

Dramske metode u problemsko - stvaračkom pristupu nastavi književnosti

Facković, Marta

Master's thesis / Diplomski rad

2019

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:679781>

Rights / Prava: [Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International/Imenovanje-Nekomercijalno-Bez prerada 4.0 međunarodna](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-17**

Repository / Repozitorij:

[University of Zagreb Faculty of Teacher Education - Digital repository](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

MARTA FACKOVIĆ

DIPLOMSKI RAD

**DRAMSKE METODE U PROBLEMSKO-
STVARALAČKOM PRISTUPU NASTAVI
KNJIŽEVNOSTI**

Zagreb, rujan 2019.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE
Zagreb

DIPLOMSKI RAD

Ime i prezime pristupnika: Marta Facković

TEMA DIPLOMSKOG RADA: DRAMSKE METODE U
PROBLEMSKO-STVARALAČKOM PRISTUPU NASTAVI
KNJIŽEVNOSTI

MENTOR: izv. prof. dr. sc. Vladimira Velički

SUMENTOR: dr. sc. Zrinka Vukojević

Zagreb, rujan 2019.

SADRŽAJ

<u>SAŽETAK</u>	4
<u>SUMMARY</u>	5
<u>1. UVOD</u>	3
<u>2. NASTAVA KNJIŽEVNOSTI U PRIMARNOM OBRAZOVANJU</u>	4
<u>3. METODIČKI SUSTAV</u>	10
<u>4. METODIČKI SUSTAVI U NASTAVI KNJIŽEVNOSTI</u>	12
<u>4.1. PROBLEMSKO-STVARALAČKI METODIČKI SUSTAV</u>	16
<u>5. DRAMSKI ODGOJ</u>	20
<u>5.1. OBJAŠNJENJE POJMOVA KOJI SE VEŽU UZ DRAMSKI ODGOJ</u>	23
<u>6. DRAMSKI POSTUPCI U PROBLEMSKO-STVARALAČKOM PRISTUPU NASTAVI KNJIŽEVNOSTI</u>	27
<u>6. 1. PRIMJER NASTAVNOG SATA DRAMSKE KNJIŽEVNOSTI U PROBLEMSKO-STVARALAČKOM SUSTAVU</u>	27
<u>6. 2. PRIMJER NASTAVNOG SATA POEZIJE U PROBLEMSKO-STVARALAČKOM SUSTAVU</u>	32
<u>6. 3. PRIMJER NASTAVNOG SATA PROZE U PROBLEMSKO-STVARALAČKOM SUSTAVU</u>	35
<u>7. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA</u>	41
<u>7. 1. CILJ I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA</u>	41
<u>7. 2. UZORAK I INSTRUMENT ISTRAŽIVANJA</u>	42
<u>7. 3. REZULTATI I RASPRAVA</u>	43
<u>8. ZAKLJUČAK</u>	54
<u>LITERATURA</u>	56
<u>MREŽNE STRANICE</u>	58
<u>PRILOZI</u>	59
<u>IZJAVA O SAMOSTALNOJ IZRADI RADA</u>	63
<u>ŽIVOTOPIS</u>	POGREŠKA! KNJIŽNA OZNAKA NIJE DEFINIRANA.

SAŽETAK

Dobro je poznato kako učenici ne vole pasivnu nastavu u kojoj su prisiljeni samo sjediti i slušati, prepisivati i doslovno učiti gotove činjenice. Njihov potencijal se guši, a stav prema školi je izrazito negativan. Već neko vrijeme se nastoji odbaciti tradicionalni oblik nastave u kojoj učitelj vodi glavnu riječ i prevladava frontalni rad. U središte se stavlja učenik. Kao jedan od glavnih oblika takve nastave je problemsko-stvaralački sustav u kojem se pred učenike postavlja određeni problem za čije se rješavanje od njih zahtjeva kreativnost, maštovitost, sve iskustvo koje imaju, kao i stvaralačke sposobnosti. Nastava književnosti je nužna za razvoj govora i bogaćenje rječnika, nudi učenicima kulturno znanje i kompetencije potrebne za opstanak u suvremenom društvu, stvara čitateljske navike te potiče stvaralačko i kritičko mišljenje o književnom tekstu. Dramski odgoj učenike odgaja za život. Potiče ih na zblježavanje unutar skupine i izražavanje osjećaja i stavova, kao i na promišljanje i stvaralaštvo.

Problemsko-stvaralački sustav učenici vole u nastavi jer se pred njih postavlja problem kojeg svojom aktivnošću, iskustvom i stvaralaštvom moraju riješiti. Također vole i razne dramske igre i aktivnosti koje ih izrazito motiviraju za nastavu. Zanimalo me stoga kako bi bilo kada bismo na jednom nastavnom satu književnosti spojili problemsko-stvaralački sustav i dramski odgoj. U praktičnom dijelu rada prikazana je usporedba sata u interpretativno-analitičkom sustavu i sata u problemsko-stvaralačkom sustavu zasićenim dramskim metodama na isti književno-metodički predložak. Nastavni sati su održani u ukupno šest razreda – dva druga razreda, dva treća razreda i dva četvrta razreda radi lakše usporedbe. Rezultati su iznimno pozitivni i ukazuju na nužnost upotrebe dramskih postupaka, kao i problemsko-stvaralačkog pristupa u nastavi jer rješavanjem problema do izražaja dolazi učenička stvaralačka djelatnost, a dramski postupci omogućuju učenicima da to izraze na zabavan i učinkovit način.

Ključne riječi: nastava, književnost, problemsko-stvaralački pristup, dramski odgoj, dramske metode.

SUMMARY

It is well known that students do not like passive teaching in which they are forced to sit and listen, copy and literally learn the given facts. By participating in such classes, their potential is being suffocated, and therefore their attitudes towards school become extremely negative. The traditional lessons, where the teacher dominates the conversation and frontal teaching prevails, have been disregarded for a while now. Today, the students are being put in the central position of the lesson. One of the most important types of such lessons is the creative – problem solving lesson type, where the students are presented with a certain problem that they must resolve using creativity, imagination, their life experiences, and creative abilities. Teaching literature is necessary for speech development and vocabulary enrichment, but it also provides students with the cultural knowledge and the competences that are needed for survival in the modern society, develops their reading habits, and encourages creative and critical thinking about the literary work. Theater pedagogy prepares the students for life. It encourages bonding within the group and expressing one's feelings and attitudes, as well as reflection and creativity.

Students prefer the creative problem – solving lesson type because it faces them with a problem that they must resolve using their experience, activity, and creativity. Moreover, they enjoy different drama games and activities which extremely motivate class participation. With that being said, I was interested in seeing what it would be like to combine theater pedagogy and the creative problem – solving lesson type in a single literature class. The practical part of the thesis presents the comparison of a lesson in an interpretive – analytic lesson type and in a creative problem – solving lesson type, saturated with drama methods based on the same literary – methodological text. To make the process of the comparison simpler, the lessons were held in six grades – two second grades, two third grades, and two fourth grades. The results are highly positive and indicate the necessity of using drama techniques, along with the creative problem – solving lesson types, because problem solving accentuates students' creativity, and drama techniques allow students to express it in a fun and effective way.

Keywords: teaching, literature, creative problem – solving approach, theater pedagogy, drama methods.

1. UVOD

Suvremena se nastava već odavno pokušava prilagoditi brzim društvenim promjenama i znanstvenim dostignućima stavljajući učenika i njegove potrebe i sposobnosti u prvi plan. Najefikasnijim se pokazalo kada se pred učenike postavi problem kojeg moraju sami riješiti. Zato je osmišljen problemsko-stvaralački sustav. Rješavanje problema od učenika traži stvaralačku djelatnost koja polazi od njihovog iskustva. Uz rješavanje problema, učenici stvaraju kreativne stavove te se potiču na stvaralačko i kritičko mišljenje. Dramski postupci također izlaze u susret suvremenoj nastavi jer prvenstveno razvijaju životne vještine, potiču razvoj stvaralačkog i kreativnog mišljenja te stvaraju iznimno pozitivno ozračje u razredu. Pošto problemsko-stvaralački pristup u nastavi i dramski odgoj imaju vrlo slične ciljeve i ishode za učenike, željela sam spojiti to u jedan sat i provjeriti uspješnost u ostvarenju odgojno-obrazovnih ciljeva nastave književnosti iz područja drame, poezije i proze.

Na samom početku ovog rada bit će objašnjena nastava književnosti u kontekstu primarnog obrazovanja. Potom će se objasniti pojam metodičkog sustava i navesti metodički sustavi nastave književnosti uz objašnjenje. Posebna pozornost bit će posvećena problemsko-stvaralačkom sustavu. Nakon toga slijedi poglavlje o dramskom odgoju uz kojeg će biti predstavljeni i objašnjeni glavni pojmovi koji je uz nj vežu. Posebno će se naglasiti i objasniti dramske tehnike. Metodologija istraživanja predstavlja istraživanje provedeno u Osnovnoj školi Vugrovec – Kašina u ukupno šest razreda – dva druga razreda, dva treća razreda i dva četvrta razreda. U ukupno tri razreda održan je sat u klasičnom interpretativno-analitičkom sustavu te u tri razreda, za usporedbu, sat u problemsko-stvaralačkom sustavu koji je bio zasićen dramskim postupcima. Na kraju sata učenicima je podijeljen anketni listić uz pomoć kojeg je i donesen zaključak.

2. NASTAVA KNJIŽEVNOSTI U PRIMARNOM OBRAZOVANJU

Većina ljudi kad im se postavi pitanje što je to nastava, brzinski odgovore da je to period u kojem učitelji prenose svoje znanje određenih nastavnih predmeta na učenike. U suštini su u pravu. No, naravno da pojam nastave i nije tako jednostavan kako se na prvu čini. Mnogi znanstvenici i teoretičari su se u svom radu bavili tim pojmom i pokušali dati jasna i jednostavna objašnjenja i definicije te ga razraditi u detalje. Stjepko Težak u svom djelu *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 1* (1996) definira nastavu kao organizirano poučavanje u školi, odnosno izlaganje udžbeničkog nastavnog sadržaja u školskoj ustanovi. Filip Jelavić je nekoliko godina ranije u svom djelu *Didaktičke osnove nastave* (1994) zapisao da je nastava oblik organiziranog učenja u okviru neke ustanove (škola, otvoreno sveučilište, vojska, tvornica) koji ima za cilj odgoj i obrazovanje njenih sudionika. U principu, sve što se zbiva u nastavi je u funkciji razvoja svakog pojedinog sudionika, to jest učenika. Didaktika objašnjava nastavu kao komunikacijski čin koji se odvija između učenika i učitelja. Dakle, nije smisao da učenici uče i usvajaju učiteljeva iskustva, već je za pravilnu, pozitivnu komunikaciju važno osobno iskustvo svakog pojedinca (učenika). Nastava mora biti prilagođena učenicima, odnosno glavni subjekt nastave mora biti učenik radi postizanja radoznalosti i kreativnosti iskustvenim učenjem. (Ivon, Vrsaljko, 2009)

Bez nastave nema pouke. Nastava, odnosno poučavanje, temelji se na nastavnom sadržaju koji je propisan nastavnim planom i programom. Nastavni plan opisan je u jednostavnoj tablici te obuhvaća plan nastavnoga rada po predmetima i po razredima te ukupnom tjednom i godišnjem broju sati, dok je nastavnim programom propisan program svih nastavnih predmeta uz iznesene ciljeve, zadaće, odgojno-obrazovne sadržaje i odgojno-obrazovna postignuća koja učenik treba postići. (NPP, 2006) Školski sustav u Republici Hrvatskoj je sve do završetka školske godine 2018./2019. u većini škola bio organiziran prema *Nastavnom planu i programu za osnovne škole iz 2006. godine*. Eksperimentalno se u određenim školama već provodi Cjelovita kurikularna reforma, odnosno program „Škola za život“ koji će od jeseni 2019. biti proveden u svim školama i to u prvim i petim razredima osnovne škole te u prvim razredima gimnazije.

Prema *Nastavnom planu i programu za osnovne škole* (2006), Hrvatski jezik je najopsežniji nastavni predmet prema svojim sastavnicama u osnovnoškolskom obrazovanju. Obuhvaća hrvatski jezik, književnost, jezično izražavanje i medijsku kulturu. Svaka od navedenih sastavnica: „...pridonosi ostvarenju temeljnog nastavnoga cilja: osposobljavanje učenika za jezičnu komunikaciju u svim priopćajnim situacijama u kojima se može zateći učenik osnovne škole.“ (NPP, 2006: 25) Prema novom *Kurikulumu za nastavni predmet Hrvatski jezik* (2019), navodi se nova organizacija tog predmeta, odnosno predmet Hrvatski jezik je organiziran u tri međusobno povezana predmetna područja, a to su hrvatski jezik i komunikacija, književnost i stvaralaštvo, kultura i mediji. Sastavnica koja će u ovom radu biti detaljnije predstavljena je književnost prema *Nastavnom planu i programu za osnovne škole* (2006) jer je navedeni program bio aktualan za vrijeme provedbe sati održanih u svrhu izrade ovog diplomskog rada.

Milivoj Solar u svojoj *Teoriji književnosti* vrlo lijepo kaže: „Svaki je čovjek na ovaj ili na onaj način u neprestanom dodiru s književnošću, jer je život u društvu nezamisliv bez jezika, a gdje postoji jezik, postoji i književnost.“ (Solar, 1990: 21) Nažalost, u svakodnevnoj komunikaciji sve se manje njeguju govorne vrednote i rječničko blago našeg jezika, stoga Vladimira Velički (2013) ističe kako vrednote bitne za razvoj govora i bogaćenje osobnog rječnika pojedinca najbolje prenosi književnost, i to već u ranoj dobi. Za razvoj društva važno je pojedincu omogućiti stjecanje kulturnog iskustva i kompetencija te određenog književnog znanja. Tu nastupa obrazovanje. „Književnost i obrazovanje tako su neraskidivo povezani u svakoj ljudskoj zajednici, a posebno u onoj ljudskoj zajednici kojoj je stalo do napretka u smislu obogaćivanja sadržaja ljudskog života svakog pojedinca.“ (Solar, 1990: 21)

U *Nastavnom planu i programu za osnovnu školu* iz 2006. godine navedene su zadaće nastavnog područja književnosti, a to su: „spoznavanje i doživljavanje, tj. primanje (receptija) književnih djela; razvijanje osjetljivosti za književnu riječ; razvijanje čitateljskih potreba; stvaranje čitateljskih navika; osposobljavanje za samostalno čitanje i primanje (receptiju) književnih djela.“ (NPP, 2006: 25) Usporedbe radi, u *Kurikulumu za nastavni predmet Hrvatski jezik* (2019) navedeni su odgojno-obrazovni ishodi za svaki razred i svako područje posebno. Književnost i stvaralaštvo, kao predmetno područje obuhvaća: „razumijevanje, interpretaciju i vrednovanje književnoga teksta radi osobnoga razvoja, stjecanja i razvijanja znanja i

stavova te vlastitoga stvaralaštva; razumijevanje stvaralačke i umjetničke uloge jezika i njegova kulturnoga značenja; stjecanje književnoteorijskih i književnopovijesnih znanja te uvida u reprezentativne tekstove hrvatske i svjetske književnosti radi razvoja stvaralačkoga i kritičkog mišljenja o književnome tekstu te proširivanja vlastitoga iskustva čitanja; povezivanje jezičnih djelatnosti, aktivne uporabe rječnika i stečenoga znanja radi dubokoga i asocijativnog razumijevanja teksta; potrebu za čitanjem književnih tekstova i pozitivan stav prema čitanju iz potrebe i užitka; osobni i nacionalni identitet te razumijevanje općekulturnoga nasljeđa; razvoj kreativne verbalne i neverbalne komunikacije; stvaralačko izražavanje potaknuto različitim iskustvima i doživljajima književnoga teksta.“ (MZOŠ, 2019)

U književnost kao nastavni predmet ubrajamo umjetnički i znanstveni sadržaj, odnosno književnoumjetnički i književnoznanstveni sadržaj. Književna djela iz nacionalne i svjetske književnosti ubrajamo u književnoumjetnički sadržaj koji pobuđuje estetske doživljaje, dok se književnoznanstveni sadržaji preuzimaju iz teorije i povijesti književnosti i metodologije te pobuđuju misaone procese. (Rosandić, 2005) Ukratko rečeno: „Književnost kao nastavni predmet obuhvaća književnost kao umjetnost i književnost kao znanost. Umjetnički i znanstveni sadržaji međusobno se povezuju.“ (Rosandić, 2005: 81)

Sadržaji književnosti se uglavnom odabiru prema estetskim, nacionalnim, recepcijskim i pedagoškim kriterijima. Estetski kriterij obuhvaća djela različitih vrsta i tematske usmjerenosti iz sveukupnog svjetskog i nacionalnog književnog stvaralaštva, dok u nacionalni kriterij ubrajamo uglavnom književna djela iz nacionalne književnosti. Recepcijski kriterij se odnosi na doživljajno-spoznajne, odnosno kognitivne mogućnosti učenika. Tako u osnovnoj školi prevladava književnoumjetnički sadržaj, dok se u srednjoj školi povećava opseg književnoznanstvenog sadržaja. Pri izboru sadržaja za pedagoški kriterij, u obzir se uzima odgojna uloga književnih djela. (Rosandić, 2005)

Na nastavnom satu književnosti sadržaj je određen nastavnim programom. „Opseg književnog sadržaja za nastavni sat uvjetovan je:

- a) složenošću (težinom) usvajanja, primanja (recepcije);
- b) stupnjem književnog obrazovanja učenika;

- c) specifičnostima razreda ili obrazovne skupine;
- d) metodičkim uvjetima.“ (Rosandić, 2005: 81);

Stoga je na nastavnom satu moguće obraditi jedno književno djelo ili jednu književnu temu koja obuhvaća više književnih djela, te jedan književnoteorijski ili književnopovijesni problem. (Rosandić, 2005)

Književne tekstove koji se obrađuju u osnovnoj školi u globalu možemo podijeliti prema književnoteorijskim odrednicama na poeziju, prozu i dramu. Već pri samom pogledu na neko djelo, prema strukturi teksta možemo gotovo sa sigurnošću odrediti kojoj kategoriji pripada.

Pa tako književna djela napisana u stihovima svrstavamo u *poeziju*. Riječi u poeziji nisu povezane isključivo njihovim izravnim značenjem, već pojedinim zvučnim i ritmičkim vezama koje čitatelju stvaraju određene asocijacije neuobičajene u svakodnevnoj komunikaciji. Dakle, poezija od nas čitatelja zahtijeva da zanemarimo svakodnevnu uporabu određenih riječi i potražimo smisao u najširem području dojmova i asocijacija koje jezik može ponuditi. (Solar, 1990) Lirska pjesma se izgrađuje kao slika i kao muzika pjesničkog govora – sve to kako bi se izrazila pjesnikova subjektivnost i njegov unutrašnji svijet. (Rosandić, 1984) U razdoblju od prvog do četvrtog razreda osnovne škole, u lirskoj poeziji su uglavnom prisutni motivi iz dječjeg i životinjskog svijeta te pejzažni motivi. (Rosandić, 1984)

Za razliku od poezije, *proza* je uglavnom pisana riječima doslovnog značenja, odnosno jezik proze je gotovo istovjetan jeziku kojim se služimo u svakodnevnom sporazumijevanju te prikazuje priče, karaktere i sudbine. (Rosandić, 1984) Glavna razlika između proze i poezije je ta što se: „... proza do neke mjere može sasvim uspješno prevoditi, dok je poezija načelno neprevodiva.“ (Solar, 1990: 129)

Dramu u najširem smislu objašnjavamo kao tekst namijenjen izvođenju na pozornici. Dramski tekst se sastoji od govora likova (njihovih dijaloga i monologa) i didaskalija, odnosno uputa u zagradi o izgledu scene, glumaca i njihovom ponašanju. (Rosandić, 2005) U osnovi, dakle, dramski tekst se sastoji od dijelova namijenjenih publici i od dijelova namijenjenih glumcima i redatelju. (Solar, 1990) Gotovo uvijek je prisutan sukob, odnosno uvijek se događa neka akcija i to kod učenika izaziva veliki interes. Mnogi teoretičari tvrde da je drama „kombinirani“ književni rod jer ujedinjuje književne elemente, likovnu umjetnost, pantomimu, ples i glazbu. (Rosandić, 1984)

U *Nastavnom planu i programu* pod nastavnim područjem književnosti navedene su teme, ključni pojmovi i obrazovna postignuća za svaki razred. U Tablici 1. izdvojeni su književnoteorijski pojmovi preuzeti iz *Nastavnog plana i programa* (2006).

Tablica 1. Teme iz nastavnog područja književnosti, prema *Nastavnom planu i programu za osnovne škole* (2006).

Nastavno područje: Književnost			
Književnoteorijski pojmovi po razredima			
1. razred	2. razred	3. razred	4. razred
1. Priča 2. Pjesma 3. Lik 4. Lutkarski igrokaz (igrokaz, pozornica, gledalište) 5. Slikovnica (slika, tekst)	1. Dijelovi pjesme (pjesma, kitica, stih, pjesnička slika) 2. Redosljed događaja u priči 3. Glavni i sporedni likovi 4. Bajka 5. Igrokaz (glumac, uloga, gluma)	1. Tema u poeziji i prozi 2. Ponavljanja u stihu, kitici i pjesmi (ritam, srok/rima) 3. Šaljiva pjesma 4. Povezanost događaja s vremenom, mjestom i likom (događaj, lik, vrijeme radnje, mjesto radnje) 5. Izgled i ponašanje lika 6. Usporedba 7. Pripovijetka 8. Basna (pouka) 9. Dječji roman	1. Određivanje teme u poeziji i prozi 2. Vidni i slušni doživljaj 3. Ritam u pjesmi (srok, ritam, slog, stih) 4. Uvod, rasplet i zaplet u priči 5. Odnosi među likovima (lik, govor lika, ponašanje lika) 6. Personifikacija 7. Dijelovi teksta (dijalog, monolog, opis, pripovijedanje) 8. Književne vrste (pjesma, bajka, pripovijetka, dječji roman, igrokaz)

Primjećujemo kako su u sva četiri razreda zastupljeni pojmovi iz poezije, proze i drame, ali dosta skromno. U prvom razredu učenici upoznaju razlike između proze i poezije (odnosno priče i pjesme), zamjećuju likove u priči, upoznaju se s igrokomom kao tekstom koji je namijenjen izvođenju na pozornici te razlikuju slikovnicu od ostalih knjiga. U drugom razredu već uče razlikovati dijelove pjesme i posvećuju više pozornosti redosljedu zbivanja u priči, glavnim i sporednim likovima. Upoznaju se s

bajkom kao književnom vrstom te proširuju spoznaje o igrokazu. Treći razred obuhvaća najveći broj tema iz književnosti u primarnom obrazovanju, gotovo duplo više nego u prvom i drugom razredu. Tako učenici zamjećuju temu u poeziji i prozi, ponavljanja u pjesmi i upoznaju šaljivu pjesmu. Posvećuju pozornost mjestu i vremenu radnje u priči te obilježjima likova. Uspoređuju dva pojma i upoznaju se s pripovijetkom, basnom i dječjim romanom. U četvrtom razredu učenici detaljnije određuju temu u poeziji i prozi, zamjećuju pjesničke slike i ritam u pjesmi te dijelove fabule i odnose među likovima. Upoznaju se s pojmom personifikacije, zamjećuju i razlikuju dijelove proznog teksta te imenuju i prepoznaju književne vrste s kojima su se do sada (u ova četiri razreda) susreli. Primjećujemo da u trećem i četvrtom razredu nema novih pojmova s kojima se učenici sreću, već se radi samo o ponavljanju i površnom proširivanju sadržaja. Zrinka Vukojević u svom doktorskom radu naglašava da: „Navedene pojmove trebalo bi proširiti i produbiti na način da zadovolje dječju potrebu za igrom, maštanjem i stvaralaštvom. Preveliki se naglasak stavlja na prepoznavanje, imenovanje i ponavljanje, a nedostaje praktične primjene.“ (Vukojević, 2016b: 60)

Bežen (2008) objašnjava da je nastavni program, kao što se može uočiti na primjeru književnoteorijskih pojmova iz područja književnosti, strukturalno uređen tako da određuje širinu (broj činjenica, pojmova i zakonitosti), dubinu (iscrpnost u prikazivanju pojmova i zakona) i slijed (okomit poredak pojedinih programskih elemenata od početka do kraja učenja po razredima) poučavanja nastavnog sadržaja. Neki važniji i opsežniji pojmovi se mogu pronaći na više razina (to jest, obrađivati u više razreda), ali tako da se na svakoj višoj razini (višem razredu) određuje šira i dublja obrada. Takvo programiranje nastavnog sadržaja naziva se progresivno-spiralno ili okomito-spiralno programiranje. Primjenjuje se u osnovnoj i srednjoj školi zbog dugog trajanja i jer se sadržaji uglavnom nastavljaju i nadovezuju jedan na drugi. Naravno, strukturiranje tih programa se provodi po zakonitostima logičkog mišljenja učenika, primjerenosti spoznajnim mogućnostima učenika te didaktičkim zahtjevima.

3. METODIČKI SUSTAV

Od grčke riječi *methodos*, što označava: „način djelovanja, sistem, planski postupak za postignuće nekog cilja na nekom praktičnom ili teoretskom području“ (Klaić, 2007: 876) izvedena je riječ metoda, od koje je pak izvedena riječ metodika. Metodiku možemo najjednostavnije definirati kao znanost o poučavanju nekog nastavnog predmeta. Prema Beženu: „Metodika je znanstvena disciplina o sustavima, strategijama, metodama, postupcima i drugim sredstvima i uvjetima poučavanja i učenja kojima se ostvaruje put do odgojno-obrazovne (nastavne) spoznaje, tj. spoznaje koju polaznici postižu u odgojno obrazovnom procesu.“ (Bežen, 2008: 177) Filip Jelavić navodi da je metodika: „... sustav znanstvenog mišljenja nastave nekog, sasvim određenog, predmeta ili, sasvim određene, srodne grupe predmeta.“ (Jelavić, 1994: 12) Dakle, učenjem i poučavanjem se ostvaruju spoznaje iz nastavnog predmeta na koji se odnosi metodika primjenom raznih odgojno-obrazovnih strategija, metoda i postupaka, a sve u svrhu stjecanja znanja. (Bežen, 2008)

U strukturi svake metodike postoji zajednički dio koji povezuje sve metodike (temeljne odgojno-obrazovne znanosti: filozofija odgoja, psihologija obrazovanja, sociologija obrazovanja i pedagogija s didaktikom) i posebni dio koji se odnosi na sadržaj nastavnog predmeta (matična znanost). (Bežen, 2008) Metodika je jedina znanstvena disciplina koja se bavi proučavanjem nastavnog predmeta u cijelosti – od izabranog sadržaja i znanja pa do praktičnog izvođenja u procesu učenja i poučavanja. Osim toga, istražuje i problematiku odgoja i obrazovanja. Za metodiku se kaže da je interdisciplinarna znanost jer ju ne možemo do kraja svrstati ni u jedno znanstveno područje, polje ili granu, ali istodobno može pripadati svim znanstvenim područjima, poljima ili granama. (Bežen, 2008)

U izvođenju nastave koriste se određene metode i postupci, a njih odabiremo pomoću određenih sustava, odnosno strategija. Metodički sustavi zapravo ovise o matičnoj znanosti nastavnog predmeta. (Bežen, 2008) Težak objašnjava da je riječ o: „didaktičkom sustavu koji se određuje svrhom i sadržajem nastavnoga predmeta, a uspostavlja se slijedom načina i organizacijskih oblika kojima se svrha ostvaruje.“ (Težak, 1996: 111) Metodički sustavi primjenjuju se uglavnom konstantno u nastavi. Ne primjenjuje se nužno samo jedan sustav pri obradi nastavnog sadržaja, već se, ovisno o temi, sustavi mogu izmjenjivati, ispreplitati ili kombinirati. Međutim, „ako

se koncepcija kojega sustava primjenjuje samo pri obradi pojedine nastavne jedinice ili nastavne teme, ne govorimo o sustavu, nego o *pristupu*.“ (Bežen, 2008: 120) Dakle, glavna razlika između metodičkog sustava i metodičkog pristupa je upravo u primjeni jer se metodički sustavi primjenjuju konstantno u nastavi, a metodički pristup je primjena određenog metodičkog sustava pri obradi jedne nastavne jedinice ili teme. Iznimno je važno da razlikujemo ta dva pojma jer ih se često poistovjećuje.

4. METODIČKI SUSTAVI U NASTAVI KNJIŽEVNOSTI

Metodički sustavi nastave književnosti proizlaze iz odgojno-obrazovnih ciljeva te kulturološke i društvene funkcije nastave, a oblikovani su pomoću sadržaja nastave, različitih organizacijskih oblika, položaja učenika i učitelja te postupaka kojima se ostvaruju obrazovni i odgojni ciljevi. Prema osnovnoj usmjerenosti i organizaciji, Dragutin Rosandić (2005) navodi devet metodičkih sustava u nastavi književnosti, a Ante Bežen (2008) je razradio njegove ideje i dodao još jedan metodički sustav. Usporedba metodičkih sustava Ante Bežena i Dragutina Rosandića prikazana je u Tablici 2.

Tablica 2. Metodički sustavi u nastavi književnosti preuzeti i prilagođeni iz *Metodike* (2008) Ante Bežena i *Metodike književnog odgoja* (2005) Dragutina Rosandića.

Metodički sustavi nastave književnosti	
Prema Anti Beženu	Prema Dragutinu Rosandiću
<p><u>Reproduktivni sustav</u></p> <p><u>Odrednice:</u> znanje se mjeri količinom naučenih činjenica, jednosmjerna komunikacija</p> <p><u>Književni tekst (djelo):</u> u prvom planu je sadržaj djela, životopisi pisaca, gotovi povijesni sudovi o piscima i djelima</p> <p><u>Položaj učenika:</u> pasivni slušatelj, pamti i reproducira sve što pročita i čuje, prepričava sadržaj djela, nema samostalnog rada</p> <p><u>Položaj učitelja:</u> predavač, od učenika zahtijeva doslovnu reprodukciju, ne prakticira raspravu</p> <p><u>Oblici rada, komunikacija, metode i sredstva:</u> frontalni rad, jednosmjerna komunikacija, metoda izlaganja</p>	<p><u>Dogmatsko-reproduktivni sustav</u></p> <p><u>Odrednice:</u> razvijanje reproduktivnih sposobnosti i pamćenja; obrazovno-odgojni učinak nastave mjeri se količinom usvojenih činjenica i informacija</p> <p><u>Književni tekst (djelo):</u> književnopovijesne činjenice, autorove biografije, bibliografski podaci, gotovi sudovi o književnim djelima i piscima</p> <p><u>Položaj učenika:</u> doslovno ponavljaju i pamte što veći broj književnih i povijesnih činjenica</p> <p><u>Položaj učitelja:</u> predavač koji od učenika traži da reproduciraju gotove sudove</p> <p><u>Oblici rada, komunikacija, metode i sredstva:</u> nije navedeno</p>
<p><u>Eksplikativni sustav</u></p> <p><u>Odrednice:</u> učitelj objašnjava (eksplicira), a učenik ponavlja (reproducira)</p>	<p><u>Reproduktivno-eksplikativni sustav</u></p> <p><u>Odrednice:</u> ističe se učenikova vlastita riječ u iznošenju književnih sadržaja</p>

<p><u>Književni tekst (djelo):</u> povijesna činjenica kao poticaj za razmišljanje</p> <p><u>Položaj učenika:</u> sluša učitelja, prepričava svojim riječima (reproducira) i unosi osobni stav</p> <p><u>Položaj učitelja:</u> predavač, objašnjava (eksplicira)</p> <p><u>Oblici rada, komunikacija, metode i sredstva:</u> frontalni rad, metoda izlaganja, metoda rada na tekstu</p>	<p><u>Književni tekst (djelo):</u> nije navedeno</p> <p><u>Položaj učenika:</u> prepričava književni sadržaj i iznosi svoje mišljenje; pokušava objašnjavati određene književne pojave u književnom tekstu</p> <p><u>Položaj učitelja:</u> predavač i tumač književnih pojava</p> <p><u>Oblici rada, komunikacija, metode i sredstva:</u> nije navedeno</p>
<p style="text-align: center;"><u>Interpretativni sustav</u></p> <p><u>Odrednice:</u> učitelj polazi od doživljaja književnog djela, a zatim ga interpretira učenicima</p> <p><u>Književni tekst (djelo):</u> jezična umjetnina koja pobuđuje estetske doživljaje i razmišljanja; važan je jezik</p> <p><u>Položaj učenika:</u> estetski subjekt, sudjeluje u interpretaciji djela zajedno s učiteljem</p> <p><u>Položaj učitelja:</u> organizator nastavnog procesa</p> <p><u>Oblici rada, komunikacija, metode i sredstva:</u> frontalni rad, dvosmjerna komunikacija, metoda rada na tekstu, rad u skupinama i individualno</p>	<p style="text-align: center;"><u>Interpretativno-analički sustav</u></p> <p><u>Odrednice:</u> interpretacija književnog djela je najvažniji oblik rada, naglasak je na doživljajnim i spoznajnim procesima</p> <p><u>Književni tekst (djelo):</u> predmet „estetskog uživanja“ i estetske spoznaje</p> <p><u>Položaj učenika:</u> estetski subjekt, sudionik nastavnog procesa</p> <p><u>Položaj učitelja:</u> organizator nastavnog procesa</p> <p><u>Oblici rada, komunikacija, metode i sredstva:</u> metoda heurističkog razgovora, metoda rada na tekstu, dvosmjerna komunikacija, interpretacija djela</p>
<p style="text-align: center;"><u>Problemski sustav</u></p> <p><u>Odrednice:</u> učitelj organizira samostalan rad učenika u rješavanju problema</p> <p><u>Književni tekst (djelo):</u> predložak za učenje književnosti rješavanjem problema</p> <p><u>Položaj učenika:</u> samostalno rješava probleme i traži izlaz iz problemske situacije</p> <p><u>Položaj učitelja:</u> organizira problemsku situaciju i postavlja probleme učenicima te raspravlja s njima o rezultatima</p>	<p style="text-align: center;"><u>Problemsko-stvaralački sustav</u></p> <p><u>Odrednice:</u> učenik se postavlja pred književni problem i potiče na samostalno istraživanje</p> <p><u>Književni tekst (djelo):</u> nije navedeno</p> <p><u>Položaj učenika:</u> samostalno rješavaju problem i dolaze do spoznaja, važan je njihov kritički stav</p> <p><u>Položaj učitelja:</u> stvara problemsku situaciju</p>

<p><u>Oblici rada, komunikacija, metode i sredstva:</u> individualan rad učenika, istraživačka metoda, dvosmjerna komunikacija, rasprava</p>	<p><u>Oblici rada, komunikacija, metode i sredstva:</u> individualan rad, rad u paru, rad u skupinama</p>
<p><u>Korelacijsko-integracijski sustav</u> <u>Odrednice:</u> povezivanje nastavnih sadržaja unutar predmeta i među predmetima <u>Književni tekst (djelo):</u> vezan uz odgovarajuće sadržaje jezika, jezičnog izražavanja i medijske kulture te drugih nastavnih predmeta koji pomažu u tumačenju <u>Položaj učenika:</u> nije uvjetovan <u>Položaj učitelja:</u> nije uvjetovan <u>Oblici rada, komunikacija, metode i sredstva:</u> nije uvjetovano, može biti kao u ostalim sustavima</p>	<p><u>Korelacijsko-integracijski sustav</u> <u>Odrednice:</u> povezivanje srodnih predmeta u zajednički didaktički sustav; uspostavljanje veza i odnosa između različitih umjetnosti <u>Književni tekst (djelo):</u> nije navedeno <u>Položaj učenika:</u> nije navedeno <u>Položaj učitelja:</u> nije navedeno <u>Oblici rada, komunikacija, metode i sredstva:</u> nije navedeno</p>
<p><u>Komunikacijski sustav</u> <u>Odrednice:</u> učenici književni tekst upoznaju u lancu komunikacijskih situacija <u>Književni tekst (djelo):</u> raščlanjuje se u sadržajne cjeline koje se uključuju u komunikacijske situacije <u>Položaj učenika:</u> sami rade u skupinama i povezuju komunikacijske situacije u lanac koji se na kraju zatvara u sistematiziranu cjelinu <u>Položaj učitelja:</u> pomaže u organiziranju komunikacijskih situacija i nadzire njihovo povezivanje u cjelinu <u>Oblici rada, komunikacija, metode i sredstva:</u> višesmjerna komunikacija, metoda rada na tekstu, individualni rad, rad u paru, rad u skupinama, okrugli stol</p>	<p><u>Komunikacijski sustav</u> <u>Odrednice:</u> nastavni proces ostvaruje se kao lanac komunikacijskih situacija u kojima se pojavljuju različiti oblici, različite nastavne situacije i različita nastavna sredstva <u>Književni tekst (djelo):</u> umjetnički ili znanstveni <u>Položaj učenika:</u> nije navedeno <u>Položaj učitelja:</u> nije navedeno <u>Oblici rada, komunikacija, metode i sredstva:</u> individualni rad, rad u paru, rad u skupinama, okrugli stol</p>
<p><u>Otvoreni sustav</u></p>	<p><u>Otvoreni sustav</u></p>

<p><u>Odrednice:</u> učenici sami izabiru tekstove na kojima će raditi i zadatke koje će rješavati</p> <p><u>Književni tekst (djelo):</u> svaki učenik/par/skupina bira svoj tekst na kojem će raditi</p> <p><u>Položaj učenika:</u> slobodno odabiru tekstove i načine rada, nemaju stroga ograničenja</p> <p><u>Položaj učitelja:</u> pomaže učenicima u odabiru tekstova i sintezi naučenog</p> <p><u>Oblici rada, komunikacija, metode i sredstva:</u> višesmjerna komunikacija, metoda rada na tekstu, individualni rad, rad u paru, rad u skupinama</p>	<p><u>Odrednice:</u> didaktička komunikacija koja se temelji na ponudi sadržaja i metoda za samostalno učenje, istraživanje i stvaranje</p> <p><u>Književni tekst (djelo):</u> nije navedeno</p> <p><u>Položaj učenika:</u> sami odabiru sadržaj za učenje, istraživanje i stvaranje</p> <p><u>Položaj učitelja:</u> nudi sadržaj</p> <p><u>Oblici rada, komunikacija, metode i sredstva:</u> metoda čitanja, pisanja i slušanja, istraživački rad, individualni rad, rad u paru, rad u skupinama</p>
<p style="text-align: center;"><u>Multimedijski sustav</u></p> <p><u>Odrednice:</u> u učenju književnosti sudjeluju ravnopravno razni mediji</p> <p><u>Književni tekst (djelo):</u> uzima se iz tiskane ili elektronske knjige; ravnopravni su tiskani i elektronski tekst</p> <p><u>Položaj učenika:</u> rade pod vodstvom učitelja na medijski različitim tekstovima</p> <p><u>Položaj učitelja:</u> organizator, kontrolira tijek rada i učinke</p> <p><u>Oblici rada, komunikacija, metode i sredstva:</u> nije uvjetovano</p>	<p style="text-align: center;"><u>Multimedijski sustav</u></p> <p><u>Odrednice:</u> vizualni, auditivni i elektronički mediji kojima se prenose književno-znanstvene i umjetničke poruke</p> <p><u>Književni tekst (djelo):</u> književno-umjetnički i znanstveni sadržaji</p> <p><u>Položaj učenika:</u> nije navedeno</p> <p><u>Položaj učitelja:</u> nije navedeno</p> <p><u>Oblici rada, komunikacija, metode i sredstva:</u> nije navedeno</p>
<p style="text-align: center;"><u>Timski sustav</u></p> <p><u>Odrednice:</u> u nastavi sudjeluju dva ili više sudionika u ulozi učitelja</p> <p><u>Književni tekst (djelo):</u> kombinira se s drugim vrstama (glazbom, likovnim djelima)</p> <p><u>Položaj učenika:</u> promjenjiva samostalnost u radu, rade s više učitelja naizmjenično</p>	<p style="text-align: center;"><u>Timski sustav</u></p> <p><u>Odrednice:</u> interdisciplinarnost</p> <p><u>Književni tekst (djelo):</u> nije navedeno</p> <p><u>Položaj učenika:</u> nije navedeno</p> <p><u>Položaj učitelja:</u> osim učitelja, uključeni su i drugi stručnjaci koji nisu učitelji (vanjski suradnici)</p> <p><u>Oblici rada, komunikacija, metode i sredstva:</u> nije navedeno</p>

Mnogi didaktičari i teoretičari su u svom radu pokušali definirati pojam *problema*, stoga je Rosandić sve to proučio i jednostavno zaključio da: „Problem nastaje kada se naiđe na određenu zapreku, a cilj se ne može ostvariti na osnovi do tada vrijedećih načina, već treba pronaći put za njezino prevladavanje. Prethodna znanja i iskustva sada se primjenjuju na nove uvjete i na drukčiji nekonvencionalniji način, što dovodi do niza intelektualnih operacija i procesa. Rješavanje problema traži stvaralačku djelatnost učenika/učenica.“ (Rosandić, 2005: 220) Time je i objasnio odakle naziv problemsko-stvaralačkog sustava, iako u literaturi nailazimo na brojne termine (problemska nastava, nastava putem problema, problem-situacije itd.). U nastavi književnosti je specifično što se problemi rješavaju emocionalno i intelektualno, odnosno učenici proživljavaju problem i pokušavaju ga spoznati i riješiti. Svaki učenik može ponuditi svoje rješenje nakon što je pred njega postavljena teškoća, odnosno problem koji je u njemu pobudio zanimanje. (Rosandić, 2005) Važno je da učenik sam dođe do rješenja, to jest do novih spoznaja jer tako uči znanstveno misliti ali i samostalno otkriva metode kojima se dolazi do spoznaje. (Rosandić, 1980) Jednostavno rečeno, učenik je istraživač pred kojeg je postavljen određeni problem. (Težak, 1996) Stoga ne čudi da je upravo to najaktivniji postupak u učenju jer se polazi od učeničkog iskustva i omogućuje izgradnju kreativnih stavova te produbljanje stvaralačkog i kritičkog mišljenja. (Kadum-Bošnjak, 2006)

Kao što je navedeno u Tablici 2., glavna odrednica problemskog sustava je upravo problemska situacija koja se postavlja pred učenike i koju oni moraju samostalno riješiti. Kadum-Bošnjak (2006) objašnjava da stvaranje problemske situacije ovisi o dobi učenika, njihovom kritičkom i stvaralačkom mišljenju te prethodnom iskustvu, ali i o prirodi samog problemskog zadatka. Naravno, važno je i dobro motivirati učenike jer bez dobre motivacije učenici neće stvaralački riješiti problemske zadatke. Rosandić pak navodi da se problemska situacija: „stvara postavljanjem problemskih pitanja i zadataka, postavljanjem teza koje treba dokazati (potvrditi ili nijekati), navođenjem alternativa za koje se treba opredijeliti, čitanjem književnokritičkih sudova s kojima se treba suočavati, citiranjem izvornoga beletrističkog teksta u kojem se pojavljuje određeni problem, anketiranjem i sl.“ (Rosandić, 2005: 205) Jelavić (1995) tvrdi da problemska situacija postoji tek kad pojedinac (učenik) osvijesti problem i pokuša dati odgovor koji mu je do tada bio

nepoznat jer shvati da se više ne može snalaziti na osnovi ranijeg znanja i osobnog iskustva.

Ante Bežen (2008.) navodi pet etapa problemske nastave i za svaku etapu pojašnjava nastavne situacije:

1. **stvaranje problemske situacije** – učitelj motivira učenike za problemsku situaciju te ju razgovorom razrađuju
2. **postavljanje (formuliranje) problema** – pred učenike se postavlja problem koji će istraživati, određuju bit, obilježja i granice problema
3. **rasprava o načinima rješavanja problema i postavljanje hipoteza** – učenici postavljaju vlastite hipoteze, rasprava o mogućim rješenjima
4. **samostalno rješavanje problema** – na temelju postavljene hipoteze učenici samostalno rješavaju problem
5. **zajednički uvid u rezultate i konačno rješenje problema** – iznošenje i obrazloženje svakog rješenja, rasprava o svim rješenjima, konačna formulacija rješenja.

Rosandić (2005) detaljno objašnjava cijeli proces. Dakle, na samom početku je važno da problem pridobije učenikovu pažnju, da učenik razmišlja o teškoćama i nedoumicama, da pokuša otkriti odnose i posebnosti problema. Učenik osjeća određenu napetost i u njemu se bude radoznalost i želja za razrješenjem. Ukoliko problem sve to postigne kod učenika, znači da je primjeren iskustveno, intelektualno i emocionalno. Zatim se problem razlaže i pobliže određuje, proširuje se krug informacija bitnih za razrješenje i traže se mogućnosti za rješavanje. Slijedi postavljanje problemskih pitanja i hipoteza, utvrđuju se odnosi i argumenti, uspoređuju zadani problem s prethodnim iskustvom. Ovdje se najbolje očituje učeničko kreativno i stvaralačko razmišljanje. Na kraju se postavljene hipoteze dokazuju i potvrđuju, iznose se argumenti, odnosno razrješava se problem.

U tradicionalnoj nastavi je središnja osoba nastavnog procesa upravo učitelj koji je predavač i prenositelj znanja. U problemskoj nastavi se položaj učitelja mijenja – on postaje organizator stvaralačke i istraživačke djelatnosti učenika. (Rosandić, 2005) Učitelj mora učenike usmjeriti na aktivan odnos prema problemskom zadatku, odnosno mora naučiti učenike učiti, što nije lak zadatak. Nije poanta da učenicima pruža gotove podatke o problemskom zadatku koji je pred njih postavljen, već svojim

znanjem i iskustvom mora primijeniti takve metodičke postupke i oblike rada koji će učenika dovesti u direktan odnos sa sadržajem i strukturom samog problemskog zadatka. (Kadum-Bošnjak, 2006) Dakle, uloga učitelja je da formulira problemske zadatke, prati učeničku aktivnost i nenametljivo pruži pomoć ukoliko je potrebno, organizira sustav postupaka kako bi utvrdio i procijenio učinak aktivnosti učenika te da osigura sve potrebne mjere za uspješan i poticajan rad. (Kadum-Bošnjak, 2006)

Glavna funkcija problemskog pristupa u nastavi je upravo osposobljavanje učenika za: „dublje doživljavanje, pouzdano razumijevanje i kritičko procjenjivanje sadržaja koji se poučavaju.“ (Kadum-Bošnjak, 2006: 74) U periodu rješavanja problemskih zadataka, učenici određuju ciljeve i sadržaje svog učenja, samostalno biraju postupke, načine, oblike i sredstva rješavanja problema, sudjeluju u potpunosti aktivno i stvaralački. (Kadum-Bošnjak, 2006) Ukoliko su dobro motivirani za problem, učenici će početi razmišljati o problemu, a to nam govori da su osjetili potrebu nešto spoznati, otkriti i riješiti. (Rosandić, 1980) Neke probleme će učenici riješiti u potpunosti samostalno, birajući postupke i sredstva dok će za neke biti možda potrebna mala pomoć učitelja u usmjeravanju do rješenja. Učenici dakle, ne primaju gotove spoznaje, već ih stječu sami. (Rosandić, 2005) Svi iz vlastitog iskustva možemo posvjedočiti da one činjenice, informacije i zadatke koje smo „dobili servirane na pladnju“, odnosno s gotovim rješenjima ne pamtimo u tolikoj mjeri koliko ono što smo vlastitim angažmanom, idejama i trudom uspjeli svladati i riješiti. Upravo iz tih razloga se naglasak stavlja na postizanje najvišeg stupnja samostalnosti u radu.

5. DRAMSKI ODGOJ

Dramu smo spominjali u drugom poglavlju kao književni rod, no kada govorimo o dramskom odgoju, nije riječ o takvoj drami. U dramskom odgoju je *drama*: „...način spoznaje stvarnosti koji se događa sudjelovanjem u dubinski značajnim događanjima, pri čemu taj način spontano teži izražavanju prikazivanjem.“ (Gruić, Vignjević, Rimac Jurinović, 2016: 122)

U školskim sustavima u svijetu već se dugo nastoji odmaknuti od tradicionalnog oblika nastave i uvode se novi oblici, kao što su zorna, praktična, istraživačka i problemska nastava (koju smo objasnili u prethodnom poglavlju) korelacije i integracije nastavnih sadržaja. Sve navedeno temelji se na iskustvenom učenju. I dramski odgoj spada u iskustveno učenje čiji je glavni medij dramski izraz. (Fileš i sur., 2008) „HCDO definira *dramski odgoj* kao skup metoda poučavanja i učenja koje se koriste dramskim izrazom kao čovjekovom sposobnošću kojom se on služi tijekom sazrijevanja i odrastanja. Dramski odgoj nema za svoj isključivi cilj profesionalno bavljenje dramskom umjetnošću ili tek njezino lakše razumijevanje. Dramski odgoj prije svega odgaja za život i namijenjen je svoj djeci. Pri tome se *dramski izraz* shvaća kao svaki oblik izražavanja u kojem su stvarni ili izmišljeni događaji predstavljeni s pomoću odigranih/odglumljenih uloga i situacija.“ (Gruić, Vignjević, Rimac Jurinović; 2016: 121) Dramski odgoj se, dakle, ne tiče samo glumaca. Odnosi se prvenstveno na djecu, ali i na odrasle jer kako je navedeno, odgaja za život.

Dramska sposobnost je antropološka osobina, što znači da je urođena i posjeduje ju svaki čovjek. To možemo primijetiti kod djece od najranije dobi koja uče o životu oponašajući ljude iz svoje okoline. Kasnije to oponašanje prelazi u igru. (Vukojević, 2016) Vlado Krušić (2006) objašnjava da se sposobnost dramatiziranja javlja u ranom djetinjstvu kao simbolička igra i traje sve do zrelosti. „Jedno od osnovnih pravila simboličke igre glasi „kao da“ i temelj je svih kasnijih igara s ulogama. Prvi oblici semiotičkog ponašanja (...) javljaju se oko druge godine života, vrhunac im je između treće i četvrte godine, a nakon toga, do otprilike sedme godine, sa sve snažnijim razvitkom govora dolazi do postupnog opadanja pojavnih oblika simboličke igre i do utvrđivanja simboličke djelatnosti, s jedne strane, kao unutrašnjeg iskustva (fantazije, uspomena, sanjarenja, snova), a s druge, do njezina očitovanja kroz

različite društveno konvencionalizirane oblike ponašanja i djelovanja koje u najširem smislu nazivamo kulturom.“ (Krušić, 2006: 24) Maša Basara i Renata Šimac (2009) u svom radnom iskustvu kao odgajateljice primjećuju da djeca u igri ne vide i ne čuju što se oko njih zbiva jer su toliko uživljeni, posvećeni i ozareni te ističu kako je igra uloga najčešći i najprirodniji oblik učenja kroz igru jer se bazira na oponašanju i mašti i stoga naglašavaju da se suvremeni pristup u dramskom odgoju mora očitovati u povratku igri kao prirodnom i iskonskom obliku ponašanja i učenja djeteta. I Scher i Verrall u svom djelu *100 + ideja za dramu* (2005) naglašavaju da je igra način kako djeca uče, ali i mi, odrasli, ako imamo sreće i održimo živim dijete u sebi i sposobnost igranja cijeli život. Kako održati živim dijete u sebi željno igre i učenja? Tako što ne smijemo potisnuti maštanja. A kao odrasli to često činimo. Mašta je rođakinja snova na javi, odnosno nit od snova, stoga je jedan od glavnih ciljeva učitelja da oslobode učenike od nepotrebnog potiskivanja maštanja (Scher, Verrall, 2005) Nužno je poticati učenike da izraze svoja maštanja i svoju kreativnost jer: „Kreativnost je upravo ta očaravajuća osobina koja otkriva nečiju jedinstvenost. To je individualna sposobnost da se stvari sagledaju u novom, neobičnom svjetlu, da se prepozna problem ondje gdje ga drugi možda ne prepoznaju i, štoviše, da se taj problem riješi na nov, originalan i efikasan način.“ (Bojović, 2013: 14) Sanja Simel i Senka Gazibara (2012) su provele istraživanje o kreativnosti u nastavi hrvatskog jezika, odnosno zanimalo ih je koriste li se kreativne tehnike u nastavi hrvatskog jezika i koliko je kreativnost važna nastavnicima i učenicima. Zadivljujući rezultat je kako većina učenika uviđa važnost i koristi kreativnosti u nastavi hrvatskog jezika, a kao obrazloženje su naveli motivaciju za bolje, lakše i zanimljivije učenje. Nažalost, na kraju istraživanja ipak zaključuju da: „... kreativnost i kreativne tehnike nisu dovoljno zastupljene u nastavi hrvatskog jezika, čega su svjesni i učenici i učitelji.“ (Simel i Gazibara, 2012: 203) Škola bi trebala omogućiti razvoj kreativnosti pojedinca, no situacija je ipak obrnuta. Ladislav Bogнар i Branko Bogнар (2007) tvrde da učitelji moraju razvijati svoju kreativnost jer ukoliko oni to ne čine sami za sebe, neće biti u stanju niti razvijati kreativnost kod učenika. Učenici će s veseljem ići u škole kojima je na prvom mjestu razvoj kreativnosti učenika, a ne učenje nepotrebnih činjenica napamet, što je zaista štetno za razvoj pojedinca, ali i cijelog društva. (Bognar, 2010) I Velički ističe: „Djetinjstvo je onoliko bogato, koliko je prožeto lijepim slikama koje će jednom u kasnijoj dobi zračiti životnu snagu i smisao. (...) Dijete pamti događaje, postupke ljudi, atmosferu, a

sadržaj toga pamćenja određivat će njegov odnos prema njemu samome i drugima.“ (Velički, 2013: 21)

Učitelji učenike odgajaju i obrazuju za budućnost, odnosno učenici znanja i kompetencije koje steknu u školi nose sa sobom cijeli život, stoga se suvremeno školstvo mora mijenjati jer današnji učenici zahtijevaju nove oblike motiviranja i poučavanja koja nikako nisu u skladu s tradicionalnom nastavom koja je još uvijek većinski zastupljena. (Rimac Jurinović, 2016) Škola je odgojno-obrazovna ustanova i kao takva ima za cilj razviti kod učenika akademske vještine, ali i društvene i životne, a dramski odgoj je idealan alat za razvoj životnih vještina ukoliko ga implementiramo u školski sustav. (Vukojević, 2016a)

Iva Gruić (2002) objašnjava teoriju Dorothy Heathcote učenja kroz dramu (learning through drama) u smislu dramskih formi koje služe kao sredstva ili mediji za poučavanje različitih školskih sadržaja u redovnoj nastavi. Ideja je da se zamišljeni dramski svijet koncipira i strukturira tako da se sudionici suoče s problemima koji ih dovode do toga da svladaju određene ciljeve, odnosno sadržaje. Učenici su po ulasku u zamišljeni dramski svijet u ulogi koja ih udaljava od glavnog događaja, a problemu se pristupa neizravno. Gordana Fileš i suradnice koje su napisale iznimno djelo *Zamisli, doživi, izrazi!* lijepo zaključuju kako je dramski odgoj djelatnost sinteze: „jer podrazumijeva sklad jezičnih i nejezičnih oblika sporazumijevanja, likovne i glazbene elemente, a nerijetko se služi i izražajnim sredstvima plesa, dodajući i svoja specifična izražajna sredstva...“ (Fileš i sur., 2008: 20) Žalosti činjenica da je najčešći dramski rad s djecom usmjeren samo na stvaranje i izvođenje predstave. (Gruić, 2002) Potpuno je pogrešno dramski odgoj shvaćati kao aktivnosti za stvaranje neke predstave ili kao upoznavanje sa zakonitostima dramsko-scenskog izraza jer dramski odgoj je usmjeren na razvoj učenika kao cjelovite osobe i svrha mu je odgajanje za život. (Rimac Jurinović, 2016)

Ozana Iveković (2012) u svom radu citira Cecily O'Neill koja navodi ciljeve dramskog odgoja, a to su: jača grupna povezanost u skupini, razvoj jezičnih kompetencija, učenje pojmova, suočavanje s određenim temama i rješavanje problema, korištenje postojećeg znanja i iskustva učenika, veća motiviranost za pisanje, crtanje, čitanje, promatranje i istraživanje, širi raspon znanja učenika. Vlado Krušić (1997) pak navodi da dramski odgoj pomaže djeci u izražavanju osjećaja,

sklonosti, sposobnosti i stavova; u razvijanju govornih i izražajnih sposobnosti i vještina te mašte i stvaralaštva; u stjecanju društvene svijesti, sigurnosti i samopouzdanja; u razvoju humanih moralnih uvjerenja i razumijevanju međuljudskih odnosa i ponašanja te da nauče surađivati i cijeniti sebe i ostale.

Učitelji moraju biti vrlo oprezni pri vođenju dramskih metoda i postupaka. Važno je da unaprijed jasno odrede cilj, a potom u skladu s tim ciljem odrede smisao i tijek procesa kroz kojeg će voditi učenike. (Gruić, 2002) Ukoliko učitelji definiraju i određuju baš sve aspekte i ne dopuštaju učenicima da se izraze na svoj način, dobit će suviše kontroliranu situaciju koja nije nikako dobra. S druge strane, ukoliko prepuste vođenje učenicima u potpunosti, može nastati potpuni kaos i tada je riječ o premalo kontroliranoj situaciji. (Gruić, 2002)

5.1. OBJAŠNJENJE POJMOVA KOJI SE VEŽU UZ DRAMSKI ODGOJ

Uz dramski odgoj vežu se termini poput dramskih postupaka, dramskih metoda, dramskih igara, dramskih vježbi, dramskih tehnika, itd. Iako sve to na prvu zvuči isto i mnogi poistovjećuju te pojmove, zapravo postoje određene razlike. Doduše, još uvijek nastaju prijepori i određena neslaganja pri definiranju i određivanju navedenih termina, ali zasad su još uvijek u upotrebi takvi kakvi jesu.

Pa tako Zrinka Vukojević za *dramske postupke* navodi da su to metode: „...koje se koriste u dramskom odgojnom radu, kao obliku organizirane i vođene aktivnosti te predstavljaju vježbe usvajanja nekog znanja i ovladavanje oblikom ponašanja.“ (Vukojević, 2016a: 363) Ona je 2015. godine provela istraživanje o mišljenju učitelja razredne nastave o primjeni dramskih postupaka u nastavi hrvatskoga jezika. Rezultati očekivano pokazuju da učitelji imaju pozitivno mišljenje o dramskim postupcima u nastavi hrvatskog jezika i da uočavaju važnost primjene istih za razvoj učeničkih kompetencija, no naglašava se potreba za dodatnim educiranjem učitelja na tom području kako bi svi bili sustavnije upoznati s mnogobrojnim mogućnostima i blagodatima dramskog odgoja i kako bi hrabrije i učinkovitije provodili dramske postupke u nastavnoj praksi. (Vukojević, 2016a) I Valentina Lugomer navodi neke od problema nastavnika vezanih uz dramski odgoj u nastavi, a to su kao prvo nedostatak vremena za provođenje dramskih postupaka uz sav preopsežan program koji je neproporcionalan broju sati s kojim se raspolaže, zatim „vesela gužva“ koja nastaje u

igrama i na kraju nedovoljno edukacija, to jest radionica za nastavnike na kojima bi se učile dramske metode i kako ih implementirati u nastavu. (Lugomer, 2000)

Dramske metode su: „načini praktičnoga postupanja i djelovanja u dramskome odgojnom radu“ (Krušić u: Fileš i sur. 2008: 16), a kao osnovne metode dramskog odgoja navode dramske igre, vježbe i tehnike. Gruić, Vignjević i Rimac Jurinović tvrde da se u dramskom odgoju rabi više različitih dramskih metoda, odnosno: „... složenih oblika rada koji imaju zadanu unutrašnju metodičku strukturu pri čemu ciljevi mogu varirati.“ (Gruić, Vignjević, Rimac Jurinović, 2016: 126) Kao najzastupljenije primjere u našoj kulturi i odgojno-obrazovnome sustavu navode forum-kazalište, procesnu dramu, ogrtač stručnjaka, skupno osmišljavanje predstave i njezinu izvedbu, pripremu i izvedbu predstave prema dramskome predlošku, literarnu i teatrološku analizu dramskog teksta te gledanje i analizu izvedbe/predstave. Esmeralda Stanišić (2015) ističe utjecaj dramskih metoda na vedro ozračje u razredu i pozitivne emocije učenika prema učenju te napominje da: “Kad god je to moguće, nastavu treba organizirati kao iskustveno učenje jer se podaci iz različitih dijelova mozga integriraju u cjelinu.“ (Stanišić, 2015: 68)

Prema Fileš i sur.: „*Dramska je igra* fizička ili intelektualna aktivnost u kojoj sudionici preuzimaju uloge i koja ima svoja pravila te katkad i natjecateljski karakter. *Dramska vježba* također uključuje igranje uloga, a ostvaruje se ponavljanjem neke radnje radi uvježbavanja neke vještine ili razvijanja sposobnosti.“ (Krušić u: Fileš i sur. 2008: 16) Stanišić (2015) ističe da se u dramskim igrama učenici postavljaju u određene situacije, likove, pojave i stvari pomoću riječi, pokreta i zvuka. Nužno je učenike osloboditi straha od pogreške, objasniti im da su u igri svi ravnopravni i jednako vrijedni te da svaki pojedinac čini određenu situaciju neponovljivom i jedinstvenom, a sve u svrhu učinkovitosti dramskog odgoja. Važno je napomenuti učenicima i da u dramskim igrama ne postoje izrazi poput „neću“, „ne želim“, „ne znam“, „ne mogu“, što se nadovezuje na to da svatko ima pravo pogriješiti jer je i to na neki način učenje. (Stanišić, 2015) Dušica Bojović lijepo zaključuje: „Dramske igre su dječji način za istraživanje ljudskog iskustva.“ (Bojović, 2013: 15) I tako doista jest. Naglašeno je i kako iskustvo dramske igre može značajno pomoći učenicima u rješavanju problema koji ih muče, odnosno da ima terapijski i rehabilitacijski učinak za osobe s određenim teškoćama u smislu da se dovedu u smisleni kontekst njihovog

samog doživljaja, a sve ponovno u svrhu učenja, stjecanja iskustva i/ili osobnog razvoja. (Krušić, 2006)

Prema navodima Gruić, Vignjević i Rimac Jurinović (2016), baš sve dramske metode u sebi sadrže više dramskih tehnika, dok se većina dramskih tehnika može primijeniti u većini dramskih metoda. One objašnjavaju da *dramske tehnike*, svaka na svoj način, organiziraju rad na razini pojedinačne kraće aktivnosti i na taj način angažiraju sudionike te su pogodne za upotrebu tijekom nastave iz različitih nastavnih predmeta jer potiču na različite vrste sudjelovanja (osjećajnost, promišljanje, zajednički rad, rad u paru, individualni rad). Sudionici (učenici) aktivno ulaze u ulogu ili neku zamišljenu situaciju ili na već neki drugi način definiraju, odnosno promišljaju o nekom aspektu zamišljenog (dramskog) svijeta. Stoga definiraju dramske tehnike kao: „...modele ili obrasce koji određuju i organiziraju način na koji sudionici u pojedinome trenutku sudjeluju u aktivnosti.“ (Gruić, Vignjević, Rimac Jurinović, 2016: 126) U djelu *Zamisli, doživi, izrazi!* za dramske tehnike je navedeno da su to složene aktivnosti koje se sastoje od više jednostavnih dramskih postupaka (Krušić u: Fileš i sur., 2008)

Iva Gruić se u svom djelu *Prolaz u zamišljeni svijet* bavi procesnom dramom pa navodi dramske tehnike kao glavne obrasce sudjelovanja učenika u metodi procesne drame koji uvelike olakšavaju stvaranje iste. Dramske tehnike dijeli stoga na one u kojima se radnja poigrava uz manji i viši stupanj stilizacije te na one u kojima sudionici ostaju na rubu dramskog svijeta. Kao dramske tehnike kroz koje se radnja poigrava navodi vođenu improvizaciju, pantomimu, sastanak, istovremeni rad manjih grupa u ulozi, voditelj u ulozi, naraciju, usporeno kretanje, žive slike, pripremljenu improvizaciju, na ovaj ili onaj način, jedan dan u životu, reportažu, ritual ili ceremoniju, forum teatar i misli u glavi. Kao dramske tehnike u kojima sudionici ostaju na rubu dramskog svijeta, Gruić navodi zamišljanja (vođenu fantaziju), dogovaranje prostora, kostimiranje, zvučne slike, pisanje i crtanje, davanje naslova, vruću stolicu i montažu. (Gruić, 2002) No, jasno je da ne moramo dramske tehnike koristiti samo pri izvedbi procesne drame. Sve se dramske tehnike mogu bez problema uklopiti u redovnu nastavu kao dodatna motivacija i poticaj učenicima za usvajanje ili ponavljanje nastavnog sadržaja.

Tipičan oblik komunikacije u školi je onaj gdje je učitelj ispred učenika, prenosi im svoje znanje i očekuje da će ga oni prihvatiti i reproducirati. Učenike se ne pita ništa. Od njih se očekuje da šute, da su mirni i upijaju znanje koje im je „servirano“. Dramski odgoj nudi drugačije rješenje pod nazivom *voditelj (učitelj) u ulozi*. To znači da učitelj prestaje biti onaj nadređeni koji sve zna. On postaje član tima. (Stanišić, 2015) Na učenike djeluje vrlo motivirajuće kada se učitelj aktivno priključi njima u igri. (Iveković, 2012) Lugomer (2000) navodi da uloga u koju učitelj ulazi mora biti takva da učenici odmah prepoznaju ulazak u dramski svijet, stoga učitelj nikako u svojoj ulozi ne smije biti nametljiv niti agresivan već treba biti dosljedan svom svakodnevnom načinu komunikacije, a opet čim jednostavnije prezentirati svijet u koji uvodi učenike i problem s kojim ih suočava. Norah Morgan i Juliana Saxton (2003) objašnjavaju da učitelj koji radi u ulozi mora biti prilagodljiv, spreman odbaciti vlastiti plan radi prihvaćanja učeničke ideje, treba biti spreman na rizik i neuspjeh te sposoban voditi dramski rad i uživati u istome. Navode i prednosti za učenike kad je učitelj u ulozi, a to su prvenstveno mogućnost prihvaćanja odgovornosti, donošenja odluka i preuzimanja vodstva grupe, zatim sloboda izražavanja stavova i gledišta jer ih štiti njihova uloga i naposljetku, uzbuđenje jer se mogu s povjerenjem suprotstaviti učitelju. (Morgan, Saxton, 2001)

6. DRAMSKI POSTUPCI U PROBLEMSKO-STVARALAČKOM PRISTUPU NASTAVI KNJIŽEVNOSTI

Fileš i sur. (2008) navode kako su ciljevi i zadaće dramskog odgoja vrlo povezane, odnosno gotovo istovjetne, sa specifičnim ciljevima i zadaćama nastavnog predmeta Hrvatski jezik te stavljaju naglasak na brojne učinkovitosti primjene dramskih metoda u ostvarivanju obrazovnih, odgojnih i funkcionalnih zadaća.

Pri izvođenju sati nastave književnosti u problemsko-stvaralačkom sustavu, odabrala sam određene dramske postupke, odnosno dramske metode i tehnike za koje sam smatrala da bi najbolje odgovarale pojedinoj etapi sata uz odabrani književno-metodički predložak kojeg smo na tom satu upoznali. Rečenica koja me najviše motivirala za to je: „Drama ima sposobnost potaknuti dječji emocionalni razvoj, rješavanje problema, razumijevanje uzročno-posljedičnih odnosa kao i razumijevanje znanstvenih koncepata i vještina.“ (Bojović, 2013: 16) Željela sam se uvjeriti da je to zaista istina, odnosno da dramske metode i tehnike pospješuju rad učenika u problemskoj nastavi.

6. 1. PRIMJER NASTAVNOG SATA DRAMSKE KNJIŽEVNOSTI U PROBLEMSKO-STVARALAČKOM SUSTAVU

Polazni književno-metodički predložak je igrokaz Grigora Viteza *Ogledalce*. Ključni pojam je igrokaz, a obrazovna postignuća su ostvarivanje igrokaza primjerenih učeniku te u izvedenom igrokazu razlikovati glumca, ulogu i glumu. Obrazovno-funkcionalne zadaće su: upoznati igrokaz Grigora Viteza *Ogledalce*; prepoznati redoslijed događaja u igrokazu te glavne i sporedne likove; oblikovati i izraziti sud o likovima prema njihovom ponašanju; pratiti odnose među likovima i raspravljati o njima; poticati govorno stvaralaštvo te izražavanje vlastitih misli i osjećaja; poticati interpretativno čitanje. Odgojne zadaće su poticanje pozitivnih emocija, razvijanje interesa za dramu, upućivanje na slušanje drugog i međusobnu suradnju, razvijanje samopouzdanja. Korištene su nastavne metode razgovora, čitanja i pisanja, usmenog izlaganja i rada na književnom tekstu. Na satu su učenici radili individualno, u paru i u skupinama. Unutarpredmetna korelacija ostvarena je na

razini jezičnog izražavanja (obavijest) i književnosti (redosljed događaja u priči; glavni i sporedni likovi). Nastavne etape i situacije prikazane su u Tablici 3., a Fotografije 1. i 2. su snimljene na tom satu.

Tablica 3. Struktura nastavne jedinice iz dramske književnosti u problemsko-stvaralačkom sustavu zasićena dramskim postupcima.

NASTAVNA ETAPA NASTAVNA SITUACIJA	SADRŽAJ NASTAVNE ETAPE (SITUACIJE)
<p>1. <u>Stvaranje problemske situacije</u></p> <p>a) <u>igra ogledala</u></p> <p>b) <u>sastanak</u></p>	<p>Učionica je pripremljena kao sudnica. Ispod svakog stolca na kojeg učenici sjednu je zalijepljena uloga koju će učenik kasnije preuzeti (zec, vjeverica, šojka, medo, tužitelji, branitelji).</p> <p>Učenici se podijele u parove okrenuti jedan prema drugome. Jedan učenik izvodi određene pokrete (pranje zubi, češljanje, šminkanje, plesanje), a drugi učenik oponaša pokrete precizno poput odraza u ogledalu tako da pokretanje npr. lijeve ruke odgovara desnoj oponašane osobe. Nakon određenog vremena učenici mijenjaju uloge tako da učenik koji je izvodio pokrete sada mora oponašati, odnosno postati odraz.</p> <p>Učiteljica ulazi u ulogu sutkinje. Obavještava učenike da je za danas najavljeno važno suđenje, no izgubila je papir na kojem je zapisana ta obavijest. Zapamtila je samo pojedine informacije, no to nije dovoljno. Treba njihovu pomoć da ustanove što još nedostaje kako bi obavijest bila potpuna. Na ploču stavlja plakat s nepotpunom obavijesti.</p> <p><i>Jučer je izbila žestoka prepirka između zeca, vjeverice, šojke i medvjeda.</i></p> <p><i>Što nam je poznato?</i></p> <p><i>Znamo KAD, ŠTO i TKO. Što nedostaje? Što mislite, oko čega bi se oni mogli posvađati? Gdje bi se to moglo odviti?</i></p>

<p>2. <u>Postavljanje problema</u></p> <p>a) <u>interpretacija igrokaza</u></p> <p>b) <u>sudjenje</u></p>	<p>Sutkinja zaprima poziv u kojem je obaviještena da stiže uprizorena prepirka od jučer.</p> <p>Učiteljica uprizoruje igrokaz likovima na štapiću. Nakon izvedbe igrokaza, postavlja pitanja učenicima.</p> <p><i>Koji likovi se pojavljuju u igrokazu? Koje su njihove osobine? Tko je prvi pronašao ogledalo? Kojim redosljedom su se skupljali? Tko je na kraju odnio ogledalo? Zašto svi misle da je to njihova slika? Tko je kriv? Tko je u pravu?</i></p> <p>Nakon razgovora o pročitanoj igrokazu, učiteljica govori učenicima da zavire ispod stolaca na kojem sjede. Ispod svakog stolca se nalazi papir s određenom ulogom na sudu. Tako će jedan učenik ući u ulogu zeca, jedan će biti vjeverica, jedan šojka, jedan će utjeloviti lik medvjeda, a ostatak razreda biti će podijeljen na branitelje i tužitelje. Zadatak učenicima koji su u ulozi životinja je da sami za sebe osmisle razloge zbog kojih je to baš njihova slika. Zadatak tužitelja je da dogovore argumente zašto to ogledalce nije ničija slika i zašto ga treba vratiti na mjesto gdje su ga i pronašli te osmisliti pitanja za optužene životinje. Zadatak branitelja je da dogovore zašto životinje nisu krive i osmisle pitanja kojima će dokazati nevinost životinja. Tužitelji i branitelji imaju papir na kojeg zapisuju argumente i pitanja.</p> <p>Svaki učenik dobiva i primjerak napisanog igrokaza.</p>
<p>3. <u>Postavljanje hipoteza i utvrđivanje načina dokazivanja</u></p> <p>a) <u>vrući stolac</u></p>	<p>Prozivaju se jedan po jedan učenik koji utjelovljuje pojedinu životinju da sjedne na vrući stolac. Prvo im</p>

<p>b) <u>završna riječ</u></p>	<p>tužitelji postavljaju pitanja, a potom i branitelji. Sutkinja se upliće ukoliko ima potrebe.</p> <p>Nakon ispitivanja, branitelji i tužitelji imaju 2 minute da se dogovore oko završne riječi te 2 minute za izlaganje završnih riječi.</p> <p>Sutkinja potom odlučuje jesu li životinje krive ili nisu.</p>
<p>4. <u>Samostalno rješavanje problema</u></p> <p>a) <u>na ovaj ili onaj način</u></p>	<p>Učenici izlaze iz uloga optuženih, branitelja i tužitelja. Podijeljeni su u 4 skupine. Unutar skupine dogovaraju kako se cijela priča mogla završiti prema pripremljenim improvizacijama.</p> <p>Prva skupina će improvizirati kako bi se završilo da su životinje odmah prepoznale da se radi o ogledalu.</p> <p>Druga skupina će improvizirati kako bi sve završilo da nije došao medvjed.</p> <p>Treća skupina će improvizirati kako bi se završila priča da se ogledalo razbilo.</p> <p>Četvrta skupina će improvizirati kako bi se sve završilo da se pastirica vratila po svoje izgubljeno ogledalo.</p>
<p>5. <u>Objavljivanje rezultata i rješenje problema</u></p> <p>a) <u>sastanak</u></p>	<p>Nakon odgledanih improvizacija, učiteljica ponovno saziva sastanak na kojem razgovaraju o mogućim rješenjima problema.</p> <p>Nadopunjuju nepotpunu obavijest s početka sata.</p>

Fotografija 1. Dramska igra *Ogledala*. Izvor: V. Kašnar, 2019.



Fotografija 2. Dramska tehnika *Vrući stolac*. Izvor: V. Kašnar, 2019.



6. 2. PRIMJER NASTAVNOG SATA POEZIJE U PROBLEMSKO-STVARALAČKOM SUSTAVU

Polazni književno-metodički predložak je pjesma Sonje Zubović *Kad bi mene pitali*. Ključni pojam je šaljiva pjesma, a obrazovna postignuća su primanje šaljive pjesme (receptija) i razlikovanje šaljive pjesme među drugim pjesmama. Obrazovno-funkcionalne zadaće su: upoznati pjesmu Sonje Zubović *Kad bi mene pitali*; odrediti temu u pjesmi; zamijetiti ponavljanja u pjesmi; poticati govorno stvaralaštvo te izražavanje vlastitih misli i osjećaja; poticati interpretativno čitanje. Odgojne zadaće su poticanje pozitivnih emocija, razvijanje interesa za poeziju te upućivanje na slušanje drugog i međusobnu suradnju. Korištene su nastavne metode razgovora, čitanja, usmenog izlaganja i rada na književnom tekstu. Na satu su učenici radili individualno, u paru i u skupinama. Unutarpredmetna korelacija ostvarena je na razini jezičnog izražavanja (rasprava; slušanje i govorenje) i književnosti (tema u poeziji i prozi; ponavljanja u stihu, kitici i pjesmi). Nastavne etape i situacije prikazane su u Tablici 4., a Fotografije 3. i 4. su snimljene na tom satu.

Tablica 4. Struktura nastavne jedinice iz poezije u problemsko-stvaralačkom sustavu zasićena dramskim postupcima.

NASTAVNA ETAPA NASTAVNA SITUACIJA	SADRŽAJ NASTAVNE ETAPE (SITUACIJE)
1. <u>Stvaranje problemske situacije</u> a) <u>rekonstrukcija pjesme</u>	Učiteljica odmah ulazi u ulogu novinarke koja mora u vijestima pročitati tekst nove reforme školstva. Dobila je sve napisano, no netko se odlučio našaliti pa je izrezao rečenice. Učenike dijeli u 5 skupina i svakoj skupini daje jednu kiticu za složiti rečenice. Zatim dobiva poziv da je to zapravo pjesma. Učenici potom složene rečenice slažu u stihove. Nakon što svi završe, tako složenu pjesmu na njihov način izlaže na ploču. Pored odmah izlaže pjesmu kako bi trebala izgledati.

<p>b) <u>rasprava</u></p>	<p>Učiteljica objašnjava učenicima da su oni sada političari koji se moraju dogovoriti što će biti sa školstvom.</p> <p>Učenici izvlače iz vreće papirić na kojem piše „ZA“ ili „PROTIV“. Skupina učenika koja je izvukla „ZA“ sjeda na jednu stranu učionice i treba dogovoriti razloge zbog kojih školstvo mora ostati takvo kakvo je. Skupina učenika koja je izvukla „PROTIV“ dogovara razloge zbog kojih treba mijenjati sadašnje školstvo i uvesti neke od promjena navedenih u pjesmi. Svaka skupina ima 7 minuta da dogovore argumente.</p> <p>Učiteljica vodi raspravu.</p> <p>Važno je da se učenici javljaju za riječ podizanjem ruke, poštuju tuđe mišljenje, pažljivo slušaju jedni druge, da se ne svađaju.</p>
<p>4. <u>Samostalno rješavanje problema</u></p> <p>a) <u>improvizacija</u></p>	<p>Učenici ostaju u skupinama iz prethodne etape. Sada trebaju uprizoriti kako bi izgledao razred i jedan sat u školi iz pjesme, odnosno uprizoriti sat iz škole kakva je danas.</p>
<p>5. <u>Objavlivanje rezultata i rješenje problema</u></p> <p>a) <u>reportaža</u></p>	<p>Učiteljica ponovno ulazi u ulogu novinarke. Treba pomoć učenika oko reportaže za televiziju. Učenici u paru improviziraju kratku reportažu.</p>

Fotografija 3. Dramska tehnika *Improvizacija*. Izvor: K. Patačić, 2019.



Fotografija 4. Dramska tehnika *Reportaža*. Izvor: K. Patačić, 2019.



6. 3. PRIMJER NASTAVNOG SATA PROZE U PROBLEMSKO-STVARALAČKOM SUSTAVU

Polazni književno-metodički predložak je priča Jelene Prohaske *Zlatna školjka*. Ključni pojmovi su uvod, zaplet i rasplet, a obrazovna postignuća su primanje primjerenih fabulativnih tekstova (receptija) te zamijetiti i razlikovati dijelove fabule

(uvod, zaplet, rasplet). Obrazovno-funkcionalne zadaće su: upoznati priču Jelene Prohaske *Zlatna školjka*; odrediti temu priče; prepoznati redosljed događaja u priči; oblikovati i izraziti sud o likovima prema njihovom ponašanju; pratiti odnose među likovima i raspravljati o njima; poticati govorno stvaralaštvo te izražavanje vlastitih misli i osjećaja; poticati tečno i samostalno pripovijedanje o priči prema redosljedu zbivanja. Odgojne zadaće su poticanje pozitivnih emocija, razvijanje interesa za prozu te upućivanje na slušanje drugog i međusobnu suradnju. Korištene su nastavne metode razgovora, čitanja, usmenog izlaganja i rada na književnom tekstu. Na satu su učenici radili u krugu i u skupinama. Unutarpredmetna korelacija ostvarena je na razini jezičnog izražavanja (pripovijedanje) i književnosti (određivanje teme u poeziji i prozi; odnosi među likovima). Nastavne etape i situacije prikazane su u Tablici 5., a Fotografije 5. i 6. su snimljene na tom satu.

Tablica 5. Struktura nastavne jedinice iz proze u problemsko-stvaralačkom sustavu zasićena dramskim postupcima.

NASTAVNA ETAPA NASTAVNA SITUACIJA	SADRŽAJ NASTAVNE ETAPE (SITUACIJE)
<p>1. Stvaranje problemske situacije</p> <p>a) zamišljanje (vođena fantazija)</p>	<p>Učiteljica i učenici sjede u formaciji kruga. Učiteljica reproducira zvuk šuma mora. Učenici žmire i opuštaju se, zamišljaju što im učiteljica govori.</p> <p><i>Duboko dišite. Zamislite veliko plavo more ispred sebe. Ne vidite mu kraja. U daljini se nebo spaja s morem. Mirno je. Sunčano je.</i></p> <p><i>Sada zaronite u more.</i></p> <p><i>Na dnu mora žive školjke plave boje. Oduvijek. Lijepo, velike ili male – sve su plave boje. Sve, osim jedne. Male zlatne školjke. Nitko ne zna zašto je tomu tako.</i></p>

	<p><i>- Sigurno je zlatna jer baš tu – na tom mjestu – najjače prodiru zrake Sunca! – mislile su neke plave školjke.</i></p> <p><i>- Ne, ne! Sigurno je zlatna jer ju je mama malu kradom posula zlatnicima s potonule gusarske galije. Zato tako sva bliješti i kočoperi se, kao zvijezda na nebu! – sa sigurnošću su tvrdile druge školjke.</i></p> <p><i>Bilo kako bilo, sve su se školjke slagale u jednom: - Ta zlatna školjka je obična oholica! Ni s kim ne razgovara, ne ljulja se s njima na zibajućem pijesku kad je plima. Čak i ne zadirkuje crvene ribice kad se nepromišljeno zaglave u uskom, koraljnom tjesnacu! Oholica – ništa drugo!</i></p>
<p>2. <u>Postavljanje problema</u></p> <p>a) <u>razgovor o pročitanome</u></p> <p>b) <u>pantomima</u></p>	<p>Učenici otvaraju oči.</p> <p><i>Zašto plave školjke ne vole zlatnu školjku? Što im je zlatna školjka skrivila? Po čemu su plave školjke zaključile da je zlatna školjka oholica?</i></p> <p>Učiteljica zadaje učenicima da pantomimom prikažu pročitano.</p> <p>Nakon glume, učenici ponovno sjedaju u formaciju kruga.</p> <p><i>Dakle, ovaj prizor ste prikazali da ste vi svi zajedno, a zlatna školjka je sa strane. Ogovarate ju. Što mislite, kako se zlatna školjka osjeća? Nije li tako i u stvarnom životu? Vi ste jedno društvo. Odlično se slažete. Stalno se zezate i igrate. No, jedno dijete je uvijek sa strane. Promatra vas. Ne prilazite mu jer ga smatrate drugačijim. Nešto na njemu vam se ne sviđa. Komentirate ga i ogovarate. Kako se to dijete osjeća?</i></p>
<p>3. <u>Postavljanje hipoteza i utvrđivanje načina dokazivanja</u></p>	

<p>b) <u>andeo i vražić</u></p>	<p><i>Jednoga dana stigla im je u posjet stara hobotnica. Ona je bila iskusan putnik. Svašta je već vidjela i doživjela! Budući da je bila mudra, odmah je primijetila koliko je zlatna školjka tužna i usamljena pa joj reče: - Znaš, ne treba čekati da svijet dođe k tebi! Ti moraš krenuti k njemu!</i></p> <p>Jedan učenik sjedi na stolcu. On predstavlja zlatnu školjku. Dvije osobe stoje iza njega i govore u 1. licu, odnosno predstavljaju misli zlatne školjke. Jedan uvjerava školjku da poslušaj hobotnicu i pridruži se plavim školjkama. Drugi ju uvjerava da su plave školjke zle, da hobotnica laže. Zlatna školjka mora donijeti odluku.</p>
<p>5. <u>Objavljivanje rezultata i rješenje problema</u></p> <p>a) <u>čitanje kraja priče</u></p> <p>b) <u>improvizacija</u></p> <p>c) <u>pripovijedanje</u></p>	<p><i>Dugo je mala školjka razmišljala o njezinim riječima, dok ih napokon nije razumjela. Polako, sasvim polako otvorila je svoj zlatni oklop i pokazala svima prekrasan biser koji se u njoj krio! Ugledavši biser, plave su školjke shvatile da je mala, zlatna školjka lijepa iznutra kao i izvana. Ako ne čak i ljepša! Otad morsko dno ne prestaje odzvanjati od njihove vriske.</i></p> <p>Učenici zajednički improviziraju završetak priče.</p> <p>Učiteljica proziva nekoliko učenika da ispripijeda priču prema redoslijedu zbivanja.</p>

Fotografija 5. Dramska tehnika *Zamišljanje (vođena fantazija)*. Izvor: S. Fišter, 2019.



Fotografija 6. Dramska tehnika *Anđeo i vražić*. Izvor: S. Fišter, 2019.



7. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

7.1. CILJ I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA

Cilj provedenog istraživanja bio je usporediti stav, dojam i mišljenje učenika koji su sudjelovali na satu književnosti u problemsko-stvaralačkom sustavu zasićenom dramskim metodama i onih koji su sudjelovali na klasičnom satu književnosti u interpretativno-analitičkom sustavu te ispitati odnos učenika prema njihovoj aktivnosti na satu, kao i koliko su se provedeni sati razlikovali od uobičajenih sati kojima prisustvuju.

Iz navedenog cilja istraživanja proizlaze sljedeći problemi:

1. Postoji li razlika u doživljaju sata između kontrolne i eksperimentalne skupine?
2. Postoji li razlika u interesu za dramski tekst među učenicima 2. razreda iz kontrolne i eksperimentalne skupine?
3. Postoji li razlika u interesu za poeziju među učenicima 3. razreda iz kontrolne i eksperimentalne skupine?
4. Postoji li razlika u interesu za prozni tekst među učenicima 4. razreda iz kontrolne i eksperimentalne skupine?
5. Ispitati stav učenika o njihovoj aktivnosti na satu.
6. Ispitati koliko su se provedeni sati razlikovali od uobičajenih sati kojima prisustvuju.

U skladu s navedenim ciljevima istraživanja postavljene su sljedeće hipoteze:

1. Očekuje se da će učenici iz eksperimentalne skupine pozitivnije doživjeti i ocijeniti sat.
2. Očekuje se da će učenici iz eksperimentalne skupine 2. razreda pokazati veći interes prema dramskom tekstu naspram kontrolne skupine.
3. Očekuje se da će učenici iz eksperimentalne skupine 3. razreda pokazati veći interes prema poeziji naspram kontrolne skupine.
4. Očekuje se da će učenici iz eksperimentalne skupine 4. razreda pokazati veći interes prema proznom tekstu naspram kontrolne skupine.

5. Očekuje se da će svi učenici, neovisno o metodičkom sustavu u kojem su imali sat, pozitivno reagirati na aktivnosti na satu.
6. Očekuje se da će učenici iz eksperimentalne skupine naglasiti veću razliku između provedenog sata i uobičajenih sati kojima prisustvuju u usporedbi s kontrolnom skupinom.

7.2. UZORAK I INSTRUMENT ISTRAŽIVANJA

Istraživanje je provedeno u lipnju 2019. godine na uzorku od (N = 112) učenika Osnovne škole Vugrovec - Kašina u Vugrovcu u ukupno šest razrednih odjeljenja raspodijeljenih na dva druga razreda, dva treća razreda i dva četvrta razreda. Postupak se provodio po shemi K – kontrolna skupina i E – eksperimentalna skupina. U kontrolnoj skupini sudjelovala su tri razreda i održan je sat književnosti u klasičnom interpretativno-analitičkom sustavu te je ispitan ukupno (N = 61) učenik. U eksperimentalnoj skupini sudjelovala su također tri razreda i održan je sat u problemsko-stvaralačkom sustavu gdje su u svim etapama bile prisutne dramske tehnike te je ispitan ukupno (N = 51) učenik. Raspodjela učenika po razredima i sustavima prikazana je u Tablici 6.

Tablica 6. Prikaz broja ispitanika po razredima i sustavima, odnosno skupinama.

Razred	Kontrolna skupina		Eksperimentalna skupina	
	N	%	N	%
2.	16	14, 29%	17	15, 18%
3.	25	22, 32%	14	12, 50%
4.	20	17, 86%	20	17, 86%

Podaci su prikupljeni anketnim upitnikom (Prilog 1) koji je sadržavao skalu procjene zadanih tvrdnji i dva pitanja otvorenog tipa. Prema Likertovoj skali, učenici su trebali zaokružiti u kolikoj mjeri se slažu s navedenom tvrdnjom (*1 = uopće se ne slažem, 2 = ne slažem se, 3 = niti se slažem, niti se ne slažem, 4 = slažem se, 5 = u potpunosti se slažem*). Od učenika se tražilo da ocijene održani sat, da procijene koliko su na satu naučili te da odgovore u kojoj mjeri se navedene tvrdnje o aktivnosti na satu odnose na njih. Potom se od njih tražilo da zaokruže koliko se održani sat razlikovao od dosadašnjih (*puno se razlikovao, malo se razlikovao, ne znam, nije se uopće razlikovao*) te žele li ubuduće imati ovakve sate (*da, ne, ne znam*). Postavljena su im

otvorena pitanja o tome što im je bilo najljepše na satu i zašto te ukoliko im se nešto nije svidjelo, što je to bilo i zašto.

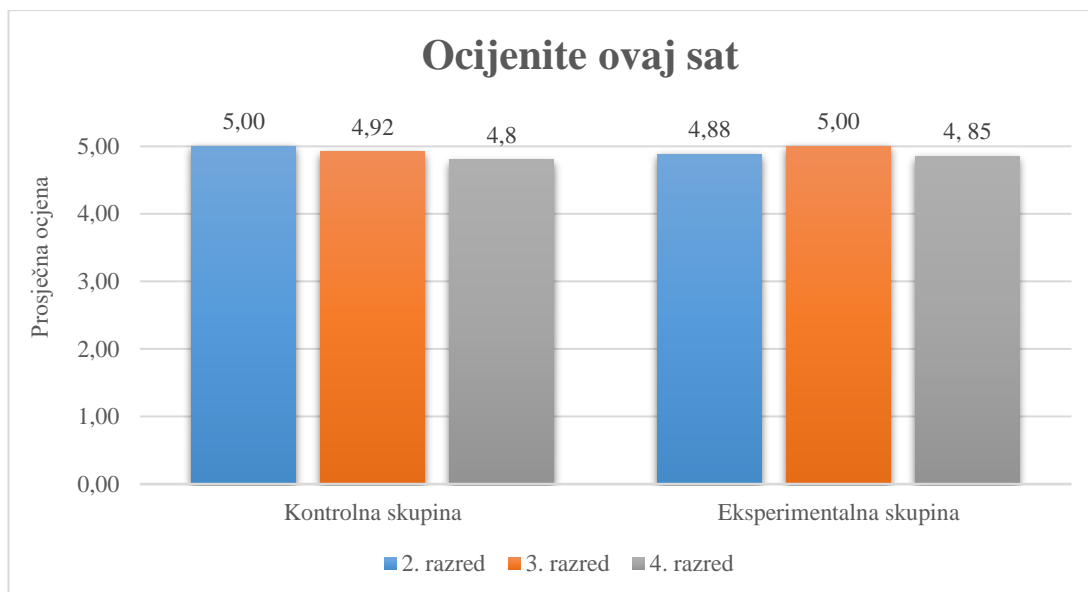
Anketiranje je bilo anonimno i provodilo se odmah po završetku održanog sata. Roditelji učenika su na vrijeme obaviješteni o satima koji će se održati te im je uručena suglasnost za potpis kojim su dali svoju dozvolu za sudjelovanje i fotografiranje učenika na satu, a sve u svrhu izrade ovog diplomskog rada.

7.3. REZULTATI I RASPRAVA

Temeljni cilj provedenog istraživanja bio je usporediti stav, dojam i mišljenje učenika koji su sudjelovali na satu književnosti u problemsko-stvaralačkom sustavu zasićenom dramskim metodama (eksperimentalne skupine) i onih koji su sudjelovali na klasičnom satu književnosti u interpretativno-analitičkom sustavu (kontrolne skupine).

Prvi problem istraživanja povezan s temeljnim ciljem bio je ispitati postoji li značajna razlika u doživljaju i ocjeni sata između eksperimentalne (N = 51) i kontrolne (N = 61) skupine. U kontrolnoj skupini ukupan prosjek ocjena u 2. razredu je 5,00, u 3. razredu je 4,92, a u 4. razredu 4,8, što nas dovodi do zaključka da je ukupni prosjek ocjena za sat proveden u kontrolnoj skupini 4,9. U eksperimentalnoj skupini je ukupan prosjek ocjena u 2. razredu 4,88, u 3. razredu 5,00 i u 4. razredu 4,85, što nas dovodi do zaključka da je ukupni prosjek ocjena za sat proveden u eksperimentalnoj skupini 4,91. Rezultati prikazani na Grafikonu 1. pokazuju da nema statistički značajne razlike u ocjeni sata između kontrolne i eksperimentalne skupine.

Grafikon 1. Prikaz prosječne ocjene održanog sata u obje skupine.



Na pitanje otvorenog tipa *Napiši što ti je bilo najljepše na satu i zašto?* od (N = 61) učenika kontrolne skupine, 42, 62% navodi sve (Bilo mi je sve najljepše jer sam nešto naučio. Sve mi je bilo super.), 26, 22% učenika navodi vlastitu aktivnost na konkretnom primjeru čitanja u 2. i 4. razredu 13, 11% (Najljepše mi je bilo čitanje zajedno jer je brže prošlo. Najljepše na satu mi je bilo čitati.) i pisanja pjesme u 3. razredu 13, 11% (Na satu mi je bilo najljepše kad smo pisali pjesme.), potom 19, 67% učenika navodi učiteljčinu aktivnost (Svidjelo mi se kad je učiteljica glumila jer je bilo zabavno. Najviše mi se sviđalo kad nam je učiteljica čitala.), njih 9, 84% navodi razgovor u krugu (Najljepše mi je bilo kad smo sjedili u krugu i pričali. Kad smo svi sjeli u krug i govorili što volimo raditi s prijateljima.) i 1, 64% učenika navodi da im se ništa nije sviđalo.

Na to isto pitanje postavljeno u eksperimentalnoj skupini (N = 51) učeniku, čak 35, 29% učenika navodi glumu (Najljepše mi je bilo kada smo glumili zato što mi je bilo smiješno. Najljepše na satu mi je bilo kada smo glumili jer volim glumiti.), 19, 61% učenika navodi zabavu (Sve mi se sviđalo zato što je bilo zabavno. Sve mi se sviđalo zato što je puno zabavnije.), 13, 73% učenika navodi igru (Najbolje mi je bilo dok smo igrali igru jer je bilo zabavno. Najljepše mi je na ovom satu kada smo se igrali zato što više volim igranje.), njih 9, 80% izdvaja rad u paru ili skupini (Meni se sve sviđalo pogotovo ono kada smo svi zajedno glumili završetak zato što smo to sve odradili zajedno! Najljepše mi je bilo kada smo radili u paru.), a 21, 57% učenika navodi da im se sve sviđalo (Sve je bilo odlično. Sviđa mi se sve zato što je super.)

Drugo pitanje otvorenog tipa postavljeno učenicima je *Ako ti se nešto nije svidjelo, napiši što i zašto?* Od (N = 61) učenika kontrolne skupine 9, 84% izdvaja da im se nije svidjelo pisanje (Nije mi se svidjelo zato jer smo puno pisali. Kada smo pisali pismo.), 3, 28% navodi da im se nije svidjelo sjedenje na podu, odnosno razgovor u krugu (Nije mi se svidjelo kad smo sjedili na podu.), dok čak 89, 89% učenika navodi da im se sve svidjelo (Sve mi se svidjelo. Sve je bilo fora.)

Na isto pitanje postavljeno učenicima (N = 51) u eksperimentalnoj skupini, 7, 84% učenika navodi da im se nije svidjela gluma (Nije mi se svidjelo kada smo glumili zato što ne volim glumiti.), 1, 96% učenika navodi da im se nije svidio individualni rad (Nije mi se svidjelo kad sam radio sam jer ne volim raditi sam.), 3, 92% učenika napominje da im se nije svidjelo ništa, dok njih čak 86, 27% ističe da im se sve svidjelo (Nema ničeg na ovom satu što se meni nije svidjelo. Sve mi se svidjelo zato jer sam se zabavio.).

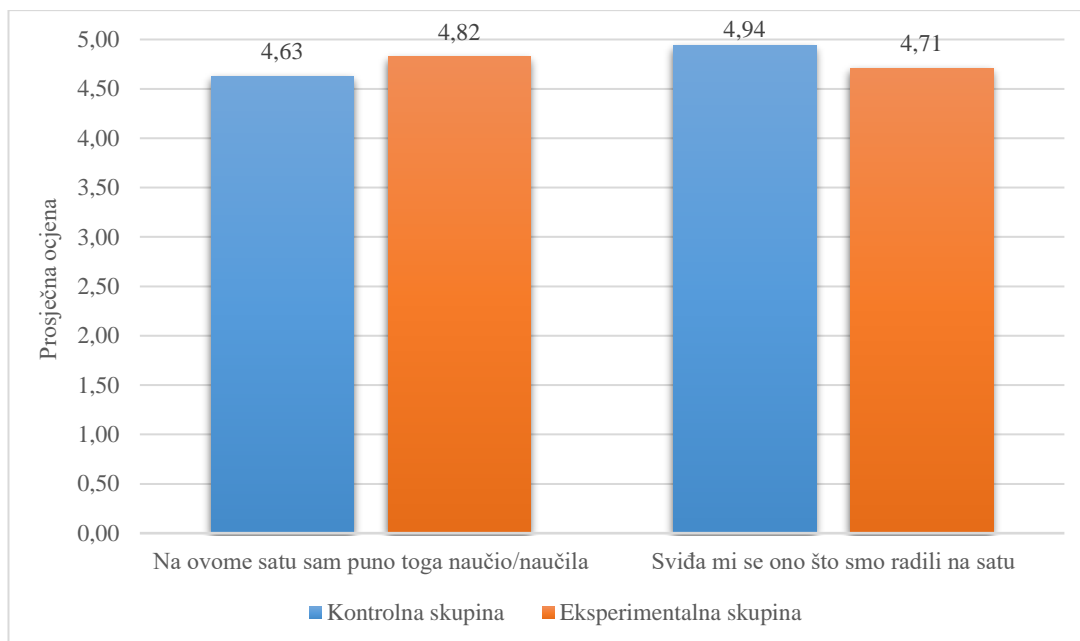
Iz navedenog se može zaključiti da ne postoji statistički značajna razlika u doživljaju i ocjeni sata između eksperimentalne i kontrolne skupine. Primjećujemo da u kontrolnoj skupini kao najljepši dio sata učenici ističu vlastitu aktivnost (čitanje i pisanje), zajednički rad i učiteljičinu aktivnost u vidu čitanja i glume (igrokaza). U eksperimentalnoj skupini dominiraju odgovori gluma, igra, zabava, zajednički rad. Stoga možemo reći da je doista bolji dojam na učenike ostavio sat u problemsko-stvaralačkom sustavu s prisutnošću dramskih metoda jer se iz odgovora može iščitati da im se svidjelo glumiti, to što su općenito bili aktivni i bilo im je zabavno. Zanimljivo je da u kontrolnoj skupini kao negativnu primjedbu učenici navode pisanje. Iz toga lako možemo zaključiti koliko učenicima smeta klasičan oblik nastave u kojem se od njih traži da samo sjede i prepisuju. Oni žude za aktivnošću, nužno je da se izražavaju kreativno, nužno je da maštaju, nužno je da stvaraju. Iako je zaista veliki postotak učenika iz eksperimentalne skupine kao najbolju stvar na satu izdvojio glumu, mali postotak učenika iz iste skupine upravo glumu navodi kao zamjerku. Ovdje možemo posvjedočiti da je ipak svaki učenik jedinka za sebe i da nemaju svi iste interese. U ocjeni samog sata nema statistički značajne razlike između kontrolne i eksperimentalne skupine. Kao razlog tome navela bih svoju pretpostavku. Radi se naime o učenicima kojima vrlo rijetko ili gotovo nikada ne predaje u redovnoj nastavi neki gost, odnosno neki novi učitelj/učiteljica. Kroz cijelo svoje primarno školovanje ti učenici imaju jednu učiteljicu stoga im je bilo iznimno zanimljivo vidjeti studenticu

koja im je došla održati sat. Većinom ono što je novo i malo drugačije učenici prime s velikom radošću i oduševljenjem, ma kakvo god to bilo. No, izgleda da zbog te činjenice neću dobiti rezultate kakve sam prije same provedbe očekivala, odnosno da je taj faktor igrao veliku ulogu u samom doživljaju sata učenika. Ali svakako sam zadovoljna jer sam bogatija za još jedno iskustvo. Reklo bi se, na greškama se uči i drugi puta ću zato uzeti taj faktor u obzir. Stoga možemo reći da je prva hipoteza koja očekuje da će učenici iz eksperimentalne skupine pozitivnije doživjeti i ocijeniti sat djelomično potvrđena jer u samoj ocjeni sata nema statistički značajne razlike među skupinama.

Drugi problem istraživanja povezan s temeljnim ciljem bio je ispitati postoji li značajna razlika u interesu za dramski tekst među učenicima 2. razreda iz kontrolne i eksperimentalne skupine. Obje skupine su imale isti književno-metodički predložak, igrokaz Grigora Viteza *Ogledalce*. Za tvrdnju *Na ovome satu sam puno toga naučio/naučila*, od (N = 16) učenika kontrolne skupine 81% se u potpunosti slaže, 13% se slaže, a 6% se uopće ne slaže, dok od (N = 17) učenika iz eksperimentalne skupine 82% njih se u potpunosti slaže i 18% navodi da se slaže s navedenom tvrdnjom. Prosječna ocjena za navedenu tvrdnju kontrolne skupine iznosi 4, 63, a eksperimentalne skupine 4, 82.

Za tvrdnju *Sviđa mi se ono što smo radili na satu*, 94% učenika kontrolne skupine navodi da se u potpunosti slaže, a 6% da se slaže, dok u eksperimentalnoj skupini također 94% učenika navodi da se u potpunosti slaže, a 6% niti se slaže, niti ne slaže s navedenom tvrdnjom. Prosječna ocjena za navedenu tvrdnju kontrolne skupine iznosi 4, 94, a eksperimentalne skupine 4, 71. Rezultati prikazani na Grafikonu 2. pokazuju usporedbu prosječne ocjene

Grafikon 2. Usporedba prosječne ocjene kontrolne i eksperimentalne skupine 2. razreda za tvrdnje *Na ovome satu sam puno toga naučio/naučila* i *Sviđa mi se ono što smo radili na satu*.



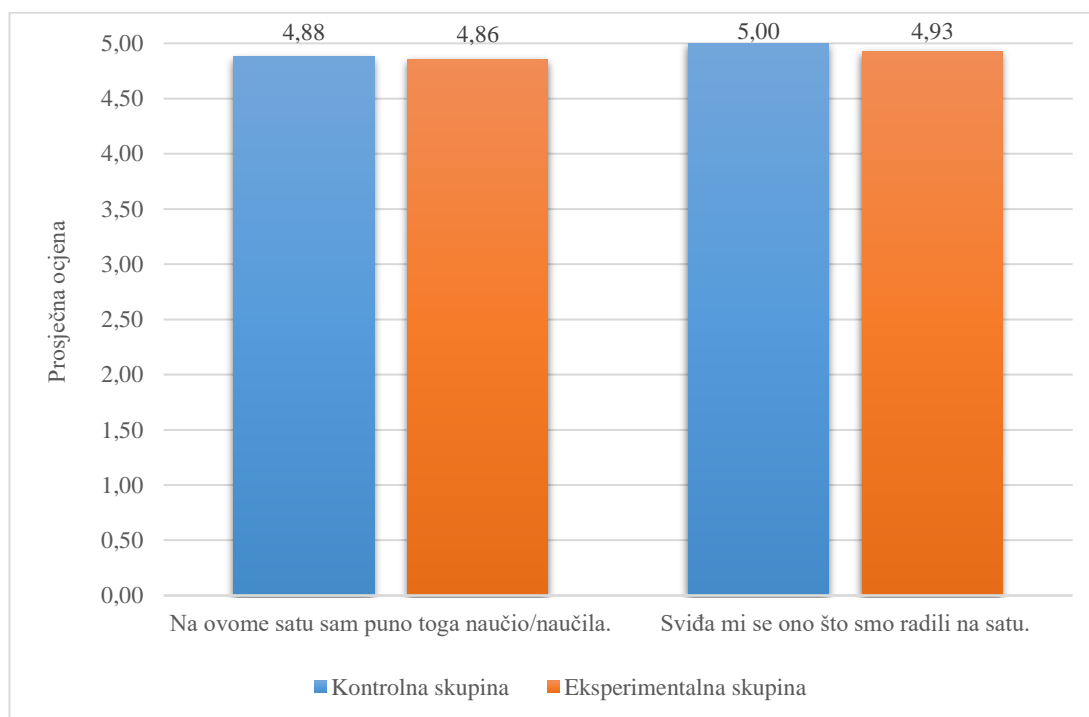
Na pitanje *Napiši što ti je bilo najljepše na satu i zašto*, 43, 75% učenika kontrolne skupine navodi sve, 21, 25% učenika navodi kad je učiteljica glumila i 25% njih navodi čitanje. U eksperimentalnoj skupini na isto pitanje 61, 71% učenika izdvaja glumu, 17, 65% izdvaja igru, 11, 76% navodi zabavu, a 5, 88% navodi da im se ništa nije sviđalo. Što se tiče pitanja *Ako ti se nešto nije sviđalo, napiši što i zašto* 100% učenika kontrolne skupine navodi da im se sve sviđalo, dok ih u eksperimentalnoj skupini 88, 24% navodi da im se sve sviđalo, a 11, 76% ističe da im se nije sviđalo glumiti.

Iz navedenog proizlazi da su učenici kontrolne skupine pozitivnije ocijenili aktivnosti na satu, a učenici eksperimentalne skupine smatraju da su više toga naučili. Kao najljepše na satu, učenici kontrolne skupine izdvajaju čitanje i učiteljičinu aktivnost (uprizorenje igrokaza štapićima), a učenici eksperimentalne skupine navode glumu, igru i zabavu, iako ih nekoliko navodi da im se ipak nije sviđalo glumiti. Možemo stoga zaključiti da učenici pozitivno ocjenjuju i prihvaćaju svaku aktivnost koja se pred njih postavi te da uz vlastitu aktivnost i sudjelovanje na satu u vidu dramskih tehnika učenici sami procijene da su više naučili jer im to ostaje u pamćenju trajnije nego nešto što su morali samo poslušati i zapisati. Stoga možemo reći da je druga hipoteza, kojom se očekuje da će učenici iz eksperimentalne skupine 2. razreda pokazati veći interes prema dramskom tekstu naspram kontrolne skupine, djelomično potvrđena.

Treći problem istraživanja bio je ispitati postoji li značajna razlika u interesu za poeziju među učenicima 3. razreda kontrolne i eksperimentalne skupine. Obje skupine su imale isti književno-metodički predložak, pjesmu Sonje Zubović *Kad bi mene pitali*. Za tvrdnju *Na ovome satu sam puno toga naučio*, od (N = 25) učenika kontrolne skupine 84% njih se *u potpunosti slaže*, 12% se *slaže*, a 4% učenika *niti se slaže, niti ne slaže* s navedenom tvrdnjom, dok se u eksperimentalnoj skupini (N = 14) 86% učenika *u potpunosti slaže*, a 14% učenika se *slaže* s navedenom tvrdnjom. Prosječna ocjena za navedenu tvrdnju kontrolne skupine iznosi 4, 88, a eksperimentalne skupine 4, 86.

Za tvrdnju *Sviđa mi se ono što smo radili na satu*, 94% učenika kontrolne skupine se *u potpunosti slaže*, a 6% učenika se *slaže*, dok se u eksperimentalnoj skupini 94% učenika *u potpunosti slaže*, a 6% učenika *niti se slaže, niti ne slaže* s navedenom tvrdnjom. Prosječna ocjena za navedenu tvrdnju kontrolne skupine iznosi 5, 00, a eksperimentalne 4, 93. Rezultati prikazani na Grafikonu 3. pokazuju usporedbu prosječne ocjene.

Grafikon 3. Usporedba prosječne ocjene kontrolne i eksperimentalne skupine 3. razreda za tvrdnje *Na ovome satu sam puno toga naučio/naučila* i *Sviđa mi se ono što smo radili na satu*.



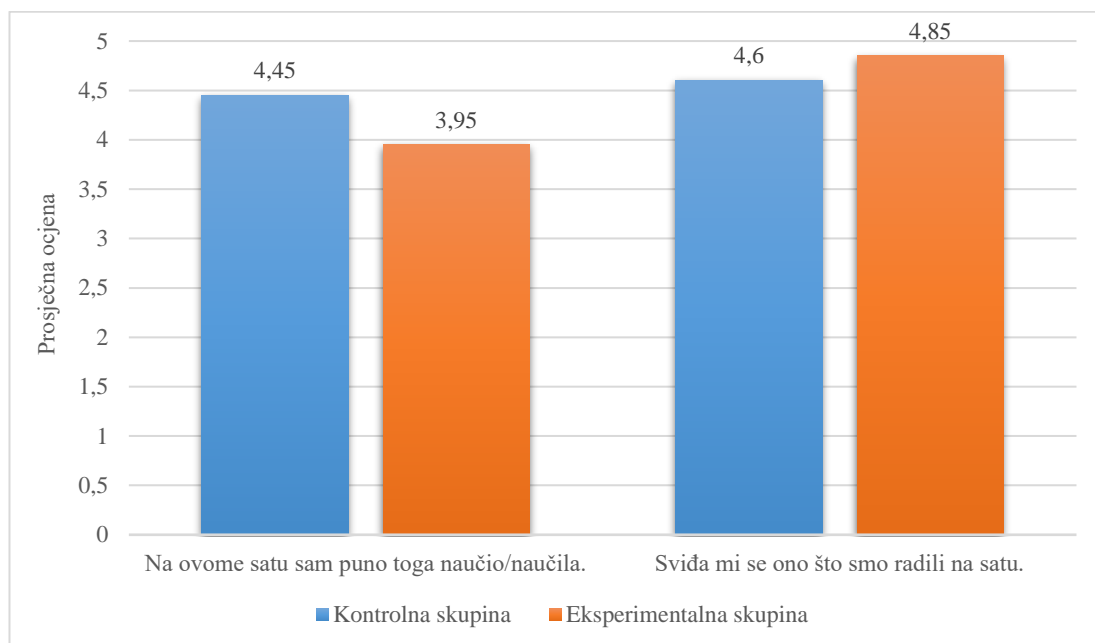
Na pitanje *Napiši što ti je bilo najljepše na satu i zašto*, 48% učenika kontrolne skupine navodi *sve*, 32% učenika navodi *pisanje pjesme* i 20% njih navodi kad je *učiteljica čitala*. U eksperimentalnoj skupini na isto pitanje 42, 86% učenika izdvaja *glumu*, 7, 14% izdvaja *rad u paru i skupini*, a 50% njih navodi da im se *sve svidjelo*. Što se tiče pitanja *Ako ti se nešto nije svidjelo, napiši što i zašto* 100% učenika kontrolne skupine navodi da im se *sve svidjelo*, dok ih u eksperimentalnoj skupini 92, 86% navodi da im se *sve* svidjelo, a 7, 14% ističe da im se nije svidjelo *ništa*.

Iz navedenih podataka proizlazi ponovno da su učenici kontrolne skupine pozitivnije ocijenili aktivnosti na satu, a učenici eksperimentalne skupine procijenili da su naučili više. Kao najljepše na satu, učenici kontrolne skupine navode vlastitu aktivnost (pisanje pjesme) i učiteljičinu aktivnost (čitanje), dok učenici eksperimentalne skupine navode glumu i zajednički rad. I ovdje možemo izvesti zaključak da učenici svakako pozitivno reagiraju na aktivnosti, naročito na dramske aktivnosti (eksperimentalna skupina). Stoga je i treća hipoteza, koja očekuje da će učenici iz eksperimentalne skupine 3. razreda pokazati veći interes prema poeziji naspram kontrolne skupine, djelomično potvrđena.

Četvrti problem istraživanja bio je ispitati postoji li značajna razlika u interesu za prozni tekst među učenicima 4. razreda kontrolne i eksperimentalne skupine. Obje skupine su imale isti književno-metodički predložak, priču Jelene Prohaske *Zlatna školjka*. Za tvrdnju *Na ovome satu sam puno toga naučio*, od (N = 20) učenika kontrolne skupine, 70% njih se *u potpunosti slaže*, 10% se *slaže*, 15% učenika *niti se slaže, niti ne slaže* s navedenom tvrdnjom, a 5% učenika se *ne slaže*, dok se u eksperimentalnoj skupini (N = 20) 40% učenika *u potpunosti slaže*, 35% učenika se *slaže*, 15% učenika *niti se slaže, niti ne slaže* s navedenom tvrdnjom i 10% učenika se *uopće ne slaže*. Prosječna ocjena za navedenu tvrdnju kontrolne skupine iznosi 4, 45, a eksperimentalne skupine 3, 95.

Za tvrdnju *Sviđa mi se ono što smo radili na satu*, 75% učenika kontrolne skupine se *u potpunosti slaže*, 10% se *slaže*, a 15% učenika *niti se slaže, niti se ne slaže*, dok se u eksperimentalnoj skupini 90% učenika *u potpunosti slaže*, 5% se *slaže*, a 5% učenika *niti se slaže, niti ne slaže* s navedenom tvrdnjom. Prosječna ocjena za navedenu tvrdnju kontrolne skupine iznosi 4, 6, a eksperimentalne 4, 85. Rezultati prikazani na Grafikonu 4. pokazuju usporedbu prosječne ocjene.

Grafikon 4. Usporedba prosječne ocjene kontrolne i eksperimentalne skupine 4. razreda za tvrdnje *Na ovome satu sam puno toga naučio/naučila* i *Sviđa mi se ono što smo radili na satu.*



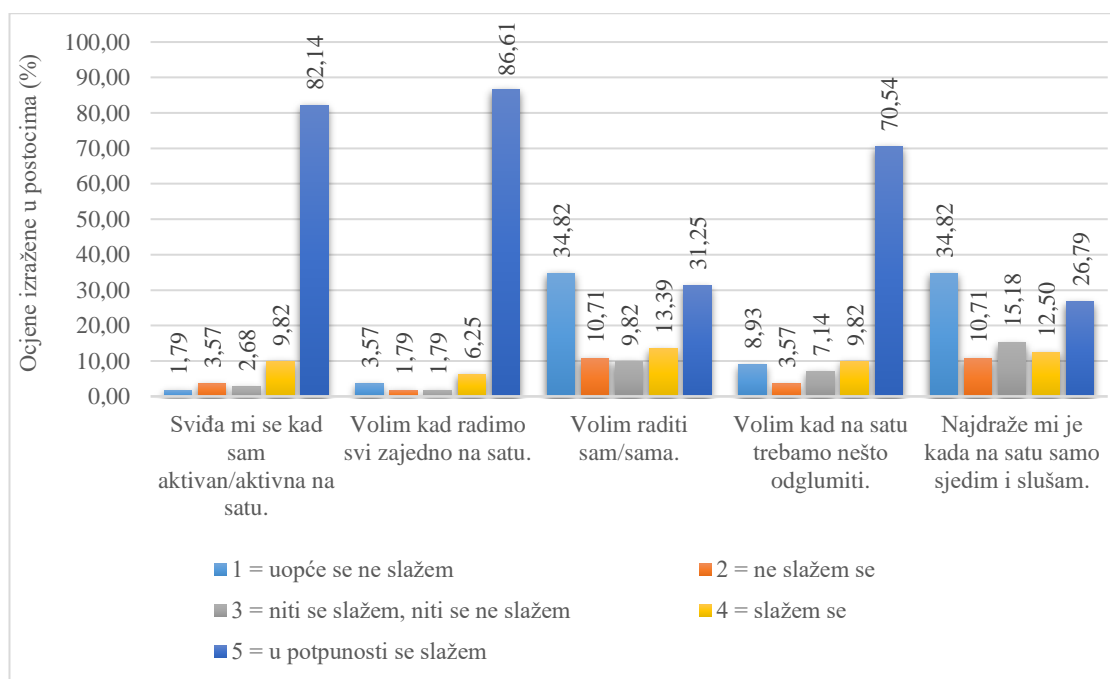
Na pitanje *Napiši što ti je bilo najljepše na satu i zašto*, 40% učenika kontrolne skupine navodi sve, 25% učenika navodi razgovor u krugu, 30% njih navodi kad je učiteljica čitala, a 5% ih navodi da im se ništa nije svidjelo. U eksperimentalnoj skupini na isto pitanje 15% učenika izdvaja glumu, 20% izdvaja igru, 20% navodi zabavu, 20% izdvaja rad u paru i skupini, a 25% njih navodi da im se sve svidjelo. Što se tiče pitanja *Ako ti se nešto nije svidjelo, napiši što i zašto* 60% učenika kontrolne skupine navodi da im se sve svidjelo, 30% ih navodi da im se nije svidjelo pisanje i 10% učenika navodi da im se nije svidjelo sjedenje na podu (razgovor u krugu), dok ih u eksperimentalnoj skupini 85% navodi da im se sve svidjelo, 10% ističe da im se nije svidjelo glumiti, a 5% ističe da im se nije svidio individualni rad.

Iz navedenog možemo vidjeti statistički najveće razlike do sada, odnosno da se dobiveni podaci razlikuju od prethodna dva slučaja. Naime, u ovom slučaju, učenici eksperimentalne skupine pozitivnije ocjenjuju aktivnosti na satu, dok učenici kontrolne skupine procjenjuju da su naučili više. Kao najljepše na satu, učenici kontrolne skupine izdvajaju razgovor u krugu i učiteljičinu aktivnost, a učenici eksperimentalne skupine, kao i u ostalim eksperimentalnim skupinama, izdvajaju glumu, igru, zabavu i zajednički rad. Kao zamjerku učenici kontrolne skupine izdvajaju pisanje i sjedenje na podu, a nekolicina učenika eksperimentalne skupine navodi glumu i individualni rad. Ponovno je prisutna pozitivna reakcija na dramske

tehnike (gluma), iako su učenici eksperimentalne skupine procijenili da i nisu baš puno naučili na satu, usprkos oduševljenosti aktivnostima na satu. I ova, četvrta hipoteza, kojom se očekuje se da će učenici iz eksperimentalne skupine 4. razreda pokazati veći interes prema proznom tekstu naspram kontrolne skupine je stoga djelomično potvrđena.

Peti problem odnosi se na općeniti stav učenika o njihovoj aktivnosti na satu. U anketnom upitniku učenici su na skali procjene trebali odgovoriti na sljedeće tvrdnje: *Sviđa mi se kad sam aktivan/aktivna na satu; Volim kad radimo svi zajedno na satu; Volim raditi sam/sama; Volim kad na satu trebamo nešto odglumiti; Najdraže mi je kada na satu samo sjedim i slušam.* Tim tvrdnjama željelo se provjeriti je li učenicima draže kada su na satu aktivni ili kada ih se „pusti na miru“ da samo sjede i slušaju, zatim je li im draži zajednički rad u razredu ili individualan rad i naposljetku, koliko vole kada se od njih traži da nešto odglume na satu. Na Grafikonu 5. prikazana je usporedba ocjena u postocima (%) za svaku navedenu tvrdnju i njihovu procjenu na Likertovoj skali od 1 do 5 (*1 = uopće se ne slažem, 2 = ne slažem se, 3 = niti se slažem, niti se ne slažem, 4 = slažem se, 5 = u potpunosti se slažem*).

Grafikon 5. Usporedba ocjena za navedene tvrdnje izražene u postocima (%).

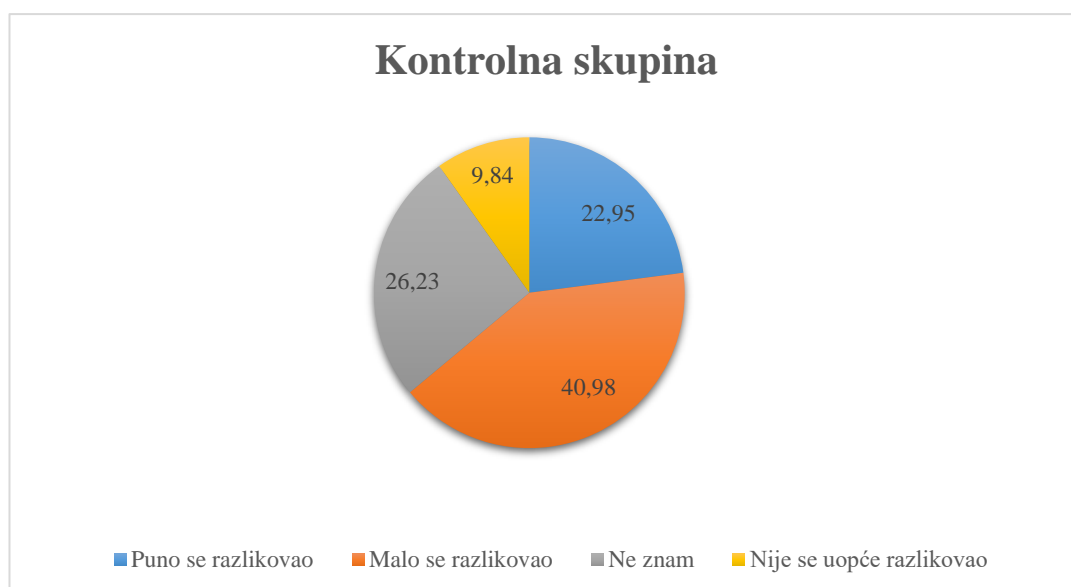


Što se tiče aktivnosti na satu, zamjetno visok postotak učenika navodi kako voli kada su aktivni na satu, čak 82, 14% njih. Onih učenika kojima je najdraže na satu samo sjediti i slušati ima 26, 79%, iako su po tom pitanju rezultati približno jednaki,

uz relativno mala odstupanja. Vrlo visok postotak učenika, čak 86, 61% navodi da voli kada rade svi zajedno na satu. Onih koji više vole individualni rad ima svega 31, 25%. Za glumu na satu 70, 54% učenika navodi da se u potpunosti slaže s time, dok ih se 8, 93% uopće ne slaže. Dakle, u skladu s prethodnim poglavljima u ovom radu, iz navedenih podataka se može iščitati učenička potreba za aktivnošću i zajedničkim radom u skupinama ili u paru jer su tada doista najproduktivniji i osjećaju sreću i ushit. Osjeća se potreba za odmicanjem od tradicionalne nastave koja je još uvijek nažalost većinski zastupljena u našem školskom sustavu. Iz dobivenih podataka stoga lako možemo potvrditi hipotezu kojom se očekuje da će svi učenici, neovisno o metodičkom sustavu u kojem su imali sat, pozitivno reagirati na aktivnosti na satu.

Šesti problem bio je ispitati koliko su se provedeni sati razlikovali od uobičajenih sati kojima prisustvuju. Pred učenike je stavljena tvrdnja *Ovaj sat se razlikovao od dosadašnjih*. Njihov zadatak je bio zaokružiti: *Puno se razlikovao; Malo se razlikovao; Ne znam; Nije se uopće razlikovao*; odnosno ono što misle nakon održanog sata u interpretativno-analičkom sustavu (kontrolna skupina) i problemsko-stvaralačkom sustavu zasićenim dramskim tehnikama. Grafikoni 6. i 7. prikazuju omjer učeničkih odgovora izraženih u postocima (%).

Grafikon 6. Prikaz omjera učeničkih odgovora kontrolne skupine na zadanu tvrdnju izražen u postocima (%).



Jasno se može iščitati da je većina učenika kontrolne skupine, njih 40, 98% navela kako se održani sat *malo razlikovao* od dosadašnjih sati koje su imali sa svojom

učiteljicom, 9, 84% njih navodi da se *nije uopće razlikovao*, dok njih 22, 95% navodi da se *puno* razlikovao, a 26, 23% ih je *neutralno*. Iz toga zaključujemo kako u nastavi Hrvatskog jezika još uvijek uglavnom prevladava interpretativno-analitički sustav u kojem je glavni oblik rada frontalni i prevladava metoda rada na tekstu uz dvosmjernu komunikaciju. Učitelj je glavni organizator tog nastavnog procesa, a učenik je samo sudionik koji sudjeluje u interpretaciji.

Grafikon 7. Prikaz omjera učeničkih odgovora eksperimentalne skupine na zadanu tvrdnju izražen u postocima (%).



Očekivano, u eksperimentalnoj skupini najveći postotak učenika (62,75%) naglašava da se održani sat *puno razlikovao* od dosadašnjih, njih 21, 57% navodi da se *malo razlikovao*, a 3, 92% da se *nije nimalo razlikovao*, dok je 11, 76% učenika *neutralno*. Problemsko-stvaralački sustav nažalost nije još uvijek dovoljno zastupljen u nastavi, kao ni dramske tehnike. Iz prethodnih se problema i hipoteza može iščitati koliko se učenicima takav način rada dopada i koliko im je potrebno da su aktivni na satu, da sudjeluju maksimalno. Iz svega navedenog proizlazi da je potvrđena posljednja hipoteza, kojom se očekivalo da će učenici iz eksperimentalne skupine naglasiti veću razliku između provedenog sata i uobičajenih sati kojima prisustvuju u usporedbi s kontrolnom skupinom.

8. ZAKLJUČAK

Problemsko-stvaralački pristup predstavlja učinkovit korak prema postizanju odgojno-obrazovnih ciljeva suvremene nastave jer prvenstveno stavlja učenika u središte nastavnog procesa. Učitelj se miče s funkcije središnjeg izvora znanja i sav svoj rad usmjerava prema učeniku koji se potiče na aktivnost i iskustveno učenje u rješavanju problema. Dramski odgoj odgaja za život, odnosno pokazao se iznimno uspješan u razvoju životnih vještina i učenika općenito kao cjelovite osobe. Brojnim istraživanjima se pokazalo da su upravo dramske metode učenicima iznimno privlačne i smatraju ih učinkovitima u usvajanju znanja.

Istraživanjem sam željela spojiti problemsko-stvaralačku nastavu s dramskim odgojem i provjeriti koliko je to efektivno u nastavi književnosti. Temeljni cilj istraživanja bio je usporediti stav, dojam i mišljenje učenika koji su sudjelovali na satu književnosti u problemsko-stvaralačkom sustavu zasićenom dramskim metodama (eksperimentalna skupina) i učenika koji su sudjelovali na satu književnosti u interpretativno-analitičkom sustavu (kontrolna skupina). Rezultati su iznimno pozitivni. Učenici eksperimentalne skupine su procijenili da su više naučili na tom satu nego učenici kontrolne skupine, dok u ocjeni sata nema statistički značajne razlike između skupina. Ispitalo se i postoji li statistički značajna razlika u interesu za dramski tekst, poeziju i prozni tekst među učenicima eksperimentalne i kontrolne skupine. Dobiveni rezultati očekivano pokazuju da su učenici imali veću motivaciju i volju za sudjelovanjem na satu u eksperimentalnoj skupini upravo iz razloga što su gotovo cijeli sat bili u potpunosti aktivni, izražavali su svoju kreativnost i stvaralaštvo kroz dramske postupke te na taj način jednostavnije i brže došli do rješenja zadanih problema. Jedan od problema istraživanja bio je i ispitati općeniti stav učenika o njihovoj aktivnosti na satu. Iz dobivenih podataka jasno su potvrđene očekivane pozitivne reakcije učenika koje ukazuju na njihovu nužnu potrebu za aktivnošću i sudjelovanjem na satu u zajedničkom radu (u skupinama ili u paru) jer su tada najproduktivniji i iznimno motivirani za sat i rješavanje problema. Na kraju se željelo ispitati koliko su se provedeni sati razlikovali od uobičajenih sati na kojima učenici sudjeluju. Očekivano, učenici eksperimentalne skupine su naglasili da se održani sat mnogo više razlikovao od uobičajenih sati nego što su to procijenili učenici kontrolne skupine što ukazuje na nedovoljnu zastupljenost problemsko-stvaralačkog sustava i

dramskih postupaka u nastavi. U svim razredima eksperimentalne skupine je vladala ugodna i vesela radna atmosfera, učenici su bili iznimno motivirani i aktivni te su vrlo rado sudjelovali u dramskim aktivnostima uz koje su naposljetku vrlo jednostavno riješili probleme koji su pred njih postavljeni. Gotovo svi učenici su izrazili želju za ponovnim takvim satom, što nam samo potvrđuje koliko su željni vlastite aktivnosti u nastavi.

Za kraj mogu samo preporučiti svim učiteljima da u svoj rad češće uključe problemsko-stvaralački pristup uz dramske postupke jer učenici vole biti aktivni na satu i vole glumiti, odnosno igrati se. Spoj problemske nastave i dramskog odgoja je dobitna kombinacija na obostrano zadovoljstvo: učenika koji će uvijek pamtiti svoju aktivnost na satu, ono što su naučili i sreću koju su osjećali rješavajući probleme dramskim metodama te učitelja koji je mnogo truda uložio u samu pripremu sata, no gledajući sreću i uzbuđenje na licima svojih učenika osjeća neopisivo zadovoljstvo i ponos. A za taj osjećaj smatram da bi svi učitelji trebali živjeti jer upravo to i je čar ovog poziva - biti učitelj sretnoj djeci koja istražuju i ispunjavaju svoje potencijale, djeci koja s veseljem dolaze svaki dan u školu.

LITERATURA

1. Basara, M., Šimac, R. (2009). *Procesna drama kao učenje za život*. U: Dramski odgoj, god. XI., br. 16. Zagreb. str. 29-31
2. Bežen, A. (2008). *Metodika, znanost o poučavanju nastavnog predmeta*. Zagreb: Profil.
3. Bojović, D. (2013). *Više od igre – ispričaj mi priču. Dramske metode u radu s djecom*. Split: Harfa.
4. Fileš, G., Jelčić, D., Jurić Stanković, N., Lugomer, V., Motik, M., Pečaver, B., Rožman K., Tuskar, M. (2008). *Zamisli, doživi, izrazi! Dramske metode u nastavi hrvatskoga jezika*. Zagreb: Hrvatski centar za dramski odgoj.
5. Gruić, I. (2002). *Prolaz u zamišljeni svijet*. Zagreb: Golden marketing.
6. Gruić, I., Vignjević, J., Rimac Jurinović, M. (2016). *Kazališna/dramska umjetnost u odgojno-obrazovnome procesu: prijedlog klasifikacije i pojmovnika*. U: Višejezičnost i višekulturalnost kao izazov u obrazovanju danas i sutra, zbornik radova 11. međunarodnoga balkanskog kongresa obrazovanja i znanosti *Budućnost obrazovanja i obrazovanje za budućnost*, Poreč, 2016. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
7. Iveković, O. (2012). *Zašto dramski postupci u nastavi? Jedan od mogućih odgovora*. U: Dramski odgoj, god. XII., br. 17. Zagreb. str. 41-46
8. Ivon, K., Vrsaljko, S. (2009). *Poticanje kreativnosti u nastavi hrvatskoga jezika i književnosti*. U: Magistra Iadertina, Vol 4, No. 1, str. 145-157
9. Jelavić, F. (1995). *Didaktičke osnove nastave*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
10. Kadum-Bošnjak, S. (2006). *Neki pogledi na ulogu učitelja i položaj učenika pri rješavanju problemskih zadataka*. U: Metodčki obzori, Vol 2, No 3. (2007), str. 73–79
11. Klaić, B. (2007). *Rječnik stranih riječi*. Zagreb: Školska knjiga.
12. Krušić, V. (1997). *Izjava o stanju dramskog odgoja i pedagogije u Hrvatskoj*. U: Dramski odgoj, god. I., br. 2. Zagreb. str. 2-3
13. Krušić, V. (2006). *Što sve može drama*. U: Dramski odgoj, god. ?, br. 12-13. Zagreb. str. 23-25
14. Matijević, M.; Bognar, L. (2002). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
15. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2006). *Nastavni plan i program za osnovnu školu*. Zagreb.

16. Morgan, N.; Saxton, J. (2001). *Učitelj u ulozi (I. dio)*. – *I vodim i sudjelujem*. U: Dramski odgoj, god. V., br. 8-9. Zagreb. str. 24-28
17. Morgan, N.; Saxton, J. (2003). *Učitelj u ulozi (2)*. U: Dramski odgoj, god. VI, br. 10-11. Zagreb. str. 22-26
18. Rimac Jurinović, M. (2016). *Procesna drama kao učinkovit pristup u postizanju odgojnih ishoda u suvremenoj osnovnoj školi*. U: Hrvatski : časopis za teoriju i praksu nastave hrvatskoga jezika, književnosti, govornoga i pismenoga izražavanja te medijske kulture, Vol. 14, No. 1. str. 53-72
19. Rosandić, D. (1984). *Književnost u osnovnoj školi*. Zagreb: Školska knjiga.
20. Rosandić, D. (2005). *Metodika književnoga odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
21. Rosandić, D. (1980). *Problemska, stvaralačka i izborna nastava književnosti*. Sarajevo: Svjetlost.
22. Scher, A., Verrall, C. (2005). *100+ ideja za dramu*. Zagreb: Hrvatski centar za dramski odgoj.
23. Simel, S., Gazibara, S. (2012.) *Kreativnost u nastavi hrvatskoga jezika*. U: Život i škola, Vol 29, No. 1, str. 188-204
24. Solar, M. (1990). *Teorija književnosti*. Zagreb: Školska knjiga.
25. Težak, S. (1996). *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 1*. Zagreb: Školska knjiga.
26. +Velički, V. (2013). *Pričanje priča – stvaranje priča. Povratak izgubljenomu govoru*. Zagreb: Alfa.
27. Vukojević, Z. (2016a). *Mišljenje učitelja razredne nastave o primjeni dramskih postupaka u nastavi hrvatskoga jezika: kvalitativna analiza*. U: Napredak, 157 (3), 361-377
28. Vukojević, Z. (2016b). Doktorski rad: *Dramski postupci u metodičkom oblikovanju nastave hrvatskoga jezika u nižim razredima osnovne škole*. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

MREŽNE STRANICE

1. Bognar, B. (2010). *Škola koja razvija kreativnost*. Stvaralaštvo učitelja. https://spomenkakocis.files.wordpress.com/2014/01/skola_koja_razvija_kreativnost-1.pdf (1. 8. 2019.)
2. Bognar, L., Bognar, B. (2007). *Kreativnost učitelja kao značajna kompetencija nastavnicičke profesije*. U: Kompetencije i kompetentnost učitelja. Sveučilište Jurja Strossmayera, Učiteljski fakultet u Osijeku. <https://ladislav-bognar.net/node/5> (1. 8. 2019.)
3. Lugomer, V. (2000/2001). *Dramski odgoj u nastavi*. <http://www.hcdo.hr/knjiznica/strucni-clanci/valentina-kamber-dramski-odgoj-u-nastavi/> (7. 3. 2019.)
4. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2019.) *Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_10_215.html (19. 7. 2019.)
5. Stanišić, E. (2015). *Dramske metode u nastavi hrvatskoga jezika*. <https://hrcak.srce.hr/160872> (7. 3. 2019.)

PRILOZI

Prilog 1. Anketni upitnik za učenike

Poštovani učenici!

Pred vama se nalazi skala procjene kojom trebate izraziti svoj stav o satu Hrvatskog jezika kojeg je održala studentica Učiteljskog fakulteta u Zagrebu, Marta Facković.

Ocijenite ovaj sat.	1	2	3	4	5
Na ovome satu sam puno toga naučio/naučila.	1	2	3	4	5
Sviđa mi se ono što smo radili na satu.	1	2	3	4	5
Sviđa mi se kad sam aktivan/aktivna na satu.	1	2	3	4	5
Volim kad radimo svi zajedno na satu.	1	2	3	4	5
Volim raditi sam/sama.	1	2	3	4	5
Volim kad na satu trebamo nešto odglumiti.	1	2	3	4	5
Najdraže mi je kada na satu samo sjedim i slušam.	1	2	3	4	5

Ovaj sat se razlikovao od dosadašnjih.	Puno se razlikovao	Malo se razlikovao	Ne znam	Nije se uopće razlikovao
--	--------------------	--------------------	---------	--------------------------

Napiši što ti je bilo najljepše na satu i zašto.

Ako ti se nešto nije svidjelo, napiši što i zašto.

Želiš li ubuduće imati ovakve sate?	Da	Ne	Ne znam
-------------------------------------	----	----	---------

HVALA NA SURADNJI! ☺

Prilog 2. Književno-metodički predložak za 2. razred.

Grigor Vitez:

OGLEDALCE



Lutke: zec, vjeverica, šojka kreštalica i medvjed.

PRIPOVJEDAČ: Na ledini šumskog proplanka u travi je ležalo ogledalce. Tko ga je izgubio, ne zna se. Možda pastirica koja je onuda prolazila sa stadom, možda lovac koji se ondje bio spustio na travu da se odmori, možda djeca koja su onuda jednom bila naišla – tko će znati? Tek ogledalce je ležalo i u njemu se ogledalo sad granje, sad nebo, sad sunce, sad oblak, sad ptica u letu...

ZEC (*uzima iz trave ogledalce i ogleda se u njemu*): Oh, pa to je moja slika! Samo, ne mogu se sjetiti kad sam je izgubio.

VJEVERICA (*skoči s drveta*): Što si to našao?

ZEC: Našao sam svoju sliku. Samo, nikako da se sjetim kad sam je izgubio.

VJEVERICA: Molim te, daj mi da vidim. (*Ogleda se u ogledalu.*) Zečiću, pa zar ne vidiš da je to moja slika. Evo, pogledaj bolje!

ZEC (*uzima ogledalce*): Koješta! Ti nisi pri sebi. Zar ne vidiš moje velike lijepe uši na toj slici?

ŠOJKA (*doleti*): Što se prepirete?

ZEC: Našao sam svoju sliku, a vjeverica tvrdi da je njena. Njoj sigurno vid nije u redu.

VJEVERICA: Moj vid je u najboljem redu, ali u zečjoj glavi nešto se muti kad može tvrditi nešto što nije. To je moja slika, evo pogledaj i ti šojko.

ŠOJKA: Eh, eh, baš ste mi vi oboje čudne pameti! Kako se možete prepirati kad je ovo moja slika? Što vam je? Zar ne vidite kljun na slici, a zar i jedno od vas dvoje ima kljun?

MEDVJED: Što se to dogodilo? Zašto tolika vika?

ZEC: Ja sam našao svoju sliku, a došla vjeverica i tvrdi da je njena, a onda je došla i šojka koja opet kaže da je to njena slika. Evo, pogledaj i ti medo.

MEDVJED: Ha, ha, pametnjakovići! Pa vi se svađate oko moje slike! To je moja slika i nosim je svojoj kući. (*Odlazi noseći ogledalce.*)

ZEC: Čudno! (*Odlazi.*)

ŠOJKA: Koješta! (*Odleti.*)

VJEVERICA: Uh, uh... (*Odlazi.*)

PRIPOVJEDAČ: I tako se medvjed uputi pravo svojoj kući. Tamo je bila medvjedica i njihova 2 mala medvjedića. „Gledajte“, poviče odmah medvjed s praga. „Našao zec moju sliku u travi na proplanku, pa nastala prepirka između njega, vjeverice i šojke kreštalice. Svatko od njih tvrdi da je slika njegova, sve dok nisam naišao ja, pogledao i odmah vidio da je slika moja. Evo, pogledajte i vi!“ Pogleda medvjedica i odmah reče: „Pa naravno, to je medvjeda glava“. Pogledaju i medvjedići i izjave: „To si ti tata dok si bio malen kao i mi“. Medvjed reče: „Tako je, tako! Vi ste još maleni pa i vidite umanjeno, ali vidi se da ste moja pamet“ i objesi ogledalce na zid.



Prilog 3. Književno-metodički predložak za 3. razred.

Sonja Zubović

KAD BI MENE PITALI

Kad bi mene pitali,
 uveo bih nove
 zakone u škole:
 skratio bih satove,
 produžio odmore,
 praznici bi trajali
 koliko god bismo
 željeli,
 svi bi bili sretniji!

Kad bi mene pitali,
 uveo bih viceve,
 leksikone ljubavne
 kao prave predmete.

Kad bi mene pitali,
 pisali bismo kontrolni,
 ne iz matematike,
 ne iz prirode,
 već iz ljubavi.

Kad bi mene pitali,
 srce bi ocijenili,
 pisali bismo kontrolni
 jedino iz ljubavi.

Kad bi mene pitali,
 na ljubav bismo mislili
 više bismo se voljeli i
 zezali jer što je daje –
 svijet na nama ostaje.

Prilog 4. Književno-metodički predložak za 4. razred.

Jelena Prohaska

ZLATNA ŠKOLJKA



Na dnu mora žive školjke plave boje. Oduvijek. Lijepo, velike ili male – sve su plave boje. Sve, osim jedne. Male zlatne školjke. Nitko ne zna zašto je tomu tako.

- Sigurno je zlatna jer baš tu – na tom mjestu – najjače prodiru zrake Sunca! – mislile su neke plave školjke.

- Ne, ne! Sigurno je zlatna jer ju je mama malu kradom posula zlatnicima s potonule gusarske galije. Zato tako sva bliješti i kočoperi se, kao zvijezda na nebu! – sa sigurnošću su tvrdile druge školjke.

Bilo kako bilo, sve su se školjke slagale u jednom: - Ta zlatna školjka je obična oholica! Ni s kim ne razgovara, ne ljulja se s njima na zibajućem pijesku kad je plima. Čak i ne zadirkuje crvene ribice kad se nepromišljeno zaglave u uskom, koraljnom tjesnacu! Oholica – ništa drugo!

Uh! U kakvoj su zabludi bile sve plave školjke! Mala, zlatna školjka istog bi se trena odrekla svoje pozlate – samo da bude ista kao i sve druge. Nije joj se sviđalo što je drugačija i zato se sklanjala od ostalih školjaka. Bila je usamljena.

A tako bi rado igrala sve njihove igre i pokazala im nove. Pa bi cijelo morsko dno odzvanjalo od njihove vriske i veselja! No, to su bili pusti snovi. Mala, zlatna školjka bila je drukčija...

Jednoga dana stigla im je u posjet stara hobotnica. Ona je bila iskusan putnik. Svašta je već vidjela i doživjela! Budući da je bila mudra, odmah je primijetila koliko je zlatna školjka tužna i usamljena pa joj reče: - Znaš, ne treba čekati da svijet dođe k tebi! Ti moraš krenuti k njemu!

Dugo je mala školjka razmišljala o njezinim riječima, dok ih napokon nije razumjela. Polako, sasvim polako otvorila je svoj zlatni oklop i pokazala svima prekrasan biser koji se u njoj krio! Ugledavši biser, plave su školjke shvatile da je mala, zlatna školjka lijepa iznutra kao i izvana. Ako ne čak i ljepša! Otad morsko dno ne prestaje odzvanjati od njihove vriske.



Izjava o samostalnoj izradi rada

Potpisom potvrđujem kako sam samostalno napisala rad na temu **Dramske metode u problemsko-stvaralačkom pristupu nastave književnosti** i kako se nisam koristila drugim izvorima osim onih navedenih u radu.

Marta Facković
