

Procesna drama kao metodički pristup u razvoju jezičnih predvještina predškolske djece

Salopek, Darinka

Master's thesis / Diplomski rad

2019

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:607437>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-26**

Repository / Repozitorij:

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



**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI
STUDIJ**

**DARINKA SALOPEK
DIPLOMSKI RAD**

**PROCESNA DRAMA KAO
METODIČKI PRISTUP U RAZVOJU
JEZIČNIH PREDVJEŠTINA
PREDŠKOLSKE DJECE**

Zagreb, rujan 2019.

**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ
Zagreb**

DIPLOMSKI RAD

Ime i prezime pristupnika: Darinka Salopek

**TEMA DIPLOMSKOG RADA: PROCESNA
DRAMA KAO METODIČKI PRISTUP U
RAZVOJU JEZIČNIH PREDVJEŠTINA
PREDŠKOLSKE DJECE**

MENTOR: doc. dr. sc. Vesna Budinski

SUMENTOR: dr. sc. Zrinka Vukojević

poslijedoktorand

Zagreb, rujan 2019.

SADRŽAJ

SADRŽAJ	1
SAŽETAK.....	2
SUMMARY	3
UVOD.....	4
1. TEORIJSKA POLAZIŠTA O USVAJANJU JEZIKA.....	6
1.1 Jezični razvoj od rođenja do šeste odnosno sedme godine života djeteta .	8
1.2 Poteškoće u jezičnom razvoju	12
2. PISANJE KAO JEZIČNA DJELATNOST.....	14
2.1 Slušna obrada	16
2.2 Vidna obrada	18
2.3 Pažnja	18
2.4 Razvoj fine motorike	19
3. DRAMSKI ODGOJ DJECE RANE I PREDŠKOLSKE DOBI.....	21
3.1 Procesna drama	24
3.2 Tijek i sastavnice procesne drame	25
3.3 Procesna drama kao metodički čin u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja	27
4. RASPRAVA – PROCESNA DRAMA KAO METODIČKI PRISTUP U RAZVOJU JEZIČNIH PREDVJEŠTINA PREDŠKOLSKE DJECE S NAGLASKOM NA FINU MOTORIKU	29
4.1 Prvi primjer procesne drame - „ <i>Izgubljena baka</i> “	31
4.2 Drugi primjer procesne drame – „ <i>Put u svemir</i> “	41
4.3 Treći primjer procesne drame – „ <i>Pauk Malac</i> “	51
ZAKLJUČAK.....	60
LITERATURA	62
DODATCI.....	65
IZJAVA O SAMOSTALNOJ IZRADI RADA	68

PROCESNA DRAMA KAO METODIČKI PRISTUP U RAZVOJU JEZIČNIH PREDVJEŠTINA PREDŠKOLSKE DJECE

SAŽETAK

Svakodnevno odgojitelji tragaju za novim i drugačijim metodičkim pristupima u radu s djecom jer se dijete rađa sa stotinu različitih izražajnih mogućnosti, a na odraslima je da ih podrže i potiču. Cilj ovoga rada je prikazati jednu od mogućnosti implementacija procesne drame u odgojno-obrazovnom radu s djecom predškolske dobi. Posljednjih godina procesna drama sve je prisutnija u odgojno-obrazovnom radu. Dijete predškolske dobi voli glumiti, odnosno u igrama biti netko drugi, ući u tuđu ulogu. Preuzimajući tuđu ulogu, dijete stječe nova iskustva. Kroz iskustvo dijete uči. Ono uči čineći. Ulazeći u svijet procesne drame, dijete ulazi u proces stvaranja, proces činjenja. Kako iskoristiti mogućnosti koje u odgojno-obrazovnom radu s predškolskom djecom pruža procesna drama, navodi se u ovome radu kroz praktične primjere. Na početku rad donosi teorije o usvajanju jezika. Nakon toga prikazan je tijek jezičnog razvoja kod djece te razvoj jezičnih predvještina s naglaskom na razvoj fine motorike predškolske djece. Način poticanja djetetove fine motorike prikazan je kroz dramsku priču. Upravo je procesna drama ono što zaokupi djetetovu pažnju i dijete potpuno nesvjesno, kroz stvaranje jednog zamišljenog svijeta, razvija između ostaloga i sinkronizirani rad malih mišića svoga tijela. Na taj se način kod djeteta predškolske dobi utječe na razvoj jezičnih sposobnosti, ali i priprema podloga za daljnje učenje pisanja. Važnost dramskoga odgoja u ranoj i predškolskoj dobi također je jedna od sastavnica ovoga rada. S obzirom na to da se ovdje procesna drama provodi s djecom predškolske dobi, bilo je važno istaknuti ulogu voditelja, odnosno odgojitelja.

Ključne riječi: procesna drama, predškolska dob, jezične predvještine, fina motorika

PROCESS DRAMA AS METHODOLOGICAL APPROACH IN THE DEVELOPMENT OF LANGUAGE PRE-SKILLS OF PRESCHOOL CHILDREN

SUMMARY

Every day preschool teachers are looking for a new and different methodical approaches to work with children, because every child is born with hundred different creative possibilities and it is up to the adults to support and encourage them. The aim of this paper is to present the possibilities of implementation of process drama in educational work with preschool children. In recent years process drama is becoming increasingly prevalent in educational work. A preschool child likes to play or play someone else's role. Assuming a new role the child gains new experiences, a child learns by doing. Entering into the world of process drama a child enters into the creation and doing process. How to use the opportunities offered by process drama in educational work with preschool children is cited in this paper through practical examples. At the beginning the paper presents theories on language acquisition. After that the course of language development in children also development of language pre-skills with emphasis on development of fine motor skills of preschool children. A way of encourage a child's fine motor skills is shown through drama story. Process drama is precisely what is need for child attention and child through one fictional world develops synchronized work small muscles of their's body. In that way is influenced on preschool children to development language skills. The importance of drama education in early and preschool years is also one of the components of this paper work. It is important to highlight the role of preschool teacher who conducts process drama with preschool children.

Key words: process drama, preschool age, language pre-skills, fine motor skills

UVOD

Temeljne uloge dječjeg vrtića jesu skrb i njega djece rane i predškolske dobi kao i odgoj i obrazovanje te stvaranje povoljnih uvjeta za razvoj svakog djeteta. Svrha odgojno-obrazovnog procesa u dječjem vrtiću jest integrirani i cjelovit razvoj svih djetetovih potencijala unutar četiri aspekta razvoja. To podrazumijeva tjelesni i psihomotorni razvoj, socioemocionalni razvoj, spoznajni razvoj i razvoj govora i izražavanja. Svakome djetetu u odgoju i obrazovanju treba pristupati individualno s obzirom na njegove mogućnosti. Individualni rad s djecom važan je za njihov osobni razvoj. Svako je dijete osoba za sebe. Poticanje cjelokupnog djetetovog razvoja i razvoja djetetovih kompetencija „podrazumijeva usmjerenost planiranja odgojno-obrazovnog procesa na dijete i njegovu dobrobit“ (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014, str. 24). U ovome radu prikazani su primjeri kako, koristeći procesnu dramu kao metodički pristup u radu, utjecati ciljano na razvoj određenih djetetovih sposobnosti, ali istovremeno poticati i cjelokupni razvoj djeteta. Niti jedan aspekt razvoja ne treba poticati izdvojeno, već ponekad više utjecati na pojedini čiji razvoj treba potaknuti. Svi aspekti razvoja međusobno se isprepliću i međuovisni su jedan o drugome pa samim time pridonose cjelokupnom razvoju djeteta.

„Pravilan razvoj djeteta i njegova govora moguć je samo u interakciji djeteta i drugih ljudi, napose relevantnih odraslih osoba (osoba za koje je dijete posebno vezano), kao i u interakciji s vršnjacima“, navode Velički i Katarinčić (2011, str. 23). Jezični razvoj dakle ostvariv je samo ako dijete ima za to poticajno okruženje. Govor djeteta treba biti potaknut. Poruka koju dijete pošalje mora biti prihvaćena i vraćena. Mora se ostvariti neka reakcija na nju. Dijete sluša povratnu reakciju, bilo da je to ispravak ili samo potvrda izgovorenog. Na taj način ono usvaja pravila u jeziku, bogati rječnik, oponaša okolinu.

Posredno iskustvo u jeziku dijete stječe sluhom, ali i vidom. Već od najranijeg djetinjstva ljudi se uvelike oslanjaju na osjetilo vida. Najviše informacija o svijetu oko sebe čovjek dobiva vidom. Vid i jezik značajno su povezani. Dijete tijekom jezičnog razvoja nastoji imenovati sve što vidi, svemu pridružiti neko značenje. Tako bogati rječnik i povezuje pojmove u određene kategorije. Vid je iznimno važan kada dijete počinje pisati. Upravo koordinacija oka i ruke pomaže da

dijete savlada pokrete važne za pisanje kao i orijentaciju na papiru. Za pisanje je također važan i razvoj grube i fine motorike. Poticanjem raznolikog kretanja djeteta potiče se razvoj velikih mišića u tijelu. Dobro razvijena gruba motorika preduvjet je razvoja fine motorike, odnosno mišića lica, šaka i stopala. Za senzomotorička postignuća, odnosno sposobnost osjećanja i pokretanja ruku i usta važan je skladan rad središnjeg živčanog sustava. U dijelu središnjeg živčanog sustava koji je zadužen za finu motoriku nalaze se i centri za govor, tvrde znanstvenici. Istraživanja su tako pokazala veliku povezanost razvoja govora i fine motorike. Sve ovo još je jedan dokaz o potrebi utjecaja na cjelovit razvoj djeteta u odgoju i obrazovanju.

U suvremenom društvu sve je veća potreba za što boljom kvalitetom i učinkovitošću odgoja i obrazovanja. U podizanju kvalitete odgojno-obrazovnog rada metodički pristupi imaju vrlo važnu ulogu. Bežen (2013, str. 46) tako naglašava „Uloga je metodike nastavnog predmeta da razna potrebna znanja odabere, oblikuje i poveže u jedinstvenom procesu odgojno-obrazovnog čina.“ U novije vrijeme kao metodički pristup u odgojno-obrazovnom procesu istražuje se procesna drama. Ona pruža djetetu aktivno iskustvo u istraživanju sebe i svijeta oko sebe kao i iskustvo uočavanja posljedica vlastitih aktivnosti. Najčešće se koristi u osnovnoškolskoj nastavi, ali sve više i u predškolskim ustanovama. Sudionici u procesnoj drami stvaraju zamišljeni svijet, ulaze u njega i suočavaju se s problemima te na taj način savladavaju ciljane sadržaje (Gruić, 2002). Drama nudi široki spektar mogućnosti za učenje i izražavanje. Djeca uče jedna od drugih i razlike u njihovim sposobnostima, vještinama i znanjima nisu nedostatak, nego prednost. Procesna drama je ustvari ostvarenje dječje mašte. Mašta je opet sastavni dio igre, a igra je prirodna aktivnost svakog djeteta. Gledajući to na ovaj način, dolazi se do zaključka da je procesna drama zapravo za djecu neki oblik igre i zato je od djece dobro prihvaćen.

1. TEORIJSKA POLAZIŠTA O USVAJANJU JEZIKA

Mnogi znanstvenici koji se bave istraživanjem jezika tvrde kako je čovjek jedino biće koje ima jezičnu sposobnost. Proučavanje ljudske jezične sposobnosti je interdisciplinarno. Njezinim proučavanjem bave se različite znanosti poput lingvistike, psiholingvistike, antropologije, razvojne psihologije, medicine, filozofije jezika i mnogih drugih.

Usvajanje jezika složen je proces. Začetnik istraživanja dječjeg jezika bio je Charles Darwin. On je vodio dnevnik o rastu i razvoju njegova sina gdje je među ostalim pratio i njegov govorni razvoj. Na osnovu toga dnevnika objavio je članak pod naslovom „*A Biographical Sketch of an Infant*“ u časopisu *Mind* 1877. godine. U članku opisuje jezična obilježja, ali i psihološka stanja djeteta. Darwin prvi put u povijesti stavlja dijete u središte istraživanja, navode Kuvač i Palmović (2007). Poslije njega mnogi su se bavili proučavanjem usvajanja jezika.

John B. Watson svoj je pristup psihologiji nazvao bihevizmom, tvrdeći kako se jedino ljudsko ponašanje može znanstveno istražiti. Pedesetih godina dvadesetog stoljeća većina američkih psihologa i pristaša bihevizističke teorije smatra da dijete uči jezik oponašanjem i potkrepljenjem. Poznati predstavnik bihevizista bio je Watsonov učenik Burrhus F. Skinner koji u svojoj knjizi *Verbal Behavior* (1957.) „tvrdi da je svako učenje klasično uvjetovanje“ (Kuvač i Palmović, 2007, str. 48). On smatra kako dijete jezik usvaja na isti način kao i druga ljudska ponašanja. Jezično usvajanje objašnjava oponašanjem govora odraslih. Oponašanje je potaknuto mehanizmom podražaja i potkrjepe. Svaki put kada na neku djetetovu riječ roditelj reagira pohvalom ili na drugi pozitivan način, dijete je dobilo pozitivnu potkrjepu i takvo će ponašanje češće ponoviti, smatraju bihevizisti. Iako oponašanje govora odraslih ima veliku ulogu u razvoju govora kod djece i usvajanju jezika, djeca ne uspijevaju u potpunosti oponašati govor odraslih. Dolaskom do tih spoznaja napušta se teorija o usvajanju jezika oponašanjem.

Prvi koji se suprotstavio mišljenju Skinnera i suradnika bio je Noam Chomsky, tvorac psiholingvističke teorije. Ona naglašava urođene mehanizme koji su odvojeni od kognitivnih procesa. Chomsky tvrdi kako je usvajanje jezika spontan i ne namjeran čin bez nekih metoda. On i drugi psiholingvisti, njegovi istomišljenici, smatraju da je usvajanje jezika sposobnost urođena svim ljudima. Oni odbacuju

biheviorističku teoriju tvrdeći da „nisu sva djeca, niti su djeca uvijek izložena dobrim govornim modelima, no unatoč tome sva podjednako usvajaju jezik“ (Vasta, Haith i Miller, 1998, str. 403). Chomsky smatra da usvajanje jezika mora imati jaku biološku osnovu budući da ga djeca jako brzo usvajaju. On opisuje jezik prema dvjema vrstama struktura, površinskoj i dubokoj. Površinska struktura jezika podrazumijeva način na koji se riječi i izrazi slažu u govornom jeziku. Duboka struktura jezika je pojam koji se odnosi na urođeno znanje koje ljudi posjeduju o osobinama jezika (Vasta i sur., 1998). Psiholingvisti smatraju da je znanje univerzalne gramatike djetetu urođeno i kada je dijete izloženo jeziku okoline, ono ga pokreće. Sva djeca, tvrde pristaše ove teorije, u tijeku usvajanja jezika prolaze gotovo iste faze i uspijevaju usvojiti jezik kojem su izloženi, što dokazuje da im je ta sposobnost urođena. Osim toga, nitko djecu ne poučava složenim jezičnim pravilima bilo u govoru ili razumijevanju, a djeca ih ipak usvoje. No, urođena sposobnost usvajanja jezika nije dovoljna za usvajanje jezika. Ako dijete nije izloženo nekom jezičnom uzoru, neće doći do usvajanja jezika bez obzira na urođenu sposobnost. Proučavanjem tzv. „divlje djece“, koja su odrasla u izolaciji, došlo se do ovakvih spoznaja kao i proučavanjem čujuće djece gluhonijemih roditelja. Isto tako, niti samo izloženost jeziku nije dovoljna za usvajanje nekog jezika jer bi prema tome ona djeca koja na televizoru prate strani televizijski program naučila samostalno strani jezik, tvrde znanstvenici (Vasta i sur., 1998). Pristaše psiholingvizma naglasak stavljaju na važnost razumijevanja jezika. Smatraju kako djeca usvajaju jezik prvenstveno slušajući, a nešto manje govoreći.

Kognitivno-razvojni teoretičari javljaju se sedamdesetih godina dvadesetog stoljeća. Piaget i dio njegovih istomišljenika tvrde kako temeljna jezična načela nisu urođena već su rezultat senzomotoričke inteligencije, odnosno spoznajnog razvoja djeteta koji se događa u interakciji s ljudskom okolinom. Dječji jezični razvoj ograničen je spoznajnim razvojem. Postoje područja jezika koja će dijete spoznati tek kada dosegne određenu razinu spoznajnog razvoja. Okolina tu također ima važnu ulogu jer pruža djeci nužna iskustva za usvajanje jezika. Drugi kognitivistički pristup tvrdi kako djeca „analiziraju govor na temelju značenja pojmova koji uključuju odnose među predmetima, radnjama i događajima“ (Vasta i sur., 1998, str. 405).

Djeca ustvari koriste svoja znanja kako bi shvatila pravila u jeziku, odnosno kako bi shvatila načine slaganja riječi i rečenica te njihova značenja.

1.1 Jezični razvoj od rođenja do šeste odnosno sedme godine života djeteta

Jezični razvoj djeteta započinje još u majčinoj utrobi, odnosno u predporodnom razdoblju, navode znanstvenici. Istraživanja su pokazala kako je fetus u posljednjem tromjesečju prije poroda osjetljiv na zvukove majčinog govora i da ih razlikuje od drugih zvukova. Svako je dijete već od samoga rođenja sposobno komunicirati sa svojom okolinom. Dijete percipira svijet oko sebe svim osjetilima i odgovara na podražaje. Razlikuje zvukove koji do njega dolaze, a reagira plačem, smijehom, gukanjem. Iako se smatra da dijete progovara oko svoje prve godine života, ono se i prije toga počinje jezično sporazumijevati sa zajednicom.

Jezični razvoj može se podijeliti na predjezično i jezično razdoblje. Predjezično razdoblje traje od rođenja do izgovorene prve riječi. Kuvač naglašava da je to „razdoblje snažnog razvoja vidne i slušne percepcije“ (2007 a, str. 50). Razvoj vida i sluha preduvjet su dobrog razvoja govora. Prije nego što progovori, dijete mora razumijevati jezik. „Govorenju prethodi opažanje i razumijevanje govora“, navodi Jelaska (2007 b, str. 42). Dijete mora najprije biti izloženo govoru da bi ga kasnije moglo proizvesti. Ljudski govor čine različita strujanja zvuka koja dijete pokušava raspoznavati i razumjeti i čini to uspješno. Djetetu u tome pomažu naglasci u riječima, pauze u govoru i drugo. Ono usvaja jezik u prirodnom okruženju i svakodnevnim situacijama od rođenja pa nadalje. Da bi usvojilo jezik, dijete mora „imati sposobnost spontanog učenja, biti izloženo jezičnom uzoru“ u komunikaciji s njime i „mora se spoznajno razvijati“, donosi Jelaska (2007 b, str. 44). Odrasli djeci govore drugačije nego drugim odraslim osobama, takozvanim majčinskim govorom. Djeca najčešće radije slušaju majčin glas nego bilo koji drugi govor.

Prva faza u jezičnom razvoju traje od rođenja do drugog mjeseca starosti. To je faza takozvanog fiziološkog krika i refleksnog glasanja. Tada se javljaju spontana glasanja djeteta koja su vezana za fiziološko i emotivno stanje djeteta (Posokhova, 1999, prema Velički i Katarinčić, 2011). Ova je faza važna za cjelokupni jezični

razvoj jer „u toj fazi započinje stvaranje prvih važnih senzomotoričkih živčanih veza“, navode Velički i Katarinčić (2011, str. 8). U ovoj fazi treba reagirati na djetetovo glasanje i plač kako bi se uspostavila emotivna komunikacija s djetetom. To je preduvjet za zdrav jezični i cjelokupni djetetov razvoj.

U dobi od oko dva mjeseca dijete počinje gukati, odnosno proizvoditi jednosložne vokalne zvukove. Gukanje je najčešće povezano sa smješkanjem, dok su glasovi prije toga bili vezani uglavnom uz djetetova neugodna iskustva. U tom periodu djetetove kretnje jezikom sve su bolje pa se i artikulacijske mogućnosti povećavaju. Na početku drugog mjeseca razvija se slušna koncentracija. To je specifična reakcija djeteta na ljudski govor. Faza gukanja traje od drugog do petog mjeseca života. Gukanje se javlja kod sve djece bez obzira na rasu i kulturu u kojoj dijete odrasta. Pod utjecajem okoline gukanje se mijenja tijekom ove faze pa na kraju ostaju u jeziku samo oni glasovi koji se koriste u jeziku djetetove okoline. U ovoj fazi dijete je osobito osjetljivo na zvukove. Uspostavlja slušnu kontrolu, tj. svjesnu kontrolu nad izgovorom i slušanjem. Važno je paziti na zdravlje djetetovog dišnog sustava u ovom periodu. Javlja se takozvano govorno disanje. Prilikom govora udišemo na nos, a izdišemo na usta. Govorno disanje po tome se razlikuje od fiziološkog disanja gdje se i udah i izdah vrše kroz nos. Glasove gukanja dijete proizvodi prilikom izdaha (Posokhova, 1999, prema Velički i Katarinčić, 2011).

Treća faza može trajati od četvrtog odnosno petog mjeseca sve do sedam i pol mjeseci života djeteta. Javlja se glasanje produljenih slogova (baaa, maaa,...). To je značajno za jezični razvoj jer se javlja „spajanje odvojenih glasova u glasovne sekvence“ (Posokhova, 1999, prema Velički i Katarinčić, 2011, str. 10).

Faza slogovanja četvrta je faza i javlja se oko šestog mjeseca života djeteta. Dijete započinje spajanje nekoliko jednakih slogova kao dadadada ili bababa. U kasnijoj fazi slogovanja djeca počinju kombinirati različite glasove. Slogovanje je slično u različitim jezicima. „Proučavanjem slogovanja kod gluhe djece znanstvenici su otkrili da okolinski faktori imaju poticajnu ulogu u razvoju kasnijeg slogovanja, a da je rano slogovanje vjerojatno urođeni mehanizam“ (Vasta i sur., 1998, str. 412). U ovoj fazi intenzivno se razvija i razumijevanje govora. Dijete spaja različite slogove i povezuje ih sa značenjem. U predjezičnom razdoblju dijete uvelike koristi i geste kako bi komuniciralo s okolinom. Najčešće je to zato da bi izrazilo svoje

zahtjeve. Kako bi se pojavile geste i razvijao jezik, neophodna je čvrsta emotivna veza djeteta s njemu bliskom odraslom osobom. Predjezično razdoblje izrazito je važno za kasniji jezični razvoj jer je dijete usvojilo već neke glasove koje će kasnije koristiti u riječima (Vasta i sur., 1998).

Oko prve godine započinje jezično razdoblje, a to je vrijeme kada dijete izgovori prve riječi. Kod većine djece prva riječ se pojavljuje između desetog i petnaestog mjeseca života. Najprije se dijete „igra“ vlastitim glasom i pokretima, slogovima i riječima, navode Velički i Katarinčić (2011). U tom periodu djetetu je važna briga odrasloga, odnosno reakcija odrasloga, osjećaj prihvaćenosti i sigurnost. Postupno prve riječi zamjenjuju slogovanje i neverbalnu komunikaciju. Tada jedna riječ može imati više značenja i naziva se holofraza. Dijete koristi nekoliko riječi, a razumije puno više. U vrijeme oko osamnaestog mjeseca života dijete dosegne određeni broj riječi u svom rječniku, oko pedeset. Tada dolazi do tzv. rječničkog brzaca. Djetetov rječnik naglo napreduje i dolazi do vrlo brzog usvajanja novih riječi. Oko dvadesetog pa do dvadesetčetvrtoga mjeseca dolazi do pojave dvočlanih iskaza. Takav govor naziva se „telegrafski govor“. Dijete je sada sposobno oponašati zvukove iz svoje neposredne okoline. Počinje za sebe vezivati pojam JA. U novije vrijeme stručnjaci tvrde da se to događa sve ranije, čak s osamnaest mjeseci. Do treće godine u usvajanju jezika javljaju se i mnoge pogreške, kao leksičko sužavanje, poopćavanje i izmišljanja novih riječi u nedostatku potrebnih. Kada djeca naiđu na predmet koji ne poznaju, dodaju ga u kategoriju koja im je poznata pa na taj način prošire neki pojam. To se na primjer događa kod životinja kada dijete i psa i mačku naziva zajedničkim imenom na primjer pas i slično. Slično je i sa sužavanjem kategorija. Dijete na primjer poznaje svoju igračku brod i za nju kaže brod, ali ne i za brod kada ga vidi u luci. Sužavanje se javlja ranije od poopćavanja. Događa se da dijete u nedostatku riječi za neki pojam izmisli neku novu riječ (Vasta i sur., 1998).

Oko treće godine smatra se da je dijete ovladalo bazom materinskoga jezika, ali se usvajanje nastavlja do kraja života, tvrdi Kuvač (2007 a). Kako bi dijete naučilo i savladalo pravilnu upotrebu jezika, osobito je važna okolina. Okolina osigurava djetetu potrebna iskustva učenja i razvoja jezika. Dijete u ovom periodu rado sluša govor odraslih i pažnju obraća na intonaciju i ritam govora. Krajem treće godine dijete koristi rečenicu od tri, četiri i više riječi. Upotrebljava posvojne

zamjenice, pridjeve i negacije. Usvojilo je osnovu gramatički točnoga govora do kraja treće godine. U svojim igrama dijete koristi monologe, a sposobno je ispričati i kraću priču. Rado glumi i sudjeluje u igrama zamišljanja. Često u ovome periodu brzina govora djeteta ne može pratiti njegove misli pa dolazi do mucanja. Govor odraslih djetetu je u ovome periodu značajan govorni model. Koristeći proširene rečenice, strpljivo govoreći s djetetom, čitajući mu i dajući mu priliku da opisuje ilustracije u slikovnicama, nadopunjava priče i slično, odrasli potiču verbalizaciju i šire djetetov rječnik. Dijete u igri i ostalim aktivnostima govorom prati sve što radi, razmišlja naglas.

Početak četvrte godine dijete počinje postavljati mnogobrojna pitanja. Ono ima potrebu saznati kako svijet funkcionira. Dijete u ovoj razvojnoj fazi postaje prkosno. Sve želi raditi samostalno, stalno je u konfliktu s okolinom i sve češće u verbalnim sukobima s vršnjacima. Počinje izmišljati priče u koje i samo vjeruje. Brzo pamti brojalice. Najčešće pogreške u govoru dijete ima u upotrebi zamjenica, broja i deklinaciji imenica, kao na primjer: ruki, Rijeki i slično. Rečenice koje dijete koristi krajem četvrte godine potpune su, a duljina rečenice povećana je velikim brojem veznika u rečenici, tvrde Starc, Čudina Obradović, Pleša, Profaca i Letica (2004).

Prijelazom u petu godinu dijete počinje zamjećivati pisane riječi i način na koji su sastavljene. Počinje zanimanje za slova, glasovnu strukturu riječi, općenito za pisanje. Govor djeteta postaje razumljiviji. Dijete se služi vremenskim oznakama za prošlost, sadašnjost i budućnost, ali ne u potpunosti i ne uvijek ispravno. Započinje igra riječima, dijete slaže rime. Do pet i pol godina potrebno je ispraviti sve pogreške i poteškoće koje dijete može imati u izgovoru glasova, a najčešće su to glasovi š, ž, č, ć, dž, đ i r, navode Starc i suradnici (2004). Sve više u ovom periodu dijete ljutnju izražava govorom, svađa se i negoduje.

U razdoblju šeste, odnosno početka sedme godine dolazi do ispadanja zuba kod djece što uzrokuje nečistoće u izgovoru nekih glasova. Dijete pokazuje sve veći interes za pisanje slova, ali i glasovnu analizu i sintezu. Još uvijek u govoru griješi u padežima, odnosno ne provodi glasovne promjene pri sklonidbi riječi. Sada dijete može održavati dobru komunikaciju sa svojom okolinom, odnosno drugom djecom i odraslima. Uspješno je u ostvarivanju dogovora, planova i verbaliziranju vlastitih

osjećaja, želja i potreba. Ako pred polazak djeteta u školu još uvijek postoje poteškoće u izgovoru nekih glasova, potrebno je potražiti stručnu pomoć (Starč i sur., 2004). Na kraju predškolskog razdoblja dijete urednog razvoja usvojilo je glasovnu analizu i sintezu i ostvarilo preduvjete za čitanje i pisanje.

Jelaska (2007 b) tvrdi djetetov jezični razvoj uvelike ovisi o djetetovim karakteristikama i okolnostima u kojima dijete raste. Ističe kako djevojčice u većini slučajeva prije progovaraju nego dječaci kao i dijete koje ima braću ili sestre, jer je njegova okolina poticajnije za dijete. Redoslijed rođenja djece u obitelji također može utjecati na to da prvo dijete prije progovori nego ostala djeca u istoj obitelji. Vrlo je važno kako i koliko roditelji i ostali iz djetetove neposredne okoline komuniciraju s djetetom, koliko potiču djetetov jezični razvoj i kakav su mu jezični uzor. Djetetov jezični razvoj ovisi i o tome odrasta li dijete samo u okruženju obitelji ili ga još netko čuva ili je možda u nekoj odgojnoj ustanovi. Veliki utjecaj također je vidljiv u višejezičnim obiteljima kao i u obiteljima višeg društvenog položaja. Potrebno je stoga još jednom naglasiti kako usvajanje jezika ovisi o urođenim sposobnostima pojedinca, ali i o velikom utjecaju okoline. Djetetova tjelesna spretnost i razvijena gruba motorika temelj su razvoja fine motorike koja je u neposrednoj vezi s govorom, naglašavaju Velički i Katarinčić (2011). Za uredan jezični razvoj važno je, tvrde iste autorice, da je sposobnost disanja djeteta zdrava, odnosno da je „funkcionalno i govorno disanje usklađeno“ (2011, str. 12).

1.2 Poteškoće u jezičnom razvoju

Razvoj govora kao i svaki drugi aspekt razvoja djeteta može i ne mora napredovati uredno. Jezični razvoj može biti vrlo napredan ili čak u nekim slučajevima potpuno nerazvijen. Poremećaji u razvoju jezika mogu biti poremećaji razumijevanja ili poremećaji proizvodnje. U poremećaje proizvodnje pripadaju poremećaji u govoru, pisanju, sadržaju, funkciji jezika i drugi. Uzroci poremećaja također mogu biti različiti i mogu nastati bilo kada u životu.

Najčešći razvojni poremećaj u jeziku kod djece rane i predškolske dobi jest usporen jezični razvoj, navodi Kuvač (2007 b). Predškolsko razdoblje vrijeme je kada se poremećaji u jezičnom razvoju mogu i moraju prepoznati kako bi se na

vrijeme moglo logopedskim terapijama pomoći djetetu. Jezični se poremećaji kod djece označavaju terminima kao što su zakašnjeli jezični razvoj, nerazvijen govor ili usporen jezični razvoj te posebne jezične teškoće. Razvoj jednog aspekta djetetovog razvoja značajno utječe na druge aspekte razvoja općenito pa tako i u govoru. Razvoj jezičnih sposobnosti djeteta ovisi o drugim područjima razvoja, kao na primjer o razvoju sluha, koncentracije i slično. Svaki nedostatak u području toga razvoja može izazvati jezičnu poteškoću tj. poremećaj u jezičnom razvoju. Razvojni jezični poremećaji odnose se na razdoblje usvajanja jezika, a stečeni nastaju kada je već usvojena baza materinskoga jezika.

Zakašnjeli razvoj govora, odnosno posebna jezična teškoća znači da jezični razvoj djeteta zaostaje za urednim jezičnim razvojem s obzirom na djetetovu kronološku dob. To podrazumijeva poteškoće u slušnoj obradi, fonološkoj obradi, siromašan rječnik, jednostavne rečenice i još mnogo toga. Ova dijagnoza postavlja se kod djece u dobi tri do šest, odnosno sedam godina, a kod djece koja su navršila šest, tj. sedam godina govor se smatra nedovoljno razvijenim. Uzrok ove teškoće još je uvijek nepoznat. Često dijete s jezičnim teškoćama u predškolskom razdoblju ostaje neprepoznato. Smatra se da će dijete zaostajanje nadoknaditi u daljnjem razvoju, odnosno sazrijevanjem. No dijete s ovom poteškoćom kasnije u početnom školovanju ima poteškoće s čitanjem i pisanjem, a samim time i s ostalim školskim sadržajima.

Još jedna od najčešće zapaženih jezičnih teškoća u početnom školovanju jest disleksija. To je jezični poremećaj koji obilježavaju teškoće dekodiranja riječi, odnosno nedovoljna ili nekvalitetna glasovna obrada. Dijete s ovom teškoćom nema dovoljno razvijenu fonološku svjesnost, odnosno slabije mu je razvijena sposobnost analize, sinteze i manipulacije fonemima u riječima. Poteškoća se uočava kod čitanja kada dijete ne može povezati fonem i grafem. Disleksija ne nastaje polaskom djeteta u školu, već se uglavnom tada dijagnosticira. Ovu poteškoću u jezičnom razvoju potrebno je prepoznati i ranije još u predškolskoj dobi. Tada se može očitovati u problemima prepoznavanja rime, neizgovaranju početnog glasa u riječima, prilikom učenja novih riječi te u prepoznavanju i spajanju glasova i slova. Djeci s ovom teškoćom potrebno je „intenzivno svakodnevno poučavanje sinteze glasova u riječ i istodobno naglašavanje smisla cjeline“, piše Čudina Obradović (2000, str. 136).

Neka istraživanja navode postojanje vizualne i jezične disleksije. Kako pišu Kologranić Belić, Matić, Olujić i Srebačić (2015), djeca s vizualnom disleksijom često ne mogu povezivati foneme i grafeme, a djeca s jezičnom disleksijom imaju problema s obradom jezičnih informacija.

Disgrafija je teškoća u ovladavanju vještinom pisanja i često se kao i disleksija otkrije polaskom djeteta u školu. Dijete prilikom pisanja radi brojne uzastopne pogreške. Kuvač (2007 b) navodi četiri vrste disgrafije: vidna, slušna, jezična i grafomotorna disgrafija. Kod vidne disgrafije problemi nastaju zbog „poteškoća vidne percepcije, obrade i upamćivanja“ (Kuvač, 2007 b, str. 57). Dijete najčešće pri pisanju mijenja izgled slova (zrcalno piše slova). Slušna disgrafija uzrokovana je problemima slušne percepcije. Očituje se brojnim zamjenama slova i slogova u riječima. Jezičnu disgrafiju uzrokuju poremećaji jezične analize i sinteze. „Osnova joj je nedovoljno razvijen jezik. Zbog toga pisani jezik obilježava niz jezičnih pogrešaka: fonoloških, morfoloških, sintaktičkih i leksičkih“ (Kuvač, 2007 b, str. 57). To je najčešći oblik disgrafije. Četvrti oblik, grafomotornu disgrafiju obilježava nedovoljno razvijena motorika ruke, odnosno povezanost oko-ruka. Očituje se miješanjem slova zbog sličnosti njihova pisanja i nečitkim rukopisom. Radi velike povezanosti uzroka zbog kojih dolazi do disgrafije i disleksije, često se pojavljuju zajedno. Samim time djetetu dodatno otežavaju usvajanje kako jezika tako i ostalih sadržaja u formalnom obrazovanju, ali i u svakidašnjem životu.

2. PISANJE KAO JEZIČNA DJELATNOST

Djetetov uredan razvoj možemo pratiti od rođenja. Svaka nova, naučena i usvojena spoznaja ili vještina nadograđuje se na već postojeću i pomiče dijete u iduću etapu razvoja. To se događa u svim segmentima razvoja pa tako i u jezičnom razvoju. Preduvjet za usvajanje čitanja i pisanja jest uredan govorno-jezični razvoj djeteta, sposobnost razumijevanja onoga što dijete govori i onoga što drugi govore, razumijevanje sadržaja priče, pravilan izgovor glasova i rečenice uredne gramatičke strukture. Jezične vještine dijete usvaja postupno. Za razvoj jezika važne su slušna i

vidna obrada, pažnja i fina motorika. To su predvještine, tj. preduvjet razvoju produkcije jezika.

„Pisanje je grafomotorička aktivnost, a pismo sustav znakova kojima kodiramo i dekodiramo sadržaj, govoreni modalitet jezika prenosimo u pisani modalitet“, navode (Kolar Billege i Budinski, 2015, str. 329). To je složena vještina. Zahtjeva složenu misaonu aktivnost osmišljavanja poruke i grafomotoričku vještinu izvođenja pokreta prstima i šakom. Važno je da kod djeteta postoji interes za pisani jezik da ima razvijenu pažnju i da je dijete motorički spretno. Kvalitetna okolina je izuzetno važna i pridonosi razvoju predvještina. Interes za slova i pisane tekstove ne javlja se kod sve djece jednako. Dijete okruženo osobama koje pokazuju interes za čitanje i pisanje, osobama koje djetetu često čitaju, s njime šaraju, pišu, crtaju, boje i bogate djetetovu okolinu pisanim materijalima, pokazivat će veći interes za učenje čitanja i pisanja. „Pismenost je jedno od najvažnijih područja obrazovanja. Ako još u ranoj dobi djeca zavole čitanje i pisanje, i kasnije će u životu nastaviti učiti i razvijati se u tom pravcu“ (Moomaw i Hieronymus, 2008, str. 11). U predškolsko doba, ako ne prije, odnosno oko pete godine sva djeca počnu pokazivati želju za pisanjem. To je razdoblje kada se kod djeteta poboljšava namjerno zapamćivanje što je važno za učenje pisanja. Dijete ove dobi razvija strategiju ponavljanja kako bi poboljšalo pamćenje, navode Starc i sur. (2004). Ponavljajući pokrete pri pisanju nekih slova i prateći misaono i govorom ono što bilježe, djeca povezuju fonem i grafem. Tako osvještavaju vezu između glasa i slova. Osviještenost djeteta da se rečenice sastoje od riječi, riječi od slogova, a slogovi od glasova, odnosno slova, važna je za prevođenje govorenoga jezika u pisani modalitet. Dijete dakle prije pisanja mora usvojiti glasovnu analizu, sintezu i manipulaciju glasovima kako bi uspješno savladalo učenje pisanja. Prilikom pisanja dijete mora svaki glas pravilnim redoslijedom pretvoriti u slovo. Za prepoznavanje slova potrebne su mu vidno-prostorna percepcija, vidno pamćenje i sposobnost grafomotorike. „Slušna i vidna percepcija, motorika i znanje jezika na razini jezične predvještine uvjet su za napredovanje učenika u početnom čitanju i pisanju“, naglašavaju Budinki i Kolar Billege (2011, str. 89).

„Tempo razvoja pismenosti razlikuje se od djeteta do djeteta, ali faze u razvoju pismenosti imaju predvidiv redoslijed, bez obzira na djetetov materinski

jezik“ (Moomaw i Hieronymus, 2008, str. 14). Iste autorice (2008) navode šest faza u razvoju pismenosti:

Prva faza - šaranje, podrazumijeva djetetove prve pokušaje pisanja, slično kao i u likovnom izražavanju. Šaranje ističe djetetovu potrebu za izražavanjem, ali je značenje poznato, odnosno jasno samo djetetu. Ono razlikuje šare koje je napisalo i za njega predstavljaju pisanje i one koje predstavljaju crtanje. Ova faza slična je fazi brbljanja u razvoju govora. U ovoj fazi važno je djetetu ponuditi različit pribor za pisanje kako bi moglo istraživati tragove pisaljke, materijale i ostalo, tvrdi Čudina Obradović (2000).

Druga faza – linijsko repetitivno crtanje, naziva se još i osobni rukopis. Sada šaranje počinje sličiti standardnom pisanju. Često pisanje slični na valove. Ova faza može se usporediti s fazom poboljšanja govora kod djece, kada se javljaju glasovi materinskoga govora. U ovoj fazi važno je da odrasli hrabre i pohvaljuju svaki pokušaj djeteta da pisanjem prikaže nešto njemu važno.

Treća faza - oblici slični slovima, u kojoj se javlja pisanje vrlo slično pravim slovima, ali i neka ispremiješana slova.

Četvrta faza – slova i početne veze između riječi i simbola, može se usporediti s pojavom holofraze u razvoju govora. Sada jedno slovo može predstavljati jednu riječ u pisanju iako slova nisu točno napisana.

Peta faza – vlastiti pravopis, djeca pokazuju znanja o strukturi riječi. Koriste suglasnike s početka riječi i međusobno ih spajaju, a samoglasnike dodaju kasnije, ali ne po pravom redoslijedu. Dijete kreira izmišljeno pismo.

Šesta faza – standardni pravopis, djetetovo uspješno pisanje riječi. Djeca uviđaju kako riječi imaju točno određeni raspored slova. Započinje primjena abecednog načela, odnosno zamjene glasa slovom. Već predškolska djeca pamte poredak u nekim kraćim riječima i uspješno ih mogu napisati kao i vlastito ime.

2.1 Slušna obrada

Svoj jezični razvoj dijete započinje aktivnostima slušanja. Još u majčinoj utrobi čuje zvukove i reagira na njih. Razvoj slušanja kao jezične predvještine pretpostavlja dobro razvijen sluh. Pomoću sluha dijete prima i registrira zvučne

informacije iz svoje okoline i obrađuje ih. Slušna percepcija nije ništa drugo negoli osviještenost o prisutnosti zvukova. Slušno razlikovanje je sposobnost uočavanja razlike među zvukovima. Djeca uče jezik govoreći, ali i slušajući. Promatrajući djecu koja uče govoriti, može se uočiti da ona vole ponavljanja. „Kod djeteta je već u slušanje uključeno cijelo tijelo, donja se vilica opušta, usne se malo pokreću zajedno s govornikom i djeca ponavljaju riječi koje čuju“, navode Velički i Katarinčić (2011, str. 13). Za razumijevanje riječi važno je još i slušno prepoznavanje, tj. slušna obrada. Tome pridonose tonska obilježja jezika koja se očituju u visini, jačini, brzini govora i pauzama. Sve ovo omogućava djetetu prepoznavanje materinskoga jezika iz svoje okoline i njegovo oponašanje i usvajanje. Slušanjem dijete usvaja fonetski modalitet nekog jezika. Očito je kako je slušanje prva i neophodno važna jezična predvještina. Slušanjem jezika u svojoj okolini i njegovom obradom dijete razvija fonološku svjesnost. Preduvjet razvoja fonološke svjesnosti jest slušna percepcija. Već u dobi od tri godine dijete ima sposobnost spojiti neku kraću riječ od slogova koje odrasli izgovore (primjer: me – do, dijete prepoznaje kao medo). Upravo je predškolsko razdoblje vrijeme kada dijete intenzivno razvija fonološku svjesnost. Prepoznavanje rime sljedeći je korak u razvoju fonološke svjesnosti. Potrebno je zatim kod djeteta razvijati svijest da se sve rečeno, ali i napisano, sastoji od riječi, slogova i glasova. To su sposobnosti glasovne analize i sinteze koje dijete usvaja slušanjem i slušnom obradom. Najprije usvaja analizu, potom sintezu. Rastavljanje riječi na slogove djeca usvajaju prije glasovne analize. Zatim dijete najprije slušno prepoznaje prvo slovo u riječima (oko pete godine), a tek tada završno i onda smještaj ostalih slova unutar riječi. Kada je to usvojilo, dijete je sposobno manipulirati glasovima i povezivati glasove sa znakovima, odnosno slovima. To kasnije omogućava djetetu savladavanje učenja čitanja i pisanja. Upravo ovaj slijed pokazuje nam koliko je zapravo važno postupno usvajanje pojedinih vještina i koliko je snažna uzročno-posljedična veza među njima.

2.2 Vidna obrada

Vidna percepcija je sposobnost zamjećivanja vidom. Kako odraslima, tako i djetetu vid daje mnogo informacija iz neposredne okoline. Smatra se da oko 80% informacija čovjek dobiva vidom. Po rođenju ovaj se osjetilni sustav vrlo brzo razvija. U jezičnom razvoju vid ima značajnu ulogu za dijete. Djetetu je važno kada može vidjeti odakle dolazi zvuk koji čuje i tko ga proizvodi. Vidna percepcija omogućuje djetetu određivanje smjera i udaljenosti zvuka koji čuje. Na taj način dobiva potpuniju sliku i povezuje izvor govora, pokrete usana i izraze lica govornika s onime što čuje. To mu olakšava razumijevanje jezika, ali i oponašanje jezika, odnosno olakšava djetetu slušnu percepciju. Vidno razlikovanje važno je za kasnije učenje čitanja i pisanja. Uočavanje sličnog, istog i različitog pomaže djetetu pri povezivanju fonema i grafema. Upravo razlike između objekata koji imaju mnoštvo sličnih obilježja, dijete uočava zahvaljujući vidnom razlikovanju. Kuvač (2007 c) piše o vidnoj obradi i dijeli ju na vidnu percepciju, vidno razlikovanje i vidno prepoznavanje. Vidna percepcija izrazito je važna pri koordinaciji oko-ruka te prepoznavanju predmeta neovisno o njegovom položaju, a doprinosi i razvoju pažnje.

2.3 Pažnja

Svakodnevna okruženost velikim brojem podražaja i informacija zahtijeva od svih osoba veliku količinu pažnje kako bi primile i obradile samo one informacije koje su im trenutačno najvažnije. Pažnja je sposobnost usmjeravanja na važne informacije. S pažnjom se rađamo, ali ju je potrebno razvijati odrastajući. Važna nam je tijekom cijeloga života. Omogućuje nam obradu točno određenih informacija u danom trenutku, dok ostale nevažne blokira. Pomaže nam da upravljamo svojim percipitivnim procesima i tako nam omogućuje sposobnost učenja.

Djeca vrlo rano mogu usmjeriti pažnju prema nekom zvuku ili predmetu iz svoje okoline koji su im poznati, ali kratkotrajno. Tada širom otvaraju oči i umire tijelo, a to je takozvani orijentacijski refleks i najraniji oblik djetetove pažnje, navode Vasta i sur. (1998). Kako dijete raste, i trajanje pažnje se povećava. Dijete počinje

bolje upravljati pažnjom prema svojim ciljevima. Mlađoj djeci lakše je omesti pažnju i skrenuti je na nešto drugo, dok je kod starije djece, na primjer predškolske dobi, pažnja usmjerena na ono što rade. Treba razlikovati usmjeravanje i zadržavanje pažnje. Kako bi dijete pratilo neki događaj, treba se na njega usmjeriti, a onda i zadržati pažnju na onome što mu je u tome događaju važno. Planiranje je također važno obilježje pažnje. Tako starija djeca planski rješavaju neki zadatak, dok se mlađa ne mogu koncentrirati na samo neke pojedinosti u zadatku, već cijeli zadatak rješavaju odjednom. Odrastanje povećava stabilnost i trajanje pažnje, no važno je imati na umu i osobne razlike svakog djeteta u razvoju pažnje. Potrebno je razlikovati nehotečnu tj. spontanu i hotimičnu ili namjernu pažnju. Nehotečna pažnja nastaje spontano i kod predškolaraca ima važnu spoznajnu ulogu. Hotimična je svjesno usmjerena pažnja i nju je potrebno razvijati kod djeteta. Ona je preduvjet spremnosti djeteta za školu, ali i spremnosti djeteta za čitanje i pisanje. Prilikom čitanja i pisanja dijete treba usmjeriti pažnju na nekoliko elemenata u isto vrijeme. Kod pisanja to je položaj olovke, smjer pisanja, fonološka svjesnost, pretvorba fonema u grafeme i ostalo. Kako bi dijete to uspjelo u formalnom obrazovanju, već u predškolskoj dobi djetetova pažnja treba biti dugotrajnije usmjerena na ono što radi. To se uspijeva samo kontinuiranim radom na razvoju pažnje kod djeteta raznovrsnim igrama i aktivnostima za produljivanje pažnje.

2.4 Razvoj fine motorike

Motorički razvoj djeteta odvija se prema određenim načelima. Cefalokaudalno načelo prati razvoj grube motorike od glave prema nogama. Najprije dijete započinje razvoj voljnih pokreta glave i vrata, zatim ruku pa tek onda nogu. Drugi smjer prati proksimodistalno načelo, od sredine trupa prema ekstremitetima. Dijete tako najprije kontrolira pokrete ruku iz ramena, potom iz laktova, a tek poslije pokrete šaka i prstiju (Vasta i sur., 1998, str.184). Razvoj fine motorike naslanja se na grubu motoriku. Fina motorika obuhvaća pokrete malih mišića kao što su mišići na prstima ruku i nogu, mišić jezika i mali mišići lica. Ona je jedna od osnovnih funkcija tijela. Sposobnost hvatanja predmeta rukama i služenja njima omogućuje djetetu prvo djelovanje na okolinu koja ga okružuje.

U dobi od oko tri mjeseca dijete započinje s hvatanjima predmeta iz svoje okoline objema rukama. Svaka ta manipulacija zahtijeva i pokrete mišića prstiju pa je fina motorika već tada u razvoju. Postupno dijete uvježbava rad prstiju i sa šest mjeseci može predmete hvatati jednom rukom, ali koristeći cijelu šaku. Do devetog mjeseca starosti ono će uspješno hvatati sitne predmete samo palcem i kažiprstom. Dobra vježba za razvoj fine motorike jest puzanje. Za puzanje dijete koristi sve prste obje šake. To potiče stvaranje sinapsi u kori velikoga mozga i važno je za razvoj inteligencije (Vasta i sur., 1998).

Oko navršene godine dana dijete može držati olovku i njome ostavljati trag na papiru, no do pravilnog držanja olovke može proći još tri do četiri godine. Do tada dijete prođe više različitih faza držanja olovke. Na početku dijete drži olovku sa sva četiri prsta, a često i nadlanicu okreće prema tijelu dok piše. Taj hvat zove se hvat šakom. Uvježbavanjem dijete počinje olovku držati hvatom s tri prsta. Tada kažiprst i srednji prst olovku obuhvaćaju s vanjske strane, a palac s unutrašnje, nasuprot njima. Najzreliji hvat naziva se tronožac. Dijete olovku obuhvaća s tri prsta. To je standardna pozicija za pisanje. Kažiprst je na vrhu olovke, srednji prst iza olovke, a palac njima sa suprotne strane (Bežen i Reberski, 2014). Postupno usavršavanje korištenja šake kod djeteta je moguće pratiti kroz cijelo predškolsko razdoblje, no „zreli, usavršeni stupanj fine motorike dijete doseže tek oko osme godine“ (Starc i sur, 2004, str. 16). U svakodnevnim aktivnostima dijete koristi male mišiće i treba mu stvarati prilike kako bi u raznovrsnim igrama i aktivnostima uvježbavalo njihov rad i koordinaciju.

Poticanjem razvoja fine motorike, potičemo i razvoj govora. Promatrajući dijete, možemo uočiti njegovu reakciju rukama kada nema potrebnu riječ za nešto. Dijete si pomaže gestama. Slično je i kod pisanja. Česta djetetova popratna reakcija kod pisanja je plaženje jezika. Valja napomenuti da to nije pravilo, ali je često povezano. Moguće teškoće u govoru vrlo često prati slabije razvijena fina motorika djeteta. Fina motorika uključuje i grafomotoriku. To je motorička aktivnost pisanja. Kvaliteta grafomotorike važna je za početno pisanje prilikom polaska djeteta u školu. Budinski i Kolar Billege (2011, str. 90) ističu kako „početnu grafomotoriku prepoznamo tijekom ranoga razvoja u djetetovim ostvarajima šaranja, dječjim crtežima i orijentacijom na papiru (ili drugim teksturnim podlogama).“ U

predškolskom razdoblju valja započeti s grafomotoričkim predvježbama. To za početak mogu biti vježbe pisanja bez pisaljke u praznom prostoru ili prstima po različitim materijalima. Poslije to mogu biti različiti pribori za pisanje, poput štapića, pera, slamki, kamenčića i koječega drugoga, po različitim podlogama. Moguće je pisati po pijesku, pšeničnoj ili kukuruznoj krupici i drugome. Zatim se vježbe mogu izvoditi različitim priborom za pisanje, crtanje i slikanje i uvježbavati pravilan hvat olovke kao pripremu za početno pisanje. S djecom predškolske dobi važno je raditi na pripremi za pisanje, a ne na samome pisanju. Razvojni psiholozi tvrde kako dobro razvijena fina motorika ukazuje na funkcionalnu zrelost kore mozga i psihološku spremnost djeteta za školu. Fina motorika stvara veze u kori velikog mozga samo ako se koriste, zato je kod djeteta potrebno stalno njegovati stečena znanja i sposobnosti. Samo tako će se one zadržati i razvijati tijekom cijeloga života (Vasta i sur., 1998). Dijete će s vremenom usavršiti vještine i potpuno njima ovladati.

3. DRAMSKI ODGOJ DJECE RANE I PREDŠKOLSKE DOBI

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj (2014) ističe kreativnost kao jednu od vrijednosti koje treba razvijati kod djece rane i predškolske dobi. U njemu se navodi i kako vrtić treba osigurati djeci „raznovrsne mogućnosti izražavanja i stvaralačke prerade vlastitih ideja, načina razumijevanja i doživljaja“ (NKRPOO, 2014, str. 22). To obvezuje sve dionike odgoja i obrazovanja u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja na poticanje kreativnosti kod djece i stvaranja uvjeta za ostvarenje istoga. U današnje vrijeme, kada su djeca sa svih strana zatrpana raznovrsnim informacijama i novostima, medijskim sadržajima i bogatstvom ponude igara različitih sadržaja, odgojitelji su ti koji trebaju tragati na koji će način potaknuti dijete da nesputano izrazi svoje misli, osjećaje, potrebe, maštu i kreativnost. Upravo je dramski odgoj ušao u ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja s ciljem da potakne cjelokupni razvoj djetetove osobnosti i omogući djetetu da kroz dramski izraz pokaže, ali i razvija svoje kompetencije.

Prije svega važno je napomenuti kako je dramski odgoj u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja namijenjen svojoj djeci. Svako dijete može prema

osobnim željama i potrebama sudjelovati u dramskim igrama i dramskom stvaralaštvu. To je zapravo „oblik učenja i poučavanja kroz dramsko iskustvo“, donose Fileš i sur., (2008, str. 14). Dramski odgoj u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja ne teži uvježbavanju predstava za publiku. Njegova svrha je stvaranje, proces, uživanje djece u vlastitom stvaralaštvu, poticanje izražavanja govorom, tijelom, glazbom... poticanje kreativnosti, proživljavanje novih iskustava, ulaženje u druge uloge. „Dramski izraz podrazumijeva svaki oblik izražavanja u kojem su stvarni ili izmišljeni događaji, bića, predmeti i odnosi predstavljeni s pomoću odigranih/odglumljenih uloga i situacija“ (Fileš i sur., 2008, str.14). „Dramska aktivnost predstavlja mjesto susreta učitelja i učenika kao ravnopravnih partnera u igri“ (Spolin, 1986, prema Vukojević, 2016 a, str. 37). „Ona je skupna aktivnost, podijeljeno iskustvo za skupinu koja u njoj aktivno sudjeluje i koja je vrši“ (Krušić, 2008, prema Vukojević, 2016 a, str. 37). Dijete kroz dramski odgoj dobije priliku iskusiti neke situacije kojima još u stvarnom životu nije doraslo. Ono ulazi u pojedine životne situacije i ima mogućnost isprobati kako funkcioniraju neke njegove zamisli, ideje, znanja ili prije stečena iskustva. Dramski odgoj potiče djetetovo stvaralaštvo.

Stvaralačka aktivnost je prirodna djetetova potreba. Najdraža i djetetu najprirodnija stvaralačka aktivnost je igra. „Igra nema ciljeve kojima služi, ona svoje ciljeve i svoj smisao ima u samoj sebi“ (Duran, 2001, str. 16). Već u periodu od oko dva mjeseca starosti djeteta „započinje funkcionalna igra uvježbavanja motoričkih shema i igra glasovima kričanjem i gukanjem“ (Starč i sur., 2004, str. 70). Kako dijete raste igra se razvija u konstruktivnu igru, igru pretvaranja - simboličku igru, igru uloga i pomalo postaje socijalna igra. Kao što je igra djetetova prirodna potreba koja se zajedno s njime razvija, tako je i dramska sposobnost djetetova prirodna osobina koju ono kroz igru spontano razvija. „Korijene dramskog izraza nalazimo u simboličkoj igri djeteta“, navodi Škuflić-Horvat (2008, prema Vukojević, 2016 a, str. 36). Dijete svakodnevno u igri proživljava dramske situacije, ali ih nije svjesno. Upravo je zbog toga dramski odgoj jedan od načina kako odgojitelji mogu kroz elemente igre poticati djetetovu kreativnost i spoznaju te utjecati na razvoj i usvajanje različitih vještina kod djeteta. Nažalost, u velikoj većini vrtića dramski se odgoj ne provodi dovoljno često. Odgojitelji su ti koji bi trebali planski poticati

dramske igre u vrtićima. One djeci omogućavaju stjecanje novih iskustava, a upravo iskustvo nedostaje djeci predškolske dobi. Perić Kraljik (2006, str, 1) navodi „trebamo točno znati mogućnosti djece predškolske dobi i njihove fizičke i psihičke sposobnosti“ ako želimo za njih organizirati dramske igre. To ide u prilog odgojiteljima koji imaju i znanja i kompetencije za rad s djecom predškolske dobi. Dakle, na odgojiteljima je samo da se angažiraju i s djecom upute u pustolovine dramskog izričaja.

Dijete ima prirodni talent za dramski izričaj. Ono je nesputano, iskreno, zaigrano, ima bujnu maštu i stvaralački potencijal. U dramskom izrazu dijete se može izražavati pokretom, govorom, plesom, glazbom, pantomimom, likovnim izrazom i na druge načine. Osobito je to omogućeno djetetu u procesnoj drami. Ona je primjer dobre metode učenja i razvoja vještina kod djeteta, ali i poticanja djetetove kreativnosti kroz dramski odgoj. Kako suvremeni pristup djetetu zagovara cjelovitost u odgoju, upravo je procesna drama kao metodički čin u odgojno-obrazovnom radu jedan od primjera cjelovitog pristupa djetetu. U procesnoj drami izmjenjuju se aktivnosti i stanja u kojima se nalaze sudionici drame. Mijenjaju se dramske tehnike i nije joj potrebna publika. Ona je sama sebi svrha.

Lugomer (2000, prema Vukojević b, 2016, str. 365) navodi: „ Svrha dramskog odgoja je odgajanje za život, pripremanje djeteta za susret s realnošću.“ Veliku ulogu u stvaranju prilika za dječje dramsko izražavanje u vrtiću ima odgojitelj. On je stručna osoba sa stečenim znanjima i kompetencijama za rad s djecom rane i predškolske dobi i najbolje poznaje djecu u svojoj skupini. To mu pomaže utoliko što može predvidjeti reakcije djece. Prilikom izvođenja dramskih igara u predškolskim ustanovama glavni glumci su djeca, a odgojitelj vodi igru i usmjerava je. On uvodi djecu u različite situacije. Sudjeluje u tim situacijama zajedno s djecom. Odgojitelj planira dramsku igru i treba znati što njome kod djece želi potaknuti. To može biti rješavanje nekih problema u skupini, poticanje zajedništva, mijenjanje poznate priče ili, kao što se opisuje u ovome radu, razvoj fine motorike kod predškolske djece. U dramskoj igri razvija se ritam, zaplet, vrhunac i rasplet igre. Ona ima strukturu, navodi Perić Kraljik (2009). Odgojitelj mora prihvatiti dječje sugestije tijekom razvoja igre, ali ih i pokušati oblikovati tako da se ipak ostvari planirani cilj dramske igre. Djeca najčešće rado i s puno angažmana

sudjeluju u dramskim igrama. Svaka dramska igra, kao i procesna drama, je jedinstvena i neponovljiva.

3.1 Procesna drama

Procesna drama ili drama za odgoj, kako je još naziva Gruić (2002), kao metodički oblik rada u vrtićima još uvijek nije dovoljno zaživjela. Sedamdesetih godina prošloga stoljeća procesna drama počela se naglo razvijati u zemljama engleskog govornog područja (SAD, Engleska, Kanada, Australija). Pokušalo se s djecom i mladima raditi na dramskom radu unutar skupine, ne za publiku i ne klasičnim kazališnim radom, i uspjelo je. Kazalište je djeci postalo bliže, a svijet glume i mašte postali su neiscrpan izvor za rad s djecom, donosi autorica Gruić (2002). U posljednjih dvadesetak godina u dramskim krugovima su nastala razilaženja oko toga treba li procesna drama biti shvaćena kao način učenja i poučavanja. Danas je važnost procesne drame u odgoju neupitna, ali „teško je definirati i procijeniti što djeca zaista uče i koliko uspiju naučiti kroz ovakve oblike rada“ (Gruić, 2002, str. 17). U predškolskim ustanovama dramski rad s djecom najčešće se svodi na stvaranje predstava za publiku, dok su ostali dramski oblici rada vrlo rijetki. Odgojitelji, srećom, imaju priliku sami izabrati kojom će se vrstom dramskog izričaja s djecom baviti. Potrebno im je samo dati mogućnosti da upoznaju novije načine rada, zainteresirati ih, educirati, a upravo su oni ti koji najbolje poznaju djecu u skupini i ponudit će im ono što će djeci najviše pomoći u razvijanju njihovih kompetencija.

Što je procesna drama? Gruić (2002, str. 18) piše kako je to „zajednička usmjerenost na oživljavanje zamišljenog dramskog svijeta unutar grupe sudionika“ i naglašava to kao osnovu ovog načina dramskog rada. Procesna drama proizašla je iz dramskog odgoja. Ona je noviji način dramskog izričaja koji za svoje ostvarenje ne treba publiku niti uvježbavanje teksta, neponovljiva je jer je improvizacija, događa se sada i ovdje, ali koristi osnovne elemente dramske forme. Za nju su važni likovi, dramske situacije, radnja, definiran prostor i vrijeme. Ograničena je na rad unutar grupe. Omogućava sudionicima u grupi kreativno izražavanje (Gruić, 2002). Na samom početku procesne drame najčešće se sve sudionike uvodi zajednički u jednu

priču, jedan zamišljeni svijet, odnosno stavlja ih se u jednu dramsku situaciju. Važno je naglasiti da sudionici samostalno po vlastitim idejama kreiraju zamišljeni svijet, događaje i situacije u procesnoj drami. Oni grade procesnu dramu vlastitim idejama, kreativnošću i maštom. Drama se događa u trenutku izvođenja i nikada se više u istoj formi ne može ponoviti. Sve nastaje u improvizaciji. Procesna drama prilagodljiva je prostoru i uvjetima u kojima se izvodi, ciljevima i sudionicima. To omogućava njenu široku upotrebu. Njome se mogu obraditi različite teme: društvene, povijesne, jezične, kulturološke, književne i još mnoge druge. Važnu ulogu u nastajanju procesne drame ima voditelj koji je i sam sudionik njenog nastanka. Na njemu leži odgovornost za tijek „stvaranja, oživljavanja, doživljavanja i promišljanja dramskog svijeta“ jer on planira „ključne točke cijeloga procesa unaprijed“ (Gruić, 2002, str. 29). Voditelj definira cilj i prema njemu usmjerava sudionike. On kontrolira proces, odnosno stanja kroz koja sudionici prolaze. Definira mjesto i vrijeme radnje, uloge za sudionike i voditelja i motiv koji pokreće radnju, navodi Gruić (2002). U svojoj knjizi *Prolaz u zamišljeni svijet*, Iva Gruić (2002) donosi detaljno opisane sastavnice i primjere procesne drame. Svima koji se žele okušati u ovakvom načinu dramskoga rada ovo djelo uvelike pomaže u osvještavanju procesne drame kao dramskog izraza.

3.2 Tijek i sastavnice procesne drame

Voditelj je taj koji sudionike uvodi u zamišljeni svijet procesne drame. On osmišljava motiv koji će sudionike voditi kroz priču i oni će je sami kreirati. Voditelj definira početno mjesto i vrijeme. Postavlja okvir drame, kako to naziva Gruić (2002). Sve nadalje zasniva se na improvizaciji i međusobnoj suradnji sudionika. Uloge u procesnoj drami najčešće su grupe. Pojedinačne uloge uglavnom preuzima voditelj kako bi usmjerio radnju, potaknuo dinamiku ili uveo neke nove likove. On može biti dio grupe (npr. vođa svemiraca) ili izdvojen iz grupe (npr. čarobnjak). Može biti na strani grupe ili njima suprotstavljen. Voditelj može biti istog statusa kao i ostali sudionici, nižeg statusa ili višeg statusa od njih. Ovisi što svojom ulogom želi postići. Gruić (2002) navodi nekoliko tipova uloga vođe: vođa grupe, autoritarni vođa, protivnik grupe, pripadnik grupe istog statusa, pridošlica, glasnik/pregovarač i

bespomoćan. Svaka uloga vođe zahtijeva drugačije ponašanje grupe. Tijekom procesne drame voditelj često igra više uloga. To mu pomaže uspostavljati različite interakcije s grupom.

Tijekom nastajanja procesne drame sudionici i voditelj mogu izlaziti iz uloga. Tada se radnja prekida, oni ostaju izvan uloga i promatraju radnju izvana.

„Prekidanje radnje, ulasci i izlasci iz dramskog svijeta karakteristični su za procesnu dramu. Izlasci iz dramskog svijeta omogućuju:

- promišljanje „izvana“,
- promjenu uloge i/ili točke gledanja,
- promjenu mjesta i/ili vremena radnje,
- unošenje novih motiva u radnju,
- razgovor o događaju s osobnog stajališta,
- sve vrste promjena u organizaciji sudjelovanja“ (Gruić, 2002, str. 20).

Ostajanje izvan uloga može biti dulje ili kraće. Svaka promjena koja se događa u formi procesne drame predstavlja novu takozvanu epizodu. „Epizode su svojevrsne zaokružene cjeline, koje se ne odnose na razinu priče, nego na razinu funkcioniranja procesne drame“ (Gruić, 2002, str. 21). Epizodna struktura jedna je od karakteristika procesne drame, mada ona može imati i neprekinuti tijek. U epizodnoj strukturi epizode se nadovezuju jedna na drugu. To doprinosi razvoju procesne drame. Prelazak iz epizode u epizodu uglavnom potiče voditelj. On stalno mora imati na umu cilj i usmjeravati tijek procesne drame u tom smjeru. Važno je što želi postići procesnom dramom. To može biti suradnja među sudionicima, poticanje pravilnog izgovora nekih glasova kod djece, prerada umjetničkog teksta ili, kao u ovome radu, poticanje razvoja jezičnih predvještina.

Voditelj na samom početku planiranja slaže okvirni plan. Definira strukturalne elemente (zamišljeno mjesto i vrijeme radnje, uloge za sudionike i voditelja, motiv koji pokreće radnju, cilj i tijek procesa). Zatim priprema razrađeni plan gdje su navedeni načini organizacije rada. Mora razmišljati na nivou cijele procesne drame i na nivou svake epizode. Zadatak voditelja je i da organizira sudjelovanje svih sudionika. Treba planirati kada radi čitava grupa zajedno, kada se radi u malim grupama, u parovima ili individualno. Sudionici mogu i indirektno sudjelovati u nekoj dramskoj situaciji. To je onda kada nisu u ulozi, ali se bave

nekom usko povezanom aktivnošću. Tada mogu crtati, pisati, graditi ili raditi nešto drugo što će kasnije pomoći u razvijanju procesne drame.

U procesnoj drami koriste se različite dramske tehnike. One oblikuju načine sudjelovanja sudionika u procesnoj drami. Gruić (2002) opisuje ove dramske tehnike: vođena improvizacija, pantomima, sastanak, istovremeni rad manjih grupa u ulozi, voditelj u ulozi, naracija, usporeno kretanje, žive slike, pripremljena improvizacija, na ovaj ili onaj način, jedan dan u životu, reportaža, ritual ili ceremonija, forum teatar te misli u glavi. U ovim tehnikama sudionici su u ulogama. Kada sudionici ostaju na rubu dramskog svijeta, ista autorica (2002) objašnjava tehnike: zamišljanja, dogovaranje prostora, konstruiranje, zvučne slike, pisanje i crtanje, davanje naslova, vruća stolica i montaža. Svaki izbor dramske tehnike određuje način raspodjele grupe, angažman sudionika i oblikovanje radnje.

3.3 Procesna drama kao metodički čin u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

Zadaća odgojitelja u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja jest poticati razvoj kompetencija svakog djeteta u skladu s njegovim mogućnostima. Na koje načine će to ostvariti uvelike ovisi o sposobnostima, znanjima i vještinama odgojitelja, odnosno o njegovim kompetencijama. Odgojitelj treba biti dobar metodičar jer organizacija rada, sredstva kojima se služi u radu i metode koje koristi, utječu na njegov uspjeh u radu. „Odgoj i obrazovanje zbivaju se posvuda u životu. Pritom je važno razlikovati njihov spontani i organizirani vid.“ (Bežen, Budinski i Kolar Billege, 2018, str. 11). U odgojno-obrazovnim ustanovama provode se organizirani odgoj i obrazovanje. To znači da su unaprijed planirani i osmišljeni na osnovi predznanja te prema mogućnostima i sposobnostima svakog djeteta. „Što je stupanj obrazovanja niži, to je manje deduktivno-znanstvenog, a više induktivno-iskustvenog pristupa sadržaju učenja“ (Bežen, Budinski i Kolar Billege, 2018, str. 11). Odgojitelj mora poznavati razvojne karakteristike djeteta, sposobnosti, znanja i vještine svakog djeteta u skupini, imati spoznaje iz različitih znanstvenih disciplina i znati kako ih prilagoditi za potrebe odgojno-obrazovnog procesa.

U ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja trebalo bi procesnu dramu češće koristiti kao metodički pristup u radu. Moguće je ponuditi ju djeci u svakodnevnom radu kao jednu od igara koju svi zajedno mogu igrati. Pri tome treba naglasiti da se u procesnoj drami djeci pristupa sa stajališta kako su sva djeca kreativna, a ne samo neka. „Sva djeca imaju pravo na puni doživljaj i iskustvo dramske igre“ (Perić Kraljik, 2009, str. 41). Djecu ne treba procjenjivati prema njihovoj želji za sudjelovanjem u procesnoj drami, trudu, načinu izražavanja i slično. Procesna drama je poput dječje igre. Svrha joj je da se dijete zabavlja sudjelujući u njenom nastanku i da uživa u tome. Svako dijete treba imati priliku sudjelovati u stvaranju procesne drame ako želi, ili ne sudjelovati ako to ne želi. Ponekad povučeniija djeca žele biti samo promatrači. Nakon određenog vremena većina ih se pridruži skupini u stvaranju drame. Treba im pružiti priliku izbora. Aktivno sudjelovanje odgojitelja u stvaranju procesne drame može biti dobar poticaj djeci da se pridruže. Sudjelujući u nastanku procesne drame, dijete će doživjeti neka nova iskustva i iz svake izaći bogatije za neke nove spoznaje, znanja i vještine. Procesna drama je aktivnost koja utječe na sve aspekte dječjeg razvoja. Ona razvija maštu, govorno izražavanje, neverbalnu komunikaciju, umjetničko izražavanje, kognitivne sposobnosti, emocionalnu inteligenciju, samopoštovanje i samopouzdanje djeteta, empatiju, suradnju, utječe na cjelovit djetetov razvoj. Procesna drama ima odgojno-obrazovnu ulogu. Dijete kroz procesnu dramu može savladati svoje strahove, osjećaje ljutnje, sreće, tuge, može stjecati nova znanja i spoznaje, te nove vještine. Dijete tako vrlo uspješno razvija svoju osobnost i svoj identitet. Sve što nauči na ovaj način, djetetu će biti lako prihvatljivo jer se dijete ustvari igralo. Takav način učenja djeci je prirodan i stoga najprihvatljiviji, odnosno najbliži. To je još jedna potvrda zašto je procesnoj drami mjesto u dječjem vrtiću, odnosno u odgojno-obrazovnom radu s djecom predškolske dobi.

Procesna drama nije tradicionalni način rada s djecom. Ona u rad unosi osvježanje i kao takva je potrebna u odgojno-obrazovnom radu. U radu s predškolskom djecom potrebna je dinamika, kretanje, česte promjene fokusa, djetetu treba dati mogućnost izbora, mogućnost odlučivanja, kreiranja i stvaranja. Djetetu je potrebno pružiti priliku da bude viđeno, da bude važno i da se njegove odluke poštuju. To uvelike utječe na razvoj samopouzdanja i samopoštovanja kod djeteta.

U ovome radu nastoji se prikazati korištenje procesne drame kao metodičkog pristupa u razvoju fine motorike predškolske djece. Procesna drama izabrana je kao način rada zbog svog nenametljivog pristupa. Bliska je djeci i vrlo prihvatljiva. Novi pristupi u radu kod djece pobuđuju interese i za ono što ih inače baš ne zanima. Današnjoj djeci to je osobito potrebno jer žive u doba digitalizacije i ponude raznolikog sadržaja. Kako bi djeca razvijala kompetencije potrebno je učiti/znati. Dramski odgoj pruža mnoge mogućnosti za stjecanje znanja i razvoj kompetencija svakog djeteta.

4. RASPRAVA – PROCESNA DRAMA KAO METODIČKI PRISTUP U RAZVOJU JEZIČNIH PREDVJEŠTINA PREDŠKOLSKE DJECE S NAGLASKOM NA FINU MOTORIKU

U istraživanju provedenom u ovom radu sudjelovalo je dvadeset i troje djece u dobi od pet do sedam godina starosti i to jedanaest dječaka i dvanaest djevojčica. Od ukupnog broja djece četrnaest je predškolaraca, odnosno djece koja u rujnu kreću u prvi razred osnovne škole.

Ovo je prvi put kako su se ova djeca susrela s procesnom dramom. Njihove reakcije bile su vrlo pozitivne. U radu su prikazana tri primjera procesne drame kojima je cilj bio razvijanje jezičnih predvještina djece predškolske dobi, s naglaskom na razvoj fine motorike. Istraživanje je provodila odgojiteljica u matičnoj skupini u kojoj radi i s djecom čiji razvoj dobro poznaje. Tijekom istraživanja prikupljena je foto-dokumentacija i trideset pet dječjih likovnih uradaka (crteža).

Prije svake procesne drame trebalo je najprije pripremiti okvirni plan. Određen je cilj procesne drame, zamišljeno mjesto i vrijeme radnje, početne uloge za voditeljicu (odgojiteljicu) i sudionike (djecu), motiv koji će pokretati radnju te tijekom procesa nastanka drame. Cilj svake procesne drame bio je razvoj jezičnih predvještina, s naglaskom na razvoj fine motorike, ali se do njega nastojalo doći na različite načine. Mjesto i vrijeme radnje bili su u svakoj drami drugačiji. Tipovi uloga za sudionike i voditeljicu bili su također raznoliki i tijekom svake drame su se mijenjali te prilagođavali potrebama ostvarenja cilja. Individualno poznavanje djece omogućilo je voditeljici da tijekom procesa nastanka drame iskoristi njihove dobro

razvijene sposobnosti i potakne razvoj onih slabije razvijenih. Učiniti dobro za drugoga, odnosno pomoći drugome, bio je motiv koji je pokretao sve procesne drame. Tijek radnje procesne drame nije bilo moguće uvijek unaprijed detaljno razraditi. Trebalo je pokušati predvidjeti dječje reakcije u pojedinim situacijama i pripremiti se kako bi se dramom postigao planirani cilj.

U razrađenom planu detaljnije se pristupilo samom tijeku procesa. Mjesto radnje trebalo je biti djeci barem malo poznato kako bi ga lakše zamislila i s njime se povezala. U prvoj drami to su šuma, grad i dvorac, u drugoj je soba dnevnog boravka u vrtiću, zatim svemirski brod djeci poznat iz vrtićkog projekta, a u trećoj prostorije stana jednog pauka. Trebalo je odrediti moguće epizode i izlaženja iz uloga kao i uvođenje nekih novih uloga, kako za voditeljicu tako i za sudionike. Razmišljalo se o dramskim tehnikama kojima će se radnja proigravati u pojedinim dijelovima procesnih drama. Bilo je važno koje dramske tehnike izabrati onda kada sudionici ostaju na rubu dramskoga svijeta, a da se njima može što bolje ostvariti planirani cilj. Trebalo je odrediti i uloge za voditelja tijekom svake procesne drame, osobito jer su sudionici malena djeca čiji interes i sudjelovanje često uvelike ovisi o voditeljevom angažmanu. Djeci te dobi potreban je netko tko će ih poticati tijekom stvaranja, pomoći im u pojedinim trenucima, ali je potrebno paziti da se ne pretjera kako se ne bi kočila dječja kreativnost i mašta. Kako djeca ove dobi imaju vrlo malo iskustava, u osmišljavanju mjesta i vremena radnje bilo je potrebno povezivati ono što je djeci poznato s nepoznatim i zamišljenim. Bilo je važno osmisliti djeci zanimljiv uvod koji će ih potaknuti na sudjelovanje. Prilikom prve procesne drame nekoliko je djece u početku samo promatralo ostale sudionike. No kada je u pojedinim trenucima u tijeku nastanka drame trebalo riješiti neki problem, rado su se javili s osobnim idejama i na taj način sudjelovali. Tijekom procesa nastajanja drame djeci je bilo potrebno davati mogućnosti da sami biraju i odlučuju, kako individualno, tako i grupno, kako bi razvijali samopouzdanje, osjećaj važnosti i bili motivirani za nastavak procesa stvaranja.

4.1 Prvi primjer procesne drame - „Izgubljena baka“

Okvirni plan:

Cilj procesne drame: poticanje razvoja fine motorike – grafomotorika (ravne linije).

Mjesto radnje: čarobna šuma u kojoj su stabla različitih vrsta, jako visoka, mogu govoriti i grane im rastu uspravno prema suncu, sljedeće mjesto je grad i na kraju bakin dvorac.

Vrijeme radnje: sadašnjost, vrijeme u trenutku nastajanja procesne drame.

Motiv koji pokreće radnju: pomoći izgubljenoj baki.

Uloge za voditeljicu: voditeljica je baka tijekom cijele drame, povremeno je šumski vilenjak kada treba djecu potaknuti na akciju i na kraju je čarobnica.

Uloge za sudionike: individualna uloga za dijete koje prati baku tijekom razvoja radnje, grupne uloge za ostalu djecu koja će na početku biti stabla, zgrade u gradu i na kraju gradska djeca.

Tijek radnje: izgubljena baka prilazi djevojčici u čarobnoj šumi i moli ju za pomoć kako bi se vratila kući. Djeca u ulogama stabala. Djevojčica najprije skuplja listiće sa stabala za čaj i bilježi na papir, zatim treba osmisлити kako prijeći preko potoka. Dolazi šumski vilenjak i pokušava omesti djevojčicu da pomogne baki. Baka i djevojčica odlaze do grada. Baka pjeva s djecom u gradu (tjeloglazba). Djeca crtaju zgrade, potom su u ulogama zgrada i stanara u njima. Razgovor između bake, djevojčice i djece. Baka poziva djecu u svoj dom. Slijedi izgradnja bakinog dvorca te ponovna pojava šumskog vilenjaka. Uloga mu je pobuditi kod djece sumnju u bakine namjere. Do rješenja situacije dolaze kada se ispostavi da je baka zla čarobnica.

Razrađeni plan:

Voditeljica uvod u dramu započinje odijevanjem kostima bake (odgojiteljica u ulozi bespomoćne). Glumeći baku doći će do jedne djevojčice u skupini (komunikativna djevojčica, vrlo snalažljiva i prilagodljiva u različitim životnim situacijama) i razgovorom ju potaknuti na sudjelovanje. Kaže joj da se izgubila i pita ju hoće li baki pomoći da se vrati kući. Ako djevojčica odgovori negativno, pita ju zna li tko bi joj mogao pomoći. U slučaju da djevojčica pristane pomoći joj, razgovara s njom o tome tko je ona i kako se zove ... Kroz razgovor s djevojčicom baka navodi kako se nalaze u šumi u kojoj sva stabla imaju jako visoko uzdignute

grane prema suncu i (vođenom improvizacijom) motivira ostalu djecu da se uključe i budu u ulogama stabala, da budu šuma. Potiče djevojčicu pomoćnicu na razgovor o zamišljenoj šumi, što vidi, čuje, osjeća...kako bi s njom stvarala zamišljeni prostor (strukturiranje prostora).

Baka želi ubrati listiće stabala za čaj pa moli djevojčicu za pomoć. Daje joj papirnatu vrećicu i zamoli ju da svaki ubrani listić zabilježi dugačkom ravnom linijom na papiru i to tako da svako stablo bude označeno drugom bojom kako bi baka poslije znala koji čaj će pripremiti (pripremljena natopljena paleta s bojama). Djevojčica tako dobiva zadatak da sama osmisli kako će dohvatiti listiće i zabilježiti ih. Baka potiče ostale sudionike na aktivno sudjelovanje tako što započinje razgovor sa stablima i time gradi mističnost, odnosno šuma postaje čarobna. Pita ih koje su vrste, koliko su stara stabla i drugo, a u razgovor uključuje i djevojčicu. Na izlazu iz šume baka i djevojčica nailaze na duboki potok (zamišljena linija između dvije podne obloge u sobi, parket i spužvasta podloga). Baka je umorna i želi odmoriti pod drvetom, a djevojčicu zamoli neka osmisli rješenje problema prelaska preko potoka (dramska tehnika forum teatar). Ostala djeca promatraju što će se dogoditi, njene pokušaje i pogreške. Mogu joj pomoći. Baka spava pod drvetom.

Dok baka spava i djevojčica rješava problem, odgojiteljica izlazi iz uloge bake i ulazi u ulogu šumskog vilenjaka koji prilazi djevojčici i pokušava ju uvjeriti da baka nije dobra i da će ju prevariti. Istovremeno neizravno pomaže djevojčici u rješavanju problema tako što ju potiče da iskoristi stabla za prelazak preko potoka. Ako djevojčica povjeruje, možda pobjegne pa baka traži drugog pomoćnika, npr. neku šumsku životinju. Ako djevojčica ne povjeruje, nastavit će s traženjem rješenja prelaska preko potoka, a vilenjak svakako odlazi. Uloga vilenjaka je samo da malo potakne radnju i dječju maštu.

Odgojiteljica se vraća u ulogu bake. Baka se budi pa ona i djevojčica zajedno prelaze preko potoka. Ako rješenja nema, baka potpitanjima potiče djevojčicu u pronalasku rješenja. Poslije prelaska potoka baka glumi kao da u daljini vidi grad i moli djevojčicu za još malo pomoći kako bi stigla do grada. Ako djevojčica pristane, nastavljaju put do grada. U slučaju da joj ne želi pomoći, baka ju pokušava nagovoriti pričom o ljepotama grada, igralištima za djecu i slično. Ostala djeca sada gledaju što će djevojčica odlučiti. Mogu joj davati prijedloge. Dolaskom bake i djevojčice do

prostora gdje će biti grad, baka se pita ima li u gradu djece i tko će ju pratiti dalje. Djevojčica i ona zovu dječicu iz grada da se okupe (dramska tehnika sastanak). Radosna što u gradu ima djece, baka ih poziva da zajedno zapjevaju. Potiče ih na izbor pjesme koju svi znaju – *Godišnja doba* (tjeloglazba za razgibavanje ruku i prstiju prije sljedećeg zadatka uz lupanje ritma pjesme i slogova u riječima).

Odgojiteljica izlazi iz uloge i daje djeci zadatak. Svako dijete treba nacrtati visoku zgradu s puno prozora u kojoj će živjeti u gradu. Na stolovima ih čekaju papiri za crtanje i pastele (dramska tehnika crtanje). Po završetku crtanja konstruiraju grad. Svako dijete drži svoj papir s crtežom zgrade i glume grad. Oponašaju zvukove grada, a baka i djevojčica odlaze u šetnju. Šetaju i razgovaraju s djecom koja drže crteže zgrada. Djeca glume da stanuju u tim zgradama i govore o sebi i gradu. Baka i djevojčica ih pitaju kako se zovu, što rade u gradu, što vole, na kojem katu stanuju...zamole ih da oboje zgradu u kojoj žive nekom bojom koju vole. Djeca glume da boje valjkom, kistom ili drugačije, ali ih savjetuje neka boje odozgo prema dolje kako se boja ne bi posvuda razlijevala. Baka pohvaljuje djecu jer je grad sada šaren i lijep i poziva ih u svoju kuću kako bi ih počastila (sva djeca u grupnoj ulozi i djevojčica s njima). Odlaze iza zamišljenog brda i ugledaju zamišljeni dvorac (vođena fantazija).

Odgojiteljica izlazi iz uloge i kroz razgovor s djecom sugerira im da izgrade dvorac od spužvastih elemenata (dramska tehnika sastanak). Dok djeca grade dvorac, odgojiteljica opet ulazi u ulogu šumskog vilenjaka koji ponovno posjećuje djecu i upozorava ih da je baka možda zla čarobnica. Djeca se mogu podijeliti u dvije grupe: oni koji povjeruju i oni koji ne povjeruju i smišljaju rješenja što će učiniti kada se baka vrati (rad u manjim grupama). Vilenjak odlazi.

Odgojiteljica se vraća u ulogu bake i priprema čaj u centru istraživanja s rasutim materijalima – presipava kukuruznu krupicu, griz... priprema čaj. Poziva djecu na čaj u dvorac kada je on gotov i djeca su osmislila rješenje, odnosno što će učiniti kada se baka vrati. Ako djeca pristanu doći na čaj, pokuša ih omamiti čajem i predstaviti se kao čarobnica te čeka njihov odgovor. Potrebno je poticati djecu da koriste nenasilan način rješavanja problema. U slučaju da postoji više vrsta završetaka, treba koristiti dramsku tehniku na ovaj ili onaj način.

Analiza nakon provedene procesne drame

U prvoj procesnoj drami sudjelovalo je sedamnaestero djece od prisutnih dvadeset toga dana. Troje djece su bili samo promatrači i tek povremeno bi se javili nekom idejom za vrijeme procesa. Iako ih je voditeljica pokušala animirati, nisu se htjeli pridružiti grupi. Od aktivnih sedamnaest dvije djevojčice su se pridružile u trenutku kada je djevojčica u drami prikupljala lišće sa stabala i odmah su ušle u uloge stabala. Jedan dječak i jedna djevojčica povremeno su bili u ulogama, a onda opet izlazili u pojedinim dijelovima i vraćali se. U analizama procesnih drama neće biti korištena imena djece, nego će se koristiti oznaka dječak ili djevojčica i određeni broj koji im je dodijeljen.

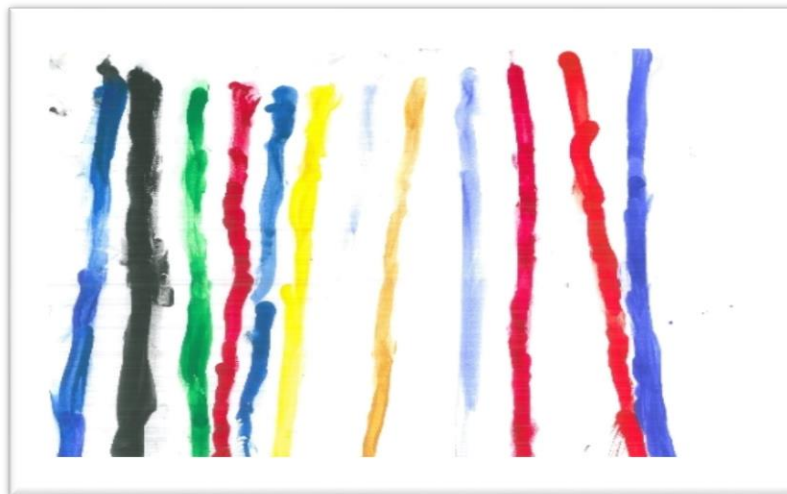
Procesna drama započela je kako je bilo planirano, ulaskom odgojiteljice u ulogu bake. Odijevanje odgojiteljice u kostim privuklo je znatizelju djece. Prema planu baka je prišla točno određenoj djevojčici i s njom započela razgovor. Ovu djevojčicu voditeljica je izabrala znajući njene sposobnosti. Djevojčica je stara šest i pol godina, snalažljiva je u nepoznatim situacijama, empatična i izrazito komunikativna. Rado s ostalom djecom igra igre uloga i često je ona organizator takve igre. To se tijekom procesne drame ispostavilo kao dobra odluka jer se djevojčica u svojoj ulozi odlično snalazila i svojom akcijom poticala ostale na sudjelovanje. Djevojčica je odmah odlučila pomoći baki. U razgovoru s bakom predstavila se svojim imenom i na bakino pitanje što ona radi u ovoj šumi odgovorila: „Berem gljive.“ Zajedno su strukturirale zamišljeni prostor kroz razgovor o onome što vide, čuju... I tek što su spomenule vrlo visoka stabla koja rastu u toj šumi, dječak br. 2 (7.1 god.) popeo se na stolicu pokraj njih i visoko podigao ruke u zrak. Ušao je u ulogu stabla. Njegova reakcija potaknula je ostalu djecu na sudjelovanje. Djeca su se također popela na stolice i podigla visoko ruke u zrak. Bila su u grupnoj ulozi stabala te podizanjem i spuštanjem ruku oponašala mahanje grana. Cilj ulaska u ulogu stabla jest da dijete cijelim tijelom pokuša oponašati ravne linije i istegnuti tijelo što je više moguće kako bi osvijestilo na koji način nastaje ravna linija. Voditeljica je dodatno kroz razgovor naglašavala izgled stabala: „U ovoj su šumi stabla jako jako visoka i ravna. Sve grane uzdignute su im ravno prema suncu i izgledaju kao da će ga svakog trena dodirnuti...“

Tijek procesa dalje je tekao prema zamišljenom planu. Kada je djevojčica dobila zadatak da svaki ubrani listić sa stabala zabilježi na papir, trebala je osmisliti kako to učiniti. Imala je ponuđeni papir i paletu s bojama. Za to vrijeme vodio se razgovor između voditeljice u ulozi bake i djece u ulogama stabala. Baka je postavljala pitanja, a stabla su odgovarala. Na pitanje koje su stablo, bilo je raznovrsnih odgovora. „Ja sam orah“, rekao je dječak br.1 (7,1 god.). „Ja sam kesten“, dodao je dječak br. 2 (7,1 god.). „Ja želim biti bukva“, kaže dječak br.18 (5,9 god.). „Ja sam bazga jer volim piti čaj od bazge“, navela je djevojčica br.6 (6,10 god.). Dječji odgovori povezani su s predznanjem djece i njihovim poznavanjem stabala, ali je kod starijih vidljivo i njihovo poistovjećivanje s ulogom. Dječak br. 18 poznaje stablo bukve jer otac ima obrt za izvlačenje drva i on svakodnevno sluša o bukvama u svom okruženju. Djevojčica br. 20 (5,5 god.) je na isto pitanje odgovorila: „Ja želim biti jagoda.“ To ne znači da ona ne zna kako jagode ne rastu na stablima, već je ona bila sljedeća po redu iza djevojčice br. 6 i nije slušala pitanje, nego je razmišljala koji ona čaj voli piti. To se saznalo kroz razgovor kada se baka začudila kako još nikada nije vidjela stablo jagode. Tada je djevojčica odgovorila: „Ma ne. Jagode ne rastu na stablu, ali ja volim piti čaj od jagode.“ No, kako je ovo čarobna šuma, sve je u njoj moguće. Djevojčica koja je baki pomagala upitala je svako stablo koje je vrste i zamolila ga neka spusti jednu granu kako bi ona ubrala listiće za čaj (slika 1.).



Slika 1. Djevojčica bilježi s kojega je stabla ubrala listić

Kada bi dijete spustilo ruku, ona bi mu prst umočila u neku boju i povukla njime ravnu liniju na papiru (crtež 1.). Pri tome su djeca uvelike pomagala i povlačila linije zajedno s njom. To je još jedan u nizu načina osvještavanja i uvježbavanja ravnih linija te razvoja fine motorike kako kod djeteta u ulozi stabla, tako i kod djevojčice bakine pomoćnice.



Crtež 1. Povlačenje ravnih linija prstom i bojom

Sljedeća epizoda je dolazak bake i djevojčice do potoka. Zadatak za djevojčicu je pronaći rješenje kako prijeći potok. Kada je baka započela opisivanje potoka, dječak br. 2 (7,1 god.) koji je prvi ušao u ulogu stabla i ovaj put je odmah samoinicijativno legao na pod, ispružio se i rekao: „Ja ću biti potok.“ Odmah mu je prišao i dječak br. 3 (7 god.) pa su zajedno bili u ulozi potoka. Tijela su im bila ispružena u ravnini sa spužvastom podlogom i već tu se moglo vidjeti da su kao najstariji u skupini shvatili bit zadataka koji se protežu kroz procesnu dramu. Iako to nije bilo planirano, djeca su i tu scenu uspješno prikazala svojim tijelima. Zadatak prelaska preko potoka djevojčica u ulozi bakine pomoćnice riješila je uz malu pomoć i sugestije ostalih sudionika, ali i promatrača. Oni su joj dali ideju da napravi most, a ona je ideju sama realizirala onako kako je to ona zamislila. Doveda je nekoliko djece u ulogama stabala do potoka i oni su odglumili most savinuvši ruke preko potoka (slika 2.). Djeca promatrači davali su savjete što može učiniti, no djevojčica u ulozi pomoćnice je rekla: „Ne mora baka hodati po njima“, misleći na djecu, „mi se samo tako igramo kao da su oni most.“ Dvoje djece, dječak br. 19 (5,6 god.) i djevojčica br. 16 (5,10 god.) odustali su od igranja uloga i postali su promatrači na neko

vrijeme. Djevojčica se vratila kada je bio zadatak nacrtati zgradu, a dječak u trenutku kada je baka pozvala svu djecu k sebi. Dolazak šumskog vilenjaka djecu nije omeo u pomaganju baki. Potreba pomoći nekome u nevolji nadjačala je realnu procjenu opasnosti za osobnu sigurnost. Njihov angažman nije bilo lako omesti.

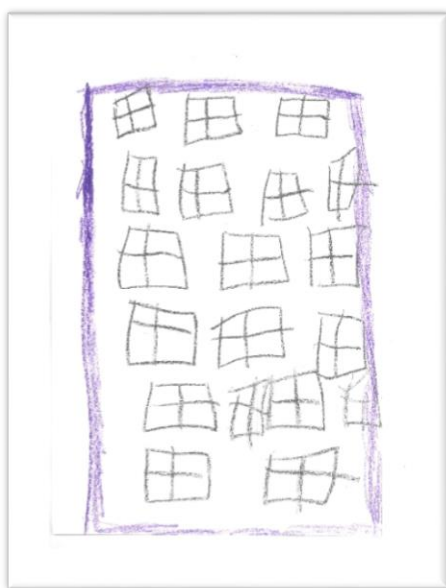


Slika 2. Djeca glume potok i most

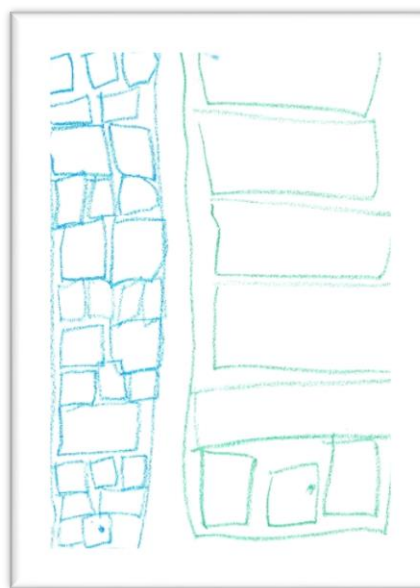
Povratkom bake u ulogu nastavila se procesna drama prema planu. Djevojčica pristane pomoći baki doći do grada. Kako bi nastavila radnju, baka vođenom fantazijom prikazuje livade, cvijeće, nasipani, a zatim asfaltni put do grada i tome slično. Djevojčicu uključuje u fantaziju pitanjima čuje li ptičice, što vidi, misli li hoće li brzo doći do grada i drugo. Djevojčica nadopunjava fantaziju svojim idejama: „Vidim ovdje dvije bubamare u travi kako šetaju. Staviti ću jednu na ruku. Vidi kako šeta! Odletila je.“ Dolaze do kraja spužvaste podloge i tu započinje zamišljeni grad. Sve dok ne pozovu dječicu iz grada, djeca koja su bila u ulozi potoka i mosta promatraju što će se dalje dogoditi. Na poziv dolaze do bake i djevojčice. Baka ih okuplja i potiče na druženje kroz pjesmu koju djeca dobro znaju. Pjesmu *Godišnja doba* voditeljica je izabrala jer su je djeca usvojila kroz tjeloglazbu, na način da istovremeno uz pjevanje udaraju ritam po vlastitom tijelu prema slogovima u riječima. Ovim načinom pjevanja i udaranja ritma djeca su na zabavan način rastavljala riječi na slogove i usvajala analizu riječi na njima jednostavan i prihvatljiv način. Tjeloglazba je dobar izbor za uvježbavanje grube i fine motorike kao i za razgibavanje te kao priprema za pisanje. Ovdje je korištena upravo s tom namjerom jer je sljedeći zadatak za djecu bio crtanje visokih zgrada ravnim i dugim linijama, s

puno prozora, odnosno puno kratkih i ravnih linija. Naglasak je bio na crtanju bez bojanja kako bi linije bile vidljivije.

Nastalo je četrnaest dječjih likovnih radova crtano tehnikom pastela. Za vrijeme crtanja moguće je pratiti držanje tijela djeteta, položaj ruke i papira, pritisak pisaljkom po papiru, smjer crtanja, te sposobnost djetetove procjene kako prozore poredati u redove i koliko prozora može smjestiti u pojedini red u približno istim razmacima (crteži 2. i 3.). Sve je to važno za razvoj fine motorike i predvježba za buduće učenje pisanja.



Crtež 2. Zgrada - djevojčica br. 8 (6,8 god.)



Crtež 3. Zgrada - dječak br. 3 (7 god.)

Položaj pisaljke u ovom primjeru nije moguće pratiti jer se radi o tehnici pastela, a pastele kao crtaći pribor nije potrebno držati poput olovke da bi se njima crtalo. Dvije djevojčice (6,10 god. i 6,5 god.) koje su sudjelovale u ovoj procesnoj drami su ljevakinje. Kod ljevaka je potrebno prilikom pisanja gornji lijevi kut papira pomaknuti malo udesno kako bi im se olakšalo pisanje. Na fotografiji (slika 3.) vidljivo je kako niti jedna djevojčica to ne radi, već je jedna od njih ukosila papir ulijevo poput dešnjaka. Može se vidjeti i da djeca prilikom crtanja okomitih linija rotiraju papir i povlače linije vodoravno jer im je tako lakše.

Na fotografijama se može uočiti i nepravilno držanje tijela djece prilikom crtanja. Kako se ovdje radi o crtanju, a ne pisanju, dijete ne treba prisiljavati da ono sjedne, već mu ponuditi tu opciju ako želi. Tako možemo vidjeti kako djevojčica br. 7 stoji i crta (slika 3.), djevojčica br. 14 (6,3 god.) desnu nogu drži na stolici i sjedi na njoj, a djevojčica br. 8 (6,8 god.) jako približava lice papiru dok crta (slika 4.). Djecu treba savjetovati kako si promjenom položaja tijela mogu pomoći pri pisanju, ali ih na to ne treba prisiljavati.



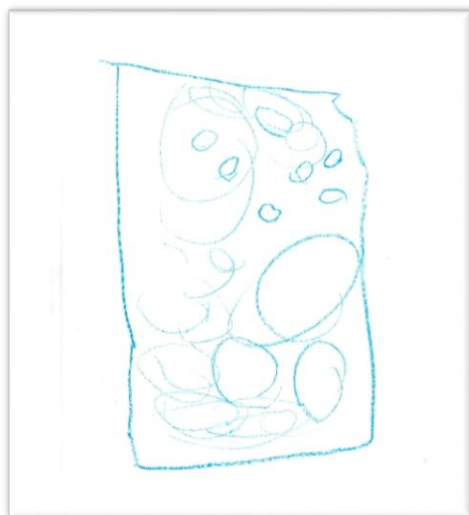
Slika 3. Djevojčice crtaju lijevom rukom, a dječak rotira papir dok crta



Slika 4. Nepravilan položaj tijela djevojčice na slici prilikom pisanja

Na usvajanje svih nabrojanih vještina može se i potrebno je utjecati kako bi se djecu pripremlilo za učenje pisanja. Iz likovnih radova djece vidi se kako ih je većina usvojila pisanje u redove. Neki od njih su redove popunili i po određenoj shemi, što nam pokazuje da dijete može pratiti zadani niz.

Kod djevojčice br. 22 (5,4 god.) vidljivo je da još nije dovoljno uvježbana fina motorika za izvođenje ovakvih zadataka što je s obzirom na njenu dob u skladu s razvojnim karakteristikama. No, kada usporedimo njen rad s radom djevojčice br.20 (5,5 god.), uočavamo veliku razliku u sposobnostima koordinacije pokreta šake, ali i orijentacije na papiru (crteži 4. i 5.). Ova djevojčica razumije i oponaša smjer lijevo–desno i gore–dolje.



Crtež 4. Zgrada - djevojčica br. 22 (5,4 god.)



Crtež 5. Zgrada - djevojčica br.20 (5,5 god.)

Potrebno je djecu češće izložiti čitanju i pisanju kako bi usvojila smjer, orijentaciju na papiru i uvježbavala motoriku šake. Povratak sudionika u uloge donosi promjenu. Djeca su sada u grupnoj ulozi zgrada, ali istovremeno svako je dijete u individualnoj ulozi i predstavlja sebe kao stanara pojedine zgrade. Odmah po dogovoru djeca su ušla u uloge. Dok su baka i djevojčica šetale kroz grad, djeca su glasanjem oponašala gradsku buku. Fina motorika se odnosi i na sposobnosti korištenja mišića usne šupljine, jer se i na tim dijelovima, kao i na šakama i stopalima, nalaze skupovi malih mišića. Na ovaj način, dok su djeca oponašala zvukove automobila, policijske sirene, govora ljudi, tramvaja i ostalog, ujedno su uvježbavala motoriku mišića lica i govornog aparata. U razgovoru s bakom i djevojčicom djeca su se predstavila imenom, rekla su na kojem katu zgrade stanuju, koje igre vole i slično.

Prema planu djeca su sada trebala bojiti zgrade kako bi cijelim tijelom oponašala povlačenje ravnih linija odozgo prema dolje. No, dio drame u kojem baka i djevojčica razgovaraju s djecom potrajao je duže od očekivanog i kako djeca ne bi izgubila interes za nastavak procesa, voditeljica prelazi na sljedeću planiranu epizodu i kod djece potiče znatiželju. Sada je i djevojčica pomoćnica u zajedničkoj ulozi sve djece. Djeca odlaze k baki. Voditeljica izlazi iz uloge bake i dogovara sastanak. Djeca dobivaju zadatak da sagrade dvorac od spužvastih elemenata i to tako biva.

Pojava vilenjaka i njegove priče o baki dijele grupu na dva dijela iako sada svi sumnjaju da je baka zla čarobnica. Jedni odlučuju, kada baka dođe, na nju pustiti

zmije jer vjeruju kako će ju ugristi i ona će umrijeti. Drugi za nju spremaju otrovni čaj koji će joj ponuditi. Procesna drama završava dramskom tehnikom na ovaj ili onaj način. Djeca i voditeljica iskušavaju obje mogućnosti. Prvu grupu čarobnica pobjeđuje jer je zmije uništila svojim čarobnim štapom, a djecu zarobila. Djeca su za zmije izabrala duge spužvaste savitljive elemente. Druga grupa nadmudrila je čarobnicu i ponudila ju svojim čajem u isto vrijeme kada je ona njima servirala čaj. Čarobnica je popila i otrovala se, a djeca njezin čaj nisu htjela kušati.

Po završetku procesne drame djeca su pitala mogu li se sutra opet ovako igrati jer im je bilo zabavno. Ključna riječ u njihovim izjavama bila je igra, igrati se. To još jednom pokazuje kako je procesna drama ustvari djeci jako bliska jer je slična igri. Dijete u njoj može biti što želi, sudjelovati koliko želi i na koji god način želi.

4.2 Drugi primjer procesne drame – „Put u svemir“

Okvirni plan:

Cilj procesne drame: poticanje razvoja fine motorike – grafomotorika (valovite linije).

Mjesto radnje: vrtićka soba dnevnoga boravka, zatim svemirski brod i neobični planet u svemiru.

Vrijeme radnje: prošlo vrijeme u priči, zatim sadašnji događaji u svemirskom brodu i na planetu.

Motiv koji pokreće radnju: odlazak u nepoznato i pružanje pomoći svemircima.

Uloge za voditeljicu: pripovjedačica i član posade u svemirskom brodu.

Uloge za sudionike: članovi posade u svemirskom brodu, individualna uloga kapetanice broda, manja grupa svemiraca.

Tijek radnje: voditeljica okuplja djecu u krugu i vođenom fantazijom odvodi ih u zamišljeni svijet. Svi su u svemirskom brodu i putuju svemirom. Grupna uloga.

Najmlađa i najmanja djevojčica je kapetanica broda. Podjela zadataka za sudionike.

Tipkovnice, računala i tableti kao poticanje motorike prstiju i šake. Nailazak na valoviti planet. Osmisliti zajedno izgled planeta. Posjetiti planet. Manja grupna uloga svemirci, stanovnici toga planeta (ime planeta, jezik, imena svemiraca, hod...).

Susret sa svemircima. Pokušati im pomoći da poravnaju valove na planetu kako bi

lakše hodali. Nacrtati planet i rješenje problema. Popraviti planet i vratiti se na Zemlju vođenom fantazijom.

Razrađeni plan:

Voditeljica okupi djecu na spužvastoj podlozi, zamoli ih da zažmire i započne priču (vođena fantazija): „Jednoga dana odgojiteljica je djeci u vrtiću za vrijeme dnevnog odmora pričala priču o putovanju u svemir. Djeca su je pažljivo slušala jer je priča bila vrlo zanimljiva. Zastori na prozorima bili su spuštjeni i u sobi je bilo mračno. Svjetlila je jedino malena svjetiljka pokraj koje je sjedila odgojiteljica i pričala priču. Odjednom se i svjetiljka ugasila. Na trenutak je nastao potpuni mrak u sobi, a onda su se pojavila neobična svjetla. I djeca i odgojiteljica su se začudili. Svi su bili u neobičnom svemirskom brodu na putu u svemir, baš kao i mi sada. Ako malo bolje pogledate oko nas, vidjet ćete da smo i mi u jednom takvom svemirskom brodu.“ Voditeljica nastavlja s pripovijedanjem i pitanjima za djecu kako bi zajedno osmislili izgled svemirskog broda u kojem se nalaze (strukturiranje prostora). Kada osmisle izgled svemirskog broda, nastavljaju s podjelom uloga (dramska tehnika sastanak). Sva djeca su u grupnoj ulozi astronauta i voditeljica s njima. Zadatak je da najmanja i najmlađa djevojčica u skupini bude kapetnica broda. Ona mora odrediti zadatke za astronaute. Ostali sudionici mogu joj pomagati idejama. Voditeljica će pronaći način kako bi djeci sugerirala da opreme svemirski brod tipkovnicama, laptopima i ostalom tehnikom. Tipkovnice su potrebne kao dio opreme u svemirskom brodu, a ujedno će se njima nastojati poticati fina motorika šake. Sudionici će međusobno surađivati i izmjenjivati informacije o svemu što vide u svemiru kuda prolaze, što tko radi, događa li se nešto neobično i ostalo. Kapetnica će sve nadgledavati i donositi konačne odluke. U jednom trenutku voditeljica će ostalima reći kako je ugledala u njihovoj blizini jedan neobičan valoviti planet, bilo kroz prozor svemirskoga broda ili na ekranu. Poticati će djecu da ga zamisle i zajedničkim idejama opišu (izgled, boju, veličinu,...). Zamolit će kapetnicu da posjete taj planet. Voditeljica izlazi iz uloge (dramska tehnika sastanak) i dogovara s ostalim sudionicima tko će i koliko će sudionika biti stanovnici toga planeta (manja grupna uloga). Nakon dogovora, izabrani sudionici dogovaraju naziv planeta, biraju svoga vođu i svoja imena, biraju jezik kojim govore, moraju se kretati kao da hodaju

po valovima i moraju naći odgovor na pitanje što se njihovom planetu dogodilo kada je postao tako valovitog oblika. Povratak u uloge. Posada svemirskog broda posjećuje planet. Pokušavaju se sporazumjeti i pomoći svemircima da poprave svoj planet. Izlaze iz uloga i crtaju (dramska tehnika pisanje i crtanje) kako izgleda valoviti planet i kako će ga popraviti (ideje). Povratak u uloge i popravak planeta oponašajući tijelima kretanje valova ili tijelima na podlozi napraviti valove. Povratak svemirskim brodom na Zemlju (vođena fantazija), svi u krugu zatvorenih očiju. Voditeljica završava priču: „Kada se svemirski brod spustio na Zemlju, svjetla su se pogasila. Nastao je potpuni mrak. Djeca su opet bila u vrtićkoj sobi i sva su spavala. Ponovo se upalila samo malena svjetiljka tamo gdje je odgojiteljica čitala priču. Tada je odgojiteljica završila priču riječima: „Hajki pajki došao kraj bajki, tko nije slušao neka mu bude žao.“

Analiza nakon provedene procesne drame

Druga procesna drama okupila je dvadeset i dvoje djece, odnosno svu djecu u skupini toga dana. Djeca su pokazala veliki interes. Kada je voditeljica rekla da ih treba i neka sjednu u krug na spužvastu podlogu jer je za njih pripremila novu procesnu dramu u kojoj će oni opet biti glumci, sva su djeca prišla. Početak ove procesne drame voditeljica je najavila. Djeca su znala da ih očekuje neka nova pustolovina. Temu svemira voditeljica je odabrala jer su djeca u skupini dva i pol mjeseca provodila projekt o svemiru. Upoznala su kroz projekt planete Sunčevog sustava, sagradila u sobi dnevnog boravka svemirski brod, u maškarama su bila astronauti, odnosno imaju neka doživljena iskustva i znanja o ovoj temi. Sve je to bila osnova za gradnju procesne drame. S obzirom na to da već posjeduju neko iskustvo, djeca će na vlastitom predznanju lakše konstruirati sami proces. U ovoj procesnoj drami nastala su dvadeset i dva dječja likovna rada, a pojedini dijelovi nastajanja procesne drame zabilježeni su fotoaparatom. Cilj ove procesne drame bio je poticati razvoj fine motorike. U osnovi su to bile grafomotoričke vježbe valovitih linija. Nastojalo se opet da djeca najprije cijelim tijelom pokušaju oponašati valovito kretanje, a da to poslije prenesu na papir.

Voditeljica je djecu uvela u zamišljeni svijet vođenom fantazijom. Krenuli su iz svakodnevnne atmosfere dječjeg vrtića na mistično putovanje svemirom. Svi

sudionici bili su sukonstruktori izgleda svemirskog broda. S obzirom na njihovo iskustvo građenja svemirskog broda za potrebe projekta, sudionici procesne drame vrlo su detaljno osmislili izgled broda. „Ja vidim upravljač, zeleni, onakvog je oblika“, rukom opisuje polukrug dok govori djevojčica br. 20 (5,5 god.). „Imamo tipkice“, kaže dječak br. 19 (5,6 god.). „Tipkice stoje pokraj okidača volana“, dodaje dječak br. 3 (7 god.). „Vidim rezervno odijelo za popravak broda“, nadoveže se dječak br. 12 (6,5 god.). Svi sudionici bili su u grupnoj ulozi i istog statusa, osim lika kapetanice koja je bila višeg statusa od ostalih. Za kapetanicu je voditeljica postavila najmanju i najmlađu djevojčicu u skupini (5,3 god.). To je bilo iz razloga kako bi djeca shvatila da nije uvijek važno biti najstariji da bi bio važan i cijenjen. Ne mora uvijek voditeljica biti odgovorna i ona koja odlučuje. Svi trebaju dobiti priliku biti uvaženi, biti oni koji odlučuju, ali i snositi odgovornost za svoje postupke. Kapetanica je imala važnu ulogu jer je ona o svemu donosila konačnu odluku. Djevojčica se u početku malo povukla, ali su je ostala djeca bodrila i poticala da im podijeli zadatke. Bila je nesigurna pa su joj ostali sudionici pomagali. „Sjeti se kad smo imali svemirski brod u sobi šta smo radili“, upućuje ju djevojčica br. 9 (6,6 god.). „Tko će voziti brod?“, pita djevojčica br. 8 (6,8 god.). Kapetanica na mjesto vozača svemirskog broda postavlja dječaka br. 5 (6,11 god.) koji je također tih i povučen. On bespogovorno prihvaća ulogu, uzima stolicu i sjedne ispred spužvaste podloge. „Trebaju nam laptopi i tipkovnice da možemo raditi“, primjećuje dječak br. 4 (7 god.). Na to kapetanica odgovara: „Donesi ih.“ Dječak br. 4 odlazi u prostor centra za istraživanje i donosi raznovrsnu digitalnu opremu koju su djeca koristila u projektu o svemiru. Međusobno podijele tipkovnice, laptope, mobitele i tablete pa se spoje kablovima. Ideja o tome što im sve treba nije nedostajalo, a kapetanica je sve odobrila. Korištenje tipkovnica i ostale digitalne opreme bilo je planirano, ali djecu nije trebalo poticati da je uzmu jer su imala iskustvo iz projekta koje su ovdje samo primijenila. To pokazuje koliko je za djecu važno iskustveno učenje. Naučeno na ovaj način dijete zna i može primijeniti u nekoj drugoj životnoj situaciji. Digitalnom tehnologijom danas se djeca svakodnevno služe i, iako ova oprema nije u funkciji, djeca je rado koriste za takozvane igre „kao da“. U njima uglavnom oponašaju odrasle.

U ovoj procesnoj drami korištenje digitalne opreme imalo je prije svega svrhu poticanja rada prstiju i šake (slika 5.).



Slika 5. Korištenje digitalne tehnologije za poticanje razvoja fine motorike

Neobičnu ideju imao je dječak br. 2 (7,1 god.): „Moramo nekoga zavezati za brod da vidi šta se okolo događa.“ To je podsjetilo dječaka br. 21 (5,4 god.) da onome tko je izvan broda treba odijelo astronauta. U skupini je jedno odijelo astronauta bilo u centru kazališta. Kapetanica broda složila se s tom idejom. On je odmah donio odijelo i pitao kapetanicu koga će zavezati vani. Ona je izbrala svoga brata, dječaka br. 10 (6,5 god.). Uz pomoć dječaka koji je donio odijelo on se obukao i otišao izvan broda, odnosno pokraj spužvaste podloge. Djeca su u ovom dijelu procesa međusobno surađivala vrlo dobro koristeći prethodna iskustva i spoznaje. Ona unose u procesnu dramu neke elemente koje nije moguće unaprijed planirati niti predvidjeti, a upravo to je važno za procesnu dramu. Važno je razvijati dječju kreativnost i maštu. Djeca su se samostalno organizirala, a kapetanica je imala glavnu riječ. Voditeljica je također pitala kapetanicu može li ona biti na komandnom mostu i promatrati što se događa sa dječakom koji je vani. Kapetanica je pristala na to. Ovo mjesto omogućavalo je voditeljici daljnju koordinaciju i vođenje radnje prema planiranom cilju.

Nakon svih priprema razgovor među sudionicima odvijao se na osnovi onoga da svatko opisuje što radi, vidi ili daje upute drugima što još treba učiniti. Dječak br. 21 (5,4 god.): „Ja sam uključio zrak.“ „Ja moram popraviti dovod goriva“, kaže

dječak br. 15 (6 god.). Kako bi usmjerila radnju prema cilju voditeljica je s djecom surađivala i nastojala potaknuti njihovu maštu opisujući što sve ona vidi da se oko njih u svemiru događa i što radi dječak koji je izvan broda. Nakon nekog vremena izvijestila je sve kako je ugledala neki neobični valoviti planet. Navodi da im je svima prosljedila snimku na ekrane i da ga mogu vidjeti. Nastoji ih poticati neka ga opišu. Postavlja pitanja: „Vidite li ga svi? Kakve je boje kod vas na ekranu? Ima li stanovnika na njemu?“ Sudionici opisuju plavo-zeleni planet, valovit poput mora. Ne vide na njemu stanovnike. Pitaju kapetanica hoće li prići bliže. Dječak br. 1 (7,1 god.) kaže: „Provjerio sam laserom je li planet čvrst. Je.“

Voditeljica izlazi iz uloge i saziva sastanak. Sudionici se dogovore da će planet imati stanovnike i tko će to od njih biti. Petero sudionika dobilo je novu manju grupnu ulogu i dalo je planetu ime Vatreći planet. Izabrali su za vođu dječaka br. 3 (7 god.) pa je on imao kao i kapetanica svemirskog broda ulogu višeg statusa. Imena svemircima osmislili su tako da su vlastitom imenu ili prvom dijelu imena dodali nastavak –itos bez obzira na spol. Među njima je bila samo jedna djevojčica br. 9 (6,6 god.). Imena su glasila: Lukitos, Frankitos, Petritos, Filipitos i Damitos. Kretali su se tako da su im se tijela gibala gore dolje kao da hodaju po valovima, a ruke su bile raširene i pratile su to gibanje. Govorili su tako da su prije i poslije svake rečenice izgovorili bi-bi-bi. Grupa astronauta odlučila je na planet poslati dječaka koji je bio zavezan za svemirski brod. Njegov zadatak je bio da vidi tko tamo živi i zašto planet tako izgleda. Stanovnici planeta odabrali su mjesto u sobi gdje će biti njihov planet. Povratkom u uloge, dječak koji je krenuo na planet oponašao je kretanje stanovnika planeta.

Susreli su se dječak i stanovnici Vatrene planeta i razgovarali (slika 6.).



Slika 6. Susret dječaka br. 10 u odijelu astronauta sa stanovnicima Vatrene planeta

Za to vrijeme ostali sudionici sjedili su u svemirskom brodu i promatrali radnju. Po povratku na svemirski brod dječak je prenio sve što su mu rekli stanovnici Vatrene planeta. Otkrio je da su ih napali stanovnici drugoga planeta. Pogodili su ih laserom i njihov planet je postao valovit kao more. Napali su ih zato jer žele njihovo vatreno blago. Vatrene blago je ustvari „užarena sredina njihovog planeta“. Kada bi im to uzeli, njihov planet bi se raspao. Ovdje je dječja mašta došla do izražaja. Može se pretpostaviti da su djeca spoznaje o Zemljinoj unutrašnjosti iskoristila u svome osmišljavanju „vatrenoga blaga“.

Voditeljica zaustavlja procesnu dramu i okuplja sve sudionike unutar svemirskog broda. Razgovaraju o nastaloj situaciji i kako dalje. Dogovaraju kako će petero sudionika biti stanovnici drugoga planeta. Tri djevojčice i dva dječaka. Oni moraju također dogovoriti ime svoga planeta, izabrati vođu, jezik kojim govore i dogovoriti svoja imena. Moraju osmisliti zašto su napali Vatrene planet. Dječak koji je vezan za svemirski brod posjetit će i njih da bi ustanovio zašto su napali druge svemirce. Vraćaju se svi u uloge. Petero djece pronašlo je u sobi mjesto gdje će biti smješten njihov planet. Za svoj planet izabrali su ime Ledeni planet. Bijele je boje, napravljen od leda i na njemu žive Tonito, vođa svemiraca, Tarita, Dalita, Diegito i Iriskita. Sudionici ove grupe ime planeta izabrali su u suprotnosti s drugom grupom. Vlastita imena birali su na sličan način. Svome imenu dodali su nastavak –ita za djevojčice i –ito za dječake. Ovo pokazuje da su djeca svjesna kako postoji razlika

među rodovima u hrvatskome jeziku iako to ne znaju objasniti. Grupa svemiraca na Ledenom planetu odlučila je govoriti na način da riječi rastavljaju na slogove. Hod im je bio robotski i pokreti rukama pratili su govor (slika 7.). Dječak sa svemirskoga brod posjetio ih je. Razgovarao je s vođom Tonom.



Slika 7. Susret dječaka br. 10 sa stanovnicima Ledenog planeta

Po povratku na svemirski brod izvijestio je ostale zašto su ovi svemirci napali drugi planet. Ispostavilo se da žele dijamante za svoj ledeni planet kako bi bio čvrst i ne bi se topio. Toga se dosjetio dječak br. 1 (7,1 god.), vođa svemiraca. Njegova izjava ukazuje na to kako on zna da su dijamanti jako čvrsti i netopivi.

Astronauti su se našli u situaciji da moraju riješiti nesporazum između svemiraca jer će u svemiru nastati veliki problemi. Dogovaraju što će učiniti metodom oluje ideja. Kapetanica broda potvrdila je odluku većine da pozovu i jedne i druge svemirce na svoj brod, da ih pomire i odluče kako će popraviti štetu na Vatrenom planetu te pomoći Ledenom planetu da se ne otopi. Dječak koji je bio vezan za svemirski brod odlazi po jedne i druge svemirce i dovodi ih na brod. Sudionici nisu definirali na koji su način putovali svemirci i dječak od planeta do broda, ili je brod letio od planeta do planeta. To im nije bilo toliko važno. Koncentrirali su se na rješavanje problema. Po dolasku na brod kapetanica je rekla kakav problem imaju. Malo joj je pomogla voditeljica. Stanovnici Vatrenog planeta nemaju dijamante koje žele stanovnici Ledenog planeta i ne mogu hodati više po valovima. Stanovnici Ledenog planeta trebaju dijamante da bi im planet bio čvrst i da se ne otopi. Voditeljica prekida proces i sudionici traže rješenja. Uočava se da

stariji sudionici imaju više iskustva i više ideja. „Neka ovi sa Ledenog planeta odu na Vatrene planet i sa lopatama poravnaju te valove. Tako je moj tata kod kuće poravnao meni teren za nogomet“, zaključio je dječak br. 4 (7 god.). Djevojčica br. 11 (6,5 god.) imala je drugačije rješenje: „Neka probaju opet sa laserom to popraviti.“ Dječak br. 2 (7,1 god.) je rekao: „Ja mislim da moramo napraviti stroj koji to može popraviti.“ „Još taj stroj može napraviti i dijamante od leda na Ledenom planetu“, dodao je dječak br. 5 (6,11 god.). Većina sudionika se složila s tom idejom. Voditeljica se pridružuje toj ideji, ali savjetuje djecu neka nacrtaju svatko svoj stroj za popravak. Predlaže im da bi bilo dobro kada bi strojevi ispuštali valove koji bi u sudaru s valovima na planetu možda sve poravnali.

Svi prihvaćaju ideju i odlaze za stolove nacrtati strojeve. Voditeljica im je ponudila kao tehniku olovke u boji i flomaster. Na taj način moguće je pratiti položaj ruke i pisaljke pri pisanju, pritisak pisaljkom po podlozi, položaj papira, smjer pisanja valova i ritam ponavljanja poteza pisaljkom. Djeca su mogla kombinirati tehnike kako bi naglasili ono što žele da bude vidljivije. Na taj način često rade u skupini pa je to djeci poznato. Na likovnim radovima vidljivo je kako je većina djece prostor između valova popunila bojom (crtež 6). Međutim, popunjavanje prostora između linija bojom nije u većini primjera dovršeno kako bi se očekivalo od djece ove dobi. Za pretpostaviti je da su se žurila kako bi nastavila s procesom.



Crtež 6. Valovi - djevojčica br. 13 (6,3 god.)

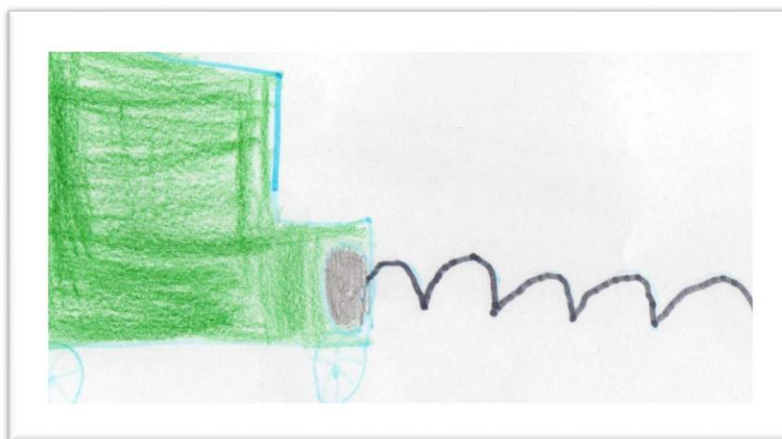
U sljedećoj procesnoj drami potrebno je za cilj izabrati bojanje unutar zadanih linija kako bi se moglo potvrditi jesu li djeca usvojila popunjavanje prostora bojom

ili nisu. Na fotografijama se može vidjeti kako djeca ljevaci, kao i neka djeca dešnjaci, još nisu usvojila pravilno držanje pisaljke (slika 8.).



Slika 8. Držanje pisaljke - djeca ljevaci

Dječaci: br. 2 (7,1 god.), br.3 (7 god.) i br. 9 (6.5 god.) pridržavaju papir pri pisanju, ukose ga dok pišu i olovku drže pravilno. Kako su predškolarci, to je dobra priprema za buduće pisanje. Smjer pisanja s lijeva na desno usvojila su sva djeca pa i ljevaci, kojih je u ovoj procesnoj drami sudjelovalo troje. Ujednačenost u ponavljanju pisanja valova moguće je pratiti kod devetero predškolaraca od prisutnih četrnaest (crtež 7.).



Crtež 7. Stroj koji proizvodi valove - dječak br. 5 (6,11 god.)

Nešto slabiji pritisak pisaljkom po papiru ostvaruju mlađa djeca prilikom bojenja dok je prilikom crtanja pritisak jači. Nastale crteže djeca su u procesnoj drami koristila kao model prema kojem su po povratku u ulogu odglumili pripremu strojeva i kako jedni popravljaju planet, a drugi od leda rade dragulje na drugom

planetu. Nakon popravka uslijedio je povratak na Zemlju koji je bio odrađen kako je bilo i planirano.

U ovoj procesnoj drami vidljiv je veći dječji angažman i interes. Djeca su imala veće slobode u osmišljavanju procesa. Više su sama odlučivala. Voditeljica je u ovoj drami bila u zajedničkoj ulozi s djecom i istog statusa kao i oni. Dječja mašta donosila je u proces dosta neplaniranih epizoda i radnji koje je ona trebala usmjeriti k zamišljenom cilju. Cilj procesne drame bio je poticanje razvoja fine motorike s naglaskom na grafomotoriku, odnosno pisanje valovitih linija. Zanimljivo je vidjeti kako su neka djeca popunjavala bojom prostor između valovitih linija. Na taj način su ponovo morala slijediti zadanu valovitu liniju. Iako je cilj bio usmjeren na usvajanje valovitih linija, odnosno ponavljanje uzorka, u samom procesu sudionici su malo vremena posvetili tome. Sam sadržaj priče djeci je bio zanimljiv i sva se aktivnost usmjerila više na događaje i razvoj priče.

4.3 Treći primjer procesne drame – „Pauk Malac“

Okvirni plan:

Cilj procesne drame: poticanje razvoja fine motorike – grafomotoričke vježbe i popunjavanje zadanog prostora bojom.

Mjesto radnje: izmišljeni svijet – stan pauka Malca.

Vrijeme radnje: zamišljeno prošlo vrijeme – vrijeme postojanja kralja Grge Groznog.

Motiv koji pokreće radnju: pomoći pauku Malcu sačuvati posao.

Uloge za voditeljicu: pauk Malac i kralj Grga Grozni.

Uloge za sudionike: suvremena djeca u prošlosti.

Tijek radnje: provukavši se kroz paukovu mrežu djeca ulaze u prošlost, u stan pauka Malca. On ih srdačno primi u goste i kaže im za svoj problem s kraljem. On je kraljevski krojač, ali se kralju više ne sviđaju njegovi uzorci i ako nešto novo ne osmisli, otpustit će ga. Nauči djecu kako izraditi niti za tkanje i kako isplesti paukovu mrežu. Zatim pletu neobičnu mrežu. Pauk odlazi po pribor za rad, a dolazi kralj Grga Grozni i pohvaljuje uzorak koji su napravili. Traži pauka, ali djeca kažu da je otišao. Odlazi kralj, a vraća se pauk. Djeca mu kažu da ga je kralj tražio i da je pohvalio

njihovu mrežu. Pauk sav sretan zamoli djecu da mu nacrtaju svoje uzorke za novo tkanje koje će pokazati kralju. Djeca mu pomažu i kralj je zadovoljan. Pauk ostaje krojač na kraljevskom dvoru.

Razrađeni plan:

U jednom dijelu sobe voditeljica pripremi stan pauka Malca. Na pod kružno postavi spužvaste slagalice na kojima će djeca sjediti. Na stolove postavi posude sa škarama i najlon vrećama. Cijeli dio stana pauka Malca zatvori osim ulaza. Na ulaz razvuče paukovu mrežu napravljenu od prozirnih najlon traka. Mrežu postavi tako da se dijete može kroz nju provući, a da ju ne potrga (uvodi sudionike u pripremljeni prostor). Sačeka da djeca provire kroz mrežu pa ih pozove unutra (voditeljica u ulozi pauka). Dočeka ih veselo i smjesti da sjednu na spužvaste slagalice. „Dobro došli u prošlost i dobar vam dan. Ovo je moj mali stan. Živim ovdje u podrumu dvorca i nemam goste često. Skoro nitko ne dolazi u ovo vlažno mjesto. Tu me je smjestio kralj Grga Grozni, nadam se da ga niste upoznali. Ja sam kraljevski krojač, pauk Malac, u svom poslu ja sam pravi znalac. Vješto pletem, krojim i šijem, da ne živim u prošlosti, bio bih modni dizajner.“ Nakon uvoda razgovara s djecom o tome kako su pronašla dvorac. Pokuša im objasniti da on živi u nekom prošlom vremenu i da su se oni vratili u prošlost, u vrijeme kraljeva i slugu. Dok razgovara s djecom voditeljica hoda unutar kruga gdje djeca sjede i visoko podiže noge kako bi dočarala važnost paukovih nogu, a sa sobom nosi malo paučine od prozirnog najlona. Pita djecu žele li da ih nauči pletiti mrežu (djeca ostaju djeca, ne mijenjaju ulogu, samo su otišla u neko drugo vrijeme). Ako je odgovor ne, odmah im kaže svoj problem. Ako je odgovor da, najprije ih uči hodati kao pauk visoko podižući noge savijene u koljenima i ruku savijenih u laktovima kako bi također sličile na jedan par nogu. Nakon toga daje im raznobojne najlonske vreće da ih srežu škarama u trake. To će biti paučinaste niti. Djeca koja znaju vezati čvorove, vezat će niti u jednu dugu nit, a onda je namotavati u klupko. Kada naprave dugu nit, opet će ih pozvati da sjednu i učiti pletiti mrežu. Svako dijete razvlačit će nit tako da odmotava klupko od mjesta gdje je sjedilo do nekog drugog djeteta. Tamo će pauk svojom slinom (ljepljivom trakom) zalijepiti nit za pod. Mreža treba biti pravilnih ravnih linija i to pauk mora naglasiti kroz razgovor s djecom. Kada je mreža gotova, pohvali djecu za trud i

uspjeh. Sada im iznese svoj problem (voditeljica u ulozi bespomoćnog). Govori im kako on stvara platna i kroji odjeću za kralja, no kralju su dosadile njegove ravne linije i ako ne osmisli nešto novo, otpustit će ga. Pauk će tada ostati bez stana i hrane koju dobiva u dvorcu. Moli djecu za pomoć. Pita ih mogu li oni osmisliti drugačiju mrežu i potiče ih da natrag namotaju nit u klupko i ispletu ponovo drugačiju mrežu. Ako djeca ne žele, zamoli ih da ju nacrtaju. Ako pristanu, pomogne im vratiti nit u klupko pazeći da se ne potrga i djeca ponovo pletu. Naglašava kako kralj želi krugove, valove, spirale i ostalo što on ne zna napraviti. Djeca ponovo pletu mrežu, ali drugačijeg uzorka. Kada je mreža gotova, pauk odlazi po materijale koji mu trebaju za rad (voditeljica izlazi iz uloge). U posjet djeci dolazi kralj (voditeljica u ulozi kralja, mijenja ulogu i ulazi u ulogu protivnika). Kralj traži pauka da vidi je li napravio novo platno. Pita djecu gdje je pauk i pohvaljuje njihov rad. Kaže im kako želi da mu pauk napravi takvo platno i da će ponovo doći vidjeti je li platno gotovo. Kralj odlazi (voditeljica se vraća u ulogu pauka). Pauk se vraća i za pretpostaviti je kako će mu djeca reći da ga je tražio kralj. Ako djeca ništa ne kažu, pauk će reći da je vidio kako kralj odlazi i pitati djecu što je kralj trebao. Pauk donosi flomastere i olovke u boji te moli djecu da svatko nacrtaju svoju neobičnu mrežu. Daje im zadatak da mrežu oboje olovkama u boji kako bi on kasnije mogao sve povezati u jedno platno i kralju napraviti odjeću (dramska tehnika crtanje i pisanje). Dok djeca crtaju, pauk odlazi malo odspavati jer naglašava kako danima nije spavao zbog briga i straha da će ostati bez stana i hrane (voditeljica mijenja ulogu, ponovo u ulozi kralja). Kralj dolazi djeci u posjet. Zadovoljan je onime što crtaju i kaže im neka mu pauk napravi takvo odijelo pa može ostati u dvorcu. Kralj odlazi (voditeljica ponovo mijenja ulogu). Pauk se budi i djeca mu kažu što je kralj rekao. Svi su sretni i zajedno se vesele. Pauk im zahvaljuje. Kaže djeci neka mu ostave crteže kako bi mogao odmah raditi, a djecu ispraća natrag u stvarni svijet.

Analiza nakon provedene procesne drame:

Procesna drama započela je prema planu. U skupini je bilo prisutno devetnaestero djece i svi su sudjelovali. Djeca su odmah prepoznala da je na ulazu paukova mreža i rado su se kroz nju provlačila. Spretno su se provukla na više načina i nitko ju nije potrgao.

Provlačenje kroz paučinu bilo je pripremljeno kako bi djeca uvježbavala koordinaciju pokreta i koordinaciju oko-ruka (slike 9. i 10.).



Slika 9. Provlačenje kroz paukovu mrežu - dječak br. 5 (6,11 god.)



Slika 10. Provlačenje kroz paukovu mrežu - djevojčica br. 9 (6,6 god.)

Djeca su poslušala paukove upute i sjela na pripremljene podloge. Bila su zainteresirana za ono što je pauk govorio i radio. Pristala su naučiti kako se plete mreža. Rezanje traka od najlon vrećica bilo je jedan od poticaja za razvoj fine motorike, ali i koordinacije oko-ruka. Kako je rezati najlon vrećice puno teže nego papir, djeci je to bio dodatni izazov. Svi prisutni uspješno su rezali i pomagali si na više načina. Od prisutnih devetnaestero djece, njih šestoro zna samostalno vezati čvorove. Poteškoće im je stvaralo to što trake nisu pričvršćene za nešto pa su se snalazili tako što su oni koji ne znaju vezati pridržavali trake dok su drugi vezali. Čvorove znaju svezati dječaci br. 3 (7 god.) i br.10 (6,5 god.) te djevojčice br. 6 (6,10 god.), br. 8 (6,8 god), br. 9 (6,6 god.) i najmlađa djevojčica u skupini br. 23 (5,3 god.).

Zadatci rezanja najlon vrećica, vezanja čvorova te namotavanja i odmotavanja klupka su zadatci osmišljeni za razvoj fine motorike (slike 11. i 12.). U tijeku procesa djeca su ih rado i uspješno izvršavala.



Slika 11. Rezanje traka od najlon vrećica škaricama



Slika 12. Vezanje čvorova

Tijekom pletenja prve mreže djeca su uspoređivala nastale oblike sa slovima. Najprije je dječak br. 4 (7 god.) prema kojem je krenula prva nit rekao: „Ovo liči na slovo I.“ Poslije su i ostali prepoznali slovo V, zatim slovo N pa su onda jedni vidjeli slovo M, a drugi od tih istih niti slovo W. Sve je ovisilo o tome s koje strane djeca sjede (slika 13.). Kako slovo W nije dio hrvatske abecede, ispostavilo se da ga ipak prepoznaje i može imenovati osam od četrnaest predškolaraca.



Slika 13. Prepoznavanje slova u mreži

Nakon slova djeca su prepoznala u mreži zvijezdu, trokut i ljestve (slika 14.). Pauk je djeci rekao svoj problem i djeca su mu odlučila pomoći. Natrag su namotali klupko i ispleli drugu mrežu koja nije imala pravilne ravne linije, već zakrivljene i različito prepletene (slika 15.). Za izradu druge mreže djeca su se morala više međusobno dogovarati kako bi i kuda trebalo povući koju nit. Pauk je samo promatrao i lijepio niti. Cijeli zadatak je bio prepušten djeci. Djeca su dobila slobodu stvaranja, ali i odgovornost za učinjeno. Razvijala su samostalnost i međusobnu suradnju.



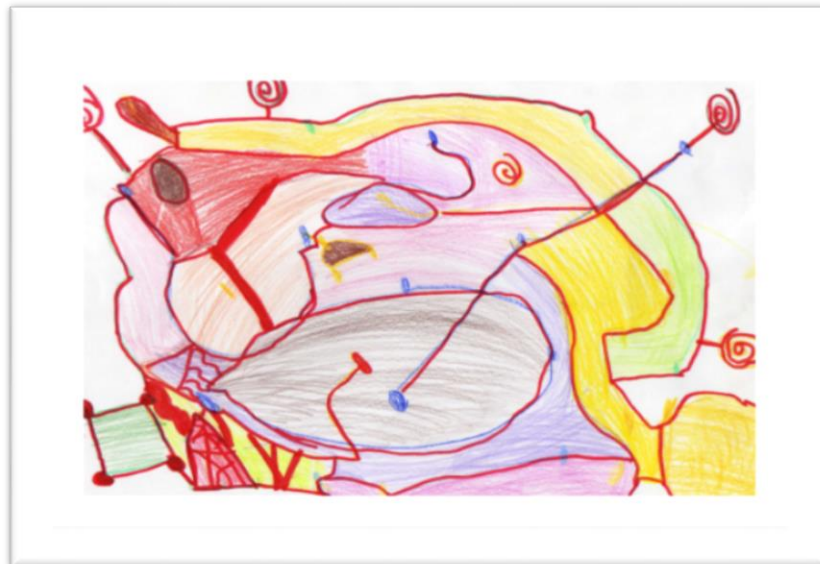
Slika 14. Prva mreža



Slika 15. Druga mreža

Dolazak kralja iznenadio je djecu. Ona s njime nisu razgovarala. Samo su slušala što je on govorio. Kralj je imao vrlo strog pogled i glasno i oštro je govorio, vrlo autoritarno. Kada je otišao i vratio se pauk, djeca su odmah ispričala što se dogodilo. Likovi pauka i kralja nisu bili kostimirani. Pauk je kao obilježje nosio komadić paučinaste niti za pojasom, a kralj je imao od spužvaste trake savijenu krunu na glavi. Njihove kretnje, ponašanje i govor bili su dovoljni da ih djeca povežu s njihovim likovima i karakterima. Na paukovu molbu da mu djeca nacrtaju svoje mreže nastalo je petnaest likovnih radova. Dječaci br. 15 (6 god.), br. 19 (5,6 god.), br. 21 (5,4 god.) i djevojčica br. 22 (5,4 god.) rekli su da oni to ne znaju i ne žele nacrtati. Poštujući njihovu odluku, pauk je djeci ponudio neka pospreme mrežu s poda, odnosno da ponovo odlijepe nit i namotaju je u klupko, što su oni odmah prihvatili. Za njih je to bila igra, ali ujedno još jedno uvježbavanje vještine koordinacije oko-ruka i motorike šake. Za pretpostaviti je da su se djeca u procesu dobro zabavljala. Aktivnost je bila povezana s pričom i oni su ju ponavljali bez odbijanja. Da su dobili priliku još koji put plesti mrežu, vjerojatno bi i to opet ponovili. Njima je ovo bila igra baš onako kako to procesna drama i treba biti.

Na likovnim radovima vidljivo je da su djeca poštivala paukovu molbu da oboje mreže (crtež 8.). Djeca su nacrtala onako kako su ona doživjela tu neobičnu mrežu.



Crtež 8. Neobična paukova mreža - djevojčica br. 6 (6,10 god.)

Samo na crtežu djevojčice br. 16 (5,10 god.) nema istaknutih točaka na mjestima gdje je nit vezana. Mjesta gdje su djeca lijepila mrežu u procesu, sada su na crtežima bila označena točkama. Djevojčica čiji je likovni rad drugačiji, prikazala je na crtežu klupko raznobojne niti i pored njega kraljevu krunu te one likove koje je ona unutar mreže prepoznala. Ona se na svom crtežu poslužila simbolima kako bi prikazala cijeli proces (crtež 9.).



Crtež 9. Likovni uradak djevojčice br. 16 (5,10 god.)

Na nastalim likovnim radovima vidljivo je da djeca znaju i mogu bojiti do zadane linije i da popunjavaju sav prostor bojom. Sedam likovnih radova nacrtano je kombinacijom tehnika olovke u boji i flomastera. Osam radova nacrtano je samo tehnikom olovke u boji. Povlačenje linija flomasterom dodatno naglašava nastale likove i raznovrsne linije (ravne, zakrivljene, izlomljene...). Pri nastanku likovnih radova vidljivo je da djeca pri crtanju uglavnom sjede tako da im obje noge dotiču pod, a ruka je do lakta naslonjena na podlogu. Držanje leđa pri sjedenju potrebno je ispravljati i stvarati naviku oslanjanja leđa o naslon stolice.

Dolazak kralja koji je pohvalio dječje likovne radove promijenio je tijek planiranog procesa. Kralj je htio otpustiti pauka iz službe i ostaviti djecu da kreiraju odjeću. Djeca su to odbila i htjela da pauk ostane kod kralja. Djevojčica br. 9 (6,6 god.) kaže kralju: „Pauk je još malen, naučit će on kako se to radi.“ Dječak br. 17 (5,9 god.) ga pita: „A gdje će pauk živjeti ako ne smije biti kod tebe?“ Djeca s kraljem raspravljaju i ne obraćaju mu se s poštovanjem što njega ljuti. On ih odluči

otjerati sa svoga imanja jer se ne znaju ponašati prema kralju i biti ponizna. Njihove crteže odluči zadržati kako bi mu pauk mogao napraviti odijelo prema njima. Djeca pak ne žele ostaviti pauka jer je kralj zločest. Ostavljaju crteže kralju i odlaze s paukom. Dječak br. 5 (6,11 god.) govori ostaloj djeci: „Pauk može živjeti u mojoj sobi.“ Djevojčica br. 6 (6,10 god) kaže kralju: „Ti nisi dobar prema pauku ni prema nama. Ti nikada nećeš imati prijatelje ako ne budeš dobar prema prijateljima.“ Kralj je previše ponosan i ne popušta u svojim odlukama. Kaže djeci da ide tražiti drugoga krojača i da ga nije briga za pauka. Djeca odlaze i pozivaju pauka sa sobom. Na povratku ponovo prolaze kroz mrežu, a pauk ju potpuno uz njihovu pomoć zatvara kako nitko više ne bi zalutao k ovome zločestome kralju.

Cijelo vrijeme trajanja ove procesne drame djeca nisu izlazila iz uloge djece. Imala su samo malo promijenjene sposobnosti. Mogla su razumjeti pauka i razgovarati s njime. Voditeljica je imala dvije uloge. Jedna uloga je bila uloga bespomoćnog, a druga uloga protivnika. Promjenom uloga utjecala je na reakcije djece i pokretanje priče. Djeca su bila emotivno potaknuta na pomoć pauku. U ovoj procesnoj drami proces se nije prekidao. Dramska priča teče u kontinuitetu. Epizode se mijenjaju kako dolazi do novih susreta, odnosno kako voditeljica mijenja uloge. Struktura ove procesne drame je vrlo jednostavna, ali ipak nije tekla u potpunosti kako je bila planirana. Djeca su bila snažno emotivno angažirana i na kraljevo ponašanje reagirala su tako što su stala u obranu pauka Malca. Iz njihovih izjava moguće je uvidjeti koliko su djeca osjetljiva na nepravdu i imaju razvijenu empatiju.

Proces u drami nije prekinut čak ni kada su djeca crtala. Dogovor za crtanje bio je sastavni dio procesa. Nije se proces prekinuo, već je umjesto dramske tehnike sastanka sve odglumljeno. I za vrijeme crtanja proces je tekao dalje jer je došlo do promjene uloge voditeljice, odnosno kralj je došao u kontrolu i dramska priča se nastavila. Promijenjeni kraj pokazuje zapravo koliko se djeca u procesnoj drami poistovjete s likovima koje glume. Toliko se užive u uloge i u samu priču da u tim trenucima s lakoćom i velikim interesom odrađuju postavljene zadatke.

ZAKLJUČAK

Procesna drama kao metodički pristup u razvoju jezičnih predvještina predškolske djece za djecu je prije svega neponovljivo iskustvo. Na pitanje Što djeca dobivaju od drame?, Scher i Verrall (2005. str. 21.) tvrde „Djeca od drame dobivaju prije i iznad svega – užitak.“ Upravo je užitak nakon svake sljedeće provedene procesne drame u odgojno-obrazovnoj vrtićkoj skupini sve vidljiviji. Svakom novom dramom raste dječji interes za sudjelovanjem, dječja kreativnost sve više dolazi do izražaja, a zadatci koje djeca savladavaju, bivaju sve složeniji, odnosno od njih se može svaki sljedeći put tražiti malo više. Treba svakako paziti da se ne pretjera, ali odgojitelj je osoba koja djecu u skupini najbolje poznaje. Poznaje njihove bolje i slabije razvijene sposobnosti, a to mu u samom planiranju procesne drame uvelike koristi. Svako dijete ima potencijale koje treba prepoznati i iskoristiti u svrhu razvoja djetetovih kompetencija. U svojoj knjizi *Dijete i igra* Duran (2001) navodi “Senzitivan odrasli prilagođava se razvojnoj razini djeteta, nudi aktivnost i interakciju koji su u zoni idućeg razvoja...“, pa dodaje, „tako se dijete okušava i u onim aktivnostima i procesima kojima još nije u potpunosti doraslo“ (2001, str. 29, 30). U odgoju treba poticati suradnju, a ne natjecanje. Kako odgojitelj u suradnji s djetetom potiče djetetov napredak, tako i dijete djetetu u međusobnoj suradnji postaje najbolji pomagač pri stjecanju novih znanja i vještina.

Upravo primjenom procesne drame kao metodičkog pristupa u radu s djecom predškolske dobi, pruža se svakome djetetu prilika da postigne prelazak iz sadašnje u iduću etapu razvoja putem suradnje s ostalom djecom i odgojiteljem. U ovom radu procesna drama je prikazana kao metodički pristup razvoju jezičnih predvještina predškolske djece, od kojih najviše razvoju fine motorike. U procesu je svako dijete dobilo priliku opisivati zamišljene situacije, predmete, osobe. Poticanjem djeteta da opisuje nešto razvijaju se njegove sposobnosti izražavanja doživljaja govorom (Bežen i Reberski, 2014). Svako je dijete također dobilo priliku izreći svoju ideju ili viziju nečega, nekog rješenja, razvijati maštu i kreativnost. Imalo je priliku tijelom oblikovati neki pokret i prenijeti isprobano, zamišljeno ili viđeno na papir. Dijete je razvijalo vidnu, slušnu i prostornu percepciju te grubu i finu motoriku, kao i govor. Ovim načinom rada može se poticati uvježbavanje izgovora svih glasova hrvatskoga jezika, otkrivati poremećaje u govoru i utjecati na njih, poticati stvaranje rime,

uvježbavati glasovnu analizu i sintezu kao i razvoj mnogih drugih znanja i vještina. Na dječjim uradcima moguće je pratiti pritisak pisaljke po papiru, ponavljanje oblika, kako dijete slijedi zadani niz, kako popunjava prostor bojom i poštuje li zadanu liniju prilikom bojenja. Sve su to elementi koji će kasnije pomoći djetetu pri učenju pisanja. „Šaranje, držanje olovke, pritisak olovkom, orijentacija (snalaženje) na papiru i izloženost pisanju predvještine su potrebne za motoričku aktivnost pisanja (grafomotorika)“, ističu Budinski i Kolar Billege (2011, str. 89). Svakom novom dramom moguće je podizati težinu i zahtjevnost zadataka te prilagoditi zadatke razvojnim karakteristikama svakog pojedinog djeteta, nudeći mu različite tipove uloga.

Služeći se procesnom dramom kao metodičkim pristupom u radu moguće je ponuditi djetetu rješavanje različitih zadataka kao dio procesa. Zadatci moraju biti pažljivo ukomponirani u proces kako bi dijete svakim novim činom dobilo priliku razvijati svoje kompetencije i spoznavati. Iz praktičnih primjera vidljivo je da procesna drama kao metodički pristup odgoju i obrazovanju predškolske djece daje djetetu priliku da se dokaže kao socijalni subjekt koji participira i konstruira, a to potiče njegov cjeloviti razvoj. Planirajući odgojno-obrazovni proces na ovaj način u potpunosti se zadovoljavaju ciljevi Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014). Metodički artikulirani procesi i opisani ishodi ostvarivi su u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

LITERATURA

- Bežen, A. (2013). *Metodike u suvremenom odgojno-obrazovnom i znanstvenom sustavu*. U D. Milanović, A. Bežen i V. Domović (ur.), *Metodike u suvremenom odgojno-obrazovnom sustavu*. (str. 26-74). Zagreb. Akademija odgojno-obrazovnih znanosti Hrvatske.
- Bežen, A. i Reberski, S. (2014). *Početno pisanje na hrvatskome jeziku*. Zagreb: Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje.
- Bežen, A., Budinski, V. i Kolar Billege, M. (2018). *Što, zašto, kako u poučavanju hrvatskoga jezika: metodički praktikum nastave hrvatskoga jezika u nižim razredima osnovne škole*. (2. izd.). Zagreb: Profil Klett.
- Budinski, V. i Kolar Billege, M. (2011). *Razine jezičnih predvještina učenika u hrvatskom jeziku na početku prvoga razreda osnovne škole (nečitač, polučitač i čitač) – inicijalno istraživanje*. U A. Bežen i B. Majhut (ur.), *Redefiniranje tradicije: dječja književnost, suvremena komunikacija, jezici i dijete*. (str.89-104). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i ECNSI.
- Čudina Obradović, M. (2000). *Kad kraljevna piše kraljeviću: psihološki temelji učenja čitanja i pisanja*. Zagreb: Udruga roditelja Korak po korak.
- Duran, M. (2001). *Dijete i igra*. (2. prošireno izd.). Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Fileš G., Jelčić, D., Jurić Stanković, N., Lugomer, V., Motik, M., Pečaver, B., Rožman, K. i Tuskar, M. (2008). *Zamisli, doživi, izrazi!: Dramske metode u nastavi hrvatskoga jezika*. Zagreb: Hrvatski centar za dramski odgoj – Pili-poslovi d.o.o.
- Gruić, I. (2002). *Prolaz u zamišljeni svijet: procesna drama ili drama u nastajanju: priručnik za odgajatelje, učitelje, nastavnike i sve one koji se bave dramskim radom s djecom i mladima*. Zagreb: Golden marketing.
- Jelaska, Z. (2007 a). *Pojedinac i jezik*. U M. Cvikić (ur.), *Drugi jezik hrvatski*. (str. 34-39). Zagreb: Profil.

- Jelaska, Z. (2007 b). *Učenje i usvajanje jezika*. U M. Cvikić (ur.), *Drugi jezik hrvatski*. (str. 42-47). Zagreb: Profil.
- Kolar Billege, M. i Budinski, V. (2015). *Predstavljanje hrvatskoga jezika novom školskom grafijom u metodičkome kontekstu*. U S. Blažetin (ur.), *XII. Međunarodni kroatistički znanstveni skup*. (str. 329-338). Pečuh: Znanstveni zavod Hrvata u Mađarskoj.
- Kologranić Belić, L., Matić, A., Olujić, M. i Srebačić, I. (2015). *Jezični, govorni i komunikacijski poremećaji djece predškolske dobi*. U J. Kuvač Kraljević (ur.), *Priručnik za prepoznavanje i obrazovanje djece s jezičnim poteškoćama*. (str. 64-78). Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Kuvač, J. (2007 a). *Usvajanje prvoga jezika*. U M. Cvikić (ur.), *Drugi jezik hrvatski*. (str. 49-52). Zagreb: Profil.
- Kuvač, J. (2007 b). *Granica između urednoga jezičnoga razvoja i jezičnih poteškoća*. U M. Cvikić (ur.), *Drugi jezik hrvatski*. (str. 54-57). Zagreb: Profil.
- Kuvač, J. (2007 c). *Uloga vrtića u razvoju jezičnih sposobnosti i predvještina*. U M. Cvikić (ur.), *Drugi jezik hrvatski*. (str. 60-63). Zagreb: Profil.
- Kuvač, J. i Palmović, M. (2007). *Metodologija istraživanja dječjega jezika*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Moomaw, S. i Hieronymus, B. (2008). *Igre čitanja i pisanja: aktivnosti za razvoj predčitačkih vještina i početnog čitanja i pisanja u predškolskoj dobi i prvom razredu*. Buševac: Ostvarenje d.o.o.
- *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. (2014). Zagreb: Ministarstvo znanosti obrazovanja i sporta R. Hrvatske
- Perić Kraljik, M. (2006). *O dramskim igrama za djecu predškolskog uzrasta*. *Život i škola*, Vol. 52, br. 15-16/2006. (str. 147-154). Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/25043> (20.1.2019.)
- Perić Kraljik, M. (2009). *Dramske igre za djecu predškolske dobi: priručnik za odgojitelje*. Osijek: Učiteljski fakultet u Osijeku.
- Scher, A. i Verrall, C. (2005). *100 + ideja za dramu*. Zagreb: Hrvatski centar za dramski odgoj – Pili-poslovi d.o.o.

- Starc, B., Čudina Obradović, M., Pleša, A., Profaca, B. i Letica, M. (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi: priručnik za odgojitelje, roditelje i sve koji odgajaju djecu predškolske dobi*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
- Vasta, R., Marshall, M., Haith, S. i Miller, A. (1998). *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Velički, V. i Katarinčić, I. (2011). *Stihovi u pokretu: malešnice i igre prstima kao poticaj za govor*. Zagreb: Alfa d.d.
- Vukojević, Z. (2016 a). *Dramski postupci u metodičkom oblikovanju nastave hrvatskoga jezika u nižim razredima osnovne škole – doktorska disertacija*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Vukojević, Z. (2016 b). *Mišljenje učitelja razredne nastave o primjeni dramskih postupaka u nastavi hrvatskoga jezika: kvalitativna analiza*. *Napredak* Vol. 157, br. 3/2016. (str. 361-377). Zagreb, Hrvatski pedagoško-književni zbor.

DODATCI

Prilog 1.

SUGLASNOST RODITELJA ZA SUDJELOVANJE DJECE I KORIŠTENJE DJEČJIH FOTOGRAFIJA, IZJAVA I LIKOVNIH RADOVA NASTALIH U ISTRAŽIVANJU PRAKSE U SKUPINI U SVRHU IZRADE DIPLOMSKOG RADA

Poštovani roditelji,

odgojiteljica Darinka Salopek priprema svoj diplomski rad na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu pod naslovom *Procesna drama kao metodički pristup u razvoju jezičnih predvještina predškolske djece*. Srdačno Vas moli da svojim potpisom potvrdite, slažete li se ili ne slažete, da u aktivnostima koje će provoditi u radu unutar skupine sudjeluje Vaše dijete i da u svom diplomskom radu smije koristiti i objavljivati fotografije, izjave i likovne radove Vašeg djeteta. Aktivnosti koje će provoditi temelje se na dramskom radu s djecom i istraživanju utjecaja procesne drame na razvoj fine motorike predškolske djece.

Odgojiteljica se obvezuje na zaštitu tajnosti podataka o Vašoj djeci i poštivanju svih načela *Etičkog kodeksa istraživanja prakse u radu s djecom*.

Hvala na razumijevanju i suradnji.

Darinka Salopek, univ.bacc.praesc.educ.

OBRAZAC ZA POTPISE ¹

PODATCI O DJETETU

POTPIS RODITELJA

SLAŽEM SE

NE SLAŽEM SE

Karlo J.	_____	_____
Toni B.	_____	_____
Luka S.	_____	_____
Filip K.	_____	_____
Gita M.	_____	_____
Tara J.	_____	_____
Nela N.	_____	_____
Matej R.	_____	_____
Marija B.	_____	_____
Mia P.	_____	_____
Dalija V.	_____	_____
Petra M.	_____	_____
Damian M.	_____	_____
David B.	_____	_____
Adrian M.	_____	_____
Iris M.	_____	_____
Diego V.	_____	_____
Ana K.	_____	_____
Lovro Ž.	_____	_____
Tea V.	_____	_____
Lana P.	_____	_____
Fran B.	_____	_____
Mija R.	_____	_____

Josipdol, svibanj 2019.

¹ Originalni obrazac s potpisima nalazi se u arhivi autorice ovoga rada.

Popis slika

Slika 1. Djevojčica bilježi s kojega je stabla ubrala listić.....	35
Slika 2. Djeca glume potok i most	37
Slika 3. Djevojčice crtaju lijevom rukom, a dječak rotira papir dok crta.....	39
Slika 4. Nepravilan položaj tijela djevojčica na slici prilikom pisanja.....	39
Slika 5. Korištenje digitalne tehnologije za poticanje razvoja fine motorike	45
Slika 6. Susret dječaka br. 10 u odijelu astronauta sa stanovnicima Vatrenog planeta	47
Slika 7. Susret dječaka br. 10 sa stanovnicima Ledenog planeta	48
Slika 8. Držanje pisaljke - djeca ljevaci	50
Slika 9. Provlačenje kroz paukovu mrežu - dječak br. 5 (6,11 god.).....	54
Slika 10. Provlačenje kroz paukovu mrežu - djevojčica br. 9 (6,6 god.).....	54
Slika 11. Rezanje traka od najlon vrećica škarcicama	55
Slika 12. Vezanje čvorova.....	55
Slika 13. Prepoznavanje slova u mreži	56
Slika 14. Prva mreža	56
Slika 15. Druga mreža.....	56

Popis crteža

Crtež 1. Povlačenje ravnih linija prstom i bojom.....	36
Crtež 2. Zgrada - djevojčica br. 8 (6,8 god.).....	38
Crtež 3. Zgrada - dječak br. 3 (7 god.).....	38
Crtež 4. Zgrada - djevojčica br. 22 (5,4 god.).....	40
Crtež 5. Zgrada - djevojčica br.20 (5,5 god.).....	40
Crtež 6. Valovi - djevojčica br. 13 (6,3 god.).....	49
Crtež 7. Stroj koji proizvodi valove - dječak br. 5 (6,11 god.).....	50
Crtež 8. Neobična paukova mreža - djevojčica br. 6 (6,10 god.).....	57
Crtež 9. Likovni uradak djevojčice br. 16. (5,10 god.).....	58

IZJAVA O SAMOSTALNOJ IZRADI RADA

Ja Darinka Salopek, studentica Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, kao autorica diplomskog rada pod naslovom *Procesna drama kao metodički pristup u razvoju jezičnih predvještina predškolske djece*, izjavljujem da sam diplomski rad izradila samostalno pod mentorstvom doc. dr. sc. Vesne Budinski i sumentorstvom dr. sc. Zrinke Vukojević poslijedoktorandice. Rad je pisan na hrvatskome jeziku. U radu sam uz svoje stečeno znanje i zaključke u provedenom istraživanju navela tuđe spoznaje, stavove, mišljenja i zaključke, citiranjem i parafraziranjem, sukladno Pravilniku o pisanju diplomskog rada Učiteljskog fakulteta u Zagrebu.

Studentica:

Darinka Salopek