



Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Maša Rimac Jurinović

**PROCESNA DRAMA U KURIKULUMU  
SUVREMENE ŠKOLE**

DOKTORSKI RAD

Zagreb, 2018.



Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Maša Rimac Jurinović

# **PROCESNA DRAMA U KURIKULUMU SUVREMENE ŠKOLE**

DOKTORSKI RAD

Mentori:

Doc. dr. sc. Iva Gruić  
Prof. dr. sc. Neven Hrvatić

Zagreb, 2018.



University of Zagreb

Faculty of Humanities and Social Sciences

Maša Rimac Jurinović

# **PROCESS DRAMA IN MODERN SCHOOL'S CURRICULUM**

DOCTORAL DISSERTATION

Supervisors:

Assistant Professor Iva Gruić, PhD

Full Profesor Neven Hrvatić, PhD

Zagreb, 2018

## INFORMACIJE O MENTORIMA

Doc. dr. sc. **Iva Gruić** rođena je u Zagrebu 1962. godine. Diplomirala je dramaturgiju na Akademiji dramske umjetnosti u Zagrebu (1986.). Magistrirala je (2001.) i doktorirala (2005.) na University of Central England u Birminghamu, Velika Britanija. U svojoj doktorskoj disertaciji *Entering the story labyrinth. An Investigation of the Effects of Placing the Participants in Different Actantial Positions within the Dramatic World Created by Theatre in Education Programme* bavila se temom participativnoga kazališta za djecu i dramskim odgojem. U statusu slobodne umjetnice do 1993. surađivala je s kazalištima za djecu i Dramskim programom Hrvatskog radija na dramaturškim poslovima (radio-dramski tekstovi za djecu u duljim i kraćim formama). Od 1993. zaposlena je na Učiteljskom fakultetu (Katedra za hrvatski jezik i književnost, scensku i medijsku kulturu) Sveučilišta u Zagrebu, kao predavačica, viša predavačica (od 1999.), profesorica visoke škole (od 2005.), a od 2010. kao docentica. Piše stručne i znanstvene radove o dramskome odgoju i o kazalištu. Također, piše i kazališnu kritiku. Osim o kazalištu, piše i dramske tekstove za kazalište. Suradivala je u raznim kazališnim i književnim časopisima (*Novi prolog, Quorum, Republika, Kazalište* itd.). Objavila je knjigu *Prolaz u zamišljeni svijet*. Sudjelovala je na brojnim međunarodnim konferencijama, objavila više znanstvenih radova. Članica je uredništva časopisa *Kazalište* i *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, recenzentica za znanstvene radove iz područja kazališta za djecu i dramskoga odgoja u raznim časopisima. Dobitnica je međunarodne nagrade za poticanje razvoja dramskoga odgoja *Grozdanin kikut*. Članica je sljedećih udruga: Union Internationale de la Marionnette - International Puppetry Association (UNIMA) i Hrvatskoga centra za dramski odgoj (HCDO). U Hrvatskome centru za dramski odgoj članica je i Komisije za stručno usavršavanje. Tijekom akademske godine 2015./2016. pokreće Poslijediplomski specijalistički studij dramske pedagogije.

Prof. dr. sc. **Neven Hrvatić** rođen je 1960. godine. Diplomirao je pedagogiju na Filozofskom fakultetu u Zagrebu 1983. godine. Od 1984. do 1992. godine radi kao pedagog u Ekonomskoj i birotehničkoj školi u Bjelovaru. Doktorirao je na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu s temom *Odgoj i izobrazba Roma u Hrvatskoj*. Od 1992. godine djelatnik je Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, Odsjek za pedagogiju, a gostujući je profesor na preddiplomskom/diplomskom studiju pedagogije na Fakultetu prirodoslovno-matematičkih i

odgojnih znanosti Sveučilišta u Mostaru, kao i na doktorskom studiju odgojnih znanosti pedagogije, Odjelu biologije i geografije na Prirodoslovno-matematičkom fakultetu u Zagrebu i doktorskom studiju pedagogije na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Novom Sadu. Suautor je Nastavnoga plana i programa Doktorskoga studija pedagogije na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, suvoditelj smjera Kurikulum suvremenoga odgoja i škole i voditelj studijskoga modula Interkulturalni kurikulum, u kojem je utemeljio nove kolegije. Suradnik je u više znanstvenoistraživačkih projekata, a od 2007. godine voditelj je znanstvenoga projekta *Interkulturalni kurikulum i obrazovanje na manjinskim jezicima* Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske. Bio je član uredništva znanstvenoga časopisa *Pedagogijska istraživanja* (2004. - 2009.), objavio je više od 80 znanstvenih i stručnih radova, bio urednik i suurednik nekoliko knjiga i zbornika te autor većega broja prikaza knjiga i općih osvrti o odgoju i obrazovanju. Također, recenzent je knjiga i članaka u znanstvenim časopisima te znanstvenih projekata. Član je više domaćih i međunarodnih udruga: Hrvatskoga pedagogijskog društva, Interkulture, SIETAR-Internationala, *IAIE* (Međunarodna asocijacija za interkulturalno obrazovanje), Comite Catholique International pour les Tsiganes, Odbora za pastoral Roma - Hrvatske biskupske konferencije.

Bio je predsjednik Hrvatskoga pedagogijskog društva od 2009. do 2013. godine. Dobitnik je državne nagrade *Ivan Filipović* za 2007. godinu te državne nagrade za znanost 2010. godine (društvene znanosti).

## ZAHVALE

Najsrdajnije zahvaljujem svojoj mentorici dr. sc. Ivi Gruić na profesionalnoj podršci i čitanjima rada, na svim crvenim iksićima, ali i na razumijevanju, ohrabrenju i beskrajnome strpljenu. Također, zahvaljujem svome mentoru dr. sc. Nevenu Hrvatiću na brzim i konkretnim savjetima te usmjeravanjima.

Veliko hvala dragom Toniju Safneru i Vlatki Kovač.

Posebno zahvaljujem prijateljicama koje su, svaka na svoj način, doprinijele ovome radu: Ines jer mi je otvorila sva dramskopedagoška vrata koja su se dala otvoriti, Marici jer je metodiku učinila bliskom i zabavnom, Senki jer posvećeno i lektorski strogo čita sve moje tekstove pa tako i ovaj, Bobi jer je ozbiljno shvatila svoju zamjensku ulogu i Miri jer me svojim primjerom naučila da je dobra organizacija više od pola posla.

I na kraju, najveću zahvalnost dugujem svojoj obitelji: Markanu, Bekici, Luji i Grgici, a od najveće još i veću - svojoj mami.

## SAŽETAK

U radu se bavim promišljanjem o metodičkim pristupima u osnovnoj školi, osmišljavanjem kurikuluma te traženjem načina kojima bi se omogućio uspjeh svim učenicima. U radu se pojmom kurikulum opsežnije bavim na teorijskoj razini, dok istraživanjem nastojim doprinijeti praksi jer se njime ispituje jedan od mogućih pristupa obogaćivanju školskoga kurikuluma – dramskopedagoški pristup. Tri su dijela istraživanja. U prvome, terminološkome/metodološkome dijelu, raspravljam o postojećim terminološkim nejasnoćama koje ovim radom nastojim dokinuti. Rezultat je toga dijela istraživanja svojevrsni pojmovnik koji praktičarima i teoretičarima dramskoga odgoja nudi jasno usustavljenu terminologiju, primjenjivu u dramskome radu u školi i izvan nje. U drugom dijelu istraživanja bavim se zastupljenošću različitih dramskih područja u *Nastavnome planu i programu* i *Nacionalnome okvirnom kurikulumu*, s ciljem stjecanja uvida u sadašnje stanje u praksi. U trećem dijelu istraživanja empirijski provjeravam učinkovitost procesne drame kao dramsko-metodičkoga pristupa čiji se utjecaj, prema svjetskim istraživanjima, pokazao izrazito učinkovitim i korisnim, zbog čega je upravo procesna drama odabrana kao metodički pristup kojim će se pokušati odgojno djelovati na ispitanike. Empirijsko je istraživanje sastavljeno tako da (1) provjeri utjecaj procesne drame (nezavisna varijabla) na razvoj prosocijalnoga i smanjenje agresivnoga ponašanja (zavisne varijable); (2) da ispita razliku između rezultata koje donosi izravni pristup materiji/problemu i pristup koji se koristi raznim oblicima udaljavanja od problema (analogija) i (3) da ispita stav učenika prema primjeni procesne drame u nastavi. Istraživanje sam provela u zagrebačkoj školi, a 124 ispitanika učenici su u dobi od 12 do 14 godina (7. i 8. razred). Prikupila sam podatke za kvantitativnu i kvalitativnu analizu. Rezultati dobiveni deskriptivnom analizom i analizom kovarijance pokazali su da se primjenom procesne drame nije utjecalo na razvoj prosocijalnoga i smanjenje agresivnoga ponašanja učenika. Rezultati kvalitativne analize potvrdili su da učenici, neovisno o pristupu, imaju pozitivan stav o primjeni procesne drame. U završnoj raspravi propitujem, stoga, razne aspekte vrijednosti i mogućnosti procesne drame kao metodičkoga pristupa koji može obogatiti kurikulum, ali i pozitivno utjecati na razredno ozračje.

**KLJUČNE RIJEČI:** dramska pedagogija; dramski odgoj; dramska kultura; dramsko izražavanje i dramsko stvaralaštvo; dramske metode i dramske tehnike; *Nacionalni okvirni kurikulum*; pedagoške teorije škole i učenja; pedagoška praksa; pristup (analogijom i izravni); prosocijalno i agresivno ponašanje; školski kurikulum; tehnike procesne drame; teorija kurikuluma.

## **SUMMARY**

Modern educational and teaching practices require new approaches to achieving educational and teaching objectives. Today, it is no longer possible to envision education being carried out in schools, without taking into consideration the achievements of pedagogy and didactics. On the other hand, nor is it possible to actively participate in the process of education, without taking into consideration the achievements of modern society. In order to comprehend the context of the current educational practices, this dissertation studies pedagogy and its key determiners. In order to understand the educational practices themselves, it is also necessary to study the history of pedagogy and the development of education in relation to pedagogic and educational accomplishments. This dissertation also deals with the concept of modern elementary education, the planning and creation of elementary school curriculum, and the concept of methodological approaches and new ways of ensuring success for every student, in accordance with his or her capabilities. Today, we define and measure students' accomplishments via their competencies, which is prescribed by the National curriculum framework for pre-school education, general compulsory and secondary education. Thus, it is necessary to point out the latest theoretical understandings and complement them with the practical know-how about the competencies of both the teachers and students. This dissertation extensively studies the concept of curriculum in theory, while the research carried out aims at contributing to the educational practices, as the National curriculum framework is an umbrella document that is being implemented, checked and adjusted in schools. Finally, a special attention is paid to the school curriculum as well, since this document and concept proscribes how to improve education in schools and how to make schools stand out owing to the quality of education that they provide. It is the school curriculum that makes schools distinctive and recognisable in their approach to education. The school head and his or her management team play the key role in developing the school curriculum – however, the teachers' contributions must not be neglected either. Moreover, they should be encouraged to participate more actively in the creation of activities implemented by the school curriculum. We focused on one of the possible approaches to enriching the school curriculum - the use of drama activities in educational practices. Although drama in education is present in Croatian schools, it is not systematically applied in the process of achieving educational and teaching goals, while it is an integral part of the school curricula around the world. In spite of this, a certain number of teachers in Croatian schools engage in the practical use of drama in their lessons; however, these lessons are not held on a regular basis. In addition to this, drama education is rarely the



subject of scientific or professional research in Croatia, which is the reason for terminological ambiguity. So, in first part of the investigation presented in this dissertation, we aim to put an end to this phenomenon but also to provide the drama educators and theorists with systematically organised terminology, applicable in drama education inside and outside schools. In the second part of the investigation, we examine the presence of different drama fields in Curriculum for elementary school and National curriculum framework. The aim of this part of the investigation is to analyse the practical use of drama in today's schools.

The third, the most elaborated part of the investigation, deals with the use of process drama in schools. The use of drama in education is not subject-limited; it may be cross-curricular, that is, drama in education can be used for the purpose of inter-subject correlation, which is proclaimed by this dissertation. Process drama is a method of teaching and learning through drama with a specific feature – the imaginary dramatic world gets created during the process of dramatic play. There are several recognisable features of process drama: the participation of the whole class, lack of audience and active participation of the teacher. Furthermore, process drama is organised in stages that consist of dramatic play and non-dramatic parts – stepping out of the role is what makes non-dramatic episodes possible. Due to its structure, process drama can integrate very different teaching and educational goals. The effectiveness of process drama has been explored worldwide and it has proved to be effective and useful. Based on this scientific evidence, process drama has been chosen as a methodological approach for the empirical part of the investigation presented in this dissertation, which is structured around the question: can process drama be used to encourage prosocial behaviour and decrease aggressive behaviour in schools.

Therefore, the third part of the investigation has the following aims: (1) to investigate if the use of process drama can affect the development of prosocial behaviour, and the decrease of aggressive behaviour in schools; (2) to investigate (possible) differences induced by two different approaches towards main problem: *direct approach* and an *analogy-based approach* (The direct approach uses the motives and scenarios that the students can easily relate to in their personal and everyday lives. The analogy-based approach uses various way of distancing (in time and/or space) from the key issue.); (3) to investigate the students' attitude towards the use of process drama in schools. For the purposes of this research, three hypotheses have been proposed:

- The use of process drama will stimulate the development of prosocial behaviour and the decrease of antisocial behaviour of elementary school students.
- Direct approach and an analogy-based approach will have different impact on students. (The aim is to establish which approach is more effective.)
- The students will have a positive attitude towards the use of process drama in their classroom.

The research investigated the relationship between the independent variables, direct and analogy-based approaches in process drama, and the dependent variables of prosocial behaviour and aggressive behaviour. In addition, the differences between the impact of the direct and analogy-based approaches were compared. The students' attitude towards the use of process drama is explained in the descriptive analysis.

The research was carried out in one elementary school in Zagreb, six classes were included, comprising 12-to-14-year-old students (seventh-graders and eighth-graders). Total number of included participants was 124.

The quantitative data for the analysis were collected at the beginning and at the end of the process drama workshops. The qualitative data were collected during the research via various process drama techniques and the constructed attitudes scale. The data were subjected to a statistical descriptive analysis and an analysis of covariance. The results of the statistical analysis showed that the use of process drama did not affect the development of prosocial behaviour or the decrease of aggressive behaviour among the students. The difference in the manifested aggressive behaviour between the group subjected to the analogy-based approach and the other two groups represents a statistically significant finding. However, this was found to be an artefact. The results of the qualitative analysis confirmed that the students had a positive attitude toward the use of process drama techniques, regardless of the approach. Because the findings did not suggest that the use of process drama affected students' behaviour, in the final discussion different aspects of understanding of process drama and the possibilities of its use in educational context, are examined. The students' feelings of pleasure and success should not be ignored in such evaluation of this methodological approach, because they create positive atmosphere in classroom.

**KEY WORDS:** drama pedagogy; drama in education; drama culture; drama expression and drama creativity; methods and techniques of drama; National curriculum framework for pre-school education; general compulsory and secondary education; pedagogic theories of

education and learning; teaching practice; direct and analogy-based approach; prosocial and aggressive behaviour; school curriculum; process drama techniques; curriculum theory.

## SADRŽAJ

1. UVOD.....	1
2. TEORIJSKI OKVIR.....	3
2. 1. O suvremenoj školi, pedagogiji i didaktici.....	3
2. 1. 1. Pedagogija – o znanosti i njezinim određenjima .....	4
2. 1. 2. Suvremena osnovna škola – kakva bi trebala biti?.....	10
2. 1. 3. Nove filozofije učenja i poučavanja kao odgovor na zahtjeve suvremenoga društva .....	14
2. 1. 4. Didaktički odgovori na zahtjeve suvremene škole .....	18
2. 2. Kurikulum i vrste kurikuluma.....	24
2. 2. 1. Nacionalni okvirni kurikulum za predškolsko obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (NOK) .....	27
2. 2. 2. Školski kurikulum .....	31
2. 2. 3. Kompetentni učitelj i učenik.....	32
2. 3. Dramski odgoj / dramska pedagogija.....	36
2. 3. 1. Dramski odgoj – definicije i pojmovi.....	36
2. 3. 1. 1. Metoda, tehnika, postupak ili strategija? .....	42
2. 3. 2. Istraživanja dramskoga odgoja .....	48
2. 4. Dramski odgoj – razvoj, kontekst i odnos prema kurikulumu .....	54
2. 4. 1. Dramska kultura .....	54
2. 4. 2. Dramsko stvaralaštvo .....	61
2. 4. 2. 1. Dramsko stvaralaštvo u dramskome studiju .....	63
2. 4. 2. 2. Dramsko stvaralaštvo u školi.....	68
2. 4. 3. Dramsko izražavanje .....	73
2. 4. 3. 1. Dječja drama Petera Sladea i socijalna drama Briana Waya .....	74
2. 4. 3. 2. Dorothy Heathcote – središnja figura pokreta .....	77
2. 4. 3. 3. Gavin Bolton – teoretičar dramske pedagogije.....	82

2. 4. 3. 4. Nastavljači tradicije, inovatori i kritičari .....	83
2. 4. 3. 5. Odjeci u Hrvatskoj .....	85
2. 4. 4. Zaključci o zastupljenosti dramskih područja u NOK-u .....	89
2. 5. Procesna drama .....	90
2. 5. 1. Građenje imaginarnoga svijeta procesnom dramom .....	92
2. 5. 1. 1. Sudionici .....	94
2. 5. 1. 2. Voditelj (u ulozi).....	96
2. 5. 1. 3. O postavljanju pitanja u procesnoj drami .....	99
2. 5. 1. 4. Strukturiranje procesne drame u nastavnome procesu.....	101
2. 5. 2. Mogućnosti procesne drame u suvremenoj osnovnoj školi.....	105
2. 5. 3. Istraživanja učinkovitosti procesne drame .....	106
2. 6. Izbor teme za istraživanje.....	108
3. METODOLOGIJA .....	115
3. 1. Dizajn istraživanja (cilj, hipoteze i istraživačka pitanja) .....	115
3. 2. Uzorak .....	117
3. 3. Prikupljanje podataka i instrumenti.....	120
3. 4. Etički aspekti istraživanja.....	121
3. 5. Strukturiranje dramskoga sata.....	122
4. REZULTATI.....	125
4. 1. Kvantitativna analiza.....	125
4. 2. Kvalitativna analiza.....	129
4. 3. Problemi koji su se pojavljivali tijekom radionica.....	145
5. RASPRAVA .....	147
6. ZAKLJUČAK.....	153
6. 1. Smjernice za buduća istraživanja .....	164
7. POPIS LITERATURE .....	166
8. POPIS SHEMA I TABLICA .....	184

9. PRILOZI .....	185
PRILOG A: Suglasnost roditelja .....	185
PRILOG B: Upitnik za ispitivanje osobina ličnosti (Zarevski i sur., 2000.) .....	186
PRILOG C: Pripreme za radionice .....	188
PRILOG D: Abecedni popis dramskih tehnika s pojašnjenjima .....	218
PRILOG E: Osvrt na radionice .....	226
PRILOG F: Cjelovita analiza istraživačkoga dnevnika i videozapisa radionica .....	233
10. ŽIVOTOPIS AUTORICE .....	249
11. POPIS OBJAVLJENIH RADOVA I UDŽBENIKA .....	250

## 1. UVOD

Promjene u društvu zahvaćaju školu i u njoj se ogledaju. Nesumnjivo, one postaju izazov za učenike i roditelje, ali i učitelje. Škola je mjesto u kojem se propituju, odbacuju, stvaraju i oblikuju nove pedagoške i pedagoške ideje. Jedna je od njih, sada već prisutna i u nas duže vrijeme, ideja iskustvenoga učenja, odnosno učenja za život primjenom dramskih aktivnosti.

Da bih ispitala tvrdnje predstavljene u *Sažetku* ovoga rada, trebalo je oblikovati teorijski kontekst i predstaviti ključne teorije, ideje i pojmove koji su utjecali na ovaj rad. Teorijski okvir čini pet većih poglavlja: *O suvremenoj školi, pedagogiji i didaktici, Kurikulum i vrste kurikuluma, Dramski odgoj / dramska pedagogija, Dramski odgoj – razvoj, kontekst i odnos prema kurikulumu i Procesna drama.*

U prvome je poglavlju kratak povijesni pregled razvoja suvremene pedagogije i njezin utjecaj na školu, posebice suvremenu te pokušaj odgovaranja na pitanje kakva bi današnja škola trebala biti. Usljed već spominjanih društvenih pojava i izazova koje stvaraju, pojavljuju se nove filozofije učenja koje suvremena škola mora usvojiti i primijeniti kako bi se učenicima omogućilo kvalitetno obrazovanje i odgoj. Nemoguće je o školi govoriti bez poznavanja temelja nastavnoga procesa, odnosno didaktike, stoga se u ovom poglavlju propituje što suvremenoj školi nudi ta znanstvena disciplina.

Sva pedagoška i pedagoška načela te moderne spoznaje nastoje se uvrstiti u dokumente, posebice one opće, koji predstavljaju ishodište organiziranja suvremene nastave, ali i života škole općenito. Stoga se u poglavlju *Kurikulum i vrste kurikuluma* bavim važnošću *Nacionalnoga okvirnog kurikuluma* kao temeljnoga i referentnoga dokumenta u suvremenoj hrvatskoj školi. S obzirom na to da je pojam kurikulum značenjski opterećen u našoj tradiciji, nastojim pojasniti što pod tim pojmom podrazumijevamo u praksi. Osim *Nacionalnoga*, za svaku je školu važan i školski kurikulum. Školski kurikulum, ako je dobro osmišljen i ostvaren, stvara prepoznatljivu sliku škole koju se, u vrijeme kada se upisuje u sve manje *prvašića*, mora shvaćati ozbiljno. Kurikulumi nastoje uputiti učitelje u odgoj i obrazovanje kompetentnoga učenika, a kako se važnost određenih kompetencija iz dana u dan mijenja, svakako bi trebalo vrednovati postojeće dokumente i unijeti promjene.

U radu primjenjujem i ispitujem dramskopedagoški pristup koji je u Hrvatskoj institucionalno prisutan 20-ak godina, a u školama, nesustavno, i puno duže. S obzirom na to da je riječ o

interdisciplinarnome području i da je na našu dramsku pedagogiju u najvećoj mjeri utjecala anglosaksonska škola dramske pedagogije, bilo je nužno raščistiti terminološke nedoumice koje su se tijekom godina pojavljivale te ponuditi nazive i definicije osnovnih pojmova.

Prema ponuđenim nazivima razlikujemo tri područja dramskoga odgoja: dramsku kulturu, dramsko stvaralaštvo (u studiju i školi) i dramsko izražavanje. U poglavlju prikazujem kratak pregled svakoga područja, određujem važnije inozemne utjecaje na hrvatske dramske pedagoge i komparativno istražujem zastupljenost triju područja u *Nacionalnome okvirnom kurikulumu*.

U poglavlju koje slijedi sustavno izlažem metodu procesne drame i njezine osobitosti te razmatram mogućnosti njezine primjene u osnovnoj školi. Procesna je drama, zbog svojih obilježja, primjenjiva u ostvarivanju obrazovno-odgojnih ciljeva. Međutim, da bi se primijenila kao odgojno-obrazovna metoda, nužno je poznavati njezine zakonitosti. Stoga se u ovom poglavlju bavim i učinkovitošću primjene procesne drame koja je znanstveno dokazana u mnogim inozemnim znanstvenim radovima.

Sve sastavnice teorijskoga promišljanja bile su važne za osmišljavanje i oblikovanje istraživanja, postavljanje ciljeva i oblikovanje hipoteza te za metodičko oblikovanje i strukturiranje dramskih radioničkih sati. U poglavlju *Metodologija*, osim ciljeva, hipoteza i nacrtu istraživanja, izlažem načine prikupljanja i obrade podataka, a u poglavlju *Rezultati* predstavljam rezultate statističke obrade prikupljenih podataka. Podatke interpretiram s posebnim osvrtom na probleme koji su se pojavljivali tijekom istraživanja.

U poglavljima koja slijede raspravljam o dobivenim rezultatima i nastojim ih argumentirati s obzirom na konkretan odgojno-obrazovni kontekst u kojemu je istraživanje provedeno. Uz zaključke, nastojim dati i smjernice za buduća istraživanja jer je ovo područje u nas još uvijek neistraženo i izrazito zanimljivo, a samim time nudi mnoštvo mogućnosti za stručna i znanstvena unapređivanje prakse.



## 2. TEORIJSKI OKVIR

### 2. 1. O suvremenoj školi, pedagogiji i didaktici

Vrijeme se u kojem živimo i djelujemo, kao odgajatelji i poučavatelji mladih naraštaja, neprestano mijenja, a informacije koje su još nedavno bile znanstveno provjerene istine brzo zastarijevaju. Svijet za koji odgajamo učenike nikada nije bio slabije određen granicama. Uloga obitelji i sam pojam obitelj nikada nije bio toliko elastičan kao danas. Unatoč promjenjivom vremenu i sve složenijim odnosima unutar društva (samim time i u obitelji), temeljna uloga škole ostaje nepromijenjena: pripremiti učenike za život, omogućiti im razvijanje i jačanje potrebnih znanja i vještina kako bi bili što uspješni i kao pojedinci i kao pripadnici (globalnoga) društva. Stoga se odgojna strana osnovnoškolskoga života nikako ne smije zanemariti.

Međutim, na prvi spomen škole većina će prvo pomisliti na njezinu obrazovnu funkciju. Potom i na sve ono što u suvremenoj školi može biti bolje. Čini se da sa školom nisu zadovoljni ni učenici, ni roditelji, a ponajmanje učitelji. Prigovori koji se upućuju hrvatskoj školi odnose se prije svega na obrazovna postignuća te načine učenja i poučavanja. Međutim, kriza obrazovanja<sup>1</sup> zasjenila je jednu drugu krizu koja se pojavila ranije – krizu odgoja. Ta je kriza najčešća tema u školskim zbornicama i često u učiteljima uzrokuje osjećaj nemoći i frustracije, iako su nam zbornice preplavljene različitim protokolima i smjernicama za djelovanje u slučaju neprimjerenoga ponašanja učenika. Unatoč brzim mijenama u društvu, a možda upravo i zbog njih, poboljšanje kvalitete odgoja postaje ključan cilj suvremene osnovne škole.

Djelomičnu odgovornost za takvo stanje snose ravnatelji, pedagozi i učitelji. Naime, čini mi se da u našim školama nedostaje sustavan i kontinuiran rad na prevenciji nepoželjnih oblika ponašanja učenika i na poticanju (pa i nagrađivanju) poželjnih. Ne bavimo se dosljedno i predano odgojnim pitanjima u osmišljavanju školskih kurikuluma, a možda i nismo u potpunosti svjesni čija je kurikulum odgovornost, pogotovo onaj školski. Postaje sve važnije da se u istraživanje prakse i osmišljavanje dokumenata škole, osim znanstvenika za koje je to oduvijek bio izazov, uključe i praktičari – ravnatelji, pedagozi i učitelji osnovnih škola. Da bi se moglo kvalitetno i svrhovito raditi, potrebno je osvježiti znanja o pedagogiji i didaktici stečena formalnim obrazovanjem te ih usustaviti s novim spoznajama stečenima stručnim usavršavanjem i iskustvom kojega osigurava praksa.

---

<sup>1</sup> Kriza obrazovanja vremenski obuhvaća period od 60-ih godina pa do kraja 20. stoljeća.

## 2. 1. 1. Pedagogija – o znanosti i njezinim određenjima

Prije samoga promišljanja o suvremenoj školi, njezinim promjenama, idejama koje je baštinila i otkrila te problemima s kojima se susreće, važno je odrediti pojam i probleme kojima se bavi pedagogija. No, to nije nimalo lako. Pedagogija je znanost koja je stasala u okrilju odavno poznate i oduvijek cijjenjene filozofije. Osamostalila se u 18. stoljeću<sup>2</sup> i iz humanističkoga prešla u društveni krug znanosti. Dva su kandidata koja možemo nazivati utemeljiteljima: J. A. Komensky i J. F. Herbart, iako ih dijeli čitavo stoljeće.

Neovisno je li tijekom povijesti bila razumijevana kao teorija ili znanost, obrazovanje i odgoj ističu se kao njezine važne odrednice od samoga početka. Pedagogiju kao „teoriju odgoja i obrazovanja“ (Mužić 1999: 102) proširivalo se<sup>3</sup> mnoštvom drugih konkretnijih određenja, naglašavala se namjera (Vukasović 1999), isticala se njezina organiziranost i usmjerenost (Pastuović 1999), filozofičnost i univerzalnost (Vukasović 1999) pritom naglašavajući vrijednost pojedinca (Bašić 1999).

Gudjons (1994: 150) metaforom vrtlara i kipara odgoj redefinira kao: a) *proizvodno činjenje* analogno zanatskoj proizvodnji nekog *predmeta* (pritom se odgojitelja razumije kao zanatliju koji teži određenomu cilju pomoću određenih sredstava i metoda) te b) djetetovo razvijanje na više-manje prirodan način, poput biljke (odgojitelj je shvaćen kao vrtlar koji pomaže taj prirodni proces).

Ta dva shvaćanja pojma odgoja odredila su i povijesni razvoj toga pojma.

Najopćenitije, pod odgojem se promišlja: „a) cjelokupan odnos razvoja čovjeka kao ljudskog bića odnosno proces razvoja čovjekove osobnosti (osobnost = karakter, moralni karakter), ali i b) jedan od značajnih, nužno ne i presudnih socijalnih čimbenika razvoja osobnosti“ (Bašić 1999: 177). Odgoj obuhvaća sve aspekte dječjega rasta i razvoja, odnosno sveukupnost utjecaja kojima je dijete prilikom odrastanja izloženo.

---

<sup>2</sup> Pedagogija se kao samostalna znanost u znanstvenim krugovima pojavljuje 1799. otvaranjem prve katedre za pedagogiju u Njemačkoj.

<sup>3</sup> Uvođenjem dodatnih određenja dogodilo se nešto što je Gudjons (1994: 11) sažeo u misao: „Pedagogija je mlada, a ipak zasićena preko mjere: kao znanost stara dvije stotine godina (mladost je to prema, recimo, filozofiji ili pravu), ona je ipak posljednjih desetljeća postala toliko opsežnom, da je obuhvatan pregled postao nemoguć!“ O istoj pojavi govore i drugi autori: “Ako podrobnije promotrimo, vidjet ćemo, naprotiv, da se u teorijskom razvoju tijekom posljednjih 50 godina u stvari zbilo proces zamjenjivanja i neke vrste raslojavanja“ (Lenzen 2002: 164).

Nerijetko se u definiciji odgoja ističe namjerno djelovanje, odnosno odgoj se doživljava kao organizirano učenje (stjecanje ili mijenjanje) motiva, a pri tom se motivi definiraju kao psihičke osobine koje djeluju na usmjerenost, intenzitet i trajanje određenoga ponašanja pojedinca, a naučeni motivi kao različite vrijednosti, interesi, stavovi i navike, dok se njihovim ostvarivanjem zadovoljavaju univerzalni motivi (Pastuović 1999: 45). Ističući namjerno djelovanje, ističe se i skrbnički odnos odraslih, a pri tome treba biti svjestan različitoga shvaćanja odgoja o kojem govori i Lenzen te ga dovodi u vezu s ulogom onoga koji govori o odgoju – pedagoški praktičar, kreator obrazovne politike, majka ili pedagog koji se bavi znanstvenim proučavanjem odgoja te napominje da i među ovim potonjim nema jednoglasja<sup>4</sup> (Lenzen 2002: 167–176).

I neki drugi znanstvenici zaključuju da jednoglasja nema: „Ne postoji „prava“ znanost o odgoju, već postoje različite odgojnoznanstvene odnosno društvenoznanstvene koncepcije („paradigme“) koje se međusobno razlikuju po temeljnim pojmovima, istraživačkim metodama i posljedicama za praktično djelovanje“ (König i Zedler 2001: 257). Autori pri tome navode: a) znanost o odgoju kao normativnoj disciplini, b) znanost o odgoju kao empirijskoj znanosti o ponašanju, c) znanost o odgoju kao hermeneutičkoj disciplini i d) znanost o odgoju na osnovi teorije sustava.

Bez obzira na sve poteškoće teorijskoga raščlanjivanja, na vjerovanje u postojanje ili nepostojanje prave znanosti o odgoju<sup>5</sup>, za svako društvo, za očuvanje njegovih vrijednosti, njegova identiteta, ali i napretka, ključni su odgoj i obrazovanje. „Puna tri tisućljeća odgoj i/ili obrazovanje u većoj ili manjoj mjeri predstavlja samo žarište interesa svakog društva i njegova duhovnog, socijalnog, znanstvenog, kulturnog, tehničkog i tehnološkog opstanka i razvoja“ (Mijatović 1999: 41).

---

<sup>4</sup> Primjerice, opsežan pregled svih područja pedagogije, odnosno znanosti o odgoju, prema Dietrichu, daje Gudjons, iako napominje da se ne može govoriti o određenoj razdiobi jedinstveno shvaćene znanosti o odgoju, razlikujući četiri velika područja: a) opću pedagogiju (s pedagogijskom antropologijom, filozofijom odgoja, teorijom odgoja i politikom obrazovanja); b) posebne pedagogije; c) komparativnu pedagogiju (ona uspoređuje probleme odgoja i obrazovne/školske sustave različitih zemalja); d) historijsku pedagogiju. Dieter Lenzen razlikuje: a) opću ili sistematsku znanost o odgoju; b) komparativnu znanost o odgoju; c) socijalnu pedagogiju; d) adultnu pedagogiju (obrazovanje odraslih); e) školsku pedagogiju; f) strukovnu i gospodarsku pedagogiju (Lenzen 2002: 57–122).

<sup>5</sup> Iako nitko ne može osporiti činjenicu da se uspostavom organiziranih sustava odgoja i poučavanja pojavila potreba za teorijom, ujednačavanjem, stvaranjem oslonaca, kritičkim promišljanjem i teoretiziranjem, a iz „pedagoškog folkloru nastala su učenja o odgoju (*pedagogike*) u kojima je odgoj tematski postojao sve više izvan praktičnih odgojnih zadataka pa su se tako stvarale mogućnost distanciranja, refleksije i kritike“ (Palekčić 1999: 274).

Pedagogija je oduvijek pratila društvene pojavnosti i nastojala primjereno reagirati na krize u društvu jer dijete raste i razvija se u interakciji s okolinom, a odgoj je dio socijalizacije. Pritom treba istaknuti da odrasli uvode mlade u postojeću kulturu i uče ih društvenim obrascima. Učitelji i stručni suradnici škole jedini su odgajatelji koji ne djeluju isključivo intuitivno, već su i stručno osposobljeni. Štoviše, suvremena škola vrlo često preuzima ulogu jedinoga (pre)odgojitelja djece i mladih. Pred učiteljima i pedagozima veliki je izazov – istodobno razvijati kritičko i autonomno mišljenje koje omogućava osobnu emancipaciju i promjenu, ali i promjenu društvenih okolnosti. Stoga definiranje ciljeva odgoja ostaje trajni pedagojski i pedagoški problem koji svoja rješenja uvijek traži u kontekstu škole.

O odgoju, obrazovanju i pedagogiji nemoguće je govoriti bez uključivanja škole jer ona predstavlja mjesto susreta teorije i prakse. Međutim, upravo ovdje treba razgraničiti neke pojmove koji u praksi zamjenjuju značenje ili se doživljavaju kao istoznačnice. Škole često asociraju samo na pojam obrazovanje, a ono se sve češće razumije kao sinonim za odgoj. Međutim, pogrešno bi bilo poistovjeđivati i ne razlikovati ta dva pojma. Naime, s odgojem se završava u neko doba starosti, a uz odgoj se može i preodgajati<sup>6</sup>. S druge strane, čovjek se obrazuje dok živi. Tome u prilog govore i neke nove paradigme obrazovanja (poput cjeloživotnoga učenja). Odgoj započinje od najranije dobi i tada je pojedinačan, a s vremenom ta nastojanja prestaju biti jedini utjecaj. Utjecaj okoline sve je izraženiji s djetetovim odrastanjem. Međutim, sva pojedinačna odgojna nastojanja i utjecaji nadograđeni su i ispravljani sustavnim odgojem u okviru škole.

Odgoj i obrazovanje uvijek su u organiziranim sustavima posredovali važne sadržaje određene ljudske zajednice stvarajući obrasce i modele koji su dijelili dobro od lošega. Prve škole, one tradicionalne, stvarane su na uvjerenjima vremena u kojem su nastajale<sup>7</sup>. Neke ideje su smatrane naprednima, a neke danas oštro osuđujemo<sup>8</sup>. Međutim, treba imati na umu da je većina tih metoda, teorija ili sustava nastala s ciljem unapređenja odgoja i obrazovanja. Također, treba imati na umu da neke ideje koje tako glasno i danas promičemo svoje začetnike imaju upravo u toj tradicionalnoj školi. Možda je najbolji primjer takve ideje nastale u tradicionalnome

---

<sup>6</sup> U odrasloj dobi isključivo se resocijalizira.

<sup>7</sup> Dakako da i suvremena uvjerenja mijenjaju sliku suvremene škole.

<sup>8</sup> Primjerice, Mannheimski školski sustav koji je razvrstavao učenike prema njihovim mogućnostima u homogene razrede i sa svakom skupinom se radilo prema drugačijemu planu i programu.

sustavu, a još uvijek aktualne, individualizacija koju mnogi pripisuju ruskome piscu L. N. Tolstoju i njegovoj Jasnoj Poljani<sup>9</sup>.

Obrazovanje u školi 19. stoljeća bilo je reproduktivnoga karaktera. Učitelj je bio središte nastavnih odvijanja. On je posjedovao informaciju i prenosio je učenicima. Učenici su ponavljali ono što su čuli, više ili manje uspješno te su se prema tome dijelili na dobre i loše, uspješne i neuspješne. U 20. stoljeću dolazi do promjena koje su mahom potaknute novim spoznajama u domeni dječje psihologije. Nove se spoznaje nije moglo zanemariti te su izazvale svojevrsni obrat. Učenik, umjesto učitelja, postaje središte nastavnoga procesa. Ne priznaje se neuspjeh, odnosno neuspješan može biti samo učitelj, a škola postaje mjesto uspjeha za sve učenike uvažavajući različite mogućnosti svojih polaznika. Nastaje „aktivna škola produktivnog karaktera“ (Pivac 2007: 298).

Na razvoj škole utjecale su i različite ideje odgoja. Teoretičari govore o tri temeljna smjera povijesti ideje o odgoju i/ili obrazovanju: „Jedan je imao polazište u potrebi da se razviju svekolike *sposobnosti pojedinca*, dok je drugi polazio od potrebe da se pojedinac što bolje osposobi za *funkcije života* u konkretnom društvu i konkretnoj državi koje ga očekuje prema staležu, vremenu, okolnostima i rangu. Treći je isključivo naglašavao potrebu da se *sačuva, prenosi i koristi* (svi kurzivi u citatu su autorovi, op. M. R. J.) svekoliko duhovno, kulturno, znanstveno i empirijsko znanje i iskustvo čovječanstva u najširem smislu“ (Mijatović 1999: 42).

Iz *krize znanja* proizišlo je novo proširenje određenja pedagoških znanosti, tako da je i odgoj dobio nova područja interesa, istraživanja i prakse. Posljedično, proširilo se i područje istraživanja funkcionalnoga odgoja koji u detaljnoj definiciji obuhvaća „sve one pozitivne i/ili negativne utjecaje na kognitivni, konativni i afektivni razvitak djece koji u neplaniranoj namjeri vrše određene osobe, roditelji i/ili rođaci, literatura i drugi umjetnički doživljaji, različiti i mnogobrojni materijali koji se distribuiraju iz komercijalnih ili idejnih razloga, televizija i audiomediji, časopisi i stripovi, vršnjaci i organizirane skupine istomišljenika, pokreti ili trendovi, pasivno i aktivno sudjelovanje u športu i mnogobrojne druge planirane ili spontane

---

<sup>9</sup> Jasna Poljana piščevo je rodno mjesto, ali i škola koju je osnovao (1859.) te naziv časopisa koji je izdavao i u kojem je objavljivao i radove svojih učenika. Bio je izrazito nezadovoljan odnosima svoga vremena i odvojenosti života i škole. Držao je da ondašnje odgojno-obrazovne ustanove guše razvoj djeteta jer su usredotočene na njegov intelektualni razvoj zanemarujući dječju spontanost i prirodu. Tolstoj vjeruje u urođenu dobrotu djeteta i na tom se uvjerenju temelji ideja slobodnoga odgoja za koji se zalagao. Smisao čovjekova života vidi u stalnom moralnome usavršavanju pa za polazne temelje odgoja postavlja religiju i moral. Od učitelja je zahtijevao da upozna pravu prirodu svakoga djeteta te da svojim saznanjima prilagodi obrazovanje i odgoj.

aktivnosti u slobodnom vremenu i izvan škole u kojima sudjeluju učenici i na koje spomenuti čimbenici stalno djeluju“ (Maleš i Mijatović 1999: 342). Dakle, pred intencionalni odgoj (odgoj obitelji ili škole) stavljen je novi izazov – pokušaj neutraliziranja negativnih utjecaja funkcionalnoga odgoja<sup>10</sup>.

Usljed *krize obrazovanja* i kao posljedica te krize pojavila se etapa koja se naziva *novom pedagogijom / kritičkom pedagogijom / kognitivnom pedagogijom*, a neki znanstvenici odlučuju se i za naziv *reformologija* koji se definira kao „posebno područje pedagoškog istraživanja“ (Mijatović i Šooš 1999: 582), a kao područje interesa navode se „temeljna pitanja i problemi prilagodbe sustava odgoja i obrazovanja promjenama koje se kontinuirano javljaju u socijalnom, znanstvenom, tehničkom, tehnološkom, kulturnom, gospodarskom i svakom drugom okružju suvremene škole, prije svega s gledišta aktualnog stanja i dokučivih futuroloških prosudbi onih općih, globalnih, nacionalnih i lokalnih promjena koje se izravno odnose na zadaće odgoja, obrazovanja i izobrazbe“ (Mijatović i Šooš 1999: 582).

Osim aktivne uloge učenika u procesu učenja i ovladavanja školskim sadržajima, zadaća suvremene škole postaje, između ostaloga, odgajati djecu, odnosno mlade ljude koji će moći kvalitetno funkcionirati u svijetu u kojem žive prilagođavajući se njegovim promjenama i svim zahtjevima koje taj svijet stavlja pred njih. To znači da je učenike važno osposobiti i kvalitetno pripremiti za tržište rada<sup>11</sup> jer su u potrošačkome društvu presudne ponuda i potražnja. Ekonomske i geografske granice mijenjaju se i nestaju. Te promjene dovode do mogućnosti izbora koja će „podrazumijevati i našu odgovornost o preuzimanju odgovornosti pri odabiru vlastitog obrazovanja, kao i pri selekciji najboljeg sustava od onih koji postoje na svijetu. Ta će mogućnost imati revolucionarni potencijal“ (Dryden i Vos 2001: 81). U tom procesu ključnu ulogu još uvijek imaju učitelji.

---

<sup>10</sup> Dakako, ne može se funkcionalni odgoj okarakterizirati samo negativno, on ima i svoje dobre strane. Odgojiti suvremenu djecu da kritički promišljaju izvore informacija kojima su izloženi postaje prijeko potrebno pa stoga dolazi i do promjena u školskome pristupu u poučavanju o, primjerice, vijestima. Počevši od definicije da je vijest kratka, jezgrovita i istinita forma stigli smo do dekonstrukcije i potrage za skrivenim i prešućenim u tim vijestima te analiziranja razloga onih koji su tu vijest objavili.

<sup>11</sup> Zanimljivu grafičku usporedbu tradicionalne i suvremene škole naslovljenu *Model stare škole je mrtav* daju Dryden i Vos (2001: 28). Model iz 19. stoljeća podrazumijevao je 20 % profesionalaca, 30 % zaposlenih u trgovini i administrativnim poslovima te 50 % manualnih radnika. Isti grafički prikaz modela škole za 21. stoljeće pretpostavlja da se velika većina mora pretvoriti u ljude koji sami sobom upravljaju, sami djeluju, sami uče i sami sebe motiviraju. Mala kriška grafičke torte odnosi se na manjinu u nestručnim, sezonskim poslovima koji zahtijevaju dio punoga radnog vremena.

Usljed globalnih promjena postaje važno znati u kojem bi smjeru hrvatska škola<sup>12</sup> trebala ići i što bismo time željeli postići. Međutim, nažalost, ona se još uvijek prepoznaje u sljedećem citatu: „Ni danas naše škole nisu mjesta na kojima se živi, niti prostori na kojima se stječe iskustvo, nisu *a place for kids to grow up in*, nisu *polisi* na čijim idealima, zadaćama i problemima mladi ljudi uče, dokazuju se, nego su to ustanove za čuvanje ili pak staklenici ili prostori za poštedu ili pak *cooling-out institution* ili ustanove koje svrstavaju ili strojevi za start ili producenti novih naraštaja ili socijalne ustanove ili sve to odjednom“ (Von Henting 1997: 7–8). Štoviše, mi još uvijek nemamo do kraja provedenu ideju škole za sve<sup>13</sup>, stoga osnovna škola<sup>14</sup> predstavlja i temelj na kojem se cijeli sustav izgrađuje i završetak školovanja za neke učenike.

Tradicionalna je škola nastala u uvjetima i na idejama koje danas, uglavnom, više ne funkcioniraju, iako su u vrijeme nastajanja bile rezultat potrage za pedagoškim *svetim gralom* – uspješnom pedagoškom praksom. Međutim, potraga se i dalje nastavlja. Suvremena škola mora postati bliska i zanimljiva djeci. Ona ne mora biti u potpunosti drugačija od one tradicionalne koja se zasniva na uvijek bitnim humanističkim vrijednostima. Međutim, načini na koje ćemo učenicima približiti te ideje moraju biti suvremeniji. Tradicionalna je škola daleko od savršene. Međutim, ideja da poštujući tradiciju gradimo novu, suvremenu i svakako bolju školu – čini se prihvatljivom. Možda od suvremene osnovne škole kakva jest pa do one kakva bi trebala biti i nije tako dug put. Ali, potrebno je iskoraknuti.

---

<sup>12</sup> Prve škole u Hrvatskoj vezujemo uz Crkvu i njezine svećeničke redove (počevši od benediktinaca), a te je škole Crkva uglavnom osnivala za svoje potrebe „ponajprije zbog potreba podizanja svećeničkog podmlatka“ (Dumbović 1999: 87). Iako je ideja bila dobra, nije se odnosila jednako na sve članove zajednice jer u to vrijeme „ne može biti govora o školama za šire slojeve naroda“ (Dumbović 1999: 87). Hrvatska škola nastala je na tradiciji njemačkoga kulturnog kruga koji je utjecao na druge zemlje, posebice one koje su tijekom povijesti bile pod utjecajem Austro-Ugarske Monarhije, a povijest nas podsjeća da je Hrvatska u sastavu Jugoslavije bila pod utjecajem Sovjetskoga Saveza. Međutim, uslijed političkih demokratskih promjena, hrvatska znanost otvorila se prema svjetskim utjecajima, a razvojem suvremene tehnike i tehnologije ostvareni su preduvjeti za brzu i dostupnu razmjenu znanstvenih spoznaja i ideološki neuvjetovan razvoj znanosti. Podsjetimo li ovdje i na zakon ponude i potražnje u globalnome društvu u kojem naši učenici konkuriraju svim drugim učenicima, postaje jasno da hrvatsku školu treba mijenjati.

<sup>13</sup> Srednja škola nije obvezna u Hrvatskoj, iako danas s osnovnoškolskim obrazovanjem ne postoji prilika za dobro plaćen posao i dobar život te se već na tom stupnju obrazovne vertikale ruši ideja obrazovne politike – škola za sve. To je jedan od iznimno velikih problema mnogih drugih, ali i našega sustava jer otvaranjem granica i globalizacijom društva, neobrazovani će sve teže pronaći posao i prihvatljiv izvor egzistencije.

<sup>14</sup> Neupitno je da se odgojno djelovanje i poučavanje odvija već i u predškolskoj dobi. Međutim, vrtić nije obvezan i nerijetko je ostvarivanje prava na vrtić ravno dobitku glavnoga zgoditka u igrama na sreću. „Osnovna je škola najmasovnija odgojno-obrazovna ustanova, duhovna, socijalna i kulturna institucija koju obavezno polaze sva djeca od sedme do petnaeste godine života (s pomacima plus – minus jedna godina prema psiho-fizičkoj zrelosti djeteta). I dalje, „ona je općeobrazovna i odgojna osnova za svako daljnje školovanje, za izvanškolsko i samostalno obrazovanje kao i permanentno usavršavanje i doživotno obrazovanje“ (Mijatović i sur. 1999: 311).

## 2. 1. 2. Suvremena osnovna škola – kakva bi trebala biti?

U prethodnome poglavlju istaknula sam kako bi svi uključeni u odgojno-obrazovni proces trebali aktivno promišljati o tome kakva bi suvremena škola trebala biti. Čini se da su razmišljanja roditelja i učenika kudikamo glasnija te da jače odjekuju u medijskome prostoru. Međutim, šira i uglavnom nestručna populacija nema cjelovitu sliku o svim prednostima, nedostacima i zahtjevima koje suvremeno društvo stavlja pred školu i sve koji u njoj djeluju. Stoga ću u ovome poglavlju pokušati ponuditi odgovore na sljedeća pitanja: Kojim sve izazovima mora odgovoriti škola? Jesu li se ciljevi odgoja uvelike promijenili? Tko ili što utječe na suvremenu školu?

Izazov je globalizacije, donekle, *načeta* u prethodnome poglavlju. Uz globalizaciju svakako treba izdvojiti svjetsku krizu, demografske promjene uz promjene u strukturi same obitelji, masovne medije i brz protok te zastarijevanje informacija. Društvo 21. stoljeća obilježava i visok razvoj tehnologije te znanosti. Ne postoje više znanja za cijeli život (govorimo i o *eksploziji znanja*) koja učenici moraju usvojiti i reproducirati. Uslijed svih tih promjena dolazi i do promjena u svjetskome gospodarskom, političkom i kulturnom poretku.

S druge strane, u škole su već krenule *generacije Z* ili generacije *digitalnih urođenika* koje odrastaju sa svim mogućim tehnološkim dostignućima civilizacije. Može li škola udovoljiti njihovim potrebama i odgajati moderne generacije za budućnost kad je već njihova sadašnjost izrazito obilježena promjenama? Danas postaje nemoguće „odrediti skup spoznaja koje će na odgovarajući način pripremiti učenike za njihovu budućnost“ (Peko 2007: 260). Osim toga, upotreba računala i novih tehnologija stvara „nove komunikacije“ i nove „međusobne odnose“ (Pivac 2007: 297). Upravo ti odnosi i takvi oblici komunikacije stvaraju negativan stav u *digitalnih došljaka* makar oni bili i djelatnici škole.

Međutim, tehnologija je neutralna i tek korištenjem dobiva značenje. Ono što uvelike otežava razvoj kritičkoga promišljanja o suvremenim medijima i njihova osviještenog korištenja jest činjenica da učitelji kasne za svojim učenicima u raznovrsnim načinima upotrebe tehnoloških dostignuća našega vremena bez obzira na to što se informalno obrazovanje događa gotovo na svakom koraku posredstvom upravo te tehnologije. Ona se mora uvažiti i svladati<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> Učitelji, u mjeri u kojoj mogu (zbog svoje osposobljenosti, opremljenosti škole i sl.), sve više uključuju računala u proces poučavanja. Mjerodavne institucije čine jednako pa je sve više mrežnih seminara, a u organizaciji Agencije za odgoj i obrazovanje osmišljen je mrežni seminar na kojemu mogu sudjelovati i učenici. Riječ je o



Međutim, nije zadaća učitelja učiti učenike koristiti se raznim aplikacijama, programima i alatima. To učenici uspješno svladavaju i bez nas i bolje od nas. Prijeko je potrebno razvijanje kritičnosti prema izvoru i tipu informacija, a to učenici mogu svladati samo uz učiteljsku pomoć jer „da bi učenik uspio u svijetu koji se mijenja, mora razvijati sposobnosti prosijavanja informacija i zaključivanja koje su među njima važne, a koje nisu važne, te razumjeti kako se različite informacije međusobno uklapaju“ te je neophodno „da učenik zna dati kontekst novim iskustvima odbacujući nevažne ili netočne informacije“ (Peko 2007: 261).

Također, prijeko je potrebno osvijestiti da moderna tehnologija zloupotrebom postaje moćno, pa i razorno oružje. Učenike treba poučavati odgovornome i prosocijalnome ponašanju koje se temelji na općeprihvaćenim društvenim vrijednostima jer je temeljni smisao odgoja u „ljudskom izgrađivanju“ (Vukasović 2007: 507). Bez odgoja nema moralnih vrijednosti, odgoj je temelj ljudskoga napretka, posebice u ovo postmodernom vrijeme u kojem govorimo i o krizi morala i vrijednosti.

Neosporno, otvoreno, globalno, multikulturalno društvo utječe na školu koja mijenja svoju ulogu i svoje funkcioniranje. Velike promjene događaju se i u samoj strukturi obitelji i zajednica u kojima suvremena djeca žive<sup>16</sup>. Također, neovisno o biološkim vezama, danas postoji koncept *fast-food* obitelji koje funkcioniraju koristeći se mnoštvom virtualnih mogućnosti i pri tom jako malo vremena provode u izravnoj komunikaciji. Znamo da presudan utjecaj na dijete ima okruženje u kojemu odrasta, a čini ga društvo sa svim svojim pojavnostima, odnosno obitelj i škola. Vrlo vjerojatno školi nije mjesto na začelju jer prezaposleni roditelji<sup>17</sup> katkad i ne stignu vidjeti svoje dijete prije spavanja pa osnovna škola sve češće preuzima ulogu surogat-obitelji. Međutim, iz iskustva pedagoških radnika i znanstvenih istraživanja (Kocijan-Hercigonja i Hercigonja-Novković 2009) jasno je da roditelji imaju vrlo važnu ulogu u stvaranju pozitivne slike djeteta o sebi i u izgradnji njegova samopouzdanja.

Stoga, škole uključuju roditelje i pozivaju ih na suradnju, suodgoj i aktivno sudjelovanje u školskome životu vlastitoga djeteta. Dobra suradnja s roditeljima ključna je za postizanje uspjeha i zadovoljstva u svim smjerovima trokuta škola – dijete – roditelj. Nerijetko, nažalost,

---

projektu Pisci na mreži koji učenicima nudi mogućnost da o pročitanim djelima uživo razgovaraju s piscem. Naravno, takav način rada sviđa se učenicima, stoga je dužnost svakoga učitelja osposobiti se za takav rad. Samim time, dužnost Ministarstva znanosti i obrazovanja postaje opremiti učionice (nerijetko, suvremene hrvatske škole još uvijek nemaju dovoljan broj računala ni internetsku vezu u svim učionicama).

<sup>16</sup> biološki roditelji, samohrani roditelji, biološki roditelj i maćeha ili očuh, nevjenčane zajednice, skrbnici, usvojitelji, istospolni partneri...

<sup>17</sup> Ništa bolja situacija nije ni u obiteljima sa službeno nezaposlenim roditeljima koji su u potrazi za poslom ili neprijavljeni rade i više od uobičajenoga radnog vremena.

roditelji zloupotrebljavaju moć koja im je dana. U građenju ravnopravnih, konstruktivnih i kulturnih odnosa na relaciji škola – roditelj na samome smo početku.

Ipak, izgradnja je takvih odnosa nužna jer su promjene u planiranju i vrednovanju postignutoga naglasak sa sadržaja prebacile na učenika i samim time dovele učitelja u poziciju da upravo on preuzme najveći dio te odgovornosti. Da bi mogli preuzeti takvu odgovornost, osim izgradnje suradničkih odnosa, učitelji se moraju kontinuirano i stalno usavršavati, odnosno učiti<sup>18</sup>. Osim potpore institucija nadležnih za organizaciju stručnoga usavršavanja učitelji mogu na razvoju kompetencija raditi i samostalno „istraživanjem, praktičnim radom, projektima, provjeravanjem, procjenjivanjem i samoprocjenjivanjem/samorefleksijom te stalnim dograđivanjem i obogaćivanjem svoje vlastite prakse koja je usmjerena prema učeniku“ (Peko 2007: 272).

Postaje prijeko potrebno nove spoznaje uključivati u nastavni proces te na taj način osmišljavati drugačiju, kvalitetnu, dinamičnu i poticajnu nastavu. Takvu nastavu treba stručno promišljati i ohrabriti učitelje da primjere vlastite prakse objavljuju te na taj način svoje spoznaje i zaključke čine dostupnijima.

Dužnost svih zaposlenika osnovne škole postaje unapređivanje odgojno-obrazovne prakse jer osnovna škola predstavlja „fundamentalnu, osnovnu etapu permanentnog učenja“ (G. Baert i sur. 2002: 50). Međutim, nerealna su očekivanja da učitelj može na sve te zahtjeve suvremenoga odgoja i obrazovanja odgovoriti sam. Kao neophodna se nalaže podrška, i to u obliku partnerstva sa cijelom vertikalom koja sudjeluje u tim procesima – partnerstvo s učenicima, njihovim roditeljima, kolegama, ravnateljem, školskim odborom, pa preko raznih ureda do Ministarstva znanosti i obrazovanja.

Katkad je teško govoriti o partnerstvu jer se sve češće upravo iz mjerodavnih ureda i odjela čuju zahtjevi poput *škola po mjeri učenika*. Naravno, svih učenika. Načelno je to u redu i potrebno. Međutim, mogu li naše škole, odnosno učitelji, provoditi tu ideju u praksu, bez odgovarajuće podrške, ostaje otvoreno pitanje. Dobrim dijelom dobra praksa u našim školama ovisi o pojedincu, učitelju entuzijastu pa je budućnost brojnih generacija učenika prepuštena pojedinačnom angažmanu i sreći. Danas, još uvijek, ne postoji dobar način za nadgledanje i poticanje učitelja. Licence se već dugo spominju, međutim još se uvijek ne ostvaruju u praksi.

---

<sup>18</sup> Ljudski se vijek produžio, ljudi ne odlaze u mirovinu privesti svoj život kraju, već ga aktivno nastavljaju voditi, a nastavljaju i učiti te „generacija starija od 60 godina također predstavlja jedno od najvećih netaknutih resursa za buduće obrazovanje“ (Dryden i Vos 2001: 77).

Štoviše, još uvijek nemamo sustav koji bi vrednovao neformalne i informalne oblike samoobrazovanja, iako oni uvelike utječu na oblikovanje osobe, njezinu stručnost i samim time njezinu vrijednost na globalnome tržištu rada.

Prilagodba odgoja i obrazovanja prema ponudi i potražnji na tržištu rada krije i određene opasnosti. Znanstvenici kritički upozoravaju da „suvremenu globalnu politiku odlikuje usmjerenost na produktivnost“ (Babić 2007: 1) i da se „javni odgoj i obrazovanje instrumentaliziraju [se] za ekonomske svrhe“ (Palekčić 2007: 244). Također, razna vanjska testiranja<sup>19</sup> mijenjaju stav učitelja, ali i učenika prema nastavnim predmetima i nastavnim sadržajima. Krajnji ishod postaju dobri rezultati vanjskoga vrednovanja ili državne mature (što je razumljivo jer o tome ovisi upis na željeni fakultet pa sukladno tome i budućnost učenika), a to nikako nije dobro jer „stavljajući u središte svoga rada pripremu učenika za testiranje, nastavnik nužno zanemaruje one nastavne sadržaje koji se ne testiraju, primjerice niz sadržaja koji pripadaju umjetničkim područjima“ i što je još više zabrinjavajuće „s onu stranu njegova interesa ostaju odgojni i socijalizirajući sadržaji i razvoji“ (Strugar 2007: 422).

Unatoč svim poteškoćama s kojima se suvremena škola susreće i bori, njezina važnost nije dovedena u pitanje. Štoviše, jasnije je prepoznata te se iz okolnosti u kojima se nalazi nastoji izvući maksimum jer je „obrazovanje u srcu razvitka i pojedinca i zajednica; njegovo je poslanstvo omogućiti svakome od nas, bez iznimki i u potpunosti, razviti sve naše talente i ostvariti naš stvaralački potencijal, uključujući i odgovornost za vlastite živote i postignuće osobnih ciljeva“ (Delors 1998: 19). Isti autor unutar paradigme društva koje uči, imenuje i prvu stanicu na putu do takvoga društva. Riječ je o temeljnome obrazovanju, točnije školi koja bi „trebala usaditi i želju za učenjem i užitak u njemu, sposobnost kako učiti, te intelektualnu radoznalost“ te koncepciju doživotnoga učenja vidi kao prikladnu strategiju u postizanju te paradigme. Temelji (potpornji<sup>20</sup>) obrazovanja postaju: naučiti živjeti zajedno, učiti znati, učiti činiti i učiti biti (Delors 1998: 21–24). Ključ uspjeha postaju kompetencije koje nam mogu omogućiti da tu ideju pretvorimo u stvarnost.

U traženju odgovora na ranije postavljena pitanja mogu zaključiti da su neki izazovi, odnosno odgojni ciljevi ostali jednaki. Škola i dalje nastoji odgovoriti na društvene promjene i prilagoditi se svojim učenicima. U toj prilagodbi, uslijed promjena u društvu, dolazi do novih izazova i ciljeva suvremene škole. Da bi im odgovorili, prosvjetni djelatnici moraju se stalno usavršavati.

---

<sup>19</sup> U Hrvatskoj se provodi PISA testiranje koje provodi i nadgleda Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje.

<sup>20</sup> Upravo ih tako naziva Delors u Izvješću Međunarodnoga povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće.

Učitelj, osim motivatora i poučavatelja, mora katkad preuzeti ulogu jedinoga odgajatelja djece i, što je još važnije, mora biti osposobljen za prepoznavanje obiteljskih situacija u kojima je to potrebno. Novi odgojni izazov postaje i komunikacija te suradnja s roditeljima, koji mogu biti vrlo svrhovit i koristan korektiv rada poštuju li demokratski dijalog. Razvijanje suradničkoga odnosa postaje izuzetno važan, možda i presudan element u razvoju suvremene osnovne škole. Bez konstruktivnoga uključivanja učenika, roditelja i lokalne zajednice, škola bi mogla postati mali zatvoreni svijet, sam sebi dostatan. To u kontekstu suvremenoga društva nije dobro. Ipak, škola je otvorena za promjene, samo ih treba provoditi polako, sustavno, planski i, što je najvažnije, s jasnom idejom što želimo postići i kako te ciljeve mislimo ostvariti.

### **2. 1. 3. Nove filozofije učenja i poučavanja kao odgovor na zahtjeve suvremenoga društva**

U prethodnom sam poglavlju izdvojila neke nove utjecaje i izazove suvremene škole koji onda uzrokuju i njezine nove ciljeve. Teško je istaknuti sve te utjecaje. Neki su stalno vidljivi i prisutni, drugi pak, možda i utjecajni, no poprilično teško uočljivi i promjenjivi. Da bi im se doskočilo, potrebno je u razmišljanja o školi uključiti nove filozofije učenja i poučavanja koje će učenju dati drugačiji smisao i društvenu potvrdu. Kao jedna od njih pojavljuje se cjeloživotno učenje.

Cilj suvremene škole postaje osposobljavanje učenika za cjeloživotno učenje koje je „imperativ za vrijeme u kojem živimo“ (Peko 2007: 261) i koje možemo razumijevati kao „višedimenzionalni proces koji nije ograničen na stjecanje znanja i gdje se jača komplementarnost obrazovnih okružja (formalnih, neformalnih, škola, fakulteta i alternativnih tipova učenja) što predstavlja novi izazov i za učitelje i za učenike“ (Hrvatić 2007: 41). S jedne strane imamo paradigmu koja je neupitna, a s druge strane poprilično izazovna u praksi. Učenicima se nastoji omogućiti da razvijaju kompetencije poput strategije mišljenja, sposobnosti rješavanja problema, uspostavljanja komunikacije s okolinom zajedničkim radom i učenjem jer „globalizacija mijenja odnos pojedinca prema vremenu i prostoru, doživotno je učenje nužno žele li ljudi zadržati nadzor nad vlastitom sudbinom“ (Delors 1998: 111).

U školskome je sustavu potreban snažan zaokret, no sustav je trom i nesklon promjenama. Prvi je korak u poticanju cjeloživotnoga učenja pozitivan stav učitelja i učenika prema znanju i

učenju. Prvi problemi pojavljuju se već u ovoj etapi jer su učenici hrvatskih škola preopterećeni i uče mnogo činjeničnih podataka u kojima *google*-generacija ne vidi smisao. Druga je etapa omogućiti učenicima upoznavanje odgovarajućih alata za snalaženje u situacijama koje će biti pred njih profesionalno i privatno postavljene. Ovdje također nailazimo na probleme. Da bismo nekoga nečemu poučili, i sami moramo ovladati tim znanjima i vještinama. Osim toga, susrećemo se s još jednim velikim problemom – novo vrijeme i novi zahtjevi sve češće dovode do izgorijevanja<sup>21</sup>, osjećaja nedostatnosti i nezadovoljstva. Može li takav učitelj motivirati i osposobiti učenika za cjeloživotno učenje? Ovo retoričko pitanje nadovezuje se na ranije istaknut problem – sustav nema način praćenja i nagrađivanja izvrsnih učitelja te zbog toga nastaje mala anarhija u školskim redovima.

Osim cjeloživotnoga učenja koje je dominantna filozofija učenja i poučavanja, suvremenu pedagogiju, a samim time i školu, počinju zanimati neka nova područja: ekologija, odgoj za mir, briga za druge, interkulturalni odgoj, nastava za inojezičare, slobodno vrijeme, zdravstveni i građanski odgoj... Ti novi interesi nastali su kao odgovor na nove i drugačije potrebe učenika pa dolazi i do promjene škole koja „proizlazi iz stvaranja nove pedagoške paradigme: poimanja života i svijeta iz više smjerova i filozofskih pogleda gdje se mijenja i pedagoški način mišljenja, kao i ustroj škole od (pre)naglašenog spoznajnog (kognitivnog), prema socijalnim odnosima, demokratskoj participaciji i suradničkom učenju“ (Hrvatić i Piršl 2007: 386).

Međutim, nove se paradigme u praksi ne ostvaruju lagano. Škola se u svojim nastojanjima susreće s nekoliko paradoksa (Stoll i Fink 2000) koji se ogledaju u odnosima tržište – zahtjevi demokratskog društva, promjena – kontinuitet i kvaliteta – pravednost. Što točno znače ti paradoksi? Demokratsko društvo ima svoje vrijednosti. One su, međutim, često u oprečnim<sup>22</sup> odnosima sa zahtjevima tržišta rada. Štoviše, vrijednosti koje škola zagovara poljuljane su na globalnome tržištu rada i znanja. Ti su paradoksi podcrtani i sintagmom *educational gap* jer danas imamo neusklađenost između promjena u društvu i promjena u školi.

---

<sup>21</sup> Učitelji su potplaćeni, visokoobrazovani stručnjaci od kojih se očekuje redovito usavršavanje i pronalaženje odgovora na sva pitanja i probleme suvremenoga obrazovnog sustava. Za svoj rad odgovaraju svima: učenicima, roditeljima, kolegama, ravnateljima, savjetnicima, inspekciji... A nerijetko se, u slučaju problema, osjećaju nezaštićeno.

<sup>22</sup> Rad bi trebao ljudima omogućiti dostojanstven život, no to nije uvijek tako jer, uslijed kriza, radna snaga postaje jeftina. Želja za profitom ponekad potiskuje kvalitetu. Roba mora biti na tržištu u što kraćem roku pa više nije riječ o kvaliteti, pravednosti i lojalnoj konkurenciji.

Usljed toga uvode se novi nastavni sadržaji (Građanski odgoj i obrazovanje; Zdravstveni odgoj), promišlja se o novim, boljim i djelotvornijim strategijama poučavanja koje uvažavaju Gardnerovu teoriju višestrukih inteligencija<sup>23</sup>.

Osim što svi učimo na različite načine, učimo i iz različitih posrednika toga znanja, odnosno, obrazovanje nije isključivo formalno, a „zbog školskog zapostavljanja i „nelegitimnog“ odnosa prema prirodnom učenju često se spominje potreba uvođenja „novih“ predmeta čiji bi sadržaji bili „životniji“ i pomogli učenicima u socijalnom integriranju i općenito lakšem snalaženju u izvanškolskom svijetu“ (Jurić 2007: 72). Sve se više govori o učenju činjenjem (Miljak 2007).

Učenje činjenjem postaje ključno uzmemo li u obzir definiranje stilova učenja. Prema jednoj od teorija (Dryden i Vos 2001: 129-130) postoje tri stila učenja: haptički, vizualni i auditorni stil učenja<sup>24</sup>. Učeničke se sposobnosti mogu modificirati djelotvornijim poučavanjem, a učenje postaje djelotvornije unutar konteksta (Stoll i Fink 2000: 255). Dakle, reproduktivno znanje mora postati prošlost, a povezivanje školskoga gradiva sa životom sadašnjost.

Nove filozofije učenja i poučavanja traže nove pristupe. Time se bave i suvremena istraživanja (Bognar i Matijević 1993; Vizek Vidović i sur. 2003), koja se provode u proučavanju poučavanja i koja postavljaju izuzetno važna pitanja za svakoga učitelja. Kako se usvaja i razvija struktura mišljenja te koji parametri omogućuju najbolje uvjete za što uspješnije usvajanje znanja? Upravo su ta istraživanja dokazala da je način mišljenja u uskoj vezi s konkretnim životnim iskustvom, odnosno da sve prepreke u svladavanju obrazovnih zadataka uvelike leže u nemogućnosti učenika da pronađe valjan pristup određenom problemu. U uspješnom ovladavanju odgojno-obrazovnim zadaćama veliku, gotovo presudnu ulogu ima slika pojedinca o sebi. Dijete koje je uvjeren da neće i ne može uspjeti, počinje se tako i ponašati. Međutim, velik utjecaj na vlastitu sliku učenika o njemu samome ima njegov učitelj (Pygmalionov učinak<sup>25</sup>).

---

<sup>23</sup> Prema toj teoriji, ljudi su sposobniji na nekim područjima, negoli na drugima i to je puno liberalnija, inkluzivnija i demokratičnija definicija znanja negoli sve druge prije nje. Gardner imenuje logičko-matematičku, lingvističku, glazbenu, prostornu, kinestetičku te dvije vrste osobne inteligencije: interpersonalnu i intrapersonalnu.

<sup>24</sup> Haptički stil učenja (ili kinestetičko-taktilni) podrazumijeva da ljudi najbolje uče kada su uključeni, kada se kreću, doživljavaju i eksperimentiraju. Vizualni stil učenja imaju ljudi koji najbolje uče kada mogu vidjeti slike onoga što uče i uglavnom mogu učiti čitajući. Auditorni stil podrazumijeva učenje glazbom i razgovorom.

<sup>25</sup> Prema grčkoj mitologiji Pigmalion je bio kipar koji se zaljubio u kip žene koji je sam napravio. Uz pomoć božice Afrodite, ali i njegove snažne želje, kip je oživio. Bit je proročanstva koje se samo ispunjava, dakle, u tome da očekivanja i vjerovanja djeluju na naše ponašanje tako da ono dovede do ispunjenja tih očekivanja i vjerovanja. Istinitost Pigmalionova efekta demonstrirana je u velikom broju eksperimenata. Robert Rosenthal i Lenore Jacobson objavili su 1968. studiju u kojoj je eksperiment proveden na nastavnici. Rečeno joj je da je jedna skupina

Unatoč svim problemima unutar i izvan sustava (a koji utječu na sustav), škola još uvijek ostvaruje važne funkcije. V. Jurić (2007: 259-261) drži da su prihvatljive tri temeljne funkcije škola: reprodukcijnska, pedagoška (odgojno-obrazovna) i humana funkcija škole. Reprodukcijska funkcija škole podrazumijeva ciljanu reprodukciju postojećih sadržaja i oblika društva u nastojanju za očuvanjem postignutoga i kao preduvjet daljnjega razvoja i nadogradnje društva. Ostvaruje se kvalifikacijom, selekcijom i integracijom. Humana se funkcija škole odnosi na ideju da škola djeluje tako da se učenike učini dobrim i poslušnim pripadnicima društva, škola se poima kao mjesto učenja, ali i življenja. Pedagoška se funkcija škole očituje u odgoju nadolazećih naraštaja i njihovu osposobljavanju za samostalnost i zrelost.

Neovisno o tome kako su nazvane i definirane funkcije škole, mogu zaključiti da se od škole nikada u povijesti nije očekivalo tako mnogo. Istodobno budućnost škole, učitelja<sup>26</sup>, ali i njezinih učenika nikada nije bila tako nepredvidljiva. Proučavanje učenja i poučavanja prešlo je dugi put od tradicionalista koji su vjerovali da svu odgovornost uspješnoga ovladavanja znanjima snosi učitelj pa preko progresizma koji ipak djelomično skida teret odgovornosti s učiteljevih leđa zadužujući i prirodu. Danas govorimo o potrebi za apsolutnom slobodom učitelja uz argumentaciju da on najbolje poznaje određeni razred, učenike koji ga čine, njihove jake i slabe strane.

Sve nove teorijske spoznaje svoj uspjeh ili neuspjeh doživljavaju u praksi, a sve funkcije škole ogledaju se u nastavi. Osim teorijskih spoznaja i novih filozofija za izvrsnu nastavu potrebno je temeljito njezino planiranje i promišljanje. Dakako, planiranje nastave i obrazovnih ishoda, izbor metoda učenja, poučavanja i vrednovanja mora se temeljiti na kurikulumu, no mora biti i primjereno svakomu pojedinačnom učeniku u razredu u kojem poučavamo. Da bismo sve zahtjeve uspješno ispunili, potrebno je uz promišljanje o pedagogiji, novim filozofijama te paradigmatama učenja i poučavanja, promišljati i o didaktici.

---

učenika visoko inteligentna, dok su oni na testiranjima pokazali ispod prosječne rezultate. Na završnim testiranjima ti su učenici pokazali izvrsne rezultate (M. Rijavec 1997.)

<sup>26</sup> Potreba za učiteljima još je uvijek neupitna. Međutim, hoće li i koliko informacijsko-komunikacijska tehnologija promijeniti tradicionalnu ulogu učitelja?

## 2. 1. 4. Didaktički odgovori na zahtjeve suvremene škole

Svi odgojno-obrazovni ciljevi škole planiraju se i nastoje ostvariti izravnim radom odnosno nastavom. Razumijevanju fenomena nastave doprinosi didaktika koja je „teorijsko promišljanje nastave“ (Jelavić 1998: 10). Riječ je didaktika (*didaktika tehne*) izvorno grčkoga podrijetla i njezino značenje je u svojoj biti jednako kao i prije 2500 godina, kad je značila *poučavati, držati nastavu*. U novom ju je vijeku samostalno, bez dodatka *tehne*, upotrijebio veliki pedagog Jan Amos Comenius<sup>27</sup>. J. A. Comenius (ili Komensky) prvi je autor koji je uobličio teoriju škole u suvremenome smislu, a pamtimo ga i kao pionira obrazovanja za sve.

Didaktika uskoro prerasta skućene okvire definicije koja ju objašnjava kao plan i program škole i nastavnoga djelovanja te prerasta u samostalnu znanstvenu disciplinu, a tome uvelike pridonose Friedrich Herbart<sup>28</sup>, Otto Willmann, Erich Weinger, Wolfgang Klafki<sup>29</sup> i ostali. Međutim, i danas postoje neka kolebanja u razumijevanju i definiranju didaktike te se uglavnom razilaze u dva smjera: 1) didaktika kao znanost o učenju i poučavanju; 2) didaktika kao znanost koja se bavi isključivo fenomenom nastave. Nerijetko se didaktika definira u odnosu na pedagogiju kao grana pedagogije koja nastoji otkriti što, kako i zašto se događa u odgojno-obrazovnom procesu, odnosno kao disciplinu koja istražuje zakonitosti odgojno-obrazovnoga procesa koji se odvija u nastavi i školi (Matijević 1999).

Prema H. Meyeru, didaktika je teorija i praksa učenja i poučavanja. Pritom naglašava da učenje nije slučajno na prvome mjestu djelatnosti koje definira didaktika jer učenje je primarna, a poučavanje izvedena kategorija (2002: 13). Možemo učiti kao autodidakti. Osim toga, čovjek uči od rođenja jer je za ljude učenje prijeko potrebno za preživljavanje, ali i evoluciju. Štoviše, učenje je „proces stalne promjene subjekta pomoću vlastite psihičke (spoznajne, čuvstvene) aktivnosti; učenje može biti spontano, namjerno (organizirano) i nenamjerno (prirodno); počinje rođenjem (čak i u prenatalnoj dobi) i traje čitavog života (cjeloživotno učenje); osobito se o učenju govori kroz školu koja, između ostalog, ima zadatak naučiti učenika učiti (učenje učenja); čitav život i sve čovjekove aktivnosti prožete su učenjem, ono je stalno prateća čovjekova aktivnost“ (Antić 1999: 654).

---

<sup>27</sup> Radi se o djelu *Didaktika magna (Velika didaktika)*, 1628./1638., sveobuhvatnom teorijskom i praktičnom programu škole i izvođenju nastave.

<sup>28</sup> J. Herbart (1776.-1841.) izgradio je temelje školske pedagogije.

<sup>29</sup> W. Klafki govori o duhovno-znanstvenim pozicijama škole.



Osim obrazovanja, didaktiku zanima i odgoj jer ne možemo poučavati bez odgajanja, odnosno da kao odgajatelji ne djelujemo na mladi<sup>30</sup> naraštaj. Nastava odgaja jer se nastava u Europi temelji na tradiciji filozofskoga prosvjetiteljstva, a nadređeni je cilj nastave razvijanje zrelosti odgajanika (Meyer 2002: 39). U cilju nastave leži i paradoks nastave, odnosno nastava ima cilj odgajanika učiniti neovisnim o odgajatelju. Taj je odnos odgajatelja i odgajanika višeslojan, a izrazito je zanimljiva sastavnica u odnosu učitelj – učenik učenje po modelu. Učitelj u svakom trenutku treba biti svjestan da upravo on svojom osobnošću, svojim stavovima, načinom govora, ali i izgledom, utječe na svoje učenike i često smo svjedoci da učenici oponašaju svoje učitelje. Pa zašto ne upotrijebiti tu moć u odgajanju djece koja pod utjecajem svojih učitelja mogu postati dobri ljudi, suradnici, misleći ljudi koji pritom uvažavaju i one koji misle drugačije?

Osim toga, zašto taj utjecaj ne iskoristiti za stvaranje poticajnoga ozračja? Svaki razred je supkultura, a ključ uspjeha leži u približavanju toj supkulturi – razgovorima o glazbi, filmovima/serijama, knjigama, problemima; učiteljevo *otkrivanje* i *davanje* sebe svojim učenicima može stvoriti i ojačati kvalitetan odnos, a posredno i ugodno ozračje<sup>31</sup>. Povoljno ozračje podrazumijeva da se svi učenici osjećaju dobro na predmetu koji slušaju s učiteljem koji predaje i u razredu u kojem se nalaze. Ono što daje posebnu kvalitetu ovome odnosu činjenica je da učenici mijenjaju i svoje učitelje.

Od pojedinačnih teorija učenja trebalo bi izdvojiti nekoliko onih koje su zapravo dobrim dijelom proširenje prethodne sve do tzv. *kognitivnoga obrata*. Temeljni model psihologije učenja naziva se klasično uvjetovanje<sup>32</sup>, a razvio ga je Ivan P. Pavlov. Na njegovu teoriju nadovezuje se Burrhus F. Skinner i danas je poznajemo kao operativno učenje. Skinner je eksperimentirao s učenjem potkrepom, pritom razlikujući pozitivnu potkrepu (ponuda prikladnih posljedica) i negativnu potkrepu<sup>33</sup> (uklanjanje negativnih posljedica). Skinnerovo istraživanje<sup>34</sup> pokazalo je da konkretni podražaj dolazi tek nakon što organizam pokaže određenu reakciju. U pregledu ovih teorija treba izdvojiti i učenje po modelu<sup>35</sup> (ili učenje

---

<sup>30</sup> Ipak, ne možemo zanemariti činjenicu da se vršnjaci i sami odgajaju i da puno oštrije kažnjavaju neprihvatljive načine ponašanja i nagrađuju one (njima!) prihvatljive.

<sup>31</sup> Pozitivnom ozračju pridonose i raznovrsne strategije poput humora, glazbe, glume, igranja igara, raznih oblika suradničkoga učenja i predstavljanja projektnih zadataka.

<sup>32</sup> Tom se teorijom tumačilo da su podražaji u čovjeka povezani sa signalima koji izazivaju određenu reakciju.

<sup>33</sup> negativna potkrepa nije sinonim za kažnjavanje

<sup>34</sup> Skinner je svoje istraživanje provodio na golubovima i štakorima. Kuglica hrane pada u kutiju tek nakon što životinja pritisne polugu.

<sup>35</sup> Svojim eksperimentom dokazuje da čovjek promatra okolinu, stvara i sređuje svoje dojmove, pokušava djelovati i procjenjuje učinak svojih djelovanja.

promatranjem) Alberta Bandure, koja pripada u područje teorije kognitivne organizacije. Bandura povezuje elemente S-R veze (stimulus – reakcija) s kognitivnim učenjem. Najznačajnija je teorija kognitivnoga učenja<sup>36</sup> koja se primjenjuje za školsko učenje osam stupnjeva učenja<sup>37</sup> Roberta M. Gagnéa. Upravo je njegovim radom došlo do *kognitivnoga obrata* pa novije teorije učenja shvaćaju učenje kao preradbu informacija u analogiji spram elektronskoga mozga, odnosno kompjutora (Gudjons 1994).

Proučavanjem učenja nameću se ključna pitanja didaktike. **Koje sadržaje treba učiti, kada, gdje, tko, zašto, kako i čemu?** Ako su za učenje presudne kognitivne strukture koje funkcioniraju kao hranjiva podloga za stvaranje novih struktura, koji to sadržaji ne opterećuju, već potiču kognitivne procese? I ako učenje tako razumijemo – trebamo li djecu tjerati na učenje? Meyer postavlja ta ključna pitanja koja didaktiku čine uvijek živom i aktualnom. Mnogi su znanstvenici na njih pokušali odgovoriti.

Možda najpoznatije odgovore daje William Glasser svojom *Kvalitetnom školom* (2005), ali i nizom članaka i praktičnih savjeta objedinjenih naslovom *Nastavnik u kvalitetnoj školi* (1999). Glasserova je škola škola bez prisile i temelji se na teoriji izbora<sup>38</sup>. Kritički<sup>39</sup> se osvrće na ostale teorije koje se temelje na staroj teoriji podražaja i reakcije koja neminovno vodi do *šefovanja* za koje vjeruje da je uzrok svim postojećim problemima u obrazovanju, ali i industriji (Glasser 1999: 11). Odgojno-obrazovni je ideal kvaliteta, a presudnu ulogu u postizanju kvalitete ima učitelj. Razni oblici suradničkoga učenja postaju temeljni oblik organizacije učenja. Svako se poželjno ponašanje nagrađuje, a prisila i kritiziranje su ukinuti. Upravo zbog poticanja suradničkih oblika učenja, Glasser otvara vrata kvalitetnih škola za sve vrste umjetnosti jer one, posebno glazba i drama, uvode učenika u suradnički sustav te bi se na taj način pokušalo

---

<sup>36</sup> Kognitivno se učenje temelji na učenju kao preradbi informacija.

<sup>37</sup> Osam tipova učenja: a) signalno učenje (zvono – slinjenje); b) podražaj – reakcija učenje; c) motoričko učenje; d) jezično ulančavanje (dijete uči ići u postelju kao niz radnji – uzimanje lutke, leći...); e) učenje razlikovanjem i diskriminacijom (dječak uči nove tipove automobila kako se pojavljuju); f) učenje pojmova, g) učenje pravila i h) rješavanje problema.

<sup>38</sup> Prema teoriji izbora, ljudi imaju pet temeljnih potreba: ljubav, moć, sloboda, zabavljanje i preživljavanje, a kvaliteta je sve ono što zadovoljava jednu ili više od tih temeljnih potreba (Glasser 1999: 34).

<sup>39</sup> Glasserova se kritika tradicionalnoga obrazovnog sustava odnosi i na motiviranje učenika za koje drži da je neuspješno i da iznova pokušavamo učenike motivirati da rade beskoristan posao, a teško je motivirati nekoga na nešto što ne zadovoljava njegove potrebe. Stoga trebamo razlikovati poučavanje životnih sposobnosti koje su uvijek korisne i činjenica koje su korisne jedino ako učenici vide njihovu vrijednost (npr. potrebne za upis u srednju školu ili na fakultet) jer sposobnosti nam služe, a činjenice znamo (Glasser 1999: 56-57). Autor ističe da je prijeko potrebno učenike poučavati teoriji izbora, a ključ uspjeha leži u osposobljavanju učenika za samovrednovanje jer se na taj način smanjuje potreba za prisilom. Nadalje, potrebno je sve učenike uključiti u nastavu posebnim programima, ali i posebnim oblikom mentoriranja u kojem bolji učenici pomažu slabijim učenicima (i na taj način postaju pomoćnici učitelju).

povezati umjetnost s teorijskim predmetima, ne samo u drami gdje je veza očita, nego i u matematici... (Glasser 1999: 89-90). Također, upozorava da bi obrazovanje trebalo postati popularnije i da bi trebalo povezivati školu i život<sup>40</sup> (Glasser 1999: 68).

Na Meyerova pitanja odgovara i Jensen opisom suvremene učionice odnosno nastave: „Tipična učionica sužava, a ne proširuje naše strategije mišljenja. Pedagozi koji inzistiraju na jednostranim pristupima i „točnim odgovorima“ zanemaruju upravo one kvalitete koje su zapravo osigurale opstanak ljudske vrste. Ljudi su napredovali zato što su bili spremni eksperimentirati i prilagoditi se, ne zato što su uvijek dobivali ispravan odgovor iz prvog pokušaja. Razvijanje pametnog mozga zahtijeva istraživanje alternativnih metoda, višestruke odgovore, kritičko mišljenje i kreativne uvide“ (Jensen 2003: 19).

Osim izdvojenih znanstvenika na ova je pitanja odgovorila i većina pedagoga. Međutim, na njih trebaju odgovoriti svi koji se bave odgojem i obrazovanjem djece i mladih. Na neka pitanja nije teško pronaći odgovore jer su jasni i jednoznačni. S druge strane, neki odgovori svojom višeslojnošću otvaraju rasprave. Odgovor na pitanje **Kada treba učiti?** dala je razvojna psihologija. Ni pitanje **Gdje treba učiti?** ne stvara probleme i ne otvara polemike. Danas možemo učiti bilo gdje (učionička, izvanučionička, terenska nastava, e-učenje...). Međutim, pitanje **Što treba učiti?** zanimljivo je samo po sebi, ali i u kontekstu hrvatskoga školstva. Iako hrvatski učitelji načelno imaju autonomiju pri odlučivanju o sadržajima<sup>41</sup>, oni su u velikoj mjeri zadani NOK-om<sup>42</sup> i *Planom i programom*<sup>43</sup>, a dobrim je dijelom pitanje što učiti u nas (još uvijek) i političko pitanje.

**Čime učiti?** Opremljenost se škola u Hrvatskoj međusobno znatno razlikuje i nikako ne možemo govoriti o pedagoškom standardu. Razlike su upravo prevelike: od običnih zelenih ploča preko grafoskopa do pametnih ploča. Međutim, e-oblici sastavni su dio odrastanja naših

---

<sup>40</sup> Suradničko učenje i povezivanje škole i života, ni danas, 15 godina nakon Glassera (a čitavo stoljeće i više nakon Tolstoja), u većini hrvatskih učionica nije prisutno u zadovoljavajućoj mjeri. Točnije, povezivanje je sadržaja i života praksa onih učitelja koji spoznajno znaju te intuitivno prepoznaju kako oživjeti školske sadržaje svojim učenicima.

<sup>41</sup> Učitelji se osnovnih škola ravnaju prema *Nastavnom planu i programu za osnovne škole* (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, 2006.) – svojevrsnom katalogu znanja u kojem su propisane programske teme prema razredima i nastavnim područjima, a učitelj samostalno artikulira temu i sukladno tome naziv nastavne jedinice obrađene na pojedinom satu.

<sup>42</sup> „Obrazovni ciljevi se danas artikuliraju očekivanim rezultatima (ili ishodima) iskazanim kompetencijama koje će zahtijevati životno okruženje, život općenito, uloge u životu profesija i zaposlenje“ (Vican 2007: 474).

<sup>43</sup> Plan i program i ozračje škole ogleda se u školskom kurikulumu koji proizlazi iz nacionalnoga, ali „je sve više isprepleten s onim što se danas podrazumijeva pod sintagmom „dobra škola“, ili, bolje rečeno, jedno bez drugog ne ide jer razvojni kurikulum škole istodobno podrazumijeva dobru (uspješnu, kvalitetnu) školu kao svoj globalni cilj“ (Jurić 2007: 265).

učenika i trebali bi imati svoje mjesto u nastavi. Izdavači udžbenika polaze upravo od te ideje pa su za natječaj<sup>44</sup> 2014. godine oblikovali različite oblike e-učenja i e-poučavanja<sup>45</sup>. Pitanja **Zašto?** i **Čemu?** u sebi kriju svojevrsni obrazovni ideal. U nastavi se Hrvatskoga jezika odgovori na ova pitanja daju u obliku operacionaliziranih ciljeva nastave, a iskazani su aktivnim glagolima prema revidiranoj Bloomovoj taksonomiji znanja<sup>46</sup>. Istom taksonomijom koristi se i u nastavi ostalih predmeta, ali odgovori na ova pitanja oblikuju se ishodima ili postignućima učenika. Dobar početak standardizacije nastave bio bi ujednačavanje toga termina u svim predmetima, a u nekima bi bilo potrebno o njemu i kritički promisliti jer ono što učitelj odredi kao zadaću, ne mora nužno biti i postignuće učenika.

Pitanje **Zašto?** posebno je zanimljivo s učenikova stajališta. Najbolje učenje događa se kada su učenici potaknuti raznovrsnim situacijama koje su, zapravo, slične onim životnim jer učenik lako pronalazi svrhu učenja, odnosno lagano dolazi do odgovora na pitanje: *Što ja time dobivam?* I to možda sebično, ali i logično pitanje obilježava generacije učenika koji danas sjede u školskim klupama. Upravo odgovor na to pitanje može potaknuti onu intrinzičnu motivaciju učenika koja im omogućava kreativnost i razvoj. To pitanje se danas nikako ne smije pripisivati nepristojnosti učenika. Učitelj, u promišljanju i planiranju nastave, mora sebi za svojim radnim stolom, a onda i na satu svojim učenicima, odgovoriti na to pitanje, čak i kada nije naglas postavljeno.

Pitanje **Kako učiti?**, čini se, uvijek će biti aktualno i nikada do kraja definirano. Međutim, kada učenje angažira emocije, tada možemo biti sigurniji u pozitivne ishode učenja jer „uključivanje emocija pomaže aktivirati područje središnjeg mozga. Kada su uključene emocije, bolje razumijemo učenje, vjerujemo u naučeno i zapamtimo ga... Igranjem uloga i drugim igrama za učenje stvara se „tjelesno pamćenje“ koje nam dopušta da učimo i mišićima i mozgom (Jensen 2003: 161). U istinitost te tvrdnje može se vjerovati i bez znanstvenih istraživanja jer su svi jednom bili učenici, a pamte se samo oni trenutci i događaji u kojima su se izazivale snažne emocije.

---

<sup>44</sup> Izbor se udžbenika u Republici Hrvatskoj odvija svake četiri godine, 2014. bila je izborna godina.

<sup>45</sup> Školska knjiga je veliki, možda i vodeći izdavač školskih udžbenika; 2014. godine dobili su odobrenje Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta za *e-sferu* (portal namijenjen učiteljima za razmjenu sadržaja), e-priručnike, ali i e-nauči koji je namijenjen isključivo učenicima koji udžbenik u digitalnom obliku mogu preuzeti na svoje mobitele i svoja računala.

<sup>46</sup> Revidirana Bloomova taksonomija sastoji se od sljedećih razina (od najniže prema najvišoj): razina dosjećanja, razina shvaćanja, razina primjene, razina analize, razina evaluacije i razina sinteze.

U traženju mogućih odgovora na ovo pitanje važno je osvijestiti potrebu vrednovanja i samovrednovanja svakoga pojedinačnog sata. Pritom se ne treba bojati lošijih rezultata i pogrešaka jer i pogreške predstavljaju priliku da se nešto nauči (A i učitelji uče, zar ne?). Svaka je povratna informacija izrazito vrijedna i nužna za korekciju, a samim time i uspješno vrednovanje zacrtanih ishoda i postavljanje novih. Nastavni se proces metaforički može prikazati kao svojevrsna spirala koja se širi i raste u visinu i širinu, a taj rast upravo omogućuje povratna informacija. Stoga, vrednovanje sata postaje sastavni dio planiranja i priprema za nastavu. Kvalitetan nastavnik ne promišlja samo o načinima vrednovanja rezultata svojih učenika, već i o samovrednovanju svojih rezultata. Da bi informacija o postignutome bila objektivnija i realnija, dobro je u vrednovanje uključiti i učenike. I biti spreman na istinu.

Učenje i poučavanje velik su kompromis. Suvremena didaktika zahtijeva od svih sudionika odgojno-obrazovnih procesa (teoretičara, praktičara i reflektivnih praktičara) da promišljaju, osuvremenjuju, osmišljavaju nastavu i izvannastavne aktivnosti koje će učenike spremati za stvaran život idealnim omjerom znanja i kompetencija, imajući na umu temeljne zakonitosti i odnose učenja i poučavanja. Prema zahtjevima suvremene didaktike metodički su osmišljene i radionice kojima se s učenicima nastojalo obraditi kroskurikularne teme agresivnosti i prosocijalnoga ponašanja. Metodičke pripreme za radionice nalaze se u *Prilozima*, a o načinu strukturiranja dramskoga sata više govorim u tako naslovljenome poglavlju. Međutim, provođenje radionica trebalo bi otvoriti neke nove probleme i mjesta za raspravu u potrazi za odgovorima na vječna Meyerova pitanja.

## 2. 2. Kurikulum i vrste kurikulumuma

Osim pedagogije i didaktike na oblikovanje je radionica znatno utjecala i teorija kurikulumuma. Naime, sam pojam i nije toliko uvriježen u stručnoj praksi, a počeo se češće koristiti tijekom pokušaja *Cjelovite kurikularne reforme* pa bi bilo korisno definirati što sve taj pojam obuhvaća. Osim toga, ovaj je pregled nužan i zbog pitanja koja se postavljaju radom: a) U kojoj je mjeri dramska pedagogija već zastupljena u dokumentima koji su ishodišni za oblikovanje svih ostalih školskih dokumenata?; b) Koje bi mjesto u kurikulumskim dokumentima dramska pedagogija trebala imati? Trebamo li o njoj promišljati kao o predmetu ili metodama koje se mogu primjenjivati u sklopu redovne nastave i izvannastavnih aktivnosti? Da bismo odgovorili na ovo, ali i ostala postavljena pitanja, nužno je prije svega izložiti teorije kurikulumuma, utjecaje tih teorija na *Nacionalni okvirni kurikulum* pa onda i na onaj, za određenu školu možda i najvažniji, školski kurikulum.

Pojam kurikulum u hrvatsku pedagošku terminologiju i obrazovnu praksu ulazi relativno kasno, tek 90-ih godina prošloga stoljeća. I od tada unosi nemir u pedagoške, ali i lingvističke krugove. Naime, pokušaji da se definira što kurikulum jest, a što nije, još uvijek postoje. Lingvističke nedoumice oko pojmova kurikulum ili kurikulum možemo proglasiti dokinutima objavom *Hrvatskoga pravopisa* Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje koji preporučuje oblik kurikulum (Jozić i sur. 2013: 275). Međutim, u praksi su te nedoumice još uvijek jako žive i prisutne jer katkad dovode do nesporazuma i pisanja dvojnih oblika u jednome tekstu. Stoga ću u ovome radu rabiti oblik kurikulum jer je on prisutniji u pedagojskoj literaturi (nacionalni se dokument naziva kurikulum, a ne kurikulum) i tako ću nastojati izbjeći moguće nejasnoće i nesporazume koje bi uporaba oba oblika mogla proizvesti.

Osim lingvističkih pitanja postavlja se i pitanje sadržajne definicije. Umjesto kurikulumuma rabili su se mnogi drugi nazivi, primjerice plan i program<sup>47</sup>, a danas su sve češće i glasnije napomene da pojmovi kurikulum te plan i program nisu istoznačnice. Ako kurikulum nije plan i program,

---

<sup>47</sup> Oblik kurikulum kao sinonim za nastavni plan i program preuzet je iz njemačkoga govornog područja. Naime, sredinom 60-ih godina riječ je iz angloameričke i švedske znanosti o odgoju izronila u Njemačkoj i primjenjivala se za novi oblik nastavnoga plana i programa koji je imao operacionalizirani pristup. Treba napomenuti da je ideja operacionaliziranih ciljeva zapravo do danas aktualna u hrvatskoj praksi u pisanju dnevnih priprema. Međutim, svakodnevna pedagoška i učiteljska praksa osvještava potrebu za opetovanim promišljanjem ciljeva i širem definiranju kompetencija jer ne možemo sve ciljeve lako operacionalizirati (primjer je tako teško operacionaliziranoga cilja umjetnost koja, između ostaloga, i stvara užitek) i svesti ih na aktivne glagole.

što jest? Kurikulum od lat. *curriculum*<sup>48</sup> znači tijek, slijed i predstavlja najbolji put od planiranoga prema cilju. Kurikulum se u pedagogiji i didaktici definira kao „ciljno usmjereni pristup odgoju i obrazovanju, kao relativno pouzdan, precizan i optimalan način provođenja fleksibilno planiranog procesa učenja, obrazovanja te stjecanja kompetencijskih sposobnosti.“ Nadalje, „on je svojevrsni katalog razrađenih sadržaja koji se procesom planiranja i programiranja transferiraju u nastavu kao organizirano i aktivno stjecanje znanja, sposobnosti i vještina“ (Previšić 2007: 20).

U svojim je začetcima pojam kurikulum bio sustavni pokušaj da se nastava poveže sa znanostu, ali i zahtjevima društva. Kao začetnika kurikulumskoga pristupa, Gudjons (1994) navodi Saula B. Robinsohna i njegovu knjigu *Reforma obrazovanja kao revizija kurikuluma* iz 1967. Upravo Robinsohn ističe kvalifikacije, točnije zahtijeva da se planovi i programi izrađuju na temelju jasno određenih sposobnosti.

Iako (još uvijek) ne postoji jedinstveno pedagoško poimanje pojma kurikulum „s didaktičkog gledišta kurikulumu ostaje uvijek ono zajedničko: a) potreba utvrđivanja što učenici moraju naučiti; b) određivanje sadržaja kao izvora informacija; c) utvrđivanje pedagoških standarda; d) predviđanje različitih sposobnosti i tempa rada učenika; e) organizacijski i metodički naputci; f) stjecanje predviđene kompetencije; g) razrađeni postupci vrednovanja“ (Previšić 2007: 21).

Kurikulum, iako složena (a katkad i neprecizno terminološki određena) filozofija odgoja, s teorijsko-metodološkoga pristupa dijeli se na dva koncepta: a) **humanistički kurikulum**, orijentiran na razvoj i b) **funkcionalistički kurikulum**, orijentiran na proizvod (Previšić 2007). Humanistički je kurikulum orijentiran na razvoj i u središte svoga zanimanja postavlja učenika i otvorenu nastavu, a od učitelja zahtijeva kreativan pristup nastavi, koji će potaknuti svakoga učenika da do svoga maksimuma razvije svoje potencijale. Ovakav koncept uključuje i roditelje (skrbnike) te očekuje njihovo aktivno sudjelovanje. Pristup se temelji na pedagogiji *uspjeha za sve* i na pedagogiji koja priprema mladu osobu njegujući njezinu osobnost za stvaran život i društvo koje se mijenja usvajanjem kulturoloških, znanstvenih i tehnoloških dostignuća. Suvremena osnovna škola trebala bi svoje kurikulume oblikovati upravo na ovom konceptu. Funkcionalistički je kurikulum prije svega usmjeren na praksu i osposobljavanje za rad. Polazi od krajnje svrhe i proizvoda koji postavlja određeno društvo određenoga vremena.

---

<sup>48</sup> Upravo je tu korijen i obliku kurikulum, međutim zbog zadržavanja latinskoga sufiksa *-um* radi se o djelomično prilagođenoj tuđici.

Funkcionalistički tip kurikuluma možemo prepoznati i danas u stajalištima onih koji u školi ne vide i priliku za odgoj te socijalizaciju učenika.

Previšić (2007) navodi tri strukturirane vrste kurikuluma koje su ponudile teorija i praksa odgojno-obrazovnoga školskog rada: a) **zatvoreni**; b) **otvoreni**; c) **mješoviti kurikulum**. Zatvoreni kurikulum u najvećoj mjeri odgovara onomu tradicionalnom pojmu nastavnoga plana i programa. Ideja zatvorenoga kurikuluma razvijena je pod utjecajem biheviorizma. U zatvorenome su kurikulumu jasno i precizno propisane i opisane odgojno-obrazovne zadaće koje treba ostvariti programiranim tijekom nastave i upotrebom propisanih nastavnih sredstava. Osobitosti zatvorenoga kurikuluma su katalozi znanja i, najčešće, zadatci objektivnoga tipa koji su osnovni instrument u valorizaciji (ne)postignutoga. Učitelj nema suverenost, a sve se spontane i neplanirane odgojno-obrazovne situacije svode na najmanju mjeru. Takvim se pristupom onemogućuje razvoj učeničke individualnosti i samopouzdanja te ga se smješta na rub odgojno-obrazovnoga procesa. Kolokvijalno, zatvoreni je kurikulum izvana propisan recept koji u školi samo treba primijeniti.

Otvoreni kurikulum dopušta mnogo veću fleksibilnost u njegovoj izradi, odabiru sadržaja i načinima ostvarivanja tih sadržaja. Ovakav kurikulum naglašava inicijativu učenika i učitelja te sukladno tome dopušta da se planirano prilagođava novim odgojno-obrazovnim trenutcima te naglašava socijalno-komunikativnu komponentu. Svoje teorijske stavove crpi, između ostaloga, i iz suvremenih psiholoških teorija poput humanizma, konstruktivizma i teorije višestrukih inteligencija. Otvoreni se kurikulum javlja kao reakcija na preuzete i potom prilagođene inozemne kurikulume. Takvo jednostavno preuzimanje nije moguće jer sa sobom donosi ugrađenu inozemnu pedagošku stvarnost, koja se najčešće teško povezuje s pedagoškom stvarnošću u koju se prenosi. Ovaj tip kurikuluma u obzir uzima školsko ozračje i zagovara komunikaciju na relaciji učitelj – roditelj, učitelj – učenik. Prikrivene utjecaje (**skriveni kurikulum**) prihvaća se kao suodgojitelje. Ako je zatvoreni kurikulum recept, onda je otvoreni kurikulum smjernica, odnosno okvirna uputa za djelovanje, koja značenje dobiva u društvenome, znanstvenom, umjetničkom i tehnologijskom kontekstu.

Mješoviti tip kurikuluma uviđa utjecaje raznih činitelja i otvara se prema njima te njeguje partnerstvo u odnosima. Ovakav tip kurikuluma daje stanovite okvire istodobno zagovarajući najviši stupanj slobode i kreativnosti te poticanje učenika korištenjem projektnih, istraživačkih i radnih zadataka te „predstavlja prijelaz s funkcionalističkog na humanistički kurikulum“ (Previšić 2007: 26-27). Zbog svojih je obilježja najčešći kurikulum suvremene osnovne škole.



Pretpostavlja zadan okvir s fleksibilnim izvedbenim kurikulumskim jezgrama. U skladu s tim teorijama i pristupima suvremenom obrazovanju osmišljen je i hrvatski *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolsko obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*<sup>49</sup>.

## **2. 2. 1. Nacionalni okvirni kurikulum za predškolsko obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (NOK)**

*Nacionalni okvirni kurikulum* je dokument koji sadrži smjernice, uvjete i načine ostvarenja tih smjernica odgoja i obrazovanja djece, učenika i mladih tijekom formalnoga odgoja i obrazovanja. Sadržajnu strukturu *Kurikuluma* sačinjavaju: vrijednosti, opći ciljevi odgoja i obrazovanja, ciljevi poučavanja, integrativni sadržaji, strategije i pristupi poučavanja, kriteriji i načini ocjenjivanja i vrednovanja te kriteriji napredovanja, a neizostavni su sadržaji izbornih i fakultativnih programa, suradnja s drugim obrazovnim čimbenicima, profesionalno informiranje, organiziranje nastave za djecu i učenike s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, djecu nacionalnih manjina, certificiranje, načini informiranja, plan razvoja prema rezultatima vanjskog vrednovanja i samovrednovanja (Vican i sur. 2007: 166-167).

Upravo stoga što nacionalni kurikulum nije zadan jednom zauvijek, podložan je preispitivanju i kritici. Previšić drži da suvremeni nacionalni kurikulumi „ne mogu biti katalog pretrpanih svakojakih i svačijih želja“ te naglašava da se upravo stoga „pribjegava izradi okvira i standarda koji će osigurati, s jedne strane, visoko vrijedne sadržaje vlastite i svjetske kulture te načina njihove pedagoške realizacije, ali, s druge strane, ostaviti dovoljno prostora i omogućiti da se fleksibilno stalno ugrađuju i druga diferencirana znanja i sposobnosti djece i mladih“ (Previšić 2007: 30), dok Paklečić tvrdi da su „obrazovni standardi dio kurikulumske tradicije u novim uvjetima (riječ je o standardiziranome kurikulumu – *standard based curriculum*) s istom svrhom kao i kurikulum – upravljanja i kontrole školskih sustava, odnosno obrazovanja“ (Paklečić 2007: 39).

---

<sup>49</sup> Što se podrazumijeva terminom kurikulum, dano je u samome dokumentu. Prema tome objašnjenju, pojam kurikulum znači tijek odrastanja, odgoja i obrazovanja djeteta i učenika, zatim tijek učenja i poučavanja, dugoročnoga, sustavno osmišljenoga, postojana, smisleno povezanoga i skladnoga uređenja odgojno-obrazovnoga procesa, koji je širi i dublji od nastavnoga plana i programa i nije zadan jednom zauvijek te podliježe promjenama primjenom vanjskoga vrednovanja i samovrednovanja (NOK 2011).

Najoštrije kritike usmjerene su na nepedagoško promišljanje standarda, nekritičko i nerazlikovno preuzimanje određenja kurikuluma i didaktike (koje za posljedicu ima navođenje mnogih autora kako kurikulum i didaktika imaju iste sastavnice), na forsiranje samo nekih područja pismenosti<sup>50</sup>, zanemarivanje područja i sadržaja kulture (a tu pripada i umjetnost) jer se ta područja ne mogu standardizirati i operacionalizirati.

Koncept obrazovnih standarda<sup>51</sup> posljedica je nedostatka ciljeva učenja koji su bili orijentirani na intencije, a provjera ostvarenosti ciljeva pala je u drugi plan. Upravo stoga, standardi provjeravaju jesu li i u kojoj mjeri ciljevi učenja ostvareni (Bašić 2007: 117). Mjere se kompetencije, a takvu obrazovnu politiku nazivamo *output*-orijentacijom koja je karakteristična za američko školstvo<sup>52</sup>, dok među europskim konceptima i nema tako dugu tradiciju. Da dobro oblikovan i prilagođen nacionalni standard nije utopija, svjedoči primjer Finske<sup>53</sup>.

Hrvatski nacionalni standard predstavlja NOK koji je ishodište za sve vrtiće i škole u državi, a interes svih sudionika odgojno-obrazovnog sustava s nastavnih sadržaja premješta na učenička postignuća (ishode) koji su popisani nizom kompetencija. NOK predstavlja temelj za izradu nastavnih planova, predmetnih kurikuluma te školskih kurikuluma kojima se planira i organizira rad škola. S obzirom na osobitosti suvremenoga društva, bilo je nužno interes odgojno-obrazovnih procesa usmjeriti k trajnijim ishodima – kompetencijama<sup>54</sup> koje se u pripremama iskazuju kao zadaće nastavnoga sata. Međutim, i ovdje treba kritički razmotriti o

---

<sup>50</sup> PISA vrednovanje, primjerice, koje provjerava samo čitalačku, matematičku i prirodnoznanstvenu pismenost.

<sup>51</sup> Uporaba riječi standard asocira na proizvodnju i kvalitetu te proizvodnje. To, dakako, nije slučajno i svoje korijene vuče iz pojednostavljenja tehničkih standarda, a u obrazovnu politiku su uvedeni s namjerom podizanja kvalitete nastave i odgoja.

<sup>52</sup> Ni američka tradicija školstva zasnovana na mjerenju izlaznoga proizvoda nije polučila uspjeh. Bašić navodi istraživanja koja pokazuju da povećanje uspješnosti učenika na završnim testiranjima nije vrijedno spomena, plan je reduciran na minimalni, broj učenika koji napušta školovanje je sve veći, a istraživanje je predvidjelo da će do kraja 2014. godine čak 95 % škola biti proglašeno neuspješnima. Autorica upozorava i na veliki propust – nema standarda koji se odnose na djelovanje i odgovornost, točnije ne zahtijeva se socijalno-emocionalna kompetencija (Bašić 2007: 121-122).

<sup>53</sup> Finci su oslobodili nazivlje svih negativnih konotacija, a za cilj su postavili omogućavanje jednakih prilika i pravednost. Nacionalni testovi provjeravaju postignuća na kognitivnom, ali i na afektivnom području. Na kraju školovanja nema ispita, nego zaključne ocjene na temelju primjene postupaka poput portfolija, godišnjega rada, projekata i suradnje odgajatelja i učitelja. Prvi je i najvažniji procjenitelj učenikova uspjeha njegov učitelj. Svi učenici osjećaju školu kao mjesto sigurnosti i mjesto poticanja individualnoga razvoja. U finskome se sustavu posebno ističe dobra logistika koja u svakoj etapi školovanja stoji na raspolaganju učeniku i učitelju. „Finska je utemeljila programe nastavničkoga obrazovanja svjetske kvalitete. Dobro plaća svoje nastavnike. No ono što čini istinsku razliku jest to da nastavnici u Finskoj svoje stručno znanje i prosudbu mogu slobodno i bez ograničenja primjenjivati u radu. Imaju nadzor nad kurikulumom, vrednovanjem znanja učenika, unapređenjem nastave i povezanosti sa zajednicom“ (Sahlberg 2012: 33-34).

<sup>54</sup> Orijetaciju na učeničke kompetencije opravdava se lošim rezultatima učenika na različitim vanjskim, međunarodnim testiranjima (PISA i slično), a o znanstvenoj je neutemeljenosti toga razloga već bilo riječi. Posljedica je toga učenje za test, a tako provjerljiva postignuća postaju temelj planiranja nastave.

čemu zapravo govorimo kada spominjemo kompetencije. Palekčić najviše zamjera to što se provjeravajući kompetencije učenika provjerava postizanje obrazovnih standarda, a ne evaluira se učinkovitost poučavanja i učenja (Paklečić 2007: 83-85).

Također, isti autor upozorava da uspješna nastava ne ovisi isključivo o pristupu, da nema receptata, da otvorena nastava ne osigurava uspjeh, a frontalna nastava ne mora biti apsolutno neprihvatljiva (o tome je pisao i H. Meyer, 2002). Osim toga, nastava uvelike ovisi o kompetencijama učitelja koji nastavu izvodi. S obzirom na to da uspjeh učenika ovisi u velikoj mjeri o učiteljima, bilo bi prijeko potrebno da se obrazovanje, stručno usavršavanje učitelja i obrazovna politika usmjere na znanstveno-istraživačka područja kako bi se struku potaknulo da kao stručnjaci istražuju i unapređuju nastavu te aktivnije doprinose njezinu osmišljavanju i unapređivanju.

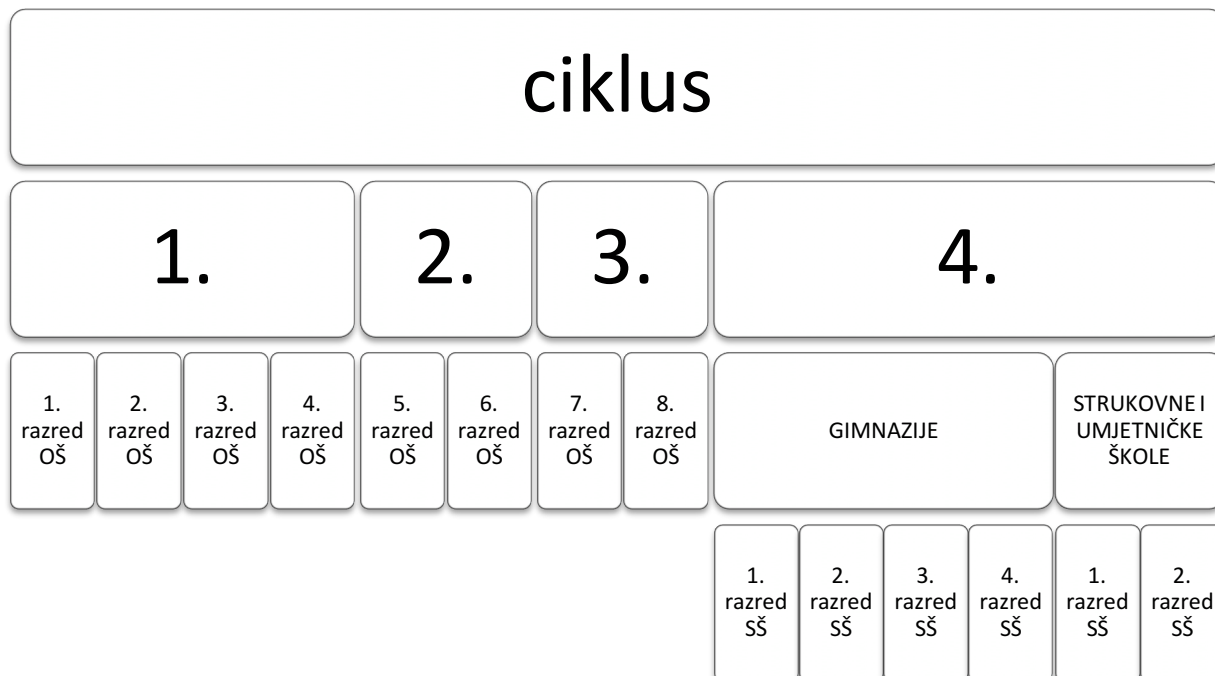
Put tomu omogućava otvoreni kurikulum jer je „nastao [je] kao reakcija na klasičnu kurikulumsku teoriju koja je odgojno-obrazovni proces svela na formalizam, a sudionike na puke izvršitelje tuđih zamisli. On svoje teorijske osnove ima u progresivnom odgoju i raznim varijantama otvorenoga odgoja, ali i u mnogim suvremenim psihološkim teorijama kao što su humanizam, konstruktivizam, multipla inteligencija, teorija „lijevog i desnog mozga“, ali i u sociološkim teorijama multikulturalizma, emancipacije i kritičkoj teoriji“ (Vican i sur. 2007: 159).

Prema svojim obilježjima NOK pripada humanističkomu i otvorenomu tipu kurikulumu jer je usmjeren na učenika i razvoj njegovih kompetencija, predlaže izbor didaktičko-metodičkih sustava koji olakšavaju i omogućavaju učiteljima, odnosno nastavnicima da izborom sadržaja, metoda, oblika i uvjeta stvore najbolju klimu i poticajno ozračje za svoje učenike. Takvi didaktičko-metodički sustavi temelje se na dijalogu, izboru i odlučivanju, ali i suodlučivanju, odnosno njegovanju partnerskoga odnosa. Posebno se ističu istraživačka nastava, nastava temeljena na učeničkom iskustvu, projektna nastava, multimedijalna nastava, interdisciplinarni pristup, problemsko učenje i učenje u skupinama i parovima. Takvom organizacijom nastave nudi se mnoštvo u organizaciji i provedbi različitih izbornih predmeta, omogućava korištenje novim pristupima i metodama te eksperimentiranje i sa sadržajima i s pristupima.

Svojom strukturom NOK zadaje okvire (primjerice, navođenjem odgojno-obrazovnih područja), pritom ostajući fleksibilan i otvoren za sva umrežavanja tih područja. Podijeljen je prema obrazovnim razinama (predškolski odgoj i obrazovanje, osnovnoškolsko opće obvezno

i srednjoškolsko obrazovanje), a unutar tih razina i prema ciklusima unutar kojih učenici stječu osnovne kompetencije (Shema 1.).

**Shema 1.** Prikaz ciklusa prema razredima osnovnih i srednjih škola.



U okviru tih ciklusa učenici stječu i nadograđuju svoje kompetencije u sedam odgojno-obrazovnih područja: a) jezično-komunikacijsko područje; b) matematičko područje; c) prirodoslovno područje; d) tehničko i informatičko područje; e) društveno-humanističko područje; f) umjetničko područje; g) tjelesno i zdravstveno područje.

Osim obrazovno-odgojnih područja NOK propisuje i međupredmetne teme koje se protežu kurikulumom, a mogu se programirati i kao zasebni nastavni predmeti ili moduli. Navodi se šest međupredmetnih tema koje su podjednako dio svakoga nastavnog predmeta i od svih se učitelja u jednakoj mjeri očekuje njihovo uključivanje u nastavne sadržaje. Te su teme: a) osobni i socijalni razvoj; b) zdravlje, sigurnost i zaštita okoliša; c) učiti kako učiti; d) poduzetništvo; f) uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije; g) građanski odgoj i obrazovanje.

NOK ima istu strukturu u osnovnoj i srednjoj školi, a sastoji se od jezgrovnoga, razlikovnoga i školskoga kurikuluma. Jezgrovni je kurikulum jednak i obvezan za sve učenike, osim onih s teškoćama te se ocjenjuje brožčanom ocjenom. Razlikovni kurikulum podrazumijeva jedan ili više izbornih predmeta na nacionalnoj i/ili školskoj razini, ocjenjuje se brožčano i čini dio

nacionalnoga obrazovnog standarda, a školski kurikulum predstavlja fakultativne predmete, dodatnu i dopunsku nastavu, izvannastavne i izvanučioničke aktivnosti i sadržaje te terensku nastavu. Školski se kurikulum može i ne mora brojčano ili nekako drugačije (primjerice, opisno) ocjenjivati.

Međutim, unatoč strukturalnoj identičnosti i istom okviru, postoje škole koje doživljavamo kvalitetnijima, uspješnijima, više usmjerenima na djecu, škole koje su prepoznatljive i u koje se učenici žele upisati. Sliku škole i njezinu recepciju u javnosti stvara školski kurikulum.

### **2. 2. 2. Školski kurikulum**

Sve sastavnice nacionalnoga kurikuluma poput ciljeva, sadržaja, uvjeta učenja i vrednovanja konkretiziraju se u školskim kurikulumima te stavljaju u određeni kontekst uvažavajući društveno-civilizacijski utjecaj i stručno-znanstveni diskurs. Školski se kurikulum odnosi na ukupnu aktivnost škole, iz čega proizlazi da je važno širiti djelatnost izvan redovne nastave (primjerice, neke su škole prepoznatljive po svojim uspjesima na određenim natjecanjima) jer se na taj način najviše oblikuje identitet škole (Jurić 2007). Sastavnice školskoga kurikulumu obuhvaćaju: ishodišta ciljeva i sadržaja, školski život, kulturu škole, nastavu, školski menadžment, osobnost učitelja/nastavnika i njihov osobni razvoj, ciljeve i strategije razvoja kvalitete, vremenske standarde, oblike zajedničkoga rada, kurikulum za roditelje, radno okruženje roditelja – učitelja/nastavnika, učenika, rad u školskoj zajednici, kurikulum skrbi i instrumente evaluacije“ (Jurić 2007: 265).

Međutim, stalni je pratitelj školskoga kurikulumu prikriveni ili skriveni kurikulum koji se otkriva u živome, svakidašnjem dijelu školskoga života i nije ga moguće pročitati iz službenih dokumenata. Očituje se u načinu rada, komuniciranja, međusobnim odnosima, navikama učenika, učitelja i svih ostalih u školi. Izrazito je važan u odgojnome aspektu jer se njime razvijaju socijalne vještine nužne za uspješnu socijalnu integraciju. Cilj je skrivenoga kurikulumu subjektivan, a određuje ga učitelj s obzirom na svoje stavove, uvjerenja, interese i sl., odnosno svojim odnosom prema školi.

Odnos zaposlenika, učenika i roditelja prema školi predstavlja ishodište za kritičko promišljanje škole, školskoga kurikulumu i vlastite prakse pa potom i školske te u konačnici i obrazovne politike. Kao formula napretka postavlja se međusobno učenje organizirano u svim pravcima

(učenik – učenik; učitelj – učenik; učenik – učitelj, učitelj – roditelj, roditelj – učitelj, ali i škola – škola...). Međusobno učenje podrazumijeva promjene – mijenjanje ustaljenih nefunkcionalnih ili nedovoljno funkcionalnih obrazaca, a promjena zahtijeva i inovaciju, istraživanje te razmjenu novih spoznaja.

Želja ili potreba za promjenom podrazumijeva niz posebnih aktivnosti koje su usmjerene ostvarivanju novoga cilja i implementacije novih spoznaja u školski kurikulum, ali ostvarivanje toga cilja ne smije postati samo sebi svrha. Pokretač mora biti želja za unapređenjem postojeće prakse i ostvarivanje konačnoga cilja – postizanje bolje djelatnosti škole. Suvremeno društvo u kojem poučavamo traži od sudionika procesa, ali i institucija veću elastičnost. U osmišljavanju kurikulumskih dokumenata nužno je krenuti od djeteta i „pomoći mu da ostvari svoje optimalne mogućnosti“ (Matijević 2007: 333).

Osmišljavanje svakoga pa i školskoga kurikulumu trajan je spiralni proces (evaluacija, nadogradnja i poboljšanje), zahtijeva stalno osuvremenjivanje te ga se ne smije razumijevati kao dokument oko kojega se jedne godine potrudimo pa ga imamo narednih deset. Osim toga, školskim se kurikulumom trebaju čuvati temeljne ljudske (odgojne) vrijednosti. Kao izrazito važna obilježja školskoga kurikulumu Sekulić-Majurec (2007) ističe određenja koja uz sadržaje razrađuju i vrijednosti, opći svjetonazor, koje bi učenici trebali usvojiti tijekom obrazovanja te napominje da se u tim kurikulumima više razrađuju afektivni ciljevi te da se više vodi računa o socijalnim uvjetima učenja i poučavanja, međuljudskim odnosima u školi, a naglasak se stavlja na učenika, poticanje njegove kreativnosti i socijalnu interakciju u školi.

Istaknuti sadržaji vraćaju nas pojmu odgoja. Među prvima koji su pozvani odgajati učenike su učitelji. Iako svaka škola ima stručne suradnike, činjenica je da učitelji najviše vremena provode u različitim oblicima formalnoga i neformalnoga druženja s učenicima. Stoga, upravo učitelji trebaju imati važnu ulogu u oblikovanju školskih kurikulumu.

### **2. 2. 3. Kompetentni učitelj i učenik**

Iako na uspjeh škole utječu kompetencije svih njezinih zaposlenika, u ovome ću se poglavljju detaljnije baviti temeljnim odnosom svakoga odgojno-obrazovnoga procesa, odnosom učitelja i učenika i kompetencijama koje su nužne za kvalitetu toga odnosa. Odgovornost učitelja i njegov utjecaj na mlađi je naraštaj neupitan. Učitelj planira, prilagođava i izvodi nastavu. Da bi

se kvalitetna nastava mogla odvijati, ali i mijenjati, dodatno je usavršavanje učitelja neophodno. O promjeni uloge učitelja govori i Delors: „Važnost uloge nastavnika kao nositelja promjene, koji promiče razumijevanje i toleranciju, nikad nije bila očitija no danas“ (Delors 1998: 159). Iako izrečena 90-ih, ta je misao još uvijek aktualna.

U društvu koje se mijenja potrebno je mijenjati učitelje. Promjene se trebaju temeljiti na znanstvenim spoznajama, ali i na iskustvima iz područja rada i stvaralaštva. Poticaj za promjene dolazi od učenika, roditelja, školskih kolega i vodstva škole te je „uozbiljenje napretka škole najuže povezano s kompetencijama učitelja/nastavnika“ (Jurić 2007: 282–286). Kompetencije, zaduženja i odgovornost učitelja nužno je odrediti u okviru suradničkoga i partnerskoga ozračja. Takvo je ozračje neophodno želimo li kao bitnu značajku škole izdvojiti osjećaj pripadnosti i zajedništva te kvalitetnu komunikaciju. Timski je rad obilježje presudno za oblikovanje te održavanje pozitivnoga školskog ozračja. Suradničko ozračje donosi promjenu u svim odnosima koji se u školi ostvaruju pa tako i u odnosu učitelj – učenik.

Da učenik nije objekt nastavnoga procesa, odavno je poznato. Svi se učenici u školi trebaju razvijati intelektualno, socijalno i emotivno, a to znači da uloga učitelja više nije isključivo prenošenje informacija i provjeravanje jesu li informacije usvojene. Nastava se ne smije svesti na preuzimanje i reproduciranje činjenica. Međutim, neupitno je da učenici moraju izaći iz škole s određenim korpusom činjeničnoga znanja koje im omogućava da se lakše snalaze u svijetu odraslih. Čini se da se u suvremeno vrijeme učiteljsko umijeće dokazuje uspostavljanjem ravnoteže između svih zahtjeva društva/škole.

Jedan je od zahtjeva društva, a posredno i škole, sposobnost vrednovanja i samovrednovanja. Učenike se mora osposobiti da aktivno prate i vrednuju sebe, svoje kolege i učitelje jer vrednovanje i samovrednovanje pokreće misaone procese više razine, a jasnoća kriterija koja se pritom ostvaruje ima motivirajući učinak i potiče aktivan odnos prema učenju. Na taj način stvaraju se i obrasci koji će učenicima pomoći da kritički vrednuju i djeluju u nepredvidivim okolnostima budućnosti.

Da bi se učenici mogli (samo)vrednovati i biti zadovoljni postignutim, potrebno je primjenjivati strategije učenja koje aktiviraju različite stilove učenja i olakšavaju ovladavanje znanjima te vještinama potrebnim za kvalitetno funkcioniranje u današnjemu društvu. Učitelj mora pronaći načine za razvoj sposobnosti kreativnoga rješavanja problema, kritičkoga mišljenja, vještina rukovođenja, globalne perspektive i samopouzdanja za aktivno sudjelovanje u društvu. Osim toga, i možda važnije od toga, učitelj mora naći načine da svoje učenike osposobi za planiranje

vlastitoga života. Samo u tom slučaju može se tvrditi da u školi djeluju kompetentni učitelji i da je završavaju kompetentni učenici. Da bi se taj pedagoški ideal ostvario, nužna je promjena pozicije učitelja. Učitelj prestaje biti vođa, a postaje suradnik koji osigurava uvjete i sredstva za rad (organizator), pomaže kada je njegova pomoć potrebna i postaje motivator koji potiče svoje učenike na maksimalno ostvarenje njihovih pojedinačnih mogućnosti osposobljavajući ih za timski rad i samovrednovanje, za život u demokraciji odgajajući ih za pluralizam, slobodu izbora i na taj način potičući cjeloviti razvoj pojedinca stvarajući fleksibilni identitet<sup>55</sup> (Hrvatić i Piršl 2007: 404).

Da bi se ciljevi škole/kurikuluma ostvarili, potrebno je utvrditi koja su znanja potrebna učenicima, koje su vještine neophodne za primjenu tih znanja, kojim će se metodama i postupcima oni ostvariti, kako će se vrednovati ostvarenost kompetencije te koji su nastavni mediji potrebni za takav proces. Na taj način svrha nastavnoga procesa postaje osposobljavanje učenika za cjeloživotno učenje<sup>56</sup> kao preduvjet kvalitetnoga i uspješnoga života. Pravi cilj obrazovanja postaje naučiti kako učiti te dati učenicima znanja koja im gotovo „cjelokupnu ljudsku spoznaju, u trenutcima kada im nešto treba, čini dostupnom“ (Matijević 2007: 363).

Kako samo jednu ili nekoliko škola ne bi završavali kompetentni učenici, mora se osmisliti način za postizanje što sličnijih uvjeta, dakle mora se osmisliti i propisati pedagoški standard. Nacionalni, kvalitetni, otvoreni i fleksibilni kurikulumi kreiraju odgojnu politiku koja odgovara na zahtjeve suvremenoga demokratskog društva i na temelju promijenjene spoznaje cilja obrazovanja mijenja znanja o učenju i poučavanju te unapređuju naše društvo. Zato je važno dati učitelju ulogu sukreatora školskoga, ali i nacionalnoga kurikuluma. Sudjelujući u oblikovanju kurikuluma, učitelj preuzima ulogu reflektivnoga praktičara koji kritički istražuje svoju praksu i njezinu učinkovitost.

Bez reflektivnih je praktičara poboljšanje našega sustava, ako ne nemoguće, onda svakako sporije. To utječe i na oblikovanje društva u kojemu bismo željeli živjeti jer „učiteljski poziv, nadahnut vrijednostima koje potiču cjelovit razvoj ljudske osobe, duhovni, moralni, društveni, gospodarski i kulturni napredak zajednice te promicanje poštovanja ljudskih prava i temeljnih

---

<sup>55</sup> Fleksibilni identitet sugerira osobu psihološki sigurnu, sposobnu da se nosi s mnogim vrstama različitosti, koja se fleksibilno suočava s društvenim problemima i koja vjeruje u jedinstvo čovječanstva.

<sup>56</sup> Kompetencije/osposobljenosti za cjeloživotno učenje jesu: **a)** komuniciranje na materinskome jeziku; **b)** komuniciranje na stranom jeziku; **c)** matematička i prirodoslovna pismenost; **d)** digitalna kompetencija; **e)** umijeće organiziranja i uređivanja vlastitoga učenja; **f)** međuljudska i građanska kompetencija; **g)** poduzetništvo i **h)** kulturološko izražavanje (glazba, mediji, tjelesna kultura i očuvanje zdravlja, književnost, umjetnosti).



sloboda, ima snažan utjecaj na društvo i presudnu ulogu u odgoju i obrazovanju budućih generacija“ (Hrvatić i Piršl 2007: 396).

Upravo stoga, učitelje se već na fakultetima treba poticati i osposobljavati za refleksivan odnos prema radu jer svojim promišljanjem, uočavanjem, eksperimentiranjem, raspravljanjem i dokazivanjem unapređuju nastavu i osiguravaju uvjete u kojima se odgajaju i obrazuju kompetentni učenici te ih treba podupirati „u istraživanjima i istraživačkim projektima u skladu sa sve većim zahtjevima društva znanja“ (Hrvatić i Piršl 2007: 398). U konačnici, u odgojno-obrazovnom procesu najvažniji su upravo učenici i njihove kompetencije, a učitelji su prvi p(r)ozvani da ih usađuju i unapređuju.

Škole postaju takva mjesta osmišljavanjem školskih, fleksibilnih, otvorenih kurikuluma u kojima se njeguje trostruka svrha učenja: a) učenje sposobnosti i znanja o specifičnome predmetu te kako se njih može naučiti brže, bolje i lakše; b) razvoj općih konceptualnih sposobnosti – kako se iste ili povezane koncepte može naučiti primjenjivati u drugim područjima; c) razvoj osobnih sposobnosti i stavova koji su primjenjivi u svemu što činimo (Dryden i Vos 2001: 107 i 453). Takvi školski kurikulumi daju pretpostavku za odgoj pojedinaca koji će činiti demokratsko društvo i biti osposobljeni za kvalitetan i aktivan život, koji će poznavati i znati braniti svoja prava i obveze, pojedince koji su kritični i kreativni, svjesni svojih mogućnosti, sposobni, osposobljeni za donošenje odluka, osposobljeni za kvalitetno funkcioniranje u timu, spremni uvažavati druge i drugačije, odnosno živjeti demokraciju u pravom smislu te riječi. Ključnu ulogu u oživljavanju i prenošenju ideja iz školskih kurikuluma u pedagošku stvarnost imaju učitelji.

## 2. 3. Dramski odgoj / dramska pedagogija

### 2. 3. 1. Dramski odgoj – definicije i pojmovi

U definiranju dramskoga odgoja polazište predstavlja šire polje odgoja za umjetnost. O sudbini umjetničkoga odgoja<sup>57</sup> raspravljalo se i na svjetskoj konferenciji o umjetničkome odgoju održanoj u Lisabonu 2006. pod nazivom *Oblikovanje stvaralačkih mogućnosti za 21. stoljeće*. Rezultati i zaključci tih rasprava sadržani su u UNESCO-vom dokumentu *Smjernice za umjetnički odgoj* u kojemu je definirana uloga umjetničkoga odgoja. Na taj su način promišljanja dramskih pedagoga dobila uporište u dokumentu jedne uvažene organizacije.

Ukratko, *Smjernice* definiraju četiri glavna cilja umjetničkoga odgoja: a) zagovaranje općeljudskih prava na odgoj, obrazovanje i kulturnu participaciju; b) razvoj pojedinačnih sposobnosti; c) poboljšanje kvalitete odgoja/obrazovanja; d) promicanje kulturne raznolikosti. Nadalje, njima su definirani i temeljni pristupi umjetničkome odgoju. Prvi se pristup odnosi na zaseban predmet, a drugi se odnosi na odgoj umjetnošću u kojem se umjetnost, najopćenitije govoreći, drži metodom. *Smjernicama* je definiran krovni pojam umjetničkoga odgoja, ali svaki pojedinačni odgoj ima svoje značajke pa tako i onaj dramski.

Uz odgoj i kulturnu participaciju kao prvi od ciljeva umjetničkoga odgoja u *Smjernicama* navodi se i obrazovanje<sup>58</sup>. N. Matoš dovodi u vezu kulturu i obrazovanje smatrajući da je svrha obrazovanja „kulturna transmisija“, tvrdi da je obrazovanje „kultura u malom“ te zaključuje da su „kultura i obrazovanje [su] u neprekinutom dijalektičkom procesu: kultura istinski obrazuje, a istinsko obrazovanje stvara kulturu“ te dodaje: „Umjetnost u kurikulumu<sup>59</sup> ima moć objedinjavanja obrazovnih i, često zanemarenih, odgojnih sadržaja“ (Matoš 2013: 235).

---

<sup>57</sup> V. Krušić na simpoziju *Umjetnik kao pedagog pred izazovima suvremenog odgoja i obrazovanja* umjetnički odgoj definira kao „opće ime pedagoškoga područja pod kojim se podrazumijeva razna shvaćanja i prakse koje za svoj zajednički nazivnik imaju umjetničke aktivnosti i sadržaje što se odvijaju i koriste u odgojno-obrazovnom kontekstu. Razlikuje odgoj/obrazovanje **za** umjetnost i odgoj/obrazovanje **putem** umjetnosti. (Krušić 2016: 396).

<sup>58</sup> O važnosti umjetničkih sadržaja u obrazovanju svjedoče i različita vijeća i udruge koje promiču ideje obrazovanja primjenom umjetnosti i za umjetnost, primjerice: InSEA (International Society for Education in Arts), IDEA (International Drama/Theatre and education Association, WAAE (World Alliance of Arts Education). Upravo djelovanjem nekih od tih organizacija donesena je i *Deklaracija o umjetničkom odgoju* (Lisabon, 2006.), a iste godine i *Smjernice za umjetnički odgoj*.

<sup>59</sup> Umjetničko je područje zastupljeno i u *Nacionalnome okvirnom kurikulumu*. Hrvatska je obrazovna politika prihvatila osam temeljnih kompetencija za cjeloživotno obrazovanje, a jedna od njih je i kulturna svijest i izražavanje. Pritom se pod ovom kompetencijom podrazumijeva svijest o važnosti stvaralačkoga izražavanja ideja, iskustva i emocija u nizu umjetnosti i medija (NOK 2011).

Umjetnički je odgoj važan jer je usko vezan za kulturu i prenošenje vrijednosti pa možemo govoriti i o kulturnoj transmisiji kao prenošenju relevantnih znanja, vještina i vrijednosti, a time kulturna transmisija postaje ključna za razvoj ljudske civilizacije (Matoš 2013). Cilj toga procesa, drži autorica, jest prenošenje, ali i preobrazba kulture. Sredstva kulturne transmisije su različiti simboli – riječi, pokreti, zvukovi, ritmovi i slike (Matoš 2013: 234).

Pojam je kulture višeslojan i podrazumijeva tri razine: a) opći ljudski razvoj i stvaranje civilizacije; b) ukupan način života ljudi; c) čovjekove stvaralačke intervencije u materijalnom i nematerijalnom svijetu koji ga okružuje (T. Eagleton 2000, prema Matoš 2013: 233). Danas kulturu poistovjećujemo s ljudskom populacijom smatrajući da su ljudi evolucijom stvorili i kulturu, međutim neki znanstvenici, primjerice, D. Lukić hrabro tvrde da „nisu ljudska bića stvorila izvedbu, nego su izvedbe stvorile ljudska bića“ (Lukić 2013: 222). Prema tome, čini se razumljivo i opravdano tvrditi da je učenike važno odgajati za, ali i putem dramske umjetnosti.

U definiranju je dramskoga odgoja najobuhvatnija definicija Hrvatskoga centra za dramski odgoj prema kojoj je dramski odgoj „skup metoda poučavanja i učenja koje se koriste dramskim izrazom kao čovjekovom sposobnošću kojom se on služi tijekom sazrijevanja i odrastanja. Dramski izraz podrazumijeva svaki oblik izražavanja u kojem su stvarni ili izmišljeni događaji predstavljeni s pomoću odigranih/odglumljenih uloga i situacija. Dramski odgoj nema za svoj isključivi cilj profesionalno bavljenje dramskom umjetnošću ili tek njezino lakše razumijevanje. Dramski odgoj prije svega odgaja za život i namijenjen je svoj djeci“ (*Što je dramski odgoj?*, mrežne stranice HCDO-a). Međutim, ova definicija ne obuhvaća sva područja dramskoga odgoja. Izostaje područje koje je sustavno zastupljeno u hrvatskim školama, a odnosi se na pripremu učenika za gledanje i analizu kazališne predstave.

Iako se iz ovoga uvodnog dijela ne da naslutiti, u području dramske pedagogije vlada pozamašna terminološka zbrka. Zašto je to tako? Dramski se rad za djecu i mlade pojavljuje u mnogo oblika i u kazalištu/dramskim studijima i u školi, kao nastavna metoda, kao dio ili cjelovita etapa sata, kao izvannastavna aktivnost – dramska skupina (u svim svojim inačicama: dramska, dramsko-lutkarska, dramsko-recitatorska i sl.). Osim aktivnoga pristupa dramskoj umjetnosti možemo razlikovati i receptivan školski pristup (npr. gledanje predstave). Upravo to mnoštvo pojavnosti i posuđivanje termina dovodi do terminološke zbrke<sup>60</sup> koju ću ovim radom nastojati dokinuti.

---

<sup>60</sup> Na to upozorava i V. Krušić: „Rječnik dramske odn. kazališne pedagogije u nas je još prilično neodređen; najčešće ga posuđujemo iz moderne kazališne umjetnosti i kritike i primjenjujemo ga u procjenjivanju dramskoga

Svojevrsnu metodiku scenskoga rada u dramskim studijima u sklopu kazališta opisuje Z. Ladika u svojoj knjizi *Dijete i scenska umjetnost* (1970). Ladika polazi od dječje igre kao najprirodnijega oblika dječjega spoznavanja svijeta jer je u njoj dijete stvaratelj, autor, glumac, redatelj i kostimograf, a dječji svijet mašte temelj je dramskoga odgoja („Polazište u procesu razvijanja scenskog stvaralaštva nalazimo u vječno živoj dječjoj mašti. Ona se očituje već u dječjoj igri: u njoj je dijete potpuni stvaratelj; ono je autor dramske radnje, glumac, redatelj; ono si samo određuje scenski prostor i osmišljava kostim. U igri dijete živi u svom zamišljenom svijetu u kojeg čvrsto vjeruje dok traje igra. Taj svijet je pun iznenađenja, pun uzbuđenja. Upravo ta sposobnost maštanja, traganja za najboljim rješenjima, opažanja onog što je samo u mašti vidljivo, osnova je dramskog odgoja (Ladika 1997). O tome zamišljenom svijetu autorica navodi sljedeće: „Djeca se momentalno prenose u svijet mašte, sama stvaraju uvjete za život u tom svijetu i odmah u njega čvrsto vjeruju. Njihova je identifikacija ravna onoj najvećih umjetnika koji igraju svoju životnu ulogu na sceni" (Ladika 1981: 21).

Zvezdana Ladika poveznica je između dramskoga ili scenskoga rada<sup>61</sup>, s djecom i mladima u dramskom studiju kazališta i škole. D. Rosandić u *Metodici književnoga odgoja i obrazovanja* (1986) kao primjer kreativnih scenskih zadataka, dramskih i scenskih vježbi u nastavi navodi vježbe Z. Ladike pa pojašnjava da su to vježbe improvizacije koje svojom nefiksiranošću omogućuju slobodu izbora i izražavanja (Rosandić 1986: 624). Na prvi pogled čini se da metodička literatura razlikuje pojmove dramski i scenski pa tako D. Rosandić (1986) govori o metodičkom pristupu dramskoj i scenskoj umjetnosti, međutim on uporabom različitih termina razlikuje literarni i teatrološki pristup djelu. Napominje da noviji nastavni programi<sup>62</sup> afirmiraju

---

odgojnog rada na sličan način kao pri procjenjivanju rezultata umjetničkog dramskog stvaranja" (Krušić, *Grmljavina iza brda – Izlaganje na 4. Međunarodnoj konferenciji kazališne pedagogije*).

Neka međusobna značenjska preklapanja i sinonimiju nije moguće izbjeći, međutim bilo bi dobro neke osnovne pojmove dramske pedagogije definirati i pojasniti. Dobar početak je upravo u razgraničavanju ovih pojmova: kazališni, dramski i scenski rad. Dramski i kazališni odgoj nisu sinonimi. Dramski je odgoj svaki oblik učenja i poučavanja putem dramskoga iskustva, a kazališni je odgoj kao oblik rada usmjeren na učenje i poučavanje kazališnih znanja i vještina (primjerice – glumi) i scenskom oblikovanju i izvedbi u raznim kazališnim žanrovima (V. Krušić, *Grmljavina iza brda – Izlaganje na 4. Međunarodnoj konferenciji kazališne pedagogije*). Kazališni odgoj svojim nazivom sugerira svoju vezu s kazalištem i tako bi se mogao nazivati rad s djecom i mladima u raznim dramskim studijima koji su osnovani u okrilju kazališnih kuća (primjerice Učilište ZKM-a). Međutim, kako bi se u tom slučaju nazivalo učenje i poučavanje kazališnih vještina te scensko oblikovanje koje se odvija u školskim izvannastavnim skupinama ili na redovnoj nastavi? Nedostaje pojam kojim bi se definirao takav oblik rada. Pojašnjavanjem razlike između kazališnoga i dramskoga odgoja, otvoren je još jedan terminološki problem: razlikovanje dramskoga i scenskoga odgoja koji je možda i složeniji jer dok će pridjev kazališni većinu vezati za kazalište pa samo razgraničavanje kazališnoga i dramskoga nije toliko opterećeno, sinonimsko korištenje pojmova dramski i scenski dio je naše metodičke tradicije.

<sup>61</sup> Z. Ladika ne radi bitnu razliku između tih pojmova.

<sup>62</sup> Radi se o nastavnim programima za osnovnu školu i usmjereno obrazovanje iz 1983. i 1984. koji, već i samim nazivom predmeta Hrvatski ili srpski jezik, Književnost, Scenska i filmska umjetnost, afirmiraju scenski pristup.

i scensku umjetnost te u tome vidi „nove mogućnosti za književno-scenski odgoj i obrazovanje“ (Rosandić 1986: 579).

Rosandićeva *Metodika* bitno je utjecala na pristup dramskoj, odnosno scenskoj umjetnosti u školi, a pojmom scenski nastojao se naglasiti upravo stvaralački pristup dramskoj umjetnosti. Toj ideji u prilog govori knjiga autorice M. Kermek-Sredanović *Književno-scenski odgoj i obrazovanje mladih* (1991). Znanstvenomu autoritetu spomenutoga metodičara može se pripisati i zanimljiva pojava u novijim izdanjima priručnika koji ni danas ne rade razliku između termina dramski i scenski. Dobar je primjer priručnik *Prva predstava* (2007) autorica V. Dresto i A. Bosanac.

S druge strane, razlikovanjem tih pojmova bavi se još 1991. Ivanka Kunić u svojoj knjizi *Kultura dječjeg govornog i scenskog stvaralaštva*. Autorica pokušava usustaviti i definirati pojmove pa dramske igre definira kao stvaralačku aktivnost „za koju i u kojoj igrači sami pronalaze i određuju sadržaj i u stvaralačkom procesu tragaju za adekvatnim izrazom“, a scenske igre proizlaze iz dramske igre, ali igrač/glumac stvara na temelju gotovog predloška (Kunić 1991: 161).

Autorima koji naglašavaju razliku pripada i I. Škuflić-Horvat značenjski odvajajući pojmove dramski i scenski odgoj. Prednost daje pojmu dramski jer on obuhvaća „osim materijalnosti scenskog prostora, i ostale medije u kojima se dramski izraz ostvaruje (film, televizija)“ te naglašava da je za dramski odgoj važniji proces rada od samoga rezultata. Osim toga, navodi da unatoč poteškoćama u razlikovanju dramske i scenske igre one ipak postoje – scenska igra proizlazi iz dramske i u njoj glumac igra na temelju gotovoga predloška, a u dramskoj igri igrači, u stvaralačkom procesu, samostalno određuju sadržaj i način njegove realizacije (Škuflić-Horvat 2008: 111).

Koliko je D. Noli važno razlikovati termine dramski i scenski rad (odgoj) teško je govoriti. Međutim, ona predstavlja jednu iznimno zanimljivu pojavu u povijesti hrvatske dramske pedagogije. Da je ovaj pregled bio pisan u kronološkome ključu, Nolu bi svakako trebalo spomenuti mnogo ranije. Problemski, ona predstavlja izdvojen pristup i vjerujem da najavljuje novu struju koja će se jasnije oblikovati u posljednjem desetljeću 20. stoljeća. Naime, Nola u svojem referatu *Pedagoški pristup dramskom radu*, objavljenom u zborniku 15. Jugoslavenskoga festivala djeteta, ističe da dramski rad „treba shvatiti kao dio sistema odgoja i obrazovanja, i to sve, a ne samo neke djece, jer je psihološki fundiran i pedagoški opravdan (1975: 161). Autorica se dosljedno koristi pridjevom dramski u cijelome tekstu pa tako govori

o dramskom izražavanju, dramskome radu s djecom i dramskoj igri. U njezinoj podjeli pristupa u radu s obzirom na starost djece vjerujem da se može iščitati njezino poznavanje svjetske dramskopedagoške literature, točnije rada britanskoga dramskog pedagoga Petera Sladea.

Osnivanjem HCDO-a 1996. godine pridjev dramski kao terminološka odrednica počinje prevladavati u tekstovima dramskih pedagoga okupljenih oko ovoga udruženja, pa posredno, i šire: M. Čudina Obradović (2001), I. Škuflić-Horvat (2008), S. Čubrilo (2008), S. Dragović i D. Balić (2013), Z. Vukojević (2016). Širem prihvaćanju pojma dramski u školama svakako pridonosi i pokretanje glasila *Dramski odgoj* i *Biblioteke dramskoga odgoja* u sklopu koje izlaze prijevodi i hrvatske autorske knjige o primjeni dramskih metoda u nastavi.

Međutim, time se višegodišnja terminološka opuštenost ne dokida pa se i dalje sinonimski koristi pojmovima dramski i scenski (I. Vigato 1999; Z. Čagalj 2011), a javljaju se i nove tvorenice poput dramsko-kazališni (A. Kordić 2010). Postaje jasno da se o oblicima dramskoga rada s djecom i mladima do danas govori različitim terminima: dramski odgoj, kazališni odgoj i scenski odgoj. Terminološkoj zbrci pridonose i termini drama za odgoj (odgojna drama) i odgoj za dramsko stvaralaštvo. Iako se nejasno i nedosljedno koristi tim terminima, u nečemu se ipak pokazuje stanovita dosljednost – svi ti termini obuhvaćaju umjetničku i pedagošku sastavnicu naziva.

Razgraničavati pojmove prema mjestu na kojemu se dramskopedagoški rad s djecom i mladima odvija, bilo bi netočno jer se isti oblici rada pojavljuju u nastavi, izvannastavnim i izvanškolskim aktivnostima. Neosporivo je da se dramskim odgojem bavi i dramski pedagog u kazališnom dramskom studiju i učitelj koji primjenom dramskih aktivnosti pokušava učenicima učiniti gradivo zanimljivijim i razumljivijim. Međutim, moguće je uočiti razliku s obzirom na osnovnu svrhu primjene takvoga rada.

Imajući na umu upravo temeljnu svrhu primjene dramskih aktivnosti, autorice I. Gruić, J. Vignjević i M. Rimac Jurinović (2017) predlažu sljedeću terminološku okosnicu dramskoga rada: **dramska pedagogija** je interdisciplinarno područje koje uključuje dramaturgiju, teatrologiju i pedagogiju, ali i razne grane kazališnoga umjetničkog područja. Unutar područja dramske pedagogije ostvaruje se **dramski odgoj** kao oblik rada s djecom, mladima i odraslima koji na različite načine upoznaju dramski medij, kao gledatelji i kao aktivni sudionici. Dramski je odgoj, kao krovni pojam, sveobuhvatan, a tako ga razumiju i suvremeni autori koji proučavaju dramsku pedagogiju (Škuflić-Horvat 2004).

Unutar dramskoga odgoja izdvajaju se, kao što je već rečeno, tri velika područja za koja autorice predlažu i definiraju sljedeće nazive: **dramsko izražavanje**, **dramsko stvaralaštvo** i **dramska kultura**. Drže da dramsko izražavanje „obuhvaća sve oblike dramskoga odgoja kojima se utječe na razvoj, sazrijevanje i odrastanje pojedinca, a ne na njegovu profesionalnu dramsku formaciju. Cilj dramskoga izražavanja nije stvoriti glumca ili stvoriti predstavu, već raznim dramskim aktivnostima doći do razvojnih, izražajnih, samospoznajnih, obrazovnih i inih ciljeva. Metode i tehnike koje se ovdje primjenjuju manje su usmjerene prikazivanju i igranju za publiku, komunikacijski aspekt dramskoga medija ovdje je zapostavljen u korist osobnoga i grupnoga doživljaja zamišljene situacije, promišljanja“ (Gruić i sur., u tisku).

Drugo veliko područje dramskoga odgoja autorice nazivaju dramskim stvaralaštvom, a definiraju ga tako da „obuhvaća dramsku naobrazbu, stjecanje spoznaja o funkcioniranju dramskoga medija, s naglaskom na razvoj sposobnosti i praktičnih vještina potrebnih za postavljanje i igranje predstave. Cilj je dramskoga stvaralaštva dovesti sudionike do aktivnoga i kompetentnoga sudjelovanja u stvaranju i igranju predstave. Razumijevanje komunikacijskoga potencijala dramskoga medija ovdje je važna komponenta u radu“ (Gruić i sur., u tisku).

Za treće područje, nazvano dramska kultura (sinonim: scenska kultura) ističu da „obuhvaća prije svega teorijsku dramsku naobrazbu, osnove teatrologije, povijesti kazališta i dramaturgije. Osnovna teorijska znanja nadopunjuju se u važnom dijelu praktičnim iskustvom: gledanjem, analizom i vrednovanjem predstava. Cilj je dramske kulture podići razinu gledateljske kompetencije (Gruić i sur., u tisku).

Nastanku terminoloških dvojbi doprinose i prijevodi. Naime, strana literatura, prije svega engleska, fleksibilno rabi pojmove metoda, tehnika, strategija, a naša dramskopedagoška literatura različito razumije i rabi pojmove metoda, tehnika i postupak. S obzirom na to da se na razumijevanje i uporabu tih pojmova utjecalo iz mnogih izvora, prije samoga terminološkoga usustavljanja unutar metodike dramske pedagogije, bit će potrebno razmotriti različite utjecaje.

### 2. 3. 1. 1. Metoda, tehnika, postupak ili strategija?

Na uporabu naslovljenih termina u dramskopedagoškome radu u Hrvatskoj utjecalo se s više strana. Dakako da je najutjecajnije bila literatura o dramskom odgoju na engleskome jeziku pa se neke termine preuzimalo i prevodilo pokušavajući ostati što vjerniji izvorniku, ali i prevoditi u duhu jezika. Dobar primjer takvoga prevođenja je odgojna drama (*drama in education*) koja se pojavljuje i u inačici drama za odgoj. Međutim, bilo bi pogrešno vjerovati da strani dramski pedagozi jednako razumiju i definiraju pojmove kojima se koriste pa se, primjerice, procesna drama spominje i kao metoda i kao tehnika i kao strategija. Osim strane, mahom engleske literature, na terminološka određenja dramskoga odgoja utjecala je i domaća, u prvom redu metodička literatura. Međutim, ni uslijed toga nije došlo do usustavljanja pojmova. Upravo suprotno.

U engleskoj se literaturi pojavljuje pojam strategija. Norah Morgan i Julijana Saxton (1987: 107) strategiju definiraju kao okvir kroz koji se učenici uvode u radnju i značenja te uz pomoć kojih će istraživati dramski fokus, a Howell i Heap (2005: 61) strategiju definiraju pitanjima *Kojim će se načinima dramskoga rada koristiti? U kojim kombinacijama? i S kojom svrhom?*. Dakle, pojam strategije obuhvaćao bi sve druge dramske aktivnosti (metode, tehnike) kojima se koristi u određenoj dramskopedagoškoj situaciji. Međutim, postoji pojam značenjski nadređen strategiji – *umbrella strategy*, možda najtočnije prevedeno kao krovna strategija koja omogućava da se unutar nje rabe različite druge strategije i tehnike poučavanja (Morgan i Saxton 1987: 119–120).

Vidljivo je da, osim strategije, ove autorice koriste i pojam tehnika koju definiraju kao način na koji učitelj osigurava primjenu strategije, odnosno kao instrumente (*devices*) kojima se učitelji koriste kako bi ostvarili puni potencijal strategije i omogućili značajno iskustvo (*significant experiences*) za svoje učenike (Morgan i Saxton 1987: 139). Osim strategije i tehnike, definiraju i pojam aktivnosti koji izjednačuju sa strategijom u akciji (ono što sudionici čine) (Morgan i Saxton 1987: 107). Važno je napomenuti da Norah Morgan i Julijana Saxton (1987) ističu kako mnogi postupci kojima se koriste učitelji mogu biti korišteni i kao strategija i kao tehnika i kao metoda, a kao argument za svoju tvrdnju navode kako su se prilikom definiranja tih pojmova konzultirale sa stručnjacima u obrazovanju, poslovanju, vojsci, pravu i medicini te došle do zaključka da jednoznačnih definicija tih pojmova – nema.



Dakle, može se tvrditi kako strani dramski pedagozi imenovanje pojma usko povezuju s njegovom trenutačnom primjenom i s konkretnom aktivnošću. Tvrdnju o elastičnoj uporabi termina oprimjeruju Mike Fleming (2003) i Muriel Gold (2010) koji dramu nazivaju metodom.

Naša filološka tradicija metodu definira kao „način, put, postupak u logičkom razmišljanju koji pomaže ispravnom zaključivanju i spoznaji“, tehniku kao „ukupnost praktičnih sredstava prilagođenih postizanju nekoga cilja“, a strategiju u nekoliko značenja – vojničkome, ekonomskome, prenesenome, razgovornome i publicističkome. Prema tome, strategija predstavlja dio ratne vještine koja se bavi pripremom i uporabom oružanih snaga, utvrđivanje dugoročnih ciljeva i njihova ostvarivanja, način postizanja cilja i plan (Anić 2006). Pedagozi govore o skupu strategija jer učenici uče otkrivanjem, doživljavanjem, izražavanjem, vježbanjem i stvaranjem (Bognar i Matijević 1993.), a psihologija poučavanja metode određuje kao generalizirane obrasce ponašanja koji se mogu sustavno primjenjivati u različitim nastavnim područjima s ciljem olakšavanja i poboljšavanja ishoda učenja (Vizek Vidović i sur. 2003). Također, daje se i definicija strategija učenja. Njima se služimo kako bismo znanje dugoročno pohranili, a objašnjava ih se kao misaone postupke koji nam omogućuju da gradivo koje želimo zapamtiti prerađujemo povezujući ga u postojeće sheme dugoročnoga pamćenja (Vizek Vidović i sur. 2003). Međutim, treba istaknuti kako je pojam strategije u značenju koje mu dodjeljuje psihologija u prosvjetni rječnik ipak *ušao* u novije vrijeme<sup>63</sup>.

Nazivlje koje je usustavila metodika nastave književnosti<sup>64</sup> uvelike je utjecalo na definiranje termina u okviru dramskopedagoškoga rada. D. Rosandić metodu definira kao „način spoznavanja, sistem pravila i pristupa u poučavanju i otkrivanju pojava“ (Rosandić 1986: 257), postupak definira kao „sastavni dio nastavne metode, njezin element i korak“ (1986: 257) pa tako glumu shvaća kao metodički postupak doživljaja djela (1986: 30), a pojmom tehnika koristi se uz pojmove čitanja i bilježenja (tehnika bilježenja, tehnika čitanja) (Rosandić 1986).

---

<sup>63</sup> Dobar je primjer knjiga D. Rosandića u kojoj se u izdanju iz 1986. ne spominje pojam strategije, međutim u novom, dopunjenom izdanju *Metodike književnoga odgoja* (2005: 81) za metodičku strategiju navodi da se sastoji od nastavnih metoda, spoznajnih metoda, nastavnih sredstava i pomagala te oblika odgojno-obrazovnih djelatnosti.

<sup>64</sup> To i ne treba čuditi jer se u osnovnim školama, osim učiteljica u nižim razredima, dramskim stvaralaštvom učenika (vođenjem dramske skupine) u određivanju norme najčešće zadužuju učitelji Hrvatskoga jezika.

U priručniku *Zamisli, doživi, izrazi!* koji izdaje Hrvatski centar za dramski odgoj<sup>65</sup> 2008. pronalazimo definicije pojmova dramska metoda, dramska igra, dramska vježba i dramska tehnika. Pritom se ti pojmovi definiraju ovako:

- Dramske su metode načini praktičnoga postupanja i djelovanja u dramskome odgojnom radu.
- Dramska igra, vježba i tehnika osnovne su metode dramskoga odgoja.
- Dramska je igra fizička ili intelektualna aktivnost u kojoj sudionici preuzimaju uloge i koja ima svoja pravila te katkad i natjecateljski karakter.
- Dramska vježba također uključuje igranje uloga, a ostvaruje se ponavljanjem neke radnje radi uvježbavanja neke vještine ili razvijanja sposobnosti.
- Dramska je tehnika složena aktivnost koja se sastoji od više jednostavnijih dramskih postupaka (Fileš i sur. 2008: 11).

U spomenutome *Priručniku* koji su napisale i uredile sve odreda profesorice Hrvatskoga jezika i dramske pedagoginje ostaje nejasno razlikovno značenje pojmova metoda i tehnika. Naime, metode su *načini praktičnoga postupanja* (s obzirom na to da se odnose na dramski rad, pretpostavlja se da se odnose na dramska praktična postupanja), a sintagma je zamjenjiva riječju postupci. S obzirom na to da se odnosi i na postupanja i djelovanja, može se tvrditi da je to složena aktivnost. S druge strane, i dramska tehnika je, kako je definira spomenuti *Priručnik*, složena aktivnost, koja se sastoji od više postupaka<sup>66</sup>.

Nepreciznost u definiranju pojmova, vjerojatno, djelomično proizlazi i iz nesuglasja unutar metodike samoga predmeta. Iz ranijega je navođenja jasno da Rosandić značenjski pojam postupak dovodi u vezu s nadređenim pojmom metode. Međutim, S. Težak u *Teoriji i praksi nastave hrvatskoga jezika 1* navodi da su nastavne metode „svrsishodni načini zajedničkoga rada nastavnika i učenika u toku nastavnoga procesa, pomoću kojih učenici stječu znanja, vještine, navike...” (1996: 182) te da se kombinaciju više osnovnih metoda ili njihovih podvrsta u istome nastavnom koraku naziva nastavni ili metodički postupak (1996: 184). Svoju podjelu zorno oprimjeruje primjerom metode (metoda razgovora, metoda pisanja) i primjerom postupka (razgovor sa zapisivanjem).

---

<sup>65</sup> Hrvatski centar za dramski odgoj je udruženje građana koje promiče i istražuje dramski i kazališni odgoj. Također, organizira edukaciju za članove i nečlanove te dodjeljuje stručna zvanja dramskih pedagoga.

<sup>66</sup> Terminom dramskih postupaka koristi se i u priručniku HCDO-a *Igram se, a učim!* (Lekić i sur. 2007).

Osim autorica u spomenutom priručniku, terminološkim određenjima u području dramske pedagogije bavila se i I. Gruić (2002) koja dramske tehnike definira kao „dramske obrasce sudjelovanja sudionika u nekom trenutku razvoja procesne drame, koji određuje sve (ili gotovo sve) aspekte sudjelovanja“ te nastavlja: „Svaka dramska tehnika određuje ulaze li sudionici u dramsku fikciju ili ostaju na rubu dramskoga svijeta, definira kako se odigrava ili obrađuje neki trenutak u razvoju drame, određuje koju vrstu angažmana sudionika potiče i, konačno, raspodjeljuje grupu na određeni način“ (Gruić 2002: 41). Osim toga, u svojoj knjizi popisuje i opisuje dramske tehnike u skladu s osnovnom podjelom na dramske tehnike u kojima se radnja proigrava i dramske tehnike u kojima sudionici ostaju na rubu dramskoga svijeta (Gruić 2002: 42).

Već je odavno postalo jasno da mnogi nazivi kojima se objašnjava specifičan dramski način rada s djecom zamjenjuju, posuđuju i istiskuju određene termine te nastaje prava terminološka zbrka koju Dianne Mackenzie slikovito naziva *višeglavim čudovištem* (prema Gruić 2007: 7). Tu zbrku svakako treba posložiti, a *višeglavu čudovište* učiniti saveznikom.

S obzirom na to da je didaktika razvila više klasifikacijskih sustava jer je nastojanje da se izradi univerzalni sustav metoda i postupaka među didaktičarima uzrokovao veliko razilaženje (Bognar i Matijević 1993) te da metodičari ističu da se u različitim metodikama nastavne metode „klasificiraju prema različitim kriterijima“ (Skrljarov 1993: 55), u klasifikaciji pojmova u okviru dramskopedagoškoga područja treba se osloniti na hrvatsku jezičnu tradiciju.

Iz navedenih razloga, autorice I. Gruić, J. Vignjević i M. Rimac Jurinović (u tisku) predlažu upotrebu sljedećih termina: **dramska aktivnost**, **dramska metoda** i **dramska tehnika**. S tim da je dramska aktivnost neutralni pojam koji ukazuje na bilo koji oblik aktivnoga sudjelovanja u zamišljenoj situaciji. Svi oblici dramskoga rada, s obzirom na svoju složenost, dijele se na metode i tehnike razumijevajući ih onako kako su definirane u *Enciklopediji* Leksikografskoga zavoda Miroslav Krleža.

Prema *Enciklopediji*, metode su planiran ili unaprijed smišljen postupak za postizanje određenoga teorijskog ili praktičnog cilja pri čemu metoda uvijek istodobno predstavlja i način određenoga djelovanja. Isti izvor tehniku definira, među ostalim, kao način izvođenja neke radnje. Prema tome određenju, autorice predlažu da se pojmom metoda koristi za složene oblike koji imaju zadane elemente unutrašnje strukture rada poput forum-kazališta, procesne drame, ogrtača stručnjaka, skupno osmišljenih predstava i njihovih izvedbi, priprema i izvedbi

predstave prema dramskom predlošku, literarnih i teatroloških analiza dramskoga teksta i analizi izvedbi/predstava. Navedene metode mogu se podjednako rabiti unutar osnovnih područja dramske pedagogije (dramsko izražavanje, dramsko stvaralaštvo i dramska kultura). Termin dramska tehnika predlaže se za jednostavnije dramske oblike poput improvizacije (vođena, pripremljena, bez pripreme itd.), vođene fantazije, dramske igre i vježbe, voditelja (učitelja) u ulozi, vruće stolice, misli u glavi, zamrznutih slika, unutarnjega monologa itd. Sve dramske metode sastoje se od više dramskih tehnika, a većina dramskih tehnika može se primijeniti u većini dramskih metoda. Također, sve dramske tehnike lako se mogu prilagoditi ciljevima u svim trima područjima dramskoga odgoja (Gruić i sur. 2017).

Sažeto, usustavljivanje terminološke zbrke (ili kroćenje višeglavoga čudovišta) može se izložiti na sljedeći način: „Interdisciplinarno područje dramske pedagogije (pojam kojim se jednoznačno koristi u literaturi) uključivalo bi dramaturgiju, teatrologiju i pedagogiju, ali i razne grane kazališnoga umjetničkog područja (glumu, režiju, dramsko pismo itd.). Područje dramske pedagogije razvija svoju specifičnu metodiku, sustav metoda poučavanja kojima se dolazi do postavljenih ciljeva. Unutar područja dramske pedagogije ostvaruje se dramski odgoj kao oblik rada s djecom, mladima i odraslima kojim oni na razne načine upoznaju dramski medij: kao gledatelji se susreću s umjetničkim prikazivačkim formama, kao aktivni sudionici ulaze u uloge i zamišljene situacije jer se dramski odgoj koristi dramskim izrazom kao imanentnom ljudskom sposobnošću da bi pojedinac razvio razne psihofizičke vještine i humane vrijednosti“ (Gruić i sur., u tisku).

Unutar dramskoga odgoja izdvajaju se tri velika područja: **dramsko izražavanje**, **dramsko stvaralaštvo** i **dramska kultura**, a u dramskome odgoju koristi se različitim dramskim metodama – složenim oblicima rada koji imaju zadanu unutarnju metodičku strukturu pri čemu ciljevi mogu varirati. Prema Gruić i sur. (u tisku) u našoj su kulturi i odgojno-obrazovnome sustavu najzastupljenije:

1. Forum-kazalište: (postavljanje i) igranje problemske situacije u kojoj je prisutan neki oblik nasilja; gledatelji su pozvani da uđu u situaciju i pokušaju je promijeniti (vidi: Krušić 2007 u: Bančić, A. i dr.)
2. Procesna drama: ne igrajući za publiku, sudionici (najčešće zajedno s voditeljem) ulaze u zamišljeni svijet aktivno pridonoseći njegovom kreiranju i razvoju priče; procesna drama može se osmisliti oko odgojnih, obrazovnih ili kreativnih ciljeva (vidi: Gruić 2002)

3. Ogrtač stručnjaka: sudionici (najčešće zajedno s voditeljem) ulaze u ulogu stručnjaka za neko područje i u toj ulozi istražuju problem koji ima odgojnu i/li obrazovnu dimenziju (vidi: Heathcote i Bolton 1995)
4. Skupno osmišljavanje predstave i njena izvedba: skupina zajedno s voditeljem zajednički osmišljava predstavu, od odabira teme do izvedbe, eksperimentirajući s formom i sadržajem (vidi: Škuflić-Horvat 2002)
5. Priprema i izvedba predstave prema dramskome predlošku: odabrani dramski tekst postavlja se pomoću raznih pripremnih aktivnosti i uvježbavanja završnoga projekta (vidi: Škuflić-Horvat 2002)
6. Literarna i teatrološka analiza dramskoga teksta (vidi: Batušić i Švacov, 1983; Rosandić 1986)
7. Gledanje i analiza izvedbe/predstave: doživljaj, analiza doživljaja i raznih aspekata predstave; oblikovanje stava o predstavi (vidi: Counsell i Wolf 2001).

Odabir dramskopedagoške metode rada i artikulacija sata uključuje i odabir dramskih tehnika koje su definirane kao modeli ili obrasci koji određuju i organiziraju način na koji sudionici u pojedinome trenutku sudjeluju u aktivnosti. U pravilu se pod dramskim tehnikama podrazumijevaju oblici rada u kojima sudionici ili aktivno ulaze u ulogu i/ili zamišljenu situaciju ili na neki drugi način definiraju i/ili promišljaju neki aspekt zamišljenoga (dramskoga) svijeta. Iste ili malo prilagođene dramske tehnike<sup>67</sup> mogu se primijeniti u vrlo različitim trenucima, u okviru različitih dramskih metoda i s vrlo različitim neposrednim ciljevima (Gruić i sur., u tisku).

Odabirom ovih termina nastavlja se hrvatska književno-jezična, ali i dramskopedagoška tradicija, olakšava se razumijevanje samoga područja i ovladavanje metodikom dramske pedagogije te će je, stoga, u nastavku ovoga rada i upotrebljavati.

---

<sup>67</sup> Kako je već ranije istaknuto, primjeri su dramskih tehnika: dramske igre, dramske vježbe, improvizacije, vođene fantazije, vrući stolac, misli u glavi, zamrznute slike, voditelj u ulozi itd.

### 2. 3. 2. Istraživanja dramskoga odgoja

Teorijskim promišljanjima i istraživanjem učinkovitosti dramskoga odgoja bave se mnogi svjetski autori. S novim tisućljećem u dramskoj pedagogiji javlja se potreba za sagledavanjem svega što je dramska pedagogija postigla i što bi mogla postići. Upravo tim pitanjem, ali i terminološkim pitanjima bavi se H. Nicholson (2005). Problemima terminologije bave se i Howell i Heap (2010), a terminološka zbrka u svijetu zanimljiva je i zbog problema koji se ovim radom nastojao istaknuti. U svome radu *Drama is Not a Dirty Word: Past Achievement, Present Concerns, Alternative Futures* kao zabrinjavajući trend autori ističu problem posuđivanja riječi koje ne pripadaju u dramsko, odnosno umjetničko područje te ističu štetnost takvoga *uvoženja*.

Knjiga *Imagining the Real: Towards a New Theory of Drama in Education* (Davis 2014) daje kritički osvrt na englesku školu dramskoga odgoja i *status quo* razredne drame. David Davis, osim dijagnoze stanja, nudi i jedno od mogućih rješenja za nastavak razvoja i primjene razredne drame te novu teoriju drame. Ovakvih tekstova ima mnogo, međutim, odabrani naslovi svjedoče o tome da preispitivanje pozicije dramske pedagogije, odnosno dramskoga odgoja te sukladno tome terminološke revizije, jesu aktualne te potrebne i u svijetu i u nas.

Zanimljive rezultate daju istraživanja efikasnosti dramskoga odgoja u određenim područjima. U jezičnome obrazovnom području dramskim tehnikama i metodama koristi se u istraživanju jezičnih kompetencija učenika, bilo da se radi o svladavanju materinskoga jezika ili jezika koji učenici uče kao ini, odnosno drugi jezik (Butterfield 1993, Lutzker 2007, Piazzoli 2010 i Arslan i Çağdaş 2011). Osim u stjecanju jezičnih kompetencija, ovakvim načinom rada koristi se i u svladavanju nastavnih sadržaja iz područja književnosti (Gorjian, Moosavinia i Jabripour 2010).

Dramske tehnike i metode primjenjuju se i u poučavanju prirodoslovno-matematičkih predmeta. Dorion (2009) dokazuje da se primjenom dramskih postupaka učenicima olakšava razumijevanje apstraktnih koncepata iz područja kemije, biologije i fizike; a M. O. Sagirli (2014) provodi studiju među studentima matematike i ispituje njihovo mišljenje o primjenjivosti dramskih tehnika u poučavanju matematike. Istraživanje je pokazalo da su studenti pohađajući novi predmet (*Drama in Mathematics Education*) imali osobnu, profesionalnu i socijalnu dobrobit te da vjeruju kako se dramske tehnike mogu primjenjivati u svim aspektima poučavanja matematike.

Raznolike mogućnosti nudi i građanski odgoj i obrazovanje kojim su se u okviru *drama in education* programa bavili Dawson i sur. (2009) istražujući socijalni i kulturni kontekst genetskih istraživanja kod srednjoškolske populacije. Poučavanje o političkoj svjesnosti i razumijevanje socijalnih problema i socijalne pravde na temelju dramskih tehnika istraživali su O'Connor (2010), Shelton i Mc Dermott (2011).

Kao korisna metoda dramski se odgoj dokazao i u programima prevencije nepoželjnoga ponašanja mladih, alkoholizma i u širenju svijesti o prevenciji HIV-a (Cahill 2009) te u radu s djecom s teškoćama. Primjerice, P. Crimmens (2006) u svojoj knjizi *Drama Therapy and Storymaking in Special Education* vidi u terapiji dramom mogućnost za kvalitetnije obrazovanje djece s teškoćama iz spektra autizma, Aspergerova sindroma ili onima s poremećajima pažnje. Dramski se pristupom u radu s osobama s autizmom koristila D. Loyd (2015). Desetak mladih osoba s autizmom u dobi od 16 do 18 godina govorilo je o svom iskustvu sudjelovanja u dramskoj skupini, s posebnim naglaskom na osjećaje (što im se sviđalo, a što nije, koji su njihovi ciljevi i sl.).

U istraživanjima se sve češće različitim područjima pristupa interdisciplinarno. U radu o utjecaju dramskih aktivnosti (*drama*) na jezik, matematiku i stav u osnovnoj školi, autori zaključuju kako su učenici s kojima se u radu primjenjivao dramski pristup (*Transformation group*) postigli bolje rezultate (Fleming i sur. 2004).

Još je obuhvatnije zgodno naslovljeno istraživanje *The DICE has been cast*, objavljeno 2010. Izdanje je uredio Ádám Czuboly. U DICE (*Drama Improves Lisbon Key Competences in Education*) istraživanju proučavano je pet (od ukupno sedam) ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje<sup>68</sup>, a obuhvatilo je velik broj ispitanika i zemalja koje su sudjelovale<sup>69</sup>. Ispitanici su naveli kako su im dramske aktivnosti u odgoju i obrazovanju omogućile: nove načine promišljanja o vlastitome učenju, povećale njihovo samopouzdanje i vjeru u vlastite ideje i razvile njihovu sposobnost da konceptualiziraju i istraže nove ideje; potaknule su ih da druge ljude bolje razumiju i dožive sebe i druge u odnosu na vlastitu okolinu; *otvorile* su ih za kreativne forme i aktivnosti, razvile su im nove vještine i produbile njihovo razumijevanje svijeta u kojemu žive i omogućile su im da se izraze potičući samozatajnu djecu da govore i glasnije djecu da čuju druge (Czuboly 2010: 87).

---

<sup>68</sup> To su komunikacija na materinskome jeziku, učiti kako učiti, međuljudska i građanska kompetencija, poduzetništvo i kulturološko izražavanje.

<sup>69</sup> 4 475 učenika iz 12 različitih zemalja sudjelovalo je u 111 različitih dramskih programa (Czuboly 2010: 6).

Svjetski istraživači bave se i temom profesionalnoga razvoja primjenom dramskoga rada (Gaylor 2014). Naime, u kvantitativnoj studiji dokazano je da se povećanjem formalne naobrazbe o dramskim tehnikama povećava njihova primjena u razredu. Autorice Karavoltsou i O'Sullivan (2011) bave se istraživanjem motivacije i preuzimanja odgovornosti za vlastiti proces učenja prilikom obrazovanja odraslih primjenom dramskoga odgoja. Kathryn Dawson i sur. primjenjuju dramske aktivnosti kako bi sudionici promislili o vlastitome iskustvu učenja. *Drama for Schools* je program za profesionalni razvoj koji je rezultirao promjenama u učiteljskom poimanju učitelja: uloga učitelja i učenika u razredu postale su fluidnije tijekom dramskih aktivnosti i uputa pa stoga može rezultirati pozitivnim promjenama u učenju (Dawson i sur. 2011).

Znanstvenim se promišljanjem dramskoga odgoja bave i domaći autori. Sveobuhvatni povijesni i iscrpni teorijski pregled hrvatske dramske pedagogije daje Vladimir Krušić (2012) u svome doktorskome radu naslovljenom *Paradigme moderne hrvatske dramske pedagogije (Razvoj dramsko-pedagoških ideja u Hrvatskoj tijekom 19. i 20. stoljeća)*, a o učinkovitosti dramskoga odgoja piše Zrinka Vukojević (2016). Autorica brani doktorat koji tematizira dramske postupke u metodičkome oblikovanju nastave Hrvatskoga jezika u nižim razredima osnovne škole. Na temelju teorijskoga razmatranja i dobivenih rezultata autorica zaključuje kako je primjena dramskih aktivnosti u nastavi Hrvatskoga jezika imala pozitivan učinak na razvoj učeničkih kompetencija, kreativnosti izražavanja, boljih odnosa među učenicima te njihova doživljaja nastave (Vukojević 2016).

Nastavnim područjem jezičnoga izražavanja bave se i autorice u radu *Igrokaz u razrednoj nastavi* (Nemeth-Janjić i Dvornik 2008). Zaključuju da je igrokaz najzastupljeniji oblik dramskoga odgoja u razrednoj nastavi te da je prikladan za poticanje učeničkoga govornog izražavanja i stvaralaštva.

Janković, Blažeka i Rambousek (2000) u radu *Dramske tehnike u prevenciji poremećaja u ponašanju i funkcioniranju djece i mladih* izlažu svoje istraživanje provedeno u Centru za odgoj i obrazovanje *Vinko Bek* i Specijalnoj bolnici za zaštitu djece i mladih s neuromotornim i motoričkim smetnjama *Goljak*. Kvantitativnom i kvalitativnom obradom te interpretacijom podataka dokazuje se visok stupanj učinkovitosti dramskoga pristupa (koji autori nazivaju dramskom ekspresijom) u promjeni percepcije, stavova i ponašanja kod djece s posebnim potrebama.



Ovdje bi trebalo spomenuti dva novija, doprinosom vrijedna rada, koja dokazuju učinkovitost dramskoga (pre)odgoja. Radi se o radu<sup>70</sup> Ivon Hicele i Joška Sindika iz 2011. i o radu triju znanstvenica Kokorić, Majdak i Rumenović (2010) *Primjena odgojne drame u radu s maloljetnim počiniteljima kaznenih djela* koje istražuju primjenu dramskoga odgoja u preodgoju maloljetnih počinitelja kaznenih djela u Odgojnom zavodu Turopolje te dokazuju učinkovitost dramskoga odgoja rušeći pritom predrasude da na takav način rada bolje reagiraju djevojke i da je učinkovit samo u slučajevima gdje je potrebna blaga korekcija ponašanja.

Zanimljivi su rezultati dobiveni istraživanjem koje je provela Roberta Rudela (2013). Iako učitelji prepoznaju vrijednost dramskih tehnika, najčešće se ne osjećaju dovoljno kompetentnima da bi ih i provodili u nastavi. Već je ranije iznesena tvrdnja da se dramskim odgojem u nastavi najčešće bave učitelji razredne nastave i hrvatskoga jezika. Objavljeni priručnici<sup>71</sup> i stručni članci tu tvrdnju i potkrepljuju.

O teorijskome pojmu dramskoga odgoja piše Valentina Lugomer. Njezin stručni članak izašao je 2000./2001. u *Školskim novinama*, a danas je dostupniji na mrežnim stranicama HCDO-a<sup>72</sup>. U članku *Dramski odgoj u nastavi* autorica pojašnjava što je dramski odgoj, ističe kako nije usmjeren na stvaranje predstave te se zalaže za primjenu dramskoga odgoja barem kao metode, ako ne i nastavnoga predmeta. S obzirom na godinu izlaska ovoga članka, treba iščitati i razumjeti njegovu zagovaračku prirodu i želju da se sustručnjacima približi jedan drugačiji pristup radu. Međutim, o zagovaračkoj prirodi dramskopedagoških radova još ću govoriti.

Članak Nataše Gjuran (2008) *Od motivacije igrokazom do učenja jezičnih sadržaja* bavi se igrokazom kao motivacijom i učenjem primjenom igre te nudi metodičke predloške za takav rad. Svakako se zalaže za primjenu igrokaza u motivaciji (a taj postupak naziva igrokaznom motivacijom) jer je takva nastava poticajna, namijenjena svim učenicima (introvertirani učenici se lakše uključuju, a hiperaktivni učenici mogu pozitivno usmjeriti višak energije) i sl.

I u Hrvatskoj se za usvajanje sadržaja građanskoga odgoja i obrazovanja koristi dramskopedagoškim pristupom, odnosno dramskopedagoškom metodom procesne drame.

---

<sup>70</sup> *Razlike u prosocijalnom i agresivnom ponašanju djece predškolske dobi, ovisno o učestalosti djetetove interakcije s lutkom.*

<sup>71</sup> Tu svakako moramo ubrojiti i već spomenute priručnike *Igram se, a učim!* i *Zamislj, doživi, izrazi!*

<sup>72</sup> <http://www.hcdo.hr/knjiznica/strucni-clanci/valentina-kamber-dramski-odgoj-u-nastavi/4/>

Priručnik *Odgoj za građanstvo, odgoj za život – Priručnik aktivnih metoda za građanski odgoj i obrazovanje s primjerima dobre prakse*<sup>73</sup> objavljen je 2017.

Dramski se pristup primjenjuje i u radu s djecom i mladima, posebice s onima koji imaju određene teškoće<sup>74</sup>.

Velika većina radova u kojima se istražuju dramski odgoj i njegova primjena u odgoju i obrazovanju iznosi pozitivne rezultate. Stoga je, osim kritičkih osvrti na škole i teorije, bilo nužno progovoriti i o načinima istraživanja i predstavljanju podataka zbog kojih dramskopedagoška istraživanja možemo okarakterizirati i kao zagovaračka. Takvih kritičkih osvrti u našoj znanstvenoj praksi još uvijek nema i to nas, zapravo, i ne treba čuditi s obzirom na status dramskoga odgoja u hrvatskim školama. Štoviše, ne treba nas čuditi jer su takve kritike relativno novijega datuma i u zemljama s puno dužom dramskopedagoškom tradicijom.

---

<sup>73</sup> Priručnici HCDO-a u potpunosti su dramskopedagoški. Nešto stariji pedagoški priručnici drugih izdavača opisuju dramske tehnike kao sastavni dio radionica za koje se ističe da su kreativnije ili da se takvim radionicama nastoji omogućiti iskustveno učenje i cjeloviti razvoj, ali bez posebnog isticanja dramskoga u njima (primjerice, priručnik *Budimo prijatelji* (L. Bognar i sur. 1994) koji u 33 pedagoške radionice programa za nenasilje i suradnju primjenjuje igranje uloga, pantomimu i vođenu fantaziju). Najčešće se dramske aktivnosti predlažu učiteljima koji žele svojim učenicima omogućiti usvajanje odgojnih vrednota i životnih vještina primjenom kreativnih metoda. Bićanić u svom priručniku *Vježbanje životnih vještina* preuzima upravo tu definiciju smatrajući da je zadaća učitelja na satu razrednika upravo poučavanje životnih vještina jer njima razvijamo: i sposobnost donošenja odluka i rješavanja problema, kreativno i kritičko mišljenje, komunikaciju i interpersonalne vještine, samosvijest i empatiju, sposobnost prepoznavanja i izražavanja emocija i odgovarajućeg reagiranja u stresnim situacijama (Bićanić 2001: 8). Autorica izrijeком navodi dramske aktivnosti: igranje uloga, igre simulacije i imitacije, oluja ideja, rasprave, izrada plakata (letaka, brošura) i sl., a preporučuje ih jer biti barem kratko *u tuđoj koži* pomaže razvijanju empatije i sagledavanju situacije iz druge perspektive. Priručnik *Kreativni razrednik/razrednica* (2005) A. Ivanek tematizira temeljne zadaće i ulogu razrednika. Osim praktičnih savjeta nude se i primjeri radionica u kojima se pojavljuju dramske aktivnosti poput igranja uloga, mimoskoga prikazivanja i raznih oblika simulacija. Međutim, u metodičkoj se razradi radionica u navođenju dramskih oblika izdvaja samo igranje uloga. Dramskopedagoški je zanimljiv priručnik *Krug znanja* (2008) u kojem se autorice bave različitim stilovima učenja i motivacijom učenika. Autorice čitateljima približavaju dramski odgoj kao kreativni oblik podučavanja (Šprljan, K. A. i Rosandić, A. 2008: 80). Također napominju da primjenom dramskih metoda želimo postići više ciljeva odjednom te da su jedni usmjereni na osobni rast i razvoj učenika, na jačanje osobina ličnosti, emocionalno jačanje, a drugi na obrazovni rast i razvoj, odnosno usvajanje konkretnih činjenica (Šprljan, K. A. i Rosandić, A. 2008: 79). Autorice otvaraju zanimljiv problem pitanjem *Jesmo li kvalificirani provoditi dramsku metodu u nastavi?*

<sup>74</sup> Prevencija nepoželjnih oblika ponašanja primjenom dramskih metoda odavno je prisutna u Hrvatskoj. Projekt Modifikacija ponašanja putem igre (MPPI) započeo je s djelovanjem poslijeratnih godina kada je stopa kriminaliteta među maloljetnicima naglo porasla. Na preporuku stručnoga osoblja iz devet osnovnih škola s područja Peščenice oblikovale su se skupine tinejdžera s kojima se radilo na prevenciji. Okvir pristupa činila je teorija socijalnoga učenja. Osnovna je svrha projekta bila stvaranje vrijednosnoga sustava i stavova te razvijanje socijalnih vještina primjenom igre (Ilijaš 1998). Postoji još projekata i programa koji primjenjuju igru, umjetnost pa i dramu za odgoj djece (primjerice, program Korak po korak do oporavka namijenjen djeci prognanicima i djeci traumatiziranoj ratom (Sabljak 1997)). Međutim, primjer MPPI-ja je zoran, uspješno i sustavno proveden godinama te doveden u vezu s nepojavljivanjem novih maloljetnih počinitelja krivičnih djela i poboljšanjem uspjeha učenika (Ilijaš 1998). Suvremeni dramskopedagoški preventivni programi (primjerice programi Teatra *Tirena*) zasnivaju se na interaktivnom pristupu. Nažalost, nisu provedena istraživanja o korisnosti tih programa.

Pa tako O'Toole 2010. godine u dramskopedagoškoj stručnoj i znanstvenoj publikaciji prepoznaje i poziva istraživače da traže praznine i tišine u našem području i našoj sklonosti da ostajemo u *zonama ugone* (O'Toole 2010: 273). Međutim, i prije ovoga kritičkoga osvrta na istraživačku zajednicu, jedan britanski dramski pedagog upozorava na važnost procjene. D. Hornbrook ističe da bilo koja procjena, pa tako i procjena postignuća u dramskopedagoškome radu mora biti koherentna, kompatibilna (s ostalim shemama; s nacionalnim kurikulumom) i jednostavna za primjenu te napominje da ishodi moraju biti mjerljivi (Hornbrook 1991: 131).

Kao odgovor na O'Toolov izazov M. Omasta i D. Snyder-Young (2014) provode svoje istraživanje. U svome radu istražuju dominantnu retoriku objavljenih članaka u području odgojne drame i primijenjenoga kazališta te provjeravaju je li dramskopedagoško područje usvojilo određene istraživačke paradigme, pritom dopuštajući ili čak potičući zanemarivanje određenih pitanja i pristupa (Omasta i Snyder-Young 2014: 8). Rezultati istraživanja dokazuju da istraživači ovoga područja uistinu ostaju u *zonama ugone*: od 428 članaka samo 4 % ih se zasniva na kvantitativnim metodama istraživanja; kada se opisuje praksa, iznose se samo pozitivni ishodi koji idu u prilog postojećemu zagovaračkom diskursu; u kritičkim osvrtima analizira se područje u najširem mogućem smislu, rijetko se kritički raspravlja o određenome praktičaru, programu ili praksi; izbjegava se, nerijetko i odbacuje, kvantitativne pristupe i u samo se nekoliko radova navode dokazi koji nisu potvrdili pretpostavke o učinkovitosti dramskih aktivnosti ili primijenjenoga kazališta (Omasta i Snyder-Young 2014: 17). Svoj rad završavaju uvjerljivom idejom da samo istinskim interdisciplinarnim pristupom, višejezičnošću i iskrenim istraživačkim radom možemo uistinu postati zagovornici svoga područja.

Kritike su engleskih i američkih dramskih pedagoga znatno utjecale na koncept ovoga rada. Slijedeći Hornbrookovu ideju mjerljive procjene kompatibilne s nacionalnim kurikulumom, interdisciplinarnim pristupom nastojala sam i kvantitativnim metodama ispitati istraživački problem.

## 2. 4. Dramski odgoj – razvoj, kontekst i odnos prema kurikulumu

Za ovladavanje metodikom dramskoga odgoja ključno je razumjeti koliko je taj pojam sveobuhvatan i kako su na njegov razvoj utjecali kulturni, jezični, znanstveni i pedagoški čimbenici zemlje u kojoj se prakticirao i razvijao. Međutim, osim *domaćih* čimbenika na hrvatsku dramsku pedagogiju mogle su utjecati i geografski bliske<sup>75</sup> prakse poput njemačke, zatim one koje su dominirale područjem, poput britanske i, nešto manje, američke škole dramskoga odgoja.

Iako ću pregled dati odvojeno u trima velikim područjima dramskoga odgoja, pogrešno bi ih bilo razumijevati kao jasno odvojene ili neovisne. Njihova je povezanost izuzetno snažna. Ciljevi triju područja nadopunjuju se i obogaćuju, a iste se dramske aktivnosti primjenjuju jednako učinkovito u svim područjima. U prilog toj tvrdnji najbolje govore dokumenti koji su sadržajno vezani uz raspored gradiva, ključne pojmove i željena postignuća učenika poput *Nastavnoga plana i programa za osnovnu školu* i *Nacionalnoga okvirnog kurikulumu*. Iako ih je teško jasno razgraničiti i odvojiti, u ovome ću radu to pokušati učiniti kako bih dokazala da je dramska kultura dominantno područje, da ju prati (i služi) dramsko stvaralaštvo, ali i da sramežljivo, prije svega *Nacionalni okvirni kurikulum*, prepoznaje dramske aktivnosti kao metode učenja i poučavanja.

### 2. 4. 1. Dramska kultura

U suvremenoj školi učimo iz umjetnosti koju posredstvom drugih promatramo, doživljavamo, promišljamo i vrednujemo. O dramskoj umjetnosti učenici najčešće uče na satu Hrvatskoga jezika ovladavajući pojmovima, dramskim vrstama, analizirajući i interpretirajući dramske tekstove. Katkad, a danas sve rjeđe, učenici uče o kazalištu i u kazalištu<sup>76</sup>, distancirani u mraku publike promatraju što se događa, procjenjuju, osuđuju, simpatiziraju i zauzimaju stranu. Tradicionalno, škola odgaja prije svega gledatelje.

---

<sup>75</sup> Pretpostavlja se da su te prakse utjecale jedna na drugu (primjerice, hrvatska pedagogija je bila pod utjecajem njemačke) ili da je tijekom razvoja zbog već spomenutih faktora (primjerice, slični režimi u Hrvatskoj i Poljskoj) tekao slično.

<sup>76</sup> „Kazalište za djecu i mlade nudi najbolju mogućnost prenošenja temeljnih demokratskih uvjeta zajedničkog života, kao i upoznavanja sa stranim i neobičnim aspektima religija, kultura i rituala“ (W. Schneider 2002: 231).

Dramska je kultura odavno zastupljena i izrazito cijenjena u školskim planovima i programima, a kasnije i u *Nacionalnome kurikulumu*. U *Nastavnome planu i programu za osnovnu školu* iz 2006. godine koji nastaje kao produkt reforme obrazovanja<sup>77</sup>, odnosno pokušaja standardizacije sadržaja i škole usmjerene na učenika, dramska kultura prisutna je od 1. razreda, i to najčešće unutar područja medijska kultura i književnost. U zadaćama nastavnoga područja medijske kulture navode se sljedeći ciljevi: „osposobljavanje za komunikaciju s medijima: kazalištem, filmom, radijem, tiskom, stripom i računalom; primanje (recepcija) kazališne predstave, filma, radijske i televizijske emisije; osposobljavanje za vrjednovanje radijskih i televizijskih emisija te filmskih ostvarenja“ (*Nastavni plan i program za osnovnu školu* 2006: 25). Dramska kultura unutar nastavnoga područja književnost definirana je sljedećim ciljem: „spoznavanje i doživljavanje, tj. primanje (recepcija) književnih djela“ (*Nastavni plan i program za osnovnu školu* 2006: 25).

Zbog preglednosti, ključni pojmovi koje učenici trebaju usvojiti i obrazovna postignuća vezana uz određeni pojam bit će predstavljena u Tablici 1. Treba napomenuti kako se u tablici nalaze ključni pojmovi prema planu usvajanja, ali i da se podrazumijeva da će se s učenicima nakon što usvoje određene pojmove ti isti pojmovi rabiti u daljnjim obradama, interpretacijama i sl., neovisno o stupnju obveznoga obrazovanja.

Isto tako, navodit će se ponuđeni izborni sadržaji (ponuđeni samo za učenike od 5. do 8. razreda) vezani uz područje dramske kulture. Za izborne sadržaje u *Nastavnome planu i programu za osnovnu školu* nisu raspisani ključni pojmovi ni obrazovna postignuća.

---

<sup>77</sup> Reforma je poznatija kao Hrvatski nacionalni obrazovni standard (HNOS).

**Tablica 1.** Pregled ključnih pojmova i obrazovnih postignuća u području dramske kulture u predmetu Hrvatski jezik (od 1. do 8. razreda).

RAZ.	NASTAVNO PODRUČJE / TEMA	KLJUČNI POJAM/POJMOVI	OBRAZOVNA POSTIGNUĆA
1.	Književnost / Lutkarski igrokaz	igrokaz, pozornica, gledalište	spoznati i doživjeti (receptija) kraće igrokaze, stilski i sadržajno primjerene djetetu; razlikovati igrokaz kao tekst namijenjen izvođenju na pozornici
	Medijska kultura / Lutkarska predstava	lutka, lutkarska predstava	doživjeti lutkarsku predstavu; navesti glavne likove
2.	Književnost/Igrokaz	igrokaz, glumac, uloga, gluma	u izvedenom igrokazu razlikovati glumca, ulogu i glumu
	Medijska kultura / Kazalište	kazališna predstava, pozornica, gledalište	primati (receptija) nekoliko primjerenih kazališnih predstava (prema mogućnosti); razlikovati kazališnu predstavu od filma; razlikovati pozornicu od gledališta
5.	Književnost / Dramski tekstovi	tekst za izvođenje na pozornici, dijalog, monolog, didaskalije	uočiti obilježja teksta namijenjena izvođenju na pozornici; razlikovati dijalog od monologa
	Medijska kultura / Kazalište	kazališna izražajna sredstva, govor; gluma, scenografija, kostimografija	uočiti suprotstavljene likove; prepoznati kazališna izražajna sredstva u predstavi:

			scenografiju, kostimografiju, rasvjetu
	izborni sadržaji: <i>Kazališni plakat kao medij</i>		
6.	Književnost / Dramski tekst	drama, dijelovi dramskoga teksta	uočiti obilježja i dijelove dramskoga teksta: dramski sukob, dramski likovi, dramska situacija, čin; prepoznati dramski sukob kao temelj dramskoj radnji
	Književnost / Dramske vrste	komedija, tragedija, drama u užem smislu riječi; dramski prizor	razlikovati komediju, tragediju i dramu u užem smislu riječi; uočiti dramski prizor
7.	izborni sadržaji: <i>Film i kazalište</i> <i>Kazališni život u Hrvatskoj</i>		
	Književnost / Pristup temi u književnome djelu: humor, ironija, satira	humor, ironija, satira	uočiti odnos pripovjedača, pjesnika i dramskoga pisca prema temi
8.	Književnost / Dramske vrste	monodrama, protagonist, antagonist, unutarnji monolog	uočiti obilježja monodrame; razlikovati protagonista i antagonistu u dramskome tekstu; uočiti obilježja unutarnjeg monologa

Iako se u 3. i 4. razredu obrađuju pojmovi koji se odnose podjednako na prozna i dramska djela poput *Povezanost događaja s vremenom, mjestom i likom; Izgled i ponašanje lika; Odnosi među likovima* i sl. u obrazovnim se postignućima uz te pojmove izriječno navodi prozni tekst. Osim toga, nisu sva obrazovna postignuća vezana uz područje dramske kulture (primjerice, uz temu

Lutkarska predstava u 1. razredu postignuće je i *oživiti scensku lutku i izvesti kraći ulomak igrokaza*, međutim takva su obrazovna postignuća sporadična i navest će se unutar područja dramskoga odgoja na koje se odnosi.)

Dramska je kultura zastupljena i u *Nacionalnome okvirnom kurikulumu* (NOK) iz 2011., i to prije svega unutar umjetničkoga područja. Kao i za svako drugo, tako su i za umjetničko područje popisane kompetencije po ciklusima. Umjetničko odgojno-obrazovno područje podijeljeno je u šest polja (5+1), a svako od tih polja čini zasebno umjetničko područje: *Vizualne umjetnosti i dizajn, Glazbena kultura i umjetnost, Filmska i medijska kultura i umjetnost, Dramska kultura i umjetnost* te *Umjetnost pokreta i plesa*. Prvo je područje sjedinjujuće i daje opće karakteristike cijeloga umjetničkog područja te popisuje njegove odgojno-obrazovne djelatnosti. Svrha je umjetničkoga područja „osposobiti učenike za razumijevanje umjetnosti i za aktivan odgovor na umjetnosti svojim sudjelovanjem, zatim za učenje različitih umjetničkih sadržaja i razumijevanje sebe i svijeta pomoću umjetničkih djela i medija te za izražavanje osjećaja, iskustava, ideja i stavova umjetničkim aktivnostima i stvaralaštvom“ (NOK 2011: 208). U NOK-u se navode odgojno-obrazovni ciljevi ovoga područja prema kojima će učenici:

- razviti zanimanje, estetsko iskustvo i osjetljivost te kritičnost za vizualnu, glazbenu, filmsku, medijsku, govornu, dramsku i plesnu umjetnost i izražavanje
- usvojiti temeljna znanja i pozitivan odnos prema hrvatskoj kulturi i kulturama drugih naroda, prema kulturnoj i prirodnoj baštini te univerzalnim humanističkim vrijednostima
- upoznati i vrednovati umjetnička djela različitih stilskih razdoblja
- uočiti zakonitost razvoja umjetničkoga izraza u međupovezanosti s razvojem povijesnoga slijeda, filozofske misli i znanosti
- steći osnove pismenosti u svim umjetničkim područjima
- razviti komunikacijske vještine putem umjetničkoga izraza
- izraziti i oblikovati ideje, osjećaje, doživljaje i iskustva u svim umjetničkim područjima i oblicima te pritom osjetiti zadovoljstvo stvaranja
- upoznati, rabiti i vrednovati različite izvore podataka, medije, tehnološke postupke i načine izražavanja za oblikovanje i predstavljanje umjetničkih iskaza
- istraživati različite materijale, sredstva i sadržaje umjetničkoga izraza



- steći razumijevanje i osobnu odgovornost za stvaralački proces te moći kritički procijeniti vlastiti izraz i iskaz drugih
- razviti samopoštovanje, samopouzdanje i svijest o vlastitim sposobnostima te mogućnostima njihova razvoja stvaralačkim aktivnostima
- razviti opažanje pomoću više osjetila, koncentraciju, sklonosti, radoznalost, spontanost, samostalnost i društvene vještine te, na temelju toga, razvijati individualnost i samosvojnost i želju za cjeloživotnim učenjem
- razviti praktično-radne vještine i kulturu rada samostalnim i skupnim oblicima umjetničkih aktivnosti i učeničkoga stvaralaštva, što će moći primijeniti u svakodnevnomu životu
- razviti suradničke odnose i empatiju u zajedničkim aktivnostima i stvaralačkomu radu s vršnjacima, naročito onima s posebnim potrebama
- razviti pozitivan stav i skrb za estetiku i kulturu životne okoline te aktivno sudjelovati u kulturnomu životu zajednice (NOK 2011: 209).

Osim ovih općih ciljeva, unutar svakoga umjetničkoga područja popisana su očekivana postignuća. Odgojno-obrazovno područje *Dramska kultura i umjetnost* sastoji se od pet važnih sastavnica: *Opažanje, doživljavanje i prihvaćanje dramske aktivnosti i stvaralaštva; Sudjelovanje u dramskoj aktivnosti i stvaralaštvu; Ovladavanje sastavnicama dramske aktivnosti i stvaralaštva; Komunikacija, socijalizacija i suradnja dramskom aktivnošću i stvaralaštvom i Razumijevanje i vrjednovanje dramske aktivnosti i stvaralaštva.*

Prva sastavnica *Opažanje, doživljavanje i prihvaćanje dramske aktivnosti i stvaralaštva* odnosi se u najvećoj mjeri na područje dramske kulture, iako se pojavljuju i ciljevi ostalih dramskopedagoških područja. Međutim, kako sam već istaknula, područja dramske kulture, stvaralaštva i izražavanje preklapaju se i nadopunjuju pa će ciljevi koji se pretežno odnose na područje dramske kulture biti deblje otisnuti. Aktivnim glagolima iskazano, očekuje se da će učenici u tri ciklusa:

- **aktivnom pažnjom pratiti dramske i kazališne aktivnosti i ostvarenja te primati njihove poruke**
- **jednostavno opisati vlastiti doživljaj i sadržaj dramskih i kazališnih aktivnosti i ostvarenja**

- **prepoznati osnovne estetske i etičke vrijednosti u dramskim i kazališnim aktivnostima i ostvarenjima (NOK 2011: 215);**
- **prepoznavati i uspoređivati glavna obilježja i sastavnice umjetničkih dramskih ostvarenja te osnovne načine kojima su sadržaji stvarnoga života obrađeni u dramskomu obliku (napomena: u ovome obliku cilj se pojavljuje i u trećemu ciklusu)**
- **razlikovati opće estetske i etičke vrijednosti i opredjeljenja u umjetničkim dramskim ostvarenjima, u svojem dramskom stvaralaštvu i u stvaralaštvu drugih učenika**
- **u dramskim oblicima učenja povezati novo znanje s doživljenim iskustvom i već stečenim znanjem dramskoga te drugih odgojno-obrazovnih polja i područja (napomena: u ovome obliku cilj se pojavljuje i u trećemu ciklusu)**
- **usvojiti pozitivan odnos prema dramskoj i kazališnoj umjetnosti te vlastitomu stvaralaštvu i stvaralaštvu drugih učenika (NOK 2011: 223);**
- **razlikovati posebne estetske i etičke vrijednosti i opredjeljenja u umjetničkim dramskim ostvarenjima, u svojem dramskom stvaralaštvu te u stvaralaštvu drugih učenika**
- **iskazati pozitivan odnos prema dramskomu stvaralaštvu i umjetnosti (NOK 2011: 232).**

Osim prve, i posljednja sastavnica područja nazvana *Razumijevanje i vrjednovanje dramske aktivnosti i stvaralaštva* odnosi se uglavnom na područje dramske kulture, osim u jednome zanimljivom *hibridnom* cilju u kojemu se s kulturom isprepliće i dramsko stvaralaštvo (nije deblje otisnut). Aktivnim glagolima iskazano, učenici će tijekom triju ciklusa:

- **jednostavnim riječima izreći zbog čega im se sviđa ili ne sviđa kakva dramska ili kazališna aktivnost ili ostvarenje**
- **iskazati pozitivan odnos prema dramskim i kazališnim aktivnostima i stvaralaštvu (NOK 2011: 216)**
- **usmeno ili pisano, objasniti zašto im se kakvo dramsko ostvarenje, umjetničko ili učeničko, sviđa ili ne sviđa**
- **prepoznati ponašanje i motivacije likova u dramskim situacijama**
- **razlikovati osnovne dramske vrste (komedija, drama i sl.) i primjene (u kazalištu, na filmu, u vizualnim medijima, u školskom kontekstu i sl.)**

- **povezivati spoznaje stečene vlastitim dramskim i kazališnim iskustvom sa znanjima iz drugih odgojno-obrazovnih područja i predmeta (npr. književnosti) (napomena: ovaj cilj se pojavljuje i u trećemu ciklusu)**
- **usvojiti pozitivan kritički odnos prema dramskomu stvaralaštvu u različitim medijima (NOK 2011: 224)**
- **moći analizirati i ocijeniti sadržaje dramskih i kazališnih aktivnosti i ostvarenja te načine kojima su predstavljani, izvedeni i prihvaćeni od strane publike**
- **usmeno ili pisano izraziti vlastito mišljenje o dramskomu ili kazališnomu ostvarenju koje su gledali ili u njemu sudjelovali, o likovima, njihovim odnosima i postupcima, o uzrocima i ishodima događaja, situacija i problema prikazanih u drami**
- **prepoznavati osnovne strukturne, žanrovske i stilske značajke umjetničkih dramskih ostvarenja**
- **iznijeti osobne stvaralačke razloge, prinose i rješenja u zajedničkoj dramskoj aktivnosti ili stvaralaštvu**
- **usvojiti pozitivan kritički odnos prema dramskoj i kazališnoj kulturi i stvaralaštvu na odabranim primjerima hrvatske i svjetske dramske umjetnosti primjerenih dobi učenika te razviti svijest o hrvatskoj i svjetskoj dramskoj i kazališnoj baštini (NOK 2011: 233).**

I bez usporedbe s drugim dramskopedagoškim područjima jasno je da je dramska kultura (sve)prisutna i njegovana u našim osnovnim školama. Međutim, bilo bi nepravедno tvrditi da suvremena škola ne prepoznaje i potencijal dramskoga stvaralaštva. Odmah nakon dramske kulture, po zastupljenosti, nalazi se dramsko stvaralaštvo.

#### **2. 4. 2. Dramsko stvaralaštvo**

Ovo se područje koncentrira na odgoj izvođača i od svojih početaka podrazumijeva rad koji se predstavlja publici<sup>78</sup>. Dramsko stvaralaštvo paralelno njeguje i razvija u dvije velike

---

<sup>78</sup> I kada bismo pokušali pronaći razlikovna obilježja među ovim područjima, upravo bi se jedno upadljivo izdvojilo – publika.

institucije – školi i kazalištu (dramskome studiju). Pretpostavka je da su dramski voditelji u školi bili pod utjecajem onih profesionalnih, kazališnih, kao što su i naši kazališni dramski pedagozi bili pod utjecajem svojih svjetskih kolega.

Iako danas možda nevidljiv, snažan utjecaj na našu dramsku pedagogiju imala je njemačka praksa. Nijemci polaze od pojma kazališta koji predstavlja metodičko ishodište u osmišljavanju i prakticiranju dramskopedagoškoga rada. Da je pojam kazališta središnji pojam, postaje jasno i iz njemačke dramskopedagoške terminologije u kojem se takav rad naziva *Theaterpädagogik* (kazališna pedagogija). Suvremena se njemačka kazališna pedagogija<sup>79</sup> oblikovala najvećim dijelom u školskome i pedagoškome kontekstu na nasljeđu tzv. školskoga kazališta (*Schultheater*). Školsko se kazalište u modernoj njemačkoj pedagogiji ističe kao jedno od sredstava ostvarivanja ciljeva *radne škole*<sup>80</sup> s početka 20. st. Zanimljivo je obilježje ovoga kazališta da učenici predstavljaju za učenike. Osim školskoga kazališta, na praksu dramske pedagogije, odnosno kazališne pedagogije u Njemačkoj, velik je utjecaj imalo studentsko kazalište burnih 60-ih godina. Studentsko kazalište bilo je angažirano i oslanjalo se na Brechta i na njegove poučne komade (*Lehrstücke*). Od 60-ih godina kazalište postaje sredstvo socijalnoga, političkoga i umjetničkoga angažmana pa se kao takvo primjenjuje i u radu s djecom i mladima.

Međutim, naša je praksa za takvo razumijevanje i primjenu umjetnosti bila pripremljena i zbog utjecaja ruske prakse, koja je nekoliko desetljeća ranije započela odgajanje novoga čovjeka umjetnošću. Nakon Oktobarske revolucije počinju se osnivati kazališta za djecu i mlade. Rusi su prepoznali posebnu vrstu publike koja treba drugačiju<sup>81</sup> vrstu kazališta. Rusko je kazalište

---

<sup>79</sup> Potrebno je izložiti jedan zanimljiv koncept njemačke kazališne pedagogije – predstavljačku igru (*Darstellendes Spiel*). Termin predstavljačka igra nastao je iz potrebe da se razgraniče kazališni amaterizam i profesionalizam, a predmet te igre su spoznavanje, oblikovanje i promišljanje svijeta uz pomoć kazališnoga medija. Primarno je riječ o suočavanju s kazalištem kao umjetničkom formom, ali je predstavljačka igra istovremeno uvijek bitno djelatni i doživljajni prostor uvježbavanja socijalnih načina ponašanja u svrhu razvoja vlastite osobnosti (Reiss i Mieruch 2003). U predstavljačkoj je igri cilj – izvedba, ali tijekom pripreme i oblikovanja kazališne izvedbe sudionici uče kako nastaje kazalište, koji sustav znakova primjenjuje te u kojem opsegu se možemo poslužiti širokom lepezom kazališnih izražajnih oblika (Reiss i Mieruch 2003). Dakle, iako primarno stvaralačko područje, njeguje i ciljeve dramskoga izražavanja. U ovome konceptu jasni su utjecaji britanske škole pa ga se ne bi izdvajalo kao utjecaj na našu praksu.

<sup>80</sup> Radna je škola reformni pedagoški pokret u odgoju i obrazovanju potkraj 19. i na početku 20. st. koji se zauzimao za aktivan i samostalan rad učenika. Nastao je u Njemačkoj kao reakcija na tzv. staru školu učenja, zapamćivanja bez razumijevanja i općega formalizma u nastavi. U *novoj školi*, kojoj pripada i radna škola, težilo se ostvarenju aktivnoga učenja na temelju prirodnih i individualnih mogućnosti djeteta. U didaktičkom smislu *školom rada* nastojalo se, među ostalim, ostvariti opće načelo praktičnosti školske izobrazbe uvođenjem u nastavu što je moguće više ručnoga rada učenika, posebnih obrtničkih vještina i umjetničkoga izraza u školskim i izvanškolskim aktivnostima (Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje, <http://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=51523>).

<sup>81</sup> Pritom se pridjev drugačiji ne odnosi na kvalitetu, već na duhovne, moralne i odgojno-obrazovne potrebe djece i mladih (Van de Water 2012: 10).

otpočetka bilo ideološki postavljeno i shvaćano kao instrument i zato je, osim odgovarajućega repertoara i produkcijske prakse, bilo nužno u cijeli ovaj proces uvesti pedagoge.

Pedagozi su imali raznovrsna zaduženja: od očuvanja reda tijekom izvedbi do pripreme metodičkih materijala i aktivnosti za publiku (Van de Water 2012: 21). Zadaće ovih pedagoga opisuje i Ladika: „Anketama i diskusijama vođenim među publikom taj savjet pomaže kazalištu da što bolje osluškuje bilo svoje dječje i omladinske publike, a publici organizacijom diskusija s kazališnim umetnicima pomaže u nadogradnji umjetničke materije“ (Ladika 1970: 10). Upravo je Ladika spona između ideje odgoja novoga čovjeka i pokreta *drama in education* (DIE).

U Sjedinjenim Američkim Državama<sup>82</sup> cilj dramskoga rada s djecom najčešće podrazumijeva predstavu, a u pionirke američkoga dramskog odgoja ubrajamo W. Ward i V. Spolin. Obje američke pedagoginje predstavu stvaraju oslanjajući se na različite pristupe – jedna se oslanja na dramske igre, a druga na dramatizaciju. Obje polaze od improvizacije.

#### **2. 4. 2. 1. Dramsko stvaralaštvo u dramskome studiju**

Važno je već na početku napomenuti da rad u dramskom studiju, odnosno područje dramskoga stvaralaštva u pravilu ne znači samo rad na predstavi, već i rad na osobnome razvoju. Takvo shvaćanje rada oblikuje i kreativnu dramatiku W. Ward<sup>83</sup>. Autorica je definira kao dramsku ekspresiju koja nastaje iznutra i razlikuje se od imitacije koja je obilježje predstava za javno izvođenje (Ward 1930: 3), a I. Gruić navodi kako „sva igra u kreativnoj drami mora doći od unutarnjeg osjećaja, a djeci se ne smije nametati odraslo shvaćanje jer cilj nije izvođačko obrazovanje i stvaranje predstava, nego poticanje osobnog razvoja djece (Gruić 2014: 71). Iako W. Ward, izlažući koncept kreativne dramatike, ističe da se na satu ne radi isključivo za publiku i da ona na satima kreativne dramatike i nije potrebna, ipak svoju knjigu *Creative dramatics*

---

<sup>82</sup> Zanimljivo je da je do Revolucije, razvoj ruskoga kazališta za djecu i mlade bio jednak kao i razvoj američkih i europskih kazališta (Van de Water 2012).

<sup>83</sup> Oblikovanju kreativne dramatike svakako je pridonijelo i učiteljsko iskustvo W. Ward koja je karijeru započela u osnovnoj školi, a nakon doktorata počinje predavati na Northwestern University te je značajno doprinijela promišljanju dječjega kazališta i dramskoga rada s djecom. Pokretačica je konferencije (Children's Theatre Conference) koja će kasnije prerasti u udruženje poznatije kao American Alliance for Theatre and Education (AATE).

(1930) upotpunjuje uputama za voditelje te ih savjetuje kako režirati školsku predstavu, kako opremiti pozornicu, odabrati kostime, osmisliti program dječjega ansambla i sl.

Za utemeljiteljicu kreativne dramatike dramaturgija predstavlja srce pristupa (Ward 1930: 4), a materijal treba izabrati s najvećom mogućom pozornošću i u interesu djece kako bi im donio zadovoljstvo i napredak (Ward 1930: 4). Izvore materijala vidi posvuda oko nas, ali ističe da upravo književnost nudi mnoštvo mogućnosti za umjetnički rast (Ward 1930: 4-5), iako i u odabiru književnih predložaka treba biti pažljiv<sup>84</sup>. Primjenom dramaturgije, vjeruje, da se djeci omogućava da misle, zamišljaju i provjeravaju rješenja, a stvarajući vlastite predstave uče o strukturi na isti način kao da su pročitali mnoštvo dramskih tekstova (Ward 1930: 31). Osim toga, dramaturgijom se vježba i jezično izražavanje jer djeca uče brzo misliti, smišljati razgovore, odgovarati na neočekivana pitanja i sl. (Ward 1930: 32). Dramaturgija se temelji na improvizaciji.

Svrhu ovakvome radu pronalazi u ideji da se svako dijete, uz malo ohrabrenja i pomoći, može izraziti umjetnošću te na taj način obogatiti svoj život i učiniti ga sretnijim. Štoviše, svrha ovakvoga rada nije izučiti dijete za umjetničku karijeru (Ward 1930: 8), već u njemu vidi mogućnost za rješavanje i izbacivanje nezdravih misli i osjećaja koje se pojavljuju u određenoj dobi u djece te način da djeca postaju samosvjesna i sposobnija za samokontrolu (Ward 1930: 9-10). Drži da je važno djeci na početku objasniti kako će se raditi, naglasiti im da stvaraju svoju predstavu i da se te predstave neće javno izvoditi. Rad se temelji na pisanome predlošku, ali djeca sama osmišljavaju karaktere i dijaloge. Kao vrlo vrijednu sastavnicu kreativne dramatike ističe kritiku jer se na taj način omogućuje individualni rast svakoga sudionika. Naime, kritika je važna povratna informacija, ali djecu treba odgojiti da znaju ocijeniti neku izvedbu, a da ne budu destruktivni (Ward 1930: 23). Tu bi svakako trebalo spomenuti brigu za onu djecu koja se svojim dramskim sposobnostima ističu. Naime, takva djeca ne trebaju svu našu pozornost i poticaj, upravo suprotno – brigu voditelja trebaju upravo djeca bez samopouzdanja. Pritom treba voditi računa da je učitelj isključivo suradnik (Ward 1930: 25).

Njezina metoda ističe dramaturgiju predložaka i pričanje priča (*storytelling*) iz kojega izrastaju neverbalni i mimski dijelovi koji na kraju postaju dijalozi, karakteri i na kraju – drama. Književne priče, popularna kultura, poezija i bajke postaju zaštitni znak njezina rada, iako se

---

<sup>84</sup> Poezija je primjenjiva u višim razredima, balade su posebno dobre jer imaju priču, avanture i romansu (Ward 1930: 34-35).

njezin rad teorijski nadovezuje na spontanu dječju igru *kao da*. Upravo spontana dječja igra i improvizacija kao osnovna metoda rada povezuju je s kazališnim radionicama Viole Spolin.

V. Spolin je u svojem radu bila više usmjerena prema kazalištu<sup>85</sup> i to je, naravno, dovelo do drugačijega pristupa u radu s djecom i mladima. Kao kazališna edukatorica, redateljica i glumica, osmišljava sustav kazališnih igara (*theater games*) koje pomažu glumcu da se lakše fokusira te da, usvajajući koncept teksta, otključa vlastite kapacitete potrebne za kreativno izražavanje. Osim toga, taj njezin pristup koji se zasniva na vlastitome iskustvu postao je osnova za cijelu jednu kazališnu granu u SAD-u (Spolin 1986: 2).

Paralelno gradeći sustav za profesionalne glumce, bavi se i dramskopedagoškim radom<sup>86</sup>. Svoj način rada naziva *kazališnim radionicama (theater workshop)*, a svoju metodu rada izlaže u knjigama. Knjigu *Theater Games For The Classroom* (1986) namijenila je učiteljima različitih predmeta, a napisana je kao priručnik s mnoštvom igara, primjerima radionica, materijalima koji im mogu olakšati pripremu i provođenje te s mnoštvom konkretnih uputa kako nešto postići. Autorica sama navodi da je knjiga oblikovana tako da učiteljima, neovisno o kazališnome iskustvu, postupno, i donekle u formi recepta, omogući da organiziraju radionice kazališnih igara u svojim razredima (Spolin 1986: 2). Svrha je tih radionica da postanu mjesta na kojima se učitelji i učenici susreću kao suigrači, na kojima se povezuju, komuniciraju, iskustveno spoznaju, reagiraju, eksperimentiraju i otkrivaju. U takvim radionicama vidi priliku za učenike da osjete jednakost, slobodu, poštovanje i odgovornost u/prema svojoj školskoj zajednici (Spolin 1986: 2).

V. Spolin svoje kazališne radionice doživljava kao nadopunu kurikulumu, a ne kao njegov sastavni dio. Drži ih potrebnima u razredu jer povećavaju učeničku svijest o problemima i idejama koje su osnovne za njihov intelektualni razvoj. Osim intelektualnoga razvoja, ove radionice, odnosno igre u nastavi doprinose i razvijanju socijalnih vještina unapređujući komunikacijske vještine (govorenje, pisanje i neverbalnu komunikaciju) i povoljno utječu na razvijanje koncentracije (Spolin 1986: 2).

Esencijom kazališnih igara/radionica naziva fokus, vođenje i vrednovanje. Pod pojmom fokusa ona ne podrazumijeva objekt igre, već generiranje energije potrebne za igru koja se usmjerava

---

<sup>85</sup> Amerikanka V. Spolin u svojoj knjizi *Theater games for the classroom* (1986) čitava poglavlja posvećuje razumijevanju publike, javnome izvođenju i pripremanju amaterskih glumaca za pozornicu.

<sup>86</sup> U Hollywoodu osniva Young Actors Company u kojemu okuplja djecu stariju od šest godina. U radu s njima koristi svoj sustav, ali prilagođen djeci. Korištenjem igara, stvara se materijal od kojega nastaje improvizirana predstava.

i lebdi danom strukturom igre kako bi se oblikovao događaj (Spolin 1986: 5). Njezin pojam vođenja (*sidecoaching*) bitno se razlikuje od poimanja vođenja kod nekih drugih dramskih pedagoga. Naime, vođenje kazališnih radionica nikad se ne događa iznutra, već uvijek i isključivo izvana. Njezino poimanje vođenja podsjeća na trenersko vođenje. Voditelj kazališne radionice jasnim uputama, izvan samoga dramskog događanja, pomaže učeniku da ostane fokusiran na igru. V. Spolin voditeljevu ulogu opisuje kao vođenje igrača k stvaranju interakcije, pokreta i transformacije (Spolin 1986: 5). Upute su voditeljima/trenerima u priručniku deblje otisnute i uvijek s usklikom, a savjetuje da se djecu nikad ne proziva poimence. Vođenje izrasta iz fokusa.

Iz fokusa izrasta i vrednovanje koje nikako ne smije biti osuđujuće (i zapravo je jako važno osvijestiti vlastiti utjecaj na djecu), a odnosi se na to je li problem riješen ili ne (Spolin 1986: 6). Iako se ne radi o vrednovanju radionice ili samovrednovanju učenika, možemo ga usporediti s reflektivnom fazom nekih drugih oblika dramskoga rada ili konstruktivnom kritikom kreativne dramatike.

Još se jedan koncept njezina rada može promatrati s pedagoškoga stajališta. Radi se o konceptu slobode. Naime, sudjelovanje u ovim igrama je svojevrijedno, igrači imaju pravo i ne sudjelovati. Također, svatko ima pravo sudjelovati u skladu sa svojim mogućnostima (Spolin 1986: 17), a učiteljeva je odgovornost da izravnim odobravanjem ili neodobravanjem ne zakine svoje učenike za vrijedno osobno iskustvo (Spolin 1986: 9), koje se može steći jedino ako je igrač slobodan u interakciji sa svojim društvenim i fizičkim okruženjem („Mladi igrači mogu preuzeti odgovornost u komunikaciji, mogu biti angažirani, mogu razviti odnose, učiti i napredovati i ostvariti kazališno vrijedne scene, ali samo ako im se da sloboda da to učine“ (Spolin 1986: 3)). Učiteljima daje slobodu da traže ravnotežu između tri razine igre: a) sudjelovanje (zabava i igre); b) rješavanje problema (fizički i mentalni doživljaj); c) katalitička akcija (osobna intuicija).

Iako je namjera V. Spolin bila odgovoriti na pitanje *Kako napraviti predstavu?*, posebno je vrijedan pedagoški doprinos njezinu promišljanju o učenicima i potrebi vrednovanja rada. Osim toga, Iva Gruić ističe kako je utjecaj Viole Spolin „trajno vidljiv u svim oblicima dramskoga rada s djecom te kako se mnoštvo igara koje je osmislila i zapisala danas može pronaći u različitim priručnicima i na internetskim stranicama“ (Gruić 2014: 71).

Jednak odnos prema shvaćanju dramskopedagoškoga rada s djecom i mladima imaju začetnici dramske pedagogije u Hrvatskoj (Krušić 2012), a snažan poticaj došao je iz Pionirskoga



kazališta<sup>87</sup>, osnovanoga u Zagrebu 1948., u kojemu su djelovale istaknute dramske pedagoginje Đurđa Dević-Šegina, Zvezdana Ladika i Slavenka Čečuk.

Đurđa Dević-Šegina<sup>88</sup> prva je prava hrvatska dramska pedagoginja i jedna od osnivačica Hrvatskoga centra za dramski odgoj. Riječima teatrologinje Antonije Bogner-Šaban „Đurđa Dević u svom pedagoškom radu i režijama spaja plemenitost improvizacije s profesionalizmom, izabirući sadržaje i teme bliske djeci iz njihove svakodnevice, ili pak iz svijeta bajki, i na temelju takvih zajednički stvorenih priča dorađuje predstavu. U njezinim režijama glavno mjesto pripada djeci koja su se svojim sklonostima glumi i psihološkim odlikama izdvojila od vršnjaka i u tom odgojno-umjetničkom procesu dovinula do scenskog iskaza“ (Bogner-Šaban, *Vječni optimizam Đurđe Dević*, mrežne stranice HCDO-a).

Godina 1953. prijelomna je u radu ovoga Kazališta, ali i hrvatske dramske pedagogije općenito, kada u Pionirskome kazalištu počinje raditi Zvezdana Ladika. Za nju je dječja spontanost od iznimne važnosti u dramskopedagoškome radu. „Dječji dramski studio u kazalištu za djecu i dramska grupa u školi imaju zadatak da djetetu pomognu u oslobađanju spontanosti i razvijanju kreativnih mogućnosti za umjetnički doživljaj. (...) Izvanredna stvaralačka snaga koja omogućava djetetu da živi u jednom zamišljenom svijetu punom različitih uzbuđenja proizlazi iz njegove sposobnosti opažanja i njegove stvaralačke mašte“ (Ladika 1970: 17).

S vremenom Zvezdana Ladika izlazi iz fantastičnih okvira koji obilježavaju početak njezina rada i približava se problemskim pitanjima dječje svakodnevnice (Krušić 1977), a to je jasno i iz njezina promišljanja o sociološkome značenju scenskoga odgoja djeteta o kojima promišlja u svojoj knjizi *Dijete i scenska umjetnost*: „Zato su nam dragocjene vježbe u kojima pomoću asocijacije dijete otkriva svoje skrivene želje, radosti, tuge, sjećanja. One nam otkrivaju sliku afektivnog odnosa djeteta prema dva svijeta u kojima živi: svijetu realnosti i svijetu svoje mašte“ (Ladika 1970: 84). I dodaje: „Ona (djeca, op. M. R. J.) ne smiju ostati pasivni promatrači i prolaznici u životu, nego se moraju aktivno uključiti u život, jasno deklarirati svoja htijenja i dati svoj prilog životu i društvu – a to su zahtjevi društvene etike“ (Ladika 1970: 85).

---

<sup>87</sup> Pionirsko kazalište osnovano je 1948. zahvaljujući zalaganju Božene Begović koja je ujedno bila i prva ravnateljica Kazališta, kasnije je preimenovano u Zagrebačko kazalište mladih.

<sup>88</sup> Dramskim radom počinje se baviti kao glumica, a 1945. počinje se baviti dramskom pedagogijom u Osijeku. Utemeljiteljica je Dječje scene. Nakon nekoga vremena političkim dekretom premještena je u Rijeku i tamo „stvara dobrovoljnu sekciju, gdje okuplja djecu različitih uzrasta i s njima u slobodno vrijeme uvježbava Nazorovu *Crvenkapicu* i jednu od svojih najuspješnijih dramatizacija i režija – Lovrakov *Vlak u snijegu*“ (Bogner-Šaban, *Vječni optimizam Đurđe Dević*, mrežne stranice HCDO-a).

Njezina je knjiga izrazito važna za hrvatski dramski odgoj onoga vremena, ali i općenito. Naime, u svojoj knjizi autorica izlaže stručnu metodičku razradu i prikazuje svoj rad s djecom, ali i daje jedan širi kontekst kazališta za djecu i dječjega kazalište te stoga njezina knjiga, ali i njezin međunarodni ugled<sup>89</sup>, predstavlja glasno i stručno potkovanu zagovaranje dramskoga, odnosno scenskoga odgoja.

Tijekom svoga rada posebnu pozornost pridaje razvoju govornoga stvaralaštva. Ističe kako već u „onom momentu, kada djeca prvi puta upotrijebe riječ ili upravljenu riječ koja postaje dijalog, nalazimo se u fazi razvijanja govornog stvaralaštva“ (Ladika 1981: 25). Stoga i ne čudi da je svojom metodikom rada utjecala i na metodiku hrvatskoga jezika.

Osim Ladike važan je utjecaj na razvoj moderne hrvatske dramske pedagogije imala Slavenka Čečuk, koja je krajem 50-ih godina bila pedagoginja u Omladinskom dramskom studiju. U svome je radu posebno bila posvećena odgojnim učincima i razvoju dječje osobnosti dramskom igrom. Svoje znanje prenosila je učiteljima sudjelujući na smotrama, ali i organizacijom stručnih usavršavanja za učitelje kao suradnica školskih zavoda. Savjeti kazališnih dramskih pedagoga učiteljima prilikom vrednovanja na smotrama, zasigurno su utjecali na poetiku i metodiku dramskoga stvaralaštva u školi.

#### **2. 4. 2. 2. Dramsko stvaralaštvo u školi**

Dramsko se stvaralaštvo samo desetljeće nakon osnutka Pionirskoga kazališta počelo sustavnije njegovati i u školi. Izvannastavne su aktivnosti uvedene s namjerom podizanja odgojne komponente školskoga rada, povezivanja škole i zajednice, razvijanjem učeničkih sposobnosti, ali i osmišljavanja slobodnijega prostora u kojemu će ondašnji osnovnoškolci usvajati i vježbati model samoupravljanja. Nakon Drugoga svjetskog rata (1958.) sve jugoslavenske škole postaju osmogodišnje sa sljedećom strukturom organizacije rada: a) nastava (redovna, dopunska, fakultativna...); b) izvannastavne i izvannškolske aktivnosti; c) kulturna i javna djelatnost škole.

---

<sup>89</sup> Ladika je nakon osnivanja ASSITEJ-a 1965. u njegovu Izvršnom odboru.

Što su izvannastavne (i izvanškolske) aktivnosti i koji je njihov programski sadržaj, propisivalo se tijekom godina mnoštvom zakona<sup>90</sup>, a osmišljavanje načina rada u dramskoj skupini, svojevrsnu metodiku, počeli su oblikovati praktičari koji su načine rada vezali prije svega uz metodike nekih drugih, svojih matičnih područja. Primjerice, učitelji Hrvatskoga jezika<sup>91</sup> često su voditelji školskih dramskih družina pa metode rada i ciljeve vođenja dramske skupine temelje na metodici Hrvatskoga jezika<sup>92</sup>. S. Čubrilo ističe: „Ciljevi su oblikovani kao nastavak i proširivanje rada na dramskome (književnome) tekstu. Uvode se scenski zadatci kao što su zamišljanje scenografije, razumijevanje didaskalija, predočavanje likova, njihova govora, ponašanja i kretanja, uočavanje, tumačenje i stvaranje dramske radnje“ (Čubrilo 2008: 267).

Praksa dramskoga stvaralaštva s djecom i mladima u školama podrazumijevala je u početku stjecanje estetske kulture i sposobnosti uočavanja, doživljavanja, vrednovanja i ostvarivanja lijepoga prenošenjem kazališnoga načina rada, i to tako da se odabere tekst, potom se taj tekst uvježbava, uvježbavaju se i glumačke vještine te se naposljetku postavlja, uvježbava i izvodi predstava (Previšić 1987).

Na metodiku rada u školskim dramskim skupinama utjecala je i odgojno-obrazovna politika koju su provodile nadležne institucije. Pristup koji se pokušavao što više približiti kazališnim uzorima duže vrijeme zagovarala je i Agencija za odgoj i obrazovanje te se može pretpostaviti da je to jedan od razloga što je takav način rada još uvijek prisutan u našim školskim dramskim družinama.<sup>93</sup>

Za poticanje i širenje promjena u shvaćanju dramskoga stvaralaštva zaslužan je Hrvatski centar za dramski odgoj, koji u suradnji s umjetničkim organizacijama (poput Teatra *Tirena*), dramskim studijima i pojedincima – dramskim pedagozima, počinje nuditi jednu drugačiju ideju dramskoga rada organiziranjem stručnoga usavršavanja, prije svega radioničkoga tipa za sve u sustavu odgoja i obrazovanja. Te promjene se uskoro vide i na umjetničkim smotrama jer

---

<sup>90</sup> *Zakon o jedinstvenoj osnovnoj školi u Jugoslaviji* (1959.), *Zakon o osnovnoj školi* (1974.), *Zakon o odgoju i osnovnom obrazovanju* (1980.) i *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (2013.).

<sup>91</sup> I inače se dramskim odgojem najčešće bave učitelji RN i HJ-a. Nažalost, ne postoje istraživanja koja bi se bavila prisutnošću dramskopedagoških aktivnosti u drugim predmetima. Posebno bi zanimljivo bilo ispitati koliko se učitelji prirode, fizike, matematike ili kemije koriste ovakvim metodama da bi svojim učenicima objasnili ili s njima ponovili gradivo.

<sup>92</sup> A možda nije suvišno podsjetiti da je Rosandić u svojoj *Metodici* predlagao scenske kreativne zadatke koje je prakticirala Ladika u dramskome studiju.

<sup>93</sup> Iako se njegovanje tradicionalnoga pristupa danas ne prepoznaje u propozicijama LiDraNa, velik je problem nejasnoća kriterija povjerenstva. Djecu izvođače uglavnom prosuđuju kazališni profesionalci katkad potpomognuti pedagoškim djelatnicima pa tako možemo naslutiti i neujednačenost kriterija.

je sve više predstava koje nastaju stvaralačkim procesom i kao rezultat promišljenoga dramskopedagoškoga pristupa i učeničkih improvizacija<sup>94</sup>.

Dramsko je stvaralaštvo zastupljeno i u redovnoj nastavi. Pa tako primjerice, u prvome razredu u obradi nastavne teme Lutkarska predstava, uz postignuća koja se odnose na područje kulture, stoje i sljedeća postignuća: „oživiti scensku lutku; izvesti kraći ulomak igrokaza“ (*Nastavni plan i program za osnovnu školu 2006*: 27). Kako bi se moglo usporediti obrazovna postignuća u području dramske kulture i stvaralaštva i ovdje ću podatke predstaviti tablicom.

**Tablica 2.** Pregled ključnih pojmova i obrazovnih postignuća u području dramskoga stvaralaštva u predmetu Hrvatski jezik (od 1. do 8. razreda).

RAZ.	NASTAVNO PODRUČJE / TEMA	KLJUČNI POJAM/POJMOVI	OBRAZOVNA POSTIGNUĆA
1.	Medijska kultura / Lutkarska predstava	lutka, lutkarska predstava	oživiti scensku lutku; izvesti kraći ulomak igrokaza
2.	Književnost/Igrokaz	igrokaz, glumac, uloga, gluma	ostvarivanje igrokaza primjerenih učeniku
3.	Jezično izražavanje / Čitanje po ulogama	čitanje po ulogama	izražajno glasno čitati dramski tekst (igrokaz) poštujući vrjednute govorenoga jezika; sudjelovati u dramskim improvizacijama
5.	Jezično izražavanje / Slušanje i interpretativno čitanje književnih tekstova	interpretativno čitanje lirskih, pripovjednih i dramskih tekstova	izraziti doživljaj djela prikladnim interpretativnim čitanjem (služeći se vrjednotama govorenoga jezika)
6.	Jezično izražavanje / Dramatizacija pripovjednoga teksta	dramatizacija, uloga, dijalog, monolog, didaskalije	preoblikovati pripovjedni tekst u dramski; uprizoriti dramski tekst

<sup>94</sup> Improvizacija se prepoznaje kao plodonosan pristup i uglavnom se prepoznaju dva načina rada: a) iz učeničkih improvizacija izrasta dramska priča; b) dramski tekst služi kao poticaj/predložak na kojemu se improvizacijom stvara predstava.

I NOK unutar područja *Dramska kultura i umjetnost* prepoznaje i obvezuje na dramsko stvaralaštvo. Od pet ranije spomenutih sastavnica, čak se dvije dominantno odnose upravo na ovo dramskopedagoško područje. Međutim, i ovdje se u definiranju ciljeva prepliću dramskopedagoška područja pa se tako nerijetko uz stvaralaštvo (deblje otisnuto) vežu i ciljevi dramskoga izražavanja i kulture. Sastavnicom *Sudjelovanje u dramskoj aktivnosti i stvaralaštvu* opisuju se ciljevi prema kojima će učenici stjecati sljedeće kompetencije tijekom prva tri ciklusa:

- **s osjećajem sigurnosti sudjelovati u dramskoj aktivnosti i stvaralaštvu**
- izraziti svoje osjećaje, stavove i uvjerenja proigravanjem zamišljenih dramskih situacija, događaja i likova
- istraživati teme i probleme stvarnoga života na siguran način, uživljavanjem u situacije i likove zamišljenoga dramskoga svijeta
- **osjetiti radost i izraziti zadovoljstvo zajedničkom dramskom igrom** (NOK 2011: 215);
- **sa samopouzdanjem i osjećajem sigurnosti sudjelovati u vođenim i samostalnim dramskim zadacima**
- **rabiti različite dramske postupke i sastavnice dramskoga izraza za izvođenje i oblikovanje kraćih vlastitih pisanih ili improviziranih dramskih cjelina** (napomena: cilj se pojavljuje i u trećemu ciklusu)
- upoznati poslove (izrada kostima, scenografije i rekvizita, oblikovanje zvuka i svjetla, režija i dramaturgija i sl.) neophodne u dramskomu stvaralaštvu i aktivnostima
- prepoznati povezanost dramskoga stvaralaštva s ostalim oblicima i medijima umjetničkoga stvaralaštva te s ostalim odgojno-obrazovnim područjima (NOK 2011: 223);
- **prema vlastitim sklonostima sudjelovati u poslovima (izrada kostima, scenografije i rekvizita, oblikovanje zvuka i svjetla, režija i dramaturgija i sl.) neophodnima u dramskomu stvaralaštvu i aktivnostima** (NOK 2011: 232).

U okviru sastavnice *Ovladavanje sastavnicama dramske aktivnosti i stvaralaštva* također se uglavnom ističu stvaralački ciljevi, ali i ovdje možemo govoriti o nedjeljivosti i o zamagljenim granicama između dramskopedagoških područja. Teško je u oblikovanju cilja *moći stvaralački izraziti svoju osobnost, osjećaje, stavove i ideje* ne prepoznati i ciljeve dramskoga izražavanja

ili u cilju *prepoznati osnovne sastavnice dramskoga stvaralaštva u različitim medijima* ne prepoznati dramsku kulturu. Učenici će moći:

- **prepoznati i prihvatiti fikcijsku prirodu dramske aktivnosti i stvaralaštva**
- **aktivno i s osjećajem sigurnosti sudjelovati u dramskoj aktivnosti i stvaralaštvu**
- **objedinjeno rabiti različite sastavnice dramskoga izraza (glas i govor, gesta i mimika, kretanje u prostoru i slično)**
- razlikovati osnovne oblike dramske aktivnosti (dramski oblik nastave, pokus, izvedba, predstava) i sastavnice dramskih ostvarenja (priča, radnja, prizori, likovi)
- prepoznati osnovne sastavnice dramskoga stvaralaštva u različitim medijima (kazalištu, filmu, književnosti i slično; napomena: ovaj cilj se pojavljuje i u drugome ciklusu) (NOK 2011: 215);
- **rabiti na poseban i usmjeren način različite sastavnice dramskoga izraza (glas i govor, gesta i mimika, kretanje u prostoru i sl.)**
- **razviti koncentraciju, empatiju i prepoznavanje međuljudskih odnosa i ponašanja potrebno za uživiljeno igranje uloga i oblikovanje jednostavnih tipskih dramskih likova**
- razlikovati posebne sastavnice dramskih aktivnosti (osnovna tipologija postupaka) i ostvarenja (osnovna tipologija dramskih vrsta i likova) (NOK 2011: 224);
- **steći koncentraciju, empatiju i razumijevanje međuljudskih odnosa potrebno za uživiljeno igranje uloga i oblikovanje jednostavnih karaktera prepoznatljiva govora, kretanja, ponašanja i osobina**
- **samostalno oblikovati dramske cjeline prema zadanim poticajima** (NOK 2011: 232).

Iako zastupljeno u nastavi Hrvatskoga jezika, što je vidljivo iz *Nastavnoga plana* i prepoznato kao dobro, poticajno i učinkovito, što je vidljivo iz NOK-a, dramsko stvaralaštvo nerijetko ima ulogu pratitelja aktivnosti, koja je u službi ovladavanja obrazovnim postignućima koje svrstavamo u područje dramske kulture. Jedan je od mogućih razloga svakako teža mjerljivost postignuća u području dramskoga stvaralaštva, ali i manjak sustavnoga dodiplomskoga obrazovanja iz dramskopedagoških predmeta u okviru zagrebačkoga Sveučilišta. Iz toga proizlazi da se pridjev stvaralački u našim školama u dobroj mjeri odnosi na oponašanje kazališnoga načina rada. Točnije, onakvoga načina rada za koji *nekazalištarci* vjeruju da se primjenjuje u kazalištima. Bilo bi zanimljivo provesti istraživanje koje bi se bavilo pitanjem

koliko je stvaralaštvo u našim školama zastupljeno radi stvaralaštva, a ne kao instrument postizanja nekih drugih ciljeva. Mijenjanjem svijesti o potencijalu dramskoga stvaralaštva, zasigurno bi se mijenjala i svijest o mogućnostima dramskoga izražavanja u školi.

### 2. 4. 3. Dramsko izražavanje

*Drama is about a shift or change in understanding.*

(U drami se radi o preokretu ili promjeni razumijevanja.)

N. Morgan i J. Saxton, 1987.

*Drama in education is a mode of learning.*

(Dramsko izražavanje je način učenja.)

C. O'Neill i A. Lambert, 1982.

Dramsko izražavanje polazi od antropološke kvalitete igranja uloga i ne povezujemo ga s kazalištem, već sa spontanom dječjom igrom<sup>95</sup>. Polovicom 20. stoljeća, osnažena spoznajama dječje i razvojne psihologije<sup>96</sup>, dječja igra postaje sredstvo učenja i spoznaje te uvelike utječe na mnoge dramskopedagoške prakse i općenito na razumijevanje drame kao sredstva učenja i poučavanja. Te promjene dovode do afirmacije dramskoga odgoja u školskim sustavima Velike Britanije<sup>97</sup>, Sjedinjenih Američkih Država i ostalih anglosaksonskih zemalja.

Kako je upravo britanska škola dramskoga odgoja najvažnija za osmišljavanje i provođenje istraživanja predstavljenoga ovim radom, teorije i prakse britanskih dramskih pedagoga detaljnije ću izložiti.<sup>98</sup> Opsežan povijesni pregled tih teorija i praksa dao je Gavin Bolton u

---

<sup>95</sup> Peter Slade

<sup>96</sup> Lav Vigotski i Jean Piaget

<sup>97</sup> U Engleskoj će ovo razdoblje obilježiti djelovanje Dorothy Heathcote i Gavina Boltona. Tu svakako treba spomenuti i Cecily O'Neill, koja je metodički uobličila dramu u razredu (*classroom drama*) odnosno dramu za učenje (*drama for learning*) u čvrsto strukturiranu formu procesne drame o kojoj će više riječi biti u narednim poglavljima.

<sup>98</sup> Osim Britanaca treba spomenuti i geografski bliske zemlje. Zanimljiv, opsežan, povijesni i komparativni pregled dramskopedagoške tradicije u Engleskoj, Italiji i Poljskoj daje T. Lewicki u svojoj doktorskoj disertaciji. Autor tvrdi (1995) da je ideja umjetnosti u obrazovanju nastala između 1930. i 1940. te da su sve tri zemlje prepoznale

svojoj knjizi *Acting in classroom drama. A critical analysis* (1999). Na oblikovanje dramskopedagoške teorije i prakse utjecao je duh vremena, a britanska škola dramske pedagogije (*drama in education*) ima korijenje u estetici i filozofiji moderne, što je osobito vidljivo u idejama Petera Sladea i Briana Waya. Naime, u moderni se o djetinjstvu raspravlja kao o načinu razmišljanja o sebi i kreativnosti, a spontana dječja igra počinje se shvaćati kao umjetnost za sebe (Nicholson 2011). Nakon Drugoga svjetskog rata takvo se razmišljanje prenosi i u obrazovne teorije, stoga i ne čudi da se teorija Petera Sladea temeljila upravo na – spontanoj dječjoj igri.

#### **2. 4. 3. 1. Dječja drama Petera Sladea i socijalna drama<sup>99</sup> Briana Waya**

P. Slade je jedan od začetnika<sup>100</sup> dramske pedagogije. Kao bitnu značajku njegova rada treba navesti potpuno uvažavanje dječje kreativnosti. Iz takvoga razumijevanja dramskopedagoškoga rada proizlazi da je intervencija učitelja svedena na minimum. Osim toga, bitna je značajka njegova rada želja za promjenom i za usrećivanjem djece pa svoju metodu počinje primjenjivati u radu s djecom netipičnoga razvoja (poremećaji u ponašanju i djeca s teškoćama). U tome se ogleda i širina njegova pristupa koji je suprotan od dotad uvriježenih dramskih praksa (Bolton 1999). Stoga je P. Slade i utemeljitelj terapije dramom.

Sladeova je dječja drama zapravo improvizirana dramska aktivnost. Voditelj potiče rad zvukom, riječju, predmetom i sl., a djeca spontano odgovaraju na taj poticaj. Dječje reakcije

---

vrijednost kazališnih oblika te ga uključile u svoje kurikulume. Novi val pojačanoga interesa budi se 60-ih godina paralelno s velikim obrazovnim reformama, 70-ih pokret cvjeta da bi 80-ih ponovno došlo do kurikulumskih promjena. U Italiji se razvija nekoliko izvanrednih pristupa, međutim, dramski odgoj u Italiji nikada nije postao popularan i promoviran (Lewicki 1995: 386). Unatoč tome što nije bio široko prihvaćen način učenja i poučavanja, prouzročio je nekoliko važnih promjena i u školskome sustavu: došlo je do promjene u načinu poučavanja, ali i u poimanju školskoga kazališta (Lewicki 1995). Institucionalno prihvaćanje dramskih metoda dogodilo se nakon nacionalne konferencije *Scena Educazione*, 1995. Na povijesni razvoj i shvaćanje dramskoga odgoja u Poljskoj uvelike je utjecao politički režim te su neki programi umjetničkoga obrazovanja, uz odobrenje države, postali sastavni dio školskih kurikuluma. Krajem 80-ih s promjenom režima, Poljsku zahvaćaju i obrazovne reforme, a početkom 90-ih dramski odgoj ulazi u poljske škole kao predmet (*Knowledge of Theatre / Poznavanje kazališta*) i kao metoda poučavanja (Lewicki 1995: 387). Autor zaključuje kako sve tri zemlje imaju jako puno dodirnih točaka u razumijevanju uloge dramskoga pedagoga kojega se doživljava kao kreativca zainteresiranoga za pronalaženje novih, odgovarajućih načina učenja i poučavanja, a koji se temelje na uzajamnom poštovanju, razumijevanju i komunikaciji (Lewicki 1995: 387) te da su u svim zemljama praktičari razvili svoje pristupe u skladu s prevladavajućim uvjetima, ali uvijek u najboljem interesu za dijete (Lewicki 1995: 389).

<sup>99</sup> *social drama*

<sup>100</sup> Upravo je Peter Slade svojom praksom „prepoznao dječju dramu kao zasebnu umjetničku formu suprotnu kazalištu za odrasle“ (Fleming 2003: 17) davnih 50-ih godina prošloga stoljeća. Za ovoga Britanca drama je „riječ koja najbolje opisuje umjetnost življenja“ (Bolton 1999: 121).



stvaraju okosnicu priče, a spontana se priča odmah i igra. Cijela skupina ima dvostruku, ali nedjeljivu ulogu: uloga stvaralaca i uloga izvođača. Međutim, treba biti oprezan jer je, prema njegovoj teoriji, razvoj dječje drame – organski<sup>101</sup>.

Kao bitno obilježje svoje metode, Slade (iako kazališni čovjek) navodi različitost od kazališnih oblika rada, a svoj način rada ne drži jedinim mogućim oblikom. Ističe da je to oblik stvaranja, odnosno vještina i da može imati oblik igre (*games*), dramatizacije (*dramatisation*), drame u razredu (*classroom drama*), vježbi glume (*acting exercises*), slobodnoga izražavanja (*free expression*), improvizacije (*improvisation*), aktivnosti (*activity method*) i kreativne drame (*creative drama*) (Slade 1954: 19). Iz toga navođenja različitosti između njegova rada i kazališta, proizišao je i poprilično strog stav<sup>102</sup> da je publika neprijatelj i pogrešan pristup odraslih dramskopedagoškome radu. Slade u nekoliko navrata ističe estetičnost dječje drame koju donekle mogu narušiti odrasli pretjeranim pomaganjem, nametanjem vlastitoga vremena i nametanjem krivoga iskustva oblika i prostora.

Dječja je drama samostojna vrsta umjetnosti koja je već samim time važna (Slade 1954: 105). Međutim, njezina se važnost očituje dvosmjerno. Za odrasle je dječja drama vrijedna jer im govori tko je i što je dijete te kamo smjera sa svojim životom; pomaže učitelju da postane prijatelj, da postane osjetljiviji, da zabavi i emocionalno dotakne te osigurava važno estetsko iskustvo. S druge strane, projiciranom igrom dijete dobiva emocionalnu i fizičku kontrolu, samopouzdanje, sposobnost promatranja, toleranciju i suosjećajnost, odnosno brižnost prema

---

<sup>101</sup> Dječja drama ima svoj prirodan slijed koji dovodi do sposobnosti stvaranja predstave na tekstualnom predlošku. Slade naglašava važnost prirodnoga prolaska toga procesa bez požurivanja i preskakanja faza jer je cilj dječje drame izbalansirana osoba, odnosno „sretan i uravnotežen pojedinac“ (Slade 1954: 105). Promatrajući spontanu dječju igru određuje i njezine četiri razvojne faze: a) Počeci drame (*The Beginnings of Drama*), od rođenja do 5. godine; b) Dramska igra (*Dramatic Play*), od 5 do 7 godina; c) Drama i igra (*Drama and Play*), od 7 do 12 godina; d) Prema proscenijskom kazalištu, od 12 do 15 godina. Dvije razvojne faze imaju u svome nazivu riječ igra. Pritom treba napomenuti da Slade razlikuje dvije vrste igre (*play*): a) personalna, osobna igra (*personal play*); b) projicirana igra (*projected play*). Personalna je igra očigledna drama, cijela osoba uključena je u ono što se odvija, a projicirana je igra također drama, uključuje um, ali ne i u potpunosti tijelo (Slade 1954: 29–30). Bolton u ovoj podjeli uočava novi pristup u dramskoj pedagogiji. Slade svoju kategorizaciju opimjeruje nizom aktivnosti kako bi zainteresirani čitatelj lakše usvojio i razlikovao njegovu podjelu. Iako drži da se u svakome djetetu nalazi dječja drama (*Child Drama*) koja intuitivno traži ljepotu forme, forme koja kada se izražava kolektivno, ima ono nešto kazališno u sebi (Bolton 1999: 125), za Sladea proces prema proscenijskom kazalištu (Sladeov naziv za igranje na način predstave) može započeti tek oko 12. godine kada djeca istodobno počinju, u igri i prostoru, uočavati dubinu. Iz toga se može zaključiti da je za Sladeovu teoriju dječje drame važno poimanje prostora jer je drama važan način učenja o dubini i prostornim odnosima.

<sup>102</sup> Točnije, igranje za publiku drži kopiranjem kazališta za odrasle. Dijete je glumac i gledatelj u jednom, u protivnom se pojavljuje trenutak kada se djeca počinju pokazivati, odnosno praviti se važna (*showing off*) pred publikom. Želja za pokazivanjem (u smislu *showing off*) jak je oblik emocije i iziskuje pažljivo vođenje (Slade 1954: 25). Dugoročni je cilj dramskoga rada s djecom za Sladea razvoj zaokružene osobe, a ne stjecanje izvođačkoga iskustva (Gruić 2014: 70).

drugima. Dramski rad ne osigurava samo okvir za bolji uspjeh u školi, već pojedincu osigurava budućnost u kojoj će cijeliti sebe i društvo (Slade 1954: 105–106).

Rad je Petera Sladea oštro kritiziran. Zamjeralo mu se isticanje spontanosti. Štoviše, ta se spontanost dovodila u pitanje pod sumnjom da igra ne može biti spontana dok ju odrasla osoba usmjerava i vodi. Spontanosti se prigovaralo i u domeni dječjih odgovora, a osnovni je prigovor bio njihova konvencionalnost, odnosno činjenica da djeca znaju što želimo čuti. Međutim, G. Bolton staje u obranu P. Sladea tvrdeći da je dječja drama zasnovana na konceptu samoizražavanja i da uistinu, na temelju učiteljeve upute, učenici moraju reagirati trenutačno i odgovarajuće. Međutim, nakon što prođe faza stereotipnoga predstavljanja, učenici uistinu iskreno reagiraju na poticaje (Bolton 1999: 138-142).

Unatoč kritikama, nekoliko je neupitnih Sladeovih doprinosa dramskoj pedagogiji. Prvo, prije njega, dramski su pedagozi zastupali jedan oblik prakse (dramatizacija, tekst, govor, pokret, mima...). Suprotno tomu, Sladeov je pristup određen kao eklektičan (Bolton 1999: 132). Drugo, Peter Slade u škole (koje su od britanskih učenika tada, a od naših možda i danas, ipak zahtijevale formalnije oblike ponašanja) donosi nešto što se činilo nemogućim – biti zaigran i kreativan u grupi. Upravo zbog njegova rada ostaje neosporno da je Slade začetnik drugačijega načina promišljanja dramskoga rada s djecom i da mu se svakako može pripisati i pokretanje dramskoga odgoja u školama u Engleskoj (Gruić 2014: 70).

Dugogodišnji je suradnik Petera Sladea bio Brian Way, a dijelili su i zajednički interes za dječje kazalište. Štoviše, Brian Way veliki je dio svoga profesionalnoga života posvetio kazalištu za djecu. Međutim, upravo Wayev kazališni rad Bolton ističe kao ključan u njegovu pristupu dramskopedagoškome radu. Štoviše, ističe kako se Way odmaknuo od Sladeove teorije umjetničke forme izvedene iz igre (Bolton 1999: 147).

Temelj je njegove teorije psihološko-pedagoška ideja o razvoju osobe u različitim aspektima osobnosti<sup>103</sup> (*facets of personality*). Ta je ideja poslužila kao osnova nizu vježbi<sup>104</sup> koje

---

<sup>103</sup> Prema teoriji B. Waya, razvoj se događa kružno, a ne linearno, kako se tradicionalno isticalo (i kako se u školskim kurikulumima planiralo). Way govori o sedam strana osobnosti: a) koncentracija; b) osjeti; c) imaginacija; d) tjelesno ja; e) govor; f) emocije; g) intelekt. Tih sedam strana osobnosti razvija se u četirima stupnjevima: a) otkrivanje mogućnosti; b) razvoj vlastitih mogućnosti; c) osjetljivost za druge u procesu otkrivanja; d) obogaćivanje utjecaja unutar i izvan okvira osobne okoline (Bolton 1999: 149). Svaka je osoba na različitim stupnjevima razvoja na svakom od aspekata, ali je izrazito važno razviti sve aspekte jer tako dobivamo potpune osobnosti.

<sup>104</sup> Te su vježbe preuzete iz kazališnoga načina rada (primjerice, Bolton tu uočava poveznicu između njega i Viole Spolin koja je osmislila sustav kazališnih metoda), ali su duge i pažljivo vođene, svatko ih radi sam za sebe, u

osmišljava kako bi dramskim radom omogućio razvoj svih aspekata osobnosti. Ovdje svakako treba uočiti izrazito zanimljiv trenutak u razvoju dramske pedagogije. Naime, Way kazališne tehnike improvizacije koristi na nov način – kao sredstvo učenja i poučavanja, a sve u skladu s teorijom da je cilj dramskoga rada osobni doživljaj (koji nije isto što i pokazivanje toga doživljaja) i poticanje razvoja neke sposobnosti ili vještine.

Stoga ne čudi da je Way začetnik ideje o vježbanju socijalnih vještina igranjem uloga. Prema njegovoj ideji socijalne drame (*social drama*), igranjem se uloga razvija osobni potencijal, ali se vježba i snalaženje u okolini koje obuhvaća i lijepo ponašanje za stolom, ali i empatiju s ljudima koji žive lošije od nas (Annarella 1992).

Nekoliko je doprinosa B. Waya dramskoj pedagogiji. Way u svome radu polazi od djeteta te ističe da se bavimo razvojem djece, odnosno ljudi, a ne razvojem drame. Navodi da se drama bavi jedinstvenošću osobe i iskustvom sudionika, dok se kazalište bavi komunikacijom između glumaca i publike. Osim toga, donosi bitan pomak od ciljeva i vrijednosti dramskoga rada do funkcije toga rada (Bolton 1999: 149). Konkretno, to znači da su njegove pripreme strukturirane i da uvodi novu etapu u dramskome satu – fazu opuštanja (zagrijavanje je u ovoj etapi razvoja dramskopedagoškoga rada već dobro poznato i primjenjivano). Na taj način dramskopedagoškom radu dodaje promišljanje o svrhovitosti takvoga rada. Stoga, možemo zaključiti kako je njegovo uvođenje svrhovitosti odmaknulo dramskopedagoški rad od dječje drame koja je samostojna vrsta umjetnosti.

#### **2. 4. 3. 2. Dorothy Heathcote – središnja figura pokreta**

Na oblikovanje dramskopedagoške poetike D. Heathcote zasigurno utječu njezina glumačka iskustva sa studija glume i njezina pedagoška iskustva stečena na učiteljskome studiju. Svojim radioničkim pristupom dopirala je do mnogih učitelja koji su upravo na njezinu načinu rada temeljili i izgrađivali vlastite teorije i prakse. U velikoj mjeri zbog njezina prosvjetiteljskoga karaktera, a možda djelomično i zbog toga što nikada sama u potpunosti nije izložila svoju teoriju (ili možda bolje rečeno – svoje teorije)<sup>105</sup>, budi se silan interes za nju i njezin rad pa

---

skladu sa svojim mogućnostima, odnosno iz pozicije stupnja razvoja na kojem se nalazi. Tek kasnije, u pojedinim fazama, radi se grupno ili u paru.

<sup>105</sup> Iako svjesna važnosti strukture i pisane riječi, D. Heathcote dugo vremena ostaje isključivo revna praktičarka koja svoj rad uglavnom pojašnjava u razgovorima koje su zapisivali i kasnije objavljivali drugi te reakcijama na

postaje središnja figura DIE pokreta koji će preplaviti prvo Englesku, a potom i dio Europe. Prva počinje osmišljavati nove tehnike, a prva i popisuje sve strategije i tehnike kojima se koristila kako bi olakšala kolegama da svoje sate dramskoga odgoja strukturiraju, vode i kontroliraju u svojim razredima (Gruić 2014: 71).

Heathcote polazi od ideje da je dramska radnja po svojoj prirodi podređena značenju i iz ove pretpostavke izrasta njezina teorija (Bolton 1999: 176), koja se uvelike razlikuje<sup>106</sup> od teorija njezinih prethodnika jer ističe da uronjenost ne daje dobre rezultate i da je smisao u istraživanju i pronalaženju smisla.

Ona između kazališta i stvarnoga života vidi neraskidive veze: „Stvarni život kao i kazalište, koje je prikaz životnih okolnosti, oboje koriste kao svoj medij priopćavanja istu mrežu znakovlja: to je ljudsko biće koje, samo ili s ostalima, u konkretnom prostoru i pripadnom mu vremenu upućuje i prima znakove, odašiljući i istodobno očitavajući značenja u svakom trenutku svoje aktivnosti. Mi ne možemo a da ne stvaramo znakove sve dok postoji drugo ljudsko biće koje te znakove očitava. Naša aktivnost postaje znak kad god postoji nazočna osoba koja tu aktivnost očitava i tumači“ (Dorothy Heathcote, *Znakovi (a učinci?)* mrežne stranice HCDO-a).

Takav način promišljanja oblikovao je i njezin rad s djecom. Naime, djeci ne treba postavljati pitanja na koja znamo odgovor. Najvažnija zadaća dramskoga rada s djecom postaje postavljanje učenika u položaj iz kojega mogu utjecati na zbivanja. „Učenike se može pozvati da vrše prepravke ili drugačija tumačenja, a to značajno potiče njihovo samopouzdanje da mogu utjecati i imati vlastiti stav o nečemu. Jer dramska akcija jest proces preoblikovanja, a ne tek praćenje nečije igre“ (Dorothy Heathcote, *Znakovi (a učinci?)* mrežne stranice HCDO-a).

Obilježja njezina rada mogu se sažeti na sljedeći način: a) **nema naglaska na priči**; b) **igra se proživljavajući** (*living-trough*); c) **gradi se nizanjem epizoda**; d) **koristi se tehnikama udaljavanja** od osnovnoga dramskog događanja (*frame distance*); e) **koristi se tehnikama razumijevanja** – pet razina značenja; f) **koristi se tehnikama strukturiranja i vođenja drame**. Za Dorothy Heathcote dramski je rad s djecom grupna djelatnost. Drugi su ovaj oblik rada nazvali proživljavanjem (*living throug*), a kasnije i procesnom dramom.

---

njihove članke. Vjerojatno se upravo tu krije i razlog mnogim teorijama o njezinu radu. U suautorstvu objavljuje nekoliko knjiga, ali puno kasnije (*Collected Writings on Education and Drama* 1984., reizdanje 1991. i *Drama for Learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education [Dimensions of Drama]* 1995.)

<sup>106</sup> Za Sladea i Waya smisao sudjelovanja u drami je uživanje.

Raspoznavamo dvije faze njezina rada: a) Čovjek u kaosu (*Man in the Mess*); b) Drama kao metoda poučavanja. Tijekom prve faze razvija tehniku koja je obilježila njezin rad – **učitelj u ulozi** (*teacher in role*). Tehnika je revolucionarna jer učitelj više ne djeluje izvana vodeći grupu dajući upute i zadatke, već postaje jedan iz grupe te grupu vodi iznutra. Ova je tehnika izrazito moćna jer omogućuje učitelju mijenjanje položaja moći i odnosa u razredu pa iz nadređene uloge koja je u razredu sama po sebi razumljiva, može postati ravnopravan ostalima u grupi ili čak na neki način podređen. Za tu dramsku tehniku Cecily O'Neill kaže da je ključna strategija jer podrazumijeva da je učitelj unutar i izvan akcije (1995: xviii). Također navodi da se tom tehnikom omogućuje više od samoga pridruživanja učitelja i da se njegova uloga bitno razlikuje od glumačke. Osnovni je zadatak *učitelja u ulozi* uvesti ostatak sudionika u zamišljeni svijet i u isto vrijeme njegov je zadatak pristati da sudionici dalje grade taj svijet kako oni žele (O'Neill 1995).

U drugoj fazi rada D. Heathcote drama postaje oblik poučavanja raznih sadržaja (pa čak i matematike). Ovu će fazu obilježiti metoda – **ogrtač stručnjaka** (*mantle of expert*). Sudionici su stručnjaci u nekome području i sa stajališta autoriteta govore o nekome problemu. Za ovu je metodu važno da se stručnjaci udaljavaju od izravnoga problema, a veze su suptilne. U Predgovoru knjizi *Drama for Learning*, njezina urednica C. O'Neill, *ogrtač stručnjaka* vidi kao rijedak primjer integrativnoga poučavanja i učinkovit pristup za sve kurikulumske teme i sadržaje (Heathcote i Bolton 1995: vii). D. Heathcote nekoliko stranica kasnije i sama naglašava to njegovo obilježje – *ogrtač stručnjaka* je pristup za cijeli kurikulum, a ne za izdvajanje samo jedne teme (Heathcote i Bolton 1995: 16).

Sama D. Heathcote navodi još neka obilježja ove metode. Naime, metoda uključuje učenike u rad primjenom aktivnosti čitanja, razvrstavanja informacija, pisanja, izrade (*arts and crafts*), znanosti, matematike, a sve su to aktivnosti i područja koja učenici već otprije poznaju iz učionice (Heathcote i Bolton 1995: 46). Autori vjeruju da će kvaliteta tih aktivnosti korištenjem *ogrtača stručnjaka* biti poboljšana (Heathcote i Bolton 1995: 74).

S obzirom na to da u svome radu polazi od tvrdnje da je pretjerana bliskost s događanjem neprijatelj razumijevanja, D. Heathcote sastavila je niz *okvira* promatranja svakoga događanja. Dakle, karakteristično je za taj niz da je svaki idući okvir sve udaljeniji od samoga događaja, ali i to da svaki okvir pruža drugu vrstu gledišta, a sudionike se udaljava **prostorno** i/ili **vremenski**:

- sudionik – sudjeluje u događaju

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

O'Toole ističe da odabirom okvira voditelj ocrta dramska značenja koja su dostupna sudionicima za konstrukciju priče. Ističe da je okvir trodimenzionalan, površinski predstavlja konkretnu dramsku konvenciju, a dubinski udaljenost i gledište na središnju dramsku situaciju (O'Toole 1992: 109-111). Do razumijevanja dolazi u samoj drami, a svoju tvrdnju oprimjeruje dramskom situacijom u kojoj djeca istražuju civilizaciju Inka i o tome drevnom narodu uče iz okvira stručnjaka, odnosno uloge povjesničara (O'Toole 1992: 113).

Već spomenute tehnike razumijevanja, odnosno *pet razina značenja*, sama Heathcote nije nikad pisano izložila. U predstavljanju te ideje poslužit će interpretacija Geoffa Gillhama (*Čemu život. Raščlamba razina objašnjavanja Dorothy Heatcote*, mrežne stranice HCDO-a) koji je jednom prilikom intervjuirao Heathcote. Članak započinje pregledom naziva kojima se D. Heathcote koristi za objašnjavanje radnje (nevažno radi li se o dramskoj igri ili stvarnome životu): *akcija*, *motivacija*, *ulog*, *model* i *životni stav*. Heathcote slikovito objašnjava sve ove razine koje Gillham sažima u objašnjenjima:

- akcija – ponašanje, način kako je nešto učinjeno.
- motivacija – Zašto to netko čini? Što ona/on time hoće postići?

- ulog – Što je na kocki? Kolika je cijena koja potiče nekoga na čin?
- model – Koje se ponašanje tu oponaša ili odbacuje?
- životni stav – Zašto je život takav kakav jest?

D. Heathcote u svom osvrtu na ovaj članak umjesto pojma *životni stav* koristi se pojmom *svjetonazor*.

Za ovih pet razina značenja nije bitna kronologija zbivanja u dramskoj priči, već slijed razina smisla. Razine proizlaze jedna iz druge pa su stoga moguća pomicanja naprijed i nazad, postupno ili u skokovima. U već spomenutom osvrtu Heathcote ističe da ove razine pomažu voditelju da djeluje na onoj razini na kojoj skupina može djelovati. Za nju je uloga voditelja dramske skupine posebno važna i nosi veliku odgovornost: „Biti voditelj koji je u stanju pomoći skupini pojedinaca da razmotri vlastiti svjetonazor, to je po mom mišljenju nešto najvažnije što dramski pedagog (i dramski doživljaj) može ponuditi društvu.“ (D. Heathcote, *Osvrt na članak Geoffa Gillhama*, mrežne stranice HCDO-a).

Kako bi kvalitetno oblikovao svoj rad, svaki voditelj dramskih družina mora ovladati i osnovnim elementima kazališnoga zanata. Za D. Heathcote to su fokus (*focus*), napetost (*tension*) i spektar (*the spectra*). Fokus definira kao trenutak u vremenu koji sadrži bit, generalno ljudsko iskustvo. Napetost definira kao izazivanje reakcije, odnosno poticanje na reakciju (*pressure for response*) koje je u samom središtu dramske akcije. Ovu kategoriju dijeli na iznenađenje, neznanje (što se duže čeka sa saznanjem, to je napetost veća), komplikacije, ograničenja vremena i prostora, onemogućavanje plana, želja ili ideja. Spektar objašnjava oprekama: tama – svjetlo, zvuk – tišina, kretanje – mirovanje. (Morgan i Saxton 1987: 2).

Osim tih značajnih elemenata, rad D. Heathcote izdvajao je i njezin odnos prema vremenu u *living through* dramati. Njezina briga da sudionici sagledaju vrijeme retrospektivno, kao i spontanost, postaju zaštitni znak njezina rada i na taj se način njezin rad izdvaja od ostalih improvizacija koje obilježavaju kratkoća, orijentiranost na akciju i nerefleksivnost (O'Neill 1995: 95).

Osim brojnih, ranije navedenih doprinosa D. Heathcote samome DIE pokretu, odnosno dramskoj pedagogiji, treba istaknuti još jedan – njezinom pojavom, radom i, mogu slobodno tvrditi, karizmom, dramskopedagoški pristup postaje prepoznat i, što je još važnije, često primjenjivan pristup odgoju i obrazovanju učenika. Širok krug njezinih suradnika, učenika i sljedbenika preuzima njezine teorije ili samo najzanimljivije dijelove i razvija ih dalje. Upravo

zbog utjecaja ove dramske pedagoginje *drama in education* počinje se intenzivno širiti i razvijati.

### 2. 4. 3. 3. Gavin Bolton – teoretičar dramske pedagogije

Na sveobuhvatnost Boltonove teorije zasigurno je utjecala njegova praksa<sup>107</sup>. Na početku učiteljske karijere inspirira ga dramski rad P. Sladea i B. Waya, međutim i on sam razvija nove oblike drame u razredu (*classroom drama*). Takav je primjer *sjedeća drama* (*sitting down drama*) koju je osmislio kako bi omogućio sudionicima koji nemaju iskustva, da sudjeluju u stvaranju drame (*making a play*) bez poduzimanja konkretnih akcija (Morgan i Saxton 1987: 26).

Osim *sjedeće* drame, G. Bolton uvodi i objašnjava pojam *dramskoga igranja* (*dramatic playing*). Radi se o modelu improvizacije u okviru procesne drame, a zahtijeva (od onoga koji na taj način improvizira) pristajanje na određeni ugovor. Bolton takvo igranje povezuje s preuzimanjem igranja uloga koje društvo na nekim javnim mjestima i u nekim kontekstima očekuje od nas (O'Neill 1995: 81).

Kao i D. Heathcote, vjeruje da je za voditelja dramske skupine neophodno ovladati kazališnom terminologijom. Ističe da je napetost (*tension*) jednaka osjećaju za vrijeme, fokus i iznenađenje. Ono što Heathcote imenuje spektrom, on naziva kontrastom (*contrast*): zvuk – tišina, pokret – mirovanje, promjena smjera (od ugone k neugodi, od prijatne k olakšanju). Treći element, simbolizaciju (*symbolization*), definira kao akciju ili objekt ili oboje; ona ovisi o konkretnome i svojoj moći da promiješa duboke osjećaje. Simbolizacija istodobno sadržava mnoge razine značenja (Morgan i Saxton 1987: 2).

Njegova praktičarska iskustva, ali i teorijska promišljanja, skupljena su u njegovoj analizi koja predstavlja povijesni pregled, ali i pregled koncepata onoga što naziva *razrednom dramom* (*classroom drama*). U tom pregledu autor navodi i neke manje poznate začetnike pokreta poput Harriet Finlay-Johnson i Henryja Caldwell Cooka te se detaljno bavi analizom rada ranije

---

<sup>107</sup> Bolton se dramskopedagoškim radom bavio iz različitih položaja: učitelja, savjetnika za dramu i predavača na sveučilištu.



spomenutih britanskih dramskih pedagoga. Svoj rad, skromno, drži derivatom onoga D. Heathcote (Bolton 1999).

U svome radu definira značenje pojma glumačko ponašanje (*acting behaviour*) kao čin stvaranja fikcije koja uključuje identifikaciju uz pomoć akcije, određivanje odgovornosti i njezine važnosti, svjesnu manipulaciju vremenom i prostorom te sposobnost za uopćavanje. Glumačko se ponašanje zasniva na svijesti o publici, uključujući i samopromatranje (Bolton 1999: 270).

Za njega su izvođenje (*performing*) i stvaranje (*making*) suprotstavljeni pojmovi. Štoviše, razlikuje sljedeće oblike glumačkoga ponašanja u razredu (*classroom acting behaviours*): **predstavljanje** (*presenting*), **stvaranje** (*making*) i **izvođenje** (*performing*), s tim da predstavljanje podrazumijeva različite aktivnosti poput smrznutih slika, forum-kazališta, glumljenja prema predlošku i sl., odnosno sve oblike u kojima je najvažnije prikazati i koji se mogu uvježbavati i ponoviti. Stvaralaštvo podrazumijeva one oblike u kojima sudionici dramski istražuju bez osjećaja da pripremaju nešto što će prikazati drugima. Takav rad nije ponovljiv, a samim time se ne može uvježbati (Bolton 1999: 274). Pojmovima izvođenje (*performing*) i glumljenje (*acting*) koristi se kao sinonimima, pri čemu pojam izvođenje definira sam sebe s obzirom na interes glumca ili publike. Također, naglašava da je za uspjeh nužna pozornost (Bolton 1999: 276).

Bolton svojom teorijom i ponuđenim okvirom u knjizi *Acting in classroom drama. A critical analysis* (1999), kao jedan od najutjecajnijih suvremenih teoretičara dramske pedagogije, na neki način revitalizira dramsku pedagogiju ističući da stvaralaštvo treba rabiti kao pristup u nastavi jer se njime ostvaruju važni odgojno-obrazovni ciljevi. Štoviše, napominje da se idealan učitelj koristi snagom predstavljanja (uključujući izvođenje), ali i stvaranja te se zalaže za eklektični pristup (Bolton 1999: 277); samim time potvrđuje ideju o labavoj granici među trima područjima dramske pedagogije.

#### **2. 4. 3. 4. Nastavljači tradicije, inovatori i kritičari**

Nakon začetnika P. Sladea i B. Waya, revolucionarke pokreta D. Heathcote te njezina suvremenika, velikoga teoretičara G. Boltona, pojavljuje se čitav niz mlađih dramskih pedagoga koji nastoje usustaviti i razraditi pristupe dramskome radu te razviti nove

(pod)smjerove. Također, javljaju se i prve kritike pokreta. Najglasnije je odjeknula kritika Davida Hornbroka s kraja 20. stoljeća, što je svakako bilo pogubno za pokret. On mu se suprotstavlja (1998) zamjerajući mu odvojenost od kazališnoga medija i usmjerenost na terapeutsko djelovanje, zanemarivanje publike, razvijanje socijalnih, građanskih i sličnih kompetencija, a zanemarivanje umjetničkih, potiskivanje važnosti kazališnih vještina isticanjem pedagoške sastavnice ovakvoga rada i odsustvo kritičke analize, koje dovodi do poteškoća u vrednovanju, ali i učeničkome samovrednovanju rada. Želeći definirati područje, David Hornbrok u knjizi *Education in Drama: Casting the Dramatic Curriculum* (1991) nudi ideju neovisnoga predmeta nazvanoga *Drama*<sup>108</sup>.

Kritiku D. Hoornbroka možemo razumjeti kao povratak na staro, odnosno povratak umjetničkim korijenima. Međutim, mudrije je ako ju shvatimo i kao novu fazu kritičkoga promišljanja područja, jasnijega postavljanja ciljeva i dokazivanja svrhovitosti. Hoornbrook sve dramske pedagoge dovodi u jedan novi položaj, propituje dramskopedagošku zagovaračku filozofiju i traži da sve ono što smo iskustveno, kao dramski pedagozi, spoznali i dokažemo.

Nastavljači, dakako, njeguju način rada Dorothy Heathcote, a među najpoznatije možemo ubrojiti J. Neelands, N. Morgan i J. Saxton. J. Neelands (1990) drži da su dramske tehnike različiti načini na koje se vrijeme, prostor i ljudska prisutnost u njima postavljaju u međuodnose i oblikuju ih te na taj način stvaraju razne vrste značenja u kazalištu. N. Morgan i J. Saxton (1987) detaljnije se bave tehnikom *voditelj u ulozi*, daju tipologiju i načine primjene te tehnike. Zanima ih odnos učitelj – učenik – proces te ističu da učenici i učitelji nemaju jednak pogled na dramsko događanje te da toga treba biti svjestan i prilikom planiranja sati (*Teaching drama. A mind of many wonders*, 1987). Nastavljači tradicije su i, dakako, G. Bolton, C. O'Neill i P. O'Toole, koji i dalje njeguju uhodani put koji vodi do snažnoga emocionalnog iskustva koje je važno samo po sebi, a omogućava učenicima da propituju svoje mjesto u svijetu.

O'Neill i Lambert (1982) koriste se dramskim pristupima za istraživanje problema i međuodnosa, a učitelja doživljavaju posrednikom koji sve to omogućava. Osnovni je cilj takvoga rada omogućiti učenicima da spoznaju sebe i svijet u kojemu žive, a sporedno se ovladava i dramskom formom. Da bi to bilo moguće, postaje važno učiteljima ponuditi

---

<sup>108</sup> Osmišljavajući kurikulum predmeta, drama polazi od triju osnovnih elemenata dramskoga događanja: stvaranje (*making*), izvedba (*performing*) i gledanje (*watching*). Drži da rad u razredu mora imati sljedeće bitne sastavnice koje, u konačnici, proizlaze jedna iz druge: ideja → stvaranje teksta → igranje → gledanje → analiza.

odgovarajuću literaturu u kojoj će pronaći tehnike, njihovu primjenu i koja će im omogućiti kvalitetno strukturiranje sata.

Možda najzanimljiviji oblik, i svakako inovaciju, ove faze britanske škole dramskoga odgoja predstavlja procesna drama C. O'Neill o kojoj će u sljedećim poglavljima biti više riječi. Primjenom ove metode dramski svijet nastaje zajedničkim trudom učenika i učitelja, a učenje se odvija i na kognitivnoj i na afektivnoj razini. Procesna je drama rado korištena metoda učenja i poučavanja u svijetu, ali i kod nas.

#### 2. 4. 3. 5. Odjeci u Hrvatskoj

U Hrvatskoj je kazalište od svojih najranijih početaka odgajalo i poučavalo, međutim razumijevanje drame kao medija učenja i poučavanja vezuje se uz Davorina Trstenjaka (Krušić 2012: 142). U približavanju nastavnih sadržaja učenicima rabio je dramatizaciju, a Krušić pretpostavlja da je i svoje učenike uključivao u *igranje uloga* i da je sam preuzimao neke uloge, a ako ne nužno kao *učitelj u ulozi*, a onda sigurno kao *pripovjedač* (narator) i *voditelj* (facilitator) (Krušić 2012: 142).

Do uvođenja dramskih aktivnosti u hrvatske (tadašnje jugoslovenske) škole trebalo je proći nekoliko desetljeća. Za njihovu popularizaciju zaslužna je Danica Nola<sup>109</sup>. Nola je po mnogočemu bila ispred svoga vremena, a neke njezine ideje i danas su iznenađujuće aktualne.<sup>110</sup> Promišljajući o školstvu, postavlja pitanja kojima se struka još uvijek bavi – kako povezati školsko znanje s onim životnim. Zalaže se za teži, ali primjereniji put:

- „ne za paralelizam obrazovanja i odgoja, već za jedinstvo i obostrano prožeto djelovanje školskog i vanškolskog odgojno-obrazovnog djelovanja;
- ne za zatvoreni hijerarhijski postavljeni školski sistem, već za otvoreni društveni, humani i permanentni“ (Nola 1975: 28).

---

<sup>109</sup> Sustavno je radila na reformiranju ondašnjega školstva i osuvremenjivanju sustava rukovodeći eksperimentalnim školama, Centrom za usavršavanje nastavnika te je bila utemeljiteljica i urednica časopisa *Umjetnost i dijete*.

<sup>110</sup> Zanimljivi su i još uvijek suvremeni njezini prijedlozi reforme škole. Davne 1976. godine u radu *Škola kao edukativni i kulturni centar* izlaže svoju viziju školskoga prostora i sadržaja, vjeruje da škola mora prerasti u „edukativni, kulturni, polivalentni centar“ koji obuhvaća „odgojni i kulturni rad i s roditeljima“ (Nola 1976: 16). Njezinu angažmanu dugujemo i smotru stvaralaštva učenika, danas poznatu kao LiDraNo.

U svojim stručnim i znanstvenim radovima bavila se i dječjom igrom u kojoj vidi način uspostavljanja veza između svijeta djeteta i svijeta umjetnosti (Nola 1977: 8) te navodi da „igranje igre približava dijete umjetnosti, tj. umjetničkom činu, koji nastaje pod sličnim uslovima, ili procesima. Treba shvatiti da kod djeteta svijet igre nije svijet iluzije, već realnost njegova življenja, a satkana je iz svijeta stvarnosti u kojoj živi, ali na sreću i iz svijeta mašte, najznačajnije i isključivo karakteristike i snage čovjeka“ (Nola 1977: 10).

Osim općenitim pojmom igre, bavila se i dramskom igrom u školi za koju naglašava da je namijenjena svoj djeci, a ne samo onoj nadarenoj (Nola 1975). Iz njezina opisa pedagoškoga pristupa radu u monografiji koja je pratila 15. Jugoslavenski festival djeteta u Šibeniku, daje se naslutiti da je poznavala rad Petera Sladea, a u nekim promišljanjima o dramskome radu s djecom uočava probleme koje dramska pedagogija još nije razriješila. Naime, Nola ističe da neki dramski rad s djecom doživljavaju kao sredstvo zadovoljavanja dječje potrebe za dramskim izražavanjem, drugi kao zadovoljenje interesa ili veće sposobnosti neke djece, a treći kao nužnost u svrhu održavanja školskih svečanosti te naglašava da ni jedan od tih stavova ne može apsorbirati pravo značenje dramskoga rada s djecom (Nola 1975).

Vjeruje da dramska igra počinje prvim danom kada se dijete počinje igrati otkrivajući, doživljavajući i upoznavajući svijet oko sebe, ističe da za dramski rad nisu potrebne dvorane, već se i učionice mogu pretvoriti u prostore za dramsku igru, ističe da uvijek svi moraju sudjelovati i može im se dodijeliti uloga aktivne publike ako ne žele glumiti te nadalje, ističe da je osnovni cilj dramskoga rada u školi uklanjanje oblika krutoga teatra kojemu su cilj gluma i publika (Nola 1975).

Upozorava i na važnost odabira i strogih kriterija svega što se nudi djeci jer djeca mogu i znaju prepoznati vrijedno, odnosno „ono što se stvara i nudi djeci, pod imenom umjetnosti, mora biti umjetnost. Istinska, velika, duboka, ukoliko je nužno davati joj atribute, koja će naći rezonancu u dječjoj psihi i svijetu“ (Nola 1977: 11). Upozorava i na negativne ishode nekritičnih odabira i pritom naglašava da se ne radi o javnim kritikama djece jer djeca ne istupaju tako, već o puno ozbiljnijoj posljedici ukoliko se suigra između djela i djeteta ne dogodi; tada se „očekivana igra, ili bolje rečeno suigra, gasi“ (Nola 1990: 264). Stoga je odabir djela koja će se izvesti ili na neki drugi način predstaviti djeci ozbiljan i odgovoran posao.

Novi zamah dramskopedagoškim aktivnostima i usavršavanju učitelja dat će osnivanje Hrvatskoga centra za dramski odgoj 1996. godine. Hrvatski dramski pedagozi ugošćuju svjetske dramske pedagoge koji održavaju radionice za učitelje i nastavnike. Počinju se

prevoditi i objavljivati dramskopedagoški naslovi, a dramsko izražavanje postaje prisutnije u školskim dokumentima.

Priručnik Hrvatskoga centra za dramski odgoj *Igram se, a učim! (Dramski postupci u razrednoj nastavi)* izašao je 2007. godine i namijenjen je nižim razredima osnovne škole. Konceptijski nastoji u uvodnom dijelu pojasniti dramskopedagoške pojmove te ponuditi primjere kako se dramskim tehnikama i metodama koristiti u nastavi te kako ih primijeniti u osmišljavanju i provođenju integriranih dana. Savjetuje kako se na nastavnome satu dobiva materijal za predstavu i kako se vodi dramska družina.

Priručnik *Zamisli, doživi, izrazi!* koji je uredila Valentina Lugomer, a izdao HCDO 2008., bavi se, kako mu to i podnaslov kaže, dramskim metodama u nastavi Hrvatskoga jezika. Autorski tim čine dramske pedagoginje i profesorice Hrvatskoga jezika, a knjiga je konceptijski podijeljena u 4 dijela. U knjizi se nastoji pojasniti osnovne *dramske* pojmove poput: dramskoga odgoja, dramske pedagogije, dramskoga izraza, dramske aktivnosti, dramskih postupaka, dramske metode, dramske vježbe, dramske igre i dramske tehnike, a u terminološkom određivanju<sup>111</sup> puno je detaljniji od prvoga priručnika. Nadalje, u knjizi se uspoređuju ciljevi dramskoga odgoja s općim ciljevima odgoja i obrazovanja te specifičnim ciljevima nastave Hrvatskoga jezika. Osim toga, čitateljima se daju konkretna i stručna objašnjenja, možda je bolje reći savjeti iz prakse o tome kako primijeniti dramsku igru u nastavi. Da bi se čitatelje potaknulo na primjenu dramskih metoda, nudi im se popis i opis igara, vježba i tehnika koje su obogaćene napomenama autorica te razrađene pripreme za nastavu jezika, jezičnoga izražavanja, književnosti i medijske kulture u višim razredima osnovne škole. Završni dio knjige posvećen je nastanku predstave. Međutim, promiče se jedan drugačiji oblik dramskoga rada s djecom. Naime, daju se primjeri kako se na učeničkim dramatizacijama lirskih predložaka može graditi scenska igra.

Nastavljajući tradiciju prvih dvaju priručnika, objavljen je i treći HCDO-ov priručnik naslovljen *Odgoj za građanstvo, odgoj za život. Priručnik aktivnih metoda za građanski odgoj i obrazovanje s primjerima dobre prakse* (2017). Priručnik se sastoji od dva dijela. Prvi dio ističe neka od *glavnih polazišta i obilježja nastave građanskoga odgoja i obrazovanja, obilježja koja je blisko povezuju s metodikom dramske pedagogije kao načinom iskustvenoga poučavanja i učenja* (2017: 11) te se daje klasifikacija dramskopedagoških metoda i postupaka. U drugome dijelu objavljeno je 12 priprema za sate Građanskoga odgoja i obrazovanja. U svih 12 priprema

---

<sup>111</sup> Osvrt na terminologiju koju nudi ovaj priručnik dan je u poglavlju *Dramski odgoj – definicije i pojmovi*.

primijenjena je metoda procesne drame koju V. Krušić imenuje nastavnom procesnom dramom (Čubriilo, Krušić i Rimac Jurinović 2017: 20).

Iako ga u *Nastavnome planu i programu za osnovne škole* iz 2006. još uvijek ne prepoznajemo, osim možda u navođenju temeljnih odrednica odgojno-obrazovnoga i nastavnoga rada prema HNOS-u (2006: 11), NOK i službeno priznaje područje dramskoga izražavanja definiranjem jedne sastavnice *Komunikacija, socijalizacija i suradnja dramskom aktivnošću i stvaralaštvom*. I ovdje se ovo područje isprepliće s ostalim područjima, u najvećoj mjeri s dramskom kulturom i, kako joj uostalom i naziv kaže, dramskim stvaralaštvom. Radi lakšega razlikovanja, ciljevi koji se odnose na područje dramskoga izražavanja bit će istaknuti. Prema NOK-u, odgojno-obrazovni ciljevi koje povezujemo s dramskopedagoškim područjem dramsko izražavanje su sljedeći:

- steći sigurnost u zajedničkomu radu te samostalnomu i skupnomu javnom nastupu i izvođenju
- **prepoznati pozitivne i negativne vidove osjećajnosti u međuljudskim odnosima**
- usvojiti pozitivan odnos prema dramskoj aktivnosti i stvaralaštvu drugih učenika
- **prihvatiti i razviti suosjećajnost i suradnički odnos s vršnjacima, posebice onima s posebnim potrebama**
- **povezivati vlastitu dramsku aktivnost i stvaralaštvo s iskustvima svakodnevnoga života**
- **usvojiti osnovna pravila ponašanja nužna za praćenje i sudjelovanje u dramskim i kazališnim aktivnostima i ostvarenjima (NOK 2011: 215);**
- **suradivati s drugima te učiti dijeliti i prihvaćati odgovornost za zajedničko dramsko stvaranje i izvođenje**
- **prepoznavati različite oblike međuljudskih odnosa i ponašanja, njihove uzroke te načine njihova usklađivanja i suradnje**
- **razumijevajući ponašanje i motivacije likova u dramskim situacijama, razumjeti vlastito ponašanje i psihofizički razvoj te ovladati vlastitim ponašanjem (NOK 2011: 224);**
- **prepoznavati vlastite osobine, kao i osobine drugih u zajedničkomu stvaralaštvu i aktivnosti**
- **moći stvaralački izraziti svoju osobnost, osjećaje, stavove i ideje (NOK 2011: 232).**

Kako je vidljivo iz ovih ciljeva, dramsko je izražavanje usmjereno k razvoju pojedinca (suosjećajnost, odgovornost, izražavanje vlastitih osjećaja, stavova, ciljeva i sl.) i usvajanju životnih vještina (suradnja, odgovornost itd.) koje će učeniku omogućiti djelovanje u društvu. Osim toga, u ciljevima dramskoga izražavanja jasno se ističe povezivanje škole i života (učenici će *povezivati vlastitu dramsku aktivnost i stvaralaštvo s iskustvima svakodnevnoga života*). Upravo zbog ispisanih ciljeva ovo područje dramskoga odgoja predstavlja temelj za kreativno ispunjavanje, ali i ispitivanje zahtjeva suvremene obrazovne politike.

#### **2. 4. 4. Zaključci o zastupljenosti dramskih područja u NOK-u**

Iz ovoga pregleda možemo zaključiti da je dramski odgoj zastupljen u *Planu i programu* te u NOK-u. Najzastupljenije je područje dramske kulture, a usvojenost sadržaja ovoga područja najlakše se i provjerava. Prema zastupljenosti, slijedi područje dramskoga stvaralaštva. Iako je već ranije spomenuto da su aktivnosti koje potiču dramsko stvaralaštvo uglavnom u službi ovladavanja stručnim nazivljem (a to je onda područje dramske kulture), stvaralaštvo je prisutno i kao izvannastavna aktivnost. Međutim, vrlo rijetko, školsku dramsku skupinu čini više od 10 učenika<sup>112</sup> pa ne možemo govoriti da je takav oblik rada namijenjen svim učenicima neke škole. Međutim, dječje se stvaralaštvo, pa tako i dramsko, potiče svim obrazovnim politikama i njeguje u većoj ili manjoj mjeri u svim osnovnim školama.

Najslabije zastupljeno područje dramskoga odgoja u školi je, paradoksalno, dramsko izražavanje, iako u okviru suvremene osnovne škole vjerojatno ima najviše potencijala jer mu je osnovni cilj razvoj, sazrijevanje i odrastanje pojedinca. Dramsko je izražavanje izdvojeno u NOK-u jednom sastavnicom, a često se isprepliće s ciljevima dramskoga stvaralaštva. S obzirom na to da dramski rad u redovnoj nastavi stvara ozračje u kojem se njeguju povjerenje, suradništvo, istraživanje, kreativno rješavanje problema, predstavljanje, samovrednovanje i vrednovanje postignutoga, očekivano bi bilo da se i više primjenjuje za ostvarivanje odgojno-obrazovnih ciljeva. Također, takav način rada predstavlja protutežu brojčanom ocjenjivanju jer djeluje kao procjena i, što je još važnije, samoprocjena znanja, vještina i sposobnosti.

Dramsko izražavanje u nastavi omogućuje istraživanje problema, događaja i odnosa aktivnom identifikacijom s ulogama i situacijama u drami (O'Neill i Lambert 1982: 11), a u stvaranje

---

<sup>112</sup> Školske dramske skupine najčešće pripremaju svoje predstave za smotru LiDraNo, a propozicijama smotre ograničen je broj sudionika i trajanje predstave.

imaginarnoga svijeta djeca uključuju sve ono što znaju o stvarnome svijetu u kojemu žive te kvalitetnim vođenjem imaginarnim svijetom oni počinju razumijevati sebe i stvarni svijet u kojem žive (O'Neill i Lambert 1982: 11), kako je i očekivano u NOK-u. Točnije, da bi dramski proces bio smislen, sudionici moraju selektivno rabiti svoja iskustva iz stvarnoga svijeta da bi udovoljili zahtjevima koje postavljaju uloge i situacije imaginarnoga (O'Neill i Lambert 1982: 13).

Sve više učitelja primjenjuje dramske aktivnosti za poučavanje i učenje u nastavi u određenim fazama sata (motivacija, usustavljanje itd.) ili u različitim vrstama sati (obrada, ponavljanje i sl.). Međutim, od dosljedno strukturiranih dramskih metoda (poput forum-teatra ili procesne drame) koje se provode cijeli sat, dvosat ili duži period, učitelji još uvijek zaziru i o nekom njihovu stalnome provođenju ne možemo govoriti. Jedan od razloga je zasigurno taj što se učitelji ne osjećaju kompetentnima primjenjivati tehnike i metode dramskoga odgoja (Rudela 2013).

Ipak, najnoviji i već spomenuti priručnik HCDO-a *Odgoj za građanstvo, odgoj za život* (2017) možda najavljuje neka nova strujanja. Ono što je sigurno, u priručniku se izdvojila metoda za koju bismo mogli ustvrditi da, iako primjenjiva u svim područjima dramskoga odgoja, predstavlja miljenicu dramskih pedagoginja koje rade u školi i dramskopedagoške metode primjenjuju za poučavanje djece i mladih. Riječ je o procesnoj drami.

## **2. 5. Procesna drama**

Naziv procesna drama u rječnik dramske pedagogije uvodi Cecily O'Neill (1995), a zaniva se na njezinu bitnome obilježju – oživljavanju dramskoga svijeta tijekom procesa. Za izvođenje procesne drame iz koncepta *living through* drame presudno je dominantno obilježje rada Cecily O'Neill – intervencija voditelja (učitelja) za koje Bolton (1999) navodi da je omogućilo „pomicanje prema novom žanru koji će kasnije sama začetnica nazvati procesnom dramom“ (Bolton 1999: 231). Naglašava da procesna drama funkcionira sa svim potencijalom i ograničenjima dramske umjetničke forme te drži da zadovoljstvo proizišlo iz iskustva može dovesti do dubljega razumijevanja same drame (O'Neill 1995: xix).

Također, naglašava da sudionike ne treba doživljavati isključivo kao učenike, već kao aktivne posrednike koji omogućavaju da se dogodi kazalište (O'Neill 1995). Bolton ističe da je



interpretacija koncepta *living through* koju nam je ponudila C. O'Neill sofisticirana u svojoj zamisli i sveobuhvatna u metodologiji (Bolton 1999: 231) te da je, iako nastala na pedagogiji D. Heathcote, znatno obogaćena mnoštvom mogućnosti u skokovima iz sadašnjosti u budućnost ili prošlost, odnosno u kreativnoj manipulaciji vremenom (*the creative manipulation of time*) koja postaje sastavni dio ove prakse (Bolton 1999: 229).

Procesna je drama na krilima *drama in education* pokreta relativno brzo prihvaćena u engleskim dramskopedagoškim krugovima. Usvajanju toga koncepta, vjeruje Bolton (1999: 228), pridonijela je i knjiga *Drama Structures: A practical Handbook for Teachers* (1982.) koju O'Neill autorski potpisuje s Alanom Lambertom.

Počeci prakticiranja procesne drame i organiziranoga odgojnog dramskog djelovanja u Hrvatskoj datiraju s kraja 90-ih<sup>113</sup>. Iva Gruić je jedina hrvatska autorica koja se sustavno bavila procesnom dramom. Njezina knjiga *Prolaz u zamišljeni svijet – Procesna drama ili drama u nastajanju s podnaslovom priručnik za odgajatelje, učitelje i nastavnike i sve one koji se bave dramskim radom s djecom i mladima* predstavlja cjelovit poticaj za primjenu procesne drame. Autorica ju definira kao „dramu u nastajanju, dramu koja raste, izrasta“ (Gruić 2002: 18). U knjizi se sustavno objašnjava što je procesna drama, kako se uobličava te se upućuje kako strukturirati procesnu dramu – u teoriji i s mnoštvom primjera te popisom dramskih tehnika.

Još jedno određenje procesne drame ponudio je V. Krušić koji ju naziva „tehnikom i pedagoškim žanrom“ (Krušić, *Grmljavina iza brda – izlaganje na 4. Međunarodnoj konferenciji kazališne pedagogije*), a razlikuje stvaralačku i nastavnu procesnu dramu koje se razlikuju po svojim ciljevima, ali i mjestu izvođenja. Stvaralačku procesnu dramu veže uz dramski/kazališni studio, gdje je osnovni cilj dramskoga rada poticanje i razvoj kreativnosti i stvaralaštva dok nastavnu procesnu dramu vezuje uz školu, a njezin cilj je učinkovito poučavanje i obrada odgojno-obrazovnih sadržaja (Čubrilo, Krušić i Rimac Jurinović 2017).

Da bi se u potpunosti razumio potencijal procesne drame, posebice u nastavnome procesu, potrebno je detaljnije opisati kako se procesnom dramom gradi imaginarni svijet koji paralelno postaje prostor za učenje o realnome svijetu.

---

<sup>113</sup> Vrijeme kada je osnovan HCDO i kada se organizira niz dramskih radionica, stranih i domaćih voditelja. Hrvatski dramski pedagozi odlaze u europske zemlje duge dramskopedagoške tradicije te prenose njihova iskustva domaćim dramskim pedagozima.

## 2. 5. 1. Građenje imaginarnoga svijeta procesnom dramom

Nekoliko je izrazito prepoznatljivih obilježja procesne drame: epizodna struktura, sudjelovanje svih sudionika, odsutnost vanjske publike i aktivno sudjelovanje voditelja u samom procesu (tehnika *voditelj u ulozi*).

Građenje imaginarnoga svijeta procesnom dramom ne djeluje kao jednostavan linearan niz, već kao niz funkcionalnih jedinica – epizoda. Epizode moraju biti odabrane i strukturirane tako da naglašavaju ili prošlost ili sadašnjost ili budućnost, a epizodnost ne podrazumijeva i to da su epizode isprekidane ili proizvoljne (O'Neill 1995: 109).

Procesna drama omogućava kombiniranje dramskih igranih dijelova i refleksivnih, neigranih dijelova u kojima se izvan uloga razmatra i procjenjuje ono što se u dramskome svijetu dogodilo. Osim toga, nakon intenzivnoga trenutka debatiranja ili sukoba treba uslijediti refleksivna faza orijentirana na prošlost ili faza planiranja orijentirana na budućnost. U svakome posezanju za prošlošću ili budućnošću sudionik može ponoviti, modificirati ili obnoviti, odnosno ponovno uspostaviti odnose (O'Neill 1995: 109). Treba istaknuti da refleksivnost u procesnoj drami ne podrazumijeva samo govorno oblikovanje misli sudionika, već nudi niz mogućnosti primjenom dramskih tehnika (npr. *smrznute slike*), pisanjem dnevnika, crtanjem nacрта i sl.

Procesna drama najčešće nastaje bez pisanoga predloška, odnosno scenarija, a epizodna struktura omogućuje postupno gradiranje i artikuliranje kompleksnoga dramskog svijeta (O'Neill 1995: xvi). Međutim, književna djela ili novinski članci mogu se rabiti kao predložak jer mogu biti mamac odnosno *ulaz*. Cecily O'Neill drži razumljivim da ne može biti izvedbe bez teksta, ali da je i jasno da ne mora uvijek biti napisan scenarij<sup>114</sup>.

Prema Ivi Gruić (2002: 20), epizode su svojevrsne zaokružene cjeline, koje se ne odnose na razinu priče, nego na razinu djelovanja procesne drame. Prema tome, granice epizoda predstavljaju izlasci/ulasci u ulogu, promjene grupne uloge u individualnu ili igranje u paru, promjene mjesta, vremena događaja i sl. Upravo ta epizodna struktura čini procesnu dramu

---

<sup>114</sup> Korisno je zamisliti tekst, bez obzira je li zapisan, improviziran ili transkribiran, kao tkanje događaja. Štoviše, može se ustvrditi da postoji latentni tekst u svakoj improviziranoj drami (1995: 19) i da je on predložak za akciju. Prihvatimo li tvrdnju o postojanju latentoga teksta, moramo se zapitati – kako najbolje početi tkati tekst procesne drame? U svojoj knjizi *Drama Worlds* autorica odgovara tvrdeći da dramski svijet može jednako aktivirati jedna riječ, gesta, mjesto, priča, ideja, predmet, slika, kao što to može i priča (O'Neill 1995: 19).

idealnom za školu i primjenu u nastavi jer omogućava da se nekoj predmetnoj ili međupredmetnoj temi posveti onoliko nastavnih sati koliko je potrebno. Takva struktura omogućava i kontrolu nad vremenom. Učitelj se ne mora brinuti da će previše vremena izgubiti na podsjećanje učenika na ranije obrađeno gradivo. Primjenom nekih tehnika, primjerice, *smrznutih slika*, u vrlo kratkom vremenskom odsječku dajemo sažetak svega što smo napravili do tada. Iako planirana, nastava je zapravo uvijek nepredvidljiva. Nepredvidljivost je sasvim sigurno pojačana kreativnim oblicima rada koji učenicima omogućavaju da izraze svoje stavove i uvjerenja. Epizodna struktura procesne drame omogućava prirodno zaustavljanje rada, kada je potrebno osigurati vrijeme za promišljanje o otkrivenome tijekom procesa u kojemu sudjeluju svi.

Sudjelovanje svih sudionika još C. O'Neill izdvaja kao posebno bitno obilježje procesne drame u kojoj sudionici „improviziraju vođeni pomoću raznih zadataka te svojim djelovanjem stvaraju i grade svijet dramskoga događanja“ (O'Neill 1995: 118). Dramski svijet nastao uslijed procesne drame nije određen izvana, već definira sam sebe. Štoviše, sudionici se nalaze u stalnoj napetosti predstavljajući iskustvo i bivajući u iskustvu; dok publika u kazalištu čeka da se nešto dogodi, sudionici procesne drame *stvaraju* događaje i na taj način istodobno nastanjuju stvarni i imaginarni svijet (O'Neill 1995: 118-119).

Usprkos esencijalnoj potrebi da publika upotpuni kazališni događaj, nedostajanje izdvojene publike u procesnoj drami ne poništava ju kao kazališnu formu. Upravo suprotno, sudionici procesne drame osiguravaju smisao publike i upotpunjavaju kazališnu jednadžbu“ (O'Neill 1995: 118), a zbog autentičnoga dramskoga iskustva sudionika može ju se shvatiti „kao legitimni dio kazališnoga područja djelovanja“ (O'Neill 1995: xiii).<sup>115</sup> U kazalištu je namjera predstaviti iskustvo koje usmjerava pozornost publike na dvije razine – misaonu i emocionalnu. U učionici se učitelj/voditelj koristi sličnim *oruđem*, ali u drugačijim uvjetima, kako bi omogućio sudionicima stvaranje iskustva tako da će moći:

- omogućiti jasan **fokus** koji će jasno istaknuti problem
- identificirati i graditi **napetost** nerazdvojivu od situacije
- osmisлити efektne trenutke **iznenađenja** koji su dramski zbog svoje nepredvidljivosti
- koristiti se **kontrastom** kako bi mijenjao dinamiku drame, izgradio atmosferu i pojačao napetost

---

<sup>115</sup> C. O'Neill ističe da su postmodernističke kazališne prakse utjecale na procesnu dramu (1995: xvii) te da je procesna drama prepoznata kao radikalno i koherentno iskustvo (1995: xvii).

- stvarati **uvjerljivost** dramske radnje odgovarajućom akcijom i na taj način stvarati simbolička značenja dramskoga konteksta (O'Neill i Lambert 1982: 137).

U stvaranju iskustva voditelj može sudjelovati izvana ili iz dramskoga svijeta tehnikom *voditelj u ulozi*. Ona omogućava da se sudionici odjednom nađu unutar okvira dramskoga svijeta bez saznavanja detalja dugim pripovijedanjem ili nekim drugim oblikom ekspozicije, odnosno bez uvodnoga dijela u kojemu bi se sudionike upoznalo s dramskim kontekstom. Primjena je ove tehnike izrazito ekonomična, a detaljno ću ju objasniti u zasebnome poglavlju. Radi stvaranja iskustva voditelj mora osmisliti dramske svjetove procesne drame koji će učenike/sudionike aktivirati na kognitivnoj i emocionalnoj razini (O'Neill i Lambert 1982: 137) te im omogućiti čitav niz tehnika i okvira kojima se dramski svijet izgrađuje i kojima se u njega *ulazi*.

### 2. 5. 1. 1. Sudionici

U procesnoj drami, kao i u kazalištu, nužan je pristanak sudionika na iluziju, odnosno potrebno je odobravanje imaginarnoga svijeta i prihvaćanje njegovih pravila. Svako dijete/sudionik sudjeluje u stvaranju dramskoga svijeta u skladu sa svojim mogućnostima<sup>116</sup> i razinom spremnosti za sudjelovanje. Nerealno je očekivati podjednak angažman svakoga djeteta jer djeca, i kada pasivno sudjeluju gledajući predstavu, na različite načine reagiraju i prihvaćaju ponuđeni dramski svijet.<sup>117</sup> Sudjelovanje djece može se pratiti uz pomoć taksonomije osobnoga angažmana koju je sastavila D. Heathcote, a koju su autorice Morgan i Saxton (1987: 22-28) popisale i opisale po razinama:

- razina interesa (*interest*) – podrazumijeva prisustvovanje, gledanje, slušanje i reagiranje
- razina privlačnosti (*engaging*) – razina uključenosti u zadatak
- razina posvećenosti (*committing*) – razina na kojoj se osjeća odgovornost prema zadatku i grupi, prihvaćaju se ograničenja (dramskoga okvira)
- razina pounutrenja (*internalizing*) – promjena u razumijevanju, povezivanje zadatka s nama, intrinzično osjećanje uloge

<sup>116</sup> Ne očekuju se posebne glumačke vještine, već se polazi od antropološke postavke da smo svi sposobni igrati.

<sup>117</sup> Prihvaćanjem i reakcijom dječje publike bavile su se Aline Wendy Dunlop i suradnice koje u svome izvješću daju pregled signala uključenosti (*engagement signals*) (2011: 25).

- razina interpretacije (*interpreting*) – potreba za razmjenjivanjem značenja, spremnost na razgovaranje o osjećajima, slušanje drugih, eksperimentiranje s izražavanjem tih osjećaja i uvažavanje tuđih osjećaja
- razina evaluacije (*evaluating*) – voljnost i spremnost za testiranjem i provjeravanjem svojih razumijevanja i vlastitih osjećaja u obliku javnoga foruma.

Prihvaćanje sudionika se prije svega odnosi na prihvaćanje pravila ako žele zajednički sudjelovati u igri. Bez obzira na godine, pravila igre u postavljanju dramskih svjetova su za sve jednaka (O'Neill i Lambert 1982: 12). Međutim, treba biti svjestan da su bitne odrednice svake drame, pa tako i procesne, znanje i vještine koje sudionici već imaju i da se učenje primjenom procesne drame odvija pregovaranjem upravo tih znanja i vještina. Kako bi se postavilo preduvjete za uspješan rad, kod sudionika treba osvijestiti da „i učenici i voditelji/učitelji djeluju u zamišljenoj fiktivnoj situaciji u kojoj nema točnih, već samo primjerenih rješenja“ (Morgan i Saxton 1987: 9) te im na taj način olakšati igranje uloga<sup>118</sup> i stvaranje likova.

U procesnoj drami sudionici sami ispravljaju svoje uloge u odnosu na svijet koji se postavlja. Nerijetko, oni neke svoje osobine projiciraju u svoje uloge. Međutim, izgradnja lika nastaje spontano tijekom procesa te će u tome kontekstu dobivati svoje značenje i propitivati odnose s drugim karakterima. Može se tvrditi da svaki karakter, odnosno svaki lik izgrađuje cijela skupina. Propitivanje vlastitih stavova i uvjerenja u interakciji s drugima, bilo realnim ljudima, bilo fiktivnim likovima, predstavlja izvrstan način iskustvenoga učenja.

Prema Cecily O'Neill (1995: 1) upravo sudionici nadgledaju važne aspekte onoga što se događa u dramskome *sada*, simultano proživljavaju (stvaraju iskustvo) i organiziraju; procjenjuju i vrednuju ono što se dogodilo te stvaraju veze s drugim iskustvima. Te aktivnosti zahtijevaju korištenje percepcije, imaginacije, spekulacije, interpretacije te ujedno razvijaju dramske, kognitivne i socijalne vještine sudionika. Takvo stjecanje iskustva postaje najvažniji ishod i svrha cijeloga procesa, odnosno učionica postaje mjesto pripreme za suočavanje sa svim onim tipovima i karakterima koje u stvarnome životu ne možemo izbjeći.

Učenici vole dramske aktivnosti jer se dramski svijet stvara akcijom. Svaka akcija podrazumijeva i reakciju. Izmjenama akcije i reakcije gradi se novi fiktivni svijet u kojemu se

---

<sup>118</sup> Još su Lozanovljevi nastavnici učenike poticali da odigraju ulogu. „Malo je bržih načina za učenje znanosti od igranja uloga slavni znanstvenika, ili učenja povijesti od stavljanja samoga sebe u povijesno okruženje“ (Dryden i Vos 2001: 317).

propituju stvarni problemi društva i pojedinca u njemu. Uostalom, ljudsko je ponašanje uvijek iznova propitivani fenomen u kazališnoj umjetnosti, a onda i u dramskome radu s djecom i mladima. Sudjelovanjem u dramskim aktivnostima sudionici otvaraju sebe za nešto novo, još neproživljeno i tako nesvjesno i zaštićeno stvaraju iskustva koja im omogućavaju da se u stvarnome svijetu poistovjete s nekim, suosjećaju s drugima (slabijima) i zauzmu za sebe, svoje ideje i ideale jer će „djeca teže izići iz *svoje kože* koja im je često ograničenje i igraju se sebe drugačijih. (...) Zato je gluma tako duboko usađena u čovjekov bitak i zato je ona i potreba i čudo i radost. Sam život u njoj je sadržan kao preslika“ (Heršak 2004: 159).

Česte skupne uloge zasigurno utječu na pozitivan stav o procesnoj dramati. Takve uloge omogućavaju da i oni pojedinci koji sebe doživljavaju netaleantiranim ili imaju tremu od javnoga nastupa daju svoj doprinos koji uvelike definira i određuje sam proces stvaranja. S druge strane, isti taj način rada omogućava hrabriji i onima s više samopouzdanja da istupe i preuzmu pojedinačne uloge te na taj način doprinesu procesu koji i njih same ispunjava. Unatoč skupnim ulogama učenici sudionici stvaraju osobne veze s temom i oblikuju vlastite odgovore na ono što se odvija u svijetu koji su stvorili. Upravo ta mogućnost sudjelovanja za sve sudionike u mjeri u kojoj su spremni sudjelovati i izložiti se zaštićeni ulogom koju igraju, posebice je korisna u učionici.

### **2. 5. 1. 2. Voditelj (u ulozima)**

Pedagoški rad s djecom i mladima traži, osim stručnosti, i emocionalnu inteligenciju te fleksibilnost odrasle osobe. D. Nola ističe da u radu s mladima moramo imati razvijen „svojevrni pedagoški sluh za zbivanja koja se odvijaju u dječjoj psihi, u dječjem svijetu, kako, radi nekih ograničenja zadataka, ne bi gušili potrebu djeteta za igrom i da na taj način stvara, da nalazi sama sebe, da okušava vlastite snage i vlastiti domet“ (Nola 1981: 44).

Uloga voditelja u dramskome radu još je zahtjevnija jer „odgovornost i funkcija vođe sastoji se u tome da odvede djecu u razvijanju i izražavanju svojih ideja u dramskom obliku dalje nego što bi ona samostalno mogla otići“ (Shaw 1979: 32). I dalje, „načela vođenja zahtijevaju percipiranje i ponašanje prema djeci ne kao prema objektima na koje treba djelovati već kao prema osobama koje mogu misliti, osjećati i stvarati“ (Shaw 1979: 32).

Voditelj je odgovoran za proces koji se odvija jer „mora pravilno provoditi proces oslobađanja djeteta za stvaralaštvo, koji će mu omogućiti takve poticaje da bi dijete moglo razvijati i stvaralačke snage koje postoje u njemu“ (Ladika 1981: 20). Stoga, voditelj mora biti „pažljiva, sposobna, senzibilna i kreativna ličnost koja će znati oslušivati bilo dječje invencije i poticati dijete na putu traganja za adekvatnim izrazom svojih doživljaja“ (Ladika 1981: 20).

Učitelj/voditelj stvara pogodno okruženje u kojemu se ostvaruju uvjeti potrebni za učenje. On ohrabruje učenike i vodi ih dramskim procesom, ali i procesom osobne promjene – učenja, propitivanja i vrednovanja stavova te spoznaja. Da bi to ostvario, učitelj/voditelj aktivira znanje i iskustvo koje učenici nose sa sobom da bi se na tom osobnom *materijalu* izgradio imaginarni svijet. Početak je rada ključan jer uspostavlja ozračje i najavljuje sve ono što će uslijediti, a „sudionici vjeruju onoliko koliko učitelj vjeruje sebi“ (O’Neill i sur. 1988: 13). Čitanje, promatranje i vježbanje tri su temeljne aktivnosti<sup>119</sup> kojima se koristi svaki dramski pedagog.

Analogijom putovanja, određivanjem cilja i biranjem različitih cesta da bismo stigli na planirano odredište, Morgan i Saxton (1987: 175) opisuju pojam *dramathink* (dramsko promišljanje/razmišljanje) koje prema svojim bitnim obilježjima predstavlja holistički pristup promišljanju. Kao negativnu nuspojavu ističu činjenicu da više ništa nećemo moći pročitati a da to ne pokušamo primijeniti na dramu, kad jednom počnemo ovako razmišljati (Morgan i Saxton 1987: 175). Osim toga, dramsko promišljanje u procesnoj drami dodatno obogaćuje voditeljeva dvojna uloga. S jedne strane, uloga voditelja je istovjetna svakoj voditeljskoj, odnosno učiteljskoj ulozi, krajnje realna i racionalna. Voditelj određuje cilj i vodi grupu tomu cilju, imajući na umu da je cijeli dramski svijet (svi sukobi i sva rješenja) djelo sudionika procesa (Gruić 2002: 21). Osim toga, voditelj planira, osmišljava, vrednuje i na temelju rezultata planira i poduzima daljnje korake.

Ulaskom u ulogu<sup>120</sup> voditelj sve ciljeve koje je definirao pripremom nastoji ostvariti iznutra, a ovisno o potrebama i strukturi drame, učitelj može sudjelovati u radu grupe na tri načina:

---

<sup>119</sup> U procesnoj drami važan je upravo proces vođen pitanjem što će učenici dobiti i usvojiti tijekom rada. Uspjeh samoga procesa ovisi i o spoznaji učitelja da učenici dolaze na sat opterećeni nekim svojim brigama i životnim situacijama. Upravo zbog toga ova aktivnost promatranja postaje još značajnija jer svaki voditelj ima odgovornost za sudionike i mogućnost prilagođavanja procesa sudionicima pa ta aktivnost postaje neodvojiva od dramskoga promišljanja.

<sup>120</sup> Procesna drama omogućava voditelju da dramski svijet gradi iznutra, kao lik toga dramskoga događanja, odnosno kao *voditelj u ulozi*. Dramska tehnika učitelj u ulozi posebno je obilježje procesne drame i za tu metodu se drži da je najučinkovitija (Morgan i Saxton 1987: 38) jer omogućava učitelju aktivno sudjelovanje u procesu i nadgledanje iskustava svojih učenika, odnosno sudionika u radu. Također, može se ustvrditi kako je ova tehnika izrazito ekonomična i djelotvorna u postavljanju okvira dramskoga svijeta koji tek treba izrasti. Usvajanjem uloge učitelj može: a) brzo i ekonomično preseliti u svijet drame tražeći odgovor na intervenciju iz uloge; b) omogućiti

preuzimajući autoritativnu ulogu (primjerice kapetana, šefa, vođe...), preuzimajući ulogu koja podrazumijeva skromniji položaj u odnosu na druge (primjerice novopridošlica) i preuzimajući ulogu koja je između najvišega autoriteta i najnižega u hijerarhiji (primjerice drugi u zapovjednom lancu bez apsolutnoga autoriteta). Svako preuzimanje uloge voditelju omogućava strukturiranje dramskoga svijeta iznutra (O'Neill i Lambert 1982: 138–141).

Iva Gruić (2002: 58-60) govori o tipovima uloga te ih dijeli na vođu, autoritarnoga vođu, protivnika, pripadnika grupe, pridošlicu, glasnika/pregovarača i bespomoćnoga. Izbor tipa uloge ovisi o tome želimo li voditi priču u planiranome smjeru ili omogućiti učenicima preuzimanje inicijative u većoj mjeri. Svaki od ovih tipova ima svoje prednosti i nedostatke te ih je važno poznavati kako bismo se njima koristili najbolje moguće u određenoj situaciji (primjerice, problem kod pridošlice je taj što ne može ujediniti grupu ili, primjerice, uloga autoritarnoga vođe je izuzetno iskoristiva ukoliko želimo ujediniti grupu, ali protiv vođe).

Popis tipova uloga daju i autorice Morgan i Saxton u svojoj knjizi *Teaching Drama – A mind of many wonders*. Navode 9 različitih tipova: a) autoritet (*Authority*); b) drugi po važnosti (*Second in Command*); c) dio grupe (*One of the Gang*); d) bespomoćnik (*Helpless*); e) autoritet suprotstavljen skupini (*Authority Opposed to the Group*); f) đavolji odvjetnik (*Devil's Advocate*); g) odsutni (*Absentee*); h) autoritet izvan akcije (*Authority Outside the Action*); i) granična uloga (*The fringe role*). Svaka od ovih uloga, kao što sam spomenula, ima svoje prednosti i nedostatke, ali i primjenu u učenju i poučavanju. O učitelju i planiranome tijeku rada ovisi koji će tip uloge odabrati, točnije koji tip uloge mu je potreban (Morgan i Saxton 1987: 42-29).

Za Cecily O'Neill *voditelj u ulozi* predstavlja složenu taktiku kojom se pokreće dramski svijet usvajanjem uloge i pozivanjem sudionika na paralelni život u dvama svjetovima – imaginarnome i realnome (O'Neill 1995: 125–126). Voditelj ne može sebi dopustiti napuštanje realnoga svijeta i užitek u igranome<sup>121</sup> jer je njegova zadaća spajanje stvarnoga i dramskoga

---

sudionicima model demonstrirajući primjeren jezik, stav, akciju i opredjeljenje; c) postaviti izazov koji omogućava učenicima fokusiranje i koje produbljuje njihovu uključenost; d) predstaviti elemente tenzije, kontrasta i iznenađenja; e) iskoristiti akciju i objekte kako bi dobili dramsku važnost; f) očuvati kontinuitet iskustva; g) ponuditi ohrabrenje i podršku vlastitom uključenosti (O'Neill i Lambert 1982: 138–139).

<sup>121</sup> Voditelj u ulozi djeluje na način da usmjeri pažnju sudionika, upregne njihove osjećaje, ujedini ih u razmišljanju i uključi ih u akciju (O'Neill 1995: 125–126). Pritom se postavlja pitanje i o dvojnosti identiteta – u isti čas smo mi koji igramo i likovi koje igramo. Čak i kad je lik koji igra, voditelj u ulozi nikad nije samo jedan od sudionika i to je zamka u koju se može upasti, a upadanje u tu zamku ima nesretne posljedice jer neminovno dovodi do odvojenoga dramskog svijeta dok učenici ustraju u onom inicijalnom ili ga napuštaju (O'Neill i Lambert 1982: 139).



vremena. Spajajući ta dva vremena, on sudionicima omogućava refleksiju, debatiranje, traženje rješenja, misaono zaokruživanje cijele dramske priče nastale tijekom procesa, točnije omogućava im upravo proživljavanje (*living through*) svega što se postavilo, odigralo i dogodilo.

Voditelji u procesnoj drami najčešće kombiniraju te dvije mogućnosti sudjelovanja kako bi sve sudionike uveli u dramski svijet i kako bi svijet koji nastaje uistinu bio svijet svih sudionika. Postići slaganje, zajednički rad i suradnju te poštivanje pravila forme nije lako, ali je preduvjet za stvaranje dramskoga svijeta procesne drame. Voditelj u procesnoj drami postavlja relativno čvrst okvir i kombinacijom dramskih tehnika (katkad i metoda) vodi grupu ostvarenju odgojno-obrazovnoga cilja, a sudionici svojim doprinosom istražuju svijet u kojemu žive i razumijevaju odnose od kojih je satkan. Čvrstoća osmišljenoga okvira može varirati, a uvelike ovisi o tome što voditelj želi da sudionici stvaranjem postignu. Stoga je izrazito važno jasno definirati cilj i svrhu rada. Iz toga proizlazi da voditelj u svakome trenutku može zaustaviti proces, proigravati nešto što se otvorilo kao bitno u (dramskoj) sadašnjosti ili u (dramskoj) prošlosti. Za preispitivanje bitnoga, ali i vođenje grupe okvirima postavljenoga procesa, ključno je umijeće postavljanja pitanja te će o tome biti više riječi u sljedećem poglavlju.

Očito je uloga voditelja u dramskopedagoškome radu izrazito složena i zahtjevna, a još je zahtjevnija uloga voditelja u procesnoj drami. Na voditelju, bio on u ulozi ili vodio proces izvana, leži ogromna odgovornost, planiranje, donošenje odluka *ad hoc*, povezivanje scena i epizoda u strukturu. Osim što je zahtjevna i složena, uloga voditelja u procesnoj drami primjenom dramske tehnike *voditelj u ulozi* nudi i drugačiju, a za rad vitalnu mogućnost. Ova posebna tehnika omogućava drugačiji pristup i smanjivanje odmaka koji sudionici u određenoj mjeri osjećaju prema voditeljima koji uputama, izvana, vode dramskopedagoški rad. Nestankom distance otvara se mnoštvo mogućnosti za iskreniji i posvećeniji rad u kojemu se ostvaruju važni odgojno-obrazovni ishodi.

### **2. 5. 1. 3. O postavljanju pitanja u procesnoj drami**

S metodičkoga stajališta, vještina postavljanja pitanja presudna je u stvaranju poticajnoga ozračja nastavnoga procesa. Tip pitanja može suziti učenikovo sudjelovanje na reprodukciju gradiva ili otvoriti nove mogućnosti doživljaja i razumijevanja. S dramskopedagoškoga

stajališta, pitanja koja voditelj postavlja imaju dvostruku ulogu, a o njima ovisi uvjerljivost dramskoga svijeta, kao i kvaliteta refleksivnih dijelova procesne drame.

Odgovori na pitanja koja postavlja voditelj procesne drame trebaju produbiti i detaljnije istražiti svijet koji su sudionici stvorili kako bi na tim spoznajama nastavili graditi, istraživati i upoznavati stvarni svijet u kojemu žive. Postavljanje pitanja, a samim time i struktura razgovora u procesnoj drami ima posebna obilježja. Naime, razgovorom se nastoji dopustiti i omogućiti učenicima/sudionicima dublji angažman u istraživanju teme i konteksta rada. Ta sloboda djelomično proizlazi iz same strukture (Freebody 2010: 212).

Svrhovitost pitanja mijenja se tijekom nastavnoga procesa. Na početku sata pitanjima se nastoji stvoriti kontekst. U središnjemu dijelu sata nastoji se omogućiti sudionicima što kvalitetnije i dublje uključivanje u rad kako bi se produbio fokus njihova razmišljanja, a nakon rada kako bi se promislilo o onome što se upravo odvijalo i kako bi se rad vrednovao (O'Neill i Lambert 1982: 141). Dakle, voditelj u procesnoj drami treba postavljati otvorena pitanja, odnosno pitanja kojima ne traži odgovore koji se binarno vrednuju (točno - netočno, sviđa mi se – ne sviđa mi se, prihvatljivo – neprihvatljivo...).

Vješto postavljanje pitanja obilježje je dobroga i iskusnoga voditelja jer podrazumijeva i odgovornost koja je peterostruka: a) otkriti što učenik/sudionik zna; b) otkriti što učenik/sudionik razumije; c) otkriti što učenik/sudionik osjeća i misli o svome znanju; d) otkriti što učenik/sudionik mora znati; e) otkriti kako mu pomoći u usvajanju toga znanja (Morgan i Saxton 1987: 68).

Katkad se u dramskopedagoškome radu otvaraju problemske situacije koje proizlaze iz pedagoški neprihvatljivih stavova učenika. Kako u dramskome svijetu nema pogrešnih odgovora, nije dopušteno *lomiti* uvjerenja učenika. Potrebno ih je navesti da sami preispitaju svoje stavove i razmisle o svojim uvjerenjima traženjem razloga, odnosno argumenata (*looking for reasons*), predlaganjem implikacija (*suggesting implications*) i predstavljanjem novih materijala odnosno uvođenjem novih informacija (*to introduce new material*) (Morgan i Saxton 1987: 68).

Kako rad napreduje i što se više učenici navikavaju i zaboravljaju na zakočenosti koje su imali te nakon što uvide da u dramskome svijetu nema točnih odgovora, već da svi konstruktivno služe za izgradnju dramskoga svijeta, učitelj/voditelj može postati usmjereniji i izravniji u postavljanju pitanja radi izgradnje ozračja, zasićenosti informacijama, upoznavanja interesa

sudionika, određivanja smjera radnje, davanja statusa sudionicima, nadgledanja razreda, otklanjanja površnih mišljenja, ujedinjavanja grupe kako bi se riješio problem, vodstva i reflektivnoga promišljanja (O'Neill i Lambert 1982: 141).

Međutim, učitelji/voditelji nisu jedini koji postavljaju pitanja jer vještina postavljanja pitanja i njezin razvoj zasigurno je važniji za učenike. Suvremeni učenici moraju razvijati strategije metakognitivnoga mišljenja. Postavljanje pitanja i promišljanje odgovora jedan je od načina stvaranja tih obrazaca<sup>122</sup>.

Upravo zato, učiti djecu i mlade postavljati pitanja, tražiti od njih da dokažu svoje tvrdnje, učiti ih da aktivno slušaju i reagiraju na ono što su čuli postaje izrazito važna odgojno-obrazovna zadaća. Unatoč tome što nitko neće zanijekati važnost komunikacijske kompetencije, suvremena škola naglasak stavlja na vještine čitanja i pisanja, a premalo pozornosti poklanja vještinama slušanja i govorenja. Međutim, upravo su one našim učenicima, ako se vodimo načelom učestalosti, najpotrebnije.

#### **2. 5. 1. 4. Strukturiranje procesne drame u nastavnome procesu**

Ranije sam istaknula da je procesna drama, iako u biti čvrsta struktura, podložna promjenama i podrazumijeva brzo reagiranje tijekom samoga procesa. Čvrstoću strukturi omogućavaju planiranje, izvedba u etapama, promišljanje i vrednovanje.

Planiranje provodi učitelj, kao i pri svakome planiranju s pedagoškim uporištem, prije samoga početka procesa. Osnovni je cilj učenja primjenom drame porast razumijevanja koje dovodi do promjene u ustaljenim načinima razmišljanja i osjećanja (O'Neill i Lambert 1982: 13). S obzirom na to da je drama živa i da ju *nose* sudionici, ona uvijek može krenuti različitim smjerovima pa se katkad proces ne odvija kako smo isplanirali. Tada je potrebno reprogramiranje, odnosno mikroplaniranje, koje će tijekom drame vratiti u željenome smjeru. U mikroplaniranju sudjeluju svi sudionici procesne drame jer se odvija tijekom izvedbe. Katkad od planiranoga treba i odustati. To je, u načelu, dobro jer to znači da su se otvorila neka nova

---

<sup>122</sup> Učenici moraju biti sposobni odgovoriti na pitanja uzimajući u obzir brojne okolnosti i činjenice, kritički misliti, braniti svoj stav, ali i biti spremni odustati od svojih uvjerenja u trenutku kada se suoče s činjenicom da su neodrživa.

pitanja i da su na površinu *isplivali* problemi za koje nije bilo moguće pretpostaviti da muče određenu skupinu.

Međutim, ovo nije olakšavajuća okolnost u planiranju. Upravo suprotno, ona traži od voditelja/učitelja pokušaj predviđanja svih smjerova, reakcija i pitanja. Kako bi se donosile pravilne odluke, potrebno je držati se sljedećih načela: strukturiranje mora uvažiti dignitet i dostojanstvo sudionika; odabir tehnike mora omogućiti da se rad odvija u nadziranim uvjetima, da je svrhovit i djelotvoran; sudionicima se mora omogućiti da donose odluke o tehnikama, sadržaju, strukturi i značenju; strukturiranje mora kombinirati osobno i socijalno učenje iz ponuđenoga sadržaja i učenje o kazališnim konvencijama; sudionici moraju dramski rad doživjeti kao moćan medij za propitivanje, izražavanje i promjenu vlastitoga stava; dramska aktivnost mora biti isprekidana sustavnim i strukturiranim prilikama za pojedinačnu i skupnu refleksiju (Neelands i Goode 2015: 149-150).

Svako kvalitetno planiranje polazi od ishoda (kratkoročnih i dugoročnih), dramskih tehnika i dramskih metoda<sup>123</sup> kojima će se ishodi ostvariti. Također, treba odrediti granice i predvidjeti moguće odgovore na različite razvojne situacije (*Koje se nove strategije mogu uvesti kako bi se vratio fokus učenika na cilj? Kojim se pitanjima može utjecati na jaču uključenost sudionika? Jesu li prvotni ishodi još uvijek važni? Je li ovaj zadatak primjeren ovoj skupini?* i sl.) (O'Neill i Lambert 1982: 135–136). Neupitno je da se planiranje temelji na obrazovnim i/ili odgojnim ciljevima. Planirani sadržaj potrebno je prilagoditi dobi sudionika, iskustvu, motiviranosti, ali i nekim posebnim odnosima i dinamici skupine. U ovoj je pripremnoj fazi potrebno operacionalizirati ciljeve, odrediti i razraditi temu i sadržaj dramskopedagoškim postupcima te definirati vremenik odvijanja planiranih sadržaja. Procesna drama izvediva je u nastavnomu satu, a može potrajati i nekoliko mjeseci.

U izvedbi se izmjenjuju igrani dijelovi i dijelovi koji nemaju dramsko u sebi, a koji služe za promišljanje, stvaranje stava, argumentiranje ili jednostavno samo za uvođenje u određeni problem. Osim što je važno sudionike *uvesti*<sup>124</sup> u dramski svijet, jednako je važno *izvesti ih* u ulogu publike, debatanata ili izlagača koji raspravljaju o doživljenome jer kazalište u svojoj biti jest hipotetično i spekulativno.

---

<sup>123</sup> O strukturiranju dramskih sati dramskim tehnikama više riječi bit će u metodološkome dijelu ovoga rada.

<sup>124</sup> C. O'Neill i A. Lambert upozoravaju da je bolje početno usmeno izlaganje svesti na što kraću mjeru jer učenici i bez toga mogu razumjeti svijet u koji se spremaju ući. Dugo izlaganje na početku može smanjiti entuzijizam i dovesti do frustracije (O'Neill i Lambert 1982: 143). Priroda procesne drame je takva da karta, fotografija, poruka, pismo ili crtež jednako kvalitetno mogu inicirati dramski svijet kao i usmeno izlaganje.

Razredna rasprava, odnosno usmeno izlaganje, u dramskome svijetu predstavlja zanimljivu tehniku kojom se postižu (dramsko)pedagoški ciljevi. Kvalitetna refleksija dramski rad na satu pretvara iz iznimno zabavne aktivnosti u metodički vrijedno iskustvo. Iako važne, treba paziti da refleksivne rasprave ne preuzmu dominaciju u dramskim satima jer drama je prije svega ipak činjenje i stvaranje iskustva metodom *vlastite kože*. Odnosno, procesna drama uz pomoć svojih sudionika stvara svijet u kojemu je moguće griješiti i donositi krive odluke bez bojazni od stvarnih posljedica.

Svijet koji nastaje sastoji se od dramskih i refleksivnih dijelova. Rasprava se odvija u refleksivnoj fazi, kada se zaustavlja igranje i problem se nakon pounutrenja analizira. Refleksivni dijelovi rada ne moraju uslijediti odmah nakon drame i mogu biti sastavni dio samoga procesa. Osim izlaganja ili rasprave, u procesnoj drami postoji čitav niz refleksivnih tehnika (pisanje dnevnika, izvještaj, crtanje mapa i nacрта, izjava sudionika i razni oblici dramskih rituala) koje ujedno osiguravaju voditelju vrijeme za pripremu/promišljanje/mikro-planiranje. Iako je refleksivna faza najčešće završna faza rada, za nju svakako treba izdvojiti dovoljno vremena jer, kao i iskustvo, dovodi do razumijevanja (O'Neill i sur. 1988: 17).

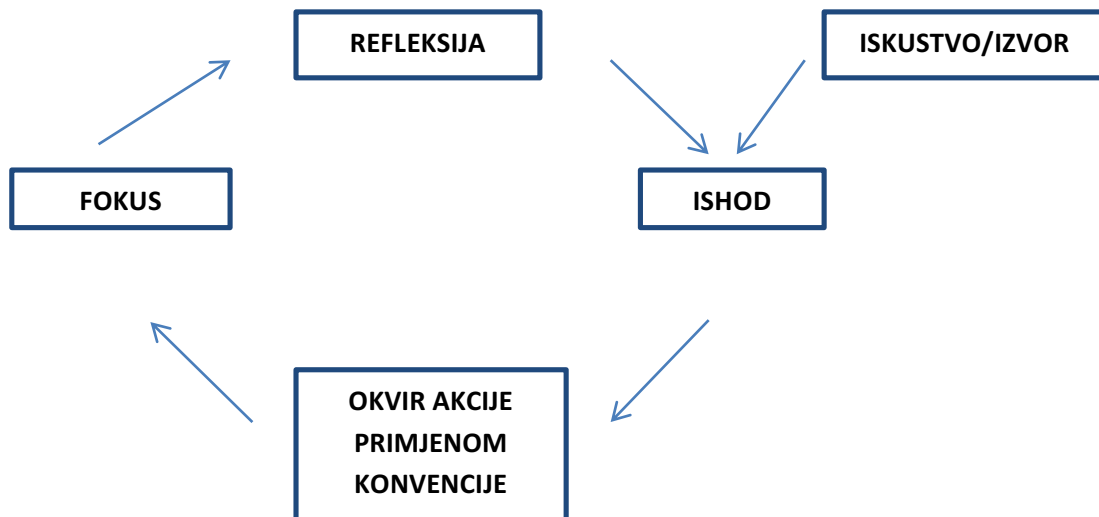
Završnu fazu strukturiranja, ali i dio nastavnoga sata predstavlja vrednovanje i promišljanje o ostvarenome. Vrednovanje je ključna faza svakoga pedagoškoga rada jer omogućava sagledavanje i procjenjivanje odrađenoga te predstavlja ishodište za daljnje planiranje i postavljanje novih ishoda. U promišljanju i vrednovanju sudjeluju svi sudionici jer samo tako možemo s različitih stajališta dobiti cjelovitu sliku i vjerodostojnu ocjenu postignutoga. Vrednovanje je u procesnoj drami slično slaganju mozaika. Bez povratne informacije o vlastitome radu nije moguće napredovati, neovisno je li riječ o učitelju ili učenicima. Naš se školski sustav temelji na različitim oblicima procjene i povratne informacije (pismene provjere znanja, kratke pismene provjere, usmeni odgovori, sastavci, eseji, opisne ocjene...) pa i u školi i u dramskome radu povratna informacija mora biti iskrena i objektivna.

S obzirom na to da procesna drama nije usmjerena na izvedbu, uspješnost procesne drame ne mjeri se izvedbenim umijećima sudionika, već se mjeri uspješnost u ostvarenju planiranih i operacionaliziranih ciljeva. Pogrešno bi bilo dramsku aktivnost procjenjivati isključivo prema vanjskim pokazateljima uspješnosti jer se njome želi potaknuti dublje razumijevanje i stvaranje iskustva. Predlaže se uzeti u obzir ozračje u učionici, kvalitetu učeničkih odgovora, razinu njihove posvećenosti i kvalitetu učeničke refleksije (O'Neill i sur. 1988: 19), kao što se u primijenjenome kazalištu procjena vrijednosti nalazi u „području društvenog djelovanja i

učinaka, području poticanja angažiranih aktivnosti i promicanja intelektualnih, socijalnih i znanstvenih agendi“ (Lukić 2016: 228).

Dramsko iskustvo koje je odgojno-obrazovno vrijedno, probudit će znatiželju, ojačati inicijativu, ponuditi učenicima mogućnost da se koriste svojim razumom, izvore i vještine u nepredvidivim situacijama, povećati njihov osjećaj za primjereno, zorno im pokazati kako djelovati odgovorno, pojedinačno i u grupi, i pomoći im da razumiju kako se ljudi mijenjaju i razvijaju ovisno o okolnostima u kojima se nalaze (O’Neill i Lambert 1982: 145).

Kao i kazalište, dramski se rad može razumijevati kao aktivan istraživački proces (*active-inquiry process*). U svojoj knjizi *Structuring Drama Work* autori ga shematski prikazuju na sljedeći način (Neelands i Goode 2015: 158):



Svaki dramski čin je čin otkrivanja i priznanje naše ljudskosti i zajedništva, prvo u dramskome a potom i u stvarnome svijetu (C. O’Neill 1995: 152). I upravo zbog toga, svaka je procesna drama originalna i teško ponovljiva, podjednako angažira kognitivnu i afektivnu razinu učenja, predstavlja zanimljiv način organiziranja učenja te predstavlja učinkovit način učenja i poučavanja učenika.

## 2. 5. 2. Mogućnosti procesne drame u suvremenoj osnovnoj školi

Dramski pedagozi navode poveznice između dramskih aktivnosti i kurikuluma te ih prepoznaju u: a) istraživanju; b) kritičkome i konstruktivnom mišljenju; c) rješavanju problema; d) jačanju sposobnosti uspoređivanja, interpretacije, prosude i razlikovanja; e) daljnjem učenju i istraživanju (O'Neill i Lambert 1982: 15). Neupitno je da se iste veze mogu uspostaviti između procesne drame i školskoga kurikuluma. Također, procesna je drama metoda koja je primjenjiva u cijelome kurikulumu, u svim nastavnim predmetima i područjima, a njezina je svrha da „olakšava i produbljuje cijeli proces učenja“ (O'Neill i sur. 1988: 5).

Procesna drama nudi mnoštvo mogućnosti u neposrednome radu sa suvremenim osnovnoškolcima koji ne pristaju na mirno sjedenje, slušanje, zapisivanje i reproduciranje, već od škole očekuju nešto – korisno. Međutim, ona je pedagoški zanimljiva jer kao metoda učenja i poučavanja omogućava organiziranje nastave koja sasvim prirodno i naizgled spontano dovodi dijete u situaciju da usvaja i provodi u praksi načela demokracije, u prvome redu tolerancije, suradnje, odgovornosti i poštivanja prava drugoga. Osim toga, ona predstavlja metodu koja odgovara zahtjevima škole jer je nova pedagojska paradigma da „učenje mora biti poticano izvana, ne samo učiteljevim pričanjem već stvaranjem izazovnih, poticajnih situacija i scenarija koji pozivaju na sudjelovanje i kritičko reagiranje, a ne samo na pasivno promatranje i slušanje“ (Matijević 2013: 294).

Primjenom procesne drame u nastavi zastupljeni su svi stilovi učenja i nude se sadržaji poticajni za sve tipove inteligencije. U učenju primjenom procesne drame učenicima se ne nude gotova rješenja. Oni sami proigravaju situacije i traže nove obrasce djelovanja otkrivajući nove veze i nove načine, pritom mijenjajući ustaljene obrasce mišljenja i djelovanja. Da bi došli do rješenja, učenici moraju uspoređivati, prosuđivati i razlikovati ponuđene odgovore. Učenje istraživanjem i pomicanjem granica ljudima je prirodno sve dok ne dođu u školu, kada igranje postaje ometanje nastave. Primjenom procesne drame, igrajući neke nove ili već poznate karaktere/situacije, učenici ispituju i upoznaju svijet u kojemu žive, a igra urođena ljudima postaje moćan saveznik u ostvarivanju odgojno-obrazovnih ciljeva.

### 2. 5. 3. Istraživanja učinkovitosti procesne drame

Teško je uspoređivati stručnu i znanstvenu produkciju u svijetu i u nas. Mnogi svjetski istraživači svoja istraživanja temelje upravo na procesnoj drami, stoga ću u ovome pregledu izdvojiti jedan manji, reprezentativni, dio tih istraživanja. U Hrvatskoj su takva istraživanja tek počela i nerijetko se objavljuju samo primjeri dobre prakse.

J. Zanitsch (2009) primjenjuje procesnu dramu kako bi se osvijestila nevoljkost interakcije s osobama pripadnicima LGBT zajednice i njihov marginalan društveni položaj. Učinkovitošću procesne drame u okviru onoga što bismo svrstali u građanski odgoj i obrazovanje, bavila se S. M. Simons (2013) u svojoj doktorskoj disertaciji te je zaključila kako je procesna drama učinkovita i primjenjiva kao metoda odgoja za različitost i razumijevanje koncepata rasa i povlastica. M. Branscombe (2015) u svome istraživanju primjenjuje tehniku smrznutih slika (koju imenuje konvencijom procesne drame) kako bi učenicima omogućila suradničko učenje činjenjem. Autorica zaključuje kako je ova tehnika inovativan način za izdvajanje glavnih ideja. Dakako da se procesna drama primjenjuje u jezičnome obrazovnom području. E. Piazzoli (2011) primjenjivala je procesnu dramu u radionicama s naprednim studentima talijanskoga jezika u Australiji. Zaključuje kako procesna drama utječe na opuštenost, odnosno smanjuje nervozu (*language anxiety*) i omogućava spontaniju komunikaciju na stranome jeziku. A. Anderson (2012) istražuje utjecaj procesne drame na jezičnu produktivnost učenika u 4. razredu osnovne škole. Uočeno je bitno povećanje produktivnosti u djece kod koje se primjenjivala procesna drama. Procesnom dramom kao metodom učenja i poučavanja bavila se B. Rosler (2008) te dokazala da učenici lakše otkrivaju značenje teksta i lakše oblikuju vlastiti tekst ako ih se tome poučava radionicama procesne drame. Iznimno zanimljiv rad D. Kelman i J. Rafe (2016) povezuje dramsko stvaralaštvo i dramsko izražavanje pomoću procesne drame. Nakon gledanja izvedbe predstave *Macbeth* organizirane su radionice procesne drame kojima se učenicima omogućilo da razumiju simbole ove drame, da otkriju rodnu politiku drame i da dramskim posredovanjem oblikuju svoj odgovor.

Iako postoji literatura o procesnoj drami na hrvatskome jeziku (Gruić 2002) te se, pretražujući mrežne stranice, može pronaći nešto primjera (uglavnom vrtičke) dobre prakse, prikazi radionica i jedan završni rad, istraživanja procesne drame ili primjene procesne drame još su uvijek rijetka. O njezinoj učinkovitosti se, posredno ili neposredno, govori i u tim malobrojnim radovima.



U eseju *Kreativni načini čitanja i doživljaja slikovnica (transformativni dijaloški proces, procesna drama, vođeno čitanje)* koji potpisuju Ada, Campoy, Vrtarić Jakoplić i Šavora (2011), jedna od autorica, D. Vrtarić Jakoplić, primjenjuje literarni predložak (*slikovnicu Gopodin Nosko nalazi prijatelja*) na kojemu temelji svoju procesnu dramu, a kojoj je svrha poticanje socijalnih vještina u djece vrtićke dobi.

U istraživanju o utjecaju teme na pobuđivanje interesa, autorice I. Gruić, V. Velički i Ž. Štvanek (2010) dolaze do nekoliko zanimljivih zaključaka o izboru teme, no zaključuju i da procesna drama može poslužiti kao „instrument za istraživanje čitateljskog interesa kod djece“ (Gruić i sur. 2010: 19).

Procesna se drama može primijeniti za pobuđivanje čitateljskoga interesa na motivacijskim satima lektire. Skupina u kojoj se primjenjivala procesna drama bila je motiviranija za posudbu pa samim time, pretpostavlja se, i čitanje knjige (Rimac Jurinović 2016). Osim kao svrhovito sredstvo poticanja na čitanje, procesna drama predstavlja oblik suradničkoga učenja (Rimac Jurinović 2017) i metodički pristup kojim se postižu odgojni ciljevi suvremene osnovne škole (Rimac Jurinović 2017).

Svjetska, ali i domaća istraživanja govore u prilog tvrdnji da se o metodama i tehnikama dramskoga odgoja, pa tako i o procesnoj drami treba promišljati kao učinkovitim sredstvima učenja i poučavanja. Osim učinkovitosti, ističe se i pozitivan stav učenika prema dramskim aktivnostima.

## 2. 6. Izbor teme za istraživanje

Vodeći se uvidima dobivenim istraživanjem zastupljenosti triju dramskih područja u kurikulumu, definirala sam temu empirijskoga istraživanja. Naime, kako sam u spomenutom istraživanju i istaknula, područje dramskoga izražavanja najslabije je zastupljeno u školskim dokumentima pa posredno i u školama. S druge strane, ciljevi ovoga područja isprepleteni su s ciljevima međupredmetnih tema u NOK-u i trebali bi se ostvarivati u svim predmetima, a posebice na satima razrednika. Sužavanjem područja interesa izvojile su se dvije povezane teme, koje su sastavni dio međupredmetnih tema, osobni i socijalni razvoj, zdravlje, sigurnost i zaštita okoliša te građanski odgoj i obrazovanje. Radi se o kroskurikulumskim temama poticanja prosocijalnoga ponašanja i smanjenja agresivnoga ponašanja.

Teme poticanja prosocijalnoga ponašanja i smanjenja agresivnoga ponašanja određene su nizom školskih pravilnika, ali i *Nacionalnim okvirnim kurikulumom*. Svoje mjesto u *Kurikulumu* zasigurno imaju i zbog zahtjeva suvremene škole. Naime, nemoguće je promišljati o školi i društvu koje oblikuje, a zanemariti danas sve češći školski problem – agresivnost učenika i njihovu neosjetljivost na probleme drugih. Vjerojatno u svim hrvatskim školama možemo na ulazu naći pločicu s natpisom: *Ovo je mjesto s nultom tolerancijom na nasilje*. Međutim, vijesti iz škola upozoravaju da to baš i nije tako. Nenasilje, tolerancija i razumijevanje postaju vrijednosti koje učenici moraju usvojiti uz pomoć svojih učitelja.

Društveno-kulturne i odgojno-obrazovne vrijednosti propisane i opisane *Nacionalnim okvirnim kurikulumom* pretpostavljaju nekoliko ciljeva među kojima su i solidarnost, odgovornost i identitet. Solidarnost pretpostavlja razumijevanje za druge, slabije, nemoćnije i obespravljenе. Također, podrazumijeva i želju za pomaganjem te mijenjanjem društveno neprihvatljivih situacija i pojedinačnih nesreća. Da bi se mlade naraštaje odgajalo u duhu takvih vrijednosti, nužno je osvijestiti socijalnu kompetenciju prosocijalnoga ponašanja.

Prosocijalno ponašanje definira se kao sveobuhvatni naziv za razne oblike socijalnoga ponašanja<sup>125</sup> kojima je u osnovi dobročinstvo (Petz 2002). Eisenberg i Mussen (1989) u svojoj definiciji polaze od moralnoga aspekta i drže ga vidom moralnoga postupanja koji uključuje

---

<sup>125</sup> Danas se, nerijetko, prosocijalno ponašanje poistovjećuje s altruizmom i zapravo se tim dvama pojmovima koristi kao sinonimima. Međutim, altruistično je ponašanje uži pojam jer se njime obuhvaća samo jedan oblik prosocijalnoga ponašanja. Eisenberg i Mussen (1989) definiraju altruizam kao intrinzično motivirano voljno ponašanje usmjereno na dobrobit drugih bez osobne dobiti.

društveno poželjna ponašanja, odgovornost za vlastite postupke i osposobljavanje učenika za sagledavanje cjelovite slike i posljedica vlastitih odluka i akcija. Novija literatura ističe da empatija uključuje *složenu interakciju kognicije i afekta: sposobnosti prepoznavanja različitih emocija, zauzimanje tuđe emocionalne perspektive i suosjećanja s tom osobom ili sličnog emocionalnog odgovora* (Berk 2015: 414).

Osim osobne odgovornosti, suvremena škola mora učenike poučavati i društvenoj odgovornosti za koju je potrebno razvijati prosocijalno ponašanje i razvijati negativan stav prema agresivnom ponašanju te učiti učenike mehanizmima samozaštite i zaštite drugih (slabih, obespravljenih). U teoriji o razvoju prosocijalnoga ponašanja M. Hoffmana (1982), empatija je ishodišni pojam te smatra da je za altruistično ponašanje ključno da empatično dijete osjeća nelagodu promatrajući tuđu nevolju i da ugodu koju doživljava onaj kojemu se pomaže, doživljava i altruistično dijete (Vasta i sur. 2005). Za B. Coloroso (2004) empatija je osnovna vrлина oko koje se grade sve druge, razvija se postupno u djetinjstvu, a rezultat je nasljednih procesa i socijalizacije. Na nju utječu odgojne metode roditelja (Vasta i sur. 2005) te prihvaćanje roditelja (Zahn-Waxler i sur. 1979).

U prilog tim tvrdnjama govore i neka novija neuroznanstvena istraživanja i otkriće zrcalnih neurona koji pokazuju kako uspostavljamo odnos s drugima te nam dokazuju da smo „umreženi u suosjećanju, a to bi nas trebalo potaknuti da uobličavamo svoje društvo i stalno ga poboljšavamo (Iacoboni 2012: 220). M. Iacoboni uvjeren je da poznavanje moćnih neurobioloških mehanizama u korijenu čovjekove društvenosti nudi „neprocjenjive resurse pomoću kojih bismo mogli smanjiti nasilno ponašanje, povećati empatiju i otvoriti se drugim kulturama, a da ne zaboravimo vlastitu“ (Iacoboni 2012: 223-224).

Na prosocijalno ponašanje posebno utječu dva činitelja: potkrepljivanje i modeliranje, s tim da djeca oponašaju samo one modele koje doživljavaju jačima/važnijima/sposobnijima (Eisenberg-Berg i Geisheker 1979), a tu svakako trebamo ubrojiti i vršnjake, posebice u tinejdžerskim godinama (Vasta i sur. 2005).

Često je oponašani model učitelj. Istraživanja su pokazala da učenici koji se osjećaju prihvaćeno pokazuju veću dozu prosocijalnoga ponašanja (Klarin 2006). Prema istraživanju Raboteg-Šarić (1995) utvrđeno je da se djevojčice češće ponašaju altruistično, dok Vasta i sur. (2005) navode da su razlike u stvarnome ponašanju djevojčica i dječaka neznatne iako su prema procjenama učitelja i vršnjaka djevojčice općenito altruističnije.

Međutim, danas je neophodno sve učenike poučavati raznim oblicima prosocijalnoga ponašanja jer na taj način učenici stvaraju svojevrstne registre reakcija pa na agresivno ponašanje neće nužno odgovoriti agresijom. Dijete mora naučiti „da se za dobivanje onoga što želi mogu koristiti prosocijalne vještine“ (C. Essau i J. Conradt 2006: 110) i na taj način smanjivati agresivnost kod djece i mladih.

Agresivno ponašanje potrebno je dovesti u vezu s identitetom. Suvremena škola mora poticati i razvijati osobni identitet učenika jer jasno određeni identitet (osobni pa i nacionalni) podrazumijeva uvažavanje različitosti i samim time dokidanje predrasuda koje su najčešće izvor agresije jer prema suvremenim istraživanjima podjednak je broj onih koji vrše nasilje i onih nad kojima je nasilje izvršeno (Zadravec i sur. 2014).

Agresivno je ponašanje jedan od oblika antisocijalnoga ponašanja. Prepoznamo različite tipove agresije: a) otvorena agresivnost (otvoren čin sukobljavanja povezan s fizičkim nasiljem); b) prikrivena agresivnost (prikriveni agresivni postupci događaju se potajno); c) reaktivna agresivnost (agresivno djelo koje predstavlja reakciju na neki izvanjski podražaj, događaj ili ponašanje); d) proaktivna agresivnost (dijete se namjerno i planirano agresivno ponaša da bi postiglo neki cilj ili dominiralo nad drugim djetetom); e) relacijska agresivnost (ponašanje koje šteti drugima zbog uništavanja veza, prijateljstava, pripadnosti skupini ili osjećaja prihvaćenosti ili se takvim uništenjem prijeti); f) instrumentalna agresivnost (agresivnost koja agresoru omogućava nagradu ili određenu prednost u odnosu na žrtvu); g) neprijateljska agresivnost (osnovni je cilj nanijeti žrtvi bol ili štetu) (Essau i Conradt 2006). Većina se istraživanja usmjerava na tri oblika proaktivne i rekreativne agresivnosti: a) fizičku agresivnost; b) verbalnu agresivnost; c) odnosnu<sup>126</sup> agresivnost (Berk 2015: 514).

Coloroso (2004) navodi da će nasilnost uvijek uključivati, između navedenih, i ove elemente: nerazmjer moći, namjeru da se povrijedi, prijetnju daljnjom agresijom i prestravljenost. Ista autorica navodi neke zajedničke crte nasilnika: a) vole dominirati nad drugima; b) vole iskorištavati druge kako bi dobili ono što žele; c) teško im je sagledati situaciju iz perspektive druge osobe; d) zaokupljeni su isključivo svojim željama i zadovoljstvom te ne vide potrebe, prava i osjećaje drugih; e) skloni su ozljeđivanju druge djece kad roditelji ili druge odrasle osobe nisu u blizini; f) slabiju braću/sestre ili vršnjake gledaju kao plijen (*predatorska agresija*); g) projiciraju svoje vlastite neprikladnosti na svoje mete kroz okrivljavanje, kritiku i lažne optužbe; h) odbijaju preuzeti odgovornost za svoje ponašanje; i) nedostaje im uvid –

---

<sup>126</sup> Primjer je odnosne agresije isključivanje iz društva.

sposobnost predviđanja i shvaćanja kratkoročne, dugoročne i moguće nenamjerne posljedice njihovoga trenutačnoga ponašanja; j) gladni su pažnje (Coloroso 2004: 39–40).

Na dječju agresivnost utječu i njihovi odnosi s roditeljima, braćom i sestrama. Nerijetko roditelji agresivne djece kao odgojnu mjeru koriste se tjelesnim kažnjavanjem i na taj način svojoj djeci postaju model<sup>127</sup> ponašanja (Vasta i sur. 2005). Također, djeca autoritarnih roditelja češće usvajaju agresiju kao stil ponašanja (Klarin 2006) tako da možemo, još jednom, zaključiti kako roditeljski stil odgajanja ima važnu ulogu u razvoju djece.

Osim utjecaja roditelja, dokazan je i utjecaj raznih školskih čimbenika. Istraživanje *National Research Council Report on Violence*, 1993 (Essau i Conradt 2006) upozorava da školski kontekst može stvoriti okruženje koje potiče poremećaj ophođenja i agresivno ponašanje.<sup>128</sup> S druge strane, problemi ponašanja priječe uspjeh u školi, što može dovesti do negativnoga i neprijateljskoga stava prema školi i školskim zadacima. „Iako nije jasan smjer povezanosti, čini se da se poremećaji ophođenja i agresivno ponašanje učvršćuju unutar školskog konteksta“ (Essau i Conradt 2006: 98).

Neka istraživanja su pokazala (Huesmann i Miller 1994) da djeca postaju sve tolerantnija prema agresiji, a to je svakako posljedica nekritičkoga odnosa prema medijima. Svjedoci smo da djeca danas provode puno više vremena gledajući televiziju i igrajući nasilne videoigrice, negoli baveći se nekom drugom aktivnošću. Provedena su opsežna istraživanja koja su pokazala da djeca koja gledaju mnogo nasilja na televizijskim ekranima često postaju agresivnija i manje suosjećajna sa žrtvama nasilja (Olweus, 1998), međutim, takva su istraživanja i oštro kritizirana jer će „djeca s obiteljskim zaledem koje predisponira nasilničko ponašanje s većom vjerojatnošću birati filmove nasilnog sadržaja.“ (Rutter i sur. 1998 prema Essau i Conradt

---

<sup>127</sup> Gudjons (1994) opisuje eksperiment Alberta Bandure iz 1979., koji je istraživao agresivno ponašanje kod djece predškolske dobi, a podijelio ih je u četiri skupine: skupina A promatrala je odraslu agresivnu osobu, skupina B promatrala je istu osobu na filmu, skupina C promatrala je filmsku figuru preodjevenu u mačku istoga ponašanja, skupina D bila je, dakako, kontrolna skupina. Agresija se očitavala u zlostavljanju velike lutke. Nakon što su sva djeca dovedena u prostoriju u kojoj se nalazila velika lutka, učenje po modelu dobilo je svoju znanstvenu potkrepu. Djeca eksperimentalnih skupina od A do C bila su dvostruko agresivnija od onih u kontrolnoj skupini, s tim da su prednjačila djeca iz C skupine. Bandura i njegov istraživački tim otkrili su da između pobuđivanja ponašanja modelom te provedbe ponašanja leže odgovarajući procesi kognitivne preradbe u četiri faze: faza vezivanja pažnje, faza zadržavanja (čuvanje sheme ponašanja), faza reprodukcije i motivacijska faza (procjena učinka ponašanja i odluka hoće li se ponašanje ponoviti). Osim ovoga, treba uzeti u obzir i djelotvornost modela. Djeca se moraju moći identificirati s modelom (Gudjons 1994: 176).

<sup>128</sup> Navode glavne karakteristike školskoga okruženja koje mogu potaknuti nasilje: a) relativno velik broj učenika ima na raspolaganju vrlo ograničen prostor i b) rutinsko ponašanje i pokoravanje pravilima u velikoj mjeri dovodi do osjećaja bijesa, zamjeranja i odbačenosti. Pojavljivanje agresivnoga ponašanja povezano je i sa strogom i nefleksibilnom primjenom školskih pravila, kao i s krutošću i nefleksibilnošću učitelja. (Essau i Conradt 2006: 98).

2006). S druge strane, neuroznanstvena istraživanja opravdavaju tu tezu nazivajući takvo nasilje (koje se preuzima iz igrice i filmova) imitativnim nasiljem i pojašnjava kako smo „po prirodi skloni razmišljati o sebi kao samostalnim jedinkama na koje se ne može utjecati na izravan, robovski, *majmun – vidi, majmun – čini način*, odnosno onim što gledamo. No podaci o imitativnom nasilju jasno dovode u pitanje tu nama dragu predodžbu o sebi samima“ (Iacoboni 2012: 182).

Iako su mnoga istraživanja pokazala da je agresivno ponašanje jedan od najstabilnijih oblika ponašanja, a mnoga su longitudinalna istraživanja to i potvrdila (Keresteš 2002), ne umanjuje se potreba za osvještavanjem činjenice da meta nasilniku može biti bilo tko, odnosno svi. Osim te činjenice nužno je učenicima osvijestiti da njihova reakcija određuje daljnji tijek događanja jer „nakon što je određeno za metu, način kako dijete reagira, odredit će hoće li od mete postati žrtva“ (Coloroso 2004: 65).

Osim o agresorima, metama i potencijalnim žrtvama, bitno je djecu poučavati o važnosti još jednoga sudionika – promatrača. Neovisno o tome je li promatrač pasivni promatrač ili netko tko se aktivno uključuje u sukob (na strani zlostavljača ili na strani žrtve), njegova je uloga često presudna. Potrebno je osvijestiti da nasilje utječe na promatrača i da djeca promatrači nasilja imaju nekoliko mogućnosti: „okrenuti se i otići, pridružiti se nasilju ili aktivno intervenirati i pomoći zlostavljanom djetetu“ (Coloroso 2004: 14). Međutim, poticanje na reakciju nosi odgovornost i dužnost poučavanja djece kako se zaštititi jer svaka od navedenih mogućnosti ima svoju cijenu.

Pasivnost svjedoka omogućava zlostavljaču odnosno nasilniku da neometano zlostavlja svoju žrtvu. Dugoročna (katkad i kratkoročna) zlostavljanja dovode upravo do nasilnih reakcija žrtava koje su stjerane u kut i kojima nitko ne pomaže. D. Goleman (1997) tvrdi da postoji sedam osnovnih sposobnosti koje ljudi trebaju za uspješno svladavanje života: sposobnost da motiviraju sami sebe, sposobnost da nastave usprkos frustraciji, sposobnost odgađanja zadovoljenja, sposobnost reguliranja raspoloženja, sposobnost nadanja, sposobnost empatije i sposobnost kontrole. Međutim, B. Coloroso (2004) ističe da je vrlo teško razviti ove sposobnosti ako ste meta, odnosno žrtva nasilništva.

Poučavajući o nasilju treba istaknuti da ono „nije vezano za ljutnju. Čak ni uz sukob. Radi se o prijeziru – snažnom osjećaju antipatije prema nekome koga smatramo bezvrijednim, inferiornim ili nevrijednim poštovanja“ (Coloroso 2004: 40). U školi se nasilništvo ne smije opravdavati kao nešto što je normalno, nešto što su uvijek sva djeca radila, nekakvom vrstom

inicijacije u razne klike/grupe i sl. „Nasilništvo stvara atmosferu straha u kojoj se djeca osjećaju nesigurno. Važno je da djeca prepoznaju kako je njihova odgovornost pomoći u stvaranju sigurne, tople, uljudene okoline bez nasilničkog ponašanja“ (Coloroso, 2004: 90).

Dužnost je pedagoških djelatnika pokušati spriječiti razvoj nepoželjnih oblika ponašanja, a ne samo sanirati posljedice do kojih dolazi ovakvim ponašanjem učenika jer u djece i mladih kod kojih se u „ranoj dobi očituju agresivno ponašanje i poremećaji socijalnog ponašanja, postoji visok rizik za razvijanje nasilničkog ponašanja, psihičkih problema, ovisnosti i kriminalnih oblika ponašanja u odrasloj dobi“ (Essau i Conradt 2006).

U borbi protiv nepoželjnoga i u poticanju poželjnoga oblika ponašanja koristi se raznovrsnim metodama, pa i dramskim. Jedan od malobrojnih hrvatskih radova s tom tematikom istražuje povezanost agresivnoga i prosocijalnoga ponašanja s učestalošću primjene lutke u radu s djecom vrtićke dobi. Autori dokazuju povezanost uporabe lutke i razvoja socijalnih kompetencija djece te zaključuju: „Ovi rezultati stoga mogu biti preporuka i potvrda da je uporaba lutke u vrtićima društveno poželjan model, koji pruža djeci mogućnost za usvajanje različitih socijalnih iskustava i vještina potrebnih za rješavanje mnogih problema u odnosima s vršnjacima i odraslima. Uporaba lutke prikladna je i na razini primarne i sekundarne prevencije pojave problema agresivnoga ponašanja u djece i adolescenata. Zbog pedagoškog potencijala koji imaju lutke, kao što pokazuje ovo istraživanje, njezina uporaba u odgojno-obrazovnom radu u vrtiću ne bi trebala biti samo individualna odluka“ (Hicela – Sindik 2011: 33). Dakle, ideja poticanja prosocijalnoga ponašanja i smanjenja nasilnoga ponašanja uporabom dramskoga pristupa uspješno je znanstveno provjerena u radu s djecom vrtićkoga uzrasta, i to primjenom upitnika koji se temelji na Brogginijevoj podjeli<sup>129</sup> načina uporabe lutke u dječjem vrtiću. Na toj teorijskoj osnovi autori Hicela i Sindik sastavili su anketni upitnik *Način uporabe lutke za odgojitelje*<sup>130</sup>.

---

<sup>129</sup> W. Brogginističe da scenska igra s lutkom ostvaruje nekoliko oblika interakcije: lutkar-lutka, lutkar-publika i lutkar-lutkar. Svaki je od tih odnosa bogat i ohrabrujući, osobito onaj između lutkara i lutke. Zahvaljujući lutkarima koji animiraju lutku, ona u dramskoj igri iz pasivnoga oblika postaje živ materijal u djetetovim rukama (Hicela i Sindik 2011: 30).

<sup>130</sup> Upitnik opisuje sedam različitih načina uporabe lutke u odgojno-obrazovnom radu u vrtiću: 1) lutka/skupina; 2) lutka/osobina; 3) lutka/područje; 4) lutka / odgojni projekt i lutkarske igre; 5) lutkarska improvizacija; 6) lutkarske predstave; 7) lutkarske dramatizacije i adaptacije umjetničkih tekstova. Učestalost svakoga načina uporabe lutaka odgojiteljice su same procjenjivale primjenom Likertove skale: nikad ne rabi lutku (1), primjenjuje je 1-2 puta na godinu i rjeđe (2), 1-2 puta u dva mjeseca ili kadikad (3), rabi je 3-4 puta na tjedan i češće, kad god je to prikladno, u svakoj prilici (4) i 1-2 puta na dan, upotrebljava ju svakodnevno (5).

Sličnih istraživanja u radu sa starijom djecom i mladima nema, stoga sam ovim radom nastojala doprinijeti znanstvenome promišljanju o međupredmetnim kurikulumskim temama primjenom metode procesne drame. S obzirom na to da se o agresivnosti kao nepoželjnom obliku ponašanja često u školama govori, ideja ovoga istraživanja bila je omogućiti djeci da igrajući uloge *osjete na svojoj koži* kako je biti žrtva, a kako nasilnik i da na tim iskustvima oblikuju svoje stavove o ulozi svjedoka. Osim toga, nastojalo se omogućiti učenicima da isprobavanjem različitih načina djelovanja stvaraju obrasce samozaštite i zaštite te im se nastojao približiti koncept nesebičnoga pomaganja, odnosno pomaganja iz zadovoljstva. Detaljan opis istraživanja uslijedit će u narednim poglavljima.



### 3. METODOLOGIJA

#### 3. 1. Dizajn istraživanja (cilj, hipoteze i istraživačka pitanja)

Cilj ovoga rada, odnosno središnje istraživačko pitanje jest može li se primjenom metode procesne drame pozitivno utjecati na poticanje prosocijalnoga ponašanja i smanjenje agresivnoga ponašanja. Istraživanje se temelji na definiraju utjecaja koji nezavisne varijable (izravan pristup i pristup primjenom analogije) imaju na zavisne varijable prosocijalnoga i agresivnoga ponašanja. Odabrala sam strategiju kvazieksperimenta jer je istraživanje provedeno u školi, a slučajan odabir uzorka, zbog praktičnih razloga, nije bio moguć. Ekvivalentnost skupina pokušala sam ojačati uparivanjem (prema Cohen 2007: 215) učenika 7. i 8. razreda u eksperimentalne i u kontrolnoj skupini. Zbog dobivanja dubljeg uvida koristila sam se i kvalitativnim metodama prikupljanja podataka.

U osmišljavanju istraživanja oblikovala sam i nekoliko specifičnih istraživačkih pitanja (strategija rješavanja problema, rješenja problemskih situacija koja nude učenici, stav učenika o dramskim tehnikama i metodama te transformacija odnosa podređeni – nadređeni u tradicionalnome odnosu učenik – nastavnik), kojima sam nastojala kritički razmotriti prednosti i nedostatke primjene procesne drame u nastavi i svladavanju odgojno-obrazovnih zadaća pa sam tako usporedila razlike između utjecaja koji procesna drama ima kada se problemu pristupa izravno ili uz primjenu analogije. Pod izravnim pristupom podrazumijeva se uporaba motiva i priča bliskih osobnim i svakodnevnim iskustvima sudionika. Pristup primjenom analogije podrazumijeva dramski rad u kojem se rabe razni načini udaljavanja od središnjega problema (sudionike se udaljava u prostoru i/ili vremenu; primjerice dramska radnja smješta se u daleki srednji vijek).

Posebno je istraživačko pitanje i korisnost pristupa analogijom i izravnoga pristupa u okviru postavljenoga cilja te može li se istraživanjem doprinijeti praksi. Prije samoga istraživanja postavljene su sljedeće hipoteze:

1. Očekuje se da će se primjenom procesne drame utjecati na razvoj prosocijalnoga i smanjenje agresivnoga ponašanja osnovnoškolaca.
2. Očekuje se da će se moći utvrditi razlika između rezultata koje donose izravni i pristup primjenom analogije. Cilj je ustanoviti koji pristup ima snažniji utjecaj.

3. Očekuje se da će učenici imati pozitivan stav o primjeni procesne drame u odgojnome radu učitelja i škole.

Upitnikom za ispitivanje osobina ličnosti (Zarevski i suradnici 2000, opisani u poglavlju *Prikupljanje podataka*) utvrđeno je inicijalno stanje prije početka rada. Nakon inicijalnoga testiranja započeo je rad u dramskim radionicama koje su trajale (s prekidom zbog zimskih praznika) tri mjeseca. Po završetku radionica istim upitnikom utvrđeno je novo stanje. Učenici su samostalno i anonimno ispunjavali upitnik (kako bi odgovori bili što iskreniji). Također, kako bi se osigurala anonimnost učenika, upitnike su potpisivali zaporkama, a ne imenima. S obzirom na to da je riječ o osnovnoškolcima, osmišljen je ključ za pamćenje zaporke koja je kombinacija brojka i slova (1. prvo slovo imena, 2. datum rođenja, 3. prvo slovo omiljene boje, 4. prvo slovo imena oca i 5. prvo slovo imena majke). Međutim, s ovakvim tipom zaporka treba biti oprezan i koristiti se nepromjenjivim elementima (datumi rođenja, inicijali i sl.). Naime, dio ispitanika je u tri mjeseca promijenio omiljenu boju.

Metodološki gledano, u ovom sam se istraživanju koristila kvalitativnim i kvantitativnim metodama. Naime, u istraživanju pedagoške prakse nužno je povezivati metode jer u kombinaciji one u puno većoj mjeri rasvjetljuju pedagoške pojave. Uporaba kvalitativnih i kvantitativnih metoda uputna je kada su predmet istraživanja ljudi, a posebice kada su to tinejdžeri koji su podložni promjenama i raznim utjecajima. Upravo zbog tih osobina ispitanika, ali i višemjesečnoga trajanja istraživanja, bilo je nužno primijeniti različite načine prikupljanja podataka. Osim toga, poznato je da je odgojna stvarnost obilježena interakcijom, uzročno-posljedičnim vezama, ali i proturječnim situacijama te da je potrebno mnoštvo pripremnih radnji u postavljanju istraživanja kako bi se omogućilo dobivanje što jasnijih rezultata i što objektivnijih tumačenja (Bognar 2013).

U prikupljanju podataka i u traženju uzročno-posljedičnih veza, vodilo se računa o posebnosti predmeta istraživanja<sup>131</sup>. Naime, istraživanja koja se temelje na stvaralaštvu nemaju isti aspekt kao ostala istraživanja. Na to upozorava Branko Bognar i ističe da teoretičari znanosti već duže vrijeme ustvrđuju kako znanstvene paradigme nisu određene metodološkim aspektom, već se temelje na filozofskim pretpostavkama – odnosno aksiomima koji se ne dokazuju premda predstavljaju koherentne sustave te da „za razliku od znanosti koja nastoji proniknuti u prirodu stvarnosti (*ontologija*, kurziv, B. B.), stvaralaštvo se ne pita zašto je to tako, kako jest, već kako

---

<sup>131</sup> S obzirom na to da procesna drama uz igranje uloga gotovo u pravilu uključuje i raznovrsne pisane zadatke (stranica iz dnevnika, pismo nekom liku, pisanje pravilnika...) i tim se učeničkim tekstovima koristilo u analizi prosocijalnih stavova i stavova učenika prema dramskoj metodi.

bi moglo biti drugačije“ (Bognar 2013: 107). Dodaje: „U tom smislu stvaralaštvo svoju svrhu ne pronalazi samo u spoznaji stvarnosti, već u djelovanju koje tu stvarnost mijenja“ (Bognar 2013: 107). Dakle, u primjeni stvaralaštva nije naglasak na stvaranju znanja već u mijenjanju svijeta. „Stvaralaštvo uvijek mijenja ustaljeni tijek stvari praveći iskorake prema novim mogućnostima koje se ni na koji način ne mogu proizvesti iz prethodnih iskustava i znanja, premda ona mogu i uvijek jesu ugrađena u nova inovativna rješenja“ (Bognar 2013: 108).

Istraživanja koja se temelje na stvaralaštvu ispitanika sve češće pronalaze svoj put prema znanosti. U okviru suvremenih znanstvenih paradigma sve se više razvijaju postupci bliski umjetnosti. O'Toole govori o stvaranju umjetnosti kao formalnome istraživanju (2006: 24) i praksa nekih sveučilišta koja omogućavaju stjecanje visokih stupnjeva obrazovanja (magisterija i doktorata) stvaranjem umjetničkoga djela<sup>132</sup> (izvedbe, predstave, izložbe, filma i sl.).

Hrvatska u teorijskome isticanju ovakvoga pristupa ne zaostaje za svjetskim strujanjima. „Na taj način istraživanje postaje dio stvaralačkoga procesa, a ne tek njegov neprirodni dodatak. Ukoliko nam je stalo do unapređenja naše odgojne prakse, trebali bismo voditi računa da nam se znanstveni časopisi ne pretvore u vježbe iz statistike, već bi u njima trebali prikazivati prije svega one radove koji donose nove, inspirativne ideje i ukazuju na stvaralačka rješenja brojnih odgojnih problema“ (Bognar 2013: 109).

Svako kvalitativno istraživanje nosi u sebi crtu subjektivnosti i od toga se ne može pobjeći, ali se može osvijestiti i nastojati kontrolirati. Zbog toga je na nekim radionicama gostovala kritička prijateljica. S obzirom na to da je moja uloga u ovome procesu bila višeznačna (istraživačica, voditeljica radionice i voditeljica u ulozi), sve su radionice snimane kako bi se omogućio vremenski i prostorni odmak te objektivizacija radionice.

### **3. 2. Uzorak**

Ispitivanjem je obuhvaćeno 6 razreda osnovne škole u kojoj sam tijekom istraživanja radila. Izbor strategije formiranja uzorka odvijao se prema kriteriju prikladnosti (Cohen i sur. 2007). U istraživanje su bili uključeni učenici u dobi od 12 do 14 godina (7. i 8. razred) te je ukupno sudjelovalo 124 učenika. Veličinu uzorka je donekle odredio i nacrt istraživanja, ali i literatura

---

<sup>132</sup> Rad se prosuđuje prema unaprijed zadanim umjetničkim kriterijima. Katkad je umjetnički čin samo dio obuhvatnijega znanstvenog rada koji podrazumijeva uz umjetnički rad i pisanu dokumentaciju ili kritičko promišljanje djela u cijelosti ili nekoga njegovog aspekta.

koja navodi da eksperimentalna istraživanja zahtijevaju veličinu uzorka od najmanje 15 ispitanika (Borg i Gall 1979; sve prema Cohen i sur. 2007: 93).

Osim heterogenosti uzorka, treba istaknuti da je riječ i o neslučajnom uzorku, odnosno konkretnije, o ciljanome uzorku, jer ga je organizacijski bilo jednostavnije na taj način oblikovati i zato što uzorak odgovara posebnim potrebama istraživanja (Cohen i sur. 2007). Točnije, uzimajući u obzir varijable koje sam željela ispitati, odabrala sam uzorak s ciljem da početna situacija bude što sličnija kako bi se rezultate dobivene istraživanjem moglo tumačiti upravo kao rezultat intervencije.

Tijekom cijeloga istraživanja nastojala sam da uvjeti u kojima se provodi eksperiment budu što sličniji (primjena istih dramskih metoda, korištenje istih motiva u različitim pristupima i sl.). S obzirom na to da je učenike bilo nemoguće raspodijeliti metodom slučajnoga odabira, u strogom smislu riječi, u ovom je istraživanju riječ o kvaziekperimentu (Milas 2005) u koji ispitanici u radionice *donose* svoje odnose, već uspostavljenu dinamiku rada i odnos prema radu. Međutim, s obzirom na okolnosti, ova se metoda pokazala jedinom mogućom. Naime, radionice su se odvijale u vrijeme redovne nastave kako bi se osigurao što stalniji broj ispitanika. S obzirom na to da škola radi samo u jednoj smjeni, razmatrala sam i mogućnost popodnevnih radionica. Međutim, od ideje sam odustala jer učenici imaju mnoštvo izvannastavnih i izvanškolskih aktivnosti te bi neminovno došlo do osipanja ispitanika.

Bez obzira na to koliko sam nastojala ujednačiti uvjete u kojima se istraživanje provodilo, na neke se pojavnosti nije moglo utjecati te bi ih se moglo okarakterizirati kao probleme koji su mogli utjecati na dobivene rezultate. O njima će biti riječi u narednim poglavljima.

**Tablica 3.** Prikaz brojnosti učenika u kvaziekperimentalnim i kontrolnim skupinama.

<b>UZORAK</b>		
<b>KVAZIEKSPERIMENTALNA SKUPINA</b>		<b>KONTROLNA SKUPINA</b>
<b>IZRAVNI PRISTUP (42 učenika)</b>	<b>ANALOGNI PRISTUP ( 40 učenika)</b>	<b>42 učenika</b>

Svaka podskupina u kvaziekperimentalnoj sastojala se od dvaju razreda, ne samo zbog povećanja broja ispitanika, nego i radi neutraliziranja mogućega utjecaja posebnih međuodnosa unutar kolektiva. Također, u obje kvaziekperimentalne skupine uključeni su razredi kojima nisam predavala i kojima jesam predavala Hrvatski jezik kako bi se minimalizirao i taj utjecaj na rezultate istraživanja.

Ispitanici su odabrani zbog razvojnih osobitosti ovoga uzrasta. L. E. Berk (2015) navodi kako je razdoblje od 11 godina na više prekretnica u razvoju pojma o sebi, da u tom periodu djeca i mladi u opisu sebe ujedinjuju odvojene osobine u apstraktinije opise te da osobine koje čine pojam o sebi kombiniraju u organizirane sustave. Osim toga, empatija se povećava tijekom osnovnoškolskih godina jer djeca razumiju širi raspon emocija (Berk 2015). Međutim, iako razumiju širi raspon emocija, razdoblje puberteta u višim razredima osnovne škole možemo okarakterizirati i kao krizno razdoblje. Vrijeme je to pobune i bunta, eksperimentiranja i uvažavanja mišljenja prijatelja, dok se odrasle uglavnom opisuje kao one koji ih ne razumiju i teško se prema njima otvaraju. Znanstvena je činjenica da je adoloscencima članstvo u vršnjačkim grupama izrazito važno i da istodobno ta činjenica u mnogih odraslih izaziva zabrinutost (Vasta i sur. 2005).

Procesna drama nudi zamišljen svijet, i iako ukorijenjen u stvarnome, puno sigurniji za ispitivanje i istraživanje jer su sudionici zaštićeni ulogama koje igraju. Taj svijet može biti bliži ili udaljeniji od ovoga u kojemu živimo i svaki od njih ima svoje očigledne prednosti. Izravni pristup neuvijeno iznosi problem i zato je aktivirajući za sudionike, blizak njihovom iskustvu i ne traži osobit napor u uživljavanju u situaciju i/ili uloge. S druge strane, primjena analogije u većoj mjeri štiti sudionike jer problem odmiče od njih osobno pa se neće osjetiti prozvanima ni ugroženima.

Upravo zbog navedenih osobitosti, a posebice zbog puno ozbiljnijega uvažavanja vršnjaka i spoznaje da se modeli ponašanja koje potkrepljuju vršnjaci mogu razlikovati od onih koje potiču odrasli (Vasta i sur. 2005), metoda procesne drame omogućava da se o ozbiljnim i za život potrebnim vještinama i vrijednostima uči od vršnjaka uz korekciju odrasle osobe, koju zbog obilježja dramskih tehnika kojima se ova metoda služi, mlađi sudionici ne doživljavaju kao vanjskoga, moćnijega ili nadređenoga sudionika, već isključivo kao sudionika.

### 3. 3. Prikupljanje podataka i instrumenti

Istraživanje je u svim razredima provođeno u isto vrijeme od rujna 2013. do veljače 2014., zahvatilo je djelomično oba polugodišta, a obuhvatilo je 20 sati od ukupne nastavne satnice<sup>133</sup> predviđene za sat razrednika (20 sati sa svakim razredom u kvaziekperimentalnim skupinama). Istraživanje i prikupljanje podataka provedeno je u nekoliko faza:

0. Priprema dramskopedagoških radionica
1. Predstavljanje istraživanja ravnatelju i stručnoj službi škole
2. Predstavljanje istraživanja Učiteljskome vijeću škole
3. Predstavljanje istraživanja i potpisivanje suglasnosti na roditeljskim sastancima
4. Predstavljanje istraživanja učenicima koji su obuhvaćeni istraživanjem
5. Inicijalno testiranje
6. Provedba radionica
7. Završna testiranja.

Za provjeru hipoteza koristit će se Upitnik za ispitivanje osobina ličnosti. Upitnik je sastavljen za potrebe projekta *Aktivna/efikasna škola* (Zarevski i suradnici, 2000) i korišten je integrirano s fokusom na čestice (od 11. do 20.) koje se odnose na prosocijalno i agresivno ponašanje u školskome okruženju primjereno dobi ispitanika. Pri tome je ispitivanje prosocijalnoga ponašanja (5 čestica) usmjereno na pomaganje drugim učenicima u razredu na emocionalnome i ponašajnom planu, a agresivno ponašanje (također 5 čestica) na prikupljanje podataka o učestalosti verbalnih i fizičkih ispada. Učenici su na Likertovoj skali od 5 stupnjeva procijenili koliko je pojedina tvrdnja točna za njih (od 1 – Uopće nije točno za mene do 5 – U potpunosti je točno za mene).

Također, koristit ću se i kvalitativnim tehnikama kako bih prikupila podatke o stavovima učenika o primjeni dramskih tehnika procesne drame u odgojnome radu. Tako ću se koristiti metodom dnevnika (analiza vlastitih bilježaka i opažanja tijekom provođenja radionica i refleksija nakon održanih radionica) te metoda videozapisa radionica.

---

<sup>133</sup> Predviđena je godišnja satnica za sate razrednika 35 školskih sati.

### 3. 4. Etički aspekti istraživanja

U radu s učenicima poštivan je Etički kodeks istraživanja s djecom. Istraživanje se moralo provesti sa školskom populacijom jer se ispitivao metodički pristup i njegova učinkovitost, a pritom su se uvažavali psihološki i razvojni procesi ispitanika. Svi postupci u provođenju istraživanja bili su prilagođeni dobi i zrelosti učenika. Osim toga, okolnosti u kojima se istraživanje odvijalo bile su u velikoj mjeri istovjetne svakodnevnim školskim okolnostima (npr. učenike se nije dodatno opteretilo satnicom) te im se nije mijenjao opseg obveza (npr. učenici nisu imali dodatnu domaću zadaću poslije dramskopedagoških sati i sl.).

Sa svrhom istraživanja, vrstom postupka, trajanjem istraživanja i načinima prikupljanja podataka upoznati su ravnatelj i stručna služba škole. Nakon njihova usmenog pristanka, organizirani su roditeljski sastanci na kojima se i roditeljima, odnosno skrbnicima, izložio plan istraživanja, trajanje i načini prikupljanja podataka (upitnik<sup>134</sup>, snimanje videozapisa i vođenje istraživačkoga dnevnika). Roditeljima sam pojasnila da ću poštivati prava njihove djece na anonimnost i povjerljivost podataka, da ću zaštititi njihov identitet, da u svakome trenutku svako dijete može odustati od sudjelovanja te da će se za tu djecu organizirati redovan sat razrednika. Također, roditeljima sam dala svoju e-adresu kako bi sa mnom u svakom trenutku mogli kontaktirati ako se tijekom rada pojave dodatna pitanja ili nejasnoće. Svi su roditelji potpisali suglasnost (Prilog A).

Nakon roditeljskih sastanaka održan je po jedan informativni sat sa svakim od razreda koji su sudjelovali u istraživanju. U prvoj fazi sata sam im kratko, primjenom dramskih aktivnosti, zorno prikazala pristup kojim ću se koristiti na satima razrednika u narednim mjesecima te im pojasnila zašto to radim i na koje ću sve načine opažati i bilježiti njihov rad. Učenicima je pojašnjeno da ne moraju sudjelovati u radu ako ne žele. Dano im je vrijeme za promišljanje i donošenje odluke te su nakon tjedan dana svi učenici dali usmenu suglasnost.

---

<sup>134</sup> Roditeljima su prikazane dvije čestice iz upitnika koje se ne odnose na istraživane varijable.

### 3. 5. Strukturiranje dramskoga sata

Radionice su bile koncipirane dramskim tehnikama koje se i inače primjenjuju u procesnoj dramu, ali su se razlikovala dva pristupa – izravni pristup i pristup primjenom analogije. Izravni se pristup temeljio na stvarnim dokumentima (isječci iz novina, stručni članci, realne priče) i odvijao u suvremenom vremenu, dok se drugi pristup temeljio na fiktivnim pričama pomaknutim u vremenu i prostoru (srednji vijek – lov na vještice, 18./19. stoljeće – engleski kraljevski dvor) ili pomaknut samo u vremenu (Hrvatska, 3014.).

Ideja u osmišljavanju radionica, a sa svrhom ispitivanja djelotvornosti određenoga pristupa, bila je korištenje istim tehnikama kako bi se eventualna razlika mogla pripisati pristupu, a ne pojedinačnoj dramskoj tehnici. Dakle, tehnike su uvijek bile jednake, međutim katkad su pojedine skupine učenika trebale dodatnu uputu kako bi priče koje nastaju bile što vjerodostojnije. Takve intervencije nastojalo se svesti na najmanju moguću mjeru.

Radionice su organizirane u tri ciklusa, a unutar svakoga ciklusa radionica je cjelovita i zaokružena priča. Iako su radionice koncipirane na istim temama, one postupno postaju složenije. Prve dvije radionice (dva ciklusa) bave se samo jednom temom – prvo prosocijalnim vještinama pa potom smanjenjem agresivnoga ponašanja, a u trećoj radionici, odnosno posljednjem ciklusu te se dvije teme integriraju. Prva i druga radionica traju po šest školskih sati, a posljednja osam.

Struktura procesnih drama prilagođena je etapama nastavnih sati. U radionicama su jasno naznačene tri različite etape: uvodna (motivacija), središnja (procesna drama i reflektivna razmatranja) i završna etapa (dramske igre). Osmišljavanje priprema ukorijenjeno je u nastavi Hrvatskoga jezika, koja i predviđa dramski tip sata (Rosandić 2005), međutim pojačan je dramskopedagoški aspekt sata, dok je teatrološki pristup ostao u drugome planu upravo zbog ciljeva rada. Naime, nastava Hrvatskoga jezika u osnovnoj školi, već od nižih razreda, nudi veliki izbor tema, koje se u interpretaciji djela mogu povezivati s različitim oblicima ponašanja, s argumentiranjem i zauzimanjem stavova, stoga ima izraženu odgojnu komponentu rada te je međupredmetne teme prosocijalnoga i agresivnoga ponašanja bilo logično povezati s metodikom Hrvatskoga jezika. Osim toga, dramskopedagoška metodika ugrađuje u sebe, između ostalih, i metodiku Hrvatskoga jezika, međutim o tome je već bilo riječi u ranijim poglavljima ovoga rada. Pripreme za provođenje nastavnih sati nalaze se u *Prilozima* (Prilog



C). Metodički obrazac pripreme osmišljen je za ovo istraživanje, a u prilogu su sve pripreme za jedan ciklus radionica objedinjene kako bi bile što preglednije.

Uvodni dio sata temeljio se na kratkim dramskim igrama jer većina učenika nije imala nikakvoga dramskog iskustva, osim onoga teorijskoga s kojim su se susretali na satima književnosti i medijske kulture pa su primijenjene dramske igre bile svojevrsni uvod u sat, ali i vježba. S druge strane, igre su strukturirane i u dobroj mjeri nude svojevrsnu predvidljivost te stvaraju osjećaj sigurnosti, a osim toga igre nude vrijedne prilike za učenje u mnogim područjima osobnoga i društvenoga razvitka (Plummer 2008).

Dakle, nastojalo se učenike, sudionike u procesnoj dramu, fizički i mentalno pripremiti za ono što će uslijediti. Takav početak preporuča i dramskopedagoška literatura. Igre povjerenja, igre zabave i kratke improvizacije dobar su početak dramskoga sata jer stvaraju potrebno ozračje u kojemu „dramski svijet može pustiti korijenje“ (O’Neill 1995: 137) i u kojemu se može promišljeno djelovati u potrazi za odgovorima i rješenjima problema koje sudionike zanima. Možemo ih razumjeti kao zagrijavanje, odnosno metodički gledano – kao fazu motivacije. Također, dramske igre relativno brzo pokažu tko je od nepoznatih sudionika posebno suradljiv i od koga se već i u ranijim fazama rada može očekivati da će preuzeti zahtjevnije uloge (primjerice vođe ili starješine sela). Ova etapa sata traje uglavnom 5 do 10 minuta.

Središnji dio sata (procesna drama i refleksivna razmatranja) traje oko 35 minuta. Tijekom toga dijela sata, učenici i voditeljica oblikovali su priču, gradili imaginarni svijet i promišljali te vrednovali ono što se odvijalo u njemu i izvan njega. Vrednovanje i promišljanje odvijalo se i tijekom samoga procesa; točnije, vrednovanje je bilo sastavni dio cijeloga procesa. Važno je napomenuti da ne vrednuju likovi oblikovani tijekom procesne drame, već sudionici distancirani od fikcijskih događaja. Nakon izlaska iz uloge, s učenicima se razgovaralo o događajima iz svijeta koji su izgradili, a iznosili su osobne i skupne spoznaje te analizirali i vrednovali dramski proživljena iskustva.

Isplanirane aktivnosti za učenike kojima su gradili dramski svijet i istraživali konkretne probleme temeljile su se na improvizaciji. Tijek je razvoja radnje predviđen u metodičkim pripremanjima za svaki sat. Unatoč tomu, sve su mogućnosti bile otvorene. Učenici/sudionici improvizirali su u manjim ili većim skupinama, a uvjetno rečeno, hrabriji pojedinci preuzimali su individualne uloge. Grupne uloge<sup>135</sup> korisne su za razmatranje problemske situacije koja se

---

<sup>135</sup> Manje skupine ohrabruju one zatvorenije, a vlastiti stav lakše je propitivati u manjoj skupini. Skupni rad, da bi kvalitetno funkcionirao, traži veći angažman učitelja jer zahtijeva praćenje svih skupina i njihova pojedinačnog

analizirala na satu i za donošenje odluka o akcijama koje će potom uslijediti. Od ostalih tehnika primijenjene su *voditelj u ulozi, rad u paru, ogrtač stručnjaka, smrznute slike, mima*, a detaljni prikaz sati i korištenih tehnika nalazi se u prilogima (Prilozi C i D).

Treba još napomenuti da se procesna drama strukturira tehnikama i aktivnostima koje nisu natjecateljskoga karaktera kako želja za pobjedom ne bi zasjenila važne odgojno-obrazovne ciljeve i kako bi užitek dolazio zajedničkim kreiranjem i zajedničkom izgradnjom imaginarnoga svijeta. U svojoj knjizi *Anger Management Games for Children* autorica ističe kako se nada da struktura koju predlaže ohrabruje refleksivne praktičare, ali i da se nada da ne obeshrabruje užitek čiste zabave koju nudi igranje jer „esencijalna vrijednost igre je – kroz zabavu učiti o sebi i drugima.“ (Plummer 2008: 16). Na tom tragu je i ova ideja o strukturi sata koji će biti artikuliran prema svim metodičkim načelima, uvažavajući pravila i strukturu procesne drame te o nastavnim satima koji će omogućiti svim sudionicima učenje igrom i uz zabavu.

Sat je završavao s raznim dramskim igrama kako bi se sudionicima omogućilo da se opuste i smire te pripreme za sate koji slijede prema rasporedu. Osim toga, služile su (kao i one na početku sata) za vježbu dramski neiskusnim učenicima, ali i za užitek i zabavu. Te su dramske igre najavljujvale formalni završetak sata.

---

napretka. Da bi učenici razumjeli određeni problem, nužno je jasno postaviti zadatak, ali i neprestano provjeravati je li potrebna korekcija razumijevanja i dodatno objašnjenje. Rad u manjim skupinama može stvoriti i neke probleme poput problema predominantnoga vođe ili odsutnosti vođe, a katkad stvarni odnosi učenika stoje na putu dramskim odnosima. Međutim, učenike je potrebno neprestano ohrabrivati i dovoditi ih u situaciju da surađuju sa svima iz grupe, a ne isključivo s prijateljima iz razreda.

Govoreći o zaprekama i mogućim ometačima rada, svakako treba spomenuti i nevolje s vremenom – jednima je previše, a drugima premalo da izvrše zadatak. Nužno je s cijelim razredom dogovoriti pravila ponašanja (kao uostalom i u redovnome radu s učenicima), i to prije samoga početka dramskoga rada (izvan uloga). Također, nužno je odrediti optimalno veliku grupu koja može i želi izvršiti zadatak u određenim vremenskim okvirima, s tim da treba imati na umu da veličina grupe ovisi o cilju aktivnosti. Rad u manjim skupinama svakako ima i svojih prednosti. Učenici se međusobno ohrabruju, preuzimaju odgovornost, uglavnom uspješno odgovaraju na zadatak, a učitelj dobiva uvid u njihovo razmišljanje. Najvećim se dijelom korekcije njihovih mišljenja odvijaju unutar grupe i na taj način se produbljuje razina razumijevanja teme.

Najvažnija je prednost velike grupe mogućnost da učitelj primjenom tehnike *voditelj u ulozi* postane dio procesa. Velika skupina služi za razmatranje mogućnosti i perspektiva, usmjerena je k razumijevanju i promišljanju o budućim akcijama jer nas ne zanima ono što se odigralo, već ono što će uslijediti.

## 4. REZULTATI

### 4. 1. Kvantitativna analiza

Istraživanje se temelji na definiraju utjecaja koji nezavisne varijable (izravni pristup i pristup primjenom analogije) imaju na zavisne varijable prosocijalnoga i agresivnoga ponašanja. Prikupljeni podatci o prosocijalnom ponašanju učenika obrađeni su analizom kovarijance te su takvom statističkom obradom dobiveni podatci koji se odnose na prve dvije hipoteze ovoga rada:

1. Očekivano je da će se primjenom procesne drame utjecati na razvoj prosocijalnoga i smanjenje agresivnoga ponašanja osnovnoškolaca.
2. Očekuje se da će se moći utvrditi razlika između rezultata koje donosi izravan pristup i pristup primjenom analogije. Cilj je ustanoviti koji pristup ima snažniji utjecaj.

Ulaznim anketama mjerilo se stanje prije tretmana te je iz tablica vidljivo da su inicijalna stanja mjenenoga prosocijalnoga i agresivnoga ponašanja visoka.

**Tablica 4.** Inicijalno stanje za prosocijalno ponašanje.

Skupina	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	N
Kontrolna	4,2429	,73323	42
Pristup analogijom	3,9308	,68256	40
Izravni pristup	4,0976	,85554	42

**Tablica 5.** Inicijalno stanje za agresivno ponašanje.

Skupina	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	N
Kontrolna	1,2762	,39250	42
Pristup analogijom	1,4650	,46052	40
Izravni pristup	1,4119	,57856	42

Obrade su provedene na dva načina:

1. sve tri grupe tretirane su kao odijeljene
2. dvije kvaziekperimentalne skupine (izravni pristup i pristup primjenom analogije) uspoređivane su u odnosu na kontrolnu skupinu.

**Tablica 6.** Aritmetičke sredine, standardne devijacije i značajnost razlike između pojedinačnih tretmanskih i kontrolne skupine u završnom mjerenju prosocijalnoga ponašanja.

Skupina	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	N	F	Značajnost
Kontrolna	4,2190	,79487	42	0,012	
Pristup analogijom	4,0375	,79346	40		
Izravni pristup	4,1155	,77558	42		

**Tablica 7.** Aritmetičke sredine, standardne devijacije i značajnost razlike između tretmanskih i kontrolne skupine u završnom mjerenju prosocijalnoga ponašanja.

Skupina	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	N	F	Značajnost
Kontrolna	4,2190	,79487	42	,015	,903
Tretmanske	4,0774	,78048	82		

Kako je prikazanim rezultatima i vidljivo, ne postoji statistički značajna razlika između skupina prema iskazanom prosocijalnom ponašanju, što upućuje na izostanak očekivanoga učinka intervencije.

**Tablica 8.** Aritmetičke sredine, standardne devijacije i značajnost razlike između pojedinačnih tretmanskih i kontrolne skupine u završnom mjerenju agresivnoga ponašanja.

Skupina	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	N	F	Značajnost
Kontrolna	1,3143	,41706	42	5,796	,004
Pristup analogijom	1,7900	,78831	40		
Izravni pristup	1,4333	,64606	42		

**Tablica 9.** Aritmetičke sredine, standardne devijacije i značajnost razlike između tretmanskih i kontrolne skupine u završnom mjerenju agresivnoga ponašanja.

Skupina	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	N	F	Značajnost
Kontrolna	1,3143	,41706	42	2,547	,113
Tretmanske	1,6073	,73666	82		

Statistički je značajan nalaz razlikovanje u iskazanoj agresivnosti između skupine izložene pristupu analogijom i izravne te kontrolne skupine. Iz rezultata predstavljenih tablicama može se zaključiti da je pristup primjenom analogije inferioran u odnosu na izravni u smanjivanju agresivnosti. Međutim, rezultati obrade pokazuju i da je inferioran u odnosu na izostanak tretmana. Statističkom obradom podataka dobivenih u skupini u kojoj se primjenjivao izravni pristup, dobiveni su rezultati koji ukazuju da ne postoji statistički značajna razlika u odnosu na kontrolnu skupinu i gotovo je sigurno da nema učinka na tretiranu skupinu.

Kako bi se testirala opterećenost greškom mjerenja, pouzdanost mjernoga instrumenta procijenjena je Cronbach alpha koeficijentom, koji se još naziva i mjerom pouzdanosti unutarnje konzistencije. Točnije, predstavlja jedan oblik interkorelacija između odgovora na određeni skup pitanja. Ako pitanja mjere isti konstrukt (npr. crtu ličnosti), korelacije među odgovorima su veće pa je veći i Cronbach alpha. On se kreće od 0 do 1, a vrijednosti iznad 0,8 pokazuju da se radi o pouzdanim rezultatima. Rezultati su predstavljeni u dvije tablice s obzirom na osobinu (prosocijalno i agresivno ponašanje) i uzrast ispitanika (7. i 8. razred).

**Tablica 10.** Rezultati Cronbach alpha analize po uzrastima za prosocijalno ponašanje.

Grupa pitanja	Ulazne ankete		Izlazne ankete	
	7.	8.	7.	8.
Cronbach alpha – standardized	0.892249	0.834762	0.828021	0.887827

**Tablica 11.** Rezultati Cronbach alpha analize po uzrastima za agresivno ponašanje.

Grupa pitanja	Ulazne ankete		Izlazne ankete	
Razred	7.	8.	7.	8.
Cronbach alpha – standardized	0.751036	0.714835	0.769834	0.833994

Rezultati Cronbach alpha analize prikazani u Tablici 10. pokazuju da rezultate dobivene ulaznim i izlaznim anketama za oba uzrasta sudionika možemo držati pouzdanima. Međutim, kako je vidljivo iz Tablice 11., vrijednosti za učenike 7. razreda (i ulaznih i izlaznih anketa) dobivene Cronbach alpha analizom upozoravaju na nedosljednost odgovora ili nepouzdanost korištenoga mjernog instrumenta za procjenu agresivnoga ponašanja. Također, na takve rezultate upućuju i vrijednosti ulaznih anketa učenika 8. razreda u kojima su rezultati analize također manji od 0.8.

#### **4. 2. Kvalitativna analiza**

U kvalitativnoj analizi dat ću prikaz odabranih dnevničkih zapisa i kritičkoga opažanja nastave. Dnevnik se sastoji od metodičkih priprema, osvrti i bilježaka voditeljice radionica te svih pisanih i crtanih materijala učenika odnosno ispitanika. Podatci su reducirani i sređeni kodiranjem, odnosno podcrtavanjem ključnih riječi te razvrstavanjem u grozdove. Indikacija za dnevnički unos je problemska situacija (tema). Jednako sam analizirala i snimke radionica pa su zapažanja iz dnevnika nadopunjena zapažanjima nastalim pregledavanjem videosnimaka. Izdvojila sam sljedeće problemske situacije:

- strategije rješavanja problema
- rješenja problemskih situacija koja nude učenici
- stav učenika o dramskim tehnikama i radionicama
- transformacija odnosa podređeni – nadređeni u tradicionalnome odnosu između učenika i nastavnika (Taylor i Waldorf, sve prema Cohen i sur. 2007: 377).

U etapi sređivanja koristila sam se i brojčanim iskazivanjem pojave pojedinih tema / problemskih situacija, no kvalitativni su iskazi uvijek bili istaknutiji jer “upravo oni pojašnjavaju smisao rezultata istraživanja te osiguravaju originalnost i životnost iskaza” (prema Mužić 2004: 110). Dnevnici i videozapisi analizirani su kronološki, prema ciklusima, a kako bi se olakšalo praćenje rezultata, radionice će se ukratko opisati.<sup>136</sup> Cjelovit tekst analize nalazi se u *Prilozima*, a ovdje će se ponuditi sažetak svake radionice i usporedba između skupina odnosno pristupa.

**Prvi ciklus radionica** sastojao se od šest školskih sati, a njima se propitivao pojam prosocijalnoga ponašanja i ostalih pojmova koji su s njim u bliskoj vezi. Također, problemati se razmatralo pitanje je li svako pomaganje uistinu pomaganje. Radionice za oba pristupa strukturirane su primjenom istih tehnika, međutim s jednom važnom razlikom. U pristupu u kojemu se primjenjivala analogija, građeni dramski svijet smješten je u Englesku na prijelazu iz 18. u 19. stoljeće. U izravnome se pristupu sudionike *ostavilo* u realnom vremenu i prostoru. Učenici su u dramskim situacijama donosili važne odluke, koje su s moralne strane bile nedvojbene, ali u kontekstu igrane situacije teške (osuditi ili ne osuditi kraljevoga prijatelja koji se tim prijateljstvom koristio da bi se obogatio, odnosno pokloniti ili ne pokloniti lošoj učeničar ocjene jer je njezina mama moćna političarka).

U prvome ciklusu, u pristupu primjenom analogije, na prvome satu, dok značenjski određujemo pojmove kojima ćemo se na radionici baviti, učenici 7. razreda nude nenasilne strategije rješavanja problema i vjeruju da se nekoga primjerom može poučiti kako biti bolji. Međutim, analizom pisama kraljevskih savjetnika, situacija se bitno mijenja: čak sedam učenika drži da bi negativca trebalo kazniti smrću, dvoje navodi da bi ga trebali optužiti, dvoje da bi ga trebali zatvoriti, dvoje ne navodi kako bi ga točno trebalo kazniti, jedan da bi ga trebalo natjerati da prepliva Atlanski ocean, jedan da bi ga trebalo osuditi na društveno koristan rad, a zanimljivo je da dvoje učenika smatra da bi cijeli slučaj trebalo zataškati. S tim u vezi su i ponuđena rješenja problema. Sve su četiri skupine prilično stroge (čak tri odrubljanja glave i jedno odsijecanje ruku). Učenici iskazuju pozitivan stav o dramskim tehnikama (razrednica mi je prenijela pozitivne komentare s roditeljskoga sastanka o učeničkom doživljaju radionica). Za neke dramske metode (npr. ogrtač stručnjaka) morala sam odvojiti više vremena od planiranoga jer su sudionici bili odlični, postavljali su zanimljiva i konstruktivna pitanja te su davali zanimljive odgovore iz uloge stručnjaka za ljudske osobine. Treba istaknuti i da je učenik koji

---

<sup>136</sup> Detaljan opis radionica nalazi se u poglavlju *Prilozi* (Prilog D).



je u početku jako ometao rad jer se sa svima nadmetao i imao potrebu dokazati da je u pravu, od 5. sata radionice počeo konstruktivno sudjelovati u radu. Tijekom ovoga prvog ciklusa učenici još uvijek zadržavaju isti odnos prema meni (iako im u redovnoj nastavi ne predajem) pa mi se jedan učenik ispričava zbog korištenja riječi *glupani* (*Uvijek će postojati neki glupani koji su agresivni. Uvijek! Oprostite, profesorice.*).

Učenici 8. razreda (pristup primjenom analogije) izvrsno reaguju na igre za zagrijavanje. Međutim, nakon prvoga sata primjećuje se da im treba više vremena za izvršavanje pisanih zadataka. Manji broj učenika ni jedan zadatak ne izvršava do kraja (prazna mentalna mapa, ne predaju *Očitovanja kraljevskih savjetnika*, ne uspijevaju u pripremljenoj improvizaciji prikazati Cromwellov kraj). U sastavljanju upitnika postavljaju jednostavna, katkad neozbiljna pitanja. U trima dovršenim pričama Cromwell završava tragično (u jednoj se sam ubije, ali samo *zato što nema više love.*).

Učenici 7. razreda (izravni pristup) sjajno reaguju na sve aktivnosti, konstruiraju posebno zanimljive upitnike, a izvrsno predstavljaju i svoja saznanja na Kongresu o ljudskim osobinama (metoda ogrtač stručnjaka). Jedna skupina objašnjenje pojma altruizam prikazuju formulom (jer su skupina kvantnih fizičara). Tema upisa preko veze im je intrigantna, ali čak se šestero učenika u *Očitovanju ravnateljici* izjašnjava za podizanje ocjene Petri (od toga pet izrijeком traži novac za tu uslugu). Ostali učenici (njih dvanaest) ne slaže se s tim prijedlogom pa jedna učenica daje otkaz na mjesto profesorice, jedan učenik navodi da će samostalno morati zaslužiti svoju ocjenu, dvoje se nudi da će joj organizirati dodatnu pomoć, a troje navodi da za nju vrijede pravila kao za sve druge učenike. U pripremljenim improvizacijama daju odgovor na pitanje što se dogodilo s Petrom, ali daju pomalo idealizirane/magične odgovore (umrla joj je mama pa je počela učiti; upisala je gimnaziju bez ičije pomoći; upisala je ugostiteljsku školu; upisala je gimnaziju, ali prolazi s trojkom). Posebno je zanimljiv zapis na margini dnevnika: *Vidjela sam da nema vremena i da će zvoniti. Obratim se učenicima s rečenicom Poštovani kolege, sad će se oglasiti zvono za evakuaciju. Ostanite sjediti na svojim mjestima i pričekajte kraj izlaganja. Na zvuk zvona svi su ostali sjediti na mjestima i slušati jedni druge.* Osim toga, sljedećega dana trebala sam zamjenjivati kolegicu iz biologije, a učenici su me još na hodniku, prije ulaska u razred, molili da imamo radionice, a ne biologiju. U ovome ciklusu još sam dva puta unijela bilješku o odnosu učenika prema radionicama (*XY se aktivirao, još uvijek ponekad nastoji zabaviti XX i YY, ali puno rjeđe. Dvije su učenice nakon radionice rekle da su im ovo najbolji sati, da im je žao što radionice nemamo češće i jako ih je zanimalo ima li još koji razred*

*takve sate razrednika.*). U videozapisima se dva puta čuje kako mi se različiti učenici obraćaju *s profka, a ne profesorice.*

Učenici 8. razreda (izravni pristup) svojim se odnosom prema radu i rješenjima pokazuju kao najzreliji. Disciplinirani su jer je ovaj razred naviknut na radionički način rada s obzirom na to da smo odgojne i nastavne sadržaje i ranije tako obrađivali. U prilog ovim tvrdnjama govore i njihovi upitnici koji su ipak malo složeniji od ostalih upitnika. Kao i učenike sedmih razreda jako ih se dojmila priča s upisom preko veze. Jednoglasno se očituju protiv podizanja ocjene i nastavljaju raspravljati izvan uloge o toj situaciji. Nakon energičnih komentara (*Zbog takvih naša Hrvatska propada!*), očekivani su vrlo radikalni i konkretni prijedlozi o sprječavanju ovakvih situacija. Međutim, sljedeći sat iznevjerio je ta očekivanja. Iako su oštro osudili upise preko veze i nepravedne situacije u kojima bogati moćnici dobivaju sve, učenici 8. razreda vjeruju da se ne treba boriti za promjene jer je to jednostavno tako, ljudi vezama dobivaju mjesta koja ne zaslužuju, a osim toga postoje institucije koje bi se, načelno, trebale boriti protiv toga. Međutim, i u tim institucijama *rade veze i vezice*. Ipak, ovaj crni scenarij donekle ublažavaju vjerom da situaciju može promijeniti djevojčica Petra (ona koju roditelji upisuju preko veze). Ostaje upitno koliko je to realno, međutim, treba se zamisliti nad činjenicom da četrnaestogodišnjaci borbu za pravdu unaprijed osuđuju na propast. Osim toga, izglednije im je da se promijeni negativka, nego da odrasli/institucije poduzmu nešto. Puno realnije završavaju priču o djevojčici čiji roditelji traže da joj se poklone ocjene. Petra upisuje V. gimnaziju, a tata i mama joj i dalje *kupuju ocjene* ili ona sama potplaćuje profesora da ne ide na popravak jer *svatko ima svoju cijenu*. Samo jedna skupina (od četiri) navodi da će pasti prvi razred i da će uslijed toga upisati neku drugu, lakšu školu. U karakterizaciji Petre dodaju osobinu koju drugi nisu prepoznali kod *negativke* – nesigurnost. Nakon 2. sata radionice (po rasporedu im je to bio posljednji sat) ostali su 30 minuta duže iako sam im napomenula da mogu ići ako imaju neke obveze, kako bi Kongres ljudskih osobina mogao trajati što dulje.

**Drugi ciklus radionica** u kojemu je tema bila smanjenje agresivnoga ponašanja trajao je također šest sati. Učenici su gradili dramski svijet na temelju svojih iskustava ili na pričama iz novinskih članaka (ako njihove priče nisu bile dramski zanimljive). Na njihovim pričama gradili su se dramski svjetovi u kojima se propitivalo zašto se agresivci tako ponašaju, kako se osjećaju žrtve i što mogu poduzeti te koja je uloga svjedoka. Ista pitanja postavljana su u radu u pristupu u kojem se primjenjivala analogija, s tim da su učenici u ovom pristupu dramski

smješteni u Hrvatsku u dalekoj budućnosti (3014.). Primjenjivala sam iste dramske tehnike u oba pristupa pa se i u ovoj skupini radilo na stvarnim pričama sudionika.

Učenici 8. razreda (pristup primjenom analogije) u problemskome pristupu agresivnosti na prvome satu osmišljavaju i prikazuju četiri priče: a) dječak za odjeću vješa drugoga dječaka na vješalicu; b) djevojčicu ostale djevojčice *izbacuju* iz društva; c) tučnjava među dječacima vršnjacima i d) priča o majci koja tuče svoje dijete. Na pitanje koji su uzroci takvoga ponašanja ponudili su sljedeće odgovore: *agresivci se tako ponašaju kada ne dobiju ono što žele, kada nije sve po njihovom; jer su rasli u agresivnome okružju; iz ljubomore*. Suglasni su da postoje tipovi agresije koje nije lako uočiti (primjerice ignoriranje). Sljedeći je sat četvero učenika bilo bolesno te su stoga pripremljene i izvedene samo tri forum-priče. U prvoj priči (u kojoj se dva vršnjaka potuku na školskome igralištu za vrijeme utakmice) učenici su predložili sljedeća rješenja: svjedok razdvaja dječake, svjedok obavještava policiju ili roditelje, ostali igrači traže pomoć starijih prolaznika. U priči o mami koja tuče svoje dijete susjedi prijavljuju majku socijalnoj službi i pozivaju policiju, starija osoba savjetuje dijete da se obrati za pomoć. U priči o djevojci koju ignoriraju nude dva rješenja: neka si pronade nove prijatelje i neka ih ignorira. Ponuđene strategije, i s tim u skladu rješenja, pokazatelj su prihvaćanja nenasilnih načina rješavanja problema. Iako se tlačitelji ne mijenjaju (jer to nalažu pravila forum-kazališta), neki od njihovih stavova ozbiljno su poljuljani intervencijama učenika. Posljednji sat ovoga ciklusa zaključuju da će se dio agresivaca ipak promijeniti, ali i da će dio njih ostati jednaki. U ulozi agresivaca osjećali su se dobro, dok su se kao žrtva osjećali: *slabo, jadno, poniženo i bespomoćno*. Vjeruju da većina agresivaca ima neki problem i da im je potrebna pomoć. U dnevniku istraživanja zabilježila sam da se učenik koji dosad nije sudjelovao u radu posredno uključuje, i to kao snimatelj radionice. Dok snima, skreće mi pozornost na zanimljive improvizacije, a u svome odnosu prema meni je puno blaži. Osim te opaske, bilježim još jednu koja se odnosi na pomak u uspješnosti ovoga razreda (*NAPOMENA: Stigli smo! Prikazali su sve emisije!!!!*). No, također bilježim i da trojica dječaka ometaju rad.

Učenici 7. razreda (pristup primjenom analogije) istražuju ovaj problem i grade iz vlastitoga iskustva četiri dramske priče: a) dječak prijeti dječaku i uzima mu novac; b) dječaci iz naselja Travno kamenjem i petardama gađaju dječaka iz naselja Utrina; c) obračun odraslih u kafiću i d) majka i sin zatvaraju te muče njegovu djevojku. Navode da se ne mogu podjednako lako uočiti sve vrste agresija (navode ignoriranje i ogovaranje). U dogovoru s učenicima neke

njihove priče<sup>137</sup> zamijenjene su pričama iz novinskih članaka. Umjesto toga, od ponuđenih, odabrali su priču o ponižavanju siromašne djevojčice i djevojčice koja se ubila zbog ismijavanja i vrijeđanja na društvenoj mreži. Na trećemu je satu zadatak bio pripremiti improvizaciju u obliku razgovora (*chata*). Igrajući dogovore na društvenim mrežama, pokazuje se koliko mladi zapravo mogu biti okrutni i zastrašujuće maštoviti u zlostavljanju slabijih. Sljedeći su sat primjenom metode forum-teatra tražili moguća rješenja problemskih situacija. S obzirom na to da je puno učenika nedostajalo, odigrane su dvije priče. Puno više mogućih rješenja ponudili su u priči o djevojčici koja se ubila zbog vrijeđanja na mreži (pozvali bi policiju, vrijeđali bi zlostavljače, blokirali bi zlostavljače, prijavili bi slučaj razrednici i pedagoginji, pravobraniteljici, nabildanome bratiću i Hrabrom/Plavom telefonu). U priči o iznuđivanju novca od mlađega dječaka ponudili su dva slična rješenja (žrtva bježi i nailazi svjedok). Na temelju odgovora, čini se da je prvi problem ipak prisutniji u zajednici ili da se o njemu više govori na satima razrednika. Na posljednjemu satu razgovaralo se o agresivcima i njihovoj sudbini. Učenici ovoga razreda vjeruju da će agresivci postati dobri ako ih odgojitelj tome nauči. U protivnome, postat će još gori. U ulozi agresivca osjećali su se jako dobro i moćno, a u ulozi žrtve, za razliku od drugih skupina, osjećaju strah. Ističu da se agresivce treba kazniti stručnim razgovorima pa potom opomenama i ukorima te da je potrebno kazniti i roditelje.

Učenici 7. razreda (izravni pristup) na prvome satu igraju četiri priče iz svoga života u kojima su uglavnom sudjelovali kao svjedoci, ali i kao agresivci: a) pijani susjed tuče svoju ženu (2 skupine); b) starija gospođa udara dijete u parku i c) učenici naše škole izazivaju dječaka Roma, a vrijeđanje prerasta u tučnjavu. Svjesni su da je neke vrste agresija lakše uočiti od drugih. Na sljedećemu satu učenici izvode svoje televizijske reportaže i taj zadatak odrađuju jako dobro. U studio pozivaju stručnjake, svjedoke i roditelje žrtve. Zadatku pristupaju jako ozbiljno. U drugome dijelu sata dobivaju zadatak osmisli *chat* u kojem agresivci dogovaraju napad ili maltretiranje žrtve. U prvoj su skupini sve članice djevojke. Učenica koja započinje *chat* iznošenjem tvrdnje da jedna djevojka iz njihova razreda smrdi. Počinju se dogovarati što će joj učiniti. Drugu grupu čine dječaci, a agresivci se dogovaraju kako izazivati svoga vršnjaka Roma iz susjednoga naselja. Treća je skupina mješovita. S obzirom na to da su postojale dvije jednake priče o zlostavljanju (pijani susjed tuče svoju ženu), jedna skupina odluči raditi priču na temelju novinskoga članka o silovanju. S obzirom na to da je riječ o djeci, zadatak za *chat* je promijenjen. Na *chatu* ne razgovaraju napadači, već svjedoci nakon napada. Posljednja skupina

---

<sup>137</sup> Priče o obračunu odraslih i mučenju djevojke (točnije zaručnice) nisu bile dovoljno zanimljiv dramskometodički predložak jer ne tematiziraju agresivnost koja je njihovom uzrastu bliska i koja se njima može dogoditi.

nije izvršila zadatak jer se nisu mogli složiti kako će ga izvesti. Na četvrtome satu su se priče, nastale na prethodnim satima, predstavile metodom forum-kazališta. Učenici nude nenasilne oblike intervencija pa je u većini priča rješenje dolazilo od svjedoka koji su se uključivali ometanjem napadača ili zvanjem policije, starije osobe, roditelja žrtve i sl. U priči o djevojčici koju maltretiraju bilo je najviše rješenja. Na ovome je satu postalo jasno da su i žrtva i agresivne djevojke iz ove priče učenice ovoga razreda. Na posljednjemu satu razgovorom se pokušavalo osvijestiti sve što se dramski odigralo pa učenici nude tri sretna rješenja cijele priče. I ovi učenici se kao agresivci osjećaju dobro, a loše u ulozi žrtve. Učenici uočavaju koliko je žrtva nemoćna. Agresivce bi kaznili i ne predviđaju im blistavu budućnost.

Drugi razred koji je jednako sudjelovao u radionicama (8. razred, izravni pristup) i sada radu pristupa zrelo i ozbiljno. Njihove se priče ne temelje isključivo na fizičkim oblicima zlostavljanja. Ovaj razred navodi da su agresivci ljudi koji imaju problema, ali i ljudi koji misle da su iz nekoga razloga bolji od drugih. Televizijske reportaže izvode jako dobro, ozbiljno i uigrano. Zadatak s *chatovima* i u ovoj dramskoj situaciji pokazuje koliko mladi mogu biti okrutni prema vršnjacima<sup>138</sup>, pogotovo na mrežama. Priča o bombi na aerodromu zamijenjena je pričom o siromašnoj djevojčici koju ostatak škole ismijava (novinski članak). U priči s pretučenim dječakom fokus je premješten s agresivaca na svjedoke. Naime, dječak kojega su u stvarnosti istukli bio je u ovoj grupi, a u njoj je bio i jedan dječak koji je sve vidio i nije poduzeo ništa. U ovoj je priči došlo do promjene ishoda: išlo se na osvještavanje važnosti svjedoka (koji u ovoj konkretnoj priči nije ništa poduzeo). Također, jedan od ishoda bio je poticanje razumijevanja kod stvarne žrtve. Naime, u stvarnoj situaciji dječak svjedok nije reagirao iz straha. U traženju rješenja primjenom forum-kazališta ponudili su raznovrsna rješenja. Svjesni su i da se uključivanjem svjedoka mijenja omjer snaga i tu vide moguće rješenje, odnosno način na koji se može spriječiti napad. Priča o djevojkama koje zlostavljaju drugu djevojku izazvala je veliko zanimanje i svi su se na neki način uključili u rješavanje toga problema jer se radilo o djevojci (vođa te grupe) koja je išla u njihovu školu i koje su se zapravo svi bojali. Ukupno, nude sljedeće strategije i rješenja: zovu policiju – policija kasni; nailaze dva starija tipa – ne poduzimaju ništa; obavještavaju stručnu službu; pomagač napadne zlostavljača – žrtva bježi; unajmiti nekoga da preplaši zlostavljačicu i pokušaj bijega koji ne uspijeva. U ulozi agresivca osjećaju se snažno i moćno. Kao žrtve su se, između ostaloga, osjećali i manje vrijedno.

---

<sup>138</sup> Facebookova grupa iz njihove je prve priče stvarna grupa koju je djevojka napravila jer se jedan mladić zaljubio u nju. Kao prvoga člana te grupe dodala je upravo toga mladića. U grupu je svatko mogao dodati bilo koga.

**Treći ciklus radionica** objedinio je teme prosocijalnoga i agresivnoga ponašanja. Posljednji sat zamišljen je kao sinteza svih radionica i smješten je u realno vrijeme u kojemu učenici kao stručnjaci koji se bave mladima sudjeluju na *Simpoziju zaštite mladih i prevencije agresivnoga ponašanja*. Također, završni sati uključivali su i malu proslavu. Učenici koji su činili skupinu izravnoga pristupa dramski su svijet gradili na literarnome predlošku (iako nisu znali da se radi o toj knjizi) N. Mihelčić, *Bilješke jedne gimnazijalke*<sup>139</sup>, dok su učenici u pristupu analogijom svoj svijet gradili na člancima i zapisima o progonu vještica u srednjemu vijeku. U središte priča postavljeni su ženski likovi: Buga (roditelji joj stradavaju u plemenskim borbama) i djevojka XY (roditelji su joj poginuli u prometnoj nesreći). Obje su djevojke nezaštićene i nalaze se na meti starijih muškaraca koji u pričama koje smo izgradili trebaju imati ulogu zaštitnika: starješina plemena i očev prijatelj.

Učenici 7. razreda (pristup primjenom analogije) ne vjeruju da je u svijetu u kojemu živimo moguće ostvariti ideal čovjeka. Osim toga, ističu da se i ne isplati biti takav jer će te svi iskorištavati. Većina učenika ističe da se i ne treba truditi ostvariti taj ideal. U propitivanju što bi se u njihovim pripremljenim improvizacijama dogodilo da protagonist nije imao te osobine postaje jasno da bi došlo do nekoga oblika agresije. U situaciji u kojoj djevojčica Buga ostaje sama, njezini prijatelji joj pomažu tako da ju pozivaju na objed, nude smještaj i društvo. U zadatku u kojemu su trebali prikazati muzejske primjerke roditelja, dopušteno im je da prikazuju suvremene roditelje jer o životu ljudi u srednjemu vijeku ne znaju mnogo, a i vremenski skokovi tijekom procesne drame ne utječu negativno na tijek i uvjerljivost priče koja se postavlja. Ponudili su mnoštvo tipova roditelja. U pripremljenim improvizacijama očevi kažnjavaju djecu, što u ovome slučaju možemo tumačiti i kao razumijevanje uloge žena i muškaraca u ranijim društvima. Strahovi su njihovih roditelja, prema njihovu mišljenju, realni jer se radi o strahu da će početi pušiti, da će imati loše ocjene, da će biti žrtve nasilja i manje realni – da će ih netko oteti. U ispitivanju koliko su zapravo spremni pomoći drugima, rezultati su sljedeći: samo jedan par ne odlazi pogledati što se zbiva, jedan par (obje djevojke) spašavaju Bugu, a jedan par odlazi vidjeti što se zbiva jer misle da starješina treba pomoć. Svjedoci iz susjedne kolibe prolaze *tunelom misli* i na kraju donose odluku da idu vidjeti što se događa. U radionicama u kojima se primjenjivala analogija učenici su imali zadatak pripremiti Bugino suđenje, ali bez završetka. Potom su trebali vidjeti koja su sve rješenja moguća te se na kraju

---

<sup>139</sup> U knjizi Nade Mihelčić *Bilješke jedne gimnazijalke* se prihvatljivo a opet ozbiljno obrađuju teme odrastanja bez roditelja, pokušaja silovanja, obveza prema školi, prvih ljubavi i problema u školi. Prvog su sata učenici čitali ulomke iz djevojičina dnevnika i birali ime koje će joj nadjenuti.

odlučiti za jedno. Od četiri grupe, tri su oslobodile Bugu, a jedna skupina ju je proglasila krivom. Jako dobro definiraju agresiju, a razlikuju *psihičku*, *psihološku*, *fizičku*, *verbalnu* i *seksualnu* agresiju. Dvije skupine navode da je fizička agresija najopasnija (jedni uz fizičku dodaju i seksualnu), jedna skupina drži da su sve agresije podjednako opasne, a zadnja skupina navodi psihološku kao najopasniju.

Učenici 8. razreda (pristup primjenom analogije) ne predviđaju svijetlu budućnost našoj civilizaciji. Ističu da je idealan čovjek veliki izazov i da se ne treba pod svaku cijenu truditi ostvariti ga. Navode da takvi ljudi trebaju biti hrabri, a kao bliske tomu idealu imenuju N. Mandelu, M. L. Kinga i organizaciju Green Peace. Kad protagonist ne bi imao takve osobine, neupitno bi došlo do agresije. U prikazu tipova roditelja naginju ekstremima. Strahovi roditelja vežu se uz ovisnosti, uz brigu da netko ne zlostavlja njihovu djecu i nastojanja da djevojke postanu dobre cure i ne zatrudne prije vremena. Na sljedećemu satu tri para odlaze provjeriti uzrok buci iz susjedne kolibe<sup>140</sup>, a ostali (sedam parova) ne odlaze, i to uglavnom jer im se ne da. Dva para odlaze u goste jer *ne mogu više slušati tu buku*. S obzirom da su jako sporo napredovali (bilo je potrebno neke stvari ponovno objašnjavati), samo je jedna svjedokinja nakon tehnike *Andeo i Vrag* prošla *tunelom misli* i donijela odluku da ne ide. Na suđenju Bugi jedna skupina ju proglašava krivom, a ostale tri nevinom. Jedna se skupina potrudila i napravila sjajnu priču. Izvedbi je pridonijelo i to što je u radu sudjelovao dječak koji se istaknuo svojim glumačkim talentom (igra nekoliko različitih likova izrazito uvjerljivo). Agresivno ponašanje definiraju, ali puno nespretnije u odnosu na druge. Razlikuju *seksualno*, *verbalno*, *fizičko*, *cyberbulling*, *ovisno-psihopatsko*, *obiteljsko* i *psihičko* zlostavljanje. Jedna se skupina ne može dogovoriti koja je vrsta zlostavljanja najopasnija, druga nije odgovorila na to pitanje, treća navodi da je to psihička agresija, a četvrta skupina izdvaja verbalno zlostavljanje. Napominju da žrtve mogu biti svi, a najčešće djeca, mladi i žene. Vjeruju da su agresivci ljudi s traumom, osobe koje uživaju u tuđoj patnji i koje su najvjerojatnije bile žrtve obiteljskoga ili običnoga nasilja, osobe koje zbog ljubomore, mržnje i zavisti napadaju slabije od sebe. Zanimljiv je zapis uz 5. radionički sat: *Odnos učenika XY prema meni se promijenio. Pogledom me traži po hodniku da bi me pozdravio, što prije nije radio*. A svakako je zanimljiv i zapisan komentar jednoga učenika: *Uzmite nas sa glazbenog, ajmo imati još jedan sat, ja spavam tamo*.

Učenici 8. razreda (izravni pristup) vjeruju da naše društvo ide u lošem smjeru, da smo svakim danom sve gori. Predlažu reforme. Jedna skupina misli da ne možemo ništa promijeniti. Na satu

---

<sup>140</sup> Pregledavajući bilješke, uočeno je da učenici ovoga razreda jako malo znaju o srednjem vijeku. Primjerice, koriste se pisaćim strojevima i automobilima.

koji je uslijedio, promišljalo se kakav bi trebao biti idealan čovjek. Od sedamnaest učenika koji su toga dana prisustvovali satu, devet učenika vjeruje da je moguće ostvariti taj ideal, sedam ih drži da je nemoguće, a jedan učenik ne može odlučiti. Učenici 8. razreda ne poznaju takvu osobu, a u pripremljenim improvizacijama, kada protagonist ne bi imao te osobine, *otišlo bi se u agresiju*. Potom se propitivalo kako bismo kao zajednica, odnosno razred, mogli pomoći prijateljici/kolegici iz razreda kada bi se našla u teškoj situaciji (smrt roditelja). Zanimljive je rezultate dala dramska aktivnost nazvana *Interaktivni muzej roditelja* (dramska tehnika improvizacije). U *Muzeju majki* imali smo sve tipove, a u *Muzeju očeva* prevladavali su sami ekstremi. Sat poslije, učenici improviziraju razgovore s roditeljima o mogućim opasnostima. Većina je strahova roditelja realna. Ljuti ih kada roditelji procjenjuju koliko su za njih dobri njihovi prijatelji i kada ih previše ispituju. U improvizacijama ih, uglavnom, kažnjavaju majke, rijetko očevi. Riječ je o obiteljima u kojima žene nemaju pravo suprotstaviti se ili reći svoje mišljenje. U propitivanju uloge svjedoka i njegovih postupaka uočeno je da su svi učenici koji su igrali svjedoke odlučili, nakon prolaska *tunelom misli*, da će provjeriti što se zbiva. Svakako je zanimljiva činjenica da je trenutak prije negoli će svjedoci proći *tunelom* zazvonilo za kraj sata. Unatoč tomu, učenici su željeli pod odmorom odraditi zadatak do kraja. Na 7. satu učenici su dobili zadatak da uprizore jednu priču o agresiji i da ju odigraju bez kraja. Nakon postavljanja dramskim igranjem, učenici ispituju što je najgore što se moglo dogoditi i što je najbolje što se moglo dogoditi. Na posljednjemu satu učenici su u ulozi stručnjaka za mlade pripremali izlaganje na temu agresije. Nude zanimljive, nikako školske, definicije agresivnoga ponašanja i svi učenici znaju nabrojiti osnovne oblike agresije. Sve grupe navode da je fizičko nasilje ujedno i najopasnije. Na pitanje tko sve može biti žrtva daju odgovore koji svjedoče o razumijevanju ovoga problema. Agresivce definiraju kao osobe koje vrše nasilje nad nekim. Planovi borbe protiv agresije uključuju: poticanje agresivaca da rade stvari u životu koje će im pomoći i kojima će oni pomoći drugima, znanjem da se svaki problem mora riješiti diplomatski, razgovorom, radionice u osnovnim i srednjim školama, i zaključno: *Ljudima se ne može govoriti o posljedicama nasilja. Treba ih obavijestiti kako da se čovjek ponaša u ulozi žrtve ili svjedoka nasilja*.

Učenici 7. razreda (izravni pristup) vjeruju da bi sve moglo biti drugačije kad bi ljudi bili optimisti, kad bi se djecu od malena učilo dobroti, poštenju i nesebičnosti, kada bi ljudi bili složniji i manje se svađali te kad bismo čuvali okoliš. Na sljedećemu satu učenici promišljaju kakav bi idealan čovjek trebao biti. Zaključuju da bi trebao biti dobar i da bi trebao željeti mijenjati stvari. Većina učenika ne zna je li moguće ostvariti taj ideal, a ostali vjeruju da jest.



Jednoglasni su u odluci da se treba truditi kako bi svijet bio bolji i ljepši. Navode neke osobe s tim osobinama: A. Lincoln, N. Mandela, M. L. King i *moja baka* (pritom ovo nije bilo izrečeno s namjerom da zabavi, već iz uvjerenja). Svjesni su da bi u improviziranim situacijama, kad osoba ne bi nastojala riješiti situaciju, došlo do agresivnoga obračunavanja. U razgovoru o strahovima roditelja isprva su pomalo neozbiljni, a onda počinju promišljati o zadatku. Svjesni su da se roditelji u dobroj mjeri s pravom brinu za njih. *Interaktivni muzej roditelja* nudi različite tipove roditelja. Na ovome se satu iz pripremljenih improvizacija (u kojima kaznu određuju očevi i majke) razvija razgovor o njihovoj obiteljskoj situaciji. Izrazito su opušteni, ne primjećuju kameru i iskreno iznose svoja zapažanja o roditeljskim kaznama. Na satu kada se promišlja o ulozi svjedoka, nedostaje pet učenika. Diješe se u parove i odlučuju, svi parovi na neki način poduzimaju nešto – ili odlaze susjedu provjeriti što se događa ili zovu policiju (osam unosa). Međutim, događa se obrat nakon prolaska *tunelom misli* (koji se na učeničko inzistiranje odvija tijekom odmora). Jedan svjedok odlučuje da ipak neće provjeriti zašto je bučno u susjednome stanu (jedan unos). Nakon toga, učenici uprizoruju svoje priče, prvo bez kraja, zatim isprobavaju što je najbolje što je moglo proizići iz te situacije pa potom što je najgore te između odigranih mogućnosti odabiru svršetak priče (šest unosa nenasilnih rješenja; jedan unos nasilnoga rješenja). Na molbu učenika, dopušteno im je da se samostalno podijele u skupine te je to rezultiralo izrazito uočljivom podjelom prema spolu. Kraj za koji su se odlučili učenici jedne skupine otvara neka nova pitanja (riječ je o dramskoj priči u kojoj se Romi tuku u tramvaju, a nitko od suputnika ne reagira). Agresivno ponašanje definiraju školskim definicijama, ali i slobodnijim interpretacijama. Uglavnom navode fizičko i psihičko zlostavljanje, a neki navode i *cyberbulling*, ali i vrijeđanje, ogovaranje, ignoriranje, svađanje i sl. Najopasnijom vrstom agresije doživljavaju fizičku agresiju. Ističu da žrtve mogu biti svi, čak i agresivci. Agresivci su nasilnici koji napadaju druge. Protiv agresije bi se borili osnivanjem udruga u kojima bi se raspravljalo ili čak pomagalo drugima te radionicama *koje bi mlade mijenjale u korijenu*.

Uspoređujući podatke prikupljene tijekom radionica, uočeno je kako se učenici u ovim dvjema skupinama uvelike razlikuju. Naime, učenici koji su sačinjavali kvaziekperimentalnu skupinu u kojoj je primijenjen izravni pristup, neovisno o odjeljenju, sjajno reagiraju na zadatke i dramske aktivnosti. Iako i među njima, posebice u 7. razredu ima izazovnijih učenika, načelno su visokomotivirani, brzi i uspješni u izvršavanju zadataka. U skupini u kojoj je primijenjen pristup analogijom zbog problema s disciplinom izdvajaju se *osmaši*. Osim disciplinskih izazova, ovome razredu je bilo potrebno osigurati više vremena za izvršavanje zadataka. U

usporedbi sa svim ostalim razredima (oba u skupini u kojoj je primijenjen pristup analogijom i 7. razred u skupini s izravnim pristupom), 8. razred koji je bio dio kvaziekperimentalne skupine s izravnim pristupom izdvaja se zrelošću, znanjem i odnosom prema radu. Znanje, ponašanje učenika i njihov odnos prema radu zasigurno su utjecali na dinamiku sata, a vjerojatno su utjecali i na rezultate dobivene istraživanjem.

**Tablica 12.** Usporedba unosa u prvome ciklusu radionica prema pristupima.

PROBLEMSKA SITUACIJA	PRISTUP PRIMJENOM ANALOGIJE		IZRAVNI PRISTUP	
	7. razred	8. razred	7. razred	8. razred
STRATEGIJE RJEŠAVANJA PROBLEMA	nasilne strategije (7)  nenasilne strategije (9)  zataškavanja zločina (2)	nasilna strategija (1)  nenasilne strategije (12)  oslobođenje zločinca (3)  protiv optužbe (1)	protiv podizanja ocjene (12)  za dizanje ocjene (6 unosa, od toga 5 u zamjenu za novac)	protiv podizanja ocjene (19)
RJEŠENJA PROBLEMSKIH SITUACIJA	nasilna rješenja (4)	nasilna rješenja (3)	upis gimnazije (3; neka magična rješenja poput <i>počela je učiti</i> )  upis ugostiteljske škole (1)	upis prestižne gimnazije (4; preko veze)

STAV UČENIKA O DRAMSKIM TEHNIKAMA I RADIONICAMA	pozitivan stav (3)	otpor jednoga učenika (1)	pozitivan stav (4)	pozitivan stav (1)
TRANSFORMACIJA ODNOSA PODREĐENI – NADREĐENI U TRAD. ODNOSU IZMEĐU UČENIKA I NASTAVNIKA	tradicionalan odnos (1)	nema unosa	promjena odnosa (2)	nema unosa

**Tablica 13.** Usporedba unosa u drugome ciklusu radionica prema pristupima.

PROBLEMSKA SITUACIJA	PRISTUP PRIMJENOM ANALOGIJE		IZRAVNI PRISTUP	
	7. razred	8. razred	7. razred	8. razred
STRATEGIJE RJEŠAVANJA PROBLEMA	nenasilne strategije (7)  nasilne strategije (2)	nenasilne strategije (7)	nenasilne strategije (9)	nenasilne strategije (4)  nasilna strategija (1)
RJEŠENJA PROBLEMSKIH SITUACIJA	nenasilna rješenja povoljna za žrtvu (2)	nenasilna rješenja povoljna za žrtvu (3)	nenasilna rješenja povoljna za žrtvu (3)	nenasilno rješenje (1; bijeg)  nasilna rješenja nepovoljna za žrtvu <sup>141</sup> (3)
STAV UČENIKA O DRAMSKIM	pozitivan stav (1)	pozitivan stav; odnosi se na	nema unosa	nema unosa

<sup>141</sup> Uslijed neprikladnoga odgovora na strategiju – policija kasni, promatrači ne poduzimaju konkretne akcije

TEHNIKAMA I RADIONICAMA		cijeli razred (1)		
TRANSFORMACIJA ODNOSA PODREĐENI – NADREĐENI U TRAD. ODNOSU IZMEĐU UČ. I NASTAVNIKA	nema unosa	promjena odnosa (1)	nema unosa	nema unosa

**Tablica 14.** Usporedba unosa u trećemu ciklusu radionica prema pristupima.

PROBLEMSKA SITUACIJA	PRISTUP PRIMJENOM ANALOGIJE		IZRAVNI PRISTUP	
	7. razred	8. razred	7. razred	8. razred
STRATEGIJE RJEŠAVANJA PROBLEMA	izostanak reakcije (5)  reagiranje (1)  reagiranje s namjerom pomaganja zlostavljaču (1)	izostanak reakcije (7)  reagiranje (4)	izostanak reakcije (1)  reagiranje (8)	reagiranje (12)
RJEŠENJA PROBLEMSKIH SITUACIJA	nenasilno rješenje - oslobođenje žrtve (3)  nasilno rješenje - osuda žrtve (1)	nenasilno rješenje - oslobođenje žrtve (3)  nasilno rješenje - osuda žrtve (1)	nenasilna rješenja (6)  nasilno rješenje (1)	nenasilna rješenja (4)

STAV UČENIKA O DRAMSKIM TEHNIKAMA I RADIONICAMA	pozitivan stav (1)	pozitivan stav (1)	pozitivan stav (1)	pozitivan stav (1)
TRANSFORMACIJA ODNOSA PODREĐENI – NADREĐENI U TRAD. ODNOSU IZMEĐU UČ. I NASTAVNIKA	nema unosa	promjena odnosa (1)	nema unosa	nema unosa

U predstavljanju podataka grupirat ću prva dva problemska pitanja (strategije rješavanja problema i rješenja problemskih situacija) te druga dva (stav učenika o dramskim tehnikama i radionicama te transformacija odnosa podređeni – nadređeni u tradicionalnome odnosu između učenika i nastavnika). Kako je iz tablica vidljivo, u prvome ciklusu većina učenika, neovisno o pristupu, prepoznaje nepoželjne oblike ponašanja (prijevare i upisivanje preko veze u srednju školu), međutim u objema skupinama odlučuju se i za strategije koje nisu u skladu s tom idejom (zataškavanje prijevare, odnosno nepodizanje optužnice ili podizanje ocjene, pa samim time i prosjeka u velikoj većini u zamjenu za novac). Dakle, neovisno o pristupu učenici se odlučuju i za nemoralna rješenja. U pristupu analogijom predlažu i nasilna rješenja jer im kontekst (vrijeme i mjesto) to i omogućava.

U drugome ciklusu, neovisno o pristupu, ukupni rezultati su podjednaki: u pristupu analogijom zabilježeno je devetnaest unosa za nenasilne strategije i rješenja problema te dva za nasilne strategije, dok za izravni pristup unos za nenasilna rješenja iznosi ukupno sedamnaest, a za nasilna tri (sve u istome razredu). Međutim, ovdje treba istaknuti razliku u unosima za nasilna rješenja. Naime, u izravnome su pristupu rješenja nepovoljna za žrtvu zbog različitih čimbenika na koje u stvarnom svijetu nemamo utjecaj.

U trećemu ciklusu bilježim najveće razlike. Učenici su u ulozi svjedoka i postavlja se pitanje hoće li reagirati. U pristupu analogijom zabilježeno je dvanaest unosa za izostanak reakcije i šest za reagiranje, međutim jedan unos odnosi se na reakciju s namjerom pomaganja napadaču. U izravnome pristupu zabilježeno je čak dvadeset unosa za reagiranje i samo jedan za

nepoduzimanje nikakvih koraka u zaustavljanju nasilja. Međutim, u davanju konačnih rješenja ta se razlika smanjuje: šest unosa za nenasilne strategije u pristupu analogijom i deset u izravnome pristupu te dva unosa za nasilne strategije u pristupu analogijom i jedan unos za nasilnu strategiju u izravnome pristupu.

Također, kako je iz triju tablica vidljivo, stav je učenika prema primijenjenim dramskim tehnikama i radionicama u velikoj većini pozitivan<sup>142</sup>, neovisno o pristupu. Unos za negativan odnos pojavljuje se jednom u pristupu primjenom analogije, i to u prvome ciklusu. Analiza podataka svjedoči i o promjeni tradicionalnoga odnosa učenik – nastavnik, neovisno o pristupu. Tu bi svakako trebalo napomenuti da nema unosa za 8. razred kojemu sam u tom trenutku razrednica, međutim, to je vjerojatno zato što se naš odnos promijenio mnogo prije. Vjerujem da ta promjena proizlazi iz količine vremena koju smo zajedno proveli, mojih razredničkih zaduženja (briga oko ocjena, rješavanje njihovih problema i sl.), slobodnoga vremena provedenoga s njima u manje formalnim oblicima druženja (kazalište, kino, izleti i sl.), ali i dramskopedagoškoga pristupa nastavi Hrvatskoga jezika kojega sam im predavala četiri godine.

Osim prikaza dnevničkih zapisa nadopunjenih opažanjima nastalim tijekom analize videosnimki radionica, dat ću i prikaz kolegijalnoga opažanja mr. sc. Vlatke Kovač. Kolegica je iskusna dramska pedagoginja koja dramske metode primjenjuje u nastavi. Osim toga, radi u istoj školi, poznaje prilike u kojima škola djeluje i aktivno se bavi stručnim i znanstvenim promišljanjem nastave i škole općenito. Magistrirala je s temom učiteljskih kompetencija te je zbog svega navedenoga izrazito kompetentna u praćenju i vrednovanju dramskih oblika rada.

Iako se kolegijalno opažanje nastave provodi kao pristup unutarnjemu vrednovanju obrazovanja u školama kojim se unapređuje kvaliteta i kojim se potiče profesionalni razvoj razmjenom neposrednih iskustava, njime se omogućava i isprobavanje novih i učinkovitijih nastavnih metoda i načina rada s učenicima (Bezinović i sur. 2012).

Provedba postupka u praksi sastoji se od triju ključnih faza: 1) pripremni razgovor; 2) proces opažanja; 3) razgovor opažanoga i opažača (osobna i uzajamna refleksija) (Bezinović 2012). Razgovori s kolegicom Kovač te njezine bilješke vođene tijekom opažanja (Prilog E) omogućile su mi usporedbu njezinih opažanja s vlastitim opažanjima razrednoga ozračja, međusobnim

---

<sup>142</sup> Pritom treba napomenuti da se jedan unos za razliku od drugih odnosi na cijeli razred (pristup analogijom).

odnosima učenika te promjenama u našem odnosu, omogućile su mi usporedbu učeničkih reakcija na problemske situacije te angažiranost i aktivnost učenika.

Kako je iz opažanja kolegice Kovač vidljivo, učenici se koriste različitim strategijama rješavanja problemskih situacija, međutim njezine bilješke smatram posebno vrijednima u promišljanju o stavu učenika o dramskim tehnikama i radionicama te o promjeni odnosa između mojih učenika i mene. Promjena odnosa posebice je uočljiva u razredima u kojima nisam predavala.

### **4. 3. Problemi koji su se pojavljivali tijekom radionica**

#### **a) Pomoć za učenike s teškoćama u učenju**

Problem na koji se i nakon intervencije nije uspjelo utjecati jesu ranije dogovoreni odlasci učenika s teškoćama u učenju na sastanke sa školskim defektologinjama. Iako je stručnim suradnicama objašnjeno o kakvome je istraživanju riječ, nažalost, nisu mogle promijeniti termine za učenike sudionike zbog preopterećenosti svojih satnica. Naravno, neupitno je da učenici dobiju stručnu pomoć, međutim zasigurno bi bilo zanimljivo i za istraživanje važno vidjeti kako se učenici s teškoćama snalaze u novoj situaciji, koliko doprinose i što misle o načinu rada jer takvi sati imaju važnu ulogu u odgoju učenika i njihovoj senzibilizaciji na probleme s kojima se susreću kao pojedinci, ali i zajednica u užem (škola) ili širem kontekstu. Osim toga, naknadni dolasci učenika nakon razgovora s defektologinjom prekidal su pojedine faze rada, a to je posebno problematično u fazama izgradnje dramskoga svijeta. Ovakav stav pedagoških djelatnika prema satu razrednika mogao je, pretpostavlja se, utjecati i na stav učenika prema tim satima.

#### **b) Odnos učenika prema satu razrednika**

Na odnos učenika prema satu razrednika mogao je utjecati još jedan problem. Naime, učenici 8. razreda (pristup primjenom analogije) često su s razrednicom na satu razrednika nadoknađivali gradivo iz nastavnoga predmeta koji njihova razrednica predaje. Važno je napomenuti da je taj 8. razred bio izrazito izazovan – svega je nekoliko učenika s lakoćom svladavalo nastavne sadržaje, a u svojim odnosima bili su zamjetno podijeljeni i nesložni. Djelomično je do te situacije doveo i nesretan splet okolnosti zbog kojega je taj razred u četiri godine promijenio više od pet razrednika/razrednica.

### **c) Nesudjelovanje učenika**

Tijekom radionica nekoliko istih učenika nije sudjelovalo u radu<sup>143</sup>. U 7. razredu riječ je o učenicima lošijega uspjeha, s tim da je jedan od učenika imao individualizirani pristup. U 8. razredu učenik ne želi sudjelovati jer svojim sudjelovanjem ne dobiva bodove za upis u srednju školu. S vremenom dolazi do promjene stava i učenik se uključuje u rad komentirajući neka rješenja (a ne uspješnost izvedbe pojedinih učenika) i snimajući radionice. Nažalost, samo na razini pretpostavke ostaje ideja da bi se ovaj učenik aktivno uključio u radionice da su trajale duže.

Učenike koji nisu željeli sudjelovati u radu se s vremena na vrijeme poticalo na rad.

### **d) Tehnički problemi**

Osim ranije spomenutih problema, pojavili su se i neki tehnički problemi. Prije svega su to problemi s organizacijom vremena i prostora. Zbog nedostatka učionica, radionice su se odvijale u učionicama razrednika/razrednica. Takva je organizacija rada stvorila niz zapreka poput zadržavanja predmetnoga učitelja u prostoru i nakon završetka sata pa samim time i odgađanja pripreme prostora za radionicu. U tehničke probleme treba ubrojiti i prekidanja rada ulaskom kolega koji su nešto trebali provjeriti s razredom ili određenim učenikom. S obzirom na to da većina kolega nije upoznata sa strukturom i zakonitostima dramskoga rada, na jednoj sjednici im je ukratko pojašnjeno kako se radi i zašto je važno da se rad ne prekida. Nakon molbe Vijeću učitelja rad je puno rjeđe prekidan radi obavijesti i rješavanja tekućih problema.

---

<sup>143</sup> Zanimljiva je činjenica da tim učenicima voditeljica radionica nije predavala i da su je poznavali samo sa školskih hodnika.



## 5. RASPRAVA

Znanstvenim ispitivanjem agresivnosti i prosocijalnoga ponašanja bavimo se odavno. Međutim, danas je to problem o kojemu se često govori i u školi i u medijima. Nije poznato u potpunosti koji su sve uzroci frustracije, pogotovo ne u kontekstu škole. Međutim, sve potrebnije postaje preventivno djelovati.

Da bi se djelovalo, treba znanstveno i iskustveno provjeriti jesu li učinkoviti načini kojima se nepoželjno ponašanje nastoji spriječiti, iako je složenost odgojne zbilje teško prenijeti u eksperiment. Stoga sam u ovome radu kvaziekperimentalno istraživanje nastojala upotpuniti kvalitativnim istraživanjem kako bi se u što većoj mjeri pokušalo razumjeti i shvatiti istraživane probleme i dobivene rezultate. U oblikovanju istraživačkih hipoteza polazila sam od ideje da rezultati budu primjenjivi u odgojno-obrazovnoj praksi i da kolegama ponudim odgovarajući model, primjenjiv u svakodnevnome rješavanju ili barem ublažavanju odgojnih problema.

Uz znanstvenu potkrepu ideje o učinkovitosti procesne drame u nastavi, posebno zanimanje iskazano je za stav učenika prema primjenjivanoj metodi rada. Naime, moglo se pretpostaviti da će učenici rado prihvatiti dramskopedagoški pristup radu. Međutim, populacija s kojom sam provodila istraživanje promjenjiva je, brzo se oduševljava novim stvarima i brzo im te iste stvari dosade. Prema tome, istraživački je točno i zanimljivo pitanje: može li procesna drama zadržati početni (pretpostavlja se pozitivni) stav učenika i tijekom dužega vremenskog perioda (3 mjeseca)? Iako procesna drama kombinira mnoštvo tehnika, ona se temelji na improvizacijama i postojala je mogućnost da se učenici zasite toga oblika rada.

Prve dvije hipoteze usko su povezane, stoga će se analizirati uspoređivanjem i uočavanjem uzročno-posljedičnih veza. Statistička obrada podataka i dobiveni rezultati, izloženi u prethodnome poglavlju, pokazuju da do statistički značajnih pomaka nije došlo primjenom metode procesne drame u prevenciji agresivnoga i poticanju prosocijalnoga ponašanja novozagrebačkih osnovnoškolaca. Kao jedan od razloga mogao bi se navesti i rezultat inicijalnoga stanja, koji pokazuje da mjesta za neki veliki pomak i nema. Međutim, utvrđena je razlika između izravnoga pristupa i pristupa analogijom te prema dobivenim rezultatima, pristup primjenom analogije ima slabiji utjecaj. Nalaz da je pristup primjenom analogije inferioran u odnosu na izravni u redukciji agresivnosti mogao bi se opravdati. Međutim, činjenica da se pokazao inferiornim u odnosu na izostanak tretmana ukazuje da je ipak, vjerojatno, riječ o artefaktu, odnosno o nalazu eksperimenta u kojem agens promjene nije

izučavani konstrukt, već nebitna sastavnica tretmana koja nije u dovoljnoj mjeri kontrolirana (Milas 2005). Takvome tumačenju u prilog govore i problemi koji su se pojavljivali tijekom istraživanja i koji su ranije izloženi. Štoviše, može se pretpostaviti da je najvjerojatnije riječ o slučajnome nalazu jer drugi indikator (prosocijalnost) ne pokazuje istovjetan otklon.

Nekoliko je mogućih uzroka koji pojedinačno nisu u bitnoj mjeri utjecajni, ali su najvjerojatnije u uzajamnom djelovanju utjecali na rezultate te ih se mora uzeti u obzir prilikom oblikovanja zaključaka. To su vanjski činitelji i činitelji vezani za ispitanike te će ih se nastojati detaljnije pojasniti.

#### **a) Vanjski činitelji**

Kao jedan od uzroka mogu izdvojiti činitelje na koje se nije moglo utjecati. Tu se prije svega radi o uvjetima u kojima su se radionice odvijale. S obzirom na to da su radionice bile sastavni dio dnevnoga opterećenja učenika, uvjeti djelomično nisu bili u potpunosti jednaki. Naime, nisu se sve radionice odvijale u istom danu ni u isto vrijeme.

Također, treba uzeti u obzir da učenici nisu bili jednako odmorni (primjerice, ako je radionica bila nakon sata Tjelesne i zdravstvene kulture) ili pod istom razinom stresa (radionice prije/poslije provjera znanja). Nadalje, iako se kvaziekperiment odvijao u prirodnoj situaciji za učenike (sastav razreda, učionice koje su im poznate i sl.), ipak to nisu bili uobičajeni sati razrednika na koje su učenici navikli. Ovi činitelji mogli su utjecati na raspoloženje učenika i njihovu voljnost za sudjelovanjem u radionici. Međutim, pretpostavlja se da ovi činitelji nisu mogli zasebno promijeniti dobivene rezultate u većoj mjeri.

#### **b) Činitelji vezani za ispitanike**

Ispitanici su, najvjerojatnije, utjecali na unutarnju valjanost eksperimenta te doveli do toga da dobivene rezultate tumačimo kao artefakt. Kao važne činitelje koji su kod ispitanika utjecali na rezultate izdvajam: sazrijevanje, izbor ispitanika, osipanje ispitanika, interakciju ispitanika i eksperimentatora te difuziju tretmana. Vjeruje se da su ovi činitelji u određenoj mjeri, pogotovo u kombinaciji s ostalima, više utjecali na zavisnu varijablu i zapravo onemogućili intervenciju.

Istraživanje agresivnoga i prosocijalnoga ponašanja izrazito su složeni problemi, a teškoće s pedagojskim pojavama i eksperimentima znatno se povećavaju u školskome okruženju jer pritom treba uzeti u obzir razvojnost kao jednu od važnih karakteristika sazrijevanja školske populacije. Osim toga, treba uzeti u obzir da je riječ o skupini koja je izrazito podložna promjenama (ilustrativan primjer je problem sa zaporkama).

Osim razvojnosti i promjenjivosti tinejdžera, istraživanja s ovom populacijom dodatno čini složenima namjera ispitanika i njihovo prethodno iskustvo s određenim nastavnim predmetima. Naime, svi s iskustvom rada u osnovnoj školi znaju da se učenici ne ponašaju jednako na svakome satu. Mnogo je uzroka tome: sastav razreda, stav učitelja prema predmetu i učenicima, važnost predmeta za upis u srednju školu i sl. Međutim, u ovoj konkretnoj situaciji kao važan uzrok ovakvim rezultatima ističe se prethodno iskustvo koje je odredilo odnos učenika prema satima razrednika. Primjerice, jedan je 7. razred (pristup primjenom analogije) u razdoblju od dvije godine promijenio nekoliko razrednica, a učiteljice na zamjeni su mahom bile početnice. Nitko ne osporava da početnici mogu držati dobru nastavu. Međutim, za dobru nastavu je potreban i kontinuitet, a na satima razrednika ovoga razreda dio vremena posvećivao se upoznavanju učenika i rješavanju tekućih problema, koji bi se u međuvremenu nagomilali.

Također, izuzetno bi bilo korisno da ispitivanje i radionice nije provodila ista osoba jer bi se na taj način, donekle, moglo neutralizirati dovođenje u vezu tema radionice i upitnika. Međutim, zbog osobitosti dramske metode koja se u istraživanju primjenjivala bilo je važno da se prilikom ispitivanja učenicima daju iste upute te je odlučeno da eksperimentatorica provodi i ispitivanja.

Kako je ranije spomenuto, kao jedan od uzroka izdvojeno je i osipanje ispitanika. Naime, jedan dio učenika nije sudjelovao u cijelosti u svim radionicama. Istraživanje je trajalo više mjeseci pa je logično da su u tijekom toga perioda učenici izostajali. Međutim, dio učenika je propustio radionice i zbog odlazaka k defektologinji ili razgovora s razrednicom. Katkad su učenici koji su odlazili defektologinji propustili samo 20-ak minuta od sata, a to je bila najgora moguća inačica djelomičnoga izostajanja. Naime, svojim povratkom u razred redovito bi prekinuli rad, a to je posebno problematično u etapama izgradnje dramskog svijeta koji mora biti uvjerljiv. Iako se takvo osipanje nije moglo spriječiti, učenici koji nisu sudjelovali ili su sudjelovali djelomično, ispunjavali su upitnike kako bi se ublažili faktori koji utječu na narušavanje unutarnje valjanosti. Zanimljivo je da su inicijalne upitnike svi učenici ispunili u za to predviđenome terminu, a da se ispunjavanje izlaznih upitnika odvijalo par tjedana jer je razdoblje u kojemu se planiralo završno ispitivanje zapravo vrijeme u kojemu, najčešće, u školama vladaju viroze i prehlade.

Od činitelja vezanih za ispitanike treba izdvojiti i difuziju tretmana. Naime, u postavljanju nacrtu ovoga istraživanja, osim već spomenutih praktičnih razloga, težilo se što ujednačenijoj inicijalnoj situaciji kao preduvjetu za dobivanje valjanih rezultata pa su kvazieeksperimentalne skupine i kontrolna skupina iz iste škole. Međutim, ta situacija pokazala se nepovoljnom u

ovome istraživanju. Učenici se, kako nas praksa uči, vole informirati o tome što je razred prije njih radio na nekome satu pa se pretpostavlja da su učenici izmjenjivali iskustva i doživljaje s radionica.

Uzimajući u obzir ove istaknute činitelje, dobivene rezultate mogla bih objasniti na sljedeći način:

- Ulaznim anketama dobiveni su rezultati koji upućuju na visoku razinu prosocijalnoga ponašanja i neagresivnosti. Međutim, s obzirom da Cronbach alpha analiza upućuje na nedosljednost ispitanika, moguće je da su učenici ispunjavali upitnike imajući na umu koji su oblici društveno prihvatljivoga ponašanja, posebice u školskome okružju, očekivani. Tomu u prilog govori i moje poznavanje odgojne situacije u školi. Naime, zbog agresivnih ispada nekih učenika tijekom školske godine organizirane su posebne stručne radionice koje su se bavile razgovorom o agresivnome ponašanju, o preuzimanju odgovornosti i sl., a vodile su ih školska defektologinja i knjižničarka. Ovakva odgojna zbilja, vjerujem, ide u prilog ranije spomenutoj ideji da ulazne ankete, nažalost, nisu pokazale stvarno stanje.
- Učeničko iskustvo i odnos njihovih razrednika prema satu razrednika u velikoj mjeri oblikovali su stav učenika i njihova očekivanja (pristup primjenom analogije). Ta su se učenička očekivanja znatno razlikovala od mojih očekivanja te je sasvim sigurno došlo do drugačije interakcije primjenom intervencija koje se nisu događale u ostalim skupinama (primjerice, rad je češće prekidan kako bi se određene učenike upozorilo na neprimjereno ponašanje, učenicima je zadatak više puta objašnjavan te se u nastojanju da se zadatak pojasni sasvim sigurno dopunjavala osnovna uputa korištena u radu s ostalim ispitanicima i sl.). Sve to je, zasigurno, mijenjalo dinamiku rada i sasvim sigurno utjecalo na interakciju.

Trećom hipotezom ovoga rada ispitivao se stav učenika o primjeni procesne drame u odgojnome radu nastavnika i škole. Prije samoga istraživanja pretpostavila sam da će ispitanici imati pozitivan stav o primjeni procesne drame pa rezultati dobiveni prikupljanjem podataka i interpretacijom potvrđuju treću hipotezu ovoga rada. Neupitno je da, u velikoj većini, stav učenika jest pozitivan. Međutim, manji broj učenika ima i svojevrsni otpor prema takvome načinu rada te bi u daljnjim istraživanjima bilo dobro ispitati zašto se to događa i ima li veze s pristupom.

Osim toga, iz interpretacije kvalitativnih podataka može se zaključiti kako dramskopedagoški način rada mijenja tradicionalan odnos učenika i nastavnika, odnosno u ovome slučaju učiteljice. Vjerujem da uslijed takvih promjena, promjene doživljava i nastavni proces, i to nabolje. Slobodnijim odnosom, učiteljima je puno lakše dobiti uvid u odgojno-obrazovni napredak svakoga pojedinca, doživjeti ga i kao osobu s potrebama, željama i nesigurnostima. Samim time, puno je lakše omogućiti učenicima da budu uspješniji i sigurniji, dakle i sretniji u školi, ali i životu.

S druge strane, s obzirom na inovativnost nacrt, kvalitativni dio donio je i mnogo više podataka o primjenjivosti procesne drame, odnosno određenih pristupa. Naime, iako razlike u pristupu dobivene kvantitativnom analizom tumačim kao artefakt, kvalitativna interpretacija sugerira, da razlika ipak postoji. Odnosno, postoji mogućnost da je učenicima koji u radu sudjeluju primjenom izravnoga pristupa jasnije što se od njih očekuje pa, iako i oni nude rješenja nepovoljna za žrtvu, ona nisu posljedice čimbenika na koje su sudionici imali utjecaj, već upravo suprotno – događaju se jer npr. policija kasni<sup>144</sup>.

Razliku u pristupima zorno prikazuju i rezultati kvalitativne analize trećega ciklusa. Učenici koji su u radionicama sudjelovali primjenom analogije ne reagiraju na zvukove zlostavljanja koje čuju u svojoj blizini, a i kada reagiraju, događa se, doduše samo u jednome unosu, da je motivirano pomaganjem napadaču. Teško je govoriti zašto se takva reakcija dogodila. Legitimno je pretpostaviti da su se učenici koji su se odlučili za takvu reakciju zafrkavali, isto tako možemo pretpostaviti da su željeli biti provokativni i iznenaditi ostale sudionike, međutim postoji mogućnost i da nisu razumjeli zadatak, odnosno da nisu uspostavili vezu između naučenoga i analogne situacije (Duffy 2012).

Upravo neuspostavljanje, odnosno prekidanje te veze postaje izazovno primjenjuje li se dramske aktivnosti u razredu (Duffy 2012). Poučavajući primjenom analogije, moguće je da se učenici „bore kako bi stvorili trajnije veze između osnovnoga znanja i nove mete (onoga što tek treba biti naučeno)“ (Duffy 2012: 127). Autor predlaže drugačiji pristup u primjeni analogije. Učenicima se daje dvije nepotpune analogije te se od njih traži da pronađu osnovnu strukturu

---

<sup>144</sup> Osim što dobivamo konkretniji uvid u pristup, ova rješenja svjedoče i o tome kako učenici ovoga razreda poimaju svijet u kojemu žive, a koji se svakako nadovezuje na rezultate dobivene u prvome ciklusu prema kojima, iako su svi protiv upisa preko veze, vjeruju da će se učenica s moćnim roditeljima ipak upisati u prestižnu gimnaziju. A to je nešto oko čega se svi trebamo zabrinuti.

koja je zajednička dvjema analogijama (analogija između mandoline i cvrčka) te se na taj način uočava probleme i uspostavlja veze između naučenog i onoga što treba svladati (Duffy 2012).

Iz svega navedenoga i oprimjerenoga može se zaključiti kako osnovnoškolci imaju pozitivan stav o primjeni dramskih tehnika, odnosno o primjeni procesne drame u nastavi. Iako dramske metode i tehnike nisu dale očekivane (a ni priželjkivane) rezultate u empirijskome dijelu ovoga rada, upravo zbog pozitivnoga stava učenika prema dramskim aktivnostima i pozitivnoga ozračja koje proizvode, treba ih uključivati u nastavu. Dramskopedagoški pristup nudi nebrojene mogućnosti koje u kontekstu hrvatskih škola još uvijek nisu ni primijenjene ni znanstveno provjerene u zadovoljavajućoj mjeri. Osim usvajanja nastavnih sadržaja, nastavna zadaća je i odgoj učenika, odnosno njihov cjeloviti razvoj. Stoga, ako učenju i poučavanju odgojno-obrazovnih sadržaja koje učenici prepoznaju u primjeni dramskih aktivnosti dodamo i iskazano pozitivno ozračje, područje dramskoga izražavanja ne bi trebalo biti najslabije zastupljeno područje dramskoga odgoja u hrvatskim školama.

## 6. ZAKLJUČAK

*Iako se u drami često ne radi o pronalaženju rješenja, zadovoljstvo proizlazi iz sudjelovanja u borbi koja pomaže učenicima da sebe dožive kao ljude kojima ne samo da se nešto događa, nego kao ljude koji mogu potaknuti neke događaje.*

(Morgan i Saxton 1987: 216)

Odgaja li suvremena škola učenike? Možemo li uopće pripremiti i osposobiti učenike za budućnost koja ih čeka? Jesu li metode kojima ih poučavamo poticajne i učinkovite? Opće prepoznata kriza odgoja nudi nove prilike i odgovore na postavljena pitanja jer pedagogijska znanost danas „prolazi svojevrсну katarzu: između glorificiranja i negiranja, krize i ekspanzije, proturječja između teorije i pedagoške prakse“ (Hrvatić 2013: 152). Tradicionalnu pedagogiju moramo osuvremeniti jer se mijenja pedagoški način mišljenja kao i ustroj škole od „(pre)naglašenog spoznajnog (kognitivnog), prema socijalnim odnosima, demokratskoj participaciji, suradničkom učenju i odgojnim vrijednostima“ (Hrvatić 2013: 153).

Promjene u tradicionalnome poimanju pedagogije potrebne su i zbog stalnih promjena u svijetu znanosti i tehnologije pa samim time i u definiranju obrazovanja. U suvremenome društvu obrazovanje postaje značajan čimbenik ekonomskoga, društvenoga i ljudskoga razvoja (Babić 2013). Pedagoškim djelatnicima, ali i širem krugu zainteresiranih sve je jasnije da će prevlast u odgoju preuzeti osposobljavanje djece i mladih za kvalitetne socijalne odnose i kulturu komunikacije, koja podrazumijeva tradicionalne komunikacijske vještine, ali i one modernoga doba. Odgajamo i obrazujemo pojedince “sa svrhom razvoja kvalitetne zajednice, razvoja vještina i kritičkog mišljenja, širenja akademskoga znanja, navika zajedničkoga života, poticanja želje za promjenama u društvu...” (Hrvatić 2013: 154).

Dramska pedagogija mogla bi biti odgovor na većinu ranije postavljenih zahtjeva. Kako nas literatura uči, dramski je izraz izuzetno koristan za razvoj dječje ličnosti (Gruić 1999; Škuflić-Horvat, 2008; Krušić, 2014). Nadalje, dijete (dramskom) igrom uči o životu, isprobava razne situacije u kojima će se možda kasnije naći (Gruić 1999) te mu se omogućava da proigravanjem različitih konfliktnih situacija i susretom s različitim karakterima „bezbolno istraži kako je to biti odrastao“ (Škuflić-Horvat 2008: 111). Upravo u tom određenju dramskoga odgoja sadržana je filozofija cijeloga pokreta: na siguran način omogućiti djeci da iskustveno uče i na takav

način omogućiti da se pripreme za stvaran život. I jednako važno, pritom se zabavljaju i stvaraju pozitivan stav prema dramskim aktivnostima, učenju pa i predmetu, što svakako može biti pretpostavka stvaranju općenito pozitivnoga stava prema učenju. Osim toga, zabava stvara pozitivno ozračje koje je važno za postizanje uspjeha i napredovanje učenika te se u novijim promišljanjima škole „eksplicitno [se] naglašava i važnost školskog, razrednog, nastavnog ozračja kao neophodnih čimbenika u ostvarivanju zadaća škole“ (Domović 2004: 15).

Iako NOK prepoznaje sva tri područja dramskoga odgoja kao metodički vrijedna i poticajna, nisu sva njegova područja jednako zastupljena u hrvatskim osnovnim školama. Kako je u istraživanju predstavljeno u poglavlju *Dramski odgoj – razvoj, kontekst i odnos prema kurikulumu* prikazano, najzastupljenije je područje dramske kulture, a pretpostavlja se da je tomu tako jer je njegovanje kulture općenito, pa onda i dramske, tradicionalna zadaća škole. Nakon dramske kulture, pozornost posvećujemo i dramskome stvaralaštvu koje se ostvaruje na satu i u izvanškolskim aktivnostima. Međutim, o kakvom standardu s obzirom na učestalost, ciljeve, vrednovanje i samovrednovanje ne možemo govoriti. I to je zapravo neobično jer sve politike prepoznaju i ističu stvaralaštvo i kreativnost kao ključ uspjeha i napretka.

Još više čudi nezastupljenost područja koje je svojim tehnikama i metodama usredotočeno prije svega na učenje i poučavanje. Iako se dramsko izražavanje isprepliće s dramskim stvaralaštvom i dramskom kulturom, činimo velik propust jer ovome području ne pridajemo važnost koju bi trebalo imati i rijetko se njegove ciljeve ostvaruje svjesno i planirano. Kako je cilj dramskoga izražavanja cjelovit razvoj učenika, ovo područje nije usko vezano za jedan od predmeta, nego omogućava kroskurikulumski pristup pa mu se kao takvome u ovome radu i pristupilo primjenom procesne drame.

Procesna drama odgojno je intrigantna jer predstavlja kontekst dogovorene stvarnosti (Stoll i Fink 2000) u kojoj se učenicima omogućava kontekstualno učenje, a učiteljima djelotvorno poučavanje (Stoll i Fink 2000: 255) te ju možemo razumijevati kao svrhovitu zabavu (O’Toole i Haseman 1988: vii). Osim toga, učenici su istodobno angažirani kao učenici (*student*), tvorci drame (*drama creator*) i dramski likovi/uloge (*character*) (Freebody 2010: 213) pa se može govoriti i o svojevrsnom metaučenju tijekom procesa. Autorica u svojem istraživanju zaključuje kako primjenom procesne drame omogućavamo učenicima, odnosno sudionicima procesa, da prevladaju retoričku i apstraktnu prirodu teoretiziranja o kontroverznim pitanjima dopuštajući im da se aktivno uključe u provjeravanje teorija, razvijanje ideja i traženje rješenja svojim radom u dramskome kontekstu (Freebody 2010: 209). Pritom svaki učenik sudjeluje u



mjeri za koju je sam spreman (skupne uloge, rad u paru ili preuzimanje inicijative samostalnom ulogom). U procesnoj drami, makar igrajući grupne uloge, učenici stvaraju i daju osobitosti likovima koje igraju<sup>145</sup>.

Učenje se primjenom procesne drame odvija na nekoliko različitih razina jer su sudionici angažirani kognitivno, afektivno i fizički. U suvremeno doba sve se više ističe važnost afektivnoga područja, a potencijal procesne drame odavno je prepoznat upravo na tom području (Morgan i Saxton 1987: 107).

Procesna drama gradi se na uključenosti sudionika, a „znanje i sposobnosti učenici razvijaju vlastitom aktivnošću, radom i angažiranjem“ (Jurčić 2013: 192). Zahvaljujući višestrukom angažmanu, učenici odmah, tijekom procesa, dobivaju povratnu informaciju uviđajući kako skupina reagira na njihove ideje i prijedloge. Na taj način uče kako utjecati na druge, kako kvalitetno i argumentirano raspravljati, kako svoje ideje pravilno predstavljati, kako nešto iskusiti i sagledati *iz tuđih cipela*. Na taj način skupina postaje moćan izvor kreativnih ideja i efektivne kritike (O’Neill i Lambert 1982: 13).

Osim toga, ova metoda predstavlja oblik učenja činjenjem. Referirajući se na teoriju G. Drydena i J. Vos, ona bi predstavljala haptički stil učenja jer u obradi odgojno-obrazovnih sadržaja procesnom dramom, učenici doživljavaju, kreću se i u potpunosti su uključeni u sva nastavna događanja. Međutim, procesna drama ne zapostavlja ni ostale stilove učenja. S obzirom na to da se dramski svijet izgrađuje postupno i slikovito (neke dramske tehnike u sebi i imaju naziv slika), razgovorom i upotrebom glazbe takva nastava postaje poticajna i učenicima koji uče vizualnim i auditornim stilovima.

Primjenom procesne drame svi sudionici, učenici i učitelji, uče o sebi, uče jedni od drugih i uče jedni o drugima – što nam je važno, koji su naši stavovi i ciljevi, kako doživljavamo stvarni svijet i odnose u njemu. Osim toga, učenici uče preuzeti odgovornost za svoje postupke te ovakvim radom zorno uviđaju kako njihovo ponašanje utječe na druge. Iz navedenih učeničkih odgovora može se zaključiti da su sudionici radionica osvijestili povezanost svih članova jedne skupine koja izvršava zadatak. To je izrazito važno jer da bi učitelji mogli individualizirati

---

<sup>145</sup> Dobar je primjer učenik 8. razreda i njegova *Mala škola zavođenja* koja je nastala spontano tijekom skupnog zadatka. Učenik je osudio napad na Bugu te komentirao kako djevojke treba zavoditi i osvojiti, a ne ih tjerati da budu s tobom. Na to su, dakako, reagirali ostali učenici iz njegova razreda. S obzirom na to da se ipak radilo o metodi u kojoj se često koristi tehnikom improvizacije, učeniku je ponuđeno da odglumi osvajanje djevojaka. Ubrzo je cijeli razred navijao da *Mala škola zavođenja* potraje. S obzirom na to da je ostatak razreda reagirao s odobravanjem, nekoliko nastavaka *Škole* odigralo se i na školskim hodnicima tijekom odmora.

pristup svakome učeniku i omogućiti im da se ostvare i osnaže, moraju ih upoznati – njihove jake i slabe strane. Također, mora se omogućiti učenicima da spoznaju koliko je važan doprinos svakoga pojedinca u skupnim projektima i koliko je važno da preuzimaju odgovornost uvažavajući sebe, svoje mogućnosti, ali i mogućnosti svojih suradnika. Procesnom dramom suradnički se uči (Rimac Jurinović 2017).

Nije naodmet spomenuti da primjenom dramskih tehnika i metoda djeca razvijaju i svoje verbalne sposobnosti. Zašto je to važno, samo je po sebi razumljivo. Međutim, verbalne su sposobnosti važne i u kontekstu prosocijalnoga i neagresivnoga ponašanja. Djeca dobrih verbalnih sposobnosti „lakše se snalaze u socijalnom ophođenju, a možda je i njihovim roditeljima ophođenje s njima manje frustrirajuće. Kada djeca s razvijenijim verbalnim sposobnostima odrastu, moguće je da će im bolje polaziti za rukom predvidjeti posljedice antisocijalnoga ponašanja i upotrijebiti alternativne, prosocijalne strategije“ (Essau i Conradt 2006: 17).

U knjizi *Inovacije u osnovnom obrazovanju* (G. Baert i sur. 2002) autori umjesto zaključka daju preporuke za što uspješnije učenje. Traže od osnovnoga obrazovanja da: „otvara djeci šire poglede na bliže i dalje kulturno i materijalno okruženje; omogući cjelovit razvoj djeteta sa svim njegovim fizičkim i intelektualnim sposobnostima, a posebice razvijati estetsku svijest kod djece i stvarati mogućnost, poklanjajući osobitu pažnju moralnim i društvenim aspektima; omogućiti djeci da usvoje i poštuju demokratske vrednote sudioništva, odgovornosti, poštivanja prava i mišljenja drugih, kao i vrednote koje se odnose na shvaćanje i razvijanje uzajamnosti; voditi računa o posebnim značajkama svakog djeteta te nastojati što potpunije izgraditi njegovu ličnost, poklanjajući osobitu pažnju moralnim, društvenim i etičkim pitanjima; poticati razvoj interesa, pojmova i spoznaja, sposobnosti i vještina, metoda rada i stavova prema učenju...“ (G. Baert i sur. 2002: 110-111). Uspoređujući primijenjenu metodu s ovim preporukama, može se zaključiti kako procesna drama ima znanstvenu opravdanost jer je interaktivni pristup koji stvara povoljnu klimu, uspostavlja odgovarajuće društvene odnose i angažira, ne samo kognitivne, već i emocionalne, racionalne i socijalne aspekte učenja pripremajući dijete da „bude spremno odgovoriti zahtjevima srednje škole, svijeta rada, obitelji i društvene zajednice“ (G. Baert i sur. 2002: 111).

Iz svega navedenoga, pretpostavlja se da bi se tvrdnja o procesnoj drami kao dobrodošlom osvježenju nastave mogla prihvatiti. Međutim, u raspravi o ovoj metodi u kurikulumu treba

pokušati odgovoriti na nekoliko potpitanja. Između ostaloga, je li procesna drama (dovoljno) učinkovita da bi se mogla nazivati metodom odgoja i obrazovanja u osnovnoj školi?

Prije svega treba zaključiti kako je utvrđena razlika između rezultata koje donosi izravan pristup i pristup primjenom analogije. Pristup primjenom analogije pokazao se kao manje djelotvoran u odnosu na izravni. Međutim, iskazana razlika je nedosljedna jer postoji samo u samoiskazu agresivnosti. Osim toga, iako statistički značajna, razlika je relativno mala. Nadalje, i s prvim zaključkom usko povezano, treba istaknuti kako primjenom dramskih tehnika procesne drame nije utvrđen učinak na razvoj prosocijalnoga i smanjenje agresivnoga ponašanja osnovnoškolaca u mjeri u kojoj se to očekivalo.

Dakle, prve dvije hipoteze ovoga rada istraživanjem nisu potvrđene. Dobivenim rezultatima ne može se dovesti u pitanje učinkovitost procesne drame kao metode jer kako je ranije prikazano, previše je vanjskih čimbenika utjecalo na rezultate istraživanja. Međutim, ovo je mjesto na kojem postaje potrebno u oduševljenje metodom procesne drame dodati dozu kritičkoga promišljanja o njoj. Ova metoda ima svoje osobitosti i potencijale, ali i ograničenja te nije imuna na raznovrsne utjecaje.

Da bi se kvalitetno primjenjivala, a pritom se svakako podrazumijeva da bi bila učinkovita, potrebno je dobro poznavati pedagošku situaciju u razredu u kojemu se primjenjuje. Kvaliteta procesne drame ovisi o nizu čimbenika. Ona mora polaziti od situacija koje sudionici poznaju kako bi u suradnji s voditeljem stvarali kontekst. Međutim, unatoč tomu, na kvalitetu rada utjecat će znanje, vještine, samopouzdanje i motiviranost svakoga pojedinog sudionika, prostor u kojemu se dramski rad odvija, odabrani predložak, primijenjene dramske tehnike, vještina voditelja, njegov angažman i energija, skupna dinamika i povjerenje među svim članovima skupine. Osim toga, ona nudi (barem) dva različita pristupa koji su u ovome radu definirani kao izravni pristup i pristup primjenom analogije.

Oba pristupa imaju mnoštvo zajedničkih prednosti. Primjerice, i jednim i drugim pristupom stvara se problemska situacija u kojoj se problemu pristupa iz 1. osobe (ja moram donijeti odluku), a ne iz 3. osobe (oni su donijeli takvu odluku). U oba pristupa učenici isprobavaju rješenja jer dramske metode predstavljaju „izvršno partnerstvo između kognitivne znanosti, kazališta i pedagogije“ (Duffy 2012: 124). Međutim, svaki od ovih pristupa ima i svoje posebnosti te ih treba uzeti u obzir prilikom odabira odgovarajućega pristupa za ostvarenje planiranih odgojno-obrazovnih sadržaja. Primjerice, na temelju rezultata dobivenih ovim istraživanjem, u obradi važnih odgojnih problema uputnije je i ekonomičnije koristiti se izravnim

pristupom.<sup>146</sup> Naime, pretpostavlja se da stvarne priče (novinski članci, priče sudionika) brže ostavljaju dojam na sudionike te da se lakše poistovjećuju s likovima i dramskom situacijom. U učenju analogijom potrebno je više vremena da se uspostave veze između ranije naučenoga i analogne odnosno analognih situacija.

Imajući u vidu te spoznaje, postaje jasnije da je, neovisno o odgojno-obrazovnome ishodu, njegovoj važnosti, ozbiljnosti ili aktualnosti, posebno važno dobro isplanirati refleksivne dijelove sata jer oni omogućuju kritičko promišljanje o problemu. U planiranju refleksivne etape trebalo bi voditi računa da se svakom sudioniku odnosno učeniku na neki način omogući da podijeli svoje iskustvo, iznese svoj stav ili oprimjeri svoje mišljenje. Na taj način voditelj dobiva uvid u tijek ostvarivanja ishoda koje je pripremom i predvidio.

Osim toga, refleksivnim promišljanjem učenik može samovrednovati svoje sudjelovanje i tako omogućiti voditelju/učitelju da učini isto nakon sata. Osim što proživljavaju, učenici u procesnoj drami i misaono prerađuju doživljene situacije. Kako bi se to omogućilo, refleksivne faze imaju istaknuto mjesto u strukturiranju procesa. Osim samoga igranja i spontanosti, procesna drama nudi mogućnost smišljanja rješenja i dogovaranje strategija djelovanja jer podrazumijeva izlazak iz uloge i promišljanja izvana, a su to vrlo bitne sastavnice svakoga odgojnog djelovanja. Također, ne treba zanemariti da se „didaktički gledano, aktivno učenje (stjecanje znanja i vještina) odvija kroz iskustvo i refleksiju“ (Jurčić 2013: 196), a upravo su stjecanje iskustva i refleksija bitna obilježja procesne drame.

I posljednji zaključak koji je proizišao iz kritičkoga promišljanja o korištenoj metodi jest da bi ovakva istraživanja bilo uputnije provoditi s učenicima koji su već upoznati s dramskim načinom rada i njegovim obilježjima. Samim time omogućilo bi se ispitanicima da se usmjere na sadržaj, a ne na načine kojima se planirani ishodi ostvaruju, odnosno istraživačke hipoteze propituju te ne bi bilo potrebno naglašavati ozbiljnost dramskopedagoškoga pristupa.

Kako je i pretpostavljeno trećom istraživačkom hipotezom, istraživanje je pokazalo da učenici imaju pozitivan stav o primjeni procesne drame u odgojnome radu učitelja i škole. Upravo potvrđivanje ove hipoteze može se istaknuti kao važan znanstveni doprinos ovoga rada, posebice ako ga doživimo kao ishodište u planiranju novih istraživanja.

---

<sup>146</sup> Najvjerojatnije odabir pristupa (izravni pristup ili pristup primjenom analogije) nije presudan u, primjerice, poticanju učenika na čitanje primjenom procesne drame, ali u ovako ozbiljnim problemima tinejdžerske populacije vjerojatno jest.

Prilikom dizajniranja nacrtu istraživanja potrebno je uvažiti činjenicu da je svaka dramska izvedba neponovljiva u potpunosti. Upravo ta neponovljivost i neostvarivost jednakih uvjeta u kojima se istraživanje odvijalo, može se tumačiti kao znanstvena manjkavost i moramo se zapitati mogu li ovakva istraživanja doprinijeti unapređenju struke. U traženju odgovora na ovo pitanje treba podcrtati da se pod unapređenjem struke podrazumijeva i znanstveno istraživanje struke, ali i unapređenje učiteljskih kompetencija, odnosno profesionalni razvoj. Neosporno je da praksu mogu i moraju mijenjati (i) učitelji. Na to upozorava i Glasser (1999) koji očekuje od nastavnika da se služi raznim i novim metodama, da ih ispituje u praksi i da na taj način provjeravaju njihovu uspješnost. Kao odlučujući faktor, učitelja odnosno nastavnika prepoznaje i Jurić (2007) koji s njegovim kompetencijama povezuje i napredak škole.

Ključne kompetencije učitelja postaju one koje mu omogućavaju da učenike osposobi za aktivno sudjelovanje u društvu. Da bi to postigao, učitelj mora različitost svojih učenika doživljavati kao vrijednost i pronalaziti načine na koje će svi učenici, neovisno o svojim različitim mogućnostima, imati priliku za uspjeh. Dakle, „kompetentan je učitelj onaj koji na teorijskoj razini razumije i u svojoj praksi primjenjuje najznačajnije odrednice suvremene nastave“ (Jurčić 2013: 191). Tek tada učitelja možemo okarakterizirati kao „autonomnog, kompetentnog i kritički orijentiranog stručnjaka koji djeluje u skladu s profesionalnim standardima svoje profesije, pri čemu se njegov profesionalni identitet ogleda u kompetencijama koje mu, osim stručnoga znanja i ekspertnosti za rad u neposrednoj nastavnoj praksi, omogućavaju komunikaciju s društvenom okolinom i prilagodbu kulturno-pluralnoj perspektivi“ (Bedeković 2013: 87).

Pripremanje i izvedba sata primjenom metode procesne drame od učitelja zahtijeva neke pomake u razmišljanju, izoštrava njegovo zamjećivanje i praćenje sudjelovanja svih učenika, traži da smo u svojem razmišljanju barem korak ispred učenika predviđajući njihova moguća rješenja, u velikoj mjeri utječe na učiteljevu sposobnost upravljanja i vođenja razreda te, možda i najvrednije, otkriva učenike u drugačijem svjetlu stvarajući dublje odnose koji se temelje na suradnji, uvažavanju i komunikaciji svih sudionika procesne drame.

Neosporno je da procesna drama potiče učitelja na kreativnost, traženje novih načina i omogućavanje učenicima da u radu sudjeluju kao suradnici. Učitelj postaje suorganizator, a cijeli sat nose, oblikuju i ostvaruju učenici. Učiteljima / dramskim pedagogima nužna je „sposobnost da strukturiraju lekciju, ne samo za prenošenje informacije već i za oblikovanje podijeljenoga iskustva učenja (*shared learning experience*). Potrebna im je stanovita moć

opažanja, percepcije i organizacije. Moraju biti orijentirani na proces. Moraju biti sposobni, ne samo odgovarati na pitanja sudionika već i oblikovati pitanja koja će potaknuti sudionike da postavljaju još značajnija pitanja“ (Morgan i Saxton 1987: 6). Učitelj/voditelj razvija poseban način razmišljanja (*quadripartite thinking*)<sup>147</sup> jer istodobno razmišlja kao dramaturg, upravitelj, glumac i učitelj kako bi dobro upravljao složenim, kreativnim i poučnim procesom (Bowell i Heap 2010: 64). Primjenom metode procesne drame učitelj postaje suradnik, organizator i motivator te samim time razvija svoje profesionalne kompetencije.

Kompetentni učitelji sposobni su uvesti i provoditi promjene, koje se zasnivaju na novim znanstvenim spoznajama, ali i na novim iskustvima iz područja rada i stvaralaštva (individualizacija, tendencija modernizacije, promjena uvjeta socijalizacije i slično). Poticaji za promjene dolaze od učenika, roditelja, školskih kolega, učitelja/nastavnika i vodstva škole. Istraživački orijentiran razvoj na osnovi detekcije potreba korisnika na lokalnoj razini imat će sve veće značenje za promišljanje o smislu škole, a to će onda odlučujuće utjecati na smjer inovacija i promjena (Jurić 2007: 283-284), pa čak i kurikulumu.

Kurikulum je izrazito poticajno i zanimljivo područje istraživanja, posebice za reflektivne praktičare jer nudi mnoštvo mogućnosti za provjeru teza, ali i za traženje djelotvornijih, samim time, boljih pristupa učenicima i nastavnim sadržajima. Osim toga, nemoguće je osporiti kako je osuvremenjivanje kurikulumu potrebno i da su upravo praktičari ključni za propitivanje teorija i novih pristupa. Jedan od takvih pristupa, ne baš nov, ali kod nas nedovoljno istražen je i dramski odgoj sa svim svojim metodama i tehnikama.

Može li se primjenom procesne drame osuvremeniti kurikulum? Vjerujem da može jer se radi o metodi koja omogućava kroskurikulumski pristup odgoju i obrazovanju jer se paralelno ostvaruju ishodi ponuđeni temama određenoga područja i međupredmetnih tema kao što je zorno ilustrirano primjerom progona srednjovjekovnih vještica. Štoviše, procesna drama objedinjuje gotovo sve međupredmetne teme, a posebno osobni i socijalni razvoj te građanski odgoj i obrazovanje osposobljavajući učenike za kritičko promišljanje sebe i društvenih vrijednosti pa sukladno tomu i preuzimanju osobne, ali i društvene odgovornosti. Također, potiče učenike na aktivno djelovanje i sudjelovanje u društvu na školskoj/lokalnoj/globalnoj

---

<sup>147</sup> Nekoliko stranica poslije, u istome radu, autori spominju i petu dimenziju mišljenja koju slikovito opisuju služeći se Boalovim pojmom *spectator*. Preoblikuju ga u pojam *self-spectator* kako bi istaknuli da voditelj mora biti kritički svjestan sebe i načina na koji djeluje u svakoj od ranije spomenutih dimenzija mišljenja (Bowell i Heap 2010: 65).

razini, a sve u skladu s demokratskim načelima dijaloga, mirotvorstva, neagresivnih rješenja i pravednosti.

Škola mora biti organizacija koja uči i priprema učenike u svim aspektima osobnoga i društvenoga djelovanja za budućnost. Priprema za budućnost svakako znači ovladavanje primjenjivim znanjima, ali i razvijanje prihvatljivih, društveno orijentiranih obrazaca komunikacije i ponašanja. Da bi ta budućnost za sve naše učenike bila bolja, djecu u školama treba poučavati i prihvatljivome ponašanju (tome u prilog govori i *Izvedbeni školski program međupredmetnih i interdisciplinarnih sadržaja Građanskoga odgoja i obrazovanja*)<sup>148</sup> koje se planira i ostvaruje u nekoliko dimenzija GOO-a<sup>149</sup> (ljudsko-pravna dimenzija, društvena dimenzija, međukulturna i ekološka dimenzija). Dakle, poučavati ih miru, toleranciji i nenasilju kroskurikularni je sadržaj prisutan na svim razinama obveznoga obrazovanja. Iz toga proizlazi kako je upravo dramskopedagoški pristup logičan pristup jer temelj svake dramske situacije jesu upravo ljudski odnosi (O'Toole i Haseman 1988: 3). Posebno je zanimljiva korelacija procesne drame i međupredmetne teme *učiti kako učiti* jer primjenjujući spomenutu dramsku metodu aktiviraju se različiti načini učenja te takav rad, osim što omogućava iskustveno učenje, traži i učeničku primjenu raznovrsnih strategija učenja.

Važno je napomenuti da primjenom procesne drame nikako ne odvajamo odgojne ishode od onih obrazovnih. Oni se upravo prožimaju i paralelno, a i jedan iz drugoga i ostvaraju. Primjerice, tema progona vještica nije predviđena nastavnim planom i programom. Međutim, učenicima je zanimljiva,<sup>150</sup> a da bi se izgradio uvjerljiv dramski svijet, treba se prisjetiti i primijeniti usvojena znanja o srednjemu vijeku (gradivo 6. razreda). Također je zanimljiva i u svjetlu građanskoga odgoja jer otvara mogućnost propitivanja muško-ženskih odnosa tijekom povijesti i danas. Kurikulumski gledano, ispreplelo se nekoliko predmetnih i međupredmetnih tema, a paralelno se nastojalo poticati razvoj kompetencija koje osposobljavaju učenike za kritičko promišljanje, refleksivno promatranje i kreativno ponašanje.

Dosad se o procesnoj drami u kontekstu kurikuluma izlagalo samo s odgojno-obrazovnoga stajališta. Međutim, treba uzeti u obzir prirodu procesne drame i samoga umjetničkoga medija. Umjetnički proces ne služi ponajprije za *serviranje* činjenica, već zapravo osigurava i proizvodi

---

<sup>148</sup> *Izvedbeni školski program međupredmetnih i interdisciplinarnih sadržaja Građanskoga odgoja i obrazovanja* izrađuju stručna vijeća, a integrira se u nastavni plan i školski kurikulum.

<sup>149</sup> Građanski odgoj i obrazovanje

<sup>150</sup> Treba se prisjetiti svih književnih djela za djecu i mlade koja se bave vješticama i čarobnjacima i koja djeca sa zanimanjem čitaju!

višestruka potencijalna značenja (Scrivener 2002 prema Rasmussen 2010: 535). Dramski proces na svoje sudionike, a i oni na njega, utječe na različitim razinama pa stoga, kada govorimo o uključivanju *dramskoga jezika (dramatic language)*, govorimo o umjetničkome mediju. Umjetnički je medij sa svojim formama izrazito utjecajan i predstavlja posrednika između uloženoga doprinosa radu i potencijalnoga preoblikovanja životnoga iskustva (Rasmussen 2010: 533).

S obzirom na to da se radi o svojevrsnoj izvedbenoj aktivnosti, mogao bi se dovesti u pitanje i estetski kriterij određene izvedbe. Štoviše, već je ranije i doveden. Prisjetimo se Hornbrooka. Kriterij za određivanje estetske kvalitete dramskoga rada je osjetljiv i podložan raznovrsnim utjecajima. Rasmussen nudi koncept *dovoljno dobre drame (good enough drama)*. Pritom *dovoljan* ne treba razumijevati u kontekstu ocjenjivanja na koje smo navikli, već kao dramu u kojoj je umjetnički kriterij zadovoljen unutar konkretnoga dramskog rada odnosno konteksta (Rasmussen 2010: 537). Od učitelja odnosno dramskih pedagoga očekuje se da omoguće učenicima da primjenom procesne drame ostvare dovoljno dobru dramu, pritom učeći i cjelovito se razvijajući, dakako u skladu sa svojim individualnim mogućnostima. Ta su očekivanja ostvariva jer dovoljno dobra drama (iako je dramski svijet privremen i postoji samo u sadašnjosti) ostavlja učenike i učitelja pod utjecajem svijeta koji su zajedno ostvarili (Bowell i Heap 2010: 69).

Unatoč svim prepoznatim vrijednostima procesne drame kao metode i dramskoga odgoja kao područja, on nije sustavno uveden u hrvatske škole. Hrvatski dramski pedagozi<sup>151</sup> već dugo pokušavaju uvjeriti nadležne da dramski odgoj ima svoje mjesto u školama. Mnogi učitelji su to i prepoznali pa metode dramskoga odgoja primjenjuju u nastavi, ali i u ponudi fakultativnih predmeta. No, tu se još uvijek radi o pojedinačnim slučajevima.

Ipak, dramski odgoj polako iz skrivenih kurikulumu prelazi i u službene pa je tako Ministarstvo znanosti i obrazovanja 2017. donijelo *Odluku o donošenju programa za izborni predmet Dramski odgoj (program dramske kulture i umjetnosti) za 2. razred opće gimnazije*. Iako je predloženome planu i programu nužna dorada, možemo ustvrditi da polako i stidljivo (za sada samo u jedan razred i jedan program) dramski odgoj i službeno ulazi u škole, a vjerujem da mu

---

<sup>151</sup> Međutim, i svjetski su dramski pedagozi morali uložiti znatnu energiju kako bi dramski odgoj postao dio kurikulumu u njihovim zemljama (O'Toole, Stinson i Moore 2009).



je tamo i mjesto jer dramski pristup aktivira nekoliko područja istodobno razvijajući raznovrsne kompetencije<sup>152</sup> koje *Nacionalni okvirni kurikulum* propisuje za suvremene učenike.

Kako pomiriti sve ono što o procesnoj dramati znamo iz svjetskih istraživanja i rezultate ovoga istraživanja? Ponajprije, trebamo se prisjetiti već spomenutoga rada *Gaps, silences and comfort zones: dominant paradigms in educational drama and applied theatre discourse*, autora Omaste i Snyder-Younga. Prema njihovom istraživanju istraživači u dramskoj pedagogiji skloni su ostajati u sigurnim zonama dramske pedagogije zauzimajući zagovarački stav prema cijelom području. Ne može se sa sigurnošću ustvrditi zašto je to tako, ali pretpostavlja se da područje samo po sebi nije veliko i dominantno pa se na taj način zapravo čuva položaj koji područje ima i koji je opravdan nekim ranijim istraživanjima. Situacija s domaćim istraživanjima možda je i gora jer se svega nekoliko istraživača bavi dramskom pedagogijom. Takav stav i objavljeni rezultati mogli bi nas, a mene i jesu, navesti na krivo razumijevanje i očekivanja.

Međutim, upravo zbog pozicije i vjerodostojnosti područja, čini se nužno i osobito važno raspravljati o svim dobivenim podacima, pa i onima koji ne idu u prilog našim željama i očekivanjima pretočenima u hipoteze. Nakon prvotnoga razočaranja, nepotvrđena hipoteza zapravo postaje posebno izazovna, čak i provokativna.

Suvremeno doba, suvremeni pristupi nastavi pa onda i kurikulum(i) ipak otvaraju vrata nekim novim, drugačijim i barem jednako uspješnim načinima koji uzimaju u obzir učenička iskustva i interese.<sup>153</sup> Iako obilježena mnoštvom pozitivnih obilježja, procesna drama nije magično rješenje ili čarobni štapić kojim možemo sve: učiti, poučavati, odgajati pa i preodgajati; iako se nerijetko stječe takav dojam kad se čitaju tekstovi o njoj. Procesna drama može mnogo, ali ne može sve. Zadaća je istraživača otkriti njezine mogućnosti, ali i njezina ograničenja. Možda jedno od ograničenja, pa i ovih drama koje su se gradile sa sudionicima ovoga istraživanja, jest ranije spominjan koncept dovoljno dobre drame. Međutim, ograničenja treba razumjeti kao

---

<sup>152</sup> Obrađujući temu nasilja, učenici saznaju nešto o (manje poznatoj) povijesti svoga grada, razvijaju kritičko mišljenje i sposobnost rada u timu te se uče zakonitostima scenskoga izvođenja, a samim time i javnoga nastupa. Uče kulturu komunikacije i jačaju suradničke kompetencije. Tu ideju zorno objašnjavaju Heathcote i Bolton napominjući da se pod jezikom (ono što bi kod nas odgovaralo jezičnom području) smatra i govorenje, čitanje i pisanje na nekoj nižoj razini, ali ta razina se dramskim pristupom nadograđuje jer razgovarati znači uključiti socijalne vještine prilikom privatne ili javne rasprave ili prilikom postavljanja ili odgovaranja na pitanja. Neupitno će se razvijati učenikove jezične, ali i govorne odnosno komunikacijske sposobnosti (Heathcote i Bolton 1995: 75).

<sup>153</sup> Škola je dugo nastojala učenju dati ton ozbiljnoga posla, međutim, danas se sve češće učenicima omogućava učenje igrom jer takav način učenja jest u biologiji djeteta.

izazov i upravo zbog toga treba izaći iz vlastitih zona ugone, treba istraživati, objavljivati podatke, o njima raspravljati i tražiti nove dramskopedagoške načine učenja i poučavanja.

Osim toga, barem jednako važno kao istraživati vlastito područje, postaje važno interdisciplinarno povezivati područje dramske pedagogije s ostalim područjima, ponajprije bliskim, poput teatrologije, pedagogije, psihologije i sl., a onda i s onim, na prvi pogled udaljenijim, poput antropologije ili neuroznanosti. Rezultati bi nas mogli iznenaditi i učvrstiti položaj dramskopedagoškoga područja u svijetu znanosti.

## 6. 1. Smjernice za buduća istraživanja

- S obzirom na to da se radi o čvrstom nacrtu istraživanja, nacrt bi bio primjenjiv u donekle promijenjenim okolnostima. Svakako bi ovakvo istraživanje trebalo provesti u različitim školama i s većim brojem ispitanika jer bi se na taj način provjerile prve dvije teze bez bojazni od difuzije tretmana.
- Osim toga, iste ove radionice mogle bi se ponoviti i s učenicima s teškoćama u ponašanju te bi se na taj način omogućilo provjeravanje teza u okolini koja nije u tolikoj mjeri, stvarno ili deklarirano, prosocijalna. Pretpostavljamo da bi u takvoj sredini dramske tehnike, osim pozitivnoga stava o njihovoj primjeni u nastavi, dobile potvrdu i kao učinkovita (pre)odgojna metoda. U prilog ovoj ideji govori i već spomenuto istraživanje *Primjena odgojne drame u radu s maloljetnim počiniteljima kaznenih djela* u kojem autorice primjenom kvalitativne analize dobivaju rezultate na temelju kojih zaključuju: „Nadalje, iskazi korisnika i iskustvo voditelja pokazuju da je kroz sudjelovanje u programu dio korisnika jasno pokazao volju i želju za promjenom u životu, bez obzira kojom potrebom su bili vođeni u početnoj fazi uključivanja u program. Korisnici su otvoreno verbalizirali stav da kroz sudjelovanje u ovom programu žele za sebe stvoriti priliku za novim, konstruktivnim i boljim početkom“ (Blažeka Kokorić i sur. 2010: 108).
- Također, vjerujem da bi se stvarne istraživačke probleme u ponovljenome istraživanju trebalo prikrivati. Svakako bi trebalo poraditi na instrumentariju te pored skala

samoprocjene uključiti i procjene drugih osoba (kolega, roditelja i sl.). Naime, učenici su motivirani davati točne, odnosno socijalno poželjne odgovore. Tome bi se možda moglo doskočiti i na način da eksperimentator i ispitivač nije ista osoba.

- S obzirom na rezultate, može se zaključiti da se u poučavanju o agresivnosti i prosocijalnome ponašanju treba koristiti izravnim pristupom jer ostavlja dublji dojam na učenike, a osim toga postoji bojazan da učenici ne uspostave vezu između naučenoga i analogne situacije.
- Kako bismo bili potpuno sigurni u ranije izrečenu tvrdnju, bilo bi uputno promisliti o manje apstraktnim primjerima u pristupu analogijom te na taj način još jednom ispitati njegovu učinkovitost.
- Osim manje apstraktnih primjera, uputno bi bilo u većem opsegu ponoviti istraživanje P. Duffyja koristeći se analognom indukcijom koju u svome radu i opisuje (Duffy 2012).
- Nužno bi bilo povećati udio refleksivnih faza kako bi sudionici odnosno učenici racionalno preradili što su emocionalno iskusili.
- Također, s obzirom na to da se metodom slučajnoga odabira u školama ili drugim potencijalno zanimljivim ustanovama ne mogu oformiti eksperimentalne i kontrolne skupine, svakako bi bilo važno u istraživanje uključiti veći broj razreda.

## 7. POPIS LITERATURE

Ada, F. Alma; Campoy, F. Isabel; Vrtarić Jakoplić, Darija i Šavora, Biserka. 2011. Kreativni načini čitanja i doživljaja slikovnica (transformativni dijaloški proces, procesna drama, vođeno čitanje). *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima* Vol.17 No.66. str. 4-7.

Anderson, Alida. 2012. The Influence of Process Drama on Elementary Students' Written Language. *Urban Education*, Vol 47 No 5. Str 959-982.

Anić, Vladimir. 2006. *Veliki rječnik hrvatskoga jezika*. 2006. Novi Liber. Zagreb.

Annarella, A. Lorie. 1992. *Creative Drama in the Classroom*. ERIC - World's largest digital library of education literature.

Antić, Stanko. 1999. Pedagoški pojmovnik. *Osnove suvremene pedagogije*. Ur. Mijatović, Antun i sur. Hrvatski pedagoško-književni zbor. Zagreb.

Arslan, Emel; Çağdaş, Aysel. 2011. *An Analysis of the Effects of Communication Skills Training*. ERIC - World's largest digital library of education literature.

Babić, Nada. 2007. Konstruktivizam i pedagogija. *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Ur. Šoljan, Nikša Nikola; Previšić, Vlatko; Hrvatić, Neven. Hrvatsko pedagojsko društvo. Zagreb.

Babić, Nada. 2013. Globalizacija, postmodernizam i vrijednosti obrazovanja. *Pedagogija i kultura*. Drugi kongres pedagoga Hrvatske. Ur. Hrvatić; Neven; Klapan, Anita. Hrvatsko pedagojsko društvo. Zagreb.

Baert, Georges i sur. 2002. *Inovacije u osnovnom obrazovanju*. Školske novine. Zagreb.

Bančić, Aleksandar i sur. 2007. *Ne raspravljaj, igranj!*. HCDO – PILI poslovi d. o. o. Zagreb.

Bašić, Slavica. 1999. Odgoj. *Osnove suvremene pedagogije*. Ur. Mijatović, Antun i sur. Hrvatski pedagoško-književni zbor. Zagreb.

- Bašić, Slavica. 2007. *Obrazovni standardi – didaktički pristup metodologiji izrade kurikuluma. Kurikulum (teorije – metodologija – sadržaj – struktura)*. Ur. Previšić, Vlatko. Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu – Školska knjiga. Zagreb.
- Batušić, Nikola; Švacov, Vladan. 1983. *Drama, dramaturgija, kazalište. Uvod u književnost*. Ur. Škreb, Zdenko i Stamać, Ante. Grafički zavod Hrvatske. Zagreb.
- Bedeković, Vesna. 2013. *Interkulturalne kompetencije kao dio profesionalnih kompetencija nastavnika. Pedagogija i kultura*. Drugi kongres pedagoga Hrvatske. Ur. Hrvatić, Neven; Klapan, Anita. Hrvatsko pedagogijsko društvo. Zagreb.
- Berk, E. Laura. 2015. *Dječja razvojna psihologija*. Naklada Slap. Zagreb.
- Bezinović, Petar; Marušić, Iris; Ristić Dedić, Zrinka. 2012. *Opažanje i unapređivanje nastave*. Agencija za odgoj i obrazovanje i Institut za društvena istraživanja u Zagrebu. Zagreb.
- Bićanić, Jelena. 2001. *Vježbanje životnih vještina. Priručnik za razrednike*. Alinea. Zagreb.
- Bognar, Branko. 2013. *Pedagogija na putu prema pluralizmu znanstvenih paradigmi i stvaralaštvu. Pedagogija i kultura*. Drugi kongres pedagoga Hrvatske. Ur. Hrvatić, Neven; Klapan, Anita. Hrvatsko pedagogijsko društvo. Zagreb.
- Bognar, Ladislav; Matijević, Milan. 1993. *Didaktika*. Školska knjiga. Zagreb.
- Bognar, Ladislav, Uzelac, Maja i Bagić, Aida. 1994. *Budimo prijatelji (33 pedagoške radionice)*. Slon. Zagreb.
- Bognar, Ladislav. 2007. *Pedagogija u razdoblju postmoderne. Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Ur. Šoljan, Nikša Nikola; Previšić, Vlatko; Hrvatić, Neven. Hrvatsko pedagogijsko društvo. Zagreb.
- Bogner-Šaban, Antonija. *Vječni optimizam Đurđe Dević*. Mrežne stranice HCDO-a ([http://www.hcdo.hr/?page\\_id=270](http://www.hcdo.hr/?page_id=270), pristupljeno 9. studenoga 2015.).
- Bolton, Gavin. 1999. *Acting in classroom drama. A critical analysis*. Calendar Islands Publishers. Portland, Maine.
- Bowell, Pamela; Heap, Brian. 2005. *Drama on the Run: A Prelude to Mapping the Practice of Process Drama*. *Journal of Aesthetic Education* vol 39/4. 58-69.

Bowell, Pamela; Heap, Brian. 2010. Drama is Not a Dirty Word: Past Achievement, Present Concerns, Alternative Futures. *Research in Drama Education* vol. 15/4. 579-592.

Branscombe, Margaret. 2015. Showing, Not Telling: Tableau as an Embodied Text. *Reading Teacher*, Vol 69 No 3. 321-329.

Butterfield, Tony. 1993. *Drama through Language through Drama*. Kemple Press. Banbury.

Cahill, Helen. 2009. *Re-Thinking the Fiction-Reality Boundary. Investigating the use of Drama in HIV prevention Projects in Vietnam*. ERIC - World's largest digital library of education literature.

Cohen, Louis; Manion, Lawrence i Morrison, Keith. 2007. *Metode istraživanja u obrazovanju*. Naklada Slap. Zagreb.

Coloroso, Barbara. 2004. *Nasilnik, žrtva i promatrač. Od vrtića do srednje škole – Kako roditelji i učitelji mogu pomoći u prekidanju kruga nasilja*. Bios. Zagreb.

Counsell, Colin; Wolf, Laurie. 2001. *Performance Analysis - an introductory coursebook*. Routledge. London and New York.

Crimmens, Paula. 2006. *Drama Therapy and Storymaking in Special Education*. Jessica Kingsley. London.

Cziboly, Ádám (Ur.). 2010. *The DICE has been cast. A DICE resource research findings and recommendations on educational theatre and drama*. <http://www.dramanetwork.eu/file/Policy%20Paper%20long.pdf> (pristupljeno 30. svibnja 2016.).

Čagalj, Zvezdana. 2011. Dramsko-scenski program u dječjem vrtiću; forum-kazalište i mogućnosti njegove primjene u dječjem vrtiću. *Mirisi djetinjstva. Teorija i praksa predškolskog odgoja u suvremenom društvu. 17. Dani predškolskog odgoja Splitsko-dalmatinske županije*. 243-250.

Čubrilo, Snježana. 2008. Dramska skupina u osnovnoj školi. *Hrvatski* 6/2. 267-277.

Čubrilo, Snježana; Krušić, Vladimir; Rimac Jurinović, Maša. (Ur.). 2017. *Odgoj za građanstvo, odgoj za život. Priručnik aktivnih metoda za građanski odgoj i obrazovanje s primjerima dobre prakse*. Školska knjiga - Hrvatski centar za dramski odgoj. Zagreb. Dostupno na mrežnim

stranicama <http://www.hcdo.hr/predstavljen-prirucnik-odgoj-za-gradanstvo-odgoj-za-zivot/> i <https://www.skolskiportal.hr/clanak/7151-odgoj-za-gradanstvo-odgoj-za-zivot/>.

Čudina Obradović, Mira. 2001. *Dosadno mi je – što da radim. Priručnik za razvijanje kreativnosti*. Školska knjiga. Zagreb.

Davis, David. 2014. *Imaging the real: Towards a New Theory of Drama in Education*. Trentham books. London.

Dawson, Emily i sur. 2009. *Genetic Testing in A Drama and Discussion Workshop Exploring Knowledge Construction*. ERIC - World's largest digital library of education literature.

Dawson, Kathryn; Cawthon, Stephanie W.; Baker, Sally. 2011. Drama for Schools: teacher change in applied theatre professional development model. *RiDE: The Journal of Applied Theatre and Performance* 16/3. 313-335.

Delors, Jacques. i sur. 1998. *UČENJE: blago u nama: Izvješće UNESCO-u Međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće*. Educa. Zagreb.

Domović, Vlatka. 2004. *Školsko ozračje i učinkovitost škole*. Naklada Slap. Zagreb.

Dorion, K. Robert. 2009. *Science through Drama. A Multiple Case Exploration of the characteristics of Drama Activities used in Secondary Science Lessons*. ERIC - World's largest digital library of education literature.

Dragović, Spomenka; Balić, Dinka. 2013. Dramski odgoj – način iskustvenoga, djelatnog učenja. Primjer dobre prakse: kazališni studio mladih varaždinskog HNK-a. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje* 15/1. 191-209.

Dresto, Vesna; Bosanac, Andrea. 2007. *Prva predstava. Priručnik za voditelje početnike dramsko-scenskih skupina u osnovnoj školi*. Naklada Ljevak. Zagreb.

Dryden, Gordon; Vos, Jeannette. 2001. *Revolucija u učenju: kako promijeniti način na koji svijet uči*. Educa. Zagreb.

Duffy, Peter. 2012. Problem finders in Problem Spaces: A Review of Cognitive Research for Drama in Education. *Youth Theatre Journal* 26. 120-132.

Dumbović, Ivan. 1999. Razvoj pedagoške misli u Hrvatskoj. *Osnove suvremene pedagogije*. Ur. Mijatović, Antun i sur. Hrvatski pedagoško-književni zbor. Zagreb.

Dunlop, Aline-Wendy i sur. 2011. *Live arts/arts alive: starcatchers research report 2011*. University of Strathclyde Glasgow. Dostupno na [http://strathprints.strath.ac.uk/36051/1/starcatchers\\_summary.pdf](http://strathprints.strath.ac.uk/36051/1/starcatchers_summary.pdf), pristupljeno 31. svibnja 2017.).

Eisenberg-Berg, Nancy; Geisheker, Elizabeth. 1979. Content of preaching and power of the model/preacher: The effect on children's generosity, *Developmental Psychology*, 15. 168-175

Eisenberg, Nancy; Mussen, Paul. H. 1989. *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge University Press. New York.

Essau, Ceeilia, A.; Conradt, Judith. 2006. *Agresivnost u djece i mladeži*. Naklada Slap. Zagreb.

*Etički kodeks istraživanja s djecom*. 2003. Ur. Ajduković, Marina; Kolesarić, Vladimir. <http://www.ufzg.unizg.hr/wp-content/uploads/2013/12/Eticki-kodeks-istrazivanja-s-djecom.pdf> (pristupljeno 31. svibnja 2012.).

Fileš, Gordana i sur. 2008. *Zamisli, doživi, izrazi! Dramske metode u nastavi hrvatskoga jezika*. HCDO - Pili-promet d. o. o. Zagreb.

Fleming, Mike. 2003. *Starting Drama Teaching*. Routledge. Oxon.

Fleming, Mike; Merrell, Christine; Tymms, Peter. 2004. The impact of drama on pupils' language, mathematics, and attitude in two primary schools. *RiDE: The Journal of Applied Theatre and Performance* 9/2. 177-197.

Freebody, Kelly. 2010. Exploring teacher-student interactions and moral reasoning practices in drama classrooms. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* 15/2. 209-225.

Gaylor, Jennifer. 2014. *Effect of Professional Development on Drama in Education Implementation: A quantitative Study*. ERIC - World's largest digital library of education literature.

Geoff Gillham. *Čemu život. Raščlamba razina objašnjavanja Dorothy Heathcote*. Mrežne stranice Hrvatskoga centra za dramski odgoj ([http://www.hcdo.hr/?page\\_id=97](http://www.hcdo.hr/?page_id=97), pristupljeno 30. svibnja 2012.).



Gjuran, Nataša. 2008. Od motivacije igrokazom do učenja jezičnih sadržaja. *Hrvatski VI/2*. 279-289.

Glasser, William. 1999. *Nastavnik u kvalitetnoj školi. Posebne sugestije nastavnicima koji u razredu pokušavaju primijeniti ideje iz knjige Kvalitetna škola*. Educa. Zagreb.

Glasser, William. 2005. *Kvalitetna škola – škola bez prisile*. Educa. Zagreb.

Gold, Muriel. 2010. *Drama Across the Curriculum: The Fictional Family in Practice*. Bloomington: iUniverse (Kindle edition).

Goleman, Daniel. 1997. *Emocionalna inteligencija. Zašto može biti važnija od kvocijenta inteligencije*. Mozaik knjiga. Zagreb.

Gorjian, Bahman; Moosavinia, Seyyed Rahim; Jabripour, Azadeh. 2010. Dramatic Performance in Teaching Drama in ELF Context. *TESL-EJ. The Electronic Journal for English as a Second Language* 13/4. 1-13.

Gruić, Iva. 1999. *Odgojno kazalište*. Zbornik Učiteljske akademije u Zagrebu 1. 219-223.

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

Gruić, Iva. 2007. Analysis of some aspects of participation in a theatre in education programme. *Odgojne znanosti* 9/1. 7–31.

Gruić, Iva. 2014. Žive slike u dramskom odgoju. *Kazalište* 59/60. 70-76.

Gruić, Iva; Velički, Vladimira; Štvanek, Željka. 2010. Utjecaj teme na pobuđivanje interesa. *Društvo i jezik – višejezičnost i višekulturalnost / Society and Language – multilingualism and multiculturalism*. Ur. Bežen, Ante i Pavličević – Franić, Dunja. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Europski centar za napredna i sustavna istraživanja. Zagreb.

Gruić, Iva; Vignjević, Jelena; Rimac Jurinović, Maša. Kazališna/dramska umjetnost u odgojno-obrazovnome procesu: prijedlog klasifikacije i pojmovnika. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje* (u tisku).

Gudjons, Herbert. 1994. *Pedagogija: temeljna znanja*. Educa. Zagreb.

Heathcote, Dorothy; Gavin, Bolton. 1995. *Drama for Learning. Dorothy Heathcote's Mantle of Expert Approach to Education*. Heinemann. Portsmouth.

Heathcote, Dorothy. *Osvrt na članak Geoffa Gillhama*. Mrežne stranice Hrvatskoga centra za dramski odgoj. ([http://www.hcdo.hr/?page\\_id=97&page=4](http://www.hcdo.hr/?page_id=97&page=4), pristupljeno 30. srpnja 2014.).

Heathcote, Dorothy. *Znakovi (a učinci?)*. Mrežne stranice Hrvatskoga centra za dramski odgoj. ([http://www.hcdo.hr/?page\\_id=102&page=6](http://www.hcdo.hr/?page_id=102&page=6), pristupljeno 11. studenoga 2014.).

Henting, Harmut von. 1997. *Humana škola: škola mišljenja na nov način: vježba praktičnog uma*. Educa. Zagreb.

Heršak, Zdenka. 2004. *Dječji igrokazi. Kako se stvara predstava*. Genesis. Zagreb.

Hicela, Ivon; Sindik, Joško. 2011. Razlike u prosocijalnom i agresivnom ponašanju djece predškolske dobi, ovisno o učestalosti djetetove interakcije s lutkom. *Paediatr Croat* 5. 27-34.

Hoffman, Martin L. 1982. *Developmental of prosocial motivation: Empathy and guilt. Development of prosocial behavior*. Academic Press. New York.

Hornbrook, David. 1991. *Education in Drama: Casting the Dramatic Curriculum*. The Falmer Press. London - New York – Philadelphia.

Hrvatić, Neven. 2007. Interkulturalna pedagogija: nove paradigme. *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Ur. Šoljan, Nikša Nikola; Previšić, Vlatko; Hrvatić, Neven. Hrvatsko pedagoško društvo. Zagreb.

Hrvatić, Neven; Piršl, Ana. 2007. Kurikulum pedagoške izobrazbe učitelja. Kurikulum (teorije – metodologija – sadržaj – struktura). Ur. Previšić, Vlatko. Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu – Školska knjiga. Zagreb.

Hrvatić, Neven. 2013. Pedagogija i kultura. *Pedagogija i kultura*. Drugi kongres pedagoga Hrvatske. Ur. Hrvatić, Neven; Klapan, Anita. Hrvatsko pedagoško društvo. Zagreb.

Hrvatska enciklopedija. Leksikografski zavod *Miroslav Krleža* (<http://www.enciklopedija.hr/>, pristupljeno 1. kolovoza 2016)

Huesmann, L. Rowell; Miller, Laurie S. 1994. *Longterm effects of repeated exposure to media violence in childhood. Aggressive behavior. Current perspectives*. Plenum. New York.

Iacoboni, Marco. 2012. *Zrcaljenje drugih. Nova znanost otkriva kako se povezujemo s ljudima oko sebe*. Algoritam. Zagreb.

Ilijaš, Antun i sur. 1998. *Modifikacija ponašanja putem igre*. Disgraf. Zagreb.

Ivanek, Ana; Fajdetic, Majda. 2005. *Kreativan razrednik/razrednica (40 primjera pedagoških radionica)*. Profil Internacional. Zagreb.

Janković, Josip; Blažeka, Slavica; Rambousek, Mario. 2000. Dramske tehnike u prevenciji poremećaja u ponašanju i funkcioniranju djece i mladih. *Ljetopis socijalnog rada* 7/2. 197-222.

Jelavić, Filip. 1998. *Didaktika*. Naklada Slap. Zagreb.

Jensen, Eric. 2003. *Super-nastava. Nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspješno učenje*. Educa. Zagreb.

Jozić, Željko i sur. 2013. *Hrvatski pravopis*. Zrinski d.d. Čakovec.

Jurčić, Marko. 2013. Pedagoško-didaktička umijeća suvremeno učitelja u izvođenju nastave. *Pedagogija i kultura*. Drugi kongres pedagoga Hrvatske. Ur. Hrvatić, Neven; Klapan, Anita. Hrvatsko pedagoško društvo. Zagreb.

Jurić, Vladimir. 2007. Kurikulum suvremene škole. *Kurikulum (teorije – metodologija – sadržaj – struktura)*. Ur. Previšić, Vlatko. Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu – Školska knjiga. Zagreb.

Jurić, Vladimir. 2007. Školsko (formalno), neformalno i informalno obrazovanje. *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Ur. Šoljan, Nikša Nikola; Previšić, Vlatko; Hrvatić, Neven. Hrvatsko pedagoško društvo. Zagreb.

Kamber, Valentina. *Dramski odgoj u nastavi*. Mrežne stranice Hrvatskoga centra za dramski odgoj ([http://www.hcdo.hr/knjiznica/knjiz\\_kamber.htm](http://www.hcdo.hr/knjiznica/knjiz_kamber.htm), pristupljeno 30. srpnja 2014.).

Karavoltsov, A. Athina; O'Sullivan Carmel. 2011. Drama in Education and self-directed learning for adults. *Sage Journals* 17/2. 64-79.

Kelman, Dave; Rafe, Jane. 2016. Come You Spirits: Shakespeare, Mythology and Process Drama. *English in Australia*, Vol 49 No 3. 57-65.

- Keresteš, Gordana. 2002. *Dječje agresivno i prosocijalno ponašanje u kontekstu rata*. Naklada Slap. Jastrebarsko.
- Kermek-Sredanović, Mira. 1991. *Književno-scenski odgoj i obrazovanje mladih*. Školska knjiga. Zagreb.
- Klarin, Mira. 2006. *Razvoj djece u socijalnom kontekstu: roditelji, vršnjaci, učitelji – kontekst razvoja djeteta*. Naklada Slap. Jastrebarsko.
- Kocijan-Hercigonja, Dubravka; Hercigonja-Novković, Vesna. 2010. Djaca, mladi i nasilje u obitelji. *Medicus vol 18 No 2 \_Adolescencija*. 181-184.
- Kokorić, Slavica Blaženka i sur. 2010. Primjena odgojne drame u radu s maloljetnim počiniteljima kaznenih djela. Zagreb: *Kriminologija i socijalna integracija* 19/1. 99-111.
- König, Eckard; Zelder, Peter. 2001. *Teorije znanosti o odgoju: uvod u osnove, metode i praktičnu primjenu*. Educa. Zagreb.
- Kordić, Ana. 2010. Dramsko-kazališni pristup učenju hrvatskoga kao stranoga jezika. *Hrvatski VIII/2*. 9-29.
- Krušić, Vladimir. 1977. U osnovi svakog dječjeg stvaralaštva je životni problem. Razgovor sa Zvezdanom Ladikom. *Prolog* 31/IX. 7-11.
- Krušić, Vladimir. 2012. *Paradigme moderne hrvatske dramske pedagogije*. Razvoj dramsko-pedagoških ideja tijekom 19. i 20. stoljeća. Doktorski rad. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. 324. str.
- Krušić, Vladimir. 2014. Opće paradigme moderne dramske pedagogije. *Dramski odgoj* 14/18. 16–25.
- Krušić, Vladimir. *Grmljavina iza brda – Izlaganje na 4. Međunarodnoj konferenciji kazališne pedagogije*, Ljubljana, ožujak, 2014. Mrežne stranice Hrvatskoga centra za dramski odgoj. [http://www.hcdo.hr/?page\\_id=1499](http://www.hcdo.hr/?page_id=1499) (Pristupljeno 7. studenoga 2014.).
- Krušić, Vladimir. *Što je dramski odgoj?* Mrežne stranice Hrvatskoga centra za dramski odgoj. [http://www.hcdo.hr/old/dram\\_odgoj.htm](http://www.hcdo.hr/old/dram_odgoj.htm) (Pristupljeno 30. srpnja 2014).
- Krušić, Vladimir. 2016. Umjetnički odgoj – što je to i čemu služi? *Umjetnik kao pedagog pred izazovima suvremenog odgoja i obrazovanja: Zbornik radova 1. Međunarodnoga znanstvenog*

*i umjetničkog simpozija o pedagogiji u umjetnosti*. Ur. Jerković, Berislav; Škojo, Tihana. Umjetnička akademija. Osijek

Kunić, Ivanka. 1991. *Kultura dječjeg govornog i scenskog stvaralaštva. Iz prakse za praksu*. Školska knjiga. Zagreb.

Ladika, Zvezdana. 1970. *Dijete i scenska umjetnost*. Školska knjiga. Zagreb.

Ladika, Zvezdana. 1981. Dramska igra – oblik stvaralaštva predškolske djece. *Umjetnost i dijete* 73. 19-31.

Ladika, Zvezdana (Ur.) 1997. *Kazališni vrtuljak. Zbornik hrvatskih igrokaza za djecu*. ABC naklada. Zagreb.

Lekić, Ksenija i sur. 2007. *Igram se, a učim! Dramski postupci u razrednoj nastavi*. HCDO - Pili-promet d. o. o. Zagreb.

Lenzen, Dieter. 2002. *Vodič za studij znanosti o odgoju: što može, što želi*. Educa. Zagreb.

Lewicki, Tadeusz. 1995. *Theatre/drama in education in the United Kingdom, Italy and Poland*. Durham theses. Durham University. Durham E-Theses Online (<http://etheses.dur.ac.uk/1430/>) (Pristupljeno 12. srpnja 2016.).

Loyd, Daisy. 2015. Gaining Views from Pupils with Autism about their Participation in Drama Classes. *British Journal of Learning Disabilities* 43/1. 8-15.

Lugomer, Valentina. 2000./2001. *Dramski odgoj u nastavi*. Školske novine d. o. o. Zagreb.

Lukić, Darko. 2013. *Uvod u antropologiju izvedbe. Kome treba kazalište?* Leykam international d. o. o. Zagreb.

Lukić, Darko. 2016. *Uvod u primijenjeno kazalište. Čije je kazalište?* Leykam international d. o. o. Zagreb.

Lutzker, Peter. 2007. *The Art of Foreign Language Teaching: Improvisation and Drama in Teacher Development and Language*. Francke A. Verlag. Tübingen.

Maleš, Dubravka; Mijatović, Antun. 1999. Osnovica socijalne pedagogije. *Osnove suvremene pedagogije*. Ur. Mijatović, Antun i sur. Hrvatski pedagoško-književni zbor. Zagreb.

Matijević, Milan. 1999. Didaktika i obrazovna tehnologija. *Osnove suvremene pedagogije*. Ur. Mijatović, Antun i sur. Hrvatski pedagoško-književni zbor. Zagreb.

Matijević, Milan. 2007. Evaluacija u nastavnom kurikulumu škole. *Kurikulum (teorije – metodologija – sadržaj – struktura)*. Ur. Previšić, Vlatko. Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu – Školska knjiga. Zagreb.

Matijević, Milan. 2013. Multimedijaska konstruktivistička didaktika u učionici iz 19. stoljeća. Između kulture učenja i kulture poučavanja. *Pedagogija i kultura*. Drugi kongres pedagoga Hrvatske. Ur. Hrvatić, Neven; Klapan, Anita. Hrvatsko pedagoško društvo. Zagreb.

Matoš, Nikolina. 2013. Kulturna transmisija kroz umjetničko područje kurikuluma. *Pedagogija i kultura*. Drugi kongres pedagoga Hrvatske. Ur. Posavec, Koraljka; Sablić, Marija. Hrvatsko pedagoško društvo. Zagreb.

Meyer, Hilbert. 2002. *Didaktika razredne kvake. Rasprave o didaktici, metodici i razvoju škole*. Educa. Zagreb.

Mihelčić, Nada. 2005. *Bilješke jedne gimnazijalke*. Naklada Ljevak. Zagreb.

Mijatović, Antun i sur. 1999. Sustav odgoja i obrazovanja. *Osnove suvremene pedagogije*. Ur. Mijatović, Antun i sur. Hrvatski pedagoško-književni zbor. Zagreb.

Mijatović, Antun. 1999. Razvoj suvremenih pedagoških ideja. *Osnove suvremene pedagogije*. Ur. Mijatović, Antun i sur. Hrvatski pedagoško-književni zbor. Zagreb.

Mijatović, Antun; Šooš, Edita. 1999. Futurološka pedagogija. *Osnove suvremene pedagogije*. Ur. Mijatović, Antun i sur. Hrvatski pedagoško-književni zbor. Zagreb.

Milas, Goran. 2005. *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Naklada Slap. Zagreb.

Miljak, Arjana. 2007. Učenje činjenjem i sudjelovanjem u zajednici profesionalnih odgajatelja. *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Ur. Šoljan, Nikša Nikola; Previšić, Vlatko; Hrvatić, Neven. Hrvatsko pedagoško društvo. Zagreb.

Morgan, Norah; Saxton, Juliana. 1987. *Teaching Drama. A mind of many wonders*. The Bath Press. Avon.

Mužić, Vladimir. 2004. *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Educa. Zagreb.

Mužić, Vladimir. 1999. Pedagogijska znanost i njezina određenja. *Osnove suvremene pedagogije*. Ur. Mijatović, Antun i sur. Hrvatski pedagoško-književni zbor. Zagreb.

*Nacionalni okvirni kurikulum*. 2011. Ur. Fuchs, Radovan; Vican, Dijana; Milanović Litre, Ivan. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. Zagreb.

*Nastavni plan i program za osnovnu školu*. 2006. Ur. Vican, Dijana. Milanović Litre, Ivan. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. Zagreb.

Neelands, Jonathan. 1990. *Structuring Drama Work*. Cambridge University Press.

Neelands, Jonathan; Goode, Tony. 2015. *Structuring Drama Work (3rd edition)*. Cambridge University Press.

Nemeth-Jajić, Jadranka; Dvornik, Dijana. 2008. Igrkaz u razrednoj nastavi. *Hrvatski* 6/1. 29-43.

Nicholson, Helen. 2005. *Applied Drama. The Gift of Theatre*. Palgrave MacMillan

Nicholson, Helen. 2011. *Theatre, Education and Performance*. Palgrave MacMillan

Nola, Danica. 1975. Ne za paralelizam, već za jedinstvo odgojno-obrazovnog djelovanja. *Umjetnost i dijete* 36/37. 26-32.

Nola, Danica. 1975. Pedagoški pristup dramskom radu, u: D. Oblak (Ur.) *Igra – mašta – zbilja*. 15. *Jugoslavenski festival djeteta*. Šibenik: NIP Štampa. 161-166.

Nola, Danica. 1976. Škola kao kulturni i edukativni centar. *Umjetnost i dijete* 44. 14-18.

Nola, Danica. 1977. Dijete – igra – stvaralaštvo – umjetnost. *Umjetnost i dijete* 50. 7-11.

Nola, Danica. 1981. Stvaralaštvo i dijete ili hajde da rastemo. *Umjetnost i dijete* 76/77. 41-48.

Nola, Danica. 1990. Poziv djetetu na suigru. *Umjetnost i dijete* 4. 263-265.

O'Connor, Peter (Ur.). 2010. *Creating Democratic Citizenship Through Drama Education: The Writings of Jonathan Neelands*. Trentham Books Limited. Staffordshire.

Odluka o donošenju programa za izborni predmet Dramski odgoj (program dramske kulture i umjetnosti) za drugi razred opće gimnazije; dostupno na: [https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2018\\_02\\_16\\_344.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2018_02_16_344.html) (pristupljeno 26. Ožujka 2018.).

- Olweus, Dan. 1998. *Nasilje među djecom u školi. Što znamo i što možemo učiniti*. Školska knjiga. Zagreb.
- O'Neill, Cecily; Lambert, Alan. 1982. *Drama Structures. A practical handbook for teachers*. Heinemann. Portsmouth.
- O'Neill, Cecily i sur. 1988. *Drama guidelines*. Heinemann Educational Books Ltd. Oxford.
- O'Neill, Cecily. 1995. *Drama Worlds. A Framework for Process Drama*. Heinemann. Portsmouth.
- O'Toole, John; Haseman, Brad. 1988. *Dramawise. An introduction to GCSE drama*. Heinemann Educational Publishers. Oxford.
- O'Toole, John. 1992. *The Process of Drama. Negotiating Art and Meaning*. Routledge. London - New York.
- O'Toole, John. 2006. *Doing Drama Research: stepping into enquiry in drama, theatre and education*. Drama Australia.
- O'Toole, John; Stinson, Madonna; Moore, Tiina. 2009. *Drama and Curriculum. A Giant at the Door*. Springer.
- O'Toole, John. 2010. A Preflective Keynote: IDIERI 2009: I, Meta-fellow on the Stair. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*. 15/2. 271-292.
- Omasta, Matt; Snyder-Young, Dani. 2014. Gaps, silences and comfort zones: dominant paradigms in educational drama and applied theatre discourse. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*. 19/1. 7-22.
- Palekčić, Marko i sur. 1999. Nastavni sadržaji i znanje. *Osnove suvremene pedagogije*. Ur. Mijatović, Antun i sur. Hrvatski pedagoško-književni zbor. Zagreb.
- Palekčić, Marko. 2007. Od kurikuluma do obrazovnih standarda. *Kurikulum (teorije – metodologija – sadržaj – struktura)*. Ur. Previšić, Vlatko. Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu – Školska knjiga. Zagreb.
- Pastuović, Nikola. 1999. *Edukologija: integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*. Znamen. Zagreb.



- Pastuović, Nikola. 1999. Temeljne zakonitosti odgoja i obrazovanja. *Osnove suvremene pedagogije*. Ur. Mijatović, Antun i sur. Hrvatski pedagoško-književni zbor. Zagreb.
- Peko, Anđelka. 2007. Učiti kako poučavati. *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Ur. Šoljan, Nikša Nikola; Previšić, Vlatko; Hrvatić, Neven. Hrvatsko pedagojsko društvo. Zagreb.
- Petz, Boris (Ur.). 2002. *Psihologijski rječnik*. Prosvjeta. Zagreb.
- Piazzoli, Erica. 2010. *Process Drama and Intercultural Language Learning. An Experience of Contemporary Italy*. ERIC - World's largest digital library of education literature.
- Piazzoli, Erika. 2011. Process Drama: The Use of Affective Space to Reduce Language Anxiety in the Additional Language Learning Classroom. *Research in Drama Education* 16/4. 557-573.
- Pivac, Josip. 2007. Pristup školi inovativnog društva. *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Ur. Šoljan, Nikša Nikola; Previšić, Vlatko; Hrvatić, Neven. Hrvatsko pedagojsko društvo. Zagreb.
- Plummer, M., Deborah. 2008. *Anger Management Games for Children*. Jessica Kingsley Publisher. London.
- Previšić, Vlatko. 1987. *Izvanastavne aktivnosti i stvaralaštvo*. Školske novine. Zagreb.
- Previšić, Vlatko. 2007. Pedagogija i metodologija kurikuluma. *Kurikulum (teorije – metodologija – sadržaj – struktura)*. Ur. Previšić, Vlatko. Školska knjiga. Zagreb.
- Raboteg-Šarić, Zora. 1995. *Psihologija altruizma*. NIP Alineja. Zagreb.
- Radna škola*. Hrvatska enciklopedija (mrežno izdanje). Leksikografski zavod Miroslav Krleža. Zagreb. <http://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=51523> (Pristupljeno 12. srpnja 2016.)
- Rasmussen, Bjørn. 2010. The *good enough* drama: reinterpreting constructivist aesthetics and epistemology in drama education. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* 15/4. 529-546.
- Reiss, Joachim; Mieruch, Gunter. 2003. Darstellendes Spiele. *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Ur. Koch, Gerd i dr. Schibri-Verlag. Berlin – Milow.
- Rijavec, Majda. 1997. *Čuda se ipak događaju. Psihologija pozitivnog mišljenja*. IEP. Zagreb.

Rimac Jurinović, Maša. 2016. Poticanje čitanja upotrebom dramskih tehnika. *Umjetnik kao pedagog pred izazovima suvremenog odgoja i obrazovanja: Zbornik radova 1. Međunarodnoga znanstvenog i umjetničkog simpozija o pedagogiji u umjetnosti*. Ur. Jerković, Berislav; Škojo, Tihana. Umjetnička akademija. Osijek.

Rimac Jurinović, Maša. 2017. Procesna drama kao oblik suradničkoga učenja. *Croatian Journal of Education* 18/2/2016. 239-253.

Rimac Jurinović, Maša. Procesna drama kao učinkovit pristup u postizanju odgojnih ishoda u suvremenoj osnovnoj školi. *Hrvatski: časopis za teoriju i praksu nastave hrvatskoga jezika, književnosti, govornoga i pismenoga izražavanja te medijske kulture* 14/1. 53-72.

Rosandić, Dragutin. 1986. *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*. Školska knjiga. Zagreb.

Rosandić, Dragutin. 2005. *Metodika književnoga odgoja. Temeljni metodičkknjiževne enciklopedije*. Školska knjiga. Zagreb.

Rosler, Brenda. 2008. Process Drama in One Fifth-Grade Social Studies Class. *Social Studies* 99/6. 265-272.

Rudela, Roberta. 2013. Istraživanje o korištenju dramskih tehnika među učiteljima razredne nastave. *Kurikul ranog učenja hrvatskog/materinskog jezika*. Ur. Bežen, Ante; Majhut, Berislav. Učiteljski fakultet. Zagreb.

Sabljak, Ljiljana. 1997. Dramski izraz u kreativno-terapijskim radionicama projekta za narodne knjižnice *Korak po korak do oporavka*. *Umjetnost i dijete* 1/2/3. 77-84.

Sagirli, Meryem Özturan. 2014. Elective Drama Course in Mathematics Education: An Assessment of Pre-Service Teachers. *Educational Research and Reviews* 9/14. 466-477.

Sahlberg, Pasi. 2012. *Lekcije iz Finske*. Školska knjiga. Zagreb.

Schneider, Wolfgang. 2002. *Kazalište za djecu. aspekti diskusije, utisci iz Europe, modeli za budućnost*. Biblioteka Mala scena. Zagreb.

Sekulić-Majurec, Ana. 2007. Uloga sudionika odgojno-obrazovnog procesa u stvaranju, provedbi i vrednovanju kurikuluma. *Kurikulum (teorije – metodologija – sadržaj – struktura)*. Ur. Previšić, Vlatko. Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu – Školska knjiga. Zagreb.

- Shaw, M. Ann. 1979. Dijete i drama. *Umjetnost i dijete* 60. 22-34.
- Shelton, Rankie Nancy; Mc'Dermott, Morna. 2011. *Using Literature and Drama to Understand Social Justice*. Eric - World's largest digital library of education literature.
- Simons, M. Sara. 2013. *It Gets under Your Skin: Using Process Drama to Explore Race and Privilege with Undergraduate Students*. Doktorski rad. Sveučilište u New Yorku. 285 str.
- Skljarov, Miho. 1993. *Teorija i praksa u nastavi stranih jezika*. Školska knjiga. Zagreb.
- Slade, Peter. 1954. *Child Drama*. University of London Press Ltd. London.
- Smjernice za umjetnički odgoj 2006*. Svjetska konferencija o umjetničkom odgoju. Oblikovanje stvaralačkih mogućnosti za 21. stoljeće. UNESCO. Lisabon. <http://www.hcdo.hr/?p=618> (Pristupljeno 15. studenoga 2011.).
- Spolin, Viola. 1986. *Theater Games For The Classroom. A Teacher's Handbook*. Northwestern University Press. Evanston, Illinois.
- Stoll, Louise; Fink, Dean. 2000. *Mijenjajmo naše škole. Kako unaprijediti djelatnost i kvalitetu škola*. Educa. Zagreb.
- Strugar, Vladimir. 2007. Politika obrazovanja i promjene odgojno-obrazovne djelatnosti. *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Ur. Šoljan, Nikša Nikola; Previšić, Vlatko; Hrvatić, Neven. Hrvatsko pedagoško društvo. Zagreb.
- Škuflić-Horvat, Ines. 2002. *Maštoplov* (zbirka igrokaza za djecu i mlade). Dramski studio *Tirena*. Zagreb.
- Škuflić-Horvat, Ines. 2004. Scensko stvaralaštvo učenika osnovnoškolske dobi. *Hrvatski* II (1-2). 83-98.
- Škuflić-Horvat, Ines. 2008. Dramska nadarenost i njezino provjeravanje. *Hrvatski* 6/1. 87-116.
- Šprljan, Kristina Ana i Rosandić, Andreja. 2008. *Krug znanja (priručnik za učitelje, nastavnike i profesore)*. Školska knjiga. Zagreb.
- Težak, Stjepko. 1996. *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 1*. Školska knjiga. Zagreb.
- Van de Water, Manon. 2012. *Theatre, Youth, and Culture. A critical and Historical Exploration*. Palgrave Macmillian. New York.

Vasta, Ross; Haith, M. Marshall i Miller, A. Scott. 2005. *Dječja psihologija: moderna znanost*. Naklada Slap. Jastrebarsko.

Vican, Dijana i sur. 2007. Hrvatski nacionalni kurikulum. *Kurikulum (teorije – metodologija – sadržaj – struktura)*. Ur. Previšić, Vlatko. Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu – Školska knjiga. Zagreb.

Vican, Dijana. 2007. Znanje vrijedno znanja – znanje vrijedno poučavanja. *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Ur. Šoljan, Nikša Nikola; Previšić, Vlatko; Hrvatić, Neven. Hrvatsko pedagoško društvo. Zagreb.

Vigato, Ivica. 1999. Scenska igra i učenje gramatike. *Školski vjesnik – časopis za pedagoška i školska pitanja* 48/2. 207-212.

Vizek Vidović, Vlasta i sur. 2003. *Psihologija obrazovanja*. IEP – Vern. Zagreb.

Vukasović, Ante. 1999. Svrha i zadaće odgoja i obrazovanja. *Osnove suvremene pedagogije*. Ur. Mijatović, Antun i sur. Hrvatski pedagoško-književni zbor. Zagreb.

Vukasović, Ante. 2007. Teleologijsko i aksiologijsko utemeljenje odgoja. *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Ur. Šoljan, Nikša Nikola; Previšić, Vlatko; Hrvatić, Neven. Hrvatsko pedagoško društvo. Zagreb.

Vukelić, Deniver. 2009. *Svjatovna suđenja i progoni zbog čarobnjaštva i hereze te progoni vještica u Zagrebu i okolici tijekom ranog novog vijeka*. Diplomski rad. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. Zagreb. 94 str.

Vukojević, Zrinka. 2016. Dramski postupci u metodičkom oblikovanju nastave Hrvatskoga jezika u nižim razredima osnovne škole. Doktorski rad. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. Zagreb. 178 str.

Ward, Winifred. 1930. *Creative Dramatics. For the Upper Grades and Junior High School*. D. Appleton and Company. New York.

Zadavec, A. i sur. 2014. *Nasilje ostavlja tragove – zvoni za nenasilje. Prikaz rezultata istraživanja o vršnjačkome nasilju i pregled programa prevencije vršnjačkog nasilja*. Centar za mirovne studije. Zagreb.

Zahn-Waxler, Carolyn; Radke-Yarrow, Marian. 1979. Child rearing and children's prosocial initiations toward victims of distress. *Child Development* 50/2. 319-330.

Zanitsch, Jason. 2009. Playing in the Margins: Process Drama as a Prereading Strategy with LGBT YA Literature. *English Journal* 98/4. 85-91.

Zarevski, Predrag. 2000. *Izveštaj o vanjskoj i unutarnoj evaluaciji projekta Aktivna/efikasna škola*. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

## 8. POPIS SHEMA I TABLICA

**Shema 1.** Prikaz ciklusa prema razredima osnovnih i srednjih škola.

**Tablica 1.** Pregled ključnih pojmova i obrazovnih postignuća u području dramske kulture u predmetu Hrvatski jezik (od 1. do 8. razreda).

**Tablica 2.** Pregled ključnih pojmova i obrazovnih postignuća u području dramskoga stvaralaštva u predmetu Hrvatski jezik (od 1. do 8. razreda).

**Tablica 3.** Prikaz brojnosti učenika u kvaziekperimentalnim i kontrolnim skupinama.

**Tablica 4.** Inicijalno stanje za prosocijalno ponašanje.

**Tablica 5.** Inicijalno stanje za agresivno ponašanje.

**Tablica 6.** Aritmetičke sredine, standardne devijacije i značajnost razlike između pojedinačnih tretmanskih i kontrolne skupine u završnom mjerenju prosocijalnoga ponašanja.

**Tablica 7.** Aritmetičke sredine, standardne devijacije i značajnost razlike između tretmanskih i kontrolne skupine u završnom mjerenju prosocijalnoga ponašanja.

**Tablica 8.** Aritmetičke sredine, standardne devijacije i značajnost razlike između pojedinačnih tretmanskih i kontrolne skupine u završnom mjerenju agresivnoga ponašanja.

**Tablica 9.** Aritmetičke sredine, standardne devijacije i značajnost razlike između tretmanskih i kontrolne skupine u završnom mjerenju agresivnoga ponašanja.

**Tablica 10.** Rezultati Cronbach alpha analize po uzrastima za prosocijalno ponašanje.

**Tablica 11.** Rezultati Cronbach alpha analize po uzrastima za agresivno ponašanje.

**Tablica 12.** Usporedba unosa u prvome ciklusu radionica prema pristupima.

**Tablica 13.** Usporedba unosa u drugome ciklusu radionica prema pristupima.

**Tablica 14.** Usporedba unosa u trećemu ciklusu radionica prema pristupima.

## 9. PRILOZI

### **PRILOG A: Suglasnost roditelja**

Osnovna škola Mladost

Karamanov prilaz 3

10 000 Zagreb

Telefon: 01/66-75-171

Maša Rimac Jurinović, prof.

masarimac@gmail.com

### **SUGLASNOST**

Suglasna/suglasan sam da moje dijete \_\_\_\_\_, učenik/učenica \_\_\_\_\_ razreda Osnovne škole Mladost sudjeluje u znanstvenom istraživanju Maše Rimac Jurinović, profesorice Hrvatskoga jezika u istoj školi sve dok se istraživanje provodi u skladu s Etičkim kodeksom istraživanja s djecom.

Također, suglasna/suglasan sam da se za potrebe istraživanja snimaju dramske radionice. Videosnimka koristi istraživačici i mentorima (doc. dr. sc. Iva Gruić, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i prof. dr. sc. Neven Hrvatić, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu) za uočavanje osobitosti rada i ne smije se ni na koji način javno prikazivati.

Zagreb, \_\_\_\_\_ 2014.

IME I PREZIME RODITELJA/SKRBNIKA

\_\_\_\_\_

(Molim upisati čitko velikim tiskanim slovima.)

POTPIS RODITELJA/SKRBNIKA

\_\_\_\_\_

## **PRILOG B: Upitnik za ispitivanje osobina ličnosti (Zarevski i sur. 2000.)**

### **Upitnik za ispitivanje osobina ličnosti**

Upitnik za ispitivanje osobina ličnosti (Zarevski i suradnici, 2000.)

Pred tobom se nalazi niz tvrdnji. Pokraj svake tvrdnje nalazi se broj od 1 do 5. Zaokruži onaj broj koji najbolje pokazuje u kojoj mjeri je svaka tvrdnja točna za **tebe**. Značenje brojeva je sljedeće:

- 1 – Uopće nije točno za mene
- 2 – Uglavnom nije točno za mene
- 3 – Niti je točno niti netočno za mene
- 4 – Uglavnom je točno za mene
- 5 – U potpunosti je točno za mene

Primjer:

	Uopće nije točno za mene					U potpunosti je točno za mene
Imam mnogo prijatelja.	1	2	3	4	5	

Ukoliko je točno da imaš mnogo prijatelja, tada zaokruži broj **4 ili 5**. Na isti način označi koliko su za tebe točne sve druge tvrdnje.



Uopće nije točno

U potpunosti je

za mene

točno za mene

1. Zabrinut sam kada trebam nešto učiniti pred drugom djecom u razredu.	1	2	3	4	5
2. Svejedno mi je što će druga djeca iz razreda govoriti ili misliti o meni.	1	2	3	4	5
3. Neugodno mi je pričati pred drugom djecom u razredu.	1	2	3	4	5
4. Kažem nešto pred drugom djecom iz razreda samo ako sam potpuno siguran u to.	1	2	3	4	5
5. Brinem se da će me druga djeca iz razreda zadirkivati.	1	2	3	4	5
6. Imam niz dobrih osobina.	1	2	3	4	5
7. Ponekad se osjećam beskorisno.	1	2	3	4	5
8. Sposoban sam izvršavati zadatke podjednako uspješno kao i drugi.	1	2	3	4	5
9. Ponekad mi se čini da ništa ne vrijedim.	1	2	3	4	5
10. Imam dobro mišljenje o sebi.	1	2	3	4	5
11. Volim pomoći učenicima koji imaju problema.	1	2	3	4	5
12. Nastojim razveseliti druge učenike kad su tužni.	1	2	3	4	5
13. Pomažem drugim učenicima oko sebe.	1	2	3	4	5
14. Rado posuđujem svoj školski pribor drugim učenicima.	1	2	3	4	5
15. Nastojim pomagati drugim učenicima u školi.	1	2	3	4	5
16. Često vrijeđam drugu djecu u školi.	1	2	3	4	5
17. Ponekad se tučem u školi.	1	2	3	4	5
18. Često grubo guram i navlačim drugu djecu u školi.	1	2	3	4	5
19. Često vičem i prijetim drugoj djeci u školi.	1	2	3	4	5
20. Otimam od druge djece u školi stvari koje želim imati.	1	2	3	4	5

## PRILOG C: Pripreme za radionice

Za svaki sat osmišljena je nastavna priprema kako bi sati bili ponovljivi i kako bi se napomenama upotpunio istraživački dnevnik. Međutim, s obzirom na to da je osmišljeno 20 sati radioničkoga tipa za izravni i 20 sati za pristup primjenom analogije, ovdje sam pokušala sažeti pripreme. Budući da sam nastojala postići što sličnije uvjete, nisu se mijenjale tehnike, nego samo pristup.

U strukturiranju svakoga sata primijenila sam različite dramske tehnike. Za motivaciju, dakle u prvoj fazi sata, primijenjene su dramske igre kako bi se djeci koja uglavnom nemaju dramskoga iskustva omogućilo da ga pomoću dramskih igara, koje su zabavne i jednostavne, steknu. Također, dramskim se igrama polako djeca uvode u svijet izvođenja te se na taj način postupno smanjuje osjećaj neugode koju neka djeca mogu osjećati. U osmišljavanju sati nastojala sam da igre koje se igraju u fazi motivacije imaju veze i s temom koja se obrađuje. Katkad su neke igre i ponavljane kako bi se udovoljilo željama sudionika.

### Priprema za radionice poticanja prosocijalnoga ponašanja, izravni pristup

Trajanje: 6 školskih sati

REDNI BROJ SATA	ETAPA SATA		
	UVODNI DIO (motivacija)	SREDIŠNJI DIO (procesna drama)	ZAVRŠNI DIO (opuštanje)
1.	HOBI IGRA KIPOVI	<b>Čitanje predloška, rješavanje listića o pomaganju.</b> <b>Podjela u skupine</b> Napiši na papiru koju ljudsku osobinu najviše cijeniš; staviti papir na za to predviđeno mjesto; odaberi jednu osobinu i stani iza nje. <b>Istodobni rad manjih skupina u ulozi</b>	SPRIJATELJI SE, POSVAĐAJ SE

		<p>1. Odredite kako nastaje osobina koju ste odabrali. 2. Što hrani i potiče tu osobinu?</p> <p>3. Kako ta osobina djeluje? 4. U kojim se uvjetima ta osobina javlja? 5. Odredite uzrok/uzroke pojavljivanja te osobine. 6. Što može uništiti tu osobinu? 7. Kako se ta osobina razvijala tijekom vremena?</p>	
2.	ATOMI I MOLEKULE	<p><b>Smrznute slike</b></p> <p>Sjetite se osobine koju ste odabrali i smrznutim slikama prikažite tu osobinu.</p> <p><b>Ogrtač stručnjaka, voditelj u ulozi</b></p> <p>Cijenjeni kolege znanstvenici, dobrodošli na Simpozij ljudskih osobina. Predstavite odabranu osobinu i otkrića do kojih ste došli znanstvenim proučavanjem. Rad možete predstaviti usmenim izlaganjem, znanstvenim plakatom, mentalnom mapom...</p> <p><b>Anketa</b></p> <p>Cijenjeni kolege, molim vas da sada vaše znanje iskoristite i osmislite anketu kojom možemo prepoznati posjeduje li određena osoba dotičnu osobinu.</p>	SPRIJETELJI, POSVAĐAJ SE
3.	MINUTU, MOLIM IME, EMOCIJA	<p><b>Ogrtač stručnjaka</b></p> <p>Dobrodošli na drugi dan našega Simpozija. Prilika je da na dobrovoljcima, kolegama znanstvenicima, provjerite svoje upitnike.</p> <p><b>Vođena fantazija/mašta</b></p>	FRANKENSTEIN

		<p>Zamislite zemlju u kojoj žive ljudi obdareni osobinama o kojima smo razgovarali. U ovoj zemlji prvi i najvažniji zakon jest da moramo pomagati jedni drugima. Ta naša zemlja ugodna je za život jer je smještena uz more, ugodne klime, toplo sunce nas grije, lagani povjetarac hladi... Živimo u svojim kućama, imamo kućne ljubimce i dobre susjede. Škola je na dobrovoljnoj bazi, ali svi rado odlaze u nju jer je zabavna i korisna. Svi ljudi obavljaju poslove za koje su dobro plaćeni. Kako bi se ta zemlja zvala?</p> <p><b>Jedan dan u životu</b></p> <p>Odlazimo iz ove zemlje i vraćamo se u našu svakodnevicu. Vi ste učenici završnih razreda osnovne škole (7. i 8. razred). Pantomimom prikažite jedan običan dan u svom životu/mjestu.</p>	
4.	POZDRAV, RAVNATELJICE	<p><b>Naracija, voditeljica u ulozi (razrednica)</b></p> <p>Jedan dan u vaše mjesto dolazi nova obitelj koja je jako uspješna, otac, majka i dvoje djece. Starija sestra je državna prvakinja u natjecanju iz matematike i fizike. Mlađa sestra Petra Petrović upisana je u vaš razred.</p> <p>-----</p> <p>Djeco, vrijeme je prijava za SŠ. Nadam se da svi znate kako to učiniti. Jeste li odabrali školu? Znate li koliko bodova je potrebno za upis u školu? Petra, tvoja</p>	MODELIRANJE KIPOVA

		<p>prijašnja razrednica... sve ti je objasnila? Koju školu želiš upisati? Ali, Petra, čini mi se da nemaš dovoljan broj bodova...</p> <p><b>Vrući stolac</b></p> <p>Ispitivanje Petre. (Kako se misliš upisati u tu školu? Što ako ne uspiješ?)</p> <p><b>Voditeljica u ulozi (ravnateljica)</b></p> <p>Poštovani kolege, sazvala sam ovu izvanrednu sjednicu Vijeća nastavnika zbog jedne zajedničke odluke koju moramo donijeti. Prije nego što se upustimo u raspravu, dopustite da vam pročitam pismo jednoga zabrinutog roditelja.</p> <p>Poštovani kolege, što učiniti?</p> <p>Jasno vam je što gospođa od nas traži. Također, vi znate tko je gospođa Petrović i gdje ona radi. Mogli bismo imati ozbiljne probleme ne udovoljimo li joj... Ali...</p>	
5.	MODELIRANJE KIPOVA	<p><b>Vrući stolac</b> (Petrina mama, Petra, ravnateljica)</p> <p><b>Andeo i Vrag</b></p> <p>Savjetovanje ravnateljice.</p> <p>PODJELA U SKUPINE – prijatelji, đaci koji imaju osiguran upis. Za pismo gospođe Petrović se pročulo po školskim hodnicima. Petra dolazi u školu i susreće se s prijateljima i ostalom djecom koji imaju osiguran upis (vezu).</p>	BRBLJAONICA

6.	LIKOV I OSJEĆAJI	<p><b>Istodobni rad manjih skupina u ulozi</b></p> <p><b>Figura na zidu (Petra)</b></p> <p><b>Izlazak iz uloge</b></p> <p>Pomažu li Petrini roditelji Petri? Što mislite o ovakvom načinu pomaganja? Opravdavate li takav način brige (bilo roditelja, bilo prijatelja, bilo rođaka...?)</p> <p>Ima li ono veze s prosocijalnim ponašanjem? Zašto? Takve pojave su nerijetke u našem društvu i znamo da nisu ispravne. Mogu li se stvari mijenjati?</p> <p>Što mislite tko može nešto promijeniti? Imamo situaciju takvu kakva je. Petra zna da se njezina majka pobrinula da sve u školi prođe glatko. Može li Petra nešto promijeniti? Što treba učiniti Petra?</p> <p><b>Tunel misli (Petra)</b></p> <p><b>Istodobni rad manjih skupina</b></p> <p>U kratkoj dramskoj igri (3 – 5 slika) prikažite što se s Petrom dalje događalo.</p>	
----	---------------------	---	--

**Priprema za radionice poticanja prosocijalnoga ponašanja, pristup primjenom analogije**

**Trajanje: 6 školskih sati**

REDNI	ETAPA SATA		
BROJ SATA	UVODNI DIO (motivacija)	SREDIŠNJI DIO (procesna drama)	ZAVRŠNI DIO (opuštanje)
1.	HOBIGRA KIPOVI	<p><b>Formiranje skupina</b></p> <p>Neka ovdje stanu svi koji su bili izloženi fizičkoj agresiji – tučnjava, šamaranje, pljuvanje, povlačenje...</p> <p>Neka ovdje stanu svi koji su bili izloženi nekom obliku psihološke agresije (isključivanje, vrijeđanje, ogovaranje...)</p> <p>Neka ovdje stanu svi koji su nekome pomagali, volontirali u nekoj udruzi, brinuli se o nekome bespomoćnome...</p> <p>Neka ovdje stanu oni koji se s lakoćom mogu uživjeti u tuđe probleme i osjećaju ih kao svoje.</p> <p>Neka ovdje stanu svi koji znaju objasniti pojam moral.</p> <p><b>Voditelj u ulozi</b></p> <p>Poštovani kolege psiholozi, drago mi je da smo se svi okupili ovdje u Londonu. Ova prijelazna godina stoljeća, dakako iz 18. u 19., osim velikih industrijskih pomaka donosi i nove i, usudujem se reći, velike spoznaje. Dragi i uvaženi kolege, uskoro bi se mogao promijeniti tijek povijesti. Naime, na temelju novoga otkrića, naša znanost će se moći</p>	SPRIJATELJI SE, POSVAĐAJ SE

		<p>osamostaliti i više neće biti dio filozofije. Poštovani kolege, ove spoznaje bi mogle pomoći i privođenju licu pravde opakoga serijskog ubojice Jacka Trbosjeka. Evo, baš neki dan sam se čuo sa S. Holmesom i on je oduševljen novom idejom. Čak je i kralj Edward VIII. poslao svoje pohvale i ohrabrenja za daljnje istraživanje.</p> <p><b>Istodobni rad manjih skupina u ulozi</b></p> <p>Kolege znanstvenici, pred vama je vrlo zahtjevan zadatak kakav i dolikuje takvim stručnjacima. Molim vas, odgovorite na sljedeća pitanja vezana, dakako, uz osobinu koju tako dugo proučavate.</p> <p>1. Odredite kako nastaje osobina koju ste odabrali. 2. Što hrani i potiče tu osobinu?</p> <p>3. Kako ta osobina djeluje? 4. U kojim se uvjetima ta osobina javlja? 5. Odredite uzrok/uzroke pojave te osobine. 6. Što može uništiti tu osobinu? 7. Kako se ta osobina razvijala tijekom povijesti?</p> <p><b>Prikažite smrznutim slikama.</b></p>	
2.	ATOMI I MOLEKULE	<p><b>Formiranje skupina</b></p> <p>Prikažite živim slikama otkriće do kojega ste došli za vrijeme našeg prošlog susreta i podsjetite nas na vaše revolucionarne spoznaje.</p> <p><b>Ogrtač stručnjaka, voditelj u ulozi</b></p>	SPRIJETELJI, POSVAĐAJ SE



		<p>Cijenjeni kolege znanstvenici, dobro došli na Simpozij ljudskih osobina. Predstavite odabranu osobinu i otkrića do kojih ste došli znanstvenim proučavanjem. Rad možete predstaviti usmenim izlaganjem, znanstvenim plakatom, mentalnom mapom...</p> <p><b>Anketa</b></p> <p>Cijenjeni kolege, molim vas da sada vaše znanje iskoristite i osmislite anketu kojom možemo prepoznati posjeduje li određena osoba dotičnu osobinu. Učinite to za Kraljevstvo i kralja.</p>	
3.	MINUTU, MOLIM IME, EMOCIJA	<p><b>Ogrtač stručnjaka</b></p> <p>Prije nego prosljedimo upitnike inspektorima u Scotland Yard, testirat ćemo vaše upitnike na kolegama znanstvenicima.</p> <p><b>Vođena fantazija/mašta</b></p> <p>Cijenjeni kolege, zamislite kakva zemlja bi bila naša Engleska da u njoj nema ološa koji krade, dovodi u opasnost nas, našu imovinu i naše živote!</p> <p>Zamislite zemlju u kojoj su svi dobronamjerni i moralni, spremni jedni drugima pomoći bez pitanja što mogu dobiti zauzvrat! Samo zamislite, cijenjeni i dragi kolege! Zamislite da primjenom naših upitnika, već kod djece, možemo otkriti one kvarne i preodgojiti ih prije nego što odrastu u</p>	FRANKENSTEIN

		<p>okorjele kriminalce. Ma samo zamislite, dragi prijatelji!</p> <p><b>Jedan dan u životu</b></p> <p>Vi ste građani ove zemlje. Pantomimom prikažite čime se sve bavite. Koja sve zanimanja postoje, a koja ne? Što rade ljudi tijekom dana?</p>	
4.	POZDRAV, RAVNATELJICE	<p><b>Voditeljica u ulozi</b> (kraljev glavni savjetnik)</p> <p>Cijenjeni savjetnici,</p> <p>obraćam vam se u ime Njegova Veličanstva kralja Edwarda VIII. iz plemenite dinastije Windsor i u svoje ime, glavnoga kraljevog savjetnika.</p> <p>Ovo što ću vam reći državna je tajna najvećega stupnja tajnosti. O vama zapravo ovisi budućnost Kraljevine.</p> <p>Vi znate da se naša država temelji na čvrstim zakonima pravde i morala. Vi znate da su naši stručnjaci psiholozi osmislili upitnik koji nam pomaže u otkrivanju kriminalaca. Ono što ne znate da je osumnjičeni jedan od najuglednijih – barun Richard Cromwell. Da, upravo onaj Richard, ratni heroj i bliski prijatelj našega Veličanstva. Kolege savjetnici, ukoliko mu se dokaže krivnja, mi moramo biti spremni! Inspektori Njegovoga Veličanstva upravo ispituju baruna i svjedoke.</p> <p><b>Vrući stolac</b> (ispitivanje baruna).</p>	MODELIRANJE KIPOVA

		<p><b>Voditeljica u ulozi</b> (kraljev glavni savjetnik), <b>pisanje pisma</b></p> <p>Uvaženi savjetnici Savjetničkoga zbora najpravednijih, naše sumnje su se potvrdile, naši najveći strahovi se ostvaruju... Barunu je dokazana krivnja. Nadam se da ste svi svjesni dvojbe u kojoj se nalazimo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ uhitimo li baruna, izbit će veliki skandal, i zato što je dotični kraljev najbliži prijatelj</li> <li>○ ali, ne uhitimo li baruna, sve ono na čemu je ovo Kraljevstvo zasnovano, urušit će se, izbit će nemiri i...</li> </ul>	
5.	MODELIRANJE KIPOVA	<p><b>Voditeljica u ulozi</b> (kraljev glavni savjetnik)</p> <p>Cijenjeni savjetnici, ukratko ću vam navesti najčešće argumente, a nakon toga Zbor trojice najuglednijih će donijeti konačnu odluku.</p> <p><b>Tunel misli</b> (trojica najuglednijih)</p> <p><b>Naracija, voditeljica u ulozi</b></p> <p>Nalazite se u prekrasnoj dvorani s mramornim podovima, škripavim, drvenim, pozlaćenim klupama. Svjetlost ne dopire jer se na prozorima nalaze debele, teške, bogato ukrašene zavjese.</p> <p>Iza zavjesa cvrkuću ptice, dan je prekrasan, a vama je jasno kako je posao pred vama iznimno odgovoran.</p>	BRBLJAONICA

		<p>Pozlaćene zidove krase remek-djela priznatih umjetnika. Prekrasni, veliki, kameni, pomalo hladni na dodir, kipovi krase prostor u kojem se nalazite. Za katedrom sjedi najstariji i najiskusniji sudac u Kraljevstvu. Njegovo dostojanstveno držanje, sijeda kosa i brada svjedoče o dugim godinama donošenja presuda. Prati ga ugled nepogrešivoga i pravednoga. Vi, njegovi mladi kolege, sanjate o karijeri poput njegove i želite dati sve od sebe u osmišljavanju novih pravnih strategija nakon slučaja baruna Richarda Cromwella.</p>	
6.	LIKОВИ I OSJEĆAJI	<p><b>Istodobni rad manjih skupina u ulozi</b></p> <p>1. Napišite strategiju širenja moralnoga ponašanja.</p> <p>2. Napišite strategiju suzbijanja nepoželjnih ponašanja.</p> <p><b>Istodobni rad manjih skupina u ulozi</b></p> <p>U skupinama napišite <i>Prijedlog Zakonika kralja Edwarda VIII.</i></p> <p>Izvijestite kolege i predložite svoje zakone.</p> <p><b>Istodobni rad manjih skupina u ulozi</b></p> <p>U kratkoj dramskoj igri (3 – 5 slika) prikažite sudbinu baruna Richarda Cromwella.</p>	

## Priprema za radionice smanjenje agresivnoga ponašanja, izravni pristup

Trajanje: 6 školskih sati

REDNI BROJ SATA	ETAPA SATA		
	UVODNI DIO (motivacija)	SREDIŠNJI DIO (procesna drama)	ZAVRŠNI DIO (opuštanje)
1.	PRODAVAONICA OSOBINA	<p><b>Istodobni rad manjih skupina u ulozi</b></p> <p>Ispričajte jedni drugima neku situaciju iz svoga života u kojoj ste na neki način sudjelovali u agresiji (kao žrtva/agresivac/svjedok).</p> <p><b>Pisanje članka</b> u grupi na temu nasilja.</p> <p><b>Izlazak iz uloge</b> – različiti tipovi agresije, različiti tipovi agresivaca.</p> <p><b>Figura na zidu</b> (fizički, psihički agresivac) – kakvi su iznutra, kakvim ih svijet vidi</p>	ZAPETLJANE RUKE
2.	SUSJEDI	<p><b>Istodobni rad manjih skupina u ulozi</b></p> <p>1. Koji su uzroci takvog ponašanja? 2. Kako se izražava agresija? 3. Je li lako uočljiva?</p> <p>4. Postoji li u tim člancima još agresivaca, osim onih očitih?</p> <p>5. Koji je trenutak u kojem se moglo intervenirati? 6. Što se moglo napraviti u tom trenutku?</p>	TROPSKA KIŠA

		<p><b>Reportaža (TV-emisija)</b></p> <p>Osmislite TV-emisiju o događajima koji su se zbili (voditelj, stručnjaci za određeno područje, reporter na mjestu događaja, svjedok, rođak žrtve ili agresivca).</p> <p>TEZE: Društvo odgaja agresivce / Agresivci se rađaju / Agresija je stvar izbora / Mladi (ne) snose odgovornost za svoje postupke</p>	
3.	ŠTO SI RADIO/RADILA JUČER?	<p><b>Pripremljena improvizacija</b></p> <p>Izvođenje TV-emisija CHAT agresivca i njegovih prijatelja noć prije događaja</p> <p><b>Smrznute slike</b> – u tri slike prikazati događaj i odabrati ključni trenutak</p>	ZAPETLJAJ/OTPETLJAJ
4.	MOJ DOSADAŠNJI ŽIVOT	<p><b>Usporeno kretanje</b> (što je najbolje/najlošije što se moglo dogoditi)</p> <p><b>Forum-teatar</b></p>	VOĆNA SALATA
5.	BRANJE DOBRIH OSOBINA	<p><b>Istodobni rad manjih grupa u ulozi</b></p> <p>Vi ste arhitekti. Osmislite izgled ustanove za preodgoj djece s poremećajima u ponašanju. Nacrtajte tlocrt ustanove i sobe štićenika.</p> <p><b>Naracija</b> – štićenici dolaze u dom za preodgoj, kakav je to dom, što se tu radi...</p>	MOŽEŠ LI MI, MOLIM TE

		<p><b>Multipliciranje lika</b> – razgovor agresivca s odgajateljem, roditeljem, prijateljem iz stare škole, cimerom u ustanovi za preodgoj.</p>	
6.	ZOOLOŠKI VRT	<p><b>Stranica dnevnika</b> (1. osoba, bilo koji lik iz priče)</p> <p><b>Izlazak iz uloge</b></p> <p>Što se dogodilo s (imena) nakon tri mjeseca?</p> <p>Gdje su i što rade nakon pet godina? A nakon deset?</p> <p><b>Rad u manjim skupinama</b></p> <p>Odigrajte ponovno uprizorenu priču o agresiji. Odaberite ključnu riječ/rečenicu i ponovite ju tri puta.</p> <p>Naizmjenično govorite rečenice (agresivac/žrtva). Zamijenite uloge.</p> <p><b>Izlazak iz uloge</b></p> <p>Kako se osjećaš u ulozi agresivca?</p> <p>Kako se osjećaš u ulozi žrtve?</p> <p>Što mislite zašto su agresivci takvi?</p> <p>Kakve bi kazne trebale biti za agresivce?</p>	IMPROVIZIRANI RAZGOVOR

**Priprema za radionice smanjenja agresivnoga ponašanja, pristup primjenom analogije**

**Trajanje: 6 školskih sati**

REDNI BROJ SATA	ETAPA SATA		
	UVODNI DIO (motivacija)	SREDIŠNJI DIO (procesna drama)	ZAVRŠNI DIO (opuštanje)
1.	PRODAVAONICA OSOBINA	<p><b>Istodobni rad manjih skupina u ulozima</b></p> <p>Dragi sretni dobitnici, upravo ste vi odabrani da otputujete u 3014. godinu. Odabrani ste zato što vjerujemo da vi možete promijeniti nabolje neke stvari. Te stvari se ne mijenjaju odmah, potrebno je vrijeme, ali bi se mogle ubrzati ako vi posvjedočite o njima iz prve ruke. Putujete, dakle, u 3014. godinu na jedno posve drugačije mjesto od ovog koje vi danas nazivate Hrvatska. To je Hrvatska u sasvim novom tisućljeću. Međutim, neki problemi su ostali isti. Prije svega se tu radi o problemu agresivnosti i agresivaca. Upravo ta svoja iskustva ćete podijeliti s budućim stanovnicima Hrvatske.</p> <p>Ispričajte jedni drugima neku situaciju iz svoga života u kojoj ste na neki način</p>	ZAPETLJANE RUKE



		<p>sudjelovali u agresiji (kao žrtva/agresivac/svjedok).</p> <p><b>Pisanje članka u skupini na temu nasilja</b></p> <p><b>Izlazak iz uloge</b> – različiti tipovi agresije, različiti tipovi agresivaca.</p> <p><b>Figure na zidu</b> (fizički, psihički agresivac) – kakvi su iznutra, kakvim ih svijet vidi.</p>	
2.	SUSJEDI	<p><b>Istodobni rad manjih skupina u ulozima</b></p> <p>1. Koji su uzroci takvoga ponašanja? 2. Kako se iskazuje agresija? 3. Je li lako uočljiva? 4. Postoji li u vašim člancima još agresivaca, osim onih očitih? 5. U kojemu se trenutku moglo intervenirati? 6. Što se moglo napraviti u tom trenutku?</p> <p><b>Reportaža (TV-emisija)</b></p> <p>Osmislite TV-emisiju o događajima koji su se zbili.</p> <p>Uloge: voditelj, stručnjak/stručnjaci za određeno područje, reporter na mjestu događaja, svjedok, rođak žrtve ili agresivca.</p> <p>TEZE:</p> <p>Društvo odgaja agresivce / Agresivci se rađaju / Agresija je stvar izbora / Mladi (ne)</p>	TROPSKA KIŠA

		snose odgovornost za svoje postupke	
3.	ŠTO SI RADIO/RADILA JUČER?	<p><b>Pripremljena improvizacija</b></p> <p>Dragi gosti, smjestite se udobno u svoje masažne fotelje, pomoću tableta naručite na 4d printerima hranu koju želite jesti i piće koje želite piti...</p> <p>Opustite se i pogledajte ovu nadasve informativnu emisiju koja istražuje probleme koji i vas zanimaju.</p> <p><b>Izvođenje TV-emisija.</b></p> <p>CHAT agresivca i njegovih prijatelja noć prije događaja.</p> <p><b>Smrznute slike</b> – u tri slike prikazati događaj i odabrati ključni trenutak</p>	ZAPETLJAJ/OTPETLJAJ
4.	MOJ DOSADAŠNJI ŽIVOT	<p><b>Usporeno kretanje</b> (što je najbolje/najlošije što se moglo dogoditi)</p> <p>Poštovani posjetitelji iz hrvatske prošlosti, dobro došli. Ovo je Vladin eksperimentalni program istraživanja agresivnoga ponašanja. Znae već da nam manipulacija vremenom nije problem – putujemo vremenom, zaustavljamo ga, ubrzavamo, usporavamo... Sada ćete imati priliku aktivno sudjelovati u</p>	VOĆNA SALATA

		<p>našem eksperimentalnom programu svojim iskustvom i možda pomoći u traženju rješenja.</p> <p><b>Forum-teatar</b></p>	
5.	BRANJE DOBRIH OSOBINA	<p><b>Istodobni rad manjih skupina u ulozi</b></p> <p>Vi ste arhitekti. Osmislite izgled ustanove za preodgoj djece s poremećajima u ponašanju. Nacrtajte tlocrt ustanove i sobe štíćenika.</p> <p><b>Naracija</b> – štíćenici dolaze u dom za preodgoj, kakav je to dom, što se tu radi...</p> <p><b>Multipliciranje lika</b> – razgovor agresivca s odgajateljem, roditeljem, prijateljem iz stare škole, cimerom u ustanovi za preodgoj.</p>	MOŽEŠ LI MI, MOLIM TE
6.	ZOOLOŠKI VRT	<p><b>Stranica dnevnika</b> (1. osoba, bilo koji lik iz priče)</p> <p><b>Izlazak iz uloge</b></p> <p>Što se dogodilo s (imena) nakon tri mjeseca? Gdje su i što rade nakon pet godina? A nakon deset?</p> <p><b>Rad u manjim skupinama</b></p> <p>Odigrajte ponovno uprizorenu priču o agresiji. Odaberite ključnu riječ/rečenicu i ponovite ju tri puta.</p>	IMPROVIZIRANI RAZGOVOR

		<p>Naizmjenično govorite rečenice (agresivac/žrtva). Zamijenite uloge.</p> <p>Dragi gosti, vrijeme je da se vratite u svoju Hrvatsku i podijelite iskustva s tamošnjim/ondašnjim ljudima. Možda na taj način ubrzamo promjene do kojih treba doći. Hvala vam što ste se odazvali i sudjelovali u ovome projektu.</p> <p><b>Izlazak iz uloge</b></p> <p>Kako se osjećaš u ulozi agresivca? Kako se osjećaš u ulozi žrtve? Što mislite, zašto su agresivci takvi? Kakve bi kazne trebale biti za agresivce?</p>	
--	--	---	--

### Radionice poticanja prosocijalnoga i smanjenja agresivnoga ponašanja, izravni pristup

**Trajanje: 8 sati**

REDNI BROJ SATA	ETAPA SATA		
	UVODNI DIO (motivacija)	SREDIŠNJI DIO (procesna drama)	ZAVRŠNI DIO (opuštanje)
1.	VOĐENJE GLASOM	<p><b>Čitanje predložka</b> (ulomci iz romana N. Mihelčić, Bilješke jedne gimnazijalke).</p> <p><b>Formiranje skupina</b></p>	VOĐENA MAŠTA – pusti otok

		<p>Dakle, ova djevojka bi mogla biti i učenica našega razreda. Odaberite pet najčešćih ženskih imena.</p> <p>Odaberite ono koje vam se najviše sviđa od svih predloženih.</p> <p>Čitanje i prepričavanje predložaka u obliku dnevnika djevojčice (jedna skupina – jedan dnevnički zapis)</p> <p>Kao skupina prepričajte što ste pročitali u dnevniku XY. Priču završava posljednji u grupi, a sami određujete kad će priču nastaviti netko drugi.</p>	
2.	<p>IMPROVIZACIJA NA TEMU (Tvoje su navike malo čudne!)</p>	<p><b>Ogrtač stručnjaka</b></p> <p>Vi ste stručnjaci koji proučavate ponašanje ljudi (psiholozi, sociolozi, pedagozi...). Sudjelujete na simpoziju na kojem izlažete svoje znanstvene radove.</p> <p>Vaš zadatak je:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• napisati pet najgorih ljudskih osobina i objasniti zašto su one vaš izbor</li> <li>• napisati pet ljudskih osobina za koje vjerujete da bi, kad bi ih svi ljudi posjedovali, ovaj svijet bio bolji</li> <li>• izložiti svoje prognoze, u kojem smjeru ide naša civilizacija i argumentirati ih</li> <li>• pokušati osmisliti strategiju (plan djelovanja) kako se ne bi loše</li> </ul>	<p>IMPROVIZACIJA NA TEMU (Zašto baš uvijek ja?)</p>

		<p>prognoze ostvarile i kako bi svijet postao ugodnije mjesto za život.</p> <p><b>Figura na zidu</b> (idealni čovjek)</p>	
3.	JEDAN ORGANIZAM	<p><b>Pripremljena improvizacija</b></p> <p>U svojim skupinama osmislite izazovne situacije u kojima bi se mogao naći idealni čovjek i kako bi se on nosio s tom situacijom u skladu sa svojim društvenim vrijednostima i karakternim osobinama.</p> <p><b>Izlazak iz uloge</b></p> <p>Je li moguće ostvariti taj ideal? Treba li se uopće truditi? Zašto? Koja je najvažnija osobina takvih ljudi? Poznajete li nekoga tko bi bio blizak tom idealu?</p> <p><b>Na ovaj ili onaj način</b></p> <p>Kako bi se stvari odvijale da protagonist nema te osobine?</p>	KAO DA...
4.	IMPROVIZACIJA (rad u paru, jedan učenik roditelj, drugi dijete koje je prekršilo dogovor)	<p><b>Jedan dan u životu /istodobni rad malih skupina u ulozi</b></p> <p>U svojim skupinama osmislite i odigrajte jedan dan u životu XY (jutro, prijepodne, poslijepodne, večer, noć...)</p> <p><b>Istodobni rad malih skupina u ulozi</b></p> <p>Vi ste prijatelji XY, sjedite na klupi u parku i razgovarate o vijesti koja je potresla vašu zajednicu. Poginuli su roditelji djevojčice XY.</p> <p><b>Rad u paru</b></p>	Posljednji je zadatak procesne drame ujedno i vježba opuštanja.

		<p>Ispred ulaza u zgradu razgovarate s prijateljem iz ulaza kako možete pomoći XY.</p> <p><b>Pripremljena improvizacija</b></p> <p>Osmislite interaktivni muzej suvremenih roditelja.</p>	
5.	PANTOMIMA (prikažite strah)	<p><b>Pripremljena improvizacija</b></p> <p>Ušli ste u stan. Čekaju vas zabrinuti roditelji koji su saznali vijesti. Započinju s vama razgovarati o svim mogućim opasnostima koje vrebaju današnje tinejdžere tijekom njihova sazrijevanja (pušenje, opijanje, droga, loše društvo, zanemarivanje obveza, popuštanje u školi, odustajanje od slobodnih aktivnosti, virtualna stvarnost...).</p> <p><b>Naracija</b></p> <p>Nažalost, XY je imala neplanirane troškove oko popravka instalacija i ostala je bez novca. Sjetila se stričeka Ive, prijatelja svojih roditelja, kojega je sreća neki dan dok je šetala Konrada i koji joj je rekao da mu se može obratiti ako nešto zatreba. Nazvala ga je i dogovorila posjet.</p> <p><b>Rad u paru</b></p> <p>Razgovor djevojke i Ive</p> <p><b>Izlazak iz uloge</b></p> <p>Koliko su strahovi vaših roditelja stvarni? Kako se nastojite zaštititi? Vodite li računa o prijateljima koji su s vama vani?</p>	FRANKENSTAEIN

6.	HOBOTNICA	<p><b>Vođena mašta</b> Dolazak kod Ive, ambijent, nasrtaj.</p> <p><b>Rad u paru</b> Vi ste stanari susjedne kuće. Čujete galamu i snažne zvukove koji dolaze iz kuće vašeg susjeda. Što ćete učiniti? Odigrajte.</p> <p><b>Andeo i Vrag</b> Umiješati se ili ne umiješati?</p> <p><b>Tunel misli</b> Prolaze ga susjedi i na kraju donose svoju odluku – otići do susjedne kuće i provjeriti što se događa ili ne?</p>	TROPSKA KIŠA
7.	ŠTO RADIŠ?	<p><b>Izlazak iz uloge</b> Osim ovakvih očitih primjera agresivnog ponašanja, postoje i puno tiše i nevidljivije agresije. Možete li se sjetiti nekih? U skupinama ispričajte priče u kojima je netko bio izložen agresivnom ponašanju i jednu uprizorite, ali bez kraja!</p> <p><b>Pripremljena improvizacija</b> Igranje uprizorene priče.</p> <p><b>Unutarnji monolog</b> (nasilnik, žrtva, svjedok)</p> <p><b>Na ovaj ili onaj način</b> U kojim sve smjerovima ova situacija može krenuti? Pokušajte ponuditi rješenje.</p>	
8.	IMPROVIZACIJA (na temu stručnjak)	<p><b>Ogrtač stručnjaka</b> Vi ste stručnjaci koji se bave mladima (psiholozi, pedagozi,</p>	



		<p>sociolozi...) i svojim radom sudjelujete na Simpoziju o zaštiti mladih i prevenciji agresivnog ponašanja.</p> <p>Pripremite plakat uz pomoć kojega ćete odgovoriti na pitanja:</p> <p>1. Što je agresivno ponašanje? 2. Koje sve vrste agresije postoje? 3. Koju vrstu agresije doživljavate najopasnijom? 4. Tko sve može biti žrtva? 5. Tko su agresivci? 6. Izložite svoj plan borbe protiv agresije.</p> <p><b>Stranica dnevnika</b> (djevojka, Ivo, svjedok...)</p>	
--	--	---	--

**Radionice poticanja prosocijalnoga i smanjenja agresivnoga ponašanja, pristup primjenom analogije**

**Trajanje: 8 sati**

REDNI BROJ SATA	ETAPA SATA		
	UVODNI DIO (motivacija)	SREDIŠNJI DIO (procesna drama)	ZAVRŠNI DIO (opuštanje)
1.	VOĐENJE GLASOM	<p><b>Voditeljica u ulozi (ugledni seljanin)</b></p> <p>Dragi seljani, danas je pred nama jako ozbiljan zadatak. Moramo se dogovoriti i odgovoriti na optužbe kojima se tereti našu mještanku Bugu. Vi znate da ne spaljujemo vještice bez pravih dokaza. Dakle, sudbina ove djevojke je u našim rukama. Stoga, molim ozbiljnost. Slična sudbina mogla bi zadesiti i Bugu ne dokažemo li da je nevina.</p> <p><b>Čitanje predloška</b> (objašnjavanje pojma inkvizicije)</p> <p>Čitanje i prepričavanje zapisa sa suđenja vješticama u Zagrebu.</p> <p>Čitanje ulomaka iz diplomskoga rada D. Vukelića (<i>Svjetovna suđenja i progoni zbog čarobnjaštva i hereze te progoni vještica u Zagrebu i okolici tijekom ranog novog vijeka</i>, 2009).</p> <p>Kao skupina prepričajte što ste pročitali u Buginom dnevniku. Priču završava posljednji u grupi, a sami</p>	VOĐENA MAŠTA – pusti otok

		određujete kad će priču nastaviti netko drugi.	
2.	IMPROVIZACIJA NA TEMU (Tvoje su navike malo čudne!)	<p><b>Ogrtač stručnjaka</b></p> <p>Vi ste razni srednjovjekovni stručnjaci koji proučavate ponašanje ljudi. Gradskom namjesniku se čini da se ljudi olako optužuju za čarobnjaštvo. Želi nagraditi dobre ljude svoga grada i od vas traži:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• da napišete pet najgorih ljudskih osobina i objasnite zašto su one vaš izbor</li> <li>• napišete pet ljudskih osobina za koje vjerujete da bi, kad bi ih svi ljudi posjedovali, ovaj svijet bio bolji</li> <li>• izložite svoje prognoze, u kojem smjeru ide naša civilizacija i argumentirano ih branite</li> <li>• pokušate osmisliti plan djelovanja kako bi se spriječile lažne optužbe za čaranje i samim time naš grad postao ugodniji i sigurniji za život.</li> </ul>	IMPROVIZACIJA NA TEMU (Zašto baš uvijek ja?)
3.	JEDAN ORGANIZAM	<p><b>Naracija / pripremljena improvizacija</b></p> <p>Buga je optužena da je vještica. Optužile su je dvije djevojke iz susjednoga sela. One napominju da Bugi sve ide od ruke i da to jednostavno nije moguće. Osim toga, svi je vole, svi misle da je draga i dobra. Tu nešto nije u redu!</p>	KAO DA...

		<p>U svojim skupinama osmislite izazovne situacije u kojima bi se mogao naći idealan čovjek, odnosno čovjek koji po mjerilima svijeta u kojem živi odskače po svojim pozitivnim osobinama od drugih. Kako bi se on nosio s tom situacijom u skladu sa svojim društvenim vrijednostima i karakternim osobinama?</p> <p><b>Izlazak iz uloge</b></p> <p>Je li moguće ostvariti taj ideal? Treba li se uopće truditi? Zašto? Koja je najvažnija osobina takvih ljudi? Poznajete li nekoga tko bi bio blizak tom idealu?</p> <p><b>Na ovaj ili onaj način</b></p> <p>Kako bi se stvari odvijale da protagonist nema te osobine?</p>	
4.	IMPROVIZACIJA (rad u paru, jedan učenik roditelj, drugi dijete koje je prekršilo dogovor)	<p><b>Jedan dan u životu /istodobni rad malih skupina u ulozi</b></p> <p>Život tinejdžera u srednjem vijeku nije bio nimalo lagan. U svojim skupinama osmislite i odigrajte jedan dan u Buginu životu (jutro, prijepodne, poslijepodne, večer, noć...)</p> <p><b>Istodobni rad malih skupina u ulozi</b></p> <p>Velika je tragedija zadesila Bugu. Provalili su neprijatelji i ubili Bugine roditelje. Sada je zaista ostala sama. Vi ste njezini prijatelji. Upravo ste</p>	Zadnja dramska aktivnost procesne drame je ujedno i opuštajuća aktivnost.

		<p>saznali te strašne vijesti. Što ćete sad?</p> <p><b>Rad u paru</b></p> <p>Ispred kuće koja je jedina ostala cijela u naletu neprijateljske vojske dogovarate se na koje sve načine možete pomoći Bugi.</p> <p><b>Pripremljena improvizacija</b></p> <p>Osmislite interaktivni muzej srednjovjekovnih ljudi.</p>	
5.	PANTOMIMA (prikažite strah)	<p><b>Pripremljena improvizacija</b></p> <p>Došli ste u sklonište u kojemu su smješteni svi koji su ostali bez kuća prilikom provale neprijateljske vojske. Čekaju vas zabrinuti roditelji. Započinju s vama razgovarati o svim mogućim opasnostima i daju vam upute za život.</p> <p><b>Naracija</b></p> <p>Buga je laka meta jer je u potpunosti nezaštićena. Starješina joj nudi pomoć i zove ju da se smjesti u njegovu novoizrađenu prostranu i sigurnu kolibu.</p> <p><b>Rad u paru</b></p> <p>Razgovor djevojke i starješine.</p> <p><b>Izlazak iz uloge</b></p> <p>Koliko su strahovi vaših roditelja stvarni? Kako se nastojite zaštititi? Vodite li računa o prijateljima koji su s vama vani?</p>	FRANKENSTAEIN
6.	HOBOTNICA	<b>Vođena mašta</b>	TROPSKA KIŠA

		<p>Dolazak k starješini, ambijent, nasrtaj.</p> <p><b>Rad u paru</b></p> <p>Nalazite se u prihvatilištu jer vaše kolibe još uvijek nisu izgrađene. Iz sna vas budi buka, lom predmeta i ženski krikovi. Zvukovi dopiru iz starješinine kolibe. Što ćete učiniti? Odigrajte.</p> <p><b>Anđeo i Vrag</b></p> <p>Umiješati se ili ne umiješati?</p> <p><b>Tunel misli</b></p> <p>Prolaze ga susjedi i na kraju donose svoju odluku – otići do susjedne kuće i provjeriti što se događa ili ne?</p>	
7.	ŠTO RADIŠ?	<p><b>Izlazak iz uloge</b></p> <p>Postoje raznovrsne agresije. Katkad su neki ljudi, poput naše Buge, prelagane mete i ne mogu se uvijek obraniti sami. Tko im može pomoći? Kako? Jesmo li odgovorni za ono što se događa ljudima koji nas okružuju? Obrazloži. Možemo li promijeniti odnos agresivca i žrtve? Kako? Uvijek?...</p> <p><b>Pripremljena improvizacija</b></p> <p>Uprizorite Bugino suđenje, ali prekinite igrati prije presude.</p> <p><b>Unutarnji monolog</b> (sudac, Buga, svjedok)</p> <p><b>Na ovaj ili onaj način</b></p>	

		U kojim sve smjerovima ova situacija može krenuti? Pokušajte ponuditi rješenje.	
8.	IMPROVIZACIJA (na temu stručnjak)	<p><b>Ogrtač stručnjaka</b></p> <p>Vi ste stručnjaci koji se bave mladima (psiholozi, pedagozi, sociolozi...) i svojim radom sudjelujete na Simpoziju o zaštiti mladih i prevenciji agresivnoga ponašanja. Pripremite plakat uz pomoć kojeg ćete odgovoriti na pitanja:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Što je agresivno ponašanje?</li> <li>2. Koje sve vrste agresije postoje?</li> <li>3. Koju vrstu agresije držite najopasnijom?</li> <li>4. Tko sve može biti žrtva?</li> <li>5. Tko su agresivci?</li> <li>6. Izložite svoj plan borbe protiv agresije.</li> </ol> <p><b>Stranica dnevnika</b> (Buga, starješina, svjedoci...).</p>	

## **PRILOG D: Abecedni popis dramskih tehnika s pojašnjenjima**

**Anđeo i Vrag** – tehnika korisna za sagledavanje dobrih i loših strana neke situacije ili problema. Jedan učenik sjedi na stolcu, dok druga dva učenika stoje (ili sjede) svaki s jedne strane. Jedan učenik preuzima ulogu vraga, a drugi učenik preuzima ulogu anđela. Anđeo traži pozitivne stvari, zagovara pravedno i moralno načelo u pristupu problemu. Vrag, dakako, teži kaosu i nepoštivanju pravila. Zanimljivo je da se učenicima ne mora pojašnjavati uloga ovih likova jer je percepcija anđela i vraga duboko i jednako ukorijenjena u svima nama.

**Anketa** – može se koristiti unaprijed pripremljenom (znanstvenom anketom koju je osmislio učitelj), a posebno su vrijedne one koje osmisle i oblikuju učenici tijekom procesne drame. Rad na anketi podrazumijeva i sintezu prorađenoga i refleksiju odrađenoga, izdvajanje bitnoga te ovladavanje vještinom jasnoga postavljanja pitanja.

**Atomi i molekule** – sudionici su atomi i molekule, koji se pojedinačno kreću prostorom. Voditelj izgovara 0, 10, 20, 90 stupnjeva i na taj način ubrzava, odnosno usporava sudionike. Također, voditelj izgovara 1, 2, 3..., a to znači da se sudionici moraju povezati u spojeve od 2, 3 ili više učenika (odnosno atoma i molekula).

**Branje (dobrih osobina)** – učenici se rasporede po prostoriji i gibaju se u ritmu lagane glazbe. Voditelj nabraja osobine, učenici se propinju ubrati osobine koje cijene/imaju/žele imati/žele da ih njihovi prijatelji imaju...

**Brljaonica** – inačica dramske igre improvizacija na temu. Jednu skupinu čini troje učenika. Zada im se tema. Igra je odlična za razvijanje kulture dijaloga jer učenici moraju izražavati svoje mišljenje, argumentirati, nadopunjavati se i pritom uvažavati svoje sugovornike te ne govoriti istodobno. Tema je ove brljaonice bila *Kada bih ja vladao/vladala svijetom!*

**Figura na zidu** – ova je tehnika korisna za osvjetljavanje pojedinih likova; učenicima daje priliku da uoče kako ne postoje crno-bijele karakterizacije, već da smo svi u sivoj zoni – sa svojim dobrim i lošim stranama. Izrazito korisna za refleksiju i argumentiranje svojih stavova jer se gotovo redovito raspravlja je li određeni lik uistinu takav.

**Forum-teatar** – posebna metoda rada i dio kazališta potlačenih, čiji je začetnik A. Boal. Koristi se za sučeljavanje s aktualnim problemima, a ideja je ovakvoga rada da publika nije pasivna, već da aktivno sudjeluje u predlaganju rješenja savjetovanjem protagonista, njegovom



zamjenom ili *ulaskom* nekoga iz publike u scenu. Osoba u tome slučaju mijenja neki lik (osim tlačitelja) i igrajući traži rješenje problema. Ne traži se točno rješenje, već se želi isprobati sva moguća nenasilna. Unutar procesne drame, forum-kazalište funkcionira tako da učenici u manjim skupinama postavljaju svoje priče, igraju ih te zajednički odabiru jednu priču koju će detaljnije istraživati. U tom trenutku odabrana predstava postaje mamac, a ostatak sudionika publika. U predstavi mamcu, ali i inače u raznim oblicima forum-teatra, moraju jasno biti prikazani tlačitelji i žrtve. Učitelj preuzima ulogu džokera – posrednika između publike i glumaca. S vremenom tu ulogu može preuzeti i netko od učenika.

**Frankenstein** – omiljena igra svih učenika osnovne škole bez obzira na uzrast. Učenici stoje u krugu, a jedan od njih je Frankenstein. Frankenstein hoda polako s ispruženim rukama i pokušava nekoga iz kruga primiti za vrat. Pritom ne smije naglo mijenjati smjer i ne smije *daviti* prve do sebe. Ostali igrači mogu spašavati jedni druge. Kada igrač uoči da Frankenstein ide prema njemu, on uspostavlja kontakt isključivo očima s drugim igračem iz kruga. Ako ga drugi igrač uoči i glasno kaže njegovo ime, onda je prvi igrač spašen. Može se igrati na ispadanje, a tada posljednja dva igrača koja ostanu, pitanje pobjednika rješavaju igrom Pi-pi-pi-pi. Igra Pi-pi-pi se igra tako da suprotstavljene strane duboko udahnu i na dogovoreni znak gledajući se u oči počnu izgovarati pi-pi-pi. Pobjednik je onaj koji duže ostane ozbiljan i ne udahne zrak.

**Hobi igra** – sudionici stanu u krug i smišljaju zamišljeni hobi čiji naziv počinje istim inicijalima kao njihova imena i prezimena (**Maša Rimac** – **maštanje rukama**).

**Hobotnica** – vizualno izrazito efektan igra, gotovo koreografija. Učenici stoje u redu jedan iza drugoga poredani od najnižega prema najvišem. Prije početka igre dogovara se pet položaja ruku – uz tijelo, malo odignute, u ravnini s ramenima, malo iznad razine ramena i visoko gore podignute ruke. Sa svakim pljeskom voditelja učenici podižu ruke za jedan dogovoreni položaj. Kada se uhodaju, igra se malo komplicira na način da svaki sljedeći učenik u vrsti kasni za jedan položaj u odnosu na učenika ispred sebe.

**Ime, emocija** – učenici stoje u krugu i prvoj osobi s lijeve strane izgovaraju ime kao da ju mole/vole/kore... Igra postaje zabavnija ako se uključi i učitelj/voditelj.

**Improvizacija na temu** – jedan sudionik improvizira na zadanu temu. Improvizirati može samo mimoski ili i uz govor. Nema detaljnijih uputa ni ograničenja, osim onoga vremenskoga. Teme su na našoj radionici bile *Tvoje su navike malo čudne!* i *Zašto baš uvijek ja?*

**Improvizacija u paru** – jedan učenik u paru je roditelj, a drugi je dijete. Dijete je prekršilo dogovor i roditelj ga treba kazniti. Uloge se, dakako, mogu mijenjati u skladu s potrebama priče.

**Improvizirani razgovor** – roditelj i dijete. Sudionici odrede tko je roditelj, a tko dijete. Roditelj djetetu mora nešto zabraniti. Što će to biti? (Inačica igre iz uvoda, samo ovoga puta s manje detalja. Ne znamo je li dijete kažnjeno pa mu je nešto zabranjeno ili mu roditelj brani nešto zbog njegove sigurnosti... Učenicima se ne daje kontekst, sve smišljaju sami).

**Istodobni rad manjih skupina u ulozima** – pred skupinu se postavlja zadatak, npr. u ulozima pravnik treba napisati prijedlog zakona ili u ulozima arhitekta treba osmisliti tlocrt doma za preddjelo djece. Više različitih skupina može živjeti paralelno u dramskom svijetu (npr. seljaci, starješina sa svojim savjetnicima, Buga i njezina obitelj...). Rad predstavljaju skupine jedna za drugom.

**Izlazak iz uloge** – iz uloge izlaze i voditelj i učenici, dakle svi sudionici. Izrazito korisna tehnika kada o nečemu treba raspraviti radi jasnijega uvida u situaciju ili kako bi se promišljalo o onome što se odigralo. Sudionici o događanjima iz fiktivnoga svijeta razgovaraju u realnom svijetu propitujući osobno iskustvo.

**Jedan organizam** – 5 skupina, sudionici imaju zatvorene oči, u isti čas kreću, staju, mijenjaju smjer... Ovu igru treba primjenjivati u kasnijim fazama rada kada učenici imaju povjerenja jedni u druge i kada se osvjedočimo da osjećaju odgovornost za druge.

**Kao da...** - uz pratnju glazbe učenici se kreću po prostoriji kao da su vatra, voda, zrak, toplina, snaga, tišina...

**Kipovi** – sudionici plešu uz glazbu, kad glazba stane moraju se ukipiti. Može se igrati i na ispadanje.

**Likovi i osjećaji** – učitelj/voditelj na papirić zapisuje ljudske osobine (u našoj su radionici zapisani sljedeći pojmovi: ljubazan, uslužan, pravedan, pun razumijevanja, osjećajan); sudionici/učenici izvlače papiriće i postaju osobe koje imaju osobinu napisanu na odabranom papiriću. Mogu se koristiti jednom riječju ili frazom kojom bi se koristila ta osoba. Kako bi se održali najbolji uvjeti rada, najbolje je da jedan predstavnik skupine izvlači papirić za svoju skupinu.

**Minutu, molim** – dobrovoljci minutu govore na zadanu temu (volontiranje, moral, pomaganje, suosjećanje, prijateljstvo, uvažavanje različitosti, dobronamjernost, razumijevanje, pravda).

Ovom prilikom temu zadaje voditelj radionice, ali inače tema može biti vezana za gradivo ili nepoznati i/ili izmišljeni pojmovi, ako je cilj ove igre samo zabava.

**Modeliranje kipova** – sudionici rade u paru. Jedan je kipar, a drugi glina (ili neki drugi materijal). Kipar modelira kip na temu (u našoj radionici tema je bila pravda). Kad su gotovi, sudionici zamjenjuju uloge pa kipari postaju glina i obrnuto.

**Moj dosadašnji život** – sudionici na komadu papira svoj dosadašnji život dijele na tri dijela (onaj koji su proživjeli, onaj koji sada žive i onaj koji će živjeti) i svakom daju naziv. Zatim u svaki dio upisuju strah (kojeg su se riješili, s kojim se bore i s kojim će se tek obračunati).

**Možeš li mi, molim te...** – igra se u skupinama po troje učenika (učenik A, učenik B i učenik C). Učenik C je promatrač koji vodi računa da se igra igra po pravilima. Osoba B treba u okviru dopuštenoga dobiti od osobe A nešto vrijedno. Nakon minute se uloge mijenjaju i nakon treće minute opet. Zanimljivo je na kraju provjeriti s učenicima tko je što dobio i pod kojim uvjetima.

**Multipliciranje lika** – više sudionika igra isti lik. Može se primjenjivati u radu manjih skupina i za propitivanje više slojeva svakoga pojedinog lika. Multiplicirani lik može razgovarati s istom osobom ili svaki od multipliciranih likova može kreirati suigru s različitim likovima (socijalna radnica, razrednica, prijatelj iz doma za preodgoj...).

**Na ovaj ili onaj način** – tehnika koja omogućava da se propituju različita rješenja, obično u opreci: (primjerice sretan – nesretan kraj i sl.). Dakle, svaka skupina smrznutom slikom prikazuje ključan trenutak za priču koja se prorađuje. Iz ključnoga trenutka igra se u dva (oprečna) smjera. Moguće igrati i usporeno ako to ostavlja snažniji dojam. Također, moguće i da svaka skupina igra jedno od rješenja pa se na taj način propituju sve mogućnosti.

**Naracija** – naravno, nije isključivo dramska tehnika. Međutim, izrazito je korisna kao dramska tehnika kojom se učenike uvodi u dramski svijet; njome se prepričavaju dijelovi koji se zbog nedostatka vremena ili nekoga drugog razloga ne mogu odigrati i njome premošćujemo skokove u vremenu (povezujemo prošlost, budućnost i sadašnjost).

**Ogrtač stručnjaka** – tehnika koju je osmislila D. Heathcote. Učenici iz uloge stručnjaka za neko područje progovaraju o problemu i traže rješenja. Naravno, učenici nisu uistinu stručnjaci. Od njih se ne traži stvarna stručnost, već ozbiljnost u pristupu. D. Heathcote imala je posebno zanimljiv pristup ovoj tehnici i njezinoj provedbi. Poznat je slučaj u kojemu ona učenicima

dodjeljuje ogrtač stručnjaka – pčelara kako bi istražili život u Engleskoj u vrijeme kralja Arthura, a sve radi jačanja njihove jezične kompetencije.

**Pantomima** – sudionici mimoski prikazuju neki pojam. U našoj radionici su pokazivali strah, nepravdu i agresiju.

**Pozdrav, Vaše Veličanstvo** – dobrovoljac ili sudionik kojega smo izabrali sjeda na stolac na jednom kraju prostorije zavezanih očiju. Odabiremo nekoga i taj dolazi s drugoga kraja prostorije te promijenjenim glasom kaže: „Pozdrav, Vaše Veličanstvo!“ Igrač na stolcu pokušava odgonetnuti tko je to. Ako pogodi, nastavlja, ako ne, igrač koji ga je prevario preuzima njegovo mjesto. U skupini s izravnim pristupom Visočanstvo smo zamijenili s ravnateljicom (Pozdrav, ravnateljice!) jer je igra služila i kao uvod u procesnu dramu.

**Pripremljena improvizacija** – učenicima se zadaje zadatak da u određenome vremenu svoju priču uprizore i isprobaju pa potom izvedu. Ta je njihova izvedba i dalje improvizacija, ali donekle ima čvrste točke prema kojima se svi izvođači ravnaju.

**Prodavaonica osobina** – učenicima se zadaje zadatak da razmisle o osobini koju imaju, a ne žele ju imati i osobini koju nemaju, a htjeli bi ju imati. Potom nude osobine na prodaju i pokušavaju prodati one koje ne žele i kupiti one koje ih zanimaju.

**Reportaža, TV emisija** – u formi TV emisije učenici odabiru uloge voditelja, novinara na terenu, svjedoka, stručnjaka za određenu temu, gostiju u studiju... Predstavlja jedan oblik pripremljene improvizacije. Može se primjenjivati za osvjetljavanje događaja, uzročno-posljedičnih veza ili može biti refleksivna aktivnost kojom se zaključuje sve što se tijekom procesne drame odigralo.

**Zamrznute slike** – sudionici stvaraju zamrznute slike na određenu temu. Moguće je zamrznutim slikama prikazati ključni trenutak u događaju ili određenim dogovorenim brojem slika prikazati cijeli događaj. Ova tehnika može poslužiti kao uvod u priču, za sažimanje priče, za prikazivanje vremenskoga tijeka ili kao poticaj za refleksiju (primjerice, učenici prikažu događaj bez prikazivanja kraja). Od sudionika traži da izdvoje ono najvažnije.

**Sprijetelji se, posvađaj se** – nasumice izabrani parovi moraju razgovarati i sprijateljiti se; rade svi istodobno dok im se ne kaže *Zamrzni!* Nakon toga voditelj bira jedan par koji nastavlja razgovor, ali tako da svi čuju, s uputom da se moraju posvađati. Nakon ponovnoga *Zamrzni!*

odabire se novi par. S obzirom na to da se ova igra jako svidjela sudionicima radionica, ponovili smo ju sljedeći sat.

**Stranica dnevnika/pismo** – stranica dnevnika ili pismo koje sudionici pišu iz perspektive lika može biti izrazito refleksivna aktivnost. Možemo ju rabiti i kada želimo da sudionici promisle o tome što se s određenim likom moglo dogoditi u budućnosti ili da potraže razloge njegova ponašanja u njihovoj prošlosti. Pismo ili stranica dnevnika može vrlo brzo učenike uvesti u dramski svijet (*voditelj u ulozi čita oprostajno pismo nekoga lika koji je nestao i tu započinje potraga*).

**Susjedi** – jedna od inačica igara sa stolcima. Stolci su posloženi ukруг, a učenici sjede na njima. Voditeljica izgovara rečenice poput: *Volim susjede koji su spremni razgovarati o problemima. Volim susjede koji nisu agresivni. Volim susjede koji se ne svađaju. Volim susjede koji peku ukusne kolače. Volim susjede koji su spremni pomoći*. Učenici koji se prepoznaju u izgovorenoj rečenici zamjenjuju svoje mjesto. Nama je igra poslužila kao svojevrsna refleksija o susjedima jer smo tijekom toga sata u procesnoj drami promišljali o ulozi susjeda, odnosno trebaju li reagirati ili ne ako čuju buku i vrisak iz susjednoga stana.

**Što radiš?** – igra se igra u paru. Jedan učenik mimski pokazuje neku radnju. Učenik koji je s njim u paru pita ga što radi. Učenik koji mimski pokazuje radnju odgovara što radi, ali nikako ne smije odgovoriti što uistinu radi. Primjerice, ako mimski pokazuje glačanje, onda odgovara (primjerice) da čita. Odgovor učenika koji mimski pokazuje radnju postaje zadatak za učenika koji je s njim u paru. Igra se može igrati i tako da se ne radi u paru već da učenik koji izvrši zadatak odlazi u publiku, a novi *izazivač* iz publike ulazi u igru.

**Što si radio/radila jučer?** – igra se u paru. Učenik A prepričava učeniku B svoj jučerašnji dan sa što više pojedinosti. Zatim se zamijene. Nakon toga provjeravamo koliko je pojedinosti zapamtio koji učenik i koliko je aktivno slušao svoga partnera.

**Tropska kiša** – igrači stanu ukруг. Svi osim voditelja zatvore oči. Voditelj proizvodi zvuk trljanjem dlanova, pucketanjem prstiju, lupanjem rukama o bedra ili stupanjem. Igrač desno do voditelja *preuzima* zvuk i šalje ga dalje u krug. Zvukovi koji nastaju podsjećaju na kišu pa otuda i naziv za igru.

**Tunel misli** – grupna tehnika. Sudionici stanu u dvije kolone i okrenu se jedni prema drugima te na taj način svojim tijelima čine tunel. Lik pred kojim je donošenje odluke (primjerice susjed) prolazi tunelom, a ostali (susjedi) ga savjetuju (otići provjeriti zašto se čuje buka iz susjednoga

stana ili ne). Savjet treba sažeti na jednu riječ ili kraću rečenicu. Nakon što prođe tunelom, lik donosi odluku na temelju onoga što je čuo.

**Unutarnji monolog / monolog lika / misli u glavi** – tehnika koja nam omogućava da svi čujemo što lik misli u određenoj situaciji. Može ih izgovarati sam lik ili neka druga osoba, čak i više drugih osoba.

**Voditelj u ulozi** – tehnika o kojoj je bilo više riječi u poglavlju *Voditelj (u ulozi)*. Primjenom ove tehnike voditelj strukturira dramski svijet iznutra. Svaka uloga koju igra voditelj sudionike dovodi u drugačiji položaj. Voditelj u ulozi preuzimanjem uloge može biti ravnopravan, podređen ili nadređen sudionicima.

**Voćna salata** – Sudionici sjede u krugu. Svaki od njih je jedno voće (kruška, jabuka, banana...). Jedan od sudionika nema stolac. Da bi sjeo, proziva jednu vrstu voća. Sudionici koji su imenovani tom vrstom voća zamjenjuju stolce (ne smiju se vratiti na svoj stolac). Sudionik koji traži mjesto, može viknuti i *Voćna salata!* i tada svi igrači zamjenjuju mjesta. Ova se igra može igrati i u inačici s poželjnim osobinama, vrstama riječi, glagolima po predmetu, vidu i sl.

**Vođena mašta/fantazija** - igra se tako da sudionici zauzmu neki ugodan položaj i zatvore oči. Može se izvoditi i uz laganu, nenametljivu glazbu (najbolje uz instrumentalnu izvedbu). Učenicima se izgovara ili čita tekst o pustom tropskom otoku sa što više osjetilnih podražaja (sunce koje prži, sol koja škaklja i grize kožu, mirisi bilja, krikovi ptica, ugoda povjetarca na koži...). Vođena mašta (vođena fantazija) može biti o bilo čemu i mjesto radnje može biti bilo gdje. U našoj radionici je služila isključivo za opuštanje, a ne za, primjerice, dublje razumijevanje teme pa smo se našli na pustom otoku bez briga i problema iz školskoga života.

**Vodenje glasom** – igra se igra u paru. Jedan učenik ima zatvorene oči, a drugi učenik ga dozivanjem njegova imena vodi prostorijom. Ovu igru treba igrati kada su sudionici već uspostavili neku razinu povjerenja i u prostorijama sa što manje namještaja.

**Vrući stolac** – učnik/lik iz priče sjeda na stolac i odgovara na pitanja *iz lika* (a ne osobno) ostalima. Sudionici koji postavljaju pitanja mogu, a ne moraju, biti u ulozi.

**Zajedničko pričanje / prepričavanje priča** – skupna tehnika. U manjim ili jednoj velikoj skupini svi sudionici prepričavaju neku dobro poznatu priču ili događaj. Zadatak je da priča bude ispričana skupno bez obzira na dužinu priče, dakle da prvi započinje, a posljednji mora

završiti priču. Ova tehnika je i odgojno korisna jer traži od sudionika da misli na one koji slijede i da pazi kako bi i njima ostalo materijala za priču.

**Zapetljaj/otpetljaj (Zapetljane ruke)** – šest ili osam osoba stane ukруг. Desnom rukom uhvate desnu ruku neke osobe iz kruga, lijevu daju nekoj drugoj osobi. Zatim se pokušaju otpetljati.

**Zoološki vrt** – svaki učenik na papirić napiše tri životinje i za svaku tri osobine zbog kojih ju je odabrao. Najbolje je pisati prve ideje kojih se sjete. Zabavno je tumačenje ove vježbe da prva životinja koju su opisali govori o tome kakvi žele biti, druga o tome kako ih drugi vide, a treća kakvi uistinu jesu.

## **PRILOG E: Osvrt na radionice**

mr. sc. Vlatka Kovač

<b>OSVRT NA RADIONICU</b>	
DATUM: 7. veljače 2014.	RAZRED: 8. a
<p>Na početku radionice, nakon pročitanaog teksta, učenici se dijele u parove. U toj ih aktivnosti vodi profesorica (ne znam postoji li razlog ili kriterij podjele), slušaju zadatak.</p> <p><b>AKTIVNOST – DOGOVOR U PAROVIMA</b></p> <p>Učenicima je zadano da u parovima razgovaraju, a zatim i odglume prizor u kojemu su oni susjedi koji slučajno čuju zlostavljanje. Postavlja se pitanje kako će oni reagirati. Na početku obavljanja zadatka učenici zbijaju šale kako bi se opustili i oslobodili. Profesorica obilazi parove, dodatno im objašnjava zadatak i potiče na aktivnost. U učionici je sedam parova (od kojih jedna skupina broji tri člana), dječak koji snima i dječak koji nezainteresirano leži na klupi i ne sudjeluje u aktivnostima. Učenici se malo dogovaraju, malo gledaju okolo, neki se šale, zabavljaju se.</p> <p><b>AKTIVNOST – PREZENTACIJA</b></p> <p>Sve skupine na poziv profesorice odrađuju zadatak. Rješenja su različita i originalna (neki se ne bi uključili u rješavanje problema, neki bi pozvali policiju). Dva od sedam parova odrađuje zadatak bez pretjeranoga angažmana i ne daju vlastita rješenja.</p> <p><b>AKTIVNOST – IGRA VRAŽIĆAK I ANĐEO: OTIĆI ILI NE?</b></p> <p>U aktivnosti aktivno sudjeluju tri učenika i izvrsno obavljaju zadatak. Nagovor Vražićka je snažniji i učenica koja ih sluša odlučuje ne pomoći. Ostali učenici su publika. Oni izuzetno zainteresirano prate radnju, reagiraju, međusobno komentiraju, smiju se. Ova je aktivnost do sada najviše angažirala učenike.</p> <p><b>AKTIVNOST – TUNEL SAVJESTI</b></p> <p>I ova aktivnost angažira sve učenike, aktivno sudjeluju i daju savjete neodlučnoj djevojčici (susjedi) koja prolazi kroz tunel. Zaključak je ponovno isti – ne pomoći. Postavlja se pitanje zašto su u svim aktivnostima snažniji stavovi da se nije potrebno miješati u probleme (zlostavljanje) drugih.</p> <p><b>AKTIVNOST – STVARNO MIŠLJENJE</b></p>	



Učenici sjede u polukrugu, očita je podijeljenost djevojčica i dječaka. Postavlja se pitanje kako bi reagirali u neprilici. Učenici odgovaraju nepromišljeno, šaljivo. Iako je tema ozbiljna, djeluju zaigrano. Učenice su suzdržane i ne izgovaraju mišljenje. Profesorica usmjerava raspravu. Djevojčica razlaže odgovor da bi reakcija ovisila o tome je li sama ili u grupi. Tehnikom *brain storming* učenici iznose prijedloge reakcije: vrištali bi, sakrili bi se, bacili bi molotovljev koktel, zaledili bi se. Profesorica potiče promišljanja naglašavajući da nema točnih i netočnih odgovora. Posebno se obraća djevojčicama koje se nisu javile s prijedlogom. Profesorica navodi primjere nasilja: tučnjava, ogovaranje, isključivanje. Djevojčice analiziraju problem u manjim skupinama. Profesorica postavlja pitanje frontalno: Mislite li da se „lake mete“ mogu same obraniti?

Svi učenici aktivno reagiraju, iznose svoje stavove (ovisi o karakteru, ovisi o veličini). Nakon snažne reakcije i izrečenog vlastitoga mišljenja pada interes za diskusiju. Profesorica potiče diskusiju: Mislite li da se je teško boriti protiv većine? Denise, što ti misliš? Tko je pozvan pomoći ljudima? (*brain storming*: psihijatar, prijatelj, roditelj). Ponavlja se model: aktivna reakcija pa smanjenje interesa. Što ako žrtva nema roditelja? Profesorica dodatno opominje dječaka koji na pitanja daje smiješne, ali neprikladne odgovore. Djevojčica iznosi vlastito iskustvo. Neke se djevojčice same uključuju u diskusiju. Profesorica ponavlja misli učenika, ali ne podcrtava odgovore.

## OSVRT NA RADIONICU

DATUM: 12. veljače 2014.

RAZRED: 7. razred

### AKTIVNOST

Učenici u krugu analiziraju lik starješne: *brain stormingom* učenici navode osobine – dobar, strpljiv, uporan, milostiv, dosljedan, veseo, pravi muškarac. Učenici su aktivni.

### AKTIVNOST

Profesorica predlaže učenicima da se opuste i pažljivo slušaju. Profesorica interpretativno čita tekst u prvom licu (uloga žrtve). Tekst ima i dijaloge. Držim da je cjelokupni iskaz u prvom licu pobudio kod učenika veću empatiju. Po pročitanoj učenicima spontano predviđaju što će se sljedeće dogoditi. Prema takvoj reakciji očito je da ih je priča zainteresirala.

### AKTIVNOST

Zadatak je učenika da u liku susjeda odglume reakciju i postupke susjeda. Učenici prihvaćaju zadatak, u učionici je kreativan žamor, dok svi učenici sudjeluju u osmišljavanju scene. Profesorica obilazi, daje dodatna objašnjenja i usmjerava rad. Pri radu su svi opušteni, veseli, nasmijani. Razred djeluje homogeno, svi su uključeni u aktivnost, uživaju, dogovaraju se i ne uočavaju se odstupanja u radu kao kod prethodnog razreda. Djevojčice se javljaju da žele prve interpretirati zadatak.

#### PREZENTACIJA:

- starci bježe od problema i ne žele ga ni vidjeti
- susjedi odlaze vidjeti, ali ih stariješina ubija
- djevojčice spašavaju žrtvu tako da privlače pažnju ostalih
- dolaze vidjeti, a potom odlaze
- iz znatiželje dođu vidjeti što je, ali ne reagiraju
- gledaju što se događa, vide žrtvu i bježe.

#### AKTIVNOST – Anđeo i Vrag

Profesorica određuje dva lika, a za ulogu anđela dječak se sam javlja. Možda bi se moglo ili unaprijed odrediti trojke ili sve učenike staviti u različite uloge. Time bi se omogućilo sagledavanje problema s različitih stajališta.

Svi učenici sa zanimanjem prate sukob mišljenja Anđela i Vraga. Oba učenika su uživljena u uloge, nalaze dobre argumente. Zanimljiv je nagovor Vraga koji optužuje i ocrnjuje žrtvu kao argument za nepomaganje. Krajnja odluka je ipak pozitivna: Spasit ću žrtvu.

#### AKTIVNOST – Tunel savjesti

Djevojčica koja je u prethodnoj aktivnosti odlučiti reagirati na nasilje, sada se još jednom preispituje kroz tunel savjesti. U tunelu učenici šapću na uho, što mi se čini emotivnim, intimnim i snažnim. Mislim da je to odličan način fokusiranja na problem i proživljavanje. Na kraju tunela učenica donosi odluku: Neću spasiti! Postavlja se pitanje zašto je promijenila odluku i kako bi zapravo reagirala. Radi li se trenutačnoj intuitivnoj odluci ili zauzetom stavu?

#### AKTIVNOST – Razgovor u krugu

Zašto smo odlučili ne pomoći?

Lakše je. Ako umre, neće se mučiti.

Bolje da preživi, možda ode u drugu zemlju.

Bolje da umre. Jer volim smrt. (Ponovno nepromišljenost!)

U odgovorima ne osjećam emotivnost.

Je li ona kriva što nema roditelje? Pitam se – oni koji su krivi za svoju nesreću, ne zaslužuju priliku?

Učenici zaključuju da svatko ima pravo proživjeti život. Svatko zaslužuje priliku.

Prijenos u sadašnjost: Od koga očekujemo pomoć?

- od prijatelja
- od roditelja
- samih sebe
- Supermana
- vjerovati u sebe

Profesorica se osvrće na opis starješine s početka sata. Tema se širi na ostale oblike agresije koji nisu toliko očiti. Učenici navode primjere na ASK-u i internetu, psihičkoj agresiji.

Učenici iznose svoja iskustva, što držim vrlo vrijednim. Profesorica postavlja novo pitanje:

Imamo li odgovornost za ono što se događa drugima?

Zašto bi reagirali na probleme drugih? Kako reagirati ako su žrtve nepoznate?

Učenici iznose mišljenje:

- ako su stariji
- pomogao bih
- pomogao bih onome tko tuče
- objavili bi snimku nasilja.

Mislim da je jako važno pitanje: Kako bi pomogao? Učenici bi uz senzibilizaciju na problem nasilja trebali učiti i načine primjerenog reagiranja. Kada bi se našli u situaciji da vas netko tuče, biste li voljeli da vam netko pomogne? Učenici su zaigrani. Sva postavljena pitanja u krugu čine mi se izuzetno bitnima. Mislim da bi učinak bio snažniji da su se učenici imali prilike odmoriti. Izuzetno je dojmljiva opuštena, suradnička atmosfera na satu, toliko nespecifična za naše krute školske uvjete. Držim da je radni i kreativni žamor, sloboda izražavanja mišljenja, humor i bliskost s učiteljicom izuzetna vrijednost. U takvim uvjetima učenici će biti angažiraniji i motiviraniji, što je jedini pravi način za utjecaj na stavove. Svaka aktivnost ima veliki potencijal i mislim da vremensko ograničavanje (školski sat) bitno umanjuje snažniji odgojni utjecaj planirane aktivnosti.

## OSVRT NA RADIONICU

DATUM: 19. veljače 2014.

RAZRED: 7. c

AKTIVNOST: Frankenstein

Vrlo homogen razred, atmosfera opuštena i ugodna.

AKTIVNOST

Učenici se razvrstavaju u muško-ženske parove. Ne postoji odbijanje i nelagoda, što me čudi obzirom na uzrast. Zadatak je da učenici improviziraju razgovor stričeka Ive i djevojke. Svi su učenici zainteresirani za improvizaciju. Pri izvođenju svoga uratka publika zainteresirano gleda. Primjećujem da je u svim razgovorima „djevojka“ slobodna, a Ivo spreman na pomoć. Realizacije su učenika prilično slične.

AKTIVNOST

Profesorica najavljuje čitanje. Uočavam da je u priči (kao i u prethodnima) žrtva djevojka. Pri čitanju su učenici u krugu pa neki za vrijeme čitanja hvataju poglede drugih i odvlače im pažnju. Možda bi bilo bolje da su učenici prilikom čitanja okrenuti leđima. Iza pročitana slijedi kratka emotivno-intelektualna stanka i spontani smijeh. Slijedi komentiranje i predviđanje događaja. Mislim da je predviđanje događaja jedna od izvrsnih aktivnosti gdje učenici mogu razmišljati o odnosima uzrok – posljedica i tako učiti kontrolirati svoje postupke u stvarnom životu. Je li vas potreslo ovo? Učenici uglavnom ne odgovaraju.

AKTIVNOST

Učenicima je dana uloga stanara susjedne kuće koji znaju da Ivo živi sam i čuju buku iz kuće. Njihov je zadatak da odglume reakcije susjeda. Učenici zainteresirano pristupaju zadatku, svi surađuju, zanimaju ih rješenja prijatelja.

AKTIVNOST – pripremljena improvizacija

RJEŠENJA:

- Zovu policiju.
- Ne želim se miješati.
- Zašto zvati policiju kad ćemo se onda i sami izložiti.
- Zovi policiju!
- Zovu policiju – u susjednoj kući je nešto sumnjivo, nešto lupa.
- Raspravljaju o tome tko će zvati, a vrijeme prolazi.
- Zovi policiju – u susjedovoj kući nešto lupa.
- Dječak zove policiju, a djevojčica ide vidjeti što se događa.

- Idu pogledati, nitko ne otvara, zovu policiju.

JAKO ZANIMLJIVO! Svaki je par nešto poduzeo, za razliku od prethodnog razreda! Postavlja se pitanje zašto. Učenici su iste kronološke dobi, sličan je položaj žrtve.

AKTIVNOST: Anđeo i Vrag

Postavljam pitanje zašto preispitivati pozitivnu odluku iz prethodnoga zadatka. Možda više upitna situacija: Ivo će znati da si ti zvala policiju. S druge strane, takvo podcrtavanje dobre odluke može imati smisla.

Nakon sugestija Anđela i Vraga odluka: Idem zvati.

AKTIVNOST – Tunel savjesti

Odluka je da ne ide zvati policiju jer ih je više reklo da ne ide. Opet imamo promjenu mišljenja.

Pri prolasku kroz tunel različitih učenika jedan od dječaka daje oprečne sugestije: *Slušaj svoje srce!* i *Priključi se zabavi!* Pitam se zašto učenici nisu dosljedni u svojim istupima. Mislim da još nisu izgradili stavove. Zato mi se analiza čini izuzetno bitnom. Dobro je da je nakon „iskustva“ u odlučivanju stanka. I prisjećanjem i događaja, ali i ponovnim proživljavanjem.

## OSVRT NA RADIONICU

DATUM:

RAZRED: 8. b

AKTIVNOST

3 kolone – vježba koncentracije – pljeskanje – svaki sljedeći kasni jedan korak

Učenici su dosta zaigrani i teško uspostavljaju ritam, ali se dobro zabavljaju i djeluju opušteno i homogeno. Možda bi ju bilo dobro ponoviti da se zadatak odradi do kraja.

AKTIVNOST Pitanje. Koliko su strahovi roditelja realni?

Učenici vrlo otvoreno razmišljaju i odgovaraju. Izvrstan uvid u obiteljske situacije i odnose.

Na što roditelji posebno upozoravaju?

- otmice
- tučnjava
- alkohol
- loše društvo

Koliko vam roditelji vjeruju? Odgovaraju u isti glas, nestrpljivi su.

AKTIVNOST – jako mi se sviđa izmjena aktivnosti i održavanje stalne dinamike.

Važno je samo da su sve aktivnosti dovršene.

opustite se, zatvorite oči

čitanje – pažljivo i opušteno slušaju

AKTIVNOST

Učenici se razvrstavaju u parove koji su stanari susjedne kuće – odnose sami definiraju – učenici su MOTIVIRANI, ZAINTERESIRANI jako su ZAIGRANI, MAŠTOVITI, ORIGINALNI!

Što će učiniti?

- nazvati policiju
- nazvati policiju
- odlaze k susjedu (izvrsna gluma)
- ne poduzimaju ništa
- zovu policiju
- ne poduzimaju ništa
- ne poduzimaju ništa
- ne idu vidjeti; zovu policiju.

## **PRILOG F: Cjelovita analiza istraživačoga dnevnika i videozapisa radionica**

**Prvi ciklus radionica** sastojao se od šest školskih sati, a njima sam propitivala pojam prosocijalnoga ponašanja i ostalih pojmova koji su s njim u bliskoj vezi (pravednost, suosjećajnost, moralnost i slično).

Učenici 7. razreda (pristup primjenom analogije) rado sudjeluju u radu. Iznimka je učenik koji ne sudjeluje konstruktivno. Naime, učenik je uvijek bio protiv svega što drugi predlože te je, pogotovo u početku, bilo nužno intervenirati i smirivati situaciju. Ostatak razreda bio je složan i zainteresiran za rad.

U sastavljanju upitnika (u ulozi znanstvenika) postavljaju zanimljiva pitanja: *Voliš li pomagati drugima? Imaš li puno prijatelja? Gledaš li samo svoju korist ili si fer prema drugima? Kako se odnosiš prema nekome tko ima mnogo očitih mana? Može li se nepravda zaustaviti? Je li teško biti pravedan? Ako zadržavaš ljutnju u sebi, hoćeš li jednom „puknuti“?*

Zanimljive rezultate dalo je i savjetovanje kraljevske savjetnice. Od prisutnih učenika, trinaest ih je bilo protiv zataškavanja zločina, a dvoje ih je predlagalo zataškavanje. Argumenti su protiv zataškavanja: a) svatko odgovara za svoje postupke pa tako i barun; b) takav uglednik treba svima služiti za primjer. Proglašavaju ga krivim (3:0) i sve četiri skupine ga osuđuju na prilično stroge kazne. Jedna skupina ga osuđuje na odsijecanje ruku, a ostale tri ga kažnjavaju smrću. Jedna skupina prije smrtne kazne predlaže i javno sramoćenje. Primjenom tehnike *figura na zidu* Cromwella opisuju kao: *pametnoga, lukavoga, upornoga, lažljivoga, zloga, škrtoga, nepravednoga, ohologa, ustrajnoga, sebičnoga, zločestoga, zlonamjernoga i gluhoga*. Ne primjenjuju vanjsku i unutarnju karakterizaciju.

Učenici 8. razreda (pristup primjenom analogije) odlično reagiraju na igre za zagrijavanje. Međutim, nakon prvoga sata primjećuje se da im treba više vremena za izvršavanje pisanih zadataka i da postoji manja skupina dječaka koji ometaju rad (i jedan, već spomenuti učenik koji je u otporu i ne radi). Jedan manji broj učenika ni jedan zadatak ne izvršava do kraja (prazna mentalna mapa, ne predaju *Očitovanja kraljevskih savjetnika*, ne uspijevaju u pripremljenoj improvizaciji prikazati Cromwellov kraj).

U sastavljanju upitnika postavljaju jednostavna, katkad neozbiljna, pitanja: *Jesi li uvijek na strani dobrog, pravde? Kako reagiraš na nepravdu? Voliš li pravedne ljude? Volite li*

*pomagati? Pomažete li svojim roditeljima? Kakva bi trebala biti moralna osoba? Jesi li moralna osoba? Koliko često šamarate male klempice?*

Jedan od trojice najuglednijih kraljevskih savjetnika bio je protiv toga da se barun Cromwell optuži (2:1), a u trima dovršenim pričama Cromwell završava tragično (ubijaju ga kraljevi ljudi, ubijaju ga pljačkaši, ubije se sam jer ostane bez novca). Zajednički rade vanjsku (*varalica, gospodin, ljubazan, razmažen, plemenit, dobrotvoran*) i unutarnju karakterizaciju (*kradljivac, izdajnik, lažljivac, manipulator, pokvaren i pohlepan*) primjenom tehnike *figura na zidu*.

Lako se uočava da učenici u pristupu analogijom oštro kažnjavaju prijestupnika, a osim toga, u oba razreda postoje pojedinci koji ometaju sat svojim odnosom prema radu.

Učenici 7. razreda (izravni pristup) sjajno reagiraju na sve aktivnosti. Sastavljaju zanimljive upitnike: *Suosjećaš li s drugima? Pišeš li sam zadaću ili prepisuješ? Kada pomažeš, tražiš li nešto zauzvrat? Pomažeš li ljudima koje ne voliš? Biraš li stranu kada ti se prijatelji posvađaju? Na školi je razbijen prozor i optužili su tvojega/tvoju neprijatelja/neprijateljicu, a ti znaš da je prozor razbio/razbila tvoj/tvoja najbolji/najbolja prijatelj/prijateljica. Hoćeš li reći istinu?*

Tema upisa preko veze im je zanimljiva, ali čak se šestero učenika u *Očitovanju ravnateljici* izjašnjava za podizanje ocjene Petri. U pripremljenim improvizacijama daju odgovor na pitanje što se dogodilo s Petrom, ali daju pomalo idealizirane odgovore: zbog smrti majke morala je početi više učiti pa je upisala strukovnu školu; upisala je gimnaziju bez mamine pomoći; upisala je ugostiteljsku; odlučila se bez mamine pomoći upisati u gimnaziju; počela je učiti; bila je ustrajna i uspjela je. Uspješno provode karakterizaciju Petre.

Učenici 8. razreda (izravni pristup) svojim odnosom prema radu, ali i odgovorima svjedoče da su najzreliji. Radu pristupaju ozbiljno jer su naviknuti na takav način raditi na satu razrednika. Disciplinirani su iako se radi radionički (a to uvijek podrazumijeva malo opuštenije ozračje na satu).

U prilog ovim tvrdnjama govore i njihovi upitnici, koji su ipak malo složeniji od ostalih upitnika. Primjerice: *Siromašan čovjek čini krivično djelo. Što ćeš učiniti? Je li moralnost isto što i pravednost? Što bi učinio kada bi se netko svađao s tvojom obitelji, a što kada bi se svađao s tvojim prijateljem? Očekuješ li da drugi suosjećaju s tobom? Jesi li bolja osoba od drugih? Što bi napravio kada bi čuo buku u susjednom stanu?*



Kao i učenike sedmih razreda poprilično ih se dojmila priča s upisom preko veze. Jednoglasno se očituju protiv podizanja ocjene i nastavljaju raspravljati izvan uloge o toj situaciji: *Profesorice, to treba ubiti, vatrenim oružjem! Ona će propasti u V. gimnaziji. Zbog takvih naša Hrvatska propada. To nije samo hrvatska priča.* Nakon ovakvih komentara, očekivani su vrlo radikalni i konkretni prijedlozi o sprečavanju ovakvih situacija. Međutim, sljedeći sat iznevjerio je očekivanja.

Naime, iako su oštro osudili upise preko veze i nepravedne situacije u kojima bogati moćnici dobivaju sve, učenici 8. razreda vjeruju da se ne treba boriti za promjene jer je to jednostavno tako, da ljudi vezama dobivaju mjesta koja ne zaslužuju i da postoje institucije koje bi se, načelno, trebale boriti protiv toga. Međutim, i u tim institucijama *rade veze i vezice*. Osim toga svi imaju svoju cijenu, pa tako i inspektori. Mi ne možemo ništa, odnosno: *Ja mogu prebiti tu malu jer mi je uzela mjesto u Petoj, ali neću dobiti ništa, osim osobne satisfakcije.* Ipak, ovaj crni scenarij donekle ublažavaju vjerom da situaciju može promijeniti djevojčica – Petra (ona koju roditelji upisuju preko veze). Koliko je to realno, ostaje upitno, međutim treba se zamisliti nad činjenicom da četrnaestogodišnjaci borbu za pravdu unaprijed drže osuđenom na propast. *Borba nema smisla. Uštedjet ću si vrijeme i živce. Ne možeš biti siguran da će pravda pobijediti.* Osim toga, izglednije im je da se promijeni negativka, nego da odrasli/institucije poduzmu nešto.

Puno zrelije i realnije završavaju priču o djevojčici čiji roditelji traže da joj se poklone ocjene. Petra upisuje V. gimnaziju, a tata i mama joj i dalje *kupuju ocjene*. Samo jedna skupina (od četiri) ističe da će pasti prvi razred i da će uslijed toga upisati neku drugu, lakšu školu. U karakterizaciji Petre dodaju jednu osobinu koju drugi nisu prepoznali kod *negativaca* – nesigurnost.

**Drugi ciklus radionica** u kojemu je tema bila smanjenje agresivnoga ponašanja trajao je također šest sati. Učenici su gradili dramski svijet na temelju svojih iskustava ili na pričama iz novinskih članaka (ako njihove priče nisu bile dramski zanimljive).

Učenici 8. razreda (pristup primjenom analogije) u problemskome pristupu agresivnosti na prvome satu osmišljavaju i prikazuju četiri priče: a) dječak za odjeću vješa drugoga dječaka na vješalicu; b) djevojčicu ostale djevojčice *izbacuju* iz društva, ogovaraju je, ignoriraju i

ismijavaju; c) tučnjava među dječacima vršnjacima na školskome igralištu i d) priča o majci koja tuče svoje dijete.

Na pitanje koji su uzroci takvoga ponašanja ponudili su sljedeće odgovore: *agresivci se tako ponašaju kada ne dobiju ono što žele, kada nije sve po njihovom; jer su rasli u agresivnome okruženju; iz ljubomore*. Suglasni su da postoje tipovi agresije koje nije lako uočiti (primjerice ignoriranje).

U priči o vješanju dječaka na vješalicu dogovorena improvizacija – *chat* glasila je ovako: *Strpajmo ga u koš za smeće ili u WC. Tko ga je zadnji vidio? Ima kratko školu, šmrkavac je prvašić. Prebit ćemo ga. Uzet ćemo nož i igrati se, ali bez rezuckanja. Gdje ćemo se naći?* Druga skupina je inzistirala da radi svoju priču pa su pripremili kratku igranu improvizaciju i prikazali priču o djetetu kojega tuče mama. Treći *chat* su igrale djevojke: *Bok, ekipa! Ajmo onu glupaču izbaciti iz naše grupe. Fakat je glupa, dosadna je kao proljev. Cure... (žrtva) Kaj se bahatiš? Kaj odgovaraš? Moja je zadnja. Još sam u grupi! Kaj onda šutiš? Šuti mi se. Zatvori se u ormar i plači. Nađi si frendove za 80 lipa. Pomiri se s tim da si ružna i da te nitko ne voli*. Posljednja skupina nije ništa izvela jer je većina učenika iz te grupe bila bolesna pa je ostatak, koji je bio prisutan, preraspoređen u ostale grupe.

Sljedeći je sat četvero učenika bilo bolesno te su stoga pripremljene i izvedene samo tri forum-priče. U prvoj priči (u kojoj se dva vršnjaka potuku na školskome igralištu za vrijeme utakmice) učenici su predložili sljedeća rješenja: svjedok razdvaja dječake, svjedok obavještava policiju ili roditelje, ostali igrači traže pomoć starijih prolaznika. U priči o mami koja tuče svoje dijete susjedi prijavljuju majku socijalnoj službi i pozivaju policiju, starija osoba savjetuje dijete da se obrati za pomoć. U priči o djevojci koju ignoriraju nude dva rješenja: neka si pronade nove prijatelje i neka ih ignorira.

Tlocrti domova za preodgoj su, uspoređujući ih s drugima, bili puno jednostavniji, primjerice nisu imali oznake za prostorije niti su ih bojili. Samo jedna skupina detaljnije razrađuje tlocrt svoga doma koji su nazvali *Dream World*. U sklopu toga doma nalaze se tamnice, ali i dobrotvorna radionica, slobodni prostor i reciklažno dvorište.

Posljednjega sata ovoga ciklusa zaključuju da će se dio agresivaca ipak promijeniti, ali i da će dio njih ostati isti. U ulozi su se agresivaca osjećali: *lijepo, dobro i super*, a kao žrtva: *slabo, jadno, poniženo i bespomoćno*. Napominju da su agresivci takvi jer *su doživjeli neke traume, jer traže pažnju, bijesni su, usamljeni i imaju obiteljskih problema*. Kazne koje predlažu za njih

su sljedeće: *liječenje kod psihijatra, pokazati im kako se osjeća žrtva i dati im neku zanimaciju u životu.*

Učenici 7. razreda (pristup primjenom analogije) istražuju ovaj problem i grade iz vlastitoga iskustva četiri dramske priče: a) dječak prijeti dječaku i uzima mu novac; b) dječaci iz naselja Travno kamenjem i petardama gađaju dječaka iz naselja Utrina; c) obračun odraslih u kafiću i d) majka i sin zatvaraju i muče njegovu djevojku. Kao uzroke takvome ponašanju imenuju: *nasilne roditelje, roditelje ovisnike, želju da agresivci dobiju nešto pod svaku cijenu, prihvaćanje u društvu i osobne probleme nasilnika.* Ističu da se ne mogu podjednako lako uočiti sve vrste agresija (navode ignoriranje i ogovaranje).

U dogovoru s učenicima neke njihove priče zamijenjene su pričama iz novinskih članaka. Priče o obračunu odraslih i mučenju djevojke (točnije zaručnice) nisu bile dovoljno zanimljiv dramskometodički predložak jer ne tematiziraju agresivnost koja je njihovom uzrastu bliska i koja se njima može dogoditi. Umjesto toga, od ponuđenih, odabrali su priču o ponižavanju siromašne djevojčice i djevojčice koja se ubila zbog ismijavanja i vrijeđanja na društvenoj mreži.

Na trećem satu zadatak je bio pripremiti improvizaciju, odnosno *chat*. Prvi je *chat* izvela skupina djevojčica koja je igrala priču o ponižavanju siromašne djevojčice: *Bok, ekipa! Ej, Ivana... Kaj ima? A kaj misliš da ima? To još traje? Pa postavimo joj zamku. Ajmo ju politi vrućom vodom. Ne, znam, ajmo joj odrezati kosu! Može! Tko ima škare? Di ćemo se nać? Čekat ćemo ju ispred škole. Ne, to je preočito... Može dogovor? Ajmo na cugu. U drugome chatu razgovaraju agresivci i žrtva napada petardama. Sljedeći put te neću gađati petardama! Morat ćemo te silovati. Pustite me na miru, zakaj me mučite? Zato kaj si glup. Zato kaj si se rodio. Pustite me, ubit ću se. To nam je i cilj. U chatu u kojem se planira iznuđivanje novca sudjeluju samo agresivci. Alo, ekipa! Kaj ima? Ajmo se dogovoriti, koliko para ćemo izmusti malom? 100, 200 kuna? Sitno... Onda 400 pa svakome 100? Može. Posljednja je skupina obrađivala priču o djevojčici koja se ubila zbog vrijeđanja na društvenoj mreži. *Zašto ja? Ti si glupa. Ne, stvarno si glupa. I moj djed kaže da si glupa. On te uhodi. Ti ništa ne znaš. Gađat ćemo te kamenjem. Nećemo te ubiti, samo ćemo te mučiti. Koji je vama vrug? Kurva mala. Smrdiš. Crkni, glupačo! Crkni, smrdiš pa ćeš još više smrditi... Koja glupača!**

Sljedećega su sata primjenom metode forum-teatra tražili moguća rješenja problemskih situacija. S obzirom na to da je mnogo učenika nedostajalo, odigrane su dvije priče. Kao moguća rješenja u priči o djevojčici koja se ubila zbog vrijeđanja na mreži, ponudili su sljedeće

odgovore: *potražiti pomoć od mame, prijaviti sve policiji, vrijeđati agresivce, deaktivirati korisnički račun, reći razrednici ili pedagoginji, nazvati Plavi telefon i nazvati dječju pravobraniteljicu*. U priči o iznuđivanju novca od mlađega dječaka ponudili su dva slična rješenja: *dolazak svjedoka omete napadače pa žrtva bježi i svjedok koji se uključuje i brani žrtvu*.

Na 5. satu zadatak je bio osmisliti tlocrte domova. Učenici su jako dobro radili i sjajno su predstavili svoje prijedloge domova. Najviše je rasprava pobudio najliberalniji dom (*To je nagrada, a ne kazna!*). Jedna skupina započinje svoje izlaganje rečenicom: *Želimo odgojiti novo, dobro društvo, želimo bolje sutra pa ćemo vam predstaviti svoj projekt*.

Na posljednjemu satu razgovaralo se o agresivcima i njihovoj sudbini. Učenici ovoga razreda vjeruje da će agresivci postati dobri ako ih odgojitelj tome nauči. U protivnome, postat će još gori ili ostati isti, izaći iz doma, raditi gluposti, pasti razred i upisati neku lošu srednju školu. U ulozi agresivca osjećali su se *super, dobro i moćno*. U ulozi žrtve osjećali su se *jadno, osramoćeno, tužno i bilo ih je strah*. Drže da su agresivci takvi *jer imaju napadaje bijesa, jer su im roditelji agresivni, jer jednostavno uživaju u tome, iz inata ili osvete, jer ne žele biti žrtva pa postaju agresivci i jer su nakanili dobiti sve što žele*. Kazniti ih treba škola stručnim razgovorima pa potom opomenama i ukorima, ali *kazne ne smiju biti rigorozne jer će postati još agresivniji, trebalo bi im davati duplo više zadaće, poslati ih u popravni dom i svakako bi trebalo kazniti i roditelje*.

Učenici 7. razreda (izravni pristup) na prvome satu igraju četiri priče iz svoga života u kojima su uglavnom sudjelovali kao svjedoci: a) pijani susjed tuče svoju ženu (2 grupe); b) starija gospođa udara dijete u parku; ali i kao agresivci: c) učenici naše škole izazivaju romskoga dječaka, a vrijeđanje prerasta u tučnjavu.

Na drugome se satu kao priprema za TV reportažu raspravljalo o agresiji, njezinim uzrocima i o načinima na koje se na nju može djelovati. Učenici navode da su uzroci agresivnome ponašanju: *bolest, trauma, roditeljsko zanemarivanje i osveta*. Svjesni su da je neke vrste agresija lakše uočiti od drugih.

Na sljedećeme satu učenici izvode svoje TV reportaže i taj zadatak odrađuju jako dobro. U studio pozivaju stručnjake, svjedoke, roditelje žrtve. Zadatku pristupaju jako ozbiljno. U drugome dijelu sata dobivaju zadatak osmisliti *chat* u kojemu agresivci dogovaraju napad ili maltretiranje žrtve. U prvoj su skupini sve članice djevojke. Učenica koja započinje *chat*

iznošenjem tvrdnje da jedna djevojka iz njihova razreda smrdi. Počinju se dogovarati što će joj učiniti. *Ajmo joj podmetnuti nešto. Ajmo, smislite nešto... Uključite se!* Dogovaraju se da će ju zaključati u WC kako bi zakasnila na sat i dobila neopravdani. U drugoj su skupini bili dječaci, a agresivci se dogovaraju kako izazivati svoga vršnjaka Roma iz susjednoga naselja. *(Kaj ćemo s njim? Hoćemo ga prodati? Nemremo za njega dobiti ni 5 kuna. Podmetnut ćemo mu pljačku!)* Treća je skupina mješovita. S obzirom na to da su postojale dvije jednake priče o zlostavljanju (pijani susjed tuče svoju ženu), jedna skupina odlučuje raditi priču na temelju novinskoga članka o silovanju. S obzirom na to da se radi o djeci, zadatak za *chat* je promijenjen. Na *chatu* ne razgovaraju napadači, već svjedoci nakon napada. Razgovor je tekao ovako: *Trebali smo nešto napraviti. Zvati policiju, kaj ja znam... Pa nismo imali love na mobu! Trebali smo napasti te likove. Što ćemo sad? Javiti policiji? Da, kaj ćemo javiti – da smo pobjegli? Naravno da nećemo, idemo jesti.* Posljednja skupina nije izvršila zadatak jer se nisu mogli složiti kako će ga izvesti.

Na četvrtome satu su se priče, nastale na prethodnim satima, igrale primjenjujući metodu forum-kazališta. U početku je većina njihovih rješenja bila nasilna, međutim ubrzo su počeli promišljati i o nenasilnim oblicima intervencije pa je u većini priča rješenje dolazilo od svjedoka koji su se uključivali ometanjem napadača ili zvanjem policije, starije osobe, roditelja žrtve... U priči o djevojčici koju maltretiraju bilo je najviše rješenja (*ignorirati zlostavljačice, suprotstaviti se, obavijestiti tatu, stručnu službu* i sl.). Na ovome je satu postalo jasno da su i žrtva i agresivne djevojke iz ove priče učenice ovoga razreda.

Sljedećega su sata učenici u skupinama crtali tlocrte doma za preodgoj u kojima se smješta maloljetnike neprihvatljivoga ponašanja. Domove dijele na muški i ženski dio. U jednome domu postoji i prostorija za odrađivanje kazne. Jedan dom svojim tlocrtom podsjeća na školu koju pohađaju.

Na posljednjemu, šestomu satu razgovorom se pokušavalo osvijestiti sve što se dramski odigralo. Razgovaralo se o tome kako su se osjećali kao agresivci, kako kao žrtve, što se dogodilo s agresivcima iz naših priča nakon što su izašli iz doma i o kaznama za agresivce. Učenici se u ulozi agresivca osjećaju *dobro, predivno, slobodno, moćno* i drže da *možeš reći sve što želiš*. U ulozi žrtve osjećaju se *loše, ne baš dobro, Nemam riječi za odgovoriti*. Učenici uočavaju koliko je žrtva nemoćna: *Činilo mi se da se jače dere na mene dok sam čučao*. Agresivce bi kaznili: volontiranjem, društveno korisnim radom, izbacivanjem iz škole, puštanjem glazbe J. Biebera, a nekolicina ističe da bi im se trebalo dogoditi isto što i njihovim

žrtvama. Agresivcima iz priča ne predviđaju sjajnu budućnost: *ostat će isti, a dio će ih se možda smiriti; ništa se neće promijeniti; živjet će na rubu; vjerojatno će završiti u zatvoru.*

Drugi razred koji je na isti način sudjelovao u radionicama (8. razred, izravni pristup) i sada radu pristupa zrelo i ozbiljno. Njihove se priče ne temelje isključivo na fizičkim oblicima zlostavljanja (grupa na društvenoj mreži koja služi za vrijeđanje jednoga učenika, prijetnja bombom na aerodromu, djevojke koje grubo zlostavljaju djevojku – tjeraju je da liže potplate cipela *glavnoj* u grupi zlostavljačica, stariji dječak koji uzima novac od mlađega i na kraju ga i pretuče pred svjedocima koji ne poduzimaju ništa).

Na drugome satu razgovaralo se o agresivcima. Ovaj razred ističe da su agresivci ljudi koji imaju problema, ali i ljudi koji misle da su iz nekoga razloga bolji od drugih. Televizijske emisije izvode jako dobro, ozbiljno, uigrano. Zadatak s *chatovima* pokazuje koliko zapravo mladi mogu biti okrutni prema vršnjacima. *Facebookova* je grupa iz njihove prve stvarna grupa koju je djevojka napravila jer se jedan mladić zaljubio u nju. Kao prvoga člana te grupe dodala je upravo toga mladića. U grupu je svatko mogao dodati bilo koga. Razgovor započinje žrtva pitanjem: *Zašto to radite? Zato što si glup i debel. 550 ljudi kaže da si glup. Što imaš reći na to? Sve ću vas prijaviti! Kome? Mami? Izlila ti je sok na glavu* (ta djevojka u koju je zaljubljen, op. M. R. J.) *i rekla da odjebeš. Kaj još hoćeš?* Priča o bombi na aerodromu zamijenjena je (iz istog razloga iz kojeg smo i ranije mijenjali priče) pričom o siromašnoj djevojčici koju ostatak škole ismijava (novinski članak). Razgovor: *E, dodali smo te u našu grupu jer si glupa i siromašna. Vidimo kako se oblačiš. Svaki dan si u istom! Mislim da izgledaš kao smeće. Ajmo joj sakriti knjige! Što ćemo ako nas tuži profesorici? Ma daj, ne moramo se brinuti, možemo kaj hoćemo.* U priči s pretučenim dječakom fokus je premješten s agresivaca na svjedoke. Naime, dječak kojega su u stvarnosti istukli bio je u ovoj grupi, a u njoj je bio i jedan dječak koji je sve vidio i nije poduzeo ništa. U ovoj je priči došlo do promjene ishoda: potreba za osvještavanjem važnosti svjedoka (koji u ovoj konkretnoj priči nije ništa poduzeo). Razgovor: *Sjećate se napada od jučer? Što s tim? Bili smo svjedoci. Svi. Nitko od nas nije ništa napravio. Što smo mogli napraviti? Napali bi nas... Sad je kasno. Kao grupa smo nešto i mogli. To nije u redu. Samo bi i mi dobili batine. Možda je netko njegov bio sa strane. Mogli smo prijaviti to. Ajmo otići tom dečku u bolnicu. Posljednju grupu sačinjavaju djevojke. Treba ju nagurati u koš za smeće. Opet! Ajmo ju baciti u Savu. Ne, natjerat ćemo ju da skoči sama!*

U traženju rješenja primjenom forum-teatra ponudili su raznovrsna rješenja: obavijestiti starije, policiju, stručnu službu; uplitanje svjedoka koji zbunjuju i ometaju napadače. Svjesni su i da se

uključivanjem svjedoka mijenja omjer snaga i tu vide moguće rješenje, odnosno način na koji se može spriječiti napad. Priča o djevojkama koje zlostavljaju drugu djevojku izazvala je veliko zanimanje i svi su se na neki način uključili u rješavanje toga problema jer se radilo o djevojci (vođi te grupe) koja je išla u njihovu školu i koje su se zapravo svi bojali. U jednome je trenutku jedan dječak rekao: *Ona je bully i za nju nema rješenja*. Međutim, unatoč tomu zaključku trudili su se isprobati različite mogućnosti sprečavanja napada.

Tlocrti su domova slični i uobičajeni s odvojenim spavaonicama za djevojke i za mladiće, zajedničkom blagovaonicom i dnevnim boravkom.

Agresivcima ni ovaj razred ne predviđa neku budućnost, *vjeruju da će postati kriminalac i da će biti siromašan jer neće završiti normalnu školu. Drogirat će se, takvi se tipovi počnu drogirati*. U ulozi agresivca su se redom osjećali *snažno, jako i moćno. Možeš bilo što*. A kao žrtve su se osjećali *potišteno, nesigurno, uplašeno, usamljeno i manje vrijedno*. Drže da su svi agresivci takvi zbog *problema kod kuće, zato što se mogu tako ponašati, jer žele pažnju, jer se ne bave ničim pametnim, žele status u društvu i jer mogu biti nešto što u stvari nisu – face*. Napominju da se kaznama i ukorima ne postiže ništa, jedino što bi koristilo jest da im se omogući da se osjećaju kao žrtve.

**Treći ciklus radionica** temeljio se na radu koji je objedinio teme prosocijalnoga i agresivnoga ponašanja te je stoga trajao duže (8 sati) od prva dva ciklusa. Posljednji sat je zamišljen kao sinteza svih radionica i smješten je u realno vrijeme u kojem učenici kao stručnjaci koji se bave mladima sudjeluju na *Simpoziju zaštite mladih i prevencije agresivnoga ponašanja*. Također, posljednji sati uključivali su i malu proslavu.

Prvi su sati posvećeni oblikovanju skupina. Pristup primjenom analogije i u ovome je ciklusu dao učenicima vremenski odmak. Međutim, s obzirom na to da se radilo o srednjovjekovnome progonu vještica, prvi je sat posvećen čitanju zapisa sa suđenja i povijesnih izvora o tim događajima.

Učenici 7. razreda (pristup primjenom analogije) kao najbolje osobine navode *dobrotu i strpljivost*, a kao najgore *škrtoš i lažljivost*. Većinom vjeruju da će nam biti sve gore, a jedna skupina ističe: *Nadamo se da će svijet postati bolji i da će se ljudi promijeniti nabolje. Očekujemo nove zakone*.

Učenici drže da je u svijetu u kojemu živimo nemoguće ostvariti ideal čovjeka. Vjeruju da se i ne isplati biti takav jer će te svi iskorištavati. *I jednostavno se ne isplati jer se neće vratiti*

*dobrim*. Većina učenika napominje da se i ne treba truditi ostvariti taj ideal (8), nešto manje učenika (7) vjeruje da se trebamo truditi, a dvoje učenika se ne može odlučiti. Drže da bi takve, idealne osobe, trebale biti *pametne, dobre, tvrdoglave, samouvjerene, suosjećajne, uporne i voljne pomoći*. U propitivanju što bi se u njihovim pripremljenim improvizacijama dogodilo da protagonist nije imao te osobine, postaje jasno da bi došlo do nekoga oblika agresije.

U situaciji u kojoj djevojčica Buga ostaje sama, njezini prijatelji joj pomažu tako da ju pozivaju na objed, nude smještaj i društvo. U zadatku u kojemu su trebali prikazati muzejske primjerke roditelja, dopušteno im je da prikazuju suvremene roditelje jer o životu ljudi u srednjemu vijeku ne znaju puno, a i vremenski skokovi tijekom procesne drame ne utječu negativno na tijek i uvjerljivost priče koja se postavlja. Ponudili su mnoštvo tipova roditelja: strogi roditelj (umjetnik), brižna majka (kuharica), mama koja nema vremena (pjevačica), pretjerano brižan roditelj, tata *rocker* (pomalo agresivan, brine ga škola), tata *gamer* (ne zanima ga dijete), tata kamiondžija (neprestano u kamionu pa i ne poznaje svoje dijete), roditelj nasilnik, depresivni roditelj i lijeni roditelj (ništa mu se ne da).

U pripremljenim improvizacijama očevi kažnjavaju djecu, što u ovome slučaju možemo tumačiti i kao razumijevanje uloge žena i muškaraca u ranijim društvima. Strahovi su njihovih roditelja, prema njihovom mišljenju, realni jer se radi o strahu da će početi pušiti, da će imati loše ocjene, da će biti žrtve nasilja i manje realni – da će ih netko oteti.

Na sljedećemu se satu i s ovim učenicima ispitivala uloga svjedoka. Samo jedan par ne odlazi pogledati što se zbiva, a jedan par od onih koji su otišli, to odlučuju jer pretpostavljaju da starješini treba pomoć. Jedan par (obje djevojke) odlaze provjeriti što se događa i spašavaju Bugu. Svjedoci iz susjedne kolibe prolaze *tunelom misli* i na kraju odlučuju vidjeti što se događa.

U radionicama u kojima se primjenjivala analogija učenici su imali zadatak pripremiti Bugino suđenje, ali bez kraja. Potom su trebali vidjeti koja su sve rješenja moguća te se odlučiti za jedno na kraju. Od četiri skupine, tri su oslobodile Bugu, a jedan sud ju je proglasio krivom.

Agresiju definiraju kao *bijesno ponašanje kojim želiš istaknuti mržnju prema drugima, kao nekontrolirano bijesno udaranje i vrijeđanje drugih, ponašanje kada se nekoga tuče ili kada se neprimjereno ponaša te kao divljačko ponašanje bez valjanog povoda*. Razlikuju psihičku, psihološku, fizičku, verbalnu i seksualnu agresiju. Dvije skupine drže da je fizička agresija najopasnija (jedni uz fizičku dodaju i seksualnu), jedna skupina ističe da su sve agresije



podjednako opasne, a posljednja skupina navodi psihološku kao najopasniju. Napominju da *sve živo* može biti žrtva, bilo tko i da to ovisi o odabiru napadača i da su žrtve najčešće djeca. Agresivce definiraju kao *ljude koji su poremećeni, koji imaju psihičkih problema, osobe koje su pune ljubomore i mržnje, koje su imale loše djetinjstvo i koje su traumatizirane*. Kao mjere prevencije i borbe protiv agresije navode razgovor, a nakon toga kazne i određene mjere (pozvati policiju, obavijestiti odrasle ili nadležne) te organiziranje radionica.

Učenici 8. razreda (pristup primjenom analogije) kao najgore osobine navode *oholost, škrtost, pohlepnost, bahatost i lažljivost*, a kao idealne *plemenitost, nesebičnost i strpljenje*. Ne predviđaju svijetlu budućnost našoj civilizaciji.

Za idealnoga čovjeka ističu da je veliki izazov i da se ne treba pod svaku cijenu truditi ostvariti ga. Napominju da takvi ljudi trebaju biti hrabri, a kao bliske tom idealu imenuju N. Mandelu, M. L. Kinga i organizaciju Green Peace. Kad protagonist ne bi imao takve osobine, neupitno bi došlo do agresije.

U prikazu tipova roditelja naginju ekstremima pa se tako u njihovu muzeju nalaze roditelji ovisnici, roditelj homoseksualni zlostavljač, agresivni roditelj, roditelj pedofil, raznovrsni roditelji agresivci, roditelj dio elite, roditelj bivši vojnik i nekoliko umjerenijih tipova roditelja – roditelj pun razumijevanja (do te mjere da postaje previše popustljiv), blagi roditelj i jedan pametni roditelj.

Strahovi roditelja vežu se uz ovisnosti (pušenje, trava, droge, alkohol), uz brigu da netko ne zlostavlja njihovu djecu i nastojanja da djevojke postanu dobre djevojke i ne zatrudne prije vremena. Dinamika ovoga sata prekinuta je dva puta ulaskom kolegica (razrednice i kolegice koja im predaje).

Na sljedećemu satu tri para odlaze provjeriti uzrok buci iz susjedne kolibe<sup>154</sup>, a ostali parovi (7) ne odlaze, i to uglavnom jer im se ne da. Dva para odlaze u goste jer ne mogu više slušati tu buku. S obzirom na to da su jako sporo napredovali (bilo je potrebno neke stvari ponovno objašnjavati), samo je jedna svjedokinja nakon tehnike *Anđeo i Vrag* prošla *tunelom misli* i odlučila da ne ide.

---

<sup>154</sup> Pregledavajući bilješke, uočeno je da učenici ovoga razreda jako malo znaju o srednjemu vijeku. Primjerice, koriste se pisaćim strojevima i automobilima.

Na suđenju Bugi jedna ju skupina proglašava krivom, a ostale tri nevinom. Jedna skupina se potrudila i napravila sjajnu priču. Izvedbi je pridonijelo to što je u radu sudjelovao dječak koji se istaknuo svojim glumačkim talentom (igra nekoliko različitih likova izrazito uvjerljivo).

Agresivno ponašanje definiraju: *kada verbalno (riječima) ili fizički nekoga napadamo, užasan način prikazivanja svojih nasilnih osjećaja na način da drugima nanosimo bol, kada se prema nekome ponašamo neprijateljski i bez poštovanja*. Razlikuju seksualno, verbalno, fizičko, *cyberbulling*, ovisno-psihopatsko, obiteljsko i psihičko zlostavljanje. U jednoj se skupini ne mogu dogovoriti koja vrsta zlostavljanja je najopasnija, jedna skupina nije odgovorila na to pitanje, jedna skupina ističe da je to psihička agresija jer *riječi bole više nego udarci*, a posljednja skupina navodi da je to verbalno zlostavljanje. Drže da žrtve mogu biti svi, a najčešće djeca, mladi i žene. Za agresivce vjeruju da su to ljudi s traumom, *bijesnoga ponašanja*, osobe koje uživaju u tuđoj patnji i koje su najvjerojatnije bile žrtve obiteljskoga ili običnoga nasilja, osobe koje zbog ljubomore, mržnje, zavisti... napadaju slabije od sebe; agresivci mogu biti djeca i stariji. Jedna skupina ne predlaže svoj plan prevencije i borbe protiv agresivnosti, druga skupina predlaže vjeru u Boga, financiranje vojske koja se bori protiv nasilja (anti-nasilna vojska), a posljednja skupina se zalaže za to da se ljudi osobno mijenjaju i za promjenu vlade.

Predložak za izravni pristup bila je knjiga Nade Mihelčić *Bilješke jedne gimnazijalke* u kojoj se s mladima prihvatljivo, a opet ozbiljno obrađuju teme odrastanja bez roditelja, pokušaja silovanja, obveza prema školi, prvih ljubavi i problema u školi. Prvoga su sata učenici čitali ulomke iz djevojčinoga dnevnika i birali ime koje će joj nadjenuti.

Na drugome satu, učenici 8. razreda (izravni pristup) u ulozi stručnjaka imenuju pet najgorih ljudskih osobina i pet ljudskih osobina za koje vjeruju da bi mogle promijeniti svijet, izlažu i argumentiraju svoj stav o budućnosti naše civilizacije i osmišljavaju plan djelovanja (strategiju) kako bi svijet u kojemu živimo postao ugodniji.

Među pet su se najboljih osobina više puta ponovile riječi: *poštenje, darežljivost, iskrenost i suosjećanje*, a među pet najgorih: *bahatost, škrtost, sebičnost i dvoličnost*. Drže da naše društvo ide u lošem smjeru, da smo svakim danom sve gori. *Društvo postaje lošije. Djeca prije odrastaju i više gledaju materijalne stvari te ne poštuju vlastitu obitelj. Djevojke se ranije kreću uređivati pa si tako smanjuju doživljaj djetinjstva i bezbrižnosti. Isto tako TV i mediji imaju velik utjecaj na današnju mladež. Djeca se previše fokusiraju na druženje preko društvenih mreža, umjesto da izlaze van i tako se zabavljaju. Ili: Naše društvo je nemoralno. Naše generacije sve više sjede kod kuće i sjede pred računalima. Sve manje odlaze van. Mi kao*

*pojedinci možemo nešto promijeniti, no to ne možemo učiniti i s društvom. Možemo djelovati jedino na ljude oko sebe.* Drže da bi svijet bio bolji kada *ne bi bilo krađe, škrtih i bahatih ljudi. Kada bi ljudi čuvali okoliš i kada bi bilo dovoljno posla i stanova za sve.* Također, predlažu i reforme: *Bilo bi pametnije da izučavamo dobročinstvo, uvodimo kvalitetne programe i radionice u osnovne škole, vrtiće, srednje škole.* Jedna skupina drži da ne možemo ništa promijeniti.

Na satu koji je uslijedio, promišljalo se kakav bi trebao biti idealan čovjek. Trebao bi imati sljedeće osobine: *hrabrost, upornost i maštu.* Od sedamnaest učenika koji su toga dana prisustvovali satu, sedam ističe da je taj ideal nemoguće ostvariti, devet ih vjeruje da je moguće, a jedan učenik se ne može odlučiti. Učenici 8. razreda ne poznaju takvu osobu, a u pripremljenim improvizacijama, kada protagonist ne bi imao te osobine, *otišlo bi se u agresiju.*

Na sljedećemu se satu propitivalo kako bismo kao zajednica odnosno razred, mogli pomoći prijateljici/kolegici iz razreda kada bi se našla u teškoj situaciji (smrt roditelja). Učenici ističu da bi ju trebali tješiti, posjećivati ju, pomagati joj u učenju i izvoditi ju u kino. Zanimljive je rezultate dala dramska aktivnost nazvana *Interaktivni muzej roditelja* (radi se o vrsti pripremljene improvizacije). U *Muzeju majki* imali smo sve tipove: pretjerano brižna, nemarna, stroga, majka prijateljica, majka zaštitnica, a u *Muzeju očeva* prevladavali su sami ekstremi: otac narkoman, otac agresivac, otac sadist, otac ovisnik o seksu.

Na sljedećemu satu učenici improviziraju razgovore s roditeljima o mogućim opasnostima. Većina je strahova roditelja realna (tučnjave, strah da ne postanu ovisni, da ne počnu pušiti). Ljuti ih kada im roditelji procjenjuju koliko su za njih dobri njihovi prijatelji i kada ih previše ispituju. U improvizacijama ih, uglavnom, kažnjavaju majke, rijetko očevi. Kada to čine, riječ je o obiteljima u kojima žene nemaju pravo suprotstaviti se ili reći svoje mišljenje.

Na sljedećemu satu propituje se uloga svjedoka i njegovih postupaka. Svjedoci koji čuju galamu iz susjedne kuće konačnu odluku donose prolaskom kroz *tunel misli*. Učenici ovoga razreda koji su igrali svjedoke odlučuju da će provjeriti što se zbiva. Svakako je zanimljiva činjenica da trenutak prije negoli će svjedoci proći *tunelom* zazvonilo je za kraj sata. Unatoč tomu, učenici su željeli ostati u učionici i odraditi zadatak do kraja.

Na 7. satu učenici su dobili zadatak da uprizore jednu priču o agresiji i da ju odigraju bez kraja (sudbina žrtve ostaje nepoznata). Nakon postavljanja dramskim igranjem, učenici ispituju što je najgore što se moglo dogoditi i što je najbolje što se moglo dogoditi. Odabiru kraj priče. Prva

skupina tematizira fizičko zlostavljanje, postavljaju jednostavnu priču u kojoj jedna napadačica, na livadi, napada dvije djevojke i nakon vrijeđanja ih počinje tući. Kao *deus ex machina* pojavljuje se pedagoginja naše škole i rješava situaciju tjerajući agresivnu djevojčicu. Druga skupina koristi tehniku *zamrznutih slika* i jasno, bez suvišnih detalja postavlja priču o verbalnom zlostavljanju. Žrtva se obraća ravnatelju za pomoć i vjeruje da će sve biti dobro. Daju sljedeća rješenja: ukor pred isključenje ili izbacivanje iz škole. Sljedeća skupina postavlja priču u kojoj ogovaranje dovodi do tučnjave. Odlučuju se za aktivne svjedoke – starije prolaznike, koji se umiješaju i počnu ih rastavljati te zovu policiju. Posljednja je priča bila znatno drugačija. Protagonisti su dvojica dječaka homoseksualnih sklonosti (igraju ih dječaci) koji susreću homofobne vršnjake, djevojke i mladiće. *E, daj pogle kak su odvratni! Treba ih ubiti! Ajmo ih tući!* (Djevojke iz skupine počinju tući mladiće!). Ostala djeca obavještavaju pedagoginju (tehnikom *unutarnjega monologa* saznajemo stav pedagoginje prema situaciji: *Čemu ovo, sad ću morati nešto raditi!*). Pedagoginja najavljuje da će obavijestiti roditelje, jedan dječak homoseksualac moli da to ne čini.

Na posljednjemu satu učenici su u ulozi stručnjaka za mlade pripremali izlaganje koje je odgovaralo na pitanja: Što je agresivno ponašanje? Koje sve vrste agresije postoje? Koju vrstu agresije držite najopasnijom? Tko sve može biti žrtva? Tko su agresivci? Zadatak im je bio pripremiti izlaganje plana borbe protiv agresije. Nude neke zanimljive odgovore: *Agresivno je ponašanje kada se u čovjeku probudi životinja. Agresivno je ponašanje neravnopravan odnos između žrtve i nasilnika. Agresivno je ponašanje kada netko želi nauditi drugome.* Svi učenici znaju nabrojiti osnovne oblike agresije. Sve skupine ističu da je fizičko nasilje ujedno i najopasnije. Na pitanje tko sve može biti žrtva daju sljedeće odgovore: *Bilo koja osoba koja jest ili se čini da je u određenome trenutku slabija. Netko u manjini ili netko koga ne prihvaćaju. Žrtva može biti bilo tko, osim nasilnika. Ljudi.* Agresivce definiraju kao osobe koje vrše nasilje nad nekim. Planovi borbe protiv agresije uključuju: poticanje agresivaca da rade stvari u životu koje će im pomoći i kojima će oni pomoći drugima, znanjem da se svaki problem mora riješiti diplomatski, razgovorom, radionice u osnovnim i srednjim školama, i zaključno: *Ljudima se ne može govoriti o posljedicama nasilja. Treba ih obavijestiti kako da se čovjek ponaša u ulozi žrtve ili svjedoka nasilja.*

Učenici 7. razreda (izravni pristup) naveli su među najpoželjnijim osobinama *dobrotu, nesebičnost, pristojnost i darežljivost*, a među najgorim *škrtost, sebičnost i lažljivost*. Drže da svijet ide u krivom smjeru (*Svijet će propasti.*). Sve bi moglo biti drugačije kad bi ljudi bili optimisti, kad bi se djecu od malena učilo dobroti, poštenju i nesebičnosti, kada bi ljudi bili

složniji i manje se svađali i kad bismo čuvali okoliš. Jedan odgovor je nastojao biti šaljiv: *Možemo stavljati jakne i torbe na dno razreda.*

Na sljedećemu satu učenici promišljaju kakav bi idealni čovjek trebao biti. Zaključuju da bi trebao biti dobar i da bi trebao željeti mijenjati stvari. (*Treba nam jedan dobar čovjek da promijeni sve.* I malo realističniji komentar: *Ne može jedan čovjek sve promijeniti.*) Većina učenika ne zna je li moguće ostvariti taj ideal, a ostali vjeruju da jest. Jednoglasni su u odluci da se treba truditi kako bi svijet bio bolji i ljepši. Navode neke osobe s tim osobinama: A. Lincoln, N. Mandela, M. L. King i *moja baka* (pritom ovo nije bilo izrečeno s namjerom da zabavi, već iz uvjerenja). Svjesni su da bi u improviziranim situacijama, ukoliko osoba nije nastojala biti idealna i riješiti situaciju, došlo do agresivnoga obračunavanja.

U razgovoru o strahovima roditelja isprva su pomalo neozbiljni, a onda počinju raditi. Svjesni su da se roditelji u dobroj mjeri s pravom brinu za njih. Opet se tu radi o već poznatim strahovima (loše društvo, popuštanje u školi, ovisnosti...). *Interaktivni muzej roditelja* nudi različite tipove roditelja: popustljivi roditelj, jako strog roditelj (zanimaju ga samo ocjene, u jednome trenutku postaje i agresivan), brižan roditelj, razuman roditelj, roditelj kojega ne zanima njegovo dijete (gleda samo utakmice) i roditelj pun razumijevanja.

Na ovome satu iz pripremljenih improvizacija (u kojima kaznu određuju očevi i majke) razvija se razgovor o njihovoj situaciji kod kuće. Izrazito su opušteni, ne primjećuju kameru i iskreno iznose svoja zapažanja o roditeljskim kaznama.

Na satu kada se promišlja o ulozi svjedoka, nedostaje pet učenika. Na početku sata mole da se ponovno igra Frankenstein. Dije se u parove i donose odluke, svi parovi na neki način poduzimaju nešto – ili odlaze susjedu provjeriti što se događa ili zovu policiju. Međutim, događa se obrat nakon prolaska *tunelom misli*. Jedan svjedok odlučuje da ipak neće provjeriti zašto je bučno u susjednome stanu.

Na sljedećemu satu učenici uprizoruju svoje priče, prvo bez kraja, zatim isprobavaju što je najbolje što je moglo proizići iz te situacije pa potom što je najgore te između odigranih mogućnosti odabiru svršetak priče. Na molbu učenika, dopušteno im je da se samostalno podjele u skupine, a to rezultira izrazito uočljivom podjelom prema spolu. Prva skupina dječaka *zamrznutim slikama* prikazuje kako bakica napada dječaka koji joj se rugao. Na kraju svjedoci pomažu dječaku. Djevojke se susreću na odmoru i komentiraju djevojku pokraj njih (*Bok, maco! Pusa. Pusa. Gledaj joj tenisice... Pije vodu iz boce za sok! A vidi joj te zelene*

*traperice...)* U ovoj se priči žrtva osnažuje i želi promijeniti svoju situaciju te se požali majci (nema oca). Druga ženska skupina postavlja priču o isključivanju i vrijeđanju djevojke. Rješenje je da žrtva potraži savjet starije osobe. Druga muška skupina postavlja priču o sukobu dvojice Roma oko teritorija (ostalo je nejasno kakvoga). Sukob se odvija u tramvaju. Kraj za koji su se odlučili učenici otvara neka nova pitanja, naime Romi raspravljaju i svađaju se u tramvaju. Počinju se tući, a nitko od suputnika ne reagira.

Agresivno ponašanje definiraju kao *nanošenje psihičke ili fizičke štete, kao fizičko ili psihološko ozljeđivanje, kao ponašanja kada čovjek poludi i izgubi kontrolu nad sobom pa radi nešto što ne bi smio, i kao ponašanje u kojem se ponašamo agresivno, nemirno, neprihvatljivo, bezobrazno i maltretiramo druge*. Uglavnom navode fizičko i psihičko zlostavljanje, a neki navode i *cyberbullying*, ali i vrijeđanje, ogovaranje, ignoriranje, svađanje i sl. Najopasnijom vrstom agresije drže fizičku agresiju, a ističu da žrtve mogu biti svi, čak i agresivci. Jedna skupina definira da je *žrtva – čovjek kojeg napadač napada, a možda i napadač ili oni koji žele pomoći žrtvi*. Agresivci su nasilnici koji napadaju druge. Protiv agresije bi se borili osnivanjem udruga u kojima bi se raspravljalo ili čak pomagalo drugima, radionicama koje bi mlade mijenjale u korijenu, izdvajanjem agresivnih i poremećenih iz društva: *Skupio bih ljude i dijelio letke. Pozvao bih sve agresivce koje znam i pokušao bi im pomoći*.

## 10. ŽIVOTOPIS AUTORICE

Maša Rimac Jurinović rođena je u Zagrebu 1979. godine. U Zagrebu je završila osnovnu i srednju školu te upisala Filozofski fakultet. Diplomirala je 2005. godine Hrvatski jezik i književnost te Etnologiju. Nakon diplome zapošljava se u Osnovnoj školi Mladost u kojoj radi na mjestu učiteljice Hrvatskoga jezika i voditeljice literarnih, radijskih i dramskih družina. Aktivno sudjeluje na LiDraNu (Smotra literarnih, dramskih i novinarskih radova učenika osnovne i srednje škole Republike Hrvatske) dugi niz godina. U nastavi istražuje primjenu dramskih tehnika i metoda te ju zanima unapređenje nastavne prakse. Poslijediplomski studij *hrvatske kulture* na Filozofskom fakultetu u Zagrebu upisuje 2006. godine. Aktivno sudjeluje u organizaciji usavršavanja za nastavnike Hrvatskoga jezika kao voditeljica Županijskoga stručnog vijeća, imenovanjem Agencije za odgoj i obrazovanje (2010., 2013.) te je, kao voditeljica Vijeća, održala niz predavanja na županijskoj razini (*Planiranje i ciljevi poučavanja, Upute za vođenje pedagoške dokumentacije, Zdravstveni odgoj*). U suradnji sa Školskom knjigom održala je niz radionica naslovljenih *Procesna drama u nastavi Hrvatskoga jezika* i niz predavanja naslovljenih *Potaknuti na čitanje* diljem Hrvatske. U školskoj godini 2015./2016. članica je Ispitnoga povjerenstva za polaganje stručnih ispita učitelja i nastavnika Hrvatskoga jezika. U školskoj se godini 2015./2016. počinje baviti dramskim radom s dramski darovitim učenicima u okviru projekta *DUM – Drama u Mladosti* za koji je sredstva osiguralo Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. Od 2014. suradnica je Kreativnog centra *Košnica* u kojem vodi dječju dramsku skupinu. Na Učiteljskome fakultetu drži seminare za kolegij Scenska kultura i Dramski odgoj, prvotno kao vanjska suradnica, a od 2016. i kao asistentica na Katedri za jezik i književnost, scensku i medijsku kulturu. Objavljuje priručnike, udžbenike, stručne i znanstvene radove. Recenzentica je znanstvenih radova koji se bave dramskim odgojem. Hrvatski centar za dramski odgoj joj je 2013. dodijelio zvanje dramske pedagoginje.

## 11. POPIS OBJAVLJENIH RADOVA I UDŽBENIKA

Gruić, Iva i Rimac Jurinović, Maša. 2018. Kako programi nastavnčkih fakulteta u Hrvatskoj definiraju/shvaćaju dramsko obrazovanje. *Norma*. 45-56.

Rimac Jurinović, Maša. 2017. Procesna drama kao učinkovit pristup u postizanju odgojnih iskoda u suvremenoj osnovnoj školi. *Hrvatski: časopis za teoriju i praksu nastave hrvatskoga jezika, književnosti, govornoga i pismenoga izražavanja te medijske kulture*, 14/1. 53-72.

Rimac Jurinović, Maša. 2017. Procesna drama kao oblik suradničkoga učenja. *Croatian Journal of Education* Vol. 18 No. 2/2016. 239-253.

Rimac Jurinović, Maša. 2016. Poticanje čitanja upotrebom dramskih tehnika. *Umjetnik kao pedagog pred izazovima suvremenog odgoja i obrazovanja: Zbornik radova 1. Međunarodnoga znanstvenog i umjetničkog simpozija o pedagogiji u umjetnosti*. Ur. Jerković, Berislav; Škojo, Tihana. Umjetnička akademija. Osijek. Dostupno na mrežnim stranicama Akademije [http://www.uaos.unios.hr/gla-obavijesti/simpozij\\_zbornik\\_web.pdf](http://www.uaos.unios.hr/gla-obavijesti/simpozij_zbornik_web.pdf).

Rimac Jurinović, Maša; Šišak, Iva. 2016. Ima li škola odgovornost i prema svojim dramski darovitim učenicima? *Suvremeni pristup odgoju i obrazovanju darovite djece i učenika. Zbornik radova s međunarodnoga znanstveno-stručnog skupa*. Ur. Zrilić, Smiljana. Sveučilište u Zadru.

Bagić, Krešimir; Katalinić, Zrinka; Motik, Marica; Rimac Jurinović, Maša; Sušac, Senka. 2014. *Hrvatski jezik 5. Školska knjiga*. Zagreb.

Bagić, Krešimir; Katalinić, Zrinka; Motik, Marica; Rimac Jurinović, Maša; Sušac, Senka. 2014. *Hrvatski jezik 6. Školska knjiga*. Zagreb.

Bagić, Krešimir; Katalinić, Zrinka; Motik, Marica; Rimac Jurinović, Maša; Sušac, Senka. 2014. *Hrvatski jezik 7. Školska knjiga*. Zagreb.

Franić-Glamuzina, Lada; Grbaš Jakšić, Dijana; Matijašić, Igor; Peić, Irena; Randić Đorđević, Ina; Žic, Milena; Motik, Marica; Sušac, Senka; Katalinić, Zrinka; Rimac Jurinović, Maša; Hukka, Emilia. 2014. *Kocka vedrine 5. 1. dio. Školska knjiga*. Zagreb.



Franić-Glamuzina, Lada; Grbaš Jakšić, Dijana; Matijašić, Igor; Peić, Irena; Randić Đorđević, Ina; Žic, Milena; Motik, Marica; Sušac, Senka; Katalinić, Zrinka; Rimac Jurinović, Maša; Hukka, Emilia. 2014. *Kocka vedrine 5. 2. dio*. Školska knjiga. Zagreb.

Franić-Glamuzina, Lada; Grbaš Jakšić, Dijana; Matijašić, Igor; Peić, Irena; Randić Đorđević, Ina; Žic, Milena; Motik, Marica; Sušac, Senka; Katalinić, Zrinka; Rimac Jurinović, Maša; Hukka, Emilia. 2014. *Kocka vedrine 6. 1. dio*. Školska knjiga. Zagreb.

Franić-Glamuzina, Lada; Grbaš Jakšić, Dijana; Matijašić, Igor; Peić, Irena; Randić Đorđević, Ina; Žic, Milena; Motik, Marica; Sušac, Senka; Katalinić, Zrinka; Rimac Jurinović, Maša; Hukka, Emilia. 2014. *Kocka vedrine 6. 2. dio*. Školska knjiga. Zagreb.

Motik, Marica; Sušac, Senka; Katalinić, Zrinka; Rimac Jurinović, Maša; Hukka, Emilia. 2014. *Kocka vedrine 7. 1. dio*. Školska knjiga. Zagreb.

Motik, Marica; Sušac, Senka; Katalinić, Zrinka; Rimac Jurinović, Maša; Hukka, Emilia. 2014. *Kocka vedrine 7. 2. dio*. Školska knjiga. Zagreb.