

Procesna drama kao poticaj za čitanje

Ivnik, Nikolina

Master's thesis / Diplomski rad

2023

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:282494>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-19**

Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

Nikolina Ivnik

PROCESNA DRAMA KAO POTICAJ ZA ČITANJE

Diplomski rad

Zagreb, srpanj 2023.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

Nikolina Ivnik

PROCESNA DRAMA KAO POTICAJ ZA ČITANJE

Diplomski rad

Mentor rada:

dr. sc. Maša Rimac Jurinović

Zagreb, srpanj 2023.

SAŽETAK

Suvremeno doba zahtjeva svakodnevno pronalaženje novih načina, metoda i oblika rada, kako u svakom području, tako i u školi. Čitanje je jedna od osnovnih vještina svakog čovjeka, no unatoč tome, čita se vrlo malo, a sama riječ ima negativan prizvuk. Kako bi se stanje ipak promijenilo, brojni stručnjaci, znanstvenici, učitelji i odgajatelji predlažu u svojim radovima načine kako doprijeti do učenika i negativan trend rasta čitanja pretvoriti u pozitivan. Osim što se predlaže razvijanje pozitivnog stava prema čitanju od najranijeg djetinjstva, predlaže se i suvremeni pristup nastavi koji zagovara iskustveni način učenja i stvaralaštvo učenika. Jedan od suvremenih pristupa nastavi su dramske aktivnosti u kojima se istovremeno i uči i igra. Takvim pristupom učenici uče nastavni sadržaj, ali i razvijaju svoje govorne i izražajne sposobnosti, iskazuju svoje osjećaje i misli, razvijaju maštu i jačaju samopouzdanje. S obzirom na to da takav način učenja omogućuje istovremeno ostvarivanje više ciljeva ovim radom htjelo se ispitati može li procesna drama biti učenicima poticaj za čitanje. Rad se sastoji od teorijskoga pregleda istraživane teme i podtema te praktičnoga dijela. U teorijskom dijelu rada razmatraju se pojmovi čitanje, proces učenja čitanja te više razine čitanja, čitalačka i digitalna pismenost i čitalačka sposobnost, a zatim i čitateljska kultura. Potom se daje teorijski prikaz interdisciplinarnog područja dramske pedagogije, odnosno dramskog odgoja i dramskih aktivnosti i metodi procesne drame u suvremenoj nastavi. U drugom dijelu rada, prikazane su procesne drame i dana je analiza kako bi se ispitalo tezu da je takav oblik nastave učenicima poticaj za čitanje.

Ključne riječi: čitanje, čitalačka kultura, dramska pedagogija, dramski odgoj, procesna drama

SUMMARY

The contemporary age requires us to find new ways, methods, and forms of work on a daily basis, and this applies to school the same way it applies to every other field. Reading is one of the basic skills of every person, but despite that, the amount of reading is at very low levels, and the word itself has a negative connotation. In an effort to change this status, numerous experts, scientists, teachers, and educators have suggested in their works certain methods of how to reach the students and turn a negative trend of a decline in reading into a positive one that shows increase. Besides suggesting the development of a positive attitude towards reading from the earliest childhood, it has also been suggested to have a contemporary approach to instruction that emphasises an empirical method of learning and the creativity of students. One of the contemporary approaches to instruction are drama activities where one simultaneously both learns and plays. This approach allows students to learn the curriculum, but also to develop their oratorical and expressive capabilities, to express their feelings and thoughts, to develop their imagination and boost their confidence. As such a method of learning enables the concurrent achievement of several objectives, this paper tries to examine whether students may use process drama as an incentive to read. The paper consists of a theoretical overview of the researched topic and subtopics and of the practical section. The theoretical section of the paper discusses terms such as reading, the process of learning how to read as well as advanced levels of reading, reading literacy, digital literacy, and reading capability, followed by reading culture. This is followed by a theoretical overview of the interdisciplinary field of drama pedagogy, namely, drama education, drama activities, and the method of process drama in contemporary instruction. The second part of the paper presents process dramas and provides an analysis to test the thesis that such a form of instruction can be an incentive for students to read.

Keywords: reading, reading culture, drama pedagogy, drama education, process drama

SADRŽAJ

1. UVOD	1
2. ČITANJE.....	2
2.1. Proces učenja čitanja	4
2.2. Čitalačka pismenost.....	6
2.2.1. Istraživanje PIRLS o čitalačkoj pismenosti	7
2.3. Digitalna pismenost	9
2.4. Čitalačka sposobnost	11
3. ČITATELJSKA KULTURA.....	13
3.1. Čitateljska kultura u Hrvatskoj.....	13
3.1.1. Čitateljske navike učenika osnovnih škola	15
3.2. Poticanje čitanja.....	17
3.2.1. Projekti poticanja čitanja	18
3.2.2. Nacionalna strategija poticanja čitanja	21
4. DRAMSKA PEDAGOGIJA	23
4.1. Dramski odgoj	24
4.2. Dramski odgoj u školi.....	28
4.3. Od dramske igre do dramske metode	30
5. PROCESNA DRAMA	32
5.1. Tijek i sastavnice procesne drame	33
6. PRIMJERI DRAMSKOPEDAGOŠKIH RADIONICA KAO POTICAJ ZA ČITANJE	35
7. REZULTATI.....	36
8. ANALIZA I RASPRAVA.....	40
9. ZAKLJUČAK	47
LITERATURA.....	49
Prilog 1. Suglasnost roditelja o sudjelovanju učenika u dramskopedagoškim radionicima i korištenje učeničkih odgovora u svrhu izrade diplomskoga rada.....	53
Prilog 2. Opisi pojedinih dramskih tehnika (poglavlje: Od dramske igre do dramske tehnike)	54
Prilog 3. Dramskopedagoška radionica – Upoznavanje s dramskim igrama i tehnikama	56
Prilog 4. Procesna drama – <i>Bila jednom...</i>	60
Prilog 5. Procesna drama – <i>Paukova mreža</i>	64
Prilog 6. Pročitani tekst iz procesne drame <i>Paukova mreža</i> (Vođena fantazija).....	68

1. UVOD

Čitanje je jedna od osnovnih vještina svakog pismenog čovjeka. Čitanjem se uči, poučava, obrazuje, ali i raste na području osobnog i socijalnog razvoja. Osim toga, čitanjem se ulazi u svijet nevidljiv očima u kojem je sve moguće, od puta u prošlost do puta u budućnost, od života u stvarnome svijetu do ulaska u nestvarni svijet, od razgovora s nestvarnim bićima do razgovora sa stručnjacima... Mogućnosti je bezbroj, a sve to omogućuje upravo čitanje.

Iako je čitanje jedna od temeljnih vještina svakog čovjeka, pojam čitanja kod djece i učenika ima negativnu konotaciju. Čitanje se uglavnom povezuje s lektirnim djelima, obvezom i ocjenama jer zapravo je lektira poveznica između djeteta i književno-umjetničkog djela. Iz toga razloga učenici pokazuju slabu motiviranost za čitanje, kako lektirnih djela tako i djela za čitanje u slobodno vrijeme pa time se dolazi do nerazvijanja čitateljske kulture (Gabelica i Težak, 2019).

Škola i učitelj imaju zadatak stvoriti od učenika prvenstveno čitača, a zatim i čitatelja, čitatelja koji razumije pročitano, kritički razmišlja i uživa u pročitane. Sve su to ciljevi navedeni u *Kurikulumu nastavnog predmeta Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije*¹ (2019). Počinje se od početnog opismenjavanja, zatim se sustavnim vježbama podiže razina čitanja ne bi li se došlo do razine gdje se čitanjem potiče osobni razvoj i promišljanje o svijetu i pročitane, a zatim i čitanje iz užitka. No, ti ishodi će se jedino ostvariti korištenjem dobro odabranih oblika i metoda učenja koje zadovoljavaju potrebe učenika za znanjem i osobnim rastom.

Suvremeni način život zahtjeva i suvremenog čovjeka sa suvremenim vještinama i sposobnostima. Kako bi čovjek ostvario svoj puni potencijal potrebno je koristiti oblike i načine rada u sustavu obrazovanja koji će to omogućiti. Suvremeni pristup nastavi teži prema iskustvenom učenju i stvaralaštvu učenika. Tradicionalna nastava ne podliježe tome te je zato potrebno tražiti nove oblike učenja i poučavanja. Jedna od stvaralačkih metoda učenja i poučavanja koja koristi iskustveni način učenja i poučavanja krije se unutar dramskog odgoja, učenja pomoću dramskih aktivnosti koje omogućuju razvoj govornih i izražajnih sposobnosti, izražavanja i razvijanja osjećaja i stavova, razvijanje mašte, stjecanje samopouzdanja, a to je procesna drama (Krušić, 1995). Procesnom dramom moguće je ostvariti ishode i ciljeve učenja i prenijeti na učenike znanje tijekom vođenog i smislenog procesa strukturiranog od niza dramskih aktivnosti i situacija.

¹ https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_10_215.html

S obzirom na to da je procesna drama oblik učenja kakav je potreban suvremenoj školi i suvremenom društvu, a čitanje je neophodna vještina za svakog čovjeka, može li procesna drama biti poticaj za čitanje? U nastavku rada teorijski se promišlja o pojmovima i konceptima čitanje i proces čitanja, razina čitalačke pismenosti i čitateljske sposobnosti i čitateljska kultura te kako ju poticati i razvijati. Potom se daje teorijski prikaz i opis dramskog odgoja, realizacije u nastavi, a zatim i procesna drama kao jedan od oblika dramskog odgoja. U zadnjem dijelu rada prikazane su dramskopedagoške radionice kojima se vođenim aktivnostima nastojalo ispitati hoće li sudjelovanje u takvom obliku nastave, procesnoj drami, pobuditi kod učenika želju, volju i motivaciju za čitanje, odnosno može li procesna drama biti učenicima poticaj za čitanje.

2. ČITANJE

Čitanje je višeslojan proces koji se razvija od početnoga prepoznavanja znakova u obliku slova abecede do oblikovanja riječi koje međusobnim povezivanjem daju razumljivu cjelinu (Grosman, 2010). Kao takvo, čitanje je jedno od najkompleksnijih oblika ljudskog društvenog ponašanja (Grosman, 2010). Čitanje je proces primanja informacija u pisanom obliku (Pavličević-Franić, 2005) u kojem se dekodiranjem slova, riječi i rečenica daje značenje cjelini. Kako bi se proces čitanja mogao razvijati potrebno je poznavati jezične i kulturne kodove koji omogućuju uspješno razumijevanje teksta (Grosman, 2010).

Jezik kao apstraktan sustav znakova određuje slijed znakova, kasnije riječi, pa time sam tekst usmjerava čitateljev odnos i razumijevanje prema tekstu dok kulturni kodovi omogućuju procesuiranje tekstualnih poruka i oblikovanje predodžbenog svijeta, odnosno pridavanje značenje tekstu (Grosman, 2010), tako u „... tom svjetlu čitanje možemo sagledavati kao dovršen proces oblikovanja čitateljskih poimanja i očekivanja, njihova popravljanja i mijenjanja ili izostavljanja, sve do konačnoga razumijevanja koje se oslanja na prethodno spajanje tekstualnih podataka“ (Grosman, 2010, str. 39). Čitanje se zato može opisati kao interakcija s tekстом u kojoj čitatelj prepoznavanjem kodova oblikuje predodžbe, prilagođava ih, mijenja i napušta kako čita nove tekstualne podatke (Grosman, 2010).

Unatoč tome što je čitanje jedna od osnovnih vještina u svakodnevnom životu, a uz pisanje i temelj pismenosti ljudi, čitanje nije urođena vještina, već se mora naučiti jer ljudski mozak nije predviđen za čitanje, kao što je unaprijed programiran za govorenje i slušanje, odnosno za svladavanje jezika (Peti-Stantić, 2019). Svako dijete usvojit će jezik okoline samo

slušajući, no nitko ne može svladati čitanje bez posebnog podučavanja (Peti-Stantić, 2019). Pavličević-Franić (2005) navodi kako proces učenja čitanja većinom se uči u školi uz pomoć učitelja i započinje početnim čitanjem. Nadalje, autorica navodi kako je sam proces čitanja fiziološki proces koji se odvija u kori velikog mozga (korteksa) gdje se nalazi centar za čitanje koji je živcima povezan s drugim senzo-motornim centrima vida, govora, sluha... koji su nužni za usvajanje i ovladavanje vještinom čitanja (Pavličević-Franić, 2005). Kako bi se ovladalo čitanjem potrebno je najprije ovladati predčitačkim vještinama: razvojem govora i glasovne osjetljivosti, raščlambom riječi na glasove, usvajanjem slova i prijenosom izgovorenih glasova u napisana slova i obrnuto, a zatim tek slijedi čitanje primjenom abecednog načela (Pavličević-Franić, 2005). Budući da je čitanje vještina koja se razvija kao i druge vještine, čitanje je potrebno vježbati ne bi li ispunili cijeli dati potencijal (Peti-Stantić, 2019). Najviša razina čitanja postiže se provođenjem različitih vježbi čitanja, od čitanja na glas do čitanja u sebi s naglaskom na razumijevanje pročitano. Vještina čitanja ne uči se i uvježbava samo u 1. razredu, već se nastavlja i tijekom prve četiri godine školovanja, ali i tijekom cijeloga života. Nakon učenja čitanja, provođenjem vježbi početnog čitanja, čitanja s razumijevanjem, brzoga, interpretativnoga i kreativnoga čitanja (i pisanja) unaprjeđuju se stečena znanja (Pavličević-Franić, 2005). Na kraju,iskusnim i sposobnim čitateljem se može nazvati onaj koji je automatizirao raspoznavanje slova i integraciju slova u napisane riječi, a zatim i riječi u rečenice te automatizirao razumijevanje značenja pročitanih riječi, sintagmi i rečenica (Peti-Stantić, 2019).

Osim što je čitanje vještina koja reprogramira mozak i utječe na intelektualni razvoj, čitanje doprinosi na području osobnog razvoja svakog pojedinca. Čitanjem različitih tekstova čitatelj se kroz likove u tekstovima nađe u različitim i sebi nepoznatim situacijama koje ga tjeraju na razmišljanje, rješavanje problema kao i na razvijanje sposobnosti sporazumijevanja i služenja prirodnih i društvenih okolnosti svakodnevnog života (Peti-Stantić, 2019). Prema tome, čitanje doprinosi razvoju analitičkoga mišljenja, kombinatornih sposobnosti i sposobnosti razumijevanja samog sebe i drugih ljudi (Grosman, 2010). Stoga se možemo složiti s tvrdnjom kako je „... čitanje čarolija, osobna i jedinstvena za svakog pojedinca“ (Peti-Stantić, 2019, str. 68).

2.1. Proces učenja čitanja

Čitanje je vještina koja se izgradila kao evolucijska prilagodba živčanog sustava za ostvarivanje komunikacije za koju je potreban psihološki proces (Čudina-Obradović, 2014). Pavličević-Franić (2005) čitanje opisuje kao komunikacijsku i fiziološku djelatnost jer dok govornik-čitač odašilje poruku drugima ili sebi, istovremeno se, kako bi se ostvarila komunikacijska situacija, odvijaju procesi u centru za čitanje, u kori velikog mozga, koji se ostvaruju primitkom podražaja iz okoline. Centar za čitanje dio je živčanog sustava koji je živcima povezan s ostalim senzo-motornim centrima vida, sluha, govora i ostalih koji su nužni za usvajanje i ovladavanje čitanjem (Pavličević-Franić, 2005). Čudina Obradović (2014) navodi kako živčani sustav koji povezuje sve centre potrebne za čitanje sastoji se od živčane mreže koje sadrže skupine neurona koji se nalaze u svim dijelovima mozga, čak i u područjima sjedišta emocija i fine motoričke koordinacije. Također, navodi da postoji pet ili šest takvih neuronskih mreža čitanja, ali da postoji i zasebna mreža neurona čija je zadaća aktivacija i integracija svih ostalih mreža tako da „... za vrijeme čitanja aktivni su istodobno mnogi dijelovi mozga koji upravljaju čitanjem, ali i mišljenjem i emocijama“ (Čudina-Obradović, 2014, str. 41). O tome govori i Wolf (2019) koja navodi kako za čitanje, osim živčane mreže, mozak zbog svoje plastičnosti prelazi svoje biološke funkcije kako bi razvio nove, nepoznate funkcije kao što je čitanje. Kako bi razvio nepoznate funkcije, mozak reorganizira svoje strukture i neurone te oblikuje nove puteve; povezujući ih sa starijim strukturama (Wolf, 2019).

Prema Čudini-Obradović (2014) učenje čitanja je složen proces na koji utječu prirođene (naslijeđene) osobine djeteta, ali i vanjski utjecaji okoline (opremljenost djetetove okoline, bogat roditeljski rječnik te specifični postupci i ponašanja roditelja i učitelja). Unutarnji čimbenici koji utječu na razvoj čitanja su genska funkcija i neoštećenost funkcije i građa živčanih puteva, dok vanjski čimbenici su čimbenici prenatalnog razdoblja, okolina ranog djetinjstva, nenamjerno i namjerno podučavanje i kulturalni čimbenici (Čudina-Obradović, 2014). Iako su za razvoj čitanja važni i unutarnji čimbenici, razvoj čitanja rezultat je interakcije djeteta i okoline, odnosno učenje i motivacije djeteta i okoline (Čudina-Obradović, 2014).

Čitanje je temeljeno u govoru stoga dva temeljna preduvjeta za razvoj čitanja su razumijevanje govora i osjetljivost za glasove (Čudina-Obradović, 2014). Prije usvajanja procesa čitanja, dijete prethodno treba ovladati predčitačkim vještinama: „razvijanje govora, razvoj glasovne osjetljivosti, raščlamba riječi na glasove, usvajanje pisanih znakova (slova), prijenos govora u pisani tekst te 'prevođenje' izgovorenih glasova u napisana slova i obrnuto (šifriranje i dešifriranje)“ (Pavličević-Franić, 2005, str. 97). Čudina-Obradović (2014) govori

rakako nakon ovladavanja predčitačkim vještinama potrebno je ovladati bazičnom fonološkom sposobnosti koja pod zajedničkim imenom obuhvaća sposobnosti percepciju i produkciju govora, fonemsku svjesnost, kratkoročno pamćenje verbalnog materijala, brzinu imenovanja i pamćenje parova riječi. Ističe kako je polazišna točka usvajanja čitanja fonemska svjesnost, a zatim ju slijedi primjena abecednog načela, tečnost, razumijevanje i motivacija (Čudina-Obradović, 2014). Fonemska svjesnost je mogućnost rastavljanja riječi na manje jedinice, grafeme/foneme, te prepoznavanje i uočavanje slova/glasova, odnosno dekodiranje slova u glasove i glasove u slova (Čudina-Obradović, 2014). Ovisno o razvijenosti fonemske svjesnosti dijete će uspješno ili djelomično uspješno raspoznavati slova/glasove u riječi i točno i brzo povezivati ih u riječi, odnosno čitati. Neke od vještina fonemske svjesnosti su: prepoznavanje glasa u riječi, prepoznavanje istoga glasa u nekoliko riječi, sastavljanje i rastavljanje riječi na glasove, izostavljanje glasova u riječi i zamjena glasa nekim drugim glasom (Čudina-Obradović, 2014). Pri čitanju kreće se od napisane riječi za koju treba napraviti glasovnu analizu, odnosno pisani znak, slovo/grafem, povezati s glasom/fonemom koji to slovo označuje (Čudina-Obradović, 2014). Kako bi se to ostvarilo uz fonemsku svjesnost potrebno je naučiti i primijeniti abecedno načelo. Hrvatska abeceda ima 30 latiničkih slova, 27 jednoslova i tri dvoslova (Pavličević-Franić, 2005). Nakon vježba dekodiranja znakova i povezivanja slova u glasove, često susretanje s istim riječima u dugotrajnom pamćenju čitača razvit će se tzv. slike riječi koju će prilikom svakog sljedećeg čitanja čitač pročitati automatski, brzo bez napora i na taj način čitač čestim čitanjem gradi svoj mentalni rječnik cjelovitih riječi koji će mu pomoći da čita tečno što je posljedica automatskog prepoznavanja riječi (Čudina-Obradović, 2014). Brzo, točno i izražajno čitanje vodi prema razumijevanju teksta što je i osnovna svrha čitanja. Razumijevanje nastaje na temelju prepoznavanja, prepoznavanja značenja riječi, zatim rečenice i na kraju cijeloga teksta. Kako bi se u potpunosti razumio cijeli tekst u glavi nastaje mentalni model koji je složena zamisao cjeline teksta koji omogućuje napredovanje i uspjeh u učenju (Čudina-Obradović, 2014). Na kraju cijelog procesa čitanja ostala je motivacija koja će odrediti put daljnjeg čitanja, hoće li čitanje ostati samo kao nužna aktivnost za daljnje učenje ili hoće li čitač pokušati postići neki cilj izvan samog čitanja (Čudina-Obradović, 2014). Nakon pređenog cijelog procesa učenja čitanja važno je ostvariti glavnu svrhu čitanja, a to je „... odgoj angažiranoga i/ili strastvenog čitatelja koji će se lako i vješto služiti pisanim tekstom za dobivanje podataka, učenje o svijetu i za uživanje u ljepoti riječi i misli“ (Čudina-Obradović, 2014, str. 292).

Prema tome čitanje je kompleksan proces popraćen mnogobrojnim procesima koji ga omogućuju. Kao takvo, čitanje je važno ne samo za učenje, već i za razumijevanje svijeta u kojem živimo o čemu će biti više riječi u narednom poglavlju.

2.2. Čitalačka pismenost

Čitanje je jedna od osnovnih vještina pismenog čovjeka. Ono je sredstvo učenja, znanja, obrazovanja, ali i sredstvo za osobni i socijalni rast kao i sredstvo razvijanja vlastitoga mišljenja pa se može reći kako se čitanjem postaje obrazovani čovjek s bujnom maštom i bogatim rječnikom koji razumije pročitano i gradi svoje mišljenje te time raste na svim područjima života (Zavec, 2020). Čitanje nije samo važno za pojedinca, već i za ekonomski rast zemalja jer razina pismenosti utječe na obrazovanje, zapošljavanje i kvalitetu rada, ali i na sudjelovanje u društvu (Pergar i Hadel, 2020). Zato je važno osvijestiti važnost čitanja i njegovati ga od najranijeg djetinjstva.

Čitanje je vještina koja se razvija još dok dijete i ne počne čitati. Na djetetovo buduće čitanje najprije utječe kućni odnos prema čitanju kao i prisutnost knjiga kod kuće pa je uloga roditelja u učenju čitanja vrlo važna (Grosman, 2010). Tijekom djetinjstva roditelj je posrednik između djeteta i knjige (Pergar i Hadel, 2020) jer dijete u svojim prvim godinama života vrijeme provodi s roditeljima u kućnom okruženju pa zato većinu znanja i iskustva dijete usvaja kod kuće, promatrajući roditelje i u zajedničkoj interakciji (razgovor, igra, slušanje, čitanje) s njima (Čudina-Obradović, 2020). Ako dijete u predškolskom razdoblju ima česte susrete s tekstem ili gleda i sluša roditelje dok čitaju ili pišu to u djetetu potiče razvijanje pozitivnih osjećaja i stavova prema pisanome tekstu kao i stvaranje želje za ovladavanjem čitanja i pisanja. Može se reći kako su roditelji „... i ne znajući bili prvi i najvažniji djetetovi učitelji čitanja“ (Čudina-Obradović, 2000, str. 202). Djeca koja su doživjela pozitivno kućno okruženje o čitanju izgradila su razvojnu pismenost već pri upisu u 1. razred te će lakše započeti „pravo čitanje“ za razliku od djece koja nisu imala tu priliku. Zato je roditeljska uloga na početku, ali i u cijelom procesu učenja čitanja vrlo važna (Čudina-Obradović, 2000). Kasnije, proces učenja se nastavlja u predškolskim ustanovama, a zatim se sustavno počinje poučavati u školi, čija je to i najveća odgovornost. U školi dijete se upoznaje s pisanim znakovima za svako slovo, a zatim kreće i dekodiranje slova u glas, odnosno glasa u slovo što je temelj čitanja, ali i pisanja (Pavličević-Franić, 2005). Škola tako od nečitača stvara čitača koji sustavnim vježbama postiže više razine čitanja.

Nakon što dijete ovlada čitanjem i automatizira glatko čitanje² s razumijevanjem može se govoriti o čitalačkoj pismenosti. Mnogo čimbenika utječe na razvoj čitalačke pismenosti, od obiteljskog okruženja, preko vježba čitanja u školi sve do čitanja kasnije u životu, ali i osobe koje su uz dijete u cijelom procesu razvoja čitalačke pismenosti, roditelji, odgojitelji, učitelji, stručni suradnici, kao i svi oni koji rade s djecom (Peti-Stantić, 2019). Osim što je čitalačka pismenost vještina koja se koristi tijekom školovanja, to je vještina koja je prisutna i kasnije u životu jer čitalačka pismenost je istovremeno „... razumijevanje, tumačenje i vrednovanje tekstova različitih sadržaja i struktura, njihovo korištenje i razmišljanje o njima radi postizanja osobnih ciljeva, stjecanja i razvijanja znanja i stavova te osposobljavanje za cjeloživotno učenje“ (Peti-Stantić, 2019, str. 120).

Kako Peti-Stantić (2019) navodi da čitalačka pismenost vodi prema cjeloživotnom učenju, razvijanje čitalačke pismenosti trebao biti osnovni cilj obrazovnog sustava kao i svakog pojedinca. Čitalačka pismenost je osnova za postizanje napretka u bilo kojem drugom polju razvoja pa tako i na polju osobnog i socijalnog razvoja (Peti-Stantić, 2019). Čitanje omogućuje kognitivni i emocionalni razvoj, razvijanje jezika, razvijanje društvenih vještina, poticanje pamćenja i pažnje, jačanje samopouzdanja, bogaćenje rječnika, ali i stjecanje vještina slušanja, govorenja i pisanja (Pergar i Hadela, 2020).

Da nema čitanja, možda nikada ne bi bilo niti matematike, niti povijesti niti političkih znanosti, a da bi se i štogod naučilo iz tih područja mora se znati čitati zato je čitanje ključ svakog novog učenja (Zimmerman i Hutchins, 2009), a kako bi se u potpunosti razvilo važno je doći do razine čitalačke pismenosti koja omogućuje razumijevanje, tumačenje i vrednovanje teksta (Peti-Stantić, 2019).

2.2.1. Istraživanje PIRLS o čitalačkoj pismenosti

Čitalačka pismenost je temelj za učenje te jedna od najvažnijih kompetencija koja se stječe tijekom obrazovanja. Osim što je temelj za daljnje učenje, čitalačka pismenost utječe na osobni socijalni razvoj djece kako bi u budućnosti ostvarili socijalne, političke i ekonomske ciljeve (Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje³).

Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje 2011. godine proveo je u Hrvatskoj istraživanje PIRLS 2011. Istraživanje PIRLS (*Progress in International Reading Literacy*

² Tečno čitanje bez zastajkivanja među riječima.

³ <https://www.ncvvo.hr/medunarodna-istrazivanja/pirls/>

Study) je međunarodno istraživanje razvoja čitačke pismenosti na materinskom jeziku koje se provodi od 2001. godine u petogodišnjim ciklusima na uzorku učenika četvrtih razreda osnovne škole s ciljem prikupljanja podataka za unapređenje čitalačke kompetencije. Budući da je današnje društvo izloženo velikoj količini informacija, ono se koristi novim kompleksnijim kompetencijama koje su potrebne za pronalazak informacija iz različitih medija. Upravo zbog toga je PIRLS istraživanje usmjereno na kompetencije pronalaženja, odabira, tumačenja i vrednovanja informacija i podataka iz različitih vrsta tekstova. Te su godine u Hrvatskoj u istraživanju PIRLS 2011. sudjelovale 152 škole s 295 uzorkovanih odjela četvrtih razreda, odnosno ukupno 4587 učenika četvrtih razreda. Četvrti razred je odabran kao uzorak jer su učenici četvrtog razreda već naučili čitati, a čitaju i dalje kako bi stekli nova znanja. Upravo zato je četvrta godina školovanja prekretnica u razvoju čitalačkih kompetencija djece. Ono što PIRLS prepoznaje kao čitalačku pismenost je sposobnost razumijevanja i upotreba pisanih jezičnih oblika, odnosno sposobnost razumijevanja različitih vrsta tekstova i čitalačke navike i stavove koji potiču na čitanje tijekom života te istražuje ono nabrojano, svrhe čitanja, procese razumijevanja, čitalačke navike i odnos prema čitanju (PIRLS, 2012).

Ovo su rezultati za Republiku Hrvatsku. Na području čitanja u međunarodnoj usporedbi, učenici Republike Hrvatske postigli su 553 boda te su se našli na 8. mjestu. S obzirom na spol, djevojčice su uspješnije u čitanju od dječaka za razliku od 14 bodova, što je manje od međunarodnog prosjeka koji iznosi 16 bodova razlike (PIRLS, 2012). S obzirom na postignute rezultate na području čitanja na međunarodnoj referentnoj razini u Hrvatskoj 11 % učenika postiglo je naprednu razinu (625 bodova), što je više od međunarodnog prosjeka, 54 % učenika postiglo je višu međunarodnu razinu (550 bodova), a 90 % svih učenika postiglo je srednju međunarodnu razinu (475 bodova) (PIRLS, 2012). Važno je naglasiti da je osnovnu međunarodnu referentnu razinu postiglo 99 % svih učenika četvrtih razreda koja je opisana kao najmanje zahtjevna i na međunarodnoj razini rezultat iznosi 65 % što znači da su učenici Hrvatske ostvarili za 4 % bolje rezultate. Na području svrhe čitanja i procesa razumijevanja u Hrvatskoj, učenici su uspješniji u rješavanju zadataka iz književnih djela (555 bodova), nego iz zadataka iz informativnih tekstova (552 boda), no budući da je razlika u tri boda može se reći kako su učenici uspješni u procesima čitanja književnih i informativnih tekstova (PIRLS, 2012). Osim na području čitanja i svrhe čitanja i procesa razumijevanja, učenici Hrvatske ostvarili su dobre rezultate i na području procesa čitanja s razumijevanjem. Na ovom području ostvarili su 554 i 552 boda za prisjećanje i neposredno zaključivanje, odnosno za interpretiranje, povezivanje i procjenjivanje pa prema tome se može reći da su jednako uspješni u oba procesa čitanja s razumijevanjem (PIRLS, 2012).

Istraživanje PIRLS 2021. provedeno je i 2021. godine u kojem je sudjelovalo 3973 učenika četvrtih/petih razreda i njihovih roditelja, 259 učitelja i 154 ravnatelja osnovnih škola Republike Hrvatske (Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje⁴). Rezultati pokazuju kako su učenici postigli 557 boda i tako se našli na 7. mjestu od 57 zemalja sudionica, dok ako se gledaju rezultati na području Europe, zauzimaju visoko drugo mjesto. S obzirom na spol, djevojčice su ostvarile viši rezultat, 11 bodova više nego dječaci. S obzirom na postignute rezultate na području čitanja na međunarodnoj referentnoj razini u Hrvatskoj 98 % učenika postiglo je osnovnu razinu, srednju razinu 88 % učenika, 56 % višu razinu dok je naprednu razinu postiglo 15 % učenika (PIRLS, 2021). Prema rezultatima, učenici su ove godine postigli iznadprosječne rezultate, bolje nego 2011. godine, što označava porast čitalačke pismenosti (PIRLS, 2021). Iza takvog, iznadprosječnog rezultata postoji mnogo razloga, a jedan od njih može biti i veća uključenost učitelja, odgojitelja, knjižničara i svih onih koji su u svakodnevnom kontaktu s djecom u razne projekte poticanja čitanja. Osim projekata, moguće je da je rezultatu pridonijela i Nacionalna strategija poticanja čitanja o kojoj se više govori u poglavlju *Nacionalna strategija poticanja čitanja*. Svakako, u razdoblju između oba provedena istraživanja, mnogo se promijenilo, a prema rezultatima, učenici su sve bolji, a važno bi bilo znanstveno ispitati zašto je do poboljšanja došlo kako bismo nastavili taj pozitivan pomak i u sljedećim testiranjima učenika.

PIRLS svojim istraživanjima daje rezultate razvoja čitalačke pismenosti koji omogućavaju razumijevanje potreba učenika i školstva na području čitalačke pismenosti. Tako je PIRLS usmjeren na traženje odgovarajućih izvora informacija, a jedan od njih su i digitalni mediji. Zato je danas iznimno važna sastavnica odgoja i obrazovanja, digitalna pismenost.

2.3. Digitalna pismenost

Čitanje nije samo dekodiranje pisanih znakova u glasove već je „... postalo transformativni katalizator intelektualnog razvoja pojedinca i pismenih kultura“ (Wolf, 2019, str. 12) Čitanje mijenja način razmišljanja pa samim time kvaliteta onoga što se čita utječe na intelektualni razvoj. Tako se čitanjem događa niz promjena koje utječu na razvoj čitateljskog mozga, a danas, povećanjem korištenja digitalnih uređaja, odnosno čitanjem sa zaslona, promijenilo se štošta (Wolf, 2019). Cijela kultura, koja počiva na pismenosti, počela se mijenjati dolaskom tehnologije 2000-ih godina, a danas se već govori i o digitalnoj kulturi koja

⁴ <https://www.ncvvo.hr/medunarodna-istrazivanja/pirls/>

je počela prevladavati u svakom aspektu svakodnevnog života, pa tako i u čitanju (Wolf, 2019). Zato više nije dovoljno govoriti o čitanju tiskanih medija, već i digitalnih (Wolf, 2019).

Kao što mnogi govore, i Wolf (2019) navodi kako čitanje nije prirodan proces, već proces u kojem mozak oblikuje nove puteve kojima reorganizira mozak kako bi ga prilagodio novim potrebitim funkcijama kao što su čitanje, pismenost ili računanje. Čitanje mijenja mozak pod utjecajem vanjskih faktora i tako stvara strukture sklopovlja u mozgu (Wolf, 2019). Wolf (2019) navodi kako prirodni i okolišni čimbenici oblikuju i razvijaju sklopovlje čitateljskog mozga tako oblikujući i medij koji čitamo jer ovisno o mediju, mozak daje veću prednost nekim drugim procesima u odnosu na ostale. Mozak koji čita ostaje isti, a mijenja se medij koji čitamo i zato mozak mora biti u korak s time. Na jednostavan sklop koji se formirao za čitanje nadograđuju se složeni i razrađeni čitateljski sklopovi koji omogućuju inovativne misaone procese (Wolf, 2019).

Tijekom posljednjeg desetljeća promijenilo se što čitamo, kako čitamo i koliko čitamo jer smo kroz to razdoblje većinom prešli s tiskanog medija na digitalni. Prelaskom s tiskanog medija na digitalni medij uočio se drugačiji način čitanja, počelo je prevladavati digitalno čitanje točkanjem i površinsko letimično čitanje koje ne uspijeva pročitati dugačke sadržajne tekstove sa složenim mislima i riječima (Wolf, 2019). Čitanjem sa zaslona, nakon dekodiranja slova i riječi i povezivanja sa značenjem riječi, što se događa i tijekom čitanja tiskanog medija, mozak ne kreće u sljedeću etapu, već zastaje i ne radi asocijacije, nego nakon dekodiranja riječi počinje dekodiranje ostalih sadržaja sa zaslona kao što su slike, zvuci, videozapisi i slično i upravo zato čitanje sa zaslona traži drugačije razumijevanje teksta (Gabelica, 2012). Osim toga, čitanje sa zaslona nema prostornu dimenziju poput knjige zbog čega dolazi do preskakanja i pretraživanja, odnosno do letimičnog čitanja (Wolf, 2019) pa i to mijenja uobičajen način čitanja. Zato je današnje čitanje rijetko kontinuiran, neprekinut i koncentriran proces jer danas jedan čovjek dnevno pročita broj riječi od kojih bi se napisao jedan roman (Wolf, 2019).

Zbog prelaska na čitanje na digitalnim medijima, danas se uz pojam tradicionalna pismenost počeo javljati i termin digitalna pismenost. Digitalna pismenost podrazumijeva korištenje informacijama na internetu, sposobnost čitanja i razumijevanja hiperteksta, odnosno multimedijjskih tekstova, čitanje digitalizirane građe te samu uporabu informacijsko-komunikacijske tehnologije (Vrkić Dimić, 2014). Suvremena pismenost, odnosno digitalna pismenost je višedimenzionalna te zahtjeva neprestano „plivanje“ u golemim količinama informacija koje izazivaju neprestani protok podražaja u mozgu i stvaranje novih senzornih stimulacija (Wolf, 2019). Digitalna pismenost je ili će uskoro doseći razinu tradicionalne pismenosti. Nastavnici će razviti nove strategije poučavanja koje će kod učenika razvijati

istraživačke vještine koje ga potiču da samostalno gradi svoje znanje i gradi vlastitu digitalnu pismenost (Vrkić Dimić, 2014) dok će učenici razvijati svoje vještine kodiranja, dizajniranja i programiranja ne bi li došli do razine dubinskog čitanja (Wolf, 2019).

Tako će učenici graditi nove, buduće sklopove čitateljskog mozga koji će se temeljiti na tradicionalnoj i digitalnoj pismenosti i zahtijevati i razumijevati pomicanje granica i mogućnosti između oba sklopa, odnosno izgradit će se dvopismeni čitateljski mozak (Wolf, 2019).

2.4. Čitalačka sposobnost

Pojam pismenosti promijenio je svoje značenje od 50-ih godina 20. stoljeća do danas. Dok se prije pismenost odnosila na usvojeno abecedno načelo i sastavljanje riječi i rečenica na temelju istog, danas je pismenost proceduralna i višedimenzionirana sposobnost slušanja, govorenja, čitanja i pisanja (Žbogar, 2015). Upravo zbog svoje višedimenzioniranosti, pismenost se danas odnosi na aktivnosti najviše kognitivne složenosti kao što su jezične djelatnosti čitanja i pisanja (Peti-Stantić, 2019). Takva razina pismenosti, osim elementarne, vodi ka osobnom rastu i boljem ponašanju u društvenom i profesionalnom životu (Bucik i sur., 2005 prema Žbogar, 2015).

Nakon usvojenog elementarnog čitanja, koje je polazište za svaku sljedeću aktivnost ili sposobnost, slijedi razvoj vještina u književnosti i jeziku koje počivaju na čitanju. Prema Žbogar (2015) razvijanje kulturalnih i digitalnih vještina, poznavanje književnosti te razvoj književnog znanja kao dio čitačke vještine vodi prema razvoju čitalačke sposobnosti. Čitalačka sposobnost je višesložna aktivnost koja obuhvaća aktivnost slušanja, kognitivnu aktivnost i aktivnost otkrivanja značenja te sposobnost analiziranja, vrednovanja i kritičkog promišljanja o pročitanome (Žbogar, 2015). Riječ sposobnost odnosi se na osobinu koja je urođena, no u spoju sa specifičnim područjima ljudskog intelektualnog djelovanja kao što su jezična sposobnost, matematička sposobnost, glazbena sposobnost te čitalačka sposobnost, sposobnost postaje složena i doručena osobina koja se dosegne razvojem i radom na njoj (Peti-Stantić, 2019).

Razvoj čitalačke sposobnosti započinje u obiteljskom domu, a zatim se nastavlja tijekom procesa školovanja (Žbogar, 2015). O tome koliko je obiteljski dom važan za usvajanje, ali i za daljnje čitanje bilo je riječi u prethodnim poglavljima. S obzirom na to da na razvoj ove sposobnosti utječu mnogi činitelji, razvoj čitalačke sposobnosti je individualan proces za svako

dijete pa sam razvoj nije doslovno usporediv s učenikovom kronološkom dobi (Grosman, 2010). Također, ista autorica naglašava kako početno zaostajanje u razvoju čitalačke sposobnosti ne vodi u nečitanje, osim ako prvi početni neuspjeh ne potakne niz negativnih osjećaja koje će dijete vezati za čitanje pa se može zaključiti kako razvoj same sposobnosti ovisi o obiteljskom okruženju pa sve do količine i kvalitete čitanja, odnosno osjećaju oduševljenja za vrijeme čitanja (Grosman, 2010). Čitateljska sposobnost ne razvija se kao druge sposobnosti, slušanjem ili čitanjem pravila, već se razvija na temelju učenikova vlastitog književnog doživljaja (Grosman, 2010). Tijekom čitanja, čitatelj gradi svoj predodžbeni svijet na temelju pridavanja značenja i razumijevanja pročitano kao i na temelju cjelokupnoga prethodno stečenog znanja o svijetu (Grosman, 2010). Zato Peti-Stantić (2019) razumijevanje smatra krunom čitalačke sposobnosti jer obuhvaća sve prethodne korake koje su dovele do te razine, a istovremeno traži povezivanje značenja riječi sa znanjima o svijetu.

Prema Grosman (2010) prvi korak u cijelom razvoju čitalačke sposobnosti započinje rukovanjem s knjigom, a zatim kreće prepoznavanje vizualnih i drugih obilježja teksta dok se kraj vidi u obliku složenog razmišljanja o pročitano tekstu. Kako bi se došlo do zadnje razine, čitateljska sposobnost može se razvijati na dva načina, planski i činjenično (Grosman, 2010). Za plansko razvijanje čitalačke sposobnosti važna je motivacija za vježbu koja mora biti prisutna na svakoj novoj razini jer svaka nova postaje sve više zahtjevnija, odnosno nosi sa sobom teži stupanj zahtjevnosti teksta, novo iskustvo i učenikovu spoznaju da to može pa se kao takva može usvojiti i svladati samo vježbom (Grosman, 2010). Drugi način je činjenično razvijanje čitateljske sposobnosti. U takvom načinu ona se razvija i usavršava bez unaprijed određenih ograničenja koje dovode do prihvatanja čitanja sve zahtjevnijih književnih tekstova kao izazov koji vodi do potpunijeg i obuhvatnijeg razumijevanja pročitano (Grosman, 2010).

Nakon što prođe cijeli proces razvoja čitalačke sposobnosti, cjelovito razvijena čitalačka sposobnost podrazumijevanja čitanje različitih vrsta tekstova u skladu sa zahtjevima, potrebom, motivacijom i/ili funkcionalnom upotrebom podataka (Grosman, 2010). Osim što se njome čuva temeljna pismenost, „glavni cilj odgoja takve čitateljske sposobnosti je razvijanje učenikove trajne sposobnosti za samostalno i cjelovito doživljavanje književnih tekstova“ (Grosman, 2010, str. 142). Zbog svoje složenosti, čitalačka sposobnost je vještina koju kada jednom svladamo, ne napuštamo, a sa sobom nosi niz kompetencija, kulturalnih, interkulturalnih i društvenih kompetencija koje omogućuju život u društvu (Grosman, 2005).

Tako cjelovito razvijena čitalačka sposobnost put je i prema razvijanju i promicanju čitateljske kulture.

3. ČITATELJSKA KULTURA

Razvoj čitateljske kulture, kao što je već ranije navedeno, započinje u obiteljskome domu. Česti ugodni susreti s pisanim tekstom, pozitivno čitačko okruženje, gledanje i slušanje roditelja dok čita, odlasci s roditeljima u knjižnicu i posuđivanje knjiga, sve to pridonosi razvijanju pozitivnog stava prema čitanju u predškolskom razdoblju. Međutim, tek dolaskom u školu dijete sustavno uči dešifrirati znakove i pretvarati slova u razumljivu cjelinu koja ga kasnije dovodi do čitanja, odnosno do razvijanja čitateljske sposobnosti, a kako bi cijeli proces čitanja bio pozitivno iskustvo nužno je uključiti sve koji se bave djecom, od roditelja i društva do odgojno-obrazovnih institucija (Čudina-Obradović, 2000).

Iako se govori o važnosti čitanja na koju upućuju roditelji, odgojitelji, učitelji, stručni suradnici i znanstvenici, djeca nailaze na upravo suprotno. Svi oni govore o važnosti obrazovanja, pa samim time ističu i važnost čitanja, no upravo tu se, ponekad, javlja proturječnost. Mnogi ne čitaju djeci iako sve više roditelja, učitelja, odgojitelja počinju čitati, kako samostalno, tako i djeci. U svojoj knjizi Gabelica i Težak (2019) govore kako je prenošenje priče jedna od osnovnih stvari svakodnevnog života jer priče se ne nalaze samo u knjigama, već se nalaze svuda oko nas. Svakodnevno pričamo, slušamo, pripovijedamo: kako smo proveli dan, što se dogodilo, što radimo, a zatim i na nastavi slušamo i govorimo različite priče (Gabelica i Težak, 2019). Priče nude „... trenutak empatičnosti i zajedništva, pozornoga slušanja, razumijevanja i utjehe...“ (Velički, 2013, str. 13). Pričanjem priča se komunicira i stvara odnos i bliskost sa slušateljem, ili više njih, koje mogu potaknuti na štošta jer priče obogaćuju i nadopunjuju unutarnji svijet svih koji su dio njih (Velički, 2013). Upravo zato je pričanje priča ono ljudsko, pa bi i čitanje trebalo doći na tu razinu (Gabelica i Težak, 2019).

Kada čitanje dođe do razine užitka i dugotrajnog zadovoljstva, kao što je pričanje priča, djeca čitanje neće povezivati sa školom i obvezom, već će razviti književni ukus i čitateljsku kulturu (Gabelica i Težak, 2019).

3.1. Čitateljska kultura u Hrvatskoj

Kada je riječ o čitateljskoj kulturi i pismenosti, Hrvatska pokazuje visoku razinu svjesnosti o važnosti čitanja kao i potrebama za promjene stavova prema čitanju (Gabelica i Težak, 2019). Unaprjeđivanjem čitateljske kulture razvija se motivacija, kreativnost, a negativni stavovi prema knjizi, znanju i informacijama zamjenjuju se pozitivnim (Bučević-Sanvincenti, 2006).

Tijekom posljednjih dva desetljeća proveden je mali broj istraživanja o čitateljskim navikama i interesima, dok niti jedno istraživanje nije bilo na nacionalnoj razini koje bi obuhvatilo čimbenike koji utječu na kulturu čitanja i pismenosti i iznijela interese i navike ispitanika (Nacionalna strategija poticanja čitanja⁵). S obzirom na dobivene rezultate iz malobrojnih istraživanja, u Hrvatskoj se vrlo malo čita, a posebno nedovoljno dobro (Nacionalna strategija poticanja čitanja⁶).

Jedno od istraživanja proveo je i Centar za istraživanje tržišta GfK u ožujku 2017. godine na uzorku od 1000 ispitanika starijih od 15 godina metodom intervjuja u kojem su prikazane i čitalačke navike Hrvata. Prema dobivenim podacima pokazalo se da 53 % populacije pročita jednu knjigu godišnje, a više od prosjeka čita se u Zagrebu (64 %) i Istri i Primorju (62 %). Kada se čita, najviše se čitaju knjige na hrvatskom jeziku (82 %), dok na engleskom jeziku čita 15 % ispitanika dok s obzirom na domaće i strane autore više se čitaju prijevodi stranih autora (40 %). S obzirom na žanr, najviše se čita beletristika i to proza (60 %), a zatim u manjim postocima stručna literatura (30 %), publicistika (24 %), priručnici (24 %), enciklopedije i atlas (12 %) i dječje knjige i slikovnice (12 %) (GfK, 2018).

U okviru Nacionalne strategije poticanja čitanja, izrađena je SWOT analiza čitanja u Hrvatskoj čime su iznesene osnovne snage, slabosti, prilike i prijetnje trenutnog stanja s čitanjem u Republici Hrvatskoj koje su polazišna točka za daljnje planiranje (Nacionalna strategija poticanja čitanja). U analizi kao snaga pokazala se dobra interakcija roditelja/skrbnika, odgojitelja i pedijataru koja je polazište za usvajanje čitanja. Roditelji/skrbnici, a i odgojitelji u sustavu vrtića i škola mogu podržati poticanje čitanja, a ako se javi problem, primjerice odstupanje od urednog dječjeg/jezičnog razvoja može se osloniti na pedijatre i druge stručnjake (Nacionalna strategija poticanja čitanja). Kao snage nabrojane su još i znanstvene spoznaje o čitalačkoj pismenosti i etapama razvoja govora i jezika od ranijeg djetinjstva, učenički interes za stvaralački rad putem čitačke prakse, svijest o potrebi nacionalne strategije za poticanje čitanja, postojeći programi za poticanje čitanja, uređen sustav knjižnica i raspoloživi knjižničari, kreativni pojedinci u odgojno-obrazovnom procesu, umjetničko-educacijski projekti i nakladnički programi te organizacija književnih festivala, kao i

5

<https://mzo.gov.hr/UserDocImages/dokumenti/Obrazovanje/Nacionalna%20strategija%20poticanja%20%C4%8Ditanja%20od%202017.%20do%202022.%20godine.pdf>

6

<https://mzo.gov.hr/UserDocImages/dokumenti/Obrazovanje/Nacionalna%20strategija%20poticanja%20%C4%8Ditanja%20od%202017.%20do%202022.%20godine.pdf>

dostupnost i korištenje e-knjiga (Nacionalna strategija poticanja čitanja⁷). Kao slabosti navedene su nedostatak adekvatnih slikovnica za najmlađu dob, nedovoljna osviještenost roditelja i odgojitelja o važnosti poticanja čitanja, slaba umreženost i suradnja među javnih i privatnih institucija koje provode programe čitanja, neodgovarajući nastavni programi, nepoticajni popisi lektira, nedovoljna uporaba nastavnih metoda usmjerenih na čitanje kao i nedovoljna svjesnost da čitanje nije samo dio nastave Hrvatskog jezika (Nacionalna strategija poticanja čitanja). Ono što članovi radne skupine SWOT analize vide kao prilike za unapređenje su suradnje s roditeljima/skrbnicima u razvoju čitanja, postojanje kampanje za poticanje čitanja na nacionalnoj razini, mogućnost umreživanja više različitih institucija, poticanje čitanja na svim nastavnim predmetima, usavršavanje znanja i vještina učitelja na području čitanja, revidiranje popisa lektire, a naposljetku i Strategije odgoja i obrazovanja, znanosti i tehnologije koja uključuje kurikularnu reformu kao i programi podrške Ministarstva kulture i Ministarstva znanosti i obrazovanja (Nacionalna strategija poticanja čitanja). Kao prijetnje razvoju čitanja u Hrvatskoj navedeno je nerazumijevanje i nedovoljna suradnja relevantnih institucija, nedostatan financiranje projekata usmjerenih na poticanje čitanja i čitateljske kulture i nezainteresiranost medija za programe čitanja (Nacionalna strategija poticanja čitanja).

SWOT analiza omogućila je uvid u trenutno stanje čitanja u Hrvatskoj, a otkrivanjem snaga, slabosti, prilika i prijetnja utvrdilo se polazište za mogućnost razvoja poticanja čitanja, odnosno razvoj čitateljske kulture u Hrvatskoj od najranije dobi (Nacionalna strategija poticanja čitanja⁸).

3.1.1. Čitateljske navike učenika osnovnih škola

Kako bi se istražile čitateljske navike učenika, studentice Učiteljskog fakulteta⁹ pod mentorstvom doc. dr. sc. Marine Gabelice provele su istraživanje čitateljskih navika zagrebačkih učenika 2014. godine. Istraživanje je provedeno na uzorku od 361 učenika koji su bili četvrti, šesti i osmi razredi četiriju zagrebačkih osnovnih škola metodom anketiranja

7

<https://mzo.gov.hr/UserDocImages/dokumenti/Obrazovanje/Nacionalna%20strategija%20poticanja%20%C4%8Ditanja%20od%202017.%20do%202022.%20godine.pdf>

8

<https://mzo.gov.hr/UserDocImages/dokumenti/Obrazovanje/Nacionalna%20strategija%20poticanja%20%C4%8Ditanja%20od%202017.%20do%202022.%20godine.pdf>

⁹ Studentice Učiteljskog fakulteta, Radmanić, A., Skrbin, A. i Varjačić, Lj., prikupljale su podatke potrebne za istraživanje doc. dr. sc. Marine Gabelice.

(Gabelica i Težak, 2019). U svome istraživanju autorice su istražile učenički odnos prema digitalnim medijima, čitalačke navike učenika, učenički odnos prema postojećoj lektiri i satima lektire kao i mišljenja o promjeni pristupa lektiri (Gabelica i Težak, 2019).

U dijelu istraživanja učeničkog odnosa prema digitalnim medijima, veliki postotak učenika ima pristup internetu pa samim time ima i digitalne uređaje (97 %). S obzirom na visoku zastupljenost digitalnih uređaja, ispitalo se za što učenici upotrebljavaju digitalne uređaje, a rezultati su pokazali kako najčešće služe za igranje (Gabelica i Težak, 2019). Prema tom rezultatu očekivano je da učenici digitalne uređaje ne koriste za čitanje, no kada je riječ o čitanju tekstova na digitalnim medijima najviše se čitaju zanimljivosti (24 %) i objave na društvenim mrežama (20 %), dok se književni tekstovi čitaju u maloj mjeri (5 %) (Gabelica i Težak, 2019). U drugom dijelu istraživanja istražile su se čitateljske navike učenika, odnosno njihov stav prema čitanju. Rezultati su pokazali kako 50 % učenika ponekad voli čitati, dok se ostalih 50 % izjasnilo kako vole čitati, a među četvrtinama i osmašima nije bilo velike razlike (Gabelica i Težak, 2019). Kada je riječ o tome što najviše čitaju, pokazalo se da se najviše čitaju knjige (35 %), a zatim časopise (26 %) i sadržaje na internetu (19 %) (Gabelica i Težak, 2019). Kada čitaju knjige, 75 % ispitanika pročita jednu ili dvije knjige mjesečno, najčešće zbog obveze lektire (Gabelica i Težak, 2019). Na pitanje o poticanju čitanja najveći broj učenika izjavilo je da se sami odlučuju na čitanje (38 %), dok 34 % učenika kaže da ih najviše potiču roditelji, dok manji postotak učenika (27 %) vidi učitelja kao osobu koja potiče na čitanje, odnosno učitelja se gleda kao osobu koja najviše potiče na čitanje lektire (83 %) (Gabelica i Težak, 2019). Prema tome može se vidjeti kako učenici odvajaju lektirna djela od knjiga koje čitaju iz zadovoljstva. Ono što se zaključilo iz dobivenih rezultata je da digitalni mediji nisu odgovorni za manji interes za čitanje, iako učenici više vremena provode na digitalnim medijima, nego što čitaju knjige (Gabelica i Težak, 2019). Kada čitaju knjige, knjiga koju učenici jedanput mjesečno pročitaju je lektira pa se lektira smatra jedinom poveznicom djece s cjelovitim književnim djelom (Gabelica i Težak, 2019). Rezultati pokazuju i kako 85 % učenika razumije važnost čitanja, ali polovica ispitanika (51 %) također, izjavljuje kako ne bi željeli više čitati (Gabelica i Težak, 2019). Prema tome kontradiktorni rezultati mogu upućivati na slabu čitalačku kulturu koja proizlazi iz slabe motiviranosti za čitanje (Gabelica i Težak, 2019).

Razvijanje kulture čitanja jedna je od zadaća odgoja, ali i obrazovanja jer tako „... razvija se motivacija s obzirom na čitateljevu dob, premošćuje otpor prema knjizi, znanju i informaciji te razvija kreativnost“ (Bučević-Sanvincenti, 2006, str. 63). Također, pitanje razvijanja kulture čitanja nije suvremena tema, već je svezremenska i aktualna, gotovo uvijek se bavi pitanjima književnih tema i vrsta koje privlače mlade čitatelje, kako prevladati otpor prema čitanju te

kako uz pomoć roditelja, odgojitelja, nastavnika i književnika dovesti dijete do knjige (Pilaš prema Javor, 1999).

Uz obiteljsko okruženje koje vodi prema poticanju i razvijanju čitateljskih navika i interesa (Stričević prema Javoru, 1999), na razvoj kulture čitanja utječe i škola, ali i knjižnica (Javor, 1999), no dolaskom u školu počinje se javljati otpor prema čitanju. Zato, uz učitelje, odgojitelje, knjižničare, razvili su se različiti projekti za poticanje čitanja koji podižu svjesnost o važnosti čitanja i kulture čitanja, koji su jednim dijelom vjerojatno doveli i do donošenja *Nacionalne strategije poticanja čitanja*.

3.2. Poticanje čitanja

Većina djece, mladih i odraslih ne čita ili ne voli čitanje o čemu svjedoče podaci iz provedenih istraživanja prikazani u prethodnim poglavljima. Problem čitanja nije samo suvremeni problem koji muči današnje društvo, već je problem kojim su se bavili znanstvenici i stručnjaci, odgajatelji i učitelji i svi oni kojima se područje rada nalazi u području učenja, poučavanja i razvijanja čitanja. Kako bi se ipak zaustavio trend rasta odbojnosti prema čitanju, objavljeni su brojni članci, radovi, knjige, projekti koji su ponudili rješenja kako sintagmu „ne volim čitati“ pretvoriti u „volim čitati“.

Kako bi „... učenici željeli i voljeli čitati te se sami odlučili čitati, čitanje moraju doživljavati kao radosnu društvenu aktivnost“ (Centner, 2007, str. 38). Djecu se neće privući na čitanje, čitanjem lektirnih djela i čitanjem klasika; da, možda će jednoga dana posegnuti za time, ali kako bi došlo do toga potrebno je napraviti korake koji će dovesti do čitanja iz užitka (Gabelica, 2012).

U školi se mogu isprobati različiti oblici čitanja, izmjenično i paralelno čitanje, čitanje u parovima i u skupinama, čitanje na glas ili čitanje u sebi ili možda čitanje u nastavcima (Gabelica, 2012). Također, ono što svaki učitelj može napraviti je organizirati sat čitanja u školi ili 10 minuta čitanja prije nastave. U školi, sat čitanja može se organizirati svakih 15 dana, a učenici u tih sat vremena tiho čitaju nešto po vlastitom izboru što se pokazalo kao pozitivno iskustvo za učenike (Vinšek, 2022). Osim sata čitanja, učitelji mogu organizirati 10 minuta čitanja prije nastave gdje učitelj svako jutro naglas čita knjigu s više poglavlja o kojoj kasnije vode raspravu unutar razreda (Vinšek, 2022). Osim što učitelj omogućuje mjesto i vrijeme za čitanje, dobro je i prirediti materijal za čitanje. Čitati se ne trebaju samo knjige, već se može čitati bilo što: članci iz novina i časopisa sa zanimljivim temama, stripovi, detektivske priče ili

priče o duhovima, biografije slavnih osoba, kritike filmova, predstava, suvremenih djela, adaptacije filmova itd. (Gabelica, 2012).

Gabelica (2012) ističe kako ne treba zaboraviti digitalne medije. Kako bi se djecu potaknulo na čitanje treba iskoristiti i digitalne medije, koji su danas sveprisutni, i povezati ih s tiskanim medijima, primjerice: izrađivanje vlastite knjige u digitalnim alatima, snimanje filma na temelju pročitane knjige, slušanje zvučnih knjiga ili pretraživanje zanimljivih mrežnih stranica koje nude sadržaj za čitanje (Gabelica, 2012).

U školama se nalaze i knjižnice koje rado primaju svakoga tko želi izdvojiti barem minutu vremena ne bi li prošetao i razgledavao police knjiga, a knjižnice su jedne od nositelja poticanja čitanja. Bilo da je riječ o školskoj ili gradskoj knjižnici, knjižničari promiču i potiču čitanje, podižu prag pismenosti te razvijaju kreativnost različitim programima, radionicama i aktivnostima bilo na lokalnoj, gradskoj, državnoj ili međunarodnoj razini (Bučević-Sanvincenti, 2006).

Načini kojima se potiče na čitanje su mnogi i kreću od roditeljskog doma do knjižnica, no kako bi se dodatno potaknulo čitanje nastali su razni projekti poticanja čitanja u cilju promicanja čitalačke kulture kao i *Nacionalna strategija poticanja čitanja*.

3.2.1. Projekti poticanja čitanja

Projekti poticanja čitanja u cilju promicanja čitalačke kulture sve su brojniji, kako u svijetu, tako i u Hrvatskoj. Takvi projekti umrežuju vrtiće i škole s drugim društvenim institucijama čime se postiže društvena svjesnost i djelovanje (Gabelica i Težak, 2019). Neki od projekata poticanja čitanja su : *Mjesec hrvatske knjige*, *Nacionalni kviz za poticanje čitanja*, *Svjetski dan knjige i autorskih prava*, *Dan hrvatske knjige*, *Noć knjige*, *Ruksak pun kulture*, *Čitamo mi, u obitelji svi*, *Čitajmo zajedno – čitajmo naglas zaboravljene knjige*, *Čitaj mi!*, *Tulum s(l)ova i Čitanjem do zvijezda* (Gabelica i Težak, 2019).

Mjesec hrvatske knjige je manifestacija posvećena knjizi, knjižarstvu i knjižničarstvu koja se odvija svake godine u razdoblju od 15. listopada do 15. studenoga u knjižnicama diljem Hrvatske. U početku ovu manifestaciju organizirala je Nacionalna i sveučilišna knjižnica dok danas, od 1995., organiziraju Knjižnice grada Zagreba. U tom razdoblju održavaju se različite aktivnosti – predavanja, radionice, susreti s piscima, izložbe, a sve u cilju približavanja knjige krajnjem korisniku (*Mjesec hrvatske knjige 2022.*¹⁰)

¹⁰ <https://www.mhk.hr/>

Nacionalni kviz za poticanje čitanja je natjecanje koje se odvija u Mjesecu hrvatske knjige, a provodi se online putem mreže narodnih i školskih knjižnica u cilju poticanja čitanja kod mladih čitatelja u višim razredima osnovne škole (Knjižnice Grada Zagreba¹¹). Od 1998. godine Hrvatski centar za dječju knjigu i Odjel za djecu i mladež Gradske knjižnice s Mediotekom organizira ovaj projekt (Knjižnice Grada Zagreba). Svake godine kviz ima novu temu koja je popraćena literaturom za mlade čitatelje koju trebaju istražiti i pročitati (Gabelica i Težak, 2019). Prošlogodišnja manifestacija, 2022. godine, bila je proglašena Europskom godinom mladih dok je tema bila Generacija K koja je u fokusu imala podjelu generacija kojom se stavio naglasak na knjigu i knjižnicu, a moto je bio *Misli na sebe – čitaj!*. Knjige koje su se čitale u organizaciji manifestacije sabrane su pod nazivom *Nije lako kad si mlad*, a to su bile *Končić Trlek, E. Pošta za Li, Pongrašić, Z. Krive su Seka i Seka i Šojat, I. Oblak Čvoraka* (Knjižnice Grada Zagreba).

Svjetski dan knjige i autorskih prava obilježava se 23. travnja. Ovaj datum nije određen bez razloga, već je odabran i proglašen na Glavnoj skupštini UNESCO-a jer su toga dana 1616. godine umrli veliki književnici Miguel de Cervantes, William Shakespeare i Inca Garcilaso de la Vega (Gabelica i Težak, 2019).

Kao *Dan hrvatske knjige*, odlukom Hrvatskoga sabora 1996. godine, izabran simboličan datum, 22. travnja, u spomen na hrvatskog pisca Marka Marulića i njegovo djelo *Judita* koja je otisnuta baš na taj datum. Tako se svake godine na ovaj datum obilježava ova manifestacija, a 2021. godine obilježena je i 500. obljetnica tiskanja *Judite* (Nacionalna i sveučilišna knjižnica u Zagrebu¹²).

Noć knjige je manifestacija koja govori o čaroliji stvaranja i radosti čitanja knjiga pokrenuta 2012. godine na inicijativu Zajednice nakladnika i knjižničara Hrvatske gospodarske komore i udruge Knjižni blok – Inicijativa za knjigu dok danas partneri su i Nacionalna i sveučilišna knjižnica u Zagrebu, Knjižnice grada Zagreba, portal za knjigu i kulturu Moderna vremena, ZANA – Udruga za zaštitu prava nakladnika i HUŠK – Hrvatska udruga školskih knjižničara. Cilj ove manifestacije je potaknuti kulturu čitanja, poticati razgovor o važnosti knjige te uvažiti knjigu kao civilizacijski i kulturni doseg, a cilj se ostvaruje različitim radionicama, tribinama i druženjima s autorima (*Noć knjige*¹³).

¹¹ <https://www.kgz.hr/hr/knjiznice/gradska-knjiznica-odjel-za-djecu-i-mladez/projekti-6033/nacionalni-kviz-za-poticanje-citanja-1621/1621>

¹² <https://www.nsk.hr/dan-hrvatske-knjige-u-znaku-500-obljetnice-tiskanja-judite/>

¹³ <https://nocknjige.hr/tekstx.php?k=50&id=16>

Ruksak pun kulture je nacionalni projekt u organizaciji Ministarstva kulture Republike Hrvatske i Ministarstva znanosti i obrazovanja namijenjen djeci od 3 do 6 godina, učenicima od 1. do 4. razreda osnovne škole, učenicima od 5. do 8. razreda osnovne škole te učenicima srednjih škola (Ministarstvo kulture i medija¹⁴). Cilj programa je potaknuti djecu i mlade na usvajanje umjetničkih i kulturnih sadržaja u dislociranim i prometno slabije povezanim područjima Republike Hrvatske, odnosno približiti umjetnost i kulturu djeci i mladima te razviti kod učenika kreativno obrazovanje i osjećaj na području umjetnosti i kulture (Ministarstvo kulture i medija).

Čitamo mi, u obitelji svi je projekt nastao u suradnji školskih knjižničara, učitelja i ravnatelja u cijeloj Hrvatskoj koji se provodi od 2011. godine u cilju promicanja kulture čitanja, važnosti čitanja i razvoja čitalačkih vještina (Školski portal, Školska knjiga¹⁵). Svakog petka odabire se učenik 3. i 4. razreda koji će sa sobom ponijeti naprtnjaču u koju se smjestilo sedam naslova različitih tematika koji su namijenjeni različitim dobnim skupinama. Unutar tjedan dana, učenici, roditelji, braća, sestre i drugi članovi obitelji čitaju knjige i razgovaraju o pročitanim, a svoje dojmove mogu upisati u dobivenu bilježnicu. Nakon jednotjednog druženja s knjigama učenik naprtnjaču vraća u školu te prepričava ostalima svoja iskustva (Školski portal, Školska knjiga).

Čitajmo zajedno – čitajmo naglas: zaboravljene knjige je projekt koji se provodi od školske godine 2013./2014. koji je ostvaren kao suradnja četiriju susjednih škola (Zlatar, Lobar, Mače i Belec), a danas se provodi pod organizacijom Hrvatske udruge školskih knjižničara (Gabelica i Težak, 2019). Cilj projekta je ponovno uzeti u ruke „zaboravljene“ knjige koje se nalaze u knjižnicama, a nisu na popisu lektire te oživjeti knjige čitanjem naglas (Gabelica i Težak, 2019). Na glas čitaju knjižničari, učitelji i drugi gosti djeci, a čitanje se odvija svakoga dana od početka školske godine. Na kraju školske godine, odnosno na kraju projekta svoje učenika pod mentorstvom knjižničara i učitelja priprema kratko predstavljanje knjige koju su čitali (Gabelica i Težak, 2019).

Nacionalna kampanja *Čitaj mi!* provodi se u organizaciji Hrvatskog čitateljskog društva, Komisije za knjižnične usluge za djecu i mladež Hrvatskog knjižničarskog društva, Hrvatskog pedijatrijskog društva, Hrvatske udruge istraživača dječje književnosti i UNICEF-a pod pokroviteljstvom Ministarstva socijalne politike i mladih (Hrvatsko čitateljsko društvo¹⁶). Projekt je osnovan kao inicijativa da roditelji čitaju djeci budući da je UNICEF-ovo istraživanje

¹⁴ <https://min-kulture.gov.hr/ruksak-pun-kulture-16272/o-programu/9250>

¹⁵ <https://www.skolskiportal.hr/sadrzaj/zanimljivosti/citamo-mi-u-obitelji-svi/>

¹⁶ <http://hcd.hr/djelovanje/citaj-mi/>

provedeno 2012. godine pokazalo da 23% roditelja ne čita i ne gleda slikovnice sa svojom djecom. Zato je cilj ovoga projekta poticati roditelje na čitanje naglas svojoj djeci, posjećivati knjižnice te ukazati na važnost čitanja naglas djeci od rođenja (Hrvatsko čitateljsko društvo).

Tulum s(l)ova je projekt koji je nastao 2011. godine idejom knjižničarke u Osnovnoj školi Ivana Kukuljevića Sakcinskog u Ivancu, Draženke Stančić, a do danas u projektu su sudjelovale 22 knjižnice s više od 20 000 djece (Gabelica i Težak, 2019). Ovaj projekt osmišljen je za učenika starijih razreda osnovne škole i mlađih razreda srednje škole kao cjelovečernje (ili cjelonoćno) druženje učenika u školskim knjižnicama. Na druženjima, uz svjetlo baterijskih lampi, učenici čitaju knjigu po svom odabiru, a uz čitanje mogu se gledati filmovi, igrati društvene igre i drugo (Gabelica i Težak, 2019).

Čitanjem do zvijezda je nacionalni projekt pokrenut 2009. godine inicijativom školskih knjižničara Međimurske županije, a danas u njemu sudjeluje cijela mreža Hrvatskih školskih knjižničara za osnovne i srednje škole (Gabelica i Težak, 2019). Projektom se promiče čitanje i informacijska pismenost, a projekt uključuje i kviz znanja kojim učenici pokazuju znanje i razumijevanje pročitanih naslova i svoje kreativno izražavanje izradom plakata o pročitanim (Gabelica i Težak, 2019).

Nabrojani projekti nastali su kao rezultat rada brojnih entuzijastičnih učitelja i knjižničara koji su nastojali približiti učenicima čitanje i čitanje prikazati kao aktivnost zajedničkog druženja, ali i učenja. Kao takvi, neki od opisanih projekata otvorili su i put *Nacionalnoj strategiji poticanja čitanja*.

3.2.2. Nacionalna strategija poticanja čitanja

Nacionalna strategija poticanja čitanja usvojena je na sjednici Vlade 2. studenog 2017. godine s ciljem poticanja kulture čitanja i pružanja mogućnosti hrvatskom društvu da čita sa zadovoljstvom i razumijevanjem (Nacionalna strategija poticanja čitanja, 2017¹⁷). Suvremeno doba sa sobom je donijelo određene promjene u svijetu, kulturi i društvu naroda pa tako se i na području čitanja vide određene promjene, pad interesa za knjigu i čitanje, promjena načina čitanja te nedostatak kompetencija pismenosti za život društva (Nacionalna strategija poticanja čitanja, 2017). Kako bi se priskočilo problemu osmišljena je *Nacionalna strategija poticanja*

17

<https://mzo.gov.hr/UserDocImages/dokumenti/Obrazovanje/Nacionalna%20strategija%20poticanja%20%C4%8Ditanja%20od%202017.%20do%202022.%20godine.pdf>

čitanja, koja se u svome opisu bavi razvojem kulture čitanja i pismenosti (Nacionalna strategija poticanja čitanja, 2017).

Nakon konferencije *Poticanje čitanja: njemačka iskustva i hrvatske perspektive pokrenuta je* inicijativa za osnivanje međusektorskog tijela za poticanje čitanja u Hrvatskoj u listopadu 2012. godine (Nacionalna strategija poticanja čitanja, 2017). Okupljeni stručnjaci ukazali su na problematiku knjige i čitanja u Hrvatskoj, a kako bi se njihov glas što više čuo obratili su se Predsjedniku Republike Hrvatske, Vladi Republike Hrvatske, Ministarstvu kulture i Ministarstvu znanosti i obrazovanja s prijedlogom izrade *Nacionalne strategije poticanja čitanja*. Ona ujedinjuje, koordinira, evaluira i osigurava kontinuitet postojećih kvalitetnih projekata, potiče istraživanje i međusobno povezuje znanstvena istraživanja, analizira postojeće stanje i primjene društvenog konteksta čitanja te koordinaciju i evaluaciju postojećih i razvoj novih projekata na području čitanja u cilju promicanja kulture čitanja među građanima svih životnih dobi (Nacionalna strategija poticanja čitanja, 2017). Godinu i pol nakon nastajanja inicijative za pokretanje, u veljači 2014. godine, imenovano je Povjerenstvo za izradu *Nacionalne strategije poticanja čitanja* s 31 članom (Nacionalna strategija poticanja čitanja, 2017). Nakon imenovanja povjerenstva donesen je konačan cilj navedenog dokumenta, a to je stvoriti okvir za djelovanje od nacionalne do lokalne i institucijske razine sa zadaćom osiguranja uvjeta za razvoj čitatelja od najranije dobi, osposobljavanje čitatelja za čitanje različitih tekstova, osnaživanje kritičkog društva te briga za hrvatsku književnost i autore, sve za razvoj kulture čitanja u Republici Hrvatskoj (Nacionalna strategija poticanja čitanja). *Strategija* je usmjerena je prema tri osnovna strateška cilja koja se trebala ostvariti u pet godina: 1.) uspostavljanje učinkovitog društvenog okvira za podršku čitanju, razvoj čitalačke pismenosti, 2.) poticanje čitatelja na aktivno i kritičko čitanje i 3.) povećanje dostupnosti knjiga i drugih čitalačkih materijala (Nacionalna strategija poticanja čitanja¹⁸). Kako bi se ciljevi i ostvarili, Povjerenstvo je analiziralo stanje na temelju postojećih istraživanja, a zatim i SWOT analizu koja je bila polazište za daljnje planiranje, prikazanu u poglavlju *Čitateljska kultura u Hrvatskoj*. Nakon analize stanja postavljeno je 15 specifičnih ciljeva i 42 mjere kako bi se razvilo kulturno i umjetničko društvo, a kod čitatelja čitalačka pismenost koja je put prema cjeloživotnom učenju (Nacionalna strategija poticanja čitanja, 2017¹⁹).

¹⁸

<https://mzo.gov.hr/UserDocImages/dokumenti/Obrazovanje/Nacionalna%20strategija%20poticanja%20%C4%8Ditanja%20od%202017.%20do%202022.%20godine.pdf>

¹⁹<https://mzo.gov.hr/UserDocImages/dokumenti/Obrazovanje/Nacionalna%20strategija%20poticanja%20%C4%8Ditanja%20od%202017.%20do%202022.%20godine.pdf>

4. DRAMSKA PEDAGOGIJA

Prema Krušiću (2018) dramska pedagogija spaja dva područja, dramsku/kazališnu umjetnost s odgojem i obrazovanjem, odnosno pedagogijom, jer kao takva, osim što proučava teoriju i metodiku svoga rada, dramska pedagogija bavi se neposrednim dramskim radom usmjerenog prema postizanju odgojno-obrazovnih ciljeva. Budući da je dramska pedagogija multidisciplinarno područje, u širem smislu obuhvaća sve oblike uporabe dramskih metoda i tehnika u svrhu podučavanja, učenja i postizanja ciljeva, dok se u užem smislu odnosi na uporabu dramskopedagoških postupaka u školi ili za svrhe izvan područja kazališta (Krušić, 2018). Za razliku od Krušića (2018) koji odvaja područja, dramsku/kazališnu umjetnost i odgoj obrazovanje, odnosno radi podjelu prema mjestu gdje se aktivnosti provode, Gruić, Vignjević i Rimac Jurinović (2018) područja dijele prema dominantnim ciljevima. Prema tome, autorice dramsku pedagogiju opisuju kao interdisciplinarno područje dramatologije, teatrologije, pedagogije i grane kazališnog umjetničkog područja koje sustavnim metodama rada dolazi do ostvarivanja ciljeva, bez obzira na mjesto izvođenja (Gruić i sur., 2018).

Dramska pedagogija je oblik odgojno-obrazovne metode koja se počela sve više širiti i razvijati prije nešto više od pola stoljeća u svijetu (Krušić, 2018), dok je u Hrvatskoj počela sustavnije ulaziti u odgojno-obrazovne ustanove prije tridesetak godina (Lekić, Migliaccio-Čučak, Radetić-Ivetić, Stanić, Turkulin-Horvat, Vilić-Kolobarić, 2007). Početak modernih dramskopedagoških nastojanja, koja su usmjerena na razvoj društva vidljiva su već u razdoblju hrvatskog nacionalnog preporoda, krajem 18. i početkom 19. stoljeća kada je cilj bio stvoriti državu pa su se promicale svjetonazorske ideje, etičke vrijednosti i opći društveni ideali, odnosno poticalo se na kulturno i umjetničko djelovanje kao i na odgojno i društveno djelovanje (Krušić, 2018). Juraj Dijanić, zagrebački školnik i Tituš Brezovački, intelektualac i kazališni autor, bili su među prvima koji su razvili prosvjetiteljsku i građansku ideju o kazalištu kao sredstvo odgoja djece i mladih (Krušić, 2018). Isti autor ističe kako se kasnije, sredinom 19. stoljeća Dimitrij Demeter i Mirko Bogović u prvoj hrvatskoj teatrološkoj literaturi nastavljaju s idejom kazališta kao sredstvom odgoja naroda, a sličnih razmišljanja je bio i pedagog Ivan Filipović koji se uz umjetničku funkciju kazališta uvidio i društvenu i kulturnu funkciju, a od sredine 19. stoljeća do početka 20. stoljeća objavljuju se članci koji dramske postupke i dječje igrokaze smještaju u škole (Krušić, 2018). U to vrijeme hrvatsko školstvo se organiziralo i razvilo kao prostor društvenog i profesionalnog djelovanja, a dramski postupci, iako ne pod tim imenom, postupno su ulazili u oblike školskog rada, a kada su dramski postupci ušli u škole, učitelji, među kojima se ističu Ljudevit Varjačić i Stjepan Širol, počeli su pisati dječje igrokaze

i priredbe koji su počeli biti prihvaćeni u okvirima škole koji su se kasnije razvili u dječje kazalište, tvrdi Krušić (2018). Njihov rad nastavili su i učitelji Salih Ljubunčić, Ante Defrančeski, Mate i Josip Demarin, Zlatko Špoljar, Mato Lovrak i Antun Knežević koji su u svoj rad uključili i dramske postupke (Krušić, 2018). Uz postojeće dramske postupke, dramtizaciju, deklamaciju, žive slike i školsku svečanost, unijeli su i nove postupke i tehnike dramske pedagogije (vođena mašta, zaustavljene slike, odgojna/procesna drama, učitelj u ulozi, ogrtač stručnjaka) koji su dio današnje, suvremene dramskopedagoške prakse (Krušić, 2018). Na temelju dramskopedagoškog iskustva i kazališnog rada, Antun Knežević stvorio je teorijsku osnovu za razumijevanje dramske pedagogije kao posebnog didaktičkog polja (Krušić, 2018).

Danas, suvremena dramska pedagogija se još uvijek razvija, živi svoje mijene, isprepliće se i stapa se s današnjim društvom, istodobno promišljajući i osvjeđujući vlastitu djelatnost i učinke. Dramska pedagogija danas se uči, kako u Hrvatskoj²⁰, tako i u svijetu na pedagoškim i kazališnim visokim učilištima jer je postala važnim dijelom odgojno-obrazovnog sustava, integrirajući dramu i kazalište u školske kurikule i dramske metode u procese učenja i podučavanja (Krušić, 2018). Dramske metode koje se ostvaruju u dramskoj pedagogiji okrenute su prema razvijanju pojedinca kao člana suvremenog društva koji ima dramsku sposobnost jer to je jedna od antropoloških kvaliteta koja utemeljuje ljudsko iskustvo (Krušić, 2018).

4.1. Dramski odgoj

Moderni život stvara sve složenije društvene odnose u kojima odrastaju djeca i mladi, a zahtjevi takvog društva traže uključenje dramskog stvaralaštva u sve oblike odgojno-obrazovnog procesa (Scher i Verrall, 2005).

Današnja nastava zasniva se na integriranim nastavnim programima koji uključuju korelaciju između školskih predmeta kao i međupredmetnih tema, a prisutni su i suvremeni didaktički koncepti (zorna, praktična i istraživačka nastava) koji omogućuju iskustveno učenje, odnosno učenje na temelju iskustva učenika (Lekić i sur., 2007). Jedno od vrsta iskustvenog učenja je i dramski odgoj koji za svoj medij koristi dramski izraz (Lekić i sur., 2007) koji „... podrazumijeva svaki oblik izražavanja u kojem su stvarni ili izmišljeni događaji, bića, predmeti, pojave i odnosi predstavljeni s pomoću odigranih uloga i situacija“ (Krušić prema Lekić i sur., 2007, str. 13). Kako bi se na učenike prinijelo znanje i ostvarili ishodi, dramska pedagogija

²⁰ Takav jedan studij pokrenut je 2018. u okviru Učiteljskoga fakulteta te nakon završenoga Poslijediplomskog specijalističkog studija dramske pedagogije studenti stječu naziv sveučilišnih specijalista dramske pedagogije.

zahtjeva od učenika dramsku sposobnost koja je osobina svojstvena svim ljudima jer pretvaranje djeteta da je netko drugi, odnosno dramatisacija, je čin koji utemeljuje ljudsko iskustvo na kojem počiva učenje (Krušić, 2018). Takav oblik učenja i poučavanja pomoću dramskog iskustva zajedničkim imenom naziva se dramski odgoj. Dramski odgoj, odnosno drama za odgoj, namijenjena je djeci i prije svega odgaja za život pa prema tome, iako ime nameće, nema za svoj cilj bavljenje dramskom umjetnošću (Lekić i sur., 2007). Drama je za djecu užitak koji im daje mogućnost samoizražavanja, razvijanja mašte, samopouzdanja, samopoštovanja, poboljšanja zdravlja i koordinacije te suradnje s drugima i razvoj sustavnog mišljenja (Scher i Verrall, 2005). Kao oblik iskustvenog učenja, dramski odgoj omogućuje učeniku da razvija svoje govorne i izražajne sposobnosti, izrazi i razvija osjećaje i stavove, razvija maštu i stvaralaštvo, stekne samopouzdanje i sigurnost u sebe te da nauči surađivati i kritički vrednovati sebe i druge (Krušić, 1995). Učinci dramskog odgoja ostvaruju se primjenom dramskih aktivnosti koje objedinjuju intelektualnu spoznaju, emocije i estetski doživljaj u cjelovito iskustvo, a kako se dramske aktivnosti ostvaruju u skupini, cijela skupina dijeli slično iskustvo, odnosno zajedno uči, sazrijeva i raste preko stvaralačkog rada u odgojno-obrazovnom procesu (Lekić i sur., 2007).

Dramski odgoj obuhvaća tri osnovna područja od kojih se prvi odnosi na odlazak u kazalište, dok su druga dva područja bave aktivnim sudjelovanjem u dramskim aktivnostima (Gruić i sur., 2018). Prema tome dramski odgoj se ostvaruje u trima područjima: dramska kultura, dramsko izražavanje i dramsko stvaralaštvo. Prema Gruić i sur. (2018) dramska kultura odnosi se na usvajanje teorijskih dramskih znanja, osnove teatrologije, povijesti kazališta i dramaturgije, koja se nadopunjuju odlascima u kazalište, odnosno gledanjem, analizom i vrednovanjem djela prikazanih na pozornici s ciljem podizanja razine gledateljske kompetencije. Nadalje, iste autorice opisuju područja dramskog izražavanja i dramskog stvaralaštva. Oba područja posvećena su sudjelovanju u dramskim aktivnostima samo su usmjerena prema različitim ciljevima. Dramsko izražavanje ima za cilj ostvariti odgojne i obrazovne ciljeve dramskim medijem, odnosno dramskim aktivnostima utjecati na rast, razvoj i sazrijevanje pojedinca i ostvariti razvojne, izražajne, samospoznajne i obrazovne ciljeve (Gruić i sur., 2018). Za razliku od dramskog izražavanja, dramsko stvaralaštvo usmjereno je prema ostvarivanju stvaralačkih (i umjetničkih) ciljeva. Dramsko stvaralaštvo ima za cilj sudionike postaviti na pozornici, a dramskom naobrazbom pružiti im potrebna znanja o funkcioniranju dramskog medija i time razvijati sposobnosti i praktične vještine potrebne za postavljanje i izvođenje predstave (Gruić i sur., 2018).

Iako se navedena područja razlikuju s obzirom na ostvarivanje primarnog cilja, sva tri područja koriste dramske aktivnosti. Postojeća dramsko-pedagoška literatura nije terminološki i klasifikacijski odredila jasnu granicu između dramskih igara, metoda i tehnika pa su se sve aktivnosti sveobuhvatim imenom zvale dramske aktivnosti, a kao sinonimi su se katkad koristili i suprotni pojmovi²¹. Uz aktivnosti, postojale su i igre, vježbe, strategije, metode, postupci bez usustavljenih definicija tih termina. Sve to izazvalo je popriličnu terminološku zbrku. Problemu su uspjele priskočiti i naći rješenje Gruić, Vignjević i Rimac Jurinović (2018) koje su napravile razdiobu među pojmovima počevši s pojmom dramska aktivnost, koji je neutralan pojam, koji se odnosi na sve aktivnosti u dramskom odgoju i obuhvaća dramske metode i tehnike. Tako dramskom metodom nazivaju složene oblike rada sa zadanom metodičkom strukturom za postizanje cilja, odnosno one oblike koje imaju pravila unutrašnje strukture rada u većim cjelinama (Gruić i sur., 2018). Tim oblicima rada pripadaju forum-kazalište, procesna drama, ogrtač stručnjaka, skupno osmišljavanje predstave i njena izvedba, priprema i izvedba predstave prema dramskom predlošku, literarna i teatrološka analiza dramskoga teksta i gledanje i analiza izvedbe/predstave (Gruić i sur., 2018). Za razliku od složenih oblika, dramske metode, dramske tehnike su jednostavniji oblici koje određuju način sudjelovanja sudionika u aktivnosti (Gruić i sur., 2018). Svaka tehnika organizira rad na svoj način pa ovisno o tehnici „... sudionici ili aktivno ulaze u ulogu i/ili zamišljenu situaciju ili na neki drugi način definiraju i/ili promišljaju neki aspekt zamišljenoga (dramskoga) svijeta“ (Gruić i sur., 2018, str. 126). Neke od poznatijih dramskih tehnika su: improvizacija, vođena fantazija, dramske igre i vježbe, voditelj u ulozi, vruća stolica, zamrznute slike i unutarnji monolog (Gruić i sur., 2018).

Dramski odgoj polako se uvodi u škole kao dio postojećih predmeta, dok u nekima se javlja kao poseban fakultativni predmet, za sada samo u srednjim školama. Trenutno postoji prijedlog *Kurikuluma nastavnog predmeta dramski odgoj za srednje škole*²² u kojem bi se kroz tri domene (dramsko izražavanje, dramsko stvaralaštvo i dramska kultura) učenika upoznalo i dovelo do dramskog izražavanja pritom učeći o dramskoj umjetnosti kulturi.

Zbog svoje kompleksnosti, dramski odgoj može izvoditi samo onaj stručnjak (pedagog, učitelj, odgojitelj, dramski pedagog/umjetnik) koji posjeduje znanje i afinitet prema radu s djecom jer je potrebno uvesti dijete u njegov svijet mašte i kanalizirati je u pedagoškom smislu

²¹ Ranija dramskopedagoška literatura naslanjala se na metodiku drugih matičnih područja, najčešće Hrvatskoga jezika, pa se i dramskopedagoške aktivnosti opisuju nazivljem iz tih metodika. Tako Lekić i sur. (2007) dramske postupke definiraju kao metode rada u dramskom odgoju koji se ostvaruju kao organizirane i vođene aktivnosti usvajanja znanja ili ovladavanja oblikom ponašanja. Prema ovome pojašnjenju dramski postupci mogu biti i dramske tehnike i dramske metode.

²² <http://www.hcdo.hr/wp-content/uploads/2020/02/Prijedlog-Kurikuluma-Dramskog-odgoja.pdf>

kako bi se razvila sposobnost punog doživljaja umjetnosti i života oko sebe, pritom uvažavajući sve karakteristike pojedinaca kako bi se ostvario odgojno-obrazovni zadatak ili cilj (Ladika, 1970). Zato ovakav oblik rada zahtjeva unos svojih, ali i dječjih misli i osjećaja. Budući da je dramski odgoj i stvaralački rad, misli voditelja procesa moraju doći do dječjih misli dok se međusobni osjećaje grade na međusobnom razumijevanju koje gradi povjerenje koje omogućuje učvršćivanje koncentracije i razvijanje stvaralačke mašte koja voda prema kreativnom momentu i umjetničkom doživljaju među svim sudionicima procesa (Ladika, 1970). Dramski odgoj, kao dio umjetnosti, omogućuje djeci da prepoznaju, osjete i obogate ljepotu života stvaralaštvom te oplemenjujući život oko sebe (Ladika, 1970).

Unatoč tome što nije još sustavno zaživio u školstvu, dramski odgoj prepoznat je i ostvaruje se kao izvannastavna ili izvanškolska aktivnost djece i mladih. Kako bi dramski odgoj proširio svoje granice djelovanja, dramski odgoj javlja se kao kolegij na hrvatskim fakultetima odgojno-obrazovnog i pedagoškog djelovanja, ali nudi se i kao izborni kolegij na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu i u Studijskom centru socijalnog rada u Zagrebu, dok je svojedobno postojao i cijeli modul dramskog odgoja na Filozofskom fakultetu u Splitu, koji je danas pretvoren u kolegij. Osim na fakultetima (dodiplomski, diplomski i poslijediplomski programi) dramski odgoj ostvaruje se u obliku dramskih studija ili udruga koje promiču dramski odgoj. Neki od njih su dramski studio *Košnica*, studio *Kubus*, dramski studio *TNT*, dramski studio Dječjeg kazališta Dubrava i Dječjeg kazališta Branka Mihaljevića, edukacije HCDO-a, dramske radionice Ivane Marijančić, dok najpoznatiji među njima je dramski studio *Tirena*. Dramski studio *Tirena* bavi se promicanjem dramske pedagogije i dramskog odgoja u Hrvatskoj te organizira europske dramske susrete, a tijekom ljeta organizira Kazališni kamp u kojem se odvijaju dramske radionice namijenjene djeci, mladeži, studentima, učiteljima, odgojiteljima, dramskim pedagogima i svima onima koji se žele upoznati s takvim načinom učenja (Dragović i Dalić, 2013).

Dolaskom mlađih učitelja koji su se na fakultetu upoznali s dramskom pedagogijom i dramskim odgojem sve više će se u odgojno-obrazovnom sustavu učiti pomoću dramskih aktivnosti koje će omogućiti učenje igrom, a možda potaknuti i odlazak u kazalište, sudjelovanje u predstavi, školovanje na području drame i rad školskih i amaterskih družina (Lekić i sur., 2007).

4.2. Dramski odgoj u školi

Suvremeno školsko stavlja naglasak na iskustveno učenje jer izgovaranjem ili praktičnom primjenom nauči se do 90 % onoga što se uči. Dramske aktivnosti omogućuju upravo to, iskustveno učenje s razumijevanjem, a pritom učenik čuje, vidi, izgovori i praksom doživi odgojno-obrazovni sadržaj (Lekić i sur., 2007).

Dramskopedagoški pristup nastavi nudi učenje u pozitivnom ozračju kroz smijeh, stvaralačku igru i suradničko učenje (Breber i sur., 2020). Dramske su aktivnosti dio suvremenog učenja i poučavanja, neke se provode u redovnoj nastavi (većinom ciljevi dramskoga izražavanja i dramske kulture), dok se ciljevi iz područja dramskoga stvaralaštva većinom ostvaruju u radu dramskih skupina kao izvannastavne aktivnost (Scher i Verrall, 2005). Drama je sredstvo za stjecanje općega znanja. U nastavi se može ostvariti i povezati s gotovo svim predmetima: Hrvatskim jezikom, Matematikom, Likovnom kulturom, Glazbenom kulturom, Tjelesnom i zdravstvenom kulturom... (Scher i Verrall, 2005). Prije početka dramskog rada u nastavi, učitelj mora osjetiti skupinu s kojom radi i odabrati put koji će omogućiti stjecanje znanja dramskim putem, ali i omogućiti učenicima izražavanje (Ladika, 1970).

Dramski rad ima brojne prednosti koje ne uključuju samo učenikovo izražavanje i istraživanje u svijetu drame (Scher i Verrall, 2005), već potiče učenika na povezivanje i korištenje sposobnosti, znanja i vještina kako bi ostvario određeni zadatak, odnosno cilj (Breber i sur., 2020). Također, dramski rad otvara brojne mogućnosti učenicima koji se razlikuju od svoga društva. Dramski rad darovitim učenicima omogućava divergentno mišljenje i prostor za korištenje svojih sposobnosti (Scher i Verrall, 2005), dok učenicima s poteškoćama u savladavanju nastavnih sadržaja omogućuje lakše shvaćanje sadržaja (Damjanić Firšt, 2022). Sudjelovanje u dramskom radu omogućuje oslobađanje spontanosti i kreativnost, ali sudjelovanjem učenici uče promatrajući druge, iznošenjem komentara ili ocjenjivanjem ostalih nakon izvedbe (Lekić i sur., 2007).

Dramski rad u nastavi započinje igrom s određenim zadatkom u kojoj učenik neće osjećati nelagodu jer radost i znatiželja igre ga vode prema spontanom reagiranju koja je osnova na kojoj se razvijaju kreativne sposobnosti djeteta, kaže Ladika (1970). Zatim se nizom vježbi učenike uvodi u zamišljeni prostor u kojem učenik oslobađa svoju maštu i otkriva niz „nevidljivih“ osobina i istina o sebi (Ladika, 1970).

Kurikulum za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj nudi mogućnost dramskog rada i stvaralačkog izražavanja u nastavi. Potporu

Kurikulumu daju malobrojni objavljeni priručnici, poput priručnika *Igrom do (spo)razumijevanja* (2020) koji nudi izbor oglednih primjera dramskopedagoških radionica u kojima se sadržaj predmeta Hrvatski jezik može ostaviti dramskim radom, a ciljevi dramskih aktivnosti povezani su unutarpredmetno, međupredmetno i s očekivanjima međupredmetnih tema (Breber, Nemeč, Rimac Jurinović, Škuflić-Horvat, 2020). Uz navedeni priručnik, neki stariji priručnici poput (*Zamisli, doživi, izrazi!*, *Igra za glumce i ne-glumce*, *Igram se, a učim*, *Ne raspravljaj, igranj!*, (*Novih*) *100 + ideja za dramu*) ipak traže metodičku prilagodbu suvremenim kurikulskim smjernicama.

Osim u redovitoj nastavi, dramski rad većinom se ostvaruje kao izvannastavna aktivnost. Izvannastavne aktivnosti podižu odgojnu komponentu školskog rada, razvijaju učeničke sposobnosti i otvaraju prostor u kojem učenici usvajaju i uvježbavaju model samoupravljanja (Rimac Jurinović, 2018). Dramske skupine „mogu da najdirektnije uđu u problem estetsko-etičkog odgoja i razvijanja kreativnosti“ (Ladika, 1970, str. 14). Skupina ima zadatak da se učenik oslobodi i bude spontan te da razvija kreativne mogućnosti koje će mu omogućiti i umjetnički doživljaj, odnosno da živi u zamišljenom svijetu prepunom različitih uzbuđenja koji se rađa iz stvaralačke mašte djeteta i njegovih sposobnosti opažanja (Ladika, 1970). Dramska skupina najčešće se provodi jednom tjedno (ukupno 35 sati godišnje), a najčešće ju provode učitelji razredne nastave s učenicima od prvog do četvrtog razreda (Čubrilo, 2008). Svaki zainteresiran učenik može se pridružiti dramskoj skupini, a interes je gotovo uvijek velik. Na početku rada dramske skupine učitelj za učenike može napraviti predstavljanje i uvesti učenike u sadržaj što će raditi. Učitelji mogu prikazati dramsku skupinu kao područje u kojem će biti igra, glazbe i pokreta, rada s maskama i igrokaza (Scher i Verrall, 2005). Cilj dramskih skupina većinom je priprema i izvođenje predstave na školskim priredbama s kojima se kasnije prijavljuju na LiDraNo, smotru literarnog, dramskog-scenskog i novinarskog stvaralaštva. Lidrano je mjesto za razmjenu starih i stjecanje novih iskustava. Na smotri učenici se upoznaju s radom drugih škola pri čemu uočuju razlike između scenskih nastupa, stvaraju nova prijateljstva, a posebnost je i okrugli stol gdje članovi povjerenstva i stručnjaci dramske pedagogije i umjetnosti vode razgovor s izvođačima, odnosno vrednuju scenske izvedbe i dramski rad (Čubrilo, 2008). Na LiDraNu²³, osim na području dramskog stvaralaštva (dramsko-scensko stvaralaštvo i pojedinačni nastupi), učenici se natječu i u literarnom stvaralaštvu s literarnim radovima i novinarsko stvaralaštvu sa samostalnim novinarskim radovima, školskim listovima i radijskim emisijama.

²³ <https://www.azoo.hr/app/uploads/2021/12/LiDraNo-pravila-2022..pdf>

Dramski rad u školama nudi pregršt mogućnosti, od iskustvenog učenja do razvijanja učenikove osobnosti. Zato je važno povezati odgojno-obrazovne sadržaje s dramskim radom koji tako omogućuje kompletniji i kompleksniji doživljaj. (Ladika, 1970).

4.3. Od dramske igre do dramske metode

Broj dramskih postupaka, odnosno aktivnosti, svakim danom je sve veći. Dramske aktivnosti brojčano rastu zbog doprinosa učitelja i dramskih pedagoga koji u svakodnevnom radu s djecom donose nove ideje ili preinačuju stare. Također, ono što utječe na njihovu brojnost je i širina područja primjene. Aktivnosti u sebi imaju elemente igre, no isto se mogu koristiti u odgojno-obrazovnom radu kao dramske, organizirane, vođene aktivnosti kojima se usvajaju nastavni sadržaji ili uči oblik ponašanja (Lekić i sur., 2007). Kao takve, dramske aktivnosti imaju široko područje primjene, a ovisno o složenosti i strukturi rada razlikuju se dramske igre, metode i tehnike.

Za dijete, igra je oblik učenja pomoću koje dijete kao aktivan i samosvjestan objekt, uči i izgrađuje oblike ponašanja koji su potrebni za opstanak (Duran, 1995). Igra je aktivnost djeteta koja se odnosi na velik broj aktivnosti kojima dijete aktivno angažira svoje mogućnosti i razvija različite oblike ponašanja te se fizički, spoznajno i socijalno-emocionalno razvija (Duran, 1995). Upravo u igri dijete interindividualne funkcije uobličava u intraindividualne pritom razvijajući nove mogućnosti na divergentan način (Duran, 1995). Osim toga, dijete igrom pokazuje postignuća za koja nije spremno u svakodnevnom životu te je zato važno koristiti različite oblike konstruktivne igre (Scher i Verrall, 2005).

Prvi sati dramskog rada organizirani su u obliku igre (Ladika, 1970) jer dramske igre su temelj svih tehnika i metoda od koje se mnoge koriste u dramskopedagoškoj metodi procesne drame. Dramske igre su aktivnosti koje se izvode prema jasnim pravilima i koje imaju (ne uvijek) jasno određen cilj koji sudionici trebaju ostvariti (Lekić i sur., 2007). Dramske igre pripremaju sudionike za aktivnosti složenijih struktura.

Nakon prvih dramskih sati koji su provedeni u igri, sudionici mogu sudjelovati u dramskim tehnikama koje se ostvaruju u okvirima individualnih i/ili skupnih mogućnosti sudionika na organizirani način (Lekić i sur., 2007). Dramske tehnike među sobom se razlikuju jer svaka dramska tehnika organizira rad unutar sebe same i angažira sudionike na svoj način iako istu tehniku moguće je upotrijebiti u različitim trenucima s različitom namjerom, odnosno različite tehnike s istom ili sličnom namjerom (Gruić, 2002). Neke od poznatijih dramskih

tehnika su: improvizacija, vođena fantazija, dramske igre i vježbe, voditelj u ulozi, vruća stolica, zamrznute slike i unutarnji monolog (Gruić i sur., 2018) koje Gruić (2002) dijeli prema načinu odigravanja trenutka u razvoju radnje, na dramske tehnike u kojima se radnja poigrava i dramske tehnike u kojima sudionici ostaju na rubu dramskoga svijeta. Autorica opisuje dramske tehnike u kojima se radnja poigrava kao tehnike u kojima se dramski svijet oživljava, a sudionici ulaze u uloge, dok u dramskim tehnikama u kojima sudionici ostaju na rubu dramskog svijeta sudionici ne ulaze u zamišljeni dramski svijet pa samim time niti u uloge, već sudjeluju u aktivnosti vezanoj za događanje u dramskom svijetu (Gruić, 2002). Skupini dramskih tehnika u kojima se radnja poigrava pripadaju vođena improvizacija, pantomima, sastanak, istovremeni rad manjih grupa u ulozi, voditelj u ulozi i naracija dok skupini dramskih tehnika u kojima sudionici ostaju na rubu dramskoga svijeta pripadaju vođena fantazija, dogovaranje prostora, kostimiranje, zvučne slike, pisanje i crtanje, davanje naslova, vrući stolac i montaža. (Gruić, 2002). Opisi pojedinih tehnika nalaze se u Prilogu 2.

Na kraju, mnoge dramske tehnike ostvaruju se u okviru dramskih metoda koje su zaokružene složene cjeline sa zadanom metodičkom strukturom (Gruić i sur., 2018). Dramske metode koje su najčešće u našem odgojno-obrazovnom sustavu su forum-kazalište, procesna drama, ogrtač stručnjaka, skupno osmišljavanje predstave i njena izvedba, priprema i izvedba predstave prema dramskom predlošku, literarna i teatrološka analiza dramskoga teksta i gledanje i analiza izvedbe/predstave (Gruić i sur., 2018). Forum-kazalište ili kazalište potlačenih je dramska metoda u kojima se postavlja i igra problemska situacija s nekim oblikom nasilja, a gledatelji mogu ući u situaciju i pokušati ju promijeniti (Krušić prema Gruić i sur., 2018). Procesna drama je dramska metoda u kojoj sudionici s ili bez voditelja ulaze u zamišljeni dramski svijet dramskim tehnikama pritom ostvarujući odgojne, obrazovne i/ili kreativne ciljeve (Gruić, 2002). U metodi ogrtač stručnjaka, sudionici postaju stručnjaci nekog područja te istražuju dani odgojni/obrazovni problem (Heathcote i Bolton prema Gruić i sur., 2018). U skupnom osmišljavanju predstave i njezine izvedbe sudionici s voditeljem osmišljavaju predstavu, a predstave se mogu pripremiti i izvesti prema dramskome predlošku gdje se odabrani tekst postavlja za prikazivanje prethodno uvježbavajući ga (Škuflić-Horvat prema Gruić i sur., 2018). Jedne od metoda su i literarna i teatrološka analiza dramskoga teksta i gledanje i analiza izvedbe/predstave pri čemu se iznosi doživljaj i analiziraju aspekti prikazanog (Counsell i Wolf prema Gruić i sur., 2018).

Dramske igre uvode sudionike prema dramskom svijetu u koji se može i ući dramskim tehnikama koje se ostvaruju samostalno, ali i dramskim metodama koje zbog svoje složenosti

moгу biti sastavljane od niza povezanih dramskih tehnika. Jedna od dramskih metoda je procesna drama.

5. PROCESNA DRAMA

Procesna drama opisuje se kao drama za odgoj, drama u nastajanju i drama koja izrasta²⁴ (Gruić, 2002). U procesnoj drami voditelj sa sudionicima stvara dramski svijet u kojemu sudionici ulaze i izlaze iz uloga unutar dramskih situacija te se mentalno i fizički uključuju u zamišljeni svijet u kojem djeluju (Gruić, 2002). Cilj procesne drame je oživjeti dramski svijet unutar grupe sudionika (Gruić, 2002).

Metoda procesne drame koristi se brojnim dramskim tehnikama u svome radu pa se procesna drama može opisati i kao složena dramskopedagoška aktivnost. Cilj procesne drame nije osmisliti predstavu za izvođenje pred publikom, već se ostvaruje kao skup aktivnosti koji na dramski način progovaraju o nekom sadržaju ili temi (Čubrilo, Krušić, Rimac Jurinović, 2017). Kao takva, procesna drama ne traži gledatelje, već sudjeluje u poučavanju i učenju sudionika dramskim radom (Čubrilo, Krušić, Rimac Jurinović, 2017).

Sedamdesetih godina 20. stoljeća u Engleskoj, SAD-u, Australiji, Kanadi i ostalim zemljama engleskoga govornoga područja, dramski rad s djecom i mladima počeo je odbacivati tradicionalne metode rada i počeo se okretati novim metodama (Scher i Verrall, 2005). Odbacivanjem kazališnog načina rada javio se interes za korištenje dramske forme u ne-kazališnom smislu. S tom idejom krenuli su se razvijati razni oblici dramskoga rada s djecom i mladima. Pomakom prema modernoj teoriji odgoja i obrazovanja otvorio se prostor za dječju kreativnost, izražavanje i osobni razvoj dramom (Gruić, 2002). Kasnije, dramska igra počela se koristiti u učenju i poučavanju različitih sadržaja te se počela strukturirati kao vođeni proces (Gruić, 2002). Današnje shvaćanje procesne drame kao sredstva ili medija za poučavanje školskog sadržaja proizašlo je iz teorije Dorothy Heathcote, 1995. godine, koja je procesnu dramu opisala kao učenje kroz dramu (Gruić, 2002). Kako bi se takav način učenja ostvario „... dramski svijet koncipira se i strukturira tako da se sudionici, ulazeći u njega, suočavaju s problemima koji ih dovode do toga da svladaju ciljane sadržaje (Gruić, 2002, str. 16).

Danas, suvremena dramskopedagoška praksa razlikuje stvaralačku i nastavu procesnu dramu (Čubrilo i sur., 2017). U stvaralačkoj procesnoj drami cilj dramskog rada je, kako se

²⁴ Termin preuzet od Gruić (2002).

navodi u priručniku *Odgov za građanstvo, odgov za život*²⁵ (2017), poticanje i razvoj stvaralaštva i kreativnost polaznika djelatnostima dramskih i kazališnih studija, dok je glavni cilj nastavne procesne drame, kao nastavna metoda, učenje i poučavanje odgojno-obrazovnih sadržaja. Procesnu dramu u nastavi osmišljava i vodi učitelj u okviru predmetnog/školskog kurikula. Nastavna procesna drama ima za cilj ostvariti odgojno-obrazovne ciljeve, odnosno ishode iz kurikuluma vođenim i smišljenim procesom sastavljenog od etapa koje su oblikovane od dramskih aktivnosti i situacija i refleksivnih ili intelektualno-spoznajnih odsječaka (Čubrilo i sur., 2017). Bilo da je riječ o stvaralačkoj ili nastavnoj procesnoj drami, vođenim postupkom sudionici ulaze u zamišljeni dramski svijet te sudjelujući u stvaranju razvoja događaja ostvaruju neki cilj (Čubrilo i suradnici, 2017).

5.1. Tijek i sastavnice procesne drame

Procesna drama je osmišljen i vođen proces oblikovan pomoću dramskih aktivnosti unutar kojih sudionici aktivno promišljaju, utvrđuju i vrednuju svoj rad tijekom procesa stvaranja (Čubrilo i sur., 2017). Procesna drama sastoji se od tri faze: 1.) makroplaniranja, 2.) izvedbe i 3.) promišljanja s vrednovanjem, pa je tako prva faza je makroplaniranje, voditeljevo planiranje i pripremanje procesne drame uvažavajući odgojno-obrazovne ciljeve i starost, potrebe i mogućnosti grupe s kojom radi (Čubrilo i sur., 2017). Makroplaniranje obuhvaća određivanje odgojno-obrazovnih ishoda, izbor sadržaja i postupaka, vremenski okvir te strukturiranje sadržaja u etape. Iako voditelj makroplanira rad, tijekom izvedbenog procesa može doći do promjene smjera, nego što je voditelj zamislio, odnosno do mikroplaniranja (Čubrilo i suradnici, 2017). Zato je važno da okviran plan bude čvrst, a ujedno i otvoren i fleksibilan. Definišući dijelove procesne drame, voditelj zadaje okvir radnje, dramske situacije, dok ostalo prepušta sudionicima. Samim time, voditelj ne planira tijek procesne drame u postupnosti, već neke dijelove ostavlja otvorene za nadogradnju (Gruić, 2002).

Plan koji voditelj izrađuje sastoji se od radnje, priče i konteksta radnje i cilja procesne drame i načina kako postići taj cilj (Gruić, 2002). Autorica navodi kako se procesna drama sastoji od šest osnovnih elemenata: zamišljenog mjesta i vremena radnje, uloge/uloga za sudionike, uloge za voditelja, motiva koji pokreće radnju te cilja i tijeka procesa (Gruić, 2002). Procesnu dramu stvaraju sudionici i voditelj u dramskom svijetu. Dramski svijet je zapravo mjesto i vrijeme radnje koji u procesnoj drami mogu biti točno određeni ili otvoreni te slični

²⁵ http://www.hcdo.hr/wp-content/uploads/downloads/2017/03/P91557_Odgov_za_građanstvo.pdf

realnom svijetu, prošlosti ili fantastičnom svijetu (Gruić, 2002). Unutar zamišljenog svijeta, sudionici i voditelj ulaze u uloge koje omogućuju postupni ulazak u dramski svijet i kreiranje toga svijeta i događaja (Gruić, 2002). Najčešće, uloge u procesnoj drami su grupne, odnosno cijela grupa ima jednu ulogu. Tako cijela grupa istovremeno kreira zamišljeni svijet, a rezultat je zajednička kreacija (Gruić, 2002). Igranje grupne uloge nije zahtjevno jer je uloga ograničena na jednu funkciju, no grupna uloga dopušta pojedincu individualne preinake svoje uloge unutar grupe (Gruić, 2002). Osim grupnih uloga, sudionici mogu i u manjim grupama ili parovima igrati dramske situacije koje su povezane u jedan dramski svijet (Gruić, 2002). Osim što sudionici preuzimaju uloge i voditelj može sudjelovati u stvaranju zamišljenog svijeta kroz ulogu, tako voditelj pokreće dramski svijet iznutra i time proširuje mogućnosti razvoja i suradnje unutar dramskog svijeta (Gruić, 2002). Takav način rada od voditelja iziskuje dodatan rad budući da je dio grupe. Osim toga, voditelj je organizator cijelog procesa. Voditelj definira događaje i vremensku dimenziju, a istovremeno prepušta sudionicima stvaranje većih dijelova radnje i konteksta (Gruić, 2002). Ono što voditelj ne prepušta i ne može prepustiti sudionicima je cilj procesne drame. Kako bi se cilj ostvario, voditelj artikulira smisao i tijek procesa (Gruić, 2002). Uz mjesto i vrijeme radnje, uloge za sudionike i voditelje, voditelj osmišljava još jedan element priče, motiv koji pokreće radnju. Motiv koji pokreće radnju okosnica je rada procesne drame, radnju može pokrenuti događanje, zagonetni predmet, informacija o prošlosti ili budućnosti... jer iz motiva se rađa cijeli dramski svijet koji kasnije grade njegovi sudionici tijekom cijelog procesa (Gruić, 2002).

Prema Gruić (2002) procesna drama najčešće ima epizodnu strukturu pa se u vremenskoj dimenziji može opisati kao niz funkcionalnih jedinica, epizoda. Epizode su zaokružene cjeline unutar kojih se ostvaruju pojedinačni ciljevi čije ostvarivanje omogućuje stvaranje daljnje priče i prelazak iz jedne epizode u drugu (Gruić, 2002). Osim toga, epizodna struktura omogućuje prekidanje radnje, ulazak ili izlazak iz uloge, promjenu načina oblikovanja drame ili skok u vrijeme ili na mjesto (Gruić, 2002). Epizodama procesne drame sudionici istražuju i postupno ovladavaju tehnikama izražavanja. Tako se ostvaruju unaprijed definirani odgojno-obrazovni ishodi i ciljevi procesne drame (Gruić, 2002). Dakle, cilj procesne drame je ispitivanje mogućnosti dramskog medija, ovladavanje dramskih postupcima i istraživanje doživljaja koje pruža dramski rad (Gruić, 2002).

Upravo zbog svojih karakteristika procesna je drama idealan metodički pristup koji uvažava sve smjernice učenja i poučavanja jer suvremena nastava napušta tradicionalne oblike i traži nove oblike motivacije i poučavanja koje se temelje na znanju učenika kojima učenik stječe kompetencije iskoristive u budućem životu (Rimac Jurinović, 2018). Ista autorica

nastavlja kako su „primjenom procesne drame u nastavi zastupljeni su svi stilovi učenja i nude se sadržaji poticajni za sve tipove inteligencije“ (Rimac Jurinović, 2018, str. 105). Štoviše, procesnom dramom učenici sami otkrivaju nove veze i načine i time mijenjaju uvriježene obrasce djelovanja i mišljenja uspoređujući, prosuđujući i razlikujući ponuđene odgovore (Rimac Jurinović, 2018). Procesna drama daje prostor u kojem učenici igrom različitih i mogućih situacija ispituju i upoznaju svijet oko sebe, a u igri i uz pomoć igre ostvaruju se odgojno-obrazovni ciljevi (Rimac Jurinović, 2018).

6. PRIMJERI DRAMSKOPEDAGOŠKIH RADIONICA KAO POTICAJ ZA ČITANJE

Kako bi se ispitala povezanost procesne drame i čitanja, odnosno može li procesna drama biti kao poticaj za čitanje, provedene su tri dramskopedagoške radionice, od toga dvije primjenom metode procesne drame. Dramskopedagoške radionice su se održale u otvorenom metodičkom sustavu u okviru šest sati Hrvatskog jezika unutar kojih se ostvarili ishodi propisani kurikulumom Hrvatskog jezika te ishodi međupredmetnih tema. Prva dramskopedagoška radionica, *Upoznavanje s dramskim igrama i tehnikama*, imala je za cilj upoznati učenike s dramskim aktivnostima te uvesti učenike u svijet dramskog odgoja kako bi se pripremili za dvije procesne drame. Druga dramskopedagoška radionica, procesna drama *Bila jednom...* imala je za cilj uključiti učenike u svijet procesne drame te njome progovoriti o problemima i važnosti čitanja. Zadnja, treća dramskopedagoška radionica, bila je procesna drama *Paukova mreža* koja je bila u svrhu poticaja za čitanje istoimenog djela *Paukova mreža*. Sve tri dramskopedagoške radionice strukturirane su u tri dijela. Aktivnosti iz uvodnog djela sata korištene su s ciljem motivacije i pripremanja učenika za recepciju i sudjelovanje u procesnim dramama, u središnjem djelu aktivnostima se ostvarivao glavni cilj sata, dok je završni dio bio u cilju vrednovanja, odnosno samovrednovanja učenika. Dramskopedagoškim radionicama postupno se uvodilo učenike u dramski svijet s krajnjim ciljem ostvarivanja procesne drame kao poticaja za čitanje. Primjeri osmišljenih i realiziranih procesnih drama nalaze se u prilogima (prilog 3. Dramskopedagoška radionica – *Upoznavanje s dramskim igrama i tehnikama*, prilog 4. Procesna drama – *Bila jednom...*, prilog 5. Procesna drama – *Paukova mreža*).

7. REZULTATI

Kako bi se ispitivali stavovi učenika prema čitanju, odnosno hoće li posuditi predloženo djelo nakon sudjelovanja u procesnoj drami/procesnim dramama, unutar dramskopedagoških radionica provele su se aktivnosti gdje su dobiveni odgovori učenika.

Unutar druge dramskopedagoške radionice, procesne drame *Bila jednom*, u aktivnosti *napiši sebi* učenici su na svojoj „stranici dnevnika“ zapisali odgovore na postavljena pitanja (*Što za vas znači čitanje?*, *Kako se osjećate dok čitate?*, *Što vas potiče na čitanje?*). Pitanja su bila otvorenoga tipa tako da su učenici samostalno zapisivali odgovore, bez unaprijed ponuđenih mogućnosti odgovora.

Prema dobivenih odgovorima, rezultatima, od 20 učenika, 17 učenika ima pozitivno mišljenje o čitanju dok troje učenika ima negativno mišljenje. Na prvo pitanje *Što za vas znači čitanje?*, prema odgovorima učenika, odgovori su podijeljeni u pet kategorija (znanje, čitanje neknjiževnog teksta, pobuđivanje osjećaja, druženje i čitanje književnog djela).

Tablica 1. Broj odgovara učenika prema kategorijama na pitanje *Što za vas znači čitanje?*

Što za vas znači čitanje?			
znanje	7	učenje novoga	5
		proširivanje rječnika	2
čitanje neknjiževnog teksta	5		
pobuđivanje osjećaja	3	sreća	2
		<i>rollercoaster</i> emocija	1
čitanje književnog djela	1		
druženje	1		

Prema podacima iz tablice 1. učenici na pitanje *Što za vas znači čitanje?* daju sljedeće odgovore. Sedam odgovora učenika pripada kategoriji znanja, od toga petero učenika navodi kako za njih čitanje znači učenje novoga (*Za mene čitanje znači dodatno znanje i učenje... / Za mene čitanje znači da naučim nešto novo i poučno... / Čitanje za mene znači naučiti nešto novo... / Čitanje za mene znači obogaćivanje znanja i ja to zamišljam kao trening za mozak...),* dok dvoje učenika navodi kao odgovor proširivanje rječnika (*Za mene čitanje znači učenje novih riječi... / Za mene čitanje znači neko opuštanje, dodatno učenje i povećanje svoga*

rječnika...). Zatim, petero učenika daje odgovor iz kategorije čitanje neknjiževnog teksta, odnosno povezujući čitanje sa svakodnevnim životom i aktivnostima u njemu (*Čitanje mi znači sve jer je povezano sa svačime... / Čitanje za mene znači sve jer mi pomaže da se snalazim u svemu što mi treba. Znam čitati znakove, ulice, da se znam snaći... / Za mene je čitanje sve. Ono za mene znači sreću i mir... / Za mene čitanje znači puno zato što je sve povezano s čitanjem...*). Nadalje, troje učenika daje odgovor iz kategorije pobuđivanje osjećaja, od toga za dvoje učenika čitanje znači sreću (*Za mene čitanje znači sreću i ljubav prema knjizi... / Za mene čitanje znači sreću i ljubav prema knjizi...*), dok za jednog učenika čitanje znači rollercoaster emocija (*Čitanje je meni kao roller coaster emocija jer neke knjige volim, a neke ne...*). Po jedan učenik daje po jedan od odgovora kako za njih čitanje znači čitanje zanimljive knjige pa je taj odgovor pripao kategoriji čitanje književnog djela (*Za mene čitanje znači čitanje neke zanimljive knjige, časopisa ili stripova...*) i druženje s mamom pa je taj odgovor pripao kategoriji druženja (*Čitanje za mene znači i druženje s mamom jer uvijek s njom čitam...*).

Na drugo pitanje *Kako se osjećate dok čitate?*, 14 učenika od 20 uz čitanje veže pozitivne osjećaje, troje učenika od 20 veže negativne osjećaje, dok za troje učenika od 20 osjećaji i raspoloženje ovise o tekstu koji čitaju. Kako su najbrojniji odgovori iz kategorije pozitivnih vrijednosti, pa prema tome i raznoliki, odgovori učenika koji uz čitanje vežu pozitivne vrijednosti podijeljeni su u dvije kategorije, afektivnu i kognitivnu kategoriju.

Tablica 2. Broj odgovara učenika prema kategorijama na pitanje *Kako se osjećate dok čitate?*

Kako se osjećate dok čitate?				
pozitivne vrijednosti	14	afektivna kategorija	opušteno	5
			radoznalo	4
			sretno	3
		kognitivna kategorija	fokusirano	1
			pametno	1
			inspirirano	1
negativne vrijednosti	3		dosada	2
			užasno	1
raspoloženje ovisi o knjizi	3			

Prema podacima iz tablice 2. učenici na pitanje *Kako se osjećate dok čitate?* daju sljedeće odgovore. Odgovori učenika koji uz čitanje vežu pozitivne vrijednosti (14), podijeljeni su u dvije kategorije: afektivna kategorija i kognitivna kategorija. Od 12 učenika čiji su odgovori pripali afektivnoj kategoriji, petero učenika osjeća se opušteno (... *Kad čitam ja se osjećam opušteno, slobodno jer je meni sve to zanimljivo...*), četvero učenika radoznalo (... *Dok čitam osjećam se radoznalo jer me zanima što će se dogoditi... / ... Kada čitam osjećam da me baš zanima što će se dalje dogoditi...*) dok se troje učenika osjeća sretno (... *Dok čitam osjećam se sretno i uzbuđena sam kada ugledam neku zanimljivu knjigu... / ... Dok čitam, osjećam se mirno, veselo i sretno... / ... Ja sam jako sretna kada čitam knjigu zato što kada mi je knjiga zanimljiva ili smiješna, ja se onda prilijepim za knjigu i ne želim je pustiti*). Za razliku od afektivne kategorije, tri odgovora pripala su kognitivnoj kategoriji. Od troje učenika čiji su odgovori pripali toj kategoriji, po jedan učenik dao je po jedan od odgovora kako se za vrijeme čitanja osjeća fokusirano (... *Osjećam se fokusirano dok čitam...*), pametnije (... *Kada čitam osjećam se kao da postajem sve pametnija...*) i inspirirano (... *Dok čitam osjećam se inspirirano...*). Zatim, od troje učenika koji uz čitanje vežu negativne osjećaje dvoje od troje osjeća dosadu (*Dragi dnevniče, ja osjećam osjećaj dosade dok čitam... / ... kada pomislim na čitanje osjećam dosadu...*) dok se jedan učenik osjeća užasno (... *čitanje mi nije fora, osjećam se užasno kada čitam...*). Naposljetku, troje učenika od 20 navodi kako im osjećaji ovise o knjizi koju čitaju (... *Dok čitam osjećam se sretno ako je sretna knjiga, uzbuđljivo ako je knjiga uzbuđljiva, a ako je knjiga tužna osjećam se tužno... / ... Dok čitam, obično sam ozbiljna, nekad imam osmijeh, nekad sam tužna, a nekad se zna dogoditi da se smijem...*).

Na treće pitanje *Što vas potiče na čitanje?* učenici su davali raznolike odgovore pa odgovori nisu strogo kategorizirani.

Tablica 3. Broj odgovara učenika prema kategorijama na pitanje *Što vas potiče na čitanje?*

Što vas potiče na čitanje?	
zanimljiv naslov, sadržaj djela, ime autora	9
lektira, ocjena iz lektire, učiteljica	4
dosada	2
baka	1
ništa	1
sudjelovanje u procesnoj drami	1

Prema podacima iz tablice 3. učenici na pitanje *Što vas potiče na čitanje?* daju sljedeće odgovore. Devetero od 20, odgovara kako ih na čitanje potiče zanimljiv naslov, sadržaj djela ili ime autora (... *Mene potiče na čitanje naslov, kada pročitam naslov i ako mi je naslov zanimljiv onda bih odmah posudila tu knjigu i počela bi je čitati, a ako je naslov čudan ili dosadan otvorila bih knjigu i pročitala početak...* / ... *Na čitanje me potiče neka fora, dobra tema ili ime autora...* / ... *Na čitanje me potiče kada vidim zanimljivu knjigu na temu koja me zanima ili mi se sviđa...* / ... *Na čitanje me potiče zanimljiv naslov, kad mi netko kaže da je knjiga dobra...* / ... *Na čitanje me potiče neka zanimljiva tema o životinjama ili o prirodi...* / ... *Mene potiče na čitanje dobra knjiga...*). Ostale učenike, četvero od 20 potiče lektira, ocjena iz lektire, odnosno učiteljica (... *Na čitanje me potiče, za početak ocjene zato što imam lektire i to onda moram čitati...* / ... *Mene lektire potiču na čitanje...* / ... *Na čitanje me potiče učiteljica...*), dok ostali učenici daju po jedan od odgovora, da ih potiče dosada (... *Mene dosada potiče na čitanje, a i ako rješavam zadaću...* /... *Mene na čitanje uglavnom potiče dosada. Kad mi je dosadno, a ne želim uzeti mobitel onda uzmem neku knjigu koja mi je jako zanimljiva...*) i baka (... *Baka me uvijek potiče da čitam jer saznam mnogo stvari...*), jednog učenika ništa ne potiče na čitanje (... *ne potiče me ništa na čitanje...*), dok jedan učenik odgovara kako ga je na čitanje potaknulo sudjelovanje u procesnoj drami (... *Mene je ova radionica potaknula na čitanje jer mi se svidjela...*).

Unutar zadnje, treće dramskopedagoške radionice, procesne drame *Bila jednom*, u aktivnosti *pišem sebi* učenici su u obliku rečenice iskazali svoju zainteresiranost za posudbu knjige i naveli razlog posudbe, odnosno zašto žele ili ne žele posuditi knjigu. 14 od 19 učenika odgovorilo je kako bi posudilo knjigu nakon procesne drame, četvero od 19 neće posuditi, dok se jedan učenik nije mogao odlučiti.

Tablica 4. Broj odgovara učenika prema zainteresiranosti za posudbu knjige i razlog posudbe

Hoćeš li posuditi knjigu i zašto?			
		razlog posudbe	
posudit ću	14	zanimam me kraj priče	9
		svidjela mi se knjiga	5
neću posuditi	4	nemam vremena	2
		nisam tip za čitanje	1
		knjiga mi se ne sviđa	1
ne znam	1		

Prema podacima iz tablice 4. učenici pišu hoće li posuditi knjigu nakon procesne drame te razlog posudbe, odnosno zašto ne žele posuditi predloženo djelo. Od 14 učenika koji su napisali da bi posudili knjigu nakon procesne drame, devetero učenika od 14 kao razlog posuđivanja navodi jer ih zanima kraj priče (*Nakon ove radionice posudit ću knjigu jer bih voljela saznati što se dogodilo na kraju i kako je paučica spasila prašćića. / Nakon ove radionice posudit ću knjigu jer želim znati što se na kraju dogodilo i jer želim uživati u priči. / Nakon ove radionice posudit ću knjigu u knjižnici jer me jako zanima što je bilo s prašćićem i što je paučica smislila. / Nakon ove radionice posudit ću knjigu u knjižnici jer me jako zanima cijela radnja knjige i želim znati kako je to točno paučica spasila Wilbura.*), dok šestero učenika od 14 navodi kako mi se knjiga sviđjela, odnosno da im je zanimljiva (*Nakon ove radionice ću posuditi knjigu u knjižnici jer mi se čini zanimljiva i fora. / Nakon ove radionice posudit ću knjigu u našoj knjižnici jer mi se čini jako zanimljiva. Želim vidjeti rješenje situacije s prašćićem. / Nakon ove radionice posudit ću knjigu u knjižnici jer mi se jako sviđa i jedva čekam da je pročitam. / Nakon ove radionice ću posuditi knjigu u knjižnici jer mi se jako sviđjela i jer želim znati što se dalje dogodilo.*). Od četvero učenika koji ne bi posudili knjigu, dvoje učenika kao razlog ne posuđivanja navodi kako nemaju vremena za čitanje (*Nakon ove radionice neću posuditi knjigu jer ju ne stignem pročitati. / Nakon ove radionice neću posuditi knjigu u knjižnici jer nemam vremena za čitanje.*), jedan učenik kako nije tip za čitanje (*Nakon ove radionice neću posuditi knjigu jer nisam baš tip za čitanje.*), a jedan učenik da mu se knjiga nije sviđjela (*Nažalost, neću posuditi ovu knjigu jer mi se nije sviđjela.*). Od 19 učenika, jedan učenik nije mogao odlučiti hoće li posuditi knjigu (*Nakon ove radionice ne znam hoću li posuditi knjigu jer jednostavno ne znam.*).

8. ANALIZA I RASPRAVA

U radionicama su sudjelovala 22 učenika 4. razreda osnovne škole na kojima se ispitao utjecaj procesne drame kao poticaja za čitanje. U trima dramskopedagoškim radionicama nastojalo se upoznati učenike s dramskim tehnikama, uvesti ih u svijet procesne drame te dobiti povratnu informaciju i razmišljanja učenika o čitanju općenito te ispitati hoće li učenici procesnom dramom dobiti poticaj za čitanje odabranog djela.

Dramskopedagoške radionice strukturirane su i organizirane tako da poštuju i slijede mogućnosti i znanja učenika koji do sada nisu imali prilike sudjelovati u takvom načinu rada. Aktivnosti koje se ostvaruju unutar radionice/radionica posložene su da uvažavaju metodička

načela nastave i rada, prema Rosandiću (2005) i Beženu (2008), kako bi učenici postupno ušli u svijet dramskog odgoja i svakom sljedećom aktivnosti senzibilizirali se za recepciju idućih, složenijih aktivnosti. Pri osmišljavanju radionica krenulo se od načela primjerenosti, odnosno da su aktivnosti, ali i sadržaj radionica primjereni dobi i spremnosti učenika. Zato je prvi susret organiziran kao dramska igra budući da je igra/igranje osnova gotovo svih dramskih tehnika i metoda. O tome da su prvi dramski susreti organizirani kao dramske igre govori i Ladika (1970). Također, aktivnosti i radionice prate načelo postupnosti koje je povezano s načelom primjerenosti jer učenici su aktivnostima postupno stjecali nova znanja, kretali od jednostavnijih ka složenijim oblicima rada, ali i od poznatih ka nepoznatim aktivnostima. Aktivnosti slijede i načelo zornosti jer učenici su sudjelovanjem u svakoj uspjeli usvojiti pojmove, ali i znanja koje do sada nisu znali. Primjenom didaktičkih načela rad je bio efikasniji, a i osmišljenim i na tako organiziranim radom učenike se postupno dovelo do krajnjeg cilja.

Prva dramskopedagoška radionica *Upoznavanje s dramskim igrama i tehnikama* imala je za cilj upoznati učenike s dramskim igrama i tehnikama kako bi ih se postupno uvelo u svijet dramskog odgoja. Dramske aktivnosti koje su ostvarene na prvom dvosatnom radionica bile su *glava dolje, glava gore, ime, osobina, radnja, krivo ime krivo trči, ime emocija, voćna salata, pogodi što imam, neobično biće, nastavi rečenicu i vjetar puše*. U uvodnom dijelu sata ostvarile su se dvije aktivnosti, *glava dolje, glava gore* i *ime, osobina radnja* u svrhu motivacije učenika i upoznavanja s njima. U središnjem dijelu učenici su se upoznali s dramskim igrama i tehnikama pomoću aktivnosti *krivo ime krivo trči, ime, emocija, voćna salata, pogodi što imam i neobično biće*. Aktivnostima se kod učenika razvijala koncentracija, uživljavanje učenika u ulogu za vrijeme govorenja, dječja mašta te komunikacija unutar skupine. Sve aktivnosti omogućile su razvijanje karakteristika kod učenika koje će koristiti u aktivnosti sljedećih procesnih drama. U završnom dijelu učenici su uz pomoć aktivnosti *nastavi rečenicu* pokušali na temelju sudjelovanja u aktivnostima sistematizirati stečena znanja o dramskim igrama i tehnikama, dok su posljednjom aktivnosti, *vjetar puše*, učenici samovrednovali svoj rad tijekom radionice. Kao najbolju aktivnost iz prve dramskopedagoške radionice učenici su izdvojili aktivnosti *voćnu salatu* i *ime, osobina, radnja*. U navedenim aktivnostima učenici su pokazali i najveći interes i motivaciju jer su se kretali prostor i bili u kontaktu s ostalim učenicima iz razreda. U aktivnosti *nastavi rečenicu* kojoj je cilj sistematizirati stečena znanja o dramskim igrama i tehnikama, učenici su pozitivno ocijenili dramsku radionicu te opisali dramske radionice kao *zanimljiv, zabavan i poučan niz aktivnosti kojim se istovremeno igra i uči*. Na temelju njihovog odgovora postignut je cilj prve dramskopedagoške radionice koji je omogućio ostvarivanje cilja i ishoda sljedećih radionica.

U drugom dvosatu, u drugoj dramskopedagoškoj radionici, procesnoj drami *Bila jednom...* cilj je bio uključiti učenike u svijet procesne drame te njome progovoriti o problemima i važnosti čitanja. Dramskopedagoška radionica nastala je na temelju djela Gemmel, S. I Sacre, M., *Bila jednom...* koje se svojom tematikom nadovezuje na pitanje problematike i važnosti čitanja. Ključni pojmovi koji su se ostvarili tijekom procesne drame bili su: čitanje, problemi čitanja, važnost čitanja te unapređenje vlastitog čitanja. Dramske aktivnosti kojima su učenici progovarali o čitanju bile su *ured za izgubljene stvari*, *zagonetni predmet*, *čitanje priče*, *pripremljena improvizacija*, *vrući stolac*, *znanstveni skup*, *razgovor u krugu*, *napiši sebi i ritam-mašina*. Uvodnim aktivnostima, *ured za izgubljene stvari* i *zagonetni predmet*, nastojalo se uvesti učenike u radionicu te potaknuti razvijanje mašte. Središnji dio procesne drame započeo je čitanjem priče Gemmel, S. I Sacre, M., *Bila jednom...* Priča *Bila jednom...* bila je predložak na temelju kojeg su se odvijale kasnije aktivnosti. Nakon čitanja priče, emocionalno-intelektualne stanke te iznošenja doživljaja učenici su u skupinama pripremali improvizacije mogućih raspleta radnje. Svaka skupina dobila je zadatak napraviti drugačiji rasplet priče od onoga koji je prikazan u djelu. Budući da su se učenici po prvi puta susreli s improvizacijom bili su pomalo zbunjeni i postavljali su niz pitanja što i kako treba napraviti unatoč uputama. Nakon što su dobili odgovore na pitanja bilo ih je potrebno malo usmjeriti na što trebaju pripaziti tijekom improvizacija. Sve skupine su izvele uspješne improvizacije poštujući zadani okvir. Nakon izvedenih pripremljenih improvizacija učenici su na *vrući stolac* pozvali lik iz improvizacije koji je odgovarao na njihova pitanja. Već aktivnosti *vrući stolac* učenici su počeli progovarati o pitanju čitanja iz pozicije likova iz improvizacija, a rasprava se nastavila u manjim skupinama o čitanju, važnosti čitanja, unapređivanju čitanja, što je važno za čitanje te zašto djeca ne vole čitati. Svaka skupinama izložila je svoje zaključke i razmišljanja, a u aktivnosti *razgovor u krugu* su se znanja o čitanju sistematizirala. Razgovorom se pokazalo da učenici, bez obzira vole li ili ne vole čitati, prepoznaju čitanje kao važnu vještinu svakodnevnog života²⁶. Ukazuju na probleme čitanja kao što su nezanimljive lektire, zastarjele riječi u tekstovima i knjigama te čitanje izjednačuju s čitanjem lektira. Takve odgovore napisali su i u posljednjoj aktivnosti središnjeg djela, *napiši sebi*, gdje su učenici dali svoj komentar na temu čitanje. Cilj ove aktivnosti je bio dobiti povratnu informaciju učenika o čitanju. Učenici su na svojoj „stranici dnevnika“ odgovorila na pitanje što za njih znači čitanje, kako se osjećaju dok čitaju te što ih potiče na čitanje. Dobiveni odgovori, rezultati, prikazani su u prethodnom

²⁶ Kako je svaki od učenika rekao po jednu ili dvije riječi o čitanju, a većinom su se učenici i međusobno nadopunjavali, nije bilo moguće kvantificirati njihove odgovore. Iz toga razloga provedena je sljedeća aktivnost, *napiši sebi*, u kojoj su učenici napisali vlastita razmišljanja o čitanju koja su i kvantificirala.

poglavlju *Rezultati*. Prema dobivenim odgovorima, 17 od 20 učenika ima pozitivno mišljenje o čitanju, dok troje učenika ima negativno mišljenje (poglavlje *Rezultati*: Tablica 1.). Od 17 učenika koji imaju pozitivno mišljenje, petero učenika u svojim odgovorima naglašava kako ne čita osim ako mora, dok troje učenika koji imaju negativno mišljenje o čitanju ne voli čitati i čitanje vidi kao dosadnu aktivnost. Na prvo pitanje *Što za vas znači čitanje?* učenički odgovori podijeljeni su u pet kategorija (znanje, čitanje neknjiževnog teksta, pobuđivanje osjećaja, druženje i čitanje književnog djela). Najviše učenika (7 unosa) napisalo je odgovor iz kategorije znanja, gdje pišu kako za njih čitanje znači učenje nečega novoga ili proširivanje rječnika, zatim petero učenika čitanje povezuje s čitanjem neknjiževnih tekstova, odnosno čitanje povezuje sa snalaženjem u svakodnevnom životu i aktivnostima u njemu, nadalje, za troje učenika čitanje znači pobuđivanje osjećaja, dok za po jednog učenika čitanje znači čitanje književnog djela i druženje. Prema ovakvim odgovorima većina učenika na čitanje gleda kao vještinu potrebnu u svakodnevnom životu kojom se prvenstveno usvajaju nova znanja, a zatim i kao vještinu koja omogućuje snalaženje u svakodnevnom životu jer svuda oko nas nalaze se znakovi, reklame, imena ulica koje je potrebno pročitati ne bi li se moglo snaći te pišu kako su i zanimanja povezana s čitanjem (*Čitanje za mene znači sve jer mi pomaže da se snalazim u svemu što mi treba. Znam čitati znakove, ulice, da se znam snaći... / ... Možeš biti glumac, ali ne možeš pročitati svoj tekst. Možeš biti direktor, ali ne možeš poslati mail. Čak ne možeš igrati igrice jer ne možeš čitati ono što „govore“ likovi u igrici. Čitanje je potrebno svijetu...*), dok samo jedan učenik povezuje čitanje s čitanjem književnog djela što bi zapravo bio najviše očekivan odgovor učenika. Na drugo pitanje *Kako se osjećate dok čitate?*, 14 učenika od 20 uz čitanje veže pozitivne vrijednosti, troje učenika negativne, dok za troje učenika raspoloženje i osjećaji ovise o knjizi koju čitaju (poglavlje *Rezultati*: Tablica 2.). Odgovori učenika koji uz čitanje vežu pozitivne vrijednosti podijeljeni su u dvije kategorije, u afektivnu kategoriju (12 unosa) i kognitivnu kategoriju (3 unosa). Prema takvim rezultatima afektivna kategorija je u prednosti nad kognitivnom kategorijom, što je suprotni rezultat od očekivanog, ali i odgovara na pitanje *Što za vas znači čitanje?* koje je ranije analizirano u ovome poglavlju. Moguće je da takvi rezultati proizlaze iz toga da se većinom zanemaruje čitanje iz užitka, a čitanje se nameće kao kognitivna aktivnost. Na temelju odgovora učenika, svakako bi bilo vrijedno osvijestiti kod učitelja važnost osvješćivanja ideje da je čitanje užitak i da može probuditi pozitivne osjećaje te da upravo taj pristup njegujemo u radu s učenicima. Dok većina učenika uz čitanje veže pozitivne vrijednosti, troje učenika veže negativne vrijednosti, dosadu i užas, no troje učenika navodi kako njihovi osjećaji, odnosno raspoloženje ovise o knjizi koju trenutno čitaju. Taj odgovor je vrlo zanimljiv jer čitanjem učenici uče, a mogu i proživjeti osjećaje koje nisu imali

prilike osjetiti. O tome piše i Grosman (2010) koja navodi kako se dijete čitanjem može uživjeti u likove iz djela i tako osjetiti emocije koje u stvarnom životu možda nikada ne bi osjetila. Tako učenici postaju empatični i uče prepoznati različite osjećaje. Zadnje postavljeno pitanje, treće pitanje, bilo je *Što vas potiče na čitanje?*. Najviše učenika (9 unosa) odgovara kako ih na čitanje potiče zanimljiv naslov, sadržaj djela ili ime autora, zatim četvero učenika navodi kako ih potiče lektira, ocjena iz lektire ili učiteljica, dvoje učenika potiče dosada, dok po jedan učenik daje po jedan od sljedećih odgovora, da ga potiče baka, odnosno da ga je potaknulo na čitanje sudjelovanje u procesnoj drami (poglavlje *Rezultati*: Tablica 3.). Jednog učenika ništa ne potiče na čitanje. Među odgovorima valja istaknuti kako dvoje učenika čita iz dosade gdje jedan učenik navodi da kada mu je dosadno prije posegne za knjigom, nego za mobitelom (*Mene na čitanje uglavnom potiče dosada. Kad mi je dosadno, a ne želim uzeti mobitel onda uzmem neku knjigu koja mi je jako zanimljiva...*) i odgovor učenika kako ga je na čitanje potaknulo sudjelovanje u procesnoj drami. Takav odgovor nije bio očekivan u drugoj radionici, no može se zaključiti kako se sudjelovanjem u procesnoj drami učenika/učenike može potaknuti na čitanje. Iako to ne znači da će učenik i primiti knjigu u ruku, sam poticaj je dovoljan da učenik počne razmišljati o čitanju kao aktivnosti koju bi mogao početi prakticirati. Procesna drama svojom formom poziva učenike na sudjelovanje pa samim time i sadržaj o kojem se progovara slobodnije i na novi, neučestali način dolazi do učenika. Uz postavljena pitanja, 13 učenika napisalo je i što voli čitati. Najviše učenika, njih četvero, voli čitati stripove, dok troje učenika voli čitati novije knjige. Ostatak učenika koji su napisali što vole čitati napisali su po jedan od sljedećih odgovora, da vole čitati knjige o životinjama, biografije, fantastiku, zbirke pjesama i knjige s temom računala i igrice. Prema odgovoru da vole čitati novije knjige može se zaključiti da učenike zanimaju knjige sa suvremenom tematikom, a ne lektire koje se već godinama čitaju u školi. Tomu svjedoči i jedan od odgovora učenika: *... ali i sve u svemu i zabava zato što su ove novije knjige nekako zabavnije i zanimljivije od Priče iz davnina, Heidi, Duh u močvari itd...* Zato bi bilo dobro pružiti učenicima da samostalno odaberu poneku lektiru jer će zasigurno tako biti više motivirani i zainteresirani za čitanje, a možda će se kod nekog učenika probuditi želja i za daljnjim čitanjem. U završnom dijelu aktivnošću *ritam-mašina* učenici su samovrednovali svoj rad. Budući da je stroj proizvodio sretne zvukove za vrijeme izvedbe, može se zaključiti da učenici pozitivno ocjenjuju radionicu kao i svoj doprinos ostvarivanju.

Treća dramskopedagoška radionica, procesna drama *Paukova mreža*, osmišljena je na temelju djela Brooks White, E., *Paukova mreža*. Djelo *Paukova mreža* izabrano je prema preporuci školske knjižničarke. Ovo djelo nije na popisu lektire za 4. razred, ali je svojim sadržajem i opsegom prikladno za djecu te dobi. Također, uvjet za biranje djela bila je i

dostupnost knjige u knjižnici kako bi svi zainteresirani učenici nakon procesne drame imali mogućnost posuditi knjigu. Procesnom dramom *Paukova mreža* nastojao se ostvariti cilj ove, ali i prethodne dvije radionice, a to je procesnom dramom dati poticaj učenicima za čitanje odabranog djela, odnosno knjige *Paukova mreža*. Dramskim aktivnostima *modeliranje kipova*, *abecedna mješavina*, *vođena fantazija*, *reportaža*, *vrući stolac*, *razgovor u krugu*, *pišem sebi pismo* i *dijagonala stavova* nastojalo se ostvariti ključni pojam, poticaj za čitanje. U uvodnom dijelu sata učenici su pomoću aktivnosti *modeliranje kipova* iznijeli svoje predodžbe o pojmovima briga, prijateljstvo i dosjetljivost koji su jedni od glavnih pojmova u djelu. Modelirajući kipove na te teme učenike se senzibiliziralo za daljnje aktivnosti. U sljedećoj aktivnosti uvodnom djela sata, *abecednoj mješavini*, učenici su premetaljkom otkrili, također jedne od temeljnih riječi iz djela riječi silan, sjajan i smjieran. Nakon što su otkrili riječ, učenici su iznosili asocijacije povezane s tim riječima te ih povezivala s pojmovima iz prethodne aktivnosti. U središnjem djelu učenici su *vođenom fantazijom* na temelju predloška iz djela *Paukova mreža* ušli u radnju djela, a nakon čitanja učenici su iznosili svoja razmišljanja i dojmove koji su se javili za vrijeme čitanja. *Vođenom fantazijom* učenici su upoznali sadržaj djela kao i glavne likove, prašćića Wilbura i paučicu Charlottu. Nakon *vođene fantazije* uslijedila je sljedeća aktivnost, *reportaža*, specifičan oblik improvizacije. Zadatak učenika je bio u manjim skupinama napraviti reportažu o uspješnosti spasenja prašćića. Učenici su u improvizaciji koristili svoju maštu i kreativnost te pokušali se dosjetiti i prikazati kako je prašćić bio spašen od tragične sudbine. Učenici su na temelju iskustva improvizacije ovaj put bili bolji, znali su odmah što treba napraviti te su uspješno izveli sve improvizacije. Dvije skupine, od sveukupno četiri, svojom improvizacijom su zamalo pogodili kako je u djelu prašćić bio spašen. Promišljanje o spasenju prašćića nastavilo se i aktivnosti *vrući stolac* na koji su učenici pozvali učenika koji je u improvizaciji utjelovio prašćića Wilbura, učenik je odgovarao na sva postavljena pitanja. Tijekom aktivnosti *razgovor u krugu*, učenici su s voditeljem razgovarali o zainteresiranosti za čitanje djela *Paukova mreža*. Većina učenika je razgovorom izrazila zanimanje za čitanje djela iako su htjeli i odmah saznati što se dogodilo s prašćićem. Svoju zainteresiranost za posudbom knjige učenici su napisali u obliku rečenice u aktivnosti *pišem sebi pismo*. Od 19 učenika koji su bili na radionici, 14 učenika napisalo je kako bi nakon procesne drame posudilo knjigu u školskoj knjižnici, četvero učenika ne bi posudilo knjigu, dok jedan učenik se nije mogao odlučiti bi li posudio knjigu ili ne (poglavlje *Rezultati*: Tablica 4). Od učenika koji su napisali da bi posudili knjigu kao razlog najviše učenika (9 unosa) navodi kao razlog zanimanje za kraj priče, odnosno koje je rješenje paučica smislila ne bi li spasila prašćića. Kako učenici tijekom procesne drame nisu bili upoznati sa završetkom djela, odnosno

prepričavanje djela je ostavljeno na *Cliffhangeru*. Takva tehnika pokazala je kao odlična za procesnu dramu gdje je poticaj za čitanje došao i od toga da je radnja zaustavljena na najnapetijem dijelu. Od ostalih razloga za posudbu učenici navode kako im se knjiga svidjela, odnosno da će je posuditi jer im je zanimljiva. Za razliku od učenika kojima je knjiga zanimljiva i zato će je posuditi, četvero učenika navodi kako neće posuditi knjigu, jednom učeniku knjiga se nije svidjela, jedan učenik navodi kako nije tip za čitanje, dok dvoje učenika navodi kako nemaju vremena za čitanje. Prema takvim odgovorima, može se protumačiti kako se, unatoč tome žele li posuditi knjigu ili ne, 18 učenika od 19 svidjela knjiga, dok samo jedan učenik navodi kako mu se knjiga nije svidjela. U završnom dijelu aktivnosti *dijagonala stavova* učenici su samovrednovali svoj rad. U dijagonali, svi su učenici bili u potpunosti zadovoljni radionicom i svojim radom.

Prema reakcijama i povratnim odgovorima učenika nakon provedenih procesnih drama može se zaključiti kako se dramskim aktivnostima, odnosno procesnom dramom može dati poticaj za čitanje. Učenici koji su se sada po prvi puta susreli s takvim načinom rada, svi (22 učenika) pozitivno reaguju i imaju pozitivno mišljenje o radu primjenom dramskih aktivnosti. Također, može se zaključiti da svi učenici prepoznaju čitanje kao važnu vještinu potrebnu za svakodnevni život. Prema dobivenim odgovorima 85 % učenika ima pozitivno mišljenje o čitanju dok 15 % učenika ne voli čitati i čitanje vidi kao dosadnu aktivnost. Čitanje za 29 % učenika znači učenje novog sadržaja, za 29 % znači sve, povezujući čitanje s aktivnostima potrebnim u svakodnevnom životu i za 12 % znači proširivanje rječnika. Od 85 % koji vežu pozitivne osjećaje i imaju pozitivno mišljenje o čitanju, 28 % učenika dok čita osjeća se opušteno, 22 % radoznalo, 17 % sretno, dok za 17 % učenika osjećaji ovise o knjizi koju čitaju. Ovo je posebno zanimljiv odgovor i bilo bi važno detaljno ga istražiti kako bismo dobili vrijedne uvide, a možda i smjernice za odabir djela za popise lektire. Za 15 % učenika koji vežu negativne osjećaje uz čitanje, 67 % učenika osjeća dosadu, a 1 učenik se osjeća užasno. Učenike većinom potiče zanimljiv naslov, sadržaj ili ime autora na čitanje (50 %). Iako odgovori nisu strogo podijeljeni, za ovu bismo kategoriju mogli ustvrditi da motivacija za čitanje dolazi iznutra i zbog čitateljskoga interesa učenika. Ostali su odgovori bitno drugačiji i motivirani izvana (uključujući i odgovor dosada). Nadalje, 22 % učenika potiče lektira i ocjena, dok je jednog učenika potakla upravo radionica. Iako je taj odgovor dobiven na radionici prije nego što se nastojalo ispitati hoće li procesna drama biti poticaj za čitanje, takvi odgovori dobiveni su i nakon provedene zadnje radionice. Nakon zadnje provedene radionice, na temelju dobivenih odgovora, može se zaključiti kako se procesnom dramom može potaknuti učenike na čitanje. Čak 74 % učenika odgovorilo je kako će nakon procesne drame posuditi knjigu, dok

21 % učenika neće posuditi knjigu, a jedan učenik ne zna bi li posudio. Među 74 % učenika koji bi posudili knjigu nakon radionice, 60 % učenika kao razlog navodi kako ih zanima kraj priče i koje je rješenje paučica smislila ne bi li spasila prašćića, 27 % učenika kao razlog za posudbu navodi zanimljivost knjige, dok 13 % navodi kako im se knjiga svidjela te kako bi je posudili. Od 21 % učenika koji ne bi posudili knjigu, 50 % učenika kao razlog za ne posuđivanje navodi kako nema vremena, jedan učenik navodi kao razlog jer nije tip za čitanje, a jedan učenik odgovara kako ne bi posudio, iako mu se knjiga svidjela.

Prema takvim odgovorima može se zaključiti kako procesna drama može zainteresirati učenike za čitanje i pružiti im dio sadržaja djela kroz dramske aktivnosti kojima će učenici ući u dramski svijet sadržaja djela te tako ga proživjeti djelo, umjesto samo čitajući ga. Cilj radionica, odnosno cijelog rada, je postignut pa se zaključuje kako procesna drama može biti poticaj za čitanje.

9. ZAKLJUČAK

Čitanje je jedna od osnovnih vještina čovjeka koja mu omogućuje funkcioniranje u društvu. Iako je jedna od osnovnih vještina, čitanje nije urođeno niti jednom čovjeku, već je potrebno proći niz procesa ne bi li se postalo čitačem. No, biti čitač koji raspoznaje slova koje pretvara u glasove, a povezujući glasove dobiva riječ čiji niz čini rečenicu nije dovoljno. Zadatak škole je prvenstveno od nečitača napraviti čitača, a zatim čitača pretvoriti u čitatelja koji osim što dekodira znakove stvara predodžbeni svijet i čita s razumijevanjem. Svaki učitelj, nakon što stvori čitače potiče učenike na čitanje, no većinom bezuspješno jer trend rasta odbojnosti prema čitanju svakom je godinom sve veći. Problem čitanja nije samo problem suvremenog društva, već ima duboke korijene. Na ovaj problem svakodnevno pokušavaju odgovoriti mnogi, od stručnjaka i znanstvenika, učitelja i odgojitelja pa sve do roditelja.

Kako bi se trend zaustavio objavljeni su brojni članci, radovi, knjige i projekti koji se bave pitanjem i problematikom čitanja. U svim radovima ističe se važnost čitanja te kako, prvenstveno djecu i mlade, potaknuti na čitanje. Budući da je čitanje proces koji učenik većinom uči u školi, radovi ističu važnost škole i učitelja koji imaju glavnu ulogu u procesu opismenjavanja, ali i u nastavku školovanja učenika. Jedna od zadaća učitelja je na kraju procesa opismenjavanja potaknuti učenike na čitanje, no kako se trend rasta ne čitanja svake godine sve više raste, nude se i koriste novi načini učenja i poučavanja. Takav pristup učenju njeguje i suvremeni pristup nastavi koji stavlja naglasak na iskustvenom učenju i poticanju

stvaralaštva. Kao takav, naglasak se stavlja na učenika koji je u središtu zbivanja, a novim oblicima i metodama poučavanja nastoji se doći do cilja na temelju iskustva. Jedan od oblika iskustvenog učenja je i procesna drama koja zadovoljava kriterije suvremene škole i nastave. Uporabom procesne drame, kao dijelom dramskog odgoja, moguće je ostvariti ishode propisane kurikulumom, a učeniku pružiti znanje i razvijanje kompetencija primjenom novih načina učenja.

Procesna drama, kao dramska metoda i dio dramskog odgoja, prema provedenim radionicama, može biti kao jedan od poticaja za čitanje. Osim što učenik procesnom dramom uči na temelju iskustva, procesnom dramom moguće ga je zainteresirati za čitanje i tako ga uvesti u svijet čitanja u koji jednom kad uđe, teško je izaći. Učenici većinom ne vole čitanje jer im se čitanje nameće u obliku lektire, zadaje im se rok, a zatim se i provjerava što su zapamtili tijekom čitanja pa tako većina učenika nema ni vremena za čitanje nečega što im se sviđa ili što ih zanima. Procesnom dramom moguće je stati tomu na kraj i upoznati učenike s čitanjem i tako im prikazati čitanje kao poželjnu aktivnost. Također, učenici procesnu dramu doživljavaju kao igru kojom se uči pa zašto ne onda iskoristiti takvu metodu učenja kao poticaj za ostvarivanje jedne od osnovnih kompetencija suvremenog čovjeka.

Procesna drama kao dramska metoda ispunjava sve zadaće suvremene nastave te kao takva uistinu može promijeniti trend rasta čitanja i od negativnog trenda stvoriti pozitivan. Prema odgovorima i dobivenim rezultatima provedenih dramskopedagoških radionica, učenike se može potaknuti na čitanje, odnosno na čitanje djela. Iako je samo jedan učenik napisao kako ga je radionica potakla da čitanje općenito, 74 % učenika odgovorilo je kako bi posudilo knjigu prema čijem je sadržaju nastala treća dramskopedagoška radionica, procesna drama *Paukova mreža*. Kod učenika se sudjelovanjem u aktivnostima, ali i prikazivanjem dijela sadržaja, a zatim i promišljanjem o mogućim raspletima radnje, procesnom dramom javila želja za čitanjem, što se može interpretirati kao poticaj za čitanje. Taj poticaj polazišna je točka koja vodi učenika prema čitanju, rastu na području čitanja, ostvarujući više razine čitanja (čitalačku pismenost i sposobnost) koje vode prema razvijanju čitateljske kulture. Kada jedan učenik zavoli čitanje stvara se lančana reakcija gdje taj isti učenik potiče ostale na čitanje, a kasnije u budućnosti je primjer svojoj djeci, budućim čitateljima. Također, sudjelovanjem u procesnoj drami, učenici nemaju osjećaj kao da uče, već je doživljavaju kao igru u kojoj se mogu osloboditi i iznijeti svoje mišljenje, a i upoznati se s novim sadržajima, obrazovnim, odgojnim ili kulturnim, budući da sudjelovanjem uče, a takvim načinom učenja nauči se 90 % sadržaja. Prema tome, procesna drama uistinu može biti poticaj učenicima za čitanje i čitanje djela, a dužim izvođenjem takvog oblika aktivnosti koje bi sustavno i postupno vodile učenika prema čitanju moglo bi se dovesti gotovo do 100 % poticaja za čitanje.

LITERATURA

- 1) AZOO (2023.) Agencija za odgoj i obrazovanje. <<https://www.azoo.hr/natjecanja-i-smotre-arhiva/smotra-literarnog-dramskog-scenskog-i-novinarskog-stvaralastva-lidrano-2022-2023/>>. Pristupljeno 20. svibnja 2023.
- 2) Bežen, A. (2008). *Metodika: znanost o poučavanju nastavnog predmeta*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- 3) Breber, K., Nemeč, I., Rimac Jurinović, M., Škuflić-Horvat, I. (2020). *Igrom do (spo)razumijevanja. Izbor oglednih primjera dramskopedagoških radionica u nastavi hrvatskoga jezika*. Zagreb: Teatar Tirena. Preuzeto s <https://www.tirena.hr/wp-content/uploads/2020/04/Igrom-do-sporazumijevanja.pdf>.
- 4) Bučević-Sanvincenti, L. (2006). Čitanje kao ključni čimbenik razvoja hrvatskog društva. *Vjesnik bibliotekara Hrvatske*, 49 (2), 62-69. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/165681>
- 5) Centner, S. (2007). *Kako zavoljeti knjigu i čitanje*. Đakovo: Tempo d.o.o. Đakovo.
- 6) Čubrilo, S. (2008). Dramska skupina u osnovnoj školi. *Hrvatski*, 6 (2), 267-278. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/41103>
- 7) Čubrilo, S., Krušić, V., Rimac Jurinović, M. (2017) *Odgoj za građanstvo, odgoj za život. Priručnik aktivnih metoda za građanski odgoj i obrazovanje s primjerima dobre prakse*. Zagreb: Školska knjiga. Preuzeto s http://www.hcdo.hr/wp-content/uploads/downloads/2017/03/P91557_Odgoj_za_građanstvo.pdf.
- 8) Čudina-Obradović, M. (2000). *Kad kraljevna piše kraljeviću. Psihološki temelji učenja čitanja i pisanja*. Zagreb: Udruga roditelja Korak po korak za promicanje kvalitete življenja djece i obitelji.
- 9) Čudina-Obradović, M. (2014). *Psihologija čitanja. Od motivacije do razumijevanja*. Zagreb: Golden Marketing-Tehnička knjiga.
- 10) Damjanić Firšt, A. (2022). *Mogućnosti i načini prilagodbe dramskih tehnika za djecu s teškoćama u razvoju*. Završni specijalistički rad. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- 11) Debeljak, M. (2021). Vrijeme je za bajku u 1. razredu. *Varaždinski učitelj*, 4 (6), 135-142. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/254542>.
- 12) Dragović, S. i Balić, D. (2013). Dramski odgoj - način iskustvenoga, djelatnog učenja primjer dobre prakse: kazališni studio. *Croatian Journal of Education*, 15 (1), 191-209. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/100091>

- 13) Duran, M. (1995). *Dijete i igra*. Zagreb: Naklada Slap.
- 14) Gabelica, M. (2012). Poticanje čitanja uz nove medije. *Dijete, škola, obitelj: časopis za odgoj i obrazovanje djece rane školske dobi namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 30(1), 2-8. Preuzeto s <https://www.bib.irb.hr/591962> .
- 15) Gabelica, M. i Težak, D. (2019). *Kreativni pristup lektiri*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- 16) Gfk (2017). *Istraživanje tržišta knjiga u RH*. Zagreb. Preuzeto 26. ožujka 2023. s <https://mvinfo.hr/clanak/preuzmite-najnovije-gfk-ovo-istrazivanje-hrvatskog-trzista-knjiga-za-2017>
- 17) Grosman, M. (2010). *U obranu čitanja*. Zagreb: Algoritam.
- 18) Gruić, I. (2002). *Prolaz u zamišljeni svijet: procesna drama ili drama u nastajanju*. Zagreb: Golden marketing.
- 19) Gruić, I., Vignjević, J., Rimac Jurinović, M. (2018). Kazališna/dramska umjetnost u odgojno-obrazovnome procesu: prijedlog klasifikacije i pojmovnika. *Višejezičnost i višekulturalnost kao izazov u obrazovanju danas i sutra. Zbornik radova 11. međunarodnoga balkanskog kongresa obrazovanja i znanosti Budućnost obrazovanja i obrazovanje za budućnost.*, 119-129.
- 20) HCD (2015). Hrvatsko čitateljsko društvo <<http://hcd.hr/djelovanje/citaj-mi/>>. Pristupljeno 2. travnja 2023.
- 21) Javor, R. (1999). *Kako razvijati kulturu čitanja. Zbornik*. Zagreb: Knjižnice grada Zagreba.
- 22) KGZ (2023). Knjižnice grada Zagreba <<https://www.kgz.hr/hr/knjiznice/gradska-knjiznica-odjel-za-djecu-i-mladez/projekti-6033/nacionalni-kviz-za-poticanje-citanja-1621/1621>>. Pristupljeno 2. travnja 2023.
- 23) Krušić, V. (2018). *Kazalište i pedagogija. Ideje, koncepti i shvaćanja odgojnih funkcija kazališnog7dramskog medija u hrvatskoj kulturi i pedagogiji 19. i 20. stoljeća do završetka Drugoga svjetskog rata*. Zagreb: Disput.
- 24) Krušić, Vladimir. Što je dramski odgoj? Mrežne stranice Hrvatskoga centra za dramski odgoj. http://www.hcdo.hr/old/dram_odgoj.htm . Pristupljeno 13. travnja 2023.
- 25) Ladika, Z. (1970). *Dijete i scenska umjetnost. Priručnik za dramski odgoj djece i omladine*. Zagreb: Školska knjiga.
- 26) Lekić, K., Migliaccio-Čučak, N., Radetić-Ivetić, J., Stanić, D., Turkulin-Horvat, M., Vilić-Kolobarić, K. (2007). *Igram se, a učim! Dramski postupci u razrednoj nastavi*. Zagreb: Hrvatski centar za dramski odgoj – PILI-POSLOVI d.o.o.

- 27) MHK (2022). Mjesec hrvatske knjige <<https://www.mhk.hr/>>. Pristupljeno 2. travnja 2023.
- 28) Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019). *Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Narodne novine Pristupljeno 30.04.2023. <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/NacionalniKurikulumi/Nacionalni%20kurikulum%20za%20osnovno%C5%A1kolski%20odgoj%20i%20obrazovanje.pdf>
- 29) Ministarstvo kulture i medija (2017). *Nacionalna strategija poticanja čitanja za razdoblje od 2017. do 2022. godine*. Zagreb. Preuzeto 2. travnja 2023. s https://min-kulture.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Nacionalna%20strategija%20poticanja%20%C4%8Ditanja_tekst.pdf.
- 30) Min-kulture (2023). Ministarstvo kulture i medija <<https://min-kulture.gov.hr/ruksak-pun-kulture-16272/o-programu/9250>>. Pristupljeno 2. travnja 2023.
- 31) Nocknjige (2017) Noć knjige <<https://nocknjige.hr/tekstx.php?k=50&id=16>>. Pristupljeno 2. travnja 2023.
- 32) NSK (2021). Nacionalna i sveučilišna knjižnica <<https://www.nsk.hr/dan-hrvatske-knjige-u-znaku-500-obljetnice-tiskanja-judite/>>. Pristupljeno 2. travnja 2023.
- 33) Pavličević-Franić, D. (2005). *Komunikacijom do gramatike. Razvoj komunikacijske kompetencije u ranome razdoblju usvajanja jezika*. Zagreb: Alfa.
- 34) Pergar, M. i Hadela, J. (2020). Raising Awareness of the Importance of Reading to Early Childhood and Preschool Age Children through Lifelong Education of Parents. *Croatian Journal of Education*, 22 (Sp.Ed.3), 101-113. Preuzeto s <https://doi.org/10.15516/cje.v22i0.3912>.
- 35) Peti-Stantić, A. (2019). *Čitanjem do (spo)razumijevanja. Od čitalačke pismenosti do čitateljske sposobnosti*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- 36) PIRLS 2011. (2012). *Izješće PIRLS 2011. Međunarodno istraživanje razvoja čitalačke pismenosti (Progress in International Reading Literacy Study)*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja. Preuzeto 12. ožujka 2023. s: <https://www.ncvvo.hr/wp-content/uploads/2015/12/PIRLS-2011.-%E2%80%93-Izješće%20C5%A1%C4%87e-o-postignutim-rezultatima-iz-%C4%8Ditanja.pdf>.
- 37) PIRLS 2021. (2021). *Izješće PIRLS 2021. Rezultati IEA Međunarodnoga istraživanja čitalačke pismenosti – PIRLS 2021*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja. Preuzeto 18. svibnja 2023. s: https://www.ncvvo.hr/wp-content/uploads/2023/05/NCVVO_PIRLS-2021_Objava-za-medije_16-5-2023.pdf

- 38) Rimac Jurinović, M. (2016). Procesna drama kao učinkovit pristup u postizanju odgojnih ishoda u suvremenoj osnovnoj školi. *Hrvatski*, 14 (1), 53-72. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/191853>
- 39) Rimac Jurinović, M. (2018). *Procesna drama u kurikulumu suvremene škole*. Doktorski rad. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. (250 str.)
- 40) Rosandić, D. (2005). *Metodika književnog odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
- 41) Scher, A., Verrall, C. (2005). *100+ ideja za dramu*. Zagreb: Hrvatski centar za dramski odgoj – PILI-POSLOVI d.o.o.
- 42) Skolskiportal (2017). Školski portal. Školska knjiga <<https://www.skolskiportal.hr/sadrzaj/zanimljivosti/citamo-mi-u-obitelji-svi/>>. Pristupljeno 2. travnja 2023.
- 43) Velički, V. (2013). *Pričanje priča – stvaranje priča. Povratak izgubljenomu govoru*. Zagreb: Alfa.
- 44) Vinšek, K. (2022). Poticanje čitanja. *Varaždinski učitelj*, 5 (8), 170-179. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/266242>.
- 45) Vrkić Dimić, J. (2014). Suvremeni oblici pismenosti. *Školski vjesnik*, 63 (3), 381-394. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/136084>
- 46) Vukojević, Z. (2016). Mišljenje učitelja razredne nastave o primjeni dramskih postupaka u nastavi hrvatskoga jezika: kvalitativna analiza. *Napredak*, 157 (3), 361-377. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/177208>
- 47) Wolf, M. (2019). *Čitatelju, vrati se kući. Čitateljski mozak u digitalnom svijetu*. Zagreb. Naklada Ljevak.
- 48) Zavec, M. (2020). Čitanje je zakon. *Varaždinski učitelj*, 3 (3), 82-88. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/236623>.
- 49) Zimmermann, S., Hutchins, C. (2009). *7 ključeva čitanja s razumijevanjem*. Buševac: OSTVARENJE d.o.o.
- 50) Žbogar, A. (2015). Čitalačka sposobnost i književna kompetencija u nastavi književnosti i jezika u Sloveniji. *Croatian Journal of Education*, 17 (4), 1219-1247. <https://doi.org/10.15516/cje.v17i4.1271>

Prilog 1. Suglasnost roditelja o sudjelovanju učenika u dramskopedagoškim radionicama i korištenje učeničkih odgovora u svrhu izrade diplomskoga rada

Poštovani roditelji,

za potrebe diplomskog rada studentice Nikoline Ivnik, studentice Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, pod mentorstvom dr.sc. Maše Rimac Jurinović, provodimo istraživanje na temu „Procesna drama kao poticaj za čitanje u razrednoj nastavi“. U istraživanju se ispituje povezanost dramskopedagoškoga metodičkoga pristupa nastavi i poticanje zainteresiranosti za čitanje općenito i čitanje predloženoga djela, odnosno ispitujuemo hoće li sudjelovanje u dramskopedagoškim radionicama potaknuti učenike na čitanje općenito i čitanje predloženoga djela.

Sukladno Etičkom kodeksu struke podaci dobiveni u istraživanju bit će strogo povjerljivi, a svi rezultati nastali na temelju ovog istraživanja (odgovori učenika, povratna informacija iz knjižnice o posuđenosti izabranog djela) koristit će se u svrhu izrade diplomskog rada. Dopuštenje za provođenje istraživanja dobili smo od ravnatelja škole, a u skladu s Etičkim kodeksom struke, prije ispitivanja željeli smo vas kao roditelje/skrbnike obavijestiti o istraživanju i zatražiti vašu suglasnost. Prije provedbe dramskopedagoških radionica, zamolit ćemo i za pristanak vaše djece za sudjelovanje u istraživanju, a ispitivanje će se obaviti samo na onim učenicima koji su pristali sudjelovati.

SUGLASNOST

Suglasan sam da moje dijete _____

(ime i prezime djeteta)

sudjeluje u istraživanju, uz pridržavanje Etičkog kodeksa i uz zaštitu tajnosti podataka (molim, zaokružite DA ako ste suglasni da Vaše dijete sudjeluje u istraživanju, a NE ako ne želite).

DA

NE

(potpis roditelja/skrbnika)

Prilog 2. Opisi pojedinih dramskih tehnika (poglavlje: Od dramske igre do dramske tehnike)

Improvizacija

Improvizacijom se realiziraju ideje i otkrivaju i razvijaju karakteri sudionika (Scher i Verrall, 2005). Improvizacija je prikazivanje prizora na zadanu temu bez prethodnog uvježbavanja u manjim grupama. Zadaća voditelja je zadati temu dok sudionici među sobom dogovaraju likove, mjesto događaja, radnju, broj prizora i scenografiju (Lekić i sur., 2007). Dok jedna grupa izvodi improvizaciju, ostali sudionici gledaju pripremljene improvizacije. Grupe mogu pripremati improvizaciju na istu ili različitu temu (Gruić, 2002).

Vođena fantazija

Vođena fantazija često se naziva i *vođena mašta*. *Vođena fantazija* je dramska tehnika u kojoj voditelj pripovijedajući uvodi učenike u zamišljeni svijet, a od učenika ne očekuje izvođenje sadržaja pripovijedanja. Najčešće sudionici zatvorenih očiju zamišljaju govoreni sadržaj. Ono što se očekuje od učenika je unutrašnji doživljaj koji učenik može izraziti mimikom ili gestom (Čubrilo, Krušić, Rimac Jurinović, 2017). *Vođena fantazija* omogućuju dublji ulazak sudionika u govorenu ulogu ili situaciju, a voditelj pripovijedajući isti sadržaj stvara sličnu sliku svim sudionicima. Na kraju pripovijedanja sudionici mogu iznijeti svoja razmišljanja i doživljaje koji su se razvili za vrijeme čitanja (Gruić, 2002).

Voćna salata

Voćna salata je igra koja se igra u skupini. Učenici sjede na stolcima postavljenima u formu krugu, dok jedan učenik stoji u središtu kruga. Na početku igre svaki učenik se imenuje jednim nazivom voća (npr. kruška, jabuka, šljiva...) tako da najmanje tri učenika nose ime istog voća. Učenik u središtu kruga također se imenuje jednom vrstom voća. Učenik koji se nalazi u središtu krugu pokreće igru tako da uzvikuje naziv jedne od vrste voća iz igre, a učenik koji su imenovani tom vrstom voća mijenjaju svoja mjesta. Ono što učenik iz središta može napraviti je i uzviknuti *Voćna salata!* Na što svi učenici, bez obzira na vrstu voća, mijenjaju svoja mjesta, a cilj je da učenik iz središta u trenutku zamjene zauzme jedno od oslobođenih mjesta. Onaj učenik koji ostane bez mjesta ostaje u središtu kruga i nastavlja igru. Ovom igrom kod učenika

se njeguje suradnja te razvija pažnja i koncentracija, tjelesna izražajnost, pamćenje, osjetilno pamćenje, zaključivanje i logičko mišljenje (Lekić i sur., 2007).

Miš i mačka

Miš i mačka je igra lovice. Voditelj raspoređuje učenike u grupe s jednakim brojem članova. Svaka grupa stoji u redu ispruženih ruku te tako čine zid. Na učiteljev znak *okret* učenici se okreću za četvrtinu kruga te se tako stvaraju novi redovi s prolazima. Dvoje učenika koji nisu u grupama su mačka i miš. Cilj je da mačka ulovi miša krećući se prolazima, no voditelj tijekom potjere može viknuti *okret* pri čemu se zidovi razmještaju. Kada je miš ulovljen, mačka i miš se zamjenjuju s učenicima koji su do sada činili zidove te nastavljaju igru (Scher i Verrall, 2005).

Voditelj u ulozi

Preuzimanjem uloge voditelj zajedno s grupom sudjeluje u stvaranju i strukturiranju dramske situacije i svijeta pokrećući ga iznutra (Gruić, 2002). Ovakav način rada zahtjevan je za voditelja u pripremi i izvođenju, no vrlo plodonosan je voditelj u ovoj ulozi sustvaralac i susudionik ravnopravan s ostalima (Lekić i sur., 2007). Primjenom tehnike *Voditelj u ulozi*, odustaje se od uobičajenih oblika komunikacije u školskim ustanovama, već voditelj postaje ravnopravan član grupe, a ne onaj koji uči druge. Zbog toga proširuju se mogućnosti razvoja radnje, ali i suradnje među sudionicima i/ili grupama. Način rada s voditeljem u ulozi omogućuje oblikovanje rada na principu dueta. Rad se strukturira tako da je jedna grupa u jednoj ulozi s jedne strane dok je voditelj u ulozi s druge. Obje grupe znaju polazište svoje grupe ne znajući kako će reagirati druga strana pa može doći do ispitivanja, uvjeravanja, nagovaranja ili otvorenog sukoba (Gruić, 2002). Voditelj u ulozi može tijekom rada izaći iz uloge kako bi dao upute za rad, a zatim se može i vratiti u ulogu. U takvim trenucima potrebno je odrediti znak koji pokazuje da je voditelj u ulozi ili nije. Oznaka može biti neki jednostavan predmet, poput marame oko vrata ili predmet u ruci, poput knjige ili kutijice (Lekić i sur., 2007).

Ovisno o tome koju se vrstu odgovora kod grupe potiče, moguće su različite uloge voditelja. Tipovi uloga dijele se na dva kriterija, prema uklopljenosti u grupu i prema statusu u odnosu na grupu. Prema uklopljenosti u grupi, voditelj može biti voditelj u ulozi koji je dio grupe i surađuje s grupom ili voditelj koji igra ulogu izdvojenu iz grupne uloge sudionika,

odnosno ne sudjeluje u stvaranju s grupom. Prema statusu u odnosu na grupu, voditelj u ulozi može igrati lika višeg i nižeg statusa nego članovi grupe ili istog statusa kao i članovi grupe. Lik višeg statusa je autoritativan potiče grupu da se prikloni autoritetu, lik nižeg statusa prepušta odgovornost grupi, a lik istog statusa izjednačuje položaj voditelja i sudionika u grupi. Prema tipologizaciji mogućih uloga voditelja u ulozi postoje vođe, autoritativni vođa, protivnik, pripadnik grupe, pridošlica, glasnik/pregovarač i besmopoćan. Različite uloge voditelja u ulozi mogu promijeniti smjer dramske radnje (Gruić, 2002).

Vrući stolac

Vrući stolac je dramska tehnika u kojoj lik iz dramske priče ili improvizacije sjeda na vrući stolac ispred ostalih sudionika i odgovara na postavljena pitanja voditelja i sudionika iz uloge lika (Gruić, 2002). Sudionik koji utjelovljuje lik odgovara iskreno na pitanja pritom samostalno gradeći zadani lik na temelju poznatih podataka. Tako se dobivaju spoznaje o osobinama lika, detalji o odnosima s drugima, razotkrivaju tajne i dobiva se uvid u osjećaje i razmišljanja lika (Lekić i sur., 2007).

Zamrznute slike

Tehnika *Zamrznute slike* naziva se još i *Zaustavljeni prizori* budući da sudionici zaustavljenim pokretom prikazuju zadanu temu ili situaciju. Teme mogu biti različite, apstraktni pojmovi, reprodukcije umjetničkih djela, bića ili zamrznuti trenuci nekog događaja ili situacije (Lekić i sur., 2007). *Žive slike* najčešće se koriste kao poticaj za razmišljanje o nekoj temi ili priči, osmišljavanje lika ili prizora, priprema za improvizaciju, analizu djela ili za premošćivanje vremenskog skoka. Budući da ova tehnika nije glumački zahtjevna može se rabiti u početnom radu sa starijim sudionicima (Gruić, 2002).

Prilog 3. Dramskopedagoška radionica – Upoznavanje s dramskim igrama i tehnikama

Trajanje cjeline: dvosat

Cilj: upoznati učenike s dramskim igrama i tehnikama te ih uvesti u svijet dramskog odgoja

Ključni pojmovi: senzibilizacija učenika za dramske aktivnosti

Dramske aktivnosti: glava gore, glava dolje; ime, osobina, radnja; krivo ime krivo trči; ilme, emocija; voćna salata; pogodi što imam; neobično biće; nastavi rečenicu...; vjetar puše

Ishodi:

Hrvatski jezik

OŠ HJ A.4.1. Učenik razgovara i govori u skladu s komunikacijskom situacijom.

- razgovara i govori prema zadanoj ili slobodnoj temi
- poštuje pravila komunikacije u raspravi: sluša sugovornike, govori kad ima riječ
- primjenjuje nove riječi u komunikacijskoj situaciji

OŠ HJ B.4.4. Učenik se stvaralački izražava potaknut književnim tekstom, iskustvima i doživljajima.

- koristi se jezičnim vještinama, aktivnim rječnikom i temeljnim znanjima radi oblikovanja uradaka u kojima dolazi do izražaja kreativnost, originalnost i stvaralačko mišljenje

Ostali nastavni predmeti i međupredmetne teme:

osr A.2.1. Razvija sliku o sebi

osr B.2.4. Suradnički uči i radi u timu

osr B.2.2. Razvija komunikacijske kompetencije

uku A.2.3. Kreativno mišljenje

Učenik se koristi kreativnošću za oblikovanje svojih ideja i pristupa rješavanju problema

uku B.2.4. Samovrednovanje/samoprocjena

Na poticaj učitelja, ali i samostalno, učenik samovrednuje proces učenja i svoje rezultate te procjenjuje ostvareni napredak

1. Uvodni dio (motivacija, upoznavanje)

a) Glava dolje, glava gore

Trajanje: 10 minuta

Oblik aktivnosti: rad u velikoj skupini

Cilj aktivnosti: zainteresirati učenike za radionicu te razviti koncentraciju

Učenici stoje u krugu, a voditelj govori upute učenicima. Kada voditelj kaže „glava dolje“, učenici usmjeravaju pogled prema tlu, a kada kaže „glava gore“, učenici podižu glavu i usmjeravaju pogled prema nekome u krugu. Kada se dvoje učenika međusobno pogleda, oni ispadaju, a igra se nastavlja sve dok se ne dobije pobjednik.

b) Ime/osobina/radnja

Trajanje: 15 minuta

Oblik aktivnosti: rad u velikoj skupini

Cilj aktivnosti: upoznavanje učenika na drugačiji način i poticanje na razmišljanje o sebi te razvijanje sposobnosti pamćenja

Učenici stoje u krugu i predstavljaju se. Predstavljanje kreće od osobe A do osobe Ž na način da u prvom krugu učenici kažu svoje ime, zatim kažu osobinu koja ih opisuje koja počinje istim slovom kao i početno slovo njihovog imena, a zatim i dodaju neki pokret. Nakon što prođu tri kruga u sljedećem krugu učenici se međusobno zovu na predstavljanje na način da ponovne svoje ime, osobinu i radnju i ime, osobinu i radnju osobe koje dozivaju. Krug traje dok sve osobe ne budu prozване.

2. Središnji dio (upoznavanje s dramskim igrama i tehnikama)

c) Krivo ime krivo trči

Trajanje: 12 minuta

Oblik aktivnosti: rad u paru, rad u velikoj skupini

Cilj aktivnosti: razvijanje koncentracije i brzine reakcije kod učenika

Učenici stoje raspoređeni u dva kruga na način da iza učenika u unutarnjem krugu stoji učenik iz vanjskoga kruga dok jedan učenik nema svoga para. Onaj učenik koji nema para zove imenom nekoga iz parova koji stoji u unutarnjem krugu imenom njegovog para, a par prozvanog učenika iz vanjskoga kruga dodirom zaustavlja svoga para. Učenik bez para proziva nekog učenika sve dok ne nađe svog para.

d) Ime, emocija

Trajanje: 5 minuta

Oblik aktivnosti: rad u velikoj skupini

Cilj aktivnosti: uživljavanje učenika u ulogu za vrijeme govorenja

Učenici stoje u krugu i prvoj osobi s lijeve strane izgovaraju ime na način kako voditelj odrediti (kao da voliš, kao da koriš, kao da si tužan/tužna, kao da si veseo/vesela...)

e) Voćna salata

Trajanje: 10 minuta

Oblik aktivnosti: rad u velikoj skupini

Cilj aktivnosti: razvijanje koncentracije kod učenika

Učenici sjede u formaciji kruga, osim jednog učenika koji nema svoje mjesto. Učenici koji sjede imenuju se imenima voća (kruške, jabuke, šljive). Učenik koji nema svoje mjesto govori ime nekog od spomenutog voća ili „voćna salata“ što je znak za učenike koji su izgovoreno voće, odnosno da svi zamijene mjesta te da mjesto uhvati i učenik koji nije imao svoje mjesto.

g) Pogodi što imam

Trajanje: 10 minuta

Oblik aktivnosti: individualni rad, rad u velikoj skupini

Cilj aktivnosti: razvijanje dječje mašte i uživljanje u ulogu

Voditelj uzima lopticu koju upoznaje s učenicima kao da je to čarobna loptica. Čarobna loptica u ruci svakog učenika pretvara se u neki drugi predmet. Učenik koji ima čarobnu lopticu u ruci samostalno zamišlja jedan predmet te prikazuje njegovu uporabu, a ostali učenik pogađaju o kojem se predmetu radi.

h) Neobično biće

Trajanje: 10 minuta

Oblik aktivnosti: rad u skupinama

Cilj aktivnosti: potaknuti komunikaciju i razmišljanje unutar skupine učenika

Voditelj rasporedi učenike u manje skupine po pet učenika. Skupina ima zadatak izgraditi neobično biće po njihovoj zamisli. Učenici zajedno stvaraju neobično biće koje predstavljaju ostalim učenicima te opisuju što njihovo čudovište radi.

ZAVRŠNI DIO

i) Nastavi rečenicu

Trajanje: 12 minuta

Oblik aktivnosti: rad u velikoj skupini

Cilj aktivnosti: sistematizirati stečena znanja o dramskim igrama i tehnikama

Učenici se vraćaju u formaciju kruga. Voditelj radionice započinje rečenicu s „Dramske radionice...“, a ostali učenici nastavljaju. Svaki učenik dodaje još jednu riječ pritom ponavljajući prije izgovorene riječi.

j) Vjetar puše

Trajanje: 6 minuta

Oblik aktivnosti: rad u velikoj skupini

Cilj aktivnosti: samovrednovanje učenika

Učenici sjede u formaciji kruga, a voditelj radionice stoji izvan kruga i čita tvrdnje: *Vjetar puše za sve koji su zadovoljni svojim sudjelovanjem u radionicama., Vjetar puše za sve koji se nisu osjećali ugodno za vrijeme radionice., Vjetar puše za sve koji bi htjeli ponoviti ovu radionicu...* Učenici koji se slažu s tvrdnjom ustaju i mijenjaju mjesta.

Prilog 4. Procesna drama – *Bila jednom...*

Trajanje cjeline: dvosat

Cilj: uključiti učenike u svijet procesne drame te kroz nju progovoriti o problemima i važnosti čitanja

Ključni pojmovi: čitanje, problemi čitanja, važnost čitanja, uanpređenje vlastitog čitanja

Dramske aktivnosti: ured za izgubljene stvari; zagonetni predmet; čitanje priče; improvizacija; vrući stolac, znanstveni skup; razgovor u krugu; napiši sebi; ritam-mašina

Ishodi:

Hrvatski jezik

OŠ HJ A.4.1. Učenik razgovara i govori u skladu s komunikacijskom situacijom.

- razgovara i govori prema zadanoj ili slobodnoj temi
- sadržajem i strukturom govorenja cjelovito obuhvaća temu
- sudjeluje u organiziranoj ili spontanoj raspravi
- poštuje pravila komunikacije u raspravi: sluša sugovornike, govori kad ima riječ

OŠ HJ A.4.2. Učenik sluša različite tekstove, izdvaja važne podatke i prepričava sadržaj poslušanoga teksta.

- izdvaja važne podatke iz poslušanoga teksta prema uputi

OŠ HJ B.4.1. Učenik izražava doživljaj književnoga teksta u skladu s vlastitim čitateljskim iskustvom.

- povezuje doživljaj i razumijevanje književnoga teksta s vlastitim misaonim i emotivnim reakcijama na tekst
- pokazuje radoznalost, sklonost i znatiželju za komunikaciju s književnim tekstom

- razgovara s drugim učenicima o vlastitome doživljaju teksta

OŠ HJ B.4.4. Učenik se stvaralački izražava potaknut književnim tekstom, iskustvima i doživljajima

- koristi se jezičnim vještinama, aktivnim rječnikom i temeljnim znanjima radi oblikovanja uradaka u kojima dolazi do izražaja kreativnost, originalnost i stvaralačko mišljenje

- stvara različite individualne uratke: pripovijeda sadržaj književnoga teksta iz perspektive drugoga lika, vremena ili mjesta, izražajno čita književne tekstove, recitira/krasnoslovi, piše dnevnik, snima audioprilog, stvara fotopriču ili fotostrip

Ostali nastavni predmeti i međupredmetne teme

osr A.2.1. Razvija sliku o sebi

osr B.2.4. Suradnički uči i radi u timu

osr B.2.2. Razvija komunikacijske kompetencije

uku A.2.3. Kreativno mišljenje

Učenik se koristi kreativnošću za oblikovanje svojih ideja i pristupa rješavanju problema

uku B.2.4. Samovrednovanje/samoprocjena

Na poticaj učitelja, ali i samostalno, učenik samovrednuje proces učenja i svoje rezultate te procjenjuje ostvareni napredak

1. Uvodni dio (motivacija)

a) Ured za izgubljene stvari

Trajanje: 10 minuta

Oblik aktivnosti: rad u skupinama

Cilj aktivnosti: poticanje mašte kod učenika te uvođenje učenika u radionicu

Voditelj radionice dijeli učenike u skupine po troje učenika i svakoj skupini daje jedan papirić na kojem piše naziv predmeta (ogrlica, češalj, ogledalo, olovka, košara, udžbenik) te dijeli skupine u dvije grupe, grupu koja je izgubila stvari i grupu koja je našla stvari, dok voditelj ili jedan dobrovoljac iz grupe radi u uredu za izgubljene stvari. Prva skupina govori gdje su izgubili predmete napisane na papiriću dok druga grupa govori gdje su ih pronašle.

b) Zagonetni predmet

Trajanje: 7 minuta

Oblik aktivnosti: rad u velikoj skupini

Cilj aktivnosti: poticanje mašte i kreativnosti kod učenika; poticanje komunikacije

Voditelj radionice nadovezuje se na prethodnu aktivnost i pokazuje učenicima predmet (knjigu) koji već godinama stoji u uredu za izgubljene stvari, a jedino što se zna da je nađena u neobičnim uvjetima. Zadatak učenika je zamisliti čiji bi to predmet mogao biti, čemu on služi, tko ga je izgubio, a tko pronašao, zašto još nitko nije pitao za njega...

2. SREDIŠNJI DIO

c) Čitanje priče

Trajanje: 10 minuta

Oblik aktivnosti: rad u velikoj skupini

Cilj aktivnosti: upoznavanje učenika s djelom *Gemmel S., Sacre, M., Bila jednom...*

Voditelj najavljuje učenicima da se udobro smjeste i zatvore oči te da zamisle sadržaj koji će biti pročitan. Voditelj čita priču *Gemmel S., Sacre, M., Bila jednom...* Nakon što voditelj pročita cijelu priču radi stanku od nekoliko sekundi te započinje razgovor s učenicima o poslušanom, a učenici iznose svoja razmišljanja i osjećaje koji su se pojavili za vrijeme slušanja.

d) Improvizacija u skupinama

Trajanje: 30 minuta

Oblik aktivnosti: rad u skupinama

Cilj aktivnosti: prikazivanje mogućih raspleta

Voditelj radionice dijeli učenike u manje skupine koje pripremaju improvizaciju u kojima prikazuju različite rasplete radnje. Dok jedna skupina prikazuje svoju improvizaciju, druge gledaju.

1. skupina – prikazivanje radnje knjige koju je mišica našla u šumi

2. skupina – mišica ne može naći mir za čitanje

3. skupina – mišica je našla knjigu u šumi, ali ne zna čitati i traži pomoć

4. skupina – mišica poziva sve šumske životinje na čitanje knjige te kako životinje reagiraju na poziv

e) Vrući stolac

Trajanje: 7 minuta

Oblik aktivnosti: individualni rad, rad u velikoj skupini

Cilj aktivnosti: pobliže upoznavanje glavnog lika i razumjevanje njegovog ponašanja

Voditelj i učenici pozivaju na vrući stolac bilo koji lik iz improvizacije. Učenici postavljaju pitanja liku, a lik odgovara na njihova pitanja (kako se osjećao, zašto je nešto napravio, u kakvom je odnosu s drugim likovima...).

f) Znanstveni skup

Trajanje: 10 minuta

Oblik aktivnosti: rad u skupinama

Cilj aktivnosti: u manjim skupinama raspraviti o čitanju, zašto je važno čitati, kako unaprijediti čitanje, što je važno za čitanje, zašto djeca ne vole čitati

Učenici raspravljaju o čitanju iz uloge znanstvenika u skupinama kao što su bili u improvizaciji. Zadatak učenika je da predstave dobiveni problem te na njega daju odgovor. Nakon dogovora učenici predstavljaju problem svoje skupine i ostalim učenicima daju odgovor.

g) Razgovor u krugu

Trajanje: 5 minuta

Oblik aktivnosti: rad u velikoj skupini

Cilj aktivnosti: sistematizirati znanja o čitanju

Učenici razgovaraju zajedno s voditeljem grupe o čitanju, koliko često i što oni čitaju, smatraju li čitanje važnom vještinom i zašto, što nam čitanje omogućuje, kako možemo unaprijediti na svoje čitanje, zašto im je čitanje odbojno (ako je), kako učitelji mogu zainteresirati djecu za čitanje...

h) Napiši sebi

Trajanje: 10 minuta

Oblik aktivnosti: individualni rad

Cilj aktivnosti: dobiti povratnu informaciju o čitanju od učenika

Voditelj radionice dijeli papire učenicima na koji će učenici zapisati nekoliko rečenica o čitanju. Voditelj uvodi učenike u pisanje na način da učenici zamisle da pišu stranicu dnevnika. Budući da su sudjelovali u radionicu posvećenoj čitanju učenici imaju zadatak na „stranicu dnevnika“ zapisati što za njih znači čitanje, kako se osjećaju dok čitaju (sretno, tužno, ljuto, zamišljeno...) te što ih sve može potiče na čitanje (odlazak u knjižnicu, reklama, preporuka prijatelja, zadatak u školi...). Nakon što učenici napišu mogu pročitati pred cijelim razredom, a voditelju radionice učenički radovi ostaju za kvalitativnu obradu.

3. Završni dio

i) Ritam-mašina

Trajanje: 3 minute

Oblik aktivnosti: individualni rad, rad u velikoj skupini

Cilj aktivnosti: samovrednovanje učenika

Samovrednovanje učenikovog rada na satu. Učenici izlaze jedan po jedan pred skupinu i pokretom, zvukom, riječi ili rečenicom izražavaju svoje zadovoljstvo prema svome radu i trudu na radionici.

Prilog 5. Procesna drama – *Paukova mreža*

Trajanje cjeline: dvosat

Cilj: procesnom dramom dati učenicima poticaj za čitanje djela *Paukova mreža*

Ključni pojmovi: poticaj za čitanje

Dramske aktivnosti: modeliranje kipova, abecedna mješavina, vođena fantazija, reportaža, vrući stolac, razgovor u krugu, pišem sebi pismo, dijagonala stavova

Ishodi:

Hrvatski jezik

OŠ HJ A.4.1. Učenik razgovara i govori u skladu s komunikacijskom situacijom.

- razgovara i govori prema zadanoj ili slobodnoj temi
- sadržajem i strukturom govorenja cjelovito obuhvaća temu
- sudjeluje u organiziranoj ili spontanoj raspravi

- poštuje pravila komunikacije u raspravi: sluša sugovornike, govori kad ima riječ

OŠ HJ A.4.2. Učenik sluša različite tekstove, izdvaja važne podatke i prepričava sadržaj poslušanoga teksta.

- izdvaja važne podatke iz poslušanoga teksta prema uputi

OŠ HJ B.4.1. Učenik izražava doživljaj književnoga teksta u skladu s vlastitim čitateljskim iskustvom.

- povezuje doživljaj i razumijevanje književnoga teksta s vlastitim misaonim i emotivnim reakcijama na tekst

- pokazuje radoznalost, sklonost i znatiželju za komunikaciju s književnim tekstom

- razgovara s drugim učenicima o vlastitome doživljaju teksta

OŠ HJ B.4.4. Učenik se stvaralački izražava potaknut književnim tekstom, iskustvima i doživljajima

- koristi se jezičnim vještinama, aktivnim rječnikom i temeljnim znanjima radi oblikovanja uradaka u kojima dolazi do izražaja kreativnost, originalnost i stvaralačko mišljenje

- stvara različite individualne uratke: pripovijeda sadržaj književnoga teksta iz perspektive drugoga lika, vremena ili mjesta, izražajno čita književne tekstove, recitira/krasoslovi, piše dnevnik, snima audioprilog, stvara fotopriču ili fotostrip

Ostali nastavni predmeti i međupredmetne teme

osr A.2.1. Razvija sliku o sebi

osr B.2.4. Suradnički uči i radi u timu

osr B.2.2. Razvija komunikacijske kompetencije

uku A.2.3. Kreativno mišljenje

Učenik se koristi kreativnošću za oblikovanje svojih ideja i pristupa rješavanju problema

uku B.2.4. Samovrednovanje/samoprocjena

Na poticaj učitelja, ali i samostalno, učenik samovrednuje proces učenja i svoje rezultate te procjenjuje ostvareni napredak

1. Uvodni dio (motivacija)

a) Modeliranje kipova

Trajanje: 7 minuta

Oblik aktivnosti: rad u paru

Cilj aktivnosti: iznošenje predodžbe o pojmovima *briga, prijateljstvo i dosjetljivost* i poticanje suradnje među učenicima

Učenici se dijele u parove. Zadatak učenika je modelirati kip prema dobivenom pojmu. Jedan učenik je kipar, dok je drugi glina koja se modelira. Kipar modelira kip na temu *briga/prijateljstvo/dosjetljivost*. Za izradu kipa imaju jednu minutu, a nakon što modeliraju kip izlažu o svome kipu. Kada završi jedan krug, učenici zamjenjuju uloge.

b) Abecedna mješavina

Trajanje: 8 minuta

Oblik aktivnosti: rad u velikoj skupini

Cilj aktivnosti: potaknuti na razmišljanje o riječima koje se pojavljuju u djelu

Voditelj zapisuje na ploču temeljne riječi z djela *silan, sjajan i smjeran* na ploču na način da slova zapiše abecednim redom. Tako riječ *silan* glasi *ailns*, riječ *sjajan* glasi *aajjns*, a *smjeran* glasi *aejmns*. Učenici prvo moraju premenuti slova ne bi li dobili pravu riječ, a zatim iznose asocijacije koje povezuju s tim riječima.

2. Središnji dio

c) Vođena fantazija

Trajanje: 15 minuta

Oblik aktivnosti: rad u velikoj skupini

Cilj aktivnosti: ulazak učenika u radnju djela *Paukova mreža*, stvaranje iste/slične slike kod svih sudionika

Voditelj najavljuje učenicima da se udobno smjeste te zamisle sadržaj koji će im biti ispričovijedan. Voditelj čita učenicima radnju djela *Paukova mreža* zaustavljajući se na prijelomnom trenutku u djelu. Nakon što voditelj pročita, radi stanku od nekoliko sekundi te započinje razgovor s učenicima o poslušanom, a učenici iznose svoja razmišljanja koja su se pojavila za vrijeme slušanja (pročitani tekst nalazi se u prilogima – prilog 5.).

d) Reportaža

Trajanje: 25 minuta

Oblik aktivnosti: rad u malim skupinama

Cilj aktivnosti: izvođenje specifičnog oblika improvizacije u manjim skupinama

Voditelj dijeli učenike u manje skupine. Zadatak svake skupine je napraviti (i odigrati) reportažu o uspješnosti spasenja prašćića Wilbura od tragične sudbine. Dok jedna skupina prikazuje svoju reportažu, ostale skupine gledaju. Voditelj uvodi učenike u stvaranje reportaže²⁷.

Vaš zadatak je smisliti što li se to Charlotta dosjetila, dogovoriti se tko će biti koji lik (reporter, paučica Charlotte, prašćić Wilbur i ostale životinje), a zatim i dati izjave na reportereva unaprijed smišljena pitanja.

e) Vrući stolac

Trajanje: 10 minuta

Oblik aktivnosti: individualni rad, rad u velikoj skupini

Cilj aktivnosti: upoznavanje prašćića Wilbura i promišljanje o njegovom prijateljstvu s paučicom Charlottom i zašto ga je Charlotta spasila

Voditelj i učenici pozivaju na vrući stolac učenika koji je u reportaži predstavljao prašćića Wilbura. Učenici postavljaju pitanja prašćiću o njegovom prijateljstvu s paučicom, kako se osjećao kada je shvatio da neće biti zaklan, što misli zašto mu je Charlotta pomogla...

f) Razgovor u krugu

Trajanje: 7 minuta

Oblik aktivnosti: rad u velikoj skupini

Cilj aktivnosti: dobiti povratnu informaciju od učenika

Učenici razgovaraju zajedno s voditeljem o zainteresiranosti za čitanje djela *Paukova mreža*. Promišljaju o tome jesu li se zainteresirali za čitanje ovog djela te bi li ga posudili

²⁷ *Kako se pročula uspješnost Charlottine domišljatosti i ljudske lakovjernosti i uspješnost spašavanja prašćića, na farmu su došli reporteri iz Farma TV koji će prenijeti događaj svima onima koji za njega ne znaju. Uzet će izjave svih životinja u staji, no najviše vremena će posvetiti paučici Charlotti i prašćiću Wilburu ne bi li čuli što je to Charlotta smislila te kako je prašćić reagirao na ideju.*

u knjižnici kako bi saznali kako je zapravo Charlotta spasila prašćića. Voditelj otkriva kako su riječi *silan*, *sjajan* i *smjieran* iz aktivnosti *Abecedna mješavina* zapravo dio plana koji je osmislila paučica ne bi li spasila Wilbura.

g) Pišem sebi pismo

Trajanje: 13 minuta

Oblik aktivnosti: individualni rad

Cilj aktivnosti: dobiti povratnu informaciju o zainteresiranosti za posuđivanje djela u knjižnici

Voditelj radionice dijeli papir učenicima na koji će učenici zapisati jesu li zainteresirani za posuđivanje djela u knjižnici i hoće li otići posuditi *Paukovu mrežu* u školsku knjižnicu. Pismo ne treba biti dugačko, dvije do pet rečenica. Svi učenici započinju pismo rečenicom: *Nakon ove radionice posudit ću/neću posuditi knjigu u knjižnici jer...*

3. Završni dio

h) Dijagonala stavova

Trajanje: 5 minuta

Oblik aktivnosti: individualni rad, rad u velikoj skupini

Cilj aktivnosti: samovrednovanje učenika

Voditelj pokazuje učenicima zamišljenu dijagonalu kojom će učenici vrednovati svoj rad na radionici. Na jedan kraj dijagonale staju učenici koji su u potpunosti zadovoljni svojim radu, na drugi kraj oni koji nisu, a na sredinu učenici koji nisu ni zadovoljni ni nezadovoljni.

Prilog 6. Pročitani tekst iz procesne drame *Paukova mreža* (Vođena fantazija)

Djevojčica Fern živi s roditeljima na selu, na farmi gdje uzgajaju svinje. Dan ranije krmača se oprasila i donijela na svijet nekoliko prašćića, no jedan od njih bio je kržljav i preslab pa ga je Fernin otac John odlučio zaklati za vrijeme doručka. Dok je otac kretao prema svinjcu sa sjekirom na ramenu, Fern je odlučila zaustaviti oca u njegovim naumima te se uspjela izboriti da ne ubije prašćića. Od tog trenutka prašćić je bio povjeren Fern koja ga je sljedećih mjesec dana othranjivala. Milovala ga je, hranila,

stavljala u krevet, vodila u šetnje, a svakoga jutra čim bi ustala, ugrijala je mlijeko, zavezala mu ubrus ispod vrata i držala bočicu prašćiću kojeg je nazvala Wilbur.

Uskoro je Wilbur narastao i postao dovoljno velik za prodaju, a na nagovor Fern, prašćić Wilbur prodan je Ferninom ujaku Homeru kako bi ga Fern mogla posjetiti kad se zaželi. Tako je Wilbur došao u staju ujaka Homera koju je dijelio s kravama, konjima, guskama i ovcama. Fern je dolazila gotovo svakoga dana da vidi Wilbura, a često je cijelo poslijepodne provodila u staji uz Wilbura i ostale životinje koje su ubrzo stekle u nju povjerenje. No, jednoga dana Fern nije došla u posjet pa je Wilbur počeo gubiti smisao života sa samo dva mjeseca starosti. Zato je odlučio pobjeći, no samo što je bio na početku svoga bijega, spazili su ga i vratili natrag u svinjac, a Wilbur je omamljen hranom zaključio kako je ipak premlad za tumanje po svijetu. Kako su dani prolazili Wilbur je zamjetio kako su svi dani isti, točno je znao kada je vrijeme doručka, ručka i večere, što će jesti i kako će kratiti vrijeme. Vrijeme je kratio u razgovoru s štakorom Templetonom, koji nije bio baš neki prijatelj ili u igri za koju nitko nije bio raspoložen zbog svojih obaveza. Dani su prolazili, a onda je jednu večer Wilbur začuo glasić koji ga je upitao želi li prijatelja. No, kako ništa nije vidio u mraku glas mu je odgovorio kako će ujutro sve saznati. Došlo je i jutro, a Wilbur je upoznao svog novog prijatelja, paučicu Charlottu. Nakon prvotnog šoka, Wilbur je shvatio kako pauk i prašćić mogu biti pravi prijatelji. Uskoro je došlo ljeto, dani na farmi su postali veseliji i živahniji, a prijateljstvo između Wilbura i Charlotte sve veće. Kako su dani postali sve veseliji, Wilbur je sve više i jeo i počeo biti krupniji, taman za ... Kako bi izbjegao tragičnu sudbinu, paučica Charlotte smišljala je kako pomoći Wilburu. Tako se jednoga dana, sredinom mjeseca srpnja, dosjetila kako će pomrsiti planove ujaku Homeru ne bi li spasila prašćića Wilbura. Ubrzo se priča o Charlottinoj domišljatosti i ljudskoj lakovjernosti proširila svim farmama toga kraja, a Wilbur je bio spašen od tragične sudbine.

IZJAVA O SAMOSTALNOJ IZRADI RADA

Izjavljujem da je moj diplomski rad izvorni rezultat mojeg rada te da se u izradi istoga nisam koristila drugim izvorima osim onih koji su u njemu navedeni.

(vlastoručni potpis studentice)