

Izvorni znanstveni rad.
Prihvaćen: 31. prosinca 2023.

RAZVOJ KOMUNIKACIJSKE JEZIČNE KOMPETENCIJE DRAMSKIM TEHNIKAMA U NASTAVI HRVATSKOGA JEZIKA U OSNOVNOJ ŠKOLI

Monika Miholić Cvitanić
Zagreb

Sažetak: *Kurikulum za nastavni predmet Hrvatski jezik (2019)* kao cilj poučavanja postavlja stjecanje komunikacijske jezične kompetencije, a to podrazumijeva ovladavanje svim jezičnim djelatnostima: slušanjem, govorenjem, čitanjem i pisanjem. Ovaj rad pokazuje mogućnost razvijanja komunikacijske jezične kompetencije dramskim tehnikama unutar dramskopedagoških radionica opisujući prednosti takva rada, a na kraju se prilaže primjer dramskopedagoške radionice. Svrha je rada istaknuti korisnost dramskih tehnika i oblikovanja nastave kao dramskopedagoške radionice jer tako aktivno uključujemo učenike u nastavni proces u kojem iskustveno uče, zainteresirani su, opušteni i spremni na suradnju.

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

1. UVOD

Živimo u vremenu brzih promjena na području znanosti, tehnike, proizvodnje, a to vrijeme od nas traži brzu prilagodbu te stalno učenje i stjecanje znanja. Zbog toga obrazovni sustav mora biti takav da mlade naraštaje pripremi za cjeloživotno učenje. Obrazovna politika RH prihvaća temeljne kompetencije za cjeloživotno učenje koje je odredilo Europsko vijeće. Prva od osam temeljnih kompetencija jest kompetencija pi-

smenosti, tj. komunikacija na materinskom jeziku. Ta se kompetencija najviše razvija u nastavi Hrvatskoga jezika, stoga i novi *Kurikulum nastavnog predmeta Hrvatski jezik* (2019) ističe kako je svrha poučavanja nastavnog predmeta Hrvatski jezik u prvom redu osposobljavanje učenika za prikladnu komunikaciju i izražavanje hrvatskim standardnim jezikom, a to znači stjecanje komunikacijske jezične kompetencije koja uključuje ovladavanje jezičnim djelatnostima slušanja, govorenja, čitanja i pisanja. Razvijena komunikacijska jezična kompetencija omogućuje učenje i svih drugih nastavnih predmeta.

Ovaj rad nudi mogućnost razvijanja komunikacijske jezične kompetencije dramskim tehnikama koje se provode u obliku dramskopedagoške radionice. U prvom dijelu rada teorijski se objašnjava komunikacijska jezična kompetencija i komunikacijski pristup usvajanja jezika koji naglašava ulogu učitelja¹ u nastavnom procesu. U drugom dijelu rada razmatra se položaj dramskog odgoja u kurikulskim dokumentima i u nastavi te se opisuje dramskopedagoška radionica kao oblik rada u nastavi sa svojom strukturom i mogućnostima vrednovanja. Na kraju se daje primjer dramskopedagoške radionice kojom se razvija komunikacijska jezična kompetencija.

2. JEZIČNE KOMPETENCIJE

Usmjerenost odgoja i obrazovanja prema razvoju kompetencija započela je u Republici Hrvatskoj početkom 21. stoljeća prihvaćanjem *Europskoga referentnog okvira ključnih kompetencija* (2004). Taj dokument donosi osam ključnih kompetencija, a prva je kompetencija *pismenost*² koja se odnosi na materinski jezik, tj. na jezik ili više njih kojima se osoba služi kao prirodnim sredstvom razmišljanja i komuniciranja.

¹ Riječi *učitelj* i *učenici* u ovom se radu odnose na osobe obaju spolova.

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

U Republici Hrvatskoj većini je ljudi materinski jezik hrvatski jezik, što ga čini osnovom za stjecanje znanja iz svih drugih područja, ali je i važan popratni čimbenik kognitivnoga razvoja te temelj za izgradnju učenikove socijalne kompetencije (Pavličević-Franić 2007: 34).

Da bi se ovladalo jezikom, posebnu je pozornost tijekom nastave materinskoga (hrvatskoga) jezika potrebno pridati razvoju jezičnih kompetencija, osobito komunikacijske jezične kompetencije koja je temelj za ovladavanje jezikom u mlađoj školskoj dobi, te je kasnije povezati s lingvističkom kompetencijom koja podrazumijeva sposobnost uporabe apstraktnoga mišljenja koje je potrebno za razumijevanje i usvajanje jezične teorije.

2.1. LINGVISTIČKA KOMPETENCIJA

Lingvistička kompetencija podrazumijeva teorijsko znanje o jeziku, a ono uključuje učenje normativne gramatike, što znači da potiče gramatičku stručnost na razini teorijskoga jezičnoga poznavanja pravila, definicija i normi (Aladrović Slovaček 2019: 74). Lingvistička se kompetencija povezuje s jezičnom kompetencijom Chomskoga jer je za Chomskog usvajanje jezika zapravo usvajanje gramatike.

Njegov teorijski pristup, koji počiva na znanju o jeziku, utjecao je na tradicionalnu nastavu kojoj je težište bilo na poučavanju gramatike tijekom druge polovice 20. stoljeća. Premda generativna gramatika nije široko zastupljena u hrvatskoj lingvistici i nije poznato jesu li se tvorci nastavnih programa u drugoj polovici 20. stoljeća pozivali na generativnu lingvističku teoriju, teorijski je okvir bio nesvjesno prihvaćen (Jelaška 2007). Stoga je u tadašnjim planovima i programima jezičnih sadržaja bilo puno više u odnosu na sadržaje iz jezičnoga izražavanja (koji su sjedinjivali jezične djelatnosti). I premda Težak krajem 20. stoljeća piše kako „suvremena nastava zaista mora gramatiku gledati kroz učenika: koliko mu je i u kojim svojim slojevima potrebna, koliko, kada i kako je može učiti” (1996: 55), nastavna praksa pokazuje da je i sljedećih 20 godina bilo puno više gramatičkih i pravopisnih nastavnih jedinica.

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

2.2. KOMUNIKACIJSKA KOMPETENCIJA

Pri shvaćanju da lingvistička kompetencija podrazumijeva teorijsko znanje o jeziku i da je jedna razina jezične kompetencije, komunikacijska kompetencija podrazumijeva uporabno jezično znanje u različitim situacijama svakodnevnoga sporazumijevanja i druga je razina jezične kompetencije. Autorica Aladrović Slovaček smatra da komunikacijska kompetencija ima i važniju ulogu od lingvističke jer omogućuje uporabu svega naučenoga: „s pomoću nje ostvarujemo kontakte, služimo se naučenim znanjima, komuniciramo, prenosimo poruke, jednom riječju – živimo” (2019: 82).

Kurikulum nastavnoga predmeta Hrvatski jezik oslanja se na *Zajednički europski referentni okvir za jezik: učenje, poučavanje, vrednovanje* (2005) u kojem su određene komponente komunikacijske jezične kompetencije: 1. jezična kompetencija, 2. sociolingvistička i 3. pragmatička kompetencija koja pak obuhvaća dvije potkomponente: a) diskursnu kompetenciju i b) funkcionalnu kompetenciju (ZEROJ 2005: 111, 126). Svaka komponenta uključuje i znanje i sposobnosti. U nastavi Hrvatskoga jezika razvija se komunikacijska jezična kompetencija jezičnim djelatnostima slušanjem, govorenjem, čitanjem i pisanjem na uporabnoj razini.

3. RAZVOJ KOMUNIKACIJSKE JEZIČNE KOMPETENCIJE U NASTAVI HRVATSKOGA JEZIKA U OSNOVNOJ ŠKOLI

Hrvatski se jezik, kao materinski jezik, poučava i uči tijekom osnovne i srednje škole, a nastavlja se i na mnogim fakultetima. Nastavni programi do kraja 20. stoljeća davali su prednost usvajanju gramatičkog znanja. Nastava jezičnoga izražavanja, u kojoj su bile sjedinjene jezične djelatnosti, ostajala je u drugom planu.

Reforma školstva počela je projektom pod nazivom *Hrvatski nacionalni obrazovni standard* (HNOS). Njime su započele promjene u dijelu koji se odnosi na programske sadržaje te je 2006. sastavljen *Nastavni plan i program za Hrvatski jezik* (poznat kao PiP). Tim planom obuhvaćena su četiri nastavna područja: jezik, jezično izražavanje, književnost i medijska kultura, a najveći broj sati odnosio se na poučavanje jezika (gramatike, pravopisa, pravogovora, rječnika). Oslanjanjem na HNOS izrađen je 2011. *Nacionalni okvirni kurikulum* (NOK). Temeljno je obilježje NOK-a prelazak na kompetencijski sustav i učenička postignuća (ishode učenja), čime se ostvaruje nova paradigma odgojno-obrazovnog procesa. U kompetencijskom modelu odgojno-obrazovnog procesa učenik je glavni subjekt i ima ulogu samostalnoga učenja i preuzimanja odgovornosti za postignuća u učenju (Rosandić 2013: 291).

S obzirom na to da prema NOK-u nisu izrađeni predmetni kurikuli, poučavanje se hrvatskoga jezika u školama provodilo prema *Nacionalnom planu i programu* iz 2006. Prema tom planu i programu nastava je jezičnoga izražavanja, tijekom koje bi se trebale poticati jezične djelatnosti, po broju nastavnih jedinica i broju predviđenih sati bila na trećem mjestu, iza nastave gramatike i književnosti (Pavličević-Franić 2018). Tek iz novije inačice krovnooga kurikulskog dokumenta pod nazivom *Okvir nacionalnoga kurikuluma* (ONK) iz 2018. proizlaze i ostali kurikulske dokumenti.

Prema novom kurikulumu (2019) predmet Hrvatski jezik strukturiran je u tri područja: 1. *hrvatski jezik i komunikacija*, 2. *književnost i stvaralaštvo* i 3. *kultura i mediji*. Autori ističu da se u svim predmetnim područjima razvija komunikacijska jezična kompetencija i potiče ovladavanje jezičnim djelatnostima. Ipak, to najviše dolazi do izražaja u području *hrvatski jezik i komunikacija*. Unutar toga predmetnog područja očekivani su ishodi raspisani u šest kategorija: govorenje, slušanje, čitanje, pisanje, gramatika, leksik i jezik u kontekstu.

Novi kurikulum donio je promjene u sadržaju učenja, njegovu rasporedu po ciklusima, ishodima učenja, a do promjene treba doći i u načinu poučavanja. Pavličević-Franić na više mjesta (2005, 2007, 2018) naglašava kako je potrebno u nastavnom procesu krenuti od razvijanja

komunikacijske kompetencije pa tek onda slijedi usvajanje lingvističkog znanja, dakle *komunikacijom do gramatike*. Takav je pristup osobito potreban u dobi do 12 godina, tj. od prvoga do šestoga razreda osnovne škole, i naziva se *komunikacijski pristup*.

3.1. KOMUNIKACIJSKI PRISTUP USVAJANJU HRVATSKOGA JEZIKA

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

Igra koja se koristi u nastavi kako bi učenici bili motiviraniji i u učenju aktivniji didaktička je igra i važan je dio suvremene nastave. Sadržaji koji se predstavljaju kao didaktička igra, premda teški i/ili dosadni, učenicima postaju prihvatljivi, a sam proces učenja zanimljiv jer učenici nemaju dojam da uče nego da se igraju, što olakšava usvajanje novih znanja i razvija pozitivan odnos prema jezičnome gradivu koje se učenjem u igri usvaja (Pavličević-Franić 2005: 76–77). O igri kao nastavnoj metodi piše Aladrović Slovaček (2018, 2019) posebno ističući jezične igre u nastavi Hrvatskoga jezika. Igra je učenicima najzabavniji oblik učenja; olakšava usvajanje znanja, sposobnosti i vještina; stvara pozitivno razredno okruženje u kojem učenik može sudjelovati u aktivnostima bez straha od pogreške. Igra mora biti prilagođena dobi djeteta i njegovim intelektualnim sposobnostima, a učitelji moraju znati što kojom igrom žele postići.

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

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

Od učitelja se u komunikacijskom pristupu nastavi očekuje da imaju volje, želje i sposobnosti prihvatiti nešto novo i nestereotipno, da budu kreativne osobe koje potiču i usmjeravaju komunikaciju te osmišljavaju nastavu koja je dinamična, raznolika, učenicima zanimljiva i uz sve to primjerena i svrhovita (Pavličević-Franić 2007: 45–46).

U komunikacijski pristup usvajanju jezika uklapaju se dramske aktivnosti³ jer njima omogućujemo učenicima „pozitivan poticaj za učenje jezika: sigurne i njima bliske okolnosti za istraživanje jezika, igranje jezikom i jezičnim pojavama i učenje na zoran, kreativan i stvaralački način” (Gruić i Rimac Jurinović 2022: 216).

³ U prijedlogu klasifikacije pojmova (Gruić, Vignjević i Rimac Jurinović 2018) autorice objašnjavaju dramsku aktivnost kao „opći neutralni pojam koji ukazuje na bilo koji oblik aktivnoga sudjelovanja u zamišljenoj situaciji”.

4. DRAMSKI ODGOJ U KURIKULSKIM DOKUMENTIMA I U PRAKSI

Prema autoricama Gruić, Vignjević i Rimac Jurinović „dramski je odgoj oblik rada s djecom, mladima i odraslima koji na različite načine upoznaju dramski medij, kao gledatelji i kao aktivni sudionici” (2018: 125). Unutar dramskoga odgoja, prema tim autoricama, izdvajaju se tri područja: dramsko izražavanje, dramsko stvaralaštvo i dramska kultura.

Dramski je odgoj bio zastupljen u NOK-u (2011), što je vidljivo iz odgojno-obrazovnih ciljeva umjetničkoga područja te očekivanih učeničkih postignuća u polju *Dramska kultura i umjetnost*. Rimac Jurinović (2017) u svojoj analizi zastupljenosti dramskoga odgoja u NOK-u zaključuje da je najmanje zastupljeno dramsko izražavanje, što smatra paradoksalnim jer mu je cilj razvoj, sazrijevanje i odrastanje pojedinca.

U *Nacionalnom dokumentu umjetničkoga područja kurikulumu* (2018) spominje se da umjetničko područje obuhvaća vizualnu, glazbenu, filmsku i dramsku umjetnost, umjetnost plesa i pokreta te književnost, a u odgojno-obrazovnim očekivanjima možemo prepoznati područja dramskoga odgoja – dramsko izražavanje (npr. *učenik izražava raznovrsnim stvaralačkim aktivnostima svoje doživljaje, osjećaje i iskustva unutar pojedine umjetnosti te umjetničkoga područja*), dramsko stvaranje (npr. *učenik razvija vještine i svladava osnovne tehnike izvodeći različite aktivnosti /samostalno i u skupini/ i rabeći širok spektar poticaja*) i dramsku kulturu (npr. *učenik perceptivno doživljava umjetničko djelo i dijeli svoje iskustvo s drugima*).

U *Dokumentu* se objašnjava da se umjetničko područje povezuje s jezično-komunikacijskim „u književnosti, dramskoj i filmskoj umjetnosti te uporabi dramskih i plesnih metoda u nastavnom procesu” (*Nacionalni dokument umjetničkoga područja kurikulumu* 2018: 9). U okviru jezično-komunikacijskoga područja poučava se hrvatski jezik, dakle u nastavu Hrvatskoga jezika trebalo bi prema *Nacionalnom dokumentu umjetničkog područja kurikulumu* (2018) uključiti dramski odgoj, a to znači sva tri područja: dramsko izražavanje, dramsko stvaralaštvo i dramsku kulturu.

Postavlja se pitanje koliko se zaista dramski odgoj primjenjuje u nastavi Hrvatskoga jezika, a tu dolazimo i do pitanja jesu li i koliko učitelji osposobljeni za realizaciju teorije i praktične primjene dramskoga odgoja u nastavi. O tome zanimljivom istraživačkom pitanju objavljeno je nekoliko istraživanja. Prema istraživanjima koje je provela Zrinka Vukojević (2016, 2018) diplomirani učitelji i budući učitelji na završnoj godini studija nominalno smatraju da su dramskopedagoške tehnike vrijedan metodički pristup u nastavi, ali se ne smatraju dovoljno kompetentnima za njegovu primjenu.

S obzirom na to da još uvijek nemamo dramskopedagošku metodu koja se tematski fokusira na područje škole,⁴ u nastavku je objašnjen pojam dramskopedagoške radionice, njezina struktura i mogućnosti vrednovanja kao temeljne metodičke odrednice.

5. DRAMSKOPEDAGOŠKE RADIONICE

5.1. ŠTO JE DRAMSKOPEDAGOŠKA RADIONICA?

Proces učenja i poučavanja odvija se u školi tijekom nastave koju u današnjim školama, da bismo istaknuli razliku prema tradicionalnoj nastavi, nazivamo suvremenom. Na osnovi svojih promišljanja, iskustva i stručnog usavršavanja, istaknula bih da je suvremena nastava ona nastava:

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

Tim zahtjevima suvremene nastave velikim dijelom udovoljava radionički oblik rada u nastavi. Mnogi autori (Uzelac, Bogнар i Bagić 1994;

⁴ Nasuprot tomu razvijene su dvije metodike koje se bave dramskim studijem: metodika Zvezdane Ladike i metodika Ines Škuflić-Horvat.

Buljubašić-Kuzmanović 2006; Jindra 2010) ističu važnost radionica kao oblika rada u nastavi na svim obrazovnim razinama jer one implementiraju aktivno, iskustveno, a time i suradničko učenje dajući najveći doprinos cjelovitome osobnom rastu i razvoju učenika.

Ako se pedagoška radionica provodi dramskim aktivnostima, riječ je o dramskopedagoškoj radionici. Višestruku korist dramske aktivnosti sveobuhvatno su opisale Spomenka Dragović i Dinka Balić pišući da „sudionicima pomaže u izražavanju emocija i izricanju stavova, bavljenjem njome razvija imaginaciju i kreativnost, govorne te motoričke sposobnosti. Od pomoći je pri razumijevanju međuljudskih odnosa, razvija kritičnost/samokritičnost, snaži samopouzdanje, ali i toleranciju spram drugoga/drukčijeg” (2013: 203). Autorice Gruić, Vignjević i Rimac Jurinović (2018) predlažu termin *dramska aktivnost* kao neutralni pojam za dramske tehnike i metode.⁵

Korištenjem dramskih tehnika i dramskih metoda nastava postaje aktivno, suradničko i iskustveno učenje. Aktivno jer dramska tehnika, bilo da se koristi sama za sebe ili unutar neke metode, na svoj način angažira sudionike (učenike) i svi se osjećaju uključenima (Gruić i dr. 2018). Razvijamo suradničko učenje jer učenici posredstvom dramske tehnike uče u skupini, sa skupinom i od skupine. Pritom valja imati na umu da u suradničkom učenju, kako piše Rimac Jurinović (2016: 246), svi članovi skupine rade na realizaciji zajedničkog zadatka, shvaćaju da su potrebni jedni drugima kako bi ga uspješno izvršili te da skupina ne može uspjeti ako ne uspije svaki njezin član. Unutar skupine prepoznaju individualnu ulogu, važnost preuzimanja inicijative te međusobnog uvažavanja i pomaganja.

U dramskopedagoškoj radionici učenici uče stjecanjem osobnoga iskustva koristeći se već postojećim iskustvima i stvarajući nova iskustva, što im omogućuje ostvarivanje različitih uvida o sebi, drugima i/ili o nekoj temi. Time se ostvaruje iskustveno učenje pri čemu je učitelj

⁵ Više o dramskim tehnikama i metodama u *Prijedlogu klasifikacije i pojmovnika* (Gruić i dr. 2018).

kreator i poticatelj situacija iz kojih učenici uče, a ne jedini nositelj znanja u nastavnom procesu.

Učitelj i učenici u dramskopedagoškoj radionici susreću se kao ravnopravni igrači, međusobno su povezani i spremni da zajedno komuniciraju, doživljavaju, eksperimentiraju i otkrivaju (Spolin 2000: 2). U takvu odnosu izvođenju dramskih tehnika pristupa se opušteno pa se i razmišlja na kreativan način. Osim toga, ne postoji strah od pogreške jer u dramskoj pedagogiji nema pogrešaka; sve što sudionici ponude, osnova je za daljnji rad i propitivanje. Takav odnos omogućuje i kvalitetno vrednovanje svih strana nastavnoga procesa.

Dramskopedagoškim radionicama učenici stječu kompetencije iz dramske umjetnosti koja je dio umjetničkoga područja kurikula (2018). Prema tom se dokumentu odgojno-obrazovna očekivanja umjetničkoga područja ostvaruju većim dijelom u učenju i poučavanju obveznih, izbornih i fakultativnih predmeta, stoga u nekim školskim kurikulumima srednjih škola postoji Dramski odgoj kao nastavni predmet.⁶ Hrvatski centar za dramski odgoj (HCDO) izdao je prijedlog *Kurikuluma za nastavni predmet Dramski odgoj za srednje škole* (2020) koji je objavljen na mrežnim stranicama HCDO-a.⁷ Taj kurikulum „predstavlja završni dio budućeg cjelovitog kurikuluma Dramskog odgoja kojim će biti obuhvaćeni svi stupnjevi i segmenti odgojno-obrazovnog sustava” (*Kurikulum 2020*: 5). U tome se vide nastojanja HCDO-a da se dramski odgoj kao predmet normira i standardizira te uvede za cijelu okomicu odgojno-obrazovnoga sustava. Ishodi predmeta Dramski odgoj razrađeni su u kurikulumu po područjima: *dramsko izražavanje (A)*, *dramsko stvaralaštvo (B)* i *dramska kultura (C)*. Vidljivo je njihovo usložnjavanje iz razreda u razred.

Ako postoji Dramski odgoj u školskom kurikulumu kao nastavni predmet, tada njegove ishode po predmetnim područjima ostvarujemo dramskopedagoškom radionicom i kad se njome koristimo kao metodičkim obrascem za oblikovanje nastavnoga procesa drugih predmeta. Najviše

⁶ Dramski se odgoj kao fakultativni predmet izvodi u Gimnaziji Sesvete, zagrebačkoj I. i III. gimnaziji, a kao izborni u Gimnaziji A. G. Matoša u Zaboku.

⁷ Prijedlog je dostupan na poveznici: <http://www.hcdo.hr/wp-content/uploads/2020/03/Prijedlog-Kurikulum-predmeta-Dramski-odgoj-za-srednje-skole.pdf>.

se ishoda ostvaruje u središnjem dijelu radionice u kojem se izmjenjuje najveći broj dramskih tehnika. Ostvarujemo ishode iz područja *dramsko izražavanje* jer „sudjelovanje u dramskim aktivnostima omogućuje učenicima izražavanje i oblikovanje osjećaja, mišljenja i stavova o sebi i drugima, upoznavanje, razumijevanje i propitivanje međuljudskih odnosa te oblikovanje vlastita osobnog i socijalnog identiteta”, ishode iz područja *dramsko stvaralaštvo* jer „učenici razvijaju kompetencije i vještine umjetničkog dramskog stvaranja u različitim medijima, razvijaju estetski ukus i osjetljivost te izgrađuju kriterije prosudbe vlastita i tuđeg dramskog stvaralaštva” te ishode iz područja *dramska kultura* koji osposobljavaju učenike „za kvalitetno doživljavanje, prihvaćanje i razumijevanje dramske i srodnih izvedbenih umjetnosti, za njihovu estetsku i etičku prosudbu i vrednovanje” (*Kurikulum nastavnoga predmeta Dramski odgoj za srednje škole 2020*: 3). Ishodi tih područja teško su odvojivi i međusobno se preklapaju, osobito u produktima samih učenika.

U osnovnim školama ne postoji nastavni predmet u sklopu kojeg bi se ostvarivala odgojno-obrazovna očekivanja iz područja dramske umjetnosti, stoga se ona ostvaruju samo unutar drugih nastavnih predmeta, a najviše u nastavi Hrvatskoga jezika. Izvedeći nastavu kao dramskopedagošku radionicu ostvarujemo znatno više odgojno-obrazovnih očekivanja iz područja dramske umjetnosti te je u nastavni proces uključeno dramsko izražavanje, dramsko stvaralaštvo i dramska kultura. Tako je i u primjeru dramskopedagoške radionice prikazane u ovome radu, a kako bih pokazala koja se to očekivanja ostvaruju, ispisala sam ih kao ishode nastavnoga predmeta *Dramski odgoj*. Pri oblikovanju tih ishoda koristila sam se *Kurikulumom nastavnoga predmeta Dramski odgoj za srednje škole* (2020), ali sam ih prilagodila učenicima šestoga razreda. Prilagodba ishoda upućuje na potrebu izrade kurikula za *Dramski odgoj* u osnovnoj školi.

5.2. STRUKTURA DRAMSKOPEDAGOŠKE RADIONICE

Dramskopedagoška radionica ima trodijelnu strukturu: uvodni, središnji i završni dio. U uvodnom dijelu započinjemo dramskom aktivnosti kojom učenike pripremamo za središnji dio. Aktiviramo ih, potičemo vo-

lju i pozitivnu energiju. U središnjem dijelu različitim dramskim tehnikama ostvarujemo ishode sata. Završavamo dramskom aktivnosti kojom zaokružujemo dotadašnji rad (usustavljujemo ga, ponavljamo naučeno i sl.). S takvom strukturom dramskopedagošku radionicu moguće je provoditi s učenicima u školi u sklopu nastave i izvannastavnih aktivnosti, ali i izvan škole u bilo kojoj prigodi. Ovako strukturirana dramskopedagoška radionica može se uklopiti u metodički obrazac oblikovanja nastavnoga sata svakog predmeta, pa tako i Hrvatskoga jezika.

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

Dramskopedagošku radionicu najbolje je i najpraktičnije organizirati u trajanju najmanje dva školska sata. Važno je predvidjeti dovoljno vremena za provedbu svake dramske tehnike jer učenici trebaju proći kroz to iskustvo, imati mogućnost komentirati, a kad voditelj procijeni, i vrednovati svoj i tuđi rad. Voditelj će procijeniti koliko će se zadržati na određenoj aktivnosti: koliko je to korisno za učenikov osobni razvoj i za ostvarenje ishoda sata.

5.3. VREDNOVANJE U DRAMSKOPEDAGOŠKIM RADIONICAMA – MOGUĆNOSTI I IZAZOVI

Često se možemo susresti s mišljenjem da su dramske aktivnosti igra koja učenike relaksira i odmara od ozbiljnog rada, no dramskopedagoškom radionicom ne samo da ostvarujemo ishode nastavnoga

predmeta nego i uspješno provodimo vrednovanje ishoda učenja i samog procesa rada.

U *Okviru za vrednovanje procesa i ishoda učenja u osnovnoškolskoj i srednjoškolskoj odgoju i obrazovanju* (2018) navode se tri osnovna pristupa vrednovanju: 1. vrednovanje za učenje, 2. vrednovanje kao učenje i 3. vrednovanje naučenoga. Tijekom dramskopedagoških radionica nakon svake se dramske aktivnosti može provesti formativno vrednovanje, dakle vrednovanje za učenje i vrednovanje kao učenje, a nakon više puta ponovljenoga formativnog vrednovanja može se učenički rad vrednovati i sumativno, što je uostalom i uobičajeno u nastavnom procesu. Važno je naglasiti da je dramskopedagoškim radionicama moguće formativno vrednovanje ishoda psihomotoričkoga i afektivnoga područja, koji se češće zanemaruju dajući prednost kognitivnim ishodima.⁸

Vrednovanje za učenje bitan je izvor povratnih informacija i za učitelja i za učenika te omogućuje korekcije i usmjeravanje. Učitelj promatra učenike u različitim aktivnostima, sluša ih i vrednuje, što mu daje informaciju o razini usvojenosti znanja, vještina i stavova u odnosu na odgojno-obrazovne ishode omogućujući mu tako da svoj rad prilagođava i usmjerava, a u nekim situacijama to može i *u hodu*. Učitelj također omogućuje učenicima vrednovanje nastavnoga sata općenito (osmišljenost, provedbu, atmosferu), kao i dramskih tehnika pojedinačno, što mu pomaže u oblikovanju budućega rada. Vrednovanjem za učenje učenicima se pruža mogućnost da tijekom procesa učenja steknu uvid u to kako mogu unaprijediti svoje učenje da bi ostvarili ciljeve učenja (*Okvir za vrednovanje 2018*: 16). Učitelj može učeniku dati povratnu informaciju odmah nakon izvođenja dramske aktivnosti.

S druge strane, vrednovanje kao učenje uključuje vršnjačko vrednovanje i samovrednovanje. To je vrednovanje koje služi kao učenje i omogućuje kritičko i samokritičko promatranje, uspoređivanje različitih nači-

⁸ Kognitivno područje opisuje znanja i spoznaje, psihomotoričko opisuje tjelesne vještine, a afektivno područje opisuje stavove, motivaciju i interese. Pri vrednovanju afektivnoga područja ne vrednuju se stavovi, nego argumentiranje stavova. (Sirovina, D. *Vrednovanje učenika u nastavnom procesu*, dostupno na poveznici: https://www.profil-klett.hr/sites/default/files/files-upload/vrednovanje_ucenika_u_nastavnom_procesu.pdf.)

na razmišljanja, stavova i kriterija, pridonosi podizanju samopouzdanja i izgradnji kritične, samokritične i tolerantne osobe.⁹ Takvo vrednovanje neizostavan je dio dramskopedagoške radionice jer su učenici, sudjelujući u dramskim aktivnostima, stalno u situaciji promatranja i komentiranja tuđega rada, procjenjivanja prema kriterijima i uspoređivanja sa svojim radom. Kriteriji moraju biti jasno oblikovani i svi učenici moraju biti s njima upoznati.

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

Dramskopedagoškom radionicom možemo se prema tome koristiti za obradu novoga gradiva, za vježbanje i ponavljanje te provjeru naučenoga. U nastavku je naveden primjer dramskopedagoške radionice koja je osmišljena kao sat uvježbavanja s ciljem razvijanja vještine slušanja i govorenja u šestom razredu osnovne škole.

⁹ Vidi: Sirovina, D. *Vrednovanje učenika u nastavnom procesu*, dostupno na poveznici: https://www.profil-klett.hr/sites/default/files/files-upload/vrednovanje_ucenika_u_nastavnom_procesu.pdf.

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

HRVATSKI JEZIK	
	ODGOJNO-OBRAZOVNI ISHODI
HRVATSKI JEZIK I KOMUNIKACIJA	A. 6.1. Razlikuje obrasce vođenja razgovora s obzirom na sugovornika, vrstu i svrhu razgovora: razgovor s vršnjacima ili odraslima, slobodni ili vođeni razgovor. A.6.2. Razlikuje slušanje usmjereno na cjelovit sadržaj i njegovo razumijevanje i slušanje usmjereno na određene podatke ili poruke.
KNJIŽEVNOST I STVARALAŠTVO	B.6.1. Prepoznaje različite obrasce ponašanja likova. B.6.4. Na temelju jezičnih vještina, aktivnoga rječnika i stečenoga znanja oblikuje uratke u kojima dolazi do izražaja kreativnost, originalnost i stvaralačko mišljenje.
MEDUPREDMETNE TEME	
	ODGOJNO-OBRAZOVNA OČEKIVANJA
Osobni i socijalni razvoj	B.3.1. Pokazuje razumijevanje za osjećaje i potrebe drugih, razvija empatiju. B.3.4. Preuzima dodijeljenu ulogu u timu, aktivno pridonosi svojim sudjelovanjem.
Učiti kako učiti	A.3.3. Otvoren je raznolikim (novim) idejama i pristupima, osmišljava ih, povezuje i iskušava. A.3.4. Prihvaća postojanje različitih mišljenja i perspektiva. Sve više temelji svoje mišljenje na argumentima (a ne na uvjerenjima, predrasudama, stereotipima...). Kritičko vrednovanje svojega i tuđeg rada. D.3.2. Surađuje u skladu sa svojom ulogom u skupini, dijeli ideje. Poštuje mišljenje drugih. Procjenjuje svoj doprinos i doprinos drugih pri rješavanju zajedničkog zadatka. Iskazuje interes za suradnju s drugima i konstruktivno surađuje.

DRAMSKI ODGOJ (DRAMSKA UMJETNOST)	
	ODGOJNO-OBRAZOVNA OČEKIVANJA
Dramsko izražavanje	Upoznaje, razumije i prihvaća konvencije dramskoga rada i aktivnosti. Suraduje s drugima te dijeli i prihvaća odgovornost za zajednički dramski rad. Osvješćuje međuljudske odnose, ponašanja i stavove u društvu. Prepoznaje međuljudske odnose i ponašanje potrebno za oblikovanje jednostavnih tipskih dramskih likova.
Dramsko stvaralaštvo	Razlikuje složenije oblike i konvencije skupnoga dramskog stvaranja. Oblikuje i izvodi dramske uratke samostalno i s drugima potaknut književnim djelom.
Dramska kultura	Obrazlaže svoj doživljaj i mišljenje o procesu i rezultatima dramskoga rada u kojem sudjeluje. Objašnjava i uspoređuje svoje dramsko stvaralaštvo sa stvaralaštvom drugih učenika.

1. UVODNI DIO (5 min)

Učenici izvode dramsku tehniku *Valovi oceana*.¹⁰

2. SREDIŠNJI DIO (70 min)

a) Učenici izvode dramsku tehniku *Zadatci iz šešira*. Učenike dijelimo u skupine po pet, a svaka skupina izvlači svoj zadatak iz šešira. Svaka skupina dobiva rečenicu-dvije iz Andersenove bajke *Carevo novo ruho* koje treba pročitati prema uputi u zadatku. Na zadatku rade zajedno, svatko mora sudjelovati u izvedbi.

Zadatci:

- *Svi u gradu su već znali sve o čudesnoj moći tkanine i svi su bili znatiželjni vidjeti koliko su glupi ili nesposobni njihovi susjedi.* – PROČITATI KAO DA NAM SE ŽURI.

¹⁰ Dramska tehnika opisana u priručniku *Theater Games For The Classroom* (Spolin 1986: 30).

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

b) Čitanje priče dramskom tehnikom *Daj i uzmi*.¹¹ Učenici ostaju u skupinama po pet učenika. Sve skupine rade istovremeno. Učitelj obilazi skupine i prati izmjenjuju li se učenici u čitanju.

c) Učenici su podijeljeni u šest manjih skupina. Pripremaju improvizaciju¹² čija se radnja događa nakon što je car provjerio kako napreduje njegovo novo odijelo. Dvije skupine prikazuju scenu u kojoj razgovaraju dva ministra koja su prije cara pogledali novo odijelo, dvije skupine prikazuju scenu u kojoj sluga dolazi kući i svojim ukućanima govori što se danas dogodilo na dvoru, a posljednje dvije skupine prikazuju scenu u kojoj nasamo razgovaraju dvije varalice. Dvije skupine s istim zadatkom prikazuju improvizacije, ostali su publika. Nakon prikaza slijedi kratak razgovor – u čemu se razlikuju, kakvi su likovi – njihove osobine, povezuju li te osobine s ljudima današnjega vremena. Isto ponovimo i s ostalim improvizacijama.

d) Dramska tehnika *Okviri*.¹³ Učenici su podijeljeni u dvije skupine – jedna priprema improvizaciju u kojoj će prikazati paradu do uzvika „Car je gol!”, a druga prikazuje od trenutka kad se car, nakon uzvika djeteta, povukao u dvor. U obje improvizacije imamo reportera, dvorjane, ministre, narod, moguće policajce.

U drugoj improvizaciji nema cara. Dok jedna skupina prikazuje improvizaciju, druga je publika. Učenici koji su u publici iznose koje međuljudske odnose, ponašanja i stavove u društvu prepoznaju u improvizaciji, dok skupina koja je izvodila improvizaciju iznosi svoja opažanja o dramskom radu u kojem su su-

¹¹ Dramska tehnika opisana u priručniku *Theater Games For The Classroom* (Spolin 1986: 119).

¹² Dramska tehnika opisana u knjizi *Igram se, a učim!* (Lekić i dr. 2007: 41).


¹³ Dramska tehnika opisana u priručniku *Prolaz u zamišljeni svijet* (Gruić 2002: 96).

djelovali (doživljaj i mišljenje o procesu i rezultatima dramskoga rada). Učenici u publici komentiraju govor učenika, jesu li se međusobno slušali, ali i čuli i razumjeli. Nakon izvođenja obiju improvizacija učenici ih uspoređuju na razini likova i događaja. Slijedi vrednovanje rada u skupini.

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

U ovoj improvizaciji koristimo se i dramskom tehnikom *Reportaža*.¹⁴

Vrednovanje rada u skupini

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

3. ZAVRŠNI DIO (15 min)

Nakon improvizacija učenike se stavlja u situaciju da je policija uhvatila varalice koji potom zajedno s ministrima daju izjavu u policijskoj postaji. Pri tome

¹⁴ Dramska tehnika opisana u priručniku *Structuring Drama Work* (Neelands i Goode 2000: 38).

se koristimo dramskom tehnikom *Vrući stolac*.¹⁵ Učenici koji nisu na vrućem stolcu u ulozi su policajaca i postavljaju pitanja. Na kraju trebaju odrediti komu će i kakvu kaznu dati: dva-tri učenika iznesu svoje prijedloge, ostali se onda grupiraju oko njih prema tome koji je prijedlog najbliži onomu što bi i oni sami predložili. Usvaja se prijedlog koji je okupio najveći broj učenika.

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

Vrednovanje sata

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

6. ZAKLJUČAK

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

Aktivnim sudjelovanjem u dramskopedagoškoj radionici učenici postaju subjekti nastave. S pomoću dramskih situacija, koje često predstavljaju životna okruženja, osposobljavamo učenike za stvarnu komunikaciju i pripremamo ih za život izvan učionice. Primjenjujući

¹⁵ Dramska tehnika opisana u knjizi *Zamislj, doživi, izrazi!* (Fileš i dr. 2008: 76).

dramskopedagošku radionicu u nastavi Hrvatskoga jezika s ciljem razvijanja komunikacijske jezične kompetencije ne isključujemo tradicionalnu trodijelnu strukturu sata, oblike rada niti sve metode, već se njima koristimo na nov, kreativan način upotpunjujući ih aktivnostima i metodama koje nam pruža dramski odgoj. Kombinirajući više metodičkih sustava poučavanja (integracijsko-korelacijski, lingvističko-komunikacijski, problemsko-stvaralački i otvoreni sustav), dramskopedagoška radionica postaje most koji uspješno povezuje metodiku tradicionalne nastave sa suvremenim zahtjevima kurikulskih dokumenata.

LITERATURA

- Aladrović Slovaček, Katarina. 2018. *Kreativne jezične igre: priručnik*. Zagreb: Alfa.
- Aladrović Slovaček, Katarina. 2019. *Od usvajanja do učenja hrvatskoga jezika*. Zagreb: Alfa.
- Breber, Katarina, Iva Nemeč, Maša Rimac Jurinović i Ines Škuflić-Horvat. 2020. *Igrom do (spo)razumijevanja. Izbor oglednih primjera dramskopedagoških radionica u nastavi hrvatskoga jezika*. Zagreb: Teatar Tirena. Preuzeto s <https://www.tirena.hr/wp-content/uploads/2020/04/Igrom-do-sporazumijevanja.pdf> (pristup 10. 7. 2021.)
- Buljubašić-Kuzmanović, Vesna. 2006. Pedagoška radionica u funkciji aktivne nastave i učenja na uspjesima, *Metodički ogledi*, 13(1), 123–136. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/4369> (pristup 28. 9. 2022.)
- Dragović, Spomenka i Dinka Balić. 2013. Dramski odgoj – način iskustvenoga, djelatnog učenja. Primjer dobre prakse: kazališni studio mladih varaždinskog HNK-a. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 15 (1), 191–209. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/clanak/147502> (pristup 2. 6. 2022.)
- Fileš, Gordana, Dunja Jelčić, Nataša Jurić Stanković, Valentina Lungomer, Marica Motik, Branka Pečaver, Ksenija Rožman i Marija Tuksar. 2008. *Zamisli, doživi, izrazi! Dramske metode u nastavi hrvatskoga jezika*. Zagreb: HCDO i Pili-poslovi d. o. o.

- Gruić, Iva. 2002. *Prolaz u zamišljeni svijet. Procesna drama ili drama u nastajanju. Priručnik za odgajatelje, učitelje, nastavnike i sve one koji se bave dramskim radom s djecom i mladima*. Zagreb: Golden marketing.
- Gruić, Iva, Jelena Vignjević i Maša Rimac Jurinović. 2018. Kazališna/dramska umjetnost u odgojno-obrazovnome procesu: prijedlog klasifikacije i pojmovnika. U: *Višejezičnost i višekulturalnost kao izazov u obrazovanju danas i sutra*, ur. Ana Petravić, Ana Šenjug Golub. 119–128. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. Zbornik radova 11. međunarodnog balkanskog kongresa obrazovanja i budućnosti *Budućnost obrazovanja i obrazovanje za budućnost*, Poreč, 12. – 14. listopada 2016.
- Gruić, Iva i Maša Rimac Jurinović. 2022. Usvajanje i učenje hrvatskoga jezika dramskim tehnikama i metodama. U: *Suvremena promišljanja o usvajanju i učenju hrvatskoga jezika*, ur. Katarina Aladrović Slovaček. 207–218. Zagreb: Alfa.
- Jelaska, Zrinka. 2007. Teorijski okviri jezikoslovnomu znanju u novom nastavnom programu hrvatskoga jezika za osnovnu školu. U: *Komunikacija u nastavi hrvatskoga jezika: suvremeni pristupi poučavanju u osnovnim i srednjim školama*, ur. Marijana Češi, Mirela Barbaroša-Šikić. 9–33. Jastrebarsko: Naklada Slap i Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Jindra, Ranka. 2010. Važnost radioničkog oblika rada. U: *Međunarodna kolonija mladih Ernestinovo 2003. – 2008.: zbornik radova znanstvenog skupa s međunarodnim sudjelovanjem*, ur. Julijo Martinčić, Dubravka Hackenberger. 81–93. Osijek: HAZU, Zavod za znanstveni i umjetnički rad. (<https://www.bib.irb.hr/510604>) (pristup 4. 4. 2022.)
- Lekić, Ksenija, Norma Migliaccio-Čučak, Jadranka Radetić-Ivetić, Dragica Stanić, Marta Turkulin-Horvat i Ksenija Vilić-Kolobarić. 2007. *Igram se, a učim! Dramski postupci u razrednoj nastavi*. Zagreb: HCDO i Pili-poslovi d. o. o.
- Neelands, Jonothan i Tony Goode. 2000. *Structuring Drama Work: A handbook of available forms in theatre and drama (2nd edition)*, Cambridge University Press.

- Pavličević-Franić, Dunja. 2005. *Komunikacijom do gramatike: razvoj komunikacijske kompetencije u ranome razdoblju usvajanja jezika*. Zagreb: Alfa.
- Pavličević-Franić, Dunja. 2007. Standardnojezična normativnost i/ili komunikacijska funkcionalnost u procesu usvajanja hrvatskoga jezika. U: *Komunikacija u nastavi hrvatskoga jezika: suvremeni pristupi poučavanju u osnovnim i srednjim školama*, ur. Marijana Češi, Mirela Barbaroša-Šikić. 9–33. Jastrebarsko: Naklada Slap i Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Pavličević-Franić, Dunja. 2018. Utjecaj jezičnih djelatnosti slušanja i govorenja na razvoj komunikacijske kompetencije u procesu ovladavanja hrvatskim jezikom. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 20(2), 257–308. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/214280> (pristup 28. 1. 2022.)
- Peti-Stantić, Anita i Vladimira Velički. 2009. *Jezične igre za velike i male*. Zagreb: Alfa.
- Peti-Stantić, Anita. 2019. *Čitanjem do (spo)razumijevanja. Od čitalačke pismenosti do čitateljske sposobnosti*. Zagreb: Ljevak.
- Rimac Jurinović, Maša. 2016. Procesna drama kao oblik suradničkog učenja. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 18 (Sp.Ed.2): 239–253.
- Rimac Jurinović, Maša. 2017. *Procesna drama u kurikulumu suvremene škole* (neobjavljeni doktorski rad).
- Rosandić, Dragutin. 2013. *Obrazovni kurikulumi, standardi i kompetencije*. Zagreb: Ljevak.
- Sirovina, Damir. Vrednovanje učenika u nastavnom procesu. Preuzeto s https://www.profil-klett.hr/sites/default/files/files-upload/vrednovanje_ucenika_u_nastavnom_procesu.pdf (pristup 9. 5. 2022.).
- Spolin, Viola. 1986. *Theater Games For The Classroom: A Teacher's Handbook*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press.
- Težak, Stjepko. 1996. *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 1*. Zagreb: Školska knjiga.

- Troha, Vlatka. 2012. Odgojno značenje jezične kompetencije učitelja. *Hrvatski*, 10(2), 59–70. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/158008> (pristup 3. 11. 2021.).
- Uzelac, Maja, Ladislav Bogнар i Aida Bagić. 1994. *Budimo prijatelji*. Zagreb: Slon.
- Vukojević, Zrinka. 2016. Mišljenje učitelja razredne nastave o primjeni dramskih postupaka u nastavi hrvatskoga jezika: kvalitativna analiza. *Napredak: časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 157(3): 361–377.
- Vukojević, Zrinka. 2018. Mišljenja budućih učitelja primarnog obrazovanja o primjeni dramskog odgoja u nastavi. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 20(2): 121–130.
- Župan Vuksan, Željka. 2019. *Izazovi vrednovanja u nastavnom predmetu Dramski odgoj* (neobjavljeni završni specijalistički rad).

DOKUMENTI

- Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje i vrednovanje. 2005. Zagreb: Školska knjiga.
- AZZO. Europska komisija. https://www.azoo.hr/app/uploads/uvezeno/images/stories/dokumenti/graanski_odgoj/EK.doc. (pristup 1. 6. 2022.)
- Nacionalni okvirni kurikulum. 2011. Zagreb: MZOS. (http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf) (pristup 20. 8. 2021.)
- Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje. 2018. Zagreb: MZO. <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/NacionalniKurikulumi//Nacionalni%20kurikulum%20za%20osnovno%C5%A1kolski%20odgoj%20i%20obrazovanje.pdf> (pristup 23. 8. 2021.)
- Okvirni nacionalni kurikulum. 2018. Zagreb: MZO. (<https://mzo.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/NacionalniKurikulumi//Okvir%20nacionalnoga%20kurikuluma.pdf>) (pristup 20. 8. 2021.)
- Nacionalni dokument umjetničkog područja kurikuluma. 2018. MZO. (<https://mzo.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Obrazovanje/Naci->

- onalniKurikulum/NacionalniKurikulumi//Nacionalni%20kurikulum%20za%20umjetni%C4%8Dko%20obrazovanje.pdf) (pristup 20. 8. 2021.)
- Kurikulum za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj. 2019. Zagreb: MZO. (<https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Publikacije/Predmetni/Kurikulum%20nastavnoga%20predmeta%20Hrvatski%20jezik%20za%20osnovne%20skole%20i%20gimnazije%20u%20RH.pdf>) (pristup 20. 8. 2021.)
 - Kurikulumi međupredmetnih tema. 2019. Zagreb: MZO. Preuzeto s <https://mzo.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/nacionalni-kurikulum/medjupredmetne-teme/3852> (pristup 4. 3. 2022.)
 - Kurikulum nastavnog predmeta Dramski odgoj za srednje škole (prijedlog). 2020. Zagreb: HCDO. <http://www.hcdo.hr/wp-content/uploads/2020/03/Prijedlog-Kurikulum-predmeta-Dramski-odgoj-za-srednje-skole.pdf> (pristup 7. 3. 2022.)
 - Nacionalni dokument okvira za vrednovanje procesa i ishoda učenja u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju. 2018. Zagreb: MZO. <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/Okviri/Okvir%20za%20vrednovanje%20procesa%20i%20ishoda%20u%C4%8Denja%20u%20osnovno%C5%A1kolskome%20i%20srednjo%C5%A1kolskome%20odgoju%20i%20obrazovanju.pdf> (pristup 10. 6. 2022.)

THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE LANGUAGE COMPETENCE THROUGH DRAMATIC TECHNIQUES IN CROATIAN LANGUAGE TEACHING IN PRIMARY SCHOOL

SUMMARY

The new Croatian Language Curriculum (2019) sets the acquisition of communicative language competence as a primary teaching goal. This competence implies mastery of all language skills: listening, speaking, reading, and writing. This work explores the possibility of developing communicative language competence through drama techniques within drama pedagogy workshops. It describes the advantages of such work and concludes with an example of a drama pedagogy workshop. The purpose of this paper is to highlight the usefulness of drama techniques and teaching design as employed in a drama pedagogy workshop. Such workshops actively involve students in the learning process, fostering an experiential, engaging, relaxed, and cooperative environment.

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