

Utjecaj dramske igre na razvoj djece rane i predškolske dobi u dječjim vrtićima

Kutija, Dorotea

Master's thesis / Diplomski rad

2023

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zadar / Sveučilište u Zadru**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:162:122440>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-14**



Sveučilište u Zadru
Universitas Studiorum
Jadertina | 1396 | 2002 |

Repository / Repozitorij:

[University of Zadar Institutional Repository](#)



zir.nsk.hr



DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJ

Sveučilište u Zadru

Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja - Odsjek za predškolski odgoj
Diplomski sveučilišni studij Rani i predškolski odgoj i obrazovanje



Zadar, 2023.



Sveučilište u Zadru

Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja - Odsjek za predškolski odgoj
Diplomski sveučilišni studij Rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Utjecaj dramske igre na razvoj djece rane i predškolske dobi u
dječjim vrtićima

Diplomski rad

Studentica:

Dorotea Kutija

Mentorica:

izv. prof. dr. sc. Katarina Ivon

Zadar, 2023.



Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, **Dorotea Kutija**, ovime izjavljujem da je moj **diplomski** rad pod naslovom **Utjecaj dramske igre na razvoj djece rane i predškolske dobi u dječjim vrtićima** rezultat mogega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima te da se oslanja na izvore i radove navedene u bilješkama i popisu literature. Ni jedan dio mogega rada nije napisan na nedopušten način, odnosno nije prepisan iz necitiranih radova i ne krši bilo čija autorska prava.

Izjavljujem da ni jedan dio ovoga rada nije iskorišten u kojem drugom radu pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj, obrazovnoj ili inoj ustanovi.

Sadržaj mogega rada u potpunosti odgovara sadržaju obranjenoga i nakon obrane uredenoga rada.

Zadar, 2023.

ZAHVALA

Veliko hvala mentorici izv. prof. dr. sc. Katarini Ivon na prihvaćanju uloge i pomoći pri izradi diplomskog rada. Cijenim Vašu pristupačnost i znanje preneseno tijekom studija.

Veliko hvala profesoru Goranu Smoljanoviću, mag. art. na prenesenom znanju tijekom studija i savjetima i preporukama tijekom izrade diplomskog rada. Potaknuli ste me da uzmem što više znanja i da razmislim na koji način me to čini da se ponašam i razmišljam u određenoj poziciji. Naglasili ste mi važnost refleksije i kritičkog razmišljanja. Ponekad ne možemo napraviti strukturu i nedostaje nam smisao u onome što radimo, a onda nakon nekog vremena shvatimo da smo ih cijelo vrijeme stvarali. Kao što je Johan Huizinga rekao: igra otkriva da nismo samo razumna bića, već i nešto više, jer je igra nerazumna.

Neizmjereno hvala mojim roditeljima, bratu, teti i Frane na ljubavi i podršci uz koje sam ja zdrava, vesela i čila.

UTJECAJ DRAMSKE IGRE NA RAZVOJ DJECE RANE I PREDŠKOLSKE DOBI U DJEČJIM VRTIĆIMA

SAŽETAK

Odgoj i obrazovanje za umjetnost odnosi se na odgoj i obrazovanje usmjereno na razumijevanje, prihvaćanje i bavljenje umjetnošću. To uključuje umjetničke škole, učilišta, kulturne centre, kazališta i muzeje. S druge strane, odgoj i obrazovanje putem umjetnosti je oblik iskustvenog poučavanja koji uključuje korištenje umjetničkih sadržaja i aktivnosti za učenje različitih odgojno-obrazovnih sadržaja. Pojam „drama“ i dramska umjetnost u svakodnevnoj upotrebi se najčešće poistovjećuju s kazališnom izvedbom ili činom uprizorenja predstave. Međutim, dramske aktivnosti mogu unaprijediti učenje, poticati kreativnost, potaknuti širenje osobnog potencijala, doprinijeti zdravom razvoju, a mogu služiti i kao terapija. Igra postaje dramska čim se dijete kao igrač prenosi u određene situacije, likove, pojave ili stvari pomoću riječi, pokreta, kretanja i zvukova i pokazuje uživanje u slobodnom izražavanju i spontanosti. Opsežnim pregledom postojeće literature istraživanje ima za cilj rasvijetliti različite načine na koje dramska igra može utjecati na dječji kognitivni, jezično-komunikacijski, socijalni i emocionalni razvoj i na kreativnost. Integracijom dramske igre u skupinu dječjeg vrtića odgojitelji mogu stvoriti dinamično i privlačno okruženje za učenje koje potiče vještine izvršnih funkcija, receptivne i izražajne jezične sposobnosti, pismenost, društvenost, emocionalnu inteligenciju i kreativnost kod djece. Istraživanja pokazuju da bavljenje dramskom igrom pozitivno pridonosi cjelokupnom razvoju djece.

Ključne riječi: dijete, rana dob, predškolska dob, dramska igra, dramski odgoj, iskustveno učenje, odgojitelj, razvoj

THE INFLUENCE OF DRAMATIC PLAY ON THE DEVELOPMENT OF CHILDREN OF EARLY AND PRESCHOOL AGE IN KINDERGARTENS

ABSTRACT

Education for the arts refers to education aimed at understanding, accepting and practicing art. This includes art schools, colleges, cultural centers, theaters and museums. On the other hand, education through art is a form of experiential teaching that includes the use of artistic content and activities for learning different educational content. The term "drama" and dramatic art in everyday use are most often identified with a theatrical performance or the act of staging a play. However, drama activities can improve learning, stimulate creativity, encourage personal growth and development, contribute to health and can also serve as therapy. By encouraging and dramatically planning a symbolic game a dramatic play is realized. The play becomes dramatic as soon as the child as a player is transported into certain situations, characters, phenomena or things using words, movements and sounds and shows enjoyment in free expression and spontaneity. Using a comprehensive study of the existing literature, the research aims to investigate how involvement in dramatic play can positively influence a child's development in areas such as cognition, language, social skills, emotions and creativity. The study specifically focuses on young children attending kindergarten to gain insight into the importance of incorporating drama-play-based activities into early education. By implementing dramatic play in the kindergarten group educators can create a dynamic and engaging learning environment that encourages executive function skills, receptive and expressive language skills, literacy, sociability, emotional intelligence and creativity in children. Research shows that involvement in dramatic play has a beneficial impact on children's holistic development.

Keywords: child, early years, preschool, dramatic play, drama education, experiential learning, educator, development

SADRŽAJ

1. UVOD.....	1
2. UMJETNOSTI I ODGOJITELJ.....	3
2.1. IZOBRAZBA ODGOJITELJA ZA DRAMU I PRIMJENA DRAME U PRAKSI.....	10
3. DRAMSKI POJMOVI.....	16
3.1. DRAMSKA PEDAGOGIJA I DRAMSKI ODGOJ.....	17
3.2. DRAMSKO IZRAŽAVANJE.....	21
3.3. DRAMSKO STVARALAŠTVO.....	21
3.4. DRAMSKA KULTURA.....	22
3.5. DRAMSKA METODA I DRAMSKA TEHNIKA.....	23
3.6. DRAMSKA VJEŽBA I DRAMSKA AKTIVNOST.....	25
4. IGRA I DRAMSKA IGRA.....	26
5. RAZVOJNA ZRELOST DJETETA U ODNOSU NA STVARANJE DRAMSKE IGRE.....	46
5.1. DJECA OD DVIJE DO TRI GODINE.....	48
5.2. DJECA OD TRI DO ČETIRI GODINE.....	50
5.3. DJECA OD ČETIRI DO PET GODINA.....	51
5.4. DJECA OD PET DO ŠEST I VIŠE GODINA.....	52
6. ISTRAŽIVANJE UTJECAJA DRAMSKE IGRE NA RAZVOJ DJECE.....	53
6.1. KOGNITIVNI RAZVOJ.....	53
6.2. RAZVOJ JEZIKA I KOMUNIKACIJSKIH SPOSOBNOSTI.....	58
6.3. SOCIJALNI RAZVOJ.....	62
6.4. EMOCIONALNI RAZVOJ.....	65
6.5. RAZVOJ KREATIVNOSTI.....	68
7. RASPRAVA.....	71
8. ZAKLJUČAK.....	75
9. LITERATURA.....	77
10. POPIS TABLICA.....	88
11. ŽIVOTOPIS.....	88

1. UVOD

„Dijete koje sjedi na palici i pretvara se da jaše konja; djevojčica koja se igra lutkom i zamišlja da je ona njezina majka; dječak koji u svojim igrama postane gusar, vojnik ili mornar – sva ta djeca u igri predstavljaju primjere najautentičnijega, istinskog stvaralaštva“ (Đuranović, Klasnić i Matešić, 2020:100). Brojni su primjeri simboličke igre, poput djece koja se pretvaraju da su astronauti - stavljaju zdjele na glavu i odlaze u svemir ili djece koja se oblače u superheroje kako bi spasili svijet, ali „igra ne treba ostati samo na toj razini. Nju treba pokretati i obogaćivati, planirati“ (Perić Kraljik, 2009:18). Kada se simbolička igra kod djeteta pokreće, obogaćuje i planira, tada se pretvara u dramsku igru, ističe Perić Kraljik (2009). U ovom diplomskom radu na početku ćemo istaknuti važnost uključivanja umjetnosti u odgojno-obrazovni proces. Dalje istražujemo koncept srodnosti umjetnika i odgojitelja s naglaskom na važnost izobrazbe odgojitelja za dramu i primjenu drame u praksi.

U teorijskom dijelu usredotočit ćemo se na objašnjenje temeljnih dramskih pojmova kao što su drama, dramska umjetnost, dramska pedagogija, dramski odgoj i tri velika područja unutar njega: dramsko izražavanje, stvaralaštvo i kultura te će se dati razjašnjenje pojmova dramske metode, dramske tehnike, vježbe i aktivnosti. Dramska igra se danas čini sve značajnijim područjem dramsko-pedagoških istraživanja. Diplomski rad se posebno usredotočuje na malu djecu koja pohađaju dječji vrtić kako bi se dobio vrijedan uvid u važnost integracije aktivnosti temeljenih na dramskoj igri u rano obrazovanje. Postoji nekoliko različitih izraza koji se koriste za opisivanje ovog posebnog oblika ponašanja u igri što ga čini značajnim područjem vrijednim istraživanja, povećane svijesti i praktične primjene u radu s djecom. Dramska igra prožima se kroz maštovitu igru, igru pretvaranja, igru fantazije, igru zamišljanja, igre uloga, sociodramsku igru, tematsko-fantastičnu igru, kreativnu igru, scensku igru, lutkarsku igru, socijalnu igru, kreativnu dramatiku i dramu, dječju dramu, dramatizacije. Iako ovi izrazi mogu imati malo drugačije konotacije ili naglašavati različite aspekte, općenito se koriste naizmjenično te će neki biti posebno naglašeni u diplomskom radu.

Postavljeno je istraživačko pitanje: utječe li korištenje dramskih igara u radu s djecom rane i predškolske dobi u dječjem vrtiću na razvoj njihovih kognitivnih, jezično-komunikacijskih, socijalnih i emocionalnih sposobnosti te potiče li kreativnost?

Primarni cilj je istražiti i analizirati utjecaj bavljenja dramskom igrom na ukupnu dobrobit i razvoj djece rane i predškolske dobi u dječjim vrtićima. Opsežnim pregledom postojeće literature istraživanje ima za cilj rasvijetliti različite načine na koje dramska igra može utjecati na kognitivni i jezično-komunikacijski razvoj te socijalni i emocionalni razvoj djece rane i predškolske dobi u dječjim vrtićima. Dodatno, rad nastoji ispitati kako bavljenje dramskom igrom utječe na kreativnost male djece. Analizirajući postojeće znanstvene radove diplomski rad nastoji pružiti lakše razumijevanje pozitivnih učinaka koje dramska igra može imati na živote i razvoj djece koja pohađaju dječje vrtiće.

Metodološki postupci koje ćemo koristiti u pisanju diplomskog rada su rad na dokumentaciji, pregled literature i analiza sadržaja. Rad na dokumentaciji je postupak koji uključuje prikupljanje relevantnih dokumenata, službenih publikacija, istraživačkih izvješća. Pregled literature uključuje pregled relevantne stručne literature kao što su znanstveni članci, knjige, zbornici, monografije, doktorske disertacije i druge relevantne izvore. Analizu sadržaja ćemo koristiti za analizu i interpretaciju prikupljenih podataka, tekstova ili drugih materijala.

Nekoliko je značajnih razloga zašto je ova tema važna te će se kroz ovaj rad istaknuti. Dramska igra vrlo je korisna za malu djecu kao i za roditelje i odgojitelje. Kada se igramo dramskih igara djeca razmišljaju, pregovaraju, donose odluke i osjećaju okolinu. Djeca u dramskoj igri mogu razumjeti gledište druge osobe, razmišljati izvan okvira, sagledati situaciju iz različite perspektive i iznijeti i razvijati vlastite ideje, osjećaje, mišljenje. Upravo o tome se radi u dramskim igrama, pomažu u integraciji različitih aspekata situacije, a to je vrlo važno za izazove koje donosi budućnost. Pružajući obostrano zadovoljstvo, istovremeno potiču rast i razvoj djece i razvijaju osobni potencijal odgojitelja te iz toga proizlazi moja motivacija za istraživanjem utjecaja dramske igre na dječji razvoj.

2. UMJETNOSTI I ODGOJITELJ

Još od antičkih dana „u suvremenim nacionalnim kurikulumima i različitim koncepcijama odgoja i obrazovanja, ističe se stav da umjetnost, kao disciplina mašte i uma, postane trajni poticaj tijekom procesa odgoja i obrazovanja“ (Mendeš, Ivon i Pivac, 2012:119). Danas je značenje umjetnosti u odgoju i obrazovanju djece opće poznato i prihvaćeno (Gruić, Vignjević, Rimac Jurinović, 2018). Dječji vrtić je „mjesto stvaranja i izražavanja u različitim izražajnim formama ako se u njemu djecu potiče na stvaralačko izražavanje vlastitih ideja, iskustava i emocija u nizu umjetničkih područja“ (NKRPOO, 2014:36).

U opisu umjetničkog područja sadržanog u Nacionalnom okvirnom kurikulumu iz 2011. godine, prvo je istaknuta svrha: „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). Osim učenika, važno je napomenuti da to uključuje i malu djecu koja pohađaju vrtiće.

Definirane sastavnice umjetničkog odgojno-obrazovnog područja su „Vizualne umjetnosti i dizajn, Glazbena kultura i umjetnost, Filmska i medijska kultura i umjetnost, Dramska kultura i umjetnost te Umjetnost pokreta i plesa“ (NOK, 2011:208). „No nisu sve umjetnosti jednako zastupljene u obrazovanju. Književnost, glazbena i likovna umjetnost odavna su uredno prisutne u školskim programima i svakodnevnoj praksi, podržane teorijom i metodikom, kako u svijetu tako i kod nas. Kazališna, odnosno dramska umjetnost jedina je od drevnih, ali vrlo živih umjetnosti koja kod nas još uvijek traži svoj put u vrtić i školu“ (Gruić, Vignjević, Jurinović, 2018:119). Perić Kraljik (2009) također ističe da su glazbeni i likovni odgoj zastupljeniji u odgojno obrazovnom procesu djece predškolske dobi, ali i napominje da uključivanje različitih umjetničkih grana uvelike unapređuje i obogaćuje metode odgoja i obrazovanja u predškolskim ustanovama. Različite vrste umjetničkog odgojno-obrazovnog područja i umjetničko izražavanje su „produžetak razmišljanja, istraživanja i komunikacije“ (Nenadić-Bilan, 2011:31).

„Kreativni izričaji predstavljaju dragocjene i značajne oblike učenja i razvoja djeteta, a cilj umjetničkog izražavanja je komunicirati, razmišljati i osjećati. Djeca, uključena u umjetnička izražavanja, imaju više mogućnosti otkriti alternativne mogućnosti te pridružiti značenja iskustvima“ (Nenadić-Bilan, 2011:31).

Svjetska konferencija o umjetničkom obrazovanju održana je u Lisabonu u Portugalu 2006. godine uz potporu UNESCO-a pod nazivom Oblikovanje stvaralačkih mogućnosti za 21. stoljeće. Kao konkretan rezultat ustanovljene su Smjernice za umjetničko obrazovanje koje su godinu dana kasnije službeno priznate kao UNESCO-ov dokument, a služe kao službeni savjeti za sve vladine institucije unutar Ujedinjenih Naroda pružajući smjernice kako pristupiti i odrediti važnost umjetnosti u odgoju i obrazovanju. „U tom pogledu, postoje dva glavna pristupa umjetničkom odgoju (koji mogu biti korišteni istovremeno i ne treba ih razdvajati)“ (Smjernice za umjetničko obrazovanje, 2006:6).

O pristupima govori Krušić koji navodi da je izraz **umjetnički odgoj** općeg karaktera te „da su njime obuhvaćena dva uzajamno bliska i povezana, no ipak posebna usmjerenja: **odgoj/obrazovanje za umjetnost(i)** i **odgoj/obrazovanje putem umjetnosti**“ (Krušić, 2016:3). Prvo usmjerenje odnosi se na odgoj i obrazovanje za razumijevanje, prihvaćanje te za bavljenje umjetnošću, a podrazumijeva umjetničke škole kao što su glazbene škole, likovne i plesne akademije i razne druge vrste umjetničko-pedagoškoga rada u pučkim učilištima, kulturno-umjetničkim centrima i društvima te edukativne programe kazališta i muzeja. Drugo usmjerenje predstavlja „oblik iskustvenoga podučavanja i učenja najrazličitijih odgojno-obrazovnih sadržaja putem umjetničkih sadržaja i aktivnosti“ (Krušić, 2016:3). Cilj usmjerenja je postizanje odgojno-obrazovnih učinaka, a podrazumijeva se u nastavi pojedinih školskih predmeta. Oba usmjerenja ravnopravno se spominju u Nacionalnom okvirnom kurikulumu (Krušić, 2016).

„Umjetnosti pridonose osobnomu doživljaju i razumijevanju svijeta, oblikuju uvjerenja, stavove i svjetonazore, pokreću osjećajnost, pojačavaju ranija iskustva, razvijaju kritičku svijest i omogućuju viziju drugačijega svijeta. Umjetnostima se potiče propitivanje, istraživanje, pročišćavanje, povezivanje i izražavanje ideja, osjećaja i iskustava u likovnomu djelu ili uratku, glazbi, filmskomu i medijskomu stvaralaštvu, govornomu izričaju, gesti, pokretu i plesu“ (NOK, 2011:208).

Mašta, kreativnost i inovativnost svojstvene su svakom pojedincu i mogu se poticati i koristiti. Ova su tri procesa usko međusobno povezana, kako je primijetio Sir Ken Robinson. Mašta je ključni aspekt ljudske inteligencije, kreativnost uključuje primjenu mašte, a inovativnost uključuje korištenje kritičke prosudbe za provedbu ideje (Smjernice za umjetničko obrazovanje, 2006). „Oslanjajući se na teoriju višestrukih inteligencija **odgoj/obrazovanje putem umjetnosti** nudi poboljšanja u nastavi i učenju u svim predmetima i za sve učenike“ (Smjernice za umjetničko obrazovanje, 2006:6). Ovaj pristup također ima za cilj integrirati teoriju s praktičnom primjenom različitih umjetničkih formi. Za učinkovitu provedbu ovog interdisciplinarnog pristupa **potrebno je promijeniti metode poučavanja i unaprijediti izobrazbu odgojitelja** (Smjernice za umjetničko obrazovanje, 2006). „O važnosti umjetničkih sadržaja u obrazovanju svjedoče i različita vijeća i udruge koje promiču ideje obrazovanja primjenom umjetnosti i za umjetnosti, primjerice: InSEA (International Society for Education through Art), IDEA (International Drama/Theatre and Education Association) WAAE (World Alliance of Arts Education)“ (Rimac Jurinović, 2018:36)

„Alternativnim modelom obrazovanja koji omogućava učenicima suočavanje s netradicionalnim, nekonvencionalnim pristupom, učenike se potiče na pronalaženje vlastitih načina izražavanja, a sve to u svrhu promicanja metakognicije, odnosno znanja o vlastitim misaonim procesima te promoviranja što boljeg i kvalitetnijeg uvida i razumijevanja nas samih“ (Brajčić, 2016:67).

„Izvorna umjetnost je svrha sama sebi i time je sličnija igri“ (Radovan-Burja, 2011:119). Međutim, dijete ima prednost u odnosu na umjetnike ili odrasle osobe koje su u procesu umjetničkog stvaranja jer su sposobna sagledati stvari iz svježe i originalne perspektive, ne moraju se ozbiljno angažirati kako bi dali smisao stvarima već izrazito spontano i intenzivno pristupaju stvaranju (Mendeš, Ivon, Pivac, 2012). Prije više od 50 godina, Sigmund Freud iznio je ideju da kada se djeca igraju, pokazuju ponašanje usporedivo s ponašanjem kreativnog pisca. Točnije, oni imaju sposobnost konstruirati svoje vlastito imaginativno područje ili manipulirati objektima unutar svog postojećeg svijeta na način koji im donosi zadovoljstvo. Isto tako kreativni pisci djeluju na sličan način, oni konstruiraju razrađene svjetove fantazije koji za njih imaju veliko značenje i koji su prožeti intenzivnim emocijama (Isenberg i Jalongo, 2010). Djeca, znajući, manipuliraju radnjama i događajima kako bi kreirali novi svijet ili potvrdili stari svijet (Hendy i Toon 2001).

Dijete se često mnogo toga pita i traži objašnjenja ili razloge za nešto što se događa. Kroz stalnu potragu za razumijevanjem oblikuju se njegova svijest i osjećaji, a time mu se omogućuje sposobnost da cijelim srcem uroni u otkrivanje beskrajnih potencijala ljudske mašte i inovacija (Radovan-Burja, 2011). „Umjetnost, kao posebna ljudska djelatnost, u sebe uključuje stvaralaštvo i podrazumijeva razvoj sposobnosti estetskog izražavanja, te može na razne načine pomoći odgoju djeteta u čudesnom i složenom, a istovremeno spontanom procesu doživljavanja svijeta, sebe i drugih. U njegovanju kreativnog odnosa prema doživljavanju svijeta, kao dio razvojnog procesa dijete kroz jezik umjetnosti izražava i odražava svoja shvaćanja“ (2011:116). Spontanost nam omogućuje da doista budemo ono što jesmo oslobađajući se ograničenja koja nameću drugi, piše Spolin (1963:4) i ističe: „spontanošću se preoblikujemo u sebe“.

Prema Radovan-Burja (2011) stvaralaštvo ima odgojnu ulogu kada iskazuje određene umjetničke vrijednosti, omogućuje djeci da izvuku određenu lekciju i dublju poruku iz svog postojanja, potiče razvoj djece te kreativno i razigrano otkriva potencijale djece. „Kroz stvaralaštvo i igrajući se, čovjek ustvari odgonetava postojanje, pokušava shvatiti sebe i svijet oko sebe, tragajući i iskušavajući ono pred čime se u otvorenosti nalazi. Kako igra svoju osnovu ima u slobodi, ona je važan izvor razvoja osobnosti, mašte, a kao aspekt razvoja društvenosti dobra je osnova za kasnije odgovornosti u životu, o čemu govore mnogi filozofi“ (2011:124).

Vukojević (2018) ističe da uključivanje u umjetničke aktivnosti pomaže u rastu i unaprjeđivanju djetetove sposobnosti da samostalno započne zadatke, učinkovito razumije emocije i upravlja njima te potiče kreativan način razmišljanja kao i sposobnost kritičkog i analitičkog mišljenja. Osim toga, autorica ističe da umjetničkim odgojem i obrazovanjem možemo utjecati na cjelokupni razvoj djeteta. Različite sastavnice umjetničkog odgoja i obrazovanja imaju značajnu ulogu u jačanju djetetove sposobnosti snalaženja u suvremenom svijetu i pripremanju na izazove koji su pred njime. Priprema je ključna jer budućnost zahtijeva pojedince koji posjeduju visoku razinu fleksibilnosti, sposobnost donošenja brzih odluka i sposobnost učinkovitog rješavanja problema (Turković, 1999 prema Vukojević, 2018). Umjetnička područja imaju ključnu ulogu u stvaranju jedinstvenog ozračja unutar predškolskog okruženja te imaju veliku snagu u odgoju i obrazovanju djece, a „o odgojiteljima ovisi koliko i na koji će način djeca biti uključena u umjetničke aktivnosti“ (Đuranović, Klasnić i Matešić, 2020:93).

Peteh (2018) ističe da **odgojitelj** prati spoznajnu, socioemocionalnu i psihomotoričku stranu razvoja predškolskog djeteta, ali istodobno, različitim odgojnim postupcima, potiče njegove interese i sposobnosti. Oplemenjivanjem emocija, razvijanjem pozitivnih osobina i stjecanjem znanja, dijete se uvodi u svijet vrijednosti kvalitetnog i funkcionalnog društva.

„Svi istraživači dječjeg razvoja slažu se da je taj razvoj dinamičan, fleksibilan i cjelovit proces. Slažu se da nije pravolinijski i da se odvija po određenom redoslijedu razvojnih faza kroz koje prolazi svako dijete, ali svojim individualnim ritmom, što ga, pored ostalog, čini jedinstvenim bićem. **Razumijevanje i podupiranje tih stupnjeva razvoja čini umjetnost odgajanja, a odgojitelja umjetnikom**“ (Bećirović-Karabegović, 2014:717-718).

Prema Ivon (2004) djeca već od malih nogu svoje poimanje svijeta i vlastitog postojanja izražavaju na različite načine. Oni to čine kroz dramatizaciju kojoj je istovjetna simbolička igra. Ova igra uključuje projekciju djetetovih emocija (pozitivnih i negativnih) na igračke koje ožive ili ljude u svojoj okolini i na taj način daje smisao situacijama koje se događaju i emocionalno se povezuje sa svijetom oko sebe. „Evocirajući prošle doživljaje kroz priču, utvrđuje iskustvo i uvježbava svoje ponašanje. Prezentacijom hipotetskih situacija uprizoruje i dramatizira svoje nade i strahove pripremajući se za buduće događaje“ (2004:10).

„Od odgojitelja se očekuje znanje za planiranje likovne igre, glazbene, tjelesne ili matematičke igre, isto tako odgojitelj mora imati znanje za planiranje dramske igre (Perić-Kraljik, 2009:41). Uključivanjem različitih grana umjetnosti se obogaćuju metode odgoja i obrazovanja u predškolskim ustanovama (Perić Kraljik, 2009). Osim što odgojitelj pomaže u planiranju igre, on snažnom i aktivnom komunikacijom u obliku pitanja i potpitanja te jednostavnim dramskim planom pretvara simboličku igru djece u dramsku igru (2009). **Dramske igre** služe kao vrijedne i učinkovite umjetničke aktivnosti koje odgojitelji mogu uključiti u svoju odgojnu-obrazovnu praksu kako bi povećali kvalitetu i obogatili cjelokupno iskustvo učenja za djecu i pritom stvorili dinamično i privlačno okruženje za učenje.

Umjetnost zauzima vrlo važno mjesto u drami. „Dramska umjetnost, jednako kao i sam pojam drama, u svakodnevicu se najčešće poistovjećuje s tekstom namijenjenim kazališnom izvođenju ili sa samim činom izvedbe uprizorenog djela, a tek je malobrojnim poznato da dramska aktivnost nije nužno namijenjena izvođenju pred publikom: ona je namijenjena i učenju, razvoju kreativnosti, ali i osobnom rastu i razvoju, samoizražavanju, terapiji“

(Dragović i Balić, 2013:201). Korošec (2015) također ističe da se dramske igre mogu shvatiti kao način učenja i sredstvo samoizražavanja, kao terapijska tehnika, aktivnost socijalizacije ili jednostavno kao oblik umjetnosti.

„Drama je umjetnost sastavljena od svih dimenzija od kojih je sastavljen život. Djetetu se kroz proigravanje različitih konfliktnih situacija i susretom s različitim karakterima omogućuje da bezbolno istraži kako je to biti odrastao“ (Škuflić-Horvat, 2008:111). Prema Hendy i Toon (2001) uživljanje djeteta u dramskoj igri daje se smisao okolini u kojoj ono jest. Kroz iskustvo bivanja odraslim, pričanja priča njihovih života, dijete dobiva iskustvo s njegovim kulturnim nasljedstvom. Huizinga (1992) ističe da po svom obliku kultura nastaje iz čina igre i da se kultura već od početka „igra“ dok je za Cailloisa (1965) ta teorija sporna. Međutim, slaže se da su igra i kultura usporedivi u određenim aspektima: „ono što se izražava igrama ne razlikuje se od onog što se izražava kulturom. (...) Ali sama činjenica da se u nekoj igri poznaje izvjestan, stari, značajan element socijalnog mehanizma, otkriva izvanrednu povezanost i iznenađujuće mogućnosti razmjene između dvije domene“ (1965:97).

„Način dječje igre u svom najčistijem obliku proizlazi iz same njene biti“ (Huizinga, 1992:22), a kako dijete daje značenje i stječe razumijevanje vlastitog iskustva sudjelovanjem u dramskoj igri, dramska igra je sastavni dio metode iskustvenog učenja (Đurić, 2009). Sve veći broj empirijskih dokaza ukazuju da je iskustveno učenje učinkovito u poboljšanju dječjih metakognitivnih sposobnosti, sposobnosti primjene novostečenih vještina i znanja u situacijama stvarnog života i sposobnosti samousmjerenja (Kolb i Kolb, 2006 prema Boggs, Mickel, Holtom, 2007). Kolbov ciklus iskustvenog učenja uključuje sljedeće komponente: pojedinac se uključuje u konkretno iskustvo, a onda promatra, razmišlja i opisuje to iskustvo. Potom razvija apstraktne koncepte i generalizacije te na kraju testira i primjenjuje nove koncepte na nove situacije (Boggs, Mickel, Holtom, 2007).

„Ovdje treba napomenuti kako je Kolbova teorija iskustvenog učenja nastala kroz proučavanje procesa učenja u odraslih, dok rad s djecom zahtijeva povećan senzibilitet kao i prilagodbu mogućnostima svakog djeteta posebno“ (Đurić, 2009:437). Osim Kolba, modele za razumijevanje iskustvenog učenja prethodno su predložili Dewey i Lewin (utemeljitelj akcijskih istraživanja) (Boggs, Mickel, Holtom, 2007). Prema Đurić (2009) njihovi radovi pokazuju da samo iskustvo nije dovoljno za istinsko učenje već ta iskustva zahtijevaju

refleksiju i trebaju biti procesuirana. **John Dewey** je zaslužan za promicanje i zagovaranje koncepta „djeteta kao središta odgojno-obrazovnog procesa“ (Krušić, 2018). Zbog Deweya je danas moguće uzimati dječju dramsku aktivnost ozbiljno i smatrati ju „samosvojnim oblikom umjetničkog izražavanja i vrijednim oblikom odgoja te na tome zasnivati didaktički pristup i oblikovati prikladnu metodiku podučavanja“ (Krušić, 2018:25).

Topolovčan i Rukavina Kovačević (2019) ističu da se dramske aktivnosti odvijaju kroz praktično iskustvo, unutar društvenog okruženja i sa značajnim naglaskom na emocionalnu angažiranost. „Na taj način djeca, osim što imaju priliku unaprijediti svoje kognitivne i socijalne vještine, osnažuju svoju emocionalnu regulaciju i bolje razumiju tuđu perspektivu, što im pomaže u izlasku iz faze egocentrizma, objektivnom doživljavanju i tumačenju stvarnosti“ (Čudina Obradović i Obradović, 2006 prema Topolovčan i Rukavina Kovačević, 2019:162).

Prema Živković i Brajković (2002) sva djeca povremeno iskazuju agresivnost tijekom rasta i razvoja, a o patološkoj agresivnosti govorimo kada je ona kronična i dominantna u ponašanju i pokazuje se čestom okrutnošću. Razne teorije objašnjavaju nastanak i porijeklo agresivnog ljudskog ponašanja ljudi, a socijalni psiholozi su potvrdili da se agresivno ponašanje može učiti. „Dijete koje se druži s drugom djecom koja pokazuju agresivno ponašanje, i samo uskoro može postati agresivno. Pogotovo će to doći do izražaja ako je dijete uočilo da djeca koja su bila agresivna nisu imala negativne posljedice zbog svog ponašanja, ili da su svojim agresivnim ponašanjem dobila ono što su željela i na taj način bila na nagrađena“ (Živković i Brajković, 2002:12).

U istraživanju Korošec i Zorec iz 2020. godine pod nazivom *Utjecaj kreativnih dramskih aktivnosti na agresivno ponašanje djece predškolske dobi* cilj je bio ispitati kako su kreativne lutkarske aktivnosti utjecale na agresivno ponašanje kod 460 djece u dobi od četiri do sedam godina. U malim grupama, djeca su komunicirala s lutkama kako bi razumjela međuljudske odnose i naučila socijalne vještine. Nakon tri mjeseca aktivnosti, odgojitelji i učitelji su primijetili smanjenje agresivnog ponašanja, posebno kod onih koji su imali niske rezultate na početku istraživanja (Korošec i Zorec, 2020).

Tombak (2014) ističe važnost **okruženja**. Kako bi djeca zdravo odrastala i razvijala se te razvila pozitivan stav prema učenju, potrebno je stvoriti okruženje u kojem će prevladavati kognitivni podražaji, pozitivni socijalni i emocionalni doživljaji, bogate jezične interakcije i podržavanje djetetove samostalnosti, a to je moguće samo u zdravoj obiteljskoj atmosferi i uz kvalitetan rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014).

Odgajitelji su realizatori programskih sadržaja u odgojno obrazovnom procesu za djecu predškolske dobi. Odgajatelj ima sposobnost inspirirati, motivirati, aktivirati, planirati, usmjeravati i aktivno sudjelovati u igri (Perić Kraljik, 2009). Ista autorica ističe da odgojitelj promatra dječje riječi i postupke tijekom dramske igre što mu pruža važne informacije o dječjem razumijevanju koncepata i pomaže u postavljanju ciljeva i planiranju budućih iskustva učenja kako bi unaprijedio dječje kognitivne, socijalno-emocionalne vještine ili vještine odnosa. „Istraživanja pokazuju da implementiranjem drame u odgojno-obrazovni proces učitelji postaju predstavnici obrazovne promjene“ (Ryan, 2005 prema Vukojević, 2018:123).

2.1. IZOBRAZBA ODGOJITELJA ZA DRAMU I PRIMJENA DRAME U PRAKSI

Brian Way je podržavao ideju osobnog rasta kroz bavljenje dramskim aktivnostima (Gruić, 2014) i tvrdio je da umjetnost ne treba promatrati samo kao još jedan akademski predmet već kao sredstvo za razvoj intuicije koja je jednako važna kao i intelekt (Way, 1967). „Intuicija, kao i intelekt, treba obuku, iako ne istu vrstu ili sredstvo obuke“ (1967:4). Intuicija dopušta individualne razlike i nema postavljeni standard o tome što je ispravno ili pogrešno, dobro ili loše. Međutim, Way (1967) ističe da je priroda intuicije neopipljiva i nemjerljiva, a to otežava akademskom umu da je prihvati kao dio općeg obrazovanja.

„Iako hrvatska odgojno-obrazovna politika prepoznaje obrazovne, kulturne i socijalne prednosti dramske umjetnosti u odgojno-obrazovnom procesu, njezina implementacija nedovoljno se probija u svakodnevni odgojno-obrazovni rad. Razlog je tomu što učitelji marginaliziraju predmete kojima nisu skloni i iz kojih ne posjeduju znanja i vještine“ (Vukojević, 2018:122).

Prema Krušić (2007) širok je raspon područja u kojima se mogu primjenjivati dramski odgojni postupci, uključujući odgoj, obrazovanje, zdravstvenu skrb, socijalne usluge, društveno-kulturne aktivnosti, profesionalno obrazovanje, upravljanje i drugo. Na Sveučilištu u Zagrebu, na Katedri za socijalni rad Pravnog fakulteta se nudi nekoliko radionica dramskog izražavanja. Izborni predmet temeljne izobrazbe pedagoške drame namijenjen je budućim socijalnim radnicima, a pokrenuli su ga i dosljedno održavaju članovi Hrvatskog centra za dramski odgoj (Krušić, 2015). Od 2003. do 2010. godine na Odsjeku za hrvatski jezik i književnost Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, profesor Krušić je predavao budućim osnovnoškolskim i srednjoškolskim profesorima i profesoricama hrvatskog jezika i književnosti osnove odgojno-obrazovnog i kreativnog dramsko/kazališnog rada s djecom i mladima (Krušić, 2014).

Prema Domović, Drvodelić i Pažur (2022) posljednjih nekoliko desetljeća došlo je do zamjetnih strukturnih promjena u inicijalnom obrazovanju odgojitelja u Republici Hrvatskoj. „Prvo su s dvogodišnjih stručnih, produljeni na trogodišnje stručne studije, te su potom razvijeni preddiplomski i diplomski sveučilišni studiji ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja“ (Domović, Drvodelić i Pažur, 2022). Kako bi se promicao rast odgojiteljske profesije, važno je „postojanje specifične baze znanja kojom profesionalci ovladavaju kroz dugotrajno, uglavnom, sveučilišno obrazovanje“ (Domović, Drvodelić i Pažur, 2022). U nastavku će se dati osvrt na dramske kolegije koji su ponuđeni budućim odgojiteljima na hrvatskim sveučilištima u pet najvećih gradova u Republici Hrvatskoj.

Na **Sveučilište u Zadru** na Odjelu za izobrazbu učitelja i odgojitelja na preddiplomskom studiju provodi se kolegij **Lutkarstvo i scenska kultura (I i II)** uz **Dramska radionica** kao izborni kolegij, a kolegij **Dramski odgoj** je obvezni predmet na diplomskom studiju (<https://iuo.unizd.hr/studijski-programi-za-ucitelje-i-odgojitelje>). Na **Učiteljskom fakultetu u Zagrebu**, na preddiplomskom studiju ranog i predškolskog odgoja postoji dramski predmet **Lutkarstvo i scenska kultura (I i II)**, a na diplomskom studiju **ne postoje** dramski predmeti (<https://www.ufzg.unizg.hr/programi/>). Međutim, postoje kolegiji Istraživanje dječjeg likovnog stvaralaštva i Istraživanje dječjeg glazbenog stvaralaštva. Uvođenje kolegija „Istraživanje dječjeg dramskog stvaralaštva“ bi doprinijelo izobrazbi odgojitelja za dramu i kompetentnosti u implementaciji dramske igre u odgojno-obrazovni rad s djecom.

Na **Sveučilištu Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku**, na preddiplomskom sveučilišnom studiju ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja postoji obvezan kolegij **Lutkarstvo** i izborni kolegij **Dramske igre**, a na diplomskom sveučilišnom studiju postoji izborni kolegij **Lutkarske igre** (<http://www.foozos.hr/studiji/studijski-programi-i-ishodi-ucenja>). Na **Učiteljskom fakultetu u Rijeci**, na preddiplomskom studiju ranog i predškolskog odgoja postoje kolegiji **Dramsko i scensko stvaralaštvo** i **Lutkarstvo** (<https://www.ufri.uniri.hr/hr/studiji.html>) dok na diplomskom studiju **nema** dramskih predmeta. **Sveučilište u Splitu** na preddiplomskom studiju ranog i predškolskog odgoja provodi obvezan kolegij **Scenska kultura i lutkarstvo**, a na izvanrednom diplomskom studiju Rani i predškolski odgoj i obrazovanje provodi **modul Dramsko i lutkarsko izražavanje i stvaranje** u trajanju od dva semestra na kojem se provodi desetak dramskih predmeta (<https://www.ffst.unist.hr/studiji>).

Na temelju poznavanja izvedbenih planova i programa sa sveučilišta iz pet najvećih gradova u Hrvatskoj, može se zaključiti da **Sveučilište u Splitu** ima najrazvijeniji izvedbeni plan i program koji ide u prilog kvalitetnom obrazovanju budućih odgojitelja za primjenu drame u praksi budući da studentima nudi cijeli modul posvećen predmetima iz dramskog odgoja. „Ekspertnost na temelju usvojenih znanja i vještina temelj je za autonomno profesionalno djelovanje“ (Domović, 2011 prema Domović, Drvodelić i Pažur, 2022:2).

Od 1996. godine kada je osnovan do 2015. godine Hrvatski centar za dramski odgoj je bio primarna institucija zadužena za obrazovanje i profesionalni razvoj odgajatelja i učitelja u području dramske pedagogije. Pokretanjem Poslijediplomskoga specijalističkog studija dramske pedagogije na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu 2015. godine, odgojitelji i učitelji su dobili priliku nastaviti svoje obrazovanje u području unutar kojeg se ostvaruje dramski odgoj kao oblik rada s djecom (Gruić, Vignjević i Rimac Jurinović, 2018) kako bi integrirali novo znanje u pripremanje i provođenje dramskih aktivnosti s djecom i učenicima.

„Obrazovanje se bavi pojedincima; drama se bavi individualnošću pojedinaca, jedinstvenošću svake ljudske biti“ (Way, 1967:3). Individualnost obuhvaća koncept originalnosti i osobnih težnji odnosno drama može poticati originalnost i podržati postizanje individualnih ciljeva, a to je važno za potpuni razvoj osobnosti jer čak i visokokvalitetni odgojitelji i učitelji mogu imati sklonost voditi djecu i učenike prema ostvarenju samo u okviru njihovih ambicija (Way, 1967).

U svom istraživanju provedenom 2018. godine, autorica Vukojević imala je za cilj istražiti perspektive budućih učitelja primarnog obrazovanja u Zagrebu, Splitu, Čakovcu i Petrinji o korištenju dramskog odgoja u nastavi, kao i njihove vlastite vještine i interes za uključivanje dramskog odgoja u praksu. Istraživanje je obuhvatilo 225 studenata koji su ispunili upitnik za samoprocjenu svoje kompetencije u dramskom odgoju i upitnik kako bi se utvrdilo njihovo mišljenje o važnosti dramskog odgoja u nastavi. Nalazi su pokazali da budući učitelji primarnog obrazovanja imaju pozitivnu sklonost prema dramskom odgoju i prepoznaju njegovu korist u nastavi. Međutim, samo 15% tih studenata osjeća se sigurnim u primjeni dramskog odgoja u nastavi. Na temelju ovih rezultata autorica sugerira potrebu pažljivog razmatranja, preispitivanja i definiranja ključnih kompetencija koje studenti stječu u području dramskog odgoja tijekom studija, a koje su bitne za učinkovitu i suvremenu nastavnu praksu.

„Dramske se igre nedovoljno igraju s djecom predškolske dobi u predškolskim ustanovama. Tu činjenicu potvrđuju i sami odgojitelji“ (Perić Kraljik, 2009:14). Rochovska i Švábová su 2022. godine provele istraživanje pod nazivom *Dramska umjetnost i dramsko izražavanje kroz kreativne dramske metode u predškolskom odgoju*. Fokus istraživanja bio je utvrditi mišljenje odgojitelja o upotrebi dramskog izraza u predškolskom odgoju unutar pet dimenzija. Riječ je o trenutnom stanju korištenja, idejama za rad s dramskim djelom, interesu djece za rad s dramskim djelom s odgojiteljima, odnosu odgojitelja prema dramskoj umjetnosti te o mogućnostima stjecanja znanja odgojitelja o dramskoj umjetnosti i kreativnoj drami. Ovim istraživanjem ispitano je 366 odgojitelja dječjih vrtića o njihovom mišljenju o korištenju dramske umjetnosti/dramskih metoda izražavanja i kreativne drame u predškolskom odgoju. Rezultati su pokazali da je korištenje dramske umjetnosti i kreativnih dramskih metoda u predškolskom odgoju nešto iznad prosjeka, ali su mogućnosti odgojitelja za stjecanje znanja o dramskoj umjetnosti i kreativnoj drami ispod prosjeka. Niži od prosjeka bio je i odnos odgojitelja prema dramskoj umjetnosti. Istraživanjem je također utvrđeno da mogućnosti stjecanja znanja iz dramske umjetnosti i kreativne drame pozitivno predviđaju odnos odgojitelja prema dramskoj umjetnosti, što pak pozitivno predviđa korištenje djela dramske umjetnosti kroz kreativne dramske metode u predškolskom odgoju i obrazovanju (Rochovska i Švábová, 2022).

Kako Vukojević (2015) navodi, autori Lummis, Morris i Lovering (2015) proveli su istraživanje o mišljenjima i iskustvima studenata učiteljskog studija o dramskom odgoju. Uzorak je činilo 108 studenata prve godine studija i 25 studenata četvrte godine studija.

Istraživači su podatke prikupljali upitnikom i intervjuom. Nalazi istraživanja pokazuju da oni studenti koji su prethodno bili sudionici dramskih studija, gledali predstave u kazalištu i njihovi učitelji tijekom obrazovanja su koristili dramske metode, izražavaju veću sklonost prema dramskom odgoju i ističu njegovo značenje u odgoju i obrazovanju. Nadalje, ista autorica ističe istraživanje slično tome. Naime, istraživanje autora Russell-Bowie i drugi otkrilo je da studenti koji imaju veće razumijevanje i znanje iz dramskog odgoja i koji su uključeni u dramske aktivnosti tijekom studija, pokazati veće samopouzdanje i kompetentnost u primjeni dramskih postupaka u nastavi (Russell-Bowie i sur. 1995 prema Vukojević, 2018)

Godine 2001. autorice Hendy i Toon surađivale su na knjizi pod naslovom *Supporting Drama and Imaginative Play in the Early Years*. Knjiga je posebno osmišljena kako bi pružila smjernice praktičarima koji rade s malom djecom, baveći se i teorijskim i praktičnim aspektima uključivanja drame u rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Autorice također raspravljaju o razlozima zašto neki odgojitelji oklijevaju u implementaciji drame u svoj rad s djecom. Ti razlozi uključuju osobne i pedagoške brige, kao i negativna prošla iskustva i osjećaje neuspjeha. Osim toga, strah od drame u odgoju i obrazovanju može proizaći iz sjećanja na osjećaj posramljenosti ili „glupiranja“ pred vršnjacima tijekom adolescencije. Drugi čimbenik je pogrešno shvaćanje da odgojitelji/učitelji moraju posjedovati jake glumačke vještine kako bi mogli koristiti dramu u skupini/učionici. No, važno je napomenuti da dramski odgoj ne pokušava od djece napraviti profesionalne glumce ili glumice, kao što ni tjelesni odgoj od njih ne pokušava napraviti buduće sportaše ili gimnastičare (Hendy i Toon, 2001).

Prema Škuflić-Horvat (2022) dramski odgoj u Hrvatskoj se razvija na temelju pojedinačnih praksi koje zahtijevaju sustavno organiziranje u svrhu metodičkog unaprjeđenja. „Dramska realnost u dječjim vrtićima prepuštena je rijetkim i darovitim odgojiteljima za dramsko stvaralaštvo. Kreativne odgojitelje treba pohvaliti, ali puno veći broj djece i odgojitelja treba upoznati ljepotu stvaralačke igre: dramske igre“ (Perić Kraljik, 2009:14).

Intervencije izgrađene na razumijevanju dramske igre s razvojnog i psihološkog stajališta te sa stajališta umjetnosti i igre, dobro testirane i pažljivo kontrolirane u njihovom stvaranju, pomažu nam razumjeti što dramska igra može učiniti za djecu (Goldstein, 2018). „Odgojitelj jasno treba znati što kod djece želi aktivirati, koju vrstu angažmana: buđenje emocionalne

inteligencije, razvijanje igara s pokretom, logičnost i jednostavnost radnje, razvijanje zajedništva, rješavanje bilo kojeg dječjeg problema“ (Perić Kraljik, 2009:50). Intervencije usmjerene na poboljšanje vještina igre pokazale su se učinkovitima u poboljšanju igre pretvaranja i olakšavanju razvoja u područjima kao što su divergentno razmišljanje, suočavanje i rješavanje problema i opće zadovoljstvo životom (Fehr i Russ, 2016).

U istraživanju autora Robertson, Yim i Paatsch iz 2018. godine ispitala se razina uključenosti predškolske djece u dramsku igru i povezanost između te uključenosti i kvalitete okruženja. Istraživala se uključenost sto i jednog djeteta u dobi od četiri do pet godina u četiri dječja vrtića u glavnom gradu Australije. Kurikulum četiri odabrane predškolske učionice bio je vođen Okvirom učenja u ranim godinama (EYLF- Early Years Learning Framework iz 2009. godine), a koji uključuje iskustva učenja temeljena na igri, pokrenuta od strane djece i usmjerena od strane odraslih, u unutarnjim i vanjskim okruženjima, a u ovom istraživanju isključivo u zatvorenom prostoru. Kvantitativni podaci su dobiveni korištenjem Leuvensove ljestvice uključenosti za malu djecu (LIS-YC) i revidirane ljestvice procjene okoliša u ranom djetinjstvu (ECERS-R). Kvalitativni podaci prikupljeni su pomoću video zapažanja i bilješki iz prakse s djecom koja su sudjelovali u dramskoj igri. Rezultati su pokazali višu razinu uključenosti u dramskoj igri kada odgojitelj s njima sudjeluje i višu razinu zadržavanja u igri kod djece. Nadalje, rezultati su pokazali da vođenjem dramske igre odgojitelji mogu povećati i održati dječju uključenost u dramskoj igri. U konačnici, rezultati su pokazali da su suptilni poticaji za pomoć u planiranju, upravljanju i razmišljanju o njihovim aktivnostima, putem otvorenih pitanja, učinkovit izvor smjernica za uključivanje djece u dramsku igru (Robertson, Yim i Paatsch, 2018).

Promatranje i dokumentiranje dječjih aktivnosti jedno je najvažnijih umijeća odgojitelja. To uključuje prikupljanje različitih vrsta dokumentacije o aktivnostima djece, kao što su pisane bilješke, dnevnici, razgovori (djece međusobno te djece s odgojiteljima), umjetnička djela, grafičke prikaze, audio, video i fotografske zapise (Vujičić i sur., 2016). Dobro je snimati se i fotografirati tijekom igre i onda staviti to na pano u dječji vrtić jer djeca vole i zaslužuju osjećaj važnosti (Perić Kraljik, 2009). Prema Vujičić i sur. (2016) kako bi odgojitelji razumjeli dječje interese i teorije i tako stvorili podlogu za planiranje budućih aktivnosti i materijala koji će podržati dječje učenje i istraživanje, odgojitelji se redovito sastaju kako bi raspravljali i tumačili dokumentaciju.

„Dobro je voditi dnevnik dramskih igrica. Kroz dramski dnevnik rodit će se osjećaj cjelovitosti. „Čuti“ i „vidjeti“ plan igre, stvorit će odgojitelju samopouzdanje. Sistematizirat će se ideje kroz rad i dramsko iskustvo. Zapisivanje i razmišljanje o igrama unijet će više planske inspiracije u proces. Tu se može naglasiti „odgovornost“ odgojitelja, odnosno odgojiteljeva maštovitost, originalnost, ali ne smije se zanemariti činjenica da u radu s djecom i odgojitelj neprekidno uči od djece“ (Perić Kraljik, 2009:46).

3. DRAMSKI POJMOVI

Na početku, potrebno je razumjeti etimologiju riječi predmeta kojim se bavimo. Pridjev „dramski“ poziva se na temeljno, direktno značenje riječi „drama“. „Riječ drama ima danas nekoliko značenja. Iz grčkog jezika gdje znači radnja, dobiva podrijetlo književni rod, dramsko pjesništvo, za razliku od epskog i lirskog. Unutar roda dramskog pjesništva označuju i vrstu pa tako dramu u užem smislu razlikujemo od tragedije, komedije, pastorage, farse i ostalih vrsta i podvrsta dramske književnosti“ (Batušić-Švacov, 1983 prema Krušić, 2018:15).

Krušić je u svojoj knjizi *Kazalište i pedagogija* iz 2018. godine istaknuo da su pojmovi drama i kazalište usredotočeni na samo neke segmente polja što ga ti pojmovi mogu obuhvatiti. „(...) S jedne strane to je **dramska književnost**, a s druge strane **dramska umjetnost** svedena na kazališnu dramsku predstavu i glumišni (uglavnom profesionalni) pogon koji je proizvodi, kao najizrazitiji oblik njezina praktična iskazivanja“ (2018:15). Dramsku umjetnost su pojmovno odredili Nikola Batušić i Vladan Švacov: „dramsku umjetnost u totalitetu njezinih sastavnica, kao neposredno prikazivanje teksta pred publikom. Iz takva određenja slijedi da je drama pjesničko-scenska (ili pjesničko-predstavljачka) struktura u kojoj možemo razlikovati tri bitne komponente: tekst, glumca i publiku“ (Batušić i Švacov, 1983 prema Krušić, 2018:15) kao. Slično govori i Perić Kraljik (2009:74): „drama je oblikovana radnja, umjetničko – scenska radnja, ona je umjetničko djelo napisano u obliku razgovora s akcijom, drama je radnja, a ne opisivanje. Vezana je prema tradiciji uz kazalište“.

Gruić, Vignjević i Rimac Jurinović (2016) su iz opsežne studije o prirodi dramskoga koju je iznio Švacov 1976. godine, izvele definiciju drame: „**drama je način spoznaje stvarnosti koji se događa sudjelovanjem u dubinski značajnim događanjima, pri čemu taj način**

spontano teži izražavanju prikazivanjem“ (2016:122). Prema ovoj definiciji drame vidimo da drama uključuje kognitivni aspekt – „drama je način spoznaje stvarnosti“, socijalni i emocionalni aspekt – „sudjelovanjem u dubinski značajnim događajima“ te aspekt jezika i govora - „taj način spontano teži izražavanju prikazivanjem“, a „spontanost je prva startna osnova na kojoj ćemo razvijati kreativne sposobnosti djeteta“ (Ladika, 1970:82).

Brian Way je utvrdio jasnu razliku između drame i kazališta s obzirom na funkciju koju vrše i na taj način razdvojio dramsko-pedagoški od kazališnog rada (tj. rada na predstavi) (Krušić, 2020). Kazalište je primarno usmjereno na komunikaciju između glumaca i publike, a drama je primarno usmjerena na osobno i individualno iskustvo sudionika, bez obzira na bilo koju komunikaciju s publikom (Way, 1967). Prema tome, pojam drama ne označava kazališnu vrstu ili dramski tekst, već dramsku sposobnost koju svi imamo kao antropološko obilježje, a ta značajka je tipična za sve ljude u obliku simboličke kompetencije pojedinca (Korošec, 2015). „Dramski se fenomen tako shvaća kao posljedica općeljudske dramske sposobnosti, kao osobina svojstvena svim ljudima, a očituje se i u vrhunskim ostvarenjima dramske (kazališne) umjetnosti i u tzv. simboličkoj igri trogodišnjeg djeteta“ (Krušić, 2018:16).

3.1. DRAMSKA PEDAGOGIJA I DRAMSKI ODGOJ

Gruić, Vignjević i Rimac Jurinović su u članku *Kazališna/dramska umjetnost u odgojno-obrazovnome procesu: prijedlog klasifikacije i pojmovnika*, objavljenom 2018. godine, iznijele pojašnjenje kako i s kojim značenjem se upotrebljavaju dramsko-pedagoški termini. **Dramska pedagogija** je „interdisciplinarno područje koje uključuje **dramaturgiju, teatrologiju, pedagogiju**, ali i razne grane kazališnoga umjetničkog područja (glumu, režiju, dramsko pismo i tako dalje)“ (Gruić, Vignjević i Rimac Jurinović 2018:125). „Dramaturgija je znanost o drami i dramskoj umjetnosti. Knjigom *Hamburška dramaturgija* G. E. Lessing 1769. uvodi pojam dramaturgije u teatar. On pojam dramaturgije dokazuje i objašnjava. Dramaturgija postaje neiscrpno područje teatrologije“ (Perić Kraljik, 2009:73). Prema Vukojević (2016) teatrologija je proučavanje svih oblika kazališnog djelovanja, a Rimac Jurinović (2018) ističe da je pedagogija teorija odgoja i obrazovanja, a njena definicija ima dodatna proširenja tako da uključuje različite aspekte kao što su namjernost, organizacija i smjer, filozofska načela i univerzalna primjenjivost dok u isto vrijeme ističe vrijednosti pojedinca.

Modernu hrvatsku dramsku pedagogiju obogatio je dramski pedagog, redatelj i predsjednik Hrvatskog centra za dramski odgoj (HCDO) Vladimir Krušić. Dramska pedagogija „podjednako pripada dvama danas uglavnom još uvijek sektorski podijeljenim područjima – na jednoj strani dramskom/kazališnom/umjetničkom izražavanju, a na drugoj odgoju, obrazovanju i pedagogiji“ (Krušić, 2018:2).

„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“ (Gručić, Vignjević, Rimac Jurinović, 2018:125).

Prema Krušić (2007) za odgojni dramski rad danas se koriste još nazivi **odgojna drama**, **drama za odgoj** ili **drama**. Različiti autori koriste različite termine, a različiti termini okupljaju različita usmjerenja, jedno oko kojega se svi slažu jest da se upotrebljava u školi - u razredu. Međutim, posljednjih godina je došlo do podjele unutar područja odgojne drame. S jedne strane, „drama se shvaća kao sredstvo u ovladavanju znanjima i vještinama, dok drugi smjer želi uspostaviti pomalo zaboravljene veze s dramom kao umjetničkom formom“ (Vukojević, 2016:47).

„U engleskom se koristi termin **drama in education**, koji u doslovnom prijevodu znači **drama u obrazovanju**“ (Vukojević, 2016:46), a podrazumijeva dramsku formu kao sredstvo ili medij za poučavanje najrazličitijih školskih sadržaja (Vukojević, 2016). Pokret je pokrenula britanska dramska pedagoginja Dorothy Heathcote (O'Toole i O'Mara, 2007). Fleming (1994) ističe da neki autori radije koriste izraz „**drama u školi**“ umjesto „drama u obrazovanju“ jer implicira širi koncept, može obuhvatiti korištenje drame kao nastavne metode u raznim predmetima ili bilo koji oblik drame koji se koristi u obrazovnom okruženju. Prema O'Toole i O'Mara (2007:210) drama u obrazovanju se podrazumijeva i pod „**edukativna drama**“, a danas se često naziva „**procesna drama**“.

„Promijenjeno značenje pojma posjedovalo je i jezičnim pojednostavljivanjem, pa tako, naročito u anglosaksonskim zemljama, gdje se dramski odgoj uvriježio u odgojno-obrazovnomu sustavu, dramom se naprosto naziva **odgojna drama u školi** i to u oba danas

prisutna oblika, bilo kao poseban školski predmet, bilo kao didaktička metoda učenja i poučavanja koja se upotrebljava u raznim školskim predmetima. Dodajmo još da je pojam drama, onako kako je određeno u anglosaksonskom okruženju, ponekad nečitko i neprevodivo u nekim drugim jezicima“ (Krušić, 2018:17).

„**Drama in education je sama po sebi potencijalno zbunjujuća kategorija**“ (Fleming, 1994:23). Proučavajući literaturu u području dramskog odgoja, lako je zaključiti da je najprimjenjiviji u radu s djecom školske dobi u učionici, međutim, ovaj diplomski rad je usredotočen na djecu rane i predškolske dobi. Pojam dramski odgoj može obujmiti „čitavo područje djelovanja“ (Gruić, Vignjević i Rimac Jurinović, 2016:121)

„**Dramski odgoj** je svaki oblik učenja i poučavanja kroz dramsko iskustvo“ (Krušić, 2007:13). Dramsko iskustvo nije samo odlazak djece u kazalište, sudjelovanje u dramskom studiju ili kazališnoj predstavi (Krušić, 2007) nego i „rast razumijevanja, koji uključuje i promjene uhodanih načina razmišljanja i osjećaja“ (O’Neill i Lambert, 1982 prema Škuflić-Horvat, 2022:70). Iz toga proizlazi da se dramski odgoj ostvaruje metodama iskustvenog učenja, odnosno skupom „metoda poučavanja i učenja koje se koriste dramskim izrazom kao čovjekovom sposobnošću kojom se on služi tijekom sazrijevanja i odrastanja“ (Škuflić-Horvat, 2022:6). „**Dramski izraz** podrazumijeva svaki oblik izražavanja kojem su stvarni ili izmišljeni događaji, bića, predmeti, pojave i odnosi predstavljeni s pomoću odigranih uloga i situacija“ (Krušić 2018:13).

Prema Dragović i Balić (2013) temelj dramskog izraza je **dramska igra** kao stvaralački čin, a činjenjenjem, izvođenjem, uprizorivanjem doživljenog iskustva, točnije interpretacijom tog iskustva kroz igru, služi kao poveznica između dramskog odgoja i situacija stvarnog života. Prema tome, dramski odgoj „moguće je promatrati kao iskustveno, djelatno učenje kojim se stječe, iskustvom oživotvoreno, znanje“ (Dragović i Balić, 2013:202).

Valentina Lugomer svom članku *Dramski odgoj u nastavi* iz 2000./2001. godine objašnjava razliku između dramskog odgoja i dramske umjetnosti i ističe da ova dva pojma nisu međusobno zamjenjiva. Dok dramski odgoj ne uključuje stvaranje kazališnih predstava, dramska umjetnost se usredotočuje upravo na to. „Osnova drame kao umjetnosti jest dramski izraz temeljen na dramatskom doživljaju svijeta“ (Lugomer, 2000/2001:1). Dramski odgoj

interpretira doživljaj svijeta kroz organiziranu igru, a dramska umjetnost ga pretvara u izvedbenu umjetnost (Lugomer, 2000/2001).

Krušić (1992) ističe da je **Peter Slade** zaslužan za nastanak koncepta korištenja drame kao odgoja za život. Igru definira kao „način na koji dijete razmišlja, dokazuje, opušta se, radi, pamti, usuđuje se, provjerava, stvara i usvaja. Ona je, zapravo, život” (Slade, 1976 prema Krušić, 1992:1). Osmislio je pojam „**dječja drama**“ i opisao ga kao prirodno ljudsko ponašanje. U tom kontekstu, drama služi kao organizirana igra kroz koju djeca mogu istraživati i razumjeti život i sebe kroz emocionalna i fizička iskustva (Krušić, 2018). „Dječja drama nije rodno ili vrsno određenje, već oblik stvaranja, vještina“ (Slade, 1954 prema Krušić, 2018:23). Dječja drama se može vidjeti kao lijepa za same sudionike jer je to neposredan i autentičan događaj oblikovan njihovom radošću u zajedničkoj stvaralačkoj igri. No, kazalište može biti i dio dječje drame ako dijete osjeća želju i spremnost za kazališnom predstavom. Slade je osmislio i izraz „**drama terapija**“ i započeo projekte u tom području (Krušić, 2018).

„Dječja dramska aktivnost uvažava se kao posebna stvaralačka djelatnost, a Slade dječju dramsku igru smatra umjetnički vrijednom. Za njega je ona originalna umjetnost visoke kreativne kvalitete. Smatra ju samosvojnim oblikom umjetničkoga ponašanja, pri čemu je ne prosuđuje prema estetici kazališne umjetnosti, već prema prirodnoj estetici dječje dramske igre i igrovnoga ponašanja“ (Škuflić-Horvat, 2022:26).

U *Prijedlogu klasifikacije*, autorice Gruić, Vignjević, Rimac Jurinović (2018) iznose i opisuju područja koja su međusobno povezana unutar dramskog odgoja: **dramsko izražavanje, dramsko stvaralaštvo i dramska kultura**. „Sva tri područja grade se na dramskoj igri ili na njezinu promatranju i analizi“ (Škuflić-Horvat, 2022:7) i „često podrazumijevaju primjenu istih tehnika i metoda pa se katkad razlikuju samo u postavljenim ciljevima“ (Škuflić-Horvat, 2022:16). Poznavanje i razumijevanje pravila, utvrđenih konvencija, mogućnosti i propisa djelovanja ključno je za sva tri područja (Škuflić-Horvat, 2022).

3.2. DRAMSKO IZRAŽAVANJE

„Dramsko izražavanje polazi od antropološke kvalitete igranja uloga i ne povezujemo ga s kazalištem, već sa **spontanom dječjom igrom**“ (Rimac Jurinović, 2018:73). Spontanost nas oslobađa ograničenja prethodnog znanja i omogućuje nam istraživanje i interakciju sa stvarnošću na autentičan način. U tim trenucima možemo otkriti nove stvari, steći dragocjena iskustva i izraziti svoju kreativnost (Spolin, 1963).

Prema Škuflić Horvat (2022) za sudjelovanje u nadziranim i strukturiranim dramskim aktivnostima koje planira odgojitelj ili voditelj nisu potrebne nikakve glumačke sposobnosti, umjesto toga, za igranje je potreban samo pristanak. Tradicionalni odnos odgojitelj - dijete također se razvija. Odgojitelj predlaže, potiče i postavlja probleme koje djeca moraju sami ili uz njegovu pomoć riješiti te vodi cijeli tijek procesa. Gruić, Vignjević i Rimac Jurinović (2018) ističu da metode i tehnike koje se koriste nisu toliko usmjerene na prikazivanje i igranje za publiku koliko su usmjerene na osobni i grupni doživljaj zamišljene situacije i promišljanja.

„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 i/li predstavu, već raznim dramskim aktivnostima doći do razvojnih, izražajnih, samospoznajnih, obrazovnih i inih ciljeva“ (Gruić, Vignjević, Rimac Jurinović, 2018:125). Najčešće korištene dramske metode u dramskom izražavanju su **procesna drama, ogrtač stručnjaka i učitelj u ulozi** (Škuflić-Horvat, 2022).

3.3. DRAMSKO STVARALAŠTVO

Dramsko stvaralaštvo ima značajnu ulogu u izvannastavnim aktivnostima u školi i u redovnoj nastavi te u drugim različitim sredinama kao što su kazališta, učilišta, kulturno i umjetnički centri unutar okvira dramske skupine (Škuflić-Horvat, 2022). „Proces je rada usmjeren na izvedbu. Obuhvaća stjecanje znanja o djelovanju dramskoga medija, razumijevanje komunikacijskoga potencijala dramskoga medija i razvijanje izvedbenih vještina potrebnih za postavljanje i igranje predstave. (...) U dramskome se stvaralaštvu ovladava konvencijama, izražajnim sredstvima, stilovima i žanrovima dramske umjetnosti. Razvijaju se potencijali za

različite vidove dramskoga stvaralaštva: dramsko pisanje i dramaturgiju; glumu, umjetnost govora i pokreta; režiju“ (Škuflić-Horvat, 2022:15).

Dramsko stvaralaštvo ističe značaj ključnih sposobnosti i praktičnih vještina koje su neophodne za efikasnu organizaciju i sudjelovanje u kazališnim izvedbama, a to uključuje edukaciju u dramskom području i stečene spoznaje o tome kako dramski medij funkcionira (Gruić, Vignjević, Rimac Jurinović, 2018). „Cilj dramskoga stvaralaštva jest dovesti sudionike do aktivnoga i kompetentnoga **sudjelovanja u stvaranju i igranju predstave**. Razumijevanje komunikacijskoga potencijala dramskoga medija ovdje je važna komponenta u radu“ (Gruić, Vignjević, Rimac Jurinović, 2018:125).

3.4. DRAMSKA KULTURA

Dramska kultura je najsnažnije zastupljeno područje u odgojno-obrazovnome sustavu (Rimac Jurinović, 2019). „Dramska kultura 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, Vignjević, Rimac Jurinović, 2018:125-126).

Na temelju istraživanja i opažanja znamo da se djeca u djetinjstvu često zajedno igraju igre „kao da“ u kojima uvijek preuzimaju uloge i igraju „kao da“ su netko ili nešto drugo, naime Schonmann (2007) predlaže da bi najranija dob u kojoj bi djeca mogla uživati u kazališnim predstavama bila 3 godine. Autorica ističe da dijete mora biti sposobno za određeni stupanj apstraktnog mišljenja i da mora razumjeti „pravila igre“ koja, u slučaju kazališne predstave, nisu pravila koja se obično igraju u dramskim ili drugim igrama. Ako trogodišnje dijete aktivno sudjeluje u simboličnoj igri, ono također može promatrati „kao da“ situacije na pozornici i cijeniti kazališne predstave jer obje uključuju slične elemente.

„U kazalištu je prisutna misao; mašta je fiksirana konkretnim likovima. U tom smislu, u procesu gledanja predstave, gledatelj ne stvara imaginarni svijet koji zamjenjuje stvarni svijet, već svjedoči stvarnosti koja se stvara pred njegovim očima, ovdje i sada na pozornici“ (Schonmann, 2007:597).

3.5. DRAMSKA METODA I DRAMSKA TEHNIKA

Gruić, Vignjević i Rimac Jurinović (2018) smatraju da se dramskim radom bave strastveni pojedinci koji prepoznaju različite mogućnosti korištenja dramskih metoda i tehnika. Kako bi mogli koristiti dramske metode i tehnike potrebno ih je pojmovno odrediti, a svoju definiciju nude autorice: „**Dramska metoda** je složeni oblik rada koji ima zadanu unutrašnju metodičku strukturu pri čemu ciljevi mogu varirati dok terminom **dramske tehnike** obuhvaćamo modele ili obrasce koji određuju i organiziraju način na koji sudionici u pojedinome trenutku sudjeluju u aktivnosti“ (Gruić, Vignjević i Rimac Jurinović, 2018:124-126).

Metoda dolazi od riječi μέθοδος što znači put istraživanja, način, postupak, a po definiciji hrvatske enciklopedije metoda je „unaprijed smišljen postupak za postizanje određenoga teorijskog ili praktičnog cilja“ (Hrvatska enciklopedija, 2021). Gruić, Vignjević i Rimac Jurinović (2018) navode dramske metode i smještaju ih u prethodno navedena tri područja dramskog odgoja: „forum kazalište, procesna drama i ogrtač stručnjaka vežemo uz dramsko izražavanje. Skupno osmišljavanje predstave i njezinu izvedbu te pripremu i izvedbu predstave prema dramskome predlošku vežemo uz dramsko stvaralaštvo, a literarnu i teatrološku analizu dramskoga teksta te analizu izvedbe tj. predstave vežemo uz dramsku kulturu. Sve metode se mogu, a i trebale bi se rabiti u svim područjima dramskog odgoja“ (Gruić, Vignjević, Rimac Jurinović, 2018:124).

Tehnika dolazi od grčke riječi τεχνικός što znači vješt, uvježban, a grčka riječ τέχνη znači umijeće, vještina. Hrvatska enciklopedija (2021) tehniku definira kao ukupnost iskustvenih ili znanstveno utemeljenih vještina, umijeća i postupaka (građevinska tehnika, vojna, filmska) ili načini i metode upotrebe nekoga dobra (slikarske tehnike, tiskarske, spajanja), a uz to „tehnikom se također naziva vještina izvođenja neke radnje stečena izobrazbom i vježbom (tehnika sviranja violine, tehnika plesa itd.)“ (Hrvatska enciklopedija, 2021). Ako tehniku shvatimo kao da je to način izvođenja neke radnje, „tada svaka dramska tehnika na svoj način organizira rad na razini jedne pojedinačne kraće aktivnosti i na svoj način angažira sudionike“ (Gruić, Vignjević, Rimac Jurinović, 2018:124).

Različite dramske tehnike potiču različite vrste sudjelovanja, na primjer, jedne više utječu na osjećaje, a druge na promišljanje. Jedne su čvršće, a druge dopuštaju veću fleksibilnost, neke traže zahtijevaju suradnju cijele grupe, a neke traže rad u paru ili individualno. Kao što se dramske metode mogu rabiti u svim područjima dramskog odgoja, isto vrijedi za dramske tehnike (Gruić, Vignjević, Rimac Jurinović, 2018).

„Sve dramske metode u sebe ugrađuju više dramskih tehnika, a većina dramskih tehnika može se primijeniti u većini dramskih metoda“ (Gruić, Vignjević, Rimac Jurinović, 2018:125). U tablici 1. prikazane su dramske metode i dramske tehnike koje su iznijele autorice (2018) u Prijedlogu klasifikacije.

Tablica 1: primjeri dramske metode i dramske tehnike. Vlastita izrada prema Gruić, Vignjević, Rimac Jurinović (2018).

DRAMSKE METODE	DRAMSKE TEHNIKE
<ul style="list-style-type: none"> ● procesna drama, drama u razredu, drama za učenje ● ogrtač stručnjaka ● forum kazalište ● skupno osmišljavanje predstave i njezina izvedba ● priprema i izvedba predstave prema dramskome predlošku ● literarna analiza dramskog teksta ● teatrološka analiza dramskog teksta ● gledanje i analiza izvedbe (predstave) 	<ul style="list-style-type: none"> ● improvizacije (vođena, pripremljena, bez pripreme...) ● vođene fantazije ● učitelj u ulozi ● dramske igre (igre s pokretom, igre sa zvukom, igre povjerenja, igre za poboljšavanje komunikacije, igre za razvoj opažanja i pamćenja, igre za poticanje mašte...) ● dramske vježbe (sa zamišljenim predmetima, sa zamišljenim prostorom, sa zamišljenim suigračem, pantomima, vježbe osjeta, vježbe emocija, vježbe ulaska u ulogu, govorne vježbe) ● vruća stolica ● misli u glavi ● zamrznute slike ● unutarnji monolog

3.6. DRAMSKA VJEŽBA I DRAMSKA AKTIVNOST

„**Dramska vježba** uključuje igranje uloga, a ostvaruje se ponavljanjem neke radnje radi uvježbavanja neke vještine ili razvijanja sposobnosti“ (Fileš i sur. 2008:16). Druga definicija dramskih vježbi ističe da su to „aktivnosti u kojima je sudionicima postavljen određeni zadatak, ali u kojima nema nadmetanja nego se zadatak ostvaruje u okvirima njihovih individualnih ili skupih mogućnosti“ (Lažeta, 2012:157).

„S djecom predškolske dobi u dječjem vrtiću se ne vježba, nego se igra“ (Perić Kraljik, 2009:34). Razlika između dramske vježbe i dramske igre je istaknuta činjenicom da vježbe uključuju ponavljanje radnji za razvoj vještina, a koncept vještine podrazumijeva dugoročnu predanost i stjecanje iskustva tijekom vremena. Međutim, mala djeca još su u ranoj fazi razvoja i tek počinju istraživati i učiti. Iako je istina da se radne navike stječu vježbom, djeci je primjerenije baviti se aktivnostima koje su predstavljene kao igra, ističe Perić Kraljik (2009).

„**Dramska aktivnost** je opći neutralnu pojam koji ukazuje na bilo koji oblik aktivnoga sudjelovanja u zamišljenoj situaciji“ (Gruić, Vignjević i Rimac Jurinović, 2018:124). Sudjelujući u dramskim aktivnostima, pojedinac može: „izraziti i razvijati svoje osjećaje, sklonosti, sposobnosti i stavove; razvijati govorne i izražajne sposobnosti i vještine; razvijati maštu i stvaralačkost; razvijati motoričke sposobnosti i „govor tijela“; stjecati razvijati društvenu svijest i njezine sastavnice. (samo)kritičnost, odgovornost i snošljivost; razvijati humana moralna uvjerenja; stjecati sigurnost i samopouzdanje; razumijevati međuljudske odnose i ponašanje; učiti surađivati, cijeniti sebe i druge te tako steći priznanje drugih“ (Krušić, 2007:14).

Poetsko-estetski aspekt bavljenja dramskom aktivnosti uključuje iskustvo procesa umjetničkog stvaranja i čin oblikovanja koji obuhvaća javno izražavanje vlastite osobnosti pojedinca te osjećaj ispunjenja i zadovoljstva (Krušić, 2007).

4. IGRA I DRAMSKA IGRA

Istaknuti teoretičar igre **Johan Huizinga** je u svom djelu iz 1938. godine pod nazivom *Homo ludens – o podrijetlu kulture u igri* pokušao objasniti svoje „uvjerenje da je ljudska kultura izrasla i razvila se iz igre – i kao igra“ (1992:7). U skladu s time, Huizinga je najveću pozornost pridavao pojmu igre koji shvaća kao pojavu kulture i to ne kao, prije svega, biologijsku funkciju, već kao smislenu funkciju. „Svaka igra nešto znači. Nazovemo li to djelatnim principom koji igri podaruju njenu bit, duh, rekli smo previše, a nazovemo li to instinktom, nismo rekli ništa. Kako mi god gledali na to, time što igra ima neki smisao, u samoj biti igre odražava se uvijek jedan element nestvarnoga“ (Huizinga, 1992:9). Autor je cjelovito promotrio i vrednovao igru iz čega proizlaze sljedeće obilježja:

1. igra se „proteže i na svijet životinja i na svijet ljudi“ (1992:11)
2. „igru je nemoguće zaniijekati“ (1992:11) – „ozbiljnost možemo poreći, ali igru ne možemo“ (1992:11)
3. „igrom spoznajemo duh“ (1992:11) – igra je nešto preobilno
4. „postojanje igre uvijek iznova potvrđuje nadrazumski značaj našeg položaja u kozmosu“ (1992:11) – „nismo samo razumska biće nego i više od toga, jer je igra nerazumna“ (1992:11)
5. igra je slobodan čin – čini zadovoljstvo
6. „igra nije niti obični niti pravi život“ (1992:15) – igra je „izlaženje iz njega u privremenu sferu djelatnosti s nekom vlastitom težnjom“ (1992:15)
7. „od svakodnevnog života igra se razlikuje mjestom i trajanjem“ (1992:16) – „ona se odigrava unutar određenih granica vremena i prostora“ (1992:16)
8. „ta ponovljivost jedno je najbitnijih svojstava igre“ (1992:16) – vrijedi za igru u cjelini i za njenu unutrašnju gradnju,
9. igra stvara red, igra jest red – ispunjena je ritmom i harmonijom,
10. sadrži element napetosti – „napetost iskušava sposobnosti igrača: njegovu tjelesnu snagu, izdržljivost, dovitljivost, odvažnost, postojanost i duhovne moći (Huizinga, 1992:17).

„Igra je dobrovoljna radnja ili djelatnost, koja se odvija unutar nekih utvrđenih vremenskih ili prostornih granica, prema dobrovoljno prihvaćenim ali i beziznimno obaveznim pravilima, kojoj je cilj u njoj samoj, a prati je osjećaj napetosti i radosti te svijest da je ona nešto drugo,

nego obični život“ (Huizinga, 1992:31). Takvo određenje pojma obuhvaća sve što kod djece, odraslih i životinja nazivamo igrom: igre spretnosti i snage, igre razuma i sreće, igre predstavljanja i prikazivanja (1992).

Još jedan istaknuti teoretičar igre prošlog stoljeća bio je **Roger Caillois** koji je 1961. godine objavio svoju knjigu *Igre i ljudi* kao odgovor na Huizingina obilježja igre. Dok je Huizinga pokušao osvijetliti „socijalnu funkciju igre“, Caillois je zauzeo opsežniji pristup: „on postavlja osnove jedne sociologije polazeći od igara“, istaknuo je Marić (1965:10) u predgovoru knjige. U tom smislu, Caillois (1965) predlaže klasifikaciju igara u četiri kategorije, a te kategorije predstavljaju psihološki stav: **agon** (natjecanje), **alea** (sreća), **mimikrija** (oponašanje/prerušavanje) i **ilinx** (zanos). Uz to, autor dodatno definira dva pojma koji „nisu kategorije nego načini igranja. Oni u život prelaze zajedno sa svojim nepromjenljivim kontrastom, onim koji suprotstavlja buku – simfoniji, škrabanje – znalčkoj primjeni zakona perspektive“ (1965:85).

S jedne strane je **paidia** - prvobitna moć improvizacije i veselosti koja se javlja prema principu rasonode, a putem neposrednog i razuzdanog kretanja nastaje nekontrolirana fantazija. Na primjer, potreba za dodirivanjem, isprobavanjem, mirisanjem, samo da bi na kraju ostavili svaki dostupni predmet. Želja da se nešto razbije, besciljno rezanje papira škalicama, rušenje posloženih predmeta, da se prekine red, da se remeti tuđa igra, plaženje jezika, ograničeno i vođeno izazivanje boli (igra se s jezikom oko bolesnog zuba), kreveljenje, djetetova želja da se osjeća uzrokom i da se na taj način obrati pažnja na njega i tako dalje (1965).

S druge strane je **ludus** - želja za neobaveznom teškoćom odnosno izmišljanje pravila koja se dosljedno prate, a to zahtijeva trud, strpljenje i vještinu. Prema tome, pravila se znaju od početka igre, a igre je dizajnirana prije igranja. Značajnu ulogu ima zadovoljstvo i osjećaj uspjeha nakon što se savlada neka namjerno stvorena teškoća. Početna situacija se može beskonačno ponavljati, a mogu se uvesti i nove kombinacije te se na taj način dijete nadmeće samo sa sobom i dolazi do napretka. Na primjer, hodanje unatrag, hodanje zatvorenih očiju, tko će duže gledati u sunce ili tko će duže ostati u nekom teškom ili neugodnom položaju, igra skrivača, šah, nogomet, penjanje, hodanje po traci i tako dalje (1965).

Caillois daje iscrpan opis kategorija igre. **Agon** je „jedna grupa igara koja se javlja kao natjecanje“ (1965:44) s jednakim mogućnostima za sve sudionike kako bi se odredio jasan i definitivni pobjednik. **Alea** sav trud ulaže u „uspostavljanje ravnoteže između rizika i dobitka“ (1965:48). Stoji nasuprot agonu jer „negira rad, strpljenje, okretnost, kvalifikaciju, profesionalnu vrijednost, točnost i trening. Ona je apsolutno: ili – ili“ (1965:48). „**Mimikrija** je neprestano izmišljanje“ (1965:54), a glavno pravilo igre je da igrač očara gledatelja tako da ne primijeti nikakve pogreške koje bi razbile iluziju. Za gledatelja vrijedi pravilo da u potpunosti prigrli iluziju i prihvati je „kao stvarnost stvarniju od same stvarnosti“ (1965:54). U posljednju kategoriju, **ilinx**, uvrštene igre imaju za cilj stvoriti osjećaj vrtoglavice i zbunjenosti, privremeno destabilizirajući percepciju i uzrokujući ugodno stanje dezorijentacije. „ilinx je, dakle, škola vladanja sobom, težak napor da se sačuva hladnokrvnost ili ravnoteža“ (1965:63).

U dječjoj igri često vlada kombinacija više kategorija igre. U tablici 2 prikazane su kategorije igre prema Cailloisu (1965) i pojmovi koji su povezani s kategorijama. Povezane kategorije mogu biti „agon i alea, agon i mimicry, agon i ilinx, alea i mimicry, alea i ilinx i mimicry i ilinx“ (1965:103). „(...) Dva se pokazuju protivna prirodi, druga dva samo mogu da opstanu, dok, samo dva posljednja odražavaju suštinsko slaganje“ (Caillois, 1965:104).

Tablica 2: prikaz igara prema četiri kategorije i dva pojma koja su s njima povezana. Vlastita izrada prema Caillois (1965).

	Agon (natjecanje)	Alea (sreća)	Mimikrija (oponašanje/ prerušavanje)	Ilinx (zanos)
PAIDIA - moć improvizacije - slobodna igra	trčanje	brojalice	simbolička igra	akrobacije
	hrvanje	dijete uči	maskiranje	ljuljanje
	atletika	papagaja da govori	makete aviona, oruđe i oružje	vrtuljci
LUDUS - teškoće i pravila - izvan svijesti o nadmetanju	nogomet	bingo	predstava	penjanje
	šah	Čovječje ne ljuti se	scenska igra	hod po traci
	sportska natjecanja			zabavni park
	jojo			

Djela poput **Homo Ludens** (1992) i **Igre i ljudi** (1965) imaju važno mjesto unutar područja igre. Njihova dubina i složenost omogućuje svakoj sljedećoj generaciji da iz njih izvuku značajnu vrijednost i da steknu nove spoznajne svakim sljedećim čitanjem. Kao što je Huizinga zaključio „sve je igra“ (1992:192) i bio inspiracija Cailloisu koji je na kraju proširio njegove misli i istaknuo „igra je cjelovita pojava“ (1965:217) jer ju zanimaju sve ljudske aktivnosti i ambicije.

Teorija igre Mirjane Duran (2011) kaže da su igre univerzalne i instinktivne te su važan dio procesa razvoja dječje osobnosti. Igre su biološka kategorija i djeca se moraju igrati kako bi otkrila i razumjela svijet oko sebe. Igranje pomaže u razvoju raznih vještina kod djece, uključujući kognitivne, jezične, emocionalne, socijalne i motoričke vještine. Djeca istražuju stvarnost i oponašaju ju u igri „kao da“. Igraju se samotno ili s drugima, uključuju se u verbalnu i neverbalnu komuniciraju, kreću se, maštaju, oponašaju, konstruiraju vlastitu zamišljenu stvarnost u kojoj oblikuju onako kako ga percipiraju (Duran, 2011 prema Škuflić Horvat, 2022). Osim toga, „igra je nespecializirana i neizdiferencirana aktivnost i vrlo je pogodna za istraživanje i razvijanje različitih psihičkih procesa i ljudskih osobina. Ona je samostalna, ekspresivna, autotelična, divergentna aktivnost u kojoj dijete ima stvaralačku samostalnost i u njoj pokazuje svoje kompetencije“ (Duran, 2011 prema Škuflić Horvat, 2022:9). Dramska igra sadrži sva nabrojana obilježja, smatra hrvatska dramska pedagoginja Ines Škuflić-Horvat (2022).

Rubin (2001) prema Lillard, Lerner, Hopkins, Dore, Smith i Palmquist (2013) ističe da je kategorizacija igre drugačija od istraživanja do istraživanja, a najčešće se koristi kombinacija podjela koju su iznijeli Smilansky (iz 1968. godine, izvedena iz Piageta) i Parten (iz 1932. godine). Sara Smilansky igru dijeli na kognitivne kategorije, a to su **funkcionalna igra** (kada dijete ponavlja motoričke radnje na predmetima), **konstruktivna igra** (kada dijete gradi stvari), **simbolička ili dramska igra** (kada dijete zamjenjuje zamišljen svijet za stvarnost) i **igre s pravilima** (dame). Mildred Parten je bila usmjerena na društveni aspekt dječje igre: **kooperativna igra** je kada djeca nastoje aktivno komunicirati u zajedničkoj igri, **asocijativna igra** je kada su u interakciji, ali ne prema zajedničkom nastojanju, **paralelna igra** je kada igraju zasebno, ali jedan pored drugog, s malo interakcije i **osamljena igra** je kada se neovisno igraju sami u svojim igrama, a uz to stoji i **promatračka igra** kad dijete gleda druge kako igraju (Lillard i sur., 2013).

Povezanost igre i drame

Autori J. Winston i M. Tandy u svojoj knjizi *Beginning drama 4 –11* iz 2001. godine su iznijeli nekoliko značajnih načina na koji su igre direktno povezane s dramom:

- obje vrste aktivnosti ovise o ljudskom potencijalu za igru i obustavljaju normalne operacije vremena, prostora, identiteta i radnje,
- vrijeme, prostor, osobe i radnja dobivaju simboličko značenje,
- i igra i drama polaze od stanja ravnoteže koja su namjerno poremećena stvaranjem napete situacije; Radnju pokreću te napetosti, koje se razriješe tek na kraju,
- obje su organizirane oko postavljenih pravila i običaja. Iako su ova pravila obično implicitna u drami (više se podrazumijevaju nego određuju), ona su obično eksplicitna u igrama (trebaju se poštivati da bi igra bila moguća)
- obje ovise o vrstama kognitivnog, emocionalnog i fizičkog angažmana i obje koriste različite taktike za održavanje interesa. To uključuje konstrukciju jasnog fokusa pozornosti, razvoj skupa očekivanja, neizvjesnost, stvaranje i oslobađanje napetosti, korištenje kontrasta i iznenađenja te odvijanje radnje unutar ograničenog vremenskog okvira (Winston i Tandy, 2001).

„Brojni autori ističu da je simbolička igra – koju nazivaju i imaginativnom igrom, igrom mašte, igrom uloga, igrom „kao da“, „tobože“, igrom dramatizacije i slično – osnovna (vodeća) djetetova aktivnost i da je put za razvoj dječjih emocija i sposobnosti“ (Ivon i Zavoreo, 2011:10).

Simbolička igra

Prema Perić Kraljik (2009) simbolička igra ima još nekoliko naziva: spontana igra, igra „kad bi“, instinktivna igra, dramska igra, imitativna igra, igra pretvaranja. „Korijene dramskog izraza nalazimo u simboličkoj igri djeteta koja se **javlja između druge i treće godine života**. To je sposobnost predstavljanja pomoću kojeg neka radnja ili doživljaj može zamijeniti neku drugu radnju ili doživljaj“ (Škuflić-Horvat, 2008:111). Simbolička igra najprimjerenija je za poticanje razvoja jer omogućuje djeci da se uključe u svoju neposrednu okolinu i da razvijaju svoje jedinstvene sposobnosti stoga „**predstavlja psihološki temelj drame kao umjetnosti, ali i temelj dramskom odgoju kao pedagoškoj metodi**“ (Škuflić-Horvat, 2008:111).

„Simbolička igra nema osnovnih pravila koja određuju redoslijed događanja u igri, ali ima specifična i opća pravila. Za nju vrijedi razgranati tip odvijanja igre bez utvrđenog redoslijeda“ (Duran, 2011:122). Dijete se pretvara da preuzima ulogu nekoga drugog i oponaša njihove postupke, njihov govor i situacije koje se događaju. „U toj identifikaciji postoje sličnosti s dramskom umjetnošću, zbog toga su i nazvane dramskim igrama“ (Peteh, 2018:227).

Ivon i Zavoreo (2011) ističu da se u simboličkoj igri dijete koristi gestama, zvukovima i predmetima za simbolično predstavljanje različitih događaja ili predmeta, a to je dokaz da se formira početno apstraktno mišljenje. Dijete u simboličkoj igri upotrebljava predmet u potpuno novom smislu, na primjer, štap se može pretvoriti u oca. „Na taj način, simbolička igra predstavlja sposobnost za **simboličku transformaciju iskustva** odnosno način ili oblik prerade, razumijevanja pa i objašnjavanja iskustva“ (Marjanović, 1977 prema Ivon i Zavoreo, 2011:10). Upotreba simbola je važna za djecu jer stvaraju vlastite verzije priča. Predstavljajući svoja shvaćanja simbolički, oni svoj svijet čine svojim, a takvo simbolično ponašanje djece je ključno za razvoj vještina apstraktnog mišljenja neophodnog za pismenost. Razvijeno apstraktno razumijevanje kod djece se može vidjeti u njihovom jeziku, igranju uloga i korištenju rekvizita, prepričavanjem priča, pisanjem i igrom riječi (Isenberg i Jalongo, 2010).

„Zamišljajući da je „nešto“ ili „netko“ drugi, dijete se polako prestaje oslanjati na konkretni svijet“ (Ivon i Zavoreo, 2011:10). Upravo to odvajanje od konkretnog svijeta i od realnosti upućuje na početak apstraktnog mišljenja. „U simboličkoj igri dijete na individualan i specifičan način rješava probleme, primjenjuje i varira raznovrsne tipove ponašanja, stavlja se u nove i neobične kontekste u kojima se koristi poznatim obrascima i tako ih vrjednuje, mijenja i njima ovladava (Mendeš, Ivon i Pivac, 2012:114-115). Holmes, Romeo, Ciraola i Grushko (2015) otkrili su da je simbolička igra povezana s receptivnim i izražajnim jezičnim sposobnostima. Receptivne jezične sposobnosti podrazumijevaju poznavanje i prepoznavanje riječi, a izražajne jezične sposobnosti podrazumijevaju govorno izražavanje.

Berk i Meyers (2013) ističu da simbolička igra jača unutarnju sposobnost djece da reguliraju ponašanje. Zaigrana upotreba zamjenskih predmeta pomaže djeci rane dobi da shvate da se simboli (uključujući riječi i geste) razlikuju od predmeta i događaja na koje se odnose. To oslobađa dijete da fleksibilno koristi mentalne simbole (osobito jezik) kao moćne alate za

samousmjeravanje, prevladavanje impulsa i upravljanje vlastitim postupcima. Osim toga, simbolička igra jača djetetovu sposobnost reagiranja na vanjske pritiske da se ponašaju na društveno poželjne načine (Berk i Meyers, 2013). Iste autorice ističu da se simbolička igra prema Vygotskom temelji na pravilima. Oslanjajući se na iskustva u svojim obiteljima, zajednicama i širem svijetu, djeca uronjena u scenarije pretvaranja svojevolumeno se podvrgavaju društvenim pravilima. Budući da igra neprestano od djece zahtjeva da nadvladaju impulse u korist ponašanja koje je regulirano pravilima (čekati, dijeliti, surađivati, poštivati društvene konvencije), dijete prema Vygotskom postiže „maksimalno iskazivanje snage volje“ i njegova najveća samokontrola je tijekom simboličke igre (Berk i Meyers, 2013:99-100).

„Upravo je simbolička igra pokazatelj i putokaz da planiranu dramsku igru valja što prije igrati s djecom, ona je primjerena njima i treba ju samo prilagoditi za njih. **Poticanjem i dramskim planiranjem simboličke igre ostvaruje se dramska igra**“ (Perić Kraljik, 2009:13).

Igra uloga

Igra uloga omogućuje djeci učenje kroz doživljavanje različitih uloga i situacija. Preuzimajući ove uloge, oni su u stanju razumjeti i povezati se sa znanjem i iskustvima drugih (Juras, 2004). Gruić (2014) ističe da je ideja Briana Waya o korištenju igre uloga imala značajan utjecaj za razvoj socijalno korisnih vještina unutar i izvan škola. „Kroz dramu se može, pisao je Way, razvijati i sposobnosti snalaženja u okolini. Tu vrstu rada on zove **social drama** i tvrdi da se kroz nju može vježbati ponašanje (manire u društvu, ponašanje za stolom itd.), općenite situacije u životu (pokazivanje puta, telefoniranje, ali i posjet bolesniku, osobi u staračkom domu itd.), šira društvena svijest (empatija s ljudima koji žive u sasvim drugačijim uvjetima)“ (Gruić, 2014:75).

Prema Mottweiler i Taylor (2014) primarna razlika između razrađene igre uloga i općenite igre pretvaranja je u tome što razrađena igra uloga uključuje predstavljanje društvenih uloga i likova, dok općenita igra pretvaranja (zamjena predmeta) uključuje predstavljanje fizičkih transformacija predmeta bez društvenog sadržaja. Iako postoji vjerojatno mnogo načina na koje su ove dvije vrste igre pretvaranja slične, autori (2014) su pretpostavili da je razrađena igra uloga povezana s kreativnošću, dok je igra pretvaranja (zamjena predmeta) povezana s dobi i jezičnim sposobnostima.

„Mnoge igre nemaju pravila. Tako ne postoje, barem ne utvrđena i kruta, pravila za igru lutaka, vojnika, žandara i lopova, konja, lokomotive, aviona, uopće igara koje podrazumijevaju slobodu improvizacije i čija glavna privlačnost leži u zadovoljstvu što se igra neka uloga, što se ponaša kao kada bi bili neko drugi ili čak nešto drugo, na primjer mašina. Usprkos paradoksalnom karakteru tvrdnje, ja bih rekao da ovdje fikcija, osjećaj kao kada bi zamjenjuje pravilo i potpuno vrši njegovu funkciju“ (Caillois, 1995:38).

Igra pretvaranja

Jaggy, Kalkusch, Burkhardt Bossi, Weiss, Sticca i Perren (2023) ističu da se igra pretvaranja često koristi kao krovni termin koji obuhvaća aktivnosti poput simboličke igre, druženja s imaginarnim prijateljima, igranja uloga i sociodramske igre, a široko prihvaćena definicija igre pretvaranja je **igre „kao da“** i time pruža širok i raznolik raspon mogućnosti za njezinu provedbu i primjenu. Drugim riječima, aktivnosti igre pretvaranja su podskup aktivnosti igre koje se odvijaju u stavu „kao da“ (Fein, 1981).

Fizička igra se preklapa s igrom uloga kada se djeca pretvaraju da su borbeni vojnici (Lillard i sur., 2013). Fizičke igre je autor Caillois pomiješao s „igramama inteligencije, one koje se zasnivaju na snazi i one koje zahtijevaju vještinu i proračun“ (1965:43). **Igranje s predmetima** se preklapa s igrom pretvaranja kada dijete animira predmete (Lillard i sur., 2013). Međutim, korištenje krovnog termina „igra pretvaranja“ dovodi do zabune o tome kako utječe na razvoj djece. Ako istraživači nisu sigurni koja se ponašanja smatraju igrom pretvaranja teže je ponoviti uspješne intervencije temeljene na igri, ističu Thompson i Goldstein (2019) i nastavljaju: „stvaranje dobro utemeljene istraživačke baze iz koje se znanje može izgraditi i primijeniti u obrazovanju i politici zahtijeva bolji opis i mjerenje aktivnosti kojima se djeca bave pod pojmom igra pretvaranja“ (2019:25), a isto vrijedi i za aktivnostima kojima se djeca bave pod pojmom igra uloga.

Igra pretvaranja/igra uloga se može shvatiti kao iznošenje lažnog predstavljanja s namjerom zavaravanja i obmane, ali djeca u dramskoj igri nemaju namjeru nikoga zavesti ili prevariti nego su uključena u aktivnost iz intrinzične svrhe i zadovoljstva (Ariel, 2002 prema Robertson, 2016). Slično govori i Caillois: „zadovoljstvo je praviti se drugim ili se predstavljati za nekog drugog. Ali, pošto se radi o igri, nije stvar u tome da se obmane gledatelj. Dijete koje se igra lokomotive potpuno je u stanju odbiti očev poljubac govoreći da se lokomotive ne ljube, ali ne nastoji uvjeriti ostale kako je ono prava lokomotiva“ (1965:52).

Berk i Meyers (2013) ističu da je Vygotsky prvi predložio teoriju igre pretvaranja kao zone proksimalnog razvoja i kao snažnog izvora ranog samoregulirajućeg razvoja. Utjecaj igre pretvaranja na samoregulaciju temelji se na uvjerenju Vygotskog o inherentnom odnosu između uloga koje djeca igraju i pravila koja trebaju slijediti tijekom igre ili vremena za nastavak zapleta igre. Ovaj odnos zahtijeva da djeca prakticiraju samoregulaciju kroz regulaciju drugih (2013).

Isenberg i Jalongo (2010) ističu da djeca u igri pretvaranja koriste izjave prikladne ulozi i metakomunikaciju, a to je jezik koji se koristi za održavanje epizode igre, planiranje priče i dodjeljivanje uloga. Pretvarajući se da su netko drugi, djeca mogu eksperimentirati s glasovnim infleksijama i jezikom u poznatim i nepoznatim situacijama (2010). Igra pretvaranja uključuje mnoga područja mozga jer uključuje emocije, kogniciju, jezik i senzomotoričke radnje pa stoga može pospješiti razvoj gustih sinaptičkih veza (Bergen i Coscia, 2001 prema Bergen, 2002).

Sudjelovanje u razgovoru tijekom igranja djeci nudi priliku da koriste jezik u različite svrhe u različitim okruženjima i s različitim pojedincima. Osim toga, igra pretvaranja pomaže djeci u internalizaciji brojnih sustava pravila povezanih s jezikom koji koriste, omogućujući im da izraze svoje misli na različite načine (Isenberg i Jalongo, 2010). Igra pretvaranja može uključivati niz aktivnosti koje uključuju stvarne ili nestvarne elemente. Na primjer, od stvarnih elemenata, djeca se mogu pretvarati da su obični ljudi (policajac, učiteljica, liječnik) i sudjelovati u stvarnim događajima (hvatanje „lopova“, pisanje po ploči, slušanje srca lutki), a od nestvarnih elemenata, djeca se mogu pretvarati da su fantastična bića (vila, superheroj, jednorog) i sudjelovati u magičnim događajima (letjeti, spašavati svijet, galopirati kroz oblake). Igra pretvaranja može biti ili društvena aktivnost u kojoj se djeca ponašaju kao da su netko/nešto drugo u drugom prostoru i vremenu ili može biti individualna aktivnost u kojoj se jedno dijete pretvara da je netko/nešto drugo u drugom prostoru i vremenu.

„Igra ukrašuje život, dopunja ga, i po tome je neophodna, neophodna pojedincu kao biološka funkcija i neophodna društvu, zbog smisla koji sadrži, zbog njena značenja, zbog izražajne snage i zbog duhovnih i socijalnih veza koje stvara: ukoliko, neophodna je kao funkcija kulture“ (Huizinga, 1992:15-16).

Hendy i Toon (2001) istaknule su rad australskog socijalnog antropologa L.R. Goldmana koji je od posebnog interesa za dramske praktičare. Njegova studija o djeci Huli iz Papue Nove Gvineje pokazuje da je pretvaranje vrlo snažna značajka njihove igre. On predlaže da se djeca „igraju društvom“ kroz svoje simbolično ponašanje (prema Goldman 1998). Njegova studija o djeci iz Melanezije analizira vrste identiteta i uloge koje djeca preuzimaju u svojoj igri. Otkrio je da su maštovite rutine te djece pod snažnim utjecajem snažne tradicije usmenog pripovijedanja mitova, narodnih priča i legendi odraslih. Djeca stvaraju svoju **fantazijsku igru** na dvije razine: prvo kao „igrači uloga“, a drugo kao „tvorci mitova“. Prema tome, u ovoj kulturi postoje jaki dokazi o ispreplitanju sociodramske igre i tematsko-fantastične igre, što ukazuje na istovremenu primjenu i paradigmatškog i narativnog mišljenja. Zapadna kultura nema snažnu tradiciju usmenog pripovijedanja i to bi moglo objasniti fragmentaciju različitih vrsta fantazijskih igara koje se opažaju kod naše djece (Hendy i Toon, 2001).

„Igra je starija od kulture; jer koliko god pojam kulture bio nedovoljno omeđen, on u svakom slučaju pretpostavlja ljudsko društvo, a životinje nisu čekale ljude da ih tek ovi nauče igranju“ (Huizinga, 1992:9).

Sociodramska igra

Pema Mellou (1996) sociodramska igra se razlikuje od dramske po tome što se događa samo kada se dvoje ili više djece igra zajedno, dok se dramska igra ponekad odvija samo s jednim djetetom. Uz to, sociodramska igra uključuje preuzimanje uloga iz stvarnih životnih situacija, dok dramska igra uključuje uloge kako iz stvarnog života tako i iz imaginarnog svijeta ili fantastičnih okruženja (1996).

„Sociodramska igra podupire dječja različita razmišljanja i kognitivnu fleksibilnost što predstavlja osnovne sastavnice kreativnosti“ (Đuranović, Klasnić i Matešić, 2020:101). Sociodramska igra značajna je tijekom ranog djetinjstva jer omogućuje djeci „stvaranje alternativnih stvarnosti realnoga svijeta“ (Đuranović, Klasnić i Matešić, 2020:101). Sociodramske igre imaju strukturiranu priču i pravila za odvijanje događaja, dok simboličke igre nemaju ta ograničenja (Duran, 2011 prema Đuranović, Klasnić i Matešić, 2020).

Greta Fein (1984 prema Hendy i Toon, 2001) je sjevernoamerička psihologinja koja je provela niz studija u kojima je povezala učinak sociodramske igre s djetetovim stjecanjem vještina zauzimanja socijalne perspektive i samorazvoja. Korištenjem videa za snimanje

sekvenci dječje igre, uspjela je opisati četiri razine u razvoju vještina zauzimanja perspektive male djece. Njezino je istraživanje pokazalo da kod djece u dobi od dvije do četiri godine dolazi do povećanja složenosti sociodramske igre. Kroz svoje preuzimanje uloga, djeca mogu isprobati stavove i perspektive drugih.

„Fein je opisala četiri stupnja razvoja na sljedeći način:

1. ja u aktivnostima pretvaranja

- djeca su sama unutar aktivnosti pretvaranja
- „Pretvaram se da podučavam svoje lutke“

2. generička transformacija uloge

- dijete preuzima ulogu drugoga u situaciji pretvaranja
- „Ja sam liječnik koji brine o svojim pacijentima“

3. generička uloga s komplementarnom

- dijete preuzima ulogu koja uključuje interakciju s drugom komplementarnom osobom
- „Pravim se da sam majka i pričam sa svojim djetetom“

4. generička uloga s komplementarnošću i reverzibilnošću

- dijete se može prebaciti s pretvaranja da je majka koja razgovara sa svojim djetetom na dijete koje odgovara i obrnuto“ (Fein, 1984 prema Hendy i Toon, 2001:11).

Tematsko-fantastična igra

Važno je napraviti razliku između sociodramske igre i tematsko-fantastične igre. Dok sociodramska igra uključuje aktivnosti pretvaranja kao što su postavljanje stola, stavljanje lutke u krevet ili kuhanje na lažnom štednjaku, tematsko-fantastična igra sastoji se od zamišljenih scenarija i izmišljenih narativa. Tijekom tematsko-fantastične igre djeca stvaraju zamišljene svjetove za sebe i svoje igračke na temelju zapleta priča koje znaju, onoga što su gledali na televiziji, filmova koje su gledali ili iz vlastite mašte (Hendy i Toon, 2001).

Hendy i Toon (2001) ističu da su sociodramska i tematski-fantastična igra vrlo slične, ali ipak imaju svoje zasebne vještine mišljenja. U istraživanju Dorothy i Jerome Singer iz 1990. godine, utvrđeno je da se u igri pretvaranja i razvoju djetetove mašte nalaze dva moguća načina mišljenja. To su narativno mišljenje i paradigmatičko mišljenje, a prvi ih je opisao Bruner 1986. godine ističući da je paradigmatička misao povezana s logičkim, sekvencijalnim

mišljenjem i sposobnošću analitičkog mišljenja. Odnosi se na pravljenje veze između ideja i događaja, a te ideje i događaji potvrđuju istinu. S druge strane, narativno mišljenje je više kreativnije i zahtjeva konstrukciju stvarnih i zamišljenih svjetova. Dozvoljava inkonzistenciju i inovacije daleko od doslovne istine. Na primjer, dijete je sretno kada popije napitak i smanji se, kao što je tu u knjizi *Alisa u zemlji čudesa* ili mu narastu krila ili leti na čarobnom tepihu. U paradigmatškoj misli, nema krila koja rastu jer ona ne rastu u stvarnom životu. Svakako, nužno je djecu poticati na obje vrste igre (Hendy i Toon, 2001).

Igre zamišljanja

Violet Oaklander u svojoj knjizi *Put do dječjeg srca* iz 1996. godine ističe da se pomoću igara zamišljanja s djetetom možemo jako zabaviti, ali i steći uvid u njegove misli i emocije. Proces zamišljanja (kako radi i kako se kreće zamišljenim svijetom) je sličan stvarnom životu. Koristeći igre zamišljanja s djetetom možemo steći razumijevanje onoga što se događa u djetetu i možemo pronaći ono što je skriveno ili zaobiđeno i saznati što se događa u djetetovu životu iz njegove perspektive.

Prema Škuflić-Horvat (2008) zamišljanje uključuje mentalno stvaranje detaljnih predodžbi predmeta i bića i njihovih prostornih odnosa i karakteristika. „Dramsko zamišljanje podrazumijeva preuzimanje uloga, igranje te zamišljanje situacije i radnje. Zamišljanju prethodi doživljavanje uz koje je prijeko potrebna sposobnost opažanja te razumijevanja ponašanja ljudi i njihovih međusobnih odnosa“ (2008:88).

Scenska igra

„Ivanka Kunić (1990) razgraničava dramske od scenskih igara, pri čemu prve vezuje za stvaralački proces, a druge za pripremanje predstave. Srodno razlikovanje pravi i Ines Škuflić-Horvat (1993) kad definira pojam „dramski odgoj“ kao obuhvatniji jer se pridjev „scenski“ odnosi samo na medij koji podrazumijeva živu nazočnost izvođača pred gledateljem, a pridjev „dramski“ korijen nalazi u Batušićevoj i Švacovljevoj definiciji pojma drama kao „susretu egzistencija na tlu povijesne zbilje“ (Gruić, Vignjević, Rimac Jurinović, 2018:121). Huizinga je pobliže promotrio „pojmovni par igra-zbilja i utvrdio da oba ta termina nisu jednakovrijedna: igra je pozitivna, zbilja je negativna. (...) Pojam igra višega je reda od pojma zbilja. Jer zbilja igru pokušava isključiti, dok igra može u sebi sasvim dobro uključiti zbilju“ (1992:46).

Scenskoj i dramskoj igri je zajednička igra, a različita im je funkcija igre. „U scenskoj igri, koja proizlazi iz dramske, glumac igra na temelju gotovog predloška, dok u dramskoj igri igrači, u stvaralačkom procesu, sami određuju sadržaj i način njegove realizacije“ (Škuflić-Horvat, 2008:111). Ladika (1970) **scensku umjetnost** opisuje kao „zanimljiv fenomen sinteze raznih vrsta umjetnosti koji pomaže u osjetljivom pedagoško-psihološkom procesu“ (1970:4), a posebno joj je zanimljiv **scenski odgoj** zbog svoje složenosti, osjetljivosti i zato što je kod njega ključni sastojak stvaralačka mašta. Osim toga, razvijanje kreativnosti djece putem scenskog odgoja ima karakter studijskog rada, ističe Ladika (1970). Scensku umjetnost stoga vežemo primarno uz kazalište: „teatar crpi izvore svoje umjetnosti iz dječje igre i one vječno igrajuće stvaralačke aktivne mašte, a dijete se scenskom umjetnošću obogaćuje i spoznajno i emocionalno (Ladika, 1970:143).

Lutkarska igra

Djecu inspiriraju lutkarsko-scenske igre, poput lutkarske improvizacije, lutkarske igrice i lutkarske dramatizacije umjetničkih tekstova, ističe Ivon (2010). Lutkarska igra uključuje više od samog oponašanja jer se djeca aktivno bave likovima, govorom, glasovima i gestama kako bi dočarala ono što zamišljaju i tako prikazala emocionalna stanja lutke. Na taj način djeca, osim što pokazuju razumijevanje emocija lika lutke, razvijaju vlastite više emocije – suosjećanje (2010). Rimac Jurinović (2018) ističe Brogginijevu podjelu scenske igre s lutkom koja ima širok spektar načina kontakta: „lutkar-lutka, lutkar-publika i lutkar-lutkar. Svaki je od tih odnosa je bogat i ohrabrujući, osobito onaj između lutkara i lutke“ (2018:113).

„Zaslugom lutkara, koji lutku oživljava, animira, odnosno „učini“ da objekt u trenutku dramske igre prijeđe iz pasivnoga, nepomičnog stanja u „živu“ materiju, ta aktivnost na dijete ima osobit učinak. Za Brogginija, te igre s lutkom uključuju:

- plastičnu manipulaciju, kojom se kreira ili transformira materija ili predmet pa postaje „osobnost“ kao rezultat kreativnoga, slikovitoga procesa,
- znakovni jezik, uz pomoć kojega lutkar udahnuje „život“ predmetu. I samo tijelo lutkara potpuno je uključeno u animaciju,
- riječ, verbalni jezik za dijaloge,
- zvukove, šumove, glazbu koji posebnom lingvističkom funkcijom prate situaciju,
- scenografiju, grafički jezik – slikarski ili kiparski,
- svjetlost kao jezik“ (Broggini, 1995 prema Ivon, 2010:84).

Teatarska igra

Duran (2011) je u svojoj knjizi *Dijete i igra* istaknula pojam teatarske igre u kojima svako dijete ima određenu ulogu te predstavlja druge ljude, predmete ili životinje. Iako podsjećaju na simboličke igre, razlikuju se po tome što imaju relativno stalnu dramsku kompoziciju koja određuje redoslijed događanja, a za simboličku igru znamo da nemaju pravila. U teatarskim igrama, kao i u drami možemo pratiti uvod, zaplet, vrhunac radnje, peripetiju i rasplet. „Igra se odvija linearno s utvrđenim redoslijedom prema principu zatim. To je određena priča koju djeca odigravaju manje-više onako kako su je zadnji put igrala. (...) Kompozicijsko jedinstvo, kao i u drami, zasniva se prije svega na jedinstvu govora i zbivanja“ (Duran, 2011:124).

Viola Spolin je u svom dramsko pedagoškom radu bila više usmjerena prema kazalištu. U svojoj ulozi dramske pedagoginje, redateljice i glumice, posvetila se stvaranju „sustavu kazališnih igara (theater games) koje pomažu glumcu da se lakše fokusira te da, usvajajući koncept teksta, otključa vlastite kapacitete potrebne za kreativno izražavanje“ (Rimac Jurinović, 2018:65). *Improvisation for the Theater* je knjiga „koja sadrži više od 200 originalnih improvizacijskih vježbi i igara“ (Nemet Flegar, 2014:112), a osmišljene su za poticanje i jačanje individualnosti, kreativnosti, prilagodljivosti i koncentriranje na smisao cjeline. *Theater Games for the Classroom* je knjiga koja danas predstavlja „temelj modernoga improvizacijskog kazališta“ (Nemet Flegar, 2014:112). Utjecaj Viole Spolin na dramski odgoj nedvojbeno je velik i vidljiv je kroz različite dramske igre koje se dan danas igraju i djeca i odrasli (Gruić, 2014), a upravo zbog toga se danas „smatra majkom improvizacijskog kazališta“ (Nemet Flegar, 2014:112).

Kreativna dramatika

Prema **Winifred Ward** (1947) kreativna dramatika je pojam koji se često koristi kao sinonim za igranje, a odnosi se aktivnosti stvaranja i improvizaciju jer dijalog i radnja nisu napisani u scenariju ili uvježbani već se kreiraju u trenutku. „Naglasak je na procesu stvaranja, a ne na stvaranju predstave kao gotova proizvoda namijenjena izvedbi pred publikom (Kodrić, 2013 prema Vukojević, 2016:46). Ward vjeruje da je dječja prirodna sklonost za „kao da“ igrom temelj za njihov razvoj u kreativnoj drami, ističe Gruić (2014) i ističe da kreativna drama uključuje dramske i lutkarske igre, dramatizacije, pantomimu i igre sjena, a stvaraju ih sama djeca. Na taj način, Ward naglašava važnost osnaživanja djece da preuzmu kontrolu nad svojim kreativnim izričajima, potičući njihovo samopouzdanje i autonomiju (Gruić, 2014).

Kreativna dramatika ima za cilj usmjeravanje osjećaja uz pomoć umjetnosti, dopuštajući djeci da se slobodno izražavaju i razvijaju i usmjeravaju svoje maštovite sposobnosti. Također daje priliku djeci da odrastaju u društvenom razumijevanju, omogućuje razvijanje inicijative, snalažljivosti, tjelesno izražavanje, poštivanje i uživanje književnosti i uviđanje vrijednosti drame (Ward, 1947 prema Škuflić-Horvat, 2022).

Dramska igra

„Dramska igra za djecu predškolske dobi jest prije svega igra, ali stvaralačka igra kroz ritmičko razigravanje planiranih dramskih sastavnica“ (Perić Kraljik, 2009:13). Kunić (1990) navodi pojmovno određenje dramskih igara koju su iznijele autorice Čečuk, Dević i Ladika u knjizi *Dramske igre* iz 1983. godine: „Dramske igre su organizirane igre u kojima se izvođači prenose u određene situacije, određena lica, pojave ili stvari pomoću riječi, pokreta, kretanja ili zvukova. Prema tome, sredstva izražavanja dramskih igara su: riječ, pokret, kretanje i zvuk. U takvom igranju igrači nisu vezani pravilima, već su slobodni u svojem traganju za najboljim izrazom pa u određenom stvaralačkom momentu mogu i sami postati stvaraoci novog oblika igre. Tako dramske igre uz radost igranja potiču i na stvaralaštvo“ (1990:37).

Dramske igre se razlikuju od standardne igre pretvaranja vođene likovima i pričom na nekoliko načina:

1. postoji vodstvo i vođenje kroz neke od igara i sloboda stvaranja scenarija i likova
2. neke igre imaju realističnije rekvizite, neke manje realistične rekvizite, a druge nemaju nikakve rekvizite
3. djeca se ne bave scenarijima temeljenima na poznatim pričama i ne koriste lutke
4. neke igre su namjerno duge i otvorene, druge igre su kratke i preskriptivne (Goldstein i Lerner, 2018).

Prema Perić Kraljik (2009) češće se u dramskoj igri za djecu predškolske dobi u igranju koristi pantomima i pripovijedanje. „Odgojitelj narativnim putem vodi igru, „život“ igre. Odgojitelj je jedna vrsta aktivnih maštovitih didaskalija. Odgojitelj djecu narativnim putem uvodi u aktivnu situaciju. Odgojitelj pripovijeda i sudjeluje, djeca (uz pomoć odgojitelja) su glavni realizatori“ (Perić Kraljik, 2009:43). Igra postaje dramska čim se dijete kao igrač prenosi u određene situacije, likove, pojave ili stvari pomoću riječi, pokreta, kretanja i zvukova i pokazuje uživanje u slobodnom izražavanju i spontanosti (Čečuk, Dević, Ladika, 1983 prema Kunić, 1990).

Za Ward (1947), dramska igra je vrsta igre u kojoj djeca mogu rekreirati poznata iskustva i otkriti nova. Kada se dijete igra „kuće“ ili „trgovine“, vidi se njegova interpretacija društvenog svijeta oko sebe. Stavljajući se u kožu različitih pojedinaca, poput ujaka Johna, policajca ili bake, mogu početi shvaćati kako je to biti netko drugi. Dramska igra nema određenu priču ili radnju i može započeti i završiti u bilo kojem trenutku (Ward, 1947).

Perić Kraljik je iznijela nekoliko obilježja dramske igre djece, a to su da one uključuju aktiviranje njihovog ponašanja u igri na **jedinstven način**, usredotočujući se na **kreativni proces**, a ne na ishod, te uključuju **unutarnju i vanjsku motivaciju** pri čemu je izuzetno važna inicijativnost. Autorica također naglašava **pozitivan emocionalni angažman** i koji je prožet kroz **jednostavno planiranje igre** koje uključuje radnju, likove, njihove odnose i okruženje i vremenski okvir. Ako dramska igra uključuje barem jednu od ovih komponenti, može se smatrati prikladnom za djecu (Perić Kraljik, 2009).

Dramska igra pomaže djeci upoznati i naučiti osnovne pojmove dramsko-scenskog izraza. Omogućuje im stvaranje dramske radnje i situacije, oblikovanje monologa i dijaloga, opisivanje izgleda i ponašanja likova i zamišljanje scenskog prostora (Škuflić-Horvat, 2004). Dramska igra se često odvija u parovima ili malim grupama djece predškolske dobi i uključuje društvene interakcije. „Malo je situacija u kojima je potencijal za složenu suradnju među djecom tako velik kao u dramskim igrama“ (Ivon, 2004:11).

Odgovornik u skupini daje poticaj grupi djece (primjerice: hodaj kao medvjed ili pretvarajmo se da je tvoj ne rođendan) i onda to djeca uzmu kao uputu u smjeru koji sami odaberu, a zatim odgovornik nudi i dodatne prijedloge, osigurava da djeca ostaju na zadatku, u karakteru i interakciji s likovima u svijetu pretvaranja koji su zajedno stvorili (Goldstein i Lerner, 2018). Stoga su dramske igre kreativan postupak koji sudionicima grupe nudi trenutno ispunjenje i zadovoljstvo. Dijete postaje potpuno uronjeno u trenutak, nesvjesno bilo kakvog vanjskog pogleda ili zadanog određenog zadatka. Umjesto toga, čista znatiželja i radost igre tjeraju dijete u akciju, potičući ga da spontano reagira (Ladika, 1970), a „spontanost je trenutak osobne slobode kada se suočimo sa stvarnošću i vidimo je, istražujemo i ponašamo se u skladu s njom“ (Spolin, 1963:4).

Dramske igre mogu uključivati jednostavne aktivnosti poput hodanje po prostoru pretvarajući se da smo razne životinje, stvaranje orkestra od zvukova koji prate različite emocije (na

primjer orkestar tužnog plača i sretnog smijeha) ili pretvaranje gdje djeca preuzimaju likove i improviziraju kako bi odglumili situacije (Goldstein i Lerner, 2018).

Sve se igre mogu promatrati kao planirane improvizacije, ali spontane aktivnosti koje djeci daju slobodu izbora, izražavanja i stvaranja, ističe Perić Kraljik (2009) i objašnjava kako se djeca i njihovi odgojitelji zajedno igraju i razotkrivaju teme dramske igre ili samostalno osmišljavaju dramske igre putem improvizacije. „Improvizirati znači igrati neku dramsku situaciju bez velike prethodne pripreme i bez naučenog teksta napamet. Tekst se ne uči na pamet. Dramsku igru planiramo. Tekst, pokret ili zvuk izmišljamo tijekom igre. Upravo to istraživanje igru čini zanimljivom, fleksibilnom, uzbuđujućom i poučnom“ (Perić Kraljik, 2009:43).

U ranim godinama života igra ima širok raspon dobrobiti, uključujući poticanje razvoja prijateljstva, kulturna socijalizacija, emocionalno razumijevanje, sposobnost pripovijedanja, sjećanje, kreativnost, logičko zaključivanje, teorija uma, spremnost za školu i izvršne funkcije (White, Thibodeau-Nielsen, Palermo, Mikulski, 2021). „U dramskoj igri predškolska djeca imaju najveću mogućnost uvježbavati socijalna umijeća. Ulaze u uloge i izlaze iz njih, sudjeluju u kreiranju razvoja događaja, poigravajući se sa značenjima koja ti događaji imaju za likove u priči i/ili za njih osobno. Djeca se mentalno, emocionalno i fizički angažiraju u fiktivnom svijetu za čije su postojanje suodgovorni“ (Ivon, 2004:10).

Prema Goldstein i Lerner (2018) djeca sudjelujući u dramskim igrama razvijaju i poboljšavaju sposobnost emocionalne regulacije u situacijama stvarnog života, pokazujući primjenu znanja stečenog iz imaginarnog svijeta na stvarna iskustva. U dramskim igrama, djeca mogu imati priliku, sama ili uz pomoć „primjerene podrške odgojitelja, koja bi mogla voditi ostvarivanju viših intelektualnih i drugih postignuća djece“ (Slunjski, 2011:226) (eng. scaffolding), izričito i učestalo raspravljati o emocijama, a što se ne događa u „stvarnom svijetu“, a upravo to dovodi do bolje svijesti, a potom i kontrole (Goldstein i Lerner, 2018).

„Drama i dramske aktivnosti su kontekst u kojemu se djeca iskustveno suočavaju s brojnim problemima koje trebaju rješavati i na taj način stječu iskustvo uočavanja problema, sagledavanja i analize problema iz različitih perspektiva, planiranja i nalaženja načina za njihovo rješavanje“ (Topolovčan i Rukovani Kovačević, 2019:161). Smilansky (1968) ističe da kroz dramsku igru dijete počinje svladavati vještinu snalaženja u različitim konceptima i

idejama; ovo se smatra pripremom za uspjeh u školi gdje se velik dio učenja odvija kroz apstraktno razmišljanje, a ne kroz izravno iskustvo.

„Problemi s kojima se djeca susreću u okviru dramskih aktivnosti zaista su brojni: od osmišljavanja priča, zapleta, likova i prostora u kojima se događa neka radnja, načina na koji će izvesti neku improvizaciju, kako će istraživati temu ili problem kojim se bave, kako će prikazati neki događaj, neku dramsku situaciju, kako će uspostaviti odnose među likovima, osmisлити i pripremiti rekvizite, scenografiju i brojni drugi“ (Topolovčan i Rukovani Kovačević, 2019:161). Prema tome, dramske igre razvijaju i unaprjeđuju djetetove kognitivne kompetencije za rješavanje problema i planiranje (2019).

Djeca oponašaju odrasle osobe jer nemaju dovoljno iskustva da bi se ponašala originalno. Igrajući dramske igre „dijete posjeduje prirodnu dramsku intuiciju“ (Perić Kraljik, 2009:13). Prema Mendeš, Ivon i Pivac (2012) Rudolf Arnheim je istaknuo podjednako značenje intuitivne percepcije i intelektualne analize u kontekstu odgoja i obrazovanja rekavši: „Ljudski je um opremljen s dva spoznajna postupka, intuitivnom percepcijom i intelektualnom analizom. Te dvije sposobnosti jednako su vrijedne i jednako neophodne. (...) Intuicija i intelekt ne djeluju odvojeno nego gotovo u svakom slučaju zahtijevaju međusobnu suradnju. Zapostaviti jednu na račun druge ili ih držati odvojene tijekom obrazovanja, znači osakatiti umove koje pokušavamo njegovati“ (2012:119). Dijete u dramskim igrama stječe iskustvo koje mu može pomoći prijeći preko različitih prepreka te mu omogućava da „intuitivnim putem ide za svojim dramskim instinktom“ (Perić Kraljik, 2009:53).

Koje dramske igre vježbaju intuiciju? **Brian Way** (1967) je razvio vježbe koncentracije koje uključuju uporabu svih osjetila. Djeci ćemo dati zadatak da slušaju zvukove koji se čuju u okolini, potom je zvukove potrebno razdvojiti. Kao dodatak ovoj igri, dijete treba izabrati samo jedan zvuk i opisati ga, a zatim ga povezati u situaciju u kojoj je smješten taj zvuk. Tako dijete može izabrati cvrkut ptica, zvuk motora auta, ljudski glas...i taj zvuk će se naći u parku, u tunelu, u dućanu i tako dalje. Zatim, vježba koncentracije koja uključuje osjetilo vida može biti davanje upute djeci da pogledaju oko sebe u sobi dnevnog boravka i pitanje „koliko različitih boja ima, osim onih koje nosimo na sebi?“. Dodatak na ovu igru je uputa djeci da pogledaju površine koje su im blizu – pod, prednji ili zadnji dio stolice, površina stola – i primijete linije, oznake i uzorke na površinama, a kao kraj igre neka pogledaju linije na dlanovima svoje ruke (1967).

„Ove vježbe ne samo da pomažu koncentraciji, već također daju izravnu praksu u korištenju osjetila, stalno ih rastezajući i održavajući u prvobitnom stanju, pomažući svakom ljudskom biću da postane potpuno osjetljiv instrument, svjestan sebe, svjestan svog neposrednog i stalno promjenjivog okruženja i osjetljiv na veliku cjelinu koja sadrži manje cjeline“ (Way, 1967:21).

Prema Gruić (2014) Wayeve vježbe djeca rade sami ili ponekad u paru i nitko ih ne promatra. Kritičari su tvrdili da je ova metoda u suprotnosti s prirodom drame koja je obično grupna aktivnost. Međutim, postalo je uobičajeno da učitelji u radu s djecom koriste vježbe kao polazište za estetička ili kazališna iskustva, što se može promatrati kao Wayevo nasljeđe u razvoju dramskog odgoja. Same vježbe imaju potencijal stvoriti strogo kontroliranu dramsku strukturu, dramu u minijaturi (2014). Njegova knjiga *Development through Drama* iz 1967. godine je kamen temeljac za praktičare **drame u obrazovanju** čak i danas. „Knjiga sadrži opise vježbi za različite svrhe i ciljeve – za razvijanje koncentracije, osjetilnosti i percepcije, za poticanje imaginacije i kreativnosti, za poticanje tjelesne i govorne izražajnosti i osvještavanje prostorne i socijalne komunikacije i dr.“ (Krušić, 2020).

Spolin (1963) je stavila naglasak, kao i Way, na razvoj i učenje kroz intuiciju. Vjerovala je da se intuicija može razviti kroz improvizacijske igre i vježbe. Naglasila je važnost razvijanja „razigranog“ načina razmišljanja koji omogućuje spontane, kreativne odgovore na nepredvidive situacije. Naprimjer, u jednoj dramskoj igri, koja je improvizacijska, uključena je cijela grupa. Dvoje djece će između sebe pričati nepovezane rečenice, besmislice, a jedno dijete će prevoditi što govore. „Doživljavanje je proboj u okolinu, potpunu organsku uključenost. To podrazumijeva uključenost na svim razinama: intelektualnoj, tjelesnoj i intuitivnoj. Često se misli na intuiciju kao na biti obdaren ili kao na mističnu silu koju uživaju samo daroviti. Ipak, svi znamo trenutke kada je pravi odgovor „samo došao“ ili smo učinili točno pravu stvar bez razmišljanja“ (Spolin, 1963:3).

Intuicija predstavlja „direktno znanje o nečemu bez svjesnog korištenja razuma, osnova znanja, a kada se reakcija na iskustvo odigra na razini intuicije, kada osoba funkcionira izvan skućenog intelektualnog prostora, oslobađa se inteligencija“ (Sills i Spolin, 1999 prema Nemet Flegar, 2014:112) i osoba je uistinu otvorena za učenje. „Sva igra u kreativnoj drami mora doći od unutrašnjeg osjećaja, a djeci se ne smije nametati odraslo shvaćanje jer cilj nije izvođačko obrazovanje i stvaranje predstava, nego poticanje pozitivnog osobnog razvoja

djece. Ipak, nastanak predstave za publiku nije zabranjen, kao što je to slučaj kod Sladea i Waya“ (Gruić, 2014:71).

Djeci trebamo davati različite prilike da se ponašaju. Goldstein (2018), ističe da osim dječjeg angažmana u različitim razinama igre, vođena priroda igre pretvaranja je filozofski ključ za intervencije u igri. Voditelje igre može se posebno uputiti da usmjere djecu da igraju različite uloge i razmišljaju o tome kako se druga osoba osjeća. Odgojiteljima i učiteljima se često (i s pravom) govori da dopuste djeci da grade vlastitu igru. Međutim, osobito ako netko želi pomoći oko određenog ishoda igre, igra mora biti ograničena na neki način. Ova vrsta usmjeravanja omogućuje djeci da se koriste znanjem i stručnošću odraslih i da ovladaju konceptima izvan onih koje bi apsorbirali igrajući se sami - to jest, ne samo zamišljajući kreacije vlastite konstrukcije već i ispunjavajući uloge koje su za njih izmišljene s raznolikošću perspektiva (Weisberg, Hirsh-Pasek i Golinkoff, 2013 prema Goldstein, 2018).

U prvom redu su to situacije iz obitelji i bliske okoline. Dijete koje se pretvara da je roditelj, slijedi pravila roditeljskog ponašanja (Berk i Meyers, 2013). Drugo su situacije izvan obitelji, kao što je ponašanje liječnika, zubara, spremačice, policajca ili odgajatelja dok razgovara s djetetom, što radi, kako priča. Treće su fantastične situacije, poput ponašanja superjunaka, čarobnjaka, pokemona ili astronauta. U tim situacijama dijete se pridržava pravila povezanih s određenim likom ili scenarijem, poput pravila rakete i šetanja svemirom (Berk i Meyers, 2013). Na taj način, svaka dramska igra ima različite dimenzije i različita gledišta koja dolaze s njim u red.

U formiranju obiteljsko-dramskog centra („tematskih kutaka“) u skupini dječjeg vrtića, Korošec (2015) ističe da je važno da odgojitelj/učitelj „u suradnji s djecom promišlja i planira popis potrebnih rekvizita i organizaciju prostora, pri čemu treba uključiti i sljedeća polazišta u planiranju:

- što će djeca u ovom kutku moći naučiti kroz igru;
- koja će nova znanja djeca moći steći o međuljudskim odnosima;
- koje će uloge/likovi biti uključeni u ovu predstavu (pacijent, liječnik, medicinska sestra itd.);
- kakva će biti uloga učitelja u poticanju i obogaćivanju igre „kao da“ – kada i na koji način će učitelj preuzeti neku od uloga u igri „kao da“;

- koje bi se potencijalne priče mogle odigrati (kazališni oblici koji bi se mogli dodati simboličkoj igri djeteta), poput one u kojoj se pacijent boji liječnika; pojava nezgode; događanja u hitnoj službi itd.“ (Korošec, 2015:459).

Promatrajući dramsku igru djece, otkriva nam kako i na koji način oni sortiraju svoje razumijevanje svijeta i postižu kontrolu nad događajima. Proučavajući djecu tijekom igre pretvaranja možemo saznati što znaju o svijetu i što im je važno. Takva igra je namjerni proces (Hendy i Toon 2001). Mnogo je mišljenja o tome što su dramske igre. Postoji onoliko različitih definicija što su dramske igre i što one uključuju koliko i naziva pod kojima se prožima njihova svrha i područja u kojima se primjenjuju. Međutim, svima im je cilj „razvijati dječju osobnost i igrati se“ (Perić Kraljik, 2009:54).

5. RAZVOJNA ZRELOST DJETETA U ODNOSU NA STVARANJE DRAMSKE IGRE

Prema Starc i sur. (2004) danas djecu promatramo kao **cjelovita bića**, a njihov razvoj smatramo složenim procesom koji uključuje više aspekata. Takav pristup se naziva **holistički pristup**, a vodi se po nekoliko temeljnih principa od kojih je prvi da razvoj počinje prije nego što se dijete rodi. Sljedeći princip je da razvoj obuhvaća fizičke, kognitivne, emocionalne i socijalne dimenzije od kojih su sve međusobno povezane i imaju značajan utjecaj jedna na drugu. Nadalje, svaka intervencija ili podrška pružena djetetovu razvoju utjecat će na sva područja njegova razvoja. Budući da razvoj slijedi predvidljive obrasce, učenje se odvija u prepoznatljivim sekvencama iako postoje varijacije u brzini i stilu učenja među djecom. Zatim, na razvoj i učenje utječu interakcije djeteta s ljudima i predmetima u njihovoj okolini. Zadnji princip koji postavlja holistički pristup je da dijete ima aktivnu ulogu u vlastitom razvoju (Starc i sur., 2004).

Živković i Brajković (2002) ističu da u trenutku **rođenja**, dojenčad posjeduje mnogo veću sposobnost vizualne percepcije nego što se dosad vjerovalo, a djeca su od **drugog mjeseca** života sposobna prepoznati ljudsko lice kao cjelinu. „Uviđanje odnosa među dijelovima lica, intenziteta osmjeha, zadržavanje svog pogleda na licima prisnih mu osoba i reagiranje na emocionalne izraze drugih ljudi, kod malog su djeteta sigurno prvi znakovi razvoja emocionalne inteligencije“ (2002:16).

Prema Petrović-Sočo (1999) prije nego što dijete navrší godinu dana, obično između **9 i 12 mjeseci** (razdoblje „**izrazito nesimbolične akcije**“), pokazuje svoje prepoznavanje predmeta oponašanjem načina na koji se oni koriste realističnim gestama. Na primjer, dijete uzima česalj, prolazi njime kroz kosu i zatim ga ostavlja sa strane. Osim toga, dijete uzima šalicu, dodiruje je svojim ustima, a zatim je odlaže sa strane. Nadalje, dijete koje je netom navršilo godinu dana, između **10 i 14 mjeseci** (razdoblje „**početak samozamišljanja**“) počinje shvaćati razliku između radnje koja je zamišljena (kao da) i iste radnje upotrebljene s realnom svrhom. Tijekom igre zamišljanja (igra kao da), dijete je uživljeno u igru, ali i svjesno svoje publike. Sklono je pretjeranim gestama i zvukovima, ali njegove aktivnosti pretvaranja obično odražavaju njihove redovite dnevne aktivnosti. Na primjer, može se pretvarati da pije iz bočice - igračke, pomicati usnama kao da uživa u okusu prazne žlice ili čak zatvoriti oči i sramežljivo se nasmiješiti dok se pretvara da spava. Kako dijete odrasta, između **14 i 19 mjeseci** (razdoblje „**zamišljanje izvan sebe**“), pokazuje zamišljene akcije naučene promatranjem drugih te počinje uključivati druge u svoje simboličke aktivnosti. Na primjer, dijete „hrani majku ili lutku. Uređuje izgled majke ili lutke. Zamišlja da čita knjigu. Njiše igračku-psa gore-dolje i proizvodi glasove kao da laje“ (1999:12). Dijete koje je već blizu druge godine života, između **15 i 23 mjeseci** (razdoblje „**kombiniranje zamišljenih akcija**“), sastoji se od niza zamišljenih akcija kroz koji se odvijaju različite radnje jedna za drugom. Povremeno se ista radnja prikazuje više puta, ali s različitim zamišljenim sudionicima, a ponekad se više radnji spaja kako bi oblikovale slijed, ali ne nužno logičan. Na primjer, „češlja majčinu, a onda svoju kosu. Zamišlja da pije iz boce, onda hrani lutku iz boce. Drži slušalicu na uhu, a onda okreće brojeve telefona. Ljubi lutku, stavlja je u krevet, a onda je hrani“ (Petrović-Sočo, 1999:12).

Prema Perić Kraljik (2009) dramskom igrom razvijamo dječju emocionalnu inteligenciju, a ona se smatra životno najvažnijom inteligencijom. Za stvaranje emocionalnih odnosa između djece i odraslih vrlo je važan razvoj osjetila **dodira** jer je dodir osjet putem kojeg dijete prvi put reagira na vanjske podražaje. **Zvukove** može čuti i fetus u majčinom trbuhu, a tek rođena beba ima vrlo istančan osjet **mirisa** i **okusa** (Živković i Brajković, 2002). „Informacije koje nam pružaju naši osjetilni organi, njihovu interpretaciju, analizu i sintezu nazivamo **percepcijom**. Pri tome treba imati na umu da je percepcija puno više od jednostavnog zbroja svih informacija koje nam pružaju naši osjetilni organi“ (2002:15). Dramskim igranjem se može pridonijeti razvoju percepcije kod djece ako se uočavaju brojni elementi različitih pojava, problema i osobina ličnosti, ističu Topolovčan i Rukavina Kovačević (2019). „Na

percepciju i poimanje sebe i svojih mogućnosti mogu utjecati postignuća u okviru različitih dramskih aktivnosti, ali i neke okolnosti i karakteristike konteksta u kojemu se one događaju“ (Topolovčan i Rukavina Kovačević, 2019:161).

Perić Kraljik (2009) ističe da se uključivanjem u planirane dramske igre s djecom predškolske dobi nastoje poticati i promicati različite važne vještine i kvalitete kao što su mašta, koncentracija, sposobnost prepoznavanja i zamišljanja različitih situacija, kontrola nad pokretima i izrazima, poboljšano usmeno izražavanje, poboljšana dijaloška i neverbalna komunikacija, potiče se osjećaj za etiku, njegovanje umjetničkog uvažavanja, doživljavanja i izražavanja svijeta oko sebe. Osim toga, dramskim igrama se omogućuje djeci da bolje razumiju sebe, izgrade pozitivnu sliku o sebi, razviju samopoštovanje, empatiju, ljubav, prijateljstvo, ljubaznost, nježnost, znanje, perceptivna osjetila, emocionalnu inteligenciju i intelektualnu znatiželju. U konačnici, dramskim igrama je cilj holistički njegovati i razvijati cjelokupnu osobnost svakog djeteta (Perić Kraljik, 2009).

5.1. DJECA OD DVIJE DO TRI GODINE

Gotovina (2009) ističe da tijekom ovog perioda dijete stječe osnovne životne vještine kao što su ustajanje, hodanje, uspostavljanje kontakta, početak govora i reguliranje fizioloških navika. Kao rezultat toga, prioritet je njegovanje veze jedan na jedan ili sudjelovanje u aktivnostima u manjim grupama. Pritom je potrebno pažljivo promatrati i podražavati djetetov individualni tempo razvoja, interese i smjer svakog djeteta te koristiti svaku priliku za poticanje izražavanja njihove individualne osobnosti. Hitrec (1991 prema Ivon i Zavoreo 2011) ističe da se djeca između druge i četvrte godine najradije igraju oponašanja jednostavnih aktivnosti odraslih koje svakodnevno gledaju – kuhanje ručka, hranjenje lutke (djevojčica, dječaka i životinja), uspavljivanje, razgovor s medvjedićem itd.

Petrović-Sočo (1999) opisuje da dijete oko druge godine života (između **18 i 26 mjeseci** - razdoblje „**planiranje simboličkih akcija**“) već zna **planirati zamišljene akcije** prije nego ih izvodi. To ukazuje da dijete razumije koncept zamjene jednog predmeta drugim i da je sposobno spomenuti zamišljenu radnju ili sudionika prije nego što je stvarno izvede te tako pokazuje pripremu prije simboličke radnje. Dijete **najavljuje svoje radnje**. Na primjer, dijete uzme odvijlač, ali umjesto da ga upotrijebi kako je namijenjeno, ono kaže „čerkica“ i pretvara

se da pere zube. Stavlja hranu - igračke u posudu i miješa ih, dok najavljuje „juhu“. Prije nego što hrani majku, dijete čeka trenutak i zatim pita „još?“ Nadalje, dijete **traži predmete** potrebne za svoje zamišljanje. Na primjer, „pronalazi igračku – glačalo, postavlja je prema dolje, traži odjeću, prevrćući sa strane nekoliko predmeta i glača rublje kad ga nađe“ (1999:12). U konačnici, dijete **demonstrira pripremu** prije uključivanja u simbolične radnje. Na primjer, „podiže lutku i češalj, onda pauzira da lutki skine šešir prije češljanja. Postavlja šalicu i žlicu pred lutku, a onda je hrani“ (Petrović-Sočo, 1999:12).

U dramskoj igri dvogodišnjaka i trogodišnjaka, **ritmu** se pridaje velika pozornost. Ritam je pojava koja prožima sve funkcije djeteta, poput spavanja, disanja, trčanja, hodanja, kucanja srca. Uz to, postoji uska veza između dječjeg ritmičkog pokreta i emocije (Perić Kraljik, 2009). Prema Topolovčan i Rukavina Kovačević (2019) u dramskim aktivnostima koriste se i razvijaju ritam, **tempo** i **naglasak** riječi. „**Gesta** je jedan od temeljnih ljudskih komunikacijskih sustava; pokretima, tijelom i gestama komuniciramo prije nego što naučimo govoriti. Gesta počinje kao slučajan pokret, a onda se razvija u precizan simbol“ (Topolovčan i Rukavina Kovačević, 2019:164).

Prema Perić Kraljik (2009) djeca u dobi između dvije i tri godine imaju tendenciju postati nezainteresirana za duge govore ili objašnjenja. Umjesto toga, privlače ih aktivnosti koje uključuju kretanje, poput skakanja i poskakivanja, a oduševljeni su obrascima ponavljanja koja se javljaju u predvidljivim i neočekivanim ritmovima. Igre koje uključuju tematske kontaste također poboljšavaju njihova iskustva igranja, a može se raditi o kontrastu u ritmu ili različitim emocionalnim stanjima: dobro – zlo, velik – malen, jučer – danas, tišina – buka itd.

Svetlana Gotovina u časopisu Dramski odgoj iz 2009. godine iznosi dramske igre koje potiču uključivanje djece:

- „igre prstnim lutkama (djeca uživaju pratiti sadržaj, dodirivati lutku),
- elementarne imitativne radnje (oponašanje poznatih situacija iz bliskog okruženja),
- sve igre sa motoričkim zadacima (trčanje, skakanje, provlačenje, penjanje),
- jednostavne glazbeno pokretne igre, slušanje priča i gledanje slika,
- listanje slikovnica i imenovanje likova (prepoznaju životinju po glasanju),
- pjevanje pjesmica, brojalica i ostalih ritmičkih formi što je prirodni i spontani poticaj ponavljanju, kretanju i plesu te postizanju radosnog osjećaja kod djeteta“ (2009:24).

5.2. DJECA OD TRI DO ČETIRI GODINE

Trogodišnjaci i četverogodišnjaci imaju napredne govorne vještine i raznolik raspon riječi i imaju veliku sklonost prema jeziku i komunikaciji te više vole sudjelovati u razgovoru nego biti pasivni slušatelji (Perić Kraljik, 2009). Kad već dobro vladaju govorom, četverogodišnjaci „vole **govorne igre** tzv. nonsensnog sadržaja: ispričati nešto naopačke, pogrešno, smiješno, besmisleno i nelogično“ (Starc i sur., 2004:29). Uživaju stvarati sadržaj i izražavati ga riječima. „Rado se **igraju u ulogama**: govore u ime neke druge osobe, nekog lika iz priče, lutke, životinje, predmeta. Djeca imaju poseban osjećaj za ritam i melodiju jezika, što im omogućava različite **jezične igre**: sparivanje riječi po ritmu, kontrastu, rimi – pri čemu se vode fonetskom strukturom riječi, a ne njihovim značenjem“ (Starc i sur., 2004:29).

„Emocije su burne i kratke. Pojmovi su vizualni. Dijete naglašeno misli glasno. Monolog je vidljiv u razgovoru s najdražom igračkom, zamišljenom ili stvarnom. Najviše se postavlja pitanje – zašto ovo, zašto ono? U mišljenju je razvijen animizam (stvari i pojave su živa bića; mjesec hoda, kiša govori)“ (Perić Kraljik, 2009:19). Teorija Vygotskog o **privatnom govoru** sugerira da se mala djeca bave samogovorom kao sredstvom razumijevanja i snalaženja u svojoj okolini. Vokaliziranjem svojih misli nastoje poboljšati svoju koncentraciju i steći uvid u svijet oko sebe. Tijekom vremena, ovaj eksternalizirani privatni govor postupno prelazi u internalizirani oblik postajući sastavni dio prirodnog napredovanja jezičnog razvoja (Vygotsky, 1978 prema Wright, 2016). Trogodišnjaci pokazuju napredan kognitivni razvoj i aktivno rade na rješavanju problema dok četverogodišnjaci mogu postaviti jasan, konkretan i jednostavan cilj i ostvariti ga. Igre različitih zanimanja odraslih pobuđuju veliko zanimanje djece (Perić Kraljik, 2009).

„Kupanje u zamišljenom moru: trogodišnjaci su veselo ronili i plivali rukama, nogama, cijelim tijelom, prskali se zamišljenom vodom. Ivan je plazio jezik i mrštio se, more mu je slano, Ana je drhtala jer joj je zamišljena voda hladna, a Josip koji je sjedio udaljen od skupine plivača lizao je „vejiki“ sladoled i brzo, glasno, odlučno zaključio: „sadojed boji od vode, ne cem vodu“. Ta mala improvizirana dramska igra koja budi maštu pokazuje kako trogodišnjaci jasno mogu izražavati svoju ugodu i neugodu, a igra budi kognitivni proces“ (Perić Kraljik, 2009:20).

5.3. DJECA OD ČETIRI DO PET GODINA

Gotovina (2009) ističe da su djeca u ovoj dobi svladala potrebne navike i vještine za brigu o samome sebi, razvili su govor i uspostavili komunikaciju sa okolinom. Imaju iskustva u raznim situacijama i odnosima te poznaju vrtičko okruženje. Kao rezultat toga, osjećaju se ugodno izražavajući se i mogu biti prilično bučni. Imaju dinamičan stil igre i brzo prelaze s jedne aktivnosti na drugu. „Četvrta i peta godina su godine **dječjih pitanja**, pa u tom razdoblju govor ima važniju ulogu u spoznajnom razvoju. Važno je da odrasli odgovaraju na dječja pitanja jer se time proširuje spoznaja djeteta, razvija znatiželja i spremnost na izražavanje. Svaki odgovor otvara mogućnost na nova pitanja, što potiče kreativan odnos prema učenju i spoznavanju“ (Starc i sur., 2004:29).

„Od četvrte godine do polaska u školu dječja igra postaje zahtjevnija i maštovitija i to zato što je dijete tjelesno snažnije, motorički spretnije, bolje primjećuje i razmišlja, ima bogatiju maštu, a govor mu omogućuje lakše sporazumijevanje s drugima“ (Hitrec, 1991 prema Ivon i Zavoreo, 2011:12). Tijekom tog razdoblja, sudjelovanje u dramskoj igri pomaže djeci da razviju svoje verbalne vještine - djeca imenuju ulogu i dijele zadatke unutar igre. Glavni junak četverogodišnjaka i petogodišnjaka je svemoguć i Dobro pobjeđuje Zlo. Vrlo brzo preuzimaju inicijativu, vjeruju u ono što je njihova mašta stvorila i puno ispituju i diskutiraju postavljajući pitanja poput kako još? i što bi bilo kad bi bilo? (Perić Kraljik, 2009).

Prema Gotovina (2009) dramske igre u kojima svjedočimo dječjoj **izražajnosti** (uživljavanje, verbalno i neverbalno) i **značenju** (uživanje, opuštanje) kada djeca sudjeluju su:

- „sve igre oponašanja, posebno vole uloge životinja (od jednostavnih zadataka do uspostavljanja odnosa među likovima),
- simboličke igre (imitiranje različitih životnih situacija – obitelj, liječnik, frizer, trgovine, kafići) pomoću kojih otkrivamo dječje viđenje svijeta,
- male dramatizacije (stihovi, priče, pjesme),
- igre sa lutkama (uživaju slušati i odgovarati na pitanja lutke, doživljavaju je potpuno stvarnim likom),
- posjete kulturnim ustanovama (kazalištu, kino projekcijama),
- elementarne grupne vježbe i igre“ (2009:24).

5.4. DJECA OD PET DO ŠEST I VIŠE GODINA

Prije je dijete samo oponašalo određene aktivnosti drugih, a sada je u stanju prepoznati logičan slijed u kojem se te aktivnosti odvijaju. Na primjer, lutku će prvo okupati, potom nahraniti, provjeriti je li završila s jelom, položiti je u krevet i uvjeriti je da bude dobra i da zaspi jer se mora rano probuditi (Hitrec, 1991 prema Ivon i Zavoreo, 2011). „Dijete posjeduje prirodni dramski jezik, instinkt i intuiciju. Ono samo razgovara sa sobom, vodi žučne dijaloge s predmetima, igračkama, situacijama i pojavama oko sebe“ Perić Kraljik (2009:17).

Prema Perić Kraljik (2009) djeca uživaju u usmenoj dramatizaciji priče, vole živo i izražajno čitanje i sklona su više puta slušati istu priču. Pokazuju intelektualnu znatiželju i dobro razumiju poštivanje osnovnih i jednostavnih pravila. U ovoj dobi sposobni su započeti i odgovoriti na komunikaciju kao i regulirati svoje emocije jer im igra omogućuje emocionalno rasterećenje. „Temeljem usmene dramatizacije jednostavne priče ili pjesme petogodišnjaci i šestogodišnjaci ozbiljno su spremni i za nešto dulje trajanje dramske igre. U tom uzrastu vidljivo je zanimanje za svakodnevne probleme iz života. U igri s dijalogom shvatit će se koliko o djeci možemo saznati, u toj dobi oni iznenađujuće vješto i spontano igraju svoje uloge, prirodnost igre jednostavno plijeni. U dramskoj igri se već događaju napetosti i sukobi“ (2009:20-21).

Gotovina (2009) ističe da se dramski odgoj za djecu od šest godina ostvaruje se na mnogo različitih načina:

- „većina vježbi zagrijavanja i kretanja,
- većina vježbi koncentracije, suradnje i podrške koje se koriste u dramskom radu,
- igranje uloga i ulazak u različite likove,
- igre (fizičke, govorne, pantomima) i igrokazi,
- vođena mašta (zamišljanje),
- rad u manjim grupama na istovremenim, različitim zadacima,
- scenske i dramske improvizacije/slobodne i vođene,
- forum kazalište“ (2009:24).

6. ISTRAŽIVANJE UTJECAJA DRAMSKE IGRE NA RAZVOJ DJECE

U nastavku ovog diplomskog rada iznijet će se istraživanja za sljedeća područja dječjeg razvoja: kognitivni, jezično-komunikacijski, socijalni, emocionalni i kreativnost. Najveći broj istraživanja je pronađen na stranicama: ResearchGate, Semantic Scholar, ProQuest, JSTOR, ERIC, archive.org, ScienceDirect i HRČAK. Prilikom odabira istraživanja korištene su riječi na hrvatskom jeziku: dramska igra, igra pretvaranja, sociodramska igra, kreativna drama, dramski odgoj, djeca rane i predškolske dobi, dječji vrtić, razvoj, kognitivni, jezični, komunikacijski, socijalni, emocionalni, kreativnost. Osim hrvatskog jezika, korištene su riječi i na engleskom jeziku zbog većeg broja provedenih istraživanja. Osim prethodnih riječi prevedenih na engleski jezik korištene su i: dramatic education, imaginative play, play pretense, make-believe. Korišten je Booleov operator AND. U radu su različiti nazivi pojma dramske igre korišteni kao sinonimi.

Svrha ovog istraživanja je pružiti dokaze o pozitivnom utjecaju dramske igre na kognitivni, jezično-komunikacijski, socijalni, emocionalni i razvoj kreativnosti djece rane i predškolske dobi te razumjeti na koji način se taj razvoj odvija kroz sudjelovanje u dramskoj igri. Također, cilj je steći bolje razumijevanje specifičnih prednosti koje dramska igra nudi i identificirati čimbenike koji mogu utjecati na njezinu učinkovitost. Nalazi istraživanja o utjecaju dramske igre u razvoju djece mogu biti dragocjeni za odgojitelje. Istraživanje dramsko-pedagoške literature nam pruža nove poglede na promišljanje uloge odgojitelja u dječjoj igri – dramskoj igri.

6.1. KOGNITIVNI RAZVOJ

Istraživači su pretpostavili jake konceptualne veze između igre pretvaranja i kognitivnog razvoja zato što razvoj pretvaranja, receptivnog i izražajnog jezika te mentalnog predstavljanja počinju u približno istoj dobi (obično do 2. godine života) (Bergen, 2002). Furman (2000) ističe da je čvrsta poveznica između dramske igre i kognitivnog razvoja u tome što istraživači počinju koristiti igru kao mjeru spoznaje, a to nije neočekivano s obzirom da djeca uče kroz iskustvo. Prema Isenberg i Jalongo (2010) kada govorimo o kognitivnom razvoju djece, tada mislimo na način na koji djeca stvaraju smisao svog svijeta, a to čine tako što nadograđuju ono što već znaju kako bi interpretirali nova iskustva.

Dramska igra pruža djeci rane i predškolske dobi dragocjene prilike za učenje temeljnih kognitivnih vještina, kao što su **izvršne funkcije**, a one su skup neurokognitivnih procesa koji omogućuju svjesnu samoregulaciju misli, djelovanja i emocija (White i sur., 2021). Prema Ivon (2010) **samoregulacija** se odnosi na postupke pojedinca koji su određeni njegovim vlastitim mislima i željama, a to podrazumijeva da djeca imaju autonomiju u donošenju vlastitih odluka o svojim aktivnostima, uključujući njihovo planiranje i provođenje. Berk i Meyers (2013) su predložile da su vještine izvršnih funkcija važan aspekt kognitivnog razvoja. Vještine izvršnih funkcija se odnose na samoregulirajuće sposobnosti poput **održavanja pažnje**, **inhibiranje neprihvatljivih odgovora** (razmisliti prije nego što djelujemo) i **korištenje radne memorije** za utjecaj na ponašanje. U svom istraživanju, autorice su istaknule da privatni govor, podrška odraslih i dramska igra podržavaju razvoj izvršnih funkcija kod djece (2013).

Prema Berk i Meyers (2013) Vygotsky je predložio da se samoregulacija razvija dok djeca uče koristiti simboličku misao za prevladavanje neposrednih impulsa - sposobnost koja se pojavljuje korištenjem **privatnog govora** ili **samogovora**. Mala djeca često usmjeravaju vlastito ponašanje govoreći naglas, a kako sazrijevaju taj zvučni privatni govor postupno postaje internaliziran kao samoregulirajuća misao. Istraživanja su pokazala da se mala djeca angažiraju u privatnom govoru tijekom kognitivno izazovnih zadataka i da je privatni govor povezan s poboljšanom izvedbom zadatka, kao i razvojem izvršnih funkcija uključujući **samokontrolu** i **pažnju**, ističu Berk i Meyers (2013). Nadalje, iste autorice objašnjavaju da s obzirom da privatni govor obično opada s godinama, ali se povećava s težinom zadatka, primjetno je da starija djeca češće govore privatno dok su u relativno složenoj igri pretvaranja. Gillingham i Berk su pretpostavili da kroz pretvaranje djeca sama sebi stvaraju izazove dok koriste privatni govor kako bi usmjeravali svoje napore, o čemu je govorio i Vygotsky u pogledu na igru pretvaranja kao **zone proksimalnog razvoja** (Berk i Meyers, 2013).

Slijedeći Vygotskog (1978) koji je postavio teoriju da mala djeca koriste privatni govor u igri kako bi regulirala svoje ponašanje i na kraju transformiraju taj privatni govor u samoregulaciju kroz unutarnje misli (Bergen, 2002), autorice Krafft i Berk (1998) su provele opservacijsko istraživanje u kojem su iznijele dokaze o povezanosti igre pretvaranja i privatnog govora trogodišnjaka i četverogodišnjaka koji pohađaju tradicionalnu (temeljenu na igri) predškolsku ustanovu ili alternativnu, Montessori predškolsku ustanovu. Autorice

istraživanja su otkrile da su razine igre pretvaranja i privatnog govora bile veće u tradicionalnoj predškolskoj ustanovi u usporedbi s Montessori predškolom, a igra i privatni govor bili su u pozitivnoj korelaciji u oba okruženja - to jest, ona djeca koja su se najviše pretvarala također su pokazala najviše razine privatnog govora (Krafft i Berk, 1998 prema Berk i Meyers, 2013). Razlog tomu je što se zatvorene aktivnosti, tranzicija i izravna uključenost odraslih češće pojavljuju u Montessori okruženju i u negativnoj su korelaciji s ukupnim privatnim govorom djece (Krafft i Berk, 1998). Osim što je prethodno navedeno istraživanje otkrilo da su igra pretvaranja i privatni govor manje prisutni u visoko strukturiranom Montessori predškolskom okruženju, ovo istraživanje je otkrilo i negativnu povezanost između izravne uključenosti učitelja i privatnog govora u oba okruženja (Berk i Meyers, 2013). Primjer iz istraživanja je sljedeći: dijete u Montessori predškolskoj ustanovi se igralo s kockama. Dok je istraživalo različite oblike i veličine, dijete je počelo vjerovati da je kocka kornet sladoleda. Ubrzo je privuklo pažnju drugog djeteta koje je bilo u blizini. Dok je dijete podijelilo kocke – kornete, oboje su odlutali iz radnog prostora u igru pretvaranja. Čim je odgajateljica primijetila njihovo pretvaranje, brzo je intervenirala i odvela djecu natrag u radni prostor i usmjerila na obavljanje zadatka (Krafft i Berk, 1998)

Nadovezujući se na prethodno navedene nalaze Ogan i Berk (prema Berk i Meyers, 2013) u svom istraživanju iz 2009. godine usporedili su dvije intervencije u Head Start programu s četverogodišnjacima i petogodišnjacima. Prva intervencija imala je uvjet izravnog podučavanja u kojem je odrasla osoba podučavala svako dijete izmišljanju scenarija i davala im je posebne upute. Druga intervencija je imala podržavajuće uvjete u kojem je odrasla osoba sjedila u blizini i dopuštala djetetu da izmišlja scenarije, pridružujući se samo na poziv djeteta i slijedeći djetetovo vodstvo. U odnosu na uvjet izravnog poučavanja, uvjet podrške rezultirao je s više pretvaranja kao i većim poboljšanjem nekoliko vještina izvršnih funkcija, uključujući inhibiciju impulsa, modulaciju brzine ponašanja (odgovaranje na upute za ubrzanje ili usporavanje) i planiranje. Iz toga proizlazi da **uključenost odraslih u igru može podržati ili spriječiti i pretvaranje i stjecanje vještina izvršnih funkcija**, ovisno o kvaliteti interakcije odrasli-dijete (Ogan i Berk, 2009 prema Berk i Meyers, 2013).

Prema Wright (2016) tijekom ranih faza djetetova odgoja i obrazovanja, njegova sposobnost **pamćenja** značajno se proširuje. Ovo proširenje može se pripisati poboljšanju djetetova raspona pažnje i vještina koncentracije. Dok su djeca uključena u različite aktivnosti i iskustva, često se upuštaju u ponavljajuća ponašanja koja zauzvrat postaju ukorijenjena kao

scenariji za rutinske događaje. Kada su djeca izložena stimulativnom okruženju koje potiče igru i interakciju, sposobna su shvatiti događaj i uspostaviti smislene veze između svojih iskustava u igri i situacija iz stvarnog života. Ova povezanost između iskustava u igri i situacija iz stvarnog života potiče razvoj njihovih vještina pamćenja (Wright, 2016).

Prema Berk i Meyers (2013) Brinthaup i Dove u svojoj retrospektivnoj studiji iz 2012. godine, otkrili su da sudionici koji su izjavili da su imali imaginarne prijatelje kao djeca također izjavili da i kao odrasli sudjeluju u samoregulirajućem samogovoru. Prema Ladika (1970) u prvoj fazi dramske igre djeca spontano izražavaju svoj odnos prema zamišljenom, a onda prema pravom partneru. Kasnije, pod utjecajem okoline, intelektualnog razvijanja i samokontrole, djeca se počinju suzdržavati u ekspresivnosti svojih doživljaja i njihova spontanost ustupa mjesto razumskoj samokontroli. Amonashvili (1986) ističe da dijete, u svojoj spoznajnoj aktivnosti, nastoji surađivati s odgojiteljem na ravnopravnoj osnovi i uvažavanju njegove osobnosti. Bez obzira na to koliko je igra fantastična i bez obzira koju ulogu u njoj igra ili tko mu je partner, dijete i dalje shvaća ozbiljno i čini sve da ga drugi shvate ozbiljno.

Winifred Ward je u svojoj knjizi *Playmaking With Children* iz 1947. godine pisala kako mudra odrasla osoba nikada neće djeci dati do znanja da misli da je ono što rade „slatko“ niti će podijeliti s drugima što su djeca učinila ili rekla u njihovoj prisutnosti. Djeca zbog takvog oblika ponašanja odrasle osobe gube osjećaj za prirodnost i spontanost jer shvaćaju da su odraslima njihove ozbiljne izjave zabavne. To može dovesti do toga da neka djeca postanu sramežljiva i rezervirana, dok se druga mogu osjećati potaknutima da traže pažnju, pokazuju se i traže potvrdu (Ward, 1947).

Prema White i sur. (2021) s obzirom da se i društvene interakcije i simboličko razmišljanje uvelike oslanjaju na potiskivanje impulzivnih odgovora, inhibicijska kontrola je polazište za istraživanje odnosa između igre pretvaranja i izvršnih funkcija. *Angažman u društvenoj igri pretvaranja predviđa napredak izvršnih funkcija predškolske djece tijekom školske godine* naziv je istraživanja koje su proveli White i sur. 2021. godine. Istraživali su je li društvena ili samotna igra pretvaranja tijekom jedne predškolske godine predviđa rast **inhibicijske kontrole**. Uzorak je činilo 132 djece u dobi između četiri i pet godina s niskim prihodima iz deset Head Start predškolskih ustanova u kojima se govori španjolski jezik. Pritom, istraživali su potencijalne mehanizme koji leže u osnovi odnosa između izvršnih funkcija i ponašanja

pretvaranja (tj. simboličnih zahtjeva, društvenih interakcija ili oboje). Korištena su naturalistička promatranja ponašanja u skupini - tijekom društvene i samotne slobodne igre. Istraživači su promatrali svako dijete 15 sekundi slijedeći redoslijed na popisu djece. Zabilježili su podatke na računalu i zatim prešli na sljedeće dijete. Kada bi došli do kraja popisa, ponovili su proces. Promatranja su se odvijala šest do osam sati tjedno tijekom jeseni i proljeća (opažanja su prikupljena postupkom vremenskog uzorkovanja). Većina promatranja obavljena je u zatvorenom prostoru. Osim toga, korištene su standardizirane procjene inhibicijske kontrole - dan/noć Stroopov zadatak za djecu. Djeca su dobila 16 kartica sa slikama dnevnog ili noćnog neba. Zamoljeni su da kažu suprotnu riječ (npr. „dan“ za noć) kada im se pokaže odgovarajuća slika. Ovaj zadatak mjeri njihovu sposobnost da kontroliraju svoj odgovor i potisnu dominantan. Zbroj točnih odgovora korišten je za analizu rezultata, pri čemu viši rezultati ukazuju na bolje sposobnosti inhibicijske kontrole. Korištena je i demografska anketa roditelja. Rezultati su pokazali da je društvena igra pretvaranja jedinstveno prikladna za promicanje rasta inhibicijskih kontrolnih vještina. Sudjelovanje u društvenoj igri pretvaranja također je omogućilo djeci da razviju kognitivne vještine kroz simboličko razmišljanje (zamjena predmeta) i složeniji jezik.

Jerome L. Singer je proveo istraživanje 1961. godine pod nazivom *Imaginacija i sposobnost čekanja kod male djece*. U istraživanju su korišteni intervjui s djecom, zadaci pripovijedanja i promatranje njihova ponašanja u različitim situacijama. Autor je podijelio 40 djece, u dobi između šest i devet godina, na one koji imaju „visoku fantaziju“ i one koji imaju „nisku fantaziju“ na temelju odgovora na pitanja o njihovim omiljenim igrama, sanjarenju i imaginarnim prijateljima. Kada su djeca dobila uputu da nekoliko minuta čekaju na jednom mjestu, djeca „visoke fantazije“ su bila sposobna to učiniti dvostruko duže od djece s „niskom fantazijom“. Kako bi motivirali djecu da ostanu mirna, istraživači su ih obavijestili da je studija povezana s prikladnošću za svemirska putovanja, koja zahtijevaju da astronaut ostane u malom prostoru dulje vrijeme. Unatoč tome što su sva djeca dobila isti motivacijski scenarij, rezultati su pokazali jasnu prednost među djecom s „visokom fantazijom“. Ovo istraživanje otkriva **pozitivnu povezanost između igre pretvaranja i vještina izvršnih funkcija povezanih sa samokontrolom i inhibicijom** (Singer, 1961 prema Berk i Meyers, 2013). Autorice (2013) također ističu da neka longitudinalna istraživanja pokazuju da igra pretvaranja u ranom djetinjstvu predviđa samokontrolu mjesecima, pa čak i godinama kasnije.

6.2 RAZVOJ JEZIKA I KOMUNIKACIJSKIH SPOSOBNOSTI

Igra pretvaranja uključuje korištenje jezika i događa se u društvenim situacijama, stoga mnoga istraživanja igre pretvaranja također ispituju društvene i jezične sposobnosti (Bergen, 2002). „Čitanje uz slušanje, govorenje i pisanje čini temeljne jezične djelatnosti koje čine okosnicu jezično-komunikacijskog područja“ (Rimac Jurinović, 2016:567). Iskustva igranja, osobito ona povezana s igrom pretvaranja, pokazala su se ključnim u razvoju širokog spektra vještina koje podržavaju dječji jezik i pojavljivanje sposobnosti pismenosti (Holmes i sur., 2015). Djeca koriste jezik kako bi pristojno zatražila materijale, postavili pitanja, tražili informacije i podijelili ideje. Osim toga, koriste jezik za učinkovito upravljanje i održavanje igre, posebno tijekom dramske igre, jer ona uključuje planiranje, rješavanje problema i komunikaciju putem objašnjenja, rasprava ili naredbi (Isenberg i Jalongo, 2010).

Prema Furman (2000) dramska igra može poticati razvoj jezičnih i čitalačkih sposobnosti kad se u igru uključuje materijal za pisanje i čitanje. U takvom okruženju djeca koriste svakodnevni pisani jezik: izrada popisa za kupovinu, bilježenje sastanaka i ispunjavanje obrazaca. Vještine čitanja ili spremnosti za čitanje se poboljšavaju dok djeca listaju novine i časopise, pretvaraju se da čitaju priče bebama i čitaju jelovnike u restoranima (2000). Autori Schick i Melzi (2010 prema Wright, 2016) otkrili su da pripovijedanje može potaknuti izgradnju vokabulara. Djeca kroz kulturalna iskustva uče na koji način su priče organizirane i strukturirane, a to postavlja temelj za napredniji razvoj vještina pismenosti kao što je čitanje. Prema Isenberg i Jalongo (2010) dramska igra omogućuje djeci da istražuju fantastične svjetove koji se često opisuju u knjigama sa životinjama koje govore, poput Ezopove basne ili Charlotteina mreža. Kroz dramsku igru djeca mogu pokazati svoje razumijevanje različitih aspekata pripovijedanja, kao što su poznavanje likova, zapleta, okruženja, ciljeva i sukobe. Osim toga, omogućuje im stvaranje vlastitih priča s hipotetskim likovima.

Carter (2004) prema Holmes i sur. (2015) priznaje snažnu vezu između kreativnosti i jezika. On predstavlja dokaze koji podupiru kako djeca demonstriraju svoje kreativne sposobnosti kroz neformalni govor u svojim svakodnevnim interakcijama. Carter ističe da društveno okruženje u kojem se koristi jezik igra značajnu ulogu u poticanju kreativnosti. Prisutnost kreativne komunikacije u rutinskim jezičnim razmjenama je osobito vidljiva u dječjim

iskustvima dok prelaze iz formalnih situacija u kojima komuniciraju s odraslima, u opuštenija okruženja u kojima se s vršnjacima uključuju u maštovitu igru. Kroz ta iskustva djeca stječu vještine prilagođavanja različitim kontekstima i kreativnog izražavanja odgovarajućim stilovima govora (Holmes i sur., 2015).

Weisberg i sur. su 2013. godine objavili pregled istraživanja pod nazivom *Razgovarajmo o tome: igra, razvoj jezika i uloga podrške odraslih*. Cilj je bio pregledati dokaze koji povezuju igru s dječjim jezičnim razvojem. Djeca koja razvijaju snažne temelje u vokabularu i sintaksi tijekom ranih godina bolje su pripremljena za društveni i akademski napredak kada krenu u školu. Nasuprot tome, oni kojima nedostaju ove vještine, uključujući mnogu djecu iz nepovoljnog socioekonomskog okruženja, često se suočavaju s izazovima. Autori su otkrili da djeca učinkovitije uče značenje riječi kada je interakcija između odgojitelja i djeteta podržana slikama ili slikovnicama. Autori su također objasnili da, dok su prethodne studije uglavnom promatrale korelaciju između igre i jezičnih vještina, intervencijske studije sugeriraju da je podrška odraslih ključni faktor koji jača vezu između igre i jezičnih vještina.

Bellin i Singer (2006 prema Weisberg i sur., 2013) su u svom istraživanju opisali provedenu intervenciju temeljena na videu s djecom predškolske dobi s niskim socioekonomskim statusom. Roditelji i odgojitelji dobili su video materijal koji je davao upute o tome kako voditi „Magic Story Car“ kroz različite aktivnosti kako bi se poboljšale vještine pismenosti (fonemska svijest i prepoznavanje slova). Važan aspekt ove intervencije je da djeca nisu bila samo pasivni gledatelji TV programa. Umjesto toga, video im je poslužio kao izvor inspiracije za poticanje dramskih aktivnosti. Nakon gledanja videa, roditelji, odgojitelji i djeca su stvorili vlastite automobile iz čarobne priče i sudjelovali u igrama pretvaranja o vlastitim avanturama. Unutar kratkog razdoblja od dva tjedna djeca u eksperimentalnoj skupini su pokazala značajna poboljšanja u vokabularu i vještinama pismenosti u nastajanju u usporedbi s kontrolnom skupinom koja nije primila intervenciju.

U svojoj doktorskoj disertaciji pod nazivom *Kako igra u centrima za dramsku igru pomaže djeci predškolske dobi da razvijaju usmeni jezik i vještine pismenosti?* iz 2016. godine, autorica Linda M. Wright s Walden Sveučilišta imala je cilj istražiti jezična i pismena iskustava četverogodišnjaka koji sudjeluju u dramskoj igri u sveučilišno baziranoj predškolskoj ustanovi. Desetero djece u dobi od četiri godine promatrano je tijekom šest susreta. Podaci su prikupljeni promatranjem djece te razgovorima s roditeljima i odgojiteljicom. Videozapisi,

bilješke iz prakse, dječji uradci i intervjui analizirani su kako bi se razumjeli prikupljeni podaci. Istraživane su vrste aktivnosti i strategije povezane s igrom u centru za dramsku igru. Vrste aktivnosti i strategija povezanih s igrom koje su promicale razvoj usmenog jezika u centrima za dramsku igru uključivale su: modeliranje, postavljanje pitanja, rekvizite i slikovnice. Osim toga, autorica je istraživala kako odgojitelji potiču i podržavaju razvoj vještina pismenosti kroz igru, a uključuju: iskustva pisanja, tumačenje slika i interakciju s odgojiteljicom.

Tijekom šest susreta, odgojiteljica skupine je razvila i implementirala temu pomagači u zajednici. Nakon uvodnog dana i upoznavanja s pomagačima u zajednici, odgojiteljica je svaki susret usmjerila prema jednom pomagaču od kojih su to: stomatolog, vatrogasac, veterinar, poštar i kuhar, a jedan susret je uvrstila lutke „pomagače u zajednici“ uključivši: policajca, vojnika, medicinsku sestru, poštaru, građevinara, vatrogasca, kuhara i liječnika. Djeca su prethodno, po dogovoru, donijela svoje plišane igračke u vrtić.

Istraživanje je pokazalo da su aktivnosti **modeliranja** potaknule sudjelovanje i interes djece. Odgojiteljica je modelirala djeci zadatke pomagača u zajednici. Na primjer, kako veterinar provjerava zdravlje životinja (na plišanoj igrački) i kako koristi veterinarske alate poput stetoskopa, svjetiljke, štrcaljke i štapića za sladoled. Autorica istraživanja je primijetila da su djeca tijekom igre razgovarala sama sa sobom ili sa plišanim igračkama.

Istraživanje je pokazalo da **postavljanje poticajnih pitanja** može pomoći djeci da ostanu uključena u aktivnosti. Odgojiteljica je koristila pitanja koja će pomoći djeci prepoznati pomagače u zajednici i njihove dužnosti. Na primjer, tijekom igre s lutkama, djeca su birala s kojom lutkom se žele igrati, jedno dijete je odabralo lutku liječnika, a odgojiteljica je pitala dijete: „kako tvoja lutka liječnik pomaže ljudima?“, a dijete je odgovorilo da liječnik popravljat tatine kosti kako bi mogao hodati bez štaka. Osim toga, tijekom igre se mogu postaviti pitanja poput: „Pacijent se čini stvarno prestrašen. O čemu on sada razmišlja?“ ili „Što mu može pomoći kada je uplašen?“ pomažu djeci u imenovanju emocija i razumijevanja istih iz drugih perspektiva.

Slikovnice su djeci davale ideje za njihovu dramsku igru, a dok su se djeca nastavljala igrati, stvarala su vlastitu priču koristeći dio vokabulara koji je koristila odgojiteljica dok je pokazivala slikovnice. Na primjer, djeca su surađivala u stvaranju dramske igre o spašavanju dame u gorućoj kući. Dok su djeca preuzimala ulogu vatrogasca, koristili su terminologiju vezanu uz požare (korištenju vatrogasnog crijeva, prskanju vatre vodom, kopanju jarka za zaustavljanje požara i koliko daleko voda može prskati). Sve ove karakteristike vatrogastva ilustrirane su u slikovnicama koje su podijeljene s djecom.

Rekviziti u centru za dramsku igru su stimulirali usmeni govor između vršnjaka tijekom dramske igre. Na primjer, autorica je čula dijete kako kaže: „moram stetoskopom provjeriti srce svog psa“. Osim toga, na dan kuhara kuhinja je nalikovala restoranu s rekvizitima povezanim s hranom i jelovnicima. Odgojiteljica je djeci objasnila da mogu izabrati kako se žele igrati – kao da su kuhar, server ili gost. Djeca su međusobno razgovarala o tome kako igrati koju ulogu i dijelila su svoja iskustva u restoranu, a rekviziti su ih potaknuli na raspravu o hrani koju vole jesti.

Razvoj vještina pismenosti poticao se kroz alate i materijale za pisanje, tumačenje slika i interakciju s odgojiteljem. Na primjer, dramska igra poštaru uključivala je najviše iskustava pisanja. Djeca su pozvana da napišu pismo kome god žele i po pravilu napišu podatke na omotnicu te ga stave u poštanski sandučić. Osim toga, tumačenje slika je bilo izraženo tijekom dana kuhara kada su djeca proučavala jelovnike i što žele naručiti, a interakcija s odgojiteljem je bila puna podrške i uputa, na primjer jedno dijete je htjelo napisati pismo i pitalo je odgojiteljicu može li mu pomoći u pisanju slova tako da ona demonstrira kako se piše svako slovo i onda je dijete uspjelo napisati riječi.

Ovo istraživanje proširuje razumijevanje da igra u centrima za dramsku igru u predškolskim ustanovama može podržati razvoj usmenog jezika i vještina pismenosti što bi moglo stvoriti pozitivne društvene promjene u programima obrazovanja u ranom djetinjstvu.

U istraživanju Ivice i Theodore Vigato iz 2013. godine pod naslovom *Zavičajni govor i dramska igra* cilj je bio pokazati osobitosti različitih jezičnih sustava koje upotrebljavaju djeca predškolske i školske dobi ninskog kraja te njihov međusobni utjecaj u međujezičnom polju. Željeli su istražiti koliko se djeca školske i predškolske dobi koriste interdijalektom koji obuhvaća štokavske mjesne govore zadarskog zaleđa jer je ninska škola središte učenika iz okolnih mjesta: Zatona i Ninskih Stanova, a i u vrtić ne idu djeca samo iz Nina. Uzorak je činilo 21 dijete. Umjesto intervjua, za uočavanje jezičnih osobitosti osmislili su dramske igre i snimili dječji izričaj diktafonom. Uočene jezične osobitosti usporedili su s dijalektološkim istraživanjima ostvarenim prije pedesetak godina (prema radovima Ljubomira Maštrovića, Ninski govor iz 1955. godine i kratki rječnik pod naslovom Rječničko blago ninskog govora iz 1957. godine) kako bi utvrdili koje su jezične činjenice doživjele promjene, koje su prisutne i danas te kod kojih dolazi do kolebanja zbog utjecaja istovremene upotrebe više jezičnih sustava. Organizirali su tri susreta s predškolcima i osnovnoškolcima. Spontana dramska igra je pogodna za ovakva istraživanja jer su djeca u opuštenoj atmosferi govorila

onako kako inače govore u svojim druženjima. Rezultati su pokazali da postoje jezične promjene u današnjem ninskom govoru. Djeca u početku poznaju samo jezik svoje okoline, a kada počnu pohađati obrazovne ustanove, postaju višejezični. Stoga autori smatraju da mjesni dijalekt treba uzeti u obzir kao polazište za planiranje i realizaciju jezičnih sadržaja u ranoj nastavi čitanja i pisanja, vodeći se načelima primjerenosti, postupnosti i zavičajnosti.

Na susretima su **igre predstavljanja** preuzimale ulogu **igre koncentracije**, a nadalje su koristili gotove modele dramskih igara preuzete iz priručnika za voditelje dramskih radionica pod naslovom *Dosadno mi je, što da radim* (Bilopavlović i dr., 2001 prema Vigato i Vigato, 2009). Na primjer, dramske igre koje su igrali bile su „Riječi zadanog pojma“ (zadani pojmovi bili su: kuhinjski namještaj, kuhinjski pribor, kuhinjsko posuđe i najdraža jela) i „A što sad“ (opisuje se situacija). U dramskoj igri „Riječi zadanog pojma“ djeca pronalaze po jednu riječ koja se odnosi na zadani pojam. Voditelj određuje zadani pojam koji odgovara cilju istraživanja. Onaj igrač koji se ne može sjetiti odgovarajuće riječi ili kaže riječ koju je već netko prije rekao, ispada iz igre. Izvrсна je igra za djecu predškolske dobi jer istodobno razvija jezične i komunikacijske sposobnosti. Dok u dramskoj igri „A što sad“ se opisuje situacija: „Došli ste iz škole gladni, a kod kuće nema nikoga. Trudite se da svu svoju pozornost koncentrirate na predmete koji su karakteristični za kuhinju i osjećate se kao da te potpuno sami. Ulazite u kuhinju. Kako izgleda kuhinja? Napravite maštom kuhinju i hodajte kao da ste u kuhinji. Od stolica napravite predmete koji vam trebaju. Na stolu se nalazi cedulja na kojoj piše: mama je morala u grad i nije uspjela skuhati ručak. Odlučite sami skuhati ručak. Što sve volite jesti? Razgledavajte čega sve ima u kuhinji. Što znate skuhati?“ (Vigato i Vigato, 2009:90).

Ovo istraživanje je značajno jer dramske igre pomažu djeci da razvijaju svoje usmeno i pisano izražavanje, bogate leksik, čuvaju jezičnu baštinu svoga kraja, usvajaju šire jezikoslovne vještine što sasvim sigurno rezultira boljim služenjem standardnim jezikom i širenjem jezične kulture. Spontanom dramskom igrom bez kazališnog oblikovanja se stvara pozitivna radna atmosfera, ali se razvija i antropološka značajka dramskog izraza koja je nužna u svakodnevnoj komunikaciji (Vigato i Vigato, 2009).

6.3. SOCIJALNI RAZVOJ

Obitelj i dječja vršnjačka igra presudni su u socijalnom razvoju djeteta, a istraživanja pokazuju da je prihvaćanje od strane vršnjaka važno za djetetov socijalni razvoj (Brajša Žganec, 2003; Katz i McClellan, 2005 prema Korošec i Zorec, 2020). Jedna od ključnih prekretnica u predškolskom razdoblju je dječja vještina da započnu i održe pozitivne društvene interakcije. Djeca predškolske dobi trebaju biti kompetentna u socijalnom i emocionalnom smislu, a igra je najvažnija prilika za učenje i razvoj društvenih i emocionalnih vještina (Uyanik i sur., 2018). Ako su djeca odbačena od svojih vršnjaka ili su na neki drugi način spriječena snaći se u društvu gubi se bitan izvor društvenih informacija (Katz i McClellan, 2005 prema Korošec i Zorec, 2020).

Prema Uren i Stagnitti (2009) socijalne kompetencije kao što su dijeljenje igračkaka, čekanje u redu i dolazak na red te verbalna interakcija su važni za razvoj složenijih društvenih ponašanja koja djetetu omogućuju funkcioniranje u društvu. Društveno kompetentna djeca mogu inicirati igru, ući u postojeće grupe za igru i riješiti sukobe te su sposobni integrirati svoje bihevioralne, afektivne i kognitivne vještine kako bi se uspješno uključili u različite društvena okruženja (Uren i Stagnitti, 2009).

Prema Isenberg i Jalongo (2010) tijekom dramske igre djeca razvijaju svoje socijalne vještine, grade odnose s vršnjacima i odraslima te razvijaju emocionalnu zrelost i samokontrolu. Dramska igra pridonosi dječjem društvenom razvoju dopuštajući im da vježbaju i verbalne i neverbalne komunikacijske vještine dok pregovaraju o ulogama i odgovornostima, nastoje se pridružiti igri koja je u tijeku i suosjećaju s tuđim emocijama. Također im pomaže da nauče odgovoriti na osjećaje svojih vršnjaka dok čekaju na svoj red i dijele materijale (2010). Prema Korošec i Zorec (2020) djeca također traže podršku svojih prijatelja kako bi im pomogli da se nose sa stresom i promjenama u životu.

Autori Ceylan i Gök Çolak sa Tehničkog sveučilišta Yidiz u Istanbulu, 2019. godine objavljuju svoje istraživanje pod nazivom *Učinak dramskih aktivnosti na životne vještine petogodišnje djece*. Cilj je istražiti učinke dramskih aktivnosti na životne vještine petogodišnje djece. Životne vještine su definirane od strane Svjetske zdravstvene organizacije, a podrazumijevaju: „donošenje odluka, rješavanje problema, kreativno mišljenje, kritičko mišljenje, učinkovita komunikacija, međuljudski odnosi, samosvijest, empatija, prevladavanje emocija i suočavanje sa stresom“ (SZO, 1997 prema Ceylan i Gök Çolak, 2019:47). U istraživanju je bilo uključeno 32 petogodišnje djece iz dječjih vrtića u

Istanbulu, a tijekom osam tjedana provedene su 24 dramske aktivnosti. Šesnaestero djece u ispitivanoj skupini dodijeljena su nasumično kao eksperimentalna skupina, a njih šesnaestero kao kontrolna skupina. Djeca u eksperimentalnoj i kontrolnoj skupini bila su osam dječaka i osam djevojčica u dobi od pet godina. Korišten je obrazac za opće informacije i skala predškolskih životnih vještina prema Yıldırım (2017). Dramske aktivnosti pripremljene su kako bi se poboljšala socijalna ponašanja djece kao što je osjećaj povjerenja unutar grupe, iniciranje i održavanje odnosa, učinkovito slušanje, sposobnost suočavanja s isključenošću i ismijavanjem, prepoznavanje emocija, kontrola ljutnje, empatijsko ponašanje, korištenje prikladnih strategija rješavanja problema i komunikacija. Rezultati su dobiveni statistički, a pokazali su da je eksperimentalna skupina koja je sudjelovala u dramskim aktivnostima pokazala veći napredak u životnim vještinama u usporedbi s kontrolnom skupinom. U početku je kontrolna skupina imala bolje rezultate prije testiranja, ali su dramske aktivnosti bile od koristi eksperimentalnoj skupini. Autori zaključuju da dramske aktivnosti pozitivno doprinose vještinama za život djece u eksperimentalnoj skupini i održavaju njihovu razinu vještina unatoč prolasku vremena.

Jaggy i skupina autora sa njemačkih i švicarskih sveučilišta proveli su eksperimentalno istraživanje 2023. godine pod nazivom *Utjecaj društvenih igara pretvaranja na socijalni razvoj djece predškolske dobi: rezultati eksperimentalne studije*. Cilj istraživanja bio je istražiti utjecaje različitih intervencija u igri na dječju društvenu sposobnost igre pretvaranja i socijalnu kompetenciju. Sudionici istraživanja bila su djeca u dobi od tri do pet godina, njih 215 iz 27 igraonica u pretežno ruralnoj regiji na sjeveroistoku Švicarske. Sastanci u grupama odvijali su se jednom ili dva puta tjedno, a svaki je sastanak trajao između dva i tri sata. Korišten je randomizirani kontrolirani dizajn intervencije s mjerenjima prije testiranja, nakon testiranja i naknadnim mjerenjima. Rezultati su pokazali da je intervencija podučavanja igrom imala značajan pozitivan učinak na društvenu igru pretvaranja i neke aspekte njihove socijalne kompetencije, kao što su razumijevanje emocija i pozitivni odnosi s vršnjacima. Materijalno stanje, koje je djeci pružalo standardizirane materijale za igru uloga nije značajno utjecalo na dječju socijalnu sposobnost igre pretvaranja ili socijalnu kompetenciju. Autori zaključuju da aktivnosti društvene igre pretvaranja mogu biti zabavan i učinkovit način za poboljšanje dječjih društvenih vještina i pomoći im da se uklope među svoje vršnjake, posebno u situacijama kada imaju ograničeno zajedničko vrijeme. Autori preporučuju uvesti društvenu igru pretvaranja u dječje vrtiće i osigurati obuku za odgojitelje o tome kako aktivno podržavati i poticati ovu vrstu igre.

U istraživanju Uyanık i suradnika pod nazivom *Analiza odnosa između vještina igre i društvenih sposobnosti i vještine reguliranja emocija u predškolske djece* iz 2018. godine, cilj je bio utvrditi odnose između vještina dramske igre i socijalnih kompetencija te vještina regulacije emocija djece u dobi između četiri i šest godina. Uzorak je činio 131 djece iz privatnih i državnih predškolskih ustanova. Alati korišteni u ovom istraživanju su revidirana Knoxova predškolska ljestvica igranja, evaluacija društvene kompetencije i ponašanja – predškolsko izdanje i popis za provjeru regulacije emocija. Ovo je istraživanje osmišljeno kao model relacijske ankete. Analiza podataka uključivala je korištenje Pearsonovog koeficijenta korelacije. Prvo je ispitan odnos između vještina igre i socijalnih kompetencija djece predškolske dobi. U skladu s tim, utvrđeno je da kako se dječje vještine igranja povećavaju, njihove socijalne kompetencije rastu, dok se njihova razina ljutnje, agresije i anksioznosti-povlačenja smanjuje. Drugo je ispitan odnos između vještina dječje igre i vještina regulacije emocija. Prema tome, kako se dječje vještine igre povećavaju, povećavaju se i vještine regulacije emocija, dok se njihova razina labilnosti-negativnosti smanjuje.

6.4. EMOCIONALNI RAZVOJ

„Igra je glavna arena u kojoj djeca uče izražavati emocije, procesuirati emocije, modulirati i regulirati emocije i koristiti emocije na prilagodljive načine“ (Russ, 2004:5). Uyanık i sur. (2018) ističu da što se djeca više igraju, to više uče o uzrocima, posljedicama i izrazima emocija, a te vještine omogućuju djeci predviđanje i razumijevanje ponašanja drugih i reagiranje na ta ponašanja međusobnim i emocionalnim radnjama i izražavanjem. Iz tog razloga manje empatična djeca imaju poteškoća u sudjelovanju u igri s drugima (2018). „Djeca predškolske dobi trebaju otkrivati emocionalnu samozaštitu, uspostavljati i održavati odnose s drugom djecom i odraslima, otkrivati i upoznavati osobne osjećaje i znati osvijestiti intenzitet osjećaja“ (Perić Kraljik, 2009:22).

Isenberg i Jalongo (2010) ističu da dramska igra podržava dječji emocionalni razvoj nudeći im način izražavanja i upravljanja pozitivnim i negativnim emocijama. Dramska igra pomaže djeci izraziti svoje emocije **pojednostavljanjem događaja** i stvaranjem imaginarnih likova, zapleta ili okruženja koji su u skladu s njihovim osjećajima. Na primjer, dijete koje se boji mraka može isključiti noć iz svoje igre pretvaranja. Nadalje, dramska igra omogućuje

djeci da **kompensiraju situacije** iz stvarnog života uključenjem u aktivnosti koje su obično zabranjene. Na primjer, dijete se može pretvarati da jede kolačiće i sladoled za doručak, iako mu to u stvarnosti ne bi bilo dopušteno. Dramska igra omogućuje djeci da **kontroliraju svoje emocije** opetovanim ponavljanjem neugodnih ili zastrašujućih iskustava. Ovo može biti posebno korisno za djecu koja su prošla kroz traumatične događaje, kao što su prirodne katastrofe ili pucnjave, budući da ta iskustva mogu „odglumiti“ kroz igre, izmišljene priče, šale ili igru pretvaranja (Piaget, 1962 prema Isenberg i Jalongo, 2010).

„Čini se da izraz regulacija emocija ponekad implicira da bi djeca trebala potiskivati emocionalno izražavanje. To međutim nije slučaj“ (Galyer i Evans, 2001:94). Mnoge različite emocije koje djeca svakodnevno doživljavaju trebaju zdrav, slobodan izlaz. Ako dijete ne nauči kako na odgovarajući način prepoznati i razumjeti emocije ljudi u svojoj okolini, teško će mu biti učiti društvene norme, običaje i pravila ponašanja u svojoj skupini. U skladu s time, regulacija emocija igra važnu ulogu u procesu socijalizacije (Korošec i Zorec 2020).

Djeca moraju pronaći način da izraze jake emocije na prihvatljiv način. Igranjem odgovarajuće dramske igre, dijete može izraziti i otpustiti emocije koje svi mi s vremena na vrijeme osjećamo, kao što su ljutnja, strah, ljubomora i negativnost te rješavanje unutarnjih sukoba. Kroz dramsku igru se mogu reflektirati odnosi iz djetetove okoline (Korošec i Zorec, 2020). Istraživanja u razvojnoj psihologiji uočila su jedinstven odnos između igre pretvaranja i općeg emocionalnog razvoja (Bornstein i Tamis-Le Monda, 1995; Bretherton, 1989; De Lorimier i sur., 1995; Fein, 1989; Nowak-Fabrykowski, 1994 prema Gayler i Evans, 2001).

Autori Galyer i Evans u svom istraživanju iz 2001. godine pod nazivom *Igra pretvaranja i razvoj emocionalne regulacije djece predškolske dobi* imali su za cilj istražiti dječje vještine regulacije emocija u kontekstu dramske igre. Uzorak je činilo 51 dijete od čega je bilo 21 dječaka i 26 djevojčica te njihovi roditelji. Sva su djeca koja su sudjelovala išla u vrtić i bila u dobi između četiri i pet godina. Za prikupljanje informacija o igri pretvaranja korišten je otvoreni format pitanja o ponašanjima u igri pretvaranja i igri bez pretvaranja, učestalost igre s odraslima, s drugom djecom i sama sa sobom. Uz to, korišten je kontrolni popis emocionalne regulacije i sustav ocjenjivanja društvenih vještina: predškola. Istraživači su se koristili videom kako bi snimili ponašanja djece koja su kasnije analizirali, uz pristanak djece i roditelja. Odgojitelji su prvo predstavili neke igračke kako bi pomogli djeci da se uključe u igru pretvaranja, zatim se igračka „krokodil koji je mogao pojesti sve igračke“ pojavio kao

aktivator negativnih emocija kako bi vidjeli mogu li se djeca nastaviti igrati. Dječji odgovor na krokodilovu prijetnju ocjenjivan je na temelju toga koliko se učinkovito nose s prijetnjom i mogu li popraviti negativne osjećaje i nastaviti pronalaziti načine da se vrate igri pretvaranja. Djeca su također zamoljena da se igraju pretvaranja kod kuće uz vodstvo roditelja. Rezultati su pokazali da djeca koja mogu upravljati svojim negativnim emocijama također kasnije mogu biti bolja u testu regulacije emocija, a postoji korelacija između trajanja igre pretvaranja i rezultata testa regulacije emocija. Djeca s čestim sudjelovanjem u igri pretvaranja kod kuće postigla su više rezultate na popisu za regulaciju emocija što je pokazalo da je **učestalost igranja pretvaranja važnija od kvalitete igre pretvaranja**, potencijalno zbog stalnog usavršavanja svojih vještina kroz praksu koju pruža ova aktivnost. To znači da djeca mogu primijeniti ove vještine u drugim situacijama kada se pojave problemi. U skladu s time, pozitivan odnos primijećen između rezultata na popisu za provjeru regulacije emocija tijekom zadatka negativnog aktivatora i rezultata dobivenih nakon sudjelovanja u igri pretvaranja kod kuće sugerira da se sposobnost regulacije emocija razvijena kroz igru pretvaranja može učinkovito primijeniti na razne druge scenarije ili kontekste.

Igra pretvaranja, kreativnost i regulacija emocija kod djece naziv je istraživanja koje su provele Hoffman i Russ 2012. godine, a za cilj je imalo ispitati odnose između igre pretvaranja, kreativnosti, regulacije emocija i izvršnih funkcija kod djece. Sudjelovalo je 61 dijete privatne škole za djevojčice u dobi od pet do deset godina. Procjena se vršila korištenjem APS-a (Affect in Play Scale) za mjerenje sposobnosti igranja pretvaranja, uz to se koristio zadatak divergentnog razmišljanja (Test alternativnih upotreba), zadatak pripovijedanja za procjenu kreativnosti, mjere izvršnog funkcioniranja (Wisconsin Card razvrstavanja kartica, kratka forma; WCST-64) i izvješće roditelja o popisu za provjeru regulacije emocija (ERC). Rezultati su pokazali da je igra pretvaranja povezana s kreativnošću u oblicima divergentnog mišljenja i pripovijedanja. Djeca koja su izražavala više emocija tijekom dramske igre imala su bolje divergentno razmišljanje, bez obzira na verbalne sposobnosti. Osim toga, djeca koja su koristila riječi s emocijama (sretan, tužan, ljut, uplašen) imala su bolju regulaciju emocija za razliku od druge djece koja su možda nagovijestili emocionalne teme, ali nisu izravno koristila riječi s emocijama. Više roditeljske ocjene regulacije emocija također su bile povezane s boljom izvedbom zadatka divergentnog razmišljanja. Ovi rezultati impliciraju da kreativna sposobnost postoji u svim kreativnim zadacima i da emocionalno izražavanje može pozitivno utjecati na kreativnost i inovativnost.

Regulacija emocija nije bila povezana s rezultatima izvršnog funkcioniranja. Niske ocjene o izvršnom funkcioniranju mogu se pripisati varijablama kao što su raspon pažnje ili poteškoća prepoznavanje obrazaca. Međutim, u istraživanju je postojalo nekoliko ograničenja. Iako su primijenili standardizirane mjere, uzorak je bio jednospolan (samo djevojčice) i mali.

6.5. RAZVOJ KREATIVNOSTI

„Suvremeni pristup razvoju dječje kreativnosti može se razmatrati u okviru koncepcije mentalnoga sklopa, koji može biti razvojni (growth mindset) ili statični mentalni sklop (fixed mindset)“ (Dweck, 2007 prema Đuranović, Klasnić i Matešić, 2020:92). Prema toj koncepciji način na koji pojedinci doživljavaju vlastite sposobnosti značajno utječe na njihovu motivaciju i postignuća. „Način na koji hvalimo djecu doista snažno utječe na njihovu otpornost“ (Alexander i Dissing Sandahl, 2017:36). Pritom, **nepromjenjivi mentalni sklop** karakterizira neprestano hvaljenje djeteta da je nadareno ili kritiziranje - na primjer: „Kako lijepo! Ti si pravi umjetnik!“ ili rečenice poput „Ti si jednostavno takav“, „To je preteško za tebe“. To dovodi do toga da je dijete usmjereno na ono što drugi misle o njemu, odnosno smatraju li ga drugi (umjetnikom) ili ne (2017).

Alexander i Dissing Sandahl (2017) ističu da osobe koje posjeduju **način razmišljanja o rastu** čvrsto vjeruju da se njihove vještine mogu razviti i unaprijediti ulaganjem truda, napornim radom i dobrim strategijama. Uz to, ulažu više truda u učenje i manje se brinu hoće li izgledati pametno. Važno je naglasiti da su takve osobe više pažnje posvećuju procesu (kreativnu aktivnost), a manje rezultatu tog procesa (djelo koje je iznjedrila ta aktivnost) (Đuranović, Klasnić i Matešić, 2020). „Ako ovaj koncept primijenimo na kreativnost, dijete koje vjeruje da može razviti svoju kreativnost nadmašit će dijete koje vjeruje da je njegova kreativnost predodređena jer je spremno suočiti se s izazovima i nedostacima te naporno raditi kako bi doseglo željeni cilj“ (Đuranović, Klasnić i Matešić, 2020:92). Dijete potičemo na ulaganje truda i na razmišljanje o mogućnostima putem različitih pitanja poput „Što je to?“, „Zašto si baš to odabrao?“ ili na podržavajućim rečenicama poput: „ako se potrudiš i vježbaš, možeš postati bolji u tome“ i „ponekad se greške događaju, ali to je prilika da naučiš nešto novo“. Upravo to dovodi do toga da je dijete usmjereno na stalno učenje, a kreativnost i inteligencija se mogu razviti radom (Alexander i Dissing Sandahl, 2017).

Uloga odgojitelja koji posjeduju način razmišljanja o rastu ogleđa se u njihovoj posvećenosti poticanja učenja i razvoja djece, ali nažalost mnogi pojedinci tvrde da promiču misaoni razvoj djece, ali njihovi postupci upućuju na suprotno (Dweck, 2015 prema Đuranović, Klasnić i Matešić, 2020). „Povjerenje odgojitelja u dijete ključno je za razvoj kreativnosti. Osim toga, odgojitelji trebaju djeci pružiti mogućnost da bez straha izražavaju svoje zamisli i ideje te ih poticati na sagledavanje situacija i predmeta iz različitih perspektiva“ (Đuranović, Klasnić i Matešić, 2020:94).

Ulogu kreativne drame u poboljšanju kreativnosti djece od 4 do 6 godina ispitivali su autori Momeni, Khaki i Amini (2017). Istraživanje je imalo za cilj odgovoriti u kojoj mjeri je kreativna drama važna u unaprjeđenju i poboljšanju kreativnosti kod djece. Na uzorku od 52 djece usporedili su razlike između eksperimentalne skupine (33 djece) u kojoj se primjenjivala metoda kreativne drame tijekom dva mjeseca (dva puta tjedno po jedan sat) i kontrolne skupine (19 djece) gdje se metode kreativne drame nisu primjenjivale. Prije intervencije, sva djeca su bila testirana Jean-Louis Cellier testom kreativnosti, a test se sastojao od ispitivanja govornog stvaralaštva, sastavljanja i tumačenja slike, tečnosti, fleksibilnosti, originalnosti i razrađenosti. Porast razine kreativnosti u eksperimentalnoj skupini bio je statistički značajan u usporedbi s kontrolnom skupinom te se dokazao pozitivan učinak primjene kreativne drame za unaprjeđenje i poboljšanje kreativnosti kod djece.

Češka autorica Hornáčková je 2016. godine provela istraživanje pod nazivom *Utjecaj dramskog odgoja na razvoj kreativnosti kod djece predškolske dobi*. Autorica je postavila za cilj istražiti razinu kreativnosti djece predškolske dobi u ustanovama gdje se primjenjuje dramski odgoj i usporedi je s djecom iz skupine gdje se dramski odgoj ne primjenjuje. Cilj je povezan s problemom da se razvoj kreativnosti kroz dramski odgoj ne cijeni, pa zaslužuje pozornost kroz istraživanje koje bi podržalo osnovu i smisao primjene dramskog odgoja u predškolskoj ustanovi. Uzorak istraživanja je činilo 34 djece predškolske dobi koji su podijeljeni u dvije skupine - eksperimentalnu skupinu u kojoj se provodi dramski odgoj i kontrolnu skupinu u kojoj se ne provodi. Autorica je eksperimentom i Urbanovim figurativnim testom kreativnog mišljenja procijenila učinak dramskog odgoja kod djece predškolske dobi. Rezultati su pokazali da je dramski odgoj imao pozitivan utjecaj na dječju kreativnost u usporedbi s onom bez njega. Rezultati također pokazuju da postoji prostor za unaprjeđenje suvremenog predškolskog odgoja te da je potrebna promjena didaktičkog pristupa radi bolje podrške razvoju kreativnosti.

U istraživanju Mottweiler i Taylor iz 2014. godine pod nazivom *Razrađena igra uloga i kreativnost djece predškolske dobi* cilj je bio razviti mjere kreativnosti prikladne za djecu predškolske dobi i istražiti vezu između individualnih razlika tih mjera i dječje razrađene igre uloga. Igra uloga je definirana kao pretvaranje u kojem djeca zamišljaju i glume druge osobe ili likove i to rade redovito, a to uključuje empatiju i zauzimanje perspektive. U istraživanju je sudjelovalo 75 četverogodišnjaka i petogodišnjaka. O njihovom angažmanu u igranju uloga intervjuirani su roditelji djece i sama djeca te su im se postavljala dodatna pitanja kako bi ih potaknuli da razrade izmišljene likove. Kako bi procijenili kreativnost, od djece se tražilo da nacrtaju sliku stvarne osobe i izmišljene osobe te da dovrše dio priče povezan s čarobnim ključem. Istraživanje je pokazalo da djeca s imaginarnim prijateljima i ona koja glume stabilne likove imaju kreativnije dovršetke priče. Djeca s izmišljenim prijateljima također su crtala kreativnije slike izmišljenih ljudi.

Kreativna pedagogija - Poticanje dječje kreativnosti kroz dramu je teorijski pregled iz 2013. godine koji je dio istraživačkog projekta na Sveučilištu u Helsinkiju. Autori Toivanen, Halkilahti i Ruismäki su istraživali povezanost drame i razvoj kreativnosti. Cilj je bio sagledati i izgraditi teoriju podučavanja dječje kreativnosti u kontekstu dramskog odgoja. Rezultati su pokazali da grupna kreativnost ima veliki potencijal za svoj kolektivni karakter u osmišljavanju novih ideja. Nove ideje i izumi prije će nastati u grupi jer se članovi grupe međusobno promatraju, a to dovodi do inovacija. Aktivan proces drame uvijek uključuje kreativno razmišljanje kao dio kreativnog procesa. Autori ističu da djeca postaju manje kreativna kada dožive pritisak konvencionalnosti, a da bi dramske aktivnosti bile uspješne i iziskivale kreativnost, zahtijevaju od djece hrabrost da se ponašaju i razmišljaju na nekonvencionalan način. Drama daje prilike za razvoj kreativnost i pojedinca i grupe unutar vrtićke skupine ili razreda. Nudi iskustva koja bogate djetetovu maštu i nudi prilike koje poboljšavaju dječje grupne interakcije i socijalne vještine, stoga je uloga odgojitelja podržati ovaj obrazovni proces i primjenom drame stvoriti prilike za razvoj kreativnosti.

Brojna istraživanja su pružila uvjerljive dokaze da su igra i kreativna misao snažno povezani jer se oboje oslanjaju na dječju sposobnost korištenja simbola (Johnson i sur., 2005; Singer, Golinkoff, Hirsh-Pasek, 2006; Singer i Singer, 2006; Saracho, 2012a prema Isenberg i Jalongo, 2010). „Kada djeca uključuju svoju maštu tijekom igre, oni pokazuju veću kreativnost, pokazuju bolje rezultate u aktivnostima i njeguju način razmišljanja usmjeren na

rješavanje problema koji potiče učinkovito učenje“ (Dansky, 1980; Dansky i Silverman, 1973; Fromberg i Bergen, 2006; Frost i sur., 2012; Pepler i Ross, 1981; Saracho, 2012a prema Isenberg i Jalongo, 2010:62).

7. RASPRAVA

S obzirom na istraživačko pitanje postavljeno u uvodnom dijelu ovog diplomskog rada: utječe li korištenje dramskih igara u radu s djecom rane i predškolske dobi u dječjem vrtiću na razvoj njihovih kognitivnih, jezično-komunikacijskih, socijalnih i emocionalnih sposobnosti te potiče li razvoj kreativnosti? Nalazi iz prethodno navedenih istraživanja pružili su značajne dokaze koji pokazuju napredak u područjima razvoja djece koja su sudjelovala u dramskim igrama u dječjem vrtiću.

Uključivanje djece u dramske aktivnosti dosljedno je povezano sa značajnim poboljšanjima u njihovim kognitivnim sposobnostima poput **rasta vještina inhibicijske kontrole** (White i sur., 2021), **sposobnost pamćenja značajno se proširuje** (Wright, 2016), **razvija se sposobnost održavanja pažnje i samokontrole** (Berk i Meyers, 2013). Otkriveno je da su djeca sklona **stvaranju izazova dok koriste privatni govor kako bi usmjeravali svoje napore** (Gillingham i Berk, 1995 prema Berk i Meyers, 2013). U skladu s time, djeca koja **se više pretvaraju, pokazuju najviše razine privatnog govora** (Krafft i Berk, 1998). Prema tom istraživanju, **u tradicionalnoj predškolskoj ustanovi djeca se više igraju igre pretvaranja u odnosu na Montessori predškolsku ustanovu**. Na temelju ovog istraživanja otkriveno je da se u Montessori dječjim vrtićima ne daje podrška dječjoj igri pretvaranja (dramskoj igri) nego se podržava realno i praktično izvođenje aktivnosti na primjer pripremanja jela u stvarnoj kuhinji i sa stvarnim namirnicama. Ovu razliku u podršci dramske igre djece u tradicionalnom i Montessori okruženju je potrebno više istražiti kako bismo uvidjeli razlike u razvoju kognitivnog, jezično-komunikacijskog, socijalnog i emocionalnog razvoja te kreativnosti djece u oba okruženja. Dodatno, bilo bi dobro istražiti podršku dramskoj igri u drugim alternativnim koncepcijama poput Waldorf i Reggio Emilia te na koji način podržavaju dramsku igru djece. Iz istraživanja je vidljivo da **uključenost odraslih** u igru može podržati ili spriječiti i pretvaranje i stjecanje vještina izvršnih funkcija, ovisno o kvaliteti interakcije odrasli - dijete (Ogan i Berk, 2009 prema Berk i Meyers, 2013). Naime, dijete u svojoj spoznajnoj aktivnosti (dramskoj igri) nastoji **suradivati** s odgojiteljem na

ravnopravnoj osnovi i uvažavanju njegove osobnosti (Amonashvili, 1986). Mudra odrasla osoba nikada neće djeci dati do znanja da misli da je ono što rade „slatko“ niti će podijeliti s drugima što su djeca učinila ili rekla u njihovoj prisutnosti jer to može dovesti do toga da neka djeca postanu sramežljiva i rezervirana, dok se druga mogu osjećati potaknutima da traže pažnju, pokazuju se i traže potvrdu (Ward, 1947). Valjalo bi dodatno istražiti razlike u utjecaju spontane dramske igre u odnosu na organizirane dramske igre na kognitivni razvoj djece i istražiti koji tip dramske igre ima veći utjecaj na dječju sposobnost samoregulacije.

Nastojeći razumjeti kako bavljenje dramskom igrom može poticati i unaprijediti jezične i komunikacijske vještine kod djece, važan nalaz predstavljaju intervencijska istraživanja koja sugeriraju da je **podrška odraslih** ključni faktor koji jača vezu između igre i jezičnih vještina (Weisberg i sur., 2013). Otkriveno je da djeca učinkovitije uče značenje riječi kada je interakcija između odgojitelja i djeteta podržana slikovnicama i knjigama. U skladu s time, dramska igra potiče razvoj jezičnih i čitalačkih sposobnosti kad se u igru uključuju **materijali za čitanje i pisanje**, a vještine čitanja ili spremnosti za čitanje se poboljšavaju dok djeca listaju novine i časopise, pretvaraju se da čitaju priče bebama i čitaju jelovnike u restoranima (Furman, 2000). Rezultati istraživanja Wright (2016) su pokazali da **modelirane aktivnosti** potiču sudjelovanje i interes djece, a **postavljanje poticajnih pitanja** može pomoći djeci da ostanu uključena u aktivnosti. **Rekviziti** u centru za dramsku igru stimulirali su usmeni govor između vršnjaka tijekom dramske igre. **Slikovnice** su djeci davale ideje za njihovu dramsku igru, a dok su se djeca nastavljala igrati, stvarala su vlastitu priču koristeći dio vokabulara koji je koristila odgojiteljica dok je pokazivala slikovnice (2016). Značajan nalaz predstavlja istraživanje Holmes i sur. (2015) u kojem je otkriveno da djeca stječu **vještine prilagođavanja različitim kontekstima i kreativnog izražavanja** odgovarajućim stilovima govora kroz iskustva dok prelaze iz formalnih situacija, u kojima komuniciraju s odraslima, u opuštenija okruženja, u kojima se s vršnjacima uključuju u maštovitu igru. O tome govore domaći autori Ivica i Teodora Vigato (2009) u svom istraživanju. Naime, djeca u početku poznaju samo jezik svoje okoline, a kada počnu pohađati obrazovne ustanove postaju višjezični. Autori su koristili različite dramske igre u radu s djecom kako bi istraživali njihovo usmeno izražavanje i stvorili pozitivnu radnu atmosferu i tako razvijali antropološku značajku dramskog izraza koja je nužna u svakodnevnoj komunikaciji. Dramske igre korisne su i odgajateljima i učiteljima jer ih potiču na stjecanje i unaprjeđivanje jezičnih i dijalektoloških znanja za cjeloživotno obrazovanje i primjenu u radu.

Otkrića iz istraživanja ukazuju na povezanost dramske igre i socijalnog razvoja djece. Otkriveno je da djeca koja su sposobna održavati odnose s vršnjacima i koja imaju bližu socijalnu interakciju tijekom igre socijalno su kompetentnija (Uyanik i sur., 2018). Naime, kako se dječje vještine igranja povećavaju, njihove **socijalne kompetencije rastu**, dok se njihova **razina ljutnje, agresije i anksioznosti-povlačenja smanjuje**. Kako se dječje vještine igre povećavaju, povećavaju se i **vještine regulacije emocija**, dok se njihova **razina labilnosti-negativnosti smanjuje** (Uyanik i sur., 2018). Nadalje, Jaggy i sur. (2023) otkrili su da su djeca koja su prakticirala igru pretvaranja pokazala mnoge pozitivne promjene u **društvenim vještinama s vršnjacima** kao i **pozitivno društveno ponašanje**. Dramska igra pridonosi dječjem socijalnom razvoju dopuštajući im da vježbaju i verbalne i neverbalne komunikacijske vještine dok pregovaraju o ulogama i odgovornostima, nastoje se pridružiti igri koja je u tijeku i suosjećaju s tuđim emocijama. Također im pomaže da nauče odgovoriti na osjećaje svojih vršnjaka dok čekaju na svoj red i dijele materijale (Isenberg i Jalongo, 2010). Istraživanja pokazuju da je prihvaćanje od strane vršnjaka važno za djetetov socijalni razvoj jer **djeca traže podršku svojih prijatelja** kako bi im pomogli da se nose sa stresom i promjenama u životu (Korošec i Zorec, 2020). U konačnici, dramske aktivnosti **pozitivno utječu na razvoj životnih vještina kod djece** (Ceylan i Gök Çolak, 2019).

Nalazi dosljedno ističu pozitivan učinak koji implementacija dramske igre s djecom može imati na emocionalni razvoj. Djeca koja su izražavala više emocija tijekom dramske igre imala bolje divergentno razmišljanje bez obzira na verbalne sposobnosti. Osim toga, oni koji su **koristili riječi s emocijama** (sretan, tužan, ljut, uplašen) imali su bolju regulaciju emocija u usporedbi s onima koji su implicirali afektivne teme, ali nisu izravno koristili riječi s emocijama (Hoffman i Rus, 2012). Nadalje, otkriveno je da djeca koja mogu upravljati svojim negativnim emocijama također kasnije mogu biti bolja u testu regulacije emocija, a postoji korelacija između trajanja igre pretvaranja i rezultata testa regulacije emocija (Galyer i Evans, 2001). Naime, **učestalost igranja pretvaranja važnija je od kvalitete igre pretvaranja**, potencijalno zbog stalnog usavršavanja svojih vještina kroz praksu koju pruža ova aktivnost. To znači da djeca mogu primijeniti ove vještine u drugim situacijama kada se pojave problemi (Galyer i Evans, 2001). Vrijednost dramskih igara leži u njihovoj mogućnosti pronalaska načina za izražavanjem jakih emocija na prihvatljiv način. Djeca pokretom, riječima, zvukom i određenim emocionalnim odnosom izbacuju sve svoje zakočene emocije i oslobađaju se svakodnevnih pritisaka (Perić Kraljik, 2009).

Nalazi dosljedno ističu pozitivan učinak koji dramske igre imaju na razvoj kreativnosti djece. Teorija mentalnog sklopa ima značajnu važnost u sagledavanju suvremenog pristupa dječjeg razvoja, na što ukazuju opsežna istraživanja provedena u ovom području. **Način na koji hvalimo djecu doista snažno utječe na njihovu otpornost** (Alexander i Dissing Sandahl, 2017). Prema tome, važno je biti **usmjeren na proces** i posjedovati **način razmišljanja o rastu** jer je dijete tada spremno suočiti se s izazovima i nedostacima i truditi se kako bi doseglo određeni cilj (Đuranović, Klasnić i Matešić, 2020). Kada djeca koriste svoju maštu tijekom igre, postaju kreativnija, postižu bolje rezultate i razvijaju **način razmišljanja o rastu** i bivaju **usmjereni na rješavanje problema** prema učenju (Isenberg i Jalongo, 2010). Rezultati istraživanja su pokazali da **grupna kreativnost** ima veliki potencijal za svoj kolektivni karakter u osmišljavanju novih ideja. **Nove ideje i izumi prije će nastati u grupi** jer se članovi grupe međusobno promatraju, a to dovodi do inovacija (Toivanen, Halkilahti i Ruismäki, 2013). Istraživanje Momeni, Khaki i Amini (2017) dalo je vrijedan uvid u porast razine kreativnosti u eksperimentalnoj skupini (u kojoj se provodio dramski odgoj) koji je statistički značajan u usporedbi s kontrolnom skupinom (u kojoj se dramski odgoj nije provodio) te se dokazao pozitivan učinak primjene metode kreativne drame za poboljšanje kreativnosti kod djece. U konačnici, dramski odgoj ima pozitivan utjecaj na dječju kreativnost u usporedbi s onim bez njega te je potrebna promjena didaktičkog pristupa radi bolje podrške razvoju kreativnosti (Hornáčková, 2016).

U istraživanjima se mogu pronaći neke sličnosti i razlike. Razlike uključuju duljinu istraživanja, metode i uzorke. Među istraživanjima neka su primjenjivala intervencije u kojima se djecu poticalo na uključivanje u dramsku igru (primjerice Weisberg i sur., 2013; Wright, 2016; Vigato i Vigato, 2013; Jaggy i sur., 2023; Galyer i Evans, 2001; Momeni, Khaki i Amini, 2017), dok se u drugim istraživanjima djeci dopuštala slobodna igra gdje se dramska igra promatrala (primjerice White i sur., 2021; Hoffman i Russ, 2012). Prijedlog budućim istraživanjima je promotriti dramsku igru kao svojevrsno kvalitativno istraživanje, usporediti ih i istaknuti sličnosti i eventualne razlike. Prethodna istraživanja su pokazala da je dramska igra iskustveno učenje, a svojim odvijanjem otkriva informacije o situacijama i sudionicima. Kvalitativno istraživanje također pokazuje ove karakteristike, stoga su potrebna dodatna istraživanja kako bi se razumjela njihova povezanost i načini na koje mogu unaprijediti naše razumijevanje složenih situacija i pojava u odgojno-obrazovnom procesu.

Lillard i sur. (2013) tvrde da ako igra pretvaranja ima pozitivne učinke na razvoj, kao što sugerira Vygotsky, tada bi trebala postojati snažna pozitivna korelacija između igre pretvaranja i tih razvoja. Sugeriraju da će djeca koja se više bave igrom pretvaranja - bilo kroz prirodnu sklonost ili eksperimentalnu manipulaciju - pokazati veći napredak u svom razvoju, uključujući povećanu kreativnost. Drugi čimbenici poput inteligencije također mogu pridonijeti, ali ako je igra pretvaranja doista odlučujući uzročni čimbenik, jedinstven i značajan odnos prema dramskoj igri trebao bi vrijediti čak i kada su ti drugi čimbenici djelomično isključeni (Lillard i sur. 2013).

Utjecaj dramske igre otkriven u prethodno navedenim istraživanjima uključuje poboljšanje kognitivnih, jezično-komunikacijskih, socijalnih i emocionalnih sposobnosti djece i kreativnost. Sva područja razvoja (kognitivni, jezično-komunikacijski, emocionalni i socijalni) su međusobno povezana i ključna za djetetov razvoj i konačni uspjeh u odrasloj dobi. Istraživanja pokazuju da bavljenje dramskom igrom pozitivno pridonosi cjelokupnom razvoju djece. Istraživanja su pokazala da intervencija odraslih tijekom igre izravno utječe na kvalitetu igre, a djeca bi bila spremnija igrati se nakon poticaja odraslih. U isto vrijeme, uključenost odraslih u igru i kvaliteta igre ovisi o kvaliteti interakcije odrasli-dijete. Sposobnost pretvaranja, izmišljanja aktivnosti i materijala te igranje igara je dokaz djetetove rastuće sposobnosti da zamišlja, bude znatiželjno i eksperimentira s različitim odgovorima na različite situacije, a to povećava sposobnost djeteta da bude uspješno u novim situacijama Isenberg i Jalongo (2010).

8. ZAKLJUČAK

Dramske igre su svestrane umjetničke aktivnosti kojima se potiče i promiče cjelokupni razvoj i kreativnost, a koji odgojitelji u dječjim vrtićima mogu implementirati u svoj odgojno-

obrazovni rad s djecom. Dramski odgoj djeci pruža vrijednu priliku da se uključe i istraže svijet dramske umjetnosti, čineći ga pristupačnijim, opipljivim i razumljivijim široj populaciji, slično kako se pristupa i cijeni likovna i glazbena umjetnost (Rimac Jurinović, 2019). Obrazovno iskustvo odgojitelja je važno jer oni izravno podučavaju djecu, a roditelji ovise o njima kao o primarnom izvoru procesa odgoja i obrazovanja, ali i njege i podrške za svoju djecu. Istraživanja pokazuju da mogućnosti stjecanja znanja iz dramske umjetnosti i kreativne drame pozitivno predviđaju odnos odgajatelja prema dramskoj umjetnosti što pak pozitivno predviđa korištenje djela dramske umjetnosti kroz kreativne dramske metode u predškolskom odgoju i obrazovanju (Rochovska i Švábová, 2022). U skladu s time, potrebno je analizirati kurikulum preddiplomskog i diplomskog studija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i „utvrditi koliko su planirani ishodi učenja u skladu s međunarodno prepoznatim znanjima, vještinama i profesionalnim uvjerenjima koja su potrebna suvremenom odgajatelju“ (Domović, Drvodelić, Pažur, 2022) za organizaciju i provedbu dramske igre u skupini dječjeg vrtića. Također, potrebna je nadopuna metodičke i stručne literature iz područja dramske igre za djecu.

Dramska igra se odvija samotno ili u skupini, a razvija se iz prvotne simboličke igre (Smilansky, 1968) i ima sastavnice funkcionalne igre i igre s pravilima (Perić Kraljik, 2009). Sinonim dramskoj igri su „kao da“ igra, igra pretvaranja, igra uloga, sociodramska igra, tematsko-fantastična igra, fantazijska igra, društvena igra, socijalna igra, igra zamišljanja, maštovita igra, imaginarna igra, kreativna igra, kreativna drama i tako dalje. Cilj dramske igre i svih ostalih izvedenica naziva ovakvog iskustvenog učenja je „razvijati dječju osobnost i igrati se“ kako kaže Perić Kraljik (2009:54). Djeca u ranim godinama života uče kinestetički, uče iz multisenzora, iz vlastitih iskustava – slušaju, gledaju, mirišu, kušaju, dodiruju i osjećaju. Djeca mlađa od godinu dana oponašaju korištenje predmeta realističnim gestama. Jednogodišnjaci počinju razlikovati zamišljene radnje od stvarnih radnji, uživljani su igru, ali i svjesni publike, a aktivnosti pretvaranja odražavaju njihove redovite dnevne aktivnosti. Starija djeca počinju uključivati promatrane radnje u svoju igru pretvaranja i uključuju druge u svoje simbolične aktivnosti. Kod trogodišnjaka se javlja privatni govor. Znaju planirati zamišljene akcije prije nego što ih izvode. Najavljuju svoje radnje, traže potrebne predmete za svoje zamišljanje i demonstriraju pripremu prije uključivanja u simboličke radnje. Četvrta i peta godina je doba dječjih pitanja. Šestogodišnjaci razumiju logičan slijed događaja aktivnosti, zanimaju se za svakodnevne probleme i pokazuju intelektualnu znatiželju te su spremni za dulje trajanje dramske igre.

Intervencije su se pokazale učinkovitima u unaprjeđivanju dramske igre. Kao odgojitelji ne smijemo zanemariti prilike za razvoj dječje igre. Angažirajući se s djecom u maštovitom prostoru imamo priliku poslužiti im kao vrijedan izvor za proširenje raspona njihovih iskustava. Otkrića iz istraživanja ukazuju na povezanost dramske igre s kognitivnim sposobnostima, jezično-komunikacijskim sposobnostima, sposobnostima socijalizacije i emocionalnim te kreativnosti. Dramske igre pozitivno utječu na njihov razvoj kognitivnih vještina izvršnih funkcija (inhibicija, radna memorija, samokontrola, raspon pažnje), unaprjeđuje razvoj percepcije, pruža podršku i pomaže u procesu razmišljanja. Osim toga, dramske igre doprinose receptivnim i izražajnim jezičnim sposobnostima i pismenosti, potiču socijalizaciju, suradnju i dijeljenje s drugima, razvijaju emocionalnu inteligenciju i potiču djetetovu sposobnost da se izrazi na osoban i kreativan način te razvija svoju individualnost.

Dramska igra dijeli zajednički cilj sa spoznajom - razumjeti, postići šire gledište i uključiti se u svijet na dubljoj razini (Wagner, 2002). Kroz dramske igre poboljšava se razumijevanje vlastitih unutarnjih osjećaja, misli i osjetila, uči se komunicirati s drugim ljudima, njegovati i graditi jače vršnjačke odnose (međuljudske odnose). Dramske igre potiču slušanje i opisivanje, zamišljanje i verbaliziranje onoga što djeci „padne na pamet“, a tako se dolazi do inovacija, stoga „pokušajmo u njih ugraditi nemir, žed, potrebu da oni nastave da traže, istražuju, otkrivaju, stvarajući rade i radeći stvaraju u svom daljnjem životu“ kako kaže hrvatska pedagoginja, učiteljica i vizionarka Danica Nola (1968 prema Ladika, 1970:4).

9. LITERATURA

1. Alexander, J. J., Dissing Sandahl, I. 2011. Danski odgoj djece. Zagreb: Egmont d.o.o.

2. Amonashvili, S. A. 1986. Play in the cognitive activity of young schoolchildren. Prospects 16, 85–94. Dostupno na: <https://doi.org/10.1007/BF02197975> (Datum pristupa: 16.03.2023.)
3. Bećirović-Karabegović, J. 2014. Opservacija i praćenje djece u odgojno-obrazovnoj praksi predškolskih ustanova, Školski vjesnik, 63(4), 717-733. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/136112> (Datum pristupa: 21.05.2023.)
4. Bergen, D. 2002. The Role of Pretend Play in Children's Cognitive Development. Early Childhood Research and Practice, 4, 1-12. Dostupno na: <https://eric.ed.gov/?id=ED464763> (Datum pristupa: 28.03.2023.)
5. Berk, L. E., Meyers, A. B. 2013. The Role of Make-Believe Play in the Development of Executive Function: Status of Research and Future Directions. American Journal of Play, 6, 98-110. Dostupno na: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1016170> (Datum pristupa: 27.02.2023.)
6. Boggs, J. G., Mickel, A. E., Holtom, B. C. 2007. Experiential Learning Through Interactive Drama: An Alternative to Student Role Plays. Journal of Management Education, 31(6), 832–858. Dostupno na: <https://doi.org/10.1177/1052562906294952> (Datum pristupa: 05.09.2023.)
7. Brajčić, M. 2016. Umjetnost i obrazovanje, Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu, (6-7), 103-126. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/154582> (Datum pristupa: 11.07.2023.)
8. Caillois, R. 1965. Igre i ljudi. Maska i zanos. Beograd: Nolit
9. Ceylan, R., Gök Çolak, F. 2019. The Effect of Drama Activities on the Life Skills of Five-Year-Old Children. International Education Studies. 12. 46. Dostupno na: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1223434> (Datum pristupa: 07.04.2023.)
10. Dragović, S., Balić, D. 2013. Dramski odgoj – način iskustvenoga, djelatnog učenja. Primjer dobre prakse: Kazališni studio mladih varaždinskog HNK-a. Croatian Journal of Education. Vol: 15 (1/2013). 191-209. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/100091> (Datum pristupa: 18.12.2023.)
11. Domović, V., Drvodelić, M., Pažur, M. 2022. Okruženje za studiranje i profesionalne kompetencije - percepcija redovitih i izvanrednih studenata DRPOO. Zbornik Suvremene teme u odgoju i obrazovanju – STOO 2 In memoriam prof. emer. dr. sc. Milan Matijević. 12, 19. (izvorni znanstveni rad) Dostupno na: <https://hub.ufzg.hr/books/zbornikbook-of-proceedings-stoo2/page/okruzenje-za->

[studiranje-i-profesionalne-kompetencije-percepcija-redovitih-i-izvanrednih-studenata-drpoo](#) (Datum pristupa: 10.09.2023.)

12. Duran, M. 2011. *Dijete i igra*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
13. Đuranović, M., Klasnić, I., Matešić, I. 2020. Poticanje dječje kreativnosti u predškolskim ustanovama, *Školski vjesnik*, 69(1), 89-110. Dostupno na: <https://doi.org/10.38003/sv.69.1.3> (Datum pristupa: 16.03.2023.)
14. Đurić, A. 2009. Važnost igre u nastavnom procesu (igrokaz, simulacije i računalne igre). *Školski vjesnik*, 58/3: 345-354. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/82605> (Datum pristupa: 18.01.2023.)
15. Fehr, K. K., Russ, S. W. 2016. Pretend play and creativity in preschool-age children: Associations and brief intervention. *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*, 10(3), 296–308. Dostupno na: <https://doi.org/10.1037/aca0000054> (Datum pristupa: 16.03.2023.)
16. Fein, G. G. 1981. Pretend Play in Childhood: An Integrative Review. *Child Development*, 52(4), 1095–1118. Dostupno na: <https://doi.org/10.2307/1129497> (Datum pristupa: 04.04.2023.)
17. Fileš, G., Jelčić, D., Jurić Stanković, N., Lugomer, V., Motik, M., Pečaver, B., Rožman K., Tuskar, M. 2008. *Zamisli, doživi, izrazi: dramske metode u nastavi hrvatskog jezika*. Zagreb: Hrvatski centar za dramski odgoj- Pili-poslovi d.o.o.
18. Fleming, M. 1994. *Starting drama teaching* (1st ed.). David Fulton Publishers. London. Dostupno na: <https://archive.org/details/startingdramatea0000flem/page/178/mode/2up> (Datum pristupa: 06.02.2023.)
19. Furman, L. 2000. In support of drama in early childhood education, again. *Early Childhood Educ J* 27, 173–178. Dostupno na: <https://doi.org/10.1007/BF02694231> (Datum pristupa: 15.03.2023.)
20. Galyer, K. T., Evans, I. M. 2001. Pretend Play and the Development of Emotion Regulation in Preschool Children, *Early Child Development and Care*, 166:1, 93-108, Dostupno na: <https://doi.org/10.1080/0300443011660108> (Datum pristupa: 10.07.2023.)
21. Goldstein, T. R, Lerner, M. D. 2018. Dramatic pretend play games uniquely improve emotional control in young children. *Developmental Science*. Dostupno na: <https://doi.org/10.1111/desc.12603> (Datum pristupa: 15.04.2023.)

22. Goldstein, T. R. 2018. Developing a Dramatic Pretend Play Game Intervention. *American Journal of Play*, 10, 290-308. Dostupno na: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1192052> (Datum pristupa: 11.5.2023.)
23. Gotovina, S. 2009. Dramski odgoj i predškolsko dijete – što, kad i kako. *Glasilo hrvatskog centra za dramski odgoj*. Ur. Ozana Iveković. Zagreb: Hrvatski centar za dramski odgoj. Broj 16. 23-25. Dostupno na: www.hcdo.hr (Datum pristupa: 11.07.2023.)
24. Gruić, I. 2014. Žive slike u dramskom odgoju, *Kazalište*, XVII(59/60), str. 70-75. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/185135> (Datum pristupa: 21.11.2022.)
25. Gruić, I., Vignjević, J., Rimac Jurinović, M. 2018. Kazališna/dramska umjetnost u odgojno- obrazovnom procesu: prijedlog klasifikacije i pojmovnika. U: Petravić, A. i Golub Šenjuga, A. (Ur.) *Višejezičnost i višekulturalnost kao izazov u obrazovanju danas i sutra / Multilingualism and Multiculturalism as a Challenge in the Education of Today and Tomorrow*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
26. Hendy, L., Toon, L. 2001. *Supporting drama and imaginative play in the early years*. Buckingham: Open University Press. Dostupno na: <https://archive.org/details/supportingdramai0000hend/mode/1up> (Datum pristupa: 05.04.2023.)
27. Hoffmann, J., Russ, S. W. 2012. Pretend play, creativity, and emotion regulation in children. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 6, 175-184. Dostupno na: <https://doi.org/10.1037/a0026299> (Datum pristupa: 18.06.2023.)
28. Holmes, R. M., Romeo, L., Ciraola, S., Grushko, M. 2015. The relationship between creativity, social play, and children's language abilities, *Early Child Development and Care*, 185:7, 1180-1197. Dostupno na: <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.983916> (Datum pristupa: 02.06.2023.)
29. Hornáčková, V. 2016. The Impact of Drama Education on Creativity Development at Preschool Children. *World Academy of Science, Engineering and Technology, International Journal of Humanities and Social Sciences*, 10, 2975-2979. Dostupno na: <https://publications.waset.org/10005340/the-impact-of-drama-education-on-creativity-development-at-preschool-children> (Datum pristupa: 08.02.2023.)
30. Huizinga, J. 1992. *Homo ludens: O podrijetlu kulture u igri*. Zagreb: Naprijed.
31. Isenberg, J. P., Jalongo, M. R. 2010. *Creative thinking and arts-based learning: Preschool through fourth grade*. Upper Saddle River, NJ: Pearson. Dostupno na:

<https://www.pearsonhighered.com/assets/samplechapter/0/1/3/2/0132853361.pdf>

(Datum pristupa: 26.06.2023.)

32. Ivon, H. 2004. Poticanje dječje socijalne kompetencije putem konteksta dječjeg zajedničkog stvaranja lutkarske predstave, *Metodički ogledi*, 11(2), 9-19. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/2669> (Datum pristupa: 11.02.2023.)
33. Ivon, H. 2010. *Dijete, odgojitelj i lutka*. Zagreb: Golden marketing - Tehnička knjiga.
34. Ivon, H., Zavoreo, E. 2011. Obilježja i razvojne mogućnosti dječje lutkarske igre, *Školski vjesnik*, 60(1.), 7-24. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/81751> (Datum pristupa: 11.02.2023.)
35. Jaggy, A., Kalkusch, I., Burkhardt, C., Weiss, B., Sticca, F., Perren, S. 2023. The impact of social pretend play on preschoolers' social development: Results of an experimental study. *Early Childhood Research Quarterly*. 64. 13-25. Dostupno na: <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1830248> (Datum pristupa: 17.07.2023.)
36. Juras, Z. I. 2004. Igra uloga i dječja osobnost. *Metodički ogledi*, 11(2), str. 21-38. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/2670> (Datum pristupa: 17.12.2023.)
37. Korošec, H. 2015. Djetetovo izražavanje i istraživanje svijeta kroz dramu/kazališnu umjetnost, *Školski vjesnik*, vol. 64, no. 3, 453. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/151370> (Datum pristupa: 11.06.2023.)
38. Korošec, H., Zorec, M. B. 2020. The impact of creative drama activities on aggressive behavior of preschool children. *Research in Education*, 108(1), 62–79. Dostupno na: <https://doi.org/10.1177/0034523719858219> (Datum pristupa: 09.06.2023.)
39. Krafft, K. C., Berk, L. E. 1998. Private speech in two preschools: Significance of open-ended activities and make-believe play for verbal self-regulation. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 637-658. Dostupno na: [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)80065-9](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)80065-9) (Datum pristupa: 25.06.2023.)
40. Krušić, V. 1992. Prema pojmu dramske nadarenosti. Dostupno na: <http://www.hcdo.hr/knjiznica/strucni-clanci/prema-pojmu-dramske-nadarenosti/> (Datum pristupa: 21.12.2022.)
41. Krušić, V. 2007. O dramskom odgoju osnovni pojmovi. U: *Igram se, a učim! Dramski postupci u razrednoj nastavi*. (Ur. Radetić-Ivetić, J.). Zagreb: Hrvatski centar za dramski odgoj - Pili poslovi d.o.o. 13-15.
42. Krušić, V. 2014. Okvir za različitost. Razvoj suvremene dramske pedagogije u Hrvatskoj. *Scena*, br. 1-2/2014: 56-61. Dostupno na: <http://www.hcdo.hr/wp->

[content/uploads/2020/05/V.-Krusic-OKVIR-ZA-RAZLICITOST.pdf#new_tab](https://www.hcdo.hr/wp-content/uploads/2020/05/V.-Krusic-OKVIR-ZA-RAZLICITOST.pdf#new_tab)

(Datum pristupa: 15.01.2023.)

43. Krušić, V. 2015. Drama Education in Croatia Today - An Experience Based Story. Dostupno na: <https://doi.org/10.15405/ejsbs.176> (Datum pristupa: 04.01.2023.)
44. Krušić, V. 2016. Umjetnički odgoj – Što je to i čemu služi? Zbornik radova 1. Međunarodnog znanstvenog i umjetničkog simpozija o pedagogiji u umjetnosti. Ur. Jerković, B. Škojo, T. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Umjetnička akademija u Osijeku. 384-398. Dostupno na: <http://www.hcdo.hr/wp-content/uploads/2020/05/V.-Krusic-UMJETNICKI-ODGOJ-STO-JE-TO-I-CEMU-SLUZI.pdf> (Datum pristupa: 17.12.2023.)
45. Krušić, V. 2018. Kazalište i pedagogija. Hrvatski centar za dramski odgoj. Zagreb: Disput.
46. Krušić, V. 2020. Dramski odgoj i pedagogija u raznim europskim kulturnim i pedagoškim tradicijama. U: Gruić, I., Rimac Jurinović, M. (Ur.) Kako dramsko izražavanje doprinosi kvaliteti poučavanja. 3.Znanstveno-umjetnički simpozij s međunarodnim sudjelovanjem. Zbornik radova. 29.–31.kolovoza 2019. Zagreb. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. Dostupno na: http://www.hcdo.hr/wp-content/uploads/2022/02/V.-Krusic_Dramski-odgoj-i-pedagogija-uraznim-tradicijama.pdf (Datum pristupa: 06.03.2023.)
47. Kunić, I. 1990. Kultura dječjeg govornog i scenskog stvaralaštva. Zagreb: Školska knjiga.
48. Ladika, Z. 1970. Dijete i scenska umjetnost. Zagreb: Školska knjiga.
49. Lažeta, Ž. 2012. Dramskim igrama i vježbama do igrokaza, Školski vjesnik, 61(1.-2.), 155-162. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/81028> (Datum pristupa: 06.02.2023.)
50. Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D., Palmquist, C. M. 2013. The impact of pretend play on children's development: a review of the evidence. Psychological bulletin, 139 1, 1-34. Dostupno na: <https://doi.org/10.1037/a0029321> (Datum pristupa: 18.07.2023.)
51. Lugomer, V. 2000./2001. Dramski odgoj u nastavi. Školske novine d. o. o. Zagreb. Dostupno na mrežnoj stranici http://www.hcdo.hr/?page_id=180 (Datum pristupa: 27.12.2022.)
52. Lummis, G. W., Morris, J. E., Lovering C. 2015. Exploring the drama experiences of Western Australian pre-service primary teachers, NJ, 39:1, 19-30. Dostupno na: <https://doi.org/10.1080/14452294.2015.1083515> (Datum pristupa: 09.05.2023.)

53. Mellou, E. 1996. „Dramatic Play” is the Appropriate Name, *Early Child Development and Care*, 118:1, 103-112. Dostupno na: <https://doi.org/10.1080/0300443961180109> (Datum pristupa: 11.01.2023.)
54. Mendeš, B., Ivon, H., Pivac, D. 2012. Umjetnički poticaji kroz proces odgoja i obrazovanja, *Magistra Iadertina*, 7(1), 111-122. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/99896> (Datum pristupa: 21.11.2022.)
55. metoda. Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021. Dostupno na: <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=40437> (Datum pristupa: 14.07.2023.)
56. Momeni, S., Khaki, M., Amini, R. 2017. The Role of Creative Drama in Improving the Creativity of 4-6 Years Old Children. *Journal of History Culture and Art Research*, 6(1), 617-626. Dostupno na: <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v6i1.765> (Datum pristupa: 13.12.2022.)
57. Mottweiler, C., Taylor, M. 2014. Elaborated role play and creativity in preschool age children. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. 8. 277-286. Dostupno na: <https://doi.org/10.1037/a0036083> (Datum pristupa: 16.01.2023.)
58. Nacionalni okvirni kurikulum. 2011. (Ur.) Fuchs, R., Vican, D., Milanović Litre, I. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. Zagreb. Dostupno na: http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf (Datum pristupa: 12.12.2022.)
59. Nemet Flegar, Ž. 2014. Improvizacijsko kazalište u nastavi. *Radovi Zavoda za znanstveni i umjetnički rad u Požegi*, (3.), 109-125. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/133855> (Datum pristupa: 26.03.2023.)
60. Nenadić-Bilan, D. 2014. Kreativnost u Reggio pedagogiji. *Dijete i estetski izričaji*. (Ur.) Bacalja, R., Ivon, K. Zadar: Sveučilište u Zadru. 27 - 35. Dostupno na: https://iuo.unizd.hr/Portals/50/zbornici/Zbornik%20dijete_%20compressed.pdf (Datum pristupa: 02.02.2023.)
61. Oaklander, V. 1996. Put do dječjeg srca. Geštaltistički psihoterapijski pristup djeci. Zagreb: Školska knjiga.
62. O'Toole, J., O'Mara, J. 2007. Proteus, the Giant at the Door: Drama and Theater in the Curriculum. In: Bresler, L. (eds) *International Handbook of Research in Arts Education*. Springer International Handbook of Research in Arts Education, vol 16. Springer, Dordrecht. Dostupno na: https://doi.org/10.1007/978-1-4020-3052-9_13 (Datum pristupa: 05.06.2023.)

63. Perić Kraljik, M. 2009. Dramske igre za djecu predškolske dobi. Osijek: Učiteljski fakultet u Osijeku.
64. Peteh, M. 2018. Radost igre i stvaranja. Zagreb: Alineja.
65. Petrović-Sočo, B. 1999. Važnost igre, Dijete, vrtić, obitelj. 4(16). Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/183974> (Datum pristupa: 20.07.2023.)
66. Radovan-Burja, M. 2011. Integriranje umjetnosti u odgoj djece. Metodčki ogledi, 18(2). 115-130. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/82319> (Datum pristupa: 17.02.2023.)
67. Republika Hrvatska. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. 2014. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Dostupno na: <https://www.azoo.hr/app/uploads/2020/12/Nacionalni-kurikulum-za-rani-i-predskolski-odgoj-i-obrazovanje.pdf> (Datum pristupa: 12.12.2022.)
68. Rimac Jurinović, M. 2016. Poticanje čitanja upotrebom dramskih tehnika. U: Jerković, B., Škojo, T. (Ur.) Umjetnik kao pedagog pred izazovima suvremenog odgoja i obrazovanja. Zbornik radova s prvog međunarodnog znanstvenog i umjetničkog simpozija o pedagogiji u umjetnosti. 566-586. Dostupno na: <http://www.uaos.unios.hr/zbornik-radova-1-medunarodnog-znanstvenog-i-umjetnickog-simpozija-o-pedagogiji-u-umjetnosti/> (Datum pristupa: 21.04.2023.)
69. Rimac Jurinović, M. 2018. Procesna drama u kurikulumu suvremene škole. Doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet u Zagrebu. Dostupno na: <https://core.ac.uk/download/pdf/299375534.pdf> (Datum pristupa: 23.11.2022.)
70. Rimac Jurinović, M. 2019. Dramski odgoj – nastavna metoda i/ili poseban predmet? U: Gruić, I., Rimac Jurinović, M. (Ur.) 3. Znanstveno-umjetnički simpozij s međunarodnim sudjelovanjem. Zbornik radova: Kako dramsko izražavanje doprinosi kvaliteti poučavanja. 50-55. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. Dostupno na: <http://www.hcdo.hr/dokumenti/> (Datum pristupa: 24.11.2022.)
71. Robertson, N. 2016. An analysis of preschool children's involvement in dramatic play. Doctoral dissertation. Deakin University. Dostupno na: https://dro.deakin.edu.au/articles/thesis/An_Analysis_of_preschool_children_s_involvement_in_dramatic_play_/21108880/1/files/37451608.pdf (Datum pristupa: 13.05.2023.)
72. Robertson, N., Yim B., Paatsch L. 2018. Connections between children's involvement in dramatic play and the quality of early childhood environments, Early Child

- Development and Care. Dostupno na: <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1473389> (Datum pristupa: 27.06.2023.)
73. Rochovska, I., Švábová, B. 2022. Dramatic art and dramatic expression through creative drama methods in preschool education. *Ad alta: Journal of Interdisciplinary Research*. 12. 142-150. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/362091119_DRAMATIC_ART_AND_DRAMATIC_EXPRESSION_THROUGH_CREATIVE_DRAMA_METHODS_IN_PRESCHOOL_EDUCATION (Datum pristupa: 21.04.2023.)
74. Russ, S. W. 2004. *Play in Child Development and Psychotherapy: Toward Empirically Supported Practice*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. Dostupno na: <https://www.al-edu.com/wp-content/uploads/2014/05/Russ-Play-in-Child-Development-and-Psychotherapy.pdf> (Datum pristupa: 09.04.2023.)
75. Schonmann, S. 2007. Appreciation: The Weakest Link in Drama/Theater Education. In: Bresler, L. (eds) *International Handbook of Research in Arts Education*. Springer International Handbook of Research in Arts Education, vol 16. Springer, Dordrecht. Dostupno na: https://doi.org/10.1007/978-1-4020-3052-9_38 (Datum pristupa: 05.05.2023.)
76. Slunjski, E. 2011. Razvoj autonomije djeteta u procesu odgoja i obrazovanja u vrtiću, *Pedagogijska istraživanja*, 8(2), str. 217-228. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/116666> (Datum pristupa: 05.07.2023.)
77. Smilansky, S. 1968. *The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children*. New York: John Wiley. Dostupno na: <https://archive.org/details/effectsofsociodr0000smil/page/n9/mode/2up> (Datum pristupa: 18.05.2023.)
78. Smjernice za umjetnički odgoj. 2006. Svjetska konferencija o umjetničkom odgoju - Oblikovanje stvaralačkih mogućnosti za 21. stoljeće. Lisabon: Organizacija Ujedinjenih naroda za obrazovanje, znanost i kulturu (UNESCO). Dostupno na: http://www.hcdo.hr/wp-content/uploads/2009/09/Smjernice_UNESCO_o_umjetnickom_odgoju_06.pdf (Datum pristupa: 16.07.2023.)
79. Spolin, V. 1963. *Improvisation for the Theater: A Handbook of Teaching and Directing Techniques*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press. Dostupno na: https://archive.org/details/improvisationfor0000spol_e8h5 (Datum pristupa: 16.03.2023.)

80. Starc, B., Čudina Obradović, M., Pleša, A., Profaca, B., Letica, M. 2004. Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi. Zagreb: Golden marketing– Tehnička knjiga.
81. Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku. Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti. Dostupno na: <http://www.foozos.hr/studiji/studijski-programi-i-ishodi-ucenja> (Datum pristupa: 25.08.2023.)
82. Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet. Dostupno na: <https://www.ufri.uniri.hr/hr/studiji.html> (Datum pristupa: 25.08.2023.)
83. Sveučilište u Splitu. Filozofski fakultet (Rani i predškolski odgoj (jednopedmetni) + (jednopedmetni) – izvanredni studij). Dostupno na: <https://www.ffst.unist.hr/studiji> (Datum pristupa: 25.08.2023.)
84. Sveučilište u Zadru. Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja. Dostupno na: <https://iuo.unizd.hr/studijski-programi-za-ucitelje-i-odgojitelje> (Datum pristupa: 25.08.2023.)
85. Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet. <https://www.ufzg.unizg.hr/programi/> (Datum pristupa: 25.08.2023.)
86. Škuflić-Horvat, I. 2008. Dramska nadarenost i njezino provjeravanje, Hrvatski, 6(1), 87-116. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/41092> (Datum pristupa: 05.07.2023.)
87. Škuflić-Horvat, I. 2022. Metodičke osnove rada s djecom i mladima u području dramskoga stvaralaštva. Doktorska disertacija. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet. Dostupno na: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:517699> (Datum pristupa: 10.02.2023.)
88. tehnika. Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021. Dostupno na: <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=60655> (Datum pristupa: 14. 3. 2023.)
89. Thompson, B. N., Goldstein, T. R. 2019. Disentangling pretend play measurement: Defining the essential elements and developmental progression of pretense. *Developmental Review*, 52, 24–41. Dostupno na: <https://doi.org/10.1016/j.dr.2019.100867> (Datum pristupa: 11.04.2023.)
90. Toivanen, T., Halkilahti, L., Ruismäki, H. 2013. Creative pedagogy - Supporting children's creativity through drama. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*. 7(4):1168-1179. Dostupno na: <https://doi.org/10.15405/ejsbs.96> (Datum pristupa: 28.11.2022.)

91. Tombak, A. 2014. Importance of Drama in Pre-School Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 143: 372-378. Dostupno na: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.497> (Datum pristupa: 06.12.2022.)
92. Topolovčan, L., Rukavina Kovačević V. 2019. Dramske aktivnosti u kontekstu kognitivnog razvoja. 3. Znanstveno-umjetnički simpozij s međunarodnim sudjelovanjem. Zbornik radova: Kako dramsko izražavanje doprinosi kvaliteti poučavanja. Ur. Gruić, Iva; Rimac Jurinović, Maša. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. 159-165. Dostupno na: <http://www.hcdo.hr/dokumenti/> (Datum pristupa: 11.04.2023.)
93. Uren, N., Stagnitti, K. 2009. Pretend play, social competence and involvement in children aged 5–7 years: The concurrent validity of the Child-Initiated Pretend Play Assessment. *Australian Occupational Therapy Journal*, 56: 33-40. Dostupno na: <https://doi.org/10.1111/j.1440-1630.2008.00761.x> (Datum pristupa: 12.04.2023.)
94. Uyanik, G. i sur. 2018. Analyzing the Relationships between Preschool Children's Play Skills and Their Social Competence and Emotion Regulation Skills, *Croatian Journal of Education*, 20(Sp.Ed.3), 243-257. Dostupno na: <https://doi.org/10.15516/cje.v20i0.3037> (Datum pristupa: 14.04.2023.)
95. Vigato, I., Vigato, T. 2013. Zavičajni govor i dramska igra. *Školski vjesnik*, 62(1), 85-100. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/99761> (Datum pristupa: 18.05.2023.)
96. Vujičić, L. i sur. 2016. Razvoj znanstvene pismenosti u ustanovama ranog odgoja. Rijeka: Centar za istraživanje djetinjstva, Učiteljski fakultet u Rijeci.
97. Vukojević, Z. 2016. Dramski postupci u metodičkom oblikovanju nastave hrvatskoga jezika u nižim razredima osnovne škole. Doktorska disertacija. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet. Dostupno na: <http://darhiv.ffzg.unizg.hr/6292/1/Vukojevi%C4%87%2C%20Zrinka.pdf> (Datum pristupa: 14.03.2023.)
98. Vukojević, Z. 2018. Opinions of Future Primary Education Teachers on the Application of Drama in Education (DiE), *Croatian Journal of Education*, 20 (Sp.Ed.2), 107-130. Dostupno na: <https://doi.org/10.15516/cje.v20i0.2754> (Datum pristupa: 01.07.2023.)
99. Wagner, B. J. 2002: Understanding Drama-Based Education. *Journal (Israel)*, 52, 5357. Dostupno na: <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=762e8d5f5f6e60854240b5156e55771ccc699464> (Datum pristupa: 03.07.2023.)

100. Ward, W. 1947. Playmaking with Children. New York: Appleton. Dostupno na: <https://archive.org/details/playmakingwithch0000wini/mode/1up> (Datum pristupa: 14.05.2023.)
101. Way, B. 1967. Development through Drama. London: Longmans. Dostupno na: <https://archive.org/details/developmentthrou00wayb/page/2/mode/2up> (Datum pristupa: 14.05.2023.)
102. Weisberg, D. S., Zosh, J. M., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M. 2013. Play, language development, and the role of adult support. American Journal of Play, 6(1), 39-54. Dostupno na: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1016058> (Datum pristupa: 20.01.2023.)
103. White, R. E., Thibodeau-Nielsen, R. B., Palermo, F., Mikulski, A. M. 2021. Engagement in social pretend play predicts preschoolers' executive function gains across the school year. Early Childhood Research Quarterly, 56, 103-113. Dostupno na: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.03.005> (Datum pristupa: 13.03.2023.)
104. Winston, J., Tandy, M. 2001. Beginning drama 4-11. 2nd ed. London: David Fulton. Dostupno na: <https://archive.org/details/beginningdrama410000wins/page/7/mode/1up> (Datum pristupa: 21.07.2023.)
105. Wright, L. M. 2016. How Does Play in Dramatic Play Centers Help Preschool Children Develop Oral Language and Literacy Skills? Walden Dissertations and Doctoral Studies. 2776. Dostupno na: <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/2776> (Datum pristupa: 10.07.2023.)
106. Živković, Ž., Brajković, S. 2002. Čarobna vrećica. 100 igara iz područja osjeta. Priručnik za roditelje, učitelje i odgojitelje. Đakovo: Tempo.

10. POPIS TABLICA

Tablica	Stranica
Tablica 1: primjeri dramske metode i dramske tehnike.	
Vlastita izrada prema Gruić, Vignjević, Rimac Jurinović (2018).....	24
Tablica 2: prikaz igara prema četiri kategorije i dva pojma koja su s njima povezana.	
Vlastita izrada prema Caillois (1965).	28

11. ŽIVOTOPIS

Zovem se Dorotea Kutija i rođena sam 15. svibnja 1997. godine u Virovitici. Katoličku klasičnu gimnaziju s pravom javnosti u Virovitici završila sam 2015./2016. školske godine. Iste godine sam upisala preddiplomski studij Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Zadru, a 2019. godine sam upisala diplomski studij tijekom kojega sam dva puta bila na studijskoj mobilnosti u sklopu Erasmus+ programa. Ljetni semestar druge godine diplomskog studija provela sam na Pedagoškom sveučilištu u Krakowu (studijski boravak). Odmah potom upisala sam apsolventski semestar kako bih mogla otići u Španjolsku, ovaj put na stručnu praksu. Radila sam dva mjeseca u osnovnoj i srednjoj školi Colegio Nuestra Señora del Carmen kao asistentica engleskog jezika u mjestu La Palma del Condado, u sunčanoj Andaluziji. Za vrijeme mobilnosti, kako u Krakowu tako i u Španjolskoj, pohađala sam kolegije, radila projekte i seminare, pripremala nastavne sadržaje te pisala i ispravljala ispite na engleskom jeziku. Nakon Erasmus+ programa sudjelovala sam na Work&Travel programu u sklopu kojega sam u ljeto 2022. godine otišla u Ameriku na četiri mjeseca, raditi i putovati. Stekla sam iskustvo u izravnoj komunikaciji s nepoznatim ljudima na stranom jeziku i time razvila vještinu brzog prilagođavanja, nošenja s promjenama, učenja stranog jezika (engleskog, poljskog i španjolskog) i prepoznavanja kulturalnih razlika. Imam vozačku dozvolu B kategorije, volim putovati i baviti se sportom. Najviše uživam u društvenim igrama i samostalnim sportovima - plesu na svili, sportskom penjanju, planinarenju i hodanju po elastičnoj traci.