

Razvoj komunikacijske jezične kompetencije dramskim tehnikama u 5. i 6. razredu osnovne škole u nastavi Hrvatskoga jezika

Miholić, Monika

Professional thesis / Završni specijalistički

2023

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:147:607550>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-06**

Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

UČITELJSKI FAKULTET

POSLIJEDIPLOMSKI SPECIJALISTIČKI STUDIJ DRAMSKE PEDAGOGIJE

Monika Miholić Cvitanić

**RAZVOJ KOMUNIKACIJSKE JEZIČNE KOMPETENCIJE DRAMSKIM
TEHNIKAMA U 5. I 6. RAZREDU OSNOVNE ŠKOLE U NASTAVI
HRVATSKOGA JEZIKA**

ZAVRŠNI SPECIJALISTIČKI RAD

Zagreb, prosinac, 2022.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

UČITELJSKI FAKULTET

POSLIJEDIPLOMSKI SPECIJALISTIČKI STUDIJ DRAMSKE PEDAGOGIJE

Monika Miholić Cvitanić

**RAZVOJ KOMUNIKACIJSKE JEZIČNE KOMPETENCIJE DRAMSKIM
TEHNIKAMA U 5. I 6. RAZREDU OSNOVNE ŠKOLE U NASTAVI
HRVATSKOGA JEZIKA**

ZAVRŠNI SPECIJALISTIČKI RAD

Mentorice: izv. prof. dr. sc. Katarina Aladrović Slovaček

dr. sc. Maša Rimac Jurinović

Studentica: Monika Miholić Cvitanić

Zagreb, prosinac, 2022.

Sadržaj:

1. Uvod	5
2. Jezične kompetencije	7
2.1. Lingvistička kompetencija	8
2.2. Komunikacijska kompetencija	8
2.2.1. Modeli komunikacijske kompetencije.....	9
3. Razvoj komunikacijske jezične kompetencije u nastavi Hrvatskoga jezika u osnovnoj školi	12
3.1. Vještina slušanja	14
3.2. Vještina govorenja.....	16
3.3. Vještina čitanja	18
3.4. Vještina pisanja.....	19
3.5. Komunikacijski pristup usvajanja hrvatskoga jezika.....	21
4. Dramski odgoj u kurikulumskim dokumentima i praksi	24
5. Dramskopedagoške radionice	27
5.1. Što je dramskopedagoška radionica.....	27
5.2. Struktura dramskopedagoške radionice	30
5.3. Vrednovanje u dramskopedagoškim radionicama – mogućnosti i izazovi.....	31
6. Primjeri dramskopedagoških radionica	33
6.1. Analiza dramskopedagoških radionica	55
7. Zaključak	59
8. Literatura	61
9. Prilozi	65
PRILOG A: Kravica traži zabavu	65
PRILOG B: Bajka o ribaru i ribici	67
PRILOG C: Kao pčela... (Ankica Blažinović-Kljajo)	70
PRILOG D: ONA + JA (Zlatko Krilić)	73
PRILOG E: Nagrada (Ankica Blažinović-Kljajo)	76
PRILOG F: Carevo novo ruho (Hans Christian Andersen).....	78
PRILOG G: Prijedlog dramskih tehnika kojima potičemo i razvijamo vještinu slušanja	81
PRILOG H: Prijedlog dramskih tehnika kojima potičemo i razvijamo vještinu govorenja	86
PRILOG I: Tablice vrednovanja formirane bodovima	91
10. Životopis autorice	93

Sažetak:

Mnogo se toga u hrvatskom školstvu promijenilo od početka 21. stoljeća, no u poučavanju materinskog jezika tek se s Kurikulumom za nastavni predmet Hrvatski jezik (2019) očekuju značajnije promjene. Novi kurikulum određuje ishode učenja, a kao cilj poučavanja postavlja stjecanje komunikacijske jezične kompetencije. Komunikacijska jezična kompetencija podrazumijeva ovladavanje svim jezičnim djelatnostima: slušanjem, govorenjem, čitanjem i pisanjem i razvija se u svim predmetnim područjima, osobito u području *jezik i komunikacija*. U ovome radu naglasak je stavljen na razvijanje vještine slušanja i govorenja jer im se u nastavi posvećuje manje pažnje u odnosu na vještinu čitanja i pisanja, a bez njih se te sekundarne jezične djelatnosti ne mogu ostvariti. Pokazuje se mogućnost razvijanja vještine slušanja i govorenja dramskim tehnikama unutar dramskopedagoških radionica dajući šest primjera radionica za 5. i 6. razred osnovne škole. Svrha ovog rada je istaknuti važnost razvijanja komunikacijske jezične kompetencije i komunikacijskog modela usvajanja jezika te korisnost dramskih tehnika i oblikovanja nastave kao dramskopedagoške radionice jer na taj način aktivno uključujemo učenike u nastavni proces u kojem iskustveno uče, zainteresirani su, opušteni i spremni na suradnju. To je nastava koja priprema učenike za cjeloživotno učenje.

Ključne riječi: dramske tehnike, dramskopedagoška radionica, jezične vještine, komunikacijska jezična kompetencija, kurikulum

Summary :

Much has changed in Croatian education since the beginning of the 21st century, but it is only with the Croatian Language Curriculum (2019) that significant changes are expected in the teaching of the mother tongue. The new curriculum determines learning outcomes and sets the acquisition of communication language competence as a teaching goal. Communication language competence implies mastery of all language skills: listening, speaking, reading and writing and is developed in all subject areas, especially in the field of *language and communication*. In this paper, the emphasis is placed on the development of listening and speaking skills because they are given less attention in teaching compared to reading and writing skills, and without them, these secondary language activities cannot be achieved. The possibility of developing listening and speaking skills with drama techniques within drama pedagogical workshops is shown, giving six examples of workshops for the 5th and 6th grade of elementary school. The purpose of this paper is to emphasize the importance of developing communication language competence and communication model of language acquisition and the usefulness of drama techniques and shaping classes as a drama pedagogical workshop because in this way we actively involve students in the teaching process in which they learn experientially, are interested, relaxed and ready to cooperate. It is a way of teaching that prepares students for lifelong learning.

Keywords: communication language competence, drama techniques, drama pedagogical workshop, language skills, school curriculum

1. Uvod

Hrvatski se jezik po novom *Kurikulumu za nastavni predmet Hrvatski jezik (2019)* u osnovnoj školi počeo poučavati u školskoj godini 2019./2020., i to samo u 1. i 5. razredu, a od 2021./2022. započelo je poučavanje u svim razredima. Poučavanje je prema novom *Kurikulumu* usmjereno razvijanju kompetencija i ostvarivanju ishoda, a glavni je cilj nastave Hrvatskoga jezika ovladavanje komunikacijskom jezičnom kompetencijom. Ovaj rad nudi mogućnost razvijanja komunikacijske jezične kompetencije dramskim tehnikama kroz dramskopedagoške radionice. U prvom dijelu rada teorijski se objašnjava komunikacijska jezična kompetencija, a u drugome se opisuje dramskopedagoška radionica te se daju primjeri radionica kojima se razvija komunikacijska jezična kompetencija.

Na početku, u poglavlju *Jezične kompetencije*, pišem kako se pojam kompetencije uveo u jezik te koje su to kompetencije potrebne za ovladavanje materinskim, ali i drugim jezikom. Također dajem pregled značajnijih modela komunikacijske kompetencije različitih teoretičara koji su od 60-ih godina prošlog stoljeća pa do početka 21. st. određivali koja to znanja i sposobnosti uključuje komunikacijska kompetencija. To nam omogućuje razumijevanje ishoda predmetnog područja *hrvatski jezik i komunikacija* u kurikulumu za Hrvatski jezik jer ostvarivanjem ishoda učenik stječe komunikacijsku jezičnu kompetenciju. No, ne stječe je samo u nastavnom području *jezik i komunikacija*, već i u predmetnom području *književnost i stvaralaštvo* te u predmetnom području *kultura i mediji* ovladavajući vještinom slušanja, govorenja, čitanja i pisanja. Stoga u trećem poglavlju dajem detaljniji opis svake vještine i pojašnjavam komunikacijski pristup usvajanja jezika koji naglašava ulogu učitelja¹ u nastavnom procesu.

U nastavku rada usredotočujem se na vještinu slušanja i govorenja zbog toga što su to primarne vještine bez kojih nije moguće razviti vještine čitanja i pisanja, ali i zato što se slušanju i govorenju kao urođenim sposobnostima posvećuje premalo pažnje u nastavi Hrvatskoga jezika. Dramskopedagoška radionica kao oblik rada u nastavi sa svojom strukturom i mogućnostima vrednovanja razjašnjena je u petom poglavlju.

Potom u šestom poglavlju slijedi šest primjera radionica. Radionice su osmišljene za 5. i 6. razred i to za svaki razred po tri prema načelu usložnjavanja: 1. radionica kojom potičemo razvoj vještine slušanja, 2. radionica kojom potičemo razvoj vještine govorenja i 3. radionica kojom potičemo razvoj vještine slušanja i govorenja zajedno. Svaka radionica osmišljena je da traje dva školska sata (90 minuta). Na

¹ Riječi *učitelj* i *učenici* u ovom se radu odnose na osobe oba spola.

početku svake radionice ispisani su ishodi iz nastavnog predmeta Hrvatski jezik, međupredmetnih tema te Dramskog odgoja. Unutar radionica nastojala sam koristiti što veći broj dramskih tehnika. Sve dramske tehnike nalaze se zajedno s objašnjenjem u prilogu i s tim su objašnjenjem povezane poveznicom. U radionici su napisane samo dodatne upute važne za izvođenje tehnike u toj radionici. Dramske tehnike u prilogu grupirane su na one kojima potičemo razvoj vještine slušanja i one kojima potičemo razvoj vještine govorenja. Tekstovi korišteni kao metodički predlošci dodani su na kraju ovog rada kao prilozi.

U sve dramskopedagoške radionice uključeno je formativno vrednovanje. S obzirom na to da je vrednovanje sastavni dio suvremene nastave, nastojala sam objasniti mogućnosti zanimljivog i kvalitetnog formativnog i sumativnog vrednovanja dramskopedagoškim aktivnostima te dati konkretne prijedloge u radionicama. Na kraju se analiziraju postupci oblikovanja ponuđenih radionica s posebnim naglaskom na mogućnost vrednovanja i kako ga provesti tijekom radionice.

2. Jezične kompetencije

Usmjerenost odgoja i obrazovanja prema razvoju kompetencija započelo je u Republici Hrvatskoj početkom 21. stoljeća prihvaćanjem *Europskog referentnog okvira ključnih kompetencija* (2004). Taj dokument donosi osam ključnih kompetencija koje treba promatrati iz perspektive cjeloživotnog učenja, tj. onog kojeg se stječe do kraja obveznog školovanja, ali i koje se uči, obnavlja i uspostavlja tijekom čitavog života. Prva od osam ključnih kompetencija je *pismenost*² koja se odnosi na materinski jezik, tj. na jezik ili više njih kojima se osoba služi kao prirodnim sredstvom razmišljanja i komuniciranja. U Republici Hrvatskoj većini je ljudi materinski jezik hrvatski jezik što ga čini osnovom za stjecanje znanja iz svih drugih područja, važan je popratni čimbenik kognitivnoga razvoja, ali i temelj za izgradnju učenikove socijalne kompetencije (Pavličević-Franić 2007: 34).

Prvi je pojam kompetencije u jezik uveo Chomsky koji je definira kao „fluentno znanje gramatike koje posjeduje izvorni govornik“ (Aladrović Slovaček 2019: 73) te postavlja razliku između kompetencije (znanja o jeziku) od izvedbe (stvarne uporabe jezika u konkretnim situacijama). Chomsky pri tome misli na gramatičko znanje koje pruža osnovu za izvedbu, no na koji se način to znanje ostvaruje u stvarnoj jezičnoj uporabi, ostalo je izvan opsega njegovog istraživačkoga zanimanja (Bagarić Medve 2012). U svakom slučaju njegova je teorija značajno utjecala na razvoj daljnjih lingvističkih teorija. Teoretičari su vodili rasprave od kraja šezdesetih do sredine osamdesetih godina 20. stoljeća.³ „Uvidjeli su kako biti kompetentan korisnik jezika u komunikaciji ne znači posjedovati samo znanje o jeziku nego i sposobnost i vještinu za aktiviranje toga znanja u komunikacijskom činu“ (Bagarić Medve 2012: 41). Tako se pojam kompetencije počeo koristiti i u značenju sposobnosti korisnika jezika u komunikaciji i za to se značenje uvodi izraz *komunikacijska kompetencija*⁴.

Da bismo ovladali jezikom, materinskim ili drugim, potrebno je razviti jezične kompetencije. To podrazumijeva razviti lingvističku i komunikacijsku kompetenciju što je pak sadržano u izrazu razvijanje komunikacijske jezične kompetencije.

² Od 2004. do 2018. u *Europskom referentnom okviru ključnih kompetencija* prva je kompetencija *komunikacija na materinskom jeziku*. S obzirom na ranu dvojezičnost u višejezičnim obiteljima pojam materinski jezik više nije jednoznačan pa se ta kompetencija od 2018. naziva *pismenost*.

³ Vidi: Tablica 1. Prikaz varijacija na temu poimanja i odnosa kompetencije i performanse (Bagarić Medve 2012: 43)

⁴ Riječ *kompetencija* ulazi u hrvatski jezik prema engleskoj riječi *competence*, a prevodi se i kao sposobnost. S obzirom na to da je u novijoj literaturi (Bagarić Medve 2012, Rosandić 2013, Visinko 2014, Pavličević-Franić 2018, Aladrović Slovaček 2019) i službenim obrazovnim dokumentima (ONK 2018) prihvaćen izraz *kompetencija*, on se koristi i u ovom radu.

2.1. Lingvistička kompetencija

Lingvistička kompetencija podrazumijeva teorijsko znanje o jeziku, a ono uključuje učenje normativne gramatike što znači da potiče gramatičku stručnost na razini teorijskoga jezičnoga poznavanja pravila, definicija i normi (Aladrović Slovaček 2019: 74). Lingvistička se kompetencija povezuje s jezičnom kompetencijom Chomskoga. On je smatrao da je znanje jezika urođeno što znači da se djeca rađaju s jezičnim mogućnostima i općim znanjem u obliku koji ima ljudski jezik, a da bi se razvio potrebno je djecu izložiti jeziku okoline (Jelaska 2007). Usvajanje jezika za Chomskog je zapravo usvajanje gramatike, a jezična kompetencija skup pravila i načela koje je usvojio govornik naučivši neki jezik i ona ne ovisi o tome hoće li i kako biti primijenjena (Aladrović Slovaček 2019).

Njegov teorijski pristup koji počiva na znanju o jeziku utjecao je na tradicionalnu nastavu kojoj je težište bilo na poučavanju gramatike tijekom druge polovice 20. stoljeća. Premda generativna gramatika nije široko zastupljena u hrvatskoj lingvistici i nije poznato da bi se tvorci nastavnih programa u drugoj polovici 20. stoljeća pozivali na generativnu lingvističku teoriju, teorijski je okvir bio nesvjesno prihvaćen (Jelaska 2007). Stoga je u tadašnjim planovima i programima jezičnih sadržaja bilo puno više u odnosu na sadržaje iz jezičnog izražavanja (koji su objedinjivali jezične djelatnosti). Jelaska (2007) to potkrepljuje i brojkama navodeći da je u prvih šest razreda osnovne škole nastava jezika obuhvaćala 159 gramatičkih i pravopisnih jedinica dok je nastava izražavanja obuhvaćala 81 nastavnu jedinicu. Težakova *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika* (1996) još je i danas standard u poučavanju nastave jezika, iako je napisana krajem prošlog stoljeća. I premda Težak (1996: 55) piše kako „suvremena nastava zaista mora gramatiku gledati kroz učenika: koliko mu je i u kojim svojim slojevima potrebna, koliko, kada i kako je može učiti“, nastavna praksa pokazuje da je i sljedećih 20 godina bilo puno više gramatičkih i pravopisnih nastavnih jedinica.

Dakle, lingvistička je kompetencija teorijsko poznavanje pravila, definicija i normi, a u novim programima jezične nastave to je teorijsko znanje o jeziku u službi poticanja razvoja jezičnih djelatnosti (slušanja, govorenja, čitanja i pisanja).

2.2. Komunikacijska kompetencija

Pojam komunikacijske kompetencije uvodi Hymes (1972), američki lingvist koji je istraživao sposobnost govornika da se u određenoj društvenoj situaciji koristi pravim iskazom. Njegovo je mišljenje da govornik u toj situaciji ne posjeduje samo gramatičko znanje jezika nego i znanje o njegovoj prikladnoj uporabi, a to je znanje „kada govoriti, a kada ne, o čemu govoriti s kim, kada, gdje i na koji način“

(Hymes 1972 prema Bagarić Medve 2012: 7). Zbog toga je smatrao da Chomskijeva jezična kompetencija, koja razumijeva samo gramatičko znanje, nije potpuna i da u nju treba uključiti sposobnost. Uvodi pojam *komunikacijska kompetencija* koja ima dva aspekta: prvi je gramatička kompetencija, a drugi uporabna kompetencija (Bagarić Medve 2012). Njegov je model komunikacijske kompetencije utjecao na promjene u poučavanju stranog, ali i materinskog jezika i to tako što je utjecao na razvoj komunikacijsko-funkcionalnog pristupa u poučavanju jezika (Aladrović Slovaček 2019: 80). Nakon njegovog su modela teoretičari (Canale, Swain, Savignon, Bachman, Palmer i dr.) pristupili određivanju znanja i sposobnosti koji čine komunikacijsku kompetenciju te je uslijedio razvoj modela komunikacijske kompetencije.

Kod shvaćanja da lingvistička kompetencija podrazumijeva teorijsko znanje o jeziku i da je jedna razina jezične kompetencije, tada komunikacijska kompetencija podrazumijeva uporabno jezično znanje u različitim situacijama svakodnevnog sporazumijevanja i druga je razina jezične kompetencije. Unutar takve podjele prema Aladrović Slovaček (2011) komunikacijskoj kompetenciji pripada diskursna, sociolingvistička i strateška kompetencija. Diskursna kompetencija označava poznavanje strategija koje učeniku omogućuju ostvarivanje komunikacije u usmenom i pisanom obliku, sociolingvistička se odnosi na društvene uvjete za uporabu jezika dok strateška (strategijska) podrazumijeva sposobnost uporabe komunikacijskih strategija koje omogućuju rješavanje komunikacijskih problema. Ista autorica (2019: 82) smatra da komunikacijska kompetencija ima i važniju ulogu od lingvističke jer omogućuje uporabu svega naučenoga: „s pomoću nje ostvarujemo kontakte, služimo se naučenim znanjima, komuniciramo, prenosimo poruke, jednom riječju – živimo.“

U nastavku su predstavljeni neki modeli koji su se pojavljivali od 80-ih godina prošlog stoljeća do početka 21. stoljeća kako bi se prikazao slijed konstituiranja znanja i vještina unutar komunikacijske kompetencije nakon Hymesovog modela.⁵

2.2.1. Modeli komunikacijske kompetencije

Canale i Swain predložili su 1980. godine teorijski okvir⁶ komunikacijske kompetencije s ciljem da posluži u izradi kurikuluma i vrednovanju programa učenja drugoga jezika. Njihov okvir sadržava tri područja znanja i vještina: gramatičku, sociolingvističku i strategijsku kompetenciju, a diskursnu je

⁵ Vidi: Shematski prikaz sličnosti i razlika među nekoliko modela komunikacijske kompetencije u Bagarić Medve 2012: 97

⁶ Nazvali su ga teorijski okvir a ne model komunikacijske kompetencije jer nije proizašao iz empirijskog istraživanja (Bagarić Medve 2012: 61).

kompetenciju Canale (1983) naknadno dodao (Bagarić Medve 2012: 58). Gramatička se kompetencija odnosi na „znanje morfoloških i sintaktičkih pravila, znanje vokabulara, znanje semantičkih pravila te znanje fonoloških i ortografskih pravila“; sociolingvistička se kompetencija „definira kao poznavanje društvenih pravila i konvencija koje stoje u osnovi prikladnoga razumijevanja i uporabe jezika u raznim sociolingvističkim i sociokulturnim kontekstima“; strategijska kompetencija „sastoji se od poznavanja verbalnih i neverbalnih komunikacijskih strategija koje se prizivaju kako bi se nadomjestili prekidi u komunikaciji do kojih je došlo bilo zbog ograničenja u stvarnom komunikacijskom događaju ili zbog nedostatne kompetentnosti u jednoj ili više komponenata komunikacijske kompetencije“; diskursnu kompetenciju Canale je opisao „kao vladanje načinima povezivanja i tumačenja oblika i značenja radi postizanja smislene cjelovitosti govornih ili pisanih tekstova različitih žanrova“ (Bagarić Medve 2012: 59-60).

Teorijski okvir Canalea i Swain dominirao je cijelo desetljeće, a kako navodi Bagarić Medve (2012: 63), utjecaj tog okvira može se prepoznati u radu mnogih autora: jednima je bio polazište za daljnja teorijska promišljanja o komunikacijskoj kompetenciji (npr. Savignon 1983, Bachman i Palmer 1996), drugi su ga koristili u empirijskim istraživanjima (npr. Swain 1985, Harley i dr. 1990), a trećima je bio glavno načelo na kojem će se temeljiti razvoj kurikuluma i metoda poučavanja i testiranja komunikacijske kompetencije u drugom i stranom jeziku (npr. Lapkin 1985, Riggenbach 1990).

Oslanjajući se na Canalea i Swain, Savignon je 1983. iznijela svoj interakcijski model komponenata komunikacijske kompetencije. Zadržala je iste komponente, no u njihovom opisu nije toliko isticala aspekt znanja koliko aspekt sposobnosti.

Bachman je teoretičar koji je još krajem 1980-ih predložio model komunikacijske jezične sposobnosti a koji je 1990-ih doživio promjene. Zajedno je s Palmerom (1996) unio neke ključne promjene. Njihov se model oslanja na teorijski okvir Canalea i Swain, ali je sveobuhvatniji i jasniji, a iskorak je napravljen promjenama u konceptualizaciji strategijske kompetencije koja leži izvan jezičnog znanja i uključuje dimenzije koje aktiviraju sve tipove znanja i druge faktore u procesu jezične uporabe (Aladrović Slovaček 2019: 78).

Autori Zajedničkoga europskoga referentnoga okvira za jezik: učenje, poučavanje, vrednovanje (2005) definiraju komunikacijsku jezičnu kompetenciju samo u smislu jezičnoga znanja, a ne i strategijske kompetencije, stoga su, prema mišljenju Bagarić Medve (2012), taj koncept odlučili nazvati komunikacijska jezična kompetencija, a ne komunikacijska kompetencija. Komponente su komunikacijske jezične kompetencije: 1.) jezična kompetencija, 2.) sociolingvistička i 3.) pragmatička kompetencija koja pak obuhvaća dvije potkomponente: a) diskursnu kompetenciju i b) funkcionalnu kompetenciju (ZEROJ 2005: 111, 126). Svaka komponenta uključuje i znanje i sposobnosti.

Tako se jezična kompetencija „određuje kao poznavanje i sposobnost uporabe jezičnih izvora pomoću kojih se mogu oblikovati dobro strukturirane poruke“ dok se sociolingvistička odnosi na „posjedovanje znanja i vještina za odgovarajuću uporabu jezika u društvenom kontekstu“ (Bagarić Medve 2012: 95). Pragmatične kompetencije bave se učenikovim poznavanjem načela prema kojima su poruke strukturirane i prilagođene kontekstu, korištene za obavljanje komunikacijskih funkcija te nizane u skladu s interakcijskim i transakcijskim shemama (ZEROJ 2005: 126).

ZEROJ (2005) je teorijski okvir prema kojemu je izrađen *Kurikulum nastavnog predmeta Hrvatski jezik* čiji osnovni cilj postaje ovladati hrvatskim kao materinskim jezikom, tj. razviti komunikacijsku jezičnu kompetenciju jezičnim djelatnostima (slušanjem, govorenjem, čitanjem i pisanjem). Zbog toga se i u naslovu ovog rada koristi izraz *komunikacijska jezična kompetencija*.

3. Razvoj komunikacijske jezične kompetencije u nastavi Hrvatskoga jezika u osnovnoj školi

Hrvatski se jezik, kao materinski jezik, poučava i uči kroz osnovnu i srednju školu, a nastavlja se i na mnogim fakultetima. Nastavni programi do kraja 20. stoljeća očekivali su da učenici kroz osnovnu i srednju školu nauče mnoštvo jezikoslovnih pojmova i pravila. Prednost se davala usvajanju gramatičkog znanja jer se smatralo da znanje o jeziku prethodi jezičnome znanju što je u skladu s generativnim lingvističkim načelima čiji je tvorac Chomsky (Jelaska 2007). Nastava jezičnog izražavanja, u kojoj su bile objedinjene jezične djelatnosti, padala je u drugi plan. Takvo shvaćanje dio je „tradicionalne paradigme koja je utemeljena na *poučavanju* s dominantnom ulogom učitelja koji je 'sveznajući poučavatelj', prenositelj znanja. Učenici/učenice primaju, pamte i reproduciraju znanje koje im je namijenjeno“ (Rosandić 2013: 291).

U svrhu poboljšanja kvalitete odgoja i obrazovanja Vlada RH prihvatila je 2005. dokument *Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005. – 2010.* Reforma školstva počela je projektom pod nazivom *Hrvatski nacionalni obrazovni standard (HNOS)*. Njime su započele promjene u dijelu koji se odnosi na programske sadržaje te je 2006. sastavljen *Nastavni plan i program za Hrvatski jezik* (poznat kao PIP). Tim planom obuhvaćena su četiri nastavna područja: jezik, jezično izražavanje, književnost i medijska kultura. Za svako su nastavno područje navedene teme s ključnim pojmovima i obrazovnim postignućima koja podrazumijevaju stjecanje znanja bez međusobnog povezivanja i konkretne primjene tog znanja. Poučavanje je usmjereno na usvajanje sadržaja, a najveći broj sati *Nastavnim planom i programom* odnosio se na poučavanje jezika (gramatike, pravopisa, pravogovora, rječnika). No, oslanjanjem na HNOS započelo je osmišljavanje i provođenje dubljih zahvata u odgojno-obrazovnom sustavu na nacionalnoj razini pa je tako 2011. izrađen *Nacionalni okvirni kurikulum*. Temeljno je obilježje NOK-a prelazak na kompetencijski sustav i učenička postignuća (ishode učenja) čime se ostvaruje nova paradigma odgojno-obrazovnog procesa. U kompetencijskom modelu odgojno-obrazovnog procesa učenik je glavni subjekt i ima ulogu samostalnoga učenja i preuzimanja odgovornosti za postignuća u učenju (Rosandić 2013: 291). Rosandić dalje ističe kako se učenje kompetencija opredjeljuje za svjesno, odgovorno i cjeloživotno učenje. Obrazovna politika RH prihvatila je temeljne kompetencije za cjeloživotno učenje⁷ koje je odredila Europska unija, a prva među njima je komunikacija na materinskom jeziku (NOK 2011). Materinski se jezik poučava unutar

⁷ Iako je prva kompetencija već spomenuta na str. 7, ovdje nabrajam sve temeljne kompetencije za cjeloživotno učenje: komunikacija na materinskom jeziku; komunikacija na stranim jezicima; matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodoslovlju i tehnologiji; digitalna kompetencija; učiti kako učiti; socijalna i građanska kompetencija; inicijativnost i poduzetnost; kulturna svijest i izražavanje (NOK 2011: 17).

jezično-komunikacijskog područja⁸ i nastavnog predmeta Hrvatski jezik. Osnovni cilj unutar jezično-komunikacijskog područja postaje razvoj komunikacijske kompetencije. Očekivana učenička postignuća raspisana su po ciklusima (I., II., III., IV.) i jezičnim djelatnostima (slušanje, govorenje, čitanje i pisanje).

S obzirom na to da prema NOK-u nisu izrađeni predmetni kurikulumi, poučavanje se hrvatskoga jezika u školama provodilo prema *Nacionalnom planu i programu* iz 2006. Prema tom planu i programu nastava je jezičnoga izražavanja, tijekom koje bi se trebale poticati jezične djelatnosti, po broju nastavnih jedinica i broju predviđenih sati bila na trećem mjestu, iza nastave gramatike i književnosti (Pavličević-Franić 2018). Tako Aladrović Slovaček (2019: 85) piše da se u osnovnoškolskoj praksi i nakon obveznog uvođenja HNOS-a „uče, usvajaju, ispituju i vrednuju gramatičko-pravopisna pravila, definicije i norme, bez stvarnoga razumijevanja apstraktnih jezikoslovnih pojmova, a onda i bez mogućnosti uporabne primjene u svakodnevnim priopćajnim (usmenim ili pismenim) situacijama“. Tek iz novije inačice krovnog kurikulumskog dokumenta pod nazivom *Okvir nacionalnoga kurikulumu* (ONK) iz 2018. proizlaze i ostali kurikulumski dokumenti: kurikulumi za različite razine i vrste odgoja i obrazovanja (npr. *Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje*), kurikulumi odgojno-obrazovnih područja (npr. *Kurikulum jezično-komunikacijskog područja*) te predmetni kurikulumi i kurikulumi međupredmetnih tema. Prema tim se dokumentima službeno od školske godine 2019./2020. provodi poučavanje hrvatskoga jezika u svim osnovnim i srednjim školama.

Kurikulumom nastavnog predmeta Hrvatski jezik „potiče se usvajanje znanja o jeziku kao sustavu, razvijanje jezičnih djelatnosti slušanja, govorenja, čitanja i pisanja te njihova ovladavanja koje se ostvaruju primanjem, proizvodnjom i međudjelovanjem različitim oblicima i vrstama teksta“ (*Kurikulum nastavnog predmeta Hrvatski jezik* 2019: 6). Predmet Hrvatski jezik strukturiran je u tri područja⁹: 1. *hrvatski jezik i komunikacija*, 2. *književnost i stvaralaštvo* i 3. *kultura i mediji*. U *Kurikulumu* (2019) navodi se prijedlog postotne zastupljenosti predmetnih područja prema kojemu se u 5. i 6. razredu osnovne škole 50 % sati odnosi na *hrvatski jezik i komunikaciju*, 40 % na *književnost i stvaralaštvo* te 10 % na *kulturu i medije*. Dopušta se odstupanje unutar područja do 10 %. Autori ističu da se u svim predmetnim područjima razvija komunikacijska jezična kompetencija te da se potiče ovladavanje jezičnim djelatnostima slušanja, govorenja, čitanja i pisanja. Ipak, to najviše dolazi do izražaja u području *hrvatski jezik i komunikacija*. Unutar tog predmetnog područja očekivani su ishodi raspisani u šest kategorija: govorenje, slušanje, čitanje, pisanje, gramatika, leksik i jezik u kontekstu.

⁸ Osim jezično-komunikacijskog područja, u NOK-u je još stjecanje kompetencija zadano kroz matematičko područje, prirodoslovno područje, tehničko i informatičko područje, društveno-humanističko područje, umjetničko područje te tjelesno i zdravstveno područje.

⁹ Kad se u *Kurikulumu* govori o strukturi predmeta Hrvatski jezik, spominju se predmetna područja, a kad se govori o odgojno-obrazovnim ishodima, predmetna se područja nazivaju domenama.

Učenici u osnovnoj školi uče hrvatski jezik kroz tri ciklusa: u prvi ciklus spadaju 1. i 2. razred, u drugi 3., 4. i 5. razred, dok 6., 7. i 8. razred spadaju u treći ciklus. Ciklusi uvažavaju razvojne faze učenika.

Novi kurikulum donio je promjene u sadržaju učenja, njegovom rasporedu kroz cikluse, ishodima učenja, a do promjene treba doći i u načinu poučavanja. Pavličević-Franić na više mjesta (2005, 2007, 2018) naglašava kako je potrebno u nastavnom procesu krenuti od razvijanja komunikacijske kompetencije pa tek onda s usvajanjem lingvističkog znanja, dakle *komunikacijom do gramatike*. Takav je pristup osobito potreban u dobi do 12 godina, tj. od 1. do 6. razreda osnovne škole, naziva se *komunikacijski pristup* i o njemu će biti više riječi u nastavku. Razvijanje komunikacijske jezične kompetencije podrazumijeva da se u nastavi Hrvatskoga jezika potiču i jednako razvijaju sve četiri jezične djelatnosti: slušanje, govorenje, čitanje i pisanje s tim da se one međusobno isprepliću, preklapaju i nadopunjuju (Pavličević-Franić 2005).

Jezične se djelatnosti u literaturi nazivaju i jezičnim sposobnostima i jezičnim vještinama. Razliku neki autori navode u tome da su sposobnosti jezične djelatnosti koje se razvijaju spontano (koje se usvajaju), a vještine jezične djelatnosti koje je nužno naučiti i uvježbati kako bi se stekle ili razvile. Prema tome bi slušanje i govorenje bile jezične sposobnosti, a čitanje i pisanje jezične vještine. Međutim, u tome nema čvrste granice jer unutar slušanja i govorenja ima poddjelatnosti koje se mogu učiti, koje je potrebno uvježbavati i za to je potreban svjestan napor (Aladrović Slovaček 2019: 37).

Da bismo se služili jezikom pri sporazumijevanju, moramo biti sposobni slušati i govoriti, a zatim čitati i pisati, zbog toga su u nastavku opisane jezične vještine tim slijedom.

3.1. Vještina slušanja

Jezični razvoj započinje aktivnošću slušanja, stoga slušanje predstavlja polaznu jezičnu djelatnost koja se kasnije povezuje s ostalim jezičnim djelatnostima. Slušanje je temeljni dio svake uspješne jezične komunikacije, a preduvjet uspješnog razvoja vještine slušanja je uredan govorni sluh koji najprije razumijeva postojanje organskoga sluha, a zatim fonemskoga i melodijskog sluha (Pavličević-Franić, 2018: 303). Aladrović Slovaček (2018: 52) definira slušanje kao vrstu „receptivne čovjekove sposobnosti (sposobnosti primanja) koja mu ponajprije omogućuje usvajanje glasova nekog jezika, pravilno naglašavanje riječi i intonacija rečenice, a potom i razumijevanje drugoga“.

Autorice Vodopija i Vajs (2010) navode tri razine slušanja koje obilježava način na koji osoba sluša a on pak utječe na kvalitetu i efikasnost slušanja. Prva je razina: pažljivo slušanje, druga: slušanje izgovorenih riječi (ali bez pažljivog slušanja), a treća razina: fragmentarno slušanje.

Na prvoj razini slušatelj pušta da ga pripovjedač vodi, ne dopušta ometanje sa strane te nastoji ostati otvoren i shvatiti misli i osjećaje osobe koja govori; na drugoj se razini zaustavlja na površinskom slušanju izgovorenih riječi, ali se ne napreže da shvati suštinu iza tih riječi – ne vodi računa o emocijama i osjećajima koji stoje iza izgovorenih riječi dok se na trećoj razini slušatelj s vremenom posve udalji i prestaje slušati pa tu razinu karakterizira pasivno slušanje u tišini bez reakcija na izgovoreno (Vodopija i Vajs, 2010: 152-154). Autorice ističu kako unutar istog dana često mijenjamo razine slušanja s obzirom na razinu važnosti onoga koga slušamo ili sadržaja koji slušamo. Svaki je učitelj sigurno doživio kod učenika u razredu da izgledaju zainteresirano, ali nisu koncentrirani i misle na nešto drugo, da slušaju samo dio informacija ili pak samo ono što ih posebno zanima. Ta slušanja spadaju u podvrste nepotpunog slušanja (Pavličević-Franić 2018: 303). U nekim drugim društvenim situacijama možemo prepoznati i druge podvrste nepotpunog slušanja, npr. slušatelj prekida govornika i upada u riječ iznoseći svoje mišljenje, slušatelj poruke tumači kao napad pa i on napada ili pak slušatelj sluša sugovornika s namjerom da ga verbalno napadne. Nepotpuno slušanje u nastavi smanjuje recepciju riječi pa utječe na slabije usvajanje nastavnog sadržaja na satu za razliku od aktivnog slušanja s razumijevanjem kojim procesuiramo znatno veći broj riječi u minuti, a znači slušati, ali i čuti i razumjeti (Pavličević-Franić 2018).

I dok učenici u školama uče čitati s razumijevanjem, slušanje s razumijevanjem dugo se u školama nije ni spominjalo (Vodopija i Vajs, 2010: 20). Zanemarivanje procesa slušanja u obrazovanju temeljilo se na pretpostavci da je slušanje jezična vještina koja se ne može naučiti, no pojavom novih teorija o razumijevanju slušanju se pristupa s mnogo više opreza i razmišljanja (Aladrović Slovaček 2019: 40). Vježbe aktivnog slušanja s razumijevanjem treba često provoditi u nastavi Hrvatskoga jezika. Pavličević Franić (2018) navodi vježbe slušanja koje ću radi preglednosti prikazati u Tablici 1 zajedno s ishodima u kategoriji slušanje za 5. i 6. razred¹⁰. Uočljivo je da tim vježbama ostvarujemo ishode iz domene *jezik i komunikacija* i kategorije slušanje.

Tablica 1. Povezanost vježbi slušanja i ishoda u kategoriji slušanje.

VJEŽBE SLUŠANJA	ISHODI U KATEGORIJI SLUŠANJE U 5. I 6. RAZREDU
<ul style="list-style-type: none"> vježba aktivnoga slušanja s razumijevanjem, npr. slušanje s kontrolom razumijevanja, slušanje sa selekcijom sadržaja 	<ul style="list-style-type: none"> prepoznaje slušanje usmjereno na razumijevanje cjelovitog sadržaja teksta razlikuje slušanje usmjereno na cjelovit sadržaj i njegovo razumijevanje i

¹⁰ Izdvajam ishode za 5. i 6. razred jer kasnije u radu predlažem dramskopedagoške radionice za razvoj vještine slušanja i govorenja u 5. i 6. razredu.

	slušanje usmjereno na određene podatke ili poruke
<ul style="list-style-type: none"> • postavljanje pitanja radi razjašnjenja izgovorne poruke 	<ul style="list-style-type: none"> • postavlja potpitanja o slušanome tekstu da bi pojasnio razumijevanje
<ul style="list-style-type: none"> • glasno ponavljanje slušanoga teksta (ispričati svojim riječima) kako bi se provjerilo razumijevanje • sažimanje onoga što se čulo radi utvrđivanja glavne teme 	<ul style="list-style-type: none"> • izdvaja ključne riječi i piše kratke bilješke • prepričava tekst služeći se bilješkama • sažima podatke o slušanome tekstu u bilješke
<ul style="list-style-type: none"> • vrednovanje slušane poruke radi potvrđivanja vrijednosti i razumljivosti poruke 	<ul style="list-style-type: none"> • objašnjava značenje teksta

Slušanje i govorenje smatraju se primarnim jezičnim djelatnostima i premda mnogi smatraju govorenje najvažnijom komunikacijskom vještinom, treba imati na umu da bez slušanja nema jezične djelatnosti govorenja.

3.2. Vještina govorenja

Govorenje je jezična djelatnost čija je temeljna jedinica govorni čin, a funkcija govornog čina je verbalno sporazumijevanje - ostvarenje govora između najmanje dvoje sugovornika (Pavličević-Franić, 2005: 95). Govorni se čini u komunikaciji mogu ostvariti kao monološki, dijaloški ili poliloški govorni oblik. Monolog je govor jedne osobe upućen drugima ili sebi, bez smjenjivanja sugovornika u komunikaciji, a ostvaruje se kao opisivanje, pripovijedanje, raspravljanje, tumačenje i upućivanje; dijalog je razgovor dviju osoba pri čemu se uloge slušatelja i govornika neprestano izmjenjuju, a ostvaruje se kao službeni ili privatni razgovor, javni ili osobni, vanjski ili unutarnji, jednostrani ili dvostrani; polilog je komunikacijski oblik u kojem sudjeluje više ljudi, ima sličnu strukturu dijalogu pa ga se može svrstati u dijaloški govorni oblik (Pavličević-Franić 2018: 305).

Govor je osnovna ljudska djelatnost i koristi se češće, lakše i brže nego djelatnost pisanja, ipak u ovo digitalno doba, kad skoro svaki učenik u višim razredima osnovne škole ima svoj mobitel, mladi se mnogo služe pisanom komunikacijom preko društvenih mreža, čak i u međusobnoj blizini. Konvencionalan govor gotovo i ne koriste, ne poznaju ga, jer u većini situacija (na ulici, u tramvajima, autobusima, trgovinama...) gdje se nekad koristio konvencionalan govor, danas govora uopće nema.

Privatni govor također „pati“. S druge pak strane javnog govora ima mnogo, a tome doprinosi sloboda, demokracija i razni elektronički mediji (Škarić 2000: 11). U javnom je govoru „povećana odgovornost izgovorene riječi u istinitosti i djelotvornosti, u društvenoj korisnosti i opravdanosti, u toleranciji i etici, u estetici i govorno-jezičnoj ispravnosti te u kulturi uopće“ (Škarić 2000: 9). S obzirom na tu odgovornost izgovorene riječi, potrebno je shvatiti važnost ove jezične djelatnosti te razvijati vještinu govorenja u nastavi Hrvatskoga jezika.

Govorenje se nastavlja na jezičnu djelatnost slušanja i jednako se kao i slušanje smatralo sposobnošću koje se usvaja spontano bez posebnoga učenja i vježbanja, no u govorenju mnogi ljudi imaju poteškoća zbog slabijeg samopouzdanja i straha od javnog nastupa, ali i ako se ne osjećaju jezično kompetentnima, stoga je iznimno važno poticati jezičnu djelatnost govorenja kako bi se svi „strahovi“ umanjili te kako bi učenici što slobodnije i suvislije komunicirali (Aladrović Slovaček 2018: 60). Pavličević-Franić (2018: 306) navodi kako su govorne vježbe izravno povezane s vježbama aktivnog slušanja te da prethode vježbama čitanja i pisanja, a u nastavi Hrvatskoga jezika možemo ih općenito podijeliti na reproduktivne (ponavljajuće) i produktivne (stvaralačke, proizvodne).

Govorne ću vježbe (Pavličević-Franić 2018) radi preglednosti prikazati u Tablici 2 i povezati s ishodima za 5. i 6. razred u kategoriji govorenje.

Tablica 2. Povezanost govornih vježbi i ishoda u kategoriji govorenje.

VJEŽBE GOVORENJA	ISHODI U KATEGORIJI GOVORENJE U 5. I 6. RAZREDU
<ul style="list-style-type: none"> • pripremne vježbe – započinju tzv. kontaktnim govorenjem u svakodnevnim situacijama (pozdravljanje, obraćanje, postavljanje pitanja i davanje odgovora, zahvaljivanje, čestitanje) 	<ul style="list-style-type: none"> • prepoznaje/razlikuje različite svrhe govorenja: osobna i javna • razgovara radi razmjene informacija • razlikuje obrasce vođenja razgovora s obzirom na sugovornika, vrstu i svrhu razgovora: razgovor s vršnjacima ili odraslima, slobodni ili vođeni razgovor • primjenjuje različite govorne činove: zahtjev, isprika, zahvala i poziv
<ul style="list-style-type: none"> • stilsko-kompozicijske vježbe (stvaranje vlastitih funkcionalnih tekstova) 	<ul style="list-style-type: none"> • pripovijeda kronološki nižući događaje • pripovijeda s različitih točaka gledišta • pripovijeda događaje poštujući uzročno--posljedične veze

	<ul style="list-style-type: none"> • opisuje u skladu s jednostavnom strukturom • kratko izlaže na zadanu temu
<ul style="list-style-type: none"> • ortoepske ili pravogovorne vježbe (artikulacijske, akcentuacijske, intonacijske) 	<ul style="list-style-type: none"> • razgovijetno govori i točno intonira rečenice • razlikuje brzinu govorenja: usporena, srednja i ubrzana

Govorenje je nužno za sekundarne jezične djelatnosti, čitanje i pisanje, što ističe i Čudina-Obradović (2004: 34): „Razvijen govor neophodan je preduvjet razumijevanju pisanog teksta, a još više pisanju novog teksta.“

3.3. Vještina čitanja

Čitanje je sekundarna jezična djelatnost jer njome učenici ovladavaju svjesno i sustavnim učenjem i poučavanjem koje započinje u vrtičkoj dobi i nastavlja se u školi. U 21. stoljeću čitanje se uvijek promatra i tumači uz razumijevanje. Nove spoznaje o čitanju naglašavaju dvije misli: *čitanje bez razumijevanja nije čitanje* i *čitanje je mišljenje* (Čudina-Obradović 2014). To znači da sama tehnika čitanja (pretvaranje slova u glasove) kao ni tečno čitanje bez razumijevanja značenja nije čitanje. Čitanje je zaključivanje o smislu i značenju onoga što je napisano: podaci koje čitamo povezuju se međusobno, ali se i povezuju s prijašnjim znanjem te stvaraju sažetu i jasnu sliku cjeline i značenja teksta (Čudina-Obradović 2014: 238). Prema tome mišljenje se pri čitanju događa prije, za vrijeme i poslije čitanja. Aladrović Slovaček (2018: 67) naglašava važnost čitanja s razumijevanjem jer ono uvelike doprinosi pozitivnijem stavu prema čitanju, odnosno razvoju ljubavi prema knjizi i pisanoj riječi. Razumijevanje se postiže isključivo aktivnim, angažiranim čitanjem. Angažiranost ponajprije ovisi o motivaciji, tj. zainteresiranosti za ono što se čita, a potom o kapacitetu radnog pamćenja, razumijevanju govornog jezika i bogatstvu rječnika. U tome se očituje povezanost vještine govorenja s vještinom čitanja: što je bolje razumijevanje govora, lakše će biti razumijevanje teksta, dok često čitanje povećava razumijevanje i uporabu govora (Čudina-Obradović 2014). Peti-Stantić (2019) umjesto izraza *čitanje s razumijevanjem* koristi termin *dubinsko čitanje*¹¹ kojega razlikuje od *površnoga ili površinskoga (brzog) čitanja* kojim preliječemo tekst radi prikupljanja što većeg broja informacija. Autorica smatra (2019: 128) da informacije prikupljene površnim čitanjem ne znače puno ako ih nismo

¹¹ A. Peti-Stantić (2019: 124) objašnjava da se dubinsko čitanje može izjednačiti s pojmom čitanja s razumijevanjem kad je riječ o nastavnom procesu i obrazovanju, no sa znanstvenog stajališta ta dva procesa nisu sasvim ista.

spodobni razvrstati na važne i nevažne, na pouzdane i nepouzdate, na vjerodostojne i lažne te ako o njima nismo sposobni kritički promisliti.¹²

Visinko u knjizi *Čitanje: poučavanje i učenje* (2014: 74-77) navodi razne vrste čitanja, a ovdje su navedene one s kojima se najčešće susrećemo u nastavi Hrvatskoga jezika: kontinuirano razvijamo čitanje s razumijevanjem, upućujemo na samostalno čitanje i obogaćujemo interpretativnim čitanjem; posežemo za čitanjem naglas, ali najčešće učenici čitaju u sebi; kad god čitamo s nekim zadatkom, posrijedi je usmjereno čitanje, a u nastavi je ono povezano sa spoznajnim čitanjem (otkrivamo nove spoznaje u tekstu), analitičkim čitanjem (rašćlanjemo tekst – tražimo odgovore u izrazu i sadržaju), sintetičkim čitanjem (povezujemo raščlanjeno), problemskim čitanjem (zapažamo i izdvajamo probleme iz teksta), kritičkim čitanjem (razvijamo svoja kritička promišljanja o sadržajima koje čitamo) te stvaralačkim čitanjem (stvaralački odgovaramo na izraz i sadržaj teksta).

Učenicima treba ponuditi i tekst s intencijom da doznamo što su oni iz njega išćitali jer svatko išćitava iz teksta ono što je povezano s njegovim životnim i čitalačkim iskustvom, a ako učenici argumentiraju takvo čitanje dokazima iz teksta, mislit će kritički (Peti-Stantić 2019: 271). Naučiti mlade čitati kritički i s razumijevanjem te ih vratiti uživanju u čitanju cilj je obrazovnog procesa. Jedno je jasno i neizostavno a to je da se vještina čitanja razvija čitanjem, stoga želimo li je poboljšati – čitat ćemo što češće (Pavličević-Franić 2005: 97).

Čitanje je složena jezična aktivnost, a takvo je i pisanje. Zajedničko im je da nisu vremenski ograničene što znači da tijekom čitanja i pisanja možemo zastati, promisliti, vratiti se i ponovno proćitati ili napisati.

3.4. Vještina pisanja

Pisanje je vrsta jezične djelatnosti koja služi komunikaciji među ljudima, pretpostavlja osobu koja piše i osobu koja čitanjem prima poruku, ne traži neposrednu prisutnost osobe koja prenosi poruke, ali, kao što je već i rećeno, traži i dopušta zaustavljanje procesa u oblikovanju poruka (Rosandić 2002: 14). Češi (2018: 37-38) piše da je pisanje proces realizacije unutrašnjega govora koji je prema Vygotskom (1983) sama misao oblikovana u rijeć, rećenicu ili tekst razumljiva samo onome tko je tvorac te misli, a da bi pisani tekst postao razumljiv drugome (onome koji čitanjem prima poruku), pisani jezik zahtjeva preciznost i toćnost izraza. Pisanje je (u smislu oblikovanja teksta) prema Aladrović Slovaćek (2019) kognitivno i motivacijski vrlo kompleksna i zahtjevna ljudska aktivnost.

¹² Za poticanje kritičkog mišljenja autorica Aladrović Slovaćek (2019: 43-44) navodi metodićke postupke: vođeno čitanje i čitanje s predviđanjem.

Rosandić (2002: 13) piše o složenosti pismenog izražavanja u odnosu na govorno izražavanje što se uočava u činjenici da dijete dosegne određenu razinu govorenja već u predškolskoj dobi dok razvijanje vještine pisanja započinje u školskoj dobi, točnije osamostaljivanje pisanoga jezika započinje svjesno na kraju 2. razreda. Složenost jezične djelatnosti pisanja očituje se i u poznavanju pravopisnih pravila, gramatičke norme, leksičke norme i stilističke norme, ali i u tome da se proces usvajanja tih pravila i normi nastavlja na svim razinama obrazovnog sustava (Rosandić 2002). Visinko (2010: 73) posebno naglašava važnost razdoblja od 1. do 5. razreda osnovne škole jer u tom periodu učitelji sudjeluju na putu od učenikove govorne riječi prema pisanoj u čemu im pomažu znanja o odnosu govorenja i pisanja. Autorica također objašnjava kako je pisanje visok stupanj apstrakcije te u njemu sve treba precizno i jasno iskazati jer sugovornik nije prisutan, a to je i objašnjenje zašto je pisanje učenicima teško.¹³

U poučavanju pisanja najučinkovitiji je interakcijski pristup u kojemu učenici rade u manjim skupinama na pisanju teksta, a potom međusobno o njemu raspravljaju (Visinko 2010: 77). Učenici zajedno prolaze sve faze pisanja tekstova: fazu pripreme, fazu izrade radne inačice i fazu popravljivanja, a završna je faza procesa pisanja objavljivanje teksta (Aladrović Slovaček 2019: 47). Objavljivanje potiče učenike da tekst popravljaju i dotjeruju te omogućuje da se vidi o čemu i kako drugi pišu (Temple, Steele i Meredith 1998 prema Aladrović Slovaček 2019: 47). Osim što učenicima treba pokazati kako napisati kvalitetan tekst, prema Dayson (1992, u Aladrović Slovaček 2017: 61) treba im osigurati redovite prigode za pisanje, omogućiti da sami biraju teme i svrhu te da su tekstovi upućeni stvarnoj publici. Pisanje i razmjenjivanje tekstova omogućava međusobno bolje poznavanje učenika te stvara duh zajedništva u razredu.

Aladrović Slovaček (2017) iznosi kako na jezičnu djelatnost pisanja danas utječe i novi oblik pisanoga jezika koji mladi koriste međusobno na društvenim mrežama a zasićen je posuđenicama i karakterizira ga svjesno kršenje gramatičko-pravopisnih normi radi brže i jednostavnije komunikacije. Da bismo te današnje generacije učenika motivirali za pisanje i da bi oni shvatili zašto je važno ovladati vještinom pisanja, od učitelja se očekuje pomna priprema, a tijekom poučavanja dobro vođeno i organizirano poučavanje (Češi 2018: 38-39). Nadalje, Češi (2018) smatra kako svim generacijama učenika treba tijekom školovanja osvještivati važnost pisane riječi jer zapisani doživljaj, događaj ili spoznaja imaju bezvremensku komunikacijsku moć među ljudima.

¹³ Autorica Aladrović Slovaček (2018) također spominje kako učenicima pisanje nije baš drago te da neki čak i osjećaju strah pred pisanjem, a rješenje vidi u poticanju učenika na iskazivanje svojih stavova, misli i mašte pisanom riječi i to na kreativan i zanimljiv način.

Može se zaključiti da je pisanje vrlo zahtjevna jezična djelatnost za koju učenike treba dobro motivirati, pronaći kreativne načine za njeno provođenje te joj posvetiti mnogo vremena u nastavi Hrvatskoga jezika kako bi se ostvarila što viša razina pismenosti.

3.5. Komunikacijski pristup usvajanja hrvatskoga jezika

Kao što je već rečeno, poticanje jezičnih djelatnosti i usvajanje vještina slušanja, govorenja, čitanja i pisanja, dakle razvoj komunikacijske kompetencije, traži i komunikacijski pristup u poučavanju jezika u osnovnoj školi. Kodrić (2013: 36) piše da se komunikacijski pristup temelji na sljedećim tezama:

- a) jezik se uči uporabom u komunikaciji;
- b) grupa uspješno uči unutar izvornog i smislenog konteksta;
- c) tečnost u govorenju važna je komunikacijska komponenta;
- d) uspješna se komunikacija sastoji od različitih jezičnih vještina;
- e) učenje je proces stvaranja čijim je sastavnim dijelom i pogreška.¹⁴

Komunikacijsko-funkcionalni pristup usvajanju hrvatskoga jezika prema Pavličević-Franić (2005: 72) podržava „funkcionalnu nastavu jezika sa svrhom uspješnoga sporazumijevanja u svakodnevnim komunikacijskim situacijama te razvoj komunikacijske kompetencije (osposobljenost za praktičnu jezičnu uporabu) u odnosu na lingvističku kompetenciju (teorijsko znanje o jeziku)“. Autorica smatra takav pristup osobito prihvatljiv u ranoj fazi¹⁵ usvajanja jezika u kojoj se gramatika treba poučavati zorno, na primjerima iz svakodnevnih priopćajnih situacija. Aladrović Slovaček (2019) pojašnjava kako učenje standardnoga idioma materinskog jezika, osobito u toj ranoj fazi, ne bi trebalo biti usvajanje napamet naučenih pravila i normi jer se takav pristup pokazao nesvrhovitim i neučinkovitim zato što učenici iako znaju reproducirati napamet naučena pravila, često griješe. Komunikacijsko-funkcionalni pristup je obilježen: a) didaktičkom igrom; b) funkcionalnom jezičnom komunikacijom; c) pluralizmom didaktičkih načela, postupaka i nastavnih sredstava; d) metodom indukcije; e) istaknutom ulogom učitelja (Pavličević-Franić 2005: 76-79).

Igra koja se koristi u nastavi kako bi učenici bili motiviraniji i u učenju aktivniji didaktička je igra i važan je dio suvremene nastave. Sadržaji koji se predstavljaju kao didaktička igra, premda teški i/ili dosadni, učenicima postaju prihvatljivi, a sam proces učenja zanimljiv jer učenici nemaju dojam da uče nego da se igraju, što olakšava usvajanje novih znanja i razvija pozitivan odnos prema jezičnome gradivu koje

¹⁴ Postavke komunikacijskog pristupa odnose na poučavanje inojezičnog hrvatskog, ali na temelju sličnosti u poučavanju taj se pristup primjenjuje i u nastavi izvornih govornika.

¹⁵ Rana faza ili rano učenje jezika obuhvaća vrijeme od polaska u školu do 12. godine života.

se učenjem u igri usvaja (Pavličević-Franić 2005: 76-77). O igri kao nastavnoj metodi piše Aladrović Slovaček¹⁶ posebno ističući jezične igre u nastavi Hrvatskoga jezika. Igra je učenicima najzabavniji oblik učenja; olakšava usvajanje znanja, sposobnosti i vještina; stvara pozitivno razredno okruženje u kojem učenik može sudjelovati u aktivnostima bez straha od pogreške. Igra mora biti prilagođena dobi djeteta i njegovim intelektualnim sposobnostima, a učitelji moraju znati što kojom igrom žele postići. Cilj je jezičnih igara ovladavanje jezikom i njegovim sadržajima, a Aladrović Slovaček (2018) dijeli ih s obzirom na sadržaj koji se želi usvojiti, uvježbati ili ponoviti: igre za pojedine jezične djelatnosti, igre s obzirom na uvježbavanje ili usvajanje gramatičkih sadržaja, leksičke igre, pravopisne igre.

I u didaktičkoj igri treba izbjegavati pedagogiziranje i didaktiziranje te „nastojati zadržati osnovnu značajku igre, a to je sloboda bez koje igra prestaje biti igrom“ (Peti Stantić i Velički 2009: 5). Pri tome učitelji trebaju osvijestiti činjenicu da svaka igra sadrži jasna i unaprijed dogovorena pravila te da sloboda nije u odustajanju od pravila, nego u povjerenju među sudionicima igre – i djece i odraslih. Dakle, ako učitelj sudjeluje u igri, mora biti ravnopravan igrač s učenicima, a ako ne sudjeluje, preuzima ulogu neutralnog promatrača uz kojeg se učenici ne osjećaju kontrolirano i procjenjivano (Peti-Stantić i Velički 2009).

„Komunikacijski model usvajanja jezika, traži i komunikacijski funkcionalan proces poučavanja“ (Pavličević-Franić 2007: 41), stoga je „uloga učitelja u takvome procesu usvajanja hrvatskoga jezika izuzetno važna na svim razinama“ (Pavličević-Franić 2007: 44). Ponajprije, učitelj i sam mora imati razvijene jezične kompetencije jer „učiteljev nastup, njegova komunikacija s učenikom u smislu i sadržajnog i odnosnog aspekta, izuzetno je važna, a njegova riječ nenadomjestiva“ (Troha 2012: 64). Učitelj služi kao uzor i model po kojem učenici razvijaju komunikacijsku kompetenciju.

Od učitelja se kod komunikacijskog pristupa nastavi očekuje da imaju volje, želje i sposobnosti prihvatiti nešto novo i nestereotipno, da budu kreativne osobe koje potiču i usmjeravaju komunikaciju te osmišljavaju nastavu koja je dinamična, raznolika, učenicima zanimljiva i uz sve to primjerena i svrhovita (Pavličević-Franić 2007: 45-46). „Kreativan učitelj osoba je koja posjeduje primarnu sliku koja vodi njegovo djelovanje i mišljenje; tolerira dvosmislenost; osoba koja je učenik, zadovoljna poslom, dodatno se educira te potiče kreativnost drugih“ (Vrsaljko i Ivon 2009 prema Aladrović Slovaček 2019: 115). Učitelj je središnja osoba odgojno-obrazovnog procesa koja poštuje osobnost svakog učenika te ga potiče na izricanje osjećaja, misli i stajališta.

¹⁶ *Kreativne jezične igre* (2018); *Od usvajanja do učenja hrvatskoga jezika* (2019)

U komunikacijski pristup usvajanja jezika uklapaju se dramske aktivnosti¹⁷ jer njima omogućujemo učenicima „pozitivan poticaj za učenje jezika: sigurne i njima bliske okolnosti za istraživanje jezika, igranje jezikom i jezičnim pojavama i učenje na zoran, kreativan i stvaralački način“ (Gruić i Rimac Jurinović 2022: 216).

¹⁷ U prijedlogu klasifikacije pojmova (Gruić, Vignjević i Rimac Jurinović 2018.) autorice objašnjavaju dramsku aktivnost kao „opći neutralni pojam koji ukazuje na bilo koji oblik aktivnoga sudjelovanja u zamišljenoj situaciji“.

4. Dramski odgoj u kurikulumskim dokumentima i praksi

Prema autoricama Gruić, Vignjević i Rimac Jurinović (2018: 125) „dramski je odgoj oblik rada s djecom, mladima i odraslima koji na različite načine upoznaju dramski medij, kao gledatelji i kao aktivni sudionici“. Unutar dramskog odgoja, prema istim autoricama, izdvajaju se tri područja: dramsko izražavanje, dramsko stvaralaštvo i dramska kultura te objašnjavaju da dramsko izražavanje obuhvaća sve oblike dramskoga odgoja kojima se utječe na razvoj, sazrijevanje i odrastanje pojedinca, a ne na njegovu profesionalnu dramsku formaciju; dramsko stvaralaštvo obuhvaća dramsku naobrazbu s naglaskom na razvoj sposobnosti i praktičnih vještina potrebnih za postavljanje i igranje predstave, dok dramska kultura obuhvaća osnovna teorijska znanja koja se nadopunjuju u važnom dijelu praktičnim iskustvom: gledanjem, analizom i vrednovanjem predstava (Gruić i dr. 2018: 125).

U svim obrazovnim dokumentima u Republici Hrvatskoj od 2005. pokušava se usmjeriti strateški razvoj odgoja i obrazovanja na svim razinama prema „razvoju kompetencija, promjeni načina učenja i poučavanja te jasnom usmjerenju na potrebu definiranja odgojno-obrazovnih ishoda (ishoda učenja)“ (ONK 2018: 4). U oba okvirna kurikuluma (iz 2011. i 2018.) zadano je stjecanje kompetencija kroz odgojno-obrazovna područja: a) jezično-komunikacijsko područje; b) matematičko područje; c) prirodoslovno područje; d) tehničko i informatičko područje; e) društveno-humanističko područje; f) umjetničko područje; g) tjelesno i zdravstveno područje.

Umjetničko odgojno-obrazovno područje u NOK-u (2011: 209) podijeljeno je u šest polja:

1. Aktivno opažanje i razumijevanje svijeta umjetnosti i sudjelovanje u umjetničkomu odgoju i stvaralaštvu;
2. Vizualne umjetnosti i dizajn;
3. Glazbena kultura i umjetnost;
4. Filmska i medijska kultura i umjetnost;
5. Dramska kultura i umjetnost;
6. Umjetnost pokreta i plesa.

Krušić (2016: 8) ističe kako polje *Dramska kultura i umjetnost* „nikada ranije nije bilo samostalno opisano u nastavnim planovima i programima hrvatskih škola“, a književnost je ostala unutar jezično-komunikacijskoga područja i dijelom nastave hrvatskoga odnosno materinskog jezika.

Odgojno-obrazovni ciljevi područja te očekivana učenička postignuća u svakom polju zadani su po ciklusima. Iz odgojno-obrazovnih ciljeva umjetničkog područja te očekivanih učeničkih postignuća u polju *Dramska kultura i umjetnost* možemo zaključiti da je dramski odgoj zastupljen u NOK-u, tj. zastupljeno je dramsko izražavanje, dramsko stvaralaštvo i dramska kultura.

Rimac Jurinović (2017) u svojoj analizi zastupljenosti dramskog odgoja u NOK-u zaključuje da je najmanje zastupljeno dramsko izražavanje što smatra paradoksalnim jer mu je cilj razvoj, sazrijevanje i odrastanje pojedinca.

U *Nacionalnom dokumentu umjetničkoga područja kurikulumu* (2018) spominje se da umjetničko područje obuhvaća vizualnu, glazbenu, filmsku, dramsku umjetnost, umjetnost plesa i pokreta te književnost, ali nisu izdvojena učenička postignuća za svaku umjetnost posebno po ciklusima, već se izdvajaju temeljne sastavnice umjetničkoga stvaranja i recepcije umjetnosti zajedničke svim umjetnostima: izražavanje ideja, misli, osjećaja, iskustava, stavova i vrijednosti, komunikacija putem umjetnosti, doživljaj i razumijevanje sebe i svijeta te njegovo kritičko procjenjivanje, zatim i aktivan odnos prema umjetnosti. U tom su dokumentu dana odgojno-obrazovna očekivanja učenika po odgojno-obrazovnim ciklusima i makrokonceptima: 1. izražavanje, izvođenje, stvaranje; 2. doživljaj, razumijevanje, vrednovanje; 3. komunikacija i interakcija jezicima umjetnosti. U tim očekivanjima možemo prepoznati područja dramskog odgoja - dramsko izražavanje (npr. *učenik izražava raznovrsnim stvaralačkim aktivnostima svoje doživljaje, osjećaje i iskustva unutar pojedine umjetnosti te umjetničkoga područja*), dramsko stvaranje (npr. *učenik razvija vještine i svladava osnovne tehnike izvodeći različite aktivnosti (samostalno i u skupini) i rabeći široki spektar poticaja*) i dramsku kulturu (npr. *učenik perceptivno doživljava umjetničko djelo i dijeli svoje iskustvo s drugima*).

Očekivanja se prema *Nacionalnom dokumentu umjetničkog područja kurikulumu* (2018) ostvaruju u učenju i poučavanju obveznih predmeta¹⁸, izbornih i fakultativnih nastavnih predmeta te u različitim aktivnostima i projektima koji su sastavni dio školskoga kurikulumu. U tom se istom Dokumentu navodi da se područja koja nisu zastupljena kao obvezni predmeti (dramska umjetnost, umjetnost pokreta i plesa te medijska kultura i filmska umjetnost) uključe u odgojno-obrazovni proces svih predmeta kao načini izražavanja i metode za usvajanje nastavnih sadržaja te razvoj kognitivnih sposobnosti i psihomotoričkih vještina.

U *Dokumentu* se objašnjava da se umjetničko područje povezuje s jezično-komunikacijskim „u književnosti, dramskoj i filmskoj umjetnosti te uporabi dramskih i plesnih metoda u nastavnom procesu“ (*Nacionalni dokument umjetničkoga područja kurikulumu* 2018: 9). S obzirom na to da se u okviru jezično-komunikacijskog područja poučava hrvatski jezik, u nastavi Hrvatskoga jezika trebalo bi prema *Nacionalnom dokumentu umjetničkog područja kurikulumu* (2018) uključiti dramski odgoj, dakle dramsko izražavanje, dramsko stvaralaštvo i dramsku kulturu. Pitanje koliko se zaista dramski odgoj primjenjuje u nastavi Hrvatskoga jezika, a tu dolazimo i do pitanja jesu li i koliko učitelji

¹⁸ Za OŠ to su: Glazbena kultura, Likovna kultura, Hrvatski jezik, strani jezici i Tjelesna i zdravstvena kultura.

osposobljeni za realizaciju teorije i praktične primjene dramskog odgoja u nastavi, zanimljivo je istraživačko pitanje te je nekoliko istraživanja objavljeno na tu temu.

Prema istraživanju koje je provela Zrinka Vukojević učitelji imaju pozitivno mišljenje o primjeni dramskih postupaka u nastavi Hrvatskoga jezika te o važnosti dramskih postupaka na razvoj učeničkih kompetencija (2016: 372-373), no „rezultati pokazuju da se potreba za formalnim i dodatnim obrazovanjem može smatrati značajnim čimbenikom nedovoljno česte primjene u nastavnoj praksi“ (Vukojević 2016: 372). Ti se rezultati mogu povezati s istraživanjem (Rudela 2013) prema kojemu 80,7 % ispitanika (učitelja razredne nastave) smatra da je potrebno obrazovanje učitelja za dramski odgoj (Vukojević 2016: 372). I rezultati istraživanja (Vukojević 2018) koje je provedeno među studentima pete godine učiteljskog studija (Zagreb, Čakovec, Petrinja, Split) pokazali su da se „samo [se] 15 % studenata primarnog obrazovanja smatra kompetentnima za primjenu dramskog odgoja u nastavi“ (Vukojević 2018: 130).

Kako je iz predstavljenih istraživanja vidljivo, diplomirani učitelji i budući učitelji na završnoj godini studija nominalno smatraju da su dramskopedagoške tehnike vrijedan metodički pristup u nastavi, ali da se ne smatraju dovoljno kompetentnima. Stoga ću u nastavku ovoga rada zainteresiranim stručnjacima ponuditi modele dramskopedagoških radionica u kojima se dramske tehnike primjenjuju u ostvarivanju ishoda vezanih uz domenu *jezik i komunikacija*. Ti su modeli prijedlog, nisu osmišljeni kao recept i podložni su prilagodbama i izmjenama. S obzirom na to da još uvijek nemamo dramskopedagošku metodiku koja se tematski fokusira na područje škole¹⁹, najprije ću u nastavku objasniti pojam dramskopedagoške radionice, njezinu strukturu i mogućnosti vrednovanja kao temeljne metodičke odrednice.

¹⁹ Nasuprot tome imamo dvije metodike koje se bave dramskim studijem: metodika Zvezdane Ladike i Ines Škuflić-Horvat.

5. Dramskopedagoške radionice

5.1. Što je dramskopedagoška radionica

Novi kurikulumski dokumenti u RH koji su proizašli iz *Okvirnog nacionalnog kurikuluma* (2018) oblikovani su s idejom da je u središtu odgojno-obrazovnog sustava dijete, tj. učenik. U krovnom nacionalnom kurikulumu, ONK-u (2018), iščitavamo da je odgoj i obrazovanje usmjereno na razvoj kompetencija²⁰ koje se određuju kao međusobno povezan sklop znanja, vještina, stavova i vrijednosti dok se *Nacionalnim kurikulumom za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje* (2018) nastoji svim učenicima omogućiti razvoj svih potencijala te ih pripremiti za cjeloživotno učenje na način da se pružaju smjernice za oblikovanje procesa učenja i poučavanja. Taj proces učenja i poučavanja odvija se u školi tijekom nastave koju u današnjim školama, da bismo istaknuli razliku naspram tradicionalne nastave, nazivamo suvremenom. Na osnovi svojih promišljanja, iskustva i stručnog usavršavanja, istaknula bih da je suvremena nastava ona nastava:

- u kojoj je učenik u središtu nastavnog procesa
- koja kod učenika razvija kompetencije
- koja učenike priprema za cjeloživotno učenje
- koja uključuje aktivno, suradničko i iskustveno učenje
- u kojoj se primjenjuju različite metode i oblici rada čime je ujedno i zahtjevnija uloga učitelja u planiranju, modeliranju i realizaciji sata.

Tim zahtjevima suvremene nastave velikim dijelom udovoljava radionički oblik rada u nastavi. Didaktičari radionice uvrštavaju u domenu odgojno-obrazovnih strategija kojima se oblikuju načini rada u nastavi te ih nazivaju pedagoške radionice (Bognar i Matijević 2005). Mnogi autori (Uzelac, Bognar i Bagić 1994; Buljubašić-Kuzmanović 2006; Jindra 2010) ističu važnost radionica kao oblika rada u nastavi na svim obrazovnim razinama jer implementiraju aktivno, iskustveno a time i suradničko učenje dajući najveći doprinos cjelovitom osobnom rastu i razvoju učenika.

Ako se pedagoška radionica provodi dramskim aktivnostima, riječ je o dramskopedagoškoj radionici. Tu višestruku korist dramske aktivnosti sveobuhvatno su opisale Spomenka Dragović i Dinka Balić (2013: 203) pišući da „sudionicima pomaže u izražavanju emocija i izricanju stavova, bavljenje njome razvija imaginaciju i kreativnost, govorne te motoričke sposobnosti. Od pomoći je pri razumijevanju

²⁰ U ONK-u se (2017: 15-18) spominju generičke kompetencije koje je potrebno razvijati na svim razinama i u svim vrstama odgoja i obrazovanja te u svim područjima kurikuluma, a dijele se na tri veće cjeline: oblici mišljenja, oblici rada i korištenje alata te osobni i socijalni razvoj.

međuljudskih odnosa, razvija kritičnost/samokritičnost, snaži samopouzdanje, ali i toleranciju spram drugoga/drukčijeg“.

Kao što sam već ranije navela autorice Gruić, Vignjević i Rimac Jurinović (2018) predlažu termin *dramska aktivnost*²¹ kao neutralni pojam za dramske tehnike koje definiraju kao jednostavnije oblike kojima određujemo i organiziramo način sudjelovanja i metode koje pojašnjavaju kao složenije oblike s unutrašnjom metodičkom strukturom koja se ostvaruje odabirom dramskih tehnika.

Korištenjem dramskih tehnika i dramskih metoda²² nastava postaje aktivno, suradničko i iskustveno učenje. Aktivno jer dramska tehnika, bilo da se koristi sama za sebe ili unutar neke metode, na svoj način angažira sudionike (učenike) i svi se osjećaju uključenima (Gruić i dr. 2018).

Odabir dramske tehnike određuje pedagoški odnosno metodički angažman učenika: hoće li se učenici angažirati više emocionalno, misaono ili tjelesno te hoće li sudjelovati individualno, u paru ili u skupini. Na taj način razvijamo suradničko učenje jer učenici kroz dramsku tehniku uče u skupini, sa skupinom i od skupine. Pritom valja imati na umu da u suradničkom učenju, kako piše Rimac Jurinović (2016: 246), svi članovi skupine rade na realizaciji zajedničkog zadatka, shvaćaju da su potrebni jedni drugima kako bi ga uspješno izvršili te da skupina ne može uspjeti ako ne uspije svaki njezin član. Unutar skupine prepoznaju individualnu ulogu, važnost preuzimanja inicijative kao i međusobnog uvažavanja i pomaganja. Učenici se u međusobnoj suradnji koriste komunikacijskim vještinama (verbalnim i neverbalnim) koje dramskim tehnikama dalje razvijaju.

U dramskopedagoškoj radionici učenici uče kroz osobno iskustvo koristeći već postojeća iskustva i stvarajući nova iskustva što im omogućuje ostvarivanje različitih uvida o sebi, drugima i/ili o nekoj temi. Time se ostvaruje iskustveno učenje pri čemu je učitelj kreator i poticatelj situacija iz kojih učenici uče, a ne jedini nositelj znanja u nastavnom procesu.

Učitelj i učenici u dramskopedagoškoj radionici susreću se kao ravnopravni igrači, međusobno su povezani i spremni da zajedno komuniciraju, doživljavaju, eksperimentiraju i otkrivaju (Spolin 2000: 2). U takvom odnosu izvođenju dramskih tehnika pristupa se opušteno pa se i razmišlja na kreativan način, a to onda doprinosi uspješnosti dramskopedagoške radionice. Osim toga, ne postoji strah od pogreške jer u dramskoj pedagogiji nema pogrešaka, sve što sudionici ponude osnova je za daljnji rad i propitivanje. Takav odnos omogućuje i kvalitetno vrednovanje svih strana nastavnog procesa. Zanimljivo je da dramskopedagoškom radionicom ne kreiramo suvremenu nastavu uporabom nove tehnologije (koja je ionako sveprisutna), već time što smo se okrenuli sebi – općeljudskoj sposobnosti za dramski izraz.

²¹ Osim *dramske aktivnosti*, u radu se koriste i ostali pojmovi iz *Prijedloga klasifikacije i pojmovnika* (Gruić i dr. 2018).

²² Više o dramskim tehnikama i metodama u *Prijedlogu klasifikacije i pojmovnika* (Gruić i dr. 2018).

Dramskopedagoškim radionicama učenici stječu kompetencije iz dramske umjetnosti koja je dio umjetničkog područja kurikulumu (2018).²³ Prema tom se dokumentu odgojno-obrazovna očekivanja umjetničkog područja ostvaruju većim dijelom u učenju i poučavanju obveznih, izbornih i fakultativnih predmeta, stoga u nekim školskim kurikulumima srednjih škola postoji Dramski odgoj kao nastavni predmet.²⁴ Hrvatski centar za dramski odgoj (HCDO) izdao je prijedlog *Kurikuluma za nastavni predmet Dramski odgoj za srednje škole* (2020) koji je objavljen na mrežnim stranicama HCDO-a (<http://www.hcdo.hr/wp-content/uploads/2020/03/Prijedlog-Kurikulum-predmeta-Dramski-odgoj-za-srednje-skole.pdf>). Taj *Kurikulum* „predstavlja završni dio budućeg cjelovitog kurikulumu Dramskog odgoja kojim će biti obuhvaćeni svi stupnjevi i segmenti odgojno-obrazovnog sustava“ (*Kurikulum* 2020: 5). U tome se vide nastojanja HCDO-a da se Dramski odgoj kao predmet normira i standardizira te raspiše za cijelu vertikalnu. Ishodi predmeta Dramski odgoj raspisani su u *Kurikulumu* po domenama: *dramsko izražavanje (A)*, *dramsko stvaralaštvo (B)* i *dramska kultura (C)*. Vidljivo je njihovo usložnjavanje iz razreda u razred.

Ako postoji Dramski odgoj u školskom kurikulumu kao nastavni predmet, tada njegove ishode po domenama ostvarujemo dramskopedagoškom radionicom i kad je koristimo kao metodički obrazac za oblikovanje nastavnog procesa drugih predmeta. Najviše se ishoda ostvaruje u središnjem dijelu radionice u kojem se izmjenjuje najveći broj dramskih tehnika. Ostvarujemo ishode iz domene *dramsko izražavanje* jer „sudjelovanje u dramskim aktivnostima omogućuje učenicima izražavanje i oblikovanje osjećaja, mišljenja i stavova o sebi i drugima, upoznavanje, razumijevanje i propitivanje međuljudskih odnosa te oblikovanje vlastita osobnog i socijalnog identiteta“, ishode iz domene *dramsko stvaralaštvo* jer „učenici razvijaju kompetencije i vještine umjetničkog dramskog stvaranja u različitim medijima, razvijaju estetski ukus i osjetljivost te izgrađuju kriterije prosudbe vlastita i tuđeg dramskog stvaralaštva“ te ishode iz domene *dramska kultura* koji osposobljavaju učenike „za kvalitetno doživljavanje, prihvaćanje i razumijevanje dramske i srodnih izvedbenih umjetnosti, za njihovu estetsku i etičku prosudbu i vrednovanje“ (*Kurikulum nastavnog predmeta Dramski odgoj za srednje škole* 2020: 3). Ishodi tih domena teško su odvojivi i međusobno se preklapaju, osobito u produktima samih učenika.

U osnovnim školama ne postoji nastavni predmet u sklopu kojeg bi se ostvarivala odgojno-obrazovna očekivanja iz područja dramske umjetnosti, stoga se ona ostvaruju samo unutar drugih nastavnih predmeta, a najviše u nastavi Hrvatskoga jezika. Izvodeći nastavu kao dramskopedagošku radionicu ostvarujemo znatno više odgojno-obrazovnih očekivanja iz područja dramske umjetnosti te je u nastavni proces uključeno dramsko izražavanje, dramsko stvaralaštvo i dramska kultura.

²³ Detaljnije objašnjeno u poglavlju 4.

²⁴ Dramski se odgoj kao fakultativni predmet izvodi u Gimnaziji Sesvete, zagrebačkoj I. i III. gimnaziji, a kao izborni u Gimnaziji A. G. Matoša u Zaboku.

Tako je i u primjerima dramskopedagoških radionica u ovome radu, a kako bih pokazala koja se to očekivanja ostvaruju, ispisala sam ih kao ishode nastavnog predmeta Dramski odgoj. Pri oblikovanju tih ishoda koristila sam se *Kurikulumom nastavnog predmeta Dramski odgoj za srednje škole (2020)*, ali sam ih prilagodila učenicima 5. i 6. razreda. Prilagodba tih ishoda ukazuje na potrebu kurikuluma za Dramski odgoj u osnovnoj školi.

5.2. Struktura dramskopedagoške radionice

Dramskopedagoška radionica ima trodijelnu strukturu: uvodni dio, središnji dio i završni dio. U uvodnom dijelu započinjemo dramskom aktivnošću kojom učenike pripremamo za središnji dio. Aktiviramo ih, potičemo volju i pozitivnu energiju. Osim što ih nastojimo motivirati, u uvodnome dijelu najavljujemo primjenom odgovarajućih dramskih aktivnosti i središnju temu ili problem kojim ćemo se baviti u nastavku radionice. U središnjem dijelu različitim dramskim tehnikama ostvarujemo ishode sata. Završavamo dramskom aktivnošću kojom zaokružujemo dotadašnji rad (usustavljujemo ga, ponavljamo naučeno i sl.). Pri strukturiranju dramskopedagoške radionice treba imati na umu da je sve povezano s temom i glavnim ciljem radionice. S takvom strukturom moguće ju je provoditi s učenicima u školi u sklopu nastave i izvannastavnih aktivnosti, ali i izvan škole u bilo kojoj prigodi. Ovako strukturirana dramskopedagoška radionica može se uklopiti u metodički obrazac oblikovanja nastavnog sata svakog predmeta pa tako i Hrvatskoga jezika.

Ustrojstvo nastavnog procesa Hrvatskoga jezika prema Težaku (1996: 226-229), kad je riječ o jezikoslovnim sadržajima, obuhvaća tri stupnja (faze): 1. priprava; 2. istraživanje jezične činjenice; 3. provjera stečenih spoznaja, a u pismenim i usmenim vježbama zasniva se također na trima temeljnim fazama i to su: 1. priprava; 2. izvedba: govorenje ili pisanje; 3. analiza i ocjena. Dakle, ostvarivanje ishoda iz domene *jezik i komunikacija*, unutar koje najvećim dijelom razvijamo komunikacijsku jezičnu kompetenciju, provodi se unutar trodijelne strukture nastavnog procesa u koju se uspješno uklapa dramskopedagoška radionica. Također možemo zaključiti da dramskopedagošku radionicu možemo koristiti za usvajanje novog gradiva jednako kao i na satima vježbanja i ponavljanja.

Dramskopedagošku radionicu najbolje je i najpraktičnije organizirati u trajanju najmanje dva školska sata. Važno je predvidjeti dovoljno vremena za provedbu svake dramske tehnike jer učenici trebaju proći kroz to iskustvo, imati mogućnost komentirati, a kad voditelj procijeni, i vrednovati svoj i tuđi rad. Treba imati na umu da učenici koji se tek susreću s ovakvim oblikom rada trebaju više vremena, što za objašnjenje, što za provedbu dramskih tehnika. S druge pak strane može se očekivati od iskusnijih

učenika (što se tiče dramskog rada) da će biti opušteniji i komunikativniji pa će im trebati više vremena da se izraze. Voditelj će procijeniti koliko će se zadržati na određenoj aktivnosti: koliko je to korisno za njihov osobni razvoj te za ostvarenje ishoda sata.

5.3. Vrednovanje u dramskopedagoškim radionicama – mogućnosti i izazovi

Često se možemo susresti s razmišljanjima da su dramske aktivnosti igra koja učenike relaksira i odmara od ozbiljnog rada, no dramskopedagoškom radionicom ne samo da ostvarujemo ishode nastavnog predmeta nego i uspješno provodimo vrednovanje tih ishoda učenja kao i samog procesa rada.

U *Okviru za vrednovanje procesa i ishoda učenja u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju* (2018) navode se tri osnovna pristupa vrednovanju: 1. vrednovanje za učenje, 2. vrednovanje kao učenje, 3. vrednovanje naučenoga. Tijekom dramskopedagoških radionica nakon svake se dramske aktivnosti može provesti formativno vrednovanje, dakle vrednovanje za učenje i vrednovanje kao učenje, a nakon više puta ponovljenog formativnog vrednovanja, može se učenički rad vrednovati i sumativno, što je uostalom i uobičajeno u nastavnom procesu. Važno je naglasiti da je dramskopedagoškim radionicama moguće formativno vrednovanje ishoda psihomotoričke i afektivne domene koji se češće zanemaruju dajući prednost ishodima kognitivne domene.²⁵

Vrednovanje za učenje bitan je izvor povratnih informacija i za učitelja i za učenika te omogućuje korekcije i usmjeravanje. Učitelj promatra učenike u različitim aktivnostima, sluša ih i vrednuje što mu daje informaciju o razini usvojenosti znanja, vještina i stavova u odnosu na odgojno-obrazovne ishode omogućavajući mu tako da svoj rad prilagođava i usmjerava, a u nekim situacijama to može i *u hodu*. Učitelj također omogućuje učenicima vrednovanje nastavnog sata općenito (osmišljenost, provedbu, atmosferu), kao i dramskih tehnika pojedinačno što mu pomaže u oblikovanju budućeg rada. Ako reakcija učenika na određenu dramsku tehniku nije u skladu s očekivanom, ne znači da se od dramske tehnike treba odustati, već se može izmijeniti i prilagoditi učenicima i/ili ponuditi u nekom drugom kontekstu. Vrednovanjem za učenje učenicima se pruža mogućnost da tijekom procesa učenja steknu uvid u to kako mogu unaprijediti svoje učenje da bi ostvarili ciljeve učenja (*Okvir za vrednovanje* 2018: 16). Učitelj može učeniku dati povratnu informaciju odmah nakon izvođenja dramske aktivnosti.

²⁵ Kognitivna domena opisuje znanja i spoznaje, psihomotorička tjelesne vještine dok afektivna domena opisuje stavove, motivaciju i interese. Pri vrednovanju afektivne domene ne vrednuju se stavovi, nego argumentiranje stavova. (Sirovina, D. *Vrednovanje učenika u nastavnom procesu* https://www.profil-klett.hr/sites/default/files/files-upload/vrednovanje_ucenika_u_nastavnom_procesu.pdf)

S druge strane, vrednovanje kao učenje uključuje vršnjačko vrednovanje i samovrednovanje. To je vrednovanje koje služi kao učenje i omogućuje kritičko i samokritičko promatranje, uspoređivanje različitih načina razmišljanja, stavova i kriterija, doprinosi podizanju samopouzdanja i izgradnji kritične, samokritične i tolerantne osobe.²⁶ Takvo vrednovanje neizostavan je dio dramskopedagoške radionice jer su učenici, sudjelujući u dramskim aktivnostima, stalno u situaciji promatranja i komentiranja tuđeg rada, procjenjivanja prema kriterijima i uspoređivanja sa svojim radom. Kriteriji moraju biti jasno oblikovani i svi učenici moraju biti s njima upoznati.

Vrednovanje naučenoga jest „sumativno vrednovanje kojemu je svrha procjena usvojenosti odgojnoobrazovnih ishoda nakon određenoga (kraćega ili dužega) razdoblja učenja i poučavanja“ (*Okvir za vrednovanje* 2018: 19). Provođenjem dramskopedagoških radionica tijekom određenog razdoblja učitelj kontinuirano prema jasno određenim kriterijima i kroz različite aktivnosti prati svakog učenika, a također i učenici prema istim kriterijima vrednuju jedni druge raznim metodama (npr. Tablicama za procjenu, rubrikama za rad u skupini, jednominutnim procjenama) koje u tom slučaju formiramo prema bodovima (Župan Vuksan 2019). Na kraju razdoblja bodovi vrednovanja se zbroje za svakog učenika te ih se brojačno ocijeni. Učenike se može sumativno ocijeniti i nakon jedne dramskopedagoške radionice koja je osmišljena s ciljem da dramskim tehnikama i metodama provjerimo usvojenost odgojno-obrazovnih ciljeva. Tada učenici u zadanim situacijama pokazuju primjenu znanja i vještina. Učitelj unaprijed odredi (najbolje zajedno s učenicima tijekom rada koji je prethodio) kriterije vrednovanja te ga provodi nakon određene dramske tehnike ili metode. Odabranim metodama vrednovanja vrednuje učitelj i svi učenici što se na kraju spaja i sumativno ocjenjuje.

Prema tome dramskopedagošku radionicu možemo koristiti za obradu novog gradiva, za vježbanje i ponavljanje te provjeru naučenoga. U nastavku su primjeri dramskopedagoških radionica koje su osmišljene kao sati uvježbavanja s ciljem razvijanja vještine slušanja i govorenja u 5. i 6. razredu osnovne škole.

²⁶ Vidi: Vrednovanje učenika u nastavnom procesu, D. Sirovina https://www.profil-klett.hr/sites/default/files/files-upload/vrednovanje_ucenika_u_nastavnom_procesu.pdf

6. Primjeri dramskopedagoških radionica

DRAMSKOPEDAGOŠKA RADIONICA: RAZVIJANJE VJEŠTINE SLUŠANJA, 5. RAZRED

HRVATSKI JEZIK	
	ODGOJNO-OBRAZOVNI ISHODI
HRVATSKI JEZIK I KOMUNIKACIJA	A.5.2. Prepoznaje slušanje usmjereno na razumijevanje cjelovitog sadržaja teksta.
KNJIŽEVNOST I STVARALAŠTVO	B.5.2. Razlikuje tekstove prema poetskim, proznim i dramskim obilježjima na osnovi tematike, likova i načina izlaganja, strukture teksta.
MEĐUPREDMETNE TEME	
	ODGOJNO-OBRAZOVNA OČEKIVANJA
Osobni i socijalni razvoj	B.2.2. Razvija odnose poštovanja među vršnjacima i gradi prijateljstva.
Učiti kako učiti	A.2.3. Uspoređuje i povezuje različite ideje (poznate i nove, svoje i tuđe). B.2.4. Samovrednovanje/samoprocjena C.2.4. Iskazuje ugodne emocije povezane s aktivnostima učenja. Iskazuje zadovoljstvo i ponos svojim postignućima.
DRAMSKI ODGOJ (DRAMSKA UMJETNOST)	
	ODGOJNO-OBRAZOVNA OČEKIVANJA
Dramsko izražavanje	Sa samopouzdanjem i osjećajem sigurnosti sudjeluje u vođenim i samostalnim dramskim zadacima. Surađuje s drugima te uči dijeliti i prihvaćati odgovornost za zajedničko dramsko stvaranje i izvođenje.
Dramsko stvaralaštvo	Oblikuje i izvodi kraće dramske uratke.

1. UVODNI DIO (10 min)

Učenici će izvesti dramsku aktivnost [Zapamti nadimak](#).

Napomena: Ako u razredu ima više učenika, podijeliti ih na tri kruga. Na kraju razgovora poslije aktivnosti dobro je napomenuti da smo svi različiti pa da različito i pamtimo te da ova vježba nikako nije pokazatelj naših sposobnosti pamćenja.

2. SREDIŠNJI DIO (60 min)

a) Učenike se unaprijed podijeli u parove te u tim parovima raštrkano sjednu po učionici. Učitelj će s učenicima izvesti aktivnost [Vođena mašta](#). Pozvat će ih da zatvorenih očiju, udobno smješteni, smireno i duboko dišu te pokušaju zamisliti ono što im govori. Zadatak je slušati, zamišljati i doživljavati zadano, bez djelovanja u prostoru.

Učitelj će na ovaj način učenike uvesti u priču, tj. dovesti ih do neke točke u zapletu zadajući što više osjetilnih zadataka, a nakon toga učenici u parovima nastavljaju u sljedećoj aktivnosti. Ideja je da nastavljanjem priče učenici slijede primjer i također dodaju što više osjetilnih slika. Prijedlog uvoda: *Tog proljetnog poslijepodneva sunce je grijalo vrlo snažno. Sitan Timi lijeno je šetao uskim puteljkom. Bacio se pokraj u visoku travu. Zagledao se u plavo nebo. Opijao ga je miris rascvjetane lipe i zatvorio je oči. Znao je da mora dalje jer će Luna ubrzo sve saznati i za njim poslati oluju, ali tijelo ga nije slušalo.*

b) Učenici se okreću jedan prema drugome i [nastavljaju priču](#) tamo gdje je učitelj stao na način da svaki naizmjenice dodaje jednu rečenicu dok ne oblikuju priču do kraja. Za taj dio imaju pet minuta. Slijedi kratko komentiranje kako su se osjećali u ovoj aktivnosti, je li im bilo teško nadovezati se na tuđu rečenicu i sl. Nakon kratkoga razgovora, nekoliko dobrovoljaca prepričavaju svoj nastavak priče, učenici se međusobno slušaju i nadopunjuju.

Napomena: Ako nema dobrovoljaca, učitelj odredi parove koji će prepričati priču (npr. dva para).

c) Slijedi dramska aktivnost [Izgubljeno u govoru](#).

Napomena: Važno je pri izvedbi ove aktivnosti učenike uputiti i zahtijevati potpunu tišinu, bez pokušaja ispravljanja, šaptanja, komentiranja...

Vijest:

U petak predvečer u 18 sati na Trgu kralja Tomislava održala se priredba. U programu su sudjelovali učenici petih i šestih razreda svih osnovnih škola iz centra grada Zagreba. Glavna tema bila je Izazovi ljeta. Program je završio u 19,30.

Nakon izvedbe dramsku tehniku komentiraju učenici koji su u njoj sudjelovali na način da opišu je li im bilo teško memorirati ono što čuju te zatim to ponoviti naglas. Što je po njihovom mišljenju utjecalo na to i sl.

d) Učenici su podijeljeni u pet skupina. Svaka skupina dobije jedan dio kratke priče [Kravica traži zabavu](#) (PRILOG A).

Zadatak je svake skupine zbarski pročitati zadani dio priče. Najprije se unutar skupine kratko dogovaraju, a zatim glasno čitaju. Skupine se izmjenjuju na učiteljev znak, unaprijed dogovoren.

Napomena: Učenici unutar skupine trebaju postići sklad i točnost izgovora - paziti na istu jačinu, brzinu, intonaciju.

e) Učenici ostaju u istim skupinama te prema priči *Kravica traži zabavu* provode dramsku aktivnost [Životinje pričaju priču](#). Svaka skupina predstavlja jednu životinju, dogovaraju zvuk i pokret.

3. ZAVRŠNI DIO (20 min)

Učenici će izvesti aktivnost [Crtanje prema opisu](#) i to prema opisu kojeg će čitati učitelj.

Opis:

Visoko na vedrom plavom nebu bez oblačka sunce sja. Grije razgranato, staro stablo i livadu kojoj se ne nazire kraj. Bubamara, mrav, leptir i gusjenica mirno provode dan. Na putu pored livade raste maslačak.

Nakon crtanja učenici će uz pomoć učitelja izložiti radove na ploči ili panou. Učitelj počinje s analizom crteža tijekom koje obraća pozornost na detalje: je li nebo vedro, plavo, bez oblačka; je li sunce visoko, sa strane, u kutu; kako „sja“ i „grije“; je li stablo razgranato, staro; livada bez kraja; koje je godišnje doba; jesu li sve životinje na slici; gdje je put u odnosu na liva-u - ispred, s lijeve ili desne strane; kakav je maslačak - žut ili pahuljast, ili možda samo listovi? Učenici komentiraju koliko su crteži slični, odnosno drugačiji, te zaključuju da iako su svi slušali isti opis, crteži nisu isti. Osvijestiti kod učenika koliko je važno pažljivo slušati, ali i to koliko je važno dati preciznu informaciju jer svatko od nas može drugačije shvatiti nepotpunu informaciju.

Napomena: Za vrijeme čitanja i crtanja nema govorenja, komentiranja niti postavljanja dodatnih pitanja.

Samovrednovanje

	DA	NE	UGLAVNOM
Jesam li nacrtao sve iz opisa?			
Jesam li „ulovio“ sve detalje?			
Bilo mi je teško crtati ono što čujem.			
Zadovoljan sam svojim radom.			

DRAMSKOPEDAGOŠKA RADIONICA: RAZVIJANJE VJEŠTINE GOVORENJA, 5. RAZRED

HRVATSKI JEZIK	
	ODGOJNO-OBRAZOVNI ISHODI
HRVATSKI JEZIK I KOMUNIKACIJA	A.5.1. Razgovara radi razmjene informacija. Pripovijeda kronološki nižući događaje. Razgovijetno govori i točno intonira rečenice. Stvaralački prepričava događaje. A.5.2. Prepoznaje slušanje usmjereno na razumijevanje cjelovitog sadržaja teksta.
KNJIŽEVNOST I STVARALAŠTVO	B.5.1. Razvija sposobnost fantazijskoga mišljenja: doživljavanjem pročitana izražava vlastite osjećaje, stavove i vrijednosti. Komentira i obrazlaže vlastito razumijevanje književnoga teksta. B.5.4. Oblikuje uratke u kojima dolazi do izražaja kreativnost, originalnost i stvaralačko mišljenje na temelju jezičnih vještina, aktivnoga rječnika i stečenoga znanja. Razvija vlastiti potencijal za stvaralaštvo.
MEĐUPREDMETNE TEME	
	ODGOJNO-OBRAZOVNA OČEKIVANJA
Građanski odgoj i obrazovanje	A.2.1. Pridaje važnost ljudskim pravima i odgovornostima.
Osobni i socijalni razvoj	B.2.1. Pokazuje razumijevanje za potrebe drugih, suosjeća. C.2.2. Prilagođava se pravilima skupine radi uspješne suradnje s drugim članovima.
Učiti kako učiti	A.2.3. Izražava svoje ideje na različite načine. Uspoređuje i povezuje različite ideje (poznate i nove, svoje i tuđe). C.2.4. Iskazuje ugodne emocije povezane s aktivnostima učenja. Iskazuje zadovoljstvo i ponos svojim postignućima. D.2.2. Dogovara se o zajedničkom cilju s članovima skupine i ustraje u ostvarenju cilja. Poštuje mišljenje drugih i kompromisno rješava nesuglasice. Procjenjuje svoj doprinos i doprinos drugih pri rješavanju zajedničkog zadatka. Iskazuje interes za suradnju s vršnjacima i spreman im je pomoći.
DRAMSKI ODGOJ (DRAMSKA UMJETNOST)	
	ODGOJNO-OBRAZOVNA OČEKIVANJA
Dramsko izražavanje	Upoznaje, razumije i prihvaća konvencije dramskoga rada i aktivnosti. Surađuje s drugima te dijeli i prihvaća odgovornost za zajednički dramski rad. Razvija empatiju i prepoznaje međuljudske odnose i ponašanje potrebno za oblikovanje jednostavnih tipskih dramskih likova.
Dramsko stvaralaštvo	Oblikuje, samostalno i s drugima, kratke vježbe i improvizacije prema raznovrsnim sadržajnim poticajima.
Dramska kultura	Objašnjava i uspoređuje svoje dramsko stvaralaštvo sa stvaralaštvom drugih učenika.

1. UVODNI DIO (20 min)

a) Dramska tehnika [Zip-zap](#).

b) Slijedi dramska tehnika [Predmet govori](#).

Učitelj također može sudjelovati u ovoj aktivnosti, osobito ako se učenici nisu prije s njom susreli.

2. SREDIŠNJI DIO (60 min)

Napomena: Za aktivnosti koje slijede bilo bi dobro da su učenici već upoznati s tekstom [A. S. Puškina, Bajka o ribaru i ribici](#) (PRILOG B), bilo da su je čitali za lekturu ili na satu Hrvatskog jezika. Ako učenici nisu prije čitali bajku, može se svakoj grupi dati najprije cijeli tekst bajke da je zajedno pročitaju.

a) Učenici su podijeljeni u skupine od četvero ili petero učenika. Svaka skupina dobije dio teksta *Bajke o ribaru i ribici* koji trebaju prepričati. Učenici izvode aktivnost [Nastavi priču](#). Kad posljednji učenik u prvoj skupini završi s prepričavanjem zadanog teksta, nastavlja sljedeća skupina i tako do kraja bajke.

b) Učenici su podijeljeni u skupine po četiri-pet učenika. Svaka skupina određuje trodijelnu strukturu bajke te za svaki dio postavlja zamrznuti prizor²⁷. Dok jedna skupina izvodi svoje prizore, ostali učenici čine publiku. Skupina izmjenjuje tri zamrznuta prizora zaredom na učiteljev znak (npr. pljesak). Budući da je veći broj skupina, učitelj odabire jedan prizor i vraća ih da ga ponove. Taj prizor publika komentira. Opisuju što vide: u kakvom su odnosu likovi, što iščitavaju iz položaja tijela i izraza lica – prepoznaju emocije i međuljudske odnose. Na taj se način izmjene sve skupine.

Napomena: Učitelj treba paziti da odabire prizore iz kojih se najviše mogu iščitati odnosi, osjećaji i stavovi likova. Također paziti da se izmjenjuju svi dijelovi bajke kao i različita rješenja istog dijela bajke.

c) Nakon što sve skupine prikažu svoje prizore, svaka skupina dobije zadatak da od zamrznutog prizora kojeg je publika komentirala pripremi kratku improvizaciju²⁸. U improvizaciji svaki lik na sceni mora imati i svog dvojnika koji predstavlja misli tog lika - učenici izvode dramsku tehniku [Drugo ja](#).

²⁷ Zamrznuti prizor je dramska tehnika koja se izvodi tako da igrači svojim nepomičnim tijelima pojedinačno ili skupno prikazuju zadanu temu ili situaciju (Lekić, Migliaccio-Čučak, Radetić-Ivetić, Stanić, Turkulin-Horvat i Vilić-Kolobarić 2007: 49).

²⁸ Improvizacija je dramska tehnika kojom sve što se izvodi u scenskom prostoru nastaje spontano, bez prethodnog uvježbavanja. Ipak, nešto je uvijek zadano ili unaprijed dogovoreno (Lekić i dr. 2007: 41). Više o improvizaciji i u *Analizi dramskopedagoških radionica*.

Dok jedna skupina improvizira, ostali su publika. Nakon improvizacije publika komentira jesu li parovi bili jasni, jesu li se međusobno slušali, *upadali* u riječ; jesu li se misli razlikovale od govora lika. Zatim izvođači komentiraju kako su se osjećali tijekom improvizacije, je li im bilo teško pratiti misli i govor.

Samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje

SKUPINA:			
tijekom improvizacije predstavljao sam:	<input type="checkbox"/> lik: _____	<input type="checkbox"/> misli lika: _____	<input type="checkbox"/> (dopiši) _____
bilo mi je teško:	<input type="checkbox"/> smisliti što ću reći	<input type="checkbox"/> pratiti partnera	<input type="checkbox"/> slušati i improvizirati
unutar skupine bio sam:	<input type="checkbox"/> izvrstan	<input type="checkbox"/> dobar	<input type="checkbox"/> moglo je i bolje
smatram da smo se u skupini međusobno slušali:	<input type="checkbox"/> jako dobro	<input type="checkbox"/> dobro	<input type="checkbox"/> moglo je i bolje
u odnosu na druge skupine, moja je skupina:	<input type="checkbox"/> izvrsna	<input type="checkbox"/> dobra	<input type="checkbox"/> mogla je i bolje

d) Učenici mogu ostati u istim skupinama. Svaka skupina dobije dio bajke te kreće u izradu paravana na kojem će biti prikazana scena njihovog dijela bajke - izvode dramsku tehniku [Priča-paravan](#). Nakon izrade paravana, skupine se izmjenjuju u pričanju bajke prema radnji bajke. Jedan učenik priča bajku u trećoj osobi, a učenici koji su likovi u bajci govore u prvoj osobi i izviruju iz otvora na paravanu. Dok jedna skupina izvodi dramsku aktivnost, ostali ih vrednuju pomoću tablice procjena. Kad se svi izredaju, nekoliko učenika komentira predstavljeno.

Napomena: Učitelj unaprijed prema broju učenika treba voditi računa o broju skupina i prema tome pripremiti dijelove bajke.

Vršnjačko vrednovanje skupina

	IZGLED PARAVANA	GOVOR PRIPOVJEDAČA	GOVOR LIKOVA	MEĐUSOBNO SU USKLAĐENI	Ocjena cijeloj skupini
SKUPINA 1	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
SKUPINA 2	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
SKUPINA 3	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
SKUPINA 4	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
SKUPINA 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

3. ZAVRŠNI DIO (10 min)

Učenici su podijeljeni u parove i svaki par dobije zadatak improvizirati [telefonski razgovor](#) koji bi mogao slijediti nakon završene bajke. Odabiru jednu od mogućnosti: baka zove prijateljicu, starac zove sina/kćer, riba zove staricu/prijateljicu/morskog kralja. U telefonskom razgovoru komunikacija se odvija jednosmjerno, dakle čuje se samo jedna strana, ali učitelj na unaprijed dogovoreni znak može promijeniti stranu koja će se čuti (npr. slušamo „ribu“, a na dogovoreni znak počinje govoriti „starica/prijateljica/morski kralj“), a može i u jednom trenutku na unaprijed dogovoreni znak dozvoliti dvosmjernu komunikaciju. Dok par improvizira, ostali učenici su publika. Poslušati različite razgovore i mišljenja učenika u publici o tim razgovorima. Na kraju prokomentirati s učenicima kome su i na koji način u ovoj bajci povrijeđena ljudska prava, tko ih krši i kako, tko ih izgrađuje i kako.

Napomena: Učitelj može dozvoliti i neki drugi razgovor koji predlože učenici ako procjeni da će dobiti neko novo viđenje/reakciju na rasplet događaja iz bajke.

Vrednovanje sata

Vrednovanje sata dramskom tehnikom *Dijagonala stavova*. U prostoru se povuče ili zamisli dijagonala. Učenici zauzimaju mjesto na zamišljenoj dijagonali u skladu sa svojim stavom. Na jedan kraj dijagonale stat će učenici koji su u potpunosti zadovoljni satom (kojima je sat bio zanimljiv, zabavan, poučan...), a na drugi kraj koji nisu zadovoljni. U sredini se nalaze učenici koji nisu ni nezadovoljni ni zadovoljni. Učenici se mogu po zamišljenoj dijagonali svrstavati jedan pored drugoga, ali i jedan iza drugoga (Breber, Nemeč, Rimac Jurinović i Škuflić-Horvat 2020: 88).

DRAMSKOPEDAGOŠKA RADIONICA: RAZVIJANJE VJEŠTINE SLUŠANJA I GOVORENJA, 5. RAZRED

HRVATSKI JEZIK	
	ODGOJNO-OBRAZOVNI ISHODI
HRVATSKI JEZIK I KOMUNIKACIJA	A.5.1. Razgovara radi razmjene informacija. Pripovijeda kronološki nižući događaje. Razgovijetno govori i točno intonira rečenice. Stvaralački prepričava događaje. A.5.2. Prepoznaje slušanje usmjereno na razumijevanje cjelovitog sadržaja teksta.
KNJIŽEVNOST I STVARALAŠTVO	B.5.1. Prepoznaje glavne ideje i problematiku književnoga teksta i povezuje ih sa stvarnošću.
MEĐUPREDMETNE TEME	
	ODGOJNO-OBRAZOVNA OČEKIVANJA
Poduzetništvo	A.2.2. Analizira ponudu sadržaja iz neposredne okoline. Određuje prioritete u procesu donošenja odluka. B.2.2. Planira i upravlja aktivnostima.
Uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije	C.2.1. Učenik uz povremenu učiteljevu pomoć ili samostalno provodi jednostavno istraživanje radi rješenja problema u digitalnome okružju. C.2.3. Učenik uz učiteljevu pomoć ili samostalno uspoređuje i odabire potrebne informacije među pronađenima. C.2.4. Učenik uz učiteljevu pomoć odgovorno upravlja prikupljenim informacijama.
Osobni i socijalni razvoj	B.2.1. Pokazuje razumijevanje za potrebe drugih, suosjeća. B.2.2. Razvija odnose poštovanja među vršnjacima. C.2.2. Prilagođava se pravilima skupine radi uspješne suradnje s drugim članovima.
Učiti kako učiti	A.2.3. Izražava svoje ideje na različite načine. Uspoređuje i povezuje različite ideje (poznate i nove, svoje i tuđe). A.2.4. Kritičko mišljenje: vrednovanje svojih i tuđih radova/rezultata. C.2.4. Iskazuje ugodne emocije povezane s aktivnostima učenja. Iskazuje zadovoljstvo i ponos svojim postignućima. D.2.2. Dogovara se o zajedničkom cilju s članovima skupine i ustraje u ostvarenju cilja. Poštuje mišljenje drugih i kompromisno rješava nesuglasice. Procjenjuje svoj doprinos i doprinos drugih pri rješavanju zajedničkog zadatka. Iskazuje interes za suradnju s vršnjacima i spreman im je pomoći.
DRAMSKI ODGOJ (DRAMSKA UMJETNOST)	
	ODGOJNO-OBRAZOVNA OČEKIVANJA
Dramsko izražavanje	Upoznaje, razumije i prihvaća konvencije dramskoga rada i aktivnosti. Surađuje s drugima te dijeli i prihvaća odgovornost za zajednički dramski rad. Jača sigurnost i samopouzdanje u javnom nastupu stječući tako kompetencije i vještine javnog komuniciranja.

Dramsko stvaralaštvo	Oblikuje i izvodi kratku dramsku formu na temelju osobnog iskustva, književnog teksta, priče. Stvara samostalno i u suradnji s drugima.
Dramska kultura	Objašnjava i uspoređuje svoje dramsko stvaralaštvo sa stvaralaštvom drugih učenika.

1. UVODNI DIO (10 min)

Dramska aktivnost [Memori](#).

Napomena: zvuk kojim se svrstavaju u parove može biti i neka kratka melodija (npr. melodija pjesama koje su naučili na satu Glazbene kulture).

2. SREDIŠNJI DIO (55 min)

a)

Napomena: Učenike se prije radionice podijeli u tri skupine i zada zadatak kako bi imali vremena pripremiti se - to mogu učiniti u školi ili samostalno kod kuće.

Sve skupine prikupljaju informacije o izvanškolskim aktivnostima: prva skupina treba saznati koje su dobre, a koje loše strane izvanškolskih aktivnosti, druga skupina treba istražiti kako odabrati izvanškolsku aktivnost i koliko ih odabrati, a treća skupina istražuje izvanškolske aktivnosti u neposrednoj okolini. Svaki učenik individualno kod kuće istražuje i donosi materijale u školu.

U školi se skupine stavljaju u ulogu stručnjaka: prva skupina su psiholozi, druga pedagozi, treća skupina su stručnjaci koji rade u Upravnom odjelu za prosvjetu, kulturu, tehničku kulturu i sport (dramska tehnika [Ogrtač stručnjaka](#)). Učenici u ulozi pripremaju izlaganje za sve učenike 5. razreda u županiji i njihove roditelje. Unutar skupine raspravljaju o temi prema materijalima koje su pripremili, izdvajaju ono što će u izlaganju reći, određuju kako će izgledati izlaganje (tko će govoriti, tko će napraviti plakat...). Dok jedna skupina izlaže, ostali učenici su u ulozi *petaša* i njihovih roditelja - slušaju i pripremaju pitanja koja mogu postaviti na kraju izlaganja.

Po završetku dramske aktivnosti učenici pomoću tablice vrednuju svoj rad i rad svoje skupine. Nakon toga nekoliko učenika komentira rad svoje skupine i uspoređuje ga s ostalim skupinama – napominjemo da ističu najprije pozitivne strane, a zatim ono što bi moglo biti bolje. Pri tome se dotiču razumljivosti izlaganja, podjele zadataka, govora.

Napomena: Izlažu kao skupina, svatko ima zadatak, mogu se nadopunjavati, poželjno je da svatko kaže barem jednu kratku rečenicu iz uloge (kao stručnjak).

Samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje unutar skupine

SKUPINA:			
TVRDNJA	 (slažem se)	 (uglavnom se slažem)	 (ne slažem se)
Zadatak je uspješno odrađen.			
Svi smo podjednako sudjelovali.			
Zajedno smo donosili odluke.			
Poštovalo se mišljenje svih članova skupine.			
Zadovoljan sam svojim doprinosom skupini.			
Saznao sam nešto novo o izvanškolskim aktivnostima.			

b) Učenici ostanu u istim skupinama. Svaki član skupine dobije tekst priče [Ankice Blažinović-Kljajic, Kao pčela](#) (PRILOG C). Sjede u krugu. Jedan učenik počne čitati, pročita jedan dio i prepusti čitanje učeniku sebi zdesna. Priču treba završiti zadnji član skupine.

c) Učenici se podijele u parove i izvode dramsku tehniku [Ne možeš me zbuniti](#). Prepričavaju priču iz lika, i to iz lika majke i djevojčice. Dogovore se međusobno tko će prepričavati iz kojeg lika. Dok jedan učenik prepričava, drugi ga pažljivo sluša i postavlja pitanja vezana uz priču. Učenik koji prepričava treba stati, poslušati pitanje, odgovoriti pa nastaviti prepričavati. Nakon nekog vremena se zamijene, otprilike na polovici. Učenik koji počinje s prepričavanjem iz drugog lika, nastavlja tamo gdje je prvi učenik stao. Prvi učenik sad postavlja pitanja. Kad dođu do kraja, kratko međusobno prokomentiraju kako im je bilo, što im je bilo najteže.

Zajedno poslušati jedan par pa ga prokomentirati – istaknuti važnost slušanja i govorenja. Učenici iznose svoje mišljenje je li zahtjevnije u ovoj aktivnosti slušati ili govoriti.

3. ZAVRŠNI DIO (25 min)

Učenci na kraju sata izvode dramsku aktivnost [Brbljaonica](#) na temu *Izvanškolske aktivnosti*. *Brbljava stolica* je na jednom kraju učionice, učenici sjede na drugom kraju učionice. Jedan po jedan odlaze do stolice i u jednoj minuti govore nešto o svojim izvanškolskim aktivnostima prema svemu što su tijekom radionice čuli: koliko ih imaju; koje; smatraju li da ih imaju previše, premalo; jesu li dobro odabrali; imaju li želju neku novu aktivnost probati. Svatko započinje svoj govor rečenicom koja započinje *Moja izvanškolska aktivnost je...* Dok jedan učenik govori, ostali pomoću tablice vrednuju njegov govor.

Napomena: Ako ne idu ni na jednu izvanškolsku aktivnost, govore koju bi željeli probati, na što trebaju paziti, povezati nešto s pričom... Rečenica počinje: *Moja izvanškolska aktivnost mogla bi biti...*

Ako učenik ne može govoriti jednu minutu, dozvoliti da govori kraće, ali svakako treba pokušati.

Unaprijed objasniti kako se izmjenjuju na *brbljavoju stolici* da se mogu pripremiti pa da se ne troši puno vremena na izmjenu.

Vršnjačko vrednovanje

UČENIK	DOVOLJNO GLASNO	RAZUMLJIVO	PREBRZO	PRESPORO	SMISLEN GOVOR	GOVORIO MINUTU
IME I PREZIME						
IME I PREZIME						
IME I PREZIME						

DRAMSKOPEDAGOŠKA RADIONICA: RAZVIJANJE VJEŠTINE SLUŠANJA, 6. RAZRED

HRVATSKI JEZIK	
	ODGOJNO-OBRAZOVNI ISHODI
HRVATSKI JEZIK I KOMUNIKACIJA	A.6.1. Razlikuje obrasce vođenja razgovora s obzirom na sugovornika, vrstu i svrhu razgovora: razgovor s vršnjacima ili odraslima, slobodni ili vođeni razgovor A.6.2. Razlikuje slušanje usmjereno na cjelovit sadržaj i njegovo razumijevanje i slušanje usmjereno na određene podatke ili poruke.
KNJIŽEVNOST I STVARALAŠTVO	B.6.1. Prepoznaje različite obrasce ponašanja likova. B.6.4. Na temelju jezičnih vještina, aktivnoga rječnika i stečenoga znanja oblikuje uratke u kojima dolazi do izražaja kreativnost, originalnost i stvaralačko mišljenje.
MEĐUPREDMETNE TEME	
	ODGOJNO-OBRAZOVNA OČEKIVANJA
Zdravlje	B.3.2. Prepoznaje utjecaj razvojnih promjena na emocije.
Osobni i socijalni razvoj	B.3.1. Pokazuje razumijevanje za osjećaje i potrebe drugih, razvija empatiju. B.3.4. Preuzima dodijeljenu ulogu u timu, aktivno pridonosi svojim sudjelovanjem.
Učiti kako učiti	A.3.3. Otvoren je raznolikim (novim) idejama i pristupima, osmišljava ih, povezuje i iskušava. A.3.4. Kritičko vrednovanje svojega i tuđeg rada. D.3.2. Procjenjuje svoj doprinos i doprinos drugih pri rješavanju zajedničkog zadatka. Iskazuje interes za suradnju s drugima i konstruktivno surađuje.
DRAMSKI ODGOJ (DRAMSKA UMJETNOST)	
	ODGOJNO-OBRAZOVNA OČEKIVANJA
Dramsko izražavanje	Upoznaje, razumije i prihvaća konvencije dramskoga rada i aktivnosti. Surađuje s drugima te dijeli i prihvaća odgovornost za zajednički dramski rad. Razvija empatiju i prepoznaje međuljudske odnose i ponašanje potrebno za oblikovanje jednostavnih tipskih dramskih likova.
Dramsko stvaralaštvo	Oblikuje i izvodi dramske uratke i ostvaraje (dramske likove i situacije) na temelju književnog teksta.
Dramska kultura	Objašnjava i uspoređuje svoje dramsko stvaralaštvo sa stvaralaštvom drugih učenika.

1. UVODNI DIO (10 min)

Učenici se podijele u dvije skupine. Najprije prva skupina izvodi dramsku aktivnost [Uzmi i prepusti](#), a potom druga.

2. SREDIŠNJI DIO (60 min)

a) Učenicima podijelimo priču [Z. Krilića, Ona + ja](#) (PRILOG D).

Napomena: Ako je učenicima već poznata ta priča, kreću odmah na prepričavanje, a ako ne, najprije u parovima pročitaju priču. Slijedi prepričavanje priče na nekoliko načina:

- Prepričavanje u paru tako što se učenik koji prvi prepričava priču zaustavlja usred riječi ([Nastavi usred riječi](#)). Drugi učenik mora završiti započetu riječ te nastaviti priču sve dok se u nekom trenutku on ne zaustavi usred neke riječi, a prvi učenik mora nastaviti.
- Prepričavanje na način da su svi učenici u krugu ([Pričanje na dodir](#)). Učitelj odabire jednog učenika koji prvi počinje prepričavati priču. U bilo kojem trenutku učitelj odabire sljedećeg učenika koji mora nastaviti s prepričavanjem i ne smije ponoviti zadnju riječ prethodnog učenika. Učitelj također u nekom trenutku može zadati da prepričavaju vrlo usporeno (produžujući riječi, npr. *Miiiiislio jeeee daaa gaaa spaaaašavaa.*) pa ih vratiti u uobičajenu brzinu.

Napomena: Prepričavajući na način da se nadovezuju usred rečenice ili riječi onemogućujemo da učenici počinju rečenice poštalicama (najčešće ponavljanjem veznika i, pa, i onda, zatim).

Ako su učenici iskusniji u dramskim aktivnostima i s lakoćom izvode ove tehnike prepričavanja, može im se nakon ova dva načina ponuditi treći a to je prepričavanje priče na [điberišu](#). Učenici međusobno preuzimaju i nastavljaju prepričavanje svojevorno.

b) Učenici se podijele u tri skupine. Svaka skupina napraviti će tri izmjene u tekstu priče *Ona i ja* te nastaviti s dramskom tehnikom [Pronađi razlike](#).

c) Učenici će se vratiti na originalni tekst priče *Ona i ja*. Slijedi dramska tehnika [Vrući stolac](#). Na vrući stolac sjest će učenici u ulozi Zlatka, Buce i Ivane. Za te uloge učenici se sami javljaju. Dok je jedan učenik na vrućem stolcu, ostali su izvan uloge i postavljaju pitanja. Na taj način propitkuju odnose i razumijevaju postupke likova.

Na kraju provesti s učenicima razgovor o samoj aktivnosti: kako su se osjećali učenici koji su bili na vrućem stolcu, što im je bilo zahtjevno; je li onima u publici bilo zanimljivo, što im je bilo najzanimljivije, koji im je lik bio najuvjerljiviji i sl.

d) Učenici su ponovno u skupinama (četiri – šest učenika). Svaka skupina ima zadatak osmisлити nastavak priče. Rade tako da ga skupno osmišljavaju, dogovaraju i izgovaraju rečenicu po rečenicu, a svatko individualno sebi zapisuje tekst. Nakon toga svaka će skupina naglas pročitati svoj nastavak pomoću dramske tehnike [Čitanje na dodir](#).

Napomena: u tekstu ne koriste upravni govor; kod čitanja na dodir oni stoje jedan pored drugog u liniji, učitelj je iza njih i dodirom daje znak.

Vršnjačko vrednovanje unutar skupine

SKUPINA:			
TVRDNJA	 (slažem se)	 (uglavnom se slažem)	 (ne slažem se)
Zadatak je uspješno odrađen.			
Svi smo podjednako sudjelovali.			
Zajedno smo donosili odluke.			
Poštovalo se mišljenje svih članova skupine.			
Zadovoljan sam svojim doprinosom skupini.			

3. ZAVRŠNI DIO (20 min)

Pripremimo dva stola, kod svakog dvije stolice. Učenike podijelimo u skupine po četiri igrača, a unutar skupine učenici se podijele na dva para. Izvode dramsku aktivnost [Stišaj se](#). Parovi se međusobno dogovore hoće li razgovarati iz uloge ili ne. Ako razgovaraju iz uloge, odabiru likove iz priče: tada se jedan lik može ponoviti u oba para, npr. prvi par je u ulozi Zlatka i Buce, a drugi par u ulozi djevojke i Buce. Ako su izvan uloge, razgovaraju o proteklom satu: kakve su im bile aktivnosti - zahtjevne ili ne, zanimljive ili ne, zašto..., a mogu razgovarati i o ljubavima u osnovnoj školi: kakve su, kako se danas iskazuje zaljubljenost...

Dok jedna skupina izvodi dramsku aktivnost, ostali pomoću tablice procjena vrednuju njihov rad.

Nakon vrednovanja posljednje skupine, provede se kratak razgovor kako su se osjećali tijekom dramske aktivnosti te uspoređuju rad skupina ističući što je bilo dobro te daju prijedlog što bi moglo i kako biti bolje.

Napomena: Ako ne ostane dovoljno vremena za ovu završnu aktivnost, možemo ubaciti [Dozivanje zvukom](#). Tada učenike podijelimo u trojke: Zlatko, Ivana i Buco.

Vršnjačko vrednovanje skupina

	PAROVI SU SE IZMJENJIVALI PO UPUTAMA	PAROVI SU CIJELO VRIJEME VODILI DIJALOG	RAZUMLJIVOST DIJALOGA	OCJENA CIJELOJ SKUPINI
SKUPINA 1	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
SKUPINA 2	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
SKUPINA 3	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
SKUPINA 4	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
SKUPINA 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

DRAMSKOPEDAGOŠKA RADIONICA: RAZVIJANJE VJEŠTINE GOVORENJA, 6. RAZRED

HRVATSKI JEZIK	
	ODGOJNO-OBRAZOVNI ISHODI
HRVATSKI JEZIK I KOMUNIKACIJA	A.6.1. Razlikuje obrasce vođenja razgovora s obzirom na sugovornika, vrstu i svrhu razgovora: razgovor s vršnjacima ili odraslima, slobodni ili vođeni razgovor. A.6.2. Razlikuje slušanje usmjereno na cjelovit sadržaj i njegovo razumijevanje i slušanje usmjereno na određene podatke ili poruke.
KNJIŽEVNOST I STVARALAŠTVO	B.6.1. Prepoznaje različite obrasce ponašanja likova. B.6.4. Na temelju jezičnih vještina, aktivnoga rječnika i stečenoga znanja oblikuje uratke u kojima dolazi do izražaja kreativnost, originalnost i stvaralačko mišljenje.
MEĐUPREDMETNE TEME	
	ODGOJNO-OBRAZOVNA OČEKIVANJA
Građanski odgoj i obrazovanje	C.3.3. Koristi se aktivnim slušanjem u komunikaciji.
Osobni i socijalni razvoj	B.3.1. Pokazuje razumijevanje za osjećaje i potrebe drugih, razvija empatiju. B.3.4. Preuzima dodijeljenu ulogu u timu, aktivno pridonosi svojim sudjelovanjem.
Učiti kako učiti	A.3.3. Otvoren je raznolikim (novim) idejama i pristupima, osmišljava ih, povezuje i iskušava. A.3.4. Prihvaća postojanje različitih mišljenja i perspektiva. Sve više temelji svoje mišljenje na argumentima (a ne na uvjerenjima, predrasudama, stereotipima...). Kritičko vrednovanje svojega i tuđeg rada. D.3.2. Surađuje u skladu sa svojom ulogom u skupini, dijeli ideje. Poštuje mišljenje drugih. Procjenjuje svoj doprinos i doprinos drugih pri rješavanju zajedničkog zadatka. Iskazuje interes za suradnju s drugima i konstruktivno surađuje.
DRAMSKI ODGOJ (DRAMSKA UMJETNOST)	
	ODGOJNO-OBRAZOVNA OČEKIVANJA
Dramsko izražavanje	Upoznaje, razumije i prihvaća konvencije dramskoga rada i aktivnosti. Surađuje s drugima te dijeli i prihvaća odgovornost za zajednički dramski rad. Razvija empatiju i prepoznaje međuljudske odnose i ponašanje potrebno za oblikovanje jednostavnih tipskih dramskih likova. Osvješčuje međuljudske odnose, ponašanja i stavove u užem društvenom okružju (škola, obitelj). Istražuje teme i probleme svakodnevnog života i međuljudskih odnosa (nepravda).
Dramsko stvaralaštvo	Razlikuje složenije oblike i konvencije skupnog dramskog stvaranja. U suradnji s drugima oblikuje i izvodi složenije oblike dramskog stvaranja na temelju književnog teksta, ali i osobnog iskustva i stavova.
Dramska kultura	Obrazlaže svoj doživljaj i mišljenje o procesu i rezultatima dramskoga rada u kojem sudjeluje.

1. UVODNI DIO (10 min)

Dramska tehnika [Brzi brojevi](#). Učenici su podijeljeni u dvije skupine. Najprije dramsku tehniku izvodi jedna skupina, a zatim druga.

2. SREDIŠNJI DIO (60 min)

a) Učenici su podijeljeni u parove i izvode dramsku tehniku [Da, ali...](#) Na unaprijed dogovoreni učiteljev znak učenici zamijene uloge. Sveukupno aktivnost traje 5 minuta.

b) Učenici su podijeljeni u skupine po 3 učenika i izvode dramsku tehniku [Raspričane glave](#). Govore na temu *Nepravda*. Nekoliko će učenika komentirati o čemu su govorili.

Napomena: dobro je čuti učenike iz različitih skupina, no dobro je i čuti mišljenja učenika iz iste skupine - jesu li se čuli i razumjeli međusobno, jesu li se jednako razumjeli itd.

c) U istim skupinama izvode [Pantomimsku improvizaciju uz komentar](#). Međusobno se dogovore tko će improvizirati, a tko komentirati. Osmišljavaju kratku improvizaciju prema nepravdi o kojoj su govorili u prethodnoj aktivnosti, komentator ne sudjeluje u pripremi improvizacije. Ostali učenici su publika. Učenici u publici komentiraju je li improvizacija bila jasna, tj. je li komentar pratio pantomimu. Ističu što je bilo vrlo dobro u pantomimi, a što u komentaru.

Samovrednovanje

tijekom aktivnosti bio sam:	<input type="checkbox"/> lik	<input type="checkbox"/> komentator	<input type="checkbox"/> (dopiši) _____
bilo mi je:	<input type="checkbox"/> lakše od drugih u skupini	<input type="checkbox"/> teže od drugih u skupini	<input type="checkbox"/> jednako
komentar je pratio improvizaciju:	<input type="checkbox"/> jako dobro	<input type="checkbox"/> dobro	<input type="checkbox"/> moglo je i bolje
moja aktivnost u skupini je:	<input type="checkbox"/> izvrsna	<input type="checkbox"/> dobra	<input type="checkbox"/> moglo je i bolje

d) Učenici su podijeljeni u tri skupine. Svaki učenik dobije tekst priče [Ankice Blažinović Kljajo, Nagrada](#) (PRILOG E). Unutar skupine učenici sami određuju način na koji će pročitati tekst. Nakon što svi pročitaju tekst, skupine izvode dramsku tehniku *Pričanje u krugu / pričanje jednom rečenicom*. Prepričavaju priču tako što svaki učenik u krugu redom kaže jednu rečenicu. Prepričavanje treba biti završeno u dva kruga. Prva skupina prepričava priču s gledišta djevojčice, druga s gledišta majke, a treća s gledišta oca. Dok jedna skupina prepričava, ostali su publika. Nakon prepričavanja komentiraju jesu li uspješno izvršili zadatak, što je bilo osobito dobro, što bi se moglo i na koji način učiniti bolje itd.

Napomena: uspješnost ovakvog prepričavanja ovisi o iskustvu, na početku će možda prepričavanje prijeći i u treći krug ili će možda završiti prije nego što su se svi izredali, ali treba težiti svladavanju procjene.

e) Učenici ostaju u tri skupine. Prva skupina stat će na stranu djevojčice, druga na stranu dječaka, a treća su novinari koji žele istražiti taj slučaj.

Prva i druga skupina pripremaju argumente zašto bi nagradu trebala primiti djevojčica, odnosno zašto je pravedno da ju je primio dječak. Treća skupina priprema pitanja koja bi mogli postaviti dječaku/djevojčici i onima koji su na njihovoj strani.

3. ZAVRŠNI DIO (20 min)

Slijedi dramska tehnika [Intervju](#). Učenici se stavljaju u zamišljenu situaciju: školski radio emitira emisiju u kojoj će sudjelovati dva novinara, djevojčica sa svojom razrednicom/razrednikom, dječak sa svojom razrednicom/razrednikom s ciljem da se razjasni trenutna situacija koja je unijela „šuškanje“ i podjele među učenicima u školi.

Novinari će biti iz skupine koja je pripremala pitanja, djevojčica i razrednica/razrednik iz skupine koja je pripremala argumente zašto je pravedno da nagradu dobije djevojčica, a dječak i razrednica/razrednik iz skupine koja je pripremala argumente zašto je pravedno da nagradu dobije dječak. Ostali učenici su u ulozi ostalih učenika iz škole koji slušaju emisiju te mogu na kraju emisije nazvati telefonski i dati svoj komentar na emisiju i slučaj.

Nakon improvizacije slijedi razgovor. Učenici osobito ističu učenika za kojeg smatraju da je u vježbi pokazao vještinu slušanja sugovornika te smislenog i razumljivoga govorenja. Komentiraju što bi se moglo bolje napraviti. Isto tako posebno ističu učenika za kojeg smatraju da je osobito dobro oblikovao svoj lik u improvizaciji. Netko od učenika iznosi svoj doživljaj i mišljenje o improvizaciji.

Napomena: učitelj treba voditi računa da tijekom predstavljanja skupina i školskog radija što više učenika ima priliku govoriti naglas. Učenike koji se ne osjećaju ugodno u situaciji javnog govora/govorenja naglas treba postupno uvoditi - prvo s jednom rečenicom pa sve više.

Vrednovanje sata

Tvrdnja	ASOCIJACIJA
Sat je bio...	
Aktivnosti su...	
Tema je...	
Moja aktivnost na satu...	

DRAMSKOPEDAGOŠKA RADIONICA: RAZVIJANJE VJEŠTINE SLUŠANJA I GOVORENJA, 6. RAZRED

HRVATSKI JEZIK	
	ODGOJNO-OBRAZOVNI ISHODI
HRVATSKI JEZIK I KOMUNIKACIJA	A. 6.1. Razlikuje obrasce vođenja razgovora s obzirom na sugovornika, vrstu i svrhu razgovora: razgovor s vršnjacima ili odraslima, slobodni ili vođeni razgovor. A.6.2. Razlikuje slušanje usmjereno na cjelovit sadržaj i njegovo razumijevanje i slušanje usmjereno na određene podatke ili poruke
KNJIŽEVNOST I STVARALAŠTVO	B.6.1. Prepoznaje različite obrasce ponašanja likova. B.6.4. Na temelju jezičnih vještina, aktivnoga rječnika i stečenoga znanja oblikuje uratke u kojima dolazi do izražaja kreativnost, originalnost i stvaralačko mišljenje.
MEĐUPREDMETNE TEME	
	ODGOJNO-OBRAZOVNA OČEKIVANJA
Osobni i socijalni razvoj	B.3.1. Pokazuje razumijevanje za osjećaje i potrebe drugih, razvija empatiju. B.3.4. Preuzima dodijeljenu ulogu u timu, aktivno pridonosi svojim sudjelovanjem.
Učiti kako učiti	A.3.3. Otvoren je raznolikim (novim) idejama i pristupima, osmišljava ih, povezuje i iskušava. A.3.4. Prihvaća postojanje različitih mišljenja i perspektiva. Sve više temelji svoje mišljenje na argumentima (a ne na uvjerenjima, predrasudama, stereotipima...). Kritičko vrednovanje svojega i tuđeg rada. D.3.2. Surađuje u skladu sa svojom ulogom u skupini, dijeli ideje. Poštuje mišljenje drugih. Procjenjuje svoj doprinos i doprinos drugih pri rješavanju zajedničkog zadatka. Iskazuje interes za suradnju s drugima i konstruktivno surađuje.
DRAMSKI ODGOJ (DRAMSKA UMJETNOST)	
	ODGOJNO-OBRAZOVNA OČEKIVANJA
Dramsko izražavanje	Upoznaje, razumije i prihvaća konvencije dramskoga rada i aktivnosti. Surađuje s drugima te dijeli i prihvaća odgovornost za zajednički dramski rad. Osvješčuje međuljudske odnose, ponašanja i stavove u društvu. Prepoznaje međuljudske odnose i ponašanje potrebno za oblikovanje jednostavnih tipskih dramskih likova.
Dramsko stvaralaštvo	Razlikuje složenije oblike i konvencije skupnog dramskog stvaranja. Oblikuje i izvodi dramske uratke samostalno i s drugima potaknut književnim djelom.
Dramska kultura	Obrazlaže svoj doživljaj i mišljenje o procesu i rezultatima dramskoga rada u kojem sudjeluje. Objašnjava i uspoređuje svoje dramsko stvaralaštvo sa stvaralaštvom drugih učenika.

1. UVODNI DIO (5 min)

Učenici izvode dramsku tehniku [Valovi oceana](#).

2. SREDIŠNJI DIO (70 min)

a) Učenici izvode dramsku tehniku [Zadaci iz šešira](#), ali ponešto izmijenjenu. Učenike ćemo podijeliti u skupine po 5 i svaka će skupina izvući svoj zadatak iz šešira. Svaka će skupina dobiti rečenicu-dvije iz bajke [H. C. Andersena, Carevo novo ruho](#) (PRILOG F) koje će trebati pročitati prema zadatku. Na zadatku rade zajedno, svatko mora sudjelovati u izvedbi.

Zadaci:

- *Svi u gradu su već znali sve o čudesnoj moći tkanine i svi su bili znatiželjni vidjeti koliko su glupi ili nesposobni njihovi susjedi.* – PROČITATI KAO DA NAM SE ŽURI.
- *Car uskoro opet pošalje drugog poštenog ministra da pogleda kako napreduje pletenje i hoće li odjeća uskoro biti sašivena. I on je gledao i gledao, ali nije vidio ništa osim praznih razboja.* – PROČITATI KAO DA NAM JE DOSADNO.
- *Cijeli grad je pričao o divnoj tkanini.* – PROČITATI JAKO USPORENO.
- *Nitko se nije usudio reći da u stvari ništa ne vidi, jer bi to značilo da ili nije sposoban za svoje dužnosti, ili je vrlo glup.* – PROČITATI KAO DA SE LJUTIMO.
- *Caru nije bilo lako, jer mu se činilo da imaju pravo, ali pomisli: „Ovu procesiju moram izdržati do kraja.“* – PROČITATI KAO DA NAM JE SMIJEŠNO.

b) Čitanje priče dramskom tehnikom [Daj i uzmi](#). Učenici ostaju u skupinama po 5 učenika. Sve skupine rade istovremeno. Učitelj obilazi skupine i prati izmjenjuju li se učenici u čitanju.

c) Učenici su podijeljeni u 6 manjih skupina. Pripremaju improvizaciju čija se radnja događa nakon što je car provjerio kako napreduje njegovo novo odijelo. Dvije skupine će prikazati scenu u kojoj razgovaraju dva ministra koji su prije cara pogledali novo odijelo, dvije skupine će prikazati scenu u kojoj sluga dolazi kući i svojim ukućanima govori što se danas dogodilo na dvoru, a posljednje dvije prikazat će scenu u kojoj nasamo razgovaraju dvije varalice. Dvije skupine s istim zadatkom prikazat će improvizacije, ostali su publika. Nakon prikaza slijedi kratak razgovor - u čemu se razlikuju, kakvi su likovi - osobine, povezuju li te osobine s ljudima današnjeg vremena. Isto ponovimo i s ostalim improvizacijama.

d) Dramska tehnika [Okviri](#).




Učenici su podijeljeni u dvije skupine - jedna priprema improvizaciju u kojoj će prikazati paradu do uzvika „Car je gol!“, a druga prikazuje od trenutka kad se car, nakon uzvika djeteta, povukao u dvor. U obje improvizacije imamo reportera, dvorjane, ministre, narod, moguće policajce.

U drugoj improvizaciji nema cara. Dok jedna skupina prikazuje improvizaciju, druga je publika. Učenici koji su u publici iznose koje međuljudske odnose, ponašanja i stavove u društvu prepoznaju u improvizaciji, dok skupina koja je izvodila improvizaciju iznosi svoja opažanja o dramskom radu u kojem su sudjelovali (doživljaj i mišljenje o procesu i rezultatima dramskog rada). Učenici u publici komentiraju govor učenika, jesu li se međusobno slušali, ali i čuli i razumjeli. Nakon izvođenja obiju improvizacija učenici ih uspoređuju na razini likova i događaja. Slijedi vrednovanje rada u skupini.

Napomena: Svaki učenik unutar skupine treba biti u ulozi. Ako je potrebno, neka dodaju koji lik.

U ovoj improvizaciji koristimo i dramsku tehniku [Reportaža](#).

Vrednovanje rada u skupini

SKUPINA: 1 ili 2 (zaokruži)			
TVRDNJE	 (slažem se)	 (uglavnom se slažem)	 (ne slažem se)
Svi smo sudjelovali podjednako.			
Zajedno smo donosili odluke.			
Poštovalo se mišljenje svih članova skupine.			
Zadovoljan sam svojim doprinosom skupini.			
Smatram da je improvizacija skupine odlična.			

3. ZAVRŠNI DIO (15 min)

Nakon improvizacija učenike se stavlja u situaciju da je policija uhvatila varalice te će zajedno s ministrima i carem dati izjavu u policijskoj postaji. Pri tome koristimo dramsku tehniku [Vrući stolac](#). Učenici koji nisu na vrućem stolcu u ulozi su policajaca i postavljaju pitanja. Na kraju trebaju odrediti kome će i kakvu kaznu dati: dva-tri učenika iznesu svoje prijedloge, ostali se onda grupiraju oko njih prema tome koji je prijedlog najbliži onome što bi i oni sami predložili. Usvaja se prijedlog koji je okupio najveći broj učenika.

Napomena: Na vrući stolac sjedaju oba ministra i obje varalice.

Vrednovanje sata

Prije sata učitelj pripremi plakat na kojemu će biti ispisane tri tvrdnje kojima bismo mogli ocijeniti radionicu: *Baš mi je bilo zanimljivo!* *Nije me se posebno dojmilo!* *Ne bih to ponovio!*

Tvrdnje su međusobno odvojene: prva je na vrhu plakata, druga na sredini, treća pri dnu plakata.

Na kraju sata učenici uzimaju post-it papirić i zalijepe ga na plakat prema tvrdnji s kojom se slažu.

6.1. Analiza dramskopedagoških radionica

Sve dramskopedagoške radionice osmišljene su kao sati uvježbavanja s namjerom da razvijaju komunikacijsku jezičnu kompetenciju i to dramskopedagoškim dvosatim u nastavi Hrvatskog jezika. Kako je iz prethodnoga poglavlja vidljivo, ponuđene su tri dramskopedagoške radionice za peti i tri za šesti razred osnovne škole. U svakom je razredu jedna za razvoj vještine slušanja, jedna za razvoj vještine govorenja i jedna za razvoj vještine slušanja i govorenja zajedno. Naravno da je gotovo nemoguće osmisliti aktivnosti koje bi isključivo razvijale vještinu slušanja ne uključujući i vještinu govorenja, kao i obratno, no aktivnosti su ipak tako osmišljene i organizirane da stavljaju naglasak na jednu vještinu i/ili se voditeljevim usmjeravanjem više naglašava određena vještina.

Na početku svake radionice ispisani su ishodi koji se dramskopedagoškim radom ostvaruju. Ishodi nastavnog predmeta Hrvatski jezik iz domene *hrvatski jezik i komunikacija (A)* te *književnost i stvaralaštvo (B)* ostvaruju se u svim radionicama. Ostvaruju se i ishodi međupredmetnih tema:

- a) Učiti kako učiti (u svim radionicama)
- b) Osobni i socijalni razvoj (u svim radionicama)
- c) Građanski odgoj i obrazovanje (u 2 radionice)
- d) Poduzetništvo (u 1 radionici)
- e) Uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije (u 1 radionici)
- f) Zdravlje (u 1 radionici).

Ishodi Dramskog odgoja kao nastavnog predmeta također su ispisani iako on u ovom trenutku ne postoji kao nastavni predmet u osnovnoj školi. Zašto sam se na to odlučila, objasnila sam u potpoglavlju *Što je dramskopedagoška radionica*. U radionicama se ostvaruju ishodi iz domene dramsko izražavanje (A), dramsko stvaralaštvo (B) i dramska kultura (C). U radionicama se koriste dramske tehnike²⁹ kojima

²⁹ Svaka dramska tehnika u radionici ima poveznicu na objašnjenje u prilogu, a isto tako je dramska tehnika iz priloga povezana s radionicom u kojoj se koristi.

potičemo razvijanje vještine slušanja i govorenja. Nastojala sam koristiti što veći broj različitih tehnika i pokazati ih na konkretnom primjeru. S obzirom na to da su vještine slušanja i govorenja međusobno povezane, i dramske tehnike često uključuju i slušanje i govorenje zajedno. Ipak, pri njejoj izvedbi dominira ili vještina slušanja ili vještina govorenja. Velik broj dramskih tehnika uključuje improvizaciju. Improvizacija je stvaranje „u hodu“ i dramska aktivnost u kojoj se prema Scher i Verrall (2006: 11) najbrže postiže rezultat. Isti autori (2006: 11) ističu kako improvizacija omogućuje učitelju da istovremeno radi s velikim brojem učenika, a da su oni maksimalno uključeni i da je vrijeme maksimalno iskorišteno. Vrlo je učinkovita u razvijanju suradnje te za otkrivanje i razvijanje karaktera. Iako se koristi mnogo dramskih tehnika u svakoj radionici, njihov se broj po potrebi može smanjiti ili pak povećati. U radionicama se navodi koja se dramska tehnika izvodi te se daju dodatna objašnjenja upute ili napomene ukoliko je to potrebno.

Razgovorom nakon dramske tehnike osvješčuju se ishodi koji su ostvareni tijekom izvođenja dramske tehnike (ishodi iz Hrvatskoga jezika i međupredmetnih tema) i ostvaruju se ishodi iz Dramskog odgoja domene dramska kultura, te međupredmetnih tema Učiti kako učiti i Osobni i socijalni razvoj. Razgovori su opisani tako da učenici komentiraju što je u izvođenju dramske aktivnosti bilo dobro, dakle usredotočuju se na pozitivne aspekte svojeg i tuđeg rada, a zatim komentiraju što bi i kako moglo biti bolje umjesto da izdvajaju negativne aspekte rada.

Dramskopedagoške radionice predstavljaju suvremeni način poučavanja jer dramskim aktivnostima uključuju aktivno, suradničko i iskustveno učenje, funkcionalnu jezičnu komunikaciju te fleksibilnost provođenja. Odmiču se od standardne strukture sata gdje je jedna nastavna jedinica jedan nastavni sat i gdje se jezični sadržaji obrađuju po jednoj strukturi sata dok sati književnosti imaju svoju strukturu. Struktura postaje manje važna, ali ostaje važnost u ostvarivanju ishoda. Jednostavnija trodijelna struktura dramskopedagoških radionica kao i način rada omogućuju provedbu i jednih i drugih sadržaja ostvarujući dramskim tehnikama ishode iz domene *jezik i komunikacija* i domene *književnost i stvaralaštvo*.

U svakoj radionici učenici dobiju književni tekst kao metodički predložak. Uvrštena je jedna jednostavna priča s rimom (*Kravica traži zabavu*), tri suvremene priče (*Kao pčela*, *Ona+ja* i *Nagrada*) i dvije klasične bajke (*Bajka o ribaru i ribici* i *Carevo novo ruho*).³⁰ Tekstovi su različite tematike i daju mogućnost propitkivanja. U nekim radionicama učenici ga dobiju odmah na početku, a u nekima kasnije. Tada se tema književnog teksta poklapa s već otvorenom problematikom i postaje poticaj za daljnji rad. Dramskopedagoškim radom do izražaja dolazi razumijevanje književnog teksta, a dramskim

³⁰ Svi tekstovi su u prilogu na kraju rada, a može im se pristupiti poveznicom iz radionice, kao što se i iz priloga može poveznicom pristupiti radionici u kojoj se koristi.

tehnikama učenici izražavaju emocionalni doživljaj: vlastite osjećaje, stavove i vrijednosti. Problematiku književnog teksta povezuju sa stvarnošću te imaju priliku dramskim aktivnostima djelovati u interakciji s drugima sukladno svojim uvjerenjima i stavovima, doživjeti kakav utjecaj ima njihovo djelovanje na druge, a potom i na njih same, naravno, sve u sigurnom okruženju fikcije. Iz svega navedenog vidljivo je ostvarivanje ishoda iz domene *književnost i stvaralaštvo*, a oni se zajedno s ishodima domene *jezik i komunikacija* te s ishodima Dramskog odgoja međusobno povezuju, ali i sjedinjuju na osnovi zajedničke svrhe razvijanja komunikacijske jezične kompetencije pa možemo govoriti o pravoj integraciji i zaključiti da dramskopedagoške radionice pripadaju integracijsko-korelacijskom sustavu poučavanja (Težak 1996). To se odnosi na sve radionice.

Dramskopedagoške radionice potvrđuju da se sustavi poučavanja mogu „ispreplitati, izmjenjivati pa i kombinirati“ (Težak 1996: 120) jer osim što se uklapaju u integracijsko-korelacijski sustav, uklapaju se i u lingvističko-komunikacijski sustav, problemsko-stvaralački i otvoreni sustav.

Sve se dramskopedagoške radionice uklapaju u lingvističko-komunikacijski sustav poučavanja budući da se gramatičko, rječničko i stilističko gradivo povezuje, isprepliće i prožima s praktičnim usmenim vježbama (Težak 1996: 120).

U četiri radionice (radionica za razvijanje vještine govorenja te radionica za razvijanje vještine slušanja i govorenja u 5. i 6. razredu) zastupljen je problemsko-stvaralački sustav poučavanja jer se izdvajaju književni problemi koji traže etičko opredjeljivanje, suočavanje vlastitih spoznaja i iskustava sa spoznajama i porukama koje nudi književno djelo pri čemu do izražaja dolazi kritički stav učenika (Rosandić 2005: 205).

Sve se dramskopedagoške radionice sa svojim didaktičkim i metodičkim osobitostima uklapaju u otvoreni sustav poučavanja zato što otvoreni sustav, kako tumači Lazzarich (2021: 295), omogućuje stvaralačko uključivanje učenika u doživljavanje i spoznavanje svijeta umjetničkoga djela, a unutar njega koriste se sljedeći kreativni postupci: stvaralačke intervencije u književni tekst, raspravljanje, scensko uprizorenje teksta te međupredmetna povezivanja u jezično-umjetničkom području. Radionicama oblikujemo otvorenu nastavu u kojoj je učenik aktivan i djeluje, sudjeluje u nastavnim odlukama, samostalan je i slobodan u izvođenju dramskih tehnika (može biti slobodan i u odabiru dramske tehnike), preuzima odgovornost za svoj rad, daje i prihvaća pohvale i kritike, a učitelj potiče aktivnost učenika, prati interese učenika, želje i sposobnosti te je orijentiran na životne potrebe učenika. Time se sve predložene dramskopedagoške radionice uklapaju u teorijski okvir pojma i koncepta otvorene nastave. U središtu takve otvorene nastave nalazi se pojedinac „koji treba naučiti samostalno učiti, razviti kritičku sposobnost i spremnost na kritiku, kompetenciju planiranja i

djelovanja, odgovorno raditi, proširiti svoje komunikacijske i socijalne kompetencije i razviti se u zrelu osobnost“ (Bašić 2006: 30).

Dramskopedagoške radionice fleksibilne su i u vremenskoj organizaciji. Primjerice, ako nije moguće prijedloge priprema realizirati kao dvosate, radionica se može realizirati u dva odvojena sata. Također, ukoliko ne stignemo kroz dva sata, radionicu možemo provesti i kroz tri školska sata, no svaki put kad nastavljamo s radionicom, potrebno je učenike uvesti u rad nekom kraćom dramskom aktivnošću. Tom aktivnošću učenike opuštam i pripremamo za dramski rad.

Formativno vrednovanje³¹, samovrednovanje i/ili vršnjačko vrednovanje uključeno je u sve radionice. Provodi se jednostavnim brzim izlaznim karticama s procjenama i rubrikama. U dva se navrata formativno vrednovanje provodi dramskom tehnikom.

Učitelj svakako treba poći od jednostavnijih metoda vrednovanja prema složenijima pružajući učenicima pritom podršku objašnjavajući pristupe i metode vrednovanja te zajedno s njima određivati kriterije vrednovanja. „Što više učenici imaju prakse u vrednovanju svoga (i tuđega) procesa učenja i postignuća, to će manje regulirati svoje učenje na temelju povratnih informacija učitelja i drugih, odnosno koristit će se informacijama koje su sami generirali u procesu samovrednovanja (unutarnje povratne informacije)“ (*Okvir za vrednovanje* 2018: 17).

S obzirom na to da se radi o razvijanju jezičnih djelatnosti, ovakve dramskopedagoške radionice trebalo bi provoditi kontinuirano tijekom školske godine. Smatram da bi bilo zanimljivo kroz duže razdoblje (npr. tijekom polugodišta) pratiti svakog učenika učiteljevim vrednovanjem, vršnjačkim vrednovanjem i samovrednovanjem te na taj način uočiti napredak učenika u određenoj vještini. Takvo se praćenje nakon dužeg razdoblja na temelju vrednovanja s dramskopedagoških radionica može i sumativno ocijeniti. U tom slučaju kriteriji vrednovanja trebaju biti preciznije određeni i formirani bodovima, stoga se primjer tablice procjene i vršnjačkog vrednovanja (i samovrednovanja) unutar skupine te tablica procjene i vrednovanja skupnog rada nalaze u prilogima (PRILOG I). Prvu tablicu popunjava učitelj za svakog učenika, a učenici vrednuju svoj rad unutar skupine, potom i svih članova svoje skupine pojedinačno. Drugom tablicom procjenjuje se i vrednuje razumijevanje, aktivnost i ostvarenje odgojno-obrazovnih ishoda, a popunjava je učitelj za svaku skupinu i članovi skupine čiji se rad vrednuje.

³¹ U ponuđenim dramskopedagoškim radionicama vrednovanje kao učenje provodi se kako bi učenicima pomoglo da: shvate da je vrednovanje alat za vlastito praćenje učenja i za stjecanje razumijevanja na kojoj se razini učenja nalaze; spoznaju da je vrednovanje prilika za razumijevanje i primjenu kompetencije učiti kako učiti; usklađuju vlastite procjene s procjenama drugih; razvijaju vještinu upravljanja svojim učenjem, postavljanja vlastitih ciljeva i razvijanja vještine samovrednovanja i vršnjačkoga vrednovanja potrebnih za postizanje tih ciljeva; razvijaju osjećaj odgovornosti i samopouzdanja istovremeno razvijajući kritičko razmišljanje, analizu i na kraju vrednovanje (*Okvir za vrednovanje* 2018: 18).

7. Zaključak

Živimo u vremenu brzih promjena na području znanosti, tehnike, proizvodnje i to vrijeme od nas traži brzu prilagodbu te stalno učenje i stjecanje znanja. Zbog toga sustav obrazovanja mora biti takav da mlade naraštaje pripremi za cjeloživotno učenje. Obrazovna politika RH prihvaća temeljne kompetencije za cjeloživotno učenje koje je odredilo Europsko vijeće. Prva od osam temeljnih kompetencija je kompetencija pismenosti, tj. komunikacija na materinskom jeziku. Ta se kompetencija najviše razvija u nastavi Hrvatskoga jezika, stoga i novi *Kurikulum nastavnog predmeta Hrvatski jezik* (2019) ističe kako je svrha poučavanja nastavnog predmeta Hrvatski jezik u prvom redu osposobljavanje učenika za prikladnu komunikaciju i izražavanje hrvatskim standardnim jezikom, a to znači stjecanje komunikacijske jezične kompetencije koja uključuje ovladavanje jezičnim djelatnostima slušanja, govorenja, čitanja i pisanja. Razvijena komunikacijska jezična kompetencija omogućuje učenje i svih drugih nastavnih predmeta.

Iz svega navedenog nedvojbeno je važnost nastave Hrvatskoga jezika koja s učenicima u središtu nastavnog procesa polazi od iskustva pa uključuje aktivno i suradničko učenje, razvija kompetencije i na taj način učenike priprema za cjeloživotno učenje. Takva nastava uspješno se provodi u obliku dramskopedagoških radionica jer njima ostvarujemo glavni zadatak nastave Hrvatskoga jezika, razvijanje komunikacijske jezične kompetencije, na učenicima zanimljiv način. Ujedno omogućujemo iskustveno učenje u sigurnom okruženju, učimo suradnji, a uz sve to utječemo na formiranje samopouzdanje i odgovorne osobe koja brine za sebe i druge.

Dramskopedagoška radionica, kako smo vidjeli iz ponuđenih primjera i analize primjera, ima osobitosti koje u potpunosti odgovaraju zahtjevima suvremene nastave: razvija kompetencije različitih područja; dramskim tehnikama uključuje aktivno, suradničko i iskustveno učenje; omogućuje funkcionalnu jezičnu komunikaciju; stvara pozitivno ozračje i fleksibilna je u vremenskoj organizaciji.

Aktivnim sudjelovanjem u dramskopedagoškoj radionici učenici postaju subjekti nastave. Njihov je rad stalno u interakciji, što znači da je rad jednog učenika direktno ili indirektno vezan za rad drugih učenika. U takvom odnosu važno je slušati i čuti drugoga pa time razvijamo vještinu slušanja. Govor učenika postaje slobodniji jer proizlazi iz dramske situacije, stoga je lakše razvijati i vještinu govorenja. Kroz dramske situacije, koje često predstavljaju životna okruženja, osposobljavamo učenike za stvarnu komunikaciju i pripremamo za život izvan učionice. Koristeći dramskopedagošku radionicu u nastavi Hrvatskoga jezika s ciljem razvijanja komunikacijske jezične kompetencije, ne isključujemo tradicionalnu trodijelnu strukturu sata, oblike rada niti sve metode, već ih koristimo na nov, kreativan način upotpunjujući ih aktivnostima i metodama što nam pruža dramski odgoj. Kombinirajući više

metodičkih sustava poučavanja (integracijsko-korelacijski, lingvističko-komunikacijski, problemsko-stvaralački i otvoreni sustav) dramskopedagoška radionica postaje most koji uspješno povezuje metodiku tradicionalne nastave sa suvremenim zahtjevima kurikulumskih dokumenata.

U cijelom tom lancu promjene, po mom mišljenju, najvažnija je karika učitelj. O njemu ovisi kako će organizirati nastavu, hoće li i koliko motivirati učenike, o njemu ovisi u kojoj mjeri će se promjene zaista i dogoditi u praksi. Nadam se da će ovaj rad doprinijeti uvođenju dramskopedagoškog rada u nastavu Hrvatskoga jezika jer učitelji mogu preuzeti gotove primjere radionica i prilagoditi ih svom razrednom odjelu. Radionice mogu poslužiti učiteljima i kao ideja za oblikovanje novih dramskopedagoških radionica ili mogu preuzeti dramske tehnike te ih pojedinačno uklopiti u nastavni sat i na taj način doprinijeti razvoju komunikacijske jezične kompetencije i obogaćivanju nastave.

8. Literatura

Aladrović Slovaček, Katarina. 2011. „Razvoj diskursne kompetencije u ranome učenju hrvatskoga jezika“. U: *Diskurs i dijalog: teorije, metode i primjene*. ur. Vladimir Karabalić, Melita Aleksa Varga, Leonard Pon. 323-338. Osijek: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku i Filozofski fakultet u Osijeku.

Aladrović Slovaček, Katarina. 2017. „Jezična djelatnost pisanja u osnovnoškolskoj nastavi hrvatskoga jezika“. *Strani jezici*, 46 (4), 59-71. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/216792> (pristup 12.8.2021.)

Aladrović Slovaček, Katarina. 2018. *Kreativne jezične igre: priručnik*. Zagreb: Alfa.

Aladrović Slovaček, Katarina. 2019. *Od usvajanja do učenja hrvatskoga jezika*. Zagreb: Alfa.

Bašić, Slavica. "Otvorena nastava kao teorijski konstrukt." *Pedagojska istraživanja*, 3(1), 21-31. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/139313> (pristup 1.12.2022.)

Bagarić Medve, Vesna. 2012. *Komunikacijska kompetencija: uvod u teorijske, empirijske i primijenjene aspekte komunikacijske kompetencije u stranome jeziku*. Osijek: Filozofski fakultet.

Bognar, Ladislav i Milan Matijević. 2005. *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.

Breber, Katarina, Iva Nemec, Maša Rimac Jurinović i Ines Škuflić-Horvat. 2020. *Igrom do (spo)razumijevanja: Izbor oglednih primjera dramskopedagoških radionica u nastavi hrvatskoga jezika*. Zagreb: Teatar Tirena. Preuzeto s: <https://www.tirena.hr/wp-content/uploads/2020/04/Igrom-do-sporazumijevanja.pdf> (pristup 10.7.2021.)

Buljubašić-Kuzmanović, Vesna. 2006. „Pedagoška radionica u funkciji aktivne nastave i učenja na uspjesima“, *Metodički ogledi*, 13(1), 123-136. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/4369> (pristup 28.09.2022.)

Češi, Marijana. 2018. *Stvaranje pisanjem. Ovladanost pisanim jezikom na kraju obveznoga obrazovanja*. Zagreb: Ljevak.

Čudina-Obradović, Mira. 2004. *Kad kraljevna piše kraljeviću*. Zagreb: Korak po korak.

Čudina-Obradović, Mira. 2014. *Psihologija čitanja: od motivacije do razumijevanja*. Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Dragović, Spomenka i Dinka Balić. 2013. „Dramski odgoj – način iskustvenoga, djelatnog učenja. Primjer dobre prakse: kazališni studio mladih varaždinskog HNK-a“. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 15 (1), 191-209. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/clanak/147502> (pristup 2.6.2022.)

Fileš, Gordana, Dunja Jelčić, Nataša Jurić Stanković, Valentina Lungomer, Marica Motik, Branka Pečaver, Ksenija Rožman i Marija Tuksar. 2008. *Zamisli, doživi, izrazi! Dramske metode u nastavi hrvatskoga jezika*. Zagreb: HCDO i Pili-poslovi d.o.o.

Gruić, Iva. 2002. *Prolaz u zamišljeni svijet. Procesna drama ili drama u nastajanju. Priručnik za odgajatelje, učitelje, nastavnike i sve one koji se bave dramskim radom s djecom i mladima*. Golden marketing. Zagreb.

Gruić, Iva, Jelena Vignjević i Maša Rimac Jurinović. 2018. „Kazališna/dramska umjetnost u odgojno-obrazovnome procesu: prijedlog klasifikacije i pojmovnika“. U: *Višejezičnost i višekulturalnost kao*

izazov u obrazovanju danas i sutra, ur. Ana Petravić, Ana Šenjug Golub. 119-128. Zagreb: Učiteljski fakultet sveučilišta u Zagrebu. Zbornik radova 11. međunarodnog balkanskog kongresa obrazovanja i budućnosti *Budućnost obrazovanja i obrazovanje za budućnost*, Poreč, 12. – 14. listopada 2016.

Gruić, Iva i Maša Rimac Jurinović. 2022. „Usvajanje i učenje hrvatskoga jezika dramskim tehnikama i metodama“. U: *Suvremena promišljanja o usvajanju i učenju hrvatskoga jezika*, ur. Katarina Aladrović Slovaček. 207-218. Zagreb: Alfa.

Jelaska, Zrinka. 2005. „Jezik, komunikacija i sposobnost: nazivi i bliskoznačnice“. *Jezik*, 52 (4), 128-138. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/15984> (pristup 13.8.2021.)

Jelaska, Zrinka. 2007. „Teorijski okviri jezikoslovnomu znanju u novom nastavnom programu hrvatskoga jezika za osnovnu školu“. U: *Komunikacija u nastavi hrvatskoga jezika: suvremeni pristupi poučavanju u osnovnim i srednjim školama*, ur. Marijana Češi, Mirela Barbaroša-Šikić. 9-33. Jastrebarsko: Naklada Slap i Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.

Jindra, Ranka. 2010. „Važnost radioničkog oblika rada“. U: *Međunarodna kolonija mladih Ernestinovo : 2003.-2008. : zbornik radova znanstvenog skupa s međunarodnim sudjelovanjem*, ur. Julijo Martinčić, Dubravka Hackenberger. 81-93. Osijek : HAZU, Zavod za znanstveni i umjetnički rad. (<https://www.bib.irb.hr/510604>) (pristup 4.4.2022.)

Kodrić, Ana. 2013. *Jezik na pozornici*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.

Krušić, Vladimir. 2016. „Umjetnički odgoj – što je to i čemu služi?“ Mrežne stranice Hrvatskoga centra za dramski odgoj. <http://www.hcdo.hr/wp-content/uploads/2020/05/V.-Krusic-UMJETNICKI-ODGOJ-STO-JE-TO-I-CEMU-SLUZI.pdf>. (pristup 2. 10. 2021).

Lazzarich, Marinko. 2021. "Učinkovite strategije učenja i kreativne metode poučavanja Hrvatskoga jezika u razrednoj nastavi". *Školski vjesnik*, 70(1), 275-307. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/263044> (pristup 25.11.2022.)

Lekić, Ksenija, Norma Migliaccio-Čučak, Jadranka Radetić-Ivetić, Dragica Stanić, Marta Turkulin-Horvat i Ksenija Vilić-Kolobarić. 2007. *Igram se, a učim! Dramski postupci u razrednoj nastavi*. Zagreb: HCDO i Pili-poslovi d.o.o.

Neelands, Jonathan i Tony Goode. 2000. *Structuring Drama Work: A handbook of available forms in theatre and drama (2nd edition)*, Cambridge University Press.

Pavličević-Franić, Dunja. 2005. *Komunikacijom do gramatike: razvoj komunikacijske kompetencije u ranome razdoblju usvajanja jezika*. Zagreb: Alfa.

Pavličević-Franić, Dunja. 2007. „Standardnojezična normativnost i/ili komunikacijska funkcionalnost u procesu usvajanja hrvatskoga jezika“. U: *Komunikacija u nastavi hrvatskoga jezika: suvremeni pristupi poučavanju u osnovnim i srednjim školama*, ur. Marijana Češi, Mirela Barbaroša-Šikić. 9-33. Jastrebarsko: Naklada Slap i Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.

Pavličević-Franić, Dunja. 2018. „Utjecaj jezičnih djelatnosti slušanja i govorenja na razvoj komunikacijske kompetencije u procesu ovladavanja hrvatskim jezikom“. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 20 (2), 257-308. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/214280> (pristup 28.1.2022.)

Peti-Stantić, Anita i Vladimira Velički. 2009. *Jezične igre za velike i male*. Zagreb: Alfa.

Peti-Stantić, Anita. 2019. *Čitanjem do (spo)razumijevanja. Od čitalačke pismenosti do čitateljske sposobnosti*. Zagreb: Ljevak.

- Rimac Jurinović, Maša. 2016. „Procesna drama kao oblik suradničkog učenja“. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 18 (Sp.Ed.2): 239-253.
- Rimac Jurinović, Maša. 2017. *Procesna drama u kurikulumu suvremene škole* (neobjavljeni doktorski rad)
- Rosandić, Dragutin. 2002. *Od slova do teksta i metateksta*. Zagreb: Profil.
- Rosandić Dragutin. 2005. *Metodika književnoga odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Rosandić, Dragutin. 2013. *Obrazovni kurikulumi, standardi i kompetencije*. Zagreb: Ljevak.
- Sirovina, Damir. „Vrednovanje učenika u nastavnom procesu“. Preuzeto s https://www.profil-klett.hr/sites/default/files/files-upload/vrednovanje_ucenika_u_nastavnom_procesu.pdf (pristup 9.5.2022.)
- Scher Anne i Charles Verrall. 2005. *100+ ideja za dramu*. Zagreb: Hrvatski centar za dramski odgoj – Pili poslovi d.o.o.
- Scher Anne i Charles Verrall. 2006. *Novih 100+ ideja za dramu*. Zagreb: Hrvatski centar za dramski odgoj – Pili poslovi d.o.o.
- Spolin, Viola. 1986. *Theater Games For The Classroom: A Teacher's Handbook*. Northwestern University Press. Evanston, Illinois.
- Škarić, Ivo. 2000. *Temeljci suvremenog govorništva*. Zagreb. Školska knjiga.
- Težak, Stjepko. 1996. *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 1*. Zagreb: Školska knjiga.
- Troha, Vlatka. 2012. „Odgojno značenje jezične kompetencije učitelja“. *Hrvatski*, 10 (2), 59-70. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/158008> (pristup 3.11.2021.)
- Uzelac, Maja, Ladislav Bogнар i Aida Bagić. 1994. *Budimo prijatelji*. Zagreb: Slon.
- Visinko, Karol. 2014. *Čitanje: poučavanje i učenje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Visinko, Karol. 2010. *Jezično izražavanje u nastavi hrvatskoga jezika. Pisanje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Vodopija, Štefaniya i Angela Vajs. 2010. *Vještina slušanja u komunikaciji i medijaciji: priručnik i savjetnik za uspješnu komunikaciju*. Zadar: Naklada.
- Vukojević, Zrinka. 2016. „Mišljenje učitelja razredne nastave o primjeni dramskih postupaka u nastavi hrvatskoga jezika: kvalitativna analiza“. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 157(3): 361-377.
- Vukojević, Zrinka. 2018. „Mišljenja budućih učitelja primarnog obrazovanja o primjeni dramskog odgoja u nastavi“. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 20 (2): 121-130.
- Župan Vuksan, Željka. 2019. *Izazovi vrednovanja u nastavnom predmetu Dramski odgoj* (neobjavljeni završni specijalistički rad)

Dokumenti:

Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje i vrednovanje. 2005. Zagreb: Školska knjiga.

AZZO. Europska komisija.
https://www.azoo.hr/app/uploads/uvezeno/images/stories/dokumenti/graanski_odgoj/EK.doc.
(pristup 1.6.2022.)

Nacionalni okvirni kurikulum. 2011. Zagreb: MZOS.
(http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf) (pristup 20.8.2021.)

Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje. 2018. Zagreb: MZO.
<https://mzo.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/NacionalniKurikulumi//Nacionalni%20kurikulum%20za%20osnovno%C5%A1kolski%20odgoj%20i%20obrazovanje.pdf>
(pristup 23.8.2021.)

Okvirni nacionalni kurikulum. 2018. Zagreb: MZO.
(<https://mzo.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/NacionalniKurikulumi//Okvir%20nacionalnoga%20kurikuluma.pdf>) (pristup 20.8.2021.)

Nacionalni dokument umjetničkog područja kurikuluma. 2018. MZO.
(<https://mzo.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/NacionalniKurikulumi//Nacionalni%20kurikulum%20za%20umjetni%C4%8Dko%20obrazovanje.pdf>) (pristup 20.8.2021.)

Kurikulum za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u republici Hrvatskoj. 2019. Zagreb: MZO.
(<https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Publikacije/Predmetni/Kurikulum%20nastavnoga%20predmeta%20Hrvatski%20jezik%20za%20osnovne%20skole%20i%20gimnazije%20u%20RH.pdf>)
(pristup 20.8.2021.)

Kurikulumi međupredmetnih tema. 2019. Zagreb: MZO. Preuzeto s: <https://mzo.gov.hr/istaknute teme/odgoj-i-obrazovanje/nacionalni-kurikulum/medjupredmetne-teme/3852> (pristup 4.3.2022.)

Kurikulum nastavnog predmeta Dramski odgoj za srednje škole (prijedlog). 2020. Zagreb: HCDO.
<http://www.hcdo.hr/wp-content/uploads/2020/03/Prijedlog-Kurikulum-predmeta-Dramski-odgoj-za-srednje-skole.pdf> (pristup 7.3.2022)

Nacionalni dokument okvira za vrednovanje procesa i ishoda učenja u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju. 2018. Zagreb: MZO.
<https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/Okviri/Okvir%20za%20vrednovanje%20procesa%20i%20ishoda%20u%C4%8Denja%20u%20osnovno%C5%A1kolskom e%20i%20srednjo%C5%A1kolskome%20odgoju%20i%20obrazovanju.pdf> (pristup 10.6.2022.)

9. Prilozi

PRILOG A: *Kravica traži zabavu*

Kravica se crno-bijela zabaviti jutros htjela.
Odluči da će iz šale preplašiti prijatelje male,
od kokoši tako krene i glasnim »MU!« iz sna ih prene.

Na livadu zatim pođe i među ovce tiho dođe,
glasno muknu usred paše, a one se razbježaše.

Zabava ta čudna traje, nastavlja se ispred staje.
Zloćkica je ona prava, dobro zna da konjić spava,
glasnim »MU!« i njega prene, pa se smije, dalje krene.

Kravicu veseli spačka, na red došla stara mačka,
jedan »MU!« je bio dosta, prepadnuta i ona osta!

Kraju svojem došao dan, kravica utone u san.
Ali sirota pojmu nema da joj društvo spačku sprema:
»KOKODA!«, »MIJAU!«, »BE-E!«, »NJIHI-HI!« - na uho sve!

PRILOG B: *Bajka o ribaru i ribici*

Aleksandar Sergejevič Puškin

Živio na žalu sinjeg mora
Starac ribar sa staricom svojom;
U staroj su kolibi od gline
Proživjeli tri'es't i tri ljeta.
Starac mrežom lovio je ribu,
A starica prela svoju pređu.
Jednom starac izađe da lovi
Pa izvuko mrežu punu mulja.
Po drugi put bacio je mrežu,
izvukao samo morskiju travu.
Po treći put bacio je mrežu,
A u mreži samo jedna riba,
Ali nije obična, već zlatna.
Zamolila starca zlatna riba
I ljudskim mu govorila glasom:
"Pusti mene u to sinje more,
Skupim ću se otkupiti darom:
Što zaželiš, to ću ti i dati."
Začudi se i prepade starac,
Tri'es't i tri ribari već ljeta,
A još ne ču da govori riba,
Pa u more pusti ribu zlatnu,
Umiljato njojzi progovara:
"Zbogom pošla, ribo moja zlatna,
Ne treba mi tvojega otkupa,
Već ti pođi u to sinje more
Pa ti šetaj kud je tebi drago."

Vratio se starac svojoj baki
Pa joj priča o velikom čudu:
"Ja sam danas ulovio ribu,
Ne običnu ribu, nego zlatnu.
Ljudskim me je zamolila glasom
Da je pustim u to sinje more.
Skupocjeni nudila mi otkup:
Što zaželim, to će mi i dati.
Ja ne htjedoh otkupa da uzmem,
Već je pustih u to sinje more."
A baka se okomi na starca:
"Prostačino jedna i budalo!
Što ne uze otkupa od ribe?"

Da si od nje bar korito uzo;
Ono naše posve se raspalo."

Uputi se starac moru sinjem
(Vidi: more lako poigrava),
Stao zlatnu dozivati ribu.
Doplivala riba pa ga pita:
"Što bi htio, reci meni starče?"
Pokloni se starac pa joj kaže:
"Smiluj mi se, milostiva ribo,
Navalila na me moja stara,
Ne da meni, sijedom starcu, mira.
Novo, veli, treba joj korito;
Ono naše posve se raspalo."
A zlatna mu riba odgovara:
"Ne jadikuj, nego pođi s mirom,
Novo ćete imati korito."

Vratio se starac svojoj baki;
Stoji baba pred novim koritom
Pa još gore poče grdit starca:
"Prostačino jedna i budalo!
Izmolila, budala, korito!
Već se vrati, budalino stara,
Pa ti kuću od ribe izmoli."

Uputi se starac moru sinjem
(A muti se ono sinje more),
Stao zlatnu dozivati ribu,
Doplivala riba pa ga pita:
„Što bi htio, reci meni, starče?"
Pokloni se starac pa joj kaže:
„Smiluj mi se, milostiva ribo,
Još me gore grdi moja baka.
Ne da meni, sijedom starcu, mira
Kuću traži svadljivica stara."
A zlatna mu riba odgovara:
„Ne jadikuj, nego pođi s mirom,
Bit će tako: imat ćete kuću."

Pošo starac kolibici svojoj,
A kolibi nigdje više traga.
Pred njim kuća sa gostinjskom sobom
A na kući dimnjak od opeka
I hrastova od dasaka vrata.
Pod prozorom starica mu sjedi,
Na sva usta grdi baba starca:
„Gle budale, prostačine glupe!
Izmolila prostačina kuću!
Vrati se i ribi se pokloni.
Neću da sam obična seljanka,
Želim biti moćna vlastelinka!"

Uputi se starac moru sinjem
(A burka se ono sinje more),
Stao zlatnu dozivati ribu.
Doplivala riba pa ga pita:
"Što bi htio, reci meni, starče?"
Pokloni se starac pa joj kaže:
"Smiluj mi se, milostiva ribo,
Još se više pomamila stara,
Ne da meni, sijedom starcu, mira.
Neće više da bude seljanka,
Želi biti moćna vlastelinka."
A zlatna mu riba odgovara,
"Ne jadikuj, nego pođi s mirom."

Vratio se starac svojoj baki
A što vidi? - Pred njim visok dvorac.
Na doksatu stoji mu starica
U bundici od samura skupa.
Na glavi joj peča zlatotkana,
Oko vrata težak niz bisera,
Na rukama zlačano prstenje,
Na nogama crvene čizmice.
Oko nje se užurbale sluge,
A ona ih nemilice tuče,
Koga tuče, kog za kiku vuče.
Starac baki riječ upravio:
„Zdravo da si, gospo vlastelinko,
Je li ti sada zadovoljna duša?"
Ali baba povika na starca,
Pošalje ga da u staji služi.

Prođe jedna nedjelja i dvije,
A još više pomami se stara.

Opet šalje k ribi svoga starca:
"Pođi k ribi pa joj se pokloni,
Neću da sam moćna vlastelinka,
Želim biti svijetla carica."
Strah spopade starca, pa je moli:
"Zar si ludih najela se gljiva?
Nit hodati znadeš, nit govorit,
Bit ćeš ruglo čitavome carstvu."
Planu gnjevom svadljivica stara,
Po obrazu udarila muža:
"Ti ćeš, je li, seljačino jedna,
Svađati se s moćnom vlastelinkom?
Ne rekoh li lijepo, pođi k moru,
Ako nećeš, na silu ćeš poći."

Uputi se starac moru sinjem
(Pocrnjelo ono sinje more),
Stao zlatnu dozivati ribu.
Doplivala riba pa ga pita:
"Što bi htio, reci meni, starče?"
Pokloni se starac pa joj kaže:
"Smiluj mi se, milostiva ribo,
Posve mi je poludjela stara;
Neće više da je vlastelinka,
Želi biti svijetla carica."
A zlatna mu riba odgovara:
„Ne jadikuj, nego pođi s mirom.
Dobro! Bit će svijetla carica."

Vratio se starac svojoj baki,
A pred njime stoje carski dvori.
U njima se kočoperi stara,
Sjedi ona, carica, za stolom;
Boljari je služe i plemići,
Prekomorska nalijevaju vina.
Sjedi ona, meden kolač gricka,
A oko nje stoji stroga straža,
Na plećima sjekirice drži.
Gleda starac, strah ga obuzeo,
Pa se baca pred noge starici:
"Zdravo da si, svijetla carice,
Bit će da si sada zadovoljna."
Ali ona i ne gleda starca,
Već znak dade da ga protjeraju.
Strčali se sluge i boljari
Pa guraju iz odaje starca.
Dotrčali k vratima stražari,
Samo što ne posjekoše starca.

Ispred dvora narod mu se smije:
„Pravo ti je, budalino stara,
To nek, ludo, pouka ti bude:
Zašto sjedaš u saone tuđe?“
Prođe jedna nedjelja i dvije,
A još više pomahnita stara.
Šalje ona dvorjane po muža.
Našli oni i doveli starca,
A starica ovako će starcu:
„Pođi k moru, ribi se pokloni,
Neću da sam svijetla carica,
Želim biti vladarica mora,
Pa da živim u najvećem moru,
A ribica zlatna da mi služi,
Da je šaljem kud mi se prohtije!“

Ništa starac ne smije da kaže,
Ne smije se jadan da protivi,
Ka sinjemu uputi se moru,
A na moru olujina vlada.
Podižu se i propinju vali,
Valjaju se i sve rikom riču.
Poče zlatnu dozivati ribu.

Doplivala riba pa ga pita:
"Što bi htio, reci meni, starče?"
Pokloni se starac pa joj kaže:
„Smiluj mi se, milostiva ribo,
Što da radim sa prokletom babom?
Neće više carica da bude,
Želi biti vladarica mora,
Pa da živi u najvećem moru,
A ti, zlatna ribo, da joj služiš,
Da te šalje kud joj se prohtije.“
Ništa na to ne reče mu riba,
Samo repom udari po vodi
I zaroni u dubinu mora.

Dugo starac odgovor je ček'o,
Al' ga jadan dočekao nije,
Pa se svojoj povratio baki.
Al' što vidi? - Pred njim kolibica,
Njoj na pragu starica mu sjedi,
A pred njome prepuklo korito.

PRILOG C: *Kao pčela...* (Ankica Blažinović-Kljajo)

Marta je bila djevojčica nadarena za sve. Tko nije tako mislio, nije ju dobro poznao. Oni koji je nisu znali a bili su k tome još malo i zlobni, mislili su kako se gura svuda jer želi biti glavna. A ona samo nije mogla odlučiti što je najviše zanima.

Voljela je pjevati pa je pjevala u zboru. Obožavala je plesati pa se upisala na ritmiku. Priroda ju je oduševljavala i nije mogla odoljeti grupi mladih biologa. U matematičkim problemima pronašla je pravi izazov. Bila je svjesna važnosti znanja stranih jezika i dodatni engleski se podrazumijevao. I glazba ju je veselila te je morala naučiti svirati gitaru. Literarna grupa bila je kao stvorena za nju jer je pišući upoznavala sebe. Kroz novinarstvo je učila upoznavati druge i razvijati kritičko mišljenje o stvarnosti. Kamerom se mogu stvarati novi svjetovi, kakve god poželiš, pa se učlanila u filmsku grupu. Na pozornici se osjećala kao riba u vodi i bilo je normalno njezino članstvo u dramskoj grupi. A sport je, to svatko zna, važan za tjelesno zdravlje i oslobođenje od stresa...

Marta je cijelo polugodište trčala s jedne aktivnosti na drugu. Često nije mogla biti na probi nove predstave jer je plesala. Ili nije mogla snimati film jer je bila na terenskoj nastavi s biologima. Engleski se održavao kad i rukomet pa je jednom bila na jednom, a drugi put na drugom satu. Literarne i novinarske radove mogla bi, doduše, pisati kod kuće, da na televiziji nije bilo tako puno zanimljivih serija i filmova. Nije joj bilo jasno zašto se starci stalno žale na TV program kad ima toliko zabavnih serija za gledanje.

— Marta, ne bi li bilo bolje da napišeš onu reportažu o kojoj si pričala, a moraš završiti i projekt iz biologije... a povijest... i geografija... — mama nije prestajala s nabranjem.

— Brzo će ti kraj godine, a znaš da se onda zaredaju testovi i ispitivanja... i onda... matematika... važan... hrvatski... engleski — tata nije prestajao s nabranjem.

— Što je vama, vikend je, moram se malo odmoriti. Sve ću to stići — nestrpljivo se obrecnula Marta ležeći ispred malog ekrana.

Istina je da vikend služi za odmor, duže spavanje, ugodno ljenčarenje... No ponekad jako dobro dođe za nadoknađivanje propuštenih poslova, osobito kad ih natrpamo tako puno. Sve je to Marti bilo jasno. Ali tako je lako, tako ugodno lješkariti na kauču i gledati sapunice, i ništa ne misliti, i ne biti u strahu pred ispitivanjem, lošim ocjenama, strogim pogledima učitelja... osobito kad su ciljevi još tako sićušni i daleki da ti se čini kako nikada neće ni doći. Kao kad putuješ na more, a tek si krenuo od kuće. Izgleda ti nemoguće da bi se toga dana još mogao kupati.

Ali vrijeme je prevrtljivo i tvrdoglavo. Kad si nestrpljiv i želiš da što prije prođe, vuče se poput jesenske magle. A kad na njega ne obraćaš pozornost i misliš da ga imaš u izobilju, ono projuri kao ljetna oluja.

Opasno se približavao Dan škole kada je dramska grupa trebala pokazati svoju predstavu, filmska svoj snimljeni film, novinarska novi broj školskog lista, literarna pročitati svoje radove, mladi biolozi predstaviti polugodišnji projekt o istraživanju čistoće rijeka i potoka, ritmička grupa pokazati novu koreografiju, a rukometašice odigrati utakmicu sa susjednom školom. Do toga važnoga događaja dijelilo ih je još desetak dana. Probe su pojačane, uzbuđenje je polako prerastalo u nervozu. Osobito zbog Martinih izostanaka s proba.

— Zašto nisi došla nulti sat na probu? Kako ćemo odigrati predstavu kad tebe nikad nema? — ljutila se s pravom profesorica.

— Marta, ako do ponedjeljka ne predaš svoje novinarske radove, ne moraš ih više donijeti.

— A što je s tvojim literarnim radovima, Marta? — mrko je upitala profesorica hrvatskoga.

— Hoćeš li ti doći u petak na montažu? Mislim, to je zbilja neodgovorno od tebe. Mi sve moramo, a ti ćeš se samo potpisati! — ljutila se prijateljica iz filmske grupe.

— Nisam siguran da ćeš igrati ovu utakmicu. Često te nije bilo na treningu — priopćio joj je trener.

— Marta, svi se okreću lijevo, a ti desno. Druge se godine nemoj upisivati na ritmiku — bila je bijesna voditeljica.

Znala je da joj prigovaraju s razlogom. Ipak joj je bilo teško. Osjećala je kako joj sve izmiče kontroli. Nagomilane su se obveze prijeteći nadvile nad nju poput snježnog brda s kojega se svaki čas može odvaliti lavina. Ostao joj je još jedan vikend. U petak može otići na montažu, u subotu mora završiti novinarsku reportažu, u nedjelju dva literarna rada i preostali dio projekta. Sljedeći tjedan također pišu test iz matematike, a pita i povijest i hrvatski...

— Nema veze! To ću sve već nadoknaditi — još uvijek nije gubila vjeru u sebe.

Montaža filma počela je u petak, ali svatko tko se imalo bavio filmom zna da ona može potrajati u beskraj. Trajala je i u subotu. I nekoliko sati nedjelje nepovratno je otišlo na montiranje. Kako jedno zlo ne dolazi samo, u nedjelju je došla mala sestrična iz drugoga grada s kojom se bar malo trebalo družiti. Vrijeme vikenda projurilo je svjetlosnom brzinom. Navečer je napisala novinarsku reportažu, u sastavku o Neostvarenim snovima nedostajao joj je završetak, za projekt joj je trebalo još nekoliko podataka s interneta koji nije bio baš sada dostupan.

Ujutro je teškom mukom koračala prema školi.

— Bilo bi najbolje da sam bolesna. A možda i jesam, boli me glava, stegnuo mi se želudac, mislim da mi je muka, čini mi se da imam temperaturu — borila se Marta sama sa sobom. I sa strahom od susreta s profesorima.

Profesorica je mislila da reportaža može biti bolja, sastavak bez završetka nije sastavak pa nije uvršten u radove koji se čitaju tako važnoga dana kao što je Dan škole, projekt je završila uz pomoć prijateljice. Na priredbi je otplesala tako-tako, odglumila sasvim solidno, utakmicu su izgubile, a film je bio odličan.

Nakon toga Marta je zaista dobila temperaturu. Dok je ležala u krevetu i pila čaj s medom i limunom, mama je sjedila na njezinu krevetu. Kroz otvoreni prozor vidjele su jednu pčelu kako leti s cvijeta na cvijet njihovih crvenih begonija.

— Znaš, Marta, ti si poput ove pčele — odjednom je rekla mama.

— Zašto? — iznenadila se Marta.

— Zujš s jednog posla na drugi. Samo što pčela sabire i sve odnosi na jedno mjesto. A ti rasipaš svoju snagu na brojne aktivnosti.

— I pčela sleti na puno cvjetova — protestirala je Marta.

— Da, ali ona ne čeka da cvijeće ocvate. Leti svaki dan koliko može.

— Ma da!?

— Da, da! I neće dobiti temperaturu zbog toga. A moram ti reći da ni pčela neće baš na svaki cvijet — dobacila je mama izlazeći iz sobe.

— Mama uvijek ima neke skrivene poruke — mislila je uvrijeđeno — Hm, možda je ovaj put u pravu. Samo, što da odaberem kad je pjevanje tako zabavno, sviranje tako... a pisanje... plesanje... ritmika... Morat ću razmisliti o tome — tonula je Marta u ozdravljajući san.

PRILOG D: ONA + JA (Zlatko Krilić)

Kad se netko zaljubi, svi ga zafrkavaju.

Strašno ga zafrkavaju. Crtaju po zidovima i školskoj ploči srca i pišu u njima njeno i njegovo ime, a između stave znak +. Ne daju ti mira. Pjevaju ti iza leđa podrugljive pjesme, kao onu: cura i dečko, zaljubljeni par... Da propadneš od stida!

Ja već danima strepim kad će početi zafrkavati mene. Počet će sigurno, znam to, jer mislim da već i piloti iz zrakoplova vide koliko sam zaljubljen u Ivanu. Jedino ona to ne vidi.

Sve sam pokušao, ali ona ne primjećuje moju zaljubljenost, i to već tjednima.

Prije sam uvijek, čim bih ušao u učionicu, pogledavao na ploču u strahu da je tamo njeno i moje ime uokvireno srcem, ali sada... Kako vrijeme odmiče, tako me sve manje strah.

Čak sam već postao nestrpljiv. Jedva čekam kad će me početi zafrkavati zbog nje. Silno želim da me zafrkavaju zbog nje. Nikome, izgleda, tako nešto nije palo ni na pamet.

Nisam više mogao čekati. Odlučio sam krenuti u akciju. Došao sam u školu rano, prije svih. Uvukao se u praznu učionicu, izvadio pripremljenu crvenu kredu, koju sam posebno za ovu prigodu kupio od domarova sina, još jednom provirio na hodnik da budem siguran kako me nitko nije vidio i onda počeo crtati.

Srce je bilo veliko kao ploča, njeno i moje ime ispisano najljepše što mogu, a oko srca sam dodao cvjetice i poneku zvijezdu. Dobro sam to napravio.

Pripijen leđima uza zid, šmugnuo sam kroz hodnik do izlaza iz škole. Nitko me nije smio vidjeti, a na vratima sam se skoro sudario s Bucom. U posljednji sam se tren bacio u sobičak u kojem su čistačice odlagale metle. Buce me, na svu sreću, nije vidio jer je pogledom mjerkao veliki sendvič u ruci. Prošao je mimo mene. Sada će otići u učionicu i vidjeti što je "netko" napisao. Jedan po jedan dolazit će i drugi pa će vidjeti veliko srce. Ivana će vidjeti.

Odlučio sam da, kao slučajno, zakasnim na prvi sat nekoliko minuta. Tako nitko neće znati da sam ja napisao ono na ploči.

Svi će me zafrkavati, a ja ću glumiti da nije istina, kao da nisam zaljubljen u Ivanu.

Otišao sam na igralište iza škole i gledao kako dečki igraju košaricu. Osmijeh mi je razvlačio usnice pri pomisli što će se sada događati u razredu. Sekunde su prolazile, a moje je uzbuđenje sa svakom od njih skakalo za jednu stubu. Već sam bio na vrh nebodera uzbuđenja.

Ispraznio se školski hodnik, pa sam i ja polako krenuo. Znao sam da će u razredu prasnuti u smijeh kad uđem. Ivani će biti neugodno.

Pokucao sam i ušao.

- Oprostite - reko učiteljici - ja sam malo zakasnio.

- No, vidim to i sama. Idi na mjesto.

Nitko se nije smijao. Čudno.

Ploča je bila obrisana, ali se još uvijek naziralo crvenilo krede.

Kradomice sam pogledao Ivanu. Ponašala se kao da se ništa nije dogodilo. Prešao sam pogledom po ostalima u razredu. Nitko nije pokazao da išta zna. Nemoguće! Morali su vidjeti.

Nitko ništa. Jedino mi je Bucu namignuo iz posljednje klupe. Upravo on mi je za vrijeme odmora riješio zagonetku.

Čuj, daj mi svoj sendvič - rekao mi je.

- Zašto?

- Zato što sam te spasio! Daj mi sendvič pa ću ti reći kako.

Dao sam mu što je tražio.

- Reci!

- Spasio sam te kao nitko dosada. Svi bi te danima gnjavili i zafrkavali da nije bilo mene...

Objasnio mi je što je vidio na ploči kad je ušao u učionicu kako je to, na brzinu, obrisao prije nego što je itko vidio.

Baš ti hvala rekao sam. Sve je propalo. Ja se ipak ne predajem.

Smislio sam novi plan. Ovaj put neću komplicirati, odlučio sam. Napisat ću joj iskreno pismo u kojem ću joj potanko objasniti kako više ne mogu živjeti bez nje i gotovo.

Čitav drugi sat i još pola trećega pisao sam to pismo. Napisao bih nekoliko riječi pa onda iskrižao i počinjao ispočetka. Neke je riječi jednako teško napisati kao što ih je teško reći. Osim toga, želio sam napisati pismo bez ijedne greške, pazio sam na *č i ć, ije i je*.

Planirano opširno pismo na kraju se svelo na svega nekoliko riječi: *Ti mi se sviđaš! Zlatko*

Presavinuo sam ga jednom, pa još jednom, pa još jednom.

Jedva sam dočekao odmor.

Čim je Ivana izašla iz učionice, dotrčao sam do njene klupe u prvom redu, otvorio njenu torbu ispod klupe i gurnuo pisamce u nekakav mekani zamotuljak. Nisam imao vremena birati gdje ću staviti pismo, a nisam mogao ni gađati jer su mi se tresle ruke.

U posljednjem sam se trenutku izvukao iz klupe. Ivana je upravo ulazila u učionicu. Za njom je išao Bucu. Sakrio sam se.

- Ti i ne znaš kako sam te spasio danas — govorio joj je Bucu. - Daj mi svoj sendvič pa ću ti reći.

- Prvo mi reci.

- Prvo mi daj sendvič!

- Prvo mi reci!

Sve joj je ispričao.

Ona je, kad je završio priču, izvadila zamotuljak iz torbe i dala mu ga.

Dok je Buce u velikim zalogajima klopao, ja sam, na trenutak, vidio svoje pisamce između dviju tankih krišaka kruha u njegovim rukama.

Sljedećeg trenutka više nije bilo ni sendviča ni pisamca.

PRILOG E: *Nagrada* (Ankica Blažinović-Kljajo)

Jučer je u Aninoj školi održana posljednja sjednica Učiteljskog vijeća. Samo oni koji su upravo podnijeli taj tjelesni, umni, duševni i duhovni napor ispitivanja, propitkivanja, zapitkivanja znatiželjnih učitelja znaju koliku sreću donosi spoznaja da se sutra bezbrižno može spavati. Ostali, među koje se ubrajaju mama, tata, bake i djedovi mišljenja su kako je đačko doba najljepše u životu jer oni sad kao imaju puno teže obveze, a djeca moraju *samo* učiti. Zaboravili su oni kako srce jako lupa kad te učiteljica prozove, a ti nisi spreman, kako se znoje dlanovi u iščekivanju hoće li otvoriti baš tvoju stranicu u imeniku, kako se glupo osjećaš kad ne možeš sedam, već samo pet puta, oprčati igralište. Ana u školi nema baš nikakvih problema. Ona redovito i vrlo savjesno uči pa stigne još na flautu i francuski, a uspije i pogledati svoje omiljene serije. Sve joj ide kao od šale. Zato se profesori žure tko će je prije *rezervirati* za natjecanje baš iz svoga predmeta. Tako je ove školske godine bila na pet školskih, tri županijska i dva državna natjecanja. I baš zbog toga svi su očekivali kako će Ana biti ovogodišnja učenica generacije. Tome se nadala i sama Ana.

Mama, koja na Aninu žalost radi u njezinoj školi, vratila se dakle s te posljednje sjednice Učiteljskog vijeća.

— I, kako je bilo? — s nestrpljivim iščekivanjem pitala je Ana.

— Pa, dobro — mama se pravila da ne razumije Aninu znatiželju.

— Tko je učenik generacije? — zagledala se mami u oči koje su silom željele izbjeći njezin pogled.

— Karlo! — izustila je majka bez objašnjenja.

— Karlo? Iz *d* razreda? — ponovila je Ana. — Zašto Karlo? — pitala je više kao za sebe nego mamu.

— I ti si bila predložena, ali Karlo je odličan učenik, uzornog vladanja u razredu koji nije baš najuzoritiji. To je prevagnulo u odluci — mami su se odjednom razvezala usta. Kao da je ona sama odgovorna za donesenu odluku i želi umanjiti nepravdu koju ovoga časa osjeća njezina kćerka.

— Karlo je odličan učenik uzornog vladanja?! To je istina, ali u našoj školi ima još puno odličnih učenika koji se kulturno ophode. A u pravilniku koji nam je razrednica čitala jasno je pisalo da se učenik generacije bira prema osobitim uspjesima, i naravno, ovisno o odnosu prema radu, učenicima i učiteljima — sve su te misli marširale Aninom glavom dok je šutke pokušavala shvatiti i prihvatiti veliko razočaranje.

— Možda je i bolje da nisi dobila nagradu, Ana, jer bi netko mogao reći da si je dobila zbog mame — pokušao je tata umanjiti važnost nagrade i tako je utješiti.

— Zbog mame? Pa ja sam jedina bila na dva državna natjecanja. Netko zbog mame, strine ili strica i dobije nagradu, a ja je baš zbog mame nisam dobila?

Razočaranje, nerazumijevanje, ljutnja i još nešto posve nepoznato miješalo se u Aninoj duši cijelu večer.

— Čudan je taj svijet odraslih — razmišljala je. — Kad su već izmislili nagrade za sve i svašta, zašto se onda te nagrade doista ne dijele onima koji su najviše zaslužni za njih? A zašto bi nagrade uopće trebalo dijeliti? Nitko nije dodijelio nagradu, na primjer, našem boru koji je izrastao daleko veći od ostalih susjednih borova. A njemu je i tako svejedno. On bi jednako rastao s kolajnom na grani ili bez nje. I Ivanin pas Žučo jednako laje, čak i bolje, onako čupav i neokupan, od Patricijina Freda koji se okitio medaljom na natjecanju. A i Fredu je draža kost od srebrne značke kojom se najviše hvali Patricijina mama.

I dok je tako Ana pokušavala dati smisao postupcima odraslih, tiho su se otvorila vrata njezine sobe.

— Spava li moje malo sunce? — tata bi iz sna probudio i one koji se više ne mogu probuditi.

— Ana, neka te ne obeshrabri što nisi dobila nagradu... — mama baš ne može zaboraviti da je učiteljica.

— Ma, ne učim ja zbog nagrade, ali ipak... nije u redu — sasvim tiho Ana je završila rečenicu.

— Znam, znam — prekine je mama. — Ponekad nam se čini da smo doživjeli nepravdu...

— Ponekad stvarno i jesmo — ubacio se tata. — Evo, recimo, ja sam tako dobar otac, a još nisam dobio pusu za nagradu — uveseljavao je sve na svoj način.

Joj, taj tata, misli da sam još mala beba.

— Hajde, hajde, pusa za nagradu — navaljivao je tata.

Znala je Ana da tata neće odustati dok ne bude po njegovom. Inače će biti škakljanja bosih nogu, smrdljivih maca papučarica pod nos i sličnih tatinih izuma. Dok mu je davala poljubac u obraz, tata je šapnuo:

— Možda će sutra biti neka druga nagrada — i glasno dodao: — Laku noooć, lijepo spaavaaj.

Mama je morala još dodati poantu za kraj priče, kao u romanima koje čitamo za lektiru:

— Znam da si očekivala nagradu, vjerojatno si je trebala i dobiti. Ali mislim da se mrvice svih dobrih djela koje smo učinili negdje skupljaju i slažu se, negdje se sve dobro i vrijedno ujedinjuje i nevidljivo nas obavija i onda nam se vraća, često kad to najmanje očekujemo.

U subotu je Anu pred vratima dočekao blještavi crveni novi bicikl tako da može s prijateljicama na vožnju jer je stari prerasla. Možda ga je donio tata. A možda su se to samo pojavile one mrvice o kojima je mama govorila.

PRILOG F: *Carevo novo ruho* (Hans Christian Andersen)

Jednom davno živio je jedan car koji je toliko volio lijepu, novu odjeću, da je sav svoj novac trošio da se lijepo odjene. Nije ga bilo briga za njegove vojnike, kazalište ili izlet u šumu, jedino mu je bilo stalo da se pokaže u novoj odjeći. Odjeću je mijenjao svakog sata. Za vladara se obično kaže da je u vijećnici, ali o ovom se uvijek moglo kazati: „Car je u svojoj garderobi!“

U velikom carevom gradu bilo je živo i zabavno, svakog dana je dolazilo mnogo stranaca u posjetu, ali jednog dana dođu i dvije varalice. Oni se predstaviše kao tkalci i rekoše caru da je tkanina koju oni proizvode najljepša koja se da zamisliti. Osim što su boje i uzorci tkanine neobično lijepi, odjeća od nje sašivena imala je čudnu osobinu da je nevidljiva za sve ljude koji su nesposobni za svoj posao ili neoprostivo glupi.

„To je očito divna odjeća,“ mislio je car. „Kada budem u njoj, znat ću tko u mojoj carevini nije sposoban za svoju službu, a moći ću i razlikovati pametne od glupih! Tu odjeću moram što prije dobiti!“ Car dade varalicama mnogo novaca kako bi što prije počeli sa tkanjem.

Oni smjesta postaviše dva tkalačka razboja, praveći se da rade. Zahtijevali su najfiniju svilu i najsajjnije zlato, koje su zatim pospremali u svoje torbe, radeći na praznim razbojima do dugo u noć.

„Baš me zanima kako napreduje tkanje moje nove odjeće,“ pomisli car. Malo mu je bilo teško oko srca pri pomisli da glupi i nesposobni ljudi neće moći vidjeti tu divnu tkaninu. Bio je siguran da se on sam nema čega bojati, ali ipak odluči prvo poslati nekog drugog da vidi kako posao napreduje. Svi u gradu su već znali sve o čudnoj moći tkanine i svi su bili znatiželjni vidjeti koliko su glupi ili nesposobni njihovi susjedi.

„Poslat ću svog starog, poštenog ministra!“ dosjeti se car. „On će najbolje moći vidjeti kako tkanina izgleda, jer je pametan, a nitko ne obavlja svoj posao bolje od njega!“

Stari poštenu ministar ode u dvoranu gdje su varalice sjedile i tobože tkale na praznim razbojima. „Bože sačuvaj, ja ništa ne vidim!“ pomisli stari ministar iskolačenih očiju, ali ne reče ništa.

Varalice ga zamole da dođe bliže, pitajući ga zar boje i uzorak tkanine zaista nisu divni. Pokazivali su na prazne razboje, dok je stari ministar i dalje buljio, ali ništa nije mogao vidjeti, jer tamo ničega nije ni bilo. „Gospode Bože!“ mislio je ministar. „Zar sam ja zaista glup!? To stvarno nisam mislio, to nitko ne smije saznati! Zar ja zaista nisam sposoban za svoj posao? Ne, ne smijem nikome reći da ne vidim tkaninu!“

„Pa zar nemate ništa za reći?“ upita ga jedan od tkalaca.

„O, vrlo lijepo, zaista prekrasno!“ odgovori stari ministar. „Divne boje i uzorak, da, ja ću kazati caru da mi se tkanina zaista vrlo sviđa!“

„To nam je vrlo drago čuti!“ rekoše tkalci i počеше nabrajati boje i opisivati uzorak tkanine. Stari ministar je pažljivo slušao, kako bi sve mogao prenijeti caru.

Varalice su sad zatražili još novaca, svile i zlata, jer im je to tobože trebalo za tkanje. Sve su spremali u svoje džepove, na razbojima nije bilo ničega za vidjeti, dok su oni i dalje pleli nevidljivu tkaninu.

Car uskoro opet pošalje drugog poštenog ministra da pogleda kako napreduje pletenje i hoće li odjeća uskoro biti sašivena. I on je gledao i gledao, ali nije vidio ništa osim praznih razboja.

„Da, zar ovo zaista nije divni komad tkanine!“ govore su obje varalice, te pokazivale i objašnjavale sve divne uzorke, koji uopće nisu postojali.

„Ja nisam glup,“ mislio je on. „Zar zaista nisam dorastao svom poslu? To mi je čudno, ali izgleda da mi je bolje šutjeti!“ Zato pohvali tkaninu koju nije vidio i uvjeri ih kako mu se sve boje i uzorci zaista vrlo sviđaju. „Da, to je zaista nešto najljepše!“ poruči on caru.

Cijeli grad je pričao o divnoj tkanini.

Car ju je sam zaželio vidjeti dok je još bila na razboju. S velikom pratnjom, u kojoj su bila i ona dva stara poštena ministra, otiđe do vještih varalica, koji su i dalje bez ičega trudno pleli.

„Da, zar nije ‘magnifique’!“ govorila su oba poštena ministra. „Vaše veličanstvo mora pogledati, kakvi uzorci i boje!“ Pokazivali su na prazne razboje, jer su mislili da ostali vide odjeću.

„Što je ovo!“ mislio je car. „Ja ne vidim baš ništa! Pa to je grozno, zar sam ja glup? Zar nisam dostojan biti car? To je najgore što mi se moglo dogoditi!“ „O, vrlo lijepo!“ reče car, „moje priznanje!“ I on se zadovoljno složi gledajući prazne razboje, jer nije smio priznati da ne vidi baš ništa. Svi iz pratnje su gledali i gledali, ali nisu vidjeli više od ostalih, pa su baš kao i car rekli: „O, koje li ljepote!“, te mu savjetovali da ovo novo ruho odjene već na prvoj sljedećoj procesiji. „Magnifique! Divno! Excellent!“ priča se širila od usta do usta, svi su bili ushićeni. Car dodijeli varalicama orden viteškog križa, te ih proglasi gospodskim tkalcima.

Noć uoči procesije varalice su budno sjedile, uz šesnaest svijeća. Svi su gledali, dok su se oni žurili dovršiti carevo novo ruho. Pravili su se kao da skidaju tkaninu s razboja, rezali zrak svojim velikim škarama, šivali iglama bez konca, a na kraju rekli: „Evo, odjeća je sad spremna!“

Uz pratnju najodličnijih dvorjana, car osobno dođe po odjeću, a oba dva varalice su dizali ruke u zrak, kao da nešto drže, i rekli: „Evo hlače! Evo košulja! Evo plašt!“ i tako dalje. „Lagani poput paučine! Tako da je osjećaj kao da nemaš ništa na tijelu, a to i jest najveća vrlina ove tkanine!“

„Da!“ odgovoriše svi dvorjani, iako baš ništa nisu vidjeli, jer ničega nije ni bilo za vidjeti.

„Ako bi vaše veličanstvo bilo milostivo i skinulo svoju odjeću,“ rekoše varalice, „odjenut ćemo vas u novu, ovdje ispred velikog ogledala!“

Car odloži svu svoju odjeću, a varalice su se pravili kao da ga oblače jednim po jednim komadom odijela, hvatajući ga oko struka, te mu tobože vezivali skute, dok se car okretao pred ogledalom.

„Bože, kako lijepo stoji, kako li divno leži!“ svi su govorili. „Divan uzorak, divnih li boja! To je skupo odijelo!“

„Nosači s baldahinom čekaju na dolazak vašeg veličanstva!“ reče glavni majstor ceremonije.

„Da, ja sam spreman!“ reče car. „Zar ne izgleda dobro?“ Još jednom se okrene prema ogledalu, jer se morao praviti kao da u stvari vidi svoje divno odijelo.

Dvorjani koji su bili zaduženi za skute rukama su pipali po podu i pravili se da ih podižu, zatim ih držali u zraku; nisu se usudili reći da ništa ne vide.

Car ode u procesiju ispod divnog baldahina, a svi su ljudi, na ulicama i na prozorima, govorili: „Bože, kako je carevo novo ruho neusporedivo! Kako mu je divan pojas na košulji!“

Nitko se nije usudio reći da u stvari ništa ne vidi, jer bi to značilo da ili nije sposoban za svoje dužnosti, ili je vrlo glup. Od svih carevih odijela, ovo je bilo najveći uspjeh.

„Ali on je gol!“ reče neko malo dijete.

„Bože, čuj taj nevini glas!“ reče otac i od uha do uha proširi priču o tome.

„On je gol, to govori malo dijete: on nema ništa na sebi!“

„Car je gol!“ svi su na kraju vikali. Caru nije bilo lako, jer mu se činilo da imaju pravo, ali pomisli: „Ovu procesiju moram izdržati do kraja.“ Držao se još ponosnije, dok su ga dvorjani i dalje pratili, držeći nepostojeće skute.

PRILOG G: Prijedlog dramskih tehnika kojima potičemo i razvijamo vještinu slušanja

1. [Zip-zap](#)

Učenici stoje u krugu i dobacuju si zamišljenu lopticu uz pokret. Učenik koji baca lopticu uspostavlja kontakt očima s učenicom kojem dobacuje zamišljenu lopticu. Ako je dodaje učeniku do sebe, izgovara *zip*, ako je dodaje preko puta, izgovara *zap*, a ako želi promijeniti smjer igre, izgovara *boing* i vraća lopticu natrag pošiljatelju koji onda mora izgovoriti *zip* ili *zap*. Kad učenici svladaju igru, može se igrati na ispadanje. (vlastite bilješke sa stručnog usavršavanja)

2. [Memori](#)

Četiri učenika izađu iz razreda, a ostale učenike učitelj podijeli u parove. Učenici u parovima dogovore zvuk kojim se svrstavaju u parove. Prva polovica parova rasporedi se prostorom i stoje, ostali sjednu sa strane. U razred se vrate učenici koji su na početku izašli. Dva učenika sjednu sa strane, a dva počinju igru memori: prvi prozove jednog učenika koji stoji u prostoru pa drugog učenika, a oni se na prozivanje odazivaju zvukom koji su dogovorili sa svojim parom. Ako se zvuk ne podudara, igra drugi učenik. Pobjednik je onaj koji otkrije više parova. Nakon toga igra se nastavlja s drugom polovicom parova i s druga dva učenika koji ih otkrivaju. (vlastite bilješke sa stručnog usavršavanja)

3. [Brzi brojevi](#)

Učenici stoje u polukrugu te svakom uzastopno dodijele broj. Broj 1, na čelu linije, počinje igru prozivajući broj nekog drugog igrača. Igrač čiji je broj prozvan, odmah se odaziva prozivajući drugi broj i tako redom. Igrač koji ne prozove drugi broj prije nego što njegov prozivatelj pokaže na njega/nju, ide na kraj polukruga. Svi igrači između tog igrača i kraja polukruga pomiču se za jedno mjesto, a ujedno i za jedan broj. Broj 1 ponovno proziva neki broj i igra se nastavlja. Ako pogriješi igrač s brojem 1, on odlazi na kraj polukruga. Igrač broj 2 postaje 1 i svi se ostali pomiču za jedno mjesto i broj. (Spolin 2000: 26)

4. [Uzmi i prepusti](#)

Učenici stoje u krugu. Učitelj dotiče učenika koji prvi izvodi zvuk. Učenik pored njega može u bilo kojem trenutku preuzeti i izvesti svoj zvuk, ali u tom trenutku prvi se učenik mora zaustaviti. Aktivnost završava igrač koji je i počeo. Tijekom izvođenja učenici ne gledaju suigrače, isključivo se oslanjaju na osjet sluha.

U složenijoj inačici učenici ne idu po redu u krugu, već bilo tko iz kruga može preuzeti i izvesti svoj zvuk. Zvuku se može dodati i pokret, no tada se učenici oslanjaju na osjetilo vida i sluha. (Spolin 2000: 117)

5. [Dozivanje zvukom](#)

Dramska aktivnost u kojoj svi imaju zatvorene oči. Sudionici i ovdje formiraju parove, ili još bolje trojke, i svaka skupina dogovara svoj prepoznatljiv zvučni znak, ali koji ne smije biti neki poznati pozdrav, riječ ili ime. Kada svi zažmire, učitelj članove pojedinih skupina razmješta širom prostora. Nakon toga, na znak učitelja jedan član svake skupine počne dozivati dogovorenim zvukom svoje partnere, koji mu onda mogu odgovoriti na isti način. Najbolje bi bilo da svi parovi/trojke rade vježbu istovremeno, no ispočetka se broj može ograničiti, ovisno o iskustvu učenika, pa postepeno povećavati. Vježba završava kada se svi parovi/trojke ponovno spoje. Učitelj će svojim uputama smirivati vježbu i upozoravati učenike da se ne žure, nego da se pažljivo slušaju i razgovijetno upućuju zvučne znakove te pažljivo kreću prostorom do svoje skupine. (Čubrilo i dr. 2017: 29)

Slična vježba ovaj je Vođenje zvukom.

Učenici rade u paru i dogovaraju zvučni znak kojim će vodič voditi svoga slijepog partnera. Ako je moguće svi parovi vježbu izvode istovremeno, a zadaća je vodiča da sigurno i odgovorno, bez uzajamna dodira, već samo dogovorenim zvukom, vode po prostoru svoje slijepe partnere. Osim dobre koncentracije i pažljivog slušanja, parovi na taj način razvijaju međusobno povjerenje i osjećaj sigurnosti. Vodiči mogu smanjivati ili povećavati udaljenost između sebe i vođena suigrača, a također mogu mijenjati i učestalost izvikivanja zvukova. Kad nema zvučnoga znaka, vođena osoba se treba zaustaviti. I u ovoj vježbi, kao u svim vježbama vođenja, igrači obvezno zamjenjuju uloge. (Čubrilo i dr. 2017: 29)

6. [Valovi oceana](#)

Učenici sjede na stolicama koje su složene ukруг jedna pored druge, dotiču se. Koliko učenika, toliko stolica. Jedan učenik odlazi u sredinu i pritom ostavlja jedno prazno mjesto. Igrač u sredini daje uputu o pomicanju igrača udesno ili ulijevo riječima »desno« ili »lijevo« i mijenja je kad god poželi. Ostali igrači nastoje da stolica s lijeve ili desne strane ostane zauzeta dok igrač iz sredine pokušava sjesti. Tko pogriješi pa igrač iz sredine uspije sjesti, odlazi u sredinu. Igrač iz sredine ne smije sjesti na mjesto na koje se niti jedan igrač prema uputi ne pomiče. (Spolin 2000: 30)

7. [Ne možeš me zbuniti](#)

Učenici rade u paru. Jedan sjedne na stolac, a drugi iza njega stoji. Zadatak je učenika koji sjedi prepričavati poznatu bajku iz pozicije zadanog lika. Dok on prepričava bajku, učenik koji stoji prekida mu prepričavanje postavljajući mu pitanja. Pitanja mogu biti općenita, tipa što su pridjevi, kako dijelimo pridjeve i sl. ili vezana za priču iz koje je uzet lik ili općenita, npr. *Koji je*

danas dan?, Kad ti je rođendan?, a mogu biti vezana i uz neko drugo znanje, npr. iz gramatike, književnosti. (Breber i dr. 2020: 47)

8. [a\) Vođena mašta](#)

Ova dramska tehnika izvodi se tako da učitelj poziva učenike da zatvorenih očiju, udobno smješteni, smireno i duboko dišu te pokušaju zamisliti ono što im govori. Zadatak je slušati, zamišljati i doživljavati zadano, bez djelovanja u prostoru. Učitelj tijekom vježbe postupno i logično učenike vodi kroz zamišljene prostore, situacije i događaje te zadaje što više osjetilnih zadataka (Lekić, Migliaccio-Čučak, Radetić-Ivetić, Stanić, Turkulin-Horvat i Vilić-Kolobarić 2007: 26).

b) Vođeni obilazak

Kreće se od improvizacije tijekom koje učitelj ulazi u ulogu (vodiča) te i ostale učenike stavlja u ulogu gdje će se naći u situaciji da im se kroz pripovijedanje daje detaljna slika mjesta, predmeta, osobe i sl. Nakon toga učenici pismeno opisuju mjesto, predmet ili osobu o kojoj su slušali. To mogu činiti iz uloge pa je pisanje dopuna improvizacije ili izvan uloge. (Neelands i Goode 2000: 18)

9. [Zapamti nadimak](#)

Na početku dva/tri učenika izađu iz učionice. Ostali učenici sjede u dva/tri kruga i s učiteljem dogovaraju nadimke. Učitelj ih sebi redom zapisuje. Kad se prvi učenik vrati, učitelj učenike u prvom krugu proziva (glasno i jasno) po nadimku. Prvi učenik pokušava zapamtiti što više nadimka u prvom slušanju, tada obilazi krug i ponavlja njihove nadimke. Nakon toga ulazi drugi učenik te sve ponavlja u drugom krugu, treći u trećem. Na kraju se uspoređuje tko je bio uspješniji, raspravlja kako su se osjećali učenici koji su pamtili nadimke, koliko im je bilo zahtjevno i što je sve utjecalo na uspješno odnosno neuspješno pamćenje. (Scher i Verrall 2006: 101) U drugoj inačici učenici u krugu sami govore svoje nadimke, tada na kraju komentiramo i njihov način govorenja i koliko je on utjecao na pamćenje nadimka.

10. [Izgubljeno u govoru](#)

Učitelj odabire 4 učenika (koji su se javili svojevrijedno ili nekim dugim načinom) te im objasni da će izaći iz učionice, a da će na njegov znak ulaziti u učionicu jedan po jedan. Kad prvi uđe, poslušat će vijest koju će mu pročitati učitelj te će je trebati što točnije prenijeti drugom učeniku koji uđe. Drugi će prenijeti trećem, treći četvrtom, a četvrti publici. Nakon toga ponovno će vijest pročitati učitelj. Slijedi rasprava o tome koliko se toga u prijenosu izgubilo, koliko je zahtjevno, odgovorno, što stvara poteškoće. (vlastite bilješke sa stručnog usavršavanja)

11. [Vrući stolac](#)

Dramska tehnika u kojoj jedan učenik preuzima ulogu nekog lika i sjeda na *vrući stolac* ispred svih i odgovara na njihova pitanja koja oni postavljaju liku. Učenici koji postavljaju pitanja mogu također biti u ulozi. Učenik koji odgovara na pitanja samostalno kreira lik na osnovi poznatih podataka iz pročitanoa ili odgledanoga umjetničkog djela, nakon scenske improvizacije ili smrznute slike (Fileš, Jelčić, Jurić Stanković, Lungomer, Motik, Pečaver, Rožman i Tuksar 2008: 76, Neelands i Goode 2000: 32).

Slična dramska tehnika je *Ljudi susreću ljude* (Scher i Verrall 2005: 69).

Kada koristimo ove dramske tehnike za razvijanje vještine slušanja, više učenika može preuzeti ulogu lika koji sjeda u vrući stolac, a ispitivači mogu i ponavljati pitanja. Na taj način potičemo aktivno slušanje jer učenik koji preuzima lik i sjeda na vrući stolac mora ostati u liku kojeg je kreirao učenik prije njega i također znati što je sve rekao učenik prije njega jer mu mogu postaviti pitanje na koje je prethodni učenik već odgovorio. Ispitivači trebaju pamti pitanja i odgovore. Na kraju treba provesti analizu kako su se učenici osjećali, što im je bilo najzahtjevnije, je li bilo pogrešaka i kako je do njih došlo.

12. [Pronađi razlike](#)

Učenici se podijele u skupine. Svaka skupina dobije isti tekst koji je poznat svim učenicima. Nakon toga svaka skupina dobije zadatak da napravi tri izmjene u tekstu (u likovima, radnji, opisima...). Svaka skupina odabire učenika koji će glasno pročitati tekst s izmjenama. Tijekom čitanja ostale skupine ne smiju imati tekst kod sebe. Čim čuju razliku u tekstu koji se čita, javljaju se. Odgovara učenik koji je prvi dignuo ruku. Ako odgovori točno, dobije bod. Ako odgovori krivo, ispravlja ga jedan učenik iz skupine koja čita tekst, a bodovanja nema. Pobjedila je ona skupina koja nakon čitanja teksta svih skupina skupi najveći broj bodova. (vlastite bilješke sa stručnog usavršavanja)

13. [Čitanje na dodir](#)

Učenici se podijele u skupine podjednake čitačkih sposobnosti. Svi u skupini imaju isti tekst. Koga učitelj dotakne, počinje čitati naglas. Svi moraju dobro pratiti tekst jer učitelj slučajnim odabirom dotiče učenike i na taj način izmjenjuje one koji čitaju naglas. Onaj koji počinje čitati naglas ne smije ponoviti zadnju riječ prethodnog čitača niti smije preskakati riječi. (Spolin 2000: 158)

14. [Životinje pričaju priču](#)

Na početku izvođenja ove dramske tehnike učitelj i učenici dogovaraju pravila i znakove. Učitelj najavljuje da će pričati priču. Ako su u priči likovi životinje, za svaku životinju dogovaraju pokret tijela i zvuk. Također dogovaraju kada tijekom pričanja trebaju reagirati tim dogovorenim pokretima i zvukovima. Učenici prije pričanja priče trebaju naučiti pokrete i zvukove. Tijekom

slušanja mogu igrati svi sve ili se podijele u skupine i svaka skupina oponaša jednu životinju dogovorenim znakom i pokretom. (Aladrović Slovaček 2018: 54).

Učitelj može pričati priču po svom izboru, a primjer takve priče može se pronaći u priručniku gdje se nalazi i ova dramska tehnika.

15. [Drugo ja](#)

Tijekom improvizacije dok je jedan učenik je u ulozi nekog lika, drugi je u ulozi njegovog dvojnika i predstavlja misli tog lika. Funkcija dvojnika je pružiti komentar unutarnjega govora, fokusirajući se na misli i osjećaje. Prvi učenik igra svoju ulogu kao da njegov dvojnici nije tu. (Neelands i Goode 2000: 47)

Učenici koji su u paru (lik + dvojnici) moraju se dobro međusobno slušati i pratiti da im se govor ne preklapa. Paziti da u improvizaciji ne bude više od tri lika s dvojnici.

16. [Stišaj se](#)

Učenike podijelimo u skupine po četiri igrača. Dok jedna skupina izvodi aktivnost, ostali učenici su u publici. Unutar skupine učenici rade u paru. Dva igrača sjednu za jedan stol, dva igrača za drugi. Svaki par vodi svoj razgovor, no istovremeno moraju oslušivati/promatrati i onaj drugi par. Kad se parovi opuste u svom dijalogu, učitelj prozove *Stol 1* ili *Stol 2*. U trenutku kad je prozvan stol 1, par za stolom 2 mora se povući - potpuno se stišaju bez pokreta, ali razgovor se mora nastaviti dalje tako da se u svakom trenutku, kad opet budu prozvani, mogu vratiti dijalogu naglas. Fokus je na dijalogu para za stolom 1. Kad učitelj prozove stol 2, događa se suprotno. Par koji se stišava, ne prestaje s dijalogom, ne smije se „smrznuti“. Učenicima će možda biti teško započeti dijalog pa im je dobro ispočetka zadati temu. (Spolin 2000: 118)

17. [Crtanje prema opisu](#)

Crtanje prema opisu možemo izvesti na dva načina:

- a) Svaki učenik ima papir i boje (pastelne) te radi individualno. Učitelj će najprije u cijelosti pročitati kraći opis krajolika ili osobe, a zatim polako rečenicu po rečenicu dok će učenici crtati ono što čuju. Dobro je da opis ima neke detalje što će zahtijevati veću koncentraciju i pozorno slušanje. Važno je da učenici rade u tišini. Unaprijed im objasniti da ne postavljaju pitanja, da se ne uzrujavaju ako nešto nisu čuli ili nisu sigurni jesu li dobro čuli. Nakon što završe s crtanjem prema zadnjoj rečenici, svoj rad donose i pričvrste ga na ploču. Učitelj će još jednom pročitati opis dok će učenici promatrati izložene crteže, a nakon toga slijedi razgovor: kako su se osjećali u radu, je li im nešto stvaralo teškoće, jesu li svi crteži isti, po čemu se razlikuju, osvrnuti se na detalje u opisu. (vlastite bilješke sa stručnog usavršavanja)
- b) Učenici su podijeljeni u parove. Učitelj jednome članu para daje jednostavan crtež (realan ili apstraktan) koji drugi član para, samo slušajući opis, mora nacrtati. Nakon

crtanja učitelj odabere nekoliko parova koji će pokazati oba crteža te prokomentirati je li bilo teže opisivati ili crtati i zašto. (Breber i dr. 2020: 46) Bilo bi dobro ponoviti aktivnost tako da parovi zamijene uloge, naravno s novim crtežom. Ova je aktivnost složenija od prethodne jer zahtjeva od učenika i razvijenu vještinu govorenja.

PRILOG H: Prijedlog dramskih tehnika kojima potičemo i razvijamo vještinu govorenja

1. [Predmet govori](#)

Učitelj unaprijed dogovori da svaki učenik donese jedan predmet koji mu pripada. Učenici sjednu u krug, a u središte stave svoje predmete koje najprije kratko promotre, a zatim svaki učenik redom uzima svoj predmet i predstavlja ga drugima u 1. osobi (onako kako bi to predmet učinio). (Lekić i dr. 2007: 35)

2. [Da, ali...](#)

Dramska tehnika koja se izvodi tako da se učenici podijele u parove, a parovi dogovore tko prvi optužuje. Učenik koji optužuje smišlja jednostavne razloge, a drugi prihvaća optužbu i odgovara: *Da, ali...* (i pritom iznosi opravdanje). Nakon nekog vremena parovi zamijene uloge. (Lekić i dr. 2007: 46)

3. [Reportaža](#)

Dramska tehnika kojom dajemo prikaz nekog događaja novinarskom formom. Učenici mogu biti u ulozi ili raditi izvan dramskog događaja i izvijestiti što se dogodilo gledajući na događaj s distance. (Neelands i Goode 2000: 38)

Događaj može biti iz nekog književnog djela ili svakodnevnice, a prikazati ga možemo pripremljenom improvizacijom. Učenici svoje izvješće govore pred drugima – iz uloge reportera ili van uloge.

4. [Telefonski/radijski razgovori](#)

Prije izvođenja ove dramske tehnike učitelj učenicima zadaje temu razgovora. Komunikacija se može odvijati dvosmjerno ili jednosmjerno, što će odrediti učitelj u dogovoru s učenicima. U dvosmjernoj komunikaciji grupa sluša obje strane, dok u jednosmjernoj komunikaciji grupa sluša samo jednu stranu. Učitelj se može uključiti na način da traži savjet, stvori vanjski pritisak ili plasira novu informaciju. (Neelands i Goode 2000: 42)

5. [Raspričane glave](#)

Učitelj će učenike podijeliti u parove ili trojke. Zadaje im temu (npr. *Omiljene stvari*) i pusti ih da svi govore oko minutu. Nakon toga će ih zaustaviti i izabrati nekog da ukratko ispriča o čemu su govorili. (Scher i Verrall 2006: 101)

6. [Pantomimska improvizacija uz komentar](#)

Ova dramska tehnika izvodi se u troje: dva učenika improviziraju, a treći komentira ono što vidi. Par koji izvodi pantomimu nasamo dogovaraju situaciju koju će prikazati, komentator ni ostali učenici ne znaju dogovorenu situaciju. Odmah nakon što par počne pantomimski izvoditi situaciju, komentator počne glasno objašnjavati što se prikazuje. Komentator u izvještavanju mora biti vrlo vješt – ukoliko shvati da je krivo protumačio pantomimu, mora vješto preinačiti svoje komentiranje. (Lekić i dr. 2007: 53)

7. [Brljavanjaonica](#)

Dramska tehnika u kojoj svatko dobiva mogućnost da kaže što misli, a naglašava važnost pažljivog slušanja, ali i glasnog, izražajnog govora. Na jedan se kraj učionice postavi stolica – to je *brbljava stolica*. Najprije se najavi tema, npr. *Knjiga koja mi se sviđa i zašto*, a zatim svaki učenik redom sjeda na stolicu i započinje svoj govor rečenicom koja počinje „Knjiga koja mi se sviđa...“ (Scher i Verrall 2005: 40).

8. Pričanje/prepričavanje

a) [Nastavi priču](#)

U ovoj aktivnosti sudjeluje četvero ili petero učenika koji se izmjenjuju u pričanju. Priču započinje učitelj ili prvi učenik, priča oko pola minute i prepušta je sljedećem učeniku veznom riječju „i“. Učitelj može započeti tako da samo najavi naslov priče. Posljednji učenik završava priču. (Scher i Verrall 2005: 45)

b) [Pričanje jednom riječju / jednom rečenicom](#)

U ovoj aktivnosti mogu sudjelovati dva ili više učenika. Jedan učenik kaže jednu riječ, drugi drugu i tako nižu priču dodajući riječi naizmjenice.

Slično tome je i pričanje priče jednom rečenicom. Učenici naizmjenice dodaju po jednu rečenicu (ovisno koliko ih sudjeluje) tako da oblikuju priču.

U oba slučaja učenici mogu stvarati priču ili prepričavati već poznatu priču. (Scher i Verrall 2005: 45)

Ova se vježba može koristiti i kad nam je cilj da učenici upamte neki kraći tekst. Tada učenici dodaju naizmjenice po jednu rečenicu prethodno ponavljajući sve što je prije bilo izrečeno.

c) [Pričanje na dodir](#)

Učenici sjede u velikom krugu. Učitelj odabire jednog učenika koji prvi počinje prepričavati priču. U bilo kojem trenutku učitelj dodirnom odabire sljedećeg učenika koji mora nastaviti s prepričavanjem i ne smije ponoviti zadnju riječ prethodnog učenika. Učitelj također u nekom trenutku može zadati da prepričavaju vrlo usporeno (produžujući riječi, npr. *Miiiiiiislio jeeee daaa gaaa spaaaašavaa.*) pa ih vratiti na normalnu brzinu. (Spolin 2000: 157) može li ih ubrzati?

d) [Nastavi usred riječi](#)

Prepričavanje u paru tako što se učenik, koji prvi počinje prepričavati priču, u jednom trenutku zaustavlja usred riječi. Drugi učenik mora završiti započetu riječ te nastaviti priču sve dok se u nekom trenutku on ne zaustavi usred neke riječi, a prvi učenik mora nastaviti. Složenija je varijanta da učenici prepričavaju priču u krugu od 5 do 15 učenika. (Spolin 2000: 158)

9. [Priča-paravan](#)

Učenici su podijeljeni u skupine i svakoj se skupini da dio svima poznate priče. Svaka skupina odredi svog čitača pa pročitaju cijelu priču naglas. Nakon toga svaka skupina kreće u izradu paravana na kojem će biti prikazana scena njihovog dijela priče, ali tako da su na njemu izrezani krugovi kroz koje učenici mogu provući glave i/ili ruke dok pričaju priču. Paravan je veći karton. Vremenski im učitelj ograniči izradu paravana. Nakon izrade paravana, skupine se izmjenjuju u pričanju priče prema radnji priče. Jedan učenik čita priču i čita je u trećoj osobi, a učenici koji su likovi u priči govore u prvoj osobi i izviruju iz otvora na paravanu.

Umjesto paravana mogu se upotrijebiti općeniti simboli. (Peti-Stantić i Velički 2009: 60)

10. [Zadaci iz šešira](#)

Zadaci se napišu na svitke i ubace u šešir. Dogovorenim redom učenici dolaze do šešira te izvuku svitak na kojemu je zadatak. Učenici dobiju neki kratak tekst ili ulomak koji trebaju izražajno naglas pročitati, pročitati iz uloge, prepričati, prepričati iz uloge, pročitati tekst kao da su dobili na lotu, kao da su umorni, ljuti; zadatak može biti da učenik ispriča što je jučer jeo, kratko opiše svog ili tuđeg kućnog ljubimca, najdražu majicu; u tri rečenice predstavi svog djeda...

Ako ima puno učenika, tehnika se može kombinirati s nekom drugom tehnikom (npr. Tri rekvizita na kutiji) pa onda polovica učenika sudjeluje u ovoj aktivnosti, a druga u drugoj. Prije toga učenici mogu npr. izvlačiti papiriće kojima će se podijeliti tko sudjeluje u kojoj aktivnosti. (vlastite bilješke sa stručnog usavršavanja)

11. [Daj i uzmi](#)

Učenike podijelimo na grupe slične čitačke sposobnosti. Čitajući simultano tekst unutar skupine, učenici daju priliku za čitanje naglas bilo kojem učeniku iz skupine koji je prihvati (uzme). Samo jedan učenik može čitati naglas, a učenik može prihvatiti/uzeti priliku za čitanjem naglas od drugog učenika kad god on to želi. Poželjno je često izmjenjivanje. Nije dozvoljeno preskakanje riječi ili ponavljanje zadnje riječi prethodnog čitača. (Spolin 2000: 119)

12. [Ogrtač stručnjaka](#)

Tehnika koju je osmislila D. Heathcote. Učenici se stavljaju u skupnu ulogu (uloga stručnjaka) sa svrhom snažnijega motiviranja za aktivnu obradu i upoznavanje neke nastavne teme obično vezane uz neko specifično područje života i djelovanja. Učitelj je u pravilu u ulozi, točnije, mijenja različite uloge zahvaljujući kojima organizira i usmjerava nastavni proces. Od učenika

se traži da iz uloge stručnjaka za neko područje istražuju problem, traže rješenja, pregovaraju, pri tome se ne očekuje stvarna stručnost, već ozbiljnost u pristupu problemu. (Čubrilo i dr. 2017: 38)

Svaka skupina učenika predstavlja stručnjake u nekom području za neki problem koji želimo riješiti/istražiti. U skupini će pripremiti svoje izlaganje koje će njihov predstavnik predstaviti na Svjetskom kongresu stručnjaka s tematikom (osmisliti temu). Ostali „stručnjaci“ imaju unaprijed dogovoreno vrijeme za postavljanje pitanja.

13. [Intervju](#)

To su izazovne, zahtjevne situacije osmišljene da otkriju informacije, stavove, motive, sklonosti i sposobnosti. Učenici se stavljaju u zamišljenu situaciju u kojoj trebaju provesti intervju pri čemu jedna strana ima zadaću izvući odgovor odgovarajućim ispitivanjem. Za odgovarajuća pitanja treba im dati vremena da se pripreme, da prikupe potrebne informacije i da pitanja zapišu. (Neelands i Goode 2000: 33)

14. [Điberiš](#)

Điberiš je zamjena oblikovanih zvukova za prepoznatljive riječi. Značenje zvuka u điberišu bit će shvaćeno samo kada ga učenik prenese radnjom, izrazima ili tonom glasa. Dakle, điberiš je usko vezan, čak i ovisan, o vrednotama govorenoga jezika. Bilo bi dobro da učenici izvedeći ovu dramsku tehniku sami uoče i shvate tu važnost vrednota govorenoga jezika.

Početno korištenje điberiša:

- a) Ukoliko se učenici nisu prije koristili điberišem, potrebno ih je najprije upoznati s tom dramskom tehnikom. Najprije im treba demonstrirati što je điberiš, a to znači da i učitelj prije demonstracije treba prakticirati điberiš sa svojom obitelji ili prijateljima. Potom ih postepeno uvodimo u situacije da se sami okušaju u điberišu.
- b) Dajemo im uputu da se okrenu prema svom „susjedu“ i nastave razgovor kao da govore na nepoznatom jeziku. Njihov bi razgovor trebao zvučati kao da ima savršen smisao. Valja imati na umu da će se uvijek naći nekoliko učenika koje će ta situacija paralizirati, i u glasu i u tijelu, no to treba prihvatiti jer će kroz igre na điberišu postepeno glas i tjelesna ekspresija postati jedno. (Spolin 2000: 125)

Điberiš nastava:

- c) Podijelimo učenike na skupine od tri do deset učenika. Svaka se skupina dogovara oko pitanja *Gdje?, Tko? i Što?* (npr. *Gdje*: učionica prvog razreda, *Tko*: učitelj i učenici, *Što*: uče čitati). Nakon toga ulaze u zamišljenu situaciju (u ovom primjeru to je nastava) te komuniciraju na điberišu. Ostali učenici koji promatraju uočiti će kad je komunikacija jasna, tj. razumiju li se učenici koji komuniciraju na điberišu, pretpostavljaju li stvari i

međusobno se nadopunjuju, jednako kao što će uočiti nepotrebno verbaliziranje jer nema razumijevanja. (Spolin 2000: 126)

15. [Okviri](#)

Ovu dramsku tehniku osmislila je Dorothy Heathcote. Sastavila je niz okvira kroz koje možemo promatrati događaj. U tom nizu svaki idući okvir je udaljeniji od samog događaja pa nam svaki okvir pruža drugu vrstu gledišta. Njezin niz sastoji se od devet okvira:

- a) sudionik – sudjeluje u samom događaju
- b) svjedok – bio je nazočan događaju, nalazi se u prostornom i/ili vremenskome odmaku u odnosu na događanje; nije pretjerano zainteresiran za taj događaj
- c) zastupnik – zastupa jedno od gledišta, prisustvovao događaju, zainteresiran, ali ne i sklon analizi razloga koji su doveli do toga događaja
- d) službena osoba – nije prisustvovao događaju, ali njegova funkcija nalaže da traži značenje u događaju; analitičan i zainteresiran s obzirom na svoju funkciju, ali ne i osobno
- e) ljetopisac – nije prisustvovao događaju, teži objektivnosti jer dokumentira događaj za buduće generacije
- f) novinar – nije prisustvovao događaju; pokušava sagledati događaj s različitih stajališta: traži razloge i značenja; želi komentare svih zainteresiranih
- g) istraživač – nije prisustvovao događaju, istražuje što se dogodilo, kako i zašto; vremenski izrazito udaljen od glavnog događaja
- h) kritičar – interpretira događaj
- i) umjetnik – transformira događaj u umjetnički čin. (O'Toole 1992 prema Gruić 2002: 96)

PRILOG I: Tablice vrednovanja formirane bodovima

Tablica 1. Tablica vršnjačkog vrednovanja i samovrednovanja unutar skupine formirana bodovima (Virtualna učionica za nastavnike Hrvatskog jezika, prema Župan Vuksan 2019).

ELEMENT PROCJENE	BODOVI	PROCIJENA	UČENIK 1	UČENIK 2	UČENIK 3	UČENIK 4
DOPRINOS	4	Tijekom rada neprestano daje korisne ideje i aktivno sudjeluje u razgovoru. Vođa je koji ulaže najviše napora.				
	3	Tijekom rada uglavnom daje korisne ideje i sudjeluje u razgovoru. Važan je član grupe koji daje sve od sebe.				
	2	Tijekom rada ponekad daje korisne ideje i sudjeluje u razgovoru. Član je grupe koji čini ono što se traži.				
	1	Tijekom rada rijetko daje korisne ideje i sudjeluje u razgovoru. Često ga drugi članovi tima trebaju poticati na rad.				
RIJEŠAVANJE PROBLEMA	4	Aktivno traži moguća rješenja problema, nalazi ih i predlaže ih grupi.				
	3	Preoblikuje rješenja koja su predložili drugi članovi grupe.				
	2	Spreman je iskušati prijedloge drugih članova grupe iako ne predlaže ni ne preoblikuje.				
	1	Spreman je iskušati prijedloge drugih članova grupe, ali ih rijetko iskušava.				
USREDOTOČENOST NA ZADATAK	4	Usredotočen je na zadatak i rok izvršenja. Posjeduje samodisciplinu.				
	3	Uglavnom je usredotočen na zadatak i rok izvršenja. Ostali članovi tijekom rada mogu računati na njega.				
	2	Ponekad je usredotočen na zadatak i rok izvršenja. Ostali članovi tijekom rada ponekad ga trebaju podsjećati na izvršenje zadatka.				
	1	Rijetko je usredotočen na zadatak i rok izvršenja. Ostali članovi grupe tijekom rada često ga trebaju podsjećati na izvršenje zadatka.				
SURADNIA	4	Gotovo uvijek aktivno sluša, dijeli ideje i podrška je drugima. Povezuje članove grupe te stvara pozitivno ozračje.				
	3	Većinom aktivno sluša, dijeli ideje i podrška je drugima. Doprinosi pozitivnom ozračju u grupi.				
	2	Povremeno aktivno sluša, dijeli ideje i pokušava biti podrška drugima.				
	1	Rijetko aktivno sluša i dijeli ideje. Rijetko se trudi biti podrška drugima.				

Tablica 2. Tablica procjene i vrednovanja skupnog rada formirana bodovima (prema Župan Vuksan 2019).

SKUPINA:			
5	4	3	2
Zadatak je u potpunosti razumljiv svim članovima skupine.	Zadatak je razumljiv većini članova skupine.	Samo manji dio učenika razumije zadatak.	Zadatak je nerazumljiv svim članovima skupine.
Svi članovi skupine jednako sudjeluju u radu.	Većina članova skupine sudjeluju u radu	Manji dio učenika sudjeluje u radu, potreban je poticaj.	Potreban je poticaj nastavnika i dodatno objašnjenje zadatka kako bi učenici počeli s radom.
Skupina je dramskom aktivnošću ostvarila sve odgojno-obrazovne ishode: (izdvojiti ishode)	Skupina je dramskom aktivnošću ostvarila većinu odgojno-obrazovnih ishoda: (izdvojiti ishode, učenici i učitelj zaokružuje koji su ostvareni)	Dramska aktivnost nije odrađena do kraja; vidljivo je vrlo malo ostvarenih odgojno-obrazovnih ishoda: (izdvojiti ishode, učenici i učitelj zaokružuje koji su ostvareni)	Dramska aktivnost nije odrađena, nije vidljivo ostvarivanje odgojno-obrazovnih ciljeva. Potrebna pomoć nastavnika.

10. Životopis autorice

Monika Miholić Cvitanić (Varaždin, 1980.) učiteljica je razredne nastave s pojačanim programom iz Hrvatskoga jezika. Od 2004. do 2020. zaposlena je na radnom mjestu učitelja Hrvatskog jezika u osnovnoj školi. U radu je uvijek vođena željom da nastavu učini drugačijom, kvalitetnijom i učenicima zanimljivom. Kontinuirano se stručno usavršava te sudjeluje i na radionicama dramskih pedagoga. Spremno prihvaća nove metode i načine rada, stoga u nastavu uvodi dramske aktivnosti. Samoinicijativno okuplja učenike i vodi dramsku skupinu kao izvanškolsku aktivnost. Kako bi obogatila nastavu i sigurnije pristupila dramskom stvaralaštvu s djecom, 2018. upisuje Poslijediplomski specijalistički studij Dramske pedagogije na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu. Aktivno sudjeluje na 15. Kazališnom kampu Teatra Tirene i 3. Znanstveno–umjetničkom simpoziju o dramskome odgoju na kojima je održala radionicu procesne drame.