

Online dramska u vrtiću i dramskom studiju

Malnar, Ana

Professional thesis / Završni specijalistički

2023

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:170669>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-08-23**

Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

UČITELJSKI FAKULTET

POSLIJEDIPLOMSKI SPECIJALISTIČKI STUDIJ DRAMSKE PEDAGOGIJE

Ana Malnar

***ONLINE* DRAMSKA U VRTIĆU I DRAMSKOM STUDIJU**

ZAVRŠNI SPECIJALISTIČKI RAD

Zagreb, rujan, 2023.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

UČITELJSKI FAKULTET

POSLIJEDIPLOMSKI SPECIJALISTIČKI STUDIJ DRAMSKE PEDAGOGIJE

Ana Malnar

***ONLINE* DRAMSKA U VRTIĆU I DRAMSKOM STUDIJU**

ZAVRŠNI SPECIJALISTIČKI RAD

Mentorica: izv. prof. dr. sc. Iva Gruić

Sumentorica: dr. sc. Maša Rimac Jurinović

Studentica: Ana Malnar

Zagreb, rujan, 2023.

Sadržaj

1. UVOD.....	1
2. TEORIJSKI OKVIR.....	4
2.1. Polazišta prema kurikulumu.....	5
2.2. Socio-emocionalan razvoj - zajedništvo nas osnažuje.....	9
2.3. Konceptualni okvir za provođenje dramskih aktivnosti.....	11
2.3.1. Od igre do dramske igre.....	13
2.3.2. Metodičko strukturiranje dramskopedagoškoga rada.....	15
2.4. Priča kao osnova dramskopedagoškome radu.....	18
2.5. Nove tehnologije u radu s djecom.....	21
3. METODIČKI PRISTUP SINKRONIM <i>ONLINE</i> DRAMSKIM AKTIVNOSTIMA.....	27
3.1. Uporišta za planiranje i osmišljavanje <i>online</i> dramskih sati.....	27
3.2. Kontekstualni okvir.....	31
3.3. Faze provođenja sinkronih <i>online</i> dramskih aktivnosti.....	35
3.4. Analiza provedenih faza i vrednovanje rada.....	53
4. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA.....	58
5. LITERATURA.....	61
6. PRILOZI.....	65
6.1. Prilog A.....	65
6.2. Prilog B.....	66
6.3. Prilog C.....	67
6.4. Prilog D.....	68
6.5. Prilog E.....	69
7. ŽIVOTOPIS.....	70

Sažetak

Provođenje odgojno-obrazovnog rada i kraćih programa našlo se pred brojnim izazovima tijekom pandemije koronavirusa. Zatvaranjem (*lockdown*) odgojno-obrazovnih institucija i dramskih studija došlo je do obustave svih aktivnosti u jednom kraćem razdoblju. Zbog zatvaranja i čestih samoizolacija odgojno-obrazovnih djelatnika i djece bilo je neophodno osmisliti i provesti novu organizaciju rada od kuće. Dio odgojno-obrazovnih ustanova i dramskih studija nastavio je provoditi programe putem Zoom platforme. Taj nastavak rada podrazumijevao je prilagodbu dramskih aktivnosti novome mediju. Upravo tom prilagodbom dramskih aktivnosti u bitno drugačijem mediju bavi se u ovome radu. Rad opisuje cjeloviti proces provođenja sinkronog *online* dramskoga rada u skupini u Dječjem vrtiću *Dobro Drvo* i u Dramskom studiju *Tirena* i to kratkoročnu prilagodbu na početku zatvaranja (primjerice putem aplikacije WhatsApp) te kontinuirano i redovito provođenje *online* sinkronog dramskog rada pomoću platforme Zoom. Sinkrono provođenje *online* aktivnosti podrazumijeva sudjelovanje u realnom vremenu. Polazišta za praktični rad pronašla su se u krovnom dokumentu *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* te se prikazao konceptualni okvir za provođenje dramskih aktivnosti. *Online* sinkroni dramski rad strukturiran je i proveden u tri faze, koje su *rasle*, međusobno se preklapale i nadopunjavale. Metodčki je sat također osmišljen i realiziran u trodjelnoj strukturi s opisanim ciljevima svake faze provođenja i navedenim te opisanim dramskim aktivnostima. *Online* rad nije i ne bi trebao biti zamjena neposrednom odgojno-obrazovnom radu i radu u dramskim skupinama, no ipak je rezultirao pozitivnim ishodima i dobrobitima, kako za djecu tako i za odrasle. Osim toga, djelovanje u trenutku i prelazak na *online* dramskopedagoški rad, u vrtiću i dramskom studiju, u *novom normalnom* omogućilo je djeci da se osjećaju sigurnije, a roditeljima je pokazalo da na dramske pedagoge mogu računati i u nesigurnim vremenima.

Ključne riječi: dramska skupina, *online* dramskopedagoški rad, pandemija, sinkrone dramske aktivnosti, Zoom

Summary:

With the emergence of the coronavirus pandemic, the implementation of educational work and shorter programs faced numerous challenges. The closure (lockdown) of educational institutions and drama studios for a short time resulted with the suspension of all activities. Due to the closures and frequent self-isolation of educational staff and children, it was necessary to design and implement a new organization of working from home. Part of the institutions and drama studios designed work via the Zoom platform and continued all activities in the form of online meetings. In the paper, I describe the implementation of online drama in the form of two hours (block hour) in kindergarten and drama studio. In the paper, I describe the entire process from the first days of closure and adaptation to new media up to the implementation of the online drama on the Zoom platform. I find the starting points in the umbrella document, the National Curriculum, and present the conceptual framework for the implementation of dramatic activities. During the online drama process, the implementation was carried out in three phases that grew and overlapped and complemented each other. The presentation of the work in each phase is through a three-part structure in which the goals of each implementation phase, examples of games, activities and exercises are described. Online work is not and should not be a substitute for direct educational work and work in drama groups, but it still resulted in positive outcomes and benefits for both children and adults. The leaders of the drama groups took advantage of the Zoom application and carried out drama activities during the lockdown. They created online activities in the "new normal", which showed their presence to both children and parents in those uncertain times.

Keywords: pandemic, online work, drama work, Zoom

1. UVOD

Pandemija koronavirusa donijela je odgojno-obrazovnim djelatnicima brojne izazove kako u provođenju odgojno-obrazovnog rada, tako i u provođenju kraćih programa¹. Uslijed zatvaranja (*lockdown*), čestih samoizolacija odgojno-obrazovnih djelatnika i djece bilo je neophodno osmisliti i provesti novu organizaciju rada od kuće. Dok se dio ustanova za rani i predškolski odgoj nije uspio prilagoditi novonastaloj situaciji i nije iznašao nove načine rada (nisu ostvarili nikakav vid dodatne komunikacije s roditeljima i djecom), dio ustanova je to pokušao i uspio uz pomoć *virtualnih soba dnevnog boravka*, WhatsApp i Viber grupa, zatvorenih grupa na platformi Facebook ili pak neke druge platforme poput Dinamikoma, Skypea, Microsoft Teamsa, Hangoutsa, Messengera ili Zoom-a te razmjenom informacija putem mrežnih stranica vrtića. Odgojno-obrazovne ustanove snalazile su se kako su u tom času znale i mogle tražeći odgovarajuće načine *online* povezivanja i komuniciranja.

Osim toga, u novonastaloj situaciji umrežili su se odgajatelji i stručni suradnici u vrtićima i izmjenjivali ideje: što i kako raditi te na koji način se povezati s djecom i roditeljima. Prije svega svima je primarni cilj bio psihološka i socijalna potpora, no s obzirom na obrazovnu ulogu ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje platforme su služile i za nuđenje različitih sadržaja primjerenih razvojnoj dobi djece. Dio se vrtića odlučio za dvosmjernan i interaktivan način nuđenja sadržaja, dok se drugi dio vrtića odlučio za jednosmjernan način organizacije aktivnosti za djecu koja su bila primorana *ostati doma*.

U oba slučaja, djeca i roditelji postaju aktivni sudionici *online* procesa, roditelji dobivaju potporu i smjernice za rad s djecom. No, dio ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje problematizirao je jednosmjernan način organizacije rada. Postavilo se pitanje je li dovoljno jednom ili pak dva puta tjedno ponuditi kreativne ideje roditeljima (koji su se također našli u teškoj situaciji). Na to se nadovezalo pitanje koliko će roditelja provesti te aktivnosti i ako ih provedu hoće li biti provedene na odgovarajući (i zadovoljavajući) način?

Sva ovo pitanja proizašla su iz premise kako bi odgojno-obrazovni proces trebao biti kontinuiran, neprekidan, stalna interakcija djece i odraslih te njihov zajednički rast i razvoj. Štoviše, takav način rada je i obvezujući, ali i otvoren novim mogućnostima jer za „primjenu polazišta, vrijednosti, načela i ciljeva koji su sadržani u *Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* u odgojno-obrazovnu praksu ne postoji gotova, univerzalno primjenjiva receptura. Svaki vrtić treba tražiti vlastiti put razvoja prema svojim specifičnim uvjetima, kadrovskim i prostornim mogućnostima te socijalnom kontekstu u kojem djeluje“ (NKRPOO, 2014: 2). Slijedeći ovu ideju, svaki je vrtić pronašao svoj način

¹ Kraći programi u dječjem vrtiću nisu integrirani u desetosatni program, već se provode jednom ili dva puta tjedno kao izborna aktivnosti (npr. ritmika, engleski jezik, dramski program, lutkarski program, sportski program itd.).

komunikacije i rada u doba pandemije koristeći sve svoje mogućnosti i resurse i imajući na umu prije svega dobrobit za svako dijete.

Pred istim izazovom našao se i rad kraćih programa u vrtićima i unutar dramskog studija. Dramski pedagozi željeli su naći način kako se povezati s djecom koja više nisu bila u mogućnosti pohađati sate dramske skupine te nastaviti sa svojim dramskim radom, koji utječe na različita područja razvoja djece i njihove cjelokupne osobnosti. Scher i Verrall (2005) naglašavaju višestruke koristi koju djeca imaju od *drame* - užitak, slobodu samoizražavanja, razvoj mašte i umjetničke osviještenosti, povećavanje socijalne i mentalne osviještenosti, fluentnost govora, samopoznavanje, samopoštovanje, samodisciplinu i samouvjerenost, suradničko učenje, razvoj sustavnog mišljenja, jačanje sposobnosti organizacije, poboljšavanje fizičke koordinacije i zdravlja. Dramski rad pomaže u emocionalnom sazrijevanju pripremajući djecu i mlade za život u svijetu odraslih, dobro je sredstvo za stjecanje općeg znanja u školi, dobar je *ventil* za darovitu djecu koja nekonvencionalno razmišljaju te otvara mogućnosti djeci od kojih društvo malo očekuje zbog različitih razloga (Isto.). Osim toga, dramski rad, tako tvrde Scher i Verrall (2005), može imati terapijski učinak i pomoći djetetu da se nosi sa svojim stvarnim životnim problemima ili pak katarzički učinak omogućujući djetetu pražnjenje moguće frustracije, može omogućiti društveni i moralni odgoj.

Imajući saznanja koliko puno djeca dobivaju od dramskog rada s posebnim fokusom na potonje navedeno, dramski su se pedagozi umrežili i vrlo brzo nakon zatvaranja počeli su provoditi *online* aktivnosti s djecom. S obzirom na vođenje dramskih skupina u Dječjem vrtiću *Dobro Drvo* i u Dramskom studiju Teatra *Tirena*, umrežilo se s odgajateljima, stručnim suradnicima i dramskim pedagogima i uhvatilo u koštac s provođenjem programa *online*. Prva dva tjedna rad je uglavnom bio organiziran tako da je većina dramskih pedagoga slala roditeljima prijedloge igara koje se mogu igrati u kućnom i obiteljskom okruženju, neke kreativne ideje kako npr. izraditi lutku i animirati je te razne prijedloge priča. Nakon prvog razdoblja prilagodbe u dramskom se studiju odlučilo koristiti platformom Zoom, koja se pokazala najučinkovitijom s obzirom na svoje mogućnosti.

Svaki je dramski pedagog provodio aktivnosti sukladno dobi djece i njihovim razvojnim mogućnostima te predznanju koje imaju. Stariji polaznici poznavali su više mogućnosti same aplikacije kao što je dijeljenje u virtualne sobe i rad u manjim grupama, dok su mlađe više vodili dramski pedagozi i u većini slučajeva mlađi su polaznici bili uključeni u isključivo grupne aktivnosti. Iskustva Zoom sastanaka dijelila su se na zajedničkim aktivima i sastancima te su pedagozi bili podrška jedni drugima, dijelili su ideje koje se igre dobro prilagođavaju i provode na platformi i sl. Na kraju pedagoške godine svaka je grupa

ponudila završnu produkciju u obliku videozapisa kako bi zaokružili cjeline i teme kojima se bavilo, ne samo tijekom *online* rada već cijelu godinu.²

Rad se sastoji od sedam poglavlja. U prvom poglavlju, uvodu, iznosi se problematika koja je nastala prilikom zatvaranja (*lockdown*), opisuje se novonastala situacija i načini *online* rada za koje su se odgojno-obrazovni djelatnici odlučili te se iznose načini koji su osobni primjeri. U drugom poglavlju, teorijskom okviru, naglašava se važnost konteksta u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje i u dramskom studiju te se traže uporišta u krovnim dokumentima što je opisano u poglavlju *Polazišta prema kurikulumu*. Nadalje se opisuje važnost socio-emocionalnog razvoja, kako rad u grupama i zajedništvo osnažuje. Zatim se izlaže konceptualni okvir za provođenje dramskih aktivnosti, naglašava se da je igra izvorna dječja aktivnost te se opisuju vrste igara kod djece. Nastavlja se s opisima kako igru opisuju dramski pedagozi (*Od igre do dramske igre*) te se opisuje metodičko strukturiranje dramskopedagoškog rada. Nadalje se opisuje važnost i učinak priče na djecu te se priča stavlja u središte osobnog dramskopedagoškog rada. Na kraju drugog poglavlja opisane su nove tehnologije u radu s djecom.

U trećem poglavlju, *Metodički pristup sinkronim online dramskim aktivnostima*, opisuje se osobna praksa i sinkroni *online* rad s dramskom skupinom u Dječjem vrtiću *Dobro Drvo* i dramskom skupinom u Dramskom studiju Teatra *Tirena*. U poglavlju se opisuju uporišta za planiranje i osmišljavanje *online* dramskih sati koja su zadana u *Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* te se prema kurikulumskim načelima opisuje rad. Nadalje se izlaže kontekstualni okvir, opisuju faze provođenja sinkronih *online* dramskih aktivnosti i na kraju se analiziraju provedene faze i vrednuje osobna praksa. U četvrtom poglavlju, u *Zaključnim razmatranjima*, opisuju se tri ključne stvari koje su omogućile uspješno provođenje sinkronih *online* dramskih sati te se predlažu moguće situacije u kojima bi se takav rad mogao i dalje provoditi. U petom poglavlju je popisana literatura a u šestom prilozi.

² Tijekom prvog polugodišta rad je organiziran kontaktno.

2. TEORIJSKI OKVIR

Kontekst ustanove za rani i predškolski odgoj sastavni je dio učenja i znanja djece i odraslih a socijalni kontekst, koji je fina mreža socijalnih utjecaja koji djeluju i utječu na to što djeca rade u vrtiću, podržava suradnju ili kooperativno učenje djece i odraslih (Chaille i Britain, 2003). Osim socijalnog konteksta, za vrtić su važni i prostorno-materijalni i vremenski kontekst (usp. Miljak, 2009). Isto tako kontekst dramske skupine u vrtiću, ali i u dramskom studiju predstavlja integralni dio učenja i znanja, i djece i voditelja. Dimenzije konteksta su preduvjet i za razvoj dramskopedagoškoga rada, u sva tri područja, pa tako onda i u području dramskoga stvaralaštva (usp. Gruić i sur., 2018)³.

Uloga socijalnog konteksta je primarna i mogli bi ju izdvojiti kao najvažniju, no nerazdvojna je i isprepliće se s ulogom prostorno-materijalnog i vremenskog konteksta. U novonastaloj situaciji došlo je do bitne promjene, koja će se kratko opisati na početku ovoga poglavlja, a nužna je za razumijevanje rada u cjelini. Naime, pokazalo se da su prostorno-materijalni i vremenski kontekst u *online* radu ključni. Nedostajalo je okruženje dramskoga studija ili sobe dnevnog boravka. Materijalno okruženje, koje podrazumijeva raspored i uređenje prostora, ponudu materijala i sredstva koje dijete koristi, djetetu omogućava da ulazi u interakcije s drugom djecom i odraslima i sadržajima koje mu taj prostor nudi. Materijali i sadržaji koji su u prostoru dramskog studija ili sobe dnevnog boravka, potiču dijete na određene dramsko-stvaralačke aktivnosti te se dijete bolje može izraziti, ući u neku ulogu, pripremiti određenu scenu i sl. Tako prostor *dramskog centra* u vrtiću treba sadržavati mnoštvo različitih materijala koji će poticati spontane i vođene dramske aktivnosti⁴. S obzirom na to da je mlađoj djeci lutka jako bliska, važno je da centar sadrži različite lutke (ovisno o prostoru dobro je imati i malo kazalište za lutke, stolno ili samostojeće), različite izvore svjetla i zvuka, kutije s različitim materijalima (poput marama i plahti) kako bi dijete i samo moglo kreirati prostor za igru, kutije s različitim rekvizitima (naočale, telefoni, šeširi i kape, knjige i papiri, suđe, i sl.) i naravno vješalicu s odjećom tj. kostimima.⁵

Upravo okruženje „djetetu izravno poručuje što odgajatelj očekuje od njega, kakvu sliku ili teoriju o djetetu, njegovu učenju, odgoju i obrazovanju zastupa i primjenjuje u svakodnevnom radu“ (Miljak,

³ Gruić, Vignjević i Rimac Jurinović (2018) u svome klasifikacijskom članku imenuju tri područja dramskoga odgoja: dramsko izražavanje (usmjereno na cjeloviti razvoj); dramska kultura (jačanje gledateljskih kompetencija) i dramsko stvaralaštvo (razumijevanje komunikacijskog potencijala kazališta, jačanje izvedbenih vještina).

⁴ Također, prema Gruić i sur. (2018) koristi se terminima aktivnosti (obuhvaća sve oblike dramskoga rada), tehnike (podrazumijeva jednostavnije oblike rada) i metode (podrazumijeva složene i jasno strukturirane oblike rada).

⁵ Važno da dijete ima različitu odjeću i kostime, kao bi moglo ulaziti u različite uloge i u dramskoj, ali i u simboličkoj igri. Važno je da odjeća bude lijepo izložena i vidljiva djeci (a ovisno o veličini prostora može biti na vješalici ili u kutijama u dramskom ili obiteljskom centru).

2009: 22). Dodali bi da na isti način, prostor koji je pripremio dramski voditelj, poručuje djetetu što sve može raditi i čime se sve može koristiti. Zato je važno da u prostoru dramskog studija uz slobodan prostor za provođenje grupnih igara, postoje različiti izvori zvuka, kubusi, različiti stolci i par stolova različitih veličina, različiti izvori svjetla, paravani i police na kojima će se nalaziti razni rekviziti. Važno je da kutije budu prozirne ili označene po kategorijama (npr. perike, naočale, šeširi, maske, kostimi, kravate, suđe, alat, telefoni, platna, marama, papiri i pribor za pisanje i crtanje, knjige, svaštara i sl.). Sličan popis neophodne opreme navode Scher i Verrall (2005).

Međutim, u pandemijskim okolnostima, prostor dramskog studija i vrtića postaje dječja soba ili prostor dnevnog boravka u stanovima ili kućama djece. Dramskim pedagogima nije preostalo drugo, nego se okrenuti ideji da pozornica i prostor za dramsku igru može biti sve što nas okružuje, pa tako i prostor vlastite sobe, kutak dnevnog boravka ili hodnika. Bilo je nužno djelovati odmah i djeci ponuditi određenu sigurnost, susret i neki novi, još neistraženi, oblik novonormalnog života. Prije svega je bilo nužno pronaći uporišta u krovnim dokumentima.

2.1. Polazišta prema kurikulumu

Pojam kurikulum različito se tumači i uglavnom podrazumijeva unaprijed detaljno razrađen plan i program propisan i donesen od strane administrativnog osoblja (Slunjski, 2011). Postoje metodologijski kriteriji koji razlikuju kurikulum od plana i programa što pojašnjava Previšić (2007) te nudi sljedeću podjelu: 1.) zatvoreni kurikulum, 2.) otvoreni kurikulum i 3.) mješoviti kurikulum. Zatvoreni kurikulum odlikuje programiranost, birokratiziranost i fiksiranost tijekom nastave, tj. odgojno-obrazovnog procesa te je jednak tradicionalnom shvaćanju plana i programa a pri izradbi nisu prihvatljivi spontanost i neplaniranost (usp. Previšić, 2007). S druge strane, isti autor za otvoreni kurikulum napominje kako ga odlikuje stvaralačka realizacija programa prema okvirnim uputama, a naglasak je na kreativnosti i inicijativnosti učenika i učitelja, štoviše otvoreni je kurikulum fleksibilan a spontanost i neplaniranost su prihvatljive (Isto.). Mješoviti kurikulum sadrži kurikulumске jezgre koje učitelj s učenicima pretvara u izvedbene materijale te on predstavlja prelazni oblik s normiranog prema humano-kreativnom kurikulumu za kojeg autor smatra da je dokument koji u praksi treba oživjeti (usp. Previšić, 2007).

Polazišta za izradu *Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* bili su već postojeći krovni dokumenti⁶, primjeri dobre odgojno-obrazovne prakse u Republici Hrvatskoj i svijetu te

⁶ Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije (2014), Smjernice za strategiju obrazovanja, znanosti i tehnologije Republike Hrvatske (2012), Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja djece predškolske dobi (1991), Konvencija o pravima djeteta (2001), Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011), Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (2012).

znanstvene studije o dovezima svjetske a posebice hrvatske teorije i prakse u području institucijskog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja publicirani u posljednjih dvadesetak godina.

Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) načela čine vrijednosna uporišta. Načela osiguravaju unutarnju usklađenost svih sastavnica kurikuluma i partnersko djelovanje sudionika u izradi i primjeni *Kurikuluma*. Načela su:

- Fleksibilnost odgojno-obrazovnog procesa u vrtiću
- Partnerstvo vrtića s roditeljima i širom zajednicom
- Osiguravanje kontinuiteta u odgoju i obrazovanju te
- Otvorenost za kontinuirano učenje i spremnost na unapređenje prakse.

O svim načelima bit će riječi nešto kasnije u poglavlju o metodičkom koncipiranju sinkronog *online* dramskoga rada, gdje se povezuje svako načelo sa osobnim radom u dramskim skupinama kako u vrtiću tako i dramskom studiju. U daljnjem tekstu će se ukratko opisati svako načelo vodeći se kurikulumskim opiscicama s naglaskom na prvo načelo, **načelo fleksibilnosti odgojno-obrazovnog procesa u vrtiću**, koje omogućuje prilagodljivost konkretnim mogućnostima, potrebama i interesima djece i odraslih u ustanovi, kao i uvjetima i kulturi sredine u kojoj ustanova djeluje (usp. NKRPOO, 2014). Ako se odgojno-obrazovni proces fleksibilno strukturira, omogućuje da se uvažavaju sve inicijative i prijedlozi kako djece tako i odraslih. Prihvatanjem ovog načela ustanova ide u smjeru kvalitetne zajednice koja uči uključujući sve čimbenike odgojno-obrazovnog procesa pogotovo odgovornih i profesionalno angažiranih (odgajatelji, stručni suradnici) zaposlenika (usp. NKRPOO, 2014), a trebali bi ga prihvaćati i voditelji dodatnih programa (poput dramskog programa). Načelo fleksibilnosti ostvarit će se uspješno u dramskoj skupini u kojoj se omogućuje poštovanje prava svakog djeteta, zadovoljavaju njegove specifične potrebe, njegov osobni i individualni ritam učenja.

Drugo **načelo partnerstvo vrtića s roditeljima i širom zajednicom** podrazumijeva otvorenu, podržavajuću i ravnopravnu komunikaciju roditelja tj. skrbnika djeteta, odgajatelja i ostalog osoblja u ustanovi (usp. NKRPOO, 2014). Svi dionici odgoja i obrazovanja imaju zajednički cilj: primjereno odgovoriti kako na razvojne tako i na individualne potrebe djeteta te osigurati potporu njegovu cjelovitom razvoju. Djelatnici vrtića trebali bi kontinuirano komunicirati s obiteljima kako bi što više saznali o podrijetlu djece i stekli uvid u njihove jake strane, interese i potrebe i u skladu s time prilagodili okruženje ustanove obiteljskoj kulturi djeteta, štoviše obostrana spremnost na sudjelovanje je preduvjet kvalitetne interakcije roditelja i odgojno-obrazovnih djelatnika (usp. NKRPOO 2014). Kako u vrtiću, tako bi se i unutar dramskog studija / dramskog programa trebala njegovati kvalitetna interakcija roditelja i voditelja dramskih skupina (dramskih pedagoga). Kvalitetna suradnja neminovno donosi bolje

razumijevanje sveukupnog procesa (koliko god roditelji vole vidjeti izvedbeni dio, procesi do kojih dolazi unutar dramske skupine su puno vrijedniji od završnih produkcija). Voditelji / dramski pedagozi su u ulozi promotora i poučavatelja roditelja i šire zajednice o dobrobitima dramskog odgoja za dijete. Također dobra suradnja nam daje i uvid kako u razvojni status djeteta tako i sve moguće jake i slabe strane, moguće teškoće ili darovitost.

Sljedeće je načelo **osiguravanje kontinuiteta u odgoju i obrazovanju**, a temeljna mu je zadaća prema *Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014)* osigurati pretpostavke za nesmetan i što *prirodniji* kontinuitet u odgoju i obrazovanju (suradnjom vrtića i škole, unapređivanjem uvjeta za kvalitetan odgojno-obrazovni kontinuitet cjeloživotnim učenjem stručnjaka svih stručnih profila u odgojno-obrazovnim ustanovama).

Načelo **otvorenosti za kontinuirano učenje i spremnost na unapređenje prakse** naglašava da je temeljni preduvjet kvalitete odgojno-obrazovnog procesa u vrtiću postići i održavati kvalitetu svih dimenzija okruženja. Od iznimne je važnosti osnaživati otvorenost za kontinuirano učenje i spremnost na unapređivanje prakse (kontinuiranim istraživanjima, osposobljavanjem praktičara, povezivanje svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa) (usp. NKRPOO, 2014).

Važan je cilj *Nacionalnoga kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014: 12)* i „cjelovit razvoj, odgoj i učenje djece te razvoj njihovih kompetencija. Postizanje ovog cilja temelji se na shvaćanju djeteta kao cjelovitog bića te prihvaćanju integrirane prirode njegova učenja u organizaciji odgojno-obrazovnoga procesa u vrtiću.“ Stoga se posebna pozornost posvećuje kompetencijama koje potiču razvoj samopoštovanja, samopouzdanja i pozitivne slike djeteta o sebi. *Nacionalnim kurikulumom za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014)* izdvaja se i osam ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje kojima se potiče i osnažuje djetetov razvoj i učenje (i koje je obrazovna politika Republike Hrvatske prihvatila iz Europske unije), a to su :

1. Komunikacija na materinskome jeziku
2. Komunikacija na stranim jezicima
3. Matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodoslovlju
4. Digitalna kompetencija
5. Učiti kako učiti
6. Socijalna i građanska kompetencija
7. Inicijativnost i poduzetnost
8. Kulturna svijest i izražavanje (2014: 12).

S obzirom na temu rada detaljnije će se osvrnuti na 8. kompetenciju. U *Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2014: 15) navodi se vrlo općenito da poticanje razvoja te kompetencije podrazumijeva „poticanje stvaralačkog izražavanja ideja, iskustva i emocija djeteta u nizu umjetničkih područja koja uključuju glazbu, ples, kazališnu, književnu i vizualnu umjetnost. One se osnažuju i razvojem svijesti djeteta o lokalnoj, nacionalnoj i europskoj kulturnoj baštini i njihovu mjestu u svijetu.“ Naglašava se da je važno razvijati svijest djeteta o važnosti estetskih čimbenika u vrtičkim aktivnostima i svakidašnjem životu te osigurati okruženje koje zadovoljava visoke estetske standarde i istovremeno djecu potiče na različite oblike stvaralačke prerade svojih doživljaja i iskustava u svim umjetničkim područjima i izražajnim medijima. Ovdje se uviđa potreba razrade razvoja ove kompetencije i stvaranje kurikuluma za dramski odgoj u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju jer se daju otvorene ruke kako će se i na koji način provoditi razvoj ove kompetencije. Polazište je da trebamo razvijati kulturnu svijest i izražavanje primjenom dramskih aktivnosti, no važno je znati kako i što sve djeca dobivaju od dramskog odgoja. Upravo će o tome biti više riječi u poglavljima koja slijede.

Suvremeni pristup kurikulumu omogućava uključivanje dramskoga odgoja u planove i programe rada. Taj se pristup odmiče se od planiranih programa i sadržaja učenja, a naglašava se proces učenja, interakcija i iskustva koje s kojima se dijete susreće. U praksi se plan i program, neovisno o kvaliteti, prilagođava i subjektivno interpretira sukladno znanju i iskustvu praktičara kao i njihovim uvjerenjima (Miljak, 1996). Spomenuta autorica navodi da se stvarni kurikulum razlikuje od službeno propisanog kurikuluma jer svaka ustanova prilagođava i prerađuje propisani kurikulum u skladu sa svojim fizičkim, organizacijskim, sociopedagoškim, kulturnim i tradicijskim uvjetima.

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje je usmjeren prema osiguranju dobrobiti za dijete i uključuje osobnu, emocionalnu i tjelesnu, obrazovnu i socijalnu dobrobit djeteta. „Osiguranje dobrobiti je multidimenzionalni, interaktivni, dinamični i kontekstualni proces kojim se integrira zdravo i uspješno individualno funkcioniranje te pozitivni socijalni odnosi u kvalitetnom okruženju vrtića. Osiguravanje dobrobiti za dijete podrazumijeva usmjerenost planiranja odgojno-obrazovnog procesa na dijete i njegovu dobrobit. Razumijevanje dobrobiti i njezinih dimenzija proizlazi iz znanja i očekivanja odgajatelja te njegovih shvaćanja djeteta, djetinjstva, socijalizacije, odgoja i obrazovanja, što znači da je psihološki, pedagoški i didaktički utemeljeno“ (NKRPOO, 2014: 10).

Prikaz prilagodbe kurikuluma novonastaloj situaciji dati će se u poglavljima u kojima se opisuje osobna praksa. Opisana prilagodba zasniva se na uvjerenju da suvremeni kurikulum treba biti integriran, razvojno, humanistički i progresivno orijentiran te imati (su)konstruktivistički karakter. Takvim kurikulumom se može, u izazovnim i novim situacijama (poput pandemije i/ili potresa) pronaći načine kako nastaviti s odgojno-obrazovnim radom. U izvanrednim okolnostima koje su sve zadesile uslijed

globalne pandemije i lokalnoga potresa posebno je zahtjevno bilo sustavno i posvećeno poticati socio-emocionalni razvoj djece.

2.2. Socio-emocionalan razvoj - zajedništvo nas osnažuje

Uloga koju ima zajednica u razvoju socijalne kompetencije djeteta je vrlo velika i predstavlja opći socijalni kontekst. U njemu ljudi proživljavaju svoj život i uvelike utječe na djetetov socijalni i emocionalni razvoj (Katz i McClellan, 1999). Isti autori naglašavaju da poticaje iz okruženja kao i svoje osobine treba iskoristiti te uz pomoć njih postići prikladne razvojne rezultate jer oni omogućavaju sudjelovanje u zajednici i društvu koje je ne samo prihvatljivo već i kompetentno.

Clarke-Stewart, Gruber i Fitzgerald (prema Katz i McClellan, 1999) smatraju kako u stvaranju zaokruženog repertoara socijalnih umijeća i u promicanju socijalne kompetencije djece važnu ulogu imaju odrasli i fizički okoliš (obitelj, zajednica, vršnjaci i odgajatelji/učitelji). Odgajatelji/učitelji i umjetnički pedagozi imaju važnu ulogu u promicanju socijalnog razvoja djeteta i to uvelike individualnim vođenjem djece jer individualno usmjerena i topla interakcija odgajatelj – učitelj - pedagog - dijete povećava djetetovu sposobnost da ih sasluša i reagira na njihove prijedloge. Za građenje takvoga odnosa ima mnoštvo alata a neki od njih su 1.) aktivna intervencija i 2.) modeliranje.

Jedan od ključeva za postavljanje kvalitetnog socijalnog konteksta je aktivna intervencija, što odgojno-obrazovni djelatnici i pedagozi nazivaju određivanjem smjernica. Sukob među djecom ili bilo kakve problemske situacije trebaju se iskoristiti u korist djeteta pomažući im da ih lakše podnesu i da se nose s njima na društveno prihvatljiv način. Vrlo je važno učiti u interakciji i davati podršku svoj djeci prilikom rješavanja dječjih problema i nesuglasica. Drugi je ključ modeliranje. Svojim postupcima, odrasle osobe mogu pokazati da se i oni suočavaju s poteškoćama koje moraju riješiti. Odrasli mogu pokazati da je u redu da ne znaju uvijek što učiniti te da je u redu tražiti pomoć drugih (Chaille i Britain, 2003).

U novonastaloj situaciji uslijed proglašenja pandemije i obustave uobičajenoga načina rada uloga odgajatelja, učitelja te umjetničkih pedagoga postala je još važnija a njihova intervencija prijeko potrebna. Djeca su se po prvi put susrela sa situacijom u kojoj im je bilo onemogućeno druženje i učenje s drugom djecom različite kronološke dobi i vršnjacima. Katz i McClellan (1999) ističu da se socijalne kompetencije razvijaju i u recipročnim odnosima među vršnjacima te navode dva aspekta socijalne kompetencije u djece predškolske dobi - prijateljstvo i popularnost. Autori tvrde da se prijateljstvo razlikuje od popularnosti ne samo po specifičnosti, već i po smjeru odnosa. Prijateljstvo je dvosmjernan prislan odnos koji djeci pomaže da bolje razviju svoje sposobnosti i vještine i to najviše u igri (Katz i McClellan, 1999). Upravo je dramska grupa mjesto gdje se uči suradnja i tolerancija te se kontinuirano igra s vršnjacima i mjesto gdje se stvaraju prijateljstva.

Baveći se pitanjem usamljenosti kod male djece, Katz i McClellan (1999), ističu da se djeca koja pate od jakog osjećaja usamljenosti nalaze u stanju velikog emocionalnog stresa. Naša je uloga da im pomognemo u tim situacijama stvarajući odgojno okruženje koje će produbiti njihov osjećaj pripadnosti. Isti autori (1999) nadalje ističu da upravo pomanjkanje osjećaja pripadnosti zajednici ostavlja dubok trag na djetetov socijalni i neurološki razvoj. Sve su to bili izazovi s kojima se bilo nužno nositi tijekom pandemije i osloniti se na osobno teorijsko znanje, ali i višegodišnje odgajateljsko i dramskopedagoško iskustvo. Iako je dramska skupina kakvu su djeca poznavala i kojoj su se veselila preselila na jedan posve drugačiji medij, svi su se ovi zahtjevi (koje pred nas koji radimo s djecom postavljaju dokumenti, ali i osobno humanističko uvjerenje) nastojali ostvariti.

Promišljajući o novim ulogama odgajatelja i dramskih pedagoga, imajući spoznaje o važnosti igre i zajedništva i njihovog utjecaja na razvoj djeteta, nastojalo se pronaći način kako nastaviti ono što se do sada radilo. Rad je trebalo osmisliti, organizirati i provesti u uvjetima u kojima je sve bilo neizvjesno i u kojima su i odrasli imali svoje strahove i krize. Jull (2020: 53) naglašava da naše unutarnje krize nisu nešto gdje smo bespomoćni, štoviše, „mi iznutra možemo svoju klimu podesiti na način da bude bolja, kreativnija, ljudskija i djelotvornija. No to ovisi o tome jesmo li se naučili usidriti u samima sebi. Zamišljanje izdržljivosti koja se odnosi samo na vanjske, ekonomske ili ekološke aspekte prema našem mišljenju nije realno. Izdržljivost znači da se nešto podnese s određenim sposobnostima... to podrazumijeva da čovjek poznaje samoga sebe, a druge razumije i poštuje. Da je u stanju živjeti, misliti i djelovati u suosjećanju s drugima, odnosno da je empatičan.“ Podrška i empatija⁷ pokazale su se kao ključne sastavnice rada.

Uvidjevši važnost daljnjeg rada i unutarnjeg rasta s vrtičkom djecom i s djecom koja su pohađala dramsku skupinu u dramskom studiju, zajedno sa stručnjacima se osmišljavaju načini koji će omogućiti provedbu rada. Najveći izazov predstavljali su novi načini komunikacije i promjena u načinu razmišljanja (a to je onda značilo i odbaciti neke stare navike). Jull (2020) ističe da su navike poput preuzimanja (*downloading*) - neke od njih ne primjećujemo, a druge primjećujemo tek kada zapadnemo u novu situaciju i kada se suočimo s nečim novim i drugačijim.

Krušić (2007) ističe kako je djeci teško uzeti psihološki odmak od onoga što ih okružuje, s obzirom na njihovu ranjivost i razvojne karakteristike teško im je dočekati da nevolje i strahovi prođu. Djeca koja imaju iskustvo neke traume i rata ili potiskuju svoja neugodna iskustva jer se s njima ne mogu nositi ili

⁷ Joelle i Dissing (2017) ističu da je za razvoj empatije ključno obiteljsko okruženje te je definiraju kao sposobnost prepoznavanja i razumijevanja tuđih osjećaja te uživanje u osjećaje druge osobe. Autori ističu da empatija zbližava ljude te pomaže u izgradnji dobrih i bliskih veza u budućnosti a upravo dobre i bliske veze su temelj životnog zadovoljstva i istinske sreće a njegovanjem iskrenog i empatičnog odgoja pomažemo djeci da postanu ljudi koji će manje osuđivati ne samo druge već i sebe same.

podsvjesno traže kako ih razjasniti i riješiti, dok „Dramski izraz kao skupno i kao sinergično iskustvo, temeljeno na općeljudskoj sposobnosti prikazivanja bića, stvari, događaja i pojava s pomoću odigranih uloga, možda više od bilo kojeg drugog medija omogućuje upravo onaj psihološki odmak neophodan za zaobilazno, metaforičko, približavanje neugodnim iskustvima i eventualno sučeljavanje s njima“ (Krušić, 2007: 35).

Autor nadalje naglašava kako je važno djeci čiji je vrijednosni sustav poljuljan barem u okviru scenske fikcije omogućiti da povjeruju da je vrlina nagrađena, a zlo kažnjeno. Ističe da u godinama i desetljećima koja dolaze (a najavljuje to više od 10 godina prije pandemije, op. A. M.) svijet mora analizirati dosadašnje i oblikovati nove vizije vlastite budućnosti prihvatljive za sve jer živimo u vrlo nesigurnim vremenima. Dramski odgoj posjeduje humanističke i odgojne osobitosti koje mu omogućuju da ublaži deprivaciju socijalnih kontakata i odnosa do kojih neminovno dolazi prilikom društveno-političkih sukobljavanja i društvenih dilema, a ja bi za potrebe ovog rada dodala i u pandemijskim situacijama (Krušić, 2007).

Joelle i Dissing (2017) napominju da je važno slušati druge i ne bojati se pokazati ranjivost jer kad ju pokažemo drugima - s njima se i povezujemo. Osim toga kada se okružimo s članovima obitelji i prijateljima koji su ljubazni i empatični, stvaraju se jake veze. Te su ideje bile okosnica promišljanja dramskoga rada u novonastaloj situaciji – zbližavanje i iskrenost su bili potrebni, bilo je važno potaknuti djecu da pokažu drugima da su u nevolji svi ranjivi, ali i da smo tu jedni za druge.

2.3. Konceptualni okvir za provođenje dramskih aktivnosti

Polazište u osmišljavanju konceptualnoga okvira praktičnoga rada u vrtiću i dramskome studiju bila je igra kao izvorna dječja aktivnost. Vigotski (prema Šagud, 2002) definira igru kao imaginaciju i put neostvarene djetetove želje. Kritizira isključivo kognitivni pristup dječjoj igri jer smatra da je od velike važnosti sagledati i emocionalni faktor i motive zbog kojih je došlo do aktivnosti, a oni ne leže u simbolima nego u potrebi za imaginativnim stanjem.

Duran (2011) igru dijeli u tri osnovne kategorije: 1.) funkcionalnu, 2.) simboličku i 3.) igre s pravilima.

Simbolička igra (igra pretvaranja, fikcije, imaginativna) je oblik reprezentacije stvarnosti i stoga je usko povezana s dramskom igrom. U simboličkoj igri dijete svoj unutarnji svijet i različite događaje koje je doživjelo prikazuje na sebi svojstven način. Primjerice, dijete će u igri preuzeti ulogu liječnika i svojim prijateljima suigračima ili pak lutkama davati lijekove, injekcije, prematati rane, smišljati dijagnoze i sl. Simbolička igra je vrlo važna jer potiče maštu, ali i divergentno mišljenje. Upravo zato je potrebno u ustanovama ranog i predškolskog odgoja djeci davati što više poticajnog, didaktički (ne)oblikovanog

materijala, dobro opremiti centre za simboličku igru, ali ih i okružiti sa što više različitih odraslih osoba i vršnjaka kako bi se razvile simboličke funkcije i potaknuo kognitivni razvoj. Drugim riječima, što više različitih iskustva to će igra biti maštovitija i bogatija. Vigotski za razvoj simboličke igre ističe važnost socijalne sredine te smatra da se svaka funkcija najprije javlja kao socijalno–psihološka adaptacija sredini i proces individualnog prilagođavanja.

Funkcionalna igra je važna jer prije svega potiče razvoj komunikacije i socijalnih odnosa te uvelike utječe na razvoj prosocijalnog ponašanja, a nastaje posebno u dodiru s majkom i ostalom fizičkom okolinom (usp. Duran 2011). Ona pomaže djeci da se primjerice povežu sa svojom grupom/razredom, da poštuju donesena pravila te najvažnije od svega pomažu u regulaciji emocija te jačaju samokontrolu vlastitih želja a s druge strane doprinose socijalnoj diferencijaciji (individualizacija, segregacija). Poštujući donesena pravila (zajedno ili su donesena već od autoriteta ili određena kulturnim nasljeđem) djeca će doživjeti samopotvrđivanje ali i društveno potvrđivanje što će uvelike utjecati na stvaranje vlastitih obrazaca ponašanja i socijalnih odnosa (Duran, 2011).

Igre s pravilima uglavnom pripadaju razdoblju od 7. do 11. godine, no zadržavaju se tijekom cijelog života te se mijenjaju samo oblik i pravila igranja (usp. Duran 2011).

Dijete niti u jednom trenutku svoje igre ne bi trebalo ovisiti o odluci odgajatelja o tome kako će se, s kim i uz pomoć čega igrati. Miljak (2009: 95) ističe da je djeci potrebno „pedagoški pripremljeno okruženje koje će biti ne samo primjereno nego tako uređeno da će maksimalno podržavati i razvijati nove interese, sklonosti i sposobnosti“. Bruner (2000) naglašava da učitelj (odgajatelj) ima ulogu dirigenta, te postaje skoro nevidljiv sudionik i voditelj (lider) koji preko uređenja okruženja djeci nudi raznolike materijale, sredstava, alate, igračke, jednom riječju nudi raznolike izvore spoznavanja. Na taj način djeca se igraju i u igri stječu nova znanja i žive nova različita iskustva.

Igra je osnovno sredstvo i alat kojim se služe odgajatelji u ustanovama za rani i predškolski odgoj. Obveza odgajatelja i pedagoga nije samo razvijati dječju kreativnost, već i oplemeniti i obogatiti dječju osobnosti planirajući što više kreativnih situacija tijekom dana / dramskog sata. Kreativnost se razvija, a pozitivno društveno okruženje, kreativan pojedinac i njegove osobine, kreativni misaoni procesi i kreativni rezultat pridonose poticanju kreativnosti (Kraljik, 2008). Supek (prema Kraljik, 2008) navodi da odgajatelji razvijaju kreativnost, a kreativne osobe nose obilježja kao što su originalnost, osjetljivost na različite probleme, fleksibilnost ili brzo prilagođavanje, sposobnost preoblikovanja materijala, sposobnost povezivanja dijelova materijala, hrabrost, spontanost te spretno organiziranje svojih misli i osjećaja. U tome nam svakako može pomoći dramska igra.

2.3.1. Od igre do dramske igre

Igrom djeca uče. A promišljanja o igri s različitih aspekata utjecalo je i na dramsku pedagogiju. Primjerice, Vigotski je uvođenjem pojma *zona idućeg razvoja* izvršio važan utjecaj i na dramsku pedagogiju. Koncept *zone idućeg razvoja* objašnjava razlikom između djelatnosti djeteta kad je ono prepušteno samo sebi i djelatnosti koje radi u suradnji s odraslima (ili sposobnijeg vršnjaka). Za njega je igra *zona idućeg razvoja* a dijete je u igri uvijek više od svog prosječnog uzrasta, za glavu više od samog sebe (Krušić, 2018: 25). Također, autor ističe da je dramska sposobnost urođena antropološka vrijednost i da nas razlikuje nas od svih drugih vrsta. Štoviše, „pretvaranje djeteta da je netko drugi jest prvotni čin kojim se utemeljuje ljudsko iskustvo“ (Krušić, 2018: 22). Dijete upravo u dramskoj igri proigrava stvari i iskustva koje u potpunosti ne razumije ili ima strah od njih, dokle god to iskustvo ne shvati i preradi na sebi svojstven način.

Nadalje Krušić (2018: 25) ističe kako su razne spoznaje iz područja razvojne psihologije iskoristili ponajviše britanski dramski pedagozi kao pretpostavku „za oblikovanje vlastitih ciljeva i didaktičkih opredjeljenja prenoseći ih iz područja promatranja spontane dječje igre u područje osmišljene i vođene pedagoške aktivnosti [...] organizirana dramska igra rabi se kao svjesno odabran didaktički pristup kojim se, raznim postupcima i tehnikama oblikuje poticajno pedagoško okružje u kojem se proces učenja odvija kao stjecanje iskustva i razumijevanje sebe i svijeta složenom igrovnom interakcijom učitelja i učenika“ (važno je nadodati i djeteta i odgajatelja).

Peter Slade, tvorac pojma dječja drama (*child drama*) posvetio se proučavanju kazališta za djecu uvidjevši katarzičan učinak dramske igre. Pokreće umjetnički centar za rad s djecom s teškoćama u razvoju te različite projekte dramske terapije. Slade tvrdi kako „dječja drama pokriva najrazličitije oblike dječjeg spontanoga i/ili organiziranoga dramskoga izražavanja“ (Krušić, 2018: 24). Slade dječju dramsku igru vidi kao stvaralačku djelatnost. Prema Sladeu estetičnost dječje drame nije povezana s kazalištem, već s dječjom igrom koju smatra autentičnim izvorištem te krajnji cilj ne mora biti završno umjetničko djelo ili produkcija, već je važan proces i doživljaj samih sudionika (neposredno, autentično i neponovljivo iskustvo svih sudionika tijekom trajanja igre) (usp. Krušić, 2018). Upravo na ovaj način se gleda i na ostale aktivnosti u vrtiću, važno je proživljeno iskustvo, sam proces konstrukcije i sukonstrukcije, a konačni produkt nije glavni cilj. To ne znači da sve što se započne ne mora imati konačni produkt, ali on sam sebi ne bi trebao biti svrha.

I američka dramska pedagogija isticala je razvojni aspekt djeteta. Ward (1957) za ciljeve kreativne drame ističe:

- Osigurati djeci što više situacija u kojima mogu izraziti svoje emocije bez potiskivanja istih te se razviti u emocionalno zrele osobe.
- Osigurati svakom djetetu prostor za izražavanje (oslobađanje) kroz neku umjetnost (djeca bi se trebala upoznati sa svim vrstama umjetnosti).
- Poticati i njegovati djetetovu kreativnost (maštu - razvija se u djetinjstvu).
- Osigurati djeci priliku da odrastaju u kontekstu koji ih razumije i omogućuje suradnje s drugima (dijete dobije iskustvo koje ga čini osjetljivim za misli i osjećaje drugih).
- Osigurati djeci iskustvo vlastitog promišljanja i izražavanja vlastitih ideja bez straha (iznoseći vlastite misli, osjećaje i vlastite ideje, djeca istovremeno uče poštivati tuđa mišljenja i osjećaje- preduvjet za kvalitetnu komunikaciju).

Igra je polazište u metodičkom radu poznate hrvatske dramske pedagoginje, a poznat joj je i koncept *kreativne drame*. Ladika (1970) ističe da *kreativna drama* u prvom redu označava dramsku igru koja u vrtiću obuhvaća prije svega dramatizaciju malih pjesama i priča, igre sa zamišljenim likovima, oživljavanje igračaka i stvaranje malih priča. Govori da starija djeca interpretiraju muzičke doživljaje, rade pantomimske vježbe i improvizacije na teme različitih djela, dramatiziraju priče (iskustvo nam govori da su isto u mogućnosti i izvesti djeca predškolske dobi).

Dramskom igrom jačamo ne samo kreativnu već i životnu pismenost, djeca dobivaju priliku otkriti samu sebe kroz govor, pokret, glazbu te se osloboditi pritiska odraslih i okoline. Štoviše, dramskom igrom „razvijamo dječju emocionalnu inteligenciju, a to je životno najvažnija inteligencija, razvijamo zdrav odnos prema sebi i drugima. Proigravanje emocijama nas rasterećuje, ohrabruje i čisti. Emocije daju dramskost dramskoj igri. To je važno uvijek pogotovo u kriznim situacijama (Kraljik, 2008: 24).

Nedvojbeno je reći da dramskom igrom utječemo na različita područja razvoja u djece te radimo na jačanju svih kompetencija te zapravo razvijamo cjelokupnu dječju osobnost: „maštu, koncentraciju, sposobnost identifikacije, sposobnost zamišljanja različitih situacija, pokret, govor, aktiviramo dijaloško komuniciranje, neverbalno komuniciranje, potičemo osjećaj za etiku, njegujemo ljubav prema umjetnosti, učimo zamisliti, doživjeti, izraziti svijet oko sebe i u sebi, djeca spoznaju sebe, jačaju pozitivnu sliku o sebi, samopoštovanje, empatija, ljubav prijateljstvo, dobrota, nježnost, znanje, perceptivna osjetila, emocionalna inteligencija, intelektualna znatiželja“ (Kraljik, 2008: 29).

Bojović (2013) govori o prednostima korištenja dramske metode u razvoju djeteta te navodi samopouzdanje i pozitivno samopoimanje, maštu, empatiju i toleranciju, kooperativnost, koncentraciju i jezik i sposobnost komunikacije.

No, organizirani rad u vrtićkoj dramskoj skupini i dramskome studiju traži metodičko strukturiranje rada.

2.3.2. Metodičko strukturiranje dramskopedagoškoga rada

Bojović (2013) uspoređuje strukturu kreativne drame sa strukturom rada u vrtiću (daje metodičko načelo rada), no navodi da su metode i pristup različiti. Daje i smjernice za organiziranje rada: trajanje aktivnosti trebalo bi ograničiti između 30 i 40 minuta; idealan je broj djece između 15 i 25 sudionika, a prostor bi trebao biti prostran. Iskustvo pokazuje da u predškolskoj dobi dramske aktivnosti mogu trajati i puno duže, sve ovisi o sadržaju i pripremljenosti te dječjim interesima i kapacitetima. Naravno da je broj djece također važan ali taj broj ne možemo određivati (osim ako se radi o dramskom studiju u koji se u mlađim grupama upisuje maksimalno petnaestero djece a vrijeme trajanja je dvosat).

Treba istaknuti kako su brojni dramski pedagozi usuglašeni oko trodijelne strukture dramskoga sata/radionice (usp. Scher i Verall, 2005; Scher i Verall, 2006; Bojović, 2013; Breber i sur. 2020., itd.).

Za uvodne igre Bojović (2013) predlaže dramske igre ili igre zagrijavanja koje mogu biti povezane s glavnom aktivnošću, a s druge strane mogu biti jednostavne fizičko-pokretne igre i trebale bi motivirati i pripremiti djecu za glavnu aktivnost. Uvodne igre prije svega zabavljaju, čine djecu sretnom i punom energije za kreativan rad, potiču djecu na aktivno sudjelovanje, opuštaju i smanjuju napetost, predstavljaju mentalni izazov, potiču energiju mišljenja i energiju tijela, djeca uče radeći i služeći se svim osjetilima i energijom, povezuju pokrete sa zvukovima, omogućuju pažnji da se fokusira na sadašnji trenutak, kreiraju zajednički cilj, formiraju grupnu pažnju, djeca rade zajedno i pripremaju se za glavnu aktivnost.

Bojović (2013) pojašnjava i glavnu aktivnost za koju navodi: tema može biti iz različitih područja razvoja, na početku najčešće ima određenu priču koja obrađuje ili se kreativno može povezati s idejom koja se djeci želi prezentirati toga dana, pa zato može biti jednodnevna ili može biti vrsta projekta za čiju razradu je potrebno više vremena. Pomoću glavne aktivnosti postizemo planirane obrazovne ciljeve⁸.

Kao posljednju etapu rada, ista autorica objašnjava fazu procjene, samoprocjene i refleksije: one mogu biti raznolike kao što su različite aktivnosti iz likovne i primijenjene umjetnosti koje će poticati refleksiju u djece, neke igre za relaksaciju u kojima će identificirati svoje osjećaje ili rasprava s djecom o njihovu shvaćanju i interesima. Na ovaj način se djeca odmaraju od aktivnosti, razmatra se koncept i postignuti ciljevi, osvrće se na grupno i pojedinačno iskustvo, što se naučilo dok se igralo, daje značenje samoj aktivnosti, povećava razumijevanje, produbljuje empatiju i povećava dječju samosvijest, daje odgovore

⁸ Primjerice, razvoj slušne pažnje, razvoj komunikacije, govorno-jezični razvoj, učenje znanstvenih koncepata kroz dramu, kooperativni procesi učenja, identifikacija emocija i oslobađanje emocionalne napetosti, razvoj spontanosti i kreativnih impulsa, rješavanje problema itd.

na neka pitanja, povratne informacije o odnosima, pomaže usmjeriti temu na sljedeću aktivnost (Bojović, 2013).

Scher i Verall (2005) predlažu da se u dramskome studiju sat (u trajanju od 90 minuta) započinje glazbom, nakon toga slijedi zagrijavanje i istezanje, vježbe glasa i tzv. 5 putokaza za dobru komunikaciju (držanje, projekcija glasa, izgovor, komunikacija pogledom i prijateljski ton glasa). U središnjem dijelu se okvirna tema smišlja u trenutku, a koriste se improvizacije kao sredstvo samoizražavanja, promatranja te kreativnosti. U završnome dijelu dramski se pedagozi u svome radu koriste poezijom, mudrim izrekama, dobrim riječima i džepnim mudrostima. Također, rad se zaokružuje glazbom (za izlaz). I u svom drugom priručniku, *Novih 100+ ideja za dramu* Scher i Verall (2006) navode kako koncipirati dobar dramski sat zadržavajući prijedlog trodijelne strukture. Iako ne navode izrijekom važnost vrednovanja rada, daju preporuku za vođenje bilježaka. Štoviše, napominju kako je vrlo je važno voditi bilješke kako o zamislima koje koristimo tako i o osvrtima na situacije uzimajući u obzir i primjedbe grupe na ono što je bilo uspješno i što nije (zapisi refleksija), pomno prateći napredak svakog pojedinca, u skupini, posebno one kojima treba najviše ohrabrenja. Autori predlažu refleksije s djecom jednom u polugodištu (čega žele više, čega manje, što bi željeli da bude drugačije i sl.)

Također, autori preporučuju da se tijekom dvosata provede petnaestak vježbi, od kojih 40 % radi cijeli razred a 40 % se radi u parovima ili grupama, a ostalih 20 % bi djeca radila individualno. Istu shemu koriste za sve dobne grupe s nešto više grupnog i frontalnog rada s mladom djecom a više individualnog rada sa starijima. Glazba se koristi u oko 30 % vježbi. Autori nadalje navode da je sve u dobroj pripremi, vrlo je važno u naprijed pripremiti vježbe, no treba ostati prilagodljiv i otvoren za promjene prateći atmosferu unutar grupe, bilo kakve promjene u raspoloženju djece i sl. (usp. Scher i Verall, 2006). Sukladno tome treba usklađivati program na način da ili preskačemo vježbe, mijenjamo tempo, zaustavljamo se duže na stvarima koje posebno zanimaju djecu i to razvijamo. Predugo zadržavanje na određenoj temi nužno ne rezultira njenim dubljim istraživanjem, a suprotno tome brzina nužno ne vodi u površnost već njom ponekad postizemo dublji stupanj koncentracije. "Zapamtite da ne možete očekivati da se improvizacija stvori niotkuda i ni iz čega. Djeca moraju imati okvir unutar kojeg će raditi"(Scher i Verall (2005: 28). Osim toga autori naglašavaju važnost postupnog usložnjavanja rada, primjerice u početku kada se radi na nekoj improvizaciji rad zahtjeva mnoštvo uputa i prijedloga a tek kasnije sa stečenim iskustvom u dramskom radu djeca nauče kako upotrijebiti vlastitu maštu a voditeljeve upute bivaju sve kraće (isto).

Breber, Nemeć, Rimac Jurinović i Škuflić-Horvat (2020: 9) u priručniku *Igrom do (spo)razumijevanja* opisuju trodijelnu strukturu dramskopedagoških radionica koje su fleksibilne i prilagodljive dobi, iskustvu, brzini, uvježbanosti i znanju sudionika:

1. Zagrijava se i motivira učenike za dramski rad. Nudi se i više aktivnosti za zagrijavanje koje se mogu iskoristiti ili odmah taj sat ili kasnije ako je preporuka da se nastavna cjelina obraduje više sati.
2. Obrađuju se, ponavljaju ili usustavljaju ranije stečena znanja primjenom dramske igre. Autorice rijetko predlažu tip nastavnog sata jer se primjenom dramskih aktivnosti može obraditi novo gradivo, ali i na zabavan i veseo način naučeno se gradivo ponavlja i usustavljuje.
3. Uopćava se, zaključuje i usustavljuje tema kojom se bavi. Autorice daju prijedloge za zadatke za dramsku domaću zadaću. Ideja je da se učenike upozna sa svim ponuđenim zadacima od kojih oni sami biraju najizazovnije te se nude prilozima koji prate svaku nastavnu cjelinu tj. radionicu.

Zbog svoje fleksibilnosti i prilagodljivosti autorice ne postavljaju vremenski okvir za pojedine aktivnosti te naglašavaju da su to prijedlozi za nadogradnju, nikako gotov recept.

Trodijelna struktura sata je nešto što se pokazalo vrlo korisno u praksi i daje jasan okvir. Iskustvo je pokazalo da vođenje sata s dobrom pripremom omogućuje da se točno zna kada i što napraviti, priprema za eventualne promjene smjera (priprema više vježbi je od neizmjerne važnosti) te uz to što se mogu ispuniti zadani ciljevi i raditi na izlaznim kompetencijama uvelike olakšava rad. S obzirom na sve ranije spomenute kurikularne smjernice, jasno određen plan ne sputava niti voditelja niti djecu, upravo suprotno, fleksibilan i prilagodljiv plan se može dobro nadograđivati i mijenjati i nadopunjavati.

Sa saznanjem što sve djeca dobivaju od dramskog odgoja jasno je da se jača razvoj svih izlaznih kompetencija te je vrlo važna umješnost odgajatelja kao voditelja da jasno naprave kurikulum za dramski odgoj u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju koji će dati jasne smjernice i pomoći u razradi planova za sva područja razvoja. Planovi i sadržaji planova oslanjaju se na procese, interakciju i iskustva kod djeteta te se odmičemo od kruto zadanih tema i cjelina koje bi obrađivali dramskim tehnikama i metodama.

Uzimajući u obzir da je suvremeni kurikulum integriran, razvojno, humanistički i progresivno orijentiran te ima (su)konstruktivistički karakter, da dramski voditelji znaju sve razvojne karakteristike djece te njihove razvojne mogućnosti i posjeduju znanje o metodici i razumiju metodičku koncepciju, osmišljavati će planove u kojima kao voditelji u svom pristupu neće biti dominantni, ohrabrivati će i uvažavati inicijativu djece te ih u isto vrijeme poticati i na osmišljavanje i organiziranje vlastitih aktivnosti. Ovo se naglašava jer se često u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju različito shvaćaju i interpretiraju vođene i grupne aktivnosti djece a dramski rad kako onaj koji je integriran u kurikulum vrtića tako i onaj u dramskom studiju koji se provodi jednom ili dva puta tjedno (skraćeni program) upravo sadrži puno vođenja i zajedničkih grupnih aktivnosti. Još uvijek će krive interpretacije voditi tomu da se izbjegavaju zajedničke i vođene aktivnosti, a iskustvo pokazuje dobrobit istih uzimajući u obzir da voditelj zna potrebe djece, zna koji su ciljevi i zadaće, zna izabrati sadržaje primjerene djeci i

dobi, zna dobro organizirati prostor i ponudu materijala, zna izabrati metode kojima će dijete učiti i dobro organizirati aktivnosti učenja i poučavanja te evaluirati svoj rad.

Za kvalitetno vođenje treba posjedovati profesionalne kompetencije, a ne se samo oslanjati na vlastite implicitne pedagogije. No, za potrebe ovoga rada vratiti ćemo se na temu, pa su tako profesionalne kompetencije, otvoreni i razvojan kurikulum te umrežavanje s drugim stručnjacima omogućili da na svoj, tada nam se činilo a i sada iz ove perspektive najbolji način, nastavimo s odgojno-obrazovnim radom. Uz opisane odrednice, priča se pokazala kao izuzetno korisna i uporabljiva i u *online* sinkronom dramskopedagoškome radu te ćemo se njome detaljnije baviti u narednom poglavlju.

2.4. Priča kao osnova dramskopedagoškome radu

Priče su vrlo važne, kako djeci tako i odraslima. Velički (2013) ističe kako priče donose red i strukturu, linearnost i predvidljivost umjesto nelinearnosti i životne nepredvidljivosti te nam pomažu u teškim situacijama dopirući do svih svojom jednostavnošću i jezgrovitosti te bogatstvom metafore. Priče su važne za život djece zbog toga što obogaćuju i upotpunjuju njihov unutarnji svijet, pokreću svijet mašte, kreativnosti i snove. U njima djeca pronalaze obrasce za izgradnju unutarnjih predodžbi o svijetu. Pričajući priču dijete zapravo dijeli svoj unutarnji svijet s drugima. Priče utječu i na odrasle jer pričajući priče oni stvaraju i razvijaju komunikaciju te izgrađuju povezanost s djecom koja slušajući priču dobiju uvid u čovjeka koji im je tijekom pričanja predstavio i samoga sebe. Ako učitelj, odgajatelj ili roditelj zna kako, može priču iskoristiti na ljekovit način, tako što će kroz priču djetetu prikazati pojedinu situaciju ili možda ponašanje djeteta (Velički, 2013).

Wallacea (prema Grdešić, 2015) piše da je pripovijedanje oblik objašnjavanja koji je nužan za razumijevanje života jer pripovijedajući životne priče (kako sebi tako i drugima) u isto vrijeme ih i oblikujemo i osmišljavamo te ih pokušavamo razumjeti. U skladu s tom predodžbom je i ona Foga i sur. (2005), koji ističu kako su priče potrebne čovjeku da bi stvorio vlastiti identitet i razumio samoga sebe, no kako bi što bolje razumijevali druge i lakše pronašli rješenja za nerazumijevanje drugih i moguće konflikte važno je dijeljenje priča iz svakodnevice.

Štoviše, priče nam svojim simboličkim značenjem nude ljekovitost. Perrow (2013) govori o terapijskom učinku priče te ističe kako pričanje priče jača dječju koncentraciju i pokreće maštu kreirajući unutarnje slike. Autorica ističe da su sve priče potencijalno iscjeljujuće, one *znaju put* te pomažu djeci izdržati teške situacije. Ako priče izazivaju plač ili smijeh, ili pak oboje, plač i smijeh mogu biti iscjeljujući. Isto tako i narodne priče imaju iscjeliteljske sposobnosti zbog svojih univerzalnih tema i rješenja koja nude uz nadu i hrabrost za suočavanje sa životnim izazovima i tako povoljno utječu na našu sposobnost za promjenu i razvoj. Određene priče mogu djelovati na ponašanje u određenim situacijama ili ga

promijeniti. Upravo te priče Parrow naziva terapijskim. Opisuje ih kao priče koje vraćaju ravnotežu i cjelovitost ponašanju ili situaciji koja je izvan ravnoteže jer priče „... osjećaju put, priče znaju put, priče mogu pronaći put. Priče mogu pronaći put izravno u vašu dušu, baš kao što voda pronalazi put kroz procjep u zidu, gdje ga ništa drugo ne može pronaći! I baš poput vode, priče osvježavaju i vitalne su za zdrav rast i razvoj“ (Parrow, 2013: XXVIII). Osim toga, Parrow (2013) uspoređuje priče s prirodnim lijekom koji izvlači djetetove kapacitete kako bi ispravio neravnotežu. No ističe da postoji borba za prihvaćanje pričanja priča baš kao i prihvaćanje prirodnih lijekova, zdrav razum i osjećaji nam govore da ih trebamo prihvatiti raširenih ruku, a komercijalni i znanstveni svijet se tome snažno protivi jer je teško prihvatiti činjenicu da se problem može bolje riješiti uz pomoć neprocjenjive, skrivene sile mašte. No danas se ponovno budi umjetnost pričanja priča i pripovijedanja te autorica izražava svoju nadu i viziju da učitelji i roditelji ponovno počinju upotrebljavati snagu priče i mašte ohrabrujući djecu da pomoću mašte koriste svoje potencijale. Naglašava da „u konačnici, taj kapacitet jest ono što povezuje čitave zajednice i omogućuje stvaranje kvalitetnih odnosa među ljudima, jer nas osposobljava da osjećamo tuđa iskustva“ (Parrow, 2013: 5).

Kako će djeca, bili oni polaznici vrtića, učenici ili polaznici dramskog studija doživljavati priču uvelike ovisi o odgajateljima, učiteljima i dramskim pedagogima. Pripovijedanje pripada najbitnijim životnim vještinama. Ako se kvalitetno razvija vještina pripovijedanja i učitelj pouči učenika pripovijedanju priča, to će stvarati temelj uspješnijoj komunikaciji prema drugim ljudima. Od velike je važnosti da pripovijedanje bude obostrano jer način na koji učitelj iznese priču utječe na način kako će je iznijeti učenici i samim time ih motivira na razvijanje vještine govorenja i prezentiranja. Važno je i naglasiti da pripovijedanje razvija pamćenje i ljudski mozak će ne samo brže već i bolje pohraniti informacije koje su ispričane u formi priče (Hamilton i Weiss, 2007).

Treba imati na umu što želimo potaknuti kod djeteta pripovijedanjem, a ako bilo šta želimo u djetetu pokrenuti, izazvati ili mu pomoći da riješi neki problem, od iznimne je važnosti priprema za pripovijedanje. Bez kvalitetne pripreme priče koju smo dobro i pomno izabrali teško ćemo dobiti željene rezultate.

Prije svega vrlo je važno dobro odabrati priču koja se iznosi pred publiku (djecu) te se dobro s njom upoznati. Ako priča dotiče nas, dotaknut će i djecu. Ako mi u nju vjerujemo, vjerovat će i djeca. Cijeli proces pripreme za izvedbu i pripovijedanje priče vrlo je kompleksan proces te zahtjeva pun angažman odgajatelja (učitelja, pedagoga). *Dati* priču ne znači samo ju pročitati te pokazati slike, već *davati* priču znači otvarati jedan posve novi svijet, satkan od fine mreže odnosa između pripovjedača i djece, začudne atmosfere u kojoj na trenutak nestaje stvarnost. A motivirati pričom dijete da samo pripovijeda, pogotovo ako se još radi o povučenijoj djeci, daje jasnu sliku koliko je pripovijedanje važno za cjelokupni razvoj djeteta.

Velički (2013) ističe da nakon što se pripovjedač dobro upozna sa pričom (treba nastojati pripovijedati bez tekstualnog predloška, odnosno znati napamet tijekom radnje te ključne događaje i rečenice te priče). Nadalje, Velički (2013) daje iscrpne upute kako se pripremiti za pričanje priče koje se u nastavku ovoga pasusa i parafraziraju. Dakle, prilikom pripreme pripovijedanja treba razmisliti o slikama u određenoj priči jer tim slikama stvaramo shemu. Važan je tijekom radnje koji može biti isti kao i u originalnoj inačici priče, no mogu se unijeti neke kreativne promjene, kao što su češća ponavljanja i broj ponavljanja, tvrdi Velički (2013). Osim toga, važno je i prikazivanje gestama jer tako upotpunjujemo tijekom radnje, one prate govor i označavaju neke ključne stvari (veličina, ponavljanje, radnja), no geste ne smiju biti pre naglašene, dok moraju biti prisutne kod svih likova tj. svaki lik ima svoju gestu i uvijek je ista i u njegovom karakteru jer gestama dobivamo veću uvjerljivost priče, kaže autorica (Velički, 2013). Neophodno je u svoju naraciju nastojati uklopiti ponavljanja, odnosno određene formule (pogotovo ako ne postoje u originalnoj verziji priče) koje su veoma važne u recepciji priče kod djece i koje djeca onda sama koriste kada prepričavaju priču. Također treba utvrditi osnovni ton priče, kako mi doživljavamo tu priču nakon što ju više puta pročitamo, proučiti slike iz priče koje stvaramo u svojoj mašti - kakav je izgled likova, na što nas podsjećaju pojedine rečenice (Isto). Zatim trebamo pokušati sebi objasniti simbole koji se pojavljuju u priči i kako bi ona utjecala na djecu (*staviti se u dječje cipele*). Treba nastojati postići prisnu atmosferu (poželjno svoju publiku rasporediti u formu kruga). Pripovjedač treba obraćati pozornost na vrednote govorenoga jezika - intonaciju, ritam, tempo, stanku, intenzitet, uvijek je bolje usporenije pričati priču, nego brzo izgovarati riječi i rečenice.

Ako je moguće, može se i stvoriti različita boja glasa za različite uloge, no treba pripaziti da se s time ne pretjeruje (dozvoljeno je igrati se glasom, odnosno izmjenjivati različite vrednote govorenog jezika - jačinu, ritam, brzinu, intonaciju – silaznu, uzlaznu), piše Velički (2013). Literatura, ali i osobno dugogodišnje iskustvo predlažu uključivanje djece u priču - npr. tako da oponašaju određene pokrete koje izvodi pripovjedač ili tako da se stvori prostor za njihova pitanja. Ako za tim ima potrebe, poželjno je nepoznate riječi objasniti unaprijed. Nakon pripovijedanja važno je odvojiti vrijeme za opuštanje tj. za procesuiranje doživljaja, može se naknadno preraditi priča – uz pomoć igara uloga ili lutkarske/stolne predstave, odnosno stihova na temelju priče. I za kraj, kaže autorica: “Kako bi jedna priča bila kvalitetno ispričana, pripovjedač mora posjedovati određene osnovne kompetencije. Tako je bilo još u vrijeme oralne kulture. Pripovjedač nije mogao biti bilo tko, morao je imati određeni talent i svladati umijeće kako bi stekao vještinu pripovijedanja. Dobri pripovjedači bili su radosno dočekivani i slavljani poput junaka. Kad pričamo priču, mi postajemo pripovjedači” (Velički, 2013: 43).

Walsch (2013) isto nudi obrazac koji stvara zadivljujuće priče koje će zainteresirati publiku (djecu):

- odabrati priču
- proći pričom
- zamisliti scenu same priče
- ispričati priču iz perspektivne jednog od likova
- utvrditi centralnu istinu priče
- pronaći način na koji ćemo zapamtiti priču
- ispričati priču u priči
- osmisliti svoje prve riječi
- odrediti kako će priča završiti
- istražiti činjenice
- izbaciti nepotrebne detalje
- dodati opise svojoj priči
- uključiti publiku u izvedbu
- organizirati izvedbe s probnom publikom.

Na samom pripovjedaču je odabrati put i na najbolji mogući način iznijeti priču, darivati je djeci i na taj način ih uvesti u svijet mašte, odmaknuti ih od *surove* stvarnosti i teških trenutaka, pomoći im riješiti neke problemske situacije i jednostavno ih uveseliti, jer priče nam donose životnu radost. Osobna ljubav prema pričama, dugogodišnje odgajateljsko iskustvo ali i izvedbeno iskustvo lutkarice i pripovjedačice te profesionalno usavršavanje omogućilo je da se djeci iznese priča na primjeren način, da ih se povede u svijet mašte i pričom im se podare sretni trenutci u kojima će dobiti upravo *odmak od surove stvarnosti* vremena u kojem rastu i žive. Međutim, upravo zbog okolnosti toga vremena, bilo je nužno promišljati kako suvremena tehnologija može postati način koji nas drži na okupu, ulijeva bliskost i toplinu te nas osnažuje. Osim toga bilo je neophodno naći način kojim se tehnologijom posreduje izvedbena umjetnost za koju je karakteristično da nastaje u sinergiji izvođača i publike, ovdje i sada.

2.5. Nove tehnologije u radu s djecom

Današnji život je gotovo nezamisliv bez digitalnih tehnologija i već od predškolskog doba djeca se znaju služiti tehnologijom. Nove tehnologije su postale neizostavan čimbenik u ljudskom odrastanju i životu uopće i imaju potencijal za promjenu naših života.

Žuvić i sur. (2016) digitalnu tehnologiju definiraju kao proizvode koji koristimo za stvaranje, pregled, prijenos, kreiranje, pohranjivanje, trgovinu, preuzimanje, slanje i primanje informacija u digitalnom obliku. Rodek prema Rogulj (2020) ističe da se pod digitalnim tehnologijama misli na primjenu računala,

tablet računala, prijenosnih računala, pametnih telefona i interneta. U kontaktnom radu prije pojave pandemije dio odgojno-obrazovnih institucija u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju koristio je neke nove tehnologije u radu. Najčešće su to bila prijenosna računala, računala ili tablet računala u sobama dnevnog boravka koji su služili odgajateljima za realizaciju dodatne pedagoške dokumentacije, kao suvremeni oblik komunikacije s roditeljima, ali i kao pomoć u radu s djecom.

Već su djeca predškolske dobi izložena novim tehnologijama u kontroliranim uvjetima kako bi jačala svoje digitalne kompetencije. Ovisno o mogućnostima i sredstvima pojedini vrtići imaju uz navedenu digitalnu tehnologiju i pametne ploče (*Smartboard*) koje omogućuju djeci svladavanje određenih tema putem učilica (*Wardwall*), korištenje interaktivnih pedagoških igara i sl. Uz pravilno vođenje djecu se osnažuje i uči da koriste ponuđene nove medije, ali na pravilan i primjeren način.

Rogulj (2020) ističe da ulaganjem u infrastrukturu (digitalnu tehnologiju) ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje te u obrazovanje odgajatelja (jačanje digitalnih kompetencija) doprinosi podizanju razine korištenja digitalnih tehnologija u poslovne svrhe a sve s ciljem unapređivanja kvalitete komunikacijskog procesa između roditelja i odgajatelja. Veliki dio roditelja je i prije bio uključen u digitalnu komunikaciju s odgajateljima, tako da je to olakšalo prijelaz na *online* rad kao i djeci koja su nove tehnologije i prije imala mogućnost korištenja. Digitalnu komunikaciju je definitivno ubrzalo i unaprijedilo stanje pandemije, zatvaranje je prisililo velik broj profesionalaca ubrzano svladavanje korištenja različitih digitalnih servisa i velik broj ljudi stavljen je pred veliki izazov. U *online* radu brojne su mogućnosti korištenja različitih platformi, a Dječji vrtić *Dobro Drvo* i Dramski studio Teatar *Tirena* čije načine rada i iskustva provedbe se želi prikazati, odlučili su se za platformu Zoom.

Naime, u doba pandemije Zoom platforma je bila jedan od najučinkovitijih alata za *online* aktivnosti. Zoom platforma je bila dostupna, jednostavna za korištenje i omogućavala je sinkrono provođenje aktivnosti. Zoom aplikacija se koristi u svrhu audio i video-komunikacije između dva ili više korisnika. Prednost aplikacije je da se može koristiti na različitim uređajima. Komunikacijom na ovoj platformi omogućuje se prije svega dijeljenje ekrana među korisnicima, izravna video-veza, dijeljenje različitih videozapisa, fotografija ali i dokumenata, sadrži bijelu ploču koja omogućuje direktno pisanje te se sastanci mogu snimati u različitim formatima. Također, omogućeno je dijeljenje sudionika u različite sobe (virtualne učionice) i koje su se koristile prvenstveno u radu sa starijom djecom. Na svakom Zoom sastanku voditelj je mogao kontrolirati zvuk i video, vidio bi tko je prisutan, imao je opciju chata u tijeku Zoom sastanka, mogle su se koristiti emoji, reakcije i sl.

Najveći nedostatak u provođenju *online* sinkronih aktivnosti bila je dostupnost uređaja kako odgajateljima tako i svoj djeci koja su bila kod kuće (roditelji su također počeli raditi *online* pa je dio djece bio na mobilnim uređajima gdje je manja vidljivost sadržaja i teže je bilo koristiti neke mogućnosti

Zoom-a), a i za neke stvari je bila potrebna na samom početku pomoć roditelja, pogotovo mlađoj djeci. Stoga su mogućnosti Zoom platforme u radu s djecom školske dobi (do 15 sudionika) bile bolje iskorištene. Ovdje se referira na osobna iskustva, ali i iskustva iz cjelokupnog *online* rada kako u vrtićima tako i u školama opisanog u stručnim i znanstvenim radovima.

Mansing (2020) ističe u svom istraživanju sa starijim učenicima kako se Zoom Cloud Meetings aplikacija pokazala kao vrlo učinkovito sredstvo u procesu učenja prvenstveno zbog njegove fleksibilnosti jer se može implementirati bilo gdje što čini učenike opuštenima, u svom okruženju učenici nisu napeti i osjećaju se ugodno. Smatra da je vrlo važna dosljednost i kontinuitet koji se dobio primjenom e-učenja i Zoom-aplikacijom te učenici počinju učiti ili istraživati kako funkcioniraju i koje su prednosti ovih aplikacija. Agustina i Mustika (2020) Ističu u svom istraživanju da korištenje Zoom aplikacije u vrtićima i nižim razredima škole i nije bilo toliko jednostavno i suptilno kako se očekivalo. Svi učenici nisu dobro prihvatili inovaciju tj. učenje putem Zoom-a, neki su izbjegavali sudjelovanje i nisu se uvijek uključivali, kod nekih je bila prisutna doza nesigurnosti a kod nekih dosada (daju smjernice koje bi trebali slijediti i učitelji i učenici tijekom Zoom sastanka kako bi se izbjegao ovaj faktor). Također je primijećeno da šumovi povratnih informacija koji dolaze u tijeku korištenja aplikacije, tehničke poteškoće u tijeku Zoom-sastanka otežavaju da se učenici usredotoče na sadržaj. Također je utvrđeno da angažiranost roditelja utječe na sudjelovanje koje je bilo smanjeno ako su roditelji u isto vrijeme obavljali svoje poslove u kući za vrijeme provođenja Zoom-sastanka.

Broadfoot (2020) ističe da nitko ne može satima sjediti ispred Zoom-a te da treba paziti na činjenicu da djeca koja imaju potrebu za kretanjem, govorom, da imaju ograničenu pažnju, da imaju potrebu biti uključeni, dok neki opet ne žele ili ne mogu izvesti nešto ispred svojih prijatelja. Autorica predlaže „raspored“ za 2,5 sati virtualnog dramskog sata, kako ga ona naziva. Predlaže uvod od 15 minuta, zatim 45 minuta glume, pa 45 minuta plesa, 30 minuta glazbe te zadnjih 30 minuta završne aktivnosti i valorizacije.

I prije pandemije i provođenja *online* dramskih aktivnosti mnogi autori su se bavili istraživanjima na koji način povezati dramu i nove tehnologije. Anderson (2005), Flintoff (2010), Carillo i Flores (2020), O'Toole i Dunn (2008) ističu kako bi dramski odgoj trebao razmotriti način kako prigrliti nove tehnologije i izazove koje nose *net* generacije te predlažu da nove tehnologije u nastajanju vidimo kao pružanje drugih (iako različitih) prilika i načina na kojima može se igrati dramska estetika (*drama aesthetic*). Autori upozoravaju da ako dramski pedagozi ne pronađu načine kako koristiti nove tehnologije u radu, učenici će pronaći neka druga mjesta kako bi izrazili svoju kreativnosti izvan dramske učionice. Ističu u svojim radovima i projektima da je izazov dramskih pedagoga u budućnosti povezati se s novonastalim tehnologijama i uključivati ih na načine koji će obogatiti našu umjetničku formu.

Iz današnje perspektive davne 1993. Neelands govori kako učenicima treba omogućiti korištenje IT-a u kreativnom i imaginativnom kontekstu kao bi poboljšali svoje znanje i razumijevanje o tehnologijama. Autor iznosi da tehnologija može biti učinkovit posrednik i pokretač dramske aktivnosti (prema Flintoff, 2010). Flintoff (2010) iznosi neke primjere kako su dramski pedagozi i redatelji povezivali nove tehnologije i dramski odgoj:

1. Redatelj Paul Sutton i C&T tim u djelu *Epiphany Virus* osmišljavaju *web*-priče koristeći se strategijama sudjelovanja, relativno sveprisutnom videodistribucijskom tehnologijom poput YouTubea i Vimea, kao i paketom popularnih društvenih medija koji okupljaju mrežu sudionika s ciljem uključivanja u stvaranje transformativnih izvedbenih djela. Remiksom, reinterpretiranjem i prenamjenom djela konstruirali su nova značenja i izričaj. Ovim projektom se poticalo učenike da uspješno razvijaju autentične postmoderne tekstove.
2. Redatelj David Camerona raspravlja o mogućnostima povezivanja novih medijskih oblika i ustaljenog oblika *mash-upa*. Cameron se oslanja na primjere iz Neelandsove knjige *Structuring Drama Work* kako bi istaknulo koliko se dobro uspostavljene dramske konvencije mogu ponovno izmisliti i doživjeti pomoću formi novih medija (Twitter, Facebook, Blogger, Gmail i dr.).
3. Glumac Peter O'Connor opisuje kako je kombinirao poznatu mobilnu tehnologiju u obliku ćelija i procesnu dramu. Na taj je način stvorio dinamičan dramski program koji istražuje i upoznaje korisnike s *cyberbullyingom*.
4. Suurednik John Carroll⁹ koji je spajao primijenjenu dramu i digitalno igranje (*digital gaming*). Carroll iznosi argumente o učinkovitosti učenja koje se temelji na igricama a unaprijeđeno je dramom.
5. Ravnateljica kazališta Jo Raphaela koja je vodila projekt *Australia's VINE*. u kojem pomoću platforme Word Press stvara umreženo *blogersko* okruženje za nastavnike i učenike. Pokazalo se da je *bloganje* oblik koji se može lako usvojiti i koristiti a pisanje na dramskim satima. Blogovi su "potaknuli razmišljanje."
6. Umjetnica Sue Davis izradila je fiktivnu mrežnu stranicu koja je u početku anonimna i na kojoj mlada žena objavljuje da traži svoju prijateljicu koja je nestala. Koristeći modificiranu verziju vježbe uloga kruga (*role circle*) potiču se sudionici da koriste *online* sustav za razmjenu poruka kako bi objavili što znaju o nestanku prijateljice. Iza scene grupa mladih glumaca dogovara koje će informacije plasirati i osmišljava improvizirane susrete kako bi produljili i razvili priču.

⁹ Suradnik Dorothy Heathcote.

Na kraju sam autor iznosi svoj primjer *Second life*, virtualni svijet u kojem provodi virtualnu procesnu dramu koristeći poznate dramske tehnike (razgovor, učitelj u ulozi i sl.), kako bi ispitao sudionike o utjecaju interneta na njihov novi svijet te kako se internetom vlada.

Davis (2011) ističe da su umjetnici i edukatori koji rade s mladima često pod pritiskom kako upotrijebiti digitalne tehnologije u svojoj praksi i učionicama. A ako se i odluče koristiti nove tehnologije suočavaju se s nizom novih mogućnosti ali i dilema. Isti autor govori da upotrebom novih tehnologija u radu dolazi neminovno i do promjena u društvenim strukturama, načinu razmišljanja, dolazi do novih oblika izražavanja, umjetnosti i samog bitka. Kako su novi digitalni mediji i *online* komunikacijski alati sve dostupniji, tako je i mladima postala sve dostupnija mogućnost da se bave kreativnom praksom. U istraživačkom projektu (*cyberdrama*), koristio je digitalne tehnologije i internetski prostori kako bi stvorio dramske sadržaje te promicao komunikaciju među sudionicima. Preferencije učenika bile su tehnologije video snimanja i online prostori, koji su omogućili interakciju sudionika (Davis, 2011).

Tijekom pandemije pojedini autori pišu o uspješnom provođenju dramskih aktivnosti na platformi Zoom. Cziboly i Bethlenfalvy (2020) eksperimentiraju kako voditi duže i složene procesne drame na internetskim platformama. Sudionicima su ponudili priliku da promisle o situaciji s kojom smo se suočavali kao pojedinci, kao društvo i kao čovječanstvo. Radili su sa studenata na dva različita jezika i to u dvije različite zemlje (Mađarska i Norveška). S *online* procesnom bavila se i Tam (2020) koja je sudionicima nudila priliku da promisle o situaciji s kojom smo se suočavali kao pojedinci, kao društvo i kao čovječanstvo fokusirajući se na sljedeće posebne aspekte izvođenja procesne drame online: planiranje, facilitacija, načini pričanja priče, kadriranje, distanciranje, zaštita i učitelj u ulozi. Gallagher i sur. (2020) provodeći sate dramske u srednjoj školi u Torontu za vrijeme pandemije istražuju odnose između sebe samih i sebe u odnosu na drugoga u kojem izranjaju temeljna pitanja o pojedincu i kolektivu te stvarnom odnos prema širem društvenom svijetu. Uzimajući u obzir zaokret prema novim tehnologijama i to da se drama posreduje tehnologijom, pitaju se hoće li i njihovo biće koje je posredovano tehnologijom sada djelovati kao produžetak njih samih i njihovih identiteta? Uz pomoć drame bave se još raznim pitanjima koja uključuju unutarnja i društvena previranja uslijed novog načina rada, istražujući stvaran prostor, virtualan ali i onaj prostor između.

Današnja djeca su uronjena u nove tehnologije i integriraju ih u svaku sferu svog života. Na dramskim pedagogima je da pronađu prikladne i uzbudljive načine povezivanja prednosti dramske pedagogije s novim tehnologijama. Ako uspijemo, otvaramo nove velike mogućnosti u kojima će se povezivati stvarni i virtualni svjetove, u kojima žive naši učenici i time možda uspijemo donijeti svu dobrobit dramske estetike u *online* svijet (Anderson, 2005). Mišljenja smo da postoje velike mogućnosti primjene različitih digitalnih tehnologija u novom *dramsko-digitalnom* interaktivnom mediju. To podrazumijeva upotrebu

suvremenih komunikacijskih alata, poput primjerice virtualnih naočala ili drugih interaktivnih platformi koje omogućavaju nove, suvremene i djeci danas bliske načine rada. To bi mogao biti prozor u skroz novi svijet sa neslućenim mogućnostima razvoja i napretka ali i razumijevanja novih generacija.

Međutim, osobna iskustva provedbe su podijeljena. Pozitivna iskustva pokazala su da se uz pomoć modernih tehnologija može baviti i sa složenim dramskim procesima i da se vrijedno uloviti u koštac i isprobavati, eksperimentirati i zapravo se igrati *online*. Osobno iskustvo korištenja Zoom aplikacije za provođenje *online* sinkronih aktivnosti pokazalo je neke prednosti i nedostatke. Kao najveći nedostatak pokazalo se često zamrzavanje same aplikacije (uslijed broja sudionika i korištenja glazbe i videa). Tome se doskočilo tako da se *gasio* video drugih sudionika dok se pokazuju sadržaji ili pušta zvuk. Drugi veći nedostatak je bila složenost aplikacije te su je mlađa djeca koristila uz pomoć roditelja, tj. nisu mogli biti samostalni kao starija djeca i zapravo onda imati koristi od tih složenijih stvari (*breakout rooms*). Kao treći nedostatak navodi se da je dugo korištenje aplikacije izazivao zamor i dosadu kod djece. Najveće prednosti aplikacije su mogućnost da se uključi puno sudionika, da se sudionici mogu prikazati preko cijelog ekrana kada govore i da ima mogućnost dijeljenja raznih sadržaja sa sudionicima (PPT prezentacije, video, zvuk, pisanje po bijeloj ploči i sl.).

Sve prednosti i nedostatke bilo kakvog oblika *online* rada, ali i platforme Zoom trebalo je uzeti u obzir prilikom osmišljavanja metodičkih priprema za *online* sinkroni dramski rad. To je iziskivalo značajnu pripremu materijala prije provođenja, pripremu prostora koji je okruživao voditelje, usvajanje mogućnosti i ovladavanje samom platformom Zoom. Metodički pristup sinkronim *online* aktivnostima detaljno je opisan u sljedećem poglavlju.

3. METODIČKI PRISTUP SINKRONIM *ONLINE* DRAMSKIM AKTIVNOSTIMA

Kao što je već prije naglašeno Scher i Verral (2005: 21) tvrde da uz slobodu samoizražavanja, razvijanje mašte te umjetničke, socijalne i mentalne osviještenosti, djeca kroz dramu upoznaju sami sebe a drama utječe na dječji razvojni status na svim razinama. No najviše od svega djeca kroz dramu dobivaju užitak. Sreća i zadovoljstvo koje djeca dobivaju od drame su ključne. Upravo zbog neupitnih dobrobiti koju osigurava drama i dramski odgoj djetetu, a u teorijskom dijelu su sve detaljno opisane, bilo je od velike važnosti u trenutcima kada nije bio moguć rad kontaktno, u dramskom studiju i u vrtiću, nastaviti s dramskim aktivnostima.

U samim počecima se više radilo prema osjećaju, voditelji su trebali bit fleksibilni, spremni na izmjene planova i ideja, te prilagođavanju na *online* rad. Udruženi pedagozi i odgajatelji kako u Dječjem vrtiću *Dobro Drvo* tako i u Dramskom studiju *Tirena* su zajedno odlučili pokrenuti *online* dramsku. Svaki dramski pedagog mogao se izjasniti želi li se okušati u *online* načinu rada ili ne. Bez obzira na sve strahove, nedoumice i zapravo neizvjesnost kako ćemo metodički osmisliti i realizirati sate *online*, svi su pristali. Dijete i njegove potrebe bile su nam na prvom mjestu.

3.1. Uporišta za planiranje i osmišljavanje *online* dramskih sati

Organiziranje *online* dramskih aktivnosti unutar dramske grupe u vrtiću i u dramskom studiju s djecom predškolske dobi te nižim razredima osnovne škole, zahtijevalo je angažman svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa, pažljivo planiranje te učenje i mijenjanje planiranoga u hodu. Takav rad, uz mnogo pokušaja, djelotvornijih i manje djelotvornih rješenja bio je moguć zahvaljujući razvojnom i otvorenom kurikulumu, koji omogućuje prilagodljivost situaciji, trenutnim mogućnostima, potrebama i interesima djece i odraslih. Osim toga, podrška je bila nužna i od matične ustanove koja je trebala osigurati uvjete za ostvarivanje visoke razine fleksibilnosti procesa jer prihvaćanje i primjena načela fleksibilnosti omogućuje razvoj u smjeru kvalitetne zajednice koja uči.

Vodeći se načelima *Nacionalnog kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2014), kako je i ranije spomenuto, **načelo fleksibilnost odgojno-obrazovnog procesa** se pokazalo kao najvažnije. Upravo ta prilagodljivost konkretnim mogućnostima, potrebama i interesima djece te uvjetima u kojima se odvija proces bili su ključni u provođenju *online* dramskih sati. U strukturiranju procesa sudjelovali su svi kako odrasli tako i djeca sa svojim sugestijama i inicijativom što i kako dalje. Plan se znao mijenjati od susreta do susreta ovisno o dječjim interesima, problematici koja se znala pojaviti tijekom *online* sati ili pak prema sugestijama roditelja koji su imali uvid u neka stanja ili probleme s kojima su se suočavala djeca tijekom boravka kod kuće i sl.

Načelo fleksibilnosti upravo kao jedan parametar kvalitete uz materijalne, prostorne i organizacijske pretpostavke ističe senzibilitet i spremnost djelatnika na promjene. Ovaj dio smatra se ključnim jer kako su se svi našli pred izazovom novog načina provođenja rada nisu svi bili spremni preći na *online* vođenje dramskih skupina. Strah od novih tehnologija, frontalnog oblika rada ispred kamere te svih mogućih tehničkih teškoća bili su za dio odgajatelja i voditelja kraćih programa jako veliki izazovi. Tu bi se posebno izdvojio rad s mlađom djecom s obzirom na to da znamo kako mala djeca uče (rana i predškolska dob te niži razredi OŠ), ovakav način rada predstavljao je veliki izazov.

Dotaknuli bi se i drugih **načela kao sto je otvorenost za kontinuirano učenje i spremnost za unapređenje prakse**. Prema *Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2014), podlogu tvorbe samog kurikuluma predstavljaju sve dimenzije okruženja vrtića a ne izdvojeni sadržaji učenja ili predmetna područja. Temeljni preduvjet kvalitete odgojno-obrazovnog procesa je briga o postizanju i održavanju kvalitete okruženja i to različitih dimenzija okruženja. Praksa je pokazala da je stimulativno i primjereno okruženje vrlo važno za djetetov cjelovit razvoj i maštovitu i kvalitetnu igru. Kao odgajatelji i dramski voditelji odgovorni smo za stvaranje preduvjeta poticajnog kvalitetnog okruženja prvenstveno uvažavanjem djeteta i poznavanjem njegovih razvojnih mogućnosti te osiguravanjem ne samo materijalnih komponenta već i duhovnih komponenta, pogotovo međuljudskih odnosa koji će tvoriti zajedno fino tkanje koje podupire cjelokupan razvoj.

Prateći individualne potrebe svakog djeteta, potrebno je biti fleksibilan, sklon promjenama i reagiranju u danom trenutku. Kao u kontaktnom radu, tako i u *online* radu treba dati djetetu onoliko vremena koliko mu treba jer svako dijete ima različit proces razvoja i upravo je zato potrebno strpljenje. Uzimajući u obzir dob djece, individualne potrebe djeteta, broj djece u grupi, godine provedene u dramskoj grupi, svako dijete će na određene vježbe drugačije reagirati i trebati vrijeme za sebe. To je u nekim trenucima bilo jako teško koordinirati jer su određena djeca imala potrebu reći nešto više, ispričati neko dodatno iskustvo, ponoviti vježbu, a neki su bili brzo gotovi i bilo im je teško pratiti i slušati druge. To je bio jedan od zadataka, dati djeci vremena, koliko god je to onda išlo na *štetu* planiranih aktivnosti, no cijela je skupina dobila na kvaliteti druženja. Dajući djetetu vrijeme da stane, razmisli i reflektira se na učinjeno, omogućuje kvalitetu učenja, ali i stvaranje kvalitetnih odnosa s drugima jer je upravo vrijeme „dječji najveći saveznik“ (Giudici i Rinaldi, 2001: 15).

Tijekom sinkronog *online* rada se maksimalno poticala i podržavala zajednička igra i rad, zajedničko pronalaženje ideja, slušanje tuđih ideja te stvaranje svojih novih uzimajući u obzir tuđe prijedloge, suradnju općenito. Mišljenja smo da je socijalna dimenzija, koliko god nismo bili zajedno uživo, na neki način online doživjela ipak veću realizaciju, nego prostorna i vremenska. U potpunosti smo svjesni da rad uživo ne može zamijeniti niti jedan novi, virtualni oblik dramskopedagoškog rada. Osnovni cilj bio je prije svega pružiti djeci socioemocionalnu podršku, mogućnost da se vide i čuju, igraju *zajedno* koliko

je to moguće na virtualnoj razini. Time smo dobili barem privid onoga što imamo kada smo zajedno na kontaktnom dvosatu u vrtiću ili dramskom studiju radu te smo mogli nakratko zaboraviti na novonastalu situaciju.

Novi način rada doveo nas je u situaciju da i dalje aktivno promišljamo vlastitu odgojno-obrazovnu praksu te da se aktivno povezujemo sa svim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa koji uče, istražuju i mijenjaju odgojno-obrazovnu praksu i dijele iskustvo s drugima stvarajući zajednice koje uče. Povezivanjem sa drugima (u osobnom slučaju odgajateljima i dramskim pedagogima) dobila se ne samo moralna već i profesionalna potpora jer u tom času svako pozitivno iskustvo kao što je način kako što bolje provoditi Zoom sastanak ili neku dramsku vježbu bili su od neizmjerne vrijednosti i pomoći.

Sagledavajući **načelo osiguravanja kontinuiteta u odgoju i obrazovanju** nastavkom rada smo osigurali uvjete za zadovoljavanje jednog od temeljnih prava djeteta - pravo na odgoj i obrazovanje. Tu se prije svega referira na provođenje aktivnosti i programa svaki dan u tjednu te svakodnevni kontakt s djecom iz vrtića, a i nastavak provođenja dramskog programa jednom tjedno u isto vrijeme (dan i sat) s istim trajanjem. Je li takva organizacija rada imala odjeka na obrazovni aspekt? Mišljenja smo da je, posebice za vrtićku djecu te ponešto i za djecu koja su polazila sate dramske. No najviše od svega je utjecalo na odgojni aspekt. Svima nam je cilj odgojiti sretno dijete koje je sposobno za samostalan život kojem je u ovom trenutku trebao neki kontinuitet u kojem će biti sretno, opušteno i *na svom terenu* s poznatim odraslim osobama i djecom. Kontinuitet smo ostvarili i suradnjom s drugim vrtićima i školama, kvalitetnom suradnjom na svim razinama odgojno-obrazovnog sustava (podsustava), ali i s obiteljima i lokalnom zajednicom. Kontinuitet nam je dao sigurnost, potporu i podršku. To je bilo posebno važno za djecu koja su bila predškolski obveznici jer su na ovaj način ipak dobili i dio pripreme koji nije bilo moguće provesti u živo. Također nastavili smo i suradnju s roditeljima od kojih smo dobivali povratne informacije o novom načinu rada.

Tu se možemo odmah nadovezati na načelo **partnerstvo vrtića s roditeljima i širom zajednicom**, u kojem krećemo s pretpostavkom da je za građenje i održavanje suradničkih ili partnerskih odnosa potrebno međusobno poštivanje, prihvaćanje različitosti, ohrabrivanje, podržavanje, aktivno slušanje te ostala ponašanje koja omogućuju reciprocitet u razmjeni informacija o djetetu te usklađeno odgojno-obrazovno djelovanje prema djetetu (NKRPOO, 2014). U novonastaloj situaciji, u kojoj je većina roditelja radila od kuće i istovremeno su uz svoj posao kod kuće trebali pratiti, podržavati, igrati se, raditi i učiti s djecom, ovaj oblik rada im je omogućio da se jedan dio dana djeca igraju i rade s odgajateljima / voditeljima dramskih skupina. Povratna informacija od roditelja je bila da im je ovakav način rada uvelike olakšao rad s djecom, njihov rad, da su dobili uvid u to što mi kao stručnjaci radimo i na koji način. To je uvelike utjecalo i na njihovo mišljenje o našim profesionalnim kompetencijama jer

su imali direktan uvid u to što i na koji način radimo. Najviše nas je povezalo i međusobno ohrabrivanje u novonastaloj situaciji, s roditeljima smo bili partneri u ovom načinu rada.

Osim kurikulumskim načelima, u osmišljavanju *online* dramskih sati uporišta su nam bile i ključne kompetencije za cjeloživotno učenje. U planiranju aktivnosti nastojalo se jačati svih osam ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje kojima se potiče i osnažuje djetetov razvoj i učenje. **Komunikaciju na materinskome jeziku** jačalo se primjenom vježbi i igre, ponajviše poticanjem slobodnog usmenog izražavanja, kako svojih vlastitih misli i osjećaja, tako i svojih doživljaja i iskustva kako kroz razne aktivnosti i igre tako i pričanjem priča. **Komunikaciju na stranim jezicima** poticalo se ponajviše slušanjem glazbe. Uz hrvatske pjesme za djecu i glazbu često su se puštale pjesme za djecu na stranom jeziku, ali i pomno odabrane engleske priče za koje u danom trenutku nismo imali prijevod pa ih se čitalo u originalu i simultano prevodilo. Također, neke igre imaju riječi na engleskom jeziku u naslovu ili u igri, tako da su se situacijskim pristupom u učenju savladavali i neki osnovni pojmovi na stranom jeziku. **Matematičku kompetenciju i osnovne kompetencije u prirodoslovlju** jačalo se pričajući različite matematičke priče koristeći dramsku tehniku učitelj/odgajatelj u ulozi *Ludog profesora*, provodeći brojne mentalne i pokretne igre koje su uključivale svladavanje veličina, odnosa, oblika i drugih početnih matematičkih pojmova, ali i pričajući priče o nekim ekološkim pitanjima kao što je *Greta i divovi* Zoe Tucker i Zoe Perisco. **Digitalne kompetencije** jačalo se spontano, situacijskim učenjem koristeći se Zoom platformom. Djeca su u samom procesu učila kako koristiti različite mogućnosti Zoom platforme, od dopisivanja u *chatu*, korištenja bijele ploče (*white bord*), korištenja poveznica, stišavanje glasa ili micanjem svoje slike i sl. U svakom slučaju usmjeravalo ih se na odgovorno korištenje digitalnih tehnologija u svrhu učenja, ali i zabave (neobične i smiješne slike, igre kamerom i sl.). Kompetenciju **učiti kako učiti** najviše se poticalo uključivanjem djece u planiranje i organiziranje procesa tj. dramskih aktivnosti. Zajedno smo znali osmišljavati što ćemo raditi sljedeći sat i na koji način. Djeca su na taj način i kod kuće planirala što će i kako organizirati kako bi sljedeće druženje pokazali što su pripremili, na koji način te bi i sami ušli ponekad u ulogu učitelja pokazujući kako se što može napraviti. **Socijalne i građanske kompetencije** jačale su se potičući odgovorno ponašanje na Zoom platformi, pozitivan i tolerantan odnos prema svim sudionicima u grupi kako bi jačali suradnju te se uzajamno pomagali u svim aktivnostima. Djecu se poticalo na prihvaćanje različitosti te poštovanje drugih u svim situacijama ukazujući im na iste tijekom različitih dramskih vježbi i tijekom igre. **Inicijativnost i poduzetnost** jačala se potičući svako dijete da iznosi vlastite ideje te ih pokuša ostvariti u različitim aktivnostima. Ponekad je to bilo vođenje neke igre koju su sami pripremili, a ponekad pričanje priče. **Kulturnu svijest i izražavanje** jačalo se kontinuirano potičući djecu na različite oblike stvaralačke prerade svojih doživljaja i iskustava, u svim umjetničkim područjima i izražajnim medijima (ples, likovni izraz), ali najviše, dakako, u dramskome radu.

3.2. Kontekstualni okvir

U ovome će se dijelu rada kronološki predstaviti cijeli proces stvaralačkog rada u dramskoj skupini potpomognut tehnologijom. Prva je faza procesa bila nešto kraća. Točnije, obuhvaćala je razdoblje od dva tjedna nakon zaključavanja, dok su se optimisti nadali skorom povratku na staro normalno, ali se u zraku osjećalo da će ova faza potrajati. Prva je kronološka faza sasvim sigurno funkcionirala kao priprema i uhodavanje za drugo razdoblje i fazu *online* sinkronog rada.

Prva dva tjedna nakon zatvaranja ustanova za rani i predškolski odgoj te dramskih studija, svakodnevno su svi odgojno-obrazovni djelatnici i pedagozi, komunicirali putem mrežnih konferencijskih platformi te dogovarali moguće opcije rada *online*. Prije provođenja dramskih aktivnosti na platformi Zoom, kako u dramskoj grupi u vrtiću tako i u dramskom studiju, uspostavljene su WhatsApp grupe s roditeljima te su se nudili različiti sadržaji što i kako raditi s djecom. Sadržaji su uključivali snimke priča (snimilo se više priča na različite načine, dizali smo ih na platformu YouTube te poveznice slali roditeljima koji bi ih puštali djeci), opise različitih dramskih igara koje su se mogle provoditi u kući s manjim brojem sudionika (tematski vezano uz priču), ali i različite prijedloge izrade lutaka (likovi iz priče). Pri tome smo vodili računa da je materijal potreban za izvršenje zadataka dostupan u djetetovom domu. Prednosti ovakvoga rada su prvenstveno zdravstvena sigurnost sudionika u pandemijska vremena, istraživanje novoga medija i općenito kreativno pomicanje granica dramskopedagoškoga stvaralačkoga rada. Međutim, ovakav način rada i komunikacije je jednosmjernan, ograničava te ne daje nikakvu socio-emocionalnu podršku djetetu, dijete nema osjećaj grupnog rada. Socio-emocionalna podrška je od samog početka bila cilj u teškom razdoblju zatvaranja (još je situaciju pogoršao potres), za koje je bilo evidentno da će potrajati jedno duže razdoblje.

Dramska skupina u vrtiću dodatno je podizala sve materijale na vrtićki postojeći servis u oblaku koji nas povezuje sa svim datotekama, omogućuje pohranu i zaštitu istih i, najvažnije od svega, zajedničko korištenje svih djelatnika te uvid u sve planirano. Počela se stvarati povećana datoteka s različitim materijalima, jedna od datoteka bila je za priče i dramsko-lutkarske aktivnosti i ideje. Na sličan način se na aktivu u dramskom studiju dogovorilo da se na platformu skupljaju različiti materijali koji će nam pomoći u *online* radu, za koji se počelo pripremati.

Novi moment u korištenju postojećeg oblaka bilo je uključivanje roditelja. Na ovaj način omogućeno im je spremanje digitalnih sadržaja (različite igre, zadatke ili slikovnice te sadržaje koje su radili s djecom) koje su dijelili sa svim roditeljima te zajednički stvarali veliku bazu materijala i dokumentacije dječjih radova (Majcen, 2020). Isto tako su roditelji djece koja su pohađala dramski studijo mogla dijeliti u grupi izrađene lutke ili priče.

Ovakav način rada i komunikacije bio je jednosmjernan i ograničavajući. Od samog početka nam je cilj dati konkretnu socio-emocionalnu podršku djetetu, a na ovaj način to nije bilo moguće. Postalo je svima jasno da će ovo teško stanje potrajati i da se ustanove i studiji neće uskoro otvoriti. Odlučili smo u Dječjem vrtiću *Dobro Drvo* i Dramskom studiju Teatar *Tirena* koristiti u daljnjem radu video komunikaciju putem platforme Zoom koja je podržavala veći broj sudionika. To nam je omogućavalo da se djeca, odgajatelji i pedagozi svake skupine vide i čuju, no ubrzo shvaćamo da na ovaj način možemo puno više od razgovora.

S obzirom na to da se uvidjelo da ovakav način rada funkcionira, odlučilo se odmah započeti s *online* sinkronim radom putem Zoom platforme s dramskom skupinom u vrtiću i u studiju. Počelo se planirati interaktivne sadržaje koje Zoom platforma omogućava s ciljem da se susrete učini zanimljivima i zabavnima djeci kako bi ih se maksimalno uključilo. U planiranju rada vodilo se trodjelnom metodičkom strukturom koju preporučuje ranije opisana dramskopedagoška literatura (poglavlje *Metodičko strukturiranje dramskopedagoškoga rada*). Okosnica i početak svakog metodičkog promišljanja bila je priča. Stvaranje zajedništva u grupi bio je glavni cilj dramskopedagoškoga sinkronog *online* rada. Mijenjanje fokusa i izdvajanje jednog dominantnog cilja utjecalo je i na promišljanja osobne uloge dramskog pedagoga. Bilo je izrazito važno da je ozračje unutar grupe poticajno i suradničko jer na taj način, ako se dijete osjeća dijelom zajednice, jača svoje socijalne kompetencije i samopouzdanje. Smatramo da je to najvažnije od svega. I u neka manje ekstremna vremena, a pogotovo u ovom pandemijskom kontekstu.

Tablica 1. Prikaz osnovnog metodičkog modela *online* sinkronog rada u dramskoj skupini (u vrtiću i dramskom studiju).

Uvodna dio sata	Središnji dio sata	Završni dio sata
<ul style="list-style-type: none"> - uključivanje djece, neformalni razgovor (kako su, što ima novo, što ih muči, a što raduje, trebaju li savjet/pomoć, žele li nešto podijeliti s nama itd.) - uvodna vesela, živa, fizička igra¹⁰ - mentalna ili govorna igra koja bi uvela djecu i pripremila ih za slušanje priče 	<ul style="list-style-type: none"> - pričanje priče - dramske aktivnosti povezane s pričom - provjeravanje usvojenosti metodičkog predloška; analiza i interpretacija¹¹ 	<ul style="list-style-type: none"> - dramska igra (za izlaz iz zamišljenog svijeta) - vođene meditacije - vježbe opuštanja

¹⁰ S obzirom na to da se provodila aktivnosti u skupinama u vrtiću i u dramskom studiju jer je sastav djece i njihovih potreba i interesa bio vrlo sličan (temperamentnija djeca iste kronološke dobi - predškolci i djeca od 1. do 3. razreda osnovne škole), omjer brzih, fizičkih igara i drugih dramskih aktivnosti bio je u omjeru 50:50. Nastojalo se da nakon svake mirnije igre ili vježbe ide jedna pokretna i brza. Na taj način bi se održavala pažnja mlađe djece i zadržala interes svih prisutnih.

¹¹ Koristilo se i mogućnostima aplikacije *Word Wall* za izradu kvizova i igara povezanih s pričom.

Na početku svakog sata svako je dijete imalo mogućnost reći kako se osjeća, kako mu je prošao tjedan, podijeliti određenu problemsku situaciju, a mi smo mu kao skupina nudili potporu i pomoć. I u uobičajenim svakodnevnim susretima ovo dijeljenje je važno, a posebno je bilo važno tijekom pandemijskog razdoblja i neposredno nakon potresa. U njegovanju brige i suosjećanja vodili smo se idejom da empatija „znači prijateljstvo, sposobnost uživanja i razumijevanje unutar svakodnevice i odražava se u kvaliteti, dubini i intenzitetu međuljudskih odnosa“ (Jull, 2020: 11).

U sinkronom *online* radu metodički predložak za dramsku igru je najčešće bila priča, upravo zato što nam je u neizvjesnim životnim okolnostima trebala predvidljivost, struktura i ritam. Priča je bila podloga za različite dramske igre i tehnike. Na voditelju je bilo čitati i pripovijedati¹² dobre priče s jakim dramskim zapletima te ponuditi dobra sredstva i alate kako bi se te stvari iz priče mogle preraditi, tj. (pro)igrati. Nakon priče koristili smo različite dramske tehnike kako bi poticali izražavanje, govor i pozitivan stav prema priči (pisanom tekstu). Dramsku aktivnost stvaraju sama djeca.

Ovdje je važno napomenuti kako je u ranoj i predškolskoj dobi djetetu uz istraživanje najvažnija igra i doživljaj. Tijekom rada u vrtiću, s djecom različite kronološke dobi, uvidjelo se da će se sve zahtjevnosti odgoja i obrazovanja i osobna uloga realizirati ako smo duboko uronjeni u proces, u igru, koristeći priču ili bajku kao glavni alat. Velički (2013: 36) piše kako „djeca još uvijek žive u vremenu prije čitanja, u vremenu oralne kulture“, ovisno o njihovim trenutnim interesima i potrebama privlače ih određene bajke ili priče, često im se vraćaju jer obogaćuju i nadopunjuju njihov unutarnji svijet.

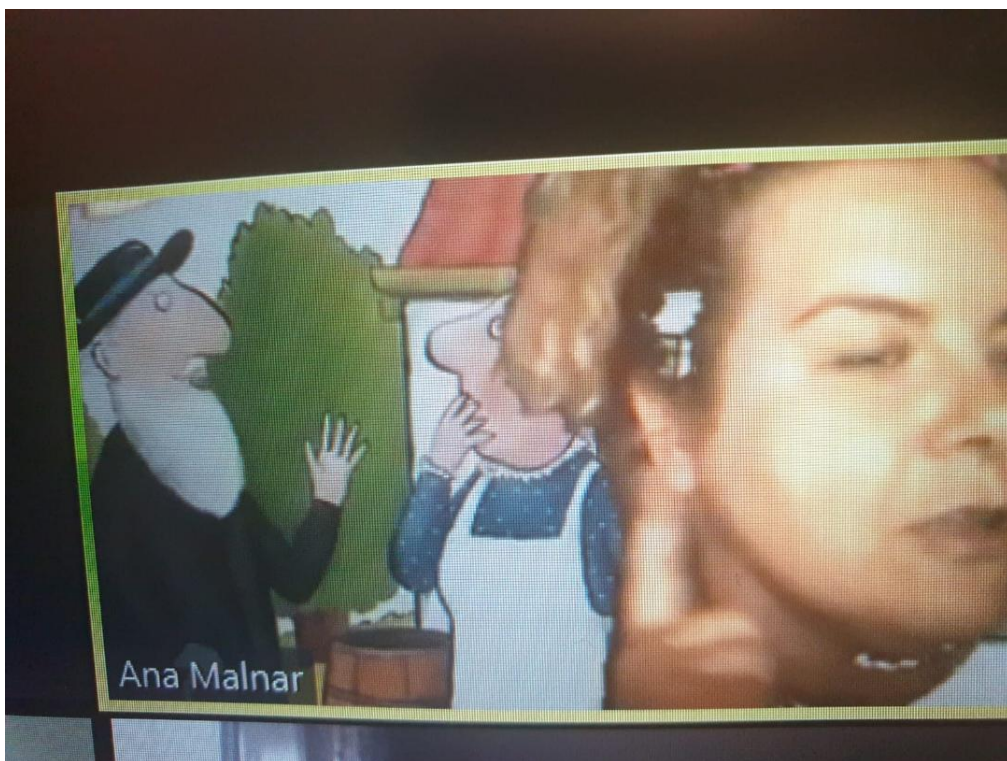
Dakle, (dramska) igra i priča bile su okosnice rada. Prema ranije citiranoj literaturi, taj metodički pristup funkcionirao je u svakodnevnom i uobičajenom kontekstu. No, postavilo se pitanje hoće li funkcionirati i *online*?

Sve priče koje su se pripovijedale ili čitale postavljene su na vrtićkom YouTube kanalu ili su se pripremale uz pomoć PowerPoint prezentacije kako bi na Zoom-u uz priču bila prisutna i slika. Ovakav način pričanja i pripovijedanja je zahtijevao dužu i posvećeniju pripremu, no prilikom svakog susreta, djeca su se veselila novoj priči, a likovi iz priča su nam poslužili kao inspiracija/predložak za različite dramske igre.

¹² Smatramo da je ovdje vrlo važno naglasiti razliku između čitanja i pričanja bajki i priča. Čitajući priče i bajke vezani smo za knjigu ili bilo koji drugi slikovni materijal te gubimo na spontanosti i gubimo vezu koju ostvarujemo kada bajke i priče pričamo tj. pripovijedamo. U pripovijedanje unosimo svoju osobnost, stil, lakše se približimo djeci i zadržavamo njihovu pažnju i interes (time i potičemo djecu na spontani govor). Pričajući priče ulazimo u komunikaciju s djecom, stvaramo odnos i bliskost a koristeći govor tijela predstavljamo i sami sebe čime djeca upoznaju i bolje nas same. Prema Perrow (2008) ovisno o potrebama skupine ili pojedinog djeteta odgajatelj ili učitelj može izmisliti priče koje će djelovati ljekovito i pomoći djetetu ili skupini da djeluje na određenu problemsku situaciju.

Slikovnice su se fotografirale, fotografije postavljale u PowerPoint prezentaciju te se koristilo mogućnostima PPT-a i dodavalo različite animacije i efekte kako bi se zadržala dječja pažnja.

S vremenom i primjenom otkrivale su se sve više mogućnosti Zoom-platfome pa su se tako pričanje i pripovijedanje tehnički usavršavali (primjerice, postavljale su se fotografije iz priče kao virtualne pozadine a pripovjedačica bi izgledala kao da je dio te priče). Ovakav način rada zahtijevao je i jačanje osobnih IKT kompetencija jer je tražio da se uhvati u koštac s puno nepoznatih stvari i izazova, s alatima i tehnikama koje se do sada nisu koristile u radu. Sve ovo bilo bi nemoguće bez timskog rada i potpore na svim razinama, velike predanosti svih uključenih u odgojno-obrazovni proces u vrtiću, ali i svih pedagoga u dramskom studiju, spremnosti za učenjem te volje i upornosti za svladavanjem novih tehnologija. Mijenjali smo se svi na osobnim i profesionalnim razinama te smo razmjenjujući iskustva međusobno ujedno i stjecali nova učeći i jedni od drugih i od djece.



Slika 1. Pozadine iz priče

Igre i vježbe za koje su djeca pokazivala najviše interesa su se češće ponavljale u različitim inačicama i prilagodabama. Neke su bile neuspjele, neke su djeca sama tražila da se ponove tako da su se neki isplanirani sadržaji mijenjali na licu mjesta i improvizirali. Neke su vježbe imale veliki uspjeh pa su ih djeca htjela ponoviti više puta u jednom satu, pa bi dio vježba i igara koje su se isplanirale propustile, dok bi ponekad izmjena bila velika i brza, ili je bio prisutan manji broj djece pa bi to zahtijevalo veći broj igara i vježbi (uvijek bi se u pripremi imalo barem dvije do tri igre kao dodatak u slučaju takvih situacija).

S obzirom na to da su se tijekom osmišljavanja *online* dramskostvaralačkoga rada dogodile važne metodičke promjene i prilagodbe dotadašnjega načina rada, u nastavku će se prikazati metodički odmaci u opisu i analizi izazova i mogućnosti koje su se pojavljivale pri sinkronom provođenju dramskih aktivnosti u dvama *online* dramskim skupinama.¹³

3.3. Faze provođenja sinkronih *online* dramskih aktivnosti

Provedbu *online* sinkronih aktivnosti podijelilo se u tri faze:

1. Početna faza - faza povezivanja i jačanja
2. Srednja faza - faza priče ili normalizacije
3. Završna faza - stvaralačka faza ili faza dramske igre i stvaralaštva.

Kad se napravila podjela rada na faze, uočilo se da se poklapaju s fazama razvoja tima općenito. Dramsku skupinu zajedno s voditeljem i doživljavamo kao tim koji ima specifične faze razvoja i kroz njih se prolazi svake godine ispočetka s obzirom na nove članove ili članove koji napuštaju grupu. Naši sastanci na Zoom-u imali su sve značajke timskog rada: a) imali smo zajedničku svrhu tj. cilj, b) radili smo jedan za drugoga, c) druženja su bila korist za svakog člana grupe i d) svi smo bili vezani.

Iako smo odvojili tri faze, važno je napomenuti da se one ne mogu jasno odvojiti i da se ponekad preklapaju i prožimaju. U ovom poglavlju dati će se prikaz nadogradnje ranije opisanog osnovnog modela metodičke strukture.

1. Početna faza - faza povezivanja i jačanja

Cilj početne faze bio je osobna, emocionalna i tjelesna dobrobit. Najvažnije od svega bilo je da se djeca koja su polaznici dramskih grupa osjećaju dobro, da su zadovoljni i da primarno podražavamo socio-emocionalan razvoj svakog sudionika. Pokušalo se osigurati da prije svega uživaju u interakciji i dramskim aktivnostima, da se otvore jedni prema drugima i prema voditelju te novim iskustvima (nove tehnologije), da im se omogući i *online* dramskom osjećaj mira i pripadanja/zajedništva te da im se maksimalno smanji osjećaj ugroženosti, zabrinutosti ili nemira.

U ovoj fazi **uvodni dio sata** bio je posvećen razgovoru. Na početku smo se uvijek pojedinačno pozdravljali i izmijenili par rečenica dok se sva djeca ne skupe. Kada bi se svi skupili započeli bi s razgovorom kako se tko osjeća. Djecu se uvijek poticalo da pažljivo slušaju jedni druge, da čekaju red ta da ne upadaju jedni drugima u riječ. S obzirom na to da smo tek počeli s ovakvim načinom rada,

¹³ **Prva dramska skupina** – rad je organiziran kao dvosat unutar dječjeg vrtića, a pohađaju je djeca u dobi od 6 do 9 godina; **druga dramska skupina** organizirana je kao dvosat unutar Dramskog studija *Tirena*, a pohađaju je djeca u dobi od 5 godina do 8 godina.

djeca su još uvijek bila pod velikim dojmom kako potresa tako i pandemije pa je prvih par susreta razgovor uvijek tekao u tom smjeru, bilo je puno uzbuđenja, nesnalaženja s tehnikom ili su oni koji su se već dobro služili igrali s npr. stavljanjem smješkića u poruke dok su drugi pričali i sl. Djeci se puštalo da ponove i isti problem više puta kako bi preradili eventualne strahove, nedoumice i sl., a poticalo se one kojima je to bilo dosadno da budu aktivni sudionici u razgovoru i pomažu prijateljima sa savjetima. Ponekad bi taj dio sata (u većini slučajeva na samom početku) oduzeo 30 ili više do 45 minuta, no djeci je bio potreban, slušali smo jedni druge, podržavali se i savjetovali. Ako bi jedno dijete iznijelo neko neugodno iskustvo koje bi podsjećalo drugo dijete, obično su tješili jedni druge s „Tako sam ti i ja kada je bilo...“. Ovaj početak smatra se iznimno važnim kako u radu u živo tako i u *online* satima. Izraziti svoje misli i osjećaje je nešto što se smatra primarnim u radu, da se svako dijete *čuje i vidi* jer u svakoj grupi ima jedno ili više djece s ekstrovertnom i dominantnom osobnošću i oni su često vođe i pokretači i druga djeca se povode za njima i njihovim idejama, ali isto tako je gotovo uvijek barem jedno dijete koje je tiho i introvertirano, teže se izlaže i treba mu više vremena. Svako dijete mora dobiti priliku i ideje svakog djeteta se trebaju uzeti u obzir.

U ovoj prvoj fazi smo prošli prve dvije faze koje prolazi svaki tim, i samu fazu formiranja (bez obzira što se znamo od prije neka djeca i par godina, uključila su se i neka nova djeca kada je počeo *online* rad, puno smo pričali o sebi i upoznavali kako jedni druge tako i mogućnosti Zoom-a i novih tehnologija uopće, bez obzira na uspostavljena pravila ponašanja na Zoom-u, djeca su i dalje ispitivala granice prihvatljivog ponašanja), ali i fazu komešanja. Bez obzira na napisane planove dogovarali smo što ćemo raditi, voditeljica je određivala smjerove u kojima će satovi kretati, djeca su uvidjela koliko je *online* rad složen i težak, što je dovelo do određenih sukoba ili netrpeljivosti, ali i nekih odustajanja jer neka djeca jednostavno nisu bila spremna raditi na ovakav način. U dvije skupine koje su se vodile *online* u ovoj fazi rada (na samom kraju) od pohađanja dramske odustalo je samo jedno dijete, djevojčica od 6 godina. Osvijestila je sama i verbalizirala da njoj online dramska nije to što očekuje, da se srami govoriti u računalo i da joj nije zabavno kao uživo, odnosno kontaktno. Ista djevojčica je nastavila dolaziti kada su prošle izolacije i kada smo nastavili s kontaktnim susretima u našem prostoru.

Nakon uvodnog razgovora slijedile su igre za zagrijavanje koje su nekad bile povezane s temom u središnjem dijelu sata a ponekad ne (fizičke igre, mentalne igre, verbalne igre). U pripremi je uvijek bilo više igara, pogotovo onih fizičkih jer je u to vrijeme djeci bila najpotrebnija fizička aktivnost koja je redovno u svom tijeku bila popraćena smijehom i veseljem ili bi dogovarali da dođemo odjeveni na određen način ili s naočalama i šeširima kako bi nam bilo zabavnije.

Za početnu fazu rada birale su se djeci već poznate dramske aktivnosti te će se izdvojiti tri uz opis kako smo ih prilagodili *online* provedbi.

Tablica 2. Primjer prilagodbe dramske aktivnosti Gore-dolje-smrzni

Naziv igre: Gore-dolje-smrzni	
Izvorni opis igre	Prilagodba <i>online</i> provedbi
<p>U izvornom opisu igre (Scher i Verrall, 2005) djeca trče u krug dok voditelj ne kaže <i>smrzni</i>. Tada svi moraju mirno stati poput kipova. Cilj je igre biti sto je moguće mirniji. Svatko tko se pomakne ispada i ide na svoje mjesto. Na uputu <i>kreni</i> grupa trči po prostoriji dok voditelj ne kaže <i>gore</i>. Svi moraju stati s rukama podignutima u zrak. Svatko tko se pomakne ispada. I tako se igra nastavlja. Ako voditelj kaže <i>dolje</i>, svi padaju na tlo, <i>glava</i> znači znači ruke na glavu, <i>ramena</i> znači ruke na ramena, <i>okreni</i> je uputa da se svi okrenu i stanu mirno (sto znaci da će na znak <i>kreni</i> svi trčati u suprotnom smjeru), <i>jedna noga</i> znaci da svi moraju stajati mirno s jednom nogom u zraku. Kako igra napreduje, suđenje mora postajati sve strože. Svatko tko pomakne i najmanji djelić, ispada (naravno, dopušteno je treptati i disati). Ispadaju i ako slijede krivu uputu, prestanu trčati, trče u suprotnom smjeru, reagiraju presporo, pričaju ili se smiju. Pobjednik dobiva zlatnu medalju.</p>	<p>Uživo ta igra iziskuje puno prostora a u <i>online</i> verziji smo bili vrlo ograničeni. No izabrali sam tu igru jer je djeca izrazito vole i često je igramo u uvodnom dijelu sata. Za online provođenje je uputa bila da se kreću (hodaju) u ritmu lupanja (pljeskanja) voditelja. U slučaju prepreke da se samo zaokrenu i nastave dalje, te da se smrznemo samo na znak voditelja i da nikako ne mogu stati bez obzira na prepreke. Postepeno se uvodilo gore-dolje-glava-ramena i drugi dijelovi tijela. Mana igre je bila da se povremeno djeca nisu vidjela ali se po zvukovima točno znalo da sudjeluju. Kasnije bi u drugim fazama ili u trećem dijelu sata igru koristili kao <i>Hodaj kao...-smrzni</i> (npr. ako je tema sata bila životinje ili je bila priča o životinjama, proveli bi igru da se krećemo kao npr. pas, pa smrznemo u nekoj pozi-kao pas). U prilagodbi djeca nisu ispadala, motiviralo ih se na različite poze te da sudjeluju od početka do kraja zbog dobrobiti koje su imali od kretanja.</p>

Tablica 3. Primjer prilagodbe dramske aktivnosti Test pamćenja

Naziv igre: Test pamćenja	
Izvorni opis igre	Prilagodba <i>online</i> provedbi
<p>U izvornom opisu igre (Scher i Verrall, 2005) voditelj uzima petnaest predmeta (bilo koje rekvizite-češalj, lutku, telefon, cvijeće, itd.) i stavlja ih na pladanj. Igrač ima minutu da se usredotoči na predmete a zatim će netko pladanj maknuti. Zadatak igrača je da se u jednoj minuti sjeti sto više predmeta i nabroji ih. S obzirom na dob, broj predmeta će biti manji ili veći. Za dob od jedanaest do petnaest godina optimalan je broj od petnaest predmeta i on se može povećavati ili smanjivati ovisno o dobi i sposobnostima grupe.</p>	<p>U <i>online</i> prilagodbi bi u početku uzeli maksimalno sedam predmeta te bi postepeno kako bi ponavljali vježbu broj predmeta povećavali. Kako bi djeca što bolje vidjela što se pokazuje, prvo bi se voditelj stavio preko cijelog zaslona, te bi stavio predmete u prvi plan. Zatim bi pladanj maknuo, te prozvaao jedno dijete (uvijek se pazilo da se svi izmjene u igri). Kako bi drugi zadržali pažnju tijekom cijele igre, naznaka je bila da ako netko ne uspije ponoviti sve predmete, tko zna može dignuti ruku i nadopuniti predmete koji nisu bili rečeni i to donosi dodatne bodove u igri. To je motiviralo djecu da jako pažljivo prate tijekom cijele igre. Igra se otežavala dodajući više predmeta na pladanj.</p>

Tablica 4. Primjer prilagodbe dramske aktivnosti Test pamćenja

Naziv igre: Kobasica	
Izvorni opis igre	Prilagodba <i>online</i> provedbi
U izvornom opisu igre (Scher i Verrall, 2005) navode da je cilj igre da se igrači ne smiju nasmijavati kad odgovaraju „Kobasica“ na svako pitanje koje im se postavi. Izabere se dijete koje će sjesti na vrući stolac! Pobjednik je onaj koji izdrži deset pitanja potpuno ozbiljna lica.	Ovo je igra vrlo popularna u uvodnom dijelu dramske a ponekad se igra i u završnom dijelu na molbu djece. Prilagodba je takva da se nije uvijek koristila riječ kobasica, ponekad bi to bila i neka druga riječ koja bi bila vezana na temu sata ili priča (npr. patuljak, njuška, špageta i sl.) a zamjena za vrući stolac je bila da se dijete koje odgovara na pitanja stavi preko cijelog ekrana. Voditelj bi prozivao djecu po redu koja bi onda postavljala neobična pitanja kako bi nasmijali dijete koje odgovara na pitanja. Djetetu je bilo još više otežavajuće jer je sebe vidjelo preko cijelog ekrana ali i zabavnije promatrati različite izraze lica. Ponekad bi igrali igru da se svi vidimo jednako u svim prozorčićima ali je prva varijanta djeci bila zanimljivija.

U **središnjem djelu sata** od samog početka najveću sigurnost je donosilo da se djeci se nakon uvodnih igara ponudi priča. Nešto oko čega *okupimo pažnju* smirimo se i slušamo. Strah od onog a što nakon igara je priča smirila. U prvoj priči se pričanje isključivo baziralo na pripremljenom PPT sa slikama te bi se polako mijenjali slajdovi, pokazivale slike metodom dijeljenja ekrana s drugom djecom i čitala priča. Često bi se iza priče pripremila neka pitanja o priči ili slike po kojima bi ponovili samu priču te bi tu dobili djecu da se maksimalno izražavaju. U prvoj fazi su se birale priče čija je krovna tema bila nemogućnost druženja i osamljenost, ali i prijateljstvo i zajedništvo koje nas osnažuje. Te krovne teme su omogućile da sustavno radimo na socio-emocionalnom razvoju djece, tj. da se bavimo novonastalom situacijom, da se mogu poistovjetiti jedni s drugima da prihvate novonastalu situaciju i da shvate kako je svima trenutno isto. Da nam je svima onemogućeno druženje. Prva priča koju smo radili na Zoomu ali i prije Zooma smo je podijelili roditeljima na WhatsApp grupi je priča Susan Perrow *The Little Gnom Who Had To Stay Home (Mali gnom zatvoren u dom)*, napisanu u ožujku 2020. Iako je priča napisana za mlađu djecu (od 3 do 5 godina), prihvatila su je i djeca rane školske dobi (od 1. do 3. razreda), a

namijenjena je djeci koja moraju ostati kod kuće za vrijeme tadašnje pandemije korona virusa ili kojima je uvelike promijenjena dnevna rutina (možda i mogu ići u vrtić/školu ali ne mogu na okupljanja, izvanvrtičke / izvanškolske aktivnosti. Kraj priče je otvoren, kako bi odgajatelji/učitelji/dramski pedagozi mogli smišljati zajedno kraj ili različite završetke na temelju dječjih ideja. Sama priča može se promijeniti i urediti da odgovara različitim situacijama (primjerice, umjesto vrtića za gnome, možemo imati školu za gnome i sl.). Preko Zoom-a smo priču mogli puno ljepše ispričati (uspoređujemo sa snimkom koju smo napravili na samom početku), te smo i pokazivali neke slike koje su sugerirale i pozitivan nastavak priče. Na taj su način djeca mogla osmisliti različite nastavke priče, što se dogodilo malom gnomu kada je mogao napustiti napokon svoj dom, što rade njegovi prijatelji i sl. Uz tu priču su djeca dobila i zadatak da nacrtaju različite situacije u kojima se mali Gnom našao, te su ih na sljedećim satima prepričavali. Nudile su se i različite poslovice koje su govorile o npr. prijateljstvu ili zajedništvu. Nakon poslovice smo razgovarali i imali rasprave (potalo se djecu pitanjima poput: *Što je za njih prijateljstvo?*; *Što je najvažnije kod prijateljstva?*; *Što prijatelj čini za nas?* i sl.) U ovoj fazi još nismo započeli s improvizacijama, no isprobavali smo recimo kako bi tijelom (pantomimom) pokazali neke geste što bi napravili svom prijatelju. Koristile su se dramske tehnike kao što je pisanje i crtanje nakon priče, pantomima, pripovijedanje te zamišljanje.

U **završnom dijelu sata** smo u prvoj fazi često ponavljali neke fizičke igre koje bi radili u uvodnom dijelu ali bi dodavali neka nova pravila ili likove ovisno o priči u glavnom dijelu sata. Nakon mirnijih aktivnosti opet bi slijedile pokretne igre pa smo često nakon priče igrali igru Napravi tri stvari. Igra se igra tako da djeca izvedu dva različita pokreta i dotaknu nešto u nekoj boji ili dotaknu neki specifičan predmet. Igra je svima bila zabavna jer bi ponekad u potrazi za predmetima napuštali sobu u kojoj bi bili i donosili te predmete pred ekran. Još jedna od čestih igara je bila i Gnomov neobičan predmet koju smo prilagodili na način da djeca odu u drugu sobu i brzo uzmu nekakav predmet i to bilo koji. Kada bih se vratila rekli bi da je to čaroban predmet malog Gnoma a djeca su trebala voditelju ispričati za što je on Gnomu služio, što s njim on sve može napraviti, zašto je čaroban i sl.

Na samom kraju sata smo se pozdravljali, ponekad je igra bila i Neobičan pozdrav koja bi uključivala ponekad samo pantomimu, ponekad samo glas ili glas i gestu.

2. Srednja faza - faza priče ili normalizacije

Cilj srednje faze je bio prije svega socijalna dobrobit i to da prihvatimo jedni druge sa svim različitostima koje nosimo a potom i razumijevanje između svih članova grupe te jačanje osjećaja prihvaćenosti i pripadanja. Bura emocija kod djece se smirila, nekako smo se uhodali u način rada, djeca su u ovoj fazi već upoznata s redosljedom aktivnosti. Djeca u potpunosti usvajaju pravila *online* dramske skupine te

su se suživjela s novonastalom situacijom i prihvatili ju kao i sve članove grupe (koliko god su djeca različita, neki introverti kojima treba duže da se izraze, neki ekstroverti koji bi stalno nešto govorili i određivali tijek igre ili držali glavnu riječ, u ovoj fazi se bolje prihvaćaju i toleriraju ispade, jasno su definirana pravila i pridržavamo ih se kako bi bili sto učinkovitiji (minimalno jedni drugima upadamo u riječ, u većini slučajeva djeca čekaju svoj red, djeca prihvaćaju svoje uloge, emocionalni konflikti se smanjuju s obzirom na različitosti i ograničenja koje nosi Zoom i dolaze do izražaja suradnički odnosi, djeca puno više uvažavaju i prihvaćaju tuđe ideje). U ovoj fazi je naglasak na priči koju priča ili čita voditelj (uz pomoć PPT prezentacije), samo pripovijeda uz rekvizite i kostimiran ili pak priča uz pomoć djece, s djecom ili djeca sama. Priča postaje dio rituala i koliko god je bila okosnica i metodičkog pristupa radu na kontaktnoj dramskoj, nije bila toliko prisutna kao u *online* mediju. Zoom se pokazao kao platforma koja je jako dobro podržala pripovijedanje i pričanje priča. Djeca su mogla dobro vidjeti voditelja, moglo se izvoditi različite performanse (kao omanje predstave, etide dok se pričalo i scenska rješenja izvedbe - tipa odmaknuti se od računala da djeca vide cijelog voditelja i sl.) i prikazivati slike. PPT je nudio i neke mogućnosti animacije i listanja slika što je djeci učinilo pričanje priča još zanimljivije. Ono što je najveća razlika u provođenju u ovoj fazi je da se uvodni dio sata vremenski skratio a središnji dio i pričanje priča i pokazivanje priča kao i aktivnosti vezane uz priču produžile. Ono što je bilo otežavajuće u ovoj fazi je bila duža priprema, no s obzirom na dob i interese nudile su se iste priče djeci koja su išla na dramsku u Dječjem vrtiću *Dobro Drvo* i u Dramskom studiju Teatar *Tirena* (ista dob). Za pripremu pričanja priče bilo je potrebno minimalno 3 sata (ako bi se priča samo čitala i pokazivale se slike preko PPT-a, no što se išlo na složeniju inačicu vrijeme pripreme je raslo ali s obzirom i na usvajanje nekih novih tehnologija i načina rada, priprema je postajala sve brža i brža). Kako i djeci priče su i nama pričinjavale veliko zadovoljstvo i davale nam neku sigurnost i temelj za provođenje aktivnosti iza priče. Često smo odmah nakon što bi izradili PPT za priču (slikali bi stranice slikovnice ili skidali slikovnice koje su bile mrežno dostupne; stvorili smo veliku arhivu slikovnica u PDF formatu na One Drive stranici vrtića, tako da priča nije nedostajalo), međusobno dijelili napravljene –odgajatelji, učitelji i profesori.

I u ovoj fazi normalizacije i dalje ostaje trodijelna struktura dvosata, s tim da se **uvodni dio** skraćuje. Ostaje pozdrav, kraći razgovor tko se kako osjeća no u ovoj fazi na taj dio otpada puno manje vremena. Uvodne igre i dalje traju i izmjenjuju se po intenzitetu odnosno kombiniram fizičke, mentalne i vježbe za govor. Sada djeca češće uz ono što se ponudilo traže i neku ekstra fizičku igru koja im je zabavna a mogu se dobro zabaviti i *izludirati*. Uvodne igre se više adaptiraju kako bi se povezale sa središnjim djelom sata, tako da tematski uključuju likove iz priča ili neku temu s kojom se bavimo.

Tablica 5. Primjer prilagodbe dramske aktivnosti Glazbeni padovi i glazbeni kipovi

Naziv igre: Glazbeni padovi i glazbeni kipovi	
Izvorni opis igre	Prilagodba <i>online</i> provedbi
<p>Scher i Verrall (2005) navode da se pusti popularna glazba, svatko si nade mjesto i pleše. Kada glazba stane, svi moraju brzo na pod. Ispada posljednji. Učitelj zaustavlja glazbu u nepravilnim intervalima i osoba koja ostane posljednja, pobjednik je . Kod glazbenih kipova kada glazba stane svi moraju mirno stati poput kipova. Svatko tko se pomakne, ispada. Suđenje postaje oštrije sto igra vise napreduje. Pobjednik je onaj koji ostane posljednji.</p>	<p>Kako bi se vidjeli što radimo, dogovor je da svatko nađe neko povišenje, stolac ili bilo što drugo što bi sugeriralo kubus, te će mu to biti postolje za ples. Potrebno je namjestiti tako da se svako dijete vidi u cijelosti. U početku je dio vremena uvijek otišao dok bi namjestili prijenosna računala ili mobitele ili uredili postolje za kip. I to je bio dio igre. Voditelj bi pustio muziku preko Zooma te kada bi pazirao muziku djeca su trebala zauzeti pozu i ne micati se do početka muzike. Mijenjali bi tijekom jedne igre karakter muzike kako bi mogli plesati polako, brzo, nježno, žestoko i sl. Kod glazbenih padova dogovor je da se ne baci na pod jer se ne bi nitko vidio već da se moraju popeti na najvišu točku u sobi a da ih i dalje vidimo (to je često bio krevet na kat, stolac ili stol u sobi).</p>

Tablica 6. Primjer prilagodbe dramske aktivnosti Tenis riječima

Naziv igre: Tenis riječima	
Izvorni opis igre	Prilagodba <i>online</i> provedbi
U izvornom opisu igre (Scher i Verrall, 2005) navode da je ovo igra koja je složeniji oblik igre popis riječi. Dva igrača sjednu jedan nasuprot drugome i naizmjenice moraju nabrajati riječi iz zadane kategorije. Igra traje dok jedan od njih u tri sekunde ne uspije smisliti novu riječ; tada ispada, a na njegovo mjesto dolazi drugi igrač.	Ova igra je zbog svog natjecateljskog karaktera svima draga i zabavna, te nije bila potrebna velika prilagodba. Na početku bi bila izabrana dva igrača a ostali su bili suci koji su pazili na vrijeme. Mi smo dali vrijeme od 10sekundi da se dijete sjeti riječi. Voditelj bi započeo igru s kreni a natjecatelji su nabrajali riječi ovisno o kategoriji. Onaj tko je pobijedio izazvao bi nekoga drugoga na tenis riječima. Pobjednika bi se uvijek stavilo u krupni plan.

Tablica 7. Primjer prilagodbe dramske aktivnosti Tri rekvizita u kutiji

Naziv igre: Tri rekvizita u kutiji	
Izvorni opis igre	Prilagodba <i>online</i> provedbi
U izvornom opisu igre (Scher i Verrall, 2005) navode da se izaberu tri rekvizita, npr. Telefon, glačalo i novine i stave se u kutiju. Netko istupi i izmišlja priču u kojoj zadani rekviziti moraju biti upotrjebljeni.	Prvih par igranja voditelj bi sakrio po 3 rekvizita u vrećicu ili košaru te bi djeca pričala priču kako bi se tko javio. U početku su bili rekviziti koje je voditelj izabrao a kasnije su djeca sama birala po 3 predmeta i onda pričala priču po njima. Treća verzija bila je da neko dijete izabere 3 predmeta za drugo dijete. Dijete koje priča bilo bi preko cijelog ekrana.

U **središnjem dijelu sata** u drugoj fazi normalizacije okosnicu čini priča. Uz to što se sve ranije navelo i uz opis stanja u grupi, smatra se da je to bila faza normalizacije jer je veliki izvor smiraja, sigurnosti i jednog normalnog ritma donijela priča. Priče su nam, piše Velički (2013), unijele definitivno red u kaos koji nas je okruživao, ne samo u svakodnevnicu već i u naša emocionalna stanja, dale su nam predvidljivost, ritam i strukturu jer s ustaljenim ritmom online dramske djeca su točno znala što i kada

ide, i znali su kada je naše vrijeme za priču. Priče su ih smirivale. Uvodni i završni dio sata su nam bili zabava, smijeh i veselje, a središnji dio sata nam je donosio mir, fokus, pažnju, sigurnost, bijeg od nečeg ružnog, ritual koji smo ponavljali svaki puta kada bi se našli na *online* satima.

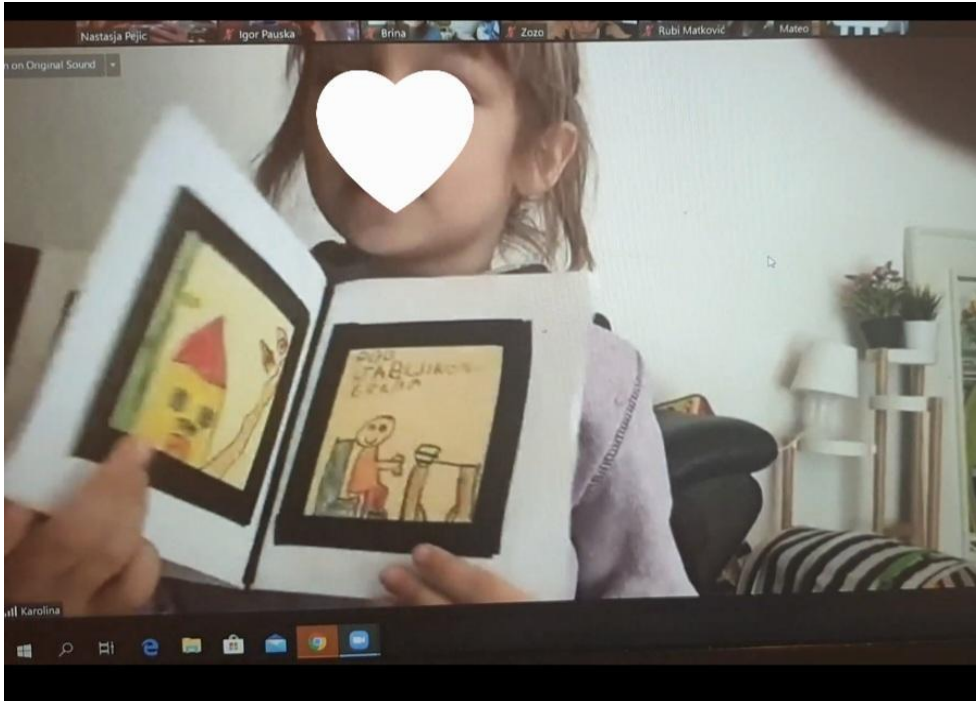
Kako je prolazilo vrijeme održavanja *online* dramske tako se izvedba priče nadograđivala. Koristilo se različite načine pričanja, trudilo se ponuditi što više različitih priča koje su bile okosnica za teme o kojima se pričalo i koje su se izigravale. Priče su u ovoj fazi bile i sredstvo učenja. U *online* radu je voditelj povremeno dramskom tehnikom učitelj u ulozi imao svoj *alter ego* Ludog Profesora matematike, koji se svaki put djeci pojavljivao kao lik s naočalama, šalom i brkovima te im pripovijedao različite izmišljene priče koje su uključivale različite matematičke pojmove. Cilj korištenja te tehnike je bio učenje tj. ponavljanje matematike, ali prije svega i zabava, smijeh i poticanje djece da i oni ulaze u različite uloge i pričanje priča. *Voditelj Profesor* bi poveo djecu na matematički kamp, farmu, šumu te bi koristeći dramsku tehniku vođene fantazije omogućio djeci da se užive u priče i uloge. Potom bi se igrali životinja na farmi koje imaju određene zadatke, ili šumskih životinja koje moraju riješiti neki problem ili bi bili djeca, eksperti u matematici koji bi imali priliku pokazati svoja znanja na zabavan način. Ponekad je bilo dosta teško koordinirati da svi ne pričaju u isto vrijeme, no koristeći se mogućnošću Zoom-a da se povećavaju prozori tj. da se stavljaju djeca u krupne planove, moglo se relativno dobro postići da svatko dođe do izražaja.



Slika 2. Ludi profesor

Kada se pripovijedalo često se koristilo ambijentalnu glazbu kao pozadinu te određene rekvizite koji bi doprinosili atmosferi, ritmu i uživljanju djece, ali i aktivnostima nakon pričanja priče. Tako bi djeca

onda koristila rekvizite voditelja kao motivaciju za pričanje novih priča. Npr. ako se tijekom pričanja priče koristio lonac i kuhača, ti rekviziti su bili polazište za vježbu iza (lonac i kuhača su bili čarobni, pa su djeca pričala što se sve može skuhati i za koga pomoću te kuhače i lonca). Često bi djeca i sama pripremala priče koje bi pripovijedala, da li u obliku slikovnice ili bi ih odigrali kao lutkarske etide.



Slika 3. Pričanje priče pomoću izrađene slikovnice



Slika 4. Pričanje priče pomoću kazališta

Završni dio sata u ovoj fazi su se igre tematski vezale za priče koje smo radili i to su bile ili fizičke ili verbalne igre. Izdvojili bi dvije igre koje su bile najpopularnije u ovoj fazi. Prva je fizička igra Pidžama party, u kojoj je voditelj ili mama, učitelj, trener (autoritetna osoba) koja se obraća svojoj djeci, učenicima ili sportašima s uputom da moraju ili mirno sjediti i jesti, ili spavati ili pisati zadaću i sl. dok on/ona odu u sobu/zbornicu do nešto obaviti. Djeca kada voditelj napusti sobu trebaju prekršiti sva pravila i u većini slučajeva divljati i ne raditi zadano. Kada se voditelj vrati cilj je da svi zauzmu iste poze i da se ništa ne primijeti i sve izgleda kao da su se držali dogovora. Djeci je ova igra bila i jako zabavna *online* jer bi se nakon što bi voditelj dao uputu samo digao sa stolca ispred ekrana i maknuo se iz dosega kamere. Djeca su se ponašala kao da voditelj nije u prostoriji i kao da ih ne može čuti (voditelj se i pretvarao da ne može) tako da bi skakali, pričali šale na račun učitelja i trenera, nagovarali jedni druge na gluposti, a na voditeljevo „Evo me!“ bi se svako smirio u svom prozorčiću i pravio da spava, marljivo trenira ili piše zadatak u školi. Ova bi se igra jako puno ponavljala s raznim varijantama ali i na prijedlog da netko od njih bude u ulozi autoriteta nikada nisu htjeli, jer su radije birali mogućnost *kršenja pravila*.

Druga popularna verbalna igra bila je Recept za... Igra se igra tako da voditelj zada djeci da napišu/smisle recept za npr. ljubav, prijateljstvo, dobre ocjene, ludu igru i sl. Starija djeca koja su znala pisati su recept napisala pa pročitala, a tko nije znao dobro pisati bi smislio recept u glavi, rekao ga na glas, a voditelj bi ga potom zapisao i ponovio. U vrijeme kada se nije moglo otići ni do trgovine, znali smo smišljati i recept za savršeno ljetovanje. Izdvojili bi jedan recept Z. Č. (8 godina).

U lonac stavi:

- Puno dobrote - posebno za roditelje.
- Malo simpatičnosti - ja sam simpatična.
- Puno stvari - i naravno neke stvari koje nosimo na plažu.
- Odjeća - ona koju oblačimo prije plaže.
- Jedno Sunce - obavezno se mazati.
- Odmor - odmoriti se jer sam došla.
- More - idem se kupati na predivno more.
- Sreća - sretna sam jer ću se moći slobodno kupati.
- Hrana - izaći ću iz mora i jesti jabuku.
- Sladoled - idem jesti sladoled.

Podijelilo se ovaj recept jer ne samo da djevojčica daje sastojke za *uskoro sigurno ljetovanje*, već i daje sliku životne jednostavnosti i sreće, što nam je zapravo u životu važno i potrebno. O receptima smo

znali i pričati, objašnjavati ih, zašto baš to treba i sl. Djeca su željela uvijek čuti i recept voditelja tako da je u toj vježbi uvijek bio reciprocitet.

3. Završna faza - stvaralačka faza ili faza dramske igre i stvaralaštva

Cilj je završne faze bila obrazovna dobrobit, prije svega razvoj osobnih umjetničkih potencijala te jačanje kreativnost i stvaralačkog potencijala djeteta. Završnu fazu *online* provođenja dramske se nazvalo stvaralačkom fazom, odnosno fazom dramske igre i stvaralaštva jer je dominirala igra i improvizacija koja je bila najbližija onoj kontaktnoj. Faza je bila kreativna, zadavali su se zadaci za sljedeći sat pa bi djeca već prilikom uključivanja bila kostimirana, s već pripremljenim malim scenama, improvizacijama ili lutkarskim etidama. Djeca su se u potpunosti oslobodila, uživaju u stvarima koje su osmislili i predstavili (tehnička potpora su roditelji). Ako promatramo djecu na razini grupe, svi su se u potpunosti uhodali u način rada. Odnosi svih u grupi te očekivanja koja ima voditelj su svima jasni a djeca sada u potpunosti prihvaćaju tuđe jače strane i slabosti. Ono što bi izdvojili kao veliko bogatstvo ove faze je da djeca zajednički rješavaju sve zadatke sto voditelj stavlja pred njih te jača zajedništvo. To se posebno vidi u vježbama u kojima treba pričekati nekoga ili zajedno djelovati. Na primjer to se lijepo moglo vidjeti u igri koja je adaptacija igre *Školsko dvorište u vrijeme odmora* (Scher i Verrall, 2006). Voditelj bi im objasnio igru, prilagodba je glasila da se radnja i dalje odvija od zvona do zvona u školi, voditelj bi im zadao okvirnu situaciju, npr. varanje oko školske zadaće, svatko je sam birao koji je lik ali im se za razliku od izvorne igre dala mogućnost da se dogovore tj. pripreme za improvizaciju. Tada bi se isključio video na par minuta i djeca su se relativno brzo dogovarala što i kako, poštujući pravila grupe. Likove bi istaknuli povećavanjem na zaslonu te ističući svaki put drugo dijete. Djeci je to bio znak da to dijete govori i vodi improvizaciju. Mišljenja smo da su u ovoj fazi djeca maksimalno mogla izraziti svoju kreativnost, uživati u aktivnostima i u ovoj fazi se maksimalno približavamo načinu rada u živo (naravno da se i dalje naglašava da je velika razlika ali novo normalno nam je u tom trenutku stvarno postalo normalno). Djecu i dalje potičemo da budu *timski igrači*, da prihvaćaju zajedničke dogovore, pomažu jedni drugima, da se zasluge za zajednički rad i postignuća s obzirom na grupne aktivnosti dijele te da jedni drugima pružamo podršku. Predanost djece radu online je sve veća koliko god mi je to na početku izgledalo nemoguće pogotovo dok smo se uhodavali u rad ali i vidljivo da je jača povjerenje među djecom te samopouzdanje svakog djeteta jača. U ovoj fazi gotovo nikada djeca ne odbijaju sudjelovati u igrama ili se *izložiti* i pokazati svoje uratke (npr. odglumiti malu lutkarsku etidu s lutkom koju su trebali napraviti za *zadacu* te samim time i jača povjerenje u vlastite mogućnosti).

U ovoj je fazi i dalje prisutan trodijelni oblik sata, s tim da se smanjuje upotreba priče, a pojačava se upotreba dramskih tehnika i to onih koje služe za ulazak u situaciju koju se želi proigrati (zamišljanje,

kostimiranje, zvučne slike, vrući stolac), tehnike kroz koje se proigrava dramska radnja (vođena improvizacija, pantomima, učitelj/voditelj u ulozi) te proigravanje sa značajnim odmakom od stvarnosti (žive slike, pripremljena improvizacija, jedan dan u životu i misli). S obzirom na ograničenja *online* rada i dobi djece samo su se koristile ove dramske tehnike a samo će se neke opisati kako smo ih prilagodili radu i nekoj temi kojom smo se bavili.

Uvodni dio sata je bio kratak, brza izmjena različitih vježbi.

Tablica 8. Primjer prilagodbe dramske aktivnosti *Jakov kaže*

Naziv igre: <i>Jakov kaže</i>	
Izvorni opis igre	Prilagodba <i>online</i> provedbi
U izvornom opisu igre (Scher i Verrall, 2005) navode da si u igri svatko nađe mjesto i stane licem prema učitelju. Učitelj poviče: <i>Jakov kaže: Učinite ovo!</i> i pokaze pokret (npr. podizanje ruku iznad glave, pljeskanje, stavi ruke na ramena, na bokove, stupanje na mjestu i dr. <i>Jakov kaže: Učinite ovo!</i> i učitelj pokazuje novi pokret koji svi ponavljaju. Cilj igre je da svi odmah ponove i reagiraju na rečenicu <i>Jakov kaže Učinite ovo!</i> , ali učitelj može i prevariti i reci samo <i>Učinite ovo</i> na što igrači ne smiju reagirati. Igra teče brzo i važna je brza reakcija grupe. Ako netko načini pokret bez <i>Jakov kaže</i> ili ako ne može slijediti tempo, ispada. Pobjednik je onaj koji ostaje posljednji.	Na početku voditelj vodi igru, a kasnije tu ulogu dobiva dijete. Važno je da svatko nađe mjesto da se vidimo, te da ima mjesta za određene pokrete. Dogovor je da se rade samo pokreti koji se mogu ponoviti i koje možemo vidjeti svi na ekranu. U ovoj fazi počinjemo natjecateljske igre igrati i na ispadanje što nismo radili prije. Cilj je bio da igra teče što brže tako da se zbuni protivnik.

Tablica 9. Primjer prilagodbe dramske aktivnosti Minutu, molim

Naziv igre: Minutu, molim	
Izvorni opis igre	Prilagodba <i>online</i> provedbi
U izvornom opisu igre (Scher i Verrall, 2005) navode da igrač sjedi na vrućem stolcu i punu minutu govori o zadanoj temi koja može biti bilo što (kobasice, nogomet, televizija, mladici, djevojke, praznici, škola, roditelji, hrana, zabava itd.). Cilj je igre da djeca tečno govore punu minutu bez prethodnog razmišljanja o temi. To omogućava da djeci skrenemo pozornost na važnost bogatstva rječnika, načina izražavanja itd. Za mladu dob igra može trajati trideset sekundi.	Kao i prije uvijek kada bi netko trebao biti na vrućem stolcu stavimo to dijete preko cijelog zaslona. Mi smo odmah digli igru na 1 minutu te bi odmah dogovorili koje dijete pazi vrijeme, te upozorava 10 sekundi prije isteka vremena. Pravilo je da se rečenice ne smiju ponavljati, te su drugi suci koji paze da se svi drže pravila. U početku sami biraju teme, kasnije teme zadaje voditelj.

Tablica 10. Primjer prilagodbe dramske aktivnosti Nastavi priču i Završi priču

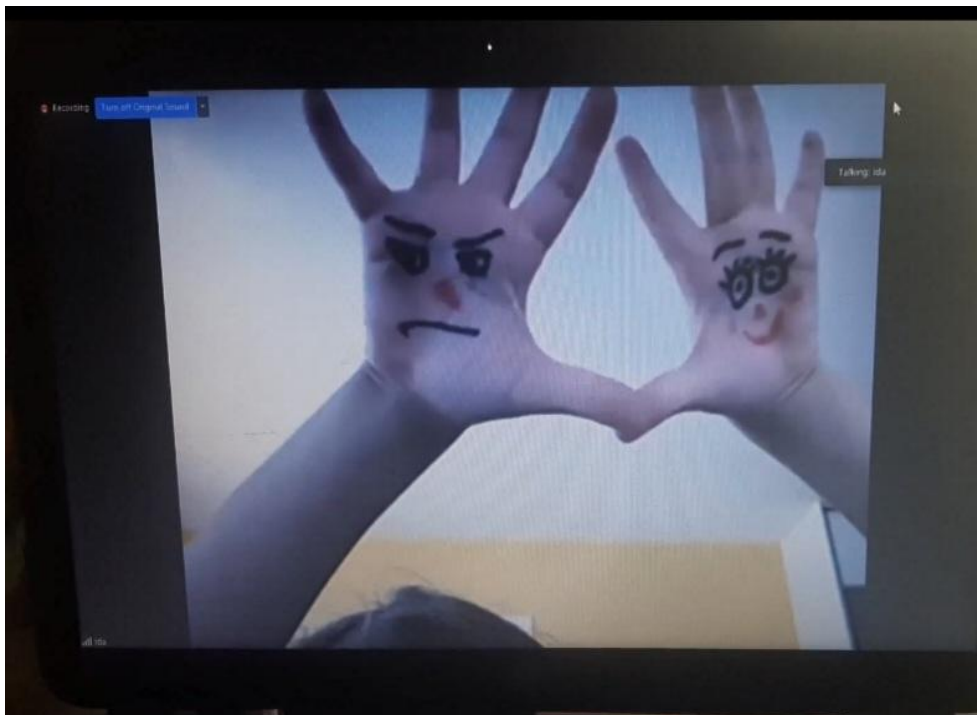
Naziv igre: Nastavi priču i Završi priču	
Izvorni opis igre	Prilagodba <i>online</i> provedbi
<p>U izvornom opisu igre (Scher i Verrall, 2005) navode da samo ime objašnjava ovu igru. Četvero ili petero sudionika izmjenjuju se u pričanju. Učitelj ili prva osoba započinje priču, priča oko pola minute i prepusta je sljedećoj osobi veznom riječju „i“... Posljednja osoba završava priču. Nastavi priču može biti započeta tako da učitelj najavi naslov (npr. Crna mačka, Palačinke itd.)</p> <p>U igri Završi priču, koja je inačica igre Nastavi priču, dvoje ili troje sudionika izađu iz prostorije. Jedan po jedan se vraćaju i učitelj ili netko drugi započinju priču na potpuno isti način za svakog od njih, a oni je trebaju završiti na svoj način. Zanimljivo je vidjeti kako se priče mogu razlikovati. Priče se mogu stvarati tako da se pripovjedaču zada naslov, prva rečenica ili posljednja rečenica.</p>	<p>Ove vježbe su se često provodile u različitim kombinacijama. Znali smo pričati da voditelj prvo da naslov i jednu rečenicu i onda svatko nastavi sa jednom rečenicom i po dogovoru se mora završiti priča u dva kruga. Zatim smo nadogradili da svatko ispriča npr. 5 do 6 rečenica a zadnji završi a najstroženiji oblik i adaptacija igre Završi priču bila bi da npr. troje djece voditelj stavi u drugu virtualnu sobu, a drugu djecu zaduži da zapisuju. Puštali bi iz sobe jednog po jednog da završe priču koju bi započeli. Na kraju bi pročitali tri priče s istim početkom i drugačijim završetkom. Isto smo znali raditi s istim slikama. Voditelj bi pokazao svoj djeci neku sliku koja može biti i priča. Svako je trebao zapisati na komad papira naslov te priče i pokazati na isti znak.</p>

U sklopu glavnog dijela sata okušalo se u nekim dramskim tehnikama kao što je tunnel misli ili sastanak (pokušaj rada u virtualnim sobama), no djeca su bila u to vrijeme premala i tehnički je to bilo neizvedivo. Probalo se s virtualnim sobama u par navrata, no nije išlo, djeca bi se previše nanervirala jer se nisu znala vratiti i mogli su to samo uz pomoć roditelja tako da se od nekih vježba odustalo. Tunnel misli je isto bio neuspjela vježba pa je nismo ponavljali.¹⁴ Na aktivima koje smo imali u *Tireni* kolege su izvijestile da su se neke od tehnika mogle sjajno provesti, ali u višim razredima OŠ ili u srednjoškolskim grupama (rad u virtualnim sobama im se pokazao kao odlično sredstvo za rad u manjoj grupi ili rad u parovima).

¹⁴ Bilo je teško uskladiti da svatko pojedinačno govori i npr. daje savjet ili da govore misli nekog lika: to smo probali kada smo radili improvizacije na temu učenika koji nisu napravili zadaću i lagali učitelju, no u tom trenutku im je to bilo ili teško ili nerazumljivo.

S obzirom na to da se je dramska grupa u vrtiću i u *Tireni* održavala dan za danom teme, igre i vježbe su bile gotovo uvijek iste, ali s korekcijama. Ako se nešto nije pokazalo kao dobro u jednoj grupi nije se pokušavalo u drugoj (dob je bila približno ista), no ponekad su pokazivali različite interese pa su se stvari (igre, vježbe) ponekad u potpunosti mijenjale.

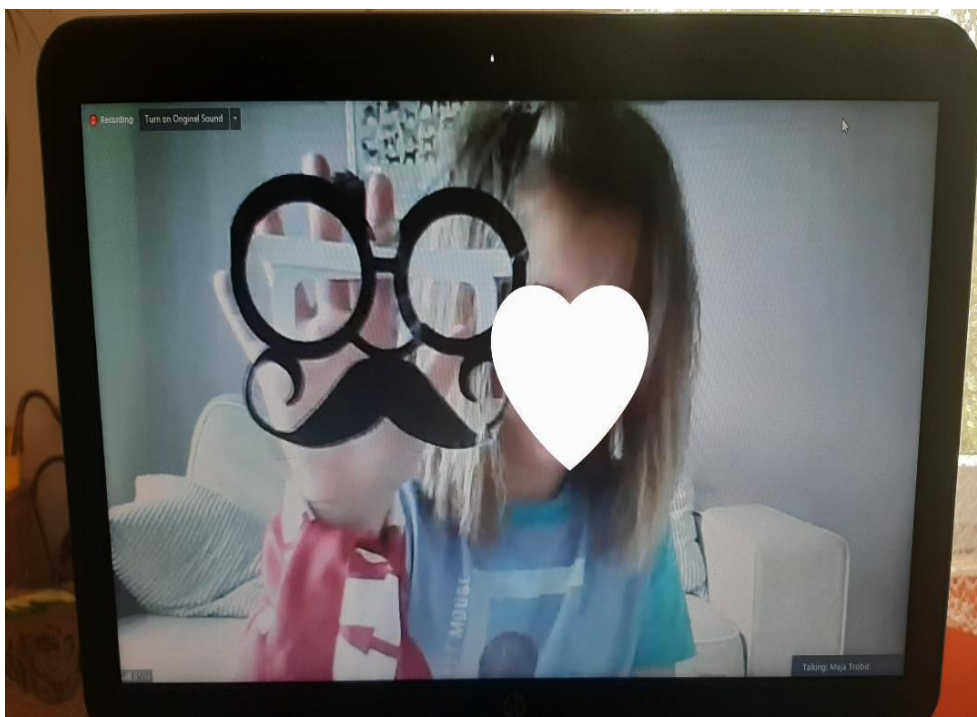
Ponekad se u ovoj zadnjoj fazi dogovaralo s djecom da za sljedeći put naprave od neoblikovanog materijala lutke (kreativne zadaće) te da smisle male etide, petominutne predstave koje bi onda prikazivali na početku sljedećeg sata. Djeca su na ovaj način mogla isto zadovoljiti svoju kreativnost, izmisliti neobične likove od tuljaca WC papira, čarapa i boca te ih oživjeti i animirati. U zadnjoj fazi bavili smo se i animacijom predmeta, znali smo se igrati s maramama, plahtama, bocama, štapovima ili nekim drugim predmetima. Djeca bi dobila zadatak da predmetu *udahnu* život, da ga animiraju, da predmet ispriča svoju priču (odakle dolazi, što radi, koja je njegova tajna i sl.). Tijekom *online* dramske smo uveli i ovaj lutkarski moment jer je uvelike poticao dječju maštu, bio im zabavan, dostupan (bili smo okruženi različitim materijalima). Osim toga, svaki put smo imali ono što je za ovu igru bilo neophodno - svoje ruke koje su znale plesati na određenu glazbu pa bi ih oslikali i glumili bi različite likove, stavljali svakakve predmete na ruke i sl.



Slika 5. Oslikavanje i animacija ruku



Slika 6. Oslikavanje i ukrašavanje ruku tkaninom i animacija



Slika7. Animacija predmeta: naočale

U **završnom djelu sata** u završnoj fazi djeci se često davalo da sami biraju igre koje su im bile zabavne i koje su ih najviše uveseljavale. Često je to bio recimo ples pod maskama ili u kostimima (ako smo ulazili u neke uloge djeca su često koristila odjeću roditelja, šešire, naočale i bili zamaskirani do kraja sata). Također su se rado igrali igre Marširanja, koja je bila adaptirana da prvo dijete započinje marširanje po sobi u nekom ritmu, a drugi su smrznuti, dijete vikne nečije ime i taj kreće marširati u svom prozorčiću te poziva treće dijete, dok na kraju svi ne marširaju ali je cilj da su svi u istom ritmu i smjeru.

U par navrata smo se na kraju sata znali zezati s mogućnostima Zoom-a, pa smo npr. dogovorili da svi uzmu isti predmet (kuhača), te da predmet *dodaju* jedni drugima. Prvo bi dijete recimo krenulo predmet gurati u desnu stranu prema tuđem prozorčiću ili prema dolje, ovisno gdje se nalazilo, drugo dijete bi se pravilo da taj predmet ide uhvatiti pa bi izvuklo svoj predmet i izgledalo je kao da kuhača putuje po ekranu kompjutera od prozorčića do prozorčića. Ili bi samo radili smiješna lica približavajući se ili udaljavajući se od kamere i stvarali veselu atmosferu punu smijeha.

3.4. Analiza provedenih faza i vrednovanje rada

Sagledavajući cjelokupni *online* rad, u sve tri faze, sa sigurnošću se može reći da su se ispunili svi zadani ciljevi. Ciljevi koji su bili postavljeni u jednoj fazi realizirali su se i u drugim fazama, u manjem ili većem omjeru jer se međusobno dobrobiti isprepliću. Svaka faza je imala i razdoblje isprobavanja različitih dramskih aktivnosti. Većina ih je uspješno provedena. S obzirom na postavljene ciljeve i poticanje jačanja svih 8 ključnih kompetencija, analizom vlastite prakse definirale su se 3 smjernice za praćenje i vrednovanje djece tijekom *online* provedbe dramskih stvaralačkih aktivnosti prema dobrobitima opisanim u NOKRPOO (2014). Ovdje su opisane kategorije, a *check*-liste nalaze se u prilogima (Prilog A – lista osobne, emocionalne i tjelesne dobrobiti; Prilog B – lista obrazovne dobrobiti; Prilog C – lista socijalne dobrobiti):

- 1.) **Osobna, emocionalna i tjelesna dobrobit:** dijete razvija motoričke vještine, uživa u različitim interakcijama i aktivnostima, otvoreno je prema svijetu oko sebe i prema novim iskustvima, smireno je, razvija samoprihvatanje (upravlja svojim emocijama i ponašanjem), samopoštovanje i samosvijest, sposobno je privremeno odgoditi zadovoljavanja svojih potreba, razvija inicijativnost i inovativnost, samoiniciranje i samoorganiziranje vlastitih aktivnosti, promišljanje i samoprocjena vlastitih aktivnosti i postignuća.
- 2.) **Obrazovna dobrobit:** dijete je radoznalo, pokazuje inicijativnost, propituje vlastite ideje, stvara nove ideje, argumentirano iznosi vlastiti način razmišljanja, visoko je uključeno u odgojno-obrazovne aktivnosti, dijete osvještava procese vlastitog učenja, dijete radi samoprocjenu u području učenja.
- 3.) **Socijalna dobrobit:** dijete razumije i prihvaća druge, usklađeno je s obrascima, pravilima, normama i zahtjevima grupe, uspostavlja, razvija i održava kvalitetne odnose s drugom djecom i odraslima (timski rad).

Najvažniji dio bez obzira na jačanje kompetencija te odgojno-obrazovne ishode ipak je bio socijalni moment, moment sreće i zadovoljstva, zadovoljavanje elementarne potrebe za druženjem. To je osobno subjektivno mišljenje voditelja, bez obzira na sve umjetničke i obrazovne dobrobiti, socijalna

dobrobit je najveća. U to doba taj aspekt je bio najvažniji - druženje. Ono što se smatra osobnom zaslugom je da su se ta druženja pretvorila u zabavu uz pomoć dramskih igara i vježbi te se dala ritualna nota pričanjem priča. Ovim se ne misli umanjiti osobni rad voditelja, već se misli da su *online* sati bili vrlo uspješni, da su imali dobrobiti kao i dramska uživo, no zahvaljujući metodičkom znanju voditelja, jasno strukturiranje *online* dramske je uvelike pomoglo u realizaciji sati.

Metodička struktura se koristi uvijek i ona nam uvelike olakšava da znamo zašto radimo to što radimo i kada nešto uvodimo/radimo. Dobra pripremljenost se u *online* satima pokazala krucijalnom. Naravno da je ključna i fleksibilnost jer bez fleksibilnosti online sati ne bi bili mogući. Prije svega trebalo je mijenjati neke svoje stavove i uvjerenja, mijenjati neka polazišta, prilagoditi kurikulum i dramske aktivnosti. Znamo da se aktivnosti djeteta ne strukturiraju prema izdvojenim metodičkim područjima niti se na bilo koji način sadržajno i vremenski odjeljuju te da se djetetu trebaju osigurati različiti izbori koji će osnažiti samoorganizacijski potencijal njegovih aktivnosti tj. osnažuje se njegova neovisnost i samostalnost u aktivnostima (Slunjski, 2011).

U *online* dramskoj je gotovo sve bilo vođeno. Bez vođenih aktivnosti taj rad nije mogao biti realiziran. Ako se na zamišljenu vagu na jednu stranu stave polazišta da je odgojno-obrazovni proces koji se shvaća kao interakcijsko-komunikacijski, tipično ljudski, neponovljiv i stvaralački proces, koji se odvija između djece i odraslih, u kojem bi oni, podjednako i ravnopravno, trebali participirati, ako se taj proces odvija u različitim institucijskim, socio-kulturnim i drugim uvjetima te se vodimo činjenicom da kurikulum polazi od djeteta, a uokviruje ga odgojitelj i ako s druge strane vage stavimo metodički pristup¹⁵, moglo bi se zaključiti da to nije dobro i da ne prati nova saznanja i metode. Upravo zato rijetko koji vrtić (po našem saznanju niti jedan) nije u doba korone provodio ovakav proces. Jedan od glavnih argumenata bio je da se proces ne može provoditi *online*, da to onda nije ispravan način, da se područja dijele, da odgajatelji frontalno vodi aktivnosti, dominira, prenosi gotove informacije i sl.

No, trebamo li se slijepo držati novih postavki i paradigmi ili primijeniti ranija saznanja koja su u ovom načinu rada pokazala izvrsnim? Tu se opet vraćamo na načelo fleksibilnosti. Koliko smo stvarno prilagodljivi i koliko smo spremni mijenjati svoju uhodanu praksu? Kao najveću osobnu prednost vidimo poznavanje ranijih saznanja i teorija, metodika i novih paradigmi. Rekli bi da se našao dobar balans i sve je bilo usmjereno prema osiguranju dobrobiti za svako dijete. Naša druženja imala su u jednu ruku terapijski učinak jer se svako dijete moglo izraziti, reći kako se osjeća i imalo je podršku cijele grupe. Ponekad je to bilo teško jer nikada nismo znali što može isplivati, koji problem i hoćemo li ga mi kao odgajatelji i dramski pedagozi moći riješiti. Nisu se samo djeca trebala suočiti sa svojim strahovima, trebali smo i mi odgajatelji i dramski pedagozi. Nitko i ništa nas nije pripremio na ovakav način rada,

¹⁵ isplaniran i vođen od odgojitelja, po točno određenim pravilima, podijeljen na etape

no mišljenja smo da smo uspješni i kvalitetno odradili *online* dramske sate.

Iz prve ruke smo mogli saznati kako je djeci bilo. Međutim, u vrtlogu različitih aktivnosti, nismo napravili transkripte razgovora s djecom (odmah nakon završene *online* dramske). Zato samo možemo prepričati kako su se osjećali (osobna procjena), što su znali reći i kojim intenzitetom su se uključivali i bili redovni što je bio nekakav pokazatelj koliko su voljeli biti prisutni. Osvrti djece bili bi najbolji pokazatelj stvarne uspješnosti provođenja *online* dramske. No, kako ih nažalost nema, priložiti će se samo osvrti roditelja. Osvrti roditelja se koriste za voditeljevu samorefleksiju i refleksiju *online* rada uopće. Smatra se da je vrlo dobro imati povratne informacije jer su roditelji tada bili u konstantnoj interakciji sa svojom djecom te su imali uvid ne samo u to što se i kako radi već i u doživljaj djece. Osvrte roditelja dobilo se kasnije, gotovo dvije godine nakon provođenja *online* dramske te su se od malog uzorka izdvojilo one koji su htjeli nešto reći i podijeliti sa nama.

Osvrti roditelja:

- M. B. (majka): „Tijekom vrlo neizvjesnog razdoblja, u kojem nismo znali što će biti, niti kako će završiti a kamoli kada će proći, organizirana *online* dramska nastava značila je nama roditeljima neki oblik povratka na staro, na normalno, kao da Corone nema... nastavljamo dalje u malo drugačijem obliku, ali nismo sami... tu smo svi zajedno i trudimo se zajedno prilagoditi novonastaloj situaciji... kako bi V. C. (8 g.) rekao „Tako je, kako je!“ (dijete koje je isto polaznik dramske a prijatelj od J. B., a za J.B. (8 g.) *online* dramska nastava bila je vrijeme koje voli i koje jedva čeka, nastavak normalnog života, neopisivo veselje kada se susretao sa svojim prijateljima preko ekrana, druženje, igru, sreću...“
- M. C. (majka): „Moj V. (8 g.) mi uvijek govori kako mu je bilo zanimljivo, ali i malo teško jer nije imao dovoljno prostora i nije mogao vidjeti što rade svi ostali, ali da mu je bilo ok. Ja kao majka moram priznati da nisam imala očekivanja jer nisam vjerovala da se takva aktivnost može provoditi *online*, ali sam se ugodno iznenadila. Metode rada su bile prilagođene odvijanju *online* i djeca su bila uživljena u igru. Osvježenje u samoizolaciji.“
- K. R. (majka): “Moja K. (6 g.) je po pitanju monitora valjda kao i sva druga djeca, zanimaju je igrice, YouTube i sl. i to moram pratiti i kontrolirati, ali kada se radi o komunikaciji i to bilo kakvoj preko uređaja, to se K. ne da. Ne zanimaju je niti videopozivi, niti običan telefonski razgovor... Njoj to služi prvenstveno kao servisna stvar, sve ostalo joj je , čini mi se, redundantno. Uglavnom, tako ni *online* dramska nije bila zanimljiva, čak je imala i veliki otpor prema uključivanju na Zoom. Čini mi se da u K. svijetu takve stvari imaju smisla jedino uživo.“

- K. M. (majka): K. (8 g.) „K. je sretna kada je u društvu i kada je kreativna, pogotovo kada se to dvoje može povezati. U vrijeme *online* druženja, *online* dramska je meni kao roditelju davala sigurnost da je ta njena gotovo primarna potreba zadovoljena, a što se lako moglo iščitati iz njezinog ponašanja po završetku *online* sata dramske - odmah bi veselo prionula pripremanju zadanog zadatka za sljedeći sat.“
- A. W. (majka): „*Online* rad je bilo jako dobro iskustvo. R. (7 g.) je bila jako uzbuđena i sretna, jer se osjećala posebna, imala je svoj time slot za druženje s „kolegicama“ i s Vama. Sve je bilo novo iskustvo i mogućnost da se povežeš s prijateljima. Ona je uvijek sretna kada je prihvaćena u grupi. A dramska i Vi ste joj od početka važan dio života. S Vama i curama se osjeća svoja, sigurno i ugodno. I još nešto, što možda nije bitno. Njoj je *online* rad bio zanimljiviji jer je i mene gledala koja sam imala barem 3-4 *online* sastanka dnevno. Ja sam bila sretna jer je moje dijete bilo sretno i imala je svoje vrijeme i svoje zanimanje u svom društvu.“
- I. S. (majka): „U doba korone moja djeca su mrzila *online* nastavu, jedino čemu su se online veselila bila je dramska pa makar i *online*. Za vrijeme *online* dramske iz sobe sam čula samo smijeh i veselje...kao da bi se prebacile u neki drugi film ili dimenziju. To im je bila čista radost. Kada bi bio kraj željele su još i jedva su čekale sljedeću radionicu ali najviše od svega jedva su čekale dramsku u živo...“

I djeca i voditelj su kroz sve faze sinkronog *online* rada prošli faze razvoja kao i u timu. **Formiranje** (koliko god smo se poznavali, u toj fazi smo puno pričali o sebi, djeca su bila informirana što ćemo i kako raditi, upoznavali smo se sa mogućnostima Zoom-a, uspostavili smo pravila ponašanja na Zoom-u, djeca su ispitivala granice prihvatljivog ponašanja i zapravo smo se uhodavali i prilagođavali na novi način rada), **komešanje** (dogovarali smo što ćemo raditi, voditelj je određivao smjerove u kojima će satovi kretati, određivali su se načini komunikacije te odnosi između voditelja i djece, djeca uviđaju složenost i težinu *online* rada, dolazilo je do određenih sukoba ili netrpeljivosti, ako je određenoj djeci bilo potrebno više vremena za komunikaciju, no uspijevalo se uspješno rješavati probleme te jačati toleranciju i razumijevanje za svako dijete ponaosob te ostvariti da djeca podupiru jedni druge), **usvajanje timskih normi** (djeca prihvaćaju situaciju, jedni druge, jasno su definirana pravila i pridržavamo ih se kako bi bili što učinkovitiji, djeca prihvaćaju svoje uloge, emocionalni konflikti se smanjuju i dolaze do izražaja suradnički odnosi) i **faza izvedbe** (grupa se u potpunosti uhodala u način rada, odnosi i očekivanja su svima jasni, djeca prihvaćaju tuđe jače strane i slabosti te zajednički rješavaju sve zadatke sto voditelj stavlja pred njih, jača zajedništvo a djeca maksimalno mogu izraziti svoju kreativnost, uživati u aktivnostima i u ovoj fazi se maksimalno približavamo načinu rada u živo). Djecu se cijelo vrijeme potiče da budu *timski igrači*, da prihvaćaju zajedničke dogovore, pomažu jedni drugima, da se zasluge za zajednički rad i postignuća s obzirom na grupne aktivnosti dijele te da jedni drugima pružamo podršku.

Zajedništvo nas je ne samo zbližilo već u radu dolazi do veće predanosti, jača povjerenje među djecom te jača samopouzdanje svakog djeteta tj. povjerenje u vlastite mogućnosti.

No, pandemija je gotova i živimo svojim uobičajenim životima. Može li *online* iskustvo biti primjenjivo u ovim običnim vremenima?

4. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Naglim promjenama tijekom pandemije i zatvaranjem odgojno-obrazovnih institucija i dramskih studija postavili su se veliki izazovi pred odgojno-obrazovne djelatnike i dramske pedagoge. Očekivanja suvremenog društva koja podrazumijevaju nove kompetencije i vještine usklađene s trenutnim zahtjevima koji su se postavili pred sve nameće se nužnost informacijske i medijske pismenosti, kontinuiranog profesionalnog usavršavanja svih obrazovnih djelatnika te kreativnost u korištenju digitalnih tehnologija.

Osmišljen i proveden *online* rad nije i ne bi trebao biti zamjena neposrednom odgojno-obrazovnom radu i radu u dramskim studijima, no ipak je rezultirao pozitivnim ishodima i donio dobrobit ne samo za djecu već i za odrasle (roditelje i obrazovne djelatnike). Tri su ključna faktora omogućila uspješno provođenje sinkronih *online* dramskih sati. Prije svega to su vrijednosna uporišta i ciljevi *Nacionalnog kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2014). Naslanjajući *online* rad na ovaj krovni dokument te poznavanje istog olakšalo je planiranje i koncipiranje sinkronih *online* aktivnosti. Vodeći se načelima i ciljevima iz ovoga dokumenta, uspjelo se jačati izlazne kompetencije i osigurati dobrobit za svako dijete.

Drugi faktor je formalno i neformalno obrazovanje voditelja. Završivši Sveučilišni diplomski studij Rani i predškolski odgoj i obrazovanje te upisom na Poslijediplomski specijalistički studij dramske pedagogije zaokružilo se formalno obrazovanje te steklo znanje i kompetencije za rad u raznim uvjetima i institucijama, kako u dječjem vrtiću tako i dramskom studiju. Svoju ljubav prema kazalištu općenito i dramskom radu voditelj je (uz to što je voditelj odgajatelj, dramski pedagog smatra se i izvedbenom umjetnicom) uz formalno obrazovanje stekao na mnoštvu radionica i edukacija koje su obuhvaćale različite načine i metode rada i koje su mu, u konačnici, olakšale provođenje sinkronih *online* aktivnosti.

Treći faktor je dugogodišnji rad voditelja u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje i to u različitim uvjetima i na različite načine. Od *starog*, tradicionalnog načina rada u prvim vrtićima do suvremenog rada u suvremenim kontekstima novih vrtića, istražujući sve kontekste i konstruirajući svoje znanje u procesu stvaranja konsenzusa grupe koja uči. Cjeloživotno učenje i iskustvo izgradilo je voditelja da se može snaći u različitim situacijama i okruženjima pa i onim izrazito izazovnim (poput pandemije i potresa).

Održavanje *online* dramske nije bilo idealno rješenje, ali s obzirom na okolnosti bilo je najbolje moguće u tom trenutku. Svaki oblik komunikacije i igre je djeci u tom času bilo od velikog značaja. Vidjeti prijatelje, popričati s njima, poigrati se u virtualnim učionicama nije bilo isto kao u uobičajenoj situaciji, ali je u svakom slučaju bilo nešto što je imalo važnost i značaj. Djeca su prije svega dobila podršku,

kontinuitet, uvid da je svima teško i da smo svi u istoj situaciji, no kada smo zajedno to nam olakšava sve teške situacije.

Dobrobit nije bila samo zajedništvo, sinkrono provođenje *online* dramske je doživjelo i spiralnu progresiju. Razvijala se i rasla od ponavljanja jednostavnih poznatih igara koje smo radili na kontaktnoj dramskoj do učenja novih dramskih igara na nov, adaptiran način, pričanjem i pripovijedanjem priča koje su bile okosnica dramskopedagoškog rada. Djeca su imala priliku kreativno se izražavati preko zadataka koje su dobivala od voditelja od jednostavnih likovnih, lutkarskih pa sve do složenijih dramskih zadataka uz pomoć različitih dramskih tehnika. Ono što se ipak smatra najvažnijim od svega je da smo djeci i roditeljima pokazali da smo tu za njih u teškim i nesigurnim vremenima. Dobrobit djece bila je ispred svega jer nemogućnost igre i kreativnog izražavanja se odražava na njihov cjelokupni razvoj. Omogućivši djeci i dalje kontinuitet u igri (pa makar samo *online*), osiguralo se i spontano kreativno izražavanje iz čega je i proizašla životna radost koja je često i gotovo uvijek povezana s drugima te smo zajedno jačali zajedništvo i empatiju, brigu jednih za druge. U tome se vidi najveće bogatstvo *online* dramske.

Doprinos *online* rada za budućnost je velik i ima neke prednosti, spaja ljude koji nisu blizu. I upravo u tim prednostima se vidi mogućnost za hibridni rad u *ne-pandemijskim* vremenima. Primjerice:

1. Ovakav rad može biti kreativni i povremeni iskorak za sve sudionike kako bi promišljali zadatke iz jednog posve drugačijeg *ulaza* te se bavili novim tehnologijama, isprobavanjem novih medija, postupak i sl.
2. Dijete koje je imuno-kompromitirano ili je bolesno i ne može prisustvovati satima uživo može sudjelovati u radu svoje skupine bez ugroze za svoje zdravlje.
3. U slučaju dužih putovanja dijete može biti prisutno i uključivati se *online* kada je njegova dramska (*online* model nudi mogućnost kontinuiteta).
4. U slučaju preseljenja u drugu državu dijete i dalje može pratiti dramsku i pohađati sate, a može se i ponuditi program dramskog *online* učenja materinjeg jezika (za dijasporu) ili engleskog za naše iseljenike koji još nisu integrirani (općenito za učenje jezika na zabavan način).

Bez obzira što smo se vratili u staro normalno, ne znamo što nam donosi budućnost, dokazali smo (odgojno obrazovni-djelatnici i dramski pedagozi) da upornost i entuzijizam mogu nadjačati sve nesigurnosti i strahove koji su stavljeni pred nas. Osim toga, naše iskustvo i naša naobrazba, ali iznad svega naša humanistička uvjerenja pokazala su i u ovom slučaju da uz malo volje i puno truda možemo prilagoditi metodičke dramske sate mnogim izazovima. Iako su nedavni događaji donijeli puno straha, neizvjesnosti i nesigurnosti, donijeli su i neke zanimljive pomake dobro uhodanih praksa. Na nama je

da osmislimo kako ćemo stečeno iskustvo nadograditi u novim *staronormalnim* okolnostima, odnosno u novom svijetu.

5. LITERATURA

- Agustina, Lidya, Rieka Mustika. (2020). *Diffusion of Innovations Zoom Application for Kindergarten Online Learning Communication*.
<https://www.researchgate.net/publication/348108943> (pristup 15.7.2023.)
- Anderson, Michael. (2005). *New Stages: Challenges for Teaching the Aesthetics of Drama Online*. <https://www.jstor.org/stable/3527397> (pristup 6.9.2021.)
- Breber, Katarina, Iva Nemeč, Maša Rimac Jurinović, Ines Škuflić-Horvat. (2020). *Igrom do (spo)razumijevanja*. Sveti Ivan Zelina: Tiskara Zelina d.d.
- Broadfoot, Amanda. (2020). *Teaching theatre online. Step-by-step lesson plans for virtual theatre camps and classes*. New York: Beat by Beat Press.
- Bruner, Jerome. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.
- Bojović, Dušica. (2013). *Više od igre - ispričaj mi priču; Dramske metode u radu s djecom*. Split: Harfa.
- Carillo, Carmen i Maria Assunção Flores. (2020). *COVID-19 and Teacher Education: A Literature Review of Online Teaching and Learning Practices*. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1271332> (pristup 6.9.2021.)
- Chaille, Christine, Lory Britain. (2003). *The Young Child as Scientist: A Constructivist Approach to Early Childhood Science Education*. New York: Pearson Education.
- Cziboly, Adam i Adam Bethlenfalvy. (2020). *Response to COVID-19 Zooming in on online process drama*. <https://www.researchgate.net/publication/344256873> [Response to COVID-19 Zooming in on online process drama](https://www.researchgate.net/publication/344256873) (pristup 6.9.2021.)
- Davis, Susan. (2011). *Digital Drama—Toolkits, Dilemmas, and Preferences*. <https://www.researchgate.net/publication/254336906> [Digital Drama-Toolkits Dilemmas and Preferences](https://www.researchgate.net/publication/254336906) (pristup 6.9.2021.)
- Duran, Mirjana. (2001). *Dijete i igra*. Jastrebarsko: Slap.
- Flintoff, Kim. (2010). *Connections Between Drama Education and the Digital Education Revolution*.
<https://www.researchgate.net/publication/258839994> [Connections Between Drama Education and the Digital Education Revolution](https://www.researchgate.net/publication/258839994) (pristup 6.9.2021.)

- Fog, Klaus, Christian Budtz, Baris Yakaboyl. (2005). *Storytelling: Branding in practice*. Denmark: Springer.
- Gallagher, Kathleen Marie, Christina Balt, Nancy Cardwell, Brooke Charlebois. (2020). *Response to COVID-19 – losing and finding one another in drama: personal geographies, digital spaces and new intimacies*.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13569783.2020.1816817> (pristup 6.9.2021.)
- Giudici, Claudia i Carlina Rinaldi. (2001). *Making learning visible-children as individual and group learners*. Reggio Emilia: Reggio Children srl.
- Grdešić, Maša. (2015). *Uvod u naratologiju*. Zagreb: Laykam international d.o.o.
- Gruić, Iva. (2007) „Što pričaju priče zagrebačkih dječjih kazališta?“. U: *Odgoj kazalištem*, ur. Ranka Javor, 58-65. Zagreb: Knjižnice Grada Zagreba.
- Gruić, Iva, Jelena Vignjević i Maša Rimac Jurinović. (2018). „Kazališna/dramska umjetnost u odgojno obrazovnome procesu: prijedlog klasifikacije i pojmovnika“. U: *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, ur. Ana Petravić i Ana Šenjuga Golub, 119-128. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. Višejezičnost i višekulturalnost kao izazov u obrazovanju danas i sutra / Multilingualism and Multiculturalism as a Challenge in the Education of Today and Tomorrow.
- Hamilton, Martha i Mitch Weiss. (2007). *Why Children Should Be Given the Opportunity To Tell Stories*.
<http://beautyandthebeaststorytellers.com/Handouts/whychildren.pdf>. (pristup 20.8.2023.)
- Joelle, Alexander i Iben Dissing Sandahl.(2017) *Danski odgoj djece*. Zagreb: Egmont d.o.o.
- Juul, Jesper. (2020). *Empatija. Kako zajedništvo osnažuje djecu*. Harfa: Split.
- Katz, Lilian Gonshaw i Diane McClellan. (1999). *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije*. Zagreb: Educa.
- Klarin, Mira. (2006). *Razvoj djece u socijalnom kontekstu*. Zadar: Naklada Slap.
- Kraljik Perić, Mira. (2008). *Dramske igre za djecu predškolske dobi* (priručnik za odgojitelje). Osijek: Učiteljski fakultet u Osijeku.
- Krušić, Vladimir. (2018). *Kazalište i pedagogija*. Zagreb: Disput
- Krušić, Vladimir. (2007). „Dramski odgojni rad i rat.“ U: *Odgoj kazalištem*, ur. Ranka Javor, 34-41. Zagreb: Knjižnice Grada Zagreba.

- Ladika, Zvezdana. (1970). *Dijete i scenska umjetnost*. Zagreb: Školska knjiga.
- Lekić, Ksenija, Norma Migliaccio-Čučak, Jadranka Radetić-Ivetić, Dragica Stanić, Marta Turkulin-Horvat i Ksenija Vilić-Kolobarić. (2007). *Igram se, a učim!* Zagreb: Hrvatski centar za dramski odgoj: Pili poslovi d.o.o.
- Majcen, Igor. 2020. „Vrtić u oblaku - za djecu i odrasle“. *Časopis Zrno* 2020 (142/3): 11-12.
- Mansing, Suardi. (2020). *The Effectiveness of Using the ZOOM Cloud Meetings Application in the Learning Process*. <https://ojs.unm.ac.id/icsat/article/view/17730> (pristup 5.8.2023.)
- Miljak, Arjana. (2009). *Življenje djece u vrtiću: Novi pristupi u shvaćanju, istraživanju i organiziranju odgojno-obrazovnih procesa u dječjim vrtićima*. Zagreb: SM naklada d.o.o.
- *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje 1*. Republika Hrvatska. (2015). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
<https://www.azoo.hr/images/strucni2015/Nacionalni-kurikulum-za-rani-i-predskolski-odgoj-i-obrazovanje.pdf> (pristup 10.7.2022.)
- O'Toole, John i Julie Dunn. (2008). *Learning in Dramatic and Virtual Worlds: What Do Students Say about Complementarity and Future Directions?* <https://www.jstor.org/stable/25160305> (pristup 6.9.2021.)
- Perrow, Susan. (2013). *Iscjeljujuće priče: 101 terapeutska priča za djecu*. Velika Mlaka: Ostvaranje d.o.o.
- Perrow, Susan. (2020). *The Little Gnome Who Had to Stay Home*. <https://static1.squarespace.com/static/50172dddc4aa4b249addc626/t/5e718a5806c2956228214d35/1584499290400/The+Little+Gnome+Who+Had+To+Stay+Home.pdf> (pristup 20.3.2020)
- Petrović-Sočo, Biserka. (2015). „Dječji doživljaj igre u predškolskoj i ranoj školskoj dobi“. *Školski vjesnik : časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu* 2015 (Vol. 64 No. 4), 603-620.
- Previšić Vlatko. (2007). „Pedagogija i metodologija kurikuluma“. U: *Kurikulum, teorije–metodologija-sadržaj-struktura*. ur. Vlatko Previšić, 15-34. Zagreb: Zavod za pedagogiju. Školska knjiga.
- Slunjski, Edita. (2011). *Kurikulum ranog odgoja istraživanje i konstrukcija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Scher, Anne i Charles Verall. (2005). *100+ ideja za dramu*. Hrvatski centar za dramski odgoj. Pili-Poslovi d.o.o. Zagreb

- Scher, Anne i Charles Verall. (2006). *Novih 100+ ideja za dramu*. Hrvatski centar za dramski odgoj. Pili-Poslovi d.o.o. Zagreb.
- Šagud, Mirjana. (2002). *Odgajatelj u dječjoj igri*. Zagreb: Školske novine.
- Tam, Po Chi. (2020). *Response to COVID-19 'Now I send you the rays of the sun': a drama project to rebuild post-COVID-19 resilience for teachers and children in Hong Kong*. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13569783.2020.1816816> (pristup 6.9.2021.)
- Velički, Vladimira. (2013). *Pričanje priča – stvaranje priča*. Zagreb: Alfa.
- Walsch, John. (2013). *The art of storytelling: Easy steps to presenting an unforgettable story*. Chicago: Moody publishers.
- Ward, Winifred. (1957). *Playmaking with Children*, New York: Appleton.
- Žuvić, Marta, Barbara Brečko, Elena Krelja Kurelović, Draženka Galošević i Neven Pintarić. (2016). *Okvir za digitalne kompetencije korisnika u školi: učitelja/nastavnika i stručnih suradnika, ravnatelja te administrativnih djelatnika*. Zagreb. <https://pilot.e-skole.hr/hr/rezultati/obrazovanje-i-podraska/okvir-za-digitalnukompetenciju/> (pristup 1.9.2023.)

6. PRILOZI

6.1. Prilog A

OSOBN A, EMOCIONALNA I TJELESNA DOBROBIT	ime i prezime								
Dijete razvija motoričke vještine.									
Dijete uživa u različitim interakcijama i aktivnostima.									
Dijete je otvoreno prema svijetu oko sebe i prema novim iskustvima.									
Dijete je smireno.									
Dijete se samoprihvaća.									
Dijete osjeća samopoštovanje i samosvijest.									
Dijete je sposobno privremeno odgoditi zadovoljavanja svojih potreba.									
Dijete pokazuje inicijativnost i inovativnost.									
Dijete samoinicira i samorganizira vlastite aktivnosti.									
Dijete promišlja i samoprocjenjuje vlastite aktivnosti i postignuća.									

6.2. Prilog B

OBRAZOVNA DOBROBIT	ime i prezime								
Dijete je radoznalo.									
Dijete pokazuje pokazuje inicijativnost.									
Dijete propituje vlastite ideje.									
Dijete stvara nove ideje.									
Dijete argumentirano iznosi vlastiti način razmišljanja.									
Dijete je visoko uključeno u odgojno-obrazovne aktivnosti.									
Dijete osvještava procese vlastitog učenja.									
Dijete radi samoprocjenu u području učenja.									

6.3. Prilog C

SOCIJALNA DOBROBIT	ime i prezime						
Dijete razumije i prihvaća druge.							
Dijete je usklađeno s obrascima, pravilima, normama i zahtjevima grupe.							
Dijete uspostavlja odnose s drugom djecom i odraslima.							
Dijete razvija odnose s drugom djecom i odraslima.							
Dijete održava odnose s drugom djecom i odraslima.							

6.4. Prilog D

Popis tablica

Tablica 1. Prikaz osnovnog metodičkog modela *online* sinkronog rada u dramskoj skupini (u vrtiću i dramskom studiju).

Tablica 2. Primjer prilagodbe dramske aktivnosti Gore-dolje-smrzni

Tablica 3. Primjer prilagodbe dramske aktivnosti Test pamćenja

Tablica 4. Primjer prilagodbe dramske aktivnosti Test pamćenja

Tablica 5. Primjer prilagodbe dramske aktivnosti Glazbeni padovi i glazbeni kipovi

Tablica 6. Primjer prilagodbe dramske aktivnosti Tenis riječima

Tablica 7. Primjer prilagodbe dramske aktivnosti Tri rekvizita u kutiji

Tablica 8. Primjer prilagodbe dramske aktivnosti Jakov kaže

Tablica 9. Primjer prilagodbe dramske aktivnosti Minutu molim

Tablica 10. Primjer prilagodbe dramske aktivnosti Nastavi priču i Završi priču

6.5. Prilog E

Popis fotografija

Slika 1: Pozadine iz priče

Slika 2: Ludi profesor

Slika 3: Pričanje priče pomoću izrađene slikovnice

Slika 4: Pričanje priče pomoću kazališta

Slika 5: Oslikavanje i animacija ruku

Slika 6: Oslikavanje i ukrašavanje ruku tkaninom i animacija

Slika 7: Animacija predmeta: naočale

7. ŽIVOTOPIS

Rođena sam u Zagrebu 1975. godine gdje završavam osnovnu školu i pohađam IV. gimnaziju (4. razred završavam u Sjedinjenim Američkim Državama u Notre Dame High School, gdje sam i maturirala). Dodiplomski studij završavam 1999. godine na Učiteljskoj akademiji u Zagrebu, a diplomski studij 2012. godine u Rijeci na Učiteljskom fakultetu. U struci radim 23 godine te sam zaposlena u privatnom Dječjem vrtiću *Dobro Drvo* od 2016. i radim na poslovima odgojitelja (rad u posebnom programu engleski jezik i dramski program), a prije toga sam većinu iskustva stekla u zagrebačkom Dječjem vrtiću *Izvor*. Osim toga radim kao dramska pedagoginja u dvije dramske skupine (od 1. do 4. razred OŠ) u sklopu vrtića i u Dramskom studiju Teatar *Tirena* (od 2019. godine). Također od 2019. godine vodim radionice za odgajatelje i studente (tematski vezane za dramski odgoj i lutkarstvo). Tijekom svog rada i studija pohađala sam niz lutkarskih i umjetničkih radionica pod umjetničkim vodstvom kazališne i likovne umjetnice multimedije Krune Tarle (Lutkarski studio ZeKaeM-a, ZKL, Centar mladih Ribnjak). Članica sam grupe *Fasade* pod vodstvom Krune Tarle čiji je cilj istraživanje alternativnog kazališnog jezika, s kojima sam sudjelovala u predstavi *Nadir* te *Kosa soba*. Igram u lutkarskoj predstavi *Šuma priča*, koja je nastala u koprodukciji umjetničke organizacije KRUNA TARLE –art (grupa *Fasade*) i Centra mladih Ribnjak (Scena *Ribica*) te pripovijeda priče na različitim festivalima. Moje područje interesa je široko pa u skladu sa svojim interesima istražujem različita područja unutar ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (istraživalačke aktivnosti, likovnost, dramska i lutkara igra).

IZJAVA

kojom ja **Ana Malnar**, OIB: 7767141297, studentica Poslijediplomskog specijalističkog studija dramske pedagogije u Zagrebu na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, kao autorica završnog specijalističkog rada s naslovom: ***Online dramska u vrtiću i dramskom studiju.***

1. Izjavljujem da sam završni specijalistički rad izradio/la samostalno pod mentorstvom titula, ime i prezime mentora. U radu sam primijenio/la metodologiju znanstvenoistraživačkog rada i koristila literaturu koja je navedena na kraju rada. Tuđe spoznaje, stavove, zaključke, teorije i zakonitosti koje sam izravno ili parafrazirajući navela u radu citirala sam i povezala s korištenim bibliografskim jedinicama sukladno odredbama Pravilnika o završnom specijalističkom radu Učiteljskog fakulteta u Zagrebu. Rad je pisan u duhu hrvatskog jezika.
2. Dajem odobrenje da se, bez naknade, trajno pohrani moj rad u javno dostupnom digitalnom repozitoriju ustanove i Sveučilišta te u javnoj internetskoj bazi radova Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu, sukladno obvezi iz odredbe članka 83. stavka 11. Zakona o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju (NN 123/03, 198/03, 105/04, 174/04, 02/07, 46/07, 45/09, 63/11, 94/13, 139/13, 101/14, 60/15).
3. Potvrđujem da je za pohranu dostavljena završna verzija obranjenog i dovršenog završnog specijalističkog rada. Ovom izjavom, kao autor/ica dajem odobrenje i da se moj rad, bez naknade, trajno javno objavi i besplatno učini dostupnim studentima i djelatnicima ustanove.

Ana Malnar