

POSILIJEDIPLOMSKI SPECIJALISTIČKI STUDIJ DRAMSKE PEDAGOGIJE, UČITELJSKI
FAKULTET, SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

Završni specijalistički rad

ISKUSTVO DRAMSKE PARTICIPACIJE U RAZVOJU SOCIOEMOCIONALNIH
KOMPETENCIJA DJECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA

Mentor: doc. dr. sc. Iva Gruić

Sumentor: dr. sc. Sunčica Milosavljević

Student: Nataša Milojević

Zagreb, siječanj 2020.

Za podršku u pripremi ovog rada, najiskrenije zahvaljujem:

mentorici profesorici doc. dr. sc. Ivi Gruić na neizmjernom strpljenju, podršci i povjerenju tijekom kompletnoga studija i izrade ovog rada;

sumentorici i velikoj prijateljici dr. sc. Sunčici Milosavljević, programskoj direktorici BAZAART-a - umjetničke organizacije u okviru koje je praktični dio rada realiziran, na podršci i dragocjenim opaskama i smjernicama tijekom nastanaka ovog rada;

Ministarstvu kulture Republike Srbije, Sekretarijatu za kulturu Grada Beograda i Gradskoj općini Vrašar, koji su financijski podržali realizaciju participativne predstave za djecu, čiji je postupak pripreme opisan u ovom radu;

Predškolskoj ustanovi Zvezdara i vrtiću Dečji lug, u kojem su realizirane kreativne dramske radionice s djecom predškolskog uzrasta i tijekom kojih je prikupljana građa buduće predstave;

cijelom timu koji je sudjelovao u stvaranju i realizaciji participativne predstave Zašto su repovi važni?: odgojiteljima, učiteljima, dramskim pedagogima i umjetnicima članovima i suradnicima BAZAART-a, a posebno Oliveri Milojević; redateljici Sunčici Milosavljević; dramaturginji Snešani Gnjidić; glumcima: Jeleni Kesić, Milici Petrović, Andreju Pipoviću, Nebojši Raku i Predragu Grujiću; scenografkinji i kostimografkinji Jeleni Stojanović; Kulturnom centru Magacin u Kraljevića Marka 4-8 i svima ostalima koje sam zaboravila;

mojoj obitelji koja me godinama trpi i podržava.

SADRŽAJ

Sažetak	5
Abstract.....	6
1. UVOD.....	7
2. INDEKS SKRAĆENICA.....	9
3. TEORIJSKO-POJMOVNI OKVIRI	10
3.1. Dramskopedagoške teorije.....	10
3.1.1. Drama u obrazovanju.....	10
3.1.2. Kazalište u obrazovanju	11
3.1.3. Sličnosti i razlike DIE i TIE.....	12
3.2. Teorija drame i kazališta	13
3.2.1. Participacija	13
3.2.2. „Devising“	15
3.3. Psihološko-pedagoška teorije	16
3.3.1. Teorija iskustvenog učenja	16
3.3.2. Socioemocionalno učenje	17
4. KONCEPT PROGRAMA	19
4.1. Prelazak iz predškolske ustanove u školu	19
4.1.1. Predškolsko obrazovanje u Srbiji.....	20
4.1.2. Pripremni predškolski program	20
4.2. Suradnja odgojno-obrazovnih ustanova i kazališta za djecu	21
4.2.1. Paradigma kazališta za djecu	21
4.2.2. Školska paradigma	22
5. OPIS PROGRAMA.....	25
5.1. Formuliranje koncepta	25
5.2. Faze u razvoju programa	26
5.3. Pripremno-istraživačka faza rada	27
5.3.1. Detektiranje problema.....	27
5.3.2. Intervjui s odgajateljima i učiteljima	27
5.3.3. Anketiranje odgajatelja i učitelja o socioemocionalnoj zrelosti djece koja polaze u školu	29
5.4. Radionice s djecom predškolskog uzrasta.....	34
5.4.1. Pripreme umjetničkog tima za draskopedagoški rad s djecom	34
5.4.2. Pripremanje programa radionica u vrtiću	35
5.4.3. Radionice u vrtiću.....	35
5.5. „Devising“ draskog teksta	41
5.5.1. Draski likovi	42
5.5.2. Ljudski i životinjski princip	46
5.5.3. Struktura draskog teksta	47
5.6. Pripremanje participativne predstave	52
5.6.1. Participacija dječje publike	52
5.6.2. Izazovi participativne TIE predstave za glumce	54

5.6.3.	Dizajn scene i kostima	55
5.7.	Izvođenje predstave	56
5.8.	Radionice uz predstavu	57
5.8.1.	Uvodna radionica	57
5.8.2.	Zaključna radionica	59
6.	PROGRAM U PRAKSI	60
6.1.	Predstava u praksi	60
6.2.	Radionice u praksi	60
6.3.	Pripremanje radnih materijala za odgajatelje i učitelje	61
7.	ZAKLJUČCI	62
7.1.	Faktori koji utječu na potrebu za programom s ovom specifičnom tematikom	62
7.1.1.	SE spremnost djece u vrtićima i školama	63
7.2.	Realizacija participativnog programa u postojećim uvjetima u kazalištu i prosvjeti	64
7.2.1.	Prilagođavanja u „devising“ procesu	65
7.2.2.	Izazovi participativne TIE predstave za djecu	65
7.3.	Suradnja kao preduvjet uspješnosti programa	66
7.3.1.	Socioemocionalno učenje u kazalištu	66
7.4.	Uloga dramskog pedagoga u razvoju i realizaciji programa	66
8.	LITERATURA:	69
	DODATAK 1: Socioemocionalne kompetencije djece na prelasku iz vrtića u školu	75
	DODATAK 2: Scenarij pripremnihi radionica u vrtiću	77
	DODATAK 3: Scenarij uvodne dramske radionice	83
	DODATAK 4: Scenarij zaključne dramske radionice	84
	DODATAK 5: Plakat za predstavu	85
	DODATAK 6: Program predstave – flajer	86
	BIOGRAFIJA AUTORICE	87

Sažetak

U ovom je radu prikazano kreiranje participativne predstave namijenjene djeci predškolskog uzrasta i prvog razreda osnovne škole, koja podržava razvoj njihovih socioemocionalnih kompetencija i bolju pripremu za polazak u školu. Predstava je razvijana po modelu kazališta u obrazovanju, koje poziva na međuresornu suradnju kazališta za djecu i odgojno-obrazovnih ustanova. Ta je suradnja obuhvatila stvaranje tima, koji su sačinjavali kazališni umjetnici, dramski pedagozi, odgajatelji, učitelji i pedagozi.

Specifičnost je ovog programa participacija djece predškolskog uzrasta u razvijanju dramskog teksta, putem dramskopedagoških radionica koje su vodili glumci i dramski pedagozi i tijekom kojih su ispitane njihove socioemocionalne kompetencije. Dječja je participacija pružila uvid u problematiku iz vizure djece uzrasta kojem je predstava namijenjena. Materijal prikupljen tijekom radionica predstavljao je dramskome pedagogu, redatelju i dramaturgu osnovu za stvaranje dramskog teksta. Dječji materijali uspoređivani su s programom socioemocionalnog učenja i procesom zajedničkog stvaranja (*devising process*) razvijani do krajnje forme dramskog teksta.

Tekst je razvijen do participativne predstave za djecu, realizirane u obliku dramske basne.

Ključne riječi: dječja vizura, *devising* proces, participativna predstava, kazalište u obrazovanju, socioemocionalne kompetencije, socioemocionalno učenje

Abstract

This paper presents the process of creating a participatory play for preschool and first grade primary school children, aiming to support the development of their socio-emotional competencies and assist their better preparation for school. The play was developed following the model of Theater in Education which calls for inter-sectorial cooperation of Theatre for young audiences and educational institutions. In the hereby described process, an inter-sectorial team was formed, bringing together theater artists, drama educators, teachers and pedagogues.

The specific approach of this program was the participation of preschool children in the devising process of drama script. The children participated in a series of creative drama workshops which tested their socio-emotional competences, but also showed the children's age-specific perspective on the issues. The material collected during the workshops was a basis for developing the drama script: it was compared with the social-emotional learning program and devised by a playwright, director and drama pedagogue to the ultimate form of drama script.

The script was then developed into a participatory play for children, realized as a dramatic fable.

Keywords: children's perspective, devising process, participatory performance, Theater in Education, socio-emotional competences, socio-emotional learning

1. UVOD

U ovom je radu predstavljeno kreiranje programa kazališta u obrazovanju koji potiče razvoj socioemocionalnih kompetencija (CASEL, 2013) djece predškolskog uzrasta i njihovu bolju pripremu za polazak u školu. Radom je prikazano pripremanje participativne predstave, koja treba biti oblik izvannastavne podrške odgoju djece. Program se oslanja na potencijale kazališta u obrazovanju, koje objedinjuje umjetnički i edukativni pristup, kojim se potiče kritičko mišljenje dječje publike stvaranjem emotivnog doživljaja (Goleman, 1995, 2005; Elkind, 2008; Mirrione, 1993).

Program opisan u ovom radu ostvaruje se medijem kreativne drame i kazališta i obuhvaća kreativnu participaciju djece, kao vrhunac integracije djece (Beljanski-Ristić et Krsmanović Tasić, 2008; *EU Agenda for the Rights of the Child*, 2011; Beljanski-Ristić, 2015; Milosavljević, 2016a). Interdisciplinarni pristup u razvijanju ovog programa obuhvatio je povezivanje kazališnih umjetnika, odgojitelja, učitelja, pedagoga i djece. Poseban značaj u kreiranju ovog programa je upravo istraživanje problema i prikupljanje materijala za predstavu kroz participaciju djece predškolskog uzrasta, kako bi se pripremila predstava namijenjena upravo tom uzrastu.

Program koji je opisan u ovom radu razvijen je kako bi pomogao u povezivanju predškolskog obrazovanja i škole, među kojima ne postoji sustavna povezanost (Radojčić, 2010). Polazak u školu predstavlja veoma stresan trenutak u životu djeteta, koje prelazi iz vrtićke, odnosno obiteljske sredine u kojoj je naviklo na slobodu u izboru aktivnosti kojom će se baviti u strukturiran i strogo definiran sustav fokusiran na učenje (Avramović, 2014). Da bi se dijete lakše prilagodilo polasku u školu treba biti adekvatno socioemocionalno pripremljeno. Socioemocionalno nesigurno dijete gubi samopouzdanje i motivaciju za učenje, slabo se koncentrira i teško podnosi disciplinu. Druga djeca često lošije prihvaćaju emocionalno nezrelo dijete, čime ono postaje još više nesigurno u sebe (Banjac et Nikolić, 2011; Baucal, 2012; Grbić et al, 2013).

Učitelji ističu da djeca nisu dovoljno socioemocionalno pripremljena i ne zadovoljavaju kriterije koji su potrebni za obavljanje školskih aktivnosti. Programi pripreme za polazak u školu koji se provode u vrtiću ne ostvaruju svoj cilj u dovoljnoj mjeri (Jurčević-Lozančić, 2011).

Odgoj djece i mladih u suvremenom kapitalističkom društvu postaje problem kojim se sve manje bave i obitelj i škola. Roditelji su preokupirani poslovnim obavezama, a odgojno-obrazovne ustanove sve se više pretvaraju u obrazovne ustanove i njihova se odgojna funkcija sve više gubi. Djeca postaju

prepuštena sama sebi i najveću količinu slobodnog vremena provode sama, uz medije u virtualnom svijetu. Ekspanzija interneta stvorila je virtualni svijet čiji *stanovnici* postaju pasivni promatrači, koji sve više gube kontakt s realnim svijetom i u isto vrijeme sve više smanjuju međusobnu komunikaciju. Posljedica svega navedenog je sve veće smanjenje osjećaja za druge i grupne kohezije te djeca postaju individualci koji smještaju svoje potrebe u prvi plan i zahtijevaju da one budu ostvarene, bez obzira ugrožavaju li na taj način druge. S obzirom na to da obitelj nema vremena i kapaciteta da se dovoljno posveti socijalnom odgoju djece, a da dijete trećinu svog vremena provodi u školi, očekuje se da odgojno-obrazovni sustav poduzme mjere koje će pomoći odgoju djece i njihovom holističkom razvoju (Weissberg et al, 2015).

Cilj je programa opisanog u radu da se podrži odgoj djece putem kazališta u obrazovanju koje će pomoći u premošćivanju prelaza iz vrtića u školu. Ovaj cilj se ostvaruje upotrebom dramskih i kazališnih tehnika, koje predstavljaju medij za učenje u kojem je glavni sudionik dijete (Vygotsky, 1978; Gruić, 2016). Ovakvo se učenje zasniva na stjecanju iskustva tijekom participacije u kazališnoj predstavi, koja potiče razvijanje socioemocionalnih kompetencija (Dewey, 1938; Fletcher-Watson, 2015; Schonert-Reichl et Weissberg, 2015).

Realizacija je ovog programa obuhvatila: (1) istraživanje socioemocionalne spremnosti djece predškolskoga uzrasta i prvog razreda osnovne škole, (2) dramskopedagoške radionice s djecom u vrtiću, tijekom kojih su skupljane informacije o dječjim iskustvima i potrebama za unapređivanje socioemocionalnih kompetencija, (3) kreiranje dramskog teksta, (4) pripremanje participativne predstave, (5) pripremanje dramskih radionica koje prate predstavu i (6) izvođenje predstave.

2. INDEKS SKRAĆENICA

Većina se pojmova iz područja drame i kazališta u ovom radu spominju na engleskom jeziku, kako bi bili jasni i srpskom i hrvatskom govornom području. Razlog ovakvog navođenja je u neusuglašenosti i još uvijek nedovoljno razvijenoj terminologiji, posebice u srpskom jeziku.

U radu se koriste sljedeće skraćenice:

- CASEL – Udruženje za akademsko, socijalno i emocionalno učenje (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*)
- DIE – drama u obrazovanju (*Drama in Education*)
- MKI RS – Ministarstvo kulture i informisanja Republike Srbije
- MPNTR RS – Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije
- OECD – Organisation for Economic Cooperation and Development
- SEK – socioemocionalne kompetencije
- SEL – socioemocionalno učenje (*Social Emotional Learning*)
- TIE – kazalište u obrazovanju (*Theatre in Education*)

3. TEORIJSKO-POJMOVNI OKVIRI

U ovom radu opisujemo proces stvaranja participativne predstave namijenjene djeci predškolskog uzrasta, koja pomaže razvoju njihovih socioemocionalnih kompetencija i boljoj pripremi za polazak u školu. S obzirom na to da je program interdisciplinaran, tijekom njegovog razvijanja oslanjali smo se na teorije i pristupe iz područja dramske pedagogije, drame i kazališta te psihologije i pedagogije.

3.1. Dramskopedagoške teorije

Odgovornost je kazališta za djecu da priprema umjetničke programe, koji prored zabavnog i djeci posebno prilagođenog sadržaja i pristupa, potiču i odgoj djece. Dramskopedagoško polazište u kreiranju predstave za djecu trebalo bi biti obavezan postulat kojim se vode sva kazališta i kazališne trupe koje kreiraju programe namijenjene djeci.

Ostvarivanje odgojnog učinka dramskopedagoškog rada se, u potpunosti, realizira primjenom metoda drame i kazališta u obrazovanju.

3.1.1. Drama u obrazovanju

Drama u obrazovanju (*Drama in Education, DIE*) datira od pedesetih godina XX. stoljeća a pojavila se na prostorima Velike Britanije (Way, 1967; Krušić, 2014, 2018). Sam pojam razvio se iz pojma **dječja drama (*child drama*)**, koji je uveo Peter Slade da bi opisao pristup koji je razvio u svom radu. Dječja drama objedinjuje kvalitete drame i dječje igre, koja je prema Sladeu *vrijednost po sebi* (1954)¹.

Vrijednost dramske igre je u tome što izravno uključuje djecu u proces učenja, dajući im uloge, odnosno pozicije u procesu iz kojih ona aktivno djeluju, a ne isključivo poziciju promatrača razvoja dramske priče. Sam je proces spontan jer se djeca igraju i uživaju. DIE provodi sudionike kroz dramske igre, vježbe i situacije koje, prije svega, služe učenju, osobnom razvoju i psiho-socijalnom sazrijevanju (Krušić, HCDO).

DIE u brojnim aspektima predstavlja pristup učenju, izrazito inovativan za svoje vrijeme, koji odudara od tradicionalnog obrazovnog modela, što se vidi iz niza karakteristika: strukture sata,

¹ Kada je DIE ustanovljena kao model učenja, nazvana je i *igrovni put (play way)*, odnosno pristup kojim se na zabavan način dolazi do znanja. U ovom modelu proces učenja vodi dijete (a ne učitelj) u centar učenja, ali kvaliteta ovisi o učiteljevoj sposobnosti strukturiranja nastavnog procesa, kako bi dijete moglo učiti u njemu, a da i učitelj i učenik u tome uživaju. Dijete je potpuno angažirano u procesu učenja, a pritom neopterećeno gradivom koje treba savladati jer ga usvaja igrajući se (Bolton, 1985, Jackson, 1993).

korištenja radnog prostora i položaja djeteta, koje je u središtu tijekom procesa učenja. Posebno mjesto u DIE procesu učenja ima facilitator učenja – dramski pedagog, koji na specifičan način usmjerava dijete, dok ono samo aktivno sudjeluje u svojim spoznajnim procesima (Milosavljević, 2016a).

Uloga je dramskog pedagoga postavljanje okvira u kojima djeca stječu iskustva i koja sama povezuju sa prethodnim znanjima te grade nova saznanja (Đorđević, 2014). Dramski pedagog koristi se različitim dramskim tehnikama, a posebno značajna tehnika za ovaj rad je tehnika učitelj u ulozi. **Učitelj u ulozi** je dramska tehnika kojom se služi dramski pedagog da bi uveo djecu u dramski proces. Ona približava dramskog pedagoga glumcu dajući mu ulogu iz koje vodi dramski proces. Učitelj u ulozi ostaje u funkciji edukatora koji se djeci obraća iz određene uloge, čime ih snažno uključuje u tematski kontekst, koji zatim proživljavanju. Zajedničkom se igrom umanjuje distanca između učitelja i učenika i na taj se način stvara spontanije i ugodnije okvire učenja.

3.1.2. Kazalište u obrazovanju

Kazalište u obrazovanju (*Theatre In Education, TIE*) nastalo je sredinom šezdesetih godina XX. stoljeća u Britaniji, kao odgovor kazališnih umjetnika na potrebe kako kazališta, tako i škole. TIE koncept oslanja se na ideju aktiviranja djece i mladih kazališnim iskustvom, upotrebom kazališnih sredstava, kako bi se unaprijedilo njihovo učenje u i izvan škole. Jedna od najvažnijih osobina TIE je strukturirana i aktivna dramska participacija djece, u kojoj oni zastupaju mišljenje dramskih likova, donose odluke o njihovim postupcima, gradeći jake kritičke stavove (Jackson, 1993; Lewicki, 1995)².

Snagu TIE-a čini njegova misija jačanja društvenog značaja kazališta. Njegova edukativna uloga zasnovana je na poticanju publike u propitivanju svojih stavova. U ovom novom obliku kazališne komunikacije pojavila se potreba za pedagoškim obrazovanjem glumaca, koji obavljaju i glumačke i nastavničke uloge. Posebno educirani TIE glumci, nazvani glumci-učitelji, zajedno s cijelim umjetničkim timom (redatelj i dramaturg), sudjeluju u procesu stvaranja predstave (Jackson, 1993; Pammenter, 1993).

Novo zanimanje **glumac-učitelj** objedinjavalo je glumačke zahtjeve, talente i iskustva nastavnika u pedagoškoj komunikaciji s djecom. S vremenom je naziv glumac-učitelj promijenjen u izvođač

² Tražeći svoje mjesto u poslijeratnom društvu, potencijal za svoj razvoj ovo je kazalište pronašlo u politici i obrazovanju i razvilo spektar djelovanja od kazališta za djecu do političkog kazališta. Kazalište je svoje djelovanje usmjerilo i na obrazovanje, ukazujući na važnu ulogu umjetnosti u školskom kurikulumu: ona pomaže djeci da upoznaju i razumiju svijet u kojem žive (Jackson, 1993).

(*performer*) ili samo glumac (Jackson, 1993). Posebni zahtjevi postavljeni pred glumca-učitelja u TIE su: otvoren odnos prema dječjoj publici, kontinuirano poticanje prisutnosti i uključivanja publike, kako bi predstava ostvarila svoj edukativni cilj i poticanje publike na iznošenje osobnih stavova o temi predstave (Williams, 1993).

TIE predstava nastaje s edukativnim ciljem u vidu. Taj se cilj razvija tijekom čitavog procesa nastanka predstave i on je u prvom planu i tijekom izvođenja predstave. Predstava nastaje nizom postupaka - od istraživanja teme do pronalaženja najboljeg načina na koji bi se ta tema predstavila publici. Pammenter (1993) navodi da nastala predstava treba zadovoljiti sljedeće zahtjeve:

- a. TIE treba biti kombinacija kazališta i edukacije, odnosno predstava ne smije ispustiti ni umjetničku kvalitetu ni edukativni domet.
- b. Kazališni i edukativni aspekti predstave trebaju biti usmjereni ka razumijevanju problematike i poticanju razmišljanja.
- c. Resursi za TIE se nalaze u obrazovnom sustavu, zato je u procesu stvaranja neophodna suradnja s nastavnicima.
- d. TIE predstave često su praćene nekim oblikom obrade, u formi radionice ili diskusije.
- e. TIE predstave uvijek se bave nekom društveno odgovornom temom poticajnom za kritičko mišljenje.
- f. TIE se može realizirati u svim kazališnim medijima i žanrovima.
- g. Nije potrebno kompletan edukativni sadržaj uključiti u predstavu, dio sadržaja može se obraditi putem dramskih radionica koje se izvode prije i/ili poslije predstave, a dio se također nudi nastavnicima i učenicima kao radni materijal za obradu.

Suradnja TIE umjetnika i nastavnika poželjna je i neophodna. Da bi se ona pojačala, TIE programi su obuhvaćali: (1) radionice za nastavnike u čijim će se razredima izvoditi predstave i koje su objašnjavale ciljeve TIE programa i dramskopedagošku metodologiju korištenu tijekom predstave; (2) izradu radnih materijala za nastavnike za obradu sadržaja predstave s djecom i (3) upitnike kojima su nastavnici davali prijedloge za unapređivanje programa (Jackson, 1993).

3.1.3. Sličnosti i razlike DIE i TIE

Tijekom svog nastanka, kao i tijekom izvođenja, TIE koristi brojne tehnike DIE-a. Ova dva oblika su srodna, ali među njima postoje i očigledne razlike.

DIE je radionička metoda osmišljena prvenstveno za rad u razredu, za razliku od TIE-a koje je usmjereno na gledatelje i izvodi se pred publikom. U DIE-u nastavnik zadaje učenicima različite zadatke u namjeri da ih provede specifičnim iskustvom u kojem će sami doći do zaključaka. Učitelj u ulozi koristi se glumačkim sredstvima da bi učenike bolje približio sadržaju koji je predmet učenja (Way, 1967; Bolton, 1993).

TIE počiva na osnovama DIE-a u smislu aktivne participacije djece i njihovog uključivanja u dramsku priču i upotrebe brojnih tehnika koje su razvijene u okviru DIE-a. Glumci-učitelji nastoje poticati kritičko mišljenje kod publike, uključujući ih na različite načine u radnju predstave.

Pedagoška svrha DIE-a i TIE-a također je različita. DIE ima za cilj utjecati na *kut razumijevanja neke teme*, čime snažno utječe na formiranje kritičkog mišljenja i individualni i socijalni razvoj djece (Bolton, 1984). TIE, također, ima za cilj poticanje kritičkog mišljenja dječje publike i ponudu različitih načina promatranja teme, ali za razliku od DIE-a, njegova misija nije individualni pristup svakom djetetu i pomoć u boljem razumijevanju neke teme. Dramski je pedagog za razliku od glumca-učitelja, u svakodnevnom ili kontinuiranom kontaktu s djecom i može se posvetiti nekoj temi onoliko koliko to djeca zahtijevaju, za razliku od TIE umjetnika koji se ne mogu jednako posvetiti svakom djetetu u publici (Bolton, 1993).

3.2. Teorija drame i kazališta

Suvremeno kazalište dijeli mnogo zajedničkih odlika s DIE-om i TIE-om, posebno u procesu kolektivnog stvaranja (*devising*). U tom procesu ključnu ulogu ima participacija.

3.2.1. Participacija

Participacija se podrazumijeva u kazalištu za djecu jer je dječjoj publici aktivno sudjelovanje u predstavi sasvim prirodno i oslobađajuće iskustvo preko kojeg ona ravnopravno sudjeluju u svijetu odraslih. U participativnoj predstavi razvija se komunikacija na razini bliskoj djeci i u kojoj su ona aktivno uključena u dramsku radnju kako bi doživljavala intenzivnija iskustva (Way, 1981; Fletcher-Watson, 2015).

Prema Piagetu (1969.) djeci treba dopustiti da budu slobodna u kazalištu. Inzistiranje da djeca u kazalištu mirno sjede i šute vid je manipulacije obrazovnoga sustava, koja je nježno nametnuta i

plasirana pod nazivom pristojno ponašanje. Ako se pristupi učenju mijenjaju u školi, moraju se mijenjati i pravila ponašanja u kazalištu za djecu (Rowell Morris, 2008).

Postoji više oblika i mnogo podjela participacije u kazalištu za djecu. U nastavku će biti objašnjene dvije podjele.

Podjela participacije u klasičnom kazalištu za djecu (Way, 1981):

- **Spontana participacija (*Spontaneous participation*)** – Djeca se poistovjećuju s dramskim likovima i lako prihvataju realnost u dramskoj radnji. Ona reagiraju na događanja tijekom dramske radnje i brinu o sudbini likova (pa tako kada se lik nađe u situaciji koja nije dobra za njega spontano mu dobacuju kako bi ga sačuvali).
- **Izazvana participacija (*Stimulated participation*)** – Glumci stupaju u bliske kontakte s publikom, tako da publika biva *uvučena* u radnju i počinje raditi ono što glumci žele.
- **Nametnuta participacija (*Directed participation*)** – Od publike se zahtijeva uključivanje na način da im se zadaju konkretni zadatci.

Podjela participacije u TIE-u (O'Toole, 1976; prerađeno: Gruić, 2005):

- **Vanjska participacija (*Extrinsic participation*)** – Publika obično ne sudjeluje u predstavi, već se participacija publike događa prije i/ili nakon predstave u vidu rasprava ili radionica koje su povezane s temom predstave.
- **Rubna participacija (*Peripheral participation*)** – Publika se poziva na reakciju vezanu uz scensku radnju poput podražavanja nekih zvukova, pljeskanja, upiranja prstima ili ponekad interveniranjem iz pozicije statista u predstavi. Česta je u mnogim kazalištima za djecu i rabi se kako bi se očuvala dječja pozornost tijekom predstave. Glumac uvijek snažno kontrolira participaciju publike, a ona ne utječe na tijek radnje.
- **Integralna participacija (*Integral participation*)** – Publika je aktivno uključena u svim segmentima predstave, kao i u kreiranje tijeka radnje u vidu karakterizacije, strukture i dr.

Prema nekim autorima se kao najviši stupanj participacije uvodi **forum-teatar** u kojem se publika direktno uključuje u radnju kako bi riješila situaciju (Jackson, 2011).

Kreativna participacija predstavlja uključivanje pojedinca u proces pronalaženja novih ideja ili rješenja. Proces kreativne participacije počinje stvaranjem ideje, u kreativnom činu, a završava implementacijom ideja ili rješenja do kojih je kreativni čin doveo (De Wit, 2005; Radosavljević, 2009).

Kreativna participacija oslanja se na teoriju kreativnosti koja tvrdi da svaki čovjek posjeduje kreativne sposobnosti, koje se samostalno razvijaju i čija je najviša razina **svijest o sebi** (Du Toit, 1972)³. Kreativne sposobnosti mogu se razvijati do granica kreativnog kapaciteta. On je različit za svaku osobu i ovisi o inteligenciji, mentalnom zdravlju, sredini u kojoj živi...

Kreativni je proces opisivan u više modela. Najstariji model definirao je Grem Wallas (1926) – **Model četiri stupnja kreativnosti**, koji objašnjava kreativni proces kao smjenjivanje etapa koje počinju od pripreme, a završavaju verifikacijom. Pripremnu fazu karakterizira skupljanje materijala povezanih s temom. Nakon prikupljanja materijala često slijedi faza frustracije u kojoj stvaraoc može biti blokiran sve dok ne pronađe *izlaz*, a nakon te faze nastaju kreativne ideje koje se kasnije verificiraju. Kasniji modeli objašnjavaju da se tijekom procesa stvaraoc stalno vraća na prethodne faze u kojima evaluira svoja rješenja (Ristić, 2010).

U programu kojeg ovdje opisujemo, kreativna participacija nalazila se u osnovi procesa kolektivnog stvaranja započetog na radionicama s djecom u vrtiću, a nastavljena je zajedničkim razvijanjem dramskog teksta.

3.2.2. Devising

Devising proces je metodologija postupnog razvijanja dramske strukture, a podrazumijeva zajednički rad cijelog umjetničkog tima (glumaca, redatelja i dramskog pisca). U *devising*-procesu se skuplja kreativni materijal, istražuje tema, objektivno analizira, prikuplja dodatni materijal i preoblikuje do krajnje forme (Walton, 2014; Gibson, 2011).

³Po teoriji kreativnosti (Du Toit, 1972) postoje tri neovisna aspekta koja utječu na povećanje kreativnih sposobnosti:

- kreativni odgovor – pozitivni stav prema najboljem ishodu
- kreativna participacija – proces aktivne participacije u aktivnosti koja osnažuje sposobnosti sudionika
- kreativni čin – krajnji, nematerijalni rezultat kreativnog odgovora i participacije.

Centralno mjesto u kreativnoj sposobnosti čine motivacija i akcija. Motivacija je neophodan faktor koji utječe na to da pojedinac poželi sudjelovati u stvaralačkom činu. Akcija prevodi motivaciju u mentalni i fizički napor koji vodi ka stvaralačkom činu (De Wit, 2005).

TIE i *devising* povezuje **edukativna teorija učenja radom**. Naime TIE kao model za stvaranje svojih programa često koristi *devising* proces u kojem istražuje na različite načine samu temu koja će se predstaviti publici. *Devising* pristup pripremanju TIE predstave bio je korišten u razvijanju i pripremanju ranih TIE programa. Proces je počinjao od realnih problema s kojima se djeca/mladi susreću, a završavao predstavom koja se predstavljala upravo toj skupini djece/mladih i njihovih vršnjaka (Mirrione, 1993).

Da bi uspješnije razvili program, TIE timovi su kontinuirano, tijekom cijelog *devising* procesa, surađivali sa školama i nastavnicima u čijim će se skupinama predstava izvoditi. Škole su bile izvori materijala koji se razvijao: moralnih, etičkih i društvenih vrijednosti, problema u zajednici, informacija o djeci/mladima i sl. Što je količina materijala dobivenog od škola bila veća, to je kreirana predstava bolje tretirala problem djece/mladih (Pammenter, 1993).

3.3. Psihološko-pedagoška teorije

Tijekom razvijanja programa oslanjali smo se na psihološke i pedagoške pristupe koji podržavaju participativno učenje i učenje na osnovu iskustva.

3.3.1. Teorija iskustvenog učenja

Koncept iskustvenog učenja postavio je John Dewey (1938) na osnovi svojih istraživanja na Sveučilištu u Chicagu krajem XIX. i početkom XX. stoljeća. U svom najjednostavnijem obliku ona glasi: **iskustvo + refleksija = učenje**. Refleksija zauzima posebno mjesto u procesu učenja jer preoblikuje stečeno iskustvo u znanje (Fowler, 2007; Rizk, 2011).

Dewey uvodi kriterij za definiranje dva osnovna načela iskustvenog učenja, a pojašnjava ga kao ciklični proces stjecanja iskustva povezanog s prethodnim znanjima i *prevođenjem* u nova znanja:

- **načelo kontinuiteta** - tijekom kojeg se nova iskustva nadovezuju na prethodna znanja i
- **načelo interakcije** - kombinira unutrašnje i vanjske elemente u stvaranju situacija u kojima se učenje odvija.

Početkom XX. stoljeća pojavilo se više teorija iskustvenog učenja sa zajedničkom osnovom po kojoj se učenje događa uvođenjem novih iskustava, a ona se nadovezuju na prethodna znanja i putem refleksije dovode do novih znanja. Po teorijama učenja koje leže u osnovi DIE i TIE pristupa, posebna se pozornost poklanja ulozi osobe koja vodi dijete procesom konstruiranja znanja i značenja (facilitator,

učitelj, voditelj procesa ili dramski pedagog), omogućavajući mu da samostalno provodi ove procese. Ta se uloga uvelike razlikuje od tradicionalne uloge učitelja i stoga je za nju potrebna posebna edukacija i priprema.

Kazališno iskustvo podržava Deweyjevu teoriju u čijoj se osnovi nalazi povezanost naučenoga i osobnog iskustva jer se publika konstantno povezuje s likovima koje prati.

3.3.2. Socioemocionalno učenje

Udruženje za akademsko, socijalno i emocionalno učenje (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning – CASEL) iz Chicaga je 1994. godine provela istraživanje o potrebama učenika u SAD-u, a rezultati su ukazali na ozbiljne probleme u socijalizaciji djece i njihovom emocionalnom razvoju. CASEL je nakon toga počelo zagovarati uvođenje programa koji će pomoći u socioemocionalnom obrazovanju djece i koji bi trebao biti uključen u odgojno-obrazovni sustav. Uveden je termin socioemocionalno učenje (Social Emotional Learning - SEL) a obuhvaća proces u kojem djeca usvajaju i efikasno primjenjuju stečeno znanje, stavove i iskustva neophodna u razumijevanju i kontroli emocija, razvijanju pozitivnih ciljeva, osjećanju i pokazivanju empatije prema drugima, uspostavljanju pozitivnih odnosa i donošenju odgovornih odluka. Program je zasnovan na činjenici da najefikasnije učenje predstavlja nadogradnju prethodnih znanja postavljanjem izazova pred djecu. Socioemocionalno učenje počinje od predškolskog perioda i nastavlja se do kraja školovanja i kasnije tijekom života te podržava cjeloživotno obrazovanje (CASEL *guide*, 2013, 2017).

CASEL je 2013. ponudio priručnik za program socioemocionalnog učenja predškolskim ustanovama i školama (Zins et. Maurice, 2014; Oberle et Schonert-Reichl, 2017).

Cilj SEL programa je razvoj socioemocionalne kompetencije djece.

SEL program je definirao pet osnovnih socioemocionalnih kompetencija (SEK):

- **Razumijevanje vlastitih emocija (SEK 1)** – Sposobnost prepoznavanja emocija i razumijevanje njihovih utjecaja na ponašanje. Ova kompetencija obuhvaća objektivno procjenjivanje svojih vrijednosti i slabosti i utemeljivanje osjećaja samopouzdanja i optimizma.

- **Kontrola vlastitih emocija (SEK 2)** – Sposobnost prilagođavanja vlastitih emocija, mišljenja i navika u različitim situacijama. Ova kompetencija obuhvaća kontrolu stresa i impulzivnog ponašanja, motivaciju i unapređivanje osobnih i obrazovnih ciljeva.
- **Socijalna svjesnost (SEK 3)** – Sposobnost suosjećanja s osobama drugačijih životnih stilova i kulturnih miljea; razumijevanje njihovih socijalnih i etičkih normi; prepoznavanje i poštivanje normi obitelji, škole i zajednice.
- **Suradničke sposobnosti (SEK 4)** – Sposobnost uspostavljanja i održavanja zdravih i produktivnih odnosa s različitim pojedincima i grupama. Ova kompetencija obuhvaća sposobnost jasne komunikacije, slušanja, kooperativnosti, umanjivanja socijalnih pritisaka i konstruktivno razrješavanje konflikata.
- **Odgovorno donošenje odluka (SEK 5)** – Sposobnost donošenja konstruktivnih odluka o vlastitom ponašanju i ostvarivanja socijalnih interakcija zasnovanih na poštivanju etičkih standarda, društvenih normi i realnih procjena posljedica za sebe i druge.

U Europi se SEL program počeo uvoditi od 2015., posredstvom OECD-a (*Organisation for Economic Cooperation and Development*). OECD je tri godine pratio ogledne grupe učenika, koji su pohađale program. Godine 2015. razvijeni su standardi s definiranim kompetencijama (SEK) koje trebaju imati djeca na prelasku iz vrtića u školu (Dodatak 1).

U manje razvijenim zemljama kojima pripada i Srbija, SEL još uvijek nije uveden u odgojno-obrazovni sustav, iako postoji u zakonskim okvirima, ali se u praksi primjenjuje jedino uz osobnu inicijativu odgojitelja ili učitelja.

Kreiranje TIE programa koji potiče SEK kod djece predškolskog uzrasta i prvog razreda osnovne škole započeo je razmatranjem društvenih koncepata u kojima se nalaze odgojno-obrazovni sustav i kazalište u Srbiji, a sve kako bi se ustanovila potreba za programom.

4. KONCEPT PROGRAMA

U korijenu programa je potreba za holističkom podrškom djeci koja polaze u školu. Polazak u školu je veoma važan korak u životu djeteta. U školi se ono počinje suočavati s pravilima i sredinom u kakvoj nikada ranije nije bilo. Da bi se djeci pomoglo u prilagodbi na novu sredinu, potrebno je stvoriti okvire za stjecanje novih iskustava i građenje novih znanja. Ti se okviri trebaju temeljiti na iskustvima sredina iz kojih su djeca došla u školu.

Kazališno iskustvo ima velike, ali nažalost neiskorištene potencijale u učenju, kao i u odgoju. Razloga za to ima mnogo, od nedostatka kompetencija kako kod nastavnika, tako i kod umjetnika, preko nepostojanja utemeljene institucionalne suradnje (kazališta za djecu i odgojno-obrazovnih ustanova) do nesudjelovanja šire zajednice u kreiranju programa, koji bi mogli stvoriti nove pristupe nastavi i odgoju, uključujući i prilagođavanje djece na školsku sredinu.

4.1. Prelazak iz predškolske ustanove u školu

Prelazak iz vrtića u školu predstavlja veliki stres za dijete. Školska se sredina od vrtićke značajno razlikuje po važnim osobinama, kao što su stupanj bliskosti djece i odraslih (odgojitelja, odnosno učitelja), odnos prema obavezama itd. Za razliku od predškolskih ustanova u kojima je naglasak na učenju zasnovanom na igri, u školi se od djece zahtijeva da duži vremenski period sjede mirno u klupama, da budu koncentrirana, da pažljivo prate nastavu i pridržavaju se dobivenih uputa. Učitelj ne pruža djeci pozornost na koju su djeca navikla kod odgojitelja i od djece se očekuje mnogo viši stupanj samostalnosti i odgovornosti. Primijećeno je da djeca učitelje doživljavaju mnogo autoritativnije, nego što su doživljavala odgojitelje i da prema njima osjećaju distancu u komunikaciji (Kamenov, 2002; Kopas-Vukašinović et Stanković, 2009; Steinhoff, 2016). Djeca se teško privikavaju na ozbiljniju i hladniju sredinu, što se ogleda u njihovim negativnim stavovima prema školi i odbijanju odlaska u školu jer se ne osjećaju dobro, uz izražen strah, nervozu i napade panike (Zlatanović et Mihajlović, 2013).

Iako istraživanja jasno ukazuju na stresnost prelaska iz predškolske u školsku ustanovu, **sustavne suradnje između škola i vrtića i dalje nema**. U Dječjem kulturnom centru Beograda 2010. održana je tribina pod nazivom *Pripremni predškolski program – Suradnja učitelja i odgojitelja* na kojoj su govorili donositelji odluka i stručnjaci iz područja odgoja i obrazovanja, koji su predložili značaj predškolskog obrazovanja i prednosti koje ono donosi djeci u snalaženju u školskoj sredini (Radojčić, 2010).

Pohađanje predškolskog obrazovanja je nesumnjivo veoma važno u pripremanju djece za polazak u školu (Shonkoff et Phillips, 2000). Podatci koje PISA daje za europske zemlje potvrđuju da predškolsko obrazovanje u mnogome poboljšava školski uspjeh djece (Baucal, 2012).

4.1.1. Predškolsko obrazovanje u Srbiji

Statistike pokazuju da oko 50 % djece u Srbiji pohađa predškolsko obrazovanje, pri tom je postotak u Beogradu i većim gradovima oko 70 %, dok djeca u manjim i siromašnijim sredinama manje pohađaju predškolske programe (Simić-Miladinović, 2014). U strategiji razvoja obrazovanja do 2020. navodi se da je za uspješno unapređivanje obrazovanja djece i mladih neophodno da se udio djece koja pohađaju predškolske programe poveća na 75 % (*Službeni glasnik RS*, 2012a).

U cilju bolje pripreme za polazak u školu i boljeg navikavanja na školske obaveze, od školske godine 2006./2007. uveden je *Pripremni predškolski program* u trajanju od najmanje 9 mjeseci, koji je obavezan za svu djecu od 5 do 6 godina (*Službeni glasnik RS*, 2012b).

4.1.2. Pripremni predškolski program

Pripremni predškolski program provode predškolske ustanove s predškolskim skupinama djece (5 – 6 godina) ili škole, s posebno organiziranim grupama djece koja ne idu u vrtić. Ustanove imaju slobodu da same osmisle svoje programe na osnovu *Općih osnova*, koje propisuje MPNTR RS, prilagođavajući ga potrebama djece i lokalnoj sredini u kojoj se program odvija (Đorđević, 2010).

Program je predstavio model A i model B za koje ustanove mogu odlučiti:

Model A podržava četiri aspekta dječjeg razvoja: socioemocionalni, spoznajni, fizički i izražajni i estetski. U okviru opisa modela naznačeno je koje uvjete ustanova mora imati da bi se model mogao primijeniti i predlaže sadržaje iz širih područja, koji se mogu realizirati.

Aspekt SE razvoja predlaže rad na razvijanju svih pet osnovnih kompetencija (SEK) kod djece. Preporučeni se sadržaj u potpunosti oslanja na SEL program. Aspekt spoznajnog razvoja odnosi se na poticanje djece na otkrivanje i razumijevanje vanjskoga svijeta, razvijanje govora i komunikacije i razvijanje osnova logičko-matematičkog razmišljanja. Fizički razvoj podrazumijeva upoznavanje sa svojim tijelom, razvoj opažanja i stjecanje elementarnih znanja o zdravstvenoj kulturi. Aspekt izražajnoga i estetskog razvoja obuhvaća likovni, glazbeni i dramski izraz djece, kao i glazbeno i kazališno obrazovanje.

Model B predlaže intenzivni odgojno-obrazovni rad sa djecom u okviru sedam područja: razvoj govora, priprema za početno čitanje i pisanje, razvoj matematičkih pojmova, upoznavanje prirodne i društvene sredine, tjelesni odgoj, likovni odgoj i glazbeni odgoj. Program predlaže sadržaje koje treba obuhvatiti rad u svakom području.

Model B više nalikuje nastavi prvog razreda i predstavlja pripremu djece za zahtjeve učenja. Model A je više okrenut ka odgoju djece i prilagođavanju njihovog ponašanja zahtjevima školske sredine, kao i ponašanju u zajednici. Odgojitelji imaju slobodu kombiniranja oba modela.

Pripremni predškolski program je do 2012. pohađalo do 90 % djece u Srbiji. Međutim, isključivo jednogodišnje predškolsko obrazovanje nije dovoljno za odgovarajuću pripremu za polazak u školu.

4.2. Suradnja odgojno-obrazovnih ustanova i kazališta za djecu

Suradnja u planiranju i kreiranju programa, u kojoj ravnopravno sudjeluju odgojno-obrazovne ustanove i kazališta za djecu ne postoji. Kazališta za djecu obraćaju se školama promovirajući svoje predstave, a škole odlaze u kazališta, gdje dobivaju popuste na grupne posjete. Jednom mjesečno kazališne trupe, koje godinama surađuju s vrtićima i koje pripremaju predstave s jednostavnom scenografijom, s jednim do dva glumca i koje malo koštaju, dolaze u vrtiće.

Ne primjećuje se ni da kazališta za djecu niti vrtići, odnosno, škole vide mogućnost za intenzivnijom, međuresornom suradnjom.

4.2.1. Paradigma kazališta za djecu

S obzirom na to da se obraća dječjoj publici, očekuje se da kazalište za djecu poznaje interese i potrebe djece. Međutim, nije jasno kako kazalište sagledava potrebe djece i razmatra li potrebe škole.

Dobiva se dojam da kazališta smatraju kako su njihovi sadržaji adekvatno prilagođeni djeci i da u kreiranju sadržaja nisu potrebne nikakve intervencije pedagoga, nastavnika ili nekog drugog stručnjaka poznavatelja dječjih potrebe, a ni djece. Uobičajeno je da se umjetnici pozivaju na svoje vizije o potrebama djece, tvrdeći da su i oni nekada bili djeca i da imaju svoju djecu. Nema programa u obliku radionica ili rasprava kojima bi se ispitalo dječje mišljenje.

Odabir predstava koje će se pripremati vrši se prema odluci direktora kazališta i on je često povezan s poznatim književnim djelima namijenjenima djeci. Primjećuje se da se isti naslovi nalaze na repertoarima više kazališta i najčešće su to bajke za djecu ili gradivo iz školske lektire. U novije se vrijeme

uočava i postavljanje djela suvremenih dječjih pisaca, međutim rijetko, a pojava je karakteristična za studentske produkcije ili samostalne kazališne trupe koje surađuju s kazalištima za djecu u koprodukcijama ili gostovanjima.

Moglo bi se zaključiti da su režija i dramaturgija predstava slične u svim kazalištima i da su se malo mijenjale u posljednjih 30 godina. Većina se predstava izvodi na pozornici pred kojom sjede djeca, a većina kazališta ni nema mogućnosti za drugačiji realizaciju jer su sjedišta fiksirana. Stječe se dojam da su predstave za djecu rađene kao predstave za odrasle, s tim što je dramska radnja pojednostavljena, kostimi živopisniji i glazba *prilagođena* djeci. Predstave su većinom verbalne, dramske ili lutkarske, i imaju težnju da sadržaj bude što jasniji te se na taj način slabi poticanje zaključivanja i kritičko mišljenje kod djece.

Čini se da razvoj kazališta zaostaje za razvojem suvremene djece. Kazališta se trude pratiti suvremene trendove koje u predstave uvode putem jezika kojim komuniciraju glumci, glazbe i videa, cirkuskih točki ili plesa. Međutim, predstave se ne oslanjaju na prethodna znanja djece o temi i ne potiču djecu na razmišljanje. Uзраст djece kojoj je predstava namijenjena nije odgovarajuće definiran pa se tako u publici predstave namijenjene uzrastu 3 + mogu naći i djeca od 3 i djeca od 10 godina. Ovakvo kazalište je zanimljivo samo maloj djeci, dok je starijima dosadno i ona ne odlaze u kazalište, osim ako ih ne dovodi škola.

Generalno se uočava da kazališta vide suradnju sa školama u obliku promocije predstava. Mnoga kazališta misle da odlično surađuju sa školama jer im djeca redovno dolaze i predstave se dobro prodaju. Ne smatraju da su potrebni oblici suradnje u priprema djece za gledanje predstave, pripremanja nastavnika za uvođenje djece u predstavu ili raspravu o predstavi. Osim toga, ne pripremaju se nikakvi radni materijali za nastavnike koji bi pojačali edukativni potencijal predstave.

4.2.2. Školska paradigma

Stječe se dojam da škole sve više gube odgojnu ulogu i da se sve više profiliraju kao obrazovne ustanove. Odgojna uloga odgojno-obrazovnog sustava svodi se na predškolsko obrazovanje i na školske predmete kao što su glazbena i likovna kultura i građanski odgoj ili vjeronauk. Izvannastavnih aktivnosti, koje također imaju odgojnu ulogu, u školama je sve manje, a uzroke treba tražiti u: nedostatku vremena prouzrokovanom opsežnim gradivom; u nedostatku prostora za njihovu realizaciju jer su ti prostori ispunjeni komercijalnim sadržajima od kojih se škola uzdržava i općom klimom u školama koja ne potiče kreativni izvannastavni rad s djecom, a to je usko vezano politike koje diktiraju donosioci odluka (MPNTR).

Škole su svjesne odgojno-obrazovne uloge kulture, zato vode djecu na različite kulturne sadržaje, među kojima su i kazališne predstave. Djeca u vrtićima prisustvuju predstavama u prosjeku jednom mjesečno, ali se sa prelaskom u školu učestalost odlaska u kazalište smanjuje i trend smanjivanja raste s prelaskom u starije razrede. Učestalost odlazaka u kazalište je često povezana s potrebama nastavnika pa tako oni koji individualno češće posjećuju kazalište, češće i vode svoje učenike (Milankov et al, 2017).

Škole ne vide kazalište kao prostor za učenje, odnosno, većina nastavnika smatra da se učenje najefikasnije odvija u učionici. Neki nastavnici smatraju da bi ustanove i spomenici kulture mogli biti adekvatan prostor za učenje, ali im kurikulum kakav je danas ne daje mogućnost da izvanškolske sadržaje uvrste u nastavu (Milankov, 2017).

Odabir predstava koje će djeca gledati uglavnom vrši pedagog ili nastavnik kojeg je ravnatelj odredio za tu funkciju, a često i roditelji (u vrtićima se formiraju povjerenstva sačinjena od odgojitelja, pedagoga i roditelja koje biraju predstave). Predstave se biraju u skladu s povezanošću s gradivom, ali i s time koliko su nastavnici informirani pa tako prednost imaju poznatija kazališta i kazališne trupe koje duže surađuju sa školama i vrtićima.

Refleksiju nakon predstave vode nastavnici sami, bez pomoći kazališta ili dramskih pedagoga. Nastavnici navode da im je potrebna bolja suradnja s kazalištima u pripremi djece za odlazak u kazalište i obradi gledanog sadržaja nakon predstave. Nastavnici, međutim ne vide svoje mjesto u kreiranju kazališnih predstava i smatraju da nisu dovoljno stručni da bi parirali kazališnim umjetnicima (Đorđević, 2014).

Mnogi se odgajatelji i učitelji koriste dramskim tehnikama u radu, koji realiziraju u obliku dramskih skupina i pripremanja predstava sa djecom. Većina odgojitelja i učitelja, također, smatra da dramskopedagoški rad ima veliku ulogu u odgoju i obrazovanju djece. Znatan broj nastavnika je prošao usavršavanje CEDEUM-a za primjenu forumteatra u radu s djecom (Beljanski-Ristić, Krsmanović-Tasić, 2008; Beljanski-Ristić, 2015; Mađarev, 2015).

U posljednjih se nekoliko godina u Srbiji počinju razvijati TIE programi namijenjeni mladoj publici, koji daju nestandardni pristup i kazalištu i publici. TIE predstave realiziraju uglavnom izvaninstitucionalne kazališne trupe, okupljene oko udruženja *Nezavisna kulturna scena Srbije*, a stvaraju

samostalne produkcije ili koprodukcije s kazališnim kućama. Škole većinom nisu obaviještene o postojanju TIE predstava pa su one iz tog razloga loše posjećene.

BAZAART i CEDEUM organizirali su nekoliko tribina na temu promocije TIE na kojima su govorili umjetnici i stručnjaci iz Srbije i inozemstva, predstavljali svoje programe i pozivali škole na suradnju u osmišljavanju novih programa.

Stvarna se suradnja odgojno-obrazovnih ustanova i kazališta za djecu, odnosno kazališnih trupa, ne realizira jer nije sustavno podržana. Osmišljavanje predstava koje se bave konkretnom problematikom grupe djece i/ili mladih je skupo jer iziskuje formiranje timova koji uključuju stručnjake i iz kazališta i iz odgojno-obrazovnih ustanova, kao i izvođenje predstava pred manjim brojem gledatelja pa stoga zahtijeva financijsku podršku države.

5. OPIS PROGRAMA

Ovaj program je nastao s generalnom idejom da se kreira TIE predstava namijenjena djeci predškolskog uzrasta, koja će im, unaprjeđivanjem SEK-a, pomoći u boljoj pripremi za polazak u školu.

5.1. Formuliranje koncepta

Svrha, tema i ciljne skupine programa odabrane su na temelju iskustava stečenih u višegodišnjem radu s odgajateljima i učiteljima koji su govorili da nemaju adekvatnu podršku u pripremanju i prilagođavanju djece promjenama koje nastaju s prelaskom iz vrtića u školu. Odgojitelji i učitelji posebno su isticali nedovoljnu socioemocionalnu zrelost djece prilikom upisa u školu.

Zato smo program usmjerili na razvoj SEK-a. Koncept smo osmislili oslanjajući se na: 1) propise *Pripremnog predškolskog programa* (PPP) koje nalaže Ministarstvo prosvjete RS i 2) SEL program (CASEL, 2013, 2017).

Među razvojnim aspektima koji se navode u PPP-u (socioemocionalni, spoznajni, fizički, izražajni i estetski), naš program prioritetno potiče socioemocionalni razvoj djeteta, a podržava i izražajni i estetski razvoj, odnosno, razvoj djetetovog dramskog izražavanja, koji po PPP-u treba obuhvatiti spontanost, samostalnost, slobodu, maštu, osjećaje i aktivno sudjelovanje u dramskom iskustvu (*Službeni glasnik RS*, 2012b).

Kao vodilju u postupnom ocrtavanju i adresiranju SEK-a, koristili smo SEL-program prilagođen dobi djece kojoj se obraćamo (od 5 do 7 godina starosti) te smo prilikom razrade programa poštovali određenja i slijed rada na SEK-u u CASEL-programu.

Participativni pristup odabran je s namjerom da se, sudjelovanjem djece u dramskoj radnji, inicira razvoj njihovih kompetencija (SEK) s tim da se odgajateljima ili nastavnicima omogući da, rabeći scenarije radionica, koje su u još većoj mjeri participativne, prošire rad u ovom polju u svom redovnom poslu u vrtiću ili školi.

Formulirani koncept razvijali smo praktičnim radom, uz stalne konzultacije s odgajateljima, učiteljima i pedagozima koji rade s djecom (ciljanom publikom).

Postojala je i jedna šira namjera prilikom kreiranja programa, a to je da se obrazovnim praktičarima i umjetnicima ukaže na edukativni potencijal participativne kazališne predstave i da se njezinim izvođenjem potakne razvoj TIE-a.

5.2. Faze u razvoju programa

Razvijanje programa teklo je postupno i podrazumijevalo je suradnju stručnjaka iz područja drame i pedagogije, koji su ravnopravno sudjelovali u radu, kao i participaciju djece u razvoju sadržaja predstave.

Radni je proces u tri etape rada obuhvatio sljedeće korake:

1. PRIPREMNO-ISTRAŽIVAČKA:

- 1.1. **Prikupljanje informacija** o temi i problemu. U okviru ove faze intervjuirani su odabrani odgojitelji i učitelji te je anketiran veći broj odgajatelja i učitelja koji rade u vrtićima i školama. Cilj je bio da se osluhnu stavovi odgajatelja i učitelja o razvijenosti SEK-a kod djece.
- 1.2. **Kreativne dramskopedagoške radionice s djecom** predškolskog uzrasta s temom polaska u školu i njihove spremnosti za to. Cilj je ove faze bio ispitati dječja mišljenja o temi i istovremeno upotpuniti sliku o razvijenosti njihovih kompetencija (SEK).
- 1.3. **Obrađivanje sakupljenih materijala** – promišljanje o rezultatima istraživanja i materijala prikupljenih tijekom prethodne dvije faze. Cilj je ove faze bio stvaranje slika potreba i problema djece, koje će biti osnova za razvoj dramskog teksta i predstave.

2. KREATIVNA:

- 2.1. **Devising dramskog teksta** – faza kolektivnog razvoja dramskog teksta. Ova je faza podrazumijevala kreativan rad tima sačinjenog od redatelja, dramaturga i dramskog pedagoga, a zasnivao se na sadržajnoj analizi prikupljenog materijala. Cilj ove faze bio je razvijanje originalnog dramskog teksta, koji obuhvaća priču interesantnu i razumljivu djeci od 5 do 7 godina i kojom se potiče razvoj njihovih kompetencija (SEK).
- 2.2. **Rad na predstavi** – rad s glumačkim timom u kojem su sudjelovali redatelj i dramski pedagog; prilagođavanje/dorada dramskog teksta (dramski pisac); dizajn i izrada kostima i scenografije; komponiranje i snimanje originalne glazbe; dizajn i izrada plakata i flajera.

3. FINANCIRANJE I PROMOCIJA:

Kontinuirane aktivnosti na prikupljanju sredstava za realizaciju programa i na promoviranju programa i pristupa. Program su podržali Ministarstvo kulture i informiranja Republike Srbije, Sekretarijat za kulturu grada Beograda i Gradska općina Vračar.

5.3. Pripremno-istraživačka faza rada

Aktivnosti na stvaranju utemeljenih pretpostavki za daljnji razvoj programa kretale su se od detektiranja problema, preko kreiranja i primjene instrumenata za njegovo ispitivanje, do obrade dobivenih podataka.

5.3.1. Detektiranje problema

Da bi se kreirala predstava koja potiče razvoj SEK-a djece predškolskog uzrasta i podržava njihovu pripremu za polazak u školu, prije svega je bilo neophodno upoznati se sa razvijenošću SEK-a kod djece, kao i s preprekama te teškoćama za njihov razvoj.

Literatura ukazuje na to da djeci nedostaje samopouzdanja, da loše komuniciraju međusobno, da nemaju strpljenja i pozornosti, loše se snalaze u grupnom radu (Petrović et Zotović, 2007; Banjac et Nikolić, 2011; Petrušijević, 2018). Istraživanja SE spremnosti djece (Grbić et al, 2013) navode da je veliki broj djece školskog uzrasta nespreman, u usporedbi sa standardima (vidi Dodatak 1). Posljedica niske razine razvijenosti dječjih SEK-a je i sve veći porast nasilja u srpskim školama, koje se javlja među sve mlađom djecom (Baucal, 2012; Popadić et al, 2013; Milojević et Škorc, 2018, Milojević, 2018).

Neposredna iskustva sudionika u realizaciji programa su u suglasju s navodima iz literature.

Da bismo približno ustanovili koliko se često ovi problemi javljaju u praksi, proveli smo na početku intervju i anketirali smo odgajatelje koji rade s djecom predškolskoga uzrasta, kao i učitelje prvih razreda koji se suočavaju sa socioemocionalnom pripremljenošću djece za polazak u školu i njihovom sposobnošću za praćenje zahtjeva koje školski i nastavni planovi nalažu.

5.3.2. Intervjui s odgajateljima i učiteljima

Intervjui odgajatelja i učitelja zamišljeni su kao početno ispitivanje *terena*, a cilj je bio dobiti širu sliku o razmišljanjima od izravno involviranih profesija o temi koja nas zanima. Intervjuirani su odgajatelji, učitelji i pedagozi koji su bili dio našeg tima ili s kojima smo ranije surađivali, kao i njihove kolege s kojima nismo surađivali. Ukupno je provedeno po 5 intervju s odgajateljima i učiteljima (N=10).

Nestrukturiranim intervjuom ispitivani su stavovi i razmišljanja jednih i drugih o socioemocionalnim kompetencijama, koje djeca koja kreću u školu trebaju imati i koje im nedostaju. Budući da je funkcija ovih intervjuova bila eksploratorna, odnosno, funkcionirala je kao uvod u rad na TIE programu, podatci nisu statistički obrađeni, već su uvidom u sadržaj odgovora doneseni okvirni zaključci o sličnosti i razlikama između dviju grupa (učitelji i odgojitelji).

Obje grupe **slično** su definirale socioemocionalno dobro pripremljeno dijete: samosvjesno, samopouzđano, fokusirano na zadatke i obaveze, odgovorno za svoje postupke, komunikativno i suradljivo.

Razlike su bile u tome kako odgajatelji i učitelji vide djecu koja polaze u školu:

- **Mišljenje odgajatelja** – Odgajatelji smatraju da djeca tijekom perioda pripremanja za polazak u školu stječu sve potrebne kompetencije za odgovorno ponašanje i praćenje školskih obaveza. Oni nisu osporavali da nisu sva djeca jednako pripremljena, po njima se neka djeca prirodno razlikuju od ostalih, komunikativnija su, sigurnija u sebe, imaju veće liderske sposobnosti; s druge su strane neka djeca povučenija i treba im više pozornosti. Dijelu je djece potrebno više podrške da bi se uklopila na odgovarajući način, dok drugi sami zaokupe potrebnu pažnju. Glavna pedagoginja u vrtiću *Dečji lug*, Milanka Jakovljević objasnila je: *Neko dijete ne napravi ono što treba, ali mi se uvuče u krilo, i kako da mu ne oprostim.*

Odgajatelji naglašavaju da je pripremanje djece za školu proces koji traje između njihove druge ili treće godine pa sve do polaska u školu, a u tom procesu sudjeluje vrtić, ali i obitelj. Djeca iz razjedinjenih obitelji imaju probleme u socijalizaciji jer kod kuće imaju drugačiji model komunikacije i međusobnog poštovanja. Mnoga djeca ne dolaze redovno u vrtić, a kod kuće ih čuvaju bake i djedovi koji im posvećuju apsolutnu pažnju pa takva djeca istu pažnju očekuju i od odgajatelja. Odgajatelji se pozivaju na zaključke koje su dali Vygotsky (1978) i Piaget (1926, 1969) - dječja se ličnost razvija do pete godine, a poslije toga je dijete već formirano i teško je mijenjati ga. Osim toga, mnoga djeca nemaju dovoljno kvalitetno organizirano vrijeme kod kuće: gledaju televiziju, sjede među odraslima, roditelji malo komuniciraju s njima i nedovoljno im posvećuju kvalitetno vrijeme.

Odgajatelji se žale na nedovoljnu podršku roditelja njihovom radu, naglašavaju da nedostaje temeljna suradnja vrtića i obitelji, koja bi vodila ka unapređivanju sposobnosti djece. Navode da

roditelji nemaju dovoljno poštovanja prema njima, nerijetko ih promatraju kao *čuvare djece* dok su oni na poslu.

- **Mišljenje učitelja** – Učitelji imaju stav da je jako mali broj djece adekvatno pripremljen za polazak u školu. Kažu da im je izrazito teško nadoknaditi propuste u odgoju djece jer imaju pred sobom zahtjevno gradivo i nemaju dovoljno vremena za posebno se posvetiti svakome djetetu.

Učitelji primjećuju da djeca nemaju ispravan odnos prema odraslima, ne govore vi ni učiteljima, a posebno ne ostalom osoblju u školama. Skupinski rad je većini djece ozbiljan problem i često se svađaju kada rade u skupini. Svako dijete želi da se poštuje samo njihova ideja; u suprotnom, brzo gubi motivaciju za nastavak rada i lako odustaje.

Učitelji se također žale na neodgovarajuću podršku roditelja koji ili dolaze svakoga dana u školu kako bi kritizirali njihove propuste ili ne dolaze nikada.

Djeca potječu iz različitih kulturnih i socijalnih miljea, imaju različite navike i ponašanja, a sve veći broj djece ima i poremećaje pažnje i mentalnih sposobnosti. Učitelj ima zadatak da prilagodi gradivo tako da ga svi mogu nekako pratiti. Pri tome se događa da je naprednijoj djeci dosadno ili žele pokazati kako sve već znaju, a manje napredna djeca povlače se u sebe.

Podatci skupljeni u intervjuima s odgajateljima i nastavnicima bili su pomoć za pripremanje ankete koja je zatim upućena vrtićima i školama.

5.3.3. Anketiranje odgajatelja i učitelja o socioemocionalnoj zrelosti djece koja polaze u školu

Ankete su zamišljene kao produbljivanje opisanog početnog istraživanja razmišljanja odgajatelja i učitelja. Anketama smo dobili odgajateljski i učiteljski pogled na SEK djece s kojom rade, što nam je bilo važno za sagledavanje i bolje razumijevanje cjelokupne problematike. Ankete su naslovljene na odgajatelje koji vode predškolske skupine (5 – 6 godina) i na učitelje prvog razreda osnovnih škola. Anketiranje je provedeno na teritoriju grada Beograda upitnicima, koji su e-poštom poslani istovremeno predškolskim ustanovama (koje pokrivaju sve državne vrtiće u Beogradu) i školskim upravama s molbom da ih proslijede vrtićima i školama.

Upitnik je konstruiran po modelu *Socio-Emotional Assessment/Evaluation Measure SEAM* (Squires et al, 2014) s ciljem da ispitanici pomoću njega ocijene razvijenost osnovnih SEK-ova u

skupinama/razredima s kojima rade. Pitanja su bila podijeljena u deset klastera u skladu s prihvaćenim grupiranjem SEK-a i odnosila su se na sliku razvoja SEK-a u cijeloj skupini/razredu. Ispitanici su svako pitanje ocjenjivali na skali od 1 do 5:

- 5 – odnosi se na svu djecu
- 4 – odnosi se na većinu u skupini
- 3 – odnosi se za manji dio skupine
- 2 – odnosi se na nekoliko djece
- 1 – ne odnosi se ni na jedno dijete.

Nakon tri tjedna od slanja upitnika, stiglo je 26 odgovora, od toga 15 odgovora od učitelja koji vode prve razrede i 10 od odgajatelja koji vode skupine predškolskog uzrasta. Zbog malog uzorka ispitanika, rezultati ovih anketa mogu dati samo okvirne sugestije o stvarnom stanju. Međutim, kako je cilj provođenja anketa bila bolja priprema za rad na TIE predstavi, rezultati su nam pomogli da usmjerimo daljnje razmišljanje, čime su oni svoju svrhu ispunili.

Rezultati ankete obrađivani su računanjem prosječnih ocjena kojima su ispitanici ocjenjivali skupine s kojima rade. Posebno su obrađivani podatci dobiveni od odgajatelja, a posebno od učitelja.

Rezultati ankete su prikazani u Tablici 1.

Tablica 1. Rezultati upitnika za odgajatelje i nastavnike o socioemocionalnoj spremnosti djece

pitanje	odgajatelji	učitelji	svi
ZDRAVA INTERAKCIJA S DRUGIMA			
Djeca pokazuju naklonost prema poznatim odraslima i djeci (osmjehuju se drugoj djeci, dozivaju prijatelje poimence, grle roditelja i prijatelje...).	4.00	3.75	3.87
Obraćaju se i igraju s poznatim odraslima i djecom (razgovaraju s drugima, igraju se s roditeljima, odgajateljima/učiteljima i drugom djecom...).	4.00	3.62	3.81
Koriste se riječima kako bi tražili pomoć, pažnju ili utjehu (traže pomoć ili zagrljaj, razgovaraju o iskustvima, neke sukobe mogu riješiti verbalno...).	3.90	3.06	3.48
Igraju se s drugom djecom.	3.80	4.31	4.06
Dijele i razmjenjuju bojice, igračke i sl. s drugom djecom.	4.00	3.88	3.94

IZRAŽAVANJE RAZLIČITIH OSJEĆAJA			
Djeca se osmjehuju i smiju.	3.20	4.75	3.97
Izražavaju niz emocija, koristeći se raznim strategijama (verbalno i fizički).	4.30	4.19	4.24
Prepoznaju i imenuju ili opisuju emocije drugih.	4.00	3.18	3.59
Prepoznaju i imenuju vlastite emocije.	4.50	3.25	3.87
VLADANJE SOCIOEMOCIONALNIM ODGOVORIMA			
Djeca se mogu smiriti nakon uzbudljive aktivnosti.	4.80	3.87	4.35
Reagiraju na tješjenje vršnjaka ili odgajatelja/učitelja.	4.50	4.56	4.53
Mogu se smiriti kada su uznemirena, u roku od 5 min.	4.00	3.00	3.50
Ostaju mirna kada su razočarana.	2.90	3.00	2.95
POKAZIVANJE EMPATIJE ZA DRUGE			
Djeca odgovaraju na emotivne reakcije drugih (npr. smiju se s drugom djecom, vraćaju igračku kada je drugo dijete uznemireno, pitaju druge zašto su tužni...).	3.50	3.19	3.34
	3.40	3.31	3.36
Djeca pokušavaju utješiti druge kada su uznemireni.			
UČESTVOVANJE U ZAJEDNIČKIM I GRUPNIM RADNJAMA I AKTIVNOSTIMA			
Djeca su zainteresirana za zajedničke aktivnosti i uključuju se u njih.	4.40	4.06	4.23
Pozdravljaju odrasle i vršnjake.	4.50	3.87	4.19
Suraduju u igri ili obavljanju zadatka.	4.30	4.19	4.24
Sudjeluju u skupnim aktivnostima.	4.50	4.50	4.50
Suzdržavaju se od nametanja svog mišljenja drugima.	3.00	3.06	3.03
ISKAZIVANJE SAMOSTALNOSTI			
Djeca istražuju nove predmete i ambijente.	4.70	3.75	4.22
Nije ih strah odvojiti se od odraslih osoba.	3.60	3.62	3.61
Samostalno rješavaju zadatke, prije no što zatraže pomoć.	4.00	3.50	3.75
Ne odustaju od zahtjevnih ili teških aktivnosti ili im se vraćaju (ponovo trče nakon pada i sl.).	3.50	3.12	3.31

Iskazuju svoje mišljenje.	4.40	3.19	3.79
Ne ustručavaju se odgovoriti odraslima i drugoj djeci.	3.80	3.62	3.71
Djeca ne podliježu pritisku vršnjaka.	3.40	3.19	3.23
ISKAZIVANJE POZITIVNE SLIKE O SEBI			
Djeca pokazuju svoje radove i ponosna su na postignuća.	5.00	4.06	4.53
Djeca daju pozitivne izjave o sebi.	4.50	3.50	4.00
Znaju osobne podatke (ime i prezime, dob, imena braće i sestara, broj telefona, adresu, rođendan).	3.50	3.81	3.65
UPRAVLJANJE PAŽNJOM			
Djeca se igraju društvenih igara s drugima.	3.60	3.68	3.64
Ostaju u motoričkim aktivnostima 10 minuta ili duže.	4.80	3.75	4.27
Prelaze iz jedne aktivnosti u drugu bez problema.	4.00	4.00	4.00
Usklađuju razinu aktivnosti sa situacijom (ne trče na ulici, čekaju u redu, sudjeluju u maloj i velikoj skupini uz pomoć odrasle osobe, sjede i slušaju priču u skupini...).	4.80	4.12	4.46
Sudjeluju u aktivnostima opismenjavanja (zainteresirani su za pisane znakove, poznaju slova, znaju napisati svoje ime...).	4.00	4.43	4.22
Slušaju kada odgajatelj/učitelj govori.	3.90	4.00	3.95
Slušaju kada druga djeca govore.	3.80	3.44	3.62
Pozorno prate čitanje priče, kazališnu predstavu ili film.	3.80	3.44	3.62
SURADNJA U SVAKODNEVNIM AKTIVNOSTIMA I ZAHTJEVIMA			
Djeca poštuju rutine i pravila (pranje ruku, odijevanje, jednostavna pravila kod kuće i u školi, vole igre s pravilima, prenose pravila iz različitih situacija /npr. <i>Moj učitelj kaže ...</i> i sl.)	3.80	3.87	3.84
Odgovaraju na molbe i zahtjeve (dodaju predmete, pamte pravila /npr. da se govori tiho, kako se hoda u zatvorenom prostoru i sl.)	4.80	3.75	4.27
Odgovaraju na pitanja odgajatelja/učitelja.	4.30	4.12	4.21

Konstruktivno reagiraju kada ih odrasli ispravljaju (prekidaju ili korigiraju aktivnosti i sl.)	3.20	3.50	3.35
ADAPTIVNE VJEŠTINE			
Djeca rješavaju probleme kako bi zadovoljila svoje potrebe (traže hranu ili piće, uzimaju vodu kada su žedna, traže pomoć kada ne mogu sama, dogovaraju se s vršnjacima).	3.70	4.12	3.91
Prilagođavaju se promjenama (npr. prihvaćaju odlazak na izlet, spavanje na novom mjestu, ručak u restoranu).	4.30	3.87	4.09
Čuvaju se u potencijalno opasnim situacijama (čekaju odraslu osobu prije nego što pređu ulicu, poznaju i poštuju osnovna prometna pravila, vode računa o sebi i drugima u fizičkim igrama, oprezna su s nepoznatim osobama...)	4.00	4.00	4.00
Jedu samostalno i jedu raznovrsnu hranu bez problema.	3.00	4.06	3.53
Samostalno se odijevaju.	3.40	3.69	3.54
Pravilno koriste toalet.	4.00	4.44	4.22
Odlaze bez problema iz vrtića/škole ili iz drugih situacija.	4.50	4.50	4.50

Odgajatelji su bolje ocijenili dječje obraćanje i igru s poznatim odraslima i djecom; verbalno traženje pomoći, pažnje ili utjehe; prepoznavanje i imenovanje/opisivanje emocije drugih, pozdravljanje odraslih i vršnjaka; istraživanje novih predmeta i ambijenata; usklađivanje razine aktivnosti sa situacijom i sudjelovanje u aktivnostima opismenjavanja. Odgovori ukazuju na to da vrtićka djeca bolje prepoznaju i imenuju vlastite emocije; mogu se smiriti nakon uzbudljive aktivnosti; mogu se smiriti kada su uznemirena, u roku od 5 min; iskazuju svoje mišljenje; djeca pokazuju svoje radove i ponosna su na postignuća, daju pozitivne izjave o sebi; ostaju u motoričkim aktivnostima 10 minuta ili duže; odgovaraju na molbe i zahtjeve – sve to u odnosu na djecu prvog razreda.

Među odgovorima koje su dali **učitelji** uočava se razlika u otvorenosti školske djece prema igri s drugom djecom; a ostale prednosti školske djece su uglavnom povezana sa prednostima njihovih godina. Također pretpostavljamo da dio školske djece (koje procjenjuju njihovi učitelji) nije pohađao vrtić.

Najlošije ocijenjene tvrdnje obje skupine ispitanika su: djeca ostaju mirna kada su razočarana i djeca se suzdržavaju od nametanja svog mišljenja drugima.

Najveća prednost vrtićke djece uočava se u tvrdnji: djeca prepoznaju i imenuju vlastite emocije. Rezultate anketa za potrebe nastavka rada protumačili smo ovako:

- Odgajatelji imaju fleksibilnije zahtjeve prema djeci u odnosu na učitelje, ali i prelazak u školsku sredinu predstavlja stres za djecu, koji se odražava na njihovo ponašanje.
- Predškolske ustanove su znatno više od škola usmjerene na odgoj pa time i na razvijanje SEK-a.
- Dijete doživljava vrtić kao prijateljsku i sebi primjerenu sredinu u kojoj može biti opušteno u osjetno većoj mjeri nego u školi.
- Škola manje inzistira na građenju ozračja povjerenja, a možda za to i nema prostora jer školski program od samoga početka pomiče fokus na nastavu, u odnosu na odgoj.
- Djeca doživljavaju neku vrstu zbunjenosti prilikom promjene sredine iz vrtićke u školsku, a ona utječe i na njihove SEK-ove.

Tvrdnje koje su najlošije ocijenjene u obje skupine ukazuju na manjak samopouzdanja djece, koje ih sputava u iskazivanju osobnog mišljenja i uznemirava ih kada se susretnu s greškama.

Rezultati ankete bili su okosnica za pripremanje radionica koje smo proveli s djecom u vrtiću. Cilj radionica bio je prikupljanje dječjih mišljenja i stavova, ali i stjecanje izravnoga iskustva o socioemocionalnim kompetencijama djece, što bi upotpunilo do tada stečenu sliku.

5.4. Radionice s djecom predškolskog uzrasta

Neposredni rad s djecom obuhvatio je ciklus od devet radionica koje su u vrtiću, s pripremnom predškolskom skupinom, proveli dramski pedagozi i glumci koji će igrati u predstavi.

Odlasku u vrtić prethodilo je sastavljanje umjetničkog tima, sastavljanje programa, priprema glumaca za dramskopedagoški rad s djecom i isprobavanje programa.

5.4.1. Pripreme umjetničkog tima za dramskopedagoški rad s djecom

Umjetnički tim koji je vodio radionice u vrtiću sačinjavali su glumci i dvije dramske pedagoginje (kolegica i ja).

Odabrali smo mlade glumce koji su nedavno završili akademski studij. Većina ih je imala iskustva u radu s djecom u obliku animacije djece u igraonicama ili dramskim studijima, a igrali su i u predstavama u kazalištima za djecu. Nisu imali iskustva u dramskopedagoškom radu. Kako bi savladali osnove dramskopedagoškog rada i bili sposobni voditi radionice s djecom, glumci su prošli petodnevni ciklus kreativnih radionica koje su vodili dramski pedagozi. Radionice su uključivale dramske igre i tehnike primjenljive u radu s djecom i tijekom radionica smo raspravljali o ciljevima tih tehnika, iskustvima u primjeni, neplaniranim situacijama koje se mogu dogoditi tijekom radionica, improvizaciji u radu i sl.

5.4.2. Pripremanje programa radionica u vrtiću

Nakon upoznavanja s metodama dramskopedagoškog rada, a prije izrade plana dramskopedagoških radionica, upoznali smo glumce s programom SE-a spremnosti djece za polazak u školu propisanog od Ministarstva prosvjete Republike Srbije. *Zakon o osnovama sistema odgoja i obrazovanja Republike Srbije* (donesen 2009., izmijenjen i dopunjen 2016.) propisuje više aspekata socioemocionalnog razvoja djece tijekom predškolskog obrazovanja, a oni su usklađeni s pet osnovnih socioemocionalnih kompetencija koje propisuju SAD i EU. Tako je program radionica za vrtić osmišljen i na temelju ovog zakonskog dokumenta, imajući u vidu i cilj - ispitati u kojoj mjeri djeca zadovoljavaju propisane kriterije (vidi Tablicu 2.).

Radionice su pripremljene upotrebom osnovnih dramskopedagoških tehnika (Spolin, 1963; Gruić, 2002; Balić Šimrak, 2010; Milosavljević, et al, 2012). Detaljan plan radionica nalazi se u Dodatku 2.

Cijeli tim (glumci i dramski pedagozi), koji sam vodila, zajedno je sastavljao program devet jednosatnih radionica, koje smo isplanirali realizirati u roku od tri tjedna, po tri tjedno. Prije odlaska u vrtić, sve radionice su isprobane i podijeljena su voditeljska zaduženja, posebno glumcima koji će ovim putem razvijati komunikaciju s djecom.

5.4.3. Radionice u vrtiću

Devetodnevni plan radionica proveden je u Predškolskoj ustanovi *Zvezdara*, u vrtiću *Dečji lug*. Radionice je pohađalo **tridesetoro djece uzrasta od 5 do 6 godina**. U skupini je bilo približno jednak broj dječaka i djevojčica. Karakteri djece su bili šaroliki, varirali su od komunikativne i otvorene djece, koja razgovjetno govore do šutljive, povučene i stidljive djece.

U radu s djecom stekli smo dojam da je skupina prevelika da bi odgajatelji mogli realizirati dovoljno kvalitetan rad, međutim to je standardna veličina skupine u većini državnih vrtića u Srbiji.

Odgajatelji iz vrtića *Dečji lug* bili su upoznati s programom, bili su prisutni na radionicama, ali je njihova oduka bila da se ne uključuju.

Djeca su bila pripremljena za dolazak našeg tima. Kada smo došli održati prvu radionicu čekali su nas sjedeći na tepihu. Odgajateljica je bila s njima, ali je rad pratila sa strane.

Radionice su realizirane u tri tematske cjeline:

- Samospoznaja, opažanje i razumijevanje drugih
- Razumijevanje odnosa među ljudima, prihvaćanje sebe kao člana skupine
- Razumijevanje socijalnih pojava, uočavanje i rješavanje problema u socijalnom kontekstu.

Tablica 2. Plan tema radionica provedenih u vrtiću.

Teme	Sadržaj radionice	Cilj
Svijest o sebi: prepoznavanje vlastitih osjećanja i misli	JA Tko sam ja? Što volim? Što znam? Što imam? Što mogu?	Razvijanje samospoznaje i otvaranje pred skupinom.
Vladanje sobom: regulacija emocija, misli i ponašanja	TI Tko si ti? Kako izgledaš? Kako te vidim? Što ti možeš?	Razvijanje spoznaja o drugome. Promatranje iz tuđeg kuta.
	MI Što možemo zajedno? Po čemu smo slični?	Razvijanje rada u skupini, razvijanje osjećaja pripadnosti.
Svijest o drugima i okruženju: razumijevanje tuđeg stajališta, empatija...	SASLUŠAJ ME Želim ti nešto ispričati. Za što sam ja stručnjak?	Razvijanje kulture verbalne komunikacije. Razvijanje kulture slušanja.
Međuljudske vještine:	MOJ DAN	Osvježavanje odnosa koji se uspostavljaju s drugima. Razvijanje

građenje zdravih i produktivnih odnosa s različitim osobama i skupinama	Što ja sve radim? S kim se srećem? Kamo sve idem? Kako živim?	osjećaja o pripadanju.
	JA U SKUPINI S kime se slažem? Tko ne želi ono što ja želim? Koga ja ne želim? Tko će što raditi?	Razvijanje osjećaja za kompromis. Razvijanje sposobnosti organizacije u skupini. Razumijevanje i promatranje tuđih emocija.
Odgovorno donošenje odluka: o osobnom i socijalnom ponašanju u skladu s normama i standardima sredine i procjenom posljedica po dobrobit i sigurnost sebe i drugih	ŠTO NIJE U REDU? Što smijemo? Što ne smijemo? Kome smetam? Što radim, a ne bih trebao?	Razvijanje osjećaja odgovornosti. Razvijanje odnosa prema okolini.
	PONAŠANJE Kako se osjećam kad...? Moram ti nešto reći. Što se kome govori?	Učenje asertivnog ponašanja. Poticanje kulture dijaloga. Razvijanje odnosa prema starijima.
	JA TO MOGU Što želim? Što mi je teško? Tko mi može pomoći? Kada se treba odustati? Što me baš i ne zanima?	Razvijanje ustrajnosti u aktivnostima i zadacima. Poticanje vršnjačke podrške.

U okviru prve tematske cjeline istraživali smo kako djeca vide sebe i svoje mogućnosti, koliko prepoznaju vlastite misli i osjećaje i koliko su ih u stanju kontrolirati.

Prva radionica se bavila temom **Ja**, istraživala je kako djeca opisuju sebe, što vole, što znaju, što mogu. Cilj je radionice bio istraživanje razvijanja dječje samospoznaje i njihove spremnosti da se otvoreno predstave pred skupinom. Druga se radionica bavila temom **Ti** odnosno dječjom percepcijom drugoga, kako ona vide druge u skupini i kako razumiju sposobnosti drugih. Treća je radionica istraživala rad u skupini, osjećaj pripadnosti djece skupini i bila je objedinjena pojmom **Mi**. Tijekom ovog ciklusa radionica korištene su tehnike predstavljanja pokretom, neverbalne komunikacije (kao što je *Hodanje po splavu* i pozdravljanje osmijehom), kretanja na različite načine, tehnike pantomime i zamrznutih slika, kao i vježbe koje potiču razvijanje osjećaja, koncentracije i memorije (kopiranje partnera, pronalaženje para na temelju neke sličnosti...).

Tijekom prvog bloka radionica uočili smo da je djeci potrebno barem tri dana kako bi se ohrabrila da jasno i glasno izgovore svoje ime pred skupinom i nepoznatim facilitatorima. Primijetili smo da mnogo djece teško i nejasno govore, bez obzira na oslobođenost pred skupinom. Također je primijećeno da je većina djece u stanju pokazati pred drugima što vole raditi i svi kao skupina podržavaju ono što pojedinac pokazuje, ali i rado to ponavljaju i imaju stalnu potrebu za grupiranjem i oponašanjem drugih, do te mjere da često zaboravljaju svoje namjere kad vide druge pa ih počnu oponašati. Uočili smo da svakom djetetu godi podrška skupine i zagrljaj. Pokazano je da većina voli iste stvari ili se bar izjašnjava da voli ono što ostatak skupine voli. Djeca su istakla da vole kompjuterske igrice; da se vole družiti, prevrtati i stajati na jednoj nozi; igrati se vani; gledati crtiće i slušati bajke; crtati; rano ustajati; a također tvrde da vole špinat i brokulu; da više vole slatkiše, nego voće; više vole ići u vrtić, nego u park; često im je dosadno i jako vole spavati. Zapazili smo da djeca, kada nisu u vrtiću, vrijeme uglavnom provode kod kuće. Vrijeme provedeno kod baka i djedova opisuju kao dosadno jer se tamo samo jede i sjedi. Kao ne pretjerano zabavno vrijeme opisuju i boravak u parku. Primijetili smo da se djeca jako raduju odlascima u igraonice i igranju igrica. Većina djece ima tablete ili im ih roditelji daju da se s njima igraju. Uočili smo da igranje igrica svima predstavlja uživanje, igraju se sami ili u paru, ako imaju društvo ili braću i sestre.

Od samog početka je primijećeno da djeca dobro reaguju na životinje, raduju se vremenu provedenom s macama i psima, vole ih maziti i mnogima je želja da dobiju psa ili mačku.

Primijetili smo da djeca nemaju razvijenu percepciju o tuđim emocijama. Doživjeli smo da djeca lakše raspoznaju ponašanja koja odgovaraju prijetnji i ljutnji, dok je sve suprotno za njih predstavljalo sreću. Djeluje kao da nisu u stanju prepoznati osjećaje usamljenosti, ravnodušnosti i zbunjenosti. Također smo uočili da se dječje razumijevanje drugoga svodi na oponašanje drugoga, ali ne i na razumijevanje osjećaja drugoga. U realiziraju nekih skupnih aktivnosti dolazilo je do konflikata zbog međusobnog neslušanja unutar skupine i nestrpljenja da se sasluša drugi. Promatranje grupne dinamike navodi na zaključak da bi svi htjeli biti glavni, a nitko sporedni akter.

Primijetili smo da su vrijednosti koje se cijene među djecom vježbanje, treniranje (mnogi dječaci bi htjeli postati nogometaši, a djevojčice gimnastičarke) i ustrajnost.

Stekli smo dojam da djeca imaju potrebu da ih se uključi, ali da nemaju strpljenja sjediti i gledati druge, kao i da ne vole aktivnosti koje trebaju obavljati sami, posebno ne samostalne aktivnosti koje

trebaju obavljati u isto vrijeme. Moglo bi se zaključiti i da je dječja koncentracija na konkretan zadatak veoma kratka.

U okviru druge tematske cjeline ispitivali smo dječju svijest o drugima i okruženju, kako oni razumiju tuđa stanovišta, kako grade empatiju i zdrave i produktivne odnose s različitim osobama i skupinama. Blok je, kao i prethodni sadržao tri međusobno povezane radionice organizirane po temama **Saslušaj me, Moj dan i Ja u skupini**. Radionice su istraživale razvijenost kulture slušanja, kulture verbalne komunikacije, osjećaj pripadnosti skupini i organizacije u skupini. Tijekom ovog bloka dodatno smo ispitivali odnose koji se grade u skupinama i posebnu smo pozornost posvetili dječjem razumijevanju tuđih emocija i osjećaja. Radionice su također bile posvećene izražavanju pokretom, koje je obuhvaćalo i prikazivanje različitih emocija, a tehnikama pantomime prikazivane su svakodnevne radnje i razvijane kratke dramske etide na temu svakodnevnih aktivnosti, nastavljena je upotreba dramskih vježbi koje potiču grupnu dinamiku (kao što su zajednička kretanja po prostoru i istraživanje različitih stilova kretanja), tehnika zamrznutih slika i ogledala.

Uočili smo da se djeca navikavaju na ustaljene aktivnosti, naime drugi tjedan u vrtiću, kada smo stigli, djeca su bila spremna stati u krug i početi predstavljanje imenom i pokretom, kao što smo radili prethodnog tjedna.

Kad bi se djeci postavilo bilo koje pitanje, ona su težila dati jedan točan odgovor jer nisu naviknuta na mogućnost postojanja više ispravnih odgovora. Primijetili smo, naime, da se odgajateljica (koja je sjedila sa strane) nervira kada djeca nešto ne učine onako kako se očekuje pa je ponekad dolazila pomagati im i ispravljati ih. S obzirom na to da su navikli na takav oblik ponašanja, bilo im je teško prihvatiti postojanje različitih odgovora ili reakcija. Kada smo tražili da svi oponašaju onog tko se ponašanjem razlikuje od ostalih, to je bilo neobično i skupini, i onom djetetu koje se ponašalo različito.

Nakon dva tjedna rada, dječje samopouzdanje i sloboda za formiranje osobnih stavova koji se razlikuju od stavova većine, i dalje su bili, po našem sudu, niski. U odnosu na prethodni tjedan, pojavile su se nesuglasice oko dječjih omiljenih aktivnosti, a onda kad im je rečeno da svatko treba prikazati ostalima svoju omiljenu aktivnost, svi su pokazivali isto.

Primijetili smo da su djeca mogla razumjeti kako se netko osjeća kada mu je loše i kada mora raditi nešto što ne voli, ali isključivo iz svog kuta promatranja: rekli su da ne vole kišu, svađu, neslušanje, razne strašne likove iz igrice/crtića i razne vrste hrane. Rekli su da bi voljeli da se sve neugodne situacije

nekako jednostavno riješe. Zaključili smo da se većina žali na nedovoljno razumijevanje roditelja koji banaliziraju njihove probleme.

Tijekom treće tematske cjeline istraživali smo koliko djeca odgovorno donose odluke o vlastitom i socijalnom ponašanju u skladu s normama i standardima sredine u kojoj borave, kao i kako procjenjuju posljedice svog ponašanja po dobrobit i sigurnost njih samih i osoba oko njih.

Prva radionica u bloku ispitivala je osjećaj odgovornosti i odnos prema okolini. Pitali smo djecu što se smije, što se ne smije, smeta li nekome kako se oni ponašaju i što bi trebali u svom ponašanju promijeniti, a radionica je nazvana **Što nije u redu?**. Druga se radionica bavila pitanjima ponašanja, kulturom dijaloga i odnosa prema starijima, a nazvana je **Ponašanje**. Posljednja radionica u vrtiću imala je za cilj istražiti dječju aktivnost u zajednici, upornost u izvršavanju zadataka i vršnjačku podršku te je naslovljena **Ja to mogu**. Kako bismo poticajno završili rad s djecom, radionica je bila koncipirana tako da potakne djecu da oni mogu sve što žele, ako su dovoljno ustrajni u postizanju svoje želje. Radionice su sadržavale vježbe fizičke ekspresije, tehnike zamrznutih slika i pantomime, kao i razvijanje kratkih dramskih etida; vježbe odnosa u skupini i slušanja (obraćanje drugome, praćenje onoga koji govori ili nešto radi...), vježbe za razvijanje imaginacije i vježbe povjerenja. Treći je dan u ciklusu bio posebno usmjeren na istraživanje domena dječje mašte.

Naš je dojam da djeca prihvaćaju svoja loša ponašanja u nekim trenutcima i priznaju da svi ponekad nisu dobri. Jedan je dječak dao primjer svog djeda koji zločesto upada u sobu i otima unucima tablet, kako bi se on sam igrao. Kad nisu dobri, obično se nešto loše dogodi (tablet se pokvari, oduzmu im igračke oko kojih su se svađali, budu kažnjeni, potrga se lutka...). Nakon situacije u kojoj nisu bili dobri, osjećaju se loše.

Uočeno je da se djeca dobro odnose prema normama ponašanja, ako su one striktno definirane. Primijetili smo da većina djece zna da trebaju ustati kada učitelj/učiteljica ulazi u učionicu, ali ne znaju da mu/joj trebaju govoriti Vi. Sličan je odnos i prema obraćanju trgovkinji ili nekoj drugoj starijoj osobi. Svima je poznato se u školi sjedi mirno i šuti, a puno su informacija o školi dobili od starije braće i sestara. Zaključili smo da je djeci zanimljivo da u školi postoje odmori kad mogu igrati košarku i jesti užinu. Znaju da se ide na izlete, da se tada voze autobusom, jedu sendviče i imaju slobodno vrijeme tijekom kojeg mogu igrati igrice na tabletima. Stekli smo dojam kako djeca smatraju da su samostalna: svi kažu da znaju vezati vezice, koristiti se priborom za jelo, dosta njih zna voziti bicikl i plivati, ali ne vide potrebu za pospremanjem kreveta i čišćenjem za svojim psom.

Radeći s ovom skupinom, stekli smo dojam da se njihova mašta i zanimanje nalaze u okvirima znanstveno-fantastičnih i crtanih filmova. Mnogi bi voljeli biti snažni kao likovi iz filmova i imati supermoći. Generalno je uočeno da svakom djetetu godi podrška skupine u suočavanju s problemima - kada imaju podršku, osjećaju se kao superheroji (ako neko želi letjeti, zajedno ga mogu podići na rukama). Neki su poželjeli da imaju kućne ljubimce i da mogu jesti koliko žele.

Radionice su pokazale da djeca nemaju strpljenja slušati i gledati druge (kada su gledali predstavljanja dramskih etida koje su druge skupine pripremale, većina je pričala, ležala na podu ili radila nešto svoje) i u isto vreme svi su imali potrebu da u svim aktivnostima budu cijelo vrijeme uključeni. Na radionicama se pokazalo da djeca nisu imala razumijevanja za tuđe potrebe i osjećaje. U skupini su se isticala nametljiva djeca, dok su povučena ostajala zakinuta. Pojedinci su željeli pomoći povučenima, ali nisu znali na koji im se način približiti.

Treba napomenuti da je cijelo vrijeme tijekom radionica u vrtiću vođen dnevnik rada, kako bi se prikupili materijali za razvijanje dramskog teksta. Cjelokupni materijal predložen je redateljici i dramaturginji kako bi se na temelju materijala počelo s osmišljavanjem dramskog teksta.

Ova etapa rada bila je ključna za razvoj naše predstave. Upoznali smo se s djecom predškolskog uzrasta, njihovim iskustvima, perspektivama, stavovima, razmišljanjima, životnim navikama, potrebama i interesima. Time smo osnažili, kako literatura sugerira, edukativni potencijal predstave jer smo umjetnički pristup prilagodili ciljanoj publici (McCarty et Jinnett, 2001, Walmsley et Franks, 2011; Tomka et. Dragičević Šešić, 2012; Schuitema, 2015).

5.5. *Devising* dramskog teksta

Zaključci nakon dramskih radionica provedenih u vrtiću bili su osnova za daljnji razvoj u *devising* procesu. U procesu su sudjelovale dramska pedagoginja (ja), redateljica i dramaturginja. Proces je trajao dva mjeseca, a tim se susretao na sastancima na kojima se raspravljalo o učinjenom, razmjenjivalo ideje i podsjećalo se na ciljeve. U intervalima između sastanaka, dramaturginja je razvijala dramsku priču, a potom i dijaloge, uvodeći nove ideje i prijedloge. Proces je trajao sve dok sve tri nismo bile zadovoljne nastalim dramskim tekstom.

Osnovni su zahtjevi, kojima smo od početka težile, bili ispunjeni:

- Razvijen je dramski predložak za participativnu predstavu
- Dramska priča postupno tretira pet osnovnih SE kompetencija

- Dramska radnja temelji se na SE problemima koji su detektirani kod djece
- Sadržaj, teme, likovi, žanr i drugi elementi proizašli su iz dječjih materijala.

Radionički rad u vrtiću potaknuo nas je da među zahtjeve koje smo postavile od samog početka, uvrstimo još jedan – kreiranje iskustva koje će biti nesvakidašnje za suvremenu gradsku djecu. Počele smo od ideje da predstava treba izmjestiti djecu u neki drugačiji svijet, kako bi se njihova mašta pokrenula, ali i kako bi se oslobodili uvjetovanja svakodnevice koja ih ometa da se fokusiraju na svoje osjećaje i stavove. Na samom smo početku dugo razgovarale o tome koji i kakav svijet bi to mogao biti. Odgovor smo pronašle u iskustvima i materijalima s radionica u vrtiću.

Najjači dojam, tijekom radionica u vrtiću, na nas je ostavio odnos djece prema životinjama i ushićenje koje je pratilo opise tih odnosa ili maštanja o tome da imaju kućnog ljubimca. Na mene osobno, poseban dojam ostavila je scena iz dramske vježbe u kojoj smo pitali djecu šta bi ona voljela imati/moći i kada je ostatak skupine nastojao ispuniti im tu želju. Jedna je djevojčica rekla da bi voljela imati psa, a ostatak skupine se dogovorio da se spuste na koljena i počnu igrati uloge njezinih pasa. Kada je scena započela, djevojčica je stajala otvornih usta, potpuno nijema, a oči su joj zasijale od uzbuđenja. To dječje ushićenje životinjama navelo nas je da osmislimo dramski tekst u formi basne. Otpočele smo istraživanje Ezopovih basni (Radović et Krstić, 1985) koje su nam poslužile kao model i ubrzo se počela pojavljivati priča.

Format basne dao je odgovor i na pitanje kako uključiti SEK u priču jer životinjama se mogu pripisati socioemocionalno nezrele osobine i oblici ponašanja koji se javljaju kod djece, a na taj se način mogla i održati dovoljna distanca koja daje prostor za ukazivanje na greške koje bi djeca trebala sama početi primjećivati i korigirati.

Opću temu čitavog rada – kako ovladati svojom prirodom – trebalo je pretočiti u narativ. Znale smo da se priča mora direktno doticati djece i – također na osnovi dječjih iskaza na radionicama – u vođenju priče fokusirale smo se na odnos djece i roditelja, vjerujući da pra-problem leži upravo u tom polju.

5.5.1. Dramski likovi

Likovi u priči podijeljeni su na ljude i životinje i zastupaju ljudsko, odnosno životinjsko tj. prirodno načelo (o čemu će više riječi biti kasnije).

Imajući u vidu svrhu programa, središnji su likovi ljudi – djevojčica i njezin otac s tipičnim problemima u komunikaciji između roditelja i djece, kao i između ljudi uopće (neslušanje, nepoštovanje, manjak pažnje i sl.). Ostali su likovi životinje.

Životinjski likovi nose osobine i načine ponašanja koje djeca trebaju korigirati (nepromišljeni su, nestrpljivi, umišljani, sebični, manipulativni...). Uvele smo i jedan *prelazni* lik koji može razumjeti oba svijeta, a to je Miš koji živi i u šumi i u ljudskom naselju te može posredovati u rješavanju sukoba ljudskog i životinjskog/prirodnog načela.

Dok ljudskim likovima u manjoj ili većoj mjeri manjkaju svi SEK-ovi, životinjski likovi koncipirani su tako da svakom izrazito nedostaje jedan SEK. Tijekom predstave, djeca prepoznaju vrstu podrške potrebnu likovima i uključuju se u radnju kako bi im pomogli da steknu SE sposobnosti i njima ovladaju.

U tekstu se javlja ukupno sedam likova: djevojčica Maca, njen otac Šumar, Zec, Paun, Lisica, Miš i Lav. Prvo ćemo predstaviti životinjske likove:

Zec personificira odsustvo samopouzdanja kod djece, on se boji svega i nema samopouzdanja da išta sam napravi. U isto je vrijeme brzoplet, zbog čega ispada naivan i često ga iskorištavaju za ispunjenje tuđih potreba. Zečevi se uzdaju u svoje primarne osjećaje i dozvoljavaju da ih preplave emocije koje nisu u stanju kontrolirati: čim nešto šušne, oni bježe jer su brzi i znaju da mogu pobjeći. U basnama su brzopleti i lakovjerni: prvo objavljuju rat orlovima, pa onda u pomoć zovu lisice koje im naravno ne pomažu (basna *Zečevi i lisice*); misle da im je mana što bježe od čopora pasa jer su se uplašili njihovog laveža, a ne boje se prići lavu i s njim razgovarati jer je lav tih i staložen (basna *Lav i zec*). Od stalne preplašenosti, nisu u stanju razmisliti prije nego što nešto učine, niti dublje analizirati situaciju u kojoj se nalaze.

Zecu nedostaje sposobnost prepoznavanja vlastitih emocija i vladanja njima (SEK 1).

Paun personificira dječju potrebu bivanja u centru svačije pozornosti. Paun je svjestan svoje ljepote zbog koje, gdje god da se pojavi, svi gledaju u njega. Na osnovi ljepote Paun dobije sve što poželi, samo da bi ukrasio neki prostor. Takav Paun je sebičan i neobazriv prema drugima, očekuje da se čitav svijet vrti oko njega i da sve na svijetu postoji samo zbog njega. Paun nikoga ne sluša i svakoga podcjenjuje, u basnama je prikazan kao sebičan i uobražen. Kada su ptice u basni *Paun i čavka* sazvale sabor da bi odabrale novog poglavara, Paun je predlagao sebe jer ljepoti njegovoj nema ravne, ali nije

isticao nikakve kvalitete niti potrebu da vodi računa o drugim životinjama, pogotovo ne obranu od orlova jer bi tako oštetio svoj rep.

Paun nema razvijenu svijest o drugima, suviše je zaokupljen sam sa sobom i ima previsoko mišljenje o sebi (nedostaje mu SEK 2).

Lisica personificira borca za vlastita prava i interese, ona točno zna što hoće i ne postoji ništa što neće pokušati kako bi to ostvarila. Lisica je oličenje lukavosti i prepredenosti, ona brzo razmišlja i brzo se prilagođava situacijama. Za razliku od umišljenoga Pauna koji ne vidi druge oko sebe, Lisica bezobrazno iskorištava druge, ne pristaje na kompromise i vrlo dobro vodi svaki odnos u smjeru ostvarivanja osobnog interesa. U basnama ona koristi druge životinje kao mamce za vrebavanje neprijatelja, služi se njihovom naivnošću da im preotme hranu (*Lisica i gavran*), u stanju je lagati kako bi se izvukla iz neprilike (uvjerava jarca kako je ugodno u bunaru u koji je upala, da bi i on uskočio, a onda se penje na njegove rogove i izlazi, a njega ostavlja samog u nevolji (*Lisica i jarac*). Lisica nije nimalo naivna i svjesna je svojih mogućnosti, ona jedina nije htjela u lavlju pećinu u basni *Lisica i lav* jer je uočila da se niti jedna životinja ne vraća iz pećine.

Lisici, kao i Paunu, nedostaju suradničke sposobnosti (SEK 4), samo što je kod nje taj nedostatak posebno naglašen jer je lukava i planira različite prevare da bi zadovoljila svoje potrebe.

Miš je malen i nebitan, personificira poziciju djeteta u obitelji i školi, svi ga preskaču, mora paziti da ga netko ne zgazi, nitko od njega ne očekuje pomoć, niti rješenje, nitko nema vremena baviti se njegovim problemima. U basni *Lav i miš*, Lav pušta Miša koji ga je probudio jer mu ga je žao, a ne zato što vjeruje da bi mu se Miš mogao odužiti za to, iako se kasnije upravo to događa (kada Lav upada u mrežu koju Miš uspijeva pregristi). U priči *Djed i repa*, Miš je taj koji pomaže da se repa iščupa, iako je njegova snaga majušna. Lik Miša je osmišljen kako bi ukazao na veličinu malog i podcijenjenog, koji ima jednake mogućnosti kao i veliki i upečatljivi kojima drugi daju važnosti zbog njihove veličine. Ni od Miša, kao ni od djece, svijet odraslih nema nikakva očekivanja, njihovo je da se slobodno igraju i da nikome ne smetaju.

Miš ima nisko poštovanje vlastite vrijednosti, ne smatra se kompetentnim da reagira u danoj situaciji i tako riješi neki problem, iako uviđa prilike u kojima bi mogao to učiniti. Mišu nedostaje SEK 5 – sposobnost konstruktivnog donošenja odluka.

Lav je oličenje moći koju ima priroda. Kada rikne, svima se sledi krv u žilama i stoga Lav uživa svačije poštovanje. U isto vrijeme, Lav je pravedan i donosi samo ispravne odluke. Nijedna životinja ne sumnja u lavlje namjere. Kada je u basni *Lisica i Lav* stari Lav, koji više nije mogao loviti, izmislio da umire, sve su životinje odlazile u njegovu pećinu oprostiti se, a nisu primijetile da nijedna nije izašla iz pećine jer nisu posumnjali da bi ih Lav mogao pojesti.

U našoj priči Lavu ne nedostaje niti jedan SEK jer je on savršen.

Uvođenje životinjskih likova uvjetovalo je da se mjesto radnje veže za šumu, gdje životinje i žive. Prostor dramske radnje ograničen je s jedne strane gradom, a s druge strane prašumom. Središnje mjesto čini sam rub šume u koji su se doselili ljudski likovi: djevojčica **Maca** i njen otac **Šumar**. Njih dvoje došli su iz grada na rub šume jer je Šumar tu dobio posao, a mama je ostala u gradu.

Šumar je oličenje roditelja kako ih djeca često opisuju, on nikada nije kod kuće i nikada nema vremena koje bi posvetio kćeri. Kada su se doselili, Šumar je oko kuće posadio vrt u kojem uzgaja povrće, izgradio je kokošinjac u kojem uzgaja kokoši i tako stvorio, prema njegovom mišljenju, idealne uvjete za život njegove kćeri. Šumar ne razumije Macine potrebe i nema vremena saslušati je. Da bi ju usrećio stalno joj donosi darove – životinjske repove; da se Maca ne bi bojala, postavlja zamke po šumi u koje upadaju životinje koje on čuva.

Šumar želi udovoljiti i Maci i životinjama, ali ne uspijeva ni jedno ni drugo jer rješenje za njihove probleme traži iz vlastite vizure, nedostaje mu sposobnost suosjećanja s drugačijima od sebe (SEK 3).

Maca predstavlja dijete koje je krenulo u školu, došla je u nepoznatu sredinu u kojoj je usamljena i uplašena, a nitko nema razumijevanja za njezin strah. U našoj priči tata ju je doveo da živi u kući na rubu šume u kojoj nema ničega na što je djevojčica naviknuta: nema interneta, tableta, ni druge djece i Maci je sav taj svijet jako dosadan, a još ga se i boji. Macin je strah pogoršan činjenicom da je njezin otac cijeli dan na poslu, a ona ostaje sama kod kuće.

Maca ne prepoznaje svoj strah i ne može ga savladati (nedostaju joj SEK 1 i SEK 2). Macini se problemi samo pogoršavaju s razvijanjem priče, preko repova koje joj Šumar donosi, ona počinje usvajati probleme u SEK-u s kojima se i životinje čiji su repovi suočavaju. Do kraja predstave Maca mora upotpuniti svoje SEK-ove kako bi uspješno krenula u školu.

Likovi u predstavi zastupaju jedan od dva sukobljena načela: ljudski i životinjski i njihova ponašanja su usklađena sa zastupanim načelom.

5.5.2. Ljudsko i životinjsko načelo

U priči se sukobljavaju dva osnovna načela: ljudski i životinjski tj. prirodni.

Ljudsko načelo je načelo prema kojem čovjek od prirode oduzima zemlju i na njoj gradi svoju civilizaciju. Po tom načelu šumar čuva šumu, pazi na biljke i životinje u njoj, čuva šumski svijet od krivolovaca i požara te ima pravo na sve što pronade u šumi. Osim toga, ima pravo čuvati svoju kuću, postavljanjem zamki, od životinja koje kradu hranu (kopus, kokoši...) i prelaze granicu svog svijeta.

Prema ovom načelu, ljudi mogu braniti svoj teritorij, prava i slobodu. Ako ih životinje napadnu, ljudi se smiju braniti. Ljudi imaju pravo postavljati zamke za lisice, lavove i ostale divlje životinje ako će na taj način povećati svoju sigurnost.

Životinjsko načelo je načelo prirodne ravnoteže. Narušavaju ga ljudi koji osvajaju teritorije na kojima životinje žive, uništavaju im domove, ubijaju ih, remete im životnu sredinu (neke vrste se umjetno održavaju na životu jer su lijepe i interesantne, kao pande i koale, a neke se ubijaju, jer su opasne i predstavljaju dobre trofeje, kao zmiје, vukovi, medvjedi). Životinje su bespomoćne pred ljudima, povlače se pred njima, a mogu ih pobijediti jedino ako ih uplaše ili na neki drugi način uvjere da odu. Životinje imaju pravo napasti ljude da bi obranile svoj svijet. U ljudskom svijetu ima previše hrane i dosta toga ljudi bacaju, a životinje se moraju snalaziti da ne bi umrle od gladi.

Radile smo na ideji o sukobu ljudskog i životinjskog načela, koji je doveo do neravnoteže u prirodi u kojoj ne mogu opstati ni ljudi ni životinje. Čovjek se odrodio od prirode i postao njezin vladar, misli da mu je sve dozvoljeno i sve i radi, ali vjeruje da čuva prirodu i da ona ne bi opstala bez njega. Životinje su, nasuprot čovjeku, povezane s prirodom iz koje strši čovjek koji ih sve ugrožava, zato se one žele riješiti ljudi i vratiti prirodu u ravnotežu.

Mi smo postavile pitanje: *Što je to što je čovjeka tako odvojilo od prirode da je neprekidno uništava, ne uočavajući da pri tom uništava svoj dom i prijeti i samom sebi?*

Primijetile smo da čovjeku nedostaje nešto što bi mu omogućilo da komunicira s prirodom, da je čuje i osjeti. Zapitale smo se kako životinje komuniciraju s prirodom, što to one imaju, a čovjek nema. Sjetile smo se da neke životinje dobro vide, neke dobro čuju, neke imaju brkove i slične senzore, a onda

smo zapazile da sve životinje imaju rep, koji čovjek nema. Rep životinjama služi za lakše kretanje, i opažanje objekata pored kojih prolaze. Kada se životinja uplaši, rep joj se nakostriješi. Neke životinje međusobno komuniciraju pomoću svojih repova... Na kraju smo došle do ideje da bi čovjekov gubitak repa mogao biti razlog zašto on nije u stanju razumjeti prirodu.

Na osnovi oblika i veličine repa, životinje različito komuniciraju s prirodom pa smo tako izgradile dramske likove u skladu s dužinom i oblikom njihovog repa, a predstava je nazvana *Zašto su repovi važni*.

5.5.3. Struktura dramskog teksta

Predstava je oblikovana u formi dramske basne koju pripovijeda Miš kao glumac-učitelj. On od početka uvodi djecu u priču i cijelo vrijeme predstave aktivno komunicira s njima. Miš je uvijek na sceni, od trenutka kada se pojavljuje on poziva djecu da im ispriča priču. U svim trenutcima kada je potrebna pomoć u održavanju dramske napetosti, Miš se obraća djeci i traži pomoć. U scenama u kojima nema konkretnu ulogu, Miš je među djecom.

Kako se priča zbiva na granici ljudskog naselja i prirode, Miš izlazi pred djecu prerušen u računalnoga miša jer je stigao iz grada. Nakon što je počeo ostvarivati kontakt s prirodom, maska računalnoga miša se raspada i pravi se Miš oslobodio. Miš tada počinje razgovarati o svojem iskustvu dolaska iz grada s Macom i njezinim tatom.

Tata je dobio posao šumara i poveo sa sobom svoju ljubimicu na mjesto koje će biti najbolje za njezino odrastanje. Mama nije željela poći s njima. Šumar i Maca sada žive u kući na obodu šume. Šumar cijeli dan provodi u šumi, a Maca ostaje sama. Da bi je razveselio, Šumar je oko kuće zasadio vrt i cvijeće i kupio koke nesilice koje žive u kokošinjcima. Kako bi zaštitio Macu dok on nije kod kuće, Šumar je oko kuće postavio zamke.

Kuća s vrtom i kokošima postala je privlačna gladnim šumskim životinjama, posebno Lisici. Životinje prilaze kući i jedna za drugom upadaju u zamke koje im odsijecaju repove.

U zamku prvo upada Zec, kojeg je Lisica namamila na kupus kako bi otkrila gdje se nalaze zamke na prilazu kokošinjcima. Bez repa, Zec je postao dezorijentiran i jedva se vratio u šumu da se negdje sakrije kako bi preživio. Šumar je pronašao zečji rep u zamci i poklonio ga Maci. Uzevši rep, Maca se počela ponašati kao Zec, postala je plašljiva, brzopleta i s kratkotrajnom pozornošću.

Sljedeći u zamku upada Paun, kojeg je Lisica lukavo uvjerila da se popne na ogradu ispred kuće i raširi svoj rep, rekavši mu da ukućani nisu zainteresirani za njegovu ljepotu. Kako bi joj dokazao da nije u pravu, Paun se penje na ogradu, širi rep, a pritom se oklizne, padne s ograde i upadne u zamku koja mu odsiječe rep. Zbunjen, bez repa, jedva pobjegne u šumu i sakrije se kako bi preživio.

Šumar pronalazi Paunov rep i od njega izrađuje šešir za Macu. Kada je Maca stavila šešir od Paunovog repa, postala je umišljena i hvalisava kao paun. Cijelo vrijeme zahtijeva da bude u centru očeve pažnje pa mu je tako naredila da zbog njene sigurnosti mora uhvatiti Lisicu i donijet joj i njezin rep.

Šumar nije želio povrijediti svoju kći, ali nije želio povrijediti ni Lisicu. Međutim, situacija postaje sve napetija kada i Lisica ostane bez repa. Naime, Šumar je, zbunjen Macinim optužbama da nije dovoljno dobar otac, zaboravio nahraniti Lisicu. Izgladnjela se Lisica razljutila i odlučila zavladata šumom, jer onaj koji vlada tj. Lav, ne radi dobro svoj posao. Lav vlada prirodom samo zato što ima najsnažniji rep kojim može oboriti i čovjeka te je Lisica odlučila vježbati svoj rep da postane kao lavlji. Mlateći repom lijevo-desno, nije primijetila zamku. Kada joj je rep upao u zamku, počela je zapomagati i tražiti pomoć, ali nijedna životinja nije joj htjela pomoći. Kada je shvatila da Šumar dolazi, Lisica je, od straha da ne završi zarobljena u zoološkom vrtu, sama sebi odgrizla rep.

Šumar donosi Lisičin rep Maci koja ga stavlja oko vrata i postaje manipulativna i svojeglava kao i Lisica. Maca govori ocu da njih dvoje neće biti mirni sve dok on ne ulovi Lava.

U međuvremenu, Lisica bez repa, nemoćna da lovi i snalazi se u prirodi, uvjerava životinje da zajedno svrgnu Lava. Prvo uvjerava Zeca i Pauna, ali oni bez repa ne smiju ni glavu pomoliti iz zaklona. Lisica zatim saziva skupštinu šumskog svijeta, koju predstavljaju djeca, da s njom zbace Lava. Ako djeca prihvate ići s njom, ona predlaže da ih ona zastupa. Ako odbiju, ona ih naziva kukavicama i odlazi sama.

Na Lisičin poziv za svrgavanje Lava najbolje reagira Maca, koja skandira po kući: *Zbacimo Lava!*. Šumar ne uspijeva izaći na kraj s njom te od muke kreće uloviti Lisicu, koja je kriva za Macino ponašanje. Maca ostaje kod kuće, pohlepna i nezasićna, želi sve šumske repove i želi vladati svima.

Miš je svjedok Macinog ponašanja i on joj cijelo vrijeme pokušava pomoći, ali Maca ga ne primjećuje. Kad shvati da situaciju neće moći drugačije razriješiti, skuplja hrabrost i odlazi kod Lava koji spava u pećini da bi zatražio pomoć.

Međutim, Lisica je prva stigla do lavlje pećine i ispred nje susreće Šumara. Lisica je odmah pokušala nasamariti Šumara da on ulovi Lava, ali je Šumar prozreo njezin plan. Bijesna je Lisica tada probudila Lava koji je, razgoropađen, napao Šumara.

Šumar je bespomoćan u lavljim kandžama i Miš napokon preuzima odgovornost za pronalaženje rješenja, jer se, pod naletom lavljeg bijesa, čitava priroda razbjesni: podižu se uragani, vulkani prijete erupcijom, Zemlja se trese... Zaključujući zajedno s djecom da je Maca jedina koja može pomoći, Miš odlazi po Macu i skida repove s nje. Maca ga tada prvi put ugleda, a kada joj Miš objasni problem, ona spremi repove u torbu koju je pripremila za polazak u školu i žuri s Mišem spasiti oca.

Maca sve repove vraća Lavu i moli ga da joj oslobodi tatu. Lav se savjetuje s djecom i odlučuje pustiti Macu i Šumara jer je Maca razumjela i uvažila zakone prirode.

Šumar i Maca su slobodni i vraćaju se kući. Šumar je ponosan što je Maca sazrela i postala spremna za polazak u školu. Maca odlazi kod mame u grad, a Miš ide s njom da ju čuva i pravi joj društvo ponovo prerušen u računalnoga Miša.

Opća je tema priče odgovoran odnos čovjeka prema prirodi – kako vanjskoj (u smislu ekologije), tako i unutrašnjoj, vlastitoj. Distanca i uzajamne veze između čovjeka i prirode imale su važno mjesto i u određivanju dramaturgije i režije komada.

Maca i njezin otac se, u priči, približavaju prirodi prvo doseljenjem na ivicu prirode, a potom i preko repova koje su životinje izgubile. Maca tijekom tog približavanja upoznaje svoju prirodu - strahove, oholost, razmaženost i sebičnost.

Približavanje prirodi personificira proces sazrijevanja kojim Maca prolazi kako bi se pripremila za polazak u školu. U tijeku priče dolazi do prostornog približavanja koje počinje doseljavanjem do nove potpuno nepoznate sredine, ali i do dubinskog razotkrivanja socioemocionalnih problema s kojima se suočava prilikom dolaska u tu novu sredinu.

Dramaturgija prostora prati ovu logiku. Macina i Šumareva kućica je na rubu šume. Oko kuće se nalazi pripitomljena priroda.

Između kuće i šume nalazi se livada na kojoj žive brojne biljke i životinje, među kojima dominira Paun ljepotom svog raskošnog repa. Tijekom dramske radnje, ograda Šumareve kuće pomiče se u pravcu livade pa Maca tako ima priliku vidjeti Pauna.

U šumi žive veće životinje i u našoj priči vrijedi pravilo: što je šuma veća i gušća, to su životinje veće i snažnije. U šumi kraljuje Lisica – kraljica šume. Lisica je oličenje divljine, ona se ne može ukrotiti niti pripitomiti, smjela je i snalažljiva i pokazuje otvoren stav protiv ljudi koji sve više osvajaju prirodu, a pri tom imaju obilje hrane koju ne dijele sa šumskim životinjama.

Najdublja i najstrašnija šuma mjesto je prave neukroćene prirode koju personificira Lav, prema kojem svi osjećaju strahopoštovanje. Lav mirno spava i priroda miruje dok postoji ravnoteža. Kada se ravnoteža poremeti, bude se sve prirodne katastrofe: zemljotres, oluja, vulkan, tornado, cunami... Životinje su, za razliku od ljudi, svjesne da će se, ako se lav probudi i izađe iz svoje pećine, dogoditi nešto strašno.

Sakupljajući repove, Maca se tijekom svog *putovanja* približava samoj prirodi, upoznajući i svoju vlastitu prirodu, odnosno svoje loše osobine (SE nekompetentnosti), koje mora naučiti obuzdati prije nego što pođe u školu.

Nepoznavanje vlastite prirode predstavlja barijeru u komunikaciji s drugima. Maca se zato nalazi zbunjena na rubu nove sredine u kojoj se ne snalazi. S druge strane, iza ruba prirode, žive životinje koje se snalaze u prirodnoj sredini, ali ne znaju komunicirati s Macom pa Maca mora sama pronaći način kako će se socijalizirati u novoj sredini.

Najbliže rubu prirode su životinje s najmanjim repom, čije ponašanje ima najmanji utjecaj na druge. U našoj se priči tu pojavljuje Zec. Maca se prvo susreće sa zečjim repom preko kojeg prepoznaje strah koji ju je cijelu obuzeo i od kojeg se skupila sama u svojoj kući.

Tijekom radionica s djecom primijetili smo da je strah emocija koju svi prepoznaju. Psiholozi objašnjavaju strah kao preemocionalno stanje koje nastaje uslijed nemanja prethodnih iskustava o novoj situaciji i koje dovodi do blokade svih ideja koje bi pomogle u rješavanju te situacije (Goleman, 2005; Jarymowicz et Bar-Tal, 2006). Maca ostaje u stanju emotivne blokade dok ne prepozna svoj strah, odnosno dok ne savlada SEK 1 – prepoznavanje vlastitih emocija. Stanje emotivne blokade djeluje na Macu tako da se, kao Zec, još više povlači u sebe i nepromišljeno i brzopleto reagira.

Ograda Macine kuće pomiče se ka nepoznatoj prirodi i ulazi u livadu gdje žive životinje s većim repom, među kojima se razmeće Paun sa svojim raskošnim repom. Paun je dosta udaljen od središta prirode, ali njegov rep ima veliku moć nad ostalim životinjama s livade.

Paunov rep Maci donosi umišljenost i hvalisavost, što joj stvara još veće probleme u socijalizaciji jer ona počinje podcjenjivati ostale. Kako još uvijek nije u stanju prepoznati svoje emocije, Maca ne može ni uspostaviti kontrolu nad njima (ne može savladati SEK 2) pa se pod utjecajem straha potpuno prepušta paunovskoj umišljenosti i traži pozornost svoje okoline. Istu pažnju očekuju djeca koja iz vrtića, gdje su mogla sjesti odgajateljici u krilo i ostvariti ono što žele, prelaze u školu.

Kada ne dobiju željenu pažnju, djeca se ili povlače u sebe ili počinju manipulirati drugima (Jones et Bouffard, 2012), a to je i Maca napravila kada se susrela s lisičjim repom. Lisica živi u šumi kao i ostale životinje s velikim repovima. Lisičji rep je raskošan, uočljiv i poželjan. Jedina je mana njezinog repa to što nije snažan kao lavlji i to joj je najveća prepreka u ambiciji da zavlada šumom. Lisica je uvjerena da je pametnija od ljudi i da je u stanju potjerati ih iz šume. Boji se jedino da će je ljudi lišiti slobode i pripitomiti, kao što to rade s domaćim životinjama koje na kraju ubijaju i jedu. Maca je, u kontaktu s lisičjim repom, počela manipulirati ocem, prijetiti i zahtijevati da joj se ispune želje. Macino ponašanje je predstavljalo obranu od stavova okoline s kojima se nije osjećala ravnopravno te kao ni Lisica nije bila u stanju ostvariti otvorenu komunikaciju u kojoj bi surađivala s ocem (nije savladala SEK 4), već mu je nametala svoje potrebe i stavove.

Maca je u nalijetanju svojih potreba potpuno izgubila unutrašnju ravnotežu te je poželjela zavladata svima preko lavljeg repa – najsnažnijeg u životinjskom svijetu, koji omogućava Lavu da bude car životinja. Nesposobnost je socijalizacije kod Mace izazvala nasilno ponašanje, koje nastaje kao posljedica nakupljenih emocija (Popadić, et al, 2013) pa Maca nije bila u stanju odgovorno rješavati probleme (nije savladala SEK 5).

Sve repove Maci donosi otac, kako bi nadomjestio vrijeme koje ne provodi s njom te on postaje suučesnik u razvijanju njene pohlepe. Obasipajući je poklonima, otac se iskupljuje za neposvećivanje pozornosti kćeri. Otac nema razvijenu empatiju prema Macinim potrebama, on ih promatra na temelju svojih stavova o njima. Istu empatiju on nema ni kao šumar prema životinjama, čije probleme, također, rješava onako kako on misli da je najbolje pa mu tako nije jasno kako je moguće da se svuda po šumi nalaze životinjski repovi u zamkama, iako je on te zamke postavio da bi zaštitio svoju kćerku. Šumar nema sposobnost suosjećanja s osobama drugačijih životnih stilova i kulturnih miljea (SEK 3).

Maca do ivice novog svijeta dolazi s Mišem, čijeg prisustva nije svjesna sve do kraja priče. Miš ima dugi rep koji mu omogućava duboko razumijevanje prirode, a u isto je vrijeme, njegov rep tanak pa se tako može svuda provući. Mišji je rep simbol razumijevanja prirode i svih živih bića u njoj. Maca,

zahvaljujući mišjem repu, koji joj je Miš sam pružio, uspijeva sagledati zbrku koju je napravila svojom pohlepom i neobazrivošću. Međutim, ni sam Miš nije svjestan svojih mogućnosti i tijekom priče je više puta propustio priliku da reagira na nastale situacije. Mišu je bilo potrebno vrijeme da odgovorno pristupi nastalim situacijama i potraži način da ih razriješi (nedostaje mu SEK 5).

Proces kreiranja dramskog teksta završen je stvaranjem interaktivne strukture koja objedinjuje savladavanje svih pet SEK-ova i njihovo smještanje u dramsku basnu prilagođenu djeci. Nakon završavanja teksta, pristupilo se pripremanju participativne predstave, a tekst je tijekom procesa rada na predstavi dodatno prilagođavan.

5.6. Pripremanje participativne predstave

Pripremanje predstave trajalo je dva mjeseca. Kreativni tim činili su glumci, koji su sudjelovali u radionicama provedenim u vrtiću, dramska pedagoginja (ja), redateljica, te asistentica, također dramska pedagoginja, koja je bila uključena u radionice u vrtiću. Dramaturginja je povremeno dolazila na probe i konzultirali smo ju oko izmjena u tekstu. Suradnica za scenski pokret i koreografinja sam, također, bila ja. Scenografinja i kostimografinja je povremeno obilazila proces, kako bi dobila uvid u potrebe kostima i scenografije.

Početna ideja u pripremanju predstave bila je da se ostvari participacija dječje publike prilikom izvođenja, kojom će se ostvariti najbolji pristup temi i problematici.

5.6.1. Participacija dječje publike

S obzirom na to da smo se odlučili za participativni pristup, dječja publika uključena je u radnju od početka do kraja predstave:

- a) djecu koja ulaze u izvođački prostor dočekuje dramski pedagog koji s njima izvodi jednostavnu dramsku igru kojom ih navodi na razmišljanje o životinjama
- b) nakon zadobivanja dječje pozornosti, među djecu ulazi Miš koji ih interaktivno uvodi u priču
- c) tijekom cijele predstave djeci se daju rekviziti koji ih uključuju u ambijent kao cvijeće, pčele, ptice, lišće, koke...
- d) glavni se trenutci interakcije događaju šest puta tijekom predstave i za vrijeme njihovog trajanja se obrađuju socioemocionalne kompetencije.

Kreativna participacija predškolske djece u nastanku predstave ukazala nam je na potrebu za stalnim uključivanjem djece jer se tako povećava njihova prisutnost. U predstavi su korišteni svi oblici O'Tooleove participacije (1976).

Kao što je i planirano tijekom kreiranja dramskog teksta, Miš pripovijeda priču. Miš od samoga početka stvara blizak odnos s djecom, samo ga oni mogu vidjeti jer su i sami mali i nebitni odraslima, kao i on.

Miš prvi ulazi na scenu i počinje govoriti o svom iskustvu dolaska iz grada na rub šume. Za njim se pojavljuju Šumar, koji donosi zidove kuće i Maca, koja nosi svoju kućicu, tj. komadić kuće u kojoj ona boravi. Kada Miš kaže da je Šumar zasadio vrt i cvijeće, djeci se na glave stavljaju rajfovi s cvijećem i povrćem. Osim toga, Šumar gradi kokošinjac ograđivanjem nekolicine djece, kojima potom stavlja na glave rajfove kao da su koke.

Miš u nastavku objašnjava da su dalje od kuće livada i šuma pa se na osnovu položaja njihovog sjedenja, djeci dodjeljuju rajfovi s pticama, pčelicama ili leptirima, kao i lišće drveća.

Miš više puta poziva djecu da zuje, šušte ili cvrkuću ili s njima stvara zvukove različitih prirodnih nepogoda, u obliku naređene participacije.

Djeca u skladu sa svojim ulogama tijekom cijele predstave spontano ili izazvano reagiraju: skrivaju Zeca i Miša od Lisice, kokodaču kad Lisica priđe kokošinjcu, bježe od Mace kad počne ganjati Miša i tražiti repove svih životinja.

Pokraj uključivanja u dramski ambijent, djeca su uključena u scene u kojima su posebno obrađeni SEK-ovi.

Dramski likovi prolaze različita iskustva tijekom kojih otkrivaju nedostatke svojih SEK-ova i uče kako ih savladati. Da bi se pojačao edukativni efekt predstave, uvode se scene interakcije s publikom, posebno posvećene SEL-u.

Nakon scene u kojoj Maca prvi put ostaje sama kod kuće, slijedi interakcija s publikom u kojoj se obrađuju SEK 1 – prepoznavanje vlastitih osjećaja i misli i njihovog utjecaja na ponašanje, emocionalna stabilnost, samopouzdanje i pozitivan stav. U toj sceni Miš pita djecu žele li bolje upoznati Macu. Miš se može sasvim približiti Maci, s obzirom na to da ga ona ne primjećuje pa sjeda pored nje, u istu pozu kao i

ona (šćućuren, s nosom među skupljenim koljenima). Iz tog položaja pita djecu kako se Maca osjeća. Kada djeca odgovore da je Maca tužna, Miš ih pita što bi Maca mogla raditi kako ne bi bila tužna.

Nakon Macinog susreta sa zečjim repom i njezinog paralizirajućeg straha, Miš pita djecu zašto se Maca zaključala u kuću. Kada djeca odgovore da je Maca uplašena, Miš s djecom osmišljava šumsku simfoniju koja će ohrabriti Macu. Djeca, ovisno o svojim rajf-kostimima šušte kao lišće, cvrkuću kao ptice ili zuje kao pčele te tako pomažu Maci da svlada svoj strah, odnosno SEK 2 – sposobnost prilagođavanja vlastitih emocija, mišljenja i navika uvjetima u različitim situacijama.

Kad sebična Maca izbací Šumara iz kuće i pošalje ga u lov na Lisicu, Šumar bespomoćno sjedi i razmišlja što učiniti: poslušati Macu – kao otac ili sačuvati Lisicu – kao šumar. Miš tada poziva djecu da stanu u dva reda i primjenom dramske igre *Tunel misli* šapnu Šumaru svoje mišljenje o tome što bi trebao učiniti. Djeca pomažu Šumaru da izgradi SEK 3 – sposobnost suosjećanja s osobama drugačijih životnih stilova i kulturnih miljea.

Lisica, kada ostane bez repa, sazove šumsku skupštinu. Ona je predsjedavajuća, a članovi skupštine su stanari šume, odnosno djeca. Lisica im se obraća pitanjima: *Potočiću, tko je bacio smeće u tebe?, Drvo, tko ti je spalio grane?, Ptičice, tko ti je srušio gnijezda s drveta?...* Kada prikupi odgovore i zaključi da su za sva ta zlodjela krivi ljudi, pozove djecu da glasaju o tome treba li cara životinja, koji je sve to dozvolio i koji *knjava* u pećini, zbaciti ili ne. Ovom interakcijom djeca uče društvene norme i sagledavaju stajalište obitelji, škole i zajednice – SEK 3.

Miš poziva djecu da pomognu u situaciji u kojoj je Lav zarobio Šumara, a Šumar je u isto vrijeme uperio pušku u Lava. Miš traži dječje prijedloge za rješavanje ovoga sukoba. Djeci se tijekom interakcije predočava kultura dijaloga – SEK 4.

SEK 5 – odgovorno donošenje odluka ne uvodi se kao posebna interakcija, ali se djeca do kraja predstave uvode u nju jer sudjeluju u Macinim promjenama ponašanja i njezinom trudu da spasi oca. Kad Maca vrati sve repove koje je dobila, ona traži od djece da joj daju i svoje cvijeće, pčelice, ptičice i krijeste – sve što imaju, kako bi udobrovoljila Lava da joj oslobodi oca. Da bi se djeca uspješnije približila priči, scena je dizajnirana tako da su djeca sasvim blizu likova.

5.6.2. Izazovi participativne TIE predstave za glumce

Glumački je tim odabran prema preporuci profesorice s jedne od beogradskih dramskih akademija, s kojom je prije početka rada na projektu planirana suradnja. Prihvatili smo tim koji se poznaje s fakulteta (svi su bili s iste klase), kako bi dobro surađivao i kako bismo uštedjeli vrijeme potrebno za upoznavanje tima.

Naš prvi izazov u radu s glumcima bio je da im objasnimo razliku između konvencionalnog kazališta za djecu i TIE-a, u kojem je naglasak na edukativnoj funkciji, ali koje također ima profesionalnu umjetničku formu, jednako kao i konvencionalno kazalište (Jackson, 1993; Agofure, 2013). Glumcima je svakako bio izazov da se okušaju u TIE-u. Prihvatili su da tijekom izvođenja budu u istoj ravni s dječjom publikom s kojom će ravnopravno komunicirati i uvažavati ju. Ipak, otvorenost u komunikaciji i spremnost na improvizaciju bio je prevelik izazov za glumce, koji do danas nije svladan.

Javio se problem jer se glumac nije u stanju upustiti u improviziranu interakciju pa tako ima spremne odgovore na dječja pitanja ili postavlja pitanja na koja očekuje potvrđan odgovor, koristeći pitanje *Je l' tako?*. Drugi problem koji je primijećen jest da glumci imaju teškoće s koncentriranjem na ulogu kada se upuste u komunikaciju s djecom.

Pozitivna okolnost je ta što se glumci, kako su sami rekli, nikada prije nisu sreli s tako zahtjevnim pristupom radnji i likovima u kazalištu za djecu te se stječe dojam da sa zadovoljstvom sudjeluju u predstavi. Kako Way navodi (1981), glumcima koji potječu iz konvencionalnog kazališnog pristupa potrebno je vrijeme da se naviknu na participativni pristup, ali ako imaju volje, to će se i dogoditi. Ja se nadam da ćemo mi s ovim mladim ljudima nastaviti suradnju.

5.6.3. Dizajn scene i kostima

Scena je osmišljena u obliku piste oko koje sjede djeca. S jedne je strane piste grad i s te strane se postavlja i kuća; a s druge je strane priroda, odnosno livada, šuma i prašuma o kojoj se ništa ne zna i ne govori. Ispred kuće je ograda koja se tijekom predstave pomiče prema prirodi, da bi se dočaralo kako ljudi otimaju zemlju od prirode i ograničavaju životni prostor životinjama. Između kuće i ograde nalaze se povrtnjak i vrt s cvijećem, a odmah pokraj kuće kokošinjac. Svi elementi scene su lako rasklopivi i prenosivi (Fig. 1).

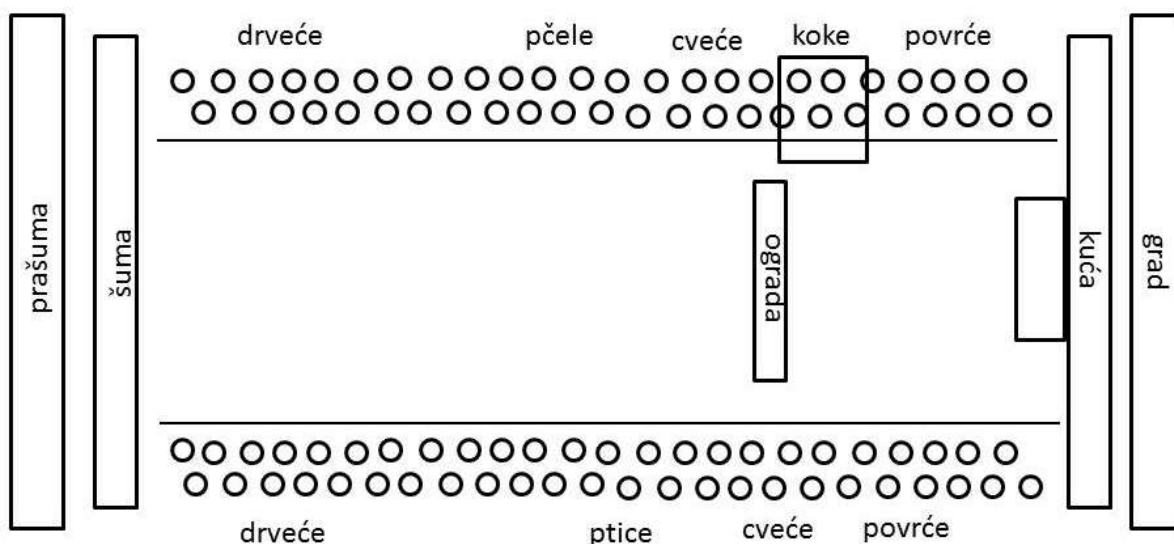


Fig. 1. Shematski prikaz scene.

Kostimi ljudskih likova realistično su dizajnirani: Šumar ima radno odijelo, gumene i radne rukavice, a Maca kombinezon i cipelice, kao djevojčice. Životinjski likovi su oblikovani nalik na plišane igračke, kako bi bili bliži djeci.

Lik Lava ne pojavljuje se realistično, već njega interpretira dvoje djece, koje Miš bira iz publike. Djeca i Miš zajedno drže lavlju glavu i šape. Lavlji je rep izrazito dugačak jer simbolizira prirodu. Na kraju predstave publiku se poziva da dodirne lavlji rep.

Predstava ima originalnu glazbu koja prati likove. Za predstavu su dizajnirani plakat i program – flajer (Dodatci 5 i 6).

Pripremljena je predstava koja se može izvesti i u prostoru vrtića ili škole i u kazalištu.

5.7. Izvođenje predstave

Predstava je osmišljena za predškolski uzrast i djecu prvog razreda osnovne škole (od 5 do 7 godina), a prilagođena je za prisutnost oko 100 djece odnosno 3 do 4 razreda / grupa *predškolaraca*. Kada se izvodi u takvim uvjetima, njezin je učinak najbolji (Way, 1981). Predstavi bi trebala prisustvovati cijela grupa s odgajateljima/učiteljima, kako bi odgajatelji/učitelji mogli i nakon povratka u svoje

ustanove nastaviti raditi na temi. Predstava nije osmišljena za individualne dolaske djece i roditelja jer tako nema kompletan efekt. Zbog sprječavanja financijskog gubitka, povremeno su dovedene skupine mlađe ili starije djece, ali u tim slučajevima efekt nije bio potpun, posebno za djecu mlađu od 5 godina.

Predstava je dva puta pretpremijero izvedena: za sigurnu publiku, koja je već sudjelovala u pripremnim radionicama i za publiku oglednog vrtića, u kojem djeca idu u kazalište češće nego ostala. Nakon pretpremijernih izvođenja, predstava je malo dorađivana, kako bi je dječja publika bolje prihvatila.

Publika dobro reagira na predstavu, ali reakcija je različita na svakom izvođenju i razlikuje se od skupine do skupine djece koja prisustvuju predstavi. Primijetili smo da su različita ponašanja djece kada se predstava izvodi u njihovom vrtiću/školi i kada se izvodi u kazalištu, odnosno kulturnom centru. Djeca su opuštenija kada je izvođenje u njihovom prostoru. Također smo primijetili da predškolske skupine i skupine prvih razreda ne bi trebalo miješati jer djeca imaju različita iskustva i saznanja pa se tada mlađa djeca osjećaju isključenima, a kada se mlađima posveti više pozornosti, starijima postaje dosadno.

Mnoga djeca nisu navikla na slobodu iskazivanja mišljenja u kazalištu pa se događalo da tijekom predstave budu malo nemirnija i tako ometaju ostale. Veće iznenađenje je bilo kod odgajateljica i učiteljica koje su navikle uvoditi red i takozvano *ponašanje kao u kazalištu*.

Da bismo pojačali učinak predstave, uveli smo radionice koje se odvijaju odmah nakon predstave i u njima sudjeluju sva djeca.

5.8. Radionice uz predstavu

Svako izvođenje predstave prate radionice. Svrha im je pomoći djeci u boljem usvajanju edukativnog sadržaja predstave. Uvodna radionica je izborna i nudi se vrtićima i školama, koje pohađaju djeca koja će prisustvovati predstavi, a program radionice je uračunat u cijenu predstave. Zaključna radionica provodi se odmah po završetku predstave i obavezna je za svu djecu.

5.8.1. Uvodna radionica

Tijekom uvodne radionice djeca se navikavaju na interaktivne odnose u koje će stupati s glumcima tijekom predstave. Radionica je organizirana u uobičajenoj dramskopedagoškoj formi i izvodi je dramski pedagog. Dramske su igre pozorno birane da oslobode djecu i stvore ozračje u kojem su svi

slobodni iskazati svoje mišljenje, ali tako da ne ugrožavaju potrebe drugih. Radionica traje 45 minuta i izvodi se dan-dva prije predstave.

Svrha je uvodne radionice uvesti djecu u temu predstave i ispitati i upotpuniti njihova prethodna iskustva u vezi sa SEK-om i TIE-om, kako bi mogla lakše pratiti predstavu, ali i da se prilagode na interaktivni pristup. Scenarij radionice objedinjuje bazične DIE tehnike, kao što su zamrznute slike, tehnika pantomime, ruka na ramenu, dramske improvizacije i dramske igre: kreni – stani, volim – ne volim (Spolin, 1963). Koncept radionice je osmišljen tako da se dramskim igrama potaknu dječja koncentracija i pažnja, da bi se zatim dovela u konkretnu situaciju koja je njima bliska i u toj situaciji im se postupno dodaju zahtjevi.

Sinopsis: Dječjoj vršnjakinji Maci je rođendan, svi su pozvani, osim jednog dječaka - Miše. Kako se on osjeća? Kako se osjećaju ostali nakon što shvate da Miša nije pozvan? Što se događa sutradan u školi? Kako će se razriješiti situacija? (vidi: Dodatak 3).

Djeca se spontano navode na razvijanje osjećaja nelagode koji će kod njih razviti empatiju prema odbačenome. U isto se vrijeme od njih traži da prihvate grešku i nađu rješenje. Radionica potiče pet osnovnih SEK-ova, ali i razvija osjećaj odgovornosti za vlastito ponašanje i daje prostor odgajatelju/nastavniku da se nadoveže na temu.

Zahtjev je radionice odgovorno prihvaćanje osobne pogreške, kako se ne bi ponovile u budućnosti. Djeca su podijeljena u skupine s različitim zadacima. Kako bi se uvidio kompletan nesporazum, bilo je neophodno da se pažljivo pogledaju dramska rešenja svih grupa koje su sudjelovale na radionici. Od djece je zahtijevano da se ispričaju jedni drugima, što im je bilo jako teško.

Dramski pedagog koji je vodio radionicu dočekuje publiku koja dolazi na predstavu i izvodi s njima još jednu dramsku igru koja ih priprema za predstavu. Na ovaj način se publika priprema na odnos kakav su imali tijekom radionice kada se od njih očekivalo da budu uključeni i prisutni. Publika je u isto vrijeme pripremljena na to da će se predstava nadovezati na znanje koje su stekli na radionici (Dewey, 1938).

Primijetili smo da su djeca koja su sudjelovala u pripremnim radionicama bolje reagirala na predstavu - lakše se uključuju u interakciju, mirnija su i imaju više strpljenja.

Da bi se upotpunio edukativni efekt kazališnog iskustva, nakon predstave izvodi se zaključna radionica, koja predstavlja refleksiju na stečeno iskustvo (Kolb 1984).

5.8.2. Zaključna radionica

Radionicu prate sva djeca koja su prisustvovala predstavi, bez obzira na to jesu li su sudjelovala u pripremnoj radionici. Radionica se provodi odmah nakon predstave u izvedbenom prostoru i traje 20 minuta. Publika se dijeli u četiri skupine koje nastavljaju raditi simultano, a svaku skupinu vodi po jedan glumac. Dramski pedagog obilazi sve skupine i pomaže ako je to potrebno (vidi: Dodatak 4).

Svrha je radionice dječje usustavljanje znanja o SEK-u stečenoga tijekom prethodnog programa. Glumci voditelji skupina razgovaraju s djecom iz lika i pokušavaju dobiti odgovore na pitanje zašto je lik na određeni način reagirao. Ovaj trenutak potiče kritičko mišljenje kod djece i daje im priliku za raspravu o predstavi koju su upravo gledali i za komentiranje postupaka lika koji sjedi s njima u krugu. Glumci-učitelji posebno su pripremljeni za ovu radionicu. Oni moraju ostati u liku i braniti svoje postupke i pri tom voditi računa da se rasprava ne odmakne od teme i ne preraste u svađu. Odnosno, moraju uz ulogu koju zastupaju, preuzeti i funkciju edukatora koji vodi radionicu (Bolton, 1984; Way, 1967, 1981).

Nakon što je TIE program realiziran i testiran pretpremijernim i premijernim izvođenjem, počelo je njegovo plasiranje školama i vrtićima.

6. PROGRAM U PRAKSI

Ustanove u kojima smo izvodili program uglavnom su kulturni centri u Beogradu, a kao matična scena ustalila se beogradska općinska Ustanova kulture *Stari grad*. Također, povremeno se organiziraju izvođenja u školama širom Beograda ako im je jednostavnije organizirati izvođenje u njihovim prostorijama. Predstava je samo jednom izvedena izvan Beograda, u Domu omladine Pančevo.

5.9. Predstava u praksi

Tijekom planiranja predstave, imali smo namjeru razviti program posebno namijenjen djeci od 5 do 7 godina koji će se oslanjati na njihova prethodna iskustva i kontinuirano prilagođavati njihovim potrebama. Posvećeni smo tome da slušamo dječju publiku i tijekom izvođenja predstave uviđamo detalje koje treba mijenjati i prilagođavati. Predstava se razvija i sa svakim novim izvođenjem dobiva sve bolju formu te se izvođenjem jačaju kapaciteti cijelog tima koji sudjeluje u izvedbi.

Zaključke o uspješnosti predstave oblikujemo prema stupnju dječje interakcije, koncentriranosti na predstavu i raspoloženja. Dječja publika je blizu glumaca te je zaključivanje o učincima predstave lakše, nego kod konvencionalnih predstava. Nakon svakog izvođenja nastojimo razgovarati s odgajateljima ili nastavnicima o njihovim dojmovima i potencijalu predstave za razvijanje SEK-a.

Predstava je bila izvođena pred skupinama djece iz državnih i privatnih vrtića, kao i državnih i privatnih škola.

Primijećeno je da na predstavu najbolje reaguju djeca predškolskoga uzrasta i učenici prvog razreda. U nekoliko navrata su vrtići dovodili i mlađu djecu, kojoj je bilo interesantno gledati predstavu, ali su imala problema s uključivanjem i nisu najbolje razumjela o čemu se radi. Djeca drugog razreda također dobro reaguju na predstavu, dok je starijoj djeci već nedovoljno zanimljiva pa bivaju nemirna. Najbolji učinak postiže se kada su sva djeca u publici vršnjaci. Tijekom jednog izvođenja u publici su bila izmiješana djeca iz vrtića i prvog i drugog razreda i tada je mlađima bilo potrebno više vremena za razmišljanje i uključivanje, a stariji za to nisu imali strpljenja te takva atmosfera nikom nije bila ugodna.

5.10. Radionice u praksi

Odgajatelji i učitelji misle da su radionice veoma važan dio programa jer, kako kažu učitelji, *gađaju probleme s kojima se djeca susreću* i pomažu da se djeca lakše poistovjete s likovima u predstavi.

Zaključna je radionica ocijenjena kao važan korak u učenju i dobra osnova odgajateljima i učiteljima za obradu kazališnog iskustva kada se vrate u svoje ustanove.

5.11. Pripremanje radnih materijala za odgajatelje i učitelje

Kompletan program koji potiče unapređivanje SEK-a djece predškolskog uzrasta i prvog razreda osnovne škole obuhvatit će:

- participativnu predstavu *Zašto su repovi važni?*
- uvodnu i zaključnu radionicu uz predstavu,
- program kreativnih dramskih radionica za SEL i
- stručno usavršavanje odgajatelja/učitelja za primjenu dramskih tehnika u SEL-u.

Radni materijali nudit će se vrtićima i školama kao priručnici za odgajatelje/učitelje, u cilju promocije suradnje vrtića/škola i kazališta na planu TIE-a i unapređivanja TIE-a kao modela za učenje. Ova će se suradnja produbljivati i nastaviti u pravcu kreiranja novih TIE programa u kojima će sudjelovati timovi umjetnika i nastavnika, ali i roditelja i različitih stručnjaka koji mogu doprinijeti obrazovanju i odgoju djece.

7. ZAKLJUČCI

U ovom je radu opisan postupak pripreme i realizacije participativne predstave namijenjene djeci predškolskog uzrasta i prvog razreda osnovne škole koja pomaže u unapređivanju njihovih SEK-ova i boljoj pripremi za školske obaveze. Predstava je pripremana uz pomoć participacije djece predškolskog uzrasta i na temelju koje je osmišljen dramski tekst za predstavu. Konačna predstava realizirana je uz participaciju dječje publike. Da bi se pojačao edukativni efekt, uz predstavu su uvedene i uvodna i zaključna radionica.

Tijekom rada na programu, koji je ovdje opisan i obrazložen, susreli smo se s nizom pitanja i promišljanja. Promišljanja se mogu grupirati u nekoliko tema:

1. Faktori koji utječu na potrebu za programom s ovom specifičnom tematikom
2. Realizacija participativnog programa u postojećim uvjetima u kazalištu i prosvjeti
3. Suradnja kao preduvjet uspješnosti programa
4. Uloga dramskog pedagoga u razvoju i provođenju TIE i SEL programa.

7.1. Faktori koji utječu na potrebu za programom s ovom specifičnom tematikom

Potreba za programom s ovom specifičnom tematikom je u aktualnoj situaciji u Srbiji složena i ima više komponenti:

- Nema programa i drugih instrumenata koji bi osigurali lakši i manje stresan prelazak djeteta iz predškolske u osnovnoškolsku razinu odgoja i obrazovanja.
- Pripremom djeteta za polazak u školu ne bave se svi činitelji iz bliskog okruženja djeteta, iako je njihova uključenost, kao i suradnja, preduvjet za uspješno pripremanje djeteta.
- Uslijed niza društvenih problema, među kojima i nerazvijenosti adekvatnih koncepata u području obrazovnih politika, kao i suradnje između odgojno-obrazovnih ustanova i obitelji, SEK kod djece je razvijeniji manje nego što je to potrebno. To potvrđuju, kako je ranije navedeno, i relevantna domaća i svjetska istraživanja.

Sama ideja za osmišljavanje programa je nastala iz činjenice da ne postoji sustavna povezanost predškolskog i školskog odgoja i obrazovanja. Donosioci odluka uveli su obaveznih godinu dana predškolskog programa (PPP) koji bi trebao pripremiti djecu za polazak u školu, ali kanali i instrumenti

komunikacije i suradnje između predškolskog i školskog odgoja i obrazovanja, kao i programi koji bi prelazak olakšali, nisu razvijeni.

Svjesni smo da je naš program samo osnova za razvijanje dramskopedagoškog i kazališnog pristupa obrazovanju i odgoju djece, koji da bi bio potpun treba obuhvatiti **kontinuiranu suradnju kazališta i škole**. Uspješnom suradnjom trebalo bi razviti program koji uključuje redovne TIE sadržaje, dramske radionice koje vode dramski pedagozi, ali i usavršavanje odgajatelja i učitelja za dramskopedagoški rad s djecom, koji se nadovezuje na prethodne aktivnosti.

Dramskopedagoški pristup, kao i participativno kazalište u obrazovanju, pružaju cjeloviti pristup obrazovanju i odgoju djece. Zato je suradnja između kazališta i prosvjetnih ustanova od velikog značaja. Odgojno-obrazovnom sustavu potrebno je što više programa koji će poticati različite interaktivne pristupe učenju (Goleman, 2005; Jurčević-Lozančić, 2011). Mašta i fantazija neophodne su za razvijanje dječje ličnosti, a kada se tome doda i igra, djeca dobivaju novo iskustvo učenja kojim stječu socijalne, emocionalne i intelektualne sposobnosti (Way, 1967; 1981; Elkind, 2008). Participativni pristup, koji je sastavnica našeg programa, doprinosi i integraciji vršnjačke skupine: potiče ravnopravnost svih članova skupine i stvaranje zajedničkog iskustva tijekom praćenja predstave i koje ne bi uspjeli steći u svojim različitim svakodnevnica (Giles, 1987; Pammenter, 1993; Goleman, 2005).

U osnovi je programa koncept iskustvenog učenja (Dewey, 1938) prema kojem učenje predstavlja stjecanje novih iskustava, koja se nadovezuju na već postojeća u konkretnim okolnostima.

Naš je program osmišljen s misijom da pomogne u facilitaciji prelaska djece iz vrtića u školu, koja se ostvaruje unapređivanjem dječjih SEK-ova. Smatrali smo da je SEL jedan od oblika učenja i da može pomoći djeci da svladaju sve zahtjeve koja škola, za razliku od vrtića, pred njih postavlja.

7.1.1. SE spremnost djece u vrtićima i školama

Istraživanja prikazuju da SEL unapređuje dječje socioemocionalne kompetencije (CASEL, 2013, 2017; Cafai et al, 2018). Istraživanja provedena u Srbiji ukazuju da razina SEK-a kod djece ne zadovoljava potrebne standarde za polazak u školu (Banjac et Nikolić, 2011; Baucal, 2012). Saznanja o razvijenosti SEK-a kod djece u uzrastu kada polaze u školu stjecali smo iz dva izvora: od odraslih – odgajatelja i učitelja (kako bismo saznali njihova mišljenja) i od same djece (provodeći dramskopedagoške radionice tijekom kojih smo pratili njihovo ponašanje).

Stavovi odgajatelja i učitelja pokazali su nam da su i jedni i drugi svjesni da se djeca po SEK-u razlikuju i da nisu sva dovoljno pripremljena za polazak u školu. Učitelji su pri tom potvrdili opće prihvaćeno mišljenje da škola nema vremena nadoknađivati propuste u odgoju djece i da odgoj nije posao škole.

Radionice s djecom predškolskog uzrasta pokazale su da je djeci potrebno vrijeme da se prilagode na nove uvjete rada, kako bi se oslobodila da iskažu svoje želje, mišljenja i potrebe. Uočili smo da djeca nemaju dovoljno samopouzdanja da suprotstave svoje stavove ostatku grupe, već stalno teže tome da se slože s većinskim stavovima.

Stekli smo dojam da djeca loše komuniciraju unutar skupine kada obavljaju zajednički zadatak. Problemi u suradnji primijećeni su na svim razinama, počevši od neslušanja tuđih prijedloga do toga da je svatko radio svoje kada im je bilo zadano da rade nešto u skupini. Primijetili smo da djeca loše percipiraju tuđe emocije. Uočili smo da je djeci potrebna pomoć u razvijanju odnosa s drugima i uočavanju tuđih osjećanja i potreba.

Od samog početka primijetili smo da djeca imaju jako prisan odnos sa životinjama i da su prema njima pokazivali veoma sentimentalni i empatičan odnos.

Nakon sumiranja dojмова zaključili smo da djeca nemaju dovoljno razvijenu svijest o sebi i svojim vrijednostima, što rezultira manjkom samopouzdanja (SEK 1). U odnosima s drugima nemaju dovoljno strpljenja za slušanje i gledanje, nerijetko podcjenjuju osobe koje ih okružuju i očekuju da se njima posveti sva pažnja (SEK 2). Slabija sposobnost prepoznavanja tuđih emocija (SEK 3) primijećena je među djecom, ali i u njihovim ocjenama odnosa roditelja prema njima. Djeca se žale da ih roditelji ne promatraju kao ravnopravne i ne pitaju za njihove želje i potrebe, a onda oni isto to čine mlađoj braći i sestrama. Slaba grupna empatija uzrokuje loše suradničke sposobnosti (SEK 4) zbog čega su djeca sklona individualizmu i manipuliranju drugima s ciljem nametanja svojih interesa. Sve spomenuto rezultira smanjenom sposobnošću odgovornog donošenja odluka (SEK 5), zbog čega se oslanjaju na tuđa mišljenja i očekuju da drugi organiziraju njihovo vrijeme i ponašanje.

Nakon toga upustili smo se u razvijanje predstave namijenjene uzrastu djece s kojim smo radili.

7.2. Realizacija participativnog programa u postojećim uvjetima u kazalištu i prosvjeti

Razvijanje TIE modela u specifičnim uvjetima prevladavajuća paradigme kazališta, a posebno kazališta za djecu u Srbiji, značilo je da smo se u više navrata susretali s problemima i da su određena odstupanja od modela morala biti učinjena. To se odnosi u prvom redu na *devising* proces i na oblike participacije djece, ali i na uvjete izvođenja predstave.

7.2.1. Prilagođavanja u devising procesu

Devising proces je u našem programu primijenjen samo na dramski tekst. Tijekom radionica prikupljena su dječja mišljenja i stavovi o svakodnevnicima koja ih okružuje. Prikupljeni smo materijal kolektivno razvijale bez glumaca, kako se ne bi pojavio rizik da se dječja iskustva počnu poistovjećivati s osobnim iskustvima odraslih – glumaca⁴. Tijekom razvijanja dramskog teksta sve smo nedoumice rješavali iz dječje vizure, uspoređujući rješenja sa iskustvima s radionica.

Put stvaranja ove predstave je tako obuhvatio kombinaciju kolektivnih/participativnih i autorskih/konvencionalnih postupaka:

- ciklus radionica s djecom (kolektivno/participativno)
- analizu prikupljenog materijala (kolektivno)
- istraživanje literature i razumijevanje dječjih postupaka (kolektivno)
- pisanje dramskog teksta (kolektivno)
- inscenaciju predstave (autorska režija, scenografija, kostimografija i kompozicija) tijekom koje se dodatno interveniralo na tekstu (kolektivno/participativno).

7.2.2. Izazovi participativne TIE predstave za djecu

Kao što je opisano u poglavlju 5.6.2. pripremanje TIE predstave bio je veliki izazov za glumce obrazovane za konvencionalno kazalište.

Nisu samo glumci imali probleme s interaktivnom formom. Pokazalo se da je i za djecu problem kada se izmijene konvencionalni kazališni uvjeti na koje su već navikli. Sloboda komentiranja i poziv da iskažu što misle zbunjivala je dječju publiku, tako da su se ili slabo uključivali ili, češće, postajali suviše slobodni.

⁴ Glumci jesu sudjelovali u radionicama s djecom i u raspravama o prikupljenom materijalu. Nakon svake radionice obrazloženo je sve što je napravljeno i prema tome je korigiran planirani program sljedeće radionice. Glumci su bili upoznati sa SEL-programom i tijekom rasprava su zajedno s dramskim pedagoginjama analizirali stupanj razvijenosti SEL-a kod djece. Međutim, odlučile smo da glumci ne trebaju sudjelovati u razvijanju dramskog teksta, već da će kasnije imati priliku intervenirati na njemu tijekom postavljanja predstave.

Pozitivna reakcija djece na predstavu, posebno kada se program realizira zajedno s radionicama, nesumnjiva je, međutim, u uvjetima u kojima se program trenutno provodi, veoma je teško odrediti koliko je on zaista uspješan.

7.3. Suradnja kao preduvjet uspješnosti programa

Sveobuhvatni pristup razvoju djeteta treba dovesti do razvoja mišljenja da je za odgoj jednog djeteta potrebno *cijelo selo*. Činitelji koji su ključni u našem programu su kazalište, škola i zajednica. Oni ne samo što imaju posebne i ključne zadatke u procesu SEL-a, već je neophodno i da surađuju, kako bi djeca stekla i usvojila socioemocionalne kompetencije i stabilnost.

7.3.1. Socioemocionalno učenje u kazalištu

Participativno kazališno iskustvo, koje je u osnovi naše predstave, treba dovesti do definiranog ishoda: pomoći djeci da prepoznaju i unaprijede svoje SEK-ove. Ciljani razvoj našeg programa pokazao je da TIE predstava jest format sposoban da obuhvati i prenese sve SEK-ove i da, kao svojevrsni tobogan, provede dijete od promišljanja najosnovnijih do najsloženijih kompetencija. Time što otvara specifičan prostor za učenje u kojem djeca prepoznaju svoje osobne nedostatke, ali i sposobnost da budu jednako važna i ravnopravna s odraslima i sa svojim vršnjacima, predstava ujedno potiče djecu da preuzmu odgovornost. Posljednji SEK koji se otkriva u predstavi – sposobnost odgovornog donošenja odluka, predstavlja osobnu borbu za sebe i svoje mjesto u društvu, u kojem je pojedinac aktivni sudionik, a ne pasivni promatrač. Dijete koje na vrijeme savlada ovim SEK-om počinje unapređivati sebe i svoju okolinu.

7.4. Uloga dramskog pedagoga u razvoju i realizaciji programa

U ovakvoj suradnji naglasak je upravo na suradnji odgojno-obrazovnih ustanova i kazališta u kojoj dramski pedagog predstavlja medij komunikacije. Uloga dramskog pedagoga je, kako mu ime i kaže, dvostruka – dramska i pedagoška (Gruić, 2016). To ga čini sposobnim da facilitira i kazališno i socioemocionalno učenje.

Iskustva našeg rada potvrđuju da dramski pedagog čini neraskidivi dio umjetničkog tima, koji sudjeluje u svim fazama pripreme TIE programa. Dramski pedagog uvodi djecu u predstavu i obrađuje s njima usvojeni sadržaj. On priprema dječju publiku za bolje praćenje predstave, ali i glumce za bolji odnos prema djece koja prate predstavu. Nakon predstave dramski pedagog nastavlja komunikaciju s odgajateljima i učiteljima koje podržava u dramskopedagoškom radu sa djecom.

Dramski pedagog trebao bi biti dio umjetničkog tima svakog kazališta za djecu, a u kazalištu ili kazališnoj trupi koja provodi TIE program neizostavni je član. Uloga dramskog pedagoga je da komunicira sa svim članovima umjetničkog tima, ali i s odgajateljima, odnosno, učiteljima ili nastavnicima (Milosavljević, 2016b).

Dramski pedagog u realizaciji TIE predstave s provedbom SEL-a treba ispuniti sljedeće zahtjeve:

- mora biti dobro upoznat sa SEL programom
- zajedno s redateljem mapira temu koja će se razvijati u predstavi u kojoj će se realizirati SEL
- okuplja tim odgajatelja, učitelja, pedagoga i drugih stručnjaka, koji imaju iskustva s danom temom i u suradnji s njima mapira probleme s kojima se buduća dječja publika susreće
- priprema plan istraživanja problema s ciljanom publikom, koji se može realizirati primjenom radionica, razgovora, praćenja djece u vrtiću/školi i sl.
- dogovara s redateljem članove umjetničkog tima, koji trebaju sudjelovati u istraživanju; provodi istraživanje i obrađuje prikupljeni materijal
- u suradnji s redateljem, dramaturgom i glumcima sudjeluje u *devising* procesu materijala do predstave
- priprema i vodi radionice, samostalno ili s glumcima, koje uvode dječju publiku u predstavu
- prisustvuje predstavi i pomaže u refleksiji nakon predstave, koja može uključivati razgovor, radionicu, pisanje ili crtanje dojmova
- u suradnji s dramaturgom priprema radni materijal za odgajatelje/učitelje za daljnju obradu programa s djecom
- vodi dječju dramsku skupinu u kazalištu s kojom se razvija SEL primjenom dramskopedagoških metoda
- komunicira sa širom zajednicom i istražuje nove teme i aktere koji mogu unaprijediti SEL.

Osmišljeni je program samo početak razvijanja TIE-a kao oblika podrške odgojno-obrazovnim ustanovama u kojima se provodi SEL. Planiramo nastaviti sa širenjem ove podrške i suradnje koja će uključiti što više činitelja i iz područja kazališta za djecu i iz područja obrazovanja, kako bi se postigao značajan efekt koji će ukazati na značaj ovakve suradnje za unapređivanje kompletne zajednice.

Karika koju također treba uključiti u suradnju su i roditelji. I oni bi trebali biti uključeni u neku vrstu rada s djecom i odgajateljima/učiteljima. Smatramo da bi uključivanje roditelja u

dramskopedagoške radionice u kojima sudjeluju zajedno s djecom i nastavnicima potaknulo njihovo veće uvažavanje djece.

8. LITERATURA:

Agofure, J. (2013) *Drama/Theatre in education and theatre as an academic discipline: A question of nomenclature, techniques and effects*, Afrrev Ijah, International journal of arts and humanities Bahir Dar, Ethiopia, Vol. 2.

Avramović, M. (2014) *Kad smo pitani, a ne ispitivani. Konsultacije sa decom u pokretu*, Save the Children International, Sarajevo.

Balić Šimrak, A. (2010) *Predškolsko dijete i likovna umjetnost*, Dijete vrtić obitelj, broj 62-63.

Banjac, L., Nikolić, S. *Socijalna i emocionalna zrelost za polazak u školu dece sa cerebralnom paralizom*, Specijalna edukacija i rehabilitacija (Beograd), Vol. 10 (2), 2011.

Baucal, A. (2012) *Uticaj socio-ekonomskog statusa učenika na obrazovna postignuća: Direktni i indirektni uticaji*, Primenjena psihologija.

Beljanski-Ristić, Lj. (2015) *O međunarodnom projektu DICE*, Zbornik radova sa nacionalne konferencije sa internacionalnim učešćem, Kulturna uloga škole i obrazovna uloga culture – Drama u edukaciji, BAZAART, Beograd, Srbija.

Beljanski-Ristić, Lj., Krsmanović Tasić, S. (2008) *Drama/Theatre & Education, A Report Part I*, Serbia, TENet Gr.

Bolton, G. (1984) *Drama as education: An argument for placing drama at the center of curriculum*, London: Longman.

Bolton, G. (1985) *Changes in Thinking: About Drama in Education*, Educating through Drama, Taylor & Francis, Ltd, Jstor, Vol. 24.

Bolton, G. (1993) *Drama in Education and TIE: a Comparison, Learning through theatre*, Ed. Tony Jackson, Manchester: Manchester Uni.

Cefai, C.; Bartolo P. A.; Cavioni. V; Downes, P. (2018) *Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across the EU. A review of the international evidence*, NESET II report, Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, (2013) *CASEL Guide: Effective social and emotional learning programs, preschool and elementary School edition*, Chicago, Ill., www.casel.org, preuzeto 8.9.2019.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, (2017) *CASEL Guide: Identifying K–12 standards for SEL in all 50 States*, www.casel.org, preuzeto 10.11.2019.

De Witt, P. (2005) *Creative Ability - a model for psychiatric occupational therapy*, In Crouch, R. & Alers, V.(eds), *Occupational Therapy in Psychiatry and Mental Health*, 4th Edition, London and Philadelphia: Whurr Publishers.

Dewey, J. (1938) *Experience and education*, New York: Simon and Schuster.

Du Toit, H. J. V. (1972) *The restoration of ability participation leading to work participation in, Patient volition and action in occupation therapy*, 1 ed, South Africa: Vona and Marie du Toit foundation.

Đorđević, Lj. (2010) *Opšte osnove predškolskog programa*, Stručna tribina: Pripremni predškolski program - Suradnja učitelja i vaspitača, Dečiji kulturni centar, Beograd.

Đorđević, Ž. (2014) *Drama u obrazovanju – potrebe nastavnika za obrazovanjem i osnaživanjem za primenu drame u obrazovno-vaspitnom radu u našim školama: Rezultati istraživanja*, BAZAART, Beograd, Srbija,
<https://www.uskolavrsac.edu.rs/wp-content/uploads/2015/01/Istrazivacki-izvestaj-DRAMA-U-OBRAZOVANJU-2014-ISLANDS.pdf>, preuzeto 1.9.2016.

Elkind, D. (2008) *The Power of Play: Learning what comes naturally*, American journal of play.

EU Agenda for the Rights of the Child, (2011) Communication from the commission to the European parliament, the council, the European economic and social committee and the committee of the regions, European commission.

Fletcher-Watson, B. (2015) *Seen and not heard: participation as tyranny in Theatre for Early Years*, The Journal of Applied Theatre and Performance, Vol. 20(1).

Fowler, J. (2007) *Experiential learning and its facilitation*, Journal experimental learning and its facilitation, Nurce education today, Vol. 28.

Gibson, T. (2011) *Frantic assembly – A guide to devising*, Classroom video ltd,
www.classroomvideo.co.uk, preuzeto 10.11.2019.

Giles, D., E. (1987) *Dewey's Theory of Experience: Implications for Service-Learning, Service Learning*, General, Paper 151.

Goleman, D. (1995) *Emotional intelligence* (1st ed.). New York, NY: Bantam Books.

Goleman, D. (2005) *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam.

Grbić, K., Sindik, J., Vuko, M. (2013) *Konstrukcija i preliminarna validacija upitnika spremnosti za školu*, Metodčki obzori 8.

Gruić, I. (2002) *Prolaz i zamišljeni svijet: Procesna drama ili drama u nastajanju*, Golden marketing, Zagreb.

Gruić, I. (2005) *Entering the story labyrinth: An investigation of the effects of placing the participants in different actantial positions within the dramatic world created by a theatre in education program*, Dissertation submitted in part fulfillment of the requirements of the degree of Doctor of Philosophy at the University of Central England in Birmingham, Faculty of Education.

Gruić, I. (2016) *Kako određujemo oblast dramske pedagogije i profesiju dramskog pedagoga*, Dramsko obrazovanje i samoobrazovanje: Kako do dramskih pedagoških kompetencija, Zbornika radova sa druge nacionalne naučno-stručne konferencije sa međunarodnim učešćem, BAZAART, Beograd, Srbija.

Jackson, A. (2011) The main participatory forms in educational theatre, *Key concepts in theatre/drama education*, Ed: Schonmann, S., Sense Publishers, P.O. Box, AW Rotterdam.

Jackson, T. (1993) Education or theatre? The development of the theatre in Britain, *Learning through theatre. New perspectives on theatre in education*, Second edition. Routledge, London and New York.

Jurčević-Lozančić, A. (2011) *Teorijski pogledi na razvoj socijalne kompetencije predškolskog djeteta*, Pedagojska istraživanja, 8 (2).

Kamenov, E. (2002) *Pripremama dete za polazak u školu*, Tampograf, Novi Sad.

Kolb, D. A. (1984) *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Kopas-Vukašinović, E., Stanković, I. (2009) *Priprema dece za polazak u školu*, Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja.

Krušić, V. (2014) *Opće paradigme moderne dramske pedagogije*, Dramski odgoj, Glasilo hrvatskog centra za dramski odgoj, Zagreb.

Krušić, V. (2018) *Kazalište i pedagogija*, Disput, Hrvatski centar za dramski odgoj, Zagreb.

Krušić, V., *Što sve može drama*, site: HCDO, <http://www.hcdo.hr>, preuzeto 10.3.2016.

Lewicki, T. (1995) Theatre's re-discovery of its educational mission", *Theatre/drama in education in United Kingdom, Italy and Poland*, Durham theses, Durham University.

Mađarev, M. (2015) *Kreativna drama u vaspitanju/obrazovanju*, Zbornik radova sa nacionalne konferencij sa internacionalnim učešćem, Kulturna uloga škole i obrazovna uloga culture – Drama u edukaciji, BAZAART, Beograd, Srbija.

McCarty, F.M., Jinnett, K. (2001) *A New Framework for Building Participation in the Arts*, RAND Corporation.

Milankov, M., Opačić, B., Subašić, B., Zagorac, D., Đorđević, J. (2017) *Prosvetni radnici: Kulturno obrazovanje i kulturna participacija*, Zavod za proučavanje kulturnog razvitka, Republika Srbija.

Milojević, N. (2018) *Potreba za uvođenjem drame i kazališta u obrazovanju kao oblika ustaljene prakse u obrazovanju mladih prikazana na modelu prevencije vršnjačkoga nasilja*, Poticanje kvalitete dramskome stvaralaštvu, Zbornik radova beleške sa simpozijuma, Drugi znanstveno-umetnički simpozij o dramskome obrazovanju, Učiteljski fakultet, Sveučilišta u Zagrebu.

Milojević, N., Škorc, B. (2018) *Zajedništvo - Kazalište u obrazovanju u prevenciji vršnjačkog nasilja*, Projekat R.U.IN? istraživanje, <https://ruinproject.eu/documents/>, preuzeto 1.9.2018.

Milosavljević, S. (2016a) *Dramska pedagogija*, Doktorska disertacija, Univerzitet u Beogradu, Fakultet dramskih umetnosti.

Milosavljević, S. (2016b) *Predlog zaključka: Dramska pedagogija kao integrativni studijski program*, Dramsko obrazovanje i samoobrazovanje: Kako do dramskih pedagoških kompetencija, Zbornika radova sa druge nacionalne naučno-stručne konferencije sa međunarodnim učešćem, BAZAART, Beograd, Srbija.

Milosavljević, S., Joksimović, A., Kovačević, D., Škorc, B., Despotović, I., Subotić, D., Žagar, D. (2012) *Priručnik za interkulturalno učenje kroz dramu*, Bazaart.

Mirrione, J. (1993) *Plazwriting for TIE, Learning through theatre*, Ed. Tony Jackson, Manchester: Manchester Uni.

O'Toole, J. (1976) *Theatre in education*, Hodder and Stoughton.

Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A. (2017) *Social and emotional learning: Recent research and practical strategies for promoting children's social and emotional competence in schools*, Research gate.

Pammenter, D. (1993) *Devising for TIE, Learning through theatre*, Ed. Tony Jackson, Manchester: Manchester Uni.

Petrović, J., Zotović, M. (2007) *Prihvaćenost u grupi vršnjaka i emocionalna kompetencija dece preadolescentnog uzrasta*, Psihologija, Vol. 40 (3).

Petrušijević, T. (2018) *Adaptacija originalnog teksta E. Ogletree-a, Zrelost deteta za polazak škole*, <http://www.oplus.org.rs/zrelost-deteta-za-polazak-skolu/>, preuzeto 5.5.2019.

Piaget, J. (1969) *The Mechanisms of Perception*, New York: Basic Books.

Popadić, D. Pavlović, Z., Plut, D. (2013) *Specifičnosti u proceama nastavnika izražavanja nasilja među učenicima*, Proceedings of the Institute for Educational Research 45.

Radojčić, D. (2010) *Stručna tribina: Pripremni predškolski program - Suradnja učitelja i vaspitača*, Dečiji kulturni centar, Beograd, Srbija.

Radosavljević, M. (2009) *The influence of individual characteristics on employee creative participation*, Research gate.

Radović, S., Krstić P. (1985) *Najlepše basne za decu, po Dositeju Obradoviću*, IRO, Vuk Karadžić, Beograd.

Ristić, I. (2010) *Početak i kraj kreativnog procesa*, Research gate.

Rizk, L. (2011) *Learning by doing: Toward an experiential approach to professional development*, World library congress: 77th IFLA General conference and assembly, <http://conference.ifla.org/ifla77>.

Rowell Morris, A. (2008) *Investigating the 'audience' in theatre for young audiences: the call for artistic educators*, Department of theatre in the College of arts and humanities, University of Central Florida, Orlando, Florida.

Schonert-Reichl, K. A., Weissberg, R. P. (2015) *Social and emotional learning during childhood*. In T. P. Gullotta & M. Bloom (Eds.), *Encyclopedia of primary prevention and health promotion*, 2nd edition, New York: Springer Press.

Schuitema, K. A *provocation: Researching the diverse child audience in the UK*, Participation, Journal of audience & receptions studies, 2015.

Simić-Miladinović, M. (2014) *U vrtić posle treće godine*, Politika, <http://www.politika.co.rs/sr/clanak/235451/Beograd/U-vrtic-posle-trece-godine>, preuzeto 4.12.2019.

Slade, P. (1954) *Child drama*, London: University of London Pres.

Službeni glasnik RS - Prosvetni glasnik, br. 107/12 (2012a) *Strategije razvoja obrazovanja u RS do 2020. godine*.

Službeni glasnik RS - Prosvetni glasnik, br. 5/2012 (2012b) *Pravilnik o bližim uslovima za ostvarivanje pripremnog predškolskog programa*.

Spolin, V. (1963) *Improvisation for the Theater*, Northwestern university press, Evanston, Illions.

Squires, J., Bricker, D., Waddell, M., Funk, K., Clifford, J., Hoselton, R. (2014) *Social-Emotional Assessment/Evaluation Measure (SEAM™)*, Research edition, Paul H. Brookes Publishing Co.

Steinhoff, A. (2016) *Polazak u vrtić i školu – značajne tranzicije u životu deteta*, Novak Đoković fondacija, <https://novakdjokovicfoundation.org/sr/polazak-u-vrtic-skolu-znacajne-tranzicije/>, preuzeto 1.12.2019.

Tomka, G., Dragičević Šešić, M. (2012) *Kazalište bez publike: analiza diskursa o publici*, Univerzitet umetnosti, Fakultet dramskih umetnosti, Beograd.

Vygotsky, L. S. (1978) *Interaction between learning and development, Mind in society: The development of higher psychological processes*, London, Harvard University Press.

Wallas, G. (1926) *The art of thought*, New York: Harcourt Brace.

Walmsley, B., Franks, A (2011) *The audience experience: changing roles and relationships*, White Rose Research, University of Leeds, 2011. <http://eprints.whiterose.ac.uk/79377/>, preuzeto 3.10.2019.

Walton, J. (2014) *Devised theatre: ten tips for a truly creative collaboration*, The Guardian, <https://www.theguardian.com/culture-professionals-network/2014/dec/16/devised-theatre-ten-tips-collaboration>, preuzeto 3.10.2019.

Way, B. (1967) *Development through drama*, London: Longman.

Way, B. (1981) *Audience participation: Theatre for young people*, Walter H. Baker Co., Inc.

Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C., Gullotta, T. P. (2015) *Social and emotional learning: Past, present, and future*, Handbook of social and emotional learning: Research and practice (pp. 3–19). New York, NY: Guilford Press.

Williams, C. (1993) *The theatre in education actor, Learning through theatre*, Ed. Tony Jackson, Manchester: Manchester Uni.

Zins, J. E., Maurice, M. J. (2014) *Social and emotional learning: Promoting the development of all students*, Research gate.

Zlatarović, V., Mihajlović, M. (2013) *Karika koja nedostaje: Mehanizmi podrške detetu sa teškoćama pri prelasku na sledeći nivo obaveznog obrazovanja u „redovnom obrazovnom sistemu”*, Centar za interaktivnu pedagogiju.

DODATAK 1: Socioemocionalne kompetencije djece na prelasku iz vrtića u školu

OECD je 2015. godine propisala kompetencije (SEK), koje bi trebala posjedovati djeca na prelasku iz vrtića u školu⁵:

- **Razumijevanje vlastitih emocija** – Dijete treba biti sposobno prepoznati sve osnovne i neke kompleksnije emocije i moći ih predstaviti facijalnom ekspresijom, govorom tijela i ponašanjem; danu emociju treba moći detaljno opisati riječima, crtanjem, dramatizacijom; treba moći opisati svoje fizičke osobine, stavove, interese i predstaviti svoje stavove pred drugima vodeći računa da nikoga ne povrijedi; objektivno usporediti svoje osobine, osjećanja i stavove s tuđim osobinama, osjećanjima i stavovima; predstaviti drugima svoju obitelj i kulturu iz koje potječe; racionalno objasniti svoje odabire i potrebe; biti sposobno pokazati samopouzdanje i zadovoljstvo vlastitim rezultatima; uspješno i sigurno predstavljati svoje sposobnosti i rezultate pred drugima; slobodno predstaviti svoja ograničenja i tražiti pomoć; predstaviti različita mišljenja i ideje i boriti se za svoja prava; pokazati spremnost za otkrivanje novih sposobnosti.
- **Kontrola vlastitih emocija** – Dijete treba biti sposobno hrabro preuzeti strategije za nadilaženje neugodnih osjećaja i stresnih situacija; slobodno govoriti o načinima na koje je nadišlo neugodne situacije; isprobavati nove načine dok ne dođe do zadovoljavajućeg rješenja; lako prilagođavati svoje navike različitim situacijama; prilagođavati se različitim uvjetima i otvoreno razmišljati i djelovati.
- **Socijalna svjesnost** – Dijete treba biti sposobno prihvatiti tuđe osjećaje koji su različiti od njegovih; povezati se s tuđim osjećajima; odgovarati na tuđe emocije i potrebe; pokazivati ljubaznost i poštovanje prema drugima i njihovima životnim navikama; razumjeti sličnosti i razlike među ljudima; pozitivno komunicirati s pripadnicima različitih kultura; prihvatiti vrijednosti različitih perspektiva, ideja i motivacija; pokazati poštovanje prema drugima uporabom socijalnih konvencija (podizanje ruke kada želi riječ, gledanje sugovornika, poštovanje autoriteta); slobodno uskladiti svoje potrebe s potrebama drugih.
- **Suradničke sposobnosti** – Dijete treba biti sposobno započeti i razvijati uzajamnu komunikaciju s drugima i održati je duži vremenski period; koncentrirati se i otvoreno komunicirati s odraslima s kojima je u kontaktu; slušati i pratiti vršnjaka koji govori; stvarati i održavati bliska prijateljstva; pokazivati povjerenje i održavati odnose s više od jedne odrasle osobe iz školskog okruženja; prihvatiti svoju ulogu i pravila u igrama; prepoznati konfliktnu situaciju i učestvovati u njoj na

⁵ Massachusetts standards for preschool and kindergarten, Social and emotional learning, and approaches to play and learning, 2015. www.collaborative.org/early-childhood

pozitivan način; biti sposobno saslušati i razumjeti tuđi stav; razumjeti kada odraslom treba pomoći da bi se razumjeli i kada se konflikt s vršnjacima može riješiti; biti sposobno ponuditi kompromisno rješenje; prepoznati načine izbjegavanja konfliktne situacije; pokušati razumno riješiti problem prije nego što zatraži pomoć; znati objasniti pomoćniku u čemu je problem; tražiti realnu pomoć od starijih i vršnjaka; prepoznati kad drugima treba pomoć.

- **Odgovorno donošenje odluka** – Dijete treba biti sposobno prihvatiti razloge za poštivanje pravila; razumjeti pravila, ograničenja i očekivanja; preuzeti odgovornost; prepoznati svoje mogućnosti i prihvatiti odgovornost za dobre odnose s drugim i skupinom; prepoznati i raspravljati o problemu u društvu; prepoznati sigurnu i opasnu situaciju i reagirati u skladu s tim; podnijeti loše utjecaje vršnjaka; pokušati zaustaviti vršnjačko nasilje (Massachusetts Standards for Preschool and Kindergarten, 2015).

DODATAK 2: Scenarij pripremnih radionica u vrtiću

Naziv vježbe	Opis vježbe
JA - Tko sam ja? Što volim? Što znam? Što imam? Što mogu?	
Ime i pokret	Svi sudionici stoje u krugu. Voditelj kaže svoje ime pa napravi neki pokret koji ga opisuje. Sudionici istovremeno ponove. Zatim jedan po jedan nastavljaju niz po krugu.
Hodanje po splavu	Sudionici se kreću po prostoru trudeći se ravnomjerno popuniti cijeli prostor gledajući ispred sebe i izbjegavajući sudaranje (voditelj objasni da je prostor splav i da će se prevrnuti ako ga ne popunjavaju ravnomjerno).
Dobar dan	Sudionici nastavljaju hodanje. Počinju primjećivati jedni druge, gledaju se u oči. Voditelj zadaje: <i>nasmij se prvoj osobi koju sretnješ, namigni, pruži ruku, kaži dobar dan, zagrlj...</i>
Tko voli / tko ne voli?	Sudionici stoje u sredini prostorije. Voditelj postavlja pitanja: <i>Tko voli..., a tko ne voli...</i> (npr. tko voli mace, a tko ne). Zadatak sudionika je da ako vole mace idu prema jednom, a ako ne vole prema drugom zidu.
Klackalica	Voditelj nastavlja postavljati pitanja uz objašnjenje da nakon što se svi rasporede na dvije strane prostorije, strana na kojoj ih ima više treba čučnuti jer su teža strana klackalice koja je prevagnula.
Tko misli da ja znam/imam	Voditelj govori: <i>Tko misli da ja znam plivati / imam sestru neka ode skačući kao zeko onu stranu, a tko misli da ne znam / nemam sestru neka hoda na prstima kao balerina.</i> Jedan po jedan sudionik postavlja pitanja po svom nahođenju (voditelji prvi).
Zauzmi pozu	Sudionici stoje u krugu okrenuti leđima centru kruga. Voditelj stoji u centru i zadaje pojmove koje oni trebaju prikazati svojim tijelima (kao slike, bez pomicanja). Na znak voditelja okreću se ka unutrašnjosti kruga i zauzmu pozu koja ih asocira na zadani pojam (npr. drvo, kuća, mama, tata, odgajateljica, drug, učiteljica, more, zima, kiša, sređivanje sobe, igranje, vrtić, vikend, rođendan itd.).
Gdje smo kad nismo u vrtiću?	Voditelj podijeli sudionike u 4 skupine prema tome tko najviše voli: igranje igrice, odlazak u park, odlazak kod bake ili odlazak u igraonicu. Svaka skupina s po jednim voditeljem ima zadatak pripremiti kratku scenu svoje omiljene aktivnosti. Jedni drugima prikazuju.
Prenošenje impulsa	Sudionici stoje u krugu sklopljenih očiju i držeći se za ruke. Voditelj stisne ruku sudioniku sa svoje desne strane i uvede <i>impuls</i> . Zadatak je da sudionici prenose taj impuls dalje po krugu – čim sudionik osjeti stisak jedne ruke, odmah stisne ruku prijatelja kraj sebe.
TI - Tko si ti? Kako izgledaš? Kako te vidim? Što ti možeš?	

Dobacivanje zamišljenom lopticom	Sudionici stoje ukруг. Voditelj uspostavi kontakt očima s jednim od sudionika, baci mu zamišljenu lopticu i izgovara svoje ime dok loptica leti. Sudionik kojemu je loptica upućena uhvati lopticu. Vježba se nastavlja dalje.
Opiši partnera	Sudionici su podijeljeni u dvije linije tako što se krug izdužuje. Partneri stoje jedan naspram drugoga. Liniji koja prva radi vježbu kaže se da što bolje upamti kako partner preko puta izgleda. Zatim se okrenu leđima i opisuju partnera.
Oponašaj partnera	Sudionici linije koja je govorila sada imaju zadatak da svako za sebe stane u neku pozu. Voditelj broji do tri, red preko puta okreće se leđima i zauzima pozu svog partnera. Modeli ostaju u pozama, dok ih ne usporedimo s <i>kopijama</i> .
3 minute razgovora – spomenar	Sudionici ostaju u istim parovima. Zadatak je da u tri minute (vrijeme se mjeri) što više saznaju jedni o drugima – s kim žive, što vole, što ne vole, imaju li imaju kućne ljubimce, koja im je omiljena priča, crtani film, boja, cvijet... Nakon 3 minute partneri se razdvoje na različite strane prostorije i predstavljaju jedni druge.
Pronađi para	Sudionici dobivaju ceduljicu na kojoj je nacrtan neki pojam (sunce, mjesec, oblak, zvijezda, kuća...). Svi pojmovi se dvostruko pojavljuju. Parovi se trebaju pronaći tako što će bez riječi pokazivati svoje simbole (ceduljice ne smiju pokazivati). Provjeravamo jesu li pronašli svoga partnera.
Modeliranje i izložba skulptura	Kad se formiraju posljednji parovi, voditelj objasni da će jedan partner biti glina, a drugi kipar. Kipar ima zadatak modelirati statuu. Voditelj objasni postupak pa zadaje pojmove koje treba modelirati: lik iz bajke, omiljeni sport, učenje, igranje... Kada kipari završe skulpture, slijedi razgledanje izložbe. Gledaoci komentiraju što vide. Kipari ne otkrivaju šta su oni htjeli. Slijedi zamjena uloga.
Tropska kiša	Sudionici stoje u krugu. Voditelj im objašnjava elemente tropske kiše: glađenje ruku (počinje vjetar), pucketanje prstima (počinju sitne kapi), pljeskanje (kiša se pojačava), pljeskanje po butinama (kreće grad), udaranje stopalima o pod (oluja). Pokreti se smjenjuju unazad i kiša se umiruje. Sudionici žmire i prate slušajući voditelja.
MI - Što možemo zajedno? Po čemu smo slični?	
Pokaži što voliš	Sudionici stoje ukруг. Zadatak je da kažu svoje ime i pokažu što vole. Kada jedan pokaže ostali istovremeno ponove. Kada se cijeli krug završi, voditelj kaže sudionicima da još jednom, jedan za drugim, pokažu svoje pokrete i da pažljivo promatraju.
Mi ovo volimo	Voditelj kaže sudionicima da se grupiraju po sličnim afinitetima (npr. sudionici koji vole sport/bajke/videoigre/slatkiše...). Skupine imaju zadatak da s voditeljem porazgovaraju o tome što ih povezuje i da u okviru kratke scene to i prikažu. Predstavljanje skupina. Publika komentira što je vidjela.

Kako ja sudjelujem?	Voditelj razgovara sa sudionicima o tome tko su oni u skupini. Prema dobivenim odgovorima voditelj zadaje dramske situacije koje će potaknuti njihovu suradnju (npr. nogometna momčad se priprema za utakmicu, a tu su: trener, suci, igrači, golman, liječnici, menadžeri...). Uvježbavanje scena. Izvođenje. Rasprava.
Konjske utrke	Sudionici stoje ukруг. Voditelj pojašnjava pojmove i pokrete: početak utrke – trče desno ili lijevo i udaraju se po butinama, preskaču malu baru – mali skok, preskaču veliku baru – veliki skok, trče po blatu – pljeskaju rukama da otresu prljavštinu, ženska publika – visok glas, muška publika – dubok glas, paparazzi – fotografiraju, kraj utrke – ooo.

SASLUŠAJ ME - Želim ti nešto ispričati. Za što sam ja stručnjak?

Predstavljanje nekome tko je jako daleko	Svi sudionici stoje ukруг. Voditelj daje uputu: svi trebaju izreći svoje ime tako da ga čuje netko tko je jako daleko. Sudionici istovremeno ponavljaju. Zatim jedan po jedan nastavljaju niz. Zatim voditelj daje novu uputu: uz ime trebaju reći s kim žive i imaju li kućnog ljubimca (kojeg?).
Šta radimo tijekom dana	Sudionici sjede ukруг i razgovaraju s voditeljem što rade tijekom dana: ujutro, u podne, popodne i uvečer.
Hajmo zajedno kroz jedan dan!	Sudionici s voditeljem izvode jednu za drugom radnju tijekom dana.
Omiljeni dio dana	Sudionici su pozvani da se opredijele za omiljeni dio dana: jutro, podne, večer. Nakon razgovora s voditeljem, svaka skupina priprema scenu i prikazuje omiljeni dio dana.
Tko voli / tko ne voli?	Sudionici stoje u sredini prostorije. Voditelj postavlja pitanja: <i>Tko voli..., a tko ne voli...</i> (tko voli mace, a tko ne). Sudionici ako vole mace idu prema jednom, a ako ne vole prema drugom zidu.

JA U SKUPINI - S kim se slažem? Tko ne želi ono što ja želim? Koga ja ne želim? Tko će što raditi?

Kretanje u različitim brzinama	Sudionici hodaju prostorom, voditelj im zadaje brzinu kojom se kreću - srednja (treća) i da se trebaju kretati malo brže (četvrta brzina), potom još brže (peta brzina), a zatim usporavaju do prve i nulte brzine (stanu). Slijede promjene načina kretanja: roboti, kretanje po vatri, kretanje po ledu.
Radnja na znak	Sudionici se nastavljaju kretati, na znak voditelja zaustavljaju se i izvode radnju: peremo ruke, slažemo kocke, spavamo, peremo zube, gledamo crtiće, jedemo juhu i sl.
Oponašaj različitoga	Sudionici se kreću prateći voditelja, skupina se treba uskladiti prema radnji koju zadaje voditelj. Drugi voditelj zadaje sljedeću radnju, a ostali ga trebaju primijetiti i početi oponašati, dok se cijela grupa ponovo ne uskladi. Potom radnju zadaje sljedeći voditelj. Radnje su usklađene s dobom dana. Ako se netko od djece želi uključiti, prihvaćamo intervenciju.
Tko voli / tko ne voli?	Vježba je inspirirana radnjama tijekom dana: tko voli rano ustajanje, tko voli

	doručak (namaz), tko voli <i>Čovječe ne ljuti se</i> / tko voli kocke, tko voli <i>Između dvije vatre</i> / tko voli <i>Aračkinje-baračkinje</i> / tko voli ići u kazalište / tko voli ići u kino / tko voli trgovačke centre...
Crtanje jutro/podne/večer	Sudionici su podijeljeni u skupine prema omiljenom dobu dana i razgovaraju o tome što je najupečatljivije (najvažnije, što svi rade..) u tom dijelu dana. Na velikom papiru svi zajedno crtaju detalje aktivnosti u okviru rituala koji opisuju.
Film o najvažnijim dijelovima dana	Voditelj kaže skupini da će se snimati film o tome što oni rade, a svi iz skupine trebaju prikazati neku od nacrtanih aktivnosti na način da se u kadru sve vidi (voditelj isprobava redosljed radnji).

JA U SKUPINI - Što smijemo? Što ne smijemo? Kome smetam? Što radim, a ne bih trebao?

Pokaži što ne voliš	Sudionici stoje ukруг. Zadatak je izreći svoje ime i pokazati što ne voliš. Kada jedan pokaže, ostali istovremeno ponavljaju. Kada svi ukруг pokažu, voditelj kaže učesnicima da još jednom jedan za drugim pokažu svoje pokrete i da pažljivo promatraju.
Eto zašto to ne volim	Voditelj kaže sudionicima da se razvrstaju prema zajedničkim stvarima koje ne vole. Skupine imaju zadatak da s voditeljem porazgovaraju o situacijama u životu kad im se dogodilo nešto loše povezano s radnjom koju ne vole. Skupina treba odabrati jednu ili dvije priče i scenski ju prikazati (bilo bi dobro da se vidi neki sukob – neka nepravda).
I meni se to dogodilo	Skupinama se zamijene priče koje su gledale (npr. druga skupina za razgovor o viđenom dobije prvu priču). Razgovaraju s voditeljem o događaju koji su vidjeli. Pokušavamo razriješiti sukobe. Tko može pomoći? Kako?
Val i skok	Sudionici stoje ukруг. Voditelj im kaže da se svi saviju do zemlje i jedan za drugim ustaju. Kad svi naprave val podignutih ruku uz glavu viču <i>Hura!</i> .

ŠTO NIJE U REDU - Što smijemo? Što ne smijemo? Kome smetam? Što radim, a ne bih trebao?

Velika maca / mala maca	Svi sudionici stoje ukруг. Voditelj pokazuje položaje tijela koje svi trebaju ponavljati: mrav (hoda sitno, pravi male pokrete), slon (grub, veliki), mali pas (nježno laje, skakuće), veliki pas (reži), mala maca, lav, drvo na vjetru (hrast, breza), drvo na kiši...
Zaledi se kao...	Sudionici se kreću prostorom, voditelj zadaje osjećaje, a sudionici u skladu sa zadatkom zauzimaju određeni položaj tijela. <i>Zaledi se kao da si: sretan, zbunjen, uplašen, iznenađen, tužan, dobar, nestašan.</i>
Kada sam bio/bila neposlušan/neposlušna?	Sudionici zaleđeni u pozici neposlušnoga dijele se u skupine (s obzirom na blizinu). Svaka skupina treba porazgovarati o tome kada su bili neposlušni, zašto su bili neposlušni, što je poslije bilo... Nakon razgovora skupina treba osmisliti priču o nekome tko je neposlušan je i kako je poslije prošao. Može se upotrijebiti priča jednog od njih ili je skupina može osmisliti. Poželjno je da svi imaju uloge. Osmišljena priča se

	scenski prikazuje. Skupina isprobava prije izvođenja.
Kako sam se osjećao/osjećalala?	Sudionici uzimaju samoljepljive naljepnice i flomasterima na njima crtaju kako su se osjećali u predstavljenim scenama.
Superheroji	Sudionici stoje ukруг. Voditelj pojašnjava da su sada svi mali i nježni, trebaju se skupiti i ponašati se ranjivo. Nakon toga cijela skupina postaje sve jača i jača, sve dok svi ne postanu superheroji. Superheroji skaču uvis (jedna ruka im je podignuta prema gore)!

PONAŠANJE - Kako se osjećam kad ...? Moram ti nešto reći. Što se kome govori?

Dolazi general	Sudionici stoje ukруг. Voditelj im objasni znakove za radnje koje trebaju prikazati kad čuju: <i>Dolazi general!</i> (svi stoje mirno), <i>Slobodno vrijeme!</i> (svi sjede na podu), <i>Sklekovi!</i> , <i>Naprijed marš!</i> (svi marširaju u mjestu).
Kako se pozdravljamo sa...	Voditelj zadaje osobu s kojom se skupina pozdravlja (prijatelj/prijateljica, mama/tata, baka/djed, predsjednik, učiteljica (važno je da učiteljica bude na kraju). Sudionici trebaju pozdraviti na odgovarajući način. <i>Zdravo Milice, kako si dušo, dobar dan djeco...</i>
Kako zamišljam školu?	Sudionici se dijeli na manje skupine brojenjem 1, 2, 3. Voditelj pita svoju skupinu kako izgleda škola, kako je tamo, što se tamo radi, kako se moramo ponašati, što bismo voljeli raditi u školi... Skupina treba osmisliti priču o jednom događaju u školi i scenski ju prikazati.
Kakva je najbolja škola na svijetu?	Sudionici sjede ukруг, svaki sudionik govori što mu se svidjelo u pričama i što bi on volio promijeniti.
Pronađi par	Sudionici dobivaju ceduljicu na kojoj je nacrtan neki pojam (sunce, mjesec, oblak, zvijezda, kuća...). Svi pojmovi su dva puta napisani na ceduljice. Parovi se trebaju pronaći tako što će bez riječi pokazivati svoje simbole (ceduljice ne smiju pokazivati). Provjeravamo jesu li svi u paru.
Tko zna / tko ne zna	Voditelj ispituje što sudionici znaju raditi: tko zna vezati vezice, tko se sam zna odjenuti, tko zna pospremiti krevet (i tko sam posprema krevet), tko zna pravilno jesti za stolom (kako?), tko zna kako počistiti za svojim ljubimcem, tko zna zaliti cvijeće, tko zna voziti bicikl, tko zna plivati...
Tropska kiša	Sudionici stoje ukруг. Voditelj im pojašnjava elemente igre: glađenje ruku (počinje vjetar), pucketanje prstima (počinju sitne kapi), pljeskanje (kiša se pojačava), pljeskanje po butinama (kreće grad), udaranje stopalima o pod (oluja). Pokreti se izmjenjuju unazad i kiša se umiruje. Sudionici žmire i prate slušajući voditelja.

JA TO MOGU - Što želim? Što mi je teško? Tko mi može pomoći? Kada se treba odustati? Što me baš i ne zanima?

Šta bih volio/voljela da mogu?	Sudionici stoje ukруг. Zadatak im je izreći svoje ime i nešto što bi voljeli da mogu. Kada jedan pokaže, ostali ponove. Sudionici se dijele u skupine prema tome što bi voljeli da mogu raditi, reći, biti...
--------------------------------	---

Uspijevam to što bih želio da mogu	Svaki sudionik u skupini treba objasniti što bi želio da može i zašto to ne može. Ostatak skupine treba naći način kako mu pomoći da u tome uspije (Ako želi letjeti, skupina ga treba podići). Kad svi završe, skupine predstavljaju svoja rješenja.
Je li to to?	Voditelj razgovara sa sudionicima o tome kako su se osjećali kao uspješni u onome što bi željeli, žele li to još uvijek, kako su se osjećali kad su im drugi pomagali, kako su se osjećali kad su pomagali drugima.
Kako sam ja koristan?	Skupina se dijeli brojenjem. Svaki sudionik u okviru manje skupine treba pojasniti kako je on koristan u kući, u vrtiću i na ulici. Nakon razgovora, sudionici jedan po jedan kazuju i pokazuju kako su korisni.
Hura!	Sudionici stoje ukруг. Voditelj ih zove da jedan po jedan stave ruku na njegovu ruku i glasno kažu svoje ime. Kad svi završe, voditelj im pojašnjava da su oni svi jedan veliki tim koji zajedno radi i uspijeva i da kao takvi trebaju zajedno viknuti <i>Hura!</i> .

DODATAK 3: Scenarij uvodne dramske radionice

Naziv vježbe	Opis vježbe
Kako ste?	Sudionici stoje ukруг. Voditelj ih pita kako su. Voditelj pita kako to izgleda u pokretu. Svi odgovaraju jedan za drugim. Ostali ponavljaju.
SEK 1 – svijest o sebi: prepoznavanje vlastitih osjećanja i misli te njihovog utjecaja na ponašanje, emocionalna stabilnost, samopouzdanje i pozitivan stav.	
Volim, ne volim	Voditelj govori sudionicima da se opredijele za opciju koju više vole i da prema tome odu na ovu ili onu stranu. <i>Tko više voli: ljeto/zimu; voće/povrće; plivanje/sanjanje; mace/pse; karate/skokove u dalj; sport/crtiče; igranje/spavanje...</i>
SEK 2 – vladanje sobom: regulacija emocija, misli i ponašanja, samokontrola, samoinicijativa i usmjerenost ka cilju; poticanje strpljenja i pozornosti.	
Volite li rođendane?	Prethodna vježba završava pitanjem <i>Volite li rođendane?</i> Što se radi na rođendanu? Kako? Pokaži! Sudionici po izboru osoba prikazuju što se radi na rođendanima, ostali ponavljaju.
SEK 3 – svijest o sebi i drugima i svijest o okruženju: razumijevanje tuđeg stajališta, empatija, poštivanje društvenih normi i uviđanje podrške obitelji, škole i zajednice.	
Maci je rođendan	Voditelj govori skupini: <i>Zamislite da je Maci danas rođendan.</i> Tko želi biti Maca? Stani u pozu slavljenice. Pozvani su prijatelji, ti, ti... Miša nije pozvan na rođendan. Tko želi biti Miša? Voditelj pomaže da se djeca rasporede prostorom. Tko nedostaje? Mišini roditelji, Macini roditelji, Mišina sestra...
Kako se osjećam?	Voditelj pita kako se tko osjeća u priči. Kad nekoga dodirnem po ramenu, on kaže kako se osjeća.
SEK 4 – međuljudske vještine: građenje zdravih i produktivnih odnosa s različitim osobama i skupinama; jasno izražavanje, aktivno slušanje; suradnja, nepodlijevanje pritisku skupine; konstruktivno rješavanje konflikta; traženje i pružanje pomoći.	
Zašto Miša nije pozvan na rođendan?	Sudionici stanu ukруг. Voditelj pita sudionike što misle, zašto Miša nije pozvan na rođendan. Tko je kriv? Želi li netko nešto reći Maci? Što Maca misli o tome?
SEK 5 – odgovorno donošenje odluka: o osobnom i socijalnom ponašanju u skladu s normama i standardima sredine i procjenom posljedica po dobrobit i sigurnost sebe i drugih.	
Dan poslije	Osvanuo je dan poslije rođendana. Maca i Miša su u vrtiću. Što će Maca učiniti kad vidi Mišu? A ostali? I jedni drugima...

DODATAK 4: Scenarij zaključne dramske radionice

Naziv vježbe	Opis vježbe
Tko bi htio?	Odmah nakon završetka predstave dramski pedagog poziva djecu da se opredijele tko želi stati: • oko kućice • oko kokošinjca • oko korabe • oko ograde. Kada se djeca rasporede, glumci se vraćaju u izvođački prostor i dolaze na svoje lokacije: Maca do kućice, Miš do korabe, Šumar do ograde i Lisica do kokošinjca.
Takvi smo kakvi smo	Voditelji skupina razgovaraju s djecom o svojim problemima: • Maca ima problem prepoznavanja i kontroliranja svojih emocija (SEK 1 i 2) i kad je u panici pobjegne u svoju kućicu i zatvara se (u sebe). • Šumar promatra sve sa svoga stajališta pa je zato umalo nastradao i doveo Macu i životinje u opasnost (SEK 3). • Lisica nema poštovanja prema drugim životinjama, a nema dovoljno poštovanja ni prema sebi jer je spremna na sve (SEK 4) - ostala je bez repa, ali je bila jako gladna. • Miš je malen i njega nitko ne shvaća ozbiljno i nitko s njim ne komunicira (SEK 5). Kad je u panici, sakrije se ispod korabe i ne usuđuje se nešto promijeniti.
Je li moglo drugačije?	Sve skupine imaju zadatak pomoći svojim likovima u svladavanju svoje navike kako bi u budućnosti bili spremni reagirati na odgovarajući način. • Što Maca može učiniti umjesto da se zaključa u kuću? Zašto je loše kad se netko zatvori u sebe? Može li se nešto riješiti iz te pozicije? Maca omogućava djeci da isprobaju nešto učiniti, dok su zaključani u kuću i da vide kako bi mogli drugačije. • Šumar svuda postavlja ograde jer on zna da je to najbolje i za Macu i za životinje. Možda treba promijeniti gledište iz kojega promatra svijet? Omogućava djeci da gledaju kroz ogradu, preko ograde, ispod ograde, na razne načine... Kako će sve izgledati? • Lisica je jako gladna. <i>Smazala</i> bi kokoš ili dvije, a možda i koje jaje. Što je bolje za prirodu - da pojede koku ili jaja? • Miš je na kraju vratio prirodnu ravnotežu jer je zatražio Macinu pomoć. Je li to ranije mogao učiniti? U kojim sve trenucima?

DODATAK 5: Plakat za predstavu



DODATAK 6: Program predstave – flajer



BIOGRAFIJA AUTORICE

Nataša Milojević rođena je 1982. godine u Beogradu, gdje je završila baletnu školu, Biološki fakultet i Akademiju za fizički i ekspresivni teatar. Radi kao performerka, plesačica, koreografkinja, plesna i dramska pedagoginja. Članica je Udruženja baletskih umjetnika Srbije (UBUS). Aktivno surađuje s umjetničkim organizacijama BAZAART, STANICA Servisa za suvremeni ples, CEDEUM, ArteQ. Radila je kao voditeljica kreativnih procesa i koreografkinja u radu s odraslima, djecom i mladima. Sudjelovala je na projektima i festivalima u zemlji i inozemstvu. Poseban interes usmjerava prema kazalištu za djecu i mlade te dramskopedagoškom radu s djecom i mladima; kazalištu u obrazovanju te dramskom i kazališnom izrazu u pokretu i plesu.