pedagogijom**.¹¹

Drugo paradigmatško obilježje pojma **kazalište**, koje je doprinijelo njegovu postavljanju za krovni pojam cjelokupne djelatnosti, jest njegova visoko vrednovana umjetnička priroda. U njemačkoj kulturnoj, intelektualnoj i pedagoškoj tradiciji – djelovanjem koje ima jasan slijed od Schillera, Goethea i Hegela, preko Nietzschea i Wagnera do Brechta – kazalište je zauzelo status vrhunske umjetnosti koja upravo kao umjetnost predstavlja medij pedagoškoga djelovanja i stvaralačkoga izražavanja. Suočeni pak s poticajnim shvaćanjima, metodama i konceptima dramskoga i kazališnoga odgojnog rada koji su dolazili iz britanskoga okružja, njemački zagovornici i promicatelji ove *nove* prakse, umjesto da je odvoje, nastojali su je metodički i terminološki uskladiti s diskursom i paradigmama vlastita kulturno-pedagoškoga okružja. Na tom pravcu, u proteklih pedesetak godina prilagođeni su ili stvoreni neki novi oblici rada, razvijeno je novo nazivlje a svakodnevna praksa se intenzivno obrađuje, produbljuje, raščlanjuje i sintetizira. Posebnosti dramskoga/kazališnoga odgoja i pedagogije u okružju njemačkoga jezika istaknut ćemo prikazom nekih specifičnih oblika rada koji dominiraju aktualnom dramskopedagoškom praksom u Njemačkoj.¹²

Školsko kazalište

Suvremena njemačka **kazališna pedagogija** oblikovala se znatnim dijelom na tradiciji **školskoga kazališta (Schultheater)**, pedagoško-kazališne vrste izvorno stvorene krajem 16. stoljeća za potrebe nastave u crkvenim – katoličkim i protestantskim – školama širom Europe.¹³ **Školsko kazalište** tijekom povijesti doživljavalo je mijene i prilagodbe, već kako su se mijenjale društvene, političke i vjerske ideologije te školski sustavi, a s njima i pedagoške paradigme. Crkvenu pedagošku paradigmu zamijenila je koncem 18. stoljeća prosvjetiteljska, po svojim svjetonazorskim značajkama sekularna, humanistička i građanska. Za razliku od crkvenoga školskog kazališta prethodnog razdoblja čija se didaktičnost sastojala u vježbanju retoričkih vještina i latinskoga jezika te dakako u snaženju vjerskih uvjerenja učenika, prosvjetiteljska pedagogija kazalište stavlja u funkciju odgoja osobnosti pojedinca-građanina, njegovih moralnih vrlina i društvene odgovornosti te razvoja svih njegovih intelektualnih, emocionalnih, socijalnih i stvaralačkih potencijala.¹⁴

U modernoj njemačkoj pedagogiji **školsko kazalište** imalo je znatan ugled kao jedno od sredstava ostvarivanja ciljeva *radne škole* s početka 20. stoljeća, posljednjega velikog progresivnog reformskog pedagoškog pokreta u Njemačkoj prije no što su na vlast došli nacisti, koji su sve prethodne progresivne tekovine njemačkoga školstva doveli u pitanje i nastojali ih ukinuti. Po svršetku Drugog svjetskog rata njemačko **školsko kazalište** postupno se obnavlja, a snažan poticaj njegovu daljnjem razvoju donosi, 60-ih godina 20. st., utjecaj politički angažiranoga studentskog kazališta koje se svojim ciljevima te metodama rada oslanjalo na djelo B. Brechta, naročito na njegovu poetiku *epskog teatra i poučnih komada (Lehrstücke)*.¹⁵

11 U daljnjem opisu njemačkoga okružja poštivat ćemo ovu terminološku promjenu.

12 Ne treba zaboraviti da ovom okružju, pored Njemačke, pripadaju i oblici dramskoga/kazališnoga odgojnog rada u Austriji i Švicarskoj.

13 Većina podataka za opis školskoga kazališta preuzeta je iz: Lippert, Elinor. 2003. *Schultheater*. U: Wörterbuch der Theaterpädagogik. Ur. Gerd Koch i Marianne Streisand. Schibri-Verlag. Berlin – Milow: 269-271.

14 Uz druge njemačke prosvjetiteljske pedagoge *filantropiste*, ovakva očekivanja od kazališta programatski je uobličio Friedrich Schiller svojom raspravom *Kazalište gledano kao moralna ustanova*, objavljenom 1785., koja je presudno utjecala i na stvaranje modernoga hrvatskog nacionalnog kazališta. Iscrpnije o tome u: Krušić, V. 2018. *Kazalište i pedagogija. Ideje, koncepti i shvaćanja odgojnih funkcija kazališnog/dramskog medija u hrvatskoj kulturi i pedagogiji 19. i 20. stoljeća do završetka Drugog svjetskog rata*. Zagreb: Disput d.o.o. – HCDO.

15 Vrlo je znakovito da među istaknutim kazališnim pedagozima sljedećeg razdoblja, tj. tijekom 70-ih i 80-ih godina 20. st., nalazimo znatan broj bivših članova i sudionika studentskih kazališta koji su kao mladi ljudi kazalište prihvatili kao sredstvo socijalnoga, političkoga i umjetničkoga angažmana pa su ta shvaćanja unosili i u svoj rad s kazališnim drušinama u školi, u klubovima i centrima mladih ili u amaterskim i samostalnim kazališnim drušinama.

10 Više u: Hornbrook, David. 1998. *Education and Dramatic Art*, 2nd edition, London i New York: Routledge.

Sljedeći važan poticaj **školsko kazalište** doživljava tijekom 70-ih i 80-ih unošenjem u njemačko pedagoško okružje iskustava, metoda i ciljeva britanske **odgojne drame i kazališta**, što je bitno utjecalo i na novo definiranje okvira, metoda i načela suvremene njemačke kazališne pedagogije. Tijekom 90-ih njemačka kazališna pedagogija uvažava i prima utjecaje **dječjeg kazališta (*Kindertheater*)** odnosno **kazališta mladih (*Jugendtheater*)**,¹⁶ naročito dobro organiziranih, kao posebnih odvjeta, u okviru međunarodnih udruga amaterskih kazališta.¹⁷ Tada se i koncept **školskoga kazališta** nanovo promišlja te doživljava potpunije određenje i isticanje svojih glavnih zadaća a to su: usmjerenost kazališnog rada na ličnost učenika; sadržajno otvaranje prema društvenom i političkom kontekstu stvarnoga života; vlastito/autorsko scensko oblikovanje aktualnih i učenicima bliskih tema i problema, različito od modela rada prisutnih u profesionalnim kazalištima za djecu i mladež; stvaranje i izvođenje kazališnih/scenskih ostvaraja namijenjenih prvenstveno učeničkoj publici.

Kao tradicijom naslijeđena, a opet otvorena kazališna vrsta, **školsko kazalište** poslužilo je kao obrazac koji je mogao primiti različite utjecaje i sadržaje i koji je omogućavao oblikovanje različitih koncepata dramskoga/kazališnoga odgojnoga rada unutar školskoga sustava, između ostaloga i kao nastavnoga predmeta, odnosno modula pod različitim nazivima.¹⁸

Tijekom svoje višestoljetne povijesti, pored svih mijena, prilagodbi i prihvaćanja novih utjecaja, **školsko kazalište** i njegove praktičare prožimala je svijest da se radi o estetskoj djelatnosti, da je **školsko kazalište** umjetničko-pedagoška vrsta i da kao takva, uz glazbeni i likovni odgoj te plesnu umjetnost, predstavlja sastavni dio estetskoga, umjetničkoga odnosno kulturnoga odgoja u školi. Pored očekivanih ishoda na razini osobnoga razvoja i obrazovanja učenika, današnji zagovornici ističu značaj **školskoga kazališta** – naročito samostalne, autorske ostvaraje mladih izvođača – kao važnoga čimbenika u oblikovanju kulture mladih, a time i kulture vlastite škole te šire zajednice u kojoj škola djeluje.

Predstavljačka igra

Za razliku od tradicijom naslijeđenoga školskog kazališta koncept **predstavljačke igre (*Darstelledes Spiel*)** razvijen je tijekom 70-ih godina 20. stoljeća. *Predstavljačka igra oznaka je za školski predmet Kazalište, koji dopunjava tradicionalne nastavne predmete kao što su Estetski odgoj, Umjetnost i Glazba* (Reiss – Mieruch 2003: 67), čitamo u enciklopedijskom članku posvećenom ovoj pedagoško-kazališnoj vrsti.¹⁹ Koncept je razvijen *kako bi se amaterski dramski rad u sociokulturnom i pedagoškom kontekstu razgraničio od profesionalnog kazališta*, pišu autori i objašnjavaju: *Naziv predstavljačka igra s jedne strane upućuje na „predstavljačku umjetnost“ i uspostavlja poveznicu s tradicijom kazališne umjetnosti i njezinim zahtjevima.*

S druge strane, riječ „igra“ ograničava opseg pojma i odjeljuje ga od produkcijskih uvjeta i primjene u profesionalnoj kazališnoj umjetnosti i njezinim institucijama. (Naziv) posjeduje vlastitu pedagoško-estetsku dimenziju te pojmom „igre“ upućuje na predstavljačku aktivnost izvođača koji nisu profesionalci (Reiss - Mieruch 2003: 68).

Sadržaj predstavljačke igre je spoznavanje, oblikovanje i promišljanje svijeta kroz medij kazališta i njegova specifična izražajna sredstva. Ovdje je prvenstveno riječ o suočavanju s kazalištem kao umjetničkom formom, ali je predstavljačka igra istovremeno uvijek bitno djelatni i doživljajni prostor uvježbavanja socijalnih načina ponašanja u svrhu razvoja vlastite osobnosti (Isto.).

Predstavljačka igra kao metodički koncept specifična je i po pedagoškim učincima koje implicira i koji se od nje očekuju: *Polazište moderne kazališne pedagogije jest da mladi ljudi igrajući i preuzimajući*

razne uloge promišljaju i o vlastitoj životnoj situaciji, osobnom ponašanju i svojoj ulozi u društvu (...)

Primijenjeno u školi, to znači da se od mladih izvođača očekuje da (u predstavljačkoj igri) djeluju iz središta svojih osjećaja i svog mišljenja, dakle autentično, prezentno, neposredno.

U predstavljačkoj igri presudnu važnost imaju izražavanje samog sebe, razvoj spoznajnih mogućnosti i samosvijesti, zatim grupni procesi i kooperativnost, što sve ne proizlazi iz nekakva terapijskog postupka, nego iz skupnoga rada na estetskom, umjetničkom oblikovanju scenskog nastupa, s neposrednim ciljem da se uspješno predstave publici punoj očekivanja (Reiss - Mieruch 2003: 68).

Uz ove ustaljene glavne odrednice **predstavljačke igre** autori članka spominju i *aktualne tendencije posljednjih godina*, koje uključuju primjenu vježbi i igara iz repertoara **predstavljačke igre u društveno-integrativne svrhe – za poboljšanje socijalizacije razredne skupine i grupne dinamike, za preventivne svrhe** (npr. za prevenciju nasilja), za poticanje učenja jezika i čitanja (Isto: 68). Na tom pravcu autori ističu kako **predstavljačka igra** svoje poticaje dobiva i od **odgojnog kazališta (*Theatre-in-Education*)** i **odgojne drame (*Drama-in-Education*)** u Velikoj Britaniji i Nizozemskoj te iz tzv. „*postdramskog kazališta*“, (...) *ali da svojim umjetničkim zahtjevom daleko nadilazi pedagoško igranje uloga (role-play), psihodramu, školsku glumu ili jeux dramatiques*²⁰, s kojima je u određenom smislu povezana (usp. Reiss - Mieruch 2003).

Autori na kraju navode u kojim je oblicima i pod kojim nazivima **predstavljačka igra** od početka 80-ih bila ugrađivana u školske kurikulume kao zaseban predmet ili kao dio nekoga drugog predmeta: *Mnoge pokrajine uvele su predmet samo u škole s glazbenim težištem ili u opće srednje škole pod različitim nazivima Predstavlanje i oblikovanje, Kultura i umjetnosti, Dramsko oblikovanje te kao dio predmeta Književnost*, a u nekim školama **predstavljačka igra može biti izabrana kao 4. predmet na maturi** (Reiss - Mieruch 2003: 69).

Ova sposobnost prilagodbe novih poticaja i iskustava uvjetima i shvaćanjima vlastita okružja predstavlja vrlinu njemačke kazališne pedagogije. Takvo što, međutim, ne bi bilo moguće bez široke i čvrste organizacijske i stručne osnove kakvu predstavljaaju udruge, institucije te druge organizacije koje postoje ili su svojim djelovanjem vezane uz područje kazališnoga odgoja i pedagogije. Kazališnopedagoška struka u Njemačkoj raspolaže snažnim institucionalnim uporištima na učiteljskim fakultetima, ali i na umjetničkim i kazališnim akademijama te visokim školama širom zemlje (Hamburg, Bremen, Hannover, Frankfurt, München, Ulm, Rostock itd.), na kojima se stječe stručna naobrazba potrebna kako za vođenje stvaralačkoga kazališnog rada, tako i za uporabu kazališnopedagoških metoda u školskoj nastavi, u socijalnom radu i terapiji.

Premda njemačku kazališnu pedagogiju obilježava povezanost s područjima dječjega kazališta, kazališta mladih te amaterskoga kazališta, svojim glavnim opredjeljenjima i ciljevima ona je prvenstveno usmjerena i svoju bazu gradi u odgojno-obrazovnom sustavu i njegovim ustanovama. Osnaživanje prisutnosti i statusa kazališnog odgoja i pedagogije unutar odgojno-obrazovnog sustava provodi se ne samo (dodatnom) edukacijom prosvjetnih djelatnika nego i smotrama, radionicama i festivalima učeničkoga kazališnog stvaralaštva koje koordinirano organiziraju ustanove i tijela školskoga sustava u pojedinim pokrajinama.

Francuska iskustva

Razvoj suvremenih shvaćanja dramskoga/kazališnoga odgojnoga rada u kontekstu francuske kulturno-pedagoške tradicije ima nešto drukčiju povijest i obilježja. Prve ideje koje možemo smatrati dramskopedagoškima/kazališnopedagoškima u današnjem značenju rodile su se u Francuskoj u pedagoškom kontekstu i vezuju se uz ime pedagoga Rogera Cousineta (1881. – 1973.), zagovornika *nove škole*²¹

²¹ *Nova škola* ili *novo obrazovanje* (fr. *education nouvelle*) francuski je naziv za reformske pedagoške tendencije s početka 20. stoljeća koje su se u raznim jezičnim i kulturnim okružjima slično nazivale. U zemljama njemačkog jezika te u područjima koja su bila pod utjecajem njemačke – i austrijske – kulture ta su se nastojanja nazivala **radnom**, **novom** ili **aktivnom školom**, **školom rada** i sl. Ova napredna kretanja obilježila su i značajan razvoj hrvatske pedagogije i školstva poslije Prvog svjetskog rata kada je dramski/kazališni medij prepoznat kao vrijedno sredstvo iskustvenoga učenja i poučavanja. Više o tome u: Krušić, V. 2018. *Kazalište i pedagogija. Ideje, koncepti i shvaćanja odgojnih funkcija kazališnog/dramskog medija u hrvatskoj kulturi i pedagogiji 19. i 20. stoljeća do završetka Drugog svjetskog rata*. Zagreb: Disput d.o.o. – HCDO.

promicane poslije Prvoga svjetskog rata. Cousinet razvija koncept aktivnih metoda poučavanja i učenja koje razvrstava u *aktivnosti učenja/stjecanja znanja (activités de connaissance)* i *aktivnosti stvaranja (activités de création)* te među potonjima ističe *dramsko igranje (jeu dramatique)*²² kao jednu od metoda.

Međutim, utjecajnija nastojanja na tom pravcu dolazila su iz područja profesionalne kazališne umjetnosti koja je u francuskoj kulturnoj povijesti, slično njemačkim naslijeđenim shvaćanjima, tradicionalno zauzimala visoko mjesto na vrijednosnim kulturnim ljestvicama. Prvi takvi poticaji dolaze iz kruga kazališnih umjetnika okupljenih oko Jacquesa Copeaua, reformatora francuskoga modernog kazališta (1879. – 1949.), među kojima se javljaju ideje ne samo o umjetničkoj/estetskoj obnovi kazališta, nego i o njegovoj socijalnoj i kulturnoj misiji, u kojoj je istaknutu ulogu trebalo imati **kazalište mladih i za mlade**, kao vrsta kazališta koja ne samo da odgaja buduću kazališnu publiku, nego mlade naraštaje uvodi u svijet (kazališne) umjetnosti, razvija im maštu i potiče stvaralaštvo. Glavni promicatelj ovoga usmjerenja bio je Copeauov učenik Leon Chancerel (1886. – 1965.), glumac, redatelj, pisac i kazališni pedagog (1886. – 1965.), koji 1929. s drugim Copeauovim učenicima pokreće prvu putujuću francusku kazališnu družinu *Putujući glumci (Comédiens routiers)* posvećenu izvođenju predstava za djecu, a 1935. u Parizu osniva *Kazalište uje Sebastijana (Théâtre de l'Oncle Sébastien)*, kao model kazališta mladih i za mlade u kojem pokreće i studijski rad s mladima. Chancerel je estetiku svoga kazališta zasnivao na tradicijama commedie dell'arte, a metodiku na improvizacijskim postupcima prvotno oblikovanim u okviru Copeauovih istraživačkih radionica, koje je zatim razvijao u vlastitu radu s mladima te 1936. objavio u priručniku naslovljenom *Dramske igre u odgoju i obrazovanju: uvod u metodu (Jeux dramatiques dans l'éducation: introduction à une méthode)*.²³ Otada se Chancerelov rad smatra glavnim ishodištem svih kasnijih nastojanja u tradicionalnim okružjima francuske kulture i pedagogije koja su **dramsko igranje (jeu dramatique)** i srodne koncepte nastavila dalje razvijati i uklapati u suvremenu školsku praksu.

Među njima valja istaknuti pedagoški pristup temeljen na **dramskoj ekspresiji (expression dramatique)** francusko-kanadske dramske pedagoginje Gisele Barret (1933.), razvijan od 60-ih godina pa sve do danas poglavito u frankofonskom dijelu Kanade.²⁴ Takva nastojanja nikad nisu prestajala, o čemu svjedoče brojni dokumenti i članci u časopisima te prilozi iz školske prakse dostupni na mrežnim stranicama.

Ova izrazito dramskopedagoška pregnuća u frankofonskim okružjima, usporediva s već opisanim oblicima rada u drugim kulturno-pedagoškim okružjima, ostala su pomalo u sjeni nastojanja koja su kretala iz prostora profesionalne kulture koja su bila, i još uvijek jesu, odlučno usmjerena na uvrštenje kazališne umjetnosti u odgojno-obrazovni sustav kao umjetničkoga područja ravnopravnoga glazbenoj ili likovnoj umjetnosti, disciplinama koje su, uz neupitno dominantan položaj književnosti, tradicionalno bile zastupljene u francuskom obrazovnom sustavu kao oblici umjetničkoga, estetskoga ili kulturnoga odgoja. U ovim nastojanjima **kazalište (théâtre)** predstavlja ključni pojam koncepta čiji je glavni cilj poučavanje i učenje o **dramskoj umjetnosti (l'art dramatique)** u oba njezina vida – kao dramske književnosti i kazališne umje-tnosti.

Posebnost ovoga pristupa čini uvjerenje njegovih nositelja kako je u odgoju za kazališnu/dramsku umjetnost, pogotovo kada se provodi u školi, pored uloge učitelja/pedagoga nužna i nezaobilazna uloga (profesionalnoga) kazališnog umjetnika. Ovo uvjerenje – povremeno osnaživano javno izražavanim strahom od *skolarizacije* kazališne umjetnosti (čime bi ona, pretpostavlja se, izgubila na svojoj umjetničkoj i općeljudskoj vrijednosti) – tijekom 80-ih godina oblikuje se i otada sustavno promiče kao koncept *partnerstva*, tj. suradnje kazališnoga umjetnika i školskoga učitelja u realizaciji kazališnih projekata/predstava u kojima sudjeluju učenici neke škole.

Ova su nastojanja rezultirala uvrštenjem **kazališne/dramske umjetnosti** kao fakultativnoga,

22 Prevođenje ovog naziva izaziva nedoumice i traži pozornost, jer može označavati različite stvari, npr. konkretnu aktivnost izvođača, zatim, u francuskom kontekstu, cjelokupno područje odnosno metodički pristup u kojem se **dramsko igranje** koristi kao oblik rada, a može označavati i posebnu tehniku dramskoga rada, kako je naznačeno u opisu njemačke **predstavljačke igre**.

23 O Chancerelu treba nešto više reći s obzirom na to da je, po mom mišljenju, čak više nego P. Slade, utjecao na rad Z. Ladike. Chancerela je Ladika osobno upoznala tijekom 60-ih za svog studijskog boravka u Francuskoj, a i prevela je te izvela neke od njegovih komada pisanih za mlade izvođače. Osim sklonosti za Chancerelov poetski teatar i scenski artizam, njegov se utjecaj kod Ladike očitovao prije svega u načinu kako je osmišljavala studijski dramski rad s djecom i omladinom kao oblik odgoja za umjetnost i putem umjetnosti.

24 U oba ova koncepta mogu se prepoznati brojne poveznice i bliskosti s konceptima poput američke **kreativne drame (creative drama)** ili njemačke **predstavljačke igre (Darstellendes Spiel)**, gdje se stvaralačke i estetske zadaće dramskoga rada isprepliću s razvojnima i uže shvaćenim odgojno-obrazovnim postignućima.

odnosno izbornog predmeta u kurikulumu srednjih škola pa se tako **kazalište**, u školama gdje se takav program nudi, može odabrati i kao maturalni predmet. Sadržaj nastavnoga predmeta podrazumijeva vježbe i zadatke dramskoga stvaranja i izvođenja, improvizacije, oblikovanje uloga i izvođenje odlomaka klasičnih i suvremenih dramskih djela, upoznavanje povijesti kazališta kao predstavljačke umjetnosti, gledanje kazališnih predstava i drugih predstavljačkih oblika te njihovu kritičku analizu i procjenu itd.

Što se tiče prakse **dramskih igara (jeux dramatique)** i **dramskoga izražavanja (expression dramatique)**, one čine osnovu metodike nastave umjetničkoga odgoja u višim razredima osnovnih škola. Naglasak u toj nastavi nije na vještinama scenskoga izvođenja ili na poznavanju dramskih djela, već su na prvom mjestu ciljevi i ishodi u domeni osobnoga i socijalnoga razvoja, dakako uz osviještenu uporabu dramskog medija.

Dramski odgoj i pedagogija u skandinavskim zemljama

Nije slučajno što je prihvaćanje utjecaja britanske dramske pedagogije bilo vrlo izraženo u skandinavskim kulturnim i pedagoškim okružjima. Upravo u skandinavskim zemljama stvaraju se, između dvaju svjetskih ratova, temelji i pretpostavke moderne građanske liberalne i demokratske kulture. Takav je razvoj pak bio moguć zahvaljujući ugrađivanju u odgojno-obrazovne sustave skandinavskih zemalja najnaprednijih pedagoških shvaćanja i iskustava koja su se od početka 20. stoljeća pod raznim imenima (*nova škola, radna škola, aktivna škola* i sl.) oblikovala širom Europe.²⁵ Za mnoga od njih zaslužni su upravo skandinavski autori, a najava švedske pedagoginje Ellen Key da će dvadeseto stoljeće biti *stoljeće djeteta*, objavljena 1900. godine u istoimenoj knjizi, postaje zajedničkom krilaticom svih tih nastojanja. U didaktičkom smislu nove su koncepcije naročito insistirale na metodama poučavanja i učenja bliskima djeci i dječjim intelektualnim, emocionalnim i izražajnim sposobnostima, a među njima su kao naročito učinkovite prepoznate i zagovarane uporabne pedagoške mogućnosti **dječje igre** te posebice **dječje dramske igre**. Tako dramske metode, kao preporučeni oblici rada, već 1939. godine u Norveškoj postaju dijelom nacionalnog kurikulumu (Eriksson 2006: 15).

Zahvaljujući ovim osnovama razvijanima u vlastitim okvirima te stalnoj otvorenosti spram iskustava drugih sredina, skandinavsko pedagoško okružje spremno je, već od 60-ih, reagiralo na inovativna kretanja u britanskom pedagoškom prostoru. Ne čudi stoga da su upravo Skandinavci bili među prvim inozemnim polaznicima radionica Petera Sladea i Dorothy Heathcote.

Iako se skandinavska dramska pedagogija oblikovala i organizirala prvenstveno u pedagoškom kontekstu, u okvirima odgojno-obrazovnih sustava nordijskih zemalja, njezina načela, ciljevi i dometi osmišljavani su šire od uže shvaćenih odgojno-obrazovnih zadaća koje se dramskim metodama obično ostvaruju u neposrednoj školskoj praksi. To je razvidno već iz glavnih *izvanjskih* poticaja koji su utjecali na oblikovanje skandinavske dramske pedagogije. Prema Stigu Erikssonu, istaknutom norveškom dramskom pedagogu, intenzivni razvoj dramske pedagogije u skandinavskim zemljama crpio je poticaje iz nekoliko izvorišta među kojima su, uz vlastite resurse, najvažnija bila:

- koncept **kreativne drame** (Peter Slade i Brian Way u Engleskoj, a Winifred Ward i Geraldine Siks u Sjedinjenim Američkim Državama)²⁶
- pokret **drame za odgoj** (DiE) i njegovi istaknuti nositelji (Peter Slade, Brian Way, Dorothy Heathcote, Gavin Bolton, John O'Toole, Cecily O'Neal i drugi)
- politički angažirano kazalište 60-ih i 70-ih godina, profesionalno i studentsko, posebice ono njemačkoga govornog područja koje je za svoje ishodište uzelo djela i teorije Bertolta Brechta²⁷

25 I hrvatska je pedagogija na koncu 19. i u prvoj polovici 20. stoljeća intenzivno sudjelovala u toj pedagoškoj obnovi u kojoj su, uz ostale, visoko vrednovane i isticane upravo dramske metode kao oblik iskustvenog učenja i poučavanja. O tome više u: Krušić, V. 2018. *Kazalište i pedagogija. Ideje, koncepti i shvaćanja odgojnih funkcija kazališnog/dramskog medija u hrvatskoj kulturi i pedagogiji 19. i 20. stoljeća do završetka Drugog svjetskog rata*. Zagreb: Disput d.o.o. – HCDO.

26 Više u: Eriksson, Stig. 2006. *Dramski odgoj u Norveškoj*. U: Dramski odgoj, 8, 12-13: 15-16.

http://www.hcdo.hr/wp-content/uploads/2019/01/Dramski-odgoj-12_13.pdf

27 Više u: Eriksson, Stig. 2007. *Looking at the past for stepping into the future. Background reflections for drama in the curriculum of the 21st century*. U: Planting Trees of Drama with Global Vision in Local Knowledge. IDEA Dialogues 2007. IDEA Publications and Hong Kong Drama/Theatre and Education Forum: 371-384.

- politički angažirano kazalište Latinske Amerike potaknuto teorijama brazilskoga pedagoga i filozofa Paula Freirea te njegova najistaknutija inačica, *kazalište potlačenih* Augusta Boala. Suvremenu dramsku pedagogiju u skandinavskim zemljama obilježavaju sljedeće značajke:
- ostvaruje se poglavito u pedagoškom kontekstu (u osnovnoj školi pretežito kao medij učenja i poučavanja, a u srednjim školama kao dio umjetničkog područja kurikuluma)
- odlikuje se visokom razinom teorijskoga promišljanja
- dramski se medij, bez obzira upotrebljava li se u svrhu učenja ili pak stvaralačkoga izražavanja, uvažava kao medij estetske/umjetničke komunikacije.

Premda Eriksson daje detaljniji prikaz dramskoga odgoja i pedagogije u Norveškoj, njegov članak indikativan je i za opće stanje djelatnosti u skandinavskim i baltičkim zemljama. U *Norveškoj termin **drama** označava **dramske aktivnosti u školi***, piše Eriksson. *U obveznoj osnovnoj školi (od 1. do 10. razreda) **drama** se najčešće koristi kao sastavni dio kurikula, tj. kao medij učenja. U srednjoj školi **drama** postoji kao predmet, ali ga trenutno ne nude mnoge škole u zemlji* (Eriksson 2006: 15).

U kurikulu iz 1997. drama ima svoje mjesto prvenstveno kao medij poučavanja koji posebno dobro odgovara potrebama projektne nastave. Međutim, ona je tu ipak ograničena na specifično predmetno područje materinskoga jezika, vjerskoga i glazbenoga obrazovanja te engleskoga kao drugoga jezika. S druge strane, zbog bliske veze s „igrom“, drama je važna sastavnica podučavanja mnogih predmeta u nižim razredima osnovne škole. Srednje škole oduvijek su najslabije mjesto drame/kazališta u obrazovnom sustavu. Osim par iznimaka, drama nije bila ni predmet niti zagovarani medij poučavanja. Ipak, od jeseni 1994. „drama, ples i glazba“ nude se kao zasebno odgojno-obrazovno područje u srednjim školama. U prvom razredu ove se umjetnosti podučavaju integrirano, dok se u drugom i trećem razredu učenici opredjeljuju za jednu od njih (Eriksson 2006: 16).

Eriksson govori o vrstama i usmjerenjima rada te ustvrđuje da *dramski odgoj u Norveškoj koristi različite oblike dramskog izražavanja – od dramske igre i procesne drame do dječjeg i odgojnog kazališta* (Eriksson 2006: 15). Osvrćući se na konceptijska suprotstavljanja oko toga je li drama prvenstveno *teatarski predmet kojem su u središtu scenske vještine i tehnika* ili pak *medij učenja uporabiv u svim segmentima kurikula*, Eriksson ističe: *Na kraju devedesetih suočeni smo s mnogostrukošću dramskih puteva koji se međusobno ukrštaju, ali niti jedan smjer nije dominantan. ... (D)rama se pojavljuje kao hibrid mnogih kazališnih formi, ali s dinamičnim interesom za istraživanje i razvoj novih metoda, oblika i značenja. Dramaturgija, kao strukturirajuće načelo odgojne drame, važna je referenca za naš današnji rad. Možda se čini da je zanimanje za umjetnički vid dramskoga rada zasjenilo zanimanje za njegovu pedagošku dimenziju, ali to je zato što su danas i estetske i obrazovne teorije, kao i umjetnička ekspresija, područja koja dramski pedagog mora svladati* (Isto.).

Eriksson izvještava i o oblicima obrazovanja dramskih pedagoga: Glavne ustanove za obrazovanje dramskih pedagoga su državne visoke učiteljske škole. Od 1978. **drama** je obvezna za sve predškolske odgojitelje, a od jeseni 1992. **drama** je obvezna (iako mala) sastavnica u obrazovanju svih osnovnoškolskih nastavnika. Te škole također nude doškolovanje za već zaposlene učitelje.

Većina državnih škola nudi intenzivne jednosemestralne tečajeve iz **drame** (a neki i iz plesa). U Bergenu i Oslu studij **odgojne drame/kazališta** traje jednu ili dvije godine. U sklopu reforme učiteljskoga obrazovanja 1998. ponuđen je novi trogodišnji specijalizirani studij **drame**. Na takvim studijima održava se ravnoteža između teorije i prakse, a u žarištu zanimanja su podjednako dramski rad u školskoj učionici kao i rad na predstavama manjega formata. U akademskoj godini 2000./2001. u Bergenu je s radom započeo i poslijediplomski studij dramskog odgoja.

Svoj opis Eriksson dopunjuje kratkim komentarom kojim dotiče osjetljiva pitanja kulturnih i prosvjetnih politika, nacionalnih i međunarodnih, o čijim odlukama često ovisi u kojim oblicima i s kojim statusom će se složeni sociokulturni koncepti poput dramskoga odgoja realizirati u praksi.

Kao višenacionalna i višejezična zajednica Skandinavija danas predstavlja uzorito uređeni prostor dramskopedagoške prakse i teorije u kojem u različitim njegovim segmentima i razinama nesumnjivo postoji i niz otvorenih tema (organizacijskih, metodičkih, praktičkih, teorijskih itd.), koja se zahvaljujući međusobnoj povezanosti i suradnji zasigurno mogu lakše istraživati i rješavati. Jake nacionalne strukovne organizacije postoje u svim skandinavskim zemljama, u nekima i više od jedne, a povezane su u mrežu *Drama Boreale* koja od 1995. svake treće godine održava redovite stručne konferencije, uvijek u drugoj

zemlji. *Drama Boreale* te njezine članice provode i druge aktivnosti u okviru mreže –organiziraju festivale, radionice, stručne skupove, realiziraju zajedničke projekte, izdaju časopise i literaturu.

Za cjelovitost našeg prikaza svakako bi bilo korisno i poučno opisati značajke dramskoga odgoja i pedagogije u još nekim jezično užim okružjima²⁸, no završit ćemo ga naznakama okvirne paradigme i osnovnog modela dramskoga odgojnog rada na kojem se temelji i razvija suvremena hrvatska dramska pedagogija.

Temelji suvremenoga dramskog odgoja i pedagogije u Hrvatskoj

Premda prakse u hrvatskoj kulturi i školstvu, koje danas opravdano smatramo oblicima dramskopedagoškoga rada, u razdoblju između dvaju svjetskih ratova doživljavaju svojevrsan procvat te su mogle poslužiti kao čvrsti temelj daljnjem plodnom razvoju, suvremeni dramski odgoj i pedagogija u Hrvatskoj oblikovali su se mimo tih iskustava. Povijesni lomovi – politički, društveni, ideološki, kulturni – koje je donijela kataklizma Drugog svjetskog rata potisnuli su i bacili u zaborav poticajna postignuća prethodnih razdoblja. Nova, pobjednička i revolucionarna, poslijeratna vlast uzela si je u zadaću ne samo uništiti sve strukture i ustanove poražene fašističke državne tvorevine, nego i odbaciti sve *staro i nazadno*, tj. *stečevine društvenoga, kulturnog i idejnog razvoja hrvatskoga građanskog društva ostvarene u ranijim razdobljima (...), a s njima i stoljetni plodan razvoj dramskopedagoških i kazališno-prosvjetnih nastojanja* (Krušić 2018: 297).²⁹

Dakako da se u tadašnjoj novoj državi nastavilo s dramskim i predstavljачkim aktivnostima djece i mladih koje su, kao svečanosti i prigodni nastupi, bile sastavnim dijelom školske svakodnevnice i koje su smatrane važnim medijem kulturnoga i ideološkoga djelovanja. No, za budući razvoj dramskoga odgoja u nas presudnim se pokazalo nešto drugo, a to je pokretanje i osnivanje niza dječjih kazališta (kasnije kazališta mladih) širom Hrvatske, što pak možemo smatrati jedinom, ali važnom, poveznicom s postignućima prethodnih razdoblja.³⁰

Prvo kazalište takve vrste u novoj državi bilo je Dječje kulturno-umjetničko društvo *Titovi mornari*, osnovano u prosincu 1943. u hrvatskom izbjegličkom zbjegu El Shatt na Sinaju, koje nakon oslobođenja nastavlja rad u Splitu, gdje od 1953. djeluje kao Dječje kazalište, a od 1991. kao Kazalište mladih. U Osijeku pak Đurđa Dević (1916. – 2002.), naša prva kazališna pedagoginja, 1945. pokreće Dječju scenu Osječkog kazališta, iz koje je 1950. nastalo osječko Pionirsko kazalište te kasnije, 1958., profesionalno Dječje kazalište. Godine 1947. Đurđa Dević pokreće i rad Pionirskog kazališta u Rijeci, a sljedeće 1948. godine vraća se u Zagreb i postaje umjetnička voditeljica i redateljica novoosnovanog zagrebačkog

28 Primjerice, načini organiziranja dramskoga odgoja i pedagogije u Grčkoj ili Češkoj, a našlo bi se još primjera među *malim* europskim nacijama, predstavljaju uzorite modele osmišljenog i sustavnog razvoja struke koji bi i *kulturno moćnijim* okružjima mogli poslužiti kao primjer.

29 O procvatu dramskoga odgoja i pedagogije u Hrvatskoj između dvaju svjetskih ratova pisao sam: *Prigrlivši pedagoške ciljeve i metodička načela „škole rada“ (...), hrvatski učitelji i pedagozi (...) u svoj svakodnevni školski rad uključuju i metodički razrađuju niz postupaka dramskih obilježja. Uz oblike dramskog rada već otprije uvriježene u hrvatskoj školskoj praksi (...) unose u nastavu nove modele rada u kojima prepoznamo značajke nekih danas aktualnih postupaka i tehnika dramske pedagogije (...), no koji su tek nekoliko desetljeća kasnije stekli svjetsku popularnost i postali uobičajenim rekvizitirijem suvremene dramskopedagoške prakse* (Krušić 2018: 303) I još: *U međuraću dječje/omladinsko kazalište u Hrvatskoj stječe svoju punu društvenu, kulturnu i pedagošku afirmaciju kao prostor kazališnog te u širem smislu umjetničkog odgoja djece i mladeži. Tijekom 1930-ih te za ratnih godina dječje/omladinsko kazalište institucionalizira se u nekoliko organizacijskih inačica koje, premda su se u predratnom razdoblju međusobno nadmetale i polemizirale, u osnovi predstavljaju jedan te isti model kazališnog/umjetničkog odgajanja djece i mladeži izvan školskih ili nastavnih okvira. Od svih modela dramskopedagoškoga i kazališno-prosvjetnog rada koje smo opisali ovaj će, pokazat će se, jedini nadživjeti povijesne potrebe koji su tako presudno, mijenjajući društvene okolnosti, kulturne okvire i osobne sudbine, utjecali uza sve ostalo i na razvoj moderne hrvatske dramske pedagogije* (Isto). Više u: Krušić, V. 2018. *Kazalište i pedagogija. Ideje, koncepti i shvaćanja odgojnih funkcija kazališnog/dramskog medija u hrvatskoj kulturi i pedagogiji 19. i 20. stoljeća do završetka Drugog svjetskog rata*. Zagreb: Disput d.o.o. – HCDO.

30 Prva kazališta sa svrhom da u predstavama nastupaju djeca i mladež bila su Omladinsko kazalište Saveza zajednica doma i škole osnovnih škola grada Zagreba, osnovano 1935., te *Dječje carstvo* Tita Strozija i Mladena Širole, pokrenuto te iste godine najprije kao radijska emisija, da bi od 1937. nastavilo djelovati kazališnim predstavama i priredbama. U ratnim godinama *Dječje carstvo* je ukinuto, no njegov model rada nastavio je živjeti u kazališnim programima Umjetničke škole ustaške mladeži koju je pristao voditi Mladen Širola. Više u: Krušić 2018).

Pionirskog kazališta u kojem djeluje do 1953. Umnažanjem dječjih kazališta uspostavljen je osnovni model institucionalnog kazališnog rada – uvježbavanje i izvođenje predstava prema prikladnim dramskim i literarnim tekstovima – koji otada počinje prevladavati u svim vrstama i okružjima dramskoga rada s mladima.

Prihvaćanje ovakvog institucionalnoga vida kazališnoga rada s mladima, poticano aktualnim ideološkim razlozima, bilo je tada, u nedostatku drugih modela, jedino moguće. Ali pokazalo se plodonosnim i u dužoj povijesnoj perspektivi, iako se u to vrijeme odvijalo gotovo mehanički, po automatizmu i bez dubljega promišljanja svih pedagoških pretpostavki i ishoda takva modela, njegovih metoda i izvedbenih oblika. Trebalo je proteći izvjesno vrijeme prije nego što su se u tadašnjoj državi stekli društveni uvjeti za oblikovanje nove relevantne paradigme dramskoga rada s mladim naraštajima te našli stručnjaci koji će je oblikovati.

Tijekom 50-ih godina, ne samo u bivšoj državi nego u širem svjetskom političko-ideološkom kontekstu, socrealistička ideološko-estetička paradigma konačno biva odbačena, a s njom i njezina prateća pedagoška primjena. U hrvatskoj pedagogiji i kulturi toga vremena stvara se tako pogodno ozračje za prihvaćanje i drugih ideja o umjetnosti i njezinoj funkciji u ljudskom društvu, posebice u odgoju i obrazovanju.

Te su se ideje tijekom 50-ih godina u svjetskim razmjerima uobličile u paradigmatu **umjetničkog odgoja** ili **odgoja pomoću umjetnosti** koja se pojavila i proširila pedagoškim i kulturnim okružjima tada ideološki i politički radikalno podijeljene Europe, kako u zapadnim demokracijama tako i u zemljama iza *željezne zavjese*.³¹

Paradigma **umjetničkog odgoja** razvijala se u nas tijekom 60-ih godina poglavito u institucijama neformalnog odgoja i obrazovanja, primjerice u Savezu društava *Naša djeca*, gdje se oko časopisa *Umjetnost i dijete*, pokrenutog 1969. godine, okupljaju pedagozi, umjetnici i stručnjaci različitih društveno-humanističkih i umjetničkih područja zainteresirani za stvaralački rad djece i mladih³². Među njima se našla i Zvezdana Ladika (1921. – 2004.), najistaknutija ličnost hrvatske dramske i kazališne pedagogije druge polovice 20. stoljeća.

Ladika se za dramski stvaralački rad s mladima opredjeljuje tijekom studija režije na tada novo osnovanoj Akademiji za kazališnu umjetnost. Od 1953. nasljeđujući Đurđu Dević djeluje u Pionirskom kazalištu (PIK) odnosno, od 1967. u Zagrebačkom kazalištu mladih (ZKM) kao redateljica i dramska pedagoginja sve do samog životnog svršetka 2004. godine. U PIK Ladika dolazi na već poznat i dobro uhodan teren: u instituciju koja funkcionira na sličan način kao mnoga dječja kazališta na Istoku i Zapadu, u kojima se pripremaju kazališne predstave i zatim izvode za mladu publiku. Osim toga, Ladika je i prije svog zapošljavanja pratila rad Đ. Dević, koja je, uz redateljsku finalizaciju predstava, u pripremnom – studijskom – dijelu rada s mladim izvođačima obilato koristila improvizacijske metode. Ladika je tako svoj dramski i kazališni odgojni rad mogla nastaviti razvijati na osnovama koje je zacrtala njezina prethodnica.

Sljedećih petnaestak godina Ladika intenzivno djeluje u nekoliko smjerova i na nekoliko razina: režira predstave i širi repertoar PIK-a, s predstavama putuje širom Jugoslavije i Europe, uspostavlja kontakte i umrežuje se u međunarodne organizacije kazališnoga i dramskoga rada s djecom i mladeži, upoznaje pristupe i oblike dramskoga/kazališnoga odgojnog rada u drugim zemljama, a naročitu pozornost, koristeći se stečenim iskustvima, posvećuje metodičkom oblikovanju i osmišljavanju dramskopedagoškog rada s djecom i mladeži u studijskim uvjetima.

Potkraj 50-ih i tijekom 60-ih godina 20. st. Ladika se dodatno usavršava te odlazi na studijske boravke najprije u Čehoslovačku, zatim u Francusku, gdje upoznaje, između ostalih, L. Chancerela i njegov pedagoški rad. U Engleskoj pak upoznaje iskustva britanske dramske pedagogije te naročito studijski rad P.

³¹ Tvorba paradigme pripisuje se britanskom estetičaru, povjesničaru umjetnosti i pjesniku Herbertu Readu, značajnom i utjecajnom promicatelju umjetničkog odgoja odnosno odgoja putem umjetnosti. U svojoj kapitalnoj knjizi *Education through Art* (1943) Read se zalaže za postavljanje umjetnosti na ono mjesto u obrazovanju koje joj pripada i na kojemu je uvijek bila – u samo središte stvari (od osnovne škole pa nadalje). U knjizi je razradio sociokulturnu dimenziju kreativnoga odgoja i obrazovanja te postavio načela umjetničkoga odgoja kao puta i načina odgajanja cjelovitih, uravnoteženih i stvaralačkih ličnosti. Više o konceptu umjetničkog odgoja i njegovoj prihvaćenosti u hrvatskom pedagoškom kontekstu vidi: Krušić, V. 2015. *Umjetnički odgoj – Što je to i čemu služi?* U: Zbornik radova simpozija Umjetnik kao pedagog pred izazovima suvremenog odgoja i obrazovanja. Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera. Osijek.

Članak je dostupan i na: <http://www.hcdo.hr/knjiznica/strucni-clanci/>

³² *Duhovna roditeljica* časopisa i njegova dugogodišnja glavna urednica bila je pedagoginja i kulturna djelatnica Danica Nola (1910. – 2005.) u to doba direktorica Centra za vanškolski odgoj Saveza društava *Naša djeca*.

Sladea, čiju temeljni knjigu *Child Drama* donosi u Zagreb.

Godine 1965. Uključuje se u ASSITEJ-a³³ i postaje članicom njegova Izvršnoga odbora. Aktivnost u ASSITEJ-u omogućavala joj je, uz sudjelovanje u međunarodnoj razmjeni predstava, stalan i otvoren uvid u nova iskustva dramskoga stvaralačkoga i odgojnoga rada s djecom koja je zatim prenosila u domaća okružja. Tako, primjerice, osniva i Jugoslavenski centar ASSITEJ-a, koji je u bivšoj državi niz godina svoje sjedište imao u Karlovcu, a njegov je tajnik dugo godina bio Berislav Frkić, umjetnički voditelj tamošnjega Omladinskog studija *Zorin doma* i dugogodišnji Ladikin suradnik.

Godine 1970. Ladika objavljuje svoje glavno stručno djelo, knjigu *Dijete i scenska umjetnost – Priručnik za dramski odgoj djece i omladine*, u kojoj sistematizira svoja dotadašnja iskustva i spoznaje stečene kako neposrednim praktičnim radom u matičnoj ustanovi tako i susretima s praksom i praktičarima širom svijeta. Svojom je knjigom Ladika oblikovala cjelovit i osmišljen model dramskog odgojnog rada kao sastavnog dijela umjetničkog odgoja , svjetski značajne pedagoške paradigme prihvaćene posvuda u tada politički oštro podijeljenom svijetu. Već na samom početku, u *Uvodu*, Ladika naznačuje opći paradigmatički okvir u kojem sagledava svoje umjetničko-pedagoško djelovanje te svrhu pisanja svoje knjige: *U cjelokupnom kompleksu odgoja umjetnost može odigrati značajnu ulogu. Ona može pomoći djetetu u shvaćanju života, razvoju emocija, a posebno potaći i razvijati kreativne procese kod mladih. (...) S tih pozicija prišla sam iznošenju svojih iskustava svima onima koji su se našli na istom putu djelovanja i htijenja: razviti putem scenske umjetnosti u djeci smisao za ljepotu i plemenitost u životu, pomoći im da shvate u čemu je bit umjetnosti, bit života i da razviju svoje kreativne snage u zanosu za stvaranje sutrašnjice koja ih očekuje* (Ladika 1967: 4).

U prvoj poglavlju naslovljenom *Kazališta za djecu u svijetu i kod nas* Ladika sažeto i informirano naznačuje širi i tada zaista najaktualniji svjetski okvir onoga o čemu piše pa spominje različite vrste aktivnosti i usmjerenja kazališnoga i scenskoga umjetničkog rada za i sa djecom/omladinom koje tada postoje u svijetu, u rasponu od raznovrsnih vrsta kazališta za djecu u raznim europskim zemljama s obje strane *željezne zavjese*, preko spominjanja tada značajnih središta studijskoga rada, do prakse **kreativne drame** (kreativne dramatike, kako je naziva Ladika), u čije okvire smješta i *dječju dramu* P. Sladea. Prikazujući primjere i iskustva iz cijeloga svijeta, pri čemu je podjednaku važnost davala praksama i ličnostima s Istoka i Zapada, Ladika svoj umjetničko-pedagoški angažman uklapa u širi svjetski kontekst i trendove **umjetničkoga odgoja** kao globalne paradigme toga vremena, a poglavlje završava isticanjem da se i u nas, u Hrvatskoj, osnivaju ustanove umjetničkoga odgoja predstavljajući, na samom kraju, Zagrebačko kazalište mladih kao takvu ustanovu koja svoju djelatnost razvija upravo u skladu s naznačenim svjetskim tendencijama.

Za nas je svakako najzanimljivije poglavlje *Metodika rada u dječjem dramskom studiju* u kojem Ladika sistematizira svoj dramskopedagoški pristup. Tu je rad u dramskom studiju te njegov cilj prikazan kao nešto drugo od pripreme i uvježbavanja predstava. Svoju inačicu **dramskoga odgoja**³⁴ Ladika strukturira kao oblik umjetničkoga odgoja kojim se djecu/mladež *priprema za umjetnički doživljaj* bilo kao mlade izvođače bilo kao gledatelje umjetničke aktivnosti i kojim se ujedno razvijaju njihove kreativne mogućnosti. Na početku poglavlja Ladika pomalo idealizirano opisuje značajke psihičkoga razvoja djeteta i njegove stvaralačke mašte koju, to često ponavlja, treba osloboditi, i dijete osposobiti za cjelovito intelektualno-emocionalno doživljavanje umjetničkih djela i fenomena te za estetsko izražavanje svojih doživljaja.

Pri razmatranju dječje dramske igre, koju prihvaća kao medij pobuđivanja djetetove doživljajnosti i stvaralačke mašte, Ladika ističe fascinaciju dječjom sposobnošću uživljavanja u zamišljene likove i situacije te snagu dječjeg doživljavanja zamišljenih sadržaja. Poticanje oblikovanja takvih zamišljaja, a onda i doživljaja koje izazivaju Ladika je učinila glavnom zadaćom metodike koju je razvila u studijskom radu te zabilježila u svojoj knjizi, u kojoj kaže: *Zadatak je dakle umjetnika-pedagoga u dječjem dramskom studiju da neiscrpljiv izvor stvaralačke mašte, opažanja i osjećanja kanalizira u pedagoškom smislu i da u djetetu razvije sposobnost punog doživljavanja ne samo umjetnosti nego i života koji ga okružuje i da u njemu pronalazi ljepotu* (Ladika 1970: 21).

Nakon isticanja opće zadaće rada u dramskom studiju, Ladika izlaže proces rada: opisuje kako se odvija i što su ciljevi rada u pojedinim etapama života i razvoja skupine, pa zatim za svaku etapu izlaže i opisuje vježbe koje se koriste .

³³ ASSITEJ - Association Internationale du Théâtre de l'Enfance et la Jeunesse (Međunarodna udruga kazališta za djecu i mlade)

³⁴ U nas se tada češće govorilo – *scenskoga odgoja*.

To su sve uglavnom vježbe zamišljanja, mnoge od njih preuzete iz raznih oblika glumačkoga treninga, npr. iz Stanislavskijeva *sistema* te raznih njegovih inačica nastalih u SAD-u i inkorporiranih u metodiku

kreativne drame, kao i iz raznih autoriziranih metodika namijenjenih odgoju mladih kazalištaraca, od kojih je najpoznatija ona Viole Spolin.

Svoj je metodički pristup Ladika prikazala kao strukturirani proces određen iskustvom i mogućnostima dječjega psihičkog razvoja: zadatci i vježbe postupno se dopunjuju od jedne do druge etape te razvijaju od jednostavnih vježbi percepcije, preko vježbi osjetilnoga te emocionalnoga pamćenja, do skupnih vježbi zamišljanja, improviziranih prizora, govornih zadataka (monoloških i dijaloških), sinestetskih postupaka povezivanja glazbenoga, vokalnoga, plesnoga i dramskoga izraza itd. Na kraju, slijedi izvedba, ali ne kao završena, režirana i definitivno uobličena predstava namijenjena širokoj publici, već prije svega kao predstavljanje rezultata dotadašnjega skupnog rada u studiju.

Ako Ladikinu knjigu usporedimo sa Sladeovom, uočit ćemo niz paralela. Sladeov utjecaj vidljiv je prije svega u načinu na koji Ladika oblikuje svoju knjigu. Kao i u Sladeovoj knjizi, središnji najopsežniji dio pripada slikovitim i vrlo detaljnim opisima studijskoga rada (igara, vježbi i procesa) dobro potkrijepljenima, kao i kod Sladea, atraktivnim fotografijama i iskazima sudionika. Zatim, Ladika svoj prikaz kako se vježbe i metode postupno razvijaju i usložnjavaju strukturira slično Sladeovu.

Još jednu značajnu poveznicu predstavlja činjenica da su oba metodička pristupa – Sladeova *dječja drama* te Ladikin *dramski odgoj* – u svom konačnom razvojnom tijeku usmjerena prema istom cilju, a to je razumijevanje, doživljavanje i prihvaćanje dramske/kazališne umjetnosti i stvaralaštva kao vrijednog oblika socijalnoga, etičkoga i estetskoga odgoja te važnog medija kulturne komunikacije. U nastavku knjige Ladika upravo ovim temama posvećuje posebnu pažnju: ističe socijalizacijske učinke skupinskoga rada u studiju; ukazuje na važnost kvalitete i primjerene tematike pri izboru tekstova za uprizorenje; razmatra pitanja glumačkoga sudjelovanja djece izvođača u režiranim kazališnim predstavama te probleme recepcije dječjih predstava od strane dječje publike; poučava i savjetuje kako pripremati školske priredbe i svečanosti. U završnom poglavlju naslovljenom *Značenje scenske umjetnosti za mlade* Ladika autoritativno i pomalo direktivno, iz pozicije stručnjaka, umjetnika-pedagoga, zaključuje svoju programatsku raspravu nizom određenja kojima se i danas služe promicatelji i zagovornici umjetničkoga te posebice dramskoga/kazališnoga odgoja: *Teatar crpi izvore svoje umjetnosti iz dječje igre i one vječno igrajuće stvaralačke aktivne mašte, a dijete se scenskom umjetnošću obogaćuje i spoznajno i emocionalno. Za dijete je scenska umjetnost jedna od mogućnosti doživljavanja svijeta oko sebe i svijeta u sebi* (Ladika 1970: 143).

Ladika posebno ističe važnost snažnog psihološkog djelovanja dramskog/kazališnoga medija na mlade gledatelje: *Snaga emocionalnog doživljaja je upravo onaj najvažniji elemenat u predstavi za djecu. Upravo po toj emocionalnoj doživljenosti poetska riječ djeluje sa scene na dijete zato da formira njegovu svijest i njegove osjećaje* (Ladika 1970: 144). Snažan doživljaj pokretač je i spoznajno-emocionalnog mehanizma u djeteta izvođača: *Tu istu vrhunsku fazu³⁵ postiže i dijete interpretator, dijete glumac, u procesu svoga rada u studiju, u procesu pripremanja predstave i na samoj predstavi. U plemenitom nastojanju da potpuno izrazi svu dubinu svog doživljaja u njemu kao da se u toku predstave ili u toku rada na najjednostavnijem zadatku u studiju – pali neko posebno svjetlo koje ga osvjetljava i omogućava mu da dublje shvati ljudske odnose i sebe samog* (Ladika 1970: 146).

I još: *Zato kazalište za djecu i omladinu ima osim drugih još i poseban zadatak: da bude odraz upravo njihova života, da rješava problem djetinjstva i problem prerastanja djeteta u omladinca i omladinca u zrela čovjeka i da tako obuhvati ono najosjetljivije doba u životu čovjeka, doba kad se nalazi u previranju i sukobu s društvom i sa sobom samim i kad se u njemu rađa, izrasta i učvršćuje odgovornost pred drugim i pred samim sobom – odgovornost pred životom* (Ladika 1970: 145).

Oslobodimo li diskurs knjige za ono vrijeme ideološki podobnog vokabulara i čitamo li je s ideološki neutralnoga motrišta, u Ladikinim opredjeljenjima prepoznat ćemo stavove današnjih zagovaratelja i promicatelja umjetničkoga te posebice dramskoga/kazališnoga odgoja i pedagogije.³⁶

Promatran u široj perspektivi povijesnih metodičkih pristupa, za model rada što ga je Ladika

³⁵ *Fazu katarze*, koju Ladika spominje u prethodnom ulomku.

³⁶ Više u: Krušić, V. 2015. *Umjetnički odgoj – Što je to i čemu služi?* U: Zbornik radova simpozija Umjetnik kao pedagog pred izazovima suvremenog odgoja i obrazovanja. Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera. Osijek. Članak je dostupan i na: <http://www.hcdo.hr/knjiznica/strucni-clanci/>

usustavila i prikazala u svojoj knjizi možemo reći da je zasnovan poglavito na metodici i načelima **kreativne drame**, o čemu svjedoči ne samo često spominjanje u knjizi njezinih najistaknutijih nositeljica W. Ward (1884. – 1975.) i G. Siks (1912. – 2005.) te navođenje njihovih tekstova. **Kreativna drama** nikada nije gubila iz vida temeljnu povezanost dramskoga rada s djecom i mladima s kazalištem kao umjetničkim medijem. U okvirima i glavnim tijekovima **kreativne drame** tradicionalne opozicije dramskoga odgoja i pedagogije – primjerice: proces - produkt, drama - kazalište, učenje - stvaranje, pedagogija - umjetnost i sl. – u konačnici i u načelu više-manje skladno su se razrješavale i pomirivale. Svojom obuhvatnošću koncept **kreativne drame** izuzetno je, bez posebnih prilagodbi, odgovarao osnovnoj institucionalnoj formi dramskoga/kazališnoga odgojnog rada kakvu su u nas predstavljali dramski studiji, naročito oni koji su djelovali pri kazalištima.

Model kreativnoga dramskog rada – koji Ladika već tada u podnaslovu svoje knjige naziva **dramskim odgojem** – razvijan tijekom 60-ih u dramskim studijima poput PIK-a (ZKM-a) i karlovačkog *Zorin doma*, sljedećih se desetljeća postupno širi i uvrježuje u školskim izvannastavnim aktivnostima, u radu dramskih, scenskih, lutkarskih i recitatorskih družina. Putem radionica, seminara i savjetovanja, oglednim predstavama i prikazima rada te pokretanjem smotri i susreta dramskoga/scenskoga stvaralaštva, s metodikom kreativnoga dramskog rada upoznaje se sve veći broj učitelja i voditelja izvannastavnih aktivnosti unutar i izvan škola. Prvi je pokretač tih akcija Centar za vanškolski odgoj Saveza društava *Naša djeca* koji od 1969. do 1986. organizira brojne edukacije koje, u segmentu dramskog stvaralačkog rada, uz Z. Ladiku vode i Đ. Dević-Šegina te S. Čečuk. Osim toga, Centar od 1967. pokreće stručno vođene godišnje susrete literarnih, novinarskih i scenskih grupa osnovnih i srednjih škola Hrvatske, koji i dandanas žive.³⁷

Načini i oblici dramskoga odgojnog rada kako ih je Ladika razvijala u svojoj studijskoj praksi te širila putem radionica, predavanja, oglednih predstava i prikaza rada te dakako svojom knjigom, pored svih kasnijih inovacija i autorskih doprinosa njezinih nastavljača i drugih edukatora, i danas su, vrlo često bez jasne svijesti o tome, u temelju djelovanja većine dramskih i kazališnih studija te školskih dramskih skupina u nas. Današnja praksa dramskog odgoja i pedagogije u Hrvatskoj, njezini glavni i sporedni tijekovi te raznoliki vidovi i usmjerenja, nezamislivi su bez osnove koju su stvorile, s jedne strane, Ladikina knjiga, kojom je teorijski i praktički oblikovan i usustavljen jedan fleksibilan model dramskoga i kazališnoga kreativnog rada s djecom i mladima, a s druge, široka baza takva rada koji je danas prisutan u više-manje svim kontekstima i prostorima u kojima se odvija život mladih naraštaja.

Literatura

- Eriksson, S. 2006. *Dramski odgoj u Norveškoj*. U: Dramski odgoj, 8, 12-13: 15-16. http://www.hcdo.hr/wp-content/uploads/2019/01/Dramski-odgoj-12_13.pdf. (Pristupljeno 25. svibnja 2020.)
- Eriksson, S. 2007. *Looking at the past for stepping into the future. Background reflections for drama in the curriculum of the 21st century*. U: Planting Trees of Drama with Global Vision in Local Knowledge. IDEA Dialogues 2007. IDEA Publications and Hong Kong Drama/Theatre and Education Forum: 371-384.
- Gruić, I. 2002. *Prolaz u zamišljeni svijet - Procesna drama ili drama u nastajanju*. Zagreb: Golden marketing.
- Hornbrook, D. 1998. *Education and Dramatic Art*, 2nd edition, London i New York: Routledge.
- Krušić, V. 2018. *Kazalište i pedagogija. Ideje, koncepti i shvaćanja odgojnih funkcija kazališnoga/ dramskog medija u hrvatskoj kulturi i pedagogiji 19. i 20. stoljeća do završetka Drugog svjetskog rata*. Zagreb: Disput d.o.o. – HCDO.
- Krušić, V. 2014. *Okvir za različitost – Razvoj suvremene dramske pedagogije u Hrvatskoj*. U: Scena, časopis za pozorišnu umetnost 50/1-2: 56-61. (Dostupno i na <http://www.hcdo.hr/knjiznica/strucni-clanci/>).

Vidi također: *Smjernice za umjetnički odgoj*. 2006. Dokument Svjetske konferencije o umjetničkom odgoju: Oblikovanje stvaralačkih mogućnosti za 21. stoljeće. UNESCO. Lisabon. <http://www.hcdo.hr/dokumenti/smjernice-unesco-a-za-umjetnicki-odgoj/>

³⁷ U okrilju Saveza društava *Naša djeca* danas se održavaju Smotre dječjeg stvaralaštva *Radost, igra i stvaralaštvo djece*, a u okvirima školskoga sustava održavaju se godišnje Smotre literarnoga, dramskoga i novinarskog stvaralaštva LiDraNo.

- Krušić, V. 2015. *Umjetnički odgoj – Što je to i čemu služi?* U: Zbornik radova simpozija *Umjetnik kao pedagog pred izazovima suvremenog odgoja i obrazovanja*. Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera. Osijek. (Dostupno i na: <http://www.hcd.hr/knjiznica/strucni-clanci/>).
- Ladika, Z. 1970. *Dijete i scenska umjetnost – Priručnik za dramski odgoj djece i omladine*. Zagreb: Školska knjiga.
- Lewicki, T. 1995. *Theatre/drama in education in the United Kingdom, Italy and Poland*. Durham theses, Durham University.
- Lippert, E. 2003. *Schultheater*. U: Wörterbuch der Theaterpädagogik. Koch, G. i Streisand, M. (Ur.). Schibri-Verlag. Berlin – Milow: 269-271.
- Reiss, J. i Mieruch, G. 2003. *Darstellendes Spiel (Predstavljačka igra, prevedeni članak)*. U: Wörterbuch der Theaterpädagogik. Koch, G. i Streisand, M. (ur.). Berlin-Milow. Schibri-Verlag.
- Slade, P. 1954. *Child Drama*. University of London Press Ltd. London.
- *Smjernice za umjetnički odgoj*. 2006. Dokument Svjetske konferencije o umjetničkom odgoju: Oblikovanje stvaralačkih mogućnosti za 21. stoljeće. UNESCO. Lisabon. <http://www.hcd.hr/dokumenti/smjernice-unesco-a-za-umjetnicki-odgoj/> (Pristupljeno: 17. travnja 2020.)
- Ward, W. 1957. *Playmaking With Children*. Appleton-Century-Crofts, N.Y.
- Way, B. 1967./1998. *Development through Drama*. Humanity Books. Amherst. New York.

Abstract

DRAMA/THEATRE-BASED EDUCATION AND PEDAGOGY IN VARIOUS EUROPEAN CULTURAL AND PEDAGOGIC TRADITIONS

The present-day understandings and concepts of drama/theatre education and pedagogy in various countries carry specific social, cultural and linguistic traits of the cultural and pedagogical traditions in which they gradually developed throughout the last century. The article provides an overview of the main features of drama/theatre educational work as they are manifested today in some of the most historically influential cultural and pedagogical contexts and traditions. In addition to the British tradition, representative of the much broader domain of the English speaking countries, the author presents understandings and models of drama/theatre educational work in the cultural and pedagogical traditions of the German and French speaking parts of the world, as well as in the Scandinavian regions. The article concludes by defining the basic features of the development of contemporary drama education in Croatia realized during the second half of the last century through the systematic and founding work of Zvezdana Ladika, theatre director and our most important drama/theatre pedagogue.

Keywords: drama education and pedagogy, theatre, art education, Zvezdana Ladika



Nikolina Marinić

Komercijalna i trgovačka škola Bjelovar

nikolina.marinic@skole.hr

PLENARNO IZLAGANJE

DRAMSKI ODGOJ U OBRAZOVNIM SUSTAVIMA U SVIJETU

Sažetak

Tekst govori o statusu i ciljevima umjetničkih predmeta u nacionalnim kurikulumima europskih i svjetskih zemalja te o statusu i sastavnicama predmeta Drama u njima. Analizira se povezanost s temeljima dramskoga odgoja u kurikulumima predmeta Drama i konkretni načini učenja i poučavanja predmeta u obrazovnim sustavima u navedenim zemljama te navode osnovni podatci o zakonskoj regulativi i mogućnostima implementacije dramskoga odgoja u hrvatski obrazovni sustav.

Ključne riječi: dramski odgoj, kurikulum, odgoj i obrazovanje

Uvod

Zbog ubrzanih intenzivnih promjena u društvu u cjelini koje rezultiraju i različitim utjecajima na djecu i mlade (prije svega medijskim i digitalnim), mijenja se i uloga škole. Učenje i poučavanje usmjereni su, osim na usvajanje znanja, i na razvoj vještina. Cilj je svih odgojitelja, učitelja i nastavnika pomoći djeci i mladima da odrastu u zdrave, zadovoljne i odgovorne ljude. S obzirom na izazove suvremenoga društva mijenjamo se i prilagođavamo svoje pristupe i načine poučavanja i usmjeravanja prema stjecanju vještina. Poslovi koje će raditi naši učenici još ne postoje, a tehnologije koje će biti njihova svakodnevica još nisu smišljene. Znanja koja stječu, bez sumnje, bit će im korisna, no više su im nego nužne vještine potrebne za život u 21. stoljeću: kritičko mišljenje, rješavanje problema, komunikacija, suradnja, kreativnost, cjeloživotno učenje i građanska odgovornost (The future of education and skills, Education 2030, *The future we want*, OECD 2018.) Stoga su od ključnih pitanja u hrvatskim školama 2019. godine – kako odgovoriti na izazove poučavanja i na koje načine učenike što uspješnije pripremiti za budućnost koju želimo za njih?

Dramski odgoj sa svojim ciljevima i svrhom daje nam odgovor: strukturom igre u kojoj učenici na trenutak postaju *netko drugi* na zanimljiv i blizak način izaziva ih na promišljanje o sebi i svijetu koji ih okružuje. Potiče njihovu kreativnost i poziva ih na rješavanje problema (jednostavnih ili složenijih). U središtu je dramskoga odgoja komunikacija i rad u timu u kojem istražuju vlastite i tuđe ideje, procjenjuju ih i razvijaju toleranciju i empatiju.

Djeca i mladi školskog uzrasta u Republici Hrvatskoj imaju mogućnost biti aktivni sudionici dramskoga procesa u kazalištu ili studiju u lokalnoj zajednici, dramskoj skupini u školi, ali i na različitim nastavnim predmetima na kojima ih učitelji pomoću tehnika i metoda uključuju u učenje s obzirom na odgojno-obrazovne ishode predmeta i odgojno-obrazovna očekivanja međupredmetnih tema.

Treba li Dramski odgoj biti poseban (izborni ili fakultativni) predmet? Namjera ovoga teksta nije odgovoriti na njega, nego analizirati postojeće zakonske regulative u Republici Hrvatskoj i status i ciljeve predmeta Dramski odgoj u nekima od obrazovnih sustava u svijetu.

Dramski odgoj u Hrvatskoj i u Europi

U trenucima kada je hrvatski obrazovni sustav obuhvaćen promjenama koje idu uz bok kurikulumima u europskim obrazovnim sustavima, potrebno je utvrditi poziciju učenja, poučavanja i stvaranja umjetnosti u sadašnjim nastavnim planovima i programima. Očita je *dominacija* glazbene i likovne umjetnosti budući da su one prisutne kao nastavni predmeti – za razliku od plesne umjetnosti koja je dio nastavnih sadržaja predmeta Tjelesna i zdravstvena kultura i dramske umjetnosti koja je dio nastavnih sadržaja predmeta Hrvatski jezik. Međutim, Glazbena kultura i Likovna kultura u osnovnim školama svode se na jedan sat tjedno, a u srednjim školama nastavni program predviđa istu satnicu za predmete Glazbena umjetnost i Likovna umjetnost, ali samo u gimnazijama. Dosadašnji su planovi i programi tih predmeta predviđali mogućnost stvaralaštva u osnovnim školama dok je u gimnazijama bio naglasak na usvajanje znanja, što je donekle ujednačeno kurikulumima predmeta Glazbena kultura i Glazbena umjetnost te Likovna kultura i Likovna umjetnost (*Nastavni plan i program za gimnazije* 1994).

Istraživanje predstavljeno u publikaciji *Arts and Cultural Education at School in Europe* iz 2009. svjedoči o sličnoj poziciji umjetničkih predmeta u većini europskih zemalja prije 10 godina te naglašava kako nacionalne politike rutinski ističu važnost kulture, umjetnosti i kreativnosti u odgoju i obrazovanju djece i mladih, no umjetničko stvaralaštvo potiče se uglavnom u nižim razredima osnovne škole, no i tamo ima niži status od, primjerice, matematike ili drugih *glavnih* predmeta. Studija ističe još jedan problem: nedovoljna je pozornost posvećena vrednovanju i praćenju ostvarenosti ishoda umjetničkih predmeta. Ipak, neke su zemlje u međuvremenu iskoračile i otvorile prostor umjetničkim predmetima u školama.

Obveza je ministarstava obrazovanja europskih zemalja postaviti smjernice i ciljeve za kulturnu, umjetničku i kreativnu dimenziju obrazovanja. Lokalna i regionalna zajednica i/ili škole ih implementiraju, a učitelji na temelju kurikuluma odabiru strategije, metode i aktivnosti koje potiču razvoj vještina i stjecanje znanja.

Ciljevi su poučavanja umjetničkih predmeta usmjereni uglavnom prema razvijanju kreativnosti učenika i stjecanju znanja o kulturnom naslijeđu, razumijevanje umjetničkih oblika te dijeljenje iskustava o umjetničkom djelu, a očekuje se i stjecanje različitih afektivnih vještina (primjerice, upravljanje vremenom, interpersonalne vještine, odgovornost, kritičko mišljenje, kreativnost, komunikacija, rad u timu, ali i užitak i radost stvaralaštva, samopouzdanje te otkrivanje umjetničkog potencijala, odnosno talenta).

U europskim zemljama umjetnost se poučava u okviru predmeta: vizualna umjetnost (slikarstvo i kiparstvo), glazba, drama, ples, medijske umjetnosti (fotografija, film, video i računalna animacija), zanat (umjetnički i kulturalni elementi zanata poput tekstilne umjetnosti i izrade nakita) i arhitektura. U nekim su zemljama (poput Francuske, Njemačke i skandinavskih zemalja) umjetnički predmeti odvojeni u kurikulumima, a u nekim (poput Italije, Češke, Mađarske i Španjolske) grupirani zajedno kao posebno integrirano područje.

U Norveškoj su, primjerice, umjetnička područja organizirana u predmetima Umjetnost i zanati (koja se sastoji od područja: vizualna komunikacija, dizajn, umjetnost i arhitektura) i Glazba a obuhvaćaju 100 sati godišnje. Drama je dio kurikuluma predmeta Norveški jezik, a neke su od vještina stečenih nakon 3. ciklusa poučavanja (završetka srednje škole) procjenjivanje tekstova, televizijskih emisija, reklama, glazbe, dramskih i filmskih uradaka u svrhu razvoja osobnih medijskih navika. Škole imaju mogućnost organizacije izvannastavnih aktivnosti koje potiče lokalna zajednica, a dramski se odgoj može ostvarivati i u međupredmetnim projektima.

Što se tiče predmeta Drama, on je obavezan predmet ili dio obaveznog predmeta u dijelu Belgije, Grčkoj, Litvi, Mađarskoj, Malti, Škotskoj, Norveškoj, Irskoj, Španjolskoj i Islandu. Izborni je predmet u dijelu Belgije, Danskoj, Njemačkoj, Austriji, Portugalu i Slovačkoj. Dio je obaveznoga predmeta koji djelomično obuhvaća umjetničko područje u Bugarskoj, Češkoj, Francuskoj (samo u srednjoj školi), Latviji, Poljskoj, Sloveniji, Švedskoj i ostatku Velike Britanije. Drama je fakultativni predmet u sedam zemalja (primjerice, u Austriji, ali se vrednuje ostvarenost ishoda), a u Grčkoj je model za ostvarivanje međupredmetne povezanosti.

U Irskoj je od 1999. godine na snazi kurikulum predmeta Drama koji se provodi u prvih šest razreda osnovne škole (*Primary School Curriculum Drama*). Predmet je konceptualiziran u tri predmetna područja: *istraživanje i stvaranje drame, refleksija drame i suradnja i komunikacija u stvaranju drame*, a ciljevi su predmeta: razvijanje *dramske pismenosti*, stvaranje poveznice između igre i umjetničke kazališne forme,

razvijanje mogućnosti za fizički, emocionalni i intelektualni ulazak u dramski svijet u cilju propitivanja, osnaživanja i stvaranja empatije, razvijanje društvenih vještina potrebnih za otvoreno, iskreno i radosno uključivanje u igru, razvijanje komunikacijskih vještina i vještina rada u timu u cilju rješavanja problema u drami i putem drame, razumijevanje strukture i načela drame i stvaranje poveznice između igre, misli i života, stjecanje znanja o drami aktivnim istraživanjem tema iz svakodnevnoga života, ostalih predmeta u kurikulumu ili drugih područja djetetova života, uvođenje djeteta u proces stjecanja znanja o drami aktivnim istraživanjem tema iz svakodnevnoga života iz dramskih tekstova, oblikovanje kriterija za procjenu dramskoga teksta, pisanoga ili izvedenoga. Izrađen je i okvir za vrednovanje ostvarenosti ishoda u kojem prevladavaju metode opažanja, zadataka i aktivnosti koje osmišljava učitelj, portfolioji i projekti.

U Velikoj Britaniji svaka je pokrajina autonomna u oblikovanju obrazovne politike. Škotska se tako pridružila europskim zemljama koje su u ovom stoljeću započele obrazovnu reformu (prvu nakon 1956. godine) te je 2004. objavljen *Curriculum for Excellence* koji je, između ostalih interesantnih novina, tijekom cijeloga osnovnoga i srednjega školovanja propisao i kurikulumsko područje *Expressive Arts* (Izražajna umjetnost) koje se sastoji od ishoda kojima se ostvaruju znanja i vještine iz likovne umjetnosti i dizajna, plesa, drame i glazbe. Cilj je ovoga predmetnoga područja da učenici postanu uspješni u učenju, samosvjesni pojedinci, odgovorni građani i učinkoviti suradnici. Odgojno-obrazovni su ishodi ovoga kurikuluma pisani u prvom licu jednine prezenta, odnosno iz pozicije učenika: *Moje učenje u izražajnoj umjetnosti, kroz nju i o njoj omogućuje mi da iskusim nadahnuće i snagu umjetnosti, prepoznajem i negujem svoje kreativne i estetske potencijale, omogućuje mi razvijanje vještina i tehnika relevantnih za određene umjetnosti, pruža mi mogućnost za produbljivanje razumijevanja škotske kulture i svjetske kulture općenito, obogaćujem se surađujući s profesionalnim umjetničkim organizacijama, kreativnim odraslim osobama i ostalim kulturnim organizacijama* (*Curriculum for Excellence* 2004: 59). Konkretnije, učenici kroz dramu imaju mogućnost razvijati kreativnost i iskusiti inspiraciju i užitak u stvaralaštvu i razumijevanju drame. Važan je dio predmeta stvaranje i igranje pred publikom, bilo u improviziranoj ili uigranoj predstavi. Učenici procjenjuju svoj rad i rad drugih te sastavnice dramske predstave. Na kraju zadnjega obrazovnog ciklusa (nakon završetka srednje škole) učenici ostvaruju nekoliko ishoda: prikazuju osjećajnost i dubinu lika prenoseći odnose i situacije u različitim okružjima i različitoj publici, prikazuju likove primjenjujući svoje razumijevanje karakterizacije i koristeći pritom glas, pokret i jezik te svoj rad predstavljaju publici, osmišljavaju, uvježbavaju i usavršavaju izvedbu pregovarajući i donoseći odluke, koriste se kazališnim tehnikama za pojačavanje napetosti, raspoloženja i ugođaja u dramskoj izvedbi, analiziraju oblik i tehnike dramskoga teksta (pisanoga i izvedenoga), prosuđuju ga i samovrednuju vlastiti rad. Pojedinačno su prema ovim kategorijama propisani i odgojno-obrazovni ishodi na kraju prva četiri obrazovna razdoblja. Prema tom zadanom okviru škole i nastavnici izrađuju izvedbeni kurikulum, a primjer se nalazi na mrežnim stranicama Forrester High School u Edinburghu (<https://forresterhighschool.org.uk/drama-curriculum>), školi koja je ovaj predmet osmislila u nekoliko modula (*istraživanje i eksperimentiranje, pokret i mima, jezik, izrada i oblikovanje, komunikacija i prezentiranje te promatranje, slušanje, promišljanje, opisivanje*). Nastavne teme su sljedeće: *Drama je ozbiljna zabava, Bilo je zastrašujuće* – rad u skupinama i prezentacijske vještine, *Ukleti i progonjeni* – pričanje priča i stvaranje ugođaja, *Evakuacija* – skupna dramska igra, *Božićne pantomime* – skupna dramska igra, *Pokret i mima, Poigravanje s tekstom* – rad na glasu, *Djeca s ulice* – prava i odgovornosti, igra uloga, *Timothy Winters* – improvizacija, *Izgubljeni* – vještine promišljanja, Međupredmetna tema, *Kazališna umjetnost* – osvjetljenje, zvuk, rekviziti i kostimi, *Dramski tekstovi i borba na sceni i Povijest kazališta*. U nastavku školovanja učenici također proučavaju i dramaturgiju, suvremeno kazalište i specifične dramske i kazališne vrste. Tijekom poučavanja učitelj učenike formativno vrednuje, a nakon svake teme sumativno se vrednuje ostvarenost ishoda. Učenici i učitelj zajedno dogovaraju ciljeve u svakoj temi i nadgledaju svoj napredak. U stvaranju dramske predstave potiče se i korištenje informacijskih i komunikacijskih tehnologija.

U Sjedinjenim Američkim Državama svaka zemlja izrađuje vlastiti obrazovni standard (kurikulum) koji međutim proizlazi iz jedinstvenoga nacionalnog standarda. *National core arts standards* iz 2014. tako predviđa predmet *Theatre* (Kazalište) koji se sastoji od sljedećih područja: *stvaranje* - generiranje i konceptualizacija umjetničkih ideja i radova, *izvedba*: odabir, analiza i interpretacija umjetničkih radova za izvedbu, *refleksija*: opažanje i analiza umjetničkih radova, *povezivanje*: sintetiziranje i povezivanje znanja i osobnih iskustava u svrhu stvaranja umjetničkih radova.

Australija je obrazovnu reformu počela implementirati 2014. godine i u nacionalnom kurikulumu

svoje mjesto ima i predmet Drama čiji su odgojno-obrazovni ishodi: analizirati elemente i strukturu drame te dramsku izvedbu i vrednovati značenje i estetski dojam drame koju učenici opažaju, interpretiraju, izvode ili gledaju (pri tome se služeći vlastitim iskustvom i primjerima iz različitih kultura i vremena da bi procjenjivali dramu iz različitih stajališta), razvijati različite uloge i likove u zadanim okolnostima, izvoditi vlastite i autorske drame različite strukture, stila i načina izvedbe, surađivati s ostalim učenicima u planiranju, postavljanju, produkciji, uvježbavanju i vrednovanju izvedbe, odabirati različite elemente drame i način izvedbe s obzirom na publiku, koristiti se različitim izražajnim mogućnostima u izvedbi.

Mogućnosti uvođenja predmeta Dramski odgoj u osnovne i srednje škole

U Republici Hrvatskoj trenutačno ne postoji zakonski okvir prema kojem Dramski odgoj može biti obvezni predmet u osnovnim i srednjim školama, nego može biti izborni ili fakultativni. *Nacionalni okvirni kurikulum* iz 2011. godine propisuje sljedeće: *Dok je izborni predmet obvezni nastavni predmet koji ulazi u obrazovni standard učenika, fakultativni nastavni predmet je onaj predmet koji učenik izabire iz ponude nastavnih predmeta/modula u školskom kurikulumu i nije obvezan. Za razliku od izbornoga, fakultativni predmet ne treba imati alternativni nastavni predmet, nego predstavlja jedinstvenu ponudu. Fakultativni nastavni predmeti mogu biti, primjerice, Profesionalna orijentacija i vlastita budućnost, Informacijsko-komunikacijska tehnologija, Građanski odgoj i obrazovanje, Kultura govora i slušanja, Govorništvo, Medijska kultura, Hrvatska tradicijska kultura, Arhitektura, Okoliš i kulturna baština, **Dramski odgoj**, Prevencija ovisnosti, Domaćinstvo, Ručni rad, klasični i strani jezici te mnogi drugi koje škola može programski izraditi te ih ponuditi učenicima, vodeći računa o njihovim potrebama, o općeobrazovnim vrijednostima i ciljevima te temeljnim kompetencijama. Škole mogu samostalno kreirati i druge nastavne predmete, module, projekte i aktivnosti. Nacionalni okvirni kurikulum donosi samo okvirnu predmetnu strukturu određenih odgojnoobrazovnih područja. Precizna predmetna struktura nacionalnoga kurikuluma, tj. popis obveznih predmeta koji čini jezgrovni kurikulum i popis izbornih predmeta koji čini diferencirani (razlikovni) kurikulum, kao i nastavni predmeti i moduli školskoga kurikuluma odredit će se u sljedećemu koraku izradbe nacionalnoga kurikuluma nakon izradbe odgojno-obrazovnog plana, odnosno optimalnoga opterećenja učenika.*

Zakon o odgoju i obrazovanju iz 2014. godine tumači sljedeće:

(1) Nastavnim planom i programom utvrđuje se tjedni i godišnji broj nastavnih sati za obvezne i izborne nastavne predmete, međupredmetne i/ili interdisciplinarne sadržaje i/ili module, njihov raspored po razredima, tjedni broj nastavnih sati po predmetima godišnji broj sati te ciljevi, zadaće i sadržaji svakog nastavnog predmeta. (2) **Izborni predmeti obvezni su tijekom cijele školske godine za sve učenike koji se za njih opredijele, a učenik bira izborni predmet ili izborne predmete na početku školske godine.** (3) Učenik može prestati pohađati izborni predmet nakon pisanog zahtjeva roditelja učenika koji se mora dostaviti učiteljskom/nastavničkom vijeću nakon završetka nastavne godine, a najkasnije do 15. kolovoza tekuće godine za sljedeću školsku godinu. Učenik srednje škole izborni predmet koji je prestao pohađati mora zamijeniti drugim izbornim predmetom. (4) Iznimno od stavka 3. ovoga članka, roditelj djeteta osnovne škole u slučaju dugotrajnih zdravstvenih teškoća djeteta ili iz drugih opravdanih razloga, može podnijeti pisani zahtjev za prestankom pohađanja izbornog predmeta i tijekom nastavne godine. (5) Međupredmetni i/ili interdisciplinarni sadržaji i/ili moduli mogu se ostvarivati u svim nastavnim predmetima i programima u koje je učenik uključen, a mogu se ostvarivati i kao posebni programi ili predmeti koje donosi ministar, ali uz obvezu propisivanja načina njihovog provođenja. (6) **Nastavni plan i program osnovne škole sadrži obvezne i izborne predmete te međupredmetne i/ili interdisciplinarne sadržaje i/ili module.** (7) **Nastavni plan i program gimnazija sadrži zajednički, izborni i fakultativni dio te međupredmetne i/ili interdisciplinarne sadržaje i/ili module.** (8) **Nastavni plan i program strukovnih škola sadrži zajednički općeobrazovni, posebni stručni i fakultativni dio te međupredmetne i/ili interdisciplinarne sadržaje i/ili module.** (9) U zajedničkom općeobrazovnom i posebnom stručnom dijelu nastavnog plana i programa nalaze se i izborni predmeti od kojih učenik bira jedan ili više predmeta prema svojim interesima i sklonostima. (10) **Zajednički dio nastavnog plana i programa gimnazije sadrži nastavne predmete koji su obvezni za sve učenike određene vrste programa, a**

izborni dio obuhvaća predmete od kojih učenik obvezno bira jedan ili više nastavnih predmeta prema svojim sklonostima. (11) Zajednički općeobrazovni dio nastavnog plana i programa za stjecanje srednje i niže stručne spreme sadrži općeobrazovne predmete koji su zajednički i obvezni za određenu razinu obrazovanja, a posebni stručni dio nastavnog plana i programa sadrži strukovne predmete (strukovno-teorijske predmete i praktičnu nastavu) koji su vezani za određeno zanimanje. (12) Fakultativni dio nastavnog plana i programa u srednjoj školi obuhvaća nastavne predmete, odnosno nastavne sadržaje kojima se zadovoljavaju interesi učenika u skladu s mogućnostima škole te sadržaje i oblike slobodnih aktivnosti. Ako se učenik srednje škole opredijeli za fakultativni predmet, dužan ga je pohađati tijekom nastavne godine. (13) Nastavne planove i programe obveznih, izbornih i programa međupredmetnih i/ili interdisciplinarnih sadržaja i/ili modula iz ovoga članka donosi ministar odlukom, a fakultativni dio srednja škola.

Zaključak

Na temelju iskustava europskih i svjetskih zemalja nameće se zaključak da bi, bez obzira na to ima li volje i interesa za postavljanje dramskoga odgoja kao predmeta, svakako bilo dobro u trenutačnoj situaciji provedbe obrazovne reforme ponuditi odgojiteljima, učiteljima i nastavnicima jedinstveni jezgrovni kurikulum dramskoga odgoja prema kojemu bi se operacionalizirali izvedbeni kurikulumi. Radi kontinuiteta i sveobuhvatnosti, potrebno bi ga bilo oblikovati u cijeloj obrazovnoj vertikali počevši s definiranjem ciljeva i konceptualizacijom predmeta te postavljanjem odgojno-obrazovnih ishoda za učenike završnih razreda pritom obuhvaćajući kognitivna, afektivna i psihomotorička područja. Bio bi to put prema jasnijoj definiciji i postavljanju dramskog odgoja u kontekst obrazovanja djece i mladih.

Literatura

- *Arts and Cultural Education at School in Europe*. 2009. Eurydice. <https://www.google.com/search?client=safari&rls=en&q=Arts+and+Cultural+Education+at+School+in+Europe.+2009.+Eurydice.&ie=UTF-8&oe=UTF-8>, pristupljeno u srpnju 2019.
- *Australian Curriculum*. 2016. ACARA. <https://www.australiancurriculum.edu.au/f-10-curriculum/the-arts/drama/>, pristupljeno u srpnju 2019.
- *Curriculum for Excellence*. 2004. Smarter Scotland – Scottish Government i Education Scotland. <https://education.gov.scot/Documents/All-experiencesoutcomes18.pdf>, pristupljeno u srpnju 2019.
- Forrester High School Edinburg <https://forresterhighschool.org.uk/drama-curriculum>, pristupljeno u srpnju 2019.
- *Nacionalni okvirni kurikulum*. 2011. MZO. http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf, pristupljeno u srpnju 2019.
- *Nastavni program za gimnazije*. 1994. Ministarstvo kulture i prosvjete. (http://dokumenti.ncvvo.hr/Nastavni_plan/gimnazije/obvezni/nastavni-program.pdf), pristupljeno u srpnju 2019.
- *National core arts standards*. 2014. SEADAE. https://www.nationalartsstandards.org/sites/default/files/Theater_resources/Theatre%20at%20a%20Glance.pdf, pristupljeno u srpnju 2019.
- *Primary School Curriculum – Drama*. 1999. Government publications. https://www.curriculumonline.ie/getmedia/f2199a0a-9562-4643-b95f-a2fe272ccf13/PSEC04b_Drama_Curriculum.pdf, pristupljeno u srpnju 2019.
- The future of education and skills, Education 2030, *The future we want*. 2018. OECD. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf), pristupljeno u srpnju 2019.
- *Zakon o odgoju i obrazovanju*. 2014. MZOŠ. <https://www.zakon.hr/z/317/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-%C5%A1koli>, pristupljeno u srpnju 2019.

Abstract

DRAMA EDUCATION IN EDUCATIONAL SYSTEMS IN THE WORLD

The text speaks of the status and aims of arts classes in the national curricula of European and world countries as well as about the status and the components of Drama as a subject in those curricula. The connection to the basics of drama education in the curricula of the subject Drama is analyzed, together with concrete ways of learning and teaching subjects in educational systems in these countries. Basic data on legislation and possibilities for implementing drama education in the Croatian education system are mentioned.

Keywords: drama in education, curricula, educational system



Damir Miholić

Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

damir.miholic@erf.unizg.hr

PLENARNO IZLAGANJE

DRAMSKI ODGOJ I DJECA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

Sažetak

U okviru predavanja predstavljena su neka teorijska i praktična razmatranja uloge dramskoga odgoja unutar cjelovitog edukacijsko-rehabilitacijskoga procesa, odnosno, rada s različitim skupinama djece s poteškoćama u razvoju u inkluzivnim ili posebnim odgojno-obrazovnim uvjetima. Naglašena je holistička komponenta dramskoga odgoja koja uključuje iskustvenu i motivacijsku ulogu u realizaciji odgojno-obrazovnih ishoda, te općenito, u podržavanju kvalitete života ove skupina učenika. Ovi aspekti razmatrani su u kontekstu specifičnosti pojedinih teškoća/oštećenja/stanja (tjelesna invalidnost, oštećenja vida i sluha, specifične teškoće učenja, poremećaj pažnje s hiperaktivnošću (ADHD), intelektualne teškoće i poremećaji iz spektra autizma), odnosno prilagodbi dramskoga procesa (postupaka i tehnika) u odnosu na komunikacijske modalitete te fizičke, emocionalne i kognitivne mogućnosti pojedine populacije učenika. Poštujući nužnost prilagodbi, dramska metoda dobiva moć da izbriše granica koja dijeli tipično i s teškoćom i kada događanja u grupi postaju zajednička dramska igra koja otvara neke skrivene prostore slobode izražavanja, suradnje i razumijevanja.

Ključne riječi: djeca s teškoćama, dramski odgoj, inkluzija

Uvod

Počeci mojega putovanja teorijom i praksom dramske pedagogije bili su početkom 90-ih godina prošlog stoljeća u dramskom studiju Zagrebačkog kazališta mladih. Svoja iskustva polaznika dramskog studija (u skupini Ines Škuflić Horvat) transformirao sam u ulogu voditelja nekoliko dramskih skupina različitih uzrasta. Ovi počeci poklopili su se vremenski i s mojim studiranjem na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu, tada Fakultetom za defektologiju. Ujutro sam slušao predavanja, išao na vježbe, učio za ispite, a navečer i subotom ujutro vodio dramske skupine. Tih sam godina intenzivno pohađao kazališne i dramskopedagoške radionice, učio na vlastitim pogreškama i slušao savjete starijih kolega. U okviru studentskih obveza, kada su sadržaj i teme to omogućavale, počeo sam svoje kazališno i dramskopedagoško iskustvo primjenjivati kao edukacijske i rehabilitacijske postupke u radu s djecom s teškoćama. Veliki broj sati studentske prakse boravio sam na Odjelu onkologije Dječje bolnice u Klaićevoj ulici i stjecao iskustva primjene dramske metode u suportivnom kreativno-terapijskom radu s djecom s malignim oboljenjima. U ovom području pedijatrijske psihosocijalne onkologije (primjene kreativnih tehnika u radu s djecom i njihovim roditeljima na onkološkom odjelu) napisao sam diplomski rad, a kasnije i doktorsku disertaciju.

Na Fakultetu smo slušali različite predmete: medicinske, pedagoške, psihološke i, naravno, najviše onih vezanih za samu edukacijsko-rehabilitacijsku (defektološku struku). Bilo je to vrijeme prije implementacije bolonjskog procesa, tako da smo predmete slušali cijeli semestar i tematski su se vezali za pojedina oštećenja i/ili problemsko područje koje se odnosilo na sva oštećenja. Neki ključni pojmovi koji su često ponavljali bili su hendikep (eng. *hand* – ruka, *cap* – šešir, *kapa* = prosjak), osobe, institucionalizacija, integracija i, kao ideal, inkluzija.

Kao početni *aksiom* struke naglašeno je razumijevanje čovjeka kao *bio-psiho-socijalne strukture*, odnosno sustava/cjeline koja je više od jednostavnoga zbroja elemenata. Vezano uz ovu postavku, kao vrlo

važna, naglašavala se razlika između *medicinskoga* i *socijalnoga modela* razumijevanja oštećenja, odnosno invaliditeta. Medicinski model naglašava samo oštećenje, njegovu etiologiju, epidemiologiju, dijagnostiku, kliničku sliku i liječenje/terapiju. Socijalni model naglašava cjelinu osobnosti i oštećenje promatra samo kao JEDNU OD karakteristika osobe, koje može imati više ili manje utjecaja na NEKE funkcionalne sposobnosti osobe, ali ne zapostavlja sve druge karakteristike /sposobnosti/vještine/potrebe. A ovih drugih, u svakom slučaju, ima mnogo više i često su, esencijalno, mnogo značajnije. Vezano uz ove bazične smjernice struke, trudili smo se koristiti i ispravnim terminima pa je tako u našem rječniku došlo do promjena termina *invalidi* u *osobe s invaliditetom*, *slijepe osobe* u *osobe sa sljepoćom*, *mentalno retardirani* u *osobe s mentalnom retardacijom*, a kasnije i u *osobe s intelektualnim teškoćama*. Kod populacije ovih osoba naglašavalo se da pri kategorizaciji intelektualnih teškoća, kvocijent inteligencije (IQ) nije jedini kriterij, već su važne i *adaptacijske sposobnosti u svakodnevnom životu osobe*, odnosno njezine vještine samozbrinjavanja (npr. osobna higijena), komunikacija s okolinom, emocionalna regulacija itd. Između ostaloga, naučili smo da postoji razlika između *intelektualnih teškoća* i *specifičnih teškoća učenja* (disleksija, diskalkulija itd.), naučili smo karakteristike sindroma (npr. Downov sindrom), naučili smo da autizam nije *bolest*, već *stanje* i da ne postoji jedinstvena slika ovog poremećaja te se zato govori o *poremećajima iz spektra autizma*. Isto tako, ma koliko bili fascinirani Dustinom Hoffmanom u *Kišnom čovjeku*, postalo nam je jasno da većina osoba s poremećajima iz spektra autizma nema genijalne kognitivne sposobnosti. Također, rabio se i termin *minimalna cerebralna disfunkcija*, koji je opisivao oštećenje koje se danas naziva ADHD. Naučili smo da *gluhonijemi* ne postoje jer svaka osoba s oštećenjem sluha koristi se ostacima sluha i do neke mjere govori ili se koristi znakovnim jezikom, pa ni u kojem slučaju nije nijema. Promijenio se i ključni termin *djeca s posebnim potrebama* u termin *djeca s teškoćama* i *osobe s invaliditetom*, kao i naziv struke iz *defektologija* u *edukacijska rehabilitacija* (sa svim teškoćama neprepoznavanja u javnosti koje je novi naziv donio).

Kao *zekaemovskom defektologu*, u dramsku skupinu su ponekad došla djeca s nekom teškoćom i to uglavnom po preporuci kolega iz institucija. Tako su iz SUVAGA upućena dva dječaka s poremećajem tečnosti govora tj. mucanjem. Bili su u skupini par godina, bili su vrlo suradljivi, kreativni i izražajni, međutim, ono što je bilo najvažnije, tijekom dramskoga sata nisu nikada mucali, niti u publici, niti na sceni! Drugi je primjer dječak s ADHD-om koji je također *na dramsku* upućen po preporuci jer *postupci kod psihologa, psihijatra i logopeda nisu urodili plodom u smislu dječakovog (ne)prihvatanja terapeuta i (ne)prihvatanja konvencionalnih metoda koje su oni primjenjivali*. Dječak je bio natprosječnih intelektualnih sposobnosti, vrlo kreativan i s izraženim verbalnim i neverbalnim sposobnostima uživljavanja u dramske situacije. Njegove *hiperaktivne manifestacije* (kretanje, ležanje, komentiranje, dinamičnost i hiperprodukcije ideja) u dramskom su izrazu dobile kanal kroz koji su se mogle ispoljiti a da pritom ne postanu predmet kritike i oblik nepoželjnoga ponašanja. Dječak je u skupini ostao nekoliko godina, a to je bio presedan u smislu njegovog zadržavanja pažnje na jednoj aktivnosti.

Za temu jednoga od seminarskih radova izabrao sam prikaz rada Kazališta slijepih i slabovidnih *Novi život* i to u vrijeme kada su, u režiji Nine Kleflin izvodili Molièreove *Scapinove spletk*e i pripremali predstavu prema Danilu Harmsu *Harms–Čarms–Šardam*. Iz intervjua s Ninom Kleflin i Vojinom Perićem, doajenom ovog Kazališta, saznao sam između ostalog da se koriste *tapisonskim stazama* kao markacijama za mizanscenska kretanja i da se problem javlja kada se postavi scenografija pa se glumci neko vrijeme *sudaraju* s njom. Međutim, ostalo nije bio problem, već je bilo onako kako danas Vojin Perić opisuje suradnju s Ninom Kleflin: *...Publika je konačno došla na svoje. 20-minutni premijerni pljesak izmamio je suze u očima glumaca i nevjericu u napisima kritike. Započinje priča o pravom teatru, jedna od najljepših priča mojeg života. Nina je unijela u naše živote zaraženost umjetnošću, natjerala nas da skačemo i trčimo po sceni, da ludujemo, zaboravljajući na sva ograničenja koja po ustaljenim razmišljanjima idu uz sljepoću* (Perić 2018).

Za temu obrade obrazovnoga sadržaja za djecu s umjerenim intelektualnim teškoćama u Centru za rehabilitaciju Zagreb – Slobodština, a na temu *Tržnica*, izradio sam scenske lutke od svježega voća i povrća, s kojima su djeca prvo odigrala kratke lutkarske etide, a zatim improvizaciju kupovanja voća i povrća na tržnici (uključujući imenovanje proizvoda, vrstu i svrhu, kao i koncept njegove vrijednosti u novcu tijekom kupovine kao pripremu za posjet tržnici sljedećih dana). Očigledna je bila visoka motiviranost i zainteresiranost djece za igru lutkama i igru uloga u scenama *kao-da tržnice*. To mi je bilo prvo iskustvo primjene dramskog medija u obradi nastavnoga sadržaja s djecom s teškoćama i dobar primjer učinkovitosti istoga u situacijama *učenja za život*. U ZKM-u sam u isto vrijeme dramskopedagoške tehnike i postupke

primjenjivao s *djecom tipičnog razvoja*. Neke od skupina bile su iste *kronološke dobi* kao i skupina iz Centra Slobodština, ali kod djece iz Centra *mentalna dob* je bila snižena. Improvizacije *kao-da tržnica* polaznika ZKM-a uključivale su složenije likove i složenije izgovorene replike, pojavio se konflikt, kao i samostalno uključivanje novih okolnosti i jasno rješenje dramske situacije. Ono što je je bilo istovjetno, jest oduševljenje sudjelovanjem u dramskoj igri i emocionalni izričaj kojim je to pokazano.

Na osnovi ovih slučajeva iz prakse, može se postaviti pitanje: Što je to što je istovjetno u primjeni dramske metode kod djece s teškoćama i djece tipičnoga razvoja, kao i pitanje o postojanju razlika, odnosno specifičnosti u primijenjenim tehnikama i postupcima? Jedno od pitanja može biti i pitanje ciljeva dramskoga rada i realiziranih ishoda.

Specifičnosti djece s teškoćama i dramska metoda

Dramska aktivnost, kao metoda u edukaciji, rehabilitaciji i terapiji, akcijom i neposrednim doživljajem pokreta, riječi, zvuka, osjećanja i promišljanja, višedimenzionalno zahvaća osobno iskustvo djeteta - oslobađa spontanost i kreativnost, potiče fizički razvoj i kretanje, potiče izražavanje osjećaja i razmišljanja, kao i razvoj socijalnih vještina u suradnji s drugima. Dramsko izražavanje odvija se u okviru aktivnosti grupe i procesa grupne dinamike, te se artikulira u okviru zamišljenih dramskih situacija koji mogu predstavljati realan, svakodnevni, svijet, ali i izmišljene, nadrealne, svjetove s visokom razinom simbolizacije (Miholić 2016).

Dramske aktivnosti u svom su temelju oblik komunikacije, razmjena konkretnih i/ili simboličkih poruka s drugima ili sa samim sobom. U taj komunikacijski proces uključena je cjelina osobnosti (cjelina bio-psiho-socijalne i duhovne strukture osobe), a pojedini elementi ove strukture trebaju adekvatne komunikacijske kanale, bilo da bi odaslali ili primili određenu informaciju. Ova razmjena informacija gradi dinamiku (su)života sa sobom i s drugima, a potpuno sudjelovanje u životu zajednice, za djecu s teškoćama i osobe s invaliditetom, može biti blokirano preprekama koje je stvorilo samo oštećenje/invalidnost, prostorne barijere ili predrasudni stavovi okoline (Bailey 2010). Oštećenje/invalidnost predstavlja datost koja se dogodila i time je (barem u određenom vremenskom periodu) nepromjenjiva te ju je nemoguće negirati, ali ono što je promjenjivo jesu percepcija / subjektivni doživljaj oštećenja same osobe i njezine socijalne okoline te funkcionalne posljedice oštećenja vezane uz fizičke, kognitivne, emocionalne i socijalne aspekte života osobe. Jedna od kolokvijalnih asocijacija (koja može imati i karakteristike stava) vezanih uz ovu populaciju jest *izričita potreba* za intenzivnom (re)habilitacijom, terapijom i rješavanjem edukacijskih poteškoća te nemogućnošću sudjelovanja (uživanja) u većini životnih aktivnosti u kojima sudjeluje *tipična* populacija.

Negativna percepcija oštećenja dovodi do općenito loše slike o sebi, niske razine samopoštovanja, samoizolacije pa sve do razina depresije. Osobna percepcija uvjetovana je i percepcijom okoline koja se može nalaziti negdje na kontinuumu od segregacije (stigme i/ili marginalizacije) pa do prihvatanja ovih osoba kao jednako vrijednih i s jednakim mogućnostima u svim sferama života. Autori Van der Klift i Kunc (2017) navode da je ustaljeni stav zapadne kulture da *sposobnost dovodi do mogućnosti*, ali da je istina drugačija i da glasi: *mogućnosti su utvrđene socijalnom konvencijom, a ne sposobnostima*. Prema istim autorima na spomenutom (socijalnom) kontinuumu nalaze se i dimenzije *nužnosti promjene osobe (reform)* i *toleriranje ovih osoba*, dok je idealna dimenzija poštivanje njihove *cjelovite vrijednosti* ili kako autori zorno objašnjavaju – radi se o *timskom radu* između osoba s *invaliditetom* i osoba *bez invaliditeta*.

Kakva je situacija ako se gore navedene teze apliciraju u područje odgoja i obrazovanja? U tradicionalnim odgojno-obrazovnim sustavima ne prihvataju se uvijek potrebe učenika s teškoćama. *Tipična* škola njeguje dominantno kognitivni način usvajanja znanja, a zanemaruje specifične razlike u korištenju komunikacijskih kanala i načine usvajanja znanja kod ove populacije. Posredno, taj pristup dovodi do naglašavanja onoga što ovi učenici *ne mogu*, a gubi se mogućnost da pokažu ono što *mogu i čemu teže*.

U tom kontekstu Ward naglašava važnost drugačijeg pristupa usvajanju znanja koje je adekvatnije širokom spektru učenika s teškoćama, a odnosi se na *estetsko spoznavanje (učenje)* (Kempe, 1996). Ovaj proces učenja uključuje 5 sukcesivno vezanih faktora: a) osjet (neposredan doživljaj svijeta putem osjetila), b) percepciju (kognitivno određivanje značenja osjeta), c) predstavljanje (tjelesna reakcija

nakon percipiranja osjeta), d) sintetiziranje (stvaranje shema na osnovi sinteze više senzornih modaliteta) i e) strukturiranje (integracija iskustava u cilju stvaranja referenci za buduća ponašanja). Konkretno, ovo bi značilo da informacije emitiramo u modalitetu dominantnoga osjetilnog kanala ili prema više osjetilnih kanala, a prorađujući te informacije potičemo s više aktivnosti vezanih uz različite sustave (tjelesni, emocionalni, kognitivni i socijalni). Ova vrsta doživljavanja (i izražavanja) karakteristična je za umjetničke medije, odnosno, ... *umjetnost može uvelike poboljšati svaki aspekt našeg života: obrazovanje, rad, igru, odnose i formiranje identiteta. Budući da su tako osnovne i tako životno afirmirajuće, umjetnosti otvaraju nove putove za stimulaciju, komunikaciju i rast. Ako je to istina za osobe koji nemaju invaliditet, jednako je tako i za osobe koje ga imaju* (Bailey 2010: 37).

U ovom se kontekstu nameće pitanje: Može li dramskopedagoška metoda, koja je (trenutno) u svojoj teoriji i praksi usmjerena više na potrebe *tipične* školske populacije i *redovni* odgojno-obrazovni sustav (kojem je, nažalost, također samo *dodatak*), imati istu funkciju i u skladu s potrebama djece s teškoćama? Drugim riječima, može li dramskopedagoška metoda, koja nema *sufiks* (re)habilitacija i/ili terapija, biti metoda koja će istovremeno ispunjavati svoje bazične ciljeve (odgojno-obrazovne i umjetničke), ali i po načelu komplementarnosti i suportivnosti metoda, značajno utjecati i na (re)habilitacijske i/ili terapijske ishode u skladu s individualnim potrebama klijenta? Ako na ova pitanja odgovorimo pozitivno, poštujući ideal pristupa ovoj populaciji u smislu poštivanja vrijednosti i jednakih mogućnosti, ali i poštivanja različitosti u nekim segmentima njihove osobnosti (koja je neupitna) postavlja se pitanje: Koji su preduvjeti da bi se ta funkcija dramske metode realizirala? Ne ulazeći sada u specifične teme koje mogu biti vezane uz pojedinu skupinu djece s teškoćama, zadržat ćemo se na kratkom opisu pojedine teškoće i prvom neophodnom preduvjetu za dramski rad s djecom s teškoćama, bilo u integriranim ili *posebnim* odgojno-obrazovnim uvjetima. Taj prvi, neophodni, uvjet jest *prilagodba tipičnih* uvjeta, postupaka i tehnika dramske metode specifičnostima komunikacije (doživljavanja, učenja i izražavanja) djece s teškoćama u razvoju.

Tjelesna invalidnost

Ova skupina oštećenja vezana je uz oštećenja lokomotornoga sustava (npr. spina bifida, traume i sl.), centralnoga (npr. cerebralna paraliza) i perifernoga živčanog sustava (npr. amiotrofična lateralna skleroza) te kronične bolesti drugih organskih sustava (npr. maligna oboljenja, dijabetes i sl.). Karakteriziraju je teškoće kretanja i koordinacije pokreta, mogu postojati senzorička oštećenja (npr. vid, sluh itd.), teškoće govorne produkcije i teškoće učenja. Inteliktualne teškoće nisu izričito vezane uz ova oštećenja. Prilagodbe se prvenstveno odnose na prostornu pristupačnost (rampe, dizala, prilagođeni WC i sl.), prihvatanje varijacija u fizičkom i emocionalnom statusu djeteta, prihvatanje razlika u govornoj ekspresiji i prilagodbu aktivnosti u kojima je dominantno fizičko kretanje i manualno korištenje objekata. Primjerice, *neutralna* asistencija voditelja u kretanju djeteta u invalidskim kolicima neće umanjiti ozračje dramske napetosti improvizirane scene, a djetetu će pojačati osjećaj mizanscenskoga kretanja i aktivnog sudjelovanja u dramskom događanju. Također, primjerice, u dramskoj igri koja zahtjeva energično kretanje kroz dodjeljivanje uloge voditelja, *signalizatora* ili arbitra, dijete će sudjelovati, pa čak i dobiti *poziciju moći*.

Oštećenja vida

Ova oštećenja uključuju slabovidnost različitih stupnjeva i sljepoću. Populacija s oštećenjima vida vrlo je heterogena po kriteriju uzroka oštećenja i njegovim posljedicama na cjelokupno funkcioniranje osobe. Dominantne funkcionalne teškoće odnose se na teškoće kretanja i orijentacije u prostoru, što se može odraziti i na slabiju fizičku/neverbalnu izražajnost i usmjerenost. I u ovom slučaju *neutralna* asistencija voditelja u kretanju i upoznavanje prostora, može sniziti tjeskobu djeteta i omogućiti mu spontanije sudjelovanje u dramskom događanju. Inteliktualne teškoće nisu znatno vezene uz ovu populaciju. U skladu s naglašenim korištenjem alternativnih komunikacijskih kanala (dodir i sluh) potrebno je i koncipirati prilagodbe koje se prvenstveno odnose na korištenje Braillovog pisma i uključivanje dodatnih verbalnih opisa vizualnih sadržaja i bitnih sastavnica situacija/događanja (u publici i na sceni). Ako se radi o

slabovidnom djetetu, moći će se koristiti i uvećanim tiskom dramskog teksta ili priče uz jednostavni font (Ariel), a za tiskane materijal potrebno je poštivanje pravila adekvatnog kontrasta između sadržaja i podloge (npr. mat čista podloga, crni tekst na bijeloj podlozi, žuti tekst na crnoj podlozi i sl.).

Oštećenja sluha

Ova oštećenja uključuju različite stupnjeve naglušosti i gluhoću. Inteliktualne teškoće nisu znatno vezene uz ovu populaciju. Dominantne funkcionalne teškoće odnose se na percipiranje/razumijevanje verbalnih informacija. U skladu s naglašenim korištenjem alternativnog komunikacijskog kanala (vid), potrebno je i koncipirati prilagodbe koje se prvenstveno odnose na korištenje znakovnog jezika, tehnike *čitanja s usana* i uključivanje dodatnih opisa auditivnih sadržaja i *nejasnih* situacija (u publici i na sceni).

Specifične teškoće učenja

Primjere za ovu skupinu teškoća čine disleksija, disgrafija, diskalkulija i dispraksija, a glavni uzrok su teškoće senzorne integracije u području auditivne i vidne percepcije. Ova skupina nije izričito vezana uz inteliktualne teškoće. U kontekstu prilagodbi, za ovu je skupinu naglašena potreba korištenja alternativnih izražajnih kanala pa tako primjerice kod djeteta s disgrafijom voditelj ne treba inzistirati na pisanju priče, već mu omogućiti da ju ispriča (priča se može auditivno snimiti i naknadno transkribirati i urediti). Kod djece s disleksijom, dramski tekst treba biti jednostavno otisnut (lijevo poravnanje, veći prored, font Arial, veličina 12 ili 14, ne koristiti se podcrtavanjem ili ukošenim (*italic*) tekstom). Tekst je potrebno djetetu dati ranije i tako omogućiti produženo vrijeme čitanja. Upute za aktivnosti trebaju biti jasne, ponekad će biti potrebno ponoviti ih i/ili razložiti na jednostavnije dijelove ili pak produžiti vrijeme za razumijevanje upute. Davanje primjera može pojednostaviti razumijevanje upute.

Poremećaj pažnje s hiperaktivnošću (ADHD)

Ovaj poremećaj ne uključuje inteliktualne teškoće i najčešći je neurorazvojni poremećaj u dječjoj i adolescentnoj dobi. Karakteriziran je razvojno neodgovarajućim stupnjem nepažnje, pretjerane aktivnosti i impulzivnosti, a otežava samousmjeravanje, planiranje i organizaciju ponašanja. Prilagodbe dramskih aktivnosti prvenstveno se odnose na jasnu strukturu aktivnosti, jasnoću zadanih pravila i uputa (razdijeljenih na manje jedinice), češće korištenje dinamičnih/pokretnih aktivnosti, korištenje fizičke blizine za preusmjeravanje aktivnosti i nagrađivanje poželjnih ponašanja.

Inteliktualne teškoće

Kod djece/osoba s inteliktualnim teškoćama važno je razumijevanje njihovoga inteliktualnog funkcioniranja (mjereno testovima inteligencije u različitim kognitivnim područjima, IQ), ali i njihove razine vještina adaptivnoga ponašanja u aktivnostima svakodnevnoga života. Razine inteliktualnih teškoća definiraju se na kontinuumu od lakih do teških. U skladu s individualnim inteliktualnim karakteristikama djeteta i sniženim mogućnosti apstraktnoga mišljenja, prilagodbe se prvenstveno odnose na osiguravanje adekvatnoga konkretnog sadržaja, davanje uputa koje su podijeljene u jednostavnije dijelove slijeda, ponavljanje uputa i produljivanje vremena za dobivanje odgovora, odnosno pružanje pomoći pri odgovoru. Naglašena je i potreba usmjerenosti na fizičko izražavanje i vođenje koje često u inicijalnoj fazi koristi imitaciju.

Poremećaji iz spektra autizma (PAS)

Često se o ovim poremećajima govori kao o bolesti pa je važno naglasiti da se radi o stanju, a ne bolesti. Također, ova stanja uključuju čitav spektar poremećaja koji se kreću od teških oblika autizma do visokofunkcionalnoga Aspergerovog sindroma pa se slikovito kaže da oblika ovih poremećaja ima onoliko koliko ima i osoba s PAS-om. Ovo ocrta individualne razlike između osoba, ali sve one imaju određenu razinu deficita u socijalnoj komunikaciji i socijalnim interakcijama (nedostaci razmjene u konverzaciji, smanjena podjela interesa i osjećaja, teškoće u razumijevanju imaginativne igre i dr.) te određenu razinu i oblik ograničenih ponavljajućih obrazaca ponašanja, interesa i aktivnosti (stereotipni i ponavljajući motorički pokreti, ritualni obrasci verbalnoga ili neverbalnoga ponašanja i dr.). Neke od prilagodbi trebale bi biti usmjerene prema uspostavljanju jasne strukture dramskoga rada, koja omogućava anticipiranje i razumijevanje slijeda događanja, kontrolu okolinskih senzoričkih podražaja, konkretizaciji aktivnosti s naglašavanjem značenja i dr.

Umjesto zaključka

Navedena promišljanja, postavljena pitanja i primjeri prilagodbi neka budu inspiracija i ohrabrenje dramskim pedagozima koji u svojim dramskim skupinama već imaju djecu s teškoćama, ali i onima koji će ih tek imati. Iz osobnoga iskustva znam da je rad s ovom djecom izazovan, ali i prepun zadovoljstva kada se izbriše granica koja dijeli *tipično* i *s teškoćom* i kada to postaje zajednička dramska igra u kojoj mladić s Aspergerovim sindromom koji na prvom dramskom satu sa strahom ulazi u studio na završnoj produkciji po prvi put staje pred pedeset ljudi koji mu plješću, a sljedeće godine sam predlaže da čita Kreonta. To je bio veliki korak za učenika, ali i veliki argument za dramsku metodu, koja je i u slučaju ovog mladića otvorila neke skrivene prostore slobode izražavanja, suradnje i razumijevanja. I to nije lagan put već upravo onakav kako ga u jednom kratkom tekstu *Dobrodošli u Nizozemsku* opisuje Emily Perl Kingsley, američka spisateljica i majka dječaka s Downovim sindromom. Ona piše iz svoje roditeljske perspektive, a svi mi možemo iz njenih riječi nešto doživjeti i naučiti:

Često me traže da opišem iskustvo odgajanja djeteta s teškoćom i tako pokušam pomoći ljudima koji nisu dijelili to jedinstveno iskustvo kako bi ga razumjeli, kako bi pokušali zamisliti kako bi se oni osjećali. To izgleda ovako... Kada očekuješ dijete, to je kao da planiraš fantastičan izlet na odmor u Italiju. Kupite hrpu vodiča i napravite svoje divne planove. Koloseum. Michelangelov David. Gondole u Veneciji. Možda ćete naučiti neke praktične fraze na talijanskom. Sve je vrlo uzbudljivo. Nakon mjeseci željnih iščekivanja, taj dan konačno stiže. Spakirate svoje torbe i krenete. Nekoliko sati kasnije, avion sleti. Stjuardesa dolazi i kaže: - Dobro došli u Nizozemsku. - Nizozemska?!? - kažete. - Kako to mislite Nizozemska?? Rezervirala sam Italiju! Trebala bih biti u Italiji! Cijeli život sanjam o tome da idem u Italiju. Međutim, došlo je do promjene plana leta. Sletjeli ste u Nizozemsku i tamo morate ostati. Važno je da te nisu odveli na užasno, odvratno, prljavo mjesto, puno kuge, gladi i bolesti. To je samo drugo mjesto.

Dakle, moraš izaći i kupiti nove vodiče. I moraš naučiti potpuno novi jezik. I upoznat ćeš nove ljude koje nikad ne bi upoznao. To je samo drugo mjesto. Usporeni je od Italije, manje blještavo od Italije. No, nakon što ste tamo neko vrijeme i uhvatite svoj dah, pogledate oko sebe... i počnete primjećivati da Nizozemska ima vjetrenjače... da Nizozemska ima tulipane. Nizozemska ima čak i Rembrandta.

A svi stari poznanici bili su zauzeti dolascima i odlascima iz Italije... i svi su se hvalili kako su se divno tamo proveli. A ti ćeš do kraja života govoriti: - Da, tamo sam trebala ići. To sam planirala. I ta bol nikada, nikada, nikada, nikada neće nestati, jer je gubitak tog sna vrlo značajan gubitak. Ali... Ako provedete svoj život tugujući za činjenicom da niste otputovali u Italiju, možda nikada nećete biti slobodni i uživati u vrlo posebnim, vrlo lijepim stvarima... u Nizozemskoj.

Literatura

- Bailey, S. 2010. *Barrier-Free Theatre: Including Everyone in Theatre Arts – in Schools, Recreation and Arts Programs Regardless of (dis)Ability*. Idyll Arbor.
- Kempe, A. 1996. *Drama Education and Special Needs. A Handbook for Teachers in Mainstream and Special Schools: Teacher's Book*. Nelson Thornes Ltd.
- Miholić, D. 2016. *Primjena dramskih tehnika u edukaciji ili kako biti nastavnik u ulozi*. U: Zbornik radova s znanstvenog skupa *Sretna djeca - Kreativnost u likovnom, dramskom i plesnom izrazu djeteta*. Zaninović Tanay, Lj. i Tanay, E. R. (Ur.). Zagreb: Učilište za likovno obrazovanje, kreativnost i dizajn-Studio Tanay.
- Perić, V. 2018. *70 godina trnja i ruža*. Dostupno na: <https://www.novizivot.hr/hr/o-kazalistu/povijest>, pristupljeno 26. rujna 2018.
- Van der Klift, E. i Kunc, N. 2017. *Ability and Opportunity in the Rearview Mirror*. U: K. Norm (Ur.). Working with Families for Inclusive Education: 3–10.

Abstract

DRAMA EDUCATION AND CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DIFFICULTIES

The lecture presents some theoretical and practical considerations of the role of drama education within the entire educational and rehabilitation process, ie working with different groups of children with disabilities in inclusive or special education conditions. The emphasis is placed on the holistic component of drama education, which includes an experiential and motivational role in the realization of educational outcomes as well as in supporting the quality of life of this group of students in general. These aspects are considered in the context of the specifics of certain difficulties / impairments / conditions (physical disability, visual and hearing impairments, specific learning difficulties, attention deficit hyperactivity disorder (ADHD), intellectual disabilities and autism spectrum disorders), or in the context of the modification of the drama process (procedures and techniques) in relation to communication modalities and physical, emotional and cognitive abilities of a particular student population. By respecting the need for modification, drama methods gain the power to erase the boundary that divides 'the typical' from 'with difficulties', and when group events become a shared dramatic play that opens up some hidden spaces of freedom of expression, collaboration, and understanding.

Keywords: children with disabilities, drama education, inclusion

PLENARNO IZLAGANJE

KAKO SU POVEZANA DRAMSKA PEDAGOGIJA I PITANJA U (KAZALIŠNIM) STVARNOSTIMA/REALNOSTIMA?

Što omogućuje pitanje, a što omogućuje odgovor?

Što je pitanje? Što kreira pitanje?

Što je odgovor? Što kreira odgovor? Kreira li odgovor mogućnosti? Omogućuje li odgovor kreaciju? Što je očekivanje? Što je ograničenje?

Kakva mogu biti pitanja u fizici? Kakva mogu biti pitanja u kazalištu? Kakva mogu biti pitanja u dramskoj pedagogiji? Trebamo li od učenika očekivati odgovor? Trebamo li od učenika očekivati (nova) pitanja?

Trebamo li očekivati?

Kada sam sebi postavio zadnje pitanje? Kada sam sebi dao zadnji odgovor? Slušam li (malu) djecu kako postavljaju pitanja? Kada prestaju postavljati pitanja? Kako ponovno potaknuti na postavljanje pitanja?

Kako povezati kazalište i fiziku?

Što je zajedničko kazalištu i fizici? Što im je različito? Preklapaju li se? Poklapaju? Koliko su slični? Koliko su samoslični?

Koliko kazalište može doprinijeti fizici? Koliko fizika može doprinijeti kazalištu? Koliko fizika može doprinijeti umjetnosti? Gdje je dramska pedagogija unutar kazališta? Gdje je dramska pedagogija unutar (nastave) fizike? Može li dramska pedagogija biti poveznica između fizike i kazališta? Može li dramska pedagogija biti jedna od poveznica između fizike i kazališta? Što je kreativnost u umjetnosti? Što je kreativnost u fizici? Jesu li to *iste* kreativnosti? Kakve su to kreativnosti? Što je potrebno da bih bio kreativan? Što je potrebno da je učenik kreativan? Kako kreativnošću potaknuti kreativnost? Kako kreativnošću kreirati kreativnost? Kakav je kreacija element dramske pedagogije?

Kakve su fizikalne stvarnosti?

Je li prostor ishodište proučavanja u fizici? Je li vrijeme ishodište proučavanja u fizici? Je li prostorvrijeme ishodište proučavanja u fizici? Kakav je Newtonov prostor? Kakvo je Newtonovo vrijeme? Što je potrebno da su prostor i vrijeme apsolutni? Kakvu sliku svijeta oslikava Newtonova fizika? Kakav je Einsteinov prostor? Kakvo je Einsteinovo vrijeme? Kakav je Einsteinov prostorvrijeme? Što je potrebno da su prostor i vrijeme relativni? Kakvu sliku svijeta oslikava Einsteinova relativistička fizika? Kakav je prazan kvantni prostor? Kakvo je nepostojeće kvantno vrijeme? Što je potrebno da bismo izabrali prostor i vrijeme kao moguća rješenja fizikalne realnosti? Što je potrebno da bismo kreirali prostor i vrijeme kao moguća rješenja fizikalne realnosti? Kakve su neprostorne realnosti? Kakve su nevremenske realnosti? Kakve su

neprostornovremenske realnosti?

Kako je fizika uokvirena prostorom i vremenom? Kako je fizika uokvirena prostorvremenom?

Kakve su kazališne stvarnosti?

Je li vrijeme ishodište proučavanja u kazalištu? Je li prostor ishodište proučavanja u kazalištu? Je li prostorvrijeme ishodište proučavanja u kazalištu? Kakav je Aristotelovski prostor? Kakvo je Aristotelovsko vrijeme? Što je potrebno da su prostor i vrijeme organski? Kakav kazališni svijet oslikava Aristotelovska poetika? Kakvo je vrijeme Roberta Wilsona? Kakav je prostor Roberta Wilsona? Kakvo je prostorvrijeme u djelima Roberta Wilsona? Što je potrebno da su prostor i vrijeme razvučeni? Kakav kazališni svijet oslikava Wilsonova arhitektura kazališta? Kakav je svijet *Einsteina na plaži* Roberta Wilsona? Kakav je prazan prostor Petera Brooka? Kakvo je nepostojeće kazalište u postojećem vremenu? Što je potrebno da bismo izabrali prostor i vrijeme kao moguća rješenja kazališne realnosti? Što je potrebno da bismo kreirali prostor i vrijeme kao moguća rješenja kazališne realnosti? Kakve su kazališne realnosti s obzirom na istinitost kreacije? Kakve su nadvremenske kazališne realnosti? Jesu li kazališne realnosti lažnosti? Kako je kazalište uokvireno prostorom i vremenom? Kako je kazalište uokvireno prostorvremenom?

Kako kreirati moguće fizikalno kazališne stvarnosti/realnosti?

Kako dramskom pedagogijom poučavati prostor? Kako dramskom pedagogijom poučavati vrijeme? Kako dramskom pedagogijom poučavati odnose prostora i vremena? Kako izabranim položajem učenika u odnosima jedan prema drugome(ima) poučavati odnose i relacije prostora i vremena? Kako percepcijom učenika kao vektora u prostoru poučavati odnose (povezane sa sumom vektora)? Kako u dramskim situacijama između likova uvažiti *vektorsku* komponentu koja *dramatizacijom* naglašava odnose, relacije, stanja...? Kako pomicanjem učenika u (scenskom) prostoru i vremenu (ili u prostorvremenu) povezati brzinu i akceleraciju (kao odnose prostora i vremena) s kazališnom scenskom slikom i karakterizacijom likova? Kako različitim manjim promjenama djelića cjeline poučiti kauzalnost, samosličnost, varijabilnost, mogućnosti? Što bi svaka od promjena značila za sliku o svijetu? Što bi svaka od promjena značila za kazališni svijet? Kako poučiti o mogućnostima? Kako poučiti o izboru mogućnosti?

Koliko je važna dramska pedagogija?

Kako dramskom pedagogijom kreirati sigurnu okolinu za učenike? Kako učenicima pokazati kako je prirodno griješiti? Kako postati prijatelj pogreške? Kako kreirati zonu bez kažnjavanja? Kako kazalištem potaknuti na iskazivanje stava? Kako kazalištem potaknuti na iskazivanje mišljenja? Kako uvažiti svako mišljenje? Kako diskutirati svaki izbor? Kako dopustiti svaku kreaciju? Kako uvažiti svako rješenje? Kako uočiti različitosti? Kako pristupiti interkulturalnosti? Kako kazalištem biti inkluzivan? Kako kazalištem mijenjati stvarnost? Kako motrenjem kvantno mijenjamo stvarnost? Kako foton interferira sam sa sobom? Kako interferiraju fotonske stvarnosti? Kako interferiraju Čehovljeve stvarnosti? Kako interferiraju kazališne i nekazališne realnosti? Što od svega biramo? Upotrebljavam li dramsku pedagogiju kako bih ostavio u pitanju? Odgovaram li? Odgovaraju li učenici? Ostavljam li učenike u pitanju? Ostavljam li sebe u pitanju?

PLENARNO IZLAGANJE

DRAMSKI ODGOJ – NASTAVNA METODA I/ILI POSEBAN PREDMET?

Sažetak

Dramskopedagoški pristup u nastavi i izvannastavnim aktivnostima potiče cjeloviti razvoj pojedinca, olakšava ovladavanje gradivom, stvara pozitivno ozračje u skupini i omogućava pripremu za stvarni život u sigurnim okolnostima. Dakle, dramskopedagoški je pristup i više nego dobrodošlo metodičko osvježanje u radu, točnije trebao bi usustavljeno biti prisutan u odgojno-obrazovnome radu vrtića i škola. No, na koji način bi dramski odgoj trebao biti dio sustava? Kao metoda ili poseban predmet? O prednostima i nedostacima navedenih aspekata promišljam u radu te stručnu i znanstvenu zajednicu pozivam na raspravu i donošenje zaključaka.

Ključne riječi: *dramski odgoj, nastavni predmet, škola, vrtić*

Uvod

Velika većina nas prisutnih na ovome Simpoziju aktivni smo zagovarateljima primjene dramskih aktivnosti u nastavi. Nebrojeno puno puta smo se na svojoj koži osvjedočili da je takav pristup učinkovit i pouzdan metodički suputnik u učionici (a i izvan nje). Sigurna sam da i velika većina prisutnih zagovara Dramski odgoj kao zaseban predmet. I sama bih se odmah na početku ovoga izlaganja izjasnila za *i* – i metoda i predmet. No, s malom zadržkom jer me muči nekoliko *ili* aspekata ove dileme o kojima bih voljela nešto reći.

Prije promišljanja o tome što sve dramski odgoj može/treba biti u školi, voljela bih pojasniti kako i s kojim značenjem upotrebljavam dramskopedagoške termine u ovome izlaganju. Nastojat ću biti sažeta jer sam se tom problematikom, kao suautorica, detaljno bavila u radu *Kazališna/dramska umjetnost u odgojno-obrazovnome procesu: prijedlog klasifikacije i pojmovnika* (Gruić i sur. 2018).

Dakle, dramska je pedagogija interdisciplinarno područje koje obuhvaća dramaturgiju, teatrologiju, mnoge grane kazališnoga područja i pedagogiju. Unutar toga područja ostvaruje se dramski odgoj kao oblik rada s djecom, mladima i odraslima, a unutar njega razlikujemo tri velika područja: dramsko izražavanje, dramsko stvaralaštvo i dramsku kulturu. Dramskim se izražavanjem utječe na razvoj, sazrijevanje i odrastanje pojedinca, a cilj nam je unutar ovoga područja doći do razvojnih, izražajnih, samospoznajnih i obrazovnih ishoda. Drugo područje, dramsko stvaralaštvo, obuhvaća dramsku naobrazbu, a cilj je ovoga područja osposobiti sudionike za aktivno sudjelovanje u stvaranju i igranju predstave. I kao treće, ali i najsnažnije zastupljeno u odgojno-obrazovnome sustavu, razlikujemo područje dramske kulture. Ono obuhvaća prije svega teorijsku dramsku naobrazbu, koja se u najboljem slučaju upotpunjuje s praktičnim iskustvom (gledanje, analiza i vrednovanje predstava), a za cilj ima podizanje razine gledateljske kompetencije (Gruić i sur. 2018).

Pogrešno bi bilo ovu podjelu razumijevati kao jasno omeđenu i kruto odvojenju. Upravo suprotno, ova se područja prožimaju, isprepliću i nadopunjavaju te paralelno, radeći primjerice na predstavi s djecom i mladima, jačamo njihovu gledateljsku kompetenciju i ostvarujemo mnoge druge odgojno-obrazovne ishode. Upravo zbog tih karakteristika, dramski je odgoj svoje metodičke pristupe i instrumentarij oblikovao služeći se kazališnim izvorima i utjecajnim metodičkim uzorima, poput primjerice poput D. Rosandića, koji pojašnjavajući dramski tip sata navodi da se u: *oblikovanju dramskoga sata rabe (se) rezultati dramske pedagogije, koja se uključuje u nastavu svih nastavnih predmeta* (Rosandić 2005: 101). U nastavku svoje

Metodike, popisuje i metodički razlaže stvaralačke vježbe, kojima se koristi Z. Ladika i zaključuje kako su sve navedene vježbe zapravo improvizacije *jer ni u čemu nisu fiksirane, pružaju slobodu izbora i izražavanja* (Rosandić 2005: 547-548).

Međutim, iako je dramski odgoj u našim školama u okviru redovne nastave najčešće vezan uz poučavanje hrvatskoga jezika i književnosti, znamo da nije primjenjivan isključivo u ostvarivanju ishoda nastavnih područja toga predmeta. Uostalom, dovoljno je iščitati popis izlaganja i radionica na ovome Simpoziju pa se uvjeriti u izrečeno.

Upravo zbog otvorenosti prema raznovrsnim područjima, predmetima i ishodima, ali i terminološkim nejasnoćama i preklapanjima u već spomenutom radu u prijedlogu klasifikacije nudimo dva pojma: dramska metoda za složenije oblike koji imaju zadanu unutrašnju metodičku strukturu, dok terminom dramske tehnike obuhvaćamo modele ili obrasce koji organiziraju način na koji sudionici u pojedinome trenutku sudjeluju u aktivnosti (Gruić i sur. 2018).

Dramskopedagoški pristup nastavi

Dramske aktivnosti u nastavi primjenjujemo dugo. Čak i prije nego što smo definirali područje dramske pedagogije i zvanje dramskoga pedagoga (usp. Krušić 2018). Tijekom povijesti dugo su blagodati i učinkovitost dramskopedagoškoga pristupa u nastavi primjećivali pojedinci entuzijasti. Nešto su rjeđe ti isti entuzijasti objavljivali svoja iskustva. Prema dostupnim znanstvenim i stručnim radovima možemo ustvrditi da učitelji i nastavnici primjenjuju dramskopedagoške tehnike i metode jer djeca i mladi uspješnije ovladavaju gradivom, olakšava im se razumijevanje apstraktnoga gradiva i složenih logičkih koncepata; primjenom dramskopedagoškoga pristupa učenje se povezuje sa zabavom; omogućava se cjelovit razvoj pojedinca i ovladavanje životnim vještinama; djeca i mladi uče u sigurnim okolnostima te se stvara pozitivno i uključivo ozračje (usp. Turza Bogdan 2008, Gjuran 2008, Nemeth-Janjić i Dvornik 2008, Kodrić 2012, Stanišić 2015, Vukojević 2016, Rimac Jurinović 2016, 2017 i 2018).

Podršku entuzijastima daju Hrvatski centar za dramski odgoj (osnovan 1996.) i Teatar *Tirena* (osnovan 1997.), koji je kod nas uspostavio i kvalitetno ispunio dramskopedagošku nišu koja povezuje kazalište i školu.

Međutim, danas je situacija znatno drugačija. Imamo čak dva, po stupnjevima različita, formalna obrazovanja s naglaskom na dramskopedagoške kompetencije – Diplomski studij Rani i predškolski odgoj i obrazovanje s modulom Dramsko i lutkarsko izražavanje i stvaranje (dva semestra) u Splitu i Poslijediplomski specijalistički studij dramske pedagogije na Učiteljskome fakultetu u Zagrebu.

Osim toga donesena je *Odluka o donošenju programa za izborni predmet Dramski odgoj (program dramske kulture i umjetnosti) za 2. razred opće gimnazije* (16. listopada 2017.) kojom se odobrava izvođenje nastavnoga predmeta Dramski odgoj. Takva odluka otvara mnoge mogućnosti, ali i obvezuje na pomno promišljanje o tome kakav bi izborni predmet Dramski odgoj trebao biti. Čemu bi uopće služio predmet Dramski odgoj uz dramske tehnike i metode u nastavi?

Zašto i? U prilog promišljanjima o predmetu Dramski odgoj

Svatko od nas ima drugačije iskustvo primjene dramskopedagoških tehnika i metoda, svatko od nas ima i drugačije iskustvo u neposrednome odgojno-obrazovnome radu, neovisno događa li se on u okviru redovne, izborne nastave, kao izvannastavna ili izvanškolska aktivnost. I upravo na osnovi osobnoga iskustva promišljam o konceptu ovoga predmeta.

Smatram da bi u koncipiranju i razradi predmeta Dramski odgoj trebalo početi od osnovne dramskopedagoške postavke da je dramski odgoj namijenjen svima – i djeci i mladima koji su daroviti, zainteresirani, ekstrovertirani, ali i djeci koja to nisu. Kada bismo tome dodali mogućnost da se nastava Dramskoga odgoja organizira prema godinama učenja, a ne prema starosti učenika dobili bismo sjajnu priliku za vježbanje tolerancije i razumijevanja drugih i drugačijih. Takva organizacija rada podrazumijeva autonomiju dramskoga pedagoga i u organizaciji rada, ali i u mogućnosti kombiniranja nastavnih područja i

tema kojima se skupina bavi.

Autonomija dramskoga pedagoga podrazumijeva i to da se kurikulumom ovoga predmeta definira ponuda zajedničkih tema, ali i da se ostavi puno više *slobodnoga prostora* za planiranje i ostvarivanje specifičnih ishoda. Vjerujem da dramski pedagog mora imati autonomiju i u odabiru zastupljenosti određenoga područja dramskoga odgoja (dramsko izražavanje, dramsko stvaralaštvo i dramska kultura) unutar svoga plana i programa. Nadalje, sukladno potrebama i željama konkretne skupine s kojom radi, dramski bi pedagog trebao moći iskoristiti fleksibilnost triju područja, njihovo prožimanje i nadopunjavanje pa ponuditi baš ono što je s obzirom na sastav i potrebe skupine optimalno.

U kojim bi uvjetima takvo realiziranje nastave izbornoga predmeta Dramski odgoj bilo izvedivo? Smatram da ne bismo dramske pedagoge trebali obvezivati na obradu svih ponuđenih tema niti naglašavati važnost konačnoga proizvoda (produkcije ili predstave). Tvrdnju bih argumentirala svojim dugogodišnjim iskustvom voditeljice dramske skupine u osnovnoj školi. Naime, nekoliko je važnih priredba tijekom nastavne godine (prvi dan *prvašića*, Dan kruha, Božićna priredba, Dan škole), a nađu se tu još i neke važne godišnjice koje treba popratiti tematski odgovarajućim glazbeno-scenskim programom. Tu je dakako i smotra LiDraNo na koju se voditelji skupina rado odazivaju. Takav tempo ne bi izdržali ni profesionalni ansambli a kamoli djeca.³⁸ Smatram da Dramski odgoj kao izborni predmet ne bi trebao biti *servis* za proizvodnju umjetničko-kulturnoga programa škole. U skladu s time, smatram da kurikulum ovoga predmeta ne bi trebao obvezivati na predstavu ili javnu izvedbu.

Međutim, iako smatram da je proces izrazito važan, nisam protiv izvedbi i izvođačke kompetencije trebaju biti dio kurikuluma predmeta Dramski odgoj, neovisno o tome hoće li se netko od učenika prepoznati u ovoj umjetnosti pa se i usmjeravati ka profesionalnom bavljenju kazalištem ili jednostavno steći vještine koje će mu u životu koristiti i u neumjetničkim zanimanjima. Željela bih naglasiti da ih ja u okviru ovoga programa vidim kao priliku da mladi izvođači progovore o svojim temama, da im se da mogućnost da se suoče pa i *obračunaju* sa svijetom u kojem žive te da nakon javnoga igranja budu zadovoljni svojom izvedbom i skupno pokazanim (neovisno o ocjeni nekog prosudbenoga povjerenstva i/ili publike). Naglasila bih i da put do izvedbe smatram istraživačkim kreativnim procesom igranja i proigravanja bilo s gotovim autorskim tekstom bilo s tekstom koji nastaje tijekom rada. Osim toga, postavljanje predstave razumijem i kao priliku za učenje, ali i nadopunjavanje triju područja koje sam već ranije spomenula.

Kao dobar primjer izdvojila bih odgoj publike, koji je nominalno dio dramske kulture, ali u okviru predmeta Dramski odgoj dobiva jednu novu, dublju, poticajniju i zanimljiviju dimenziju. Naime, nužno je učenike poučavati kako gledati kazališnu predstavu i omogućiti im da kazališno iskustvo gledanja i doživljaja gledanoga mogu uobličiti u dojam, koji je odveden od dojmova s kojima se najčešće susrećemo i koji su vrlo često oblikovani u binarnim kategorijama sviđanja/nesviđanja; duhovitosti/neduhovitosti i sl. Poučavati ih kako gledati i razumjeti kazalište pripremom za gledanje, gledanjem i analizom predstave je u redu. Međutim, Dramski odgoj daje priliku za više – za razumijevanje kazališta *iznutra* – iz pozicije redatelja, scenarista, glumca, kostimografa, scenografa pa i scenskog radnika. Postavljajući svoju predstavu, učenici uz pomoć dramskoga pedagoga promišljaju o temi koja im je važna, promišljaju o poruci koju žele poslati... Razmišljaju i o publici kojoj su namijenili svoju predstavu, o emocijama koje žele probuditi te promišljanjima na koja žele potaknuti tu istu publiku. Kvalitetno vođenim radom na predstavi, učenike učimo kako *čitati* kazalište. Kada se takav rad upotpunjuje redovitim gledanjem i analizom profesionalnih predstava u koju je uključeno i pojedinačno argumentirano iskazivanje stava, možemo govoriti o kazališnome opismenjavanju djece i mladih. Osim toga, osposobljavajući ih da razumiju kazalište, na dobrom smo putu da im kazalište postane užitak. I da zavole kazalište. A to je jedan od najvažnijih ishoda ovoga predmeta.

Ostvarivanje ishoda ovisi i o odgovarajućem izboru dramskih tehnika i metoda. Izbor dramskih aktivnosti ovisi o kompetencijama dramskoga pedagoga, dramskopedagoškome usavršavanju, ali i afinitetu. Međutim, taj odabir trebao bi biti skladan spoj pedagoških i umjetničkih nastojanja te htijenja učenika i dramskoga pedagoga. A svakako i prostor za pomicanje granica i izlazak iz zone sigurnosti – i dramskoga pedagoga i učenika. U promišljanju o predmetu Dramski odgoj moram se zapitati što taj predmet čini drugačijim, a samim time i potrebnim.

38 Uostalom, o nemogućim očekivanjima postavljenim pred školske dramske družine je na prošlogodišnjem Simpoziju govorila Ines Škuflić-Horvat u svome izlaganju *Igrom do izvedbe a kako do prosudbe*.

Isticati da njime potičemo i njegujemo kreativnost čini mi se u redu, ali kreativnost potičemo i na nastavi glazbenoga i likovnoga odgoja/umjetnosti; jezika, matematike i mnogih drugih predmeta i izvannastavnih aktivnosti.

Je li karta na koju trebamo zaigrati stvaralaštvo? Neupitno je da se primjenom dramskopedagoškoga pristupa u nastavi ili u dramskoj skupini razvija stvaralaštvo. Posebice ako su nam ishodi toga dramskoga područja visoko na ljestvici prioriteta. Međutim, stvaralaštvo se potiče i njeguje i na drugim umjetničkim predmetima, u nastavi hrvatskoga jezika, stranih jezika, tehničke kulture... I, dakako, u okviru izvannastavnih i izvanškolskih aktivnosti.

Kao komparativnu prednost predmeta Dramski odgoj istaknula bih priliku da svoje učenike učimo životu. Dramski odgoj kao predmet otvara mnoge mogućnosti isprobavanja svega što znamo i možemo u situaciji koja *kao da* je prava, životna, a opet sigurna. Igrajući i promišljajući o prikazanome (u skupini ili javno, pred publikom) potičemo sposobnost preuzimanja inicijative i rješavanja problema, omogućavamo razvijanje vještina potrebnih za suradnju, ali i otvaramo prostor suradničkoga učenja te razvijanja kritičkoga mišljenja. Suvišno je pojašnjavati zašto je potrebno jačati i razvijati generičke kompetencije učenika pa bih istaknula kako se upravo te vještine razvijaju na gotovo svakom dramskom satu ako je pažljivo isplaniran, artikuliran i vođen. Na tim satima postavljamo učenike u situacije u kojima svojom akcijom izazivaju reakciju, katkad neočekivanu, nepripremljeni su i primorani *pretraživati* vlastiti inventar znanja, vještina i sposobnosti. Jednostavno, u zadanom se trenutku moraju snaći i primjereno reagirati. Na taj im način omogućavamo da postanu spremniji za mnoge nepredviđene i izazovne situacije u životu. Dramski je odgoj, kao predmet, dobra prilika za povezivanje škole i života.

Osim toga, Dramski je odgoj prilika da dramska umjetnost postane dostupnija, bliža i razumljivija većem broju učenika, kao što su to uostalom likovna i glazbena umjetnost. Prilika je to i da analizu dramskoga teksta na nastavi Hrvatskoga jezika povežemo s oživljavanjem istog teksta na nastavi Dramskoga odgoja. A taj je spoj moguć zbog pozitivnoga stava koji većina učenika ima prema dramskim aktivnostima.

No, bi li taj stav ostao pozitivan kada bi se iz predmeta Dramski odgoj upisivala ocjena u svjedodžbu?

Zašto ili u korist metode, a ne predmeta

Stoga je prvi mogući *ili* o kojemu treba promisliti ocjenjivanje. Što točno vrednujemo i koji su to elementi koji bi se trebali vrednovati? U ranije spomenutoj *Odluci* koja je na snazi, kao elementi ocjenjivanja izdvajaju se iskaz i pokret s pojašnjenjima da se pod iskazom smatraju govorničke vještine i rad na tekstu, a pod pokretom se podrazumijeva dramski pokret i izvedba, odnosno fizički aspekt predstavljanja.³⁹ Međutim, ako smo suglasni da je dramski odgoj namijenjen svoj djeci, onda ovi elementi vrednovanja otvaraju niz problema. S druge strane, uistinu moramo pronaći odgovarajuće načine i uspostaviti jasne kriterije za vrednovanje izvedbenih elemenata. Osim toga, iz elemenata vrednovanja definiranih dokumentom nije jasno vrednuju li se u okviru ovoga predmeta i afektivna postignuća. Vrednujemo li socio-emocionalne kompetencije poput sposobnosti suradnje, odnosa prema drugima, odnosa prema predmetu i sl.? U svijetu u kojem djeca i mladi rastu, upravo te kompetencije postaju, usudila bih se tvrditi, važnije od kognitivnih postignuća.

Osim potrebe za revidiranjem elemenata koje ocjenjujemo, valjalo bi promisliti i o načinima na koje vrednujemo. I tu bismo svakako trebali pronaći neki optimalan model sumativnoga i formativnoga vrednovanja rada tijekom i na kraju nastavne godine. Važan je posao pred nama jer standardizirani instrumentarij za vrednovanje postignuća učenika za predmet Dramski odgoj ne postoji. S jedne strane moramo vrednovati individualno postignuće, procjenjujemo ga svojim iskustvom, tablicama i ček-listama listama za procjenu koje smo sami osmislili u skladu s dramskopedagoškim ciljevima koje smo isključivo za tu skupinu postavili, a s druge strane postojanje predmeta podrazumijeva standard i usporedivost. Učenici koji pohađaju Dramski odgoj u Sesvetama i učenici koji pohađaju Dramski odgoj u Osijeku trebali bi za određenu zaključnu ocjenu iz Dramskoga odgoja pokazati istu ili približno sličnu razinu postignuća.

39 https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2018_02_16_344.html

Svi znamo da su ocjene važne. Utječu na prosjek, određuju tijek daljnjega školovanja i donekle određuju budućnost.

Ocjenjivanjem se, danas uglavnom prešutno, određuje status predmeta i najniža moguća zaključna ocjena. Dodamo li u jednadžbu i činjenicu da je Dramski odgoj izborni ili fakultativni predmet – vrednovanje i ocjenjivanje postaje sve veći problem.

Potreban nam je dobar opći dramskopedagoški model sumativnoga i formativnoga vrednovanja sa svim pristupima vrednovanju (vrednovanje za učenje, vrednovanje kao učenje i vrednovanje naučenoga). I tu smo, kao ocjenjivači, u prednosti jer smo naučeni promatrati, opažati davati povratnu informaciju te na taj način omogućiti napredak svojim učenicima. Dakako da bi u vrednovanje bilo uključeno i samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje jer dramske tehnike omogućavaju cijeli niz refleksivnih i samorefleksivnih aktivnosti. Zaključno bi trebalo vrednovati osobni napredak pojedinca kao najvažnije mjerilo uspješnosti učenika. No, možemo o tome raspravljati.

Drugi mogući *ili* jest vraćanje na tradicionalnu paradigmu odnosa učitelj – učenik. Dramski rad s djecom i mladima kao nuspojavu ima i opušteniju atmosferu i puno osobniji odnos s učenicima. To je jednostavno tako jer je dramska skupina mjesto na kojem otkrivamo i izlažemo sebe, često smo privatni i neposredniji u komunikaciji s djecom i mladima. Rekla bih da su svi profesionalni dramski pedagozi takvi.

No, je li moguće tu zaraznu atmosferu s *dramske* prenijeti u nastavni predmet Dramski odgoj koji ocjenjujemo, a da pritom Dramski odgoj ne postane predmet kojim *dižemo prosjek*? Može li i dalje na nastavi Dramskoga odgoja vrijediti pravilo *nema straha od pogreške*? Hoće li se to specifično ozračje promijeniti? Hoće li se odnos dramskoga pedagoga i učenika promijeniti? Bi li ocjenjivanje promijenilo i odnos učenika prema predmetu? Osobno, nisam spremna na te promjene.

Možemo pojednostaviti situaciju i reći da su sve ove poteškoće i nepoznanice o kojima govorim individualno rješive ovisno o kompetencijama dramskoga pedagoga. Donekle bih se i složila. Međutim, predmet Dramski odgoj dio je sustava i u taj se sustav mora uklopiti. A to, s obzirom na predmet koji želimo poučavati a samim time i ocjenjivati, nije baš jednostavno.

Otvoreni kraj ili poticaj za raspravu

Dramski odgoj doživljam kao predmet koji nudi mogućnost i priliku djeci i mladima s kojima radimo da izrastu u samopouzdanu, moralne, promišljene i aktivne ljude te poznavatelje dramske umjetnosti. S obzirom na to da naglašavam odgojni aspekt predmeta, moglo bi se zaključiti da zagovaram dramsko izražavanje, međutim to nije tako. Hoće li dramski pedagog teme koje su za skupinu s kojom radi prorađivati primjenjujući tehniku vrućega stolca, metodom procesne drame ili postavljajući predstavu – važno je samo u kontekstu skupine s kojom radi i spoju već spominjanih nastojanja i htijenja. Za sam predmet, barem se meni tako čini, ne bi trebao činiti bitnu razliku. Samim time, ponovno ću naglasiti, zagovaram fleksibilnost i autonomiju dramskoga pedagoga. Samo konkretna osoba koja radi i poznaje određenu skupinu učenika, može procijeniti što im treba i kako će to ostvariti. Zato bi kurikulum ovoga predmeta trebao imati otvorenu strukturu i omogućiti dramskim pedagozima *na terenu* pravo na izbor.

Međutim da bismo sustavno mogli dati tako veliku slobodu pa i odgovornost pojedincu, moramo biti sigurni da je kompetentan za taj posao. Osim toga, poučavanje predmeta Dramski odgoj uz kompetencije podrazumijeva i želju da se taj predmet poučava a nikako praktični odgovor na probleme sa satnicom učitelja i nastavnika. Uz sve kompetencije, umjetničke i pedagoške, svakako treba uvrstiti i vrednovanje rada u skupini.

Vrednovanje bi se trebalo zasnivati na prirodi predmeta, no kada tu prirodu pokušamo uklopiti u okvir sustava – zapeli smo s *kvakom* 22. No, optimist u meni vjeruje da i tome zajednički možemo doskočiti pa bih svoje izlaganje završila pozivom na promišljanje i raspravu o nekoliko ključnih pitanja:

1. Što ocjenjujemo, odnosno koji su elementi ocjenjivanja?
2. Na koje načine vrednujemo?
3. Koji elementi utječu na zaključnu ocjenu iz nastavnoga predmeta Dramski odgoj?
4. Koje kompetencije mora imati dramski pedagog, odnosno tko sve može predavati ovaj predmet?

Tek kad definiramo odgovore na ova pitanja, ne udaljavajući se od umjetničkoga aspekta predmeta, moći ću se sa sigurnošću i bez zadržke izjasniti se za *i* - i nastavna metoda i nastavni predmet.

Literatura

- Gjuran, N. 2008. Od motivacije igrokazom do učenja jezičnih sadržaja. U: *Hrvatski* VI/2: 279-289.
- Gruić, I., Vignjević, J. i Rimac Jurinović, M. 2018. *Kazališna/dramska umjetnost u odgojno-obrazovnome procesu: prijedlog klasifikacije i pojmovnika*. U: Višejezičnost i višekulturalnost kao izazov u obrazovanju danas i sutra. Uredile: Šetravić, A. i Šenjug, A. Zagreb: Učiteljski fakultet: 119-128.
- Kodrić, A. 2012. *Funkcija i primjena kazališne radionice u učenju stranoga jezika*. Doktorska disertacija. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. 270. str.
- Krušić, V. 2018. *Kazalište i pedagogija: ideje, koncepti i shvaćanja odgojnih funkcija kazališnog/dramskog medija u hrvatskoj kulturi i pedagogiji 19. i 20. stoljeća do Drugog svjetskog rata*. Zagreb: Disput i Hrvatsko centar za dramski odgoj.
- Nemeth-Jajić, J. i Dvornik, D. 2008. *Igrokaz u razrednoj nastavi*. U: *Hrvatski* 6/1: 29-43.
- *Odluka o donošenju programa za izborni predmet Dramski odgoj (program dramske kulture i umjetnosti) za 2. razred opće gimnazije*. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2018_02_16_344.html; pristupljeno u ožujku 2019.
- Rimac Jurinović, M. 2016. Poticanje čitanja upotrebom dramskih tehnika. U: *Umjetnik kao pedagog pred izazovima suvremenog odgoja i obrazovanja. Zbornik radova s prvog međunarodnog znanstvenog i umjetničkog simpozija o pedagogiji u umjetnosti*. Ur. Jerković, B. i Škojo, T. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera: 575-585.
- Rimac Jurinović, M. 2017. Procesna drama kao učinkovit pristup u postizanju odgojnih ishoda u suvremenoj osnovnoj školi. U: *Hrvatski* 14/1: 53-72.
- Rimac Jurinović, M. 2018. *Procesna drama u kurikulumu suvremene škole*. Doktorska disertacija. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. 251. str.
- Rosandić, D. 2005. *Metodika književnoga odgoja. (Temeljni metodički književne enciklopedije)*. Zagreb: Školska knjiga.
- Škuflić-Horvat, I. 2018. *Igrom do izvedbe a kako do prosudbe*. U: Zbornik radova s 2. Znanstveno-umjetničkoga simpozija o dramskome odgoju: Poticanje kvalitete u dramskome stvaralaštvu. (Ur.) Gruić, I.; Rimac Jurinović, M. i Vukojević, Z. Zagreb: Učiteljski fakultet: Zagreb: 16-33.
- Stanišić, E. 2015. Dramske metode u nastavi Hrvatskoga jezika. U: *Hrvatski*, XIII/2, 67-77.
- Turza Bogdan, T. 2008. Kajkavski dramski tekst u funkciji učenja jezika. U: *Hrvatski*, 6/2, 185-204.
- Vukojević, Z. 2016. *Dramski postupci u metodičkom oblikovanju nastave hrvatskoga jezika u nižim razredima osnovne škole*. Doktorska disertacija. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. 178. str.

Abstract

DRAMA IN EDUCATION - METHOD AND/OR A SUBJECT?

The DIE approach in teaching and extracurricular activities encourages the holistic development of the individual, facilitates the acquisition of the material, creates a positive atmosphere in a group and enables preparation for real life in safe circumstances. Therefore, this approach is more than a welcome methodological refreshment in the work process, more precisely, it should be systematically present in the educational work of kindergartens and schools. But, in which way should drama education be part of the system? As a method or as a subject? In my work, I reflect on the advantages and disadvantages of these aspects and I invite the professional and scientific community to discuss and draw conclusions.

Keywords: DIE, school subject, school, kindergarten



Ivana Balen
Dječji vrtić Vrbik
ivana.balen1406@gmail.com

STRUČNI RAD

RODITELJI ZA DJECU – KAD RODITELJI POSTANU GLUMCI

Sažetak

Rad prikazuje projekt koji su pokrenule odgojiteljice dječjeg vrtića Vrbik, a koji je ostvaren u suradnji s roditeljima jedne odgojne skupine. Cilj projekta pod nazivom Roditelji za djecu bio je omogućiti roditeljima da na zanimljiv i kreativan način doprinesu kvaliteti odgojno-obrazovnog procesa te utjecati na izgradnju pozitivnih stavova djece prema kazalištu i pripovjednoj umjetnosti uopće. Projekt je doprinio kvalitetnijoj suradnji odgojitelja i roditelja, roditelja i roditelja, a djeca su iz njega dobila višestruku korist. Kao rezultat projekta nastale su tri predstave za djecu koje su uz moderiranje odgojiteljica osmislili i odigrali roditelji. Tri skupine imale su zadatak odabrati tekst koji će scenski obraditi, podijeliti uloge, izraditi scenografiju i kostime te plakate i pozivnice za predstavu. Uložen trud višestruko je koristan jer je svaka od odigranih predstava na djecu ostavila snažan dojam ponosa na vlastite roditelje, ali im i poslužila kao poticaj za vlastite interpretacije priča u slobodnoj igri. Neke pjesme i dijelovi predstava djeci su i nakon nekoliko mjeseci ostale u jasnem sjećanju te su ih iznova odigrali. Ovakvim načinom suradnje roditelji i odgojitelji postaju pravi partneri u odgoju djeteta, a ostvaren je i temeljni korak da kazalište postane dio djetetova života.

Ključne riječi: dječji vrtić, dramski odgoj, kazalište za djecu, predstava za djecu, suradnja

Kazalište za djecu i scenski odgoj

Dječjim kazalištem smatramo one scenske izvedbe s djecom i/ili za djecu, koje se koriste sredstvima kazališnog žanra, jezikom i pokretom, kostimima, maskama, kulisama i rekvizitima (Schneider 2002: 13). Mađarev pak govori o dječjem teatru kao onom čije se predstave izvode uživo za dječju publiku, a glumci mogu biti odrasli, djeca ili jedni i drugi zajedno (Mađarev 2018: 309).

Kazalište za djecu tijekom povijesti bilo je podložno mnogim promjenama, a njegovi početci sežu u 16. st. Prvotno su to bile crkvene drame s prikazima religioznih sadržaja i završne školske svečanosti. Djeci su bile namijenjene drame i igrokazi didaktičko-prosvjetiteljske forme s naglašenim pedagoškim ciljem prijenosa religioznih i moralnih vrijednosti (Ladika 1970, Schneider 2002). U Hrvatskoj je 1886. Dječji vrtić *Ernestine Thyr* u novoj zgradi Hrvatskoga narodnog kazališta izveo prvu predstavu za djecu: *Gornerovu Trnuružicu* (prema Ladika 1970).

Na prijelazu iz 19. u 20. st. prevladava ideologijsko stajalište o djetetu kao pasivnom, ovisnom i nekompetentnom biću nad kojim vladaju odrasli (Babić i Irović 2003) te se smatra da djecu treba zaštititi od surovosti stvarnoga svijeta. Te promjene u sociološkoj konstrukciji djetinjstva utječu i na razvoj, tematiku, estetiku i primarnu svrhu predstava namijenjenih djeci i mladima. Zapostavlja se umjetnički segment dječjega kazališta, a naglašena je njegova didaktička i zabavljачka uloga (Schneider 2002).

Dječje kazalište u 20. stoljeću pod velikim je utjecajem politike, a tematski se odmiče od želje da djeci svijet prikaže nevinim pa preuzima ulogu pokretača promjena u svijetu. Češće se prikazuju dječje predstave, a nakon 2. svjetskog rata raste broj kazališta za djecu kao i scenskih dječjih ustanova (Ladika 1970). Da je Hrvatska držala korak s europskim dječjim kazalištima, vidljivo je iz primjera predstave *Tonček i Točkica* koju je na scenu postavio redatelj A. Verli ubrzo nakon što E. Kästner izdaje svoj roman

1930. A da je priča o prijateljstvu Tončeka i Točkice bezvremenska, dokazuje njeno ovogodišnje premijerno postavljanje na scenu Gradskoga kazališta *Žar ptica*.

Na našim prostorima djeluju različite udruge i zajednice koje okupljaju amatere te pripremaju predstave za djecu. Jedna od njih je i *Dječje carstvo* Mladena Širole koja djeluje između dva rata (prema Ladika 1970) te Pionirsko kazalište (PIK), danas poznato kao Zagrebačko kazalište mladih, koje je osnovano 1948. Muzička omladina (danas Hrvatska glazbena mladež) bila je izuzetno jaka organizacija koja je organizirala školske posjete kazalištima. Muzička omladina je s vlastitim glazbenim programima i dramskim formama, koje je organizirala u vrtićima i školama 70-ih godina, bila prvi izvankazališni producent predstava za djecu na ovim područjima (Lončar 2008).

Lončar (2008) i Šimić (2008) slažu se da zlatno doba kazališta za djecu traje od sedamdesetih godina 20. st. kada Dino Radojević s ansamblom Zagrebačkog kazališta mladih počinje postavljati na pozornicu tekstove V. Ludwiga (GRIPS). Šimić zaključuje kako je tih godina *započeo razvoj i promjena u razumijevanju kazališta za djecu kao umjetnosti, a ne kao pedagoškog pomagala ili sredstva za zabavu* (Šimić 2008: 129).

U tom vremenskom razdoblju djeluje redateljica i jedna od začetnica dramske pedagogije u Hrvatskoj Zvezdana Ladika. Osim što piše priručnike za scenski odgoj djece i mladih, Ladika sudjeluje i u stvaranju svjetske organizacije ASSITEJ⁴⁰ te uvelike doprinosi jačanju i razvitku scenskoga odgoja. Ladikina *kreativna dramatika* naglasak stavlja na proces stvaralaštva, a kazališni čin vidi kao rezultat toga rada (Vigato 2011). U školama se pojavljuju dramske družine, a tiskaju se i novi priručnici i udžbenici koji govore o kazalištu i scenskom odgoju.

Početkom novoga tisućljeća u Hrvatskoj se javljaju novi oblici scenskoga odgoja kao što su: procesna drama ili drama u nastajanju, forum-kazalište, kazalište slika, psihodrama i dr. T. Vigato (2011: 79) izdvaja Dramski studio Zagrebačkog kazališta mladih *kao mjesto na kojem se oblikovala suvremena dramska pedagogija*. U predstavljanju i istraživanju dramskoga i kazališnoga odgoja od velikog su značaja i kazališta (npr. Teatar *Tirena*, *Mala scena*, GK *Žar ptica* i dr.), udruge i centri (npr. Hrvatski centar za dramski odgoj, Ambidekster klub, Praktikum, Laboratorij zabave, Centar za kulturu Trešnjevka i dr.). Ne možemo ne spomenuti i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu koji, osim što nudi mogućnost Poslijediplomskog specijalističkog studija dramske pedagogije, već treću godinu organizira Znanstveno-umjetnički simpozij o dramskome odgoju s ciljem razvoja dramske pedagogije kroz napredovanje u područjima edukacije, suradnje, umrežavanja i jačanje statusa dramskog odgoja i dramskih pedagoga.⁴¹

Kazalište i dijete

Kazalište namijenjeno mlađoj publici na specifične se načine služi svim elementima dramskog izraza koja su karakteristična i za kazalište odraslih. Predstave za djecu najpristupačniji su oblik estetsko-etičkoga djelovanja na dječju psihu i najširi oblik scenskoga odgoja koje ne bi trebale samo pedagoški djelovati na mladog primaoca, već imati i visoku umjetničku vrijednost. Bocjanovski i Stanislavski slažu se kako kazalište za djecu mora biti *isto kao za odrasle, samo mnogo bolje!* (Ladika 1970: 6). Ipak, razlika postoji u odnosu na recipijenta budući da je dijete gledatelj specifičnih perceptivnih i receptivnih mogućnosti (Mrđenović 2014). Važno je stoga voditi računa o tome kome je predstava namijenjena fokusirajući se na ono što dijete jest: *publika po sebi* kojoj je *teatar u svojoj biti blizak i potreban* (Ostojić 1990: 36).

Znamo da je igra najizrazitiji oblik dječje aktivnosti, a poveznicu između dječje simboličke (imitativne, *kao da*) igre i kazališne predstave uočio je već spomenuti ruski glumac, redatelj i teatrolog K. S. Stanislavski rekavši da *kad u umjetnosti postanete svjesni te istine i vjere koju možete naći u dječjim igrama, onda ćete moći da postanete veliki glumci* (Ladika 1970: 19). Ostojić (1990: 37) pak naglašava kako je igra *prostor u kom se definitivno susreću i prožimaju dječji i teatarski svjetovi*.

Načini dogovora o slijedu i pravilima igre, podjele i preuzimanje uloga i ulazak u fantastične svjetove samo su neke od sličnosti dječje igre i kazališta.

Rekli smo kako je kazalište djetetu blisko i potrebno, ali o odraslom ovisi na koji će način kazališnu umjetnost približiti djetetu, učiniti mu je dostupnom i omogućiti mu da iz kazališta primi sve što ono u sebi nosi: govor, pokret, glazbu, svjetlo, ali i još mnogo toga.⁴² Scenski događaj dijete zabavlja, ali mu pomaže i da razvije empatiju, osjećaj odgovornosti, samokritičnosti i samopouzdanja, utječe na formiranje stavova i razvoj društvene svijesti kao i na razvoj govora i drugih izražajnih sposobnosti te potiče kreativnost. Stoga bi scenski odgoj trebao biti dio sustava odgojno-obrazovnih ustanova i to na svim njegovim razinama.

Obitelj i odgojno-obrazovne ustanove kao dva temeljna sustava u kojem se dijete razvija i raste, pripremaju dijete da razumije životne izazove i odgovornosti, a stečena iskustva uspješno integrira u vlastiti život. Fokus se treba postaviti na jačanje kompetencija važnih za osnaživanje pojedinca, odnosno onih znanja, vještina i stavova koje će mu pomoći pri suočavanju s izazovima suvremenog društva stvarajući pritom pozitivan stav o sebi i drugima. I. Gruić (2018: 12) naglašava kako je dramski medij odličan *za rad na vještinama koje će, čini se, u budućnosti biti sve važnije, ali i za sve rasprave o dilemama koje neizvjesnost pred nas postavlja*.

Dječji vrtić, kao prva odgojno-obrazovna ustanova u koju dijete ulazi, roditelje (skrbnike) prihvaća kao ravnopravne sudionike *koji ustanovu obogaćuju svojim individualnim posebnostima te svojom vlastitom kulturom pridonose kvaliteti ustanove u cjelini* (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje 2014: 13). To znači da bi roditelji trebali biti izravno i aktivno uključeni u odgojno- obrazovni proces, a u skladu s njihovim potrebama i mogućnostima.

Današnje su obitelji nerijetko suočene s pomanjkanjem kvalitetno provedenoga slobodnog vremena. Roditelji preuzimaju bitnu ulogu u usmjeravanju djeteta kako da vlastito slobodno vrijeme provede bitno drugačije od pasivne besposlice. U tom kontekstu važnu ulogu imaju i odgojno-obrazovne ustanove kao promicatelji kvalitetnoga obiteljskog života u svrhu dobrobiti djeteta.

Prema istraživanju provedenom 2006. godine na uzorku od 1 400 mladih u dobi od 14 do 18 godina kazalište je kao izbor provođenja slobodnoga vremena na posljednjem mjestu sa samo 1,28 % ispitanika (Lončar 2008). Kada govorimo o odlasku u kazalište u slobodnom vremenu, odgovor *nikada* je od 1986. do 1999. godine s 30 % porastao na preko 45 % (Isto). Želimo li da dijete pokaže interes za kazalište, razumije ga, doživi i vrednuje, moramo mu osigurati prva (pozitivna!) iskustva s kazališnom umjetnosti.

Već smo spomenuli kako djetetov kontakt s kazalištem uvelike ovisi o njemu bliskim odraslima jer od *odraslog koji ga je u teatar doveo ovisi mnogo toga bitnog* (Ostojić 1990: 36). Ta prva djetetova iskustva oblikovat će njegove stavove prema kazalištu i scenskoj umjetnosti uopće. Projekt *Roditelji za djecu* doprinio je kvalitetnijoj suradnji odgojitelja i roditelja, roditelja i roditelja, a djeca su pritom gradila pozitivan stav i zanimanje prema kazalištu i pripovjednoj umjetnosti uopće. Otkrivali su se zaboravljeni ili skriveni talenti, igra se vratila u život odraslih, a rezultate zajedničkoga rada dugo će pamtiti veliki i mali članovi obitelji. Ovakvu vrstu uključivanja roditelja u život vrtića roditelji su opisali kao zanimljiv i kreativan način da aktivno doprinesu kvaliteti odgojno-obrazovnog procesa, a vrtić je postao mjesto osnaživanja veza među svim svojim protagonistima.

Zašto su roditelji postali glumci

Odgojna skupina u kojoj je ovaj projekt ostvaren mjesto je igre i druženja djece u dobi od 3 do 6 godina. Shvaćajući umjetnost (uz rad i igru) kao jednu od tri opća tipa ljudske aktivnosti (prema Radovan-Burja 2011), a koja u sebi nosi veliki odgojni i obrazovni potencijal, odgojiteljice posebnu pozornost pridaju integraciji umjetnosti u svom radu. S obzirom na to da je kazalište sinteza raznih vrsta umjetnosti i različitih vrsta izražavanja i doživljavanja koje djetetu nudi *prilikom za kreativnu participaciju, mogućnost da uči i stimulans za psihološki razvoj i mentalno zdravlje* (Goldberg 1974: 16 prema Mrđenović 2014), djeca svake godine imaju priliku scenskim nastupom roditeljima predstaviti ono što su tijekom pedagoške godine činili.

⁴² Poljski teoretičar T. Kowzan nabrojao je 13 sustava znakova koji se pojavljuju u predstavi: govor, ton, mimika, pokret, kretnja, šminka, frizura, kosti, rekvizit, dekor, rasvjeta, glazba i zvučni efekti (Vigato 2011: 11).

⁴⁰ Na svjetskoj razini 1964. predstavnici profesionalnih i amaterskih kazališta za djecu (kao i organizacije i ustanove koje rade s djecom na scenskom odgoju) postavljaju osnove za organizaciju ASSITEJ (*Association Internationale du Théâtre pour l'Enfance et la Jeunesse*) koja je službeno osnovana u lipnju 1965. Danas ovu organizaciju čine nacionalni centri, profesionalne mreže i pojedinci iz oko 100 zemalja širom svijeta. Cilj ASSITEJ-a jest okupljati ljude kako bi se dijelila znanja u području kazališta za djecu i mlade kako bi produbili razumijevanje, razvili praksu, stvorili nove mogućnosti i ojačali globalni sektor (<https://www.assitej-international.org>).

⁴¹ Izvor: <http://dramskapedagogija.ufzg.hr>

Roditelji uživaju vidjevši rezultate koje njihova djeca ostvaruju, a djeca se ponose svojim uspjehom jačajući pritom vlastito samopouzdanje.

Djeci je pak rijetko pružena prilika da gledaju svoje roditelje kako na pozornici preuzimaju ulogu lika iz priče, da slobodno komentiraju (pa čak i kritiziraju) roditelje, da osjete ponos jer je baš njihov tata spasio mišiće od potopa, da se smiju kada mama malo zaboravi tekst te na kraju zaplješću i zagrlje svoje roditelje i kažu im hvala na posebnom poklonu.

Već je navedeno samo po sebi dovoljno da se dijete osjeća posebno i zadovoljno, međutim to su tek neke dobrobiti ovakvoga projekta za dijete.

Spomenuli smo kako se u odgojnoj skupini posebna pozornost pridaje umjetnosti kao poticaju za cjelokupni djetetov razvoj kao i na izgradnju ključnih kompetencija djece. Izvedene predstave pozitivno su utjecale na sva područja djetetova razvoja, ponajviše onoga u području socio-emocionalnoga i govorno-jezičnoga razvoja. S obzirom na to da je kazalište *najkomunikativnija umjetnost* (Đerđ 1995: 93), a ljudski govor je njegovo *najsloženije, najizražajnije i najdramatičnije izražajno sredstvo* (Đerđ 1995: 97) odigrane predstave doprinijele su jačanju kompetencija djece u području komunikacije na materinskom jeziku. Tijekom predstava djeca su sudjelovala u priči, poticalo ih se na interakciju i komunikaciju s likovima na pozornici što je posebno bilo izraženo u predstavi *Najotmjeniji div u gradu* (komunikacija s pripovjedačem, zajedničko pjevanje pjesama).

Predstave su kod djece pobudile interes za čitanjem (slušanjem) izvornih priča što uvelike doprinosi djetetovu jezičnom razvoju, kao i razvoju svijesti o važnosti i dobrobiti čitanja. Neobični likovi iz priča engleske spisateljice J. Donaldson te velikih i nama poznatijih autora B. Čopića i I. Brlić-Mažuranić djecu su upoznali s umjetnički vrijednim djelima, ali ih i potakli na daljnje istraživanje i igru. Važno je istaknuti da je svaka od uprizorenih priča tjednima nastavila živjeti u odgojnoj skupini te je djeci poslužila kao poticaj za različite igre i aktivnosti. Ovdje ćemo navesti samo neke od aktivnosti djece uočene tijekom i nakon gledanja predstava:

- dulje zadržavanje pažnje kod djece
- stvaranje emocionalne veze s likom (empatija)
- uživanje u ulozi recipijenta (biti dio publike, imati priliku pljeskati, komentirati itd.)
- otvoreni razgovor o emocijama koje su doživjeli
- vođenje duljih razgovora o predstavi (s drugom djecom i odraslima)
- usporedba predstave s knjigom kao materijalnim objektom – uočavanje sličnosti i razlika
- usporedba predstave s drugim medijima (film, audio-priča) – uočavanje sličnosti i razlika
- izražena želja za čitanjem/slušanjem originalnoga teksta
- likovni prikazi doživljenoga
- samoinicijativno odigravanje dijelova predstave tijekom slobodne igre
- ulazak djeteta u fantastični svijet tijekom slobodne igre, pronalaženje drugačijih rješenja i ishoda radnje
- izrada vlastitih kostima i rekvizita
- shvaćanje koncepta kazališta kroz slobodnu igru (postavljanje scene i gledališta, izrada ulaznica, utvrđivanje pravila ponašanja i sl.).

Predstave koje su *na scenu* donijeli roditelji na djecu su ostavile snažan dojam i izazvale mnoge pozitivne emocije. Djeca su s oduševljenjem gledala svoje roditelje u ulogama u kojima ih nikada nisu zamišljala, prihvatili su priču i sudjelovala u njoj te na kraju od svake uzeli ono njima najviše blisko. Premda amatersko, kazalište koje su djeci poklonili roditelji, ispunilo je i više od prvotno postavljenog cilja.

Kako su roditelji postali glumci

Ranije smo spomenuli kako bi dječji vrtić trebao promicati kvalitetan obiteljski život i omogućiti roditeljima da aktivno doprinose kvaliteti odgojno-obrazovnog procesa. U današnjem užurbanom svijetu nerijetko se događa da su roditelji odvojeni od važnih aspekata vrtićkoga života djeteta. Potrebno im je

stoga dati priliku da uđu u njihov svijet kojim vlada prijateljstvo, suradnja, igra i neprestano stvaranje. Redatelj, kazališni pedagog i kazališni terapeut L. Pickardt (2018: 35) u svom plenarnom predavanju na 2. Znanstveno-umjetničkom simpoziju o dramskome odgoju kaže: *Bilo bi vrlo razumno osmisliti igrališta za odrasle, ne samo za djecu, nego za sve ljude – igrališta na kojima oni mogu biti onakvi kakvi jesu, gdje mogu provesti vrijeme zaboravljajući na vrijeme i gdje mogu štošta isprobati bez da ih se prosuđuje, bez pritiska da budu uspješni. (...) Takva mjesta i takvi prostori bili bi značajna protuteža današnjoj kulturi brzine, ekonomiziranja i stalnoga poriva za (samo)poboljšanjem.*

Upravo je iz tog razloga na početku pedagoške godine (u sklopu uvodnoga roditeljskog sastanka) roditeljima izložena ideja projekta *Roditelji za djecu*. Predloženo im je da aktivno sudjeluju u stvaranju dramskih predstava za djecu. Roditelji su ideju rado prihvatili sa svim izazovima koje ona sa sobom nosi. Organizacija rada planirana je u nekoliko skupina koje djeluju kao zasebni *organizmi*, a svaka je skupina prošla nekoliko faza⁴³ prilikom rada na predstavi: početak, razrada ideje, oblikovanje predstave, završavanje i izvedba.

U početnoj fazi formirale su se tri skupine od 6 do 9 roditelja po skupini. Svaka je skupina odabrala ime pod kojim će nastupiti i literarni predložak koji će scenski obraditi vodeći se pritom sljedećim kriterijima:

- da je tekst umjetnički vrijedan i djeci prihvatljiv
- da tekst ima scensku radnju
- da je tekst zanimljiv svim sudionicima.

Utvrđeni su i okvirni termini izvedbi tijekom pedagoške godine pa se tako prva predstava trebala odigrati u vrijeme božićnih blagdana, druga u vrijeme Uskrsa, a treća prije ljetnih praznika. Nakon dogovorenoga temeljnog okvira svaka je skupina krenula s radom na svojoj predstavi.

Prva na redu bila je skupina *Divovi* s odabranim djelom *Najotmjeniji div u gradu* autorice J. Donaldson. Uslijedili su tjedni sastanci roditelja i odgojitelja u prostorima vrtića, ali i mnoga privatna druženja roditelja iz skupine. Prilagodba teksta i raspisivanje scenarija, odabir izražajnih sredstava (dijalozi, glazba, pokret), osmišljavanje i skiciranje scenografije i kostima neki su od zadataka koje su roditelji uspješno savladali u drugoj fazi pripreme. U trećoj fazi roditelji su izrađivali scenografiju, vježbali izvedbu, prilagođavali i oblikovali govor, dijaloge, glazbu i pokret. Što se više približavao termin izvedbe, sve je naglašenija bila i kriza koja se pojavljuje među sudionicima. Najviše ih je brinulo pamćenje teksta, hoće li biti dovoljno glasni te hoće li se djeci svidjeti način na koji su obradili priču. U završnoj fazi izrađuju se plakati za predstavu, usavršavaju se detalji na sceni i kostimima. Uvježbavaju se i glazbeni dijelovi predstave za čiji je nastanak zaslužna dr. sc. mr. art. Tamara Jurkić-Sviben.

Sastanci i probe popraćeni međusobnim upoznavanjem, dobrom zabavom i kreativnim radom rezultirali su predstavom koja je kod djece izazvala oduševljenje i mnoštvo pozitivnih emocija. Da se ne radi samo o amaterskom kazalištu, prepoznao je i Centar za kulturu Trešnjevka koji je u sklopu projekta *Darujmo djeci kazalište* u gostio ovu hvala vrijednu skupinu. Bilo je to posebno iskustvo ne samo za djecu, već i za roditelje koji su ne kao glumci amateri nego kao *glumci dobrovoljci, dali sve od svojih glasovnih, literarnih, glumačkih, likovnih i inih sposobnosti da djeci daruju kazalište. No, to zna i div Jura, kad se dijeli sreća je još i veća.*⁴⁴

Sljedeća na repertoaru bila je predstava *Ježeva kućica*. Skupina roditelja pod nazivom *Veliki Elmeri* na zanimljiv je način osuvremenila poznato djelo B. Čopića. Sastanci roditelja i ovdje su igrali presudnu ulogu u raspisivanju dijaloga kao i ostalih elemenata bitnih za kvalitetnu realizaciju predstave. *Veliki Elmeri* na neočekivan su način podijelili uloge pa su tako Ježurku Ježića, Medvjeda i Svinju igrale žene, dok je ulogu Lisice igrao muški član skupine rušeći time rodne stereotipe. S obzirom na to da je predstava za djecu odigrana u vrijeme Uskrsa, poznati Zec pismonoša u svojoj je torbi nosio i šarena jaja koja je nakon predstave dostavio djeci. Bio je to još jedan događaj za pamćenje, a Ježurka će još dugo nakon predstave *živjeti* među djecom.

Posljednja, ali nikako manje važna, predstava je *Čudnovate zgode šegrta Hlapića* koju su odigrali roditelji skupine *Lako ćemo*. Iza neozbiljnoga naziva skupine krije se velik i ozbiljan angažman roditelja koji su djeci na scenu prenijela poznatu priču o Hlapiću i njegovom neobičnom putovanju. Bio je pravi izazov prikazati sve detalje Hlapićeva putovanja, međutim roditeljima je to itekako uspjelo.

43 Pickardt predlaže model s četiri etape rada za planiranje rada na predstavi sa skupinom (2018: 40-42).

44 Izvor: <https://www.cekate.hr/tnt/arhiva-tnt/projekt-darujmo-djeci-kazaliste> (21. 07. 2019.)

Uz oživljenu Ivanu, maštovitu scenografiju, doprinos mladih studenata koji su predstavu glazbeno obogatili te posebnu energiju roditelja glumaca, priča I. Brlić-Mažuranić dotakla je srca djece. Premda je ova predstava obilježila kraj pedagoške godine, ona je označila i početak novog putovanja djece u svijet priča.

No, o tome nekom drugom prilikom...

Umjesto zaključka

Nerijetko se događa da odgojitelji roditelje vide kao osobe koje im predstavljaju prijetnju, s kojima se teško surađuje ili koji imaju netočnu percepciju o radu odgojitelja. Zaboravljamo pritom da smo mi ti koji im moramo otvoriti vrata skupine, pokazati im i uključiti ih u život njihove djece u vrtiću. Na taj način i djeci nudimo pozitivan primjer kako drugoga razumjeti, na koje načine komunicirati i ostvariti suradnju ali i konstruktivno riješiti probleme. Ovaj je projekt ujedinio sve oblike suradnje roditelja i odgojitelja (i lokalne zajednice), a sve s ciljem djetetove dugoročne dobrobiti. U *Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2014: 14) piše: *U kvalitetnom vrtiću odgojitelji i drugi stručni djelatnici roditeljima tj. skrbnicima djece nude različite prilike u kojima obitelji mogu učiti jedne od drugih i međusobno se podržavati.*

Ovim projektom postigli smo upravo to, ali i još mnogo toga. Tijekom trajanja projekta u odgojnoj je skupini vladala posebna atmosfera, a svaki od sudionika doživio ga je na sebi svojstven način. Roditelji su se međusobno bolje povezali, sklopili su nova prijateljstva, smijali se i igrali, možda nakratko zaboravili na probleme i stres koji ih okružuju. Usudila bih se reći da su dotakli dijete u sebi i nakratko se vratili u djetinjstvo.

Djeca su uživala gledajući svoje roditelje na pozornici, a njihova očarana lica i osjećaj ponosa nemaju cijenu. Poticaja za dječju igru nije nedostajalo jer svaka je predstava bila motiv da sami stvaraju nove i kreativne ideje. Vrijednost ovog projekta za svakodnevni odgojno-obrazovni rad s djecom nema potrebe naglašavati. S obzirom na to da je ovo bio prvi projekt u mom radnom iskustvu, sudjelovanje u njemu za mene ima poseban značaj. Zahvalna sam svojoj dragoj mentorici i prijateljici Nevenki Š. koja mi je pokazala da vrijednost dramskoga rada zaista nema granica.

Dramska pedagogija svakako je područje kojem nastojim dati prostor u vlastitom radu. Metode odgoja kroz dramu i njene nebrojene mogućnosti u radu s djecom i odraslima vidim kao budućnost odgoja, učenja, načina rješavanja problema, ali i kao priliku za ostvarivanje suradnje, provođenje slobodnog vremena i zabavu.

Literatura

- ASSITEJ. Dostupno na: <https://www.assitej-international.org>, pristupljeno: 21. srpnja 2019.
- Babić, N. i Irović, S. 2003. Predgovor u: *Dijete i djetinjstvo: teorija i praksa predškolskog odgoja: zbornik radova*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Visoka učiteljska škola.
- Centar za kulturu Trešnjevka. Dostupno na: <https://www.ckate.hr/tnt/arhiva-tnt/projekt-darujmo-djeci-kazaliste>, pristupljeno: 21. srpnja 2019.
- Dramska pedagogija. Dostupno na <http://dramskapedagogija.ufzg.hr>, pristupljeno: 21. srpnja 2019.
- Đerd, Z. 1995. *Mogućnosti amaterskog kazališta u radu s djecom i mladima s poremećajima u ponašanju*. U: *Kriminologija i socijalna integracija* : časopis za kriminologiju, penologiju i poremećaje u ponašanju, 3/1: 93-100.
- Ladika, Z. 1970. *Dijete i scenska umjetnost: priručnik za dramski odgoj djece i omladine*. Zagreb: Školska knjiga.
- Lončar, V. 2008. *Kazalište u Hrvatskoj i mladi (1950. – 2007.)*. Kazalište: časopis za kazališnu umjetnost, XI/33-34: 108-124.
- Mađarev, M. 2018. *Vrednovanje u dramskome stvaralaštvu za djecu i mlade*. U: *Poticanje kvalitete u dramskome stvaralaštvu*: 2. Znanstveno-umjetnički simpozij o dramskome odgoju: Zbornik radova – Bilješke sa Simpozija. (Ur.). Gruić, I., Rimac Jurinović, M., i Vukojević, Z. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu: 308-322.

- Mrđenović, M. 2014. *Pozorište za djecu i mlade: pojam, historijat, značaj*. Dostupno na: <https://peripetija.me/article.2.tnews.html>, pristupljeno 21. srpnja 2019.
- *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. 2014. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
- Ostojić, Lj. 1990. *Dijete i teatar*. U: *Dijete i dramske umjetnosti: Studijski razgovori XXVI-XXX jugoslavenskog festivala djeteta*. Vrabec, M. (Ur.). Šibenik: Jugoslavenski festival djeteta: 35-38.
- Pickardt, L. 2018. *Umjetničko obrazovanje i usmjerenost na proces rada i/ili na konačni proizvod*. U: *Poticanje kvalitete u dramskome stvaralaštvu*: 2. Znanstveno-umjetnički simpozij o dramskome odgoju: Zbornik radova – Bilješke sa Simpozija. Gruić, I., Rimac Jurinović, M., i Vukojević, Z. (Ur.). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu: 33-49.
- Radovan-Burja, M. 2011. *Integriranje umjetnosti u odgoj djece*. Metodčki ogledi: časopis za filozofiju odgoja, 18/2: 115-130.
- Schneider, W. 2002. *Kazalište za djecu: aspekti diskusije, utisci iz Europe, modeli za budućnost: zbirka članaka*. Zagreb: Biblioteka Mala scena.
- Šimić, I. 2008. *Nekoliko umjetnika koji su stvorili europsko kazalište za djecu*. Kazalište: časopis za kazališnu umjetnost, XI/35-36: 126-129.
- Vigato, T. 2011. *Metodčki pristupi scenskoj kulturi*. Zadar: Sveučilište u Zadru.

Abstract

PARENTS FOR CHILDREN - WHEN PARENTS BECOME ACTORS

This paper showcases a project started by preschool teachers from the Vrbik kindergarten, realized through cooperation with parents of one educational group. The objective of the project named Parents for children was to enable parents to contribute to the quality of the educational process in an interesting and creative way, and to enable creating positive attitudes amongst children towards theater and the art of storytelling in general. In the process, real miracles happened regarding teacher-parent and parent-parent cooperation, and children benefited in multiple ways through this project. As a result, three plays for children were created and played by parents, and moderated by teachers. Three groups had a task to choose a text for dramatization, casting, scenography and costumes, and to produce promotional posters and invitations for the show.

The joint effort had multiple benefits because each of the plays produced a strong sense of pride of parental involvement amongst children, and also as an inspiration to create their own stories through free play. Some songs and parts of the plays were present in children's memory even months later as they recreated them over and over again.

Through this kind of cooperation, parents and teachers become true partners in a child's upbringing, and it also lays the foundation for theater to become a part of a child's life.

Keywords: children's theater plays, cooperation, drama pedagogy, kindergarten, theater for children

ISKUSTVO IZ PRAKSE

ULOGA DRAMSKIH IGARA LUTKOM U RAZVOJU KOMPETENCIJA

Sažetak

Uporaba lutke od pedagoški neoblikovanih materijala u odgojno-obrazovnom radu skupine motivacijsko je sredstvo i poticaj za bogaćenje i senzibiliziranje djetetova emocionalnoga, socijalnoga i spoznajnoga razvoja. Igre lutkom preduvjet su za poticanje tolerancije, emocionalne inteligencije i empatije. Sugestivnost koja proizlazi iz oživljavanja lutke potiče kod djece mehanizme identifikacije kojima djeca spoznaju raspoloženja, kontekst događanja, a to potiče njihov misaoni, fantazijski i emocionalni svijet. Odgojiteljevo razumijevanje značenja lutke pomaže djeci u spoznavanju njihovih sposobnosti, kontroliranju emocija, izgradnji samopoštovanja, kooperativnosti i prosocijalnim kompetencijama. Lutka povezuje gotova sva područja važna za djetetov optimalan razvoj - razumijevanje, pokret, govor i suživot s okolinom. Ona je njegov način priopćavanja osobnog mišljenja okolini koja ga okružuje. Iskustvo s uporabom lutke u odgojno-obrazovnom radu skupine, pokazuje da je lutka odlično motivacijsko sredstvo za razvoj ključnih kompetencija djece. Ona budi djetetovu maštu i stvaralaštvo, dvije najvažnije sastavnice daljnjeg razvoja.

Ključne riječi: kompetencije, lutka, mašta, motivacija, stvaralaštvo

Uvod

U radu prikazujemo na koji način uporaba lutke u skupini pomaže djeci u spoznavanju njihovih vještina, kontroliranju emocija, izgradnji samopoštovanja, kooperativnosti, razvoju socijalnih kompetencija i kompetencija na materinjem jeziku. Kao motivacijsko sredstvo koristimo lutke od tkanina, predmete iz priča, kulise izrađene od neoblikovanih materijala kojima svako dijete daje određene karakteristike. Izradom poznatih priča i bajki od tkanina te pedagoški neoblikovanih materijala djeca pokazuju svoju samoinicijativnost stvarajući vlastite priče, dodajući nove likove i problemske situacije ili međusobno povezujući likove i sadržaje nekoliko priča. Primjena lutke u samom procesu igre potiče kod djece mehanizme identifikacije, uživljavanje u uloge u kojima mijenjaju raspoloženja, iskazuju emotivna stanja te ulaze u svijet fantazije prerađujući vlastita iskustva i spoznaje.

Svakodnevnim dramatizacijama djeca su razvijala izražajne i motoričke sposobnosti, fluentnost govora, međuljudske odnose i ponašanje, samopoštovanje i sigurnost, društvenu svijest i moralna uvjerenja, te povećavala socio-emocionalnu i mentalnu osvijestjenost.

Cilj je rada prikazati kako modernim pristupom odgojno-obrazovnom radu i pružanjem slobode djetetu u njegovoj interpretaciji razvijamo ljubav prema dramskom stvaralaštvu, kreativnosti, radosti i užitku stvaranja, koristeći se pritom različitim materijalima za izradu lutaka i priča te na taj način obogaćujući materijalni kontekst.

Projekt *Bajka o tri praščića*

Poticaj za projekt u našoj skupini bila je maketa drvene kuće i inicijativa dječaka koji priča bajku. Maketa kuće bila je propusna sa svih strana i mogla se nadograđivati i kombinirati raznim materijalom kao što su tkanine, kartoni, prirodni i otpadni materijali i sl. Djeca su nesmetano mogla ulaziti i organizirati igru u kući te ovisno o njihovoj domišljatosti i kreativnosti stvarati istu, razvijati socijalne kompetencije i učiti putem igre.

Jednog je dječaka kuća potaknula na prepričavanje bajke *Tri praščića* koju je čitao s mamom. Njegovo pričanje bajke u kući privuklo je skupinu djece, koja su ga pažljivo slušala. Potaknuti pričom započeli su dramatizaciju lutkama. Koristili smo štapne i ginjol lutke te krune na kojima su djeca ucrtala obilježja svakog lika. Djeca počinju samoinicijativno stvarati male predstave, organiziraju igru i dogovaraju se. Koristeći se instrumentalnom glazbom, pokretom i glasom, izražavali su emocije i karakteristike likova.

Dio je djece potaknut mnoštvom tkanina dobio ideju osmišljavanja vlastitih kostima pritom želeći istaknuti svoju ulogu u bajci. Tako su crni plašt i komad krzna simbolizirali vuka, a šešir, marama i prsluk po jednog od praščića. Zajedničkim promišljanjem i razgovorom došli smo do različitih ideja kako produbljivati bajku. Djeca su bila oduševljena kućicom kao dijelom kulise u kojoj su oni mogli dramatizirati, organizirati igru, dijeliti uloge, dogovarati se i razgovarati te osmišljavati predstave.

Praćenjem, osluškivanjem interesa i mogućnosti svakog djeteta iz naših aktivnosti nastaje projekt *Bajke*. Korištenjem različitih lutki i dramatizacijom, djeca spontano razvijaju govor, uče kako prepričati bajku, jačaju samopouzdanje, a sve u slobodnoj i suradničkoj igri. Stvaranjem bajkovitoga i poticajnoga okružja djecu motiviramo na aktivno sudjelovanje. Zajednički rješavamo problem različitosti kućica tako što nadograđujemo postojeću kućicu različitim materijalima, pri čemu svaka strana kutije simbolizira jednu od kućica. Djeca vrlo kreativno izražavaju ideje i načine stvaranja kulisa te predlažu materijale koje možemo iskoristiti. Aktivnim isprobavanjem i istraživanjem djeca uče o svojstvima materijala od kojih su praščići gradili kuće te uz igru i stvaranje razvijaju svoje kompetencije. Koristeći različite knjige i enciklopedije, proučavaju karakteristike životinja iz priče, prepričavaju vlastita iskustva i događaje kako bi realnije prikazali emocionalna stanja likova. Osmišljavanjem različitih didaktičkih igara vezanih uz bajke omogućujemo djeci da putem neposrednog iskustva, istraživanjem i aktivnim učenjem obogaćuju svoje spoznaje.

Tijekom projekta poticali smo razvoj cjelovitog razvoja djeteta, izražavanje emocija, samoinicijativnost i samoorganizaciju, konstruktivno rješavanje problema, širenjem spoznaja o dobru i zlu, moralnim vrijednostima, važnosti suradnje, zajedničkog postignuća i kvalitetne interakcije u iskustvenom učenju.

Kako bajke utječu na razvoj djeteta

Svako dijete istu priču ili bajku interpretira drugačije ovisno o vlastitim iskustvima, stoga je važno osluškivati i pratiti dječje interese i mogućnosti. Pripovjedač-odgojitelj priču prikazuje iz perspektive djeteta, a za djecu predškolske dobi najprimjerenije su tradicionalne bajke koje se usmeno prenose. Bajke posebno zaokupljaju djecu jer su predvidljive te imaju ritam i strukturu, ali istovremeno svojim skrivenim i prenesenim značenjem daju poticaj za daljnje istraživanje, promišljanje i provjeravanje istinitosti pojedinih dijelova bajke, osjećaja, borbe između dobra i zla.

Uskraćivanje poezije duhovno osiromašuje djecu navodi V. Velički (2013), a iskustveno možemo potvrditi da i uskraćivanje bajki jednako djeluje. Bajke motiviraju dijete na aktivno sudjelovanje; one proširuju dječja iskustva, znanja i kompetencije. Dramatizacijom djeca razvijaju svoju kreativnost, verbalne sposobnosti, socijalne kompetencije, kognitivne, etičke i emocionalne sposobnosti. Također, razvijaju svijest o različitim oblicima ponašanja, emocijama, konstruktivnom rješavanju problema, daju iskustvo da se neko ponašanje može promijeniti.

Bajke u sebi imaju izravna i skrivena značenja, a kod djece riječi bajke potiču na stvaranje imaginarnog mišljenja i doživljaja. Slušanjem bajki svako dijete dobiva poticaj za obogaćivanje i razumijevanje unutarnjeg svijeta. Ovisno o njihovoj kreativnosti i sposobnostima bajke pričaju na svoj način

koristeći geste, riječi, igre jezikom, mijenjaju ton glasa, koriste različite rekvizite kako bi oplemenili bajku te zadržali pozornost druge djece, a istovremeno se dobro zabavili. Da bi djeca mogla razviti nabrojene vještine i sposobnosti, potreban im je model koji im mi dajemo svojim primjerom.

Značaj materijalnog konteksta

Prema V. Velički (2013) dobra priprema materijalnog konteksta utječe na stvaranje bajkovitog ozračja, a istovremeno potiče na uključivanje i motivaciju djeteta za slušanjem bajki. Elementi bajkovitog ozračja su: energija pripovjedača, okruženje i poticaji koje koristimo. Energija pripovjedača ima veliku ulogu u stvaranju bajkovitog okruženja jer potiče intrinzičnu motivaciju djece. Kvalitetna govorna interpretacija doprinosi boljem stvaranju ugođaja te privlači dijete na stvaranje vlastite interpretacije. Uživljavanjem u uloge iz bajke prenosimo osjećaje i stvaramo karakter likova. Upravo stoga, veliku važnost dajemo pričanju bajki jer smo u ulozi pripovjedača spontani i imamo bolje odnose s djecom koja slušaju bajku. Na taj način zadržavamo njihovu pozornost, a oni se uživljavaju u bajku, aktivno sudjeluju, donose zaključke te ih kasnije samostalno vrlo lako prepričavaju.

Okruženje za dramatizaciju treba biti ciljano i dobro osmišljeno. Pristup djetetu treba biti cjelovit i individualan, uvažavati različitosti i promišljati o izboru materijala, poticaja, vrsti lutaka i priča. Ozračje je važan kriterij i ako je slično obiteljskom okruženju potiče na nesmetano stvaranje i izražavanje. Odjeljivanje prostora za dramatizaciju potiče djecu na igru u manjim grupama ili samostalno izražavanje kreativnosti. To potvrđuje i literatura: *Od odraslih preuzimaju organizacijski okvir, a priče koje razvijaju, uvijek su njihove kreacije. Sadržaji imaju obrise njihovih iskustava i njihovih preokupacija u koje često stavljaju i priče, bajke ili kazališne predstave koje su im poznate i koje su gledali* (Hicela 2010: 52).

U našoj se praksi kao vrlo poticajno pokazalo odjeljivanje prostora za dramatizaciju povezano s temom priče u čijem stvaranju aktivno sudjeluju djeca. Izradili smo kućicu, šumu, dvorac i jezero te je to prostor u koji djeca mogu ulaziti i organizirati igru u malim skupinama. Kao inspirativno i poticajno pokazalo se stolno kazalište sa slikama iz bajki i priča kojim su se djeca samostalno koristila u stvaranju kulisa i pričanju priča. Također, koristili su se prostorom koji je njima trenutno najprikladniji i malim maketama krajolika, koje su mogli modelirati prema vlastitim željama, kombinirati materijale i likove ovisno o njihovim interesima.

Poticaji su svi oni bajkoviti pomagači koji iznenađuju, motiviraju i privlače dijete slušanju bajki te im omogućuju da ju svim osjetilima dožive i probude radoznalost, a kasnije ih i potiču na samostalno izvođenje i interpretaciju s materijalom. Materijala ne smije biti previše kako ne bi odveli pozornost, tako da ih trebamo koristiti promišljeno i u skladu s elementima bajke koju pričamo.

U našem se radu često koristimo različitim lutkama koje su djeci na dohvata ruke (ginjol i štapne lutke). Sa djecom starijih skupina izrađujemo lutke koje su potrebne za određenu priču. Često se koristimo i neoblikovanim materijalom reciklirajući otpadni materijal kao što su karton, tuljci, tkanina, PVC boce i sl. Svaki novi materijal djecu sve više motivira i potiče na stvaralaštvo.

Za pričanje priča dobro je iskoristiti predmete iz bajke koji potiču djecu na radoznalost. Oni mogu biti spremljeni u čarobnu vrećicu ili čarobnu škrinju poput primjerice, sijena i cigle (*Tri praščića*), košarice (*Crvenkapica*), perja (*Ružno pače*), stakalce, kamenčić, kruna i slično. Ako predmet prate određeni miris i zvuk, ozračje je još zanimljivije. Istovremeno svijeća i vježbe zamišljanja izrazito opuštaju i smiruju djecu te ih potiču ih na stvaranje vlastitih imaginacija iz priča.

Scenske igre od pedagoški neoblikovanog materijala

U suradnji s roditeljima inicirali smo alternativne aktivnosti kako bi potaknuli djecu na vlastito stvaranje, kreativnost i razvijanje kompetencija. Donošenjem u vrtić raznih slikovnica, bajki i priča, organizirali smo *Dječju knjižnicu* u kojoj su djeca mogla sama posuđivati knjige i slikovnice. *Posuđene* priče i bajke djeca su kod kuće čitala uz pomoć roditelja, ilustrirala plakate i potom predstavljala u skupini.

Potreba za scenskim prikazivanjem došla je spontano. Djeca su priče počela interpretirati u slobodnoj

igri, izražavanjem vlastitim tijelom i postojećim lutkama, koje su pokušavali oblikovati za konkretnu ulogu. Za neke priče izradili smo lutke od otpadnih materijala, najčešće od tkanina, čarapa, rukavica i kuhača. Pri izradi djeca su predlagala i napominjala što bi još trebalo dodati ili izmijeniti na konkretnoj lutki (haljinica, kapica, veće ili manje ruke i sl.) da bi ona mogla vjerno prikazati izabranu ulogu. Izradili smo komplet lutaka za priče *Miffi u bolnici*, *Jako gladna gusjenica*, *Tri praščića* i neke druge. Djeca su kombinirala lutke iz različitih kompleta koristeći ih u druge svrhe pa je tako lutka Miffi odjednom došla u posjet kod tri praščića i tamo ih počela liječiti. Uskoro je stigao i vuk koji je postao dobar prijatelj praščićima, a gusjenica (koja je bila vrlo gladna) darovala je nešto voća jednome od njih.

Proširivanjem sadržaja priča djeca su poticala jedni druge na igru. Skupina djece koja je dotad crtala dobila je zadatak nacrtati stazu kojom Miffi ide kod praščića, a druga skupina je sagradila kućice u centru građenja. Suradnja, izmjena i dopuna aktivnosti bila je konstantna i često se protezala na cjelodnevni boravak u vrtiću. U aktivnostima s lutkama djeca su samostalno određivala uloge i mijenjala ih uz dogovor suigrača. Igre su vođene dječjom intuicijom trajale dugo s izmjenom sadržaja prema djetetovom raspoloženju i mašti. Kod takvih aktivnosti djeci nije bilo potrebno usmjeravanje odgojitelja, već su samostalno i kompetentno provodili sve što su smatrali potrebnim. lutka i dramska aktivnost pridonijela je:

- poboljšanoj socijalizaciji i komunikaciji
- razumijevanju govora: preciznom izražavanju, bogaćenju rječnika, spoznaji o retoričkoj i komunikacijskoj vrijednosti govora, izmišljanju riječi
- razvoju neverbalne komunikacije
- izgradnji imaginacije
- razvoju kreativnosti
- učenju promatranja ljudi, svijetu oko sebe i učenju iz tuđih postupaka
- svladavanju neugodnih iskustava, smanjenju unutarnjeg pritiska
- svladavanju prostornih odnosa
- azumijevanju osjećaja za ritam, za priču
- pozitivnoj slici o sebi
- pozitivnom odnosu i stavovima prema kulturi
- razvoju stvaralaštva - zamišljanja i stvaranja na osnovi mašte, ali i stvarnosti.

Razvoj simboličke igre lutkom

Dječje igre nastaju posrednim i neposrednim utjecajem okruženja i često su način dječje interpretacije i analize neke stvarne situacije (simboličke igre). Ono što lutku čini simbolom u igri je njezina komunikacija pokretima, glasom, kostimom i samom pojavom. Djeca u početku igraju ono što im je aktualno i važno, što se svakodnevno događa i što proživljavaju. Najčešće u igri oponašaju odrasle u svakodnevnim situacijama i prerađuju događaje. Sama manipulacija lutkom često je više od oponašanja, jer djeca u igri *kao da* nastupaju što vjernije kako bi dočarala ono što zamišljaju. Improvizacije lutkom rabe govor kao osnovno sredstvo simboličke ekspresije u igri.

Dijete svojim govorom iskazuje svoj doživljaj i emocije. Djetetu lutka najčešće služi za iskazivanje sebe, svog unutarnjeg, emocionalnog *ja*. Dječja mašta omogućuje spajanje različitih iskustvenih elemenata u nove tvorevine, što omogućuje djetetu stvaranje vlastitog izražavanja o njima. Maštom dijete kombinira, stvara, dolazi do željenih rješenja u skladu sa svojom razvojnom dobi i individualnim mogućnostima koje mu pruža njegovo pedagoško-kulturno okruženje.

Uloga odgojitelja

Odgojitelj treba razumjeti značenje lutaka, znati potražiti asocijacije i metafore s oblikom, materijalom, pokretom, auditivnim i vizualnim sastavnicama lutkarstva. Na taj će način moći pomoći djeci da prepoznaju svoje sposobnosti, izražavaju svoje ideje i zamisli, kontroliraju emocije te grade samopoštovanje i sposobnosti za zajednički rad.

Uz oživljenu lutku djeca se uključuju u aktivnosti *kao da*, u iluziju koja oblikuje temelj iskustva, tj. temelj kreativnog mišljenja. Promatranjem dječje igre lutkom, odgojitelj otkriva kako se dijete ponaša prema određenom liku lutke, s kim se identificira, kakve probleme ima u društvenim odnosima, strahove, što ga veseli, o čemu mašta i koliko se razvijaju njegove govorne sposobnosti i komunikacija, motoričke i glazbene sposobnosti. Štoviše, *odgojitelj uz pomoć lutke predlaže alternativne aktivnosti ili igračke pomažući djeci da samostalno riješe sukobe koji nastaju u igri. Uz pomoć lutke odgojitelj će lakše komunicirati i stvoriti atmosferu suradnje, spontanosti i razumijevanja među djecom. Moći će se više približiti djeci, poslati im poruke preko lutke i tako steći njihovo povjerenje* (Hicela 2010: 72).

Humanistički pristup igre lutkom u razvoju kompetencija

Uporaba lutke u odgojno-obrazovnom radu pruža mnoge mogućnosti za kreativan pedagoški pristup. Lutka kao vizualan, taktilni i čulni instrument potiče djetetovu osjetljivost na poimanje okoline te znatno potiče komunikaciju s odgojiteljem i vršnjacima. Dijete zadovoljava potrebu za slobodom igrajući se lutkom bez ograničenja kako želi.

Igre uloga, dramatizacije i imitativne igre lutkama značajne su za socijalizaciju i poticanje proscijalnih odnosa u skupini. Djeca njima odražavaju doživljaj aktualne stvarnosti i oblikuju ponašanje i odnose. Dječje izlaženje iz vlastitog identiteta pridonosi boljem oblikovanju vlastitog ja. Lutka pomaže razvoju pozitivne slike o sebi jer se dijete osjeća uspješno zbog svojih zamisli i stječe osjećaj važnosti i samosvijesti. Pomaže u razvoju djetetovih društvenih vještina slušanja, čekanja na red, prihvaćanja ideja i poštivanju osjećaja. Pridajući važnost suradnji za uspjeh aktivnosti, djeca su motivirana razvijati one vještine koje su potrebne za pozitivnu interakciju u skupini. U igri lutkama govor se prirodno razvija i obogaćuje jer lutka spontano navodi djecu na komunikaciju. Ona potiče da djeca tijekom igre izmišljaju monologe i dijaloge, igraju se glasovima, intonacijom, pronalaze nove jezične izraze i najbolje izraze ono što žele. Lutka dopušta improvizaciju i djeca u igri lutkom vole pričati priče.

Igrajući se lutkom dijete modificira svoj svijet, rekonstruira ga i prilagođava sebi.

Zaključak

Svaka dječja aktivnost u kojoj možemo prepoznati oživljavanje zamišljene situacije je dramska aktivnost. U odgojno-obrazovnom procesu lutka od prirodnih materijala (tkanina, čarapa, rukavica) motivacijsko je sredstvo i poticaj za bogaćenje i senzibiliziranje djetetovog emocionalnoga, socijalnoga i spoznajnoga razvoja. Ona je glavno sredstvo u dječjoj samostalnoj igri i u igri s drugima - djecom i odraslima. Lutka treba zauzeti svoje mjesto i biti sastavni dio didaktike u odgojno-obrazovnom procesu u predškolskoj i školskoj dobi, pa čak i u mladenačkoj. Ona je moćno sredstvo u radu s djecom i može potaknuti najdublje i skrivene emocije, kako pozitivne tako i negativne. Manipulacija lutkom može biti jedan od alternativnih načina provođenja vremena u osjetljivoj predškolskoj i školskoj dobi.

Dijete u igri i manipulaciji lutkom, zamišljanjem i korištenjem svoje mašte, oblikuje vlastite priče, izgrađuje svoje razumijevanje svijeta i samo ga sebi tumači. Na taj način oni ulazi u zamišljeni, ali i stvarni svijet. U lutkin lik često *stavlja* sebe i s njom se poistovjećuje, što mu omogućuje dublje izražavanje i interpretaciju određenog sadržaja dopunjenog nečim svojim. Time određena iskustva prerađuje, obnavlja i gleda iz svojeg kuta. Proigravanjem lutkama iz raznih priča i bajki, dijete bolje razumije sadržaj i poantu, osluškuje vlastiti govor, samoga sebe ispravlja i oponaša. Uzima lutku prema vlastitom izboru te tada snažnije doživljava ono što samo s njom čini u odnosu na situacije kada na njega djeluje netko drugi (roditelj, odgojitelj) s određenim autoritetom. Iskustvo s uporabom lutke u odgojno-obrazovnom procesu pokazuje da je ona motivacijsko sredstvo za razvoj ključnih kompetencija.

Literatura

- Hicela, I. 2010. *Dijete, odgojitelj i lutka*. Zagreb: Golden marketing - tehnička knjiga.
- Velički, V. 2013. *Pričanje priča - stvaranje priča; povratak izgubljenom govoru*. Zagreb: Alfa.

Abstract

THE ROLE OF DRAMA GAMES WITH DOLLS IN DEVELOPING COMPETENCES

Using dolls and cloth stories in educational work is motivational tool and a stimulus to empower and sensitize the child's emotional, social and cognitive development. Games with dolls are good prerequisite for encouraging tolerance, emotional intelligence and empathy. The suggestiveness that comes from the revival of dolls promotes identification mechanisms through which children recognize moods and context of events, and it stimulates their cognitive, fantasy and emotional world. Educational understanding of the meaning of dolls helps children to recognize different abilities like: emotional control, self-esteem, cooperative and pro-social competences. The doll connects all the areas important for optimal development of every child – understanding, movement, speech and coexistence with the environment. It is the way of communicating with the surrounding environment. The doll is stimulating child's imagination and creativity, the two most important components of further development. The experience of using dolls in the educational work shows that the doll is a great motivational tool for the development of key competences of all children.

Keywords: competences, creativity, doll, imagination, motivation



STRUČNI RAD

DRAMSKE AKTIVNOSTI U NASTAVI IZRAŽAVANJA, JEZIKA I KOMUNIKACIJE

Sažetak

Rad iznosi iskustva i spoznaje o primjeni dramskih aktivnosti u nastavi predmeta Hrvatskoga jezika u osnovnoj školi u područjima jezika i izražavanja, odnosno, jezika i komunikacije prema novom predmetnom kurikulumu. Od nastavnih sadržaja obuhvaćene su vrste riječi: glagolski oblici (vremena), frazemi te prepričavanje s promjenom gledišta. Opisuje se i objašnjava procesna drama u poučavanju i učenju glagolskih vremena te primjeri drugih dramskih aktivnosti s ciljevima i mogućnostima porabe u različitim nastavnim fazama.

Ključne riječi: dramske aktivnosti, izražavanje, jezik i komunikacija, procesna drama

Uvod

Jezik je jedini alat koji postaje oštrij uz uporabu.

Irving Washington

U dosadašnjoj praksi (i teoriji) nastave hrvatskoga jezika, kada je riječ o jezičnim djelatnostima proizvodnje teksta, složiti ćemo se, i bez ozbiljnijega istraživanja, zastupljeniji je rad s pisanim od rada s govorenim tekstom: od pisanih tekstnih predložaka, prepisivanja, rješavanja jezičnih zadataka, sastavljanja vezanoga teksta, natjecanja u poznavanju hrvatskoga jezika do polaganja državne mature. Možemo li takav odnos opravdati činjenicom da je pisanje, tj. stvaranje vezanoga teksta, najsloženija jezična djelatnost? Znači li to da je lakše učenike poučiti govorenju (ili slušanju)? Poučavamo li ih da govore dovoljno? Koliko im dozvoljavamo da govore? Koliko vremena izdvajamo za vježbanje govorenja u kojemu imaju pravo griješiti, ispravljati i konačno dobro oblikovati govorni iskaz? Pritom ne mislim samo na retoričke oblike, nego i na druge jezične sadržaje uključujući i gramatiku. Koliko je metodika na fakultetima usklađena s novim kurikulumom hrvatskoga jezika prema kojemu učenik *stvara pisane i govorne tekstove različitih sadržaja, struktura, namjena i stilova te razvija aktivan rječnik* (2019., Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj)? Što nam u tom smislu nudi dramski odgoj? Zahvala, čestitanje, zamolba, intervju, telefonski, poslovni, privatni razgovor, prezentacijski govor, izražavanje osjećaja govorom, pripovijedanje stvarnih i izmišljenih doživljaja, držanje govora, sadržaji su koji se ne uče teoretski, već *stavljanjem učenika u smišljene, konkretne ili hipotetske, (...) situacije i uloge* (Čubrilo i sur. 2017: 14) u kojima učenik svojom osobnošću i znanjem saznaje o sadržaju, nastoji ga razumjeti, vježbati i njime ovladati, a što je obilježje dramskih metoda.

Brojne dramske tehnike i metode zaživjele su u nastavnoj praksi naših škola, učiteljska iskustva i, još uvijek nedovoljan broj istraživanja, govore o pozitivnim učincima njihove primjene. Igranje uloga, na primjer, zacijelo je jedna od poznatijih i raširenijih dramskih metoda. Međutim, nerijetko se ostvaruje tako da učenici upamte ili uz knjigu pred razredom igraju (ili čitaju) uloge. Nisu u prilici da ozbiljnije razmišljaju i posvete se ulozi, iako veliki broj učenika rado sudjeluje u takvoj aktivnosti ponekad ostajući (kao i njihovi učitelji) u uvjerenju da je to sve. Možda nekada i jest dovoljno, ali dramska metoda može i pruža daleko

više. Potrebna je određena stručnost u poznavanju dramskih tehnika i metoda kako bi se svrsishodno implementirale u proces poučavanja i učenja. U ovom ću radu opisati i nastojati pokazati što mislim da je kvalitetno planiranje i provođenje dramskih aktivnosti u nastavi jezika te kako govor, među ostalim jezičnim djelatnostima, može biti značajnije zastupljen.

Primjeri dramskih tehnika i metoda u nastavi

1. Procesna drama *Glagolski vlakovi*, 5. razred

- uvodni govor, stvaranje skupina, govorni automati, prodaja karata – 25'

Učiteljica u ulozi⁴⁵ domaćice pozdravlja učenike i poziva ih na aktivnost. Znak da je učiteljica u ulozi može biti službena kapa, zviždaljka, prometni znak, primjerice slika vlaka ili željezničke pruge na stalku i slično: *Dobar dan i dobro došli! Ja sam domaćica ovoga kolodvora. Drago mi je da vam mogu predstaviti tri nove željezničke linije. Našim vlakovima možete putovati nekamo ili nekada u prošlost, sadašnjost i budućnost. Za ulazak u željeni vlak morate nabaviti kartu na posebnim automatima. Automati su posebni jer ih vi morate osmisлити. To će biti govorni automati. Da biste se lakše dogovorili, razbrojavanjem ćete se podijeliti u 3 skupine: sadašnjost, prošlost i budućnost. Svaka skupina osmišljava govorni automat, prvo - način govora, drugo - zaporku kojom se automat aktivira (riječ, rečenica, zvuk, npr. Sezame, pokreni se! ili Tra-la-la-la-la! itd.), treće - tko će iz skupine biti automat. Vjerujem da ćete osmisлити zanimljiv i koristan govorni automat za prodaju karata.*

Opisanom aktivnošću učenici započinju suradnički rad: iznose svoje prijedloge, osmišljavaju ulogu, dogovaraju se, vježbaju demokratičnost i dijele odgovornost oko odabira jednoga među sobom. Učiteljica ostaje u ulozi domaćice, obilazi skupine i po potrebi usmjerava rad. Po završetku aktivnosti, učiteljica i dalje ostaje u ulozi i poziva tri *govorna automata* da se predstave tako što izgovaraju ili pokazuju svoju aktivacijsku zaporku.

Nakon kraćih uputa, učenici u ulogama automata dobivaju setove putničkih karata u različitim bojama i prodaja može početi. Broj automata određuje se prema broju učenika u razredu. Ako ima manje učenika, dovoljna su dva ili jedan. Cilj je ne potrošiti previše vremena u aktivnosti nabavljanja karata. Učiteljica pripremi aktivnost tako da svi učenici uđu u neki od vlakova. Kako u ovom slučaju imamo tri automata, svaki će od njih izdavati karte za jedan od vlakova - prošlost, sadašnjost i budućnost. Ideja o govornim automatima proizlazi prvenstveno iz činjenice da smo u svakodnevnom životu okruženi raznim automatskim pomagalima. Nije, dakle, namjera otvoriti problem dehumanizacije, premda je i takva pomisao u učenika dobrodošla. Jednostavnija inačica je da, umjesto automati, učenici budu živi prodavači karata. Primjer dijaloga:

KUPAC: *Sezame, pokreni se!*

AUTOMAT: *Dobar dan, izvolite.*

KUPAC: *Jednu kartu za prošlost, molim.*

AUTOMAT: *Za put u prošlost ostalo je još 6 karata. Kartu dobivate ako iz prvog pokušaja odaberete i izgovorite rečenicu koja točno izražava radnju u prošlosti, ponavljam, radnju u prošlosti. Birajte, A - Faraoni graditi piramide., B - Faraoni gradila piramide., C - Faraoni su gradili piramide.*

KUPAC: *Faraoni graditi piramide.*

AUTOMAT: *Nažalost, nije točno. Molim, propustite sljedećega kupca i stanite na kraj reda. Ako ostane karata, možete birati ponovo.*

Ili u slučaju točnog odgovora:

AUTOMAT: *Točno, izvolite kartu. (Jednu kartu zadržavaju za sebe.)*

⁴⁵ *Učitelj u ulozi* jest postupak u kojemu učitelj/učiteljica u isto vrijeme sudjeluje u dramskom zbivanju, ali i nadzire što se događa s učenicima. Njegova/njezina najvažnija uloga jest da i dalje bude učitelj koji skrbi o disciplini i učenju, ali da istodobno učenicima, kad su spremni, daje mogućnost iskazivanja i odlučivanja. (<http://www.hedo.hr/knjiznica/strucni-clanci/ucitelj-u-ulozu/>, pristupljeno 4. 8. 2019., N. Morgan i J. Saxton: *Učitelj u ulozi*, preveo V. Krušić).

Setovi karata

Faraoni su gradili piramide.	Atena je postala najljepši grad u Periklovo doba.	Taksisti će voziti na solarni pogon.
Sumerani su izmislili klinasto pismo.	Hallgrimur je najveća crkva na Islandu.	Znanstvenici će spasiti planet Zemlju.
Kleopatra je voljela svoje carstvo.	Kinezi grade najveće mostove.	Astronauti neće trebati svemirska odijela.
Sportaš je bacao disk na olimpijadi u drevnoj Grčkoj.	Nogometaši Barcelone igraju na stadionu Camp Nou.	Ljudi će putovati svemirom kao turisti.
Ciceron je najbolje govorio.	Parižani vole Eiffilov toranj.	Liječnici će pronaći potrebne lijekove.
Publika je gledala gladijatore u rimskoj areni.	Poznata tvrtka <i>Petrof</i> gradi klavire.	Učenici će učiti u lebdećim školama.

PRIMJERI REČENICA ZA PROŠLOST:

- a) Faraoni graditi piramide.
- b) Faraoni gradio piramide.
- c) Faraoni su gradili piramide.

- a) Sportaš je bacal disk na olimpijadi u drevnoj Grčkoj.
- b) Sportaš je bacao disk na olimpijadi u drevnoj Grčkoj..
- c) Sportaš baca disk na olimpijadi u drevnoj Grčkoj.

- a) Publika gleda gladijatore u rimskoj areni.
- b) Publika gledanje gladijatora u rimskoj areni.
- c) Publika je gledala gladijatore u rimskoj areni.

- a) Ciceron najbolje govoriti.
- b) Ciceron je najbolje govoril.
- c) Ciceron je najbolje govorio.

- a) Sumerani izmisle klinasto pismo.
- b) Sumerani su izmislili klinasto pismo.
- c) Sumerani izmišljaju klinasto pismo.

- a) Kleopatra je volila svoje carstvo.
- b) Kleopatra je voljela svoje carstvo.
- c) Kleopatra voli svoje carstvo.

- a) Atena postaje najljepši grad u Periklovo doba.
- b) Atena postala najljepši grad u Periklovo doba.
- c) Atena je postala najljepši grad u Periklovo doba.

PRIMJERI ZA SADAŠNJOST:

- a) Parižani voljeli Eiffilov toranj.
- b) Parižani vole Eiffilov toranj.
- c) Parižani voljeti Eiffilov toranj.

- a) Kinezi gradili najveće mostove.
- b) Kinezi gradila najveće mostove.
- c) Kinezi grade najveće mostove.

- a) Hallgrimur je najveća crkva na Islandu.
- b) Hallglimur je bil najveća crkva na Islandu.
- c) Hallglimur biti najveća crkva na Islandu.

- a) Nogometaši Barcelone igrati na stadionu Camp Nou.
- b) Nogometaši Barcelone igraju na stadionu Camp Nou.
- c) Nogometaši Barcelone igranje na stadionu Camp Nou.

- a) Poznata tvrtka *Petrof* graditi klavire.
- b) Poznata tvrtka *Petrof* gradi klavire.
- c) Poznata tvrtka Petrof je gradio klavire.

PRIMJERI ZA BUDUĆNOST:

- a) Ljudi će putovati svemirom kao turisti.
- b) Ljudi putovati svemirom turisti.
- c) Ljudi putuju svemirom kao turisti.

- a) Taksisti budu vozili na solarni pogon.
- b) Taksisti će voziti na solarni pogon.
- c) Taksisti voziti na solarni pogon.

- a) Astronauti neće trebati svemirska odijela.
- b) Astronauti ne budu trebali svemirska odijela.
- c) Astronauti ne trebaju svemirska odijela.

- a) Znanstvenici će spasiti planet Zemlju.
- b) Znanstvenici budu spasili planet Zemlju.
- c) Znanstvenici spase planet Zemlju.

U ovoj aktivnosti rečenice *a*, *b* i *c* razlikuju se u glagolskom obliku jer je cilj da učenici budu fokusirani upravo na glagol. Ostali su dijelovi rečenice isti kako bi učenici lakše uočili promjenjivost, oblik i značenje glagola. One predstavljaju tekstni predložak za uvođenje u temu i kasniju analizu jezičnoga sadržaja.

- putovanje: jezično istraživanje – 20’

Prostor vlaka može se organizirati pomoću stolaca. Natpisi *prošlost*, *sadašnjost* ili *budućnost* označuju ulaz u vlak. Druga je mogućnost da učenici stoje kako bi zajedno mogli simulirati kretanje vlaka u nekom dijelu procesa. Osim u učionici, aktivnosti se mogu odvijati u školskom hodniku ili drugom prostoru u kojemu se ne ometa rad ostalih. Učenici izlaze iz uloga govornih automata i pridružuju se ostalima. Nakon što putnici uđu u vlakove, učiteljica mijenja svoj lik domaćice u kondukterku, uz novu oznaku ili rekvizit, primjerice, *posebne* naočale ili *apar*at za pregled karata: *Dobar dan, cijenjeni putnici, molim karte na pregled*. Provjerava karte, putnike s *pogrešnom* kartom premješta uz potrebno objašnjenje o glagolskom obliku. Nastavlja s uputama: *Vlak upravo kreće, ali bi za neko vrijeme mogao stati. Naime, kako je to glagolski vlak, da bi stigao na svoje odredište, putnici održavaju njegovo kretanje rješavanjem glagolskih zadatka*. Prema svojoj procjeni razreda, učiteljica može osmisliti aktivnost kao natjecanje, tko prije riješi zadano, prvi stiže na sljedeće odredište i dobiva određenu prednost – oblik pomoći u sljedećoj aktivnosti, pravo na biranje itd. Zadatci koje će zajednički rješavati nalaze se na stolcima ili ih kondukterka podijeli posebno ako su smišljeni prema individualnim sposobnostima učenika. Potrebno je zajednički analizirati sve rečenice na putničkim kartama i riješiti zadatke. Zadatci su osmišljeni kao nastavna faza jezičnoga istraživanja s ciljem gramatičkoga opisa glagolskoga oblika: vrijeme koje izražava, od koliko riječi se sastoji, koji su oblici za sva lica u jednini i množini, stručno nazivlje i sl. Nakon određenoga

vremena kondukterka provjerava rezultate i potiče na potrebne korekcije, kad je potrebno, potiče učenike individualnim pristupom. Najavljuje dolazak na očekivanu postaju: *Cijenjeni putnici, stigli smo na cilj, dobro došli u Prošlost. Ponesite svoje stvari i provjerite niste li što zaboravili. Želimo vam ugodan boravak i pozivamo vas da ponovo putujete našim vlakovima. Do viđenja.* U nastavku se detaljnije opisuje rad skupine u vlaku prošlosti.

- istraživanje i osmišljavanje lika – 25'

Putnici ulaze u prethodno pripremljen prostor u kojemu su na određenim mjestima natpisi. Primjer za odredište Prošlost: *Sumeranin, faraon, bacač diska, Periklo, Ciceron, gladijator, Kleopatra.* Na jednom mjestu nalaze se stvari, plahte, kamena pločica s klinom, kaciga, štit, mač, neka vrsta diska, špaga, mjerni instrumenti, svitak i ostalo što će poslužiti kao rekviziti ili za kostimiranje. Putnici uočavaju povezanost natpisa s rečenicama na putničkim kartama. Učiteljica postaje povjesničarka. U rukama drži veliku knjigu. Od učenika traži pomoć u istraživanju o navedenim osobama. Iz svoje velike knjige čita i učenicima dijeli podsjetnike o tome što trebaju doznati: tko je osoba, gdje i kada je živjela i što je važno učinila. Napominje da se mogu koristiti internetom, udžbenikom, školskom knjižnicom, časopisima, mogu se obratiti učiteljima povijesti ili drugim učiteljima. Druga je mogućnost da se učenicima podijeli pripremljeni materijali iz kojih će izdvojiti potrebne podatke. Kada učenici završe s bilježenjem podataka o zadanoj osobi, osmišljavaju lik, biraju rekvizite i kostimiraju se. Povjesničarka ih zamoli da dobro uvježbaju lik kako bi se mogli predstaviti i odgovarati na pitanja. Poziva ih da uđu u svoj vlak i nastave putovanje prema konačnom odredištu – Suvremenosti. Tamo će sresti putnike iz sadašnjosti i budućnosti.

- nastavak putovanja uz upoznavanje, izlaganje o glagolima – 20'

Tijekom putovanja razgovarat će jedni s drugima kako bi se upoznali. Cilj je da svi upoznaju sve likove. Primjer: *Ja sam Keops, vladar egipatskoga kraljevstva u ovom četvrtom stoljeću drugoga tisućljeća. Dao sam izgraditi piramidu u Gizi za sebe i svoju ženu. Gradilo ju je oko 100 000 ljudi i gradila se 20 godina. Ponosan sam jer je moja piramida najveća od svih.* Kada se svi međusobno upoznaju, stižu na konačnu postaju Suvremenost. Iako ova aktivnost nije usmjerena na jezični sadržaj o glagolima, učenici će biti izloženi tekstovima u kojima prevladavaju glagoli za izricanje nekoga vremena. Učiteljica može, kao što je već rečeno, unaprijed pripremiti tekstove i u njima ciljano zasititi tekstove glagolskim oblicima. Izgovaranjem podataka učenici će pravilno (najvećim dijelom ili u potpunosti) rabiti glagole, a usput ponavljati ili proširiti znanje iz povijesti. Osmišljavanjem lika pokazat će ili barem pokrenuti svoju kreativnost. Aktivnost je prilagodljiva i za individualni pristup učenicima. U fazi predstavljanja i upoznavanja u *nastavku putovanja* u učenika će se aktivirati slušanje, koncentracija, pažnja, pamćenje, a ponavljanjem teksta, jer će se predstavljati više puta, povećat će se i osjećaj sigurnosti.

Na postaji Suvremenost učenike dočekuje učiteljica u ulozi jezikoslovke s naljepnicama na odjeći na kojima su jezični pojmovi: jezik, riječi, imenice, glagoli, gramatika, pravopis, usklik itd. Predstavlja se, pita ih kako se osjećaju, kako im je bilo na putovanju i obavještava da će sada upoznati putnike iz ostalih vlakova. Zatim nastavlja: *Dragi putnici, ovo putovanje omogućila vam je jedna vrsta riječi, a to su glagoli. Glagoli su važne riječi, trebaju nam skoro u svim rečenicama. Kao što ste sami istražili, glagoli izriču radnju u sadašnjosti, prošlosti i budućnosti, mijenjaju se po licima i broju, dakle, mogu biti u prvom, drugom i trećem licu te u jednini i množini. Molim dobrovoljce da kažu što su naučili o svakom glagolskom vremenu.* Učenici gramatički opisuju glagolske oblike, mogu se služiti svojim rješenjima iz *prve vožnje*, mogu nadopunjavati jedni druge. Po završetku izlaganja, papire s rješenjima odlažu na predviđena mjesta (na primjer u kutije s natpisima perfekt, prezent i futur). Njima će se moći poslužiti po potrebi. Posebno će dobro doći kada budu trebali informacije o dva glagolska oblika na kojima nisu radili.

- upoznavanje s ostalim likovima i dva nova glagolska oblika – 20'

Za sljedeću aktivnost jezikoslovka zamoli sve putnike da ubace svoje putničke karte u *kutiju povezivanja glagolima*. Promiješa ih, izvlači po tri raznobojne karte i pročita pripadajuće rečenice. Vlasnici karata (prepoznaju se po rečenicama) čine skupinu od tri člana. U slučaju broja učenika nedjeljivoga

brojem 3, jezikoslovka određuje po jednu dvočlanu ili četveročlanu skupinu. Upućuje ih da se unutar svojih skupina što bolje upoznaju. Nakon toga slijedi novi jezični zadatak, predstavljanje glagolskih oblika kojega su istraživali. Jezikoslovka objašnjava: *Iznesite sve što ste zapamtili o glagolima bez podsjetnika. Dobro slušajte jedni druge, ako nešto ne razumijete, tražite objašnjenje.* Jezikoslovka obilazi skupine i provjerava koliko su učenici shvatili i zapamtili, traži od njih primjere ili preobliku glagola. Navedene aktivnosti predstavljaju dio sinteze jezičnoga sadržaja o prezentu, perfektu i futuru prvom.

- priprema i predstavljanje svih likova – 25'

U nastavku će primijeniti stečeno znanje tako što će usmeno svima predstaviti jedan lik iz svoje skupine rabeći zadani glagolski oblik. Jezikoslovka daje upute: *Smislite tekst u kojemu će biti 3 rečenice sa zadanim glagolskim oblikom. Kleopatra će predstaviti astronauta rabeći futur prvi, graditelj klavira predstaviti Sumeranina glagolima u perfektu, znanstvenik će predstaviti Parižanina glagolima u prezentu itd.* Primjerice: *Dobar dan, ja sam Kleopatra. Ovo je astronaut Marko Apolo iz budućnosti. Putovat će svemirom bez odijela. Istraživat će našu galaksiju. Poslat će nam rezultate svog istraživanja.* Jezikoslovka nadzire i usmjerava aktivnosti. Na kraju zahvaljuje na suradnji i najavljuje susret u učionici na satu hrvatskoga jezika.

- inačica zadataka za *putnike* u sadašnjosti i budućnosti

Umjesto da učenici osmišljavaju i pripremaju samo likove kao što su astronaut, znanstvenik, nogometaš, taksist i ostalo, mogu se zadati zadatci za skupno izvođenje. U tom slučaju rečenice za sadašnjost mogu biti:

- a) Parižani voljeli Eiffelov toranj.
- b) Parižani vole Eiffelov toranj.
- c) Parižani voljeti Eiffelov toranj.

- a) Kinezi gradili najveće mostove.
- b) Kinezi gradila najveće mostove.
- c) Kinezi grade najveće mostove.

- a) Hallgrimur je najveća crkva na Islandu.
- b) Hallglimur je bil najveća crkva na Islandu.
- c) Hallglimur biti najveća crkva na Islandu.

- a) Nogometaši Barcelone igrati na stadionu Camp Nou.
- b) Nogometaši Barcelone igraju na stadionu Camp Nou.
- c) Nogometaši Barcelone igranje na stadionu Camp Nou.

- a) Poznata tvrtka *Petrof* graditi klavire.
- b) Poznata tvrtka *Petrof* gradi klavire.
- c) Poznata tvrtka *Petrof* je gradio klavire.

Zadatak bi bio da skupina učenika odabere jednu, dvije ili, ovisno o vremenu i broju učenika, sve spomenute građevine/instrument (Eiffelov toranj, jedan od najvećih mostova na svijetu, Hallgrimur, Camp Nou ili klavir *Petrof*) dozna važne podatke o njima i njihovom izgledu te oblikuje skupni kip koji predstavlja zadanu građevinu/instrument. Jedan učenik priprema se kao turistički vodič koji predstavlja građevinu ili instrument. Slično se može zadati i za putnike u budućnosti. Rečenice na kartama mogu biti:

- a) Djeca će stvarati čudesne vrtove.
- b) Djeca stvarati čudesne vrtove.
- c) Djeca budu stvarali čudesne vrtove.

- a) Učenici učiti u lebdećim školama.
- b) Učenici budući u lebdećim školama.
- c) Učenici će učiti u lebdećim školama.

- a) Bepilotne letjelice zamijenile budu taksije.
- b) Bepilotne letjelice zamijenit će taksije.
- c) Bepilotne letjelice zamijenile su taksije.

- a) Znanstvenici će otkriti najbolji lijek.
- b) Znanstvenici budu otkrili najbolji lijek.
- c) Znanstvenici otkrivanje najboljega lijeka.

- a) Ljudi izgrađivat naselje u velikom akvariju.
- b) Ljudi će izgraditi naselje u velikom akvariju.
- c) Ljudi izgrađivaju naselje u velikom akvariju.

Dramski zadatak može bit npr. da jedna ili dvije skupine odaberu svaka po jedno zamišljeno mjesto: čudesan vrt, lebdeću školu, znanstveni laboratorij, ljudsko naselje unutar golemoga akvarija te ga prikazu u obliku reportaže.⁴⁶ Jedan učenik igra novinara, vodiča koji se obraća publici i objašnjava gdje se nalazi, možda razgovara s ljudima ili bićima koje su učenici osmislili.

- analiza, ponavljanje, pitanja, vrednovanje – 45'

Učenici više nisu u ulogama (osim ako je potrebno završiti prethodnu aktivnost). Učiteljica pokreće razgovor o provedenome procesu, učenici iznose svoje doživljaje, što su naučili, što misle da nisu razumjeli, što misle da bi trebali utvrditi, vrednuju proces nekom od aktivnosti vrednovanja za učenje i vrednovanja kao učenje. Dogovaraju se o vremenu i oblicima vježbe. Kao što je prikazano, predviđeno vrijeme procesne drame je 3, odnosno 4 školska sata s analizom i vrednovanjem. Drugi i treći sat najbolje je spojiti u dvosat da se ne prekida igra uloga s kostimima i rekvizitom. Ostvaruju se ishodi razlikovanja morfoloških kategorija kojima se uspostavljaju veze među riječima: glagolsko vrijeme i lice, izricanje prezenta, perfekta i futura prvog unutar glavnog ishoda OŠ HJ A. 5. 5. *Učenik oblikuje tekst i primjenjuje znanja o promjenjivim i nepromjenjivim riječima na oglednim i čestim primjerima;* (2019., *Odluka o donošenju kurikulumu za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*), kao i integracija s ishodima iz Povijesti, Geografije te međupredmetnih tema Osobni i socijalni razvoj, Građanski odgoj i Učiti kako učiti.

2. Kipovi, igranje prizora, zamrznute slike i frazemi, 8. razred

Frazemi su učenicima zanimljiviji od drugih jezičnih sadržaja. Ipak, apstraktnost prenesenoga značenja ponekad je učenicima nerazumljiva, naročito ako se nisu u dovoljnoj mjeri sretali s njima. Dramske aktivnosti omogućuju lakše uočavanje razlike između doslovnoga i prenesenoga značenja, pamćenje i primjenu. Predviđene su za uvodni dio sata. Učenici se raspoređuju s obzirom na sadržaj frazema pojedinačno, u parove ili trojke. Učiteljica može unaprijed odrediti koji će učenici zajedno ili pojedinačno raditi te ih pomoću brojeva, papirića u boji, nekom drugom tehnikom ili jednostavno prozivanjem raspoređuje. Skupine se smještaju u prostor što dalje jedna od druge. Učiteljica najprije daje uputu da će svaka skupina ili pojedinac imati različiti zadatak, neki će igrati prizore, neki oblikovati kip, neki će se

pokrenuti iz zamrznute slike. Zatim podijeli zadatke. Važno je da skupine međusobno ne znaju što drugi rade. Evo primjera zadatka:

a) pojedinačni:

1. Doslovno prikaži (pokretom, glasom, mimikom) zadani tekst – (*juriti*) *ko muha bez glave*.
2. Pantomimom doslovno prikaži tekst – *ustati na lijevu nogu*. Radnju ponovi više puta.
3. Pokretom, glasom, mimikom doslovno prikaži tekst – *ubiti oko*. Radnju ponovi više puta.

b) par ili skupina:

1. Osmislite prizor u kojemu ćete doslovno prikazati tekst – *ispeci pa reci*. Možete i ne morate govoriti, ali ne smijete izgovoriti riječi teksta.
2. Zamrznutim prizorom prikažite tekst – *u tom grmu leži zec*. Kad vas pokrenem (odmrznem), ne smijete govoriti, ali se smijete glasati.
3. Pokretom, glasom, mimikom prikažite tekst – *lajati na mjesec*.
4. Pokretom, glasom, mimikom doslovno prikažite tekst – *navesti na tanak led*.
5. Oblikujte kip koji pokazuje – *kruh sa sedam kora*.

Učiteljica nadzire i po potrebi usmjerava rad. Za prikazivanje uradaka praktično je da svi stanu u krug. Pojedinci ili skupine prikazuju i pokazuju po redu što su pripremili. Učiteljica koordinira proces. Učenici u *publici* nastoje imenovati viđeno. Neki će točno opisati radnju, neki ne, a neki će se i sjetiti frazema. Nakon *imenovanja prizora*, učiteljica razbac samostojeće kartone s napisanim frazemima unutar kruga. Učenici ponovo izvedu prizore, a ostali traže odgovarajući frazem koji će postaviti ispred izvođača kao naslov. Da bi bilo zanimljivije, dobro je izraditi više kartona s frazemima nego što ih se prikazuje.

Aktivnost je učenicima zanimljiva, posebno kada nastoje pogoditi o čemu je riječ, radost igranja i pogađanja vrlo je uočljiva. Takav je ugođaj poticajan za nastavak rada u kojemu se istražuju odnosi i značenja nekim drugim metodama. Nakon faze jezičnoga istraživanja i sinteze, primjena znanja može se ostvariti ponovo dramskim aktivnostima i u kombinaciji s digitalnim sredstvima. Primjer zadatka: učenici u skupinama osmišljavaju reklamu za neki proizvod rabeći zadani ili odabrani frazem pri čemu biraju izvedbeni oblik: igranje prizora, radijska snimka, video uradak, kombinacija. Osim razvijanja suradnje, odgovornosti, kreativnosti, ovdje i porabe digitalnih sredstava itd., ostvaruje se središnji ishod objašnjavanja čestih frazema i funkcionalnoga uklapanja u vlastiti govor u okviru glavnoga ishoda OŠ HJ A. 8. 6. *Učenik uspoređuje različite odnose među riječima te objašnjava njihovo značenje u različitim kontekstima* (2019., *Odluka o donošenju kurikulumu za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*).

3. Od vrućega stolca do preporučavanja s promjenom gledišta, 6. razred

Dramskom tehnikom vrući stolac⁴⁷ ostvariv je široki raspon nastavnih ishoda i razina učenja. Tehnika je jednostavna za izvođenje: učenik nakon čitanja, gledanja filma, predstave i sličnih izvedbi te slušanja teksta u kojemu se pojavljuju neki likovi, sjedne na stolac, najčešće izdvojen ispred svih ostalih sudionika ili nekom drugom *posebno* mjestu. To je znak da ulazi u ulogu odabranoga lika iz kojeg će odgovarati na pitanja. Postavlja ih i učitelj i ostali učenici, odnosno, bilo tko iz publike ako se izvodi izvan učionice. Primjenjiva je, dakle, za sve razine učenja, primjerice prema Bloomovoj taksonomiji (činjenično znanje, razumijevanje, primjena, analiza, sinteza i procjena) ili Barrettovoj *Taksonomiji kognitivnih i afektivnih*

47 ... igrač preuzima ulogu nekog lika tako što, sjedeći na stolcu ispred svih ostalih, odgovara iz zadane uloge na pitanja (...) Cilj je vježbe pobliže upoznati karakterne značajke i razumjeti ponašanje likova, shvatiti motivaciju i razloge njihovih postupaka, odnose s drugim likovima, saznati kakvo mišljenje imaju i kako se osjećaju u odnosu na probleme s kojima su se suočili, zašto su likovi u određenim situacijama postupili upravo onako kako su postupili i sl. Igrač u ulozi na pitanja odgovara na temelju vlastitih spoznaja i zaključaka o liku Igrač u ulozi na pitanja odgovara na temelju vlastitih spoznaja i zaključaka o liku kojega igra, (...). Način izvedbe u pravilu je „realističan”, tj. igrači na vrućem stolcu trebaju odgovarati na pitanja i ponašati se što prirodnije i uvjerljivije, dovodeći do izražaja ljudske osobine i značajke lika kako ih oni osjećaju i razumiju, pa čak i onda ako igraju neko bajkovito biće iz mašte (Čubrilo i sur. 2017: 47). Dostupno na: http://www.hedo.hr/wp-content/uploads/downloads/2017/03/P91557_Odgoj_za_gradanstvo.pdf.

46 Prikaz / izvješće o radu (...) Sudionici u malim skupinama, a mogu i individualno, igranjem uloga (novinara-reportera, policijskoga glasnogovornika, svjedoka događaja i sl.) oblikuju izvješće o nekome događaju (izmišljenome ili zbiljskome, povijesnome ili suvremenome, iz priče, bajke ili mita i sl.) koristeći se različitim priopćajnim žanrovima. Ako se radi o događajima iz suvremenoga života, to može biti npr. televizijski reportažni prikaz (uživo ili snimka) (Čubrilo i sur. 2017: 37-38) Dostupno na: http://www.hedo.hr/wp-content/uploads/downloads/2017/03/P91557_Odgoj_za_gradanstvo.pdf.

dimenzija čitalačkoga razumijevanja: razumijevanje doslovnoga značenja, reorganizacija, inferencijalno razumijevanje – formuliranje pretpostavki, hipoteza, evaluacija, aprecijacija – oblikovanje pozitivnoga mentalnoga sklopa prema tekstu (prema predavanju i radionici Tomislava Reškovca na međuzupanijskom stručnom sku

pu učitelja i nastavnika hrvatskoga jezika Agencije za odgoj i obrazovanje u Zagrebu 21. 8. 2018.). Drugim riječima, ovom se tehnikom može provjeriti pamćenje doslovnih informacija izrečenih u tekstu, razumijevanje uzročno-posljedičnih veza, ali i potaknuti na kritičko mišljenje, stvaranje vlastitih etičkih i estetskih kriterija o liku ili sadržaju.

Tehnika je ekonomična jer se na jednostavan način pouzdano može provjeriti razina koju učenici *dohvaćaju*, još značajnija po tome što omogućuje poticanje na stvaralački napor i otvaranje prema zahtjevnijim razinama a da toga učenik gotovo nije ni svjestan. Važno je zato razmišljati o sadržaju i redosljedu pitanja koja će učiteljica postavljati. Dobro je započeti osnovnim informacijama o liku kako bi učenik *utvrdio* okvire, *privikao se* na lik i u nastavku bio sigurniji u iznošenju stavova svoga lika i spremniji opravdavati i braniti njegove postupke. Tada se događa čarolija jer učenik odgovara na temelju vlastitih osjećaja i spoznaja, onako kako on osjeća i razumije lik. Osim što je iskustvo vrijedno za učenika jer na vrućem stolcu dolazi do nekih spoznaja do kojih možda drugim načinima ne bi došao, a koje će najvjerojatnije trajno pamtit, vrijedno je i za učiteljicu. Ponekad o učeniku otkriva nešto novo i upotpunjuje sliku o njemu, ponekad učenik iznese ideju koju u svojoj učiteljskoj interpretaciji nije predviđjela.

Tehnika vrućega stolca zanimljiva je kada se ispituje, odnosno tumači, neki sporedni ili lik s osobinama suprotnima (da ne kažemo negativnima) od glavnoga lika. Uzmimo primjer Lucije u pripovijetki *Iz velegradskog podzemlja* Vjenceslava Novaka. Učenici su skloni, premda svjesni loših postupaka glavnoga lika Mike, razumjeti ih, lako nalaziti za njih razloge i opravdanje (iskustvo autorice teksta). Vjerojatno takvom shvaćanju pridonose postupci njegove žene Lucije koja mu oprašta i poziva ga da se vrati obitelji. Učenici uglavnom prihvaćaju takvo rješenje i nemaju potrebu dalje analizirati ni Lucijine ni Mikine postupke, pa tako ni društvene odnose. Međutim, kada se nađu na vrućem stolcu u ulozi Lucije, uz pitanja: *Kako izgleda prostor u kojemu živi tvoja obitelj? Opiši svoju djecu. Što osjećaš prema njima? Kako provodiš dane? Što osjećaš prema Miki nakon tragedije s Evicom? Želiš li da se nešto promijeni u vašem životu? Što misliš da možeš učiniti da promijeniš situaciju?* i sl., suočavaju se s problemom, nadograđuju i mijenjaju stavove, postižu, dakle, više razine kognitivnoga i afektivnoga (moguće i metakognitivnoga) učenja.

Međutim, namjera je u ovom radu opisati postizanje ishoda prepričavanja s promjenom gledišta, a to je domena jezika i komunikacije u 6. razredu. Polazišni tekst ipak je književni, *Pajine izmotancije* Stjepana Tomaša (*Zelena čitanka*, čitanka za 6. razred OŠ). Pomoću tehnike vrućega stolca moguće je opširno razraditi i nadograditi, tj. interpretirati glavne, sporedne i, u tekstu marginalne likove. Glavni su dječak Dragutin i njegov prijatelj Pajo, sporedni su Dragutinova nebiološka majka, čovjek iz trgovine, učenici 6. razreda u školi, a mogu se dodati i oni koji u tekstu nisu spomenuti, npr. učitelj, kupci u trgovini, prodavač itd. Dobro je da se učenici oprobaju u što više likova kako bi bili sigurniji u razumijevanju odnosa među različitim likovima i događajima, razlučivanju događaja u kojemu određeni lik sudjeluje ili ne, odnosno, koje će sadržaje uvrstiti u svoje gledište i biti sigurni u aktivnosti prepričavanja. Spomenuti tekst, nadalje, nudi otvaranje emocionalnih, socioloških i etičkih problema. Nije, međutim, bitno zaključiti samo kako su laganje, krađa i izdaja prijatelja neprihvatljiva ponašanja, koliko su isprika i opraštanje vrijedni u odnosima bliskih osoba, nego i sagledati pozadinu, uzroke koji dovode do nekoga ponašanja.

U ovome primjeru upravo je lik Paje primjeren sagledavanju takve problematike za uzrast učenika 6. razreda. Iskustvo zadobiveno *bivanjem* u ulozi Paje i njemu sličnih primjera u učenika snažnije razvija resurse za kvalitetnije međuvršnjačke odnose. U nekoj od sljedećih nastavnih faza učenici se pripremaju za usmeno prepričavanje s promjenom gledišta. S obzirom na ciljeve koje učiteljica želi postići, određuje se vrijeme vježbanja, upućuje na dotjerivanje stila izražavanja itd. Vidimo da se s ciljanim ishodom prepričavanja s promjenom gledišta - OŠ HJ A. 6. 1. *Učenik govori i razgovara o pročitanim i poslušanim tekstovima*, isprepliću i drugi iz domena Jezika i komunikacije, Književnosti i stvaralaštva (2019., *Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*), također i međupredmetnih tema.

Zaključak

Dramsko izražavanje ili aktivnosti omogućuju da se neka jezična činjenica uočava, spozna, vježba i pamti djelovanjem u kontekstu, najbližem onome u stvarnom životu i komunikaciji. Mogu biti istovremeno zanimljive kao igra i metodički kvalitetno organizirane. Prilagodljive su učenicima pojedincima, skupinama, razredu kao i nastavnim ciljevima. Objedinjuju sve jezične djelatnosti: slušanje, govorenje, čitanje i pisanje s mogućnošću intenzivnijega rada na nekoj od njih, primjerice govorenju. Pružaju mogućnost raznolikih kombinacija s drugim metodama. Primjenjive su u različitim nastavnim oblicima, u projektnoj nastavi i svim nastavnim fazama od motivacije do primjene. Kao ni bilo koju drugu metodu, dramsku aktivnost ne treba primjenjivati uvijek, ali u njoj je učenik uvijek aktivan ili kao inicijator, izvođač ili kao suradnik, slušatelj, gledatelj itd. Drugim riječima, dramska aktivnost u nastavi ne znači javno izražavanje pred publikom ili isticanje pod svaku cijenu, nego rad u kojemu se za svakoga učenika može prilagoditi način sudjelovanja sa svrhom postizanja željenih ishoda.

Vjerujem zato da je vrijeme za sustavno uvođenje dramskih tehnika i metoda u nastavu, ne samo Hrvatskoga jezika, već i drugih predmeta.

Literatura

- Bilješke autorice s predavanja i radionice Tomislava Reškovca na međuzupanijskom stručnom skupu učitelja i nastavnika hrvatskoga jezika Agencije za odgoj i obrazovanje u Zagrebu održane 21. kolovoza 2018.
- Levak, J. i dr. 2013. *Zelena čitanka za šesti razred osnovne škole*. Zagreb: Profil.
- Morgan, N. i Saxton, J. *Teaching Drama*. Dostupno na: <http://www.hcdo.hr/knjiznica/strucni-clanci/ucitelj-u-ulozi/>, pristupljeno 4. kolovoza 2019.
- Čubrilo, S. i dr. (Ur.). 2017. *Odgoj za građanstvo, odgoj za život. Priručnik aktivnih metoda za građanski odgoj i obrazovanje s primjerima dobre prakse*. Zagreb: HCDO – Školska knjiga. Dostupno na http://www.hcdo.hr/wpcontent/uploads/downloads/2017/03/P91557_Odgoj_za_građanstvo.pdf., pristupljeno 18. srpnja 2019.
- Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*. 2019. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_10_215.html., pristupljeno 21. srpnja 2019.

Abstract

DRAMA ACTIVITIES IN TEACHING EXPRESSION, LANGUAGE AND COMMUNICATION

This work discusses experience and findings of the use of drama activities in the teaching of Croatian language in elementary school in the areas of language and expression, ie language and communication according to the new subject curriculum. Teaching contents include word types, verbal forms (times), phrases, recitation with a change of point of view. Concrete examples of drama activities with the goals and possibilities for the educators in different teaching phases are described and explained.

Keywords: drama activities, expression, language and communication, process drama

ISKUSTVO IZ PRAKSE

PROJEKT JA ZNAM – PRIMJENA METODA DRAMSKE PEDAGOGIJE U REALIZACIJI PROJEKTA

Sažetak

Tehnike dramskoga odgoja odgovor su na većinu zadaća, ciljeva i ishoda koje želimo ostvariti u nastavnome procesu. Svojim primjerom iz prakse pokazat ću kako sam fokus učenja sa sadržaja preusmjerila na igranje uloga te učenike postavila u središte poučavanja. Igranjem uloga nisu postali samo dio procesa već su dobili glavnu ulogu. Razredni projekt Ja znam sastojao se od mjesečnih predavanja za roditelje na kojima su učenici predstavljali ono što su naučili tijekom protekloga mjeseca. Jednom mjesečno izdavali su i svoj razredni časopis Škrinja znanja. Tako su se od učenika koji moraju naučiti činjenice za ispit pretvorili u lektore, fotografe, scenografe, voditelje kviza, stand up komičare, pripovjedače, pisce, znanstvenike, predavače, kreatore matematičkih mozgalica, koreografe, tehničare... Kako bi projekt bio uspješno realiziran, svakodnevna je nastava dobila potpuno novo ruho, a ja sam umjesto učiteljice većinu vremena bila samo voditeljica i koordinatorica njihova rada.

Ključne riječi: časopis, ishodi, predavanje, projekt, uloge

Uvod

Istraživanja u području odgoja i obrazovanja, provedena u nekoliko zadnjih desetljeća, znatno su utjecala na promjenu odgojno-obrazovnog procesa u cjelini. Temeljem znanstvenih otkrića došlo je do velikih promjena u teoriji pedagoških znanosti. Mijenjaju se zakoni, paradigme, načela, strategije, kurikuli u cjelini, a slijedom toga i neposredna praksa poučavanja u školama. Postavljaju se novi i drugačiji ciljevi, a mijenjaju se i očekivani ishodi pa tako i samo planiranje i pripremanje učitelja za nastavni sat.

Didaktički su koncepti danas potpuno usmjereni prema učeniku i samome procesu učenja, međutim time sadržaj ne pada u drugi plan, nego postaje nerazdvojni dio procesa bez kojega zadani ishodi ne bi bili ostvarivi. Oslanjajući se samo na kognitivne sposobnosti bez emocionalnih dimenzija, poučavanje bi možda moglo biti dobro provedeno, ali ne i učinkovito. Za taj smjer razvoja pedagoških znanosti zaslužne su spoznaje iz područja neuroznanosti koja, između ostaloga, istražuje načine na koji mozak uči.

Danas ne možemo ni zamisliti pripremu učitelja za nastavni sat ili temu bez uvažavanja različitih tipova učenika (vizualni, auditivni i kinestetički) i neuro-lingvističkoga programiranja koje podrazumijeva četiri stila učenja (*Zašto?*, *Kako?*, *Što?* i *Što ako?*) te metafore, kao vrlo važnoga elementa motiviranja i pridobivanja pozornosti učenika (Hannaford 2008). Neuroznanstvenica Carla Hannaford (2008) objašnjava jednostavne postupke otkrivanja vlastitoga profila dominacije ključnoga čimbenika, koji će djeci pomoći da uče kako im najviše odgovara i da djeluju na svojoj najvišoj razini i kada su izloženi stresu.

Ne možemo mimoći ni iskustva progresivističkih pedagogija (J. H. Pestalozzi, J. Dewey, F. Froebel, M. Montessori, R. Steiner itd.) koje su zastupale holistički pristup djetetu, a čije teorije i metode i danas uz manje preinake zapravo ponovno primjenjujemo u suvremenome načinu obrazovanja. Ideja da se tehnike i metode dramskoga odgoja primjenjuju u redovnoj nastavi nije nova, ali jest pristup koji objedinjuje većinu teorija i znanstvenih spoznaja. Aktivnosti su dramskoga odgoja odgovor na većinu zadaća, ciljeva i ishoda

koje želimo ostvariti u nastavnome procesu jer drama je moćan alat u poučavanju jer ujedinjuje misli i osjećaje, čini učenje uzbudljivim, izazovnim i relevantnim za život (Moore 2004: 2).

Projekt

Svojim primjerom iz prakse pokazat ću kako sam fokus učenja sa sadržaja preusmjerila na igranje uloga te samim tim učenike postavila u središte poučavanja. Igranjem uloga nisu postali samo dio procesa, već su dobili glavnu ulogu, a sadržaj koji su trebali usvojiti, postao je dio učenja koji se podrazumijeva ili je zapravo alat kako bi se uloga dobro odradila.

Kada uvodim nove metode ili ostvarujem novi projekt u nastavi, nikada nisam sasvim sigurna hoću li ostvariti cilj. Važno mi je da je cilj u svakome tematskom planiranju pa tako i u projektu potpuno jasan i definiran. Međutim, ostvarenje cilja ne određujem kao jedini zadatak. Nerijetko sam vidjela da učitelji zaborave na osnovnu svrhu poučavanja, a to je sam proces koji svakako mora proizlaziti iz vizije. Proces nikada ne smije biti u drugome planu niti smije biti sredstvo, već je proces nerazdvojni dio cilja, odnosno očekivanoga ishoda.

Prevelikim fokusom na cilj i njegovu realizaciju, učitelji nerijetko zaborave da mi ipak ne proizvodimo, nego sudjelujemo u procesu u kojemu je svaki korak zaseban cilj i svaka zadaća mora biti ostvarena. Svaki zadatak zahtijeva interdisciplinarni pristup, baš kao i sam cilj. Svaki je korak važan i ne možemo ga zaobići samo da bi cilj bio ostvaren. Upravo u tim koracima razvija se čovjek, njegov um, stavovi, sposobnosti, vještine, spoznaje, emocionalne senzacije koje kao dio iskustvenoga učenja imaju jednaku važnost kao i svi drugi elementi u procesu.

Projektno učenje svakako je i bez reformi zauzelo veliki dio školskih i godišnjih kurikula, ali često, kako bi se zadovoljila forma, učitelji potiču učenike da posao za njih odradi netko drugi (najčešće roditelji) ili sami učitelji preuzimaju posao na sebe. Cilj je ostvaren, dobiju se nagrade, priznanja, postavljaju se izložbe i nagradimo se velikim pljeskom. I stvarno bude dobro... Onaj dio koji nitko izvana ne vidi, a možda je važniji i od samoga rezultata jest proces.

Ako smo u svakom tom koraku ispunili sve zadaće, ako su u tom procesu učenici uistinu bili u središtu, ako su ga vodili i na taj se način razvijali uspjeli smo, iako možda iz objektivnoga razloga ili običnih tehnika nismo predstavili konačni cilj i nismo imali priliku za pljesak ili nagradu.

Pripremanje razrednoga projekta zapravo je pripremanje predstave. Za realizaciju je potrebno u svakodnevnoj nastavi primjenjivati elemente dramskoga odgoja i kombinirati ih s ostalim, već poznatim, metodama i etapama sata, neovisno o temi koja se na satu obrađuje. Bez obzira držimo li se tradicionalnih načina u artikulaciji nastavnoga sata ili ih organiziramo po novome obrascu polazeći od ishoda, neposredna nastava uglavnom zadržava istu dinamiku. U toj našoj predstavi počinjemo s motivacijom. Motivacija učenika je najvažniji dio procesa i samim time mora biti jasno definirana. U osmišljavanju motivacijskih postupaka moramo znati zašto bismo određene aktivnosti.

Moj je cilj bio napraviti izlaganje za roditelje. Učenici su znali što im je mjesečni cilj, koje teme će biti obrađene, u kojim će aktivnostima sudjelovati i što se od njih očekuje. Svaki mjesec napravili bismo plan u kojem bi po predmetima definirali što ćemo učiti i što nam je potrebno kako bi naučeno predstavili javnosti. Osim predstavljanja onoga što ćemo naučiti tijekom toga mjeseca, planirali smo i kako zabaviti gledatelje i kako ih uključiti u program te smo zapravo pisali scenarij.

Kada je planiranje bilo dovršeno, načelno bismo podijelili uloge (zaduženja). Učenici bi birali uloge prema osobnim interesima ili područjima u kojima su se osjećali najsigurnije. S obzirom na to da je sudjelovalo 27 učenika, planirano je sedam skupnih uloga po uglavnom četiri učenika. Broj je učenika u skupini bio fleksibilan, ovisno o temi ili zahtjevnosti zadatka, tako da su skupine bile nejednake i različito organizirane od mjeseca do mjeseca:

- priprema predavanja: scenografi, rekviziteri, fotografi, zabavljači, predavači, tehnika, pisci, dramski umjetnici, plesači, učenici zaduženi za glazbu...
- priprema novina: grafički dizajneri, lektori, kolumnisti, pisci, publicisti, fotografi, novinari...

Tako definirana vizija i mjesečni cilj dao je potpuno drugo svjetlo školi. Učenici su i dalje prolazili sve standardne etape nastavnoga procesa, artikulacija sata nije bitno promijenjena i Godišnji plan i program realizirao se istom dinamikom. Glavna razlika koju sam postigla ovim projektom je potpuno nova motivacija

u kojoj su učenici prepoznali svoju ulogu, uistinu se uključili u svaku aktivnost, pokazali inventivnost i divergentno razmišljanje, preuzeli odgovornost i tražili bolja rješenja. Kada smo dogovarali korake u realizaciji, nerijetko su bili kritičniji od mene i tražili bolja i kreativnija rješenja. Uloge i zaduženja shvaćali su vrlo ozbiljno i samoinicijativno su istraživali u stvarnom životu kako bi svoju ulogu najbolje odigrali.

Često nije bilo potrebe za usmenim ispitivanjem. Učenici su sami tražili da pokažu kako su, primjerice, pripremili predavanje o povijesti Hrvatske ili iz geografije, kako su analizirali pjesme ili predavali o piscu čiju smo knjigu toga mjeseca obrađivali kao lektirno djelo. Bilo je tu i filmskih kritičara i komičara, pjevača i plesača, kao i onih koji su vrlo detaljno objašnjavali roditeljima i gostima koje smo područje likovne umjetnosti prikazali u našoj mjesečnoj izložbi likovnih radova, koji smo likovni problem rješavali i kojim smo se elementima likovnog jezika koristili.

Učenici nisu samo ovladavali sadržajem, oni su ga većinom i stvarali, a uz dobro pripremljen tekst, usavršavali su svoj nastup, vježbali držanje, kretanje i koreografiju nastupa, neovisno o tome jesu li izlagali matematički teorem ili recitirali pjesmu.

Zaključak

Na dan predstavljanja projekta učenici su bili uzbuđeni, pripremali su se, predlagali, osmišljavali i organizirali prostor s obzirom na program i rekvizite koje smo pripremili. Gdje će tko stajati? Gdje je bolje postaviti projektor, a gdje plakat? Ima li plesna grupa dovoljno prostora? Hoće li voditelj kviza moći podijeliti listiće s pitanjima ako publika ne bude dobro raspoređena? Učenici su o svemu brinuli i željeli su odigrati svoju ulogu najbolje što mogu.

Nisam se uopće brinula kako će predstava na kraju ispasti, hoće li netko zaboraviti tekst, hoće li zamuckivati ili pogriješiti. Kada je publika ušla, znala sam da su učenici odradili odličan posao, a svaku grešku bih ohrabrila pljeskom ili bih, baš kao na generalnoj probi, pomogla ili predložila promjenu. Jer što je škola ako nije generalna proba za život u kojoj svi učenici imaju pravo na greške?

Svako bi naše predavanje započelo voditeljevom rečenicom: *Stav te pamet na komediju!* I tako bi i bilo, i to ne samo toga dana. Poznata Držićeva rečenica postala je naš moto. I vjerujte, uz takav duh i igranje sve je lakše, a iskustvo je nezaboravno.

Literatura

- Hannaford, C. 2008. *Očima i ušima, rukama i nogama*. Zagreb: Ostvarenje d. o. o.
- Moore, M. M. 2004. *Using Drama as an Effective Method to Teach Elementary Students*. Dostupno na Digital Commons @ EMU: <http://commons.emich.edu/honors>, pristupljeno 24. srpnja 2019.

Abstract

THE PROJECT I KNOW - METHODS OF DRAMA PEDAGOGY USED IN CLASSROOM PROJECT

Methods of drama education are the answer to most of the tasks and goals, as well as the outcomes we want to achieve in the teaching process. With my example of practice I will show how I shifted the focus of learning from content to role-play and therefore put the students in the center of teaching. By playing the role, they became not only a part of the process, but also gained a major role, and the content they were supposed to acquire becomes only a part of the learning that is implied or it becomes a tool to make a role better. The "I Know" class project consisted of monthly lectures for parents in which the students presented everything they learned over the past month. Once a month, they published their class magazine "Knowledge Chest". Students who needed to learn raw facts for the exam turned into lecturers, photographers, scenographers, quiz leaders, stand-up comedians, storytellers, writers, lecture scientists, creators of mathematical puzzles, choreographers, technicians ... To make the project successful, daily classes were re-imagined and I became a member of a drama group instead of just being a teacher.

Keywords: journal, lecture, outcomes, project, roles



STRUČNI RAD

DRAMSKE TEHNIKE I AKTIVNOSTI U POUČAVANJU ENGLESKOGA JEZIKA

Sažetak

Rad razmatra aspekte pozitivnoga utjecaja primjene dramskih tehnika u radu s djecom, poput poticanja mašte i stvaralačkoga izražavanja primjenom različitih umjetničkih izričaja, razvoja pozitivnoga stava prema učenju i jeziku, razvoja slobodnoga izražavanja (jezičnoga i pokretom u prostoru) i komunikacijske kompetencije, poticanje procesa memoriranja, socijalnih vještina, razvoja samopouzdanja i pozitivne slike o sebi. Razmatraju se elementi dramskih aktivnosti - igra, pokret, jezik, govor, glazba, prostor te njihova povezanost i prilagođenost razvojnim i individualnim karakteristikama djece. Drugi dio obuhvaća mogućnosti primjene dramskih metoda, tehnika i aktivnosti, od jednostavnijih aktivnosti u redovnoj nastavi do realizacije cjelovite dječje predstave. Navedeno se prikazuje opisom autoričinih iskustava iz dugogodišnje prakse poučavanja engleskoga jezika u različitim obrazovnim kontekstima (škole stranih jezika, osnovne škole, priprema i realizacija priredbi i dječjih predstava na engleskom jeziku).

Ključne riječi: govor, igra, jezik, pokret, prostor

Logika će vas odvesti od A do B. Mašta će vas odvesti gdje god poželite.

Albert Einstein

Uvod

Kvalitetna primjena dramskih metoda, aktivnosti i tehnika u radu s djecom može uvelike pridonijeti i pozitivno utjecati ne samo na procese poučavanja, usvajanja i učenja jezika, već i na cjelokupan razvoj djeteta. Već u samom *Nastavnom planu i programu za osnovnu školu* (2006: 79) nalazimo mjesto za primjenu dramske pedagogije u poučavanju jezika: *Cilj je suvremene nastave stranih jezika usmena i pisana komunikacijska kompetencija na stranome jeziku proširena elementima sociokulturne, interkulturalne te čitalačke/književne kompetencije. Istodobno, u skladu s potrebama društva nastava stranih jezika, osim jezičnih, mora nužno razvijati i vještine komuniciranja, timskoga rada te osposobljavati učenika za rješavanje problema. (...) Nastava stranoga jezika prilagođava se dobnim skupinama zastupljenima u osnovnoj školi. (...) Učenje i poučavanje stranih jezika u nižim razredima osnovne škole temelji se na multisenzornom (vidnom, slušnom, dodirnom i dr.) i cjelovitom učenju koje se obraća spoznajnim, čuvstvenim i motoričkim svojstvima učenika. Rano učenje stranih jezika težište ima u govornoj komunikaciji, učenju iz situacije posredstvom mimike, gesta, pokreta, likovnog izraza, igre i pjesme.*

Sudjelovanjem u dramskim aktivnostima djeca dolaze u doticaj s različitim aspektima umjetnosti i

umjetničkoga izražavanja, potiče se i razvija njihova mašta, stvaralačko izražavanje i kreativnost primjenom različitih umjetničkih izričaja, razvija se slobodno izražavanje (kako jezično tako i pokretom u prostoru) i komunikacijska kompetencija, razvijaju se socijalne vještine, potiče se proces memoriranja te razvoj samopouzdanja i pozitivne slike o sebi. Djeca također razvijaju pozitivan stav prema učenju stranoga jezika i učenju općenito te prema novim spoznajama o drugim kulturama uz pomoć prikaza različitih književnih djela.

Na pitanje kako kvalitetno poučavati koristeći se dramskim tehnikama, tj. kako kvalitetno koristiti dramske tehnike u poučavanju kako bismo postigli navedene ishode, zasigurno nije jednostavno odgovoriti. Ideje i moguća rješenja prikazana u ovome radu temelje se na zapažanjima i iskustvima autorice iz dugogodišnje prakse poučavanja engleskoga jezika u različitim obrazovnim kontekstima (škole stranih jezika, osnovne škole, redovna nastava i izvannastavne aktivnosti, plesne i dramske radionice, rad s djecom različitih dobnih skupina od vrlo rane dobi, priprema i realizacija razrednih i školskih priredbi te cjelovitih dječjih predstava na engleskom jeziku - izbor, obrada i adaptacija teksta, oblikovanje scenskoga pokreta i koreografije, uvježbavanje izvedbe, osmišljavanje kostima, scenografije i rasvjete, izbor glazbe i dr.).

Rad se temelji i na primjeni teorijskih spoznaja o analizi prostora i kvaliteta pokreta Rudolpha Labana (1960), euritmici Jacquesa Dalcrozea (1967) i teoriji pokreta i plesa Ane Maletić (1983). Teorijska uporišta također se nalaze u radovima na temu povezanosti pokreta, jezika, govora i prostora Petra Guberine i njegovih suradnika (2010), te na temu različitih aspekata poučavanja, usvajanja i učenja stranih jezika u radovima vrsnih metodičara poput Yvonne Vrhovac (2001 i 2019), Mirjane Prebeg-Vilke (1991), Jelene Mihaljević Djigunović (1998) i drugih.

Dramske aktivnosti, pokret i prostor, jezik i govor, izražavanje

Poznato je da postoje različiti stilovi učenja – neka djeca lakše uče gledanjem (vizualni stil), neka slušanjem (auditivni stil), a neka kretanjem (kinestetički stil). Howard Gardner (1983) navodi različite vrste inteligencije (lingvistička, logičko-matematička, glazbena, prostorna, kinestetička, interpersonalna, intrapersonalna i dr.).

Primjenom različitih tehnika i metoda poučavanja te kombinacijom ulaznih kanala informacija približit ćemo djeci sadržaje poučavanja i olakšati razumijevanje i pamćenje. Ne smijemo zaboraviti ni važnost prilagodbe načina poučavanja razvojnim specifičnostima djece, kao ni afektivne faktore (vidi Mihaljević Djigunović 1998), koji također utječu na učenje. Kroz igru, pokret, jezik, govor, glazbu i prostor dramske se aktivnosti prilagođavaju razvojnim i individualnim karakteristikama djece te potiču i utječu na jezični razvoj, razvoj komunikacijske kompetencije, socijalnih vještina, kao i na cjelokupan kognitivni i emocionalni razvoj djeteta. Poučavanje postaje dinamično i zabavno, a djeca tako predstavljene sadržaje bolje i lakše pamte.

Sudjelovanjem u dramskim aktivnostima na engleskom jeziku dijete postaje aktivni sudionik komunikacijske situacije primjenjujući i proširujući jezična znanja glumom na engleskome jeziku (Gavrilović Smolić 2019: 433, 438). Svaka dramska aktivnost neće i ne treba voditi izvođenju pred publikom. Međutim, igrajući uloge i dramske igre, ponavljajući i aktivno primjenjujući jezični materijal u različitim situacijama i na različite načine, djeca razvijaju sposobnost slušanja i razumijevanja slušanjem kao osnove učenja stranoga jezika te, s obzirom na to da su usredotočeni na aktivnosti i igre, a ne na sam jezik i jezično izražavanje, neprimjetno usvajaju velike količine jezičnih sadržaja. S vremenskim odmakom od desetak godina jedna je polaznica dramske skupine komentirala kako se čini nevjerojatnim koliko su teksta na engleskome jeziku kao djeca uspijevali zapamtiti igrajući se bez *pravog* učenja.

Kretanje u prostoru

Odgovarajući prostor izuzetno je važan za kvalitetan rad s djecom posebice jer dječju dob karakterizira potreba za kretanjem i istraživanjem prostora oko sebe. Kako bi se djeca mogla nesmetano kretati, potrebno je osigurati prostor odgovarajuće veličine bez namještaja koji bi mogao ometati slobodno kretanje. Stolovima i stolicama može se u istraživanju prostora koristiti ciljano – kao prepreke koje možemo primijetiti ili ne, zaobići, prekoračiti, preskočiti, proučiti, popeti se na njih ili provući ispod njih. Djeca vrlo rado sudjeluju u igrama u pokretu kojima je cilj buđenje i razvijanje osjećaja za osnovne izražajne kvalitete pokreta i mogućnosti kretanja u prostoru.

S obzirom na to da se jezični materijal uvijek obrađuje u primjerenoj situaciji i kontekstu, djeca uče s razumijevanjem, a ne napamet. Naglašavajući afektivnost kao jedan od značajnih elemenata govorne komunikacije, ali i zapamćivanja, Guberina navodi kako *dramatizacija, koju obilježavaju prostornost i razna dramska zbivanja u prostoru, obogaćuje znanja i afektivne reakcije uz sve veće i veće bogatstvo izražavanja. Pamćenje u dramatizacijama oslobađa se mehaničkih ponavljanja, a prostor omogućuje pokretima i mimici stvaranje nove misaone i afektivne kreacije* (Guberina 2010: 58).

Osim situacije i konteksta, razumijevanju pridonose i druge karakteristike govornoga izraza, tj. elementi neverbalne komunikacije, poput izraza lica, mimike, geste i pokreta (Gavrilović Smolić 2019: 438). U *Lingvistici govora* (Guberina 2010: 18-19, 24) autor dijeli skupove postupaka koji se primjenjuju u govoru na leksička i neleksička sredstva izražavanja. Ova potonja naziva i vrednotama govornoga jezika u koje ubraja postupke u govornom izražavanju i komunikaciji koji se ne sastoje jedino od riječi. Između ostaloga navodi: intonaciju, ritam, intenzitet, pauzu, rečenično tempo, mimiku, geste, položaj i napetost tijela, zatim situaciju, kontekst i društvenu sredinu, afektivnost i motivaciju prilikom govora.

Osim jezičnoga materijala djeca usvajaju i pravilan izgovor, prirodnu intonaciju i melodiju jezika te uz vođene i slobodne improvizacije razvijaju slobodu i spontanost u izražavanju. Ana Maletić improvizaciju objašnjava kao početnu fazu kreativne djelatnosti, odnosno *stvaranja nečeg novog iz poznatog materijala, stvaralačku primjenu usvojenog gradiva* (Maletić 1983: 16). Iako je stvaralaštvo individualno, Ana Maletić (1983: 16) smatra da u njemu *postoji izvjestan red, neka opća pravila, pa se u ovu aktivnost mora uputiti kao i u svaki drugi rad*. Poticaj za improvizaciju daje nastavnik u obliku nekog zadatka (Maletić 1983). Improvizacijom dijete pronalazi vlastiti pokret uz govorni izraz. U razvoju slobodnijeg jezičnoga izražavanja značajna uloga pripada slobodnom izražavanju pokretom u prostoru. U prirodnom kontekstu i okruženju dijete će i samo u slobodnoj igri istraživati i upoznavati prostor oko sebe. U vođenoj igri ili dramskoj aktivnosti djeca ciljano upoznaju prostor i mogućnosti kretanja u njemu. Osvješčujemo i upoznajemo veličinu i granice prostora, različite prostorne puteve i smjerove kretanja (naprijed – nazad, ulijevo – udesno, direktno – indirektno, kretanje u krugu, kretanje u pravilnim geometrijskim oblicima i sl.), razine kretanja (visoko – srednje – nisko) te prostorne odnose (blizu, daleko, ispred, iza, iznad, ispod, nasuprot, pokraj i sl.). Krećući se, susrećemo druge članove skupine i nalazimo svoje mjesto u odnosu na njih. Upoznajemo načine kretanja i kvalitete pokreta povezane s prostornim odrednicama (Maletić 1983). Kretanju u prostoru dodajemo govor. Guberina navodi da govor pripada zvuku i pokretu u prostoru: *Govorni glas je rezultat pokreta, rezultat aktivnosti cijeloga tijela čije je uporište prostor. Taj prostor i motorički razvoj djeteta u prostoru preduvjeti su za afektivni i mentalni razvoj djeteta, koji rezultira govorom* (Guberina 2010: 60).

Igrajući se i aktivno sudjelujući u svim fazama nastavnoga procesa, djeca uče na njima primjeren i zabavan način usvajajući jezične sadržaje gotovo neprimjetno i s lakoćom što doprinosi osjećaju uspješnosti i razvoju pozitivnoga stava prema učenju stranoga jezika i učenju općenito. *Osim usvojenosti pravilnog izgovora, prirodnog ritma i intonacije te širokog raspona jezičnog materijala djeca su pokazala slobodno i sigurno izražavanje pokretom u prostoru, tj. scenskom pokretu, ali i u jezičnom izražavanju, odnosno u komunikaciji na engleskom jeziku* (Gavrilović Smolić 2019: 433). Autorica naglašava da je otvorenost, sloboda, spontanost i samopouzdanje u izražavanju pokretom u prostoru, kao i u verbalnom izražavanju, bila posebno vidljiva u djece koja su u ranijoj dobi polazila program *Engleske plesne radionice*⁴⁸, u odnosu na djecu koja nisu polazila isti program prije dramske radionice, te su tu slobodu tek trebala izgraditi.

Umjetnost, igra, stvaralaštvo, kreativnost

Djeca se od najranije dobi igraju pridajući sebi, drugim sudionicima u igri, igračkama i predmetima različite uloge i osobine - *Dramska sposobnost jest specifično ljudska sposobnost i valja je shvatiti kao antropološku osobinu svojstvenu svim ljudima koja se ispoljava kako u vrhunskim ostvarajima dramske/kazališne umjetnosti tako i u tzv. simboličkoj igri trogodišnjeg djeteta. (...) Još je Aristotel (...) jasno ustvrdio da je dramska umjetnost, kao socio-kulturni fenomen, posljedica čovjekove dramske sposobnosti* (Krušić n. d.: 1). *Ljudima je, naime, od djetinjstva prirođen nagon za oponašanjem i čovjek se od ostalih životinja razlikuje time što prva svoja saznanja stječe putem oponašanja*. (Aristotel 1983: 62 prema Krušić 2018: 16).

Ken Robinson tumači ljudsku sposobnost dramatiziranja kao temeljnu i prirodnu kao što su to jezik i gesta *to je sposobnost predstavljanja zahvaljujući kojoj neka radnja ili doživljaj može zamijeniti ili značiti neku drugu radnju ili doživljaj. Ta sposobnost javlja se u ranom djetinjstvu kao simbolička igra i traje sve do zrelosti te nakon nje kao sposobnost preuzimanja uloga* (Robinson 1980: 151 prema Krušić 2018: 16).

Vrlo se ozbiljno uživljujući u zamišljene likove djeca stvaraju svoje svjetove, isprobavaju, proživljavaju i spoznaju različite situacije, ponašanja, reakcije i doživljaje, uče i maštaju. Dječju prirodnu kreativnost, znatiželju, igru, maštanje, stvaranje i sasvim specifično i posebno viđenje svijeta oko sebe svakako treba poticati prihvaćanjem dječjih razmišljanja, ideja i kreacija. Govoreći o kreativnosti u rehabilitaciji slušanja i govora, Guberina (2010: 423) veliku odgovornost u razvoju dječje kreativnosti pridaje učitelju, koji *treba omogućiti djetetu da svojom maštom, razmišljanjem, inovacijom i stvaranjem aktivno sudjeluje u stjecanju govora i znanja. (...) Samo stvaralačkim radom nastavnik može stvoriti široke i otvorene teme, igre, situacije, ritmičke i glazbene stimulacije; likovni i tehnički izraz, dramatizaciju, koreografiju, individualni rad i rad u skupini*. Kreativnost smatra pokretačem sveukupnoga ljudskog stvaralaštva i osnovicom individualnoga stvaralačkog razvoja pojedinca. Kreativnost i umjetnost postavlja u obrnuti odnos, navodeći da umjetničko stvaralaštvo može stimulirati svaku kreativnost, *a može i invencijom voditi umjetničkom činu*. (Guberina 2010: 440). Slijedeći misao o složenoj i mnogostrukoj naravi dramske pedagogije *kao fenomena između odgoja i umjetnosti* (Krušić 2018: 18-19) isto se može primijeniti na dramske aktivnosti u poučavanju stranoga jezika.

Vrijedi istaknuti značaj interdisciplinarnosti i zastupljenosti različitih umjetnosti u poučavanju (stranoga jezika). Dramske aktivnosti uključuju mnoge aspekte umjetničkoga izražavanja – pokret i ples, glazbu, riječ – govor - književnost, dramsko izražavanje i glumu, likovnu umjetnost. Omogućujući djeci dodir s različitim umjetničkim izričajima otvaramo im put u nova područja u kojima će se stvaralački razvijati, činimo ih dostupnima svoj djeci te im pružamo priliku za razvoj vlastite kreativnosti i stvaralaštva. Dramsko izražavanje otvara vrata u svijet imaginacije u kojem dijete u zamišljenim situacijama i likovima koje utjelovljuje može ostvariti slobodnije izražavanje i komunikaciju, kako jezičnu, tako i pokretom u prostoru, koja će mu dati sigurnost i olakšati stvarnu komunikaciju. Djeci je često jednostavnije i prihvatljivije izraziti se kao neki zamišljeni lik, nego u vlastitoj ulozi pa na taj način dramskim izražavanjem možemo nenametljivo potaknuti dječji jezični razvoj, kao i razvoj komunikacijske kompetencije, socijalnih vještina i dr. Scenskim će nastupima dijete upoznati i početi razvijati vlastiti odnos prema scenskom izričaju i kazališnoj umjetnosti, dok će cjelokupni doživljaj zasigurno potaknuti njihove stvaralačke resurse i oplemeniti poimanje svijeta u kojemu žive.

Pojedinac u skupini

Jedan od uvjeta za kvalitetan rad u skupini svakako je razvijanje odnosa povjerenja, empatije, podrške i suradnje unutar skupine. Od izuzetne je važnosti razvoj osjećaja zajedništva i pripadnosti skupini, kao i razvoj osjećaja individualne važnosti djeteta kao člana skupine. Uz podršku voditelja i ostalih članova skupine djeca ostvaruju individualni i zajednički uspjeh što svakako potiče razvoj samopouzdanja i pozitivne slike o sebi. Sudjelovanjem u zajedničkom radu djeca uče primjećivati, slušati, biti strpljivi, izreći i objasniti vlastito mišljenje, uvažavati mišljenje i stavove drugih, uče komunicirati. Prilagođavajući se radu u skupini, dijete razvija socijalne vještine, pronalazi svoje vlastito mjesto i svoj vlastiti izričaj.

Odvijanje aktivnosti u krugu može pridonijeti pozitivnim odnosima unutar skupine. Svaki sat može

48 Engleska plesna radionica (EDW – *English and Dance Workshop*) autorski je pristup i program poučavanja engleskoga jezika za djecu predškolskoga i ranoga školskog uzrasta T. Gavrilović Smolić u kojemu je autorica povezala poučavanje engleskog jezika s poučavanjem ritmike i plesa.

započeti i završiti u krugu. Poznata struktura sata pridonosi osjećaju sigurnosti u djece. U krugu svaki pojedinac ima svoje mjesto i kreće s iste pozicije. Razmjenjuju ideje i mišljenja (pri čemu je važno da svatko ima priliku izreći svoju ideju), slušaju jedni druge, igraju igre, rade na tempu i dinamici, uvježbavaju dijelove teksta. *Krećući se u krugu, osjećamo se sigurno, vidimo i čujemo jedni druge, svi smo jednako važni, međusobno se pomažemo i podupiremo te se možemo uključiti u zajedničku aktivnost na način koji nam odgovara* (Gavrilović Smolić 2019: 433).

Velika odgovornost i značajna uloga pripada, naravno, učitelju, odnosno voditelju skupine koji će svojim pristupom i stavom stvarati sigurno, pozitivno i poticajno ozračje koje omogućuje slobodno dječje izražavanje i u kojem djeca imaju slobodu pokušati, pogriješiti i pokušati ponovno. Uz podršku voditelja djeca će se zabavljati, igrati i uživati tijekom pripreme i izvođenja predstave te zajedno s njime proslaviti ozbiljan i značajan uspjeh nakon izvedbe. Treba naglasiti i estetski doživljaj sudjelovanja u stvaranju i izvedbi umjetničkoga projekta koji može potaknuti pozitivno promišljanje i doživljaj umjetničkih ostvarenja kao i daljnje dječje stvaralaštvo (Guberina 2010).

Pritom je bitno imati na umu cilj rada na igrokazu ili predstavi, koji nikako nije profesionalna glumačka predstava, već razvoj jezičnih, komunikacijskih i socijalnih vještina, poticanje i razvoj kreativnosti i stvaralaštva, poticanje razvoja samopouzdanja i pozitivne slike o sebi, odnosno ukupan učinak na kognitivno-emocionalno-socijalni razvoj djeteta. Kako bi ostvarila svoje potencijale djeca se moraju osjećati sigurno, imati povjerenja u voditelja i jedni u druge, ne bojati se pogrešaka i prosuđivanja. Važnost oslobađanja djece od straha i pogreške za učinkovitost dramskoga odgoja ističe i Valentina Lugomer, te navodi da je to *moгуće postići jedino ako osjete da nisu kontrolirana i procjenjivana. Ocjenjivanje, dakle, nije u skladu s osnovnim načelima dramskog odgoja* (Lugomer 2000: 1). Prilikom izvedbe voditelj u bilo kojem trenutku može uskočiti i pomoći djetetu ako zaboravi tekst ili se dogodi nešto slično. Igranjem uloga u paru ili manjoj skupini znatno se smanjuje mogućnost utjecaja treme na individualnoj razini. Nakon izvedbe voditelj će razgovarati s djecom o izvedbi potičući ih na iznošenje vlastitih dojmova i zapažanja. Treba izbjegavati prosuđivanje glumačke izvedbe jer ona i nije cilj dramskih aktivnosti u poučavanju engleskoga jezika. Kao i u svakom radu, konkretna je povratna informacija važna i treba biti temeljena na pozitivnom usmjeravanju, pružanju podrške i isticanju onoga u čemu su djeca uspješna te je na tome potrebno graditi daljnji rad.

Ako dijete koje nije sklono javnim nastupima postupnim uvježbavanjem i poticanjem u prirodnom i za dijete prihvatljivom okruženju postigne razinu slobodnog izražavanja na kojoj može izvesti svoju ulogu na pozornici i nastup doživjeti kao igru, a u tome ima stalnu potporu ostalih članova skupine i voditelja, pozitivan učinak na osjećaj uspjeha i postignuća, samopouzdanje i sliku o sebi zasigurno jest nemjerljiv. Iz toga pak proizlazi djetetova vjera u sebe i svoje sposobnosti te sigurnost u nastupu koja postaje vidljiva i u jezičnom izražavanju.

Rad na igrokazu ili predstavi

Početak

Rad na igrokazu ili predstavi započinje zajedničkim čitanjem priče. Uz pomoć slikovnice (ili nekog drugog vizualnog pomagala) učitelj čita priču. Djecu se nastoji uključiti postavljanjem pitanja o likovima, slijedu događaja, uzrocima, mogućim posljedicama i slično. Pojavljivanje novoga lika u priči, npr. Cvilidrete (eng. *Rumpelstiltskin*), daje poticaj za maštanje – *kako izgleda, što radi, kakav je, kako govori, gdje živi, što voli, što ne voli, koja mu je najdraža boja, koliko ima godina, ima li obitelj – zamisli i opiši – pokaži pokretom – otpleši - nacrtaj!*

Ako postoje dijelovi teksta koji se ponavljaju, učenike se potiče na uključivanje u pričanje priče. U prvom čitanju može se izostaviti kraj, a učenici dobivaju zadatak da osmisle završetak priče. Slijedi razgovor o doživljaju priče, likovima, slijedu događaja, mogućim izmjenama i slično. Svaki je dječji prijedlog i razmišljanje važno i vrijedno. Početak rada na priči može se varirati i započeti uvođenjem likova (npr. ako su likovi u priči životinje započinje se uvođenjem naziva za životinje na engleskom jeziku), uvođenjem pripadajućih kraćih dijaloga, pjesmica ili recitacija.

Svi glumimo sve – igramo se

U početnoj fazi sva djeca glume sve uloge. Cijela se skupina, zajedno s učiteljem/voditeljem pretvara u uloge iz priče. Istovremeno, zajedničko izvođenje zadataka oslobađa djecu straha i eventualnoga pritiska nastupa pred skupinom te im omogućuje jednakomjernu uključenost i sudjelovanje u igrama. Različitim igrama uvježbavaju se dijelovi teksta, radi se na postizanju prirodnoga ritma i intonacije govora, usvajanju pravilnoga izgovora, osvješčivanju dinamike i tempa, upoznavanju različitih mogućnosti kretanja u prostoru, povezivanju s ostalim članovima skupine i slično. Istu ulogu glumi cijela skupina, zatim se uloge mogu dijeliti po manjim skupinama, parovima i individualno. Glumeći u skupini ili paru, uz potporu svojih vršnjaka i voditelja, djeca sudjeluju bez pritiska, lakše se oslobađaju straha od javnog nastupa i postižu lakoću i slobodu u izražavanju.

Neka će djeca rado preuzeti bilo koju ulogu, neka uz mali poticaj, dok će oni sramežljiviji i povučeniji nastojati biti što manje uključeni. Ipak, budući da je jedan od primarnih ciljeva jezični razvoj, izuzetno je važno potaknuti i uključiti svu djecu ravnomjerno (što znači da svi izgovaraju otprilike jednaku količinu teksta) u izvođenje igrokaza ili predstave. Odabranu priču ili igrokaz treba prilagoditi potrebama skupine pri čemu su svakako dobrodošle dječje ideje i prijedlozi. Tako *Lav i miš* mogu postati *Lavovi i miševi*, likove možemo dodavati i izuzimati, više djece može istovremeno glumiti istu ulogu, sve u skladu s potrebama djece u skupini i njihovim idejama. Djecu se može uključiti i dodavanjem uloge zbora koji ponavlja, tumači i komentira događaje, ili pak zajedničkim izvođenjem pjesama i koreografija.

Primjeri dramskih igara i njihove primjene

Često se od učitelja stranih jezika očekuje sudjelovanje u razrednim i školskim priredbama. Primjenom dramskih tehnika u nastavi, priprema točke za nastup prestaje predstavljati problem – djeca će jednostavno izvesti nešto što zapravo i inače rade u nastavi. Prikazivanje vlastitih postignuća donijet će i djeci i učitelju osjećaj uspjeha i zadovoljstva postignutim i motivirati ih na daljnji rad. Iako se često mogućnost primjene kreativnih dramskih tehnika može činiti ograničenom čimbenicima poput obima nastavnoga plana i programa, broja učenika u razrednom odjelu i prostornih uvjeta, mnoge aktivnosti jednostavno se mogu primijeniti i u redovnoj nastavi te zapravo olakšati i oplemeniti nastavni proces. Ovdje opisane igre mogu se primjenjivati u različitim kontekstima, od dramskih radionica do redovne nastave (uz ponegdje potrebne prilagodbe).

Igre upoznavanja

Kreće se od jednostavnih scena upoznavanja: *Hello! Hello! What's your name? My name is...* Umjesto šturog ponavljanja za učiteljem ili snimkom sjedeći na svom mjestu, učenici mogu ustati i odglumiti ovu kratku scenu sa svojim parom iz klupe, s učiteljem, pred razredom ili na svom mjestu, glumeći u manjim skupinama, hodajući po razredu brojeći s koliko su se učenika uspjeli upoznati u zadanom vremenskom periodu. Učenici mogu dobiti zadatak odigrati kratak dijalog:

Hello!

Hello!

I'm... Who are you?

I'm...

Kao predloškom dijaloga moguće je koristiti se i dijalogom iz priče:

Hi! Don't cry!

What? Who are you?

*It doesn't matter who I am, but who are you? Why are you crying?*⁴⁹

49 Iz priče *Rumpelstiltskin*, Graham, Carolyn. 1988. *Jazz Chant Fairy Tales*. New York: Oxford University Press

Uz ove jednostavne predloške zadatci mogu biti različiti: predstaviti se u određenoj ulozi (*Imagine you are... – introduce yourself!*), vlastitim ili nekim drugim imenom, vlastitim ili zamišljenim likom (predloženim ili zadanim od strane učitelja ili pak izmišljenim prema vlastitom izboru), likom iz priče, različitim osobinama, raspoloženjima, određenim tempom (brzo – polako – ubrzavajući – usporavajući), određenom dinamikom (tiho – glasno – sve tiše – sve glasnije), mogućnosti su brojne.

Uvježbavanje vokabulara i jezičnih struktura

Vokabular se, posebno u ranijoj dobi, jednostavno može uvježbavati primjenjujući slične tehnike – ponavljanje riječi glasno, tiho, brzo, polako, veselo, tužno, ljutito, kao lav, kao princeza i sl. Ista se aktivnost može pretvoriti u igru pogađanja raspoloženja ili lika – jedan učenik izgovara riječi na određen način, dok ostali učenici pogađaju o kojem se raspoloženju ili liku radi.

Jezične strukture potrebne pri kupovini, putovanju, odlasku u kino ili kazalište i slično često se uvježbavaju putem kraćih dijaloga. Uz dječju maštu, kreativnost i sudjelovanje školska klupa lako postaje blagajna u trgovini, kazalištu ili kinu, radno mjesto u banci ili nešto slično.

Proslijedi dalje

Jedna od početnih igara mogla bi biti *Proslijedi dalje (Pass it on)*. Igra započinje dodavanjem nekog predmeta (npr. loptice). Sjedeći u krugu djeca dodaju lopticu jedni drugima sve dok ona ponovno ne dođe do voditelja. Kreće se od jednostavnijih prema složenijim zadacima. Prilikom dodavanja zadatak je uspostaviti kontakt očima s osobom kojoj dodaju loptu. U svakom sljedećem krugu zadatak se mijenja – dodaju loptu i pozdrav, loptu i kraću rečenicu, izraz lica, osjećaj, uzvik, pokret i slično. Smjer kretanja može se također mijenjati. Početne poticaje daje voditelj, a zatim se uključuju djeca. Važno je obratiti pozornost na izvedbu i pokušati što vjernije proslijediti zadani element. Time djeca uvježbavaju koncentraciju, aktivno slušanje i sposobnost zapažanja što pak utječe i na sposobnost memoriranja. Osim toga, razvijaju pravilnu percepciju i reprodukciju govora i ostalih elemenata govornoga izraza, poput intonacije, ritma, raspoloženja, izraza lica, mimike, geste i sl. Ponavljanjem različitim tempom i dinamikom osvježuje se brzina i glasnoća govora. Na kraju igre može se prokomentirati sličnost početne i krajnje izvedbe pazeći da se razlike u izvedbi ne bi protumačile kao pogreške. Slična se aktivnost može koristiti i za uvježbavanje pojedinih dijelova teksta kako bi djeca, uz veliki broj ponavljanja na različite načine, lakše zapamtila tekst, uvježbala prirodan ritam i intonaciju te neverbalne elemente izričaja.

Upoznajmo prostor

Započinje se igrom *Popuni prostor (Find a space)* u kombinaciji s igrom *Kada glazba stane (When the music stops)*. Cilj je igre osvješćivanje prostornih puteva i mogućnosti kretanja u prostoru, postizanje slobodnoga kretanja u prostoru, zatim osvješćivanje kvaliteta pokreta, tempa, dinamike, ritma, intonacije te poticanje razvoja slušanja, razumijevanja slušanjem, pravilne percepcije i reprodukcije govora. U ovoj igri djeca također pronalaze vlastiti pokret uz govorni izraz.

Djeca se rasporede po cijeloj prostoriji. Dok glazba svira zadatak im je kretati se tako da popunjavaju svako slobodno mjesto koje primijete. Igra se zatim nadograđuje dodatnim zadacima – uz glazbenu podlogu djeca se kreću unutar zadanih granica; u određenom smjeru; polako ili brzo; glasno ili tiho; velikim ili malim koracima; šuljajući se, prikazujući pokretom razne životinje, raspoloženja i sl. Pri tome pokret može biti popraćen ritmičkim izgovaranjem zadanih riječi i rečenica: *slowly, quickly, loudly, softly, big/small steps, I'm a lion, I'm tired, I'm not sad* i dr. Pri zaustavljanju glazbene podloge slijede dodatni zadatci, npr. promjena smjera, razine kretanja, dinamike, tempa, kvalitete pokreta i sl. Zadatak može biti i izgovaranje

riječi, rečenica, dijaloga i dijelova teksta – uz glazbenu podlogu djeca se kreću, kada glazba stane zajedno izgovaraju zadani tekst.

Uz glazbu se zatim ponovno kreću, pa nastavljaju s izgovaranjem teksta kada glazba ponovno stane.

Igra je pogodna i za uvježbavanje vokabulara. Radeći na priči *Lions and Mice*, autorica je igru, između ostaloga, koristila i za uvježbavanje i ponavljanje naziva životinja. Prema uputi djeca su zamislila lava koji spava u sredini prostorije te su se oko njega šuljala pokretom prikazujući i imenujući razne životinje. Prestanak glazbe označio je buđenje lava te su djeca dobivala različite zadatke: brzo se vratiti na početno mjesto (u kućicu), pretvoriti se u stablo, grm, kamen i sl. Zatim su djeca glumila životinje i pogađala o kojoj se životinji radi.

Igre uz glazbu

Igra *Kada glazba stane* opisana je u prethodnom ulomku. Cilj je igara koje će biti opisane u nastavku potaknuti neverbalno izražavanje i komunikaciju. Poznata je *Igra zrcala* u kojoj se vjerno, poput odraza u zrcalu, nastoji prikazati zadani lik, pokret, gesta, položaj tijela i slično. Mogući su različiti obrasci interakcije: učenik-učenik, učenik-par učenika, učenik-skupina, učitelj-skupina.

U igri *Sjene* (eng. *Shadows*) djeca prate voditelja ili suučenika kao sjene. Ponovno su moguće razne varijante: igra u paru, u manjim skupinama i sl. Igru je moguće učiniti zabavnijom dodajući dodatne elemente: npr. što sjena čini kada se onaj kojega prati okrene prema njoj?

Poznata je i *Igra kipova* (eng. *Statues*). Uz glazbenu podlogu učenici se kreću slobodno ili na zadani način, a na prestanak glazbe tijelom prikazuju kip. Tema može biti slobodna ili zadana, kipove mogu prikazivati individualno, u paru ili skupini, a igra se može proširiti pogađanjem što koji kip prikazuje.

Učenici se zatim mogu igrati *kipara i skulpture*. Učenik-kipar izrađuje skulpturu pomičući i namještajući drugoga učenika ili učenike u određeni položaj. Nakon proteka određenoga vremenskoga perioda (završetka glazbene podloge) *skulpture* ostaju ukipljene, a ostali *kipari* pogađaju što skulpture predstavljaju.

U igri *Zamisli da...* (eng. *Imagine that...*) mogućnosti su brojne – učenici uz glazbu pokretom prikazuju zadano. Poticaj može dati učitelj ili sami učenici.

U svim navedenim igrama pokretu se može pridodati i govor. Važno je imati na umu da svi učenici trebaju imati prilike doći na red, tj. sudjelovati u igri te da u igrama s različitim ulogama (poput *kipara i skulpture*) imaju prilike isprobati obje uloge.

Izgovori glasno!

Cilj je ove aktivnosti uvježbavanje različitih interpretacija istog teksta pri čemu djeca spontano pronalaze vlastiti izraz u pokretu i govoru te osvješćuju kvalitete pokreta, dinamiku i tempo. Započinje se zajedničkim izgovaranjem riječi ili rečenica glasno, tiho, sve glasnije, sve tiše, prikazujući različita raspoloženja. Govor je popraćen pokretom, npr. sve glasnije izgovaranje prati se postupnim podizanjem ruku gore, a sve tiše postupnim spuštanjem ruku. Djeca se zatim dijele u skupine ili parove. Jedna skupina izgovara riječi na određeni način, dok druga čini suprotno (npr. tiho – glasno, tužno – sretno, brzo - polako). Na ovaj način djeca jednostavno mogu uvježbavati dijaloge i pronalaziti svoj način interpretacije.

Pokret, glazba i koreografija – neverbalna komunikacija

Scenski pokret i glazba važna su izražajna sredstva i dio cjelokupne predstave. Sadržaj priče, osim govorom, može se prikazati i pokretom, koreografijom i glazbom. Glazba odabrana za predstavu koristi se pri uvježbavanju i u dramskim igrama kako bi se djeca upoznala s glazbom koja će pratiti izvođenje predstave. Uz glazbenu podlogu djeca se kreću u prostoru osvješćujući kvalitete i mogućnosti pokreta,

mogućnosti kretanja u prostoru, prostorne odnose i odnose prema drugim članovima skupine u prostoru. Radi se na osvješćivanju elemenata neverbalne komunikacije – izraza lica, geste, držanja, položaja i pokreta tijela, uspostavljanje kontakta pogledom i slično, koji prenose dječje emocije, raspoloženja i stavove i time dopunjuju poruke koje šalju i primaju. Postupno se uvode i uvježbavaju dijelovi koreografije. Značajan dio ovog procesa jest i dječja improvizacija koja voditelju daje uvid u prirodu dječjega pokreta. Pokretom je moguće prikazati značenje, izraziti emociju, prenijeti poruku, pokazati razumijevanje, istaknuti prirodnu intonaciju, ritam i melodiju rečenice, naglasiti neverbalne elemente govornoga izraza ili samo pratiti jezik i govor (Gavrilović Smolić 2019).

Odabir uloga – ravnomjerno uključivanje učenika

Nakon što je tekst većim dijelom uvježban i poznat svim članovima skupine, slijedi podjela uloga i uvježbavanje po ulogama. Budući da su djeca u većoj mjeri svladala sve uloge, moguće je pri uvježbavanju i mijenjati uloge prije konačne odluke što kome bolje odgovara. Kao što je ranije spomenuto, od izuzetne je važnosti ravnomjerno uključivanje učenika u izvođenje igrokaza ili predstave. Tekst i način izvođenja potrebno je prilagoditi potrebama skupine. Ako je u skupini dvadesetero djece i pet uloga, zašto ne bi svaku ulogu izvodilo po četvero djece istovremeno? Time će i povučenijoj djeci biti lakše osloboditi se straha od pogreške i javnoga nastupa, a svi će biti zadovoljni jer ravnomjerno sudjeluju i jednako su važni. Pri takvoj podjeli uloga nastavnik se može poigrati dinamikom skupine. Moguće je i dodati ulogu zbora koji ponavlja ili komentira slijed događaja. Pri odabiru uloga važno je slijediti dječje želje, a opet potaknuti razvoj samopouzdanja i pozitivne slike o sebi ravnomjernom raspodjelom zahtjevnosti zadataka.

Kostimi, rasvjeta, scenografija

Važan dio predstave čine kostimi, rasvjeta i scenografija. Djeca svojim prijedlozima sudjeluju u njihovom oblikovanju. Imajući u vidu glavne ciljeve izvođenja igrokaza, ovi će elementi najčešće biti jednostavni. Iako djeci često za igru u nekom zamišljenom svijetu i ulozi nije potrebno ništa osim mašte, ipak vrlo rado odijevaju kostime koji im zasigurno pomažu da se dodatno užive u svoje uloge. Oblikovanje rasvjete čini male izmjene na pozornici neprimjetnima, istovremeno dočaravajući određeni ugođaj. Jednostavna scenografija, poput malene kartonske kućice u *Čarobnjaku iz Oza* ili plašteva kojima se Kraljčini izaslanici pretvaraju u začaranu šumu u *Cvildreti*, također će pridonijeti ukupnom doživljaju.

I napokon... predstava!

Bez obzira radi li se o cjelovitoj dječjoj predstavi, nastupu na školskoj priredbi ili razrednoj priredbi za roditelje, uzbuđenje i iščekivanje prije samoga nastupa u svih je sudionika (djece, voditelja, roditelja i ostale publike) veliko. Radi se o pozitivnom uzbuđenju i velikoj želji da se s publikom podijeli radost izvedbe. Djeci su njihovi najbliži najvažniji i prirodno je da upravo njima žele pokazati svoja postignuća. S druge strane, roditeljima i članovima obitelji njihova su djeca najvažnija pa je prirodno da su i oni najzainteresiranija i pozitivno naklonjena publika. Zbog svega navedenog, izvedbe dječjih priredbi, igrokaza i predstava neminovno se odigravaju u vedrom i veselom raspoloženju, a svi sudionici svojom prisutnošću i sudjelovanjem čine ovakvo iskustvo dječje predstave potpunim.

Zaključak

Poznata izreka *Reci mi i zaboravit ću. Pokaži mi i možda ću zapamtiti. Uključi me i razumjet ću.*, kao i spoznaja da najbolje pamtimo aktivnim sudjelovanjem u onome što vidimo, čujemo, izgovorimo i učinimo te da afektivni filter također utječe na memoriranje, sve govori u prilog korištenju dramskih tehnika u poučavanju jezika. Svojom interdisciplinarnošću dramske aktivnosti u koje se djeca cijelim svojim bićem uključuju i sudjeluju pružaju mogućnost ostvarenja holističkoga i multisenzornoga aspekta poučavanja te iskustvenoga učenja koje zahtijeva suvremena nastava.

Odnos povjerenja koji učitelj/voditelj uspostavlja s učenicima/članovima skupine dajući im potporu za ostvarenje vlastitih potencijala temelj je kvalitetnoga razvoja pojedinca. Povjerenje i timski rad unutar skupine pružaju važan oslonac pojedincima pri zajedničkom nastupu. Osjećaj uspjeha i zadovoljstva te individualnoga i zajedničkoga postignuća nagrada su sama po sebi, a i velika motivacija za daljnji razvoj i rad.

Kao pozitivne aspekte primjene dramskih aktivnosti u poučavanju jezika svakako treba naglasiti napredak u jezičnom razvoju, razvoj komunikacijske kompetencije te ostvarivanje otvorenosti, slobode, spontanosti, sigurnosti i samopouzdanja u jezičnom izražavanju, kao i u izražavanju pokretom u prostoru.

Treba istaknuti i estetski doživljaj proživljavanja različitih umjetničkih izričaja (pokret i ples, glazba, gluma, likovna umjetnost) te pozitivan osjećaj nakon odigrane predstave – biti dio zajedničke kreacije od velikoga je značaja za pojedinca.

Reakcije djece i učitelja/voditelja, roditelja i publike, te kolega stručnjaka također ukazuju na opravdanost i potrebu za uključivanjem djece u dramske aktivnosti i dramsko izražavanje. Tome u prilog govori i dječja zainteresiranost i motivacija za ovakve vrste aktivnosti, aktivna uključenost i radost s kojom pristupaju i sudjeluju u radu, kao i, što je možda najvažnije, osmijeh na dječjim licima i osjećaj uspjeha, postignuća i ponosa nakon odigrane predstave.

Literatura

- Aristotel. 1983. *O pjesničkom umijeću*. Prijevod i objašnjenja: Zdeslav Dukat. Zagreb: August Cesarec.
- Dalcroze, E. J. 1967. *Rhythm, Music and Education*. Redcourt, Pyrford, Woking, Surrey, England: The Dalcroze Society (Inc.)
- Gardner, H. 1983. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gavrilović Smolić, T. 2019. *Pokret i prostor u poučavanju engleskoga jezika*. U: Izazovi učenja stranoga jezika u osnovnoj školi. (Ur.). Yvonne Vrhovac. Zagreb: Naklada Ljevak: 432 – 439.
- Graham, C. 1988. *Jazz Chant Fairy Tales*. New York: Oxford University Press.
- Guberina, P. 2010. *Govor i čovjek – verbotonalni sistem*. (Ur.). Crnković, V. i Jurjević-Grkinić, I. Zagreb: Artresor naklada.
- Krušić, V. n. d. *Prema pojmu dramske nadarenosti*. <http://www.hcdo.hr/knjiznica/strucni-clanci/prema-pojmu-dramske-nadarenosti/>, pristupljeno 17. srpnja 2019.
- Krušić, V. 2018. *Kazalište i pedagogija*. Zagreb: Disput/Hrvatski centar za dramski odgoj.
- Laban, R. 1960. *The Mastery of Movement*. London: Macdonald and Evans Ltd.
- Lugomer, V. 2000. *Dramski odgoj u nastavi*. <http://www.hcdo.hr/knjiznica/strucni-clanci/valentina-kamber-dramski-odgoj-u-nastavi/>, pristupljeno 17. srpnja 2019.
- Maletić, A. 1983. *Pokret i ples*. Zagreb: Kulturno-prosvjetni sabor Hrvatske.
- Mihaljević Djigunović, J. 1998. *Uloga afektivnih faktora u učenju stranoga jezika*. Zagreb: Filozofski fakultet.
- Nastavni plan i program za osnovnu školu*. 2006. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske.
- Prebeg-Vilke, M. 1991. *Vaše dijete i jezik*. Zagreb: Školska knjiga.
- Vrhovac, Y. i sur. 2019. *Izazovi učenja stranoga jezika u osnovnoj školi*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Vrhovac, Y. 2001. *Govorna komunikacija i interakcija na satu stranog jezika*. Zagreb: Naklada Ljevak.

DRAMA TECHNIQUES AND ACTIVITIES IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING

The paper analyses the positive aspects of using drama techniques in working with children, such as encouraging imagination and creative expression through different art forms, promoting positive attitudes towards language and learning, encouraging self-expression (both through language and movement in space) and communicative competence, stimulating memorization, developing social skills, self-confidence and a positive self-image. Elements of drama activities - play, movement, language, speech, music, space, and their correlation with the developmental and individual characteristics of children, are considered. The second part studies the possibilities of applying drama techniques, methods and activities in teaching, from simple activities to complete plays. The above is presented through a description of personal experiences from the author's long-standing practice of teaching English in different educational contexts (foreign language schools, primary schools, preparing performances and children's plays in English).

Keywords: language, movement, play, space, speech

Sunčica Kunić

Prva katolička osnovna škola u Gradu Zagrebu

suncicakunic@gmail.com

ISKUSTVO IZ PRAKSE

DRAMSKOPEDAGOŠKE METODE U RAZREDU - PUT POUČAVANJA I RAZVOJA SOCIO-EMOCIONALNIH KOMPETENCIJA

Drama je fundamentalan način istraživanja i upoznavanja svijeta!

Virginia Glasgow Koste

Sažetak

Hrvatskim nacionalnim obrazovnim standardom (HNOS) propisane su teme i ishodi poučavanja te dozvoljavaju učitelju autonomiju u odabiru pedagoških praksi. Problematika tradicionalnoga, frontalnoga poučavanja višestruka je. Najčešće isključuje učenikovo aktivno sudjelovanje u stvaranju nastavnoga procesa stavljajući ga u ulogu pasivnoga promatrača dezintegriranih, rascjepkanih nastavnih tema. Cilj rada jest predstaviti način poučavanja Hrvatskoga jezika, Matematike i Prirode i društva, stavljajući naglasak na integrirano poučavanje putem dramskoga odgoja u razrednoj nastavi. Dramski odgoj integriran u nastavu, postaje i sredstvo integracije različitih područja poučavanja čineći smislene cjeline koje učenik jednostavnije usvaja. Rad sadrži metodički razrađene aktivnosti: monolog, simboličke i dramske igre, dramska improvizacija, procesne drame te razrednoga kazališta lutka te ih dovodi u vezu s razvojem socio-emocionalnih kompetencija.

Ključne riječi: dramski odgoj, dramskopedagoške metode, integrirano poučavanje, socio-emocionalne kompetencije

Uvod

Poučavanje djece nosi sa sobom veliku odgovornost jer se njime na različite načine oblikuje čovjek koji bi trebao biti sposoban i podoban za aktivnu, plodonosnu participaciju kako u privatnom, tako i u društvenom životu. Od dolaska u školski sustav, učenike se često stavlja u različite odgojno-obrazovne situacije koje isključuju njihovo aktivno sudjelovanje u nastavnom procesu. Tada preuzimaju ulogu pasivnoga promatrača.

Svakodnevni život čine složeni problemi koji nisu podijeljeni u uredne sadržaje koji traju 45 minuta. Novija pedagoška stremljenja potiču integraciju sadržaja u smislene cjeline povezujući ih sa svakodnevnim iskustvima učenika kako bi tako znanja bila dostupnija. To podrazumijeva korištenje nekonvencionalnoga pristupa poučavanju, izlazeći iz *sigurne zone* nepisanih konvencija. Upravo dramskopedagoške metode poučavanja nude obilje mogućnosti te uz jednostavnije usvajanje nastavnoga sadržaja, doprinose uvelike i razvoju socio-emocionalnih kompetencija.

Stanislavski je glumce često upućivao da promatraju dječju igru i u njoj traže inspiraciju i osnovne zakonitosti glumačke umjetnosti. Taj poticaj dovoljno govori o dječjem apetitu, kao i kompetencijama da primjenom dramske aktivnosti, zahvaljujući visokom emotivnom angažmanu, s lakoćom usvajaju sadržaj na indirektan način. Dramskopedagoške metode isključuju učiteljevo prepričavanje sadržaja iz udžbenika



te, uz dobru pripremu, otvaraju mogućnost dolaska do rješenja samim učenicima, potičući pritom razvoj divergentnoga mišljenja, dok učitelj preuzima ulogu moderatora.

Malo dijete suočeno s nečim što ne razumije time se dramski igra sve dok ne shvati (Krušić 2018). Ukoliko se učenike izloži takvim oblicima poučavanja, utoliko će se spontano, uz usvajanje nastavnog sadržaja, događati razvoj socio-emocionalnih kompetencija. Pojam dječje drame kod Sladea obuhvaća organiziranu, vođenu dramsku igru koja za cilj ima sretnoga i uravnoteženoga pojedinaca. Dječja drama za publiku može biti lijepa ne za publiku, kao završno umjetničko djelo, već za sudionike (Krušić 2018). Razvoj metakognicije, na kojega navedene aktivnosti utječu, podrazumijeva samoorganizaciju, kontrolu impulsa, mogućnost procjenjivanja posljedica, promjene perspektive, hrabrost upuštanja u novo i nepoznato.

U radu ću opisati specifičnost takve integracije te izložiti metodički osmišljene aktivnosti provedene u nastavi Hrvatskog jezika, Matematike i Prirode i društva s naglaskom na dramskopedagoške metode. Termin dramska pedagogija u užem smislu podrazumijeva upravo uporabu dramskopedagoških postupaka u školskom radu za nekazališne svrhe (Krušić 2018).

Okruženje koje potiče

Učenici po dolasku u školu prolaze procesom adaptacije na okolinu. Promišljajući kako im olakšati taj proces te što učiniti kako bi učenici bili što više upućeni jedni na druge, odlučila sam promijeniti raspored klupa. Tako je razred dobio tri radne jedinice, u svakoj je po šestero učenika te uz to velik tepih na kojem se uz kutak za čitanje i pisanje, i kutak za društvene igre, nalazi i razredno kazalište lutaka. Učitelj radni stol, katedra, nije smješten ispred ploče nego na drugom kraju razreda. Smatram da su učenici tako osjetili prostor kao njihov jer katedra nije stvorila granicu između mene i njih. I metode rada kojima se koristim, zahtijevaju od učenika mnogo kretanja, formiranje skupina i rad u njima, ples, dramske aktivnosti i igre. Raspored klupa koji nije postavljen za frontalnu nastavu to omogućuje.

Autori Katz i McClellan (2005) ističu da takav način rada, suradničko učenje, djecu dovodi u situacije u kojima se druže, a upravo je to ključni element u poticanju zdravoga socijalno-kognitivnog razvoja; da se na taj način djeca suočavaju s uvjerenjima onih koji na stvari gledaju drugačije te da svoje ideje izlažu tuđim prosudbama navode. Vrijeme provedeno u aktivnostima u kojima je prisutna izravna interakcija, poput onih dramskih, stvaraju specifične veze u neuronima navode isti autori (Katz i McClellan 2005) i napominju da to dovodi do povezivanje i preslagivanje veza u mozgu, što je zapravo temelj integracije koja podrazumijeva koordinirano korištenje cijeloga mozga. Također, horizontalna integracija podrazumijeva ravnotežu logike lijeve i emocija desne moždane polutke, a vertikalna integracija suradnju viših dijelova mozga koji su odgovorni za promišljanje o reakcijama i nižih dijelova zaduženih za instinktivne reakcije i preživljavanje (Isto.).

Brojna su istraživanja potvrdila da upravo iskustvo oblikuje mozak i stoga nastojim učenicima u poučavanju priuštiti što više iskustva. Tada poučavanje kreće u drugom smjeru, ne isključivo predavačkom. Neiscrpan potencijal dramskih aktivnosti pomaže u radu u učionici i stvara se i igra problemska situacija a ulaskom u uloge učenici stječu direktna iskustva, smisleno i angažirano žive situacije iz kojih na neposredan način uče.

Razredne lutke

Kritički promatrajući osobni rad, uočila sam potrebu iskoraka. Ti iskoraci često su iskoraci u nešto ne potpuno definirano, nesigurno, novo. Uočila sam kako djeca izuzetno dobro reagiraju kad ih u neposrednoj komunikaciji potičem da nešto odglume ili kada pak ja spontano promijenivši boju glasa i ulaskom u neki drugi lik, krenem u dijalog. Učenici su u tim prilikama vrlo otvoreni, slobodni, razigrani i spremni za svaki oblik suradnje.

U razredu imamo našeg razrednog ljubimca, sovu Sofiju (ginjol lutku) te Slovojeda Kitića. To su likovi koji svakodnevno ulaze u interakciju s djecom te sam uočila nakon nekoliko mjeseci sustavne uporabe lutaka, kako su djeca razvila s njima jedinstven odnos. Koristimo ih u svim nastavnim predmetima. Često

im se obraćaju u uvodnom dijelu sata motivirajući ih za sadržaj. Učenici također sudjeluju u rješavanju određenih problema koji zadese Sofiju i Slovojeda Kitića. Aktualni razredni problemi, primjerice problem ljubomore ili odbacivanja, istovjetno doživljavaju Sofija i Slovojed te djeca uz pomoć svojih ideja, ulazeći u razgovore s njima, pomažu im rješavati probleme. Uočila sam izuzetnu angažiranost i želju djece da se problem riješi te autentične i jasne prijedloge kako biti primjerice manje ljubomoran. Sova Sofija potiče na razgovor o emocijama koje zamijeti kod nekog učenika, primjerice ako se dogodio u razredu sukob. U krugu na tepihu sudjeluje u raspravama.

Razgovorom o emocijama, osobito postavljanjem pitanja koji razmatraju tuđe osjećaje, potiče se empatija, a skretanjem pozornosti na emocije drugih, a tu svakako podrazumijevam i osjećaje određenih uloga/liкова koje učenici igraju u dramskim aktivnostima, otvaraju posve nove razine suosjećanja navode Katz i McClellan (2005). Zanimljivo je zamijetiti da ukoliko slučajno zaboravim Sofiju, utoliko me učenici upozore da sam ju zaboravila. Gestikulacija, boja glasa, pogled učenika govori mi da aktivnosti koje uključuju sovu Sofiju shvaćaju vrlo ozbiljno te je i sami dovode u relaciju s aktualnim razrednim problemima. Lutka je također ta kojoj će se učenici požaliti, od koje će tražiti savjet te isti čuti jasnije.

Lutka ih potiče na međusobno dijeljenje iskustava. Razgovor o iskustvima, doprinosi da se djeca tih iskustava lakše prisjećaju (Siegel i Bryson 2015). Sofija također ima svoj dnevnik, a svakoga vikenda Sofija odlazi u obitelj jednoga učenika/učenicice. To je način kojim se izgrađuje dobar odnos između škole i obitelji. Učenici u ponedjeljak zorno opisuju Sofijine aktivnosti, i usmeno i pismeno, u dnevniku. Veliko im je zadovoljstvo kad se dogodi da Sofija bude baš kod njih. Doživljavaju je kao živoga prijatelja, vode ju na rođendane, obiteljske ručkove, upoznaju s užom i širom rodbinom te svi svjedoče o živoj komunikaciji s lutkom u slobodno vrijeme. Tako raste privrženost djeteta razredu, jer sa Sofijom, kao da je dio razreda sada u obitelji, ali i obratno. Učenici ovim putem na jedinstven način razvijaju usmeno i pismeno jezično izražavanje te rastu u samopouzdanom nastupu.

Također, uočavam kako drugi učenici poklanjaju puno pozornosti onima koji iznose Sofijine dogodovštine. Sofija sudjeluje i u nastavi Matematike, često leti po razredu postavljajući učenicima određene matematičke zadatke ili pak tumači put do rješenja nekoga matematičkog problema. Također, Sofija je spremna i na odgovaranje kada joj učenici postavljaju pitanja (metoda obrnute učionice). Prilikom pričanja priča Sofija se često angažira te glumi određene likove ili reagira te potiče djecu na procjenu određenih problemskih situacija u književnom djelu.

U razredu, osim Sofije i Slovojeda, nalaze se štapne lutke i malo razredno kazalište lutaka. Napravljeno je od kartona, obojeno i estetski dotjerano kako bi učenicima bilo što zanimljivije. Ondje se često odigravaju kraći igrokazi, osobito u nastavi Hrvatskog jezika, prilikom obrade slova ili vježbi usmenoga i pismenoga jezičnog izražavanja. Učenici bivaju izuzetno motivirani, a nerijetko su i sami pozvani da osmisle u paru ili manjim skupinama kraće igrokaze. U tim prilikama, tema igrokaza vezana je za nastavnu jedinicu. Primjerice, Slovo F u šetnji je pronašlo nešto što počinje glasom F; osmisli što je to, koji se problem javio, kako se problem riješio, izradi lutke, odglumi, igra se.

Dječja su rješenja izuzetno originalna i kreativna. Također, to čine i samoinicijativno pod odmorima ili u slobodnom vremenu u produženom boravku. Tada često ulaze u improvizacije koje su duge i sadržajne. Činjenica da odmor *potroše* na izrađivanje lutaka i lijepljenje istih na bojice i flomastere, stvarajući tako štapne lutke, kako bi se nakon toga sakrili iza paravana željni publike, poticaj mi je stvarati ozračje u kojem će takvi trenutci biti česti. Učenici su u tim prilikama pozvani na suradnju, slušanje drugih, predlaganje svojih ideja, prihvaćanje tuđeg mišljenja, međusobno ohrabrivanje, ali i izricanje svojega mišljenja, slaganja i neslaganja. Takvim se aktivnostima razvija navika da reagiraju jedni na druge s povratnim informacijama i kritikama a socijalna te emocionalna interakcija između učenika jedne skupine u takvom su radu snažno naglašene te se prakticiranjem poboljšavaju smatraju Katz i McClellan (2005). Prema Piagetu izuzetno je važna upravo da se djeci osigura puno prigoda u kojima ona mogu proturječiti jedni drugima te se međusobno podučavati pravilima socijalne interakcije (Isto).

Sve navedeno utječe i na razvoj metakognicije poput samoorganizacije, kontrole impulsa, procjenjivanja posljedica, promjene perspektive, hrabrosti upuštanja u novo i nepoznato (Rasfeld i Breidenbach 2015).

U razredu se često sluša glazba, najčešće u fazi motivacije, uvoda u neku temu, ali i za početak dana kako bi se učenici opustili i razgibali. Od prvoga razreda učenici su u toj aktivnosti te je evidentan porast u slobodi, samouvjerenosti i jedinstvenosti prilikom izražavanja doživljaja glazbe pokretom. Glazba nije ista,

promijeni se u aktivnosti nekoliko vrsta glazbe i plesa npr. klasična glazba, jazz, salsa, sirtaki, tango, valcer itd. Učenike pozivam da ponekad samo jednim dijelom tijela, primjerice licem ili rukama, dožive glazbu, ponekad cijelim tijelom. U tim prilikama naglašavam da nema lošijega i boljega pokreta. Naglašavam važnost njihove jedinstvenosti te ih potičem da osjete unutar sebe pokret te da se spontano izraze. U početku su neki učenici bili zatvoreni za taj oblik izričaja, ali s vremenom su se dogodile velike promjene te sam uočila porast samopouzdanja i slobode u izričaju.

Slijedi opis nastavnih aktivnosti u kojima su primijenjene neke od dramskopedagoških metoda. U navedenim aktivnostima učenici su najčešće podijeljeni u skupine. Nalaze se u situacijama u kojima je potrebna suradnja, međusobno poštivanje, aktivnost te stavljanje vlastitih resursa na raspolaganje skupini. Skupine formiram tako da funkcioniraju homogeno. Kad učenici u prvom razredu upoznaju takve specifične uvjete poučavanja, računam na fazu adaptacije te individualne razlike. Nekim učenicima treba više vremena kako bi u skupini pokazali svoj maksimum. Smatram važnim oslušivanje ritma učenika te kontinuirano samovrednovanje učenika nakon izvršenih aktivnosti. To su vrijedne povratne informacije koje upućuju na moguće preoblikovanje određenih segmenata aktivnosti ili pak dodatni individualni pristup učeniku.

Promatrajući stvaralački rad učenika, uočavam porast u motiviranosti i kreativnosti, ali i u socijalnim vještinama. Spremno predlažu, iznose mišljenja, prihvaćaju uloge, potiču se međusobno. Tako je i kod izvedbi, koje su najčešće produkt rada, bilo da se riječ o dramskih improvizacijama, lutkarskim predstavama, igrokazima, reklamama koje su osmislili... I taj trenutak njihovoga predstavljanja zajedničkoga rada u kojem dolazi do iskustva na neposredan način potiče i oblikuje njihovo samopouzdanje. Primjećujem to i u spontanoj komunikaciji među učenicima. Razvija se britkost njihovoga razmišljanja te rastu u hrabrosti iznošenja svojih stavova.

Primjer primjene procesne drame u nastavi Hrvatskog jezika

Kao poticaj u aktivnosti poslužila mi je knjiga Ive Gruić *Prolaz u zamišljeni svijet* (2002) te sam ponuđeni primjer *Nevidljive životinje*, preoblikovala i prilagodila svojim učenicima. Koristila sam se njome pri obradi maloga i velikoga pisanog slova H. Sat je započeo u krugu na tepihu. Zamolila sam učenike da zagrle učenika s lijeva i desna te sam im naglasila da kratko promotre izraze lica nakon zagrljaja. Nekoliko učenika opisuje viđeno. Ohrabrivala sam ih govoreći kako posjeduju radost u sebi te smo zaključili da je lijepo jer se međusobno možemo darovati tako malim, besplatnim, a snažnim darom kao što je zagrljaj.

Potom učenike zamolim da zatvore oči te im govorim da ispruže dlan te nježno opipaju nešto što ću u njihov dlan položiti, ali da ne govore što je to. Navodim ih da zaključe kako je za takvo što važno povjerenje. Potičem ih da mi iznesu nekoliko primjera povjerenja. Učenicima na dlan polažem list. Opipom i mirisom pokušavaju otkriti što je to. Nakon zaključka da je to list, pozivam ih da otvore oči. Svatko u ruci drži svoj list. Govorim da je to list jednoga hrasta i da su ga oni donijeli iz šume. Predlažem da opet krenemo u šumu jer sam čula da se ondje nešto zbiva. Dok su učenici još u krugu, ustajem, te stavljaajući jastuk ispod veste, pretvaram se u Medvjeda. Sjednem usred razreda i počnem glasno plakati. Učenici u tim trenutcima odmah prihvaćaju igru. Prilaze i vode dijalog s Medvjedom. Tješe ga, miluju, pitaju kako mogu pomoći. Svi su učenici angažirani. Medvjed otkriva učenicima da je sam jer je zla Čarobnica sve životinje učinila nevidljivima te da mu je jako teško tako živjeti. Djeca su mu predložila da mu pomognu naći čarobnicu. Učenici i Medvjed ustaju te se kreću po razredu tražeći čarobnicu. Nakon nekoliko trenutaka traganja, koristeći se defom, vraćam se iz uloge Medvjeda u ulogu učiteljice. Iznenadeno pitam učenike kakva je to buka i strka, što se zbilo, zašto su tako uznemireni... Učenike pozovem u krug da raspravimo što se zbilo. Potičem ih da procijene situaciju, da predlože rješenje, da govore o svojim osjećajima; jesu li se bojali, jesu li bili iznenađeni, jesu li osjetili hrabrost... Pri kraju razgovora, iznenada, koristeći def, ulazim u ulogu Čarobnice zaogrnuvši se plaštem i uzimam veliku metlu od granja. Provociram učenike ismijavajući njihovu brigu za Medvjeda. Djeca, neka hrabrije, neka stidljivije, ulaze u interakciju. Neki joj prilaze s osudama, neki su joj uspjeli oteti metlu. Čarobnica ih provocira pitanjima o ljubavi i prijateljstvu i govori da ona u to ne vjeruje. Izuzetno zanimljiv trenutak u tom procesu bio je kad je jedna učenica ohrabrila, prišla Čarobnici i čvrsto ju zagrlila. U tom trenu Čarobnica je počela glasno govoriti kako ne razumije što je to i da to nikad nije osjetila. Učenica koja je zagrlila Čarobnicu, poziva i ostale učenike da učine isto. Gotovo svi

učenici krenuli su prema Čarobnici zagrliti ju. Čarobnica je postajala zbunjena, ali malo po malo mijenjao joj se oblik lica te pokazuje kako su je djeca istinski ganula. Zanimljiva je bila reakcija jednog učenika koji je ukrao metlu Čarobnici. On ju je htio tom istom metlom napasti, međutim drugi mu je učenik neverbalnom gestom rekao da to ne čini te da dođe i zagrliti ju. Na kraju Čarobnica otkriva neki novi osjećaj unutar sebe te to komunicira s učenicima. Učenici joj govore da je to ljubav te ju uspiju nagovoriti da vrati životinje u šumu i učini Medvjeda sretnim. Cilj je ove aktivnosti da učenici utješe Medvjeda te Čarobnicu nagovore da u vrati životinje u šumu. Na kraju procesne drame, učenike dijelim u skupine po troje te u pet minuta djeca međusobno dijele osjećaje koji su se javili za vrijeme procesne drame. Potom, tumačim učenicima da je Medvjed odlučio proći sve šumske staze svijeta i govoriti o ljubavi koju je osjetio u našem razredu. Na tom je putu susreo mnogo toga što počinje glasom H. Koga i što je susreo? Učenici nabrajaju te tako započinju spoznavati nove nastavne sadržaje. Započinjem demonstracijom slova H po zraku. Demonstriram veliko i malo pisano slovo H te spajanje s drugim slovima na ploči u centru za pisanje i čitanje. Učenici pišu po zraku, po leđima svoga para i pišu *nosom* po ploči. Zatim učenici sjednu, a svaki par u klupi dobiva papir na kojem je napisano veliko i malo slovo H. Svaki učenik također dobije i bijeli papir. Učenici promatraju slovo te ga pokušavaju upamtiti te napisati zatvorenim očima. Zatim na drugu stranicu pišu slova van konvencionalnih crtovlja, slobodno, a brzinu, ritam pisanja određuje glazba. Tempo glazbe se postupno ubrzava. Nakon te vježbe, učenici pišu slovo H/h u pisanku. Na kraju sata, još se jednom vraćamo procesnoj drami. Medvjed se vraća s puta te vrijednom razredu donosi bombone kao zahvalu za sve što su mu učinili. Zajedno su u krugu te učenici ispituju Medvjeda o dogodovštinama na putu.

Pripremljena improvizacija *Pogodi što osjećam*

Uz ovu aktivnosti na satu Hrvatskoga jezika učenici su ponavljati sadržaje jezičnoga izražavanja, nastave teme Slušanje i govorenje te Postavljanje pitanja i davanje odgovora (razgovor). Sat započinjem ulazeći u razred snuždena i tužna. Učenike pozovem da sjednu u krug. Čekam reakciju učenika koja će, najvjerojatnije, biti pitanje *Što ti se dogodilo?* Isprispovijedat ću im priču o mojoj dobroj prijateljici Lidiji koja me poznaje jako dobro. *Nekada se osjećam da ne trebam pokraj nje govoriti kako se osjećam. Toliko me dobro poznaje da po izrazu mogega lica i držanju tijela zna kako sam. Zna kada sam radosna, mirna, tužna ili pak ljuta. Da sve to sam vam ponekad ja. A znam da ste i vi. Priznajte!* Potičem učenike da izrazom lica pokažu emociju:

- kad ste sretni lice vam je...
- kad ste zabrinuti lice vam je...
- kad ste tužni lice vam je...
- kad ste iznenađeni lice vam je...
- kad ste uplašeni lice vam je...

- *Znamo i ona i ja da je sve to život i da osjećaj nije nešto dobro ili nešto loše. Osjećaji su ugodni ili neugodni.*

- ugodni su kao... (učenici nabrajaju)
- neugodni su kao... (učenici nabrajaju).

- *I sada je kod mene prisutan jedan neugodan osjećaj.*

- *Prepoznajete li ga? Da, to je tuga.*

- *A kakve veze ima sada moja Lidija, velika šalica za kavu i tuga? Ima li netko neku tužnu ideju?*

Učenici nabrajaju ideje.

- *Nažalost, upravo mi je, jer sam ju nespretno koristila, ta velika šalica ispala iz ruke razbila se. A to mi je bila lijepa uspomena i uvijek sam se ugodno osjećala kad bih ju koristila.*

Uslijedila je interakcija s učenicima. Potičem ih da nađu rješenje kako me utješiti te da povežu/ otkriju koji će se osjećaj u meni javiti. Tumačim pojam *emocija* i etimologiju pojma (lat. *emovere* – pokrenuti); one koje nas pokreću. Uslijedila je aktivnost povezivanja određene situacije i osjećaja. Učenici

se u skupinama prisjećaju koji se osjećaji javljaju u određenoj situaciji (npr. puhanje svjećica na torti, kad te prijatelj ne primi u igru, došao si u luna-park, a ne radi...). Nakon te aktivnosti učenike dijelim u dvije skupine. Jedna je skupina *Osjećaj u akciji*, a druga je *Osjećaj u potrazi*. U svakoj skupini ima sedam učenika. Na četrnaest kartica su fotografije osjećaja (7 + 7): STRAH, STID, RADOST, TUGA, LJUTNJA, DOSADA i IZNENAĐENOST. Učenici u svakoj skupini izvlače jednu karticu s fotografijom lica koje pokazuje određeni osjećaj. Učenici se slobodno kreću razredom. Kad pljesnem, učenici u skupini *Osjećaj u akciji* izrazom lica i stavom tijela izražavaju osjećaj koji im je na kartici, a učenici u skupini *Osjećaj u potrazi* prepoznaju i pridružuju se jednakom osjećaju. Zatim, učenike dijelim u manje skupine (tri učenika sačinjavaju jednu skupinu). Svaka skupina dobiva papir na kojem je napisano jedno emotivno stanje: SRAM, TUGA, SIGURNOST, KRIVNJA, SNAGA i POVJERENJE. Učenike pozivam da najprije u skupini razgovaraju o osjećaju kojeg su dobili, da se pokušaju dosjetiti kada su ga osjetili, da se pokušaju prisjetiti neke situacije koja je izazvala taj osjećaj. Nakon što podijele svoja razmišljanja, zadatak im je napraviti kraću improvizaciju u kojoj će prikazati taj osjećaj, a da ga pritom ne spominju. Zadatak ostalih učenika, koji promatraju improvizaciju, jest otkriti o kojem je osjećaju riječ. Učenike u publici potičem da postavljanjem pitanja glumcima saznaju još više o tom osjećaju, o situaciji, o međusobnim odnosima na sceni. Zatim se učenicima obraća sova Sofija (ginjol) te poziva na sljedeću aktivnost. Učenici su u krugu na tepihu, a Sofija *leti* od jednoga do drugoga te im zadaje zadatak: *Idem u dućan reci veselo/tužno/zabrinuto/ljutito; Reci tuga radosno; Reci strah dosadno; Reci dosadno uplašen; Reci zbunjeno radost* itd. Razgovaramo o izvršenom zadatku, a učenici donose zaključke. Završna aktivnost odvija se u krugu. Ondje se nalaze fotografije emocija te razne životinjice (lutke za prst). Učenik uzima jednu fotografiju te životinju/lutku koju on povezuje s emocijom te pripovijeda/glumi situaciju u kojoj je osjetio određeni osjećaj.

Primjena dramskopedagoških metoda u obradi lektire u nastavnom predmetu

Hrvatski jezik

Ivana Brlić Mažuranić, *Šuma Striborova*

Prije negoli učenici dođu u učionicu, potrebna je priprema prostora. Na ploči kredama u boji nacrtam gustu šumu. Na sredini tepiha nalazi se improvizirano ognjište, a u četiri kuta razreda nalazi se materijal potreban za pripremljenu improvizaciju koja će kasnije uslijediti (razne vrste tkanina, marame, odjevni predmeti, štapovi, triješće, karton, hameri u boji, krep papir i sl.). Umotana sam u stari vuneni šal koji će mi kasnije poslužiti u ulozi bake. Učenici sjede u krugu na tepihu i slijedi čitanje bajke. Promjenom intonacije, boje glasa, koristeći se različitim zvukovima (šuškalice, udaraljke) i glazbom ulazim u različite uloge te učenike također potičem na participiranje u bajci. Povremeno, to je poziv da sudjeluju u nekom dijelu priče; primjerice postaju jak zimski vjetar koji nosi pahulje snijega i starici koja se penje na liticu da bi snahi donijela snijeg, otežavaju put; oponašaju zvukove pucketanja vatre, kuckanja; ulaze u ulogu Domaćih koji plešu oko vatre, cikću, vrište, guraju se, hvataju se u kolo, plešu. Dok su učenici u ulozi Domaćih, preuzimam ulogu bake stavljajući šal na glavu te zajedno stvaramo scenu iz bajke oko ognjišta na tepihu. Nakon plesa bake i Domaćih, ponovno se vraćamo u zbilju te nastavljamo s čitanjem. U dijelu bajke u kojem baka donosi snahi gnijezdo, učenici ulaze u uloge kumova i susjeda. Uočila sam da u ovakvom obliku čitanja u kombinaciji s glumom/dramatizacijom učenici nastupaju spontano i slobodno. Ulaze u uloge bez zabrinutosti te ih iznose bez poteškoća. Takav način doživljavaju kao igru u kojoj djeluju intuitivno, dok su emotivno visoko angažirani. Uočavam da je u takvim situacijama važno pratiti dječji apetit za određenu ulogu i određenu dramsku situaciju te im dati priliku da igraju ili pak razvijaju priču u nekom svom smjeru, bez obzira na vrijeme i planirane aktivnosti. To nikako ne znači da će svatko raditi što i kako želi, nego je to trenutak koji je njih potpuno obuzeo te ih valja spretno moderirati i dovesti do toga da sami zaokruže situaciju koju su igrali a da pritom ne osjete da ih se prekida u igri. Dio bajke u kojoj Stribor potiče staricu da krene u svoje rodno selo, mjesto je u kojem učenici ulaze u uloge seljaka koji se vesele na seoskom proštenju. Čitanje se završava u krugu te nakon toga slijedi heuristički razgovor o pročitanoj i igranoj

dijelu bajke. U tom dijelu sata učenici uočavaju karakteristike bajke, karakteristike likova i otkrivaju pouku. Potom, slijedi podjela učenika u četiri skupine. Svaka skupina imat će zadatak prikazati jedan prizor iz bajke koji se njima čini najzuidljivi. Učenicima su ponuđeni rekviziti te materijali od kojih mogu izraditi kostime ili rekvizite. Prilikom ovoga oblika rada u skupini, potrebno je naglasiti kojih se pravila ponašanja moraju pridržavati. Upravo su ti trenutci, njihove suradnje i stvaranja nečeg novoga, njihovoga, jedinstvenoga, prilika za razvoj socio-emocionalnih kompetencija. Nakon što učenici pripreme svoje izvedbe, na tepihu, koji nam služi kao pozornica, igraju pripremljenu improvizaciju.

Sunčana Škrinjaric, *Plesna haljina žutog maslačka*

Učenici su dva tjedna prije sata obrade lektire dobili igrokaz *Plesna haljina žutog maslačka*, koji je adaptacija istoimene slikovnice. Svatko je dobio svoju ulogu, a zadatak je bio do sata lektire naučiti tekst te izraditi kostim za ulogu. Roditelje sam obavijestila o specifičnosti lektirnoga zadatka te ih potakla na suradnju s učenicima oko izrade kostima. Na dan lektire učenici u školu donose u kostime koje su izrađivali kod kuće. Uz izradu kostima zadatak je bio i naučiti tekst uloge koju sam im dodijelila. Dramski je tekst adaptacija slikovnice *Plesna haljina žutog maslačka*. Učenici su u krugu te predstavljamo uloge i kostime. Uočavamo međusobnu različitost i ljepotu. Učenici međusobno razgovaraju o tome kako su kostimi nastali, kako se u njima osjećaju, kako se osjećaju u zajednici s drugim likovima/kostimima. Nakon razgovora o kostimima, slijedi čitanje slikovnice te heurističkim razgovorom dolazimo do pouka djela. Učenici u krugu procjenjuju postupke likova te ih dovode u relaciju s vlastitim iskustvom. Slijedi priprema za izvođenje razredne predstave. Na generalnoj probi integriramo i glazbu. Učenici uloge smještaju u prostor te povezuju svoju ulogu s drugim ulogama. Nastojim intervenirati po potrebi. Prepuštanjem i suptilnim moderiranjem, dozvoljavam da se razvija njihova mašta, kreativnost i sloboda izražaja. Od izuzetne je važnosti u ovoj aktivnosti da suradnjom dođu do rješenja te *postave* predstavu u razredni ambijent. Također, naglašavam - odgovornost. Potičem ih da u razgovoru zakluče zašto je važna njihova osobna odgovornost kako bi predstava uspjela. Tražim ih da zakluče što bi se dogodilo da samo jedna uloga nije pripremljena. Bi li se tada predstava mogla izvesti? Učenici izvode predstavu, a nakon izvedbe slijedi vrednovanje cijeloga procesa nastanka predstave.

Primjeri primjene dramskopedagoških metoda u nastavnom predmetu Priroda i društvo

Zdravstvene ustanove

Odlučila sam se za iskustveno učenje uz pomoć simboličke igre. Učenici su tijekom tjedna donosili razne rekvizite koji su nam pomogli da razred preoblikujemo u Dom zdravlja. Na dan obrade novoga nastavnoga sadržaja okupili smo se u krugu na tepihu te se upoznavali sa svime što su djeca donijela. U toj aktivnosti djeca sama dolaze do zaključka, na temelju dosadašnjega iskustva, čemu služe određeni rekviziti, odgonetavaju kako se njima služi te pokušavaju odglumiti osobu koja ih koristi npr. stetoskop ima liječnik, injekciju ima medicinska sestra, lijekovi se kupuju/izdaju u ljekarni, kliješta služe stomatologu... Također, upoznaju i odjevne predmete, zaštitne maske, kaljače (zaštita za cipele). Heurističkim razgovorom navodim djecu na zaključke o tome koji zdravstveni djelatnik radi u kojoj ustanovi, koja je uloga liječnika, koja je uloga medicinske sestre/tehničara, koja je uloga stomatologa, zašto je potrebna ljekarna, gdje se u domu zdravlja nalaze pacijenti prije ulaska u ordinaciju, kako se ondje trebamo ponašati. Ovim oblikom razgovora postiže se da djeca prisjećajući se, koristeći iskustvo, otkriju smislenost nastavnoga sadržaja, da im on postaje jasniji te da i njihovo iskustvo zdravstvenih ustanova dobije novu dimenziju. Pozivan učenike da zajedno naš razred pretvorimo u Dom zdravlja koji će imati: čekaonicu, ambulantu za medicinsku sestru/tehničara, liječničku ordinaciju, stomatološku ordinaciju, laboratorij te ljekarnu. Podijeljeni u skupine učenici grade dijelove Doma zdravlja koristeći se rekvizitima koji će biti potrebni za igru. U ovom procesu na raspolaganju sam im kao koordinator. Nakon što je svaka skupina uredila dio Doma zdravlja zajednički prolazimo svakom *ustanovom*. Učenike potičem na komentiranja a ako misle da nešto nedostaje / da je

suvišno, potičem ih na predlaganje rješenja. Nakon upoznavanja *ustanova*, učenici preuzimaju. Naglašavam da će se svi imati prilike okušati se u svim ulogama (medicinska sestra/tehničar, liječnik, stomatolog, laboranti, farmaceuti i pacijenti). Učenici se pripremaju za svoje uloge, uzimaju rekvizite te započinje igra. Učenici su pokazali izuzetnu motiviranost i profesionalnost. Bilo je zanimljivo uočavati naučena ponašanja te njihova oponašanja odraslih. Ako je iskustvo učenika, poput navedenoga, interaktivno, izazovno i emocionalno, ono će potaknuti daljnje učenje.

Iz povijesti Hrvatske: Hrvati i nova domovina

Ovom nastavnom sadržaju odlučila sam pristupiti s nekoliko aspekata. Odlučila sam se za aktivnosti u kojima će učenici aktivno participirati, u kojima će se tražiti njihova kreativna rješenja, u kojima će biti emotivno angažirani te će do izražaja doći važnost suradnje. Sadržaj sam podijelila u 3 sata Prirode i društva te 3 sata Hrvatskog jezika.

Aktivnosti smo započeli razgovorom o pričama te smo došli do učenicima novog pojma - mitologija. Usljedilo je tumačenje pojma te opisivanje likova slavenske mitologije. Prilikom opisa određenoga lika, učenike sam pozvala da se slobodno kreću prostorom pozorno slušajući opis te da pokušaju izrazom lica i pokretima tijela prikazati lik koji sam opisivala. U takvim i sličnim aktivnostima potičem ih da slušaju sebe i budu vjerni svojoj ideji koju zasigurno posjeduju te da se izraze bez brige i bojazni hoće li se to nekome svidjeti. Uočila sam da tijekom primjene takvih vježbe učenici postaju slobodniji, samopouzdaniji te da raste i razvija se njihova autentičnost. Drugoga dana fokusirali smo se na legendu o dolasku Hrvata. Toga dana na ulazna vrata postavljeno je veliko platno s natpisom *Hrabro krenu u 7. stoljeće*. U razredu toga dana nije bilo struje, sklopke su bile prekrivene natpisom *U 7. stoljeću nema struje*. Dio učionice bio je prekriven plavom tkaninom koja je simbolizirala more. U jednom dijelu razreda postavljeni su različiti odjevni rekviziti (platna, kape, šalovi i marame), a u drugom dijelu nalazile su se posude raznih oblika, drvene kuhače, razno sjemenje, žitarice, smeđe platno koje simbolizira obradivo tlo, triješće, kamenje, konop, štapovi, krep papiri u boji i karton. Učenici su ulazeći u razred sa zanimanjem promatrali novosti. Pripovijedala sam legendu potičući ih na uporabu mašte (okusi/poslušaj/opipaj). Pripovijedanjem sam ih uvela u 7. stoljeće te im naglasila da slobodno istraže što se sve nalazi u učionici te da uz pomoć ponuđenih materijala započnu stvarati neke svoje priče - onako kako oni misle da je to moglo biti u 7. stoljeću. Poticala sam ih da pritom ne zaborave da su tek sada došli na novo tlo, da im je sve novo, da moraju biti oprezni, ali i radoznali. Učenici su se spontano grupirali i krenuli igrati uloge - najčešće stvaranje manjih obitelji, stvaranje nekoga životnog prostora i nastambi. Napomenula sam im da imaju more i plodnu zemlju. Neki su krenuli saditi sjemenje, neki su jeli ponuđene plodove, napravili od štapova udice, neki su preuzeli ulogu djece te se počeli igrati bez igračaka te istraživati kako bi još mogli upotrijebiti ono što im priroda nudi za igru. Tako su primjerice uzeli komad plavoga platna te od njega napravili rječicu koju su preskakali. Neki su učenici prelazili iz jedne uloge u drugu. Bilo je zanimljivo promatrati promjenu razmišljanja, shvativši da su započeli novi život, na novom prostoru i da se moraju snalaziti. Promatrajući, bilo je evidentno kako su u sinergiji, kako si spremno pomažu, kako se nije pojavilo rivalstvo ili potreba da netko bude glavni. Kasnije smo u razgovoru u krugu dijelili iskustvo igranja uloga. Razgovarali smo o tome što su bili, kako su se osjećali, što su radili, kakvi su bili međusobni odnosi i što su naučili. Iz spoznaje da su zajedno u novom okruženju, ovoga puta u ulogama ljudi koji naseljavaju novo područje, u njima je nesvjesno rasla potreba za zajedništvom te da jedni prema drugima budu pažljivi. Trećeg dana proučavali smo primanje kršćanstva, hrvatske vladare te okolinu u kojoj su vladali kao i posebnosti svakoga od njih. U goste je stigao profesor povijesti te je koristeći se raznim povijesnim izvorima i potičući učenike na zaključivanje održao predavanje o prvim hrvatskim kraljevima. Učenicima su podijeljeni uručci na kojima je opisana vladavina pojedinoga kralja. Nakon predavanja, podijelila sam učenike u tri skupine. Na tepihu su bili razni materijali (platna, štapovi, kape, marame, papir u boji, konop, aluminijska folija, hameri u boji i sl.) te neki gotovi rekviziti. U svakoj skupini bilo je 6 učenika, a zadatak je bio izraditi/osmisliti kostime te u kratkoj scenskoj igri prikazati posebnosti vladavine pojedinoga kralja. Učenici su pokazali vrlo visok stupanj motiviranosti, ali i znanja te su povezali specifičnost vladara i naroda kojim je vladao. U nastavnoj jedinici *Borba za hrvatski jezik* upoznali smo se pomoću prezentacije sa znamenitim ličnostima toga vremena s fokusom na hrvatski narodni

preporod i Ljudevita Gaja. Učenici su u skupinama promišljali o ulozi Ljudevita Gaja te o puku za kojega se borio. Zadatak je bio osmisliti u skupini monolog Ljudevita Gaja kojim se obraća narodu te odigrati tu situaciju. Na taj su način učenici aktivno promišljali o idejama hrvatskog narodnog preporoda te stanju i težnji naroda u tom povijesnom razdoblju. Ulazeći u likove te promatrajući prikaz druge skupine, učenici će aktivno usvajati činjenice te ih jednostavnije smjestiti u kontekst vremena.

Simboličke igre koristila sam još u nizu obrada nastavnoga sadržaja, kao motivaciju, ali i kao put dolaska do zaključaka te kao podršku iskustvenom učenju.

Primjena dramskopedagoških metoda u nastavnom predmetu Matematika

Moći integrirati dramskopedagoške metode u nastavu matematike može izgledati komplicirano. Moje iskustvo ipak nije takvo. Uočila sam da dobrim planiranje upravo dramskopedagoške metode mogu pridonijeti razumijevanju novih matematičkih pojmova, matematičkih postupaka te razvoju divergentnoga mišljenja. U tim nastavnim situacijama, učenike potičem na aktivnost dozvoljavajući im pronalazke osobnoga puta do rješenja određenoga problema, što je izuzetno važno u razvoju divergentnoga mišljenja koje će, ako se razvija, biti u službi kvalitete života općenito. Na satu Matematike aktivnosti su se uglavnom provodile dio sata, najčešće sata ponavljanja nastavnog sadržaja. U prvom razredu učenici se susreću s brojevima te matematičkim radnjama - zbrajanje i oduzimanje. Automatizacija zbrajanja i oduzimanja, kasnije množenja i dijeljenja, bila je puno lakša kada je s učenicima učila razredna lutka sova Sofija. Ona je uz pomoć raznih ritamskih rečenica poticala učenike na zbrajanje i oduzimanje, množenje i dijeljenje. Učenici su pokazali veliku motiviranost i zadovoljstvo jer je lutka učila s njima na nov, zanimljiv način. Primjerice:

SOFIJA: *Četiri plus četiri je osam, osam! X 2*

A četiri plus pet je...

UČENIK: *Devet!*

Osim aktivnosti s lutkom, učenici su osmislili igrokaz kojim su predstavljali matematičke znakove plus, minus i jednako. U skupinama po troje razgovarali su o značenju tih matematičkih znakova te su imali zadatak osmisliti igrokaz u kojem su se ta tri znaka sukobila te riješila sukob. U većini igrokaza najprije su se sukobili plus i minus dokazujući tko je korisniji. Jednako je pak u većini igrokaza bio poput medijatora. Zanimljivo je bilo da su učenici u igrokaz unijeli i emocije, nisu se fokusirali samo na brojeve. Tako je minus tumačio svoju dobru osobinu *Ja sam jako važan, oduzimam tugu, nesreću, svađu!*, dok je plus naglašavao *Ja mogu povećati osmjehe, radost, ljubav!*. Na način igrokaza učenici su također igrali sukob između geometrijskih likova i geometrijskih tijela. To su radili u parovima. U prvom razredu, to je nastavna jedinica koja se često ponavlja jer za učenike predstavlja apstraktno pojmovlje. Zadatak je bio da učenici uđu u uloge geometrijskih tijela i geometrijskih likova, da učenicima drugih skupina opišu kako se osjećaju kada ih se ne prepoznaje, kada se miješaju likovi i tijela te da pokušaju učenicama pojasniti kako da ih razlikuju.

Primjer:

Stvarno sam ljut što mene stalno zovu lik. A kako se onda mogu dodavati sa mnom? Pa to ne mogu s krugom, to mogu s loptom. A ako sam lopta, onda sam kugla!

Ako me možeš uhvatiti sa svim strana onda nisam lik. Lik je kad je na slici. Upamti ja sam tijelo. Da sam lik ne bi mogao sa mnom igrati Čovječe, ne ljuti se. Možeš me bacati jer sam tijelo. Ja sam kocka.

U četvrtom razredu učenici su na satu Matematike izrađivali lutke na štapu koje su predstavljale opseg, površinu, volumen, geometrijska tijela i likove. U skupinama su osmišljavali kraće igrokaze i monologe kojim će se predstaviti publici. Takav oblik rada pokazao se vrlo uspješnim jer su učenici, nakon obrade nastavnoga sadržaja, na satu ponavljanja, sami promišljali kako na što jednostavniji način predstaviti određeni matematički postupak, o tome su pisali i na kraju su to i oživjeli. Primjeri igrokaza i monologa

nastalih na satovima Matematike:

Kocka to sam ja, dama velika. Miješaju me s pravokutnikom kao da imam stranicu b , a imam samo a . Volumena sam puna, a puta a puta a . Površina jedne stranice je a puta a , opseg je još lakši 4 puta a . A ja tužna jedna jer nitko ne razmišlja. Ocjena bi bila bolja kad bi točno računali, točnije gledali, zadatku se predali. Jer ako je površina 24, a znamo da je formula... (učenici odgovaraju $4 \cdot a$), onda je b (učenici odgovaraju 6). Kako ćemo onda dobiti opseg, ako je $a=b$, a znamo da je formula (učenici govore $a \cdot a$), onda je površina jednaka (učenici govore 36)!

Kvadar ja sam taj, volumen, površina, opseg sve je lako znaj, ali nitko ne vidi ništa nego buba napamet. Volumen sada pusti. Opseg je $2 \cdot (a+b)$, $2 \cdot (a+b)$, površina $a \cdot b$, $a \cdot b$ sve jako lako je. Samo da ti kažem ako znaš a možeš znati b . Volim kad je lako jer to može znati svatko čak i malo Ratko kojem to nije lako!

Igrokazi

Gospođa Kockić

UČITELJICA: O, bok, Marija! Samo si ti u školi?

MARIJA: Aha!

UČITELJICA: Dobro, danas imamo četiri sata matematike.

MARIJA: A, neee!

UČITELJICA: No, dobro, imat ćemo i pauze. Bila je to šala. Evo, sad ću ti nešto donijeti. (učiteljica donosi kocku) Što je to?

MARIJA: Krug!

UČITELJICA: Probaj opet!

MARIJA: Kvadar!

UČITELJICA: Dobro. To je ipak kocka. A što je ovo? (pokazuje sliku pravokutnika)

MARIJA: Piramida!

UČITELJICA: Ne! To je pravokutnik!

MARIJA: Ahaaaaaa!

UČITELJICA: Dobro, pokazat ću ti sada jednu prezentaciju.

GOSPOĐA KOCKIĆ: Dosta, dosta! Neće biti nikakve prezentacije! JA sam gospođa Kockić. Hajde, Marija, reci mi nešto o meni, znam da znaš! Dobro me pogledaj!

MARIJA: Hmmm, kad malo bolje pogledam... imaš 12 bridova, 8 vrhova i 6 strana i ti si geometrijsko tijelo. Zar ne?

GOSPOĐA KOCKIĆ: A kojeg je oblika jedna moja strana?

MARIJA: Kvadrat!

GOSPOĐA KOCKIĆ: Bravo! Jeste li u školi učili izračunavanje opsega kvadrata?

MARIJA: Nismo, ne sjećam se!

UČITELJICA: O, jesmo, jesmo, Marija! Možda da te podsjeti gospođa Kockić?

GOSPOĐA KOCKIĆ: Sada ću ti pojasniti opseg, površinu i volumen. (gospođa Kockić objašnjava Mariji)

GOSPOĐA KOCKIĆ: Jesi li shvatila?

MARIJA: Da, jesam! Hvala, gospođo Kockić! Jesi li ti izašla iz Minecrafta?

GOSPOĐA KOCKIĆ: O, pogodila si!!! Ta mi je igrica najdraža, doviđenja! (zazvoni budilica i Marija se budi)

Drama u geometrijskoj bilježnici

PRIPOVJEDAČ: Jednoga dana u geometrijskoj bilježnici Ivana Perišića nastao je kaos.

VOLUMEN: Ne možeš me računati kao opseg ili površinu!

UČITELJICA: Pa Pero, dijete Božje, ne možeš tako raditi! Pa mi živimo u 21. stoljeću!!!

KOCKA: Pero, dosta mi je tvojih bezvezarija! Slušaj svoju učiteljicu!

PERO: Gospodine Volumen, gospodine Volumen! Upomoć! Kako da te izračunam ako znam površinu tek jedne tvoje strane?

VOLUMEN: Prvo izračunaš korijen površine i onda dobiveni rezultat pomnožiš s a .

PERO: Pa to je nemoguće!

KOCKA: Daj, nađi neki lakši način, molim te!

UČITELJICA: Pero, hoće li to još ove godine?

PERO: Evo, evo, žurim i jurim!

VOLUMEN: Ahhhh, dobro! Evo lakšeg načina. Znači, koliko puta koliko daje površinu?

PERO: Mislim da je 3. Jer je 3 puta 3 jednako 9.

VOLUMEN: E sad kad smo dobili duljinu dužine jednog brida lako me je izračunati!

PERO: Daaa, to je 26!

VOLUMEN: Trista mu kubičnih centimetara, pa znaš li ti množiti?

PERO: Hmmmm... 29?

VOLUMEN: Uh... blizu, za dva manje!

PERO: Ahaaaaa

VOLUMEN: E, to volim čuti!

PERO: 27!!!

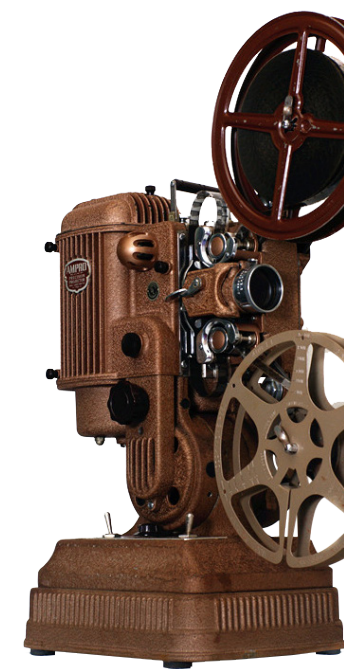
VOLUMEN: Bravo!

UČITELJICA: Pero, napokon! Aleluja!

PRIPOVJEDAČ: I tako je Pero sve naučio!... I u trenu zaboravio!

Zaključak

Prateći i promišljajući razvoj učenika, tijekom godina prakse uviđam dobrobit kojoj doprinosi poučavanje u kojem su integrirane dramskopedagoške metode. Kada se od prvoga razreda započne poučavati prema ranije opisanim načinima, učenici rastu u kreativnosti, otvorenosti i slobodi izražaja. Ostvaruju otvorenije i skladnije odnose koje su spremni, po potrebi, zrelo propitkivati. U iznošenju svojih stavova postaju samopouzdaniji te su spremni s više strpljivosti slušati i prihvaćati različitosti kod drugih. U komunikaciji zamjećujem da se smanjilo nadmetanje, a poraslo predlaganje ideja. U dramskim aktivnostima učenici su na jedinstven način upućeni jedni na druge. To podrazumijeva i osjećaje, razmišljanja, ideje s kojima se međusobno moraju nositi kako bi bili zadovoljni produktom. Navedene aktivnosti samo su neki primjeri integracije koja se na dnevnoj razini provodi. Ne radi se uvijek o dugim, složenim aktivnostima. Dramska igra povremeno traje nekoliko minuta, dogodi se spontano, a pokazalo se da su učenici uvijek spremni surađivati. Učitelji su ti koji bi trebali hrabro slušati intuiciju i bez straha da će nastati nered ili da pak neće stići obraditi nastavni sadržaj, bez bojazni da im nedostaje talenta, krenuti u igru, stvarati situacije iz kojih djeca uče i sadržaj, ali i odnose. Iskustva se stječu u interakciji s drugima, a na metarazini iz njih nastaju nazori, stavovi i uvjerenja (Rasfeld i Breidenbach 2015). Kvaliteta interakcije koju sa sobom dovodi korištenje dramskopedagoških metoda u nastavi neupitna je, a duh slobode i kreativnosti, kako navode isti autori, koji se razvija nezamjenjiva je komponenta u rastu i razvoju potencijala unutar pojedinca, ali i razreda kao zajednice. I učenikova spoznaja i iskustvo da može nešto pokrenuti i promijeniti, da je njegovo djelovanje važno, snaži njegovu srčanost i snagu volje smatraju Rasfeld i Breidenbach (2015).



Literatura

- Gruić, I. 2002. *Prolaz u zamišljeni svijet*. Zagreb: Golden marketing.
- Katz, L. G. i McClellan, D. E. 2005. *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije*. Zagreb: Educa.
- Krušić, V. 2018. *Kazalište i pedagogija*. Zagreb: Disput.
- Siegel, D. J. i Bryson, T. P. 2015. *Razvoj dječjeg mozga*. Split: Harfa.
- Rasfeld, M. i Breidenbach, S. 2015. *Škole se bude*. Split: Harfa.

Abstract

DRAMA PEDAGOGIC METHODS IN CLASS A WAY OF TEACHING AND DEVELOPING SOCIO-EMOTIONAL COMPETENCES

***Drama is a fundamental way of exploring and
getting to know the world.***

Virginia Glasgow Koste

The Croatian National Educational Standards (CNES) prescribe topics and teaching outcomes and allow teachers certain personal freedom at selecting pedagogical practices. Doubts and questions of traditional, frontal teaching are notoriously multiple. Most often they exclude the pupils active participation in creating the teaching process, leaving them in roles of passive observers of disintegrated, fragmented teaching topics. The aim of the Paper is to present the way of teaching the Croatian language, Mathematics and Science and Society, being focused on integrated teaching through drama education in the classroom teaching. The drama education integrated into teaching becomes a means of integration of different teaching areas, thus forming meaningful units easier for pupils to adopt. The Paper contains methodically elaborated activities: monologue, symbolic and dramatic plays, dramatic improvisation, the process drama and the puppet class theater and relate and line them up with various social and emotional competences.

Keywords: drama education, drama-pedagogical methods, integrated teaching, socio-emotional competences



Ines Matić

PSS dramske pedagogije

inesamatic@gmail.com

ISKUSTVO IZ PRAKSE

POKRET U NASTAVI HRVATSKOGA JEZIKA

Sažetak

U hrvatskim osnovnih i srednjim školama, pokret se uglavnom poistovjećuje s nastavom Tjelesne i zdravstvene kulture. No, sve više učitelja i učiteljica shvaćaju važnost pokreta i unose ga i u ostale nastavne predmete. Pokret ne samo da učenike vodi lakšem učenju i sveukupnom akademskom uspjehu, nego poboljšava i njihovu pozornost, vještine slušanja i pisanja te omogućava postizanje boljih rezultata u čitanju. U ovome ću radu pokušati prikazati neke od metoda koje je moguće koristiti u nastavi poput brain gyma, plesa pisanja, određivanja profila dominacije po Carli Hannaford i dati osobni primjer nastavnoga sata iz područja književnosti provedenoga primjenom procesne drame i primjer nastavnoga sata iz područja medijske kulture.

Ključne riječi: pedagogija, hrvatski jezik, pokret, razredna nastava, učenje

Uvod

Motivacija za pisanje ovoga rada nastala je tijekom studiranja završne godine na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu. S obzirom na to da uz razrednu nastavu studiram i Engleski jezik, zapitala sam se zašto se nastava Hrvatskoga i Engleskoga jezika toliko razlikuje. Nastava Engleskoga jezika bogata je tzv. TPR -metodama⁵⁰ ili *Total Physical Response* aktivnostima uz koje učenici uz pomoć pokreta usvajaju jezik. Dakako, treba razlikovati učenje materinskoga i stranoga jezika, ali pristup prema načinu rada ne bi se trebao toliko razlikovati. Tijekom metodičkih vježbi iz Hrvatskoga jezika pokušala sam u dva nastavna sata implementirati pokret i vidjeti u kojim područjima i na koje načine bi ovakve metode funkcionirale.

Kratka intervencija

Toliko smo navikli na prizor učenika koji sjede u razredima, da je možda slika dvadeset ili trideset učenika koji se kreću po razredu tijekom nastavnoga sata nekim učiteljima noćna mora. Kretanje djece obično je rezervirano za odmore, nastavne sate Tjelesne i zdravstvene kulture, odlaske na igralište tijekom dnevnoga boravka i sl. No, jedna od aktivnosti kojom se učitelji i učiteljice često koriste je rekreativna pauza. Ona može i ne mora imati veze s nastavnim sadržajem sata. Koristi se kada učitelji/učiteljice primijete da učenicima nestaje koncentracije za usvajanje nastavnoga sadržaja i da trebaju kratki odmor koji će pridonijeti ne samo koncentraciji, već i energiji učenika.

Kada nema veze s nastavnim sadržajem, rekreativna pauza je kratka aktivnost u kojoj učenici ustaju i rade vježbe poput čučanj-skoka, čučnjeva ili istezanja. Ako aktivnost sadrži elemente nastavnoga sadržaja, to može biti, primjerice, kratka etida pokreta u kojoj učenici npr. u liku iz teksta prolaze putem lika, koji zadaje učitelj/učiteljica. Ovo su dakako samo neki osnovni primjeri, svaki nastavnik ima slobodu stvarati aktivnosti na temelju nastavnoga sadržaja kojega osmišljava i planira.

⁵⁰ TPR-metoda učenja stranoga jezika nastala je promatranjem djece i roditelja pri učenju materinskoga jezika, u kojemu djeca pokretom uče ne samo nove riječi, već i gramatiku, svladavaju pričanje priča (*storytelling*), razredni jezik itd.

Brain gym

Brain gym su tehnike koje je osmislio P. Dennison⁵¹ integracijom pokreta svojih prethodnika i njihovom modernizacijom na temelju vlastitih istraživanja. *Brain gym* se koristi za poboljšanje učenja, ali i u likovnoj i glazbenoj umjetnosti, sportu te plesovima. Ono što je privlačno u *brain gym* aktivnostima jest to što su jednostavne, svi ih mogu koristiti neovisno o profesiji ili vrsti škole, mogu se primjenjivati u bilo kojem dijelu dana i bilo gdje. C. Hannaford u svojoj knjizi *Pametni pokreti* (2005) opisuje važnost pokreta u učenju, vlastite primjere primjene pokreta u radu s djecom, opise aktivnosti i važnost egzistencijalnih potreba. Nikada ne treba zaboraviti na važnost vode, zdrave prehrane i manjka stresa prije samoga početka učenja. C. Hannaford navodi neke od *brain gym* aktivnosti:

- Moždane tipke - aktivnost se izvodi stojeći; jedna je ruka položena na pupak, a drugom rukom, tj. kažiprstom i palcem raširenim dovoljno da se nalaze na točkama ispod ključne kosti pritišćemo i stimuliramo otpuštanje (aktivnost za buđenje mozga).
- Križno hodanje - aktivnost se izvodi stojeći; desnim laktom se dodiruje lijevo koljeno, a zatim lijevim laktom desno koljeno naizmjenice.
- Kvačenja - aktivnost se izvodi stojeći ili ležeći; jedan gležanj se prekriži preko drugoga, a ruke se ispruže ispred tijela i također isprepletu; jezik treba položiti na nepce. U pozi je potrebno ostati nekoliko minuta i duboko disati.
- Energetsko zijevanje - prstima se masiraju mišići oko sljepoočno-viličnoga zgloba tijekom zijevanja (izuzetno aktivira učenje).
- Misleća kapa - odvrtnje zakrivljene hrskavice ušiju od vrha prema donjem dijelu.
- Lijena osmica - kontinuiranim pokretima crtati polegnute osmice (simbol beskonačnosti) olovkom po papiru.

Misliti tijelom

Ljudske kvalitete koje povezujemo s umom nikako ne mogu postojati odvojeno od tijela.

C. Hannaford

Nije nova informacija kako učenici uče različitim stilovima učenja. Pitanje je koliko se u razrednoj nastavi prilagođavamo drugačijim stilovima učenja. Mirjana Posavec navodi stilove učenja Ladislava Bognara (Posavec 2010) koji ih dijeli na: lingvistične, logičko-matematičke, prostorne, tjelesno-kinestetičke, glazbene, interpersonalne, intrapersonalne, prirodne i egzistencijalističke stilove. Pokret pripada tjelesno-kinestetičkom stilu učenja u kojemu učenici uče somatskim pokretima. Takvi učenici (no ne samo učenici u školi, već i djeca predškolske dobi i odrasli) vole sve fizičke radnje: plesanje, crtanje, skakanje, dodirivanje, izraženo gestikuliranje itd. Prijedlog za nastavu za takav stil učenja jesu igranje uloga, dramske igre, pokret, sportovi, dodirna iskustva itd. (Posavec 2010).

C. Hannaford⁵² napisala je knjigu *The dominance factor: how knowing your dominant eye, ear, brain, hand & foot can improve your learning* (Hannaford 1997) u kojoj objašnjava profile dominacije, odnosno tehnike osobne procjene, koje će pomoći odrediti stil učenja djeteta ili odrasle osobe (Hannaford 1997). Nadalje, Hannaford objašnjava kako postoje 32 profila dominacije koji se dobivaju određivanjem dominantnosti jednoga uha, oka, jedne ruke, noge i moždane hemisfere.

51 P. Dennison se u mladosti borio s disleksijom. Sa suprugom Gail je proučavao načine učenja kako bi pomogao djeci i odraslima s poteškoćama (edukacijska kineziologija). Kao pionir primijenjene neuroznanosti razvio je pokrete koji su rezultat njegovoga znanja o odnosu pokreta i percepcije te njihovoga učinka na finu motoriku i vještinu učenja.

52 Izuzev poučavanja u srednjoj školi kao profesorica biologije, četiri je godine radila kao savjetnica za djecu s teškoćama u učenju za osnovnu i srednju školu. Radi s glazbenicima, umjetnicima, zdravstvenim radnicima, socijalnim radnicima i roditeljima. Preko dvadeset godina drži predavanja i radionice diljem svijeta.

Također, naglašava kako je lateralna dominantnost urođena i utječe na način obrade informacija.

Temeljni uzorak dominacije neke osobe formira se i uključuje kao reakcija na stres tijekom života (Hannaford 1997: 16). Ovakav način provjere profila s učenicima na samom početku rada vrlo je jednostavan, dat će učenicima, učiteljima i roditeljima informacije o osobnim preferencijama učenja u školi, kod kuće ili pak odraslima na radnome mjestu. Time se može unaprijed razmišljati o tome kakve zadatke i aktivnosti pripremati učenicima, ali i predvidjeti s kojim zadacima bi učenici mogli imati problema.

Pri pomisli na dio tijela koji nam je potreban za učenje svi prvo pomisle na mozak, a zaborave na oči, uši, ruke i noge, a svi su nam oni potrebni no na različiti način (Hannaford 1997). Kako bi informacije došle do mozga, potrebni su nam ostali dijelovi tijela. S obzirom na to da svatko ima svoj način učenja (bio on razvijen ili ne), neke dijelove tijela koristimo više nego ostale. Primjerice, jedni samo čitaju, dok drugi čitaju naglas pa time i sami sebe slušaju. Mnogi moraju hodati dok uče, pa neki uz to i hodaju i čitaju i sami sebe slušaju. Neki ljudi prepisuju bilješke ili vizualno prikazuju informacije. Svakako, ono što je potrebno jest sloboda izbora i *prilika za čestim kretanjem - da se probudi mozak i da se učvrsti učenje* (Hannaford 1997: 33).

Početno pisanje

Pokret sam po sebi aktivira tijelo i mozak.

R. A. Oussoren

Jedna od najzanimljivijih knjiga o početnom pisanju svakako je *Ples pisanja* (2007) autorice R. A. Oussoren,⁵³ koja osmišljava i objašnjava metodu vježbanja fine i grube koordinacije. Metoda se zasniva na pokretu, a pomaže uvježbavanju pisanja i načinu oblikovanja slova. Učenici uz pomoć ovih metoda usvajaju razvijanje koordinacije šake i prstiju te razvijaju graciozne pokrete šake. Osim u prostoru, metoda se koristi i na papiru pa tako putem *vježbi za koordinaciju tijela djeca uče održavati ravnotežu tijela, očiju i obiju moždanih polutki* (Oussoren 2007: 7). Ono što odlikuje ovu metodu jest način rada koji je vrlo praktičan, zabavan i energičan. Kako Oussoren (2007) navodi, osim pokreta, jedno od središnjih mjesta ove metode jest korištenje glazbe. Uz glazbu dijete osjeća ritam, koji je potreban kako bi kasnije automatski i nesvjesno uključio unutarnji motor i uspostavio ritam.

Kao cilj *Plesa pisanja*, autorica osim vježbi ritmiziranja, navodi i kombiniranje: ritma i melodije, uma i emocija, tijela i duše, napetosti i opuštenosti, senzomotorike i psihomotorike, grube i fine motorike te oblika, pokreta i raspodjele. Sve navedeno jesu ciljevi, no onaj najbitniji jest razvoj tečnoga i gipkoga pisanja rukom.

Sva se slova pišu uz pomoć određenih linija i oblika te upravo plesom pisanja i raznim pokretima vježbaju se sljedeće linije: ravne, oble, kružni pokreti i uglati pokreti. Sve ove linije mogu se uvježbavati u svim smjerovima te od velikih prema malim i obrnuto. Sve linije vježbaju se kao program devet vježbi (tema) koje se sastoji od više elemenata. Ovdje ću samo navesti vježbe te čemu služe, a za detaljnije uvode u vježbe i objašnjenja bi svakako trebalo proučiti knjigu.

1. Vulkan - aktivnost kojom se uvježbava pisanje petlji; osjećajem oslobođenja, zagrijavanjem i razgovorom o tijelu i osjećajima.
2. Šetnja u prirodi - aktivnost koja potiče povezivanje i sklad u pisanju te potiče maštu i opuštanje; razgovara se o stvarnosti i snovima.
3. Krugovi i osmice - aktivnost uz koju se uvježbava tečno pisanje; stvara se opuštajuće ozračje i logičko mišljenje.
4. Robot - aktivnost koja stimulira pisanje jasnih i tečnih uglova; usvajaju se neovisnost i ustrajnost, jača se asertivnost.
5. Vlak - aktivnost koja pomaže u izradi petlji u pisanju, povećava brzinu pisanja i povezivanja slova.
6. Rastuće drvo - vježbaju se osnovni pokreti pisanja, a naglašava se disciplina i spontanost, organizacija i

53 R. A. Oussoren radila je kao savjetnica grafologa u Nizozemskoj i Švedskoj. Kombinira grafologiju s umjetnošću i glazbom i razvija metodu pisanja te ju naziva ples pisanja.

improvizacija, koordinacija tijela i pokreta pri pisanju.

7. Srebrna krila nad morem - aktivnost uz koju se vježba tečnost pisanja, a razgovara se o iskustvima i osjećajima.
8. Mačke - aktivnosti uz koje se vježbaju važni pokreti linije za povezivanje oblika slova: a, c, d i g. Stimulira se svijest o vlastitom tijelu i o koordinaciji očiju, ruku i ušiju.
9. Mandala - vježbaju se osnovni pokreti (ponavljaju se skraćeno sve teme do ove), svjesnost o sebi i osjećaj odgovornosti.

Medijska kultura: primjer jednoga nastavnog sata – C. Chaplin *Mališan (The Kid)*

Za javni sat iz Hrvatskoga jezika, nastavno područje medijska kultura, dobila sam priliku iz *Nastavnoga plana i programa* (NPiP) odabrati film koji želim isplanirati i artikulirati kao nastavnu jedinicu. U NPiP-u su filmovi C. Chaplina ponuđeni kao neobvezni izborni dio. U dogovoru s mentoricom, došle smo do zaključka kako bi najbolje bilo projicirati *Mališana* jer je to jedan od njegovih najpoznatijih filmova i pogodan je za učenike prvoga razreda.

S obzirom na to da film traje dulje od jednoga nastavnog sata, a javni sati traju samo 45 minuta, montirala sam isječke iz filma kako bi tvorili jednu smislenu cjelinu i kako bismo ju mogli kasnije lakše analizirati. U idealnim uvjetima s učenicima bih pogledala cijeli film. Kako je film *Mališan* i crno-bijeli i nijemi film, bilo je jako zanimljivo s učenicima obrađivati propisane pojmove jer se suvremeni učenici ne susreću svakodnevno s crno-bijelim i nijemim filmovima. U analizi se u ovom slučaju naglasio pokret (geg), mimika, zvuk i boje. Kako je C. Chaplin svoje nijeme filmove zasnivao na pokretu i ja sam isplanirala da se učenici tijekom nastavnoga sata što više kreću, ali naravno da svaka etapa sata ima smisla i da je povezana s nastavnom jedinicom.

Već je u motivacijskom dijelu bilo prostora za aktivnost koja uključuje pokret pa su učenici izvlačili papire na kojima je crtež pokreta (treba paziti da se sat ne planira na početku školske godine jer mnogi učenici još ne znaju čitati), pokret su trebali izvesti pred razredom, a ostali su trebali pogoditi o čemu se radi (penjanje uz ljestve, tenis, preskakanje užeta itd.) Ova je aktivnost bila poticaj za razgovor o neverbalnoj komunikaciji u kojem su učenici samostalno došli do zaključka da riječi nisu potrebne kako bi poslali neku poruku. U skladu s njihovim zaključkom razgovarali smo i o emocijama koje vidimo na našim licima (pojam mimika) i koje su učenici prikazali na svojim licima.

Nakon prikazivanja filma slijedi objavljivanje doživljaja, a to je još jedna za prilika za iskaz pokretom pa su učenici ustali i pokazali kako su se osjećali tijekom gledanja filma. Kada su prikazali svoje osjećaje na moj pljesak su se *zamrznuli*.

U interpretaciji smo izuzev boja, analizirali pokrete i mimiku likova, a to su dva najznačajnija aspekta nijemih filmova. Uvela sam pojam gega ponovnim gledanjem isječka filma te su učenici ustali i po razredu izvodili svoje gegove. Prikazom krupnih kadrova lica C. Chaplina učenici su u parovima oponašali mimiku lica glumca. Iako nismo stigli, za uopćavanje su na temelju fotografija trebali osmisлити kratku priču i odigrati je pokretom u skupinama.

Književnost: primjer jednoga nastavnog sata primjenom metode procesne drame

Na individualnom satu održala sam nastavni sat iz Hrvatskoga jezika (nastavno područje književnost). S obzirom na to da sam nastavni sat održavala u razredu u kojemu je učiteljica bila otvorena za primjenu dramskopedagoških metoda, odlučila sam se za primjenu procesne drame⁵⁴. Ključni pojmovi iz područja književnosti, koje sam nastavnom jedinicom trebala obuhvatiti su: lik, govor i ponašanje lika. Kako se blizio Božić, odlučile smo, mentorica i ja, da će tema biti vezana uz vrijeme uoči Božića.

⁵⁴ Procesna drama je *specifična forma dramskog rada u kojoj sudionici, zajedno s voditeljem, zajednički zamišljaju dramski svijet, nastanjujući ga istovremeno. Ulaže u uloge i izlaze iz njih, sudjeluju u kreiranju razvoja događanja, poigravajući se sa značenjima koja ti događaji imaju za likove u priči i/ili za njih osobno. Mentalno, emocionalno i fizički se angažiraju u fiktivnom svijetu za čije su postojanje suodgovorni* (Gruić 2002: 14).

U maloj božićnoj radionici rade pomoćnici Djeda Božićnjaka (neki su učenici bili u ulozi stručnjaka, neki radnika u odjelima, jedna je učenica bila u ulozi glavne voditeljice odjela, a učiteljica je bila u ulozi inspektorice) te se pripremaju za nadolazeći blagdan. Iako sam bila u ulozi glavne Djedove Pomoćnice (voditeljica u ulozi), tijekom procesa rada prepustila sam učenicima te bi ih samo kratkim uputama u ulozi usmjerila u izvršavanju zadataka. Jedini dio procesa koji jesam u potpunosti vodila jest *uvođenje* u procesnu dramu, koje je bilo zasnovano na pokretu.

Učenici ovoga razreda nisu nikada sudjelovali u procesnoj drami pa je logičan uvod bio fizički dolazak do radionice Djeda Božićnjaka kako bi učenici *zaboravili* na prostor kao na svoju učionicu i proveli otprilike pet minuta *ulazeći* u imaginarni prostor koji će narednih sat i pol *biti* radionica (iako u pripremi nakon ovog dijela slijedi podjela uloga, na satu je podjela bila na samom početku kako se ne bi prekidao proces nakon *ulaska* u imaginarni prostor). Taj je uvodni dio bio ključan za cijeli proces rada jer su učenici: hodali po visokom snijegu, mučili se hodati uz jaki vjetar, zamišljali *mrklu* noć, osjećali hladnoću na svojoj koži itd. Iako nismo imali mnogo prostora⁵⁵, kretali smo se u vijugavim linijama, malo razdvojeni, a u trenucima i svi *zgusnuti* jer se jedino na taj način ne bi izgubili po mraku do radionice.

Učenici su pokretima pokazivali rad u sobama za izradu darova, rad u sobi za zamatanje poklona i u sobi za pošiljke. Ovo je bio vrlo zanimljiv dio jer su morali raditi kao tim, a nisu imali vremena za dogovor pa su morali improvizirati pokrete u trenutku izvedbe. U dijelu procesa rada u skupinama, jedna je skupina osmišljavala lik Djeda koristeći se plakatom i flomasterima (osmišljavali su njegov govor, pokrete i osobine), a druga je skupina morala smisliti rješenje i odgovoriti - kako ispuniti želje ljudima koji ne žele materijalne poklone. Skupina koja je osmišljavala Djedov lik prikazala je kako se on kreće i na koji način govori, a druga je skupina odigrala scene u kojima su prikazali novi stroj za nematerijalne poklone.

Prije dolaska Inspektorice, svi su učenici *čistili* radionicu. Imaginarnim metlama i krpama nekoliko minuta u tišini *čistili* smo prostor prije dolaska Inspektorice, a time i polako završili proces rada i utišali *povećane* emocije i adrenalin. U jednom je trenutku jedan učenik došao do mene i pokazao mi kako je strop radionice već star i predložio da ga se malo oliči. Dala sam mu imaginarnu boju i valjak te je oličio cijeli strop kako bi prostorija bila kao nova. Iako realno nismo ništa očistili, učenici su bili vrlo ponosni na čistu i svježe oličenu radionicu Djeda Božićnjaka pred Inspektoricom.

Zaključak

Ovim sam radom pokušala prikazati kako se u gotovo svim područjima Hrvatskoga jezika može implementirati pokret. Određivanjem profila dominacije, učenici mogu saznati kako najlakše uče, a učitelji koje profile učenika imaju u razredu te im prilagoditi učionicu i nastavu. Primjenom *brain gym* metoda u nastavi, ne samo Hrvatskoga jezika već i ostalih nastavnih predmeta, učitelji mogu stvoriti opušteno ozračje u kojemu će učenici biti koncentrirani na svoj rad i ponekad se na par minuta odmaknuti od nastavnoga sadržaja uz pomoć jednostavnih i kratkih aktivnosti.

Metoda plesa pisanja može se vrlo jednostavno implementirati u nastavu početnog pisanja uz već postojeće: prepisivanje, dopunjavanje, odgovore na pitanja i diktate (Bežen i Reberski 2014) kako bi se učenici na zabavan i energičan način odmaknuli od nastavne rutine. U nastavi medijske kulture zanimljivo je, osim boje i zvukova, pridodati pozornost i pokretima likova (jednostavnije je kad se likovi izražavaju pokretom, ali svi imaju određen način hoda, gesti i mimike). Nastava književnosti možda nudi najviše aktivnosti koje ne moraju trajati jedan ili dva nastavna sata, već svega jednu ili dvije aktivnosti, no one će pomoći učenicima da se u potpunosti sažive s nastavnim sadržajem, likovima ili situacijama koje nudi djelo.

Malo pokreta oživjet će učionicu i pokrenuti ne samo tijelo, već i mozak.

⁵⁵ S obzirom na to da smo procesnu dramu izvodili u učionici u kojoj su učenici svaki dan, prvo smo uredili prostor tako da smo razmaknuli sve stolove uz zidove i poslagali stolce.

Literatura

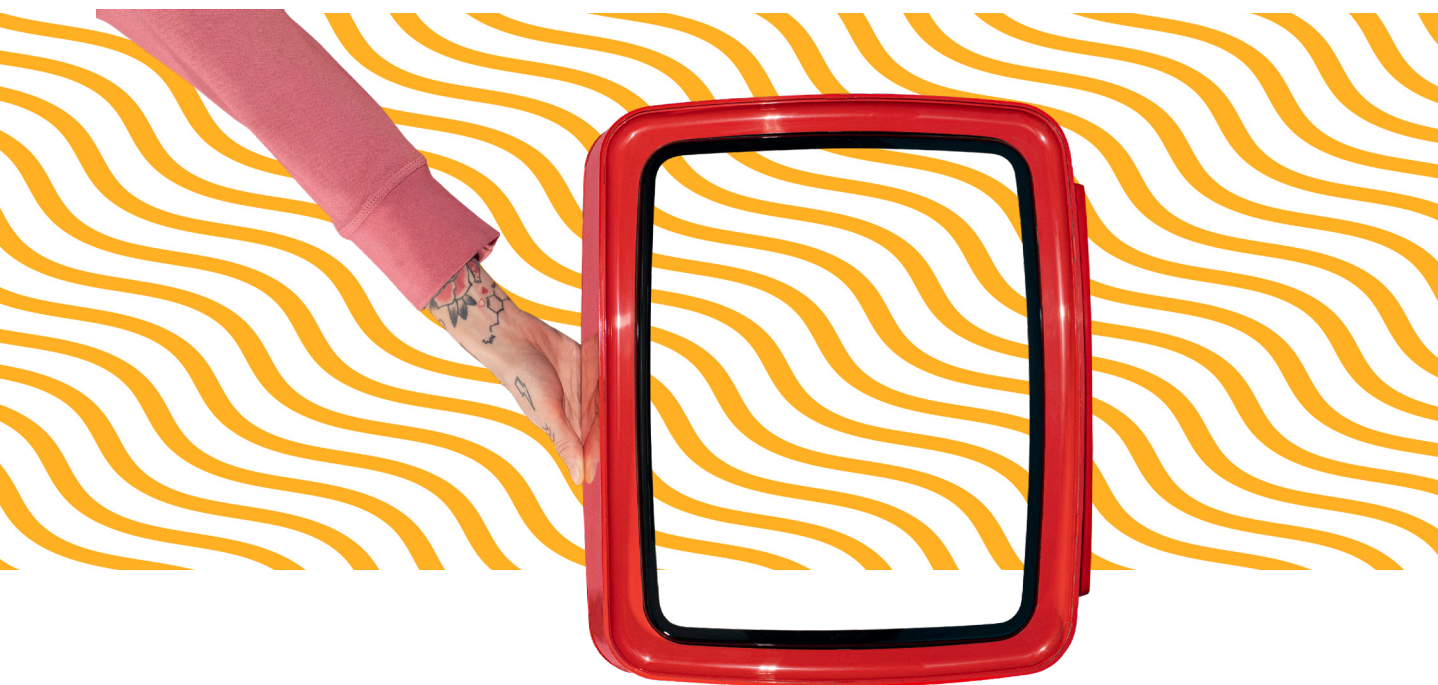
- Bežen, A. i Reberski, S. 2014. *Početno pisanje na hrvatskome jeziku: priručnik uz Hrvatski pravopis*. Zagreb: Institut Za Hrvatski jezik i jezikoslovlje.
- Gruić, I. 2002. *Prolaz u zamišljeni svijet: procesna drama ili drama u nastajanju*. Priručnik za odgajatelje, učitelje, nastavnike i sve one koji se bave dramskim radom s djecom i mladima. Zagreb: Golden Marketing.
- Hannaford, C. 1997. *The dominance factor: how knowing your dominant eye, ear, brain, hand & foot can improve your learning*. Salt Lake City: Great River Books.
- Hannaford, C. 2005. *Smart moves: why learning is not all in your head*. Salt Lake City, Ut: Great Rivers Books.
- Posavec, M. 2010. *Višestruke inteligencije u nastavi*. Život i škola: Časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja, LVI/24: 55–64. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=94854, pristupljeno 5. kolovoza 2019.
- Oussoren, A. R. 2007. *Ples pisanja: progresivni glazbeno-pokretni program razvoja početnih vještina pisanja u djece*. Buševac: Ostvarenje.

Abstract

PHYSICAL MOVEMENT IN TEACHING OF CROATIAN LANGUAGE

In Croatian primary and secondary schools, movement is largely identified with the teaching of physical education. But more and more teachers understand the importance of movement and introduce it into other school subjects. Physical movement leads students not only to easier learning and overall academic success, but it also improves their attention, listening, writing skills and achieving better reading results. In this paper I will present some of the methods that can be used in teaching such as BrainGym, Write dance, assigning profiles of domination (Carla Hannaford) and give a personal example of teaching lessons in the field of literature conducted through the process drama and film studies.

Keywords: Croatian language, pedagogy, movement, classroom, learning.



Tanja Novak

novatanja@gmail.com

STRUČNI RAD

KORELACIJSKI POTENCIJAL PROCESNE DRAME NA PRIMJERU CAREVOG NOVOG RUHA

Sažetak

Cilj je ovog rada ukazati na korelacijski potencijal procesne drame u nastavnome procesu. Procesna drama kao složena dramskopedagoška metoda, odnosno žanr koji za svoju primjenu uključuje razne dramsko pedagoške postupke i tehnike ima potencijal da na lak i jednostavan način povezuje sadržaje iz različitih predmeta u nastavnome procesu. S obzirom na to da procesna drama nema za cilj stvaranje kazališne predstave ni izvođenje pred publikom, već je njezin smisao „sam proces skupnoga rada čije etape predstavljaju jednokratne i neponovljive aktivnosti u tijeku dramske obrade nekakvog ljudskog sadržaja“ (Čubrilo i sur. 2017: 20), idealna je za primjenu u svrhu obrade nastavnog sadržaja. Korelacijski potencijal procesne drame iskoristiv je podjednako u razrednoj i u predmetnoj nastavi na način da se dva ili više predmeta povežu u jedinstvenu nastavnu cjelinu koja će angažirati sve učenike, i provesti ih procesima dramskoga rada u kojem su intelektualna spoznaja, emocionalni doživljaj i estetsko iskustvo te usvajanje sadržaja nastavne jedinice međusobno povezani. Ovim radom ću ukazati na korelacijski potencijal procesne drame na primjeru bajke Carevo novo ruho osmišljene za korelaciju građanskog odgoja, hrvatskog jezika te tjelesne i zdravstvene kulture.

Ključne riječi: dramska pedagogija, korelacija, nastava, odgojno-obrazovni proces, poučavanje, procesna drama

Uvod

Korelacija u nastavi danas je jedna od najaktualnijih tema odgoja i obrazovanja, stručnjaci se slažu da je njezina primjena višestruko korisna: olakšava učenje, unapređuje nastavni proces i omogućava učenicima obuhvaćanje cjelokupne stvarnosti. Metodika korelacijsko-integracijske strategije u nastavi (odnosi se na povezivanje srodnih sadržaja različitih predmeta) ima ishodište u teoriji međupredmetnih veza (što se pak odnosi na povezivanje sadržaja i spoznaja više predmeta u jednu spoznajnu cjelinu). Prema Beženu, teorijom se međupredmetnih veza nastoji prevladati opasnost od spoznajne rascjepkanosti svijeta po predmetima u svijesti učenika zbog predmetne ustrojenosti nastavnog programa (Bežen 2008: 205).

S obzirom na to da je zadaća škole osposobiti polaznike za život u stvarnosti, što traži istodobno funkcioniranje svih čovjekovih spoznaja i pojedinačnih znanja, neovisno o tome u kojemu ih je predmetu naučio, primjena korelacijsko-integracijskog sustava, prema istom autoru, pokazuje da pojedine teme nisu „zatvorene“ u svoje predmete, nego ih treba promatrati i učiti u njihovoj životnoj cjelovitosti“ (Bežen 2008: 205).

Upravo metodička preporuka za provođenje korelacijsko-integracijske strategije u nastavi, nagnala me da se pokušam staviti u ulogu refleksivnoga (mislećega) učitelja koji, prema Pastuoviću razvija logičko mišljenje, racionalnu prosudbu i doprinosi formiranju pozitivnih stavova učenika prema kritičkom mišljenju“ (prema Bežen 2008: 276). U tome nastojanju model procesne drame učinio mi se idealnim za anticipaciju učenika u korelacijsko-integracijskoj nastavi.

Što se tiče učenika u nastavnom procesu, učenik je istodobno objekt jer se na njega primjenjuje cijeli proces, i subjekt jer kao osoba i sam sudjeluje u oblikovanju i izvođenju nastavnog procesa u kojem usvaja

znanja i vještine (Bežen 2008: 274). Struktura procesne drame prema tome osigurava učeniku prostor da, sudjelujući u njoj, ostvaruje pasivnu ulogu objekta i da maksimalizira aktivnu ulogu subjekta, o čemu ću opširnije govoriti u analizi ostvarenih ciljeva procesne drame *Carevo novo ruho*.

Ukoliko u nastavnom procesu nema poveznica između različitih nastavnih sadržaja/predmeta međusobno, ali i poveznica s realnim životnim situacijama izvan škole, takva nastava ne može rezultirati potpunim razumijevanjem i kvalitetno strukturiranim znanjima. Samo uz primjenu općih i specifičnih znanja na praktičnim primjerima i uz stvaranje poveznica s konkretnim životnim situacijama i iskustvima bliskima učenicima, može se postići viši stupanj integrativnog učenja i poučavanja (Vrkić Dimić i Vidić 2015: 97).

Prednost koju procesna drama u odgojno-obrazovnom procesu može imati je da sudionicima, uvodeći ih u imaginarne svjetove i fiktionalne situacije omogućuje neposredno, živo dioništvo u procesu učenja, u kojem učenici (kao što je čest slučaj u klasičnom modelu obrazovanja), nisu pasivni recipijenti informacija koje im prenosi učitelj/nastavnik. Dramskim postupcima i aktivnostima procesna drama učenike stavlja u aktivan, izravan odnos sa sadržajima učenja pri čemu se tijekom nastavnog procesa snažno potiče njihov vlastiti intelektualni, verbalni, tjelesni i emotivni angažman te oblici samo-izražavanja, koji postaju dijelom živoga vlastitog autentičnog iskustva.

Ključne strateške odrednice korelacijsko-integracijskoga metodičkog sustava (na osnovi teorija međupredmetnih veza i integrirane nastave)

Kada se problem rješava povezivanjem više srodnih predmeta, onda govorimo o korelacijsko-integracijskom (ili integriranom) sustavu. Prema tome, ono što podrazumijeva korelacijsko-integracijska nastava je, prije svega, integracija nastavnih sadržaja, tj. predmetnih područja i samih nastavnih predmeta, kako navodi Bežen (2005) pa je posljedica toga i integracija nastavnih jedinica.

Odrednice

U korelacijsko-integracijskom nastavnom sustavu nastavne se jedinice ne određuju strogo po nastavnom programu, nego po temi integracije (...), pri čemu se nastavni program uzima u obzir. Pritom je okosnica oblikovanja nastavne jedinice programski pristup koji se onda nadograđuje elementima drugih sustava: korelacijsko-integracijskog, projektnog ili timskog sustava koji je također pogodan za ovakav rad. Problemski se pristup može uključiti i u druge sustave. U svim tim sustavima u središte procesa pouke stavlja se problem (ili skupina problema) koje učenici trebaju sami riješiti i tako steći nove spoznaje, dakako uz pomoć i pod kontrolom učitelja (Bežen 2005: 319).

Etape korelacijsko-integracijskog sustava

Autor *Metodike* naglašava da spomenutim metodičkim sustavima možemo predvidjeti tijekom glavnih nastavnih etapa, ali ne i nastavne situacije budući da njih određuju teme integracije te je odredio okvirne etape korelacijsko-integracijskog sustava:

1. dogovor o temi i postavljanje cilja;
2. izbor i određenje problema na kojemu će se provesti integracija i korelacija;
3. podjela pojedinačnih zadataka učenicima, izrada programa aktivnosti;
4. provođenje aktivnosti, prikupljanje izvora, materijala, pribora;
5. rješenje problema, ostvarenje programa, postizanje cilja;
6. prezentiranje rezultata;
7. vrjednovanje postignuća (Bežen 2005: 319).

Etape strukturiranja, kreiranja i izvođenja procesne drame, prilagodljive su s obzirom na njihov cilj i namjenu i bez problema mogu biti istovjetne okvirnim etapa korelacijsko-integracijskog sustava. Zbog raznovrsnih anticipacijskih modela koje procesna drama omogućava, pomoću nje se u nastavi, izuzev frontalnoga oblika rada, mogu organizirati raznovrsni didaktičko-sociološki oblici odgojno-obrazovnoga rada: *Oblici samostalnog rada učenika (učenici rade samostalno a učitelj organizira i usmjerava aktivnosti), koji mogu biti: individualni oblik rada (smatra se optimalnim i najpoželjnijim jer se njima nastava prilagođava potrebama i mogućnostima svakog učenika; skupni rad (stalne ili povremene učeničke skupine koje zadatke rješavaju zajedničkom aktivnošću svih učenika u skupini, a važne su u razvoju socijalnog ponašanja i komunikacije djeteta); rad u parovima (ima veliko motivacijsko značenje, povezivanje introvertiranih i ekstrovertiranih učenika, oblik s najintenzivnijom među učeničkom komunikacijom) i pedagoška radionica (izmjenjivanje frontalnog i raznih oblika samostalnog rada učenika* (Bežen 2005: 274-275).

Procesna drama omogućava da se didaktički oblici u nastavnoj jedinici izmjenjuju te da postanu metodičkim oblikom sa svim sadržajem, metodičkim i drugim posebnostima koje se pod tim podrazumijevaju, što ću u nastavku rada oprimjeriti. Zbog svoje strukture, procesna drama ostavlja prostor za problematiziranje tematski različitoga, ali povezanog sadržaja, što je čini idealnom za primjenu u nastavnom procesu, i stoga lako primjenjivom u korelacijskoj nastavi.

Što je procesna drama?

Procesna je drama forma dramske aktivnosti, prema J. O'Tooleu, *bazirana na fikcijskom preuzimanju uloge i improvizaciji. (...) Ona je uvijek snažno podložna procesu, jer sudionici, neprestano sudjeluju u dogovaranju načina na koje mogu uporabiti osnovne elemente dramske forme* (O'Toole 1992: 3-4). Procesnu dramu *možemo smatrati složenom dramskopedagoškom metodom ili štoviše žanrom koji se za svoju izvedbu koristi svim raspoloživim dramskopedagoškim postupcima i tehnikama. Procesna drama nema za osnovni cilj zgotovljavanje kazališne predstave i njezino izvođenje pred publikom, već se prije svega ostvaruje i postoji kao proces skupnoga rada čije etape predstavljaju jednokratne i neponovljive aktivnosti u tijeku dramske obrade nekakvog ljudskog sadržaja. Procesna drama nije namijenjena gledateljima, već sudjelovanju i učenju svih članova neke skupine kroz proces dramskoga rada u kojem su intelektualna spoznaja, emocionalni doživljaj i estetsko iskustvo međusobno povezani* (Čubrilo i sur. 2017: 20).

Štoviše, u procesnoj drami nastajanje, igranje, doživljavanje i promišljanje dramskog svijeta i događaja u njemu u potpunoj su međuovisnosti i zbivaju se praktički istodobno. Zbog toga je, kako piše David Davis, jedno od temeljnih pitanja procesne drame traganje za „načinima uključivanja mladih ljudi u taj sadašnji trenutak koji lako izmiče, i to na način da im se nešto značajno događa, a da oni mogu pridonijeti onome što se događa, i da budu do neke mjere svjesni značenja tog iskustva (Gruić 2002: 18-19).

Struktura procesne drame

Od čega se zapravo neizostavno sastoji procesna drama? Kao prvo, od sudionika, ali ne i od publike, kao što je već konstatirano, od voditelja i učenika, ako govorimo o nastavnoj procesnoj drami, zatim od zamišljenog dramskog svijeta, od obrazovnih zadataka itd. Da ne nabrajam dalje, poslužiti ću podjelom koju je zabilježila I. Gruić u poglavlju *Kako funkcionira procesna drama* u knjizi *Prolaz u zamišljeni svijet*, a nju čine: uloge; epizodna struktura; otvorenost za ideje sudionika i voditeljeve odgovornosti.

Što se tiče uloga, one služe kako bi sudionici ulaskom u njih, istovremeno ušli i u zamišljeni dramski svijet. Najčešće su te uloge grupne, iako mogu biti i pojedinačne, no, uvriježeno je da grupa sudionika ulazi u *labavo definiranu grupnu ulogu* (Gruić 2002: 19). Tijekom duljeg igranja grupne uloge, razvijaju se i individualizirane uloge. Za procesnu dramu je karakteristično da svi sudionici istovremeno sudjeluju u kreiranju imaginarnog svijeta. Sudionici, osim što sukreiraju dramski svijet dodijeljenim grupnim ulogama, mogu biti dovedeni u situacije da u manjim skupinama ili parovima obavljaju neki zadatak koji je okvirno povezan s unaprijed određenim dramskim svijetom.

Druga je karakteristika procesne drame prekidanje tijeka radnje zamišljenoga dramskog svijeta, to jest ulasci i izlasci iz dramskoga svijeta – koji čine njenu strukturu epizodnom. Otvorenost za ideje sudionika i voditeljeve odgovornosti, još su jedan, treći, specifičan gradbeni element procesne drame. Voditelj je taj koji planira procesnu dramu i njen tijek, međutim, ne može u potpunosti tijek isplanirati pa određeno mjesto ostaje otvoreno za nadogradnju *in situ*. Dakle, voditelj bi morao biti *a priori* otvoren za ideje sudionika i za nepredviđeni tijek odvijanja procesne drame, no, *stupanj otvorenosti može varirati: od onih slučajeva kad voditelj unaprijed definira sve značajnije dijelove dramske radnje (...), pa sve do druge krajnosti, kada voditelj prepušta grupi da zajedno s njim vodi stvaranje dramskog svijeta (...)* – sa svim međustupnjevima između ovih dviju krajnosti (Gruić 2002: 22).

Pred voditelja se postavljaju pitanja, s obzirom na cilj i vrste angažmana sudionika, npr. želi li s pomoću sudionika dodatno nadograđivati radnju dramskog svijeta, želi li suradnju, rješenje problema, suočavanje s dilemom ili nešto drugo. Voditelj mora imati svijest o tome da uvjerljivost i zanimljivost dramskoga svijeta mogu povećati doživljaj i angažman sudionika ili ih umanjiti. To je važno te zbog toga voditelj *mora vladati nekim osnovnim vještinama uporabe dramskih elemenata (dramski prostor i vrijeme, likovi, situacija, radnja, unutarnja logičnost, i konzistentnost dramskog svijeta i radnje, ritam, napetost* (Gruić 2002: 24).

Epizodna struktura

Epizodnu strukturu procesne drame čine prekidi radnje, te ulasci i izlasci iz dramskoga svijeta. Izlasci iz dramskoga svijeta, jedan su od najkarakterističnijih elemenata procesne drame. Njihova primjena je višestruka, budući da izlasci iz dramskoga svijeta omogućavaju: *promišljanje izvana, promjenu uloge i/ili točke gledanja, promjenu mjesta i/ili vremena radnje, unošenje novih motiva u radnju, razgovor o događaju s osobnog stajališta i sve vrste promjena u organizaciji sudjelovanja: prelazak s rada u malim grupama u ulozi na rad čitave grupe u ulozi, prelazak s rada u ulozi na rad izvan uloge, novo formuliranje zadatka, uvođenje novih dramskih tehnika* (Gruić 2002: 20).

Procesna drama, kao što je rečeno, ne funkcionira kao jednostavan linearni niz. Nju čine epizode. Epizode su *svojevrzne zaokružene cjeline, koje se ne odnose na razinu priče, nego na razinu funkcioniranja procesne drame. Svaka promjena na sadržajnom ili formalnom planu znači prelazak iz jedne epizode u drugu* (Gruić 2002: 21).

Vremenska razdoblja u kojima sudionici ostaju izvan uloga i promatraju zamišljeni svijet *izvana* neodređena su trajanjem. U tim se periodima sudionici mogu baviti dramskim svijetom neizravno, tako da razrađuju neke aspekte toga svijeta (dijalogima, crtežima, pismima...) Zbog svoje strukture, procesna je drama često fragmentarna. Voditelj je taj koji najčešće pokreće prelazak iz jedne epizode u drugu. Između pojedinih epizoda može se povesti razgovor sa sudionicima o smislu dramske priče, o tome kako bi se mogla dalje razvijati i tome slično. Granice između epizoda, kako navodi Gruić, mogu činiti: *ulazak ili izlazak iz uloge, promjena uloge za sudionike ili voditelja, organizacijska promjena (na primjer prelazak s rada čitave grupe na rad u malim grupama, promjena zamišljenog mjesta događanja, vremenski skok u prošlost ili budućnost i promjena načina oblikovanja radnje* (Gruić 2002: 21-22).

Ono što je specifično za epizodnu strukturu procesne drame jest činjenica da se procesna drama *lako premješta u prostoru i vremenu* te da *nema za cilj ostvarivanje prostorno vremenskog kontinuiteta* (Gruić 2002: 22). Upravo zbog toga je pogodna za refleksiju unutar nastavne jedinice, a također ostavlja prostor i za dopunu sadržaja određene nastavne jedinice odnosno više njih.

Planiranje procesne drame *Carevo novo ruho*

Opis postupaka osmišljavanja koncepta procesne drame

Kao polazišnu točku za osmišljanje koncepta procesne drame preporučila bih proučavanje sadržaja objavljenih na mrežnim stranicama Agencije za odgoj i obrazovanje. Moju je pozornost privukao *Program*

međupredmetnih i interdisciplinarnih sadržaja Građanskog odgoja i obrazovanja za osnovne i srednje škole. Naišla sam na cjelinu *Tematska područja Programa međupredmetnih i interdisciplinarnih sadržaja (ishoda) Građanskog odgoja i obrazovanja u IV. razredu osnovne škole*, a ono što me odmah privuklo bili su ključni pojmovi i obrazovni ishodi pod nazivom *Društvena dimenzija povezana s ostalim dimenzijama*, među kojima ponajprije ključni pojam *sloboda govora*. Ono što se pod tom cjelinom (*Društvena dimenzija povezana s ostalim dimenzijama*) još podrazumijevalo su bili pojmovi *socijalne vještine, društvena solidarnost, upravljanje emocijama, društvene komunikacijske vještine, timski rad te upravljanje sukobima*.

S obzirom na to da se međupredmetne teme, prema Beženu (2008: 205), odnose na *važna životna područja koja učenici tako upoznaju, bez obzira na prisutnost različitih aspekata iste teme u pojedinim područjima*, odlučila sam da mi ishodište u kreiranju nastave bude upravo *Tematska područja Programa međupredmetnih i interdisciplinarnih sadržaja (ishoda) Građanskog odgoja i obrazovanja u IV. razredu osnovne škole*. Navedene sam pojmove i obrazovne ishode (navedene niže u obrascu pripreme sata) preuzela s odlukom da ću daljnji koncept graditi na njima. Potom sam, dalje proučavajući *Tematska područja Programa međupredmetnih i interdisciplinarnih sadržaja (ishoda) Građanskog odgoja i obrazovanja u IV. razredu osnovne škole*, uočila moguću korelaciju s predmetom Hrvatski jezik, za nastavno područje književnost, s predviđenim temama: *određivanje teme u poeziji i prozi te odnosi među likovima te obrazovnim postignućima: oblikovati i izraziti sud o likovima prema njihovom ponašanju (govor i postupci), pratiti odnose među likovima i raspravljati o njima, a da tekst nije bio ni predviđen, ni propisan*. Također, uočila sam i moguću korelaciju s predmetom Tjelesna i zdravstvena kultura, s nastavnim područjem: ritmičke i plesne strukture.

Dakle, za polazišnu točku u kreiranju procesne drame odredila sam ključni pojam *sloboda govora* te obrazovne ishode koje bih tim pojmom morala obuhvatiti. S obzirom na to da sam se odlučila za korelaciju s Hrvatskim jezikom, zaključila sam da mi je potreban neki književni tekst s pomoću kojeg bih se posredno mogla dotaknuti odnosa među likovima i s pomoću kojeg bih s učenicima u razredu mogla, ne samo oblikovati i izraziti sud o likovima prema njihovom ponašanju i raspravljati o njihovim postupcima, već, idealno mišljeno, da se svi govori i postupci likova određene priče odnose upravo na - slobodu govora.

U daljnjem procesu kreiranja procesne drame sam, usporedo s proučavanjem literature vezane za procesnu dramu (navedene u popisu), tragala za pričom koja je imala potencijal da to omogući. Odabrala sam bajku H. C. Andersena *Carevo novo ruho*⁵⁶ s uvjerenjem da bi učenici mogli, primjenom metafore o jednome caru i autocenzuri koju je njegova prisutnost izazivala, slobodnije pristupiti preispitivanju kompleksne teme – slobode govora i osvijestiti posljedice koje uskrata slobode govora u nekom društvu može izazvati. Iako bajka govori o taštini rastrošnoga i nesposobnoga cara, kojeg su varalice nasamarile prodavši mu nepostojeće odijelo, i njegovom častohleplju, procesnu dramu sam odlučila oblikovati oko sadržajnog motiva autocenzure, odnosno repetitivnog trenutka u bajci, u kojem likovi, kada su bili suočeni s određenim pitanjem, nisu govorili istinu. Naposljetku sam uvidjela mogućnost korelacije s predmetom Tjelesna i zdravstvena kultura uvođenjem elemenata ritmičkih i plesnih struktura. S obzirom na to da se sadržaj bajke odvijao na carskome dvoru, zaključila sam da se svršetak procesne drame može obilježiti plesom na dvoru.

Određenje i položaj književnog djela u metodičkom sustavu, položaj učenika u komunikacijskim situacijama te položaj učitelja kao moderatora

Nakon odabira bajke *Carevo novo ruho*, idući je korak bio odrediti metodički sustav u okviru nastave književnosti. Uočila sam da korelacijsko-integracijski sustav, koji podrazumijeva povezivanje nastavnih sadržaja unutar predmeta i među predmetima, u osnovi teorija međupredmetnih veza i integrirane nastave zapravo osigurava okvir za primjenu procesne drame te da komunikacijski (u kojem učenici književni tekst upoznaju u lancu komunikacijskih situacija, u osnovi teorija književnoestetske komunikacije) i multimedijски metodički sustav nastave književnosti (u učenju književnosti sudjeluju ravnopravno razni

⁵⁶ Što se tiče pitanja je li spomenuta bajka u nastavnom programu razredne nastave Hrvatskog jezika za 4. razred: H. C. A. je propisani autor lektire za niže razrede OŠ, a svaki nastavnik ima određenu slobodu kod odabira priče koju će donijeti na sat.

mediji, u osnovi su ostavke teorija pojedinih medija) odlično korespondiraju s korelacijsko-integracijskim sustavom, štoviše, da se, pojedinačno ili kombinirano, uklapaju u postojeću shemu procesne drame.

Položaj književnog djela u tim sustavima (Bežen 2008: 303-304): u korelacijsko-integracijskom – gdje se *uz književni tekst vežu se odgovarajući sadržaji jezika, izražavanja i medija te drugih predmeta koji pomažu u tumačenju teksta*; u komunikacijskom – u kojem se *umjetnički i znanstveni književni sadržaj raščlanjuje u sadržajne cjeline, koje se uključuju u komunikacijske situacije s raznim oblicima i metodama rada* te u multimedijском – u kojem je *tiskani tekst ravnopravan elektronskom tekstu, uzima se iz tiskane i elektronske knjige* - upravo i pogoduju korištenju procesne drame, dramskopedagoške metode ili žanra koji se za svoju izvedbu koristi svim raspoloživim dramskopedagoškim postupcima i tehnikama.

Položaj učenika u komunikacijskim situacijama, u sva tri spomenuta metodička modela (korelacijsko-integracijskom, u kojem nije uvjetovan, u komunikacijskom, u kojem učenici sami rade u skupinama i povezuju komunikacijske situacije u lanac koji se na kraju zatvara u sintetiziranu cjelinu, te multimedijски; gdje učenici rade pod vodstvom učitelja na medijski različitim tekstovima uz promjenjivu samostalnost u radu), korespondira s najrazličitijim *ulogama* koje su namijenjene sudionicima procesne drame u nastavnom procesu.

Položaj moderatora procesne drame (na ovome konkretnom primjeru) odgovara položaju učitelja u metodičkom modelu multimedijškoga metodičkog sustava, u kojem on organizira multimedijско učenje pribavljanjem izvora, kontroliranju tijeka rada i učinaka, zatim u modelu komunikacijskog sustava, pri čemu pomaže u organiziranju komunikacijski situacija i nadzire njihovo povezivanje u cjelinu, te u metodičkom modelu problemskog sustava, budući da organizira problemsku situaciju i postavlja probleme učenicima te raspravlja s učenicima o rezultatima.

Obrazac pripreme sata

Pripremu za međupredmetni sadržaj **Građanskog odgoja i obrazovanja**, u korelaciji s **Hrvatskim jezikom**, i nastavnim područjem književnost, za 4. razred osnovne škole te **Tjelesnom i zdravstvenom kulturom** osmislila sam kao provizorni obrazac koji svaki učitelj/nastavnik može dodatno prilagoditi za vlastite pripreme.

Nastavna jedinica: Sloboda govora

Ključni pojmovi: sloboda govora, poželjna sloboda govora, nepoželjna sloboda govora (nasilje), verbalna i neverbalna komunikacija, aktivno slušanje, kontrola emocija, sukob, društvena solidarnost, pravila timskog rada

Obrazovni ishodi:

Učenik:

- objašnjava značenje slobode govora i navodi opravdana ograničenja te slobode
- razlikuje poželjne od nepoželjnih oblika verbalne i neverbalne komunikacije u zajednici te navodi primjere
- zaključuje o posljedicama koje zlouporaba slobode govora ima za dobrobit pojedinca i zajednice
- koristi osnovne tehnike timskog rada i nenasilnog rješavanja sukoba, uključujući vještinu kontrole emocija i odgađanja odgovora, aktivnog slušanja, pregovaranja i posredovanja
- analizira i izvodi zaključke poštujući mišljenje drugih
- zaključuje o važnosti nenasilne komunikacije za osobni uspjeh u školi i kvalitetan život u zajednici
- pretražuje i koristi više izvora informiranja o nekoj temi ili problemu
- pokazuje otvorenost prema drukčijim mišljenjima i ustrajava na istinoljubivosti i dokazu.

Korelacija s predmetom Hrvatski jezik

Nastavno područje: književnost

Predviđene teme: određivanje teme u poeziji i prozi: odnosi među likovima

Obrazovni ishodi

Učenici će:

- oblikovati i izraziti sud o likovima prema njihovu ponašanju (govor i postupci)
- pratiti odnose među likovima i raspravljati o njima.

Korelacija s predmetom Tjelesna i zdravstvena kultura

Nastavno područje: ritmičke i plesne strukture

Predviđene teme: trokorak; galop naprijed i strance te narodni ples po izboru iz zavičajnoga područja

Obrazovni ishodi: Učenici će automatizirati ona motorička znanja koja su preduvjet za daljnje učenje složenijih nastavnih tema u predmetnoj nastavi. Učenici će razvijati živčano mišićne kontrole pokreta koje nalazi primjenu u mnogim predmetima razredne nastave. Upoznavat će kulturne baštine i tradicije svojega naroda učenjem narodnoga plesa iz zavičajnoga područja te isticanjem nacionalnog identiteta.

Učenici će:

- razvijati osjećaj zadovoljstva
- uočavati ljepotu i funkcionalnosti pokreta (što je bitno u razvoju ličnosti učenika s ciljem povećanja motivacije za vježbanjem).

Planirani dramski postupci u procesnoj drami

Procesnu dramu odlučila sam koncipirati tako da učionica bude svijet Carstva u koje dolazi glasnik iz drugog Carstva s viješću što se tamo nedavno dogodilo (*Carevo novo ruho*) kako bih sve daljnje aktivnosti mogla bazirati na toj priči. Potom sam promišljala koje bih dramske postupke i metode mogla upotrijebiti i s kojom svrhom. U nastavku dajem popis i opis korištenih dramskih aktivnosti.

Voditelj u ulozi

Za dramski postupak voditelj u ulozi odlučila sam se zbog mogućnosti da kao voditelj razvoj dramskog događaja pokrećem iznutra, zatim, kako bih podigla vrijednost imaginarnog svijeta procesne drame, potom, radi bolje suradnje između voditelja i učenika u razredu i zbog razgraničenja skupine u jednoj okvirnoj ulozi te voditelja u drugoj. Osim navedenoga, željela sam da se u radu s učenicima u učionici voditelj uključi na osnovi ravnopravnosti, a ne na osnovi nadređenosti, barem prema određenju da je voditelj u ulozi *uključen u grupu na osnovi ravnopravnosti, a ne nadređenosti. To vrijedi i za slučajeve kada voditelj igra ulogu nadmoćne osobe jer je mogućnost pobune, kao i pravo na pobunu, neizostavni dio takve situacije. To donekle mijenja uobičajenu situaciju u školi i vrtiću, gdje je moć učitelja ili odgajatelja nad djecom uvijek jasno prisutna* (Gruić 2002: 55). Prema tipovima uloga koje definira Gruić, uvodim tri tipa uloga: pripadnik grupe (u osmišljenoj procesnoj drami *Carevo novo ruho* Savjetnik), glasnik (Glasnik) te bespomoćni (voditelj koji učenike moli za pomoć pripisujući im stručnu kompetentnost).

Vodena improvizacija

Zamislila sam da se učenici već pri ulasku u učionicu nađu u zamišljenom svijetu kojim ih vodi voditelj. Za mjesto radnje sam odabrala jedno Carstvo, tako da će dramska tehnika vođene improvizacije poslužiti voditelju da učenike uvede u svijet toga Carstva.

Istovremeni rad manjih grupa u ulozi

Sudionike treba podijeliti u više manjih skupina koje mogu samostalno funkcionirati, tako da više skupina može istovremeno participirati u zamišljenom svijetu.

Zamrznute/žive slike

Tehniku rada u grupama kombinirat ću s dramskim tehnikama zamrznute i zatim oživljene, pokrenute slike. Zadatak svake skupine bit će napraviti zamrznutu sliku na određenu temu te ju oživjeti. Te sam tehnike odabrala jer smatram da su dobar poticaj za uvodno razmišljanje o temi slobode govora te za analizu postupaka radi donošenja određenih zaključaka.

Unutarnji monolog

Tehniku unutarnjeg monologa odlučila sam primijeniti u kombinaciji s dramskom tehnikom žive slike. Stavljanjem ruke na rame voditelj daje znak pojedinom liku iz prizora da naglas izrekne misli svoga lika, s ciljem da potakne sposobnost zamišljanja i doživljavanja određene situacije, sposobnost oblikovanja karaktera lika, sposobnost stvaranja prizora i priče te, između ostaloga, razumijevanje likova i odnosa likova i razvijanje razumijevanja međuljudskih odnosa.

Improvizirani prizori

Sa skupinama ću dogovoriti neke okolnosti i teme sa zadatkom da samostalno osmisle improvizacije. Potom će skupine izvoditi svoje improvizirane prizore. Sudionici koji tog trenutka neće igrati, bit će gledatelji improviziranog prizora. S obzirom na to da ću svaku od tema improviziranog prizora usmjeriti na dublje promišljanje o temi slobode govora, osigurat ću i prostor za analizu o sadržaju onoga što je osmišljeno i izvedeno. Već prema akciji pojedine skupine, radni će prostor spontano biti podijeljen na scenski prostor i na gledalište.

Dijagram stavova

Učenike ću uputiti na nevidljivu crtu u učionici koja će predstavljati vrijednosnu skalu o slobodi govora. Potom ću učenike zamoliti da zauzmu mjesta na toj imaginarnoj liniji dijagrama, ovisno o njihovim mišljenjima o slobodi govora: za, protiv ili između. Od učenika ću tražiti da obrazlože mišljenje. Tu sam dramsku tehniku odabrala kako bi bila razvidna stanovišta učenika o određenoj temi te kako bi ih motivirala da obrazlože svoje stavove.

Kombiniranje tehnike pisanje i crtanje inačice ogrtača stručnjaka – učenicima se daje profesionalna kompetentnost

Dramsku tehniku s kojom sudionici ostaju na rubu dramskoga svijeta - pisanje i crtanje, kombinirat ću s radom u manjim skupinama te svojevrsnom inačicom ogrtača stručnjaka. Kao jedan od zadataka u završnom dijelu procesne drame, učenike ću zamoliti da mi pomognu u zadatku kako učenicima nižih razreda objasniti ključne pojmove (o slobodi govora) koje su naučili tijekom rada te da osmisle, izrade i predstave plakate kojima će se poslužiti u objašnjavanju.

Izvedbeni koncept procesne drame *Carevo novo ruho*

Epizoda: Uvod

VODITELJ u ulozi Savjetnika ispred učionice učenicima daje kartice s ulogama koje će igrati: Car, Rizničar, Ministar prevažnih poslova u carstvu, Ministar dvorskog protokola i Podanici. Učenik s karticom Car ujedno je i voditeljev pomagač. Voditelj (Savjetnik) daje kratku uputu učenicima da će ih najavljuvati Caru

na prijem i neka u parovima osmisle naklone, koje će izvoditi prilikom ulaska u dvoranu (učionicu) te da poslije naklona zauzmu mjesto koje se podudara s bojom njihove kartice. Carski Savjetnik s Carem ulazi u učionicu: Učiteljev stol sada je tron i mjesto za Cara. U učionici se nalaze još tri punkta s klupama oko kojih se, kako budu ulazili, grupiraju ministri i Rizničar s pripadajućim podanicima. Na klupama se nalazi pribor za rad. Savjetnik daje Caru karticu s uputom što će kazati poslije čitanja priče a na dogovoreni znak. Pušta glazbu (klasika, menuet) i najavljuje dolazak dvorjana koji dvoje po dvoje ulaze, naklone se Caru te zauzimaju predviđena mjesta.

Moguće zamke: Pojedini učenici možda će negodovati zbog uloga koje su im nasumce dodijeljene (npr. uloga Podanik). Zadatak je voditelja da razloži da su sve uloge podjednako važne te da ih motivira da zastupaju iste.

Epizoda: *Carevo novo ruho*

Nakon što su se svi smjestili, Savjetnik izlazi i ulazi Glasnik (voditelj se kostimira - stavlja kapu na glavu i uzima svitak papira) i zadihano govori *Uzvišeni caru, dragi dvorjani, dolazim iz susjednog carstva, gdje sam svjedočio najnevjerojatnijem događaju što se ikada zbilo i o kojem vas želim smjesta izvijestiti!* Zatim Glasnik čita sa svitka bajku *Carevo novo ruho* H. C. Andersena, interpretativno kao da je sam svjedočio čitavom događaju. Nakon pročitane priče Glasnik se obraća učenicima s nekoliko pitanja vezanih za kratak sadržaj, temu i likove, sažima se i poentira tekst, svi su i dalje u ulogama. Glasnik se sada preobražava u ulogu Savjetnika koji se obraća Caru s pitanjem što Car na sve što smo čuli ima za reći. Car – (koji je pomagač) – čita iz naputka koji mu je u uvodu diskretno dao voditelj *Zapovijedam da se u Carstvu smjesta naprave zamrznute slike na temu iz bajke.*

CAREV SAVJETNIK: *Car je zapovjedio osmišljavanje zamrznutih slika...*

Epizoda: Oblikovanje zamrznutih slika

Kreiranje zamrznutih slika:

Slika: Car se šepuri ispred ogledala, podanici mu laskaju.

Slika: Car odijeva novo nepostojeće ruho.

Slika: Dječak razotkriva istinu i viče: *Car je gol!*

Odigravanje prizora iz zamrznutih slika. Slijedi poziv na razgovor o tome što su učenici vidjeli i kako su pojedine prizore doživjeli s aspekta (ne)mogućnosti slobodnog izražavanja te prešućivanja istine nakon odigranih zamrznutih slika. Još jednom se igra treća slika uz unutarnji monolog, što tko od njih misli prije i poslije djetetova uzvika *Car je gol!*

Mogući dodatak: Nakon odigravanja pojedinih zamrznutih prizora možda će biti potrebno skupinu sa zamrznutim prizorom *Dječak razotkriva istinu - Car je gol!* ponovno zamoliti da postave sliku kako bi s primjenom tehnike unutarnji monolog ispitala *likove* što u trenutku najveće dramske napetosti (s aspekta fabule) misle. Pitanja mogu imati karakter sugestija s ciljem da učenici koji su sudjelovali u prizoru iskažu mišljenje jesu li se u bojali Cara i kako su se osjećali kada se odjednom jedno dijete usudilo izreći istinu.

Epizoda – Improvizirani prizori

VODITELJ: *A sada svi izlazimo iz postojećih uloga kako bismo ušli u nove uloge.* (Cara pridružujemo skupini rizničara.) Radit ćemo improvizirani prizor, a svaka će skupina osmisliti i odigrati slijedeću situaciju:

skupina A) U razredu (učiteljica, učenici): učenici misle da su dobili neopravdano loše ocjene.

skupina B) U obitelji (otac, majka, djeca): mama je skuhalo kelj koji nitko ne voli jesti; svi su ljuti.

skupina C) Među prijateljima: ekipa je izgubila zbog dvojice u timu.

Analiza

Što je bilo u redu, a što nije? Što smo mogli izbjeći? Imamo li pravo ne voljeti hranu? Imamo li pravo napadati? Je li kritika omogućila da učenici postanu bolji igrači? Je li u redu iskazati neslaganje? Kako bi trebalo izreći neslaganje? Kako reći što mislimo, a da nikog ne povrijedimo?

Moguće zamke: Prilikom izvedbe zadatka na temu *učenici misle da su dobili neopravdano loše ocjene* moguće je da će umjesto mišljenog da se improvizirani prizor odvija kao sukob na liniji učenici-učiteljica, učenici prizor osmislili i odigrati tako da će krivnju za loše ocjene koje su neosnovano dobili od učiteljice

usmjeravati jedni na druge, umjesto na učiteljicu. Voditelj može intervenirati upućujući učenike da se zauzimaju za svoj lik te da se obrate učiteljici koja im je učinila nepravdu, a učenici koja je bila u ulozi učiteljice da brani stav svoje uloge, što će situaciju dovesti na mišljeni tijek, a učenike da s pozicija svojih likova brane svoje stavove.

Mogući dodatak: Nakon odigranih prizora i razgovora o viđenom, voditelj može predložiti da svaka skupina još jednom osmisli isti prizor, ali na način da kažu što misle i žele u istim situacijama a da pri tom nikoga ne povrijede. Na taj način učenici dobivaju priliku dramski *proraditi* nove spoznaje i zaključke te ih *isprobati* u interakciji s oponentom u zamišljenoj situaciji.

Epizoda: Sloboda govora - *pro et contra*

DIJAGRAM STAVOVA: *Pozivam vas da zauzmete mjesta na zamišljenoj crti ovisno o vašem mišljenju o slobodi govora: jeste li za, protiv ili između.* Učenici će zauzeti mjesta na osi dijagrama ovisno o vlastitim stavovima. Važno je tražiti učenike da obrazlože mišljenja.

Epizoda: Zaključak

VODITELJ: *Potrebna mi je vaša stručna pomoć jer pokušavam objasniti učenicima 2. razreda što je to sloboda govora. Kako biste im vi to objasnili uz pomoć plakata?*

Zadatak: Izrada plakata, tri prvotno definirane skupine, svaka ima jednu od tema:

- Što je sloboda govora?
- Poželjna sloboda govora
- Nepoželjna sloboda govora (nasilje).

Predstavljanje plakata.

Epizoda: Dvorski ples

VODITELJ u ulozi Savjetnika: *Car u svome Carstvu želi mir i poštovanje. Jedna od najljepših komunikacija je komunikacija u plesu i zato vas Car sve zajedno poziva na dvorski ples. Započnimo s plesnom koreografijom: trokorak; galop naprijed i strance.*

Analiza ostvarenih ciljeva u odnosu na planirane i očekivane

Procesna je drama provedena u 4. a razredu OŠ Selnica pod mentorstvom učiteljice Roberte Barat. Problemiziranje nastavnoga sadržaja u procesnoj drami i korelacijski oblik nastave Hrvatskoga jezika, Građanskoga odgoja te Tjelesne i zdravstvene kulture usmjerio je učenike na dublje promišljanje o predstavljenim sadržajima. Učenici su s lakoćom ulazili u uloge i preuzimali karakteristike likova koje su zastupali, a zatim im je bio omogućen prostor za analizu onoga što je osmišljeno i izvedeno. Na taj su način ostvarili ciljeve korelacijskih nastavnih cjelina: objašnjavali su značenje slobode govora i navodili su opravdana ograničenja tih sloboda, oblikovali su i izražavali sud o likovima prema njihovu ponašanju (govor i postupci), pratili su odnose među likovima, glumili ih i raspravljati o njima te su iskazali osjećaj zadovoljstva primjenom plesnih pokreta.

Rad u skupinama koje su imale zadatak da samostalno osmisle improvizacije na određene teme pokazale su se vrlo učinkovitima. S obzirom na to da su skupine redom izvodile svoje improvizirane prizore, prostor u učionici je bio spontano podijeljen na scenski prostor i na gledalište te su učenici, koji tog trenu nisu igrali, postali gledatelji improviziranog prizora s pozivom da komentiraju što su vidjeli. Na taj su način ostvarili sljedeće ciljeve: objašnjavali su značenje slobode govora i navodili opravdana ograničenja te slobode, naučili su razlikovati poželjne od nepoželjnih oblika verbalne i neverbalne komunikacije u zajednici te navoditi primjere, zaključivali su o posljedicama koje zlouporaba slobode govora ima za dobrobit pojedinca i zajednice.

Učenici su u procesnoj drami rabili tehnike tmskog rada i nenasilnog rješavanja sukoba, uključujući vještinu kontrole emocija i odgađanja odgovora, aktivno slušanje, pregovaranje i posredovanje. Učenici su analizirali i izvodili zaključke poštujući mišljenje drugih i svatko od njih je imao dovoljno prostora da izrazi

vlastite stavove i zaključke u različitim kreativnim zadacima i u razgovoru koji bi zatim uslijedio.

Nakon reflektivne diskusije u kojoj se evocirala tema koja je već obrađena (fabula bajke i tema slobode govora u raznim inačicama putem primjene dramske tehnike improvizirani prizor) učenici su sjeli kako bi izradili plakate o usvojenom (što je sloboda govora, poželjna sloboda govora, nepoželjna sloboda govora). S aspekta odgojno-obrazovnih učinaka, sve što je planirano ostvareno je: učenici su samostalno donosili zaključke o važnosti slobode izražavanja, o važnosti nenasilne komunikacije te su pokazali otvorenost prema drukčijim mišljenjima i ustrajavali su na istinoljubivosti i dokazu.

Stručna evaluacija Roberte Barat, učiteljice 4. razreda OŠ Selnica

Procesna drama je uspjela. Svi učenici/učenice bili su aktivni, zainteresirani i uključeni u rad tijekom dva školska sata. Pristupili su radu vrlo ozbiljno i odgovorno i do kraja se uživali u dane im uloge. Promišljali su kontekst slobode govora, i to ne samo na površnoj razini, već dublje, povezujući kontekst bajke sa stvarnim životom i osobnim iskustvima. To se posebno moglo uočiti tijekom odvijanja aktivnosti u dijagramu stavova gdje su se morali odrediti u odnosu na slobodu govora i obrazložiti svoje stavove. Veći dio razreda stao je u sredinu, objašnjavajući potrebu djelomičnog ograničenja slobode govora, a dio se odredio za apsolutnu slobodu govora obrazlažući laganje kao neprihvatljivo. Obrazovni ciljevi su ostvareni. Ovaj sat doživljavam kao, najprije, upoznavanje pojmova sloboda govora, poželjna i nepoželjna sloboda govora jer s tim se pojmovima direktno učenici nisu susretali. Taj će nam dvosat pomoći u nastavku rada na temi asertivnog ponašanja koja nas očekuje, a govori o načinu nenasilne komunikacije i zauzimanja za sebe. Što se tiče ostvarenosti ciljeva: “učenik zaključuje o važnosti nenasilne komunikacije za osobni uspjeh u školi i kvalitetan život u zajednici“ te „ustrajava na istinoljubivosti i dokazu“ - trebalo je, da je bilo više vremena, improvizacije iz svakodnevnog života ponoviti još jednom nakon analize nepoželjnih oblika ponašanja, budući da se u tim improvizacijama nazirala verbalna agresija i laž kao način da se ostvari dobrobit za sebe. Međutim, to ukazuje na to da je procesna drama dobro osmišljena te daje potencijala za nastavak i produžetak za najmanje jedan nastavni sat. Obzirom na plesnu improvizaciju na kraju, moguće ju je spojiti i sa satom glazbene kulture uz neke dopune. Rezultati procesne drame Carevo novo ruho se osjećaju u svakodnevnom životu razreda jer nakon nekih neprimjerenih oblika komunikacije podsjetim učenike na ono što smo naučili o poželjnoj i nepoželjnoj slobodi govora na tim satovima koji su im ostali u živom sjećanju. Isto tako, nastaviti ćemo raditi na tome kad dođemo do učenja asertivnog ponašanja jer ćemo krenuti od improvizacija sa sata procesne drame Carevo novo ruho.

Zaključak

Iz primjera osmišljavanja i provedbe procesne drame *Carevo novo ruho* u nastavi 4. razreda osnovne škole može se jasno uočiti veliki korelacijski potencijal procesne drame kao takve u korelacijsko-integracijskoj nastavi uzevši općenito. Opisanom procesnom dramom uspješno je ostvareno ono što stručnjaci ističu kao prednost korelacijskog nastavnog procesa: *razvijanje sposobnosti zapažanja i otkrivanja različitih stvaralačkih pristupa temi i njezinu oblikovanju, razvijanje mašte, kritičkog mišljenja i logičnog zaključivanja, otkrivanje sličnih sadržaja između sadržaja različitih predmeta itd.* (Vrkić Dimić i Vidić 2015: 97).

Ono što je prema G. Boltonu jedno od temeljnih pitanja procesne drame - *traganje za načinima uključivanja mladih ljudi u taj sadašnji trenutak koji lako izmiče, i to na način da im se nešto značajno događa, a da oni mogu pridonijeti onome što se događa, i da budu do neke mjere svjesni značenja tog iskustva* (Bolton 1998: XII), dakle, sadašnji trenutak - u procesnoj se drami ostvaruje dodjelom uloga, prihvaćanjem uloga i djelovanjem u ulogama. Taj model omogućuje problematiziranje različitih tema unutar jedne i/ili više nastavnih jedinica, što omogućava korelaciju nekoliko predmeta i nastavnih jedinica.

U procesnoj drami je onaj koji odgovara istovremeno i onaj koji kreira, i čak ponekad i „predstavlja“ („igra“ i „glumi“). Taj odgovor, njegovo procesuiranje i re-inkorporiranje su umjetnički čin, koji zatim proizvodi više odgovora, omogućava (osigurava) osobnu generativnu emotivnu struju, koja

doprinosi ne samo potpunijem razumijevanju sadržaja, već i samoj dramskoj akciji (O'Toole 1992: 219). Upravo potencijal procesne drame za potpunije razumijevanje sadržaja, stavlja samu procesnu dramu u korisnu i svrsishodnu metodu poučavanja. Neki teoretičari sugeriraju, navodi O'Toole, da u drami za odgoj postoji estetska dimenzija u efektivnom, simultanom izvođenju zadataka, bilo da ih nositelji priznaju ili ne: da je struktura esencijalno dramska, da igranje uloga uspostavlja dramske likove, i da fuzija emocija i namjera tih likova koji dosižu svoje ciljeve i razrješavaju tenziju - jesu forma umjetnosti (O'Toole 1992: 78).

S obzirom na to da se rad na nekom projektu smatra najvećim oblikom integracije, zašto onda učenike ne izlagati i dubljim dimenzijama usvajanja znanja primjenom procesne drame u korelacijskoj nastavi?

Literatura

- Bolton, G. 1998. *Acting in Classroom Drama: A Critical Analysis*. Trentham Books.
- Bežen, A. 2008. *Metodika znanost o proučavanju nastavnog predmeta*. Zagreb: Profil.
- Čubrilo, S., Krušić, V. i Rimac Jurinović, M. (Ur.). 2017. *Odgoj za građanstvo, odgoj za život. Priručnik aktivnih metoda za građanski odgoj i obrazovanje s primjerima dobre prakse*. Zagreb: Hrvatski centar za dramski odgoj – Školska knjiga d. d. Dostupno na: www.hcdo.hr. www.skolskiportal.hr.
- Fileš, G. i sur. 2008: *Zamisli, doživi, izrazi! Dramske metode u nastavi hrvatskog jezika*. Zagreb: Hrvatski centar za dramski odgoj – Pili poslovi d. o. o.
- Gruić, I. 2002. *Prolaz u zamišljeni svijet – Procesna drama ili drama u nastajanju*. Zagreb: Golden marketing.
- Krušić, V. (Ur.). 2007. *Ne raspravljaj, igranj! Priručnik forum-kazališta*. Zagreb: Hrvatski centar za dramski odgoj – Pili poslovi d. o. o.
- Lekić, K. i sur. 2007. *Igram se, a učim. Dramski postupci u razrednoj nastavi*. Zagreb: Hrvatski centar za dramski odgoj – Pili poslovi d. o. o.
- O'Neill, C. 1995. *Drama worlds: a frame work for proces drama*. Portsmouth: Heinemann.
- O'Toole, J. 1992. *The process of drama: Negotiating Art and Meaning*. London i New York: Routledge.
- Pavis, P. 2004. *Pojmovnik teatra*. Zagreb: Izdanja Antibarbarus.
- Program međupredmetnih i interdisciplinarnih sadržaja Građanskog odgoja i obrazovanja za osnovne i srednje škole* (Narodne novine br. 104/14 od 28. kolovoza 2014.) Program je dostupan na mrežnim stranicama www.mzos.hr i www.azoo.hr.
- Vrkić Dimić, J. i Vidić, S. 2015. *Korelacija i timski rad u nastavi – holistički pristup učenju i poučavanju*. Acta Iadertina, 12/2: 93-114.

Abstract

CORRELATION POTENTIAL OF PROCESS DRAMA ON THE EXAMPLE OF THE EMPEROR'S NEW CLOTHES

The aim of this paper is to point to the correlation potential of process drama in the teaching process. Process drama is a complex dramatic pedagogical method and a genre that incorporates various dramatic pedagogical procedures and techniques. As such, it holds the potential to connect content from different subjects in the teaching process in an easy manner.

Since process drama does not aim at a theatre play or performing the play in front of an audience, its essence being "the very process of group work whose stages represent unique and unrepeatable activities in the course of dramatic processing of some human content" (Čubrilo et al. 2017: 20), it is ideal for application in the preparation of teaching (materials). The correlation potential of process drama is utilized in both early-stage and subject-specific teaching by combining two or more subjects into a single teaching unit that will engage all pupils, and guide them through the processes of dramatic work in which intellectual

cognition, emotional experience, aesthetic experience and adopting the content of the teaching unit are interconnected. In this paper I will point to the correlation potential of process drama on the example of the fairy tale "Emperor's New Attire", designed to correlate subjects of civic education, the Croatian language, and sports.

Keywords: process drama technique, drama pedagogy, drama in education, drama culture, school education, teaching practice





PREGLEDNI RAD

KAZALIŠNA RADIONICA U SVIJETU BAJKI... – SURADNJA ŠKOLE I LOKALNE ZAJEDNICE

Sažetak

U radu se promišlja o mogućnostima dramskoga odgoja kao izvanškolske aktivnosti učenika, koja može doprinijeti boljoj suradnji škole i lokalne zajednice. Izlazak izvan okvira odgojno-obrazovne institucije omogućuje učenicima i učiteljima rad u stvarnome okruženju, korištenje dostupnih resursa kazališta i suradnju s istaknutim umjetničkim pedagogima. Kao primjer dobre suradnje i uspješnoga timskoga rada daje se prikaz Kazališne radionice U svijetu bajki... Analizom dokumentacije uspoređene su kazališne predstave producirane u razdoblju od 2010. do 2019. godine. Rezultati analize ukazuju na pozitivne učinke suradnje i sugeriraju mogućnost primjene modela u drugim sredinama, što bi zasigurno utjecalo na razvoj dramskoga odgoja unutar i izvan odgojno-obrazovnih institucija.

Ključne riječi: dramski odgoj, izvanškolske aktivnosti, Kazališna radionica U svijetu bajki..., suradnja

Uvod

Promišljanja o suvremenoj školi apostrofiraju mjesto učenika kao središnje u odgojno-obrazovnom sustavu, a njegovu aktivnost kao jedan od najbitnijih čimbenika u stjecanju kompetencija koje će ga osamostaliti ne samo u nastavnome procesu, nego i u životu uopće. Učenička aktivnost u nastavnome procesu najizraženija je u onim oblicima koji su rezultat učenikova slobodnoga odabira – izvannastavnim i izvanškolskim aktivnostima. Odabrana aktivnost je neprinudnoga karaktera, interesna je i individualizirana i kvalitetno ispunjava učenikovo slobodno vrijeme (Jurčić 2008) te je samim time izvrsna platforma za razvoja učeničkih potencijala i poticanja darovitosti.

Za razliku od izvannastavnih aktivnosti koje se provode u okviru škole, izvanškolske aktivnosti odvođe učenika izvan školskoga okruženja gdje svoje interese i potencijale ostvaruju češće neformalnim oblicima obrazovanja. Organizacijski i programski oblici okupljanja učenika tako se odvijaju u društvima, klubovima i drugim institucijama izvan škole (Cindrić 1992), a osim samostalnih programa dolazi i do mogućnosti ostvarivanja zajedničkih programa sa školom. Valjan Vukić (2016) ističe kako upravo izvanškolske aktivnosti predstavljaju poveznicu između škole i društvene sredine, a angažman u njima dodatno djeluje na afirmaciju učenika.

Veliki broj izvanškolskih aktivnosti karakterizira skupni oblik rada. Timsko djelovanje u malim ili velikim skupinama učenika jedan je od oblika suradničkoga učenja, a svrha mu je ostvarenje zajedničkoga učinka što implicira zajedničku, ali i pojedinačnu odgovornost svakoga člana tima (Cindrić i dr. 2010). Uspješnost tima ovisi o svim dionicima, a ona će biti ostvarena ako svi članovi jednako doprinose, osjećaju se važnima i korisnima, pomažu jedni drugima, uče od drugih uz podršku i potporu, raduju se uspjesima i zajednički rješavaju probleme. Bitan čimbenik uspješnosti je i pozitivno ozračje unutar tima. Klippert (2001) smatra kako je to temeljno pravilo koje je važno za razvoj tima i napominje kako atmosfera ovisi naravno i o tome u kolikoj mjeri učenici u grupi izlaze na kraj jedni s drugima, u kolikoj mjeri se osjećaju prihvaćenima u zajednici i koliko ih ona ohrabruje (Klippert 2001: 45). Za pozitivno ozračje odgovorni su u velikoj mjeri i voditelji tima - Smirenost, praktičnost, samodiscipliniranost, entuzijazam i vjera u ljude samo su neke od

kvaliteta demokratskog i stručnog voditelja. On uvijek, uz dobre komunikacijske vještine, treba imati cjelovit uvid i kontrolu u timskom radu (Cindrić i dr. 2010: 198). Takvi voditelji lako će motivirati članove tima čime će poticati i razvijati njihovu kreativnost, interese i kompetencije.

Dramski odgoj u kontekstu izvanškolske aktivnosti

Jedna od izvanškolskih aktivnosti koju djeca i mladi mogu odabrati kako bi kvalitetno proveli slobodno vrijeme te razvijali svoje interese i potencijale je dramska aktivnost ako takva postoji u ponudi lokalne zajednice. Sudjelovanje u dramskim aktivnostima pomaže djetetovu intelektualnome i emocionalnome razvoju te stvara estetski doživljaj sudjelovanjem u kreativnome činu (Dragović i Balić 2013). Osim toga, iste autorice navode kako sudjelovanje u dramskim aktivnostima potiče izražavanje emocija i stavova, razvija maštu, toleranciju, samokritičnost i pomaže u stvaranju pozitivnijih međuljudskih odnosa. Tombak (2014) ističe kako će sudjelovanje djeteta od najranije dobi u dramskim aktivnostima utjecati na razvoj mašte, osposobiti ga da razmišlja, potaknuti ga na samostalnost te razvijati njegove socijalne kompetencije. Prema Škuflić-Horvat (2009) dramski odgoj je odgoj za život jer se djetetu, proigravanjem različitih konfliktnih situacija i susretima s različitim karakterima, omogućuje bezbolno istraživanje svijeta odraslih. U kolikoj je mjeri važnost dramskoga odgoja prepoznata u našem okruženju, a u kontekstu ponude i uključenosti učenika u dramske izvanškolske aktivnosti, donosi se u pregledu istraživanja.

Šiljković i dr. (2007) proveli su istraživanje s 1 411 učenika iz 65 osnovnih škola s područja središnje Hrvatske kako bi dobili uvid o sudjelovanju učenika nižih razreda u izvannastavnim i izvanškolskim aktivnostima. Autorice su ponuđene aktivnosti grupirale u pet skupina (glazbene, sportske, strani jezici, aktivnosti prirode i društva te ostale aktivnosti – recitatori, novinari, lutkari, maketari) iz čega je vidljivo da se dramska aktivnost uopće ne spominje.

Pejić Papak i dr. (2012) svoje su istraživanje provele u osnovnim školama grada Rijeke na uzorku od 343 učenika osnovnoškolske dobi koji su uključeni u izvanškolske aktivnosti kulturnoga sadržaja. Aktivnosti su grupirane u šest interesnih područja (glazba, ples, literarno stvaralaštvo, likovno stvaralaštvo, gluma, film/video, ostale aktivnosti). Kao i u istraživanju Šiljković, Rajić i Bertić (2007) dramska skupina kao izvanškolska aktivnost nije spomenuta, no u ovom istraživanju se možda nalazi u skupini ostale aktivnosti jer te aktivnosti nisu imenovane.

U istraživanju Valjan Vukić (2016) koje je provedeno s 970 učenika iz devet osnovnih škola Zadarske i Šibensko-kninske županije vidljivo je grupiranje izvanškolskih aktivnosti u šest skupina (sportski klub, plesna skupina, glazbena škola, dramska skupina, škola stranih jezika te ostale aktivnosti). Rezultati istraživanja pokazuju kako od ukupnoga broja ispitanika njih 53 % (N=514) sudjeluje u nekoj od izabranih izvanškolskih aktivnosti. Najviše učenika izabralo je sportsku aktivnost, dok je sudjelovanje u radu dramskih skupina na posljednjemu mjestu, odnosno tu je aktivnost izabralo svega 2,2 % učenika (N=21).

Iz pregleda navedenih istraživanja nameće se pitanje o ponudi dramskih aktivnosti izvan škole u ispitanim sredinama te o interesu učenika za sudjelovanjem u dramskim aktivnostima. Iako znanstvena istraživanja govore u prilog pozitivnome utjecaju dramskoga obrazovanja na djecu evidentno je da se u praksi nije dovoljno radilo na popularizaciji i integraciji djece u izvanškolske dramske aktivnosti. Kao primjer uspješne prakse uključivanja djece i mladih u dramske aktivnosti Škuflić-Horvat (2009) dala je prikaz rada s djecom u Zagrebačkome kazalištu mladih. U nastavku rada daje se prikaz dobre prakse, ali i suradnje škola i lokalne zajednice, Kazališne radionice *U svijetu bajki...* u Slavonskome Brodu koja u okrilju Kazališno-koncertne dvorane *Ivana Brlić-Mažuranić* djeluje u sklopu manifestacije *U svijetu bajki Ivane Brlić-Mažuranić* koja traje od 1974. godine.⁵⁷ Projekt je proveden kroz tri etape koje su obuhvaćale: pripremanje projekta (odabir književnoga djela, okupljanje kreativnoga tima, priređivanje teksta i glazbe, osmišljavanje koreografije, osmišljavanje kostima i scenografije, provedba audicije); rad na projektu (čitace probe, uvježbavanje koreografije, rad s redateljem, rad s vokalnim trenerom, postavljanje predstave na scenu, dizajn svjetla

⁵⁷ Više o Kazališnoj radionici *U svijetu bajki...* i manifestaciji *U svijetu bajki Ivane Brlić-Mažuranić* pročitati na:

<https://www.kkd-ibm.hr/u-svijetu-bajki/> i <http://www.usvijetubajki.org/>

i projekcija, predstavljanje projekta javnosti); refleksija o projektu (posjećenost predstava, individualna refleksija dionika, grupna refleksija putem publike i medija).

Istraživanje

Kako je predmet istraživanja ovoga rada prikaz Kazališne radionice *U svijetu bajki...* kao primjera dobre suradnje i uspješnoga timskoga rada provedena je analiza dokumentacije (službena programska izvješća, programske knjižice predstave, dokumentacija za rezervaciju ulaznica, službena financijska izvješća prodaje ulaznica za predstavu i izlazni računi prodaje ulaznica) Kazališno-koncertne dvorane *Ivana Brlić-Mažuranić* koja potpisuje produkciju izvedenih predstava.

Cilj je ovoga istraživanja utvrditi broj odigranih predstava, broj i vrstu izvođača i članova kreativnoga tima te ukupan broj posjetitelja i njihovu zastupljenost po županijama u realiziranim predstavama Kazališne radionice *U svijetu bajki...* od 2010. do 2019. godine. Na osnovu cilja postavljaju se sljedeći zadatci istraživanja:

- utvrditi ukupan broj izvedenih predstava Kazališne radionice *U svijetu bajki...* te iz ukupnoga broja posjetitelja izdvojiti zastupljenost po županijama
- utvrditi zastupljenost djece i odraslih glumaca od ukupnoga broja izvođača te izdvojiti osnovne škole čija su djeca polaznici Kazališne radionice *U svijetu bajki...*
- izdvojiti članove kreativnoga tima te utvrditi zastupljenost profesionalnih i amaterskih suradnika u svakoj predstavi.

Kako bi se ostvario cilj i ispunili zadatci istraživanja analizirana je dokumentacija (službena programska izvješća, programske knjižice predstave, dokumentacija za rezervaciju ulaznica, službena financijska izvješća prodaje ulaznica za predstave i izlazni računi prodaje ulaznica) Kazališno-koncertne dvorane *Ivana Brlić-Mažuranić* za predstava koje su izvedene u razdoblju od 2010. do 2019. godine. Uzorak čini deset produkcija dječjih predstava prema djelima spisateljice Ivane Brlić-Mažuranić.⁵⁸

Dokumentacija je analizirana tako da je utvrđen ukupan broj izvedbi, posjetitelja, izvođača i članova kreativnoga tima za sve predstave, zatim i udio djece izvođača, udio publike iz različitih županija, udio profesionalaca u odnosu na amatere itd. Nakon prikaza ovih rezultata, na kraju su prezentirani dijelovi odabranih osvrta izvođača i članova kreativnoga tima kojima se dodatno željelo apostrofirati pozitivno radno ozračje i uspješan timski rad.

Analizom relevantne dokumentacije Kazališno-koncertne dvorane *Ivana Brlić-Mažuranić* (dokumentacija za rezervaciju ulaznica, službena financijska izvješća prodaje ulaznica za predstave i izlazni računi prodaje ulaznica) utvrđen je broj izvedenih predstava u razdoblju od 2010. do 2019. godine (N=98). Najveći broj izvedbi imala je predstava *Jagor* iz 2019. godine (N=12), no važno je detektirati kako broj izvedbi ne odstupa u velikoj mjeri (9 – 11) niti jedne godine, osim 2011. kada je predstava *Potjeh* izvedena sedam puta. Iz Tablice 1. vidljiv je broj posjetitelja za svaku predstavu te sveukupna posjećenost za izvedbe svih 10 predstava (N=55 241). Od ukupnoga broja posjetitelja 12,43 % (N=6 868) odnosi se na predstavu *Jagor* čime je to najposjećenija predstava manifestacije *U svijetu bajki Ivane Brlić-Mažuranić*. Analizom se također pokušalo utvrditi zastupljenost posjetitelja po županijama. Najviše je posjetitelja iz Brodsko-posavske županije, no izuzmemo li ovaj podatak, iz Tablice 1. vidljivo je kako ovaj element nije specificiran (misli se na ostale županije) za sve istražene predstave. Analizom dokumentacije uočeno je kako do 2016. godine (predstava *Šuma Striborova*) nije vođena detaljna evidencija posjetitelja, što je onemogućilo potpunu analizu. No, rezultati analize od 2016. do 2019. godine, od kada su podatci dostupni, ukazuju na dolazak posjetitelja iz jedanaest županija. Najveća je posjećenost, izuzmemo li Brodsko-posavsku županiju, učenika i nastavnika Osječko-baranjske županije (predstave *Šuma Striborova*, *Sunce djever i Neva Nevičica*, *Bratac Jaglenac i sestrice Rutvica*), dok su predstavu *Jagor* u najvećoj mjeri posjetili učenici i nastavnici iz Požeško-slavonske županije. Stalni porast publike, posebice iz županija koje nisu u blizini grada Slavonskoga Broda, ukazuje na veliki interes i za predstave, ali i za manifestaciju *U svijetu bajki Ivane*

Brlić-Mažuranić općenito.

Tablica 1. Posjećenost predstava od 2010. do 2019. godine

Naziv predstave	Broj izvedbi pojedine predstave	Broj posjetitelja	Broj posjetitelja i postotak zastupljenosti po županijama ¹	Postotak zastupljenosti s obzirom na ukupan broj posjetitelja
<i>Srce od licitara</i>	9	5 186	BPŽ 4 110 (79,25 %)	9,39 %
			Ostali 1 076 (20,75 %)	
<i>Potjeh</i>	7	4 492	BPŽ 3 715 (82,7 %)	8,13 %
			Ostali 777 (17,3 %)	
<i>Žabe traže kralja</i>	9	4 655	BPŽ 3 901 (83,8 %)	8,43 %
			Ostali 754 (16,2 %)	
<i>Šegrt Hlapić</i>	9	4 162	BPŽ 2 982 (71,65 %)	7,53 %
			Ostali 1 180 (28,35 %)	
<i>Regoč</i>	11	5 428	BPŽ 3 828 (70,52 %)	9,83 %
			Ostali 1 600 (29,48 %)	
<i>Lutonjica Toporko i devet župančića</i>	9	5 936	BPŽ 4 294 (72,34 %)	10,75 %
			Ostali 1 642 (27,66 %)	
<i>Šuma Striborova</i>	10	5 774	BPŽ 4 037 (69,92 %)	10,45 %
			OBŽ 753 (13,04 %)	
			PSŽ 306 (5,3 %)	
			VPŽ 294 (5,09 %)	
			ZGŽ 261 (4,52 %)	
			VSŽ 123 (2,13 %)	
<i>Sunce djever i Neva Nevičica</i>	11	6 435	BPŽ 4 963 (77,12 %)	11,65 %
			OBŽ 469 (7,29 %)	
			PSŽ 406 (6,31 %)	
			VPŽ 88 (1,39 %)	
			ZGŽ 220 (3,41%)	
			VSŽ 96 (1,48 %)	
			BBŽ 100 (1,55 %)	
			SMŽ 93 (1,45 %)	
<i>Bratac Jaglenac i sestrice Rutvica</i>	11	6 305	BPŽ 4 627 (73,39 %)	11,41 %
			OBŽ 764 (12,12 %)	
			PSŽ 411 (6,52 %)	
			VPŽ 109 (1,73 %)	
			VSŽ 105 (1,66 %)	
			BBŽ 168 (2,66 %)	
			SMŽ 33 (0,52 %)	
			PGŽ 88 (1,4 %)	
<i>Jagor</i>	12	6 868	BPŽ 4 774 (69,51 %)	12,43 %
			OBŽ 627 (9,13 %)	
			PSŽ 685 (9,97 %)	
			VPŽ 171 (2,49 %)	
			ZGŽ 295 (4,29 %)	
			VSŽ 100 (1,46 %)	
			BBŽ 109 (1,59 %)	
			MŽ 107 (1,56 %)	
Ukupno	98	55 241		100 %

Uspješnost produciranih predstava koje su istražene u ovome radu potvrđena je brojem izvođenja (N=98) i posjetitelja (N=55 241). No, jasno je kako uspješnost predstave ovisi o svima koji su sudjelovali u kreiranju i izvođenju istih. U Tablici 2. prikazan je broj izvođača te zastupljenost djece i odraslih u odnosu

58 U ovome radu analizirana je dokumentacija sljedećih predstava rađenih u sklopu Kazališne radionice *U svijetu bajki...*: *Srce od licitara* (2010.), *Potjeh* (2011.), *Žabe traže kralja* (2012.), *Šegrt Hlapić* (2013.), *Regoč* (2014.), *Lutonjica Toporko i devet župančića* (2015.), *Šuma Striborova* (2016.), *Sunce djever i Neva Nevičica* (2017.), *Bratac Jaglenac i sestrice Rutvica* (2018.), *Jagor* (2019.).

na ukupan broj i broj članova kreativnoga tima predstave te zastupljenost profesionalnih i amaterskih suradnika u svakoj predstavi.

Rezultati analize ukazuju na iznimnu brojnost izvođača u predstavama (N=572). Prosječan broj izvođača po predstavi je 57,2. Predstava s najvećim brojem izvođača (N=113) je *Šegrt Hlapić*, dok je u *Šumi Striborovoj* sudjelovalo svega 29 izvođača. Važno je napomenuti da se navedeni broj izvođača svake predstave odnosi na broj izvođača po pojedinoj odigranoj predstavi (npr. na svakoj odigranoj predstavi *Šegrt Hlapić* bilo je 116 izvođača). Postotak zastupljenosti djece izvođača u rasponu je od 83,87 % (*Lutonjica Toporko i devet župančića*) do 98,16 % (*Srce od licitara*) iz čega je vidljiva opravdanost postojanja Kazališne radionice kojom se podržava i njeguje rad s djecom i mladima uz minimalnu potporu starijih glumaca, tek onoliko koliko to sadržaji Ivaninih djela zahtijevaju. Djeca izvođači članovi su dramskih skupina osnovnih škola s područja grada Slavonskoga Broda (ukupan broj osnovnih škola je 11). Analiza dokumentacije ukazuje na konstantno sudjelovanje dramske skupine iz Osnovne škole Ivan Goran Kovačić i Osnovne škole Vladimir Nazor. Do 2015. godine sudjelovali su i učenici iz dramske skupine Osnovne škole Đuro Pilar, 2017. priključuju se učenici Osnovne škole Hugo Badalić, a 2018. učenici Osnovne škole Antun Mihanović. Osim dramskih skupina gradskih osnovnih škola važno je istaknuti konstantu sudjelovanja djece članova gradskih plesnih udruga Studija za suvremeni i klasični ples *Brodski leptirići* i Plesne skupine *Sinovi* te povremene suradnje s ostalim gradskim plesnim udrugama (Plesni studio *Cascavela* 2010., Folklorni ansambl Broda 2016.). Također, zamjetno je i uključivanje mladih glazbenika iz Gradske limene glazbe *Željezničar* (2010.) te Glazbene škole Slavonski Brod (2016.) kao i ostvarivanje suradnje s voditeljima i učenicima školskih likovnih radionica (OŠ Blaž Tadijanović 2014., Klasična gimnazija fra Marijana Lanosovića 2015.).

Kompleksnost djela Ivane Brlić-Mažuranić i veliki broj izvođača zahtijeva profesionalni pristup i promišljanje u postavljanju predstave na scenu. Stoga je odabir suradnika kao članova kreativnoga tima zahtijevao posebnu pozornost jer se, s obzirom na rad s djecom, nisu gledale samo stručne, nego i pedagoške kompetencije istih. Od ukupnog broja suradnika (N=97) 34,02 % (N=33) čine profesionalni suradnici. U svakoj predstavi to su bili redatelj, koreograf i scenarist/dramaturg. Od ostalih profesionalnih suradnika povremeno su bili uključeni scenograf, skladatelj i vokalni trener. Najveći broj profesionalnih suradnika zamjetan je u predstavi *Potjeh* (45,45 %), a najmanji u predstavi *Žabe traže kralja* (22,22 %).

Tablica 2. Broj izvođača te zastupljenost djece i odraslih u odnosu na ukupan broj i broj članova kreativnoga tima predstave te zastupljenost profesionalnih i amaterskih suradnika u svakoj predstavi.

Naziv predstave	Ukupan broj izvođača (na svakoj izvedbi)	Broj i postotak zastupljenosti djece izvođača	Broj i postotak zastupljenosti odraslih izvođača	Ukupan broj članova kreativnoga tima	Članovi kreativnoga tima – amateri	Članovi kreativnoga tima - profesionalci
<i>Srce od licitara</i>	72	71 (98,61 %)	1 (1,39 %)	10	7 (70 %)	3 (30 %)
<i>Potjeh</i>	40	39 (97,5 %)	1 (2,5 %)	11	6 (54,55 %)	5 (45,45 %)
<i>Žabe traže kralja</i>	49	47 (95,92 %)	2 (4,08 %)	9	7 (77,78 %)	2 (22,22 %)
<i>Šegrt Hlapić</i>	113	111 (98,23 %)	2 (1,77 %)	10	7 (70 %)	3 (30 %)
<i>Regoč</i>	60	57 (95 %)	3 (5 %)	10	7 (70 %)	3 (30 %)
<i>Lutonjica Toporko i devet župančića</i>	31	26 (83,87 %)	5 (16,13 %)	9	5 (55,56 %)	4 (44,44 %)
<i>Šuma Striborova</i>	29	27 (93,1 %)	2 (6,9 %)	7	5 (71,43 %)	2 (28,57 %)
<i>Sunce djever i Neva Nevičica</i>	81	79 (97,53 %)	2 (2,47 %)	9	6 (66,67 %)	3 (33,33 %)
<i>Bratac Jaglenac i sestrice Rutvica</i>	63	60 (95,24 %)	3 (4,76 %)	10	7 (70 %)	3 (30 %)
<i>Jagor</i>	34	30 (88,24 %)	4 (11,76 %)	12	7 (58,33 %)	5 (41,67 %)
Ukupno	572	547 (95,63 %)	25 (4,37 %)	97	64 (65,98 %)	33 (34,02 %)

Prikazani kvantitativni rezultati istraživanja u skladu su s tezom da je Kazališna radionica manifestacije *U svijetu bajki Ivane Brlić-Mažuranić* primjer uspješnoga timskoga rada i dobre suradnje škole i lokalne zajednice, profesionalnih i amaterskih suradnika, odraslih umjetnika i djece polaznika radionice. Kao prilog tome u nastavku slijede izdvojeni dijelovi odabranih osvrta izvođača i članova kreativnoga tima. Iz programskih knjižica odigranih predstava od 2010. do 2019. godine odabran je po jedan osvrt

sudionika predstave. Važno je ukazati i na to da se pri odabiru osvrta za programsku knjižicu nije radila selekcija, nego su uvršteni svi pristigli osvrti. Pri odabiru osvrta za ovaj rad vodilo se računa o podjednako zastupljenosti dionika kreativnoga tima i djece polaznika radionica čime se dala prilika za uvid u različite uloge, promišljanja i doživljaje autora tekstova o radu Kazališne radionice i pripremi predstave. Ono što se zaključuje iz svih osvrta koji slijede jest zadovoljstvo suradnjom, načinom rada, ukazanom prilikom, profesionalnim pristupom i pozitivnim ozračjem koje je prevladavalo radu što zasigurno doprinosi razvoju dramske pedagogije u okviru izvanškolskih aktivnosti.

Osvrt 1.
Vježbanjem modernih i klasičnih plesnih koraka djeca usvajaju usklađenost pokreta, razvijaju smisao za glazbu, gracioznost, zanimanje za kazalište, razvijaju kreativnost. Uče a da toga nisu ni svjesni. Iako je potrebno uložiti puno truda i rada svi su zadovoljni konačnim ciljem, a to je glazbeno-scenska čarolija mladih umjetnika.
2010., Programska knjižica predstave *Srce od licitara*; Olga Andrusenko, voditeljica Studija za moderni i klasični ples *Brodski leptirići*

Osvrt 2.
Tako smo i ove godine, zajedno s Potjehom, krenuli u takav kreativan proces koji se bazirao na anketama i razgovoru s djecom – materijal neophodan za razumijevanje ideje kao i za opserviranje dječjeg odnosa prema temi; likovnoj radionici u kojoj su nastajale takve slike koje su otvarale nove i provokativne prostore osobnog doživljaja ovovremenog i bajkovitog – potentan izazov za kompletnu likovnost predstave; scenskoj improvizaciji iz koje smo krenuli u našu priču – postupak vrlo cijenjen u suvremenoj dramskoj pedagogiji.
2011., Programska knjižica predstave *Potjeh*; Dubravka Zrnčić-Kulenović, scenaristica i redateljica

Osvrt 3.
U kazalištu se svi družimo, zabavljamo, učimo i slušamo savjete jedni od drugih. Ali, kad radimo, radimo ozbiljno. Izražavamo se riječima, pokretom i mimikom lica.
2012., Programska knjižica predstave *Žabe traže kralja*; Anamarija Stjepanović, članica ansambla predstave, učenica 5. razreda OŠ *Vladimir Nazor*

Osvrt 4.
Što ću pamtiti kada odem? Pamtit ću djecu koja su skakala po pozornici, drage voditeljice, redateljicu Dubravku Zrnčić, koreografa Branka Bankovića, prijatelje koje sam stekla, virenje iza zastora, Stanislava koji više na nas da spustimo noge sa sjedala, vrištanje publike kada se ugase reflektori, a najviše ću pamtiti sjaj koji smo ostavili iza sebe.
2013., Programska knjižica predstave *Šegrt Hlapić*; Izabela Heller, članica ansambla predstave

Osvrt 5.
Mali glumci, plesači i lutkari su tijekom procesa rada na predstavi Regoč vrlo hrabro i jasno govorili o svijetu u kojemu žive, o tome što ih smeta i što bi mijenjali. Oni ne prihvaćaju ovakav svijet, žele bolje, žele svijet u kome će biti zadovoljni i sretni, žele osmijeh na ljudima.
2014., Programska knjižica predstave *Regoč*; Branko Banković, koreograf i suredatelj

Osvrt 6.
Priču smo s djecom zajednički iščitavali, objašnjavali arhaične riječi, koje ponekad ni sami nismo razumjeli pa smo ih istraživali, zatim smo ju pokušali pretočiti u današnje vrijeme i napokon smo krenuli na čitaće probe. U predstavi ove godine sudjeluje 30 glumaca među kojima i petero odraslih koji su nesebično pomagali malim glumcima, svojim kolegama, a oni su opet od njih učili, pa je posao s čitaćih proba vrlo brzo prešao na rad na sceni. Radilo se po cijele dane s dvosatnom stankom na kojoj su često zajedno ostajali i veliki i mali i družili se.
2015., Programska knjižica predstave *Lutonjica Toporko i devet župančića*; Dubravka Pletikapić, voditeljica dramske družine OŠ *Vladimir Nazor*

Osvrt 7.

Glumeći i radeći u kazalištu stekao sam puno samopouzdanja, puno prijatelja i naučio o kazalištu daleko više nego iz školskog udžbenika. Radujem se svakoj probi pa se nadam da ću i na premijeri uživati.
2016., Programska knjižica predstave *Šuma Striborova*; Antonio Juričić, član ansambla predstave, učenik 8. razreda OŠ *Vladimir Nazor*

Osvrt 8.

Kroz napore probe ne upoznajemo samo Ivanina djela, nego i stvaramo dobra prijateljstva, navike, disciplinu te vještine.
2017., Programska knjižica predstave *Sunce djever i Neva Nevičica*; Lara Živić, članica ansambla predstave, učenica 3. razreda Gimnazije *Matija Mesić*

Osvrt 9.

Već četiri godine sudjelujem u Kazališnoj radionici Svijeta bajki. Svake mi je godine sve draže i sve više me vuče prema profesionalnoj karijeri koja će biti vezana za kazalište. Dani Ivane Brlić-Mažuranić najvažniji su mi događaj u školskoj godini, jer tada radim ono što me zabavlja i u čemu uživam.
2018., Programska knjižica predstave *Bratac Jaglenac i sestrice Rutvica*; Luka Butković, član ansambla predstave, učenik 8. razreda OŠ *Ivan Goran Kovačić*

Osvrt 10.

U radu s djecom u teatru važno je razumjeti njihov stvaralački svijet te im dopustiti da izraze svoju kreativnost, iznose stavove i mišljenja. Imajući u vidu da u predstavi igraju djeca različitih uzrasta, veliki izazov je bio uskladiti njihove boje glasova i naučiti ih pravilno koristiti svoje glasove kao sredstvo izražavanja s posebnim akcentom na izgovor i dikciju.
2019., Programska knjižica predstave *Jagor*, Alma Ferović Fazlić, vokalna trenerica

Zaključak

Izvanškolske aktivnosti važan su oblik rada odgojno-obrazovnog sustava, prilika koju djeca i mladi mogu iskoristiti kako bi razvijali svoje potencijale i kvalitetno ispunili slobodno vrijeme. Isto tako, mogućnosti koje nudi suradnja izvanškolskih institucija sa školom daju mogućnost iskorištavanja već postojećih resursa koji mogu biti platforma za partnerstvo škole i lokalne zajednice.

Iz prikazanih istraživanja u ovome radu detektira se zadovoljavajuća ponuda i interes za sudjelovanjem djece i mladih u radu izvanškolskih aktivnost. Isto se ne može reći za dramske aktivnosti što upućuje na dodatna promišljanja i angažman dramskih pedagoga kako istu popularizirati posebice ako se zna i znanstveno je dokazano koliki je pozitivan učinak za djecu sudjelovanjem u istima.

U ovome radu dan je prikaz deset godina rada Kazališne radionice *U Svijetu bajki*... kroz realizirane predstave prema djelima Ivane Brlić-Mažuranić. Rezultati istraživanja ukazuju kako je ostvarena suradnja sudionika gradskih škola i institucija lokalne zajednice doprinijela popularizaciji dramske umjetnosti u Slavonskome Brodu. Timski rad učenika, učitelja, odraslih amaterskih i profesionalnih glumaca i članova kreativnoga tima, koji je u nekim predstavama obuhvaćao i više od 100 dionika, omogućio je učenicima i učiteljima rad u stvarnome okruženju s istaknutim umjetničkim pedagozima, upoznavanje kazališta i svih njegovih resursa te mogućnost javnoga nastupa pred mnogobrojnom publikom iz cijele Hrvatske. Sve navedeno utjecalo je na dodatnu motivaciju i razvoj stručnih, suradničkih i socijalnih kompetencija ne samo učenika, nego i svih dionika radionice.

Prikazana Kazališna radionica stoga se može smatrati modelom kojega mogu provesti sva ona područja u kojima djeluju kazališta što će zasigurno utjecati na obogaćivanje ponude izvanškolskih dramskih aktivnosti, ali i popularizaciju i razvoj dramske pedagogije općenito.

Literatura

- Cindrić, M. 1992. *Izvanastavne i izvanškolske aktivnosti učenika osnovne škole*. Život i škola, 41/1: 49-68.
- Cindrić, M., Miljković, D. i Strugar, V. 2010. *Didaktika i kurikulum*. Zagreb: IEP - D2.
- Dragović, S. i Balić, D. 2013. *Drama pedagogy—a way of learning through experience and by doing an example of good practice: youth theatre studio of the croatian national theatre in Varaždin*. Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje 15/1: 191-209.
- Jurčić, M. 2008. *Učiteljevo zadovoljstvo temeljnim čimbenicima izvanastavnih aktivnosti*. Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja, 20/2: 9-26.
- Klippert, H. 2001. *Kako uspješno učiti u timu*. Zagreb: Educa.
- Pejić Papak, P., Vidulin-Orbanić, S. i Anita Rončević. 2012. *Uloga organiziranih aktivnosti u kulturnom životu učenika*. Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja, 58/28: 188-202.
- Šiljković, Ž., Rajić, V. i Bertić, D. 2007. *Izvanastavne i izvanškolske aktivnosti*. Odgojne znanosti 9/2: 113-145.
- Škuflić-Horvat, I. 2009. *Dramska nadarenost i njezino provjeravanje*. Hrvatski: časopis za teoriju i praksu nastave hrvatskoga jezika, književnosti, govornoga i pismenoga izražavanja te medijske kulture, 6/1: 87-116.
- Tombak, A. 2014. *Importance of drama in pre-school education*. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 143: 372-378.
- Valjan Vukić, V. 2016. *Izvanastavne i izvanškolske aktivnosti učenika-višestruke perspektive*. Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu, 65/1: 33-57.

Abstract

THEATER WORKSHOP IN THE WORLD OF FAIRY TALES... – COOPERATION BETWEEN THE SCHOOL AND THE LOCAL COMMUNITY

The paper deals with the possibilities of drama education through the extracurricular activity of students outside the school that can contribute to better cooperation between the school and the local community. Exiting the institutional educational setting enables students and teachers to work in the real environment, to use available theater resources, and to cooperate with prominent art pedagogues. Theater Workshop In the World of Fairy Tales... is described as an example of good cooperation and successful team work. Analyzing the documentation resulted with a qualitative and quantitative comparison of the theatrical performances produced in the period from 2009 to 2019. The results of the analysis point to the positive effects of cooperation and the possibility of applying the model in other areas, which would certainly have influence on the development of the drama education within and outside the educational institutions.

Keywords: Cooperation, drama education, extracurricular activities, Theater Workshop In the World of Fairy Tales...

ISKUSTVO IZ PRAKSE

DRAMSKI ODGOJ U VJERONAUČNOJ NASTAVI

Sažetak

Cilj je ovog rada pokazati mogućnosti implementacije dramskopedagoških vježbi, tehnika i metoda u vjeronaučnu nastavu. Na konkretnim primjerima pokazuje se na koje sve načine dramske tehnike i metode pospješuju nastavni proces te kako dramskopedagoškim aktivnostima poučavati različite vjeronaučne sadržaje. Rad naglašava dramski odgoj, odnosno dramsku igru, kao jednu od metoda rada u nastavi vjeronauka. Prikazuje kako je uz malo mašte i truda, metodu dramskog odgoja moguće koristiti u bilo kojoj nastavnoj jedinici i bilo kojem metodičkom sustavu. Također prikazuje mogućnost primjene raznih dramskopedagoških igara, vježbi i tehnika u pojedinim fazama sata, od motivacije, preko obrade do same aktualizacije u nastavnome procesu. Posebni naglasak stavlja na interpretaciju biblijskih tekstova uz pomoć dramskih tehnika i metode procesne drame.

Ključne riječi: dramskopedagoške vježbe, tehnike i metode, interpretacija biblijskih tekstova, Katolički vjeronauk, procesna drama

Uvod

Imaju li vjeronaučni sadržaji i način provođenja dramskoga odgoja kakve poveznice? Mogu li se različiti vjeronaučni sadržaji poučavati dramskim tehnikama i metodama i mogu li one pospješiti kvalitetu izvođenja vjeronaučne nastave? Imaju i mogu. Odgovor na postavljena pitanja je jednostavan i kratak. I to u vrlo velikoj mjeri. Gotovo pa možemo utvrditi: u svakoj nastavnoj jedinici, odnosno kurikulski rečeno u svakoj realizaciji odgojno-obrazovnih ishoda, dramske se metode mogu implementirati u aktivnosti komunikacije vjeronaučnih sadržaja. *Svrha je Katoličkoga vjeronauka u školi učenicima pružiti postupno i sustavno upoznavanje i produbljivanje kršćanskoga nauka i vjere koja im omogućava izgradnju i ostvarenje zrele osobnosti. Škola pak polazi od zahtjeva za cjelovitim odgojem učenika i za potpunim ostvarenjem učeničkih potencijala (Kurikulum Katoličkog vjeronauka 2019: 5)* Vjeronaučnim sadržajima učenik razmatra teme koje mu omogućuju pronalaženje odgovora na pitanja o sebi, o drugima, o odnosima s drugima i o različitim životnim situacijama ovisno o kojoj se životnoj dobi učenika radi. Nadalje, sadržaji potiču učenika na promišljanje o pitanjima Boga, smisla života, smrti, patnje, ljubavi, nade, budućnosti, vječnosti i sl. Učenik ima priliku kritički promišljati cjelokupnu čovjekovu stvarnost, promišljati i izgrađivati svoj vjerski i kulturni identitet, svoje vrijednosti, odnos prema sebi, drugima i svemu što ga okružuje. Susret s vjeronaučnim sadržajima učeniku također omogućava upoznavanje, čuvanje i razvijanje vlastitoga te poštovanje tuđega kulturnoga, nacionalnoga i religioznoga identiteta. Sadržaji mu nude mogućnost upoznavanja temeljnih kršćanskih moralnih načela, razmatranja suvremenih etičkih dvojbi i upoznavanja kršćanskih odgovora. Učenik istražuje kako je kršćanstvo utjecalo na hrvatsko društvo i njegove vrijednosti.

Nisu li u tim aktivnostima dramske metode više nego dobrodošle? Nije li njihova provedba kao stvorena za oplemenjivanje poučavanja i komunikacije navedenih sadržaja? Cilj je rada pokazati brojne mogućnosti ostvarenja ovdje postavljenih hipotetskih pitanja.

Dramskopedagoške metode u vjeronaučnom nastavnom procesu

Temeljna točka razmišljanja o mogućnosti implementacije dramskopedagoških metoda u vjeronaučni proces su osnovni pojmovi o dramskome odgoju. Današnja suvremena školska stvarnost prožeta je digitalizacijom i sve oskudnijom interpersonalnom komunikacijom i razvojem socijalnih kompetencija pa govor o dramskopedagoškim metodama dođe kao *liječnička preporuka dobre terapije*. Oni kojima pojam dramskoga odgoja nije stran zacijelo bi se složili s ovom usporedbom. Što je zapravo dramski odgoj i kakav je to oblik učenja? Dođe li on upravo kao dobra terapija u uskovitlani vrijednosni školski sustav?

Dramski je odgoj oblik učenja i poučavanja dramskim iskustvom, dakle iskustveno učenje. On odgaja za život i namijenjen je svoj djeci. Dramska igra (dramska igra kao fizička ili intelektualna aktivnost u kojoj sudionici preuzimaju uloge te poštuju određena pravila katkad može imati i natjecateljski karakter), vježba (dramska vježba uključuje igranje uloga no naglasak je na ponavljanju neke radnje radi uvježbavanja neke vještine ili razvijanja neke sposobnosti) i tehnika (dramska tehnika je složena aktivnost koja se sastoji od više jednostavnih dramskih postupaka) osnovne su metode dramskoga odgoja (Krušić 2008: 14-16) Sva tri oblika nude izvanredne mogućnosti komunikacije vjeronaučnih sadržaja.

U nastavi vjeronauka svaku se dramsku igru, metodu ili postupak može shvatiti i upotrijebiti na tri razine: doslovno kao igru (igre koje potiču koncentraciju, zajedništvo, osjetljivost i sl.), kao poveznicu (tražeći vezu s vjeronaučnim sadržajima) i kao tehniku (ugraditi je u dramsko-scenski ostvaraj).

Dramske igre u vjeronaučnoj nastavi

Dramskim se igrama u vjeronaučnoj nastavi možemo koristiti u fazi motivacije, na početku sata, jednostavno kao igrama koje potiču koncentraciju, suradnju i zajedništvo skupine ili potiču na logičko razmišljanje i zaključivanje. Dramske igre mogu imati poveznicu s vjeronaučnim sadržajima s kojima koreliraju sadržajem ili načinom izvođenja. Njima možemo pobuditi i učenikova predznanja o temi koja se taj sat obrađuje. Učenicima su dramske igre uvijek zanimljive i lakše dokuče poveznicu s vjeronaučnim sadržajima jer su se našli u sličnoj situaciji i ona im je životno najbliža i poznata. Dramske igre također su dobrodošle i u fazi završetka sata kao opuštajuće i umirujuće.

Pored mene mjesto prazno – stolci se slože ukруг u broju koliko ima igrača + jedan slobodan stolac. Svaki igrač sjedne na svoj stolac, a jedan je prazan. U krugu stoji jedan igrač koji želi sjesti na slobodno mjesto (na prazan stolac). No, igrač kojemu se prazan stolac nađe s desne strane, lupi po stolcu i pozove imenom nekoga igrača iz kruga. Igrač koji je pozvan diže se sa svog mjesta i trči na slobodni stolac. Ako se igrač kojemu se stolac nađe s desne strane ne uspije brzo dosjetiti nečijeg imena, igrač iz sredine kruga koji je stajao, sjedne na stolac, a ovaj ulazi u krug. Svaki igrač koji pogriješi ide u krug i trudi se sjesti na slobodan stolac. Igra je vrlo brza i dinamična.

Poveznica s vjeronaučnim sadržajima: Dramska se igra može primjenjivati za upoznavanje učenika. U većini se škola iz razredne nastave prelazi u predmetnu formiranjem novih razrednih odjela u kojima se učenici na početku ne poznaju. Ovom igrom, osim upoznavanja, potičemo i razvijamo kontakt pogledom, međusobnu suradnju i zajedništvo. Razvija se također svijest o potrebi poštivanja pravila igre i stvara se vedro ozračje u skupini. Preporuka je da se i vjeroučitelj/vjeroučiteljica uključi u igru ako bi možebitno došlo do situacije da neki učenik nije nikad prozvan i da ga onda on/ona prozove.⁵⁹

Padamo po brojevima – voditelj određuje svakom igraču po jedan broj (od 1 do 20), ovisno o broju sudionika igre, pušta glazbu, objašnjava da prostor u kojem se igrači kreću predstavlja naš svakidašnji život, naš svijet u kojem živimo. Kada voditelj zaustavi glazbu i nasumično izvikne neki broj, prozvani broj pada u nesvijest uz uzvik *Aaaaaah*, a ostali trebaju priskočiti i pridržati ga. Nešto se iznenada nekome dogodilo, netko se našao u nevolji (prozvani broj).

⁵⁹ Povezanost s ishodom Kurikuluma za Katolički vjeronauk OŠ KV A. 5. 1. Učenik objašnjava važnost zajedništva te kako nas vjera potiče na prihvaćanje sebe i drugih.

Poveznica s vjeronaučnim sadržajima: Igra potiče koncentraciju igrača, pogodna je za motivaciju učenika i za osvješćivanje potrebe pomaganja drugima. Učenici ne znaju što im se u životu u bilo kojoj prilici može dogoditi i uskaču taj tren kad je potrebno te pomažu bližnjemu u nevolji. Bližnji je svaki onaj koji treba našu pomoć bez obzira bio nam poznat ili ne.⁶⁰

Pauci i muhe – igrači se podijele u dvije skupine: prva skupina uzima stolce, slaže ih u krug i sjeda na njih. Jedan je stolac prazan. Oni su u igri *muhe*. Druga skupina igrača stane po jedan iza svakog igrača koji sjedi, s prekrštenim rukama na leđima. Cilj je igre pozvati *muhu* (namignuti joj) a da je njezin *pauk* ne zaustavi. Prvo lovi onaj pauk koji stoji iza praznoga stolca. Muhe trebaju pratiti pauka koji lovi, a pauci isto tako da znaju na vrijeme zaustaviti svoju muhu. Poveznica s vjeronaučnim sadržajima: Ovu dramsku igru možemo integrirati u sve vjeronaučne satove na kojima se govori o slobodi i o nagovaranju na neku navezanost jer *pauk* zove *muhu* da dođe k njemu i da ostavi svoga pauka. Sa srednjoškolcima se na tu igru može nadovezati rasprava o nevjeri i preljubu.⁶¹

Tenis riječima – dva igrača sjednu/stanu jedan nasuprot drugome i naizmjenice moraju nabrajati riječi iz zadane kategorije. Igra traje dok jedan od njih u tri sekunde ne uspije smisliti novu riječ ili novi pojam ili ako ponovi već izrečeni pojam. Tada igrač ispada, a na njegovo mjesto dolazi drugi igrač. Poveznica s vjeronaučnim sadržajima: Ova mentalna igra odlična je na svim satima ponavljanja i utvrđivanja gradiva. Može se provoditi u svim vjeronaučnim godištim. Zadani pojmovi mogu biti: Marijini blagdani, Pavlove poslanice, muški redovi, ženski redovi itd.

Spori čovjek – u prostoru je toliko stolaca koliko je igrača, u slobodnoj formaciji. Jedan je stolac prazan i smješten je u najudaljenije mjesto od *sporoga čovjeka*. *Spori čovjek* hoda vrlo polako i cilj mu je sjesti na prvi prazan stolac. Ostali ga igrači u tome sprječavaju, a mogu trčati, sporazumijevati se kretnjama, mimikom i pantomimom, ali ne smiju razgovarati. Igrači se ne smiju odizati od stolaca pa se na njega vraćati. Kada *spori čovjek* sjedne na prazan stolac, igra je završena. To je igra koncentracije, pantomime i bolje interakcije unutar skupine. Poveznica s vjeronaučnim sadržajima: Igru možemo rabiti u situacijama kada promišljamo o tome koliko se poznajemo i kakvi su nam odnosi unutar skupine (obitelji, razreda, župne zajednice, Crkve) i u kojoj smo mjeri spremni na dogovor, akciju, neki pothvat, projekt. *Spori čovjek* - sintagma: sve u životu ima svoje vrijeme, zato ne treba žuriti.⁶²

Dramske vježbe u vjeronaučnoj nastavi⁶³

Dramske vježbe najčešće se koriste u glavnome dijelu vjeronaučnoga sata jer se njima može izreći sama bit onoga o čemu se govori, raspravlja ili zaključuje. Pomoću njih vjeronaučni sadržaji konkretno se povezuju s porukom dramske vježbe što učenicima pruža određenu transparentnost suštinske poruke sadržaja. Budući da vježbe kao takve nisu natjecateljskoga karaktera, u njima vole sudjelovati svi učenici jer se svaki može izraziti na svoj osebujan način, ne uspoređujući se s drugima.

Kolumbijska hipnoza – skupina se podijeli u parove tako da u svakom paru imamo osobu A i osobu B. Osoba A je hipnotizer, a osoba B je hipnotizirani. Osoba A postavlja svoj dlan ispred lica osobe B koja ga mora pratiti. Pritom treba održavati uvijek isti razmak i kut između dlana i lica. Osoba A vodi osobu B cijelim prostorom. Nakon nekog vremena osobe zamijene uloge. Osoba A i osoba B istovremeno vode dlanom jedna drugu. Grupa se podijeli u trojke. Osoba A istovremeno jednim dlanom vodi osobu B, a drugim osobu C. Kad se svi izmijene, vode se istovremeno.

Poveznica s vjeronaučnim sadržajima: Zbog same primjenjivosti u nastavi vjeronauka i prikladnosti sadržajima predložen je naslov dramske vježbe *Slijedi me!*. Ova vježba aludira na stvarnost poziva, ali isto tako može biti dobra podloga za rad sa srednjoškolcima na temu *voditi* i *biti vođen*, koju je ulogu lakše, odnosno teže obnašati i zašto. U tom slučaju vježba se promatra tako da voditi znači imati moć nad nekim (ali i odgovornost), a biti vođen znači biti u nečijoj moći (pitanje slobode).⁶⁴

Karneval životinja – svaki igrač dobije jedan broj (npr. razredu od 25 učenika dodjeljuju se brojevi od 1 do 5). Sve jedinice su, recimo, slonovi sve dvojke žirafe, sve trojke pingvini, sve četvorke rode, sve petice žabe. Svi koji su dobili određenu životinju kreću se prostorom kao ta životinja. Nakon toga voditelj svakome broju daje novu životinju. Igra može dobro poslužiti kao motivacija za nastavnu jedinicu o Noinoj arci. Može se raditi i tako da svaki igrač dobije na papiriću napisanu životinju i mora se kretati kao ta životinja bez glasanja. S obzirom na to da je još jedan igrač dobio istu životinju, svatko traži svoj par. Mogu se zadati životinje koje se jako razlikuju (medvjed, zec, žaba), ali i one koje su sličnije (npr. kokoš, purica, patka). Ovo je zgodna igra za razgovor o idealima i idolima u sedmome razredu. Oponašanje nečega što nismo je uvijek smiješno. Držanjem, stavom, mimikom i pantomimom igrači trebaju uprizoriti zadanu životinju i pronaći svoj par. Dogovaranje nije dozvoljeno. Kada misle da su ga pronašli, stanu pokraj njega. Po završetku igre slijedi predstavljanje. Poveznica s vjeronaučnim sadržajima: Vježbom potvrđujemo činjenicu kako smo u životu skloni tražiti sebi slične i udruživati se u razne formacije jer tražimo svoje istomišljenike. Učenici pokušavaju naći životinju koja je njihov par, no vježba nas također upozorava kako u životu mladi često gube svoj identitet, oponašajući druge i priklanjajući im se kao svojim idolima te tako postaju njihove loše kopije.⁶⁵

Dramske tehnike u vjeronaučnoj nastavi⁶⁶

Dramskim se tehnikama možemo koristiti u najrazličitijim inačicama i kombinirati ih unutar obrade biblijskih tekstova, prispodoba i književnoumjetničkih tekstova. Dramske su tehnike izvrsne za analizu biblijskih likova, prosuđivanja njihovih moralnih kvaliteta, postupaka i radnji.

Unutrašnji monolog – tehnika nam nudi mogućnost čuti neizrečene misli nekoga lika u određenom trenutku dramskoga zbivanja. Može se izvesti samostalno ili u kombinaciji s nekom drugom vježbom ili tehnikom, npr. kao dio improviziranoga prizora. Ako se izvodi kao dio tehnike zamrznutoga prizora, voditelj stavljanjem ruke na rame daje znak sudioniku da naglas izrekne svoje misli, odnosno svoj unutrašnji monolog. Poveznica s vjeronaučnim sadržajima: (***Iv. 8, 2b-11; Isus i preljubnica***) Biblijska se priča može čitati ili pripovijedati, sudjeluju svi učenici. Jedan dio njih su akteri na pozornici - oni pokretima, mimikom i pantomimom pokazuju ono što čujemo, dok drugi dio učenika ostaje u klupama te preuzimaju ulogu savjesti likova koji su u akciji. U trenutku kada voditelj zaustavlja priču i stavlja ruku na rame jednome od glumaca, učenici izriču naglas njegove misli odnosno njegov unutrašnji monolog. Tehnika je idealna za otkrivanje najdubljih osjećaja, misli i stremljenja koje lik u sebi nosi i koje ne bismo uspjeli otkriti uobičajenom analizom lika.⁶⁷

Tunel savjesti – jedan igrač napravi kip zadanoga lika a ostali ga razgledaju sa svih strana i zatim formiraju tunel kojim se *kip* polako kreće *u svojoj energiji*. Svaki član tunela govori što *kip* toga trenutka misli. Tehnika je idealna za prikazivanje unutrašnjega stanja lika, njegovih dilema, osjećaja, raspoloženja i odluka.

Poveznica s vjeronaučnim sadržajima: (***Lk. 19, 1-10; Isus i Zakej***) Ova je tehnika dobra za karakterizaciju lika odnosno opis njegova unutarnjega stanja.

64 Povezanost s ishodom *Kurikuluma za Katolički vjeronauk* OŠ KV C. 2. 2. Učenik otkriva kako vrijednosti prijateljstva, pomaganja i opraštanja provoditi u životu.

65 Povezanost s ishodom *Kurikuluma za Katolički vjeronauk* OŠ KV A. 7.1. Učenik u svjetlu vjere otkriva vlastito dostojanstvo, vrijednost i ulogu te objašnjava ulogu vjere u rješavanju napetosti i sukoba među ljudima.

66 Radetić- Ivetić 2007, Lugomer 2008 i Krušić 2007

67 Povezanost s ishodom *Kurikuluma za Katolički vjeronauk* OŠ KV C. 3. 3. Učenik objašnjava pojmove savjesti, grijeha, kajanja, pomirenja i promišlja o vlastitom ponašanju.

Može se rabiti za sve biblijske i druge priče. Učenicima se omogućava da sami iskuse i prožive neki lik te na taj način lakše osvijeste kakav je on i što mu se dogodilo, nego da učitelj o tome priča. Tehnika se može primjenjivati i u radu s razrednom zajednicom, npr. da svaki učenik prolazi tunelom, a ostali mu govore u čemu je on dobar i koje su njegove dobre osobine. Ova dramska tehnika pogodna je za karakterizaciju glavnoga lika u biblijskim pričama/prispodobama. U njoj sudjeluju svi učenici. Lik *kip* prolazi tunelom kao svojom životnom situacijom, npr. Zakej – od radosti zbog bogatstva, zabrinutosti i neraspoloženja zbog odbačenosti od ostalih, preko odluke za promjenom i na kraju susreta s Isusom i obraćenja. Odabere se jedan učenik koji će biti Zakej. Učenici formiraju tunel odnosno stanu u dva reda jedan nasuprot drugome okrenuti licima prema unutrašnjosti tunela. Zakej počinje hodati tunelom, a učenici naglas govore što on misli i osjeća sukladno s fazama same priče (prvo je sretan i uspješan, onda tužan jer ga svi izbjegavaju, onda uzbuđen u želji da vidi Isusa te napokon opet sretan nakon susreta jer je postao dobar). Učenici govore u prvome licu npr. *Kako sam tužan! Svi me izbjegavaju!*

2. inačica – Zakej ponovo prolazi kroz tunel. Sada jedna strana tunela predstavlja ono loše, a druga ono dobro. Npr. *Uživaj jer si bogat! Ne obaziri se ni na koga!* ili *Kako se možeš tako ponašati? Uzimaš novac siromasima!* Zakej mijenja izraz lica s obzirom na ono što mu se govori.⁶⁸

Vrući stolac – nakon scenske improvizacije, gledanoga/pročitana umjetničkog djela ili biblijske priče/prispodobe, jedan igrač preuzima ulogu nekog lika sjedeći na vrućem stolcu te odgovarajući na pitanja ostalih igrača i voditelja iz zadane uloge. Na taj se način rasvjetljuje motivacija njegovih postupaka, odnosi s drugim likovima, unutarnja proživljavanja i razmišljanja. Lik na vrućem stolcu mora, dakako iz uloge, iskreno odgovarati na pitanja.

Poveznica s vjeronaučnim sadržajima: Nakon izvođenja biblijske priče u kojoj su glumci pokretima i mimikom izrazili događaje, publika reagira tako da se jedan po jedan glumac posjeda na vrući stolac gdje mora, iz lika, odgovarati na pitanja koja publiku zanimaju. Publika može zatražiti da se uočeni problem riješi ponavljanjem priče s promijenjenim dijelom ili da oni sami uskaču u ulogu i odglume onako kao misle da bi lik trebao reagirati.⁶⁹

Moralna dijagonala – ova je tehnika poznata i pod nazivom dijagram stavova. Dužinom radnoga prostora naznači se crta (stvarna ili zamišljena) koja će predstavljati vrijednosnu skalu. Krajnje točke crte označavaju najmanju, odnosno najvišu vrijednost ili pak suprotne vrijednosti onoga što se propituje. Umjesto skale s vrijednosnim opredjeljenjima različitih stupnjeva moguće je zatražiti samo opredjeljivanje *za* i *protiv* neke tvrdnje ili ponašanja određenoga lika. Može postojati i mogućnost *neopredijeljen* (sredina dijagonale). Na voditeljeva pitanja ili upute, sudionici se smještaju po crti tamo gdje smatraju da neki lik pripada tj. kako na skali ocjenjuju postupke toga lika. Sudionici svojim tijelima oblikuju dijagram vrijednosnih opredjeljenja i stavova. Ova metoda učenicima pomaže da nauče propitivati i graditi svoje stavove i opredjeljenja. Učitelj može upitati učenike zašto su se opredijelili za određeno mjesto na crti i bi li sada možda promijenili mjesto kada su čuli argumente drugih.

Igranje uloga – tri stila roditeljstva – sudionici (igrači) nisu unaprijed pripremljeni i ne znaju zadatak, doznaju ga na *licu mjesta* i *uskaču* u ulogu, improvizirajući. Zadatke dobiju na listiću i pokušavaju ih oživotvoriti. Jedan učenik glumi lik djeteta koje kasno dolazi kući. Tri su stila roditeljstva: strogi roditelji koji odmah kažnjavaju dijete, permisivni roditelji kojih kao da se i ne tiče kada dijete dolazi doma pa se i ne osvrću na kašnjenje te odgovorni roditelji koji razgovaraju s djetetom, daju mu savjete i pristupaju s razumijevanjem. Po završetku njihova izvođenja voditelj poziva nazočne da odgonetnu koji je zadatak bio postavljen pred igrače. Aktivnost je posebno zgodna za *sedmaše* i *osmaše*, koji su sličnu situaciju sigurno doživjeli. Prema načinu na koji djeca glume i prema onome što govore, lako se može utvrditi što djeca doma doživljavaju i kakav je roditeljski stil njihovih roditelja.

Procesna drama u vjeronaučnoj nastavi⁷⁰

Prispodoba o neobično dobrom Ocu / Prispodoba o izgubljenom sinu (Lk. 15, 11-20)

Učenike podijelimo u 5 skupina, svaka skupina dobije ulomak biblijskoga teksta *Prispodobe o dobrom Ocu* izvlačenjem listića. Ostale skupine ne znaju redoslijed i koja je skupina izvukla koji segment biblijskoga teksta na kojemu će raditi. Zadatak je pročitati tekst, uočiti likove i njihove međusobne odnose, a potom pokušati prikazati zamrznutu sliku, koja je plošnoga karaktera, poput slike na zidu (likovi nisu poredani u prostoru već plošno - otac, stariji sin, mlađi sin, sluge...). Budući da će prizor biti i *odmrznut* učenici vježbaju replike kojima će izreći scenu koju oživotvoruju. Važno je napomenuti da ulaskom u ulogu učenik prestaje biti učenik i postaje zadani lik iz priče (bez obzira je li lik pozitivac ili negativac u priči).

Nakon pojedinačnoga izvođenja svake skupine (prikazivanje zamrznute slike) ostali sudionici pogađaju o kojem se dijelu priče radi. Slijedi oživljavanje slike, tj. replike likova. Na znak *Kreni!* svaki se zamrznuti prizor pokrene, a živa igra traje dok je voditelj ne zaustavlja riječima *Smrzni!*. Sudionike se pita jesu li prepoznali o kojem se dijelu priče radi. Ponovno se izvode svi prizori, ali prema redoslijedu priče. U zamrznutom položaju voditelj jednom od likova stavlja ruku na rame a taj lik izriče svoj unutarnji monolog (glasno govori ono što taj čas lik misli) ili voditelj može dotaknuvši pojedinoga sudionika uspostaviti razgovor/intervju s njima - pitati ih tko su, što rade, kako se osjećaju i sl. Nakon gledanih svih scena sudionici pojedinom liku u pojedinoj sceni predlažu kratku rečenicu koju bi on mogao izgovarati kao tipičnu rečenicu koja ga predstavlja u toj sceni (*Oče, daj mi moj dio!, Lijepo, njemu sve, a meni ništa!...*). Rečenicu je potrebno zapamtiti. Iskusnijim igračima može se dati i gesta, kretnja ili pokret. Prizor se nakon toga ozvuči tako da voditelj dotakne određeni lik po ramenu. Ako je dodir blag, lik tiše izgovara svoju zadanu rečenicu, a ako je dodir čvršći rečenica se izgovara glasnije. Reguliranjem glasa postiže se dramatizacija (osjetiti kako je bilo kojem grešniku u bilo kojoj situaciji kada pogriješi). Voditelj dotiče ramena sudionike nasumično blaže i čvršće, brže i sporije i tako nastaje zvučni stroj (ako je prisutan i pokret, nastaje ritam-mašina), time se dočarava sva težina situacije izgubljenoga sina.

Ako se odmaklo od izvornoga biblijskog teksta, tj. ako ga se osuvremenilo, može se uvesti i ovaj korak u procesnoj drami: razgovara se sa sudionicima, oni predlažu da se promijeni ponašanje nekoga od likova, opisuju što se od lika očekuje kako da postupi, a učenik koji je igrao taj lik pažljivo sluša upute i mijenja svoje ponašanje. Slijedi živa izvedba prizora (improvizirani prizor); svi drugi likovi zadržavaju svoje ranije ponašanje, osim onoga koji je dobio zadatak i upute o promjeni. Također se u istoj situaciji (ako je priča osuvremenjena) može uvesti tzv. pomagač, lik koji svojim ponašanjem i svojim postupcima pomaže razriješiti situaciju (*djevojka starijeg sina, susjeda...*). Likovi se pozivaju na vrući stolac, gdje iz perspektive lika kojeg su utjelovili odgovaraju na postavljena pitanja. Na samom kraju izvede se tunel savjesti gdje se pojedini likovi *puste* u moralnu prosudbu okoline i njih samih.

Dramskopedagoške metode i njihov doprinos ostvarenju odgojno-obrazovnih ishoda u nastavi Katoličkog vjeronauka

Primjer jednoga nastavnog sata s aktivnostima koje su implicitno prožete dramskim metodama: ***Kruh je Božji dar jer je plod čovjekovog rada i Božjeg blagoslova (1. r. OŠ)***

Primijenjene dramskopedagoške metode: **Ljetna kiša** (Radetić-Ivetić 2007: 29-30), **igranje uloga** (Zenzerović Šloser 2013: 77), **vođena improvizacija** (Lugomer 2008: 70-71), **pantomima** (Radetić-Ivetić 2007: 52-53), **pripovijedanje/naracija** (Gruić 2002: 45), **zvučna slika** (Gruić 2002: 49) i **priča od zadanih riječi** (Radetić-Ivetić 2007: 33-34).

⁶⁸ Povezanost s ishodom *Kurikuluma za Katolički vjeronauk* OŠ KV C. 7. 3. Učenik analizira i objašnjava pojam čovjekovoga dostojanstva i savjesti u monoteističkim religijama i svjetonazorima.

⁶⁹ Povezanost s ishodom *Kurikuluma za Katolički vjeronauk* OŠ KV C. 2. 3. Učenik prepoznaje i svojim riječima opisuje važnost pravila ponašanja te navodi Zlatno pravilo.

⁷⁰ Gruić 2002

Aktivnost 1 – pomoću PowerPoint prezentacije⁷¹ započinjemo prvu aktivnost. Nakon rješavanja matematičkih zadataka i postavljanja problemskoga pitanja učenici predlažu odgovore koji su uglavnom vezani uz njihovo dosadašnje iskustvo nastanka kruha. Postavljeno pitanje: *Tko sve sudjeluje u nastanku kruha?* potiče učeničku maštu, radoznalost i zainteresiranost za sljedeću aktivnost u kojoj očekuju odgovor na postavljeno problemsko pitanje.

Aktivnost 2 (1. primjer) – tijekom nastanka kruha od samoga početka na njivi pa sve do prostrtoga stola možemo ostvariti na više načina. Novi oblik pripovjednoga kazališta – kamišibaj teatar – japanski oblik uličnog kazališta u obliku papirnate drame (*kami* – papir; *šibaj* – drama). Jedan glumac interpretira priče uz pratnju ilustracija za djecu smještenih u malo drveno kazalište – butaj. To je interaktivna predstava u koju su uključena djeca u publici. Interaktivno pripovijedanje kamišibajem djeci je vrlo zanimljivo jer se mogu fokusirati na određenu sliku o kojoj pripovjedač govori. Učenici zauzmu mjesto u polukrugu, ako ih je manje mogu sjediti na stolicama, ako ih je više mogu posjedati na strunjače na podu. Pripovjedač polako otvara troja vratašca na kutiji (butaju) i započinje priču. U priči ne govori on sam, već pokretima daje znak učenicima da i oni sudjeluju. Na taj ih način vodi pričom u koju se oni mogu uživjeti i aktivno sudjelovati (vidi Prilog 1). Interaktivno pripovijedanje može se ostvariti i samim pokazivanjem slika bez improviziranoga kazališta, ako nismo u drugoj mogućnosti. Treći način na koji se interaktivno pripovijedanje može ostvariti jest PowerPoint prezentacija u slučaju da ni jednu od prethodno predloženih aktivnosti nismo u mogućnosti provesti. Ako se interaktivno pripovijedanje tehnikom kamišibaja češće rabi, u njega se mogu uključiti i učenici te tako razvijati govorne kompetencije, intonaciju, stanke, naglašavanje, interakciju s publikom i razvojne kompetencije. Izvedbi se može dodati i glazbena pratnja u vidu raznih instrumenata a isto tako i lutke u raznim oblicima koje upotpunjuju prikazanu sliku ili nastupaju samostalno (vidi Prilog 2).

Aktivnost 2 (2. primjer) – aktivnost koja vodi do razumijevanja teze o zahvalnosti Bogu za kruh i plodove zemlje može se također ostvariti scenskom igrom u prostoru. U igri sudjeluju svi učenici. Aktivnost slijedi nakon Aktivnosti 1 kao odgovor na postavljeno problemsko pitanje: *Tko sve sudjeluje u nastanku kruha te zašto kažemo da je kruh Božji dar?* Možemo se poslužiti istim redoslijedom pripovijedanja kao kod kamišibaja. Učitelj ulazi u priču kao pripovjedač a po potrebi ulazi i u lik. Svi zajedno krećemo se prostorom učionice i pantomimom dočaravamo tijek priče koju učiteljica pripovijeda. Zajedno *oremo traktorom, tanjuračama usitnjujemo zemlju, kao sijač sijemo sjeme, kao zrno spavamo u zemlji, sunce nas budi i protežemo se, rastemo, uživamo u kapljicama kiše, vjetar nas ljulja, kombajnom kombajniramo, traktorom odvozimo vreće u mlin, u mlinu meljemo, u pekari mijesimo, u pekarnici slažemo kruh na police i prodajemo ga, kod kuće kruh stavljamo na stol, prekrizimo ga i jedemo*. Sve te navedene radnje pokazuju se pantomimom u vođenoj improvizaciji (učenici ne znaju što će se dogoditi i što će morati pokazivati, uživljavaju se trenutno na riječi priče). Učitelj sudjeluje u pantomimi jednako kao i učenici. U pekarnici jedan od učenika *uskoči u ulogu* prodavača, ostali improviziraju kupce i lijepo ophođenje u kupovini. Sve radnje i događaje učenici prate zvučnim slikama (ozvučivanjem). Pripovijedanje (naracija) nije u prvom licu (zrno) kao u kamišibaju, već je općenito jer su učenici akteri priče. Oni priču grade sudjelujući u njoj pokretom, zvukom, gestom, mimikom, replikama - igranjem uloga. Prije samoga izvođenja mogu se pripremiti i određeni rekviziti koji u naznakama upućuju na radnje koje slijede kako bi ih učenici lakše razumjeli i zapamtili. To mogu biti: volan (znak za poljoprivredne strojeve: traktor, kombajn), posuda iz koje sijač baca sjeme (zamišljeno), posudica s vodom kojom će učitelj lagano poškropiti zrna kad pada kiša, vreća koja će biti znak za transport žita u mlin i brašna u pekaru, pekarska kapa koja će biti znak pečenja kruha, košarica za kupovinu koja će biti znak pekarnice i kupnje kruha, stolnjak koji će biti znak blagovanja kruha u obitelji za obiteljskim stolom.

Također, učitelj može unaprijed pripremiti manje kriške narezanoga kruha koji će poslužiti za blagovanje na kraju scenske igre. Učenici redovito žele da se scenska igra ponovi kako bi mogli uskočiti u koju drugu ulogu u kojoj nisu bili u prvom izvođenju (da drže volan, posudu za sjetvu, vreću, pekarsku kapu, košaricu za kupovinu itd.). To im svakako treba omogućiti jer će na taj način dodatno utvrditi tijek radnje priče i značenje pojedinih rekvizita.

Aktivnost 3 – priča od zadanih riječi – učenike podijelimo u manje skupine (od 3 do 4) i podijelimo im papire na kojima su napisane riječi koje želimo čuti u novonastaloj priči. Riječi se vežu uz pojam kruha.

⁷¹ PPT-prezentaciju čini 10 prikaza s jednostavnim matematičkim zadacima zbrajanja do 5, a posljednji prikaz nudi obrat, naime račun je znatno drugačiji ? + ? = **fotografija kruha**.

Budući da ih učenici nasumce odabiru, novonastale priče mogu biti vrlo različite. Učitelj prije same aktivnosti potiče učenike da sroče rečenicu o zadanoj riječi te da se mogu zajedno u grupi dogovarati i predlagati rečenične izričaje. Svaka naredna rečenica trebala bi se nadovezivati na prethodnu (prethodno izrečene rečenice učitelj zapisuje, ali ih učenici ne trebaju ponavljati). S obzirom na to da priča nema zadani naslov, njega učenici predlažu nakon što im učitelj pročita priču koju su sami izmislili.

Zaključak

Navedenim primjerima tijekom izlaganja potvrđena je teza s početka promišljanja o mogućoj povezanosti poučavanja vjeronaučnih sadržaja i dramskopedagoških metoda. Potvrđeno je i potkrijepljeno primjerima kako dramske tehnike i metode pospješuju nastavni proces. Vjeronaučni su sadržaji pravo bogatstvo za poučavanje dramskopedagoškim metodama, bez obzira na vjeronaučno godište učenika. No, uza sve hvale i salve odobravanja, moramo priznati i jedan osnovni problem koji izranja iz same prostorne uređenosti školskih učionica a to je da odgovarajućih prostorija za takvo osuvremenjeno izvođenje nastave nema. S obzirom na to da učitelji dijele učionice, nismo u mogućnosti presložiti inventar učionice po vlastitom nahodanju. Kada želimo provesti neku aktivnost moraju se micati klupe što oduzima vrijeme i/ili stvara buku koja ostalima smeta jer ne vide smisao krajnjega cilja. Za vrijeme samog izvođenja stvara se *vesela gužva* koja je za vanjskog promatrača nedovoljno zanimljiva a ponekad i nepotrebna, dok je za neposredne sudionike (učenike/igrače) takvo dramsko izvođenje *uzbudljivo, prepuno zadovoljstva i emocija* (Lugomer 2010: 1).

Nadalje, problem koji nužno izvire iz navedenoga jest i taj što se nastava u nižim razredima odvija u svakoj učionici posebno pa je za sat vjeronauka gotovo nemoguće razmještati klupe u svakom razredu. To dakako oduzima dosta vremena i fizičke snage a stvara i određeno nezadovoljstvo stalnim razmještanjem i stvaranjem buke. Da bi se tim nezanemarivim problemima doskočilo, nastavu se može organizirati u školskoj knjižnici, naravno kada je prostor slobodan. No, i tu postoje određeni problemi; za korištenje prostora potrebno se tjedan dana prije najaviti jer se u njemu također odvijaju razni školski sadržaji. Dakle, za određenu spontanost u nastavi ostaje jako malo prostora. Ako se već i krene za najprihvatljivijom inačicom, a to je razmještanje klupa, učitelji iz susjednih učionica se bune na buku koja im smeta. Nedvojbeno je i to da se na početku dana prostor prilagodi jer se nastava vjeronauka tijekom rasporeda toga dan ne odvija konstantno u dotičnoj učionici, već u nju dolaze i drugi učitelji.

No, zbog prividno velikih tehničkih nedostataka i poteškoća, ipak uz malo dobre volje, uspijevamo se posložiti, igrati se, vježbati, veseliti se, smijati, družiti, *dramiti* i učiti. I usprkos brojnim upozorenjima na tišinu, učionica za vrijeme vjeronauka najčešće je više košnica, nego mirna livada. Veseli konstatacija da iz te košnice bruje zadovoljnije pčele no što bi izašle s pašne mirne livade.

Literatura

- Gruić, I. 2002. *Prolaz u zamišljeni svijet. Procesna drama ili drama u nastajanju. Priručnik za odgajatelje, učitelje, nastavnike i sve one koji se bave dramskim radom s djecom i mladima*. Zagreb: Golden marketing.
- Krušić, V. (Ur.). 2007. *Ne raspravljaj, igrati!*, *Priručnik forum-kazališta*. Zagreb: HCDO – Pili Poslovi d. o. o.
- *Kurikulum nastavnog predmeta Katolički vjeronauk za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj* Zagreb: MZO. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_10_216.html., pristupljeno 23. siječnja 2019.
- Lugomer, V. 2000. *Dramski odgoj u nastavi*. Dostupno na: <http://www.hcdo.hr/knjiznica/strucni-clanci/valentina-kamber-dramski-odgoj-u-nastavi/>, pristupljeno 23. siječnja 2019.
- Lugomer, V. (Ur.). 2008. *Zamisli, doživi, izrazi! – Dramske metode u nastavi hrvatskog jezika*. Zagreb: HCDO – Pili Poslovi d. o. o.
- Radetić-Ivetić, J. (Ur.). 2007. *Igram se, a učim! Dramski postupci u razrednoj nastavi*. Zagreb: HCDO –

Pili Poslovi d. o. o.

- Zenzerović Šloser, I. (Ur.). 2013. *Znam, razmišljam, sudjelujem - priručnik za nastavnike. Pomoć u provedbi građanskog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Centar za mirovne studije i Mreža mladih Hrvatske.

Abstract

DRAMA EDUCATION IN CATHOLIC RELIGIOUS' EDUCATION

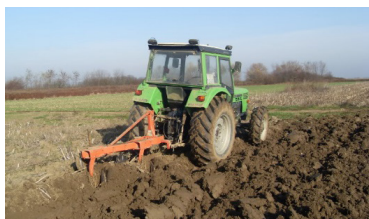
The aim of this paper is to show the possibilities of implementation of drama-pedagogical exercises, methods and techniques in Catholic religious' education. It shows with concrete examples in which different ways drama techniques and methods can improve the teaching process and how to teach different religious content through drama-pedagogical methods. The paper emphasizes drama education, that is, drama play, as one of the methods of work in Catholic religious' education. It shows that with a little imagination and effort, the drama education method can be used in any teaching unit and in any methodical system. It also shows the possibility of applying various drama-pedagogical games, exercises and techniques in different phases of the lesson, from motivation, through processing to actualization in the teaching process. Special emphasis is placed on the interpretation of biblical texts with the help of drama techniques and process drama.

Keywords: Catholic religious' education, dramatic-pedagogical exercises, interpretation of biblical texts, methods and techniques, process drama.

Prilozi

PRILOG 1

1. ORAČ TRAKTOROM ORE NJIVU



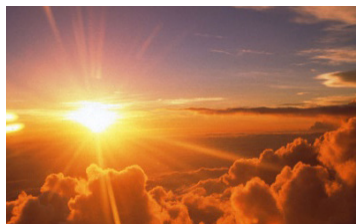
2. TRAKTOR USITNJUJE ZEMLJU TANJURAČAMA



3. SIJAČ SIJE SJEME



4. SUNCE SJA I BUDI SJEME



5. IZ SJEMENA SE POLAKO RAZVIJA BILJKA



6. BILJKA RASTE.....



7. KIŠA ZALJEVA BILJKU



8. VJETAR PUŠE I SUŠI BILJKU



9. KOMBAJN KOMBAJNIRA



10. VREĆE ŽITA TRAKTOR VOZI U MLIN



11. MLINAR MELJE ŽITO U BRAŠNO



12. PEKAR MIJESI KRUH OD BRAŠNA



13. PEČENJE KRUHA



14. FINI PEKARSKI PROIZVODI U PEKARNICI





PRILOG 2

ZNAŠ LI ZAŠTO JE KRUH BOŽJI DAR?

Ako se koristi kamišibaj, postavi se butaj (okvir) sa slikama na povišeno mjesto i pokrije ga se tkaninom dok učenici posjeduju uokolo. Započinje mala predstava u kojoj oni aktivno sudjeluju. Na učiteljičin znak i poziv na sudjelovanje učenici ponavljaju izrečene sintagme ili oponašaju zvukove. Slike koje se nižu u butaju mogu biti povećane na veličinu papira A3, mogu biti kopirane, nacrtane kao stilizirani crteži, mogu biti otprije nacrtani dječji crteži. Učitelj može priču pričati u prvom licu, kao malo zrno. U tom slučaju učenici lakše prate slijed radnje jer pamte što se sve u životu malog zrna događalo. Na kraju bi kao ishod učenici trebali razlučiti i znati prepoznati Božje djelovanje i Božji angažman u procesu nastanka kruha i čovjekov, da bi ih doveli do razumijevanja rečenice Kruh je Božji dar. U slučaju da nismo upoznati s načinom izvođenja kamišibaja, slike možemo pokazivati učenicima bez da su u okviru, no pri tom će koncentracija na ono što slika prikazuje biti manja.

1. SLIKA

Ja sam malo zrno. Prije no što sam došlo u zemlju orač ju je traktorom izorao. Zemlja se okrenula, a duž cijele njive složile su se lijepe brazde (tko se to zove kad je zemlja preokrene, odnosno izore). Traktor je brundao (učiteljica započne zvuk traktora, učenici se uključuju, brmmmm, brmmmm...).

2. SLIKA

Ja sam strpljivo čekalo. Orač je nakon toga za traktor prikopčao tanjurače i izoranu je zemlju usitnio. (Ozvučavanje: brmmmm, brmmmm...). Bila je lijepa i ravna, spremna za sjetvu.

3. SLIKA

A onda je konačno došao i red na mene. Zajedno sa tisuće drugih zrna sijač me bacio na pripremljenu zemlju. Kad sam palo na zemlju, ušuškalo sam se i zaspalo. (Ozvučavanje: mmmmm, mmmmm, duboko disanje.)

4. SLIKA

No, jednog me dana nešto zašakljalo i probudilo. Bile su to tople sunčeve zrake. Aaaaaa! Protegnulo sam se zajedno sa prijateljima. (Ozvučavanje: aaaaaaaa, protežemo se svi.)

5. SLIKA

Odlučili smo pogledati što ima iznad zemlje pa smo počeli rasti... (Sklopljenim rukama iznad glave pokazujemo rast.)

6. SLIKA

Tako smo rasli i postajali sve veći, oblikovali smo travku i klas. Jupiii, kako je to zanimljivo!!! (svi viknu Jupii!!)

7. SLIKA

Jednoga dana počele su po nama padati prve kapi kiše, kap po kap, kap po kap... sve brže, brže... Kako mi to godi! (Učenici izvode igru Tropska kiša.)

8. SLIKA

Tako smo rasli i kao travke bivali svakog dana sve veći i sve jači. Opla, vidi nas!. Onda je zapuhao vjetar i lujlao nas amo tamo. (svi oponašaju puhanje vjetra i lujlaju se) Juhuuu, kako je to dobro! Zbilja uživam držeći se za ruke s ostalim zrnjem koja su narasla na klasju. Vjetar nas je i posušio. Sada smo zlatne zlaćane boje.

9. SLIKA

Jednoga je dana na njivu došao seljak s veelikim strojem i počeo nam rezati travke i odvajati zrnje. Kažu da je to kombajn. (Ozvučavanje: brmmmm, traka, traka, traka...)

10. SLIKA

Koliko li nas je sada bilo!!!! Krasna zlatna zrna žita. Sipali su nas u vreće. (Ozvučavanje: sssssssssssss...) Malo nam je tijesno ovdje, šakljamo jedni druge! Pomakni se, ehej, kud ćeš na mene stišćeš mee! Vreće su natovarili na traktor i Bruuuuum! Vožnjica! A kuda nas to voze? (Svi upitaju: A kud nas voze?, ozvučavanje: brmmmm, brmmmm.)

11. SLIKA

Došli smo u mlin!!! Tu je sve bijelo!!! I sve se praši!!!! Aaaaaa, pretvaramo se u brašno! Kako smo bijeli! (ozvučavanje: trrrrrrr, trrrrrrr...)

12. SLIKA

Sipali su nas u veliku posudu i na nas vodu i kvasac i sol! Bit ćemo tako ukusni! Jao! Kako nas pekar gnječi! Jao, rukama nas masira! (Ozvučavanje: pšk, pšk, pšk...) Konačno nas je ostavio na miru! (odahnemo) Ej, što s eto događa s nama? Mi rastemo! Rastemo! (Pokazujemo rukama pred sobom.) Gle, koliki smo već! Tijesto je nabubrilo!

13. SLIKA

Pekar nas stavlja u peć. Kako je ovdje ugodno toplo! (Ozvučavanje: Mmmmmmm...) Hoću reći malo bolje toplo, zapravo vrućeeee! Pečemo se! (Brišemo znoj sa čela, ozvučavanje: aaaaaaaa.)

14. SLIKA

Vidi kako sam ja lijep! Rumen! Probaj moju koricu, mmmmm! (Ozvučavanje: kuc kuc kuc kuc...). Pekar nas slaže i voze nas u pekarnicu... na prodaju! Tko zna tko će mene kupiti?? (Ozvučavanje: hm, hm, hm...)

15. SLIKA

Kako ponosno sjedim na polici u pekarnici. Jedva čekam da me netko kupi! U taj čas s police me uzima prodavačica i najedanput skliznem u pletenu košaricu koja visi o ruci jedne starije gospođe. (Ozvučavanje: uuuuuuuu, opa...) Baš sam se našao pokraj paštete, bit ćemo dobri prijatelji. I mlijeko je ovdje, super! Prava ekipa! (Svi pokažu palac prema gore.)

16. SLIKA

Gospođa me u košarici ponijela kući, izvadila me i stavila na prostrt stol. Kako sam ponosan! (Ozvučavanje: eeeeeeeee...) Dolaze i ostali ukućani, sjedaju za stol. Dive mi se i pohvaljuju moj neodoljivi miris. (Svi kimaju glavom u znak odobravanja.) Gospođa me digla sa stola, prekrizila me (križamo se) i odrezala svakome po komad.⁷² (Ozvučavanje: Mmmmmmm, topim se u ustima! Bog je bio uz mene cijelo vrijeme moga rasta. Sretan sam jer sam postigao svoj cilj!) Sada razumijemo što znači kad kažemo da je... (učiteljica započne, a učenici nastave) KRUH BOŽJI DAR! Prema izvorniku: <http://www.pjesmicezadjecu.com/prigodni-igrokazi/dani-kruha-i-zahvalnosti.html>

⁷² Ako postoji mogućnost, učiteljica može donijeti svježi kruh, prethodno narezan na komadiće i svakom učeniku pružiti po jedan komadić.

PRETHODNO PRIOPĆENJE

STAVOVI UČITELJA U OSNOVNOJ ŠKOLI O POUČAVANJU ČAKAVSKOGA DIJALEKTA I KORIŠTENJU DRAMSKIH TEHNIKA I METODA U NASTAVI HRVATSKOGA JEZIKA I KNJIŽEVNOSTI

Sažetak

Rad prikazuje dosadašnja istraživanja s područja zavičajnost u nastavi Hrvatskog jezika, korištenja dramskih tehnika u nastavi i stavova učitelja prema zavičajnim govorima. Rad istražuje stavove učitelja razredne nastave i učitelja hrvatskog jezika u osnovnim školama Istarske županije o zavičajnom govoru. Uspoređuje stavove učitelja razredne i predmetne nastave u korištenju dramskih metoda i tehnika u poučavanju čakavskog narječja te prikazuje zastupljenost pojmova zavičajne tematike u nastavnom planu i programu te predmetnom kurikulumu Hrvatskog jezika tijekom osnovnoškolskog obrazovanja. Rezultati istraživanja pokazuju da godine staža u nastavi učitelja nisu povezane s učestalosti korištenja dramskih metoda i tehnika u nastavi Hrvatskog jezika. Također, nema razlike u stavovima među učiteljima razredne i predmetne nastave. Možemo zaključiti da postoji nedostatak zastupljenosti pojmova u školskim dokumentima, kao i potreba za izraženijim njegovanjem zavičajnih govora za što dramske tehnike i metode mogu biti kvalitetno sredstvo.

Ključni pojmovi: čakavsko narječje, dramske metode i tehnike, književnost, Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje, zavičajni govor

Uvod

Materinski, zavičajni idiom, je govor s kojim dijete započinje školovanje, a tijekom školovanja razvija jezičnu kompetenciju, vještine govorenja, čitanja i pisanja na standardnom jeziku, jeziku koji mu je nepoznat. U procesu učenja standardnoga jezika zasigurno će učenici naići na poteškoće, a tome može pridonijeti i učiteljevo ispravljanje djece koja se tijekom nastavnoga procesa koriste zavičajnim govorom. Dozvoliti izražavanje na idiomu koji je učenicima bliži i uključivanje zavičajnih tema u nastavne sadržaje metodičari navode kao načine kojima se može potaknuti i poboljšati jezičnu kompetenciju učenika.

S druge strane, posljednjih je godina sve više pojedinaca kojima standardni jezik na početku školovanja nije nepoznanica, a nekadašnja situacija u kojoj im je dijalekt bio bliži promijenjena je u korist standardnoga jezika. Zasigurno je nerijetkoj pojavnosti nepoznavanja dijalekta pridonio utjecaj globalizacije, točnije izloženost i poznavanje stranoga, tj. stranih jezika pa se može govoriti o rascjepu standardnoga jezika prema zavičajnim govorima i standardnoga jezika prema stranim jezicima, odnosno prema globalizacijskim trendovima kojima smo svi izloženi (Berbić Kolar 2015: 73).

Zastupljenost zavičajnih tema u propisanim kurikulumima za Hrvatski jezik i ishoda povezanih s njima je mala te se s time slažu i učitelji. Nepoznavanje zavičajnoga govora može dovesti do nestanka jednog dijela baštine; hrvatski je jezik bogat upravo zbog svojih narječja te je poučavanje o tome i pomoću toga odgojno-obrazovni zadatak. Uloga učitelja je značajna te konkretan rad na poučavanju zavičajnoga govora i

korištenju istoga u nastavi ovisi o stavovima (emocijama i znanjima) učitelja.

Dramskim tehnikama i metodama⁷³ može se zavičajne teme približiti na način koji će učenicima biti primjeren, a dobrobit će biti i razvoj jezične kompetencije i osjećaja samopouzdanja kod učenika. U konačnici, u situaciji i dobu kad se može govoriti o nestajanju dijalekata i mjesnih govora pod utjecajem globalizacije, korištenje narječja u nastavi sačuvati će baštinjeno bogatstvo hrvatskoga jezika.

Zavičajnost u nastavi Hrvatskog jezika

Početak školovanja učenici započinju poznavanjem materinskoga jezika, a tijekom školovanja standardni jezik temelj je cjelokupne nastave, no treba uzeti u obzir da standardni idiom nikome nije materinski jezik, jezični osjećaj svakoga učenika više ili manje odstupa od jezičnoga standarda (Puljak 2011: 295). Korisno je i poželjno u nastavnoj situaciji za potrebe ostvarivanja nastavne zadaće dopustiti učenicima slobodno izražavanje idiomom koji najbolje poznaju kako bi najtočnije izrazili svoju misao ili osjećaj (Težak 1996).

Korištenje zavičajnoga govora u nastavnoj komunikaciji tema je međunarodnoga projekta TEMPUS (2001. – 2003.) tijekom kojeg su znanstvenici i jezični stručnjaci sa sveučilišta u Zagrebu, Trstu, Beču i Budimpešti zaključcima potkrijepili mišljenje da je materinski govor svojevrsan posrednik u nastavnoj komunikaciji. On omogućuje učenicima primanje i odašiljanje govornih poruka zavičajnim idiomom prije nego ovladaju jezičnim sredstvima hrvatskoga standardnog jezika (Puljak 2011: 294, prema Pavličević i Kovačević 2003). Svijest o dvojezičnosti te kontrastivni pristup poučavanju jezika može doprinijeti razvijanju jezičnokomunikacijskih kompetencija učenika.

U ranom školskom razdoblju djeca ubrzano usvajaju rječnik obaju jezičnih idioma kojima se služe. Doživljavaju ih kao korpus istoga jezika zato što riječi (jezična sredstva ili govorne jedinice) uče u stvarnim komunikacijskim situacijama (Puljak 2011). Puljak zaključuje da je suzbijanje korištenja zavičajnog idioma u školskoj i svakodnevnoj situaciji nepotrebno.

Ovladanost materinskim idiomom i postojanje svijesti o razlikama između dvaju idioma vodi do iščezavanja svih vrsta pisanih pogrešaka u radovima učenika. Učenicima valja olakšati jezičnu komunikaciju i dopustiti im da se pri pretvaranju misli u jezik, bez straha od pogrešaka, služe svim jezičnim sredstvima koja mogu prizvati iz dugoročnoga pamćenja (Puljak 2011: 302). Proučavajući zavičajne sadržaje u nastavi hrvatskog jezika u osnovnoj školi G. Čosić slično zaključuje i kaže kako bi se uspješno ostvarili ciljevi nastave Hrvatskoga jezika, potrebno je djecu osloboditi straha od upotrebe hrvatskoga jezika u različitim govornim situacijama, osvijestiti im da je svako hrvatsko narječje dio hrvatskoga jezičnoga blaga te da zajedno s hrvatskim standardnim jezikom čini cjelovit sustav hrvatskoga jezika. Sve dok je učenicima teško izraziti se standardnim književnim jezikom, potrebno je stvoriti uvjete za primjenu zavičajnoga idioma preko kojega će postupno usvojiti jezični standard. Ne dozvoliti učenicima da se slobodno izražavaju znači potisnuti u njima sav njihov stvaralački i jezični potencijal te spriječiti njihov cjelovit razvoj. Nastava Hrvatskoga jezika mora o tome voditi računa (Čosić 2017: 49).

Količina zavičajnih sadržaja u nastavnim planovima i kurikulumima, po mišljenju učitelja, je neznatna. U istraživanju zastupljenosti slavonskoga dijalekta u udžbenicima za Hrvatski jezik i književnost, Petrović i Brač najprije navode zadaće Hrvatskog jezika u Hrvatskom nacionalnom obrazovnom standardu (HNOS) koje se dotiču zavičajnog govora: osvješćivanje razlika između standardnoga jezika i zavičajnih idioma te postupno usvajanje hrvatskoga jezičnog standarda. Dalje detaljno ispisuju konkretiziranje spomenutih zadaća po razredima. U četvrtom razredu osnovne škole u jezičnoj temi Književni jezik i zavičajni govor od učenika se očekuju sljedeća postignuća: razlikovati književni jezik od zavičajnoga govora; odrediti svoj zavičajni govor u odnosu na jedno od tri narječja hrvatskoga jezika; usmeno i pisano komunicirati na svome zavičajnome govoru (HNOS: 33). U šestom je razredu samo jedna tema (područje književnost) posvećena dijalektnom pjesništvu sa sljedećim obrazovnim postignućima: prepoznati suodnos zavičajnoga govora (narječja i dijalekta) i zavičajnih tema i motiva; uočiti ritmičnost u pjesmama na narječjima (HNOS: 41). U izbornim se sadržajima predlaže izražajno čitanje dijalektnih tekstova (zavičajni idiom) (HNOS: 41) te crtice o životu u školi, obitelji i zavičaju. U sedmome je razredu obrada zavičajnih tema svedena isključivo

⁷³ U terminološkom razlikovanju koristimo se klasifikacijom koju su ponudile Gruić i sur. 2018.

na izborne sadržaje - *Prijevod dijalektnih tekstova i Zavičajne legende* (HNOS: 46).

U osmome razredu predložena je jedna tema (*Zavičajni govor i narječje prema književnome jeziku*) s nekoliko definiranih obrazovnih postignuća: *razlikovati zavičajni govor i narječje od književnog jezika; razumjeti odnos i ulogu zavičajnoga govora i narječja prema hrvatskome književnome jeziku; zamjenjivati riječi, izraze i rečenice zavičajnoga govora hrvatskim književnim jezikom i obratno*. Autorice ističu da je istraživanje pokazalo kako je štokavština, a posebno staroštokavština, u nepovoljnijem položaju od čakavštine i kajkavštine (usp. Petrović i Brač 2008: 175-176). Ističu važnost osmišljavanja kvalitetnog koncepta zavičajne nastave te smatraju da još uvijek taj dio nastave hrvatskoga jezika i književnosti počiva na entuzijazmu i kreativnosti pojedinaca u školskome sustavu (Petrović i Brač 2008: 182).

Zastupljenost kajkavskog narječja i književnosti u zavičajnim temama nastavnih planova i programa istražila je i T. Turza-Bogdan pa zaključuje da je u prošlosti ona bila skromna te da je sada kajkavsko narječje u nešto boljem položaju, makar samo u obliku usputne upute u programu. Zavičajni govor bi, *poštuju li se učenikove individualne mogućnosti i posebnosti školske recepcije, svoje mjesto morao imati kontinuirano u svim razredima, posebno u odrednici Jezično izražavanje i stvaranje. Popis djela za izvan nastavno čitanje morao bi sadržavati više izbornih prijedloga kajkavskih (i ostalih dijalektalnih) naslova kako bi se nastavnicima i učenicima omogućio te olakšao izbor djela koja su potrebna za usvajanje programskih odrednica* (Turza-Bogdan 2011: 8).

Nedovoljnu zastupljenost zavičajnih sadržaja potvrdila je i Didić, koja je istraživala pojavnost načela zavičajnosti u nastavnim sadržajima udžbenika i pripadajućih nastavnih sredstava, naglašavajući slavonski dijalekt. Navodi da iako je *istraživanje obuhvatilo 24 nastavna sredstva što čini 37 % ukupnog popisa odobrenih udžbenika koji su upotrebi od prvoga do četvrtoga razreda osnovne škole iz nastavnoga predmeta Hrvatski jezik, analiza je ciljanoga uzorka definirala vrlo poražavajuće rezultate* (Didić 2016: 10).

Vlahek je istražila zastupljenost kajkavskog narječja i zavičajnih tema u udžbenicima i čitankama za prva četiri razreda osnovne škole te je utvrdila kako su oni rijetko zastupljeni. Porast zastupljenosti spomenutih sadržaja u četvrtom razredu odgovara postojanju nastavne teme *Književni jezik i zavičajni govor* u *Nastavnome planu i programu za osnovnu školu* iz 2006. (Vlahek 2020: 33-35). Autorica spominje izvannastavne aktivnosti koje škole u Krapinsko-zagorskoj županiji, Varaždinskoj županiji te Međimurskoj županiji imaju, a usmjerene su prema očuvanju kajkavskih riječi i zavičajnih sadržaja: *Mali kajkavci, Čuvari baštine*, etnografsko-folklorne grupe i *Mala kajkaviana* (Vlahek 2020: 37-38). U *Kurikulumu za nastavni predmet Hrvatski jezik u osnovnoj školi* (2019) zavičajni su sadržaji zastupljeni u svakom razredu te se autorica nada da će *tijekom kurikularne reforme i daljnjih napredovanja hrvatskog školstva zaživjeti zavičajne čitanke i razlikovne školske gramatike koje će povećati upotrebu zavičajnih sadržaja u osnovnim školama* (Vlahek 2020: 25).

Dramske tehnike u nastavi

Mogućnosti primjene dramskih tehnika u nastavi spominju se u znanstvenim i stručnim radovima te su opisani pozitivni učinci korištenja dramskih tehnika i navedeni su ciljevi koje je moguće ostvariti korištenjem dramskih metoda u nastavi. Učitelji su se iskustveno uvjerali da *dramska ekspresija potiče emocionalnu i socijalnu stabilnost, utječe na spoznajni razvoj i mišljenje djeteta te na njegov moralni razvoj, doprinosi dječjem izražavanju, pomaže razviti pravilnu artikulaciju, utječe na bogaćenje rječnika, sposobnost stvaranja rečenica te tečnost izražavanja* (Škrbina 2013: 197).

Provedeno je više sličnih istraživanja, Vukojević (2015) provodi ispitivanje mišljenja učitelja razredne nastave o dramskim postupcima i njihovom utjecaju na kompetencije učenika te uvid u odnos učitelja prema primjeni dramskih postupaka u nastavi koji pokazuje vrlo pozitivne stavove prema korištenju dramskih postupaka u nastavi. Krušić (2008: 13) određuje dramske postupke kao *skup metoda poučavanja i učenja koje se koriste dramskim izrazom u kojem su stvarni ili izmišljeni događaji predstavljeni pomoću odigranih uloga i situacija*. Rudela (2013) istražuje stavove učitelja razredne nastave o utjecaju dramskog odgoja na razvoj vještina i drugih kompetencija (motivacije za učenje, razvoj kreativnosti i mašte, razvoj suradnje, povećano zanimanje i aktivno sudjelovanje u nastavi, razvoj pismene i usmene komunikacije...).

Djecu se primjenom dramskoga odgoja poučava *kvalitetnoj neposrednoj i uspješnoj komunikaciji u kojoj je način izražavanja precizan, usmjeren prema jasnom cilju* (Janković i dr. 2000: 204-206). Nadalje, neke autorice ističu kako je svrha dramskoga odgoja odgoj za život (Lugomer 2000.).

Dramske su igre primjenjive u nastavi jezika, književnosti i lektire. Prenošenje u određene situacije i likove u opuštenom i sigurnom ozračju omogućava djetetu razvijanje kreativnosti i spontanosti te učenje igrom. Djecu je nužno osloboditi straha od pogreške i pokazati im da je pogreška način učenja. Sudionici dramske igre moraju osjetiti da nisu procjenjivani te da, sukladno tome, neće biti ocjenjivani. Također je važno osvijestiti da su svi u igri ravnopravni i jednako važni (Lugomer 2000).

O mogućnostima korištenja zavičajnoga govora u dramskim igrama piše Vigato te u sažetku rada objašnjava kako komunikacijska praksa pokazuje da dijete u najranijoj fazi jezičnoga učenja poznaje samo govor sredine koja ga okružuje, ali polaskom u obrazovne ustanove postaje višejezična osoba. Stoga autori, vodeći se načelima primjerenosti, postupnosti i zavičajnosti, smatraju da bi zavičajni govor trebao biti polazište za planiranje i realiziranje jezičnih sadržaja u nastavi početnoga čitanja i pisanja (Vigato i Vigato 2013).

I Blažeka smatra da književnoumjetnički tekstovi u udžbenicima nisu najpovoljniji za onaj dio nastave Hrvatskog jezika u kojoj se pokušava približiti zavičajne govore, konkretno kajkavski dijalekt. Slaže se sa Skokovim mišljenjem da takva nastava *mora obuhvaćati jezične i književne sadržaje s time da gramatički ne opterećuje učenike, to jest da jezična nastava bude nastava živog, a ne mrtvog jezika, kao što i književni sadržaji moraju jezično i estetski biti dostupni recepciji učenika* (Blažeka 2008: 273 prema Skok 2006: 163). To potvrđuje i Visinko (2010): *Potrebno je primjereno uključivati učenikov zavičajni idiom odnosno koristiti dijalektne predloške i izvore*.

Dramskim se predlošcima moguće koristiti kod usvajanja jezičnoga standarda i kod uočavanja osobina narječja i kod korištenja organskoga govora. U nastavi je važno, a korištenjem dramskog teksta ostvarivo, povezivanje *jezika i ostalih nastavnih područja: književnosti, jezičnog izražavanja i medijske kulture. Osmišljenim metodičkim postupcima jezik se usvaja pomoću književnoga teksta uz jezično izražavanje učenika: provode se djelatnosti slušanja, čitanja, pisanja i govorenja* (Turza-Bogdan 2008: 191). Može se pretpostaviti da se dramske tehnike u kombinaciji s dobrim poznavanjem mjesnoga govora učenika mogu koristiti za stvaranje odgovarajućih tekstova, imajući u vidu i načelo zavičajnosti i obrazovnu zadaću nastave jezika.

Poteškoće i problemi u poučavanju zavičajnoga govora i korištenju dramskih tehnika sastavni su dio procesa poučavanja. Kao probleme s kojima se susreću učitelji pri korištenju dramskih tehnika Lugomer (2000) spominje nedostatak vremena za izvođenje dramskih igara na nastavi, prividnu nedisciplinu u učionici za vrijeme dramske igre te nedostupnost i malobrojnost seminara i radionica na kojima učitelji mogu učiti o dramskom odgoju. Zavičajni sadržaji mogu se predstaviti učenicima na zanimljiv i poticajan način, ali dio problema, smatra autorica, leži u nastavničkom kadru koji je preopterećen svim drugim nastavnim sadržajima i koji nema vremena, a često ni volje ni želje pozabaviti se onim što bi mu trebalo biti vrlo blisko i dostupno (Berbić Kolar 2015: 74).

Stavovi učitelja prema zavičajnim govorima

Uspješnost poučavanja ovisi o stavovima⁷⁴ učitelja prema predmetu poučavanja, znanjima i vještinama. Istraživanje stavova učitelja provele su na kajkavskom govornom području Turza-Bogdan (2009) i Strahija (2016). Znanstvenice su anketiranjem učitelja istražile konotaciju pojma kajkavsko narječje s obzirom na geografsku (ne)pripadnost istom narječju. Rezultati su im se podudarali te su pokazali *kako postoji statistički značajna razlika u konotaciji pojma „kajkavsko narječje“ između učitelja kojima je kajkavsko narječje blisko govornom idiomu i učitelja koji se ne služe kajkavskim narječjem* (Strahija 2016: 93). Strahija dalje objašnjava kako je vidljivo da *govornici koji se ne služe zavičajnim idiomom već pretežito standardnim idiomom imaju negativnije stavove od ispitanika koji u slobodno vrijeme govore zavičajnim*

⁷⁴ Stavovi kao relativno trajna i teško promjenljiva mišljenja o nečemu važan su dio ljudske svakodnevice te gotovo prema svakoj pojavi, osobi ili predmetu imamo određen stav. S obzirom na to da se stav sastoji od kognitivne, emocionalne i ponašajne dimenzije, mišljenje pojedinca o nečemu u određenoj mjeri utječe na njegovo ponašanje (Strahija 2016: 96).

idiomom. Upravo je zbog učitelja koji predaju hrvatski jezik na području gdje se zavičajni idiom učenika u

velikoj mjeri razlikuje od standarda, a sami učitelji nisu govornici toga idioma, važna uloga nastavnčkih fakulteta u formiranju stavova budućih učitelja prema narječjima jer učitelji posreduju svoje stavove učenima (Strahija 2016: 93). Citirana je autorica istraživanjem potvrdila hipoteze da su stavovi učitelja prema zavičajnom govoru (u OŠ Prelog) pretežito pozitivnoga smjera te zaključila da se stavovi ne razlikuju s obzirom na spol, radno iskustvo, profesionalni status učitelja kao ni prema nastavnom području koje predaju. Emocionalna dimenzija stava jednako utječe i na kognitivnu i na ponašajnu dimenziju, dok znanja i mišljenja o zavičajnome govoru ne utječu u većoj mjeri na ponašanje učitelja (Strahija 2016).

I Turza-Bogdan, nekoliko godina ranije, zaključuje da su način i vrsta obrazovanja od velike važnosti za razvijanje stavova i konotacija pojmova koji nisu emotivno ili iskustveno bliski ispitanicima. U izobrazbi profesora hrvatskoga jezika taj je zadatak očito uspješnije realiziran. Očita je vrlo važna uloga nastavnčkih fakulteta u formiranju stavova budućih nastavnika prema kajkavskome narječju jer nastavnik posreduje u nastavnom procesu učenima svoje vrijednosne sudove i stavove. O afektivnim stavovima nastavnika ovisi i način realizacije nastavnih sadržaja. To utječe na motiviranje učenika za nastavu, odabir sadržaja, komunikaciju u nastavi, vrednovanje i ostale sastavnice nastavnog procesa. Možemo pretpostaviti da bismo slične rezultate dobili i u istraživanju konotacija ostalih narječja. Time se otvaraju mogućnosti nekih novih istraživanja o stavovima prema ostalim narječjima u nastavi (Turza-Bogdan 2009: 189).

Uloga učitelja u učenikovom uspješnom učenju i stjecanju vještina je značajna, a poučavanje o zavičajnom govoru i broj zavičajnih tema uključenih u nastavu ili izvannastavnu aktivnost ovisit će o učiteljevoj osobnosti i interesima.

Cilj je istraživanja u ovome radu opisati stanje u školama Istarske županije vezano uz učestalost korištenja zavičajnoga govora u nastavi, kao i utvrditi povezanost u stavova učitelja predmetne i razredne nastave o zavičajnom govoru i korištenja dramskih tehnika kao živom iskustvenom izražaju zavičajnoga govora. Iz temeljnoga cilja proizlaze sljedeći problemi istraživanja:

- istražiti povezanost godina iskustva rada u školi i primjene dramskih metoda kao iskustvenog izričaja zavičajnih govora
- utvrditi razlike između učitelja razredne i predmetne nastave u primjeni dramskih metoda kao iskustvenom izričaju zavičajnoga govora
- opisati zastupljenost pojmova zavičajnih govora u dokumentima Nastavni plan i program za osnovne škole i Kurikulum za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije te ih usporediti sa stavovima učitelja o zadovoljavajućoj zastupljenosti pojmova.

U skladu s ciljem i zadacima istraživanja postavljene su sljedeće hipoteze:

- H1. Postoji povezanost između većega broja godina staža u nastavi učitelja razredne nastave i učestalosti primjene dramskih tehnika i metoda u nastavi Hrvatskog jezika.
- H2. S većim brojem godine staža u nastavi učitelja hrvatskoga jezika povećava se učestalost korištenja dramskih tehnika i metoda u nastavi Hrvatskog jezika.
- H3. Nema značajne razlike u stavovima o čakavskom narječju među učiteljima razredne nastave i Hrvatskog jezika.
- H4. Učitelji smatraju da je zastupljenost pojmova i sadržaja u nacionalnim školskim dokumentima dovoljno zastupljena.

Metode istraživanja

Uzorak istraživanja

Istraživanje je provedeno na prigodnom uzorku učitelja razredne nastave i Hrvatskoga jezika N=198, od čega je 158 učitelja i učiteljica razredne nastave i 30 učitelja i učiteljica Hrvatskog jezika u osnovnim školama Istarske županije tijekom školske godine 2018./2019.

Mjerni instrumenti

U svrhu provedbe ovog istraživanja izrađen je anketni upitnik. Upitnik se sastoji od općeg dijela u kojem su pitanja o spolu i godinama rada u nastavi te dijela upitnika s tvrdnjama u kojima učitelji izražavali stupanj slaganja s ponuđenim tvrdnjama na skali Likertova tipa. Pitanja su tematski podijeljena na sadržaje primjena dramskih tehnika i metoda u nastavi zavičajnih govora, na propitivanje stavova učitelja prema zavičajnim govorima i na sadržaje o zastupljenost zavičajnosti u nastavi Hrvatskog jezika u razrednoj i predmetnoj nastavi u osnovnoj školi.

Obrada podataka

Istraživanje je provedeno tijekom lipnja 2019. godine elektroničkim putem u obliku online upitnika upućenog na e-adrese osnovnih škola Istarske županije. Ispunjavanje upitnika bilo je anonimno i dobrovoljno. Za popunjavanje upitnika bilo je potrebno desetak minuta. Podatci su obrađeni u SPSS-u za što je korištena deskriptivna statistička metoda Pearsonov koeficijent korelacije.

Rezultati i rasprava

Prva hipoteza polazi od pretpostavke postojanja povezanosti među varijablama godina staža u nastavi i učestalosti korištenja dramskih tehnika i metoda u nastavi.

Tablica 1. Pearsonov koeficijent korelacije – razredna nastava.

Učitelji i učiteljice razredne nastave N=159		
	Učestalost korištenja dramskih tehnika i metoda u nastavi Hrvatskog jezika	
Godine staža u nasavi		r = 0,06

Iz Tablice 1. vidljivo je da korelacija postoji, ali da nije značajna između godina staža učitelja i učiteljica razredne nastave i učestalijega korištenja dramskih tehnika u nastavi. Hipoteza je oblikovana na ovaj način smatrajući da će učitelji s većim brojem godina staža, većim iskustvom u radu i brojnim usavršavanjima iz područja dramskoga odgoja više primjenjivati dramske tehnike i metode u nastavi Hrvatskog jezika. Hipoteza nije potvrđena. Dramske tehnike i metode na nastavi Hrvatskog jezika učiteljice i učitelji razredne nastave u najvećem broju rabe u svom radu svaki mjesec (N=64), više puta tjedno (N=52), svaki tjedan (N=41) i jednom godišnje (N=1). Prilikom ispunjavanja upitnika predviđena je i mogućnost odgovora nikada ne koristim spomenute tehnike, koju nitko od ispitanika nije odabrao.

Druga hipoteza pretpostavlja postojanja povezanosti među varijablama učestalosti korištenja dramskih tehnika u nastavi Hrvatskog jezika i godina staža u nastavi.

Tablica 2. Pearsonov koeficijent korelacije – Hrvatski jezik.

Učitelji i učiteljice hrvatskog jezika N=30		
	Učestalost korištenja dramskih tehnika i metoda na nastavi Hrvatskog jezika	
Godine staža u nastavi		r = - 0,12

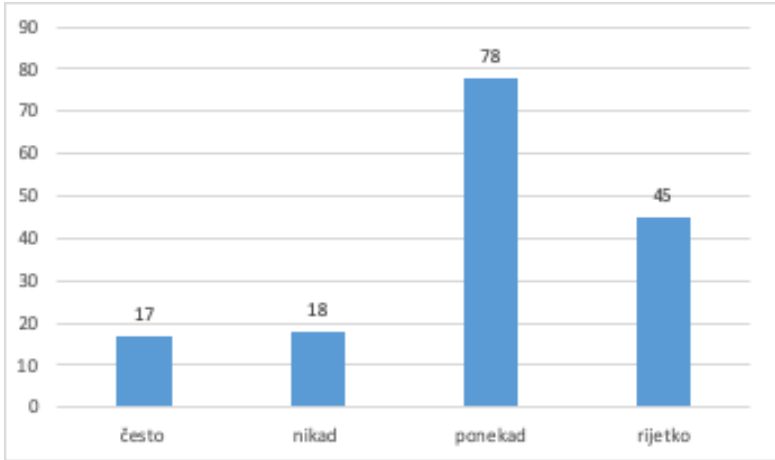
Iz Tablice 2. razvidno je da se radi o korelaciji koja je negativna, ali ne i statistički značajna. Ovakav rezultat bi svakako valjalo detaljnije analizirati i utvrditi uzročno-posljedičnu vezu među varijablama kako bi se pozitivno utjecalo na primjenu dramskih tehnika na nastavi Hrvatskog jezika u višim razredima osnovne škole.

Dramske tehnike i metode na nastavi Hrvatskog jezika učiteljice i učitelji Hrvatskog jezika u najvećem broju primjenjuju u svom radu svaki mjesec (N=15), više puta godišnje (N=11), svaki tjedan (N=3) i jednom godišnje (N=1), dakle više od polovina ispitanika koristi se dramskim tehnikama i metodama svaki mjesec i češće.

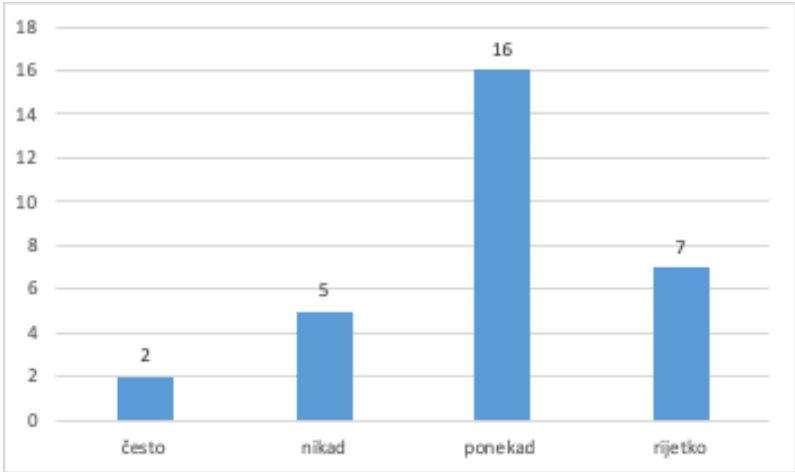
Hipoteza da su stavovi o čakavskom narječju slični među učiteljima razredne nastave i Hrvatskog jezika pokazala se točnom, a formirana je temeljem iskustva autorica u radu Udruge *Sabor čakavskog pjesništva* koje jednom godišnje okuplja mlade pjesnike, recitatore i dramske skupine, mahom učenika osnovnih škola čakavskoga govornog područja. Autorice svjedoče angažiranosti učiteljica razredne nastave i Hrvatskog jezika u poticanju i vođenju učenika u jezičnom izražavanju na čakavskom narječju izlazeći iz obavezne nastave jezika i književnosti.

Na osnovu opisanoga osobnog iskustva oblikovan je upitnik o uporabi čakavskog dijalekta u nastavi Hrvatskog jezika povezujući jedan dio upitnika i s dramskim izražavanjem koje je djeci blisko, prirodno i iskustveno. Analogno našem interesu za korištenjem čakavskih dramskih tekstova i tehnika u poučavanju standardnog jezika Turza-Bogdan (2009: 202) prikazuje načine kako kajkavske dramske tekstove uključiti u nastavu Hrvatskog jezika jer kaže da upravo putem *dramskog teksta i scenskih improvizacija usvajamo jezične činjenice razvijajući komunikacijske kompetencije učenika: estetsko korištenje jezika te korištenje jezika u igri uz komunikacijske jezične aktivnosti i strategije*.

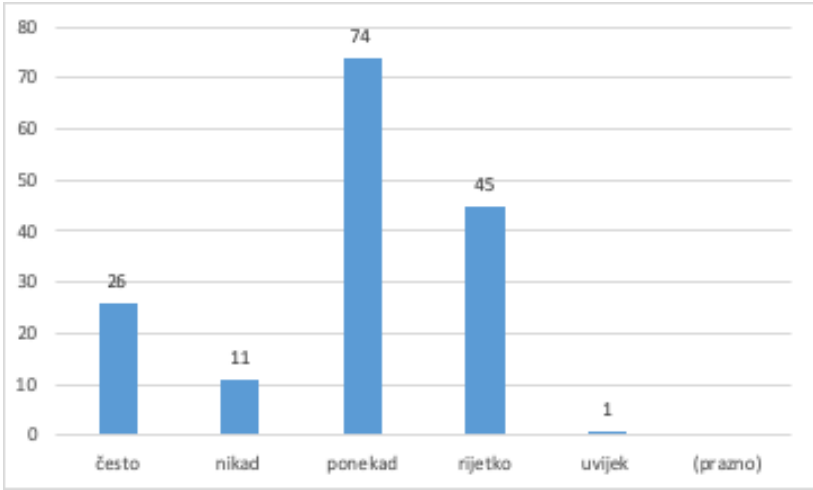
Grafički prikaz 1. Korištenje dramskih igara (natjecateljske igre koje imaju jasna pravila i cilj npr. igre pogađanja, igre s ispadanjem i sl.) u poučavanju čakavskog narječja na nastavi Hrvatskoga jezika kod učitelja razredne nastave.



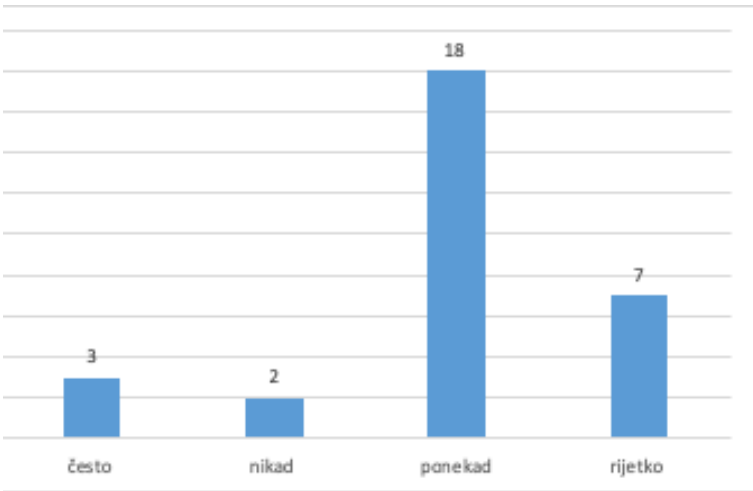
Grafički prikaz 2. Korištenje dramskih igara (natjecateljske igre koje imaju jasna pravila i cilj npr. igre pogađanja, igre s ispadanjem i sl.) u poučavanju čakavskog narječja na nastavi Hrvatskoga jezika kod učitelja hrvatskoga jezika.



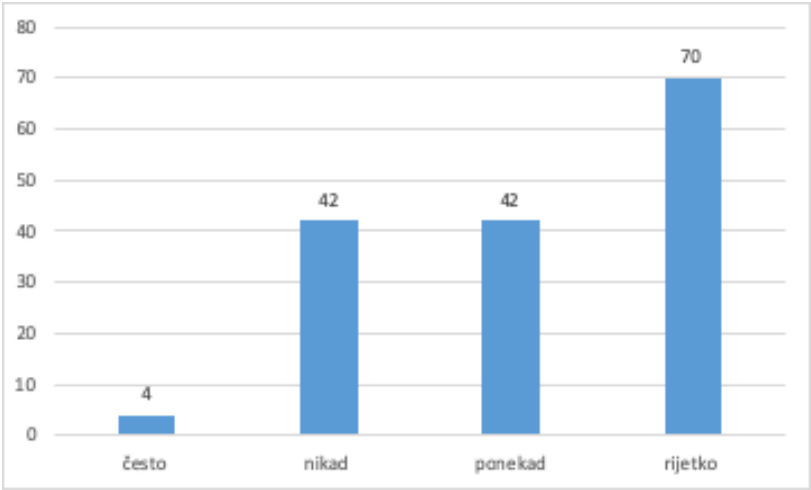
Grafički prikaz 3. Korištenje dramske vježbe i improvizacije (aktivnosti u kojima je postavljen određeni zadatak, ali nije natjecateljskog tipa, a mogu biti grupne ili individualne) u poučavanju čakavskog narječja na nastavi Hrvatskoga jezika kod učitelja razredne nastave.



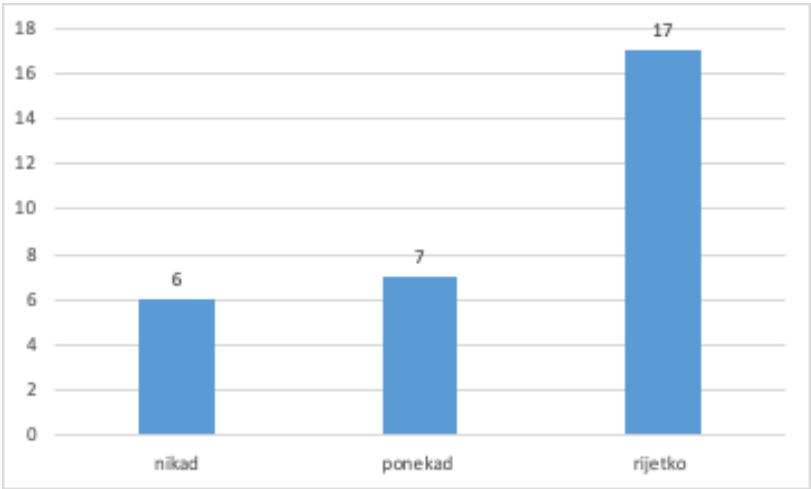
Grafički prikaz 4. Korištenje dramske vježbe i improvizacije (aktivnosti u kojima je postavljen određeni zadatak, ali nije natjecateljskog tipa, a mogu biti grupne ili individualne) u poučavanju čakavskog narječja na nastavi Hrvatskoga jezika kod učitelja Hrvatskoga jezika.



Grafički prikaz 5. Korištenje dramske tehnike (složeniji oblici aktivnosti kao što su procesna i drama, forum-teatar koji u sebi sadrže brojne jednostavnije dramske postupke) u poučavanju čakavskog narječja na nastavi Hrvatskoga jezika kod učitelja razredne nastave.



Grafički prikaz 6. Korištenje dramske tehnike (složeniji oblici aktivnosti kao što su procesna i drama, forum-teatar koji u sebi sadrže brojne jednostavnije dramske postupke) u poučavanju čakavskog narječja na nastavi Hrvatskoga jezika kod učitelja Hrvatskoga jezika.



Iz grafičkih prikaza vidljiva je različita frekvencija korištenja dramskih igara (natjecateljske igre koje imaju jasna pravila i cilj npr. igre pogađanja, igre s ispadanjem i sl.), dramskih vježbi i improvizacije (aktivnosti u kojima je postavljen određen zadatak, ali nije natjecateljskoga tipa, a mogu biti grupne ili individualne) i dramskih metoda (složeniji oblici aktivnosti kao što su procesna i drama, forum-teatar koji u sebi sadrže brojne jednostavnije dramske tehnike) u poučavanju čakavskoga narječja na nastavi Hrvatskoga jezika kod učitelja razredne nastave i hrvatskog jezika. Vidljivo je da se najčešće primjenjuju dramske vježbe i improvizacije, a najmanje dramske metode kao složeniji oblici aktivnosti.

Da se upotrebom čakavskoga narječja obogaćuje jezični potencijal učenika slažu se obje skupine ispitanika (N=2 se ne slaže s tom tvrdnjom), kao i da se korištenjem čakavskoga narječja potiče razvijanje pozitivnog stava prema zavičajnoj kulturnoj baštini (N=1 se ne slaže s tom tvrdnjom). Ispitanici se slažu da dozvoljavaju učenicima uporabu čakavskoga narječja pri obradi zavičajnih tema (80 % dozvoljava uvijek pri obradi zavičajnih tema, 20 % ponekad dozvoljava u svakoj skupini ispitanika). Dakle, stavovi učitelja predmetne i razredne nastave o čakavskom narječju se podudaraju.

Da je čakavski dijalekt u predmetnom Kurikulumu i Nastavnom planu i programu dovoljno zastupljen smatra manjina učitelja i učiteljica razredne nastave (N=23) te hrvatskoga jezika (N=6), za razliku od većina učitelja i učiteljica razredne nastave koja smatra da nije dovoljno zastupljen (N=135) te hrvatskoga jezika (N=24). Učitelji razredne nastave i hrvatskoga jezika smatraju da je korištenje zavičajnoga jezika osobna stvar učitelja. Zbog toga su uspoređeni školski dokumenti prema pojmovima koje se u njima

spominju: čakavsko narječje, mjesni govor, drama (dramski tekst), monolog, dijalog i igrokaz. U analizi su korištena dva dokumenta: *Nastavni plan i program za osnovnu školu* (2006.) i *Odluka o donošenju kurikuluma*⁷⁵ za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj (2019.) Osnovna razlika između njih očituje se u tome da se prvi temelji na sadržajima, a drugi na ishodima učenja. Marinović navodi kako ishodi učenja *opisuju kompetencije koje se prikazuju kroz znanja, vještine te pripadajuću samostalnost i odgovornosti koje učenik može pokazati nakon završetka procesa učenja* (Marinović 2014: 17-18). Dok je, s druge strane, program školski dokument kojim se propisuju opseg, dubina i redoslijed nastavnih sadržaja u pojedinome nastavnom predmetu. Nastavni program je konkretizacija nastavnoga plana, jer se njime propisuju konkretni sadržaji pojedinih nastavnih predmeta. Upravo zato postoji jedinstvo između nastavnog plana i nastavnog programa koji jedno bez drugoga ne bi imali svoj smisao ni svrhu (Poljak 1989).

Tablica 3. Zastupljenost pojedinih pojmova u Nastavnom planu i programu za osnovnu školu (2006.).

Pojam	1. r.	2. r.	3. r.	4. r.	5. r.	6. r.	7. r.	8. r.
Čakavsko narječje								
Mjesni govor				+				
Drama (dramski tekst)					+	+	+	+
Monolog			+	+	+	+		+
Dijalog			+	+	+	+		
Igrokaz	+	+		+				

Tablica 4. Zastupljenost pojedinih pojmova u Kurikulumu za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije (2019.).

Pojam	1. r.	2. r.	3. r.	4. r.	5. r.	6. r.	7. r.	8. r.
Čakavsko narječje				+				
Mjesni govor	+	+		+	+			
Drama (dramski tekst)					+			+
Monolog				+	+		+	
Dijalog				+	+			
Igrokaz	+		+					

Iz Tablica 3. i 4. vidljivo je da je od 1. do 4. razreda primjetna veća zastupljenost navedenih pojmova u novome Kurikulumu (*mjesni govor* i *narječje*). Pri analizi nije uzeta u obzir frekvencija istoga pojma, već barem jedno navođenje. Od 1. razreda spominju se pojmovi *mjesni govor* i *standardni jezik* te se preporučuje korištenje idioma koji učenik poznaje. Veća zastupljenost pojmova vidljiva je i u 2. i 3. razredu. Prema novome Kurikulumu u razrednoj nastavi ishodi se 1. do 4. razreda nadograđuju: prepoznavanje mjesnoga i standardnoga jezika (1. r.), njihova usporedba (2. r.), uporaba ovisno o komunikacijskoj situaciji (3. r.) i razlikovanje narječja (4. r.).

U razrednoj nastavi dramski se pojmovi više spominju u *Nastavnom planu i programu* (iz 2006.). U 5. razredu podjednako se spominju traženi pojmovi, s time da će prema novome Kurikulumu učenik uspoređivati narječja i standardni jezik. Dramski se pojmovi spominju u 6. r., dok se prema novome Kurikulumu u 6. r. ne spominju dramski, kao ni pojmovi vezani uz narječje.

⁷⁵ Kurikulum (curriculum) označava niz planiranih postupaka s ciljem stjecanja kompetencija pojedinca, a u što su uključeni: ciljevi, ishodi učenja, sadržaji, metode rada, oblici učenja, vrednovanje ishoda učenja te sustav osiguranja kvalitete (Marinović 2014: 19).

U 7. i 8. razredu vidljivo je daljnje smanjenje nastavnih sadržaja, a u 8. r. prema novome *Kurikulumu* ne spominju se narječja i mjesni govori za razliku od *Nastavnoga plana i programa* u kojem su hrvatska narječja činila zasebnu nastavnu cjelinu.

U upitniku je postojala mogućnost da učitelji nakon ispunjavanja upitnika komentiraju temu. Neki od učesnika su tu mogućnost iskoristili te jedan dio ovdje prikazujemo: *Tijekom prva dva razreda izuzetno je važno da se dijete može izraziti na zavičajnom govoru, osobito u školama poput naše gdje većina djece prije škole i ne govori često standardnim jezikom.*

Učitelji smatraju da je učenike potrebno na nastavi ispravljati i učiti standardni jezik, ali pri tome pazeći da učenici *spoznaju bogatstvo koje posjeduje znanjem dijalekta*. Da je to važno svjedoče učitelji u gradskim sredinama koji kažu da *većina učenika ne razumije ni one najjednostavnije riječi. Oni koji znaju ne žele čakavski govoriti javno. Iz iskustva znam da se učenici povode za učiteljima, ako učitelj koristi čakavski govor i učenici će ga polako usvajati*. Žaloste ovakva svjedočanstva: Čakavsko narječje u mojem gradu i mojoj školi je zamrlo. Premalo se pažnje posvećuje dijalektu. Odgovornost je na pojedincima - učiteljima koji svojim osobnim stavovima ne samo da ne doprinose nego i sabotiraju očuvanju kulturne baštine a time i zavičajnog identiteta.

Možemo li bolje?

Zaključak

Rezultati istraživanja pokazuju da nema korelacije između godina staža učitelja razredne nastave i učestalosti korištenja dramskih tehnika i metoda u nastavi Hrvatskog jezik dok se kod učitelja hrvatskog jezika dogodila slaba negativna korelacija u varijablama. U poučavanju čakavskog narječja najčešće se koriste dramske tehnike (npr. improvizacija), a u najmanjoj mjeri dramske metode koje su složeniji oblici aktivnosti kao što su procesna drama i forum-teatar koji u sebi sadrže brojne jednostavnije dramske postupke.

O korisnosti čakavskoga dijalekta u nastavi podjednako razmišljaju učitelji razredne nastave i hrvatskoga jezika i pitaju se zašto nema više elemenata dramske pedagogije i zavičajnoga idioma u krovim pedagoškim dokumentima za osnovnu školu. Naša kratka analiza dokumenata potvrdila je manjkavost u količini pojmova koji se odnose na zavičajnu tematiku. Predlažemo se daljnja istraživanja zastupljenosti čakavskog narječja u čitankama i udžbenicima za Hrvatski jezik te usporedba s drugim hrvatskim narječjima kao i dodatno istraživanje stavova učitelja s obzirom na geografski položaj škola u Republici Hrvatskoj te usporedba ruralnih i gradskih područja. Predlažemo i da se istraže stavovi učenika o korištenju zavičajnog govora na nastavi te stavove učitelja o individualnoj zainteresiranost za podučavanje dijalekata, posebice s obzirom na opterećenost zaduženjima u nastavi.

Tema svakako zaslužuje dodatna promišljanja i istraživanja s ciljem da sačuvamo i njegujemo bogatstvo različitosti u jeziku i životu općenito.

Jer moramo bolje.

Literatura

- Berbić-Kolar, E. 2015. *Zavičajni idiom u nastavi Hrvatskoga jezika*. U: Nestandardni hrvatski jezik prema standardnom hrvatskom jeziku. Suvala, A. i Pandžić, J. (Ur.). Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje: 73-77. Dostupno na: <https://www.azoo.hr/photos/izdanja/nestandardni-hrvatski-1536871262.pdf>, pristupljeno 13. kolovoza 2019.
- Blažeka, Đ. 2008. *Kakvi tekstovi na narječju trebaju u nastavi hrvatskoga jezika*. U: Metodika, 9/17: 271-286. Dostupno na <https://hrcak.srce.hr/34790>., pristupljeno 21. rujna 2020.
- Čosić, G. 2017. *Dragutin Domjanić i Zlata KolarićKišur – zavičajni pisci u nastavi hrvatskoga jezika u osnovnoj školi*. U: Radovi Zavoda za znanstveni i umjetnički rad u Požegi 6: 47-58. Dostupno na: <https://doi.org/10.21857/y26kecvgn9>, pristupljeno 21. rujna 2020.
- Didić, J. 2016. *Načelo zavičajnosti u nastavi Hrvatskoga jezika od prvoga do četvrtoga razreda osnovne škole*. Dostupno na: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:141:948471>., pristupljeno 21. rujna 2020.

- Gruić, I., Vignjević, J., Rimac Jurinović, M. 2018. *Kazališna / dramska umjetnost u odgojno obrazovnom procesu – prijedlog klasifikacije i pojmovnika*, U: Petravić, A. i Šenjug Golub, A. (Ur.) Višejezičnost i višekulturalnost kao izazov u obrazovanju danas i sutra / Multilingualism and Multiculturalism as a Challenge in the Education of Today and Tomorrow, Zbornik radova 11. međunarodnoga balkanskog kongresa obrazovanja i znanosti Budućnost obrazovanja i obrazovanje za budućnost. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu: 119-128.
- Janković, J., Blažeka, S. i Rambousek, M. 2000. *Dramske tehnike u prevenciji poremećaja u ponašanju i funkcioniranju djece i mladih*. U: Ljetopis socijalnoga rada 7/2: 197-222.
- Krušić, V. 2007. U: *Igram se, a učim! Dramski postupci u razrednoj nastavi*. Radetić-Ivetić J. (Ur.). Zagreb: Hrvatski centar za dramski odgoj – Pili poslovi d.o.o.
- Lugomer, V. 2000. *Dramski odgoj u nastavi*. Dostupno na: <http://www.hcdo.hr/knjiznica/strucni-clanci/valentina-kamber-dramski-odgoj-u-nastavi>., pristupljeno 12. kolovoza 2019.
- Marinović, M. 2014. *Nastava povijesti usmjerena prema ishodima učenja*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Nastavni plan i program za osnovnu školu*. 2006. Zagreb: MZO. Dostupno na: https://www.azoo.hr/images/AZOO/Ravnatelj/RM/Nastavni_plan_i_program_za_osnovnu_skolu_-_MZOS_2006_.pdf., pristupljeno 12. kolovoza 2019.
- Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*. 2019. Zagreb: Narodne novine.
- Pavličević-Franić, D. i Kovačević, M. 2003. *Komunikacijska kompetencija u višejezičnoj sredini*. Zagreb: Slap.
- Poljak, V. 1989. *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Puljak, L. 2011. *Uloga zavičajnoga idioma u razvoju jezičnokomunikacijske kompetencije učenika mlađe školske dobi*. U: Croatian Studies Review 7/1: 293-305. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/86380>, pristupljeno 12. kolovoza 2019.
- Rudela, R. 2013. *Istraživanje o korištenju dramskih tehnika među učiteljima razredne nastave*. Bežen, A. i Majhut, B. (Ur.) U: *Kurikul ranog učenja hrvatskoga/materinskoga jezika*: 17-28.
- Strahija, N. 2016. *Stavovi učitelja prema zavičajnome govoru*. Diplomski rad. 103. str. Dostupno na: http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/8633/1/Stavovi%20učitelja%20prema%20zavičajnome%20govoru_završna%20verzija.pdf, pristupljeno 21. rujna 2020.
- Škrbina, D. 2013. *Art terapija i kreativnost*. Zagreb: Veble Commerce.
- Težak, S. 1996. *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 1*. Zagreb: Školska knjiga.
- Turza-Bogdan, T. 2011. *Kajkavsko narječje i književnost u nastavnim planovima i programima*. Dostupno na: https://bib.irb.hr/datoteka/436438.Turza-Bogdan_Kajkavsko_narjeje_i_knj._u_NPP_final.pdf., pristupljeno 26. rujna 2020.
- Turza-Bogdan, T. 2009. *Stavovi nastavnika o kajkavskome narječju*. U: Hrvatski, 7/1: 173-192. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/75278>., pristupljeno 21. rujna 2020.
- Turza-Bogdan, T. 2008. *Kajkavski dramski tekst u funkciji učenja jezika*. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/41098>., pristupljeno 1. kolovoza 2019.
- Vigato, I. i Vigato, T. 2013. *Zavičajni govor i dramska igra*. U: Školski vjesnik 62/1. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/99761>, pristupljeno 12. kolovoza 2019.
- Visinko, K. 2010. *Jezično izražavanje u nastavi hrvatskog jezika: Pisanje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Vlahek, H. 2020. *Zavičajni sadržaji u razrednoj nastavi Hrvatskoga jezika (na primjeru kajkavskoga narječja)*. Dostupno na: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:189:281547>., pristupljeno 21. rujna 2020.
- Vukojević, Z. 2016. *Mišljenje učitelja razredne nastave o primjeni dramskih postupaka u nastavi hrvatskoga jezika: kvalitativna analiza*. U: Napredak: časopis za pedagojsku teoriju i praksu, 157/3: 361-377.

Abstract

PRIMARY SCHOOL TEACHERS' ATTITUDES ABOUT USING THE CHAKAVIAN DIALECT AND DRAMA METHODS AND TECHNIQUES IN CROATIAN LANGUAGE AND LITERATURE TEACHING

The paper presents previous research in the field of native idiom in Croatian language teaching, the use of dramatic techniques in teaching and teachers' attitudes towards native idioms. The paper researches the attitudes of primary school teachers and Croatian language teachers in primary schools in the County of Istria about the native idiom. It compares the attitudes of primary and secondary school teachers in the use of drama methods and techniques in teaching the Chakavian dialect. It shows the presence of key words regarding the native topics in the curriculum of the Croatian language during primary education. The results show no correlation between the number of years of experience in teaching and the frequency of using drama methods and techniques in teaching the Croatian language. Attitudes among primary and secondary school teachers coincide and indicates the lack of native topics in school documents, as well as the need for nurturing of native languages for which drama techniques and methods can be a quality tool.

Keywords: Chakavian dialect, native language, drama methods and techniques, literature, National curriculum for primary education

Lidija Topolovčan i Vesna Rukavina Kovačević
Poslijediplomski specijalistički studij dramske pedagogije
lidia.topolovcan@gmail.com

PREGLEDNI RAD

DRAMSKE AKTIVNOSTI U KONTEKSTU KOGNITIVNOG RAZVOJA

Sažetak

Mnogi čimbenici utječu na učenje i razvoj različitih kognitivnih struktura kao što su pažnja, percepcija, mišljenje, razumijevanje, pamćenje, apstrahiranje, kognitivna brzina, rješavanje problema i planiranje. Zanimanje za dramski odgoj kao medij kognitivnoga razvoja i učenja u novije je vrijeme predmet interesa brojnih istraživanja na području obrazovanja, dramskoga odgoja i neuroznanosti. U ovom radu razmatrat će se neka od mogućih područja kognitivnoga razvoja djece u okviru dramskoga odgoja i dramskih aktivnosti, i neki od čimbenika kojima dramski odgoj ima potencijala utjecati na kognitivni razvoj i učenje djece. Ti čimbenici su socijalni kontekst, emocije, motivacija, iskustveno učenje i povratna sprega, te motoričke aktivnosti. Utjecaji između kognitivnoga razvoja i učenja pritom su cirkularni; razvijeni kognitivne sposobnosti olakšavaju učenje, a učenjem se unaprjeđuju kognitivne sposobnosti.

Ključne riječi: dramski odgoj, dramske aktivnosti, kognitivni razvoj, učenje, poučavanje

Uvod

U okviru istraživanja u obrazovanju i dramskome odgoju, sve je veće zanimanje za utjecaj dramskoga odgoja na kognitivni razvoj i učenje djece. B. J. Wagner (2002) u radu *Educational drama and Language Arts: What Research Shows* navodi mnoge studije koje pokazuju kako dramske aktivnosti unaprjeđuju kognitivne sposobnosti kao što su mišljenje, inteligencija, rješavanje problema i učenje, i kako su te promjene trajne. Longitudinalno istraživanje Catterall, Chappelle i Iwanaga (1999) na uzorku od 25 000 učenika između 8 i 12 godina, o utjecaju uključenosti djece u umjetničke aktivnosti na njihov razvoj i postignuća, pokazalo je kako je intenzivna uključenost u različite programe dramskoga odgoja povezana s mnogim područjima razvoja kao što su motivacija, samopoimanje i tolerancija i kako postoji značajna razlika u postignućima i transformaciji stavova i ponašanja između mladih koji su intenzivno uključeni u programe dramskoga odgoja i onih koji to nisu. Analizom i pregledom literature o kreativnoj drami Mages (2008) zaključuje kako se kreativna drama doživljava kao način mogućega poboljšanja vještina sudionika na svim područjima razvoja, uključujući i spoznajni.

Od najranije dobi djeca uče, stječu iskustva, spoznaju sebe i svijet oko sebe igrom; od prvih funkcionalnih igara u kojima istražuju svoju prirodnu i društvenu okolinu, preko konstruktivnih igara, igri s pravilima i simboličkih igara koje prethode dramskoj igri. J. Dewey (prema Đurić 2009) ističe važnost učenja igrom, pri čemu važnu ulogu imaju iskustvo, aktivnost i refleksija – važne komponente misaonih aktivnosti i učenja (Đurić 2009), a aktivno i iskustveno sudjelovanje, kao i stalna refleksija na te aktivnosti i iskustva, sastavni su dio dramskoga odgoja. Dramski odgoj i dramske aktivnosti, osim što utječu na razvoj kognitivnih i spoznajnih sposobnosti, mogu biti i učinkovita metoda u procesu učenja.

Važan čimbenik u poticanju kognitivnog razvoja su socijalni i kulturni kontekst o čemu govori i sociokulturalna teorija L. Vigotskog (Miljević-Ridički i Pavin Ivanec 2009), a neki od ostalih čimbenika, koji u okviru dramskoga odgoja mogu djelovati na kognitivni razvoj djece su emocije, motivacija, iskustveno učenje i povratna sprega i motoričke aktivnosti.



Neka od područja kognitivnog razvoja koja se mogu unaprjeđivati u okviru dramskog odgoja

Uočene razlike u razvijenosti različitih kognitivnih struktura kao što su pažnja, mišljenje, pamćenje, kognitivna brzina, apstrahiranje, generaliziranje i planiranje, potaknule su brojna istraživanja čimbenika kognitivnog razvoja djece. Rezultati istraživanja na području neuroznanosti ukazali su na povezanost emocionalnih i kognitivnih struktura u mozgu i potvrdili kako značajan utjecaj na kognitivni razvoj imaju biološke, urođene sposobnosti, ali i različiti okolinski čimbenici. Nasljeđe utječe na stvaranje od 30 do 60 % veza u mozgu, dok se od 40 do 70 % veza stvara pod utjecajem okolinskih čimbenika (Jensen 2005).

Mozak se mijenja i razvija učenjem, iskustvima i ponašanjem stimulacijom stvaranja novih neuronskih veza; ako radimo nešto što smo već radili i što je našem mozgu poznato, učvršćujemo već stvorene, postojeće veze i postajemo u tome vještiji i učinkovitiji, a ako mozak podražavamo novim iskustvima, stimuliramo stvaranje novih sinaptičkih veza. Za dobar razvoj i napredak naših spoznajnih funkcija nužno je stvaranje što više sinaptičkih veza, ali i održavanje postojećih, koje u nedostatku primjerene stimulacije nestaju (Jensen 2005).

Da dramski odgoj unaprjeđuje mnoga područja razvoja povezana s kognitivnim sposobnostima i učenjem potvrđuje i trogodišnji međunarodni istraživački projekt *Drama improves Lisbon Key Competences in Education* (Eriksson, Heggstad, Heggstad i Cziboly 2014) kojim su utvrđene povećane kompetencije sudionika dramskih aktivnosti u području komunikacije na materinskom jeziku (izražavanje, tumačenje koncepata, mišljenja, misli, osjećaja i činjenica), teme učiti kako učiti (sposobnost učinkovitoga upravljanja vlastitim učenjem), socijalne i građanske kompetencije (konstruktivno sudjelovanje u društvenom životu i suradnja) te osjećaja za inicijativu i poduzetništvo (sposobnost za realizaciju ideja kroz kreativnost i inovacije, sposobnost planiranja i upravljanja projektima).

Razvoj mašte, koncentracije, mišljenja i razumijevanja

Teorije Vygotskog i Brunera potkrepljuju činjenicu da su dramske aktivnosti učinkovit medij učenja i razvoja (Wagner 2002). Sudjelujući u dramskim aktivnostima, glumeći, crtajući i pišući, djeca se ponašaju simbolički i na taj način proširuju svoje razumijevanje različitih sadržaja i razvijaju mišljenje; posredovanjem simbola stvaraju reprezentaciju stvarnosti i razvijaju sposobnost stvaranja mentalnih slika, odnosno simboličkoga mišljenja, a uspješno baratanje simbolima i reprezentacijama vodi prema apstraktnom načinu razmišljanja.

Neki teoretičari, kao što su Barnes, Britton i Moffett ističu kako razvoju mišljenja pogoduje maštovito igranje uloga u dramskim aktivnostima, a pozitivnu ulogu u kognitivnom razvoju i razvoju mišljenja u igrama pretvaranja potvrdili su i Dewey, Piaget i Vygotsky (prema Wagner 2002).

Vygotski, u istraživanju načina na koji stvaramo značenja, u svojoj konstruktivističkoj teoriji učenja, naglašava važnost djece kao aktivnih sudionika vlastitog razvoja i učenja (Duran 2003). Primjenom dramskih aktivnosti djeca se susreću s mnogim novim problemskim sadržajima koji im omogućavaju nova iskustva, preispitivanje i produbljivanje postojećih znanja, bolje razumijevanje svijeta u kojemu žive, aktivno stvaranje smisla i značenja, razvijanje kritičkoga i apstraktnoga mišljenja.

Dramske aktivnosti dovode sudionike u situaciju da uočavaju i istražuju analogiju između događanja u izmišljenim dramskim svjetovima i stvarnosti, između svojih i tuđih iskustava, da uočavaju njihove sličnosti, ali i razlike i na taj način sveobuhvatnije grade spoznaju i razumijevanje stvarnosti (Duffy 2012).

Kreiranjem izmišljenih svjetova, likova i događaja tijekom dramskih aktivnosti sudionici razvijaju maštu i imaginaciju, a Suzane Langer kaže kako je imaginacija jedna od osnovnih karakteristika ljudskog uma jer je kognitivna vještina maštanja povezana s razvojem koncentracije, pažnje i pamćenja (Wagner 2002), dok igra razvija njihovo multidimenzionalno mišljenje (Ćurko i Kragić 2009).

Percepcija, samopoimanje

Tijekom dramskih aktivnosti nužno je uočavati brojne aspekte nekih pojava, problema i osobina ličnosti, a to može unaprjeđivati razvoj percepcije kod djece. Na percepciju i poimanje sebe i svojih mogućnosti mogu utjecati postignuća u okviru različitih dramskih aktivnosti, ali i neke okolnosti i karakteristike konteksta u kojemu se one događaju. U studiji *Problem Finders in Problem Spaces: A Review of Cognitive Research for Drama in Education* P. Duffy (2012), između ostalih istraživanja koja govore o utjecaju dramskih aktivnosti na razvoj mozga, spominje rad *Encloded cognition* Adama i Galinskyog u kojemu autori navode kako se, u ovisnosti o mnogim elementima fizičkoga konteksta, oblikuje naša percepcija i stvaraju značenja. Primjerice, naš doživljaj nečijega statusa i njegove važnosti može ovisiti i o tome kako je netko smješten u prostoru; doživljaj visokog statusa neke osobe može proizaći iz toga što je ona fizički smještena iznad ostalih, a to potvrđuje i istraživanje D. Heathcote i G. Boltone (1955 prema Duffy 2012), koji navode primjer promjene doživljaja vlastitih mogućnosti i vlastite važnosti kod djece nakon što odjenu liječničku kutu. Ta liječnička kuta pritom nije samo komad odjeće, nego je i simbol određene profesije, znanja, vještina, ali i statusa.

Rješavanje problema, planiranje

Drama i dramske aktivnosti su kontekst u kojemu se djeca iskustveno suočavaju s brojnim problemima koje trebaju rješavati i na taj način stječu iskustvo uočavanja problema, sagledavanja i analize problema iz različitih perspektiva, planiranja i iznalaženja načina za njihovo rješavanje. Problemi s kojima se djeca susreću u okviru dramskih aktivnosti zaista su brojni: od osmišljavanja priča, zapleta, likova i prostora u kojima se događa neka radnja, načina na koji će izvesti neku improvizaciju, kako će istraživati temu ili problem kojim se bave, kako će prikazati neki događaj, neku dramsku situaciju, kako će uspostaviti odnose među likovima, osmisliti i pripremiti rekvizite, scenografiju i brojni drugi. Sve te aktivnosti mogu razvijati i unaprjeđivati njihove kognitivne kompetencije za rješavanje problema i planiranje. Navedeno potvrđuje i O'Neill: kada je u okviru procesne drame sa svojim učenicima stvarala različite problemske situacije, uočila je kako njihovo uključivanje u takve situacije poboljšava njihov mentalni kapacitet za rješavanje problema, planiranje, pamćenje i učenje, suradnju i djelovanje (prema Duffy 2012).

Neki od čimbenika kognitivnog razvoja u sklopu dramskog odgoja

Mnogo je čimbenika koji utječu na kognitivni razvoj i učenje djece. Neki od njih su obitelj, socioekonomski status obitelji, roditeljski odgojni stil, privrženost i okolinski čimbenici kao što su institucionalno i kulturno okruženje, škola, dostupnost različitih sportskih i kulturnih sadržaja, vršnjaci, učitelji i odgojitelji (Miljević-Ridički i Pavin Ivanec 2009).

Neki od čimbenika rizika u kognitivnom razvoju i postizanju akademske uspješnosti djece su loši obiteljski odnosi, socioekonomska deprivacija obitelji, nedostatak institucionalne potpore i nedovoljno stimulativno okruženje. Ekonomska deprivacija može biti čimbenik višestruke kulturne, obrazovne i socijalne depriviranosti zbog nedostatne materijalne i socijalne poticajnosti djetetove okoline; nedovoljno igračaka, knjiga, nemogućnosti uključivanja na dodatne izvannastavne aktivnosti kao što su sport i bavljenje nekim oblikom umjetničkih aktivnosti, uključujući i dramski odgoj.

Zaštitni čimbenici u kognitivnom razvoju djece su dobar socioekonomski status obitelji, dobri obiteljski odnosi, primjerena institucionalna potpora, sigurno i poticajno okruženje koje djetetu omogućava stabilnost i razvoj svih njegovih potencijala koji se u mlađoj dobi ostvaruju prvenstveno igrom. Neki od čimbenika koji, u okviru dramskog odgoja, mogu utjecati na razvoj kognicije i učenja su socijalni kontekst, emocije, motivacija, iskustveno učenje, povratna sprega i motoričke aktivnosti.

Socijalni kontekst

Brojne teorije kognitivnoga razvoja upućuju na važnost socijalnog konteksta u razvoju kognicije. Prema sociokulturalnoj teoriji L. Vigotskoga za dječji kognitivni razvoj najvažnija je njihova interakcija s odraslima, uža i šira društvena okolina, odnosno kulturni kontekst (Miljević-Ridički i Pavin Ivanec 2009). I Bronfenbrenner (1986 prema Miljević-Ridički i Pavin Ivanec 2009) u teoriji ekoloških sustava, naglašava važnost različitih sastavnica okolinskoga konteksta za dječji kognitivni razvoj.

Istraživanjem sadržaja čiji se problemski potencijali često zasnivaju na nekom obliku socijalne problematike i preuzimanjem određene socijalne uloge u sklopu dramskih aktivnosti, sudionici privremeno preuzimaju osjećaje, način razmišljanja i ponašanje toga lika, uočavaju utjecaje društvenoga konteksta na ponašanje likova i određena događanja i na taj način proširuju spoznaju i uče vlastitim iskustvom. Na taj način bolje pamte ono što su iz takvoga iskustva naučili. Prema teoriji iskustvenoga učenja D. Kolba (prema Đurić 2009) smisleno znanje i osobni razvoj proizlazi iz iskustava koja trebaju biti izazovna, interaktivna i koja uključuju emocionalni angažman, a takvo iskustveno učenje uključuje konkretno iskustvo, refleksiju na to iskustvo, donošenje zaključaka o njemu te planiranje daljnjih aktivnosti. Analogija s dramskim aktivnostima ovdje je lako uočljiva – one se uglavnom odvijaju iskustveno, u socijalnom kontekstu i uz snažno angažiranje emocionalnih resursa; sudionici su u kontinuiranoj interakciji s drugima na čije ponašanje i govor moraju stalno reagirati, oni surađuju i zajedno konstruiraju i rekonstruiraju svoje znanje, spoznaje, zaključke i razumijevanje, reflektiraju se na svoje i tuđe izvedbe i zajednički planiraju i rješavaju probleme. Na taj način djeca, osim što imaju priliku unaprjeđivati svoje kognitivne i socijalne vještine, osnažuju svoju emocionalnu regulaciju i bolje razumiju tuđu perspektivu, što im pomaže u izlasku iz faze egocentrizma, objektivnom doživljavanju i tumačenju stvarnosti (Čudina Obradović i Obradović 2006).

Emocije

Emocije imaju izuzetno važnu ulogu u kognitivnom razvoju, učenju, mišljenju i procesu pamćenja. U zapadnoj kulturi emocije su često smatrane manje vrijednim aspektom ljudskoga postojanja i štetnima za donošenje racionalnih, na činjenicama zasnovanih odluka. Međutim, pod utjecajem novih spoznaja u neuroznanosti, ovakvi stavovi su se značajno promijenili. Otkriveno je kako anatomske putevi u mozgu funkcioniraju tako da prijenos informacija povezanih s emocijama ima prednost u odnosu na ostale informacije, a to je izravno povezano s učenjem i pamćenjem (Jensen 2005). LeDoux (1994 prema Jensen 2005) tvrdi kako emocije usmjeravaju našu pažnju, stvaraju značenje i sudjeluju u procesu pamćenja. Umom, odnosno inteligencijom, donosimo racionalne odluke i određujemo ciljeve, ali emocije su te koje nas motiviraju i pokreću u izvršavanju i najracionalnijih odluka i ciljeva (Marquis 1996 prema Jensen 2005).

Dramske aktivnosti su medij kojim sudionici mogu prerađivati svoja negativna emocionalna iskustva kako bi ih bolje razumjeli i lakše ovladali njima te kako bi njihovi emocionalni odgovori postali socijalno primjereniji. Oplemenjivanje emocionalnoga aparata u sklopu dramskih aktivnosti događa se na iskustvenoj i kognitivnoj razini; vlastitom interakcijom i iskustvom s drugima i tijekom teorijskoga istraživanja osobnosti, ponašanja i emocionalnoga reagiranja svojih likova. Analizirajući emocije dramskih likova, sudionici uče i stječu znanje o širokom spektru emocionalnih reakcija i primjerenom intenzitetu i načinima njihovog iskazivanja. U tom procesu oni, dakle, istovremeno razvijaju svoje kognitivne sposobnosti i poboljšavaju svoju emocionalnu regulaciju te usvajaju emocionalno adekvatne oblike reagiranja i ponašanja. Emocionalna angažiranost tijekom dramskih aktivnosti pomaže im u boljem pamćenju sadržaja vezanih uz te aktivnosti, ali i boljem pamćenju općenito.

Motivacija

Pedesetih i šezdesetih godina prošloga stoljeća, pod utjecajem biheviorizma, djeca su nagrađivana kako bi ih se potaknulo na učenje i postizanje boljega školskog uspjeha. Novije studije pokazuju kako

čovjeku nije potrebno neko uočljivo ili materijalno poticanje da bi se motivirao za učenje, razvoj i nova iskustva jer je mozak u stanju sam sebe nagrađivati; kada zbog nekog postignuća osjetimo ugodu i zadovoljstvo, taj osjećaj želimo ponoviti, pa smo motivirani za nove izazove i nova postignuća, uključujući i ona na području učenja i obrazovanja (Nakamura 1993 prema Jensen 2005). Navedeno vrijedi i za većinu djece; ako imaju pozitivna iskustva učenja, vanjske nagrade neće im biti potrebne. Pohvale, jednako kao i kritike, na razvoj osobnosti i motivaciju djece mogu djelovati destruktivno jer se njima stvara ovisna, izvana upravljana osobnost s niskom razinom samosvijesti, nedostatnim unutarnjim vrednovanjem i stalnom potrebom za priznanjem (Jull 1996).

Intrizična motivacija rezultat je izazovnih ciljeva, vjerovanja u pozitivan ishod, pozitivne emocionalnosti i povratne sprege (Ford 1992 prema Jensen 2005), a dramske aktivnosti uključuju sve navedeno; mnogo zanimljivih i izazovnih zadataka u kojima doživljavaju pozitivna emocionalna iskustva i u kojima je sam proces važniji od kompeticije i postizanja krajnjeg rezultata. Zbog toga postignuća u sklopu dramskih aktivnosti osnažuju njihovo samopouzdanje, djeluju na formiranje pozitivne slike o sebi i potiču njihovu unutarnju motivaciju, ne samo za bavljenje dramskim aktivnostima, nego i općenito za učenjem, istraživanjem, sudjelovanjem u zajedničkim projektima s drugim vršnjacima i odraslima. Emocije su važan motivacijski čimbenik, a one negativne, koje proizlaze iz stresa ili prijetnji, mogu izazvati pasivnost ili mogu dovesti do različitih oblika asocijalnih ponašanja.

Iskustveno učenje i povratna sprega

Za rast i razvoj mozga važni su izazovi, iskustveno učenje i povratna sprega. Izazovi se odnose na nova znanja, iskustva, obogaćeno okruženje i nove načine učenja, a povratna sprega na učenje iz iskustva kojima djeca dobivaju povratnu informaciju o tome koliko su uspješna. Sve je to sadržano aktivnostima u okviru dramskoga odgoja; djeca se suočavaju s različitim složenim, ali razvojno primjerenim problemskim situacijama u kojima povezuju svoja prethodna iskustva s novim izazovima i problemima, izražavaju se na nov način, istražuju nove načine korištenja jezika, pokreta i gesti, i tako aktivno i iskustveno uče i razvijaju se, dolaze do novih spoznaja, konstruiraju i rekonstruiraju ranije formirana značenja. Interakcijom i zajedničkim rješavanjem problema s drugim sudionicima, djeca dobivaju povratnu informaciju o tome koliko su i u čemu su bila uspješna, a gdje su griješila, često se reflektiraju na svoje izvedbe i izvedbe ostalih sudionika, analiziraju ih i kritički propitkuju, unaprjeđujući i razvijajući istovremeno i svoje kognitivne sposobnosti. Živčani se rast događa zbog procesa rješavanja izazovnih problema, a ne zbog samog rezultata, pa je proces važniji od toga hoće li dijete doći do ispravnoga odgovora ili rezultata (Jensen 2005), a jedno od najznačajnijih obilježja dramskih aktivnosti je njihova usmjerenost na proces.

Dramska metoda uokvirivanja, koju je D. Heathcote razradila na način koji omogućava različite stupnjeve udaljenosti od nekoga događaja, primjerice, ima potencijala u učionici stvarati svjetove koji nisu stvarni ali imaju osnovne elemente nekog autentičnog konteksta i time dovesti sudionike u poziciju iskustvenoga istraživanja nekog događaja ili problema, dok im određena odaljenost od tog događaja ili problema, primjenom postavljenoga okvira, omogućava objektivnije sagledavanje i razumijevanje pojava i problema kojima se bave (Andersen 2004).

Motoričke aktivnosti i kognitivni razvoj

Dugo se u znanstvenim promišljanjima kognitivna sposobnost, odnosno sposobnost mišljenja, pamćenja, učenja, razumijevanja i sl., nije dovela u vezu sa kretanjem i tjelesnim aktivnostima. Takvi su stavovi u vezi sa zastarjelim predodžbama o odvojenom funkcioniranju tijela i uma. Istraživanja neuroznanstvenika H. i A. Leinera (Jensen 2005) potaknula su mnoga istraživanja maloga mozga, za koji se smatralo kako je uglavnom odgovoran za kretanje, koordinaciju i ravnotežu. Ustanovljeno je kako ljudi s oštećenjima maloga mozga imaju oštećene ili poremećene i kognitivne funkcije (Richardson 1996 prema Jensen 2005). Ovo otkriće dovelo je do spoznaje o povezanosti motoričkih i kognitivnih sposobnosti. Mali je mozak uključen u gotovo sve vrste učenja. Dio mozga zadužen za obradu informacija vezanih uz kretanje

obrađuje i informacije vezane uz učenje, i zbog toga se, izvođenjem motoričkih aktivnosti istovremeno pobuđuju, potiču i razvijaju centri mozga zaduženi za kognitivne procese (Jensen 2005).

U svojoj studiji *Problem Finders in Problem Spaces: A Review of Cognitive Research for Drama in Education*, P. Duffy (2012), između ostalih istraživanja koja govore o pozitivnom utjecaju dramskih aktivnosti na razvoj mozga i učenja, navodi tvrdnju A. Clarka kako područje kognitivnoga razvoja ne možemo uspješno proučavati ako pritom zanemarimo ulogu tjelesnoga aspekta našega postojanja, dok G. Lakoff (Duffy 2012) ističe kako su i naše emocionalne reakcije povezane s time kako se osjećamo tjelesno.

Zbog povezanosti motoričkih i kognitivnih procesa važno je da se, osim metodama izravnog poučavanja, kognitivni razvoj, učenje, razvoj spoznaje i mišljenja, stimuliraju igrom i različitim tjelesnim aktivnostima. Izazovne i nove motoričke aktivnosti kojima su djeca izložena u igri osobito su poticajne jer mozak o njima nema prethodnih informacija pa one stimuliraju rad i razvoj prefrontalnoga korteksa i čeonih režnjeva koji služe za rješavanje problema, planiranje i učenje (Calvin 1996 prema Jensen 2005). U različitim motoričkim aktivnostima djetetov mozak računa, procjenjuje udaljenost, masu i sl., planira, predočava, rješava probleme i na taj se način povećava njegov kognitivni kapacitet. Osim navedenoga, tjelesna aktivnost mozak obogaćuje kisikom i hranjivim tvarima, što također pospješuje učenje, koncentraciju i kognitivni razvoj. Zbog toga su razne motoričke aktivnosti, koje se u dramskim aktivnostima događaju tijekom igre, izvedbe, pokreta i plesa, važne za razvoj mozga, spoznajnih sposobnosti, koncentraciju ali i razvoj vještina čitanja i pisanja (Ayerx 1972 i Hannaford 1995 sve prema Jensen 2005).

Naša prva rana iskustva i učenje usmjereni su na naše tijelo; njime istražujemo i učimo. Gesta je jedan od temeljnih ljudskih komunikacijskih sustava; pokretima, tijelom i gestama komuniciramo prije nego što naučimo govoriti. Gesta počinje kao slučajan pokret, a onda se razvija u precizan simbol. Primjerice, zbog načina na koji dijete pokreće neki predmet, taj predmet postaje zamjena za neki stvarni objekt koji nema veze s predmetom koji dijete pokreće, što, prema Vygotskom, predstavlja rano simboličko ponašanje. Bruner gestu smatra aktivnom reprezentacijom, jednim od načina na koji razmišljamo vezano uz predstavljanje stvarnosti (Wagner 2002), a dramske aktivnosti u velikoj mjeri uključuju reprezentaciju stvarnosti putem gesta, tijela i pokreta.

Zaključak

Utjecaj dramskoga odgoja i dramskih aktivnosti na sveukupni razvoj, učenje i obrazovanje djece u novije je vrijeme predmet velikoga zanimanja praktičara i teoretičara iz područja dramske umjetnosti, obrazovanja i neuroznanosti.

Mnoga istraživanja i studije potvrđuju pozitivan utjecaj dramskih aktivnosti na kognitivni razvoj djece i učenje. Razvoj pažnje, mišljenja, percepcije, razumijevanja, mašte, rješavanja problema i vještina planiranja moguće je poticati u okviru različitih dramskih aktivnosti zbog prirodnog interesa djece za igru i činjenice da se ona odvija u kontekstu lišenom straha i pritiska, da pobuđuje pozitivnu emocionalnost i intrinzičnu motivaciju. U takvim okolnostima učenje može biti puno učinkovitije od klasičnoga učenja izravnim poučavanjem. Čimbenici koji i inače djeluju na razvoj kognicije i učenja, kao što su socijalni kontekst, iskustveno učenje, povratna sprega, emocije, motivacija i motoričke aktivnosti, prisutni su i u okviru dramskog odgoja i dramskih aktivnosti.

Socijalni kontekst u kojemu se odvijaju dramske aktivnosti utječe na razvoj socijalnih kompetencija ali i učenje interakcijom i dijeljenjem zajedničkih iskustva s drugima. Osim emocionalne regulacije koju djeca mogu unaprjeđivati u međusobnim interakcijama tijekom dramskih aktivnosti, baveći se nekim vlastitim emocionalnim problemima ili istraživanjem emocionalnih stanja i reakcija dramskih likova, oni tako dolaze i do kognitivnog uvida o važnosti i značaju emocija i njihovoga primjerenog iskazivanja na svim područjima života, a pozitivne emocije koje doživljavaju za vrijeme tih aktivnosti oslobađaju njihove mentalne kapacitete za rad i učenje. Iskustva praktičara u radu s djecom pokazuju kako ona svoje sudjelovanje u dramskom radu doživljavaju uglavnom pozitivno, a pozitivna iskustva i emocije, kao i izazovni ciljevi s kojima se u tom radu susreću, potiču njihovu intrinzičnu motivaciju za daljnje sudjelovanje, ali i za učenje kroz te aktivnosti. Za kognitivni razvoj važno je i iskustveno učenje i povratna informacija o uspješnosti. Suočavanjem s različitim složenim izazovima i problemskim situacijama, istraživanjem novih načina izražavanja, korištenja jezika i pokreta, uz stalno reflektiranje na te aktivnosti i

iskustva, djeca istovremeno aktivno uče i razvijaju svoje kognitivne potencijale. Motoričke aktivnosti koje su neizostavan dio dramskih aktivnosti, bilo da se radi o gestama, pokretu, kretanju prostorom, dramskim igrama ili plesu, važan su čimbenik u razvoju kognicije zbog toga što se izvođenjem motoričkih aktivnosti u mozgu istovremeno aktiviraju i razvijaju centri zaduženi za kognitivne procese.

Literatura

- Eriksson, S., Mjaaland Heggstad, K., Heggstad, K. i Cziboly, Á. 2014. *Rolling the DICE. Introduction to the international research project Drama Improves Lisabon Key Competences in Education*. Reasearch in Drama Education: The journal of Applied Theatre and Performace. 19/4: 403-408.
- Andersen, C. 2004. *Learning in As-If Worlds: Cognition in Drama in Education*. Theory into practice. 43/4: 281-286.
- Čudina-Obradović M. i Obradović J. 2006. *Psihologija braka i obitelji*. Zagreb: Golden marketing - Tehnička knjiga.
- Ćurko, B., Kragić, I. 2009. *Igra – put k multidimenzioniranom mišljenju*. Filozofska istraživanja, 29/2: 303-310.
- Duffy, P. 2012. *Problem Finders in Problem Spaces: A Review of Cognitive Reasearch for Drama in Education*. Youth Theatre Journal, 26/2, 120-132.
- Duran, M. 2003. *Dijete i igra*. Zagreb: Naklada Slap.
- Đurić, A. 2009. *Važnost igre u nastavnom procesu (igrokaz, simulacije i računalne igre)*. Školski vjesnik, 58/3: 345-354.
- Jensen, E. 2005. *Poučavanje s mozgom na umu*. Zagreb: Educa.
- Jull, J. 1996. *Vaše kompetentno dijete*. Zagreb: Educa.
- Miljević-Ridički, R. i Pavin Ivanec, T. 2009. *Važnost socijalnog konteksta za kognitivni razvoj predškolske djece - usporedba kognitivne uspješnosti djece koja odrastaju u različitom obiteljskom i institucionalnom okruženju*. Suvremena psihologija, 12 /2: 309-322.
- Catterall, J., Richard Chapleau, R. i Iwanga, J. 1999. *Involvement in the Arts and human Development: General involvement and Intensive Involvement In Music and Theatre Arts*. The Imagination project at UCLA Graduate School of Education and information Studies university of California at Los Angeles.
- Wagner, B. J. 2002. *Understanding Drama-Based Education*. European Medi@Culture-Online: 4-18.
- Mages, W. K. 2008. *Does Creative Drama Promote Language Development in Early Chldhood? A Review of the Methods and Measures Employed in the Empirical literature*. Review of Educational Research, 78/1: 124-152.

Abstract

DRAMA ACTIVITIES IN THE CONTEXT OF COGNITIVE DEVELOPMENT

Many factors have an impact on the learning process and the development of different cognitive structures such as attention, thinking, understanding, memorising elicitation, cognitive speed, problem solving and planning. The interest in drama education as a medium of cognitive development and learning has lately become the focus of numerous research projects in the fields of education, drama education and neuroscience. Some of the possible areas of child's cognitive development within drama education and drama activities are discussed in this paper, as well as some factors which can be utilized in drama education to influence children's cognitive development and learning. These factors are social context, emotions, motivation, learning by doing and feedback as well as motor skills activities. The impact between cognitive development and learning is circular; better developed cognitive skills facilitate learning and learning enhances cognitive skills.

Keywords: cognitive development, learning, drama education, drama activities

STRUČNI RAD

IZAZOVI VREDNOVANJA U NASTAVI DRAMSKOGA ODGOJA

Sažetak

U radu je prikazano iskustvo iz prakse tijekom jedne školske godine poučavanja nastavnoga predmeta Dramski odgoj u sklopu fakultativne nastave u Gimnaziji Sesvete. Rad se bavi problematikom vrednovanja učeničkih postignuća i donosi moguća rješenja prema novim kurikulumskim standardima. Također propituje mogućnosti vrednovanja za učenje i kao učenje kao oblike formativnoga vrednovanja te vrednovanja naučenoga, odnosno sumativnoga vrednovanja i otvara problematiku ujednačenih odgojno-obrazovnih ishoda nastavnoga predmeta Dramski odgoj.

Ključne riječi: *dramski odgoj, formativno vrednovanje, odgojno-obrazovni ishodi, sumativno vrednovanje*

Uvod

U današnjoj digitalnoj eri pretpostavljamo da su učenici zaboravili na igru i u tome smo dijelom u pravu, no kako je igra neodvojiv dio ljudske naravi, uz samo malo jači poticaj i današnje generacije lako je nagovoriti na igru uloga i samostalni kreativni rad. Učenici ne trebaju biti sjajni glumci, potrebno je samo osigurati pouzdan i siguran prostor u kojem će i sam nastavnik biti dio igre i njezin moderator. Nove generacije brzo ruše strogo nametnute autoritete, do činjenica i podataka dolaze lagano pa moderna škola mora ići ukorak s promjenama, ali i vraćati se osnovnim ljudskim potrebama, a to je igra kao osnova dramskoga rada koja treba postati pomoćno sredstvo u svladavanju novih znanja.

Pri spomenu dramskoga odgoja najčešće se misli da je njegov cilj postavljanje kazališne predstave prema tuđem ili vlastitom predlošku, no *dramski odgoj je oblik učenja i poučavanja kroz dramsko iskustvo* (Fileš i sur. 2008), a dramske igre, metode i tehnike mogu biti dio sata u svim nastavnim predmetima. Razlika u poučavanju dramskim metodama na obveznim nastavnim satima i dramskom odgoju jest u izazovu koje takvo poučavanje stavlja pred učenika i učitelja. U redovnoj nastavi znanje i vještine učitelja su uvijek nadmoćnije u odnosu na učenika (Morgan i Saxton 1987: IX), no u nastavi dramskoga odgoja i učenik i učitelj ulaze u situacije i iskustva u kojima ne postoji jednoznačno rješenje i samo jedan odgovor. Osim sadržaja, učitelj mora znati što, zašto i kako radi. Svaki sat, vježba, aktivnost moraju biti osmišljeni i planirani, ali baš poput stvarnoga života, ne moramo znati u kojem će nas smjeru na kraju odvesti.

Dramski odgoj pomaže učeniku *da izrazi i razvije svoje osjećaje, sklonosti, sposobnosti i stavove, da razvije govorne i izražajne sposobnosti i vještine, da razvije maštu i stvaralaštvo, da razvije motoričke sposobnosti i govor tijela, da stekne i razvije društvenu svijest i njezine sastavnice: (samo)kritičnost, odgovornost i snošljivost, da razvije humana moralna uvjerenja, da stekne sigurnost i samopouzdanje, da razumije međuljudske odnose i ponašanje, da se nauči surađivati, cijeniti sebe i druge te tako steći priznanje drugih* (Krušić 2006: 23). Dramski odgoj kao izborna i fakultativna nastava, koliko je za sada poznato, provodi se samo u dvjema srednjim školama što je i razočaravajuće i ohrabrujuće jer bez predmetnoga kurikuluma Dramskoga odgoja ništa se bolje ne može ni očekivati.

Za sustavno provođenje potrebno je ujednačiti nastavna područja, ključne ishode poučavanja te provesti edukaciju nastavnika. Vladimir Krušić (2018: 11) navodi kako se *dramska pedagogija danas u svijetu uči i podučava i na pedagoškim i na kazališnim visokim učilištima* te da je postala važnom sastavnicom mnogih nacionalnih odgojno-obrazovnih sustava (...) integrirajući se u školske kurikule i



uvodeći (...) *dramske metode u procese učenja i podučavanja*. Dramske metode u nastavnome procesu dugogodišnja su praksa i u hrvatskim učionicama, a tome svjedoče brojne radionice i stručna usavršavanja u organizaciji krovnih institucija te razmjena i primjeri dobre prakse u međusobnim susretima učitelja i nastavnika, no jedino će predmetni kurikulum omogućiti uvođenje dramskog odgoja kao samostalnoga izbornoga predmeta u hrvatski obrazovni sustav koji će oblikovati modernoga građanina za 21. stoljeće, građanina koji promišlja, kritički se odnosi prema stvarnosti, prihvaća različitost i otvoren je cjeloživotnom učenju. Tomu u prilog govore i opće paradigme moderne dramske pedagogije predstavljene u knjizi *Kazalište i pedagogija* (Krušić 2018: 18):

1. Dramska sposobnost kao antropološka vrijednost
2. Dječja dramska igra kao vrijednost po sebi
3. Drama kao medij učenja i podučavanja
4. Kazalište kao vrijednost po sebi
5. Kazalište kao medij učenja i podučavanja
6. Kazalište kao sredstvo razvoja i društvene promjene.

Vodeći se predstavljenim paradigmama, i to osobito dramskom sposobnosti kao antropološkom vrijednosti i drami kao mediju učenja i podučavanja, i sama sam proširila djelovanje svoga rada organizirajući dramski odgoj kao samostalni predmet. U suvremenoj nastavi nemoguće je poučavati frontalnim izlaganjem, učenici traže aktivnost i sudjelovanje što je u suglasju s paradigmama o dramskoj sposobnosti i igri kao primarnoj ljudskoj vrijednosti. Primjenom igre, ulazeći u uloge, zamišljajući i razmišljajući o životu i stvarnosti, učenici postaju aktivni sudionici nastavnoga procesa, a uz to *dramska igra (...) oblikuje poticajno pedagoško okružje* (Krušić 2018: 25).

Britanski dramski pedagozi D. Heathcote i G. Bolton dramski pristup promatraju s pozicije poučavanja, odnosno nastavnoga procesa. Heathcote (1995) navodi kako drama za učenje postiže najbolje učinke ako su u proces uključeni svi učenici, a sam učitelj također postaje sudionikom igre koji potiče učenike na pronalazak rješenja i odgovora na pitanja ili argumentirano postavljanje teze. Oslanjajući se na paradigmu *drame kao medija učenja i poučavanja*, za potrebe nastavnoga procesa izradila sam izvedbeni kurikulum temeljen na iskustvenom i suradničkom učenju. Dramske se metode mogu koristiti gotovo u svim nastavnim predmetima, a dramski odgoj ujedno je korelacija između nastave književnosti, građanskoga odgoja i tema iz osobnoga razvoja. Primjerice, u analizi Sofoklove *Antigone* učenici na satu lektire obrađuju i aktualiziraju probleme u drami metodom stvaranja biografije lika ili vrućega stolca, a na satu dramskoga odgoja proširuju znanje ulazeći u ulogu, improvizirajući određene dijelove, nadopunjujući ih ili udaljavajući se od teksta uvodeći nove likove te aktualiziraju probleme odnosa pojedinca i vlasti, položaja žene u modernome društvu ili hrabroga pojedinca koji slijedi svoje ideale. Takav je pristup moguće ostvariti gotovo u svim nastavnim područjima što dramski odgoj čini otvorenim i protočnim sustavom poučavanja.

Oslanjajući se na prijedlog klasifikacije i pojmovnika Gruić i sur. (2018: 8) prihvatila sam tri područja dramskoga odgoja kao elemente ocjenjivanja: dramsko izražavanje, dramsko stvaralaštvo i dramsku kulturu. Dramsko izražavanje i stvaralaštvo obuhvaćaju aktivno sudjelovanje, stvaranje i igranje koje ne mora biti nužno pred publikom, već mu je svrha stjecanje vlastitoga iskustva. Dramska kultura pruža teorijsku naobrazbu u korelaciji s praktičnim iskustvom: *gledanjem, analizom i vrednovanjem predstava, a njezin je cilj podići razinu gledateljske kompetencije* (Gruić i sur. 2018: 9). Upravo se ovo nastavno područje prožima s paradigmom *kazališta kao medija učenja i podučavanja* i to osobito kazalište za odgoj izvođača danas poznatije kao školsko kazalište (Krušić 2018: 35).

U našim krajevima ono datira od pojave isusovačkih gimnazija i njihovih školskih kazališta, a danas uklopljeno u kurikulum dramskoga odgoja postaje dio nastave. U izvedbenom sam kurikulumu paradigmu *kazališta za odgoj izvođača* uklopila u okvir tzv. *devising theatra*, odnosno skupno osmišljenoga kazališta u kojem, kako i Krušić (2018: 36) pojašnjava, *učenici kazališnom formom osviješteno prorađuju sadržaje i probleme koji ih se tiču (...) ovladavaju kazalištem, njegovim jezikom, žanrovima i tehnologijom*. U svemu navedenom ne smije ostati zanemarena pretpostavka kako učenici imaju razvijenu kulturu odlaska u kazalište, no samo rijetki to uistinu i čine, stoga jedan od ciljeva nastave dramskoga odgoja treba biti analiza i vrednovanje predstave te projektni zadatci iz povijesti kazališta, teatrologije i dramaturgije. Drugim riječima, sva tri nastavna područja Dramskoga odgoja međusobno su povezani i neodvojivi, a njihove

postavke temelje se na spomenutim paradigmama moderne dramske pedagogije.

Što vrednovati ili odgojno-obrazovni ishodi u nastavnom predmetu dramski odgoj

Ishodi učenja⁷⁶ prikazuju se kroz znanja (*činjenice, načela i pojmovi*), vještine (*spoznajne i praktične*) i kompetencije (*sposobnost preuzimanja odgovornosti i iskazivanje neovisnosti*) (*Primjena ishoda učenja, četvrta publikacija iz serija o Europskom kvalifikacijskom okviru* MZO 2011: 15). Bez obzira prikazuju li se ishodi kroz znanja, vještine i kompetencije, oni su usko povezani s vrednovanjem učenika te se ponekad preklapaju, primjerice u ishodu *učenik oblikuje i izvodi kraće dramske forme*, u kojemu je sadržano vrednovanje kao učenje jer će učenik stvarajući dramsku formu vrednovati, odnosno procjenjivati svoj rad i rad ostalih učenika u skupini. Nastavnik pri tome provjerava razinu usvojenosti ishoda, primjerice je li učenik sudjelovao uz poticaj, prema zadanom primjeru/smjernicama ili je ostvario iznimnu razinu usvojenosti te je u dramskome procesu sudjelovao potpuno samostalno potičući ostale, kreirajući nove ideje, analizirajući i vrednujući rad skupine.

S obzirom na to da do ovoga trenutka ne postoji *Predmetni kurikulum Dramskoga odgoja*, svoje sam ishode i sadržaje poučavanja kreirala na temelju dosadašnjega iskustva u radu pomoću dramskih metoda i tehnika prilikom obrade nastavnih sadržaja iz književnosti i izražavanja te u radu dramske skupine. Dramski odgoj i nastava Hrvatskoga jezika preklapaju se u mnogim ciljevima i zadaćama, a struka navodi četiri temeljne podudarnosti *osposobljavanje učenika za uspješno snalaženje u svakodnevnim priopćajnim situacijama, razvoj sposobnosti izražavanja doživljaja, osjećaja, misli i stavova, spoznavanje i recepcija književnih djela, osposobljavanje za komunikaciju u svim medijima* (Lugomer 2008: 18).

Dramski odgoj kao nastavni predmet prijeko je potreban u modernom obrazovnom sustavu jer uz iskustveno i suradničko učenje propituje moralne vrijednosti i stavove mladih i oblikuje ih u građanine sposobne kritički promišljati o svijetu u kojem žive. Primjenom igre i različitih dramskih tehnika i metoda nastava dramskoga odgoja propituje i književni i moralni kanon, ali i dopušta učenicima da progovore o vlastitim problemima i nedoumicama. U različitim generacijama već dugo provodim središnju temu naziva *Biti drugačiji* i svaka generacija različito propituje temu i daje različite odgovore. Donosim primjer iz godišnjeg kurikuluma u razradi teme *Biti drugačiji*.

⁷⁶ Ishodima se određuje što učenik treba znati ili razumjeti nakon određenog procesa učenja. Oni moraju biti jasno postavljeni, opisani aktivnim glagolima, usmjereni na učenike i aktivnosti tijekom nastavnoga sata, a nastavnik vođen ishodima planira njihovo ostvarenje tijekom procesa učenja i kreira elemente vrednovanja.

Tablica 1. Primjer tematskog planiranja kreiran prema *Predmetnom kurikulumu Hrvatskoga jezika* (2019.) .

TEMA: Biti drugačiji					
Odgojno-obrazovni ishodi	Razrada ishoda	Razina usvojenosti			
		zadovoljavajuća	dobra	vrlo dobra	iznimna
Dramsko izražavanje Učenik primjenjuje dramske aktivnosti u razvijanju društvene svijesti.	- razvija empatiju i kritičku svijest	- uz poticaj sudjeluje u dramskim aktivnostima	- prema primjeru sudjeluje u dramskim aktivnostima	- prema smjernicama sudjeluje u dramskom radu	- samostalno se uključuje u dramski rad, kreira i analizira rad skupine
Dramsko stvaralaštvo Učenik se stvaralački izražava i oblikuje kratku dramsku formu.	- učenik piše biografije likova - oblikuje kratke improvizacije na zadanu temu - stvara dramski sukob, izvodi kratku dramsku formu	- stvaralački se izražava uz poticaj i sudjeluje u stvaranju kratke dramske forme	- prema primjeru sudjeluje u stvaranju kratke dramske forme	- prema zadanim smjernicama sudjeluje u stvaranju kratke dramske forme	- samostalno se stvaralački izražava, kreira, analizira i potiče stvaranje kratke dramske forme, analizira i vrednuje proces
Preporuke za izvođenje: vrući stolac, improvizacije, smrznute slike i unutrašnji monolog.					
Dramska kultura Učenik usvaja osnovna pravila skupno osmišljenoga kazališta.	- izvodi i analizira primjere dramskih formi nastalih metodom skupno osmišljenoga kazališta	- uz poticaj izvodi primjere dramskih formi i zadane dramske metode	- prema primjeru izvodi primjere dramskih formi i zadane dramske metode	- prema smjernicama izvodi primjere dramskih formi i zadane dramske metode	- samostalno izvodi i analizira primjere dramskih formi i zadane dramske metode, analizira i vrednuje svoj rad i rad skupine
Preporuke: očekivano je da će različite skupine na različite načine obraditi središnju temu.					
Vrednovanje: 1. vrednovanje za učenje: izlazne kartice, tablice procjene 2. vrednovanje kao učenje: vršnjačko vrednovanje i samovrednovanje 3. vrednovanje naučenoga: na kraju nastavne cjeline kao provjera razine usvojenosti ishoda.					

Suvremeni kurikulum praćenje i vrednovanje učeničkih postignuća temelji na tzv. revidiranoj Bloomovoj taksonomiji, Webovim razinama dubine znanja i Marzanovoj strategiji učenja.

Bloomova taksonomija

Bloomova taksonomija je na samim početcima bila orijentirana samo na kognitivno područje, dok danas obuhvaća i afektivno i psihomotoričko područje što je od iznimne važnosti za nastavu Dramskoga odgoja. U početku se temeljila samo na aktivnim glagolima koji su olakšavali kreiranje ishoda, no kako su neki glagoli odgovarali i najnižoj i najvišoj razini znanja, Karthwohl i Anderson 2002. donose revidiranu inačicu u kojoj zadržavaju šest kategorija kognitivnih procesa i izdvajaju četiri kategorije znanja. Tako su kognitivni procesi: pamćenje (prisjećanje činjenica), razumijevanje (shvaćanje podataka), primjenjivanje (primjena znanja u novoj situaciji), analiziranje (razdvajanje informacija i shvaćanje važnosti dijelova za

cjelinu), vrednovanje (procjenjuje, analizira, kritički se odnosi) i stvaranje (stvara nove forme na temelju predstavljenih). U kategorije znanja svrstavaju: činjenično znanje, konceptualno znanje, proceduralno znanje i metakognitivno znanje.

Pod činjeničnim znanjem podrazumijevamo poznavanje osnovnih pojmova, na konceptualnoj razini je to sposobnost povezivanja sitnijih dijelova u veće strukture, a proceduralno znanje obuhvaća znanje o tome kako nešto učiniti, dok je metakognicija spoznaja o sebi, strategijama i vlastitim načinima učenja. Anderson i Krathwohl spojili su dimenzije kognitivnih procesa i vrste znanja u zajedničku tablicu koja za predmet Dramski odgoj izgleda ovako (Župan Vuksan 2019: 11):

Anderson Krathwohl	Kognitivni procesi					
Vrste znanja	Pamćenje	Razumijevanje	Primjena	Analiza	Evaluacija	Stvaranje
Činjenično znanje	definira osnovne pojmove					
Konceptualno znanje		navodi primjere dramskih metoda i tehnika				
Proceduralno znanje			primjenjuje odgovarajuću dramsku metodu i/ili tehniku u rješavanju zadatka		vrednuje različita rješenja u dramskom procesu	stvara kratku dramsku formu
Metakognitivno znanje				razlikuje različite pristupe u odabiru dramskih metoda i tehnika		istražuje i stvara novu dramsku formu, istražuje nove mogućnosti dramskog izražavanja

Anderson i Krathwohl u tzv. revidiranoj Bloomovoj taksonomiji ističu i afektivno područje koje se bavi osjećajima, a temelji na izgradnji stavova, svijesti, interesa i suradnji s drugima. U nastavi Dramskoga odgoja afektivno područje jednako je važno kao i kognitivno jer je zadaća ovoga predmeta stvaranje aktivnoga građanina koji će kritički promišljati, propitivati svijet oko sebe i stvarati vlastite stavove.

Vrednovanje u predmetu Dramski odgoj

Svrha predmeta Dramski odgoj je stjecanje iskustva i znanja o dramskoj kulturi, izražavanju i stvaralaštvu, a njegov je cilj učenje i poučavanje dramskim iskustvom, gdje se prednost daje procesu, a ne rezultatu. Razlika u provođenju dramskoga odgoja u dramskim studijima, izvannastavnim aktivnostima i nastavnom predmetu upravo je u vrednovanju. U trenutku kada je dramski odgoj postao dio školskoga sustava, bez obzira radi li se o izbornom ili fakultativnom predmetu, on poput ostalih predmeta odgovara svim administrativnim izazovima, a najveći među njima je vrednovanje koje *označava postupke prikupljanja i analiziranja informacija te donošenja profesionalnih procjena o učeničkome učenju i rezultatima učenja* (Okvir nacionalnog kurikuluma 2017: 6). Prate se i vrednuju aktivnosti učenika u zajedničkim projektima, originalnost, estetski dojam, odnos vještina i znanja te sposobnost vrednovanja i samovrednovanja odabranih zadataka. Vrednovanje je učenicima uvijek osjetljivo područje, a osobito kada se radi o vrednovanju kreativnoga rada koji ne podliježe klasičnoj provjeri znanja. U Dramskome odgoju, kao i u ostalim umjetničkim predmetima, vrednovanje ne smije biti samo brojčani izraz, već se pri vrednovanju trebaju dvije kategorije vještina:

- vještine reproduciranja (...) kojima će učenik iskazati, pokazati/prikazati, konstruirati/sastaviti/prirediti te primijeniti u konkretnim situacijama stečenu vještinu*

- *vještine stvaranja (...) tijekom kojih će učenici modelirati, izraditi, dizajnirati, (pre)urediti, oblikovati, sastaviti, planirati, raspraviti, stvoriti i izraziti svoj osobni umjetnički identitet i integritet (Nacionalni dokument umjetničkog područja kurikuluma 2018: 32).*
- Nastavnik treba kontinuirano pratiti rad i voditi bilješke o napredovanju učenika.

Pod formativnim vrednovanjem podrazumijeva se kontinuirano praćenje učeničkih postignuća tijekom duljega vremena. Takvim načinom praćenja nastavnik otkriva učenikove sposobnosti, darovitost, ali i slabe točke učenja te pruža povratnu informaciju o njegovu radu. Sumativno vrednovanje procjenjuje učenikovo trenutačno znanje, odnosno razinu usvojenosti činjeničnih podataka, iskazuje se broječanim vrijednostima: nedovoljan (1), dovoljan (2), dobar (3), vrlo dobar (4) i odličan (5), a provodi se u okviru vrednovanja naučenoga, odnosno na kraju određene cjeline ili teme. U nastavnome predmetu kao što je Dramski odgoj puno je teže učeničko postignuće vrednovati brojkom, nego kontinuiranim praćenjem i vođenjem bilježaka.

Vrednovanje za učenje

Vrednovanje za učenje može se provoditi nizom različitih metoda poput: 3-2-1 metode, razgovora s drugim učenicima, dnevnika učenja, minute za kraj, liste procjena ili izlaznih kartica. Ovakav tip vrednovanja pruža povratnu informaciju i učenicima i nastavniku; učenicima o tome koliko su razumjeli i usvojili nastavni sadržaj, a nastavniku informaciju u načinu poučavanja i eventualnim nedostacima te o razini usvojenosti odgojno-obrazovnih ishoda za pojedini sat ili temu. Ovakav način vrednovanja zalaže se za poboljšanje učenja i poučavanja, a ne samo praćenju što je učenik učinio dobro ili loše. Primjerice, u učeničkom izlaganju na kraju sata ili izlaganju u zadatcima koji zahtijevaju strukturiranje vlastitoga mišljenja, nastavnik može procijeniti učenikovo trenutno znanje, stavove i vještine kao i njegove slabosti te potrebu za dodatnim radom.

Vrednovanje kao učenje

Vrednovanje kao učenje temelji se na ideji *da učenici vrednovanjem uče, stoga ono podrazumijeva aktivno uključivanje učenika u proces vrednovanja uz stalnu podršku učitelja (Okvir za vrednovanje procesa i ishoda učenja u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju 2018: 33).* Ovakav tip vrednovanja zahtijeva suradničko učenje koje je uz aktivno i iskustveno učenje temelj moderne učionice 21. stoljeća. Učenici različitim metodama nakon svakoga sata procjenjuju svoja postignuća te postignuća svojih vršnjaka (tzv. vršnjačko vrednovanje ili samovrednovanje). Takvim pristupom učitelj stvara pozitivno okruženje i potiče učenikov razvoj. Ovaj tip vrednovanja iznimno je prikladan za predmete umjetničkoga područja poput Dramskoga odgoja jer vršnjačkim vrednovanjem ujedno priprema učenike i za javni nastup. Dramske metode i tehnike odličan su način vrednovanja kao učenje: vrući stolac, zamrznuti prizor, improvizirani prizor, unutrašnji monolog, tunel misli, vježbe suradnje i povjerenja, ogrtač stručnjaka, drugo ja i slično.

Objašnjenje metoda (Župan Vuksan 2019: 16)

3-2-1 metoda: primjenjiva je tijekom ili na kraju svakoga sata. Od učenika se traži da odgovore na tri odvojene izjave, usmeno, pisano ili čak putem digitalnih alata poput *Mentimetra* pa su rezultati vidljivi svim učenicima istoga trenutka. Primjerice, izdvoji 3 nove stvari koje si naučio, 2 stvari koje su te iznenadile i o kojima bi želio znati više i 1 pitanje koje želiš postaviti vezano uz temu i nastavni sadržaj.

Izlazne (ili ulazne) kartice: jednostavna i iznimno učinkovita formativna procjena. Učenici na

komadić papira pri izlazu iz učionice objašnjavaju glavnu ideju održanoga sata. Na taj način nastavnik stječe uvid u jasnoći predavanja i usvojenosti ishoda planiranoga za taj sat. Na isti način mogu se pripremiti i ulazne kartice koje sadrže glavnu ideju domaće zadaće.

Minuta za kraj: odvija se na kraju sata, a učenici individualno ili u skupini zapisuju odgovor na zadano pitanje poput: izdvoji glavnu temu sata, što je bilo nejasno u poučavanju, što te najviše zbunilo i sl.

Liste procjene i analitičke rubrike: dobrodošle su pri vrednovanju skupnog rada poput projekta, prikaza, sudjelovanja u nastavnome procesu te prilikom vršnjačkoga vrednovanja. Rubrike se formiranju prema onome što želimo vrednovati, primjerice - aktivnost na satu tijekom određenoga razdoblja, aktivnost u projektu, izvedbu ili javni nastup, kvalitetu sadržaja, kreativnost, prikladnost, ukupni dojam i dr.

Primjer:

Aktivnost tijekom nastavnoga procesa				
	3 (izniman)	2 (zadovoljavajući)	1 (treba poticaj)	0 (ispod očekivane razine)
Odnos prema nastavi				
Interes				
Suradnja				
Dodatne aktivnosti				
Ukupno:				

Vrednovanje naučenoga

Vrednovanje naučenoga u dramskome odgoju ne temelji se na usvajanju golih podataka ni klasičnim pisanim provjerama znanja, već na stvaralačkome radu. Ako pisanu provjeru znanja definiramo kao *pisani oblik provjere koji rezultiraju ocjenom učenikovog pisanoga uratka (...) koje se provodi poslije obrađenih i uvježbanih nastavnih sadržaja, kontinuirano tijekom nastavne godine (Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi 2010.)*, tada je moguće kreirati pisanu provjeru znanja koja će provjeriti razinu usvojenosti ishoda i učenikov stvaralački način izražavanja. Primjerice, nakon nastavne cjeline *Dramskom igrom do dramskoga teksta* učenicima sam pripremila sljedeću pisanu provjeru (Župan Vuksan 2019: 18):

Ishod:

- učenik se stvaralački izražava

Razrada ishoda:

Učenik će:

- usvojiti konvencije dramskoga pisma
- napisati scenoslijed i biografiju likova
- improvizacijskim igrama razraditi dramski sukob
- samostalno napisati dramski tekst.

Sadržaji: dramski tekst, uvod, zaplet, kulminacija, rasplet, Freytagova piramida, dramski sukob, scenoslijed i biografija lika.

Pisana provjera znanja nakon obrađene cjeline:

Napiši početnu scenu dramskoga teksta služeći se bilješkama s prethodnih sati.

Nastavnik može zadati naslov, okolnosti dramske radnje, ali i ne mora jer je pisana provjera samo nastavak

dotadašnjega rada. Učenicima se ne stvara pritisak kakav je inače prisutan prilikom pisanih provjera znanja, u zadatku dolazi do izražaja učenikova kreativnost, a nastavnik ocjenjuje usvojenost i razumijevanje ishoda obrađenih na prethodnim satima.

RAZINE USVOJENOSTI:

- **Zadovoljavajuća** - učenik se stvaralački izražava, ali u pisanoj provjeri ne donosi nova rješenja.
- **Dobra** - učenik se stvaralački izražava, ali je potreban poticaj pri pronalasku novih rješenja.
- **Vrlo dobra** - učenik se stvaralački izražava, donosi nova rješenja i uključuje većinu obrađenih sastavnica.
- **Iznimna** - učenik potpuno samostalno stvara novi dramski tekst.

Brojčano vrednovanje u kreativnim, umjetničkim predmetima mora biti poticajno pa tako i u dramskome odgoju brojka nije primarni pokazatelj usvojenosti znanja. Samo redovitim praćenjem učenika, vršnjačkim i samovrednovanjem postiže se ravnoteža između brojčanoga i opisnoga praćenja učeničkih postignuća.

Zaključak

Pri uvođenju predmeta Dramski odgoj i izradi potrebne dokumentacije nailazila sam na brojne upite i negodovanja oko toga zašto kreativnost ukalupiti u ocjenjivanje, kako je uopće moguće ocijeniti kreativan rad učenika, što ću i kako pratiti, kako ocjene objasniti roditeljima i kako ne iznevjeriti očekivanja učenika. Upustiti se u takav pionirski pothvat bez predmetnoga kurikula bila je hrabrost, ali iskustvo u radu s dramskom skupinom te brojni sati Hrvatskoga jezika vođeni dramskim metodama i tehnikama potvrdili su moju odluku: ako je moguće sat lektire obrađen dramskim metodama vrednovati i formativno i sumativno, onda je isto to moguće i na satu Dramskoga odgoja.

Vrednovanje u predmetu Dramski odgoj veliki je izazov i za učenike i za nastavnika. Iskustvo mi je pokazalo kako učenici iz fakultativnih predmeta podrazumijevaju odlične ocjene te smatraju da se njihova kreativnost i nadarenost ne mogu vrednovati. Takvom mišljenju skloni su i roditelji pa se nastavnik bez dobro razrađenih kriterija vrednovanja ponekad može naći u nezavidnoj situaciji. No, formativno vrednovanje koje bi trebalo biti osnovno vrednovanje u umjetničkim predmetima, pa tako i u Dramskome odgoju, pomaže ne samo nastavnicima u sustavnom praćenju odgojno-obrazovnih postignuća, već i učenicima da razriješe nedoumice u ocjenjivanju, ali i da im pomogne u samom procesu učenja. Ako se vrednovanju pristupi na takav način: sustavnim vođenjem bilježaka praćenja, samovrednovanjem i vršnjačkim vrednovanjem, učenje i ocjenjivanje na kraju nastavne godine ne smije biti problem.

Važno je napomenuti da se nikada ne vrednuje talent pojedinoga učenika već usvojenost odgojno-obrazovnih ishoda, odnos prema radu i aktivnost. Smatram kako je Dramski odgoj prvenstveno odgojni predmet koji svojim ciljevima, zadaćama i aktivnostima odgaja i priprema učenike za stvarni svijet, predmet na čijim satima učenici ulaze u *sigurnu zonu*, koji osim usvajanja različitih dramskih i kazališnih konvencija pruža i potiče kreativnost i stvaralaštvo. Vrednovanje učenika trebalo bi biti poticajno, pružiti učeniku stjecanje pozitivne slike o sebi, poticati ga u planiranju rada i samostalnim aktivnostima, a vršnjačkim vrednovanjem razvijati i evaluacijske kompetencije.

Dramski odgoj kao nastavni predmet pomiče granice učenja i poučavanja u školskom sustavu jer potiče stvaralaštvo, suradničko učenje, slobodu mišljenja i kreativnost pa se ponekad čini kako je nemoguće objektivno brojčano ocijeniti njegov napredak. No samo kontinuiranim praćenjem, vrednovanjem za učenje i vrednovanjem kao učenje moguće je donijeti objektivnu brojčanu ocjenu koja će odgovarati razini usvojenosti odgojno-obrazovnih ishoda.

Literatura

- Fileš, G. i sur. 2008. *Zamisli, doživi, izrazi! - Dramske metode u nastavi hrvatskoga jezika*. Zagreb: HCDO.
- Gruić, I., Vignjević, J. i Rimac Jurinović, M. 2018. *Kazališna/dramska umjetnost u odgojno-obrazovnome procesu: prijedlog klasifikacije pojmovnika*. U: Višejezičnost i višekulturalnost kao izazov u obrazovanju danas i sutra. Petravić, A. i Šenjug Golub, A.(Ur.). Zagreb: Učiteljski fakultet: 119-128.
- Krušić, V. 2018. *Kazalište i pedagogija*. Zagreb: HCDO.
- Mentorski tim za provedbu obrazovne reforme. 2019. Virtualna učionica za nastavnike Hrvatskoga jezika u sklopu pripreme za provedbu obrazovne reforme *Škola za život*. Zagreb: MZO.
- *Okvir nacionalnog kurikulum*. 2017. Zagreb: MZO. <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/NacionalniKurikulumi/Okvir%20nacionalnoga%20kurikuluma.pdf>, pristupljeno u srpnju 2019.
- *Okvir za vrednovanje procesa i ishoda učenja u osnovnoškolske i srednjoškolske odgoju i obrazovanju*. Zagreb: MZO. <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/Okviri/Okvir%20za%20vrednovanje%20proces%20i%20ishoda%20u%20C4%8Denja%20u%20osnovno%20C5%A1kolske%20i%20srednjo%20C5%A1kolske%20odgoju%20i%20obrazovanju.pdf>, pristupljeno u srpnju 2019.
- *Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi*. 2010. Zagreb: ASOO. <https://www.asoo.hr/UserDocsImages/dodatak%20u%20dokumente/Pravilnik%20o%20na%C4%8Dinima,%20postupcima%20i%20elementima%20vrednovanja%20u%20C4%8Denika%20u%20osnovnoj%20i%20srednjoj%20C5%A1koli.pdf>, pristupljeno u srpnju 2019.
- *Primjena ishoda učenja, četvrta publikacija iz serija o Europskom kvalifikacijskom okviru* (EQF). 2011. Zagreb: MZO. <http://www.kvalifikacije.hr/sites/default/files/documents-publications/2017-08/Primjena%20ishoda%20u%20C4%8Denja%20-%20C4%8Detvrta%20publikacija%20iz%20serije%20o%20Europskom%20kvalifikacijskom%20okviru%20%28EQF%29.pdf>, pristupljeno u srpnju 2019.
- Revidirana Bloomova taksonomija: <https://www.uky.edu/~rsand1/china2018/texts/Anderson-Krathwohl%20A%20taxonomy%20for%20learning%20teaching%20and%20assessing.pdf>, pristupljeno u kolovozu 2019.

Abstract

CHALLENGES OF EVALUATION IN THE FACULTATIVE CLASSES OF DRAMA EDUCATION

This paper shows the experience in the work and organization of the facultative classes of Drama Education during one school year of teaching at Sesvete High School. The paper addresses the issues of evaluating student achievements and offers possible solutions according to the new curriculum standards. The paper presents the suggestions for the processing of teaching units with the evaluation examples developed according to the existing subject curricula of compulsory subjects and cross-curricular topics.

Keywords: curriculum, drama subject, educational outcomes, formative assessments.

Ivana Balen rođena je 1985. godine u Zagrebu gdje završava osnovnu i srednju školu. U rujnu 2018. godine završila je diplomski studij Ranoga i predškolskoga odgoja na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Radi u sustavu ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja od 2015. godine. Poseban interes pokazuje za područje dramskog odgoja. U slobodno vrijeme piše dramske tekstove za djecu.

Ana Marija Cimaš je odgojiteljica mentorica u Sportskom programu u Dječjem vrtiću *Lojtrica*. Educirana je Montessori odgojiteljica i voditeljica *Posebni kinezioloških aktivnosti u vrtiću*. Dramsko iskustvo stječe od osnovne škole te ga nastavlja i u odgojno-obrazovnome radu u vrtiću. Kao voditeljica dramske skupine priprema brojne predstave za djecu unutar vrtića i na razini lokalne zajednice. Suraduje i s Gradskom knjižnicom Velika Gorica u kojoj često postavlja izložbe projekata odgojne skupine te provodi radionice za odgojitelje *Planiranje odgojno-obrazovnog rada*. Jedna je od pokretačica Dana dječjih vrtića Grada Velike Gorice.

Snježana Čubrilo radi u osnovnoj školi 26 godina. Propituje mogućnosti dramskih aktivnosti kao profesorica hrvatskoga jezika i kao dramska pedagoginja u nastavi, dramskoj skupini i projektima. Kao članica Hrvatskoga centra za dramski odgoj vodi dramske radionice. Ovaj znanstveno-umjetnički simpozij smatra izuzetno važnim za osobni razvoj i daljnji razvoj dramskoga odgoja u nas.

Kristina Fiedler promovirana je 2014. godine u učiteljicu mentoricu. Od 2015. sudjeluje u izradi prijedloga nacionalnih kurikuluma kao članica Stručne radne skupine za izradu prijedloga *Okvira vrednovanja, ocjenjivanja i izvješćivanja o učeničkim postignućima*, a 2018. imenovana je za članicu radne skupine za izradu *Prijedloga kurikuluma međupredmetne teme Učiti kako učiti*.

Tea Gavrilović Smolić diplomirala je 1998. Na Odsjeku za anglistiku zagrebačkog Filozofskog fakulteta. Radno je iskustvo stjecala kao plesna pedagoginja, profesorica engleskog jezika, voditeljica nastave, mentorica studentima i pripravnicima i kao voditeljica autorskoga programa *Engleske plesne radionice* (stručna suradnica za scenski pokret i voditeljica dramskih radionica). Na Katedri za obrazovanje učitelja engleskog jezika na Učiteljskome fakultetu u Zagrebu počinje raditi 2015. godine.

Nataša Govedić je književnica, teatrologinja, kritičarka i edukatorica. Doktorirala je komparativnu književnost i teatrologiju na Filozofskom fakultetu u Zagrebu. Od 1995. godine javno djeluje kao kazališna, književna i filmska kritičarka, a od 2012. godine stalno je zaposlena na ADU u Zagrebu. Dosad je u Hrvatskoj objavila više od 150 znanstvenih radova te 13 znanstvenih knjiga iz područja teatrologije i teorije književnosti. U Francuskoj je objavila uredničku antologiju hrvatske drame *Une parade de cirque: Anthologie des écritures théâtrales contemporaines de Croatie* (Paris: L'Éspace d'un instant 2012). Od 2002. godine bavi se i dramskom pedagogijom, radioničkim radom na temelju dijaloških i performativnih praksi te facilitiranjem edukacijsko-dramskih procesa. Od 2012. godine kontinuirano suraduje s Učiteljskim fakultetom, kako na redovnom, tako i na specijalističkom Poslijediplomskom studiju dramske pedagogije. Glavna je urednica feminističkoga časopisa *Treća* te stalna suradnica Centra za ženske studije. Članica je Hrvatskog društva pisaca, Hrvatskog društva pisaca za djecu i Hrvatskog društva kazališnih kritičara i teatrologa. Njezin književni rad, osim pisanja kritike, obuhvaća dva romana za djecu (*Mrežir* 2012 i *Zmajir* 2015), od kojih je *Mrežir* nagrađen

nagradom SF-era, zatim jednu knjigu bajki (*Čarozapisi* 2010) te posljednji roman za odrasle *Kako zavoljeti morskog psa* (2019), koji je 2020. godine bio finalist i T-Comove nagrade i nagrade *Fric* za najbolji roman.

Vladimir Krušić od 1988. do 2008. voditelj je Učilišta ZeKaeM-a, a od 2008. Kazališnog studija mladih HNK Varaždin. 1996. pokreće Hrvatski centar za dramski odgoj. Od 2000. predaje dramskopedagoške kolegije na zagrebačkom Sveučilištu. Uz praksu, bavi se teorijom i metodikom dramskog i kazališnog odgoja. 2012. doktorirao je s radom *Paradigme moderne hrvatske dramske pedagogije* objavljenim u knjizi *Kazalište i pedagogija* 2018. godine.

Sunčica Kunić rođena je 1983. godine u Rijeci, gdje je i diplomirala razrednu nastavu na Učiteljskom fakultetu. Poučava prvi razred osnovne škole te četvrtu godinu zaredom vodi dramsku skupinu u okviru izvanučionične nastave te dramskopedagoške metode često implementira u redoviti nastavni program. Završila je školu glume u riječkom amaterskom kazalištu Ri teatar.

Lorena Legović magistra je edukacije Hrvatskog jezika i književnosti te Povijesti. Radi kao učiteljica Hrvatskoga jezika u Osnovnoj školi Vladimira Nazora Pazin, PŠ Karojba. U radu posebnu pozornost pridaje literarnom stvaranju učenika od 5. do 8. razreda i njihovom izražavanju na čakavskom narječju. Zadnjih je godina mentorica nagrađenim učenicima na manifestaciji Sabor čakavskog pjesništva u Žminju.

Nikolina Marinić živi i radi u Bjelovaru u Komercijalnoj i trgovačkoj školi Bjelovar kao nastavnica hrvatskog jezika. Dramska je pedagoginja. Od 2015. do 2020. sudjelovala je u pripremi i provedbi Cjelovite kurikularne reforme u predmetnom timu za Hrvatski jezik.

Ines Matić rođena je u Zagrebu 1991. godine. Nakon završetka srednje škole upisuje filozofiju na Filozofskom fakultetu, no nakon tri godine odlučuje upisati Učiteljski fakultet s engleskim jezikom. Pohađala je dramske skupine u Zagrebačkom kazalištu mladih i u Teatru *Tirena* te igra u dječjim predstavama.

Damir Miholić je docent na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Autor je više znanstvenih i stručnih članaka. Aktivno je sudjelovao u nizu domaćih i međunarodnih znanstvenih i stručnih skupova te je bio član nekoliko konferencijskih programskih i organizacijskih odbora. Bio je dugogodišnji vanjski suradnik - dramski pedagog ZeKaeM-a te psihodramski terapeut s licencom ECP-a. Istražuje mogućnosti primjene kreativnih medija, napose kazališta i drame u edukaciji, rehabilitaciji i terapiji. Voditelj je niza domaćih i međunarodnih radionica za djecu i mlade te edukacija za stručnjake iz različitih područja.

Kristina Mijandrušić Ladavac profesorica je hrvatskoga i engleskoga jezika, radi u OŠ V. Nazora Pazin. Studij anglistike i kroatistike završila je na Filozofskom fakultetu u Rijeci. Diplomirala je 2003. radom iz dijalektologije. Od 2002. radi kao učiteljica Engleskoga jezika od 1. do 8. razreda. Koordinira projekte na razini škole i izvan nje. Vodi udrugu u kojoj organizira dječju književnu manifestaciju Sabor čakavskog pjesništva.

Tanja Novak mag. novinarstva, mag. teatrologije i sveučilišna spec. dramske pedagogije. Dobitnica je Nagrade *Mali Marulić* za najbolji dramski tekst 2018. godine za predstavu *Puž muž* te Nagrade za najbolji dramski tekst za predstavu *Vuka se ne bojim ja* na 6. FEDU festivalu u Sarajevu 2020. godine. S dramom *Kućni*



posjet ušla je u finale Nagrade *Marin Držić* za 2012. Dramski je tekst tiskan u časopisu *Fantom slobode*. S poezijom *Zbir svih (s)tvari* ušla je u finale natječaja *Navrh jezika* 2011. Prvu knjigu, zbirku priča *Muzej Majka* objavila je 2013. Bavi se dramaturgijom u kazalištu za djecu i mlade, radi kao dramski pedagog, vanjski je suradnik na Učiteljskom fakultetu te objavljuje kazališnu kritiku.

Sanja Nuhanović diplomirala je 2012. na Pedagoškome fakultetu u Osijeku i stekla zvanje profesorice glazbene kulture. Na Filozofskome fakultetu u Osijeku 2015. godine upisuje Sveučilišni poslijediplomski studij pedagogije. Od 2015. godine zaposlena je kao predavačica na Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti. Od 2018. ravnateljica je Kazališno-koncertne dvorane *Ivana Brlić-Mažuranić* u Slavonskome Brodu.

Ivana Pavišić magistra je ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja, radi u Dječjem vrtiću Velika Gorica. Educirana je za rad s potencijalno darovitom djecom predškolske dobi te ga provodi u sklopu vrtića. U radu djece na projektima kao suvremenom obliku i metodi rada potiče djecu na samostalno istraživanje problema i traženja odgovora vlastitom aktivnošću. Veliku važnost pridaje stvaranju kvalitetnog prostorno-materijalnog okruženja omogućujući djeci samoorganizirane i samoinicijativne aktivnosti u kojima djeca razvijaju različite kompetencije.

Zvonimir Peranić rođen je 1973. u Rijeci. Završio je Akademiju za izvedbene umjetnosti MAPA u Češkoj te specijalizirao biomehaniku na GITIS-u, Ruskoj akademiji kazališnih umjetnosti u Moskvi. Profesor je matematike i fizike (Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci). Magistar znanosti u području didaktike prirodnih znanosti – fizika. Na riječkoj i hrvatskoj kazališnoj kulturnoj sceni prisutan je preko dvadeset godina. Suosnivač je i idejni je začetnik riječkog Teatra *Rubikon* jedinstvenoga alternativnog kazališta koji se od početka sustavno i temeljito bavi pokretom kao oblikom kazališnog izraza. Sudjelovao je u radu četrdesetak kazališnih projekata kao autor, redatelj i dramaturg koje su izvođene diljem Hrvatske i u inozemstvu (Južna Koreja, Makedonija, Italija, Slovačka, Slovenija, BiH, Ujedinjeno Kraljevstvo, Cipar, Srbija, Hrvatska), a mnogi su i nagrađeni. Član je Hrvatskog društva kazališnih kritičara i teatrologa.

Maša Rimac Jurinović radi na Učiteljskome fakultetu u Zagrebu na kojem je završila i PSS dramske pedagogije. Doktorirala je na zagrebačkom Filozofskom fakultetu. Istražuje kazalište za djecu i mlade te primjenu dramskih metoda u nastavi. Autorica je stručnih i znanstvenih radova i (su)urednica dvaju dramskopedagoških priručnika. Voditeljica je dramskopedagoških radionica.

Nataša Roginek magistra je religiozne pedagogije i katehetike, savjetnica te voditeljica ŽSV-a vjeroučitelja. O dramskom odgoju u nastavi Katoličkog vjeronauka drži predavanja i radionice na stručnim vijećima za katoličke i pravoslavne vjeroučitelje, Festivalima kršćanskog kazališta te na Međunarodnom znanstveno-umjetničkom Simpoziju dramskog odgoja. Suraduje u izradi priručnika *Odgoj za građanstvo, odgoj za život*.

Roberta Rudela mag. prim.educ., radi u OŠ V. Nazora Pazin. Doktorandica je na studiju Rani odgoj i obvezno obrazovanje na Učiteljskome fakultetu u Zagrebu. Tijekom rada poseban interes iskazala je u dramskopedagoškom radu kao voditeljica dramskih skupina. Napredovala je u zvanje učiteljica savjetnica, članica je HCDO te je imenovana u stručno zvanje dramska pedagoginja. Sudjelovala je na međunarodnim znanstvenim konferencijama na kojima je predstavila svoje istraživačke radove.

Vesna Rukavina Kovačević završava osnovnu i srednju školu i osnovnu školu za klavir u Kutini, sudjeluje u radu dramskih i folklornih skupina. Završava Ekonomski fakultet u Zagrebu te Pedagoško-psihološku izobrazbu na Učiteljskom fakultetu. Vodi dječje dramske radionice u Gradskom kazalištu Trešnja, bavi se aktivno dramskom pedagogijom za djecu i mlade. Apsolventica je na PSS-u dramske pedagogije na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu.

Zlatica Šandor rođena je 1960., a 41 godinu radi kao odgojiteljica. Napredovala je u zvanje mentorice. Autorica je knjige *Povratak zaboravljenim igrama*. Začetnica je projekata proizašlih iz praktičnoga rada u skupini i u suradnji s roditeljima te s užom i širom društvenom zajednicom, koji su doprinijeli statusu prvog

Eko vrtića u Gradu. Redovito se stručno usavršava s ciljem unapređenja djelatnosti.

Lidija Topolovčan rođena je 1968. godine, magistra je ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, a studira dramsku pedagogiju na Poslijediplomskom specijalističkom studiju Učiteljskog fakulteta u Zagrebu. U sklopu Studija pohađala je praksu u dramskim učilištima *Tirena* i Zagrebačko kazalište mladih te u kazalištu Mala scena.

Željka Župan Vuksan rođena je 1975. u Zadru. Profesorica je hrvatskoga jezika i književnosti i dramska pedagoginja. Nastavnica je hrvatskoga jezika u Gimnaziji Sesvete u Zagrebu, voditeljica je dramske skupine i fakultativne nastave Dramskog odgoja. S dramskom skupinom sudjeluje na brojnim natjecanjima i smotrama te na stručnim usavršavanjima s ciljem poboljšanja kvalitete nastavnog procesa i dramskog rada.

29. KOLOVOZA 2019. (ČETVRTAK)

14:00 – **Registracija sudionika** (na ulazu Fakulteta) i **prodaja knjiga**

15:00 – **Otvaranje Simpozija**

W. Shakespeare: *Mnogo vike ni za što* (izvodi Martina Slakoper)

Pozdravni govor doc. dr. sc. Kristine Cergol, prodekanice za znanost, umjetnost i međunarodnu suradnju Fakulteta

J. Dević: *Kolumpus*, Peta gimnazija u Zagrebu (izvodi Jan Milović, voditeljica Vesna Muhoberac)

15:30 – 17:30 – **Plenarna predavanja**

Nataša Govedić: Zašto svakom razredu treba dramski pedagog ili drama kao polivalentna metoda učeničke ekspresivnosti, rješavanja konflikta i građanske kulture u učionici

Vladimir Krušić: Dramski odgoj i pedagogija u raznim europskim kulturnim i pedagoškim tradicijama

Nikolina Marinić: Dramski odgoj u obrazovnim sustavima u svijetu

17:30 **Stanka za kavu**

18:00 – **Predstava**

Autorski rad družine KAOS: *Jedan*, Gimnazija Sesvete (voditeljica Željka Župan Vuksan)

30. KOLOVOZA 2019. (PETAK)

9:00 – 11:00 – **Stručno-znanstveni dio skupa**

Predstavljanje radova sudionika i rasprava (u paralelnim sekcijama)

Skupina A (koordinatorica Snježana Čubrilo)

Roberta Rudela; Kristina Mijandrušić Ladavac i Lorena Legović: Stavovi učitelja u osnovnoj školi o poučavanju čakavskog dijalekta i korištenju dramskih tehnika i metoda u nastavi hrvatskog jezika i književnosti

Sunčica Kunić: Dramskopedagoške metode u razredu – put poučavanja i razvoja socio-emocionalnih kompetencija

Tanja Novak: Korelacijski potencijal procesne drame na primjeru *Carevog novog ruha*

Snježana Čubrilo: Dramske aktivnosti u nastavi izražavanja, jezika i komunikacije

Željka Župan Vuksan: Izazovi vrednovanja u nastavi Dramskoga odgoja

Skupina B (koordinatorica Maša Rimac Jurinović)

Nataša Roginek: Dramski odgoj u vjeronaučnoj nastavi

Ana Marija Cimaš, Zlatica Šandor i Ivana Pavišić: Uloga dramskih igara lutkom u razvoju kompetencija

Kristina Fiedler: Projekt *Ja znam* – primjena metoda dramske pedagogije u realizaciji projekta

Sanja Nuhanović: Kazališna radionica *U svijetu bajki...* – suradnja škole i lokalne zajednice

Ivana Balen: *Roditelji za djecu* – kad roditelji postanu glumci

Marina Valić i Vedrana Hofšteter: Gdje je čovjek?

Skupina C (koordinatorica Iva Gruić)

Tea Gavrilović Smolić: Dramske tehnike i aktivnosti u poučavanju

engleskoga jezika (izlaganje na engleskom jeziku)

Ines Matić: Pokret u nastavi Hrvatskoga jezika (izlaganje na engleskom jeziku)

Patcharapon Inphoo: The Use of E-sarn Folk Drama to Reduce High School Students' English Language

Classroom Anxiety (izlaganje na engleskom)

Damir Miholić i Andrea Damjanić Firšt: Primjena dramskih tehnika u poticanju socijalnih vještina kod djece s motoričkim poremećajima (izlaganje na engleskom jeziku)

Lidija Topolovčan i Vesna Rukavina: Dramske aktivnosti u kontekstu kognitivnog razvoja

Tatjana Antić: Igranje uloga, igrifikacija i *chunks*

11:30 – 13:30 – **Plenarna predavanja**

Damir Miholić: Dramski odgoj i djeca s teškoćama u razvoju

Zvonimir Peranić: Kako su povezana dramska pedagogija i pitanja u (kazališnim) stvarnostima/realnostima?

Maša Rimac Jurinović: Dramski odgoj – nastavna metoda i/ili poseban predmet?

13:30 – 14:30 – **Stanka za ručak / prodaja knjiga**

14:30 – 18:30 – **Radionice**⁷⁷

Tea Gavrilović Smolić: Engleska dramska radionica

Ana Malnar: Neoblikovani materijal kao oblikovatelj igre u vrtiću

Adela Barbić: Kazališne improvizacije

Ana Škaro: Odgojna uloga bajke u nastavi

Barbara Crnčan: *Storytelling* i dramske tehnike u interpretaciji književnoga djela

Andrea Damjanić Firšt: Uključivanje djece i mladih s teškoćama u razvoju u rad dramske grupe

Lidija Topolovčan i Monika Miholić Cvitanić: Pravda – ideal ili mogućnost

Iva Nemec: Procesna drama kao mjesto susreta s književnim likom

Željka Župan Vuksan: Igram se pjesmom – dramske metode u obradi pjesničke zbirke

18:45 **Predstava:** *U mojoj glavi*, Teatar Tirena

31. KOLOVOZA 2019. (SUBOTA)

9:00 – 13:00 – **Radionice**⁷⁸

Daniela Marčetić: Dramske tehnike i vježbe u službi učenja matematike

Josipa Kraljić: Glazba i pokret

Tajana Rihtarec Višnić i Marinko Pintarić: Priča iz Maštobusa - *Crvenkapica*

Snježana Čubrilo: Osmišljavanje dramskih metoda u nastavi jezika i jezičnoga izražavanja

Bogdana Conjar i Danijela Jurac: Energetska reciklaža

⁷⁷ Opis radionica dostupan na poveznici: <http://dramskapedagogija.ufzg.hr/index.php/popis-i-opis-radionica/>.

⁷⁸ Opis radionica dostupan na poveznici: <http://dramskapedagogija.ufzg.hr/index.php/popis-i-opis-radionica/>.



Tatjana Antić: Igranje uloga, igrifikacija i *chunks*
Andrea Damjanić Firšt: Uključivanje djece i mladih s teškoćama u razvoju u rad dramske grupe
Iva Nemec: Procesna drama kao mjesto susreta s književnim likom
Marina Bićan i Eržebet Širanović: Dramskom igrom do spoznaje

13:00 – **Stanka za ručak / prodaja knjiga**

14:00 – 18:00 – **Radionice**⁷⁹

Zvonimir Peranić: Zašto se čestice mlijeka i čestice kave ne razdvoje u šalici, svaka na svoju polovicu?
Matilda Marković: Dramski odgoj u razvoju medijske pismenosti
Ana Marija Cimaš, Ivana Pavišić i Zlatica Šandor: S lutkom u maštu
Davorina Bakota: Čarobni kofer

Denis Patafta: Radionica javnoga nastupa i učinkovite komunikacije pomoću dramskih tehnika
Božica Ditrih: Čarobni svijet lektire
Željka Župan Vuksan: Igram se pjesmom – dramske metode u obradi pjesničke zbirke
Ines Škuflić Horvat: *Život je san* – dramskopedagoški pristup književnom djelu

18:30 **Zatvaranje Simpozija**

Predstava: *Ljubav – lijepa kao boginja, slijepa kao slučaj*, Prva gimnazija u Zagrebu (voditelj Ivan Janjić)

Organizator simpozija

Učiteljski fakultet Sveučilište u Zagrebu

Partneri u organizaciji

Teatar *Tirena*

Hrvatski centar za dramski odgoj

Lektura

Maša Rimac Jurinović (hrvatski jezik)

Ivana Cindrić (engleski jezik)

Vizualno oblikovanje naslovnice i e-izdanja

Rimac, Obrt za dizajnerske djelatnosti

Programski odbor

Doc. dr. sc. Iva Gruić, Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, **predsjednica**
Sandra Banić Naumovski, Dječje kazalište Dubrava, Zagreb
Snježana Čubrilo, Hrvatski centar za dramski odgoj, Zagreb
Dr. sc. Helena Korošec, Pedagoški fakultet, Sveučilište u Ljubljani, Slovenija
Dr. sc. Vladimir Krušić, Hrvatski centar za dramski odgoj, Zagreb
Dr. sc. Srećko Listeš, Agencija za odgoj i obrazovanje, Split
Doc. dr. sc. Damir Miholić, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Sveučilište u Zagrebu
Doc. Marina Petković Liker, Akademija dramske umjetnosti, Sveučilište u Zagrebu
Mr. sc. Ines Škuflić Horvat, Teatar *Tirena*, Zagreb
Izv. prof. dr. sc. Tamara Turza Bogdan, Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu
Izv. prof. dr. sc. Vladimira Velički, Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu
Frana Marija Vranković, Centar za kulturu Trešnjevka, Zagreb
Prof. dr. sc. Diana Zalar, Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu

Organizacijski odbor

Doc. dr. sc. Iva Gruić, Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, **predsjednica**
Sandra Banić Naumovski, Dječje kazalište Dubrava, Zagreb
Snježana Čubrilo, Hrvatski centar za dramski odgoj, Zagreb
Nina Horvat, Teatar *Tirena*, Zagreb
Izv. prof. dr. sc. Vladimira Velički, Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu
Maja Sviben, Hrvatski centar za dramski odgoj, Zagreb
Mr. sc. Ines Škuflić Horvat, Teatar *Tirena*, Zagreb
Frana Marija Vranković, Centar za kulturu Trešnjevka, Zagreb

Tajnice Simpozija

Maša Rimac Jurinović

Zrinka Vukojević

ISBN: 978-953-8115-83-7



⁷⁹ Opis radionica dostupan na poveznici: <http://dramskapedagogija.ufzg.hr/index.php/popis-i-opis-radionica/>.